

AUFBAU VON SCHREIBKOMPETENZ IN DEN LEBENDEN FREMDSPRACHEN

Fokus auf die Sekundarstufe II



www.oesz.at

*Wo Qualität
zur Sprache kommt.*

 Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

INHALT

I. Allgemeiner Teil: Die Kompetenz „Schreiben“ im Fremdsprachenunterricht

1. Einleitung	5
2. Die Fertigkeit „Schreiben“ im Lehrplan und in der SRDP	6
3. Schreiben im GERS.	6
4. Schreiben unterrichten, Schreiben testen	8

II. Praktischer Teil: Workshopergebnisse zum Aufbau von Schreibkompetenz im Unterricht

1. Am Anfang war der Schreibauftrag	11
1.1 Persönlich, aber nicht privat	12
1.2 Gelenktes Schreiben	13
1.3 Modellbeispiele.	13
1.4 Lebenswirklichkeit(en).	13
2. Schreibprozesse anregen	14
2.1 Kollaboratives Planen von Schreibprozessen.	15
2.1.1 Sammeln	15
2.1.2 Ordnen.	15
2.1.3 Erstentwurf.	16
2.1.4 Feedback einholen und annehmen.	16
2.2 Schreiben, Überarbeiten und Präsentieren von Texten	18
2.2.1 Schreiben	18
2.2.2 Überarbeiten	18
2.2.3 Präsentieren	20
3. Kreatives Schreiben	23
3.1 Elementare Sprachkenntnisse (A1 bis A2).	23
3.2 Fortgeschrittenere Sprachkenntnisse (ab Niveau B1)	25
4. Die Rolle von Feedback im Schreibprozess.	28
6. Literatur- und Linkliste	29
6.1 ÖSZ-Materialien	29
6.2 Weiterführende Literatur zur Fertigkeit „Schreiben“	30

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2021).
Aufbau von Schreibkompetenz in den lebenden Fremdsprachen. Sekundarstufe II. Graz: ÖSZ.



 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER:
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Geschäftsführung: Gunther Abuja
A-8010 Graz, Hans-Sachs-Gasse 3/I
Tel.: +43 316 824150-0, Fax: +43 316 824150-6
office@oesz.at, www.oesz.at

EINE INITIATIVE DES
Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5
www.bmbwf.gv.at

Autor/innen: Elke Beder-Hubmann, Ulla Fürstenberg, Renate Gerber,
Andreas Kaplan, Michel Mareschal, Claudia Mewald, Elisabeth
Görsdorf-Léchevin

Redaktion: Elisabeth Görsdorf-Léchevin, Gunther Abuja, Doris Pichler

Design & Layout: Kontraproduktion Gruber & Werschitz OG
Coverbild: Adobe Stock

Letzter Zugriff auf alle angegebenen Links: 4.5.2021

Diese Broschüre steht als Download-Version unter
www.oesz.at zur Verfügung.

Alle Rechte vorbehalten.
© Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2021.

VORWORT

Schreiben ist als Fertigkeit ein fester Bestandteil eines modernen, kommunikativen Sprachenunterrichts. Aufgrund der Tatsache, dass Schreiben eine quasi „permanente“ sprachliche Äußerung darstellt, wurde es jedoch allzu oft als verlässlicher Spiegel von sprachlichen Kenntnissen und Kompetenzen der Lernenden angesehen. Schriftlich niedergelegte Sprache verleitet eher dazu, sie zur grammatikalischen Einschätzung und Korrektur zu gebrauchen; ihr dokumenthafter Charakter lässt die Bewertung von Sprachkönnen leichter nachweisbar erscheinen als andere sprachliche Fertigkeiten.

Nach der Einführung der neuen standardisierten Reifeprüfung wurde in der Praxis die Tendenz festgestellt, Schreibaufgaben in der Schule allzu oft und deutlich an Prüfungs- und Testformate anzupassen (Washback-Effekt). Dieser Tendenz soll mit dieser Broschüre entgegengewirkt werden. Basierend auf der Tagung „Authentisches Schreiben im Fremdsprachenunterricht“ werden in dieser Broschüre wichtige Aspekte der Theorie und Praxis eines modernen Schreibunterrichts thematisiert. Die Grundbotschaft dabei ist, dass Schreiben als überlegt gesteuerter Entwicklungsprozess angelegt werden soll, der durch geschickte Auswahl von Themen und Übungsformen gleichermaßen Freude am Schreiben und Erfolg in Prüfungssituationen ermöglichen kann.

Wir möchten allen Autorinnen und Autoren dieser Broschüre ganz herzlich für ihre Vorträge bei der Tagung und ihre schriftlichen Beiträge danken! Weiters gebührt Elisabeth Görsdorf-Léchevin ein herzlicher Dank für die Planung der Tagung und der nachfolgenden Gestaltung und Hauptredaktion der Broschüre.

Wir hoffen damit einen kleinen Beitrag zum Um- und Neudenken der Arbeit am Schreiben im Fremdsprachenunterricht geleistet zu haben und verweisen auch auf weitere einschlägige Publikationen des ÖSZ im Literaturverzeichnis.

Min^{Rin} Mag.^a Ingrid Tanzmeister

(Bundesministerium für Bildung
Wissenschaft und Forschung)

Mag. Gunther Abuja

(Geschäftsführer des ÖSZ)

I. ALLGEMEINER TEIL: DIE KOMPETENZ „SCHREIBEN“ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

1. EINLEITUNG

„Schreiben“ – d. h. schriftlich kommunizieren – muss im Fremdsprachenunterricht gezielt geübt werden, um die Lernenden zu befähigen, verschiedene Schreibenanlässe im privaten und später im beruflichen Bereich situations-, adressaten- und textsortengerecht zu meistern.

Die Standardisierte Reife- und Diplomprüfung (SRDP), die seit 2015/16 österreichweit durchgeführt wird, hat in den vergangenen Jahren zu einem **Washback-Effekt im Bereich „Schreiben“** geführt. Dieser Effekt trifft häufig in Zusammenhang mit standardisierten Testungen auf und bezieht sich meist auf deren negative Auswirkungen auf den Unterricht:

- zu starker Fokus auf Testformate
- weniger Zeit für andere Formate und Schreibaufträge
- zu starker Fokus auf sprachstrukturelle Übungen

Das führt zu unnatürlichem Unterrichtsverhalten.

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht ist – sowohl in der ersten als auch in der zweiten lebenden Fremdsprache – die übermäßige **Fokussierung von Übungsaufgaben auf die Reifepfung(sformate) eine unerwünschte Auswirkung.**¹

Diese Thematik wurde im November 2019 anlässlich der Tagung „Authentisches Schreiben im Fremdsprachenunterricht“ aufgegriffen, die vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum im Auftrag des BMBWF durchgeführt wurde. Durch gezielte Impulse in Vorträgen zur Schreibkompetenzforschung und praxisorientierte Workshops wurden Möglichkeiten aufgezeigt, Schreibpotenziale der Schüler/innen im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln und unterschiedliche Übungsformen für den Schreibkompetenzaufbau ins Bewusstsein zu rücken. Die vorliegende Broschüre greift die Workshopinhalte auf und stellt diese in kompakter Form für alle Lehrenden von lebenden Fremdsprachen dar.

Wegweiser durch die Broschüre

Die Broschüre gliedert sich in zwei Teile: in einen allgemeinen Teil zu aktuellen Themen der Schreibkompetenzforschung und normativen Rahmenbedingungen sowie einen praktischen Teil mit den Ergebnissen aus den Workshops der Tagung „Authentisches Schreiben im Fremdsprachenunterricht“.

Der allgemeine Teil zeigt zunächst einen Widerspruch auf: die normativen Rahmenbedingungen und Vorgaben durch Lehrplan, GERS und die SRDP auf der einen Seite, die Grundlagen der Schreibkompetenzforschung und die Realität des Schreibunterrichts auf der anderen Seite. Der Aufbau von Schreibkompetenz im Unterricht und das Testen von „Schreiben“ werden vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse umrissen, der verbindende Aspekt soll dabei in den Vordergrund rücken. Es stellt sich die Frage, wie „Schreiben“ im Unterricht als Prozess vermittelt werden kann, ohne den Reifepfung(sformaten ein Übermaß an Raum zu geben.

Im praktischen Teil werden in vier Kapiteln ausgewählte Themen aus Workshopinhalten der Tagung dargestellt. Jedes Kapitel umfasst didaktische Überlegungen, anschauliche Praxisbeispiele und ergänzende digitale Praxistipps.

1 Vgl. Hinger, B. & Stadler, W. (2018). Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung. Tübingen: Narr, S. 51.

2. DIE FERTIGKEIT „SCHREIBEN“ IM LEHRPLAN UND IN DER SRDP

Mit dem neuen Lehrplan für die AHS werden für die erste und zweite lebende Fremdsprache unter „Bildungs- und Lehraufgabe/Lehrstoff“ **vier zu entwickelnde Fertigungsbereiche** („Hören“, „Lesen“, „Sprechen“ und „Schreiben“) bestimmt. Sie sind gemäß Lehrplan **gleich gewichtet** und bilden die Grundlage für ein erfolgreiches Handeln in der jeweiligen Fremdsprache. Eine gelungene Kommunikation ist dabei das übergeordnete Ziel. Um einen umfassenden Spracherwerb zu ermöglichen, ist es erforderlich, diese vier Fertigkeiten **regelmäßig und vorwiegend integrativ zu üben**.

Der **Fertigungsbereich „Schreiben“** in der Fremdsprache sollte laut Fremdsprachendidaktik kontinuierlich, mit unterschiedlichen, dem jeweiligen sprachlichen Können entsprechenden, gestuften *Scaffolds* (Handlungshilfen) aufgebaut werden.

Um möglichst effektiv Fortschritte zu erzielen, sollte die **Begleitung und Förderung von Schreibprozessen bewusst in den Unterricht** integriert werden. Blickt man in die Unterrichtspraxis, so zeigt sich, dass ab Niveau A2+ das Üben der Fertigkeit „Schreiben“ oft in den Bereich der Hausübung ausgelagert wird. Grund dafür ist mitunter, dass das Schreiben von Texten in höheren Niveaustufen zeitaufwändiger wird und somit über eine Unterrichtsstunde hinausgehen kann. Eine Untersuchung zur Verteilung der sprachlichen Fertigkeiten im Unterricht im 3. Lernjahr Spanisch (zweite lebende Fremdsprache) aus dem Jahr 2016 zeigt, dass lediglich 3% der Unterrichtsarbeit dem Schreiben gewidmet sind, im Vergleich zu jeweils 10% für Hören, Lesen und Sprechen, jedoch 32% der Zeit für Grammatik und 25% für Erklärungen und Schularbeiten aufgewendet werden.² Damit steht die Fertigkeit „Schreiben“ auf höheren Lernniveaus im Rahmen der Unterrichtsarbeit nicht im ausgewogenen Verhältnis zu anderen Fertigkeiten.

In der Leistungsfeststellung und im Rahmen der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung wird Schreiben im Verhältnis zu den anderen Fertigkeiten jedoch gleich gewichtet. Die **schriftliche Reifeprüfung** besteht aus zwei Schreibaufträgen, die zu den **Textsorten Artikel, E-Mail, Blog und Bericht (B1 und B2) sowie Essay (nur B2)** erteilt werden können. Die Bewertung und Beurteilung der Texte erfolgt mittels eines **Beurteilungsrasters**, für Niveau B2 in der ersten lebenden Fremdsprache und Niveau B1 in der zweiten lebenden Fremdsprache. Die Raster enthalten Deskriptoren für verschiedene sprachliche Handlungen und Sprachkompetenzbereiche (Kriterien), die in Stufen angegeben sind. Die Beurteilungsraster sind GERS-konform umgesetzt, die Schreibaufträge werden im Rahmen des Reifeprüfungserstellungszyklus in mehreren Schleifen verfasst, redigiert, feldgetestet und dadurch auf Niveaueinkonformität geprüft.

In den Schulbüchern für die lebenden Fremdsprachen wird zu den kompetenzorientierten (österreichweit) standardisierten Reifeprüfungsformaten gezielt hingeführt. Für Lehrer/innen bedeutet dies jedoch nicht, dass man sich im Unterricht nur auf die angebotenen (Test)Formate beschränken muss. Ganz im Gegenteil: Im Unterricht liegt der Fokus auf dem vielfältigen und kontinuierlichen Aufbau der Schreibkompetenz.

3. SCHREIBEN IM GERS

Eine der Vorgaben sind die Referenzniveaus und entsprechenden Deskriptoren im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*.³ Die österreichischen AHS-Lehrpläne orientieren sich am GERS, der 2018 mit einem Begleitband⁴ ergänzt wurde (dt. Fassung: 2020). Die GERS-Skalen und Deskriptoren zur schriftlichen Produktion und schriftlichen Interaktion werden mit diesem Begleitband erweitert und verfeinert, um eine bessere Abgrenzung zwischen den einzelnen Niveaus zu ermöglichen. Der Band berücksichtigt darüber hinaus verstärkt die Bereiche Online-Interaktion und Mediation und bildet neue Bereiche ab, wie „Webbasierte Kommunikation“ und „Literatur“.

2 Daucher, A. & Hinger, B. (2018). *Un estudio de replicación: ¿Favorece una enseñanza que tiene en cuenta el desarrollo verbal de TAM (tiempo-aspecto-modo) el transcurso de la interlengua?*, Poster präsentiert bei XXXVI AESLA International Conference, 19.21.4.2018, Universidad de Cádiz, Spanien.

3 Europarat. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

4 Europarat. (Hrsg.). (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.

Im Begleitband zum GERS gibt es für die Fertigkeit „Schreiben“ folgende Skalen, die hier tabellenartig zusammengefasst sind:

Schriftliche Produktion	Schriftliche Interaktion	Online-Interaktion	Mediation im schriftlichen Bereich	
Schriftliche Produktion allgemein	Schriftliche Interaktion allgemein	Online-Konversation und -Diskussionen	Spezifische Informationen schriftlich weitergeben	Notizen anfertigen (in Vorträgen, Besprechungen)
Kreatives Schreiben	Korrespondenz	Zielorientierte Online-Transaktionen und -Kooperation	Daten (in Grafiken, Diagrammen und Schaubildern usw.) schriftlich erklären	Persönliche Reaktion auf kreative Texte (einschließlich Literatur)
Berichte und Aufsätze schreiben	Notizen, Mitteilungen und Formulare		Schriftliche Verarbeitung von Texten	Analyse und Kritik kreativer Texte (einschließlich Literatur)

Die Übersicht zeigt, dass gerade der Bereich der Mediation zusätzliche Möglichkeiten zum Aufbau der Schreibkompetenz im Unterricht bietet. Die Skalen und Deskriptoren zu Mediation unterstützen dabei, wichtige Übungsschritte (auch in Hinblick auf die Textsorten der SRDP) zu setzen.

„Schreiben“ wird im GERS-Begleitband folgendermaßen gegliedert und charakterisiert:

Schriftliche Produktion⁵

- Eher formelle Register
- Funktion vor allem in akademischen und beruflichen Kontexten
- Erwartungen an Genre
- Planen als wichtige Produktionsstrategie

Schriftliche Interaktion⁶

- Interaktive Kommunikation durch das Medium der Schrift
- Zwei oder mehr Beteiligte im direkten Austausch (Korrespondenz)
- Übermittlung von Informationen an Adressat/innen (Notizen, Mitteilungen, Formulare)

Online-Interaktion⁷

- Multimodal
- Anfälliger für Missverständnisse als direkte Interaktion
- „Geschriebene gesprochene“ Sprache

Mediation⁸

- Sprachmittlung: Lernende sind sozial Handelnde
- Vermittlung innerhalb einer Sprache (z. B. zwischen Modalitäten) oder sprachenübergreifend (von Sprache A zu Sprache B)

Über die genannten Aktivitätsbereiche hinaus erfordert die Entwicklung der Fertigkeit „Schreiben“ auch die Anwendung kommunikativer Sprachkompetenzen mit **linguistischen** (Anwendung adäquater sprachlicher Mittel) und **pragmatischen** Komponenten (z. B. im Einsatz textgrammatischer Elemente, wie Kohäsion oder Kohärenz).

5 Vgl. ebda., S. 73-74.

6 Vgl. ebda., S. 101.

7 Vgl. ebda., S. 104-105.

8 Vgl. ebda., S. 112.

4. SCHREIBEN UNTERRICHTEN, SCHREIBEN TESTEN

Schreiben hat im Fremdsprachenunterricht immer schon eine bedeutende Rolle gespielt. Mit dem handlungsorientierten Sprachenunterricht und durch Erkenntnisse der verhältnismäßig jungen Schreibdidaktikforschung wurden der traditionelle Aufsatzunterricht und die Produktorientierung durch **die Entwicklung von Schreibprozessmodellen ab den 1980ern** verändert.⁹ Zwei Zugänge sind aktuell vorrangig: das prozessorientierte Schreiben (*process approach*) und der Erwerb generischer Schreibkompetenzen (*genre approach*).

Im **prozessorientierten Schreiben** werden folgende Stufen durchlaufen:

- Planung
- Erstentwurf
- Überarbeitung (unter Einbezug verschiedener Ressourcen wie Wörterbücher, Peer Feedback, Reaktionen, Kommentare zum Text)
- Endversion (und Veröffentlichung)

Der **Erwerb generischer Schreibkompetenzen** hat zum Ziel, Fertigkeiten für die Produktion von Texten für verschiedene Zwecke, Anlässe und intendierte Leser/innen zu produzieren (Genres, Textsorten) und dabei entsprechende Textmerkmale (Register) zu berücksichtigen.¹⁰ Der Erwerb erfolgt in folgenden Schritten:

- Erwartetes Produkt offenlegen,
- Zweck der Aufgabe anführen,
- Motivierenden Kontext anbieten,
- Vorwissen aktivieren (zu Thema, Genre),
- Strategisches und methodisches Wissen zur Bewältigung der Aufgabe vermitteln,
- Aufgabe eindeutig formulieren,
- Vorlagen/Modelltexte/Textgerüste anbieten,
- Checklisten und Bewertungsraster anbieten,
- Partnerunterstützung anbieten (z. B. Peer Conference, Peer Feedback),
- Überarbeiten,
- Lehrerrückmeldung geben.

Zentral ist bei beiden Ansätzen, dass die Schreibkompetenz durch **Lern- und Übungsaufgaben** entwickelt wird und dass ein **Feedback** bereits während des Schreibprozesses stattfindet – durch Lehrende, aber auch durch Klassenkolleginnen und -kollegen. Dadurch können im Rahmen von Feedback- und Überarbeitungsschleifen nicht nur der Schreibprozess entwickelt, sondern auch verschiedene Sozialformen geübt werden. Für den Aufbau der Schreibkompetenz ist dabei das **Backward Design** richtungweisend. Dabei werden die Schreibaufgaben „vom Ende her“ gedacht: Die Lehrperson muss sich die Fragen stellen: Welche Kompetenzen will ich bei den Lernenden entwickeln, wie komme ich dorthin?

Laut Schreibdidaktikforschung¹¹ soll somit ein Bewusstsein für die Notwendigkeit entwickelt werden, die Fertigkeit „Schreiben“ in den Unterricht zu integrieren, Teilaspekte von Schreibkompetenz zu unterrichten und Schreiben als Tätigkeit zu erlernen und nicht nur zum Abprüfen von gelernten Grammatikstrukturen und neuem Wortschatz zu benutzen. **Übungsaufgaben stellen somit die Arbeit am Schreibprozess bzw. -produkt in den Mittelpunkt.**

Im Gegensatz dazu müssen **Prüfungs- und Testaufgaben** zum Schreiben **kriterienorientiert, valide, reliabel und objektiv** sein, um Schreibkompetenzen überhaupt überprüfbar zu machen.

9 Eines der bekanntesten Modelle ist jenes von Hayes/Flower (1980).

10 Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Harlow: Pearson Education Limited. S. 17.; Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Pearson Education Limited. S. 15.

11 Vgl. Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2018). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen. S. 69-78.

Im Rahmen einer Prüfung können zwar Planungs- und Überarbeitungsphasen eingeplant werden, am Ende einer Prüfungsaufgabe steht jedoch ein Schreibprodukt, das man nicht mehr verändern kann.¹²

Um die Schüler/innen bestmöglich auf die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung mit ihren Prüfungs- und Testaufgaben vorzubereiten, sollen sie die **Kriterien der Bewertung bereits im Vorfeld kennenlernen**. Es wird daher empfohlen, den Beurteilungsraster B1 (bzw. B2) bereits im Rahmen von Schularbeiten und Hausübungen zum Einsatz kommen zu lassen. Die Schüler/innen sind somit schon von Beginn an mit den Rahmenbedingungen der Bewertung vertraut.

Die folgenden Kapitel zeigen die Möglichkeiten auf, im Rahmen von prozessorientiertem Schreiben unter Einbezug von *genre writing* und kreativem Schreiben auf die Reifeprüfung vorzubereiten, ohne dabei ausschließlich *Teaching to the Test* zu betreiben.

Hinweis: Modellbewertungen zu Schreibperformanzen

Die modellhaften Bewertungen von acht authentischen Schreibperformanzen zu den Textsorten Artikel, Bericht, Blog und E-Mail stehen im Zentrum der Modellbewertungen zu Schreibperformanzen, die Lehrer/innen eine Hilfestellung und Orientierung für die Bewertung von Arbeiten im Prüfungsteil „Schreiben“ der SRDP geben soll. Sie stehen für alle lebenden Fremdsprachen zur Verfügung, die im Rahmen der SRDP für die AHS geprüft werden:

Niveau B2:

- Englisch (Praxisreihe 29, 2017)

Niveau B1:

- Englisch (Praxisreihe 33, 2019)
- Französisch (Praxisreihe 35, 2020)
- Spanisch (Praxisreihe 36, 2020)
- Italienisch (Praxisreihe 37, 2021)

Die Performanzen wurden von erfahrenen Lehrpersonen und Sprachenexpertinnen und -experten begutachtet und bewertet. Neben den praktischen Modellbewertungen bieten die Publikationen eine Darstellung aller rechtlichen Grundlagen für die Bewertung von Schüler/innenarbeiten.



12 Vgl. Eberharter, K., Kremmel, B. & Konzett-Firth, C. (2018). Produktive Fertigkeiten überprüfen und bewerten. In: Hinger, B. / Stadler W., *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung*. Tübingen: Narr. S. 89.

II. PRAKTISCHER TEIL: WORKSHOPERGEBNISSE ZUM AUFBAU VON SCHREIBKOMPETENZ IM UNTERRICHT

1. AM ANFANG WAR DER SCHREIBAUFTRAG

▲ Beitrag von Elke Beder-Hubmann, BG Rein / Ulla Fürstenberg, Universität Graz

Der Schreibauftrag bestimmt die Qualität der daraufhin entstehenden Schreibperformanzen maßgeblich. Es ist daher hilfreich, einige wesentliche Punkte bei der Erstellung von Schreibaufträgen zu beachten.

Eine grundsätzliche Überlegung ist, welche **Art von Schreibauftrag** sich am besten in den Unterricht und in die Inhalte, die man gerade behandelt, einfügt. Nation¹³ unterscheidet zwischen

- *Experience tasks* (diese behandeln ein vertrautes Thema, über das die Schüler/innen schon einiges wissen),
- *shared tasks* (dabei erfolgt das Schreiben in Gruppenarbeit),
- *guided tasks* (diese benötigen viel Unterstützung von der Lehrperson) und
- *independent tasks* (diese führen die Schüler/innen völlig selbstständig ohne Unterstützung der Lehrperson aus).

Je nach Thema und sprachlicher Kompetenz bieten sich verschiedene Arten von **Schreibaufgaben** an. Diese sollten nicht (nur) im Rahmen von Hausübungen stattfinden, sondern **können und sollen auch im Unterricht erarbeitet werden**.

Im Rahmen eines kommunikativ orientierten Sprachunterrichts wird Schreiben bedeutsam, wenn die Schüler/innen **Texte als eine Form der Kommunikation** verstehen und Schreiben nicht als Selbstzweck wahrnehmen. Daher sollten sie über die angenommene Kommunikationssituation bei verschiedenen Textsorten sprechen: Wer ist der Adressat/die Adressatin? In welchem Verhältnis stehen Schreiber/in und Adressat/in zueinander? So können die Charakteristika der verschiedenen Textsorten und die Unterschiede zwischen verschiedenen Genres gut erarbeitet werden.

Zu guter Letzt soll der Schreibauftrag eine **Situation** vorgeben, die die geforderte Textsorte verlangt. Nicht jedes Thema eignet sich für jede Textsorte. Auch den **Operatoren** kommt eine wichtige Rolle zu, weshalb sie beim Gestalten von Schreibaufträgen bewusst und gezielt eingesetzt werden sollen. Wenn die Schüler/innen mit den Operatoren vertraut sind und deren Umsetzung in ihren Texten geübt haben, können sie eine wesentliche Stütze im Schreibprozess darstellen.

1.1 Persönlich, aber nicht privat

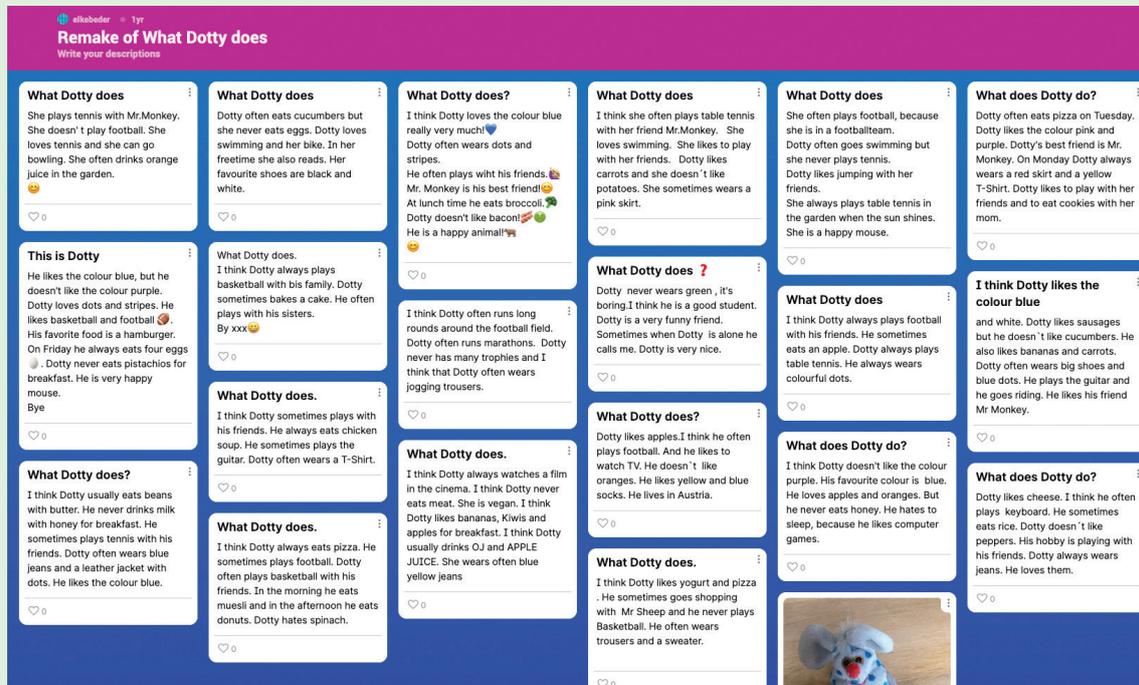
Hand in Hand mit einer Schwerpunktsetzung auf die Lebenswirklichkeit der Schüler/innen geht das Ziel, sie dazu anzuleiten, Texte über ihr „wirkliches“ Leben zu verfassen. Hier ist es notwendig, eine klare Grenze zwischen persönlichen und privaten Informationen zu ziehen. Im *distance learning* bestanden Arbeitsaufträge beispielsweise darin, die eigenen Zimmer zu beschreiben bzw. zu fotografieren und diese Texte bzw. Fotos online mit der Lehrperson und der Klasse zu teilen. Abgesehen von datenschutzrechtlichen Problemen, die sich hier möglicherweise ergeben, kann eine solche Aufgabe aufgrund unterschiedlicher privater, sozialer und materieller Voraussetzungen für einzelne Lernende unangenehm sein. Um diese Problematik zu vermeiden, kann man beispielsweise mit persönlichen Gegenständen arbeiten (z. B. „Beschreibe einen Gegenstand auf deinem Tisch“) oder einen Textimpuls setzen, der Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gibt, selbst zu entscheiden, welche persönlichen/privaten Informationen sie mit der Gruppe und der Lehrperson teilen möchten. So kann das Ziel, Schüler/innen persönliche Texte verfassen zu lassen, gewahrt bleiben, ohne dass man ungewollt eine schwierige Situation in der Gruppe schafft.

13 Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.

PRAXISBEISPIEL 1

WAS MACHT DOTTY? (A1)

Bei dieser Aktivität steht Dotty (ein Kuscheltier, das der Lehrperson gehört) im Zentrum. Je nach Unterrichtsthema beschreiben die Schüler/innen, was Dotty macht (z. B. Tagesablauf beschreiben, über Vorlieben sprechen, über Hobbys sprechen, über das Lieblingsessen schreiben). Die Schüler/innen posten ihre Ideen auf einer Internetplattform. Je nach Altersstufe kann man mit Fingerpuppen, Stofftieren oder Comicfiguren arbeiten.



padlet.com/elkebeder/t6xkgz3we3voy2y7

1.2 Gelenktes Schreiben

In Hinblick auf die Aufgabenstellungen, die die Schüler/innen bei der Matura zu bewältigen haben, müssen sie in der Lage sein, Schreibaufträge in einem engen, vorgegebenen Rahmen zu bewältigen (wie z. B. die Inhaltspunkte, die die Struktur des Textes in den Matura-Schreibaufgaben vorgeben). Selbst mit sehr rigiden Vorgaben ist es möglich, ansprechende Schreibaufträge zu gestalten, die die Lebenswirklichkeit und das persönliche Leben der Schüler/innen einbeziehen.

Der Kompetenzaufbau im Teilbereich „Schreiben“ sollte sich, auch wenn die Matura näher rückt, nicht nur aus Abarbeiten von maturaähnlichen Aufgabenstellungen ergeben. Es braucht auch weiterhin vielfältige, kreative Aufgabenstellungen, damit die Schüler/innen ihre Fertigkeiten im Bereich „Schreiben“ weiterentwickeln können.

PRAXISBEISPIEL 2

NOTE TO SELF (B1/B2)

Write a short letter to your future self.

Define things you want to change and give advice on how to reach new goals.

1.3 Modellbeispiele

Beim Verfassen von Texten können Modellbeispiele hilfreich sein, um sich mit den Besonderheiten der geforderten Textsorte vertraut zu machen. Ein solches Gerüst ermöglicht es, sich auf den Inhalt und die sprachliche Umsetzung der eigenen Ideen zu konzentrieren. Besonders beim Online-Unterricht, wo es für Schüler/innen schwieriger ist, spontan Fragen an die Lehrperson zu stellen und bei Unklarheiten sofort eine Antwort zu bekommen, bewährt sich die Vorgabe von Modelltexten.

PRAXISBEISPIEL 3

HELD/INNEN DER PANDEMIE (B2)

In diesem Beispiel schreibt die Lehrperson einen Text zu einem aktuellen Thema, z. B. über die Held/inn/en der Pandemie. Sie erklärt, wer ihre persönlichen Held/inn/en sind, deren Geschichte und warum sie diese Personen bewundert. Dieser Text wird in einem geteilten Dokument (z. B. auf Teams, Google Docs) für alle Schüler/innen zugänglich gemacht, die dann im selben Dokument Texte über ihre persönlichen Held/inn/en schreiben können. Somit folgen die Schüler/innen der von der Lehrperson vorgegebenen Struktur und die verfassten Texte können von der ganzen Gruppe gelesen und mit Kommentaren versehen werden.

Diese Art des kooperativen Schreibens kann auch im Unterricht durchgeführt werden, z. B. im Zuge eines Workshops. Der Text wird von den Lernenden und der Lehrperson gemeinsam an der Tafel entwickelt. So bieten sich vielfache Entwicklungsmöglichkeiten, was z. B. Textaufbau und Stil betrifft.

1.4 Lebenswirklichkeit(en)

Wenn man Schreiben übt, ist es für Schüler/innen meist einfacher und interessanter, einen Text über ein vertrautes Thema zu verfassen. Eigene Schreibaufträge zu entwickeln, die die Lebenswirklichkeit der Schüler/innen abbilden, kann für Lehrer/innen eine große Herausforderung darstellen, nicht zuletzt, weil Lehrer/innen und Schüler/innen verschiedenen Generationen angehören und somit bis zu einem gewissen Grad verschiedene „Lebenswirklichkeiten“ erfahren. Eine Möglichkeit, Schüler/innen in ihrer Lebenswirklichkeit abzuholen besteht darin, ihre Interessen im Unterricht durch Umfragen – auch mittels digitaler Hilfsmittel – zu erheben und anschließend in Schreibaufträge zu integrieren.¹⁴

PRAXISBEISPIEL 4

WRITING A REPORT – YOUNG PEOPLE AND MEDIA (B2)

Schritt 1: Umfrage in der Klasse zum Thema „Mediennutzung“

Die erhobenen Daten werden allen Schülerinnen und Schülern zugänglich gemacht und im Anschluss besprochen und reflektiert.

Schritt 2: Einführung der Textsorte „Bericht“

Ausgegangen wird von der Kommunikationssituation: Wer schreibt üblicherweise einen Bericht, und für wen? Was ist bei so einem Text wichtig?

Schritt 3: Präzisierung der angenommenen Kommunikationssituation

Die Schüler/innen sollen einen Bericht über die Mediennutzung in ihrer Klasse für den Schulleiter/die Schulleiterin verfassen. Es wird besprochen, welche Daten für den Adressaten/ die Adressatin von besonderem Interesse sein könnten.

¹⁴ Für Umfragen eignen sich diverse Umfrage- und Brainstorming-Werkzeuge, wie beispielsweise *AnswerGarden*, Wortwolken, ZUMPad (vgl. „Werkzeuge für Schreibkompetenzaufbau“ auf S. 14) oder *Forms* in Office 365.

Schritt 4: Arbeitsblatt zur Grundstruktur eines Berichts

Die Lehrperson stellt ein Arbeitsblatt mit der Grundstruktur eines Berichts zur Verfügung.

Schritt 5: Verfassen des Berichts in Gruppen

Schritt 6: Korrektur und Überarbeitung des Berichts

Nach der Korrektur durch die Lehrperson werden die Texte in einer Folgeinheit besprochen und gemeinsam verbessert. Das Resultat ist ein Mustertext für die Textsorte „Bericht“, den die Schüler/innen selbst entwickelt haben und der ihre Lebenswirklichkeit widerspiegelt.

2. SCHREIBPROZESSE ANREGEN

ÖSZ

Schreiben ist als ein Prozess zu verstehen, der im Unterricht erarbeitet werden soll. Schüler/innen sollen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass das Produkt erst am Ende eines Schreibprozesses steht. Ziel ist es, den Aufbau gezielt zu steuern und sie beim immer selbstständigeren (Über-)Arbeiten zu unterstützen.

Im GERS werden drei Produktionsstrategien beschrieben, die beim Schreiben eines Textes Anwendung finden: **Planung – Schreiben – Überarbeiten**. Sie werden, ergänzt durch den vierten Bereich der **Präsentation**, im Folgenden mit methodisch-didaktischen Anregungen und Praxistipps vorgestellt. Jede der Phasen beinhaltet auch Ideen, digitale Tools ergänzend zu nutzen.

Praxistipp digital: Werkzeuge für Schreibkompetenzaufbau

Die **Digitale Werkzeugkiste des ÖSZ** stellt elf in der Praxis erprobte Werkzeuge vor, die besonders für den Einsatz im Sprachenunterricht geeignet sind (www.oesz.at/erom).

Für den Bereich „Schreiben“ sind insbesondere folgende Werkzeuge zu nennen:

- **AnswerGarden** www.answergarden.ch
Ideensammlungen, Brainstorming, Feedback mit Darstellung als Wortwolke und begrenzter Zeichenzahl (> „Planung“)
- **Padlet** www.padlet.com
Online-Pinnwand zum Sammeln von Ideen, für Feedback, kollaborative Projektplanung, Portfolioerstellung, multimediale Präsentationen etc. (> „Planung“, „Schreiben“, „Präsentation“)
- **MakeBeliefsComix** www.makebeliefscomix.com
Erstellen von Comics als Schreibanlass, z. B. Verbildlichung eines literarischen Werkes, Anfang einer Fortsetzungsgeschichte, Einstieg in neues Thema etc. (> „Schreiben“, „Überarbeiten“, „Präsentation“)
- **Wortwolken** www.wortwolken.com
Erstellen von Word Clouds auf Basis von Frequenzanalyse, einsetzbar für Visualisierung von Brainstorming, Inhaltsanalyse von Texten, als Schreibanlass, wie z. B. Reizwortgeschichte (> „Analyse“ und „Planung“)
- **ZUMPad** www.zumpad.de
Etherpad zum kollaborativen, synchronen Schreiben und Überarbeiten von Texten, eignet sich für Brainstorming, gemeinsames Schreiben, Redigieren, Sammeln von Notizen etc. (> „Planung“, „Schreiben“, „Überarbeiten“, „Präsentieren“)

Das Europäische Fremdsprachenzentrum (EFSZ) bietet eine Sammlung von rund 150 Programmen und Apps, die frei verfügbar und für den Sprachenunterricht nützlich sind. Man kann gezielt nach Werkzeugen für „Schreiben“ suchen.

2.1 Kollaboratives Planen von Schreibprozessen

▲ Beitrag von Claudia Mewald, PH Niederösterreich

Im täglichen Leben schreiben junge Menschen regelmäßig. Ihre Kommunikation mit Gleichaltrigen verläuft hauptsächlich schriftlich und über soziale Netzwerke, E-Mails oder Textnachrichten.¹⁵ Im Gegensatz zu diesem meist informellem Schreiben steht das Schreiben formeller schulischer und beruflicher Texte. Um den Anschluss an das informelle Schreiben der Jugendlichen gelingend zu gestalten, scheint es sinnvoll, die vorhandene Schreiberfahrung zu nutzen und Schüler/innen schrittweise an formelleres Schreiben heranzuführen.

Die Entwicklung von Schreibkompetenz ist immer ein individueller Prozess, kann jedoch durch prozesshafte kollaborative **Planung in Gruppen** unterstützt werden. Sie gibt den Lernenden Raum, vorhandene Modelle für das eigene Schreiben zu nutzen.

2.1.1 Sammeln

Die kollaborative Planung von Schreibprozessen, das *Pre-Writing*, beginnt mit dem **Sammeln von Ideen und Informationen**. Es umfasst:

- Ideen generieren
- Das Verständnis der Aufgabenstellung diskutieren
- Informationen durch Brainstorming sammeln
- Notizen machen

Das gemeinsame Arbeiten öffnet den Blick für das Produkt als Ganzes und schafft Verständnis für die spezifischen Komponenten, die ein Text erfüllen soll. Lehrkräfte können diesen Prozess dadurch unterstützen, dass sie Checklisten zu Textsorten der SRDP¹⁶ und Modelltexte vorstellen oder diese gemeinsam mit den Lernenden erarbeiten.

2.1.2 Ordnen

Gesammelte Ideen können in unterschiedlichen Formaten geordnet werden. Oft gibt die Textsorte ein Format vor: Entwürfe für Berichte oder Protokolle werden eher in Listen notiert und diskutiert, um fehlende oder überflüssige Elemente zu finden, während komplexe Geschichten in Mind-Maps oder Diagrammen dynamisch entwickelt werden können.

15 Vgl. dazu Eberharter/Kremmel/Konzett-Firth (2018) über die Unterscheidung zwischen konzeptueller Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Durch digital gestützte Kommunikationsformen können Textnachrichten mehr Merkmale gesprochener Sprache aufweisen, obwohl sie in schriftlicher Form vorliegen. Umgekehrt hat ein universitärer Vortrag oder TED-Talk mehr Merkmale schriftlicher Texte, obwohl er mündlich übermittelt wird.

16 BMBWF. (2017). *Übersicht Charakteristika Textsorten lebende Fremdsprachen*. Verfügbar unter <https://www.matura.gv.at/downloads/download/uebersicht-charakteristika-textsorten-lebende-fremdsprachen>

Für Textsortencharakteristika in der ersten lebenden Fremdsprache Englisch, Sekundarstufe I, vgl. Mewald, C. (2016). *Planning for teaching and learning in EFL Effects of standardisation and standardised testing on the learning and teaching of EFL at lower secondary level*. In: *Open Online Journal for Research and Education*, S. 22-24. Verfügbar unter <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/298/323>.

PRAXISBEISPIEL 5:

TO DO LIST

Die *To Do List* im folgenden Beispiel zeigt auf, wie mit wenigen sprachlichen Ressourcen eine Textbasis erstellt werden kann. Listen und Notizen sind der „verkürzten“ Kommunikation in modernen Medien ähnlich und daher ein Ausgangspunkt, der den meisten Lernenden vertraut ist.

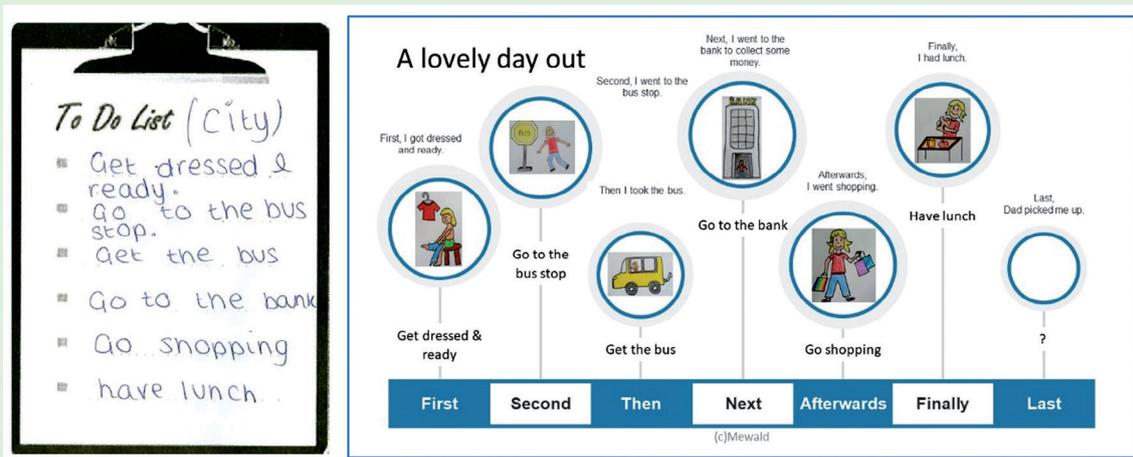


Abbildung 3: Satzanfänge führen von der Notiz zum Satz¹⁷

Dieses Beispiel über einen Tag in der Stadt zeigt, wie mit Satzanfängen der Sprung von der Notiz in der Liste zum Satz geschafft wird. In einem nächsten Schritt könnte derselbe Text ausgebaut werden, indem Orte und Zeiten ergänzt werden, Eigenschaftswörter Nomen näher beschreiben oder Verbindungswörter komplexere Sätze erzeugen.

2.1.3 Erstentwurf

In einem ersten, individuellen Entwurf sollten sich die Schüler/innen auf die Entwicklung von Bedeutung konzentrieren, und dazu ihre eigenen Ideen aus den gemeinsamen filtern und ordnen. Im Anfangsstadium der Textproduktion, vor allem in einer Fremdsprache, sollte noch kein hoher Anspruch an die sprachliche Korrektheit gestellt werden. Es werden lediglich Phrasen gesammelt und aufgeschrieben.

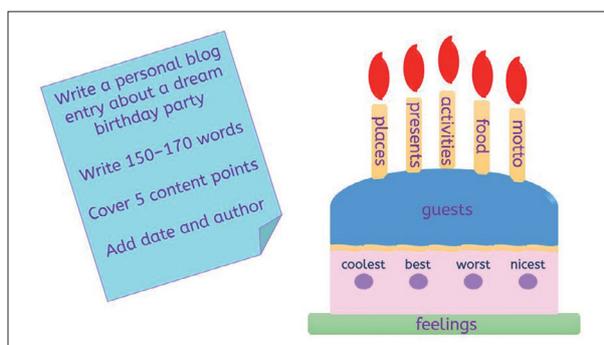


Abbildung 4: Schreibauftrag¹⁸

Sobald ein erster Entwurf fertiggestellt ist, kann Feedback von Peers oder Lehrkräften eingeholt werden. Strukturierte Angebote, wie z. B. Bewertungsskalen mit bekannten Kriterien helfen dabei, gezielte Rückmeldungen zu geben.

2.1.4 Feedback einholen und annehmen

Ein wichtiger Aspekt im Schreibprozess ist es, das Feedback anderer während der Entstehung und Bearbeitung eines Textes anzunehmen und darauf zu reagieren. Rückmeldungen können mündlich oder schriftlich erfolgen

¹⁷ Vgl. Mewald, C., eigenes Beispiel.

¹⁸ Vgl. Mewald, C., eigenes Beispiel.

und von Peers oder Lehrer/innen kommen. Lernende legen meist mehr Wert auf die Rückmeldung ihrer Lehrer/innen, weil diese Expertenwissen zum Thema haben. Sie finden sich selbst oft nicht kompetent genug, um sich gegenseitig nützliche Ratschläge zu geben – ein Aspekt, der gleichzeitig den Wert des Feedbacks, das sie von Peers bekommen, schmälert.

Die Zusammenarbeit mit Peers wirkt sich aber dennoch auf den Lern- und Schreibprozess aus: Lernende neigen dazu, die Korrekturen und Anmerkungen von Lehrkräften kritiklos zu übernehmen, auch wenn sie nicht damit einverstanden sind oder diese nicht verstehen. Feedback von Peers ist hingegen öfter Anlass für Verständnisfragen und für einen Aushandlungsprozess, der niveaувollere Texte hervorbringen kann.

PRAXISBEISPIEL 6

PEER REVIEW

Dieses Beispiel zeigt, dass schon junge Lernende auf konkrete Fragen antworten und eigene Texte oder solche ihrer Peers kommentieren können. Mit Training und Übung können sie sich mit komplexeren Skalen vertraut machen und erfolgreich in Peer Reviews einbringen.

Read the letter of your partner and fill in the checklist. Add changes where necessary.

	👍🇺🇸	👎🇺🇸	✍️
Does the letter start correctly?	✓		nice start
Does the letter end correctly?	✓		good ending
Are there longer, connected sentences?	✓		.
Are there paragraphs in the letter?		✓	more paragraphs, not only one
Are the tenses O.K.?	✓		
Are there spelling mistakes?		✓	there are about five mistakes
Did you list up your ideas for changes?			

Abbildung 5: Feedbackfragen zum Verfassen von Briefen¹⁹

Von Peer Reviews profitieren die Schüler/innen sehr, da sie ihre Schreibkompetenz und kritischen Fähigkeiten entwickeln. Die gemeinsame Analyse vermittelt auch, was an Texten gelungen ist und wie man erwünschte Elemente identifiziert und beschreibt. Was am Modelltext gemeinsam geübt wurde, kann im ersten Entwurf von Peers erprobt werden.

Im Schreibprozess kann das „**Ruhen lassen**“ eines Schriftstücks dabei helfen, Lücken in der Textstruktur oder Argumentation zu finden und zu schließen. Nach der Reflexionszeit ist es auch sinnvoll, eine **sprachliche Überarbeitung** zu machen, bevor andere in den Editionsprozess eintreten. Mit diesem Schritt ist das Planen beendet und das Bearbeiten beginnt.

¹⁹ Vgl. Mewald, C., eigenes Beispiel.

2.2 Schreiben, Überarbeiten und Präsentieren von Texten

▲ ÖSZ

2.2.1 Schreiben

Für das Schreiben ist es für Lernende sehr hilfreich, passende **Sprachbausteine** zur Verfügung zu haben. Diese können kollaborativ in der Planungsphase erarbeitet werden oder aber auch von der Lehrperson vorgegeben werden.

Schreibaufgaben können als **Einzel-, Partner- oder Gruppenaufträge** durchgeführt werden. Je nach Lernjahr und Lerngruppe wird man entsprechende Handlungshilfen auswählen, um die Schüler/innen(gruppen) bestmöglich zu unterstützen.

In der Schreibphase ist es weiters wichtig, Fehler zuzulassen, um **sprachliche Risikobereitschaft** zu ermöglichen. Schüler/innen sollen von Zeit zu Zeit sicheres Terrain verlassen und sprachliche Risiken eingehen, um eigene Gedanken auszudrücken, auch wenn sie unter Umständen noch nicht über ausreichende sprachliche Mittel verfügen. Fehler, die dabei gemacht werden, sollten als notwendiger und natürlicher Teil des Spracherwerbs gesehen werden.

Im Sinne eines produktiven Lernprozesses geht es für Lehrpersonen wie für Schüler/innen darum, den Grundsatz **Range over Accuracy** zu verinnerlichen. *Risk taking* führt zu erhöhtem Lernzuwachs und ist Zeichen eines reifen Lernverhaltens. Unter diesem Aspekt sind manche Fehler auch als notwendige Schritte auf dem Weg zu einer größeren *Range*, einem größeren Spektrum sprachlicher Mittel, zu sehen.

Eine zu starke Fixierung auf Fehlervermeidung führt dazu, dass die Lernenden auf der sicheren Seite bleiben, kein Risiko eingehen, einerseits langweilige, uninteressante Texte produzieren und andererseits im Vertrauten und Bekannten verharren, sich nicht auf Neues einlassen und deshalb im Lernprozess stagnieren. Die entsprechende Balance zwischen *Range* und *Accuracy* ist nicht nur für die Beurteilung von Relevanz, sondern auch im Schreibprozess bedeutsam.

Sprachbausteine können in vielfältiger Form vorkommen und auch differenzierend eingesetzt werden:

- **Scaffolds** können zu Beginn sehr ausführlich sein, ihr Umfang und die Einsatzhäufigkeit sollen im Laufe der Zeit jedoch abnehmen. Die Handlungshilfen sind vielfältig und betreffen je nach Text unterschiedliche Komponenten (z. B. Wortschatz, Satzbau, Grammatik, Textorganisation).
- **Mind-Maps bzw. Formulierungshilfen** unterstützen bei der Sammlung von Ideen und helfen, die Ideen in eine logische Reihenfolge zu bringen.
- Verschiedene **Raster**²⁰ unterstützen bei der Organisation des Textes und beim Inhalt, sie können auch erforderliche Textbausteine vorgeben. Dabei wird die wichtige Strategie des Notizenmachens geübt.
- **Aufgabenstellungen** helfen bei der Organisation des Textes und geben bestimmte Inhalte vor.
- **Modelltexte** bieten sprachlich vollständige Vorlagen und können auch kommentiert werden, um auf einzelne Teile des Textes besonders hinzuweisen, z. B. auf Einleitung und/oder Schluss, auf bestimmte wichtige Phrasen, auf formale Aspekte einer Textsorte (vgl. Kapitel 3.1.3).

2.2.2 Überarbeiten

Schüler/innen müssen lernen, ihre Produkte kritisch zu sehen und zu überarbeiten. Das Augenmerk sollte dabei auf mehrere Fragen gerichtet werden:

- Wurde die Aufgabenstellung in allen Punkten erfüllt?
- Entspricht der Text der geforderten Länge (d. h. ist er nicht zu kurz oder zu lang)?
- Handelt es sich um die richtige Textsorte?
- Ist der Text in logische Absätze gegliedert und inhaltlich/sprachlich kohärent?
- Ist der Text sprachlich korrekt (z. B. Zeitformen, Wortschatz, Rechtschreibung)?

²⁰ Vgl. *I was really upset*, In: Horak, A., et. al. (Hrsg.) (2002). *Aufbau von Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe I. ÖSZ Praxisreihe 17*. Wien/Salzburg/Graz: BIFIE/ÖSZ. S. 66. Verfügbar unter http://oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_17.pdf.

Feedback-Raster, die auf vorher vereinbarten Kriterien basieren, können die Lernenden bei der Kontrolle und Überarbeitung wesentlich unterstützen. Die Lernenden sollen bereits möglichst früh dazu angeleitet werden, fallweise einfaches Feedback zu den Texten ihrer Mitschüler/innen zu geben. Das Feedback wird mit fortschreitenden Sprachkenntnissen differenzierter.

Die Schüler/innen lernen dabei, worauf es bei einem Text in der Fremdsprache ankommt. Sie sollten dazu auch **Übung im Gebrauch von ein- und zweisprachigen (Online-) Wörterbüchern** bekommen, damit sie Selbstkorrektur gut vornehmen können.

Es stehen **vielfältige Umsetzungsmöglichkeiten** für die Überarbeitung von Texten zur Verfügung. Einige Ideen werden hier aufgelistet:

- Verschiedene Checklisten
- Textlupe:²¹ Kurzkommentare zu Textentwurf auf Rückmeldezettel (Lupe), in Gruppen (max. fünf Personen)
- Schreibkonferenz:²² Beratungsgespräch zu Textentwurf, in Kleingruppen (zwei bis drei Personen)
- Expert/innenrunde
- Kommentarlawine:²³ Spontane Reaktionen auf Text mittels Kommentarfunktion (z. B. in einem Padlet)
- Gezieltes Überprüfen von Inhalten/Strukturen/Wortschatz/Grammatik/Orthografie
- Verwendung von Wörterbüchern/Korpora
- Unterstreichen von Textteilen
- Nutzen von (authentischen) Modelltexten
- Schwärzen von Textteilen

PRAXISBEISPIEL 7

ENTWICKLUNG VON KOHÄRENZ/KOHÄSION

▲ Beispiel von Michel Mareschal, BG/BRG Purkersdorf

Um den inhaltlichen und sprachlichen Zusammenhang (Kohärenz/Kohäsion) zu erarbeiten bzw. sprachliche Mittel im Schreibkompetenzaufbau zu entwickeln, kann anhand von Modelltexten durch gezieltes farbiges Markieren sowohl Kohärenz als auch Kohäsion sichtbar gemacht werden. Dazu eignen sich literarische Texte, Artikel und Schulbuchtexte, aber auch selbst geschriebene Texte (z. B. Performenzen von Schüler/innen).

In folgendem Beispiel aus der Literatur („Le Petit Prince“) wurden zunächst **textgrammatische Mittel für Kohärenz (gelb) und Kohäsion (blau) markiert**:

Les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boas ouverts ou fermés, **et** de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, au calcul et à la grammaire. **C'est ainsi que** j'ai abandonné, à l'âge de six ans, une magnifique carrière de peintre. J'avais été découragé par l'insuccès de mon dessin numéro 1 et de mon dessin numéro 2. Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, **et** c'est fatigant, pour les enfants, de toujours et toujours leur donner des explications.

J'ai **donc** dû choisir un autre métier **et** j'ai appris à piloter des avions. J'ai volé un peu partout dans le monde. **Et** la géographie, c'est exact, m'a beaucoup servi. Je savais reconnaître, du premier coup d'œil, la Chine de l'Arizona. C'est très utile, **si** l'on est égaré pendant la nuit.

J'ai **ainsi** eu, au cours de ma vie, des tas de contacts avec des tas de gens sérieux. J'ai beaucoup vécu chez les grandes personnes. Je **les** ai vues de très près. Ça n'a pas trop amélioré mon opinion.²⁴

21 Vgl. ZUM-Unterrichten (2019). *Textlupe*. Im Artikel „Kooperatives Schreiben“. Verfügbar unter https://unterrichten.zum.de/wiki/Kooperatives_Schreiben#Textlupe.

22 Vgl. ZUM-Unterrichten (2019). *Schreibkonferenz*. Im Artikel „Kooperatives Schreiben“. Verfügbar unter https://unterrichten.zum.de/wiki/Kooperatives_Schreiben#Schreibkonferenz.

23 Vgl. ZUM-Unterrichten (2019). *Kommentarlawine/Fragelawine*. Im Artikel „Kooperatives Schreiben“. Verfügbar unter https://unterrichten.zum.de/wiki/Kooperatives_Schreiben#Kommentarlawine.2FFragelawine.

24 Saint-Exupéry, Antoine de: *Le Petit Prince*. Auszug aus: PREMIER CHAPITRE. Verfügbar unter <http://gutenberg.net.au/ebooks03/0300771h.html>. S.8-9.

In einem weiteren Schritt werden sie aus dem Text herausgefiltert und mit **Synonymen** ergänzt. So kann das Repertoire an textstrukturellen Mitteln in dem Bereich erweitert werden.

Kohärenz

C'est ainsi que → c'est comme cela que ; c'est de cette façon/ manière que

et j'ai appris → j'ai aussi appris; j'ai également appris; en plus, j'ai appris

Kohäsion

ainsi → comme cela; de cette façon/ manière

Praxistipp digital: Verwendung von Korpora



▲ Andreas Kaplan, BG/BRG Stainach

Korpora sind digital organisierte Sammlungen authentischer Sprachverwendung, die sowohl von Lernenden als auch Unterrichtenden einfach und kostenlos auf verschiedene Arten genutzt werden können. Für die Verwendung bei der Überarbeitung schriftlicher Produkte gibt es einige Möglichkeiten:

- **SkELL** skell.sketchengine.co.uk
Beispielsätze, Kollokationen und verwandte Ausdrücke eines gewünschten Begriffs für Deutsch, Englisch, Italienisch und Russisch. Keine Registrierung notwendig.
- **Lextutor** www.lex tutor.ca/vp/comp/
Lextutor findet die Häufigkeit der verwendeten Wörter in einem Text für Englisch und Französisch. Oberfläche nicht attraktiv, aber schnelles, objektives Bild des verwendeten Wortschatzes in einem Text möglich. Keine Registrierung notwendig.
- **Teacher Toolkit** www.english.com/gse/teacher-toolkit/user/lo
Aktuell das umfangreichste Werkzeug zur Bestimmung des GERS-Niveaus einzelner englischer Ausdrücke. Erstellen von Wortlisten zu bestimmten Themen und Niveaus möglich. Registrierung notwendig, aber kostenlos.
- **Write & Improve** writeandimprove.com
Kombiniert Korpora für Englisch mit künstlicher Intelligenz, um vollautomatisch Rückmeldungen zu englischen Texten zu geben. Registrierung notwendig.

2.2.3 Präsentieren

Der letzte Schritt der prozessorientierten Schreibdidaktik sieht die **Präsentation der Schreibprodukte** vor. Ihre Bedeutung wird im Rahmen des GERS unterschätzt, doch die Forschung zeigt, dass die Aussicht auf eine Veröffentlichung ein greifbares Ziel und somit einen Motivationsfaktor für die Lernenden darstellt.²⁵ Dies kann je nach Textart mit unterschiedlichen Graden der Öffentlichkeit und Reichweite erfolgen.

Einige Umsetzungsmöglichkeiten:

- Präsentation vor der Klasse, am Elternabend, am Tag der offenen Tür
- Wandzeitung
- Portfolio/Textsammlung

25 Vgl. Kopfermann, T. (2002). *LesenSchreibenLesen*, in: *Deutschunterricht 1/2002*, Westermann. S. 8.

- Plakat
- Publikation in Klassenzeitung/Schulzeitung/Jahresbericht
- Publikation im Schulblog/auf Homepage
- Pinnwand/Padlet
- E-Magazin
- E-Mail (an Partnerklasse/Brieffreund)

PRAXISBEISPIEL 8

INTERAKTION UND PRÄSENTATION MITTELS E-ZEITSCHRIFT

👤 **Beispiel von Renate Gerber, BG/BRG Maroltingergasse**

Interaktion und Präsentation mittels E-Zeitschrift

Die E-Zeitschrift Madmagz²⁶ wurde in den folgenden Beispielen in Zusammenhang mit unterschiedlichen eTwinning-Projekten eingesetzt, um in schriftliche Interaktion zu treten, aber auch um Schüler/innentexte zu präsentieren.

Niveau A1: Impariamo insieme, lernen wir gemeinsam (Italienisch/Deutsch)

Die österreichischen Schüler/innen (AHS, 1. Lernjahr) schrieben ihre Beiträge auf Italienisch und die italienischen Schüler/innen, die bereits ein Jahr Deutsch gelernt hatten (AHS, 2. Lernjahr), auf Deutsch.

Schritt 1: Die Schüler/innen stellen sich im Mitgliederbereich in der Fremdsprache vor (z. B. die italienische Schülerin auf Deutsch).

Schritt 2: Ein Partnerschüler/eine Partnerschülerin reagiert auf die Vorstellung und stellt dazu Fragen (z. B. die österreichische Schülerin auf Italienisch). Es entsteht ein Dialog in zwei Sprachen.

Niveau A2 – Parole in gioco (Wahlpflichtfach, Italienisch / Deutsch)

In einem eTwinning-Projekt stellten sich die Schüler/innen im gemeinsamen Twinspace gegenseitig Aufgaben und lösten Rätsel.

Das Thema „Tagesablauf während Corona“ wurde folgendermaßen bearbeitet: Die österreichische Gymnasiastin (AHS, Wahlpflichtfach, 2. Lernjahr) hat den Tagesablauf mit Emojis symbolisiert, die italienische Volksschülerin (VS, 4. Klasse) hat den Ablauf anschließend verschriftlicht.

Beatrice S. describe la giornata di Marie

Si sveglia al mattino, poi mangia i biscotti e beve il caffè, dopo studia e completa i compiti, in seguito pranza, poi legge, corre, cena e infine va a dormire.



Abbildung 6: Parole in gioco²⁷

²⁶ Vgl. <https://madmagz.com>

²⁷ Beispiel von Renate Gerber, neu layoutiert

Niveau B1: Esprit eurêka – auf den Spuren von Erfindern und Erfinderinnen (Französisch / Deutsch, vertiefendes Wahlpflichtfach)

Thema im Rahmen des eTwinning-Projekts war „Erfindungen“. Abschließend präsentierten die österreichischen Schülerinnen ihre Erfindungen und erstellten dazu jeweils einen Beitrag im E-Magazin Madmagz.



Poudre Magique Ultime

Nous faisons l'impossible possible!

Avec cette poudre chaque produit de vos souhaits peut devenir réalité à tout moment. Vous devez simplement dessiner le produit souhaité sur un papier.

Dès que la poudre est dispersée sur le papier, votre produit devient réel.

Poudre Magique Ultime, l'utiliser n'est pas un crime!

Notre invention: "La pommade pour savoir tout pour un test"
Petra, Selma, Melike

Salut, nous nous appelons Petra, Melike et Selma et nous sommes les inventrices du produit "Médecin - le petit oncle". C'est une pommade qui s'appelle "gorget pas la pommade".

Notre idée était: Comme il y a beaucoup d'enfants qui se battent avec le stress scolaire et des mauvaises notes, nous avons inventé cette géniale crème. Elle aide les enfants à savoir toutes les choses pour une matière scolaire.

Comment ça marche: Appliquez un peu de la pommade sur le front. Elle sera efficace pendant 9 minutes max. Il faut savoir qu'on peut utiliser plusieurs pommades à la fois.

Les qualités de la pommade:

On a la possibilité de sélection entre 9 pommades différentes. La pommade miracle peut être achetée dans un pot transparent, le couvercle a la couleur rose bébé: L'écriture est en or, seulement la marque du produit est en noir. Le pot de la pommade contient 15 ml et il coûte 99,99 euros.

MÉDECIN - LE PETIT ONCLE

gorget pas la pommade 99,99 euros

Abbildung 7: Esprit eurêka²⁸

Praxistipp digital: E-Magazine

Mit E-Zeitschriften ist es möglich, kollaborativ an Artikeln bzw. einer Zeitschrift zu arbeiten. Sie können im Klassenverband und klassenübergreifend, aber auch partnerschulübergreifend, z. B. im Rahmen von eTwinning²⁹, eingesetzt werden. Die Schüler/innen befassen sich im Rahmen des Planens und Verfassens, aber auch bei der Zusammenstellung der Zeitschrift mehrfach mit den Inhalten eines Themenbereichs. Am Ende steht eine Projektabschlusspräsentation bzw. -dokumentation zur Verfügung.

²⁸ Beispiel von Renate Gerber; Fotos: Pixabay.

²⁹ eTwinning, die größte Bildungs- und Projektplattform Europas, ermöglicht den virtuellen Kontakt zu Partnerschulen. Die Schüler/innen können in einem geschützten virtuellen Klassenzimmer, dem Twinspace, Informationen austauschen, chatten oder interaktive Aktivitäten durchführen. Verfügbar unter www.etwinning.net.

3. KREATIVES SCHREIBEN

3.1 Elementare Sprachkenntnisse (A1 bis A2)

▲ Beitrag von Claudia Mewald, PH Niederösterreich

In der Primarstufe lernen die Schüler/innen in der ersten lebenden Fremdsprache, ausgehend vom Abschreiben und Ergänzen auf Wortniveau, sehr einfache kurze Texte unter Vorgabe von Satzanfängen und Wortschatz zu verändern oder zu schreiben. Als mögliche Textsorten werden in den „Grundkompetenzen lebende Fremdsprache, 4. Schulstufe“³⁰ Einladungen, Glückwunschkarten, elektronische Nachrichten, Wetterberichte oder Personenbeschreibungen genannt.

Auf dem Weg von der reproduzierenden Textproduktion zum kreativen Schreiben können Schüler/innen bereits auf dem Niveau A1 eigenständige und kreative Texte verfassen.³¹ Dabei wird an vorhandene Strategien angeknüpft, indem Satzanfänge und Wortschatzfelder als scaffolding zur Verfügung gestellt werden. Letztere können auch durch Brainstorming in der Gruppe erarbeitet werden, nachdem ein Modelltext vorgestellt wurde, der als Muster (z. B. folgendes Gedicht) und als sprachlicher Rahmen dient.

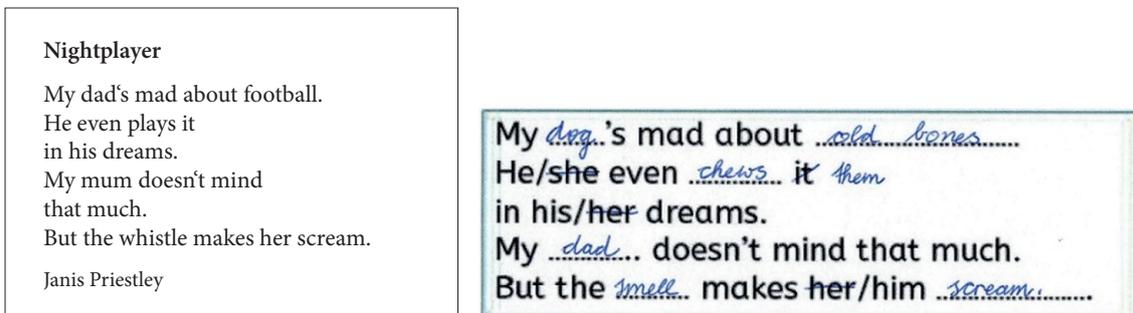


Abbildung 8: Modelltext und Personalisierung des Modelltexts (Design)

Schaffen die Schüler/innen neue und individuelle Texte (Redesign), wandelt sich nicht nur der Ursprungstext, sie demonstrieren damit auch ihren Lernprozess.

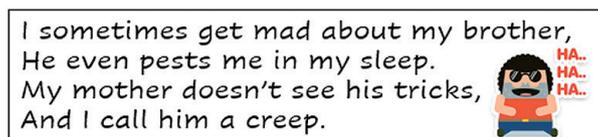


Abbildung 9: Transformierung des Modelltexts (Redesign)

Wie beim Planen kann auch im Prozess des Verfassens eines Textes kollaborativ gearbeitet werden. Gerade auf den Niveaus A1 und A2 schafft die Gruppe oft mehr Kreativität und sprachliche Abwechslung. Spielerische Ansätze und medial unterstützte Anfangsaufgaben schließen an Lernerfahrungen aus der Primarstufe (für Englisch) oder den Fremdsprachenunterricht in der ersten lebenden Fremdsprache (für Französisch, Italienisch und Spanisch bzw. weitere Sprachen) an und führen motivierend an die „große“ Aufgabe des Schreibens heran.

Schreibunterricht steht am Anfang immer **mit der Erarbeitung eines geeigneten linguistischen Repertoires in Verbindung**. Dazu eignen sich ähnliche grafische Hilfsmittel wie beim Planen, die eine breite Sammlung an Kollokationen schaffen und neben der Verfügbarkeit der sprachlichen Mittel auch inhaltliche Impulse liefern. Dies kann eine vorgegebene Textstruktur sein, ohne sich bei dieser inhaltlich festzulegen (siehe Abbildung 8), eine Wortschatzliste (vgl. Abbildung 10) oder ein Textfahrplan (vgl. Abbildung 11).

30 Vgl. ÖSZ-Webseite zu Grundkompetenzen lebende Fremdsprache, 2. und 4. Schulstufe. Verfügbar unter http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0121&open=10&open2=14.

31 Vgl. Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

Name: _____

Date: _____

My best friend



He / she ...

is tall / short / of average height.

is thin / skinny / healthy / chubby / big.

has long / short / straight / curly / wavy hair.

has black / brown / red / blond / gray hair / is bald.

has brown / blue / hazel / green / dark / bright eyes.

has a small / big / snub nose.

wears glasses / contacts / braces.

wears earrings / a necklace / a bracelet / a ring.

has a mustache / a beard / freckles.

has a piercing / a tattoo.

wears trendy / fashionable / stylish clothes.

is reliable / friendly / humorous / funny / kind.

Abbildung 10: Wordlist³²

The parts of a letter

2. The greeting
Hand icon
Dear ...,
Hallo ...,
Hi,

1. The heading 😊
- address
- date

3. The body
- the heart of the letter where you write your message
- keep your writing clear and easy to read
- write for your reader

4. The closing 🙌
- add closing words
- sign your name
Yours...,
Yours,
Take care,
Best regards,

Draw symbols and write titles here

©Mewald/Wallner

Abbildung 11: Textstruktur „Letter“³³

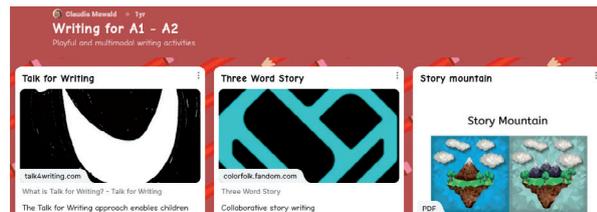
32 Aus: PALM4TEACHERS Classroom Material (2017). Verfügbar unter https://www.palm-edu.eu/wp-content/uploads/2017/06/Wordlist_1.pdf.

33 Mewald, C. & Wallner S., eigene Abbildung. <https://de.padlet.com/clauidiamewald/460jtlevsc5cmq9o>.

Praxistipp digital: Schreibunterricht A1-A2

Spielerische und medial unterstützte Aufgaben für den Schreibunterricht A1-A2 sind in folgender Internetplattform gesammelt:

<https://padlet.com/claudiamewald/460jtlevsc5cmq9o>



3.2 Fortgeschrittenere Sprachkenntnisse (ab Niveau B1)

▲ Beitrag von Andreas Kaplan, BG/BRG Stainach

Kreativität kann und soll auch beim Schreiben auf (höheren Niveaus) der Sekundarstufe II noch eine Rolle spielen. Es ist natürlich unumgänglich, mit den angehenden Maturantinnen und Maturanten die Erstellung von maturagerechten Texten zu erarbeiten und zu üben. Sobald die Lernenden allerdings die Grundlagen der Textsorten sicher beherrschen, gibt es einige Möglichkeiten, den weiteren Lern- und Übungsprozess so abwechslungsreich zu gestalten, dass auch kreative Zugänge ihren Platz finden.

Damit Lernende „die für das betreffende Genre geltenden Konventionen beachten“³⁴ können, wie es in der Skala zu „Kreatives Schreiben“ im GERS auf Niveau B2 formuliert ist, müssen sie diese zuerst (er)kennen. Bewährt hat sich dafür die Bearbeitung von **kommentierten Beispieltexten**, die möglichst nur wenig über dem sprachlichen Niveau der Lernenden liegen und ihnen ein typisches Modell geben, das sie in ihren ersten Versuchen nachbauen können. Anhand dieser Modelle werden die zentralen Anforderungen der Textsorte implizit herausgearbeitet und den Lernenden auch wiederholt explizit vermittelt.

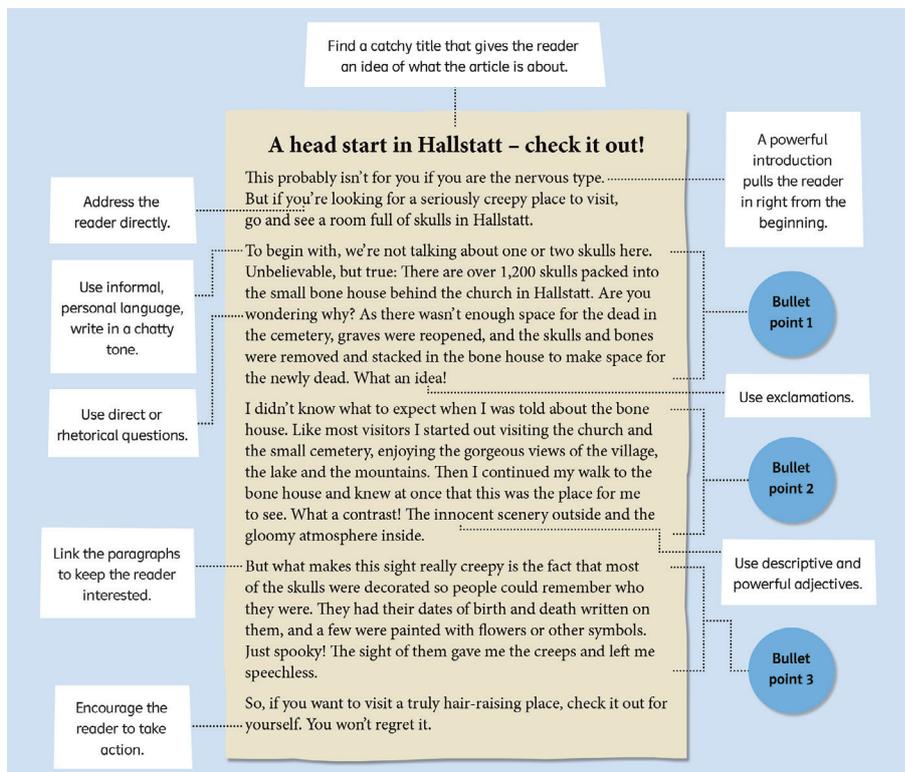


Abbildung 13: Textstruktur „Letter“³⁵

34 Vgl. Skala „Kreatives Schreiben“. In: Europarat (Hrsg.). (2020). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett. S. 82.

35 Vgl. Born-Lechleitner, I., et. al. (2017). *way2go! 6. Coursebook*. Wien: öbv. S. 179.

Gute Beispieltexte bieten den Lernenden nicht nur Anhaltspunkte für Aufbau und Struktur der Textsorte, sondern auch sprachliche Möglichkeiten, diese umzusetzen. Die ersten „eigenen“ Texte sind naturgemäß wenig kreativ, aber erst das sichere Verständnis dieses Ausgangspunkts ermöglicht in Folge kreativere Variationen.

Mögliche Strategien für die schrittweise Erarbeitung von Textsorten:

- **Vorwissen aktivieren:** Wiederholung bereits bekannter Vorstufen, wie z. B. das Verfassen von strukturierten Absätzen zu einem Thema, um sie für die neue Aufgabe zur Verfügung zu haben.
- **Modelltexte analysieren:** Das genaue Studium von Aufbau und wichtigen Bestandteilen der Textsorte anhand von Beispieltexten macht den Lerner/innen die Eigenheiten der Textsorte bewusst.
- **Ziel klar definieren:** Die zentralen Aspekte der Textsorte explizit unterrichten, z. B.: „Diese drei Dinge muss jeder Blogeintrag haben/können.“
- **Notwendige sprachliche Mittel erwerben:** Nutzung der Beispieltexte als Quelle für typische sprachliche Mittel zur Umsetzung dieser Ziele.
- **Schreiben im Plenum:** Das gemeinsame Schreiben eines Textes in der Klasse am Computer kann den Lernenden helfen, die Informationen schrittweise umzusetzen, wenn zuerst die Absätze geplant und diese dann „auf Zuruf“ Satz für Satz erstellt werden. Man kann hierbei als Lehrkraft punktgenau helfend eingreifen, um zu einem vorbildlichen Text zu kommen.
- **Lernertexte als neue Modelle:** Sobald die Lernenden ihre eigenen Texte erstellt und nach Feedback überarbeitet haben (siehe Kapitel 3.2.3), können die erfolgreichsten Texte als neue Modelle besprochen und aufgetretene Schwierigkeiten anderer Arbeiten thematisiert werden.

Wenn die Lernenden Textsorten grundlegend beherrschen, gibt es zahlreiche **Möglichkeiten, kreative Abwechslung** in den weiteren Lernprozess zu bringen:

- **Vom Text zur Aufgabe:** Die Lernenden versuchen zu einem Text eines bekannten Genres eine passende Aufgabenstellung zu finden. Wie müssen die Inhaltspunkte formuliert sein, wenn der Text die Aufgabenstellung gut erfüllt?
- **Variationen aufzeigen und zulassen:** Textsorten wie Artikel oder Blog erlauben zahlreiche verschiedene Zugänge und kreative Variationen.
- **Auswahl anbieten:** Eine sinnvolle Auswahlmöglichkeit kann die Schreibmotivation deutlich erhöhen. Wann immer möglich, sollten Lerner/innen sich eine Aufgabenstellung aussuchen können.
- **Kreatives Schreiben mit Inhaltspunkten:** Nicht jede Übungsaufgabe muss eine streng sachliche und prüfungstaugliche Aufgabe sein. Oft lassen sich klassische kreative Schreibaufträge auch in der Textsorte „Blogeintrag“ realisieren:

WRITING 14 Your time machine has taken you into the year
You are fascinated by what you see. You want to tell your friends from all over the world about your adventure and have decided to start a blog.

In your blog post you should:

- explain how you have landed in the year . . .
- describe what you can see
- recommend it to other bloggers

Write around 200 words. Give your blog post a title.

→ See *Writing coach, Blog post*, pp. 172/173.

Abbildung 14: Blog post³⁶

36 Vgl. Born-Lechleitner, I., et al. (2017). *way2go! 5. Coursebook*, Schulbuch. Wien: öbv. S. 156.

- **Vielfalt an Textsorten fördern:** Das Schreiben von Gedichten (wie z. B. einem Haiku³⁷), Tagebucheinträgen, inneren Monologen, Geschichten und anderen kreativen Textsorten im Rahmen von Unterricht und Hausübungen bringt Abwechslung und sollte auf jeden Fall Teil des Unterrichts sein. Auch hierbei wird gelernt, sich an die Anforderungen eines Genres zu halten, und der dabei erworbene Wortschatz wird auch in anderen Aufgabenformaten wieder nützlich sein.

Praxistipp digital: Digitales Storytelling

Das Schreiben und Erzählen von Geschichten steht im Zentrum der Storytelling-Methode, die im Bereich der Werbung, in Unternehmen, aber auch im Unterricht eingesetzt werden kann. Das digitale Storytelling verbindet Sprachproduktion und -präsentation mit digitalen Tools.³⁸

Die Methode durchläuft in der Regel fünf Schritte:

1. Vorbereitung
2. Erzählen und Schreiben (*Storycircle – Storyboard – Script*)
3. Audio/Medien zusammenstellen
4. Video-Produktion
5. Screening – Präsentation des Videos

Besonders das (gemeinsame) Entwickeln der Geschichte und die Verschriftlichung des Sprechtextes bzw. von Untertiteln für ein Video entwickelt die intensive Planungs-, Schreib- und Revisionskompetenz.

Die Methode eignet sich aufgrund der Verschränkung mit Medien sehr gut für den Einsatz im fächerübergreifenden Unterricht mit Informatik bzw. knüpft an diesen an.

37 Haiku ist eine traditionelle japanische Gedichtform und besteht aus drei Zeilen mit der Silbenfolge 5-7-5.

38 Vgl. Bakewell, L., et. al. (2019): *Digital Storytelling. Ein Leitfaden zur Erstellung von digitalen Geschichten*. Verfügbar unter <http://www.dist-stories.eu/wp-content/uploads/2019/09/DIST-manuel-german.pdf>.

4. DIE ROLLE VON FEEDBACK IM SCHREIBPROZESS

▲ Beitrag von Andreas Kaplan, BG/BRG Stainach

Effektives Feedback ist einer der lernwirksamsten Wege zur Verbesserung der Schreibfähigkeiten von Lernenden. Um diese Bedeutung wissend, verbringen Lehrkräfte sehr viel Zeit mit der Korrektur von Texten. Welche Möglichkeiten gibt es, den Zeiteinsatz zu optimieren und den Lernenden gleichzeitig möglichst wirksames Feedback zu geben?

Grundsätzlich sollte das Feedback so gestaltet sein, dass es **die Lernenden zu einer weiteren Beschäftigung und Überarbeitung des Textes anleitet**. Sie ist der reinen Beurteilung vorzuziehen, da diese die Lernenden davon abhalten kann, sich ernsthaft mit dem Feedback zu beschäftigen. Eine wertende Beurteilung des Textes ist möglichst erst ganz am Ende des Schreibprozesses einzusetzen, zuvor sollte sich das Feedback auf Rückmeldungen zum Arbeitsprozess und auf Verbesserungsmöglichkeiten beschränken.

Es gibt vielfältige Möglichkeiten für Feedback zum Schreibprozess, um Lernmöglichkeiten entstehen zu lassen und gleichzeitig den Aufwand für die Lehrperson gering zu halten:

- **Selbstbeurteilung:** Die Lernenden markieren und kommentieren das Erreichen vorgegebener Lernziele anhand einer Checkliste selbst (z. B. die Verwendung eines bestimmten Vokabulars oder eine griffige Überschrift), bevor sie die Arbeit abgeben (dürfen).
- **Beispielarbeit gemeinsam besprechen:** Die Lehrperson liest abgegebene Arbeiten der Lerner/innen quer und wählt ein Beispiel mit typischen Problemen aus. Dieses Beispiel wird (anonymisiert) gemeinsam in der Klasse durchbesprochen. Die Lernenden erhalten im Anschluss ihre Arbeiten zurück und können diese überarbeiten.
- **Gallery critique:** Die Lernenden legen ihre Arbeiten auf ihren Tisch. Ausgestattet mit Klebezetteln bewegen sich die Lerner/innen von Tisch zu Tisch, lesen mehrere Texte von anderen und kleben ihr Feedback dazu. Feedbackregeln sollten zuvor eingeführt bzw. wiederholt werden (z. B. freundlich – hilfreich – spezifisch).
- **Feedback während der Arbeit:** Die Lerner/innen schreiben selbstständig einen Text in der Klasse. Die Lehrperson geht währenddessen von Tisch zu Tisch und gibt Feedback während des Schreibprozesses. Wenn die Lerner/innen den Text bereits zuvor (als Hausübung) begonnen haben, ist der Einstieg schneller, weil die Lehrperson sofort mit dem ersten Feedback starten kann.
- **Verpflichtendes Peer Review:** Es werden nur solche Texte von der Lehrperson korrigiert, die zuvor von zumindest drei anderen Lerner/inne/n gelesen und anschließend vom Autor/von der Autorin nochmals überarbeitet wurden. Die ursprüngliche Version, das Feedback und die Endversion müssen zusammen abgegeben werden.
- **Mündliches Feedback online:** Die Lehrperson nimmt direkt beim Lesen der Arbeit bzw. danach ein mündliches Feedback auf und stellt es den Lerner/inne/n digital zur Verfügung (z. B. mit dem Smartphone oder mit *Vocaroo*).
- **Markieren, nicht korrigieren:** Einfache Fehler, die die Lerner/innen selbst korrigieren können (Tippfehler etc.), werden von der Lehrperson nur angestrichen.
- **Klassenfeedback geben:** Mehrmals auftretende Schwierigkeiten werden nicht in jedem Text korrigiert, sondern mit der Klasse im Plenum besprochen. Die Lerner/innen sollen selbst nachsehen, ob die Probleme auch in ihren Texten auftreten und sie dort beheben.
- **Fokussiertes Feedback:** Die Lehrperson gibt nur Rückmeldungen zu einem Teilaspekt des Texts, z. B. Qualität des Inhalts, Klarheit der Kommunikation oder Lesefluss. Die Lerner/innen werden bei der Rückgabe genau darüber aufgeklärt, was korrigiert wurde und was nicht.

5. LITERATUR- UND LINKLISTE

5.1 ÖSZ-Materialien

Praxisheft 17 – Aufbau von Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe 1 (2012): Diese Broschüre zeigt anhand von vielen praktischen Beispielen, wie das Training der Fertigkeit „Schreiben“ erfolgen kann.

<https://bit.ly/33qAlaB>

Schriftliche Kommunikation im Englisch-Unterricht. Sekundarstufe I (2015): Diese DIN A5-Broschüre zeigt in kompakter Form Beispiele für die Entwicklung der Fertigkeit „Schreiben“ im Rahmen der Bildungsstandards (5.-8. Schulstufe).

http://oesz.at/download/publikationen/schriftlichekommunikationimenglischunterrichtdersekundarstufe1_web.pdf

Digitale Werkzeugkiste eROM (2018): In der DIN A5-Broschüre werden elf digitale Werkzeuge vorgestellt, die sich besonders für den Sprachenunterricht eignen. Für die romanischen zweiten lebenden Fremdsprachen gibt es jeweils einen Baustein mit 11 Modellaufgaben, die konkrete Einsatzbeispiele für jedes Werkzeug liefern.

www.oesz.at/erom

Für die erste und zweite lebende Fremdsprache stehen die **Modellbewertungen von Schreibperformanzen** zur Vorbereitung auf die Reifeprüfung zur Verfügung. Sie erfolgten für Englisch auf Basis des Bewertungsrasters B2 und B1, für die romanischen Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch mit dem Bewertungsraster B1.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2018). *Modellbewertungen zu Englisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B2 (ÖSZ Praxisreihe Heft 29)*. Graz: ÖSZ.

http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe_29_web.pdf

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2018). *Modellbewertungen zu Englisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B1 (ÖSZ Praxisreihe Heft 33)*. Graz: ÖSZ.

http://www.oesz.at/download/publikationen/praxisreihe33_web.pdf

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2019). *Modellbewertungen zu Französisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B1 (ÖSZ Praxisreihe Heft 35)*. Graz: ÖSZ.

http://oesz.at/download/publikationen/praxisreihe35_web.pdf

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2020). *Modellbewertungen zu Spanisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B1 (ÖSZ Praxisreihe Heft 36)*. Graz: ÖSZ.

http://www.oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub_ID=254

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2020). *Modellbewertungen zu Italienisch-Schreibperformanzen mit dem Beurteilungsraster B1 (ÖSZ Praxisreihe Heft 37)*. Graz: ÖSZ.

http://www.oesz.at/OESZNEU/document2.php?Submit=&pub_ID=255

Weiters befinden sich auf der ÖSZ-Website **Pools mit Aufgabenbeispielen** zu Schreiben und weiteren Fertigkeitsbereichen für die folgenden Sprachen und Stufen:

Englisch-Orientierungsaufgaben 5. Schulstufe (Übergang Primarstufe zu Sekundarstufe 1)

<http://oesz.at/OA5NEU/>

Englisch-Bildungsstandards, Aufgabenbeispiele für die 5.-8. Schulstufe. Rund 50 Beispiele inkl. Scaffolds stehen für „Schreiben“ zur Verfügung, insgesamt sind es rund 300.

http://www.oesz.at/FSSNEU/include_fss.php

Aufgabenbeispiele A2 für die zweite lebende Fremdsprache Französisch, Italienisch und Spanisch für alle Fertigkeitsbereiche nach dem 2. Lernjahr.

http://oesz.at/FSSROMNEU/include_fssrom.php

Aufgabenbeispiele für die 2. lebende Fremdsprache A2-B1 Französisch, Italienisch, Spanisch und Russisch zur Vorbereitung auf die SRP.

http://oesz.at/FIS/include_fis.php

5.2 Weiterführende Literatur zur Fertigkeit „Schreiben“

Bakewell, L, et. al. (2019): *Digital Storytelling. Ein Leitfaden zur Erstellung von digitalen Geschichten.*

<http://www.dist-stories.eu/wp-content/uploads/2019/09/DIST-manuel-german.pdf>

Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2018). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen.* Berlin: Cornelsen.

Eberharter, K, Kremmel, B. & Konzett-Firth, E. (2018). Produktive Fertigkeiten überprüfen und bewerten. In: Hinger, B. & Stadler, W. (Hrsg.). *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung.* Tübingen: Narr Studienbücher. S. 87-115.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures.* London: Routledge.

Daucher, A. & Hinger, B. (2018). *Un estudio de replicación: ¿Favorece una enseñanza que tiene en cuenta el desarrollo verbal de TAM (tiempo-aspecto-modo) el transcurso de la interlengua?*, Poster präsentiert bei XXXVI AESLA International Conference, 19.-21.4.2018, Universidad de Cádiz, Spanien.

Hedge, T. (2005). *Writing.* Oxford: Oxford University Press.

Europarat (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Europarat (Hrsg.). (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband.* Stuttgart: Klett.

Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing.* Harlow: Pearson Education Limited.

Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L.W. & Steinberg E.R. (Hrsg.). *Cognitive Processes in Writing.* Hilldale. S. 3-30.

Hinger, B. & Stadler, W. (2018): *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung.* Tübingen: Narr Studienbücher.

Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing.* Harlow: Pearson Education Limited.

Kopfermann, T. (2002). LesenSchreibenLesen. In: *Deutschunterricht 1/2002*, Westermann.

LaRue, N. & David Lee, N. (2015): *Write Here, Write Now.* Chronicle Books, San Francisco.

Mewald, C. (2016). Planning for teaching and learning in EFL Effects of standardisation and standardised testing on the learning and teaching of EFL at lower secondary level. In: *Open Online Journal for Research and Education*, S. 22-24.

<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/298/323>

Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing.* New York: Routledge

ZUM-Unterrichten. (2019). *Kooperatives Schreiben.*

https://unterrichten.zum.de/wiki/Kooperatives_Schreiben



Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Hans-Sachs-Gasse 3/I, A-8010 Graz
T: +43 316 824150, F: +43 316 824150-6, office@oesz.at
www.oesz.at