

Andreea LUKÁCS

**Die Rolle des kreativen Schreibens
in der Förderung der Sprachkompetenzen
im
DaF-Unterricht auf Niveau A1 und A2**



Editura
Universității
Transilvania
din Brașov

2026

EDITURA UNIVERSITĂȚII TRANSILVANIA DIN BRAȘOV

Adresa: Str. Iuliu Maniu nr. 41A
500091 Brașov
Tel.: 0268 476 050
Fax: 0268 476 051
E-mail: editura@unitbv.ro

**Editură recunoscută CNCS, categoria B pentru
domeniul filologie (2020)**

ISBN 978-606-19-1833-1 (e-book)

Copyright © Autorul, 2026

Referenți științifici:

Conf. univ. dr. Delia COTÂRLEA, Universitatea Transilvania din Brașov

Conf. univ. dr. Ioana Hermine FIERBINȚEANU, Universitatea din București

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	5
2	DIE FERTIGKEIT SCHREIBEN – HISTORISCHER ÜBERBLICK	7
3	KREATIVES SCHREIBEN	9
3.1	Zum Stellenwert des kreativen Schreibens im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht...9	
3.2	Didaktisches Herangehen an die Kreativität und das kreative Schreiben	11
3.3	Neuropsychologische Grundlagen der Kreativität und des Schreibprozesses	13
3.4	Bedeutung des kreativen Schreibens	15
4	TECHNIKEN UND VERFAHREN DES KREATIVEN SCHREIBENS	18
4.1	Zum progressiven Aufbau des Schreibprozesses	18
4.1.1	Clustering	19
4.2	Literatur als Anregung zum kreativen Schreiben	20
4.2.1	Der Fremdsprachenlehrer in der Rolle des Kulturvermittlers	22
4.2.2	Die Sprache als Kulturträger	24
4.2.3	Das Fremde und das Eigene. Die Innen- und die Außenperspektive	25
4.2.4	Das Fremdverstehen	26
4.2.5	Kompetenzförderung durch kreativen, handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit lyrischen Texten	27
4.2.6	Rahmenbedingungen	29
4.3	Kreatives Schreiben nach literarischer Vorlage	30
4.3.1	Unterrichtsbeispiel 1	31
4.3.2	Unterrichtsbeispiel 2	32
4.3.3	Unterrichtsbeispiel 3	34
4.3.4	Unterrichtsbeispiel 4	35
4.3.5	Unterrichtsbeispiel 5	37
4.3.6	Unterrichtsbeispiel 6	39
4.3.7	Unterrichtsbeispiel 7	40
4.4	Kreatives Schreiben mit non-literarischen Schreib Anregungen	42
4.4.1	Unterrichtsbeispiel 8	42
4.4.2	Unterrichtsbeispiel 9	43
4.4.3	Unterrichtsbeispiel 10	44
4.4.4	Unterrichtsbeispiel 11	45
4.4.5	Unterrichtsbeispiel 12. Konkrete Poesie	46
4.4.6	Unterrichtsbeispiel 13. Elfchen	48
4.5	Präsentationsformen der Schüलगedichte	48

5	UMGANG MIT FEHLERN UND BEWERTUNG KREATIVER SCHREIBLEISTUNGEN.....	50
6	SCHÜLERUMFRAGE ZUM THEMA KREATIVES SCHREIBEN.....	53
6.1	Zur Forschungsmethode.....	53
6.2	Datenanalyse	53
6.2.1	Zur Teilnahme an kreativen Schreibübungen.....	53
6.2.2	Zur Beurteilung des kreativen Schreibens	54
6.2.3	Auswirkung des kreativen Schreibens auf die Fremdsprachenkenntnisse.....	56
6.2.4	Förderungsbereiche des kreativen Schreibens	57
6.2.5	Kreative Schreibübungen im Vergleich zu lehrbuchtypischen Übungen.....	58
6.2.6	Zur Bedeutung des Selbstausdrucks im kreativen Schreibprozess	59
6.2.7	Zur Bedeutung des Selbstausdrucks in der Überwindung sprachlicher Defizite ..	60
6.2.8	Zur Bevorzugung bestimmter kreativer Schreibformen.....	61
6.2.9	Zur Diskrepanz zwischen inhaltlichem Wollen und sprachlichem Können.....	62
6.2.10	Zum zukünftigen Einsatz kreativer Schreibübungen	63
7	AUSWERTUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	64
8	LITERATUR	66
9	ANHANG. ARBEITSBLÄTTER ZU DEN UNTERRICHTSBEISPIELEN	71

1 EINLEITUNG

Kreativ zu sein, ist in unserer modernen Gesellschaft eine Anforderung vieler Tätigkeits- und Arbeitsbereiche, denn Kreativität „gehört zu unserem Zeitgeist“¹, und als in jedem Menschen vorhandenes Potenzial gilt es, sie zu erwecken und zu entfalten. Aufgrund ihrer Komplexität weisen ihre Definitionen unterschiedliche Sichtweisen auf, u.a. wurde sie mit den Merkmalen des divergenten Denkens, d.h. Flexibilität, Originalität, Assoziations- und Gedankenfluss sowie Improvisationsvermögen in Zusammenhang gebracht.²

Vor dem Hintergrund eines nicht nur kreativen, sondern auch kreativ-sprachlichen Potenzials, über das jeder Mensch verfügt, lässt sich die Anregung und Entfaltung der Kreativität auch im Fremdsprachenunterricht, nämlich in der Schreibförderung anwenden.³ Die jahrzehntelang vernachlässigte Fertigkeit Schreiben hat seit der Etablierung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*⁴ (im Folgenden GER) eine Rehabilitation erlebt, ihre Schlusslichtposition ist aber weiterhin zu bemerken. Ferner zeigt eine genauere Analyse der DaF-Lehrbücher, dass innerhalb der schreibfördernden Aufgaben das funktional-kommunikative Schreiben zuungunsten des kreativen Schreibens weitgehend dominiert. Die ungünstige Position oder das Fehlen der kreativen Schreibaufgaben in vielen Lehrwerkkonzepten mag wohl einleuchtende Gründe in einer auf Dynamik, Schnelligkeit und Wirksamkeit ausgerichteten Welt haben, doch ihre wissenschaftlich fundierten, vielfältigen Vorteile in der Sprach- und Persönlichkeitsförderung sind mittlerweile Fakten, die auch in der DaF-Unterrichtspraxis mitberücksichtigt werden sollten.

Welchen Stellenwert nehmen das Schreiben und das kreative Schreiben im Laufe der wechselnden Fremdsprachen-Unterrichtsparadigmen ein? Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse befürworten den Einsatz kreativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht? Welche Techniken, Verfahren und Formen des kreativen Schreibens stehen den Lehrenden im DaF-Unterricht zur Verfügung? Wie wird kreatives Schreiben von den Lernenden wahrgenommen und beurteilt? Wie wirkt sich kreatives Schreiben auf die Sprachkompetenz der Lernenden aus? Die Gliederung der vorliegenden Arbeit leitet sich aus diesen Forschungsfragen her und die Arbeit geht von der Hypothese aus, dass das kreative Schreiben eine kompetenzfördernde, von den

¹Wolfrum, Jutta: *Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ)*. Ismaning 2010, S. 27.

²Vgl. Guilford, Joy Paul: *Traits of creativity*. In: Anderson, Harold (Hg.): *Creativity and its Cultivation*. New York 1959, S. 142-162.

³Vgl. Böttcher, Ingrid: *Grundlagen kreativen Schreibens*. In: Böttcher, Ingrid (Hg.): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden, Beispiele für Fächer und Projekte, Schreibecke und Dokumentation*. Berlin 1999, S.11.

⁴Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen wurde vom Europarat erarbeitet und 2001 veröffentlicht. Er stellt eine gemeinsame Grundlage für die Entwicklung von fremdsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Lehrwerken und Sprachprüfungen dar.

SchülerInnen positiv aufgenommene Alternative zu den funktional-kommunikativen Schreibaufgaben bietet. Die Arbeit nimmt sich vor, durch die Untersuchung wichtiger Merkmale der Thematik, durch die Unterrichtsbeispiele bzw. die Auswertung der Schülerleistungen und der sich aus der Umfrage ableitenden Forschungserkenntnisse das oben genannte Defizit (teilweise) zu beheben.

Im Anschluss an den historischen Überblick über den Stellenwert der Fertigkeit Schreiben (Kapitel 2) wird im dritten Kapitel auf die Merkmale des kreativen Schreibens unter Berücksichtigung sprachdidaktischer und neuropsychologischer Erkenntnisse eingegangen. Das vierte Kapitel bietet Einblick in die Techniken und Verfahren des kreativen Schreibens und exemplifiziert dessen Einsatz im DaF-Unterricht an mehreren praktischen Beispielen mit und ohne literarische Vorlage. Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit der Problematik des Umgangs mit Fehlern und der Bewertung kreativer Schüler-Schreibleistungen, vor dem Hintergrund eigener Praxiserfahrungen. Abgerundet werden die wissenschaftlichen Grundlagen und praxisorientierten Unterrichtsbeispiele im sechsten und siebten Kapitel durch die aus der Schülerumfrage ergebenden Forschungsergebnisse und ihre Auswertung.

2 DIE FERTIGKEIT SCHREIBEN – HISTORISCHER ÜBERBLICK

Schreiben gilt als die zweite produktive Fertigkeit im Erwerb einer Fremdsprache, dem aber nicht immer die gleiche Bedeutung zugeschrieben wurde. Die wechselnden didaktischen Konzepte gingen mit der Fertigkeit Schreiben unterschiedlich um, wobei sowohl ihre Vorrangigkeit als auch ihre Ausschließung im Laufe der Zeit festgestellt werden kann. Die im 19. Jahrhundert dominante Grammatik-Übersetzungsmethode im Fremdsprachenunterricht hat als zentrales Anliegen die Geistesschulung und fordert dementsprechend von den Lernenden freien Aufsatz bzw. Lyrikübersetzung.⁵ Diese Tendenz hält noch bis Mitte des 20. Jahrhunderts an, als die damals aufkommende audiolinguale Methode sich fast ausschließlich dem mündlichen Sprachgebrauch zuwendet. Die Vorrangigkeit der Einübung authentischer Sprachmuster durch Situativität und Imitation verbannt beinahe gänzlich die Förderung der Fertigkeit Schreiben.⁶ Die darauffolgende kommunikative Wende der 1970er Jahre bekräftigt die pragmatisch-funktionale Ausrichtung der Fremdsprachendidaktik sowie den Begriff Sprachkompetenz, indem sie das pramalinguistische Verständnis der Sprache in die didaktischen Überlegungen miteinbezieht. Die neue Auffassung, wonach die Sprache menschliches Handeln darstellt, prägt stark die Lernzielbestimmung sowie die Lehrmaterialgestaltung, erklärt das Anbieten lernerbezogener Inhalte bzw. das Schaffen kommunikativ relevanter Situationen und behält die Vorrangigkeit der Mündlichkeit bei.⁷

Der Verdrängung der Schreibfertigkeit kommt zuerst 1988 das Goethe-Institut durch ein Kolloquium zum Thema *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* entgegen.⁸ Der Herausgeber Manfred Heid regt im Vorwort zum Umdenken an und bezieht sich auf Untersuchungen, laut denen die Schreibfertigkeit sich als Mittlertätigkeit positiv auf die Aneignung anderer Sprachfertigkeiten auswirke.⁹ Der GER, der die vier kommunikativen Teilkompetenzen (Fertigkeiten: Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen) beschreibt, stellt schon seit über zwei Jahrzehnten eine entscheidende Richtlinie für die Gestaltung kommunikativ ausgerichteter Lehrbücher. Dementsprechend wird die getrennte und integrative Förderung aller

⁵Vgl. Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4.* Universität Kassel 1993, S. 30.

⁶Vgl. Dobstadt, Michael/Riedner, Renate: *Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht.* In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Fremdsprache Literatur.* 44/2011, Ismaning, 2011, S. 61.

⁷Vgl. ebd., S. 88.

⁸Heid, Manfred (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* München 1989.

⁹Vgl. ebd., S. 9.

vier Teilkompetenzen berücksichtigt und sichergestellt, dass die Schreibfertigkeit nicht vernachlässigt wird.

Eine gleichberechtigte Behandlung der Schreibkompetenz ist im vierten Band der Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts *Deutsch lehren lernen* mit dem Titel *Aufgaben, Übungen, Interaktion*¹⁰ festzustellen, indem die Autoren den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben ähnlich große Bedeutung einräumen. Während Kast in der der Fertigkeit Schreiben gewidmeten Fernstudieneinheit das Schreiben als Ziel vom Schreiben als Mittel unterscheidet¹¹, differenziert Funk fünfzehn Jahre später *Übungen*, die zur Festigung von Strukturen und Wortschatz dienen, und *Aufgaben*, die zur Bewältigung von mündlichen oder / und schriftlichen kommunikativen Aufgaben verhelfen. Die Schreibaufgaben werden dabei aufgrund des Schreibziels in drei Kategorien eingeordnet:

1. Schreiben zur Kommunikation oder funktionales Schreiben, basierend auf Sprachhandlungen aus dem Alltag, dem Studium und dem Beruf;
2. Schreiben zur Reflexion durch Inhaltsangaben, Erörterungen, Lerntagebücher;
3. Schreiben zum Ausdruck, das den Lernenden Handlungsraum bietet, sich literarisch-kreativ auszuprobieren oder persönliche Erlebnisse ohne feste Vorgaben zu erzählen.¹²

Dieses letzte Schreibziel stellt das eigentliche Thema der vorliegenden Arbeit dar und führt in einen Bereich des Schreibens ein, der auch gegenwärtig größtenteils stiefmütterlich behandelt wird.

¹⁰Vgl. Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spaniel-Weise, Dorothea/Wicke, Rainer E.: *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München 2014.

¹¹Vgl. Kast, Bernd: *Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12*. München 1999, S. 8.

¹²Vgl. Funk 2014, S. 117.

3 KREATIVES SCHREIBEN

3.1 Zum Stellenwert des kreativen Schreibens im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht

Aufgrund seiner Besonderheiten wird das kreative Schreiben unterschiedlich bezeichnet: Lutz von Werder nennt es Ich-bezogenes-Schreiben¹³, Funk spricht vom Schreiben zum Ausdruck¹⁴, Fritz Hermanns definiert es wegen der dominierenden persönlich-affektiven Anteile als personales Schreiben¹⁵, Gabriele Rico greift auf die Bezeichnung natürliches bzw. ganzheitliches Schreiben zurück, das sich durch die Einbeziehung aller Sinne und seinen personalen, literarischen, kreativen Charakter auszeichnet.¹⁶ Jede Begrifflichkeit hebt einen besonderen Aspekt des Schreibaktes hervor, doch die allgemein akzeptierten Termini sind kreatives bzw. freies Schreiben. Kästner besteht darauf, die Begriffe kreativ und frei einander nicht gleichzustellen, weil die Kreativität nur den schöpferischen Aspekt betont, während mit freiem Schreiben „vor allem die inhaltliche und formale Freiheit der Schreibenden bei der Textproduktion gemeint (ist), und damit die didaktische Vorgabe dieser speziellen Form des Schreibunterrichts.“¹⁷ Einfachheitshalber wird diese Form des Schreibens in der vorliegenden Arbeit kreatives Schreiben genannt und dem literarisch-ästhetischen Merkmal zentrale Rolle eingeräumt.

1977 beanstandete Faistauer, dass im DaF-Bereich noch immer keine Didaktik des Schreibens ausgearbeitet sei, was sich durch die Verbreitung des kommunikativen Ansatzes und die ausschließlich pragmatische Funktion der Sprachkompetenz erklären lässt.¹⁸ Kritische Stimmen über die stiefmütterliche Behandlung der Fertigkeit Schreiben im DaF-Unterricht äußern sich schon Ende der 1980er Jahre, was Fremdsprachendidaktiker dazu anregte, auf das muttersprachliche didaktische Modell als Grundlage zurückzugreifen und eine DaF-spezifische Schreibdidaktik zu entwickeln. Hermanns kritisierte diese ungünstige Einstellung 1989 folgendermaßen:

¹³Werder von, Lutz: ...und triffst du nur das Zauberwort. Anmerkungen zur poetischen Selbstanalyse. 1990. In: Ermert, K./Bütow, Th.: *Was bewegt die Schreibbewegung?* Loccumer Protokolle Evangelische Akademie Loccum, Loccum 1990, S. 10; zitiert nach Kästner, Uwe: *Freies Schreiben in der Fremdsprache – Prozesse und ihre Didaktik*. Bochum 1997, S. 166.

¹⁴Vgl. Funk 2014, S. 117.

¹⁵Vgl. Hermanns, Fritz: *Schreiben als Lernen. Argumente für das Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Heid, Manfred (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München 1989, S. 40.

¹⁶Rico, Gabriele: *Garantiert schreiben lernen*. Reinbek bei Hamburg 1984, S. 14.

¹⁷Kästner, Uwe: *Freies Schreiben in der Fremdsprache – Prozesse und ihre Didaktik*. Bochum 1997, S.167.

¹⁸Vgl. Faistauer, Renate: *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck-Wien 1997, S. 7.

Das kommunikative Schreiben ist das allein sinnvolle Schreiben, so glaubte man damals im Überschwang der Begeisterung über die Entdeckung der pragmatischen Funktionen von Rede und Schrift. Ähnlich wie anfangs im Begriff des Kommunikativen Fremdsprachenunterrichts war auch im Begriff des Kommunikativen Schreibunterrichts mitgemeint, daß die typische, ja vielleicht sogar die eigentliche Kommunikation, auf die es jedenfalls im Unterricht ankommen muß, die Alltagskommunikation ist, die, so wurde weiter geglaubt, vor allem praktisch ist.¹⁹

Die kritischen Überlegungen geben später einerseits der Lernpsychologie wichtige Impulse, andererseits liefern sie der Neuropsychologie Anstoß, die wissenschaftlichen Grundlagen der Spracherwerbs- und Schreibforschung zu entwickeln. Diese schreibdidaktische Lücke versuchen in der darauffolgenden Zeit mehrere Veröffentlichungen zu schließen: die 1989 erschienene *Dokumentation eines Kolloquiums zur Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*²⁰, das erste, der Kompetenz Schreiben gewidmete Heft der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*²¹ sowie der 1993 entstandene Fachtagungsband *Schreiben im DaF-Unterricht*.²² Das Hauptanliegen dieser Publikationen ist das Schaffen einer Richtlinie für die DaF-Schreibdidaktik, wobei der experimentelle, literarisch-ästhetische Umgang mit der Sprache und mit Texten nur ansatzweise vertreten ist. Demgegenüber widmet Kast in der Fernstudieneinheit *Fertigkeit Schreiben*²³ dem kreativen und freien Schreiben ein ganzes Unterkapitel, und er hält stark daran fest, „daß Schreiben eine Fertigkeit ist, die gleichberechtigt neben den anderen Fertigkeiten steht, und daß dem Schreiben ein Platz im Fremdsprachenunterricht eingeräumt werden muss, und zwar *von Anfang an*“²⁴.

Nun stellt sich die Frage, inwiefern diese Hinwendung zum kreativen, literarisch-ästhetischen Aspekt des Schreibens in den DaF-Lehrwerken zur Geltung kommt und inwieweit kreatives Schreiben sich in der DaF-Unterrichtspraxis durchsetzt. Untersucht man eingehend die an rumänischen Schulen meistverwendeten DaF-Lehrbücher auf literarisch-kreativen Inhalt hin, zeichnet sich ein spärliches Gesamtbild ab. Trotz vieler Versuche, dem kreativen und personalen Schreiben den ihm gebührenden Stellenwert zukommen zu lassen, gibt es diesbezüglich gegenwärtig immer noch eine riesige Lücke. Die auf die Schnelllebigkeit und multimediale Hektik ausgerichteten Lehrwerke tun sich schwer mit dem zeitaufwendigen Charakter des Schreibens, folglich werden kreative Ausdrucksformen umso weniger beachtet.²⁵

¹⁹Hermanns 1989, S. 41.

²⁰Vgl. Heid 1989.

²¹Vgl. *Fremdsprache Deutsch*. 1989/1.

²² Vgl. Tütken, Gisela/Neuf-Münkel, Gabriele (Hg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs*. Regensburg 1993.

²³Vgl. Kast 1999.

²⁴Kast, Bernd: *Schreiben im Anfängerunterricht*. In: Heid, Manfred (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München 1989, S. 119, Hervorhebung im Original.

²⁵Vgl. Faistauer 1997, S. 7.

3.2 Didaktisches Herangehen an die Kreativität und das kreative Schreiben

Was soll man unter dem Begriff *kreatives Schreiben* verstehen und wie wirkt es sich auf den Lernprozess aus? Diesen Fragen und weiteren Merkmalen des kreativen Schreibprozesses wird im vorliegenden Kapitel nachgegangen.

Der Begriff Kreativität stammt aus dem Latein (*creare*) und bedeutet kreatives Vermögen, schöpferische Kraft, bzw. die sprachliche Kompetenz/Fähigkeit, neue, nie gehörte Sätze zu bilden und zu verstehen.²⁶ Brenner stellt bezogen auf das Fach DaF fest, dass eine präzise Definition des Begriffes *Kreativität* kaum möglich sei, da er in zahlreichen Veröffentlichungen in vielfältigen Verwendungsweisen vorgekommen sei.²⁷ Die Kreativitätsförderung als solche im sprachlichen Bereich ist zum ersten Mal in den 1920er Jahren in den USA aufgetreten, als das freie Schreiben zum selbstständigen Fach geworden ist und eine bahnbrechende Entwicklung ins Leben gerufen hat. Auch in Europa ist mittlerweile der freie Umgang mit der Sprache als Unterrichtsziel in unterschiedlichen Studienfächern vorzufinden bzw. ist zum Gegenstand von vielen außercurricularen Kursen geworden.²⁸ Wolfrum beklagt den inflationären Gebrauch²⁹, Kästner die Verwässerung³⁰ des Begriffes Kreativität, doch beide sind sich darüber einig, dass er aufgrund seiner Bedeutungsvielfalt durch keinen anderen Terminus zu ersetzen und „in seiner andauernden Aktualität dennoch ernst zu nehmen“³¹ sei.

Erst in den 1970er Jahren wendet sich die muttersprachliche Deutschdidaktik diesem Begriff zu – von kontroversen Diskussionen begleitet – und fordert das kreative, spielerische Umgehen mit der Sprache, das Durchbrechen von Normen sowie das Verfassen von Unsinnstexten.³² Befürworter der Kreativität wie Winterling oder Spinner bezeichnen sie als die Suche nach neuen Wegen innerhalb oder außerhalb des Normensystems³³, oder als „divergentes Denken, das zu neuen, überraschenden Problemlösungen führt“.³⁴

Das kreative Denken setzt uns mit unserer Fantasie und inneren Welt in Verbindung und kann durch einen schöpferischen Akt zu einem geistigen oder gegenständlichen Produkt führen. Dabei vollzieht sich ein Prozess, der unserem Inneren eine künstlerische Form verleiht. Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive wird ein vertrauliches Unterrichtsambiente durch die Lehrkraft geschaffen, in dem die Lernenden hemmungs- und angstfrei mit der Fremdsprache

²⁶Vgl. Duden, *Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim 2007, S. 1015.

²⁷Vgl. Brenner, Gerd: *Kreatives Schreiben. Ein Leitfadens für die Praxis*. Frankfurt am Main 1990, S.15.

²⁸Vgl. Faistauer 1997, S. 7.

²⁹Vgl. Wolfrum 2010, S. 27.

³⁰Vgl. Kästner 1997, S. 165.

³¹Wolfrum 2010, S. 27.

³²Vgl. ebd., S. 15.

³³Vgl. Winterling, Fritz: *Kreative Übungen oder Gestaltungsversuch*. In: *Diskussion Deutsch*. 1971 Heft 5, S. 244.

³⁴Spinner, Kaspar H.: *Kreatives Schreiben*. In: *Praxis Deutsch*. 1993/119, S. 17.

umgehen, experimentieren und sich vertraut machen können. Diese schriftliche Tätigkeit stellt den Lernenden andere Anforderungen als die Aufgaben der funktionalen, zielorientierten Schreibförderung. Die Zielsetzungen der sprachlich-kreativen Beschäftigung und Entfaltung sind subtiler als die bloße Vorbereitung auf die Bewältigung realer kommunikativer Situationen. Das kreative Herangehen an die Sprache bereichert nämlich den Sprachlernprozess mit einem neuen Aspekt: dem Affektiven.³⁵

Während die bis jetzt zitierten AutorInnen und DidaktikerInnen den Prozess und das Produkt kreativen Schreibens in den Mittelpunkt gestellt haben, geht Pommerin aus der Sicht des menschlichen kreativen Potenzials an den Begriff heran. Sie betrachtet die Kreativität als Persönlichkeitscharakteristikum, „für das bei allen Menschen die Disposition vorliegt und das folglich bei jedem Menschen gefördert werden kann.“³⁶ Dabei geht sie von der kognitiven Lerntheorie aus, die das sprachliche Handeln als kognitiv-kreativen Akt bezeichnet und das Sprachenlernen im Gegensatz zur behavioristischen Auffassung nicht nur als simple Einübung von Sprachmustern durch Nachahmen versteht. Folglich setzt sie sich für die bewusste und fächerübergreifende Entwicklung dieses Potenzials ein, d.h. für die Förderung der Individualität statt des Konformismus, der Zukunfts- statt der Vergangenheitsorientierung, des Prozesses statt der Leistungsorientierung und der spielerischen statt einer rigiden Arbeitsmethodik.³⁷

Bezüglich der Kreativität differenziert Pommerin fünf Merkmale, die den Lernprozess im Schreibunterricht transparenter machen: Originalität, Offenheit der Umwelt gegenüber, Produktivität und Gedankenflüssigkeit, Erfindungs- und Entdeckungsgabe sowie Flexibilität.³⁸ Diesen von der kreativen Komponente stark geprägten handlungsorientierten und lernerbezogenen Sprachunterricht soll die Lehrkraft mit der Systematik der herkömmlichen Sprachdidaktik harmonisch vereinbaren. Dieses Unterfangen fordert von den Lehrenden die Erkenntnis, dass das Schreiben trotz seiner Zeitaufwendigkeit den ihm gebührenden Platz im Unterricht erhalten soll, und nicht nur das gesteuerte, normmäßige, funktionale Schreiben unterrichtstauglich ist. Zwischendurch mal von grammatischen Normen abzuweichen und insbesondere die von Fehlern verursachte Frustration loszuwerden, dient nicht nur zur Auflockerung des Unterrichts, sondern kann langfristig Vertrautheit mit der Fremdsprache, selbstsicheren Sprachgebrauch sowie nuancierten Ausdruck herbeiführen.

³⁵Vgl. Kästner 1997, S. 27.

³⁶Pommerin, Gabriele.: *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1- 10.* Weinheim 1996, S. 50.

³⁷Vgl. ebd., S. 50f.

³⁸Vgl. ebd., S. 50ff.

3.3 Neuropsychologische Grundlagen der Kreativität und des Schreibprozesses

Zu einem besseren Verständnis des Schreibprozesses und der Funktionsprinzipien der Kreativität trägt Kästner bedeutungsvoll bei, indem er bei der Untersuchung des Prozesses, wie die Lernenden eine Fremdsprache erwerben, auch die neueren Erkenntnisse der Gehirnforschung miteinbezieht.³⁹ Seine empirischen Untersuchungen gehen u.a. den Fragen nach, wie der Schreibprozess zustande kommt, wie die sprachlichen und nichtsprachlichen Umstände sich auf das Schreiben auswirken und wie das situative Schreibumfeld den Schreibprozess beeinflusst.⁴⁰ Dabei geht Kästner von den theoretischen Erkenntnissen der Gehirnforschung aus und liefert so eine wissenschaftliche Grundlage für seine Arbeitsthese: Das freie, kreative Schreiben zur Förderung des Spracherwerbs ist somit didaktisch gerechtfertigt. Erwähnenswert ist die Erkenntnis, dass verschiedene Hirnareale – das visuelle, das tonale, das schreibmotorische, das sprechmotorische und das affektive – zusammenwirken sollen, damit Sprache und Schreiben gut funktionieren. Diese Erkenntnis bestätigt auch die These von Vygotskij, wonach das „Schreiben die komplexeste Sprachhandlung“⁴¹ sei. Dementsprechend sind Hören, Lesen und Sprechen am Schreiben beteiligte Prozesse und Fähigkeiten, indem das Schreiben sowohl die innere Stimme (mitlesen) als auch das innere Ohr (mithören) in Gang setzt. Für die Fähigkeit des Schreibens ist es allerdings entscheidend, wie gut die genannten Hirnareale (Zentren) miteinander vernetzt sind und interagieren.⁴² Diesbezüglich spricht Hermanns von einer besonderen Affinität, die das Schreiben zum inneren Sprechen hat.⁴³ Er beschreibt das als eine permanente Wechselwirkung, in der das innere Sprechen dem Schreiben vorausgeht, sodass die Prozesse Schreiben und (inneres) Sprechen abwechselnd oder gleichzeitig verlaufen.⁴⁴ In Hermanns Worten läuft dieser innere Mechanismus folgendermaßen ab:

Beim Schreiben in einer Fremdsprache besteht die Chance, daß sich auch dieses innere Sprechen in der Sprache ereignet, in der sich der Schreibende mit seinem Schreiben sowieso schon befindet. Denn schreibend schafft sich der in der Fremdsprache Schreibende, schon wenn er die ersten fremdsprachigen Wörter hinschreibt, sein eigenes fremdsprachliches Ambiente; der enge Horizont des Schreibenden in seiner selbsterzeugten Vereinsamung und Horizontverengung ist ja das Blatt Papier, das vor ihm liegt, mit dem begonnenen fremdsprachlichen Text darauf – hinter dem dann

³⁹Vgl. Kästner 1997.

⁴⁰Um festzustellen, welchen Einfluss das situative Schreibumfeld auf den Schreibprozess hat, untersuchte Kästner aufgrund von sechs Bewertungskriterien (sprachliche Richtigkeit, Textlösung, Sprachkreativität, Sprachrhythmus, Textgeschlossenheit und Textverflechtung) Studententexte komparativ, die zur gleichen Schreibaufgabe, aber mit verschiedenen Schreibvorlagen, Schreibzeiten, an verschiedenen Schreiborten (im Studentencafe, im Stadtpark, im Unterrichtsraum) und mit unterschiedlichen Schreiberfähigkeiten geschrieben wurden.

⁴¹Vygotskij, L.S.: *Geschichte der höheren geistigen Funktionen*. Münster 1992, nach Kästner, Uwe: *Freies Schreiben in der Fremdsprache – Prozesse und ihre Didaktik*. Bochum 1997, S. 14.

⁴²Vgl. Kästner 1997, S. 14.

⁴³Vgl. Hermanns 1989, S. 40.

⁴⁴Vgl. ebd., S. 35.

allerdings noch andere und weitere Horizonte sich öffnen – und im Kreise dieses engen Horizontes ist die Welt fremdsprachlich verfaßt. So daß [sic!] auch alles innerhalb dieser Welt – der begonnene Text nämlich, der vor ihm auf dem Blatt steht – fremdsprachlich an ihn appelliert, fremdsprachlich auf es zu reagieren.⁴⁵

Ferner versucht Kästner die Bedeutung der didaktischen Verwertung von Affekten und Emotionen zu fundieren. Affekte entstehen maßgeblich im limbischen System, dem emotionalen Zentrum des Gehirns, einem Hirnareal, das auch am Lernen in erheblichem Maße beteiligt ist. Bevor das Gehirn neue Kenntnisse (wie z.B. unbekannte Wörter) speichert, passieren sie das limbische System.⁴⁶ Diese zerebrale Nähe von neuen Informationen und Kenntnissen bzw. Emotionen wirkt sich weitreichend auf die didaktische Umsetzung neuropsychologischer Fakten aus. Kästner geht der Frage nach, wie man sich auf physiologischer und psychologischer Grundlage das Potenzial der Affekte im Prozess des Fremdsprachenlernens zunutze machen kann. Dass freies Schreiben gleichzeitig auch affektives Schreiben ist, beweist Kästner mithilfe der Ergebnisse klinisch-experimenteller Gehirnforschung und weist somit auf die Bedeutung einer bewussten Einbeziehung der affektiven Dimension in den Fremdsprachenunterricht hin. Die affektive Beteiligung an der Aneignung neuer Kenntnisse ist eine notwendige Voraussetzung des stabilen Wissens. Der Ausdruck *kaltlassen* ist diesbezüglich vielsagend: „Was uns kaltläßt, vergessen wir sehr schnell, oder es wird erst gar nicht den Filter zu unserem Langzeitgedächtnis passieren.“⁴⁷

Aufgaben und Lernsituationen, die in den Lernenden die affektive Dimension ansprechen, positive Emotionen wecken und deren Ich-Anteil relativ hoch ist, sind ein wichtiges Mittel für Fremdsprachenlehrende, Affekte schon ab der Anfängerstufe zugunsten eines wirksameren Spracherwerbs in den Unterricht miteinzubeziehen. Eine ausgeglichene Verbindung der emotionalen und analytischen Dimension kann laut Kästner einen effektiven Fremdsprachenerwerbsprozess herbeiführen, in dem nicht nur Regelwissen berücksichtigt wird.⁴⁸

Der Unterschied zwischen funktionalem und freiem Schreiben lässt sich folgendermaßen beschreiben: Ersteres stellt einen kognitiven Prozess dar, in dem Sprachwissen und das Wissen über Textsorte und Inhalt aktiviert werden. Das freie Schreiben hingegen ähnelt der musikalischen Improvisation. Der kreative Umgang mit der Sprache schaltet das intuitive, emotionale, figurative Denken der rechten Gehirnhälfte ein, sodass ein effizientes Zusammenwirken beider Hirnhemisphären zustande kommt. Das freie Schreiben vereint dementsprechend die emotionale Seite mit der rationalen Seite und trägt so zum harmonischen Zustand des *modus vivendi* bei.⁴⁹

⁴⁵Ebd., S. 36.

⁴⁶Vgl. Kästner 1997, S. 30.

⁴⁷Ebd., S. 32.

⁴⁸Vgl. ebd., S. 34ff.

⁴⁹Vgl. Kästner 1997, S. 36.

3.4 Bedeutung des kreativen Schreibens

Bei der vergleichenden Betrachtung der Charakteristika mündlicher und schriftlicher Kommunikationsformen kommt Pommerin zu dem Schluss, dass

das Schreiben durch keine andere geistige Tätigkeit ersetzt werden kann, auch in Zukunft nicht. Damit ist bereits eine wesentliche Qualität des Schreibens zum Ausdruck gebracht – die der intellektuellen Auseinandersetzung des menschlichen Geistes mit seiner Wirklichkeit.⁵⁰

Obgleich Pommerin nicht verschweigt, dass das Schreiben häufig eher Frustration hervorrufe und Schreibende mit Blockaden sowie Hindernissen konfrontiere, ist sie fest davon überzeugt, dass in jedem Individuum die Fähigkeit stecke, „seinen Gedanken schriftlich Ausdruck zu verleihen.“⁵¹ Eine ausschließliche Fokussierung auf das Mündliche würde demzufolge bedeuten, eben jene Potentiale geistiger und kreativer Aktivität zu negieren, während die komplexen Auswirkungen des Schreibens auf diverse Lebensbereiche Gegenstand zahlreicher Fachdebatten sind.

Eine 1989 unter 324 Deutschlehrern aus 24 Ländern durchgeführte Befragung zur Bedeutung des Schreibens im Unterricht ergibt, dass 170 Probanden dieser Kompetenz eine geringe, 53 eine sehr geringe, 22 überhaupt keine Rolle beimessen.⁵² Die Priorisierung der primären Fertigkeiten Hören und Sprechen seit der pragmatisch-kommunikativen Wende führt dazu, „daß das Schreiben vor allem als graphische Realisierung des Gesprochenen zu erlernen ist.“⁵³ Erst in den vergangenen drei Jahrzehnten erfolgt – wie bereits in Kapitel 3.1 dargelegt – eine bewusste, auf neuro- und lernpsychologischen Erkenntnissen fundierende Zuwendung zum Schreiben.

Im Folgenden beziehen sich die Überlegungen teilweise auf den Gesamtbegriff *S c h r e i b e n*, der sowohl gelenktes Schreiben mit Hilfs- bzw. Hauptfunktion als auch freies Schreiben als sachorientiertes bzw. kreatives Schreiben miteinbezieht, insbesondere aber auf die Leistungen des freien, personalen, kreativen Umgangs mit der Fremdsprache. Diesen Leistungen und Effekten wird im Weiteren nachgegangen.

Hermanns Feststellung, wonach „das Schreiben (...) Spuren nicht nur auf dem Papier, sondern auch in Seele und Geist des Schreibenden“⁵⁴ hinterlässt, veranschaulicht unübertrefflich das wesentliche Merkmal des Schreibaktes, nämlich seine Auswirkung auf den ganzheitlichen Menschen und auf die anderen Teilkompetenzen. Die kommunikative Orientierung der

⁵⁰Pommerin 1996, S. 20.

⁵¹Ebd., S. 21.

⁵²Vgl. Bohn 1989, S. 51.

⁵³Ebd.

⁵⁴Hermanns 1989, S. 30.

Fremdsprachendidaktik hat zwar seit Anfang der 1970er Jahre das Sprechen und Kommunizieren vom Schreiben getrennt und die zwei Fertigkeiten unabhängig voneinander betrachtet, spätestens seit Vygotskij aber herrscht unter Linguisten, Pädagogen und Psychologen Konsens darüber, dass das Schreiben als komplexeste Sprachhandlung sämtliche Sprachfertigkeiten integrativ fördere.⁵⁵ Kästner vertritt den Standpunkt, dass das freie Schreiben eine ebenbürtige Methode des Fremdsprachenlernens sei, komplementär zu anderen Methoden, und sich auf allen Niveaus der Sprachkenntnisse und in allen Praxisbereichen bewähre.⁵⁶ Um seine These zu beweisen, erbringt Kästner weitreichende Argumente bezogen auf drei Bereiche und liefert dadurch eine übergreifende Beschreibung dessen, wie freies Schreiben seinen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen ausübt. Folgende Prozesse vollziehen sich während des Schreibaktes:

1. Die Entschleunigung des Denkprozesses, die Balancierung affektiv-emotionaler und kognitiv-rationaler Aspekte beim Lernenden, die Bewusstmachung individueller Kompetenzen und Defizite sowie des prozessualen Charakters des Spracherwerbs. Zudem wird durch die Aktivierung der rechten Hirnhemisphäre die metalinguistische Kompetenz gefördert.
2. Hinsichtlich der produktiven Fertigkeiten fördert freies Schreiben unter anderem die Textsortenkompetenz (z.B. Essay, Narration, Lyrik), die stilistische Variabilität (z.B. Registerwechsel, Ironie) und dient der Überwindung von Schreibblockaden.
3. Dieser Argumentationsstrang fokussiert auf die Grenzbereiche Ästhetik, Kultur, Literatur und Medien. Freies Schreiben ermöglicht hierbei eine ästhetische Annäherung an Literatur, einen produktiven Umgang mit Gattungen und Stilen sowie die Integration verschiedener Medien (bildende Kunst, Film, Musik) in den Lernkontext. Des Weiteren werden die Auseinandersetzung mit Alterität, die Reflexion kultureller Prägungen und die Bewältigung psychischer Probleme unterstützt.⁵⁷

Bohn nähert sich dem Wesen des Schreibens durch eine komparative Analyse der „zwei Daseinsweisen von Sprache“⁵⁸ (Mündlichkeit und Schriftlichkeit) und untersucht deren spezifische Anforderungen an den Sprachbenutzer. Unter Berücksichtigung von Bewusstseinsgrad und Komplexität bemerkt er folgende Merkmale: Das Schreiben erfordert „ein tiefes und detailliertes Durchdringen des darzustellenden Sachverhalts“⁵⁹ und konstituiert sich aus einer Synthese visueller, akustischer und motorischer Elemente, was seine hohe Komplexität bestärkt.

⁵⁵Vgl. Kästner 1997, S. 162.

⁵⁶Vgl. ebd., S. 170.

⁵⁷Vgl. ebd., S. 171f.

⁵⁸Bohn 1989, S. 52.

⁵⁹Ebd.

Dieser Gedankengang wird in Hermanns' Reflexion über den Schreibakt mit der Erläuterung seiner Bildungsfunktion ergänzt. Einen wichtigen Aspekt des Schreibprozesses stelle gerade das In-Sich-Kehren und Fokussieren auf eigene Einfälle und Gedanken dar. Seinen Beobachtungen entsprechend entwickle der Mensch im Prozess des Schreibens seine Einstellungen und Kenntnisse sowie die Fähigkeit „der Selbstbeobachtung des eigenen Bewußseinstroms.“⁶⁰ Auch Kästners Studie basierend auf den Schreiberfahrungen seiner Studenten bestätigt die besondere Wichtigkeit des Schreibens in der Entwicklung der sprachlichen, kommunikativen, kognitiven und sozialen Seiten der Persönlichkeit. Der Schreibprozess ermögliche das „Sich-Öffnen“ und bewirke ein affektives und effektives Sprachenlernen.⁶¹ Die Schwierigkeit, die Schreibende in der Fremdsprache zu überwältigen haben, bestehe laut Kästner darin, die Bildsprache in begriffliche Sprache umzuwandeln. Die eigenen sprachlichen Grenzen und Defizite verhindern sie, verbale Äquivalente für nonverbale Zusammenhänge zu finden und die Lernenden erleben foglich den Konflikt zwischen sprachlichem Können und inhaltlichem Wollen.⁶² Diese Kluft wird letztendlich durch die affektive Identifizierung mit dem eigenen Text aufgelöst (was im Falle von funktionalem Schreiben nicht zustande kommt), die das Gelingen des Schreibprodukts zum „ureigene[n] Interesse“ des Schreibenden macht und somit die Sprachprogression erheblich beschleunigt.⁶³

⁶⁰Hermanns 1989, S. 30f.

⁶¹Vgl. Kästner 1997, S. 162ff.

⁶²Vgl. ebd., S 172.

⁶³Ebd., S. 63.

4 TECHNIKEN UND VERFAHREN DES KREATIVEN SCHREIBENS

4.1 Zum progressiven Aufbau des Schreibprozesses

Die Begriffe *f r e i* und *k r e a t i v* mögen uns an plötzliches, undurchdachtes, unorganisiertes Drauflosschreiben erinnern. Dabei handelt es sich um einen sehr komplexen Prozess, der genau wie eine gut geplante Reise bis ins Einzelne vorbereitet werden muss, damit die Schreibenden möglichst reibungslos ans Ziel kommen, d.h. das fertige Schreibprodukt zustande kommt. Die Lehrkraft, die ihren SchülerInnen das kreative Schreiben nahebringen möchte, unternimmt mit ihnen tatsächlich eine von der Vorstellungskraft gesteuerte Reise mit und in der Fremdsprache. Wie diese Reise verläuft, wird im Weiteren genauer gezeigt.

Kästner greift, um den rekursiven, nicht-linearen Charakter des freien Schreibens sprachlich zu erfassen, auf die Metapher des Labyrinthes zurück und schafft es dadurch, die Merkmale dieses Unternehmens visuell darzustellen. Der Aufenthalt in diesem Labyrinth bereichert die Teilnehmer mit wertvollen Schreiberfahrungen, und auf der Suche nach dem Ausweg stoßen sie auf gute Einfälle, originelle Sprachlösungen und Metaphern. Sollte man sich dieses gemächliche Verweilen im Labyrinth der Fremdsprache und der Phantasie ersparen wollen, bleiben einem die sprachlichen „Schätze“ verborgen.⁶⁴

In der Fachdiskussion gibt es hinsichtlich der Strukturierung von Verfahren und Techniken des kreativen Schreibens Konsens darüber, dass der Schreibprozess eines progressiven Aufbaus bedarf. Welche Strukturelemente und Techniken die Progression ausmachen, weist allerdings manche Unterschiede auf.

Zuerst wird auf Kästners neuropsychologisch konsolidiertes umfassendes Modell des freien Schreibens Bezug genommen, das den Schreibprozess aus didaktischer Perspektive erforscht. Dementsprechend bauen Schreibvorbereitung, Textgenerierung, Textbearbeitung und Textrevision so aufeinander auf, dass es von einer Anregung zu einem originellen, geschlossenen Textprodukt gelangt. Die Schreibenden bedienen sich in der Schreibvorbereitungs- und Textgenerierungsphase mancher Assoziationsverfahren (Clustering, Freewriting, Brainstorming oder Mindmapping⁶⁵), „die es einfacher machen, dem ersten Ansturm von Vorstellungen und Gefühlen ‚Herr zu werden‘,

⁶⁴Vgl. ebd., S. 179.

⁶⁵Vgl. ebd., S. 198.

d.h. sie zu verbalisieren, zu strukturieren und gleichzeitig zu visualisieren.“⁶⁶ In Wolfrums Auffassung hingegen sind einige assoziative Verfahren wie Free-Writing oder automatisches Schreiben Weg und Ziel des Schreibens und können als selbstständiger und ganzheitlicher Schreibprozess betrachtet werden.⁶⁷

4.1.1 Clustering

Im Folgenden wird auf ein zentrales Element der Schreibvorbereitung näher eingegangen. Es geht um das Clustering, ein Assoziationsgebilde, das sich um eine auslösende Anregung (Wort, Idee, Bild usw.) entfaltet. Die Technik wurde am Anfang der 1980er Jahre von Rico entwickelt und sie verhilft den Schreibenden durch freies, spontanes Assoziieren zu einer eigenen Schreibidee. Ferner trägt sie auch dazu bei, die Gefühls- und Vorstellungswelt zu visualisieren, sie in klaren, verbalen Gedankengängen zu strukturieren, und das Schreiben in Gang zu setzen.⁶⁸

Sie beginnen immer mit einem Kern, den Sie auf eine leere Seite schreiben und mit einem Kreis umgeben. Dann lassen Sie sich treiben. Versuchen Sie nicht, sich zu konzentrieren. Folgen Sie dem Strom der Gedankenverbindungen, die in Ihnen auftauchen. Schreiben ... Wenn Ihnen etwas Neues oder Andersartiges einfällt, verbinden Sie es direkt mit dem Kern, und gehen von dort nach außen, bis diese aufeinanderfolgenden Assoziationen erschöpft sind. Dann beginnen Sie mit der nächsten Ideenkette wieder beim Kern ... Haben Sie Vertrauen zu diesem natürlichen Vorgang. Wir alle bilden unser Leben lang im Geist Cluster, ohne es zu wissen – wir haben sie bisher nur noch nie auf dem Papier sichtbar gemacht ...⁶⁹

Der Cluster liefert demnach Ideen für den Schreibprozess und lässt sich später noch ergänzen oder verändern. Die Verlangsamung des Assoziationsstroms führt zu einer Verdichtung der wesentlichen Assoziationen und ermöglicht das Identifizieren mit den Hauptideen bzw. das Herauskristallisieren der Schreibintentionen. In dieser Phase kann schon der erste zusammenhängende Text zustande kommen. Das besondere Merkmal dieses Verfahrens besteht in der Verbindung der zwei Gehirnhälften: Das nichtlineare, ganzheitliche und bildhafte Denken, kennzeichnend für die rechte Hirnhälfte interagiert mit dem strukturierenden, analytischen und begrifflichen Denken der linken Gehirnhälfte, was die Konkretisierung der „Ergebnisse des bildhaften Denkens in verstehbare[n] Begriffe[n] und syntaktische[n] Strukturen“⁷⁰ bewirkt. Kästner gliedert diesen Prozess in zwei Elemente: Die sich zu einem Zusammenhang

⁶⁶Ebd.

⁶⁷Wolfrum 2010, S. 39.

⁶⁸Vgl. Kästner 1997, S. 199.

⁶⁹Rico 1984, S. 35.

⁷⁰Pommerin 1996, S. 64ff.

verbindenden Assoziationen ergeben die *Textidee*, deren Versprachlichung ein dem Schreibenden vertrautes *Textschema* auslöst. Er betrachtet diese Elemente als überleitende mentale Prozesse, die vom Cluster zur ersten Textfassung führen und den Inhalt und das Gerüst des Schreibproduktes festlegen.⁷¹ Das mentale Abspiel dieser zwei Planungsphasen bereitet die Schreibenden darauf vor, „nun endlich mit dem Schreiben des Textes zu beginnen, in der Erwartung, die eigene originale Idee umzusetzen.“⁷² Um einen ununterbrochenen Schreibfluss zu sichern, empfiehlt Kästner eine Schreibhaltung, die anders als beim funktionalen Schreiben nicht die Grammatik und die Rechtschreibung beachtet, sondern vielmehr dem Gedankenfluss folgt.⁷³ Die erste Textfassung ruft in den Schreibenden die Begeisterung hervor, etwas geschaffen zu haben, doch der Schreibprozess ist noch nicht abgeschlossen, bevor die Textbearbeitung und -revision nicht vollzogen sind. Bei der Textbearbeitung geht es um die Annäherung und Entfernung vom Textmaterial, wobei durch Textreduktion, Textgenerierung, Verwerfung, Ersetzung oder Neustrukturierung eine neue Textfassung, adäquate Textgeschlossenheit und -verflechtung zustande kommen.⁷⁴ In dieser Phase werden die Schreibenden mit den eigenen Fremdsprachendefiziten intensiv konfrontiert und zugleich lernpsychologisch dazu motiviert, „ein Stück seiner Selbst“⁷⁵ zu zeigen. Die Textrevision erfordert die äußere Betrachtung des Textproduktes, ggf. sein stilistisch-ästhetisches Feilen und schließt den Schreibprozess ab.

4.2 Literatur als Anregung zum kreativen Schreiben

Bezüglich des thematischen Impulses bzw. des schreibauslösenden Reizes lassen sich in der Fachliteratur drei Hauptrichtungen feststellen:

1. Schreiben mit Literaturvorgaben
2. Schreiben mit visuellen Vorgaben
3. Schreiben mit Musik⁷⁶

Da in der vorliegenden Arbeit die auf lyrischen Texten basierenden kreativen Schreibübungen überwiegen, wird als Erstes auf die literarische Anregung näher eingegangen.

⁷¹Vgl. Kästner 1997, S. 201ff.

⁷²Ebd., S. 207.

⁷³Vgl. ebd., S. 208.

⁷⁴Vgl. ebd., S. 211.

⁷⁵Ebd., S. 212.

⁷⁶Vgl. Pommerin 1996 und Wolfrum 2010.

„Imitieren, Adaptieren und Improvisieren gehören als Methoden des Überlebens zu den ältesten Inventarstücken menschlichen Bildungsgutes“⁷⁷ – stellt Bräuer fest. Wolfrum meint, kreatives Schreiben gehe mit dem in den 1980er Jahren entwickelten handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Literatur einher, da beide Herangehensweisen an die Literatur das Zustandekommen von eigenen Texten erzielen.⁷⁸ Aufgrund der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text differenziert Caspari im kreativen Schreiben drei Ansätze:

1. Der **produktorientierte Ansatz** konzentriert sich auf das kreative Potenzial des Originaltextes und möchte das für eigene Schreibprozesse nutzen. Verfahren wie kreativer Nachvollzug literarischer Texte (vervollständigen, in die richtige Reihenfolge bringen, formal gestalten, Aufbau eines Textes erkennen und nachvollziehen) und kreative Nachgestaltung (die Aufforderung der Schreibenden, durch Imitation einen Paralleltext zu erzeugen) eignen sich für diesen Ansatz.⁷⁹

2. Der **persönlichkeitsorientierte Ansatz** räumt der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Originaltext Priorität ein. Dies bietet dem Schreibenden mehr schöpferischen Freiraum und gewährt ihm, sich im persönlichen Ausdruck zu entfalten. Geeignete Stimuli, Techniken und Verfahren sind visuelle, auditive, sprachliche Reize, Tanz, Bewegung, das Clustering, die Puzzle-Technik, das Umschreiben, das Fortsetzen oder die Übernahme der Gedichtstruktur.⁸⁰ Brenner erkennt in dieser Herangehensweise die Anregung, „sich mit der gesellschaftlichen Aktualität auseinanderzusetzen“⁸¹, die die Jugendlichen, die sich in dieser Aktualität befinden, dazu bewegt, „angemessene Möglichkeiten des subjektiven Selbstaudrucks“⁸² zu finden.

3. Der **prozessorientierte Ansatz** stellt einen „spielerisch-experimentelle[n] Umgang mit sprachlichen und literarischen Strukturen“⁸³ dar, legt größeren Wert auf den Prozess des sprachlichen Experimentierens als auf das Produkt und bevorzugt normbrechendes Auseinandersetzen mit sprachlichen und ästhetischen Möglichkeiten vor Imitation.⁸⁴

⁷⁷Bräuer, Gerd: *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck 1998, S. 51.

⁷⁸Wolfrum 2010, S. 45f.

⁷⁹Vgl. Caspari 1994, S. 167ff.

⁸⁰Vgl. ebd., S. 176ff.

⁸¹Brenner, Gerd: *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis*. Frankfurt am Main 1990, S. 12; zitiert nach Caspari, Daniela: *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main 1994, S. 180.

⁸²Ebd.

⁸³Caspari 1994, S. 188.

⁸⁴Vgl. ebd.

4.2.1 Der Fremdsprachenlehrer in der Rolle des Kulturvermittlers

Die Kulturalität der Literatur ist ein unumstrittenes Faktum, doch ähnlich wie die Fertigkeit Schreiben hat sie im Wechsel der fremdsprachlichen Unterrichtsparadigmen wegen ihres zeitaufwendigen Charakters eine mehr oder weniger randständige Position bekommen.

Literarische Texte waren weitgehend verbannt, da sie als zu schwierig, zu lang und zu weit weg von den Anforderungen alltäglicher Kommunikation galten, oder aber sie wurden für Sprachlehrzwecke eingesetzt, ohne ihrem literarisch-ästhetischen Charakter Rechnung zu tragen.⁸⁵

Ehlers aufbegehrende Worte beziehen sich auf die Haltung der Fremdsprachendidaktik der 1970er Jahre gegenüber literarischen Texten. Die damals aufkommende kommunikative Wende schenkte ihre ganze Aufmerksamkeit den Fertigkeiten Sprechen und Hören zuungunsten des Lesens und Schreibens. Erst durch die interkulturelle Literaturdidaktik und den handlungsorientierten Ansatz der 1980er und 1990er Jahre erlangte die Literatur wieder eine minimale Rolle innerhalb der Fremdsprachendidaktik.⁸⁶ Eine wichtige Bedeutung kommt Alois Wierlacher zu, der im Rahmen der interkulturellen Germanistik die Grundlagen der DaF-bezogenen Literaturlehrforschung entworfen und eigen- und fremdkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kommunikationsfähigkeit bzw. literarisch-ästhetische Kompetenz als globale Lernziele bestimmt hat.⁸⁷

Doch trotz ihres horizonterweiternden, kultur- und sprachvermittelnden Potenzials und trotz aller Anregungen und Versuche haben literarische Texte nur geringen Eingang in die DaF-Lehrwerke gefunden. 2003 bemängelte Esselborn den „umfassenden theoretischen Entwurf einer interkulturellen deutschen Literaturdidaktik“⁸⁸, dessen Auftrag es wäre, eine systematische Begründung des Einsatzes zielsprachiger Literatur zu erarbeiten, sie mit den institutionellen Lernzielen zu vereinbaren sowie didaktische Auswahlkriterien und methodische Verfahren auszuarbeiten.⁸⁹ Dass auch in den nächsten zehn Jahren keine Fortschritte in diesem Sinne aufzuweisen sind, bestätigt die Forderung von Dobstadt und Riedner nach einer „grundlegende[n] Neukonturierung der literaturwissenschaftlichen Perspektive im Fach, die sich mit neueren sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlichen Theorien ebenso auseinandersetzt wie mit der

⁸⁵Ehlers, Swantje: *Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitspracheunterricht: Gegenstände und Ansätze*. Zitiert nach: Neidlinger, Dieter/Pasewalck, Silke: *Das Potenzial literarischer Sprache und Form im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Plädoyer für Komplexität im Fremdsprachenunterricht*. 2014 Tübingen, S. 142.

⁸⁶Ein Beispiel dafür ist das Lehrwerk *Die Suche* (Langenscheidt 1993), konzipiert von Volker Eismann, Hans M. Enzensberger und Kees van Eunen, das auf einer Kriminalgeschichte basiert und ausschließlich literarische Texte anbietet.

⁸⁷Vgl. Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturdidaktik*. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart 2003, S. 482.

⁸⁸Esselborn 2003, S. 480.

⁸⁹Vgl. ebd.

Kompetenzdebatte und aktuellen didaktisch-methodischen Diskussionen.“⁹⁰ Im Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses steht die Frage, inwieweit der Umgang mit Literatur zielsprachige Handlungskompetenz bzw. kulturbezogene Kompetenzen fördern kann.

Da stellt sich die Frage, ob Literatur tatsächlich eine unentbehrliche Komponente auf dem Wege zur Erlangung zielsprachiger Handlungskompetenzen sei und welche konkreten Argumente ihre Daseinsberechtigung unterstützen. Eine plausible Antwort könnten Abendroths Worte sein, wonach interkultureller Fremdsprachenunterricht die „Vorbereitung auf spätere anderskulturelle Begegnungen durch die Beschäftigung mit der anderen und der eigenen Kultur unter Bewußtmachung des Wechselspiels zwischen Kultur, Wahrnehmung, Identität und Sprache“⁹¹ sei. Für die fremdsprachliche Literaturdidaktik plädiert auch Esselborn mit Bezugnahme auf „ihre Beziehung (der Literatur) auf Lebenswirklichkeiten im anderen Land, ihre Einbettung in kulturspezifische literarische Traditionen und kulturelle Kontexte.“⁹²

Innerhalb der fremdkulturellen und interkulturellen Kommunikationskompetenz wurden Fremdverstehen, Perspektivenübernahme, Empathie und Toleranz als funktional-formale Lernziele bestimmt. Die statischen Kenntnisse über fremdsprachige Literatur werden von der Forderung nach einem aktiven, urteilenden Umgang mit Literatur abgelöst, der ästhetische und kulturelle Erfahrungen sowie Reflexion über das Fremde und das Eigene ermöglicht.⁹³ Literarische Texte eröffnen fremde Lebenswelten und tragen zur Horizontüberschreitung bei, indem sie **Kulturrhemen** behandeln (Arbeit, Wohnen, Familienbeziehungen, Freizeitbeschäftigungen, Essen, Höflichkeit u.a.) und so den Fremdsprachenlernenden Mentalitäten, Weltauffassungen, Alltagserfahrungen, Einstellungen und Handlungsnormen in ästhetischer Verdichtung zugänglich machen.⁹⁴

⁹⁰Dobstadt, Michael/Riedner, Renate: *Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach*. In: Altmayer, Klaus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen 2014, S. 154.

⁹¹Abendroth-Timmer, Dagmar: *Zum Potenzial von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen*. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert/Legutke K./Michael (Hg.): *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen 1997, S. 86.

⁹²Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München 2010, S. 74.

⁹³Vgl. Esselborn 2003, S. 482.

⁹⁴Vgl. Esselborn 2010, S. 76 und Esselborn 2003, S. 484.

4.2.2 Die Sprache als Kulturträger

Die Einheit von Sprache und Kultur ist ein unumstrittenes Postulat in der Fachdiskussion.⁹⁵ Aktive und rezeptive sprachliche Handlungen spiegeln die Zugehörigkeit zu einem soziokulturellen Umfeld wider, das sprachabhängig sehr große Unterschiede aufweisen kann. Sprachlernparadigmen, die sich ausschließlich auf die Aneignung sprachlicher Kenntnisse verlassen haben, sind gerade daran gescheitert, dass sie nur das *V e r s t e h e n* anvisiert und die *V e r s t ä n d i g u n g* außer Acht gelassen haben.⁹⁶ Die Erkenntnis der 1990er Jahre, wonach bloße elementare Sprachkenntnisse in keiner Weise zur Verständigung mit den Muttersprachlern führen können, veranlässt die Einbeziehung soziokultureller Aspekte in die Lerninhalte. Die kulturelle Bedingtheit des menschlichen Handelns und folglich auch des sprachlichen Handelns wird in die didaktischen Überlegungen miteinbezogen. Demnach werden die Umwelt und unser Denken von der Sprache strukturiert und geprägt, eine Einsicht, die bei den Linguisten ein Umdenken herbeiführt.⁹⁷ Richard Rorty, Philosoph und Vertreter des Neo-Pragmatismus meint, das Denken befolge bestimmte Regeln, die unter dem Einfluss einer kollektiv interpretierten Realität stehen. Die Verflechtung von Sprache und Kultur bewirkt, dass Menschen in eine Sprachkultur hineingeboren werden und die Fremdsprachen erst vor deren Hintergrund erwerben.⁹⁸ Sprache und Kultur wirken also gegenseitig aufeinander, sodass Kultur als ein durch die Sprache erschaffenes soziales Konstrukt aufgefasst werden kann.⁹⁹

Wenn wir unsere Muttersprache lernen, lernen wir sie in einem sozialen bzw. kulturellen Kontext. Sprache und Kultur bedingen sich daher gegenseitig. Ohne Sprache könnten wir soziale Handlungen nicht ausführen und ohne Teilhabe an einer bestimmten Kultur könnten wir den sprachlichen Phänomenen keine Bedeutung zuschreiben. Linguistische und soziale bzw. kulturelle Kompetenz verweisen somit aufeinander. Kommunikative Kompetenz bedeutet auf diesem Hintergrund, dass man in einer Kultur sozialisiert worden ist, und dabei gelernt hat, wie man sich in bestimmten Situationen linguistisch und sozial richtig verhält.¹⁰⁰

⁹⁵Vgl. Bredella, Lothar: *Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts*. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1999, S. 85 und die Aussage von Klaus-Dieter Lehmann, ehemaliger Präsident des Goethe-Instituts: „Die deutsche Sprache ist nicht nur ein Instrument, sie ist Kulturträger.“ In: *Goethe Institut aktuell*, April 2008, S.1.

⁹⁶Dabei geht es um die audiovisuelle, audiolinguale und kommunikativ-pragmatische Verfahrensweisen im 20. Jahrhundert.

⁹⁷Vgl. Bredella 1999, S. 87.

⁹⁸Vgl. Rorty, Richard: *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt am Main 1981. In: Meixner, Johanna: *Das Lernen im Als-Ob. Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung im Fremdspracheunterricht*. Tübingen 2001, S. 63f.

⁹⁹Kramsch, Claire: *Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. In: Bredella, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum 1995, S. 54.

¹⁰⁰Bredella 1999, S. 88.

Zur Veranschaulichung der kulturellen Bezüge einer Sprache bedient sich Roche des Eisbergschemas, das lediglich die Elementarbereiche des Alltagslebens sehen lässt, Werte hingegen, Einstellungen, Auffassungen und Konzepte unter der Oberfläche verbirgt. Dieser unsichtbare Teil aber bestimmt laut Roche die Sprachstrukturen: Die verborgenen kulturspezifischen mentalen Modelle prägen u.a. die Zeit-, Raum- und Selbstkonzepte und schaffen kultureigene Verhaltens- und Kommunikationskonzepte.¹⁰¹

Doch welche Auswirkung auf den Fremdsprachenunterricht und welche Bedeutung im Kontext der vorliegenden Arbeit haben die oben genannten Erkenntnisse? Einerseits geht es darum, dass die interkulturelle Fremdsprachendidaktik sich ständig mit sprach- und kulturbezogenen Aspekten auseinandersetzen bzw. bei den Lernenden Sprach- und Kulturbewusstheit erzielen muss. Andererseits ist Literatur Träger von kultureigenen mentalen Modellen, deren Bewusstmachung Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den sprachlichen Weltbildern entdecken lässt und die Distanzierung vom Eigenen bzw. die Sensibilisierung für das Fremde herbeiführt.¹⁰²

4.2.3 Das Fremde und das Eigene. Die Innen- und die Außenperspektive

Im Fremdsprachenlernprozess werden die Lernenden ständig mit dem Fremden und den Kontrasten zwischen dem Eigenen und dem Fremden konfrontiert. Das Fremde wird vor dem Hintergrund des eigenen, bekannten und vertrauten Systems wahrgenommen, und das Ziel ist, sich auch mit dem fremden System vertraut zu machen.¹⁰³ Das Fremde lädt die Lernenden zu einem Dialog ein und fordert sie auf, sich in andere zu versetzen und ihre Handlungsorientierungen zu errahnen. Dieses Bemühen stimmt sie auf die Innenperspektive der Zielsprache ein und ermöglicht ihnen die Welt mit den Augen des anderen zu betrachten.¹⁰⁴ In diesem komplexen Prozess vollzieht sich demnach einerseits der Austritt aus dem eigenkulturellen Rahmen, andererseits die Rekonstruktion des fremdkulturellen Systems zugunsten eines interkulturellen Verstehens. An dieser Stelle räumt Bredella ein, dass die Verständigung erst mit der Konfrontation der Innenperspektive mit der Außenperspektive zustande komme. D.h. eine kritische Überprüfung der Andersartigkeit sei vonnöten, um vom Wahrnehmen und Verstehen der anderen Position auf die Stufe der Verständigung zu gelangen. Eine Besonderheit dieses Vorgangs ist, dass aufgrund der Dynamik dieser beiden Begriffe „das Fremde (...) zum Eigenen und das Eigene zum Fremden werden“¹⁰⁵ kann, sodass der Lernende selbst eine Entwicklung in seiner Eigenperspektive durchläuft.

¹⁰¹Vgl. Roche, Jörg: *Fremdspracherwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen 2013, S. 287f.

¹⁰²Vgl. Bredella 1999, S. 89f.

¹⁰³Bredella 1999, S. 111.

¹⁰⁴Bredella, Lothar: *Einleitung: Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens- und -lernens?* In: Bredella, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum 1995, S.23.

¹⁰⁵Bredella: *Fremdverstehen*. 2013, S. 122.

4.2.4 Das Fremdverstehen

Die kritische Betrachtung des kommunikativen Ansatzes und die intensive Beschäftigung mit den Begriffen Verstehen und Verständigung hat die Sprachdidaktiker zu der Fragestellung geführt, ob sie „nicht durch den Bezug auf Verstehen und Verständigung den Begriff der Kommunikation und der kommunikativen Kompetenz angemessener bestimmen können.“¹⁰⁶ In seinem Versuch, dem tieferen Sinn des Verstehens auf den Grund zu gehen, analysiert Bredella die Problematik aus dem Gesichtspunkt der Einfühlung und stellt fest:

Wäre Verstehen nur Einfühlung, dann brauchten wir keine Fremdsprachen lernen. Aber damit ist nicht das Problem des Verstehens gelöst. Man sieht der sprachlichen Form nicht an, welche Intentionen der andere mit ihr verbindet. Es ist eine der Schwächen des kommunikativen Unterrichts, wenn er Kommunikation als Informationsaustausch auffaßt und unterschlägt, daß zum Verstehen einer Äußerung gehört, daß wir uns fragen, was der andere damit intendiert. Eine Äußerung hat nicht ihren Sinn in sich selbst, sondern erhält ihn erst in ihrem jeweiligen Kontext auf dem Hintergrund des Vorverständnisses der an der Kommunikation Beteiligten.¹⁰⁷

Das liefert uns ein zusätzliches Argument dafür, dass rein linguistische Kompetenz, die das Fremdsprachenlernen auf ritualisierte Sprechakte reduziert, in einer ganzheitlichen Auffassung des Spracherwerbs unzulänglich ist. Das Verstehen benötigt u.a. die kreative Einstellung, im Gesagten auch das Nichtgesagte wahrzunehmen „und erst, wenn dies Nichtgesagte mit dem Gesagten mitverstanden ist, ist eine Aussage verständlich.“¹⁰⁸ Als Stützpunkte dienen auf dem Wege zum Fremdverstehen die kulturellen Ähnlichkeiten, auf deren Hintergrund man sich die Unterschiede bewusst machen kann. Ausgehend von diesen Ähnlichkeiten versuchen die Fremdsprachenlernenden die Kommunikationsintention zu erschließen, das Fremde, das Seltsame, das Rätselhafte richtig auszudeuten und dadurch die Fremdheit abzubauen.¹⁰⁹ In diesem Interpretationsprozess wird das Unvertraute zum Vertrauten, doch infolge einer Wechselwirkung kann dieser Blickpunktwechsel auch das Eigene relativieren oder sogar unvertraut machen.¹¹⁰ Hinsichtlich der Kanäle, über die sich das Verstehen ereignet, sind sich die Didaktiker darüber einig, dass es nicht nur ein pur kognitiver Prozess ist, sondern auch Emotionen involviert sind. Das k o g n i t i v e, analysierende Verstehen wird demnach durch das a f f e k t i v e, empathische Verstehen vervollständigt, was automatisch eine Erweiterung des Ichs bewirkt.¹¹¹ Erst über diese zwei Kanäle kann die Verständigung in der Kommunikation stattfinden.

¹⁰⁶Bredella 1995, S. 2.

¹⁰⁷Ebd., S. 12.

¹⁰⁸Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode*. Tübingen 1972, zitiert in Bredella 1995, S. 13.

¹⁰⁹Vgl. Bredella 1995, S. 9f.

¹¹⁰Vgl. Ehlers, Swantje: *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart 2016, S. 70.

¹¹¹Vgl. Abendroth-Timmer, Dagmar: *Zum Potenzial von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen*. Tübingen 1997, S. 81 und Bredella 1995, S. 17.

In didaktischer Hinsicht bedeutet das einen zweistufigen Prozess: Der Fremdsprachenlehrer leitet die Lernenden zum Erkennen von anderen Sichtweisen an (Verstehen) und regt sie an, sich von dieser fremden Sichtweise ansprechen und herausfordern zu lassen (Verständigung).¹¹² Welchen Beitrag können lyrische Texte zu diesem Entwicklungsprozess leisten? Auch einfache, für die Sprachstufen A1 und A2 geeignete, grammatisch und strukturell nicht überfordernde Gedichte können durch ihr Identifikationspotenzial Emotionen wecken, zur Auseinandersetzung der Außenperspektive mit der Innenperspektive sowie zu produktionsorientiertem Umgang herausfordern und somit die Relativierung des Eigenen und eine Ich-Veränderung bewirken.

4.2.5 Kompetenzförderung durch kreativen, handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit lyrischen Texten

Seit der Etablierung des interkulturellen Ansatzes fördert der fachdidaktische Diskurs den Einsatz literarischer Texte im DaF-Unterricht zugunsten der Ausbildung interkultureller Kommunikations- und Handlungsfähigkeit. Die interkulturell und kulturwissenschaftlich ausgerichtete Landeskunde sieht darin ein Vermittlungsmedium, sodass

die Beschäftigung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht kein Selbstzweck (sind) [ist], sondern einen Beitrag leisten soll(en) zum Verständnis der ‚Wirklichkeit‘, des Denkens, Handelns und der Normen und Werte der Gesellschaft in den Ländern, in denen die Fremdsprache gesprochen wird.¹¹³

Die Bewusstmachung eigen- und fremdkultureller Prägungen ist seit geraumer Zeit ein übergeordnetes Lehrplanprinzip im Fremdsprachenunterricht¹¹⁴, doch interkulturelle Kompetenz lässt sich durchaus nicht so leicht kategorisieren, abfragen, messen und evaluieren, wie es bei der auf Fakten aufbauender Landeskunde der Fall ist.

Mit der Aufstellung eines umfassenden Kompetenzspektrums, für dessen Förderung sich literarische Texte eignen, haben sich mehrere Didaktiker beschäftigt. Bredella und Hallet strukturieren die Kompetenzen diesbezüglich folgendermaßen:

¹¹²Bredella 1995, S. 20.

¹¹³Krumm, Hans-Jürgen: *Lehr- und Lernziele*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2003, S. 119.

¹¹⁴Auch das rumänische Curriculum für DaF fördert die Bewusstmachung der Rolle der Fremdsprache, als Zugangsmöglichkeit zum universellen Kulturgut, Akzeptanz, Toleranz und den kritischen Umgang mit den kulturellen Unterschieden und Stereotypen, vermittelt durch die deutsche Sprache sowie den Aufbau des Interesses an kulturspezifischen Aspekten durch die Rezeption von vielfältigen Textsorten in der Fremdsprache und den Bezug auf den deutschsprachigen Kulturraum. Vgl. *Programă școlară pentru clasa a IX-a. Ciclul inferior al liceului. Limba germană (modernă)*. 2004.

- kommunikative Kompetenz als wichtigstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts, die auch Literatur durch ihr Identifikationspotenzial sowie ihre Mehrdimensionalität fördert;
- Lese- und Gattungskompetenzen;
- Lese- und Medienkompetenz, wenn literarische Texte unterschiedlich medial vermittelt werden;
- narrative Kompetenzen;
- affektive und imaginative Kompetenzen durch die Fähigkeit literarischer Texte, bei den Lernenden das Einfühlen und das Überwinden des eigenen Erfahrungshorizontes herbeizuführen;
- interkulturelle Kommunikationskompetenzen, indem die Lernenden sich mit fremden Perspektiven auseinandersetzen und ihre Perspektive wechseln;
- kulturelle Kompetenzen, indem die Lernenden der fremden Welt über die Literatur begegnen.¹¹⁵

Astrid Erll und Marion Gymnich hingegen gehen anders an die Problematik heran und identifizieren bezüglich der interkulturellen Kompetenzen drei Grundkomponenten: die *a f f e k t i v e* Kompetenz (verantwortlich für Interesse und Offenheit für andere Kulturen, Empathie, Ausbildung des Fremdverstehens und Ambiguitätstoleranz), die *k o g n i t i v e* Kompetenz (kultur- und länderspezifisches Wissen) und die *p r a g m a t i s c h k o m m u n i k a t i v e* Kompetenz (zuständig für geeignete kommunikative Muster und effektive Konfliktlösungsstrategien).¹¹⁶ Eine Weiterführung dieses Modells und seine Anpassung an die fremdsprachige Literaturdidaktik haben Caspari und Schinschke mit den Bezeichnungen *Wissen, Können / Verhalten, Einstellungen*¹¹⁷ und Rössler mit den Bezeichnungen *affektiv / attitudinal, wissensbezogen / analytisch und handlungsorientiert*¹¹⁸ erbracht.

Wie die Unterrichtsbeispiele in den folgenden Kapiteln es beweisen, mögen kurze lyrische Texte, Kindergedichte auch noch so einfach und banal wirken, vermögen sie bei den Lernenden Wissen zu vermitteln, affektive Identifikation hervorzurufen und nicht zuletzt zur Sprachproduktion anzuregen.

¹¹⁵Vgl. Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier 2007.

¹¹⁶Vgl. Erll, Astrid/Gymnich, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart 2011. In: Reimann, Daniel: *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen 2017, S. 27f.

¹¹⁷Caspari, Daniela/Schinschke, Andrea: *Interkulturelles Lernen. Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule*. 2007./Caspari, Daniela/Schinschke, Andrea: *Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie*. 2009.

¹¹⁸Vgl. Rössler, Andrea: *Interkulturelle Kompetenz*. In: Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze 2010, S. 137-149.

4.2.6 Rahmenbedingungen

Die in der vorliegenden Arbeit präsentierten kreativen Schreibübungen wurden in sechs Klassen unterschiedlicher Jahrgangsstufen am Kronstädter Áprily Lajos Hauptgymnasium durchgeführt. Die Klassen der Sekundarstufe I und II lernen ab der fünften Klasse in zwei Wochenstunden Deutsch als zweite Fremdsprache. Die dritte Klasse gehört zu der neueren Generation, die an unserer Schule Deutsch als erste Fremdsprache lernt. Der Fremdsprachenunterricht beginnt für die Primarklassen schon in der Vorschulklasse mit einer Wochenstunde und setzt sich ab der dritten Klasse mit zwei Wochenstunden fort. Angesichts der Tatsache, dass unser Hauptgymnasium eine Schule für Minderheiten ist, stellt die deutsche Sprache für die SchülerInnen im besten Fall die dritte Sprache, der sie mit sechs Jahren oder die vierte Sprache dar, der sie mit elf Jahren begegnen. Im Alter von elf Jahren – mit gut fundierten Muttersprachenkenntnissen (Ungarisch), relativ stabilen Zweitsprachenkenntnissen (Rumänisch) und Erst-Fremdsprachenkenntnissen auf Niveau A2 (Englisch) – mag es wohl eine nicht geringe Herausforderung für die Jugendlichen sein, vor dem Hintergrund ihrer Vorerfahrungen mit dem Englischen einer zweiten Fremdsprache gewachsen zu sein. Lobenswerte Ergebnisse bei der Kreisphase der Deutscholympiade (ab der 7. Klasse) und die Erwerbung des Goethe-Zertifikats auf Niveau B1, B2 im Falle einiger SchülerInnen sind wohl ein überzeugender Beweis dafür, dass manche Jugendliche dieser Herausforderung bravourös gerecht werden. Unter den oben genannten Umständen ist es offensichtlich, dass das erzielte Höchstsprachniveau in der zwölften Klasse B1 ist.

Im Hinblick auf die Primarklassen eröffnen sich vorteilhaftere Perspektiven, da sie die fünfte Klasse mit einem Vorsprung von fünf Jahren DaF-Unterricht (etwa 240 Unterrichtseinheiten) antreten. Weil der erste Jahrgang mit Deutsch als erster Fremdsprache erst im Schuljahr 2022-2023 in die fünfte Klasse kommt, lässt es sich nur ungenau einschätzen, dass sie innerhalb von acht Studienjahren (weitere 560 Unterrichtseinheiten) das Sprachniveau B2 erlangen können.

Die verwendeten Lehrbücher stammen ausschließlich von deutschen Verlagen (Hueber, Klett) und gehören den neueren Lehrwerkgenerationen (ab der Mitte der 2010er Jahre) an, gekennzeichnet durch altersgerechte Themen, progressiven Aufbau, kommunikativ ausgerichtete sowie handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben, landeskundliche Inhalte und zahlreiche Online-, Print-, Audio- und Videomaterialien. Folglich bekommen die SchülerInnen vielseitige Impulse, was die Sprachaneignung durchaus erleichtern und beschleunigen kann, doch angesichts der geringen Wochenstunden ist der Fortschritt relativ behäbig.

Betrachtet man das Thema der vorliegenden Arbeit unter den genannten Rahmenbedingungen, so lassen sich zwei schwerwiegende Grenzen feststellen:

- die zeitliche Begrenzung fordert eine vereinfachte Herangehensweise an die Thematik, manche Schritte werden gekürzt oder sogar weggelassen;
- die sprachlichen Grenzen (Defizite) müssen bei der Text- und Themenauswahl besonders berücksichtigt werden, sodass die Überforderung der SchülerInnen gerade noch anregend aber nicht frustrierend/hemmend ist.

Hält sich die Lehrkraft an diese Gegebenheiten, kann ihr Bemühen, den Unterricht gelegentlich mit kreativem Schreiben aufzulockern, nicht scheitern. Das weisen auch die Ergebnisse der Schülerumfrage nach, die im Kapitel 6 ausgewertet sind.

4.3 Kreatives Schreiben nach literarischer Vorlage

Schreibunerfahrene Klassen empfangen die erste Aufforderung, ein Gedicht in der Fremdsprache zu schreiben, skeptisch. Ratsam ist es aus diesem Grund, in der ersten Experimentierphase die Aufforderung bzw. Aufgabe so zu formulieren, dass es bei den SchülerInnen keine abweisende Erstreaktion auslöst. Das Bewusstsein eigener sprachlicher Beschränktheit kann möglicherweise so fest verankert sein, dass es einen spontanen Widerstand hervorruft. In Klassen, wo von Anfang an Raum für das kreative Spielen mit der Sprache geschaffen wird, ist das nicht der Fall. Solche SchülerInnen tun sich überhaupt nicht schwer mit dergleichen Herausforderungen, denn ihre konsequent aufgebaute sprachliche Selbstsicherheit eröffnet ihnen immer neue Horizonte. Anfangs kann der Hinweis auf den spielerischen Umgang mit der Sprache, der sich außerhalb des Richtig-Falsch-Paradigmas befindet, durchaus zielführend sein. Mit dem Wort Spiel assoziiert jeder Mensch einen Handlungsraum, in der er sich folgenlos ausprobieren, frei entfalten und verbessern kann.

Nicht zu übersehen ist der Faktor Literarizität, aufgrund deren selbst die Literatur „eine Art Fremdsprache“¹¹⁹ ist. Nicht um ihre elitäre Position geht es dabei, vielmehr stellt ihre Rätselhaftigkeit die Lesenden vor die Herausforderung, wirksame Deutungsmuster außerhalb des alltäglichen Sprachgebrauchs zu finden. Fremdsprache in der Fremdsprache ist eine doppelte Provokation für Fremdsprachenlernende, die schon über muttersprachige Vorerfahrungen mit dem verfremdenden und rätselhaften Charakter literarischer Texte verfügen. Zweifel und Ungewissheit bei den Lernenden sind daher verständlich, doch eine richtige Einstellung vonseiten der Lehrperson macht alle Hindernisse überwindbar.

Im Sinne der Casparischen Differenzierung des Umgangs mit Kreativität in der Schreibförderung lassen sich folgende Didaktisierungsbeispiele hauptsächlich dem produktorientierten Ansatz zuordnen, viele von ihnen weisen aber auch Persönlichkeitsorientierung auf. (Vgl. Kapitel 4.2)

¹¹⁹Dobstadt 2011, S. 8.

4.3.1 Unterrichtsbeispiel 1

Das Gedicht *Was ich von meinen Tanten zum Geburtstag bekam* von Vera Ferra-Mikura¹²⁰ eignet sich durch seinen einfachen Aufbau schon für das Niveau A1.1/Jahrgangsstufe 5 und kann innerhalb einer Unterrichtseinheit durchgeführt werden. Es eignet sich für die spielerische Einübung von grammatischen Regeln und kann auch nach der Einführung des Kasus Akkusativ eingesetzt werden.

Von Tante Wilhelmine
eine Mandarine,
von Tante Grete
eine Trompete,
von Tante Adelheid
ein Sommerkleid,
von Tante Beate
eine Tomate,
von Tante Liane
eine Banane,
von Tante Isabell
ein weißes Bärenfell,
von Tante Veronika
eine Harmonika,
von Tante Emilie
eine Lilie,
von Tante Kunigunde
zwei lustige Hunde,
zuletzt von Tante Erika
eine Karte aus Amerika.

Tante Walpurga, auf die sich nichts reimt,
hat mein zerbrochenes Holzpferd geleimt.¹²¹

Globales Lernziel: Förderung der Schreib- und der kommunikativen Kompetenz

Einzelziele:

Die SchülerInnen

- können den unbestimmten Artikel im Akkusativ richtig gebrauchen;
- können die Idee des Gedichtes aufgreifen und ihre eigenen kreativen Texte gestalten, indem sie andere Familienmitglieder und andere Anlässe nennen;
- können die App Reimemaschine¹²² benutzen und unbekannte Wörter mithilfe eines (Online-)Wörterbuches erschließen.

Dauer: eine Unterrichtseinheit von 50 Minuten

¹²⁰Österreichische Kinder- und Jugendbuchautorin (1923-1997).

¹²¹<https://www.oebv.at/flippingbook/9783209087331/37/#zoom=z> (Zugriff am 25.06.2022).

¹²²<https://www.reimemaschine.de/> (Zugriff am 25.06.2022).

Unterrichtsverlauf:

Die *Hinführung* zum Thema ereignet sich über freies Assoziieren zum Schlüsselwort *Geschenk* mit den Verzweigungen *Was?*, *Von wem?* und *Zu welchem Anlass?* (das kann in kleineren Gruppen oder im Plenum an der Tafel geschehen, teilweise in Muttersprache). Dieser Schritt leistet keine Wortschatzvorentlastung, weil die SchülerInnen höchstwahrscheinlich andere Geschenke nennen, er kann aber guter Ausgangspunkt für den eigenen Text sein. In der zweiten Phase, d.h. bei der *Textbegegnung* bekommen die SchülerInnen das Gedicht mit Textlücken und Auswahlantworten. Auch Binnendifferenzierung kann man an diesem Punkt anwenden, indem leistungsstärkere Kinder dieses Arbeitsblatt ohne Auswahlantworten (ggf. mit visueller Darstellung der fehlenden Wörter) bekommen, stattdessen füllen sie die Lücken mithilfe des ihnen schon zur Verfügung stehenden Wortschatzes und der Reimemaschine-App. Anschließend erfolgen die Begegnung mit dem Originaltext und ein Klassengespräch über die Schülereindrücke und Besonderheiten des Gedichtes. Die *Schreibvorbereitung* kann an diesem Punkt mit der Aufforderung anfangen, beliebige Familienmitglieder, Eigennamen und Anlässe zu nennen und mit der App, für das Wort *Geschenk* taugende Reimwörter zu finden.¹²³ Steht die im Vorhinein festgelegte Anzahl der Reimwortpaare (vorgeschlagen sind 5-8 Wortpaare) bereit, kann es zur *Textgenerierungsphase* kommen. Weil die selbstständige Textstrukturierungsfähigkeit in diesem Alter noch nicht genügend entwickelt ist, ist es empfehlenswert, den SchülerInnen ein Arbeitsblatt mit Strukturvorlage bereitzustellen. Angesichts der Anfängerstufe, auf der weder die Relativsätze noch die Perfektform den Kindern vertraut sind, wird auf die Schlusszeilen verzichtet, doch manche Kinder können allerdings den Ehrgeiz haben, einen ähnlichen Schluss zu formulieren. In diesen Fällen wird ihnen Hilfe angeboten.

4.3.2 Unterrichtsbeispiel 2

In ihrem Buch *Grammatik und Poesie* weist Gerlind Belke auf das große Potenzial lyrischer Texte hin, „implizites Lernen durch Vermittlung“¹²⁴ zu ermöglichen. Solche Schreibübungen schaffen Raum für den „bewussten, normorientierten Umgang mit der Schriftsprache“¹²⁵ und verhelfen den Lernenden, richtige Texte zu schreiben. Generatives Schreiben wird folglich immer vernetzt mit Grammatikunterricht geübt und basiert auf einer vorgegebener Textstruktur, anhand deren eigene Gedanken oder Gefühle zum Ausdruck kommen. Es kann somit den systematischen Erwerb der

¹²³Dazu bekommen die Schüler einen weiteren Link mit deutschen Vornamen:

<https://www.vorname.com/deutsche.vornamen,0.html> (Zugriff am 25.06.2022).

¹²⁴Belke, Gerlind: *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen*. Baltmannsweiler, 2016, S. 5.

¹²⁵Ebd., S.6.

Sprache durch die Aktivierung der rechten Hirnhemisphäre und die emotionale Beteiligung an dem Schreibakt fördern und ergänzen.

Das Gedicht *Erziehung* von Uwe Timm¹²⁶ kann in der 6. Jahrgangsstufe (Niveau A1.2) komplementär zum lehrbuchorientierten Erwerb von Imperativ einen guten Ausgangspunkt für generatives Schreiben bieten.

lass das
komm sofort her
bring das hin
kannst du nicht hören
hol das sofort her
kannst du nicht verstehen
sei ruhig
fass das nicht an
sitz ruhig
nimm das nicht in den Mund
schrei nicht
stell das sofort wieder weg
pass auf
nimm die Finger weg
sitz ruhig
mach dich nicht schmutzig
bring das sofort wieder zurück
schmier dich nicht voll
sei ruhig
lass das
wer nicht hören will
muss fühlen¹²⁷

Globales Lernziel: Förderung der Schreib-, der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz

Einzelziele:

Die SchülerInnen

- kennen die Bildungsregel des Imperativs und können, durch die emotionale Identifikation angeregt, Imperativsätze bilden;
- können ihre Außenperspektive über Erziehungsregeln mit der Innenperspektive des Gedichtes konfrontieren und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede feststellen.

Dauer: eine Unterrichtseinheit von 50 Minuten

Unterrichtsverlauf:

¹²⁶Deutscher Schriftsteller (geb. 1940).

¹²⁷Schreier, Ina: *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. München 2002, S. 127.

Die Stunde beginnt mit der Schreibvorbereitungsphase, in der die Kinder den Auftrag bekommen, ihre häuslichen Aufgaben in sechs Muss-Sätzen zu formulieren und diese anschließend in Imperativsätze umzuschreiben. Die Textbegegnung erfolgt in zwei Stufen: Zunächst einmal ergänzen sie das mit fehlenden Zeilen dargebotene Gedicht (jede zweite Zeile fehlt) mit den eigenen Imperativsätzen und anschließend konfrontieren sie die eigene Version mit dem Originaltext. Textbegegnung und Textgenerierung überschneiden sich in diesem Fall, was den SchülerInnen Unterstützung und Inspiration leistet. Dadurch, dass die selbstformulierten Imperativsätze bereitstehen, entstehen möglicherweise keine Schreibblockaden, doch das heißt nicht, dass die Lehrkraft eine passive Rolle einnehmen sollte. Kurze Hinweise auf inhaltliche und formale Aspekte können bei den schreibunerfahrenen Kindern äußerst behilflich sein. Da solche Aufforderungen und Befehle in der Muttersprache zu der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen gehören, empfinden sie große Motivation, mit diesen Routinesätzen in der Fremdsprache spielerisch umzugehen.

4.3.3 Unterrichtsbeispiel 3

Das Gedicht *Vom Alleinsein* aus der Sammlung *Phantasieland Lesen 1*¹²⁸ kann vielerlei Möglichkeiten für phantasievolle Paralleltex te bieten. Ob die Verben *sein* und *mitspielen* durch beliebige Verben, die Personalpronomen *ich* und *sie* durch andere Pronomen ersetzt werden oder die Perspektive gewechselt wird, bereitet das generative Schreiben für die Kinder große Begeisterung. Auch dank des großen Identifikationspotenzials (Ausgrenzung, Mobbing sind in diesem Alter relativ häufige Erfahrungen) lässt sich das Gedicht leicht umschreiben. Aufgrund des trennbaren Verbs *mitspielen* eignet sich der Text für die sechste Jahrgangsstufe (Niveau A1.2) und verlockt zum Bilden weiterer Zusammensetzungen: mitsingen, mitmachen, mitgehen, mitfeiern usw.

Sie sind zu zweit,
sie sind zu dritt.
Ich bin allein,
ich spiel nicht mit.

Ich spiel nicht mit,
ich bin allein.
Es ist gemein,
allein zu sein.¹²⁹

¹²⁸Lenčová, Ivica: *Phantasieland Lesen 1*. Priroda 2009.

¹²⁹<https://www.ff.umb.sk/cms/saveDataFilePublic.php?uid=lencova&path=JTNBJTFBUDEIMDEIMDglQTEIMTglMjIwJUMzN20IRUMIOTUIQzAIQkMIMEYrbiU3RWslMDclOEEIRjJmJUYyJTBCJTFGJUVCJUI4JUE3JURGJUEwdiVCNiU3RSUxOCUwMmolQjclQjQIRjQIMjYIRUUIODJJIJTI0JUExJTdJUNBJTVEQ3AIMUUIREINUMIN0YIMjklODEIQUYIRTAIMjQIMEY=> (Zugriff am 26.06.2022), S.20 (Kein Autor angegeben).

Globales Lernziel: Förderung der Schreib-, kommunikativen und affektiven Kompetenz

Einzelziele:

Die SchülerInnen

- können die Verben richtig konjugieren;
- können trennbare Verben richtig gebrauchen;
- können einen Sachverhalt aus einer anderen Perspektive betrachten;
- können sich in die Situation des ausgegrenzten Kindes einfühlen;
- können die Idee des Gedichtes aufgreifen und ihre eigenen kreativen Texte gestalten.

Dauer: eine Unterrichtseinheit von 50 Minuten

Unterrichtsverlauf:

Diese kreative Schreibübung lässt sich ebenfalls in einer Unterrichtseinheit durchführen, und der Text benötigt keine Wortschatzvorentlastung. Die Bedeutung des Wortes *g e m e i n* bzw. die Ausdrücke *z u z w e i t*, *z u d r i t t* werden aus dem Kontext erschlossen. Für die *T e x t b e g e g n u n g* wird eine Wordwall-Interaktive-Übung vorgeschlagen, die die acht Verse gemischt anzeigt und die SchülerInnen auffordert, sie in zwei Strophen beliebig zu ordnen.¹³⁰ Die Bildschirmfotos von den entstandenen Textvarianten sollen die Kinder der Lehrperson zusenden, und die Ergebnisse werden zur gemeinsamen Auswertung projiziert. Je nach Arbeitstempo der Kinder können Texte vorgetragen und mögliche Schwerpunktverlagerungen besprochen werden. Anschließend kann der Originaltext versweise gezeigt werden, sodass bei jedem Vers Zeit für das Erraten des nächsten Verses gegeben wird. Die handlungsorientierte Beteiligung an dem Zustandekommen eines Gedichtes kann besonders motivierend und anregend für die *T e x t g e n e r i e r u n g s p h a s e* sein. Da reichen für schreiblustige und unternehmensfreudige Kinder ein paar Anregungen (Pronomenwechsel, die Verben *s e i n* und *m i t s p i e l e n* durch andere Hobbys ersetzen) und der Hinweis auf eventuelles persönliches Erlebnis der Ausgrenzung, um gleich draufloszuschreiben. Bemerkenswert ist, dass manche SchülerInnen eine negative Beurteilung der Kinder, die andere ausgrenzen, andere hingegen die Einbindung der ausgegrenzten Kinder zum Ausdruck brachten.

4.3.4 Unterrichtsbeispiel 4

Zu einer besonderen Selbstreflexion lädt Roswitha Fröhlichs¹³¹ Gedicht *Sieben Seelen* sowohl SchülerInnen der Sekundarstufe I als auch der Sekundarstufe II ein. Von dem Gesichtspunkt des Wortschatzes betrachtet, eignet es sich auch für das Niveau A1.2/Jahrgangsstufe 6, doch vom

¹³⁰<https://wordwall.net/de/resource/32770755> (Zugriff am 26.06.2022).

¹³¹Deutsche Schriftstellerin (1924-2008).

Inhalt her können Jugendliche in der Sekundarstufe II aufgrund ihrer besseren Selbsterkenntnis leichter damit umgehen. Sei es die Rede von Seele, Persönlichkeit, Gesichtern oder Gemüt, wird die Herausforderung zur Selbstanalyse positiv aufgegriffen, sodass sich die Kreativität entfaltet. Ich-Gedichte wecken jeweils Emotionen im Schreibenden, die zum Ausdruck gebracht werden können. Die affektive Identifizierung mit dem Thema bewältigt die Diskrepanz zwischen inhaltlichem Wollen und sprachlichem Können, und macht den Selbsta Ausdruck zum „ureigene[n] Interesse“. ¹³² So entsteht affektives Schreiben, das sich Affekte zunutze macht und eine ausgewogene Zusammenarbeit beider Hirnhemisphären auslöst.

Ich will euch erzählen
von meinen sieben Seelen.
Die erste ist fleißig,
die zweite ist faul,
die dritte will reden,
die vierte hält's Maul,
die fünfte ist feige,
die sechste hat Mut,
die siebente mahnt sie:
Nun vertragt euch mal gut!
Meine sieben Seelen
sind so verschieden
wie du und ich.
Und doch ergeben sie
zusammen:
mich. ¹³³

Globales Ziel: Förderung der Schreib-, kommunikativen und affektiven Kompetenz

Einzelziele:

Die SchülerInnen

- können die Komplexität der eigenen Persönlichkeit erkennen;
- können Selbstreflexion üben und Erkenntnisse ausdrücken;
- können MitschülerInnen analytisch betrachten und Gedanken ausdrücken;
- können die Idee des Gedichtes aufgreifen und ihre eigenen kreativen Texte gestalten.

Dauer: eine Unterrichtseinheit von 50 Minuten

Unterrichtsverlauf:

Die S c h r e i b v o r b e r e i t u n g kann individuell oder in Gruppen erfolgen, abhängig davon, wie gut die Mitschüler einander kennen und welche Arbeitsform sie bevorzugen. Demgemäß bekommen sie die Anregung, über sich selbst oder die Gruppenmitglieder zu reflektieren und

¹³²Vgl. Kästner 1997, S. 63.

¹³³<https://www.oebv.at/flippingbook/9783209074126/57/> S. 57 (Zugriff am 27.06.2022).

positive sowie negative Eigenschaften, Vorlieben, Talente usw. zu nennen. Bei der Gruppenarbeit kann ein separates Blatt für jedes Mitglied die Runde machen und so wird die jeweilige Personencharakterisierung bei jedem Mitglied um ein Merkmal reicher. Stehen die Merkmale bereit, können sich die MitschülerInnen damit auseinandersetzen, darüber debattieren, Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken, ggf. Notizen ergänzen oder neuformulieren. Die **T e x t b e g e n u n g** soll nicht allzu zeitaufwendig sein: Dazu wird eine Lückenversion des Originalgedichtes vorgeschlagen, in der die Zeilen 3-10 fehlen. Diese Verse finden die Lernenden unter dem Gedicht, sodass die Ordinalzahlen zunächst einmal den Charakterzügen nach eigenem Ermessen zuzuordnen sind. Nach dem individuellen Einsetzen der fehlenden Verse und der Konfrontation der entstandenen Schülerversionen mit dem Originalgedicht kann es zur **T e x t g e n e r i e r u n g** kommen. Die in der Vorbereitungsphase festgehaltenen Eigenschaften dienen als Inspiration für die Paralleltexte. Zur Abrundung der Unterrichtseinheit werden abschließend die Schülerprodukte vorgetragen. Anschließend werden auswertende Gespräche geführt.

4.3.5 Unterrichtsbeispiel 5

Das Gedicht *empfindungswörter* von Rudolf Otto Wiemer¹³⁴ kann ab der 5. Klasse in jeder Jahrgangsstufe eingesetzt, und seine Didaktisierung an das jeweilige Niveau der Landeskundekenntnisse angepasst werden. Besonders große Überraschung bereiten zuerst einmal seine Einfachheit (Fragen wie ‘Ist das ein Gedicht?’ sind häufig) und danach das Erstaunen, wie vielfältig die Verse zu interpretieren oder wie tiefgründige Aspekte hinter ihnen verborgen sind. Die **E i n s t i m m u n g** in das Thema und die Deutung der Empfindungswörter verlaufen auf jedem Niveau mehr oder weniger gleich: Erhebliche Unterschiede kommen altersbedingt erst bei den Überlegungen vor, in welcher Hinsicht (gesellschaftlich, kulturell, geschichtlich) die Empfindungswörter auf die Deutschen zutreffen. Das Didaktisierungsmodell beansprucht eine Unterrichtseinheit, etwaige landeskundliche Recherchen können aber mit weiteren Stunden den Themenschwerpunkt vervollständigen und abrunden.

ah die deutschen
ei die deutschen
hurra die deutschen
pfui die deutschen
ach die deutschen
nanu die deutschen

¹³⁴ Deutschsprachiger Lyriker, Puppenspieler, Pädagoge (1905-1998).

oho die deutschen
hm die deutschen
nein die deutschen
jaja die deutschen¹³⁵

Globales Ziel: Förderung der interkulturellen Kompetenz

Lernziele:

Die SchülerInnen

- können Bedeutungsnuancen der Empfindungswörter wahrnehmen;
- kennen diverse gesellschaftliche / kulturelle / geschichtliche Merkmale der deutschen Nation;
- können die Idee des Gedichtes aufgreifen und ihre eigenen kreativen Texte gestalten.

Dauer: eine Unterrichtseinheit von 50 Minuten

Unterrichtsverlauf:

Der **E i n s t i e g** erfolgt mit dem Vertrautmachen und Deutung von Empfindungswörtern (die Liste kann durch andere Aufrufe ergänzt werden) durch Zuordnungsübung aber auf höherer Stufe kann es die Aufgabe der Lernenden sein, passende Sätze oder Situationen zu finden, die das jeweilige Gefühl oder die jeweilige Attitüde – vermittelt durch das Empfindungswort – ausdrücken. Dabei sollen die Lernenden überlegen, welche nonverbalen Signale (Betonung und Körpersprache) die Aussprache begleiten und die vermittelten Gefühle verstärken. Auf die Vorstellung der Ergebnisse und Diskussion in Gruppen und / oder im Plenum folgt die **T e x t b e g e n u n g**: Die Auseinandersetzung über die möglichen Kontexte, in denen die Deutschen mit Empfindungswörtern versehen werden, die auf bestimmte Haltungen und Merkmale schließen lassen, hängt von den Vorkenntnissen der SchülerInnen ab. Auf höheren Stufen kann darüber debattiert werden, ob es im Gedicht um eine Außen- oder möglicherweise auch um eine Innenperspektive geht. Zur Veranschaulichung und Bewusstmachung eingepprägter Stereotype kann an dieser Stelle der Werbespot für Lufthansa¹³⁶ eingeblendet werden, der Vorurteile anspricht und abbaut. Kühnere Kinder kommen gern der Aufforderung entgegen, das Gedicht anschließend mit entsprechender Intonation vorzutragen. Bei der **T e x t g e n e r i e r u n g** ist es wichtig, dass sich die Lernenden für Themen entscheiden, die in ihnen kontroverse Gefühle wecken.

¹³⁵ Tütken, Gisela (Hg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Heft 60. *PRISMA. Begegnung mit Deutschland in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. Literarische Texte für den DaF-Unterricht*. Regensburg 2002, S. 721.

¹³⁶ Der Werbespot zeigt deutschlandbezogene Klischees (Wurst, Dirndl, Musik, Fußball), die während des angenehmen Flugs mit Lufthansa und durch die elegante Bordbedienung abgebaut werden.
https://www.youtube.com/watch?v=fOBVCGRYCyE&ab_channel=AviationVideo (Zugriff am 28.06.2022).

4.3.6 Unterrichtsbeispiel 6

Das Gedicht *Zeitsätze* von Rudolf Otto Wiemer setzt geschichtliche Vorkenntnisse voraus und lässt sich daher erst in der Sekundarstufe II auf Niveau A2 einsetzen. Aufgrund seiner Struktur mit grammatischem Doppelschwerpunkt (Präteritum von *s e i n* und *h a b e n* bzw. temporaler Nebensatz mit *a l s*) ermöglicht es implizites Lernen durch generatives Schreiben.¹³⁷

Als wir sechs waren, hatten wir Masern.
Als wir vierzehn waren, hatten wir Krieg.
Als wir zwanzig waren, hatten wir Liebeskummer.
Als wir dreißig waren, hatten wir Kinder.
Als wir dreiunddreißig waren, hatten wir Adolf.
Als wir vierzig waren, hatten wir Feindeinflüge.
Als wir fünfundvierzig waren, hatten wir Schutt.
Als wir achtundvierzig waren, hatten wir Kopfgeld.
Als wir fünfzig waren, hatten wir Oberwasser.
Als wir neunundfünfzig waren, hatten wir Wohlstand.
Als wir sechzig waren, hatten wir Gallensteine.
Als wir siebzig waren, hatten wir gelebt.¹³⁸

Globales Lernziel: Förderung der Schreib-, kommunikativen und interkulturellen Kompetenz

Einzelziele:

Die SchülerInnen

- können Zusammenhänge zwischen den Gedichtversen und der deutschen Geschichte entdecken;
- können die Auswirkungen der genannten Geschichtsereignisse auf die Menschen formulieren;
- können selbstbezogene Gedanken/Lebensereignisse mit dem Präteritum der Verben *s e i n* und *h a b e n* in zusammengesetzten Sätzen mit temporalem Nebensatz mit *a l s* formulieren.

Dauer: eine Unterrichtseinheit von 50 Minuten

Unterrichtsverlauf:

Für den *E i n s t i e g* in das Thema kann die Lehrkraft das Geburts- und Todesjahr (1905-1998) sowie das Heimatland des Dichters an die Tafel schreiben und die Lernenden auffordern, sich darüber Gedanken zu machen, welche Geschichtsereignisse der Autor miterlebt haben könnte und wie das sich auf sein Leben ausgewirkt haben muss. Die Ideen werden an der Tafel gesammelt und für den späteren Vergleich mit dem Gedicht bewahrt. Nun kann die handlungsorientierte *T e x t b e g e g n u n g* folgen, in der die SchülerInnen selbst die zwölf Lebensalter den zwölf

¹³⁷Vgl. Belke 2016, S. 5f.

¹³⁸Tütken 2002, S. 724.

Ereignissen und Erlebnissen zuordnen. Dies kann entweder einzeln oder in kleinen Gruppen mit Benutzung eines Online-Wörterbuches erfolgen. Die Begriffe *K o p f g e l d*, *F e i n d e i n f l ü g e* oder *O b e r w a s s e r* benötigen allerdings genauere Erklärung von der Lehrperson, die Erfahrungen zeigen aber, dass viele geschichtsinteressierte Jugendliche selbst darüber Bescheid wissen und das den anderen gerne mitteilen. Sind die Schülervarianten fertig und sind sie mit dem Originalgedicht konfrontiert, mit den Tafelaufzeichnungen verglichen bzw. ausgewertet worden, kann es zur *T e x t g e n e r i e r u n g* kommen. Da es um einen strikt selbstbezogenen Text geht, werden die *S c h r e i b v o r b e r e i t u n g* und das *k r e a t i v e S c h r e i b e n* individuell durchgeführt. Bei schreiberfahrenen SchülerInnen kann es vorkommen, dass sie die Vorbereitungsphase (das Sammeln bedeutsamer Lebensereignisse und ihre Zuordnung verschiedener Lebensalter) überspringen und ihren Paralleltext im Handumdrehen zustande bringen.

4.3.7 Unterrichtsbeispiel 7

Das letzte Didaktisierungsbeispiel mit literarischer Vorlage beansprucht Sprachkenntnisse auf Niveau A2 und kann sowohl als Ergänzungsmaterial zum Grammatikschwerpunkt zusammengesetzte Nomen als auch zur Abwechslung und Auflockerung der alltäglichen Unterrichtsroutine eingesetzt werden. Lernenden mit ungarischer Muttersprache fällt es nicht schwer, deutsche Komposita zu bilden, weil sie das sprachliche Muster schon besitzen. Für Lernende, die dieses Verfahren aus ihrer Muttersprache nicht kennen, ist die vorliegende Schreibübung zur Vertrautmachung mit der zielsprachigen Wortbildungs – „Logik“ besonders effektiv. Doch auch für ungarische Muttersprachler bedeutet dieser anscheinend entspannte und ziellose spielerische Umgang mit der Sprache eine vertiefte Bewusstmachung der vielfältigen Möglichkeiten, die die Sprache im Bereich der Komposita bietet.

Gerda Anger-Schmidt¹³⁹: *Reimwörter gesucht!*

Butter sucht Brot
Segel sucht Boot
Eis sucht Berg
Garten sucht Zwerg
Milch sucht Zahn
Eisen sucht Bahn
Stech sucht Mücke

¹³⁹Österreichische Kinderbuchautorin (1943-2017).

Zahn sucht Lücke
Nuss sucht Baum
Bier sucht Schaum
Mode sucht Puppe
Nudel sucht Suppe
Ur sucht Laub
Und macht sich aus dem Staub.¹⁴⁰

Globales Ziel: Förderung der Sprachkompetenz, Wortschatzerweiterung durch Wortbildung

Einzelziele:

Die SchülerInnen

- können (auch ungewöhnliche) Komposita erkennen und bilden;
- können komplexere Sachverhalte mithilfe von Komposita ausdrücken;
- kennen das Merkmal idiomatischer Wendungen, dass sie im übertragenen Sinne zu verstehen sind;
- können die Idee des Gedichtes aufgreifen und ihre eigenen kreativen Texte gestalten.

Dauer: eine Unterrichtseinheit von 50 Minuten

Unterrichtsverlauf:

Der **E i n s t i e g** in das Thema kann über eine Wortwolke erfolgen, wozu alle SchülerInnen mit mindestens einem zusammengesetzten Nomen beitragen.¹⁴¹ Das aktiviert ihre Vorkenntnisse und baut eine gespannte Erwartungshaltung auf. Als Nächstes folgt die **T e x t b e g e g n u n g** einheitlich oder nach Sprachniveaus differenziert. Leistungsschwächere Lernende können die Gedichtverse jeweils ohne das letzte Wort bekommen und aufgefordert werden, die fehlenden Wörter aus dem Wortwahlkasten sinngemäß einzusetzen, sodass die zwei Wörter in einem Vers ein sinnvolles Kompositum bilden. Für leistungsstärkere SchülerInnen stellt man ein Arbeitsblatt ohne Wortwahlkasten bereit, ggf. können aber die Abbildungen der jeweiligen Gegenstände/Begriffe die Vervollständigung des Gedichtes erleichtern. Der letzte Vers, eine idiomatische Wendung, bedarf auch bei SchülerInnen mit besseren Deutschkenntnissen einer Erläuterung. Die Lehrperson kann zuerst einmal den SchülerInnen überlassen, den Sinn der Redewendung zu raten bzw. mithilfe eines (Online-)Wörterbuches zu erschließen.¹⁴² Dadurch entstehen viele mit dem Originalgedicht identische Texte, aber andere Kombinationen sind durchaus möglich, von denen manche sinnvoll und einer Auswertung wert sind. Stehen die

¹⁴⁰<https://www.ff.umb.sk/cms/saveDataFilePublic.php?uid=lencova&path=JTNBJTFBUDEIMDEIMDglQTEIMTglMjIwJUMzN20iRUMiOTUIQzAIQkMIMEYrbiU3RWslMDclOEEIRjJmJUYyJTBCJTFGJUVCJUI4JUE3JURGJUEwdiVCNiU3RSUxOCUwMmolQjclQjQIRjQIMjYIRUUIODJIJTI0JUExJTdDJUNBJTVEQ3AIMUUIREINUMIN0YIMjklODEIQUYIRTAIMjQIMEY=> (Zugriff am 26.06.2022), S. 46.

¹⁴¹ <https://answergarden.ch/> ist eine Webseite für Wortwolken, Assoziogramme, Brainstorming, Clustering, Schülerrückmeldungen usw.

¹⁴²Empfohlen wird das folgende einsprachige Online-Wörterbuch: <https://de.thefreedictionary.com/>

Schülertexte bereit, so kann die *Textproduktion* anfangen. Dazu kann die eingangs erwähnte Wortwolke als Ausgangspunkt dienen, aber auf keinen Fall sollten sich die SchülerInnen darauf beschränken: Lehrbuchtexte und -themen, aber besonders ihre reiche Fantasie können sie zu außergewöhnlichen Einfällen anregen. Ob Schülergedichte mit einer Redewendung treffend abgerundet werden können? Sicherlich ist das möglich, wenn solche Redensarten während des Deutschunterrichts bewusst gesammelt und (z.B. auf einer bestimmten Seite des Heftes) aufgeschrieben werden, oder den leistungsstarken SchülerInnen eine Sammlung idiomatischer Redewendungen zur Verfügung gestellt wird (Printbuch oder online).¹⁴³

4.4 Kreatives Schreiben mit non-literarischen Schreibanregungen

Wie im Kapitel 4.2 dargestellt, sind literarische Vorlagen eine mögliche Kategorie schreibauslösender Reizen. Die Fachliteratur zählt die visuellen und musikalischen Impulse dazu, doch im weiteren Sinne kann jedes beliebige Element des Unterrichts (ein interessantes Thema, ein Gegenstand, ein Konflikt, neue Vokabeln usw.) einen Anstoß zur kreativen Produktion geben. Die eigene Erfahrung zeigt allerdings, dass es angebracht ist, die SchülerInnen zuerst einmal durch literarische Vorlagen mit dem kreativen Schreiben vertraut zu machen, weil jene durch den vorgegebenen Rahmen feste Anhaltspunkte liefern, einen Sinn für poetischen Umgang mit der Fremdsprache entwickeln und darüber hinaus sprachliches Selbstvertrauen aufbauen. Ähnlich wie beim Erlernen einer künstlerischen Tätigkeit, braucht man anfangs ebenso ein Vor-Bild, das es nachzuahmen gilt. Haben sich die SchülerInnen ein paarmal mit literarischen Impulsen ausprobiert, so sind sie bereit, sich in einem weniger geregelten inhaltlich-formalen Sprachraum selbstsicher zu bewegen und kreativ auszudrücken.

4.4.1 Unterrichtsbeispiel 8

Feste Ausdrucksweisen, Syntagmen und Floskeln sind Redemittel, die von Anfang an im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, weil sie als eigenständige Sprachelemente den SchülerInnen gewährleisten, an echten Dialogen in der Fremdsprache teilzunehmen, kurze Reaktionen oder Kommentare auszudrücken und von Anfang an sprachlich gewissermaßen souverän handeln zu können.

¹⁴³Vgl. Herzog, Annelies: *Idiomatische Redewendungen von A-Z. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Berlin 1993.

Schon auf dem Niveau A1.1 können die SchülerInnen die (Haus-)Aufgabe bekommen, Syntagmen aus den bearbeiteten Lektionen schriftlich im Heft oder in einer Wortwolke zu sammeln. Anschließend kann die Lehrkraft diese Sammlung ihnen ausgedruckt zur Verfügung stellen, damit feste Wendungen jederzeit abrufbar und zugänglich sind. Diese Syntagmensammlung kann den SchülerInnen jederzeit von Nutzen sein, besonders aber, wenn sie aufgefordert werden, sich damit kreativ auseinanderzusetzen.

Globales Lernziel: Förderung der Schreib- und der kommunikativen Kompetenz

Einzelziele:

Die SchülerInnen

- können die festen Wendungen, Floskeln, Syntagmen kontextadäquat und situationsangemessen benutzen.

Dauer: eine Unterrichtseinheit von 50 Minuten

Unterrichtsverlauf:

Diese kreative Schreibübung kann eingesetzt werden, wenn die SchülerInnen schon über einen Basiswortschatz in den Themenkreisen *F r e i z e i t*, *F a m i l i e*, *S c h u l e* und über Basis-Grammatikkenntnisse (Verbkonjugation, Modalverb *m ü s s e n*, *m ö c h t e*) verfügen. Die Schreibübung benötigt keine Vorbereitung außer der Syntagmensammlung, die die Kinder als Inspirationsquelle brauchen. Eine genaue Aufgabenbeschreibung (Satzpaare schreiben, die jeweils aus einer Aussage/einem Ausruf/einer Frage und einer festen Wendung bestehen) und ein Beispiel vonseiten der Lehrkraft reicht in der Regel für die Kinder, um draufloszuschreiben. Anschließend können die so entstandenen Texte (auch als Dialoge) vorgelesen werden.

4.4.2 Unterrichtsbeispiel 9

Genau wie das Unterrichtsbeispiel 8 bedarf die vorliegende kreative Schreibübung nur geringer Fremdsprachenkenntnisse. Grammatische Grundkenntnisse (Verbkonjugation und Modalverben *k ö n n e n*, *m ö c h t e*) und Elementarwortschatz (einschließlich Tageszeiten) reichen aus, um über persönliche Wünsche und Frustrationen zu schreiben. Es soll erneut auf Kästners Theorie hingewiesen werden, wonach je höher der Grad des Identifikationspotenzials ist, umso stärkere Emotionen im Schreibenden angesprochen werden. Diese Emotionen wirken nämlich als Triebkraft, weil ihnen innewohnt, dass sie zum Ausdruck gebracht werden wollen.¹⁴⁴

¹⁴⁴Vgl. Kästner 1997, S. 162ff.

Globales Lernziel: Förderung der Schreib- und der kommunikativen Kompetenz

Einzelziel:

Die SchülerInnen

- können ihre Wünsche und Frustrationen/Unzufriedenheit mithilfe der Modalverben *m ö c h t e* und *k ö n n e n* ausdrücken;
- können die Tageszeiten in Verbindung mit Lieblingsbeschäftigungen nennen und Sätze formulieren.

Dauer: eine Unterrichtseinheit von 50 Minuten

Unterrichtsverlauf:

Auch im Falle dieser Schreibübung kann in der *V o r b e r e i t u n g s p h a s e* die Wortwolke als Clustering-Methode herangezogen werden. Dazu erstellt die Lehrkraft eine Wortwolke zu dem Themenkreis *Dass möchte ich gerne machen* und fordert die SchülerInnen auf, von ihrem Endgerät eigene Wünsche in die Wortwolke einzugeben. Die vielen Ideen bieten einen sicheren Ausgangspunkt für die *T e x t g e n e r i e r u n g* und sorgen dafür, dass keine Schreibblockade entsteht. Wenn die Kinder (geringe) Vorerfahrungen mit kreativen Schreibübungen haben, reicht ihnen eine knappe Aufgabenbeschreibung (die Wünsche mit Tageszeiten in Verbindung zu bringen und sie in *Ich möchte, aber ich kann nicht*-Sätzen nach Vorlage zu formulieren), um sich sofort auf die Aufforderung einzulassen.

4.4.3 Unterrichtsbeispiel 10

Es mag wohl auf den ersten Blick seltsam vorkommen, Kindern der Primarklassen poetisch-kreativen Umgang mit ihren knappen Fremdsprachenkenntnissen zuzutrauen. Dass kreatives Schreiben ein Luxus der fortgeschrittenen Sprachstufen wäre, ist aber eine längst widerlegte These, und die Erfahrungen bestätigen immer wieder, dass kreatives Umgehen mit der Sprache vom Sprachniveau unabhängig ist. Acht-neunjährige Kinder weisen bereits große Empfänglichkeit für Sprachspiele auf und sie bringen ihre Fantasie ins kreative Schreiben sofort mit hinein. Ein beliebtes Thema in diesem Alter sind die Tiere, die über Eigenschaften verfügen, die Kinder auch gerne hätten. Dieser Identifizierungswunsch mit übermenschlichen Merkmalen und Fähigkeiten (fliegen, sehr schnell laufen, stark sein, klettern usw.) ist eine ausreichende Anregung für sie, der

Aufforderung nachzukommen, sich selbst durch tierische Merkmale zu beschreiben. Kreative Schreibübungen beweisen konsequent, dass der Erfolg nicht sprachlich bedingt ist, vielmehr spielt dabei die innere Intention, sich auszudrücken, eine ausschlaggebende Rolle.

Globales Lernziel: Förderung der Schreib- und der kommunikativen Kompetenz

Einzelziele:

Die SchülerInnen

- können die Struktur so – Adjektiv – wie – Substantiv selbstbezogen anwenden;
- können sich mit tierischen Merkmalen/Fähigkeiten definieren/identifizieren;
- können eigene kreative Texte gestalten.

Dauer: 30 Minuten

Unterrichtsverlauf:

Diese Schreibübung kann den Themenkreis *Tiere* wirkungsvoll abrunden, indem die Kinder aufgefordert werden, selbstbezogene Vergleiche mit Tieren zu formulieren. Visuelle Anregungen sind in jedem Alter wirksam, bei PrimarschülerInnen sind sie allerdings unentbehrlich. Außer dem Bildmaterial im Lehrbuch und/oder in anderen Tierbüchern kann ein mit der App *Wordwall* erstelltes Glücksrad die *Textgenerierung* unterstützen. Das Glücksrad enthält vorab gelernte und visuell veranschaulichte Adjektive (klein, groß, stark, schnell, schön, süß, schwer, dünn, dick usw.) und soll die Kinder dazu anregen, Vergleichssätze zu bilden.¹⁴⁵ Um die formalen Merkmale der Gedichte einzuhalten, wird auch ein Titel (*So bin ich*) vorgeschlagen.

4.4.4 Unterrichtsbeispiel 11

Die folgenden Schülertexte stammen von Kindern aus der dritten Jahrgangsstufe und haben den Themenkreis *Kleidung* witzig, unterhaltsam und zugleich effektiv gekrönt. Die Idee wurde dem Gedicht *Hier stimmt was nicht* von Paul Maar entnommen und nutzt überraschende, verblüffende Wortkombinationen für emotionales Lernen aus.¹⁴⁶ Trotz ihrer literarischen Grundlage wird diese Schreibübung dem kreativen Schreiben mit non-literarischen Anregungen zugeordnet, weil das Originalgedicht aufgrund seiner überfordernden grammatischen Beschaffenheit in der Klasse nicht präsentiert wurde.

Globales Lernziel: Förderung der kommunikativen Kompetenz

¹⁴⁵<https://wordwall.net/de/resource/26113638>

¹⁴⁶https://grundschule-berggiesshuebel.de/wp-content/uploads/2020/03/Lernaufgaben_Sachunterricht_3b_27.03.20.pdf (Zugriff am 02.07.2022).

Einzelziele:

Die SchülerInnen

- kennen die wichtigsten Bezeichnungen für Kleidungsstücke;
- können ausdrücken, welches Kleidungsstück welchen Körperteil bedeckt;
- kennen die Gebrauchsregeln des unbestimmten Artikels bzw. Nullartikels;
- können eigene kreative Texte gestalten.

Dauer: 25 Minuten

Unterrichtsverlauf:

Wie die vorangehende kreative Schreibübung kann dieses Beispiel eine Themeneinheit (humorvoll) abschließen. Der *Textgenerierung* geht die eigentliche Lektion zum Thema *Kleidung* voran, wobei sich eine knappe Wiederholung der Körperteile (möglicherweise durch Wordwall-Zuordnungsübung, -Flashkarten oder -Anagramm¹⁴⁷) empfiehlt. Die Aufgabenbeschreibung soll knapp und genau sein, z.B.: Dass die Mütze für den Kopf ist, weiß jeder, aber stellt euch eine verkehrte Welt vor, in der die Kleidungsstücke anderen Körperteilen dienen. Beispielsweise ‚Eine Mütze für die Hand‘. Schreibt etwa sieben ähnliche Quatschsätze untereinander und beendet den Text mit den Zeilen: ‚Damit endet das Gedicht, und mir scheint: Hier stimmt was nicht!‘ Für ungarische Muttersprachler wird wohl das Verb ‚stimmt (nicht)‘ aufgrund des aus dem Deutschen übernommenen, (nem) stimmel‘ Wortes nachvollziehbar sein, besonders vor dem Hintergrund des Gesamtkontextes.

Die Übung bietet den Kindern die Möglichkeit, sich mit dem richtigen Gebrauch des unbestimmten Artikels und Nullartikels auseinanderzusetzen und sich die Regel bewusst zu machen. Anschließend können die Kinder ihre Quatschsätze mit Zeichnungen veranschaulichen und ihre Produktionen den Mitschülern vortragen.

4.4.5 Unterrichtsbeispiel 12. Konkrete Poesie

Eine der attraktivsten Formen des kreativen Schreibens ist die *visuelle Poesie*, ein Zweig der *konkreten Poesie* und somit der *experimentellen Dichtung*. Sie ist in den 1950- 1970er Jahren entwickelt worden und zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Sprache nicht als Mittel zum Ausdruck gebraucht, sondern die Sprache selbst zum Zweck der Dichtung wird. Sie spricht die Fantasie des Schreibenden an und lässt einen endlosen Handlungs- und Spielraum für den Umgang mit Sprachelementen (Buchstaben, Silben, Wörtern, Sätzen) zu, deren visuelle Gestaltung ein Bild ergibt. Angesichts der Tatsache, dass sie schon bei Kindern ohne Vorkenntnisse

¹⁴⁷Vgl. wordwall.net

4.4.6 Unterrichtsbeispiel 13. Elfchen

Das letzte Unterrichtsbeispiel greift die wohlbekannte Gedichtsstruktur der Elfchen auf und zeigt, wie und wann ihr Einsatz sinnvoll und effektiv ist. Wie auch der Name verrät, bestehen Elfchen (oder Elflein) aus elf Wörtern in fünf Zeilen so verteilt, dass die erste Zeile (ein Wort) das Thema angibt, die Zeilen 2, 3 und 4 (2, 3 bzw. 4 Wörter) das Thema beschreiben, Gefühle, Emotionen, Einstellung zum Thema ausdrücken und Zeile 5 mit einem Wort das Thema treffend abrundet. Anders als bei kreativem Schreiben mit literarischer Vorlage stellt das Elfchen nur formale Forderungen, die auf jedes beliebige Thema anwendbar sind. Die feste und einfache Form macht es bei den Lernenden beliebt, weil es ab der Stufe A1.2 das Erfolgserlebnis des selbstgeschriebenen Gedichtes gewährleistet. Zum einen erzeugt das Schaffen eigener Gedichte in der Fremdsprache positive Emotionen und steigert die Lernmotivation. Zum anderen ist der Inhalt selbst emotionenorientiert, aktiviert somit die Zusammenarbeit beider Gehirnhälften und verstärkt das Interesse am Gelingen.

Globales Lernziel: Förderung der Schreib- und der kommunikativen Kompetenz

Einzelziel: Die SchülerInnen können ihre Gefühle, Emotionen, Einstellungen zu einem Thema von Interesse durch die feste formale Vorgabe verdichtet und treffend zum Ausdruck bringen.

Dauer: 15 Minuten

Unterrichtsverlauf:

Schreiter schlägt vor, das erste Elfchen sollen Lernende und Lehrkraft zusammen produzieren.¹⁴⁹ Genau wie im Falle der visuellen Poesie können Elfchen nach dem Vertrautmachen mit der Form und den inhaltlichen Forderungen jederzeit eingesetzt werden. Ob sie in der Phase des Einstiegs in ein Thema als emotionale Einstimmung, zur Abrundung eines Themas, zur Wortschatzfestigung oder zur Abwechslung im routinemäßigen Unterricht geschrieben werden, lassen sich die Lernenden auf die Aufforderung begeistert ein.

4.5 Präsentationsformen der Schülergedichte

Nach jeder kreativen Schreibübung liegen neue reizvolle Schülergedichte vor, und es stellt sich die Frage, in welcher Form sie präsentiert und verwertet werden sollen. Ihre Archivierung in den

¹⁴⁹Schreiter 2002, S. 186.

Schülerportfolios ist zwar besonders wichtig, kann aber ihren ästhetischen Mehrwert nicht hervorheben und den Stolz und das Vertrauen der SchülerInnen in ihren Sprachkenntnissen nicht so bekräftigen, wie das eine Veröffentlichung vermag. Was sollte man in diesem Zusammenhang unter Veröffentlichung verstehen? Sowohl die Publikation der Texte in der Schülerzeitung (wenn sie vorhanden ist) oder Lokalzeitung (wenn sie auch über Schülerrubrik verfügt) als auch ihre Präsentation in Text-Bild-Collagen oder Online-Sammlungen.

Ein bedeutender Vorteil der Collagen ist die Einbindung sowohl der sprachlich als auch der künstlerisch veranlagten Kinder in den Schaffensprozess. Die kreativen Schreibprodukte von sprachlich und kommunikativ begabten (und im Unterricht meistens extrovertierten) SchülerInnen werden somit durch die kreative Leistung der künstlerisch veranlagten (und im Unterricht meistens introvertierten) SchülerInnen ergänzt, illustriert und abgerundet. Die Letzteren kommen der Aufforderung, die Gedichte ihrer MitschülerInnen fotografisch oder grafisch zu illustrieren, die Botschaft bildlich zu unterstützen und mitzuinterpretieren, gerne entgegen.¹⁵⁰

Für die Online-Sammlung von Schülerleistungen stehen mehrere Apps zur Verfügung, von denen hier zwei erwähnt werden. Die App *Padlet*¹⁵¹ ist „eine digitale Pinnwand, auf der Texte, Bilder, Videos, Sprachaufnahmen, Bildschirmaufnahmen und Zeichnungen abgelegt werden können“¹⁵² und die auch kooperative Arbeit ermöglicht. Mit der App *Book Creator*¹⁵³ lassen sich multimediale eBooks (Texte, Bilder, Audiodateien, YouTube-Clips, LearningApps) erstellen. Beide Apps eignen sich für Schülergedichtsammlungen und genau wie bei den Text-Bild-Collagen bereichern und unterstützen grafische Illustrationen auch hier die Schülertexte.

Kreative Schreibleistungen werden von den Lernenden anders wahrgenommen, als die lehrbuchüblichen Schreibaufgaben, weil sie emotionale Identifikation hervorrufen und weil die SchülerInnen dadurch immer ein Stück von sich selbst zeigen. Das Bewusstsein, dass ihre Schreibprodukte im Rahmen verschiedener Veranstaltungen (an Elternabenden, in Projektwochen), auf der Schulwebseite oder durch Veröffentlichung auch anderen zugänglich werden, beflügelt die Jugendlichen, stärkt ihr Selbstvertrauen sowie ihr Vertrauen in ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten.

¹⁵⁰Vgl. Haas, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. Seelze-Velber 2005, S. 131f.

¹⁵¹<http://padlet.com> (Zugriff am 30.07.2022).

¹⁵²<https://deutsches-schulportal.de/unterricht/app-tipp-padlet-die-digitale-pinnwand-fuer-den-unterricht/> (Zugriff am 30.07.2022).

¹⁵³<https://app.bookcreator.com/> (Zugriff am 30.07.2022).

5 UMGANG MIT FEHLERN UND BEWERTUNG KREATIVER SCHREIBLEISTUNGEN

Der problematischste Aspekt kreativen Schreibens betrifft die Frage, ob und wie man es beurteilen, evaluieren oder sogar benoten sollte. Im Fachdiskurs gibt es Konsens darüber, dass weder die Zensurfreiheit, noch die geläufigen schreibdidaktischen Bewertungskriterien die angemessene Herangehensweise sind, doch ein eindeutiges, präzise erarbeitetes, DaF-bezogenes Bewertungskonzept ist bislang nicht entstanden. Offensichtlich ist dieses Dilemma sowie die Ratlosigkeit bei vielen LehrerInnen, die sonst in ihrem DaF-Unterricht gerne Raum für kreative Schreibübungen schaffen würden, ein Grund sie zu unterlassen.

Der Germanist und Didaktiker Abraham Ulf hat sich mit der Problematik tiefgründig auseinandergesetzt, seine Bewertungsleitlinien lassen sich aber nur teilweise auf den DaF-Unterricht übertragen.¹⁵⁴ Zum einen sind die sprachlichen Grenzen der DaF-Lerner eine Tatsache, vor deren Hintergrund das Wollen und das Können, besonders auf der Anfängerstufe, enorm auseinanderklaffen. Zum anderen wird der schulische Fremdsprachenunterricht, abgesehen vom erzielten Niveau, den Lernenden nie das zumuten, was sie in der Muttersprache zu bewältigen haben.

Doch kehren wir zur Problematik der Bewertung zurück:

Aus Respekt vor dem 'persönlichen Ausdruck' jede Bewertung zu unterlassen, ist praktisch keine Lösung und überzeugt auch theoretisch nicht: Die Bewertung zielt doch gar nicht auf eine Person und ihr 'Sosein', sondern auf eine sprachliche und hermeneutische Leistung, die eine Problembewältigung erreicht: eine kreative Leistung ist so verstanden die Bewältigung einer offenen Anforderungssituation, in der Handlungsmuster und Routinen allein nicht genügen. (...) Kriterien für eine differenzierende Wahrnehmung der jeweiligen Leistung zu bestimmen, ist indessen nicht leicht.¹⁵⁵

Die Aufstellung von Beurteilungs- und Bewertungskriterien bzw. -verfahren komme nicht nur der Forderung nach der Lösung des Problems der Leistungsmessung nach – so Abraham – sondern fördere auch die „Aufwertung poetischer Ausdrucks- und Gestaltungsversuche“¹⁵⁶ beträchtlich. Im Dienste dieser Aufwertung stehen folgende Überlegungen.

Bezogen auf die DaF-Didaktik spricht Wolfrum von einem veränderten Korrekturverhalten, das die Schülertexte „aus der Perspektive eines interessierten Lesers und nicht aus der des

¹⁵⁴Vgl. Abraham, Ulf: *Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte*. In: Kämper-van den Boogart, M / Spinner, Kaspar (Hg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht II*. Band 11/3, Baltmannsweiler 2010.

¹⁵⁵Ebd., S. 93.

¹⁵⁶Ebd., S. 94.

Korrektors“¹⁵⁷ betrachtet. Angemessene Bewertungskriterien seien demnach Verständlichkeit, Glaubwürdigkeit und Wirksamkeit. Pommerin plädiert für schwerpunktorientierte Korrektur und Bewertung, was in ihrer Auffassung die abwechselnde Verlagerung des Fokus zwischen grammatischen, inhaltlichen und orthographischen Bewertungskriterien bedeutet.¹⁵⁸ Jeder Ansicht wohnt Adäquatheit inne, von größtem Belang ist m.E. aber eine korrekte Berücksichtigung aller subjektiven Gegebenheiten, die eine Schreibsituation kennzeichnen und eine dementsprechende Gewichtung relevanter Kriterien.

Nun sollen zuerst einmal die grammatischen Fehler unter die Lupe genommen werden. Das Schreiben in der Fremdsprache ist eine äußerst überfordernde mentale Tätigkeit, die geteilte Aufmerksamkeit (Grammatik, Wortstellung, Wortschatz, Rechtschreibung) von den Lernenden erfordert. Gleichzeitig auf mindestens vier Niveaus gute Leistung zu erbringen, bedarf langwieriger Praxis. Mögen LehrerInnen ein noch so scharfes Auge für Fehler haben, gilt es bei kreativen Schülertexten Großzügigkeit und Schwerpunktorientierung zu erweisen. Begründet sind beispielsweise taktvolle Hinweise auf grammatische Fehler im Falle des generativen Schreibens, wenn der Schülertext höchstwahrscheinlich auf einem grammatischen Schwerpunkt aufbaut. Lehrerfragen wie ‚Sind denn alle Verben richtig konjugiert?‘ oder ‚Stehen denn alle Verben auf der richtigen Position?‘ reichen in der Regel für die Selbstkorrektur aus und blockieren den Schreibfluss/die Schreiblust nicht. Auf orthographische Fehler hinzuweisen, wobei die Lernenden auf der Anfängerstufe sich gerade mit der Verbkonjugation auseinandersetzen, ist nicht zielführend, eher frustrierend und demotivierend. Stattdessen ist es sinnvoller, den Lernenden eine Check-Liste (mit höchstens drei Check-Punkten) bereitzustellen, auf die hin sie selbst ihre Texte abschließend überprüfen können. Geht es hingegen um kreatives Schreiben zum Selbsta Ausdruck, sind grammatische Fehler, die das Verstehen nicht beeinträchtigen, irrelevant. Vorausgesetzt, dass kreatives Schreiben in einer vertrauensvollen und familiären Atmosphäre stattfindet, wird es der Lehrkraft überlassen, für welche strukturelle oder Ausdrucksfehler sie Lösungen vorschlägt. Erstrebt ist auf keinen Fall eine absolute sprachliche Richtigkeit, weil das gerade dem originellen, kreativen Konzept widerspräche. Fehler sind ein dem Sprachenlernen inhärentes Phänomen, das besonders im Kontext des kreativen, freien Umgangs mit der Sprache eines grundlegenden Umdenkens bedarf.

Kommen wir nun auf die Beurteilung und Bewertung kreativer Schreibleistungen außerhalb der grammatischen Dimension. Ausgegangen von der Tatsache, dass sich Kreativität nicht

¹⁵⁷Wolfrum 2010, S. 72.

¹⁵⁸Pommerin 1996, S. 158f.

erzwingen lässt, kommt auch der Benotung eine irrelevante Bedeutung zu.¹⁵⁹ Die Ansicht, dass „Kreatives Schreiben nur bewertet und benotet werden [sollte], wenn im Unterricht kontinuierlich mit kreativen Schreibverfahren und Schreibversuchen gearbeitet wird“¹⁶⁰ ist plausibel, insofern man einen Entwicklungsprozess beobachten und auswerten und nicht nur der Benotung zuliebe dem Schreibprodukt eine Note zuordnen will. Das stellt die Problematik in einen weiteren Zusammenhang, nämlich dass Bewertung im Dienste der Förderung und des Weiterlernens stehen soll. In diesem Sinne wird weniger die momentane Leistung, sondern das in den Lernenden steckende Potenzial anvisiert.¹⁶¹

In Anlehnung an Abraham können kreative Schreibleistungen im DaF-Unterricht nach den Kriterien **B e z u g z u m A u s g a n g s t e x t, I d e e n r e i c h t u m, S p r a c h r i c h t i g k e i t / s t i l i s t i s c h e s W a g n i s** und **F o r m - I n h a l t - R e l a t i o n** bewertet werden, von denen auf der Anfängerstufe ausschließlich die ersten zwei tatsächlich von Belang sind.¹⁶² Das Beurteilen dessen, in welchem Maße Schreibende sich vom Ausgangstext inhaltlich entfernen und eigene, originelle Ideen nach der vorgegebenen Form formulieren können, wird m.E. einer adäquaten Bewertung gerecht. Dies kann explizit oder implizit von der Lehrperson als Urteilsinstanz kommen oder im Unterrichtsgespräch, falls es den zeitlichen Rahmen nicht sprengt, unter Einbeziehung der Lernenden erfolgen.

Das ausgeprägt notenorientierte rumänische Unterrichtssystem greift selten auf kriterienorientierte schriftliche oder mündliche Bewertung zurück. Folglich ist es angebracht, ein Portfolio mit gelungenen kreativen Schreibprodukten am Ende eines Semesters/Jahres mit einer guten Note zu belohnen. Von Relevanz soll aber nicht die Note sein (die entweder die Höchstnote ist und vergeben wird, weil die Schülertexte tatsächlich/relativ gut gelungen sind oder gar nicht vergeben wird, weil der Schülerbeitrag überhaupt nicht überzeugend ist), sondern die verbale oder schriftliche Würdigung der Schreibleistungen unter für die Lernenden nachvollziehbarer Berücksichtigung der Bewertungskriterien. Durch kreatives Schreiben können sich leistungsschwache SchülerInnen behaupten und Lust zum Weiterlernen schöpfen.

¹⁵⁹Vgl. Abraham 2010, S. 11.

¹⁶⁰Böttcher, Ingrid/Becker-Mrotzek, Michael: *Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Vorschläge*. Berlin 2003, S. 78. Zitiert nach: Abraham 2010, S. 95.

¹⁶¹Vgl. Abraham 2010, S. 95.

¹⁶²Vgl. ebd., S. 99.

6 SCHÜLERUMFRAGE ZUM THEMA KREATIVES SCHREIBEN

Das Erkenntnisinteresse der Umfrage bezieht sich darauf, inwieweit sich die in der vorliegenden Arbeit präsentierten sprach- und literaturwissenschaftlichen sowie neuropsychologischen Thesen über *k r e a t i v e s S c h r e i b e n* unter den gegebenen Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 4.2.6) bestätigen. Aus dem Forschungsinteresse ergaben sich 10 Fragen, die im Juni 2022 an die SchülerInnen des Kronstädter *Áprily Lajos Hauptgymnasiums* gerichtet wurden. Um etwaige altersbedingte Unterschiede feststellen zu können, wurde die Umfrage in der Sekundarstufe I und II getrennt durchgeführt. Für die Vermeidung eventueller Missverständnisse wurden die Fragen für beide Alterskategorien sowohl in der Muttersprache (Ungarisch) als auch in deutscher Sprache dargeboten.

6.1 Zur Forschungsmethode

Das Erhebungsinstrument ist ein anonymer Google-Online-Fragebogen, der von 38 SchülerInnen der Sekundarstufe I und 42 SchülerInnen der Sekundarstufe II (in beiden Fällen Deutsch als zweite Fremdsprache ab der fünften Klasse mit zwei Wochenstunden) selbstständig bearbeitet wurde. Aufgrund der Rücklaufquote, die fast bei 50% liegt (80 von insgesamt 175 SchülerInnen, denen die Autorin vorliegender Arbeit DaF-Unterricht erteilt) und der gleichmäßigen Verteilung der ProbandInnen in den Sekundarstufen I und II kann die Umfrage für aussagekräftig und repräsentativ erklärt werden. Für die Datenvisualisierung wurde das Kuchendiagramm gewählt.

6.2 Datenanalyse

6.2.1 Zur Teilnahme an kreativen Schreibübungen

Die erste Frage zielt darauf ab, ob alle ProbandInnen schon Erfahrungen mit kreativem Schreiben haben. Aus den Antworten hat sich ergeben, dass 94,7% (Sekundarstufe I) und 50% (Sekundarstufe II) der SchülerInnen sich mehr als dreimal an kreativen Schreibübungen beteiligt haben. 2,6% (Sekundarstufe I) bzw. 47,6% (Sekundarstufe II) haben ein- oder zweimal kreatives Schreiben geübt, während jeweils ein Proband aus beiden Kategorien keine Erfahrungen damit hat.

Vettél már részt olyan németórán, amelyen kreatív írást gyakoroltál? / Hast du schon an Deutschstunden teilgenommen, in denen kreatives Schreiben geübt wurde?

38 responses

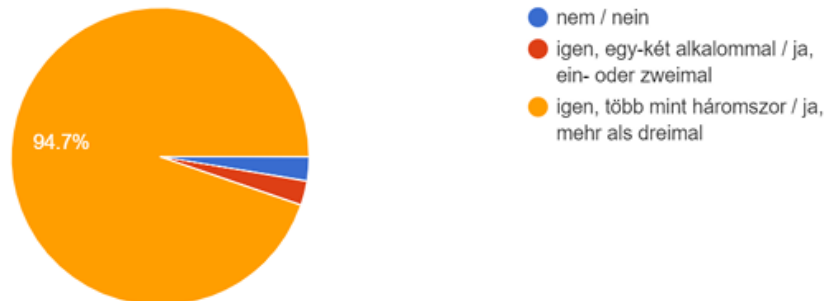


Diagramm 1 (Sekundarstufe I)

Vettél már részt olyan németórán, amelyen kreatív írást gyakoroltál? / Hast du schon an Deutschstunden teilgenommen, in denen kreatives Schreiben geübt wurde?

42 responses

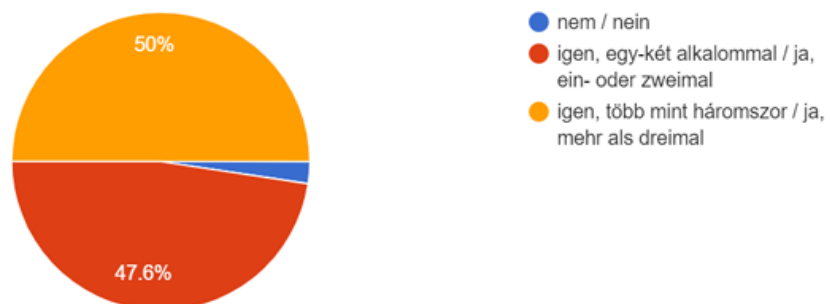


Diagramm 2 (Sekundarstufe II)

6.2.2 Zur Beurteilung des kreativen Schreibens

Das Ziel der zweiten Frage war zu erfahren, wie SchülerInnen den kreativen Schreibprozess beurteilen. Dazu standen ihnen sieben Mehrfachantworten zur Verfügung sowie die Möglichkeit, eigene Beurteilungen zu formulieren. Bemerkenswert ist, dass in beiden Alterskategorien die vorgegebenen positiven Beurteilungen (angenehm, spannend, nützlich) mit Prozentsätzen zwischen 42,9–76,2 überwiegen, und nur wenige (2,4%–13,2%) meinen, dass kreatives Schreiben

anstrengend, zu schwer, unnötig oder langweilig sei. Bei der Formulierung sonstiger Beurteilungen waren die ProbandInnen der Sekundarstufe I produktiver: Zwei von ihnen halten es für witzig, einer hält es manchmal für langweilig, einer für mittelmäßig anstrengend, einer für ein bisschen schwer, einer für nötig und einer meint, kreatives Schreiben rege zum Nachdenken an. Der letzteren Meinung stimmt ein Proband der Sekundarstufe II zu bzw. meint ein anderer Proband, es wirke sich beruhigend auf den Schreibenden aus.

Milyennek ítéled meg a kreatív írást? (több választási lehetőség) / Wie beurteilst du kreatives Schreiben? (Mehrfachantwort möglich)

38 responses

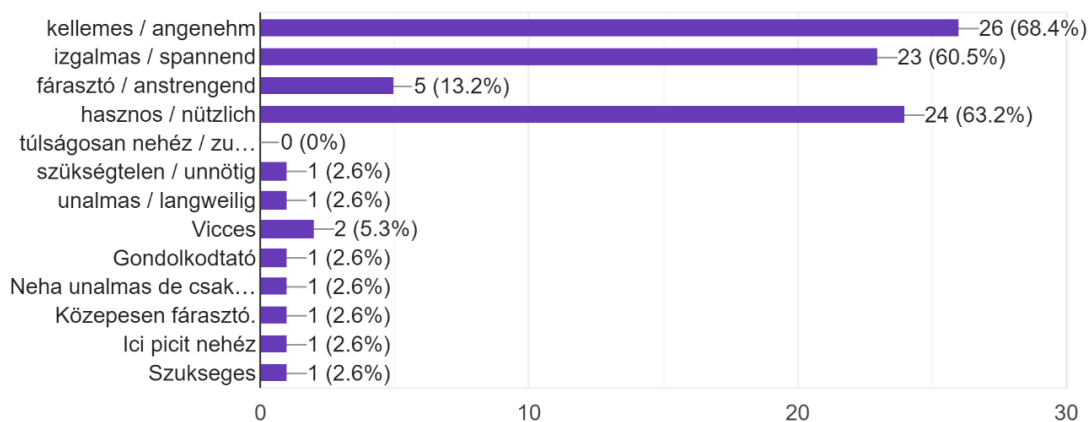


Diagramm 3 (Sekundarstufe I)

Milyennek ítéled meg a kreatív írást? (több választási lehetőség) / Wie beurteilst du kreatives Schreiben? (Mehrfachantwort möglich)

42 responses

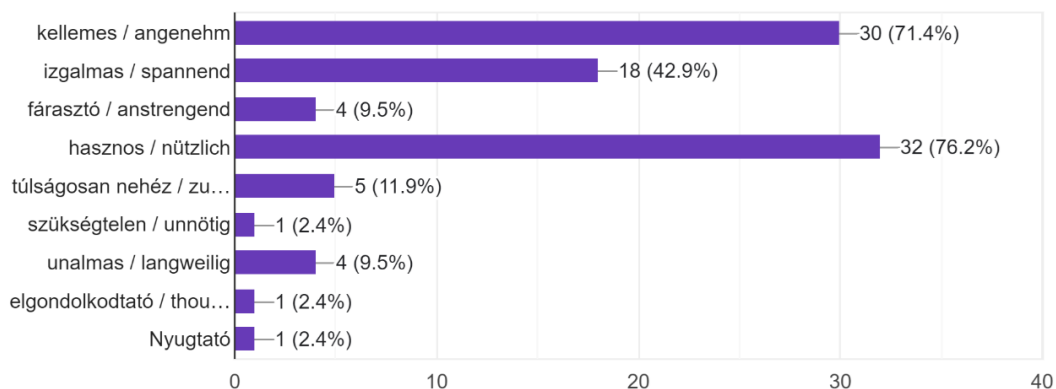


Diagramm 4 (Sekundarstufe II)

6.2.3 Auswirkung des kreativen Schreibens auf die Fremdsprachenkenntnisse

Die dritte Frage spricht eine allgemeine Beurteilung dessen an, wie sich kreatives Schreiben auf die Fremdsprachenkenntnisse der ProbandInnen auswirkt. 68,4% (Sekundarstufe I) und 90,5% (Sekundarstufe II) der SchülerInnen schätzen den Einfluss kreativen Schreibens auf ihre Sprachkenntnisse positiv ein, während 26,3% (Sekundarstufe I) und 9,5% (Sekundarstufe II) diese Auswirkung nicht beurteilen können. Jeweils ein Proband der jüngeren Altersgruppe meint, kreatives Schreiben habe gar keine bzw. negative Auswirkung auf die Sprachkenntnisse.

Hogyan hat ki a kreatív írás a nyelvi tudásodra? / Wie wirkt sich das kreative Schreiben auf deine Sprachkenntnisse aus?

38 responses

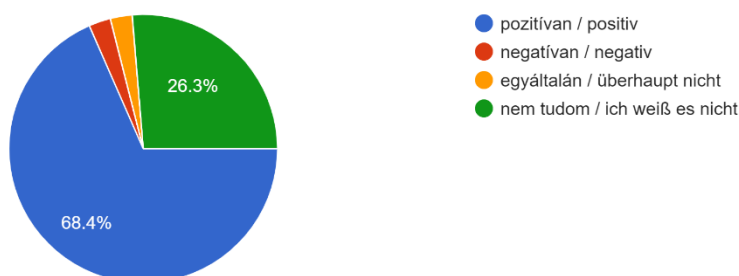


Diagramm 5 (Sekundarstufe I)

Hogyan hat ki a kreatív írás a nyelvi tudásodra? / Wie wirkt sich das kreative Schreiben auf deine Sprachkenntnisse aus?

42 responses

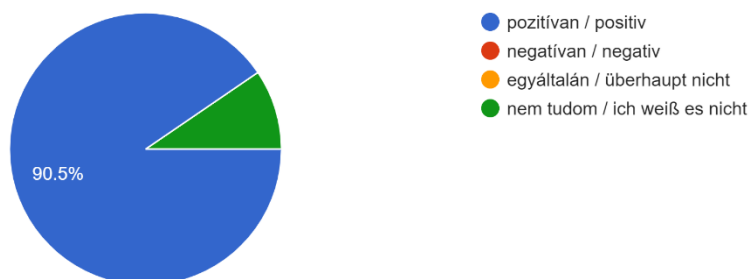


Diagramm 6 (Sekundarstufe II)

6.2.4 Förderungsbereiche des kreativen Schreibens

Das nächste Forschungsinteresse gilt der Frage, welche Sprachbereiche durch kreatives Schreiben gefördert werden, wobei außer den sieben vorgegebenen Mehrfachwahlantworten auch sonstige Antworten zugelassen waren. Zu bemerken ist, dass – ohne die zwei Stufen getrennt zu analysieren – die Bereiche Wortschatz, Ausdrucksfähigkeit, Vorstellungskraft und Grammatik eine erhebliche Dominanz aufweisen (über 50%). Literarische Kompetenz hingegen wurde niedriger eingestuft, was auch an ihrem abstrakten Charakter liegen mag.

Mit fejleszt szerinted a kreatív írás? (több választási lehetőség) / Was entwickelt kreatives Schreiben deiner Meinung nach? (Mehrfachantwort möglich)

38 responses

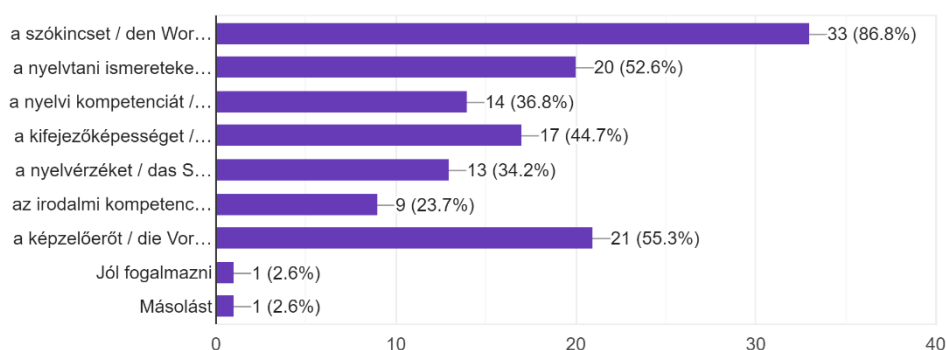


Diagramm 7 (Sekundarstufe I)

Mit fejleszt szerinted a kreatív írás? (több választási lehetőség) / Was entwickelt kreatives Schreiben deiner Meinung nach? (Mehrfachantwort möglich)

42 responses

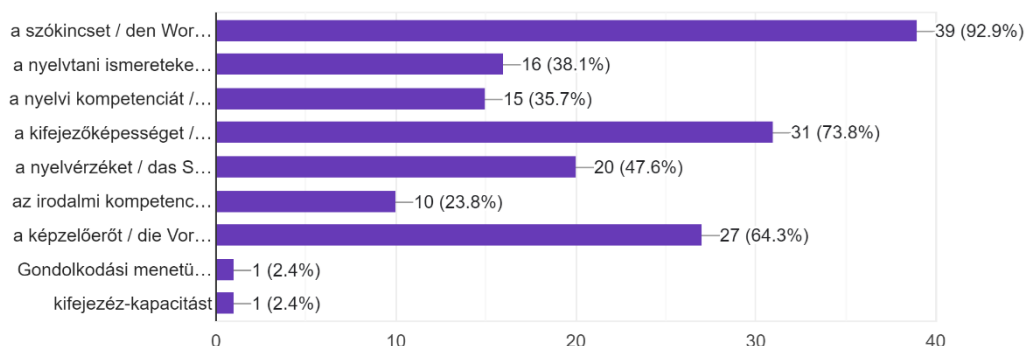


Diagramm 8 (Sekundarstufe II)

6.2.5 Kreative Schreibübungen im Vergleich zu lehrbuchtypischen Übungen

Ein besonders bedeutendes Forschungsinteresse war, der Frage nachzugehen, wie SchülerInnen den kreativen Schreibprozess im Vergleich zu den lehrbuchtypischen, kommunikativorientierten Übungen und Aufgaben betrachten. Die These, wonach kreatives Schreiben Vergnügen bereitet und Abwechslung in den Unterricht bringt, wird durch die Umfrage bestätigt, da 60,5% (Sekundarstufe I) und 52,4% (Sekundarstufe II) es für interessanter und spannender halten als die lehrbuchüblichen Aufgaben. Die entgegengesetzte Beurteilung hingegen, dass kreatives Schreiben langweilig sei, ist in beiden Altersstufen von jeweils einem Probanden vertreten. Als sonstige Antworten kommen in der Sekundarstufe I ‚beide sind sehr interessant‘ bzw. ‚neutral‘ vor. In der Sekundarstufe II bezeichnet ein Proband kreatives Schreiben als ‚tragbar‘, wobei mit dem Wort möglicherweise erträglich gemeint ist.

Milyennek ítéled meg a kreatívírásgyakorlatokat a megszokott, tankönyvre jellemző feladatokhoz, gyakorlatokhoz viszonyítva? / Wie beurteilst du ...blichen, lehrbuchtypischen Übungen und Aufgaben?
38 responses

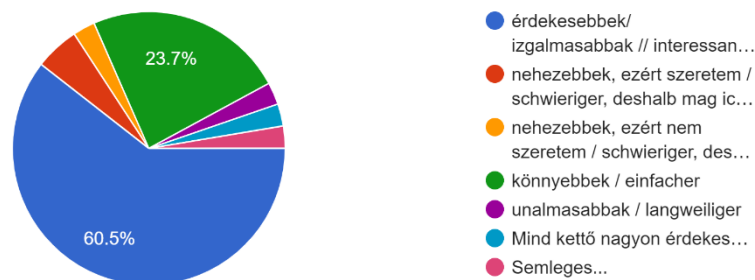


Diagramm 9 (Sekundarstufe I)

Milyennek ítéled meg a kreatívírásgyakorlatokat a megszokott, tankönyvre jellemző feladatokhoz, gyakorlatokhoz viszonyítva? / Wie beurteilst du ...blichen, lehrbuchtypischen Übungen und Aufgaben?
42 responses

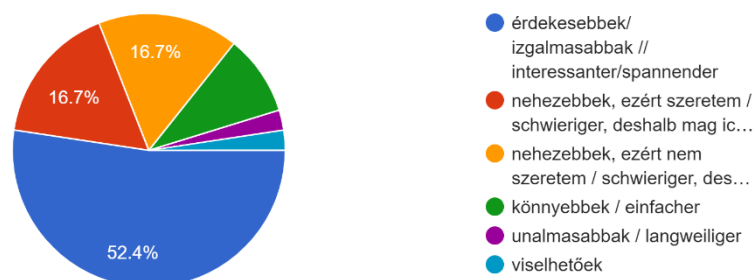


Diagramm 10 (Sekundarstufe II)

6.2.6 Zur Bedeutung des Selbstaudrucks im kreativen Schreibprozess

Die Antworten auf die sechste und siebte Frage geben Aufschluss darüber, inwieweit sich zwei weitere Thesen, u. zw. Selbstaudruck sei im Sprachlernprozess von Bedeutung bzw. Selbstaudruck motiviere die Lernenden, die Diskrepanz zwischen inhaltlichem Wollen und sprachlichem Können zu überwinden, bestätigen. Über 84% (Sekundarstufe I) und über 73% (Sekundarstufe II) der ProbandInnen behaupten, Selbstaudruck sei wichtig oder sehr wichtig im kreativen Schreibprozess, und belegen somit die oben genannte erste These. Nur eine kleine Anzahl von ProbandInnen vertritt in beiden Altersgruppen die Ansicht, Selbstaudruck sei irrelevant.

Mennyire fontos számodra a kreatív írásban az, ha saját érzéseidet, gondolataidat fejezheted ki? /
Wie wichtig ist es für dich im kreativen Schreibp... eigenen Gefühle und Gedanken ausdrücken darfst?
38 responses

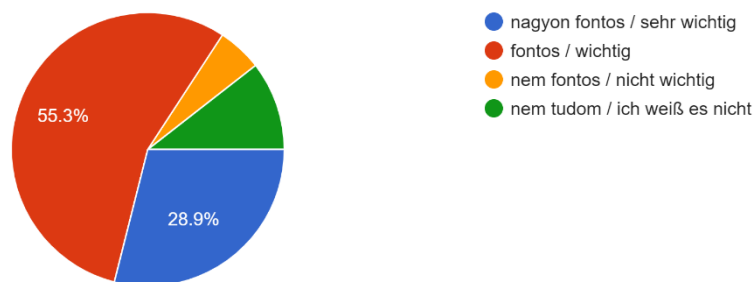


Diagramm 11 (Sekundarstufe I)

Mennyire fontos számodra a kreatív írásban az, ha saját érzéseidet, gondolataidat fejezheted ki? /
Wie wichtig ist es für dich im kreativen Schreibp... eigenen Gefühle und Gedanken ausdrücken darfst?
42 responses

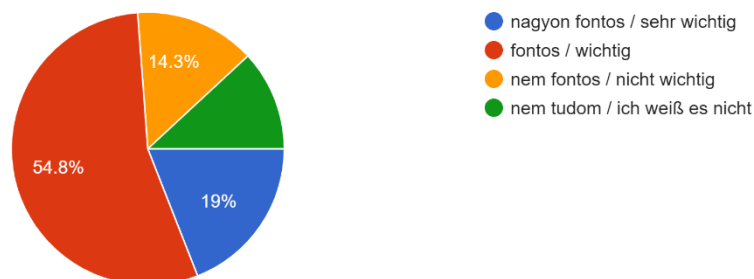


Diagramm 12 (Sekundarstufe II)

6.2.7 Zur Bedeutung des Selbstaudrucks in der Überwindung sprachlicher Defizite

Im Anschluss an die vorangehende Frage zielt die siebte Frage darauf hin, festzustellen, ob Selbstaudruck den kreativen Schreibprozess erleichtert. Die beiden Diagramme weisen erhebliche Ähnlichkeit auf, indem die Antworten **J a** (50% / 47,6%) und **V i e l l e i c h t** (39,5% / 45,2%) vergleichbar dominant vertreten sind. Das bestätigt eindeutig die These, dass der Ausdruck eigener Gefühle und Gedanken ein relevanter Faktor in der Überwindung sprachlicher Defizite ist.

Könnyebbé teszi-e a kreatív írást az, ha saját gondolataidat, érzéseidet fejezed ki? / Wird kreatives Schreiben leichter dadurch, dass du deine eigenen Gedanken und Gefühle ausdrückst?

38 responses

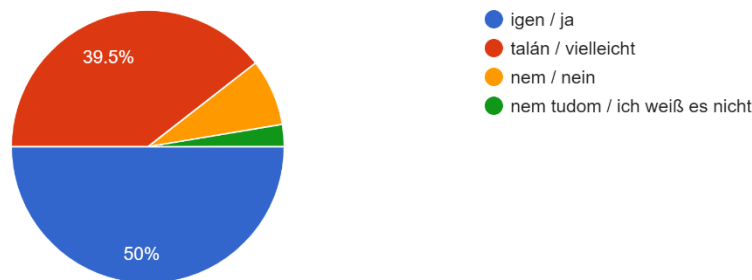


Diagramm 13 (Sekundarstufe I)

Könnyebbé teszi-e a kreatív írást az, ha saját gondolataidat, érzéseidet fejezed ki? / Wird kreatives Schreiben leichter dadurch, dass du deine eigenen Gedanken und Gefühle ausdrückst?

42 responses

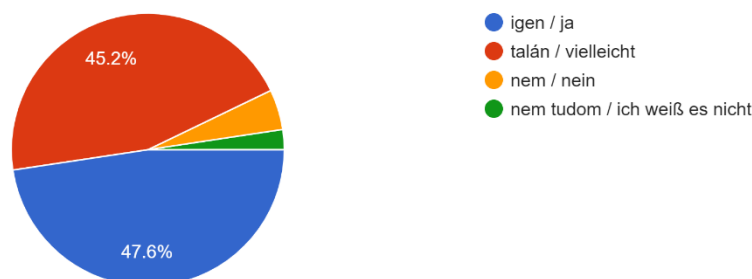


Diagramm 14 (Sekundarstufe II)

6.2.8 Zur Bevorzugung bestimmter kreativer Schreibformen

Hinsichtlich der bevorzugten Form kreativen Schreibens weisen die zwei Alterskategorien relativ große Unterschiede auf. Während die SchülerInnen der Sekundarstufe I mit einem Prozentsatz von 71,1% das freie kreative Schreiben dem kreativen Schreiben mit literarischer Vorlage vorziehen, haben nur 42,9% der ProbandInnen der Sekundarstufe II diese Präferenz. Über 26% der älteren Altersstufe bevorzugen kreatives Schreiben mit literarischer Vorlage und 31% sind sich unschlüssig.

Melyik formája a kreatív írásnak tetszik neked jobban? / Welche Form des kreativen Schreibens bevorzugst du?

38 responses

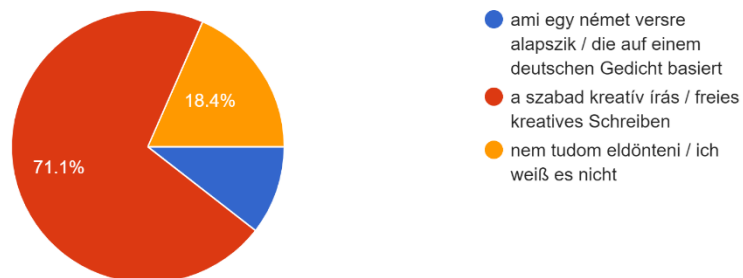


Diagramm 15 (Sekundarstufe I)

Melyik formája a kreatív írásnak tetszik neked jobban? / Welche Form des kreativen Schreibens bevorzugst du?

42 responses

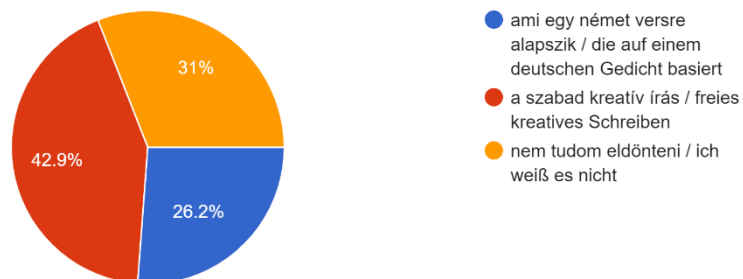


Diagramm 16 (Sekundarstufe II)

6.2.9 Zur Diskrepanz zwischen inhaltlichem Wollen und sprachlichem Können

Die neunte Frage weist Zusammengehörigkeit mit der sechsten und siebten Frage auf, indem sie darauf eingeht, inwieweit die Kluft zwischen inhaltlichem Wollen und sprachlichem Können im kreativen Schreibprozess überwindbar ist. Auch in diesem Fall wird mit einer Mehrheit von 55,3% (Sekundarstufe I) bzw. 66,7% (Sekundarstufe II) der positiven Antworten die These bestärkt, wonach kreatives Schreiben durch seinen selbstreflexiven Charakter den Selbstaussdruck und somit den fremdsprachlichen Ausdrucksfähigkeit anregt und fördert. Ein geringer aber nicht vernachlässigbarer Anteil der Befragten (15,8% / 21,4%) empfindet dennoch seine fremdsprachigen Grenzen als Hindernis im Ausdruck, während zehn Probanden der Sekundarstufe I meinen, es gebe keine Diskrepanz zwischen ihren Deutschkenntnissen und Ausdrucksabsichten.

Ha van különbség a kifejezési szándék és nyelvi tudás között, mekkora akadályt képez ez a kreatív írásban? / Falls es eine Diskrepanz zwischen dem i..., inwieweit verhindert sie das kreative Schreiben?
38 responses

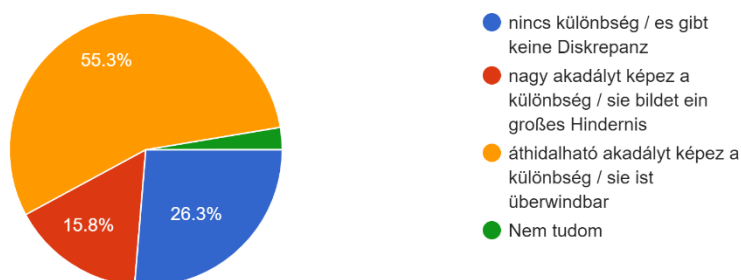


Diagramm 17 (Sekundarstufe I)

Ha van különbség a kifejezési szándék és nyelvi tudás között, mekkora akadályt képez ez a kreatív írásban? / Falls es eine Diskrepanz zwischen dem i..., inwieweit verhindert sie das kreative Schreiben?
42 responses

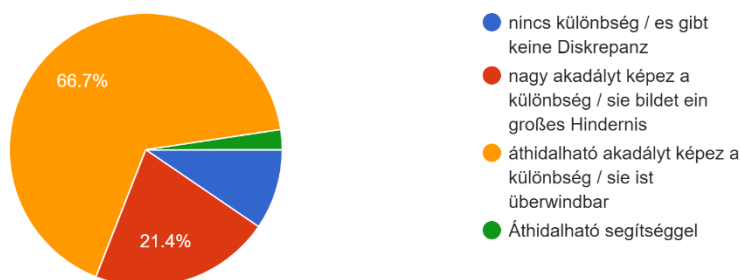


Diagramm 18 (Sekundarstufe II)

6.2.10 Zum zukünftigen Einsatz kreativer Schreibübungen

Die Absicht der letzten Frage war, herauszufinden, ob der Wunsch vonseiten der SchülerInnen besteht, sich im DaF-Unterricht auch weiterhin mitunter mit kreativen Schreibaufgaben auseinanderzusetzen. Die eindeutige Mehrheit der positiven Antworten (über 85% in beiden Alterskategorien) lässt darauf schließen, dass kreatives Schreiben als eine attraktive Abwechslung im Unterricht wahrgenommen wird.

Szeretnéd-e, hogy a továbbiakban is legyenek kreatívírásgyakorlatok a németórákon? / Bist du dafür, dass es auch zukünftig im Deutschunterricht kreative Schreibübungen gibt?

38 responses

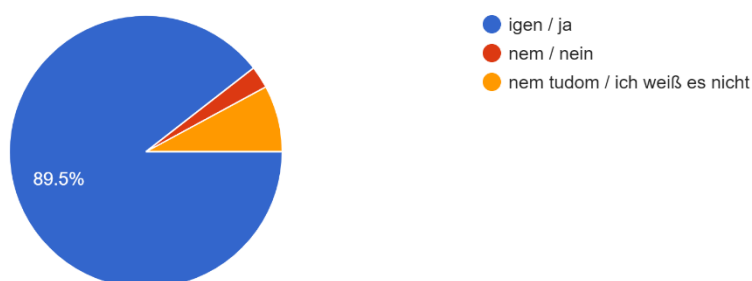


Diagramm 19 (Sekundarstufe I)

Szeretnéd-e, hogy a továbbiakban is legyenek kreatívírásgyakorlatok a németórákon? / Bist du dafür, dass es auch zukünftig im Deutschunterricht kreative Schreibübungen gibt?

42 responses

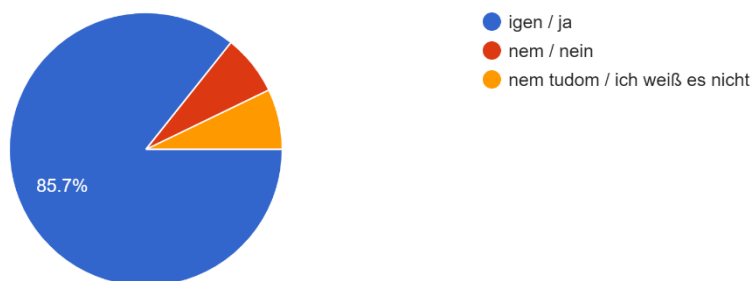


Diagramm 20 (Sekundarstufe II)

7 AUSWERTUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Ist kreativitätsorientierte Schreibförderung auf der Anfängerstufe der zweiten Fremdsprache ein überflüssiger Luxus oder handelt es sich dabei tatsächlich um effiziente Bausteine, die komplementär zu den funktional-kommunikativen Schreibaufgaben, die Schreib-, Kommunikations- und interkulturelle Kompetenz der Lernenden steigern? Bewähren sich die im Kapitel 3 präsentierten wissenschaftlichen Überlegungen auch unter den betreffenden Rahmenbedingungen? Die Auswertung der angeführten Schülerleistungen und der Umfrageergebnisse soll nun diese Fragen beantworten.

Bei der Analyse der Schülertexte kann festgestellt werden, dass sie den Kann-Beschreibungen der Einzelziele gerecht werden. Das gemeinsame Einzelziel jeder Schreibübung war, die Idee/die Struktur des Gedichtes (im Falle des kreativen Schreibens mit literarischer Vorlage) oder die non-literarische Schreibanregung aufzugreifen und eigene kreative Texte gestalten zu können. Es ist den SchülerInnen in beachtlichem Maße gelungen, eigene, deutliche, in vielen Fällen aussagekräftige und formal/strukturell den Anforderungen entsprechende Texte zu produzieren. Ein weiteres, häufig vorkommendes Einzelziel war der richtige Gebrauch gewisser grammatischer Strukturen. Auch an diesem Punkt lässt sich feststellen, dass die Lernenden grammatische Schwerpunkte mitberücksichtigt haben, wobei an dieser Stelle eingeräumt werden muss, dass der fehlerfreie Sprachgebrauch auf diesem Sprachniveau eine utopische Erwartung ist. Erfahrene Lehrende sind sich dessen bewusst, dass die Aneignung der richtigen Verbkonjugation, der Deklination, der Satzgliedfolge usw. ein behäbiger Prozess ist und sich frühestens auf dem Niveau B1 festigt. Einige Schreibübungen haben als kommunikatives Ziel, selbstebezogene Gedanken, Lebensereignisse, Vergleiche usw. auszudrücken, was den SchülerInnen ebenso auf deutliche, verständliche Weise gelungen ist.

Die interkulturelle Kompetenz, besonders ihre affektiv-attitudinalen und pragmatisch-kommunikativen Komponenten, ist ein Zielbereich, der schwer messbar und evaluierbar ist. Sie setzt sich aus zahlreichen Bausteinen zusammen und bedarf einer langfristigen, intensiven Auseinandersetzung mit der Fremdsprache und ihrer Kultur. Bezüglich dieser Zielsetzung ist anzumerken, dass der durch literarische Texte vermittelte kulturelle Inhalt einen wertvollen Baustein darstellt, der durch keinen anderen Lerninhalt ersetzt werden kann, und den es schon ab Anfangsniveau auszuschöpfen gilt. Evaluierbare interkulturelle Kompetenz zeichnet sich aber erst auf einem höheren (mittleren) Sprachniveau ab.

Aufschlussreich sind ebenso die Umfrageergebnisse in der Bestätigung der in der Einleitung umrissenen Hypothese. Die Antworten auf die Fragen, die die Schülerbeurteilung des kreativen Schreibens anvisieren (Fragen 2, 5, 10), sind ein überzeugender Beweis, dass die erhebliche

Mehrheit der Schüler eine positive Einstellung gegenüber dem kreativen Schreiben hat, daran Vergnügen empfindet und offen für zukünftige Schreibaufgaben dieser Art ist.

Die Beurteilung dessen, wie sich kreatives Schreiben auf die Sprachkenntnisse auswirkt und welche Kompetenzen es fördert, spiegelt sich in den Antworten auf die Fragen 3 und 4 wider. Dementsprechend sind es hauptsächlich die Bereiche des Wortschatzes, der Grammatik, der Vorstellungskraft und des Sprachgefühls (von über 44% der ProbandInnen angekreuzt), die dadurch entwickelt werden.

In Bezug auf die Bedeutung der Ichbezogenheit der Texte (Fragen 6, 7) gibt es auch eindeutige Hinweise darauf, dass der Selbsta Ausdruck eine tragende Rolle spielt, positiv und motivierend auf die Schreibenden wirkt. Daran knüpft auch die Problematik der Wollen-Können-Diskrepanz an, die den Ergebnissen zufolge für über 55% der Befragten kein unüberwindbares Hindernis darstellt.

Kreatives Schreiben ist – unter Berücksichtigung aller Forschungserkenntnisse – eine komplexe, tiefgründige, zielführende, aber leider immer noch unterschätzte Unterrichtstätigkeit, die ihre Wirkung zugleich in mehreren Kompetenzbereichen entfaltet und zweifelsohne den ihr gebührenden Stellenwert im Fremdsprachenunterricht erlangen sollte.

8 LITERATUR

Primärliteratur

Duden, *Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim 2007.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart 2020.

Programă școlară pentru clasa a IX-a. Ciclul inferior al liceului. Limba germană (modernă). 2004.

HERZOG, Annelies: *Idiomatische Redewendungen von A-Z. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Berlin 1993.

TÜTKEN, Gisela (Hg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Heft 60. PRISMA. *Begegnung mit Deutschland in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. Literarische Texte für den DaF-Unterricht*. Regensburg 2002.

Sekundärliteratur

ABRAHAM, Ulf: *Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte*. In: Kämper-van den Boogart, M / Spinner, Kaspar (Hg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Lese- und Literaturunterricht II*. Band 11/3, Baltmannsweiler 2010, S. 89-115.

ABENDROTH-TIMMER, Dagmar: *Zum Potenzial von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen*. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert/Legutke K./Michael (Hg.): *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen 1997, S. 76-100.

ALTMAYER, Klaus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen 2014.

BAUSCH, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, HansJürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2003.

BELKE, Gerlind: *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen*. Baltmannsweiler, 2016.

BLAKESLEE, T. R.: *Das rechte Gehirn. Das Unbewußte und seine schöpferische Kräfte*. Braunschweig 1992.

BOHN, Rainer: *Das Schreiben im Ensemble der sprachlichen Tätigkeiten. Anmerkungen zur lernpsychologischen Bedeutsamkeit schriftlichen Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht*. In: Heid, Manfred (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München 1989, S. 101-102.

- BÖTTCHER, Ingrid: *Grundlagen kreativen Schreibens*. In: Böttcher, Ingrid (Hg.): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden, Beispiele für Fächer und Projekte, Schreibecke und Dokumentation*. Berlin 1999, S. 9-20.
- BÖTTCHER, Ingrid/BECKER-MROTZEK, Michael: *Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Vorschläge*. Berlin 2003:
- BRÄUER, Gerd: *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck 1998.
- BREDELLA, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum 1995.
- BREDELLA, Lothar/Christ, Herbert/Legutke K./Michael (Hg.): *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen 1997.
- BREDELLA, Lothar/Delanoy, Werner (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1999.
- BREDELLA, Lothar: *Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts*. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1999, S. 85-120.
- BREDELLA, Lothar/HALLET, Wolfgang (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier 2007.
- BREDELLA, Lothar/Christ, Herbert (Hg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen 2007.
- BREDELLA, Lothar: *Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen*. In: HALLET, Wolfgang/KÖNIGS G./ Frank (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber 2013, S. 120-125.
- BRENNER, Gerd: *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis*. Frankfurt am Main 1990.
- CASPARI, Daniela: *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main 1994.
- CASPARI, Daniela/SCHINSCHKE, Andrea: *Interkulturelles Lernen. Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule*. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen 2007, S. 78-100.
- CASPARI, Daniela/SCHINSCHKE, Andrea: *Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie*. In: Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen 2009, S. 273-287.

- DOBSTADT, Michael/RIEDNER, Renate: *Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Fremdsprache Literatur*. 44/2011, Ismaning 2011, S. 5-14.
- DOBSTADT, Michael/RIEDNER, Renate: *Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach*. In: Altmayer, Klaus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen 2014, S. 153-169.
- EHLERS, Swantje: *Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitspracheunterricht: Gegenstände und Ansätze*. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin und New York 2010, S. 1530-1544.
- EHLERS, Swantje: *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart 2016.
- ERLL, Astrid/GYMNICH, Marion: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart 2011.
- ESSELBORN, Karl: *Interkulturelle Literaturdidaktik*. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart 2003, S. 480-486.
- ESSELBORN, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München 2010.
- FAISTAUER, Renate: *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck-Wien 1997.
- FUNK, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spaniel-Weise, Dorothea/Wicke, Rainer E.: *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München 2014.
- GADAMER, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode*. Tübingen 1972.
- GUILFORD, Joy Paul: *Traits of creativity*. In: Anderson, Harold (Hg.): *Creativity and its Cultivation*. New York 1959, S. 142-162.
- HAAS, Gerhard: *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. Seelze-Velber 2005.
- HALLET, Wolfgang/KÖNIGS G./ Frank (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber 2013.
- HEID, Manfred (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München 1989.
- HERMANNNS, Fritz: *Schreiben als Lernen. Argumente für das Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: Heid, Manfred (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München 1989, S. 28-50.

- HU, Adelheid/Byram, Michael (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment.* Tübingen 2009.
- KAST, Bernd: *Schreiben im Anfängerunterricht.* In: Heid, Manfred (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* München 1989, S. 118-122.
- KAST, Bernd: *Fertigkeit Schreiben. Ferstudieneinheit 12.* München 1999.
- KÄSTNER, Uwe: *Freies Schreiben in der Fremdsprache – Prozesse und ihre Didaktik.* Bochum 1997.
- KRAMSCH, Claire: *Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht.* In: Bredella, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum 1995, S. 51-65.
- KRUMM, Hans-Jürgen: *Lehr- und Lernziele.* In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, HansJürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen 2003, S. 116-121.
- LUNDQUIST-MOG, Angelika: *Kreatives Schreiben im Primarunterricht mit Lernenden ohne Vorkenntnisse.* In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts.* Nr. 60, 2019. S. 41-45.
- MEIBNER, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten.* Seelze 2010.
- MEIXNER, Johanna: *Das Lernen im Als-Ob. Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung im Fremdspracheunterricht.* Tübingen 2001.
- NEIDLINGER, Dieter/PASEWALCK, Silke: *Das Potenzial literarischer Sprache und Form im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Plädoyer für Komplexität im Fremdsprachenunterricht.* In: Altmayer, Klaus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven.* Tübingen 2014, S. 141-152.
- NEUNER, Gerhard/Hunfeld, Hans: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Fernstudieneinheit 4.* Universität Kassel 1993.
- POMMERIN, Gabriele u.a.: *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10.* Weinheim 1996.
- REIMANN, Daniel: *Interkulturelle Kompetenz.* Tübingen 2017.
- RICO, Gabriele: *Garantiert schreiben lernen.* Reinbek bei Hamburg 1984.
- ROCHE, Jörg: *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik.* Tübingen 2013.
- RORTY, Richard: *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie.* Frankfurt am Main 1981.
- RÖSSLER, Andrea: *Interkulturelle Kompetenz.* In: Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten.* Seelze 2010, S. 137-149.

- SCHREITER, Ina: *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. München 2002.
- SPINNER, Kaspar H.: *Kreatives Schreiben*. In: Praxis Deutsch. 1993/119, S. 17-23.
- TÜTKEN, Gisela/Neuf-Münkel, Gabriele (Hgg.): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs*. iudicium, Regensburg, 1993.
- VYGOTSKIJ, L.S.: *Geschichte der höheren geistigen Funktionen*. Münster 1992.
- WERDER von, Lutz: *...und triffst du nur das Zauberwort. Anmerkungen zur poetischen Selbstanalyse*. 1990. In: ERMERT, K./BÜTOW, Th.: *Was bewegt die Schreibbewegung?* Loccumer Protokolle Evangelische Akademie Loccum, Loccum 1990.
- WIERLACHER, Alois/Bogner, Andrea (Hg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart 2003.
- WINTERLING, Fritz: *Kreative Übungen oder Gestaltungsversuch*. In: Diskussion Deutsch. 1971 Heft 5, S. 243-265.
- WOLFRUM, Jutta: *Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ)*. Ismaning, 2010.

Internetquellen

- <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (Zugriff am 01.06.2022).
- <https://www.vorname.com/deutsche,vornamen,0.html> (Zugriff am 25.06.2022).
- <https://www.oebv.at/flippingbook/9783209087331/37/#zoom=z> (Zugriff am 25.06.2022).
- <https://www.reimemaschine.de/> (Zugriff am 25.06.2022).
- https://www.youtube.com/watch?v=fOBVCGRYCyE&ab_channel=AviationVideo (Zugriff am 28.06.2022).
- <https://wordwall.net/de/resource/32770755> (Zugriff am 26.06.2022).
- <https://answergarden.ch/> (Zugriff am 29.06.2022).
- <https://de.thefreedictionary.com/> (Zugriff am 29.06.2022).
- <https://www.ff.umb.sk/cms/saveDataFilePublic.php?uid=lencova&path=JTNBJTFBUDEIMDEIMDglQTEIMTglMjIwJUMzN20IRUMIOTUIQzAIQkMIMEYrbiU3RWslMDclOEEIRjJmJUYyJTBCJTFGJUVCJUI4JUE3JURGJUEwdiVCNiU3RSUxOCUwMmolQjclQjQIRjQIMjYIRUUIODJIITI0JUExJTdDJUNBJTVEQ3AIMUUIREEINUMIN0YIMjklODEIQUYIRTAIMjQIMEY> (Zugriff am 26.06.2022).
- https://grundschule-berggiesshuebel.de/wp-content/uploads/2020/03/Lernaufgaben_Sachunterricht_3b_27.03.20.pdf (Zugriff am 02.07.2022).
- <https://zkm.de/de/werk/apfel-mit-wurm> (Zugriff am 03.07.2022).

9 ANHANG. ARBEITSBLÄTTER ZU DEN UNTERRICHTSBEISPIELEN

Unterrichtsbeispiel 1

1. Im folgenden Gedicht fehlt in jeder zweiten Zeile ein Wort. Was hat die Person im Gedicht alles zum Geburtstag bekommen? Setze die Wörter aus dem Auswahlkasten ein und achte dabei auf die Reime. Anschließend kannst du deine Variante mit dem Originalgedicht vergleichen. Gibt es Unterschiede?

Was ich von meinen Tanten zum Geburtstag bekam

von Vera Ferra-Mikura

Von Tante Wilhelmine
eine ,
von Tante Grete
eine ,
von Tante Adelheid
ein ,
von Tante Beate
eine ,
von Tante Liane
eine ,
von Tante Isabel
ein weißes ,
von Tante Veronika
eine ,
von Tante Emilie
eine ,
von Tante Kunigunde
zwei lustige ,
zuletzt von Tante Erika
eine Karte aus

Tante Walpurga, auf die sich nichts reimt,
hat mein zerbrochenes Holzpferd geleimt.

Lilie // Hunde // Tomate // Amerika //
Banane // Sommerkleid // Harmonika //
Trompete // Mandarine // Bärenfell

2. Wann und von wem bekommst du Geschenke? Wähle andere Anlässe und andere Familienmitglieder aus und schreibe ein ähnliches Gedicht. Die Webseite <https://www.reimemaschine.de/> kann dir helfen Reime zu finden.

Unterrichtsbeispiel 2

1. Welche Aufgaben hast du zu Hause? Formuliere zuerst deine Aufgaben in Muss-Sätzen und schreibe sie dann, wie im Beispiel, in Imperativ-Sätze um.

**Das sind meine Aufgaben
zu Hause:**

→ → →

**Das sagt meine
Mama/mein Papa:**

Beispiel:

0. Ich muss das Bett machen.

→ → →

Mach das Bett!

1.

→ → →

2.

→ → →

3.

→ → →

4.

→ → →

5.

→ → →

2. Im folgenden Gedicht findest du viele Imperativ-Sätze, aber jede zweite Zeile fehlt darin. Ergänze die leeren Zeilen mit den Sätzen, die du oft von deinen Eltern hörst und vergleiche dann deine Gedichtvariante mit dem Originaltext.

Erziehung

von Uwe Timm

lass das

...

bring das hin

...

hol das sofort her

...

sei ruhig

...

sitz ruhig

...

schrei nicht

...

pass auf

...

sitz ruhig

...

bring das sofort wieder zurück

...

sei ruhig

...

wer nicht hören will

muss fühlen

3. Gibt es Aufforderungen im Originalgedicht, die du von deinen Eltern nie hörst? Welche sind das? Wer könnte der Adressat im Gedicht sein?

Überlege, ob es auch in deiner Muttersprache einen Ausdruck dafür gibt, was mit ungehorsamen Kindern passiert.

Unterrichtsbeispiel 3

1. In der verlinkten Wordwall-Übung (<https://wordwall.net/de/resource/32770755>) sind die Zeilen eines Gedichtes durcheinandergeraten. Baue die zwei Strophen des Gedichtes so auf, dass du darin einen Sinn findest. Wenn du fertig bist, mach ein Bildschirmfoto und schicke es deiner Lehrerin.

2. Nun seht ihr an der Beamer-Leinwand verschiedene Varianten des Gedichtes. Drücken sie durch die unterschiedliche Anordnung der Zeilen unterschiedliche Gefühle oder Botschaften aus? Welche sind das?

3. Nun bekommt ihr das Originalgedicht Zeile für Zeile an die Leinwand projiziert und ihr könnt nach jeder Zeile die nächste raten.

Vom Alleinsein

Sie sind zu zweit,
sie sind zu dritt.
Ich bin allein,
ich spiel nicht mit.

Ich spiel nicht mit,
ich bin allein.
Es ist gemein,
allein zu sein.

4. Hast du schon mal Ausgrenzung oder Mobbing erlebt? Oder warst du schon mal Augenzeuge der Ausgrenzung anderer Kinder? Nimm das Gedicht von oben als Ausgangspunkt und schreib ein ähnliches Gedicht aus der Perspektive des ausgegrenzten Kindes, der ausgrenzenden Kinder oder eines Augenzeugen.

Überlege dabei, welche andere Verben noch ins Gedicht passen: mit- machen, feiern, singen, tanzen, lachen usw.

Trag dein Gedicht anschließend deinen Mitschülern vor.

Unterrichtsbeispiel 4

Variante für Einzelarbeit:

1. Schreib in dein Heft möglichst viele deiner Eigenschaften, Merkmale, Talente, Lieblingsbeschäftigungen usw. auf. Schreib sowohl positive als auch negative Sachen.

Variante für Gruppenarbeit:

1. Zu jedem Gruppenmitglied gehört ein Blatt Papier (sein Name steht darauf), das in der Runde herumgeht und jeder von euch schreibt ein positives und ein negatives Merkmal (Eigenschaft,

Talent, Hobby usw.) der jeweiligen Person auf. Anschließend diskutiert ihr, inwieweit die genannten Eigenschaften die betreffende Person charakterisieren und ggf. ergänzt oder verändert die Liste.

2. Das folgende Gedicht ist unvollständig, darin fehlen acht Zeilen. Ordne zunächst einmal die Charakterzüge den Ordinalzahlen zu und setze die fehlenden Zeilen ins Gedicht ein. Vergleicht die so entstandenen Varianten mit dem Originalgedicht und sprecht darüber, ob die Unterschiede in der Reihenfolge von Belang sind.

Sieben Seelen

von Roswitha Fröhlich

Ich will euch erzählen
von meinen sieben Seelen.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Nun vertragt euch mal gut!
Meine sieben Seelen
sind so verschieden
wie du und ich.
Und doch ergeben sie
zusammen:
mich.

- | | |
|-----------------|----------------|
| 1. Die erste | a. will reden |
| 2. die zweite | b. ist feige |
| 3. die dritte | c. mahnt sie |
| 4. die vierte | d. hat Mut |
| 5. die fünfte | e. ist fleißig |
| 6. die sechste | f. hält's Maul |
| 7. die siebente | g. ist faul |

3. Nehmt die Notizen aus der Aufgabe 1 als Ausgangspunkt und schreibt ein selbstbezogenes Gedicht nach der gegebenen Struktur. Überlegt, ob ihr mehrere Seelen, Persönlichkeiten, Gesichter oder Gemüter habt. Tragt sie anschließend den Mitschülern vor.

..... (Titel)

Ich will euch erzählen
von meinen

.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
Nun vertrag euch mal gut!
Meine
sind so verschieden
wie du und ich.
Und doch ergeben sie
zusammen:
mich.

Unterrichtsbeispiel 5

Variante 1

1. Empfindungswörter (Interjektionen) sind kurze Wörter, die Emotionen oder Gefühle ausdrücken. Ordnet die Empfindungswörter aus der zweiten Spalte den Ausrufen zu.

- | | |
|------------------------------------|-----------|
| 1. Wirklich? Das ist neu für mich! | a. Hm |
| 2. Das stimmt! | b. Hurra! |
| 3. Spinnst du? Das finde ich blöd! | c. Aha! |
| 4. Bravo! Gut gemacht! | d. Nanu! |
| 5. Nein! Das ist nicht gut! | e. Oho! |
| 6. Ach so! Jetzt verstehe ich es! | f. Jaja! |
| 7. Ich weiß nicht, vielleicht. | g. Pfui! |

Variante 2

1. Empfindungswörter (Interjektionen) sind kurze Wörter, die Emotionen oder Gefühle ausdrücken. Wählt drei Empfindungswörter von den folgenden aus, erfindet passende Situationen und beschreibt sie in 1-3 Sätzen.

Pfui! // Oho! // Boah! // Nanu! // Hurra! // Jaja! // Aha! // Igitt! // Mannomann!

2. Lest das Gedicht unten. Welche Emotionen drücken die Interjektionen aus? Schau dafür die Wörter im Schüttelkasten an.

Überraschung, Begeisterung, Zustimmung
Bedauern, Freude, Ablehnung
Zweifel, Verwunderung, Erstaunen

empfindungswörter

von Rudolf Otto Wiemer

aha die deutschen
ei die deutschen
hurra die deutschen
pfui die deutschen
ach die deutschen
nanu die deutschen
oho die deutschen
hm die deutschen
nein die deutschen
jaja die deutschen

3. Überlegt zusammen, in welchen Situationen oder aus welchen Gründen könnte man diese Emotionen gegenüber den Deutschen haben. Diskutiert darüber in der Klasse.

4. Gibt es Dinge in deinem Leben, die in dir kontroverse Emotionen wecken?

- deine Heimatstadt
- die Schule
- ein Haustier
- Personen aus deinem Umfeld
- usw.

Wähle ein Ding/eine Person/einen Ort aus und drücke deine Emotionen in einem ähnlichen Gedicht aus. Tragt eure Gedichte anschließend in der Klasse vor.

Unterrichtsbeispiel 6

1. Rudolf Otto Wiemer war deutscher Dichter und hat von 1905-1998 in Deutschland gelebt. Überlegt und diskutiert in der Klasse, welche historischen Ereignisse er miterlebt haben muss.

2. Im folgenden Gedicht fehlt jeweils das Satzende (der Hauptsatz). Du findest sie in der zweiten Spalte, sie sind aber durcheinandergeraten. Lies sie aufmerksam und ordne sie den Satzanfängen mit Altersangaben so zu, dass du dabei die Geschichtsergebnisse beachtest.

Zeitsätze

von Rudolf Otto Wiemer

Als wir sechs waren,
Als wir vierzehn waren,
Feindeinflüge.
Als wir zwanzig waren,
Als wir dreißig waren,
Als wir dreiunddreißig waren,
Als wir vierzig waren,

hatten wir Kinder.
hatten wir

hatten wir gelebt.
hatten wir Wohlstand.
hatten wir Masern.
hatten wir Adolf.

Als wir fünfundvierzig waren,	hatten wir Krieg.
Als wir achtundvierzig waren,	hatten wir
Liebeskummer.	
Als wir fünfzig waren,	hatten wir Schutt.
Als wir neunundfünfzig waren,	hatten wir
Gallensteine.	
Als wir sechzig waren,	hatten wir
Oberwasser.	
Als wir siebzig waren,	hatten wir Kopfgeld.

2. Recherchiert im Internet, was die Begriffe Feindeinflüge, Oberwasser, Kopfgeld bedeuten und diskutiert darüber in der Klasse.

3. Vergleicht nun eure Gedichtvarianten mit dem Originalgedicht und den Notizen aus der Aufgabe 1 und diskutiert in der Klasse. Welche eurer Vermutungen spiegeln sich auch im Gedicht wider? Welche vom Original abweichenden Lebensalter-Ereignis-Kombinationen sind noch sinnvoll und akzeptabel? Welche nicht?

4. Welche bedeutsame Ereignisse haben dein Leben geprägt? Schreib sie mit dem jeweiligen Lebensalter auf. Schreib dann dein eigenes Zeitsätze-Gedicht und trag es deinen MitschülerInnen vor.

Unterrichtsbeispiel 7

1. Gib in die Wortwolke zusammengesetzte Nomen ein. Diskutiert in der Klasse, wie sie in eurer Muttersprache lauten.

Variante 1

2. Das folgende Gedicht basiert auf zusammengesetzten Nomen, aber da fehlt jeweils das zweite Wort. Das Bestimmungswort „sucht“ sein Grundwort. Mach mit und finde passende Grundwörter. In der letzten Zeile ist eine idiomatische Redewendung. Benutze ein (Online-)Wörterbuch, um ihre Bedeutung zu erschließen. Wie heißt sie in deiner Muttersprache?

Variante 2

2. Das folgende Gedicht basiert auf zusammengesetzten Nomen, aber da fehlt jeweils das zweite Wort. Das Bestimmungswort „sucht“ sein Grundwort. Finde das passende Grundwort im Schüttelkasten unten und vervollständige das Gedicht. In der letzten Zeile ist eine idiomatische Redewendung. Benutze ein (Online-)Wörterbuch, um ihre Bedeutung zu erschließen. Wie heißt sie in deiner Muttersprache?

Reimwörter gesucht!

Von Gerda Anger-Schmidt

Butter sucht

Segel sucht

Eis sucht

Garten sucht

Milch sucht
Eisen sucht
Stech sucht
Zahn sucht
Nuss sucht
Bier sucht
Mode sucht
Nudel sucht
Ur sucht
Und macht sich aus dem

Schaum // Lücke // Suppe // Bahn // Zwerg // Staub // Boot // Baum // Zahn // Puppe // Mücke //
Brot // Berg

3. Vergleicht die so entstandenen Gedichte untereinander und diskutiert darüber, welche außergewöhnlichen Komposita – die Sinn haben – sich noch bilden lassen. Vergleicht danach eure Versionen mit dem Originalgedicht.

4. Benutzt die Wortwolke aus der Aufgabe 1, die Lehrbuchthemen und –texte, aber stützt euch besonders auf eure Phantasie und schreibt ähnliche Gedichte mit Komposita. Wer sucht was? Was sucht wen? Was sucht was? oder Wer sucht wen? Seid kreativ!

Unterrichtsbeispiel 8. Feste Syntagmen, Floskeln, Redemittel

Spinnst du? Endlich! Sprich nach!

Schau mal!

Tut mir leid!

Entschuldigung! Oh,Mist! Liebe Grüße! Alles klar! Mach's gut!

Ja,klar!

Langweilig! Moment mal!

Ich habe keine Zeit!

Bis bald!

Bis später!

Das ist total blöd!

Hast du Zeit?

Danke schön!

Bitte schön!

Ein wunderschönes Wochenende!

Wirklich?

Ich mache gern

Wollen wir zusammen ...?

Ja, natürlich!

Ich hasse

Das geht.

Das geht nicht.

Freunde geben den Kick.

Keine Lust.

Doof! Keine Ahnung.

Warte mal! Super! Ganz gut!
Ich muss Bio lernen. Hey, cool!
Alles klar? Süß,oder? Schade!
Ich kann nicht. Vielleicht.
Die Gitarre ist cool. Findest du auch?
Das ist blöd. Gleich.(Mindjart)
Sehr gut! Na,toll!
Wie bitte?
Sag mal! Wie findest du die?
Fertig! Darf ich auf die Toilette?
Viel Spaß!