

# **Narratives Schreiben im Englischunterricht: Eine korpuslinguistische und genreanalytische Betrachtung von Schreibprodukten der Sekundarstufe I**

**David Gerlach<sup>1</sup> und Sandra Götz<sup>2</sup>**

This article highlights the current trends in research on second language writing. It is noticeable that the text type (or genre) has so far hardly been taken into account for school contexts, despite the emergence of genre orientation as a new paradigm that can potentially be fruitful for the teaching of writing. In this article, we present a newly compiled corpus of narrative learner texts which is intended to provide a first corpus linguistic- and text-type analytical description of foreign language narrative writing competence. On the basis of our first analyses, we can reveal clear correlations between the variables grade level, gender and type of school with the text complexity. In addition, the narratives gain in complexity on a temporal-causal, spatial-physical and figural level. Finally, numerous desiderata and possible research questions are discussed that could be processed using the publicly accessible corpus.

## **1. Einleitung und Ziel des Beitrags**

Schreiben stellt als fremdsprachliche Kompetenz in funktional-pragmatischer Hinsicht große Herausforderungen an Lernende: Die Fertigkeit ist multifaktoriell bedingt und macht ein prozessorientiertes Aktivieren von Wortschatz und sprachlichen Strukturen nötig, das zudem möglichst adressatengerecht Produkte als Genre herstellt, welche von Dritten rezipiert und verstanden werden können bzw. sollen (vgl. z.B. Krings 2020; Porsch 2020). Reden wir weniger über angeleitetes Schreiben entlang von Modelltexten, sondern von kreativen Schreibprodukten, ist zudem anzunehmen, dass der Prozess und das kreative Potenzial als Vorstellung des Möglichen, das in der L1 angelegt wird, sich an den fremdsprachlichen Kompetenzen bricht. Im Folgenden soll daher gezeigt werden, in welchen Ausformungen kreatives Schreiben auf unterschiedlichen Lernniveaus realisiert wird.

Dieser Beitrag verfolgt dabei im Wesentlichen zwei Ziele: Zum einen gibt er einen Überblick zum aktuellen Stand der Forschung im Feld der fremdsprachlichen

---

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. David Gerlach, Bergische Universität Wuppertal, Anglistik/Amerikanistik: Didaktik des Englischen, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: gerlach@uni-wuppertal.de

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Sandra Götz, Philipps-Universität Marburg, Anglistik/Amerikanistik: Didaktik und Sprachwissenschaft des Englischen, Wilhelm-Röpke-Str. 6, 35032 Marburg, E-Mail: goetz-lehmann@uni-marburg.de

Schreibkompetenz (insbesondere für Schulkontexte), zum anderen wird ein Forschungsprojekt vorgestellt, welches kreative Texte (Erzählungen) aus dem Englischunterricht der Sekundarstufe I in einem quasi-longitudinalen Vergleich über mehrere Jahrgangsstufen hinweg als Korpus sammelt und analysiert. Das Korpus steht anderen Forschenden als *open data* zur Verfügung; dieser Beitrag darf als Einladung verstanden werden, damit zu arbeiten. Anhand des Korpus sollen erste Einblicke gegeben werden, welche Leerstellen sich im Hinblick auf Aufgabengestaltung und -bewertung im Themenkomplex Schreiben zeigen, die sich insbesondere auf der Ebene des bislang noch stärker theoretisch konturierten Genre-Ansatzes finden.

## 2. Fremdsprachendidaktische Schreibforschung

Cumming (2016: 65) gibt eine umfassende Definition für die Fertigkeit des Schreibens in der Fremdsprache:

L2 writing is a complex, multifaceted, and variable phenomenon, realized in diverse ways by differing populations of learners producing different kinds of texts in differing societal contexts and acted upon for differing purposes in particular educational, settlement, or workplace programs around the world.

Die Definition macht die Komplexität des Schreibens sowie der unterschiedlichen Schreibanklässe bzw. -kontexte deutlich, sodass sich die Frage stellt, welche Kompetenzen ein/e Schüler/in haben muss, um in der Fremdsprache kompetent schreiben zu können. Ballis (2018: 271) stellt dabei die Notwendigkeit von sprachlichen und inhaltlichen Ressourcen sowie Wissensbeständen zum Schreiben als Voraussetzungen für das Schreiben heraus. Vier Teilkompetenzen sind für die L2-Schreibkompetenz zentral (vgl. ebd.: 271-272): Planungs-, Formulierungs-, Textgestaltungs- und Antizipationskompetenz. Planungskompetenz umfasst die Planung des Schreibprozesses und sollte sich von einer lokalen zu einer globalen Planung hin entwickeln, wodurch ein gezielter Zugriff auf die Wissensquellen des Langzeitgedächtnisses ermöglicht werden soll. Die Formulierungskompetenz beinhaltet die Aneignung schriftsprachlicher Struktur- und Ausdrucksformen, Textgestaltungskompetenz zielt auf die ästhetische Gestaltung von Texten ab (meistens in Bezug auf die Syntax) und sollte sich "von einer assoziativ-reihenden Textgestaltung zu einer schema- oder textsortengeleiteten Textordnung" (ebd.: 272) entwickeln. Zuletzt ist die Antizipationskompetenz die Fähigkeit, die Erwartungen von Adressat/innen (z.B. ein bestimmtes Register zu verwenden) in den eigenen Produktionsprozess zu integrieren, sodass sich das

Schreiben von einer egozentrischen Orientierung hin zu einer "Antizipation generalisierter Leser(innen)" (ebd.) entwickelt (vgl. ebd.: 272-273). Schreiben in der L2 stellt damit vielfältige Anforderungen an Lernende und bedarf insbesondere deshalb einer bewussten und systematischen Vermittlung (vgl. Krings 2020: 3; Porsch 2020).

## 2.1 Die Bedeutung des Schreibens in der Fremdsprachendidaktik

In der fremdsprachendidaktischen Forschung wurde Schreiben als Fertigkeit in der Vergangenheit lange vernachlässigt, obwohl es als eine Schlüsselfertigkeit gilt und schriftliche Leistungen sich stark in der allgemeinen Leistungsbewertung niederschlagen. Es wird ein dringender Handlungsbedarf in der Schreibforschung gesehen, um eine systematische Förderung der Schreibkompetenz zu ermöglichen (vgl. Krings 2016: 107; Krings 2020: 4). Erst seit der kommunikativen Wende in den 1980er Jahren und der späteren Ausrichtung auf einen umfassenden Kompetenzbegriff (Einführung der KMK-Bildungsstandards und des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, GeR) wurde dem Schreiben und damit auch der Schreibforschung sukzessiv ein grundlegender Platz in der Fremdsprachendidaktik eingeräumt, in der sich das Forschungsfeld dynamisch zu erweitern scheint (vgl. Portmann-Tselikas 2010: 92; Silva 2016: 22; Krings 2016: 107-108). Besonders im angelsächsischen, aber auch im deutschsprachigen Raum hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten ein bedeutendes Forschungsfeld zum Thema Schreiben in der Fremdsprache (vor allem für Englisch) etabliert, sodass zahlreiche wissenschaftliche Erkenntnisse generiert wurden, die aber – häufig wegen eines fehlenden Praxisbezugs und fehlender Systematisierung – kaum für schulische Zwecke anwendbar sind (vgl. Krings 2020: 4; Porsch 2020: 67).

Aktuell werden in der Schreibforschung verschiedene Orientierungen bzw. Zielsetzungen fremdsprachlichen Schreibens formuliert (im Folgenden nach Hirvela, Hyland & Manchón 2016: 55-58), die – wie Krings (2020: 4) passend einräumt – zu einem "massive[n] Orientierungsproblem" selbst für Wissenschaftler/innen des Feldes führen (vgl. Hirvela et al. 2016: 45-51; Polio & Park 2016: 278-279). Die erste Orientierung der fremdsprachlichen Schreibforschung geht hierbei auf das 'Schreibenlernen' ein und legt dabei den Fokus auf die Schreibenden (kognitive Forschung, Schreibstrategien, Schreibprozess), den Text (Produkt-/Genreorientierung, linguistische und rhetorische Form, Schreiben als Diskurs) und auf die Lesenden (Kontext des Schreibens, Leseerwartungen; vgl. ebd.; Cumming 2016; Porsch 2020). Die zweite Orientierung sieht 'Schreiben als

Mittel' zum Lernen von Inhalten, wobei auch die Übertragung der Schreibkompetenz auf andere Fächer (oder Sprachen) diskutiert bzw. erforscht wird (vgl. Portmann-Tselikas 2010: 93; Hirvela et al. 2016: 52-53). Dieser Forschungsbe- reich legt ebenfalls offen, dass Transfer von Schreibkompetenzen grundsätzlich (ab einem bestimmten Sprachniveau) möglich ist, L2-Schreiben aber zusätzliche Schwierigkeiten birgt und Transfermöglichkeiten je nach Wissens- und Anforderungsbereich (z.B. Strategiewissen oder Wissen um Textmuster und Genres) variieren (vgl. Cumming 1990; Porsch 2010: 38, 43, 212; Keller 2013: 83; Gan- tefort 2018: 216-217). Die dritte Orientierung in der Schreibforschung ('Schreiben zum Fremdsprachenlernen') wurde von Cumming (1990) aufgeworfen, der zeigen konnte, dass Schreiben eine fruchtbare Stütze für die Analyse und Festigung von L2-Kompetenzen im engeren Sinne darstellen kann (vgl. Hirvela et al. 2016: 55). Verschiedene Studien in den 1990er Jahren konnten diese These bestätigen und auch aktuelle Forschung zeigt, dass Schreiben verschiedene (Sprach-)Kompetenzen fordert und fördert (vgl. Roca de Larios, Nicolás-Conesa & Coyle 2016: 275-276).

Im Zusammenhang mit 'Schreibenlernen', der ersten Orientierung, steht insbe- sondere die Förderung der Schreibkompetenz im Vordergrund (für einen Über- blick vgl. Silva 2016: 22-26). Hierbei handelt es sich um meist sehr konkrete und praktische Ansätze (wie z.B. den Einsatz von Modelltexten oder Förderung), die sich im Wesentlichen auf 1) prozessorientierte, 2) produkt- bzw. genreorientierte und 3) kreative Ansätze von Schreiben beziehen (vgl. Sowell 2019: 2). Darüber hinaus gibt es seit den 1980er Jahren einen starken empirischen Fokus auf dem Verstehen von Schreiben als kognitivem Prozess und der darauf basierenden För- derung durch Schreibstrategien (vgl. Roca de Larios et al. 2016: 267-269; Schmölzer-Eibinger 2018: 7). Neben dieser eher kognitivistisch orientierten For- schung sind weitere Ansätze zur Modellierung des L2-Schreibens entwickelt bzw. einbezogen worden wie z.B. kontrastive Rhetorik, Genre- und soziokulturelle Theorien, die fremdsprachliches Schreiben jeweils mit einem anderen Fokus betrachten (vgl. Cumming 2016: 65). Hierzu gehören auch die Förderung von Li- teralität (vgl. Schmölzer-Eibinger 2018: 8-12) sowie Forschung zum Erzähler- werb in der Zweitsprache (vgl. Dannerer 2018: 97-102; Tesch 2020: 51-52), wel- che im Folgenden auch eine zentrale Rolle spielen wird.

Die weitgehend überschaubare Forschung zum schulischen Schreiben fokus- siert im Wesentlichen auf Lernende, ihre Texte, das Lehren und Lernen von Schreiben, die Bewertung von bzw. das Feedback zu Lernendertexten und Lehr- kräftefortbildungen zur Schreibförderung (vgl. Lee 2016: 124-131; Ballis 2018: 276-278). Außerdem finden zunehmend basalere Schreibfertigkeiten sowie die mit ihnen verbundenen Herausforderungen als Phänomen "(Recht-) Schreibschwierigkeiten" wachsende Beachtung (vgl. Gerlach 2013, 2019).

Insgesamt nimmt Schreiben heute einen deutlich größeren Stellenwert in der Fremdsprachendidaktik ein als noch vor der kommunikativen Wende mitsamt der Folge, dass nicht mehr nur das Schreibprodukt, welches mittlerweile insbesondere um eine adressaten- und zweckgerechte Genreorientierung erweitert wurde (vgl. Hyland 2007; Hallet 2016), sondern besonders der Schreibprozess im Mittelpunkt der Forschung steht (vgl. Ballis 2018: 267). Die prozessorientierte Forschung zur Modellierung des Schreibens ist seit Anfang der 1980er Jahre stetig gewachsen (vgl. Hirvela et al. 2016: 47; Tesch 2020: 58-59). Die bis heute sehr prominenten Vorreiter/innen sind Hayes und Flower (1980) mit ihrem kognitiven Modell zum L1-Schreibprozess, auf dessen Basis verschiedene Adaptionen entstanden sind (vgl. Übersicht in Porsch 2010; Breuer 2020).

Ergänzend existieren zu den Schreibprozessmodellen auch *-entwicklungsmodelle*, die ihren Kern in der stufenweisen Modellierung von (nicht selten langfristiger) Schreibkompetenzentwicklung haben (vgl. Porsch 2010: 26-27). Schreibentwicklung vollzieht sich prinzipiell von basalen Schreibfertigkeiten hin zum Ausbau der Schreibkompetenz hinsichtlich "Satzstruktur, Orthographie und Lexik sowie [...] Erwerb von Schreibstrategien, Textsortenwissen und Wissen zur Textstrukturierung bzw. Kohärenzbildung" (ebd.: 26) und damit auch der Textproduktion unter den Gesichtspunkten eines vorgegebenen (oder gewünschten) Genres. Einschlägige Modelle in diesem Zusammenhang sind die von Bereiter (1980), Feilke & Augst (1989) oder Becker-Mrotzek (1997), welche das Schreiben eng mit der kognitiven und psychologischen Entwicklung des Kindes verknüpfen (vgl. ebd.: 27; Keller 2013). Bedingt durch die genuinen Unterschiede<sup>3</sup> der Schreibentwicklung sowie des Schreibprozesses in der L2 sind Schreibmodelle speziell für die Fremdsprache entstanden (vgl. Krings 1992 und Griebhaber 2008; vgl. für eine Übersicht Porsch 2010: 30; Keller 2013; Ballis 2018: 270-271).

Neben den Schreibprozess- und Schreibentwicklungsmodellen für die L1 und die L2, bei denen die Forschung für die Erstsprache und für die Schreibprozessmodelle offenkundig weiter fortgeschritten ist, gibt es verschiedene neue und häufig sehr spezifische Schreibmodelle für die L2, die z.B. schulische Wirkungsfaktoren auf das Schreiben (vgl. Porsch 2010), argumentatives Schreiben in der L2 als Genre (vgl. Keller 2013) oder die Förderung der Textkompetenz (vgl. Schmöller-Eibinger 2018: 10-11) modellieren. Trotz der Spezifik dieser Modelle basieren die aktuellen Modelle in ihrer Konzeption weitestgehend auf den Erkenntnissen der einschlägigen Schreibprozessmodelle (insbesondere Hayes & Flower 1980).

---

3 Für die Unterschiede zwischen dem Schreiben in der L1 und L2 vgl. Silva 1993; Porsch 2010: 29; Keller 2013: 83; Hyland 2016: 16; Breuer 2020).

Auffällig ist, dass die Textsorte (Genre) bislang noch selten im Fokus der Forschung steht, wenn man von einzelnen Kategorien in Schreibentwicklungsmodellen sowie Projekten zum wissenschaftlichen bzw. akademischen Schreiben abieht (vgl. z.B. den Forschungsüberblick in Paltridge 2014). In Beiträgen zu schulischem Schreiben in der Fremdsprache wird zwar wiederholt ausgeführt, dass Aspekte wie z.B. der Adressatenbezug bedeutsam seien, inwiefern dieser aber – über das Genre bestimmt – in einen fremdsprachlichen Text mit welchen Charakteristika übersetzt wird, wird selten in der Empirie thematisiert oder modellhaft rekonstruiert. Jedoch gibt es Hinweise darauf, dass Lernende ihre Schreibkompetenz genrespezifisch entwickeln (vgl. Hyland 2016).

Im weiteren Verlauf fokussieren wir auf erzählende Texte als Beispielgenre, da die Entwicklung von Erzählfähigkeit im Entwicklungsverlauf von Kindern und Jugendlichen eine wichtige kreativitätsfördernde und identitätsbildende Funktion zeigt (vgl. Dannerer 2018; Wild, Schilcher & Pissarek 2018). Matz (2014) betont, dass für Genre-Schreiben im Allgemeinen die gängigen Subkompetenzen wie Adressatenbezug nötig sind, während für kreatives Schreiben im Besonderen "Improvisation, Sprachgefühl, Fantasie" (Matz 2014: 38-39) bedeutsam würden, gleichwohl diese auch in eine textliche Struktur als Genre transferiert werden müssten und ggf. Modelle solcher Texte bekannt sein sollten (vgl. Sowell 2019; Porsch 2020: 73-75). Auch der GeR (Council of Europe 2018: 76) führt "kreatives Schreiben" separat auf und betont die prozesshafte Komplexität, die durch unterschiedliche Genres entstehen kann. Für das Herstellen narrativer Texte gilt es, drei zentrale Aufgaben als Schreibende/r zu erfüllen: 1) Orientierung liefern für die Zielgruppe, 2) ein Dramatisieren sowie 3) Abschließen (vgl. Wild 2020) und dabei einen Plot, ein Setting und Akteure zu entwickeln (vgl. Wild et al. 2018), welche sich damit in einer temporal-kausalen, räumlich-physikalischen sowie figuralen Ebene wiederfinden (ebd.).

Es scheint also durchaus genrespezifische Aspekte zu geben, die als förderungswürdig gelten und von Lernenden entlang der gestellten Aufgaben erfüllt werden müssen. Jedoch: Für den Erstsprachunterricht ist bekannt, dass sich nach dem Erwerb der Schriftsprache in der Grundschule die Ausdifferenzierung weiterer Schreib(unter)kompetenzen in kommunikativ-funktionaler Hinsicht kaum oder nur sehr langsam entwickelt, selbst wenn die Texte an sich länger und syntaktisch komplexer werden (für eine Übersicht vgl. Wild 2020). Jungen entwickeln sich in der Regel langsamer, während "girls tended to write longer and more complex texts than boys did and to use a larger number of subordinate clauses, adjectives and verbs" (Scheuer, de la Cruz, Pedrazzini, Iparraguirre & Pozo 2011: 182). Fraglich bleibt, inwiefern Genreangemessenheit in den Schreibprodukten jeweils hergestellt werden kann – zumal wenn unter den Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts geschrieben wird und gerade Kreativität für das L2-Schreiben

von besonderer Bedeutung zu sein scheint. Es gilt daher, transparente Kriterien zur Bewertung der Texte zu entwickeln, die sowohl sprachliche als auch genretypische Angemessenheit berücksichtigen.

## 2.2 Bewertung von Schreibprodukten

Um den Schreibprozess auf motivierende und lernförderliche Art und Weise zu verbessern, lohnt sich die Bewertung von und das Feedback zu Schreibprozessen oder -produkten, was jedoch ähnlich herausfordernd sein kann wie der Schreibprozess selbst. Aus diesem Grund müssen die verschiedenen Arten von Feedback und Bewertung kritisch diskutiert werden (vgl. Harsch 2020: 110-111). Zwei Vorgänge können grundlegend unterschieden werden: 1) die Bewertung des Schreibprozesses bzw. der Schreibprodukte, z.B. durch standardisierte Testverfahren oder durch validierte Textanalyseraster, und 2) das lernförderliche, prozessorientierte Feedback an die Schreibenden, z.B. durch Peers oder die Lehrkraft (vgl. Busse 2015; Gantefort 2018: 217-218; Knappik & Dirim 2018: 172-177).

Diagnose und Evaluation der Schreibkompetenz bzw. der Schreibleistungen versuchen, einen (möglichst) objektiven Vergleich zwischen den Leistungen der Lernenden zu ermöglichen. Um die Qualität von elizitierten Textproben kompetenzorientiert und kriteriengeleitet je nach antizipiertem Genre und Zweck (Diagnose, Lernerfolgskontrolle, Kompetenzfeststellung) bewerten zu können, greifen Lehrkräfte häufig auf die Kompetenzbeschreibungen/Deskriptoren des GeR (Europarat 2018) zurück, die allerdings nur geringe förderdiagnostische Anknüpfungspunkte bieten (vgl. auch Tesch 2020: 54; Harsch 2020: 99). Um den verschiedenen Zwecken der Beurteilung gerecht zu werden, gibt es unterschiedliche Verfahren (z.B. Portfolioarbeit für die Diagnose des Schreibprozesses oder summative/formative (schulische) Lernerfolgskontrollen von Schreibprodukten etc.), die alle der Verbesserung der Schreibfertigkeit dienen sollen und von Harsch (2020: 103-104) näher skizziert werden. In diesem Beitrag werden – mit Blick auf die unten noch vorzustellende Studie – ausschließlich sogenannte Textanalyseraster beschrieben, die zur Diagnose der Schreibfertigkeit über Schreibprodukte geeignet sind (vgl. ebd.), wenn sie auch nicht selten wenig differenziert die Textsorte mit einbeziehen, wie noch verdeutlicht werden wird.

Textanalyseraster eignen sich für eine objektive, kompetenzorientierte und transparente Bewertung von Texten mit Berücksichtigung der Gütekriterien, die von verschiedenen Leistungsvergleichsstudien als Grundlagen verwendet werden und zudem untereinander enge Bezüge aufweisen (vgl. Gantefort 2018: 219). Häufig angeführt werden das "Zürcher Textanalyseraster" von Nussbaumer &

Sieber (1994), der Basiskatalog zur förderungsorientierten Bewertung von Schüler/innentexten von Becker-Mrotzek & Böttcher (2018) sowie das Beurteilungsraster von Wespi & Oostlander (2014). Einen vergleichenden Überblick über die jeweiligen Kategorien liefert Tabelle 1.

Die Analyse eines Textes erfolgt in der Regel anhand teils holistischer, teils analytischer (Ober-)Kriterien, die – im Falle von Wespi & Oostlander (2014) z.B. – jeweils mittels einer zwei- bis vierstufigen Ordinalskala bewertet werden. Gesammelte Texte können intragrupal verglichen werden (d.h. innerhalb einer spezifischen Kohorte von Schüler/innen), wobei die besten Texte der gewählten Referenzgruppe jeweils die volle Punktzahl pro Kriterium erhalten sollten (Wespi & Oostlander 2014: 4). Obwohl Gantefort (2018: 223) kritisch anmerkt, dass sich das Textanalyseraster nicht für die Erfassung individueller Lernvoraussetzungen eignet, erscheint es ausreichend für eine vergleichende Beschreibung von Lernertexten, um schreibdidaktische Kompetenzen und Konsequenzen abzuleiten, wie innerhalb des vorzustellenden Projektes u.a. geplant ist. Die Analyseraster bleiben nicht selten unspezifisch bzw. undifferenziert hinsichtlich der zu analysierenden Textsorte, was hierbei im Zuge der Diskussion eines Genres berücksichtigt werden muss; Becker-Mrotzek & Böttcher (2018) diskutieren jedoch außerhalb des eigentlichen Rasters in anderen Kapiteln weitergehende Anforderungen an spezifische Genres. Mit Hinblick auf kreative Schreibprodukte muss gleichzeitig bedacht werden, dass das Herstellen von "Auswertungsobjektivität" (Porsch 2020: 74; vgl. auch Harsch 2020) große Anforderungen an Lehrkräfte wie Forschende stellen dürfte.



Tabelle 1: Kriterien der einschlägigen Textanalyseraster

"Zürcher Textanalyseraster" von Nussbaumer & Sieber (1994)	"Basiskatalog zur förderungsorientierten Bewertung von Schüler/in- nentexten" von Becker-Mrotzek & Böttcher (2018: 129-131)	"Beurteilungsraster" von Wespi & Oostlander (2014)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sprachsystematische Richtigkeit (Orthographie; Interpunktion; Morphologie; Syntax; Textbau/Satzverknüpfung; Semantik von Inhaltswörtern/Synsemantika; Semantik komplexer Ausdrücke)</li> <li>- textliche Angemessenheit (funktionale Angemessenheit, Verständlichkeit/Kohärenz; ästhetische Angemessenheit; inhaltliche Relevanz)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachrichtigkeit (Orthographie, Grammatikalität)</li> <li>- Sprachangemessenheit (Wortwahl, Satzbau)</li> <li>- Inhalt (Gesamtidee, Umfang/Relevanz)</li> <li>- Aufbau (Textmuster, Textaufbau, thematische Entfaltung, Leserführung, Planen/Überarbeiten)</li> <li>- Prozess (Wagnis/Kreativität)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhalt (thematische Angemessenheit der Ausführungen; Beantwortung von Fragen; Aussagekraft; Adressatenbezug; inhaltliches Wagnis/Kreativität)</li> <li>- Textaufbau (Textaufbau; logischer Zusammenhang; sprachlicher Zusammenhang)</li> <li>- Sprachrichtigkeit (Rechtschreibung; Grammatik; Korrektheit Satzbau; Satzzeichen)</li> <li>- Sprachangemessenheit, Schreibstil und Kreativität (Abwechslung Satzbau; Wortwahl; Schreibstil; Sprachliches Wagnis)</li> </ul>

### 3. Explorative Einblicke in das Forschungsprojekt *Creative Writing in Language Teaching* (CWILT)

Die theoretischen Ausführungen zur fremdsprachlichen Schreibkompetenz zeigen zweierlei: Zum einen wird die Prozesshaftigkeit des Schreibens deutlich betont, zum anderen findet kaum schulunterrichtsbezogene Forschung zu spezifischen Genres wie z.B. narrativen Texten statt, in der die Charakteristika des Genres sowie ihre Bewertung besonders im Hinblick auf Schreibprozess und Schreibentwicklung berücksichtigt würden. Aus diesem Grund fokussieren wir in unserem Projekt auf Erzählungen als kreative Schreibprodukte von Lernenden der Sekundarstufe I im Englischunterricht mit folgenden, übergeordneten Fragestellungen:

- (1) Wie entwickeln sich die textliche Komplexität und Qualität des Genres Erzählung in kreativen Schreibprodukten über verschiedene Jahrgänge hinweg im Sinne einer Erzählkompetenz der Lernenden?

- (2) Inwiefern ist die textliche Komplexität und Qualität des Genres Erzählung abhängig von Schulform, Alter/Klassenstufe und Geschlecht?
- (3) Welche schreibdidaktischen Empfehlungen lassen sich auf Basis korpuslinguistischer und schreibdiagnostischer Empfehlungen für das prozessorientierte Begleiten von Lernenden ableiten?

Im Schuljahr 2019/2020 wurden hierzu 321 Schreibproben von Schülerinnen und Schülern in NRW und Hessen aus unterschiedlichen Schulformen (d.h. Gymnasium, Realschule und Gemeinschafts- bzw. Gesamtschule) in unterschiedlichen Jahrgangsstufen (Klasse 6-10) anonymisiert gesammelt (inklusive Angaben zum Alter, Geschlecht sowie die letzten Schulnoten in Englisch und Deutsch), die auf einer kreativen Schreibaufgabe basierten: Es soll eine freie Geschichte auf Englisch verfasst werden auf der Grundlage eines gezeichneten Bildimpulses, welcher ein Mädchen zeigt, wie es auf einer Kiste steht und über einen Zaun schaut, während das, was sie sieht, den Betrachtenden nicht zugänglich ist (Bildimpuls verfügbar im Kodiermanual zu den Korpusdaten – s. Fußnote 4). Die Aufgabe lautet: "1. Schau dir das Bild an., 2. Schreibe dann eine Geschichte zum Bild auf Englisch".

Nach Halle's Genre-Matrix entspricht dies der Textform einer "written story" innerhalb des Makrogenres "narratives" (vgl. Hallet 2016: 82). Die Schreibproben wurden digitalisiert und werden momentan weiter annotiert, um sie für eine umfassende Analyse aufzubereiten. Zudem bewertet eine Gruppe von Rater/innen fortlaufend die Textqualität anhand einer leicht adaptierten Fassung des Analyserasters von Wespi & Oostlander (2014). Bei den Raterinnen und Ratern handelt es sich zum Zeitpunkt der vorliegenden Analyse um 84 Masterstudierende, die in der Anwendung des Analyserasters geschult wurden. Weitere Ratingdurchgänge sind in Folge der Erweiterungen des Korpus geplant.

Insgesamt umfasst das CWiLT-Korpus bislang 321 Lerner/innentexte und 59.702 Wörter. Eine Übersicht über die Zusammenstellung der Korpusdaten bietet Tabelle 2.

Tabelle 2: Überblick über das CWiLT-Korpus (Stand: Oktober 2020, fortlaufende Erweiterungen geplant)<sup>4</sup>

	Gesamtschule			Realschule			Gymnasium		
	Texte	Wörter	Ø Wörter pro Text	Texte	Wörter	Ø Wörter pro Text	Texte	Wörter	Ø Wörter pro Text
<b>Klasse 6</b>	48	5.137	107	N/A	N/A	N/A	49	7.746	158
<b>Klasse 7</b>	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	46	9.789	213
<b>Klasse 8</b>	33	3.184	96	23	2.952	126	15	4.488	299
<b>Klasse 9</b>	36	6.728	187	16	3.781	217	20	6.453	323
<b>Klasse 10</b>	15	2.387	159	N/A	N/A	N/A	20	7.057	353
<b>gesamt</b>	<b>132</b>	<b>17.436</b>	<b>132</b>	<b>39</b>	<b>6.733</b>	<b>173</b>	<b>150</b>	<b>35.533</b>	<b>237</b>

Im Folgenden sollen erste Einblicke in die Analysen und erste Empfehlungen auf deren Basis vorgestellt werden.

### 3.1 Ein erster korpuslinguistischer Blick auf die Daten

Wie Tabelle 1 zeigt, sind Schreibproben momentan (noch) nicht für alle Jahrgangsstufen aller Schularten vorhanden. Um einen ersten Eindruck über die Beschaffenheit der gesammelten Daten zu erhalten, lohnt es sich jedoch bereits jetzt, einen vertikalen Blick z.B. von Klasse 6 bis 10 im Gymnasium zu werfen. Hierzu wurde zunächst die Korpusanalysesoftware *Wordsmith 5.0* (Scott 2012) eingesetzt, um die Anzahl der pro Geschichte geschriebenen Wörter (TOKENS), die Anzahl der verschiedenen von den Schüler/innen verwendeten Wörter (TYPES), die durchschnittliche Satzlänge pro Geschichte (WPS) und die Anzahl der verwendeten koordinierenden und subordinierenden Konjunktionen (CCS und SCS)

4 Im Schuljahr 2020/2021 wurden weitere Schriftproben erhoben, um die bislang noch bestehenden Lücken in den Jahrgangsstufen (in der Tabelle mit N/A für *not available* gekennzeichnet) zu füllen. Da sich das Korpus damit weiterhin im Aufbau, in der Entwicklung und Auswertung befindet, werden weitere Beiträge hierzu folgen mit unterschiedlichen korpuslinguistischen und fremdsprachendidaktischen Schwerpunktsetzungen. Das CWiLT-Korpus steht als *open data* anderen Forschenden für eigene Analysen zur Verfügung unter <http://dx.doi.org/10.17192/fdr/57>

pro Satz der Schüler/innentexte auszulesen. In einem zweiten Schritt wurden den Texten manuell die entsprechenden soziobiographischen Daten der Autor/innen zugeordnet, also ihr Geschlecht (GENDER, m oder w), die Schulklasse (GRADE, 6-10), die Schulart (SCHOOL, GYM, RS oder GM), und bei den Gymnasiast/innen auch die letzte Englischnote (EGRADE, 1-4<sup>5</sup>). Die so angereicherten Daten wurden daraufhin mit der statistischen Analysesoftware R einem rückwärtigen Modellselektionsprozess unterzogen. Dies bedeutet, dass das erste Maximalmodell zunächst alle verfügbaren Prädiktoren und deren Interaktionen beinhaltet und man sukzessive testet, ob man Prädiktoren weglassen kann, ohne die Vorhersagen des Modells signifikant zu verschlechtern. Der Selektionsprozess ist entweder beendet, wenn kein Prädiktor mehr weggelassen werden kann, ohne das Modell signifikant zu verschlechtern, oder wenn keine Prädiktoren mehr im Modell enthalten sind. Die Subtraktion der Prädiktoren folgt dabei außerdem der Regel, dass man weder signifikante Prädiktoren subtrahieren darf, noch Prädiktoren, die an einer Interaktion beteiligt sind (vgl. u.a. Gries 2012). Hierdurch wird in einer ersten Machbarkeitsstudie getestet, ob und inwiefern sich die vorliegenden Texte in ihrer Beschaffenheit auf der Basis dieser zunächst eher 'simplem' Charakteristika eignen, signifikante Unterschiede vorherzusagen.

Ein erster vertikaler Blick zeigt für die Schreibentwicklung am Gymnasium im Verlauf von Klasse 6 bis 10: Sowohl die Anzahl der geschriebenen Wörter (TOKENS) pro Schülertext, als auch die Anzahl der verschiedenen Wörter (TYPES), die von den Lernenden im Text verwendet werden, können von einem übergeordneten Effekt des Geschlechts und einem interagierenden Effekt der Schulklasse mit der Englischnote mit jeweils sehr zufriedenstellender Aussagekraft (Erklärung von 41 % bzw. 52 % der Varianz in den Daten) vorhergesagt werden. Diese Effekte sind zunächst für die vorhergesagte Anzahl der geschriebenen Wörter in Abbildung 1 visualisiert.

---

5 Keine/r der Schüler/innen wurde mit der Note 5 bewertet.

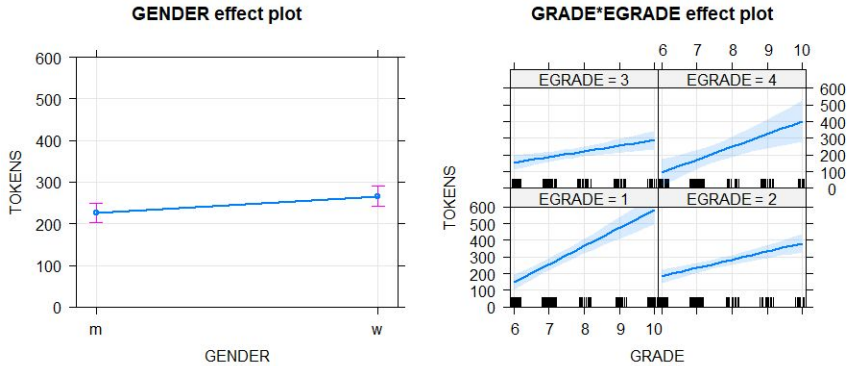


Abbildung 1: Illustration der signifikanten Interaktion des finalen Modells zur Vorhersage der TOKENS auf der Basis des Geschlechtes (links) und der Interaktion der Schulklasse (GRADE 6-10) mit der Schulnote (rechts) (EGRADE 1-4) der Schüler/innen in Klasse 6-10 des Gymnasiums ( $F = 26,49$ ,  $df = 143$ , adjustiertes  $R^2 = 0,41$ ,  $p = 2,2e-16$ )

Der übergeordnete Effekt des Geschlechtes (links Abbildung 1) sagt voraus, dass Mädchen durchschnittlich ca. 53 Wörter längere Texte produzieren als Jungen. Außerdem steigt die Textlänge der Schüler/innen ähnlich zu den Befunden aus der Erstsprachenforschung (vgl. Wild 2020) insgesamt um ca. 100 Wörter pro voranschreitender Jahrgangsstufe an. Wie die Interaktion rechts in Abbildung 1 zeigt, ist dieser Effekt jedoch stark von der Englischnote der Schüler/innen abhängig: Die Schüler/innen mit der Note 1 weisen den steilsten Anstieg auf (von ca. 150 auf ca. 650 Wörter von Klasse 6 bis 10), gefolgt von den Schüler/innen mit der Note 4 (von ca. 100 auf ca. 400 Wörter) und einem etwas flacheren Anstieg bei den Schüler/innen mit den Noten 2 und 3 (von ca. 200 auf 300 bzw. 400 Wörter).

Die Berechnungen zu den verschiedenen Wörtern, die von den Schüler/innen pro Geschichte verwendet wurden, führen zu sehr ähnlichen Ergebnissen und sind in Abbildung 2 illustriert.

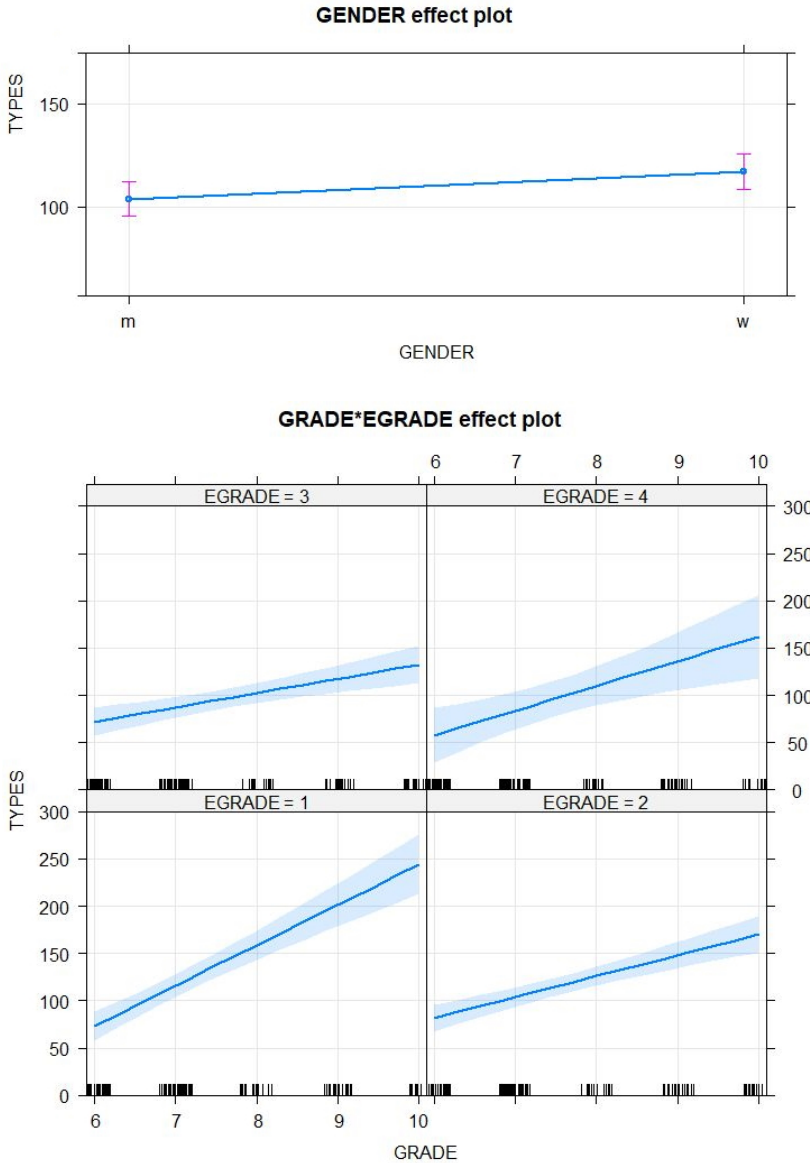


Abbildung 2: Illustration der signifikanten Effekte des finalen Modells zur Vorhersage der TYPES auf der Basis des Geschlechtes (oben) und der Interaktion zwischen der Schulklasse und der Schulnote der Schüler/innen in Klasse 6-10 des Gymnasiums (unten) ( $F = 20,57$ ,  $df = 139$ , adjustiertes  $R^2 = 0,52$ ,  $p = 2,2e-16$ )

Wie der obere Teil in Abbildung 2 illustriert, schreiben die Mädchen nicht nur insgesamt mehr, sondern auch lexikalisch diversere narrative Texte: Die Anzahl der verschiedenen Wörter wird für die Mädchen um ca. 13 Wörter höher vorhergesagt als für Jungen. Der untere Teil in Abbildung 2 zeigt abermals eine Interaktion zwischen der Jahrgangsstufe und der letzten Englischnote. Insgesamt kann zwar bei Schüler/innen aller Schulnoten ein signifikanter Anstieg um ca. 25 Wörter pro Jahrgangsstufe (und somit ein Zuwachs lexikalischer Diversität) verzeichnet werden, jedoch zeigt sich wieder, dass bei Schüler/innen mit der Note 1 dieser Zuwachs pro Jahrgang höher ausfällt (sie steigern sich von ca. 75 auf 250 unterschiedliche Wörter), gefolgt von Schüler/innen mit der Note 4 (die sich von ca. 50 auf 150 steigern). Schüler/innen mit der Note 2 folgen mit einem Anstieg von ca. 80 auf 130, wobei der kleinste Zuwachs an lexikalischer Diversität für Schüler/innen mit der Note 3 beobachtet werden kann (von ca. 50 auf 120). Die sehr gute Erklärungskraft von 52 % des Modells deutet darauf hin, dass sich ein Kompetenzzuwachs in einem Anstieg lexikalischer Diversität in Lerner/innen-texten zeigt. Diese Befunde passen zu den Ergebnissen vorheriger Studien zu anderen Genres, die ebenfalls Korrelationen zwischen der lexikalischen Diversität und dem Kompetenzniveau von Lerner/innen belegen konnten (z.B. Yu 2009; Kyle & Crossley 2015). Der Anstieg an lexikalischer Diversität von Klasse 6 bis Klasse 10 lässt daher auch für das narrative Genre auf einen Kompetenzzuwachs der untersuchten Schüler/innen schließen (vgl. auch die qualitative Analyse in 3.2).

Ein erster quantitativer Blick auf die internen Satzstrukturen und einen damit einhergehenden möglichen Komplexitätsanstieg der geschriebenen Sätze der untersuchten Lerner/innentexte zeigt zunächst keine signifikanten Unterschiede in den durchschnittlichen Satzlängen.

Ein zweites Kriterium, das einen möglichen Komplexitätsanstieg in den Satzstrukturen untersucht, betrachtet die Verwendung von koordinierenden und subordinierenden Konjunktionen. Es soll erste Aufschlüsse darüber erlauben, ob bzw. ab wann die Lernenden beginnen, komplexe Sätze zu verwenden. In einem ersten Schritt wurden hier die koordinierenden Konjunktionen *for*, *and*, *nor*, *but*, *or*, *yet* und *so* aus den Texten der Klassen 6-10 extrahiert, anhand der Häufigkeit pro Satz normalisiert und wieder anhand der Prädiktoren Geschlecht, Jahrgangsstufe und Englischnote (und deren möglichen Interaktionen) einem schrittweisen rückwärtigen Modell-Selektionsprozess unterzogen. Die Aussagekraft des finalen Modells liegt bei 22 %, ist höchst signifikant und wird am besten durch eine Interaktion der Englischnote und der Schulklasse erzielt. Diesen Effekt illustriert Abbildung 3.

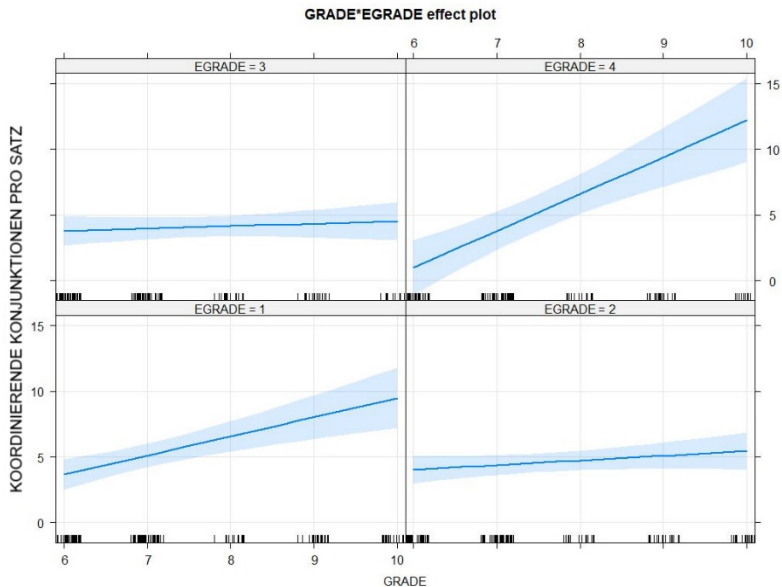


Abbildung 3: Illustration der signifikanten Effekte des finalen Modells zur Vorhersage der Verwendung von koordinierenden Konjunktionen pro Satz auf der Basis einer Interaktion der Schulklasse und der Schulnote der Schüler/innen in Klasse 6-10 des Gymnasiums ( $F = 6,76$ ,  $df = 140$ , adjustiertes  $R^2 = 0,215$ ,  $p = 6.556e-07$ )

Insgesamt zeigt Abbildung 3 einen signifikanten Anstieg an koordinierenden Konjunktionen pro Satz von Klasse 6 bis Klasse 10 am Gymnasium für Schüler/innen aller Englischnoten. Ähnlich zu vorherigen Variablen ist abermals ein steilerer Anstieg für Schüler/innen mit der Note 1 (von einer vorhergesagten Anzahl von ca. 4 Konjunktionen pro Satz in Klasse 6 auf ca. 10 in Klasse 10) und mit der Note 4 (von ca. vorhergesagten 1 pro Satz in Klasse 6 auf 12 in Klasse 10) sichtbar. Schüler/innen mit den Englischnoten 2 oder 3 steigern die Komplexität ihrer Sätze lediglich um ca. 1 koordinierende Konjunktion pro Satz (von durchschnittlich 4 pro Satz in Klasse 6 auf ca. 5 in Klasse 10).<sup>6</sup> Das Geschlecht der Schüler/innen hat keinen signifikanten Einfluss auf die Verwendung der Konjunktionen pro Satz.

6 Da in der vorliegenden Version des Korpus, auf der die Analyse basiert, in den Originaltexten nicht gesetzte Satzzeichen noch nicht manuell hinzugefügt wurden, kommt es wahrscheinlich an manchen Stellen zur Auslese von Konjunktionen mehrerer Sätze und somit zu vermeintlich hohen Vorhersagen des Modells. Dies wurde in den veröffentlichten Korpusdaten jedoch bereinigt. Ob jedoch durch die Anstiege in der Verwendung der koordinierenden Konjunktionen auch eine sichtbare Komplexitätssteigerung der Sätze gemessen werden kann (oder ob es sich z.B. auch um "monotone Anschlüsse" handeln könnte), wollen wir in qualitativen Anschlussstudien genauer untersuchen.



In einem zweiten Schritt wurden die subordinierenden Konjunktionen *after*, *although*, *as*, *because*, *before*, *even*, *if*, *now*, *that*, *once*, *since*, *though*, *when*, *whenever* und *while* extrahiert und ebenfalls einem rückwärtigen Regressionsmodellierungsprozess unterzogen. Die Ergebnisse dieses Prozesses sind sehr ähnlich zu den vorherigen Ergebnissen, jedoch noch aussagekräftiger, da das Modell sogar 41 % der Varianz in den Daten erklären kann. Für subordinierende Konjunktionen wird ebenfalls eine signifikante Interaktion zwischen der Jahrgangsstufe und der Englischnote der Schüler/innen vorhergesagt (Abbildung 4).

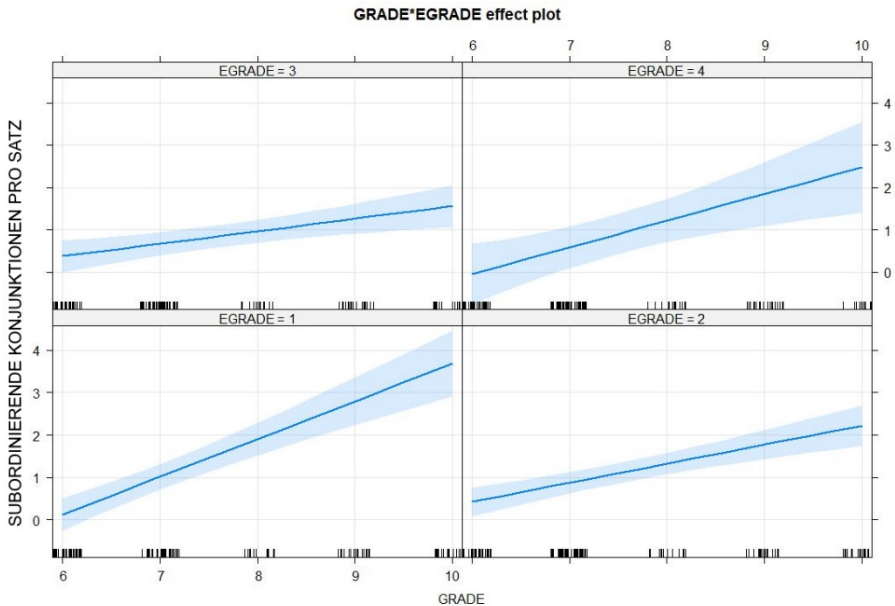


Abbildung 4: Illustration der signifikanten Effekte des finalen Modells zur Vorhersage der Verwendung von subordinierenden Konjunktionen pro Satz auf der Basis einer Interaktion der Schulklasse und der Schulnote (von Note 1 bis 4) der Schüler/innen in Klasse 6-10 des Gymnasiums ( $F = 15,39$ ,  $df = 140$ , adjustiertes  $R^2 = 0,41$ ,  $p = 7.589e-15$ )

Es zeigt sich auch für subordinierende Konjunktionen ein genereller Anstieg in deren Verwendung pro Satz über die Jahrgangsstufen, was auf einen Kompetenz- oder zumindest Komplexitätszuwachs der syntaktischen Strukturen schließen lässt. Dieser Anstieg ist auch für diese Konjunktionen für Schüler/innen mit der Note 1 und der Note 4 'steiler' als für Schüler/innen mit der Note 2 und 3. Das Geschlecht führt auch hier nicht zu signifikanten Unterschieden.

Zusammenfassend lassen sich anhand dieser ersten Vogelperspektive auf die Schüler/innentexte von Klasse 6 bis 10 am Gymnasium statistisch messbare und signifikante Kompetenzentwicklungen verzeichnen, die durchaus vorheriger Forschung im Bereich des Erstsprachenunterrichts entsprechen (vgl. Scheuer et al. 2011; Wild 2020): Die Texte werden mit steigendem Kompetenzniveau (gemessen an der Jahrgangsstufe sowie an der Schulnote) insgesamt länger, lexikalisch diverser und syntaktisch komplexer, wobei Jungen variablenübergreifend auf den ersten Blick etwas schwächer abschneiden als die Mädchen. Dieser erste rein statistische Blick auf die Schüler/innentexte lässt uns jedoch positiv resümieren, dass 'traditionelle' und rein quantitativ messbare Variablen sich gut dazu eignen, einen möglichen Kompetenz- und Komplexitätszuwachs multifaktoriell und unter Berücksichtigung möglicher Interaktionen von Geschlecht, Jahrgangsstufe und Schulart sichtbar machen zu können. Die Grenzen einer rein statistischen Herangehensweise an derartig komplexe Schreibprodukte werden jedoch auch schnell deutlich. Die reine Frequenz von Wörtern oder Konjunktionen korreliert zwar sicher mit steigender Kompetenz/Performanz, lässt jedoch keine abschließenden, kausalen Aussagen über einen möglichen Anstieg der Erzählkompetenz der Lernenden zu. Unklar bleibt außerdem, ob die Lerner/innen z.B. in der Verwendung der Konjunktionen variieren oder sogar, ob diese überhaupt richtig genutzt wurden. Daher sollen im Folgenden einige Beispieltexte genauer dargestellt werden.

### **3.2 Fallbeispiele kreativ-narrativer Textprodukte**

Der narrativen Struktur der Texte kommt innerhalb des Projekts eine große Bedeutung für die qualitative Modellierung fremdsprachlicher Erzählkompetenz zu. Hier spielen nicht nur entwicklungspsychologische sowie sprachliche Fähig- und Fertigkeiten der Lernenden eine Rolle, sondern auch Wissen um strukturelle Eigenschaften einer Geschichte. Sie müssen "eine zeitliche Abfolge und eine räumliche Relationierung herstellen können, Spannung aufbauen, ggf. verschiedene Formen der Redewiedergabe einsetzen, Emotionalität ausdrücken, was wiederum das Verfügen über eine differenzierte Lexik voraussetzt" (Dannerer 2018: 97). Dieses Wissen wiederum kann seitens der Lernenden bereits vorliegen und auch schon in der L1 erfolgreich umgesetzt worden sein, die noch unzureichende Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache mag diese jedoch wieder einschränken. Im Projekt ist von Interesse, anhand des Textanalyserasters (leicht adaptiert nach Wepi & Oostlander 2014) entlang unterschiedlicher Schulstufen – aber orientiert an den Leistungen – zunächst innerhalb einer Lerngruppe ein Rating aller Texte vorzunehmen, um diese in eine Einteilung prototypischer Schreibprodukte münden

zu lassen. Tabelle 2 zeigt (aus Platzgründen nur) die Anfänge der Geschichten, um auf einige narrationstheoretische Charakteristika hinzuweisen: eine zunehmende Komplexität sowohl auf einer temporal-kausalen, räumlich-physikalischen sowie figuralen Ebene. Dies unterstützt den korpuslinguistischen Eindruck, dass die (syntaktische) Komplexität und der verwendete Wortschatz in seiner Diversität zunehmen.

Tabelle 3: Auszüge aus prototypischen Texten bzw. Textanfängen nach Klassenstufe (in Klammern: Textcode innerhalb des Korpus, Schulform Gymnasium, Geschlecht, letzte Englischnote).

<b>Klasse 6</b>	Justina be a little girl. She has got a Teddybear and a lots of books. Justina is always alone. She lives in a green hous with a big garden. around the house and the garden is a big fence. The fence is bigger than Justina. She hears always musik behinde the fence. In the night she dreams, behinde the fence lives 3 little girl with long blond hair. When Justina gets up, she runs in the garden. The musik is boutiful and werry loud. Justina will sea behind the fence but she is so so smal. She has got an idea. She runs in the hous and come back with a lot of books. [...] [#177, Gym, w, 2]
<b>Klasse 7</b>	Anne went with "Teddy" in her Garden. Her parents was working and she was alone. She went to the blue fence and hold her ear at the fence. A dog was at the fence in the neibour's garden, too. It was alone, too. His human was at a travel in america and Anne brought the dog foot, when she wasn't in the school. But the fence was high and she wasn't so high. She put books on a little table from her childrenroom and put the table with the books in front of the fence. [...] [#177, Gym, m, 1]
<b>Klasse 8</b>	The big blue fence It was a little child with the name Pia. She lives in Germany in a big house. Her parents were very rich, but never at home and only at work. So Pia have a Nanny. The name of the Nanny is Julia. She is very nice and loves Pia like Pia is her own child. Every day she playes with Pia and make food for her. Pia can do everything she want. Ok, maybe not everything. Around the house is a big blue fence and Pia shouldn't and go to the other side of the fence. [...] [#269, Gym, m, 3]
<b>Klasse 9</b>	A big world Diana lived in an old and big house with her family. But the hous was behind a big and high fence. She had everything she needed: toys, clothes, books and even a doctor and a teacher lived in their house so she could learn reading and some maths. Diana was only 7 years old but she rode very good and very much. But one thing she never had: friends. Also she never went out of her house and could never look what was behind the fence because her family always said that the world is dangerous and impolite behind the fence. But Diana never listened to her parents and wanted to found out, how the world behind the big fence is. [...] [#321, Gym, w, 1]

<b>Klasse</b> <b>10</b>	The girl and the dogs After coming back home from school a girl was playing with her teddy bear in her backyard when she heard a sound coming from her neighbors fence. Wanting to investigate she got a little closer to it until she recognized the sound. It was the neighbors dogs! Curious to seeing what they're up to, she went back home and got some book from her house and piled them on top of each other on her bench. After piling up the books, she climbed on top of them. She was barely able to reach the top of the fence, but still peaked over. [...] [#267, Gym, m, 2]
----------------------------	---

In allen prototypischen Schreibprodukten sind chronologische Abfolgen von Handlungen als Charakteristika von Erzählungen sichtbar. In narrationstheoretischer Hinsicht ist auffällig, dass Schreibende in späteren Jahrgangsstufen ihren Geschichten Titel geben, der Beginn einen stärker expositorischen Charakter annimmt und zunehmend Vorzeitigkeit in die Erzählungen integriert wird, um eine temporal-kausale Ebene zu schaffen. Interessanterweise ist in diesem Zusammenhang seitens der Rater/innen für Klasse 8 ein Text ausgewählt worden, der das Präsens als Erzählzeit nutzt, während der Siebtklässler schon *Past Tense* einsetzt. Die figurale Ebene bleibt im Wesentlichen beschränkt auf den Bildimpulsprompt und die Figur des Mädchens, allerdings wird die Beschreibung dieser Figur stetig verfeinert, Handlungen werden adverbial unterlegt, Affektmarkierungen kommen hinzu. Im Sample finden sich auch Ich-Erzählungen, die dritte Person überwiegt aber in allen Klassenstufen deutlich. Direkte Rede ist im weiteren Sample häufig, indirekte Rede seltener vorhanden und gibt damit einen Rückschluss darauf, wann sie eingeführt wurde (im gesamten Sample erstmals in Klasse 8). Hinsichtlich der Beschreibung des Settings ist zu erkennen, dass die Beschreibung dessen, was auf der anderen Seite des Zauns liegt, in seiner Komplexität und Kreativität quantitativ wie qualitativ über die Jahrgänge hinweg steigt. Allerdings sind die Auflösungen und Textschlüsse höchst unterschiedlich, offen, abrupt und meist eher bei guten Lernenden wirklich kreativ gelöst.

### 3.3 Aktueller Stand und Grenzen des Korpus

Es liegt in der Natur eines Korpus, dass wir es mit fixen Schreibprodukten zu tun haben, die uns nur latent Rückschlüsse auf potenzielle Prozesse während des Herstellens der Produkte liefern können. Daher sind alle Empfehlungen, die die Prozesshaftigkeit bei der Förderung von Schreibkompetenz auf Basis dieses Korpus adressieren, stark theoretisierend und müssen je nach Kontext und Lerngruppe (bzw. individuellen Lernenden) adaptiert werden.

Aus dem ersten, rein quantitativen Blick auf einige Variablen der Texte werden die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen einer quantitativ-korpuslinguistischen Analysemethodik sehr deutlich. Die bisher untersuchten Variablen zeigen zwar erste quantifizierbare Entwicklungen von Schüler/innen auf, sind aber offenkundig in ihrer konkreten Relevanz für ihre fremdsprachendidaktischen Implikationen noch sehr begrenzt. Sie sollen daher eher als Analysepotenziale verstanden werden, die eine quantitativ-korpuslinguistische Herangehensweise an Schüler/innentexte zukünftig mit sich bringen kann. Nach einer gründlichen manuellen Annotation der gesammelten Texte nach weiteren Variablen, z.B. den von den Schüler/innen verwendeten Wortklassen, den Schreibvarianten häufig verwendeter Wörter (wie z.B. *girl*, *wall*, *teddy*), den akkuraten und fehlerhaften Sequenzen, den verwendeten Zeitformen etc., werden sich weitere spezifizierte Forschungsfragen beantworten lassen.

Wenn die Bildimpulse auch dazu führen, eine hohe "Vergleichbarkeit des Datenmaterials" (Dannerer 2018: 100) herzustellen, können sie möglicherweise auch einen Störfaktor darstellen: Eigentlich soll das Bild den kreativen Schreibprozess durch seine Idee und gleichzeitige Offenheit einleiten, könnte aber ebenso das entstehende Schreibprodukt einschränken, wenn es keinem authentisch-lebensweltlichen Zugang für die Lernenden entspricht, d.h. wenn diese hierzu aufgrund der erzähltheoretischen Eingrenzung keine Ideen generieren können. Dies kann zuweilen auch zu sehr destruktiven Textprodukten führen, die sich im Sample ebenso finden lassen.

#### **4. Fazit und schreibdidaktische Desiderata für Forschung und Unterricht**

Zu den in den Schriftproben sichtbaren grammatischen wie insbesondere auch orthographischen Fehlern muss herausgestellt werden, dass letztere in anderen Texten deutlich gravierender waren. Dies betrifft insbesondere (aber nicht ausschließlich) Realschul-Lernende und deutet auf grundlegende, basal-schriftsprachliche Mängel (z.B. bedingt durch Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten, LRS) hin. Dies bestätigt den Eindruck, dass der geringe Fokus auf orthographische Korrektheit in fremdsprachlichen Texten vor den Anforderungen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts möglicherweise in den Hintergrund tritt und damit Schreibweisen auftreten, welche LRS mindestens ähneln (vgl. Gerlach 2013, 2019). Diskutiert werden müsste dementsprechend, welchen Anteil die Kommunikation nicht unmittelbar behindernde Fehler trotzdem im Rahmen von Feedback haben sollten und wie mit diesen formal-bewertend umgegangen wird.

Eine genauere, auch stärker ressourcenorientierte Betrachtung der Texte hinsichtlich möglicher Anstiege in der Verwendung idiomatischer Wendungen in den Lerner/innentexten wäre in diesem Zusammenhang ein weiteres Desideratum.

Der GeR (Europarat 2018) stößt hinsichtlich der genrespezifischen Deskriptoren innerhalb des Feldes "kreatives Schreiben" (ebd.: 76) zur Diagnose von Schreibleistungen an seine Grenzen, wenn erst ab Niveau B1 Lernende fähig sein sollen, eine Geschichte zu schreiben, mindestens A2 für das Herstellen einer Einleitung oder eines kreativen Abschlusses unter Zuhilfenahme eines Wörterbuchs nötig ist. Erst ab C2-Niveau wird Lernenden unterstellt, entlang der Kriterien eines Genres kreative und interessante Produkte herstellen zu können. Es gilt daher, eine verfeinerte(re) Abstufung herzustellen. Der CWiLT-Korpus könnte hier helfen, Erzählkompetenz in Englisch als Fremdsprache entwicklungslogisch nachzuvollziehen (vgl. auch Dannerer 2012, 2018) und nach gründlicher Annotation auch statistisch messbar machen zu können. Im Zusammenhang mit einer Fokussierung auf Genre muss allerdings im Projektverlauf vermieden werden, dass die Prozessorientierung des Schreibens wieder in den Hintergrund gerät (vgl. Hyland 2007; Porsch 2010). Auch ein Vergleich mit der Schreibentwicklung in anderen Genres könnte mittelfristig erkenntnisreich sein.

Darüber hinaus wird zu überlegen sein, wie lernförderlich-motivierendes, prozessbegleitendes und kompetenzorientiertes Feedback zu den Schreibprodukten konstruiert werden müsste (vgl. Busse 2015), welches zum einen die Analysekategorien des Rasters aufgreift, gleichzeitig auch genrespezifische Rückmeldung integriert (vgl. Hallet 2016), was bislang in den vorgestellten Rastern noch nicht differenziert implementiert ist. Anhand des Kodiermanuals von Wild (2020) zu Erzählungen von Lernenden in der Primar- und Sekundarstufe im Deutschunterricht sollen die Erzählstrukturen des CWiLT-Korpus feingliedriger untersucht werden. Der Einsatz und die Diskussion von allgemeinen Textanalyserastern oder genrespezifischen Kodiermanuals bzw. diagnostischer Kriterien scheinen gleichzeitig hochschul- und fortbildungsdidaktisch für die Diagnosekompetenz von Fremdsprachenlehrkräften von herausragender Bedeutung (vgl. ebd.). Die Deutschdidaktik liefert damit in der Forschung zur Entwicklung von schriftlicher Erzählkompetenz und ihrer Bewertung aktuell deutliche Fortschritte (vgl. z.B. auch Augst, Disselhoff, Henrich, Pohl & Völzing 2007), welche in die Fremdsprachenforschung übertragen werden könnten. Überlegenswert erscheint weiterhin, die muttersprachliche Erzählkompetenz der Schreibenden mit der englischen zu vergleichen, um herauszuarbeiten, inwiefern fremdsprachliche Kompetenzen einen Einfluss auf die Erzählleistung besitzen (zum Forschungsdesign vgl. u.a. Dannerer 2012; Gantefort 2013, Blaschitz 2014). Dies müsste zukünftig dann ebenso die kompetenzorientierte Gestaltung von Schreibaufgaben in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien betreffen, wenn diese genrespezifische

(Erzähl-/Schreib-)Kompetenzen aus der Muttersprache aufgreifen und für den Fremdsprachenunterricht didaktisch-methodisch umsetzen wollen (vgl. Hallet 2016; Dannerer 2018; Wild et al. 2018). Auch die Tatsache, dass Jungen offenbar im Hinblick auf produzierte Textlänge und -komplexität den Mädchen nachstehen, müsste schreibdidaktisch z.B. durch geeignete Differenzierungs- und Bewertungsmaßnahmen unterstützt werden. Noch scheint nach Sichtung der einschlägigen Literatur und einschlägiger Lehrwerke unklar, ob eine Unterscheidung diesbezüglich in schreibdidaktischen oder genrespezifischen Empfehlungen sowie Kriterienkatalogen zum Schreiben und Bewerten dezidiert berücksichtigt wird.

Wir hoffen mit der Vorstellung des CWiLT-Korpus die Tür zu vielfältigen Anschlussprojekten und Forschungsfragen im Bereich der narrativen Textentwicklung von Schüler/innen in Klasse 6 bis 10 – schulübergreifend oder linear – geöffnet zu haben und wünschen uns, dass auch andere Forscher/innen dies als offene Einladung verstehen, die vielfältigen Analyse- und Forschungsmöglichkeiten, die dieses Korpus bietet, aktiv wahrzunehmen.

Eingang des revidierten Manuskripts 06.04.2021

## Literaturverzeichnis

- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich; Pohl, Thorsten & Völzing, Paul-Ludwig (2007): *Textsortenkompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt: Lang.
- Ballis, Anja (2018): DaZ – Schreibdidaktik – Ein Überblick. In: Grießhaber, Wilhelm et al. (Hrsg.), 267-281.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker-Mrotzek, Michael & Bötcher, Ingrid (Hrsg.) (2018): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Bereiter, Carl (1980): Development in writing. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. London, New York: Routledge, 73-93.
- Blaschitz, Verena (2014): *Narrative Qualifizierung. Dimensionen ihrer Erfassung bei Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Breuer, Esther Odilia (2020): Schreibprozesse in der Erst- und in der Fremdsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49: 1, 21-35.
- Busse, Vera (2015): Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht: Zum Verhältnis von Motivation und schriftlichem Feedback. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 1, 201-214.
- Council of Europe (ed.) (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. [Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, 22.9.2020].

- Cumming, Alastair (1990): Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication* 7, 482-511.
- Cumming, Alister (2016): Theoretical orientations to L2 writing. In: Manchón, Rosa M. & Matsuda, Paul Kei (eds.): *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 65-88.
- Dannerer, Monika (2012): *Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.
- Dannerer, Monika (2018): Erzählerwerb in der Zweitsprache. In: Griebhaber, Wilhelm et al. (Hrsg.), 94-107.
- Feilke, Helmuth & Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antons, Gerd & Krings, Hans (Hrsg.): *Textproduktion*. Tübingen: Niemeyer, 297-327.
- Gantefort, Christoph (2013): *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder – Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten*. Münster: Waxmann.
- Gantefort, Christoph (2018): Diagnostik im schulischen Kontext: Schwerpunkt Textmuster. In: Griebhaber, Wilhelm et al. (Hrsg.), 215-228.
- Gerlach, David (2013): *wordly-Rechtschreibtraining: Konzeption und Evaluation eines Interventionsprogramms für lese-rechtschreib-schwache Englischlerner*. Münster: Waxmann.
- Gerlach, David (2019): *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Gries, Stefan Th. (2012): Statistische Modellierung. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 40:1, 38-67.
- Griebhaber, Wilhelm (2008): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 228-238.
- Griebhaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike & Schramm, Karen (Hrsg.) (2018): *Schreiben in der Zweitsprache. Ein Handbuch*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Hallet, Wolfgang (2016): *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze/Velber: Klett Kallmeyer.
- Harsch, Claudia (2020): Schreibkompetenz beurteilen und rückmelden. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49: 1, 99-112.
- Hayes, John R. & Flower, Linda S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin R. (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. London, New York: Routledge, 3-30.
- Hirvela, Alan; Hyland, Ken & Manchón, Rosa M. (2016): Dimensions in L2 writing theory and research: Learning to write and writing to learn. In: Manchón, Rosa M. & Matsuda, Paul Kei (eds.): *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 45-63.
- Hyland, Ken (2007): Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing* 16: 3, 148-164.
- Hyland, Ken (2016): *Teaching and Researching Writing*. Abingdon: Routledge.
- Keller, Stefan (2013): *Integrative Schreibdidaktik Englisch für die Sekundarstufe. Theorie, Prozessgestaltung, Empirie*. Tübingen: Narr.
- Knappik, Magdalena & Dirim, Inci (2018): Diagnose zweitsprachlichen Schreibens. In: Griebhaber, Wilhelm et al. (Hrsg.), 167-182.
- Krings, Hans P. (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen: Ein Forschungsüberblick. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.): *Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS, 47-77.



- Krings, Hans P. (2016): Schreiben. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 107-111.
- Krings, Hans P. (2020): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Wo steht die Forschung und was folgt aus ihr für die Vermittlung fremdsprachlicher Schreibkompetenz? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49: 1, 3-20.
- Kyle, Kristopher & Crossley, Scott A. (2015): Automatically assessing lexical sophistication: Indices, tools, findings, and application. *TESOL Quarterly* 49: 4, 757-786.
- Lee, Icy (2016): EFL writing in schools. In: Manchón, Rosa M. & Matsuda, Paul Kei (Hrsg.): *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 113-139.
- Matz, Frauke (2014): Schreiben. In: Lütge, Christiane (Hrsg.): *Englisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 33-50.
- Nussbaumer, Markus & Sieber, Peter (1994): Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Brütsch, Edgar R. & Sieber, Peter (Hrsg.): *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Aarau: Sauerländer, 141-186.
- Paltridge, Brian (2014): Genre and second-language academic writing. *Language Teaching* 47: 3, 303-318.
- Polio, Charlene & Park, Ji-Hyun (2016): Language development in second language writing. In: Manchón, Rosa M. & Matsuda, Paul Kei (eds.): *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 287-306.
- Porsch, Raphaela (2010): *Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Empirische Analysen zu Leistungen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache*. Münster: Waxmann.
- Porsch, Raphaela (2020): Fremdsprachliches Schreiben in der Schule lehren. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49: 1, 67-98.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2010): Schreiben. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 92-96.
- Roca de Larios, Julio; Nicolás-Conesa, Florentina & Coyle, Yvette (2016): Focus on writers: Processes and strategies. In: Manchón, Rosa M. & Matsuda, Paul Kei (eds.): *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 267-286.
- Scheuer, Nora; de la Cruz, Montserrat; Pedrazzini, Ana; Iparraguirre, María Sol & Pozo, Juan Ignacio (2011): Children's gendered ways of talking about learning to write. *Journal of Writing Research* 3, 181-216.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2018): Literalität und Schreiben in der Zweitsprache. In: Griebhaber, Wilhelm et al. (Hrsg.), 3-16.
- Scott, Michael (2012): *WordSmith Tools, Version 6.00*. Liverpool: Lexical Analysis Software.
- Silva, Tony (1993): Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly* 27: 4, 657-677.
- Silva, Tony (2016): An overview of the development of the infrastructure of second language writing studies. In: Manchón, Rosa M. & Matsuda, Paul Kei (eds.): *Handbook of Second and Foreign Language Writing*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter, 19-43.
- Sowell, Jimalee (2019): Using models in the second-language writing classroom. *English Teaching Forum* 57: 1, 2-13.
- Tesch, Bernd (2020): Formen und Funktionen des Schreibens im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49: 1, 51-66.
- Wespi, Barbara & Oostlander, Jeannette (Hrsg.) (2014): *Texte schreiben 2013. Standardisierte Erfassung von Schreibkompetenzen*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, 1-40.

- Wild, Johannes (2020): *Schriftliche Erzählfähigkeiten diagnostizieren und fördern. Eine empirische Studie zum Erfassen von Textqualität in der Primar- und Sekundarstufe*. Münster: Waxmann.
- Wild, Johannes; Schilcher, Anita & Pissarek, Markus (2018). Erzählkompetenz entwickeln. Textsortenkompetenz in der Sekundarstufe I. *ide – informationen zur deutschdidaktik* 2, 49-61.
- Yu, Guoxing (2009): Lexical diversity in writing and speaking task performances. *Applied Linguistics* 31: 2, 236-259.