

Fachdidaktische Rückmeldung zu den zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 (ZP10) im Fach Englisch



Inhaltsverzeichnis

1.	Zielsetzung und Datengrundlage	3
2.	Erste Ergebnisse der diesjährigen Englischprüfung	4
3.	Im Fokus: Schreibaufgabe – Hauptschulabschluss	5
3.1	Rückblick auf die Schreibaufgabe 2014	5
3.2	Erläuterung der Aufgabenstellung	6
3.3	Anforderungen im Bereich „Sprachliche Leistung/ Darstellungsleistung“	6
3.4	Erwartungshorizont in der ZP10 – Bezug zum KLP	7
3.5	Allgemeine Ergebnisse	8
4.	Im Fokus: Schreibaufgabe – Mittlerer Schulabschluss	11
4.1	Rückblick auf die Schreibaufgabe 2014	11
4.2	Erläuterung der Aufgabenstellung	11
4.3	Anforderungen in den Wahlaufgaben	12
4.3.1	Argumentation – Teilaufgabe 3a	12
4.3.2	Kreatives Schreiben – Teilaufgabe 3b	12
4.4	Erwartungshorizont in der ZP10 – Bezug zum Kernlehrplan	13
4.5	Allgemeine Ergebnisse	15
5.	Schreibförderung – Anregungen für die Unterrichtspraxis	18
6	Anhang	22
6.1	Glossar	22
6.2	Erläuterungen zu Ausdrucksvermögen und kommunikativer Textgestaltung – Hauptschulabschluss	24
6.3	Erläuterungen zu Ausdrucksvermögen und kommunikativer Textgestaltung – Mittlerer Schulabschluss	25
6.4	Anforderungskriterien an unterschiedliche Zieltextformate	26
6.5	Writing guide – Kopiervorlage für Schülerinnen und Schüler	28
6.6	Leitfragen zur Selbstreflexion für Lehrerinnen und Lehrer	30
6.7	Datengrundlage	32
7.	Literaturverzeichnis	32

1. Zielsetzung und Datengrundlage

Ziel dieser Erstaussgabe einer fachdidaktischen Rückmeldung zu den Zentralen Prüfungen 10 im Fach Englisch ist zum einen, eine allgemeine Information über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Bereich Schreiben aufzuzeigen, und zum anderen, eine Analyse und Interpretation der Ergebnisse zu erbringen. Hierbei liegt der Fokus auf dem Aspekt der „**kommunikativen Textgestaltung und des Ausdrucksvermögens**“ im Kompetenzbereich **Schreiben**.

Ziel

Grundlage der fachdidaktischen Rückmeldung bilden empirische Auswertungen der rückgemeldeten Daten zu den Prüfungsergebnissen aus einer Stichprobe von Schulen sowie die Auswertung von uns vorliegenden eingereichten Schülerlösungen. Ausführliche Informationen zur Datengrundlage dieser Ausgabe finden Sie im Anhang.

Grundlage der Auswertung

Wir möchten bei dieser Gelegenheit nicht versäumen, allen Lehrerinnen und Lehrern, die seit Einführung der zentralen Prüfung mit dieser Ergebnisrückmeldung befasst waren, ganz herzlich für Ihre Bereitschaft, diese Aufgabe zu übernehmen, und die damit verbundenen Mühen danken. Uns ist der Aufwand, den diese Rückmeldung in der ohnehin turbulenten Zeit am Schuljahresende erfordert, bewusst.

Die Analyse soll Aufschluss darüber geben, in welchen fachlichen Teilbereichen der untersuchten Kompetenz Schülerinnen und Schüler möglicherweise noch Unsicherheiten zeigen und welche Erkenntnisse zur Unterrichtsentwicklung daraus abgeleitet werden können. Anregungen für den Unterricht ergänzen die Rückmeldungen.

Fachlich verantwortlich:

*Jessica Bial, Dr. Anna-Katharina Baradaranossadat, Gaby Engel
(QUA-LiS NRW)*

Wir freuen uns über Ihre Hinweise und Fragen. Bitte schreiben Sie an pruefungen10@qua-lis.nrw.de.

2. Erste Ergebnisse der diesjährigen Englischprüfung

Eine erste empirische Auswertung der Rückmeldungen zu den Prüfungsleistungen 2015 im Fach Englisch weist für beide Abschlussniveaus keine auffälligen Unterschiede zu den Prüfungsergebnissen 2014 auf. Die Schülerinnen und Schüler kommen insgesamt mit den Anforderungen und Aufgabenformaten zurecht.

HSA (2015)

Bei der Überprüfung des Hörverstehens wird deutlich, dass den Schülerinnen und Schülern dieses Aufgabenformat offensichtlich aus dem Unterricht inzwischen gut vertraut ist.

Im Bereich des Leseverstehens zeigen die Schülerinnen und Schüler in der Regel ein gesichertes Verständnis für Informationen an der Textoberfläche; problematischer scheint zum Teil noch das Erlangen eines tieferen Textverständnisses zu sein. Schülerinnen und Schüler müssen hier ggf. noch mehr angeleitet werden, genauer und gründlicher zu lesen und ihre Antworten nochmals am Text zu überprüfen.

Das neue Format der diesjährigen Schreibaufgabe („*Applying for a job in Britain*“) entspricht offensichtlich dem Erfahrungshorizont und Interesse der Schülerinnen und Schüler. Mit der inhaltlichen Bewältigung der Aufgabe hatten die meisten von ihnen keine Probleme. Im Bereich der Darstellung wäre eine vertiefte Schulung der Verwendung von komplexeren Satzgefügen hilfreich.

MSA (2015)

Die Schülerinnen und Schüler schneiden beim Hörverstehen tendenziell besser ab als beim Leseverstehen. Insbesondere Aufgaben, die das Verstehen von Fakten (selektives Hörverstehen) überprüfen, bewältigen die Prüflinge gut.

Beim Leseverstehen zeigt sich, dass Aufgaben, die das Verstehen von Informationen im Zusammenhang sowie das Schlussfolgern erfordern, den Schülerinnen und Schülern größere Schwierigkeiten bereiten als Aufgaben, die sich auf explizite Textaussagen beziehen. Sie scheinen eher flüchtig als genau zu lesen.

Die inhaltliche Bearbeitung der Schreibaufgaben gelingt den Schülerinnen und Schülern zufriedenstellend. Allerdings fällt ihre Leistung etwas ab, wenn sie gefordert sind, Aussagen begründend oder an Beispielen auszuführen. Dies spiegelt sich auch im Bereich der Darstellungsleistung wider. Hier erreichen sie weniger Punkte für die Verwendung eines allgemeinen und thematischen Wortschatzes sowie für die Verwendung von Redemitteln zur Argumentation und Meinungsäußerung.

Die Auswertung der diesjährigen Ergebnisse, die uns erst seit Kurzem vorliegen, wird fortgesetzt. Die folgenden Hinweise und Analysen beziehen sich auf die Aufgaben und Daten aus dem Jahr 2014.

3. Im Fokus: Schreibaufgabe – Hauptschulabschluss

3.1 Rückblick auf die Schreibaufgabe 2014

Imagine:

Martin (15) is a student **at your school**. He spent the last summer holidays at a campsite in Spain with his parents. There they made friends with their Spanish neighbours: Juan (15) and his father.

Sadly, Juan's father had just lost his job as a technician at a big Spanish company. After the holidays, Martin got an email from Juan – in English, of course, because Martin speaks no Spanish and Juan no German.

Read Juan's email and write back to him.

- Answer **all** his questions.
- Think of a nice **beginning** and a nice **ending** to your email.
- Write **100 words** or more.
- Write an email with **complete sentences**.

Hi Martin,

Great news! My dad has got a new job! And guess where?! In the company where your dad works! My dad can start his job on 1st September! We both hope that learning German won't be too difficult.

We'll move to Germany next month. So we'll soon be able to do lots of things together.

What can young people do in your town in their free time?

*I'll go to the same school as you do, I think. **What is a typical school day like?** (I hope the food in your school canteen is not too healthy! I love pizza and hamburgers for lunch.)*

*I also hope school is not too stressful in Germany - so **what about homework and tests or exams?***

*I'd really like to get some work experience before I leave school. **How does your school help with that?***

Soon I'll be able to talk to you in German - that'll be great.

Tchuss! (You taught me that word in the summer. I hope the spelling is OK.)

Juan

3.2 Erläuterung der Aufgabenstellung

Bei der Schreibaufgabe *“Moving to Germany“* werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, eine E-Mail an einen „fiktiven Freund“ zu verfassen. Sowohl der situative Rahmen als auch die Aufgabe selbst knüpfen an den Erfahrungshorizont von jungen Menschen, ihrer unmittelbaren Interessen- und Lebenswelt an, was die Motivation zum Schreiben offensichtlich erhöht.

Die Rolle (Martin), in der sich die Prüflinge befinden, ist durch eine entsprechende Situierung vorgegeben. Der Prüfling muss zunächst den Ausgangstext (die E-Mail des fiktiven Freundes) lesen. Daraus wird ersichtlich, in welcher Beziehung die beiden stehen, und welche Erwartungen der Adressat an die Antwort des Schreibers (Martin) hat. Letztere ergeben sich zum einen aus den konkreten Fragen, die der Freund in seiner E-Mail an den Prüfling stellt, zum anderen aus dem Status ihrer Freundschaft. Der Schreibstil sollte also informell und kann auch humorvoll sein.

Der Schreibprozess der Schülerinnen und Schüler wird demnach inhaltlich gelenkt durch präzise vorgegebene Aspekte, die als Frage in der Ausgangs-E-Mail aufgeführt sind.

Die Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert, auf all diese Aspekte in ihrer E-Mail einzugehen (siehe E-Mail oben).

3.3 Anforderungen im Bereich „Sprachliche Leistung/ Darstellungsleistung“

Bezüglich der kommunikativen Gestaltung wird erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler einen

- „durchweg verständlichen und weitgehend flüssig lesbaren Text“ verfassen ((Kriterium 1, 2.a) L-Teil),
- indem sie in „vollständigen Sätzen formulieren“ ((Kriterium 2, 2.a) L-Teil)
- und gelegentlich auch „Nebensatzkonstruktionen“ benutzen ((Kriterium 3, 2.a) L-Teil).
- Dabei sollen sie sich auf den Adressaten einstellen ((Kriterium 5, 2.a) L-Teil)
- sowie die formalen Elemente einer E-Mail berücksichtigen ((Kriterium 4, 2.a) L-Teil).

Diese Erwartungen werden den Schülerinnen und Schülern durch entsprechende ergänzende Hinweise in der Aufgabestellung transparent gemacht:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• <i>Think of a nice beginning and a nice ending to your email.</i>• <i>Write 100 words or more.</i>• <i>Write an email with complete sentences.</i> |
|--|

3.4 Erwartungshorizont in der ZP10 – Bezug zum KLP

Die Aufgabenstellung und die damit einhergehenden Anforderungen entsprechen den im Kernlehrplan für die Hauptschule aufgeführten Kompetenzerwartungen:

Die Schülerinnen und Schüler können weitgehend selbstständig zusammenhängende Texte zu Themen ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs sowie zu vertrauten Themen von gesellschaftlicher Bedeutung in beschreibender, berichtender, erzählender, zusammenfassender und argumentativer Form verfassen.

Übergeordnete Kompetenzerwartung Schreiben HSA

Die folgende tabellarische Gegenüberstellung verdeutlicht den Bezug zwischen den Anforderungen der Aufgabenstellungen und den entsprechenden Kompetenzerwartungen im Kernlehrplan.

Anforderungen/Schülerleistung	KLP Bezug
<p>“Write an email with „complete sentences. Think of a nice beginning and a nice ending ...”</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfassen einen zusammenhängenden Text und orientieren sich dabei an den in der E-Mail gestellten Fragen • berücksichtigen die formalen Elemente einer E-Mail und verfassen eine angemessene Begrüßung und ein angemessenes Ende 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können weitgehend selbstständig zusammenhängende Texte zu Themen ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs sowie zu vertrauten Themen von gesellschaftlicher Bedeutung in beschreibender, berichtender, erzählender, zusammenfassender und argumentativer Form verfassen.</p> <p>Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • für sie bedeutsame, informative Texte verfassen • kurze Sachinformationen verfassen, z. B. in E-Mails (Schreiben)
<p>„Answer all his questions.“</p> <ul style="list-style-type: none"> • versetzen sich in die Rolle ihres Adressaten und formulieren ihre Antworten so, dass ihr spanischer Partner die Beschreibungen nachvollziehen kann • ergänzen ggf. notwendige Erläuterungen 	<ul style="list-style-type: none"> • den Wert ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen als „lingua franca“ erkennen und nutzen (IKK) • ihren Sprachgebrauch an die Erfordernisse einfacher Kommunikationssituationen anpassen, u. a. mündlicher vs. schriftlicher Stil (Sprachbewusstheit)
<p>„Write complete sentences.“</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfassen einen verständlichen zusammenhängenden Text • benutzen auch Nebensatzkonstruktionen 	<ul style="list-style-type: none"> • produktiv (...) einen funktionalen und thematisch erweiterten Grundwortschatz im Allgemeinen angemessen und routiniert anwenden (Wortschatz)
<ul style="list-style-type: none"> • lesen zum Schluss ihre Ausführungen Korrektur und verbessern ggf. sprachliche und inhaltliche Mängel 	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Techniken als Unterstützung nutzen, u. a. Stichworte, Gliederungen, Handlungsgeländer • umfassende sprachliche Korrekturen vornehmen (Methodische Kompetenzen)

Gegenüberüberstellung Schreibauftrag HSA – KLP HSA

3.5 Allgemeine Ergebnisse

Die Stichproben zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen keine großen Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung selbst sowie mit der inhaltlichen Umsetzung hatten. Das Format des adressatenbezogenen Schreibens ist ihnen, was die einleitenden und abschließenden Elemente anbelangt, aus dem Unterricht wohl bekannt.

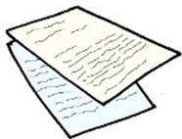
Unsicherheiten zeigen sich z. T. im Bereich der kommunikativen Gestaltung in Bezug auf folgende Aspekte:

**Textplanung/
Textstrukturierung**

Planung, inhaltliche Skizzierung und Strukturierung eines Textes sind Aspekte, die noch der Übung und Vertiefung bedürfen. Viele Texte sind offenbar „einfach drauf losgeschrieben“ und zeigen kaum einen sprachlichen Zusammenhang auf, so dass davon ausgegangen werden kann, dass dies eine generelle Schwierigkeit ist, mit der viele Schüler zu kämpfen haben.

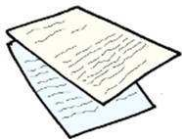
**Textkohärenz/
Vorstellung von
einem Textganzen**

Viele Schülerarbeiten beschränken sich auf das punktuelle Abhandeln der in der Ausgangsmail gestellten Fragen und bestehen aus einer Aneinanderreihung von überwiegend kurzen Aussagesätzen, so dass kaum eine kohärente Textstruktur entsteht.



“The news is great. The young people in my town going out, played football or play PS3 in their free time. I’m and my friends didn’t like school. We have no homeworks, it’s a full-time school and test or exam is easy for me. Oh yes! We have Job-lotsen, it’s great.”

Häufig finden sich Interferenzen in den Texten, was darauf hindeutet, dass offensichtlich vom Deutschen ins Englische übersetzt wird, die Texte/Sätze also nicht auf Englisch geplant werden und bestimmte sprachliche Routinen nicht ausgeprägt sind.



*“Hamburgers give it not so often, maybe we become pizza”;
“We almost laughing to everything”.*

Die Stichproben zeigen, dass es einigen Schülerinnen und Schülern bereits recht gut gelingt, auf Ihr Gegenüber einzugehen. Dem größeren Anteil von Prüflingen fällt es aber noch schwer, sich wirklich in die Rolle des Schreibers oder seines Adressaten hineinzusetzen, um ein Gegenüber konkret anzusprechen und einzubeziehen (vgl. Schülerarbeit nächste Seite).

Adressatenorientierung

Für differenzierte Äußerungen fehlt häufig der nötige Wortschatz; so gibt es z. B. kaum Varianzen in der Wahl der Verben, Adjektive, Konjunktionen etc. Letzteres spiegelt sich auch oft in den Korrekturanmerkungen der Lehrer, die häufig „*expression*“, „Ausdruck“ oder „Wortwahl“ am Rand notieren.

Repertoire an sprachlichen Mitteln (Inhalts- und Strukturwörter)

Im Bereich der Grammatik zeigen sich Unsicherheiten vor allem im Satzbau und im fehlerhaften Gebrauch von Präpositionen, Tempi.

Schülertext:

Dear Juan,
 How are you? I am fine. I want to tell you something about the German schools and some more.
 Many young people goes in their free time in the cinema or meet with some friends. We can go in the movie park or we can go in a popular restaurant. A typical school day in Germany starts at 8.00 o'clock. In the first lesson we have sport. After that we have a brek and you can go in the school cafeteria. At 9.30 we have Englisch. At 1028-11.30 we have physics. After that we have a long break. Sometimes with music. In the last lesson we have german. So, that was a normal day in German schools. Every day we have homeworks. It is sometimes so much. But, it is important to make it. The tests are very easy but the exams are difficult. The schools helps the pupils in there work experience.
 I hope to see you soon.
 goodbye
 yours Jasmin

Kein Bezug zur Mail des Freundes, unvermittelter Einstieg

Einfache Aneinanderreihung der Aktionen, ständige Wiederholungen der Wortstrukturen

Keine Hauptsatz-Nebensatzkonstruktionen

Hey Juan,
 I was excited about your letter and the great news. It's so cool that your dad found a new job and that you moving to Germany, it's unbelievable! Learning german is not difficult, and I will help you. Of course we will do lots of things together when you live here. What we can do in our free time? Oh, well, you can do many things here, like hanging around with other teens, and chilling, or playing socker in a team and going out on weekends and checking the clubs and make party. May be you'll come in my class! That will be cool.
 A typical school day is 8 hours a day with one hour free time. And, no, our school food is not too healthy. Sometimes we have fish and chips or steak and salat. I think school is stressful everywhere. But the teachers are nice and we don't get homeworks. When we write a test you just must learn for it than it's not difficult. Our school helps very well to find a job for you. You must speak to Mrs Becker and she helps you to find a work experience wich is good for you. Next time we speak to each other!
 Ciao ☺

Gelungener Einstieg – konkreter Bezug zum Inhalt der Ausgangsmail, dem Adressaten angemessen: empathisch, jugendspezifische Ausdrücke; ungewöhnliche Adjektive

Eingehen auf die Frage des Gegenübers

Konkreter Bezug zur Fragestellung des Gegenübers

Sprachlich schön durch idiomatischen Einstieg und Nutzung des gerunds

Beschreibt auch eigene Empfindungen – bezieht den anderen mit ein

Direkter Bezug auf die Frage des Gegenübers

Geht beruhigend auf sein Gegenüber ein

4. Im Fokus: Schreibaufgabe – Mittlerer Schulabschluss

4.1 Rückblick auf die Schreibaufgabe 2014

Die Teilaufgaben 3a und 3b dienen als Grundlage der folgenden Erläuterungen. Die Wahlaufgaben „argumentative Stellungnahme“ (3a) und auch die „kreative Schreibaufgabe“ (3b) illustrieren in besonderem Maße die Anforderungen des Kernlehrplans Englisch am Ende der Klasse 10 in Bezug auf die kommunikative Textgestaltung.

Fokussierung Teilaufgaben 3a und 3b

Schreibaufgabe 2014

3. *You have a choice here. Choose **one** of the following tasks.*

a) *“You should never break a promise.”*

Comment on the statement from your point of view and include the following aspects:

- *Discuss the pros and cons of this statement.*
- *Give reasons and examples.*

or

b) *After a long night spent outside in the front garden dressed up as the Statue of Liberty Monica enters the kitchen the next morning. Only her mother is already awake waiting with a hot breakfast.*

Write a suitable ending in the way the story is told and include the following aspects:

- *their reactions to what happened,*
- *the reasons for their behavior,*
- *the deal they make about the trip to Paris.*

4.2 Erläuterung der Aufgabenstellung

Die Aufgaben zum Schreiben basieren auf der Kurzgeschichte *Miss Liberty* von Jennifer Armstrong. Der Text handelt vom Protest einer 16-jährigen, die sich als Freiheitsstatue verkleidet vor das Haus stellt, um durchzusetzen, dass sie nach Paris fahren darf, wie es ihr zuvor von der Mutter versprochen wurde. Die Geschichte ist aus Sicht eines Teenagers geschrieben und thematisiert Konflikte zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Dies entspricht dem Erfahrungsbereich der Prüflinge, so dass sie sich wahrscheinlich gut in die handelnden Figuren hineinversetzen können.

Die Wahlaufgaben 3a und 3b erfordern, dass die Schülerinnen und Schüler über den Rahmen der Geschichte hinausgehen. Die Prüflinge können sich hier entscheiden, einen argumentativen Text anzufertigen (3a) oder die vorliegende Geschichte zu Ende zu schreiben (*creative writing*).

4.3 Anforderungen in den Wahlaufgaben

4.3.1 Argumentation – Teilaufgabe 3a

Adressatenorientierung Hier wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, einen argumentativen Text zum Thema „*You should never break a promise*“ zu verfassen und dabei ihre eigene Stellungnahme zu begründen.

„Kommunikative Textgestaltung“ bedeutet in diesem Zusammenhang u. a., dass die Prüflinge die Erwartungen eines Lesers antizipieren und bei der Konzeption ihrer Texte berücksichtigen müssen.

Pro- und Kontra-Diskussion

Die Prüflinge sollen zu der Aussage „*You should never break a promise*“ Stellung nehmen und einen argumentativen Text verfassen, in dem sie Pro- und Kontra-Argumente zu der Aussage anführen. Im Sinne der kommunikativen Textgestaltung ist es somit Ziel der Aufgabe, einen fiktiven Leser von der persönlichen, individuellen Meinung zu überzeugen. Der Diskussionsrahmen ist bewusst weit gefasst, so dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, ihre Argumentation mit Hilfe von Beispielen aus ihrer Lebenswelt, z. B. persönlichen Erfahrungen oder Erfahrungen im Freundeskreis, zu untermauern.

erforderliche Textstruktur

Um ihre Gedanken leserleitend, nachvollziehbar und überzeugend zum Ausdruck zu bringen, ist es erforderlich, dass sie

- zunächst in einer zusammenfassenden Einleitung die Fragestellung skizzieren und eine erste kurze Positionierung vornehmen (*introduction*),
- mit Hilfe konkreter Beispiele aus der eigenen Lebenswelt eine ausgewogene Argumentation kontrastierend gegenüberstellen und abwägen (*main body*)
- und ein zusammenfassendes, sich aus der vorangegangenen Diskussion logisch ergebendes Fazit erstellen, das abschließend die eigene Meinung bezüglich der Aussage bündelt (*conclusion*).

Bei der Textkonzeption ist vor allem zu beachten, eine für den fiktiven Leser schlüssige und sinnvolle Reihenfolge der Argumente einzuhalten.

Mittel der Leserleitung

Mit Hilfe grundlegender Redemittel der Argumentation (z. B. *On the one hand ... On the other hand; Firstly ... Secondly ...*) und persönlicher Stellungnahme (u. a. *I think .../ Some people say .../ You can't agree with ...*) soll der Verfasser den fiktiven Leser seiner Textrezeption lenken und seine eigene Intention untermauern. Der Prüfling sollte also Kriterien eines persuasiven Schreibstils berücksichtigen.

4.3.2 Kreatives Schreiben – Teilaufgabe 3b

Bei der Teilaufgabe 3b sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die Geschichte zu Ende zu schreiben, wobei eine Lösung des Problems gefunden werden soll.

In Bezug auf die kommunikative Textgestaltung erfordert die Aufgabe, dass die Prüflinge

- einen Perspektivwechsel vornehmen und sich in die Protagonistin Monica hineinversetzen,

- die Ich-Perspektive konsequent anwenden,
- gemäß der vorgegebenen Erzählstruktur sowohl erzählende Momente verwenden (z. B. zur Verdeutlichung von Gefühlen und Beschreiben von Reaktionen)
- als auch wörtliche Rede zur Darstellung der Argumentation zwischen Mutter und Tochter verwenden.

Im Sinne der Kompetenzanforderungen im Bereich Schreiben („stellt die einzelnen Gedanken sinnvoll geordnet [...] dar“ (Kriterium 2, 2, a) Kommunikative Textgestaltung) erhalten die Schülerinnen und Schüler aufgabengeleitete Strukturierungshilfen, die ihnen als inhaltlicher und formaler Rahmen dienen und somit die Anforderungen an die Aufgabenerfüllung transparent machen sollen.

Write a suitable ending in the way the story is told and include the following aspects: **Strukturierungshilfen**

- *their reactions to what happened*
- *the reasons for their behavior*
- *the deal they make about the trip to Paris*

Die vorangestellte Situierung

After a long night spent outside in the front garden dressed up as the Statue of Liberty Monica enters the kitchen the next morning. Only her mother is already awake waiting with a hot breakfast.

dient der Hinleitung und als Anknüpfungspunkt für die kreative Schreibproduktion. Sie konkretisiert den inhaltlichen Rahmen, indem sie

- die Umstände des Aufeinandertreffens von Mutter und Tochter beschreibt,
- dadurch den Schülerinnen und Schülern Raum für Phantasie gibt,
- den Prüflingen hilft, auf Grundlage ihrer persönlichen Erfahrungen mit vergleichbaren Konfliktsituationen die Leerstelle der Geschichte plausibel füllen zu können.

4.4 Erwartungshorizont in der ZP10 – Bezug zum Kernlehrplan

Die Aufgabenstellung entspricht den in dem Kernlehrplan aufgeführten Kompetenzerwartungen.

Die Schülerinnen und Schüler können weitgehend selbstständig zusammenhängende Texte zu Themen ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs sowie zu Themen von gesellschaftlicher Bedeutung in beschreibender, berichtender, erzählender, zusammenfassender und argumentativer Form verfassen.

**Übergeordnete
Kompetenzerwartung
Schreiben MSA**

Die folgende Gegenüberstellung verdeutlicht den Bezug zwischen den Anforderungen der Aufgabenstellungen und den entsprechenden Kompetenzerwartungen im Kernlehrplan.

Gegenüberstellung
Schreibauftrag MSA –
KLP MSA

Anforderungen/Schülerleistung	KLP-Bezug MSA (Realschule)
<p>Aufgabe 3a) <i>Comment on the statement from your point of view and include the following aspects: Discuss the pros and cons of this statement. Give reasons and examples.</i></p> <p>Aufgabe 3b) <i>Write a suitable ending in the way the story is told and include the following aspects: (reaction...reason ... deal)</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erstellen einen durchgängig verständlichen und flüssig lesbaren Text. Sie stellen die einzelnen Anforderungen sinnvoll geordnet und ohne unnötige Wiederholungen dar.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können weitgehend selbstständig zusammenhängende Texte zu Themen ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs sowie zu Themen von gesellschaftlicher Bedeutung in beschreibender, berichtender, erzählender, zusammenfassender und argumentativer Form verfassen. Sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sachtexte (u. a. anwendungsorientierte Texte wie Lebenslauf, Bewerbungsschreiben und argumentative Texte) verfassen • einfache Formen des kreativen Schreibens einsetzen (u. a. Texte ergänzen, eigene Erfahrungen und Erlebnisse (...) darstellen)
<p>Sie beginnen ihre Ausführungen mit einer kurzen zum Thema hinführenden Einleitung und beschließen ihren Text mit einer zusammenfassenden Stellungnahme.</p> <p>(a) Sie führen die Kurzgeschichte in erzählender bzw. dialogischer Form fort und beachten dabei die vorgegebenen Aspekte.</p> <p>(b) Sie stellen die einzelnen Gedanken sinnvoll geordnet und ohne unnötige Wiederholungen dar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • komplexere Techniken der Planung, Durchführung und Kontrolle von (...) Schreibprozessen einsetzen (u. a. Cluster, Mind Maps, Schreibpläne) • längere Texte funktionsbezogen gliedern (u. a. Überschriften und Zwischenüberschriften finden) • (...) schriftliche Modelltexte für die eigene Produktion abwandeln (Methodische Kompetenz) • produktionsorientierte Verfahren im Umgang mit Texten einsetzen: Texte ausformen und umgestalten (u. a. Textteile anordnen, Erzähltexte in Dialoge umformen oder umgekehrt, den Anfang, das Ende oder einen Teil einer Fabel oder Kurzgeschichte ergänzen) (Umgang mit Texten und Medien)
<p>Sie bedienen sich eines angemessenen allgemeinen und thematischen Wortschatzes sowie der Redemittel der Argumentation und Meinungsäußerung. Sie bildet auch komplexere Sätze (z. B. Haupt- und Nebensatz) und variieren den Satzbau.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler verfügen über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich zu ihrer persönlichen Lebensgestaltung, zu Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs sowie zu Themenfeldern von gesellschaftlicher Bedeutung auch differenzierter äußern zu können. Sie können produktiv und rezeptiv einen funktionalen und thematisch erweiterten Grundwortschatz im Allgemeinen angemessen und routiniert anwenden (...) (Wortschatz)</p>
<p>Sie lesen zum Schluss ihre Ausführung Korrektur und verbessern ggf. sprachliche und inhaltliche Mängel.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler können ein vielseitiges Inventar von Lern- und Arbeitstechniken in der Regel routiniert für das selbstständige und kooperative Lernen nutzen. (Methodische Kompetenzen)</p>

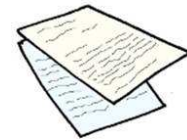
4.5 Allgemeine Ergebnisse

Die Stichproben zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen keine großen Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung selbst sowie mit der inhaltlichen Umsetzung hatten. Im Bereich der kommunikativen Gestaltung beweisen manche Schülerarbeiten schon recht gute Kompetenzentwicklungen. Viele Schülerlösungen zeigen jedoch zum Teil Unsicherheiten im Bereich der kommunikativen Gestaltung und zwar in Bezug auf folgende Aspekte:

Eine Schwierigkeit scheint darin zu liegen, die eigene Textproduktion vorab sinnvoll zu gliedern, die Sachverhalte in eine logische Reihenfolge zu bringen und somit den Text gut lesbar zu gestalten. Das folgende Beispiel macht dies deutlich: Es fehlen die logische Reihenfolge sowie inhaltliche Bezüge, d. h., es liegt offenbar kein Konzept für den Aufbau eines Gesamttextes vor.

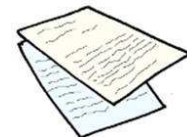
Verständliche und flüssig lesbare Texte/ sinnvoll geordnete Gedanken ohne unnötige Wiederholung

Only her mother is already awake waiting with a hot breakfast, because Monica doesn't come for breakfast. Then her mother goes to a room from Monica and she sees Monica isn't there. She called Monica's dad and asks: "Where is my daughter?" "She is going to Paris. Monica's Mom was a bit worried about Monica's idea, because she said "you can go to Paris, when I said No, it's no Monica."



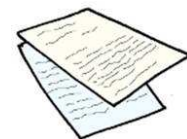
Das folgende Beispiel lässt erkennen, dass es dem Prüfling gelingt, den Text als Ganzes in den Blick zu nehmen. Es werden Bezüge hergestellt und persönliche Empfindungen zum Ausdruck gebracht. Es wird ferner deutlich, dass „fließend“, d. h. ohne Abbrüche und in der Regel kohärent geschrieben wird.

*As I walked in I saw my mum sitting alone in the kitchen waiting with a hot breakfast. I **couldn't believe it**. I wanted to shout at her but nothing came out of my mouth so I sat down. I didn't eat anything since yesterday morning, **even not** the sandwich Mom brought me.*

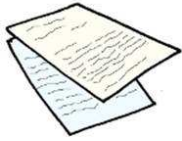


Bei einem argumentativen Text ergibt sich der logische Aufbau durch seine vorgegebene Struktur. Der Leser wird mit einer Einleitung in das Thema eingeführt und durch Argumente und Beispiele überzeugt. Beim folgenden Text fehlt eine Einleitung, die Kenntnis des Themas wird offensichtlich vorausgesetzt. Auch die Reihenfolge der Argumente ist nicht schlüssig, Pro- und Kontra-Argumente werden nicht systematisch angeordnet:

*In my opinion ther is nothing to critic on this **statement**. It's just the truth when you make a promise with someone, you must keep it. Imagine you are the other person and you break a promise. That is really important. Then you are very sad. On the one hand of course you should break a promise when it's bad for you or you make something illegal, because the result of actions like this is not nice. On the other hand I must say that breaking promises to friends is very hard and you can risk the fiendship. Because of things like this the trust is not available anymore. When you love your friend either you don't promise something or you keep the promise ...*



Ein Beispiel für eine ausgesprochen gelungene Einleitung mit nachfolgenden Argumenten enthält das folgende Schülerbeispiel:



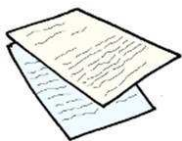
During our lives we all break promises from time to time. Now the question is, if it is acceptable or if it is a no-go.

On the one hand I'd say that sometimes there is no other possibility as to break a promise, for example you promised to your friend that you go with him to Phantasialand, but then your little brother got sick and nobody's there to take care of him. You have no other choice, you must be there for him.

Eigene Formulierungen/angemessener thematischer Wortschatz

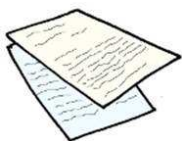
Verfügen Schülerinnen und Schüler über einen angemessenen thematischen Wortschatz, so sind sie in der Lage, sich vom Ausgangstext zu lösen. Sie können ein sprachliches Repertoire anwenden, das es ihnen ermöglicht, Sachverhalte mit eigenen Worten auszudrücken. Unsicherheiten diesbezüglich führen dazu, Sätze oder Satzteile aus der Aufgabenstellung oder dem Ausgangstext zu übernehmen, um sicher zu gehen, eine „richtige“ Formulierung zu benutzen.

Im folgenden Beispiel werden Sätze z. T. wörtlich aus der Aufgabenstellung übernommen. Bei der Formulierung eigener Sätze wird auf einfaches Vokabular zurückgegriffen.



After a long night outside in the front garden dressed up enters the kitchen the next morning. Only my mom is already awake. She's waiting with a hot breakfast, Monica sit down at the table and speak to her mum about the trip ...

Ein Beispiel für die gelungene Formulierung in eigenen Worten mit angemessenem Wortschatz:



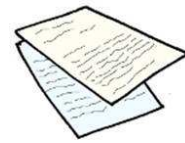
After a long night standing outside my arm holding the flashlight became numb and it was really cold. I went back inside and saw my mother already awake at this time. "What's this, mum?" – "I made you a hot breakfast, sweetie. It must've been cold outside."

Komplexe Sätze, Variation im Satzbau

Von den Schülerinnen und Schülern wird gefordert, dass sie auch komplexere Sätze bilden, z. B., indem sie Haupt- und Nebensätze miteinander verbinden und angemessene Konnektoren verwenden. Um auf diese Art Verweise bzw. Rückbezüge herstellen zu können, benötigen sie zuvor ein Gesamtkonzept des Textes. Das folgende Beispiel macht deutlich, dass dies für viele Schülerinnen und Schüler nicht immer einfach zu sein scheint. Die Sätze stehen unverbunden nebeneinander. Die inhaltlichen Aspekte werden einfach „abgearbeitet“, ohne auf logische Verknüpfung und eine Textkohärenz zu achten.

Die sprachliche Richtigkeit ist in diesem Zusammenhang nicht Gegenstand der Betrachtungen.

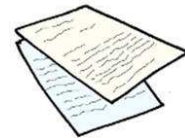
After a long night outside the house, Monica saw here mother in the kitchen. She wanted to go back home and talk to her mother. Monica went in the kitchen and say good morning to her and smile. "Have you got a nice night Monica? She laughs, and Monica wants to talk about the trip. "So mum, why I don't allowed to go there?" Her mother is explain her that she don't have good feelings when she thought about the trip alone in another far away city. "I could understand your protest, but you must me understand, too. You are my little daughter I can't let you go" Monica look at her mother and talks to her that she don't destroy her biggest dream ...



Aus der Konstruktion des Satzes wird die Gegensätzlichkeit der Meinungen wenig deutlich.

Andere Schülerarbeiten zeigen bezüglich der Textkohärenz durchaus gute Ansätze. Der folgende Text weist eine Varianz von Satzanfängen auf und ist logisch gegliedert.

After spending the whole night outside I finally decided to enter the kitchen. I was very hungry and tired to be honest. But I constantly reminded myself to the trip to Paris and so I continued to stand up for my own liberty. When I walked in, Mom already waited with a hot breakfast.



"Good morning, Monica" she said softly.

I did not answer and went straight to the breakfast. I felt like I was starving! Mom didn't know how to react about what happened yesterday and so didn't I. We just sat there saying no single word. We were mad at each other ...

Hiermit wird übergeleitet auf das Gespräch, was stattfinden soll, um einen Kompromiss zu finden.

5. Schreibförderung – Anregungen für die Unterrichtspraxis

Der Fokus des (modernen) Fremdsprachenunterrichts liegt auf dem erfolgreichen kommunikativen Handeln, d. h. der gelungenen Realisierung von Schreib- und Sprechabsichten. Der Mitteilungswert einer jeden gesendeten kommunikativen Botschaft steht vor der korrekten sprachlichen Realisierung im Mittelpunkt eines jeden kommunikativen Handelns (*message before correctness, fluency before accuracy*).

Schreibfördernde Maßnahmen konzentrieren sich häufig auf die schriftliche Beantwortung von Fragen, die Bearbeitung von Lückentexten sowie auf die Bearbeitung sprachlicher Defizite. Kommunikative Aspekte wie Textgestaltung und Darstellungsleistung, die in besonderem Maße zur besseren Verständlichkeit eines schriftlichen Textes beitragen, sollten mehr beachtet werden.

Schreiben als soziales Handeln

Kommunikatives Schreiben ist ein soziales Handeln, das in einen bestimmten situativen Rahmen integriert ist, sich an einen bestimmten Adressaten richtet und zu einem bestimmten Zweck, mit einer bestimmten Absicht erfolgt; daher ist es wichtig, die hiermit verbundenen Anforderungen bei der Ausbildung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz textsortengebunden und im Rahmen des kreativen Schreibens gleichermaßen zu entwickeln und zu fördern. Dabei sollte sich Schreibkompetenzförderung stets sowohl auf das Verfassen von fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten beziehen (vgl. Kompetenzerwartungen des KLP). In diesem Kontext ist das motivationsfördernde Potenzial von Schreibkompetenzschulung besonders hervorzuheben. Schreibaufgaben sollten daher für Schülerinnen und Schüler

Anforderungen an Schreibaufgaben

- sinnvoll sein (realitätsnahe, authentische Kommunikationssituation),
- thematisch bedeutsam sein,
- herausfordernde Abwechslungen bieten,
- ein repräsentatives Spektrum textsortengebundenen Schreibens ermöglichen,
- vielfältige Anlässe zum Feedback geben und damit die individuelle Kompetenzentwicklung unterstützen,
- angemessenen Raum für Anerkennung für das Schreibprodukt bieten,
- in einen angemessenen zeitlichen Rahmen eingebettet sein.

Schreibförderung kann also nur wirksam sein, wenn das Schreiben nicht – sozusagen als Selbstzweck – ausschließlich um des Schreibens willen erfolgt, sondern authentisches kommunikatives Handeln ermöglicht. Das Ziel schreibfördernder Maßnahmen im Unterricht sollte daher sein, dass Schülerinnen und Schüler Routinen und Organisationsmuster für das Verfassen eines repräsentativen Spektrums unterschiedlicher schriftlicher Texte entwickeln, wie sie in den Bereichen der privaten, öffentlichen sowie beruflichen Kommunikation von Relevanz sein können (vgl. KLP).

Aufbauend auf den in Teil A ausgeführten Beobachtungen, Analysen und Hypothesen werden im Folgenden Anregungen zur unterrichtlichen Förderung kommunikativen Handelns im Sinne der Prinzipien *message before correctness* – *fluency before accuracy* in schriftsprachlichen Kommunikationssituationen gegeben. Sie sollen dazu ermuntern, aufbauend auf den Kriterien zur kommuni-

kativen Textgestaltung, das Schreiben als Prozess stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Dabei sollen insbesondere kommunikative Kompetenzen bezüglich der Adressatenorientierung, der Textstruktur und des Textaufbaus geschult werden.

Die folgenden Anregungen zur Schulung der Schreibkompetenz basieren auf dem didaktischen Prinzip des rekursiven Schreibens, d. h. der stetigen Wiederholung bestimmter Teilschritte von der ersten Idee bis zum fertigen Produkt. Diese Vorgehensweise schult das autonome Lernen, da die Schülerinnen und Schüler Strategien und Techniken entwickeln, ihre Schreibprozesse zu optimieren.

Prozessorientiertes Schreiben

Im Mittelpunkt des prozessorientierten Schreibens steht der „Weg zum finalen Produkt“. So empfiehlt Tricia Hedge zur Förderung der Schreibkompetenz stets folgende verbindlichen Teilschritte:



Die Phase des *Improving* ist durch einen stetigen Überarbeitungs- und Revidierungsprozess gekennzeichnet. Durch dieses rekursive Schreiben sollen Schülerinnen und Schüler lernen, eigene Texte kompetent zu überarbeiten. Dazu müssen sie

- sich der Anforderungen spezifischer Schreibaufgaben bewusst werden und
- eine kritische Distanz zum eigenen Schreibprodukt entwickeln,
- um kriteriengeleitet eigene Texte zu verbessern.

Die folgende tabellarische Übersicht untergliedert den komplexen Prozess des Schreibens, führt die Ziele und leitenden Fragestellungen der Einzeletappen auf und gibt Anregungen zur Umsetzung im Unterricht:

Schreibvorbereitung	Composing	
	Ziel: Sammeln und Ordnen von relevanten Inhalten	
	Leitende Fragestellung(en)	Möglichkeiten zur Kompetenzförderung
	<ul style="list-style-type: none"> • Was ist der Zweck der schriftlichen Kommunikation? • Worum geht es konkret? • Welche Informationen gehören zusammen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellen einer Mindmap • Gegenüberstellung von Pro- und Kontra-Argumenten • Gliederung chronologischer Abläufe • Darstellung einer Abfolge von Ereignissen • Sammeln von Informationen mit Hilfe vorgegebener Kategorien und Aspekte • Brainstorming • Nutzen von Fragebögen • vorgegebene Anfangssätze weiterschreiben • Ausfüllen von Formularen mit spezifischem Informationsbezug
	Communicating	
	Ziel: Berücksichtigung des (impliziten) Adressaten	
Leitende Fragestellung(en)	Möglichkeiten zur Kompetenzförderung	
<ul style="list-style-type: none"> • WER? An wen richtet sich mein Text? • WAS? Welches Informationsbedürfnis hat dieser Adressat? • WIE? Wie teile ich mich unmissverständlich und klar mit? 	<ul style="list-style-type: none"> • interaktives Schreiben: z. B. Briefaustausch in der Klasse • Schreiben in der Gruppe: z. B. eine Klassenzeitschrift erstellen • Anweisungen schriftlich formulieren (z. B. Wegbeschreibung) • <i>Agony Aunt</i>: um Hilfe bitten und Hilfe geben • Einladungen verfassen • Beschreibungen Bildern zuordnen • Nachrichten zu aktuellen Ereignissen schreiben • Korrespondenzprojekte mit englischen Partnerschülern durchführen 	
Crafting		
Ziel: präzise Darstellung von Gedanken / klare Strukturierung von Gedanken / Bewusstmachung von textformgebundenen Elementen		
Leitende Fragestellung(en)	Möglichkeiten zur Kompetenzförderung	
<ul style="list-style-type: none"> • Welcher themengebundene Wortschatz ist relevant? • Welche Strukturwörter unterstützen die Verknüpfung von Gedankengängen? • Welche Wörter entsprechen am besten dem kommunikativen Rahmen? • Welche Sinnabschnitte sind notwendig bzw. hilfreich? • Welche Form muss der Zieltext aufweisen? 	<p>Herstellen von Textkohärenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Unscrambling texts</i>: Sensibilisierung für Textkohärenz durch <i>jumbled sentences</i>, deren richtige Reihenfolge von den Schülerinnen und Schülern wieder hergestellt werden muss • Einzelsätze sinnvoll mit Hilfe von Konnektoren miteinander verbinden • Textverknüpfungen in einem Text markieren und Verbindungen aufzeigen • Organisieren von allgemeinen Aussagen und Zuordnen von konkretisierenden Beispielen • Dialoge mit narrativen Erzählpassagen verbinden • Zeitbezüge in narrativen Erzähltexten herstellen (z. B. auf der Grundlage einer Bildergeschichte) <p>Wortschatzarbeit: <i>Developing word banks:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung von kohärenzstiftenden Strukturwörtern; anschließende Auswahl der passenden Strukturwörter zur Verknüpfung von Gedankengängen im Zusammenhang • Erarbeitung von Redewendungen zur Umsetzung verschiedener kommunikativer Absichten 	

	Improving Ziel: Optimierung des Textentwurfs durch positive Rückmeldung	
	Leitende Fragestellung(en)	Möglichkeiten zur Kompetenzförderung
Textüberarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> • Sind alle Informationen relevant (Adressat/Kontext/Zweck)? • Geht der Text eindeutig in Ansprache und Schreibstil auf den <i>Adressaten</i> ein? • Wird ein treffender thematischer und struktureller Wortschatz verwendet, der die Gedankengänge unterstützt? • Werden lexikalische und inhaltliche Wiederholungen vermieden? • Werden auch komplexere Satzbezüge verwendet? • Entsprechen das Layout sowie die Strukturierung des Textes dem geforderten Zieltextformat? 	<p>Konkrete Evaluationskriterien mit Schülerinnen und Schülern entwickeln und z. B. mit Hilfe der „Textlupe“¹ anwenden und Bewusstsein für Schreibanforderungen schaffen in Verfahren wie z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>pair-work editing</i> • Schreibkonferenzen • Schreiben in der Gruppe • Umformulierungen • Lernaufgaben • Portfolioarbeit • Überarbeiten an Stationen • „Über-den-Rand-hinaus-Schreiben“²
	Evaluating Ziel: Rückmeldung erhalten und geben	
	Leitende Fragestellung(en)	Möglichkeiten zur Kompetenzförderung
Rückmeldung und Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Rückmeldungen helfen Schülerinnen und Schüler, ihre Schreibkompetenz weiterzuentwickeln? • Wie muss Evaluation gestaltet sein, dass sie Schülerinnen und Schüler motiviert? • Welche Erkenntnisse gewinnen Lehrerinnen und Lehrer aus den Schreibprodukten, die zur Reflektion des eigenen Unterrichts und zu möglichen Veränderungen führen? • Welche Lern- und Unterrichtsarrangements schaffen eine schreibförderliche Atmosphäre? 	<p>Schülerebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung gemeinsamer Kriterien • Fokussierung auf bestimmte Teilaspekte (verzögertes Lesen) <p>Verantwortung der Lehrkraft/der Fachkonferenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungsaustausch • kollegiale Beratung • verbindliche Absprachen • Überarbeitung des schulinternen Lehrplans

¹ nach Becker-Mrotzek/Böttcher

² nach Becker-Mrotzek/Böttcher

6 Anhang

6.1 Glossar

A	Schreibkompetenzförderung
B	Adressatenorientierung
C	Jeder geschriebene und gesprochene Text richtet sich an einen (impliziten oder expliziten) Adressaten, der bei jeder Textproduktion stets mitgedacht werden muss. Ein Text muss auf den Adressaten zugeschnitten sein, d. h., er sollte bestimmte Strukturierungsmerkmale zur besseren Lesbarkeit und Nachvollziehbarkeit enthalten, ein bestimmtes Register aufweisen (formal vs. informell) und auf den Adressaten zugeschnittene Informationen enthalten. Ob ein Inhalt, eine Strukturierung oder eine Formulierung angemessen oder unangemessen ist, richtet sich nach dem Informationsbedürfnis des Adressaten.
D	
E	
F	
G	Kooperatives Schreiben
H	Kooperative Schreibverfahren haben hohes Motivationspotenzial. Bei der Erstellung eines gemeinsamen Schreibprodukts können Schülerinnen und Schüler z. B.
I	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Verantwortlichkeiten und Aufgaben übernehmen
J	<ul style="list-style-type: none"> • Texte ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler kritisch lesen und Vorschläge zu Verbesserungen machen
K	<ul style="list-style-type: none"> • sich Kriterien bewusst machen, die einen guten Text ausmachen
L	<ul style="list-style-type: none"> • Distanz zum eigenen Text aufbauen • von Strategien und Techniken ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler lernen
M	Beispiele für kooperative methodische Zugänge unterrichtlicher Schreibförderung sind
N	<ul style="list-style-type: none"> • die Schreibkonferenz • das Über-den-Rand-hinaus-Schreiben
O	<ul style="list-style-type: none"> • das Stationenlernen • ...
P	
Q	Prozessorientiertes Schreiben
R	Beim prozessorientierten Schreiben steht nicht das Produkt im Vordergrund, sondern vielmehr der Weg dorthin. Im Allgemeinen wird hier eine bestimmte Phasierung eingehalten, d. h., die komplexe Tätigkeit des Verfassens eines schriftlichen Textes wird in aufeinander folgenden Einzelstapen aufgebrochen. Diese Phasen sind unterteilt in
S	<ul style="list-style-type: none"> • die Planung des Schreibprodukts • das Verfassen eines ersten Entwurfes • das kritische Überprüfen des ersten Entwurfes anhand gezielter Fragestellungen bzw. Kriterien
T	<ul style="list-style-type: none"> • das Überarbeiten des ersten Entwurfes
U	<ul style="list-style-type: none"> • ggf. weitere kritische Überprüfungs- und Überarbeitungsphasen
V	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung des finalen Produktes
W	Häufig finden sich in Aufgaben zur Schreibförderung die Phasierungen der <i>pre-</i> , <i>while-</i> und <i>post-writing activities</i> wieder. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass diese Phasen sich nicht ausschließlich an inhaltlichen Fragestellungen orientieren, sondern insbesondere Aspekte der sprachlichen, strukturellen und adressatenorientierten Realisierung (Leserführung) berücksichtigen.
X	
Y	
Z	

Portfolioarbeit

Im Rahmen der Portfolioarbeit können Schülerinnen und Schüler Beispiele für verschiedene Textsorten sammeln. Die Dokumentation sollte idealerweise Kriterien zur Erstellung dieser Texte beinhalten sowie selbstverfasste Beispiele, die den Entstehungsprozess dieser Texte dokumentieren. Dies gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler Optimierungsmöglichkeiten im Blick behalten können und sich spezifische Kriterien für einen gelungenen Text immer wieder vor Augen führen können.

A

B

C

D

E

Rekursives Schreiben

Das rekursive Schreiben ist Bestandteil des prozessorientierten Schreibens. Hierunter fallen alle Überarbeitungs- und Optimierungsphasen auf dem Weg zum finalen Schreibprodukt.

F

G

H

Schreiben auf der Grundlage von Modelltexten

Der Vorteil des Schreibens auf der Grundlage von Modelltexten liegt vor allen Dingen in der Vorlage eines exemplarischen Mustertextes. Hieran können

I

J

- textformgebundene Anforderungen erarbeitet werden (Textaufbau, -struktur),
- Möglichkeiten der Adressatenorientierung erkannt und weiterentwickelt werden,
- themen- und textsortengebundene Redewendungen herausgearbeitet werden,
- eigene Texte verglichen und bewertet werden.

K

L

M

Textlupe³

Schülerinnen und Schüler bilden eine gemeinsame Gruppe. Auf der Grundlage eines kriterienorientierten Kommentarbogens formulieren sie schriftlich ihre Rückmeldung zu einem Text, den sie selber nicht verfasst haben. In entsprechenden Tabellen schildern sie ihre Eindrücke, Verständnisschwierigkeiten und Verbesserungsvorschläge. Zu einem Text sollten etwa drei verschiedene Schülerinnen und Schüler Stellung bezogen haben. Welche Kritik die Verfasserin/der Verfasser umsetzt, entscheidet sie/er selbst.

N

O

P

Q

R

Über-den-Rand-hinaus-Schreiben⁴

Dieses Verfahren ist eine Möglichkeit des kooperativen Schreibens. Die Schülerinnen und Schüler lesen gemeinsam einen Text einer Mitschülerin/eines Mitschülers kritisch und markieren diejenigen Stellen im Text mit einer Ziffer, an denen für sie noch Fragen offen geblieben sind. Anschließend konzentrieren sich die einzelnen Gruppenmitglieder auf einen dieser Aspekte und formulieren Verbesserungsvorschläge. Idealerweise wird zu diesem Zwecke der Schülertext in ein solches Format gebracht, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Anmerkungen in Bezug auf die zuvor identifizierten Aspekte rund um den Text herum zusammenführen können. Anschließend entscheidet die Autorin/der Autor, welche Hinweise sie/er umsetzen wird und welche nicht.

S

T

U

V

W

X

Y

Z

³ Becker-Mrotzek/Böttcher, S. 37

⁴ Becker-Mrotzek/Böttcher, S. 38 f.

6.2 Erläuterungen zu Ausdrucksvermögen und kommunikativer Textgestaltung – Hauptschulabschluss

Nr.	Kriterium: Der Prüfling ...	Konkretisierungen für das Fach Englisch
1	Verständlichkeit ... verfasst einen durchweg verständlichen und weitgehend flüssig lesbaren Text.	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachliche Verstöße beeinflussen die Aussageintentionen nicht.
3	Satzbau ... formuliert in vollständigen Sätzen. ... bildet neben Hauptsätzen gelegentlich auch Nebensatzkonstruktionen.	Der Prüfling <ul style="list-style-type: none"> • vermeidet konsequent stichwortartige Ausführungen • stellt einfache kausale Bezüge her; verwendet Relativsätze mit <i>who</i> und <i>which</i>
6	Textformat ... berücksichtigt die formalen Elemente eines Bewerbungsschreibens per E-Mail.	Der Prüfling <ul style="list-style-type: none"> • formuliert eine direkte Anrede und das Anliegen des Schreibens mit Bezug auf die entsprechende Stellenausschreibung • verwendet gängige Redewendungen des formellen Briefabschlusses
	Adressatenbezug ... verfasst seinen Text adressatenbezogen.	Der Prüfling <ul style="list-style-type: none"> • spricht den Adressaten direkt an • verwendet einen der Kommunikationssituation angemessenen Ausdrucksstil (formal/informell) • umschreibt mit einfachen Mitteln Begrifflichkeiten, die nicht unmittelbar wortwörtlich ins Englische übertragen werden können

6.3 Erläuterungen zu Ausdrucksvermögen und kommunikativer Textgestaltung – Mittlerer Schulabschluss

a) Kommunikative Textgestaltung

Nr.	Kriterium: Der Prüfling ...	Konkretisierungen für das Fach Englisch
1	Adressatenbezug ... erstellt durchgängig verständliche und flüssig lesbare Texte.	Der Prüfling <ul style="list-style-type: none"> • baut den Text für einen fiktiven Adressaten nachvollziehbar auf • ergänzt ggf. notwendige Erläuterungen unter Berücksichtigung der Informationsbedürfnisse des Adressaten • spricht ggf. den Adressaten direkt an
2	Textaufbau – Struktur ... stellt die einzelnen Gedanken sinnvoll geordnet und ... Ökonomie ... ohne unnötige Wiederholungen dar.	<ul style="list-style-type: none"> • sachlogische und intentionsgerechte Gliederung der Ausführungen; Markierung der Sinnabschnitte durch angemessene Wahl von hochfrequenten Konnektoren (z. B. <i>But ...</i>, <i>On the one hand ... On the other hand</i>, <i>However ...</i>, <i>Moreover ...</i>, <i>To conclude ...</i>) • eindeutiger Aufgabenbezug; Vermeidung von Redundanz
3	Textformat ... beachtet die Konventionen der jeweils geforderten Zieltextformate.	<ul style="list-style-type: none"> • Teilaufgabe 1: Quellenangabe zum Ausgangstext: Autor, Titel; keine Zitate; keine wörtliche Rede • Teilaufgabe 2: aufgabengeleitete Darstellung und Erläuterung eines oder mehrerer Teilaspekte des Ausgangstextes • Teilaufgabe 3a: persönliche Stellungnahme zur Ausgangsfrage; Übertragung der Fragestellung auf den persönlichen Erfahrungshorizont; hinführende Einleitung; kurze Positionierung; Gegenüberstellung von Aspekten; Darlegung an mehreren Beispielen; abschließendes schlüssiges Fazit • Teilaufgabe 3b: Bezug auf klar definierte Normen der zugrunde liegenden Textsorte, z. B. richtige Erzählperspektive, dialogische und monologische Anteile

b) Ausdrucksvermögen/Verfügbarkeit sprachlicher Mittel

Nr.	Kriterium: Der Prüfling ...	Konkretisierungen für das Fach Englisch
4	Eigenständigkeit ... löst sich in seinen Formulierungen vom Ausgangstext, indem er eigene Formulierungen und Satzmuster verwendet bzw. den Wortschatz des Ausgangstextes in eigene Formulierungen angemessen integriert.	<ul style="list-style-type: none"> • Der Prüfling löst sich vom Wortlaut des Ausgangstextes; formuliert mit eigenen Worten.
5	Wortschatz ... bedient sich eines angemessenen allgemeinen und thematischen Wortschatzes sowie der Redemittel der Argumentation und Meinungsäußerung.	<ul style="list-style-type: none"> • treffende Bezeichnung von Personen, Dingen und Sachverhalten • treffende Verwendung des themengebundenen Wortschatzes (z. B. Freundschaft, Familie, Konflikte) • Verwendung von hochfrequenten Redewendungen der Argumentation (<i>First ...</i>, <i>Second ...</i>, <i>However/Yet, ...</i>) und Meinungsäußerung (<i>Personally I think ...</i>, <i>In my opinion ...</i>, <i>It's unfair ...</i>)
6	Satzbau ... bildet auch komplexere Sätze (z. B. Haupt- und Nebensatz) und variiert den Satzbau.	<ul style="list-style-type: none"> • zur Präzisierung: <i>defining und non-defining relativ clauses, gerunds</i> • als Ausdruck von Bedingungen: <i>if-clauses</i> • zur Wiedergabe: <i>reported speech</i>

6.4 Anforderungskriterien an unterschiedliche Zieltextformate

Die Schülerinnen und Schüler können weitgehend selbstständig zusammenhängende Texte zu Themen ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs sowie zu Themen von gesellschaftlicher Bedeutung verfassen ...						
KLP-Bezug	Zieltextformat	Relevanz curricular/ lebensweltlich	Schreibkompetenz entwickeln unter Beachtung wesentlicher Merkmale der Textformate und kommunikativer Textgestaltung			
			Kommunikations-situation	Inhalt/Struktur	Sprache	
Beschreibend	instruction kann exemplarisch erarbeitet werden, z. B. an: Erläuterungen zur Bedienung/Arbeitsanweisungen, Bastelanleitung, Spielanleitung, Kochrezept, Wegbeschreibung	persönliche/berufliche Kommunikation: Informationen genau und präzise formulieren	Adressat: formell/ informell	<ul style="list-style-type: none"> • detailgenaue Beschreibung wichtiger Informationen • sach- und intentionslogischer Aufbau • leserfreundliche Verknüpfung sachlicher Bezüge 	<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung imperativer Strukturen • neutraler Sprachstil • Verwendung von Konnektoren 	
	description kann exemplarisch erarbeitet werden, z. B. an: Personenbeschreibung, blog-Eintrag					persönliche/berufliche Kommunikation: Informationen genau und präzise formulieren
Berichtend	report kann exemplarisch erarbeitet werden, z. B. an: Erlebnisbericht, Unfallbericht, Praktikumsbericht, blog-Eintrag	öffentliche/persönliche/berufliche Kommunikation: Informationen genau und präzise formulieren	Adressat Zweck Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • detailgenaue Wiedergabe wichtiger Informationen • sach- und intentionslogischer Aufbau • leserfreundliche Verknüpfung zeitlicher/sachlicher Bezüge 	<ul style="list-style-type: none"> • kontextgebundene Wortwahl • formell/informeller Sprachstil 	
	application kann exemplarisch erarbeitet werden, z. B. an: Bewerbungsschreiben, Lebenslauf	berufliche Kommunikation: formale Texte verfassen				<ul style="list-style-type: none"> • detailgenaue Beschreibung wichtiger Informationen bzw. Eingehen auf Informationsbedürfnis des Adressaten
	personal letters kann exemplarisch erarbeitet werden, z. B. an: Briefe (E-Mails) an Freunde etc., Einladungen.	persönliche Kommunikation: informelle Texte verfassen				<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßungs- und Eröffnungskonventionen gemäß Kontext, ggf. Bezugnahme, Verabschiedungskonventionen gemäß Kontext • Bezugnahme auf den Adressaten (Erläuterungen, Nachfragen etc.)

Die Schülerinnen und Schüler können weitgehend selbstständig zusammenhängende Texte zu Themen ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs sowie zu Themen von gesellschaftlicher Bedeutung verfassen ...					
KLP-Bezug	Zieltextformat	Relevanz curricular/ lebensweltlich	Schreibkompetenz entwickeln unter Beachtung wesentlicher Merkmale der Textformate und kommunikativer Textgestaltung		
			Kommunikations-situation	Inhalt/Struktur	Sprache
Erzählend	creative writing kann exemplarisch erarbeitet werden, z. B. an: Tagebucheintrag, persönlicher Brief, Erlebniserzählung, Reizwortgeschichte, Kurzgeschichte, blog-Eintrag	persönliche Kommunikation: Gedanken, Empfindungen, Gefühle äußern	Soziales Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • detailgetreue Wiedergabe von Ereignissen/Erlebnissen/ etc. • Ausschmücken von Details 	<ul style="list-style-type: none"> • emotionaler Sprachstil • formell/ informell gemäß Kontext
Zusammenfassend	summary kann exemplarisch erarbeitet werden, z. B. als: Textzusammenfassung, Zusammenfassung von Ereignissen und Informationen, Protokoll, Buch-/Filmrezension, (Zeitungs-)Bericht, Stichwortzettel, Bewerbungsschreiben	öffentliche/persönliche/berufliche Kommunikation: Informationen kurz und prägnant bündeln	Zweck	<ul style="list-style-type: none"> • Konzentration auf die zentralen Informationen • Vermeidung unnötiger Details 	<ul style="list-style-type: none"> • sachlich, i.d.R. neutraler Sprachstil • formell/ informell gemäß Kontext • Verwendung eigener Worte
Argumentativ	comment kann exemplarisch erarbeitet werden, z. B. an: Leserbrief, Rede, Zeitungsartikel, Beschwerdebrief, formeller Brief, Forderung, Bitte, Vorwurf discussion kann exemplarisch erarbeitet werden, z. B. an: Pro- und Kontradiskussion, Leserbrief, Beitrag in einem Chat-room, blog	öffentliche/persönliche/berufliche Kommunikation: Stellung beziehen und Meinungen begründet äußern	Kontext Anlass Thema Intention	<ul style="list-style-type: none"> • Einleitung: kurze, einleitende Stellungnahme mit erster Positionierung • Hauptteil: Aufführung von Gründen; Konkretisierung von Gründen mit Hilfe konkreter Beispiele; Abwiegen von Für und Wider • Fazit: zusammenfassende Stellungnahme unter Berücksichtigung der vorherigen Argumentationslinie 	<ul style="list-style-type: none"> • überzeugend • formell/ informell gemäß Kontext

6.5 Writing guide – Kopiervorlage für Schülerinnen und Schüler

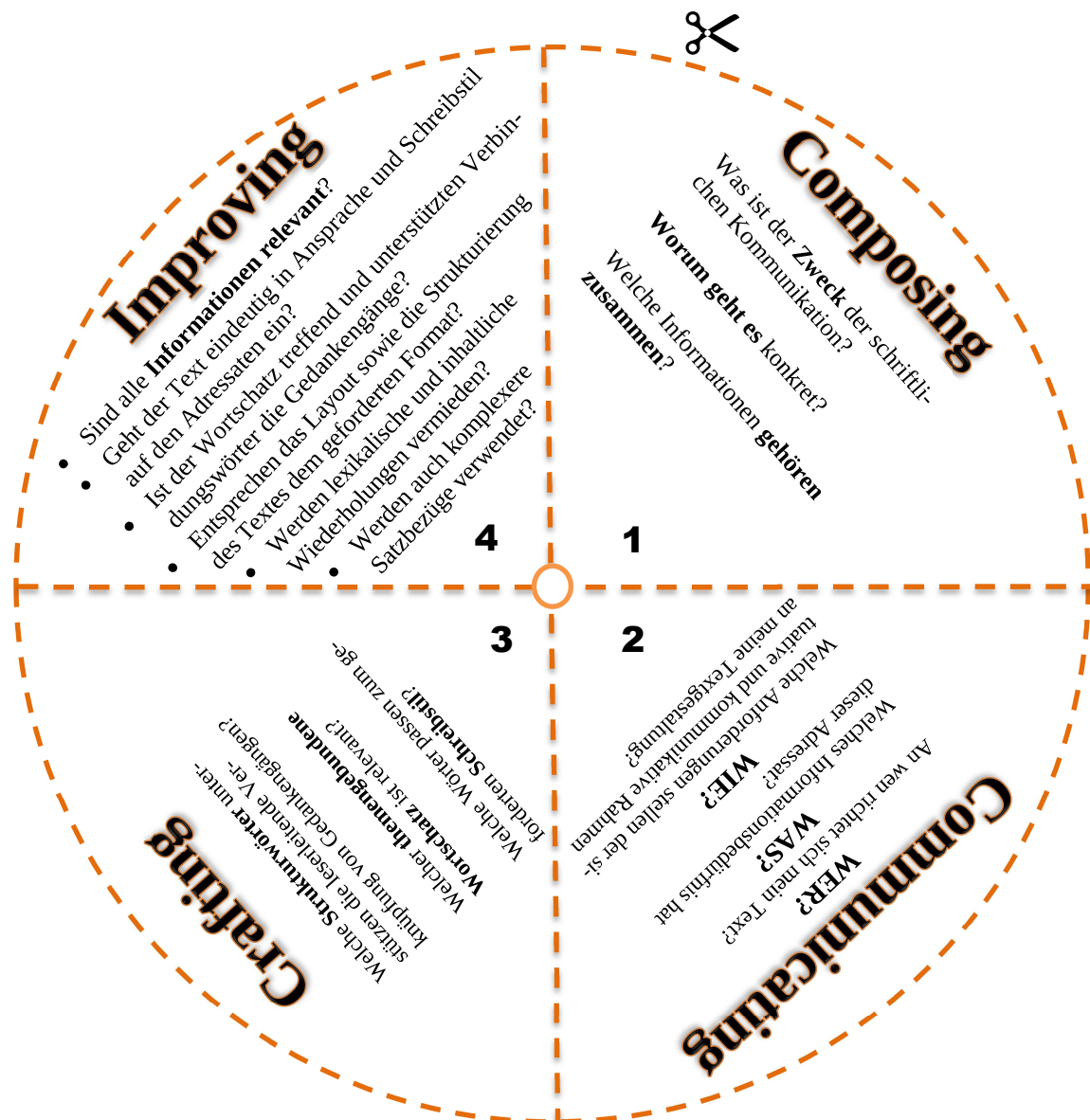
Writing guide wheel

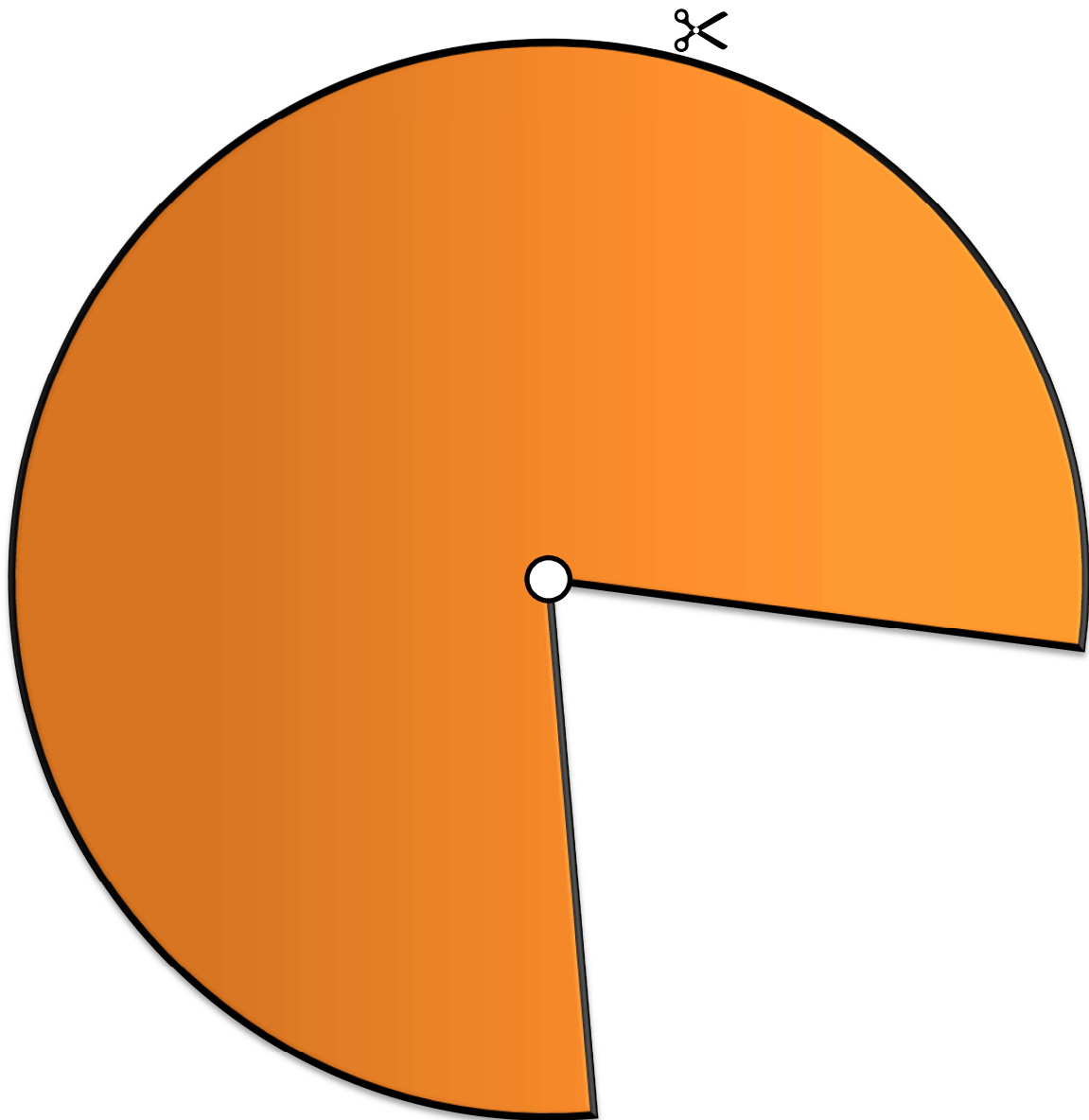
The following writing guide wheel is supposed to help you along the process of writing a good text. Here is how it works:

1. Copy the two parts of the wheel on to cardboard or thick paper.
2. Cut out the two parts of the wheel along the dotted line.
3. Pin the two parts of the wheel together.

The writing wheel guides you along the 4 steps of writing a good text:

- 1. composing / 2. communicating / 3. crafting / 4. improving**





6.6 Leitfragen zur Selbstreflexion für Lehrerinnen und Lehrer

Zu einer reflektierenden Praxis zählt auch, das eigene professionelle Handeln regelmäßig zu hinterfragen. Die nachfolgenden Leitfragen sollen Sie darin unterstützen darüber nachzudenken, welche Maßnahmen der Schreibförderung Sie in Ihrem Unterricht regelmäßig praktizieren.

Unterrichtliche Einbindung von Schreibaufgaben

Ziel: Bewusstmachung der Rolle der Schreibförderung im eigenen Unterricht

Allgemein			
Leitfragen		Ihre Antworten	
Warum schreiben Ihre Schülerinnen und Schüler im Unterricht?			
Welche Art von schriftlichen Texten verfassen Ihre Schülerinnen und Schüler überwiegend?			
Welche Gefühle verbinden Ihrer Meinung nach Ihre Schülerinnen und Schüler mit dem Verfassen von englischsprachigen schriftlichen Texten?			
Welche Unterschiede beobachten Sie beim Schreibverhalten Ihrer Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu Ihrem eigenen Vorgehen bei der Produktion von schriftlichen Texten?			
Methodik			
Leitfragen		Ja	Nein
Wo findet Schreiben primär statt: <ul style="list-style-type: none"> • verlagert in Hausaufgaben? • als integrativer Bestandteil der Unterrichtsstunde? 		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Sind Schreibaufgaben Bestandteil ... <ul style="list-style-type: none"> • von weiteren unterrichtlichen Arbeiten oder • sind sie Bestandteil einzelner Schwerpunktstunden? 		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Arbeiten Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern und ermuntern sie zum Überarbeiten und Neuschreiben ihrer Texte im Schreibprozess?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verfassen Ihre Schülerinnen und Schüler schriftliche Texte in kollaborativen Arbeitsphasen?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Steht der Schreibprozess bewusst im Vordergrund des Unterrichts?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Übernehmen Schülerinnen und Schüler verschiedene Rollen/Verantwortlichkeiten in Schreibaufgaben?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluation			
Worauf beziehen sich Ihre Rückmeldungen zu Schülertexten?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bewerten Ihre Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Texte bzw. die von Mitschülerinnen und Mitschülern?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Worauf fokussieren sich Ihre Bewertungen und Rückmeldungen? <ul style="list-style-type: none"> • auf das Schreibprodukt • auf den Schreibprozess 		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Aufgabenstellungen			
Weisen Schreibaufgaben für Schülerinnen und Schüler einen situativen Kontext auf?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist der Adressat bzw. sind die Adressaten in Schreibaufgaben explizit definiert?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fokussieren Schreibaufgaben unterschiedliche Adressaten?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sind die Schreibimpulse authentisch?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erhalten die Schülerinnen und Schüler Hilfestellungen z. B. durch Strukturierungshilfen, Arbeitsblätter, Kriterien?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie repräsentativ sind die Zieltextformate für die öffentliche, private und berufliche Kommunikation?	☺	☹	☹	☹
Wie relevant sind die Schreibaufgaben für die öffentliche und private Kommunikation außerhalb der Schule bzw. zukünftig?	☺	☹	☹	☹
Textarten				
Welche Art von Texten haben Schülerinnen und Schüler in Ihrem Unterricht im vergangenen Halbjahr insgesamt verfasst?	0	1 – 2	3 – 5	> 6
Zusammenfassungen				
Argumentative Texte				
Beschreibungen/Gebrauchsanweisungen				
(Kreative) Geschichte/narrative Texte				
Gedichte				
Zeitungsartikel				
Berichte				
E-Mails				
Formelle Briefe				
Persönliche Briefe/E-Mails				
Bewerbungen				
Einladungen				
Buchbesprechungen				
Stichwortzettel				
Werbetexte				
Nacherzählungen				
Bildbeschreibungen				
Schreiben in Hausaufgaben pro Monat				
Welche Rollen hatten Schreibaufgaben, die Ihre Schülerinnen und Schüler im vergangenen Halbjahr in häuslicher Arbeit erledigen sollten?	Nie	1	1 – 4	< 5
Einen Text überarbeiten, der im Unterricht verfasst worden ist				
Grammatik- oder Vokabelübungen aus dem Lehrwerk/anderen lehrwerksunterstützenden Materialien				
Einen Text schreiben				
Einen Text lesen und Fragen dazu beantworten				
Texte mit dem Computer schreiben oder überarbeiten				
Einen Text einer Mitschülerin/eines Mitschülers lesen und eine Rückmeldung formulieren				
Einen Text einer Mitschülerin/eines Mitschülers lesen und überarbeiten				
Einen Text auf der Grundlage eines Modelltextes verfassen				
Mit einem Partner/einer Partnerin in einer Kleingruppe einen gemeinsamen Text erstellen				





6.7 Datengrundlage

Die Beobachtungen stützen sich auf folgende Daten, die in jedem Jahr für die beiden Abschlussniveaus (HSA, MSA) erhoben werden:

Ca. 30 Schulen der am Prüfungsverfahren beteiligten Schulformen werden gebeten, die für jede Teilaufgabe vergebenen Rohpunkte für jeweils eine Lerngruppe zurückzumelden. Die 30 Schulen werden so ausgewählt, dass sie weitgehend repräsentativ für die Schulen der jeweiligen Schulform im Land Nordrhein-Westfalen sind.

Um hier tiefer gehende Erkenntnisse zu gewinnen, werden die Schulen über die Dateneingabe hinaus gebeten, anonymisiert jeweils drei Klausuren (eine im oberen, eine im mittleren und eine im unteren Leistungsspektrum) zu kopieren und der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur/Landesinstitut für Schule (QUA-LiS) zur Verfügung zu stellen. Über die Repräsentativität dieser Stichprobe kann nichts ausgesagt werden, da die Auswahl den Schulen obliegt. Dennoch lassen sich aus den Prüfungsarbeiten bei vorsichtiger Deutung der Befunde Erkenntnisse gewinnen, die von allgemeiner Bedeutung sind.

7. Literaturverzeichnis

-  Becker-Mrotzek/Böttcher, *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*, Cornelsen 2012, 4. überarbeitete Auflage.
-  Porsch, *Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht in der Sekundarstufe I*, Waxmann 2010.
-  Hedge, *Writing*, Oxford University Press 1988.
-  Kieweg, *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch: Process writing*, Friedrich-Verlag 2009, Heft 97.