

Nora Benitt / Katharina Delius /  
Daniel Becker / Torben Schmidt (Hrsg.)

# Lerner:innentexte im Fremdsprachenunterricht

Theorie, Praxis, Forschung

Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik

narr\f  
ranck  
e\atte  
mpto

## Lerner\*innentexte im Fremdsprachenunterricht

# **GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK**

---

Herausgegeben von Jürgen Kurtz, Michael Legutke, Hélène Martinez,  
Ivo Steininger und Nicola Würffel.

Begründet von Lothar Bredella, Herbert Christ und Hans-Eberhard Piepho.

Nora Benitt / Katharina Delius / Daniel Becker /  
Torben Schmidt (Hrsg.)


# **Lerner\*innentexte im Fremdsprachenunterricht**

Theorie, Praxis, Forschung


Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln des Publikationsfonds NiedersachsenOPEN, gefördert aus zukunfft.niedersachsen, unterstützt.

 Nora Benitt, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Universität Rostock  
<https://orcid.org/0009-0009-5467-9200>

 Katharina Delius, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Universität Potsdam  
<https://orcid.org/0000-0003-0781-4595>

 David Becker, FCBG Realschule Gummersbach <https://orcid.org/0000-0001-5258-3664>

 Torben Schmidt, Institute of English Studies, Leuphana Universität Lüneburg  
<https://orcid.org/0000-0001-6579-2115>

DOI: <https://doi.org/10.24053/9783381129126>

© 2025 · für den gesamten Band bei den Herausgeber:innen, für die einzelnen Beiträge bei den Autor:innen.

Das Werk ist eine Open Access-Publikation. Es wird unter der Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen | CC BY-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, solange Sie die/den ursprünglichen Autor/innen und die Quelle ordentlich nennen, einen Link zur Creative Commons-Lizenz anfügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der am Material vermerkten Legende nichts anderes ergibt. In diesen Fällen ist für die oben genannten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: [www.narr.de](http://www.narr.de)

eMail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

Druck: Elanders Waiblingen GmbH

ISSN 0175-7776

ISBN 978-3-381-12911-9 (Print)

ISBN 978-3-381-12912-6 (ePDF)

ISBN 978-3-381-12913-3 (ePub)



# Inhalt

<i>Katharina Delius, Nora Benitt &amp; Daniel Becker</i> Lerner*innentexte im Fremdsprachenunterricht: Theorie, Praxis und Forschung . . . .	7
<i>Wolfgang Hallet</i> Lernende als kulturelle Akteur/innen – Lernendentexte als fremdsprachige kulturelle Äußerungen . . . . .	29
<i>Daniel Becker &amp; Frauke Matz</i> Autor*innen des Alltags: Zur Notwendigkeit einer Didaktik literarischer Lerner*innentexte . . . . .	49
<i>Jürgen Wehrmann</i> Lerner*innentexte als Handlungen in und Reflexionen von Situationen: Konzeptionelle und praktische Überlegungen zur Global (Citizenship) Education im Englischunterricht	63
<i>Sean Holt</i> Hypertext fiction als digitale Lerner*innentexte schreiben . . . . .	85
<i>Constanze Dreßler &amp; Michael K. Legutke</i> Zur Ko-Konstruktion von Lerner*innentexten im Englischunterricht der Primarstufe	107
<i>Anne-Marie Lachmund</i> <i>Mon quartier, ma famille, ma chambre.</i> Einschätzungen von Französischlernenden des ersten Lernjahrs zu audiovisuellen Lerner*innentexten als Kompetenzprüfungen . . . .	127
<i>Nora Benitt</i> (Auto)Biography matters – Working with autobiographical learner texts in English language teaching . . . . .	149
<i>David Gerlach, Sandra Götz &amp; Tino Schreiber</i> „Anne was 7 years old and lived in a pretty liddl house“ – Assessing Narrative Competence in Written Narrative Texts from English Language Classrooms . . . . .	169
<i>Daniela Caspari</i> Lernen, auf Lerner*innentexte hin zu planen. Universitäre Lehrarrangements zur besseren Berücksichtigung der Zieltexte in aufgabenorientierten studentischen Planungen im Praxissemester – ein Erfahrungsbericht . . . . .	187
Autor*innenbiographien . . . . .	205



# Lerner\*innentexte im Fremdsprachenunterricht: Theorie, Praxis und Forschung

Katharina Delius, Nora Benitt & Daniel Becker

Im Laufe ihrer Schulzeit produzieren Lernende eine Vielzahl von Texten. Im Fremdsprachenunterricht kann es sich dabei um Gedichtinterpretationen, Erlebnisberichte, argumentative Essays, Blogbeiträge, Podcasts, Erklärvideos oder szenische Interpretationen handeln. Diese Lerner\*innentexte unterscheiden sich in zahlreichen Aspekten wie ihrem Ausmaß, ihrer Komplexität oder ihrer medialen Repräsentation – vor allem aber auch in der mit ihnen verbundenen Zielausrichtung bzw. Verwendung. Gerade im Fremdsprachenunterricht kommt Lerner\*innentexten eine besondere Bedeutung zu, da die Sprache hier nicht nur Ausdrucksmittel, sondern auch Lerngegenstand selbst ist. Lerner\*innentexte können auf verschiedene Weise genutzt werden: So sind sie Teil oder finales Produkt des sprachlichen Lernprozesses, geben den Lernenden die Möglichkeit, eigene Meinungen, Gedanken und Gefühle zum Ausdruck zu bringen (beispielsweise im Anschluss an die Beschäftigung mit literarischen oder faktualen Texten), dienen als Kommunikationsmittel im unterrichtlichen Kontext und darüber hinaus, oder werden zur Bewertung oder Reflexion der Kompetenzen der Lernenden genutzt. Lehrkräften oder Forscher\*innen können Lerner\*innentexte Einblicke in die Sprachkenntnisse bieten (vgl. Mukherjee & Götz 2015; Fandrych et al. 2022). Darüber hinaus geben sie Aufschluss über genutzte Kommunikationsstrategien der Lernenden und zeigen, ob in der gegebenen Lehr-Lern-Situation „die Sprache in sinnvollen Kontexten (*meaningful contexts*), durch bedeutsame Interaktionen (*meaningful interactions*) nachhaltig und mit Perspektive gelernt (*meaningful learning*)“ wurde (Legutke 2009: 213). Doch zu diesen und weiteren Aspekten gibt es kaum empirische Forschung, obwohl Aufrufe zu einer systematischen Beschäftigung mit Lerner\*innentexten im Unterricht nicht neu sind (u. a. Legutke 2007; 2009). Auch Fragen nach den Arten von Lerner\*innentexten, die im Unterricht tatsächlich produziert werden, oder dem Verhältnis von Lerner\*innentexten zu den in Prüfungssituationen eingeforderten Texten sind noch unbeantwortet. Bislang liegen nur einzelne Studien und Publikationen vor, die Lerner\*innentexte aus theoretisch-konzeptioneller, empirischer oder praktisch-methodischer Perspektive in den Blick nehmen (z. B. Mukherjee & Rohrbach 2006; Diehr et al. 2007; Ruhm 2009; Diehr & Polte 2009; Schmidt 2009; Peuschel 2012; Kimes-Link 2013; Fekete 2016; Gerlach & Götz 2021; Wisniewski et al. 2022; Fandrych & Wallner 2024) und auf die wir in den folgenden Abschnitten Bezug nehmen werden. Dieser Sammelband, der an ein im Frühjahr 2023 stattgefundenes Symposium an der Leuphana-Universität Lüneburg anknüpft, möchte den wissenschaftlichen Diskurs über Lerner\*innentexte aufgreifen und

Impulse für die weitere Beschäftigung aus theoretisch-konzeptioneller, empirischer und praktisch-methodischer Perspektive setzen.

Nach einer grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Begriff des Lerner\*innentextes (im Fremdsprachenunterricht) auf theoretisch-konzeptioneller Ebene und den in der Theorie postulierten didaktischen Potenzialen (Abschnitt 1) betrachtet der einleitende Beitrag vorhandene methodisch-didaktische Ansätze zum Einsatz und Umgang mit Lerner\*innentexten (Abschnitt 2) und gibt einen Überblick über bereits existierende empirische Studien und bestehende Forschungslücken (Abschnitt 3). Aus dieser Übersicht ergeben sich eine Reihe an Fragestellungen, denen die einzelnen Beiträge dieses Sammelbandes nachgehen (Abschnitt 4).

## **1 Lerner\*innentexte aus theoretisch-konzeptioneller Perspektive: Definition, Klassifikationsansätze und theoretisches Potenzial**

### **1.1 Definition und Textverständnis**

Möchte man sich den Fragen nach der Bedeutung und dem Potenzial von Lerner\*innentexten im Fremdsprachenunterricht annähern, ist es unerlässlich, sich zunächst grundlegend damit auseinanderzusetzen, was eigentlich unter einem Lerner\*innentext verstanden wird. Legutke zufolge handelt es sich nicht nur um klassische geschriebene und monomodale Texte, sondern auch um alle multimedialen und multimodalen Äußerungsformen, die von Lernenden produziert wurden (Legutke 2007: 131). Diesem Verständnis liegt demzufolge ein erweiterter Textbegriff zugrunde, der sich nicht allein auf rein schriftsprachliche Äußerungsformen beschränkt, sondern alle sprachlichen, aber auch nicht-sprachlichen Äußerungen umfasst. Doch ab wann kann man von einem Text sprechen? Zählt ein ausgefüllter Lückentext bereits als Lerner\*innentext, wie Kolb und Klippel (2022: 131) in ihrer Auseinandersetzung mit unterrichtsbezogenen Dokumenten (2022) suggerieren, wenn sie als Beispiele für Lerner\*innentexte u. a. „ausgefüllte Arbeitsblätter“ aufführen? Die Unschärfe, die mit dem Begriff des Textes im alltäglichen Sprachgebrauch, vor allem aber auch in den Diskursen innerhalb der unterschiedlichen Fachdisziplinen wie der Linguistik, Philosophie, Semiotik, Kulturtheorie oder Soziologie verbunden ist (vgl. dazu z. B. Klemm 2022a, 2022b), überträgt sich unausweichlich auch auf den Begriff des Lerner\*innentextes. Nach Klemm (2022b) lassen sich dennoch die folgenden Kriterien als disziplinüberschreitend auflisten: Texte bestehen demnach „aus einer Kombination sprachlicher Zeichen“ (2), sie „haben Grenzen, sie sind abgeschlossene und autonome Ganzheiten“ (2), sie „besitzen einen strukturellen und inhaltlichen Zusammenhang (Kohäsion, Kohärenz)“ (2), sie „haben (zumindest) ein erkennbares Thema“ (3), sie „haben (mindestens) einen Verfasser und einen Rezipienten“ (3), und sie „haben eine kommunikative Funktion und einen sozialen Sinn“ (3). Wie Klemm (2022b) jedoch überzeugend darlegt, müssen selbst scheinbar gut nachvollziehbare Kriterien wie Kohäsion und Kohärenz als wesentliche Textkriterien vor dem Hintergrund der Vielfalt möglicher Ausprägungen von sprachlichen und nicht-sprachlichen Produkten hinterfragt werden:

Manchem Gedicht fehlt ganz bewusst jegliche Kohäsion, und auch Kohärenz ist nur mit erheblichem gedanklichen Aufwand herzustellen. Können aber Nicht-Texte Gedichte sein? Wer

zieht hier die Grenze? [...] Letztlich lässt sich Textualität somit weder an strukturellen noch an inhaltlichen Zusammenhängen innerhalb einer Zeichenkette festmachen, sondern ist sehr abhängig von der jeweiligen Kontextualisierung. (2f.)

Auch das Kriterium der Abgeschlossenheit („Texte haben Grenzen, sie sind abgeschlossene und autonome Ganzheiten“, Klemm 2022b: 2) muss kritisch betrachtet werden, denn ansonsten könnte beispielsweise der Fortsetzungsroman im Internet nicht als Text bezeichnet werden. Klemm selbst schlussfolgert, dass letztlich alle Kriterien, die zur Definitionsfrage herangezogen werden, wie das Vorhandensein (mindestens) eines Verfassers und eines Rezipienten, eines Themas, einer kommunikativen Funktion und eines sozialen Sinns, auf ähnliche Weise hinterfragt werden können. Dies würde jedoch im Umkehrschluss bedeuten, dass es unmöglich wäre, zu beschreiben, was als Text gilt und was nicht. Weniger als nach einem universell gültigen Textbegriff zu suchen, sollten stattdessen eher diejenigen Kriterien ausgewählt werden, die bezogen auf den jeweiligen Kontext, die Perspektive, das Problem oder die Zielsetzung relevant erscheinen (vgl. Klemm 2022b: 5-9). Von besonderer Relevanz gelten nach Klemm „pragmatische und semantische Aspekte“ (kommunikative Funktion, wesentliche Handlung, Thema“ (2022b: 5), wohingegen strukturelle Merkmale eher nachgeordnet sein können.

Wichtig ist es darüber hinaus, den einzelnen Text auch in seinem Diskurskontext zu betrachten, denn „Texte verweisen in ihrer sprachlich-diskursiven Gestalt nicht nur stets über sich selbst hinaus auf Kontexte der sozialen und kulturellen Interaktion und Kommunikation; vielmehr ist genau diese ihnen eingeschrieben bis hinunter auf die Ebene der Lexik, der Syntax und der textuellen Struktur“ (Hallet 2022: 18). Dies bedeutet im Umkehrschluss aber, dass die Frage, ob es sich bei einer wie auch immer gearteten Äußerung oder Äußerungsform um einen Text handelt, nicht unbedingt losgelöst von den die Äußerung umgebenden Diskursen beantwortet werden kann.

Bezogen auf Lerner\*innentexte werfen diese Überlegungen zum Textbegriff weitere Detailfragen auf. Denn es liegt ein sehr spezifischer Kontext vor, in dem Äußerungen generiert werden: der Lehr-/Lernkontext. Insbesondere das Textkriterium der kommunikativen Funktion weist einen doppelartigen Charakter auf: So hat ein Großteil der in diesem Kontext produzierten Äußerungen oder Texte eine andere kommunikative Funktion als der mit ihnen eigentlich, d. h. außerhalb des Unterrichts, verbundenen Funktion. Als Beispiel kann hierfür der im deutsch- und fremdsprachlichen Literaturunterricht gern genutzte Tagebucheintrag aufgeführt werden: Während diese Textsorte in ihrem ‚natürlichen‘, d. h. außerunterrichtlichen Kontext, primär der Verarbeitung persönlicher, individueller Erfahrungen, Erlebnisse und Gedanken dient und meist von niemand anderem als dem\*r Autor\*in rezipiert wird, verschiebt sich diese Kommunikationssituation im unterrichtlichen Kontext: Die Lernenden sollen beispielsweise aus der Perspektive einer literarischen Figur heraus deren Gefühlswelt verbalisieren und damit ihr Textverständnis oder ihre sprachlichen Kompetenzen unter Beweis stellen. Der Tagebucheintrag wird zudem von der Lehrkraft, ggf. auch von Mitschüler\*innen, gelesen und möglicherweise sogar bewertet. Gleichzeitig sollen die Lernenden über die Arbeit an diesem Textprodukt auch ein Verständnis für seine außerweltliche kommunikative Funktion entwickeln, um ihre fremdsprachige Diskursfähigkeit zu fördern (vgl. Legutke 2009: 205). Dies bedeutet aber, dass die „Texte“, die im Unterricht entstehen, auch Teil des Lernprozesses sind und daher mit Blick auf die oben

genannten Textkriterien nochmals anders betrachtet werden müssen: Ein Lerner\*innentext ist unter Umständen (noch) nicht kohäsiv oder abgeschlossen, aber eben nicht, weil die Autor\*in dies so beabsichtigt hat, sondern weil er/sie sich selbst im Lernprozess befindet: Lerner\*innentexte sind „trotz unvermeidlicher sprachlicher und textueller Unzulänglichkeiten Beiträge zum Prozess des Verstehens und Lernens, Mitteilungen für andere, die sehr persönliche Züge tragen können“ (Legutke 2009: 210). Im Unterricht können also auch Texte entstehen, die zwar ebenfalls Teil des Lernprozesses sind, die sich aber dennoch ihre primäre kommunikative Funktion erfüllen, wie z. B. eine Textnachricht einer Schülerin an ihre Partnerin im virtuellen Austauschprojekt.

## 1.2 Potenziale, Klassifizierung und Funktionen von Lerner\*innentexten

Lerner\*innentexten weisen besondere Potenziale für unterschiedliche Lehr-/Lernkontexte auf. Ganz grundsätzlich wird Lerner\*innentexten zugesprochen, dass sie „die Zielorientierung [erhöhen] und in vielfältiger Weise zur individuellen Kompetenzentwicklung bei[tragen]“ (Hoffmann & Stober 2018: 6). So können beispielsweise ein Lernen mit allen Sinnen sowie soziales und kooperatives Lernen ermöglicht werden. Zudem kann die Ausrichtung des Lehr-/Lernprozesses auf die Produktion konkreter Lerner\*innentexte eine motivierende Wirkung auf die Lernenden haben (Hoffmann & Stober 2018: 6). Von besonderer Bedeutung für die Steigerung der Motivation der Lernenden wird dabei die Wertschätzung ihrer Textprodukte betrachtet, denn Lob, Wertschätzung und überhaupt Beachtung gelten als Grundbedürfnisse des Menschen (vgl. Bastkowski & Engelke 2015). Für Minuth (2012) ist die „Präsentation dieser Produkte [...] selbst Teil der Verstehensprozesse und die nötige Form von Veröffentlichung, die das Individuum in seiner sozialen Vernetzung sichtbar macht und auf dem ihm gebührenden Platz wertschätzt“ (59). Werden Lerner\*innentexte vor anderen präsentiert und damit veröffentlicht, sei es in der eigenen Lerngruppe, in der Schulgemeinschaft oder über das Internet, erhalten sie darüber auch eine konkrete Nutzung. So kann beispielsweise das selbst gestaltete Lernposter zur Veranschaulichung eines bestimmten sprachlichen Phänomens Mitschüler\*innen als Lernhilfe dienen oder eine Präsentation von Projekten zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele in der Schulöffentlichkeit anderen Lehrkräften, Lernenden oder Eltern Einblicke in die Gestaltungsideen der präsentierenden Lernenden bieten. Die Erfahrung, dass die eigenen Produkte rezipiert werden, kann die Selbstwirksamkeit stärken und zudem zur „Identifikation mit der eigenen Schule und Schulkultur beitragen“ (Hoffmann & Stober 2018: 6). In diesem Zuge stellt sich auch die Frage nach der Bewertbarkeit von Lerner\*innentexten und damit einhergehend Überlegungen zu angemessenen Bewertungskriterien, die wir in Abschnitt 2.4 diskutieren.

Für den fremdsprachendidaktischen Kontext ergeben sich nach Legutke (2009: 210f.) folgende spezifische Potenziale von Lerner\*innentexten:

- Sie bringen die Individualität des Einzelnen oder Gruppe zum Ausdruck. [...]
- Sie bieten den Produzent/innen die Möglichkeit der Identifikation.
- Sie sind Träger von Bedeutung und in dieser Funktion des Zielsprachentexten im Lernprozess gleichwertig.
- Sie haben einen Adressatenbezug und sind insofern Ausdruck mitteilungsbezogenen Sprachhandelns.

- Sie sind für die Schüler/innen Sprachexperimente, die bei aller Planung die Überraschung und damit den Reiz des ungewissen Ausgangs mit sich bringen.
- Sie bieten die Möglichkeit des kreativen Spiels mit Sinn, Form und Funktion von sprachlichen und nichtsprachlichen Gestaltungsmitteln.
- Sie sind Gegenstand individueller und gemeinsamer Reflexion, die den Lernenden ihre Grenzen und Möglichkeiten des Umgangs mit sprachlichen und nicht sprachlichen Ausdrucksmitteln bewusst macht.
- Lernertexte sind schließlich Anlass zur Fremdbewertung durch die Lehrer/innen bzw. durch Vertreter der Lerngruppe und bieten zugleich die Chance zur Selbstbewertung.

Lerner\*innentexte können zudem maßgeblich zur Sprachsensibilisierung und -förderung beitragen. Über die Erstellung und Analyse von Lerner\*innenkorpora können sich Lernenden gezielt mit ihren individuellen Fehlern auseinandersetzen, was motivierend und konstruktiv für die Sprachkompetenzentwicklung sein kann (vgl. Mukherjee & Rohrbach 2006: 228). Lehrkräfte und Forscher\*innen eröffnet die Arbeit mit Korpora von Lerner\*innentexten Einblicke in die tatsächlichen Kompetenzen und Probleme individueller Lernender und in „potential correlations between individual sets of learning contexts and their effects on a specific learner’s output“ (Mukherjee & Götz 2015: 424; vgl. auch Fandrych et al. 2021: 18-20).

Hinsichtlich der Frage nach einer möglichen Klassifizierung von Lerner\*innentexte findet sich bei Caspari (2022: 204-206) ein umfassender Vorschlag. Lerner\*innentexte werden hier nach Medium und Textsorte bzw. Genre geordnet, wie z. B. das Märchen unter ‚mündlich – monologisch‘ oder der Buch-/Filmtrailer unter ‚multimedial – multimodal‘. Der Klassifizierungsvorschlag leistet damit einen wichtigen Beitrag, die Vielzahl und Vielseitigkeit von Lerner\*innentexten aufzuzeigen und oft übersehene Formen, wie z. B. eine Notiz, sichtbar zu machen. Allerdings kann entsprechend oben diskutierter Kriterien der Textcharakter einiger Formate (z. B. in der Kategorie ‚schriftlich – kleine Formen‘: Grammatikregeln oder Beispielsätze) durchaus hinterfragt werden. Caspari teilt Lerner\*innentexte in drei Hauptkategorien ein: 1. mündlich (monologisch, dia-/multilogisch, theatral, medial unterstützt), 2. schriftlich (kleine Formen, Sach- und Gebrauchstexte, graphisch gestaltet, Schreiben über Texte, das Lernen dokumentieren, literarische bzw. literarisierende Texte), 3. multimedial (multimodal). Darüber hinaus listet sie Beispiele für eher freie und stärker vorgegebene mündliche, schriftliche und multimodale/multimediale Textsorten (Caspari 2022: 209). Einschränkend konstatiert Caspari selbst jedoch mögliche Unschärfen ihrer Systematisierung:

Neben der Verwendung unterschiedlicher Kategorien besteht eine Unschärfe darin, dass viele Textsorten nicht eindeutig definiert und dass Mehrfachzuordnungen möglich sind. Außerdem sind für viele Textsorten inzwischen auch multimodale Realisierungsmöglichkeiten entwickelt worden. (203)

Besonders deutlich wird der beschriebene Umstand der vielfältigen Realisierungsoptionen am Beispiel der Textsorte Gedicht. Die Formate eines Gedichts reichen von einer langen Ballade über ein kurzes Haiku bis hin zu multimedial gestalteter *Instapoetry* und mündlich vorgetragenen Poetry-Slam-Texten. All diese Formate weisen (selbst innerhalb ihres eigenen Formats) sehr unterschiedliche Textmerkmale im Hinblick auf Länge, sprachliche

Kohärenz, Medium und Modalität ab, so dass sie problemlos je nach Realisierungsform allen drei Hauptkategorien (mündlich, schriftlich, multimedial) zugeordnet werden könnten.

Aufgrund der beschriebenen möglichen Mehrfachzuordnungen, der fehlenden Trennschärfe der Kategorien, der Unschärfe des Textbegriffes und der Tatsache, dass ein und dieselbe Textart sehr unterschiedlich realisiert werden kann, nehmen wir deshalb von den genannten drei Hauptkategorien und einer Klassifikation von Lerner\*innentexten gemäß verschiedener Textualitätsmerkmale Abstand. Stattdessen soll eine alternative Kategorisierung zur Diskussion gestellt werden, welche die bisherige textuelle Perspektive um eine Ordnung von Lerner\*innentexten nach ihrer didaktischen Funktion erweitert. Dieser Einteilung liegt der Gedanke zugrunde, dass Lerner\*innentexte, trotz all ihrer vielseitigen textlichen Erscheinungsformen, in ihrer kontextuellen Verortung dennoch eine gemeinsame Rahmung erfahren: Alle Arten von Lerner\*innentexten erscheinen stets im Kontext des fremdsprachlichen Unterrichts und sind somit, fernab ihrer textlichen Unterschiede, grundlegend als in einen didaktisch geplanten und methodisch aufbereiteten Lehr-Lernprozess eingebundene Artefakte zu betrachten. Vor diesem Hintergrund lässt sich argumentieren, dass Lerner\*innentexte nicht primär isoliert durch ihnen inhärente textuelle Merkmale, sondern durch ihre genaue Positionierung im Lehr-Lern-Kontext definiert werden sollten; mit anderen Worten: Lerner\*innentexte sollten aus der Perspektive der Unterrichtsplanung betrachtet werden. Ausgehend von der Annahme, dass der Materialeinsatz im Unterrichtsgeschehen nicht willkürlich geschieht, stellt sich somit vordergründig die Frage nach der Absicht und Zielsetzung, die das Verfassen einer bestimmten Art von Lerner\*innentext in einer spezifischen Unterrichtsphase erfüllen soll (d. h., warum lädt die Lehrkraft Lernende dazu ein, gerade jetzt diese Art von Text produzieren?). Im Folgenden seien beispielhaft einige mögliche didaktische Funktionen von Lerner\*innentexten im Fremdsprachenunterricht genannt. Grundsätzlich können Lerner\*innentexte auch mehrere der aufgeführten Funktionen gleichzeitig übernehmen:

- **Aktivierung von Wissen und Meinungen (kognitive Ebene):** z. B. durch Mindmaps, Auflistungen, unstrukturierte Notizen
- **Ausdruck subjektiver Empfindungen (affektive Ebene):** z. B. durch kreative Textproduktion, eigene Gedichte, Podcasts oder Visualisierungen
- **Unterstützung des Lernprozesses und Entwicklung von Sprachbewusstheit (metakognitive Ebene):** z. B. durch kontinuierliche Arbeit am eigenen Portfolio, Führen eines Lerntagebuches, Dokumentation und systematische Analyse von Fehlern
- **Einüben linguistischer und kommunikativer Fertigkeiten:** z. B. durch auszufüllende Arbeitsblätter oder Lückentexte im Kontext der Wortschatzarbeit
- **Erprobung außerunterrichtlich relevanter Textgenres in vielfältigen Repräsentationsformen:** z. B. durch das Schreiben und Vortragen einer politischen Rede oder die Produktion eines Erklärvideos
- **Vertiefung des (Text-)Verständnisses:** z. B. durch das Verfassen eigener Analysen oder argumentativer Essays auf Grundlage eines zuvor rezipierten Textes
- **Ergebnisdarstellung:** z. B. durch (gemeinsam gestaltete) Poster oder Videos
- **(Peer-)Feedback und Reflektion:** z. B. durch gegenseitig ausgefüllte Feedbackbögen oder kurze persönliche Kommentare in schriftlicher, mündlicher oder multimodaler Form

Eine Kategorisierung nach didaktischen Funktionen schließt die Einteilung nach Textsorten bzw. -genres nicht aus, jedoch können verschiedene Absichten tendenziell mit bestimmten textlichen Ausdrucksformen in Verbindung gebracht werden. Die hier aufgeführte Kategorisierung soll daher eher nicht als Ablösung, sondern als Ergänzung bisheriger Klassifikationsansätze von Lerner\*innentexten verstanden werden.

Neben den in der Literatur vorrangig aus theoretischer Sicht diskutierten Potenzialen, Klassifizierungen und Funktionen von Lerner\*innentexten, richten wir im nachfolgenden Abschnitt den Blick auf die Unterrichtspraxis und betrachten Methoden und Ansätze im Umgang mit Lerner\*innentexten und deren Bewertung.

## **2 Lerner\*innentexte aus praktischer Perspektive: Methoden und Ansätze**

Damit Lerner\*innentexte die oben aufgeführten Funktionen tatsächlich erfüllen bzw. ihr Potenzial entfalten können, braucht es entsprechende Lehr-/Lernangebote, Prinzipien und Methoden. Denn Lerner\*innentexte bzw. die Aufgaben zu ihrer Produktion sind nicht per se motivierend oder Ausdruck mitteilungsbezogenen Sprachhandelns, wie sich z. T. in den Einblicken in die Praxis (vgl. Abschnitt 4 Lerner\*innentexte aus empirischer Perspektive) zeigt. In der Produktion von Lerner\*innentexten finden die für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen postulierten Prinzipien der Produkt- und Handlungsorientierung, der Prozessorientierung und der Aufgabenorientierung Anwendung. Im Folgenden werden diese Prinzipien mit Blick auf Lerner\*innentexte erörtert.

### **2.1 Produkt- und Handlungsorientierung**

Das didaktische Prinzip der Produktionsorientierung im Fremdsprachenunterricht ist, wie der Name bereits ableiten lässt, besonders eng mit der Ausrichtung des Lernprozesses auf konkrete (Handlungs-)Produkte verbunden. Sie „folgt dem Ziel, dass am Ende eines handlungsorientiert geplanten Fremdsprachenunterrichts ein ‚Produkt‘ steht, welches zugleich eine Würdigung des Arbeitsprozesses ermöglicht, als auch Ausgangspunkt für weiteres Handeln und/oder Anschlusskommunikation sein kann“ (Abendroth-Timmer & Gerlach 2021: 259). Deutlich wird damit auch die Verknüpfung mit dem Prinzip der Handlungsorientierung, denn „[h]andlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten“ (Jank & Meyer 2011: 315). Lerner\*innentexte sollten demzufolge nicht nur eine Rolle am Ende des Lernprozesses, sondern immer auch währenddessen spielen; sie rücken damit in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Gleichzeitig sollten die in den Lernprodukten reflektierten diskursiven Formen aber auch Relevanz außerhalb des unterrichtlichen Kontextes aufweisen. So müssen sich

Lehrende die Frage stellen, welche sinnstiftenden Diskurse im Unterricht ausgelöst werden können und ob die Lernenden im außerschulischen Kommunikationskontext das angebotene diskursive Format tatsächlich verwenden würden. (Abendroth-Timmer & Gerlach 2021: 42)

Aufgabenstellungen hin zu solchen für die Lernenden relevanten Handlungsprodukten sollten „emotionale Bedürfnisse der Schüler befriedigen sowie zum Aushandeln eigener Ideen und Intentionen anregen“ (Bach & Timm 2013: 17). Im Fokus stehen „emotionales und inhaltliches Engagement und die eigene Sprechabsicht, die über das (im Unterricht zu entwickelnde) intuitive Sprachgefühl realisiert wird [...] – notfalls unter Verzicht auf Korrektheit im Detail“ (Bach & Timm 2013: 17).

In besonderer Weise mit den Prinzipien der Handlungs- und Produktionsorientierung verbunden ist der Literaturunterricht. Geprägt von der Rezeptionsästhetik, zielt die Umsetzung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren auf das Verstehen des literarischen Ausgangstextes (vgl. Surkamp 2007: 91). Im Gegensatz zu analytisch-kognitiven Zugängen (die aber durchaus kombiniert werden sollten, vgl. Surkamp 2007: 101) beziehen handlungs- und produktionsorientierte Verfahren den gesamten Körper über „produktive, affektive und imaginative Momente“ (Surkamp 2007: 91) in die Lese-, Verstehens- und Aushandlungsprozesse ein. Dabei entstehen ganz unterschiedliche Lerner\*innentexte: schriftsprachliche Produkte wie Transformationen oder Fortsetzungen des Ausgangstextes, szenische Gestaltungen wie die Umsetzung eines Standbildes auf der Basis einer Textstelle, visuelle Gestaltungen wie das Zeichnen von Bildern zu einem Text oder akustische Gestaltungen wie die Vertonung einer Dramenszene (vgl. Surkamp 2007: 94). Die Offenheit gegenüber den möglichen Lesearten des Ausgangstextes eröffnet den Lernenden subjektive Deutungsspielräume, was sich in kreativen Lerner\*innentexten widerspiegeln kann.

## 2.2 Prozessorientierung und generisches Lernen

Das didaktische Prinzip der Prozessorientierung fußt auf der Vorstellung, dass Fehler Bestandteil des Lernprozesses sind, und zeigt Lernenden Wege auf, wie sie ihre Lernprobleme bewältigen können (Multhaupt & Schädlich 2025: 392). Mit Blick auf die Förderung der produktiven Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht wie Sprechen, Schreiben oder Mediation gelten prozessorientierte Zugänge als besonders dienlich (vgl. Abendroth-Timmer & Gerlach 2021: 260). Weniger als um das sprachlich korrekte fertige Produkt geht es bei der Prozessorientierung um das schrittweise Durchlaufen des Lernprozesses, der jedoch durchaus in ein Lern- oder Handlungsprodukt mündet – oft ein mündlich, schriftlich und/oder digital verfasster Lerner\*innentext. Die zentralen Phasen eines prozessorientierten Vorgehens umfassen Planung, Entwurf, Rückmeldung, Überarbeitung sowie ggf. Veröffentlichung (vgl. Keller 2020: 162; Porsch 2020: 73). Zur Unterstützung werden entsprechende Lernstrategien präsentiert und eingeübt und die Lernenden erhalten in den unterschiedlichen Phasen *scaffolding* sowie iteratives Feedback durch Peers und die Lehrkraft, das über mehrere Überarbeitungsschleifen hin zur Optimierung des Produkts führt (vgl. Porsch 2020: 73; Abendroth-Timmer & Gerlach 2021: 260). Insbesondere durch diese Optimierungsschleifen und das Ziel, das Produkt am Ende zu veröffentlichen, wird deutlich, dass einerseits den Zwischenprodukten und andererseits den finalen Lerner\*innentexten auch im prozessorientierten Ansatz eine große Rolle zukommt. Dabei wird sich vermehrt für eine Verbindung zum Ansatz des generischen Lernens ausgesprochen (vgl. Keller 2020: 163; Hallet 2016: 111-114), der ein besonderes Augenmerk auf die typischen generischen Merkmale des zu produzierenden Textes legt. Anhand verschiedener Beispiel-

texte erarbeiten die Lernenden u. a. Situation und Adressatenschaft, Diskursstruktur sowie charakteristische *chunks*, bevor sie in den eigenen Produktionsprozess über kooperative Lernarrangements und Feedbackschleifen einsteigen.

### 2.3 Aufgabenorientierung

Ebenfalls eng mit der Produktion von Lerner\*innentexten verbunden ist das Konzept der Aufgabenorientierung oder auch des *Task-based Language Learning*. Es zielt darauf ab, „die Schüler aktiv, engagiert und mit eigenen Initiativen und Ideen am Lerngeschehen zu beteiligen“ (Piepho 1996, 45). Je nach Art und Umfang der Zielaufgabe, kann diese auch im Rahmen von Projektunterricht erarbeitet werden, der „den Lernenden bei der Festlegung der Themen und Arbeitsweisen ein hohes Maß an Mitbestimmung zuweist und auf arbeitsteilig kooperative Formen der Problemstellung, Problemlösung und Ergebnispräsentation setzt“ (Legutke 2025: 391). Die Projektplanung sollte dabei auf einem Aushandlungsprozess zwischen den Lehrkräften und den beteiligten Lernenden basieren und den Lernraum Klassenzimmer auf weitere reale und/oder virtuelle Räume ausweiten (vgl. Schart 2020: 50f). Ob im aufgabenorientierten Unterricht oder im Rahmen eines größeren Projekts: Am Ende des Bearbeitungsprozesses einer Lernaufgabe- bzw. einer Aufgabensequenz steht ein konkretes Produkt bzw. ein Lerner\*innentext, auf das die Lernenden möglichst selbstbestimmt zuarbeiten und für das sie unterschiedliche Kompetenzen aktivieren müssen (Mertens 2025: 14). Dies können beispielsweise Lernplakate oder Posterpräsentationen, Reden oder Vorträge, Videopräsentationen, Handouts, Broschüren oder Ausstellungen sein (vgl. dazu ausführlicher Hallet et al. 2020: Kap. XIII). Auf welchem Weg die Lernenden die Aufgabe lösen und wie das Produkt inhaltlich gestaltet ist, wird in einer Lernaufgabe nicht vorbestimmt (vgl. Müller-Hartmann & Schocker 2020: 52). Allerdings, und hier zeigen sich deutliche Verbindungslinien zum Genre-Ansatz, müssen die Lernenden im Laufe der Aufgabenbearbeitung klare Vorstellungen von der generischen Form des erwarteten Produkts entwickeln (vgl. Hallet 2013: 5). Die erwarteten Äußerungsformen sollten möglichst solchen entsprechen, die auch in der außerschulischen Realität für die Lernenden bedeutsam sind oder sein werden (Mertens 2025: 14, vgl. auch Prinzip der Handlungsorientierung). Mit dieser Prämisse können die Lerner\*innentexte selbst kommunikativ bedeutsam werden – insbesondere, wenn sie mit einer breiteren Öffentlichkeit als nur mit der Lehrkraft und dem Mitschüler\*innen geteilt werden und entsprechend wertgeschätzt werden. In der komplexen Kompetenzaufgabe als eine Form von Lernaufgaben werden Lernende nicht nur als solche verstanden, sondern vor allem als „kulturelle Aktanten und Subjekte von Diskursen und Prozessen“ (Hallet 2013: 4). Produkte von komplexen Kompetenzaufgaben sind deshalb von besonderer Relevanz, da sie als Mittlerinnen zwischen der schulischen und der außerschulischen Realität und den darin jeweils verankerten kulturellen und sozialen Diskursen, Praktiken, Aktivitäten und Prozessen fungieren (Hallet 2013: 4).

### 2.4 Zur Bewertung von Lerner\*innentexten

Vor dem Hintergrund der skizzierten didaktischen Grundsätze, die in Bezug auf die Veranlassung und Begleitung von Lerner\*innentexten im Fremdsprachenunterricht angelegt

werden sollten, wie u. a. thematische Offenheit, die Möglichkeit, eigene Gedanken, Gefühle, Meinungen und Verstehensprozesse zu versprachlichen oder auch nonverbal darzustellen und kreativ mit der bzw. den Fremdsprachen umzugehen, stellt sich notwendigerweise die Frage nach der Bewertung. Zu unterscheiden gilt es dabei zwischen formativer und summativer Bewertung, also der in den Lernprozess integrierten Bewertung, die meist informell über mündliche und kurze schriftliche Rückmeldungen, auch durch die Peers, abläuft, und der das Ergebnis fokussierenden Bewertung (Vogt 2023: 3). Für Lerner\*innentexte erscheinen beide Arten der Bewertung relevant, da, wie oben beschrieben, nicht nur das finale Produkt, sondern auch der Weg dorthin in den Blick genommen werden sollte. Dazu eignen sich vor allem alternative Prüfungsformen wie z. B. Portfolios oder kooperative Verfahren (vgl. Langela-Bickenbach & Vogt 2022). Zentral für insbesondere die summative Bewertung ist Transparenz hinsichtlich der Bewertungskriterien, die bestenfalls im Vorfeld mit den Lernenden gemeinsam erarbeitet wurden (vgl. Hyland 2004: 172; Vogt 2023: 3). Folgt man den Prinzipien der Aufgabenorientierung, bei der die Lernenden u. a. möglichst lebensweltlich relevante Probleme mit Hilfe integrierter Kompetenzen auf kooperative Weise bearbeiten sollen, müssen die daraus entstehenden Produkte auf zumindest ähnliche Weise beurteilt werden: mehrperspektivisch und kooperativ (vgl. dazu ausführlicher Vogt 2023). Gleiches gilt für mögliche Testaufgaben, die einem aufgabenorientierten Unterricht folgen (vgl. Diehr et al. 2007). Für die Beurteilung insbesondere kreativer Lerner\*innentexte im Literaturunterricht liefert Surkamp (2007: 103) eine Liste möglicher Fragen, die u. a. darauf abzielen zu prüfen, wie sorgfältig die Arbeit ausgeführt wurde, ob der Text in sich stimmig und kohärent ist, ob der Bezug zur Aufgabe hergestellt wurde, inwieweit die ggf. vorgegebene Textstruktur eingehalten wurde oder wie der Text die Individualität und den persönlichen Hintergrund der Lernenden widerspiegelt. Für Hallet (2011) ist jedoch „[t]iefergehendes, interpretierendes, problematisierendes und reflexives – also gerade höherwertiges – Verstehen nicht testbar im psychometrischen Sinn und wird daher in den Standard-Tests weder erfragt noch erfasst“ (183). Noch problematischer ist die Beurteilung des sprachproduktiven Könnens; es ist immer komplex, situations- und adressatengebunden und liefert Lernertexte, die als solche nicht standardisierbar sind (vgl. dazu auch Fandrych et al. 2021: 19-20 zu mündlichen Lerner\*innentexten). Darüber hinaus erscheint es insbesondere bei solchen Texten, die autobiografisch inspiriert sind, mehr als fraglich, ob eine Bewertung – sei es auf sprachlicher oder auf struktureller Ebene – nicht dem Bestreben entgegensteht, im Fremdsprachenunterricht persönlich relevante und möglicherweise sensible Themen zu bearbeiten. Schließlich werden laut Caspari (1995) kreative Texte „nicht für den/die Lehrer/in erstellt, sondern primär mit der Absicht, etwas mitzuteilen; diese Texte sagen nicht nur etwas über das Sprachkönnen des Schülers/der Schülerin aus, sondern etwas über ihre Person und Persönlichkeit“ (245). Dementsprechend sensibel sollten Lehrkräfte mit dem Thema Rezeption und Bewertung persönlicher Lerner\*innentexte umgehen und sich ihrer Verantwortung als Vertrauensperson und Kommunikationspartner\*in bewusst sein, falls Lernende beispielsweise traumatische Erlebnisse in ihren Texten bearbeiten (vgl. dazu auch Benitt in diesem Band).

### 3 Lerner\*innentexte aus empirischer Perspektive: Studien mit und über Lerner\*innentexte

Wie bereits einleitend bemerkt, ist die empirische Studienlage zu Forschungsprojekten, die sich dezidiert mit Lerner\*innentexten in fremdsprachlichen Lehr-/Lernkontexten beschäftigen bzw. diese als einzige Datenquelle nutzen, übersichtlich (vgl. Caspari 2022: 211). Dies verwundert vor dem Hintergrund der mit ihnen verbundenen Funktionen und Potenziale, insbesondere auch aus forschungsmethodologischer Perspektive. So konstatiert Caspari (2022), dass der

große Gewinn einer Arbeit mit unterrichtsbezogenen Texten darin [liege], dass diese nicht gezielt für Forschungszwecke verfasst wurden, sondern in natürlichen Kontexten entstanden sind. Das heißt, dass es keine durch Design und Instrumente verursachte Beeinflussungen, Begrenzungen und Artefakte gibt, sondern dass sie das Resultat authentischer Lehr-/Lern- bzw. Aus- und Fortbildungssituationen in der Gegenwart oder der Vergangenheit sind. (209)

Lerner\*innentexte können somit wertvolle Einblicke in die unterrichtliche Realität bieten, wie z. B. Lernende mit unterschiedlichen Aufgabeninstruktionen umgegangen sind oder über welche Wege sie zum finalen Textprodukt gekommen sind (Portfolio), welche Qualitäten die Texte in Bezug auf Inhalt, Textsortenangemessenheit, sprachliche Kompetenz und Kreativität sowie Komplexität aufweisen, welche Interessen die Lernenden haben oder welche Themen im Unterricht eigentlich behandelt werden (vgl. Caspari 2022: 210). All dies ist mit anderen Datenquellen nur eingeschränkt möglich.

Ähnlich wie die Studienlage ist auch die Forschungsliteratur zum Umgang mit Lerner\*innentexten als Daten begrenzt (vgl. Caspari 2022: 207). Aus solchen Forschungsarbeiten, die Lerner\*innentexte zwar nicht unbedingt alleinig in den Fokus rücken, sie aber durchaus als eine Datenquelle zur Beantwortung der jeweiligen Forschungsfrage nutzen, können jedoch wertvolle Rückschlüsse sowohl auf inhaltliche Erkenntnisse als auch methodologische Herausforderungen gezogen werden. Zu diesen Studien zählen u. a. die Forschungsprojekte von Diehr et al. (2007) zur Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Sprechkompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe, von Ruhm (2009) zur mündlichen Erzählkompetenz auf Englisch in Jahrgang 10, von Peuschel (2012) zur Sprachkompetenzentwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe von jungen erwachsenen Deutschlernenden im Rahmen von Projektarbeiten zur Gestaltung von Radiobeiträgen, von Freitag-Hild (2010) zum transkulturellen Lernen mit Migrationsliteratur im Englischunterricht, von Kimes-Link (2013) zum Umgang mit literarischen Texten im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe durch Lernende und Lehrkräfte, sowie von Delius (2020) zur Entwicklung von Lehr-/Lernsettings zur Förderung der Sprechkompetenz im Englischunterricht in der Sekundarstufe 1. Korpuslinguistische Studien stellen Lerner\*innentexte hingegen in den zentralen Fokus. Dazu zählen die Forschungsprojekte von Götz und Gerlach (2021) zur genreanalytischen Betrachtung von kreativen Schreibprodukten im Englischunterricht der Sekundarstufe I, von Wisniewski et al. (2022) zum Verhältnis von Sprache und Studienerfolg deutschlernender Bildungsausländer\*innen sowie von Fandrych und Wallner (2024) zu Positionierungskonstruktionen von Studierenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in studentischen Vorträgen an der Universität. Im Folgenden soll auf ausgewählte Ergebnisse einzelner dieser Studien im Hinblick auf Lerner\*innentexte eingegangen werden.

### 3.1 Erkenntnisse zu Sprechkompetenzen

Für die Studie *Testing and Assessing Spoken English in Primary Schools* (TAPS) wurden im Rahmen von Testaufgaben Sprechdaten von insgesamt 216 Lernenden aus zehn 3. und 4. Klassen erhoben und aufgezeichnet (Diehr et al. 2007: 99). Die den Testaufgaben zugrundeliegenden Unterrichtseinheiten folgten dabei den Prinzipien der Aufgabenorientierung, Lerner\*innenorientierung in Bezug auf Interessen und Bedürfnisse, Prozessorientierung, Problemorientierung, Kontextualisierung und Einübung von Redemitteln sowie Orientierung hin zu realweltlichen Äußerungsformen mit klaren kommunikativen Zielen. Die Sprechkompetenzen wurden über kriterienbasierte halbstandardisierte Beurteilungsbögen und Niveaubeschreibungen bewertet (Diehr et al. 2007: 99). Über die Analyse der mündlichen Lerner\*innentexte konnten die Forscher\*innen detaillierte Einblicke in die tatsächlichen Sprechkompetenzen der beteiligten Lernenden gewinnen. So zeigte die quantitative Auswertung der Daten (Umfang der Texte), dass die Lernenden durchschnittlich deutlich mehr Wörter produzierten als es die jeweiligen Bildungspläne vorgaben. Auch „in qualitativer Hinsicht (Komplexität der morpho-syntaktischen Strukturen, Grad der pragmatischen Fähigkeiten, Intensität der Sprechmotivation“ (Diehr et al. 2007: 101) übertrafen die analysierten Lerner\*innentexte die Erwartungen. So handelte es sich bei den Texten nicht, wie dem Grundschulenglischunterricht meist zugeschrieben, um Ergebnisse imitativen Sprechens, sondern um tatsächlich produktives Sprechen. Die Forscher\*innen führen diese positiven Ergebnisse vor allem auf den Zugriff auf die erlernten sprachlichen Mittel zurück, die die Schüler\*innen mit vergleichsweise wenig Aufwand reproduzieren konnten (vgl. Diehr et al. 2009: 101 f.). Als Voraussetzung dafür nennen sie jedoch, dass man die Lernenden „mit Hilfe von kontextualisierten Sprechanlässen, mit einem Gleichgewicht zwischen kognitiver Herausforderung und sprachlicher Unterstützung auf das Sprechen vorbereitet und, was noch viel wichtiger ist, dass man sie sprechen lässt“ (Diehr et al. 2009: 102). Diese Schlussfolgerung lässt sich gut mit Ergebnissen aus der Design-Based Research-Studie von Delius (2020) verbinden. Auch in den hier analysierten Lerner\*innentexten (Englischunterricht, Klasse 6, n = 52) zeigten sich insbesondere die sprachlichen Mittel, die zuvor über den Genre-Ansatz aus mündlichen Modelltexten erarbeitet und mit Hilfe dramapädagogischer Aktivitäten eingeübt und dadurch internalisiert wurde, als besonders dienlich für die eigene mündliche Sprachproduktion der Schüler\*innen (Delius 2020: 617). Eine weitere Erkenntnis aus der Studie ergab sich hinsichtlich der Beurteilung von Lerner\*innentexten in Sprechprüfungen. Während es sich einerseits als zielführend erwies, dass die Lernenden die im Unterricht erprobten Aufgabenformate in Form von Rollenspielen auch in der Sprechprüfung durchführten, wurde andererseits deutlich, dass die Lernenden sich in der Prüfungssituation deutlich schwerer mit der Rollenübernahme taten als im unterrichtlichen Setting (vgl. Delius 2020: 630). Diese Beobachtungen sind insbesondere in Hinblick auf die oben beschriebenen Potenziale eines aufgabenbasierten *assessment* bedeutsam.

Auch in der Studie von Ruhm (2009) standen im Fokus der Untersuchung gesprochene Lerner\*innentexte im schulischen Englischunterricht. Im Rahmen des Projekts wurden 10. Klässler\*innen von neun verschiedenen Gymnasien (n = 170) auf der Basis einer von drei thematisch unterschiedlichen Erzählanlässen (z. B. „Your biggest triumph“ eigene persönliche Erlebnisse zu erzählen. Die mittels Tonbandgeräte aufgenommenen Erzählungen

wurden transkribiert und anschließend mit Hilfe eines Kategoriensystems hinsichtlich ihrer sprachlichen, strukturellen und inhaltlichen Merkmale analysiert (Ruhm 2009: 105). Ziel der Studie war es, Aussagen darüber zu treffen, „welche narrativen Mittel mit welchen Häufigkeiten in den gesammelten Erzählungen auftreten, in welcher Form diese sprachlich realisiert werden und inwieweit daraus Rückschlüsse auf die Existenz ‚narrativer Kompetenzprofile‘ innerhalb der untersuchten Schülerstichprobe gezogen werden können“ (106). Die erste Sichtung der Daten<sup>1</sup> konnte Hinweise dahingehend liefern,

dass die sprachliche Darstellung kohärenter Ereignisverläufe von Fremdsprachenlernenden dieser Jahrgangsstufe relativ gut beherrscht wird. Dagegen zeigen sich Schwierigkeiten, wenn es um den Teilaspekt der emotionalen Markierung geht, d. h. um das Veranschaulichen und das Evaluieren des erzählten Geschehens. Diese Schwierigkeiten weisen möglicherweise darauf hin, dass es sich dabei um einen Aspekt handelt, der im Rahmen der Vermittlung und Förderung kommunikativer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht eine eher untergeordnete Rolle spielt. (Ruhm 2009: 108)

Wichtig erscheint mit Blick auf die Erhebung der Lerner\*innentexte die Beobachtung der Forscherin, dass die gewählten Erzählstimuli, die zu persönlichen Erlebniserzählungen aufforderten, besser für die Altersgruppe der Lernenden geeignet schienen als die in der Voruntersuchung eingesetzten Bildergeschichten, die „wenig motivierend und sprechstimulierend wirkten“ (Ruhm 2009: 107).

Einen Fokus auf ein spezifisches sprachliches Muster, die sogenannte Positionierungskonstruktion – verstanden als Bewertung bestimmter Konzepte oder Objekte (im Deutschen z. B. „ich glaube, dass...“) legten Fandrych und Wallner (2024) mit ihrer Studie im Kontext Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache. Mit Hilfe des mündlichen Korpus *GeWiss (Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv: Deutsch im Vergleich zum Englischen und Polnischen)* untersuchten sie u. a., welche Positionierungskonstruktionen Studierende mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache in deutschsprachigen Vorträgen an unterschiedlichen Universitäten (u. a. Deutschland, Bulgarien, Großbritannien, Finnland und Polen) verwenden, welche Funktionen mit diesen sprachlichem Mustern jeweils realisiert werden und welche Faktoren den Einsatz ggf. beeinflussen (z. B. das akademische Umfeld oder den Standort) (195; 207). Untersucht wurden 87 Vorträge von insgesamt 121 Studierenden, davon 96 mit Deutsch als Zweitsprache. Deutlich wurde u. a., dass die Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache insgesamt signifikant weniger Positionierungen benutzten und diese in ihrer sprachlichen Umsetzung auch eine stärkere Orientierung an schriftsprachlichen Mustern zeigten (207). Eine wichtiges Ergebnis der Studie war, „dass sich auch in den studentischen Vorträgen die sprachlichen Ressourcen zur Markierung der eigenen Position und der eigenen Einschätzung von Erkenntnissen von den schriftsprachlichen Konventionen unterscheiden“ (208), woraus Fandrych und Wallner Implikationen für die Förderung wissenschaftssprachlicher Kommunikationskompetenz ziehen (z. B. die Notwendigkeit, die Merkmale von Genres in ihren unterschiedlichen medialen Realisierungen stärker zu fokussieren).

---

1 Leider liegt zu dieser Studie keine abschließende ausführliche Ergebnisdarstellung und -interpretation vor.

### 3.2 Sprachliche Handlungsfähigkeit und Teilhabe an Diskursen

Interessant mit Blick auf die möglichen Zusammenhänge von Aufgabeorientierung sowie Projektunterricht und Lerner\*innentexten ist vor allem die Arbeit von Peuschel (2012), deren Zielsetzung in der Gewinnung von Einsichten „in das Handeln von Lernenden in Projekten im Kontext Lehren und Lernen der Fremd- und Zweitsprache Deutsch“ (4) bestand. Peuschel versteht das Lernen in Projektform als Handeln, „in dem sich gesellschaftliche Teilhabe und lernersprachliche Entwicklung verbindet“ (2012: 2). In den von ihr wissenschaftlich begleiteten Projekten erarbeiteten und produzierten erwachsene Deutschlernende Radio- und Podcastbeiträge, die in lokalen Medien veröffentlicht wurden. Als Datenquellen für die empirische Studie wurden neben Beobachtungsprotokollen und Lerntagebüchern vor allem die im Projekt entstandenen Lerner\*innentexte verwendet, und zwar insgesamt 87 Tonaufnahmen (Probeaufnahmen sowie die finalen Beiträge) und 95 schriftliche Texte (u. a. Beitragsskripte, Notizen, Stichpunkte und Vorversionen, Übersetzungen und Übersetzungsversuche) (Peuschel 2012: 66). Die Lerner\*innentexte wurden mittels des ethnographischen Verfahrens der dichten Beschreibung rekonstruiert und analysiert (vgl. Peuschel 2012: 84). Die Interpretationen dieser Analysen sollten „die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Radioprodukt(ion)e(n), der Teilhabe der Lernenden sowie ihrer Sprachlichen Tätigkeit“ (Peuschel 2012: 2) aufdecken. Als zentrale Ergebnisse führt Peuschel u. a. auf, dass die Radioprojekte „für den Zeitraum ihrer Durchführung Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (2012: 200) waren und für die Lernenden z. T. reale Teilhabemöglichkeiten an der Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft eröffneten. Diese Ergebnisse lassen sich mit der oben beschriebenen Zielausrichtung komplexer Kompetenzaufgaben in Einklang bringen, nach der in solchen Aufgaben entstandene Lerner\*innentexte als Mittlerinnen zwischen unterrichtlichen und realen sozialen und kulturellen Kontexten fungieren sollten (vgl. Hallet 2013: 4). Zudem konnte die dichte Beschreibung der verschiedenen (Zwischen-)Produkte der Lerner\*innen zeigen, wie eine solche Entwicklung von Projektproduktionen verläuft, „wie die Lernenden darin durch sprachbezogenes sprachliches Handeln ihre eigenen Äußerungen gestalten und welche projektspezifischen Handlungsketten dafür von besonderer Bedeutung sind“ (Peuschel 2012: 207). Auch aus forschungsmethodologischer Perspektive ist Peuschels Studie von Interesse, da sie aufzeigt, „dass die sorgfältige Analyse von Lerner\*innenprodukten detaillierte Einblicke in individuelle und kollaborative Prozesse der Texterstellung, in Entwicklungsverläufe bei der Textproduktion sowie in die Zusammenhänge zwischen sprachlicher Tätigkeit und Teilhabeoptionen erlaubt“ (Caspari 2022: 212).

### 3.3 Umgang mit und Wertschätzung von Lerner\*innentexten im Literaturunterricht

Eine weitere qualitative Forschungsarbeit, die Lerner\*innentexte zumindest als eine von mehreren Datenquellen nutzte, ist die von Kimes-Link (2013), die anhand von vier Fallstudien im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe untersuchte, wie dort literarische Texte rezipiert wurden, wie auf ihrer Grundlage Interaktion stattfanden und welche Ergebnisse dabei erzielt wurden und über welche Aufgaben und Methoden Lehrkräfte den Unterricht steuerten (10). Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurden die Daten aus

Feldnotizen, Videoaufzeichnungen der Unterrichtsstunden, retrospektiven Interviews mit den Lehrkräften und Lernenden sowie ausgewählten schriftlichen Schüler\*innenprodukten (im Unterricht angefertigte Texte und ausgefüllte Arbeitsblätter, Hausaufgaben) trianguliert (Kimes-Link 2013: 101). Von besonderem Interesse für die vorliegende Betrachtung sind dabei Ergebnisse, die Einblicke in den Umgang mit den entstandenen Lerner\*innentexten eröffnen. Während sie einige positive Beispiele skizziert, wie es Lehrkräften gelang, die Lerner\*innenprodukte gezielt in den weiteren Unterrichtsdiskurs einzubinden und darüber u. a. Missverständnisse im Textverstehen zu klären und Bedeutungen gemeinsam auszuhandeln (Kimes-Link 2013: 360), wurden auch verschiedene Herausforderungen in der Praxis deutlich: So zeigt Kimes-Link u. a. auf, dass die entstandenen Lerner\*innentexte teilweise nicht beachtet bzw. ausreichend gewürdigt wurden, was das didaktische Potenzial der Aufgabenstellung wie das Erreichen eines tiefergehenden Textverständnisses nicht ausschöpfen würde (2013: 358; 359; 367). Beispielsweise geht eine Lehrkraft trotz explizitem Wunsch der Lernenden nicht auf ein von ihnen verfasstes Sonnet zu Shakespeares *Romeo and Julia* und den darin vorgenommenen Perspektivwechsel ein, „sondern nutzt [es] [...] lediglich als Ausgangspunkt und Diskussionsstimulus für eine Thematisierung [...] [einer Figur], die ohne Weiteres auch ohne die kreative Transformation der Lernenden möglich gewesen wäre“ (Kimes-Link 2013: 367). Auch in einem zweiten Beispiel versäumt es die Lehrkraft in Ermangelung von Unterrichtszeit, die von Lernenden verfassten Kurzgeschichten, in denen sie die Perspektive der Erzählenden aus dem Ursprungstext ändern sollten, im Unterricht aufzugreifen und zu besprechen (Kimes-Link 2013: 368). Damit bleibt auch ein Feedback zu und die Korrektur von sprachlichen wie strukturellen Schwierigkeiten der Lerner\*innentexten aus (Kimes-Link 2013: 368). An anderer Stelle fehlte darüber hinaus eine kriterienorientierte Beurteilung von durch die Lernenden umgesetzten Rollenspielen (Kimes-Link 2013: 359). Beobachtet werden konnte zudem, dass bei der Umsetzung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren wie von Rollenspielen bisweilen ein Rückbezug zum literarischen Ausgangstext ausblieb bzw. keine vertiefende Auseinandersetzung zwischen Lerner\*innenprodukten und literarischem Text im Unterrichtsgespräch erfolgte (Kimes-Link 2013: 357f.).

Hinsichtlich der Frage nach den Wirkungen handlungs- und produktionsorientierter Verfahren zeigt Kimes-Link an konkreten Beispielen aus der Unterrichtspraxis auf, wie die beteiligten Lernenden über Aufgabenstellungen wie das kreative Umschreiben des literarischen Ausgangstextes, das Bauen von Standbildern oder die Entwicklung von Rollenspielen zu Perspektivwechseln angeregt wurden und ein differenziertes Verständnis von Charakteren und Figurenkonstellationen entwickeln konnten (2013: 360; 364; 376). Das Füllen von textuellen Leerstellen eröffnete den Lernenden, so Kimes-Link, „einen 'Spielraum' für eigene Vorstellungen und Sinndeutungen und ermöglicht[e] ihnen so, sich den Text persönlich anzueignen und ihre individuellen Interpretationen mit denen ihrer Mitschüler auszuhandeln“ (Kimes-Link 2013: 359f.). Schließlich resümiert Kimes-Link, dass es, um im fremdsprachlichen Literaturunterricht Aushandlungsprozesse zu initiieren und Verstehensprozesse zu fördern, vor allem „eine sorgfältig aufeinander abgestimmte Verzahnung analytischer, kreativer und intertextueller Aufgabenformate und eine konsequente Task-orientation in Form einer intensiven Vor- und Nachbereitung einzelner Aufgaben [brauche]“ (Kimes-Link 2013: 377).

### 3.4 Textliche Komplexität und Erzählqualität

Ein besonderer Kontext der empirischen Auseinandersetzung mit Lerner\*innentexten stellt der der Korpuslinguistik dar. Studien aus diesem Feld finden sich allerdings bis dato vorrangig im Bereich Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache (für ein Übersicht zur Forschung mit Korpora gesprochener Lerner\*innensprache siehe Fandrych et al. 2021: 18-20) bzw. im internationalen Raum (für eine Übersicht siehe Mukherjee & Götz 2015). So untersuchten beispielsweise Wisniewski et al. (2022) in ihrer Längsschnittstudie die Sprache und den Studienerfolg bei Bildungsausländer\*innen und nutzten dafür die beiden online verfügbaren Lernerkorpora DISKO (ein longitudinales Korpus, das die in Schreibtests produzierten Texte von erwachsenen internationalen DaF-Lernenden enthält) sowie MIKO (ein multimodales Korpus bestehend aus Vorlesungen und den dazugehörigen Mitschriften der Studierenden). Die Studie lieferte Hinweise auf die zentrale Rolle von Deutschkompetenzen für den Studienerfolg von Bildungsausländer\*innen. Zudem wurden die heterogenen Sprachkompetenzen der Studierenden zu Studienbeginn deutlich. Weitere Studien mit Lernerkorpora (wie dem ebenfalls online verfügbaren Korpus MERLIN aus Ergebnissen von Sprachtests) fokussieren u. a. den Grammatikerwerb in der Zweitsprache (z. B. Wisniewski 2022). Mit Hilfe der Daten aus den Korpora lassen sich „Bezüge auf die L2-Kompetenz der Lernenden herstellen und z. B. Fragen nach typischen sprachlichen Merkmalen auf einzelnen Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) beantworten“ (1).

Ein Forschungsprojekt aus dem Bereich der Englischdidaktik ist das von Gerlach und Götz (2021). Ziel der noch laufenden Studie ist es, Aussagen zur Entwicklung „textlicher Komplexität und Qualität des Genres Erzählung in kreativen Schreibprodukten über verschiedene Jahrgänge hinweg im Sinne einer Erzählkompetenz“ (Gerlach & Götz 2021: 211) und zu möglichen Abhängigkeiten von „textlicher Komplexität und Qualität des Genres Erzählung von Schulform, Alter/Klassenstufe und Geschlecht“ (212) treffen sowie mögliche „schreibdidaktische[] Empfehlungen [] für das prozessorientierte Begleiten von Lernenden“ (212) geben zu können. Dafür sammelten die Forscher\*innen 321 Schreibprodukte von Lernenden aus unterschiedlichen Schulformen und Jahrgangsstufen (inklusive Angaben zum Alter, Geschlecht sowie letzter Schulnote in Deutsch und Englisch), in denen sie basierend auf einem Bildimpuls eine freie Geschichte auf Englisch verfassen sollten (212). Die Textqualität wird von einer Gruppe von Rater\*innen „anhand einer leicht adaptierten Fassung des Analyserasters von Wespi & Oosterlander“ (212) bewertet. Erste Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Textlänge mit voranschreitender Jahrgangsstufe um ca. 100 Wörter ansteigt, wobei dieser Effekt stark von der Englischnote der Lernenden abhängt. Zudem wurde deutlich, dass Mädchen durchschnittlich längere Texte geschrieben haben als Jungen (215).

Einblicke in die Möglichkeiten der Arbeit mit Lernerkorpora im Englischunterricht erlaubt die Studie von Mukherjee und Rohrbach (2006), für die über zwei darauffolgende Jahre ein kleiner Lernerkorpus von 32000 Wörtern aus schriftlichen Klausuren eines Oberstufenkurses erstellt wurde (221). Das Korpus ermöglichte es der Lehrkraft u. a. das Spektrum des allgemeinen und themenbezogenen Wortschatzes zu analysieren, den die Lernenden individuell oder als Gruppe verwendeten, die Interimssprache der Lernenden zu bewerten und ihnen maßgeschneidertes Feedback zu geben und die Sprachentwicklung

individueller Lernenden und der gesamten Gruppe über die Zeit weg zu beobachten. Die Lernenden selbst konnten auf der Basis des Korpus eigene Fehler als Ausgangspunkt für datengesteuerte Lernaktivitäten nutzen (Mukherjee & Rohrbach 2006: 223). Insbesondere diese Aktivitäten hätten das Potenzial, so Mukherjee und Rohrbach, die Lernenden zur Reflexion über ihren eigenen Sprachgebrauch zu motivieren und damit zur Entwicklung ihrer Sprachbewusstheit beizutragen (Mukherjee & Rohrbach 2006: 228).

Die hier nun in Kurzform vorgestellten Studien und Teilergebnisse verdeutlichen, dass das forschungsmethodologische Potenzial, das in Lerner\*innentexten als Datenquellen empirischer Studien gesehen wird, durchaus erfüllt werden kann und sich darüber zahlreiche relevante Einblicke in die Generierung von und den Umgang mit ihnen eröffnen. Erkennbar und auch in vielen der vorgestellten Studien von den Autor\*innen thematisiert, sind jedoch auch die Herausforderungen, die mit dieser Art der Datenquelle zusammenhängen. Das betrifft vor allem

die Fülle von erfassten und erhobenen Texten und Dokumenten [...]: Es muss sehr jeweils sehr genau überlegt und transparent gemacht werden, welche Texte und Dokumente im Einzelnen ausgewählt werden, wie die unterschiedlichen Textsorten ausgewertet und interpretiert sowie aufeinander bezogen werden und welchen Textsorten dabei welche Funktion bzw. welcher Stellenwert zukommt. (Caspari 2022: 213)

## 4 Ausblick und Struktur des Bandes

Die bisherigen Ausführungen aus theoretisch-konzeptioneller, praktischer und empirischer Perspektive machen deutlich, dass das Forschungsfeld rund um den Gegenstand der Lerner\*innentexte noch einiger Überlegungen bedarf. Des Weiteren legt der Überblick über vorhandene Studien nahe, dass viele Fragen zur Genese, zum didaktischen Umgang und zur Erforschung von Lerner\*innentexten bisher nicht beantwortet wurden. Genauer können folgende Fragen als besonders relevant identifiziert werden:

### Theoretisch-konzeptionell

- Welche Arten von Lerner\*innentexten können im Fremdsprachenunterricht unterschieden werden und wie werden diese gattungstypologisch definiert?
- Welche literatur-, kultur-, und sprachwissenschaftlichen Konzepte und Theorien lassen sich zur Beschreibung von Lerner\*innentexten nutzbar machen?
- Wie lässt sich die fachdidaktische Beschäftigung mit Lerner\*innentexten in Bezug zu anderen Bereichen der Fremdsprachenforschung setzen (z. B. der Schreib- oder Literaturdidaktik)?
- Welche Rolle wird und sollte Künstliche Intelligenz zukünftig bei der Produktion von Lerner\*innentexte einnehmen?

### Praktisch-Methodisch

- Wie kann das Verfassen eigener Texte didaktisch-methodisch unterstützt und wie kann die Arbeit mit Lerner\*innentexten in der Unterrichtspraxis gestaltet werden?
- Welche Feedbackformen sind angemessen? (Wie) Kann die kreative Textproduktion bewertet werden?

- Wie ist mit den autobiographischen persönlichen Inhalten umzugehen, beispielsweise zu Erfahrungen häuslicher Gewalt?

#### Empirisch

- Was ist das Verhältnis von Zieltexten und Lerner\*innentexten im Fremdsprachenunterricht?
- Wie werden Lerner\*innentexte in der Praxis bewertet und inwieweit werden sie im Unterrichtsalltag gewürdigt?
- Welchen Beitrag können Lerner\*innentexte zu Entwicklung verschiedener fremdsprachlicher Kompetenzen leisten?

Die nachfolgenden Beiträge adressieren einzelne dieser Fragen. Wolfgang Hallet geht in seinem Überblicksbeitrag von einem weiten, semiotischen Textbegriff aus und beschreibt Lernende als kulturelle Akteur\*innen, denen durch ihre fremdsprachigen Texte die Teilhabe an lebensweltlichen Diskursen ermöglicht wird. Ebenso postulieren Daniel Becker und Frauke Matz in ihrem theoretisch-konzeptionellen Beitrag, Lernende als Autor\*innen des Alltags zu verstehen und die Textproduktion (anstelle der Textrezeption) in den Mittelpunkt des fremdsprachlichen Literaturunterrichts zu rücken. Jürgen Wehrmann stellt Überlegungen zu Lerner\*innentexten als sprachliche Handlungen im Themenfeld der *Global (Citizenship) Education* an und zeigt exemplarisch zwei Arten von Lerner\*innentexten (*situation maps* und politische Reden) im Kontext des Englischunterrichts auf. Sean Holt widmet sich in seinem Beitrag dem innovativen Format narrativer Hypertexte und illustriert deren Potenzial für eine digitale Textgestaltung und -strukturierung. Constanze Dressler und Michael Legutke veranschaulichen anhand von Schüler\*innenprodukten zum englischen Märchen *Jack and the beanstalk* wie bereits im Grundschulenglischunterricht die Produktion von mündlichen Lerner\*innentexten gelingen kann. Anne-Marie Lachmunds Beitrag widmet sich digitalen und multimodalen Textformaten (z. B. Sprachnachricht, Video) im Anfangsunterricht Französisch und erörtert, inwieweit diese sowohl zur Entwicklung digitaler Kompetenzen als auch zur Leistungsüberprüfung geeignet sind. Nora Benitt beschäftigt sich mit autobiografischen Lerner\*innentexten im Englischunterricht der 9. Klasse und diskutiert anhand von Datenbeispielen sowohl Chancen und als auch Risiken bei der Bearbeitung persönlicher Themen im Fremdsprachenunterricht. David Gerlach, Sandra Götz und Tino Schreiber zeigen anhand einer empirischen Studie, wie sich die narrative Kompetenz im Englischunterricht von der 6. bis hin zur 10. Klasse entwickelt. Abschließend berichtet Daniela Caspari aus hochschuldidaktischer Sicht über ihre Erfahrungen mit angehenden Französischlehrkräften im Praxissemester und fokussiert dabei die Entwicklung von Planungskompetenz der Studierenden im Hinblick auf die unterrichtlichen Zieltexte.

Mit diesen Beiträgen bekräftigt der Sammelband Legutkes Aufruf von 2009 für eine intensivere Beschäftigung mit dieser besonderen Art von Texten und verfolgt das Ziel, den fachdidaktischen Diskurs wieder verstärkt aufzunehmen. Als Versuch eines ‚Neustarts‘ verstanden, müssen aber auch hier einige Fragen zwangsläufig weiterhin ungeklärt bleiben. Dies bezieht sich z. B. auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen Lerner\*innentexten und künstlicher Intelligenz. So ist beispielsweise bei von Schüler\*innen produzierten Texten der Einfluss textgenerierender Anwendungen zu erörtern und die Bedeutung von künstlicher

Intelligenz für Feedback und Bewertung kritisch zu reflektieren. Auch die systematische Beschäftigung mit der Rolle von Lerner\*innentexten in anderen Unterrichtsfächern im Vergleich zu sprachlichen Fächern wäre interessant. Nicht zuletzt ist auch die Frage nach dem Stellenwert von Lerner\*innentexten in anderen Bildungssystemen und innerhalb der internationalen Forschungsdiskussion eine sehr spannende – die Beiträge dieses Bandes sind jedoch zunächst im Kontext des deutschen Bildungskontextes verortet.

## Literatur

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar & GERLACH, David (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- ALAN, Bülent & STOLLER, Fredricka L. (2005). Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms. In: *English Teaching Forum* 43(4), 10-21.
- BACH, Gerhard & TIMM, Johannes-Peter (2013). Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (5. Aufl.). Tübingen/Basel: Franke, 1-22.
- BASTKOWSKI, Martin & ENGELKE, Susanne (2015). Wertschätzung von Schülerprodukten im Englischunterricht. In: *Englisch 5-10* 2(30), 30-33.
- CASPARI, Daniela (1995). *Kreative Verfahren im fremdsprachlichen Literaturunterricht: didaktische Informationen*. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung.
- CASPARI, Daniela (2022). Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch* (2. vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Tübingen: Narr, 202-214.
- DELIUS, Katharina (2020). *Förderung der Sprechkompetenz durch Synthese von generischem Lernen und Dramapädagogik. Eine Design-Based Research-Studie im Englischunterricht*. Stuttgart: Metzler.
- DIEHR, Bärbel; FRISCH, Stefanie & RENSCH, Anke (2007). Fremdsprachige Lernertexte im Fokus der Analyse. Ausgewählte Ergebnisse der TAPS-Forschung. In: Möller, Kornelia; Hanke, Petra; Beinbrech, Christina; Hein, Anna Katharina; Kleickmann, Thilo & Schages, Ruth (Hrsg.). *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*. Bonn: Verlag für Sozialwissenschaften, 99-102.
- DIEHR, Bärbel & POLTE, Linda (2009). Zur Entwicklung diskursiver Fähigkeiten im Englischunterricht der Grundschule. Eine vergleichende Untersuchung von Sprechern des Englischen als Erst- und Fremdsprache. In: *ZFF* 20(2), 147-174.
- FANDRYCH, Christian & WALLNER, Franziska (2024). Positionierungskonstruktionen in studentischen Vorträgen. Eine korpuslinguistische Analyse. In: *Deutsch als Fremdsprache* 61(4), 195-209.
- FANDRYCH, Christian; MEIßNER, Cordula & WALLNER, Franziska (2022). Korpora gesprochener Sprache und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine chancenreiche Beziehung.“ In: *KorDaF – Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1(2), 5-30.
- FEKETE, Olga (2016). *Komplexität und Grammatikalität in der Lernaltersprache. Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung von Deutschkenntnissen ungarischer Muttersprachler*. Münster: Waxmann.
- FREITAG-HILD, Britta (2010). *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. ‚British Fictions of Migration‘ im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.

- GERLACH, David & GÖTZ, Sandra (2021). Narratives Schreiben im Englischunterricht: Eine korpuslinguistische und genreanalytische Betrachtung von Schreibprodukten der Sekundarstufe I. In: *ZZF* 32(2), 203-228.
- HALLET, Wolfgang (2011). *Lernen fördern: Englisch: Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- HALLET, Wolfgang (2013). Die komplexe Kompetenzaufgabe. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 47, 9-11.
- HALLET, Wolfgang (2015). Autobiographies. Selbst-Erzählungen und Selbst-Darstellungen in der Fremdsprache. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 49, 2-9.
- HALLET, Wolfgang (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- HALLET, Wolfgang (2020). Handlungsorientierung. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. & Martinez, Hélène (Hrsg.). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 54-56.
- HALLET, Wolfgang (2022). Mehr als Worte. Der Text als semiotische Einheit. In: *Medienobservationen*, Jg. (2022-05-06). <http://dx.doi.org/10.25969/mediarep/18870> (Letzter Zugriff: 12.08.2025).
- HALLET, Wolfgang; KÖNIGS, Frank G. & MARTINEZ, Hélène (Hrsg.) (2020). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- HOFFMANN, Thomas & STÖBER, Matthias (2018). Lernprodukte. Kompetenzentwicklung erfahrbar und sichtbar werden lassen. In: *Praxis Geographie* 48(11), 4-8.
- HYLAND, Ken (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- JANK, Werner & MEYER, Hilbert (2011). *Didaktische Modelle* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- KELLER, Stefan (2020). Entwicklung der Schreibfähigkeit. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. & Martinez, Hélène (Hrsg.). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 161-165.
- KIMES-LINK, Ann (2013). *Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr.
- KLEMM, Michael (2002a). Ausgangspunkte: Jedem seinen Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich. In: Fix, Ulla; Adamzik, Kirsten; Antos, Gerd & Klemm, Michael (Hrsg.). *Brauchen wir einen neuen Textbegriff?* Frankfurt am Main: Lang, 17-29.
- KLEMM, Michael (2002b). Wie hältst Du's mit dem Textbegriff? Pragmatische Antworten auf eine Gretchenfrage der (Text-)Linguistik. In: Fix, Ulla; Adamzik, Kirsten; Antos, Gerd & Klemm, Michael (Hrsg.). *Brauchen wir einen neuen Textbegriff?* Frankfurt am Main: Lang, 143-161.
- KOLB, Elisabeth & KLIPPEL, Friederike (2022). Dokumentensammlung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch* (2. vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Tübingen: Narr, 130-138.
- LANGELA-BICKENBACH, Adriane & VOGT, Karin (2022). Alternative Prüfungsformate. Unterrichtsba-sierte Leistungsbeurteilung – kooperativ und digital vernetzt. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 180, 2-7.
- LEGUTKE, Michael K. (2007). Textproduktion und die Rolle von Lernertexten im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Textkompetenzen*. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 131-139.

- LEGUTKE, Michael K. (2009). Lernertexte im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Elsner, Daniela; Lütge, Christiane & Viebrock, Britta (Hrsg.). *Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt: Peter Lang, 203-316.
- LEGUTKE, Michael (2025). Projektunterricht. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (3. Aufl.). Stuttgart/Weimar: Metzler, 391-392.
- MERTENS, Jürgen (2025). Aufgabenorientiertes Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (3. Aufl.). Stuttgart/Weimar: Metzler, 14-16.
- MINUTH, Christian (2012). *Fremdsprachenlernen in Projekten. Entdecken, kommunizieren, verstehen, gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MUKHERJEE, Joybrato & ROHRBACH, Jan (2006). Rethinking applied corpus linguistics from a language pedagogical perspective: new departures in learner corpus research. In: Kettemann, Bernhard & Marko, Georg (Hrsg.). *Planing and Gluing Corpora: Inside the Applied Corpus Linguist's Workshop*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 205-233.
- MUKHERJEE, Joybrato & GÖTZ, Sandra (2015). Learner corpora and learning context. In: Gilquin, Gaëtanelle; Granger, Sylviane & Meunier, Fanny (Hrsg.). *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 423-442.
- MÜLLER-HARTMANN, Andreas & SCHOCKER, Martina (2020). Aufgabenorientierte Formate im Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. & Martinez, Hélène (Hrsg.). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 52-54.
- MULTHAUP, Uwe & SCHÄDLICH, Birgit (2025). Prozessorientierung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (3. Aufl.). Stuttgart/Weimar: Metzler, 392-384.
- PEUSCHEL, Kristina (2012). *Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte. Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in „radiodaf“-Projekten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- PIEPHO, Hans-Eberhard (1996). Aktives Fremdsprachenlernen durch die Lösung von Aufgaben. In: Edelhoff, Christoph (Hrsg.). *Kommunikativer Englischunterricht*. München: Langenscheidt-Longman, 25-59.
- PORSCH, Raphaela (2020). Fremdsprachliches Schreiben in der Schule lehren. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49(1), 67-98.
- RUHM, Hannah (2009). Geschichten in der Fremdsprache. Empirische Zugänge zur Analyse lerner-sprachlicher Merkmale in mündlichen Schülererzählungen. In: Lütge, Christiane; Kollenrott, Anne; Ziegenmeyer, Birgit & Fellmann, Gabriela (Hrsg.). *Empirische Fremdsprachenforschung: Konzepte und Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Lang, 101-11.
- SCHART, Michael (2020). Die Projektmethode. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. & Martinez, Hélène (Hrsg.). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 49-51.
- SCHMIDT, Torben (2009). Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne. Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts. In: *Forum Sprache* 1, 24-42.
- SURKAMP, Carola (2007). Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 89-106.

- VOGT, Karin (2023). Aufgabenbasiertes Assessment. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 187, 2-9.
- WISNIEWSKI, Katrin (2022). Grammatikerwerb in DaF und DaZ: Lernerkorpuslinguistische Zugänge. Einleitung in die Themenausgabe. In: *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 2(2), 1-12.
- WISNIEWSKI, Katrin; LENHARD, Wolfgang; SPIEGEL, Leonore & MÖHRING Jupp (Hrsg.) (2022). *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Münster: Waxmann.

# Lernende als kulturelle Akteur/innen - Lernendentexte als fremdsprachige kulturelle Äußerungen

Wolfgang Hallet

Lernendentexte im Fremdsprachenunterricht sind notwendigerweise immer Äußerungen von Sprachlernenden und Bestandteile wie Resultate sprachlicher Lernprozesse. Es darf aber andererseits nicht übersehen werden, dass Lernende stets ihre eigenen Erfahrungen, ihr Wissen, ihre Einstellungen und Werte in alle Prozesse einbringen, in die sie im Unterricht involviert sind. Daher gilt auch, dass die jungen Menschen zugleich immer kulturelle Akteur/innen und *citizens* sind, die sich in gesellschaftlichen und kulturellen Diskursen positionieren.

Der Beitrag arbeitet heraus, warum diese Rolle durch die Produktion fremdsprachiger Texte entwickelt werden kann, wie entsprechende Aufgaben die Lernenden als kulturelle Akteur/innen ansprechen und wie Texte als Beiträge zu lebensweltlichen Diskursen, Problemstellungen und Auffassungen evoziert werden können. Diese Orientierung an den Genres fremdsprachiger lebensweltlicher Äußerungen verlangt einen weiten, semiotischen Textbegriff und wird als wichtige Voraussetzung für die Produktion kulturell valider Texte betrachtet.

## 1 Lernendentexte als Schlüssel zu einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Es ist eigentlich seit der kommunikativen Wende hin zu einem auf fremdsprachige Kommunikationsfähigkeit zielenden Fremdsprachenunterricht offensichtlich, dass alle Anstrengungen sich auf die Produktion gelungener Äußerungen der Lernenden richten müssen. Besonders evident ist dies in allen Kompetenzbeschreibungen in den amtlichen Curricula und Bildungsstandards (CEFR 2021; KMK 2014; KMK 2023), wo der Umgang mit oder die Produktion von Texten explizit genannt und vorgegeben wird. Beliebige Beispiele (mit den von mir hervorgehobenen Textformaten) aus der jüngsten Fassung der Bildungsstandards für die Sekundarstufe I sind aus dem Bereich der mündlichen Produktion, „zu verschiedenen vertrauten Themen des eigenen Interessenbereichs strukturell unkomplizierte *Beschreibungen* oder *Berichte* geben“ oder „für Ansichten, Pläne oder Handlungen kurze *Begründungen* oder *Erklärungen* geben“ können (KMK 2023: 14) oder, in der schriftlichen Textproduktion, z. B. „einfache *Geschichten* erzählen“ oder „in einem üblichen Standardformat *kurze Berichte* verfassen“ (KMK 2023: 16) können. Wie man erkennt, werden hier nicht nur Zieltexte vorgegeben, sondern diesen werden auch generische Muster, ja sogar ‚Standardformate‘ zugewiesen. Andererseits erkennt man

in diesen textuellen Vorgaben keine Systematik in dem Sinne, dass gezielt bestimmte generische Formen verlangt werden und erst recht keine Begründungen dafür, warum etwas ‚erzählen‘ oder ‚beschreiben‘ oder, viel komplexer, etwas ‚erklären‘ können zu den wichtigen Kompetenzen gehören, die erlernt werden müssen (vgl. hierzu genauer Teil 4).

Umso bemerkenswerter ist es, dass noch bis weit in die 2000er Jahre hinein zu beobachten war, dass den Texten und Äußerungen der Lernenden nur eine geringe wissenschaftlich-didaktische Aufmerksamkeit zuteilwurde (vgl. Legutke 2007; 2009). Im ungünstigsten, aber nicht so seltenen Fall dienen Lernenden Texte vor allem der Leistungsbeurteilung und, wie in vielen zentralisierten Vergleichsprüfungen, der Messung von Kompetenzen. Dies hat zur Folge, dass in der Wahrnehmung vieler Lernender die Textproduktion völlig extrinsisch motiviert ist und wenig mit ihnen selbst als Persönlichkeiten und kulturellen Subjekten zu tun hat. Diese Ausgangslage ist ein Hinweis darauf, dass die Rolle der Lernendertexte wenig reflektiert und konzeptualisiert wurde und dass ihre Systematisierung im Sinne der didaktischen Bestimmung ihrer Funktionen im Unterrichtsdiskurs, im Lernprozess und in der kommunikativen Fremdsprachendidaktik sehr lange vernachlässigt wurde.

Die folgende tabellarische Übersicht vermittelt einen systematischeren Eindruck von den Arten der Textproduktion im Fremdsprachenunterricht und damit auch vom Klärungsbedarf, dem sich eine Konzeptualisierung von Lernendertexten stellen muss. Natürlich sind die hier verwendeten Kategorien nicht alle trennscharf; so hängen z. B. im *classroom discourse* verwendete Spracherlernetexte und metasprachliche Texte oft unmittelbar zusammen. Dennoch erkennt man an einer solchen tentativen Typisierung zweierlei:

Typen von Lernendertexten	Funktion
Spracherlernetexte	Texte zum Erlernen sprachlicher Mittel und Strukturen (Übungen, <i>assessment</i> etc.)
metasprachliche Texte	Grammatik- und Sprachwissen, Definitionen, Regeln
Beiträge zum didaktischen und pädagogischen <i>classroom discourse</i>	<i>responses</i> , Fragen und Klärungen zu Unterrichtsgegenständen, Planungen und Verhandlungen des Unterrichts, <i>teacher</i> und <i>peer feedback</i> , Verhaltensanweisungen etc.
wissensreproduktive Texte	kulturelles und literarisches Wissen, <i>summaries</i> etc.
inhaltlich-thematische Beiträge zum <i>classroom discourse</i>	Beiträge zu und Verhandlung von Inhalten und Themen mit Bezug oder als simulativer Beitrag zu realen Diskursen
prä-kommunikative Texte	angeleitete und unterstützte Produktion kommunikativer Texte; Anbahnung realer Kommunikationssituationen und Diskurse
kulturell partizipative lebensweltliche, Texte	Produkte von <i>real-world tasks</i> , Beiträge zu kulturellen Diskursen (tatsächlich oder potenziell)

Tabelle 1: Typen und Funktionen von Lernendertexten im Fremdsprachenunterricht

Zum einen darf man auch ohne quantitative empirische Validierung annehmen, dass die übergroße Zahl der Äußerungen von Lernenden im Unterrichtsdiskurs didaktischer Natur ist, denn außer bei den lebensweltbezogenen Äußerungen in der untersten Zeile der Tabelle handelt es sich bei allen anderen Texten um didaktische Genres; das sind also all jene,

die Bestandteil des Sprachlernprozesses sind und die (vermeintlich!) funktional durch diesen definiert sind. Zum anderen erkennt man, dass die Produktion von Lernendentexten prinzipiell mit allgemeineren didaktischen Konzepten vom Fremdsprachenunterricht und mit grundlegenden didaktischen Orientierungen der Beteiligten verknüpft ist. Didaktische Textgenres sind demnach stets Ausdruck eines lehrer/innen- oder lehrwerkgesteuerten Unterrichts. Lebensweltlich authentische Texte hingegen verweisen auf einen Unterricht, in dessen Mittelpunkt die Lernenden als kulturell partizipationsfähige Subjekte stehen, denn nur sie sind in der Lage, den authentischen Texttypus in der letzten Zeile der Tabelle hervorzubringen. Bei diesem handelt es sich um von den Lernenden selbst verantwortete Äußerungen, in denen diese, wie Legutke (2007) postulierte, „die Gelegenheit erhalten, sich als sie selbst zu äußern, d. h. ihre Sicht auf die Welt, die des Klassenzimmers eingeschlossen, in der Fremdsprache zum Ausdruck zu bringen“ (131). Eine solche Vorstellung von Lernendentexten verlangt eine Sicht auf die Textproduzent/innen, die diese nicht zuvorderst als Lernende, sondern als Persönlichkeiten und kulturelle Akteur/innen mit eigenen Erfahrungen, Weltansichten und Ansichten betrachtet, für die der Fremdsprachenunterricht ein Artikulationsraum ist:

What distinguishes them at the functional level is that they enjoy a different *status*. They are conceived and produced by learners for their *own* benefit to communicate their *own* meaning. They are not principally targets for the teacher's need to assess progress but are seen as valid contributions to a mutual process of creating and making sense of the world. (Legutke & Thomas 1991: 205-206)

Es liegt auf der Hand, dass eine solche Vorstellung von der Textproduktion durch die Lernenden das gesamte Konzept des Unterrichts und das Fremdsprachenlernen betrifft. Daraus ergeben sich eine Menge Fragen, die unmittelbar mit dem Konzept der Lernendentexte verknüpft sind. Dazu gehören insbesondere theoretisch und empirisch zu klärende Fragen danach,

- welche Position Lernendentexte im Lernprozess einnehmen, wie systematisch sie evoziert werden können und was dies für das Design der Unterrichts- und Lernprozesse bedeutet; es ist anzunehmen, dass Lernende das Ziel der selbständigen Erzeugung fremdsprachiger Texte nicht über herkömmliche lehrer/innengesteuerte Verfahren erreichen können, insbesondere nicht über „über traditionelle unterrichtliche PPP-Sequenzen (*presentation, practice, production*) und IRF-Interaktionen (*initiation, response, feedback*)“ (Kurtz 2010: 85), die nach wie vor regelmäßig und häufig den gesamten *classroom discourse* dominieren;
- welche Äußerungen als Lernendentexte gelten können, im extremen Fall also, ob z. B. die in *fill-in*-Aufgaben zu komplettierenden Sätze oder Texte hier mitgemeint sind oder, allgemeiner gefragt, wie ausgeprägt der Grad der lehrer/innen- oder lehrbuchseitigen Steuerung und Evokation sowie der lernendenseitigen Reproduktion oder Imitation von Texten sein darf, wenn von Lernendentexten die Rede ist;
- welcher Textbegriff dem Konzept der Lernendentexte zugrunde liegt; dies ist insbesondere deshalb von Bedeutung, weil erst durch eine solche Klärung Lernendentexte systematisch als Zielebene der Fremdsprachenlernens bestimmt und hinreichend präzise beschrieben werden können (vgl. Teil 1 der Einleitung zu diesem Band). Ein valider

Textbegriff muss insbesondere Entwicklungen in der lebensweltlichen und in der medialen Kommunikation Rechnung tragen, die schon seit den 1990er Jahren digitale Hypertexte und die Kombination mehrerer semiotischer Modi in einem einzigen Kommunikationsakt zum Normalfall der diskursiven Interaktion machen. Ungeachtet dessen bestimmt der konventionelle verbalsprachlich bestimmte Textbegriff nach wie vor die Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards und, in deren Gefolge, die Kernlehrpläne der Bundesländer (KMK 2014, 2023). Das hat weitreichende Folgen, da nach wie vor die analoge mündliche und schriftliche Textproduktion Grundlage der Kompetenzbeschreibungen und vor allem der (zentralisierten) Könnens- und Leistungsbeurteilung sind (s. u. Teil 4).

Wenn Lernendentexte, wie in der Fremdsprachendidaktik durchgehend unterstellt und wie eingangs gezeigt, Kernelemente der curricularen Vorgaben sind, dann ist natürlich eine der bildungstheoretischen und didaktischen Kernfragen, wie die zu erlernenden Zieltextformate hergeleitet und bestimmt werden. Hier kommt die oben bereits angedeutete funktionale Opposition von didaktischen und lebensweltlichen Texten zum Tragen: In einem auf lebensweltliche Kommunikation zielenden Fremdsprachenunterricht müssen auch die dort gebräuchlichen und verlangten Texttypen die didaktische Grundlage der Zielformatvorgaben sein. Damit ist zugleich auch geklärt, dass die didaktischen Texte ihren Wert haben; allerdings wird dieser stets funktional und instrumental bestimmt von Zielvorgaben für das Erlernen lebensweltlich gebräuchlicher textueller Formen. Daraus ergibt sich auch, wie in Abschnitt 2 zu zeigen ist, ein anderes und neues Verständnis von den Lernenden.

## 2 Lernendentexte als kulturelle Äußerungen und Diskursteilhabe

Der Zufall wollte es, dass mir während der Arbeit an diesem Beitrag ein Englischlehrer ein Aufgabenprodukt zusendete, welches das Ergebnis eines Unterrichtsprojekts zur politischen und sozialen Kritik in verschiedenen Genres der US-amerikanischen Rock-, Pop- und Rapmusik in einer 10. Klasse war.

Es bietet sich an, dieses Beispiel für Lernendentexte einigen grundsätzlichen Überlegungen zu deren diskursivem Status voranzustellen. Es handelte sich um einen Podcast, in dem die Schüler/innen drei verschiedene Songs aus den Anfängen des 21. Jahrhunderts vorstellten, die also für sie historisch waren, und zu denen sie folglich recherchieren mussten. Wie es für das Genre Konvention ist, beginnen die von den Schüler/innen produzierten Podcasts jeweils mit einem Musik-Trailer, der Podcast erhält einen Namen und Titel, und ebenso stellen sich die jeweiligen Autor/innen mit ihrem Namen vor. In einem solchen Audio-Stück haben die Autor/innen also eine persönliche Stimme, sie sind als Autor/innen erkennbar und stehen für ihr Wort ein. Während ein Schrifttext eher zur Anonymisierung der Autorschaft neigt, erlaubt der gesprochene Essay die Präsenz der Stimme im wörtlichen Sinne und die sehr persönliche Artikulation von Vorstellungen, Überlegungen und Reflexionen. Auch werden im weiteren Verlauf des Podcasts einzelne Pop- und Rocksongs inhaltlich eingeführt, mit einem kurzen musikalischen *snippet* vorgestellt und dann, ganz Podcast-gemäß, mit einem essayistischen Text besprochen.

Im Zusammenhang mit dem vorliegenden Beitrag zu Lernendentexten ist dieses Zielformat für eine anspruchsvolle kulturkritische Aufgabe aus mehreren Gründen interessant. Zuallererst fällt auf, dass es sich um das Ergebnis einer herausforderungsreichen, inhaltlich anspruchsvollen und kulturhistorisch relevanten Aufgabe handelt, die aufgrund der notwendigen Recherchen mit einer eigenständigen Wissenskonstruktion der Lernenden und einer kooperativen, selbständigen Arbeit am Gegenstand verbunden ist. Vor allem aber schließen die Lernenden an einen wichtigen kulturkritischen Diskursstrang der Popmusik an und partizipieren durch ihre Podcast-Texte selbst an den in den Songs jeweils verhandelten sozial-, kultur- und politikkritischen Diskursen.

Was das Zielformat für die Textproduktion angeht, ist das für diese Aufgabe gewählte Audioformat besonders passend, weil es die Integration der in Frage stehenden Musik in einen gesprochenen und digital aufgezeichneten essayistischen kulturkritischen Text ermöglicht. Es handelt sich demzufolge um einen multimodalen Lernendentext, der durch seine Digitalität zugleich über eine große, selbst zu definierende Reichweite verfügt und so allen interessierten Adressat/innen die kritische Besprechung eines kulturhistorischen Gegenstandes zugänglich machen kann. Denn mit der Digitalität des Produktes ist die Möglichkeit verbunden, dieses auf verschiedenen Kanälen, auch in den von den Autor/innen selbst genutzten *social media*-Kanälen, jenseits des Klassenzimmers zu zirkulieren und damit lebensweltlich unmittelbar wirksam zu machen. Auf diese Weise werden ihre fremdsprachigen Texte in lebensweltliche kulturelle Diskurse und Prozesse der Wissenskonstitution eingespeist (vgl. Abb. 1).

Schließlich ist noch bemerkenswert, dass das Podcast-Format offenbar so populär (also selbst ein populärkulturelles Phänomen) ist, dass es den Schüler/innen aus ihrem Online-Alltag vertraut; es ist für sie eine nicht-didaktische Form der Äußerung und Stimmgebung, auf die der fremdsprachliche Textunterricht einerseits bauen kann, die er aber andererseits weiterentwickeln, optimieren und mit generischem Wissen ausstatten kann. Auf diese Weise erweist sich der Textunterricht auch für die Schüler/innen sehr konkret und direkt erfahrbar als Angebot zur Entwicklung ihrer lebensweltlichen Diskursfähigkeit (s. genauer Teil 3).

In dieser Beschreibung eines Beispiels von Lernendentexten sind im Grunde alle Merkmale angelegt, die für die Bestimmung der Textproduktion in der Fremdsprache maßgeblich sind. Zuallererst muss es sich um bedeutungshaltige und relevante Äußerungen (*meaningful and relevant utterances*) handeln. Dies ist immer dann der Fall, wenn Äußerungen an realweltlichen Diskursen partizipieren. Für diese Art der aktiven kulturellen Partizipation ist ausschlaggebend, dass (vor allem in *Applied Linguistics*) der Diskursbegriff eine doppelte Bedeutung hat: Zum einen handelt es sich bei *discourse* (mit kleinem ‚d‘) um die einzelne gelungene Äußerung, also einen Text. Dieser ‚kleine‘ Diskursbegriff verweist im Kontext des Fremdsprachenunterrichts also auch auf die sprachlich-diskursiven und textproduktiven Fähigkeiten, die erforderlich sind, um Interaktionssituationen diskursiv zu bewältigen. Zum anderen ist mit *Discourse* (mit großem ‚D‘) die große Menge von Äußerungen in einer Gesellschaft gemeint, die ganz im Sinne Foucaults thematisch kohärent gesellschaftliche Fragen, Probleme oder Wissenskomplexe verhandeln (vgl. im Einzelnen Hallet 2008; Hallet 2022: 2-4). Entscheidend ist nun, dass, wie am einführenden Beispiel erkennbar ist, einzelne Äußerungen und Texte (*discourse* mit kleinem ‚d‘) nur dann sinnvoll, bedeutungshaltig

und relevant sein können, wenn sie an kulturelle Diskurse (*Discourse* mit großem ‚D‘) anschließen und an diesen partizipieren:

In order to understand a text, one has to understand what the text is responding to or against. This existing prior language, accumulated over the life of a discourse community, has been called Discourse with a capital D. Discourses, in this sense, are more than just language; they are ways of being in the world, or forms of life that integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities. (Kramsch 1998: 61)

Ein solcher (doppelter) Diskursbegriff muss also für die Fremdsprachendidaktik und für den Fremdsprachenunterricht leitend sein: Die Lernenden müssen in der Lage sein, in ihren jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Umgebungen an inhaltlich-thematischen Verhandlungen über die Welt teilzuhaben und sich in der fremden Sprache zu wichtigen kulturellen, politischen, transkulturellen und globalen Fragen in der fremden Sprache zu äußern (vgl. genauer Altmayer 2023: 336-337 sowie Hallet 2024: 73-75). Damit ist auch die eigentliche Zielebene des Fremdsprachenunterrichts bestimmt: Es muss sich um solche Lernendentexte handeln, mit denen junge Menschen als *cultural agents* unmittelbar an kulturellen Diskursen teilhaben oder an diese anschließen können. So unterrichtsgebunden die von den Lernenden produzierten Texte auch sind, so sehr müssen sie zugleich auch in den nicht-schulischen, öffentlichen Diskursraum eingespeist werden können. Auf diese Weise sind solche Lernendentexte, im Unterschied zu allen didaktischen Texttypen, auf der Grenze zwischen dem Klassenzimmer und den kulturellen Diskursräumen angesiedelt (s. Abb. 1).

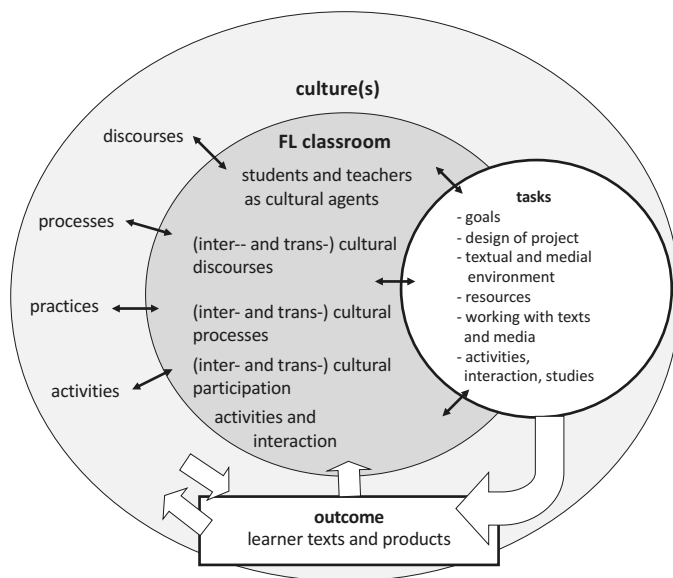


Abb. 1: Lernendentexte auf der Grenze zwischen Lebenswelt und Unterricht (Nach: Cirocki & Hallet 2024: 146)

Das Podcast-Format verweist auch darauf, dass dem gesprochenen (und im vorbereitenden Skript auch dem geschriebenen) Wort nach wie vor große Bedeutung zukommt; aber es zeigt sich auch, dass besonders im digitalen Zeitalter ein rein sprachlich verstandener Diskursbegriff längst überholt ist. In Abschnitt 4 ist genauer zu zeigen, dass im 21. Jahrhundert die Diskursfähigkeit nicht länger nur auf der Beherrschung der Wortsprache beruht. Um an vielerlei Diskursen in den verschiedensten Kontexten partizipieren zu können, müssen auch andere *literacies* entwickelt werden. Ohne diese können keine zeitgemäßen Texte mehr produziert werden (Cope & Kalantzis 2000; The New London Group 2000). Vor allem mit Blick auf die digitalen sozialen Medien gehören dazu eine *photographic*, die *video* oder die *film literacy*, aber auch, wie das Podcast-Beispiel zeigt, *musical literacy* und viele andere. Die Erprobung zahlreicher Aufgaben hat erwiesen, dass die genannten multimodalen Ausdrucksformen für viele Schüler/innen gängige Symbolsprachen der Kommunikation sind, vor allem online auf den entsprechenden Kanälen wie *Instagram*, *YouTube* oder *TikTok* (Hallet & Schäfer 2024).

In Zeiten wie diesen ist es von besonderem Belang, die kulturelle und politisch emanzipatorische Funktion einer so bestimmten Diskursfähigkeit und der Produktion fremdsprachiger Äußerungen hervorzuheben. Der Erwerb sprachlich-diskursiver und textueller Fähigkeiten in der Fremdsprache gehört zum Grundbestand der demokratischen Partizipationsfähigkeit in der eigenen und in anderen (fremdsprachigen) Gesellschaften sowie zwischen verschiedenen Gesellschaften (vgl. im Einzelnen Altmayer 2023: 339-340). Claire Kramsch (2010; 2021) betrachtet das Erlernen von Fremdsprachen daher zu Recht als *symbolic empowerment*, das aktive Beiträge zu Verhandlungen in fremdsprachigen *communities* und Gesellschaften ermöglicht. Fremdsprachige Diskursfähigkeit birgt das Potenzial der aktiven Teilhabe an solchen *communities*,

having the choice of belonging to different communities of sign users, resonating to events differently when expressed through different semiotic systems, positioning oneself differently in different languages, and ultimately having words to reflect upon this experience and to cast it in an appropriate symbolic form. (Kramsch 2010: 201)

Die Produktion fremdsprachiger Texte weist also, wie im einleitenden Podcast-Beispiel deutlich wird, weit über das Klassenzimmer hinaus, denn es trägt dem bildenden und demokratiepolitischen Auftrag der Schule Rechnung, junge Menschen zur kulturellen, selbstbestimmten Teilhabe an demokratischen Aushandlungsprozessen aller Art zu befähigen. Es hört sich in der Verallgemeinerung wie eine unzulässige Vereinfachung an, trifft aber zu: Die Entwicklung einer (bildungssprachlichen und) fremdsprachigen Diskursfähigkeit mit entsprechenden Fähigkeiten der Textrezeption und -produktion ist ein Grundpfeiler der demokratischen Bildung.

Von hier aus muss auch die Sicht auf die jungen Menschen in unseren Klassenzimmern (neu) bestimmt werden, denn es erschließt sich auf Anhieb, dass sie, wenn Lernendentexte "valid contributions to a mutual process of creating and making sense of the world" (Legutke & Thomas & 1991: 205-206) sind, in ihrer Rolle als Textproduzent/innen nur dann angemessen wahrgenommen werden können, wenn sie als kulturelle Akteur/innen (*cultural agents*) verstanden werden. So bestimmt, sollen sie in der Lage sein, soziale Prozesse und gesellschaftliche Entwicklungen bewusst und selbstbestimmt zu gestalten. Das Konzept der

*agency* erfasst am ehesten, wodurch sich Lernende als kulturelle Akteur/innen auszeichnen sollen (vgl. Freitag-Hild 2019; Hallet 2024: 77-78): Dieser Begriff betrachtet Menschen als soziale Wesen mit eigenen Vorstellungen (und Affekten), die sie antreiben, bestimmte Ziele in sehr konkreten Kontexten zu erreichen und auf diese Weise transformativ zu wirken. Demgemäß hat der Soziologe Anthony Giddens *agency* definiert als die Fähigkeit,

to intervene in the world, or to refrain from such intervention, with the effect of influencing a specific process or state of affairs. This presumes that to be an agent is to be able to deploy (chronically, in the flow of daily life) a range of causal powers [...]. An agent ceases to be such if he or she loses the capability to 'make a difference', that is, to exercise some sort of power. (Giddens 1984: 14)

Über die Entwicklung der Diskursfähigkeit bildet der Fremdsprachenunterricht also auch eine solche *agency* aus, verstanden als Handlungsfähigkeit in der Alltagswelt (*in the flow of daily life*), die zu Veränderungen und unmittelbar erfahrbaren, sozial oder gesellschaftlich wirksamen Ergebnissen führt. Die Produktion von Texten birgt daher über die diskursive Interventionsfähigkeit hinaus stets auch ein sozial und kulturell transformatives Potenzial.

### 3 Lebensweltliche Textkompetenzen, Textwelten und Diskursphären

Mit Blick auf die Rolle der Lernenden als kulturelle Akteur/-innen bezieht sich eine der wichtigsten Fragen, die sich zur Produktion von Lernendentexten ergeben, auf die lebensweltlich erworbenen textuellen Erfahrungen und Textrepertoires der Lernenden. Denn diese bestimmen das gesamte Textwissen und -können, auf das der fremdsprachliche Textunterricht aufbauen kann und das er weiterentwickeln muss. Hier ist zunächst eine sehr bemerkenswerte Entwicklung ins Auge zu fassen, die sich auf den lebensweltlichen Umgang der jungen Menschen mit englischsprachigen Texten (im weitesten Sinne, also auch mit Videos, Filmen usw.; s. u. Teil 4) bezieht. In jüngerer Zeit zeichnet sich nämlich ab, dass gerade die Online-Kommunikation der jungen Menschen mit dem alltäglichen und routinemäßigen Gebrauch der englischen Sprache verknüpft ist, weil Filme in Streaming-Portalen im Original geschaut werden oder die Teilhabe an *video gamer communities* sinnvollerweise nur in der englischen Sprache möglich ist (vgl. Jones 2018). Darauf kann hier nicht im Einzelnen eingegangen werden, aber es kann darauf verwiesen werden, dass die große IQB-Bildungstrends-Studie im Jahr 2022 mit Erhebungen zu den Deutsch- und Englisch-Kenntnissen von mehr als 31.000 Neuntklässlern eine positive Entwicklung der Englischkompetenzen beobachtet hat. In der Befragung zum Selbstkonzept und zum Interesse an der Fremdsprache Englisch in dieser Studie wird die enorme Bedeutung erkennbar, die junge Menschen dem Englischkönnen beimessen. Die Studie interpretiert diese Befunde damit, dass die jungen Menschen „in ihrer Freizeit inzwischen häufig der englischen Sprache begegnen, etwa bei der Nutzung englischsprachiger sozialer Medien, Filme oder Serien, wofür sie die entsprechenden sprachlichen Kompetenzen benötigen“ (IQB 2023: 353-355). Bei vielen Schüler/innen kann und muss man also bereits in der Sekundarstufe I von Text- und Diskurserfahrungen in der Fremdsprache ausgehen, sodass dem Englischunterricht (was kaum wünschenswerter sein könnte) eine Zuliefer- und

Dienstfunktion für die lebensweltliche Kommunikation der jungen Menschen zukommt. Diese erwarten zu Recht, dass der Englischunterricht sie mit Text- und Diskurskompetenzen ausstattet, die sie in ihrer medialen (seltener auch sozialen und personalen) lebensweltlichen Kommunikation benötigen und verwenden. Mehr noch: Lebensweltliche diskursive Äußerungen in der Fremdsprache sind Bestandteil der ‚natürlichen‘ Diskursgewohnheiten vieler junger Menschen geworden (*English as a natural language*).

Eine zweite wichtige Dimension der lebensweltlichen Begegnung der Lernenden mit Texten und Textwelten ist, dass diese nicht nur die eigene diskursive Praxis bestimmen, sondern dass diese auch Wirksamkeit für das Selbst der Lernenden besitzen. Alles Wissen und die Erfahrungen der Lernenden sind stets diskursiv und textuell (also symbolisch) verfasst. In diesem Sinne sind alle Texte, denen die Lernenden in der Lebenswelt begegnen, Bestandteil ihrer Selbsterzählung (vgl. den Beitrag von Nora Benitt zum autobiografischen Erzählen in diesem Band) und daher mental verfügbar. Im Fremdsprachenunterricht können und sollen diese als mentale Texte verfügbaren Erfahrungen und Kenntnisse dann wieder externalisiert, also in textueller Form geäußert werden und Wirkung im Diskurs entfalten. Wenn die unterrichtlichen Textwelten solchen lebensweltlichen Diskurs-Erfahrungen entsprechen, ist der Boden bereitet dafür, dass die Lernenden erkennen, wie sie die in ihrem mentalen Textrepertoire verfügbaren Texten und Äußerungen sowie die lebensweltlich geläufigen Textformen in Unterrichtsdiskurse einbringen oder auf der Zielebene produzieren können.

Darin ist, drittens, auch die besondere Bewandnis enthalten, dass diese Textwelten anderen als den zielsprachlichen Kulturen und Diskurssphären zugehören. Die übergroße Zahl der von den Lernenden ‚mitgebrachten‘ mentalen Texten liegt natürlich in ihrer Muttersprache vor, in manchen Fällen, vor allem bei Zugewanderten, auch in einer Zweitsprache oder gleich in mehreren Sprachen. Dies bedeutet zum einen, dass die textuellen Welten im Fremdsprachenunterricht stets mehrsprachig konstituiert sind, auch wenn diese Sprachen nicht im Unterricht ausartikuliert werden. Der Fremdsprachenunterricht ist auf diese Weise sprachlich und kulturell ein mehrfach hybrider, transkultureller Raum, denn im fremdsprachlichen Klassenzimmer mischen sich Texte aus der Lebenswelt der Lernenden, in der Regel und je nach Zusammensetzung der Lerngruppe auch aus mehreren Erst- und Herkunftssprachen, mit zielsprachlichen Texten, die den Diskursen anglophoner Gesellschaften entstammen, und mit solchen, die globalen und transkulturellen Diskursen zugehören (zu diesen drei Diskurssphären vgl. im Einzelnen Hallet 2002, Kap. III). Was den fremdsprachigen Unterrichtsdiskurs angeht, so ist daher stets davon auszugehen, dass mit der Externalisierung und Artikulation der eigenen Texte der Lernenden häufig (implizite, mentale) interlinguale Mediationen verbunden sind, da ihre eigenen lebensweltlich geeigneten und mental verfügbaren Texte in der Regel nur in der Muttersprache vorliegen und in die Fremdsprache übertragen werden müssen, um artikuliert werden zu können.

Die vierte wichtige Implikation eines Rekurses auf lebensweltlich gebräuchliche Texte und Äußerungsformen ist, dass die Lernenden mit deren textuellen Mustern und generischen Formen vertraut sind, sodass die textuellen Formen als kognitive *templates* verfügbar sind. Das Podcast-Beispiel in Teil 2 ist ein schöner Beleg dafür. Es verhält sich allerdings ähnlich wie mit allen metasprachlichen Kompetenzen, also z. B. mit Grammatikkenntnissen: Die Tatsache, dass man mehr oder weniger gelungene Texte hervorbringen kann,

bedeutet nicht, dass die Erzeugungsregeln und Gütekriterien explizit benannt werden können. Es ist vielmehr Aufgabe des Textunterrichts, ein textstrukturelles und das mit der angemessenen Verwendung verbundene Kontext- und Interaktionswissen zu vermitteln, damit dieses in der Textproduktion bewusst angewendet werden kann. Damit kann der verbreiteten Annahme vorgebeugt werden, dass man in Aufgaben bloß ein Format vorgeben muss („Write an e-mail ...“, „Act out a dialogue between ...“, „Write a new ending to ...“), das die Lernenden dann unproblematisch realisieren können. Vielmehr verhält es sich so, dass solche Aufgaben mit einem systematischen Erwerb und der Weiterentwicklung textuellen und generischen Wissens und Könnens verknüpft werden müssen. Dann können Lernertexte gelungene, lebenswelt-taugliche und persönlich-authentische Äußerungen sein, in denen sich das Selbst der Lernenden auf kulturell wirksame Weise artikulieren kann, um an Diskursen teilzuhaben.

#### 4 Der semiotische Textbegriff

Der Blick in die Bildungsstandards im einleitenden Teil hat gezeigt, dass der Textbegriff dort nach wie vor wortsprachlich verstanden wird. Dies ist deshalb schwerwiegend, weil von hier aus die zu erwerbenden Kompetenzen wie ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ definiert und allein gestellt werden. Die jungen Menschen erlernen also, vor allem wegen der an die Kompetenzbeschreibungen gebundenen Prüfungsformen, solche Äußerungsmodi, die zwar in der Lebenswelt bedeutsam sind, die dort aber nur einen kleinen Ausschnitt der tatsächlichen Kommunikationsroutinen darstellen. Vor allem in der Online-Kommunikation haben zahlreiche andere textuelle Formen große bis überragende Bedeutung gewonnen, die von anderen, vor allem visuellen semiotischen Modi oder durch Multimodalität gekennzeichnet sind. Dazu gehören vor allem die Verwendung von Fotos in Kombination mit dem gesprochenen oder geschriebenen Wort, bildbasierte Erzählungen (z. B. *Instagram*-Stories) oder Kommentare (z. B. Memes oder Comics), Videos und Video-Games und, vor allem rezeptiv, Filme der verschiedensten Art. Im Sinne einer voll entwickelten Diskursfähigkeit müssen solche Äußerungsmodi genauso wie Wort- und Schrifttexte als Bausteine des Diskurses verstanden werden. Wenn sie daher in den unterrichtlichen Erwerb von Kompetenzen integriert werden sollen, müssen sie im Sinne der Rezeption und der Produktion als Texte verstanden, definiert und beschrieben werden.

Eine der zentralen Fragen für jeden Textunterricht lautet daher, was eigentlich unter einem ‚Text‘ verstanden wird (vgl. Teil 1 der Einleitung zu diesem Band). Die didaktische Bedeutung der Klärung dieser Frage erschließt sich aus mehreren Gründen:

- Wenn die Produktion von Texten eine zentrale Zielebene des Fremdsprachenunterrichts ist, dann ist zu klären, was im Einzelnen gelehrt und gelernt werden muss, damit die Lernenden erfolgreich gute Texte produzieren können. Von der Definition und Beschreibung dessen, was als Text betrachtet wird, hängt die Bestimmung von Gütekriterien und Könnenszielen ab.
- Zum Zweiten ist zu klären, wie sich die im Unterricht evozierten und produzierten Texte zu den gängigen lebensweltlichen Äußerungsformen verhalten (vgl. Teil 3). Wenn das Ziel die geläufige Verständigung in allen Arten lebensweltlicher diskursiver Interaktion ist, dann sind die unterrichtlich zu erlernenden Arten von Texten an den

lebensweltlichen zu orientieren, wenn auch in gradierter, d. h. zunächst vereinfachter und curricular über die Lernjahre zu entwickelnder und zunehmend komplexerer Form.

- Die dritte Frage ist, ob sich Texte entsprechend ihrer Form (auch didaktisch) sinnvoll kategorisieren lassen, sodass sich eine Genre-Systematik ergibt, die es ermöglicht, eine curriculare Grundlage für die systematische Einübung und Entwicklung der Fähigkeiten zur Produktion von Texten zu erstellen. Diese Frage soll in Teil 5 diskutiert werden.

Es spricht also sehr vieles dafür, einen didaktisch gültigen Textbegriff kompatibel zu machen mit den lebensweltlich und medial tatsächlich verwendeten Äußerungsformen und Texten. Dazu ist es hilfreich, sich unter Berufung auf M.A.K. Halliday und die *Social Semiotics* noch einmal die entscheidenden Merkmale vor Augen zu führen, die einen Text konstituieren (Halliday 1978: 128-130; 2010: 29-31). Zuerst muss ein Text Bedeutung erzeugen und transportieren können, muss also in symbolischer, d. h. zeichenbasierter Form Inhalte kommunizieren können (*ideational function*). Bereits bei diesem Merkmal zeigt sich, dass es natürlich nicht nur auf Worttexte zutrifft, sondern z. B. auch auf eine Karikatur, ein Verkehrszeichen oder ein Foto. Diese müssen in der gleichen Weise ‚gelesen‘ und daher auch produziert werden wie ein Schrifttext mit der Einschränkung, dass der Leseakt sich nicht (nur) auf alphabetische Zeichen richtet. Das zweite Merkmal bezieht sich darauf, dass Texte stets eine Interaktion zwischen mindestens zwei Akteur/innen, also zwischen Produzent/in und Rezipient/in konstituieren. Texte sind also die Grundlage diskursiver Handlungen und Situationen und stiften in konventionalisierter Weise eine wie auch immer geartete soziale Beziehung zwischen den Beteiligten (*interpersonal function*). Auch dieses Merkmal gilt für Texte aller Art, von einer Textnachricht über eine Wegeskizze bis zu einem Meme. Dieses Merkmal erinnert daran, dass Texte stets in soziale Interaktionssituationen eingebettet sind und dass das Textlernen daher auch immer mit interaktionalem und sozialem Lernen einhergeht. Das dritte Merkmal bezieht sich darauf, dass sie als Bedeutung tragende Entitäten stets ein Zeichenarrangement darstellen, das Kohärenz aufweist und als vollständige inhaltliche und Zeicheneinheit als von anderen solchen Entitäten (Zeichenarrangements) abgegrenzt wahrgenommen wird (*textual function*). Daher können ein Foto und ein Diagramm in einem Zeitungsartikel als eigenständige Texte gelesen und verstanden, aber in ihrer multimodalen Kombination auch aufeinander bezogen werden. Die textstrukturelle Funktion umfasst auch die Verwendung der sprachlichen oder anderer Zeichen bis hinunter auf die Mikroebene des Satzes und der Lexik und weist aus, welchem Texttyp (Genre) eine Äußerung zugehört.

Aus diesen drei textuellen Metafunktionen, wie sie auch heißen, leiten sich weitere Determinanten ab, die sich auf die kontext- und interaktionsgerechte Wahl der sprachlichen Zeichen und des Genres beziehen, also z. B. darauf, ob eine Äußerung in einem professionellen oder in einem persönlichen Kontext getätigt wird und welches Genre oder welcher semiotische Modus (Telefongespräch, E-Mail, förmlicher Brief) der Situation und Intention am angemessensten ist oder als am günstigsten betrachtet wird.

Aus der o. a. merkmalsbasierten Definition von ‚Text‘ erklärt sich auch, warum diese sich auf Äußerungen in verschiedenen Zeichensystemen und gerade nicht nur auf wortsprachliche Texte bezieht. Denn alle genannten textfunktionalen Merkmale gelten z. B. auch für ein Foto, eine Landkarte, ein Comic oder für ein Video ebenso wie für zahlreiche in den

sozialen Medien populäre digitale Äußerungsformate wie die *Instagram*-Story, alle Arten von Posts oder von Online-Kommentaren. Die populären Memes sind ein Beispiel dafür, wie schnell bestimmte Formate konventionalisiert, standardisiert und etabliert werden können, sodass man annehmen kann, dass die an einem Kommunikationsakt Beteiligten mit den Erzeugungs- und Verwendungsregel vertraut sind. Darunter sind durchaus überraschende Formate wie der o. a. Podcast, der ja medienhistorisch sozusagen weg vom Bild und zum reinen Audioformat zurückführt, in diesem Prozess aber bereits Genre-Konventionen entwickelt hat, mit denen junge Menschen oft sehr gut vertraut sind. Darüber hinaus erkennt man, dass diese metafunktionale Textdefinition auch für Texte gilt, die sich aus mehreren textuellen Einheiten in verschiedenen semiotischen Modi wie dem Foto, der Landkarte, dem Diagramm, dem Worttext usw. zusammensetzen, die also multimodal verfasst sind.

Didaktisch folgt aus alledem, dass sich die Bandbreite der Texte und Texttypen, die junge Menschen erlernen und zuverlässig erzeugen können müssen, enorm groß ist. Da diese große Menge an semiotischen Modi sowie Texttypen und Genres aber lebensweltlich geläufig und kulturell konventionalisiert ist, muss jeder Textunterricht diesem Befund dadurch entsprechen, dass die Rezeption und die Produktion all dieser Äußerungsformate Gegenstand des fremdsprachlichen Lernens sind. Anders ausgedrückt: Die Diskursfähigkeit muss über die Wortsprache hinaus auch viele andere Äußerungsmodalitäten anderer Zeichensysteme umfassen, sie muss als multimodale Kompetenz definiert werden. Damit dies gelingen kann, muss auch die Rezeption und Produktion anderer semiotischer Modi und *literacies* eingeübt werden, wie es die *multiliteracies*-Didaktik (eine allgemeine und keine Fremdsprachendidaktik) bereits zu Beginn dieses Jahrhunderts mit Blick auf die kulturellen und medialen Entwicklungen gefordert hat:

[L]iteracy pedagogy now must account for the burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies. This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment such as visual images and their relationship to the written word. (The New London Group 2000: 9)

Da der Fremdsprachenunterricht nicht zugleich ein Fachunterricht sein kann, der das Lesen z. B. kartografischer oder diagrammatischer statistischer Darstellungen einübt, ist zum einen zu prüfen, in welchem Maß diese Modi von den Schüler/innen bereits erlernt wurden; und zum anderen ist die lebensweltliche Verbreitung und Nutzung semiotischer Modi und Texttypen ein wichtiges Kriterium. Beispielsweise kann es als gesichert gelten, dass enorm viele Kommunikationsakte foto-gestützt verlaufen und dass die Rezeption, Produktion und Zirkulation von Fotografien einen Normalfall der Kommunikation darstellen. Das Gleiche gilt für Videos; das verbale Erzählen von Erlebnissen oder Ereignissen ist häufig von einem Video begleitet oder wird, sehr häufig, durch ein solches ersetzt. Es spricht also sehr viel dafür, dass der fremdsprachliche Kommunikationsunterricht auch jene Kommunikationsweisen, d. h. Äußerungsformate und Texttypen einübt, die lebensweltlich verbreitet sind.

Da viele der multimodalen Kommunikationsformate im medialen und lebensweltlichen Alltag präsent sind, sind viele junge Menschen auch auf erstaunlich entwickelte Weise mit

ihnen vertraut, zumal die erforderlichen Technologien, vor allem durch die Smartphones, ebenfalls allgemein verfügbar sind. Daher stellen selbst komplexere Technologien wie das Editieren und Schneiden eines Videokurzfilms, das Unterlegen mit Musik oder das Hinzufügen von Untertiteln keine Hürde mehr dar und können weitgehend intuitiv erlernt werden. Dies bedeutet nicht, dass deshalb intuitiv stets gute Videos produziert werden; es verhält sich gerade so, dass dem Textunterricht nun die Aufgabe zukommt, mit den Lernenden zusammen Kriterien und Prinzipien für die Kreation eines guten Kurzvideos zu entwickeln und einzuüben. Eine Systematisierung ist auch für das ‚Lesen‘ von Fotos geboten. Lebensweltlich ist das Betrachten von Fotos ein Alltagsakt; aber er unterscheidet sich natürlich von einem systematisierten Akt des Foto-Verstehens, zu dem die Reflexion über die eigenen Reaktionen auf ein Foto, das kulturelle und das ästhetische Lesen sowie die kulturelle oder historische Kontextualisierung gehören. Alle spricht dafür, diese Art des ‚Lesens‘ von Fotos im Text- und Kulturunterricht systematisch einzuüben und zu pflegen (vgl. im Einzelnen Hallet 2024, Kap. 9).

Die Sorge, dass die Lernenden und ihre Lehrer/innen mit der Erzeugung komplexerer multimodaler Ausdrucksformen überfordert sein können, ist also wegen deren lebensweltlicher Präsenz eher unbegründet. Im Englischprojekt des nationalen Forschungsverbundes „Leistung macht Schule“ (LemaS) zur Erkennung von Begabungen, Potenzialen und besonderen Interessen mittels komplexer Aufgaben hat sich herausgestellt, dass viele Schüler/innen sich außerhalb der Schule ästhetische Ausdrucksformen und Designs aneignen, sodass sie, wie in diesem Projekt, eigene Stile für das Layout und Design von Flyern entwickeln, (unaufgefordert) dreidimensionale Papierobjekte basteln oder über erstaunlich entwickelte Fähigkeiten in der Comics-Kreation mit einer eigenen Bild- und Comicssprache verfügen. In diesem Beitrag muss ein Beispiel dafür genügen. Es entstammt einer Unterrichtseinheit mit einer komplexen Aufgabe in der 6. Klasse einer Gemeinschaftsschule. Nach der Lektüre einer *Robin-Hood*-Erzählung sollten die Lernenden eine zeitgemäße Adaptation der Legende als Comic-Erzählung entwickeln. In dem in Abb. 2 vorgestellten Beispiel erkennt man, dass hier einerseits die ethische Frage des Umgangs mit fremdem Eigentum (oder auch: Reichtum – *The Lost Wallet*) in den Mittelpunkt der Erzählung gestellt wird – eine erstaunliche Transferleistung und semiotische Übersetzung, denn die *Robin-Hood*-Legende lag ja nur in verbalsprachlicher Form vor. Zum anderen lässt der Comic eine eingehende Vertrautheit mit der Sprache der Comics erkennen, also der Panel-Struktur, der kameraähnlichen Perspektivierung des Geschehens, der Erzählkontinuität beim Wechsel von Innen- und Außenperspektive (Bahnabteil und Bahnsteig) sowie der erkennbaren gegenseitigen Bezugnahme, der Verwendung von dialogischer Sprache in *speech bubbles* und der Schaffung eines begleitenden Erzähltextes am unteren Ende der Panels. Auch das Design der Zeichnung für die Repräsentation der Erfahrungswelt (Bahnreise) sowie die (zurückhaltende) Farbgebung können durchaus als eigenständiger Comic-Stil gesehen werden (vgl. im Einzelnen Hallet & Schäfer 2024). Es muss erwähnt werden, dass im vorliegenden Beispiel die Lernenden auch im Kunstunterricht in die Design- und Erzählsprache der Comics eingeführt wurden; jedoch ist schwer vorstellbar, dass ein solcher Comic das Ergebnis einer einmaligen unterrichtlichen Begegnung ist. In dem LemaS-Projekt jedenfalls gab es zahlreiche Unterrichtsprojekte, in denen die populäre

Form der Comics das Zielformat war und zu (auch für die Lehrer/innen) erstaunlichen Ergebnissen führte.

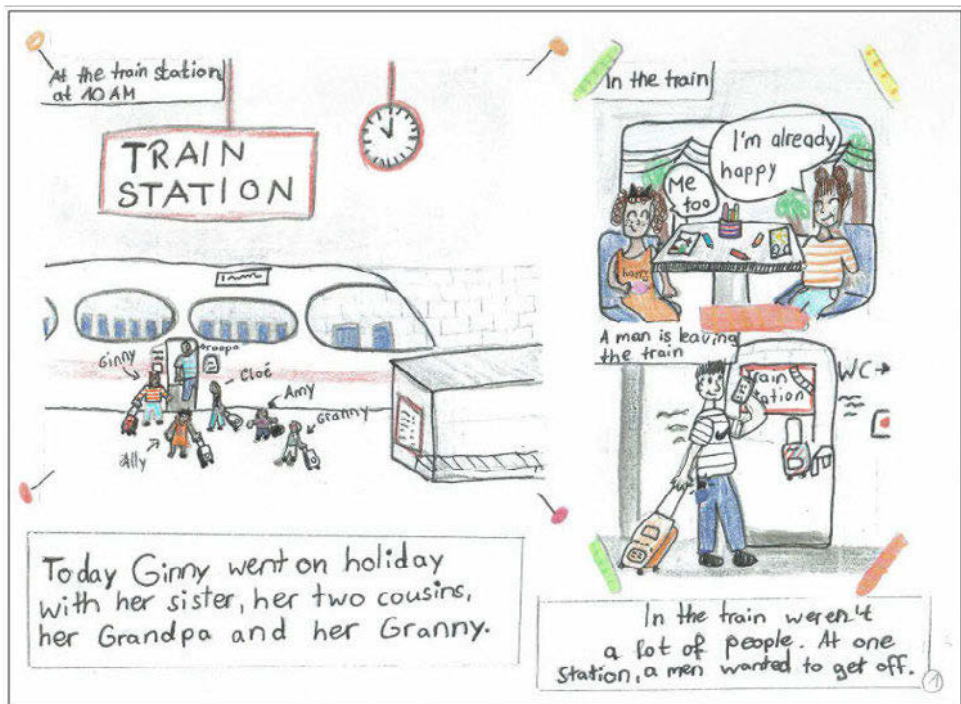


Abb. 2: Auszug aus der Graphic Novel "Ginny and the lost wallet" (Schüler/innenprodukt; aus: Hallet & Schäfer 2024: 308)

Ein anderes populäres, den jungen Menschen aber vertrautes multimodales Format sind Kurz-Videos. Auch hier spricht sehr viel dafür, diese als Texttyp im Unterricht zu verankern, sei es als Format des autobiografischen Erzählens, des fiktionalen Erzählens (z. B. *crime fiction*), aber auch als Gebrauchstext wie bei einem Bewerbungsvideo. Man erkennt auch gut, dass in allen multimodalen Formaten die Verbalsprache (und damit die Zielsprache) keinesfalls marginalisiert wird; vielmehr evoziert selbst das ‚Lesen‘ eines Fotos einen enormen Sprachumsatz, sodass auch im Unterrichtsdiskurs verschiedene semiotische Modi in ein Zusammenspiel eintreten. Auch dies ist ein Normalfall der Alltagskommunikation, der eingeübt und routinisiert werden muss.

Es bleibt die Frage zu klären, wie nun die zu erlernenden Texttypen und Genres einigermaßen systematisch bestimmt werden können, sodass es auch eine Grundlage dafür gibt, welche textuellen Genres im Fremdsprachenunterricht curricular verabredet und verankert werden sollen, wie es manche Schulen (auch sprachenübergreifend) in einem Schulcurriculum tun. Diese Frage soll in Teil 5 diskutiert werden. Mit einer solchen Text-Systematik und einem Genre-Curriculum kann die Grundlage für einen Textunterricht gelegt werden, der die Wahl und Verwendung textueller Formate nicht dem Zufall oder

einzelnen Gelegenheiten überlässt, sondern curriculare Rahmenvorgaben dafür macht, welche Text-Formate (im weiten semiotischen Sinn) im Verlauf der Sekundarstufe I einzuüben sind und auf gekonnte Weise produziert werden sollen.

## 5 Die generische Form von Texten: Plädoyer für ein Genre-Curriculum

An der Lebenswelt orientierte, aber didaktisch evozierte Formen der Äußerung sind inzwischen im Fremdsprachenunterricht geläufig. Zum einen sind sie in Task-Ansätzen häufig die generischen Zielvorgaben (*target tasks*), in denen beispielsweise eine mündliche oder schriftliche Erzählung oder ein Familiendialog oder z. B. die Beschreibung einer Örtlichkeit als Format für ein Textprodukt vorgegeben werden. Eine generisch definierte Zielvorgabe ist sinnvoll und wichtig, weil sie den Lernenden eine präzise Vorstellung vom zu erstellenden Arbeitsprodukt und von der kommunikativen Situation gibt, in der ein solch generisch geformter Text artikuliert oder, wie es bei einem Dialog der Fall ist, aufgeführt werden soll. So kann ein Textunterricht entwickelt werden, in dem die Gütemerkmale und Kriterien für eine gelungene Äußerung und Teilhabe am Diskurs erlernt werden. Auch sind solche kriteriellen Maßgaben bedeutsam für gezielte Unterstützungsangebote und Anleitungen zur Texterzeugung. Insgesamt ist eine didaktische Entwicklung hin zu einem zieltext-orientierten Unterricht zu erkennen: Seit einiger Zeit sind solche generischen Zielproduktvorgaben Bestandteil sogenannter *unit tasks* oder *target tasks* in Lehrwerken, oft mit entsprechender Anleitung und Unterstützung, und man kann annehmen, dass die Vorgabe eines generischen Zielformats mittlerweile Standard im aufgabenbasierten Unterricht ist (vgl. das Beispiel in Abb. 2).

Jenseits des aufgabenbasierten und zieltextorientierten Unterrichts sind textuelle Formatvorgaben, wie sie der *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), die Bildungsstandards für Fremdsprachen sowie die Kernlehrpläne der Bundesländer enthalten, sozusagen ein unvermeidlicher Bestandteil aller Könnensbeschreibungen. Dies erklärt sich daraus, dass sich Akte des Lesens, Schreibens, Sprechens oder Hörens immer nur auf hervorgebrachte oder hervorzubringende Texte richten können. Diese müssen dann in den Könnensbeschreibungen auch als textuelle generische Form benannt werden, weil sprachliche Kompetenzen ohne eine solche Konkretisierung nicht operationalisiert werden können. Auf eine seltsame Weise scheinen die Bildungsstandards und Kernlehrpläne diese auch einzurechnen, indem sie eigens den Bereich der Textkompetenz ausweisen. Warum dieser von den Könnensbeschreibungen abgesondert und getrennt ausgewiesen wird, ist allerdings rätselhaft: Wenn sprachliche Kompetenzen sich stets auf die Produktion von Texten richten, was wird dann darüber hinaus unter ‚Textkompetenz‘ verstanden?

Diese Frage und die problematische Rolle der Zieltexte in curricularen Vorgaben weisen auf die Dringlichkeit einer Systematisierung der Definition von Texttypen und Genres im Sinne curriculärer Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht hin. Nur wenn eine solche entwickelt wird und schließlich gegeben ist, kann Lernendentexten als Zielformaten allen Fremdsprachenlernens ein verlässlicher Ort im Lernprozess, im Unterrichtsprozess und in der didaktischen Rahmung zugewiesen werden, wie sie in Teil 2 dargelegt wurde. Die Grundlage ist erneut das kulturelle und lebensweltliche Vorkommen generischer Textformen, die ihre Relevanz und kommunikative Funktionalität begründet. Es kann

hier nicht im Einzelnen auf verschiedene Genre-Theorien, vor allem auf jene aus den *Systemic-Functional Linguistics* der Sydney School eingegangen werden. In der Gesamtschau (vgl. Hallet 2016) zeichnet sich zweierlei ab: Zum einen bedarf es der Identifizierung basaler Genres, die die kulturelle Kommunikation bestimmen. Es kann als gesichert gelten, dass man zu diesem Zweck sogenannte Macro-Genres unterscheidet, die in diskursiven Interaktionen zum Tragen kommen: *narrative*, *expository* und *argumentative texts*. Diese drei Grund-Genres lassen sich dann in Unterarten ausdifferenzieren. Zu den *narratives* können einigermäßen als einzelne Genres verlässlich *recounts*, *stories*, *anecdotes*, *exempla* und *visions* (als Zukunftserzählungen) gezählt werden.

macro genre	genre	oral mode	written mode	multimodal mode	digital mode
narratives	recount	<b>Talking to friends at school:</b> My practicum in Australia	<b>Written recount:</b> My practicum in Australia	<b>Portfolio:</b> My practicum in Australia	<b>Blog entry:</b> My practicum in Australia (a multimodal recount, text, photos etc.)
	story	<b>Phone call to my parents:</b> My friend's accident and helicopter rescue	<b>Written story:</b> My friend's accident and helicopter rescue	<b>A comic:</b> My friend's accident and helicopter rescue	<b>Social networks post, photos and text:</b> My friend's accident and helicopter rescue
	anecdote	<b>Talking to my boy/girl friend:</b> An incident at the holiday camp	<b>A letter to my friend:</b> An incident at the holiday camp	<b>Photo album:</b> An incident at the holiday camp	<b>A slide show for my family:</b> An incident at the holiday camp
	exemplum	<b>Classroom presentation:</b> The story of the life of a pair of blue jeans	<b>A school magazine article:</b> The story of the life of a pair of blue jeans	<b>A flyer:</b> The story of the life of a pair of blue jeans	<b>Online presentation:</b> An illustrated flow chart: The story of the life of a pair of blue jeans
	vision	<b>Telling my parents:</b> The first three months after my final school exam	<b>A diary entry:</b> The first three months after my final school exam	<b>An illustrated scenario (maps etc.):</b> The first three months after my final school exam	<b>Chat forum contribution:</b> The first three months after my final school exam

Tabelle 2: *Narratives* in der Genre-Matrix (aus: Hallet 2016: 82)

Für die didaktische Operationalisierung mit Blick auf die Zieltexte von Aufgaben und das textgenerische Wissen und Können der Lernenden ist es sodann geboten, auf der Grundlage verschiedener semiotischer Modi, nämlich der Mündlichkeit und der Schriftlichkeit sowie der analogen und der digitalen Multimodalität Texttypen zu unterscheiden, die dann die Zielprodukte im aufgabenbasierten und im Textunterricht darstellen. Die vertikale Klassifizierung entlang der Genres und die horizontale Auffächerung nach semiotischen Modi ergibt eine Matrix, aus der dann Textformate für Lernendentexte einfach ausgewählt werden können. Tabelle 2 zeigt das Beispiel einer Matrix für *narratives*, in der in der zweiten Zeile z. B. analog erstellte Comics (wie im Beispiel in Teil 4 und in Abb. 2) mit einem nicht-fiktionalen Beispiel genannt werden.

In analoger Weise können auch Matrizen für *expository texts* und für *argumentative texts* generiert werden. Aus Platzgründen können sie hier nicht reproduziert werden (vgl. zu allem Hallet 2016, Kap. 3). Für *expository texts* werden die Genres *description*, *report*, *explanation*, *procedure* und *protocol* unterschieden, denen dann wieder Texttypen, klassifiziert nach semiotischen Modi zugeordnet werden. Eine Immobilien-Webseite enthält dann ein Beispiel für eine multimodale digitale Beschreibung eines Apartments, das z. B. Fotos, Grundrisse und Beschreibungstexte kombiniert; eine papierne Bastelanleitung zum Bau eines Papierflugzeugs ist ein Beispiel für den Texttyp *procedure* – *written mode* usw. Ähnlich wird mit argumentativen Texten verfahren: Es lassen sich *exposition* (als monologische Argumentation wie in einer politischen Rede), *discussion*, *argument* und *persuasion* (im Sinne werbenden Argumentierens) unterscheiden. Zu den *arguments* zählt dann ein Eltern-Kind-Streitgespräch über die Nutzung des Smartphones, ein Beispiel für *persuasion* ist ein politischer Flyer in einer Wahlkampagne. Wie man sieht, ergibt sich auf der Grundlage der drei Matrizen ein einigermaßen umfangreiches Repertoire von Texttypen und Genres in verschiedenen semiotischen Modi, die der Fremdsprachenunterricht als Zielformatvorgabe in die Lage versetzt, die textuellen Muster der lebensweltlichen Kommunikation zu modellieren.

Im Aufgabenansatz ist diese Zielformatvorgabe (*target texts*) von zentraler Bedeutung, da die Art des zu produzierenden Textes (inklusive der damit verbundenen Situation und Interaktion) die Zielebene des Unterrichts und des gesamten Fremdsprachenlernens darstellt. Natürlich ergeben sich daraus weitere didaktische Imperative: Mit der Vorgabe textueller Zielformate muss stets das Erlernen der generischen Regeln und Strukturen des zu erzeugenden Texttyps verbunden sein, der Prozess der Texterstellung muss durch Scaffolding-Angebote unterstützt werden, und für die Evaluation und das Feedback, vor allem das *peer feedback*, müssen (zusammen mit den Lernenden) Gütekriterien für das textuelle Arbeitsprodukt entwickelt werden. Diese Prinzipien der Texterstellung bieten die Gewähr dafür, dass das Textlernen systematisch und aufbauend erfolgt.

Eine solche Systematik schließlich ist Teil des Konzeptes eines curricularen Genre-Lernens, das das Erlernen der Strukturen und Regeln von Texten von Beginn an, d. h. bereits in der Primarstufe systematisiert. *Narratives*, *arguments* und *factual* oder *expository texts* können in frühen Stufen des Fremdsprachenlernens in einfacher Form eingeübt und produziert werden (vgl. den Beitrag von Dreßler & Legutke in diesem Band); in den nachfolgenden Lernjahren können dann alle generischen Textformen zunehmend komplexer und ausdifferenziert werden, bis sie sich in der Oberstufe dann den in der Lebenswelt

gebräuchlichen Textformaten so sehr angenähert haben, dass es keiner didaktischen Modellierung im engeren Sinne mehr bedarf. Im Grunde bietet nur eine solche curriculare Systematisierung die Gewähr dafür, dass der Unterricht der zentralen Bedeutung der Lernendertexte als Zielebene allen Fremdsprachenlernens gerecht wird.

## Literatur

- ALTMAYER, Claus (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Metzler.
- BAKHTIN, Michail M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Ed. Caryl Emerson. Austin: University of Texas Press.
- CIROCKI, Andrzej & HALLET, Wolfgang (2024). *Professionalising English Language Teaching. Concepts and Reflections for Action in Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [CEFR] COUNCIL OF EUROPE (2020). *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment*. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (Hrsg.) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London, New York: Routledge.
- PREITAG-HILD, Britta (2019). Agency und Empowerment als kulturdidaktische Konzepte: Demokratisches und kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Basseler, Michael & Nünning, Ansgar (Hrsg.). *Fachdidaktik als Kulturwissenschaft. Konzepte, Perspektiven, Projekte*. Trier: WVT, 199-207.
- GIDDENS, Anthony (1984). *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- HALLET, Wolfgang (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT
- HALLET, Wolfgang (2008). Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.). *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, 76-96.
- HALLET, Wolfgang (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- HALLET, Wolfgang (2022). Mehr als Worte. Der Text als semiotische Einheit. *Medienobservationen* (2022-05-06). <https://www.medienobservationen.de/pdf/20220506hallet.pdf> (Letzter Zugriff: 12.08.2025).
- HALLET, Wolfgang (2024). *Kulturen im Englischunterricht: Konzepte, Modelle, Unterrichtsbeispiele*. Hannover: Klett Kallmeyer
- HALLET, Wolfgang & KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (3. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- HALLET, Wolfgang & SCHÄFER, Jan Simon (2024). Die Bedeutung der Kompetenzentwicklung im Fach für die Erkennung und Förderung von Begabungen. In: Weigand, Gabriele; Fischer, Christian; Käpnick, Friedhelm; Perleth, Christoph; Preckel, Franzis; Vock, Miriam & Wollersheim, Heinz-Werner (Hrsg.). *Wege der Begabungsförderung in Schule und Unterricht. Transformative Impulse aus Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: wbv, 297-314.

- HALLIDAY, Michael A. K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, Michael A.K. (2010). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Education.
- [IQB] STANAT, Petra; SCHIPOLOWSKI, Stefan; SCHNEIDER, Rebecca; WEIRICH, Sebastian; HENSCH, Sofie & SACHSE, Karoline A. (Hrsg.) (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster & New York: Waxmann.
- JONES, Roger Dale (2018). *Developing video game literacy in the EFL classroom. A qualitative analysis of 10th grade classroom game discourse*. Tübingen: Narr.
- [KMK] Sekretariat der Ständigen KONFERENZ DER KULTUSMINISTER der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2014). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* [v. 18.10.2012]. Köln: Wolters Klüwer.
- [KMK] Sekretariat der Ständigen KONFERENZ DER KULTUSMINISTER der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2023/2023\\_06\\_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf) (Letzter Zugriff: 12.08.2025).
- KRAMSCH, Claire (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire (2010). *The Multilingual Subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire (2021). *Language as Symbolic Power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KURTZ, Jürgen (2010). Sprechen und Aussprache. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (3. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer, 83-87.
- LEGUTKE, Michael K. (2007). Textproduktion und die Rolle von Lernertexten im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Textkompetenzen*. Tübingen: Narr, 131-139.
- LEGUTKE, Michael K. (2009). Lernertexte im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Elsner, Daniela; Lütge, Christiane & Viebrock, Britta (Hrsg.). *Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt/Main: Lang, 203-316.
- LEGUTKE, Michael K. (2010). Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (3. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer, 70-75.
- LEGUTKE, Michael & Thomas (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. London, New York: Longman.
- THE NEW LONDON GROUP (2000). A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures. In: Cope, Bill & Kalantzis, Mary (Hrsg.). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London, New York: Routledge, 9-37.



# Autor\*innen des Alltags: Zur Notwendigkeit einer Didaktik literarischer Lerner\*innentexte

Daniel Becker & Frauke Matz

## 1 Einleitung

Das Verfassen und Veröffentlichen eigener literarischer Texte war lange Zeit professionellen Autor\*innen vorbehalten. Schließlich war eine weitläufige Distribution von Literatur nur im Rahmen etablierter Verlage möglich – und in diesem Kontext erhielten lediglich jene Personen eine hörbare literarische Stimme, die durch entsprechendes kulturelles, ästhetisches und finanzielles Kapital etwaige Hürden eines institutionalisierten Literaturbetriebes überwinden konnten (vgl. Eick 2014). Der gesellschaftliche Zugang zur literarischen Produktion war demnach durch eine strikte Hierarchisierung zwischen einem kleinen Kreis literarisch Schaffender und einer Masse bloßer Rezipient\*innen gekennzeichnet.

Während der letzten beiden Jahrzehnte haben sich diese Produktionsbedingungen jedoch maßgeblich gewandelt. Genauer lässt sich im Zuge der kontinuierlichen Entwicklung digitaler Technologien eine Enthierarchisierung und Demokratisierung des literarischen Schaffens beobachten. So bieten einfach zu bedienende Schreib-Tools sowie Literatur-Plattformen (z. B. *Wattpad*, *Literaturcafe*, *WebNovel*) zunehmend auch nicht-professionell schreibenden Individuen die Möglichkeit, eigene literarische Erzeugnisse mit einer (potenziell) größeren Öffentlichkeit zu teilen – und dies fernab etablierter Verlagswesen (vgl. z. B. Shukla 2024). Hierdurch wird nicht nur die strikte Dichotomie zwischen Produzent\*innen und Rezipient\*innen neu verhandelt, sondern auch die bisherige Hoheit einzelner professioneller Autor\*innen hin zu einer Vielfalt literarischer Stimmen verändert.

Diese Emanzipation des literarischen Ausdrucks spielt nicht zuletzt auch im Leben von Heranwachsenden eine große Rolle: Wie die Verbreitung von etwa *instapoetry*, *flashfiction*, oder *fanfiction* auf *social media* Plattformen zeigt, gehört das Verfassen und Teilen eigener literarischer Texte längst zur Gestaltung des digitalen Alltags, wo es einen wichtigen Beitrag zur Auseinandersetzung mit persönlichen und gesellschaftlichen Erfahrungen, sowie der eigenen Identitätsstiftung leistet (vgl. z. B. Becker et al. 2024; Erstad & Silsetg 2008; Nantke 2018). Das digitale Zeitalter bringt also verstärkt jugendliche ‚Alltagsautor\*innen‘ hervor (vgl. Becker & Matz 2024) und vor diesem Hintergrund lässt sich vermuten, dass von Heranwachsenden verfasste Literatur auch im schulischen Kontext bereits eine entsprechende Beachtung findet. So ist etwa der Englischunterricht, der sich dezidiert auch als Literaturunterricht versteht (KMK 2023), geradezu prädestiniert dazu, Jugendliche beim eigenen Prozess der literarischen Gestaltung zu unterstützen und zu fördern. Dies ist bisher jedoch kaum geschehen. Aktuelle Konzeptionen des literarischen Lernens und der literarischen Kompetenz (vgl. z. B. Hallet et al. 2015; Lütge 2012; Nünning & Surkamp

2010) im Englischunterricht begreifen Lernende vorrangig als Rezipient\*innen literarischer Texte, die von professionellen Autor\*innen verfasst wurden. So beschäftigt sich auch die literaturdidaktische Forschung schwerpunktmäßig mit dem möglichen Einsatz etablierter Literaturformate und Autor\*innen – von Klassikern wie Shakespeare (Eisenmann & Lütge 2014; Eisenmann 2019) bis zeitgenössischen jugendliterarischen Texten (vgl. z. B. Matz & Norrick Rühl 2024) – während von Lernenden selbst verfasste literarische Texte (hiernach: literarische Lerner\*innentexte) ein äußerst marginales Dasein fristen. Der gegenwärtige Literaturunterricht verschreibt sich demnach dem tradierten Paradigma professioneller Autor\*innenschaft, sowie der damit verbundenen Produzent\*in-Rezipient\*in-Dichotomie, und vermag somit Jugendliche kaum auf die eigene Literaturproduktion und die Teilhabe an einer sich stetig wandelnden Literaturlandschaft vorzubereiten.

Der vorliegende theoretisch-konzeptionelle Beitrag nimmt sich dieser Problematik an, indem er erörtert, inwiefern derzeitige didaktische Ansätze des literarischen Lernens im Englischunterricht um produktionsorientierte Perspektiven auf literarische Lerner\*innentexte erweitert werden können. Konkret stellt der Beitrag ein mehrschrittiges didaktisches Konzept zur Begleitung von Lernenden bei der Planung und Gestaltung eigener literarischer Texte vor. Im Kern steht hierbei die Annahme, dass die eigenständige Literaturproduktion ein komplexes Unterfangen darstellt, welche nur in einem diese Komplexität abbildenden didaktischen Rahmen gewürdigt und für Lernende greifbar gemacht werden kann. Als solches widmet sich der Beitrag auch einer kritischen Betrachtung bisheriger didaktischer Konzeptionen, in denen, so wird argumentiert, literarische Lerner\*innentexte eine untergeordnete Stellung als ‚Hilfsmittel‘ für das Verständnis zuvor rezipierter literarischer Texte von professionellen Autor\*innen einnehmen.

Der Artikel geht wie folgt vor: Zunächst zeichnet er die Veränderungen literarischer Praktiken im Kontext der Digitalität (vgl. Stalder 2016) nach, an denen auch Jugendliche als Autor\*innen bereits außerhalb des Lernorts Schule aktiv teilnehmen (Kapitel 2). Er argumentiert daher, dass diese Formen literarischer Teilhabe in digitalen Raum auch im fremdsprachlichen Literaturunterricht Raum gegeben werden sollten, und plädiert entsprechend dafür, Lernende sowohl als Rezipient\*innen als auch als Produzent\*innen von Literatur und als Teilnehmer\*innen am literarischen Diskurs zu betrachten (Kapitel 3). In Kapitel 4 werden aktuelle literaturdidaktische Konzeptionen erörtert, die bislang das Lesen und Verstehen von Texten in den Mittelpunkt stellen, die Rolle der Lernenden als Rezipient\*innen dabei jedoch eher vernachlässigen. Auf Grundlage dessen wird in diesem Beitrag schließlich ein Konzept vorgeschlagen, das einen Wechsel von der Leser\*innenreaktion zur Leser\*innenpartizipation ermöglicht (vgl. auch Becker & Matz 2023). Dieses Konzept beruht auf der Annahme, dass literarische Lerner\*innentexte einen wesentlichen Teil der Identitätsbildung darstellen und zudem eine motivierende, lebensnahe Gelegenheit bieten können, selbst zu der sich verändernden Literaturlandschaft kreativ beizutragen. Sein übergeordnetes Ziel besteht darin, die Lernenden auch im fremdsprachlichen Unterricht auf die literarische Landschaft des 21. Jahrhunderts vorzubereiten und in ihrer Partizipation zu unterstützen.

## 2 Die Bedeutung literarischer Lerner\*innentexte in der Literaturlandschaft des 21. Jahrhunderts

Die literarische Welt der letzten beiden Jahrzehnte ist durch einen umfassenden Wandel geprägt. So argumentiert Thaler etwa, dass Prozesse der Globalisierung und Digitalisierung das „literarische Boot“ (2019: 7) nachhaltig ins Wanken gebracht haben, indem neue Formen literarischen Ausdrucks kontinuierlich generiert und alte Traditionen dekonstruiert werden. In ähnlicher Weise spricht Lauer vor dem Hintergrund aktueller kultureller, technologischer und politischer Entwicklungen von einem „Ende des Literaturbetriebes wie wir ihn kannten“ (2020: 125). Dieses Ende, so Lauer, kommt vor allem durch ein vermehrtes Aufkommen „fleißige[r] Jungautorinnen“, also jugendlicher und heranwachsender Literaturschaffender, zum Ausdruck, die Möglichkeiten digitaler Kommunikation verstärkt dafür nutzen, eigene literarische Ideen fernab jeglicher Verlagsanbindung zu verwirklichen und zu teilen – und damit literarische Schreibpraktiken hin zu ‚alltäglichen‘ Autor\*innen verschieben. Im 21. Jahrhundert wird der Literaturgeschichte somit ein emanzipatorisches Kapitel hinzugefügt (vgl. auch Baum 2017), indem der Hoheit der von Verlagswesen, professionellen Autor\*innen und Literaturkritiker\*innen dominierten ‚Literatur-von-oben‘ eine von alltäglichen Individuen (inklusive jugendlicher Autor\*innen) getragene ‚Literatur-von-unten‘ entgegengestellt wird.

Bei genauerer Betrachtung lassen sich zwei parallele Entwicklungen als Katalysatoren dieser literarischen Neu-Ausrichtung identifizieren: Erstens werden literarische Texte im Kontext einer digitalen Kultur nicht länger als in sich abgeschlossene Entitäten betrachtet und zweitens, und damit zusammenhängend, wird das Verhältnis zwischen Autor\*in und Rezipient\*in im Rahmen sich verändernder literarischer Praktiken neu ausgehandelt. So ist zunächst festzustellen, dass sich die Auffassung von Texten als kulturellen Artefakten in den vergangenen Jahren maßgeblich verändert hat, was auf einen Wandel der literarischen Produktionsbedingungen zurückzuführen ist. In einer analogen Kultur, in der ein Text als auf Papier gedrucktes und physisch wahrnehmbares Objekt in Erscheinung trat, galt er als in sich geschlossenes System. Sobald ein Text in veröffentlichter Form vorlag (z. B. in Form eines Buches) war eine Änderung seiner materiellen Form oder textlichen Eigenschaften nicht ohne weiteres möglich, wodurch das gedruckte literarische Wort eine Aura der Beständigkeit und der Unumstößlichkeit erlangte (Kergel & Heidkamp 2018). Hautzinger (1999: 25) hebt hervor, dass die schiere Materialität eines Textes somit zum Sinnbild von Literatur als stabiler und erhabener kultureller Instanz wurde. Als abgeschlossene Einheit, so Kergel und Heidkamp, warte sie geradezu auf ihre Leser\*innen (Kergel & Heidkamp 2018, 20).

Im digitalen Zeitalter wird dieses Paradigma stabiler Textualität jedoch verstärkt hinterfragt. Laut Beavis (2013) ist hierfür das sukzessive Aufkommen digitaler Textproduktionsverfahren verantwortlich. Dank einfach zu bedienender Textverarbeitungsprogramme und leicht zugänglicher Online-Literaturplattformen gehört das ‚Remixen‘, Rekontextualisieren, Adaptieren und Neu-Gestalten von Texten oder Textteilen mittlerweile zur alltäglichen Praxis literarischen Schaffens. Dies, so Simanowksi (2007), hat unmittelbare Auswirkungen auf die Definition von Text an sich: Inmitten fortwährender Praktiken des Samplings und Kommentierens geht „die traditionelle Form des kohärenten Textes“ zunehmend verloren und wird durch die Vorstellung von Text als dynamischer „Konstellation von [...] Textfrag-

menten“ ersetzt (2017: 95). Die Digitalisierung literarischen Schaffens geht somit mit einer Öffnung textueller Grenzen einher. In diesem Rahmen wird das „Werk zum Netzwerk“ (Kuhlen 2004: 221) und der einst als unumstößlich betrachtete Textmonolith wird in einen fluiden und offenen Raum permanenter semantischer Aushandlung überführt, welcher in verschiedenen Situationen und von verschiedenen Autor\*innen stets neu- oder umgestaltet werden kann. Als Beispiel sei hier nur auf die Gattung der *Fanfiction* verwiesen, wo ein literarischer Ursprungstext vielfältig durch unzählige Individuen geteilt, verändert oder erweitert und so als flexibles und unabgeschlossenes Konstrukt betrachtet wird.

Vor diesem Hintergrund verändert sich zweitens auch die bisherige Sicht auf das Verhältnis zwischen Autor\*in und Rezipient\*in literarischer Texte. Wie in der Einleitung angemerkt, galt die literarische Textproduktion lange als Privileg professioneller Autor\*innen, die „Verbindungen zu Verlagen [oder] Broadcaster“ (Eick 2014: 27) aufweisen konnten. Die Möglichkeit des Veröffentlichens eigener literarischer Ideen war somit auf einen exklusiven Kreis weniger Personen begrenzt, was die restlichen Teilnehmenden einer Gesellschaft zwangsläufig in eine untergeordnete Position bloßer Rezipient\*innen stellte, die sich eigener literarischer Produktionsmittel entbehren mussten.

In jüngerer Vergangenheit wird dieses Privileg professioneller Autorenschaft und die damit verbundene starre Autor\*in-Rezipient\*in-Hierarchie verstärkt aufgeweicht. Da in einer digitalen Umgebung jede Person mit einem grundlegenden Wissen über digitale Textproduktion und Online-Publikation potentiell als Autor\*in aktiv werden kann, verschiebt sich das Machtgefüge literarischer Handlungsfähigkeit von einem Privileg der Wenigen zu einer Befähigung der Vielen. Inmitten unzähliger Möglichkeiten der niedrigschwelligen Selbst-Veröffentlichung und literarischen Teilhabe an z. B. sozialen Medien oder Literaturplattformen (z. B. *wattpad*) wird die Literaturproduktion aus den Gefilden eines institutionalisierten Literaturbetriebes herausgeholt und in den Bereich alltäglicher Individuen überführt (vgl. auch Shuka 2024). Hierdurch verändert sich schließlich die bisher strikte Trennung eines ‚entweder Autor\*in oder Rezipient\*in‘ hin zu einer dynamischen Symbiose von ‚sowohl Autor\*in als auch Rezipient\*in‘. So merken etwa Pleimfeldner und Anthony an, dass in einer digitalen Kultur der Teilhabe das „auf Passivität beruhende Prinzip der Rezipienten“ durch eine Vorstellung von Individuen ausgetauscht wird, die „sowohl die Rolle des Produzenten als auch Rezipienten übernehmen“ (2018: 4). Alltägliche Individuen werden somit zu *Wreaders* (Landow 1997) oder *Producers* (Bruns 2008), da literarische Kommunikation im digitalen Raum stets als untrennbares Wechselspiel des Text Lesens, Kommentierens, Reagierens und selbstständigen Erstellens verläuft.

In diesem Gesamtkontext veränderter Literaturpraktiken nehmen Jugendliche aktiv teil, indem sie inmitten offener Textualität und neuer Möglichkeiten der Autor\*innenschaft als „Kommentatoren und Kollaborateuren“ (Nantke 2018: 12) und durch selbstverfasste literarische Erzeugnisse die aktuelle Literaturlandschaft maßgeblich prägen. Der eigene literarische Ausdruck wird hier also zu einem festen Bestandteil der alltäglichen Erfahrung und Identitätsbildung und daher sollten diese „fleißige[n] Jungautorinnen“ auch in Bildungskontexten entsprechend gefördert werden (ebd.).

### 3 Zum Stand von literarischen Lerner\*innentexten im Englischunterricht

Die Notwendigkeit einer solchen literarischen Förderung wird im derzeitigen Englischunterricht bisher jedoch kaum widerspiegelt. Wie in der Einleitung angedeutet, konzentrieren sich derzeitige Ansätze des literarischen Lernens vor allem auf die Rezeption professioneller literarischer Werke, während Lerner\*innentexte nur eine randständige Beachtung finden – und so in ihrer alltäglichen Relevanz unterrichtlich kaum aufgearbeitet werden. Genauer wird die Marginalisierung literarischer Lerner\*innentexte wird auf zwei Ebenen sichtbar: 1) im Bereich bisheriger Konzepte literarischer Kompetenzen und, damit einhergehend, 2) in der aktuellen Methodik des Literaturunterrichtes.

#### 3.1 Lerner\*innentexte und literarische Kompetenz

Im Kontext literarischer Kompetenzen lässt sich zunächst feststellen, dass die Zielsetzung des literarischen Lernens primär in der Befähigung von Lernenden zur verstehenden Rezeption bereits existierender literarischer Texte verortet ist. In frühen Konzeptualisierungen literarischer Kompetenz wird diese Rezeptionsorientierung etwa bereits in der Tatsache deutlich, dass die Produktion eigener literarischer Texte durch Lernende keine explizite Erwähnung findet. Reichelt (2006) z. B. definiert literarische Kompetenzen als eine Schnittstelle zwischen allgemeinen fremdsprachlichen Kompetenzen, Lesefertigkeiten und einer Sammlung von Strategien für das literarische Lesen („literary reading“; 179); letzteres umfasst u. a. ein Gattungsbewusstsein und ein Bewusstsein für die kulturelle Einbettung literarischer Texte. Literarisches Lernen wird somit als mehrdimensionale Erschließung sprachlicher und ästhetisch-inhaltlicher Aspekte eines literarischen Ausgangstextes verstanden, was den Literaturunterricht zu einem Rezeptionsraum macht und Lernende in einem engen Korsett bloßer Konsument\*innen fasst. In ähnlicher Weise entwirft auch Lütge (2012) vier Dimensionen einer „literary literacy“ (2012: 198), in dessen Rahmen das Verfassen eigener Texte lediglich implizite Andeutungen erfährt. Wie bei Reichelt wird hier zunächst die Bedeutung von Lesefertigkeiten (*literary reading competence*) angeführt, dann aber um eine detaillierte Wahrnehmung von Fähigkeiten der kulturellen Kontextualisierung (*literary as cultural competence*) und der Reflektion von Wertedarstellungen in literarischen Texten (*competence of reflection*) erweitert. Anlehnungen an die Textproduktion finden sich lediglich im Bereich der *competence of foreign language discourse*, wo von „making use of foreign language discourse in literature for learners‘ communication“ die Rede ist (ebd.). Diese Zielsetzung wird jedoch nicht weiter spezifiziert, sodass das Verfassen eigener Texte als Ausdruck gesellschaftlicher Teilhabe zu einem lediglich hypothetischen Bestandteil literarischer Kompetenzen wird.

Das Konzept der literaturbezogenen Kompetenzen nach Diehr und Surkamp (2015) greift diese frühen Anführungen auf, überführt aber die rein hypothetische Möglichkeit literarischer Textproduktion in ein explizites Merkmal literarischer Fähigkeiten. Nichtsdestotrotz bleibt aber auch hier das Verfassen literarischer Lerner\*innentexte in einer randständigen und untergeordneten Position verhaftet, da das Hauptaugenmerk weiterhin auf rezeptiven Fähigkeiten im Umgang mit bereits vorhandenen literarischen Texten liegt. Dieser Schwerpunkt äußert sich einerseits in „motivationalen und attitudinalen

Kompetenzen“, also der Fähigkeit „einen individuellen Zugang zu einem Text zu finden [und] sich für dessen Rezeption zu motivieren“ oder eine „Frustrationstoleranz“ im Rezeptionsprozess zu generieren (Diehr & Surkamp 2015: 25). Andererseits zeigt sich die Rezeptionsorientierung in „ästhetische[n] und kognitive[n] Kompetenzen“, die sich etwa im „Erkennen und Deuten ästhetischer Darstellungsverfahren“ oder im „Erkennen fremdkultureller Elemente, Wertvorstellungen und Handlungsformen im Text“ (ebd.: 27) realisieren. Produktive Aspekte literarischer Kompetenz, und somit Hinweise auf das Verfassen eigener Texte, kommen hingegen lediglich im Bereich sprachlicher und diskursiver Kompetenzen vor. Hier ist die Rede von der Fähigkeit, „Leseerfahrungen, Wahrnehmungen oder Interpretationsergebnisse – auch unter Rückgriff auf Fachvokabular – mündlich oder schriftlich [zu] artikulieren“ (Diehr & Surkamp 2015: 28). Textproduktion wird also unmittelbar genannt, erscheint aber konzeptuell zunächst als hermeneutisches Mittel der Verständnissicherung in Bezug auf eine vorherige Textrezeption. Sie übernimmt eine dienende Funktion, da das Verfassen eigener Texte „den Verstehensprozess entlasten und zu neuen Formen des literarischen Verstehens führen“ soll (Diehr & Surkamp 2015:29). Eine genuine Textproduktion *per se*, d. h. eine Textgestaltung als kreativer Selbstaussdruck fernab einer rezeptiven Zweckgebundenheit, wird lediglich in einem Satz am Ende der Beschreibungen erwähnt, was die konzeptuelle Marginalisierung der Gestaltung literarischer Lerner\*innentexte unterstreicht.

Diese Unterordnung der literarischen Textproduktion im Bereich des literarischen Lernens wird schließlich, um ein letztes Beispiel zu nennen, auch in den aktuellen Bildungsstandards im Bereich der literarisch-ästhetischen Kompetenz deutlich. So nennt das Dokument vordergründig die rezeptive Fähigkeit Lernender, „Texte selbstständig, zielbezogen sowie in ihren historischen, sozialen und medialen Kontexten zu verstehen“ (KMK 2023: 21). Weiterhin sollen Lernende in der Lage sein, „besonders häufig verwendete, (nicht-)sprachliche Gestaltungsmittel [...] [zu] erkennen und [zu] deuten“ (KMK 2023: 22). Zwar thematisieren die Bildungsstandards darüber hinaus auch „produktive“ und „interaktive“ Elemente der Textarbeit (KMK 2023: 21), diese erscheinen aber größtenteils erneut in einer der Rezeption dienenden Funktion. So verstehen die Bildungsstandards Produktion zunächst als „die Fähigkeit, Texte zu analysieren und zu interpretieren“ (ebd.). Ähnlich dem Konzept nach Diehr und Surkamp (2015) erscheint hier Produktion zuallererst im Gewand eines vertiefenden Textverständnisses (Analyse/Interpretation) und somit als Vehikel einer erweiterten Rezeptionsfähigkeit. Ein ähnliches Bild zeigt sich zudem im Lernziel, „einfache (literarisch-ästhetische) Texte zu vertrauten Themen [...] in ein anderes Genre überführen“ zu können (KMK 2023: 22). Zwar werden hier Lernende dazu aufgefordert, einen eigenen Text zu verfassen, dieser erscheint jedoch nur in Form einer Adaption eines bereits bestehenden (und zuvor rezipierten) Textes. Produktion wird hiermit vorwiegend als Folge einer Rezeptionserfahrung betrachtet und der Transfer verschiedener Gattungen dient als vertiefende Verständnisübung zur Konsolidierung des Ausgangstextes. Eine Textproduktion fernab rezeptiver Aktivitäten wird auch hier lediglich an einer Stelle erwähnt („die Fähigkeit, eigene Texte zu produzieren und dabei auf medienspezifisches Wissen über die Textgestaltung [...] zurückzugreifen“; KMK 2023: 21). Diese Fähigkeit wird jedoch erneut nicht weiter ausgeführt, was, im Vergleich zu den zahlreichen Spezifi-

zierungen rezeptiver Fähigkeiten, die Annahme zulässt, dass Textproduktion abermals eine untergeordnete Stellung in der curricular anvisierten Arbeit mit Literatur einnimmt.

### 3.2 Lerner\*innentexte und die Methodik des Literaturunterrichtes

Die im Bereich literarischer Kompetenzen repräsentierte Unterordnung literarischer Textproduktion unter die Hoheit rezeptiver Literaturbetrachtung führt sich auch in didaktisch-methodischen Ansätzen zur praktischen Ausgestaltung des Literaturunterrichtes fort. Genauer wird das ungleiche Verhältnis zwischen Rezeption und Produktion in gängigen Phasierungen des literaturbezogenen Englischunterrichts deutlich, wie im Folgenden beispielhaft anhand des *pre-*, *while-* und *post-reading-*Ansatzes gezeigt werden soll.

Ausgehend von Ansätzen des *Communicative Language Teaching*, und hier insbesondere des *Task-Based Language Teaching*, versteht der *pre-*, *while-*, *post-*Ansatz die Vermittlung literarischen Lernens als einen didaktischen Dreischritt. In der *pre-*Phase erhalten Lernende zunächst, z. B. durch Wiederholungs- und Warm-Up-Aufgaben, die Möglichkeit, vorhandenes linguistisches und inhaltliches Wissen zu aktivieren. Dieser Schritt dient der kognitiven Vorentlastung des nachfolgenden Lesevorgangs und basiert dabei auf der Annahme, dass die Aktivierung relevanter Schemata im konzeptuellen System sowie Bereiche im mentalen Lexikon eine notwendige Voraussetzung textueller Dekodierungsprozesse darstellt. In der *while-*Phase erfolgt dann das aufgaben-basierte Lesen und Ergründen eines literarischen Textes. Hierbei werden sowohl textanalytische Perspektiven als auch subjektive Textindrücke – im Sinne einer *reader response* (vgl. z. B. Bredella 1996; Delanoy 2024; Rosenblatt 1968 [1938]) – in den Rezeptionsprozess einbezogen, um so ein möglichst holistisches Verständnis der literarischen Textgrundlage zu initiieren. In der *post-*Phase werden die Erkenntnisse und Eindrücke der *while-*Phase konsolidiert, indem nicht nur Ergebnisse bearbeiteter Aufgaben präsentiert, sondern auch einzelne Aspekte des gelesenen Textes vertiefend betrachtet werden. Dies geschieht u. a. durch kreative Textproduktion wie etwa in Form selbst verfasster Dialoge zwischen Charakteren oder dem Schreiben alternativer Enden einer Geschichte.

In diesem letzteren Kontext der *post-reading-*Phase wird die Randständigkeit des literarischen Schaffens durch Lernende besonders deutlich, wie sich genauer anhand zweier Aspekte beobachten lässt. Erstens sind literarische Lerner\*innentexte als marginal zu bezeichnen, da sie innerhalb des oben skizzierten didaktischen Dreischritts im wahrsten Sinne des Wortes lediglich eine randständige Position einnehmen: Sie finden nur in der letzten Phase des *pre-*, *while-*, *post-*Ansatzes Erwähnung und werden so als Schlusslicht eines ansonsten auf literarische Ausgangstexte bedachten Literaturunterrichtes betrachtet. In dieser Position stehen literarische Lerner\*innentexte didaktisch ganz im Dienst der Textrezeption und nehmen somit eine untergeordnete Rolle ein. Wie beschrieben, beschäftigt sich die *post-*Phase mit der Sicherung von in der *pre-* und *while-*Phase angebahnten Rezeptionserkenntnissen. Die kreative Textarbeit stellt hierbei lediglich *einen* möglichen Zugang zur Verständniskonsolidierung dar; z. B. indem durch das Verfassen eines Dialoges zwischen Charakteren ein vertieftes Verständnis der Figurenkonstellation innerhalb eines zuvor rezipierten Ausgangstextes erreicht werden soll. Im Gesamtkontext des *pre-*, *while-*, *post-*Ansatzes erscheinen literarische Lerner\*innentexte also in einer zuarbeitenden Posi-

tion. Sie sind vordergründig kreative Werkzeuge der Verständnissicherung und werden demnach als der Rezeption untergeordnetes ‚Mittel zum Zweck‘ in ihrer eigentlichen Relevanz didaktisch verkannt.

An dieser Stelle schließt sich ein zweiter Aspekt der Marginalisierung an. Indem literarische Lerner\*innentexte nur als rein funktionale Hilfsmittel betrachtet werden, wird, neben der Relevanz, auch die dem Verfassen eigener Texte zugrundeliegende Komplexität nicht angemessen berücksichtigt. Der *pre-*, *while-*, *post-*Ansatz geht von der Annahme aus, dass auf die angebaute Textrezeption in der *pre-* und *while-*Phase eine unmittelbare Textproduktion in der *post-*Phase erfolgen kann. Das Verfassen eigener literarischer Texte, mit anderen Worten, wird als Ad-hoc Ereignis und eine spontan-reaktive Übertragung rezeptiver Erkenntnisse in produktive Textarbeit konzeptualisiert. Dies widerspricht jedoch Ansätzen der (kreativen) Schreibforschung, die das Verfassen literarischer Texte als einen mehrere Dimensionen und kognitive Aushandlungen umspannenden Prozess betrachten (siehe Keller 2013; Gerlach & Götz 2021). Jegliche unterrichtliche Einbettung literarischer Lerner\*innentexte bedarf demnach an sich bereits eine entsprechend mehrstufige didaktische Anleitung, was aber im engen didaktischen Rahmen des *pre-*, *while-*, *post-*Ansatzes kaum möglich erscheint. Viel eher kommt es hier durch die Fokussierung auf Textrezeption und die damit verbundene Auffassung eigener Textproduktion als didaktisches Schlusslicht zu einer Verkürzung und Vereinfachung des eigentlichen Schreibprozesses – und damit zu einer fehlenden Würdigung der von Lernenden durchzuführenden und notwendigen Arbeitsschritte. In diesem Zusammenhang erscheinen daher Überlegungen zur Neu-Konzeptualisierung des Literaturunterrichts notwendig, in dessen Rahmen literarische Lerner\*innentexte auch einen Platz fernab ihrer der Rezeption untergeordneten didaktischen Positionierung finden.

#### 4 Dimensionen einer Didaktik literarischer Lerner\*innentexte

Literarische Praktiken in einer Kultur der Digitalität sind partizipatorisch und ihre literarischen Ausdrucksformen beinhalten, wie oben dargelegt, Aspekte multimodaler Sinnstiftungsprozesse (vgl. Lütge et al. 2018), Praktiken des Remixens (vgl. Beavis 2013) und der multiplen Autorenschaft (vgl. Nantke 2018: 3). Um Lernende an der Teilhabe dieser literarischen Praktiken zu befähigen, müssen literaturdidaktische Ansätze die Rolle der Lernenden überdenken und neu definieren: Anstatt sie nur als Rezipient\*innen von Literatur zu verstehen, sollten sie als erfahrenen Teilnehmende (Jenkins et al. 2006: 52) wahr- und ernstgenommen werden, die sich als Autor\*innen ihres Alltagslebens aktiv beteiligen und Teil des endlosen Netzes von Bedeutungen (Zimmermann 2015: 15) werden. Dies impliziert, dass das gegenwärtige Verständnis von literarischem Lernen durch einen stärker produktionsorientierten Ansatz ergänzt und erweitert werden muss. Für eine solche Konzipierung ist es hilfreich, fünf verschiedene Dimensionen zu berücksichtigen, die sich gegenseitig bedingen und sowohl das Fundament als auch die Voraussetzung für eine Didaktik der Lerner\*innentexte bilden können. Diese umfassen, wie in Figur 1 dargestellt, die curriculare, gattungsbezogene, persönliche, bildungsdiskursive und didaktische Dimension, die im Folgenden erläutert werden.

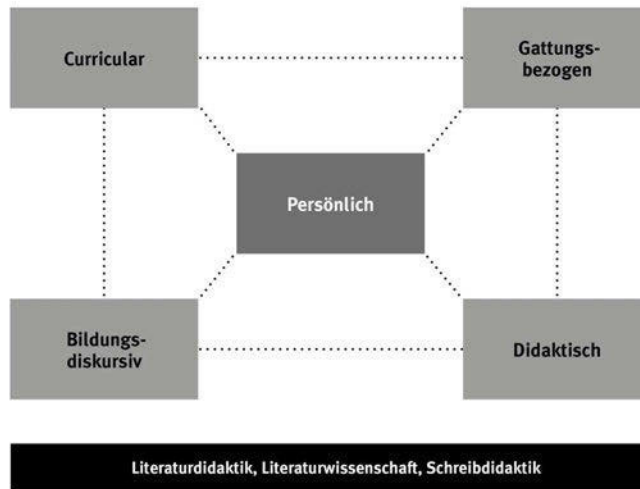


Fig. 1: Dimensionen einer Didaktik literarischer Lerner\*innentexte

#### 4.1 Curriculare Dimension

Literarische Lerner\*innentexte müssen sichtbar in die curricularen Vorgaben des Englischunterrichts eingebettet werden. Dies umfasst drei Komponenten:

- *Die Einbettung von literarischen Lerner\*innentexten als eigene Textsorte im Kontext der Text- und Medienkompetenz:* Da die Bildungsstandards und curricularen Vorgaben bereits auf einem weiten Textverständnis beruhen und die Produktion eigener Texte als eines der Ziele beinhalten (siehe z. B. MSB 2021: 16), wäre eine Ergänzung um produktionsorientierte literarische Texte denkbar.
- *Die Einbindung der literarischen Textproduktion im Bereich der kommunikativen Kompetenzen, insbesondere im Bereich des Schreibens:* Das Kerncurriculum NRW sieht z. B. die Produktion kurzer Alltagstexte bereits vor (ebd.). Dies könnte einen möglichen Einstieg in produktionsorientierte literarische Lernszenarien ab Klasse 5 ermöglichen, in denen leicht zugängliche literarische Kurzformate wie *Flashfiction* eingesetzt werden können. Kommunikative Kompetenzen müssten also um eine literarische Dimension erweitert werden, damit literarische Praktiken als kommunikative Handlungen im Leben von Kindern und Jugendlichen auch curricular bedacht werden.
- *Berücksichtigung literarischer Lerner\*innentexte als eigenständiger thematischer Bereich im Kontext des kulturellen Lernens:* Aktuelle curriculare Vorgaben beziehen sich bereits auf Alltagsthemen wie die eigenen Interessen der Lernenden, ihre Familien und Freunde. Sie können um das Verfassen eigener literarischer Texte als Beispiel für zeitgemäße Identitätsbildung und jugendliche Freizeitbeschäftigung ergänzt werden. Lernende können dabei unterstützt werden, sich der vielfältigen literarischen Formate, die sie tagtäglich umgeben, bewusst zu werden. Sie können erkennen, dass diese Texte

auch sinnvolle Anknüpfungspunkte für die eigene Identitätsbildung darstellen (vgl. der Beitrag von Benitt in diesem Band). Dies wäre auch im Einklang mit der *ergänzenden Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“* der KMK (2021), die dazu aufruft, Lernende für eine aktive Teilhabe in der digitalen Welt zu befähigen. Somit könnten entsprechend Perspektiven auf digitales literarisches Lernen ermöglicht und innerhalb der drei oben genannten Kompetenzbereiche verankert werden.

## 4.2 Genre-Dimension

Das Verständnis unterschiedlicher Genres steht im engen Zusammenhang mit der curricularen Dimension. Der Begriff der ‚Literarischen Lerner\*innentexte‘ ist lediglich ein Oberbegriff für viele verschiedene Gattungen selbstverfasster Literatur, die je eigene Merkmale und Lernpotenziale aufweisen. Diese verschiedenen Gattungen lassen sich am besten entlang einer horizontalen und vertikalen Skala klassifizieren und kategorisieren:



Fig. 2: Formate literarischer Lerner\*innentexte

Auf der horizontalen Ebene befinden sich literarische Texte auf einem Kontinuum zwischen bloßen Adaptionen und/oder Reaktionen auf bereits existierende Texte und wirklich freien Produktionen. So können Lernenden z. B. ein alternatives Ende zu einer bereits vorhandenen Geschichte oder einen inneren Monolog schreiben. Dieses Format wird bereits im Unterricht verwendet und findet sich häufig in einer kreativen Nachbereitungsphase des Literaturunterrichts. Andererseits können die Lernenden etwas schreiben, das nicht direkt von einem bestehenden literarischen Ausgangstext beeinflusst ist, wie z. B. eigene Gedichte, (Kurz-)Romane oder Dramen. Auf der vertikalen Skala lassen sich literarische Texte von Lernenden weiter kategorisieren. So können sie in analoger Form erscheinen (z. B. ein handgeschriebenes Gedicht) oder sie stellen digitale Formen der Literatur dar (z. B. *Flashfiction*), die oft durch multimodale Gestaltung und Bedeutungserstellung gekennzeichnet sind. Die Auswahl des Genres und das Wissen der Lernenden über das Genre ist eine wesentliche Voraussetzung für das Lehren und Lernen in einem partizipationsorientierten Klassenzimmer.

### 4.3 Didaktische Dimension

Der Unterricht mit literarischen Lerner\*innentexten beruht auf didaktischen und methodischen Entscheidungen über ihre konkrete Verwendung im Unterricht. Ein in dieser Hinsicht sehr geeigneter Ansatz bietet die *Multiliteracy*-Pädagogik, um Lernende bei ihrer eigenen Literaturproduktion im Unterricht zu begleiten (Kalantzis et al. 2016). Die Arbeit mit literarischen Lerner\*innentexten wird so zu einer Abfolge von vier miteinander verbundenen Wissensprozessen:

- die Einbeziehung der Erfahrung mit literarischen Texten,
- der Erarbeitung eines ersten konzeptionellen Verständnisses der Gestaltung und der jeweilig relevanten Gattungsmerkmale,
- der kritischen Analyse, um zu verstehen, wie in den verschiedenen Gattungen von Lerner\*innentexten Bedeutung erzeugt wird, und schließlich,
- die Produktion, in der sie ihr Wissen anwenden können.

Methodisch gesehen wird die Arbeit mit diesen Texten im Unterricht also zu einem zyklischen Prozess, in dem Rezeption vorhandener Texte und Produktion neuer Texte in ständiger Wechselwirkung stehen, so dass der Begriff des *wreaders* (Landow 1997) letztlich in die Praxis umgesetzt wird.

### 4.4 Bildungsdiskursive Dimension

Zur Vorbereitung der Lernenden auf ihre Rolle als *wreader* (Landow 1997) muss die Arbeit mit diesen Texten auch eine Analyse der Diskurse beinhalten, die diese Texte auf sozialer und kultureller Ebene umgeben und prägen. Die Gestaltung eines partizipationsorientierten Literaturunterrichts ist daher sowohl eine textuelle als auch eine kontextuelle Aufgabe, in der die Einbettung eines Textes in andere Text- und Medienformate sowie in größere diskursive Zusammenhänge untersucht wird. Die Arbeit mit literarischen Lerner\*innentexten ist somit mit der Entwicklung von (digitaler) Diskurskompetenz verbunden (vgl. Hallet 2020): Die Lernenden müssen sich der Aushandlungsprozesse zwischen Text und Kontext bewusst werden. So können die Lernenden bestehende Diskurse nachvollziehen und werden gleichzeitig zu Autor\*innen und Teilnehmenden von Diskursen. Dies ist wiederum sehr eng mit der persönlichen Dimension verbunden, die die Lernenden selbst schließlich in den Fokus nimmt.

### 4.5 Persönliche Dimension

Literarische Texte sollten zu einer Einladung zur Teilnahme für Lernende werden, die gemeinsame literarische Praktiken erleichtern und fördern. Das Verstehen der Diskurse, die die Lernenden umgeben, kann zu einer konstruktiven, kreativen und kritischen Beteiligung an Prozessen der Bedeutungserzeugung führen. Lernenden können so in die Lage versetzt werden, aktive lesende Teilnehmende der digitalen (literarischen) Kultur zu werden. Im Sinne von Hallet (2002) verwandeln sich die fremdsprachlichen Klassenzimmer somit in Räume, die es ihnen ermöglichen, mit Texten zu experimentieren und sich auf das Zusammenspiel von Texten einzulassen.

Dies lässt sich im Kontext des Geschichtenerzählens veranschaulichen: Die Art und Weise, wie Geschichten in einer Kultur der Digitalität erzählt und gestaltet werden, ist in der Regel intertextuell, und findet oft in der Überschreitung von Grenzen zwischen verschiedenen Geschichten statt. Der Unterricht mit Lerner\*innentexten zielt entsprechend darauf ab, die Lernenden zu befähigen, selbst eine aktive, partizipatorische Rolle als Autor\*innen des Alltags zu übernehmen und ihre eigenen Erzählungen und die anderer (mit) zu gestalten. Sie sollen lernen, digitale literarische Praktiken zu nutzen, um ihre Identität und ihren Platz in den sie jeweils umgebenden sozialen Kontexten und Netzwerken auszuhandeln.

## 5 Schlussbetrachtung

Literarische Ausdrucksformen und Produktionsprozesse unterliegen Veränderungen und Weiterentwicklungen, die nicht nur neue digitale und Möglichkeiten der Partizipation hervorbringen, sondern auch ein neues Spannungsfeld zwischen Autor\*innen und literarischen Werken eröffnen (vgl. Nantke 2018: 22). Delanoy (2024: 21) betont, dass im Rahmen einer Weiterentwicklung der Literaturdidaktik die Einbeziehung der eigenen Texte es den Lernenden ermöglichen kann, über ihre Rolle als Rezipient\*innen hinaus auch als Autor\*innen von Literatur ernst genommen zu werden. Der vorliegende Beitrag unternimmt den Versuch, diesen Veränderungen auch im fremdsprachlichen Literaturunterricht Rechnung zu tragen und nicht nur der Literaturproduktion neben der Literaturrezeption mehr Raum einzuräumen, sondern den Lernenden selbst. Literarische Lerner\*innentexte können Schüler\*innen authentische, lebensnahe Gelegenheiten bieten, auch unter Rückgriff auf digitale Formate eigene Ideen zu einer sich verändernden Literatur zu entwickeln und sich selbst als Autor\*innen des Alltags verstehen zu lernen.

## Literatur

- BAUM, Constanze (2017). 'Digital gap' oder 'Digital turn': Literaturwissenschaft und das digitale Zeitalter. In: *Zeitschrift für Germanistik* 27(2), 316-328.
- BEAVIS, Catherine (2013). Literary English and the Challenge of Multimodality. In: *Changing English* 20(3), 241-252.
- BECKER, Daniel & MATZ, Frauke (2020). Narrative Design – Digitale Formen des Erzählens. In: Eisenmann, Maria & Janine Steinbock (Hrsg.). *Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 107-118.
- BECKER, Daniel & MATZ, Frauke (2023). Authors of everyday life: Towards learning with literary texts in English language education. *AAA* 48(1), 99-120.
- BECKER, Daniel & MATZ, Frauke (2024). Reconceptualising Narrative Competence in English Language Education: Narrative Design and Digital Storytelling. In: Prusse, Michael C. & Mayer, Nikola (Hrsg.). *This Is My Story*. Berne: hep-verlag, 55-68.
- BECKER, Daniel; KERSTEN, Saskia; LUDWIG, Christian; SCHILDHAUER, Peter & STADLER-HEER, Sandra (2024). Born-Digital Text in English Language Teaching: The State of Play. In: Kersten, Saskia & Ludwig, Christian (Hrsg.). *Born-Digital Texts in the English Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters, 1-29.

- BREDELLA, Lothar (1996). The Anthropological and Pedagogical Significance of Aesthetic Reading in the Foreign Language Classroom. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.). *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*. Tübingen: Narr, 1-29.
- BREDELLA, Lothar (2007). Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte. In: Hallet, Wolfgang & Bredella, Lothar (Hrsg.). *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, 65-86.
- BRUNS, Axel (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond: From Production to Producersage*. New York: Peter Lang.
- DELANOY, Werner (2017). Building Bridges – towards a timely concept for culture-and-language learning. In: Onysko, Alexander; Graf, Eva-Maria; Delanoy, Werner; Dobric, Nikola & Sigott, Günther (Hrsg.). *The Polyphony of English Studies: A Festschrift for Allan James*. Tübingen: Narr, 163-176.
- DELANOY, Werner (2024). Reader Response Theory and Literature Teaching in the 21st Century. In: *Anglistik*, 35(2), 11-24.
- DIEHR, Bärbel & SURKAMP, Carola (2015). Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In: Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola & Krämer, Ulrich (Hrsg.). *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 21-40.
- EICK, Dennis (2014). *Digitales Erzählen: Die Dramaturgie der neuen Medien*. Konstanz: UVK.
- EISENMANN, Maria & LÜTGE, Christiane (Hrsg.) (2014). *Shakespeare in the EFL Classroom*. Heidelberg: Winter.
- EISENMANN, Maria (Hrsg.) (2019). *Teaching the Bard Today – Shakespeare-Didaktik in Forschung und Lehre*. Berlin: Peter Lang.
- ERSTAD, Ola & SILSETH, Kenneth (2008). Agency in Digital Storytelling. In: Lundby, Knut (Hrsg.). *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-Representations in New Media*. New York: Peter Lang, 213-232.
- GERLACH, David & GÖTZ, Sandra (2021). Narratives Schreiben im Englischunterricht: Eine korpuslinguistische und genreanalytische Betrachtung von Schreibprodukten der Sekundarstufe I. In: *ZFF* 32(2), 203-228.
- HALLET, Wolfgang (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen: Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.
- HALLET, Wolfgang; SURKAMP, Carola & KRÄMER, Ulrich (Hrsg.) (2015). *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- HAUTZINGER, Nina (1999). *Vom Buch zum Internet? Eine Analyse der Auswirkungen hypertextueller Strukturen auf Text und Literatur*. St. Ingbert: Röhrig.
- JENKINS, Henry; PURUSHOTMA, Ravi; WEIGEL, Margaret; CLINTON, Katie & ROBINSON, Alice J. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; CHAN, Eveline & DALLEY-TRIM, Leanne (2016). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press
- KELLER, Stefan (2013). *Integrative Schreibdidaktik Englisch für die Sekundarstufe*. Tübingen: Narr.
- KERGEL, David & HEIDKAMP, Birte (2018). The Digital Turn in Higher Education: Towards a Remix Culture and Collaborative Authorship. In: Kergel, David; Heidkamp, Birte; Kjaersdam, Tellús, Patrik; Rachwal, Tadeusz & Nowakowski, Samuel (Hrsg.). *The Digital Turn in Higher Education:*

- International Perspectives on Teaching and Learning in a Changing World*. Wiesbaden: Springer, 15-22.
- KMK = KULTUSMINISTERKONFERENZ (2003). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. [online] [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf).
- KRESS, Gunther (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- KUHLEN, Rainer (2004). Kollaboratives Schreiben. In: Bieber, Christoph & Leggewie, Claus (Hrsg.). *Interaktivität: Ein transdisziplinärer Schlüsselbegriff*. Frankfurt: Campus Verlag, 216-239.
- LANDOW, George (1997). *Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- LAUER, Gerhard (2020). *Lesen im digitalen Zeitalter*. Darmstadt: wbg Academic.
- LÜTGE, Christiane (2012). Developing "Literary Literacy"? Towards a Progression of Literacy Learning. In: Eisenmann, Maria & Summer, Theresa (Hrsg.). *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*. Heidelberg: Winter, 191-202.
- LÜTGE, Christiane; MERSE, Thorsten & STANNARD, Michelle (2018). Digital Narratives: Exploring new practices of 'reading' and 'play'. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 15(4), 4-7.
- NÜNNING, Ansgar & SURKAMP, Carola (2010). *Englische Literatur unterrichten 1 – Grundlagen und Methoden*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- NÜNNING, Vera & NÜNNING, Ansgar (2007). Erzählungen verstehen – verständlich erzählen: Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz. In: Bredella, Lothar & Wolfgang Hallet (Hrsg.). *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, 87-106.
- PIEPHO, Hans-Eberhardt (2007). *Narrative Dimensionen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Schroedel.
- PLEIMFELDNER, Markus & ANTONY, Ingo (2018). Mit Geschichten Neues wagen. In: *Computer + Unterricht* 111, 4-6.
- ROSENBLATT, Marie L. (1968 [1938]). *Literature as Exploration*. London: Heinemann.
- SIMANOWSKI, Roberto (2017). Soziale Netzwerke (Social Media). In: Martinez, Matias (Hrsg.). *Erzählen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, 95-99.
- SHUKLA, Swara (2024). Reimagining Greek Gods, Mermaids and Witches – Exploring User-Generated ESL Young Adult Fiction on Wattpad. In: *Anglistik* 35(2), 167-187.
- THALER, Engelbert (2019). Lit 21 – Teaching Post-Millennial Literature. In: Thaler, Engelbert (Hrsg.). *Lit 21: New Literary Genres in the Language Classroom*. Tübingen: Narr, 13-28.
- ZIMMERMANN, Heiko (2015). *Autorschaft und digitale Literatur: Geschichte, Medienpraxis und Theoriebildung*. Trier: WVT.

# Lerner\*innentexte als Handlungen in und Reflexionen von Situationen: Konzeptionelle und praktische Überlegungen zur Global (Citizenship) Education im Englischunterricht

Jürgen Wehrmann

Eine Kulturdidaktik einer *Global (Citizenship) Education* oder Bildung für nachhaltige Entwicklung kann sich nicht auf die Förderung eines inter- und transkulturellen Fremdverstehens beschränken, sondern muss das (Probe-)Handeln in globalen Situationen ins Zentrum rücken. Das Kapitel diskutiert konzeptionelle und methodische Konsequenzen, die sich aus dieser Verschiebung ergeben, und fokussiert dabei auf die Rolle von Lerner\*innentexten als sprachliche Handlungen im Unterricht. Vorgesprochen wird, ein semiotisches Kulturverständnis durch neomaterialistische Ansätze zu ersetzen sowie sprachliches Handeln im Sinne Paulo Freires als verflochten mit materiellen und psychischen Akten zu verstehen und zu fördern. Vor diesem Hintergrund wird am Ende exemplarisch das unterrichtspraktische Potenzial von zwei Genres von Lerner\*innentexten skizziert: von *situation maps* und politisch beratenden Reden.

## 1 Einleitung

Der 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung 2011 in Hamburg, mit der von Christiane Lütge moderierten AG 9 „Global Education/ Globales Lernen“, kann als Einschnitt gelten, ab dem in Deutschland die Debatte über die Integration globaler, politischer und ökologischer Ansätze in den Fremdsprachenunterricht Fahrt aufzunehmen begann. Zunächst schien es, als ob man *global issues* in den Fremdsprachenunterricht einführen könnte, ohne an grundlegenden Konzepten und Methoden der eigenen Disziplin rühren zu müssen. Kip Cates' Verständnis von Globalem Lernen als einem losen *umbrella term* verschiedener thematisch orientierter Ansätze (*environmental education, developmental education, peace education, human rights education*) (vgl. Cates 2013) legte nahe, dass Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht einfach als eine weitere „Sparte“ (Hammer 2012: 64) an das Fächer verbindende Projekt anschließen könnte. Mittlerweile vertreten jedoch viele die Position, dass Ansätze wie Global Education, Global Citizenship Education oder Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordern, die Prämissen des Inter- und Transkulturellen Lernens zu überprüfen sowie die Konzepte, Ziele, Methoden und Gegenstände der Fremdsprachendidaktik zu erweitern, fortzuentwickeln und zu verändern (vgl. z. B. Küchler 2011; Alter 2015; Bartosch 2019; Wehrmann 2019; Surkamp 2022; Lütge, Merse & Rauschert 2023; Römhild et al. 2023).

Das vorliegende Kapitel schließt an diese Einsicht an. Lerner\*innentexte, also sprachliche Einheiten, die von Lernenden im oder für den Unterricht produziert werden (vgl. Einleitung zu diesem Band), müssen als sprachliches Handeln eine Schlüsselrolle in Ansätzen spielen, die globale<sup>1</sup> politische Handlungsfähigkeit als ein wichtiges Ziel des fremdsprachlichen Kulturunterrichts betrachten. Gleichzeitig wirft diese Neuausrichtung Fragen auf zu dem Verhältnis zwischen sprachlichem Handeln und einem Handeln, das materiell Gesellschaften und ihre natürlichen Grundlagen verändert, zwischen symbolischen Formen einerseits und Lebewesen, Artefakten und Ökosystemen andererseits. Hier greift ein rein semiotisches Kulturverständnis zu kurz. Lerner\*innentexte sollten nicht nur als eine Partizipation an kulturellen Diskursen, sondern als Handlungen in komplexen Gesellschaften betrachtet werden, die auf vielfältigen ökologischen Beziehungen zu anderen Lebewesen und der natürlichen Umwelt basieren. Dies ermöglicht sprachliches Handeln als verflochten mit psychischen Entscheidungen und materiellen Veränderungen zu denken – und bedeutet letztlich auch, die Lernenden und ihre Äußerungen ernster zu nehmen.

Zunächst bedarf es jedoch einer kurzen Orientierung in Hinblick auf Global Education, Global Citizenship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung, auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser Ansätze sowie auf Tendenzen in der fremdsprachendidaktischen Debatte über sie. Dass in ihr weithin an einem rein semiotischen Kulturverständnis festgehalten wird, bildet den Einstieg in eine theoretische Kritik von bestimmten Konzepten der inter- und transkulturellen Kultur- und Literaturdidaktik und die Skizzierung von Alternativen: Statt Kultur als Text oder Zeichensystem zu begreifen, ließe sich an Konzepte des Neuen Materialismus und des kritischen Posthumanismus anschließen, die Kulturen als Assemblage sowie als eingebettet in und durchdrungen von Natur beschreiben. In Kompetenzmodellen der Bildung für nachhaltige Entwicklung können mit Konzepten einer *critical literacy* Verflechtungen von sprachlichem und nicht-sprachlichem Handeln aufgezeigt werden. Ähnlich wie der Begriff der Perspektive im Inter- und Transkulturellen Lernen ermöglicht der Begriff der Situation produktive Brückenschläge zwischen der Sprach-, Kultur- und Literaturdidaktik einerseits und der Philosophie, Genretheorie, Rhetorik, Kulturtheorie und Moralphychologie andererseits. Schließlich wird noch auf unterrichtspraktische Möglichkeiten mit zwei Genres von Lerner\*innentexte eingegangen, die sich für eine Global (Citizenship) Education im Fremdsprachenunterricht besonders eignen: *situation maps* und Reden.

## 2 Orientierung: Ein *global turn*? Zur Debatte über Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen und Global Citizenship Education

Befindet sich die Fremdsprachendidaktik in einem *global turn*? Mit dieser Frage endet Ricardo Römhilds Einführung *Global Citizenship Education im Fremdsprachenunterricht* (2024: 95). Auch wenn es zu früh sein mag, darauf eine definitive Antwort zu geben,

---

1 Der Begriff „global“ stammt aus Robertsons (1995) Globalisierungstheorie und betont die Verschränkung des Globalen und Lokalen, die Gleichzeitigkeit und wechselseitige Bedingtheit von partikularisierenden und universalisierenden Tendenzen im Prozess der Globalisierung.

sind in letzter Zeit auffällig viele Monografien, Sammelbände, Handbücher, Themenhefte und Aufsätze erschienen, die die Integration von globalen, politischen und ökologischen Ansätzen in den Fremdsprachenunterricht diskutieren. Zudem finden große Tagungen zum Thema statt, wie etwa in Münster im März 2025 oder die DGFF-Konferenz im Kassel im September 2025. Als Grit Alter und ich (2022: 98-103) vor ein paar Jahren versuchten, Verschiebungen gegenüber dem lange vorherrschenden Paradigma des Inter- und Transkulturellen Lernens begrifflich einzuordnen, beschrieben wir Trends einer Materialisierung, Politisierung und Temporalisierung der Kulturdidaktik. Während neuere Veröffentlichungen die Politisierung und Temporalisierung eindrucksvoll bestätigen, gilt dies nicht für eine Materialisierung.

Politische Herausforderungen unserer Zeit drängen sich offensichtlich als Themen auch dem Fremdsprachenunterricht auf: Viele Beiträge zur Kulturdidaktik beginnen mittlerweile mit Verweisen auf das politische Engagement Jugendlicher in der Klimakrise (Freitag-Hild 2022) oder auf den Umgang mit der COVID-19-Pandemie (Kramsch 2023), mit einer Aufzählung verschiedener politischer Zäsuren (Hallet 2024) oder der lapidaren Feststellung einer „polycrisis“ als nicht zu ignorierendem Hintergrund von Fremdsprachenunterricht (Siepmann et al. 2023: 1). Anderswo wird ein Aufeinandertreffen zweier Tendenzen der Politisierung im Fremdsprachenunterricht konstatiert: das Aufeinandertreffen der Eigenlogik im Interkulturellen Lernen hin zu Transkulturalität, Hybridität und der kritisch-politischen Betrachtung kultureller Phänomene auf der einen Seite mit bildungspolitischen Initiativen auf der anderen Seite, die Konzepte wie Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung in allen Fächern implementieren wollen (Lütge, Merse & Rauschert 2023:2).

Auch die weitgehende Verdrängung des Begriffs Global Education durch Global Citizenship Education – etwa beschrieben als eine „global ausgerichtete politische Bildung“ (Freitag-Hild 2022: 60) – ist wohl am besten als eine stärkere Betonung des Politischen im fremdsprachendidaktischen Diskurs zu verstehen. Trennscharfe Unterscheidungen zwischen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Education und Global Citizenship Education bilden ein notorisches Problem, weil sich jeweils eine Vielzahl von Spielarten findet. Am einfachsten ist noch festzuhalten, dass der Diskurs über Global Education und Global Citizenship Education in der universitären Erziehungswissenschaft entstand, während der Ansatz „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ auf internationale Bemühungen zurückgeht, Entwicklungs- und Umweltpolitik miteinander zu verbinden. In diesem Kontext wurde „Nachhaltige Entwicklung“ 1987 im Brundlandt Report als politische Zielvorstellung formuliert, als eine Entwicklung „that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (World Commission on Environment and Development 1987: 16). Ein Vorzug an dem Konzept „nachhaltiger Entwicklung“ ist, dass es die ökologische Krise nicht als technokratisches, sondern als Gerechtigkeitsproblem beschreibt. Doch der zugrundeliegende Begriff von Gerechtigkeit ist voraussetzungsreich und politisch umstritten: Ziel ist Suffizienz und nicht etwa Verteilung nach Leistung oder mathematischer Gleichheit, nicht-menschliche Lebewesen werden nicht berücksichtigt, und Gerechtigkeit soll durch „Entwicklung“ statt z. B. Umverteilung erreicht werden, worin die normative Forderung nach Wachstum anklingt. Es erscheint sinnvoller, die Frage der globalen und intergenerationalen Gerechtigkeit als offenes Problem zu belassen: Wie sollen wir zusammenleben – Globaler Norden und

Globaler Süden, Menschen und andere lebende Wesen, gegenwärtige und zukünftige Generationen?

Daher ist gerade die größere Offenheit der Begriffe Global Education und der Global Citizenship Education als Vorteil zu betrachten. Gaudelli (2016:55) und, an ihn in der Fremdsprachendidaktik anschließend, Römhild (2024) beschreiben Global Education als ein eher oberflächliches, an Wissen, internationaler Wettbewerbsfähigkeit und individueller moralischer Erziehung orientiertes Lernen über globale Probleme und Zusammenhänge, während Global Citizenship Education „transformativ“ (Römhild 2024: 19) und stärker auf soziale Gerechtigkeit und politische Handlungsfähigkeit fokussiert sei. Allerdings bekannte sich schon mit Selby ein einflussreicher Vertreter der Global Education zu einem ähnlichen transformativen Verständnis von Bildung und wollte Lernmöglichkeiten dafür schaffen, dass sich junge Menschen nicht als „global competitors“, sondern als „global citizens“ begreifen lernten (vgl. 2000: 2). Hallet (2024) verwendet „Global Education“ als einen Oberbegriff, unter den er „Global Citizenship Education“, „democracy education“ und „sustainability education“ fasst, stützt sich bei seinen Ausführungen insbesondere auf Pike und Selby und plädiert für eine „Reintegration der Ansätze“ (Hallet 2024: 182). Die Überschneidungen sind auf jeden Fall groß, wie auch zu Bildung für nachhaltige Entwicklung, die häufig zu Unrecht auf ein Lernen über ökologische Fragen reduziert wird. Dabei betont das für Deutschland maßgebliche bildungspolitische Papier für Bildung für nachhaltige Entwicklung, der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*, dass Entwicklungsprozesse neben ökologischen immer auch zugleich politische, soziale, ökonomische und kulturelle Aspekte haben, die bei Lösungen berücksichtigt werden müssen, und umgekehrt scheinbar rein interne Probleme menschlicher Gesellschaften immer auch eine ökologische Dimension aufweisen (Schreiber & Siegel 2016: 40-42). Es ist dieser holistische Impuls, der alle drei Ansätze verbindet; Pike und Selby zufolge zeigt jedes Fallbeispiel, dass *global issues* wie Hunger, Umweltzerstörung und Menschenrechtsverletzungen sich wechselseitig implizierten (2001: 13).

Neben der Politisierung der Kulturdidaktik hat sich auch der Trend zur Temporalisierung während der letzten Jahre bestätigt. Eine stärkere Zukunftsorientierung zeigt sich in der Integration von Methoden wie Zukunftswerkstätten (z. B. Freitag-Hild 2024) oder der größeren Bedeutung von Gegenständen wie Utopien, Dystopien, Science-Fiction und *climate fiction* (z. B. Surkamp 2022: 31-32). Utopisches Denken soll fremdsprachendidaktisch durch die Entwicklung von *Languages of Hope and Advocacy* (Römhild & Surkamp 2024) gefördert werden. Zudem plädiert Hallet (2024: 187-189) für eine Stärkung des forschenden historischen Lernens im Englischunterricht.

Gleichzeitig jedoch hat sich die von Grit Alter und mir ebenfalls erwartete Materialisierung der Kulturdidaktik bisher nicht durchgesetzt. Vielmehr wird in den meisten fremdsprachendidaktischen Veröffentlichungen in diesem Bereich an einem semiotischen Kulturbegriff festgehalten, ja, es wird sogar immer wieder seine besondere Eignung für Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Education oder Global Citizenship Education hervorgehoben, wie z. B. von Surkamp (2022):

Eine weitere zentrale Entwicklung des kulturellen Lernens innerhalb der Fremdsprachendidaktik seit den 2000er Jahren, die für BNE im Kompetenzbereich Handeln wirksam werden kann, ist die Fruchtbarmachung von semiotischen und performativen Kulturkonzepten [...]. Durch diese wird

Kultur [...] zum einen als durch Sprache und andere symbolischen Formen Erzeugtes angesehen. Zum anderen wird Kultur im Sinne von ‚doing culture‘ [...] als etwas konzeptualisiert, das Menschen tun, also als soziale, lebensweltliche Praktik, und nicht als etwas Gegebenes. (Surkamp 2022: 27-28)

Freitag-Hild erklärt, dass der „semiotisch geprägt[e...] Kulturbegriff [...] auch bei der Betrachtung kultureller Lerngegenstände im Kontext von BNE trägt [...]“ (2022:65), und sieht eine weitgehende Identität ihres Sprachverständnisses mit dem von Paulo Freire, auf das sich Andreottis Ansatz einer *critical global citizenship education* stützt (2022: 68-69). Auch Hallet behauptet, Global Citizenship Education „entspricht in so gut wie jeder Hinsicht“ seinem kultursemiotischen Ansatz (2024: 176). Anderswo wird ohne weiteres Handlungsfähigkeit mit Diskursfähigkeit gleichgesetzt: „to be an active participant in cosmopolitan societies means to actively participate in the global discourses led in and between those societies“ (Marxl & Römhild 2023: 81) Ein solches semiotisches Kulturverständnis wirft jedoch im Zusammenhang einer Global (Citizenship) Education Probleme auf, die ich untersuchen möchte, bevor ich Alternativen skizziere.

### 3 Transformation: Baustellen einer ökologisch und politisch erweiterten Kulturdidaktik

#### Rahmen: Von Kultur als Text zu Kultur als Assemblage

Die kulturwissenschaftlichen Errungenschaften, auf die sich Hallet, Surkamp, Freitag-Hild und andere stützen, haben uns geholfen zu erkennen, dass Kulturen mit ihren Symbolen, Erzählungen und Praktiken Eigenlogiken besitzen, die sich nicht auf eine Determination durch Umweltfaktoren und ökonomische Strukturen reduzieren lassen. Menschen begegnen der Welt immer vermittelt durch kulturelle Bedeutungsgewebe:

No longer in a merely physical universe, man lives in a symbolic universe. Language, myth, art, and religion are parts of this universe. They are the varied threads, which weave the symbolic net, the tangled web of human experience. [...] Instead of dealing with the things themselves man is in a sense constantly conversing with himself. He has so enveloped himself in linguistic forms, in artistic images, in mythical symbols or religious rites that he cannot see or know anything except by the interposition of this artificial medium. (Cassirer 1978: 25)

Doch Cassirer, auf den sich den Surkamp oben mit dem Begriff der „symbolischen Formen“ (2022: 27) bezieht, beschreibt diese als „medium“, das sich zwischen uns und die materielle Welt schiebt, aber das nicht völlig frei, völlig unabhängig von ihr konstruiert ist. Es hat sich für die Kulturwissenschaften bei vielen Fragen als methodisch sauber und effektiv herausgestellt, die Bezüge zur physikalischen Welt zu kappen und symbolische Formen als abgeschlossene, ausschließlich aus sich heraus zu beschreibende und erklärende Gebilde zu betrachten. Allerdings gibt es Probleme und Fragestellungen, bei denen dies nachteilig ist, und schon früh ist in einem klassischen Text des *cultural turns* gewarnt worden, „cultural analysis“ könnte durch solchen Ansatz „lose touch [...] with the political, economic, stratificatory realities [...] and with the biological and physical necessities“ (Geertz 1973: 30).

Die ökologische Krise stellt für ein rein semiotisches Kulturverständnis eine Herausforderung dar, weil es in ihr gerade um die gestörte Beziehung zwischen Kultur als Vom-Menschen-Gemachten und Natur als Nicht-Vom-Menschen-Gemachten geht. Die Folge ist ein sehr einseitiger Blick auf diese Beziehung. Aus der Sicht des in der Fremdsprachendidaktik vorherrschenden Kulturbegriffs ist die ökologische Krise nur

das Resultat bestimmter sozio-ökonomischer Handlungspraktiken und expansiver Kulturmodelle, welche wiederum auf kollektiv geprägten Vorstellungen vom Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt sowie bestimmten daraus abgeleiteten ethischen Modellen fußen. [...] Jede Kultur legt fest, wie sie ihre Umwelt deutet, und handelt gemäß dieser Deutung. (Basseler 2014: 3)

Sprachlich kodierte Vorstellungen würden also menschliche Handlungen bedingen, die ihrerseits materiell in die von der Kultur getrennt gedachte „Umwelt“ eingreifen, wobei Handlungen wie Artefakte im Sinne von Latour als bloße „intermediaries“ (Latour 2005: 38-39) verstanden werden, die Bedeutungen und Kräfte unverändert weitergeben. Der in der Fremdsprachendidaktik vorherrschende Kulturbegriff kann dementsprechend dazu führen, die Effekte von nicht-kodierten materialen Bedingungen, Strukturen und Praktiken auf unser Leben zu unterschätzen: Unsere Körper und unsere natürliche Umgebung beeinflussen, wie wir handeln und über sie sprechen, viele Verhaltensweisen erlernen wir durch Beobachtung, Imitation und Gewöhnung, nicht durch Thematisierung, und die Weise, wie technische Erfindungen, etwa Autos oder Smartphones, unsere Gesellschaft verändern, lässt sich nicht auf die Diskurse über sie reduzieren.

Schon Pike und Selby haben gefordert, die Kultur-Natur-Dichotomie aufzulösen, und die wechselseitige Durchdringung von Kultur und Natur betont (Pike & Selby 201: 12-13; Selby 2000: 3). In der literaturwissenschaftlichen Richtung des Ecocriticism wird seit geraumer Zeit darüber diskutiert, wie man die eigene Tätigkeit einerseits mit der Dringlichkeit außersprachlicher, realer ökologischer Probleme begründen, aber gleichzeitig Kultur als sprachliches Konstrukt betrachten kann (vgl. Bühler 2016: 62-78). Doch neben der ökologischen Krise stellt mittlerweile zudem die digitale Transformation die Vorstellung in Frage, Kultur sei etwas, das ausschließlich Menschen durch Sprache und andere Akte der Bedeutungsgebung konstruieren. Als Künstliche Intelligenz sind Maschinen nicht länger nur Medien, sondern auch kulturelle Akteure, die sprachliche Handlungen wie Übersetzungen oder das Verfassen von Texten übernehmen können. Deshalb sollten Ansätze des Neuen Materialismus und Kritischen Posthumanismus breiter in der Fremdsprachendidaktik rezipiert und diskutiert werden, wie es bisher nur in einigen Publikationen geschehen ist (vgl. Pennycook 2018; Bartosch & Hoydis 2019; Wehrmann 2019; Kramsch 2023; Delany 2024). Kulturbegriffe wie z. B. die Assemblage-Theorie (DeLanda 2016) oder die Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour 2005) sind besser mit Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education vereinbar als ein rein semiotisches Verständnis von Kultur.

DeLanda und Latour verwenden den Begriff der Assemblage für kulturelle Formationen verschiedenster Größe, deren besondere Eigenschaften und Fähigkeiten durch Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen heterogenen, sowohl kodierten als auch nur materiellen Komponenten – Menschen, Artefakten, nicht-menschlichen Lebewesen und der nicht belebten Umwelt – hervorgebracht und reproduziert werden. Sprachen beschreibt

DeLanda als Assemblagen und gleichzeitig als wichtige Komponenten von Assemblagen. Er hebt die materielle Dimension sprachlicher Kommunikation hervor – Laute, Markierungen auf Papier, Computer-Hardware usw. – und bettet Sprache in komplexe Interaktionen mit Körpern, Praktiken und Artefakten ein. Sichtbar wird so zugleich, dass Sprachen und Kulturen in allen ihren Operationen auf Natur angewiesen sind. Diese Assemblagen können ihre Komponenten nicht selbst produzieren; sie benötigen Luft, Wasser, Essen, Holz, Metall und Treibstoffe ebenso wie Menschen, Tiere und Pflanzen, die aus der natürlichen Evolution hervorgegangen sind. Kulturen ereignen sich nicht in einer abgetrennten Sphäre, sind nicht ausschließlich als Verbindungen von Menschen, sondern immer nur auch gleichzeitig in natürlichen Zusammenhängen zu betrachten (DeLanda 2016: 51-52).

DeLandas Beschreibungen von verschachtelten, die traditionellen Grenzen der Natur-, Sozial- und Kulturwissenschaften sprengenden Assemblagen werfen die Frage auf, wie solche Gebilde, ihre Operationen und Wechselwirkungen überhaupt nachvollziehbar und diskutierbar sein sollen. Bruno Latours Antwort ist dafür: „Follow the actors!“ (2005: 12). Indem man die vielen Äußerungen der jeweiligen Akteure über Gruppengrenzen, den Verlauf von Handlungen und die Relevanz verschiedener Objekte verfolge und analysiere, könne man fundierte Beschreibungen von einer bestimmten Assemblage und ihren Operationen entwickeln. Die materiell wirksamen, nicht-humanen Objekte und Lebewesen müssten für eine Beschreibung von Assemblagen nicht mit einem Blick von nirgendwo betrachtet und erklärt werden, sondern nur so weit, wie sie für die Assemblage wirksam sind – und das heißt größtenteils: so weit, wie sie in den Äußerungen der Akteure auftauchen. Latour räumt ein, dass solche Beschreibungen notwendig (Re-)Konstruktionen sind, aber wendet sich gegen die Gleichsetzung der Konstruiertheit einer Sache mit ihrer Falschheit oder Irrealität; wie ein gut konstruiertes Haus oder eine gut entworfene Software füge sich eine gute Beschreibung in reale Zusammenhänge ein und funktioniere in ihnen (Latour 2005: 88-91). Assemblagen lassen sich also ebenso wie Diskurse kulturwissenschaftlich erschließen, wozu sich ethnografisch-explorative Methoden anbieten (vgl. König 2020). Ein solcher Kulturbegriff öffnet den Blick für eine ethnographische Beobachtung für die Wechselbeziehungen zwischen Texten, Praktiken, Artefakten, Organismen und der unbelebten Natur. Zudem weist Latour daraufhin, dass literarische Texte voller detaillierter Beschreibungen von Assemblagen seien, von denen Soziologen und Ethnologen viel lernen könnten (vgl. 2005: 55).

### **Kompetenzen: Zur Beziehung zwischen Sprechen und Handeln**

Die fächerverbindenden Kompetenzraster wie der *Orientierungsrahmen* (Schreiber & Siege 2016), das Konzept der Globalen Kompetenz der OECD (2018) oder de Haans Gestaltungskompetenz (2010), die für Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global (Citizenship) Education vorliegen, beinhalten die Entwicklung und Förderung der Handlungsfähigkeit der Lernenden. Teilweise sind in diesen Kompetenzen sprachliche Kompetenzen impliziert, etwa in der Kernkompetenz 9 des Bereichs „Handeln“ des *Orientierungsrahmens*: „Die Schülerinnen und Schüler können zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.“ (Schreiber & Siege 2016: 95) Doch obwohl sprachliche Äußerungen immer auch Handlungen sind, gibt es offensichtlich Handlungen, die nicht oder nicht ausschließlich

sprachlich oder symbolisch sind, sondern materielle Veränderungen der Gesellschaft und ihrer natürlichen Grundlagen implizieren. Gerade zu solchen Handlungen soll Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global (Citizenship) Education befähigen. Für eine Integration globaler, politischer und ökologischer Ansätze in die Fremdsprachendidaktik ist deshalb die Frage nach den Beziehungen zwischen sprachlichen Kompetenzen und Handlungsfähigkeit zentral.

Ein semiotisches Kulturverständnis legt nahe, sprachliches Handeln getrennt von einem Handeln, das in die materielle Welt eingreift, zu betrachten. Sprachliches Handeln erscheint in ihm vor allem als Voraussetzung von materiellem Handeln: Translokales, kooperatives Handeln setzt die Fähigkeit zu Partizipation an globalen Diskursen voraus, in der Marxl und Römhild „the unique contribution that language education can make towards the goal of cosmopolitan citizenship“ sehen (2023: 94). Da Sprache Welt konstituiere, folgert Freitag-Hild (2022: 67-70), sei es der vorrangige Beitrag der Kulturdidaktik zu einer *critical global citizenship education*, kulturelle Deutungen von globalen Problemen zu hinterfragen und so andere Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Sie sieht dabei eine unmittelbare Anschlussfähigkeit an Konzepte einer *critical literacy* im Sinne Andreottis (2006) und Freire (1973).

Allerdings beschreibt Freire die Beziehung zwischen Sprechen und Handeln enger und komplexer. Freire betont den Handlungscharakter von Sprache, arbeitet aber zugleich heraus, dass Handeln ohne Reflexion durch Sprache sowohl die Entfremdung von Individuen und als auch die Spaltung von Gruppen zur Folge hat:

Im Wort begegnen wir zwei Dimensionen: der ‚Reflexion‘ und der ‚Aktion‘ in so radikaler Interaktion, daß, wenn auch nur eines geopfert wird, das andere unmittelbar leidet. Es gibt kein wirkliches Wort, das nicht zugleich Praxis wäre. Ein wirkliches Wort sagen heißt daher, die Welt verändern. [...]

Menschlich existieren heißt die Welt benennen, sie zu verändern. Einmal bei Namen benannt, erscheint die Welt wiederum den Benennern als Problem und verlangt von ihnen neue Benennung. Menschen wachsen nicht im Schweigen, sondern im Wort, in der Arbeit, in der Aktion-Reflexion. (Freire 1973:71)

Für Freire besteht eine dialektische Beziehung zwischen Wort und Welt. Sprache und Arbeit sind in der Gestaltung von Natur und materieller Kultur eng miteinander verknüpft, einer Gestaltung, die in der Folge ihrerseits Veränderungen der Sprache erfordert. Indem Menschen die Welt durch Sprache deuten, greifen sie schon in sie ein. Handlungen müssen durch Sprache reflexiv vorbereitet und koordiniert werden, wobei in einem Arbeitsprozess bei einzelnen Handlungen immer wieder neue Beschreibungen und Absprachen nötig werden können. Sprache ist so immer Teil von Handlungen, ist immer in Interaktion mit Handlungen, Artefakten, nicht-menschlichen Lebewesen und natürlichen Lebensgrundlagen, wie dies Freire in einer Beschreibung seines eigenen (mutter-)sprachlichen Lernprozesses darstellt: „Language and reality are dynamically intertwined“ (Freire 1985: 5).

Man kann auch in den verschiedenen fächerverbindenden Kompetenzmodellen des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung dynamische Verflechtungen von Sprache, Psyche, Leiblichkeit und Materialität nachzeichnen. Wie Surkamp (2022: 35-37) darlegt, implizieren z. B. die Kernkompetenzen des *Orientierungsrahmens* des

Erkennens sprachrezeptive und die des Beurteilens und Handelns jeweils sprachreflexive und sprachproduktive Kompetenzen. Handlungsfähigkeit insgesamt verlangt die auch sprachliche Integration von Erkennen und Beurteilen in das Handeln: „Action is always a choice of the individual after a careful analysis of the context of intervention, of different views, of power relations (especially the position of who is intervening) and of short and long term (positive and negative) implications of goals and strategies” (Andreotti 2006: 49). Interessanterweise ist gerade das Moment der Entscheidung des Individuums im Handeln, die Entwicklung einer eigenen Position, im *Orientierungsrahmen* etwas unterbelichtet, während de Haan dies differenzierter behandelt, mit Kompetenzen wie „*Cope with personal dilemmas in decision-making*“ oder „*Reflect upon one’s own principles and those of others*“ (de Haan 2010: 323-324). Auch rationale individuelle Entscheidungen können über die Förderung der Empathiefähigkeit hinaus durch sprachrezeptive, sprachproduktive und sprachreflexive Kompetenzen erleichtert werden: durch die Auseinandersetzung mit Texten z. B. zu ethischen Prinzipien und politischen Gerechtigkeitsvorstellungen, durch die Klärung der eigenen Position im Prozess der sprachlichen Formulierung und der Diskussion mit anderen sowie durch die Analyse des sprachlichen Framings von Argumenten.

Lerner\*innentexte können so zur Entwicklung der Kompetenzen des Erkennens, Beurteilens und Handelns beitragen. Mit ihnen lassen sich Weltwissen und Beobachtungen der Lebenswelt ordnen („Aktivierung von Wissen und Meinungen“, Einleitung), und sie ermöglichen eine bessere Durchdringung von Texten und Diskursen („Vertiefung des (Text)-Verständnisses“, Einleitung) (Erkennen). Sie können genutzt werden, um Wünsche, Ängste und Hoffnungen des Handlungssubjekts zu artikulieren („Ausdruck subjektiver Empfindungen“, Einleitung) oder in Diskussionen Werte, Fakten und Argumente vor Entscheidungen abzuwägen (Beurteilen). Pläne zum konkreten materiellen Handeln wie etwa für ein Repair Café, Müllsammelaktionen oder die Anlage von Insektenhotels können formuliert werden, und im Prozess der Umsetzung lassen sich mit Lerner\*innentexten neue Rejustierungen vornehmen und Absprachen treffen (Handeln).

Doch lehnt man sich an Freires Überlegungen Sprache an und nimmt man ernst, dass globale Krisen eine Aufwertung der politischen Dimension des Fremdsprachenunterrichts erfordern, ergibt sich eine weiterreichende Konsequenz: ein vom Inter- und Transkulturellen Lernen deutlich verschiedenes Verständnis des Fremdsprachen- und insbesondere des Englischlernens. Englischlernen kann dann nicht mehr nur bedeuten, ein anderes kulturelles Zeichensystem verstehen zu lernen, sondern heißt, nach der frühen Spracherwerbsphase, einzutreten in ein glokales politisches Spannungsfeld, in dem sprachliche Äußerungen Handlungen sind. Tatsächlich sind sich die meisten Lernenden ab einem bestimmten Alter immer schon bewusst, dass sie handelnde Wesen in einer Situation sind, die vielfältige Handlungsebenen, bis zur globalen, hat. Das liegt daran, dass die *global issues* ihrer Epoche – sexuelle und kulturelle Diversität, digitale Transformation, soziale wie intergenerationale Ungerechtigkeit und vor allem die ökologische Krise – ihnen nicht nur medial ständig begegnen. Sie finden sie auch in ihrem Alltag, müssen sich immer wieder zu ihnen verhalten und leben in ständiger moralischer wie politischer Heraus- und oft Überforderung. Sie wissen einerseits, dass sie Handlungsmöglichkeiten haben; andererseits fühlen sie sich angesichts der Größe der Probleme ohnmächtig. Es muss also im Englischunterricht sowohl um einen Beitrag dazu gehen, die Handlungsfähigkeit der

Lernenden zu entwickeln und zu fördern, wie dazu, ihnen zu ermöglichen, die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit zu erkennen und mit ihnen umzugehen.

### **Lernende: (Politisch) Handelnde in Situationen**

Folgt man den Impulsen einer *critical literacy* anschließend an Paulo Freire, dann ist Fremdsprachenlernen als Akt zu verstehen, der mit dem politischen Handeln der Lernenden verflochten ist, immer in einem politischen Zusammenhang steht: Andreotti konzeptualisiert "critical literacy as a level of reading the word and the world that involves the development of skills of critical engagement and reflexivity: the analysis and critique of the relationships among perspectives, language, power, social groups and social practices by the learners." (2006: 49) Freire versteht Unterricht als einen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, in dem die zu behandelnden Themen aus einer Analyse der Situation der Lernenden zu gewinnen seien und ihnen das Lernen ermöglichen soll, ihre Situation selbst zu verändern. Freire zufolge wird dies nur dadurch möglich, dass sie aus ihrem alltäglichen Handeln heraustreten, mit dem sie dazu beitragen, ihre eigene, sie begrenzende Situation zu reproduzieren. In der Reflexion über ihr Handeln und ihre „Grenzsituation“, also die sie einschränkenden gesellschaftlichen Bedingungen, würden die Lernenden sich ihrer Möglichkeiten als Akteure bewusst und könnten dann durch „Grenzaktionen“ ihre Situation verneinen und überwinden (Freire 1973: 82).

Freires Begriff „Grenzsituation“ ist, vermittelt durch den brasilianischen Philosophen Pinto, aus Jaspers' Existenzphilosophie entnommen. Eine Auseinandersetzung mit Jaspers' Analyse von Situationen und Grenzsituationen ermöglicht, Freires revolutionäres Pathos zu relativieren und damit den Unterricht und die Lernenden von übersteigerten Erwartungen zu entlasten. Jaspers definiert Situation als „Wirklichkeit für ein an ihr als Dasein interessiertes Subjekt, dem sie Einschränkung oder Spielraum bedeutet“ (Hervorhebungen aus dem Original) (Jaspers 1932: 202). „Situation“ beschreibt die Gesamtheit von Vorstellungen, Empfindungen, Bedürfnissen, Beziehungen und Bedingungen, in denen eine Person handeln muss. Situationen lassen sich weder auf subjektive Konstruktionen noch auf objektive, materielle Bedingungsgefüge reduzieren. Sie sind, wie Jaspers schreibt, psychisch und physisch zugleich oder, wie man auch sagen könnte, ebenso sprachlich-kulturell wie materiell-ökologisch. Wir befinden uns unausweichlich in Situationen und müssen in ihnen immer Entscheidungen fällen, denn selbst ein Verzicht auf bewusstes Handeln ist eine Entscheidung, die uns in der durch sie mitbedingten nächsten Situation erneut begegnet (vgl. Jebd.: 202-203).

Dass wir immer in Situationen sind, durch die wir nur verstehen können und in denen wir handeln müssen, ist eine der Bedingungen menschlicher Existenz, die Jaspers „Grenzsituationen“ nennt. Ein Blick von Nirgendwo ist unmöglich, ein absolutes Heraustrreten aus der eigenen Situation und ein vollständiges Erkennen ihrer Möglichkeiten nicht erreichbar. Bei Jaspers sind Grenzsituationen undurchdringlich und unüberwindlich: „Sie sind wie eine Wand, an die wir stoßen, an der wir scheitern. Sie sind durch uns nicht zu verändern, sondern nur zur Klarheit zu bringen, ohne sie aus einem Anderen erklären und ableiten zu können.“ (Jaspers 1932: 203) Das Eingedenken der nicht zu überwindenden Grenze impliziert nicht notwendig Resignation, wie Pinto und Freire meinen und deshalb den Begriff „Grenzsituation“ so umdeuten, als wäre jede Situation zu

überwinden. Wenn Grenzsituationen akzeptiert werden, verneint man nicht Handeln und Verantwortlichkeit, im Gegenteil, sie werden als unvermeidlich betrachtet, aber man wird sich seiner Bedingtheit, Begrenztheit bewusst. Dies kann für einen selbst und die eigene, unvermeidbare Schuld entlastend sein; zugleich sollte es vorschnellen und absolutierenden Urteilen über das Handeln anderer vorbeugen.

Auch Fremdsprachenunterricht ist für die Lernenden eine globale Situation, in denen eine Vielzahl von Handlungsebenen ineinandergreifen: Was sie sagen und tun, steht im Zusammenhang mit ihrer anwesenden *peer group*, in der es um Status, Identität und Zugehörigkeit geht. Dabei interagieren sie gleichzeitig mit den Lehrenden, deren Handeln – darunter, für die Lernenden besonders wichtig, Bewertungen – ihrerseits auch von räumlichen und technischen Gegebenheiten, von Absprachen der Schule, von regionalen und nationalen Vorgaben und von internationalen Vereinbarungen bestimmt sind. Lernende wie Lehrende verwenden eine Fremdsprache, die sie mit anderswo verorteten oder global entgrenzten Texten, Diskursen und Assemblagen in Beziehung bringt. Zudem können für Lernende wie Lehrende in ihren verschiedenen Situationen, als den sie den Unterricht erleben, eine Vielzahl anderer Gruppenzugehörigkeiten, Diskurse und Zusammenhänge eine Rolle spielen.

Will man politische Handlungsfähigkeit entwickeln und fördern, muss man zunächst selbstbestimmtes Handeln und Mitbestimmung der Lernenden im Unterricht ermöglichen. Nur so kann ein politisches Probehandeln im Unterricht gelingen, das nicht das Überwältigungsverbot verletzt. Besonders effektiv für die Entwicklung der politischen Handlungsfähigkeit erscheinen Unterrichtsprojekte, in denen Schüler\*innen – wie beim deutsch-amerikanischen „Going Green“-Projekt der Leuphana Universität Lüneburg – „do not act as mere language learners, but as sociocultural agents whose actions impact the real world beyond the classroom“ (Kaliampou 2022:426). Doch solche parallelen oder gemeinsamen realen politischen Aktionen von Partnern aus verschiedenen kulturellen Zusammenhängen, wie sie auch Byram als zentrale Methode einer „Intercultural Citizenship Education“ empfiehlt, (2008: 206-218) sind lediglich als Ausnahme vom alltäglichen Schulbetrieb zu organisieren. In jedem Fall ist das Verständnis von Situationen, den Handlungsoptionen, die sie bieten, ebenso wie von Prinzipien, die eine Entscheidung orientieren können, ein wichtiger Aspekt von Handlungsfähigkeit. Beides – Reflexion von und Handlung in Situationen – wird im Fremdsprachenunterricht vor allem durch Lerner\*innentexte erfolgen.

### ***Eigene und andere Situationen: Moralische und politische Bildung mit fiktiven Situationen***

Handeln im Unterricht muss meistens Probehandeln bleiben und ermöglicht moralisches und politisches Lernen in einem geschützten Raum. Daraus ergibt sich eine Affinität zur Arbeit mit fiktiven Situationen, sei es in Planspielen, Gedankenexperimenten oder durch die Beschäftigung mit literarischen oder filmischen Fiktionen.

Eine etablierte Methode zur moralischen Bildung im Kulturunterricht anhand von Fiktionen ist der Perspektivwechsel mithilfe von Lerner\*innentexten, z. B. das Verfassen eines Briefes oder eines Tagebucheintrags aus der Perspektive einer Figur, auf die der vorliegende literarische Text gerade nicht fokalisiert und deren Sicht so eine Leerstelle im Text bildet. Global Citizenship Education im Fremdsprachenunterricht kann an diese

Methode anschließen und sie adaptieren, muss aber dabei berücksichtigen, in welcher Weise der kulturtheoretische Unterbau der Methode häufig ihre Anwendung einschränkt. Obwohl ursprünglich der Sinneswahrnehmung entnommen (lat. *perspicere* – hindurchsehen, hindurchblicken), wird der Begriff der Perspektive in der Giessener Didaktik des Fremdverstehens als „das gesamte Wirklichkeitsmodell bzw. Voraussetzungssystem eines Menschen“ (Nünning & Surkamp 2006: 28) verstanden. Perspektiven sind nicht in erster Linie als Medien der Auseinandersetzung mit einer Außenwelt interessant, sondern – durch die Verknüpfung mit einem konstruktivistischen, semiotischen Kulturbegriff – als Konstruktionen subjektiver Welten, die in kulturellen Kontexten, im Spannungsfeld verschiedener Diskurse erzeugt werden. Daher kann durch die Erkundung der Perspektiven von Individuen zugleich auf diese kulturellen Kontexte zugegriffen werden. Die Produktion von Lerner\*innentexten aus der Perspektive einer Figur wird im Unterricht mit Konzepten der moralischen Bildung verknüpft und in einen Prozess der „Dezentrierung“ über Perspektivendifferenzierung, Perspektivenübernahme und Perspektivenkoordination eingebettet (ebd.: 31). Dabei ist das Verstehen des „Voraussetzungssystems“ der Figur zentral, nicht die Reflexion über ihre Situation und ihre Handlungen: es geht vor allem um die Förderung der Empathie, nicht der rationalen moralischen und politischen Urteilskraft. Hier muss Global Citizenship Education im Fremdsprachenunterricht eine Akzentverschiebung vornehmen und sollte eher Situations- als Perspektivwechsel anstreben.

Für eine solche Akzentverschiebung kann Global Citizenship Education auf bestehende Konzepte der moralischen und politischen Bildung zurückgreifen. Freire schreibt, dass wir aus unserem alltäglichen Handeln heraustreten müssen, um Verantwortung für unsere Situation übernehmen und in ihr selbstbestimmt handeln zu können (1973: 82). Dies entspricht der Methode von Lind (2016), in der die Lernenden aufgefordert werden, sich in eine alterstypische und insofern „semi-reale“ Dilemmasituation hineinzusetzen. In dieser Situation müssen sich die Lernenden zwischen zwei Werten oder Normen entscheiden, diskutieren in der Folge das Dilemma und werden sich so verschiedener moralischer Orientierungen, ihrer Vorteile und Grenzen bewusst. Linds Methode der moralischen Bildung unterscheidet sich von der Dezentrierung der Giessener Didaktik des Fremdverstehens, insofern sie den Schwerpunkt weniger auf Empathie und Perspektivübernahme als auf rationale Argumentation und moralische Entscheidungen legt.

Lind entwirft seine Dilemmasituationen in kurzen Erzählungen. Narration ist die kulturelle Form, durch die wir am besten Situationen reflektieren können, weil wir in ihr konkrete Personen in ihrer Assemblage als handelnd und leidend beschreiben können. Film und Literatur ermöglichen eine besonders intensive und komplexe Reflexion von Situationen und Handlungen. Sie fördern nach Martha Nussbaum (1995) im hohen Maße die narrative Imagination, die zur Entwicklung von ethischer und politischer Handlungsfähigkeit notwendig ist. Lesende gehen Nussbaum zufolge im Leseprozess eine Beziehung zu literarischen Figuren ein. Grundlegend sind für Nussbaum zunächst die emotionalen Reaktionen auf die Figuren, die in einer konkreten Situation darum ringen, ihre Bedürfnisse zu befriedigen und ihre Fähigkeiten zu entwickeln – Bedürfnisse und Fähigkeiten, die bis zu einem gewissen Grad durch ihren kulturellen Kontext geformt sind, die aber zugleich tiefe Übereinstimmungen mit den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lesenden aufweisen. Das Lesen von Literatur ermöglicht uns, mitzufühlen, was es bedeutet das Leben einer anderen

Person zu führen, die unter anderen Umständen man selbst oder auch ein von uns geliebter Mensch hätte sein können. In Emotionen wie Furcht, Mitgefühl, Zorn und Sympathie erleben wir uns dabei als verkörpert und sozial eingebettet; Emotionen verweisen auf eine grundsätzliche Unvollständigkeit und Bedürftigkeit des Menschen, auf die Tatsache, dass wir nie isoliert und autark sind, sondern uns immer in sozialen Situationen befinden, in denen wir leben und handeln müssen. In unserer emotionalen Anteilnahme steht somit die Situation der Figuren, ihr Handeln und Leiden im Fokus. Unsere Emotionen drängen uns dazu, die Figuren und ihre Situation auch rational besser zu begreifen, zu fragen, wie die Figuren handeln könnten oder wie die gesellschaftlichen Verhältnisse gestaltet werden sollten, um den Figuren, mit denen wir fühlen, ein erfüllendes Leben zu ermöglichen. Nussbaum schreibt literarischen Texten die Fähigkeit zu, im Leser „the passion for justice“ zu entzünden (1995: 34).

Lerner\*innentexte können eine solche Beziehung der Leser\*innen zu den Figuren klären und vertiefen, indem sie die dargestellte Situation visuell veranschaulichen oder schriftlich reproduzieren, analysieren oder beurteilen. Sie können aber auch zu einem Probehandeln verwendet werden, etwa mithilfe von Rollenspielen, Dialogen, Briefen oder Tagebucheinträgen, durch die sich die Lerner\*innen in die Situation der Charaktere hineinversetzen und für sie eine Entscheidung fällen (vgl. Wehrmann 2014: 189).

Denn – wie Sprache nach Freire überhaupt – Texte reflektieren nicht nur Situationen; sie sind auch immer als Handlungen in Situationen zu betrachten. Wenn in der inter- und transkulturellen Literaturdidaktik die Narratologie als Gelenkstelle zwischen moralischer Bildung, Kultur- und Literaturdidaktik diene, so können in der fremdsprachlichen Global Citizenship Education der Genre-Ansatz und die Rhetorik eine ähnliche Funktion einnehmen. Dementsprechend schreibt Hallet: „Die Chance des Genre-Ansatzes liegt [...] darin, dass im Mittelpunkt des kommunikativen Aktes und der Art der Kommunikation stets eine Interaktions- oder Problemlösungssituation steht, die diskursiv zu bewältigen ist.“ (Hallet 2016: 100) Während Genres sich auf allgemeinere Situationstypen beziehen, aber natürlich bei jeder Aufgabe auf eine spezifische Situation angewendet werden müssen, verfügt die Rhetorik über ein feineres Instrumentarium dafür, wie mit einem Medienangebot bestimmte Wirkungen bei den jeweiligen Rezipienten erzielt werden können (vgl. von Blanckenburg 2021).

Lerner\*innentexte können also Handlungen sein, die eine in einer Textvorlage dargestellte Situation nur reflektieren und sich als Handlung ausschließlich auf die Unterrichtssituation selbst beziehen. Sie können als eine fiktive Handlung innerhalb der dargestellten Situation konzipiert sein. Ebenso können sie aber auch die eigene Situation der Lernenden reflektieren und Handlungen in realen Situationen fingieren oder tatsächlich vollziehen. In der Folge möchte ich die Arbeit mit zwei Beispielen von Lerner\*innentexte näher betrachten.

#### 4 Beispiele zur praktischen Arbeit mit Lerner\*innentexten: *situation maps* und politisch beratende Reden

Meine beiden Beispiele haben ihren Schwerpunkt an den entgegengesetzten Polen von Reflexion und Aktion, die Freire zufolge im „wirkliche[n] Wort“ (1973: 71) immer enthalten sein sollen: Während wir politisch beratende Reden vor allem als Handlungen verstehen, die auf die Veränderung einer Situation abzielen, scheinen Visualisierungen von Situationen ausschließlich ihrer Reflexion zu dienen. Weil aber politisch beratende Reden Menschen zu einer bestimmten Handlung in einer Entscheidungssituation bewegen wollen, müssen solche Lerner\*innentexten auch diese Situation darstellen und reflektieren. Umgekehrt sind Visualisierungen von Situationen nicht nur notwendig Handlungen im Unterrichtsgeschehen, sondern werden am effektivsten eingesetzt, wenn sie ein Probehandeln durch einen weiteren Lerner\*innentext vorbereiten.

##### **Situation Maps im Literaturunterricht**

Glokale Situationen sind komplex; sie haben vielfältige historische Ursachen, in ihnen spielen zahlreiche Akteure und Interessen eine Rolle, die auf verschiedenen Handlungsebenen (z. B. personal, lokal, national, global) und in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (z. B. Politik, Wirtschaft, Wissenschaft) angesiedelt sind, und sie eröffnen einen entsprechend komplexen Zukunftshorizont. Die Beziehungen zwischen den Komponenten solcher Situationen sind nicht ohne weiteres in einem linearen Text darzustellen, so dass sich Visualisierungen anbieten, für die mittlerweile eine Vielzahl von Strukturmustern vorliegen wie PLING, The Iceberg, The Tree, Flower Power oder Think Like a River.<sup>2</sup>

Diese Visualisierungshilfen, die für reale Situationen entwickelt wurden, lassen sich, mit kleineren Anpassungen, ebenso auf fiktive Situationen in literarischen Texten anwenden. Bisher habe ich jedoch nur mit einer anderen Form der Visualisierung zur Reflexion von fiktiven Situationen gearbeitet: *situation maps*, also Lagekarten, wie sie vor allem beim Militär benutzt werden, um Handlungsoptionen durchzuspielen und das weitere Vorgehen zu planen.

*Situation maps* als multimodale Lerner\*innentexte können bestimmte Nachteile der schon lange etablierten grafischen Darstellung von Figurenkonstellationen kompensieren: Sie zeigen deutlich, dass sie keine objektive, statische Gesamtdarstellung sein wollen, sondern standortgebunden und auf eine bestimmte Figur bezogen sind. Dargestellt werden die Situation und die Handlungsoptionen einer Person an einem bestimmten Ort zu einem bestimmten Zeitpunkt des Plots. Sie bieten damit weniger Übersicht über den Text, aber mehr Tiefenschärfe. Zudem können sie Institutionen, konkrete Räume, Artefakte und nicht-menschliche Lebewesen in die Darstellung der Situation einbeziehen. Die üblichen grafischen Darstellungen von Figurenkonstellationen suggerieren, dass die Situationen, in denen Figuren handeln, lediglich als Beziehungen zwischen individuellen Menschen beschreibbar wären. Solche *situation maps* können als Ausgangspunkt einer Diskussion moralischer und politischer Dilemmata dienen, die sich aus der Situation ergeben – oder

---

2 Während einer sehr inspirierenden Erasmus+-Lehrer\*innenfortbildung in Dublin im November 2023 habe ich durch Teacher Trainer Fiona O'Neill, der ich dafür auch an dieser Stelle herzlich danken möchte, diese Visualisierungen kennenlernen und ausprobieren dürfen.

auch als Vorarbeit für eine komplexe kreative Aufgabe verwendet werden, in der sich die Lernenden in die Situation hineinversetzen und in ihr zu handeln vorgeben.

*Situation maps* sind nicht nur auf der Figurenebene anwendbar. Sie können auch zu einem Verständnis des Erzählaktes als situierte Handlung und zur historischen Verortung des ganzen Textes genutzt werden. Allerdings muss man in Global Citizenship Education mit Literatur nicht immer mechanisch alle drei bzw. vier Ebenen (die fiktive globale Situation von Figuren – das Erzählen als Akt in einer fiktiven Situation zweiter Ordnung – der Text als Handlung in einer historischen Situation – die reale Situation der Rezipient\*innen) diskutieren.

### **Reden in Simulationen und Planspielen**

Reden sind offensichtlich das Textgenre, über das am längsten und intensivsten als Handlung, die in einer spezifischen Situation auf bestimmte Wirkungen abzielt, nachgedacht und geforscht wurde. Insofern Gerichtsreden und politische beratende Reden ihre Zuhörer\*innen zu bestimmten Handlungen bewegen wollen (vgl. Aristoteles 1980: 30-31), reflektieren sie immer auch die Situation, in der die Rede gehalten wird und Entscheidungen notwendig sind.

Häufig werden Reden nur als Quellen für eher traditionelles kulturelles Lernen verwendet, etwa um historische Inhalte oder die Funktion von zentralen fundierenden Geschichten für den politischen Diskurs zu erarbeiten. Meine Beobachtung dabei ist, dass die starke Betonung der rhetorischen Figuren bei analytischen Aufgaben zu Reden und auch die Auswahl der Redner – meist hochrangige Politiker – bei Jugendlichen antirhetorische und antipolitische Impulse auslösen können: Reden erscheinen leicht primär als Mittel der Manipulation durch eine Personengruppe, zu der die Lernenden eine große Distanz besitzen und der sie oft misstrauen. Wenn man antirhetorische und antipolitische Vorstellungen und Haltungen aufbrechen will, bieten sich handlungsorientierte Aufgaben und die Etablierung einer Situation an, die den Lernenden bedeutungsvoll erscheint und in der sie eigene Positionen vertreten können.

Einen Rahmen dafür können Planspiele schaffen, als „komplexe fach- und sachbezogene Entscheidungs-, Kommunikations- und Interaktionsspiele“, in denen eine bestimmte Situation vorgegeben ist und bestimmte Handlungen und Entscheidungen in einem reglementierten Rahmen gefordert sind (Freitag-Hild 2017). An der Universität Lüneburg sind solche Planspiele entwickelt worden, z. B. „Power to the People“ (Teach about US 2020), in dem die Lernenden in einem Fächer verbindenden Projekt innerhalb einer Woche ein Energiekonzept für eine fiktive Stadt entwickeln und einer Kommission vorstellen sollen. In ein solches Planspiel könnte ein teaching-learning-cycle zu Reden im Sinne des generischen Lernens (Hallet 2016) integriert werden. Extracurriculare, weitgehend von Jugendlichen und jungen Erwachsenen organisierte Planspiele sind die Model United Nations, wie die ausschließlich auf Englisch durchgeführte OLMUN in Oldenburg, das größte Event dieser Art in Deutschland. Die Redezeiten bei den MUN sind so kurz – nur 45 Sekunden für die opening speech –, dass kaum elaborierte Reden integriert werden können. Eine MUN könnte aber einen fiktiven Bezugsrahmen für eine Unterrichtseinheit zu Reden (ab Jg. 10) bilden, indem man die Themenstellung der MUN übernimmt und den Lernenden die Aufgabe erteilt, als sie selbst vor der UN-Generalversammlung zu dem Thema zu sprechen.

Neben der Etablierung einer Situation spielt die Untersuchung verschiedener Textmodelle eine wichtige Rolle im teaching-learning-cycle des generischen Lernens. Für den Anschluss an eine MUN würden sich die Reden von Severn Suzuki auf dem UN-Gipfel zu Umwelt und Entwicklung in Rio 1992 und von Greta Thunberg auf dem UN-Klimagipfel 2019 in New York anbieten. Sinnvoll wäre als erster Schritt eine offene Auseinandersetzung mit den Reden, in der die Lernenden zunächst über ihre Reaktionen auf die Reden sprechen, dann den Inhalt erschließen, um anschließend die Struktur sowie die rhetorischen Strategien und Mittel mit eigenen Worten zu beschreiben versuchen. In einem zweiten Schritt sollte man analytische Verfahren und Begriffe einführen, die eine detaillierte, komplexe Analyse ermöglichen. Max von Blanckenburgs (2021) „Taxonomie rhetorischer Analyse- und Reflexionsfragen“ ermöglicht einen weit besseren Zugriff auf Reden als der traditionelle Fokus auf Stilmittel.

Wahrscheinlich würde schon eine offene Phase ergeben, dass die Reden ihre Überzeugungskraft erhalten durch die Person der Rednerinnen, die Logik der Argumentation und die Fähigkeit, in den Zuhörenden starke Emotionen zu wecken – also durch das, was Aristoteles als Überzeugungsmittel des Ethos, des Logos und des Pathos beschrieben hat (1980: 13-14). Von Blanckenburg schlägt vor, die Analyse der sprachlichen Gestaltung auf die Aspekte der Argumentation, des Framing, der Narration und des Stils/Registers zu fokussieren. Die Reden selbst thematisieren die Situation, in denen sie eine Handlung darstellen: die globale Situation der ökologischen Krise der Menschheit, aber auch die lokale Situation, den Ort und das kommunikative Setting, an dem die Reden gehalten werden. Es sind Reden von Außenseiterinnen, die kein Land repräsentieren, offiziell keine Macht, keine Entscheidungsfunktion besitzen und die deshalb ihre Anwesenheit und ihr Recht zu sprechen legitimieren zu müssen. Dies erfolgt bei Suzuki z. B. durch eine *Narration*, wie sie mit ihren Mitstreiterinnen nach Rio gekommen ist. *Framing* etabliert Deutungsrahmen für die Argumentation, üblicherweise durch die Wortwahl und durch Tropen. Thunbergs Framing z. B. betont sprachlich die Front zwischen „you“ und „we“, zwischen den erwachsenen Verantwortlichen einerseits und den jugendlichen Protestierenden andererseits. *Stilistisch* fallen insbesondere jeweils Anaphern auf, die leitmotivisch die Reden durchziehen und unmittelbar mit dem zentralen Argument verknüpft sind: Suzukis „I’m only a child“ einerseits und Thunbergs „How dare you“ andererseits.

Eine solche Analyse von Modelltexten bereitet die nächste Phase im *teaching-learning-cycle* des generischen Lernens vor: „Joint construction of the text“ nach dem *think-pair-share*-Prinzip. Ein wichtiger Bestandteil wäre dabei die Analyse und unter Umständen Visualisierung der globalen Situation, in die die Rede handelnd eingreifen will. Erst dann erfolgt die „independent construction of the text“, die Abfassung und das Halten der Rede. Auch hier wird empfohlen eine Phase einzufügen, in der Lernende ihre Produkte in Partnerarbeit wechselseitig lesen und Verbesserungsvorschläge diskutieren. Die letzte Phase „Linking related texts“ würde die Präsentation und Auswertung der Reden umfassen, in denen die Produkte auf Textmodelle und aktuelle gesellschaftliche Diskurse bezogen werden. Es geht insbesondere um die ethische Rechtfertigung der jeweiligen rhetorischen Strategien und die politische Diskussion der vertretenen Standpunkte. Die Textmodelle legen es nahe, über die Effektivität politischen Handelns in der ökologischen Krise insgesamt zu sprechen: Wie effektiv sind Suzukis und Thunbergs Interventionen

gewesen? Was sollte man in der gegenwärtigen Situation tun? Wie kann ein Beitrag geleistet werden?

## 5 Fazit und Ausblick

Mit der Integration globaler, politischer und ökologischer Ansätze in die Fremdsprache können etablierte Konzepte, Methoden und Inhalte der Kulturdidaktik weiterentwickelt werden. Komplexe Unterscheidungen von Handlungsebenen, wie sie für diese Ansätze typisch sind, ermöglichen es z. B., „manifold sources of belonging and identity in various levels including, but not limited to, the nation state“ (Siepmann et al. 2023: 8) anzuerkennen und zu untersuchen. So können Tendenzen in trans- und interkulturellen Ansätzen, entweder essentialistisch Nationen als gegeneinander abgeschlossene, monolithische Kulturen zu hypostasieren oder individualistisch Kultur(en) als einen großen Supermarkt frei kombinierbarer Elemente zu betrachten, überwunden werden. Dagegen bleiben andere Konzepte des Inter- und Transkulturellen Lernens, wie das semiotische Kulturverständnis, die Isolation des sprachlichen vom materiellen Handeln oder eine primär auf Perspektivwechsel und Empathieförderung abzielende moralische Bildung, bisher kaum hinterfragt.

Lerner\*innentexte als notwendig situiert zu betrachten, als verflochten mit psychischen und materiellen Akten, ist allerdings nicht nur besser vereinbar mit den Zielen und Konzepten globaler, politischer und ökologischer Ansätze. Es wertet auch Lerner\*innentexte auf. Unbestreitbar ist es wichtig zu verstehen und zu analysieren, wie Sprache Welt konstruiert und wie einzelne Äußerungen an Diskurse anschließen und sie fortführen. Aber Sprache ist kein isoliertes Spiel mit Kunststoffbausteinen; sie ist ein Medium und Werkzeug für die Welt, sie ist ein Ereignis *in* der Welt. Als solche sollte Sprache im Unterricht erprobt werden. Lerner\*innentexte sollten zum einen ein Mittel sein, sich und die Welt zu erfahren und zu reflektieren – Gefühle, Gedanken, Pläne, Hoffnungen und Erinnerungen können in ihnen formuliert, aber auch Beobachtungen aus Unterrichtsgängen im Rahmen von *outdoor education* (Alter 2015) notiert und Informationen aus Medienangeboten zusammengefasst, strukturiert und analysiert werden. Zum anderen sollten Lerner\*innentexte ermöglichen, nicht nur in Diskurse, sondern in die Welt einzugreifen, auch wenn dies im Unterricht oft nur spielerisch, als Probehandeln möglich ist. Idealerweise sollten Unterrichtseinheiten die Reflexion einer Situation und das Handeln in ihr anhand von Lerner\*innentexten miteinander verbinden.

Global Education, Global Citizenship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Fremdsprachenunterricht sollte nicht vor allem digital erfolgen, sondern stärker mit sozialem Lernen und Handlungsorientierung verknüpft werden. Eine Verengung des Verständnisses von Handlungsorientierung auf sprachliches Handeln in lebensnahen Situationen muss dabei vermieden werden, wozu es eine gewisse Tendenz in der Fremdsprachendidaktik gibt (vgl. Bach & Timm 2013). Vielmehr sollte, wo immer möglich, sprachliches Handeln mit multisensorischer und auch motorischer Aktivität, Lerner\*innentexte mit Performances oder materiell gestalteten Handlungsprodukten verknüpft werden (vgl. Jank & Meyer 2002: 315-23).

Vielleicht kann man Röhmhilds Frage nach dem *global turn* so beantworten: Wir haben die Chance zu einem solchen *turn*, wenn wir auf verschiedenen Ebenen und mit vielen

Multiplikator\*innen ein neues, zeitgenössisches Verständnis von Fremdsprachenunterricht etablieren, das Fremdsprachenlernen und insbesondere kulturelles Lernen als Handlung in einem globalen politischen Spannungsfeld versteht. Ein solches Verständnis könnte die Grundlage für eine konzentrierte Debatte über die didaktischen und methodischen Konsequenzen bilden und zur Entwicklung eines griffigen Werkzeugkastens von Konzepten, Kompetenzbeschreibungen, Methoden, Aufgaben und Gegenständen führen, wie er für das Inter- und Transkulturelle Lernen existiert. Erst eine solche Kanonisierung als Paradigma würde ermöglichen, dass Global (Citizenship) Education den Fremdsprachenunterricht an der Schule in der Breite wirkungsvoll verändert.

## Literaturverzeichnis

- ALTER, Grit (2015). Greening the EFL Classroom – Environmental Agency as Education for Sustainable Living. In: Lütge, Christiane (Hrsg.). *Global Education: Perspectives for English Language Teaching*. Zürich: Lit, 57-91.
- ALTER, Grit & WEHRMANN, Jürgen (2022). Auf dem Weg zu einer Kulturdidaktik des Globalen Lernens: Konzeptionelle Überlegungen zu fachexternen Impulsen und fremdsprachendidaktischen Entwicklungen. In: König, Lotta; Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (Hrsg.). *unterricht\_kultur\_theorie – Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Stuttgart: Metzler, 91-111.
- ANDREOTTI, Vanessa (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice* 3, 41-51.
- ARISTOTELES (1980). *Rhetorik*. Übers. Franz G. Sieveke. München: Fink.
- BACH, Gerhard & TIMM, Johannes-Peter (2013). Handlungsorientierung als Ziel und Methode. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englischunterricht* (5. Aufl.). Tübingen: Narr, 1-22.
- BARTOSCH, Roman & HOYDIS, Julia (Hrsg.) (2019). *Teaching the Posthuman*. Heidelberg: Winter.
- BARTOSCH, Roman (2019). *Literature, Pedagogy, and Climate Change. Text Models for a Transcultural Ecology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- BASSELER, Michael (2014). Environmental Learning: Ökoididaktische Konzepte für den Englischunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 129, 2-9.
- BÜHLER, Benjamin (2016). *Ecocriticism: Grundlagen – Theorien – Interpretationen*. Stuttgart: Metzler.
- BYRAM, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CASSIRER, Ernst (1978). *An Essay on Man: An Introduction to a Philosophy of Culture* (29. Aufl.). New Haven, London: Yale University Press.
- CATES, Kip A (2013). Global Education. In: Byram, Michael & Hu, Adelheid (Hrsg.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. 2. Ed. London & New York: Routledge, 277-280.
- DE HAAN, Gerhard (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. In: *International Review of Education* 56, 315-328.
- DELANDA, Manuel (2016). *Assemblage Theory*. Edinburgh: Edinburgh UP.
- DELANOY, Werner (2024). Reader Response Theory and Literature Teaching in the 21st Century. In: *Anglistik* 35.2, 11-24.
- FREIRE, Paulo (1973). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Übers. Werner Simpfendorfer. Reinbek: Rowohlt.
- FREIRE, Paulo (1985). The importance of the act of reading. In: *The Journal of Education* 165, 5-11.

- FREITAG-HILD, Britta (2017). Den Ernstfall (er)proben: Mit Simulationen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit entwickeln. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 147, 2-7.
- FREITAG-HILD, Britta (2022). Kulturelles Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Fremdsprachenunterricht. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht: Grundlagen und Beispiele*. Hannover: Klett & Kallmeyer, 60-77.
- FREITAG-HILD, Britta (2024). In einer Zukunftswerkstatt Projekte planen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 191, 8-9.
- GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- GAUDELLI, William (2016). *Global Citizenship Education: Everyday Transcendence*. New York & London: Routledge.
- HALLET, Wolfgang (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Kallmeyer.
- HALLET, Wolfgang (2024). *Kulturen im Englischunterricht: Konzepte, Modelle, Unterrichtsbeispiele*. Hannover: Kallmeyer.
- Hammer, Julia (2012). *Die Auswirkungen der Globalisierung auf den modernen Fremdsprachenunterricht: Globale Herausforderungen als Lernziele und Inhalte des fortgeschrittenen Englischunterrichts*. Heidelberg: Winter.
- HEIDT, Irene & Britta FREITAG-HILD (2023). Critical Global Citizenship Education in the EFL Classroom: Developing Critical Literacy and Symbolic Competence. In: Römhild, Ricardo; Marxl, Anika; Matz, Frauke & Siepman, Philipp (Hrsg.). *Rethinking Cultural Learning: Cosmopolitan Perspectives on Language Education*. Trier: WVT, 99-114.
- JANK, Werner & MEYER, Hilbert (2002). *Didaktische Modelle* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- JASPERS, Karl (1932). *Philosophie II: Existenzerhellung*. Berlin: Springer.
- KALIAMPOS, Joannis (2022). *EFL Learners' Task Perceptions and Agency in Blended Learning: An Exploratory Mixed-Methods Study on the 'U.S. Embassy School Election Project'*. Tübingen: Narr.
- KÖNIG, Lotta (2020). Ethnografisch-exploratives Arbeiten. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. & Martinez, Hélène (Hrsg.). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Kallmeyer, 517-519.
- KRAMSCH, Claire (2023). Re-imagining Foreign Language Education in a Post- COVID- 19 World. In: Lütge, Christiane; Merse, Thorsten & Rauschert, Petra (Hrsg.). *Global Citizenship in Foreign Language Education: Concepts, Practices, Connections*. New York: Routledge, 15-40.
- KÜCHLER, Uwe (2011). Linking Foreign Language Education and the Environment. In: Oppermann, Serpil; Ozdag, Ufuk; Ozkan, Nevin & Slovic, Scott (Hrsg.). *The Future of Ecocriticism: New Horizons*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 436-452.
- LATOUR, Bruno (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford UP.
- LIND, Georg (2016). *How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit*. Berlin: Logos.
- LÜTGE, Christiane; MERSE, Thorsten & RAUSCHERT, Petra (2023). Introduction. *Global Citizenship in Foreign Language Education: Concepts, Practices, Connections*. Lütge, Christiane; Merse, Thorsten & Rauschert, Petra (Hrsg.). New York: Routledge, 1-11.
- MARXL, Anika & RÖMHILD, Ricardo (2023). Cosmopolitan Minds, Global Discourses, and the Significance of Language Education. In: Römhild, Ricardo; Marxl, Anika; Matz, Frauke & Siepman, Philipp

- (Hrsg.). *Rethinking Cultural Learning: Cosmopolitan Perspectives on Language Education*. Trier: WVT, 81-98.
- NUNNING, Ansgar & Surkamp, Carola (2006). *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden*. Seelze-Veelber: Kallmeyer.
- NUSSBAUM, Martha C. (1995). *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- OECD (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable Future: The OECD PISA global competence framework*. Online verfügbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf> (Letzter Aufruf: 12.08.2025).
- PENNYCOOK, Alistair (2018). *Posthumanist Applied Linguistics*. Abingdon & New York: Routledge.
- PIKE, Graham & Selby, David (2001). *In the Global Classroom 1*. Toronto: Pippin.
- ROBERTSON, Roland (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: Featherstone, Mike; Lash, Scott & Robertson, Roland (Hrsg.). *Global Modernities*. London: Sage, 25-44.
- RÖMHILD, Ricardo. *Global Citizenship Education im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 2024.
- RÖMHILD, Ricardo; MARXL, Anika; MATZ, Frauke & SIEPMANN, Philipp (Hrsg.). (2023). *Rethinking Cultural Learning*. Trier: WVT.
- RÖMHILD, Ricardo & SURKAMP, Carola (Hrsg.) (2024). Themenheft *Languages of Hope and Advocacy. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 191.
- SCHREIBER, Jörg-Robert & SIEGE, Hannes (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Kernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn: Engagement Global.
- SELBY, David (2000). Global Education as Transformative Education. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 23.3, 2-10.
- SIEPMANN, Philipp; RÖMHILD, Ricardo; MARXL, Anika; BECKER, Daniel & MATZ, Frauke (2023). (Re-)Discovering Cosmopolitanism for Language Education: An Introduction. In: Römhild, Ricardo; Marxl, Anika; Matz, Frauke & Siepmann, Philipp (Hrsg.). *Rethinking Cultural Learning*. Trier: WVT, 1-18.
- SURKAMP, Carola (2022). Blick nach vorn: Der Beitrag des Englischunterrichts im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht: Grundlagen und Beispiele*. Hannover: Klett & Kallmeyer, 20-40.
- SUZUKI, Severn (1992). Speech at U.N. Conference on Environment and Development. Online verfügbar unter: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/severnsuzukiunearthsummit.htm> (Letzter Zugriff: 12.08.2025).
- TEACH ABOUT U.S. (2020). *Power to the people: Renewable Energy in the Community*. Online verfügbar unter: <https://www.teachaboutus.org/mod/book/view.php?id=30928&chapterid=5762> (Letzter Zugriff: 12.08.2025).
- THUNBERG, Greta (2019). Transcript: Greta Thunberg's Speech At The U.N. Climate Action Summit. Online verfügbar unter: <https://www.npr.org/2019/09/23/763452863/transcript-greta-thunbergs-speech-at-the-u-n-climate-action-summit> (Letzter Zugriff: 01.08.2025).
- VON BLANCKENBURG, Max. *Rhetorische Perspektiven auf fremdsprachliche Bildung im Fach Englisch: Theorie – Empirie – Unterricht*. Dissertation an der Universität München 2021. Online verfügbar unter: [https://edoc.ub.uni-muenchen.de/27689/2/Blanckenburg\\_Max\\_von.pdf](https://edoc.ub.uni-muenchen.de/27689/2/Blanckenburg_Max_von.pdf) (Letzter Zugriff: 01.08.2025).
- WEHRMANN, Jürgen (2014). *Resehavandar's Choice: Science-Fiction, Utopie und transkulturelle moralische Bildung im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. In: Matz, Frauke; Rogge, Michael &

Siepmann, Philipp (Hrsg.). *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 179-191.

WEHRMANN, Jürgen (2019). Beyond the Garrison: Global Education and Teaching (Canadian) Literature in the EFL Classroom. In: Kostoulas, Achilleas (Hrsg.). *Challenging boundaries in language education*. Cham: Springer, 107-120.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (Hrsg.) (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford UP.



# **Hypertext fiction als digitale Lerner\*innentexte schreiben**

Sean Holt

Dieser Beitrag betrachtet die Chancen und Möglichkeiten, die das Schreiben von narrativen Hypertexten im Fremdsprachenunterricht bietet. Das Verfassen eigener narrativer Hypertexte, einer bislang wenig betrachteten Form von Lerner\*innentexten, bietet dabei einen innovativen und ungewöhnlichen Zugang zur digitalen Textgestaltung und -strukturierung. Beim Schreiben können Dimensionen der digitalen Textkomposition sichtbar gemacht werden, die ansonsten im Fremdsprachenunterricht nur wenig Beachtung finden. Die Auseinandersetzung mit sowie das Erstellen von narrativen Hypertexten hilft Lerner\*innen dabei, ein umfassenderes Verständnis der Textgestaltung als multimodales Kompositum zu entwickeln, was wiederum die eigene Schreibkompetenz insbesondere in digitalen Schreibkontexten fördert.

## **1 Einleitung**

Angesichts der Rolle des Englischen als globaler Sprache lässt sich annehmen, dass ein Großteil der Lerner\*innen ein Interesse daran hat, sich an englischsprachigen Diskursen, insbesondere im Internet, zu beteiligen oder dies bereits aktiv tut – oft in schriftlicher Form. Schreiben beschreibt dabei eine komplexe Kulturtechnik, die das selbstständige Verfassen von Texten unter Nutzung der Schriftsprache ermöglicht (Hundertmark 2018: 175; Matz 2014: 33). In der Fremdsprache müssen Lerner\*innen dafür einerseits sprachliche und orthographische Normen beherrschen und andererseits Texte adressatengerecht formulieren lernen, wofür wiederum Kenntnisse über soziokulturelle Textkonventionen notwendig sind (Krings 2016: 107). Viele Textformen sind jedoch zunehmend digital geprägt, wobei neben der Schriftsprache verstärkt andere semiotische Ausdrucksformen, sogenannte *modes*, wie Farbe, Bilder, Musik aber auch Animationen oder interaktive Elemente verwendet werden (Lee 2018: 93; Kress 2010: 79).

Als Reaktion auf die Forderung, den Textkanon im Fremdsprachenunterricht multimodaler zu denken (z. B. Archer & Breuer 2016; Heinz 2020; Kress 2010; Lotherington & Jenson 2011; Lütge, Merse & Stannard 2021; Summer & Eisenmann 2020), rückt so neben der Textrezeption verstärkt auch das Erstellen von digitalen Lerner\*innentexten mit multimodalen Möglichkeiten in den Vordergrund. Denn in diesen ist die Schriftsprache nicht länger das einzige und zuweilen auch nicht länger das zentrale Mittel auf das Lerner\*innen zur Kommunikation zurückgreifen können (Early, Kendrick & Potts 2015: 447). Einige Studien weisen darauf hin, dass sich das eigene Produzieren digitaler Texte in einer gesteigerten Lerner\*innenautonomie wie auch einem verbesserten Verständnis

von Genremerkmalen und ihrer kommunikativen Funktion bemerkbar macht (vgl. Belcher 2017; Elola & Oskoz 2017). Die digitale Texterstellung gewinnt daher zunehmend an Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht, denn sie bietet Lerner\*innen die Möglichkeit ihre Schreibpraktiken an ihre digitale Lebenswelt anzupassen.

Ein neuerer didaktischer Ansatz für das Erstellen digitaler Lerner\*innentexte im Bereich des fremdsprachlichen Schreibens ist hier die multimodale Komposition (*multimodal composition*, vgl. Jiang 2017: 413; Miller & McVee 2013). Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie ein Verständnis der eigenen Textproduktion als Akt der multimodalen Komposition mit schreibdidaktischen Ansätzen kombinierbar ist. Exemplarisch geschieht dies mit *hypertext fiction*, wobei ein prozessorientierter *learning-to-write*-Ansatz verfolgt wird (Hundertmark 2018: 175; Hallet 2016: 56). Ziel ist folglich zu betrachten, inwiefern die schriftliche wie auch multimodale Ausdrucksfähigkeit von Lerner\*innen gefördert werden kann, indem sie auf die vielfältigen Schreibressourcen neben der Schriftsprache aufmerksam gemacht werden.

## 2 Multimodale Komposition als Schreibansatz für Lerner\*innentexte

Beim Ansatz der multimodalen Komposition wird bei der Texterstellung ein explizierter Fokus auf das Zusammenwirken von *modes* gemeinsam mit der Schriftsprache gelegt. Multimodale Komposition muss dabei nicht zwingend in digitalen Medien stattfinden, sondern kann auch in analogen Formaten wie in der Plakatgestaltung Anwendung finden (Hafner & Ho 2020: 1-2; siehe auch Shipka 2011). Meist ist die multimodale Komposition jedoch digital, da hier die Integration verschiedener *modes* einfacher, schneller und vielfältiger zu bewerkstelligen ist. Daher wird der Ansatz oft auch als digitale multimodale Komposition (*digital multimodal composition*, vgl. Hafner & Miller 2018; Jiang 2017; Kessler & Marino 2023; Mills et al. 2020) bezeichnet, wobei ein Fokus auf den vielfältigen digitalen Textgestaltungsmöglichkeiten des Mediums liegt. Eine Grundannahme dabei ist, dass digitale Schreibwerkzeuge jeweils eigene *affordances* haben. Das bedeutet, dass Lerner\*innen je nach Schreibmedium unterschiedliche Möglichkeiten haben, *modes* einzeln und in Kombination mit anderen zu nutzen, um Bedeutung in ihren Lerner\*innentexten zu kommunizieren (Bezemer & Kress 2016: 25; Hallet 2015: 287).

Um besser beschreiben zu können wie Lerner\*innen *modes* zur Kommunikation kombinieren, nutzen Forscher\*innen im Bereich der Multimodalität häufig das Konzept des *Designs* als Alternative zum Schreibbegriff (Bateman, Wildfeuer & Hiippala 2017: 312; Bull & Anstey 2018: 88; Jewitt, Bezemer & O'Halloran 2016: 64-65; Kress et al. 2014: 8-9). Bull und Anstey (2018: 92) definieren *Design* als die Nutzung aller verfügbaren soziokulturellen Muster und Textgestaltungsmöglichkeiten zur Kommunikation (*design as a noun*) sowie als den Prozess der gesamtheitlichen Textproduktion (*design as a verb*). Cope und Kalantzis (2015: 182-183) betonen, dass ein Verständnis von *Design*, anstatt einer traditionellen Fokussierung im Unterricht auf die Elemente Sprache, Grammatik und Kanon, es Lerner\*innen erlaubt, alle ihnen zur Verfügung stehenden Textgestaltungsmöglichkeiten beim Schreiben zu nutzen.

Für die theoretische Rahmung (*design as a noun*) dieses Beitrags werden im Folgendem fremdsprachendidaktische Überlegungen mit dem schreibdidaktischen Modell des *Wheel of Writing* (Berge, Evensen & Thygesen 2016) verknüpft. Dabei liegt ein Fokus

auf den vielfältigen Schreibressourcen die beim Schreiben zur Verfügung stehen. Im methodisch-praktischen Teil wird anschließend dargelegt, wie solch ein Fokus beim Erstellen von *hypertext fiction* Geschichten Lerner\*innen dabei unterstützt, die eigene Schreibkompetenz multimodal im Schreibprozess zu erweitern (*design as a verb*). Um die theoretischen Überlegungen mit der praktischen Umsetzung zu verknüpfen, wird hierfür zunächst eine genauere Betrachtung von *hypertext fiction* als digitales Literaturformat und dessen zentralen Merkmalen vorgenommen.

### 3 Das Potenzial von *hypertext fiction* als digitale Lerner\*innentexte

*Hypertext fiction* ist ein digitales Literaturformat bei dem Leser\*innen durch das Klicken von Links zwischen einzelnen Textabschnitten der Geschichte (sogenannten *nodes*) frei navigieren können (Bell & Ensslin 2011: 311-312). Dies erlaubt Leser\*innen den Verlauf der Geschichte interaktiv zu steuern, ähnlich wie in *Choose-Your-Own-Adventure*-Büchern. Oft wird dabei auf multimodale Elemente zurückgegriffen, wodurch das Lesen solcher Texte stärker *game-like* erscheint (Ensslin et al. 2016: 179). Somit bieten fiktionale Hypertexte Lerner\*innen einen komplexen, gleichzeitig aber auch spielerischen Zugang zum eigenem Sprachhandeln in der Fremdsprache, wobei insbesondere kreative Schreibansätze geeignet erscheinen, um mit Lerner\*innen die vielfältigen Designmöglichkeiten in diesem digitalen Texttyp zu betrachten.

Beim Schreiben von link-basierten Geschichten können Lerner\*innen narrative Strukturen schaffen, die in solch einer Form auf Papier nicht möglich wären (Lütge et al. 2019: 521). Für den Unterricht empfiehlt sich dabei der Einsatz von Programmen mit niedrigen technischen Lernkurven, damit der Fokus auf dem sprachlichen bzw. inhaltlichen Lernen verbleibt (Schuch 2020: 191). Eine mögliche Option ist hier das kostenlose Open-Source-Programm *Twine* (<https://twinery.org/>), welches die technischen Elemente der Textproduktion bei *hypertext fiction* so stark reduziert, dass selbst ungeübte Schreiber\*innen in kürzester Zeit eigene nichtlineare Geschichten verfassen können (Skains 2019a: 5). Im Gegensatz zu den gängigen digitalen Textverarbeitungsprogrammen, mit ihrer relativ starren Darstellungsweise (schwarzer Text auf weißem Papier, Schreiben von oben nach unten, etc.), können Lerner\*innen in *Twine* ihre Textabschnitte als einzelne Kästen (*nodes*) verfassen und mit halbautomatischen Links (in *Twine* als Pfeile dargestellt) auf einer digitalen Pinnwand frei miteinander verbinden (Friedhoff 2013: 4-5, siehe Abb. 1; weitere Informationen zu *Twine* finden sich in Holt 2023, 170-174).

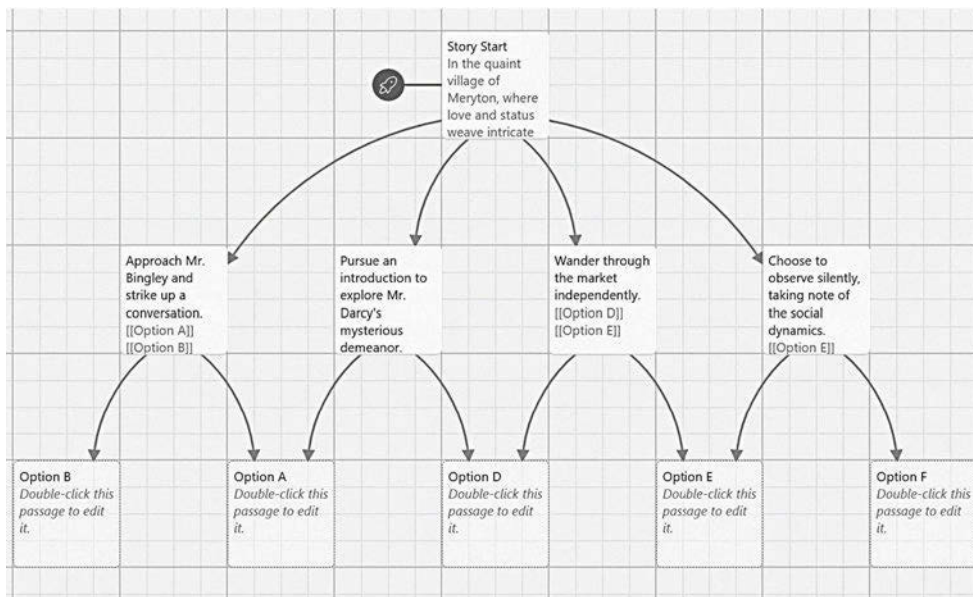


Abbildung 1: Eine entscheidungsbasierte Geschichte in *Twine* schreiben (Holt 2025: Seite 98)

Beim Schreiben eigener Texte in *Twine* können Lerner\*innen so multiple Geschichtspfade anlegen und anschließend so ausgestalten, dass Leser\*innen das Gefühl haben den Verlauf der Geschichte beeinflussen zu können. Hier zeigt sich eine typische Herausforderung beim Schreiben von narrativen Hypertexten, denn Lerner\*innen sind aufgefordert alle zur Verfügung stehenden Schreibressourcen zu nutzen, um den Leser\*innen das Gefühl zu geben eine aktive Rolle in der Geschichte zu spielen (Carlon et al. 2022: 248). Das Schreiben von *hypertext fiction* lädt somit zum Experimentieren mit digitalen Textstrukturen wie auch interaktiven Mechaniken ein, z. B. können Lerner\*innen ihre non-linearen Geschichten mit Farbe, Bildern, Musik, aber auch spielähnlichen Mechaniken wie interaktiven Rätseln immersiv ausgestalten. Insgesamt eröffnet dies Lerner\*innen ein breites Spektrum an Gestaltungsmöglichkeiten, mit denen sie eigene fesselnde (schriftliche) Erzählungen multimodal verwirklichen können. Im Kontext des Schreibunterrichts kann das Verfassen narrativer Hypertexte somit für eine Vielzahl von didaktischen Funktionen, Absichten und Zielen eingesetzt werden (vgl. Tab. 1).

<i>Funktion / Potenzial</i>	<i>Erläuterung</i>
Erprobung außerunterrichtlicher literarischer Formen	Entscheidungsbasierte Geschichten können Anlass geben eine Reihe von ungewöhnlicheren Formaten wie <i>role-playing games</i> , <i>escape rooms</i> , oder <i>spatial narratives</i> (Skains 2019b: 139) auszuprobieren.
Komplexe Visualisierungen	Beim Schreiben von Hypertextgeschichten müssen Lerner*innen komplexe Erzählstrukturen visualisieren und nutzen (vgl. Ashwell 2015). Neben der Entwicklung von narrativem Erzähl- bzw. Genrewissen kann dies die Text- und Medienkompetenz unterstützen.
Schreiben persönlicher Geschichten	Lerner*innen können eigene Interessen in ihre Geschichten einfließen lassen, was die Schreibmotivation erhöht (Legutke 2017: 288). Dabei mag die Textproduktion mit <i>Twine</i> zu persönlichen Geschichten einladen (vgl. Salter 2016; Ensslin et al. 2016; Holt 2023: 172-174).
Multimodale Integrationsmöglichkeiten	Lerner*innen können Bilder und andere Medien in ihre Geschichten integrieren und so multimodal unterstützen. Ensslin et al. (2016: 179) sehen dabei einen derzeitigen Trend zu ludischen Erzählmustern mit übersichtlicherer Anzahl an Enden und mehr multimodalen Elementen.
Förderung digitaler Kompetenzen	<i>Hypertext fiction</i> erfordert den bewussten Umgang mit dem digitalen Schreibwerkzeug. Dabei können auch Programmiersprachen zum Einsatz kommen. Lerner*innen können hierbei erkennen, dass scheinbar komplexe Computerfunktionen durch die Kombination einfacher Codes erreicht werden können (vgl. Holt 2025: Seite 103f.).
Förderung narrativer Schreibkompetenz	Das Schreiben von Hypertextgeschichten bietet viele Gelegenheiten narrative Aspekte zu üben, z. B. wie die <i>2nd person narration</i> , das interaktive Leseerlebnis unterstützen kann (vgl. Bell & Ensslin 2011).
Entwicklung von Problemlösungsfähigkeiten	Häufig erfordert das Erstellen von <i>hypertext fiction</i> , dass Lerner*innen narrative Leerstellen füllen oder strukturelle wie technische Probleme lösen. Dies kann die Problemlösungskompetenz stärken.

Tabelle 1: Die Möglichkeiten von *hypertext fiction* als Lerner\*innentexte.

Einige der hier beschriebenen Einsatzmöglichkeiten von *hypertext fiction* deuten bereits darauf hin, dass traditionelle schreibdidaktische Methoden den spezifischen Anforderungen dieser digitalen Textform nicht immer vollends gerecht werden, z. B. im Bezug darauf, wie stark das digitale Schreibwerkzeug die Textgestaltung bestimmt. So hat der Wechsel zu einem HTML-Composer erhebliche Auswirkungen auf die Planung, Strukturen wie auch auf die Schreibressourcen, die Lerner\*innen in ihren Hypertextgeschichten zur Verfügung stehen (Skains 2019a: 5). Für die Konzeptualisierung solch multimodaler Textformen wird daher der Einsatz eines Schreibmodells empfohlen, das Modalitäten im Plural berücksichtigt (Berge, Evensen & Thygesen 2016: 183). Hierfür wird in diesem Beitrag auf das *Wheel of Writing* zurückgegriffen.

#### 4 Ein umfassenderes Verständnis von Schreiben - das *Wheel of Writing*

Das *Wheel of Writing* wurde in Norwegen von einem interdisziplinären Forscherteam als fächerübergreifendes Instrument zur Förderung und Bewertung von Schreibkompetenz

in der Schule entwickelt (Berge, Evensen & Thygesen 2016: 174). Es stellt eine Erweiterung traditioneller Schreibansätze dar, wobei die Wechselwirkung von Schreibhandlung, -intention und -ressourcen im Zentrum steht (Berge, Evensen & Thygesen 2016: 172). Die theoretischen Grundlagen berücksichtigen dabei kognitive, soziokulturelle und historische Perspektiven aufs Schreiben als „accumulated human experience of the use of writing“ (Berge, Evensen & Thygesen 2016: 173). Schreiben wird dahingehend als intentionale Handlung definiert, die in einem situativen und kulturellen Kontext eingebunden ist (vgl. Barton 1994; Street 1984). Als kommunikativer Akt richtet sie sich an eine oder mehrere (mehr oder weniger) antizipierte Leser\*innen in einem (mehr oder weniger) spezifischen Kontext (vgl. Berge, Evensen & Thygesen 2016: 174-176). Beim Schreiben findet eine Form von Bedeutungsvermittlung (*semiotic mediation*) statt, die stark über das sprachliche Zeichensystem erfolgt. Berge, Evensen und Thygesen (2016) differenzieren dabei zwischen sechs generellen Schreibansätzen (*purposes of writing*; erster Kreis; Abb. 2), die jeweils mit spezifischen Schreibhandlungen (*acts of writing*; zweiter Kreis, Abb. 2) korrelieren.

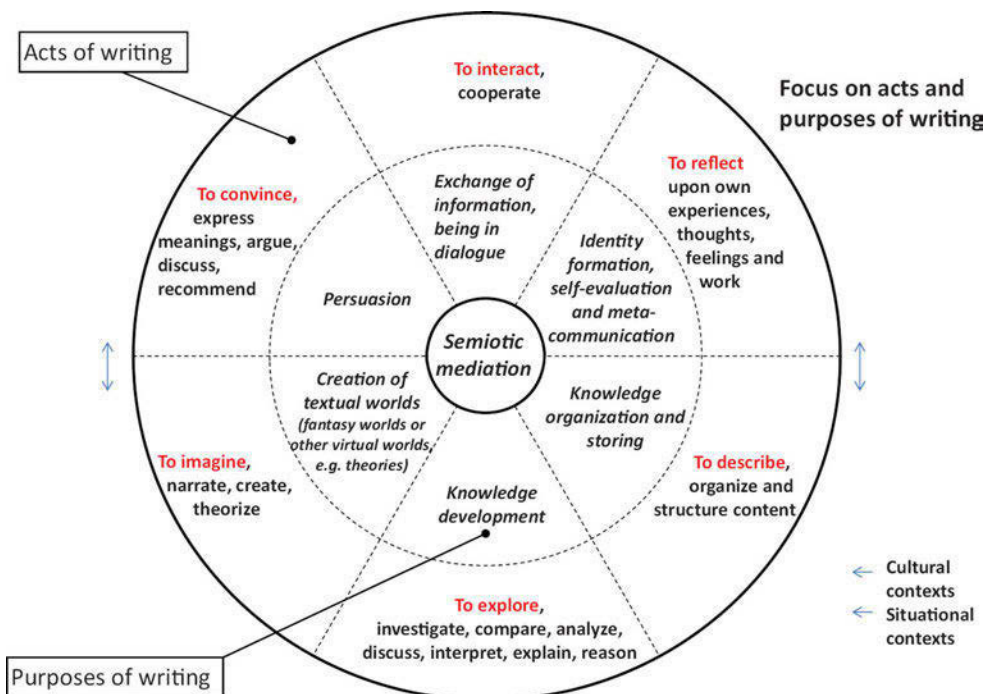


Abbildung 2: Das *Wheel of Writing* (Berge, Evensen & Thygesen 2016: 180)

In der Regel wird somit die Schreibabsicht, die Leser\*in von einer Auffassung zu überzeugen, mittels der Schreibhandlung *to convince* erbracht. Jedoch betonen die Autoren (2016: 181), dass die gewählte Darstellung lediglich die prototypischste Konzeptualisierung von Schreibabsicht bzw. -handlung darstellt. Denn Schreibabsichten und -handlungen sind in der Praxis vielfältig miteinander kombinierbar. Daher lässt sich der äußere Kreis ‚drehen‘, um aufzuzeigen, dass der Akt des Überzeugens auch dem Wissenserwerbs dienen

kann (Berge, Evensen & Thygesen 2016: 186). So kann das Modell ungewöhnlichere Schreibkonfigurationen konzeptualisieren, beispielsweise argumentatives Schreiben in Fabeln zur Vermittlung von moralischem Wissen durch fiktive Geschichten (Berge, Evensen & Thygesen 2016: 184).

Die drei Schreibabsichten bzw. -handlungen im unteren Teil des Modells (vgl. Abb. 2) sind dabei stärker auf den Gegenstand des Schreibens ausgerichtet (*it-oriented*), beispielsweise auf ein spezifisches Thema oder einen bestimmten Sachverhalt (Berge, Evensen & Thygesen 2016: 181-182). Bei den Schreibabsichten im oberen Teil stehen hingegen eine oder mehrere Personen im Mittelpunkt. So ist die Schreibabsicht der Reflexion typischerweise ich-orientiert, während beim argumentativen Schreiben wie auch beim Schreiben zur Interaktion meist eine du-Orientierung vorliegt. Schreibenanlässe mit Ich- oder Du-Orientierung, wie beispielsweise *convincing*, *persuasion* oder *interaction*, finden sich dabei häufig im Fremdsprachenunterricht, da die Adressatenorientierung Lerner\*innen beim eigenen Schreiben unterstützt (Hyland 2010: 22; Matz 2014: 36). Wie auch der *CEFR Companion Volume* (vgl. 2020: 29; 69), betont das *Wheel of Writing* somit die zentrale Bedeutung der kommunikativen Funktion beim Schreiben. Für den Fremdsprachenunterricht finden sich ähnliche Vorschläge für Schreibhandlungen bei Kieweg (2016: 164) wie auch im Europäischen Referenzrahmen (CEFR 2020; vgl. Tab. 2).

Berge et al. (2016)	Kieweg (2016)	CEFR (2020)
writing to convince	writing to convince writing to persuade	argumentative / evaluative writing (vgl. S. 68)
writing to interact	writing to keep in touch writing to convey feelings	writing for correspondences / interaction (vgl. S. 82-84)
writing to reflect		
writing to describe		writing reports or summaries (vgl. S. 68)
writing to explore		
writing to imagine	writing to entertain	creative writing (vgl. S. 67)

Tabelle 2: Vorschläge für Schreibenanlässe im Fremdsprachenunterricht

Im Folgenden wird das Modell genutzt, um aufzuzeigen, wie es beim Schreiben von *hypertext fiction* (*writing to imagine/entertain*) die sprachliche und multimodale Ausdrucksfähigkeit von Lerner\*innen fördern kann. Dabei liegt bei der Texterstellung ein besonderer Fokus auf den im Modell hervorgehobenen Schreibressourcen und -werkzeug (vgl. Abb. 3; innerer Kreis). Denn obwohl diese einen signifikanten Einfluss auf die Textproduktion und -gestaltung haben, finden sie im Schreibunterricht oft wenig Beachtung (Berge, Evensen & Thygesen 2016: 182-184).

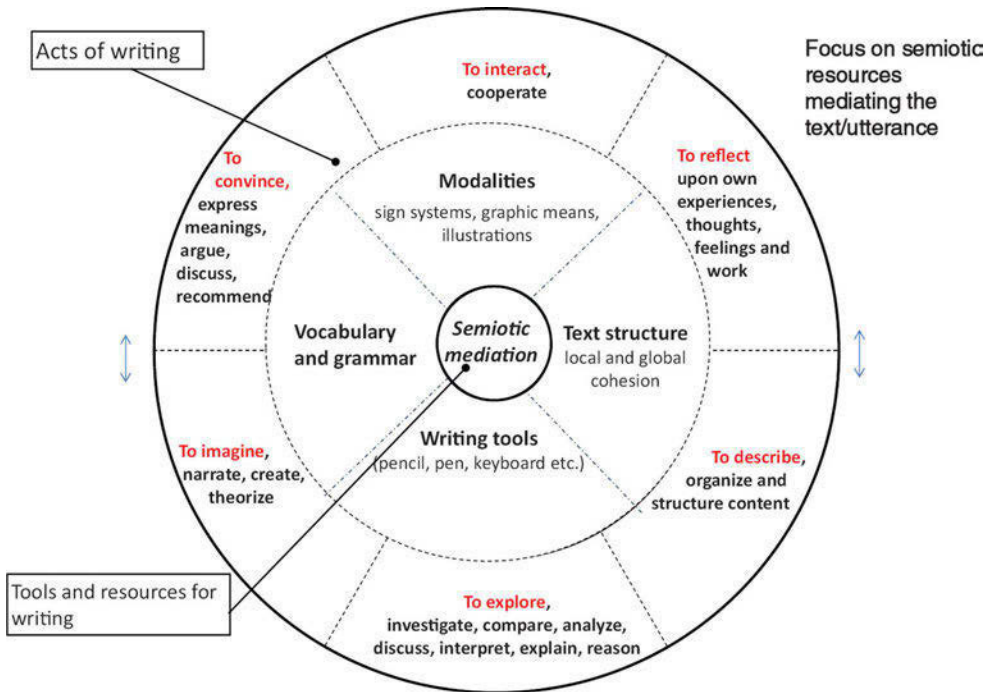


Abbildung 3: Schreibressourcen im *Wheel of Writing* (Berge, Evensen & Thygesen 2016: 182).

Die Einbeziehung auch nicht-sprachlicher Schreibressourcen macht das *Wheel of Writing* somit zu einem geeigneten Modell, um die Texterstellung von *hypertext fiction* als Akt multimodalen *designs* zu konzeptualisieren. Hierbei wird deutlich, dass die Vermittlung von Bedeutung durch den Text (*semiotic mediation*) nicht nur durch (1) die lexikalisch-grammatische Dimension von Sprache erfolgt, auch wenn diese in *hypertext fiction* durchaus zentral ist. Dabei können jedoch (2) auch multimodale Ressourcen eingesetzt werden. Zudem eröffnet die textuelle Form Lerner\*innen neue Möglichkeiten, (3) wie sie ihre Texte strukturieren können, wodurch wiederum (4) das digitale Schreibwerkzeug mit seinen *affordances* an Bedeutung gewinnt. Da Berge, Evensen und Thygesen (2016: 182-184) nur kurz auf die Schreibressourcen eingehen, werden diese im Folgendem aus der Perspektive der fremdsprachlichen Schreibdidaktik betrachtet.

#### 4.1 Der Einfluss von Schriftsprache und Schriftzeichen

Beim Verfassen von *hypertext fiction* ist der Einsatz der Schriftsprache (*vocabulary and grammar*, vgl. Abb. 3) unerlässlich. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts ist Schreiben als funktionale kommunikative Kompetenz (KMK 2012: 14) dabei insbesondere unter dem Aspekt des sprachlichen Lernpotenzials (Hundertmark 2018: 175) von Bedeutung. Denn Lerner\*innen sollen durch die schriftliche Kommunikation in der Fremdsprache zum Einsatz ihrer *language skills* (insb. Orthografie, Grammatik, Lexis; vgl. Broughton 2002: 116) angeregt werden. Manchón (2011: 64f.) weist darauf hin, dass die Forschung zum

fremdsprachlichen Schreiben stark auf den Erkenntnissen des allgemeinen Zweitspracherwerbs aufbaut, wobei insbesondere die *output* (Swain 1985), die *interaction* (Long 1996) und die *noticing hypothesis* (Schmidt 1995) zu nennen sind. Konzeptionell betrachtet bemerken Lerner\*innen also durch den *pushed output* (Swain 1985) des Schreibprozesses (*interaction*) die Diskrepanz (*noticing*) zwischen dem, was sie in der Fremdsprache schriftlich ausdrücken können und was nicht (Manchón & Larios 2011: 195). Cumming (2001: 3) unterscheidet weiterhin zwischen drei Dimensionen des Sprachenlernens, die beim Schreiben stattfinden können (Tab. 3).

<b><i>Dimension</i></b>	<b><i>Micro-Level</i></b>	<b><i>Macro-Level</i></b>
<b><i>Text</i></b>	<i>Syntax, morphology and lexis</i>	<i>Cohesive devices Text structure</i>
<b><i>Composition</i></b>	<i>Search for words and/or syntax Attention to ideas and language</i>	<i>Revising</i>
<b><i>Context</i></b>	<i>Individual development Self-image / identity</i>	<i>Discourse community participation</i>

Tabelle 3: What does a person learn when writing in a second language (Cumming 2001: 3).

Beim Schreiben in der Fremdsprache müssen Lerner\*innen somit auf Wortwissen und Grammatik zurückgreifen, worunter insbesondere die Auswahl und Verfügbarkeit von Sprachwissen (*Syntax, morphology and lexis*) fällt. Mit diesem Wissen können Lerner\*innen das Schriftzeichensystem dann zur bewussten Kommunikation nutzen. Im Unterschied zu anderen Schreibmodellen unterscheidet das *Wheel of Writing* jedoch auch explizit zwischen den Sprachzeichen, die in der Schriftsprache verwendet werden, und dem zugrunde liegenden Sprachsystem, das durch diese Zeichen repräsentiert wird (Berge, Evensen & Thygesen 2016: 183). In einer solchen Perspektive auf Modalitäten (vgl. Abb. 3) kann somit auch die Wahl des Schriftzeichens von Bedeutung sein. Auch wenn diese in der Regel als im Kontext gegeben angesehen wird, macht es durchaus einen kommunikativen Unterschied, ob beispielsweise der vorliegende Artikel in *Times New Roman* oder *Comic Sans* geschrieben wurde. Die Wahl des Schriftzeichens kann im Sinne des *Wheel of Writings* also als bewusste Designentscheidung beim Schreiben betrachtet werden, die eine explizite Bedeutungskomponente außerhalb des abzubildenden Sprachsystems übernehmen kann (z. B. passend zu einem literarischen Genre). Es lohnt sich daher neben traditionellen Kategorien des Schreibens, insbesondere der Orthografie, auch verstärkt nichtsprachliche Aspekte wie Interpunktion und Layout bei der Texterstellung zu betrachten (Berge, Evensen & Thygesen 2016: 183). Hierbei profitieren Lerner\*innen weiterhin von Wissen, wie Wörter und Sätze zu einem Text verknüpft werden können (*cohesive devices*), was durch das Setzen von Absätzen auch Einfluss auf die Textstruktur bzw. -gestaltung haben kann. Dabei spielen kulturspezifische Normierungen wie etablierte Textgattungen oder spezifische Erwartungen an ein literarisches Genre ebenso eine Rolle, wie die Möglichkeiten den Text durch das Schreibwerkzeug multimodal auszugestalten.

## 4.2 Der Einfluss von Textstruktur und Schreibwerkzeug

Im Laufe der Zeit hat sich eine Vielzahl von Schreibpraktiken herausgebildet, die bestimmten Zwecken dienen und in relativ festen Textgattungen festgehalten sind. Dabei basieren sowohl die Textgestaltung als auch die verwendete Sprache häufig auf soziokulturellen Konventionen (Hundertmark 2018: 178). Beim Fremdsprachenlernen ist zusätzlich zu bedenken, dass diese je nach Kulturkreis unterschiedlich realisiert werden können (Pogner 2000: 676). Daher lohnt es sich, Lerner\*innen mit einer Vielzahl für sie relevanter Textkulturen des jeweiligen Faches vertraut zu machen (Berge, Evensen & Thygesen 2016: 177), im Falle von Englisch also mit englischsprachigen Alltagstexten wie auch Literaturformen (CEFR 2020: 25).

Hallet (2016: 7) betont, dass die Form einer Äußerung dem sozialen Kontext der Schreib- bzw. Kommunikationsabsicht entsprechen sollte, die Wahl eines Genres verfolgt somit stets einen kommunikativen Zweck. Genres werden dabei als kognitive (und somit erlernbare) Schemata verstanden, auf die Lerner\*innen beim Schreiben zurückgreifen können (Hallet 2016: 24). Als soziokulturell geprägte Diskursmuster bieten sie Lerner\*innen einen Orientierungsrahmen, wie ein Text nach generell bekannten Regeln gestaltet werden kann (Hallet 2016: 35). Dazu zählt Hallet explizit auch den kreativen Umgang mit Genre-Konventionen und die „Auslotung der Genre-Grenzen“ (Hallet 2016: 93). In der schulischen Praxis wird genrebasiertes Schreiben häufig gezielt mit Lernprozessen unterstützt, in denen Lerner\*innen typische sprachliche, inhaltliche und strukturelle Merkmale eines Genres analysieren und diese dann anschließend in eigene Texte übertragen sollen (Hyland 2010: 21). Das Erarbeiten, Erlernen und Einüben solch typischer Aspekte ist dabei eine gute Grundlage für eine kriterienbasierte Bewertung im Unterricht (Matz 2014: 38). Anschließend können Lerner\*innen ihr Wissen über das erarbeitete Genre flexibel auf andere Textformen und -typen anwenden (Hallet 2016: 69).

Da digitale Texte sich zunehmend von papierbasierten Texten unterscheiden (*digital born texts*; vgl. Lütge et al. 2019: 521), kann dies auch die Art und Weise beeinflussen, wie Genres in ihnen realisiert werden. So wird das Schreiben interaktiver und nicht-linearer Geschichten mit multimodalen Elementen erst durch die digitale Textstruktur von *hypertext fiction* ermöglicht. Somit beeinflusst die mediale Struktur des Textes maßgeblich, wie sich Genres in digitalen Formaten durch das digitale Schreibwerkzeug realisieren lassen. Das digitale Schreibwerkzeug fordert dabei von der Autor\*in teilweise andere Fähigkeiten als dies beim analogen Schreiben der Fall ist.

Somit kommt auch dem gewählten Werkzeug zum Schreiben eine wichtige Rolle zu (vgl. Abb. 3), beispielsweise mit Blick auf die damit verbundene Schreibmotorik. So ist das Schreiben mit dem Stift motorisch anspruchsvoller als der Tastenanschlag auf der Tastatur. Studien zeigen, dass beim handschriftlichen Schreiben dabei mehr körperliche Dimensionen aktiviert werden, was sich beispielsweise beim Verfassen von Notizen positiv auf Logik, Erinnerungsvermögen und Lernerfolg auswirkt (Mangen & Balsvik 2016; Mangen & Velay 2010; Taipale 2015). Andererseits kann die Entlastung der Handmuskulatur Lerner\*innen jedoch beim Verfassen längerer Texte unterstützen (Köller et al. 2020). Zudem liegt ein weiterer Vorteil digitaler Schreibwerkzeuge in der Möglichkeit der schnellen und einfachen Textmanipulation, sei es zur Korrektur von einzelnen Fehlern oder zur Umformulierung von Sätzen. Lerner\*innen können Wörter oder ganze Textabschnitte unkompliziert ändern,

verschieben, löschen oder an anderer Stelle einfügen, ohne dabei sichtbare Spuren im Text zu hinterlassen (Stapleton 2012: 152).

Diese Möglichkeiten beeinflussen dabei auch den Schreibprozess insgesamt, der in der Regel in drei Phasen unterteilt werden kann: (1) die Planung des Schreibens, (2) das eigentliche Verfassen und (3) die Überarbeitung des Geschriebenen. Solche Phasenabfolgen finden sich häufig in der Literatur, meist mit Bezug zum Modell von Flower und Hayes (1981: 370 ff.). Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts sollte zudem betont werden, dass sich die eigene Wahrnehmung der Textproduktion als aktiver Prozess, sowohl in der Erst- als auch in der Fremdsprache, positiv auf die Schreibkompetenz von Lerner\*innen auswirkt (Porsch 2010). Das bewusste Durchlaufen der Phasen hilft ihnen die Kontrolle über das eigene Schreiben zu verbessern (Krings 2016: 110). Seltener wird jedoch betrachtet, dass das Planen, Formulieren und Überarbeiten von Texten digital somit auch anders realisiert wird, obwohl bereits Heim (1999) aufzeigte, dass sich das Schreiben mit Textverarbeitungsprogrammen stark auf das Denken und Planen von Schreiber\*innen auswirkt. Ähnlich stellte auch Åkerfeldt (2014), die den Einsatz von analogem und digitalem Schreiben im schwedischen Schulunterricht verglich, fest, dass handschriftlich schreibende Schüler\*innen nicht nur mehr Pausen einlegen, sondern ihre Texte auch seltener überarbeiteten mussten, während die digital schreibende Gruppe den Bildschirm praktisch als Denkinstrument nutzte (Åkerfeldt 2014: 189).

Zum Abschluss sollten die Auswirkungen von Rechtschreib-, Grammatik- und Übersetzungssoftware auf das Schreiben nicht übersehen werden (vgl. Stapleton 2012). So verfügen moderne Schreibprogramme meist über eine automatische Rechtschreibkorrektur und ein integriertes Wörterbuch, oft mit Synonymfunktion (Hyland & Hyland 2019: 9-10). Solche Funktionen können sich sowohl positiv wie auch negativ auf die Orthographiekenntnisse und den Wortschatz von Lerner\*innen auswirken. Einerseits erleichtern sie das Erkennen sprachlicher Fehler, andererseits kann eine unreflektierte Nutzung dazu führen, dass sich Lerner\*innen zu sehr auf diese Programme verlassen und selbst nur schwache Orthographiekenntnisse ausbilden. Zudem werden sicherlich KI-gestützte Schreibprogramme, wie z. B. ChatGPT oder DeepL Write, bald flächendeckend im Unterricht Anwendung finden und Lerner\*innen Zugang zu zusätzlichen Formen von sprachlichem Feedback bieten (vgl. Hyland & Hyland 2019: 10). Vor diesem Hintergrund stellt sich daher insbesondere die Frage, wie die bewusste Förderung von Schreibkompetenz durch den reflektierten Einsatz digitaler Schreibressourcen und des Schreibwerkzeugs bei Lerner\*innen gelingen kann.

Im folgenden Abschnitt werden hierfür die Schreibressourcen des *Wheel of Writing* mit dem Designprozess von *hypertext fiction* verknüpft. Durch den exemplarischen Prozess der Textproduktion wird aufgezeigt, wie das Schreiben von *hypertext fiction* die sprachlich-multimodale Ausdrucksfähigkeit von Lerner\*innen unterstützen kann, wobei die im Modell thematisierten Schreibressourcen bewusst bei der digitalen multimodalen Komposition (vgl. Belcher 2017; Hafner & Ho 2020) integriert werden.

## 5 Der Designprozess von *hypertext fiction*

Im methodisch-praktischen Teil dieses Beitrags wird ein vom Autor entwickeltes Modell für das Schreiben von *hypertext fiction* als Lerner\*innentexte vorgestellt (Abb. 4), wobei auf dem *digital multimodal composition* Modell von Hafner und Ho (2020: 12) aufgebaut wurde. Das Modell ist als Vorschlag zu verstehen, wie der Prozess des Schreiben von *hypertext fiction* (*design as a verb*) mit gezielten Designaktivitäten Lerner\*innen dazu ermutigen kann, mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Schreibressourcen zu kommunizieren (*design as a noun*), auch mit solchen, die traditionell nicht im Fokus des fremdsprachlichen Schreibunterrichts stehen (vgl. Knobel & Lankshear 2003; Kress 2010: 8). Die vorgeschlagenen Aktivitäten greifen dabei die im *Wheel of Writing* (Berge, Evensen & Thygesen 2016) diskutierten Schreibressourcen beim Schreiben auf. Das Modell verfolgt somit einen handlungsorientierten Ansatz, bei dem die bewusste Gestaltung des Textes und die damit verbundenen kommunikativen Funktionen zentral sind. Die Progression des Modells orientiert sich am bekannten Dreischritt von *pre-*, *while-* und *post-*Phasen, die den Lerner\*innen von den rezeptiven Fertigkeiten (Leseverstehen bzw. Hör-/Sehverstehen) vertraut sein dürften.

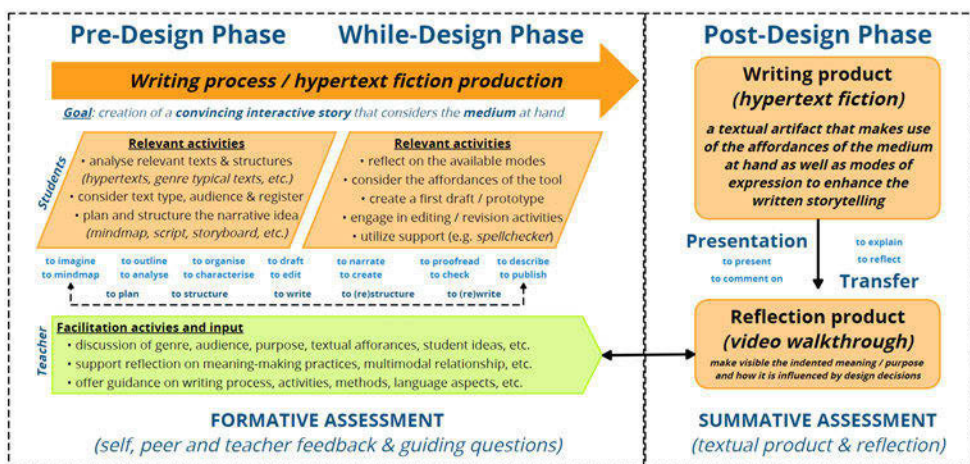


Abbildung 4: Prozessmodell für das Schreiben von *hypertext fiction* als Lerner\*innentexte (inspiriert und angepasst auf der Grundlage von Hafner & Ho 2020 sowie Berge et al. 2016)

Die Lerner\*innen befinden sich in den ersten beiden Phasen in der eigentlichen Textproduktion, wie der Pfeil in Abbildung 4 zeigt. In diesen Phasen findet das Schreiben als *act of writing* statt, daher können sich die Phasen in der Praxis überschneiden (vgl. Flower & Hayes 1981: 367). Die *pre-*Phase konzentriert sich auf die vorbereitende Planung des Schreibens von *hypertext fiction*, während die *while-*Phase den Schreibakt sowie die Überarbeitung des Geschriebenen in den Blick nimmt. Unter dem Pfeil sind jeweils Vorschläge für relevante Designaktivitäten beim Schreiben von *hypertext fiction* aufgeführt. Diese werden im Folgenden näher erläutert.

## 5.1 Pre-Design Aktivitäten beim Schreiben von *hypertext fiction*

In der ersten Phase sollten Lerner\*innen mit typischen Gestaltungsmöglichkeiten von *hypertext fiction* vertraut gemacht werden. Zu Beginn wird daher die Schreibabsicht (*purpose of writing*) ausformuliert. Diese kann von der Lehrkraft vorgegeben oder gemeinsam mit den Lerner\*innen erarbeitet werden. Gerade kreative Schreibenanlässe (*writing to imagine*) bieten sich dabei zum Verfassen von entscheidungsbasierten Geschichten an (z. B. *create your own piece of hypertext fiction*). Unterstützend kann das Lesen oder gegenseitige Präsentieren von Beispielgeschichten Lerner\*innen Einblicke geben, wie nichtlineare Textstrukturen von Leser\*innen erlebt werden. Zudem kann das Lesen von Beispieltexten die Identifikation von gattungstypischen Elementen unterstützen (Hallet 2016: 111). Da die Wahl der sprachlichen Mittel wie auch der gezielte Einsatz anderer Schreibressourcen von der antizipierten Leserschaft abhängen, sollten diese Aspekte mit Lerner\*innen vor Beginn des Schreibens thematisiert werden (Hyland 2010: 27). So könnte eine mögliche Aufgabe darin bestehen, zu skizzieren, für wen die Lerner\*innen ihre interaktive Geschichte schreiben wollen (*Outline who you are writing your story for*).

Thematisch können die Lerner\*innen beim kreativen Schreiben von *hypertext fiction* frei auf vertraute literarische Gattungen wie *Fantasy*, *Young Adult* oder *Science-Fiction* zurückgreifen, oder auch bekannte Textwelten z. B. im Rahmen von Fan Fiction nutzen. Eine alternative Herangehensweise kann sein, bekannte Geschichten in entscheidungsbasierte Erzählungen umzuwandeln (z. B. mit Impulsen wie *imagine how the story could continue*). Die freie Textgestaltung in einem solchen kreativen Schreibsetting erlaubt Lerner\*innen ein hohes Maß an Selbstbestimmung, was sich wiederum positiv auf ihre Schreibmotivation auswirken kann (Legutke 2017, 288).

Die bewusste Planung der digitalen Textstruktur und der verschiedenen Erzählstränge spielt eine zentrale Rolle beim Schreiben von *hypertext fiction*. Der Planungsprozess profitiert dabei insbesondere vom Einsatz visueller Formate wie *storymaps* oder *graphic organizing*, da diese den Lerner\*innen helfen, zentrale Ereignisse in ihrer Geschichte anzuordnen. Dabei reflektieren sie, welche Entscheidungen sie der Leser\*in präsentieren wollen und wie sich diese auf die Textstruktur (*global cohesion*) ihrer Erzählung auswirken. Dabei ist es ratsam, den Lerner\*innen als Orientierungshilfe eine Mindestanzahl an *nodes* oder Links vorzugeben, die sie verwenden müssen. Hierbei werden Lerner\*innen schnell erkennen, wie wichtig es sein kann, zentrale Knotenpunkte in ihre Erzählung einzubauen, um eine oder mehrere Haupthandlungen zu fokussieren (vgl. Bode & Dietrich 2013: 58, z. B. wie im Format des *Branch and Bottleneck* in Abb. 5).

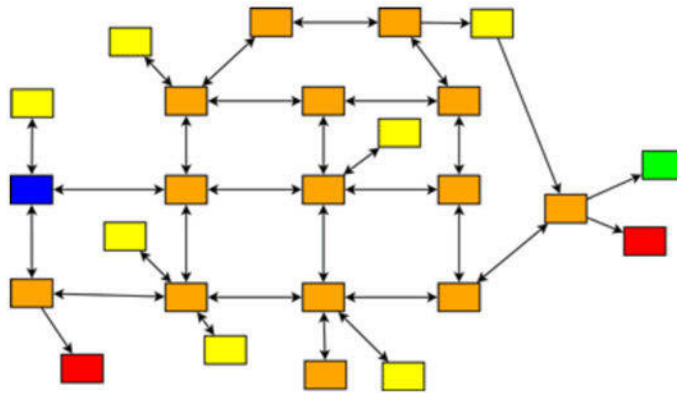
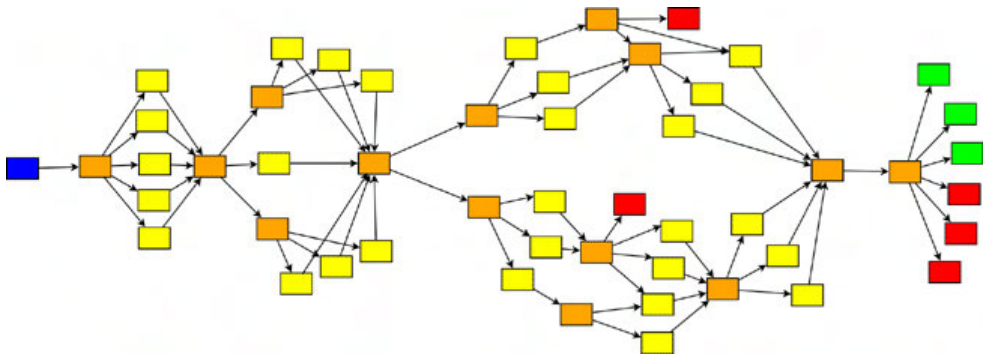


Abbildung 5: Textmuster in entscheidungsbasierten Texten (nach Ashwell 2015) (oben: Open Map; unten: Branch and Bottleneck)



In *Twine* können Lerner\*innen ihre geplanten Erzählpfade dann in ein interaktives *hypertext fiction*-Format übertragen. Dazu legen sie einzelne Textstellen als *nodes* an, formulieren diese aus und verknüpfen sie mit Links. Die Aktivitäten in der *while*-Phase sollen Lerner\*innen nun dazu anregen, bewusst das volle Spektrum an Schreibressourcen des *Wheel of Writings* beim eigenen Schreiben zu nutzen, um ihre Geschichten sowohl mit der Schriftsprache als auch mit den digitalen Gestaltungsmöglichkeiten des Schreibwerkzeugs kreativ auszugestalten.

## 5.2 *While*-Design Aktivitäten beim Schreiben von *hypertext fiction*

Zunächst einmal spielt beim Verfassen von *hypertext fiction* die Schriftsprache, insbesondere Wortschatz und Grammatik, eine zentrale Rolle. Mit ihr wird nicht nur die Geschichte erzählt, sondern durch Links wird die Schriftsprache zum Interaktionsmedium zwischen Leser\*in und Text (Detlefsen & Holt 2025: 20-21). Links sollten dabei so formuliert sein, dass sie der Leser\*in Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, die spannend und realistisch erscheinen. Da die Perspektive der Leser\*innen entscheidend ist, liegt in *hypertext fiction* ein starker Fokus auf einer adressatenorientierten Schreibpraxis, wobei das Formulieren von

Links als bedeutungsvolle Entscheidungen sich besonders gut eignet, um Lerner\*innen zum kreativen Sprachhandeln in der Fremdsprache anzuregen (Holt 2025: 100). Dabei müssen sie sich beispielsweise für eine Erzählperspektive entscheiden, die die Interaktivität mit der Leser\*in fördert. Häufig wird hier die zweite Person verwendet, da so die Leser\*in direkt angesprochen werden kann, was wiederum ein Gefühl von eigener *agency* in der Geschichte erzeugt (vgl. Bell & Ensslin 2011). Sprachliches Feedback während des Schreibens kann Lerner\*innen helfen nicht nur die eigene Ausdrucksfähigkeit zu verbessern, sondern auch gezielt sprachliche Mittel einzusetzen, die die Leser\*in zur Interaktion mit der Geschichte motiviert (z. B. direkte Anrede, aktivierende Sprache, etc.). Sprachliche Fehler sollten dann thematisiert werden, wenn sie das Textverständnis beeinträchtigen (Matz 2014: 41-42), denn für ein flüssiges und immersives Leseerlebnis muss die Sprache verständlich gestaltet sein.

Neben dem Einsatz der Schriftsprache können beim Schreiben von *hypertext fiction*, wie bereits erwähnt, multimodale Ausdrucksmöglichkeiten genutzt werden. Visuelle Elemente wie Bilder können die Atmosphäre der Geschichte verstärken oder Textstellen visuell hervorheben. Der Einsatz von Musik oder Soundeffekten kann die Geschichte immersiver wirken lassen. Dabei muss die Integration der multimodalen Elemente jeweils mit dem narrativen Inhalt abgestimmt werden, um die Kohärenz beim Lesen aufrechtzuerhalten (Millard 2020: 124). Lerner\*innen sollten daher angeregt werden, zu überlegen, welche *modes* ihre Geschichte bereichern und wie sie diese effektiv in ihre Erzählung integrieren können. Wichtig ist dabei also die Frage, welche kommunikative Absicht die Designentscheidung der Lerner\*innen im Kontext der Geschichte verfolgt. Die Lehrkraft kann hier unterstützen, indem sie Beispiele für gelungene multimodale Erzählungen aufzeigt. Skains (2019a: 3-4) schlägt dabei vor, dass Lerner\*innen lediglich die Nutzung von Links vorgeschrieben wird, damit alle weiteren Designentscheidungen einzig dem Wunsch entspringen, ihre interaktive Geschichte auf eine bestimmte Art und Weise erzählen zu wollen. Unterstützend kann hierbei auf Anleitungen und Vorlagen verwiesen werden, wie zum Beispiel das offizielle *cookbook* der *Twine* Community (<https://twinery.org/cookbook/>).

Neben solch beispielhaften Designaktivitäten, die die bewusste Nutzung nichtsprachlicher Schreibressourcen in den Vordergrund des Lernens stellen, finden sich im Modell eine Auswahl von Schreiboperatoren, die ähnlich der Schreibintention im *Wheel of Writing*, prototypisch in den verschiedenen Phasen auftreten. Die Operatoren können Lerner\*innen dabei helfen, die eigene Progression beim Erstellen ihrer Texte zu reflektieren. Die fettgedruckten Operatoren weisen jeweils auf zentrale Phasen von der Analyse bis zur Überarbeitung hin, wobei je nach Bedürfnissen der Lerngruppe einzelne Operatoren angepasst oder weggelassen werden können.

Unter den Schreiboperatoren befindet sich gesondert die Rolle der Lehrkraft, die nicht nur die Aktivitäten vorbereitet, sondern den Lerner\*innen mit inhaltlichem und sprachlichem Feedback zur Seite steht und die Textgestaltung mit kollaborativen Methoden unterstützen kann. Gerade die Integration von Schreibkonferenzphasen bieten sich an, um Lerner\*innen einen Raum zu bieten, in dem sie sich beim Schreiben gegenseitig helfen können (siehe Yi, King & Safriani 2017). Hier können Sie sprachliche Aspekte im Zusammenhang mit dem Inhalt der Geschichte diskutieren, wobei es sich bei *hypertext fiction* insbesondere anbietet zentrale Knotenpunkte oder wichtige Entscheidungen in Kleingruppen zu besprechen. Leitfragen können zudem die Aufmerksamkeit der Lerner\*in-

nen gezielt auf bestimmte Aspekte der Textgestaltung lenken, wobei auch nicht-sprachliche Gestaltungsmittel auf ihre kommunikative Wirkung hin diskutiert werden können. Im kreativen und designorientierten Setting nimmt die Lehrkraft somit verstärkt die Rolle einer Impulsgeber\*in ein, die narrative wie designreflektierende Fragen stellen sollte. Der Lerner\*innentext regt hierbei als sprachliches Lernprodukt zur Begegnung zwischen Lehrkraft und Lerner\*innen an. Dabei endet der Schreibprozess, hier verstanden als kommunikativer und zielgerichteter Akt, nicht mit der Fertigstellung des Textes, sondern macht diesen in der Post-Phase zum Ausgangspunkt für Kommunikation- und Reflexionsaktivitäten.

### 5.3 Post-Design Aktivitäten beim Schreiben von *hypertext fiction*

Im Gegensatz zum alltäglichen Schreiben, das häufig von Anschlussinteraktion geprägt ist, endet die Textproduktion im Fremdsprachenunterricht meist lediglich mit der Präsentation des eigenen Textes. Insbesondere in kreativen Schreibsettings sollte jedoch die Wertschätzung der Lerner\*innentexte nicht zu kurz kommen (Hundertmark 2018: 189). Im vorgeschlagenen Verlauf sollen die Hypertextgeschichten daher in der *post*-Phase nicht nur präsentiert werden, sondern Transferaktivitäten sollen zur gemeinsamen Reflexion über den Lern- und Gestaltungsprozess von *hypertext fiction* anregen. In dieser abschließenden Phase wird also mit Lerner\*innen thematisiert, wie gut ihre (kreative) Schreibabsicht durch den bewussten Einsatz der Schreibressourcen realisiert wurde (Berge, Evensen & Thygesen 2016: 184-185).

Da das vollständige Lesen von Hypertextgeschichten aufgrund der verzweigten Erzählstruktur sich schwierig gestalten kann, ist ein mögliches Format für den Fremdsprachenunterricht, dass Lerner\*innen einen *story walkthrough* zu ihrer Geschichte anfertigen. In diesem präsentieren sie die Struktur und das Design ihrer Geschichte in ihrer Rolle als Autor\*innen. Dabei können sie ihren Mitschüler\*innen nicht nur die Handlung der Geschichte aufzeigen, sondern auch eigene Designentscheidungen erläutern oder im Diskurs thematisieren. Somit kann ein direkter Bezug zwischen dem Design und dem Narrativ hergestellt werden. Dabei führen Lerner\*innen ihre Mitschüler\*innen durch den eigenen Text und erläutern, welche Designentscheidungen sie an welcher Stelle getroffen haben und inwiefern diese die eigene Erzählung unterstützt. So können sie direkt auf Textstellen oder multimodale Elemente eingehen, auf die sie besonders stolz sind und die Gründe dafür erläutern. Ein alternativer Ansatz zum *story walkthrough* findet sich bei Shipka (2011), wo Lerner\*innen in *goal statements* (allerdings in ihrer Erstsprache) beschreiben, welche Designentscheidungen sie wo und warum in ihrer Geschichte getroffen haben. Ein Vorteil solcher Reflexionsformate besteht darin, dass auch mit *work in progress* Geschichten gearbeitet werden kann, die nicht unbedingt abgeschlossen sein müssen. Stattdessen können die Lerner\*innen am Ende einer Einheit den bisherigen Stand ihrer Geschichte präsentieren und dabei beispielsweise mit Texten aus der *pre*-Phase, wie den *storyboards*, aufzeigen, welche Pfade in ihrer Geschichte geplant sind aber noch nicht umgesetzt wurden.

Insgesamt ermöglichen solche Formate Lerner\*innen, sich sowohl zum Prozess (*design as a verb*) wie auch zur bewussten Textgestaltung (*design as a noun*) zu äußern. Dabei bleiben die vielen Entscheidungen, die im Rahmen der Textproduktion getroffen werden, nicht unsichtbar, sondern werden explizit zum Gegenstand der Reflexion (vgl. Abendroth-Timmer

& Gerlach 2021: 259). Auf der Metaebene machen sie so sichtbar, dass eine Reflexion über den bewussten Einsatz verschiedener Schreibressourcen im Designprozess von *hypertext fiction* stattgefunden hat. Somit bieten derartige Reflexionsformate alternative Möglichkeiten die Lerner\*innentexte in einem anschließenden Dialog zu würdigen. Dabei können Lerner\*innen selbst aufzeigen, wie ihre Texte als individuelle Produkte zu verstehen sind und wo sie einen Lernerfolg bei sich festgestellt haben. Im Anschluss besteht dann die Möglichkeit, dass sie ihre Geschichten, beispielsweise mit *Twine* als HTML-Datei, über das Lernmanagementsystem der Schule teilen, sodass diese von interessierten Mitschüler\*innen im Anschluss gelesen werden können.

## 6 Fazit: Schreibkompetenz umfassend mit *hypertext fiction* fördern

In diesem Beitrag wurde der Frage nachgegangen, inwiefern das eigene Verfassen fiktionaler Hypertexte einen innovativen Zugang bietet, um die schriftliche wie auch die multimodale Schreibkompetenz von Lerner\*innen zu fördern. Als schreibtheoretisches Modell diente hierbei das *Wheel of Writing* (Berge, Evensen und Thygesen 2016), welches ein breiteres Spektrum an kommunikativen Ressourcen vorstellt, die neben der Schriftsprache zur Verfügung stehen, was für die Konzeptualisierung digitaler und multimodaler Texte von Vorteil ist. Ausgehend vom Ansatz der digitalen multimodalen Komposition, erscheint das Schreiben von *hypertext fiction* sehr vielversprechend, um die Schreibressourcen des *Wheel of Writing* gezielt bei der eigenen Textproduktion von Lerner\*innentexten aufzugreifen.

Die Gestaltung interaktiver und nichtlinearer Erzählstrukturen bietet Lerner\*innen nicht nur einen motivierenden Zugang zum Sprachhandeln, sondern fordert sie dazu heraus, Schriftsprache, digitale Textstrukturen und multimodale Ausdrucksmöglichkeiten zielführend miteinander zu kombinieren (*design as a noun*). Dabei können Lerner\*innen das Potenzial des digitalen Schreibwerkzeuges breit auszuschöpfen, um eigene interaktive Geschichten zu gestalten und ihre Schreibkompetenzen multimodal zu erweitern. Mit einem Vorschlag zur Gestaltung des Schreibprozesses eigener Hypertexte (*design as a verb*) wurde gezeigt, wie die Auseinandersetzung mit der Textform Lerner\*innen nicht nur neue Perspektiven auf Narrativität eröffnet, sondern auch das kommunikative Zusammenspiel von Schriftsprache und anderen Ausdrucksmöglichkeiten in den Fokus rückt. Mit gezielten Designaktivitäten können Lerner\*innen so zum Nachdenken über sprachliche und strukturelle Designentscheidungen angeregt werden. Ein Schwerpunkt dieser Form der eigenen Textproduktion liegt somit auf dem bewussten Einsatz der Schreibressourcen als *design*, insbesondere also der Frage welche kommunikativen Absichten ihre Designentscheidungen verfolgen. Die Erkenntnisse können anschließend auf andere Kontexte digitaler Kommunikation übertragen werden.

Zukünftige Forschung sollte jedoch betrachten, wie sich das Planen, Formulieren und Überarbeiten interaktiver Texte von der allgemeinen Schreibplanung linearer Texte unterscheidet. Zudem sollte geprüft werden, wie die vorgeschlagenen Designaktivitäten Lerner\*innen bei der Ausbildung eines multimodalem Schreibverständnisses noch besser unterstützen könnten. Denn obwohl das *Wheel of Writing* einen theoretischen Rahmen bietet, sind praktische Studien notwendig, um die Herausforderungen beim Schreibprozess zu verstehen und geeignete Strategien für den Unterricht zu entwickeln.

## References

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar & GERLACH, David (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung*. Berlin: J.B. Metzler.
- ÅKERFELDT, Anna (2014). Re-shaping of Writing in the Digital Age – a Study of Pupils' Writing with Different Resources. *Nordic Journal of Digital Literacy* 9(03), 172-193.
- ARCHER, Arlene & BREUER, Esther (2016). A Multimodal Response to Changing Communication Landscapes in Higher Education. In: Breuer, Esther; Archer, Arlene (Hrsg.). *Multimodality in Higher Education*: BRILL, 1-17.
- ASHWELL, Sam K. (2015). *Standard Patterns in Choice-Based Games*. Electronic document. <https://heterogenoustasks.wordpress.com/2015/01/26/standard-patterns-in-choice-based-games/> (Letzter Zugriff: 12.08.2025).
- BARTON, David (1994). *Literacy: The ecology of written language*. London: Routledge
- BATEMAN, John; WILDFEUER, Janina & HIIPALA, Tuomo (Hrsg.) (2017). *Multimodality. Foundations, Research and Analysis-A Problem-Oriented Introduction*. Mouton Textbook. Berlin/Boston: De Gruyter.
- BELCHER, Diane D. (2017). On becoming facilitators of multimodal composing and digital design. In: *Journal of Second Language Writing* 38, 80-85.
- BELL, Alice & ENSSLIN, Astrid (2011). 'I know what it was. You know what it was': Second-Person Narration in Hypertext Fiction. In: *Narrative* 19(3), 311-329.
- BERGE, Kjell Lars; EVENSEN, Lars Sigfred & THYGESSEN, Ragnar (2016). The Wheel of Writing. A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. In: *The Curriculum Journal* 27(2), 172-189.
- BEZEMER, Jeff & KRESS, Gunther R. (2016). *Multimodality, learning and communication. A social semiotic frame*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- BODE, Christoph & DIETRICH, Rainer (2013). *Future Narratives*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- BROUGHTON, Geoffrey (2002). *Teaching English as a Foreign Language*. Hoboken: Taylor and Francis.
- BULL, Geoff & ANSTEY, Michèle (2018). *Elaborating multiliteracies with multimodal texts. Changing classroom practices and developing teacher pedagogies*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- CARLON, May; JONSON, Kristine; GONDA, Donn Emmanuel; ANDREWS, Eden Mariquit; GAYED, John Maurice; OLEXA, Robert Anthony & CROSS, Jeffrey Scott (2022). Educational Nonlinear Stories with Twine. In: KIZILCEC, René F.; DAVIS, Katie & OCHOA, Xavier (Hrsg.). *Proceedings of the Ninth ACM Conference on Learning @ Scale*. New York: ACM, 248-251.
- COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (Hrsg.) (2015). *A pedagogy of multiliteracies. Learning by design*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan
- CUMMING, Alister (2001). Learning to Write in a Second Language: Two Decades of Research. In: *International Journal of English Studies (IJES)* 1(2), 1-23.
- EARLY, Margaret; KENDRICK, Maureen & POTTS, Diane (2015). Multimodality: Out From the Margins of English Language Teaching. In: *TESOL Quarterly* 49(3), 447-460.
- ELOLA, Idoia, OSKOZ, Ana (2017). Writing with 21st century social tools in the L2 classroom. New literacies, genres, and writing practices. In: *Journal of Second Language Writing* 36, 52-60.
- ENSSLIN, Astrid; SKAINS, Lyle; RILEY, Sarah; HARAN, Joan; MACKIEWICZ, Alison & HALLIWELL, Emma (2016). Exploring digital fiction as a tool for teenage body image bibliotherapy. In: *Digital Creativity* 27(3), 177-195.

- FLOWER, Linda & HAYES, John R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32(4), 365.
- FRIEDHOFF, Jane (2013). Untangling Twine: A platform study. *Proceedings of the 2013 DiGRA International Conference, DeFragging Game Studies* 7, 1-10.
- HAFNER, Christoph A. & HO, Wing Yee Jenifer (2020). Assessing digital multimodal composing in second language writing. Towards a process-based model. In: *Journal of Second Language Writing*, 47.
- HAFNER, Christoph A. & MILLER, Lindsay (2018). *English in the Discipline*. Routledge.
- HALLET, Wolfgang (2015). Teaching multimodal novels. In: Delanoy, Werner; Eisenmann, Maria & Matz, Frauke (Hrsg.). *Learning with literature in the EFL classroom*. Anglo-amerikanische Studien, 49. Frankfurt am Main: Peter Lang, 283-298.
- HALLET, Wolfgang (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- HEIM, Michael (1999). *Electric language. A philosophical study of word processing*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- HEINZ, Susanne (2020). Multimodale Wissensrepräsentation in der Fremdsprache. Lesestudie in der Sekundarstufe I und literaturdidaktische Zugänge im Sinne eines „multimodal approach to reading and literature. In: Heinz, Tobias; Brouër, Birgit & Janzen, Margot (Hrsg.). *Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften*. Münster, New York: Waxmann, 95-122.
- HOLT, Sean (2023). Mental Health Literacy quest or Three reasons why. Using hypertext fiction to foster Mental Health Literacy. In: *AAA (Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik)* 48(2), 157-185.
- HOLT, Sean (2025). Exploring the Possibilities of Hypertext Fiction for English Language Education. In: Summer, Theresa; Gießler, Ralf (Eds.) *Digital Textualities and Spaces in ELT*: Gunter Narr Verlag, 93-112.
- HUNDERTMARK, Svea (2018). Schreiben. In: Heinz, Susanne; Riedel, Andréa & Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.) *Basiswissen Lehrerbildung. Englisch unterrichten* (1. Auflage). Seelze: Klett/Kallmeyer, 175-192.
- HYLAND, Ken (2010). *Second Language Writing*: Cambridge University Press
- HYLAND, Ken (2011). Learning to write: Issues in theory, research, and pedagogy. In: Manchón, Rosa M. (Hrsg.). *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*, 31. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 17-35.
- HYLAND, Ken & HYLAND, Fiona (2019). Contexts and Issues in Feedback on L2 Writing. In: Hyland, Ken & Hyland, Fiona (Hrsg.). *Feedback in second language writing*. Contexts and issues (2nd edition). Cambridge applied linguistics series. Cambridge: Cambridge University Press, 1-22.
- JEWITT, Carey; BEZEMER, Jeff & O'HALLORAN, Kay L. (2016). *Introducing multimodality*. London: Routledge
- JIANG, Lianjiang (2017). The affordances of digital multimodal composing for EFL learning. In: *ELT Journal* 71(4), 413-422.
- KALANTZIS, Mary & COPE, Bill (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- KESSLER, Matt & MARINO, Francesca (2023). Digital multimodal composing in English language teaching. In: *ELT Journal* 77(3), 370-376.

- KIEWEG, Werner (2016). Die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten. In: Haß, Frank (Hrsg.). *Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis*. 2 überarbeitete Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 124-179.
- KÖLLER, Olaf; FLECKENSTEIN, Johanna; REBLE, Raja & MEYER, Jennifer (2020). Am Computer oder handschriftlich schreiben? Untersuchung des Testmodus-Effekts in Deutschaußsätzen der Sekundarstufe I. In: Kaspar, Kai; Becker-Mrotzek, Michael; Hofhues, Sandra; König, Johannes & Schmeinck, Daniela (Hrsg.). *Bildung, Schule, Digitalisierung*. München: Waxmann, 51-56.
- KRESS, Gunther R. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- KRESS, Gunther R., JEWITT, Care; OGBORN, Jon & TSATSARELIS, Charalampos (2014). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Bloomsbury classics in linguistics. London: Bloomsbury.
- KRINGS, Hans P. (2016). Schreiben. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag, 107-110.
- LEE, Rory (2018). Surveying the available modes of persuasion. In: Lee, J. C. & Khadka, Santosh (Hrsg.). *Designing and implementing multimodal curricula and programs*. Routledge studies in multimodality, 21. New York, London: Routledge, 89-110.
- LOTHERINGTON, Heather & JENSON, Jennifer (2011). Teaching Multimodal and Digital Literacy in L2 Settings. New Literacies, New Basics, New Pedagogies. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 226-246.
- LÜTGE, Christiane; MERSE, Thorsten; OWCZAREK, Claudia & STANNARD, Michelle (2019). Crossovers. Digitalization and literature in foreign language education. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 9(3), 519-540.
- LÜTGE, Christiane; MERSE, Thorsten; OWCZAREK, Claudia & STANNARD, Michelle (2021). Digital textualities: Innovative practices with social media, digital literature and virtual realities. In: Lütge, Christiane & Merse, Thorsten (Hrsg.). *Digital Teaching and Learning*. Perspectives for English Language Education. narr STUDIENBÜCHER. Tübingen: Narr Francke Attempto, 231-254.
- MANCHÓN, Rosa M. (Hrsg.) (2011). *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*, 31. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- MANCHÓN, Rosa M. & DE LARIOS, Julio Roca (2011). Writing to learn in FL contexts: Exploring learner's perceptions of the language learning potential of L2 writing. In: Manchón, Rosa M. (Hrsg.). *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*, 31. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 181-207.
- MANGEN, Anne & BALSVIK, Lillian (2016). Pen or keyboard in beginning writing instruction? Some perspectives from embodied cognition. In: *Trends in Neuroscience and Education* 5(3), 99-106.
- MANGEN, Anne & VELAY, Jean-Luc (2010). Digitizing Literacy. Reflections on the Haptics of Writing. In: Hosseini, Mehrdad (Hrsg.). *Advances in Haptics*: InTech, 1-18.
- MATZ, Frauke (2014). Schreiben. In: Lütge, Christiane (Hrsg.). *Englisch-Methodik*. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor, 33-50.
- MILLER, Suzanne M. & McVEE, Mary B. (2013). *Multimodal Composing in Classrooms*. New York: Routledge.
- MILLS, Kathy A.; STONE, Bessie G.; UNSWORTH, Len & FRIEND, Lesley (2020). Multimodal Language of Attitude in Digital Composition. In: *Written Communication*, 37(2), 135-166.

- POGNER, Karl-Heinz (2000). Writing. In: Byram, Michael (Hrsg.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, 674-677.
- PORSCH, Raphaela (2010). *Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Empirische Analysen zu Leistungen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- SALTER, Anastasia (2016). Playing at Empathy. Representing and Experiencing Emotional Growth through Twine Games. In: *2016 IEEE International Conference on Serious Games and Applications for Health*. Piscataway, NJ: IEEE, 1-8.
- SCHUCH, Andreas (2020). Digital Storytelling as a Teaching Tool for Primary, Secondary and Higher Education. In: *AAA (Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik)* 45(2), 173-195.
- SHIPKA, Jody (2011). *Toward a Composition Made Whole. Composition, Literacy, and Culture*. Pittsburgh PA: University of Pittsburgh Press.
- SKAINS, R. Lyle (2019a). Teaching digital fiction: integrating experimental writing and current technologies. In: *Palgrave Communications* 5(1), 1-10.
- SKAINS, R. Lyle (2019b). The materiality of the intangible: Literary metaphor in multimodal texts. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 25(1), 133-147.
- STAPLETON, Paul (2012). Shifting cognitive processes while composing in an electronic environment: A study of L2 graduate writing. In: *Applied Linguistics Review* 3(1), 151-171.
- STREET, Brian V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUMMER, Theresa & EISENMANN, Maria (2020). *Multimodal literature in ELT: Theory and practice*. In: *CLELE Journal* 8(1), 52-73.
- Taipale, Sakari (2015). Bodily dimensions of reading and writing practices on paper and digitally. In: *Telematics and Informatics* 32(4), 766-775.
- Yi, Youngjoo; KING, Nicole & SAFRIANI, Afida (2017). Reconceptualizing Assessment for Digital Multimodal Literacy. In: *TESOL Journal* 8(4), 878-885.



# Zur Ko-Konstruktion von Lerner\*innentexten im Englischunterricht der Primarstufe

Constanze Dreßler & Michael K. Legutke

Der Beitrag fokussiert Lerner\*innentexte und ihre Entstehung im Englischunterricht der Grundschule. Nach einem kurzen theoretischen Überblick, beschäftigt sich der Beitrag mit der These, dass Lerner\*innentexte in der Grundschule durch die Beziehungen und Interaktionen im Klassenzimmer entscheidend beeinflusst werden, die für die Entstehung von Lerner\*innentexten besonders zu Beginn des Englischunterrichts von entscheidender Bedeutung sind. Es werden mündliche Lerner\*innentexte und deren Entstehung im Unterricht präsentiert und diskutiert. Dazu wird eine monologische Lernaufgabe („Re-telling of Jack and the beanstalk“) zu einem bekannten Märchen im Unterrichtsverlauf skizziert und ihre Umsetzung als task-in-process, also die Inszenierung der Lernaufgabe, genauer betrachtet.

## 1 Lerner\*innentexte und Fachdidaktik: Ein Exkurs

Um das Potenzial der Texte zu erfassen, die Lernende im Fremdsprachenunterricht erschaffen, lohnt sich – ergänzend zur Einleitung zu diesem Band – ein kurzer Exkurs in die neuere Geschichte der Fremdsprachendidaktik. Dass Lernende im Fremdsprachenunterricht nicht nur etwas zu sagen haben, sondern dass sie vielmehr von Anfang an dazu Gelegenheit erhalten sollten, sich als sie selbst zu äußern, d. h., ihre Sicht auf die Welt, die des Klassenzimmers eingeschlossen, in der Fremdsprache zum Ausdruck zu bringen, wie immer eingeschränkt das am Anfang auch sein mag, ist eine der zentralen Prämissen der Kommunikativen Fremdsprachendidaktik. Diese hat seit den späten 70er- und frühen 80er Jahre des letzten Jahrhunderts zunehmend eine Neuorientierung des Fachdiskurses initiiert und Entwürfe für eine kommunikative Praxis angeboten (Legutke & Schocker-v. Ditfurth 2003). Es wundert deshalb nicht, wenn in den ersten Materialpaketen, den sogenannten „Baukästen“ der Bundesarbeitsgemeinschaften Englisch und Französisch an Gesamtschulen (BAG), Protagonistinnen eben jener Neuorientierung, den Äußerungen der Lernenden breiter Raum eingeräumt wird. Mit Hilfe einer damals noch sehr schematischen Übungstypologie „vom Verstehen zum Äußern“ sollten die Äußerungen der Lernenden systematisch vorbereitet werden (BAG 1978, siehe auch Weiterentwicklung BAG 1996). Dabei war keineswegs nur mündliche Sprachproduktion intendiert, sondern auch und gerade von Schüler\*innen selbst geschriebene Texte, mit denen sie ihre Sicht der Dinge gestalten sollten, indem sie u. a. die zielsprachigen Ausgangstexte zum Vorbild nahmen. Das Spektrum der gewünschten Lerner\*innentexte in den frühen Materialpaketen ist groß

und reicht vom Fanbrief über Berichte zu Fantasiereisen, Tagebucheinträgen, Zeitungsberichten bis hin zu erfundenen Geschichten und Liebesbriefen.<sup>1</sup> Im Fokus stand damals der Englischunterricht auf der Sekundarstufe.

Auch die sich um dieselbe Zeit herausbildende Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit ihrer Akzentuierung „schüleraktivierender Methoden“ weist den Lerner\*innentexten eine Schlüsselrolle zu, wie das folgende Zitat exemplarisch verdeutlicht:

Literarische Texte beziehen sich einerseits auf lebensweltliche Erfahrungen der Schüler, andererseits fügen sie sich nicht nahtlos in deren Vorverständnis ein, sei es, dass ihre Sprache selbst Rätsel aufgibt, sei es, dass die dargestellten Handlungen unverständlich erscheinen, sei es, dass sie widersprüchliche Deutungen bei den Schülern hervorrufen. Indem unterschiedliche zur Diskussion stehen, kommt es zu einer echten Kommunikation, in der auch die Verstehensfähigkeit erweitert und vertieft wird, wenn es gelingt, die einzelnen Deutungen zu klären und zu modifizieren. Hinzu kommt, dass man sich mit literarischen Texten nicht nur reflektierend, sondern auch kreativ auseinandersetzen kann, indem man sie umschreibt, kürzt, erweitert oder als Muster für eigenes Schreiben einsetzen kann. (Bredella & Legutke 1985: 10)

Ziel der Bemühungen damals war es, möglichst viele, differenzierte Methoden zu finden, die Schüler\*innen anregen, in der Begegnung mit literarischen Texten „die Welt, sich selbst und die anderen zu verstehen und ihre Erfahrungen in der Fremdsprache zu artikulieren“ (ebd.). Die Textproduktion dient als Basis für den Diskurs im Klassenzimmer und wird durch Aufgaben veranlasst, die dem Füllen von Leerstellen dienen, dem Entwurf von Rollenspielen, der Gestaltung von Gegen- oder Paralleltexten, etwa durch Transformation eines Textes in ein anderes Genre. Arbeiten zur Kreativität im Umgang mit literarischen Texten haben diese ersten Initiativen entscheidend weitergetrieben (z. B. Caspari 1994). Eine angeleitete Produktion von Lerner\*innentexten gehört seitdem zum Standardrepertoire des fremdsprachlichen Literaturunterrichts in der Sekundarstufe (Nünning & Surkamp 2006).

Vier weitere, dem Umfeld der kommunikativen Fremdsprachendidaktik zuzurechnenden Ansätze sollen in diesem Rückblick noch erwähnt werden, weil in ihnen Lerner\*innentexte eine herausragende Position einnehmen. Auch in diesen geht es um den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe. Im *storyline*-Ansatz (Kocher 1999) wird das Klassenzimmer zur Bühne und zum Spielraum, in dem die Schüler\*innen und die Lehrkraft eine fortlaufende Geschichte (z. B. eine Verbrecherjagd in Schottland) erarbeiten, die aus dem komplexen Zusammenspiel von Steuerungsimpulsen (Aufgaben), ihrer Inszenierung durch die Lehrkraft, zu bearbeitenden Schlüsseltexten und den (Text-)Beiträgen der Lernenden zu einem sinnvollen Ganzen wird. Die *storyline* garantiert die inhaltlich-thematische Kohärenz, der die sprachlichen Mittel zugeordnet sind. Eng verwandt, doch noch komplexer ist der Ansatz der *simulation globale*, der eine direkte und faszinierende Verbindung von Fantasie und Wirklichkeit im Klassenzimmer erzeugt: Lehrkraft und Schüler\*innen erfinden eine soziale Welt, in der die Beteiligten durch Rollenübernahme agieren und einfache

---

1 Als Beispiel seien hier genannt die Baukästen für den Englischunterricht im 8. und 9. Schuljahr. *Issues 1: Caroline, I love you; Ugly Brutes, An Accident, Runaways, Top of the Pops. Issues 2: Booze, The Camberwell Case, Holiday Industry, Horror, Visions of Freedom. Issues 3: And Then They Were None; Police; Come Live With Me; Heroes; Captain Swing.* (Edelhoff et al. 1976; Bürger et al. 1979; Edelhoff et al. 1985)

wie komplexe Beziehungen pflegen (Sippel 2003; Burke & Legutke 1992). Dass beide Ansätze mit der Alltagspraxis der Lehrbucharbeit verschränkt werden können, zeigen detaillierte Erfahrungsberichte (Zusammenfassung bei Kocher 1999 und Sippel 2003). In diese Zeit zurück reicht auch die Entstehung und Ausgestaltung der *Dramapädagogik* (Schewe 1993; 2015), welche eine Verschränkung von ästhetischer Praxis mit einem ganzheitlich ausgerichteten Fremdsprachenunterricht anvisiert, in dem mit Kopf, Herz, Hand und Fuß gelehrt und gelernt wird. Der Unterricht lebt von der Vielfalt sinnlich erfahrbare Produkte, von Lerner\*innentexten: selbstgeschriebene dramatische Szenen und ihre Aufführungen, Standbilder und ihre Beschreibungen und Interpretationen, pantomimische Darstellungen, Filmskripte und ihre filmischen Realisierungen. Schließlich ist der *Projektunterricht* zu nennen, dessen unterschiedliche Spielarten (Begegnungs-, Korrespondenz- und Textprojekte) ohne die von den Lernenden für einander bzw. die Partner\*innen produzierten Texte nicht möglich sind. Auch wenn er wegen der neuen Möglichkeiten, die die digitalen Medien für seine Realisierung bereitstellen, in den letzten Jahren erhebliche Aufmerksamkeit erhielt, fand er seine erste fremdsprachendidaktische Begründung und Realisierung im Unterricht in der Frühphase des Kommunikativen Fremdsprachenunterrichts (Legutke & Thomas 1991).

Trotz aller Unterschiede im Detail sind die skizzierten Ansätze einem ganzheitlichen Verständnis der Lernenden verpflichtet. Sie werden als Personen begriffen, die unter den geschützten Bedingungen des Lernraums dadurch die fremde Sprache lernen, dass sie sie nutzen, mit ihr experimentieren, um Sinn zu schaffen und sich so mitzuteilen. Sie entwickeln ein Selbstbewusstsein als Nutzer\*innen des fremden Codes, der somit Schritt für Schritt zum eigenen werden kann. Die Arrangements des Lernraums eröffnen ihnen die Möglichkeit, auf alle ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen zurückzugreifen, ihre kognitiven, affektiven, sozialen und performativen, und nicht zuletzt ihr Weltwissen, um Handlungsprodukte nämlich Lerner\*innentexte, zu schaffen. Der fremdsprachliche Lernraum gleicht unter dieser Perspektive einer Textwerkstatt, die oftmals auch die Gestalt einer Bühne annehmen kann (Legutke et al. 2009: 94-97) In einem so verstandenen Lernraum stehen sich die Texte, die es zu erkunden und verstehen gilt, und die Texte der Lernenden gleichwertig gegenüber. Letztere sind erst nachrangig für den bewertenden Zugriff der Lehrperson, die Misserfolg oder Erfolg der Produzent\*innen in Noten fasst. Zunächst einmal und vorrangig sind sie Mitteilungen und Sinnentwürfe im fremden Code, die als solche ernst genommen werden. Sie sind trotz unvermeidlicher sprachlicher und textueller Unzulänglichkeiten Beiträge zum Prozess des Verstehens und Lernens, Mitteilungen für andere, die – auch in der pädagogischen Arena des Lernraums – sehr persönliche Züge tragen können.

In den folgenden Abschnitten dieses Beitrags werden wir zunächst skizzieren, die die Didaktik des frühen Fremdsprachenunterrichts den Gedanken der Lerner\*innentexte aufgreift, um dann an einem Beispiel aus dem Englischunterricht in Klasse 2 herauszuarbeiten, zu welchen Leistungen Kinder als Textschaffende in der Lage sind. Im Zentrum der Argumentation steht dabei die Ko-Konstruktion zwischen der Lehrkraft und den Lernenden.

## 2 Kinder entwerfen, gestalten und inszenieren Texte

Die Vorstellung von Lernenden, die sich selbstbewusst im Medium unterschiedlicher Texte im geschützten pädagogischen Lernraum artikulieren und damit im fremden Code erproben, spiegelt sich auch in der Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens wider. Sie zeigt sich stellvertretend für andere Arbeiten in der Debatte darüber, was Grundschul Kinder im Englischunterricht leisten können oder was man Kindern zumuten kann. Dabei geht es u. a. um die Frage, welche Qualitätsmerkmale fremdsprachige Texte haben müssen, damit sich die Lernenden von ihnen angesprochen und herausgefordert fühlen selbst produktiv zu werden, mit der fremden Sprache zu experimentieren, selbst Texte zu schaffen. Eine mögliche Antwort lieferten Diehr und Frisch unter der pointierten Überschrift „Goodbye Hungry Caterpillar“. In einem forschungsgestützten „Plädoyer für produktiven Sprachgebrauch im Englischunterricht der Grundschule“ (2008a) können sie auf der Basis von 216 mündlichen Lerner\*innentexten schlüssig zeigen, dass die produktiven Sprechleistungen von Kindern die Vorgaben der Bildungspläne des Bundeslandes dann deutlich übertreffen, wenn ihnen mehr zugemutet wird „als die Geschichte des *Hungry Caterpillar* gestisch-mimisch dar[zustellen] oder rhythmisch klatschend die *Bear Hunt* mit[zusprechen“ (ebd.: 142). Sie plädieren für den Einsatz von (narrativen) Texten, die dem Weltwissen der Kinder und ihren kognitiven Möglichkeiten entsprechen und die zugleich eine spannende Geschichte erzählen, die zum Weiterdenken und modifizieren anregen. Ferner macht die Studie deutlich, welche zentrale Rolle den Übungen und Lernaufgaben sowie deren Sequenzierung im Unterrichtsgeschehen für das Entstehen von Lerner\*innentexten zukommt (siehe auch Delius, Benitt & Becker in diesem Band). Wir werden auf diesen bedeutsamen Zusammenhang in den nächsten Kapiteln zurückkommen.

Besondere Aufmerksamkeit verdienen jene Lerner\*innentexte im Fremdsprachenunterricht der Primarstufe, die als „Schätze“ im Dossier/der Schatztruhe in einem Juniorportfolio abgelegt werden. So konnte im Zuge der Entwicklung und Erprobung von „Mein Sprachenportfolio“ in Hessen das besondere Potenzial dieser Lerner\*innentexte für das Sprachwachstum und das Selbstbewusstsein der Kinder herausgearbeitet werden, das sich dann entfalten kann, wenn die Kinder das Konzept des Schatzes verstanden haben und wenn sie Gelegenheit erhalten, ihre Schätze zu präsentieren, sprachlich lebendig werden zu lassen (Rau & Legutke 2008). Grundlage der Schätze sind aus der Thematik des Unterrichts entstandene Dokumente, an denen deutlich wird, dass sich das Kind mit dem Unterrichtsgegenstand auseinandergesetzt hat: ein gemaltes Bild, eine Sequenz von Bildkarten zu einem Märchen, ein geschriebenes Gedicht, eine Einkaufsliste. Diese Dokumente werden allerdings erst dann zum Schatz, wenn das Kind das Dokument sprachlich in Szene setzt. Dazu braucht es nicht nur vorgelagerte Phasen des Übens, sondern auch Gelegenheiten, mit dem Schatz in Erscheinung zu treten und gewürdigt zu werden (Dreßler, Kollmann & Legutke 2016). Damit wird ein Bestimmungsmerkmal von Lerner\*innentexten greifbar, nämlich ihre Eingebundenheit in die Prozesse unterrichtlicher Interaktion; im Fall der „Schätze“ handelt es sich zum Beispiel um dialogische und/oder multilogische Prozesse der Präsentation und Würdigung von Können. Betrachtet man ferner den Entstehungsprozess der Schätze, so wird ein weiteres Merkmal der Lerner\*innentexte deutlich. Sie sind in den seltensten Fällen individuelle Produkte, auch wenn die Dokumente in der persönlichen „Schatztruhe“ eines Kindes gesammelt werden und der Selbstversicherung eigenen Vermögens dienen.

Sie sind in der Regel aus einem Prozess der Zusammenarbeit hervorgegangen. In der Kultur des fremdsprachlichen Lernraums sind Lerner\*innentexte gemeinsam geschaffen, sie sind ko-konstruiert. Ohne die Beziehungen und Interaktionen im Lernraum, gäbe es sie nicht. Diese These wollen wir im Folgenden genauer erörtern, indem wir uns acht Unterrichtsstunden im Englischunterricht einer Lerngruppe des zweiten Schuljahres zuwenden.

### 3 Zur Entstehung von Lerner\*innentexten im frühen Fremdsprachenunterricht

#### 3.1 Ein Beispiel aus dem Unterricht einer 2. Klasse

Die Präsentation und Reflexion des folgenden Beispiels basieren auf einer detaillierten Rekonstruktion einer Unterrichtseinheit, die die Autorin als Englischlehrerin verantwortete. Quellen dieser Rekonstruktion waren neben Erinnerungen zu einzelnen Ereignissen die Stundenvorbereitungen, Notizen, die während der Stunden und jeweils am Ende angefertigt wurden, Audiomitschnitte von Schlüsselsequenzen und nicht zuletzt Fotos von Tafelbildern und Visualisierungen durch Plakate. Die Rekonstruktion beginnt mit der Phase des *follow up* (vgl. Cameron 2001: Kapitel 2), also mit der Präsentation der Schüler\*innenergebnisse.

Wir wenden uns zunächst einem Kind zu, das mit einer weiteren Sprache neben Deutsch, aber ohne Englisch im häuslichen Umfeld aufwächst. Das Transkript verdeutlicht das sprachliche Produkt am Ende der Unterrichtseinheit. Es handelt sich um eine monologische Sprechaufgabe mit dem Fokus auf Erzählen (vgl. Diehr & Frisch 2008b).

Student 2: Jack (.) and the beanstalk (.) Jack is very very hungry (2.0) I will (.) a sandwich (.) Jack sells Daisy to an old man (.) the old man gives Jack five magic beans (3.0) Jack (.) climbing the beanstalk up (.) and see a big <castle> (4.0) the grumpy giant (.) is very very hungry (.) Jack is in a cupboard (2.0) Jack is very very hmm angry (2.0) the (.) the grumpy giant eat soup (.) schrlmp (.) schrlmp (.) Jack climbing the beanstalk <down> and the grumpy giant (.) hmm (2.0) was heißt ärgert sich auf Englisch?

Teacher: Ärgert sich? Who can help? The grumpy giant is?

Student 2: Student 8

Student 8: a::ngry::

Student 2: The grumpy giant is angry (4.0) Jack's mother is cutting the beanstalk with three bi::g cuts (.) and the giant was dead (4.0) Jack and Jack's mother was very very happy<sup>2</sup>

2 Die Transkriptionsregeln sind an Cameron (2001: 43) angelehnt: (.) Mikropause; (1.0) Pause von 1 Sekunde; ? Stimme wird gehoben, deutet Frage an; ??? akustisch nichtverständliche Äußerungen; : gedehnt, lang gesprochen; @ lachend gesprochen; < > besonders laut gesprochen; > < besonders leise gesprochen; mother nicht zielsprachlich ausgesprochen; – zeitgleich gesprochen

Betrachtet man nun das Transkript, so fällt auf, dass das Kind die monologische Aufgabe größtenteils alleine meistert, aber an einer Stelle, an dem es nicht mehr weiterweiß, Hilfe einfordert. Diese wird ihm von der Englischlehrerin gewährt, die die Frage an die Klasse weitergibt. Das Kind wählt sich dann ein anderes Kind aus, das ihm hilft. Danach fährt das Kind (*student 2*) mit seinem Monolog fort. Wie kommt es nun zu so einem Lerner\*innentext am Ende einer zweiten Klasse? Um diese Frage beantworten zu können, stellen wir zunächst die Einheit chronologisch dar und beleuchten anschließend das Zusammenspiel zwischen Lehrerin, Klasse und den Lernenden untereinander unter dem Aspekt der Ko-Konstruktion.

### 3.2 Skizze der Reihe in Verbindung mit verwendetem Material

Die vorliegenden Beispiele von Lerner\*innentexten basieren auf einer Unterrichtseinheit zum Thema *Jack and the beanstalk* (Breuer & Schäfer 2009). Das Material entstammt der Reihe *Little Early Bird* des Finken Verlags und gehört dem Themenpaket „*That’s me*“ an. Es besteht aus farbigen *flashcards*, passenden farbigen *storycards*, einer CD mit Audiomaterial (Reim und Geschichte) und passenden schwarzweißen Kopiervorlagen, die die Hauptfiguren der Geschichte abbilden, Kernphrasen und Bilder unsortiert zeigen und die Geschichte mithilfe von acht kleinen schwarzweiß Bildern wiedergeben. Die *Little Early Bird*-Boxen zeichnen sich durch eine Bandbreite an Material aus, das mit Vorschlägen zu passenden Lernaufgaben versehen ist. Im Gegensatz zu anderen gängigen Lehrwerken geben sie keine stringente Reihenfolge der Bearbeitung vor und leben davon, dass das Material für die Lernenden von den Lernenden und Lehrenden mithilfe der Kopiervorlagen selbst gestaltet wird. Es gibt also kein passendes Workbook oder Schüler\*innenbuch dazu. Die Lehrkraft bringt zudem noch Stangenbohnen und goldene Spielmünzen mit in den Unterricht. Im Sachunterricht wird zeitgleich das Thema „Bohne“ behandelt und die Kinder pflanzen eigene Bohnen ein. Somit wird das Thema über die Fachgrenzen hinweg erarbeitet, was eine gängige Praxis im Grundschulunterricht darstellt (vgl. Dausend 2014).

Die Unterrichtseinheit erstreckt sich über ca. acht Stunden am Ende des zweiten Lernjahres einer zweiten Klasse mit zwei Stunden Englisch pro Woche. Die Lernaufgabe ist „Erzähle mithilfe eines Leporellos (s. Abbildung unten) die Geschichte von *Jack and the beanstalk* nach.“ Diese Sprechaufgabe wird von den Lernenden mithilfe von Bildern realisiert, die in einem Leporello, der Reihenfolge der Geschichte entsprechend, aufgeklebt werden. Die Lernaufgabe besteht aus einer Hinführung (*preparation*) mit Wortschatzeinführung, dem *storytelling*, gezieltem Einüben von Phrasen mithilfe von *total physical response* (Asher 2003), einer Hauptaufgabe (*core*) bei der gemeinsam eine Modelllösung mithilfe von Ansätzen des *community language learning* (vgl. Richards & Rodgers 2001: Kapitel 7) erarbeitet wird und Phasen der Partnerarbeit, in denen die Lernenden sich ihre eigenen Versionen der Geschichte gegenseitig erzählen. Die Präsentationsphase (*follow up*) bildet den Abschluss der Aufgabe, in der die Lernenden ihre eigenen Versionen der Geschichte der Klasse vorstellen. Es ist die erste Lernaufgabe, bei der die Lernenden alleine eine längere monologische Sprechaufgabe zu bewältigen haben. Bisher wurden kürzere Geschichten von der ganzen Klasse gemeinsam erzählt oder kurze Rollenspiele, Dialoge und ein kurzes Theaterstück aufgeführt.

Der Englischunterricht der Klasse zeichnet sich durch eine starke Ritualisierung der Eingangsphase aus. So wird zu Beginn jeder Stunde ein Begrüßungslied gesungen, im Anschluss daran wird die Frage nach dem Tag beantwortet, eine kleine Phase der Wiederholung bereits erlernter Fragen und Antworten durchgeführt und danach ein Reim gesprochen, der zum Thema der Unterrichtseinheit passt. Dieser ritualisierte Ablauf wird von Zweiertteams der Kinder durchgeführt, wobei die Teams nach jeder Aktivität wechseln. Die Teams wählen jeweils neue Teams im Anschluss an ihre durchgeführte Aktion, so dass in den ersten ca. 15 Minuten jeder Stunde bereits vier Zweiertteams als *mini-teachers* agieren. Erst im Anschluss an diese allgemeine Einführungssequenz startet die Arbeit am jeweiligen Stundenthema. Die Unterrichtsstunde endet mit einem ritualisierten Verabschiedungsspruch. Die Kinder der Klasse sind es gewöhnt sich gegenseitig aufzurufen und den kompletten Stundeneinstieg selbstständig zu gestalten. (vgl. Dreßler 2020; 2024).

#### 4 Ko-Konstruktionen: Arrangements und Prozesse

Nun gehen wir der Frage nach, wie es zu der Ko-Konstruktion der Geschichte *Jack and the beanstalk* gekommen ist. Hierfür betrachten wir zunächst den Zusammenhang zwischen der Lernaufgabenkonzeption, die i. d. R. während der Unterrichtsplanung stattfindet, und der Lernaufgabeninszenierung im Englischunterricht der Grundschule genauer. Eine Lernaufgabe besteht aus einer theoretischen Planung, dem *task-as-workplan* (Breen 1987; Samuda & Bygate 2008: 97), die die Lehrkraft vor dem Unterricht anfertigt oder die das Schüler\*innenbuch in Verbindung mit den Lehrkrafthandreichungen vorgibt. Wird die Lernaufgabe in einer Unterrichtssituation verwendet, so befindet man sich im *task-in-process* (vgl. Breen 1987). In der Unterrichtssituation wird die Lernaufgabe bzw. die Planung der Lernaufgabe bspw. durch die Schüler\*innen beeinflusst und ggf. sehr stark verändert (vgl. Breen 1987: 25; Dreßler 2018: Kapitel 5-7; besonders 245 & 246-248).

Inwieweit die Lehrkraft auf diese Einflussnahmen durch die Lernenden einget, kann u. U. weitreichende Auswirkungen darauf haben, ob aus einer theoretischen Lernaufgabe (*task-as-workplan*) im Unterrichtsgeschehen auch wirklich eine Lernaufgabe (*task-in-process*) wird (vgl. Breen 1987; Dreßler 2018). Dies hängt mit der Inszenierung der Lernaufgabe zusammen. Wichtig für eine erfolgreiche Inszenierung von Lernaufgaben im frühen Fremdsprachenunterricht ist ein Zusammenspiel aus vier Kernpraktiken „*doing school*“ (z. B. Aspekte des *classroom managements*, das Wahrnehmen der Lernenden als wichtige Ko-Konstrukteur\*innen einer Unterrichtsstunde), „*providing space to communicate*“ (z. B. flexibles Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder bei der Bearbeitung der Lernaufgabe), „*building a vocabulary*“ (Wortschatzarbeit) und „*teaching the spoken language*“ (Fokus auf die Bereitstellung und Einübung von diskursiven Praktiken) (vgl. Dreßler 2018; 2019). Gelingt es der Lehrkraft, durch ein gutes *classroom management* eine grundsätzlich lernförderliche Situation herzustellen, so kann eine Lernaufgabe im Unterricht entstehen und Englisch als Ausdrucksmedium auch schon in der Grundschule wahrgenommen werden (vgl. Dreßler 2018: Kapitel 7). Ein lernförderliches Klima bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Lernenden und ihre Bedürfnisse für erfolgreiches Lernen wahrgenommen und unterstützt werden, Wortschatzarbeit und diskursive Praktiken basierend auf den

Redeabsichten der Kinder eingeführt und in einigen Situationen geübt werden können und dass Lernende Gelegenheit erhalten für ihr Lernen Verantwortung zu übernehmen.

Ein Problem zwischen dem *task-as-workplan* und der Realisierung im Unterricht (*task-in-process*) kann dann entstehen, wenn die Lehrkraft zu stark an dem vorgefertigten Plan festhält und damit den Lernenden nicht die Möglichkeit gibt, Englisch als echtes Ausdrucksmedium ihrer individuellen Redeabsichten anzuwenden. Das lässt sich an folgender Aufgabe verdeutlichen: „Gestalte ein Plakat zu deinem Lieblingshaustier und präsentiere das Plakat.“ Werden nun in der Phase der Wortschatzarbeit und der Arbeit an diskursiven Praktiken nur die im Lehrwerk oder von der Lehrkraft zuvor antizipierten Haustiere und benötigten Phrasen eingeführt und nicht auf Wünsche der Lernenden eingegangen („*providing space to communicate*“ wird also nicht realisiert), kann es dazu führen, dass Lernende Präsentationen anfertigen müssen, die nicht ihrer Lebenswelt und Interessenslage entsprechen. Sie können dann nicht ihr volles Potenzial in Englisch erreichen (vgl. Dreßler 2018: Kapitel 7.2). Ähnliches gilt, wenn die Lehrkraft die Kategorien der Posterpräsentation vorgibt, z. B. Haustier: Name, Alter, Futter, Lebensweise. Werden während der Durchführung der Lernaufgabe im Unterricht durch die Lernenden Wünsche geäußert, die Kategorien verändern zu können und beispielsweise auch erzählen zu dürfen, warum man sich genau dieses Haustier und nicht ein anderes ausgesucht hat oder wünscht, sollte man als Lehrkraft darauf eingehen. Hält die Lehrkraft an ihrem Plan fest und bietet keinen passenden *task support*, also *scaffolding*, an, so wird den Lernenden die Möglichkeit genommen Englisch als Ausdrucksmedium ihrer individuellen Redeabsichten wahrzunehmen. Dies ist besonders in der Grundschule fatal, da hier der Fokus auf dem Kind liegt und es von entscheidender Bedeutung ist, auf die Wünsche der jungen Lernenden einzugehen. Denn nur so können erfolgreiche und motivierende Lernsituationen geschaffen werden und damit überhaupt Lernaufgaben erfolgreich inszeniert werden (vgl. Dreßler 2018: 250).

Das folgende Unterrichtsbeispiel erläutert nun detailliert, was in den einzelnen Stunden geplant wurde und inwieweit die Lehrkraft auf die Wünsche der Lernenden eingeht, indem sie den *task-as-workplan* abändert. Es zeigt sich, dass genau in den Momenten, in denen die Lehrkraft den *task-as-workplan* entsprechend anpasst, sich Momente der Ko-Konstruktion eröffnen.

### **Vorbereitung**

**In der ersten Stunde** sind der *task-in-process* und *task-as-workplan* deckungsgleich. Die Lehrkraft führt zur Einstimmung auf die neue Einheit den *giant chant* (Breuer & Schäfer 2009) ein. Dazu trägt sie ihn mehrmals sprachgestaltend vor und lädt die Klasse dazu ein, im ersten Schritt die Bewegungen mitzumachen. Im zweiten Schritt sprechen die Kinder unterstützt durch die Bewegungen den Reim mit. Im dritten Schritt wird der Reim von der CD abgespielt und die Schüler\*innen sprechen mit (vgl. Butzkamm 2006). Dieser Reim wird in den folgenden Stunden nun immer wieder gesprochen. Im Anschluss an die Einführung des Reims versammelt sich die Klasse im Kreis und die Lehrkraft zeigt mithilfe von *flashcards* den Basiswortschatz der Geschichte. Die Lehrkraft lädt die Kinder ein, sich spontan dazu zu äußern, um so herausfinden zu können, wie viel des Basiswortschatzes in der Klasse bereits bekannt ist. Danach zeigt die Lehrkraft die Hauptfiguren. Dazu wurden die Hauptfiguren der Geschichte von der Kopiervorlage großkopiert und farblich angemalt.

Die Lehrkraft fordert die Kinder erneut dazu auf, sich spontan zu äußern. Auch hier steht die Aktivierung des bereits bekannten Wortschatzes im Vordergrund. Anschließend werden die restlichen farbigen *flashcards* vorgestellt und mit bekannten Techniken (z. B. chorisches Sprechen, Sprachgemurmel, etc.) eingeführt. Einige Kinder äußern bereits Vermutungen dazu, um welche Geschichte es sich im weiteren Verlauf handeln könnte. Der Fokus der Unterrichtsstunde liegt auf dem Bereich „*building a vocabulary*“ und „*teaching the spoken language*“, da hier der Wortschatz und wichtige Phrasen für die weitere Erarbeitung der Lernaufgabe bereits vorgestellt werden.

**In der zweiten Stunde** wird die Geschichte im *storytelling* mithilfe der *storycards* (Breuer & Schäfer 2009) erzählt, was ebenfalls unter Wortschatzarbeit und Arbeit an diskursiven Praktiken fällt. Als Einstimmung darauf werden an der Tafel zunächst die wichtigsten *flashcards* aufgehängt. Die Kinder sortieren passende Wortkarten zu den *flashcards* an der Tafel und im Heft. Dadurch werden die in der letzten Stunde thematisierten Wörter und Kollokationen wiederholt und eingeübt und mit dem passenden Schriftbild in Verbindung gebracht. Im Anschluss daran findet das *storytelling* statt. Die Kinder werden eingeladen sich zu den Bildern zu äußern (*What can you see? What will happen next? How does ... feel?*). Phrasen oder Wörter, die häufig vorkommen oder die leicht aus dem Textzusammenhang zu erschließen sind, werden von der Lehrkraft nicht selbst gesprochen, sondern von den Kindern erzählt. Dazu lässt die Lehrkraft eine Pause in Sätzen und signalisiert durch eine Handbewegung (z. B. dem Zeigen auf eine relevante Stelle der *storycard*), dass die Kinder die Lücke zu füllen haben. Die Geschichte beginnt wie folgt:

Once upon a time there was a little \_\_\_\_\_ in a little garden. In the \_\_\_\_\_, there lived a \_\_\_\_\_ and his \_\_\_\_\_. The boy's name was Jack. \_\_\_\_\_ and his \_\_\_\_\_ were very poor. They had no money, and they were always hungry. (Breuer & Schäfer 2009)

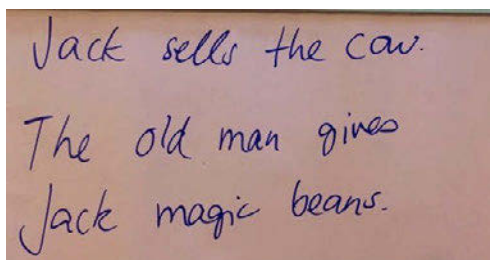
So können die Kinder in die Geschichte noch besser einsteigen und sie mitgestalten, und die Geschichte wird gemeinsam mit der Lehrkraft konstruiert. Die Fantasie der Lernenden wird stärker angeregt und die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Karten und das Vorlesen der Lehrkraft zentriert, da die Schüler\*innen wissen, dass sie gleich selbst in Aktion zu treten haben (vgl. Ellis & Brewster 2002). Die Lehrkraft stoppt die Geschichte als Jack mit der Henne und den Goldmünzen an der Bohnenstange nach unten klettert. Die Klasse wird dazu aufgefordert, über den weiteren Geschichtenverlauf zu spekulieren (*What will happen next?*). Der zweite Teil der Geschichte wird in der nächsten Stunde erzählt. Es wird zum einen die Vorfreude der Kinder auf die nächste Englischstunde gesteigert, zum anderen kann zu Beginn der nächsten Stunde der Anfang der Geschichte mit der Klasse wiederholt werden und der Beginn der Erarbeitung eines Lerngeländers anfangen (vgl. Legutke et al. 2009: 78-79). Auch in dieser Stunde gibt es keine Abweichungen vom *task-as-workplan*.

**In der dritten Stunde** zeigt die Lehrkraft die *storycards*, die bisher behandelt worden sind und bittet die Kinder sich dazu spontan zu äußern (*What can you say about picture number 1?*). Die Schüler\*innen formulieren Sätze (*Jack is very, very hungry. The old man gives Jack magic beans. Jack sees a big castle.*) Wenn Lernende keinen Satz auf English selbständig formulieren können (Jack klettert die Bohnenstange runter.), gibt die Lehrkraft die Frage an die Klasse weiter (*Who can help?*). Andere Kinder helfen oder mit der Hilfe der Lehrkraft wird ein Satz gemeinsam formuliert (*Jack is climbing down the beanstalk.*). Es

kommt zu einer intendierten Ko-Konstruktion. Sind alle *storycards* aus der letzten Stunde besprochen, liest die Lehrkraft die Geschichte mithilfe der weiteren *storycards* zu Ende vor. Die Stunde verläuft wie geplant.

**In der vierten Stunde** wird das bekannte Spiel *Simon says* mit passenden Wörtern und *chunks* zur Geschichte gespielt (*climbing up the beanstalk; cutting down the beanstalk; hen with golden eggs; grumpy giant*, usw.). Danach wird die Geschichte von der CD gemeinsam angehört und die Lehrkraft zeigt den Kindern die passenden *storycards* erneut. Im Anschluss daran erhalten die Kinder die Bilder der Geschichte unsortiert, schneiden sie aus und kleben sie zu einem Leporello (s. Abbildung unten) auf ein Stück Pappe auf. Die Stunde verläuft gemäß der Planung.

**In der fünften Stunde** befestigt die Lehrkraft alle *storycards* an der Tafel und die Kinder werden dazu aufgefordert zu jedem Bild einige passende Sätze zu formulieren. Die Lehrkraft notiert die Sätze auf einem Poster und befestigt das Poster unter der jeweiligen *storycard*. Dies ist ein wichtiger Schritt, der die Situation in der sechsten und siebten Stunde vorbereitet. Die Kinder werden mit der Unterstützung der Lehrkraft dazu befähigt ihre Redeabsichten auszudrücken. Das Festhalten der Sätze der Kinder ist eine Möglichkeit wie Lerner\*innentexte in der Grundschule entstehen können. Sie werden ko-konstruiert in dem die Lehrkraft flexibel *scaffolding*-Angebote gibt, z. B., indem Sätze, die die Kinder nur teilweise auf Englisch formulieren können, durch die Lehrkraft oder andere Kinder in der Klasse übersetzt werden. Der so entstandene Beispieltext ist eine Musterlösung für die Lernaufgabe und dient gleichzeitig als *task support* für die Kinder. Dieser Schritt trägt zentral dazu bei, dass Kinder am Ende der 2. Klasse einen komplexen Monolog in der Fremdsprache halten können, da die Beispiellösung gemeinsam konstruiert ist und somit Teil des Wortschatzes der Kinder ist und über diesen hinaus geht. Gemeinsam werden die Sätze zu dem jeweiligen Bild gesprochen und mimisch und gestisch unterstützt, ähnlich wie bei einer *action story* (Gerngross & Puchta 1996), um dadurch die Merkleistung der Kinder zu fördern (Sambanis & Speck 2010). Während die Kinder am Leporello weiterarbeiten, murmeln sie schon bekannte Phrasen zu den Bildern mit (*Jack is hungry*).





Abbildungen 1, 2, 3: Poster zu Storycard 2, Beispiele eines Leporellos eines Lernenden

### Übung

**Die sechste und siebte Stunde** der Einheit legen einen Fokus auf das Einüben der eigenen Erzählungen. Hierzu hält die Lehrkraft **in der sechsten Stunde** die einzelnen *storycards* nacheinander hoch, um kurz gemeinsam bekannte Phrasen zu wiederholen. Im Anschluss daran sollen die Kinder das Leporello weiterbasteln und anmalen und sich in Partnerarbeit die Geschichte gegenseitig erzählen. In dieser Stunde kommt es zu einer längeren Ko-Konstruktion der Geschichte im Plenum, die von den Kindern eingefordert wird (s. Transkript unten). Dadurch wird die Einzelarbeit bzw. Partnerarbeit am Leporello verkürzt und der *task-as-workplan* erfährt im *task-in-process* eine Veränderung (vgl. Breen 1987). Hier wird deutlich, wie wichtig es ist, den Lernenden Raum zu geben. In der folgenden Sequenz erleben wir das Kind aus dem Transkript von oben erneut.

Teacher: Student 1

Student 1: Jack is (.) a very very hungry (2.0) student 2?

Student 2: Jack and his mother (.) hm -sind arm (.) Arm kann ich nur auf Deutsch -sagen(.)

Student x: -are -are poor

Teacher: -are poor

Student 2: Are poor (.)

Teacher: Ye:s (.) Jack and his mother are poor (.)

Student 2: Student 3

Auch in dieser Situation fällt es *Kind 2* schwer seine eigene Redeabsicht komplett auf Englisch auszudrücken. Es merkt an, dass es nur auf Deutsch weitersprechen könne und

erhält sofort Hilfe von einem weiteren Kind der Klasse und der Lehrkraft. Ebenso verhalten sich weitere Kinder im Verlauf der Situation.

Student 11: Student 12

Student 12: The (2.0) giant wie heißt nochmal hat auf ehm English?

Teacher: Ganzer Satz sonst kann ich es nicht sagen (.)

Student x: Had

Student 12: Also halt the giant hat halt the hens with the golden eggs  
(.) äh (.) ja

Teacher: hmm (.) hmm (.) who can help?

Students: ???

Teacher: Shhht

Student 12: Student x

Student x: hmm (.) also sag's nochmal in Deutsch

Student 12: Ehm (.) also halt (.) der (.) Riese hat den Hahn mit den goldenen Eiern?

Student x: Hats versteckt oder wie?

Student 12: Nee er hat ihn

Student x: Ach so (.) hmm the giant (.) has a hen (.) with golden eggs

Teacher: Hmm (.) und im Deutschen wäre das eine Henne <kein Hahn> ein Hahn ist ein Mann der kann keine Eier legen

Students: @@

Der obige Ausschnitt aus der Unterrichtssituation im Plenum zeigt zum einen, wie gemeinsam ein Text der Lernenden und der Lehrkraft der Klasse entsteht, und zum anderen lässt sich aus ihm ableiten, welche Regeln und Rituale dazu in der Klasse gegeben sein müssen: Kinder dürfen sich gegenseitig aufrufen, Fragen an die Klasse weitergeben und Hilfe aktiv einfordern. Die Kinder versuchen, mit ihren begrenzten Mitteln ihren Redeabsichten Ausdruck zu verschaffen. Scheitern sie an einer Stelle alleine, dann hilft die Gemeinschaft aus. Ein Lerner\*innentext entsteht hier als gemeinsame Ko-Konstruktion im Plenum.

Die Situation läuft im selben Muster weiter. Die Lehrkraft wird langsam ungeduldig, was sich an dem gedehnten O:::kay::: zeigt und daran, wie sich die Stimmlage der Lehrkraft verändert.<sup>3</sup> Im *task-as-workplan*, sollte diese Phase ursprünglich kurz und knapp als Wiederholung und Einstieg dienen, um danach in die Einzel- bzw. Partnerarbeit an der Geschichte überzuleiten.

Student 12: Ich wollte noch was zum sechsten sagen

Teacher: O:::kay::: (.) say something about picture number 6

Student 12: Jack climbing down -with the hen with the golden eggs.

---

3 Zudem war die Autorin auch die Lehrkraft und kann damit auch Auskunft über die erlebten Emotionen in der beschriebenen Unterrichtssituation wiedergeben.

Das Beispiel zeigt zum einen, wie die Lernenden die Stunde mitgestalten und zum anderen, wie aus dem *task-as-workplan* ein *task-in-process* (vgl. Breen 1987; Dreßler 2018; 2019) wird. Der Ausschnitt verdeutlicht zudem, wie eine Lernaufgabe inszeniert werden kann, um die Entstehung von Lerner\*innentexte und somit die Verwendung des Englischen als Ausdrucksmedium für Lernende im frühen Fremdsprachenunterricht zu begünstigen (s. Dreßler 2018; 2019).

**In der siebten Stunde** arbeiten die Kinder mit unterschiedlichen Partner\*innen zusammen und erzählen sich gegenseitig ihre Geschichte. Kinder, die noch unsicher sind, holen sich Hilfe bei Kindern, die die Geschichte schon gut selbständig erzählen können. An der Tafel hängen die *storycards* mit den in der vierten Stunde aufgeschriebenen Sätzen. Die Lehrkraft geht von Team zu Team und bietet Hilfe an.

### **Ko-Konstruktion in der Partnerarbeit**

Die Partnerarbeit steht auch unter dem Zeichen der Ko-Konstruktion, da sich die Kinder gegenseitig und miteinander ihre Geschichten vortragen. In der Partnerarbeitsphase finden sich die Kinder an einem Punkt in der Klasse bzw. auf dem Flur vor dem Klassenraum ein, der sogenannten „Haltestelle“. Sobald zwei Kinder an der „Haltestelle“ eintreffen, bilden sie direkt ein Team und erzählen sich gegenseitig mithilfe ihres Leporellos ihre Geschichte. Sind sie damit fertig, gehen sie erneut zur „Haltestelle“ und finden so ein neues Partnerkind. Einige Kinder finden sich vor der Tafel ein, um auf die *storycards* und Beispielsätze schauen zu können (*task support*), währenddessen sie dem Partnerkind ihre Geschichte erzählen. Im Flur kommt es bald zu einer abgewandelten Teamsituation. Die Kinder finden ihre Geschichten so spannend, dass sich kleine Gruppen bilden. Jedes vortragende Kind der Gruppe stellt sich einzeln auf einen Stufenabsatz wie auf eine Bühne mit Abstand zu den zuhörenden Kindern auf und trägt die eigene Geschichte vor. Die Gruppe hört aufmerksam zu, gibt Tipps, hilft mit Formulierungen und spendet am Ende Beifall. Waren alle Kinder der Gruppe an der Reihe, suchen sich die Kinder neue Gruppen. Auch hier ergreifen die Kinder die Chance eigene Akzente zu setzen, indem sie die geplante Lernaufgabe, den *task-as-workplan*, verändern und ihr eine neue Gestalt verleihen, als *task-in-action*. Sie erschaffen damit die Möglichkeit, dass die Lehrkraft in der Klasse anderen Kindern helfen kann und ändert die Partnerarbeit in eine Gruppenarbeit ab. Die Überlegung der Lehrkraft war, den Kindern möglichst viel Zeit zum eigenen Erzählen der Geschichte zu geben, soll heißen, die Geschichte sollte möglichst häufig erzählt werden, um den Vortrag vor der Klasse am Ende der Einheit einzuüben. Die Kinder geben der Übungsphase einen anderen Fokus: In der Gruppe üben sie weniger häufig das eigentliche Erzählen ihrer Geschichte, simulieren dafür eher die Situation des Vortrags.<sup>4</sup>

### **Präsentation**

**In der achten Stunde** tragen die Kinder ihre Geschichten vor. Dazu treten sie mit ihrem Leporello vor die Tafel und erzählen den anderen Kindern, die in der Zuhörerhaltung an ihrem Platz sitzen, ihre Geschichte. Die Vorträge fallen unterschiedlich in der Länge und Komplexität aus, je nach Leistungsstand des Kindes. Es gab keine feste Vorgabe zur

---

4 Analyse s. 5.

Geschichte mit Ausnahme der Bilder und Texte, die gemeinsam entwickelt wurden (s. fünfte Stunde oben). Die Aufgabe ist somit in sich selbst differenzierend. Deshalb können alle Kinder eine, ihrem jeweiligen Sprachvermögen entsprechende Geschichte von *Jack and the beanstalk* erzählen. Sie haben ein Erfolgserlebnis. Die Atmosphäre in der Klasse ist geprägt von gegenseitiger Unterstützung und Wertschätzung, sodass alle Kinder sich gegenseitig applaudieren und leise und gespannt zuhören. Kinder, die besonders schüchtern sind, werden von der Klasse angefeuert (Name des Kindes wird gerufen) oder erhalten Tipps auf Deutsch: „Mach eine Ruhe-Pause“ (dies ist eine ritualisierte Meditationsminute in der Klasse), „Denk an etwas Schönes“, „Atme einmal tief ein und aus.“ Diese Tipps helfen mit der Nervosität fertig zu werden.

Das folgende Transkript gibt den Monolog eines Kindes wieder, das auch im privaten Umfeld mit Englisch durch Videospiele oder YouTube in Kontakt kommt und Deutsch als Zweitsprache spricht. Es hat die Geschichte stärker ausgeschmückt und um Elemente der wörtlichen Rede ergänzt.

Student 3: <Jack> is very <hungry> (.) He wants a sandwich bu:t (.) hm the mother said <we ca:n't> (2.0) Jack is selling the cow for beans. Jack is climbing (.) up the beanstalk (2.0) Jack is hiding in the cupboard (2.0) The giant is eating soup (2.0) Ja:ck sto:le the hen and takes all the coins and Jack is climbing down (.) the beanstalk (1.0) The mother is hm <Jack> is shouting <mum (.) mum(.) someone is coming (.)> Hmm The mother is cutting off the beanstalk and he falls down and he's now dead (.) They are no longer break and poor (.) They are rich(.

Vergleicht man seinen Beitrag mit dem in der Plenumsphase in der sechsten Stunde, so zeigt sich, dass dem Kind die Aufgabenstellung zu Beginn der Plenumsphase noch nicht ganz klar gewesen zu sein scheint. Darüber hinaus erfährt man, dass das Kind sich auch schriftliche Notizen zur Geschichte gemacht hat.

Student 2: Student 3

Student 3: Hmm (.) ich habe geschrieben Jack and his beanstalk?

Teacher: Yes (.) that's the title (.) yes (.) but what can you say about the first picture?

Student 3: Jack (.) hm wants a lovely sandwich (.)

Teacher: >Yes< (.) <now> (.) take a look at picture number two (.) the second picture (.) what can you say about the second picture? Pick somebody else (.) student 3 (.)

Student 3: Hmm (4.0) student 4

Den Lerner\*innentexten in der Präsentationsphase ist gemeinsam, dass sie aus vielen einzelnen Ko-Konstruktionen mit anderen Lernenden und der Lehrkraft der Klasse im Verlauf der Unterrichtseinheit entstanden sind.

## 5 Lerner\*innentexte im Kontext: Versuch einer Bilanz

Die Präsentation und Erkundung der acht Unterrichtsstunden verdeutlicht, dass die Bestimmung der Lerner\*innentexte nicht von ihrer Funktion im Unterrichtsgeschehen getrennt werden kann und entscheidend von der Interaktion im Lernraum abhängt. Trotz der intensiven Übungsphasen zeigt sich, dass es für die Lernenden nach wie vor eine große Herausforderung darstellt, einen monologischen Text vor der Klasse vorzutragen. Es gelingt ihnen dennoch, da verschiedene Arrangements in der Klasse gegeben sind, die den Kindern Sicherheit bieten, mit der Herausforderung umzugehen. Die Arrangements beziehen sich auf Aspekte der Unterrichtsgestaltung, die sich teilweise stark an den Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts anlehnen lassen. Diese sind beispielsweise ritualisierte Einstiege und Ausstiege aus dem Unterricht, Lernaufgaben oder Verfahren des *storytelling*. Andere Arrangements beziehen sich stärker auf allgemeinpädagogische Prinzipien des Grundschulunterrichts. Diese sind beispielsweise die Schaffung einer Klassenatmosphäre, die Elemente der Achtsamkeitspädagogik (Kaltwasser 2008; 2016) wie kurze Meditationsphasen, oder die Schaffung eines Lernklimas, in dem die Lernenden aktiv Hilfe erbitten können und sollen. Diese Hilfen können von allen in der Klasse anwesenden Menschen erteilt werden, der Lehrkraft und den Kindern.

Eine zentrale Bedeutung kommt der Inszenierung der Lernaufgabe durch die Lehrkraft zu. Denn diese hat zur Folge, dass die Lernenden Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, indem sie Raum für sich und ihre Bedürfnisse einfordern. Wie sich in der Ko-Konstruktion im Plenum zeigt (s. sechste und siebte Stunde), ist es für die Lernenden bedeutsam gemeinsam die gesamte Geschichte zu wiederholen und auch in dieser Phase Wörter nachzufragen, die einzelne Kinder noch nicht sicher beherrschen. Dies wird besonders am Auszug von *student 2* deutlich. Die Gruppe der Lernenden fungiert hier als Zuhörerschaft, hilfegebende und treibende Kraft: Sie verändert damit den von der Lehrkraft intendierten Verlauf (*task-as-workplan*) und schafft so einen Spielraum für produktiven Sprachgebrauch. Dieser Schritt ist entscheidend für die Inszenierung einer Lernaufgabe im frühen Fremdsprachenunterricht, da die Lernenden so Englisch als echtes Ausdrucksmedium erfahren. Darüber hinaus verändern die Lernenden auch in der siebten Stunde den *task-as-workplan* entscheidend. Die Kinder entscheiden sich, weniger häufig die Geschichte und stärker die neue Präsentationssituation vor der Klasse zu üben. Es lässt sich vermuten, dass in dieser Situation die größte Herausforderung für die Kinder darin lag, vor der Klasse zu präsentieren und nicht die Geschichte auf Englisch zu verinnerlichen. Solche Momente zeigen, dass die Kinder selbstständig Übungsformate finden können, die ihnen helfen, wenn man ihnen den Raum gibt, den Unterricht gemeinsam mit der Lehrkraft zu gestalten. Alle Kinder wollten im *follow up* ihre Geschichte vor der Klasse präsentieren und haben dies auch getan. Dies wäre vielleicht nicht der Fall gewesen, wenn die Lehrkraft zu stark am *task-as-workplan* festgehalten hätte. Unterrichtssequenzen wie diese illustrieren, wie wichtig das Zusammenspiel der vier Kernpraktiken „*doing school*“, „*providing space to communicate*“, „*building a vocabulary*“ und „*teaching the spoken language*“ für die erfolgreiche Inszenierung einer Lernaufgabe sind (vgl. Dreßler 2018; 2019).

Die vorgestellten Lerner\*innentexte sind vielfältig. Einzelne Kinder schlagen Sätze zu den Bildern der Geschichte vor, diese notiert die Lehrkraft auf Postern. Die Gesamtheit der Poster gibt das sprachliche Potential der Gemeinschaft der Lernenden wieder. Der

Lerner\*innentext entsteht hier im Zusammenspiel zwischen den Lernenden untereinander und der Lehrkraft. Das Klassengespräch ist dafür ein weiteres Beispiel. Die Lernenden hören einander zu und ergänzen Informationen, die bisher noch nicht genannt wurden, sie geben sich gegenseitig Hilfe und fordern die Möglichkeit ein, ihre Beiträge im Plenum zu zeigen und zu erschaffen. Ein anderes Beispiel eines Lerner\*innentextes sind die Texte, die in der Partnerarbeit bzw. Gruppenarbeit entstehen. Auch hier entstehen Texte im Zusammenspiel mehrerer Akteur\*innen. In ihrer Gesamtheit bilden die Lerner\*innentexte dieser Unterrichtssequenz ein collageartiges Ensemble, dessen einzelne Elemente aus der Interaktion im Lernraum hervorgehen und in ihrem Zusammenspiel sinnstiftend wirken.

Nimmt man die Lernenden als Individuen in den Blick, lässt sich festhalten, dass es allen gelang, die Herausforderungen der Lernaufgabe zu meistern. Sie waren als aktiv Nutzende des fremden Codes erfolgreich. Ob dieser individuelle Erfolg schon als Ausdruck gefestigten Könnens bewertet werden kann, ist zu diesem Zeitpunkt unerheblich. Jedes Kind war erfolgreich und kann nun erst einmal sein Leporello in die individuelle Schatztruhe legen. Die Zukunft wird zeigen, ob und in welcher Weise das Kind zu einem späteren Zeitpunkt mit Hilfe des Leporellos die Geschichte erzählen kann. Sicher wird das Kind den Schatz pflegen und polieren müssen. Doch der Grundstein für das erneute Gestalten eines eigenen (mündlichen oder schriftlichen) Textes ist gelegt.

Eine Beschäftigung mit dem Entstehen und der Funktion von Texten der Lernenden im frühen Fremdsprachenunterricht muss schließlich auch die Lehrkraft fokussieren. Denn auf sie kommt es an, wie die Rekonstruktion der acht Stunden eindrücklich zeigt. Die Lehrkraft stellt sich nicht nur der Verantwortung, anspruchsvolle und das Interesse der Kinder stimulierende Inhalte auszuwählen und mit Hilfe angemessenen Materials aufzubereiten. Es ist nicht zuletzt ihrer methodischen Kompetenz geschuldet, dass die Kinder zum einen die nötige Sicherheit haben, sich den Anforderungen der zentralen Lernaufgabe zu stellen. Andererseits eröffnet die Lehrkraft durch die Inszenierung der Interaktion den Lernenden Spielräume, eigene Wege zu gehen und den Plan der Lehrkraft so zu verändern, dass sie aktive Mitgestaltende des Unterrichtsgeschehens werden. Dabei ist besonders bedeutsam, wie die sprachlichen Mittel, die für die Bewältigung der Lernaufgabe benötigt werden, in sich wandelnden Aktivitäten so präsentiert und geübt werden, dass die Lernenden auf sie zurückgreifen können.

Die Einsichten zur Entstehung und Ko-konstruktion von Lerner\*innentexten im frühen Englischunterricht wurden aus der Dokumentation und Reflexion einer Unterrichtseinheit gewonnen. Diese erfolgte aus der Perspektive der verantwortlichen Lehrkraft. Candlin (1984) bezeichnet solcher Art Zugriffe auf die Komplexität von Unterricht als *retrospective syllabus accounts*. Er unterstreicht damit zum einen, dass solche Einsichten nicht verallgemeinerbar, sondern vielmehr den kontextbedingten Besonderheiten sowie der Individualität der Lehrkraft und der Lerngruppen geschuldet sind. Zugleich eröffnen solche Zugriffe die Möglichkeit, in einen konkreten und zielführenden Dialog über Unterricht einzutreten. Schließlich liefern sie Impulse für vertiefende fremdsprachendidaktische Forschung.

## Literaturverzeichnis

- ASHER, James (2003). *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- BAG (Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen) (Hrsg.) (1978). *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie*. München: Langenscheidt-Longman.
- BAG (Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen) (Hrsg.) (1996). *Kommunikativer Englischunterricht. Prinzipien und Übungstypologie. New Edition* München: Langenscheidt-Longman.
- BREDELLA, Lothar & LEGUTKE, Michael K. (Hrsg.). (1985). *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch*. Bochum: Kamp.
- BREEN, Michael P. (1987). Learner contribution to the task design. In: Candlin, Christopher N. & Murphy, Dermot (Hrsg.). *Language Learning Tasks*. London: Prentice-Hall International, 23-46.
- BREUER, Lis & SCHÄFER, Ursula (2009). *Jack and the Beanstalk. Little Early Bird. That's me*. Finken Verlag, 66-70.
- BURKE, Jennifer & LEGUTKE, Michael K. (1992). 'Kleinstadtgespräche' – a project on intercultural learning and understanding through GAPP exchange. In: *Die Unterrichtspraxis. Teaching German*. 25(1), 71-78.
- BÜRGER, Heribert; EDELHOFF, Christoph; GREWER, Ulrich; KAYEN, Marlene; KESSLING, Viola; KRAUSE, Delia; KRAUSE, Walter; METZLER, Heidrun; MOSTON, Tery & SIECHERT-MEUMANN, Ute (1979). *Issues 2: Baukästen für den Englischunterricht im 9. Schuljahr*. München: Langenscheidt-Longman.
- BUTZKAMM, Wolfgang (2006). Playing the present progressive. Die Dialogeinführung als zentrale Lehrtechnik. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3(4), 14-19.
- CASPARI, Daniela (1994). *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt: Lang.
- CAMERON, Lynne (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: University Press.
- CANDLIN, Christopher (1984). Syllabus design as a critical process. In: Brumfit, Christopher (Hrsg.). *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon Press, 29-46.
- DAUSEND, Henriette (2014). *Fremdsprachen transcurricular lehren und lernen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- DIEHR, Bärbel & FRISCH, Stefanie (2008a). Goodbye Hungry Caterpillar. Ein forschungsbasiertes Plädoyer für produktiven Sprachgebrauch im Englischunterricht der Grundschule. In: Grau, Maike & Legutke, Michael K. (Hrsg.). *Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, 142-169.
- DIEHR, Bärbel & FRISCH, Stefanie (2008b). *Mark their words*. Westermann: Braunschweig.
- DREßLER, Constanze; KOLLMANN, Sabine & LEGUTKE, Michael K. (2016). Show what you know – show what you can do. Zur Arbeit mit Schätzen. In: Dreßler, Constanze; Kolb, Annika; Kollmann, Sabine & Legutke, Michael K. (Hrsg.). *Herausforderung Übergang: Kontinuität im Englischunterricht. Handreichungen für die Praxis in den Klassen 4 und 5*. Braunschweig: Diesterweg, 30-41.
- DREßLER, Constanze (2018). *Nature and Enactment of Tasks for Early English as a Foreign Language Teaching: A Collaborative Research Project with Teachers*. Tübingen: Narr.
- DREßLER, Constanze (2019). Inszenierungen von Lernaufgaben in der Grundschule. In: Kolb, Annika & Legutke, Michael K. (Hrsg.). *Englisch ab Klasse 1 – Grundlagen für kontinuierliches Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr, 91-116.
- DREßLER, Constanze (2020). Vom Imitativen zum freien Mini-Dialog. In: Böttger, Heiner (Hrsg.). *Englisch Didaktik für die Grundschule*. (6., überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelsen, 147-156.

- DREßLER, Constanze (2024). Today is Monday. Wortschatzarbeit im Englischgrundschulunterricht. In: *Grundschule Englisch* 86(1), 12-15.
- EDELHOFF, Christoph; GREWER Ulrich; KESSLING, Viola; MOSTON Terry; PIEPHO, Hans-Eberhard & STARKEBAUM, Karl (1976). *Issues I. Baukästen für den Englischunterricht im 8. Schuljahr*. München: Langenscheidt-Longman.
- EDELHOFF, Christoph; GREWER, Ulrich; KESSLING, Viola; MACDEVITT, Laraine; METZLER, Heidrun; MOSTON, Terry; SEXTON, Malcom & WICKER, Rainer (1985): *Issues III. Baukästen für den Englischunterricht im 10. Schuljahr*. München: Langenscheidt-Longman.
- ELLIS, Gail & BREWSTER, Jean (2002). *Tell it again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Harlow: Longman. (siehe auch neuere Version online: <https://de.scribd.com/doc/234872117/British-Council-Tell-it-Again-The-Storytelling-Handbook-for-Primary-English-Language-Teachers-by-Gail-Ellis-and-Jean-Brewster>) (Letzter Zugriff: 12.08.2025).
- GERNGROSS, Günther & PUCHTA, Herbert (1996). *Do and Understand: 50 Action Stories for Young Learners*. Harlow: Longman.
- GRAU, Maike & LEGUTKE, Michael K. (Hrsg.) (2008). *Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. Beiträge zur Reform der Grundschule 126. Frankfurt: Grundschulverband.
- KALTWASSER, Vera (2008). *Achtsamkeit in der Schule: Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration*. Weinheim: Beltz.
- KALTWASSER, Vera (2016). *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule: Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung*. Weinheim: Beltz.
- KOCHER, Doris (1999). *Das Klassenzimmer als Lernwerkstatt. Medien und Kommunikation im Englischunterricht nach der Storyline-Methode*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- LEGUTKE, Michael K.; MÜLLER-HARTMANN, Andreas & SCHOCKER-VON DITFURTH, Marita (2009). *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett.
- LEGUTKE, Michael K. & THOMAS, Howard (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- LEGUTKE, Michael K. & SCHOCKER-V. DITFURTH, Marita (2003). Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Bilanz und Perspektiven. Eine Einführung. In: Legutke, Michael K. & Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.). *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Tübingen: Gunter Narr, 1-40.
- NÜNNING, Ansgar & SURKAMP, Carola (2006). *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- RAU, Nathalie & LEGUTKE, Michael (2008). Sprachliches Können dokumentieren und präsentieren. Anmerkungen zur Arbeit mit dem Dossier (der ‚Schatztruhe‘) der Juniorportfolios. In: Grau, Maike & Legutke, Michael K. *Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. Frankfurt: Grundschulverband, 211-229.
- RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. (2001). *Approaches and Methods in Language eaching*. Cambridge: University Press.
- SAMBANIS, Michaela & SPECK, Alexandra (2010). Lernen in Bewegung: Effekte bewegungsgestützter Wortschatzarbeit auf der Primarstufe. In: *Französisch heute* 3, 111-115.
- SAMUDA, Virginia & BYGATE, Martin (2008). *Tasks in Second Language Learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- SCHEWE, Manfred (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- SCHEWE, Manfred (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramenpädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 21-36.
- SIPPEL, Vera (2003). *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der ‚Simulation Globale‘*. Tübingen: Narr.



## ***Mon quartier, ma famille, ma chambre.***

# **Einschätzungen von Französischlernenden des ersten Lernjahrs zu audiovisuellen Lerner\*innentexten als Kompetenzprüfungen**

Anne-Marie Lachmund

Mittels digitaler und multimodaler Formate wie der Aufnahme einer Sprachnachricht, dem Drehen eines Videos oder der Vertonung einer digitalen Präsentation können mündliche Lerner\*innentexte nicht nur zur Leistungsüberprüfung herangezogen werden; sie bringen auch Vorteile bei der Förderung der fremdsprachenspezifischen digitalen Kompetenz und Lerner\*innenautonomie mit sich. Digital erfasste Lerner\*innentexte können sowohl die (zeitversetzte) Analyse, Korrektur und Rückmeldung seitens der Lehrkraft als auch die Selbstreflexion des Lernprozesses seitens der Schüler\*innen unterstützen. Mit dem selbstbestimmten Arbeiten treten allerdings auch Fragen der angemessenen Vorbereitung und Unterstützung der Lernenden in den Vordergrund. Im Kontext eines aufgabenorientierten Unterrichts stellt der Beitrag Einschätzungen von Lernenden (n = 23) des Anfangsunterrichts Französisch zum Umgang mit einem audiovisuellen Format mit dem Ziel der Überprüfung des monologischen Sprechens vor. Zunächst wird dieses Format konzeptionell präsentiert (Lernaufgabe, Anforderungen, Hilfsmittel, Vorbereitung), danach werden die Lerner\*innentexte anhand ausgewählter Aspekte analysiert. Im Anschluss werden die im Rahmen einer schriftlichen Befragung erhobenen Wahrnehmungen der Lernenden zum Prozess und Produkt sowie dem Einsatz von Hilfsmitteln einschließlich ihrer Wünsche und Bedürfnisse vorgestellt, um Schlussfolgerungen für die methodisch-didaktische Ausgestaltung von digitalen multimodalen Lehr-Lern-Settings ziehen zu können.

## **1 Einleitung**

Die rasante Digitalisierung im Bildungsbereich und die zunehmende Vielfalt an verfügbaren digitalen Werkzeugen eröffnen auch dem Fremdsprachenunterricht neue Wege zur Förderung der kommunikativen und trans-/interkulturellen Kompetenzen im Kontext der *21st century skills* (vgl. Beyer & Strasser 2023: 2). Für einen aufgabenorientierten Unterricht (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2011), der mit digital-basierten Tools, digital(isiert)en Materialien und virtuellen Lernumgebungen angereichert ist, bedeutet dies einen Leitmedienwechsel, der sich auch in den Aufgabenformaten und Lernprodukten zur Lernstands- und Leistungserhebung widerspiegeln muss (vgl. Abschnitt 2).

Wie diverse Praxisbeiträge nahelegen, sind digitale multimodale Lerner\*innentexte – ob im Rahmen einer Lernaufgabe oder einer Prüfung – bereits Teil des Fremdsprachenunterrichts (vgl. u. a. Schröder-Sura et al. 2023; Beyer & Strasser 2023; Gropper & Ostermeier 2023; Langela-Bickenbach & Vogt 2022). Dabei stellen die Praxisbeiträge beispielhafte Aufgabenformate, didaktisch-methodische Reihenplanungen, Evaluationsbögen und Bewertungskriterien vor. Um die Lernenden bei der autonomen, selbstbestimmten Planung und Erstellung ihrer Produkte zu begleiten, werden darüber hinaus digitale Anwendungen empfohlen und der Arbeitsprozess mit Checklisten, Redemitteln etc. strukturiert und unterstützt. Welche Eigenschaften bzw. Qualitäten die erstellten Produkte haben und wie die Lernenden den Arbeits- und Lernprozess wahrnehmen, auf welche Herausforderungen sie dabei stoßen und wie sie mit diesen umgehen, ist jedoch empirisch wenig erforscht (vgl. Einleitung in diesem Band).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Leistungsüberprüfung der monologischen Sprechkompetenz in Form von audiovisuellen Lerner\*innentexten als Ersatz für eine schriftliche Klassenarbeit. Im Kontext eines aufgabenorientierten Unterrichts (zweite Fremdsprache Französisch, Klasse 7, 1. Lernjahr, Gymnasium Berlin) werden Einschätzungen von 23 Lernenden des Anfangsunterrichts vorgestellt (Abschnitt 3). Dabei wird zunächst das verwendete Format in konzeptioneller Hinsicht präsentiert – einschließlich der Lernaufgabe, der Anforderungen, der eingesetzten Hilfsmittel und der Vorbereitung (Abschnitt 4.1). Anschließend folgt eine Analyse der von den Lernenden erstellten Texte (Abschnitt 4.2). Daraufhin werden die im Rahmen einer schriftlichen Befragung erhobenen Wahrnehmungen der Lernenden zum Prozess und Produkt sowie dem Einsatz von Hilfsmitteln einschließlich ihrer Wünsche und Bedürfnisse vorgestellt (Abschnitt 4.3). Die Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt hierbei im Speziellen die im Kontext der Aufgabe entstandenen Lerner\*innentexte (Abschnitt 4.4). Der Beitrag schließt mit einem Fazit, wie Lernende für eine digitale, multimodale Prüfungskultur vorbereitet werden können bzw. müssen und welche Unterstützung sie hierzu benötigen.

## 2 Auf dem Weg zu einer digitalen Prüfungskultur

Die Kultusministerkonferenz (KMK 2021) hat im Strategiepapier zur *Bildung in der digitalen Welt* auf den Leitmedienwechsel hingewiesen, der explizit auch die „Prüfungskultur einschließlich seiner Formate und Bewertungsweisen“ (13) vorsieht. Diese solle unter konstruktiver Verknüpfung von Lernen und Prüfen daher auch verstärkt die 4K – Kreativität, Kollaboration, kritisches Denken und Kommunikation – mit einbeziehen (ebd.).

Nun stehen Lehrkräfte vor der Aufgabe, nicht nur etablierte und bewährte Prüfungsformate wie Klassenarbeiten und Klausuren anzupassen, sondern auch neue Prüfungsformate zu entwickeln, „die die Kompetenzen in der digitalen Welt überprüfen, sowie die Nutzung der erweiterten digitalen Möglichkeiten im Fokus“ (KMK 2021: 13) haben. Zu unterscheiden ist in diesem Zusammenhang zwischen der Digitalisierung und Digitalität von Prüfungsformaten: Ersteres beschreibt Stalder (2019) als einen „Prozess, der analoge Medien und darauf basierende Prozesse in digitale Medien überführt“ (44). Von Digitalität ist hingegen erst die Rede, „wenn der Prozess der Digitalisierung eine gewisse Tiefe und Breite erreicht hat und damit ein neuer Möglichkeitsraum entsteht, der geprägt ist durch digitale Medien“ (Stalder

2021: 4). Denn der Umgang mit digitalen Medien hat Auswirkungen auf die Rezeption und Produktion von Kommunikation: Digitale Kommunikation geht mit einer inhärenten „Referentialität“ (Stalder 2016: 95-96), also dem Herstellen von Verbindungen und Bezügen, sowie einer Form von „Gemeinschaftlichkeit“ (ebd.: 137) einher, die durch geteilte soziale Bedeutungen geprägt ist und ein festes Element der digitalen Existenz<sup>1</sup> darstellt.

Wird im Kontext der Transformation von Lernprozessen durch digitale Medien referiert, steht wiederholt das SAMR-Modell von Puentedura (2006) im Zentrum der Diskussion. Dieses hat die Umgestaltung (*modification*) von Lernprozessen zum Ziel, bei der vor allem die Individualisierung im Vordergrund steht. Es formuliert darüber hinaus auch Ziele der *redefinition*, die sich beispielsweise im Erstellen multimodaler<sup>2</sup> (Prüfungs-)Produkte (vgl. Caspari 2022: 209), die handlungsaktivierend wirken, niederschlägt. Das Produkt soll einerseits den Lernzuwachs dokumentieren und die „Würdigung des Arbeitsprozesses“ (Abendroth-Timmer & Gerlach 2021: 259) ermöglichen, andererseits „Ausgangspunkt für weiteres Handeln und/oder Anschlusskommunikation sein“ (ebd.).

Mit Blick auf eine digitale Prüfungskultur bedeutet dies eine Erweiterung um offenere Formate, die mehr Flexibilität und individuelle Lernwege zulassen (vgl. Abschnitt 3). Viele Bundesländer<sup>3</sup>, darunter Berlin, erlauben alternative Ausgestaltungen zum Ersatz einer Klassenarbeit pro Schuljahr, wobei jedoch die Gleichwertigkeit zu berücksichtigen ist (vgl. auch Gropper & Ostermeier 2023: 3). Gleichwertigkeit soll hergestellt werden, indem – wie bei Klassenarbeiten – der Zeitraum zur Durchführung bzw. der Prüfungstermin festgelegt ist. Im Unterschied zur Klassenarbeit sind neben der individuellen Bearbeitung kooperative Lernformen möglich und außerschulische Lernorte sowie Hilfsmittel können stärker einbezogen werden (vgl. Langela-Bickenbach & Vogt 2022: 3-4). Diese innovativen Prüfungsformate ermöglichen eine differenzierte und praxisnahe Erfassung der Sprachfähigkeiten und können gleichzeitig die Motivation der Lernenden erhöhen, indem mehr Auswahl und eigene Schwerpunktlegung gestattet sind. Rückmeldung kann sowohl in Form von Feedback seitens der Lehrkraft und Mitschüler\*innen während des Produktionsprozesses als auch summativ anhand von transparenten Kriterien – die unter Einbezug der Lernenden im Vorfeld festgelegt werden sollten – erfolgen. Im Rahmen einer aufgabenorientierten Leistungsbewertung sollte die Benotung nach Vogt (2023: 3) typischerweise am Ende einer Lerneinheit (summatives *assessment*) zustande kommen, bei der die Lernenden ihre (sprachlichen) Fähigkeiten in einem möglichst authentischen, lebensweltorientierten Kontext bzw. als Ergebnis eines Lernprozesses anwenden. In die Notenvergabe kann zudem eine sowohl produkt- als auch prozessorientierte Bewertung mit einfließen (Kombination aus summativer und formativer Bewertung), aber auch

---

1 Weiterhin gehören zu den Grundfesten der digitalen Existenz in einer Kultur der Digitalität die intrinsische Motivation nach Selbstbestätigung und Orientierung sowie Erreichbarkeit und Präsenz (Stalder 2016: 137).

2 Multimodal meint in diesem Zusammenhang das Zusammenspiel aus textlichen (schriftlichen wie mündlichen), visuellen, auditiven *modes*, die in der Kombination und Interaktion Bedeutung konstruieren und Einfluss auf die Nutzung bzw. Rezeption haben (Kress 2014: 60). Multimodale Lernprodukte sind beispielsweise vertonte Präsentationen, (Erklär-)Videos oder Sprachnachrichten.

3 Siehe Langela-Bickenbach und Vogt (2022: 2) mit einigen Beispielen für länderspezifische Regelungen in Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen.

Selbst- und Fremdeinschätzung können zu unterschiedlichen prozentualen Anteilen in der Gesamtwertung Berücksichtigung finden (vgl. Barquero & González 2014: 49).

Insbesondere mit dem zunehmenden Einsatz von generativer Künstlicher Intelligenz (KI) im Unterricht müssen Fragen einer zeitgemäßen Prüfungskultur zügig Antworten finden. Laut der repräsentativen Studie *Pioniere des Wandels: Wie Schülerinnen und Schüler KI im Unterricht nutzen möchten* von infratest dimap im Auftrag der Vodafone Stiftung (2024: 17), die 1590 deutsche Jugendliche im Alter von 14-20 Jahren befragte, sollten Auswendiglernen (59 %) bzw. traditionelle Klassenarbeiten (39 %) ersetzt und hingegen mehr praktische Anwendung (59 %), Individualisierung (52 %) und kritisches Denken integriert bzw. Problemlösefähigkeiten (46 %) geprüft werden. Interessant ist hierbei eine Forderung nach mehr mündlichen Prüfungen, für die sich 39 % der Befragten aussprechen. Eine Option, die Mündlichkeit in Lernstandserhebungen zu erhöhen, stellt das Aufnehmen von digitalen auditiven bzw. audiovisuellen Lerner\*innentexten dar, die im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden.

### 3 Lernstandserhebung über digitale auditive und audiovisuelle Lerner\*innentexte

Bei der Integration digitaler und multimodaler Lern- und Prüfungsformate im Fremdsprachenunterricht gilt es anhand der Zielstellung zu unterscheiden in CALL (*computer-assisted language learning*) und CMC (*computer-mediated communication*): Handelt es sich bei ersterem um digital unterstütztes klassisches Üben, z. B. in Form von *Kahoot*, *Quizlet* oder *LearningApps*, ist für den vorliegenden Beitrag vor allem letzteres interessant, da Kommunikationsformen im Vordergrund stehen, die im schulischen Rahmen eher dem projektbasierten und kollaborativen Lernen und Arbeiten zuzuordnen sind (Rösler 2016: 70).

Den Bezug zur Lebenswelt und die „Verschiebung vieler alltäglicher Kommunikationsformen ins Digitale“ (Zeyer 2023: 106) machen sich auch die Formate, die im Beitrag vorgestellt werden, zunutze, wenn im Anfangsunterricht Französisch das monologische Sprechen gefördert werden soll, indem die Lernenden audiovisuelle Texte von sich aufnehmen. Laut Schröder-Sura, Neveling und Schäfer (2023: 5) besteht in der Unterrichtspraxis im Klassenverband das Dilemma, nicht jedem Kind die individuelle Sprechförderung zukommen lassen zu können, die es benötigt. Dadurch werde das (möglichst freie) Sprechen, das von Anfang an einen bedeutenden Stellenwert einnimmt, erschwert (vgl. Kurtz 2014). Durch den Einbezug digitaler Medien wird mehr Individualisierung ermöglicht, was sich einerseits durch den variableren und flexibleren Einsatz von Hilfsangeboten (z. B. Vorsprechfunktion zum Anhören der Aussprache, Übersetzungsprogramme) äußert, andererseits erhält die Lehrperson mehr Freiraum für Interaktion und somit zur Unterstützung. Beim Erstellen digitaler sprechbasierter Lernprodukte wie der Aufnahme einer Sprachnachricht (auditiv), dem Drehen eines Videos oder der Vertonung einer digitalen Präsentation (audiovisuell, multimodal, vgl. Caspari 2022: 209) wird nicht nur die Sprechkompetenz gefördert bzw. erhoben, sondern sowohl die Lern- als auch die im Kontext der Medienkompetenz wichtige Medienreflexion entwickelt. Indem Lernende selbst digitale Lernprodukte erstellen, übernehmen sie stärker Verantwortung für den eigenen Lernpro-

zess, da sie ein Format festlegen, eine digitale Anwendung (ein Programm, eine App) auswählen und hierbei Tempo, Schwerpunktlegung, Ausgestaltung bzw. Kreativität und Frequenz selbst bestimmen. Die Aufnahme kann so oft angehört, wiederholt, ergänzt, verändert sowie unterbrochen werden – etwa für Recherchezwecke oder den Einsatz von Hilfsmitteln – bis die\*der Produzent\*in mit dem Ergebnis zufrieden ist. Mit ihrer erweiterten Rolle – von Medienkonsument\*in zu Produzent\*in (vgl. Lehner & Stolpmann 2023: 12) – werden fachliche und überfachliche Kompetenzen zu Recherche, Selbststeuerung und -kontrolle, Strukturierung, *storytelling* (im Rahmen des Skripts), Selbstüberprüfung und -evaluation stimuliert, die bei der Planung, Durchführung und Evaluation einer Aufnahme zu berücksichtigen sind. Insbesondere der Planung kommt eine wichtige Rolle zu, denn Arbeitsprozesse und -schritte müssen im Vorfeld strukturiert festgelegt, terminiert, dokumentiert und angemessen visualisiert werden (vgl. Gropper & Ostermeier 2023: 5). Über einen längeren Zeitraum müssen so auch der funktionale und verantwortungsbewusste Einsatz von Hilfsmitteln und Unterstützungsangeboten erlernt und auf ihren Nutzen hin reflektiert werden (ebd.). Dies trägt auch der Heterogenität Rechnung, wenn weniger formalisierte, dafür integrierte Fremdsprachenperformanz abgeprüft wird. Außerdem wird die Leistungserbringung außerhalb des Klassenverbands verlagert und dort überwacht und verbessert (Stichwort: Monitoring, reflexives Lernen und Autonomieförderung, vgl. Schaumburg & Mischke 2020: 107). Insbesondere in kooperativen Lernarrangements mit dem Ziel der Bewertung muss die Arbeitsverteilung transparent dokumentiert und der Arbeitsprozess von Seiten der Lehrkraft eng begleitet werden.

Im Folgenden wird eine Fallstudie mit Lernenden des Anfangsunterrichts Französisch vorgestellt, in der audiovisuelle Produkte als Ersatz für eine Klassenarbeit erstellt wurden. Die Lerner\*innenprodukte sind hierbei „ohne direkte Steuerung oder indirekte Beeinflussung“ (Caspari 2022: 207) durch die Lehrerin-Forscherin (zur Doppelrolle siehe Abschnitt 4.3.2) und somit in der „Natürlichkeit der Situation“ (Caspari 2022: 207) entstanden.

#### 4 Fallstudie 1. Lernjahr Französisch, Gymnasium Berlin

Die Untersuchung besteht aus zwei Teilstudien: Zunächst werden unter 4.2 die digitalen Lerner\*innentexte im Rahmen der Lernaufgabe „Präsentiere dein (Traum-)Zimmer in einem Video“ anhand ausgewählter Aspekte analysiert. Im Abschnitt 4.3 wird eine offene Fragebogenerhebung präsentiert, die die Wahrnehmungen der Lernenden zum Arbeitsprozess und Lernprodukt erfasst. Die Fallstudie wurde in zwei siebten iPad-Klassen (erstes Lernjahr) jeweils im Mai<sup>4</sup> (2023: 14 Lernende; 2024: 15 Lernende<sup>5</sup>) eines freien Berliner Gymnasiums durchgeführt. Beide Klassen wurden von derselben Lehrkraft unterrichtet und die Unterrichtsinhalte waren identisch. Alle Kinder lernten Französisch als zweite Fremdsprache nach Englisch und befanden sich auf demselben Anfangsniveau. Insgesamt nahmen 23 Schüler\*innen an der Untersuchung teil (von sechs Schüler\*innen lag das

4 Diese zeitliche Einordnung ist insofern relevant, da die Lernenden zu diesem Zeitpunkt bereits mehrere digitale Lernprodukte (z. B. Sprachnachricht über das eigene Viertel, vertonte Präsentation zur eigenen Familie) im Unterricht erstellt haben.

5 Die geringe Klassenstärke ist sowohl auf die Schulsituation per se zurückzuführen (Freie Schule Berlin), als auch auf das Wahlverhalten der zweiten Fremdsprache (Alternative: Fach Spanisch).

Einverständnis der Eltern nicht vor): weiblich  $n = 13$  (59,1 %); männlich  $n = 9$  (36,3 %); divers  $n = 1$  (4,6 %);  $M$  Alter = 12,83 Jahre,  $SD = 0,68$ . Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Analyse und Ergebnisse wird im folgenden Abschnitt zunächst auf den Kontext der Lernaufgabe eingegangen.

#### 4.1 Zum Kontext der Lernaufgabe, deren Anleitung und Einsatz von Hilfsmitteln

Am Ende des ersten Lernjahrs Französisch sollen Lernende laut des Rahmenlehrplans Berlin-Brandenburgs in Anlehnung an das Niveau A1 in der Lage sein, „grundlegende Informationen über vertraute Alltagsthemen unter Verwendung einfacher geübter sprachlicher Mittel nach Vorbereitung zusammenhängend vortragen“ (SenBJW & MBJS 2024: 25) zu können. Zur Entwicklung dieser Kompetenz eignen sich auf inhaltlicher Ebene insbesondere Themenfelder, die nah an der individuellen Lebenswelt der Lernenden angesiedelt sind, wie die eigene Familie, das eigene Zimmer, die eigene Schule, das eigene Viertel (vgl. Vogt 2023: 3). In den für diesen Beitrag ausgewählten Lerngruppen (iPad-Klassen) kommt das Lehrwerk *À plus! 1* (2020) zum Einsatz. Dieses Lehrwerk umfasst fünf Einheiten (*Unités*), welche im Sinne eines aufgaben- und handlungsorientierten Ansatzes je mit einer *tâche* enden (im Sinne von *task*, vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2011: 22-23). Diese *tâches* setzen einen Schwerpunkt auf das monologische Sprechen und integrieren den Einsatz digitaler Medien, wenn beispielsweise das eigene Viertel in einem aufgenommenen Rap vorgestellt oder das (Traum-)Zimmer in einem Video präsentiert wird (vgl. Loose et al. 2020: 2-5). In der Vorbereitung auf die *tâche* werden die Schüler\*innen mit medienbezogenen Strategien und Tipps betraut, u. a. zum Einsatz digitaler Wörterbücher, zur Planung einer Filmaufnahme (inklusive Umgang mit Bildrechten) oder zur Aufnahme eines Rap auf einen Beat. Sie werden aber auch zum zunehmend freien Sprechen angeleitet (z. B. Vortragen mit der „Knickmethode“ mithilfe von Stichpunkten und Symbolen als Gedächtnisstütze, ebd. 2020: 78).

Da „Lernen und Prüfen eine konzeptuelle Einheit bilden“ (Langela-Bickenbach & Vogt 2022: 2) wurden bereits zu Beginn der Unterrichtseinheit das Zielprodukt bzw. die Lernaufgabe vorgestellt und der Prozess erläutert, mit welchen Zwischenschritten die Befähigung für das Lernprodukt erreicht werden wird. Die Einheit umfasste zwölf Einzelstunden (à 60 Minuten) inklusive vier Einzelstunden zur Aufgabebearbeitung<sup>6</sup>. Neben dem Rahmen der Lernaufgabe<sup>7</sup>, dem Zielpublikum, dem Zeitplan mit einzelnen Arbeitsschritten wurden die

6 An der Freien Schule, an der die Erhebung durchgeführt worden ist, spielt das autonome Arbeiten an Aufgaben eine wichtige Rolle, weshalb an jedem Wochentag 60 Minuten individuelle Lernzeit, begleitet von einer Lehrkraft zum festen Programm gehören, um an Projekten oder Aufgaben für die Hauptfächer arbeiten zu können.

7 Aufgabenstellung: *Présente ta chambre ou ta chambre de rêve en classe. Tourne une vidéo. Dans ta chambre, il y a : Quels meubles (noms et prépositions) ? Quelles couleurs (adjectifs) ? Et répons : Qu'est-ce que tu fais dans ta chambre (activités) ? Qu'est-ce que tu aimes ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas et pourquoi ? / Stelle dein Zimmer oder dein Traumzimmer in der Klasse vor. Drehe ein Video. Beschreibe dein Zimmer und nenne Möbel (Nomen), Position (Präpositionen) und Farben (Adjektive). Beantworte: Was machst du in deinem Zimmer (Aktivitäten)? Welche Dinge magst du? Was magst du nicht und warum?*

Lernenden über die Minimalanforderungen informiert. Außerdem wurde den Schüler\*innen eine Checkliste zur Selbstkontrolle und ein Angebot von Hilfsmitteln mit Hinweisen und Tipps (u. a. Wie kann ich mir die Aussprache anhören? Welche Redemittel eignen sich zur Strukturierung? Welches digitale Wörterbuch kann ich wofür nutzen?) ausgehändigt, um die zentralen Phasen des prozessorientierten Vorgehens zu begleiten: Planung, Entwurf, Rückmeldung, Überarbeitung sowie ggf. Veröffentlichung (vgl. Einleitung in diesem Band; Porsch 2020: 73). Hinweise zum unterstützenden Einsatz des Lehrbuchs, das generische Texte als Modelle bietet, wurden ebenfalls mitgegeben, womit die Lernenden sich der Diskursstruktur annäherten sowie charakteristische *chunks* verinnerlichten, die bereits in der Unterrichtseinheit eine Rolle spielten. Die Lernenden wurden explizit dazu angehalten, mit Stichpunkten zu arbeiten, welche die Grundlage für ihre Zimmerpräsentation bilden sollten.

In die Notenvergabe flossen sowohl produkt- als auch prozessorientierte Bewertungen mit ein. Es handelt sich somit um eine Kombination aus summativem und formativem *assessment*, aus Selbst- und Fremdeinschätzung, die zu unterschiedlichen prozentualen Anteilen in die Gesamtwertung einfließen (vgl. Vogt 2023: 3). Besonders wichtig sind transparente Bewertungskriterien: Im Vorfeld wurde mit den Lernenden eruiert, welche Kriterien die Aufgabenstellung dezidiert anhand der Situation und Adressatenschaft umfassen soll. Außerdem wurde gemeinsam eine Gewichtung erarbeitet (vgl. Hyland 2004: 172). Der Bewertungsbogen mit den jeweiligen Anteilen wurde sowohl von den Peers zur Rückmeldung der Lernprodukte als auch von der Lehrkraft in der finalen Beurteilung – in Kombination mit einer holistischen Mitteilung zum Erfolg des\*der Lernenden – eingesetzt. Insbesondere die Peer-Bewertung kann über eine Feedbackschleife zur Optimierung des Produktes beitragen (vgl. Einleitung; Porsch 2020: 73; Abendroth-Timmer & Gerlach 2021: 260). Auf diese Weise wurde einer mehrperspektivischen und kooperativen Beurteilung und Rückmeldung nachgekommen, sodass die Lernenden ihren Fortschritt wahrnehmen konnten, was besonders im Anfangsstadium wichtig ist (vgl. Vogt 2023).

Zu den Kriterien des Bewertungsbogens gehören neben einer vollständig erfüllten Aufgabenstellung, einer flüssigen und sicheren Vortragsweise, einer korrekten Aussprache, der korrekten Verwendung von Lexik und Grammatik auch ein überzeugendes Vortragen, Kreativität und Anschaulichkeit. Zudem soll Vokabular verwendet werden, das für die Lerngruppe transparent ist – unbekannte Wörter sollten den Mitschüler\*innen also im Vorfeld erklärt werden.

## 4.2 Teilstudie 1: Analyse der Lerner\*innentexte (ausgewählte Aspekte)

Die Videos wurden über die schuleigene Lernplattform eingereicht. Die Länge der Videos rangiert zwischen 0.53 und 4.10 Minuten, wobei im Durchschnitt 1.30-2.00 Minuten gesprochen wurde. Zur Bewältigung der Lernaufgabe setzten die Schüler\*innen ihr iPad ein, auf dem Apps wie *CapCut* oder *iMovie* vorinstalliert sind. Die Lernenden waren überwiegend durchschnittlich bis leistungsstark und im Umgang mit Tablet und Video-Programmen vertraut. Grundlegend waren alle Videos verständlich und der Aufgabe angemessen.

Im Folgenden sollen die Lerner\*innentexte auf (kreative) Gestaltungsmerkmale in Bezug auf Aufgabenstellung- und Textsortenadäquanz sowie kompetenzbezogene sprachliche

Leistung und Komplexität analysiert werden (vgl. Caspari 2022: 210). Weiterhin ist von Interesse, ob und inwiefern die Lernenden sprachliche Risiken eingegangen sind.

#### 4.2.1 Gestaltungsmerkmale und kreative Ansätze

Es konnten diverse multimodale Elemente festgestellt werden: Begrüßungen und Verabschiedungen wurden oft mit Schrifteinblendungen wie „À bientôt!“, „Merci et salut“ oder „Au revoir“ versehen und durch Emojis oder die französische Flagge ergänzt. Die Schüler\*innen kombinierten Videosequenzen mit Fotos und musikalischen Elementen wie Hintergrundmelodien, Lieder ihrer Lieblingsmusiker\*innen bzw. einmal auch die Marseillaise. Drei Lernende entschieden sich dafür, eine bilinguale Vokabelliste (Deutsch-Französisch) mit für das Publikum unbekannter Lexik zu Beginn einzublenden (vgl. Bewertungskriterium transparentes Vokabular). Aspekte von *storytelling* konnten nicht festgestellt werden.

Besonders bemerkenswert war, dass sich die Schüler\*innen häufig filmten, wie sie durch ihre Zimmer gingen und auf die genannten Gegenstände zeigten. Diese Videos wurden oft in einem *one-take*, also ohne Schnitt eingesprochen. Ein Schüler filmte in einem Möbelhaus, wo ganz besonders das freie spontane Sprechen und Maßnahmen zur Selbstkorrektur hörbar waren. Beispielsweise heißt es in diesem Video abwechselnd „mon\* chaise“ und kurz darauf richtigerweise „ma chaise“. Diejenigen, die ihre Traumzimmer vorstellten, nutzten hierfür Fotografien, die sie mündlich kommentierten, während andere Modelle ihrer Traumzimmer in Schuhkartons oder als bebilderte Grundrisse präsentierten.<sup>8</sup> Viele Schüler\*innen berichteten auch über sehr persönliche Elemente wie Haustiere, Poster, Fotos, Spielzeug. Um die antizipierten Zuschauer\*innen von der Qualität ihres Zimmers zu überzeugen, streuten die Lernenden positive Affirmationen ein. Dabei nutzten sie einige ihnen aus dem Unterricht bekannte Formulierungen (z. B. „Elle est cool.“), aber auch neue Adjektive wie: „C’est spécial !“, intonatorische Bestätigungsfragen wie: „C’est joli, non ?“, oder Verstärkungen wie „C’est trop bon.“, um Nähe zu schaffen und Zustimmung einzuholen.

#### 4.2.2 Sprachliche Strukturen

Die in den Videos festgestellten sprachlichen Strukturen entsprechen in ihrer Komplexität einem A1-Niveau und sind nah an den Bewertungskriterien bzw. dem Umfang der Aufgabenstellung angelehnt (u. a. Farbadjektive, Präpositionen, Verben für Aktivitäten wie spielen, schlafen, lernen).

Wie in vorangegangenen Unterrichtseinheiten trainiert, setzten die Lernenden die *chunks* „Il y a“ sowie „C’est“ ein, um Beschreibungen und Meinungen zu äußern. Teils konnte bei „C’est...“-Konstruktionen eine Überproduktion und Reduzierung (vgl. Marx & Mehlhorn 2022: 324) festgestellt werden wie bei: „C’est ma commode. C’est blanc\* et grand\*. C’est entre la\* lit de ma sœur. C’est mon\* garde-robe. C’est bon\* et grand\*. C’est devant ma commode. C’est mon canapé. C’est près du\* garde-robe. À plus.“ (S12). Auch konnten häufige Wiederholungen fest eingeschlossener Satzstrukturen beobachtet werden, was auf wenig Variation der Syntax und Lexik hinweist: „Mon lit est à gauche de\* porte. Mon lit

8 Hierbei handelte es sich u. a. um eingesprochene Präsentationen und Bildschirmaufnahmen. Andere filmten ihre gebastelten Schuhkartons ab und kommentierten diese.

est grande\*. Mon lit est marron“ (S7). Weiterhin sind die für das Lernjahr üblichen Fehler festzustellen wie falsche oder fehlende Adjektivangleichungen („Mon lit est très petite“, S2), Artikelverwechslungen oder -auslassungen („Je ... adore äh ordinateur“, S3), falsche Possessivbegleiter oder fehlende Verbkonjugation wie in „Je regarder\* Youtube“ (S2). Einige Lernende gingen sprachliche Risiken ein, indem sie komplexere Satzstrukturen anstrebten, um ihre Aussagen zu begründen wie in: „Je n’aime pas que mon lit est\* petit“ (S9). Hierfür wäre eine *subjonctif*-Konstruktion („Je n’aime pas que mon lit soit petit.“) notwendig, die jedoch weit außerhalb des Fähigkeitsbereichs des ersten Lernjahrs liegt.

Weiterhin konnten Absichten der Lernenden beobachtet werden, die Satzanfänge zu variieren und die gelernte Satzstruktur S-P-O umzustellen, damit eine Abwechslung gegeben ist wie in: „La couleur de ma table est marron“ (S1) oder „Au bureau, je travaille et je dessine“ (S4). Eine Lernende kombinierte Ausdrücke aus der ersten *unité* zur Angabe des Gefühlszustands (*boff* für „nicht so gut“) und überbrückte somit ihren fehlenden Wortschatz: „Je n’aime pas le chaos sur mon bureau. *Ça me fait sentir boff*“ (S10). Die kursiv gesetzte Wendung gehört noch nicht zum grammatikalisch-lexikalischen Horizont, weshalb für die Struktur selbst die Zuhilfenahme eines Wörterbuches oder Übersetzungsprogramms naheliegt – hierzu mehr in Abschnitt 4.4 –, der den Lernenden bekannte Ausdruck *boff* jedoch anscheinend eigenständig mit dieser Struktur kombiniert wurde.

### 4.3 Teilstudie 2: Wahrnehmungen der Lernenden zum Arbeitsprozess und Lernprodukt

#### 4.3.1 Zielsetzung und Design

Lerner\*innentexte können wertvolle Einblicke in die unterrichtliche Realität bieten, um „sprachliche Lernstände bzw. sprachliche Fortschritte von Lerner\*innen festzustellen“ (Caspari 2022: 210) und somit „in komplexe Situationen, Prozesse und Ergebnisse des Unterrichts“ (ebd.) hineinzuschauen. Während der Erstellung können Lehrkräfte beobachten, wie z. B. Lernende mit unterschiedlichen Aufgabeninstruktionen umgehen oder über welche Wege sie zum finalen Textprodukt kommen. Allerdings lassen die Produkte kein vollumfängliches Bild zu – sind sowohl die mentalen Aushandlungsprozesse, die bei der selbstbestimmten Bearbeitung ablaufen, als auch die Einstellungen der Lernenden gegenüber der Aufgabe oder ihrem Produkt sehr subjektiv. Für die vorliegende Studie wurden ergänzend zu den in Abschnitt 4.2 analysierten Produkten auch die Einschätzungen der Lernenden zu ihrem Lernprozess im Umgang mit der Aufgabe, ihre Erfahrungen bei der Videoerstellung, der Einsatz und die Bewertung von Hilfsmitteln sowie daraus abgeleitete Wünsche und Bedürfnisse erfasst. Der Anspruch auf Repräsentativität wird nicht erhoben. Um die motivationalen Lern-Konstruktionen sowie deren Einbettungen und Anwendungszusammenhänge der Schüler\*innen offenzulegen, bedarf es einer Vorgehensweise, die die Subjektivitätsdimensionen fokussiert und zugleich konkrete Einordnungen zulässt (um „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“, Flick et al. 2012: 14). Aus diesem Grund wurde in einem mehrfach-iterierenden Prozess (Peer-Group-Qualitätssicherung) entschieden, den offenen Charakter der Erhebung anzustreben und zugleich die Vorteile einer Online-Befragung zu nutzen (vgl. Rädiker & Kuckartz 2020: 6). Somit kann gewährleistet werden, dass zentrale Dimensionen, die bereits

vergegenständlicht sind, mithilfe subjektiverer Perspektiv-Offenlegung angereichert und für die hier im Fokus stehende Zielgruppe konkretisiert werden können. Demnach wurde eine deduktiv-induktive Vorgehensweise gewählt, die zu den formulierten Zielsetzungen eine entsprechende Deckungsschärfe aufweist.

### 4.3.2 Erhebungsinstrument und Auswertung

Die anonym-gestaltete, pseudonymisierte und freiwillige schriftliche Online-Befragung erfolgte über das Programm *Empirio* und wurde im Rahmen des Unterrichts von den Schüler\*innen auf ihren Tablets durchgeführt. Der Vorteil dieses Vorgehens besteht in der raschen Bearbeitbarkeit, um ausgehend von der geringen Anzahl an Lernenden in den Klassen eine hohe Rücklaufquote zu erzielen (vgl. Riemer 2022: 176). Der Bogen wurde mit 13 Freitext-Antworten konzipiert (zu den limitierenden Faktoren siehe Abschnitt 4.5). Die Entwicklung des Item-Katalogs sowie dessen offener Grundcharakter wurde im Rahmen eines mehrfach-iterierenden Austauschprozesses mit weiteren Forschenden (Didaktik der romanischen Sprachen) umgesetzt. Es erfolgte ein kommunikativer Prätest mit einem privat bekannten Kind vergleichbaren Alters. Daraufhin wurde der Fragebogen unter dem Aspekt der Verständlichkeit hinsichtlich einiger Formulierungen angepasst. Bei der Auswahl und Formulierung der Items wurde sich an den offenen Fragen des Evaluationsinstruments *Student Perception of Instruction* (SPI) des Center for Distributed Learning der University of Central Florida (2016: o.S.) und dem *Student Assessment of Learning Gains*-Fragebogen (Seymour et al. 2000) zur Erhebung von Selbstwahrnehmungen im Zuge einer Lerneinheit orientiert. Die offenen Fragen sind explorativ, um neue Aspekte offenzulegen und möglichst vielfältige und multiperspektivische Erfahrungen und Motive zu beschreiben. Dazu werden vertiefende und detaillierende Begründungen sowie Beschreibungen und zusätzliche Informationen immanent eingefordert, indem Aufforderungen wie „Bitte erläutere“ oder „Bitte begründe“ an die Fragen angefügt wurden. In der Abwägung der Forschungsmethode mit weiteren zur Verfügung stehenden Verfahren wie dem Interview wurde sich aufgrund der Doppelrolle bestehend aus Lehrerin (die bewertet) und Forscherin für ein möglichst maximale Anonymität wahrendes Vorgehen entschieden, um der Verfälschung der Antworten durch soziale Erwünschtheit vorzubeugen (vgl. Riemer 2022: 162). Folgende Fragen wurden den Schüler\*innen – anhand des sprachlichen Anfangsniveaus auf Deutsch – gestellt:

1. Wie fandest du es, das Video zu *Ma chambre / Ma chambre de rêve* zu erstellen? Erkläre bitte.
2. Wie bist du an diese Aufgabe (Video zu *Ma chambre / Ma chambre de rêve*) herangegangen? Erläutere bitte dein Vorgehen.
3. Was war einfach für dich beim Erstellen des Videos?
4. Was war schwierig für dich beim Erstellen des Videos?
5. Wie bist du mit den Schwierigkeiten umgegangen? Bitte beschreibe dein Vorgehen.
6. Wie fandest du die Checkliste zum Erstellen des Videos? Begründe bitte deine Antwort.
7. Wie bist du mit der Checkliste umgegangen in der Vorbereitung oder beim Erstellen deines Videos? Bitte erläutere dein Vorgehen.
8. Was hättest du dir in Bezug auf die Vorbereitung für dein Video noch gewünscht?
9. Was hättest du dir beim Erstellen deines Videos noch gewünscht?

10. Hättest du dein Zimmer bzw. Traumzimmer lieber direkt vor der Klasse vorgestellt? Erkläre bitte.
11. Wie war es für dich, von deinem eigenen Zimmer bzw. deinem Traumzimmer zu erzählen?
12. Wie findest du diese Projekte im Vergleich zu einer schriftlichen Kompetenzprüfung? Begründe bitte deine Antwort.
13. Wie war es für dich, das Video fertig zu haben? Bitte beschreibe deine Gefühle.

Die Fragen sind sowohl „situationsnah“ (Fuhs 2012: 92-93) an unmittelbare Ereignisse als auch „erinnernd“ (ebd.) angelegt, was sich anhand der Zielgruppe eignet. Für die Datenauswertung wurde eine qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) mithilfe des Programms F4Analyse (v2024.1.6) durchgeführt. Es handelt sich um ein qualitativ-interpretatives, deduktiv-induktives Verfahren mit einer theoriegeleiteten Vorläufigkeit, die auf Basis des empirischen Materials modifiziert wurde, um latente Sinngehalte zu erfassen (Kuckartz 2018: 95-96). Die Daten wurden regelgeleitet und systematisch strukturiert, indem Codes zugeteilt wurden (S1-23\_1-13). In Anlehnung an Burwitz-Melzer und Steininger (2022: 280-282) wurde das Material zunächst gesichtet, ein erstes Kategoriensystem erstellt und probekodiert. Im Anschluss wurden die Kodierungen von einem Mitglied der Peer Group überprüft und sich über die Passgenauigkeit ausgetauscht. Schließlich erfolgten die Überarbeitung und Erweiterung des Kodiersystems, v. a. für die Kategorie ‚Sonstiges‘, und die finale Kodierung. Abschließend überprüfte eine dritte Person die Interpretationsschärfe sowie die kommunikative Validierung der extrahierten Textstellen und deren theoretischen Zuordnung.

Die Datenexploration erfolgte nicht nach Klassen getrennt, sondern fallübergreifend und damit überindividuell (vgl. Caspari & Grünewald 2022: 71). Um auch Aussagen zu den Gelingensbedingungen und dem Lernverhalten ganzheitlich vornehmen zu können, wurde zur Vorbereitung dieser in Form einer „integrativen Fallzusammenfassung“, wie von Rädiker und Kuckartz (2020: 9) vorgeschlagen, eine fallorientierte Exploration durchgeführt<sup>9</sup>. Mit deren Hilfe konnten „bereits erste wichtige Analyseergebnisse und Vermutungen über Zusammenhänge erarbeitet werden, die sich lohnen im weiteren Verlauf tiefergehend zu analysieren“ (ebd.: 10).

### 4.3.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung präsentiert. Die Antworten<sup>10</sup> auf Frage 1 deuten auf einen überwiegend positiven Gesamteindruck und damit eine positive Einstellung gegenüber der Aufgabe hin. Erwähnt werden „Interesse“ (S1\_1) und „Spaß“ (S4\_1). Vier Schüler\*innen nannten spezifisch die Freiheit in der Präsentation als positives Element: „Mir haben diese Aufgaben sehr viel Spaß gemacht, weil Sie uns dort sehr viel

---

9 z. B. S1 – findet die Idee der Aufgabe sehr interessant und nicht langweilig; hat viel aus dem Projekt gelernt; hat den Eindruck der Verbesserung des eigenen Akzents; hat eine intensive Vorbereitungsphase geschildert bestehend aus Brainstorming auf Papier, Üben der Aussprache usw. Die fallorientierte Datenexploration wird im Folgenden nicht dokumentiert, kann aber bei der Autorin per Mail angefragt werden.

10 Die Ankerzitate werden wortwörtlich (ohne sprachliche Glättung) dargestellt.

Freiraum gegeben haben“ (S7\_1). Mehrere Lernende (n = 7) schätzen ihren Lernfortschritt und die Verbesserung ihrer Aussprache als positiv ein: „Man konnte viel daraus lernen, zum Beispiel wie man Wörter richtig schreiben und aussprechen soll“ (S22\_1). Die Aussprache sei nach Meinung von Lernenden nicht nur durch die Natur der Aufgabe trainiert worden, sondern vor allem durch die Rückmeldungen: „Durch das Feedback konnte man auch die Aussprache gezielt verbessern“ (S5\_1). Auch die Natürlichkeit der Sprache wird betont, denn durch das Erstellen eines Videos „[...] gewöhnt man sich an die alltägliche französische Kommunikation und man verbessert den Akzent“ (S1\_1).

Auch wenn einige Teilnehmer\*innen die Aufgabe als „anstrengend“ (n = 2) oder „schwer/schwierig“ (n = 5) bezeichneten, hatten sie dennoch „[...] viel gelernt“ (S6\_1; auch S10\_1). Bedenken äußerten die Lernenden hinsichtlich des Umgangs mit den Aufnahme-Tools, da sie Zweifel an der Qualität der Tonaufnahme hatten: „[...] weil ich es möglicherweise richtig gesagt habe aber es auf dem Audio nicht so gut ist“ (S3\_1). Dies zeigt einmal mehr, dass die größte Unsicherheit bei den Lernenden hinsichtlich der Aussprache des Französischen zu bestehen scheint: S11 fand es „ein bisschen verwirrend weil ich nicht wusste wie man manche Wörter ausspricht“ (ähnlich auch S12\_1).

Frage 2 zielt darauf ab, Einblicke in das Vorgehen der Lernenden zu erhalten. Es zeigen sich verschiedene Herangehensweisen bei der Durchführung der Projekte. Im Bereich der Vorbereitung betonten die Lernenden ihre Gründlichkeit, die sich u. a. durch Notizenmachen (Deutsch/Französisch, ggf. anschließender Übersetzung, S14\_2) zeigt. Bei S7 heißt es hierzu: „Ich habe mir erstmal einen Plan gemacht, wie ich etwas haben wollte. Danach habe ich mir einen Text geschrieben und ihn probiert so weit wie möglich auswendig zu lernen.“ S3 beschreibt das Vorgehen folgendermaßen: „Ich habe mir ausgesucht, was ich sagen will, danach habe ich es in eine Mindmap getan und danach improvisiert.“

Obwohl die Lernenden in der Aufgabenstellung dazu angehalten waren, lediglich mit Notizen zu arbeiten (vgl. S3\_2), konnte festgestellt werden, dass häufiger ganze zusammenhängende Texte die Grundlage darstellten. Diese Texte wurden entweder direkt auf Französisch verfasst oder aber zunächst auf Deutsch. In diesem Zusammenhang wird ein Unterschied im Gebrauch digitaler Wörterbücher und Übersetzungsprogramme deutlich: Deutsche Texte wurden mithilfe von Übersetzern ins Französische übertragen (S10\_2; auch S20\_2); Diejenigen, die zunächst das eigene Vorwissen reaktivierten, gingen eher über eine Wort- statt Satzsuche und mithilfe von Wörterbüchern vor:

„Nur einzelne Wörter erst übersetzt, dann versucht, ganze Sätze hinzuschreiben.“ (S17\_2)

„Ich habe einfach was ich schon wusste zusammen geschrieben in French, und die Wörter die ich nicht konnte, hab ich in ein Translator reingemacht.“ (S19\_2; auch S23\_2)

„Ich habe gegoogelt und dann versucht, es in Französisch auszusprechen.“ (S9\_2)

Weitere Hilfsmittel, wie die angegebenen *scaffolding*-Hinweise zum Lehrbuch oder *phrases utiles* (*chunks*) werden nicht explizit genannt (siehe hierzu den Diskussionsteil 4.4). Interessant ist hierbei, dass, obwohl das Projekt digital basiert ist, vier Lernende mit analogen Verfahren bzw. Papier gearbeitet haben: „[...] habe ich mir zuerst den Text auf ein Papier aufgeschrieben und die Aussprache geübt“ (S1\_2). Weiterhin liegen die Antworten zwischen „spontan Sätze ausgedacht“ (S5\_2) und „auswendig gelernt und dann aufgenommen“ (S1/7/8\_2). Anhand der Antworten der Teilnehmer\*innen lässt sich der

Wunsch erkennen, eine flüssige Präsentation zu halten: „Dann habe ich versucht, es so zu formulieren, damit es nicht so anhört, als ob es vorgelesen oder auswendig gelernt ist und dass ich es flüssig sprechen kann“ (S16\_2).

Die Antworten auf die Frage „Was war einfach für dich beim Erstellen des Videos?“ bilden – mit Blick auf die nachfolgenden Antworten zu den Schwierigkeiten – die Heterogenität innerhalb der Lerngruppen ab. Fiel einigen Lernenden die Ideenfindung und Kreativität leicht (S1/6/7/10/21\_3), stellten genau diese Aspekte andere Lernende vor Schwierigkeiten: „Herauszufinden, was ich sagen will und das mit dem relativ kleinen Vokabular zu verbinden“ (S3\_4). Aspekte der technischen Umsetzung finden sich eher in den Antworten zu den Schwierigkeiten wieder. Dabei wird häufig auf den zeitaufwendigen Aufnahmeprozess hingewiesen, der mehrere Wiederholungen der Audioaufnahme benötigte (S1/8/14/19\_4): „Das Reinsprechen der Audios hat mir meistens viel Zeit gekostet und hatte dabei auch viele Retakes“ (S1\_4; auch S14\_5) Besonders häufig wurden Unsicherheiten in der Aussprache als Schwierigkeit eingestuft (S10/12/16/21\_4). Wiederkehrend wurde genannt, dass die Herausforderung besonders in der Wiedergabe möglichst exakter Informationen lag, die jedoch von den Sprachanfänger\*innen ob ihres Lernstands kaum zu realisieren ist: „Ich fand es schwierig, das, was ich sagen wollte, auf Französisch zu übersetzen, aber das war ja auch die Übung“ (S6\_4). Ein Kind äußerte „Probleme beim Merken“ (S14\_4), ohne dies weiter zu spezifizieren. Zehn Lernende benannten keine Schwierigkeiten.

Nach ihrem Umgang mit den Schwierigkeiten gefragt, lassen sich verschiedene Strategien zur Problemlösung, aber auch Stressbewältigung feststellen. So lassen sich selbst-ermutigende Aussagen ermitteln wie: „Kein Stress. Keine Panik. Das hilft nie. Lieber ruhig und geduldig bleiben“ (S1\_5) bzw. „Ich habe mir selbst gesagt ‚Ich schaffe das‘“ (S10\_5).

Die Schüler\*innen holten sich entweder Hilfe von Mitschüler\*innen (S8/22\_5), Freund\*innen (S13\_5) oder Familienmitgliedern, die „gut in Französisch sind“ (S4/6\_5). Wie genau die Hilfe durch Angehörige gestaltet war, lässt sich aus den Fragebogenantworten nicht ablesen. Auch die Lehrkraft wurde als Quelle der Unterstützung genannt (S3\_5) bzw. die gemeinsame Arbeit in der Klasse: „Wir haben die Wörter im Unterricht richtig ausgesprochen und dann habe ich es nochmal gemacht und dann habe ich es richtig ausgesprochen“ (S12\_5). Selbsthilfe erfolgte durch den Zugriff auf Lernressourcen des vorhergehenden Unterrichts, z. B. „Ich habe mir nochmal unterschiedliche Verben und Adjektive angeschaut“ (S5\_5), bzw. auf lerner\*inneninterne Strategien der Reduzierung und Paraphrasierung: „Ich habe entweder nachgefragt oder mir den Satz versucht umzuformulieren“ (S22\_5).

Zur Strukturierung ihres Arbeitsprozesses stand den Lernenden eine Checkliste mit Tipps und Hinweisen zur Verfügung (siehe Abschnitt 4.1). Diese wurde sowohl positiv angenommen als auch konstruktiv kritisiert. Viele Teilnehmer\*innen fanden die Checkliste „hilfreich“ (S2/4/7\_6), „klar“ (S1/14/17\_6) und „ausführlich“ (S15\_6), da sie ihnen eine Orientierungshilfe bot, „[...] um zu gucken, was mir noch fehlt“ (S7\_6). Einige Teilnehmer\*innen äußerten aber auch Schwierigkeiten im Umgang mit der Checkliste, die ihnen nicht genügend Information lieferte: „Oft musste man manche Sachen nachfragen“ (S1\_6). Die Checkliste kam zu unterschiedlichen Zeitpunkten während des Arbeitsprozesses zum Einsatz:

- zu Beginn: „Ich habe geschaut, was ich alles brauche und habe dann die Punkte abgearbeitet“ (S16\_7; auch S3\_7)
- während der Planung: „Ich habe eine Skizze erstellt, dann geschaut, was mir fehlt, und es dann verbessert“ (S5\_7)
- am Ende zur Selbstüberprüfung: „Ich habe sie mir meistens beim Schluss angeschaut und meistens war alles enthalten, was ich schon gemacht habe“ (S19\_6)

Die Checkliste erschien den Lernenden mehrheitlich Sicherheit zu vermitteln, allerdings hätten sich die Schüler\*innen „Mehr detaillierte Kriterien, wie zum Beispiel Zeit oder Mengenangabe von etwas“ (S1\_8) und ein Beispielprodukt zur Orientierung gewünscht, das über den Modelltext im Lehrwerk hinausgeht (S10\_8). In der Vorbereitung hätten sich die Lernenden zusätzliche Übungsgelegenheiten (S6/7\_8) und mehr Zeit für die Aufgabe gewünscht, um „[...] die Informationen besser in meinem Kopf zu festigen“ (S6\_8). Die große Mehrheit (n = 15) äußerte keine Antworten zu den Wünschen für eine bessere Vorbereitung. Was die Durchführungsphase betrifft, so zeigen die Antworten überwiegend eine Mischung aus Zufriedenheit (n = 13) und spezifischen Wünschen. Eine Person wünschte sich eine stärkere Einbindung nicht-digitaler Methoden (S1\_9); andere hingegen mehr Zeit in der Klasse, um an den Projekten zu arbeiten (S6/7\_9). Mehr Vorbereitung und damit Übungszeit hätten drei Befragte benötigt (S9/18/23\_9).

Die Antworten auf die Frage nach der Präferenz für eine digitale Präsentation oder eine Präsentation vor Ort zeigen eine Vielzahl von Gründen und Gefühlen. Einige Schüler\*innen (n = 8) bevorzugten es, digitale Produkte aufzunehmen, aus Gründen wie Verlagerung des Lernortes aufgrund von Ruhe (S12\_10) oder auch persönliche Präferenz („Ich hatte Spaß es zu Hause zu machen“, S3\_10). Einige Schüler\*innen nannten Angst vor negativen Erfahrungen bei einer Präsentation vor Ort: Es fallen Termini wie „peinlich“ (S9\_10) oder „unsicher“ (S19\_10). Weitere Teilnehmer\*innen befürchteten Störungen durch Mitschüler\*innen vor Ort (S10\_11).

Andere hätten sich eine Präsentation in der Klasse gewünscht, „[...] weil dann hat man zu Hause weniger Stress“ (S6\_10). Sie ziehen es vor, persönlich in der Klasse zu präsentieren, weil sie glauben, dass es ihnen mehr Hilfe bietet (S7/11/16\_10) oder einfach mehr Spaß macht, etwas direkt mit anderen zu teilen: „Ja es macht mehr Spaß mit Leuten“ (S8\_10; auch S12/15\_10). Die Motivation, den Mitschüler\*innen vom eigenen Zimmer zu berichten, ist bei vielen Befragten hoch: „Ich fand es gut damit kann ich es anderen leuten erklären“ (S12\_11).

Im Vergleich zu schriftlichen Klassenarbeiten bevorzugten die Lernenden eindeutig Projekte aus verschiedenen Gründen: Neben Abwechslung (S12\_12) und Spaß (S8\_12) fördern Projekte nach Meinung der Befragten eher eine langfristige Erinnerung an das Gelernte – im Gegensatz zu schriftlichen Prüfungen, nach denen die Inhalte oft vergessen werden. Eine befragte Person äußert insbesondere den nachhaltigen Erinnerungswert einer digitalen Präsentation: „Projekte kann man auch als Erinnerungen gelten lassen, weil man immer wieder daran denken kann oder es auch zu Hause hat“ (S1\_12). In dieser Aussage spiegeln sich auch die Motivation und der Stolz auf die eigene Leistung wider. Projekte werden weiterhin eher als praktische Anwendung verstanden, die die Möglichkeit bieten, das Gelernte und somit die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vergleich zu einer schriftlichen Prüfung zu zeigen (S20\_12). Projekte erlauben mehr Kreativität (S7/S17\_12)

und ein intensiveres Lernerlebnis: „Ich habe mehr gelernt bei Projekten, weil ich mich mehr damit auseinandergesetzt habe und ich mochte es kreativ zu sein“ (S7\_12). Eine intensivere Auseinandersetzung und mehr Engagement führe laut S6 zu einer besseren Merkleistung: „[...] weil ich mehr dafür gearbeitet habe als für Arbeiten und dadurch konnte ich mir alles besser merken.“ Die Schüler\*innen schätzen die Vorbereitungszeit und die Möglichkeit, „mehr Chancen (zu haben,) sein Projekt zu verbessern“ (S5\_12). Gleichzeitig seien Projekte angenehmer, denn „man musste nicht lernen“ (S10\_12).

Weiterhin stellt die Mündlichkeit für die Mehrheit der Schüler\*innen eine Entlastung dar. Insbesondere sich nicht um die Orthografie kümmern zu müssen betitelten vier Lernende als positiv (S3/4/18/23\_12). Drei Lernende äußerten auch eine Präferenz für mündliche Aufgaben im Allgemeinen, weil sie das Schreiben generell nicht mögen würden (S11/15/21\_12).

Nach Fertigstellung des Produkts hatten die Schüler\*innen positive Emotionen wie Entspannung und Erleichterung, die jedoch auch auf gewissen Druck hinweisen, der mit Abgabe des Produktes von ihnen genommen wurde. Zum Ende empfanden mehrere Befragte Zufriedenheit und Stolz: „Man hatte das Gefühl etwas geschafft zu haben“ (S6\_13). Unabhängig vom Notendruck sei es ein Moment der Bestätigung für ihre geleistete Arbeit: Für S1 war es „[s]ehr entspannend, weil du weißt, dass du noch eine gute Leistung erschafft hast, egal welche Note du kriegst.“

#### 4.4 Diskussion der Ergebnisse

Zusammenfassend zeigt die Auswertung, dass das Arbeiten an der Lernaufgabe überwiegend positiv bewertenden Charakter hatte, insbesondere aufgrund der Möglichkeit, die Sprachfähigkeiten zu verbessern. Bei der Vorbereitung und Durchführung ihrer Projekte zeigten die Lernenden unterschiedliche Herangehensweisen. Sie betonten die Bedeutung der Planung und nutzten verschiedene (digitale) Hilfsmittel und Techniken, um ihre Präsentationen natürlich und flüssig zu gestalten. Dies deutet darauf hin, dass die Teilnehmer\*innen gut vorbereitet waren und bestimmte Teile des Projekts sicher bewältigen konnten. Allerdings gab es auch verschiedene Herausforderungen, wobei häufig Schwierigkeiten mit der Aussprache genannt wurden. Diese Herausforderungen spiegeln die typischen Hürden hinsichtlich des Lernjahrs wider, die insbesondere bei kreativen Projekten auftreten können.

Die Antworten zeigen, dass die Schüler\*innen verschiedene und oft effektive Strategien entwickelt haben, um ihre Schwierigkeiten zu überwinden. Sie nutzten verschiedene Quellen der Unterstützung wie zusätzliche Lernressourcen oder weitere Übungen sowohl in- als auch außerhalb des Unterrichts. Dies bestätigt die höhere Flexibilisierung – des Lernortes, des Tempos, der Hilfsmittel – als auch die dadurch gegebenen erhöhten Interaktionsmöglichkeiten zwischen Lernenden und Lehrkraft, die für individuelle Anliegen und Fragen bereitstand.

Die für die Lernaufgabe wichtige Checkliste wurde von den meisten Befragten als nützlich und verständlich eingestuft. Sie half ihnen, ihre Aufgaben zu strukturieren und sicherzustellen, dass die Aufgabe vollständig erfüllt wurde. Dass es jedoch während der Projektbearbeitung Raum für Nachfragen im Unterricht gab, half den Lernenden bei der

Bewältigung der Aufgabe. Die Rückmeldungen der Schüler\*innen sollen dafür genutzt werden, die Checkliste zukünftig noch klarer und umfassender zu gestalten.

Die Mehrheit der Teilnehmenden war mit der Vorbereitung zufrieden und hatte keine größeren zusätzlichen Wünsche. Dennoch gab es einige spezifische Vorschläge zur Verbesserung wie detailliertere Kriterien, eine Beispiellösung an der sich orientiert werden kann und zusätzliche Übungen im Vorfeld. Hier zeigt sich, dass sich einige Lernende mehr Vorgaben gewünscht hätten. Allerdings steht eben jener Aspekt im Spannungsfeld zwischen zu viel Vorgabe und Beschränkung (durch eine Beispiellösung), wodurch die Kreativität der Lernenden eingeschränkt werden könnte. Außerdem müssen Lehrkräfte einen Weg finden, um die Arbeitsphasen noch flexibler gestalten zu können: Beispielsweise könnte über eine detaillierte Zwischenevaluation das Bedürfnis für weitere Übungsaufgaben festgestellt werden. Diese bereitzustellen und für deren Bearbeitung Zeit einzuräumen muss ebenso ein Bestandteil des Aufgabenbewältigungsprozesses sein. Ein weiterer Aspekt, der in der Umsetzung von audiovisuellen Produkten zu berücksichtigen ist, ist die zeitaufwendige Aufnahme. Insbesondere, wenn *One-Take-Videos* erstellt werden (sollen) bzw. der Umgang mit Schneideprogrammen noch nicht sicher ist, müssen die Lernenden die Aufnahme oft wiederholen. Wie bereits ausgeführt, ist das Feedback (insbesondere von Peers) für den Lernertrag wichtig, allerdings gestaltet sich das Überarbeiten in Zuge von erhaltener Rückmeldung als schwierig. Im Vergleich zu einem schriftlichen Produkt stellt sich die Korrektur als weitaus aufwendiger heraus und kann somit potenziell demotivieren. Um die Lernenden hierbei zu unterstützen, können statt der Zielvorgabe des Einreichens eines „fehlerfreien“ Produktes Reflexionen zum Produkt bzw. Selbsteinschätzungen zu nachträglichen Veränderungen und Verbesserungen eingefordert werden. Idealerweise würde dies mit in die Bewertung einfließen.

Schließlich werden Lernaufgaben wie hier vorgestellt als eine geeignete Alternative zu schriftlichen Prüfungen angesehen, da sie motivierend, praktisch und lehrreich sind. Sie bieten den Schüler\*innen viel Freiheit und Abwechslung und werden als Bereicherung erachtet, da sie ohne zusätzlichen Lernaufwand zu bewältigen sind und die intensivere Auseinandersetzung zu einer verbesserten Behaltensleistung führe.

Als kritisch einzuordnen ist jedoch der teils deutsche Ausgangstext und der damit verbundene flächendeckende Einsatz von Übersetzungsprogrammen. Einige Lernende schienen nicht zuerst die eigenen Fähigkeiten einzusetzen, um digitales Wörterbuch und Übersetzungs-Tool lediglich bei Bedarf zu nutzen. Obwohl die Aufgabe Stichpunkte vorsah, berichteten die Kinder von ganzen Sätzen bzw. Texten, was, wie die Analyse der Produkte zeigte, teils im Ablesen des Textes und wenig freiem Sprechen mündete. Bei einigen Schüler\*innen führte der offensichtliche Einsatz von Übersetzungsprogrammen zu teils kuriosen Ergebnissen, die die Lernenden jedoch nicht von allein als falsch identifizieren können. Ein Beispiel für das Ende eines Videos lautet: „C’était ma présentation sur ma chambre est tombée, merci d’avoir écoute.“ Hier wird mit einer *imparfait*- sowie Passiv-Konstruktion gearbeitet, was anhand des Lernjahrs noch nicht Teil des Unterrichts gewesen ist. Weiterhin ist anhand der Formulierung „est tombée“ zu vermuten, dass das Kind etwas ausdrücken wollte im Sinne von: „Ich hoffe, es hat euch gefallen“ (fallen = *tomber*). Dies zeigt, dass die Notwendigkeit besteht, den Schüler\*innen den funktionalen Umgang mit digitalen Wörterbüchern und Übersetzungsprogrammen nahezulegen und diesen gemeinsam zu

trainieren, um in autonomen Arbeitsphasen von Hilfsmitteln profitieren zu können. Insbesondere schwächere Lernende müssen hierbei intensiver begleitet werden, was sich in einer stärkeren Binnendifferenzierung der Aufgabenformate niederschlagen muss.

Auch wenn einige Lerner\*innenprodukte ein Ablesen einer Textgrundlage erkennen lassen, bemühte sich doch die überwiegende Mehrheit um spontanes und freies, zusammenhängendes Sprechen. Die Lernenden schienen Wert auf abwechslungsreiche Strukturen und Adjektive zu legen und gingen, wie die Sichtung der Videos ergab, auch sprachliche Risiken ein, indem sie komplexere Satzstrukturen zur Begründung nutzten (vgl. Abschnitt 4.2).

Obwohl die Orientierung an den Modelltexten des Lehrwerks von den Lernenden nicht explizit als genutztes Hilfsmittel benannt wurde, kann dies jedoch anhand der Formulierungen in den Videos als gegeben eingestuft werden (z. B. *chunks* wie „C'est“ und „Il y a“). Auch die den Lernenden empfohlenen Anwendungen wie das Anhören der Aussprache in digitalen Wörterbüchern wurde nicht als genutztes Hilfsmittel benannt. Zu vermuten ist einerseits die fehlende Erinnerung, andererseits die bewusste Vernachlässigung aufgrund etwaiger Schwierigkeiten oder fehlender Routine im Umgang damit. Was es braucht, damit Lernende besser mit digitalen Hilfsmitteln umgehen, muss weiter erforscht werden.

Insgesamt bestätigen die Aussagen der Schüler\*innen die Funktionalität jener „simulierten Interaktion“ (Zeyer 2023: 106), die über den Einsatz des digitalen Mediums eine Kommunikationsabsicht zu realisieren ermöglichte: Die Schüler\*innen möchten ihren Mitschüler\*innen von ihrer Lebenswelt berichten, die über digitale Medien in den Klassenraum integriert werden kann. Das Lernprodukt kann auch nach seiner Fertigstellung zur Reflexion des Lernprozesses, zur Dokumentation individueller Fortschritte und damit zu einer nachhaltigen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen anregen.

## 4.5 Limitationen

Die Erhebung weist mehrere Limitationen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Die geringe Anzahl der Befragten und die Eingrenzung auf ein Lernjahr können als limitierende Faktoren eingeordnet werden – aufgrund der vorbereitenden Phase weiterer, sich anschließender Erhebungen jedoch wichtige diskursive Tendenzen und methodische Ableitungen zulassen. Die gute technische Ausstattung des Gymnasiums, an der die Befragung erfolgt ist, schränkt die Übertragbarkeit auf andere Schulen ebenfalls ein: Alle Lernenden verfügen über von der Schule gestellte Tablets. Des Weiteren können die Selbstberichte der Schüler\*innen verzerrt sein durch soziale Erwünschtheit oder Erinnerungsfehler, da die Teilnehmenden möglicherweise nicht immer vollständig wahrheitsgetreu antworteten oder sich nicht an alle relevanten Details erinnern konnten (vgl. Riemer 2022: 162). Dies spiegelt sich auch in einigen Antworten wider, obwohl die Erhebung möglichst zeitnah an der Bearbeitung der Lernaufgabe angesiedelt war. Auch zeigt sich in den Antworten eine eingeschränkte Tiefe der Daten. Obwohl der Fragebogen mit Freitextfeldern eine ressourcenschonende und flexible Evaluation ermöglicht und die Methode eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse erleichtert, besteht kein Raum für Vertiefungen, Nachfragen oder Erklärungen wie dies beispielsweise bei der mündlichen Befragung der Fall wäre. Nur circa die Hälfte der Befragten antwortete

in elaborierten Sätzen trotz der ergänzenden Operationalisierung zur Ermutigung von längeren Ausführungen.

Hingegen ist auch zu betonen, dass die Schüler\*innen mit dem Vorgehen der schriftlichen Evaluation von Unterrichtsstunden, Sequenzen oder neu eingeführten Methoden in Form von Fragebögen vertraut sind. Dies kann die Qualität der Antworten positiv beeinflussen, da die Teilnehmenden das Format kannten, was allgemein die Akzeptanz und die Qualität der Daten zu verbessern vermag. Das methodische Vorgehen mit dem Ziel der Exploration der Einschätzung und zugleich Offenlegung des Gegenstandsfelds kann als deckungsscharf und kohärent betrachtet werden.

## 5 Fazit und Ausblick

Wie Bach und Timm (2013) erläutern, sollten Handlungsprodukte „emotionale Bedürfnisse der Schüler befriedigen sowie zum Aushandeln eigener Ideen und Intentionen anregen“ (17). Die Lerner\*innentexte zum eigenen Zimmer bzw. Traumzimmer haben Einblick in sehr persönliche Aspekte der Lernendenrealität ermöglicht, welche eine gute Grundlage für bedeutsame Anschlussinteraktionen und -gespräche darstellen können (vgl. Legutke 2009: 210-211). Durch die im Anschluss an die Produktion und Präsentation durchgeführte Befragung konnten nicht nur Daten zu Einschätzungen der Lernenden bezüglich ihres Lernprozesses im Umgang mit den Formaten, ihren Erfahrungen beim Erstellen dieser, ihr Vorgehen samt Einsatz von Hilfsmitteln, ihre daraus abgeleiteten Wünsche und Bedürfnisse erhoben werden, sondern auch die Lernenden zur Auto-Lernreflexion angeregt werden. In der Evaluation reflektieren die Schüler\*innen die Bedeutung und den Nutzen von Hilfsmitteln und Unterstützungsangeboten als auch den Wert der Projekte für die Entwicklung der eigenen Sprachkompetenz. Sowohl in der Analyse der Produkte als auch in der Selbstwahrnehmung und -einschätzung konnten ein „emotionales und inhaltliches Engagement und die eigene Sprechabsicht, die über das (im Unterricht zu entwickelnde) intuitive Sprachgefühl realisiert wird“ (Bach & Timm 2013: 17) festgestellt werden. Dies trägt auch dazu bei, zu wissen, was individuell wie beim Sprachenlernen hilft – eine Schlüsselkomponente für erfolgreiches, selbstbestimmtes und autonomes Lernen.

Ein weiterer Vorteil dieses Vorgehens ist das Feedback, das die Lehrkraft zu den geplanten Unterstützungs- und Strukturierungsmaßnahmen für die Begleitung der Lernenden in den verschiedenen Phasen erhält. So kann festgestellt werden, welche Hilfsmittel die Lernenden als unterstützend wahrgenommen haben bzw. ob dies in Kongruenz zu den von der Lehrkraft vorgeschlagenen Maßnahmen steht. Mit der Diagnose zu den Schwierigkeiten der Lernenden kann daraufhin der sich anschließende Unterricht adaptiert werden (vgl. Bischoff, Brühwiler & Baer 2005 zu „adaptiver Lehrkompetenz“).

Der vorliegende Beitrag bietet einen Einblick in die Wahrnehmung der Lernenden im Zuge der Erstellung audiovisueller Lerner\*innentexte und kann als vorbereitende Phase für nachfolgende vertiefende Erhebungen (insbesondere im *mixed-methods*-Ansatz) bzw. komplexe edukative Interventionsforschung dienen, um verlässliche Aussagen zu Voraussetzungen und Gestaltungsmerkmalen von Designs, Bewertungskriterien und Formaten im Rahmen einer zeitgemäßen digitalen Prüfungskultur zu generieren.

## Bibliografie

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar & GERLACH, David (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung*. Berlin: Metzler.
- BACH, Gerhard & TIMM, Johannes-Peter (2013). Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (5. Aufl.). Tübingen/Basel: Franke, 1-22.
- BARQUERO, Antonio & GONZÁLEZ, Virtudes (2014). Formative Evaluation im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht. In: *Die neueren Sprachen* 5(6), 41-55.
- BEYER, Dirk & STRASSER, Thomas (2023). *Cutting edge, creative, connected*. Aufgabenformate, Lernprozesse und Lernprodukte digital unterstützen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 184, 2-7.
- BISCHOFF, Sonja; BRÜHWILER, Christian & BAER, Matthias (2005). Videotest zur Erfassung ‚adaptiver Lehrkompetenz‘. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 23(3), 382-397.
- BURWITZ-MELZER, Eva & STEININGER, Ivo (2022). Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (2. Aufl.). Tübingen: Narr, 277-291.
- CASPARI, Daniela (2022). Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch* (2. Aufl.). Tübingen: Narr, 202-214.
- CASPARI, Daniela & GRÜNEWALD, Andreas (2022). Prototypische Forschungsdesigns. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch* (2. Aufl.). Tübingen: Narr, 69-84.
- CENTER FOR DISTRIBUTED LEARNING, University of Central Florida (2016). *Student Perception of Instruction (SPI)*. <https://cdl.ucf.edu/support/webcourses/student-perception-instruction-spi/> (Letzter Zugriff: 12.08.2025).
- FLICK, Uwe; VON KARDORFF, Ernst & STEINKE, Ines (2012). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl.). Hamburg: Rowohlt, 13-29.
- FUHS, Burkhard (2012). Kinder in qualitativen Interviews – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Beltz, 80-103.
- GROPPER, Alexander & OSTERMEIER, Christiane (2023). Prüfungen im Spanischunterricht neu gedacht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 83, 2-9.
- HYLAND, Ken (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: Univ. Michigan Press.
- INFRAATEST DIMAP & VODAFONE STIFTUNG (2024). *Pioniere des Wandels: Wie Schülerinnen und Schüler KI im Unterricht nutzen möchten*. Online verfügbar unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2024/03/Pioniere-des-Wandels-wie-Schueler-innen-KI-im-Unterricht-nutzen-wollen-Jugendstudie-der-VS-2024.pdf> (Letzter Zugriff: 12.08.2025).
- KUCKARTZ, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf) (Letzter Zugriff: 12.08.2025).

- KRESS, Gunther (2014). What is mode? In: Jewitt, Carey (Hrsg.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2. Aufl.). London: Routledge, 60-75.
- KURTZ, Jürgen (2014). Transformative Mündlichkeit: Eine Frage des Taktes. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 117-126.
- LANGELA-BICKENBACH, Adriane & VOGT, Karin (2022). Neue Prüfungsformate – kooperativ und digital vernetzt. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 180, 4-8.
- LEGUTKE, Michael K. (2009). Lernertexte im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Elsner, Daniela; Lütge, Christiane & Viebrock, Britta (Hrsg.). *Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt: Peter Lang, 203-316.
- LEHNER, Christoph & STOLPMANN, Eva (2023). Leistungen feststellen und bewerten – im digitalen Wandel. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 83, 10-14.
- LOOSE, Anne; MANN-GRABOWSKI, Catherine; MARTIN-WERNER, Corinna & NIKOLIĆ, Lara (2020). *À plus! 1. Französisch für das Gymnasium. Schülerbuch*. Berlin: Cornelsen.
- MARX, Nicole & MEHLHORN, Grit (2022). Analyse von Lernaltersprache. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch* (2. Aufl.). Tübingen: Narr, 320-329.
- MÜLLER-HARTMANN, Andreas & SCHOCKER-VON DITFURTH, Marita (2011). *Task-supported language learning*. Paderborn: Schöningh.
- PORSCH, Raphaela (2020). Fremdsprachliches Schreiben in der Schule lehren. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49(1), 67-98.
- PUENTEDURA, Ruben (2006). *Transformation, Technology, and Education*. Online verfügbar unter: <http://www.hipposus.com/resources/tte/> (Letzter Zugriff: 12.08.2025).
- RÄDIKER, Stefan & KUCKARTZ, Udo (2020). *Offene Survey Fragen mit MAXQDA analysieren. Schritt für Schritt*. Berlin: MAXQDA Press.
- RIEMER, Claudia (2022). Befragung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch*. (2. Aufl.). Tübingen: Narr, 162-180.
- SENB JW & MBS = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.). (2024). *Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen. 2./3. Fremdsprache, Teil C, Jahrgangsstufen 1-10*. Berlin, Potsdam. Online verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_FassungTeil\\_C\\_Mod\\_Fremdsprachen\\_2024\\_06\\_17.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_FassungTeil_C_Mod_Fremdsprachen_2024_06_17.pdf) (Letzter Zugriff: 12.08.2025).
- RÖSLER, Dietmar (2016). CALL und CMC – verschwimmen die Grenzen? In: Zeyer, Tamara; Stuhlmann, Sebastian & Jones, Roger Dale (Hrsg.). *Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Hit oder Hype?* Tübingen: Narr, 69-86.
- SCHAUMBURG, Heike & MISCHKE, Christopher (2020). Digitale Medien zur Förderung der Sprechkompetenz im Französischunterricht. In: Küster, Lutz (Hrsg.). *Prendre la parole. Reflexive und übende Zugänge zum Sprechen im Französischunterricht*. Hannover: Klett/Kallmeyer, 103-112.
- SCHRÖDER-SURA, Anna; NEVELING, Christiane & SCHÄFER, Anna (2023). Individualisierte Förderung der Sprechkompetenz mit digitalen Medien. In: *Französisch heute* 4, 5-11.

- SEYMOUR, Elaine; WIESE, Douglas; HUNTER, Anne-Barrie & DAFFINRUD, Sue (2000). *Creating a Better Mousetrap: Online Student Assessment of their Learning Gains*. Paper presentation at the National Meeting of the American Chemical Society, San Francisco. Online verfügbar unter: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=4d3372f38f662f9354f40c7e10f7d1dbe4bcb9f> (Letzter Zugriff: 12.08.2025).
- STALDER, Felix (2016). *Kultur der Digitalität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- STALDER, Felix (2019). Den Schritt zurück gibt es nicht. Wie die Kultur der Digitalität das Wissen verändert und was das für die Bildung bedeutet. In: Haberzehl, Erik & Sgier, Irena (Hrsg.). *Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Bern: hep, 44-60.
- STALDER, Felix (2021). Was ist Digitalität? In: Hauck-Thum, Uta & Nöller, Jörg (Hrsg.). *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Stuttgart: Metzler, 3-7.
- VOGT, Karin (2023). Aufgabenbasiertes Assessment. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 187, 2-9.
- ZEYER, Tamara (2023). Digitalisierung der Grammatikvermittlung im Kontext Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 34(1), 103-124.



# **(Auto)Biography matters - Working with autobiographical learner texts in English language teaching**

Nora Benitt

This paper aims at systematically recapping the theoretical and conceptual underpinnings of autobiographical storytelling in the English as a Foreign Language (EFL) context. The affordances of autobiographical learner texts as well as the challenges that are involved when bringing personal topics into the language classroom, especially for adolescent learners, will be discussed. In addition, the paper will draw on selected qualitative data examples from a research study (teacher-researcher collaboration) conducted in the ninth grade of a comprehensive school in Lower Saxony, a federal state in Germany. The data illustrate the learners' individual interpretation and evaluation of two different tasks that invited them to speak or write about personal matters. The paper will conclude by providing guiding principles for teachers based on the findings as well as outlining areas for further research.

## **1 Introduction**

Telling stories and talking about ourselves are common cultural practices and come naturally to most people – talking about our own lives is considered a “genuinely human experience” (Heinze 2019: 3, my translation). However, doing that in an educational context and in a foreign language is a different story and poses a number of challenges on learners at different ages and proficiency levels. Especially adolescent learners, who are very vulnerable while going through major physical, cognitive and emotional changes in the scope of their identity formation process (cf. Böttger & Sambanis 2021), may find producing and/or presenting autobiographical narratives somewhat difficult. As Taylor (2013: 24) points out, “[i]f infants and adults can enjoy the freedom of organismic experience, for teenagers the most vulnerable point is being themselves.” Parents, teachers and most teenagers are very likely to agree with that statement and it is therefore not surprising that the school years around puberty can be quite tumultuous. However, at the same time, learners in the phase of transitioning from childhood into adulthood, bear great creative potential (cf. Legutke 2009b) and certainly have a lot of thoughts and feelings worth expressing. As Prusse and Mayer (2024: 11) aptly put it,

[b]ringing (auto)biographical storytelling into the ELT classroom after all offers in-depth acts of communication: when we learn about the lives of others, we might find ourselves reflected in these stories and we can share what is meaningful to us. This enhances the narrative competences of our students and adds further perspectives on life into our foreign language classrooms.

In this paper, referring to literature as well as empirical data, I will argue that in spite of a number of challenges involved, autobiographical storytelling has the potential to provide adolescent learners with opportunities to express something that is personal and meaningful to them.

Ever since the communicative turn in the 1970s, one of the central ideas in language teaching pedagogy is that the learning process is supposed to be organised around the needs and interests of the learner. This importance of personalising the learning process has been emphasised in a number of approaches and concepts that have evolved in the field of language teaching and learning within the last decades, such as learner orientation, personalised learning as well as task-based learning and the focus on learners' capability to use and act in the foreign language (in German: *Handlungsorientierung*) in meaningful communicative settings (Legutke 2009a; Abendroth-Timmer & Gerlach 2021). Hence, the proposal to integrate personalised and meaningful tasks in the EFL classroom, such as working with autobiographical learner texts, is by no means new. Frank and Rinvoluceri suggested working with personalised tasks in order to increase learner motivation over thirty years ago:

If we consider the students in our classes to be more interesting than the rather cardboard characters found in the traditional coursebook, it follows that a real need exists for activities where the students are invited to speak to each other and express their ideas [...] Practicing structures in this very personal series of contexts is much more emotionally real than practicing them in the make-belief world of a textbook." (Frank & Rinvoluceri 1991: 6)

Legutke and Thomas (1991) also promote the idea to focus on learners as individual human beings, their experiences and how those experiences can be expressed to others in meaningful, communicative, task-based settings. Similarly, Dörnyei (2001: 76) argues that "[...] many stilted coursebook tasks can be made stimulating by personalising them, that is by relating the content to the learners' own lives." This explicit link to the learners and their specific fields of interest (in German: *Lebensweltbezug*) has become a guiding principle in cross-curricular pedagogy and is a central concept in lesson planning in pre-service teacher education programmes, even though the term is by no means clearly defined and may be interpreted differently across the disciplines (cf. Leonhard 2023: 256). Hence, autobiographical storytelling is directly linked to a number of key principles in English as a foreign language (EFL) teaching and learning.

Looking at journals containing teaching materials, it becomes evident that the idea of including autobiographical elements in foreign language teaching seems to be considered conducive to the learning process (e.g. the volumes of *Der Fremdsprachliche Unterricht: Autobiographies* 2015 and *Praxis Englisch: Life Writing* 2019). Especially in the primary school, autobiographical storytelling plays a vital part and is represented in (textbook) activities related to topics involving personal matters, such as introducing yourself, family, hobbies, daily routines, weekend activities etc. Particularly young learners are said to benefit from the relief provided by narrating or retelling an experience (in German: *Entlastungsfunktion des Erzählens*, cf. Rohwoldt & Steinert 1998), therefore, it is not surprising that the topics listed above are also part of subjects taught in the first language. At secondary school level, we also find plenty of teaching materials that invite learners to

explore personal aspects of their lives, such as talking about childhood memories referring to items that are arranged in a shoebox (cf. Hallet 2015), presenting their own room in a video clip (cf. Henseler & Möller 2015), showing their favourite item in class and telling their peers about it (cf. Kieweg 2015), or describing their characters traits and aspects of their CV in a video cover letter for an application (cf. Delius 2022).

These introductory remarks have shown that autobiographical storytelling has a place in the EFL classroom and that materials feature personalised activities. However, there is neither a systematic conceptualisation of the term ‘autobiographical learner text’, nor is there any empirical research focusing on the learners’ perspective on autobiographical storytelling.

## 2 Autobiographical learner texts: Theoretical and conceptual underpinnings

Before examining different examples of autobiographical learner texts and the affordances and challenges involved when working with these kinds of texts, I will briefly introduce the term ‘autobiography’ and will suggest a working definition for ‘autobiographical learner text’ for the context of my study.

### 2.1 Definitions

Even though we seem to have a clear understanding of what an autobiography is, the exact characteristics and boundaries of the genre are not clear-cut. Schwalm (2019: 503) provides the following narrow definition of autobiography:

Derived from gr. *autos* (self), *bios* (life), *graphein* (write), autobiography as a literary genre denotes a non-fictional, retrospective narration that seeks to reconstruct an individual’s life course in terms of a formation of one’s unique personal self within a given historical, social and cultural framework. In very concise terms, it is a narrative account of a person’s life or a substantial part of it, written by him/herself.

Here, the narrow understanding of autobiography is reflected in the notion of it being “a narrative account of a person’s life or a substantial part of it, written by him/herself” (ibid.). This passage entails two main characteristics of an autobiography. First, it has a certain length and secondly, it appears in written form. The *Encyclopaedia Britannica* takes texts of different lengths and formats as a basis and defines autobiography as

the biography of oneself narrated by oneself. Autobiographical works can take many forms, from the intimate writings made during life that were not necessarily intended for publication (including letters, diaries, journals, memoirs, and reminiscences) to a formal book-length autobiography. (Britannica 2024, n.p)

The characteristic of an autobiography being ‘non-fictional’ is a central part in both definitions. Thus, reading an autobiography is bound to what Lejeune calls the ‘autobiographical pact’, meaning that author and reader conclude a contract, which ascertains that author, narrator and protagonist are the same person and that the text refers to this person and

details about their life (Lejeune 1994 [1973]). However, autobiographies also overlap with other forms of writing, as in autofiction – which is, as the term suggests, a text containing a mix of autobiographical and fictional elements, since the subjects writing about themselves can or choose (not) to always reliably and coherently retell their memories (cf. Aulf 2015: 182). Taking this into account, Schwalm (2019: 503) further provides a broader definition by stating that “[u]sed in a broader sense almost synonymously with ‘life writing’ (the latter also comprising writing the life of another), autobiography signifies all modes and genres of narrating one’s life, with no clear dividing lines between fact and fiction.” Within the EFL context, Heinz and Hofmann (2019: 6) also consider the term autobiography as a sub-genre of life-writing, among other types of self-referential writing, e.g. memoirs, oral histories, testimonies and travel reports. Yang (2014: 180) highlights the notion of the social context in which storytelling takes place and therefore conceptualises autobiographical writing in the language classroom as “a social practice, through which the writers make personal and social understandings of their life experiences by writing with an egalitarian group.” Before looking at this social practice in more detail, i.e. the characteristics, affordances and challenges of autobiographical storytelling in the EFL context, we need to establish an understanding of what an autobiographical learner text is.

As outlined in the introduction to this volume, defining ‘text’ or ‘learner text’ is not a simple endeavour. The narrow and broad understandings of what constitutes a text are worlds apart. The same holds true for the term ‘autobiographical learner text’. So far, the concept has not been explicitly discussed and systematically defined within the field of foreign language teaching and learning. However, Hallet (2015: 6) suggests a typology of different autobiographical texts:

- autobiographical narrative (spoken), e.g. experience report
- autobiographical narrative (written), e.g. diary entry, letter, e-mail
- autobiographical narrative (medial), e.g. video, photo story, blog
- self-portrait (spoken, written, medial), e.g. CV, my top five...
- self documentation, e.g. portfolio, language biography
- self-representation (photographic, artistic-visual), e.g. drawing, comic
- scenic-dramatic self-representation, e.g. play/role play
- poetic self utterance, e.g. poem, rap/song
- self reflection/expression of opinion, e.g. letter to the editor, statement

As the list as well as the associated examples show, Hallet does by no means refer to autobiography only as a “narrative account of a person’s life or a substantial part of it, written by him/herself” (Schwalm 2019: 503), but also to much shorter (multimodal) texts about selected aspects of someone’s life as well as diverse genres, including diary entries, portraits, photographs, poems etc. produced by the learners. Legutke (2009a) argues that the role of learner texts in the ELT context has been neglected in research – a desideratum that some more recent studies have embarked upon (e.g. Gerlach & Götz 2021; Gerlach, Götz & Schreiber in this volume), but there is yet much to cover. The types of texts worked with in this study were also quite diverse and varied not only in length, but also in terms of (linguistic) coherence. In the context of the research presented in this paper,

an autobiographical learner text is defined as a coherent utterance (written/spoken/digital) about the learner's own life and experiences.

## 2.2 The role of autobiographical learner texts: Potential and challenges

In terms of teaching methodology, working with autobiographical learner texts may be embedded into the genre-based approach, in which exemplary literary texts, e.g. a comic or an autobiographical narrative, serve as prototypes featuring a certain narrative structure, character development etc. Those texts can be explored to guide learners in their own text production process (cf. Hallet 2012, 2016; Edwards & Hogarth 2017). The reasons for integrating autobiographical storytelling into the language classroom are manifold and go hand-in-hand with arguments favouring the use of literary texts in general, such as developing narrative competence (cf. Nünning & Nünning 2017; Becker & Matz 2024; Nünning & Surkamp 2024). Furthermore, autobiographical learner texts bear the potential of meaningful communication and profound learning opportunities in getting to know each other (cf. Prusse & Mayer 2024: 11). Depending on context as well as the literary models used, working with different types of autobiographies can also foster intercultural communicative competence, which is one of the central goals of foreign language learning. As Edwards & Hogarth (2017: 56) suggest

by incorporating the reading and writing of autobiography into our language courses, we open up the possibility of a more intimate, individual contact zone between cultures and enable our students to discover different levels of linguistic and intercultural understanding.

The concept of changing perspectives and developing openness and tolerance for otherness through working with autobiographical storytelling in the foreign language classroom is also expressed by Prusse and Mayer 2024: 10, who state that “[t]he notion that our perspectives diversify when confronted with perceptions other than our own is one of the essential reasons why storytelling is so relevant for learning and, hence, also for the English Language Teaching (ELT) classroom.”

Another crucial aspect is the development of linguistic skills, i.e. lexical and grammatical competences in the target language. As Edwards and Hogarth (2017: 57) report, students “enjoy writing about themselves and because we are able to lead them from what they know (themselves and their story) to what they do not know (the vocabulary, grammar, and cultural knowledge to express it in another language).” Whereas producing texts in a foreign language is certainly challenging, the foreign linguistic code may also be helpful when talking about personal (sometimes difficult) topics, as it creates distance towards own emotions, e.g. when talking about gender (cf. König, Surkamp, Decke-Cornell 2015: 4) or beauty ideals and body norms (cf. König 2020).

Working with autobiographical texts is also a very common approach in language teacher education and professional development in order to train reflective competences of teachers (to be) (cf. Schön 1983). For example, Köllner (in preparation) investigates the role of the motivational essay, in which future teachers critically reflect their decision to become an English teacher by looking at their biography and often describing experiences involving their own teachers as positive or negative role models (cf. also Köllner & Schmidt 2022).

Apart from the potentials discussed above, working with autobiographical learner texts also entails a number of challenges. First of all, especially adolescents who are in an important transition phase between childhood and adulthood are very vulnerable and insecure (cf. Böttger & Sambanis 2021; Legutke 2009b; Taylor 2013), hence might feel reluctant to talk about certain topics they may consider shameful or even traumatic. For this reason, Fries (2018) suggests to always allow learners to also include fictional or phantasy elements in their story instead of insisting on autobiographical storytelling in a narrow sense, if learners feel their text becomes too personal. Examples of very personal experiences found in the data will be discussed in section 3.2.2.

Other important aspects when dealing with any kind of learner text are assessment and appreciation. Whereas it is possible to assess formal aspects, linguistic accuracy and complexity as well as narrative competence of learner texts (cf. Gerlach & Götz 2021), it will remain a challenge to assess or even grade texts that contain personal topics and/or creative elements, such as drawings, illustrations etc. (cf. Surkamp 2007). Therefore, Bastkowski and Engelke (2015) suggest a number of (peer) feedback techniques that honour and appreciate learner texts appropriately instead of them just disappearing in a drawer or on a hard drive somewhere. However, with personal texts including intimate insights into learners' lives and experiences, not all types of techniques may be suitable, such as a public display of learner texts.

To summarise, autobiographical storytelling may enhance the development of narrative competence, inter-/transcultural learning, lexico-grammatical knowledge, reflective competence and can provide meaningful in-depth learning experiences about one's own life and that of others. At the same time, it may be challenging to deal with texts featuring negative experiences, sensitive topics and trauma that may evoke problematic situations in the classroom. Furthermore, assessment and evaluation can be difficult in autobiographical storytelling. The following sections will illustrate these potentials and challenges with reference to an empirical study, conducted in the form of a teacher-researcher collaboration on learners' perspectives on autobiographical speaking and writing.

### **3 Research study**

The data presented here was collected in the scope of a mixed-methods study that was conducted at a comprehensive school in Lower Saxony, Germany, in 2023. The study consisted of two main parts: a questionnaire (part I) handed out to students from grade 8 to 10 seeking to gather general information about their preferences regarding autobiographical topics and tasks and a cooperative classroom research study (part II) in which two autobiographical tasks were implemented in two different learner groups. This paper focuses on the second part of the study, revolving around the following research questions: "How do learners interpret, experience and evaluate tasks which invite them to share personal stories?" and "Which aspects influence the production of autobiographical learner texts?" Details on the research setting, the participants as well as data and documents (learner texts) will be provided below.

### 3.1 Design, setting & data

In a team of four (three teachers and I in the role of researcher/substitute teacher), two teaching sequences that aimed at autobiographical storytelling were developed. The students' task in the first sequence was to create a video cover letter, i.e. a spoken/digitally recorded autobiographical text (cf. section 3.2). The task in the second sequence was to produce a text about an important incident in their lives (in the form of a written or multimodal text, i.e. a comic strip) (cf. section 3.3). The data from two of the three groups were considered for the study<sup>1</sup>. One group was taught at a basic level, whereas the other group was an advanced-level course<sup>2</sup>. The teachers interpreted and adapted the tasks according to their individual preferences and with the specific target learner group and their needs in mind. My role in the context was to observe the lessons and collect data without being actively involved in the teaching process. While the learners engaged with the respective task, I was present in the classroom and monitored their group work taking notes, i.e. engaged in ethnographic participant observation (cf. Schramm & Schwab 2021: 150). Afterwards, I conducted semi-structured group interviews with two to three students per group (randomly chosen after clearance with the teachers) to receive feedback and immediate personal responses to the tasks. In total, I conducted 16 group interviews with 21 students (n=21). Additionally, I carried out two expert interviews with the teachers before and after the lessons. Altogether, of those learners who and whose parents gave consent to participate in the research study, 61 learner texts were generated – 30 spoken texts (video cover letters) as well as 31 written/multimodal texts (narrative autobiographical texts plus visualisation as well as autobiographical comics).<sup>3</sup> The main focus of this paper will be on the learner texts produced in task 2 (“A moment that changed my life”) as well as selected excerpts from the student and the teacher interviews. The analysis was guided by the principles of a qualitative content analysis: In a first step, the main topics were identified as categories within the data material. Secondly, the data was systematically coded in line with these categories and the codes were quantified by counting the frequency of the topics mentioned. In a last step, selected passages were described and interpreted in detail (cf. Kuckartz 2018: 25).

### 3.2 Task description and exemplary learner texts

#### 3.2.1 Task 1 - Video cover letter

The first task was a video cover letter (cf. Delius 2022: 22-24), hence, the text format was a spoken/digitally produced autobiographical text. Individually, in pairs or small groups,

- 
- 1 The data collected in the third group was rendered unsuitable for research as the task sequences were not implemented according to our initial plan.
  - 2 Depending on their proficiency level, students are externally differentiated into a basic-level course (*Grundkurs/G-Kurs*) or an advanced-level course (*Erweiterungskurs/E-Kurs*)
  - 3 Caspari (2022: 202) emphasizes the importance of distinguishing between learner texts produced for research purposes and those that originated from a natural teaching context and were selected for research afterwards. The tasks in this study were tailored towards my research interests; however, the way the tasks were implemented and which text formats were chosen was decided by the teachers in the context of their syllabus.

the learners scripted, prepared and produced a short video clip in which they individually applied for either an au-pair job in London, UK, or for a position as a greenhouse worker in British Columbia, Canada. For brainstorming ideas, preparing and practising the script and shooting (as well as editing) the video, the learners had a time-frame of two 90-minute lessons. The teachers provided the learners with tablets to produce the videos. The learners looked at three example videos and took notes on their purpose and structure, make-up and setting of the videos, useful phrases they hear and on whether or not they find the video convincing. In a second step, they worked on their own video cover letter (cf. Delius 2022: 25-26). Altogether 30 videos between 1:15 and 4:10 minutes of length were produced and made available for analysis.<sup>4</sup>

### 3.2.2 Task 2 - “A moment that changed my life”

The second task was introduced slightly differently by the individual teachers. Teacher A in the advanced course used the headline ‘An important moment in your life’ and asked the students to either draw a comic or prepare an oral presentation using a shoebox including items to prompt their story (cf. *My childhood in a box*, Hallet 2015: 5). Teacher B in the basic course called the task ‘A moment that changed my life’ and started the lesson with a brainstorming the terms ‘change’ and ‘chance’ before asking the students to write a text (with an optional illustration) or to draw a comic about a moment that changed their life. As a first model text, teacher A showed students a short comic strip displaying a situation from her life, titled “A day which changed my life” and asked the learners to create a similar comic strip about an important moment in their life. Afterwards, the teacher presented a box with three items that were linked to the same story and asked the learners to prepare their “Story in a box” in form of an oral presentation, as an alternative to the comic strip. However, all learners in this group opted for the comic. Teacher B did not provide a generic model text. Again, the learners had a time-frame of two 90-minute lessons. In the following section, I will provide an overview of the topic choices and will present selected comics as well as excerpts from narrative texts to illustrate how learners interpreted the autobiographical task addressing the first aspect of my first research question (“How do learners **interpret**, experience and evaluate tasks which invite them to share personal stories?”).

#### **Autobiographical Learner texts - “A moment that changed my life”**

As stated above, altogether 31 texts – 13 narrative texts, seven with and six without illustration, and 18 comics – were made available for analysis. The length of the narrative texts ranged between 56 and 297 words. The comics ranged from only one to 130 words and had an average word count of 49 words. Regarding the content, the most frequent topic areas the learners chose are the following four (ordered by frequency of occurrence, number of texts in brackets):

---

4 These spoken learner texts will not be analysed in detail in the scope of this paper, since the second task as well as the group interviews provided much more insightful data. However, the students and teachers’ thoughts and reflections on the video cover letter task are highly relevant in view of the research questions.

- Accident/injury/disability (8)
- Friendship (7)
- Moving houses/new school (3)
- Starting a new type of sports (3)

Other topics that occurred only once respectively are the following (alphabetical order):

- Being discovered by a talent scout (soccer) (1)
- Birth of a sibling (1)
- Experiencing domestic violence/alcoholism (1)
- Fleeing a country from a war (1)
- Finding out about biological father (1)
- Going on a family vacation (1)
- New pet (1)
- Parents' divorce (1)
- Receiving a good grade in school (1)
- Scoring a goal at a soccer game (1)

Interestingly, the topics varied profoundly between the two learner groups: In the basic course, a total of twelve texts were made available for research. Students wrote about topics related to an accident, an injury or a disability (4), starting a new type of sports (2), being discovered by a talent scout (soccer) (1), experiencing domestic violence/alcoholism (1), fleeing a country from a war (1), finding out about biological father (1), moving houses/new school (1), parents' divorce (1). In the advanced class, a total of 18 texts (autobiographical comics) were made available for analysis. These students dealt with the topics friendship (7), accident/injury/disability (4), birth of a sibling (1), getting a new pet (1), going on a family vacation (1), moving houses/new school (1) and starting a new type of sports (1). The following three comics as well as three exemplary excerpts from narrative texts give an impression of the partially very contrasting interpretations of the task:

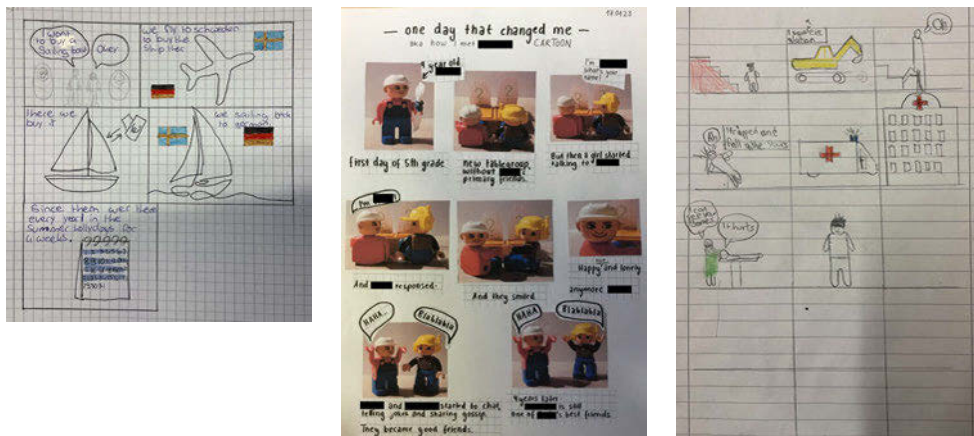


Fig. 1, 2, 3: Comics by Luisa<sup>5</sup> (family vacation), Sarah (friendship) and Jakob (accident), advanced-level course

Luisa’s comic shows a family vacation in Sweden during which her parents purchased a sailing boat. She concludes her comic with a caption stating that this type of vacation has become a family tradition ever since (“since then wer there every year in the summer hollydays for 4 weeks”). Sarah decided to use photographs of toy figures to illustrate her story about meeting one of her best friends, Katrin, in the fifth grade. She worked on her comic at home, where she set up the scenes using the toy figures and took the photographs. She then added speech bubbles and captions. Jakob chose an accident as the topic of his comic strip. He depicts himself falling down a set of stairs and breaking his leg while being distracted by a construction site (“I saw a excavation”). While the first two comics capture moments of positive experiences, the latter deals with an experience.

In the basic-level course, the learners produced written narratives, sometimes accompanied by an illustration. The following two excerpts<sup>6</sup> from the student Rabea stem from two different texts – she did the assignment twice (voluntarily). In the first text, she reflects on her traumatic experiences at the age of eight or nine, when she had to flee from her home country:

When I was 8/9 years old, I fled with my family from Syria to Germany because there was war. Me and my family had it easy [sic] in life and it was very difficult for all of us. We all suffered so much we had no choice but to run away. My two uncles died in the war and my father and mother were so scared for us that’s why we just left overnight. It was very bad for us and it wasn’t easy at all. [...] (Rabea, grade 9, basic-level learner group)

The experiences addressed here are very sensitive ones: fleeing from her home country without any preparation (“we just left overnight”) and experiencing war and death, even

5 The names used in this paper names are pseudonyms.

6 All narrative texts were handwritten; the transcriptions reflect the original text without any corrections and alterations.

witnessing the murder of a close relative<sup>7</sup> at a very young age. We can assume that these experiences were traumatic and utterly painful – yet Rabea chose to include them in her assignment. Her second narrative text deals with her more recent past and is about her starting a new type of sports at the age of 15:

[...] I started boxing in a club and that actually changed my life completely. I have become much stronger and have gained more selfconfidence. I've often heard from teachers and people that I can't do anything and won't do anything and that hurt me, so I'll show everyone that I can do something and that I can do more than they think. Boxing will help me protect my children. [...] It really changed my life completely and my parents and friends are proud of me." (Rabea, grade 9, basic-level course, topic: starting a new type of sports)

Even though this topic is very different from the topic of her first narrative, the insights provided are quite personal, too. Rabea opens up about her self-confidence and how she feels she is perceived by others ("I've often heard from teachers and people that I can't do anything and won't do anything"). Furthermore, her text entails a vision of her future self is a mother who is going to protect her children – probably from painful and traumatic events as the ones that she experienced herself ("Boxing will help me protect my children").

Another text excerpt as well as an annotated illustration was handed in by Lisa. She chose her parents' problematic and partially abusive relationship and her father's alcoholism as topics for her narrative:

My day when something changed was when my parents were always arguing, even when i was little and it hasn't necessarily improved until today. They always quarreled in between, which is actually normal but with them it was sometimes violent that the police had to come and separate them, e.g. My father was thrown out of the apartment and had to stay outside and the youth welfare Office heard about it, they were looking for a solution because they always quarrelling, which wasn't nice for me either. (Lisa, grade 9, basic-level course)

Lisa's text as well as her illustration<sup>8</sup> provide very personal information about her parents' relationship ("my parents were always arguing") and the circumstances under which she grew up and came to consider as standard ("which is actually normal"), including police and youth welfare being involved. In her illustration, not in her narrative though, we learn that there was a time before her parents started arguing. This time is depicted accordingly, showing a happy family of four, their house, a car and pets summoned by a red heart. On other side of the illustration, we see her father being separated from the rest of the family with the words 'beer', 'alcohol' and 'occasionally calls' as annotations. Another scene shows the parents having an argument at an apartment door and a note suggesting that the police were involved. At the bottom, we find a concluding comment: "but it's better that we live separately, because then they won't annoy each other anymore".

To sum up, Rabea's first text describes a negative and traumatizing experience, whereas her second text describes a positive and empowering experience. Similarly, Lisa's depiction and her narrative texts about a difficult time ends on a positive note. The three comics from

7 The part of the narrative in which she goes into more detail was left out for ethical reasons.

8 The illustration will not be shared for ethical reasons.

the advanced-level course respectively deal with a family vacation, making a friend and an accident – two positive as well as one negative experience, yet ranking on a different level in comparison to Rabea’s and Lisa’s experiences. In the following section, I will provide insights into the learners’ opinions about the two tasks of this study and autobiographical storytelling in general in reference to the second part of my first research question (“How do learners interpret, **experience and evaluate** tasks which invite them to share personal stories?”).

### ***The students’ perspectives on the tasks***

When I asked Sina, Marvin and Stella (advanced-level class) in the first group interview, whether they prefer textbook tasks or more personal tasks, such as the video cover letter task, the responses were quite diverse. Sina stated<sup>9</sup>: “[I prefer] personal topics, I think. Well, I like talking about myself (laughs). That sounds weird, but yes, I do. I can say much more about myself than about random other people.” Her peer Marvin, however, does not agree and states quite the opposite: “Well, I would prefer working with the textbook, because very often, there is a model text or something like that. And then I can just look for the information I need. And if I write about myself, sometimes I don’t know what to include and what to leave out.” The third student, Stella, positions herself somewhere in between and states that textbook tasks can be quite boring, to which Sina adds that she finds textbook tasks “very outdated”.

Most of the interviewed learners (n=21) state that they liked the video cover letter task because working with a tablet was different from what they usually do (18), and because they find the task relevant for their future (8) and because they appreciate working independently (4). My general impression was that most of the learners did not consider the video cover letter as an autobiographical text though, which we discussed in our research team and considered that for the second task sequence. The task, “A moment that changed your life” evoked more personal responses as we have seen above. When talking to the learners about the second task, again, their opinions varied greatly. Whereas the majority (16) of the students enjoyed working on the task, some students (9) found it difficult to pick one moment that was important or life-changing – eight of them being in the advanced-level class. As a reason they stated that nothing very important or life-changing had happened to them so far. This is also reflected in the overall list of topics that were chosen by the students in the different courses.

Rabea (basic-level class), whose narratives deal with fleeing from Syria and starting boxing as a new sport, was one of the students who enjoyed the task very much: “I liked the task. I REALLY REALLY liked the topic, it was exciting to just write and let everything out what’s inside. And maybe these are things we don’t usually don’t talk about and share with others, but at least we can write them down. [...] I hope we do tasks like this more often, yes?”

---

9 The transcription of both the learner and the teacher interviews followed the guidelines for a simplified transcription (cf. Dresing & Pehl 2010) and were translated by the author.

### ***The teachers' perspectives on the task***

At the end of the project, a final semi-structured interview was conducted with both teachers. When asked to reflect about the first task (video cover letter), teacher A (advanced-level course) concluded: "I found the video cover letter very valuable, because it's something we do anyway, like a motivational essay, just a little more modern. The task felt very fitting, it's in line with our textbook." She further considered the task a good preparation for the oral exam at the end of grade 9. Teacher B (basic-level course) emphasized that her students enjoyed producing a video with a tablet. She noticed that the learners put a lot of effort into planning and producing the videos and that some got very ambitious and ended up doing three takes of the video. However, she also expressed: "They did not perceive the task as autobiographical. For them it was simply a task that was far away from their reality. They are not going to go to the US or anywhere else as an au-pair, it had nothing to do with them and their lives at all."

Referring to the second task, Teacher A (advanced-level course) stated that her students had fun with the task but that she found the comic not very suitable for grade 9, because her students focused more on drawing than on producing text. Therefore, she decided to follow-up with an oral presentation of the comics. In her opinion, the students were very aware of the fact that their work was not graded due to the fact that the texts were part of a research project and therefore did not bother to put a lot of effort into producing the texts. Teacher B reported the opposite: "They produced unexpectedly long texts, which surprised me in this course. They shared very personal and emotional moments." She further stated that students had told her that they appreciated the fact that "the tasks were about them for a change". However, she also questioned her role and responsibility stating that she found herself "in the position of a counsellor of a support group". The insights from the learner texts as well as the student and teacher interviews will be contextualized and discussed below before I will provide a systematic overview of aspects to consider when working with autobiographical learner texts.

## **4 Findings and discussion**

In general, learners' (n=21) feedback on the tasks was mainly positive, however, for different reasons. Whereas many students (13) explicitly said that talking or writing about something personal is more motivating than working with the textbook, others stated to prefer the textbook (5) and some did not have a preference (3). That being said, the first task (video cover letter), was not generally considered an autobiographical task. Many students (16) appreciated being able to work creatively and liked using the tablet to shoot and edit the video clip, hence, they liked the methodology, not necessarily the content of the task. In view of my second research question ("Which aspects influence the production of autobiographical learner texts?"), we can assume that the focus on the learners' lives and their experiences need to be clear in order for them to understand the task as autobiographical. As suggested by two students and one of the teachers, letting learners choose a job they actually consider for themselves might lead to (more) autobiographical texts.

The overall topic list, the comics by Luisa, Sarah and Jakob and the excerpts from Rabea's and Julia's texts give an impression about the diversity of autobiographical learner texts produced in the context of our second task. What is notable is that the most difficult and partially traumatic experiences described and illustrated by the learners (fleeing from a country, domestic violence, parents' divorce, finding out about the father not being the biological father) were found in the basic-level course. In contrast, the topics of making friends, going on a family vacation (on a family-owned sailing boat), getting a new pet (advanced-level class) range on a different level. This can have various reasons. It may for one be an indicator that the learner's personal background, their life experiences and the socio-economic status of their parents have an influence on academic success altogether as studies in sociology suggest (cf. El Mafaalani 2021; Ditton & Maaz 2022) and as indicated by teacher B stating that students with "a lot of baggage" tend to end up in basic-level courses, since they do not have "ideal conditions" for learning.

Yet another important difference between the basic-level and the advanced-level course was that students in the advanced-level class had to present their comic to the whole class, whereas the teacher in the basic-level course, after noticing the sensitivity of some of the topics, gave learners the choice to only hand in the text, to present it in a small group or to present it to the whole class. Both teachers had valid and comprehensible reasons for their individual approaches in their respective learner groups. The group dynamics, the kind of relationships among the students and between students and teacher may have had an effect on the topics chosen.

Interestingly, those learners who included painful experiences into their texts seemed to have enjoyed working on the task, as concluded by teacher B and Rabea. However, in order to avoid students being unwillingly confronted with traumatic or shameful experiences the teacher should consider allowing fiction or fantasy narratives as an alternative to autobiographical storytelling (cf. Fries 2018). Another critical aspect is the role and responsibility of the teacher in dealing with difficult topics, as teacher B pointed out comparing herself to a counsellor in a support group (see section 3.2.2). Even though the students opening up about sensitive and intimate topics was flattering and a proof of trust, the teacher and I were overwhelmed by some of the texts. This raised a number of ethical issues: First of all, teachers and researchers need to be careful not to overstep the students' boundaries and also protect their own boundaries, e.g. by involving third parties, such as counsellors or social workers in case something very critical (e.g. child abuse, eating disorder, self-harming), is revealed. Furthermore, from a research-ethical point of view, I was confronted with difficult decisions as to what to include in presentations and publications and what to leave out to protect the students' privacy.

According to teacher B, the task "A moment that changed my life" encouraged some learners to produce more written text than usual. However, I did not systematically compare text length and complexity of an autobiographical vs. a non-autobiographical task. Furthermore, the use of translation tools was not elicited. When I asked learners to elaborate on the difference between producing a text in their first language versus in English, not surprisingly, most of them replied that it is more difficult for them to express their thoughts and ideas in English and that it takes longer to produce a text. Rabea though casually mentioned in the group interview that she had written the texts in German and used an

online tool to translate them into English. Since all texts but one<sup>10</sup> were handwritten texts that were intended to be produced during class time, I did not consider the role of Artificial Intelligence (AI) or other translation tools in the text production process. Therefore, the learner texts were not analysed on a linguistic level.

## 5 Guiding principles & outlook

The data examples and observations presented above do by no means provide sufficient empirical evidence in favour of or against working with autobiographical learner texts in the EFL classroom – further research is needed. However, the insights gained through examining selected learner texts, the learners' as well as the teachers' comments imply that working with autobiographical text formats may be beneficial for the learning process – under certain circumstances. First and foremost, the relationship between the teacher and the students and among the students themselves needs to be trustful and respectful as sensitive topics might come up. Furthermore, assessment criteria and forms of feedback need to be considered carefully. Even though objective criteria such as linguistic quantity and complexity as well as narrative competence could be assessed, it remains challenging to correct and grade texts with personal content. The data presented here suggest that particularly students with difficult stories appreciate a platform to share those – preferably in a small circle and without feeling the pressure to present their work to the whole class. At the same time, the roles of the teacher (and researcher) need to be reflected. First and foremost, English teachers are responsible to cover linguistic and cultural aspects of the English language and even though a personal relationship to the students is a vital part of teaching, there are limits to the involvement into personal matters, as teachers are not counsellors and therapists. It was surprising (and partially overwhelming) how openly some learners wrote and talked about traumatic experiences. Therefore, teachers and researchers need to be aware of their role and responsibilities and the limits thereof. Summarised in the form of guiding principles, the main findings of the literature review and this collaborative research study are the following:

- The relationship between teacher and learners as well as the group dynamics among the learners is of crucial importance and is likely to influence the type and quality of learner texts produced.
- Tasks will only be perceived as autobiographical if they have a clear focus on the learners' lives and experiences. If the content of the task (e.g. video cover letter) is not related to the learners' reality, it will not evoke a personal narrative.
- Learners should be allowed to include as much/as little autobiographical content as they like; fictional elements may function as an 'emergency exit' in case the story is or becomes too personal.

---

10 The only exception was Sarah's comic. She took photos of toy figures at home and used the photos instead of drawing to compile her comic strip. All written text in her comic was handwritten (cf. Fig. 2).

- The obligation to share or present is likely to have an influence on the type and quality of the texts produced. Therefore, depending on the learning objective, obligatory sharing/presenting should be questioned.
- The format and timing of feedback and assessment need to be planned carefully. Whether or not a learner text is corrected and/or graded is very likely to have an influence on the learners' motivation and may lead to different results in text quantity and quality.
- Support structures (e.g. counsellor, psychologist, social worker) at school might have to get involved in case issues are raised that go beyond the teacher's responsibility (e.g. child abuse, eating disorder, self-harming).

Furthermore, researchers need to carefully consider ethical aspects of their research. Even though consent was given by all participants of the study as well as their parents, they were possibly not aware of the very nature of texts and illustrations produced in the scope of this study. And while it is highly interesting and of utmost importance to make the voices of those learners with painful and traumatic experiences heard and visible, their privacy must be protected by all means.

The main focus of the research was on the learners' experiences while working on personal topics and not on linguistic aspects. Follow-up research projects may focus on a comparative analysis of text quantity and quality (linguistic competence as well as narrative competence) when students are given tasks with and without a focus on autobiographical storytelling. It would be interesting to observe if, and to what extent the quantity and quality of spoken and written texts differ depending on the focus of the task at hand. Respective questions are for example: Do learners produce longer texts if they write about something that is personal and relevant to them? (How) does the quality of language use in autobiographical storytelling differ in contrast to non-personal storytelling tasks? Furthermore, on a more general level, the students' use of digital translation tools needs to be investigated. Do learners regularly use AI tools to produce or correct texts in the foreign language and (how) can we assess texts that were produced outside of the classroom?

Another area of interest is the vast field of social inequality and how it is reflected in learners' educational success. Though not based on statistical evidence, it is hardly a co-incident that in the context of this study those learners with difficult childhoods, diverse cultural and in general lower socio-economic backgrounds are more likely to study/learn English on a basic level whereas learners who come from stable homes and socio-economic backgrounds are more likely to perform on an advanced level. We have seen that those learners who have moving stories to tell were very much engaged in the task "A moment that changed my life" and produced texts that exceeded their teacher's expectation in terms of quantity and quality. Autobiographical storytelling is surely not the answer to the question of how to dissolve the tragic correlation between cultural/socio-economic background and educational success, but it may be a piece of the puzzle.

## References

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar & GERLACH, David (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung*. Berlin: Metzler.
- AULF, Annika (2015). Autofiktionale Texte als Anlässe von Selbstreflexion und Persönlichkeitsbildung. In: Küster, Lutz; Lütge, Christiane; Wieland, Katharina (Eds.). *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven (Kolloquium Fremdsprachenunterricht; 52)*. Frankfurt am Main: Lang, 179-191.
- BASTKOWSKI, Martin & ENGELKE, Susanne (2015). Wertschätzung von Schülerprodukten im Englischunterricht. In: *Englisch 5-10 2*(30), 30-33.
- BECKER, Daniel & MATZ, Frauke (2024). Reconceptualising Narrative Competence in English Language Education: Narrative Design and Digital Storytelling. In: Prusse, Michael C. & Mayer, Nikola (Eds.). *This is My Story. Biographical and Autobiographical Narratives in English Language Teaching*. Bern: hep Verlag.
- BÖTTGER, Heiner & SAMBANIS, Michaela (2021). *Sprachen lernen in der Pubertät*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- CASPARI, Daniela (2022). Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Eds.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch*. 2nd edition. Tübingen: Narr, 202-214.
- DELIUS, Katharina (2022). This is why you should pick me. Ein Bewerbungsvideo (video cover letter) drehen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 176* (56), 22-27.
- DITTON, Hartmut & MAAZ, Kai (2022). Sozioökonomischer Status, Bildungserfolg und Bildungsteilnahme. In: Reinders, Heinz; Bergs-Winkels, Dagmar; Prochnow, Annette Post, Isabell (Eds.). *Empirische Bildungsforschung*. Springer VS, Wiesbaden, 1083-1103.
- DÖRNYEI, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DRESING, Thorsten & PEHL, Thorsten (2020). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 6th edition. Marburg. [www.audiotranskription.de/praxisbuch](http://www.audiotranskription.de/praxisbuch) (last access: 21/06/2025).
- EDWARDS, Natalie & HOGARTH, Christopher (2017). Autobiography in the Language Classroom. In: *Auto/Biography Studies 32*(1), 55-65.
- EL MAFALANI, Aldain (2021). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: KiWi-Verlag.
- ENCYCLOPEDIA BRITANNICA (2024). Autobiography. <https://www.britannica.com/art/autobiography-literature> (last access 04/11/2024)
- FLOHR, Ulli & MÖLLER, Stefan (2015). My Room Tells a Unique Story. Den Lieblingsort in einem Handyvideo vorstellen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 136*(49), 26-32.
- FRANK, Christine & RINVOLUCRI, Mario (1991). *Grammar in Action, Again: Awareness Activities for Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International English Language Teaching.
- FRIES, Verena (2018). 'I've got a story to tell.' Comics als Kompetenzaufgabe. Available online: <https://languagelearninglog.de/2018/09/06/ive-got-a-story-to-tell-comics-als-kompetenzaufgabe/> (last access 12/08/2025).
- GERLACH, David & GÖTZ, Sandra (2021). Narratives Schreiben im Englischunterricht: Eine korpuslinguistische und genreanalytische Betrachtung von Schreibprodukten der Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 32*(2), 203-228.

- HALLET, Wolfgang (2012). *AutobioGraphic Novels: Selbsterzählungen in Comic-Form analysieren und verfassen*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 117(46), 34-38.
- HALLET, Wolfgang (2015). *Autobiographies. Selbst-Erzählung und Selbst-Darstellung in der Fremdsprache*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 136(49), 2-7.
- HALLET, Wolfgang (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Stuttgart: Kallmeyer/Klett.
- HEINZ, Susanne & HOFMANN, Bettina (2019). *Life Writing*. In: *Praxis Englisch* 4 (2019), 6-8.
- HEINZE, Carsten (2013). *Einleitung: Die mediale und kommunikative Perspektive in der (Auto-) Biografieforschung*. In: Heinze, Carsten & Hornung, Alfred (Eds.). *Medialisierungsformen des Autobiografischen*. Köln: Herbert von Halem Verlag, 3-32.
- KIEWEG, Werner (2015). *Beloved Objects – Autobiografisches Erzählen zu Lieblingsobjekten*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 13(49), 12-17.
- KÖLLNER, Gitta (in preparation). *Reflexion in Peer Feedback-gestützter E-Portfolioarbeit: Eine qualitative Analyse von Motivational Essays in der (Englisch)lehrer:innenbildung*. Unpublished dissertation, Leuphana University Lüneburg.
- KÖLLNER, Gitta & SCHMIDT, Torben (2022). *Peer Feedback-basierte E-Portfolioaufgaben zur Förderung von Reflexionskompetenz in der universitären Lehrkräftebildung im Fach Englisch*. In: Ehmke, Timo; Fischer-Schöneborn, Sandra; Reusser, Leiss, Dominik; Schmidt, Torben & Weinhold, Swantje (Eds.). *Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken – Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung*. Weinheim: Beltz Juventa, 227-303.
- KÖNIG, Lotta (2020). *On beauty ideals and body norms. Schönheits- und Körpernormen als Thema in einer Kritischen Fremdsprachendidaktik*. In: Gerlach, David (Ed.) *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Tübingen: Narr, 125-144.
- KÖNIG, Lotta; SURKAMP, Carola & DECKE-CORNILL, Helene (2015). *Negotiating Gender. Aushandlungs- und Reflexionsprozesse über Geschlechtervorstellungen im Fremdsprachenunterricht anstoßen*. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 49. 135. 2-8.
- KUCKARTZ, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Fourth edition). Weinheim: Beltz Juventa.
- LEGUTKE, Michael K. (2009a). *Lernertexte im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht*. In: Abendroth-Timmer, Dagmar; Elsner, Daniela; Lütge, Christiane & Viebrock, Britta (Eds.). *Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt: Peter Lang, 203-316.
- LEGUTKE Michael K. (2009b). *Teaching Teenagers*. In: Burns Anne & Richards, Jack C. (Eds.) *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press, 112–119.
- LEGUTKE, Michael K. & THOMAS, Howard (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- LEJEUNE, Phillipe (1994 [1973]). *Der autobiographische Pakt*. Berlin: Suhrkamp.
- LEONHARD, Melanie (2023). *‘Sie würden dann fast übergreifig in der Nähe, die Sie herstellen‘ – Pädagogische Beziehungen und der Lebensweltbezug*. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 16, 253-268.
- NÜNNING, Ansgar & NÜNNING, Vera (2017). *Narrative Kompetenz*. In: Surkamp, Carola (Ed): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2nd edition. Stuttgart: J. B. Metzler, 263.

- NÜNNING, Ansgar & SURKAMP, Carola (2024). *Englische Literatur unterrichten 1. Grundlagen und Methoden*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- PRUSSE, Michael C. & MAYER, Nikola (2024). Introduction: It's not like your story, It's my Story. In: Prusse, Michael C. & Mayer, Nikola (Eds.). *This is My Story. Biographical and Autobiographical Narratives in English Language Teaching*. Bern: hep Verlag.
- ROHWOLD, Ute & STEINERT, Doris (1998). 'Und da lag der arme Igel tot am Straßenrand.' Autobiographisches Erzählen in der Grundschule. In: *Praxis Deutsch* 152(25), 28-30.
- SCHÖN, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SCHRAMM, Karen & SCHWAB, Götz (2022). Beobachtung. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Eds.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik – Ein Handbuch*. 2nd edition. Tübingen: Narr, 147-161.
- SCHWALM, Helga (2019). Autobiography. In: Wagner-Egelhaaf, Martina (Ed.). *Handbook of Autobiography/Autofiction*. Berlin/Boston: DeGruyter, 503-519.
- SURKAMP, Carola (2007). Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Eds.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 89-106.
- YANG, Shizhou (2014). *Autobiographical Writing and Identity in EFL Education*. London: Routledge.



# **„Anne was 7 years old and lived in a pretty liddl house“ - Assessing Narrative Competence in Written Narrative Texts from English Language Classrooms**

David Gerlach, Sandra Götz & Tino Schreiber

This contribution introduces the *Creative Writing in Language Teaching* (CWiLT) corpus, which comprises written narrative texts from English language learners in grades 6 to 10 across three types of German schools. Utilizing an adapted coding manual, the study conducts an analysis of 55 selected texts, assessing narrative competence through both qualitative and quantitative lenses. The exemplary case study analysis presented in this contribution demonstrates the application of the manual, while a quantitative analysis provides an overview of the progression of narrative written competence across all grades. The findings reveal a significant diversity in narrative ability among older students compared to their younger counterparts. Furthermore, the results indicate that learners face difficulties in creating complex characters despite their early proficiency in plot development.

## **1 Introduction**

Learner texts are central products in foreign language teaching. Written products are repeatedly in the focus of attention particularly due to the renewed emphasis on a process-oriented approach to teaching writing (Krings 2020; Porsch 2020). However, the full potential of these products as empirical data for modelling or assessing foreign language competences remains largely untapped. This holds particularly true for texts in which learners engage in storytelling, develop plots and characters and try to express themselves creatively (an exception for oral storytelling and oral narratives: Diehr & Frisch 2008; Ruhm 2014). However, while learners have usually developed (at least basic) narrative skills in their first language, both orally and in writing (Becker 2002; Becker 2017; Dannerer 2012), a challenge unfolds as they transition into middle school: Learners of English as a Foreign Language (EFL) may run the risk of falling behind their own expectations in the production of creative texts due to their lack of language skills, lexical and structural knowledge. We are therefore interested in the question of how narrative written competence develops in the foreign language. To this end, we have compiled a corpus of over 300 narrative texts (Gerlach & Götz 2021a; Gerlach & Götz 2021b), learners' first drafts within the writing process. Using 55 exemplary texts from this corpus and the adaptation of a rating manual as an assessment tool, we want to show how narrative written competence can be assessed and modelled across the different grades. To achieve this goal, it is essential to firstly give an

overview of the construct of written narrative competence and acquaint the readers to both the corpus of learner texts and the rating tool. After that, we will use an exemplary text to illustrate the application of different categories of the rating manual before we describe the development of these categories as sub-components of L2 written narrative competence quantitatively. Lastly, we will discuss the results, limitations and potential implications both for research and the language classroom.

## 2 Written narrative competence in learner texts

Narration is one of the modes of language use (Gurevich 2021). In language, its users create discourse and, consequently, narration can be understood as a narrative discourse providing its users with a sense of identity and purpose (Nünning & Nünning 2007; Schäfer 2020). In various contexts, narration serves different goals and employs a range of techniques, whether in everyday speech or literary expression, whether spoken or written (Knapp 2015). While basic oral skills are acquired during preschool years, an expansion to written narratives takes place during elementary school years (Grießhaber 2019). Oral narratives are frequently embedded in discourse, allowing an interlocutor to contribute to their construction. In contrast, written narratives are typically created by a single author (Becker 2013). In addition to that, and in contrast to oral narratives, written narratives are characterized by the distension of the speech situation from one point in time to another (Becker-Mrotzek & Schindler 2007; Fix 2010). Oral narratives (that are not recorded and disseminated e.g. through digital media) exist solely in the moment of their telling, whereas written narratives are crafted with the intention of enduring beyond the immediate communication event, necessitating their preservation, typically through written text.

A pivotal criterion for narratives, enabling this differentiation and facilitating their categorization as a distinct genre, is the fundamental condition of ‘exceptionality’ (Becker 2017; Knapp 2015), which renders a story worthy of narration. This condition holds true, e.g., when the anticipated sequence of events deviates from the norm, is broken or interrupted (Becker 2002; Schäfer 2020). Moreover, a narrative contains features that may create emotional closeness between the reader and the characters of a story (*ibid.*). On a structural level, a narrative follows – in most cases – a tripartite structure of exposition, complication, and resolution.

When examining the progression of writing competence in school children, Fix (2010) provides a definition of writing competence as the ability to successfully apply (a) pragmatic knowledge, (b) content (world and context-specific) knowledge, (c) text structure knowledge, and (d) language knowledge in a writing process in such a way that the product meets the requirements of a particular writing goal (e.g., instructing, explaining, talking, narrating etc.). This includes the integration of the following sub-competences (*ibid.*: 34):

- a. objective-setting competence (setting a specific writing goal based on the analysis of the goal and situation, e.g., reader anticipation: knowledge about the appropriateness of the written text for potential readers);
- b. content competence (activating prior knowledge, integrating new knowledge, semantics);
- c. structuring competence (creating a meaningful, coherent text, realizing text patterns);

- d. formulation skills (operational language skills; syntax, lexicon, morphology, orthography; revision skills).

The quality of a text can accordingly only be described in terms of its suitability towards the pragmatic function or goal, not by means of isolated standards against the background of the text that is supposed to be produced (*ibid.*). Although Fix's theory of general writing competence is theoretically accepted, numerous studies indicate that writers develop their writing skills in a genre-specific manner (for an overview Wild 2020; for language teaching: Hyland 2007; Paltridge 2014; Hallet 2016). As previously noted, our focus lies on exploring the learner text genre of narrative, which merits investigation due to its positive impact on creativity development and identity formation (e.g. Dannerer 2012; Gantefort 2013). However, narratives also require certain sub-skills or sub-competences as components of a general writing competence (Gerlach & Götz 2021b). As we want to look at narrative learner texts, we may therefore need to consider narrative competence as well.

The term 'narrative competence' is used to describe the extent to which the appropriate linguistic requirements and linguistic actions are applied within an oral or written discourse in a manner that is consistent with the conventions of that particular genre, e.g. taking into account the narrative structure of the texts in question (Nünning & Nünning 2007; Dannerer 2012; Gantefort 2013; Becker 2017). It is to be understood as a partial competence of general linguistic skills or a general writing competence, which can also be regarded as its prerequisite. Furthermore, proficiency in creativity ('creative fiction competence', one may argue) is also a prerequisite, and not solely for the act of storytelling, but also for the comprehension of such narratives (Becker 2017). Pavlenka (2006) outlines three components of L2 narrative competence in particular: narrative structure, elaboration and evaluation, and cohesion. Nünning and Nünning (2007) propose at least six dimensions that may be pertinent to narrative competencies. In addition to the previously mentioned sub-competences, which include the capacity to comprehend narratives and their structural and formal elements, these dimensions encompass genre-specific attributes, the capability to analyse narratives, and the active or constructive dimension of being able to generate narratives independently.

In the context of (language) education, it is obviously of great importance to consider how learners' narrative competence can be promoted and evaluated using narrative texts (learner texts/products). Wild's application serves to further differentiate Fix's model with regard to the genre of narratives (Wild 2020), which can be considered in alignment with the majority of the other dimensions that have been discussed in the context of written narrative competence, as illustrated above. Wild argues that in order to write a successful narrative, a writer must solve the following challenges (*ibid.*: 70):

1. create a spatial-physical situation;
2. create vivid characters;
3. design plausible, exceptional events;
4. locate events temporally in the narrated world and organize temporal-causal-relations between events;
5. ensure vividness by using vivid language and corresponding lexis.

Since Wild has empirically substantiated these criteria, we adapt and use them for the analysis and assessment of written narrative competence of EFL learners in our project.

### 3 Assessing written narrative competence

In the following section, we present both the data set of narrative texts that we examine and the rating manual that we have adapted for the purpose of assessing written narrative competence in the EFL classroom.

#### 3.1 The CWiLT corpus

To assess written narrative competence, students' writing products are used from the text corpus CWiLT – *Creative Writing in Language Teaching* (Gerlach & Götz 2021a). EFL students from various school types (different German middle schools/lower and mid-secondary classes: *Gesamtschule*, *Realschule*, and *Gymnasium*) and different grades (6 to 10) produced a total of 321 texts in the school year 2019/20. The students were asked to compose a narrative based on a given image which depicts a young girl on a stack of books gazing over a fence. The other side of the fence is not visible to the viewer (Gerlach & Götz 2021b). The students were asked to write a story about that picture in English, the texts collected represent first drafts within a writing process. In order to ensure maximum comparability of the data sets, the teachers were trained in advance so that the writing scenario could take place under similar conditions for all learner groups. The data was collected anonymously and included additional information about the students, namely gender, age, as well as the last grades learners received in both English and German classes. We did not include questions about prior curricular knowledge or current topics since writing narrative texts (in the first language) is part of the German curriculum from primary school onwards, albeit to varying degrees. The CWiLT corpus has been made public and may be accessed as open data (Gerlach & Götz 2021a).

#### 3.2 The RANT coding manual

On the basis of existing analysis methods for written competence, Wild (2020) developed the RANT coding manual (*Rating of Narrative Texts*). It can be interpreted as a reaction to what he perceived as the shortcomings of the existing instruments for evaluating writing proficiency in general and written narrative skills in particular (for an overview of three rating instruments, see Gerlach & Götz 2021b). Wild (2020) argues that to this day several proposals for measuring written narrative competence mainly focus on superficial features such as grammar, punctuation, spelling, and orthography. Genre-specific text patterns are usually not included in these frameworks. With the final version of his RANT coding manual, an evolution of the Zurich Framework (Nussbaumer & Sieber 1994), Wild established 17 criteria in seven categories. These categories are: overall impression, language system, event, situation, character, style, and coherence (Wild 2020: 215-217). With the set-up of his coding manual, he follows similar structures of others: (1) naming the criterion or aspect that is being assessed, (2) theoretically explaining the construct, (3)

defining an operative instruction for the rater/teacher, and (4) describing the rating scale through descriptive levels. The minimum level is awarded one point, the optimum level is awarded two points, and the maximum level is awarded three points. Levels below the minimum are graded with zero points. All levels of development are additive, which means that in order to reach the next level, a student must meet the requirements of all previous levels. While the subcategories use a zero to three points system, the ‘overall impression’ criterion uses the six levels of the German school grading system from 1 (excellent) to 6 (unsatisfactory) in order to provide learners with more immediate feedback based on a system that they are familiar with.

For our own analysis of CWiLT learner texts, we used a translated version of the RANT manual (Gerlach & Götz in preparation). For illustrative reasons, Table 1 shows the first criterion of *overall impression*, the descriptive categories and points that are attributed to respective learner texts.

	<b>Overall impression</b>
	Obtaining an initial idea of the quality of a text without looking closely at individual aspects.
<b>Indicators</b>	Coherent plot and structure of the text Proportion of descriptive elements to create an atmosphere (theme development) Linguistic complexity In case of doubt, plot or proportion of descriptive elements determine the score.
<b>Approach</b>	Read the text once completely and rate the text. Assign a school grade from 1-6.
<b>1</b>	<b>Very good (excellent) solution:</b> <u>Plot</u> is self-contained and logical, fully comprehensible to the reader. <u>Descriptions</u> are included to a great extent to create an atmosphere. <u>Linguistic complexity</u> : more complex sentences and varied, occasionally exceptional choice of words; sentence boundaries are mainly set/marked correctly.
<b>2</b>	<b>Good solution:</b> <u>Plot</u> is self-contained and logical, but contains minor – hardly irritating – breaks. <u>Descriptions</u> of important details are detailed. <u>Linguistic complexity</u> : mixed: more complex and simple sentences and varied choice of words; sentence boundaries are mostly correctly set/marked.
<b>3</b>	<b>Satisfying solution:</b> S. tries to tell a story: <u>Plot</u> is logical but contains breaks. <u>Descriptive parts</u> are included but are not detailed. <u>Linguistic complexity</u> : simple sentences and unremarkable choice of words; problems with marking sentence boundaries alternate with correct sentence boundaries.
<b>4</b>	<b>Sufficient solution</b> (as of 1 fulfilled criterion): <u>Plot</u> is erratic: only parts of a story, only a ‘narrative plan’ or is list-like (with complete sentences). <u>Descriptive parts</u> are included to a small extent. <u>Linguistic complexity</u> : simple sentences and inappropriate choice of words; problems with marking sentence boundaries.
<b>5</b>	<b>Poor solution</b> (as of 1 fulfilled criterion): <u>Plot</u> : No event or only the beginning of a story or is constantly repeated or plot is very difficult to follow. <u>Descriptive parts</u> are hardly included. (2-3 sentences)

	<p><u>Linguistic complexity</u>: simple sentences and often inappropriate choice of words; strong problems with marking sentence boundaries.</p> <p><u>Linguistic errors</u> are frequent and severely impair the flow of reading.</p>
6	<p><b>Insufficient solution</b> (as of 1 fulfilled criterion):</p> <p><u>Plot</u>: paraphrasing/repetition of writing assignment or extremely short or only bullet points/list or plot incomprehensible.</p> <p><u>Descriptive parts</u> are missing.</p> <p><u>Linguistic complexity</u>: simple sentences and consistently inappropriate or choice of orally used words; consistently fails to mark sentence boundaries</p> <p><u>Linguistic errors</u> are so frequent that they make reading flow almost impossible.</p>

Table 1: Translated version of the RANT criterion “overall impression” (translated based on Wild 2020).

### 3.3 Procedure

Our analysis of the CWiLT corpus, conducted from both a corpus linguistics and a foreign language education research perspective, is still in its preliminary stages. The aim of this article is to present our current approach to the data and the rating manual we are using to analyse the texts, as well as to provide insights into the assessment and rating procedure itself. To this end, we have selected a smaller subset of the corpus, comprising 55 exemplary texts from the relevant grade levels.

## 4 Case study: Assessing a sample narrative text

To illustrate the process of rating productive narrative competence, this chapter will provide a detailed sample analysis of the coding process for one selected narrative text of a German EFL student following the criteria in the RANT manual of 1) overall impression, 2) language system, 3) event, 4) situation, 5) character, 6) style, and 6) coherence (Wild 2020: 215).

The student author was female, 14 years old. She had received the grade ‘2’ in both her German and English classes (which would correspond to grade ‘B’ in anglophone contexts). The text consists of 413 words, not counting the title. All quotes are imported from the student’s text and have not been corrected or modified in any way. The story is called “Anne, Claire and the accident” – the complete learner text, documented in the file *277w14Gym8\_2\_2.txt*, is accessible through the open data corpus (Gerlach & Götz 2021a) and can be found as an appendix to this article. We recommend that readers familiarise themselves with the full text before continuing with the subsequent passages.

### 4.1 Overall impression

Firstly, as part of the assessment manual, the overall impression is assessed before proceeding to any subsequent categories, to avoid diluting the initial impression. The text includes an unexpected main event:

So they had to go over the street. But then suddenly just as they walked over the street, a car came and crashed into Claire. Anne called the doctor and 5 minutes later rescue car came. Anne was so scared! Claire was taken into a hospital. (ll. 13-16)

However, the whole story does not constantly build up toward this main event, but continues and trades off some sub-plots, such as the consequences of the main event for Claire's and Anne's relationship. The student does try to tell a story and the plot is also coherent. However, it contains a certain break within the plot:

[...] garden behind the fence. Two years ago Claire and Anne wanted to see each other so much. Anne asked her friend for the phone number of Claire and called her. (ll. 27-31)

Descriptive parts are only included to a small extent and not very detailed, as it can be seen given examples such as “[...] pretty liddl house in a suburb of London.” (l. 7) or “[...] they built a big and very high fence between there house and Anne's house” (l. 22). While some of the events described could be expanded upon with more detailed descriptions, such as including the colour or material of the fence, the student's descriptions are limited to a minimum and consist of only basic attributes, such as “big”, “high” or “pretty”, rather than providing a more detailed account of the size or height.

With regard to linguistic complexity, it can be stated that the choice of words is simple but mostly appropriate and sentence boundaries are usually set correctly. However, the author uses many German words (in italics below) when lacking English counterparts:

Since than Anne didn't saw Claire anymore because Claire's parents thought, that Anne was “*Schuld*” on the accident. They thought that Anna *schubste* Claire of the street. They were so angry of Anne that they built a big and very high fence between there house and Anne's house. Anne and Claire were so sad. Claire often said her parents that Anne wasn't *Schuld* on the accident but her parents didn't believe her. [...] They *heimlich* met up in the park near there houses and they were so happy to see each other. (ll. 18-33)

This excerpt shows that important key concepts are not available to the student in her L2. Adding to this, the sentence structure can be described as only partly complex: “[...] But then suddenly just as they walked over the street, a car came and crashed into Claire” (l. 18), but usually simple and repetitive: “Anne was so scared! Claire was taken into a hospital. Her legs and her right arm were broken. “What luck that Claire isn't dead!” thought Anne. The car was only crashed into Claire” (ll. 15-18). To conclude, the overall impression in terms of plot, description, and linguistic complexity can be considered satisfactory (grade 3).

## 4.2 Language system

This category captures orthography and grammar, giving an impression of the linguistic correctness of the written narrative. According to the RANT manual, only the first 52 words are considered for this category, while the title is not. The first 52 words include two spelling errors and one error which could be grammatical or a spelling error (l. 9):

Anne was 7 years old and lived in a pretty liddl house in a suburb of London. She was a happy girl who played the whole say in the garden or went for a walk with her dog and she liked it a lot to met up her best friend Claire. Claire [...]. (ll. 7-10)

Whether the student decided to use the past participle of ‘to meet’, or simply forgot the second letter ‘e’ cannot be clarified. It was decided to mark this third error within the 52 words as a spelling error, since it seemed to be very unusual for the student to misuse the participle form of ‘to meet’ in combination with ‘to’. This example demonstrates that, despite the manual’s high degree of operationalisation, it can nevertheless prove challenging to determine the specific points and assign a distinct level. Usually, as it will be demonstrated for some of the following categories as well, it is quite difficult to clearly assign one level. For this category, the final score is two points for spelling (good) and three points for grammar (satisfactory).

### 4.3 Event

Usually, a more or less exceptional event is at the centre of a narrative. Such an event makes the story interesting and exciting. As previously indicated, establishing the sequence of events in the current text is a challenging undertaking. This is due to the fact that the pivotal event, namely Claire’s accident, does not function as the climax of the narrative. Instead, it occurs approximately halfway through the story. To identify exceptional events and the central event, at first, all steps of the plot are marked and numbered. As the plot moves forward very fast, plot sequences occur in high frequency, leading to a total number of ten sub-plots. Each step marks an actual event; mere thoughts about happenings are not considered. The density of plot developments within the similar short narrative suggests that the central event of the story is not meticulously constructed, indicating the presence of more than one exceptional event.

When reading and reconstructing the plot, three exceptional events can be identified. The first one occurs in line 13: “[...] But then suddenly just as they walked over the street, a car came and crashed into Claire. Anne called the doctor and 5 minutes later rescue car came. Anne was so scared! Claire was taken into a hospital.” An accident is luckily not an everyday event and can, hence, be considered exceptional. As a reaction to this accident, however, Claire’s parents “[...] were so angry of Anne that they built a big and very high fence between there house and Anne’s house” (ll. 21-23). The parents’ peculiar reaction causes the reader to hesitate – it deviates from the norm, as it is not aligned with the typical reactions one would expect in such circumstances. The story ends with the parents saying “[...] sorry for [...]” their accusations. One could debate whether this ending qualifies as a surprising or sensational happening, potentially rendering it a third exceptional event.

After identifying three exceptional events, the question arises as to whether one of these events could be considered ‘central’ or essential to the overall narrative. The reader is lead toward the event of the accident by a background story of how the two girls got there:

At one summer day Anne and Claire were went for a I walk with Anne’s dog – like every day. And they had to buy some milk in the supermarket. the supermarket wasn’t far away, just two

streets. So they had to go over the street. But then suddenly just as they walked over the street, a car came and crashed into Claire. (ll. 10-15)

The signal word *suddenly* serves as an indicator for central events. In contrast to the ‘accident event’, the event of the parents building the fence comes out of the blue: “They were so angry of Anne that they built a big and very high fence between there house and Anne’s house” (ll. 21-23). Here it could be argued for this event to be exceptional, but not central. The same applies to the third exceptional event: “[...] One day later Claire’s parents belled on Anne’s door. They said sorry for [...]”.

In conclusion, the event of the accident is more important than the other events and (plot-wise) at the center of the story. Yet, the accident at the beginning of the story and the other exceptional events take up as much space as the central event. This is why the criterion of *exceptional event* is graded with only one point. The criterion of *event marker* is graded with one point (out of three) as well since the central event is only marked with simple words such as “suddenly”.

#### 4.4 Situation

Through the creation of an atmospheric situation, the narrative world becomes vivid. The description of sensory impressions, as well as the description of the environment directed towards the central event, contribute to this phenomenon. At first, all sections where the student describes a situation using the senses were identified and coded. It became evident that the student did not employ numerous detailed descriptions for situations. Adjectives such as “pretty”, “little”, or “high” are used to describe the house or the fence, but do not occur very frequently. These adjectives could be understood as indicators for sensory impressions, since “pretty” or “little” are conditions to be identified by looking at something. Yet, there are several instances where opportunities for a detailed and evocative vibrant description are not taken, such as the sound of the accident or the ambulance, the taste of tears, or the sensation of the books Claire placed on the table (line 26). Senses are only named: “[...] put a table [...] and put books of it so she could look over the fence” (ll. 26-27). For this reason, the category of *sensory impressions* was rated with zero points (out of three).

At the beginning of the story, the environment is built up toward the central event. It is described why Claire and Anne had to cross the street:

At one summer day Anne and Claire were went for a I walk with Anne’s dog-like every day. And they had to buy some milk in the supermarket. the supermarket wasn’t far away, just two streets. So they had to go over the street. But then suddenly just as they walked over the street, a car came and crashed into Claire. (ll. 10-15)

Nevertheless, when reading this passage, there is no indication in advance that an accident is going to happen. There is no foreshadowing such as: “The cars were driving very fast”, or “the sidewalk was very narrow, and cars passed by dangerously close...”. These kinds of indicators would lead the reader purposefully toward the main event. However, this is not the case in the writer’s narrative, which is why the environment is given one point (out of three).

#### 4.5 Character

Characters create an emotional connection between the reader and the story. The reader can develop an imagination of a character if a character is described in a detailed way. In the text at hand, five (groups of) characters could be identified: Anne, Claire, Claire's dog, the doctor, and Claire's parents. However, it will be difficult for the reader to imagine the respective characters, since only a few, if any, characteristics are described in the text. For example, although the reader learns that Anne is seven years old and a happy girl, has a dog and a neighbor called Claire, the reader learns nothing about the appearance, characteristics, values, or norms of the respective characters. Since name and age of characters are not understood as descriptive characteristics by Wild (2020), level one of this criterion is not met at this point, so zero points are awarded for *characteristics*.

For the criterion of *speech*, in contrast, two points are given. The student uses four shorter instances of direct speech (ll. 33-36), as well as one indirect speech (l. 37), and one internal perspective: "What luck that Claire isn't dead!" thought Anne" (l. 17). The criterion of motivation is graded with zero points since motivation of characters is mostly simple and explicitly named: "[...] to buy some milk in the supermarket. [...] so they had to go over the street" (ll. 12-13) or "Anne was so scared!" (l. 16) and "[...] because Claire's parents thought that Anne was "Schuld"". The reasons for the character's behaviour can be understood only from these explicit descriptions and not from interactions between characters.

#### 4.6 Style

The categories of *style* include the aesthetics of the text. The student's vocabulary is unremarkable. Oral expressions are mostly avoided; however, many German words are used such as "Schuld" (l. 20), "schubste" (l. 21), or "heimlich" (l. 32). The word "suburb" (l. 7) stands out in a positive way. Nevertheless, the prevalence of German words in the text impedes smooth reading and therefore precludes the attribution of points to the *vocabulary* category for this particular sample narrative. In terms of *sentence structure*, however, the writer used many variations and complex structures such as: "Since than Anne didn't saw Claire anymore because Claire's parents thought, that Anne was "Schuld" on the accident" (ll. 18-20). This is why the category of *sentence structure* was graded with two points. After all, the student's narrative does not contain any imagery, which is why no points were given for the criterion of *imagery*.

#### 4.7 Coherence

On the one hand, the criterion *reference* was given the maximum of three points because, although there are many spelling mistakes in the pronouns, they are all correctly referenced. Thematic leaps, on the other hand, demand the reader at several points of the story to think about what has been read. In line 29, for example, there is a sudden time leap of two years:

But Claire never was in the garden behind the fence. Two years ago Claire and Anne wanted to see each other so much. Anne asked her friend for the phone number of Claire and called her. (ll. 29-31)

It can thus be posited that the reader is required to perform his or her own reconstruction of the plot. Consequently, only one point is assigned. The narrative takes place in the past “At one summer day [...]” (l. 10). Therefore, the tense of choice would mainly be the simple past, as it is correctly used by the student, e.g.:

And they had to buy some milk in the supermarket. the supermarket wasn't far away, just two streets. So they had to go over the street. But then suddenly just as they walked over the street, a car came and crashed into Claire. Anne called the doctor and 5 minutes later rescue car came (ll. 11-15).

Nevertheless, there are relevant errors in the text, e.g., “Since than Anne didn't saw Claire” (l. 18), but these kinds of errors (see also line 25 “So Claire and Anne couldn't kept in touch anymore” or line 27 “[...] so she could looked over the fence”) were not marked as errors of temporal consistency, since the student clearly wanted to use the past tense. All in all, one error was found resulting in three points for the criterion of *temporal consistency*. The strategy of sequencing is varied in the first part of the story by more complex adverbials, such as “At one summer day” (l.10), “Since than” (l. 18). In the second part, also simple connectives, or direct speech, are used for sequencing: “So Claire [...]. But Claire [...]” (ll. 25-27), or “Claire said [...] Anne asked [...] Claire said and smiled” (ll. 34-36). It was finally decided to give two points in that category as the text shows good overall consistency in the use of adverbs and tenses, with only a few errors that the reader might be able to correct.

This case study aimed to demonstrate the practical application of the rating manual in the assessment of narrative texts. It also sought to highlight the intricacies of the assessment process, which, in addition to the assessment of the *overall impression* according to the German grading system, involves the analysis of individual subcategories (0 to 3 points). This process is particularly challenging, and the ability to accurately assess these nuances is best developed through the analysis of a substantial corpus of texts and the accumulation of experience of the rater(s) involved.

## 5 Quantitative analysis

While the analysis in the previous chapter showed how an individual text can be analysed along the categories of the RANT manual, a quantitative analysis is presented below that illustrates the development of narrative competence across the CWiLT corpus. This quantitative analysis is based on a selection of 55 texts from the CWiLT corpus, which were assessed using the translated RANT manual. Here we would like to give an impression of how narrative written competence in English develops along the empirical categories over the school years.

### 5.1 Development of overall impression and total score

Figure 1 shows the development of the average *total score* from grade 6 to grade 10. It is clearly visible that this score is steadily increasing. The value for grade 8 is an outlier and shows a *total score* well above the linear trend line.

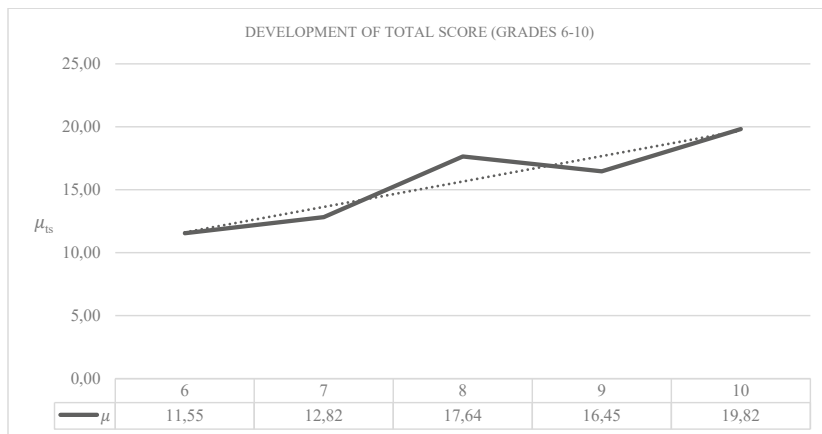


Figure 1: Total score (grades 6 to 10 of the Gymnasium set of learner texts).

Concurrently, the overall impression (Figure 2) is rated more highly in grades 6 to 10. Yet, this progression is not consistent since the score goes slightly down from grade 6 to 7 and remains the same from grade 8 to 9. Nevertheless, a general upward trajectory can be observed across the progression from grade 6 to 10, with a mean of  $\mu_6=4.9$  at the outset and  $\mu_{10}=3.6$  at the conclusion.

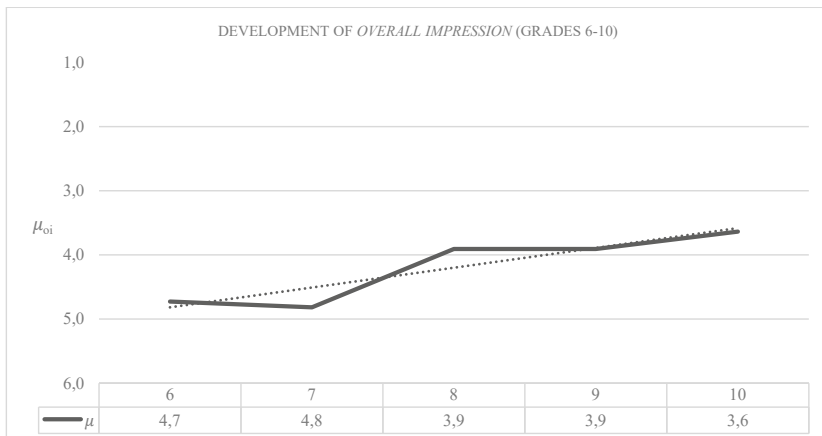
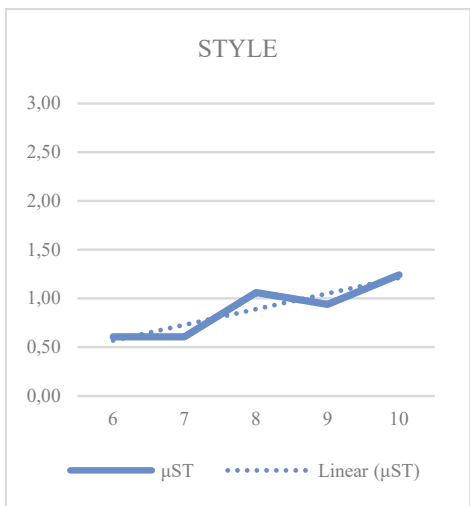
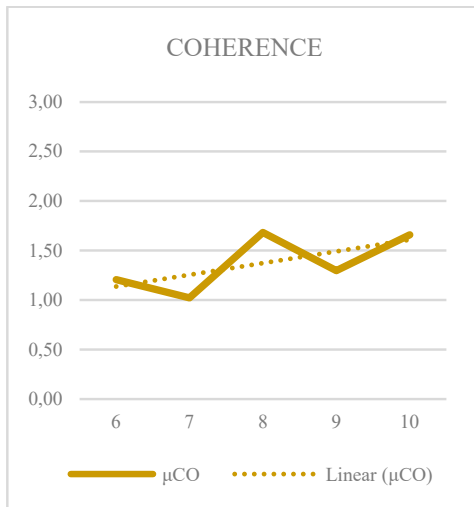
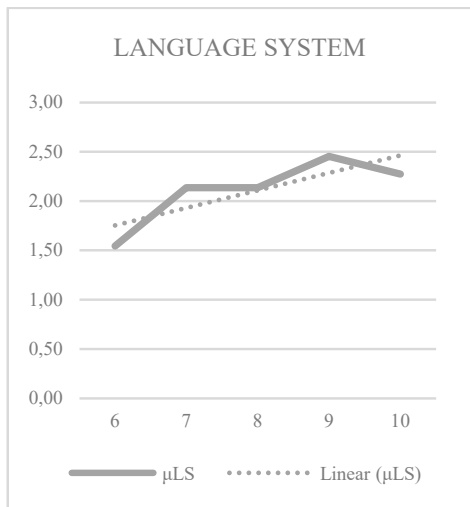


Figure 2: Overall impression (grades 6 to 10).

## 5.2 Development of narrative categories

Figure 3 visualizes the development of each RANT category from grade 6 to 10 by comparing the average rating for each category (0 to 3 points). An increase of the scores from grade 6 to 10 can be seen for all three categories. It is important to acknowledge that the extent to which positive developments occur varies considerably. For example, the average/mean

score in the *language system* category is .73 higher, from  $\mu_6=1.55$  (grade 6) to  $\mu_{10}=2.27$  (grade 10), while in *character* the value of the 10<sup>th</sup> graders is only higher by .18.



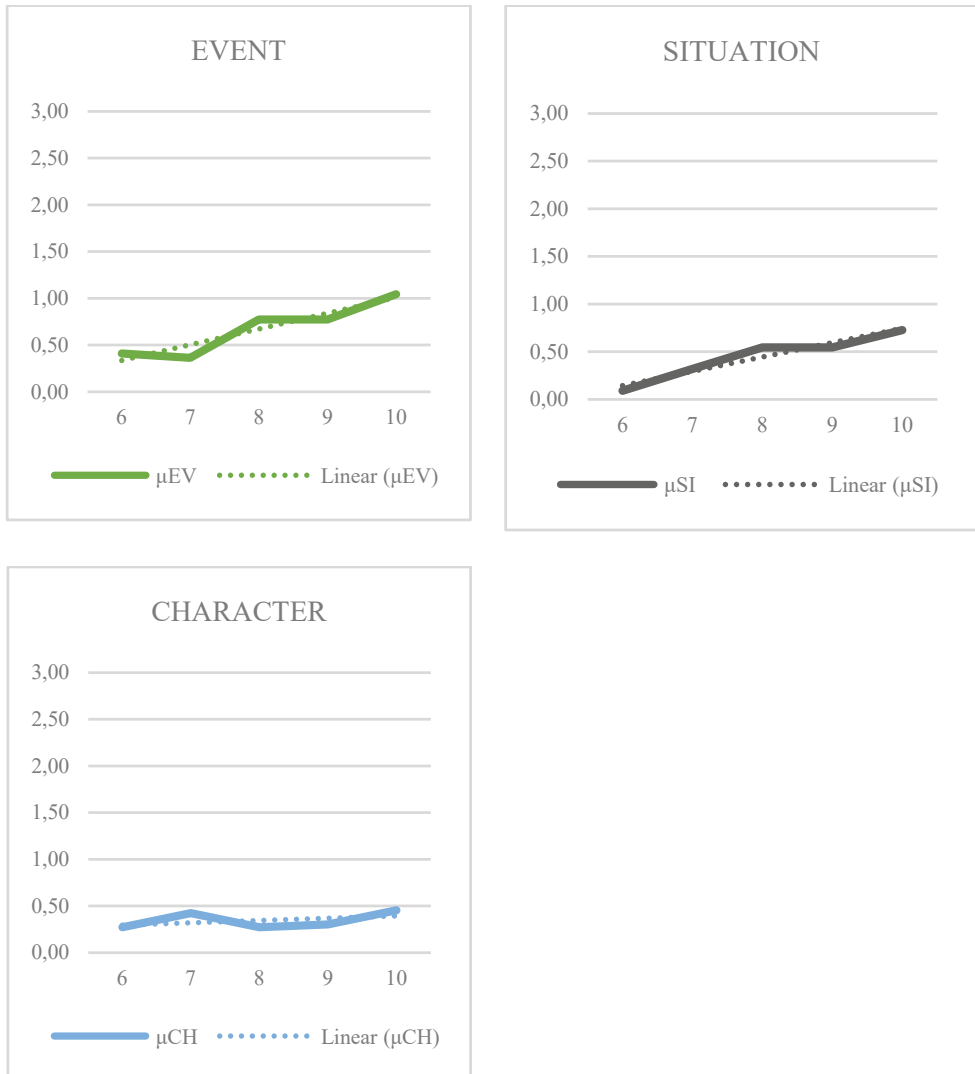


Figure 3: Development per RANT category (grades 6 to 10).

The combination of genre-specific and non-specific categories at all grade levels indicates a promising trajectory towards enhanced narrative competence. Figure 4 visualizes that development. It is notable, though, that the values assigned to grade 8 do not align with the observed trend.

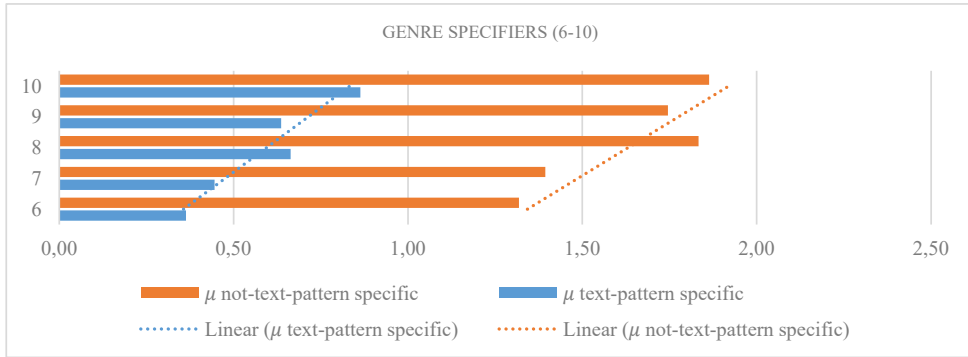


Figure 4: Genre specifiers accumulated (6 to 10).

## 6 Discussion and limitations

As Figures 1 and 2 visualize, the trend in overall impressions and total scores over the course of these grades both suggest that written narrative competence improves with increasing grade. The average total score improved by 8.27 points, which corresponds to an increase of 58 %. The development can be observed well overall, but when only examining the grade-to-grade development, the differences are of less significance. For example, the *overall impression* score decreases by 0.1 from grade 6 to 7, while it remains the same from grade 8 to 9, or the total score even decreases. It cannot be completely ruled out that these differences are also caused by the sample of the entire corpus, as well as the texts selected from it to be coded. Therefore, the results should be interpreted primarily in relation to the overall development.

However, we had anticipated that not all aspects of written narrative competence are equally developed, but rather, in analogy to the research results on student narratives from German-as-an-L1/L2-language research (e.g. Dannerer 2012; Gantefort 2013; Knapp 2015; Wild 2020), some aspects are less well developed than others. The analysis of genre-specifiers indicates that students tend to have problems with text-pattern-specific categories (cf. Figure 2). The findings suggest that students commonly encounter difficulties in creating a vibrant narrative environment, as evidenced by the average points received in this category increasing only from  $\mu=.09$  to  $.73$ . Nevertheless, a clear progression is unmistakably visible. In grade 6, students generally struggle to establish an atmospheric setting, while the majority of grade 10 students achieve at least level one. Within this category, though, the results show that students still struggle with the use of sensory impressions. Regarding the category of *character*, the results indicate that there is no significant development. A more detailed examination of the criterion of *speech* reveals that students in grade 7 ( $\mu_{sp}=.73$ ) are more likely to employ speech as a narrative device than students in other grades. It is noticeable that year eight is above the trend line for coherence, style, event and situation. This may be ascribed to the composition of the year eight sample, as the majority of year eight students had previously received better evaluations than other learner groups.

## 7 Conclusion and implications for classroom practice

A total of 55 students' texts from the CWiLT corpus were selected and encoded in line with the translated version of the RANT coding manual. In order to illustrate the complexities inherent in the coding process, an exemplary text was analysed in depth in Section 4. It became evident that reaching a definitive assessment was not always as straightforward as it might appear. Even if the coding instructions were strictly adhered to, it would be inevitable that one would find oneself repeatedly moving between levels during the assessment. To identify and diagnose specific areas of narrative written competence, the RANT coding manual has demonstrated its value as a tool that EFL teachers could also utilize. It allows them to assess written narrative competence through analysis and evaluation, subsequently enabling the creation of suitable scaffolding and support.

In conclusion, the results demonstrate that, as might be expected, the written narrative competence of middle school EFL learners typically improves from grades 6 to 10. Improvements were observed in all but one category of assessment. Nonetheless, we had anticipated that not all facets of written narrative competence would develop equally; rather, in line with research findings on student narratives from German language research, some aspects would exhibit weaker or stronger development than others. Indeed, non-genre-specific criteria improved more than genre-specific criteria. With regard to the category of *character*, no discernible increase was observed, which suggests that students may encounter challenges in developing characters that are sufficiently vivid. In this area, both teachers and teaching materials need to support their students more specifically. One method for developing original characters is to focus on characterisation and descriptions of character traits in model stories. Another approach could be to create character descriptions separately during the writing process and then develop them (along with other learners) to create intriguing and unconventional protagonists. In general, a genre-oriented approach that is teaching genre specifics and is dedicated to the analysis, deconstruction, and reconstruction of genre features seems to be a productive strategy (Nünning & Nünning 2007; Hyland 2007; Becker 2013; Hallet 2016). It is only through confrontation and analysis of these features that learners and writers can develop the requisite knowledge and strategies to utilise these text structure features in a target-oriented manner. The assessment criteria presented above, as outlined in the RANT manual, may prove beneficial when designing interventions for learners. This is because the various levels of narrative competence, or the requirements of different categories, can be effectively illustrated to learners through the use of different model texts, which learners can then utilise, change, and improve to enhance their own abilities.

## References

- BECKER, Tabea (2002). Mündliches und schriftliches Erzählen. Ein Vergleich unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten. In: *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 12, 23-38.
- BECKER, Tabea (2013). Narrative Muster und literale Konzeptionalisierungen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen. In: Becker, Tabea & Wieler, Petra (Eds.). *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 192-212.

- BECKER, Tabea (2017). Erzählkompetenz. In: Matías Martínez (Ed.). *Erzählen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler, 335-346.
- BECKER-MROTZEK, Michael & SCHINDLER, Kirsten (2007). Schreibkompetenz modellieren. In: Günther, Hartmuth; Bredel, Ursula & Becker-Mrotzek, Michael (Eds.). *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A: Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, 7-26.
- DANNERER, Monika (2012). *Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.
- DIEHR, Bärbel & FRISCH, Stefanie (2008). *Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*. Braunschweig: Westermann.
- FIX, Martin (2010). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2nd ed.). Paderborn: Schöningh Verlag.
- GANTEFORT, Christoph (2013). *Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder – Entwicklung und sprachübergreifende Fähigkeiten*. Münster: Waxmann.
- GERLACH, David & GÖTZ, Sandra (2021a). *The Creative Writing in English Teaching (CWILT) Corpus: Handbook and Corpus Files*. Institut für Anglistik und Amerikanistik, Philipps-Universität: Marburg.
- GERLACH, David & GÖTZ, Sandra (2021b). Narratives Schreiben im Englischunterricht: Eine korpuslinguistische und genreanalytische Betrachtung von Schreibprodukten der Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32(2), 203-228.
- GRIEBHABER, Wilhelm (2019). Literalität in erzählenden Texten: Indikatoren zur Beurteilung der Literalität. In: Dirks, Una (Ed.). *DaF-/DaZ-/DaM-Bildungsräume: Sprech- & Textformen Im Fokus*. Philipps-Universität: Marburg, 1-18.
- GUREVICH, Andy (2021). *Composition in Cultural Contexts. Writing Within and Across Modalities and Subjectivities*. Montreal: Pressbooks.
- HALLET, Wolfgang (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze/Velber: Klett Kallmeyer.
- HYLAND, Ken (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. In: *Journal of Second Language Writing* 16(3), 148-164.
- KNAPP, Werner (2015). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Berlin & Boston: Max Niemeyer.
- KRINGS, Hans P. (2020). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Wo steht die Forschung und was folgt aus ihr für die Vermittlung fremdsprachlicher Schreibkompetenz? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49(1), 3-20.
- NUSSBAUMER, Markus & SIEBER, Peter (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Brütsch, Edgar R. & Sieber, Peter (Eds.). *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Aarau: Sauerländer, 141-186.
- NÜNNING, Vera & NÜNNING, Ansgar (2007). Erzählungen verstehen – verständlich erzählen: Dimensionen und Funktionen narrativer Kompetenz. In: Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang & Freitag-Hild, Britta (Eds.). *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, 87-106.
- PALTRIDGE, Brian (2014). Genre and second-language academic writing. In: *Language Teaching* 47(3), 303-318.
- PAVLENKA, Aneta (2006). Narrative Competence in a Second Language. In: Byrnes, Heidi; Weger-Guntharp, Heather & Sprang, Katherine A. (Eds.). *Educating for advanced foreign language capacities: Constructs, curriculum, instruction, assessment*. Washington, D.C: Georgetown University Press, 105-117.

- PORSCH, Raphaela (2020). Fremdsprachliches Schreiben in der Schule lehren. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 49(1), 67-98.
- RUHM, Hannah (2014). *Narrative Kompetenz in der Fremdsprache Englisch. Eine empirische Studie zur Ausprägung mündlicher Erzählfertigkeiten am Ende der Sekundarstufe I*. Frankfurt a. Main: Lang.
- SCHÄFER, Joachim (2020). Schriftliches Erzählen in der Schule. In: *Die Unterrichtspraxis* 53(1), 1-8.
- WILD, Johannes (2020). *Schriftliche Erzählfähigkeiten diagnostizieren und fördern*. Münster: Waxmann.

## Appendix

### The learner text

#### Anne, Claire and the accident

Anne was 7 years old and lived in a pretty liddl house in a suburb of London. She was a happy girl who played the whole say in the garden or went for a walk with her dog and she liked it a lot to met up her best friend Claire. Claire was Anne's neighbour. At one summer day Anne and Claire were went for a I walk with Anne's dog-like every day. And they had to buy some milk in the supermarket. the supermarket wasn't far away, just two streets. So they had to go over the street. But then suddenly just as they walked over the street, a car came and crashed into Claire. Anne called the doctor and 5 minutes later rescue car came. Anne was so scared! Claire was taken into a hospital. Her legs and her right arm were broken. "What luck that Claire isn't dead!" thought Anne. The car was only crashed into Claire. Since than Anne didn't saw Claire anymore because Claire's parents thought , that Anne was <german> "Schuld" </german> on the accident. They thought that Anna <german> schubste </german> Claire of the street. They were so angry of Anne that they built a big and very high fence between there house and Anne's house. Anne and Claire were so sad. Claire often said her parents that Anne wasn't <german> Schuld </german> on the accident but her parents didn't believe her. So Claire and Anne couldn't kept in touch anymore. Lots of times Anne was put a table to the fence and put books of it so she could looked over the fence. But Claire never was in the garden behind the fence.

Two years ago Claire and Anne wanted to see each other so much.

Anne asked her friend for the phone number of Claire and called her. They <german> heimlich </german> met up in the park near there houses and they were so happy to see each other. "I will talk to my parents again" Claire said. "They have to alowe me to meet you!" "But what's if they don't agree?", Anne asked. "Then I'll meet you too.", Claire said and smiled. One day later Claire's parents belled on Anne's door. They said sorry for <german> beschuldigen </german> Anne and they said that Claire and Anne could met each other every day and every time. Anne was so thankfull and happy and Claire two.

(CWILT corpus, open data: <http://dx.doi.org/10.17192/fdr/57>)

# Lernen, auf Lerner\*innentexte hin zu planen. Universitäre Lehrarrangements zur besseren Berücksichtigung der Zieltexte in aufgabenorientierten studentischen Planungen im Praxissemester - ein Erfahrungsbericht

Daniela Caspari

Für die Planung von Unterricht nach dem Lernaufgaben-Prinzip ist die vorgängige, möglichst präzise Bestimmung der von den Schüler\*innen erwarteten Endprodukte bzw. Lerner\*innentexte zentral. Da es Studierenden oftmals sehr schwer fällt, ein textsortengerechtes Endprodukt zu antizipieren, beleuchtet der vorliegende Beitrag, wie Studierende der romanischen Sprachen im Rahmen ihres Praxissemesters in Vorbereitung auf und während des Unterrichtens der von ihnen konzipierten aufgabenorientierten Unterrichtsreihen dabei unterstützt werden, die Bedeutung dieses Planungsschrittes zu erkennen und ihn adäquat umzusetzen. Die aufgrund der Ergebnisse der studentischen Planungen vorgenommenen sukzessiven Veränderungen in der Lehre führten teilweise zu verbesserten Ergebnissen. Jedoch scheinen andere Faktoren für die Qualität der studentischen Antizipation von textsortengerechten Schüler\*innentexten einflussreicher zu sein.

## 1 Einleitung

Die Konstruktion einer sogenannten „komplexen“ bzw. „kompetenzorientierten Lernaufgabe“ (vgl. u. a. Hallet 2013; Bär 2013) verlangt, dass die gesamte Unterrichtsreihe konsequent auf eine lebensweltlich relevante Zielaufgabe (*task*, *tâche finale*, *tarea final*) hin konzipiert wird. Insbesondere bei „fokussierten Lernaufgaben“ (vgl. Caspari 2016), die auf die Förderung eines bestimmten Kompetenzbereiches abzielen, ist es sinnvoll, bei der Planung von dem erwarteten Zieltext auszugehen, um im Verlauf der Unterrichtsreihe durch verschiedene vorgeschaltete Einzelaufgaben systematisch auf dessen Bewältigung vorzubereiten. Die Erfahrungen von uns als Dozierende in der universitären Ausbildungsphase an der Freien Universität Berlin in den Fächern Französisch, Italienisch und Spanisch zeigen, dass angehenden Fremdsprachenlehrkräften diese Form des Planungsprozesses (*backward planning*) generell sehr schwer fällt. Erst in den letzten Durchgängen des Praxissemesters haben wir erkannt, dass eine spezielle Herausforderung beim *backward planning* offenbar darin liegt, eine genaue Vorstellung von den erwarteten Zieltexten zu entwickeln. Denn insbesondere für den Anfangsunterricht und für digitale Formate, so unser Eindruck, schien bei den Studierenden weder ein Bewusstsein dafür zu bestehen,

dass sich hinter scheinbar einfachen und eindeutigen Formaten wie „E-Mail“, „Video“ oder „Blogeintrag“ ganz unterschiedliche Varianten verbergen können, noch verfügten sie über (ausreichende) gattungstypologische Kenntnisse, um sie zu beschreiben. Dies galt gleichermaßen für ‚klassische‘ Textsorten wie einen Dialog oder eine plakatgestützte Mini-Präsentation.

In den beiden letzten Durchgängen des Praxissemesters (2022/23 und 2023/24) haben wir im Arbeitsgebiet der Didaktik der romanischen Sprachen an der Freien Universität Berlin daher einen besonderen Fokus auf die Zieltexte der zu erstellenden Unterrichtsreihen gelegt. Ich beschreibe in diesem Beitrag, auf welche Art und Weise wir diesen Fokus in den drei mit dem Praxissemester verbundenen Lehrveranstaltungen in der universitären Lehre etabliert haben, wie die Studierenden darauf reagierten und welche Ergebnisse in Hinblick auf zieltextorientierte Planungen wir feststellen konnten. Dafür gebe ich nach einer Vorstellung der Rahmenbedingungen des Moduls „Schulpraktische Studien“ und der Ausgangssituation der fachdidaktischen Lehre im Praxissemester einen Einblick in die studentischen Unterrichtsplanungen aus dem letzten Semester vor unseren auf die Zieltexte fokussierten Lehr-Interventionen. Ausgehend von den darin erkennbaren Schwierigkeiten der Studierenden stelle ich die erste und zweite Überarbeitung des Lehrarrangements im Begleitseminar des Praxissemesters vor und analysiere jeweils beispielhaft studentische Planungsergebnisse sowie ausgewählte Reflexionen der Studierenden nach Abschluss ihrer Unterrichtsreihen. Auf der Basis dieser Erfahrungen thematisiere ich abschließend die Möglichkeiten und Grenzen fachdidaktischer Einflussnahme auf das Planungs- und Reflexionsverhalten der Studierenden im Praxissemester und reflektiere den Beitrag eines solchen hochschuldidaktischen, an Prozesse der Aktionsforschung angelehnten Lehrprojektes für die Weiterentwicklung der fachdidaktischen Lehre.

In Hinblick auf den Fokus dieses Bandes „Lerner\*innentexte“ sei darauf hingewiesen, dass in diesem Beitrag nicht die Texte von Schüler\*innen im Zentrum stehen, sondern die Texte von Studierenden: zum einen ihre „Erwartungshorizonte“ in Hinblick auf die Schüler\*innen-Zieltexte in Form von Analysen und Beschreibungen dieser Texte sowie eigenen Beispieltexten, zum anderen ihre Reflexionen zu diesen Zieltexten inklusive der für ihre Erstellung notwendigen Wissensbestände und Kompetenzen im Prozess der sukzessiven Unterrichtsplanungen und der abschließenden Reflexionen der Studierenden. Bei der Beschreibung der Lehrintervention werden ebenfalls anleitende Texte der Lehrenden vorgestellt („Lehrendentexte“), mit denen die Studierenden für die Notwendigkeit der genauen Analyse und Beschreibung der Schüler\*innen-Zieltexte sensibilisiert und bei diesem Prozess unterstützt werden sollten.

## **2 Das Modul „Schulpraktische Studien“ an der Freien Universität Berlin**

Das Berliner Praxissemester wird von Lehramtsstudierenden im dritten Mastersemester absolviert; die Schulplatzvergabe wird über die Senatsverwaltung organisiert; die Betreuung der Studierenden erfolgt durch die Universitäten und durch Mentor\*innen an den Schulen. Die Studierenden verbringen von Anfang September bis Ende Januar mindestens drei Tage pro Woche in ihrer Praktikumsschule, wo sie pro Schulfach insgesamt 16

Unterrichtsstunden alleine bzw. im Team unterrichten. Dazu kommen pro Schulfach 30 Stunden Unterrichtshospitation, im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ)/Sprachbildung ebenfalls Hospitationen und Aufgaben sowie im Bereich Erziehungswissenschaften die Durchführung eines empirischen Forschungsprojektes. Zusätzlich nehmen die Studierenden am Schulleben teil. Begleitet werden sie während dieser Zeit durch universitäre Lehrveranstaltungen in den beiden Unterrichtsfächern, DaZ/Sprachbildung und Erziehungswissenschaften.

Das Arbeitsgebiet Didaktik der romanischen Sprachen ist im Kontext des Praxissemesters für das Modul „Schulpraktische Studien“ in den Fächern Französisch, Italienisch und Spanisch verantwortlich. Dieses Modul umfasst das jeweils wöchentlich stattfindende vorbereitende Seminar im Sommersemester, das Begleitseminar (sieben Termine à 90 bis 120 min. zwischen September und Januar), die Beratungsbesuche in Schulen (pro Studierendem\*r mindestens ein Besuch in Anwesenheit der Kommiliton\*innen des jeweiligen Tandems/Tridems) sowie das eintägige Nachbereitungsseminar im Februar. Alle drei Lehrveranstaltungen werden durch digitale Anteile ergänzt. Die Prüfungsleistung im Erstfach besteht aus einer benoteten Hausarbeit, im Zweitfach aus einer als aktive Teilnahme gewerteten mediengestützten Reflexionsleistung. Die zentralen Ziele des Moduls „Schulpraktische Studien“ beziehen sich auf den Erwerb von Planungs- und Reflexionskompetenz von Fachunterricht, wobei der selbst gehaltene Unterricht als Grundlage für die Hausarbeit bzw. Reflexionsleistung dient und nicht bewertet wird.

Im Vorbereitungsseminar, das als „pädagogischer Doppeldecker“ (Wahl 2013) in Form einer komplexen Lernaufgabe gestaltet ist (vgl. Caspari & Noack-Ziegler 2023), erarbeiten die Studierenden Schritt für Schritt eine kompetenzorientierte Unterrichtsreihe: Nach der Vorstellung des Zielproduktes „kompetenzorientierte Unterrichtsreihe“ sieht der Arbeitsplan für das Semester folgende Schritte vor: Auf der Basis der Wiederholung der Ziele und Charakteristika kompetenzorientierten Unterrichts erstellen die Studierenden Steckbriefe zur Förderung einzelner Kompetenzbereiche – kondensiertes Wissen zu den Merkmalen einzelner Kompetenzbereiche inklusive der Möglichkeiten ihrer Förderung. Anschließend beschäftigen sie sich anhand der Analyse exemplarischer Lernaufgaben mit den Charakteristika und Gestaltungsprinzipien fokussierter Lernaufgaben. Hierbei gehen wir intensiver auf die dienende Funktion des Erwerbs der sprachlichen Mittel und auf die Kompatibilität von Lehrwerk und Lernaufgabe ein. Mit der sechsten Sitzung beginnt die schrittweise Erstellung einer eigenen Lernaufgabe, entweder auf der Basis einer Lehrwerkslektion oder anhand anderer didaktisierter Materialien, wie z. B. Kurzfilmen. Jede\*r Studierende\*r erstellt eine eigene Lernaufgabe und stellt seinen bzw. ihren Arbeitsfortschritt wöchentlich in ein strukturiertes Wiki ein; zwei oder drei Kommiliton\*innen, mit denen er bzw. sie ein festes Tandem oder Tridem bildet, geben jeweils Rückmeldung. Die Seminarsitzungen unterstützen diesen Prozess durch die Behandlung der Themen Lerngruppenanalyse, Formulierung von Kompetenzziele, Gestaltung der Kompetenzentwicklung (Progression), Analyse von Materialien, Strukturierung und didaktisch-methodische Gestaltung der Lernprozesse.

### 3 Vor der Intervention oder: Allmähliche Bewusstwerdung des Problems. Berücksichtigung des Aspekts „Textsorte“ im Modul „Schulpraktische Studien“ 2021/22

Aufgrund der Ergebnisse der studentischen Planungen im Modul Schulpraktische Studien 2021/22 wurde uns deutlich, dass der von den Schüler\*innen zu erstellende Zieltext eine wichtige, von uns Lehrenden bis dato nicht ausreichend berücksichtigte Planungskomponente darstellt. Daher beschreibe ich die Ausgangssituation aus dem Jahr 2021/22, was zugleich ermöglicht, die anschließend vorgestellten Lehr-Interventionen der Folgejahre nachzuvollziehen.

Im Vorbereitungsseminar auf das Praxissemester zielte der von uns angeleitete Planungsprozess einer Unterrichtsreihe darauf, dass die Studierenden vor der eigentlichen Grob- bzw. Reihenplanung eine dem gewählten Kompetenzschwerpunkt angemessene Lern- bzw. Zielaufgabe formulieren und das für ihre Bewältigung notwendige Wissen und Können seitens der Schüler\*innen identifizieren.

Um diesen im Seminar erläuterten Planungsprozess zu unterstützen und zu systematisieren, sollten alle Studierenden im Wiki folgende Tabelle ausfüllen:

<b>1. Didaktisch-methodische Analyse</b>		
Was soll gefördert werden?	Benennen Sie die Schwerpunktkompetenz. Schauen Sie im Berliner Rahmenlehrplan nach und finden Sie den geeigneten Standard.	
Warum soll diese gefördert werden?	Was sagt die fachdidaktische Literatur? (Hierbei greifen die Studierenden auf die zuvor erstellten Kompetenzsteckbriefe zurück.)	
Wie soll die Kompetenz gefördert werden?		
Begründung	Womit begründen Sie Ihre didaktischen Entscheidungen?	
<b>1. Grobplanung der Unterrichtseinheit</b>		
Lerngruppe		
Thema der Unterrichtseinheit		
didaktischer Schwerpunkt / Kompetenzschwerpunkt der Reihe		
zentrale Zielsetzung / zentrales Kompetenzziel (Was sollen die S*S am Ende KÖNNEN?)		
notwendige Wissensbestände und Kompetenz(teil-)bereiche zur Realisierung der zentralen Zielsetzung		
Tätche (Formulierung der Lernaufgabe)		

Tab. 1: Auszug aus dem Wiki des Vorbereitungsseminars im SoSe 2021

Da die Studierenden offenbar Mühe hatten, sich das erwartete Schüler\*innenprodukt vorzustellen – in ihren nur vagen Beschreibungen gingen sie vor allem auf die sprachlichen Mittel sowie die Länge ein – hatte ich das Wiki im anschließenden Begleitseminar um die Rubrik „Wie soll das Ergebnis/Schülerprodukt aussehen? (inkl. Erwartungshorizont und illustrierendes Bsp.)“ ergänzt. Und damit das während der Unterrichtsreihe zu vermittelnde Wissen bzw. Können spezifischer auf die Zielaufgabe hin ausgerichtet wurde, hatte ich die beiden letzten Rubriken der Tabelle des Vorbereitungsseminars vertauscht, d. h. die Rubrik „Ergebnis/Schüler\*innenprodukt“ vor die Rubrik der dafür notwendigen Wissens- und Könnenselemente gestellt.

Die Struktur des Wiki für das Begleitseminar im WS 2021/2 sah wie folgt aus:

- Schritt 1: Lerngruppenanalyse
- Schritt 2: Didaktischer Schwerpunkt
- Schritt 3: Sachanalyse
- Schritt 4: Lernaufgabenformulierung oder Kompetenzschwerpunkt und Zielformulierung
  - Gewählter Kompetenzschwerpunkt (falls nicht gleich Didaktischer Schwerpunkt)
  - Was sollen die Schülerinnen und Schüler besser als vorher können (bitte ein zentrales Ziel, ggf. weitere Ziele)?
  - Wie soll das Ergebnis / Schülerprodukt aussehen? (incl. Erwartungshorizont und illustrierendes Bsp.)
  - Was alles müssen die Schüler\*innen dafür wissen und können?
- Schritt 5: Reihenplanung, bitte jeweils
  - Stunde / Thema / Gegenstand
  - Stundenziel / Beitrag zum Kompetenzerwerb
  - Sozialform / Material
- Schritt 6: Illustrierende Materialien (Scan Material, eigene Materialien, Schülerprodukte)

Abb. 1: Struktur des Wiki im Begleitseminar im WS 2021/22

Auch die Checkliste, die die Studierenden zum Peer-Feedback innerhalb der Tandems/Tridems benutzen sollten, hatte ich um den Aspekt des Zieltextes ergänzt und darauf durch den Zusatz „neu“ extra hingewiesen:

**Checkliste Rückmeldung zu Grobplanungen von Unterrichtseinheiten**

1. Ist der Didaktische Schwerpunkt / Kompetenzschwerpunkt ausreichend spezifisch? (z. B. monologisches Sprechen – Three-minute-talk oder: Schreiben –Verfassen einer E-Mail nach Vorgaben)

2. Ist die zentrale Zielsetzung (i. d. R. Kompetenzziel) präzise formuliert?

(z. B.: Die SuS verfassen eine kurze E-Mail, in der sie einen Freund/eine Freundin um einen Rat bzgl. eines Streites bitten. Sie verwenden dabei die erlernten formalen und sprachlichen Hilfen und überarbeiten ihre Erstentwürfe in Partnerarbeit mit Hilfe einer Checkliste.)

**neu:** Sind der Erwartungshorizont bzw. das Beispiel für die erwartete Schülerleistung realistisch?

3. Werden alle für das Erreichen der zentralen Zielsetzung notwendigen Wissensbestände und Teilkompetenzen erworben und eingeübt?

4. Ist innerhalb der Einheit eine sinnvolle Progression bzgl. der zentralen Zielsetzung / des Kompetenzschwerpunktes zu erkennen?

5. Unterstützen die einzelnen Teilaufgaben und Übungen sinnvoll die zentrale Zielsetzung / den Kompetenzschwerpunkt (inhaltliche, sprachliche, methodische Passung)?

Sind sie klar und eindeutig formuliert?

Abb. 2: Checkliste für Peer-Feedback der Unterrichtsplanungen

Am Begleitseminar nahmen insgesamt 26 Studierende teil, 22 für Französisch, zwei für Spanisch, einer für Italienisch und eine für Deutsch als Fremdsprache (Praxissemester an einer ausländischen Schule). Die meisten unterrichteten im zweiten bis vierten Lernjahr, also in den Klassen 8 bis 10 eines Berliner Gymnasiums oder einer Integrierten Sekundarschule. Die Auswahl und Planung der Unterrichtsreihen erfolgte in der Regel in Absprache mit den Mentor\*innen an den Schulen, wobei den meisten Studierenden das Thema und die zu behandelnden sprachlichen Strukturen (zumeist aus dem Lehrwerk) vorgegeben waren; die Wahl der Kompetenzschwerpunkte und die Wahl der Zielprodukte blieb meist den Studierenden überlassen. Der Schwerpunkt der Zielprodukte lag auf teilweise plakatgestützten, mündlichen Präsentationen (z. B. in Form eines Videos oder Audio-Podcasts) und Dialogen/Rollenspielen, ebenfalls vertreten waren eine Diskussion (Sek. II), eine E-Mail, ein *TikTok*-Video, ein Blogbeitrag, ein *Instagram*-Post, eine schriftliche Produktpräsentation, eine Comic-Rezension und eine Personencharakterisierung.

Die Einträge ins Wiki und die Rückmeldungen durch die Studierenden waren Teil des studentischen Planungsprozesses. Ich selbst hatte während des Begleitseminars vor allem Rückmeldungen zur Formulierung der Lern- bzw. Zielaufgabe gegeben.

Trotz der oben dargestellten, dem Wiki vorgeschalteten Strukturierungspunkte hatten am Ende des Praxissemesters nur zehn der 26 Studierenden ein Beispiel für den erwarteten Schüler\*innentext eingestellt, zwei weitere Angaben zur Struktur der erwarteten Texte. Deutlich häufiger wurden in den Wikis erwartete Inhaltselemente der Schüler\*innentexte angeführt und nahezu alle Studierenden machten, oft sehr detaillierte, Angaben zu den zu verwendenden sprachlichen Mitteln, d. h. zu grammatischen Strukturen, Lexik und Redemitteln bzw. *chunks*. Nur drei Studentinnen hatten sich intensiver mit der Textsorte der zu erstellenden Schüler\*innentexte beschäftigt: Eine Studentin hatte als Zielprodukt einen plakatgestützten Vortrag gewählt, in dem der geplante Ablauf eines Tages in Paris vorgestellt werden sollte. Diese Studentin machte über ein eigenes Beispiel für den Zieltext hinaus detaillierte Angaben zu den erwarteten Inhalten, sprachlichen Strukturen und zur Methode der Präsentation, die sie zusätzlich in einem Kriterienraster für die Schüler\*innen fasste. Die zweite Studentin hatte sich als Ergebnis der Lektüre eines Comics für eine 8. Klasse (zweites Lernjahr) für eine Rezension auf Deutsch entschieden und orientierte sich dabei eng an der von Nöth und Streiber (2019) herausgegebenen Berliner Handreichung zur schriftlichen Textproduktion Französisch. Dass die vorgängige Beschäftigung mit der Textsorte der Zieltexte jedoch kein Garant für eine textsortengerechte Umsetzung in unterrichtliche Planung ist, zeigt das Beispiel der dritten Studentin, die die Schüler\*innen eine E-Mail mit der Vorstellung der eigenen Familie per Hand auf einer ausgedruckten Vorlage schreiben ließ.

Für die abschließende Reflexion ihrer Unterrichtsreihe in der Hausarbeit bzw. der mediengestützten Reflexionsleistung in Form eines Screencasts gehen die Studierenden in Folge ihrer Erfahrungen bei der Durchführung der Reihe einer oder zwei Reflexionsfragen nach, die auf grundlegendere fachdidaktische Aspekte bzw. Probleme abzielen. Im beschriebenen Semester hatte ein weiterer Student eine Unterrichtsreihe mit dem Zieltext Erstellung einer Sprachnachricht bzw. eines Videos, in dem sich die Schüler\*innen des zweiten Lernjahres für französische Partnerschüler\*innen vorstellen, durchgeführt. Zu meiner Überraschung wählte er als zweite Reflexionsfrage: „Wozu dient eine ausführliche Sachanalyse bei der

Planung und Durchführung von Fremdsprachenunterricht?“ Der in der Wiki-Struktur (s. o.) vorgegebene Schritt 3 „Sachanalyse“ sollte dazu dienen, dass die Studierenden sich mit den zu unterrichtenden Inhalten auseinandersetzen. Die Sachanalyse bezog sich – wie in der allgemeindidaktischen Planungsliteratur üblich (vgl. Gonschorek & Schneider 2010: 303) – auf das Thema und die von den Studierenden benutzten Ausgangsmaterialien, die sie in Hinblick auf die textuellen, sachlichen, sprachlichen und kulturellen Inhalte bzw. Eigenschaften hin analysieren sollten. Dieser Student bezog die Sachanalyse jedoch auf den zu erstellenden Zieltext. Er hatte nach der Durchführung seiner Unterrichtsreihe festgestellt, dass er nicht alle für die Erstellung der Zieltexte notwendigen Kompetenzen und Inhalte behandelt hatte und führte dies darauf zurück, dass er der vorbereitenden Sachanalyse zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt hatte („zu wenig Bedeutung/Anstrengung beigemessen“, Zitat aus dem Screencast). Er kam zu dem Schluss, dass eine Sachanalyse des erwarteten Zieltextes folgende Vorteile hätte:

Sie erzeugt Transparenz für die Schüler\*innen, weil die Kriterien für den Zieltext bereits im Vorfeld festgelegt werden.

Sie ist die Voraussetzung dafür, dass die Lehrperson die für die Bewältigung des Zieltextes notwendigen Wissens- und Könnenselemente in der Reihenplanung berücksichtigt.

Sie gibt Hinweise für Möglichkeiten der Differenzierung.

Sie stellt sicher, dass die Lehrperson auf mögliche Schwierigkeiten im Unterricht gut vorbereitet ist.

Darüber hinaus schloss er in Anlehnung an die Ausführungen Gonschorek und Schneiders (2010: 303), dass auch eine Sachanalyse des Zieltextes auf einem höheren fachlichen Niveau erfolgen sollte als auf dem für Schüler\*innen notwendigen Niveau, weil die Lehrperson nur so Strukturen und Zusammenhänge herausarbeiten und größeren Überblick herstellen könne und weil erst eine „tiefe Auseinandersetzung die Umsetzung ins Kindgerechte (Reduktion!)“ ermögliche“ (Zitat aus dem Screencast). Der Student beendet seine Überlegungen mit dem nachdrücklichen Fazit: Die Sachanalyse sei „Grundlage für alle weiteren Entscheidungen!“ (Zitat aus dem Screencast).

## **4 Erste Lehrintervention im Wintersemester 2022/23**

### **4.1 Veränderungen in der Lehre**

Die Erfahrungen aus dem Jahr 2021/22 veranlassten unser Team dazu, im nachfolgenden Jahr sowohl im Vorbereitungs- als auch im Begleitseminar einen deutlicheren Fokus auf die Analyse und Planung des Zieltextes zu legen. Dies geschah wie folgt:

Im Vorbereitungsseminar sollten die Studierenden in Gruppen eine Sachanalyse zu einem Einkaufsdialog anfertigen (dies war der Zieltext der exemplarisch vorgestellten Lernaufgabe). Die Charakteristika (unterteilt in eine sprachbezogene, textbezogene und inhaltsbezogene Kategorie) sollten von den Studierenden selbst erarbeitet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden nur ansatzweise über textlinguistisches Wissen verfügen: So führte nur eine Gruppe die konzeptionelle und mediale Mündlichkeit, eine andere die Frage-Antwort-Struktur eines Einkaufsdialogs an. Die meisten Zusammenstellungen beinhalteten lediglich die für den Dialog notwendigen kommunikativen und sprachlichen

Mittel sowie Hinweise zur Gesprächssituation (z. B.: Teilungsartikel, Mengenangaben, Nahrungsmittel, Je voudrais ..., Et avec ça ?, Ça fait ... euros / vendeur, vendeuse + client, cliente, auf dem Markt / hat nicht genug Geld dabei).

Im anschließenden Begleitseminar wurde das Thema Zieltexte in gleich zwei Sitzungen behandelt. Als Vorbereitung auf die 3. Sitzung hatten die Studierenden die Aufgabe, ihre Unterrichtsreihe im Wiki bis einschließlich Schritt 4 (Lernaufgabenformulierung, s. o.) zu planen.

Ziel der Sitzung war es, seitens der Studierenden ein Bewusstsein dafür zu schaffen, welche zentrale Bedeutung eine umfassende Zieltextanalyse für die passgenaue Gestaltung der Reihenplanung hat (siehe Zitat des Studenten am Ende von Abschnitt 2). Als Material wählte ich drei unterschiedlich gelungene Darstellungen aus der Gruppe der Studierenden zu einem ähnlichen Zieltext (mündliche Präsentation von sich und der eigenen Familie bzw. des eigenen Wohnortes in einem 1. und einem 2. Lernjahr) aus und ließ sie in Hinblick auf die berücksichtigten Analyseaspekte sowie die angegebenen Informationen für die Erstellung der Zieltexte miteinander vergleichen. Dabei konzentrierten sich die Studierenden allerdings so stark auf Details der skizzierten Zieltexte, dass ich das Vorgehen in der Folgesitzung am Beispiel zwei weiterer studentischer Wiki-Einträge zum Zieltext mündliche Präsentation eines/einer französischen Sängers/Sängerin bzw. einer Musikgruppe wiederholte und dabei versuchte, stärker auf die Analysekriterien abzielen.

Als Ergänzung zu diesen beiden Sitzungen hatte ich für den Schritt 3 „Sachanalyse“ neue von mir erstellte Lehrmaterialien auf der Lernplattform eingestellt: allgemeine Hinweise zur Sachanalyse, Analysekriterien für Ausgangsmaterialien sowie folgende Leitfragen für die Analyse des angezielten Lern-/Schüler\*innenproduktes:<sup>1</sup>

- Welche Absicht wird mit dieser Textsorte verfolgt (unterhalten, informieren, werben, überzeugen...)?
- Wie ist ein solcher Text typischerweise aufgebaut?
- Welche sprachlichen Mittel werden typischerweise verwendet?
- Welche kulturellen Besonderheiten gilt es zu beachten?

Zusätzlich hatte ich die Handreichung von Nöth und Streiber (2019), und einen Aufsatz von Freudenberg-Findeisen (2018), in dem unterschiedliche Textsorten in Hinblick auf ihr Potenzial zum Deutschlernen (als Fremdsprache) analysiert werden, eingestellt.

Außerdem hatte ich die Gestaltung des Wikis dahingehend verändert, dass die einzelnen Planungsschritte von den Studierenden nicht wie zuvor in einem fortlaufenden Dokument hochgeladen werden sollten. Stattdessen hatte ich für jeden der sechs Planungsschritte jeweils eine eigene Unterseite eingerichtet. Dies hatte neben einem angestrebten höheren Aufforderungscharakter, tatsächlich alle Planungsschritte wie vorgesehen zu absolvieren und zu dokumentieren, den Vorteil, dass die Peer-Rückmeldungen direkt unter den einzelnen Planungsschritten (und nicht, technisch bedingt) erst am Ende des Gesamtdokuments veröffentlicht werden konnten.

---

<sup>1</sup> Ich habe die Fragen als einfach zu handhabende Unterstützung mit dem Ziel der Berücksichtigung zentraler Charakteristika von Textsorten in Hinblick auf die Unterrichtsplanung in Anlehnung an Mehrebenenmodelle aus der Textlinguistik (vgl. Gansel 2011: 31-37) formuliert.

Wie auch beim Durchgang zuvor kommentierte ich die Wiki-Einträge der Studierenden nach dem Ausfüllen von Schritt 4, d. h. nach der Formulierung von Sachanalyse und Lernaufgabe.

## 4.2 Ergebnisse und neue Erkenntnisse

Wie die Wikis der insgesamt 19 teilnehmenden Studierenden (diesmal nur für Französisch) zeigen, hat es sich grundsätzlich bewährt, die einzelnen Planungsschritte auf je eigenen Wiki-Seiten eintragen zu lassen: Nur zwei Studierende, deren gesamte Planung extrem knapp gehalten war, nutzen die Unterseiten nicht. Ein nicht antizipierter weiterer Vorteil der Einzelseiten bestand darin, dass die von den Studierenden vorgenommenen Überarbeitungen innerhalb der einzelnen Schritte besser sichtbar wurden.

Es hat sich ebenfalls bestätigt, dass das Einfordern eines selbst erstellten Zieltextes von den Studierenden die Qualität der Planungen verbessert. Insbesondere die Angaben zu den dafür notwendigen sprachlichen Mitteln waren meist präziser, so wurden mehr Redemittel bzw. *chunks* angegeben und bei den notwendigen Verben tatsächlich oft nur die für das Produkt notwendigen Formen genannt und nicht das gesamte Verbparadigma. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass die Studierenden den Prozess des *backward planning* verstanden hatten und begannen, ihn umzusetzen.

Allerdings beschränkten sich die meisten selbst erstellten Zieltexte auf die sprachliche Realisierung, die von den Schüler\*innen erwartete Gestaltungsleistung, z. B. als Flyer, als Power-Point-Präsentation oder Plakat, wurde nicht selbst ausprobiert. Auch hatte sich die Qualität der Sachanalysen in Hinblick auf die Zieltextsorte nicht grundlegend verbessert: Weiterhin dominierten die Auflistungen der für die Inhalte notwendigen sprachlichen Mittel, einige Studierende trugen nach der Beratung durch ihre Kommiliton\*innen zumindest spezifische sprachliche Mittel für die jeweiligen Zieltextsorten nach.

Der Hauptgrund für die Dominanz der sprachlichen Mittel dürfte das Ausgehen von vorgegebenen Lehrwerkslektionen sein, bei denen trotz kompetenzorientierter Ausrichtung der Vermittlung von Wortschatz, Grammatik und Redemitteln nach wie vor großer Raum zukommt. Die meisten Studierenden erkennen diese Inkongruenz und verwenden daher viel Mühe darauf, eine für die Schüler\*innen inhaltlich attraktive, kompetenzorientierte Zielaufgabe zu formulieren. In drei Fällen handelte es sich jedoch nicht um eine Lernaufgabe, sondern um eine Anwendungsaufgabe, d. h. die Studierenden hatten den von der Lehrwerkslektion vorgegebenen Teilen durch das Endprodukt lediglich einen inhaltlichen Rahmen gegeben, jedoch die Planung der einzelnen Schritte nicht auf das Endprodukt hin ausgerichtet. In den anderen Fällen handelte es sich tatsächlich um Lernaufgaben, bei denen sprachlich und in Hinblick auf die Kompetenzförderung ganz überwiegend vom (mehr oder weniger konkreten) Endprodukt her geplant wurde. Damit wurde von meisten Studierenden unser zentrales Lernziel, eine fokussiert kompetenzorientierte Lernaufgabe/Unterrichtsreihe zu planen, erreicht.

Ein wichtiger Lernschritt hierfür war für eine Reihe von Studierenden die Erkenntnis, dass es nicht ausreicht, einen lebensweltlich authentischen Zieltext zu bestimmen, sondern dass dazu die Einbettung in eine kommunikativ angemessene (d. h. authentische, plausible oder zumindest interessante) Kommunikationssituation gehört. Dies entspricht

dem Genre-Ansatz, der außer den textinternen Spezifika von Textsorten ihre kontextuellen und kommunikativ-funktionalen Merkmale betont (vgl. u. a. Hallet 2016: 32-34). So wollten zwei Studentinnen, die die Zeitform *passé composé* einführen sollten, ihre Schüler\*innen zunächst lediglich einen Bericht über ihr Wochenende schreiben lassen. Dass diese typische Schultextsorte in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht in ein kommunikatives Setting eingebettet werden sollte, war ihnen zunächst überhaupt nicht bewusst. Die eine Studentin griff dann die Anregung auf, diesen Bericht als Alibi im Rahmen einer schriftlichen Befragung von Verdächtigen gestalten zu lassen; die andere ließ die Mitschüler\*innen raten, was an den einzelnen Berichten inhaltlich richtig bzw. falsch war.

Ich vermutete, dass über die bereits genannten Gründe hinaus noch weitere eine Rolle dafür spielten, warum die allermeisten Studierenden trotz des durch die Lehr-Intervention gelegten Fokus keine detaillierteren Überlegungen zur Zieltextsorte angestellt hatten. Diese Vermutungen stellte ich den Studierenden in der Nachbereitungs-Veranstaltung am Ende des Praxissemesters wie folgt vor (Auszug aus meiner Power-Point Präsentation).

*Warum tun sich die Studierende im Praxissemester schwer damit, das erwartete Lernprodukt präzise zu bestimmen und den Erwartungshorizont als Beispiel(e) zu formulieren?*

- *Es bedeutet SEHR viel Arbeit.*
- *Sie erleben, dass ihre Mentor\*innen nicht so planen.*
- *Sie möchten direkt mit der „richtigen“ Unterrichtsplanung, d. h. der Abfolge der Unterrichtsstunden und der Planung der Einzelstunden, beginnen.*
- *Sie planen die Reihe de facto „von vorne nach hinten“.*
- *Sie empfinden die Anforderung als banal bzw. überflüssig (insb. bei „Alltagstexten“).*
- *Sie nehmen nur / vor allem die sprachlichen Herausforderungen wahr (insb. sprachliche Mittel).*
- *Sie gehen zu sehr von ihren eigenen Kompetenzen aus bzw. haben Mühe, sich in die Schüler\*innen hineinzuversetzen.*
- *Sie verfügen selbst nicht über die notwendigen sprachlichen, linguistischen und medialen Kompetenzen.*
- *Die aus der Analyse folgende passgenaue Vorentlastung / Unterstützung der Schüler\*innen innerhalb der Unterrichtsreihe erscheint die Anforderungen an sie zu stark zu senken.*
- *Die Anforderung eine „Sachanalyse“ zu verfassen, erscheint zu ‚theoretisch‘. -> Die Studierenden müssen die Konsequenzen unpräziser Analyse und Planung im Unterricht erst selbst erleben, um ihre Relevanz zu erkennen.*

Abb. 3: Gründe für die Vernachlässigung der Zieltextanalyse durch die Studierenden (Stand: Februar 2023)

Ich hatte erwartet, dass meine Analyse für Empörung sorgen oder zumindest zu einer angeregten Diskussion führen würde. Jedoch waren die einzigen Reaktionen Nicken, verlegenes Lächeln und explizite Zustimmung. Es scheint also tatsächlich eine Reihe höchst unterschiedlicher Gründe dafür zu geben, warum Studierende im Praxissemester nur in Ausnahmefällen detaillierte Analysen zu den erwarteten Zieltexten machen.

Am wichtigsten erscheint mir der letzte Punkt der Auflistung, der auf gleich zwei Aspekte hinweist: auf den frühen Ausbildungsstand der Studierenden (erste Ausbildungsphase und zugleich die erste fachdidaktisch angeleitete Planung und Durchführung von Unterricht) und die Tatsache, dass die Entwicklung fachdidaktischer Kompetenzen nur

bedingt gesteuert werden kann. Offenbar reichen die Sensibilisierung für die Notwendigkeit dieses Aspekts und die Vermittlung von Wissen allein nicht aus, damit die Studierenden – zusätzlich zu den vielen anderen Aspekten der Unterrichtsplanung – bereits zu diesem Zeitpunkt ihrer Ausbildung die Zieltextsorten genauer analysieren und ihre Charakteristika in ihren Unterrichtsplanungen berücksichtigen. Dazu kommen muss offenbar entweder die Erfahrung eines unbefriedigenden Unterrichtsergebnisses (vgl. das in Abschnitt 2 nachgezeichnete Reflexionsergebnis des einen Studenten) oder eine bereits weit entwickelte didaktische Kompetenz, die es den Studierenden zu diesem frühen Zeitpunkt ihrer Ausbildung ermöglicht, Energie auf diesen – für Anfänger\*innen zudem offenbar als nicht besonders relevant empfundenen Aspekt – zu richten. So hatte eine sehr leistungsstarke Studentin für die Zieltextsorte E-Mail bereits im ersten Planungsentwurf wichtige strukturelle, inhaltliche und sprachliche Elemente aufgeführt.

Andere Studierende nahmen mein Angebot einer individuellen Beratung wahr, um ihre ersten Sachanalysen entsprechend zu ergänzen und ihre Planungen funktional zu überarbeiten. Dass textlinguistisches Wissen hierfür notwendig ist, zeigt besonders eindrucksvoll eine Studentin, die als Zieltextsorte eine Audio-Bewerbung geplant hatte und nach meinen Hinweisen auf die Besonderheit einer konzeptuell schriftlichen Textsorte in mündlicher Realisierung in Abgrenzung zu einer schriftlichen Bewerbung eine detaillierte und umfassende Sachanalyse anfertigte, die sie in der Erstellung von drei Zieltextbeispielen (*version standard*, *version avancée* und *version de luxe*) konkretisierte.

Dass aber selbst individuelle Beratung plus negative Unterrichtserfahrung nicht hinreichend für eine entsprechende Entwicklung ist, zeigt das Beispiel einer anderen Studentin, die in einem Leistungskurs eine Radio- bzw. Podcast-Diskussion zu Frauenrechten plante. Diese Studentin war offenbar so stark mit Überlegungen zur Förderung der Kompetenz „Sprechen“ beschäftigt, dass sie in der Planungsphase trotz entsprechender Rückmeldung die Textsorte unbeachtet ließ und in der nachbereitenden Reflexion trotz unbefriedigender Schüler\*innenergebnisse und auf die entsprechende Reflexionsfrage lediglich Überlegungen zu Methoden der Sprechförderung anstellte.

## 5 Zweite Lehrintervention im Wintersemester 2023/24

Auf der Basis dieser Erfahrungen veränderte ich das Lehrarrangement für das Begleitseminar im WS 2023/24 wie folgt:

- Bereits in der zweiten Sitzung des Begleitseminars, also bevor die Studierenden in ihren eigenen Planungen Lernaufgabe und Zieltext festlegen mussten, sensibilisierte ich für die Notwendigkeit der Zieltextanalyse anhand eines studentischen Negativ-Beispiels. Statt wie im Vorjahr die Merkmale einer gelungenen Analyse induktiv zu erarbeiten, gab ich sie anschließend als Zusammenstellung vor und illustrierte sie anhand eines studentischen Positiv-Beispiels aus dem Vorjahr. Die wissenschaftliche Mitarbeiterin, die auch die anschließende Betreuung an den Schulen übernahm, notierte als Protokollantin zu diesem Vorgehen: „Unser Eindruck war, dass die Studierenden den Fokus auf die noch genauere Bestimmung und Analyse der Textsorte (Auflistung der Merkmale auf Folie 5 der Powerpoint) als sehr hilfreich und erhellend empfunden haben. Vielen wurde bewusst, dass die genaue Textsortenkenntnis (und die Erstellung

eines möglichen Lernprodukts durch die Lehrkraft) die Planung ganz wesentlich bestimmt und Voraussetzung dafür ist.“

- Als weiteres Lehrmaterial für die Sitzung erstellte ich eine Tabelle für die schrittweise Planung bzw. Überarbeitung einer Lernaufgabe und konkretisierte die einzelnen Schritte am Beispiel „Vorstellung des eigenen Stadtviertels in einem Video“ (s. Abb. 4). Neu im Vergleich zu einer früheren Fassung (vgl. Caspari 2019) waren neben der Textsorte, die lebensweltlich am ehesten einer Filmreportage entspricht, die Rubriken „Textsorte des Lernproduktes“ (3) und „Erwartungshorizont bzw. Beispiele erstellen“ (4) und „Differenzierungsmöglichkeiten ausloten“ (8). Dieses Raster wurde von den Studierenden als „große Hilfe“ (Protokoll) bewertet.
- Die „Checkliste für die Rückmeldung zur Reihenplanung“ ergänzte ich um den Punkt, ob bei dem gewählten Zieltext sprachliche Zielsetzung der Reihe, Adressat, Inhalt und Textsorte zusammenpassen. Dadurch sollten die Studierenden an diese Bedingung für die Schaffung einer authentischen bzw. natürlichen Situation erinnert werden.
- Im Wiki ordnete ich die einzelnen Aspekte so um, dass sie noch genauer einen idealen Planungsprozess abbildeten. U. a. war die „Sachanalyse“ nun zwischen der Formulierung der Zielaufgabe und dem präzisierten Erwartungshorizont angesiedelt; die Übersicht über die benötigten Wissens- und Könnenselemente war nun der Reihenplanung vorangestellt, damit diese Elemente in der Planung auch tatsächlich berücksichtigt wurden.

• **Schritt 2: Didaktischer Schwerpunkt / Kompetenzschwerpunkt**

- fachdidaktische Überlegungen (spezifischer auf Ihre Lerngruppe bezogen und ausführlicher als im Vorbereitungsseminar)
- Angaben aus dem Rahmenlehrplan
- Formulierung Zielvorstellung auf Basis von 1+2

• **Schritt 3: Lernziel / Kompetenzziel**

• **Schritt 4: Lernaufgabe** (bzw. Reihenziel)

- präzisiertes Lernziel
- Formulierung Zielaufgabe (auf Frz.)
- Sachanalyse des erwarteten Lernergebnisses (inhaltlich, textsortenspezifisch, sprachlich, ggf. medial)
- präziser Erwartungshorizont + mind. 1 Bsp. (besser: Maximal- und Minimal-Bsp.) für erwartetes Lernergebnis/Schülerprodukt

• **Schritt 5: Reihenplanung** (Veränderungen nach der ersten Planung jew. in bunter Schrift)

- vorangestellt: Übersicht darüber, was die Schüler\*innen alles wissen und können müssen, um die Lernaufgabe zu bewältigen

Abb. 4: Auszug aus der Wiki-Struktur im Begleitseminar 2023/24

Im Verlauf des Begleitseminars wurde wie im Jahr zuvor deutlich, dass die für die Orientierung an dieser Struktur notwendige Art des Denkens hohe Anforderungen an die Studierenden stellt und dass es einer Reihe von Unterstützungsmaßnahmen und günstiger Rahmenbedingungen bedarf, damit sie sich im Verlauf des Moduls an diese Art des Denkens annähern können.

So schrieb die Protokollantin nach der 3. Sitzung des Begleitseminars, in der die Studierenden sich gegenseitig Rückmeldungen zu ihren Planungen entsprechend der in Abb. 4 dargestellten Wiki-Struktur geben sollten: „Studierende denken stark in Standard-Klassenzimmer-Situationen, nicht in lebensweltlichen Settings.“ Dies geht so weit, dass sie unsere Nachfragen zum Lebensweltbezug und zur kommunikativen Einbettung

„klassischer“ Schultextsorten als irrelevant betrachten oder mit Verweis auf die Notwendigkeit der angeblichen Vorbereitung auf die nachschulische Lebenswelt sogar ablehnen. Wir vermuten, dass dies vor allem an ihren eigenen schulischen Lerngewohnheiten und an dem Unterricht, den sie im Praxissemester mehrheitlich erleben, liegt. Aufgrund dieser Erfahrung haben sie auch Schwierigkeiten damit, das Lehrwerk als Steinbruch bzw. als Angebot zu betrachten. Verstärkt wird die Orientierung am Lehrwerk unseres Erachtens durch mangelnde linguistische und pragmatische Kompetenzen hinsichtlich lebensweltlicher Kommunikationssituationen, die dazu führt, dass sie sich lieber an das halten, was das Buch vorgibt.

Generell waren die „Sachanalysen“ im Wiki wie im Vorjahr eher oberflächlich und blieben weitgehend auf die sprachlichen Mittel beschränkt. Andere Textsortenmerkmale waren trotz der genannten Veränderungen in der Lehre nicht oder nur unzureichend Teil der Analyse. In vielen der von den Studierenden erstellten Zieltexte waren die eingeführten sprachlichen Mittel sehr dominant. Teilweise entsprachen sie dadurch nicht den avisierten Textsorten, teilweise wurden durch den Fokus auf die sprachlichen Mittel andere wichtige Textsortenmerkmale vergessen oder vernachlässigt. Offenbar wurden von vielen Studierenden die erwarteten Schüler\*innenprodukte zumeist von den sprachlichen Mitteln ausgehend verfasst und nicht von der Analyse der Zieltextsorte.

Während der Beratungsbesuche<sup>2</sup> wurde erneut der starke Einfluss der Mentor\*innen deutlich, so erhielten fast alle Studierenden für ihre Unterrichtsreihe die Vorgabe, bestimmte sprachliche Mittel, meist grammatische Strukturen, zu behandeln. Von den meisten Studierenden wurde – teilweise mit unserer Hilfe – eine dazu passende Textsorte gefunden. Jedoch wurde sie – wie im vorigen Abschnitt geschildert – häufig nicht textsortenadäquat umgesetzt.

Durchaus unterstützt von ihren Mentor\*innen wurden Studierende in dem Wunsch, „moderne“ Medien zu benutzen. Allerdings führt das nicht selten dazu, dass sie eine „klassische“ Textsorte lediglich in ein anderes Medium überführen, ohne zu bemerken, dass diese in der Realität dort nicht oder nur in stark veränderter Form vorkommt: So verlangte ein Student eine Bildbeschreibung von 150 Wörtern unter einem *Instagram*-Post und eine Studentin forderte die Schüler\*innen auf, einer imaginierten Austauschpartnerin zu einem fünf Jahre alten Selfie in einer Mail zu berichten, wie sie zu der Zeit lebte (Zeitform: *imparfait*).

Wie die Beratungsbesuche zeigten, ist ein weiterer häufiger Grund für die fehlende Passung, dass die Studierenden selbst zu wenig mit den gewählten Textsorten und ihrer jeweiligen kommunikativen Einbettung vertraut sind, als dass sie entsprechende Beispieltex-te entwerfen und die dafür notwendigen Wissens- und Könnenselemente bestimmen könnten.

Dass die erlebten schulischen Normen und die Erwartungen der Mentor\*innen einen kaum zu überschätzenden Faktor darstellen, zeigt das Beispiel einer französischsprachigen Studentin: Sie sollte im 2. Lernjahr mit dem Ziel des Verfassens einer Postkarte die Zeitform *passé composé* einführen. Als Dozentin hatte ich bereits vor der 3. Sitzung

---

2 Ich danke unserer wissenschaftlichen Mitarbeiterin Valerie Mertens für ihre präzisen Beobachtungen und Einschätzungen.

des Begleitseminars die fehlende Passung dieser Kombination kritisiert, denn das *passé composé* wird für die Schilderung von Handlungsverläufen in der Vergangenheit verwendet. Postkarten bieten hierfür jedoch weder ausreichend Platz, noch sind solche Schilderungen für diese Textsorte typisch. Stattdessen sind Zustands-Beschreibungen im Präsens oder *imparfait* üblich, zusätzlich viele wertende Adjektive und Interjektionen. Die Studentin hatte nach dieser Sitzung mehrere Punkte meiner Kritik umgesetzt, hielt jedoch an der Zeitform fest. Bei meinem Beratungsbesuch, bei dem die fachlich hervorragende Studentin wider besseres (fachdidaktisches) Wissen eine klassische fokussierte Grammatikstunde hielt, schloss ich aus ihren Reaktionen, dass sie offenbar nur durch die Imitation des Unterrichts ihrer Mentorin und das Festhalten an der Vorgabe des schulinternen Curriculums „*passé composé* anhand der Textsorte Postkarte“ die kognitive Dissonanz zwischen dem an der Universität erworbenen fachdidaktischen Wissen und der Schulpraxis aushalten konnte. Erst in der abschließenden Reflexionsleistung, also mit großem zeitlichen und räumlichen Abstand, war die Studentin bereit, über die Passung von Textsorte und Zeitform nachzudenken, tat dies jedoch vor allem unter dem Aspekt der Motivation. Dass sie selbst nach zutreffenden Überlegungen zu alternativen Textsorten für die Behandlung des *passé composé* ausgerechnet bei einer Textnachricht auf WhatsApp landete, die wie die Postkarte ja eher selten zu längeren Ereignisschilderungen in der Vergangenheit verwendet wird, weist darauf hin, dass Wissen und Reflexionsfähigkeit offenbar keine hinreichenden Bedingungen dafür sind, schulische Prägungen überwinden zu können.

## 6 Fazit und Schlussfolgerungen

Die hier nachgezeichneten Erfahrungen aus drei Durchgängen des Moduls „Schulpraktische Studien“ möchte ich abschließend auf drei Ebenen reflektieren: der Ebene der Lehrentwicklung, der Ebene der studentischen fachdidaktischen Entwicklungen und der Ebene der Kontextfaktoren.

Das Modul „Schulpraktische Studien“ steht seit vielen Jahren im Mittelpunkt unserer Lehrentwicklung. Die erzielten Lernergebnisse wurden bereits vor den hier geschilderten Interventionen laut regelmäßiger Evaluation durch die Studierenden sowie Rückmeldungen ehemaliger Studierender und vieler Fachleiter\*innen der anschließenden 2. Phase, auch im Vergleich zu den Absolvent\*innen anderer Universitäten, als sehr hoch bewertet. Bei der Weiterentwicklung eines im Prinzip ausgereiften Moduls kann es sich daher nur um einen kleinteiligen Prozess handeln, bei dem versucht wird, die Stellschrauben für die weitere Optimierung zu identifizieren und sie behutsam im Gespräch mit den Kolleg\*innen und in Rückkopplung mit den Ergebnissen und Reaktionen der Studierenden zu verändern.

Durch die Interventionen hat sich bestätigt, dass die Antizipation der Zieltexte für eine aufgabenorientierte Unterrichtsplanung eine solche Stellschraube darstellt. Insbesondere die Neuerung, die Studierenden vor den eigentlichen Reihenplanungen selbst Zielprodukte erstellen zu lassen, hat sich als wirksam erwiesen. Sie wird auch von den Studierenden selbst als sehr hilfreich wahrgenommen: So gaben im Nachbereitungsseminar im Februar 2024 alle Studierenden auf die offene Frage, was sie rückblickend aus dem Modul für die Planung ihres Unterrichts als besonders hilfreich erachteten, die eigene Erstellung der antizipierten Lernprodukte an. Man könne so den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe für die Schüler\*innen

viel besser einschätzen, insbesondere, was man von ihnen überhaupt verlangen könne. Außerdem erlaube das selbst erstellte Lernprodukt einen Abgleich mit der zuvor erstellten „Sachanalyse“ und es stelle einen Orientierungsrahmen für die Unterrichtsplanung („Reduktion auf das Wichtigste“) dar. Einige Studierende bekannten, dass sie erst nach der Erstellung des Lernprodukts bereit gewesen seien, ihre vorherigen Überlegungen zu überdenken und die Reihen zu überarbeiten. Insofern kann die geschilderte Ausrichtung an Zieltexten ebenfalls die generelle Bereitschaft der Studierenden erhöhen, das Erstellen von Reihenplanungen als rekursiven Prozess zu begreifen.

Aufgrund der geschilderten Erfahrungen werde ich an der Erstellung antizipierter Zieltexte durch die Studierenden festhalten und in Zukunft von ihnen die Realisierung als komplettes Zielprodukt (und nicht nur des verbalen Textteils) verlangen, dazu im Erwartungshorizont die Unterscheidung zwischen einer *version standard* und einer *version avancée*. Beibehalten werde ich mein Angebot zur individuellen Beratung hinsichtlich der Zieltexte und den Rückmeldezeitpunkt nach der Anfertigung der Zieltexte. Möglicherweise kann ein vorgeschalteter Peer-Feedbackbogen unter Einschluss textsortenbezogener Kriterien den diesbezüglichen Erkenntnisprozess der Studierenden unterstützen. Fortgeschrittenen bzw. sehr leistungsstarken Studierenden werde ich zusätzlich nahelegen, bereits vor Beginn ihres Unterrichts einen Evaluationsbogen für die erwarteten Schüler\*innenleistungen anzufertigen. Außerdem werde ich in Zukunft bereits in den einführenden Sitzungen des Begleitseminars das Konzept der *fiche d'écriture* vorstellen, das die textsortengerechte Erstellung von Zieltexten durch starke Strukturierung des Schreibprozesses und die Angabe sprachlicher Mittel unterstützt (z. B. Deharde & Lück-Hildebrandt 2006).

In Hinblick auf die fachdidaktische Entwicklung der Studierenden zeigen die Ergebnisse, dass das zweisemestrige Modul „Schulpraktische Studien“ geeignet ist, fundamentale Entwicklungsprozesse bei den Studierenden anzustoßen. Dabei scheint der Paradigmenwechsel von einem am Erwerb sprachlicher Mittel ausgerichteten hin zu einem an sprachlichen Kompetenzen ausgerichteten Unterricht die zentrale Herausforderung für die Studierenden darzustellen – wobei sie den Paradigmenwechsel erst allmählich, anhand der schrittweisen Erstellung und Überarbeitung ihrer Unterrichtsreihen begreifen. Häufig stellen auch sehr leistungsstarke Studierende erst in den Reflexionen am Ende des Praxissemesters fest, was z. B. die „dienende Funktion der Grammatik“ konkret bedeutet, obwohl sie während des gesamten fachdidaktischen Studiums ab der Einführungsveranstaltung im Bachelor thematisiert wird. Offensichtlich stellt die Textsorten- bzw. Genreorientierung trotz der bereitgestellten Hilfen einen zusätzlichen großen Erkenntnissschritt dar, der nur von einem kleineren Teil der Studierenden bewusst auf- bzw. angenommen wird. Mir scheint, dass dieser Ansatz zu einem späteren Zeitpunkt der Professionalisierung ein höheres Potenzial zur beruflichen Weiterentwicklung haben könnte, d. h. sobald Lehrer\*innen mit kompetenz- bzw. aufgabenorientierten Verfahren bereits mehr Erfahrung gesammelt haben. Die eigene Erstellung antizipierter Zieltexte im Praxissemester kann diesen Weg jedoch auch zu diesem frühen Zeitpunkt der Ausbildung bereits anbahnen: So kamen zwei eher leistungsschwache Studenten in ihrer nachbereitenden Reflexion im Wintersemester 2023/24 unabhängig voneinander zu dem Schluss, dass das Ausgehen von Zielprodukten zu einer genaueren Planung ver helfe als das Ausgehen von sprachlichen Mitteln oder dem Kompetenzschwerpunkt.

Die Ergebnisse der Lehrinterventionen zeigen jedoch auch, dass der Einfluss der fachdidaktischen Lehre auf den fachdidaktischen Entwicklungsprozess der Studierenden begrenzt ist: Offenbar wirkt die erlebte schulische Unterrichtsrealität selbst wider besseren Wissens stärker, insbesondere wenn sie mit den mitgebrachten schulischen Erfahrungen der Studierenden kompatibel ist und durch das Lehrwerk und das schulinterne Curriculum gestützt zu werden scheint. Die aktuellen Bestrebungen der Politik, die Ausbildung der Lehrkräfte noch früher und intensiver in die Schulen zu verlagern (z. B. durch ein duales Studium), muss auch vor diesem Hintergrund kritisch bewertet werden.

## **7 Zum Sinn einer Reflexion über Studierenden- und Lehrendentexte statt über Schüler\*innentexte**

Auch wenn eine sorgfältige Unterrichtsplanung sicher nicht der einzige Faktor für gelungene Schüler\*innentexte ist, so gibt sie insbesondere Noviz\*innen im Lehrberuf die Grundlage und den notwendigen gedanklichen Freiraum, um die Schüler\*innen im Unterricht systematisch und funktional bei der Erstellung ihrer Texte unterstützen zu können. Aber auch fortgeschrittenen Lehrpersonen bietet das Prinzip unterrichtlicher Reihenplanung von den erwarteten Zieltexten aus ein kohärentes Konzept, um den Fortschritt der Schüler\*innen gezielt zu unterstützen und transparent zu bewerten. Daher ‚lohnt‘ es sich, nicht nur über entsprechende schulische Unterrichtsarrangements nachzudenken, sondern auch über universitäre Lehrarrangements, mit denen (angehende) Lehrer\*innen lernen, sie zu entwickeln bzw. passgenau für ihre Lerngruppen zu adaptieren.

Obwohl die fachdidaktische Lehre einen wichtigen Beitrag für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen leistet, wurde sie in der Fremdsprachenforschung bislang so gut wie nicht thematisiert. Es würde mich freuen, wenn dieser Aufsatz genau wie die Beiträge der 44. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Burwitz-Melzer et al. 2024) dazu beitragen würden, das Interesse am Austausch über diese zentrale Aufgabe unserer Disziplin zu stärken. Denn gute fachdidaktische Hochschullehre verlangt wie jeder gute Unterricht neben fachlichem und (hochschul-)didaktischem Wissen eine reflektierende Grundhaltung. Dass sich Verfahren der Aktionsforschung (*action research*) ebenfalls für die Weiterentwicklung fachdidaktischer Lehre eignen, hatten wir bereits in einem anderen Kontext erprobt (vgl. Caspari & Bergfelder-Boos 2020); die hierbei entstehenden Lehr- und Lernprodukte können, wie die zahlreichen Produkte, die Tag für Tag im schulischen Umfeld entstehen, sowohl für die Erforschung des (hochschul-)unterrichtlichen Alltags als auch für seine gezielte Weiterentwicklung genutzt werden (vgl. auch Caspari 2022). Nicht zuletzt kann die Beteiligung der Studierenden an der Weiterentwicklung fachdidaktischer Lehre durch die hierbei angestoßenen Reflexions- und Feedbackprozesse einen Beitrag zu ihrer eigenen Professionalisierung leisten.

## **Literatur**

BÄR, Marcus (2013). Kompetenzorientierte Lernaufgaben als Mittel zur Umsetzung der Bildungsstandards. In: Ders. (Hrsg.). *Kompetenz- und Aufgabenorientierung im Spanischunterricht. Beispiele für komplexe Lernaufgaben*. Berlin: Frey, 7-27.

- BURWITZ-MELZER, Eva; RIEMER, Claudia & SCHMELTER, Lars (Hrsg.) (2024). *Konzeption, Gelingensbedingungen und Qualität fremd- und zweitsprachendidaktischer Hochschullehre*. Arbeitspapiere der 44. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- CASPARI, Daniela (2016). Eine oder mehrere Kompetenzen schulen? Oder: Zum Stellenwert des Übens in komplexen Lernaufgaben. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.). *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung*. Tübingen: Narr, 40-59.
- CASPARI, Daniela (2019). Üben – auch in Lernaufgaben der Weg zur Nachhaltigkeit. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht: Die Zeitschrift für das Lernen und Lehren fremder Sprachen*. Französisch 16(6), 7-10.
- CASPARI, Daniela (2022). Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik- ein Handbuch*. 2., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr, 202-215.
- CASPARI, Daniela & BERGFELDER-BOOS, Gabriele (2020). Aktionsforschung als Instrument der Lehrkräftebildung: Erfahrungen aus Weiterbildungsprojekten – für die Hochschule neu gedacht. In: Plötner, Kathleen & Franke, Manuela (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktische Hochschullehre 3.0: Alte Methoden – neue Wege? Innovatives im Fokus und Bewährtes neu gedacht*. Stuttgart: ibidem, 39-78.
- CASPARI, Daniela & NOACK-ZIEGLER, Sabrina (2023). Kohärenz und Kohäsion schaffen: Ein Vergleich des Vorbereitungsseminars auf das Praxissemester als *blended-learning*- und als digitale Lehrveranstaltung. In: Bechtel, Mark; Fricke, Johanna & Dittmann, Lara (Hrsg.). *Fremdsprachliche Lehrer\*innenbildung digital?* Lausanne: Lang, 15-32.
- DEHARDE, Kristine & LUCK-HILDEBRANDT, Simone (2006). *Fiches d'écriture* und *fiches de correction*. Ein Werkzeug für Lernende und Lehrende. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3(1), 38-43.
- FREUDENBERG-FINDEISEN, Renate (2018). Textsortenbasierte Spracharbeit: ein Zugang zur Sprach- und Kulturvermittlung. In: *Faculty of Arts Journal* 114, 633-663. [https://sjam.journals.ekb.eg/article\\_136032\\_3dfe43bd2dc6734d53caf2be3abb842e.pdf](https://sjam.journals.ekb.eg/article_136032_3dfe43bd2dc6734d53caf2be3abb842e.pdf) (Letzter Zugriff: 12.08.2025).
- GANSEL, Christina (2011). *Textsortenlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- GONSCHOREK, Gernot & SCHNEIDER, Susanne (2010). Planung von Unterricht. In: Dies. (Hrsg.). *Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung*. 7. Auflage. Donauwörth: Auer-Verlag, 292-329.
- HALLET, Wolfgang (2013). Die komplexe Kompetenzaufgabe. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 47(124), 2-8.
- HALLET, Wolfgang (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- NÖTH, Dorothea & STREIBER, Franziska (2019). *Textproduktion Französisch. Materialien zum selbstständigen standardorientierten Lernen in der Sekundarstufe I*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. URL [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Individualisierung\\_des\\_Lernens/2019\\_textproduktion\\_franzoesisch\\_Sek\\_I\\_web\\_alt.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/Individualisierung_des_Lernens/2019_textproduktion_franzoesisch_Sek_I_web_alt.pdf) (Letzter Zugriff: 12.08.2025).
- WAHL, Diethelm (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



## Autor\*innenbiographien

**Daniel Becker** studierte Englisch, Geschichte und Erziehungswissenschaften an der Universität Koblenz-Landau und legte sein zweites Staatsexamen in Trier ab. Von 2018 bis 2025 arbeitete er am Lehrstuhl für Fachdidaktik Englisch an der Universität Münster. Seit 2025 ist er Lehrer an der FCBG-Realschule Gummersbach. Seine Forschungsinteressen umfassen Literatur- und Kulturunterricht, inter-/transkulturelles Lernen, Multiliteralität und digitale Medien.

**Nora Benitt** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Rostock und lehrt englische Fachdidaktik und Linguistik. Ihre Forschungsinteressen umfassen die fremdsprachliche Lehrkräftebildung, insbesondere die Verknüpfung von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Inhalten, kooperative Unterrichts- und Aktionsforschung und autobiografisches Erzählen im Fremdsprachenunterricht.

**Daniela Caspari** ist Professorin für Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Freien Universität Berlin. Sie forscht u. a. zur Situation der 2./3. Schulfremdsprachen, zu fremdsprachendidaktischen Forschungsmethoden sowie zur Professionalisierung angehender Fremdsprachenlehrkräfte.

**Katharina Delius** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik des Englischen an der Universität Potsdam. Sie forscht u. a. zu virtuellen Austauschprojekten im Englischunterricht, zum Einsatz von Filmen und Literatur im (inkluisiven) Fremdsprachenunterricht sowie zur Professionalisierung angehender Fremdsprachenlehrkräfte in Lehr-Lern-Laboren.

**Constanze Dreßler** ist akademische Rätin an der Bergischen Universität Wuppertal. Sie ist ausgebildete Grundschullehrerin und forscht zu TBLT, Lehrkräfte-Forschende-Kollaborationen, bilinguaem Unterricht und literarischem Lernen in der Grundschule.

**David Gerlach** ist Professor für die Didaktik des Englischen an der Bergischen Universität Wuppertal. Er forscht zu Lese- und Schreibkompetenzen von Lernenden sowie zu kritischem und inklusivem Englischunterricht. Dabei interessieren ihn neben den Produkten, die im Lernprozess hergestellt werden, auch die Perspektiven der Lehrpersonen und Fragen, die sich mit ihrer Professionalisierung auseinandersetzen.

**Sandra Götz** ist Professorin für Didaktik und Sprachwissenschaft der englischen Sprache and der Philipps-Universität Marburg. Ihre linguistischen Forschungsschwerpunkte bewegen sich im Bereich der korpusbasierten quantitativen Analyse von Lernenden- und Zweitsprachenvarietäten des Englischen. Hierbei beforcht sie vor Allem die Bereiche Flüssigkeit, Komplexität und (nicht-kanonische) Syntax. Im Bereich der Fremdsprachendidaktik interessiert sie sich vor allem dafür, wie zweitsprachliche Varietäten des Englischen sinnvoll in den Fremdsprachenunterricht eingebettet werden können. Von 2021-2025 war sie Herausgeberin des International Journal of Learner Corpus Research.

**Sean Holt** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Fachdidaktik Englisch an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Er forscht zum Einsatz von Technologien und Medien im Fremdsprachenunterricht, zu Fragen der Multimodalität sowie zu digitalen Literaturformaten. Weitere Interessensgebiete umfassen die fremdsprachliche Schreibforschung und die Auseinandersetzung mit Fragen psychischer Gesundheit im Bildungskontext.

**Wolfgang Hallet** war bis 2019 Professor für Teaching English as a Foreign Language an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Seit 2019 ist er in gleicher Funktion an der Universität Bonn tätig. Seine jüngsten Publikationen (2024) sind zwei Monographien, eine mit dem Titel "Kulturen im Englischunterricht. Konzepte, Modelle, Unterrichtsbeispiele" (Klett Kallmeyer), die andere zusammen mit Andrzej Cirocki unter dem Titel "Professionalising English Language Teaching. Concepts and Reflections for Action in Teacher Education" (Cambridge University Press).

**Anne-Marie Lachmund** ist Juniorprofessorin für Didaktik der romanischen Sprachen an der Technischen Universität Dresden. Zuvor war sie an den Universitäten Leipzig und Potsdam in den Bereichen der Didaktik der romanischen Sprachen und des Englischen, insbesondere in den lehramtsbezogenen Praxisphasen, tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte fokussieren sich auf innovative Lehr- und Lernumgebungen zum Fremdsprachenlernen, z. B. Social Media und Erklärvideos. Aktuelle Lehr- und Forschungsprojekte widmen sich der Förderung digitaler Lesekompetenzen in heterogenen Klassenzimmern und dem Einsatz von LLMs zur Unterrichtsplanung und Materialentwicklung. Darüber hinaus ist sie Lehrerin an einem internationalen freien Berliner Gymnasium.

**Michael K. Legutke** ist Professor Emeritus für die Didaktik der englischen Sprache an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Er war Lehrer an einer Gesamtschule und hat von 1986-1991 als Fachberater für Deutsch im pazifischen Nordwesten der USA gewirkt. Anschließend leitete er von 1991-1996 das Referat Fortbildung des Goethe-Instituts. Seine Forschungsschwerpunkte sind neben der Lehrendenbildung der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht sowie die Aufgabenorientierung und das Lernen in Projekten.

**Frauke Matz** hat den Lehrstuhl für Fachdidaktik Englisch an der Universität Münster. Ihre Forschungsinteressen umfassen kulturelles und literarisches Lernen, Digitalität im Englischunterricht sowie die Rolle des fremdsprachlichen Unterrichts im Rahmen der Friedens-, Menschenrechts- und Kinderrechtsbildung. Sie forscht außerdem im Bereich der Mündlichkeit und der Diagnostik der „Language Learning Aptitude“.

**Tino Schreiber**, M.Ed., war bis 2022 Masterstudent an der Bergischen Universität Wuppertal und hat dort im Rahmen seiner Masterarbeit Analysen auf Basis des CWiLT-Korpus durchgeführt. Ein Teil seiner Analysen sind die Grundlage für die Auswertungen und Diskussionen in dem Sammelbandbeitrag. Er ist jetzt Englischlehrer im Bundesland Nordrhein-Westfalen.

**Jürgen Wehrmann** erwarb einen Magister in Komparatistik, Anglistik und Philosophie, ein Erstes und Zweites Staatsexamen in Englisch und Philosophie sowie eine Promotion in Englischer Philologie zu einem kultur- und literaturwissenschaftlichen Thema. Er arbeitete als Lehrbeauftragter für Anglophone Kultur- und Literaturwissenschaft sowie Englische Fachdidaktik an den Universitäten Tübingen, Mainz und Oldenburg und ist Studienrat für Englisch und Philosophie / Werte und Normen an der Graf-Anton-Günther-Schule Oldenburg.

Im Zeitalter der Globalisierung und Digitalisierung bekommt das Verfassen eigener mündlicher, schriftlicher und/oder digitaler bzw. multimodaler Texte einen immer höheren Stellenwert. Dies geschieht häufiger auch in einer Fremdsprache, weshalb entsprechende fremdsprachige Kompetenzen im kommunikativen, kompetenzorientierten Unterricht angebahnt werden sollten. Die Produktion diverser Lerner:innentexte ist zwar bereits zentraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, jedoch fehlt eine systematische Konzeptualisierung sowie empirische Forschung zum Potenzial von Lerner:innentexten für die Entwicklung diverser Kompetenzen. Dieser Leerstelle begegnet der vorliegende Band mit theoretisch-konzeptionellen, praktischen und empirischen Beiträgen aus Grundschul-, Sekundarstufen- und Hochschuldidaktik.

## Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik



narr\f  
ranck  
e\atte  
mpto