Stefanie Mossa

Lese- und Schreibkompetenz im Spanischunterricht

Kompetenzförderung mit Hilfe von Social Media und Blogs

Diplomica Verlag

Mossa, Stefanie: Lese- und Schreibkompetenz im Spanischunterricht: Kompetenzförderung mit Hilfe von Social Media und Blogs, Hamburg, Diplomica Verlag GmbH 2018

Buch-ISBN: 978-3-96146-633-7
PDF-eBook-ISBN: 978-3-96146-133-2
Druck/Herstellung: Diplomica® Verlag GmbH, Hamburg, 2018
Covermotiv: Designed by freepik.com

Dieses Werk ist eine korrigierte Neuausgabe des 2011 veröffentlichten Buches „Kommunikative Kompetenz @ Web 2.0“.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden und die Diplomica Verlag GmbH, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

Alle Rechte vorbehalten

© Diplomica Verlag GmbH
Hermannstal 119k, 22119 Hamburg
http://www.diplomica-verlag.de, Hamburg 2018
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG 7

2. EINFÜHRUNG IN DIE UNTERSUCHUNGSGEGENSTÄNDE 9

2.1 DIE FUNKTIONALEN KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZEN ‚LESEN' UND ‚SCHREIBEN' 9

2.1.1 Die funktionale kommunikative Kompetenz ‚Lesen' 10

2.1.1.1 Leseprozess und Lesekompetenz 10

2.1.1.2 Lesetätigkeiten 14

2.1.1.3 Textsorten 16

2.1.1.4 Themenbereiche 17

2.1.2 Die funktionale kommunikative Kompetenz ‚Schreiben' 18

2.1.2.1 Schreibprozess und Schreibkompetenz 19

2.1.2.2 Schreibvarianten 21

2.1.2.3 Textsorten 23

2.1.2.4 Themenbereiche 24

2.1.3 Förderung von Teilkompetenzen: separiert oder integriert? 25

2.1.4 Lese- und Schreibkompetenz im Einfluss neuer Medien- und Kommunikationsformen 27

2.2 DAS WEB 2.0 34

2.2.1 Das Web 2.0 als Weiterentwicklung des Internet 34

2.2.2 Web 2.0 als Social Web: Die „sozialen" Eigenschaften des Web 2.0 36

2.2.3 Einteilung von Web 2.0-Anwendungen 38

3. EINSATZBEREICHE VON WEB 2.0 IN SCHULISCHEN KONTEXTEN 44

4. EIGENE GEGENSTANDSANALYSE BESTIMMTER WEB 2.0-ANWENDUNGEN UNTERSCHIEDLICHER TEXTUELLER VERFASSTHEIT 56

4.1 EXPLIKATION DER FORSCHUNGSFRAGE 56

4.2 AUSWAHL DER ANALYSEGEGENSTÄNDE 58

4.3 DURCHFÜHRUNG DER ANALYSE 61

4.4 AUSWERTUNG UND INTERPRETATION DER ANALYSEERGEBNISSE 64

4.4.1 Vorgehen der Auswertung 65

4.4.2 Einzelergebnisse I - Das didaktische Potenzial von Blogs 67
4.4.3 Einzelergebnisse II – Das didaktische Potenzial von Facebook 70
4.4.4 Einzelergebnisse III – Das didaktische Potenzial von YouTube 73
4.4.5 Einzelergebnisse IV – Das didaktische Potenzial von Wikis 77
4.4.6 Gesamtergebnisse und Fazit 80
5. SCHLUSSFOLGERUNGEN 85
LITERATURVERZEICHNIS 87
ABBILDUNGSVERZEICHNIS 99
ANHANGSVERZEICHNIS 100
ANHANG 101

1. Einleitung

Das Internet ist aus dem Alltag in Deutschland nicht mehr wegzudenken. Besonders aber die Dynamik des sog. „Web 2.0“ hat das Internet zu **dem** Medium der Massen für das 21. Jahrhundert werden lassen (vgl. Münker 2009: 19). Es handelt sich dabei um einen allgemeinen Trend,

> Internetauftritte so zu gestalten, daß [sic!] ihre Erscheinungsweise in einem wesentlichen Sinn durch die Partizipation ihrer Nutzer (mit-)bestimmt wird (Münker 2009: 15).

Die Beteiligung der Internetnutzer am kommunikativen Geschehen hat in den letzten Jahren rasant an Bedeutung gewonnen. So schreibt Münker:

> Das Schlagwort Web 2.0 steht vielmehr für eine mittlerweile weltweit und über die verschiedenen Generationen und Professionen verbreitete Nutzung bestimmter neuer medialer Angebote im World Wide Web, deren große und immer noch wachsende Popularität dem Internet in den vergangenen Jahren einen letzten wichtigen Wachstumsschub gegeben haben (Münker 2009: 19).

Auch Jugendliche in Deutschland bleiben von diesen Entwicklungen nicht unberührt. Computer und Internet sind für sie nicht nur leicht verfügbar, sondern werden auch intensiv genutzt. Nach einer Mediennutzungsstudie des „Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest“ (2011: 30) gehen zwei Drittel der 12-19-Jährigen Tag für Tag ins Internet. Der Anteil täglicher Nutzer steigt mit dem Alter der Jugendlichen signifikant an. Nach eigener Selbsteinschätzung verbringen sie durchschnittlich 134 Minuten pro Tag im Internet. Die meiste Zeit (44%) wird für Kommunikation (Nutzung von sozialen Netzwerken, Communities, Messengern u.ä.) verwendet. 24 % kommt der Unterhaltung (Nutzung von Videoplattformen, in Profilen von Communities stöbern etc.) und 15% der Informationssuche (Wikipedia nutzen, Blogs und Tweets lesen u.a.) zu (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011: 31). Zudem geben 72% der befragten Jugendlichen an, schon mal selbst Inhalte ins Netz gestellt zu haben. Hierbei handelte es sich um Einträge in Foren oder bei Wikipedia, das Hochladen von Bildern, Filmen und Musik oder das Erstellen von Podcasts, Blogs oder Tweets (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011: 30–38). Die aufgeführten Beispiele beschreiben zum großen Teil Web 2.0-Anwendungen.

Web 2.0-Anwendungen sind nicht nur für das jugendliche Mediennutzungsverhalten bedeutsam, sondern haben auch Auswirkungen für die Erschließung von Inhalten in Bildung und Wissenschaft. Sie leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer sog. *‚information literacy‘*, zur Fähigkeit, mit der Informationsgesellschaft umgehen zu können. Umfasst werden damit beispielsweise Kompetenzen des Evaluierens, Reflektierens und Kooperierens. Voraussetzung dafür sind jedoch grundlegende Lese- und Schreibfähigkeiten, d.h. die Fähigkeit schriftliche Informationen verarbeiten und produzieren zu können. Schule hat dabei die Aufgabe, den Erwerb einer *information literacy* – und damit auch Lesen und Schreiben – zu fördern (vgl. Armbrüster 2010: 33–37).

Lese- und Schreibförderung sind auch Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts. Ziel des schulischen Spanischunterrichts ist es, die sog. „funktionalen kommunikativen Kompetenzen“ ‚Lesen‘, und ‚Schreiben‘ (und auch ‚Hören‘ und ‚Sprechen‘) zu fördern (vgl. Senatsverwaltung für

Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a; vgl. 2006b). Die Förderung von Lesen und Schreiben im Umgang mit elektronischen Medien wird jedoch bisher kaum in den für den schulischen Fremdsprachenunterricht relevanten curricularen Setzungen berücksichtigt (vgl. beispielsweise Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a).

Dieses Buch rezipiert im Rahmen einer Theoriereflexion und einer Fallstudie konkrete Web 2.0-Anwendungen im Hinblick auf fremdsprachendidaktisch und curricular fundierte Beschreibungen zur Förderung von Lese- und Schreibkompetenz. Es soll aufgezeigt werden, welche möglichen Beiträge das Web 2.0 zur Förderung von Lesen und Schreiben leisten kann. Die Bearbeitung der Themenstellung soll zur Beantwortung der folgenden Forschungsfragen führen (die im Unterkapitel 4.1 näher erläutert werden):

1. Welches didaktische Potenzial bieten ausgewählte Web 2.0-Anwendungen unterschiedlicher textueller Verfasstheit zur Förderung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen 'Lesen' und 'Schreiben' für den schulischen Spanischunterricht in Deutschland?
2. Und darauf aufbauend: Inwieweit halten sie zusätzliche Lerngelegenheiten bereit, die über die bildungspolitischen Vorgaben hinausgehen und somit auf Weiterentwicklungsmöglichkeiten dieser Kompetenzmodellierungen hinweisen?

Aus diesen zwei Fragen ergibt sich der folgende Aufbau für dieses Buch: Zunächst werden in einem theoretischen Teil die Untersuchungsgegenstände skizziert: die funktionalen kommunikativen Kompetenzen ‚Lesen' und ‚Schreiben', sowie grundlegende Merkmale und Einteilungen des Web 2.0 und seiner Anwendungen. Danach wird zunächst ein Forschungsüberblick zu Einsatzbereichen von Web 2.0 in schulischen Kontexten gegeben, bevor im Anschluss daran eigene Forschungsperspektiven entwickelt werden: In einer qualitativen Fallstudie werden vier ausgewählte Web 2.0-Anwendungen unterschiedlicher textueller Verfasstheit im Hinblick auf die zuvor aufgestellten Forschungsfragen untersucht und ausgewertet.

2. Einführung in die Untersuchungsgegenstände

In diesem Kapitel werden die für die Beantwortung der Forschungsfragen entscheidenden theoretischen Grundlagen skizziert. Das erste Unterkapitel hat zum Ziel, die funktional kommunikativen Kompetenzen ‚Lesen' und ‚Schreiben' näher zu beschreiben, wobei sowohl auf curriculare Vorgaben für den Spanischunterricht in Deutschland als auch auf aktuelle fachdidaktische Modellierungen dieser Kompetenzen näher eingegangen wird. Im zweiten Unterkapitel wird das Konzept des Web 2.0 genauer charakterisiert. Im Vordergrund stehen seine Merkmale und die Kategorisierung der verschiedenen Web 2.0-Anwendungen.

2.1 Die funktionalen kommunikativen Kompetenzen ‚Lesen' und ‚Schreiben'

In diesem Unterkapitel werden zunächst grundsätzliche Begriffslegungen und -einordnungen vorgenommen, bevor dann ‚Lesen' und ‚Schreiben' nacheinander getrennt mit ihren jeweiligen Teilbereichen dargestellt werden.

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich verschiedene Konzeptionen von ‚Kompetenz' (vgl. Harsch 2010: 140–142; Schweizer 2006: 127–132). Kompetenzen sind im Sinne eines modernen, ganzheitlich ausgerichteten Kompetenzbegriffs handlungsorientiert. Sie umfassen neben der sprachlich-kommunikativen Kompetenz, den Bereich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz und die allgemeinen Kompetenzen. Letztere werden unterteilt in ‚deklaratives Wissen', ‚Fertigkeiten' und ‚prozedurales Wissen', ‚Lernfähigkeit' und die ‚persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen', zu denen Aspekte der Emotion, Motivation, Einstellung und auch der Akkulturation zählen (vgl. Harsch 2010: 60). Den Ausführungen der vorliegenden Untersuchung wird bewusst dieser weite Kompetenzbegriff[1] zugrunde gelegt, damit die oben gestellte Forschungsfrage möglichst umfassend bearbeitet werden kann.

Lese- und Schreibkompetenz lassen sich durch die folgenden Dokumente definieren und in ihrer Bedeutung für den schulischen Spanischunterricht begründen: Den „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen"[2] (vgl. Europarat 2001), die „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den mittleren Schulabschluss"[3] (vgl. Kultusministerkonferenz 2004) sowie den länderspezifischen Setzungen. Für den gymnasialen Spanischunterricht im Land Berlin sind der „Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Spanisch" (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a) und der „Rahmenlehrplan für

[1]Eine wesentliche Weiterung im Vergleich zu einem empirisch motivierten Kompetenzbegriff ist beispielsweise die Einbeziehung der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen(vgl. Harsch 2010: 140–142; Schweizer 2006: 127–132).
[2]Im Folgenden als „GeR" bezeichnet.
[3]Im Folgenden als „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache" bezeichnet.

die gymnasiale Oberstufe. Spanisch“ [4] (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006b) relevant[5]. Diese vier Dokumente werden im Rahmen dieses Buches herangezogen, um Einblicke in bildungspolitische Kompetenzmodellierungen von Lesen und Schreiben auf Europäischen Union, nationaler und Länderebene zu erhalten.[6]

Um die kommunikativen Kompetenzen ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ umfassend zu charakterisieren, wird in einem zweiten Schritt auf weitere fachdidaktische Modellierungen zurückgegriffen. Im Folgenden werden nun die beiden Kompetenzen nacheinander getrennt dargestellt. Die Frage, ob und inwieweit Kompetenzvermittlung separat nach einzelnen Kompetenzen oder integriert erfolgen sollte, wird im Abschnitt 2.1.3. diskutiert werden. Wie sich Lese- und Schreibkompetenz im Einfluss neuer Medien und Kommunikationsformen verändert, wird im Punkt 2.1.4 thematisiert.

2.1.1 Die funktionale kommunikative Kompetenz ‚Lesen‘

Dieses Unterkapitel beschäftigt sich mit der Modellierung von Lesekompetenz. Nacheinander werden die verschiedenen Teilbereiche von Lesekompetenz und Lesearten skizziert, sowie Textsorten und Themenbereiche aufgeführt, an denen sich Lesekompetenz zeigen soll.

2.1.1.1 Leseprozess und Lesekompetenz

Der Leseprozess wird in curricularen Setzungen folgendermaßen charakterisiert: Der GeR bestimmt ‚Lesen‘ als **rezeptive** Aktivität, bei der

> Sprachverwendende als Lesende geschriebene Texte als Input ('Eingabe'), der von einem oder mehreren Autoren geschrieben wurde, [empfangen und verarbeiten] (Europarat 2001: 4.4.2.2).

Die Rahmenlehrpläne Spanisch für die Sek I bzw. Sek II sehen ‚Lesen‘ ebenfalls als **rezeptive** Fertigkeit (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a: 11, 2006b: 10). In den nationalen Bildungsstandards wird ‚Lesen‘ als ‚**schriftsprachliche** Kompetenz‘ bezeichnet (vgl. Kultusministerkonferenz 2004: 8).

---

[4]Im Folgenden als „RLP Spanisch Sek. I“ bzw. entsprechend auch „RLP Spanisch Sek II“ bezeichnet.
[5]Hierbei muss darauf hingewiesen werden, dass die Bestimmungen des GeR Eingang in die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache gefunden haben (vgl. Kultusministerkonferenz 2004: 4) und diese beide wiederum in den länderspezifischen Setzungen rezipiert wurden (vgl. Häuptle-Barceló 2009: 94–97; Grünewald und Küster 2009: 94–97). Aus diesem Grund werden die Ausführungen aus den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache auch in diesem Buch berücksichtigt, obwohl sie nicht für das Fach Spanisch (was meistens erst als 2. oder 3. Fremdsprache gelernt wird (vgl. Grünewald 2009a: 30–32)) gelten.
[6]Die Prozesse des ‚Lesens‘ und ‚Schreibens‘ werden in den curricularen Vorgaben unterschiedlich bezeichnet. Um eine gewissen Einheitlichkeit in der Begriffsverwendung zu wahren, werden in dieser Studie ‚Lesen‘ und ‚Schreiben‘ als ‚Lese-‘ bzw. ‚Schreibkompetenz‘ bezeichnet.

In bildungspolitischen Dokumenten wird Lesekompetenz nun folgendermaßen modelliert: Das Beherrschen von Lesekompetenz als erreichbares Qualifikationsziel (Niveau C2 als höchste Kompetenzstufe) in seiner höchstmöglichen Ausprägung beschreibt der GeR folgendermaßen:

> [Der Sprachverwender] kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte). [Er] kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen (Europarat 2001: 4.4.2.2).

In den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache wird die verbindlich zu erreichende Lesekompetenz ähnlich bestimmt, mit dem Hauptunterschied, dass sie sich auf das Niveau B1(+) des GeR bezieht (vgl. Kultusministerkonferenz 2004: 12).

In den Berliner RLP Spanisch für die Sek I wird das zu erreichende Lesekompetenzniveau (für den mittleren Standard, der dem Abschluss der 10. Klasse entspricht) mit der Niveaustufe B1 festgesetzt. Lesekompetenz bezieht sich hier ausschließlich auf ‚Verstehen' von Texten (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a: 18). Außerdem wird dieses verbindlich zu erreichende Niveau durch die explizite Angabe von Textsorten und Lesestrategien sowie den impliziten Verweis auf verschiedene Lesearten konkretisiert.

Im Berliner RLP Spanisch für die Sek II wird das zu erreichende Lesekompetenzniveau zwischen den Niveaustufen B2 und C1 festgesetzt, wobei v.a. für den rezeptiven Bereich höhere Anforderungen gelten können. Die Schülerinnen und Schüler[7] können (im Grundkursfach)

> komplexe authentische Texte unterschiedlicher Länge und Textsorte [verstehen], auch wenn sie weniger vertrauten Gebieten zuzuordnen sind; sie entnehmen dem Text auch solche Argumente und Schlussfolgerungen, die eher abstrakter und komplexer Natur sind, – verstehen Sach- und Fachtexte sowie literarische Texte aus einem breiten Themenspektrum, das die historische Dimension einschließt (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006b: 13).

Im Leistungskursfach wird die zu erreichende Kompetenz auf weitere literarische Texte und ein breiteres Themenspektrum erweitert (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006b: 13).

Nachfolgend werden Teilbereiche von Lesekompetenz im Lichte fremdsprachendidaktischer Literatur näher charakterisiert und teilweise mit der vorher dargestellten bildungspolitischen Perspektive kontrastiert. Zu allererst wird näher auf den Vorgang des Lesens eingegangen, da sich daraus wichtige kognitive Aspekte von Lesekompetenz herleiten lassen, die im Widerspruch zu den bildungspolitischen Formulierungen stehen: In kognitionswissenschaftlicher Perspektive kann es sich beim Lesevorgang nicht nur um einen rein rezeptiven Prozess handeln:

> Leseverstehen ist als Informationsverarbeitung ein Akt ständiger Bedeutungskonstruktion und als ein Prozess zu begreifen, der bewusst erworben wird (Hermes 2010: 196)

---

[7] Im Folgenden mit „SuS" abgekürzt. Für andere Personenbeschreibungen wird in diesem Buch zu Gunsten einer leichteren Lesbarkeit nur die männliche Form verwendet. Die entsprechenden weiblichen Bezeichnungen sind selbstverständlich darin mit enthalten.

Der Prozess des Lesen beinhaltet offensichtlich **produktive** Anteile: Beim Leseverstehen kommt es zu einer Interaktion von *bottom-up*- und *top-down*-Prozessen (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010: 185–188; Hermes 2010: 196–200). Ersterer ist datengeleitet und beginnt bei den Zeichen im Text, die aufgenommen und verarbeitet werden. Graphische Stimuli werden somit dekodiert und dann in den eigenen Wissensbestand integriert. Bei dem Vorgang des Dekodierens handelt es sich um automatisierte hierarchieniedrigere Prozesse – auch als *lower level skills* bezeichnet –, zu denen sowohl die Wort- und Satzidentifikation als auch die Verknüpfung von Satzfolgen zählen. Dieser datengeleitete Prozess führt aber nur zu einem Verstehen – zu einer Sinnentstehung im Individuum –, wenn der Leseprozess nicht gleichzeitig auch konzeptgeleitet (d.h. *top-down*-Prozesse stattfinden) ist. Im Rahmen solcher *top-down*-Prozesse werden die wahrgenommenen Impulse den bereits vorhandenen Beständen des Sprach- und Weltwissens zugeordnet und in den Leseprozess eingebracht (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010: 39–43; 185–188; Hermes 2010: 196–200) Hierbei handelt es sich um strategisch-zielbezogene, hierarchiehöhere Prozesse – auch *higher level skills* genannt –, die das Verstehen des Gelesenen, die Verarbeitung der Informationen, das Interpretieren des Verstandenen und die Bewertung bzw. Reflexion beinhalten. Hierbei handelt es sich um das eigentliche ‚Textverständnis'(vgl. Hermes 2010: 196). Ergebnis dieser Prozesse ist die Bildung kohärenter mentaler Textinformationen unter Einschluss von (Vor-)Wissen. Zu den lesespezifischen kognitiven Aspekten von Lesekompetenz zählen außerdem Textsortenkenntnis, das Erkennen der Autorenintention und die Fähigkeit, Textinformationen mit eigenem Vorwissen zu einem mentalen Modell zu verbinden (vgl. Hurrelmann 2006: 275–286).

Die dargelegten kognitiven Determinanten der Lesekompetenz kennzeichnen für den schulischen Fremdsprachenunterricht[8] einige zentrale Ansatzpunkte zur Förderung der Lesekompetenz: Es müssen sowohl konzept- als auch datengeleitete Prozesse berücksichtigt werden. Entscheidend ist demnach einerseits die Aktivierung von Vorwissen, wozu thematisches Vorwissen, themenorientierter Wortschatz, aber auch Textsortenwissen zählen (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010: 185–188; Schumann 2009: 195–197). Ebenfalls dazu gehören auch das Anknüpfen an die im Text evtl. angesprochene Tagesaktualität oder die persönlichen Erfahrungen der Lernenden, welche mit dem Thema in Zusammenhang stehen (vgl. Westhoff 1997: 95–97; 114–122). Am besten eigenen sich dazu Übungen in der *pre-reading*-Phase (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010: 185–188). Da in der Fremdsprache unbekannte Wörter oder Strukturen den Lesefluss verlangsamen und die Textschwierigkeit anders wahrgenommen wird, müssen Erschließungstechniken möglichst früh vermittelt werden, damit das Erlernen der *lower-level-skills* erfolgreich sein kann (vgl. Hermes 2010: 196–200)[9].

Ein weiterer Bereich der Lesekompetenz sind die motivationalen Fähigkeiten (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007a: 19f; Hurrelmann 2006: 275–286). Zu ihnen

---

[8]Im weiteren Verlauf des Buches mit „FSU" abgekürzt.
[9]Da die Aspekte der Lese- und Schreibstrategien für die Forschungsfrage dieses Buches nicht zielführend sind, werden sie in diesem Werk nicht weiter ausgeführt.

zählen Zielstrebigkeit, Ausdauer, die Aktivierung positiver Gratifikations- und Nutzenerwartung, sowie das Bedürfnis nach kognitiver Durchdringung. Als Aktivierung positiver Gratifikations- und Nutzenerwartung bezeichnet man die aktivierende Zielausrichtung des Lesens. Das umfasst z.B. das Lesen aufgrund der Aussicht auf Anschlusskommunikation, z.B. mit Gleichaltrigen, oder das Bedürfnisses nach emotionaler Anregung und Genusserleben durch das Lesen selbst. Zu unterscheiden sind hier intrinsische und extrinsische Lesemotivation. Intrinsische Lesemotivation kann sich zweifach manifestieren: Sie kann gegenstandsspezifisch, wenn der Leser am Thema des zu lesenden Textes interessiert ist. Sie kann aber auch tätigkeitsspezifisch sein, wenn der Leser die Tätigkeit des Lesens an sich als motivierend empfindet. Extrinsische Motivation hingegen entsteht durch Ereignisse, die als Folge einer Handlung erwartet werden[10]. Die beiden Motivationsarten wirken nicht antagonistisch, sondern beide können wichtige Merkmale des Leseverhaltens, z.B. die Lesemenge, beeinflussen und damit lesemotivationsfördernd wirken.

Folgendes ist zur Lesemotivationsförderung möglich: Textthemen sollten immer aus dem unmittelbarem Lebens- und Erfahrungsbereich der Schüler stammen. Denkbar wäre demzufolge auch die Verwendung von Liedtexten aktueller fremdsprachiger Musik, da diese in besonderem Maße einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler herstellen können. Das Textniveau sollte unbedingt dem sprachlichen Niveau der Schüler entsprechen. Texte sollten daher weder zu leicht noch zu schwer sein. Ebenfalls motivationsfördernd ist es, ein interessengeleitetes Lesen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang sollten Möglichkeiten zur Lektüreauswahl durch die Lernenden selbst überprüft werden. Das Lesen an sich sollte mehrheitlich aus einem Informationsbedürfnis heraus erfolgen und nicht (nur) der Sprachübung dienen. Durch die Auswahl authentischer Texte für den Unterricht wird eine realere Kommunikationssituation geschaffen (vgl. Westhoff 1997: 84f). Vorbereitende Übungen – in der *pre-reading*-Phase – haben für die Motivationsförderung eine besonders große Bedeutung: Sie schaffen einerseits einen Erwartungshorizont und bewirken andererseits den Aufbau eines gewissen Leseinteresses (vgl. Vences 2004: 10). So können vor der Lektüre beispielsweise Klappentexte oder einzelne Überschriften gelesen werden, provokative Statements abgegeben oder Spekulationen formuliert werden (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010: 185–188).

Weiterhin beinhaltet Lesekompetenz auch affektive bzw. emotionale Faktoren (vgl. Hurrelmann 2006: 275–286). Dazu zählt die Fähigkeit, Texte bedürfnisbezogen auszuwählen, das heißt Lesebedürfnisse und Leseangebot aufeinander abzustimmen. Ebenfalls gehört die Fertigkeit dazu, positive Gefühlserlebnisse mit der Lektüre zu verbinden; das meint also die Anwendung von Strategien zum Balancieren der durch den Leseprozess entstehenden Gefühle oder der Stabilisierung der Motivation. Und schließlich ist auch damit gemeint, die Lesesituation genießen zu können (vgl. Hurrelmann 2006: 275–286). Die Bedeutung von Emotionen darf für den FSU nicht unterschätzt werden: Gemäß der *affective-filter*-Hypothese nach Krashen und Terrel verarbeiten und

[10]Das kann das Vermeiden einer negativen Kompetenz oder das Anstreben positiver Konsequenzen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007a: 19f.) sein.

nehmen Menschen am besten sprachlichen Input auf, wenn sie sich in einer angstfreien Spracherwerbsumgebung sicher fühlen und sie der Text positiv emotional involviert. Angst blockiert sie, Anregungsreichtum und Angstfreiheit sind hingegen wichtige Voraussetzungen für Sprachenlernen (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010: 43–53). Demzufolge sollten für den FSU Texte ausgewählt werden, die für die SuS subjektiv bedeutsame Inhalte bereitstellen und emotional markiert sind. Der Einsatz von Lyrik kann hier eine insbesondere subjektive und emotionale Auseinandersetzung mit Texten ermöglichen (vgl. Lüning 2010: 5–7). Auch kann eine „…ästhetisch ansprechende Verpackung der Inhalte [bzw. Texte]...“ (S. Decke-Cornill und Küster 2010: 51) hilfreich sein.

Lesekompetenz beinhaltet auch reflexive Anteile: Dazu zählen die Fähigkeiten, Textinhalte, -intentionen und Darstellungsformen, intertextuelle und historische Kontexte auf ihre Bedeutung hin zu überprüfen und über die eigenen Erfahrungsbezüge zu Texten nachzudenken. Weiterhin gehört dazu die Fähigkeit, Texte unter der Perspektive von eigenen Erfahrungsbezügen zu bewerten, um diese zur Verbesserung eigener Handlungskompetenzen bis hin zur Persönlichkeitsentwicklung einzusetzen. (vgl. Hurrelmann 2006: 275–286). Dieser Teilbereich kann besonders mit Hilfe von Aufgaben gefördert werden, die während der Lektüre stattfinden oder sich ihr anschließen (und teilweise schon mit Sprachproduktion verbunden sind). Während der Lektüre können die Schüler Leseaufträge bearbeiten, die besonders implizites Verstehen fördern oder textunabhängige Fragen stellen. Das Führen eines Leser-Lerner-Tagebuchs stellt hierfür ebenfalls ein geeignetes Verfahren dar (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010: 187; Vences 2004: 10). Nach dem Lesen wären weiterführende Aufgaben wie beispielsweise weitere Informationsrecherchen oder produktive Aktivitäten denkbar (vgl. Vences 2004: 10f.).

Und schließlich kann in einem weiteren Sinne von Lesekompetenz auch die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation als ein Teilbereich erachtet werden. Damit ist die Handlungsdisposition gemeint, während und nach dem Rezeptionsprozess in Kommunikationen mit anderen über Texte einzutreten, wodurch ein Aushandeln von Textbedeutungen und Bedeutungskonsensen in unmittelbarer sozialer Interaktion erfolgt. Die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation umfasst aber auch die produktive Verarbeitung von Texten. (vgl. Hurrelmann 2006: 275–286). Hierfür sind verschiedene Aktivitäten im Anschluss an die Lektüre denkbar, wie zum Beispiel den Text zu bewerten, Schlussfolgerungen zu ziehen, Kritik bzw. Stellungnahme zum Text schreiben oder auch eine Befragung zum Thema planen und durchführen (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010: 187; Hermes 2010: 199; Schumann 2009: 197).

2.1.1.2 Lesetätigkeiten

Gemäß dem GeR kann ‚Lesen‘ mit verschiedenen Absichten verbunden sein, aus denen sich die verschiedene Lesarten ergeben. (Deren Beherrschung gilt auch als ein Teil von Lesekompetenz.). Das sind im Folgenden: Ein globalen Verständnis , d.h. es gilt insgesamt zu erfassen, was gemeint ist (Lesen zur allgemeinen Orientierung); ein selektives Verstehen, bei dem man eine ganz

bestimmte Information erhalten will (informationsentnehmendes bzw. selektierendes Lesen); und eine Detailverstehen, bei dem es darum geht, das Gesagte in seinen Einzelheiten verstehen (detailliertes Lesen). Des Weiteren kann es auch von der Absicht geleitet sein, Schlussfolgerungen ziehen zu können, z.B. damit man eine Anweisung befolgen kann. Die Aufzählung im GeR bleibt offen, da sie mit einem „usw." abschließt. (vgl. Europarat 2001: 4.4.2.2). Am Rande wird auch das ‚unterhaltende Lesen' genannt.

Die Ausführungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache stimmen inhaltlich mit denjenigen des GeR im Wesentlichen überein, außer, dass in den nationalen Standards das unterhaltende Lesen nicht erwähnt wird. In beiden Dokumenten sind die zu beherrschenden unterschiedlichen Lesearten anhand konkreter Textsorten und Absichten spezifiziert (vgl. Kultusministerkonferenz 2004: 12f.).

Ähnlich sieht es bei den Bestimmungen der Berliner Rahmenlehrpläne für die Sek I und II aus: Hier stehen auch das orientierende und selektierende informationsentnehmende Lesen, sowie das detaillierte im Mittelpunkt. Letzteres findet sich aber nur in den sog. erweiterten Standards. In den erweiterten Standards der Sek I sowie den Vorgaben der Sek II finden sich aber auch erste implizite Ansätze zu einem analytischen und kreativen Lesen. Auch hier sind die zu erreichenden Kompetenzen anhand konkreter Themenstellungen und Textsorten genau charakterisiert (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a: 18f., 2006b: 21).

In der fachdidaktischen Literatur wird in der Regel zwischen vier bis sechs Lesestilen unterschieden. Die folgenden bereits erwähnten Lesearten finden sich ebenfalls in der fachdidaktischen Literatur wieder: Beim orientierenden Lesen (auch globales Lesen oder *skimming* genannt) wird die Aufmerksamkeit besonders auf Überschriften, Bilder, Hervorhebungen etc. gerichtet, um einen Überblick über den Textinhalt zu erhalten. Unter einem selektierenden Lesen (auch als *scanning* bezeichnet) versteht man ein zielgerichtetes und interessegeleitetes Lesen, bei dem der Text unter bewusster Vernachlässigung der restlichen Textinhalte abgesucht und wahrgenommen wird. Beim detaillierten Lesen werden alle enthaltenen Informationen verarbeitet. Der Text wird Wort-für-Wort gelesen. Im Rahmen des analytischen Lesens, das in den bildungspolitischen Setzungen nur vage angedeutet wird, geht es um eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text, an die anschließend eine Interpretation und Bewertung erfolgt (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010: 185–188; Hermes 2010: 198; Schumann 2009: 196; Vences 2004: 7). Das nur im GeR erwähnte ‚unterhaltende Lesen' könnte am ehesten dem ganzheitlichen Lesen entsprechen, bei dem Inhaltsorientierung und Sinnentnahme dominieren und das dem Vergnügen dient. Eine Auswertung des Textes ist hier sekundär (vgl. Schumann 2009: 195–197). Das kreative Lesen wird in keiner der curricularen Vorgaben erwähnt. Bei dieser Lesart dient der Text der Aktivierung eigener Erfahrungen und des thematischen Vorwissens. Es zielt somit auf eine aktive und effektive Auseinandersetzung mit dem Text ab. Auf diese Weise kann es auch kreative Reaktionen, wie beispielsweise kreatives Schreiben fördern (vgl. Schumann 2009: 195–197). Den Lesearten ist schließlich noch hinzuzufügen, dass ihnen jeweils unterschiedliche Textsorten und

Texterschließungsstrategien entsprechen (vgl. Grünewald und Küster 2009: 195–197). In diesem Zusammenhang sollte den SuS bewusst gemacht werden, dass die Leseabsicht das Leseverfahren bestimmt. Zur praktischen Umsetzung dieses Prinzips können jeweils zur Lektüre passende Lesestile vereinbart bzw. Leseaufträge gegeben werden, die unterschiedliche Lesestile erfordern (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010: 187). Dabei sollten auch schon frühzeitig authentische Lesematerialen eingesetzt werden. Hierfür eignen sich auch bildgestützte Texte, Werbetexte oder Jugendliteratur, da sie einen starken Bezug zur Erfahrungswelt der Schüler aufweisen bzw. einen echten Leseanreiz bieten (vgl. Schumann 2009: 197). Prinzipiell sollten im FSU alle Lesearten zum Einsatz kommen, um die Lernenden früh zu einer größeren Selbstständigkeit im Umgang mit Texten zu führen (vgl. Decke-Cornill und Küster 2010: 185–188).

2.1.1.3 Textsorten

In den verschiedenen bildungspolitischen Setzungen soll sich Lesekompetenz des Einzelnen auch auf bestimmte Textsorten beziehen, d.h. sich in ihnen manifestieren.

Der GeR „kennt“ eine Vielzahl verschiedener Textsorten, deren Aufzählung explizit als nicht abgeschlossen verstanden werden will[11]. Die zu beherrschende Textsortenvielfalt nimmt mit steigender Niveaustufe zu (vgl. Europarat 2001: 4.4.2.2).

Weniger ausführlich sind die Textsortenbestimmungen in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache beschrieben. Hier soll sich die Lesekompetenz der Lernenden an „verschiedenen Texten“ zeigen[12].

Im Berliner RLP Spanisch Sek I wird “ – im Vergleich zu GeR und Bildungsstandards –eine sehr ausdifferenzierte Vielzahl „geeigneter Textsorten“ angegeben, auf die sich Lesekompetenz bezieht[13].

In den abschlussorientierten Standards des Berliner RLP Spanisch Sek II finden sich nach Grund- und Leistungskursniveau differenziert, ebenfalls verschiedene Textsorten[14]. Dabei handelt es

---

11Diese werden hier ungeordnet, in der Reihe ihres Vorkommens im Dokument, angegeben: Sachtexte, Artikel einer Enzyklopädie, private-, „Standard- und Routinebriefe“, einfache Mitteilungen, Informationsbroschüren, kurze offizielle Dokumente, Zeitungsartikel, „Alltagstexte“ wie Anzeigen, Prospekte, Speisekarten, Literaturverzeichnisse und Fahrpläne, Berichte, argumentative Texte, Anleitungen und Vorschriften (vgl. Europarat 2001: 4.4.2.2).

12Genannt werden hier: Korrespondenz, Anleitungen, Hinweise, Personenbeschreibungen, Klappentexte, Vorschriften, argumentative Texte wie Zeitungsartikel und einfache literarische Texte wie beispielsweise *shortstories* (vgl. Kultusministerkonferenz 2004: 12;19).

13Für den einfachen Standard sind das Fahrpläne, Speisekarten, Prospekte, Werbung, Annoncen, Formulare, Straßenschilder, Wegweiser, Handlungsanweisungen (z. B. Rezepte), Hinweise zum Gebrauch von Geräten im Alltag, Verbote bzw. Gebote, Briefe, Einladungen, Glückwünsche, Lieder, Reime, Comics, Rätsel und kurze Geschichten mit einfachen Strukturen. Für den mittleren Standard kommen zusätzlich Berichte, Beschreibungen, kurze Geschichten, Biografien, Kataloge, Reiseprospekte, Zeitungsüberschriften, Inserate, Wetterberichte hinzu. Im erweiterten Standard kommen Prosatexte, Gedichte und ausgewählte Zeitungsartikel als Textsorten hinzu (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a: 18f.).

sich um Sach-, Fach- und ebenfalls literarische Texte (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006b: 13). In den Umsetzungsempfehlungen eines Themenfeldes werden explizit auch fiktionale Texte erwähnt[15].

In den curricularen Vorgaben fällt insgesamt ein Übergewicht von Sachtexten gegenüber literarischen Texten auf, die nur in den länderbezogenen Curricula erwähnt werden, wobei fiktionale Texte nur einmal genannt sind. Alle Textsorten beziehen sich auf Printtexte. Das Lesen elektronischer Texte wird an keiner Stelle explizit erwähnt. Welche Textsorten im FSU eingesetzt werden sollen, darüber lassen sich keine eindeutigen Angaben innerhalb der wissenschaftlichen Literatur finden. Sicher ist, dass für den Erwerb fremdsprachiger Lesekompetenz „…eine gewisse Vielfalt an Textsorten erforderlich ist“ (S. Schumann 2009: 197). Dass die SuS „Schemata“ und „Sprachschablonen“ in einer Textsorte erkennen können, stellt gleichzeitig auch eine wichtige Voraussetzung zum Erwerb der Schreibkompetenz dar (vgl. Blume 2007: 180f). Generell bezieht sich die Kenntnis solcher konventionell geltenden Muster für komplexe sprachliche Handlungen sowohl auf Textproduktion als auch dessen Rezeption. Wer diese Muster beherrscht, ist in der Lage, in unterschiedlichen Kommunikationsbereichen situativ wie auch sozial angemessen zu handeln (vgl. Gansel 2011: 31–44).

2.1.1.4 Themenbereiche

Lesekompetenz vollzieht sich immer auch an bestimmten Themen. Der GeR gibt hierfür eine Liste von Themen an, auf welche der Lernende vorbereitet und welche er bewältigen können muss[16]. Diese Themenliste ist allerdings endgültig. Außerdem muss aus dieser - auf die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt – kontextspezifisch ausgewählt werden. Mit steigenden Niveaustufen nimmt der Grad der Abstraktion, der Komplexität und die Personenferne[17] der zu bewältigenden Themen zu (vgl. Europarat 2001: 4.4.2.2). In den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache und im Berliner RLP Spanisch zeigt sich Lesekompetenz an Themen des Interesse- und Erfahrungsbereiches der SuS (vgl. Kultusministerkonferenz 2004: 12; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a: 18f). Die verschiedenen drei Standards des RLP unterschieden sich in der zunehmenden Komplexität der zu verstehenden Themen. Im Berliner RLP

14Das sind – bezogen auf Spanisch als Grundkursfach – „…authentische lebensweltorientierte Texte unterschiedlicher Länge, primär Sach- aber auch Fach- und einfache literarische Texte“ (S. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006b: 13) sowie – falls Spanisch Leistungskursfach ist – „…komplexe authentische Texte unterschiedlicher Länge und Textsorte…“(S. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006b: 13).

15Hierbei obliegt es jedoch der Lehrkraft, welche funktionale kommunikative Kompetenz mit dieser Textart gefördert wird. Fest steht lediglich, dass die Abschlussstandards für alle Teilkompetenzen zu erreichen sind (vgl. Senatsverwaltung für Jugend, Bildung, Sport 2006b:13).

[16]Das sind im Folgenden: Informationen zur Person; Wohnen und Umwelt; Tägliches Leben; Freizeit, Unterhaltung; Reisen; Menschliche Beziehungen; Gesundheit und Hygiene; Bildung und Ausbildung; Einkaufen; Essen und Trinken; Dienstleistungen; Orte; Sprache und Wetter (vgl. Europarat 2001: 4.2).

[17]Das heißt, ein Thema stammt nicht aus dem (unmittelbaren) Fach- bzw. Interessengebiet des Lernenden.

Spanisch Sek II hingegen gibt es ein verbindlich zu absolvierendes Themenspektrum (mit konkreten Themenstellungen) an dem der (Lese-)Kompetenzerwerb stattfinden soll. Dabei entscheidet die Lehrkraft selbst, wo der Fokus der Kompetenzentwicklung im jeweiligen Themenfeld liegt. Diese verbindlichen Themenfelder sind: ‚Individuum und Gesellschaft'[18], ‚Nationale und kulturelle Identität'[19], ‚Eine Welt – globale Folgen'[20] und ‚Herausforderungen der Gegenwart'[21] (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006b: 19–23).

Innerhalb der fachdidaktischen Literatur findet man keine Aufstellungen von Themenlisten, an denen sich der (Lese-)Kompetenzerwerb vollziehen soll. Generell spielen bei der Themen- (bzw. Textauswahl) eher allgemeine fachdidaktische und pädagogische Prinzipien eine Rolle. Das sind einerseits die persönlichen Voraussetzungen der SuS[22], andererseits aber auch affektive und motivationale Faktoren[23] und auch inwieweit vielfältige – keinesfalls eurozentrische Bezüge – zu hispanophonen Kulturen hergestellt werden können (vgl. Grünewald 2009b: 151–161). Weiterhin wird die Einheit von Sprache und Inhalt im Fremdsprachenunterricht betont. Es geht also nicht nur um eine sprachlich-funktionale Ebene von Inhalten, sondern auch um zahlreiche soziokulturelle Erfahrungen und Einsichten in die spanischsprachige Welt (vgl. Häuptle-Barceló 2009b: 134–137).

Da im vorliegenden Buch nicht nur untersucht werden soll, wie Web 2.0-Anwendungen Lesekompetenz fördern können, sondern das didaktische Potenzial auch im Hinblick auf Schreibkompetenz erfasst werden soll, ist das nächste Unterkapitel dieser funktionalen kommunikativen Kompetenz gewidmet.

2.1.2 Die funktionale kommunikative Kompetenz ‚Schreiben'

In diesem Unterkapitel wird Schreibkompetenz mit ihren verschiedenen Teilbereichen und Schreibvarianten dargestellt, sowie Textsorten und Themenbereiche aufgeführt, an denen sie sich zeigen soll.

---

[18]Dazu zählen Themen wie politische, geschichtlich und soziale Entwicklung in Lateinamerika und Spanien sowie politisches Engagement (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006b: 20).

[19]Dazugehörige Themen sind das Aufeinandertreffen der spanischen mit der präkolumbischen Kultur, Unabhängigkeitsbestrebungen in Lateinamerika, Autonomiebewegungen in Spanien und Spanien in Europa (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006b: 21).

[20]Aufgeführte Themen sind: Ein- und Auswanderung, soziales Miteinander und soziokulturelle Trends, Welt der Medien und interkulturelle Kommunikation (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006b: 22).

[21]Geeignete Themen sind: Das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen, Ethnien und Bevölkerungsschichten in Spanien und Lateinamerika, Arbeiten und Studieren in spanischsprachigen Ländern, Metropolen sowie Tourismuskonzepte und Ökologie (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006b: 23).

[22]Beispielsweise Alter, Lernniveau und Vorwissen.

[23]Dazu zählen beispielsweise das Identifikationspotenzial mit dem (literarischen) Text, thematische Abwechslung, Bezug zur Lebenswelt der SuS, Aufforderung zur kognitiven und affektiven Auseinandersetzung, Interesse und Lernbedürfnisse der SuS (vgl. Grünewald 2009b: 151–161).

2.1.2.1 Schreibprozess und Schreibkompetenz

Der Prozess des Schreibens wird in curricularen Setzungen folgendermaßen charakterisiert: Im GeR wird ‚Schreiben' als eine Aktivität bestimmt, bei der die

> Sprachverwendenden als Autoren einen geschriebenen Text [**produzieren**], der von einem oder mehreren Lesern rezipiert wird (Europarat 2001: 4.4.1.2).

In den Berliner Rahmenlehrplänen für den Spanischunterricht wird es ebenfalls zu den ‚produktiven Fertigkeiten' gezählt (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a: 11, vgl. 2006b: 10). Die nationalen Bildungsstandards folgen dieser Einteilung nicht, sie bezeichnen ‚Schreiben' als ‚**schriftsprachliche** Kompetenz' (vgl. Kultusministerkonferenz 2004: 8).

Schreibkompetenz wird nun in bildungspolitischen Dokumenten wie folgt modelliert: Das Beherrschen von Schreibkompetenz als erreichbares Qualifikationsziel (Niveau C2 als höchste Niveaustufe) in seiner höchstmöglichen Ausprägung beschreibt der GeR folgendermaßen:

> [Der Sprachverwender] kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert (Europarat 2001: 4.4.1.2).

Diese Ziele werden in zwei weiteren Beispielskalen durch ‚kreatives Schreiben' und ‚Aufsätze und Berichte schreiben' konkretisiert.

In den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache wird Schreibkompetenz ähnlich bestimmt, mit dem Hauptunterschied, dass sie sich auf das Niveau B1(+) des GeR bezieht:

> Die Schülerinnen und Schüler können zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen aus ihrem Interessengebiet verfassen (B1) (Kultusministerkonferenz 2004: 13).

Zusätzlich wird diese Beschreibung in Bezug auf das Verfassen von Notizen, kurzen Mitteilungen, detaillierten Texten, kurzen Aufsätzen und Berichte konkretisiert.

In dem Berliner RLP Spanisch für die Sek I wird das zu erreichende Schreibkompetenzniveau (für den mittleren Standard) mit der Niveaustufe B1 festgesetzt. Außerdem wird das Schreibkompetenzniveau durch die explizite Angabe von Textsorten, Schreibanlässen und Schreibstrategien sowie den impliziten Verweis auf verschiedene Schreibarten konkretisiert (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006a: 19f).

Im Berliner RLP Spanisch für die Sek II, der die zu erwerbende Kompetenz genau festschreibt, wird das zu erreichende Schreibkompetenzniveau zwischen den Niveaustufen B2 und C1 festgelegt. Die SuS des Grundkursfachs

> verfügen über ein gesichertes grundlegendes Repertoire schriftsprachlicher Mittel und einen angemessenen Sachwortschatz, … erstellen selbstständig adressatengerechte, textsortenspezifische und strukturierte Texte zu verschiedenen Themen aus den Themenfeldern … und ihren Interessengebieten, …nehmen hinreichend genau, zweckorientiert und verständlich zu einem breiten Spektrum alltäglicher und überwiegend bekannter Sachverhalte und Themen des fachlichen und persönlichen Interesses Stellung, … [und] vermitteln Erfahrungen und Informationen und sprechen sich begründet für oder gegen eine Position aus, heben entscheidende Details sprachlich hervor, nehmen Stellung und ziehen Schlussfolgerungen. Dabei gliedern und entfalten sie ihre Aus-