

# Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht – Eine bundesweite Umfrage unter Lehrkräften und Schülern der Sekundarstufe I

Raphaela Porsch<sup>1</sup>

Writing proficiency in English as the first foreign language is a competence that needs to be acquired until the end of lower secondary education. Different ways of instruction are possible; among these process-oriented writing approaches are the most prominent ones discussed in didactic literature in the English and German-speaking community. Apart from results on students' proficiency, decisions about innovations regarding teaching methods need to be made on the basis of school reality. This article presents the results from a survey among EFL teachers ( $N = 121$ ) and English learners in lower secondary grades ( $N = 1125$ ) in Germany conducted in 2008 to answer the question "Learning to write texts: What happens in EFL classrooms?"

## 1. Einleitung

In den letzten Jahren wurden in Deutschland zahlreiche Untersuchungen durchgeführt, in der Leistungen von Lernenden in der Sekundarstufe I gemessen wurden (z.B. PISA, TIMSS). Auch im Bereich der Fremdsprachen gab es eine *large-scale*-Untersuchung, die DESI-Studie 2003/4, welche u.a. die Kompetenz im Fach Englisch von Neuntklässlern überprüfte. Bei allen Studien liegt der Schwerpunkt auf einem Vergleich von erfassten Leistungen (z.B. im Hinblick auf Schulformen, Geschlecht) und der Untersuchung von Zusammenhängen mit weiteren Faktoren (z.B. familiärer Hintergrund, Motivation). Aufgrund der teilweise unbefriedigenden Ergebnisse im Hinblick auf die Leistungsstände haben zahlreiche Beteiligte im Bildungssystem über die Gründe diskutiert sowie in Folge Vorschläge zu systempolitischen Veränderungen unterbreitet. Ferner haben Vertreter<sup>2</sup> der Fachdidaktik, Fremdsprachenlehrkräfte und Ausbilder an Seminaren in den letzten Jahren zahlreiche Impulse für den Fremdsprachenunterricht über Publikationen und in Fortbildungsveranstaltungen geliefert. Nicht zuletzt führten die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache und die Idee eines kompetenzorientierten Unterrichts zu zahlreichen Vorschlägen (vgl. z.B. Caspari 2008; Leupold

---

1 Korrespondenzadresse: Raphaela Porsch, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Psychologie, Abteilung Pädagogische Psychologie, Fliegenerstr. 21, 48151 Münster, Telefon: 0251/1491233, raphaela.porsch@uni-muenster.de

2 Im Folgenden werden Bezeichnungen wie Lehrer, Schüler etc. im generischen Sinne verwendet.

2008; Müssigmann & Philipp 2004). Um Anregungen und Innovationen erfolgreich in die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte zu integrieren und um die derzeitige unterrichtliche Tätigkeit zu verändern, bedarf es neben einer Messung von Leistungen auch einer Erfassung der Praxis des Englischunterrichts. Im Hinblick auf die Vermittlung der Schreibkompetenz soll deshalb der folgenden Frage nachgegangen werden: Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht: Was passiert in deutschen Klassenzimmern? Dazu sollen in diesem Beitrag erste Antworten aus einer Befragung von Englischlernern und -lehrern der Sekundarstufe I in Deutschland gegeben werden.

## **2. Forschungskontext**

### **2.1 Fremdsprachliche Schreibkompetenz**

Die Fähigkeit zum Schreiben in der Fremdsprache Englisch ist eine zentrale Kompetenz, die Schüler in Deutschland im schulischen Unterricht erwerben sollen. Eine hohe fremdsprachliche Schreibkompetenz ist bedeutsam für die schulische und berufliche Karriere, zunehmend auch für den Lebensalltag. Schreiben dient der Förderung des Sprachbewusstseins und stellt ein Mittel zur Unterstützung des Fremdsprachenerwerbs bzw. -lernens dar. Schreibkompetenz eröffnet Schülern durch das Internet Möglichkeiten zu grenzüberschreitenden Erfahrungen, bietet Zugänge zu weiteren Lernquellen und Kommunikationswegen sowie einer Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft.

Für die Frage nach der Vermittlung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz im Englischunterricht sollten sich Fremdsprachenlehrer bewusst machen, was die Schüler bis zum Ende der Sekundarstufe I im Englischunterricht lernen sollen. Statt einer Analyse der Lehrpläne der 16 Bundesländer wird nachfolgend auf die länderübergreifenden Bildungsstandards für die erste Fremdsprache zurückgegriffen (KMK 2003, 2004). Diese führen drei Kompetenzbereiche auf: funktionale kommunikative Kompetenzen, die sich aus den kommunikativen Fertigkeiten und der Verfügung über die sprachlichen Mittel zusammensetzen, interkulturelle und methodische Kompetenzen, welche die Lerner am Ende der Sekundarstufe I erworben haben sollen. Zu den kommunikativen Fertigkeiten werden neben dem Schreiben das Leseverstehen, das Hör- und Hör-Sehverstehen, das Sprechen und die Sprachmittlung aufgeführt. In Form von Kann-Beschreibungen werden in den Standards die Erwartungen an die Lerner in Anlehnung an die Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) formuliert. Sie beschreiben hinsichtlich der erwarteten Schreibleistungen folgende Verwendungszusammenhänge (KMK 2003: 13f.):

Die Schülerinnen und Schüler können zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen aus ihrem Interessengebiet verfassen (B1).

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- eine Nachricht notieren, wenn jemand nach Informationen fragt oder ein Problem erläutert (B1+),
- in persönlichen Briefen Mitteilungen, einfache Informationen und Gedanken darlegen (B1),
- einfache standardisierte Briefe und E-Mails adressatengerecht formulieren, z.B. Anfragen, Bewerbungen (B1),
- unkomplizierte, detaillierte Texte zu einer Reihe verschiedener Themen aus ihren Interessengebieten verfassen, z.B. Erfahrungsberichte, Geschichten, Beschreibungen (B1),
- kurze einfache Aufsätze zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben (B1),
- kurze Berichte zu vertrauten Themen schreiben, darin Informationen weitergeben, Gründe für Handlungen angeben und Stellung nehmen (B 1+).

Für die Definition einer fremdsprachlichen Schreibkompetenz muss zudem auf die Beschreibungen zu weiteren Fertigkeiten (z.B. dem Leseverstehen) oder den sprachlichen Mitteln (z.B. Orthographie) sowie den interkulturellen und methodischen Kompetenzen zurückgegriffen werden, um zu einer umfassenden Darstellung zu gelangen (Detailanalyse in Porsch 2010). Eine in Anlehnung an die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für die erste Fremdsprache (vgl. KMK 2003) abgeleitete Definition lautet danach wie folgt:

Fremdsprachliche Schreibkompetenz umfasst die Fertigkeit, selbstständig zusammenhängende Texte unterschiedlicher Textsorten zu verschiedenen Themen aus dem eigenen Interessengebiet in kommunikativen Zusammenhängen in der Zielsprache zu verfassen. Die Schreiber kennen elementare spezifische Kommunikations- und Interaktionsregeln englischsprachiger Länder. Sie berücksichtigen in ihren Texten kritisch Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotype des eigenen Landes und der englischsprachigen Länder. Orthographie, Wortschatz und Grammatik haben für das Schreiben eine dienende Funktion: Ziel ist die Verständlichkeit für den Leser. Fremdsprachenschreiber können verschiedene Lern- und Schreibstrategien anwenden und diese in den einzelnen Schreibphasen (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) einsetzen. Sie verfügen über die Fähigkeit, Fehler zu erkennen und diese für den eigenen Lernfortschritt zu nutzen. Schüler sind in der Lage, Texte in verschiedenen Sozialformen zu schreiben und mit unterschiedlichen Medien zu präsentieren.

In Abbildung 1 sind die relevanten Teilkompetenzen der fremdsprachlichen Schreibkompetenz in Anlehnung an die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache abgebildet. Es wird deutlich, dass es sich um eine komplexe Kompetenz handelt, welche neben der Anwendung sprachlicher Mittel auch Textsortenkenntnisse, das Abrufen von relevantem Vorwissen oder prozedurales Handlungsvermögen wie eine Planungs- und Überarbeitungskompetenz verlangt.

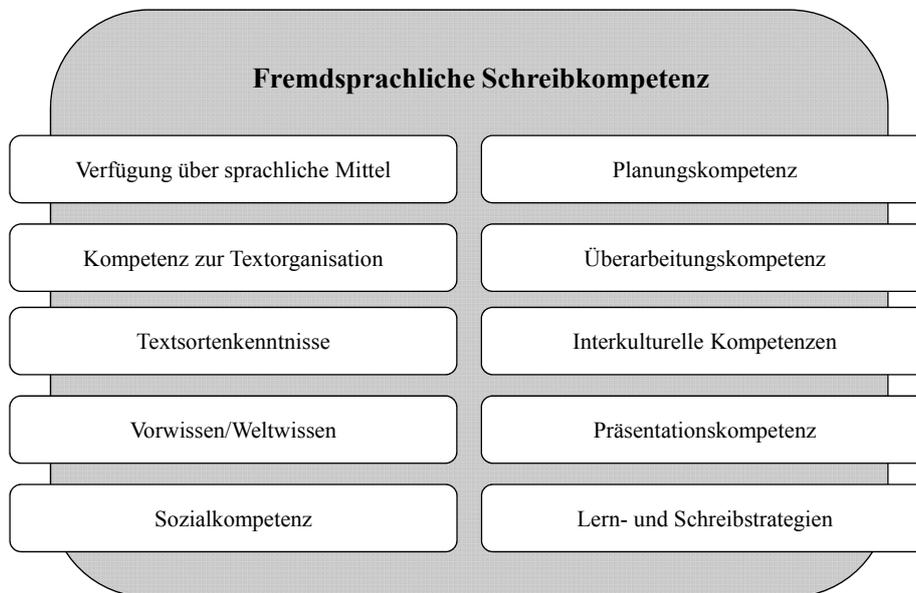


Abbildung 1: Teilkompetenzen der fremdsprachlichen Schreibkompetenz in Anlehnung an die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2003)

Für den Bereich des mutter- und fremdsprachlichen Schreibens wurden verschiedene Modelle entwickelt, die sich zwei Forschungsbereichen zuordnen lassen: (1) der Schreibprozessforschung und (2) der Schreibentwicklungsforschung. Die Schreibprozessforschung untersucht den Schreibprozess und geht von einem rekursiven und iterativen Handlungsablauf beim Schreiben aus. Kognitive Modelle, die explizit für die Abbildung des fremdsprachlichen Schreibprozesses entwickelt wurden (vgl. z.B. Börner 1989; Griebhaber 2008; Krings 1992) orientieren sich primär am Modell von Hayes und Flower (1980). Spezifische Unterschiede zum Schreibprozess in der Muttersprache wurden von vielen Forschern bisher nur angedeutet.<sup>3</sup> Auch in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2003) findet sich explizit die Vorstellung des Schreibens als rekursiver Prozess wieder, den die Schüler am Ende der Sekundarstufe I verinnerlicht haben sollen: "Die Schülerinnen und Schüler können (...) die Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) selbstständig durchführen" (KMK 2003: 17). Die Schreibentwicklungsforschung beschäftigt sich mit dem Erwerb der Schreibkompetenz und hat vor allem für die Muttersprache unter Berücksichtigung von Schreiberfahrungen und -bedingungen meist bezogen auf spezifische

3 Vgl. Porsch (2010) für ein Modell zum (fremdsprachlichen) Schreiben und zu den Schwierigkeiten der Abgrenzung zum muttersprachlichen Prozess.

Textsorten Entwicklungsverläufe von Schreibern empirisch nachvollziehen können (vgl. z.B. Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl, & Völzing 2007; Bachmann 2002; Becker-Mrotzek 1997; Feilke & Schmidlin 2005; Hug 2001; Neumann 2007).

## 2.2 Förderung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz in der Sekundarstufe I

In Anlehnung an die Forschungsergebnisse der amerikanischen Schreibprozessforschung hat sich bereits vor mehr als dreißig Jahren auch im deutschsprachigen Raum die Idee der Prozessorientierung in der Schreibdidaktik etabliert. Jedoch fehlen großflächige Untersuchungen zur Frage nach der Umsetzung im Sprachenunterricht. Lediglich aus Erfahrungsberichten und zahlreichen fachdidaktischen Publikationen zum Thema (vgl. z.B. Baurmann 2002; Becker-Mrotzek & Böttcher 2006; Kruse, Berger & Ulmi 2006) kann vor allem für den Deutschunterricht auf eine weite Verbreitung dieses Ansatzes geschlossen werden. Kruse und Ruhmann (2006: 14f.) beschreiben eine prozessorientierte Schreibdidaktik wie folgt:

[Man] zerlegt den Schreibprozess in einzelne, weniger komplexe Teilprozesse und vermittelt Prozeduren, diese Teilprozesse so zu steuern, dass am Ende ein angemessenes Schreibprodukt steht. Im Rahmen einer solchen Didaktik erwerben Schreibende ein Verständnis für die Probleme, die im Schreibprozess zu bearbeiten sind. Sie lernen wahrzunehmen, was sie tun, wenn sie schreiben, dies zu reflektieren, darüber zu sprechen und so ihre individuellen Denk- und Arbeitsstrategien beim Schreiben zu optimieren.

Die Analyse der Literatur, welche sich im deutschen und anglo-amerikanischen Raum mit der Vermittlung von Schreibkompetenz beschäftigt und auf Ideen einer Prozessorientierung basieren, macht deutlich, dass es keinen geschlossenen Ansatz einer prozessorientierten Schreibdidaktik gibt. Häufig assoziiert werden jedoch die Überarbeitung von Texten bzw. die Annahme, dass Schreiben in rekursiven Schritten stattfindet und entsprechend im Unterricht geübt werden sollte. Ferner werden folgende Verfahren mit einer prozessorientierten Schreibdidaktik assoziiert:

- eine intensive Schreibvorbereitungsphase: Ideen (z.B. mit Hilfe eines Brainstormings) und Informationen (z.B. Literaturrecherche) sammeln, einen Schreibplan erstellen, Ideen gliedern, usw.
- Phase/n der Textüberarbeitung: inhaltliche, sprachliche sowie formale Revision(en); dazu werden mehrere Textfassungen erstellt.
- Revisionen unter Nutzung von Hilfsmitteln und/oder auf Grundlage von verschiedenen Arten von Rückmeldung durch andere Personen, mündlich oder schriftlich.

- Kooperation: gemeinsames Schreiben und/oder Überarbeiten von Texten in verschiedenen Sozialformen.
- Portfolionutzung/-bewertung.
- verschiedene Formen einer Veröffentlichung der geschriebenen Texte.
- Vermittlung von Lern- und Schreibtechniken für ein eigenverantwortliches und selbstständiges Lernen.

### **3. Eine empirische Studie zur Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht**

Im Rahmen der Normierungsstudie zur Implementation der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) wurden im Zeitraum April bis Juni 2008 Schüler und Lehrer der Sekundarstufe I mit Hilfe standardisierter Fragebögen zum Thema "Schreiben im Englischunterricht" befragt.<sup>4</sup> Die Normierungsstudie diente primär der Erstellung von Kompetenzstufenmodellen zum Hör- und Leseverstehen im Fach Englisch, so dass die Leistungsstände von Lernern im Fach Englisch in der neunten Jahrgangsstufe, welche den Mittleren Schulabschluss anstreben, auf Grundlage einer national repräsentativen Studie abgebildet werden können. Ein solcher Ländervergleich für die Fächer Deutsch, Englisch und Französisch fand erstmals 2009 statt (vgl. Köller, Knigge & Tesch 2010). Eine Beschreibung zur Durchführung und zu Ergebnissen der Normierungsstudie findet sich in Harsch, Pant & Köller (2010) sowie Porsch (2010). Nach Vorstellung der Fragestellung, einer Beschreibung der befragten Personen und der eingesetzten Instrumente sollen nachfolgend die Ergebnisse zur Befragung der Lehrkräfte und Lerner zum Schreiben im Englischunterricht vorgestellt und anschließend diskutiert werden.

#### **3.1 Fragestellung**

"Im Fokus des unterrichtlichen Interesses steht zumeist noch das Schreibprodukt selbst, weniger der Entstehungsprozess eines Textes" (Holtwisch 2004: 90). An diese Aussage anknüpfend wurde folgende Hypothese formuliert: Die Mehrheit der Englischlehrer arbeitet im Unterricht der Sekundarstufe I produktorientiert und nicht prozessorientiert. Diese Annahme führte zur Formulierung der folgenden Fragestellung: Wie ist das relative Gewicht der Vermittlung von Schreibkompetenz im Englischunterricht in der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung von prozessorientierten Ansätzen?

---

4 Die Autorin dieses Beitrags war zu dieser Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am IQB tätig und an der Organisation und Auswertung der genannten Studie beteiligt.

### 3.2 Stichprobe

Insgesamt wurden 1125 Schülern und 121 Englischlehrer befragt, die aus 14 Bundesländern stammen. Die Schüler besuchten die Klassenstufe 8 bis 10 an allgemeinbildenden Schulen (vgl. Tab. 1). Der Anteil der Mädchen in der befragten Gruppe beträgt laut den Schülerteilnahmelisten 52 Prozent. Die Schüler waren zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt 16,5 Jahre alt, 98,8 Prozent von ihnen lernten Englisch als erste Fremdsprache und 4,5 Prozent besuchten zudem bilingualen Unterricht. 91,2 Prozent der Schüler gaben an, dass sie in Deutschland geboren wurden. Deutsch wird laut ihren Aussagen von 90,8 Prozent normalerweise zu Hause gesprochen und 2,3 Prozent bzw. 26 der 1125 Schüler sprechen zu Hause Englisch als ihre Muttersprache. Aufgrund dieser kleinen Gruppe von Lernern nichtdeutscher Herkunft wird auf eine besondere Berücksichtigung in der Ergebnisdokumentation verzichtet.

Tabelle 1: Schüler in der Befragung nach Schulformen und Klassenstufen (absolute Werte)

<b>Schulform</b>	<b>Klasse 8</b>	<b>Klasse 9</b>	<b>Klasse 10</b>	<b>Gesamt</b>
Hauptschulen	137	154	22	313
MBG*	13	80	16	109
Realschulen	-	93	101	194
Gesamtschulen	62	88	37	187
Gymnasien	-	154	168	322
<b>Gesamt</b>	<b>212</b>	<b>569</b>	<b>344</b>	<b>1125</b>

\* MBG = Schulen mit mehreren Bildungsgängen.

Die Hälfte der Englischlehrer ist zum Zeitpunkt der Befragung 50 Jahre alt oder älter und 70,3 Prozent von ihnen sind weiblich. 98,3 Prozent der Lehrer gaben an, dass sie drei bis vier Stunden pro Woche in der Klasse bzw. dem Kurs unterrichten. Die Verteilung nach Klassenstufen und Schulformen ist in Tabelle 2 dargestellt. 64 Lehrer konnten den 1125 Schülern zugeordnet werden. Von den verbleibenden 57 Lehrern hatten ihre Schüler nicht den Schülerfragebogen bearbeitet, weil deren Testzeit durch andere Fragebögen oder Testteile in der Normierungsstudie belegt war.

Tabelle 2: Lehrkräfte in der Befragung nach Schulformen und Klassenstufen (absolute Werte)

Schulform	Klasse 8	Klasse 9	Klasse 10	Gesamt
Hauptschulen	16	24	4	44
MBG*	4	7	3	14
Realschulen	-	9	7	16
Gesamtschulen	5	9	6	20
Gymnasien	-	13	14	27
Gesamt	25	62	34	121

\* MBG = Schulen mit mehreren Bildungsgängen.

### 3.3 Die Entwicklung und der Einsatz der Fragebögen

Für die Entwicklung wurde auf fachdidaktische Literatur (u.a. Ferris & Hedgcock 2005; Holtwisch 2004) zur Schreibkompetenzvermittlung im Sprachenunterricht zurückgegriffen. Einzelne Items wurden von Fragebögen, die bereits in nationalen oder internationalen Untersuchungen (u.a. Applebee & Langer 2006; DESI-Skalenhandbuch 2005) eingesetzt wurden, adaptiert oder als Grundlage für die Neuentwicklung verwendet. Der Schüler- und Lehrerfragebogen wurde in einer Vorstudie 2007 erprobt. Anschließend wurden einzelne Fragen bzw. Items auf Grundlage der Analysen, der Ergebnisse der offenen Antworten und der Rückmeldungen der Schüler und Lehrkräfte überarbeitet. Beginnend mit einem Anschreiben, welches über das Thema und den Zweck der Untersuchung informierte, folgen die Fragen dem Schreibprozess im Unterricht (z.B. *pre-writing*-Aktivitäten vor der Veröffentlichung von Texten). Allen Befragten wurden die Fragen zur nachfolgenden elektronischen Auswertbarkeit in der gleichen Reihenfolge in einem geschlossenen Format präsentiert. Die Lehrkräfte konnten die Bearbeitung zu Hause oder in der Schule während der Testung vornehmen. Die Testung der Schüler – und somit auch die Bearbeitung der Fragebögen – fand unter standardisierten Bedingungen statt. Das umfasste u.a. die Administration der Instrumente durch geschulte Testleiter und die Begrenzung der Bearbeitungszeit auf dreißig Minuten. Testleiter wurden vom *Data Processing and Research Center* (DPC) in Hamburg ausgebildet und waren v.a. Studenten der Universität Hamburg.

### 3.4 Ergebnisse

Die Mehrzahl der Englischlehrer gibt an, zwischen zwei und drei Unterrichtsstunden für das Üben des Schreibens zu verwenden, wobei insgesamt monatlich

neun bis zwölf Stunden im Fach Englisch unterrichtet werden. Um von den Englischlehrern zu erfahren, wie viele Texte welcher Textsorte die Schüler in einem Schulhalbjahr schreiben sollen, wurden den Lehrern neunzehn Textsorten zur Auswahl präsentiert. Die Auswahl basiert auf Vorgaben, welche den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2003, 2004) und dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) entnommen wurden. Sie wurden ergänzt um Textsorten, die von Lehrern in der Erprobung des Fragebogens als häufig geschriebene Texte im Englischunterricht zusätzlich genannt wurden. Deutlich wird (vgl. Tab. 3), dass Schüler am häufigsten Dialoge schreiben, gefolgt von Zusammenfassungen, argumentativen Texten und persönlichen Briefen. Das Verfassen von Speisekarten, Buchbesprechungen, Liedern oder Gedichten ist selten eine Aufgabe. Allerdings gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Klassen bzw. den Aussagen der Lehrkräfte.<sup>5</sup> Die Textsorten, welche häufig verfasst werden sollten, sind weitgehend diejenigen, welche auch von den Lehrkräften 2003/4 in der DESI-Studie angegeben wurden. Damals wurden die Lehrkräfte allerdings nach den Textsorten gefragt, welche im Englischunterricht insgesamt eine Rolle spielen (Helmke, Helmke, Schrader, Wagner, Nold & Schröder 2008: 376-378).

---

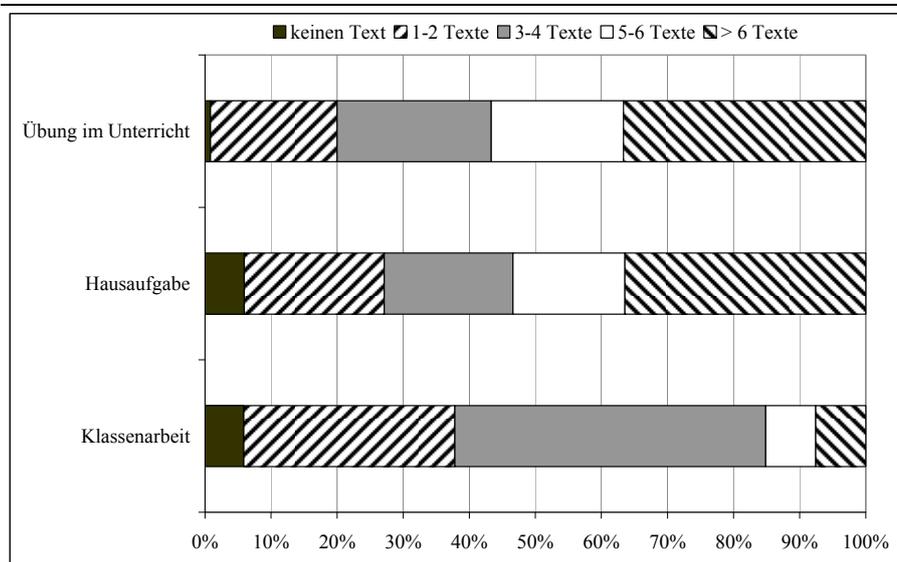
5 Darauf deuten hohe Standardabweichungen (z.B. argumentative Texte) hin. Eine große Standardabweichung bedeutet, dass die Messwerte weit um den Mittelwert streuen.

Tabelle 3: Anzahl geschriebener Texte nach Textsorten

<b>Textsorten (Rangreihe)</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>
Dialoge	3.06	1.15
Zusammenfassungen	2.69	1.15
Argumentative Texte	2.38	1.20
Persönliche Briefe	2.34	0.99
Bildbeschreibungen	2.23	1.03
Geschichten/narrative Texte	2.22	1.16
E-Mails	2.05	1.06
Formelle Briefe	1.89	0.99
Zeitungsartikel/Berichte	1.88	0.91
Stichwortzettel	1.83	0.93
Nacherzählungen	1.82	0.94
Beschreibungen/Gebrauchsanweisungen	1.78	0.82
Bewerbungen	1.63	0.83
Einladungen	1.48	0.80
Werbetexte	1.40	0.69
Gedichte	1.33	0.61
Lieder	1.33	0.64
Buchbesprechungen	1.25	0.70
Speisekarten	1.18	0.55

Lehrerfragebogen: "Welche Art von Texten haben Ihre Schüler/innen im vergangenen Schulhalbjahr in dieser Klasse/in diesem Kurs insgesamt geschrieben?"; Skala von 1 (keinen Text) bis 5 (mehr als 6 Texte); SD = Standardabweichung.

Um zu erfahren, wie viele Schreibanlässe und damit Übungs- bzw. Schreibgelegenheiten die Schüler erhalten, wurden die Lehrkräfte gefragt, für welchen Zweck Texte im letzten Schulhalbjahr verfasst worden sind (vgl. Abb. 2). Im Mittel wurden die meisten Texte als Übung im Unterricht verfasst, gefolgt von Hausaufgaben und Klassenarbeiten. Nicht in der Abbildung dargestellt ist das Texteverfassen, welches im Rahmen eines Briefkontakts mit Partnerklassen stattfand oder für Schülerzeitungen oder eine Schulhomepage. Weniger als fünf Prozent der befragten Englischlehrer gaben an, dass für diese Zwecke englische Texte im letzten Schulhalbjahr geschrieben wurden.



Lehrerfragebogen: "Wie viele englische Texte haben Ihre Schüler/innen im vergangenen Schulhalbjahr in dieser Klasse/in diesem Kurs geschrieben?"; Skala von 1 (keinen Text) bis 5 (mehr als 6 Texte); 6 Items, MW = 2.33; SD = .66.

Abbildung 2: Schreibenanlässe/-zwecke im Englischunterricht

Da das Schreiben von Texten in der Regel zeitintensiv ist, wurde angenommen, dass Schreiben häufig außerhalb des Unterrichts als Hausaufgabe stattfindet, was die zuvor genannten Befunde bestätigt. Die Lehrkräfte wurden nach den genauen Aktivitäten der Lerner gefragt, die sie als Hausaufgabe zu bearbeiten haben, um zu wissen, welchen Stellenwert das Schreiben einnimmt.<sup>6</sup> Es zeigt sich, dass Grammatik- und Vokabelübungen (4.19/.92) gefolgt von Übungen zum Leseverständnis ("einen Text lesen und Fragen dazu beantworten"; 3.64/1.06) dominieren. Auch Texte schreiben stellt eine relativ häufige Aufgabe dar (3.24/1.22), jedoch selten sollen Texte mit dem PC verfasst werden (1.41/.70), obwohl 97,5 Prozent der befragten Schülerangaben, dass ihnen ein Computer zum Schreiben zu Hause zur Verfügung steht. Selten werden bereits geschriebene Texte in der Hausaufgabenzeit überarbeitet (2.31/1.03). Eine größere Rolle spielt noch die Wörterbucharbeit (2.48/1.05) und das Übersetzen (2.34/1.05).

Was passiert in den zwei bis drei Unterrichtsstunden, welche die Lehrkräfte nach ihren Aussagen im Monat für die Ausbildung der Schreibkompetenz in der

<sup>6</sup> Nachfolgend werden jeweils in Klammern der Mittelwert und die Standardabweichung der Antworten der Lehrkräfte angegeben. Mögliche Antwortoptionen zur Frage "Wie häufig haben Sie Ihren Schülerinnen/Schülern in dieser Klasse/diesem Kurs im vergangenen Schulhalbjahr folgende Art von Hausaufgaben gegeben?" sind 1 (nie) bis 5 (mehr als 5 Mal/Monat).

ersten Fremdsprache Englisch aufwenden? Den Lehrkräften wurden insgesamt siebzehn Aktivitäten zur Auswahl angeboten, welche direkt Schreibprozesse betreffen, diese initiieren können oder eher in geringem Maße der Schreibkompetenzförderung dienen. Am häufigsten sollen Schüler im Unterricht etwas abschreiben (vgl. Tab. 4). Kooperatives Schreiben, das Verfassen von Texten mit einem Partner oder mehreren Mitschülern, ist eine häufig angewandte Methode im Unterricht. Das Führen eines Methodenbuches und Lerntagebuches spielt die geringste Rolle im Englischunterricht. Auffallend ist auch, dass viele Englischlehrer zwar angaben, häufig freie Texte schreiben zu lassen bzw. das kreative Schreiben zu üben, aber selten sollen Texte einmal oder mehrmals überarbeitet werden. 44,1 Prozent der Lehrer lassen nie Textentwürfe anfertigen, 15,3 Prozent einmal im Halbjahr und 40,7 Prozent mehrmals im Halbjahr. In der Wahrnehmung der Schüler findet die Überarbeitung von Texten noch seltener statt: Lediglich 17,1 Prozent gaben an, dass sie einen Text nach einer Rückmeldung ein- oder mehrmals überarbeiten sollten.

Tabelle 4: Unterrichtsaktivitäten zum Schreiben

<b>Unterrichtsaktivitäten (Rangreihe)</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>
Abschreiben von Tafel oder Folien	3.47	0.68
Fragen beantworten nach CD/Radio	2.87	0.57
Übungen zur Textstrukturierung	2.76	0.69
Kooperatives Schreiben	2.75	0.68
Abschreiben aus dem Buch	2.62	0.99
Freie Texte schreiben/kreatives Schreiben	2.58	0.82
Übungen zu Schreibstrategien	2.56	0.78
Übungen zur Nutzung von Konnektoren/Kohäsionsmitteln/Konjunktionen	2.54	0.78
Mitschreiben bei einem Vortrag	2.37	1.02
Schreiben zu Musik/Bildern	2.08	0.87
Texte, die im Unterricht geschrieben wurden (keine Klassenarbeiten oder Tests) vor der Abgabe einmal oder mehrmals überarbeitet	1.97	0.92
Diktate/Schreiben von Texten	1.88	0.90
Informationen für Texte aus dem Internet suchen	1.68	0.83
Fragen beantworten zu einem Film	1.66	0.83
Lernprogramme nutzen mit dem PC	1.59	0.83
Methodenbuch	1.48	0.82
Lerntagebuch	1.08	0.35

Lehrerfragebogen: "Wie häufig kamen folgende Aktivitäten in Ihrem Englischunterricht in dieser Klasse/in diesem Kurs im vergangenen Schulhalbjahr vor?"; Skala von 1 (nie) bis 5 (in der Regel mehrmals pro Stunde); SD = Standardabweichung.

Anknüpfend an die Vorstellungen über das Schreiben als ein prozedurales Vorgehen, welches mehrere (rekursive) Phasen – die Planung (Generieren von Ideen, Sammeln von Informationen, Vorstrukturieren des Textes), das Niederschreiben und das Überarbeiten eines Textes – umfasst, wurden die Lerner gefragt, was sie vor dem eigentlichen Verfassen eines zusammenhängenden Textes täten. Diese Aktivitäten werden nachfolgend als *pre-writing*-Aktivitäten bezeichnet. In Tabelle 5 ist die Auswahl nach der Rangreihe (bezogen auf die Häufigkeit der Zustimmung) aufgeführt, wobei die Lerner mit Abstand am häufigsten der Aussage zustimmten "Ich denke über die Aufgabenstellung nach und schreibe einfach los", d.h., dass sie keine der zur Auswahl gestellten *pre-writing*-Aktivitäten ausführen. Insgesamt sagte mehr als die Hälfte der Schüler, dass sie so immer bzw. fast immer vorgehen würden.

Tabelle 5: *Pre-writing*-Aktivitäten

<b><i>Pre-writing</i>-Aktivitäten (Rangreihe)</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>
Schreiben, nachdem über die Aufgabe nachgedacht wurde	3.48	1.26
Ideen sammeln mit Mitschülern	3.08	1.26
Einen oder mehrere Texte zum Thema lesen	2.91	1.19
Stichpunkte machen	2.56	1.09
Brainstorming in der Klasse	2.39	1.15
Notizen machen und die Reihenfolge festlegen, in der Ideen/Argumente niedergeschrieben werden	2.36	1.16
Mind Map	2.07	1.02

Schülerfragebogen: "Was machst du vor dem Schreiben eines Textes auf Englisch, den du im Unterricht schreibst (nicht das Schreiben in einer Klassenarbeit/einem Test)?"; Skala von 1 (nie) bis 5 (fast immer); SD = Standardabweichung; Fachbegriffe im Schülerfragebogen erläutert.

Wenn Texte zur Übung geschrieben werden, wurden die Schüler gefragt, was sie nach dem ersten Schreiben ihres Textes täten (vgl. Tab. 6). Diese Frage bezieht sich auf den Umgang mit Textentwürfen und beinhaltet auch Items zum Stellenwert der Rückmeldung zu Lernertexten. Es zeigt sich parallel zu den Aussagen zur Vorbereitung des Schreibens, dass mehr als die Hälfte aller Schüler sich ihren Text nach dem Verfassen häufig bzw. fast immer durchlesen und gegebenenfalls Änderungen vornehmen, jedoch ohne eine Rückmeldung von anderen Personen zu erhalten. Wörterbücher und das Abschreiben des kompletten Textentwurfes sind ein beliebtes Hilfsmittel für die Überarbeitung. Texte werden nie oder selten am PC geschrieben, so dass die Selbstkorrektur mit Hilfe von Korrekturprogrammen kaum eine Rolle spielt.

Tabelle 6: *Post-Writing*-Aktivitäten und Rückmeldung zu Texten

<b><i>Post-Writing</i>-Aktivitäten (Rangreihe)</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>
Text durchlesen und ggf. Änderungen	3.53	1.23
Wörter nachschlagen im Wörterbuch	3.20	1.26
Abschreiben des Textes und ggf. Änderungen	2.49	1.21
Rückmeldung von Mitschülern/Lehrer	2.47	1.12
Regeln nachschlagen im Grammatikbuch	2.36	1.15
Korrigieren der Fehler in der Gruppe	2.32	1.13
Vorlesen des Textes in der Klasse und ggf. Rückmeldung	2.26	1.17
Schriftliche Rückmeldung von Lehrer	2.21	1.11
Mündliche Rückmeldung von Lehrer	2.16	1.10

Schülerfragebogen: "Was machst du nach dem Schreiben eines Textes auf Englisch, den du im Unterricht geschrieben hast (nicht das Schreiben in einer Klassenarbeit/einem Test)?"; Skala von 1 (nie) bis 5 (fast immer); SD = Standardabweichung.

In diesem Zusammenhang wurde zugleich erfasst, ob Schüler eine Rückmeldung – schriftlich oder mündlich – zu ihren Texten erhalten, wenn diese zur Übung geschrieben werden, um danach den Text überarbeiten zu können. Deutlich wird bei Betrachtung der Mittelwerte (vgl. Tab. 6), dass Rückmeldung eine eher untergeordnete Rolle spielt. Vor allem eine individuelle mündliche Rückmeldung zu Schülertexten seitens der Lehrer findet kaum Anwendung. Die Lehrer selbst wurden gefragt, von wem ihre Schüler eine Rückmeldung erhalten (vgl. Tab. 7). Eine Rückmeldung zu Textentwürfen erfolgt am häufigsten durch die Lehrkräfte selbst, selten durch die Mitschüler oder als (eine gesteuerte) Selbstkorrektur. Allerdings schloss die Frage nicht aus, dass die befragten Lehrer unter Rückmeldung auch eine Bewertung verstehen, die nicht oder selten die Überarbeitung eines Textes ermöglicht, wie es für Texte in Übungssituationen der Fall ist.

Tabelle 7: Rückmeldung durch Lehrer/Mitschüler oder Selbstkorrektur

<b>Rückmeldeverfahren (Rangreihe)</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>
Durch den Englischlehrer (Texte bewertet oder unbewertet)	4.33	0.79
Durch Mitschüler (Gruppe oder Partner)	2.97	0.96
Gesteuerte Selbstkorrektur der Schüler	2.25	1.06

Lehrerfragebogen: "Von wem bekommen Ihre Schülerinnen/Schüler in dieser Klasse/diesem Kurs eine Rückmeldung zu ihren Texten?" Skala von 1 (nie) bis 5 (fast immer); SD = Standardabweichung.

Im Anschluss an die Frage zu Aktivitäten vor dem Verfassen ihres Textes wurden die Schüler gefragt, was mit ihren finalen Texten geschieht, weil die Annahme besteht, dass für die Lernmotivation der Schüler eine Veröffentlichung ihrer geschriebenen Texte bzw. die Erweiterung des Leserkreises förderlich ist. An erster Stelle rangiert (vgl. Tab. 8), dass die Texte abgelegt werden und nicht anderen Lesern (als der Lehrkraft) zugänglich gemacht werden. Geschriebene Texte werden fast genauso häufig von den Lehrkräften benotet wie ohne Benotung gelesen. Häufig genannt wurde, dass Texte im Unterricht vorgelesen werden. Andere Veröffentlichungsformen wie das Ausstellen im Klassenzimmer oder in der Schule spielen eine sehr geringe Rolle in den Englischklassen. Auch ein Aushang der Texte im Klassenzimmer oder im Schulgebäude, das Texte verfassen für Partnerklassen oder Veröffentlichungen in Schülerzeitungen und im Internet findet selten statt. Die fertigen Texte werden zudem in fast keiner der befragten Klassen in einem Portfolio gesammelt.

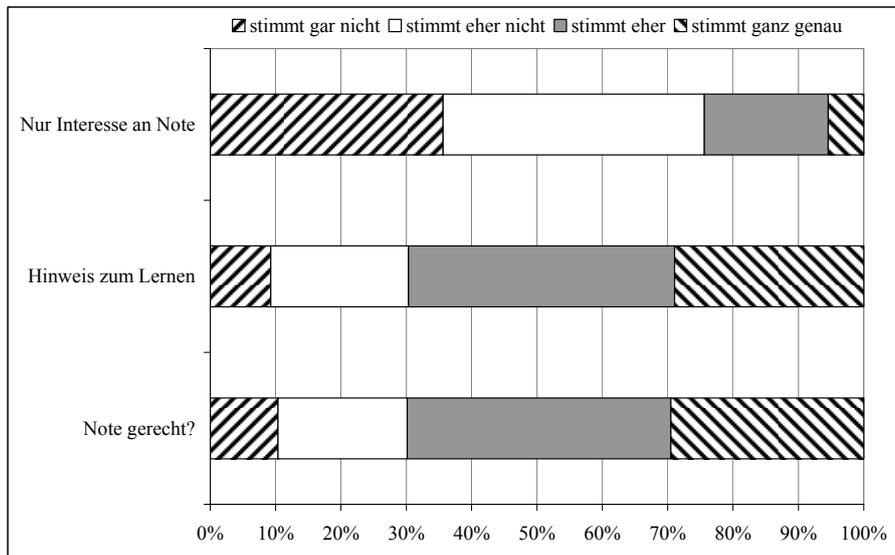
Tabelle 8: Umgang mit finalen Textversionen

<b>Umgang mit finalen Textversionen (Rangreihe)</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>
Text wird abgeheftet	3.88	1.18
Lehrer liest Text und benotet ihn nicht	2.75	1.14
Lehrer liest Text und benotet ihn	2.57	1.15
Text wird im Unterricht vorgelesen	2.53	1.12
Text wird von Eltern, Freunden gelesen	2.09	1.10
Mitschüler lesen Text	1.97	0.97
Text kommt in Portfolio	1.37	0.86
Text wird im Klassenzimmer aufgehängt	1.27	0.68
Text wird an Partnerklasse, Briefpartner, englischsprachige Personen verschickt	1.23	0.72
Text wird in der Schule (z.B. Flur) aufgehängt	1.23	0.66
Abdruck in Buch/Schülerzeitung	1.18	0.61
Text wird im Internet veröffentlicht	1.17	0.60

Schülerfragebogen: "Was passiert mit deinem fertigen englischen Text, d.h., wenn du keine Änderungen mehr machen musst oder willst? Kreuze an, wie häufig die folgenden Dinge mit deinem Text passieren!"; Skala von 1 (nie) bis 5 (fast immer); SD = Standardabweichung.

Rückmeldungen zu Texten spielen eine eher untergeordnete Rolle im Englischunterricht und werden meist von den Lehrkräften gegeben (vgl. Tab. 6). Rückmeldungen können sich auf Texte beziehen, die im Unterricht oder in der Hausaufgabenzeit als Übung oder im Rahmen von Klassenarbeiten oder Tests

verfasst wurden. In diesem Zusammenhang stellt sich die folgende Frage: Welche Bedeutung haben Rückmeldungen zu Texten für die Schüler, wenn ihre Texte anschließend bewertet werden? Haben sie kein Interesse an einer Rückmeldung, weil sie nur an der Note interessiert sind, stellen die Hinweise für sie einen Hinweis zum weiteren Lernen dar oder wollen die Schüler eine Rückmeldung um einzuschätzen, ob die erhaltene Note gerecht ist?



Schülerfragebogen: "Wie stark treffen folgende Aussagen auf deinen Englischunterricht zu?"  
Skala von 1 (stimmt gar nicht) bis 4 (stimmt ganz genau).

Abbildung 3: Bedeutung von Rückmeldungen zu bewerteten Texten

Fast 70 Prozent der befragten Schüler befürworteten eine Rückmeldung zu ihren benoteten Texten (vgl. Abb. 3), weil sie damit Hinweise zum Lernen erhalten. Der gleiche Anteil möchte mit Hilfe einer Rückmeldung durch den Englischlehrer einschätzen, ob die Note gerecht ist. Kein Interesse an einer Rückmeldung bei gleichzeitiger Vergabe von Noten haben 30,2 Prozent der Schüler. Es stellt sich die Frage, ob das Antwortverhalten zu den drei Aussagen der Schüler konsistent ist. Die Korrelationen zwischen den Antworten zeigen, dass die Lerner, welche primär an der Note interessiert sind, in der Tendenz keine Rückmeldung wollen, um zu erfahren, ob die erhaltene Note gerecht ist ( $r = .23$ ,  $p < .01$ ). Sie schätzen die Rückmeldung zudem nicht als einen Lernanlass ( $r = .19$ ,  $p < .01$ ). Ausgeschlossen ist jedoch nicht, dass Schüler Rückmeldungen zu ihren Texten als Lernanlass sehen und gleichzeitig mit Hilfe der Hinweise nachvollziehen möchten, ob ihre Note gerecht ist ( $r = .47$ ,  $p < .01$ ).

Angenommen werden kann, dass für die Lernenden kaum ein Lernfortschritt besteht, welche vor allem ein Interesse an ihrer Note haben, wenn sie anschließend Berichtigungen bzw. Überarbeitungen von ihren (bereits zensierten) Texten vornehmen sollen. Die Mehrheit der befragten Lehrer, 82,5 Prozent, gab an, dass ihre Schüler nach einem Test oder einer Klassenarbeit, welche das Schreiben eines englischen Textes erforderte, eine Berichtigung anfertigen sollen. Offen bleibt mit dieser Aussage, ob dazu einzelne Fehler bzw. Sätze erneut geschrieben werden sollen oder der Text komplett überarbeitet werden muss. Eine andere Möglichkeit zum Lernen von sprachlichen Fehlern in Texten ist das Führen einer Fehler- bzw. Wortliste. Nur zwei Lehrer gaben an, dass ihre Schüler eine solche Liste führen sollen. Eine der 121 Lehrkräfte gab an, dass sie selbst eine solche Liste über jeden ihrer Schüler führe; 25 Lehrer sagten, dass sie sich für die gesamte Klasse bzw. den gesamten Kurs aufschreiben, was diese schon können bzw. noch nicht können. 30 Schüler führen selbst eine Liste über ihre sprachlichen Fehler ihrer geschriebenen Texte. Für die Vorbereitung eines Tests oder einer Klassenarbeit, in der ein Text verfasst werden soll, gaben 35 Schüler an, dass sie eine Liste mit ihren Fehlern führen und diese als Vorbereitung noch einmal lesen würden.

Tabelle 9: Nutzung von Materialien im Englischunterricht (Angaben in Prozent)

<b>Materialien</b>	<b>nie</b>	<b>einmal</b>	<b>mehr- mals im Halbjahr</b>	<b>(fast) jede Stunde</b>	<b>in der Regel mehr- mals pro Stunde</b>
Schülerbuch	0.8	0.8	9.3	65.3	23.7
Workbook/Kopierte Arbeitsblätter	0.8	1.7	44.2	44.2	9.2
Selbst erstellte Arbeitsblät- ter	2.5	7.4	66.1	18.2	5.8
Texte aus englischsprachi- gen Zeitungen/Zeitschriften	25.0	36.7	36.7	1.7	-
Englischsprachige Bücher	50.8	37.5	10.8	0.8	-
Texte aus dem Internet	28.9	28.9	41.3	0.8	-
CDs/DVDs	3.3	9.1	73.6	11.6	2.5
Andere authentische Materialien	31.7	26.7	39.2	2.5	-

Lehrerfragebogen: "Wie häufig benutzen Sie folgende Materialien für Ihren Englischunterricht in dieser Klasse/in diesem Kurs?".

Die abschließende Frage an die Lehrkräfte bezieht sich auf die Verwendung von Materialien in ihrem Englischunterricht (vgl. Tab. 9). 89 Prozent der Lehrkräfte gaben an, dass sie fast jede Stunde oder mehrmals pro Stunde das Schülerbuch eines Lehrwerkes einsetzen würden. Auch andere Materialien wie selbst erstellte Arbeitsblätter, Texte aus englischsprachigen Zeitungen/Zeitschriften oder dem Internet werden – wenn auch seltener – für den Englischunterricht herangezogen. Im Hinblick auf die eingesetzten Lehrwerke ist die Dominanz von Lehrwerken aus dem Cornelsen-Verlag auffallend: 85 der 121 Lehrer verwenden diese in der Sekundarstufe I im Englischunterricht. Daneben wurden lediglich noch die Verlage Diesterweg ( $N = 7$ ) und Klett ( $N = 20$ ) genannt.<sup>7</sup>

#### **4. Zusammenfassung und Diskussion**

Eine Vermittlung fremdsprachlicher Schreibkompetenz kann mit Hilfe von prozessorientierten Ansätzen Erfolg haben. Wichtig ist dazu die Bewusstmachung, dass Schreiben einen Prozess darstellt, welcher interaktiv ist (durch Rückmeldungen während des Prozesses und eine breite Leserschaft des Produkts) und dass für diese komplexe Kompetenz zahlreiche Teilkompetenzen im Unterricht ausgebildet werden müssen, so dass Schüler schließlich in der Lage sind, selbstständig zusammenhängende und kommunikativ verständliche Texte in Englisch zu verfassen. Die Ergebnisse der durchgeführten Studie, in der erstmals eine Vielzahl an Englischlehrkräften und Englischlernern der Sekundarstufe I in Deutschland befragt wurden und die einen Fokus auf der Vermittlung von Schreibkompetenz hat, sollen nachfolgend noch einmal zusammengefasst und diskutiert werden sowie auf Einschränkungen der vorgestellten Studie verwiesen werden.

Im Hinblick auf die Textsorten, die im Englischunterricht geschrieben werden, dominieren Dialoge, Zusammenfassungen, argumentative Texte und persönliche Briefe. Auch narrative Texte, Bildbeschreibungen und formelle Briefe sowie E-Mails und Berichte sollen die Schüler im Englischunterricht verfassen. Es wird jedoch angenommen, dass die Schüler Dialoge nicht originär als literarische Texte verfassen sollen, sondern diese der Vorbereitung für Rollenspiele oder mündliche Aktivitäten dienen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2003) genannten Textsorten mehrheitlich Berücksichtigung im Unterricht finden.

Zu welchem Zweck werden Texte geschrieben? Die meisten Texte werden im Unterricht oder in der Hausaufgabenzeit verfasst. Auch für Klassenarbeiten werden zusammenhängende Texte auf Englisch geschrieben, für andere Zwecke als für eine Portfolio-Sammlung, eine Schülerzeitung oder im Rahmen eines Brief-

---

<sup>7</sup> Die verbleibenden acht Angaben fehlen oder sind unleserlich.

kontakts allerdings kaum. Gerade die letztgenannten Anlässe könnten jedoch einen Beitrag zur Motivation der Lerner leisten. Insbesondere in der Hausaufgabenzeit werden neben Übungen zur Ausbildung der sprachlichen Mittel auch Texte verfasst, jedoch sollen selten Textentwürfe überarbeitet werden, was auch für die Unterrichtszeit zutrifft. Daraus kann die Schlussfolgerung abgeleitet werden, dass ein mehrschrittiger Schreibprozess nur von wenigen Lehrkräften initiiert wird. Diese Mehrschrittigkeit ist zudem vielen Englischlernern nicht bewusst. So zeigt sich, dass nur wenige Schüler eine Schreibvorbereitungsphase durchführen bzw. *pre-writing*-Aktivitäten angewendet werden. Eine *pre-writing*-Phase dient vor allem zwei Funktionen: Ideen oder Sachinformationen zum Thema sammeln und diese vorstrukturieren. Die meisten Lernenden verfassen ihre Texte, ohne dass sie bewusste Planungs- oder Strukturierungsschritte nachvollziehen. Offen bleibt mit den Daten dieser Studie, ob die Englischlerner diese Methoden nicht kennen bzw. ob ihnen diese Schritte im Unterricht nicht in ihrer Bedeutsamkeit für das nachfolgende Schreiben verdeutlicht werden, den Lernern nicht genug Zeit eingeräumt wird oder sie selbst keine Notwendigkeit für eine solche Planungs- und Strukturierungsphase sehen. Wichtig ist zu bedenken, dass im Vergleich erfahrene und unerfahrene Schreiber sich in Bezug auf ihr anschließendes Revisionsverhalten unterscheiden, wenn sie denn ihre Texte überarbeiten:

Typically inexperienced or novice writers do not take much time to develop detailed plans before writing, and when confronted with the need for revision, they consider any rewriting as punitive. This negative attitude toward correcting their text often means they focus on surface errors only, or if they do global revision, often it is less effective than their original text (Becker 2006: 25).

Eine Planung eines Textes kann zudem unerfahrene Schreiber in der Schreibphase entlasten und während der Überarbeitung können schriftlich festgehaltene Gliederungen bzw. Notizen eine Stütze darstellen. Eine Überarbeitung eines Textes, indem eine zweite oder weitere Fassung angefertigt wird, ist im anglo-amerikanischen Raum an Schulen und Universitäten eine Arbeitsweise, die sich durchgesetzt hat (vgl. De Florio-Hansen 2005) und die ein wesentliches Merkmal einer prozessorientierten Schreibdidaktik darstellt. Auch im deutschen Primarbereich ist dieses Verfahren laut vielen fachdidaktischen Beiträgen beim Erwerb der Schreibkompetenz in Deutsch weit verbreitet, kann aber für den Englischunterricht in der Sekundarstufe I nicht bestätigt werden. Weniger als ein Viertel der befragten Schüler haben angegeben, dass sie Textentwürfe anfertigen. Allerdings haben deutlich mehr Lehrkräfte angegeben, dass Entwürfe überarbeitet werden. Über die Gründe für die unterschiedliche Wahrnehmung der Gruppen können keine verbindlichen Aussagen gemacht werden. Festzuhalten ist jedoch, dass Überarbeitungen von Texten mithilfe mehrerer Textentwürfe im Englischunterricht wenig verbreitet sind. Revisionen von Texten werden vor allem als Berichti-

gungen nach der Rückgabe von bewerteten Texten angefertigt. Wenn Rückmeldungen zu Texten an die Schüler gehen, erfolgen diese meist von der Lehrkraft selbst. Daher ist es wünschenswert, dass Schülern im Fremdsprachenunterricht das Prozedurale des Schreibens verdeutlicht wird bzw. Planungs- und Überarbeitungsschritte eine bewusste Rolle spielen. Zum Zweck der Entlastung der Lehrperson, zur Steigerung der Lernmotivation und der Ausbildung von fachübergreifenden Kompetenzen wie das Arbeiten in einer Gruppe können auch andere Personen, vor allem andere Lerner, als Leser von Texten dienen und eine Rückmeldung geben und damit zur Ausbildung der Schreibkompetenz beitragen. Dies kann z.B. im Rahmen von Schreibkonferenzen geschehen, so dass die Schüler auch das Äußern von konstruktiver Kritik erlernen und "authentische" Schreib- und Leseerlebnisse kennenlernen. Ein weiterer Vorzug im Lesen fremder Texte besteht darin, dass die Lerner ihre Hypothesen über die Fremdsprache prüfen können, inhaltliche und sprachliche Anregungen für ihre eigenen Texte erhalten.

Becker-Mrotzek & Böttcher (2006: 104) stellen fest: "Für eine prozessorientierte Schreibdidaktik eignet sich in besonderem Maße die Arbeit mit dem Portfolio". Auch für den Englischunterricht wurden Konzeptionen für die Arbeit mit dem Portfolio vom Frühbeginn (z.B. Becker 2003; Inglin 2005) bis zur Sekundarstufe II (z.B. Donath 2006) entwickelt, wobei zwischen prozess- und produktorientierten Portfolios und weiteren Varianten unterschieden werden kann. Die vorliegende Untersuchung verdeutlicht jedoch, dass in der Sekundarstufe I im Englischunterricht die Nutzung von Portfolios kaum eine Rolle spielt. Texte können in der Phase der Erarbeitung anderen Personen zugänglich gemacht werden, damit der Schreiber eine Rückmeldung – mündlich oder schriftlich – erhält, um seinen Entwurf ggf. zu verbessern. Finale Textproduktionen werden dagegen anderen präsentiert bzw. öffentlich gemacht, um die Wertschätzung und Anerkennung der Schülerarbeiten zu erreichen und ihre Lernmotivation zu steigern. In Hinblick auf die Leserschaft von Texten wurde in der Befragung zum Englischunterricht deutlich, dass die Mehrzahl der Texte ohne einen weiteren Leser abgelegt wird oder die Lehrkraft selbst den Leser darstellt. Ausnahme ist das Vorlesen der geschriebenen Text im Unterricht, so dass auch andere Schüler Leser bzw. Zuhörer sind. Notwendig sind weitere Untersuchungen, welche die Gründe klären, warum weitere Möglichkeiten der Veröffentlichung eine relativ geringe Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen.

Schreiben hat verschiedene Funktionen wie die Kommunikation mit einem Leser durch einen Text oder das Niederschreiben zur späteren Erinnerung von Informationen, indem beispielsweise Notizen während eines Vortrags angefertigt werden. Tatsächlich haben die Lehrkräfte als häufigste Unterrichtaktivität, welche sie auswählen konnten, angegeben, dass die Englischlerner im Unterricht von der

Tafel oder Folien etwas abschreiben. Andere häufig genannte Aktivitäten, die im engeren Sinne als Schreibkompetenzförderung zum Schreiben zusammenhängender Texte anzusehen sind, sind Übungen zur Textstrukturierung und zu Schreibstrategien. Auch das kooperative Schreiben – das gemeinsame Schreiben mit einem Partner oder mehreren Schülern – wird relativ häufig durchgeführt, so dass auf Grund der dargebotenen Auswahl von einer relativen Bandbreite an eingesetzten Aktivitäten zur Förderung der Schreibkompetenz gesprochen werden kann. Bemerkenswert ist jedoch die sehr geringe Nutzung von Computern für den Schreiberwerbsprozess in der ersten Fremdsprache – weder im Unterricht noch in der Hausaufgabenzeit wird dieser angewendet, obwohl fast alle Lernenden zu Hause über einen PC verfügen. Anschließende Untersuchungen sollten klären, warum der PC, der im Alltag als häufigstes Schreibmedium eingesetzt wird, für den Englischunterricht eine so geringe Rolle spielt. Im Englischunterricht wird vor allem ein Schülerbuch eingesetzt, so dass man davon ausgehen kann, dass auch dieses als Ausgangspunkt für Aktivitäten zur Schreibkompetenzförderung dient. Daran anknüpfend wird die Annahme geäußert, dass die Inhalte, Übungen und Aufgabenvorschläge in den Büchern – neben Merkmalen der Lehrer, den äußeren Bedingungen, usw. – einen hohen Einfluss auf die Vermittlung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz haben. Dieser Annahme sollte zukünftig durch Unterrichtsbeobachtungen oder durch eine Dokumentenanalyse (wie Schulbücher, Unterrichtsmaterialien) nachgegangen werden. Das Lehrwerk bzw. Schülerbuch, welches in den meisten Klassen laut den Aussagen der Lehrkräfte eingesetzt wird, soll in einer Anschlussarbeit dieses Beitrags einer Analyse mit dem Fokus auf der Vermittlung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz unterzogen werden.

Zahlreiche Autoren haben in den letzten Jahren Stellung zu den Entwürfen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2003, 2004) und den seit ihrer Einführung verbundenen Maßnahmen des Bildungsmonitorings (z.B. Vergleichstests) kritisch Stellung bezogen und ihre Befürchtung der Folgen für den Fremdsprachenunterricht geäußert (vgl. z.B. Bausch, Burwitz-Melzer, Königs & Krumm 2005; Lüger & Rössler 2008; Zydatis 2005). Als Reaktion auf die Bildungsstandards für das Fach Deutsch (KMK 2003a, 2004a) und die Idee des kompetenzorientierten Unterrichtens gab es zudem seit dem Erscheinen zum Kompetenzbereich Schreiben zahlreiche fachdidaktische Publikationen (vgl. z.B. Baurmann & Pohl 2009; Becker-Mrotzek & Böttcher 2006; Deutschunterricht Ausgabe 1/2007; Praxis Grundschule Ausgabe 3/2009; Schulmagazin 5-10 Ausgabe 5/2009, 1/2010). Diese Reaktionen blieben für die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache bezogen auf die Förderung der Schreibkompetenz im Prinzip

aus.<sup>8</sup> Auffallend ist die deutlich geringere Anzahl an Veröffentlichungen zum Thema der fremdsprachlichen Schreibkompetenzförderung in den letzten Jahren im Vergleich zum Fach Deutsch. Publikationen zum Schreiben im Fremdsprachenunterricht bezogen sich u.a. auf die folgenden Themen: der Umgang mit (schriftlichen) Fehlern im Fremdsprachenunterricht (vgl. z.B. Kleppin & Mehlhorn 2008; Kleppin 2009) prozessorientierte Verfahren der Schreibförderung (z.B. Holtwisch 2004; Wild 2006) und kreatives Schreiben im Unterricht (vgl. z.B. PRAXIS Fremdsprachenunterricht 1/2006; Sommerschuh 2009). Im Anschluss an die Veröffentlichung der vorliegenden Untersuchung werden neue Impulse für die Vermittlung dieser Kompetenz gefordert, ohne dass damit der Stellenwert der weiteren Kompetenzen in Frage gestellt werden soll.

Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht erfordert für das Erreichen der in den seit 2003 bzw. 2004 gültigen länderübergreifenden Bildungsstandards für die erste Fremdsprache ein didaktisch gesteuertes Vorgehen von der Grundschule bis in die Sekundarstufe II, wobei als wirksam erforschte Unterrichtsmethoden im Sprachenunterricht zur Ausbildung und Förderung Anwendung finden sollten. Ein Ansatz kann die Nutzung der Prinzipien einer prozessorientierten Schreibdidaktik darstellen, welche sich im Deutschunterricht bereits etabliert zu haben scheint. Aus den vorgestellten Ergebnissen wird deutlich, dass im Englischunterricht in der Sekundarstufe I noch stärker das Potential dieser Verfahren genutzt werden sollte. Für die Aus- und Weiterbildung sollte das Ziel sein, dass Lehrkräfte und ihre Englischlerner erfahren, dass fremdsprachlicher Schreibunterricht nicht allein die Bewertung von Produkten, das Diskutieren von Textbeispielen und das Schreiben von Berichtigungen umfasst. Viele Verfahren aus der Deutschdidaktik können nach kritischer Prüfung auch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, so dass die Schüler erfahren, dass Schreibkompetenz eine sprachenübergreifende Kompetenz darstellt.

Abschließend sei noch einmal auf die vorgestellte empirische Untersuchung mit ihren methodischen Vorzügen und Grenzen verwiesen. Die Datenerfassung mit Hilfe standardisierter Fragebögen im Rahmen einer *large-scale*-Untersuchung erlaubte die Befragung vieler Lerner und ihrer Lehrkräfte. Jedoch können Verständnisfragen oder Verständnisunterschiede zu einzelnen Fragen nicht ausgeschlossen werden. Aufgrund der Gewährleistung der Anonymität und der Vielzahl der Teilnehmer ist eine weitere Untersuchung mit weiteren (qualitativen) Instrumenten wie der Durchführung eines Interviews mit den Lehrkräften nur begrenzt möglich. Trotz dieser Einschränkungen erlauben die Ergebnisse erste Einblicke in das Unterrichtsverhalten im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand und können Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen in diesem wichtigen

---

8 Eine Ausnahme ist z.B. Zydatis (2005), der zu den Bildungsstandards und den angeführten Aufgabenbeispielen zur Überprüfung der Schreibkompetenz in der ersten Fremdsprache Stellung bezieht.

Feld darstellen. Ferner konnten teilweise bedeutsame Zusammenhänge zwischen den Schülerleistungen und den Aussagen der Lehrkräfte und Lerner, welche zu Skalen zusammengefasst wurden, ermittelt werden (Ergebnisse in Porsch 2010). Diese unterstützen die Bedeutsamkeit von Maßnahmen wie den *pre-writing*-Aktivitäten im Englischunterricht der Sekundarstufe I für eine erfolgreiche Ausbildung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz.

Eingang des revidierten Manuskripts 29.05.2010

## Literaturverzeichnis

- Applebee, Arthur N. & Langer, Judith A. (2006), *The state of writing instruction in America's schools: What existing data tell us*. Center on English Learning & Achievement. University of Albany.
- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten & Völzing, L. Paul (2007), *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Lang.
- Bachmann, Thomas (2002), *Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Baurmann, Jürgen (2002), *Schreiben, Überarbeiten, Beurteilen*. Seelze: Kallmeyer.
- Baurmann, Jürgen & Pohl, Thorsten (2009). Schreiben – Texte verfassen. In: Albert Bremerich-Voss, Dietlinde Granzer, Ulrike Behrens & Olaf Köller (Hrsg.) (2009), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 75-103.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Joachim (Hrsg.) (2005), *Bildungsstandards auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Becker, Anne (2006), A review of writing model research based on cognitive processes. In: Alice Horning & Anne Becker (Hrsg.) (2006), *Revision: History, Theory, and Practice*. West Lafayette (Indiana): Parlor Press, 25-49.
- Becker, Carmen (2003), Lernentwicklung dokumentieren. Das Sprachenportfolio. *Die Grundschulzeitschrift* 164, 42-44.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997), *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Inge (2006), *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Börner, Wolfgang (1989), Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Gerd Antos & Hans P. Krings (Hrsg.) (1989), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 348-376.
- Caspari, Daniela (2008), Kompetenzorientierung und seine Konsequenzen für den Unterricht. In: *Tagungsbericht des Carolus-Magnus-Kreises Hameln zum Thema "Neue Kerncurricula/ Lehrpläne/europäische Bildungsstandards und deren Umsetzung im Fremdsprachenunterricht Französisch"* (S. 21-27). Online: [http://www.carolus-magnus-kreis.de/media/dokumente/atl\\_hamel\\_n\\_2008.pdf](http://www.carolus-magnus-kreis.de/media/dokumente/atl_hamel_n_2008.pdf) [14.07.2010].
- De Florio-Hansen, Inez (2005), Schreibforschung und Schreibdidaktik. Überlegungen zum Schreiben im Fremdsprachenunterricht. *französisch heute* 3, 218-230.

- DESI-Skalenhandbuch Lehrerfragebogen und Schülerfragebogen (06.06.05). Unveröffentlichtes Dokument.
- Deutschunterricht "Sprache und Kommunikation im Beruf", Ausgabe 1/2007.
- Donath, Reinhard (2006), Portfolio-Praxis im Leistungskurs Englisch – School reality sometimes bytes. In: Wolfgang Gehring (Hrsg.) (2006), *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg: BIS-Verlag, 57-65.
- Europarat (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Feilke, Helmuth & Schmidlin, Regula (Hrsg.) (2005), *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ferris, Dana & Hedgcock, John S. (2005), *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grießhaber, Wilhelm (2008), Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Bernt Ahrenholz & Ingeborg Oomen-Welke (Hrsg.) (2008), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 228-238.
- Harsch, Claudia; Pant, Hans Anand & Köller, Olaf. (Hrsg.) (2010), *Calibrating standards-based assessment tasks for English as a first foreign language. Standard-setting procedures in Germany*. Münster: Waxmann.
- Hayes, John R., & Flower, Linda S. (1980), Identifying the organization of writing processes. In: Lee W. Gregg & Edwin R. Steinberg (Hrsg.) (1980), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter & Schröder, Konrad (2008), Alltagspraxis des Englischunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 244-257.
- Holtwisch, Herbert (2004), Bessere Texte durch kontinuierliche Schreibförderung. Beispiele zur prozessorientierten Textarbeit in der SEK II. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2, 90-95.
- Hug, Michael (2001), *Aspekte zweitsprachlicher Entwicklung in Schülertexten. Eine Untersuchung im 3., 5. und 7. Schuljahr*. Frankfurt am Main: Lang.
- Inglin, Osi (2005), Das Portfolio. Sein Einsatz im Unterricht und in Prüfungen moderner Sprachfächer. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 6, 6-11.
- Kleppin, Karin (2009), "Fehler" und "Fehlerkorrektur". *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, 60-61.
- Kleppin, Karin & Mehlhorn, Grit (2008), Zum Stellenwert von Fehlern. Am Beispiel des Französischen und Russischen. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 4, 17-20.
- KMK (2003), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003*. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf) [14.07.2010].
- KMK (2003a), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.03*. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf) [14.07.2010].
- KMK (2004), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf) [14.07.2010].
- KMK (2004a), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.04*. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-)

- Haupt.pdf [14.07.2010].
- Köller, Olaf; Knigge, Michel & Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Krings, Hans P. (1992), Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen: Ein Forschungsüberblick. In: Wolfgang Börner & Klaus Vogel (Hrsg.) (1992), *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS Verlag, 47-77.
- Kruse, Otto & Ruhmann, Gabriele (2006), Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: Otto Kruse, Katja Berger & Marianne Ulmi (Hrsg.) (2006), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt, 13-35.
- Kruse, Otto; Berger, Katja & Ulmi, Marianne (Hrsg.) (2006), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt.
- Leupold, E. (Hrsg.) (2008), Lernaufgaben konkret (Themenheft). *Der fremdsprachliche Unterricht-Französisch* 96.
- Lüger, Heinz-Helmut & Rössler, Andrea (Hrsg.) (2008), *Wozu Bildungsstandards? Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 13*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Müssigmann, Claudia & Philip, Elke (2004), Aus der Praxis. Aufgabenentwicklung Französisch im Rahmen der Bildungsstandards. *Französisch heute* 37: 3, 284-298.
- Neumann, Astrid (2007), *Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen*. Münster: Waxmann.
- Porsch, Raphaela (2010, im Druck), *Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Empirische Analysen zu Leistungen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache*. Reihe Empirische Erziehungswissenschaft. Münster: Waxmann.
- Praxis Fremdsprachenunterricht, Schwerpunktheft "Kreatives Schreiben", 1/2006.
- Praxis Grundschule, "Schreibkompetenz entwickeln", Ausgabe 3/2009.
- Sommerschuh, Günther (2009), Hin zum kreativen Schreiben. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2, 35-38.
- Schulmagazin 5-10, "Schreiben in allen Fächern", Ausgabe 5/2009.
- Schulmagazin 5-10, "Texte verfassen", Ausgabe 1/2010.
- Wild, Katia (2006), Eigene Texte überarbeiten. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 3, 43-46.
- Zydati, Wolfgang (2005), *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Lang.