

THEMA: „*SCHREIBEN*“

Von Hans-Jürgen Krumm

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht hat– zumindest in der didaktischen Literatur–das schreiben lange zeit vernachlässigt und sich darauf konzentriert, realen Sprachgebrauch auch für den Unterricht und das lehrmaterial durchzusetzen; das ist verständlich, denn ist noch gar nicht so lange her, da war die Verwendung gesprochener (Umgangs-) Sprache im Deutschunterricht eine Seltenheit. Zu viel Beschäftigung mit dem zeitaufwendigen Prozess des Schreibenlernens in der Fremdsprache hätte die Konzentration auf rasche Kommunikationsfähigkeit behindert. Gegenüber der Gefahr der Banalität bloßer Alltagskommunikation wurde dann die Textrezeption in Vordergrund gerückt als Möglichkeit, auch die begrenzter Sprachfähigkeit, doch schon mit anspruchsvolleren Inhalten im Unterricht umzugehen-auch hier schier das Scheiben, über-lange

Unterrichtsphasen am Gesichtspunkt der Korrektheit orientiert, eher hinderlich.

Dieser Eindruck vom vergessenen Schreiben, den man aus der fachdidaktischen Literatur gewinnen könnte, täuscht jedoch: Lehrbücher und vor allem die Arbeitsbücher zu den Lehrwerken enthalten zahlreiche Schreibaufgaben, tatsächlich wurde und wird im Unterricht immerzu geschrieben: vom Abschreiben an der Wandtafel über Diktate, Nacherzählungen bis zu Grammatikübungen verschiedenster Art. Allerdings sind kaum Anzeichen einer systematischen Schreibentwicklung zu finden, das Schreiben läuft im Unterricht vielmehr einfach mit, je nach Lehrer mit größerer oder geringerer Aufmerksamkeit. Erst in den letzten Jahren hat – ausgehend vom muttersprachlichen Deutschunterricht – hier ein Wandel eingesetzt, der in sehr verschiedenen Entwicklungen ist:

- Die Sprachwissenschaft hat sich stärker mit den Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache beschäftigt (so liefert z. B. die DU DEN–

Grammatik erstmals in der Neuauflage von 1984 ein eigenes Kapitel zu diesen Unterschieden).

- Die Kultur- und Literaturwissenschaft hat begonnen zu untersuchen, wie weit bestimmte Textformen kulturgeprägt sind, so dass Schreibenlernen in der Fremdsprache auch das Erlernen neuer kultureller Ausdrucksmöglichkeiten erfordert.
- Die Lernpsychologie hat begonnen, den Prozess des Schreibens genauer zu untersuchen und Schreibmodelle zu entwickeln, die Grundlage für eine gezielte Schreibförderung sein können.
- Nicht zuletzt haben sich die Kommunikationsbedürfnisse verändert: Das durch Telefon und Fernsehen verdrängte Schreiben wird durch Computer und Telefax wieder zu einem modernen Kommunikationsmedium.

1. Wie das Schreiben funktioniert

Schreibenlernen stellt schon in der Muttersprache einen tiefgreifenden Entwicklungsschritt dar: im Gegensatz zur gesprochenen Sprache überwindet das

geschriebene Wort räumliche und zeitliche Grenzen, zugleich werden sprachliche Normen sehr viel stärker als beim so willkürlichen (angefunden Normen der Orthographie bei den so willkürlichen); nicht zuletzt aber bedeutet Schreiben auch eine neue Möglichkeit der Selbstreflexion: Ich kann mich von meinem eigenen Produkt distanzieren, es nachlesen, korrigieren und ändern.

Die Psychologie hat wie beim Leseprozess so auch beim Schreiben zwei Vorgehensweisen herausgestellt, Schreiben einmal als *aufsteigenden* Prozess, bei dem das Interesse am Thema oder einer bestimmten Mitteilung den Schreibprozess, auch den Grad der Korrektheit, steuert. Während in der Muttersprache auf Dauer die absteht in der Fremdsprache die Gefahr einer zu starken Fixierung auf die (z. B. orthographische und syntaktische) Korrektheit, die dann die Entwicklung eines Themen und leserorientierten Schreibens blockiert.

Schreibforscher betonen daher, wie wichtig es sei, gerade auch in der Fremdsprache dem an sprachlicher Korrektheit orientierten Schreiben eine Phase des assoziativen, freien Schreibens vorzuschalten, um so die Bereitschaft und Fähigkeit

zu fordern, auch in der Fremdsprache Schrift als Kommunikationsmedium zu begreifen, mit dem sich eigene Mitteilungsbedürfnisse versprachlichen lassen. Zugleich machen psychologische Schreibmodelle deutlich, dass es mit einem grammatisch korrekten Schreiben ja auch nicht getan ist: kommunikativ gestaltendes Schreiben verlangt mehr, nämlich die Beherrschung von Textschemata (welche Sprache brauche ich für welche Textsorten und für welche Gelegenheiten). Sowie ein erhöhtes Sprachbewußtsein.

Schreiben ist eng mit der Entwicklung unseres Denkens, mit Ordnungsprinzipien verknüpft—es setzt einerseits ein solches Sprachbewußtsein voraus, fördert es aber zugleich, indem Schreiben die Aufmerksamkeit sowohl auf die sprachliche Form, die sprachlichen Einheiten und deren Reibung, als auch auf die so

schreiben ist eng mit der Entwicklung unseres Denkens, mit Ordnungsprinzipien verknüpft—es setzt einerseits ein solches Sprachbewusstsein voraus, fördert es aber zugleich, indem Schreiben die Aufmerksamkeit sowohl auf die sprachliche Form, die sprachlichen Einheiten und deren Reihung, als auch auf die soziale

Funktion der Schriftsprache (und der gesprochenen) lenkt. (Für genauere Hinweise vgl. die Literatur zum Thema; in diesem Heft greift Kamst diese Diskussion auf und zeigt den Weg von einem Schreibmodell zum konkreten Unterrichtsprojekt.)

Schreiben ist, kurz gesagt, wie das Lesen auch eine stark sprachahnalutische Tätigkeit, die zumindest in der Fremdsprache explizierter Förderung bedarf.

Ein hierarchisches Modell der Schreibfähigkeit im Anschluss an Bereiter zeigt das Schema: In der Muttersprache haben Schülerinnen und Schüler, wenn sie im Deutschunterricht neu schreiben lernen, in der Regel bereits gelert, wie sie ihr vorhandenes Wissen um Thema („Weltwissen“), um Textsorten (Textschemata) und ihr eigenen Schreibstrategien zielgerichtet bei der Textproduktion einsetzen. Der Deutschunterricht kann sich diese Fähigkeiten zunutze machen, muss aber darauf achten, das hier eventuell kulturell unterschiedliche Textproduktionsverfahren auch zu falschen Übertragungen führen: So liegen erste Untersuchungen vor, die zeigen, wie auch beim Schreiben

Kulturspezifische „Interferenzen“ auf treten (vgl. etwa die Untersuchungen von Reader zu türkischen Schülerin und von Marui Reinelt zu japanischen Studenten die Rehbein 1985). Die Forschung steht erst am Anfang mit der Bestandsaufnahme solcher kulturspezifisch unterschiedlicher Schreibstrategien (vgl. die Beiträge in dem Sammelband von Lieber/ Passet 1988). Das mag durch erklären, weshalb sich in Lehrbüchern nur selten systematische Konzepte der Schreibförderung finden

- Ausnahmen gibt es am ehesten in Lehrwerken für Studierende, die gezielt auf das Erarbeiten eigener schriftlicher Texte vorbereitet werden.

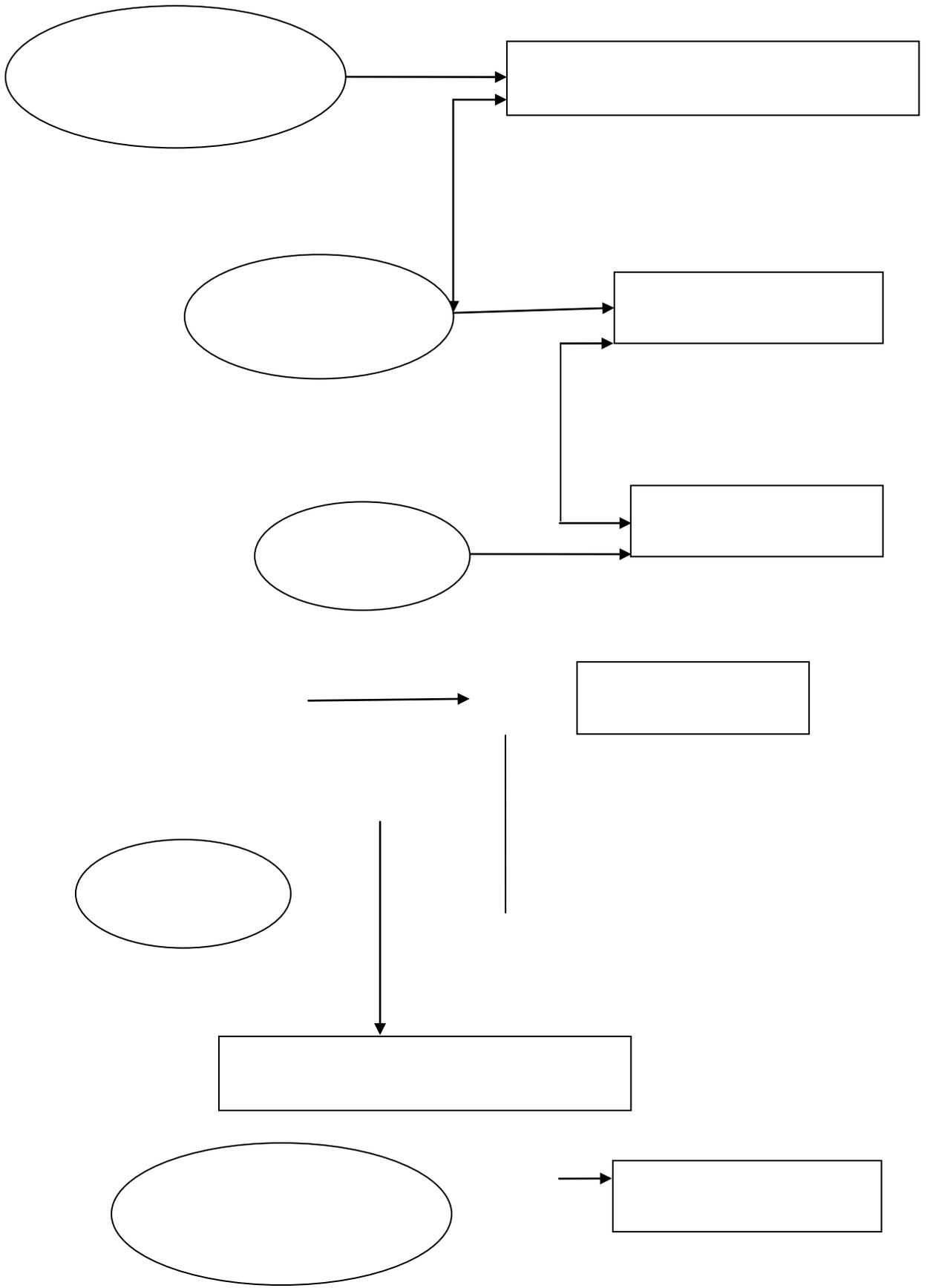
2. Thesen zur Schreibförderung

In der Fremdsprache Deutsch

These 1:

In der Muttersprachendidaktik wird die starre Reihenfolge: erst das Lautbild durch Lesen festlegen, dann schreiben, inzwischen stark in frage gestellt und vorgeschlagen mit dem Lesen und Schreiben quasi gleichzeitig im 1. Schuljahr zu beginnen (vgl. Dehn

1988). Dies gilt für Schülerinnen und Schüler, die in der Muttersprache bereits schreibgewohnt sind, erst recht im Fremdsprachenunterricht. Wer die schriftliche Fixierung als wichtiges Hilfsmittel zum Festhalten flüchtiger Sprache erfahren hat, vielleicht auch als Ausweg bei Sprechhemmungen, möchte die Möglichkeit des Ausdrucks, des Wiederholens und Einprägens mit Hilfe von Schrift habe auch in der Fremdsprache nutzen. Dies gilt, wenn auch in sehr viel vorsichtigerer Form, auch für Schülerinnen und Schüler, denen die lateinische Schrift fremd ist hier kann die Ein





Übung in andersartige Schriftzeichen auch Einprägung des neuen Sprachsystems helfen. Fremdsprache das Schreiben vielfach geschickt als Lernhilfe und Gedächtnisstütze, aber auch als Garanten sprachlicher Norm, Mittel zur Selbstüberprüfung und schließlich gern auch als Medium freien Ausdrucks. Gerhard Neuner zeigt in diesem Heft wichtige Funktionen des Schreibens gerade im Anfängerunterricht.

These 2:

Schreiben ist keine von den anderen Sprachfähigkeiten isolierte, sondern eine höchst komplexe Fertigkeit, die daher nur im Verbund mit den anderen Fähigkeiten und Fertigkeit, die daher nur im Verbund mit den anderen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden kann. Nicht nur Lesen und Schreiben bedingen einander weise, Schreiben muss ebenso im Grammatikunterricht (z. B. bei der Behandlung der Unterschiede von gesprochener und

geschriebener Sprache) und in der mündlich-kommunikativen Phase mitgeübt werden. Zum Schreiben gehört auch die Vermittlung von Wissen über textkonstituierende Merkmale gängiger Textsorten, die gerade im Anfangsunterricht schon genutzt werden können wie z. B. Brief, Protokoll, Notiz.

These 3:

Die Erkenntnisse der Schreibforschung legen es nahe, auch im Fremdsprachenunterricht nicht starr die (=Abschreiben, Diktat) über das gebundene (=Nacherzählung) zum freier, „schülereigener“ Texte zu beginnen (vgl. hierzu Mummelt 1988); Rico (1984) hat unter dem Stichwort „Clustering“ hierfür ein Verfahren ausgearbeitet, das man als assoziatives Schreiben auf der Basis eines mit Lehrerhilfe geordneten Brainstormings betrachten kann (vgl. hierzu Mummelt in diesem Heft); ähnlich schlägt Kuhl (1988) für den muttersprachlichen Unterricht improvisierende Schreibübungen vor, ehe das verbindliche, also an grammatischen Normen orientierte Schreiben beginnt.

Nur durch freie Schreibübungen werden die Schüler in die Lage versetzt, eigene Planungsstrategien für ihr Schreiben zu entwickeln, zu verstehen, dass sie wie beim Lesen ihr Welt-rund Sprachwissen (auch das muttersprachliche) nutzen können, um sich in der Fremdsprache auszudrücken. Wird zu lange nur nach Diktat geschrieben im 2. oder 3. Jahr Deutsch, wenn sie nun plötzlich anspruchsvolle Text auf Deutsch schreiben sollen, Angst vor den hohen Anforderungen haben.

These 4:

Im Zentrum der Schreibförderung sollten von Anfang an *schülereigene Texte* stehen, die den Schülerinnen und Sch[ülern Möglichkeiten der eigenen Schreiberfahrung eröffnen. Hierfür bietet die fachdidaktische Literatur Anregungen in unterschiedlicher Form:

- Die Freinet - Pädagogik hat Konterte im Bereich des muttersprachlichen Deutschunterrichts entwickelt, die für den Deutschunterricht im Ausland anregend sein können (vgl. Balhorn/ Brügelmann 1987; für den Deutschunterricht mit französischen Studenten

Schlemminger 1984;) Kor Melief stellt in diesem Heft die Klassenkorrespondenz als Möglichkeit des Übergangs vom gelenkten zum freien Schreiben eigener Texte vor.

- Zum Selberschreiben insbesondere im Zusammenhang mit literarischen

THEMA: SCHREIBEN

Texten ledigen von Mummelt (1984,1988) viele Anregungen vor, in Ingrid Mummerts Beilage in diesem Heft an weiteren Beispielen veranschaulicht werden. Dass auch nicht - muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer vor einer solchen Aufgabe keine Angst zu haben brauchen, zeigt Las Samartinho gleichfalls in diesem Heft.

- Hebele/Prommerin (1985) zeigen am Beispiel der freien Textarbeit mit ausländischen und deutschen Schülern, wie ein erfahrungsentfaltender Schreibunterricht im deutschen Sprachraum aussehen kann.

- Der Beitrag von Michael Friedrich in diesem Heft macht deutlich, wie mit Hilfe des Computers Fehler getilgt werden können, so dass—ganz im Gegensatz zum „freien Schreiben“, bei dem Fehler und ihre Verbesserung dazu gehören—hier nur noch die Fehlerkorrektur hinterlässt keine Spuren mehr, sie kann aber auch nicht mehr für eine Nachbesprechung genutzt werden.

These 5:

Freies Schreiben kann und darf die systematische Spracharbeit nicht ausschließen—Lehrerkorrektur fördert Schreibangst nur, solange der Schülertext das vom Lehrer bewertete Endprodukt ist. Wird jedoch der Akzent auf das Schreiben als einen Prozess gerichtet, in dem der Schülertext nicht Endprodukt, sondern ein erster Entwurf ist, an dem die Klasse dann gemeinsam weiterarbeitet, dann erhält auch die Fehlerkorrektur eine neue Aufgabe: sie ist eine Hilfe, die Divergenz zwischen Kommunikationsbedürfnis und Ausdrucksfähigkeit zu überbrücken. Die Schüler zeigen mit ihren (noch fehlerhaften) Texten, was sie schreiben wollen—Lehrer

und Mitschüler helfen dann, das Produkt so zu verbessern, dass es am Ende dann korrekt und vorzeigbar ist.

Hebele/Pommerin zeigen, wie mit Hilfe von „operationalen Verfahren“ (wie Umstell-, Erweiterungsprobe u. ä.) eine solche Erweiterung der Mitteilungsfähigkeit von Schülern im Rahmen systematischen Grammatikunterrichts möglich ist. Kuhl (1988) entwickelt ein Verfahren des dialogischen Korrigieren Ziel der Verbesserung des Schülertextes dient (vgl. auch die Verknüpfung von Grammatikvermittlung mit Textproduktion bei Kast in diesem Heft).

Im Zentrum einer solchen Spracharbeit steht das Ausprobieren sprachlicher Mittel und ihrer Wirkungen, nicht die gezielte Fehlersuche zur Bestrafung der Schreibversuche.

Schreiben, so machen es auch die Beiträge in diesem Heft deutlich, kann mehr sein als Lückenfüller in der Vertretungsstunde, Bestrafung einer unruhigen Klasse oder Test mit drohenden Noten im Hintergrund-

Schreiben kann auch im Deutschunterricht helfen, Kontakte mit einer fremden, sich selbst mitzuteilen.

*Last mating den Knave knob rubber eugenic Geake
aufschreiben als eure nachschreiben,...mit Schreib-
Texten uersbont, wie sie sie zu geben pflegen-z. B. mit
Schulberren, irgend Screibens, der Sculderren, irgend
Screibens, der Sculderren, irgend eines alten
Landberren etc. ... Ein Blatt screiben regt den
Bildedungstrieb lebendiger auf als ein Buck lesen. ... gebt
ist ein Zimmer und eine Stunde und fedar, so wird er
schon reiben durch diese und sozusagen sich selber ganz
gut examinieren.*

*Ich schliefe dieses Kapitel, wie jeder Inder sein Bub
anfängt: Gesegnet sei, wer die Schrift erfand.*

Jean Paul : Levana (1807)

Literaturverzeichnis

Augst, Gerhard, "Sreiben als Überarbeiten-Writing is rewriting" oder "Hilfe! Wie kann ichden Nippel durch Lasche ziehen?". In: DER DEUTSCHUNTERRICHT 40 (1988) Heft 3. S. 51-63

Balhorn, H. / Brügelmann, H. (Hg): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Kempten 1987

Berner, Wolfgang Schreiben in Fremdsprachenunterricht: Überlegungen zu einem Modell. In: Löcher, W. / Schulze, R. (ed). Tübingen 1987. S. 1336-1349

Dehn, Mechthild: Zeit für die Schrift. Bochum 1988
DUDEN. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (=DUDEN Bd. 4). Mannheim 4. Aufl. 1984

Eiger Gunther (Hg) : Schreiben als kognitiver Prozess. In: UNVERRICHTSWISSENSCHAFT, 15. Jahrgang / Heft und Schriftlichkeit. St

beben Sprachmaterials mündlich und schriftlich so formulieren können, dass die Verständigung nicht beeinträchtigt wird (Zertifikat 1985, 10 f.).

Zwar wird inzwischen auch ein Katalog „Texte“ hinzugefügt, „in dem Texte beschrieben werden, die der Lernende verstehen oder selbst produzieren soll“. Wer dort nachschlägt, sieht sich freilich enttäuscht: Unter „schriftliche Texte“ findet er nur den Hinweis „persönliche und halbformelle Briefe oder Karten (z. B. auch Leserbriefe an eine Zeitung)“ (Zertifikat, 558). Das bleibt hinter dem zurück, was als Lernziel „schriftlicher Ausdruck“ formuliert ist: „Ausbildung der Fähigkeit, persönliche und halbformelle Briefe inhaltlich und im Ausdruck angemessen und sprachlich möglichst regelgerecht zu schreiben.“ Inhaltliche Verständlichkeit und sprachliche Angemessenheit

Methodisch-didaktische

Überlegungen zur Schreibfertigkeit

(im Anfängerunterricht)

von Bernd Kaut

Forderungen im Lehrplänen und
Didaktische Molle auf der einen
Seite, unterrichtspraktische
Vorschläge auf der anderen–
Bernd Kamst versucht in seinem Beitrag,
beides miteinander zu verbinden.
Er zeigt, wie ein Schreiblehrmodell im
Unterricht Gestalt gerinnt, wo die
Grammatik dabei hilfreich sein kann,
und wie das alles in kommunikativen
Unterrichtsformen geschehen.
Bernd Kaust hat, bevor er zum
Goethe-Institut nach München ging,
in den Niederlanden gearbeitet, wo er
auch seine praktischen Erfahrungen
gesammelt hat.

Stehen vor Richtigkeit Grammatik und Rechtschreibung
(Zertifikat, 23).

Im GRUNDBAUSTEN wird der oben erhobene
Lernzielanspruch „ stark zurückgenommen. Die Priorität

soll in Kursen bis zu diesem Niveau bei den Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen liegen... Dagegen werden viele Teilnehmer unter den vier Fertigungsbereichen am ehesten auf einen gleichwertigen Ausbau des schriftlichen Ausdrucks verzichten wollen.“ Zugestanden werden „Notizen in der Zielsprache, auch schriftliche Übungen“ (Grundbaustein 1987, 17).

Die KONTAKTSCHWELLE DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE von Baldiger, Müller und Schneider ist noch deutlicher:

„Die Lernzielbestimmung für das Schreiben geht von der Annahme aus, dass die überwiegende Mehrheit der Zielgruppe nur eine sehr limitierte Schreibfertigkeit braucht, beschränkt auf einige wenige Muster:

- Ausfüllen von Anmeldeformularen
- Unterkunft, Verpflegung, Preis, Umgebung; Bitte um Prospekte
- Kurze persönliche Mitteilungen (z. B. Ankunftszeit, Absagen); Grußpostkarten. Und auch was die methodisch-didaktischen Konsequenzen betrifft, ist die KONTAKTSCHWELLE an Deutlichkeit nicht zu

überbieten: „Für die beiden letzten Formen genügt ... ein Schreiben, wie man spricht.“ (28): Eine so verstandene kommunikative Kompetenz, diese Form der Pragmatik reduziert Schreiben zur Bedeutungslosigkeit; Schreiben benötigt keine eigene Didaktik, sondern wird als eine besondere Repräsentationsform gesprochener Sprache aufgefasst. Wie denken die Lehrer darüber? Teilen sie diese Ansichten? Dominiert nicht in der Klassenräumen, trotz aller Benähungen des kommunikativen Ansatzes, Wie das Übersetzen und Schreiben?

Rainer Bohn stellte in der Jahren 1992 und 1983 324 Deutschlehrern aus 324 Deutschlehren aus 24 Ländern die Frage, welchen Wert sie der Entwicklung des Schreibens in ihrem Unterricht beimessen. Die Resultate sind ernüchternd: Es antworteten.

- 117 mit „einen geringen“,
- 53 mit „einen sehr geringen“,
- 22 mit „keinen“.

Die Begründungen sind aufschlussreich: „Kommunikativer“ Sprachunterricht verlangt vor allen Fähigkeiten im Schreiben und verstehenden Hören–

Schreiben ist nur für Spezialistenwichtig–geeignete Übungsmaterialien für die Entwicklung des Schreibens fehlen–Schreiben ist Zeitvergeudung - Schreiben kann weitgehend selbständig erlernt werden“ (Bohn 1987, 233).

Die Übereinstimmungen mit GRUNDBAUSTEIN, ZERTIFIKAT und KONTAKTSCHWELLE sind offensichtlich und das Fehlen von Übungsmaterialien ist nur die logische Konsequenz aus den dort und anderswo geführten Diskussionen.

Ich kann an dieser Stelle nicht auf die Begründungen im einzelnen eingehen, sondern vertrete erst einmal kategorisch die Gegenposition: kommunikativer Sprachunterricht verlangt auch das (kreative) Schreiben. Schreiben ist gut angelegte Zeit und wichtig für die Entwicklung der anderen Fertigkeiten und der Persönlichkeitsentwicklung. Schreiben kann nicht „selbständig erlernt werden“. (Kreatives) Schreiben muss im Unterricht besonders gefördert werden.

Aber es fehlen geeignete Übungsmaterialien und methodisch-didaktischere Hinweise.

Darum geht es mir in den folgenden Ausführungen. Ich möchte Möglichkeiten aufzeigen, wie Schreiben im Anfängerunterricht schrittweise, handlungsorientiert und schrittweise, handlungsorientiert und schülerzentriert entwickelt werden kann.

2. EIN MODELL ZUM SCHREIBLEHRPROZESS

Ausgehen möchte „Modell zum Schreiblehrprozess“, das Gerhard Angst für den muttersprachlichen Deutschunterricht entwickelt hat (Angst 1988, 52), und das ich für den fremdsprachlichen Deutschunterricht adaptiert habe (Abb. 1).

SYSTEMATISCHE

In dieser Phase geht es darum, den Schreibanlass und den Adressaten des Schreibens festzulegen, den ersten inhaltlichen Vorstellungen zu konturieren und die Textsorte zu bestimmen: Wem schreibe ich was mit welchem Text? Mögliche Antwort: ich schreibe ich was mit welchem Text? Mögliche Antwort: Ich schreiben Geburtstag einen Brief.

Bei dieser Planung müssen inter anderem folgende Fragen beantwortet werden:

- Was weiß der Adressat vom Thema?
- Was kann ich als bekannt voraussetzen?
- Wie sind seine Sprachkenntnisse?
- Wie sehr interessiert kann ihn mein Thema (wie ausführlich kann ich darauf eingehen)?
- Wie kann ich das Thema anschaulich oder spannend darstellen?
- Will ich eine Reaktion, eine Antwort?
- Wie sehen meine Appelle aus, um diese Reaktion zu bewirken?
- Wie erwecke ich das Leseinteresse? Usw.

Erste Vorbereitung

In dieser Phase geht es darum, den benötigten Wortschatz und die benötigten Redemittel zu sammeln und zu erarbeiten. Zum Beispiel so:

Man Schreibt einen zentralen Begriff, einen Kernsatz an die Tafel oder zeigt eine Illustration/ ein Foto usw. Nun werden die Wörter, Kollokationen, Satzteile dazu

gesammelt: Es entsteht eine erste unsystematische Sammlung von Assoziationen; dabei wird vorhandenes Wissen aktualisiert, spontane Ideen werden aufgelistet, Defizite werden aufgelistet, deutlich und können systematisch abgebaut werden (Arbeit mit dem Wörterbuch).

Erste Formulierung

Ausgehend von diesen Vorarbeiten wird der Versuch gemacht, die Assoziationen auszuformulieren; es entstehen Satzteile oder kleine parataktisch gereihte Sätze. Diese werden so geordnet, dass eine inhaltliche Gliederung erkennbar wird:

- Welche Informationen/Darlegungen/ Beschreibungen müssen welchen anderen vorausgehen?
- Wie könnte das bechre gesammelte Sprachmaterial so geordnet werden, dass eine Verlaufskurve entsteht, die zu einer Spannungskurve wird?
- Ist eine Dreigliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss sinnvoll?

Lineare Formulierung

„Das, was sich als Inhalt geordnet nach Zeit und Raum, handlungslologisch oder auf Grund einer Argumentenkette im Für und Wider argumentationslogisch darbietet, muss nun im Rahmen einer Textform linearisiert werden“ (Äugst 1988, 53). Anders formuliert: Jetzt geht es darum, aus Satzteilen und parataktischen Reihenden einen zusammenhängenden Text zu schreiben, (Konrektoren), Referenzbeziehungen, d. h. die logischen Beziehungen innerhalb eines Textes und zwischen den Sätzen wichtig werden. Abschnitte sind zu bilden, Inhalte darzustellen, kommunikative Absichten werden sprachlich strukturiert. Klaus Binker weist darauf hin, dass die sogenannte pragmatische Wende in der Linguistik in den 70er Jahren auch eine Perspektivverschiebung bewirkt habe: „Der Text wird nun nicht mehr als grammatisch verknüpfte Satzfolge, sondern als komplexe sprachliche Handlung bestimmt, mit der der Sprecher oder Schreiber... eine bestimmte kommunikative Beziehung zum Hörer oder Leser herzustellen versucht“ (Binker 188, 6).

Entwurf

Es geht also nicht in erster Linie darum, grammatikalisch korrekte Sätze zu produzieren, sondern vorher festgelegten Adressaten anhand einer bestimmten Textsorte einen Inhalt mitzuteilen, darzustellen usw. „Lineare Formulierung“ darf dabei nicht dahingehend missverstanden werden, dass der Text von ersten bis zum letzten Wort Satz aufgeschrieben wird, sondern es ist ein erster Versuch, Textkohärenz herzustellen.

Die Schülerinnen und Schüler Schreibens können an jeder Stelle des Schreibens stoppen- nachdenken, verwerfen, neu formulieren. Das ist wichtig: dass sie lernen, durchzustreichen, neu anzufangen, umzuformulieren, auszuprobieren, zu verändern. „Lineare Formulierung“ ist in der Regel ein erster Entwurf, dem andere folgen: Jede Änderung im Entwurf führt zu einem neuen Entwurf, und zwar nicht so, dass der Text x-mal neu geschrieben wird, sondern dass im Textentwurf geändert wird.

Wie die „Großen“ das gemacht haben, kann eine Manuskriptseite aus Dostojewskijs „Die Brüder Karamazow“ veranschaulichen (Abb. 2).

Revision

Die Revision kann sich auf alle Phasen beziehen: auf die systematische Planung, auf die erste Vorbereitung, die erste und kann möglicherweise zu neuen Entwürfen führen.

Die Revision ermöglicht die vollständige oder teilweise Neukonzeption. Auch deshalb sind die einzelnen Phasen nicht völlig getrennt einander bezogen oder miteinander verschränkt. Während man formuliert, entstehen neue Gedanken, kommt man auf neue Ideen, werden Beziehenden geknüpft, Bezüge hergestellt, profilieren sich Sachverhalte: „...die Gedanken dein Schreiben“, um Kleists Thema für unser Thema zu bemühen. „Es entwickeln sich so auch unterschiedliche Lösungsstrategien. Dar eine Schreiber denkt erst lange nach, macht sich Notizen, entwirft eine Gliederung und schreibt dann ohne größere Revisionen den Text, der der

Reinschrift sehr nahe kommt; ein anderer beginnt sofort mit dem Entwurft, er schreibt sich erst einmal alles aus dem Kopf, dann folgt eine gründliche Überarbeitung“ (Angst 1988, 53). Alle hier beschriebenen Teilhandlungen lassen demnach also auch die Inhalte eines Textes immer deutlicher Gestalt annehmen.

Ich schränke mein Thema weiter ein und werde konkreter, indem ich eine Vorgehensweise

Konrektoren:

Satzverknüpfen, mit

denen die logischen

Beziehungen zwischen

den Inhalten eines Textes ausgedrückt

werden.

Beschreibe, die auf dem oben skizzierten Modell zum Schreiblehprozess fußt.

Die Ergänzungen gegenüber dem Modell von Angst liegen in erster Linie in den Bereichen „erste Vorbereitung“ und „erste Formulierung“, in denen bei den methodischen Vorgehensweise beschreibe, die auf dem oben skizzierten Modell zum Schreiblehrprozess fußt.

Die Ergänzungen gegenüber dem Modell von Angst liegen in erster Linie in den Bereichen „erste Vorbereitung“ und „erste Formulierung“, in denen bei den Schülern die sprachlichen und methodischen Voraussetzungen geschaffen werden, um Texte produzieren zu können. Das methodische Konzept verdanke ich Hans-Eberhard Piepho.

3. Von Wort zum Satz

Zum Text

Mit dieser Formulierung bezeichne ich ein methodisch-didaktisches Konzept, mit dem schrittweise sprachliche Komplexität aufgebaut werden kann, und das den Schreibenden die Erfahrung vermittelt, dass sie auch mit einfachen sprachlichen Mitteln relativ komplexe Texte schreiben können.

Dieses Konzept beschreibt den genau entgegengesetzten Weg zu Wegfahren, die Komplexität in Teile zerlegen, um über diesen Analyseprozess Einsicht in syntaktische und textuelle Strukturen zu vermitteln. Diese „analytische“ Vorgehensweise kann man im Unterricht

immer wieder beobachten, und man findet sie auch häufig in Lehrwerken und anderen Unterrichtsmaterialien.

Die Leistung von Konrektoren

Die Lernenden bekommen das Schema 1a (Abb. 3). Es zeigt das „Er-Hat-Paradigma“ mit seinen drei Variationsformen. In die mittlere Spalte tragen die Schüler die Wörter ein, mit denen Sätze dieser Art verbunden werden können.

Schema 1a vermeidet dabei jede Terminologie, benötigt sie auch nicht. Sollten die Schüler wissen/ wissen müssen, was „Konjunktionen“, „Subjunktionen“, „Hauptsatz“, „Nebensatz“, „Inversion“ usw. bedeuten, dann kann auch das Schema 1b (Abb. 4) gegeben werden, das bei Bedarf um Begriffe wie „Adverbien“, „Partikeln“, „Relativpronomen“, usw. erweitert werden kann.

Aber wie gesagt, um methodisch-didaktisch das zu leisten, was das Verfahren leisten soll, ist diese Terminologie weder nötig noch hilfreich.

Die Lernenden tragen dann nach und nach, nämlich immer dann, wenn sie eine neue Konjunktion kennenlernen, diese in die entsprechende Spalte ein und

lernen sie auch so „ ... *und er hat*, „ „ ... *dann hat er* „, „
weil er gemacht hat“ usw.

Auf diese Weise entsteht schrittweise das Schema 1c
(Abb. 5).

Wichtig ist, nicht nur die formale Seite der
Konrektoren zu male Seite der Konrektoren zu zeigen,
sondern vorrangig deren semantische Bedeutung (am
besten kontrastiv deutschen-deutsch und deutsch–matter -
sprachlich) zu thematisieren.

Was böse Buben

Mit Konrektoren zu tut haben

Ausgehend von einem Reizwort, einem Reizsatz, einem
Foto, einer Illustration, einem Gegenstand, einem
Geräusch, einem Namen usw. werden erste Assoziation
gesammelt. Ich übernehme hier Piephos Beispiel (Abb.
6).

Die Schüler rufen dem Lehrer Begriffe e zu, die ihnen
spontan dazu einfallen. Der Lehrer Begriffe zu, die ihnen
spontan zu an dazu einfallen. Der Lehrer kann diese
Begriffe schon im Assoziogramm in eine erste Ordnung
bringen. Dann ordnen die Schüler die Begriffe in

Partnerarbeit und schreiben kleine Sätze zu diesen Begriffen und Wortbündeln:

Sie gehen in die Disco. Sie haben Motorräder. Rocker tragen Lederjacken.

Dann sollen die Schüler deutlicher sagen, was mit dem Satz

Auf diese Weise entsteht ein Bild, eine Szene, konturiert sich der Inhalt, entsteht womöglich eine Handlung. Die Sätze werden komplexer, die eigenen Vorstellungen können konkreter ausgedrückt werden.

Dann Tafelanschreib: Warum Textes? Mögliche Antworten:

Sie haben Probleme. In der Schule. Bei der Arbeit. Zu Hause mit den Eltern. Sie sind unzufrieden. Mit der Gesellschaft. Sie sind unglücklich, frustriert.

Dann werden die Schüler gebeten, Behauptungen aufzustellen, das bisher Gesammelte auszuformulieren und präziser auszudrücken, was sie sich vorstellen. Auch hierfür dieltet sich Partnerarbeit an.

Die „Rocker“ haben Probleme zu Hause. Manche haben Probleme in der Schule. Andere haben Probleme am Arbeitsplatz. Sie sind arbeitslos.

Zuletzt nehmen die Schüler das Schema mit den Konrektoren zu Hilfe, um die Sätze miteinander zu verknüpfen und eine erste inhaltliche Gliederung anzustreben:

Rocker tragen oft Lederjacken, denn dadurch fühlen sie sich stark. Auch Motorräder geben ihnen Macht. Rocker brauchen dieses Gefühl der Macht, weil sie Probleme haben. Sie haben Probleme in der Schule, oder sie sind arbeitslos.

Mit dieser Arbeitsweise wird das zu Beginn vorbestellte „Modell zum Schreiblehrprozess“ konkretisiert, in didaktisches Handeln umgesetzt. Die Lernenden werden nicht mit syntaktischer und textueller Komplexität konfrontiert, sondern dauern diese selbst auf. Nach dem Baukastenprinzip nehmen sie sich die Teile, die sie gebrauchen können, die ihnen vertraut sind, und stellen etwas Neues her: einen und stellen etwas Neues her: einen neuen Text aus bekannten Bausteinen.

Das Ergebnis ist nicht fehlerlos, ermutigt aber zu weiterer Textproduktion denn es zeigt, dass man auch in einer früher Phase des Spracherwerbs in der Lage ist, recht anspruchsvolle Texte schriftlich zu produzieren.

Die Geschichte von der Blondine im Bade oder:

Wie aus einem

Dialog eine Erzählung wird

Eine Variation des Themas:

Vom Dialog zur Erzählung

Die Schüler erhalten folgende Vorinformationen:

„Dein Nachbar/ Deine Nachbarin singt laut, wenn er/ sie badet. Die Geschmäcker sind verschoben.“

Dann halte je zwei Schüler eine dieser Karten:

Folgende Arbeitsweise hat sich bewährt:

- Vorbereitung eines Dialogs anhand einer Stichwortskizze
- Ausformulierung des Dialogs
- Die Klasse rät, um welche Personen es sich dabei handeln könnte.

Ein Beispiel:

A: Du, ich muss dir etwas erzählen:

B: Ja, etwas Spannendes?

A: Ja, das ist schon spannend.

B: Du machst mich neugierig.

A: Meine Nachbarin...

B: Die Blonde?

B: Ja, die Blonde.

A: Ja, die Blonde. Immer, wenn sie badet... uaw.

Dann sollen die Schüler die Repliken kurz charakterisieren:

Wer sagt was wie?

„Du ich muss dir etwas erzählen!“, sagt ein junger Mann, er heißt Hans, zu seinem Freund Peter. „Ja, etwas Spannendes?“, fragt Peter interessiert. Hans antwortet lachend ... “

Schließlich soll der so ergänzte Dialog zu einer kleinen Erzählung ausgebaut werden, wobei wieder das Konrektoren Schema zu Hilfe genommen werden darf:

Eines Tages trifft Hans seinen Freund Peter. Sie gehen zusammen in eine Kneipe und trinken ein Bier.

„Du ich muss dir etwas erzählen!“, sagt Hans und nimmt einen großen Schluck aus seinem Bierglas ...

Eine weitere Variation: Vom Text zum Wort zum Satz zum Text

Im folgenden handelt es sich um eine Textumformung, wobei zur Schreibfertigkeit das Lesen hinzukommt. Stichwort: Integration der Fertigkeiten.

Als Beispiel nehme ich eine (leicht bearbeitete) Erzählung des in den zwanziger und dreißiger Jahren berühmten und erfolgreichen Rennfahrers Hans Stuck (s. Text aus der nächsten Seite).

Hans Stuck:

Die

Tollste

Fahrt

meines

Lebens

Ich wollte Rennen nach Cuno in Italien. Mein Mechaniker und ich fuhren in unserem Privatwagen Strecke Montreux–St. Moritz, im nach Martigny zu gelangen. In der Höhe von St. Moritz kommt uns abwinkend eine Reihe Soldaten entgegen.

„Großer Bergrutsch—der Strecke auf Tage gesperrt. Sie müssen, um nach Italien zu kommen, einen Umweg von zweihundert Kilometern machen“.

In Ollon müssen wir wegen eines Häufchens Menschen halten, die mitten auf der Strasse stehen. Winken, Schreiben, Händeringen. Wir fragen nach dem Grund. Eine junge Frau wendet sich wienernd an mich. „Ich muss binnen sechs Stunden in Turen sein. Ich habe in Montreux das Serum bekommen, das es in Turen nicht gibt – aber das Mittel muss dis spätestens zwölf Uhr nachts in den Händen des Arztes sein, sonst ist es zu spät. Der Zug wäre vorschriftsmäßig bereits um zehn abends dagewesen. Ein Flugzeug ist hier nicht zu bekommen. Und ein Wagen schafft es nicht...“

Die arme Frau redete irre vor Angst. „Steigen Sie ein, gnädige Frau!“

Die arme Frau redete irre vor Angst.

„Steigen Sie ein, gnädige Frau!“ sagte ich. „Ich fahre sowieso nach Turin—und wenn alles klappt, werden Sie dreiviertel zwölf das Serum bei sich zu Hause haben!“

Ich glaube meinen Worten selbst nicht. Verstohlen blickt mein Begleiter nach der Uhr. Sechs Uhr nachmittags. Zufahren waren über den großen St. Bernhard vierhundertzwölf Kilometer–rechnet man mit einem Durchschnitt von sechzig Kilometert, der in den Bergen kaum fahrbar ist, brachen wir annähernd sieben Stunden–hie also dreiviertel eins in Turin ...

Wie sausten los. Hin und wieder fiel ein Wort–ein Satz. Unsere Begleiterin starrt auf die Uhr am Schaltbrett. Dreiviermal winkt uns die Verkehrspolizei zu halten. Wir sehen und hören nichts und donnerten mit unseren hundertzwanzig Kilometern durch Dörfer und Straßen, durch die französische Schweiz–dem Bernhard entgegen. Es war etwas nach neun–tiefschwarze Nacht, als wir die ersten kurven des Bergriesen erklimmen. Ich bin in höchster Erregung, wie im Rennen, schneide die Kurven und lege ein Tempo hin, dass ich mich selber wundere. Einmal, als wir in 1500 Meter Höhe auf einer Eisfläche ins Gleiten kommen, schreit die Frau neben uns entgeistert auf. „Wenn wir verunglücken“ stirbt mein–Kind!“ erwidere ich undarmherzig und gebe Gas.

Oben am Gipfel kommen uns die Mönche entgegen.

„Sie können nicht hinunterfahren. Die Strasse ist nicht ganz freigeschaufelt. Erst im Juli sind wir soweit!“

„Man kann nicht–aber ich muss!“

Und nun begann wirklich die tollste Fahrt meines Lebens. Ich habe es nicht terkommen würden. Zwischen Schneewehen und Eisblöcken wand sich mein schwarzweißer „Windhund“ ächzend und stöhnend hin und her. Oft geigen wir quer oder rückwärts durch die Biegung. Immer knapp am Steckenbleiben. Trotz der Kälte war mir glühendheiß, und ich bekam fast keine Luft mehr ...

Fünf Minuten vor $\frac{3}{4}$ 12 Uhr halten wir vor dem Haus der jungen Frau. Mann und Arzt stürzen uns entgegen ...

Ehe wir uns verabschieden, nimmt mich der Hausherr am Arm: „Alles, was in meiner Macht steht, eile ich für Sie tun. Meine Frau erzählte mir, Sie seien ein so ausgezeichnete, waghalsiger Fahrer. Ich habe Beziehungen zu einer bedeutenden Kraftwagenfabrik, wollen Sie, dass ich mich für Sie verwende?“

„Vielen Dank, ich habe selbst einen Rennwagen, der rammt bar mit der Bahn“, entgegnete ich berückte mich zum Weiterfahren zurecht. „Aber Ihren Namen, bitte, Ihren Namen!“ ruft der Mann aufgeregt. „Hans Stuck!“ rufe ich noch zurück und winke mit der Hand ... „Der Stuck – na, da wundert mich das nicht mehr“, hört mein Mechaniker noch den Zurückbleibenden rufen, und dann sind wir bereits um die Ecke ...

Bei dieser Fahrt habe ich mehr angst geschwitzt als bei irgendeinem Rennen!

Die Aufgabe lautet: Aus der Erlebniserzählung eine Nachricht für eine Zeitung machen. Dafür müssen zuerst die unterschiede zwischen den beiden Textsorten verdeutlicht werden.

Der klassische Aufbau einer Nachricht, als der wichtigsten journalistischen Form, kann den Schülern am besten anhand einer konkreten Zeitungsnachricht (im Kasten rechts) veranschaulicht werden.

Die Überschrift

Erweckt Aufmerksamkeit

Der Untertitel

bring nähere Informationen

Die 6 W

sing das Herz der Nachricht, sie antworten das Wichtigste:

- Wer: Hypnotiseur Casella
- Was: hat dem Jungen geholfen
- Wann: gestern
- Wo: Palermo, Italien
- Wie: durch Telefongespräch
- Warum: Junge war hypnotisiert

Der Nachrichtentext

1. Schritt:

Nach diesem Muster sollen die Schüler nun die 6 W aus der Erzählung heraussuchen und auf schreiben. (Am besten die Fragen auf einem DIN A 4 Blatt verteilen, damit genug Platz für Ergänzungen ist; siehe Schritt 3.)

Wer? (Hans Stuck)

hat

Was? (Serum transportiert)

Wann? (im Winter, sechs Uhr nachmittags)

Wo? (von Ollon nach Turin, Alpen)

Warum? (um Kind zu retten)

getan?

2. Schritt:

Nun ergänzen die Schüler die 6 W-Informationen:

- Was wissen wir alles von Hans

Stuck?

- Was hat er alles gemacht?
- Wann (von wann bis wann)

Spielte sich alles ab?

- Welche Ortsangaben (Landschaftsbeschreibungen usw.) bekommen wir?
- Warum musste Stuck fahren?

Achtjähriger Junge

verzaubert

Fernsehzuschauer von Magier hypnotisiert

Der italienische Hypnotiseur Giucas Casella musste gestern einem 8jährigen Jungen helfen. Das Kind war von Casella vor dem Fernsehapparat so hypnotisiert worden, dass Fernsehapparat so hypnotisiert worden,

**dass es die Hände nicht mehr auseinanderbekam.
Hypnose lösen.**

Rom (bpa)-Italien staunt über einen ungewöhnlichen Fall von Hypnose. In der beliebten Fernsehsendung „Fantostico“ hatte der Magier Giucas Casella sein Publikum aufgefordert, die Hände zu falten. Die Zuschauer würden ihre Finger so lange nicht mehr voneinander trennen können, bis er aus der Hypnose wieder befreit habe. Während im Zuschauersaal die Verzauberung in Palermo, der vor dem Fernseher den Aufforderungen des Magiers gefolgt war, seine Hände auch nach der Sendung nicht wieder auseinanderbekommen. Die entsetzten Eltern brachten ihren Sohn in ein Krankenhaus, doch dort konnte dem Kind nicht geholfen werden. Schließlich schaltete sich das staatliche Fernsehen RAI ein und holte den Magier ans Telefon. In einem Ferngespräch löste Casella die Hypnose des Jungen, der dann nach drei Stunden seine Finger wieder deswegen konnte.

- Warum hat in Turin niemand geholfen?

3. Schritt:

Diese zusätzlichen, ausführlichen Informationen werden stichwortartig den 6 W-Antworten zugeordnet:

Ausgehend von den 6 W-Antworten und den stichwortartigen Zuordnungen Schreiben die Schüler dann einen Nachrichtentext, zu wiederum das Konrektoren-Schema zu Hilfe nehmen dürfen.

3. *Ein Nachtrad:*

Arbeits-rund Sozialformen

Das Arbeitsverfahren, das ich hier vorgestellt habe, dürfte den Deutschlernenden weitgehend unbekannt sein, sofern nicht im Muttersprachenunterricht in ähnlicher Form gearbeitet wird. Hier muss man das Arbeitsverfahren in der Klasse erst einmal veranschaulichen und begründen. Dann aber sollten die Aktivitäten in die Partner- oder Kleingruppenarbeit verlegt werden, weil nur so das schülerzenrierte Konzept verwirklicht werden kann. Dabei kommt es zwangsläufig zu unterschiedlichen Ergebnissen, die dann wieder in der

Klasse diskutiert (korrigiert, ergänzt usw.) werden können.

Literaturverzeichnis

Angst, Gerhard: „Schreiben als Überarbeiten–Writing is rewriting“ oder „Hilfe!“ Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?“. In DER DEUTSCHUNTERRICHT Heft 3/1988: Theorie des Schreibens. S. 51-63

Baldegger, Markus / Müller, Martin / Schneider, Günther, in Zusammenarbeit mit Anton Näf: Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. In: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE Heft 4/1987 S. 233-238
Blinker, Klaus: Bedingungen der Textualität. Zu Ergebnissen textlinguistischer Forschung und ihren Konsequenzen für die Textproduktion. In: DER DEUTSCHUNTERRICHT Heft 3/1988 S. 6-18

Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, hrsg. von Deutschen Volkshochschulverband e. V. und vom Goethe-Institut zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen

Zusammenarbeit e.V. Bonn-Bad Godesberg und München
1985.

Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache-Grundbaustein,
Deutscher Volkshochschulverband, Bonn/ Frankfurt 1987.

Literarisches Schreiben im Deutschunterricht von
Ingrid Mummelt

Laufen

Laufen, laufen

Laufen von ... weg

Laufen von ... weg

Von ... weg

Von ... weg

Laufen, nur laufen

Weg von ...

Weg vor ...

... etc.

Was könnte in diese in diese Lücken gehören? Es
handelt sich eigentlich um ein vollständiges Gedicht von
22 Zeilen, das eine siebzehnjährige Schülerin geschrieben

und veröffentlicht hat¹. Wovor könnte diese Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland fliehen wollen?

Was werden *Ihre* Schüler bzw. erwachsenen Lernenden sich einfallen lassen, wenn sie dieses Gedicht wieder vervollständigen sollten? Was fällt *Ihnen* Schüler bzw. erwachsenen Lernenden sich einfallen lassen, wenn sie dieses Gedicht wieder vervollständigen sollten? Was *fällt Ihnen* zu dem Thema, zu dem Wunsch wegzulaufen, ein?

Füllen Sie die Lacke doch mal mit Ihren Vorstellungen oder mit denen, die Sie Ihren Schülern zutrauen.

Haben Sie konkreten Vorstellenden, wohin Sie möchten, könnten, was Sie lieber täten als jetzt einen Aufsatz zu lesen? Dann wird Sie vielleicht das folgende Lückengedicht zum Formulieren Ihrer Einfälle anregen:

Ich möchte jetzt ...

aber ...

Ich möchte jetzt ...

1

aber ...

Ich möchte jetzt ...

aber ...

Ich möchte ...

... etc.

Können Schüler in der Fremdsprache Gedichte schreiben? Die Verfasserin dieses Beitrags hat es im Deutschunterricht in Frankreich ausprobiert. An Beispielen aus ihrem Unterricht erläutert sie ihr Konzept und das methodische Vorgehen. Natürlich produzieren die Schüler keine hohe Literatur, aber doch eine geformte, gestaltete Sprache, die sich deutlich von der Alltagssprache abhebt. Der folgende Artikel will zeigen, dass das auch schon mit Anfängern möglich ist.

Selbstverständlich können Sie das Gedicht weiterschreiben und ihm eine Wende geben, die Ihnen gefällt. Wenn Sie die vielen „aber“ stören, setzen Sie ein „und“ oder etwas anderes ein, das Ihren Optimismus oder Ihre Art, mit Wünschen umzugehen, ausdrückt.

Wenn ich Sie als Leser/in anrede, die von mir eingebauten Lücken zu füllen und die angefangenen

Texte fortzusetzen, dann um Ihnen beispielhaft zu vermitteln, wie man im Fremdsprachenunterricht eventuell anfangen kann, die jeweiligen Schüler zum literarischen Schreiben zu motivieren, so dass sie ihre Ideen formulieren, in die vorgegebene anaphorische Form binden und so ein erstes eigenes Gedicht schreiben.

Zu Konzept literarischen Schreibens, wie ich es vertrete, gehören zweiwichtige Komponente: der *freie* und der *persönliche* Ausdruck innerhalb einer literarisierenden Form².

Im traditionellen wie im kommunikativen Fremdsprachenunterricht spielen diese Komponenten eine untergeordnete späte oder gar keine Rolle. Üben, die von starker Lenkung zu größerer Selbständigkeit führen (sollen), lassen schon deshalb keinen freien Ausdruck zu, weil entweder das Thema und/oder die hilfreichen Redemittel die Gedanken und die sprachliche Formulierung lenken. Unter freiem Schreiben verstehe ich also zunächst ein Schreiben frei von diesen lenkenden

2

Auflagen, gleichgütig auf welchem sprachlichen Niveau die Lernenden mit stehen.

Ich verstehe darunter weiter eine Tätigkeit, bei der die Lernenden mit der Fremdsprache tatsächlich das ausdrücken, was sie wollen (und können). Sie sind frei in der Wahl des Themas, sie entscheiden, ob sie sich einer Gruppe anschließen oder lieber allein arbeiten, sie wählen selbst eine literarische - notfalls auch eine nichtliterarische - Form. Meistens schreiben sie literarische Texte.

Mit der Wahl des Themas komme ich zum Aspekt des bestimmten Inhalt motiviert, sich auch beim Schreiben persönlich einzubeziehen. So vermitteln die Schreiber in diesen Texten ihre Gedanken, Empfindungen, Erfahrungen soweit sie wollen. Auch darin besteht ihre Freiheit.

Auf diese Weise entstehen Texte, die zwar unter Umständen Gemeinsames im Hinblick auf den kulturellen gesellschaftlichen bzw. aktuellen Hintergrund enthalten, aber jede schriftliche Äußerung, jeder Text fällt persönlichkeitsbezogen oder gruppenspezifisch

verschieden aus. Das macht jeden einzelnen so interessant.

Zur Freiheit literarischen Schreibens gehört auch das spielerische Moment: Weder Lehrer noch Lernende sollten in der Fremdsprache Anspruch Schrieben stellen. Es muss durchaus nicht frustrierend sein, in den Grenzen der fremdsprachlichen Kompetenz einen Text nach eigenen oder in Gruppe abgespröchenen Vorstellungen zu schreiben. Man braucht die vorher gesammelten Ideen, und das heißt die zusammengestellten Vokabeln, nur so lange spielerisch anzuordnen, einander zuzuordnen, zu wiederholen, miteinander zu kombinieren, bis sie zu einem kleinen Gedicht geworden sind. Es müssen ja dann nicht, wie in anderen schriftlichen Übungen, strukturell gesicherte und ganz vollständige Sätze werden. Insofern sind die Lernenden auch von der Angst vor Fehlern weitgehend befreit.

Stattdessen erfahren sie die Befriedigung, mit dem, was sie schon können, etwas fertig gebracht zu haben, das auch noch gefällt.

Es gefällt und wird von den anderen als kleines anspruchsloses, jedoch interessantes literarisches Werk betrachtet, das heißt befragt, kommentiert und kritisiert. Die Schreiber/ innen haben Eigenes, Persönliches, Privates darin ausgedrückt, mit Hilfe der literarischen Form jedoch verpackt und unter Umständen sogar versteckt. Sie vermitteln sich, ohne sich zu entblößen. Schließlich ist das kleine literarische Werk-Fiktion! Insofern erfahren die Schreibenden gerade im Formen der fremden Sprache eine ganz unschulische Gedanken-Freiheit.

Die persönliche Komponente beim Schrieben wird auch da deutlich, wo die Freiheit noch durch eine vorgegebene Struktur eingeschränkt zu sein scheint. Schülerinnen und Schüler einer Deutschklasse in Poiriers (Frankreich) haben von ihrer Lehrerin Ute D. das jeweilige Gedicht nicht in Lückenform, sondern als ganzen oder abgebrochenen Text bekommen und nach ihren Vorstellungen weitergeschrieben.

*Zur Freiheit
literarischen Schreibens
gehört auch das
spielerische Moment:
Weder Lehrer noch
Lernende sollten
In der Fremdsprache
Anspruch auf
Eindrucksvolle Kreativität
beim Schreiben stellen.*

Sehen Sie ein paar Beispiele, die auch auf den ersten Blick beweisen, dass riefen Schreiben gelingt und dass die eher zurückhaltenden französischen Schüler (15-16jährige, die Deutsch als erste Fremdsprache im 5. Jahr lernen) ganz persönliche Vorstellungen vermitteln und sich die Freiheit nehmen, dem Gedicht inhaltlich die Wende zu geben, die ihnen gefällt bzw. einfällt und damit ihnen persönlich entspricht.

Zunächst die beiden Originale der deutschen
Jugendlichen aus dem Musenalp-Magazin⁴:

Laufen

Laufen, nur laufen

Laufen, von zu Hause weg

Von den Freunden und Feinden weg

Laufen, nur laufen

Weg vor dem Alltag

Weg vor mir selbst

Fliegen von der Zukunft

Weg von der Vergangenheit

Probleme bitter sich lassen

Alleine als einsamer Streiter

Auf weitem Weg

Keiner hilft mir

Keiner wird mich daran biedern

Das zu tun

Was ich vorhabe

Ich bade euch nie gebraucht

So

4

Wie ich zur Erde gekommen bin

Werde ich auch mein Leben ausbauchen

Alleine

Ich möchte jetzt schlafen,

aber ich darf nicht!

Ich möchte jetzt laben,

aber ich darf nicht!

Ich möchte frei sein,

aber ich darf nicht!

Ich möchte jetzt nichts dürfen,

aber nicht einmal das darf ich.

Und nun ein paar der zahlreichen Versionen der französischen Schülerinnen und Schüler (nicht korrigiert; entstanden im Januar 1989).

Ich möchte jetzt schlafen, aber ich darf nicht!

aber ich darf nicht!

Ich möchte jetzt laben,

aber nicht darf nicht!

Ich möchte jetzt sein,

aber nicht darf nicht!

Ich möchte jetzt nichts dürfen,

aber nicht einmal das darf ich.

(danach freier Text)

So schlafe ich nicht mehr,

Er ist trotzdem nicht mehr,

So lache ich nicht mehr,

Er ist trotzdem nicht zufrieden!

So sage ich, ich bin wohl, hier,

Er ist trotzdem nicht zufrieden!

Wird er niemals zufrieden genug

Um mich zu lassen was ich machen will.

Corinne

Ich möchte jetzt schlafen,

aber ich darf nicht!

...

Ich möchte jetzt schlafen,

aber nicht einmal das darf ich.

Ich möchte nicht früh aufstehen,

aber ich muss das.

Ich möchte nicht zu Schule

gehen,

aber ich muss das.

*Ich möchte nicht jetzt arbeiten,
aber ich muss das.*

*Ich möchte jetzt nichts müssen,
aber nicht einmal das darf ich.
Emmanuel*

*Ich möchte jetzt schlagen,
aber das darf ich nicht!*

...

*Ich möchte nicht arbeiten,
aber das soll ich!*

*Ich möchte nicht auf die anderen achten,
aber das soll ich!*

*Ich möchte kein Verwaltungspapier ausfüllen,
aber das soll ich!*

Kann man diese Welt wechseln?

Aber nicht das glaube ich. Marie Laure

Zum anderen Gedicht ein paar korrigierte Versionen:

Laufen

Laufen, nur laufen,

Laufen, von zu Hause weg

Von den Eltern weg

Von den Freunden und Freunden weg

Laufen, nur laufen

Weg vor dem Alltag

Weg vor mir selbst

Weg von mir selbst

Freunden vor der Zukunft
(danach freier Text)

Fliegen

Freunden überall bin

Und nicht machen

Träumen

Träumen von der Freunden

Ein wunderbares Leben baden

Aber ist möglich?

Nicht erwachsen werden

Und klein bleiben

Wie ein Kind

Froh sein

Lustig sein

Aber wie Lange?

Christophe, 15 Jahre

Laufen

Laufen, nur laufen

...

...

...

Fliegen von der Zukunft

(danach freier Text)

Wo ist das Ende des Tunnels?

Die Dunkelheit, die Dunkelheit

Überall um uns herum

Licht, Licht, suchen

Laufen

Laufen, nur laufen

Unser Leben vergessen

Unser Los vergessen

Warum sind wir in dieser Welt?

Nicht aufpassen

Laufen, nur Laufen, um eine Welt zu finden,

Wo man sich frei entfalten könnte

Aber existiert diese Welt?

Maurice, 15 Jahre

Alle Versionen, auch die nicht zitierten, sind verschieben, sie sind für die Teilnehmer und Lehrer eine Überraschung. Hätten oder haben Sie nicht etwas ganz anderes geschrieben?

Gerade die Unterschiede interessieren die Beteiligten. Diese Unterschiedlichkeit ist ein wesentlicher Bestandteil meines Konzepts zum Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. Durch das Selberschreiben literarischer

*Über die Rezeption
der Gedichte
wird der Leser vor allem
aktiv beteiligt.
Er erlebt Gefühle mit,
die ihm sonst
vielleicht gar nicht
entsprechen.*

Texte nämlich werden Rezeption und Produktion auf optimale Weise miteinander verbunden und voneinander getrennt. Inhaltliche, persönliche, kulturbedingte

Unterschiede werden durch literarische Reflexion einiger und anderer Werke bewusst gemacht:

Die bleiben gedachte der deutschen Schülerinnen sind geradezu typisch im Bereich jugendlicher Poesie in der Bundesrepublik. Themen wie Fluchtphantasien, Sehnsucht nach etwas anderem, Unzufriedenheit mit sich selbst und mit der Welt sind bezeichnend für die schreibende Jugend der 80er Jahre, aber auch für die Adoleszenzphase generell. In vielen Gedichten und Tagebuchaufzeichnungen wie Prosatexten wird das deutlich gemacht. Hinzu kommt in der Veröffentlichungen der letzten Jahre auch der in beiden Beispielen so beunruhigende Pessimismus gegenüber den nicht zu bewältigenden Problemen in der ganzen Welt und in der defekten Umwelt. Aber es gibt auch positive Utopien in literarischer Form, sie sind nur seltener zu finden als die resignativen, düsteren Prognosen⁵.

Die beiden Originalgedichte sind also Beispiele für eine weit verbreitete Stimmung und Einstellung unter den Jugendlichen, die ausländische Schüler und Lehrer

5

kennen sollten. Mit zusätzlicher Informationen aus der Jugendforschung lässt sich daraus ein landeskundliches Arbeitsthema machen.

Über die Rezeption der Gedichte wird der Leser vor allem aktiv beteiligt. Er erlebt die in den kleinen Gedichten vermittelten Gefühle mit, die ihm sonst vielleicht gar nicht entsprechen.

Die Verschiedenheit wird besonders dann auffällig, wenn die selbstverfassten Versionen der Lernenden mit deren Ideen und Affekten schon vorliegen. Die Leser haben sich zu dem Thema schon ihre eigenen Gedanken gemacht und diese zu Papier gebracht.

Man kann sie untereinander und mit dem Original vergleichen, jeder kann seine persönliche Welt der so anderen gegenüber begreifen und der andere/n als andere erkennen. Zusätzliche landeskundliche Informationen helfen dann, Einzelheiten besser zu verstehen und einzuordnen. Es entwickelt sich so interkulturelle literarische Reflexion ohne dietyischen, ganz kognitiv bestimmten Fragen des Lehrens zum literarischen oder sachlichen Text. Dahin zu kommen, und sie es in ganz

bescheidenem Rahmen, ist ein Ziel, das mir mit dem literarischen Vorlagen mein Generation, zu persönlichen Vorstellungen und/oder auch die eventuellen Übereinstimmungen, die kulturbedingten anderen Inhalte, lassen sich über affektive und reflektierende Rezeption nach dem Selberschreiben erfahren und erkennen.

In diesem Fall scheint aber das Selberschreiben nur Mittel zum Zweck zu sein. Das ist es nicht. Primär geht es mir dabei um das freie Schreiben, Aufschreiben und Ausdrücken eigener Gedanken in der Fremdsprache. Die Vorlage ist dann nur Struktur und Themenangebot, eine Anregung, die keine Verbindlichkeit für die Schreiber besitzt.

Wozu dann überhaupt eine Vorlage?

Selbstverständlich kann man auch ohne Vorlage literarische Texte schreiben. Bei den ersten Versuchen stößt man aber mit diesem Vorschlag häufig auf Abwehr. Das ist wohl so zu erklären: Eine völlig freie Themenwahl ist eine ganz ungewohnte Angelegenheit, die Unsicherheit bewirken kann. Sie wird

Verstärkt durch die Angst, mit der für freies Schreiben unzureichend beherrschten fremden Sprache zu viele Fehler zu machen. Eine weitere Rolle spielt noch verstärken zu können.

Eine Textvorlage, auch eine lückenhafte, kann eine motivierende Hilfe für den Anfang werden, wenn mit ihr eine Spielregel ohne Zwang aufgestellt wird. Erfahrungsgemäß laden die Vorlagen die Lernenden oft ein, habe aus der Vorlage auszuberechnen.

Es gibt eine Reihe von Möglichkeiten, mit Textvorlagen Schülerinnen und Schüler zum Selbstschreiben zu motivieren:

- Man kann ein Jugendgedicht auch zunächst lesen und dann umschreiben, z. B. inhaltlich umkehren, komisch gestalten und damit die eigene Position zum Thema vermitteln.
- Man kann ein Jugendgedicht in die einzelnen Verse zerschneiden und von den Lernenden zusammensetzen lassen. Das ist besonders spannend, wenn es mehrere Möglichkeiten gibt, die den Sinn modifizieren. Dabei entstehen verschiedene Varianten ohne Schreibaufwand.

- Man kann auch ein Gedicht ohne Lücken bis zu einer geeigneten Stelle geben und dann weiterschreiben lassen, so wie die Lehrerin Ute D. es mit dem Gedicht „Laufen“ gemacht hat.

- Man kann von einem Gedicht lediglich die Struktur übernehmen und diese

Esst Arbeit mit Spaß,

weil eigene Themen

und Ideen im

Vordergrund

Stehen.

Beim Schreiben zu einem anderen Thema als formale Grundlage nutzen.

- Man kann ganz ähnliches auch mit strukturell vertrauten Prosatexten machen lassen⁶.

Warum gerade Gedichte im

Fremdes persönlicher Anliegen und Phantasien nachgewiesen. Liegen und Phantasien nachgewiesen. Das gilt jedenfalls in der Muttersprache für kleine Kinder, die sprechen lernen, für Kinder im Vorschulalter und für

⁶

Jugendliche⁷. Aber durchaus auch für Erwachsene, wie noch die albernsten Werbe-rund Wahlslogans zeigen.

Seit einigen Jahren vermehren sich unter anderem in der Bundesrepublik Deutschland sogenannte Schreibwerkstätten, in denen Erwachsene nichtprofessionell und ohne hohe Qualitätsansprüche literarische Texte schreiben. Auch ausländische Autoren kommen in der Fremdsprache Deutsch zu Wort, ihre Werke werden immer zahlreicher veröffentlicht.

Die Jugendforschung der 80er Jahre hat unter anderem ergeben, dass Jugendliche. Die schreiben, mit Vorliebe Poesie verfassen und für Wettbewerbe und Publikation einschicken.

Mit einer allgemein menschlichen Motivation, eigene wichtige Anliegen spielerisch formend zur Sprache zu branden, kann man sicher rechnen⁸, auch im Bereich der Fremdsprachen, wo sich, wie jeder erfahren hat, mit weniger Hemmenden Persönliches aussagen lässt. Die Unterrichtserfahrungen bestätigen das sowohl aus der Lehrer- als auch aus der Schületperspektive.

⁷

⁸

Gerade in der Fremdsprache werden die ersten Versuche mit dem Schreiben von kleinen Gedachten nach Vorlagen als Erfolg erlebt, dass die Motivation stärker wird als alle erwähnten anfänglichen Widerstände. Die Lernenden und befürworten das freie Schreiben im Unterschied zum gelenkten als gegenseitige Ergänzung: Das Selberschreiben ist etwas Besonderes im Alltag des systematischen Fremdsprachenunterrichts, es weicht von der täglichen Pflichtübung ab.

Es ist Arbeit mit Spaß, weil eigene Themen und Ideen im Vordergrund stehen und die fremde Sprache wirklich zum Ausdrucksmittel wird. Die Lernenden suchen selbständig nach dem Wort für ihren Einfall, lernen Grammatik und Vokabular nach Bedarf und nicht nach vorgeschriebener Progression. Es entsteht ein eigenständiges kleines Werk statt einer erfüllten Aufgabe, entsprechend gehen die Schüler damit um: Sie bemühen sich, es schön darzubieten, nicht nur phonetisch korrekt. An der Neugier ihres Publikums erfahren sie, dass der Inhalt und die Verständlichkeit mehr zählen als die Richtigkeit.

Persönliches ist interessant und erwünscht, nicht die Harm. Abweichungen von der Erwartung und Verschiedenartigkeit werden zum Gesprächsanlass, nicht die Frage nach dem richtigen oder falschen Satz. Witzige Einfälle sind beliebt, ja werden überhaupt möglich und tauchen häufig auf. Korrektur wird zur echten Verbesserung, inhaltlich wie formal.

Die neu geschriebenen Werke legen die Teilnehmer nicht wie korrigierte und zensierte Übungen achtlos beiseite, sie bekommen vielmehr noch mehr Geltung durch eine eventuelle gesammelte Ausgabe für andere Lerngruppen oder durch eine Vortrag vor wirklichem Publikum. Die Lernenden erfahren, dass sie schon etwas mit dem Gelernten anfangen und fertig bringen können.

Wie kann man das erreichen?

Ob die Lernenden nach einer Gedichtvorlage schreiben oder aber ob sie ganz frei zu einem selbstgewählten Thema allein oder in Gruppen ein Gedicht verfassen, wichtig ist ist jedem Fall für sie, die genau zu ihren Ideen passenden fremdsprachigen Ausdrücke zu finden. Einfach draufloszuschreiben fällt auch Fortgeschrittenen schwer

und nimmt ihnen leicht den Mut, überhaupt anzufangen. Deshalb sollte man Zeit für eine Vorbereitung auf das eigentliche Schreiben und spielerische Formgeben lassen. Das Verfahren, das ich dafür aus dem sogenannten *Clustering* auf den Fremdsprachenunterricht übertrage, bestehe, etwas verkürzt, aus drei Schritten⁹:

9

- Verwendet möglichst alle selbst gefundenen Ausdrücke.
- Fügt möglichst wenige/viele andere Wörter /so viele, wie ihr wollt, hinzu.
- Ihr braucht keine vollständigen Sätze zu bilden.
- Je nach Spielregeln erhalten Sie verschieden geartete Texte. Lässt man die Schreibenden nämlich nicht beliebig mit dem Vokabular umgehen, dann bemühen sie sich, das Vorhandene anzuordnen, um es zu einem einheitlichen Ganzen zu machen. Das hat den im Fremdsprachenunterricht erheblichen Vorteil, dass die Lernenden kaum noch Fehler machen (können).

Ein Beispiel: Aus einengen der folgenden Assoziationen zum Begriffspaar MENSCHN – BETON
 autoahn - Brücke – Hochhaus – Terrasse – Haus – Balkon
 – Stadt – Zahn – Sicherheit – Stauwerk – Manhattan –
 Kunst - Glas – Kran – Kirche – Quaderstein – formten
 Schüler in Frankreich dieses Gedicht¹⁰.

Weitere Formhilfen sind die schon erwähnten, bei deutschen Jugendlichen so beliebten Anaphern. Man kann

¹⁰

das Clusterhema als Titel und passende Strukturierungen als Anregung zur Wahl stellen und/oder eigene finden lassen:

Auch diese Angebote sind nicht verbindlich, jeder Einfall zur Formgebung ist interessant, auch der, lieber die Textsorte Gedicht zu verlassen und einen sachlicheren Text zu schreiben. Auf die se Weise lassen sich gerade unter schiede zwischen den Textsorten leicht erkennen.

Schlussfolgerungen

Mit solch einem spielerischen Verfahren können Lernende bereits nach einem halben Jahr selbst Texte verfassen, vortragen, vergleichen und dabei einander besser kennenlernen. Es gibt Möglichkeiten, die fremde Sprache von Anfang an auch als literarische kennenzulernen und zu handhaben: Die Lernenden können mit den ersten Begriffen der für alltägliche Kommunikation gemachten Lehrbuchtexte konkrete Gedichte gestalten und die Fülle von Bedeutungen, die durch die Form entstehen, vermitteln¹¹.

11

Entscheidend ist, dass ihnen nicht erst als Fortgeschrittenen Literatur „anvertraut“ wird. Sie können auch als Anfänger einfache Gedichte lesen und selbst schreiben und damit ihre Erfahrungen mit der fremden Sprache erweitern. Sie gehen selbständig damit um, sie verknüpfen ihre Affekte mit den entsprechenden Wörtern und machen sich so die Sprache zu eigen.

Anmerkungen

1 aus: MUSENALP MAGAZIN, Nr1, Winter 1988/89, S. 17.

Zentrum Musenalp, Ch-6385 Nieder rickenbach

2 ebd. S.22.

3 Der Begriff „Literatur“ ist hier nicht „hoher“ Literatur zu verwechseln. Es geht um Absetzen von Alltagssprachgebrauch, um Absätze von geformter Sprache, die die Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland als Gedichte begreifen und die keine Ansprüche auf hohe Qualität stellen.

4 In diesem Magazin aus der Schweiz (s. o.) werden unzensiert und ohne Qualitätsauswahl alle von Jugendlichen eingeschickten Texte und Fotos veröffentlicht.

5 vgl. u. a. Jugenwerk der Deutschen Shell (Hg.):

Jugend vom Umtausch ausgeschlossen. Eine Generation stellt sich vor. Hamburg 1984, rororo Panther 5555.

6 Über Versuche und Erfahrungen mit dem Selber schreiben von Gedichten und Prosatexten habe ich ausführlich in dem gerade erschienenen Buch „Nachwuchspoeten“ berichtet (vgl. Anm -10).

7 s. Peter Rühmkorf: Ager- ager zaurzaurim. Zur Naturgeschichte des Reims und der menschlichen Anklangsnerven. Hamburg 1981.

8 ebd.

9 s. dazu: Rico, Gabriele L.: Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Garantiert schreiben leeren. – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Hamburg 1984.

10 aus: I. Mummelt: Nachwuchspoeten. Goethe Institut/Verlag Klett Edition Deutsch (Edition Goethe) München 1989, Kap. 4.

11 ebd.

Auch Las Samartinho, Mitarbeiterin

im portugiesischen

Erziehungsministerium, hat ihre

Schüler im Deutsch-rund

Englischunterricht zum Selber-

schreiben von literarischreibenschen Texten

motiviert. Ihre ganz persönliche

Stellungnahme zeigt nicht

nur, dass „es geht“, sondern dass

es auch Freude macht.

***FREMSPRACHE DEUTSCH wird
Gern auch weiterhin praktische
Ergebnisse und persönliche Stellungnahmen
aus der Unterrichtsarbeit vorstellen.***

Voraussetzungen

1. Meine pädagogische Erfahrung geht, würde ich sagen, von zwei Dingen aus: Liebe und Poesie. Die Idee ist eigentlich ganz einfach und gerade deshalb für mich sehr faszinierend: ein Herzstück des menschlichen Lederns und eine seiner Ausdrucksformen werden zum tragenden Unterrichtsprinzip gemacht.

Fremdsprachenunterricht, und dazu noch Deutsch, wird über Gefühle realisiert, die nicht nur motivieren, sondern sogar in eine Unterrichtsmethode einbezogen werden.

Was wäre dazu erforderlich? Auch dies erscheint zunächst sehr einfach: der Mensch Lehrer oder Lehrerin legt den Menschen nicht in der Garderobe ab, bevor er durch die Klassentür tritt.

Mehr als das, er begibt sich in die Klauen der Schüler, indem er seine ganze Verletzlichkeit, seine Sensibilität als

Mensch zu erkennen gibt. Die eigenen Gedichte verschwinden nicht in der Schreiblede sondern werden den Schülern angeboten, die Lehrerseele ist allen Blicken preisgegeben. Auch die Gedichte der deutschen (und englischen) Schüler-Dichter.

2. Es sind portugiesische Schüler, das muss man beachten.

Ob Gleiches auch mit deutschen oder anderen Schülern funktioniert, ist nicht sicher.

3. Vielleicht wird in der so entstandenen Lyrik zuviel gelitten, vielleicht aber möchten wir unser Leid endlich offen bekennen können, damit es Teil von uns wird.

Wie es gemacht wird

Am Anfang jedes Schuljahres haben meine Schüler ein paar Unterrichtsstunden über die deutsche (und englische) Kultur. Entweder auf portugiesisch (und auf englisch) Dichtern, Komponisten, Malern und Philosophen an die Tafel, die die Schüler am Unterrichtsende auf Fotokopien mit nach Hause bekommen. Die Zitate sind Gedanken für jede Woche (auch fürs Leben!) und ganz unabhängig von den Themen der verschiedenen Einheiten.

Ab und zu bekommen meine Schüler auch ein paar meiner Gedichte. Damit möchte ich ihnen zeigen, dass, es ten.

Viele meine Schüler haben dann auch selbst etwas Schönes gedichtet. Entweder auf deutsch oder auf englisch.

Ein deutsches Beispiel dazu (entstanden nach einer Unterrichtseinheit über das Gedicht von Goethe „Nähe des Geliebten“):

Liebe ohne Geliebten

Die Sonne scheint.

Die Welle steigt.

Ich danke an dich.

Wenn alles schweigt.

Wo bist du,

Meine Liebe?

Verloren in deiner Traurigkeit?

Ich weiß nicht,

Wer du bist.

Kenne nicht

*Deine Augenfarbe.
Sie singt vielleicht
So schwarz
Wie meine Einsamkeit
Oder so grau
Wie ein Regentag,
an dem ich am Fenster
Warte und warte ...*

Carlos manuell dos Santos Oliveira,
12. Schuljahr, 3. Jahr Deutschunterricht

Ich bin der Meinung und davon fest überzeugt, dass es
sind lohnt, mit Schülern Lyrik in der Fremdsprache zu
versuchen und zu erleben!

Wer von Euch, liebe Kolleginnen und Kollegin,
möchte mit mir austauschen!

An der niederländischen Gesamtschule in Lelystad
schreiben Schüler schon in der 2. und 3. Klasse (12 bis 15
Jahre alt, 3 Stunden Deutsch in der Woche) deutschen,
italienischen oder dänischen Schülern Briefe. Diese Idee
der Klassenkorrespondenz stammt von dem französischen

Pädagogen Freinet. Carel van den Burg und Kor Melief haben ihre Erfahrungen in einem ausführlichen Bericht in den Niederlanden veröffentlicht. Der folgende Beitrag stellt eine gekürzte Überarbeitung dar. Er zeigt, dass Schüler schon nach zwei Monaten Deutschunterricht Briefe schreiben können - nicht fehlerfrei, aber mit Vergnügen und Erfolg.

KLASSENKORRESPONDENZ

Warum

Klassenkorrespondenz?

Über Klassenkorrespondenz sind schon viele Berichte erschienen. In den Niederlanden hat die Arbeitsgruppe „Deutsch macht Spaß“ eine Broschüre mit Schülern aus anderen Ländern herausgebracht.

Das starke Interesse für dieses Thema ist unseres Erachtens gerechtfertigt. Briefe schreiben im Fremdsprachenunterricht ist motivierend und spannend und es wird auch sehr viel dabeigelernt.

Die Schüler hadern ein klares *kommunikatives Ziel* : Sie wollen verstehen, was der Briefpartner schreibt, und sie wollen von ihm verstanden werden. Für die Schüler ist die Fremdsprache dann nicht nur ein Fach neben vielen anderen, sondern sie erfahren, dass, die Fremdsprache ihnen die Möglichkeit gibt, direkt mit anderen zu kommunizieren. Die Fremdsprache wird wirklich zum Kommunikationsmittel. Im „normalen“ Fremdsprachenunterricht wird dies im Allgemeinen nur sehr mühsam erreicht.

Vorurteile werden kritisch betrachtet. Die allgemeinen

spannend

lehrreich

motivierend

von Kor Melief

Urteile über Deutsche, Engländer oder Italiener werden im Kontakt mit Gleichaltrigen besprochen und überprüft. Briefe und Gruppenarbeiten können viele Informationen über das Leben im Ausland geben.

Nicht das Lehrwerk oder der Lehrer, sondern die Jugendlichen selbst bestimmen, was über das Ausland gelernt wird. Schüler informieren sich gegenseitig über ihr Land. Oft wird dabei auch Jugend-rund Umgangssprache und Dialekt verwendet. Erlebte Landeskunde im eigenen Land! Gleichzeitig werden die Schüler sich *kritischer mit dem eigenen Land* beschäftigen. Sie müssen Informationen sammeln und bearbeiten, so dass sie für die Briefpartner deutlich und zugänglich sind.

Dass Lese- und Schreibfertigkeit geübt werden, ist klar, aber auch Gesprächsfertigkeit kann in Strukturübungen, Klassengesprächen und beim Herstellen von Audio- oder Videobändern geübt werden.

Die Schüler lernen ihre *Arbeit planen*. Sie müssen in der Gruppenarbeit Verabredungen treffen und diese einhalten. In vielen Ländern müssen die Schüler für Abschlussprüfungen einen persönlichen Brief schreiben. Diese Fertigkeit wird auf diese Weise schon früh geübt.

Viele Gründe also, Klapsen Korrespondenz zum Bestandteil Deutschunterrichts zu machen.

Wann anfangen?

Unserer Meinung nach kann schon sehr früh mit der Korrespondenz angefangen werden. Erfahrungen von anderen bestätigen dies. In den ersten zwei Monaten des Deutschunterrichts wird das Thema *sich vorstellen, über andere erzählen* behandelt (ich heiße, meine Hobbys sind, er wohnt in, Alter ist usw.). Im Oktober kann dann der erste Brief geschrieben werden. Als Gruppenarbeit machen die Schüler

Original-Beispiele aus Ielystad

Sich selbst kurz vor. Wir machten die Erfahrung, dass es besser ist, in dieser Phase noch keine Fotos mitzuschicken, weil das die Wahl eines Briefpartners erschweren kann („Schreib du mal mit dem, der sieht genau so doof aus“).

Vor dem Schreiben können die benötigten Strukturen im Kreisgespräch wiederholt werden.

Der Briefaufbau ist noch frei,
erst beim nächsten Brief werden dafür Hilfen geboten.

Es ist ein großer Vorteil, wenn man schon im ersten Jahr mit der Korrespondenz anfängt: Der Unterricht ist von Anfang an kommunikativ. Die Angst der Schüler, in der Kommunikation zu scheitern, wird durch die Antwort des Briefpartners genommen.

*Damit
Jeder weiß,
was er
schreiben
soll, haben
die Briefe
und
Gruppen-
arbeiten
immer ein
bestimmtes
Thema.*

Die Themen werden mit den Schülern besprochen. Die meisten Lehrwerke bieten Themen, die an die Erlebniswelt der Schüler anschließen. Die Themen der Klassenkorrespondenz können sich nach diesen Themen

richten. Jeder Brief und jede Gruppenarbeit hat ein Thema. Dadurch wird verhindert, dass die Schüler bald nicht mehr wissen, was sie schreiben sollen oder Themen wählen, die ihr sprachliches Können übersteigen. Von Schülern selbst eingebrachte Themen können selbstverständlich auch behandelt werden. Der Lehrer muss dann darauf achten, dass die Schüler sprachlich in der Lage sind, mit so einem Thema zu arbeiten. Einige Anregungen: Popstars und Sportidole, die Schule, meine Familie, meine Ferienreise, unsere Stadt, Freizeitbeschäftigung, die Klassenfahrt, Weihnachtskarten (selber machen und an die Familie des Briefpartners schicken) usw.

Korrespondenz mit

Muttersprachlern?

Wie am Anfang schon erwähnt, korrespondieren wir mit deutschen, dänischen und Zunächstersheint es natürlich sinnvoll, mit Muttersprachlern hat auch Vorteile. Es gibt drei Möglichkeiten:

- Klassenkorrespondenz und Schüleraustausch
- Klassenkorrespondenz mit Muttersprachlern

- Klassenkorrespondenz mit Deutschlernern

Mit Blick auf die Möglichkeit, ein deutschsprachiges Land zu besuchen, ist ein Schüleraustausch mit einer deutschen Klasse am günstigsten, obwohl ich mir vorstellen kann, dass ein Austausch mit Deutschlernenden aus einem anderen Land mit der Verständigungssprache Deutsch auch sehr attraktiv und spannend sein kann.

Vor allen bei Anfängern kann es günstig sein, mit Schülern zu korrespondieren, die auch Deutsch als Fremdsprache lernen: Zu große Unterschiede in der Sprachfertigkeit werden vermieden, und die Themen sind leichter mit der Partnerklasse zu vereinbaren. Es gibt auch Nachteile: Elemente wie Landeskunde und Jugend-rund Umgangssprache fallen aus. Die Briefe der Partnerklasse bieten weniger Möglichkeiten, sie als Beispielmateriale zu verwenden.

In vielen Schulen sind die Klassen nur ein Jahr zusammen; die Klassen werden im zweiten Lernjahr neu zusammengestellt. Dann empfiehlt es sich, im ersten Jahr mit einer Klasse, die Deutsch nicht als Muttersprache hat,

zu korrespondieren. Im dann einen Briefaustausch mit einer deutschsprachigen Klasse beginnen.

Gibt es die Möglichkeit, einen Schüleraustausch durchzuführen, so können wir das nur empfehlen. Die Organisation kostet zwar viel Zeit (z. B. muss man vorher die Partnerschule besuchen), die Resultate sind aber sehr ermutigend.

Organisation

In einem Schuljahr können ungefähr bis sechs Gruppenarbeiten gemacht werden. Eine Runde dauert ungefähr vier Unterrichtsstunden. In der Zwischenzeit kann mit dem Lehrwerk gearbeitet werden, und die Schüler werden auf das neue Thema vorbereitet.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, das Schreiben zu gestalten. Die Schüler können individuell arbeiten, Gruppen können miteinander schreiben, und auch eine Mischform ist möglich. Wir bevorzugen eine bearbeiten die Schüler ein Thema. Sie schreiben auch persönliche Briefe. Das Ganze braucht nicht auf das geschriebene Wort beschränkt zu bleiben. Auch Hör- oder

Videokassetten, Fotos kleine Geschenke, Poster, Süßigkeiten usw. können mitgeschickt werden.

Probleme

Wir machten die Erfahrung, dass bei den Briefprojekten immer wieder kleine Probleme auftauchen, von denen die meisten jedoch einfach zu beseitigen sind.

Nicht alle Schüler wollen mit machen. Die meisten Schüler sind von der Idee, mit ausländischen Jugendlichen zu korrespondieren, begeistert, einige haben jedoch Angst. Bei der Gruppenarbeit können diese Schüler auf jeden Fall mitmachen. Das ist die Schreibangst meist verschwunden.

- *„Man muss wirklich alles im Wörterbuch nachschlagen!“* Das sagen Schüler, die zuerst in der Muttersprache schreiben und dann versuchen, das Geschriebene zu übersetzen. Die Schüler müssen dazu angeregt werden, direkt in der Fremdsprache zu schreiben.

Auch kann das Thema zu schwierig oder nicht gut vorbereitet sein.

- *Die Schüler machen viele Fehler.* Die persönlichen Briefe werden nur korrigiert, wenn die Schüler darum bitten. Die Gruppenarbeiten werden so korrigiert, dass sie für die Partnerklasse verständlich sind. Immer wieder vorkommende Fehler können später aufgearbeitet werden. Wir sind der Meinung, dass zu viel Korrigieren schädlich ist: Die Motivation wird gehemmt, und die Schüler werden Angst haben, Fehler zu

Auch

Hör- oder

Video-

Kassetten

Fotos,

kleine

Geschenke,

Poster,

Süßigkeiten

Usw., können

Schickt

Werden.

Übrigens:

FREMDSPRACHE

DEUTSCH hilft

Gerne bei der

Suche nach

Partnerklassen.

Schreiben Sie

uns!

Machen. Stören die Fehler die Kommunikation nicht, dann ist Korrektur auch nicht nötig.

- *Die Partnerklasse antwortet nicht wie erwartet.* Es gibt z. B. keine Gruppenarbeiten oder nicht jeder Schüler bekommt einen Brief. Es ist sehr wichtig, mit dem Kollegen der Partnerschule zu verabreden, wie oft und über welches Thema geschrieben wird der einen Klasse mehr Schüler sind als in der anderen. Vielen gerne zwei Briefpartnern.

Beurteilung

Als Lehrer hat man bei diesen Projekten eine andere Aufgabe als in den „normalen“ Deutschstunden. Schüler. Die wenig schreiben, müssen angeregt werden, etwas

mehr zu tun. Hilfe ist mal hier, mal dort nötig. Schüler werden zeichnen usw. In den Gruppen kann die Verteilung der Arbeit manchmal Schwierigkeiten bereiten. Das alles muss während der Arbeit besprochen werden. In dieser Projektbegleitung ist schon die Beurteilung durch den Lehrer enthalten. Nach der Arbeit können die Gruppenarbeiten im Plenum besprochen werden. Mögliche Punkte: Was haben die Schüler gelernt? Was kann das nächste Mal anders gemacht werden? Was ging gut, was weniger gut? Hat es Spaß gemacht? Wie beurteilen die Schüler die Arbeit der anderen Gruppen? Diese Klassengespräche, das hat die Erfahrung gezeigt, sind immer sehr lebhaft.

Schlussbemerkung

Die Deutschstunde wird anders: Lebhafter, turbulenter, weniger vorab bestimmt. Die Schüler arbeiten motivierter und offensichtlich mit mehr Spaß. Auch wenn es geklingelt hat, bleiben einige noch, „weil es fast fertig ist“. Unserer Meinung nach müsste jede Klasse im Anfangsunterricht ein Korrespondenzprojekt haben. Versuchen Sie es mal!

Gerhard Neuner zeigt Übungen aus den regionalen Adaptionen des Lehrwerks „Deutsch Konkret“, die für die ersten 100 Stunden Deutschunterricht gedacht sind. Damit möchte er die Lehrer dazu ermutigen, schon in den ersten Monaten des Deutschunterrichts mit den Schülern zu schreiben und auch selbst Übungen zu entwerfen. Der Verfasser, der an der Universität Kassel arbeitet, hat dies selbst in der Lehrerfortbildung in vielen Ländern ausprobiert.

Schreiben im Anfangsunterricht konzentriert sich oft auf das *reproduzierende* Schreiben (Nachschreiben; Abschreiben). Dafür gibt es gute Gründe: das schriftliche und besprochen wurde, trägt sicher dazu bei, dass sich die Schüler *ohne Zeitdruck* korrekte sprachliche Formen einprägen können (zum Beispiel Rechtschreibung von Wörtern, Endkunden, Satzkonstruktionen), dass sie von den Vorlagen präzise Formulierungen aufnehmen und sich intensiv mit der Gestaltung bestimmter schriftlicher Textsorten (zum Beispiel Brief) auseinandersetzen.

Wenn man die Schüler aber nur zu reproduzierendem Schreiben anleitet, werden die schriftlichen Aufgaben schnell langweilig. Was schwerer wiegt: Es besteht die Gefahr, dass sich die Schüler beim Schreiben in der Fremdsprache nur noch auf die Korrektheit der Wörter und Sätze konzentrieren und dass dabei spielerische Entfaltung und das kreative Experimentieren mit der fremden Sprache zu kurz kommen. Es ist richtig, dass im Anfangsunterricht mit jüngeren Schülerinnen und Schülern Schreiben vor allen der Sicherung des Lernerfolgs dient. Schreibenlernen muss aber nicht zu einer langweiligen Pflichtübung verkümmern! Schriftliche Aufgaben sollten deshalb so angelegt sein, dass sie einerseits die Phantasie und Vorstellungskraft der Schüler anregen, andererseits aber sprachlich Halt und Führung bieten.

Im Folgenden habe ich einige Übungen zusammengestellt, die von Kolleginnen und Kollegen verschiedener Länder bei der regionalen Adaption eines Lehrwerks entwickelt wurden*. Sie werden alle in den

ersten 100 Stunden Deutschunterricht eingesetzt. Sie beziehen sich auf:

a) Wortschatzarbeit

b) Das Thema „Schule“

c) Das Thema „Selbstdarstellung“: Ich und meine Welt

Mich hat beeindruckt, mit wie viel Phantasie diese Übungen an sich trockenen Lernstoff interessant machen. Die Übungen sehen als gedrucktes Lehrmaterial perfekt aus. Im Urzustand waren sie aber alle einmal auf handgeschriebenen Arbeitsblättern zu finden! Probieren Sie sie aus – und entwerfen Sie doch selbst einmal für ihre Klasse „attraktiv verpackte“ Schreib-Übungen nach diesen Vorlagen!

Vom gelenkten Zum selbständigen

Übungsabfolgen bei der Entwicklung von Schreibfertigkeit

**Die Verfasserin berichte
über Übungen, die sie
selbst in einer polnischen
Oberschulklasse
Ausprobiert hat, und zwar
Mit Anfängerinnen in der
26. Deutschstunde.
Grundlage ist eine
Lehrbucheinheit
„Der Alltag eines Schülers“
aus dem polnischen
Deutschlehrbuch
„Deutsch mal anders“**

**von W. Pfeiffer,
M. Drazynska-Dija und
Cz. Karolak.**

**Dabei geht es in diesem
Frühen Stadium um
Vorbereitung von
Kommunikation, wobei das
Schreiben mehrere
Aufgaben hat: Festigung
der Grammatik, Vertiefung
des Wortschatzes und
-in Vorbereitung des
Sprechens – auch die
allmähliche Entwicklung
eigener Gedanken
in deutscher Sprache**

Die auf einer frühen Sprachlernstufe stark rezeptiv-reproduktiven Übungen sollten allmählich in produktive Übungen erfolgt schneller, wenn die schriftlichen

Übenden im Unterricht durch interessante schriftliche Hausaufgaben unterstützt und ergänzt werden.

Die Entwicklung des Schreibens verläuft auf dieser Stufe von einzelner Wort über den Satz zum Text. Die einzelnen Wörter, meistens in Form von Assoziogrammen, werden von den Schülern spontan angegeben. Um bei einem konkreten Beispiel zu bleiben, verfolgen wir den Aufbau schriftlicher Übungen in einer Unterrichtsstunde zum Thema „Der Alltag eines Schülers/ einer Schülerin“.

a) Vorbereitende Übungen

Assoziogramm: „Mein Alltag“

Die den Schülerinnen und Schülern schon bekannten Tätigkeiten werden auf deutsch angegeben; die unbekanntes werden in der Lehrer schreibt die deutsche Entsprechung an die Tafel. Von der Tafel übertragen dann die Schüler die Tätigkeiten in ihre Hefte.

b) Aufbauübung

Diese Übung wird von Lehrer vorbereitet. Er verteilt Zettel, auf denen einzelne vollständige Sätze stehen.

Diese Sätze enthalten die schon eingeführten Zeitangaben, Tageszeiten und die Personalpronomen:

*Der Alltag meines Bruders/meiner Schwester. Unser/
Euer Alltag. Mein Bruder ist Schüler.*

SCHREIBEN

Von Maria Drazynska - Deja

Mein Bruder

Jeden Tag steht er um 6.00 Uhr auf. Er wäscht, zieht sich an und frühstückt. Nach dem Frühstück geht er in die Schule. In der Schule ist er der ganze Vormittag. Nach der Schule geht er nach Hause. Zu Hause isst er zu Mittag. Er hilft der Mutter und macht seine Hausaufgaben. Dann liest er Bücher. Gegen 19 Uhr isst die Familie das Abendbrot. Nach dem Abendbrot sieht mein Bruder noch etwas fern. Um 21.00 Uhr geht er schlafen.

Meine Schwester ist Schülern. Wir sind Schüler. Ihr sind Schüler.

Die einzelnen Sätze (jeweils in einer anderen Person) werden in Gruppenarbeit nach der logischen Reihenfolge geordnet und in die Hefte eingetragen. Die Übung ist stark reproduktiv. (Textbeispiel im Kasten oder)

Die Übung a) und b) werden in einer Unterrichtsstunde durchgeführt.

c) Strukturierende Übung

Als Hausaufgabe bekommen die Schüler eine strukturierende Übung, die darauf beruht, ein Bild, beziehungsweise eine Bildergeschichte zu beschreiben. Die zu beschreiben die grünen Tätigkeiten. Diese Übung hat schon einen produktiven Charakter.

d) Simulationsübung

Eine Simulationsübung kann in der nächsten oder übernächsten Unterrichtsstunde in Form eines Spiels durchgeführt werden. In Gruppen Lassen wir einen Zettel kreisen, auf den die Antworten eintragen:

- Wann beginnt dein Alltag?
- Leider um 6.00 Uhr!
- Ich stehe um 6.00 Uhr. auf.

- Und was machst du?
- Ich wasche mich, ziehe mich an und frühstücke ...

Usw. der Reihe nach, bis der Alltag beschrieben ist. Zum Schluss werden die Dialoge vorgelesen und -falls nötig – von Lehrer korrigiert.

In der hier beschriebenen Übungsreihe wird auch eine andere Funktion schriftlicher Übungen deutlich: Die Grammatik wird gefestigt, indem wir die Konjugationsformen der Verben bewusst gebrauchen lassen: ich stehe auf, du stehst auf, er/ sie/ es ... usw. Dabei muss man vor allem die Satzgliedstellung im Deutschen beachten und den Gebrauch des Dativs – z. B. nach „wann“ vertieft, wenn wir die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, mit Hilfe des Wörterbuchs zu Hause eine das Thema ergänzende Wortliste aufzustellen, zum Beispiel: Was isst du zum Frühstück? Schreibe aus dem Wörterbuch einhege Vokabeln heraus. Wir erwarten solche neuen Wörter wie: das Ei, die Marmelade, der Honig, das Brot, das Brötchen etc.

Das Schreiben wird durch die Beschreibung eines Bildes bzw. einer Bildreihe (strukturierende Übung) vorbereitet.

Bessere Schüler kann man auf dieser Stufe dazu anregen, ihren Sonntag zu beschreiben. Wir machen daraus eine Übung zur Entwicklung des Schülerinnens und des Schülerinnens. Eine Gruppe von Schülern bereitet zu Hause eine Pantomimen – Darstellung zum Thema

„Mein Alltag“ vor (eine andere „Mein Sonntag“). Die Pantomime wird dann im Unterricht vorgeführt. Die Aufgabe der „Zuschauer“ besteht darin, die Vorführung zu beschreiben, die Aufgabe der Darstellerist es, die Beschreibungen mit ihrer Absicht zu konfrontieren.

Die in den schriftlichen Aufgaben auftretenden Fehler werden korrigiert. Sie sollten aber nicht das entscheidende Kriterium bei der Beurteilung der schriftlichen Äußerung der Schüler auf der Anfangsstufe sein. Viel wichtiger ist die Tatsache, dass die Lehrer sehr unterschiedliche schriftliche aufgaben stellen und die Schülerinnen und

Schüler dazu motivieren, auch siebts an der Entwicklung der Schreibfertigkeit zu arbeiten.

ab	daß
aber	dazu
acht	Deck
Akte	dein
alle	dem
als	den
also	denn
alt	der
am	derd
Amt	Dia
an	Diät
am	dich
arg	dick
arm	die
Arzt	dies
Ast	Ding
Atem	dir
Atom	doch
auch	Dock
auf	Dom
Auge	Dorf
aus	Dorn
Auto	dort
Axt	Dose
Baby	dran
Bach	Dren
Bad	drei
Bahn	du

bald	Duft
Ball	dumm
Band	Düne
Bank	dünn
bar	dürr
Bart	Ebbe
Bau	eben
Beet	echt
Bei	echt
Beil	Ecke
Beim	edel
Berg	egal
Bett	Ehe
Bier	eher
Bild	Ehre
bin	Ei
bis	Eid
biß	Eile
Biß	ein
Bist	eine
Blass	eins
Blau	Eis
Bloß	Elch
Blau	elf
Bloß	Ende
Blut	eng
Boot	Enge
Böse	Ente
Bote	er
Brei	Erbe
Buch	Erde

Bude	erst
Bug	es
Bund	Esel
Bunt	Etui
Burg	etwa
Büro	euer
Bus	ewing
Café	Exil
Chef	Fach
Chjr	Fall
Da	fand
Dach	Faß
Dame	fast
Damm	faul
Däne	Fee
Dank	feige
Dann	Feige
Dran	fein
Darf	Feld
Darm	fern
Das	fest

Schreiben lernen heißt immer auch, eine korrekte Rechtschreibung zu erlernen – aber wie macht man das? Im folgenden Beitrag sind einige praktische Hinweise zum Rechtschreibtraining zusammengestellt.

Muss man die Rechtschreibtraining eigens über oder prägt sie sich durch Gewöhnung mehr oder weniger von selbst ein? Chinesen, die Deutsch lernen, empfindende deutsche Orthographie gegenüber der englischen als „leicht“. Eine Deutschsicht von 2434 spontan geschriebenen Texten von Schülerinnen und Schülern, Studierenden und Kursteilnehmer zwischen 16 und 40 Jahren in Italien, Jugoslawien, Polen, Island, Portugal und der Westschweiz zeigte mir, dass die Hypothese gestattet ist, die Rechtschreibung entwickle sich gleichsam natürlich von anfänglicher Vereinfachung oder Übergeneralisierung über einhege hartnäckig immer wieder auftauchende Fehler hin zu einer durchweg recht zuverlässigen Orthographie nicht übergzubetonen, sie aber im Zusammenhang mit der Or!thoepie (der korrekten

Aussprache) und der Grammatik als Teil des Erwerbs-, Lern- und Selbstkontrollprozesses zu pflegen und einhege Grundprinzipien auch bewusst zu machen.

Wesentliches Prinzip der Rechtschreibung ist die im Vergleich zu anderen Sprachen relativ größere Übereinstimmung von Laut und Zeichen im Deutschen. Dabei kann die Kennzeichnung von Lautendurch Buchstaben im Anfangsunterricht durch weltweit bekannte Namen verdeutlicht werden (Beckenbauer, Volkswagen, Lindeberg, Steffi Graf, Grundig, Nixdorf, usw.); mit Landzeitwirkung lassen sich nach meinen Erfahrungen die Rechtschreibtraining am ehesten mit deutschen Wörtern mit bis zu vier Buchstaben lernen (acht, Bad, Bahn, Ecke, fünf, vier, Zelt usw.). Tägliche Kurzdiktate helfen dann, über das Rechtschreibtraining hinaus, Textschablonen für eigene Produktionen zu vermitteln.

Zwei Beispiele:

Ich habe Idee für die Welt. Kein Paar darf arm sein. Alle sind reich. Jede Frau ist eine Dame. Jeder Mann esst ein

*Herr. Alle haben ein Haus mit Park und Bad. Das wird
gibt sein: rein Hass, keine Gier nach Geld und Gut, kein
Geiz, keine Hast, nur Güte und Liebe. Jedes Wort ist
wahr, jeder Mann ist treu, jede Frau ist wie eine Rose:
voll Duft, edel und schön.*

*Ich habe meinen Floh lieb. Er lebt an mir, mit mir und
von mir. Wo er war, lässt er seine Male auf meinen Leib.
Mein Blut ist für ihn, was Bier für mich ist. Ich bin nie
ohne ihn. Nur im Bad tue ich ihn auf den Rand, denn er
ist nicht gern nass. Hab ich dann wieder Hemd und Hose
an, er schob auf meiner Haut und ich fächle den Biss.
Was wäre ich ohne Floh?*

Natürlich können die Schüler solche Texte auch aus der Wortliste selbst erstellen; das schafft Selbstvertrauen und Sicherheit, die sich bald auch auf die Schreibung komplexer Wortgebilde überträgt.

Zum Rechtschreibtraining gehört allerdings auch die Konzentration auf gewisse Regelmäßigkeiten in der deutschen Schrift spreche – am besten lassen sich diese

kontrastiv vor den Hinter Grund der jeweiligen Muttersprache üben.

Hier einhegen allgemeine Übungsempfehlungen:

Diese Konzentration auf morphologische Regelmäßigkeiten sollte jedoch immer wieder durch Kurzdiktate mit der Textebene verknüpft werden. Lustige Kurzdiktate sind bei jüngeren wie älteren Teilnehmern besonders beliebt:

Ludwig finden Freiet wichtig. Mit seiner Familie macht er sich oft sonntags auf den Weg und fährt mit dem Rad weitbinaus aus der Stadt.

An der Wand hängt ein Stich mit einer alten Kirche. Alles auf dem Bild ist scharf und exakt. Daran hat Ludwig sine Freude. Er spielt im Fußballtoto und hofft auf einen großen Gewinn. Mit diesem Geld würde er sich noch mehr alte Stiches kaufen

Ludwigs Freund beißt Heinrich. Heinrich steht jeden Morgen sehr früh auf, denn er ist Bäcker. Seine Hände sind sehr kräftig, denn mit iahen knetet er täglich Teig für Brot, Brötchen und Kuchen. Ludwig und Heinrichspielen gern Tennis zusammen, doch Ludwig verliert meist.

Wenn ich nur mit mir im Raum bin, habe ich Lust und sage mir: Sing ein Lied. Bald tönt mein Bass - nur für mich. Mein Bass ist nicht tief, aber laut. Die Arie ist aus Aida. Wer mich hört, hält mich nicht für einen Star. Der Mann über mir hat halt die Nase voll. Er Baut mit einem Stab an die Tür. Die Dame oben ist im Bad und hört mich. Sie mag meinen Bass und mich als Mann. Sie ist mein Echo. Ich höre gern ihr Lied. Nur ist der Mann über mir am Ende. Voll Wut haut er nun an die Tür. Sie hört auf. Aber ich hebe nun mit meiner Arie an. Mein Bass ist wie ein Jet, wie, eine Flut von Lärm. Die Dame ist hin. Doch der Mann ist nur noch ein Topf ganz voll Wut. Sein Pech!

Gute Welt

Der Mann soll wild und edel sein, die Frau soll lieb und jung sein, ein Kind soll brau und dick sein, das Haus muss groß und hell sein, so soll die heile Welt sein.

Da hier Probleme und Möglichkeiten des Rechtschreibtrainings nur angedeutet werden konnten, noch einige Literaturempfehlungen:

leib

Lift

Lila

Computer im Deutschunterricht – während dies für viele noch Zukunftsmusik ist, werden in manchen Ländern noch Zukunftsmusik schon Erfahrungen gesammelt. Der folgende Beitrag stützt sich auf Erfahrungen im Goethe -Institut Madrid, ist aber sicher auch für die Arbeit mit anderen Lerngruppen anregend. In diesem Beitrag geht es aber nicht um „programmiertes Lernen“, oder um Computerspiele. Der Rechner wird vielmehr als Textverarbeitungsmaschine genutzt, die es erlaubt, Wörter, Sätze, Absätze zu verbessern und zu variieren, die aber auch schnell einen fertigen Text liefert, dem man diese Arbeit nicht mehr ansieht.

S c h r e i b e n

Sucht man in der Fachliteratur nach methodisch-didaktischen Vorschlägen zum Training der Schreibkompetenz, so fällt auf, dass der Produktionsprozess geschriebener Sprache sich aufgrund

seiner Eigenheiten einer Didaktisierung weitgehend zu entziehen scheint. Methodische Ansätze bereiten die Textproduktion vor und setzen dann erst wieder beim fertigen Endprodukt ein, welches analysiert (kommentiert korrigiert, evaluiert) wird; in der eigentlichen Produktionsphase dagegen sind die Lernenden auf sich selbst gestellt. Schreiben ist in dieser Phase von Sprachlernprozess abgekoppelt, findet isoliert statt.

Diese Situation ist deshalb unbefriedigend, da ja Fehler, die während des Schreibens passieren, Produkte hochgradiger Reflexion seitens des Schreibens passieren, Produkte hochgradiger Reflexion seitens des Schreibens sind, wobei drei Faktoren zusammen spielen, die das Schreibprodukt ausmachen, nämlich das eigene Welt- bzw. Fachwissen, die Sprachkompetenz in der Ausgangssprache und das jeweilige Wissen über die Zielsprache. „Hochgradige Reflexion“ soll heißen: Die Schreier sind sich dessen, was sie schreiben, in größtem Maße bewusst, und sie werden notwendigerweise über weite Strecken überzeugt sein, sich im Gebrauch der Lexik wie in der Anwendung bestimmter Strukturen in

einer dem Schreibanlass angemessenen Weise auszudrücken. Dabei greifen sie ständig auf einen Wissensfundus über die Zielsprache zurück, der von ihnen selbst Momenten der Unsicherheit als mangelhaft empfunden wird. Das bedeutet, dass das Schreiben von Texten zunächst hinsichtlich des Lernziels – sich schriftlich adäquat in der Zielsprache ausdrücken zu können – zu einem für den Lernprozess eher ärgerlichen Feedback führt: Schwarz auf weiß steht der mit strukturellen, lexikalischen und strukturellen, lexikalischen und stilistischen Fehlern und Unangemessenheiten durchsetzte Text auf dem Papier und wird wieder und wieder durchgelesen, wobei sich – aus mangelnder Sprachkompetenz resultierende – falsche Formulierungen durch diese fatale „Rückkoppelung“ bestens im Kopf des Produzenten einprägen können.

Bei den traditionellen Verfahren, die Schreibfertigkeit zu trainieren, nämlich a) Textproduktion allein zu Hause oder b) in Gruppenarbeit im Unterricht, tauchen diese Unzulänglichkeiten nicht nur bei der Textproduktion auf:

auch die folgende Auswertung und Korrektur der Arbeiten ist unbefriedigend.

Computerunterstützten

Training

Der Schreibkompetenz

Von Michael Friedrich

Im Fall a)

- Ist in der Regel in einer Klasse mit zum Beispiel 20 Kurs teilnehmen (und mehr!) keine individuelle Nachbesprechung der Hausarbeiten mehr möglich.
- Liegen zwischen Texterstellung und korrigierter Rückgabe meistens mehrere Tage: Das korrigierende Feedback ist dann sehr relativ, weil der Kursteilnehmer nicht mehr wissen wird, welche gedanklichen Abläufe ihn bestimmte Fehler machen ließen.
- Wird der Lehrer in der Regel z.B. stilistische Unangemessenheiten nicht so ausführlich schriftlich kommentieren können, dass dem Autor des Textes diese wirklich bewusst werden.

Auch Fall b) – Gruppenarbeit – ist nicht zufriedenstellend. Hier haben Lehrerinnen und Lehrer zwar die Möglichkeit, direkten Einfluss zu nehmen, aber:

- Bei Gruppen von maximal vier Teilnehmern arbeiten zwei oder drei, die anderen hören nur zu – aus arbeitsökonomischen Gründen sind Zweier- oder Dreiergruppen jedoch selten.
- Korrekturen, die während des Schreibens von Lehrer in die der Gruppen eingebracht werden, stehen über und unter der Ursprungsfassung, machen diese oft unleserlich und meist erfolgt keine Reinschrift.
- Das Vorlesen der Gruppen Ergebnisse interessiert nur jeweils die Gruppe, die den Text verfasst hat; die Langeweile in der Klasse wächst im gleichen Masse, wie der Lehrer dieses oder jenes noch meint kommentieren zu müssen; daran ändert sich auch nichts, wenn man die Gruppenergebnisse auf Folien schreiben lässt.
- Die Niederschrift auf Transparent wird oft nicht fotokopiert und ausgeteilt, zumal häufig letzte Korrekturenwährend der Tageslichtprojektion vorgenommen werden müssen: Trotz der vielen Zeit, die

Gruppenarbeit in Anspruch nimmt, ist das Endprodukt nicht weiterzuverwenden - Aufwand und Ergebnis stehen in krassem Missverhältnis da kaum ein Lehrer sich zu einer Abschrift der Textproduktion aus fünf Gruppen mit der Schreibmaschine entscheiden wird.

Es bieten sich also Verfahren an, die es dem Lehrer erlauben, auf die Einfluss zu nehmen und diese zu steuern. Personalcomputer (PCs) mit einem Textverarbeitungsprogramm (auch Textprozessor genannt) leisten, ohne den Spaß an der Sache auszutreiben, nicht nur Abhilfe bei vielen der oben angesprochenen problematischen Punkte, sondern schaffen überhaupt erst zufriedenstellende Voraussetzungen zum *angstfreien und unverkrampften Umgang mit geschriebener Sprache innerhalb des Unterrichts*.

Die folgenden Beobachtungen, basierend auf Erfahrungen, die mit Textverarbeitung sowohl auf APPLE -lee- als auch IBM- kompatiblen Computern¹ in verschiedenen Kuren der Grundstufe II, Mittelstufe I sowie einem Sonderkurs Handelskorrespondenz seit 1987

1

gesammelt werden konnten, mögen helfen, diese These verständlich zu machen.

Ein Textverarbeitungsprogramm macht den Computer zur optimierten Schreibmaschine. Der Text, wie bei der Schreibmaschine über die Tastatur eingegeben, erscheint auf dem Bildschirm des Rechners. Im Gegensatz zu dem auf Papier geschriebenen Text bleibt der elektronisch erstellte jedoch „lebendig“: Er ist in jedem Moment veränderbar, verkürzbar. Problemlos können Sätze, Strukturen oder Rechtschreibfehler verbessert, Wörter, Satzteile oder ganze Absätze eingefügt oder umgestellt, ganze Textstücke gelöscht, herausgegriffen oder neu kombiniert werden.

In verschiedenen „Textfenstern“ lassen sich alternative Versionen des gleichen Textes erstellen, und die neueste Generation von Textverarbeitungsprogrammen mit Wörterbüchern, Rechtschreiben – Korrekturprogrammen etc., erweitert die aufgeführten Möglichkeiten noch um einiges mehr. Sind die Texte geschrieben, können sie auf Disketten zur weiteren Verwendung abgespeichert oder auf Papier ausgedruckt werden.

Für die Schüler ist es nicht notwendig, das Programm völlig zu beherrschen; die Erfahrung zeigt, dass die grundlegenden Editiertasten während des Schreibens – alle Kursteilnehmer waren (altersunabhängig!) nach den ersten paar Minuten in der Lage zu schreiben.

Das vertikale Schriftdisplay – der Bildschirm – sowie die deutlich lesbare Schrift ermöglichen es dem Lehrer, wesentlich mehr Gruppen zu betreuen, als dies normalerweise der Fall ist, da – ohne Notwendigkeit, sich in die Gruppe „hineinzubeugen“ – auf einen Blick zu sehen ist, was geschrieben wurde. In der Praxis hisst das, dass für die Phasen der Textproduktion acht bis zehn Zweiergruppen gebildet, die Texte also in Partnerarbeit erstellt werden können.

Da die Kursteilnehmer schnell merken, dass der elektronischer Text in seiner Veränderbarkeit völlig flexibel bleibt, fällt die leidige Schwellenangst vor dem weißen Papier weg: Man kann experimentieren, auch mal Nonsense „auf Papier“ bringen, Alternativen ausprobieren.

Wenn sicher der Lehrer mit dem benutzten Programm gut auskennt, werden seine Möglichkeiten, die

Textproduktion zu beeinflussen und zu steuern, durch die Eigenheit des elektronischen Textes, seine Beweglichkeit und Manipulierbarkeit außerordentlich gesteigert. Dadurch kann der Lehrer auch viel eher schon während des Schreibens mit den Schülern über form, Inhalt und Angemessenheit des schriftlichen Ausdrucks ausführlich reden. Dies beseitigt mehrere Probleme herkömmlicher Textproduktion:

- Die Korrekturen des Lehrers werden verständlich und leiten einen echten Lernprozess ein, weil Fehler jeder Art anschaulich in dem Moment, in dem sie passieren, berichtigt werden können.
- Der Text ist nach jeder Korrekturphase fehlerfrei, da nichts durchgestrichen, über den Text oder danebengeschrieben werden muss.
- Und schließlich Mangel an Interesse beim Auswerten der Gruppenergebnisse in der Klasse weg, da die Texte ausgedruckt und fotokopiert verteilt werden und *sogar als sauber vorliegendes Unterrichtsmaterial direkt weiterverwendet werden können!*

Obwohl sich Textverarbeitung schon aus diesen Gründen auf allen Unterrichtsstufen für die Textproduktion anbietet, ist der Computer besonders gut in Kursen einsetzbar, in denen.

- die Textproduktion im Vordergrund steht
- die Texte stilistisch und strukturell an Fachinhalte gebunden und somit stark typisierbar, schematisierbar und damit steuerbar sind (Textbaupläne usw.)
- Die Kursteilnehmer in ihrer Muttersprache fachlich teil- oder vollkompetent sind und eventuell
- an ihrem Schreiben mit einem Textverarbeitungssystem gewöhnt sind oder dieses früher oder später benutzen werden.

Diese Voraussetzungen trafen auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einem Sonderkurs Handelskorrespondenz zu, der einmal wöchentlich mit zwei, Unterrichtseinheiten von Oktober 1988 bis Mai 1989 in Madrid stattfand. Dort wurden außer Programmen zur Textverarbeitung auch sogenannte Textrekonstruktionsprogramme² eingesetzt.

²

In einer Eingangsphase erwarben die Kursteilnehmer/innen zunächst grundlegende Kenntnisse zum deutschen Geschäftsbrief nach Norm 5008: die charakteristischen Elemente (Adresse, Betreff, Anrede usw.) wurden eingeübt, Textbaupläne erstellt und Briefe aufgrund vorgegebener, ausformulierter Textbausteine – ohne Computer – zusammengesetzt.

In einer zweiten Phase, nachdem Lexik und Terminologie schon eingeübt worden waren, erstellten die Schüler zunächst Skizzen bestimmter Briefftypen, um anschließend vom Lehrer vorformulierte und in ein sogenanntes Textrekonstruktionsprogramm eingegebene Briefe zu rekonstruieren: Bis auf wenige Elemente werden in einem solchen Programm alle Wörter des entsprechenden Textes vom Computer durch – vom Lehrer festgelegte – Lücken ersetzt. Die Lehrer, denen die Aufgabenstellung auf Papier vorliegt, müssen nun die im Text fehlenden Teile rekonstruieren.

Die Lückenfrequenz wird von Übungsphase zu Übungsphase erhöht – anfangs sind z. B. nur die sich wiederholenden Elemente des Briefes („Sehr geehrter...“)

einzusetzen, später zunehmend die dem Schreiben Anlass angemessene Lexik.

Auf diese Weise wurde die Lernergruppe an Formulierung und Stil von Geschäftsbriefen herangeführt: Der Unterschied zum Lückentext auf Papier (der übrigens idealerweise parallel zur Übung auf dem Computer ausgefüllt werden sollte) liegt nicht nur in der besseren Hilfestellung durch den Lehrer, sondern außerdem in der sofortigen Rückmeldung (Eingabe richtig oder falsch) durch den Rechner, die die Eingaben mit dem vollständigen Basis- Text vergleicht.

Der nächste Schritt bestand darin, mit dem Textverarbeitungsprogramm Texte zu verschiedenen Briefftypen (Anfrage, Angebot etc.) zu erstellen, wobei durch die Arbeitsanleitung auf Papier zunächst noch sehr stark gesteuert wurde (das Schreibenlasses enthielt bereits Teile der benötigten Lexik und bestimmte Formulierungen, die – leicht umgeformt – übernommen werden konnten).

Schließlich wurden die dem Schreiben Anlass zugrundeliegenden Situationen in groben Zügen

vorgegeben, und die Kursteilnehmer schrieben, nachdem sie Kursteilnehmer schrieben, nachdem sie Gliederungen und Skizzen erstellt hatten, die entsprechenden Briefe. Da zu diesem Zeitpunkt alle bisher geschriebenen Briefe aller Kursteilnehmer zu verschriebenen Schreibanlässen jedem einzelnen von und fotokopierter Form vorlagen, besaßen alle jetzt bereits eine Art Briefsorten-Archiv, in dem sie nachschlagen konnten.

Die letzte Phase: Vorgegeben wurden nur noch Ausgangssituationen (z. B. Produkt Inserate), aufgrund derer die Kursteilnehmer den gesamten entstehenden Schriftverkehr simulierten. Dabei erstellte jede Kleingruppe oder jede/r Einzelne gleichzeitig die weiteren Vorlagen für die Mitschüler: A, B und C schreiben z. B., bezugnehmend auf das Inserat, eine Anfrage. Diese Briefe wurden sofort ausgedruckt und die entsprechenden Diskreten, an die Texte, abgespeichert auf den entsprechenden Disketten, an die nächsten weitergegeben, sodass danach B auf dem Papier und im Computer die Anfrage von A hatte, mit einem entwertete, beides an C

weiter gab, der eine Bestellung abschickte oder sich nach einer Sonderanfertigung erkundigte usw.

Am Ende der Übungsreihe konnte alles fehlerfrei abgedruckt werden und somit lagen den Kursteilnehmern mehrere unterschiedliche Korrespondenzreihen zur gleichen Ausgangssituation vor, die sie selbst geschrieben hatten.

Der Computer als Textverarbeitungssystem erlaubt also, bestimmte Abläufe schriftlicher Kommunikation zu simulieren, Hilfestellungen des Lehrers fortwährend effizient zu gewährleisten und den Kursteilnehmern die Materialien des gesamten Kurses zur Verfügung zu stellen. Dass dies alles die Lernenden außerdem noch motiviert und ihnen Spaß macht, liegt auf der Hand.

Wenn auch die in diesem Absatz beschriebenen Beispiele aus der Praxis des Unterrichts am Goethe-Institut stammen, so dürfte doch deutlich geworden sein, dass Textverarbeitung für jede Unterrichtssituation geeignet ist, in der Schüler und Schülerinnen zum Schreiben abgeregt werden sollen; und je jünger die

Lernergruppe ist, desto vertrauter wird ihr der Computer ohnehin erscheinen.

Folgende Feststellung, die mir nicht übertrieben erscheint, sollte man jedenfalls in künftige Überlegungen zur Medienausstattung von Lehrstätten miteinbeziehen: „Der Computer – Texteditor ist möglicherweise das leistungsfähigste Werkzeug, das unser Jahrhundert dem Lehrer an die Hand gegeben hat.“³ Die Textproduktion mit dem elektronischen Medium eröffnet Möglichkeiten, zur Produktion geschriebener Sprache hinzuzuführen, die es in dieser Weise bis heute nicht gab. Der elektronische Text erlaubt den spielerischen und experimentellen Umgang mit dem, was Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen selbst völlig frei gerade in der Zielsprache produzieren. Es lohnt sich also sicher, auf diesem Gebiet weiterzuexperimentieren.

Gewusst

Wie ...

... erklärt

warum

Seit einigen Jahren haben Fehler ihren schlechten Ruf verloren – sie zeigen den Lehrern, was ihre Schüler schon und noch nicht können und sind insofern ein Indiz für den Verlauf des Lernprozesses.

Über das Korrigieren von Fehlern ist viel geschrieben worden: nicht zu oft, genug, um ein Gefühl für Sprachrichtigkeit zu entwickeln.

Nicht immer aber ist eindeutig, was richtig ist, wie etwas richtig heißt, weshalb man im Deutschen so und nicht anders redet oder schreibt. Lehrbücher und Grammatiken sind oft unvollständig, manchmal ungenau, auch entwickelt sich die Sprache lebendig weiter. Was in unserer Studienzeit noch falsch war, kann heute schon im DUDEN stehen. Wenn Sie Problemfälle oder Streitfragen haben, schreiben Sie uns!

In dieser Rubrik wollen wir gemeinsam aus Fehlern lernen. Wir hoffen daher auf ein lebhaftes Echo; eingesandte Fragen werden an dieser Stelle (wenn Sie wollen, selbstverständlich anonym) besprochen.

Manche Fehler hängen eng mit der Muttersprache der Lernenden zusammen – solche Gesichtspunkte werden

wir hier nur in Ausnahmefällen besprechen können, der Deutschen lieben. Dabei schlagen wir Ihnen vor, doch selbst die Probe auf¹s Exempel zu machen – hätten Sie bei den eingereichten Fehlern gewusst, wie es richtig heißen muss? Fehlerbeispiele und Fehlererklärung sind daher auf getrennten Seiten untergebracht, so dass Sie selbst einmal probieren können, ehe Sie nachlesen.

A

Fehlerbeispiele aus einer schriftlichen Arbeit zum Thema „Olympische Spiele“:

1. Die Olympischen Spiele geschehen jede vier Jahre.
2. Neue Sportler werden kennengelernt.

Was ist falsch und warum?

B

Anfrage einer italienischen Deutschlehrerin:

Warum schreibt man:

Auto fahren, Rad fahren, staubsaugen, Wasche waschen,

Ski fahren (oder auch: Ski fahren)?

Unsere Antworten und Erklärungen stehen auf Seite 49.

¹

Schreiben ist ein aktuelles Thema der Fremdsprachendidaktik. Bücher, die sich direkt und praxisbezogen mit dem Schreiben im Deutschunterricht beschäftigen, sind durchweg neueren Datums; Zeitschriften (vgl. hierzu auch die Zeitschriftenschau von G. Neuner) geben vielfach ein differenzierteres und praxisbezogeneres Bild. Zwei Sammelbände jedoch versuchen, in Buchform eine erste Bilanz der neuen Diskussion um das Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht zu ziehen:

Manfred Heid (Hg): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. iudicium Verlag, München 1989. 150 Seiten, Dm 19,80 und

Maria Lieder / Jürgen Passet (Hg): *Texte Schreiben im Germanistik Studium*. iudicium Verlag, München 1988. 528 Seiten, Dm 19,68. –

Beides sind Sammelbände, in denen Referate von Tagungen zusammengefasst werden; im ersten Fall Referate eines Seminars, das im Rahmen des

internationalen Deutscherverbandes stattgefunden hat: Nach allgemeineren theoriebezogenen Beiträgen folgen Werkstattberichte, in denen Lehrer und Lehrerinnen aus verschiedenen Ländern eigene Versuche systematischer Schreibförderung (bis hin zu freien, an Literatur orientierten Formen) vorstellen.

Der Titel des zweiten Sammelbandes ist missverständlich: Auch hier folgen auf einen Einführungsteil Praxisberichte, die zwar überwiegend der Arbeit mit Studenten entstammen, aber durchaus auch für den Unterricht in der Schule Bedeutung haben. Die Beiträge sind nach folgenden Aspekten geordnet:

Schreiben als Problem für Lerner aus anderen Kulturkreisen

Gebrauchstexte, Techniken (hier wird auch der Lehrer Anregungen z. B. zum Aufsatzschreiben finden) und Freies Schreiben.

„Anleiten und Verleiten zum Selber schreiben“ – so ist ein Abschnitt des zum Nachmachen anregenden Buches von Ingrid Mummet überschrieben:

Ingrid Mummet: *Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte im Fremdsprachenunterricht Deutsch.* Goethe – Institut / Klett Edition Deutsch, München 1989. 140Seiten, DM 19,80

Im Anschluss an ihre eigenen Erfahrungen und deren theoriebezogene Reflexion gibt Mummelt Hinweise zum Selberschreiben von Gedichten, zum Schreiben von Erzählungen, auch zu der Frage, ob es denn auch ohne Textvorlage gehe. Dieses Buch bietet sicher dem, der vorsichtig ausprobieren will, die konkreteste Hilfe.

Mummet greift unter anderem Anregungen auf, wie, z. B. Gabriele Rico in ihrem auch in deutscher Übersetzung erschienenen Buch gibt, das eine gute populärwissenschaftliche Einführung in Theorie und Praxis des kreativen Schreibens gibt:

Gabriele L. Rico: *Garantiert Schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickelt – ein Intensivkursus auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung.* Rowohlt, Reinbek b. Hamburg, 1984. 304 Seiten, DM 36.-

Für ohne erste Orientierung psychologischer Grundlagen des Schreibprozesses ist dieses Buch ebenso geeignet wie für Hinweise auf das freie Assoziieren (hier „clustering“ genannt) als Grundlage freien Schreibens. Wer darüber hinaus theorieorientierte Veröffentlichungen lesen will, findet Literaturverweise in den Artikeln von Kast und Krumm in diesem Heft und in den eingangs genannten Sammelbänden.

Wer Anregungen auch für das elementare Schreiben, den Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben, für Einzelfragen des Korrigierens u. ä. sucht, findet in der Muttersprachendidaktik Deutsch auch viele Anregungen für den Fremdsprachenunterricht, z. B. in den folgenden Sammelbänden:

ABS und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Fade Verlag, Konstanz 1986. 264 Seiten, DM 29.-

Heiko Balhorn/ Hans Bügelmann (Hg): ***Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder.*** Fade Verlag, Konstanz 1987. 300 Seiten, DM 32.-

Renate Valuten/ Ingrid Nagele (Hg): „*Schreiben ist wichtig!*“ *Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben*. Arbeitskreis Grudscheule e. V., Frankfurt a M. 1986. P.C. 900148. 308 Seiten.

Die beiden zuerst genannten Titel sind von der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben herausgebende Sammelbände mit vielen Erfahrungsberichten und praktischen Anregungen, aber auch theoretischen Erläuterungen. Hier finden sich Beiträge zur Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien, zum Zusammenhang von Lesen und Schreiben einerseits mit Hören und Schreiben andererseits, Berichte zu Alphabetisierungsprojekten aus verschiedenen europäischen Ländern (in „ABC und Schriftsprache“), Fallstudien zur Schreibentwicklung einzelner Schüler, Tipps zur Gestaltung eines Klassenraums, „der zum Schreiben eingäbt“ (in „Welten der Schrift“).

Das von Valtin / Naiegele herausgegebene Buch legt den Schwerpunkt auf das freie Schreiben und nimmt Anregungen aus der Freinet-Pädagogik auf. Hier finden

sich auch Erfahrungen über die Schreibförderung ausländischer Schüler in der deutschen Schule. Dieser Sammelband ist meines Erachtens der anregendste der drei – bis hin zu Überlegungen „wie motiviere ich Nicht-Schreiber?“ Wer sich mit den Ideen des französischen Reformpädagogen Freinet zum freien Schreiben erstmals beschäftigen möchte, kann dies hier an motivierenden Beispielen tun.

Ausführlichere Fallstudien („Schreibunterricht in Klasse 1: Anleitung zur Aneignung orthographischer Grundlagen“ und „Schreiben in Klasse 1“), aber auch Argumente für einen frühen Beginn des Schreibens gibt das Buch von

Mechthild Dehn: *Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen.*

Verlag F. Kamp, Bochum 1988. 286 Seiten, DM 29,80

Für ältere Schüler gibt es sehr praxisbezogene Tipps zur Schreibförderung, bei denen der Verfasser die Theorie gut in praxisbezogene Thesen und Anregungen verpackt hat, bei

Helling Kuhl: *Ermutigung zum Schreiben. Theorie und Praxis in den Klassen 5-10*. Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1988. 165 Seiten, DM 19,80

Mit diesem Titel sind keineswegs alle in den letzten Jahren zum Thema „Schreiben“ erschienenen Bücher aufgezählt; die hier genannten halten meinen Augen aber eine gute Balance zwischen Theorie und Praxis und liefern konkrete Beispiele. In der Schulbibliothek könnte ich mir alle genannten Bücher vorstellen.

Blättert man die letzten Jahrgänge der Zeitschriften zur Fremdsprachen- und Muttersprachendidaktik in der Bundesrepublik Deutschland durch, dann stellt man fest, dass das Thema „Schreiben“, - insbesondere die Erörterung der Theorie und Praxis des Schreibens in der Schule – zurzeit, „in Mode“ ist. Eine Reihe von Fachzeitschriften haben dazu Themenhefte herausgebracht: auf drei davon möchte ich näher eingehen. Von den Aufsätzen, die dem Thema „Schreiben“ gewidmet sind, stelle ich zwei vor.

1. Themenhefte

82/Februar 1987:

Kreatives Schreiben in der Fremdsprache

Das heft wenden sich vor allem an Englisch- und Französischer in der Bundesrepublik. Viele Fragen, die angegeben werden, betreffen aber auch den fremdsprachlichen Deutschunterricht.

Zum Thema „Schreibförderung“ schlägt W. Bleyhl den Einsatz des Cloze -Verfahrens vor (jedes 5. oder 7. Wort in einem Text wird getilgt und muss vom Schüler ergänzt werden) und hebt die Bedeutung der mündlichen Vorbereitung (Partnerarbeit) schriftlicher Ausformulierung hervor. An einem englischen Beispiel zeigt U. Bliesener das Verfahren des summary - Schreibens (Zielgruppe: Fortgeschrittene), U. Schwerin v. Krosigk gibt anhand von französischen Beispielen eine Einführung in die „Textproduktion nach Benführung“, W. Genzlinger verweist in seinem Beitrag „Schüler schreiben Geschichte“ (im Anfangsunterricht und in der Mittelstufe) auf die Verfahren der Problematisierung, der Assoziation und des Experimentierens. Im letzten Teil des

Heftes finden sich zahlreiche Belege zu Schreibversuchen von Schülern (englische short stories und Gedichte).

DER DEUTSCHUNTERRICHT Heft 3/ 1988: **Theorie des Schreiben**“ Dieses Heft erhörtet die *Grundlagen einer Schreibdidaktik für den munter sprachlichen Deutschunterricht*, insbesondere auf der Fortgeschrittenenstufe. Aspekte der Textualität (textlinguistische Forschung und Textproduktion), der Leserperspektive beim einen Schreiben (Organisationsprozesse bei der Texterstellung), der Schreibschwierigkeiten beim und der Textoptimierung (Schreiben als Überarbeiten) sowie das Verfassen argumentativer Texte haben auch grundsätzliche Bedeutung für das fremdsprachliche Schreibdidaktik.

Das Heft kann denjenigen empfohlen werden, die sich für Grundsatzfragen der Schreibdidaktik interessieren.

Ein weiteres Themenheft dieser Zeitschrift ist dem Aspekt **Schreiben in der Schule** gewidmet (heft 4/1986).

INFORMATION ZUR DEUTSCHDIDAKTIK Heft 4/1988

In diesem Heft interessiert besonders der Teil:
Kreatives Schreiben – Praxisberichte. Hier werden eine
Reihe von

Projekten vorgestellt, die auch für den
fremdsprachlichen Deutschunterricht Anregungen bieten
können. Insbesondere sind zu nennen: K. H. Jahn: „Selber
schreiben“, R. Welsch:

„Erfahrungen mit Schreibwerkstätten“ und R. Fröhlig:
„Psychologische Zeichen in Schülertexten – die Chancen
kreativen Schreibens“.

Weitere Themenhefte zu „Schreiben“:

DISKUSSION DEUTSCH heft 102/ August 1988:

Schreiben

FORUM SCHLE HEUTE Heft 2/1988:

Schreiben

MITTEILUNGEN DES DEUTSCHEN
GERMANISTENVERBANDES **Heft 3/1986 und Heft
1/1987: Schreib-Kultur**

OSNANRÜCKER BEITRÄGE ZUR
SPRACHTHEORIE (OBST) Heft 36/April 1987:

Produktion schriftlicher Texte

WESTERMANIS PÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Heft 2/1986: **Kreatives Schreiben**

Themenhefte in weiter zurückliegenden Jahrgängen:

DISKUSSION DEUTSCH Heft 42/1978; DER
REUTSCHUNTERRICHT Heft 4/1981; PRAXIS
EUTSCH Heft 57/1983

2. Beiträge in Zeitschriften, auf die ich besonders verweisen möchte:

J. Neuer – Louran verarbeitet in diesem Beitrag Anregungen aus dem muttersprachlichen Deutschunterricht. Nach einem kurzen Abriss über die literaturdidaktische Entwicklung in der Bundesrepublik in den letzten zwanzig Jahren werden verschiedene „produktionsorientierte“ Verfahren vorgestellt und im Hinblick auf ihren Einsatz im Unterricht detailliert besprochen:

- a) das Verändern literarischer Texte,
- b) das Freie Schreiben,
- c) das Szenische Interpretieren,
- d) das Umsetzen literarischer Texte in audiovisuelle Medien.

Der Aufsatz liefert insbesondere für den Unterricht mit Fortgeschrittenen viele praxisbezogene Anregungen.

R. Bohn: Schreiben – eine sprachliche Haupttätigkeit im Unterricht DaF

In: DEUTSCH ALS FREMDSPACHE Heft 4/1987, S. 233-239

In diesem Aufsatz werden die fachwissenschaftlichen Schreibdidaktik übersichtlich dargestellt. Daraus werden für die Elemente einer Didaktik und Methodik für die Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten am Beispiel des Deutschunterrichts für Germanistikstudenten exemplarisch entwickelt. Hervorgehoben werden insbesondere:

- Die Unterschiede in der Sprachausübung (räumlich / zeitlich) von Schreiben / Lesen und Sprechen / Hören;
- die Wechselbeziehung zwischen Lesen und Schreiben / Lesen und Sprachen Hören;
- die Entwicklung des Schreibens anhand von Schreibsituationen.

Der Beitrag ist sprachlich nicht immer einfach formuliert, er bietet jedoch eine gute Einführung in grundlegende

Fragen der Entwicklung einer „Schreiblehrer“ für den Fremdsprachenunterricht.

Neues von Fach

Eine Kostbarkeit für Liebhaber des szenischen Spiels im Deutschunterricht: Helmut Müller / Bernd / Kast:

Locke und Darbe robben die Verständigung

Ein Videokurs Deutsch als Fremdsprache.

Klett Edition Deutsch München 1988; Videokassette mit 10 Theaterszenen, Dauer: 60 Minuten DM 84, Bestellnummer 6753. Die Videokassette kann ohne das geplante Begleitmaterial (Kassette mit weiteren Hörübungen und eine Arbeitsbuch, voraussichtlicher Erscheinungstermin Ende 1989) im Unterricht eingesetzt werden.

Wer die szenischen Dialoge „Der eine und der andere“ von Helmut Müller kennt und auch schon im Unterricht ausprobiert hat, wird diese kleinen Theaterstücke, die an das absurde Theater eines Beckett erinnern, ebenfalls gerne im Unterricht verwenden. Die Szenen voll hintergründiger Komik eignen sich zur Wiederholung von Grundstrukturen, zum Nachspielen in der Klasse, zum

Weiterspielen und zum Erfinden neuer Situationen. Die Requisiten sind in jedem Klassenraum vorhanden: ein Raum, ein Stuhl, ein Stock ...

Für den Fachsprachenunterricht: Schröder, H.:

Aspekte einer Didaktik/ Methodik des fachbezogenen Fremdsprachen Unterrichts (Deutsch als Fremdsprache) – unter besonderer Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Fachtexte

Aus: Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Band 20.
Verlag Peter Land, Bern/ Frankfurt/ New York/ Paris
1988

Fachsprachenunterricht gewinnt auch im Deutschunterricht immer mehr an Bedeutung. Dieses Buch konzentriert sich auf den Fachsprachenunterricht im Bereich der Sozialwissenschaften. Neben dem „Handbuch für den Fachsprachenunterricht“ von Buhlmann / Farns, das sich auf die naturwissenschaftlich-technischen Fächer konzentriert, liegt damit eine weigere praxisorientierte Publikation zum Fachsprachenunterricht vor.

Für die Lernzielkontrolle: Peter Doye:

Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache

225 Seiten, DM 23,80 Langenscheidt Verlag 1988 ISBN
3-468-49437-8

„Typologie“ wird verstanden als Frage nach Aufgabentypen, die für eine Lernzielkontrolle geeignet sind: Das Buch enthält Testaufgaben zum Hör- und Leseverstehen, zum Schreiben (können), zu Rechtschreibung, Grammatik und Wortschatz. Da die meisten Aufgaben sich nicht nur zur Überprüfung, sondern auch zum Erreichen der beschriebenen Lernziele eignen, ist die „Typologie“ zugleich auch eine Fundgrube für Übungen.

Pädagogische Alternativen: Bernd Deutsch Müller
(Hg):

Anders lernen im Fremdsprachenunterricht.

Experimente aus der Praxis.

192 Seiten, DM 24,80 Langenscheidt Verlag, München
1989 ISBN -3458-49436-X

„Anders lernen“ wird im Vorwort deutlich gegen
„alternative“ Lernmethoden wie Suggestopädie, Super

learning u. a. abgegrenzt. Das Buch vereint Autoren, die für ihren Unterricht (häufig ausgehend von der Freinet-Pädagogik) pädagogische Alternativen entwickelt haben wie: Lernen ohne Lehrbuch, selbstbestimmtes Lernen, Schüleraustausch, Klassen-Korrespondenz, das Modell TANDEM, geschickten erzählen, usw.

Landeskunde der DDR: Martin Löschmann/ Gisela Schröder/ Reinhard Günter:

Reisebilder DDR

120 Seiten, VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig 1987, ISBN 3-324-00143-9

Literatur

Landeskunde

Kultur

Von Kant bis Döblin:

Deutsche Briefe 1750-1950

Herausgegeben von G. Mattenklott / H. Schlaffer / H. Schlaffer; 750 Seiten, gebunden, DM 48.-, S. Fischer Verlag 1988, ISBN 3-10-0730004-6.

Das Buch enthält 300 Briefe von deutschen Persönlichkeiten (Dichter und Dichterinnen,

Komponisten, Maler und Malerinnen usw.) aus zwei Jahrhunderten. Wer die Werke kennt, lernt in den Briefen andere, „persönlichere“ Seiten der Verfasser und Verfasserinnen kennen, nimmt Teil an der Lebensgeschichte der Briefschreiber, aber auch an der Zeitgeschichte, die im Hintergrund aufscheint. Die Briefe sind nicht nach Daten oder Verfasser, sondern nach Situationen geordnet, in denen geschrieben wird: Lebenskrisen, Freundschaften, Liebe, Ehe, Kampf ums Geld, Aus dem Gefängnis, um nur einige zu nennen. Ein Autorenregister erschließt das Buch auch nach Verfasseramen.

Der große ADAC Reisend Freizeiführer:

Streifzüge durch das historische Deutschland

ADAC Verlag Am Westpark 8 8000 München 70.

Das Buch wurde für Autofahrer zusammengestellt. Für Deutschlehrer ist es eine landeskundliche Fundgrube mit Bildern und Beschreibungen von historisch interessanten Orten und Stätten der Bundesrepublik Deutschland, mit Beschreibungen althergebrachter Bräuche, Sagen, Legenden, mit

Rekonstruktionszeichnungen und historischen Schilderungen von der Steinzeit bis ins 19. Jahrhundert. Für die eigenen landeskundlichen Streifzüge enthält es über 100 Tourenvorschläge mit Karten.

Vom Oper-Fest Altögyptens über Krönungs- und Hochzeitsfeste deutscher Kaiser und Fürsten und balinesische Totenfeiern bis hin zu Festen, in denen kulturelle Entwicklungen oder politische Errungenschaften den ihnen gemäßen Ausdruck finden, z. B.: der 1. Mai als Fest der Arbeiterbewegung oder Woodstock als Fest, in dem sich eine zeitgenössische Jugendkultur manifestiert. emj

Christophe Edelhoff/ Christopher N. Candlin (Hg):

Verstehen und Verständigung. Zum 60. Geburtstag von Hans Eberhart Piepho.

Verlag Ferdinand Kamp, Bochum 1989. 281 S., DM 48.-

Viele Lehrerinnen und Lehrer haben H.-E. Piepho in der Lehrerfortbildung kennengelernt. Zu seinem 60. Geburtstag haben ihm Freunde, Kollegen und Schüler eine Festschrift gewidmet: 35 Beiträge belegen die Spann

wiegte seiner Arbeiten ebenso wie großen Einfluss auf Unterrichtspraxis und Fachdidaktik. Neben allgemeineren Arbeiten zu Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts und fachdidaktischen Beiträgen gibt es auch Fotos, Limericks, persönliche Erinnerungen an Veranstaltungen mit Piepho und einen Anhang mit einer beeindruckenden Liste der Veröffentlichenden Piephos. Kein Fachbuch im engeren Sinne, wohl aber eine sehr persönliche Möglichkeit, Hans-Eberhard Piepho „wiederzusehen“.

Neuere Publikationen des Goethe Instituts

In diesem Heft von FREMD- SPRACHE DEUTSCH weisen wir auf neuere Unterrichtsmaterialien in Buchform hin. Im nächsten Heft stellen wir neue Video- und Cassettenprogramme vor.

Diethelm Kaminski Bildergeschichten. Aufgaben und Übungen. Goethe Institut München 1987

Michael Maar / Paul Maar: Bild und Text. Literarische Texte im Unterricht. Mit Lehrerhinweisen von Jutte Weisz. Goethe Institut München 1988

Claudia Volkmar / Antony Peck (Projektleitung):

Authentische Übungen zum Lese- und Hörverstehen für die GCSE- Prüfung. Goethe-Institut York 1988 (mit Kassette)

Inge Laveau / Gerd Nicolas / Margret Sprenger: **Bild als Sprech Anlass. Werbeanzeigen.** Goethe-Institut 1988

Marie-lose Brandl /Hermann Dommel / Brigitte Helling:
Bild als Sprech Anlass. Karikaturen. Goethe-Institut 1988

Marc Carpenter / Retread Cross / Ute DuPont et. Al. **Bild als Sprech Anlass. Kunstbild.** Goethe-Institut 1988

Christa Douvillier / Mara- reta Koch ling: **Bild als Sprech Anlass. Kunstbild.** Goethe-Institut 1988

Lehrer können diese Materialien über ihre Schule bei dem für sie zuständigen Goethe Institut bestellen.

Hier finden Sie Hinweise auf Tagungen und Kongresse, die überregional und international für alle, die mit Deutschunterricht zu tun haben, interessant sind. Wenn Sie Zeit und Lust haben, nach dem IDV-Kongress in Wien gleich den nächsten Kongress zu besuchen, dann kommen Sie gerade noch rechtzeitig zum ersten Termin:

Aktuelles

Fachlexikon

„Textphorik -was ist denn das?“ fragt A. – „Nie gehört“, antwortet B., wie kommst du denn darauf? – „Das hat der X in seinem Vortrag mehrmals gesagt.“ Solche und ähnliche Dialoge hört man immer wieder unter Kollegen. Ein Lexikon der Linguistik oder der Didaktik hat nicht jeder zur Hand, und wenn ja, dann sind neuere Ausdrücke meistens nicht darin verzeichnet.

Mitteilungsgrammatik

Verstehensgrammatik

Wir wollen hier aushelfen und Ausdrücke erklären, die besonders aktuell sind. Wenn Ihnen also fachsprachliche Ausdrücke aus den Bereichen Unterrichtswissenschaft/Sprachwissenschaft aufgefallen sind, für die Sie gerne eine Erklärung hätten, dann wenden Sie sich an uns! Allwissend sind wir auch nicht, aber wir kennen Experten, die uns weiterhelfen.

Unserer Adresse:

Schreiben

β

β β β β β

