



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Zum Einsatz des kreativen Schreibens in der  
Erwachsenenbildung. Einschätzungen des kreativen  
Schreibens durch DaZ-Lehrkräfte.

verfasst von / submitted by

Anton Maurer, BA BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree  
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecký, PhD



## **Abstract**

Während dem kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht in der Vergangenheit nur eine sehr geringe Bedeutung beigemessen wurde, ist sich die Forschungsliteratur mittlerweile einig, dass es sich beim kreativen Schreiben um ein bedeutendes Instrument handelt, das zahlreiche Möglichkeiten für einen anregenden, effektiven Unterricht bietet. In der Praxis wird dem kreativen Schreiben jedoch nach wie vor nur wenig Platz eingeräumt. Die vorliegende Arbeit spürt den Gründen für diesen Umstand nach.

Zu diesem Zweck wurden sechs Probandinnen im Rahmen eines leitfadengestützten Interviews befragt. Die Auswertung der gewonnenen Daten erfolgte mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

Die Untersuchung kommt zu dem Schluss, dass die mangelnde Präsenz des kreativen Schreibens im DaZ-Unterricht vor allem den ungünstigen Rahmenbedingungen (u.a. Zeit- und Prüfungsdruck), den ablehnenden Reaktionen der Lernenden (welche u.a. auf andersartige Lerntraditionen zurückgeführt werden können) und einer diffusen Unsicherheit bei den Lehrenden geschuldet ist. Diese sind sich der vielfältigen, effektiven Einsatzmöglichkeiten, die das kreative Schreiben bietet, offenbar nur teilweise bewusst.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1 EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
1.1 Zielsetzung und Forschungsfragen .....	1
1.2 Erkenntnisinteresse .....	1
1.3 Forschungsstand .....	2
1.4 Überblicksmäßige Darstellung der Arbeit .....	3
<b>2 THEORETISCHE VERORTUNG.....</b>	<b>5</b>
2.1 Das Schreiben als Fertigkeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht .....	5
2.2 Der Stellenwert des Schreibens im Fremd- und Zweitsprachenunterricht .....	5
2.3 Kreatives Schreiben im Fremd- und Zweitsprachenunterricht .....	10
2.3.1 Formen des Schreibens.....	10
2.3.2 Das kreative Schreiben und seine Verwandten .....	11
2.3.3 Zum Begriff der Kreativität .....	12
2.3.4 Zum Begriff des Kreativen Schreibens .....	14
2.3.5 Zur Bedeutung des kreativen Schreibens im Fremd- und Zweitsprachenunterricht .....	17
2.3.6 Die Perspektive der Lernenden .....	22
2.3.6.1 Motivation .....	22
2.3.6.2 Vorbehalte der Lernenden .....	24
2.3.6.3 Das Dilemma der Korrektur .....	25
2.3.7 Der kreative Schreibprozess .....	28
2.3.8 Aufgabenformate des kreativen Schreibens .....	30
<b>3 METHODISCHES VORGEHEN.....</b>	<b>33</b>
3.1 Forschungsdesign .....	33
3.1.1 Ablauf des Forschungsprozesses .....	33
3.1.2 Gütekriterien .....	34
3.1.3 Ethische Standards .....	36
3.2 Datenerhebung .....	38
3.2.1 Das problemzentrierte leitfadengestützte Interview .....	38
3.2.2 Probandinnen .....	40
3.2.3 Interview-Leitfaden mit Erläuterung .....	41
3.3 Datenaufbereitung .....	44
3.4 Datenanalyse .....	46

3.4.1 Die qualitative Inhaltsanalyse .....	46
3.4.2 Vorgehen .....	46
3.4.3 Kategorien .....	48
3.4.4 Prototypisches Auswertungsbeispiel .....	53
3.4.5 Problematische Auswertungsbeispiele .....	54
<b>4 ERGEBNISSE DER ANALYSE .....</b>	<b>58</b>
4.1 Vorannahmen (Hypothesen) .....	58
4.2 Überblicksmäßige Darstellung der Positionen der Probandinnen .....	60
4.3 Detaillierte Auswertung nach Kategorien .....	62
4.3.1 Der Stellenwert des Schreibens im eigenen Unterricht .....	63
4.3.2 Einschätzung der grundsätzlichen Bedeutung des kreativen Schreibens .....	64
4.3.3 Der Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht/Standpunkt Lehrperson .....	65
4.3.4 Der private Zugang der DaZ-Lehrenden zum kreativen Schreiben .....	69
4.3.5 Annahmen/Aussagen betreffend die Positionen der Lernenden .....	69
4.3.6 Rahmenbedingungen .....	72
4.3.7 Positionen zu konkreten Aufgabenformaten des kreativen Schreibens .....	73
4.3.8 Anwendung weiterer Aufgabenformate mit Schreibbezug .....	75
4.4 Gegenüberstellende Auswertung zweier Kategorien .....	76
4.4.1 Niederschlag theoretischer Positionen in der Praxis .....	76
4.4.2 Anteil des kreativen Schreibens an der Schreibtätigkeit im Unterricht .....	78
4.4.3 Ist der private Zugang zum kreativen Schreiben ausschlaggebend? .....	79
4.4.4 Einfluss der Positionen der Lernenden auf die Unterrichtsgestaltung .....	82
4.4.5 Einfluss der Rahmenbedingungen auf die Unterrichtsgestaltung .....	85
<b>5 CONCLUSIO .....</b>	<b>88</b>
5.1 Prüfung der Hypothesen .....	88
5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	91
5.3 Ausblick .....	94
<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>96</b>
<b>ANHANG.....</b>	<b>102</b>
A: Materialien für die Datenerhebung .....	102
B: Datenmaterial (Interviews) .....	114



# **1 Einleitung**

## **1.1 Zielsetzung und Forschungsfragen**

Die Arbeit beschäftigt sich mit der Rolle des kreativen Schreibens in der Erwachsenenbildung (Deutsch als Zweitsprache, kurz DaZ). In der Literatur wird vielfach (z.B. bei Müller 1997:3ff., Platz & Schumacher 1998:12, Vom Scheidt 2003:15) davon ausgegangen, dass das kreative Schreiben<sup>1</sup> einen wichtigen Beitrag zur Festigung der Sprachkenntnisse leistet. Dennoch hat es oft den Anschein, dass im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht bewusst auf das kreative Schreiben verzichtet wird<sup>2</sup>. Dieser Widerspruch soll im Rahmen der Arbeit aufgelöst werden.

Dazu werden mithilfe von Interviews zunächst subjektive Einstellungen festgehalten – beispielsweise werden die befragten Lehrkräfte gebeten, die grundsätzliche Bedeutung des kreativen Schreibens für den DaZ-Unterricht einzuschätzen. Anschließend werden die individuellen Positionen dem jeweiligen Handeln im Unterricht gegenübergestellt. Es werden die Gründe für eventuelle Differenzen zwischen Positionen und Handeln sowie gegebenenfalls für die unterschiedlichen Zugänge der einzelnen Lehrenden zum kreativen Schreiben gesucht (z.B. Zeitmangel, mangelnder persönlicher Bezug der Lehrkraft zur Schreibfertigkeit usw.). Die zentrale Forschungsfrage lautet also: Aus welchen Gründen wird im DaZ-Unterricht (nicht) kreativ geschrieben?

## **1.2 Erkenntnisinteresse**

Ausgehend von meinen Forschungs- bzw. Interviewergebnissen möchte ich – sofern sich eine entsprechende Notwendigkeit abzeichnet – erste Hinweise sammeln, auf welche Weise man das kreative Schreiben stärker im DaZ-Unterricht verankern könnte. In Abhängigkeit von den Forschungsergebnissen wären etwa Bewusstseinsbildung bei Lehrenden und Lernenden, das Propagieren spezieller Aufgabenformate oder ein Plädoyer für neue Unterrichtsmaterialien vorstellbar. Mein Interesse an der Thematik ist vor allem in meinem persönlichen Zugang zum kreativen Schreiben begründet. Mit

---

<sup>1</sup> Definition siehe 2.3.4

<sup>2</sup> Diese Aussage stützt sich auf Faistauer 1997:8, Leis 2006:7, Vom Scheidt 2003:87, Wolfrum 2010:35 sowie eigene Beobachtungen.

meiner Arbeit möchte ich mich für eine – mutmaßlich – zu kurz gekommene Fertigkeit einsetzen und dieser zu mehr Akzeptanz verhelfen.

### **1.3 Forschungsstand**

Das kreative Schreiben wird in der Literatur umfangreich definiert, analysiert und untergliedert (z.B. bei Fritzsche 2000 und Schreiter 2002). Seine Bedeutung für den Unterricht wird beschrieben, ebenfalls der Umstand, dass es im Unterricht oft zu kurz kommt.

Betreffend die Wertigkeit des Schreibens an sich führen beispielsweise Platz & Schumacher aus:

Mit dem Schreiben beginnen wir [...] gleich am Anfang. Die Fähigkeit zum Schreiben setzt keinen Mindestwortschatz voraus und lebt auch nicht erst nach dem Erwerb von Basisstrukturen der Grammatik auf. Dies hieße, die Kraft der Kreativität weit zu unterschätzen, die schon durch die ersten Wörter in der fremden Sprache geweckt wird. (Platz & Schumacher 1998:8)

Anschließend weisen die Autorinnen auf die untergeordnete Rolle des kreativen Schreibens hin:

Weniger selbstverständlich [...] ist jedoch der spielerische Umgang mit der fremden Sprache. Gerade das Spiel ist aber von großer Bedeutung: Es ermöglicht den Lernenden, sprachliche Strukturen zu trainieren, indem sie sich von [...] der eigenen Phantasie leiten lassen, um sich dabei über den Ernst des Lebens hinwegzusetzen und gerade dadurch ein gutes Sprachgefühl zu entwickeln. (Platz & Schumacher 1998:12)

Konkrete Gründe für dieses Phänomen werden in der Literatur jedoch nur sehr vereinzelt angeführt. Erste Anhaltspunkte liefern allenfalls Faistauer (1997:8), die die Vernachlässigung des kreativen Schreibens auf seine geringere Prüfungsrelevanz zurückführt, und Vom Scheidt, der vom „Mythos von der Einsamkeit des Schriftstellers“ berichtet. Ihm zufolge wird das Schreiben häufig als von Natur aus solitärer Prozess wahrgenommen (vgl. Vom Scheidt 2003:179).

## 1.4 Überblicksmäßige Darstellung der Arbeit

Im einleitenden Kapitel dieser Arbeit werden die Zielsetzung der Arbeit, die zentrale Forschungsfrage sowie das Erkenntnisinteresse formuliert. Ebenso wird kurz der Forschungsstand abgebildet.

Das zweite Kapitel beinhaltet den Theorieteil. Im Theorieteil wird die Fertigkeit „Schreiben“ zunächst allgemein erörtert: Die Frage nach dem Stellenwert des Schreibens im Kontext der Fertigkeiten wird gestellt, die Rolle, die das Schreiben im Sprachunterricht in der Vergangenheit gespielt hat, wird ebenso diskutiert wie der heutige Stellenwert des Schreibens. Anschließend fokussiere ich auf das kreative Schreiben im Speziellen: Mehrere Begriffsennungen sind nötig, um das kreative Schreiben von verwandten Begriffen abzugrenzen. Den Begriff der Kreativität diskutiere ich ebenso wie den Begriff des kreativen Schreibens. Die Bedeutung, die dem kreativen Schreiben im Fremd- und Zweitsprachenunterricht in der Literatur zurzeit beigemessen wird, wird erläutert, danach versuche ich, die etwas anders geartete Sichtweise der Lernenden nachzuzeichnen. Der kreative Schreibprozess wird ebenso erläutert wie einige bekannte Aufgabenformate des kreativen Schreibens.

Kapitel 3 informiert über das methodische Vorgehen: Der Forschungsprozess wird im Detail beschrieben, Gütekriterien und ethische Standards werden festgelegt. Um den Prozess der Datenerhebung zu erläutern, werden die Probandinnen und der Interview-Leitfaden vorgestellt. Die Datenaufbereitung wird ebenso skizziert wie die Datenanalyse: Auf eine Transkription der Interviews folgt eine Gruppierung der Daten mit der Software MAXQDA. Die Interviews werden nach Kategorien gefiltert, thematisch Zusammengehöriges wird zusammengeführt.

In Kapitel 4 führe ich zunächst einige im Vorfeld der Untersuchung aufgestellte Hypothesen an, es folgt eine überblicksmäßige Darstellung der Positionen der Interview-Partnerinnen, um einen ersten Überblick über die gewonnenen Daten zu ermöglichen. Alsdann werden die Daten nach Kategorien getrennt ausgewertet und die wichtigsten Erkenntnisse jeweils zusammengefasst. Um bestimmte Zusammenhänge besser erkennen zu können, werden einige Kategorien im weiteren Verlauf der Auswertung einander gegenübergestellt.

Teil 5 ist der Schlussteil. Hier werden zunächst die in Kapitel 4 aufgestellten Hypothesen geprüft, anschließend werden die wichtigsten Forschungserkenntnisse zusammengefasst und besprochen.

## **2 Theoretische Verortung**

### **2.1 Das Schreiben als Fertigkeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht**

Beim Schreiben handelt es sich um eine der vier „klassischen“ Fertigkeiten, die im Sprachunterricht ausgebildet werden (vgl. Mohr 2010:992). Das Schreiben kann vielen verschiedenen Zwecken dienen: Der Kommunikation mit anderen, dem Lernen, dem Nachweis von Gelerntem, der Selbstfindung oder der Profilierung nach außen. Es erfüllt sowohl im Alltag als auch im Bereich der Kunst diverse Funktionen (vgl. Dengscherz 2012:65).

Jedoch ist das Schreiben nicht für alle in allen Bereichen (z.B. im Privaten, auf Reisen...) gleich wichtig (vgl. Mohr 2010:992). In der Praxis wird vor allem bestimmten Handlungsfeldern, die als kommunikativ relevant erachtet werden, Platz eingeräumt. Als Beispiele nennt Mohr für den DaZ-Bereich den Verkehr mit Ämtern und Behörden (ebd. 994).

Das Schreiben in einer Zweit- bzw. Fremdsprache ist Mohr zufolge besonders schwierig (vgl. Mohr 2010:993). Es verlangt Sach-, Sprach- und Textmusterwissen. Darüber hinaus ist das Schreiben eine kulturell geprägte Praxis: Vielen Lernenden wird erst im Deutsch-als-Fremdsprache-/Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht (kurz: DaF-/DaZ-Unterricht) klar, wie wichtig das geschriebene Wort in den Schriftsprachenländern<sup>3</sup> ist (vgl. ebd.).

Zu beachten ist außerdem, dass sich Lesen und Schreiben gegenseitig bedingen: Das Lesen dient während des Schreibens als Kontrollinstanz, Schreibfähigkeit kann nur zusammen mit Lesefähigkeit erworben werden. Schwierigkeiten beim Lesen gehen in der Regel mit Schreibschwierigkeiten einher (vgl. Bohn 2001:923).

### **2.2 Der Stellenwert des Schreibens im Fremd- und Zweitsprachenunterricht**

López Barrios zufolge variierte der Stellenwert des Schreibens in der Geschichte des Deutschunterrichts stärker als der Stellenwert der anderen klassischen Fertigkeiten:

---

<sup>3</sup> Schriftsprachenländer sind diejenigen Länder, in denen dem geschriebenen Wort eine vergleichsweise hohe Bedeutung zukommt. Viele DaZ-Lernende kommen aus Kulturen, in denen das gesprochene Wort weitaus wichtiger als das geschriebene Wort ist (vgl. Mohr 2010:993).

„Keine andere der vier Fertigkeiten wurde solch radikalen Wandlungen ausgesetzt wie das Schreiben.“ (Lopez Barrios 1998:46)

Als vom 17. bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts die Grammatik-Übersetzungsmethode dominierte, wurde die Entwicklung der Schreibfertigkeit als ein wichtiges Ziel angesehen. Das Schreiben diente jedoch in erster Linie als Instrument zur Ausbildung anderer Sprachkompetenzen und zur Kontrolle des Sprachwissens (vgl. Bohn 2001:923). Häufig blieb es auf den altsprachlichen Bereich (Lateinisch, Griechisch) beschränkt (vgl. López Barrios 1998:51).

Die direkte Methode (Ende des 19. Jahrhunderts bis 1950er-Jahre) forderte den Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen (vgl. López Barrios 1998:53). Hören und Nachsprechen standen im Vordergrund. Das Schreiben war „die mit Abstand letzte Fertigkeit“ (vgl. Bohn 2001:923f.).

Auch zur Zeit der audiolingualen/audiovisuellen Methode (1940er- bis 1970er-Jahre) hatte der mündliche Sprachgebrauch absoluten Vorrang vor den anderen Fertigkeiten (vgl. Decke-Cornill & Küster 2014:83). Die geschriebene Sprache wurde erst „nach einer mehr oder weniger langen mündlichen Phase eingeführt, die ein paar Wochen oder sogar Monate dauern konnte“ (López Barrios 1998:74). Guberina nennt den – aus heutiger Sicht fragwürdigen – Grund:

Lesen und Schreiben lernt man am schnellsten durch die gesprochene Sprache. Durch die Umgangssprache lernt man sehr schnell auch die literarische Sprache, die fast ausnahmslos nur eine besondere Anwendung akustischer Einheiten aus dem gesamten Reservoir sprachlicher Möglichkeiten ist. (Guberina 1971:2)

Die kommunikative Methode stellte Mitte der 1970er-Jahre die Alltagskommunikation in den Vordergrund. Das Schreiben war in der Unterrichtspraxis und in den Lehrwerken auffallend unterrepräsentiert und galt eher als Hilfsmittel für die Ausbildung der anderen Fertigkeiten (vgl. Bohn 2001:924). In ihrer klassischen Form verzichtete die kommunikative Methode auf alle Arten von Text, Grammatik und Fehlerkorrektur (vgl. Richards & Rodgers 2014:98).

Ab Mitte der 1980er-Jahre erlebte das Schreiben im Rahmen des interkulturellen Ansatzes ein „Comeback“ (López Barrios 1998:119). Das Schreiben gewann „in der Forschung, in der Fremdsprachendidaktik und im Unterricht zunehmend an Bedeutung“

(Bohn 2001:924). Im Vergleich zur Grammatik-Übersetzungs-Methode erfuhr der Begriff des Schreibens eine erhebliche Ausweitung (vgl. ebd.).

<b>Zeitraum</b>	<b>Methode</b>	<b>Rolle des Schreibens</b>
17. bis 19. Jh.	Grammatik-Übersetzungs-methode	Schreiben dient als Hilfsmittel zur Ausbildung anderer Fertigkeiten, zur Kontrolle
Ende 19. Jh. bis 1950er	Direkte Methode	Schreiben wird den anderen Fertigkeiten untergeordnet
1940er bis 1970er	Audiolinguale/ Audiovisuelle Methode	Geschriebene Sprache wird erst nach längerer mündlicher Phase eingeführt
1970er	Kommunikative Methode	Schreiben stark unterrepräsentiert, dient als Hilfsmittel zur Ausbildung anderer Fertigkeiten
1980er bis heute	Interkultureller Ansatz	Schreiben gewinnt an Bedeutung

*Tabelle 1: Die Rolle des Schreibens im Deutschunterricht*

Gegenwärtig besteht in der Wissenschaft kein Zweifel mehr daran, dass dem Schreiben im Fremd- und Zweitsprachenunterricht eine wichtige Rolle zukommen sollte. Schreiter hält fest:

Nachdem jahrzehntelang das Schreiben immer am Ende der Rangliste der vier Fertigkeiten stand und von der Didaktik und Methodik eher als unwichtig abgetan wurde, wird seit einigen Jahren eine Wende in den Auffassungen deutlich. (Schreiter 2002:9)

Schreiter macht neuere wissenschaftliche Untersuchungen für diese Trendwende verantwortlich: „Eine große Zahl wissenschaftlicher Publikationen [konnte] die Entwicklung des Schreibens unter den verschiedensten Aspekten als nützlich für den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenz generell nachweisen.“ (Schreiter 2002:10) Diesbezüglich verweist sie auf Publikationen von Becker-Mrotzek 1997, Eßer 1997 und Faistauer 1997.

Bohn schlägt in Bezug auf den Stellenwert des Schreibens in dieselbe Bresche und belegt außerdem eine Abwendung von der Vorstellung, dass die geschriebene Sprache beim Sprechen automatisch mitgelernt wird.

Geschriebene und gesprochene Sprache gelten als relativ selbständige, strukturell voll ausgebildete und gleichwertige Existenzweisen von Sprache. Phylogenetisch und ontogenetisch baut die geschriebene Sprache auf der gesprochenen auf, was nicht dazu berechtigt, sie als sekundär, die gesprochene als primär zu bezeichnen: Geschriebenes muss nicht erst in Vorstellungen von Gesprochenem transformiert werden, damit es verstanden wird. Beim Erlernen einer Fremdsprache sind die Verhältnisse i. d. R. so, dass geschriebene und gesprochene Sprache parallel erlernt werden, was von Anfang an gute Voraussetzungen für das Zusammenspiel beider Existenzweisen bietet. (Bohn 2001:921)

So vehement das Schreiben in früheren Jahrzehnten abgelehnt wurde, so vehement wird es nun verteidigt. Vom Scheidt geht so weit, das Schreiben als die „wichtigste Kulturtechnik“ zu bezeichnen:

Schreiben ist zusätzlich noch Denkwerkzeug; auch hierbei wird gewissermaßen aus „Rohem“ (der Gedanken und Phantasien) das „Gekochte“ (der klar strukturierten Konzepte) hergestellt; und es ist das ideale Medium für die Selbsterkenntnis, Meditation und Psychotherapie, von seiner Potenz als kreativem Gestaltungsmittel, wie es der Dichter und der Journalist einsetzen, einmal ganz abgesehen. [...] Übertreibe ich also, wenn ich das Schreiben als die wichtigste Kulturtechnik bezeichne? Ich denke nicht. (Vom Scheidt 2013:15)

Auch Hermanns betont die Wichtigkeit des Schreibens im Unterricht und schreibt ihm eine umfassende Bedeutung zu: „Ich fasse die didaktischen Funktionen des Schreiben speziell auch in der Fremdsprache zusammen [...], indem ich sage: es dient der Sprachbildung, der Ausbildung und der Bildung überhaupt.“ (Hermanns 1989:30)

Hermanns führt aus: „Affektiv ist effektiv beim Lernen einer Fremdsprache. Wer in der Fremdsprache schreibt, der lebt und denkt dabei in der Fremdsprache, und je mehr und je intensiver man in der Fremdsprache lebt und denkt, desto schneller und besser lernt man sie.“ (Hermanns 1989:28) Einen konkreten Vorteil des Schreibens im Fremd- und Zweitspracheunterricht nennt Krumm. Ihm zufolge kann das Schreiben im Unterricht dabei helfen, Kontakte zu einer fremden Kultur zu knüpfen und dabei zu lernen, sich selbst mitzuteilen (vgl. Krumm 1989).

Zuchewicz fordert einen vielseitigen Deutschunterricht mit unterschiedlichen Schreibformen: „Wesentlicher Bestandteil eines [wissenschaftlich fundierten] Unterrichts ist der gezielte Einsatz von reproduzierenden, komplettierenden, gebundenen und freien Schreibformen, die dann auch den Prozess der Entwicklung des Sprechens, Lesens und

Hörens beschleunigen.“ (Zuchewicz 1990:31f.) Bemerkenswert ist hier die Differenzierung zwischen verschiedenen Schreibformen: Zuchewicz hält es für zentral, das Schreiben in allen seinen Facetten im Unterricht einzusetzen.

Pommerin weist darauf hin, dass das Schreiben mit den anderen Fertigkeiten integrale Verbindungen eingeht. In der Folge schreibt sie der Fertigkeit Schreiben einen besonders hohen Stellenwert zu (vgl. Pommerin 1995:665f.).

Und schließlich bietet das Schreiben in höherem Maße als die anderen Fertigkeiten die Möglichkeit zur Reflektion. Harris erklärt dies sehr anschaulich:

Writing is a process that occurs over a period of time, particularly if we take into account the sometimes extended periods of thinking that precede creating an initial draft. Even in the more immediately focused stage of constructing a text (actually writing the words down) writers pause, think, write, pause, think, revise and so on. This somewhat halting progress reveals the number of decisions that have to be made by the writer alone and also the extent to which reflection is an essential part of the process. These decisions and the reflection together both require and develop ways of thinking that are not the same as those developed through talking. (Harris 1993:10)

Kurzum: In der Literatur ist man sich, was die Wichtigkeit des Schreibens im Fremd- und Zweitsprachenunterricht betrifft, mittlerweile einig. Die Gleichwertigkeit des Schreibens mit den anderen Fertigkeiten wird betont, bisweilen wird ihm sogar eine herausragende Wichtigkeit bescheinigt. Somit scheint der neue, wesentlich höhere Status des Schreibens als Fertigkeit gesichert.

Einige Autorinnen und Autoren lassen jedoch anklingen, dass das Schreiben den anderen Fertigkeiten in der Praxis immer noch untergeordnet wird. So lamentiert etwa Vom Scheidt: „Das schriftliche Formulieren ist die am meisten vernachlässigte Kulturtechnik.“ (Vom Scheidt 2003:23)

Somit besteht hier ein offensichtlicher Widerspruch: Während das Schreiben in der Theorie dieselbe Anerkennung genießt wie etwa das Hören und das Sprechen, findet die Einsicht, dass das Schreiben den anderen Fertigkeiten gleichgestellt ist, in der Praxis offenbar noch keinen Niederschlag. Die Gründe für dieses Phänomen liegen indes weitgehend im Dunkeln, in der Literatur finden sich hier bislang vor allem Vermutungen. So führt Wolfrum den niedrigeren Status des Schreibens vor allem auf die Unsicherheit der Lernenden zurück:

Auch wenn der Fertigkeit Schreiben im FSU heute theoretisch mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird [...], lässt die Schreibmotivation der Lernenden [...] noch häufig zu wünschen übrig. Beim Schreiben in der Fremdsprache potenzieren sich die Unsicherheiten und Ängste des Schreibens in der Muttersprache, da Unsicherheiten im Umgang mit der Fremdsprache hinzukommen und Textsortenwissen oft fehlt. (Wolfrum 2010:34)

Kästner ortet hingegen Handlungsbedarf bei den Lehrenden: „Schreiben, so die Meinung vieler Sprachlehrer, ist eine zeit- und kraftaufwendige Angelegenheit. Es wird daher im Unterricht oft vermieden, in die Hausaufgabe verbannt oder auf Mit- und Abschreiben reduziert.“ (Kästner 1997:162)

Noch schlimmer ist es, wie unter 2.3.5 ausgeführt wird, um das kreative Schreiben bestellt. Die vorliegende Arbeit stellt einen Versuch dar, den an dieser Stelle angedeuteten und unter 2.3.5 konkretisierten Widerspruch aufzulösen.

## **2.3 Kreatives Schreiben im Fremd- und Zweitsprachenunterricht**

### **2.3.1 Formen des Schreibens**

Pommerin unterscheidet *funktionales Schreiben* und *kreatives Schreiben* (Pommerin 1995:668). Bohn präzisiert diese Begriffe und unterscheidet zwischen *kommunikativ-funktionalem Schreiben* sowie *personalem und kreativem Schreiben*. Beim *kommunikativ-funktionalen Schreiben* werden Texte verfasst, die „einem realen oder fiktiven Leser etwas mitteilen oder ihn zu einer Handlung veranlassen sollen.“ (Bohn 2001:925) Dem stellt Bohn das *personale und kreative Schreiben* gegenüber: „Das sind Schreibvorgänge, in denen Schreibende als Persönlichkeiten handeln, indem sie Gedanken, Einstellungen und Gefühle äußern, die nicht unbedingt für andere Leser gedacht sind“ (ebd.). Bohn hält fest, dass kreatives und kommunikatives Schreiben keine Gegensätze sind:

So wenig kreatives Schreiben nicht nur eine ichgerichtete Ausdrucksfunktion hat, so wenig hat ein kommunikativer Text nur eine adressatenbezogene Mitteilungsfunktion. Auch beim kommunikativ-funktionalen Schreiben sind Flexibilität und originelle Lösungen [...] erwünscht. (Bohn 2001:926)

Im Folgenden möchte ich auf unterschiedliche Begriffe, die in etwa Bohns *personalem und kreativem Schreiben* entsprechen, näher eingehen.

### 2.3.2 Das kreative Schreiben und seine Verwandten

Sobald man die entsprechende Literatur konsultiert, wird schnell klar, dass sich zahlreiche Begrifflichkeiten – je nach Definition – überschneiden.

Laut Schuster ist etwa eine Unterscheidung zwischen *personalem* und *kreativem Schreiben* „nur der Tendenz nach möglich“. Somit entscheidet sich Schuster für den Begriff *personal-kreatives Schreiben*. Er erläutert: „Man kann sagen, dass jedes personale Schreiben kreativ sein sollte, umgekehrt ist aber nicht jedes kreative Schreiben personal.“ (Schuster 1995:29)

Auch Koeppel setzt das *kreative Schreiben* dem *personalen Schreiben* gleich:

Als kreativ wird Schreiben auch dann bezeichnet, wenn es auf Texten, Bildern, Gegenständen usw. als Impulsgebern beruht und wenn vor und zu dem Schreiben im gemeinsamen Gespräch Ideen gesammelt werden. Trotz solcher Vorgaben entstehen eigene Texte eines Lernalters oder einer Lerngruppe, die immer auch etwas über die Individualität und Emotionalität des/der Schreibenden mitteilen. In diesem Sinne ist das kreative Schreiben immer auch ein personales. (Koeppel 2010:292)

Neben dem *personalen Schreiben* wird auch das *freie Schreiben* gerne dem kreativen Schreiben gleichgesetzt (etwa bei Pommerin u.a. 1996:59 und bei Merkelbach 1993:137). Becker-Mrotzek & Böttcher unterscheiden die beiden Begriffe folgendermaßen: „*Frei* bezieht sich in erster Linie auf Ort, Zeit, Thema und Form; *kreativ* bezieht sich auf die arrangierten oder angeleiteten Zugänge zum Schreiben, die die kreativen Prozesse auslösen.“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2006:142) Demnach ist das kreative Schreiben „nicht unbedingt von vornherein frei, aber es eröffnet Freiräume.“ (Spinner 2000)

Für Maik handelt es sich beim freien Schreiben um ein weitgehend unangeleitetes Schreiben. Diesem steht Maik skeptisch gegenüber:

Das freie Schreiben, das weder das Thema vorgibt noch die Texte benotet, adressiert [...] explizit das Aufgabenmaterial, das inhaltlich offen ist und dadurch motivieren soll. Die konkrete Ausgestaltung des Schreibprozesses obliegt dem Schüler. Damit will das freie Schreiben einerseits bewusst nicht einengen, andererseits erhöht es – jedenfalls dann, wenn es nicht um andere Maßnahmen ergänzt wird – den Schwierigkeitsgrad erheblich – vermutlich ohne es zu wollen. (Maik 2015:224)

Maik (ebd.) verweist auf Graham & Perin (2007) und Hillocks (1986), die dem freien Schreiben eine geringe Effektivität attestieren. Für Schreier ist das zentrale Merkmal des freien Schreibens die Abwesenheit einer Textvorlage:

Der Begriff freies Schreiben wird unterschiedlich definiert. Wir fassen ihn hier als ein Schreiben ohne Textvorlage auf. Dabei können Texte unterschiedlicher Textsorten produziert werden. Damit ist die Art des freien Schreibens einmal didaktisch orientiert, sie kann aber auch pragmatisch orientiert sein – wenn nämlich „lebenspraktische“ Texte das Ergebnis sind. (Schreiter 2002:11)

Bei einem Text, der „ohne Textvorlage“ geschrieben wird, kann es sich dennoch um einen gelenkten Text im Sinne der für diese Arbeit maßgeblichen Definition des *kreativen Schreibens* handeln. Somit besteht auch hier eine Überschneidung.

Spätestens dann, wenn, wie Schreiter ausführt, kreativ geschrieben wird, „um sich Stil anzueignen und sprachliche Sensibilität auszubilden“, wird das kreative Schreiben auch zum *literarischen Schreiben* (vgl. Schreiter 2002:12).

Auch Von Werder verbindet den Begriff des kreativen Schreibens mit dem des literarischen Schreibens:

Kreatives Schreiben soll also das Schreiben genannt werden, das einmal für den Einzelnen eine Entfaltung neuer Ausdrucksmöglichkeiten, Kommunikationsformen und neue Formen der Selbsterkenntnis mit sich bringt. Damit das kreative Schreiben aber nicht nur einen individuellen, sondern auch gesellschaftlichen Fortschritt beinhaltet, muss das kreative Schreiben die produktive Auseinandersetzung mit den literarischen Experimenten fortführen, die seit der Romantik die Literatur prägen. (Von Werder 2007:17f.)

Somit ist festzuhalten, dass das kreative Schreiben in der Fachliteratur unterschiedlich stark von anderen Formen des Schreibens abgegrenzt wird. Grund dafür ist, dass sich zahlreiche der gewählten Begriffe überschneiden, je nach Definition mehr oder weniger stark. Um zu einer für diese Arbeit maßgeblichen Definition des kreativen Schreibens zu gelangen, ist es zunächst notwendig, den Begriff der Kreativität näher zu definieren.

### **2.3.3 Zum Begriff der Kreativität**

Das Wort *Kreativität* leitet sich vom lateinischen *creare* (hervorbringen, erschaffen) ab und gelangte als Lehnübersetzung aus dem Englischen ins Deutsche (vgl. Ruf 2016:22). Einzug in die deutsche Alltagssprache hielten die Wörter *kreativ* und *Kreativität* erst Anfang der 1970er-Jahre. Im Duden findet sich das Wort *Kreativität* beispielsweise erst seit dem Jahr 1973.

Zuvor wurden dafür die bildhafteren Ausdrücke *schöpferisch* und *das Schöpferische* bzw. *Schöpfung* verwendet. Der Unterschied liegt aus heutiger Sicht darin, dass der Begriff

*Schöpfung* herausragenden Leistungen vorbehalten ist (vgl. Brodbeck 1999:3). Dennoch kann der – anschauliche – Begriff *schöpferisch* nach wie vor als Synonym für  *kreativ* gebraucht werden. Denn das Schaffen (Schöpfen) von bisher nicht Dagewesenem (Neuem) ist ein zentrales Element der Kreativität. Nach Spinner muss Kreativität „nicht den schöpferischen Genius voraussetzen, sondern beginnt eher beim spielerischen Experiment“. (Spinner 1988:79)

Weinert zufolge ist alles Denken kreativ, Unterschiede gebe es nur beim Neuigkeitswert und der Bedeutsamkeit von Lösungen für Probleme (vgl. Weinert 1991:34ff.). Demnach sind laut Fix kreative Leistungen „das Ergebnis harter Arbeit und nicht die Folge plötzlicher Einfälle, die aus dem Unterbewusstsein kommen.“ (Fix 2008:117)

In der Sprachwissenschaft wird der Begriff *Kreativität* auch als „mit der sprachlichen Kompetenz verbundene Fähigkeit, neue, nie gehörte Sätze zu bilden und zu verstehen“ definiert (Duden 2015:1063). Dieser Kreativitätsbegriff scheint jedoch zu eng gefasst – er bezeichnet lediglich eine spezifische menschliche Fähigkeit, die von Noam Chomsky im Rahmen seiner generativen Transformationsgrammatik näher beschrieben wird.

Ruf verwendet einen wesentlich weiter gefassten Kreativitätsbegriff: Für ihn hat Kreativität vor allem mit Originalität/Neuartigkeit, aber auch mit Einfallsreichtum und Offenheit zu tun (vgl. Ruf 2016:22). Reckwitz betont die zentrale Rolle des Neuen: „Kreativität bevorzugt das Neue gegenüber dem Alten, das Abweichende gegenüber dem Standard, das Andere gegenüber dem Gleichen.“ (Reckwitz 2012:10)

Fritzsche verwehrt sich gegen einen Kreativitätsbegriff, der sich auf nie Dagewesenes beschränkt: „Das Erfinden kann auch ein Finden sein. Zwar steht Kreativität im Kontrast zu standardisiertem, formelhaftem Sprachgebrauch, aber der Anspruch, etwas Neues, Nie-Dagewesenes schaffen zu wollen, würde jegliche Schreiblust töten.“ (Fritzsche 1994:160) Er führt aus: „Vorstellungen von schöpferischer Genialität [...] verhindern auch heute noch ein unbefangenes Verhältnis zum literarischen Produzieren.“ (ebd.)

Betreffend die Regelmäßigkeit des kreativen Schreibens hält Fritzsche fest: „Kreatives Schreiben steht nicht im Gegensatz zum Schreiben nach Regeln und zur Orientierung an Vorbildern. Die Regeln werden aber nicht als Normen absolut gesetzt, sondern als [...] ‚Spielregeln‘, als experimentelle Möglichkeiten verstanden [...].“ (Fritzsche 1994:161)

In Anlehnung an diese Definitionen möchte ich das Wort  *kreativ*  vor allem mit folgenden drei Begriffen gleichsetzen:  *neu* ,  *schöpferisch*  und  *originell* . Vorhandenes, das auf eine neue Art und Weise bearbeitet wird, besitzt für mich dabei durchaus Neuigkeitswert. Auf diesem Kreativitätsbegriff gründet meine im Folgenden aufgestellte Definition des kreativen Schreibens.

### **2.3.4 Zum Begriff des Kreativen Schreibens**

In den USA wurde um die Jahrhundertwende der Begriff des  *Creative Writing*  geprägt. In den 1920er-Jahren bot die University of Iowa erstmals einen entsprechenden Studiengang an (vgl. Cantrell, Leahy & Swander 2014:12). Beim Creative Writing in den USA handelt es sich im Wesentlichen um strukturierte Schreiblehre („Dichtungsschule“), wo konkrete Anleitungen für literarisches und journalistisches Schreiben präsentiert werden. Beginnend in den 1970er-Jahren wurde das Creative Writing in den USA als Studienmodul in zahlreiche Studiengänge integriert, mittlerweile ist es auch in den Curricula amerikanischer Schulen fest verankert. Darüber hinaus kann das Creative Writing in den USA als eigener Studiengang studiert werden (vgl. Wolfrum 2010:30).

Von deutschsprachigen Autorinnen und Autoren wird das amerikanische Creative Writing durchaus ambivalent gesehen (siehe dazu Frey 1998:12, Schenkel 1998:69). Beispielsweise hält Schenkel fest: „Ein Kurs kann [...] nicht mehr als Werkzeug vermitteln, Meißel, Hammer, nicht aber den Stein, die Substanz.“ (ebd.) Käßner (1997:161) sowie Girgensohn & Sennwald (2012:38ff.) gehen davon aus, dass Schreibstrategien etwas sehr Individuelles sind.

Im deutschsprachigen Raum ist die kreative Schreibbewegung weniger stark institutionalisiert als in den USA, was Wolfrum zufolge darauf zurückzuführen ist, dass hierzulande die Vorstellung vorherrscht, dass Schreiben und Dichtung nicht erlernbar, sondern eine Frage des Talents seien. (Wolfrum 2010:30) Dennoch findet sich das kreative Schreiben im deutschsprachigen Raum mittlerweile an Volkshochschulen und in den Lehrplänen des erst- sowie des fremd- und zweitsprachlichen Unterrichts wieder (vgl. ebd.). Im Kontext des Sprachunterrichts geht es hier jedoch in der Regel nicht um die Vermittlung konkreter Schreibstrategien, was zählt, ist das Produkt. Dabei wird vorwiegend mit Paralleltexten gearbeitet.

Auch für meine Arbeit gilt, dass die Frage nach den Schreibstrategien (im Sinne des amerikanischen Creative Writing) von untergeordneter Bedeutung ist. Von Interesse ist lediglich, *ob* und *warum* (nicht) kreativ geschrieben wird.

Im deutschsprachigen Raum setzte sich der Begriff des kreativen Schreibens erst Ende der 1980er-Jahre gegen ähnliche Begriffe wie *fiktionales Schreiben* oder *expressives Schreiben* durch (vgl. Rau 1988:1). Dabei ist festzuhalten, dass im Sprachunterricht – natürlich – schon viel länger kreativ geschrieben wird: Bereits im 18. Jahrhundert bildete sich im deutschsprachigen Raum eine Aufsatzdidaktik heraus (vgl. Ludwig 1988:139).

Spinner weist darauf hin, dass der Begriff des kreativen Schreibens ein unscharfer ist: Es ist schwierig, das kreative Schreiben von anderen Formen des Schreibens abzugrenzen – beispielsweise kann eine wissenschaftliche Abhandlung durchaus mit Kreativität zu tun haben, obwohl hier zunächst kaum jemand an Kreativität denken würde (vgl. Spinner 2000:105). Zur Abgrenzung des *kreativen Schreibens* von unmittelbar verwandten Begriffen wie *personales Schreiben* und *freies Schreiben* siehe Punkt 2.3.2 in dieser Arbeit.

In der Literatur finden sich unterschiedliche Definitionen des kreativen Schreibens. Die für die vorliegende Arbeit maßgebliche Definition stützt sich vor allem auf Eismann (1985) und Fritzsche (2000).

Fritzsche definiert das kreative Schreiben wie folgt:

1. Kreatives Schreiben ist fantasiegeleitet, darunter wird die Imagination von Räumen, Figuren, Zeiten und Emotionen verstanden.

Beispiel: Unterschied zwischen „Bildergeschichte“ und „Schreiben zu einem Bild“: „Während es bei der Bildergeschichte darauf ankommt, die in den Bildern vorgegebene Geschichte zu verstehen und sie sprachlich wiederzugeben, geht es beim Schreiben zu einem Bild darum, sich eine Geschichte zuallererst auszudenken (...).“

2. Die Literaturbezogenheit des kreativen Schreibens ist ebenfalls eine Eigenschaft, die als Grundlage dient. Ohne die Kenntnis von Gedichten, Märchen und Geschichten ist kreatives Schreiben nicht möglich, da man sich der schon bekannten Muster bedient, um kreativ tätig zu werden. Das Rad wird nicht neu erfunden, Amateure nutzen die sprachlichen Quellen von gelesenen Texten.

3. Das nächste Stichwort heißt Gemeinschaft, mehrere Schreiber beschäftigen sich mit einem Schreibimpuls, entweder jeder für sich oder in der Gruppe. Der produzierte Text wendet sich an den Rest der Gruppe, d.h. das Publikum ist bekannt. So wird aus einer Klasse eine Gemeinschaft geformt, die zuhört und sich bemüht, sich den anderen gegenüber verstehbar zu machen.

4. Noch ein weiteres Kriterium ist das spontane Schreiben, die Möglichkeit der Planung, Konstruktion und Überarbeitung sind maximal zeitlich eingerechnet.

5. Bestimmend für eine Charakterisierung ist die Aufgabenstellung. Kreatives Schreiben „passiert“ nicht einfach, sondern ist gelenkt. Es folgt Richtzielen, die in Form von Impulsen oder Vereinbarungen, quasi in einem „Leitfaden“ vorgegeben sind. Dadurch grenzt es sich deutlich vom persönlichen, freien und literarischen Schreiben ab. Fritzsche folgert daraus, dass daher „beim Kreativen Schreiben alle Schreibprodukte Aufgabenlösungen“ sind und diese Tatsache „macht die Texte vergleichbar“. Der Spannungsbogen wird durch den Vergleich mit anderen Texten Aufrecht erhalten.

6. Die Texte werden wohlwollend behandelt. Natürlich wird mit anderen Texten des Schulalltags ebenso behutsam umgegangen, doch durch das Vorstellen des eigenen Textes bedarf es auch den Kenntnissen eines fairen Feedbacks. (Fritzsche 2000:333ff.)

Zentral scheint hier die Beschreibung des kreativen Schreibens als fantasiegeleitet. Kreativität bedingt Fantasie. Zu Fritzsches beispielhafter Differenzierung zwischen *Bildergeschichte* und *Schreiben zu einem Bild* könnte man anmerken, dass die kreative Leistung bei letzterer Aufgabe zwar größer ist, dass sich allerdings auch eine *Bildergeschichte* mit zahlreichen fantasievollen Details ausschmücken lässt, beispielsweise im Bereich der Benennung der Figuren oder im Bereich des sprachlichen Stils. Damit würde es sich auch beim Schreiben nach Bildern (um bei Fritzsches Beispiel zu bleiben) um ein fantasiegeleitetes Schreiben handeln. Mit *fantasiegeleitet* ist übrigens nicht gemeint, dass kreative Texte fiktiv sein müssen. Der Wirklichkeitsgehalt kreativer Texte ist „sehr unterschiedlich und im allgemeinen nur unter Vorbehalt zu bestimmen“. (Fritzsche 1994:162)

Von besonderem Interesse ist weiters der fünfte von Fritzsche angesprochene Punkt (vgl. Fritzsche 2000:333ff.). Man könnte durchaus argumentieren, dass es sich auch bzw. vor allem bei völlig freiem Schreiben um kreatives Schreiben handelt. Nichtsdestotrotz liegt der Fokus meiner Arbeit auf bestimmten Aufgabenformen (siehe Punkt 2.3.8); völlige Beliebigkeit ist im Unterricht kaum angebracht. Es spricht nichts dagegen, bestimmte Aufgabenstellungen sehr frei bzw. vage zu formulieren. Die Aufgabenstellung sollte jedoch ein Mindestmaß an Inspiration bieten. Nur bedingt nachvollziehbar ist Fritzsches Aussage, wonach kreatives Schreiben nicht einfach „passieren“ kann. Dennoch: Im Unterrichtskontext sollte es sich stets um ein gelenktes Schreiben handeln. Wenn ein Schüler stattdessen eine eigene Schreibidee verfolgen möchte, ist dies durchaus zu befürworten, solange das Geschriebene im Einklang mit den jeweiligen Unterrichtszielen steht. Die kreative Leistung ist in diesem Fall noch größer.

Auch nach Böttcher handelt es sich beim kreativen Schreiben um ein angeleitetes Schreiben (vgl. Böttcher 1999:24). Becker-Mrotzek & Böttcher präzisieren: „Der [kreative] Schreibprozess wird durch verschiedene kreative Methoden und

Schreibarrangements initiiert bzw. trainiert und die Produktion vielfältiger Textarten und Textmuster ermöglicht.“ (Becker-Mrotzek & Böttcher 2006:142)

Weiters sollte das Produkt des kreativen Schreibens laut Eismann einen „gewissen Eigenwert“ aufweisen. (Eismann 1985:170ff.) Beim „Schreiben von Übungen (außer im Bereich der reproduktiv-produktiven) [ist dies] meist nicht der Fall“. (ebd.) Dieser Ansatz einer Definition liest sich zunächst recht vage, die Aussage ist aber dennoch klar – und wesentlich: Der Schreibende bringt beim Texten eigene Gedanken ein. Er verfolgt eigene Ideen und gibt ihnen eine schriftliche Gestalt.

Somit möchte ich das kreative Schreiben zunächst als fantasiegeleitetes Schreiben definieren. Beim kreativen Schreiben entsteht ein Text, der einen gewissen Eigenwert aufweist (was bei Schreibübungen nicht zwingend der Fall ist). Im Rahmen des Unterrichts handelt es sich beim kreativen Schreiben zudem in der Regel um eine gelenkte Form des Schreibens. Für diese Arbeit ist zusätzlich festzuhalten: Kreatives Schreiben kann personale/persönliche Elemente enthalten, muss aber nicht.

Zusammengefasst ist meine Definition des kreativen Schreibens in Anlehnung an Fritzsche (2000:333ff.), Becker-Mrotzek & Böttcher (2006:142) und Eismann (1985:170ff.) daher folgende: Beim kreativen Schreiben handelt es sich im Unterrichtskontext um einen fantasiegeleiteten, meist gelenkten Prozess, durch den ein Text entsteht, welcher einen gewissen Eigenwert aufweist. Der Eigenwert ist insofern vorhanden, als der produzierte Text auf irgendeine Art und Weise neu ist.

Diese Arbeitsdefinition erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, abhängig vom Fokus anderer Untersuchungen sind – wie die Literatur beweist – zahlreiche andere Definitionen plausibel. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist die hier aufgestellte Definition jedenfalls zweckdienlich.

### **2.3.5 Zur Bedeutung des kreativen Schreibens im Fremd- und Zweitsprachenunterricht**

Becker-Mrotzek & Böttcher zufolge wird das kreative Schreiben im Unterricht verstärkt seit den 1970er-Jahren eingesetzt (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2006:22f.). In den

1980er-Jahren entwickelte es sich zu einem Mittel der Selbstfindung, und in den 1990er-Jahren schließlich zu „einem Verfahren, das stark auf die Imaginationskraft der Lernenden setzt, auf die Fähigkeit, sich etwas Neues, Eigenes vorzustellen und in Sprache zu fassen; die Imagination tritt an die Stelle der Nachahmung.“ (ebd.)

Von Werder unterscheidet zwischen „kreativem Schreiben als literarischem Stil“, „kreativem Schreiben als Spiel“ und „kreativem Schreiben als Selbsterkenntnis und Selbsttherapie“ (Von Werder 2007:19ff.). Bis zu einem gewissen Grad erfüllt das kreative Schreiben wohl alle diese Funktionen, wobei sich die Frage stellt, inwiefern es – wie von Von Werder (ebd.) postuliert – tatsächlich notwendig ist, dass für literarisches kreatives Schreiben (im weiteren Sinne) literarische Vorlagen vorliegen.

Der Wert des kreativen Schreibens ist in der neueren Forschungsliteratur unbestritten, wobei zahlreiche Autorinnen und Autoren vor allem einzelne Aspekte lobend hervorheben. Nach Bohn entspricht das kreative Schreiben der Forderung nach einem lernerzentrierten Unterricht: „Schreibekönnen ist nicht nur eine Technik und mehr als die Verschriftlichung pragmatisch-funktionaler Absichten – es ist eine Möglichkeit der Persönlichkeitsentfaltung.“ (Bohn 2001:925) Bohns Vorstellungen des kreativen Schreibens decken sich hier mit der von Von Werder genannten „Selbsterkenntnis und Selbsttherapie“. (Von Werder 2007:19ff.) Außerdem betont Bohn den Faktor Motivation: Demnach bieten kreative Texte den Lernenden motivierende Anlässe zum Sprechen und Schreiben (vgl. Bohn 2001:925).

Auch Balle und Damm zufolge muss das kreative Schreiben im DaZ-Unterricht den Prozess der Identitätsbildung unterstützen: Ihnen zufolge ermöglicht das kreative Schreiben individuelle Zugänge zur persönlichen Situation (vgl. Balle & Damm 2008:66). Auch hier treten also die persönlichen Effekte des Schreibens in den Vordergrund: Dem kreativen Schreiben wohnt eine gewisse therapeutische Wirkung inne. Der Schreibende reflektiert die persönliche Situation, was ein Erstarren der eigenen Identität im neuen Umfeld fördern kann.

Auch Finke & Thums-Senft heben insbesondere den Wert des kreativ-biographischen Schreibens im DaF-/DaZ-Unterricht hervor. Sie beschreiben es als identitätsstiftend: „Mit dem Vertrauen, sich ausdrücken zu können [...] wird der Zugang zu [...] einer deutlichen Wahrnehmung für die eigene Persönlichkeit zurückgewonnen.“ (Finke & Thums-Senft

2008:11ff.) Wichtig seien im Kontext des kreativ-biographischen Schreibens vor allem die „Begegnung mit und die Sensibilisierung für die eigene wie auch für die fremde Wirklichkeit“. Als besonders positiv heben die Autorinnen die hohe Motivation, die mit dem Schreiben derartiger Texte in der Regel einhergeht, hervor: „Von Themen, die Eigenes berühren, geht für das Schreiben in der Regel eine hohe Motivation aus.“ Das kreative Schreiben im Allgemeinen ist aus der Sicht der Autorinnen in der Regel mit „Spaß am experimentierenden, erprobenden Umgang mit der fremden Sprache“ verbunden. (ebd.)

Vom Scheidt hebt im Bereich des kreativen Schreibens vor allem das kooperative Schreiben lobend hervor, da es zusätzlich soziale Bedürfnisse befriedigt: „Die [...] Sehnsucht nach Geborgenheit wird gesättigt, wenn wir nicht einsam und allein am Schreibtisch hocken, sondern uns in der vertrauensvollen Atmosphäre einer Gruppe dem Strom der Einfälle überlassen.“ (Vom Scheidt 2003:16) Herkömmliche Unterrichtsziele werden von Vom Scheidt gerügt:

Schulunterricht ist stets zielorientiert – wenn geschrieben wird, so geht es um vorgegebene Themen, ganz egal, ob die Schüler das im Augenblick interessiert oder nicht. Das bremst jede Spontaneität und jeden Phantasieeifer fürs Leben ab. Woher soll später dann, im Erwachsenenleben, noch Innovation und Kreativität kommen? (Vom Scheidt 2003:87)

Kästner hebt die Bedeutung des kreativen Schreibens für das Selbstvertrauen hervor: „Auf Grundlage der positiven Schreiberfahrung [...] entwickeln die Schreibenden Selbstvertrauen in die eigene fremdsprachliche Kompetenz und Schreibfähigkeit.“ (Kästner 1997:163f.)

Nicht von der Hand zu weisen ist auch der Umstand, dass kreatives Schreiben oft weit über den Sprachunterricht hinaus wirkt: Schriftlichkeit ist oft alles, was von einem Menschenleben übrig bleibt (vgl. Vom Scheidt 2003:99).

Vielfach dient das kreative Schreiben in der Praxis dazu, neuen Wortschatz einzusetzen oder grammatische Strukturen zu vertiefen. Diesbezüglich schreiben Pommerin u.a.: „[Kreatives Schreiben und Grammatik] sind in Wechselwirkung aufeinander bezogen. Kreatives Schreiben (...) steht am Anfang, bedarf aber der Ergänzung und Vertiefung durch Reflexion und Systematisierung grammatischer Redemittel.“ (Pommerin u.a. 1996:59f.) Neben Identitätsstiftung, Selbstvertrauen und Motivation kommen damit auch „handfeste“ positive Aspekte des kreativen Schreibens ins Spiel, es zeigt sich, dass das

kreative Schreiben auch bei der Erreichung traditioneller Zielsetzungen wie etwa der Beherrschung einer fremd- bzw. zweitsprachlichen Grammatik förderlich sein kann. Pommerin u.a. betonen: „Kreatives Schreiben und sinnvolles Üben stellen nicht per se Gegensätze dar.“ (Pommerin u.a. 1996:59f.)

Dennoch ist festzuhalten, dass bereits die Lust an der freien Verwendung von Sprache den Einsatz des kreativen Schreibens im DaZ-Unterricht rechtfertigt. Das Üben und Festigen von Strukturen kann durchaus Teil des kreativen Schreibens sein. Dies muss jedoch nicht zwangsläufig der Fall sein. Pommerin u.a. heben hervor, dass das kreative Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache bereits in der Anfangsphase des Spracherwerbs dazu geeignet ist, kleine, aussagekräftige Texte zu produzieren (vgl. ebd.).

Kritische Stimmen zum kreativen Schreiben gibt es nur wenige. Diese betreffen darüber hinaus nicht den DaF-/DaZ-Unterricht, sondern den erstsprachlichen Schulunterricht. Ein Beispiel ist eine Studie von Winter, die zu dem Schluss kommt, dass infolge der unklaren Ansprüche, die beim kreativen Schreiben an die Lernenden gestellt werden, wichtige Impulse für die weitere Entwicklung der Lernenden fehlen, weshalb traditioneller Aufsatzunterricht förderlicher sei als kreatives Schreiben (vgl. Winter 1998:201). Fix betont jedoch, dass derartige Kritik den Ansatz des kreativen Schreibens nicht grundsätzlich ablehnt, da es sich bei den einzelnen Methoden des kreativen Schreibens um sinnvolle Vorschläge für abwechslungsreichen Schreibunterricht handle (vgl. Fix 2008:118f.). Im Kontext des DaZ-Unterrichts ist festzuhalten, dass Strukturen, die bei Erstsprachlerinnen und Erstsprachlern fest verankert sind, bei den Lernenden erst durch Übung gefestigt werden müssen. Das kreative Schreiben ist dafür gut geeignet und kann zudem um konkrete Aufgabenstellungen, mit denen neue Strukturen gesichert werden, ergänzt werden.

Grundsätzlich ist zu sagen, dass sich die Literatur bezüglich der Rolle, die das kreative Schreiben im Fremd- und Zweitsprachenunterricht spielen sollte, einig ist (ebenso wie bei der Rolle des Schreibens im Allgemeinen, siehe 2.2). In der Praxis bietet sich jedoch bisweilen ein anderes Bild.

So lobt etwa Wolfrum zunächst die – theoretisch – zunehmende (curriculare) Akzeptanz des kreativen Schreibens, welche sich etwa in der Integration des kreativen Schreibens in unterschiedliche Lehrpläne und in den GERS und in der Anerkennung des kreativen

Schreibens als obligatorischem Unterrichtsgegenstand zeigt (vgl. Wolfrum 2010:35). In Bezug auf die Praxis schreibt sie:

So positiv diese Entwicklung auch ist, so bitter ist die Erkenntnis, dass zwischen dieser und der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis oft Welten liegen: Nicht überall wird mit neuen Lehrwerken gearbeitet, in die bereits kreative Schreibenanregungen integriert wurden. [Der GERS] ist [...] oft nur in seiner Existenz bekannt, von einer Auseinandersetzung mit Konzept oder Kann-Beschreibungen kann nur selten ausgegangen werden. (Wolfrum 2010:35)

Faistauer ortet bei den Lehrenden eine zunehmende Bereitschaft, das kreative Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht einzusetzen (vgl. Faistauer 1997:8). Dennoch kommt sie im Rahmen ihrer Studie zu dem Schluss, dass in der Praxis vor allem Sachtexte geschrieben werden, und diese meist als Hausübung (vgl. ebd.). Faistauer zufolge wird das kreative Schreiben insbesondere im Fortgeschrittenenunterricht vernachlässigt, da es in geringerem Ausmaß prüfungsrelevant ist. Sie führt aus: „Man würde zwar gerne frei schreiben lassen, aber anderes ist doch wichtiger, Schreiben wird pragmatisch-funktional gesehen, d.h., die Lernenden sollen das schreiben können, was sie vor allem „draußen“, im Leben und/oder bei Prüfungen brauchen [...].“ (Faistauer 1997:8f.) Kästner ist der Ansicht, dass es sich beim Schreiben nach Meinung der Sprachlehrenden um eine „zeit- und kraftaufwendige Angelegenheit“ handelt. (Kästner (1997:162) Deshalb werde das Schreiben im Unterricht oft vermieden und das Augenmerk, wenn dann doch einmal geschrieben wird, auf das funktionale Schreiben gelegt (vgl. ebd.).

Es zeigt sich also, dass die Rolle des kreativen Schreibens theoretisch gefestigt ist, in der Literatur wird ihm eine hohe Bedeutung beigemessen. In der Praxis bietet sich jedoch ein konträres Bild; das kreative Schreiben wird vernachlässigt. Bezüglich der Gründe für diese Diskrepanz wurden bislang nur wenige Aussagen getätigt. Ziel dieser Arbeit ist es, anhand konkreter Fallbeispiele Anhaltspunkte zu finden, die erklären könnten, warum ein Ansatz, dessen Bedeutung theoretisch abgesichert ist, in der Praxis so wenig Ansehen genießt.

### **2.3.6 Die Perspektive der Lernenden**

Gegenstand meiner Untersuchung sind DaZ-Lehrende. Wie unter 2.3.5 dargelegt wurde, ist davon auszugehen, dass eine Mehrheit der Lehrenden dem kreativen Schreiben in der Praxis immer noch skeptisch bis zurückhaltend gegenübersteht. Dieser Aspekt wird im Rahmen des empirischen Teils der Arbeit (Kapitel 4) eingehend untersucht.

Von Interesse ist aber natürlich auch die Seite der Lernenden, vor allem insofern, als die Standpunkte von Lehrenden und Lernenden in der Praxis oft eng miteinander verbunden sein dürften: Wenn die Lehrenden davon ausgehen, dass die Lernenden gerne kreativ schreiben, werden sie dies bei der Unterrichtsplanung für gewöhnlich berücksichtigen – und umgekehrt.

Der Standpunkt der Lernenden kann also ursächlich für den Standpunkt der Lehrenden sein. Im Folgenden möchte ich daher einen Überblick über das kreative Schreiben betreffende lernerbezogene Annahmen geben.

#### **2.3.6.1 Motivation**

Mummert & Pommerin zufolge fehlt es den Lernenden „selten an Motivation zum kreativen Schreiben“. (Mummert & Pommerin 2000:6) Faistauer hält in ihrer Studie über das fremdsprachliche Schreiben fest:

Einer großen Anzahl der Befragten macht es Spaß, kreativ zu schreiben. Die Mehrzahl der Lernenden mag es auch, über persönliche Erlebnisse und Erfahrungen auf Deutsch zu schreiben, wobei die wichtigsten Argumente dafür sind: Spaß, Interesse, Wichtigkeit, Übung, Verbesserung der deutschen Sprache. (Faistauer 1997:8)

Laut Brugger gelingt es dem kreativen Schreiben im Gegensatz zum traditionellen Aufsatzunterricht, Menschen für das Schreiben „zu gewinnen“. (Brugger 2004:138)

Spinner präzisiert:

Die wichtigste Leistung des kreativen Schreibens besteht darin, dass es mehr als andere Zugänge zum Schreiben die ganze Person erfasst. Von daher rührt die befreiende Wirkung, die viele dabei erfahren. Lehrerinnen und Lehrer berichten immer wieder ganz erstaunt davon, wie [...] Schülern beim kreativen Schreiben plötzlich Texte gelingen, die weit über die bisherigen Leistungen hinausgehen. (Spinner 1993:21)

Fritzsche führt dies darauf zurück, dass das kreative Schreiben „stärker prozessbezogen, subjektiver und schülerzentrierter“ und daher „lustvoller, freier und autoritätsentbunden“ sei. (Fritzsche 1994:162) Im Rahmen der Schreibmotivierung fordert er u.a. assoziatives, unkontrolliertes Schreiben, Schreibspiele und gemeinsames Schreiben (vgl. ebd. 163).

Für Koeppel ist die Auswahl von Schreibanlässen zentral für die Motivation:

Damit das Schreiben seine lernwirksame Kraft entfaltet, bedarf es vielfältiger und motivierender Schreibanlässe, welche die Bereitschaft wecken und erhalten, die Anstrengungen des Planens, Formulierens und Überarbeitens auf sich zu nehmen. Die Anlässe müssen Texte entstehen lassen, die interessierte Leser oder Zuhörer finden. Überdies sollten sie so beschaffen sein, dass die Lerner durch Vorgaben genug Schreibstoff haben [...], doch dürfen die Hilfen das Schreiben nicht flach und anspruchslos machen. (Koeppel 2010:292)

Das kreative Schreiben ist Koeppel zufolge besonders geeignet, die Lernenden zu motivieren:

Das kreative und personale Schreiben verfolgt keine pragmatischen Funktionen und ist in diesem Sinne zweckfrei. Dennoch ist es [...] oft besonders motivierend und bietet gerade im Fremdsprachenunterricht variantenreiche Schreibanlässe. (ebd.)

Interessant ist hier Koeppels Ansicht, wonach das kreative Schreiben keine pragmatischen Funktionen verfolgt. Dass dies sehr wohl der Fall sein kann, wurde unter 2.3.5 dargelegt.

Fröchling betont die zentrale Rolle, die den Ergebnissen kreativer Schreibprozesse zukommt: „Fast alle sind [...] nach ein paar Stunden [...] stolz auf ihre Textergebnisse.“ (Fröchling 2000:114) Wer stolz auf seine Leistungen ist, dürfte, wenn das nächste Mal kreatives Schreiben am Programm steht, umso motivierter sein.

Jechle nimmt auf einen offensichtlichen Aspekt Bezug, der jedoch nicht vergessen werden sollte: „Ein Schreibprozess, der dadurch gekennzeichnet ist, dass das Schreibthema auf ein spezifisches Interesse des Textproduzenten stößt, dürfte sich von einem Schreibprozess, bei dem dies nicht der Fall ist, unterscheiden.“ (Jechle 1992:19) Aus dieser Feststellung folgt, dass es kein Fehler sein kann, die Lernenden zu Kursbeginn (und später) zu ermuntern, persönliche Interessen offenzulegen und die entsprechenden Themen bei der (Schreib-) Stundenplanung zu berücksichtigen.

Faistauer zufolge geht insbesondere vom kooperativen Schreiben in der Regel eine sehr hohe Motivation aus (vgl. Faistauer 1997:178).

Kurzum: Die Forschungsliteratur geht vielfach von einer hohen Motivation der Lernenden beim kreativen Schreiben aus. Es gibt jedoch auch Stimmen, die dem widersprechen.

### **2.3.6.2 Vorbehalte der Lernenden**

Zahlreich sind die Argumente, die aus Sicht der Lernenden gegen einen Einsatz des kreativen Schreibens im DaZ-Unterricht sprechen können. Bevor ich im empirischen Teil der Arbeit versuche, den tatsächlichen Vorbehalten einiger Lernendengruppen nachzuspüren, möchte ich an dieser Stelle einige in der Literatur genannte Faktoren, die das Schreiben aus Lernendensicht erschweren können, erläutern.

Rico wirft der Schreibdidaktik vor, das Schreiben in einzelne Teile (Sie nennt etwa Grammatik und Wortschatz) zu zerlegen, wodurch das Schreiben „zu einer lästigen Pflicht“ würde. (Rico 2011:14) Das Resultat liegt Rico zufolge auf der Hand: „Die meisten greifen [...] nach dem Ende der Schulzeit nie wieder freiwillig zum Stift.“ (ebd.)

Ein nicht unwesentlicher Faktor für die Voreingenommenheit mancher Lernender dürfte indes das im Unterricht zumeist unnatürliche Setting sein – die Lernenden werden gewissermaßen gezwungen, im Kursraum „auf Knopfdruck“ kreativ zu sein. Das widerspricht der u.a. von Brodbeck geäußerten Annahme, dass die Quelle der Kreativität das alltägliche Leben ist (vgl. Brodbeck 1999:29). Brodbeck betont: „Kreativität entfaltet sich spontan und natürlich, wenn sie nicht eingeschränkt wird.“ (ebd.)

Fritzsche ortet einen Widerspruch zwischen „der immer wieder genannten Bedingung für kreatives Schreiben, es müsse in der Lerngruppe ein Vertrauensverhältnis bestehen, damit die Lernenden sich [...] ‚persönlich einbringen‘“ und dem im Rahmen eines geregelten Unterrichts bestehenden „Zwangsverband“, bei dem es sich nicht um einen „freiwilligen Zusammenschluss“ handle. (Fritzsche 1994:164) Diese in Bezug auf regulären Schulunterricht getätigte Aussage lässt sich teilweise auf die Situation im DaZ-Kurs übertragen: Das kreative Schreiben ist Teil des Curriculums und kann vom Einzelnen nicht ausgewählt oder abgewählt werden.

Ungünstige Rahmenbedingungen oder ineffektive Schreibstrategien der Lernenden (vgl. Keseling 2006:197f.) führen mitunter zu Schreibblockaden, wobei dieser Begriff nicht inflationär gebraucht werden sollte: Nach Rose spricht man erst dann von einer Schreibblockade, wenn die Unfähigkeit, etwas zu Papier zu bringen, länger andauert (vgl. Rose 1984).

Zu den Rahmenbedingungen gehört etwa der Ort, an dem geschrieben wird; auch die Umgebung beeinflusst, wie gut wir schreiben können (vgl. Girgensohn & Sennewald 2012:119). Dem unnatürlichen Setting im DaZ-Kurs kann man entfliehen, indem beispielsweise für eine Schreibeinheit ein nahegelegener Park aufgesucht wird. Bräuer fordert die Einrichtung eigener Schreibzentren, an denen sich Lernende treffen können, um gemeinsam Texte zu verfassen oder zu besprechen (vgl. Bräuer 2000:6f.). Nach Fritzsche sollten die Lernenden wenigstens bei der Textrezeption im Kreis sitzen, „da sie beim kreativen Schreiben ja füreinander oder sogar miteinander schreiben“. (Fritzsche 1994:164) Fritzsche weiter: „Für das Schreiben [...] stellt die Anwesenheitspflicht im Klassenzimmer eine Behinderung dar.“ (ebd.) Diesen Überlegungen stehen in der Praxis mitunter zahlreiche Zwänge entgegen, etwa unterdimensionierte Kursräume, die keinen spontanen Sesselkreis ermöglichen, oder das Nichtvorhandensein eines Parks, schlechtes Wetter etc.

Eßer verweist darüber hinaus auf unterschiedliche Schreibkulturen in internationalen Kursgruppen (vgl. Eßer 2000). Individuelle Zugänge zum Schreiben sind in sehr hohem Maße kulturell geprägt. Unerwartete Herangehensweisen können zu Überforderung und Frustration führen. Eßer empfiehlt, von Anfang an kleinere Texte schreiben zu lassen, um die Angst vor dem Schreiben in der Fremdsprache gezielt abzubauen (vgl. Eßer 2000:84). Die schriftliche Reflexion der eigenen Schreibgewohnheiten und -strategien kann dabei hilfreich sein (vgl. ebd. 83). Darüber hinaus empfiehlt es sich, Lernende für die kulturelle Geprägtheit von Textmustern zu sensibilisieren (vgl. ebd. 86).

### **2.3.6.3 Das Dilemma der Korrektur**

Auch das Gefühl, einen Text „nur für die Schublade“ zu schreiben, kann zu einer ablehnenden Haltung führen. Dem kann entgegengewirkt werden, indem den Lernenden angeboten wird, ihre Texte vorzulesen. Eine intensivere Arbeit am Text mit Feedback-,

Korrektur- und Überarbeitungsphasen kann das Gefühl, wenig Nutzen aus dem Schreiben zu ziehen, dämpfen oder beseitigen.

Problematisch ist hier insbesondere der Aspekt des Korrigierens, da Korrekturen auch im DaF-/DaZ-Unterricht implizit als Bewertungen wahrgenommen werden können. Dies kann den freien, kreativen Schreibprozess stark einschränken – die Lernenden versuchen, möglichst fehlerlos zu schreiben und wagen es nicht, zu experimentieren.

Beim Leistungsprinzip handelt es sich nach Becker-Mrotzek & Böttcher um eine historische Errungenschaft, weil der Zugang zu Bildung nun nicht mehr von der sozialen Herkunft, sondern von der eigenen Leistung abhängig gemacht wird (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2006:86). Als problematisch wird jedoch die Reduktion der Beurteilung auf Ziffernnoten angesehen. Birkel zeigt, dass es vor allem bei der Beurteilung von Lernendenaufsätzen eine sehr große Beurteilungsvarianz gibt (vgl. Birkel 2003). Die Note bezieht sich zudem häufig auf die orthographische Korrektheit, nicht auf die Textqualität.

Anders als im herkömmlichen Schulunterricht werden kreative Texte im DaF-/DaZ-Unterricht meist nicht mit Ziffernnoten bewertet, sondern allenfalls korrigiert. Bezüglich der Notwendigkeit, Schülertexte im DaF-/DaZ-Unterricht zu korrigieren, gehen die Meinungen in der Literatur allerdings stark auseinander.

Der Hinweis, dass Korrekturen beim kreativen Schreiben unangebracht sind, findet sich u.a. bei Von Werder (2007:24) und Girgensohn & Jakob (2010:11). Der kreative Prozess werde durch die Angst vor Fehlern abgewürgt. Dem ist entgegenzuhalten, dass es zahlreiche Lernende gibt, die sich auch beim kreativen Schreiben ihrer Fehler bewusst werden wollen. Dem Wunsch nach Korrektur ist auch beim kreativen Schreiben unbedingt Folge zu leisten.

Merkelbach weist darauf hin, dass Arbeiten im zensurfreien Raum aufgrund der allgemeinen Leistungsorientierung im Schulsystem nicht ernst genommen werden (vgl. Merkelbach 1993:107). Jedoch dürfe eine kreative Leistung erst nach einer Überarbeitung durch die Lernenden bewertet werden, um den Schreibenden ausreichend Raum für die Fertigstellung ihres Textes zu geben. Was die Überarbeitung durch die Lernenden betrifft, raten zahlreiche Autorinnen und Autoren zu Schreibkonferenzen, bei denen die Schreibenden zunächst Feedback von (Kurs-) Kolleginnen und Kollegen erhalten, bevor

der Text bei den Lehrenden für eine abschließende Korrektur eingereicht wird (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2006).

Wolfrum gibt zu bedenken: „Verzichtet man in einer kreativen Schreibdidaktik auf systematische Überarbeitungsphasen, so bleibt das kreative Schreiben wieder auf die ‚Spielstunden vor den Ferien‘ beschränkt.“ (Wolfrum 2010:32)

Fritzsche spricht sich dafür aus, bei der Beurteilung kreativer Texte schrittweise vorzugehen:

Solange kreatives Schreiben für die Schüler noch neu ist, sollte es ganz aus der Beurteilung herausgenommen werden; denn die Kontrolle behindert zunächst die Kreativität, für die ja Angstfreiheit Voraussetzung ist. [...] Kreatives Schreiben ist insofern freies Schreiben, als es nicht den im Alltagssprachgebrauch üblichen Bindungen [...] unterliegt. [...] Auf Dauer sollte der Bereich des kreativen Schreibens bei der Beurteilung [...] aber nicht unberücksichtigt bleiben; denn sonst besteht die Gefahr, dass das kreative Schreiben nicht ernst genommen [...] wird. (Fritzsche 1994:210)

Baurmann fordert eine „wohlüberlegte, pädagogisch sinnvolle und didaktisch angemessene Fremdbeurteilung“, welche die Lernenden „nach und nach zur Eigenbeurteilung ihrer Texte hinführen“ soll. (Baurmann 1992:121) Eine Eigenbeurteilung scheint jedoch insbesondere auf grammatischer und lexikalischer Ebene wenig realistisch zu sein.

Spinner führt den von Baurmann (1992:121, 1995:67) genannten Aspekt der Eigenverantwortung weiter aus:

Nur wenn [...] Schülern grundsätzlich zugestanden wird, dass sie selbst Problemlösungen suchen und finden, dass sie sich mit ihren Einfällen einbringen, dass Irrtümer nicht nur verzeihlich, sondern für jeden Lernprozess notwendig sind, dann entsteht jene Grundhaltung, die letztlich das Ziel jedes kreativen Unterrichts ist. (Spinner 1993:23)

Zentral ist hier die Feststellung, dass Irrtümer nicht per se etwas Schlechtes sind. Die – im fremd- und zweitsprachlichen Unterricht bisweilen von Lehrenden induzierte – Angst, Fehler zu machen, verhindert ein lustvolles Experimentieren und verdirbt letztlich die Freude am kreativen Schreiben.

Eßer rät dazu, mit persönlichen Lernertexten behutsam umzugehen: „Der Lerner offenbart [...] ein Stück von sich selbst und reagiert auf Kommentare [...] sensibel. Die inhaltliche Botschaft dieser Texte sollte daher im Mittelpunkt stehen. Sprachliche Normabweichungen sind [...] von untergeordneter Bedeutung.“ (Eßer 2000:95)

Mummert & Pommerin haben zahlreiche Lehrende befragt, um mehr über den realen Umgang mit authentischen Texten Lernender herauszufinden. Dabei identifizierten sie drei prototypische Standpunkte:

1. Die authentischen (Schüler-) Texte werden positiv zur Kenntnis genommen, evtl. in Leserunden – auf freiwilliger Basis – vorgetragen, ggf. kommentiert sowie in Wandzeitungen, Schülermappen und Anthologien dokumentiert. Die Texte werden aber nicht im Einzelnen analysiert oder gar einer Bewertung unterzogen.
2. Die kreativ entstandenen Texte von Studierenden oder Schülern werden – ähnlich pragmatischen Textsorten – beurteilt und auch bewertet, wobei die Fremdsprachenlernenden an der Bewertung beteiligt werden um das Verfahren zu objektivieren.
3. Die authentischen Texte werden zum Gegenstand einer gemeinsamen Reflexion und Diskussion im Unterricht. Nicht Korrektur und Bewertung stehen dabei im Vordergrund, sondern die Rückmeldung auf einen Text, die über ein oberflächliches „gut“ oder „schlecht“, „gelingen“ oder „am Thema vorbei“, „interessant“ oder „konventionell“ hinausgeht und den Schreibenden Erkenntnisse über ihren Text ermöglicht, die ihnen ohne ein Feedback versagt geblieben wären. (Mummert & Pommerin 2000:3)

Die Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass sich für alle drei Positionen eine Vielzahl an Argumenten und Gegenargumenten finden lassen.

Aus den genannten, unterschiedlichen Positionen lassen sich einige Faustregeln ableiten: Mit kreativen Texten, die von Lernenden geschrieben werden, sollte behutsam umgegangen werden. Dem Wunsch vieler Lernender nach Korrektur sollte nachgekommen werden. Und schließlich sollte bei den Lernenden ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass Fehler notwendige Zwischenschritte auf dem Weg zu einer besseren Sprachbeherrschung darstellen.

### **2.3.7 Der kreative Schreibprozess**

Die unterschiedlichen Schreibprozess-Modelle haben das Ziel, den Schreibprozess im Detail nachvollziehbar zu machen. Die Erkenntnisse, die dabei gewonnen werden, können helfen, den Prozess effizienter zu gestalten. In der Fachliteratur beruft man sich zumeist auf die Schreibmodelle von Hayes & Flower 1980, Beaugrande & Dressler 1981 sowie Börner 1987:1336. Daneben existieren vereinzelt Modelle, die sich explizit des kreativen Schreibens annehmen.

Das klassische Modell von Hayes & Flower 1980 versucht, den Schreibprozess muttersprachlicher Schreiber darzustellen. Das Modell setzt sich aus drei Komponenten

zusammen: Aufgabenumgebung, Planungs- und Ausführungskomponente sowie den „Monitor“ (vgl. Hayes & Flower 1980:11).

Für das Schreiben ist somit zunächst die Aufgabenumgebung von Bedeutung: Alle Schreibenden benötigen ein Schreibvorhaben (Thema, Adressaten, Motivation) und können sich, je nach Fortschritt desselben, auf bereits verfassten Text stützen.

Der Bereich „Planungs- und Ausführungskomponente“ beschreibt den Prozess des Schreibens an sich: Das Schreiben wird in die Teilprozesse Planen, Formulieren und Bearbeiten gegliedert. In der Planungsphase werden Ideen produziert und ggfs. in Form von Notizen zu Papier gebracht. Beim Formulieren werden diese Ideen bzw. Notizen versprachlicht. Beim Schreiben in der Zweitsprache kommt es hier auch zu Übersetzungstätigkeiten. In der Bearbeitungsphase wird der fertiggestellte Text verbessert.

Die drei Teilprozesse des Schreibens laufen im Modell von Hayes & Flower nicht nacheinander ab, sie werden vom „Monitor“ kontrolliert. Wenn etwa beim Schreiben im Zuge der Überarbeitung klar wird, dass der Text stellenweise nicht ausreichend kohärent ist, müssen die Teilprozesse Planen und Formulieren für den betreffenden Abschnitt erneut ablaufen (vgl. Koeppel 2016:276).

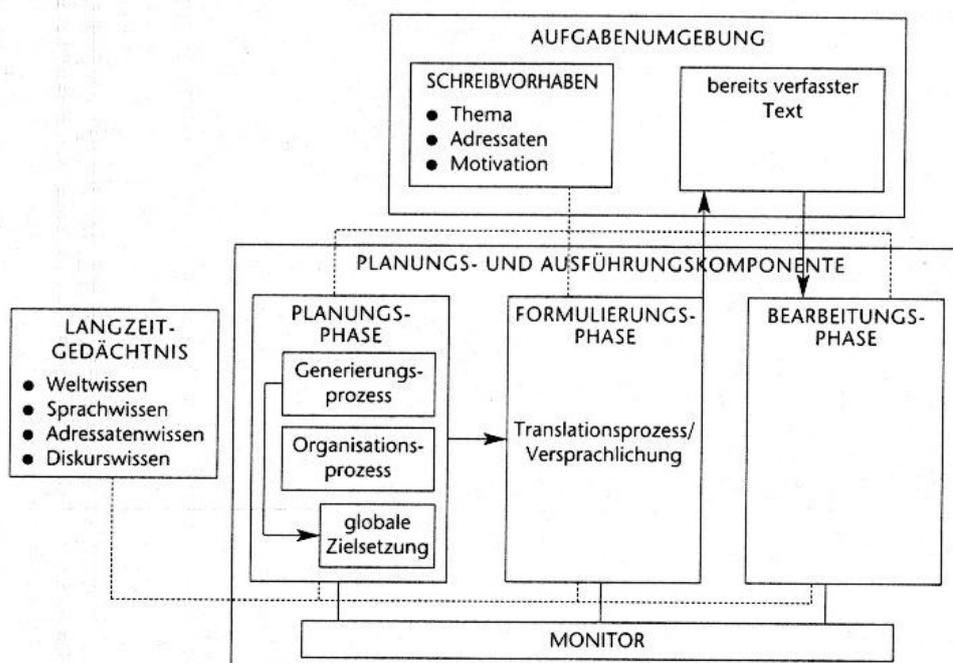


Abbildung 1: Das Schreibmodell nach Hayes & Flower (1980) in Wolff 2002:224

Während das von Hayes & Flower entwickelte Modell eine gewisse Allgemeingültigkeit beansprucht, beschränkt sich ein von Preiser beschriebenes Vierphasenmodell auf das kreative Schreiben (vgl. Preiser 1976:42ff.). Wolfrum nützt dieses Modell, um den Ablauf des kreativen Schreibens zu erklären:

1. In der Inspirationsphase – der Vorbereitungsphase – werden Schreibenregungen gegeben.
2. In der Inkubationsphase (Reifungsphase) kommt es zu einem Spannungsverhältnis zwischen bereits präsenten Gedanken und dem, was sich im Unbewussten abzeichnet. In dieser Phase werden die Schreibenregungen von den Schreibern umgesetzt.
3. In der Illuminationsphase hat der Schreibende (plötzlich) eine Schreibidee, und arbeitet diese anschließend aus: Ein erster Entwurf wird niedergeschrieben.
4. In der Verifikationsphase wird der Text gelesen, besprochen und überarbeitet. (Wolfrum 2010:29)

Das Modell verdeutlicht, dass ein kreativer Einfall nicht aus dem Nichts kommt, sondern Teil eines kreativen Prozesses ist, der sich bisweilen über einen längeren Zeitraum hinziehen kann (vgl. Wolfrum 2010:29).

Kästner hält fest, dass die vier oben beschriebenen Phasen nicht nacheinander, sondern gleichzeitig ablaufen: „Sie interagieren miteinander und im Ensemble aller geistigen Handlungen, die im jeweiligen Stadium des Prozesses eine Rolle spielen.“ (Kästner 1997:174). Es handelt sich also um einen einzigen, komplexen Prozess, der in jeder Schreibsituation und bei jedem Schreibenden variiert (vgl. ebd.).

Für Kast ist das Vierphasenmodell nicht in Stein gemeißelt:

Schreiben muss nicht in diesen Phasen ablaufen. Es gibt sie aber, und das hat Konsequenzen für unser didaktisches Handeln: Der komplexe Schreibvorgang kann in Bereiche aufgeteilt werden, die man schrittweise und isoliert üben kann, um so Schritt für Schritt Teilkomponenten zu erwerben und zu integrieren. (Kast 1992:129)

### **2.3.8 Aufgabenformate des kreativen Schreibens**

Konkrete Aufgabenstellungen dienen beim kreativen Schreiben dazu, die „Angst vor dem leeren Blatt“ zu überwinden und Schreibprozesse auszulösen (vgl. Fix 2008:116). An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass es mir im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, eine größere Anzahl an Übungs- und Aufgabenformaten zu präsentieren. In der Literatur finden sich umfangreiche Zusammenstellungen von Aufgabenformaten, die

nach verschiedenen Kriterien klassifiziert werden. Eine einfache Klassifikation, die auf der Annahme beruht, dass es sich bei kreativem Schreiben immer um angeleitetes Schreiben handelt, findet sich bei Becker-Mrotzek & Böttcher. Sie unterscheiden

- inhaltliche Vorgaben: zum Beispiel Thema, Satzanfang
- formale Kriterien: zum Beispiel des Sprachgebrauches, aber auch visueller Aspekte wie beim Akrostichon: die Buchstaben eines Wortes untereinander geschrieben bilden den Anfang einer Textzeile
- strukturelle Regeln: zum Beispiel Elfchen, Schneeballgedicht
- literarische und textorientierte Muster: zum Beispiel Rondell, Kurzroman (Becker-Mrotzek & Böttcher 2006:147)

Zahlreiche Vorschläge zu Aufgabenformaten für das kreative Schreiben im Fremd- und Zweitsprachenunterricht finden sich etwa bei Schreier (2002), Spinner (2012), Von Werder (2007) und Wolfrum (2010).

Im Folgenden möchte ich nur einige wenige Formate näher erläutern, und zwar ausschließlich diejenigen, nach denen ich meine Interviewpartnerinnen im Zuge des empirischen Teils meiner Arbeit gefragt habe.

Der Auswahl der Aufgabenformate lagen zunächst persönliche Präferenzen zugrunde. Weiters wurde darauf geachtet, dass die gewählten Formate ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Zugänge abbilden. Und schließlich war mir daran gelegen, Aufgabenformate auszuwählen, die einer möglichst großen Zahl an Lehrkräften bekannt sind. Die Bezeichnungen der einzelnen Formate sind möglichst allgemein gewählt, da die konkreten Didaktisierungen bei verschiedenen Lehrenden variieren können und häufig auch unter unterschiedlichen Namen bekannt sind.

Die abgefragten Aufgabenformate des kreativen Schreibens sind:

#### I. Kreative Texte anhand bestimmter vorgegebener Wörter schreiben

Es handelt sich dabei um die klassische Reizwortgeschichte. Es werden ein oder mehrere Begriffe vorgegeben, zu denen anschließend ein Text verfasst wird. Alternativ können die Überschrift oder das Thema vorgegeben werden.

#### II. Eine Fortsetzung zu einem Text schreiben

Ein weiterer Klassiker. Eine Kurzgeschichte oder ein anderer Text hört an einer (spannenden) Stelle auf, die Lernenden können ihrer Kreativität freien Lauf lassen.

### III. Ein Elfchen/Haiku schreiben

Zwei kurze, weithin bekannte Gedichtformen, die sich jederzeit in den Fremd- oder Zweitsprachenunterricht einstreuen lassen. Die vorgegebene Struktur hilft beim Verfassen des Textes, wie Wolfrum bestätigt:

Es hat sich herausgestellt, dass es insbesondere Fremdsprachenlernern leichter fällt, mit sehr strikten Vorgaben umzugehen als mit zu viel Freiraum, da letzterer zu Unsicherheiten führen kann. Es ist also durchaus möglich, dass sehr genaue Anleitungen auch das Schreiben von Lyrik ermöglichen, während sehr offene Anleitungen [...] zu Blockaden führen können. (Wolfrum 2010:57)

### IV. Eine Faltgeschichte schreiben

Bei der Falt- oder Ziehharmonika-Geschichte wird – in der bekanntesten Variante – von einem Lernenden zunächst ein Satz auf ein Blatt Papier geschrieben, wobei die letzten beiden Wörter des Satzes in einer neuen Zeile stehen. Anschließend wird das Blatt so gefaltet, dass die Sitznachbarin oder der Sitznachbar nur die letzten zwei Wörter des Satzes sieht. Sie oder er versucht nun, die Geschichte mithilfe dieser zwei Wörter fortzusetzen. Das Endprodukt bietet aufgrund der zwangsläufigen Inkohärenz des Textes meist Anlass zur Heiterkeit, entsprechend beliebt ist das Aufgabenformat.

### V. Einen Text zu einem Bild schreiben

Bilder können, abhängig vom Motiv, zu unterschiedlichsten Texten anregen. Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt. In der Praxis wird hier oft das kooperative Schreiben eingesetzt.

### VI. Ein Akrostichon/ABC schreiben

Ein einfaches Aufgabenformat, das gleichermaßen zum Kennenlernen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer untereinander als auch zur Wörtersammlung eingesetzt wird: Die Buchstaben eines Namens oder eines Themengebietes werden untereinander geschrieben, zu jedem Buchstaben muss ein passendes Wort gefunden werden. Im Anschluss können die Lernenden aufgefordert werden, die Wörter in eine Geschichte einzubauen.

## **3 Methodisches Vorgehen**

### **3.1 Forschungsdesign**

Ziel der Untersuchung ist es, einen kleinen Querschnitt möglichst umfangreich darzustellen. Sechs befragte DaZ-Lehrkräfte sollen für ein ausreichend facettenreiches Bild sorgen. Persönliche Zugänge und Details sind von größerer Bedeutung als exaktes Zahlenmaterial und eine garantierte Repräsentativität. Somit werte ich meine Daten mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) aus.

#### **3.1.1 Ablauf des Forschungsprozesses**

Die Forschung selbst erfolgte nach einer Phase der Vorbereitung in drei Schritten: Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenanalyse.

In die Vorbereitungsphase fielen vor allem grundlegende Entscheidungen wie die Formulierung des Forschungsinteresses und die Entscheidung für ein leitfadengestütztes, problemzentriertes Interview (siehe 3.2). Auch die Akquisition der Probandinnen und die Organisation der Interviews fielen in die Phase der Vorbereitung.

Im Zuge der Datenerhebung (siehe 3.2) wurden mithilfe von sechs Interviews, deren Dauer nicht vorgegeben war, erwartungsgemäß aber stets zwischen 20 und 40 Minuten lag, relevante Daten gewonnen.

Diese wurden im Zuge der Datenaufbereitung mit dem Programm MAXQDA anhand vorbereiteter, aber grundsätzlich flexibler Kategorien (siehe 3.4.2) aufbereitet.

Die Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe von Mayrings (2010) qualitativer Inhaltsanalyse. Die genaue Vorgehensweise wird unter 3.4.2 beschrieben.

Am Ende der Forschung werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und Schlussfolgerungen formuliert, im Anhang finden sich neben den transkribierten Interviews Muster von Einverständniserklärung und Kurzfragebogen sowie die Postskripte.

Triangulation fand im Zuge meines Projektes nicht statt. Alle Daten wurden auf dieselbe Weise erhoben und auf dieselbe Weise ausgewertet. Dies begründe ich einerseits mit dem

vergleichsweise geringen Umfang meiner Untersuchung, andererseits mit dem Umstand, dass ich von der Triangulation im konkreten Fall keinen wesentlichen Mehrwert erwartete. Grundsätzlich wäre es durchaus interessant, auch Lernende nach ihrer Meinung zum kreativen Schreiben zu befragen. Jedoch gehe ich davon aus, dass die Aussagen hier sehr stark mit den jeweiligen privaten Vorlieben korrelieren würden. Zudem sitzen die Lehrkräfte, was die Unterrichtsgestaltung betrifft, eindeutig am längeren Hebel.

### **3.1.2 Gütekriterien**

Lienert (1989) nennt drei Hauptgütekriterien: Objektivität, Reliabilität und Validität, wobei das Kriterium der Reliabilität im Zusammenhang mit den von mir gestellten offenen Fragen kaum relevant ist. Im Rahmen der Arbeit halte ich weiters Transparenz und Reflexivität für zentrale Gütekriterien.

Bei der *Objektivität* handelt es sich nach Lienert um das Ausmaß, in dem das Untersuchungsergebnis in Durchführung, Auswertung und Interpretation nicht beeinflusst werden kann (vgl. ebd.).

Bezüglich der Durchführungsobjektivität ist zu sagen, dass ich mich bemühen werde, Fragen und Elemente, von denen eine lenkende Wirkung ausgehen könnte, aus meinem Interviewleitfaden zu verbannen. In meiner Rolle als Interviewer versuche ich, keine bestimmte Erwartungshaltung einzunehmen, da auch von einer solchen Erwartungshaltung unbewusst Lenkungseffekte ausgehen könnten. Für die Befragungen wird ein möglichst neutraler Ort ausgewählt, an dem sich die Probandinnen unbeobachtet fühlen. Die Befragten werden zeitgerecht darüber informiert, dass sie anonym bleiben, und dass wahrheitsgemäße Antworten essenziell sind. Die Befragungsteilnehmerinnen sollen weiters durch die Fragen und die Art der (mündlichen) Fragestellung dazu ermuntert werden, ausführlich zu antworten, ohne dabei Details zu beschönigen. Weiters sollen die Fragen den zu erforschenden Bereich möglichst vollständig abdecken, wobei darauf zu achten ist, dass weder zentrale Punkte übersehen noch andere Punkte über Gebühr ausgerollt werden.

Was Auswertung und Interpretation betrifft, steht ein grundsätzlich deduktiver Zugang einer objektiven Auswertung der Transkriptionen meiner Ansicht nach nicht im Wege: Im Vorfeld der Befragungen wird versucht, realistische Kategorien zu bilden. Dabei gehe ich

notwendigerweise zunächst von eigenen Vorannahmen aus. Jedoch bilden die Kategorien auch ein breites Spektrum an Eventualitäten ab. Um die Abbildung aller Befragungsergebnisse zu ermöglichen, scheint es sinnvoll, die Kategorien im Anschluss an die Interviews anzupassen. Die Ergebnisse werden den Vorannahmen gegenübergestellt.

Die *Validität* bezieht sich auf den „Grad der Genauigkeit, mit dem eine Untersuchung das erfasst, was sie erfassen soll“. (Lienert 1989)

Auch hier können keine eindeutigen Aussagen getroffen werden. Die Validität der Ergebnisse meiner Befragung ist von der Qualität und – vor allem – vom Wahrheitsgehalt der Äußerungen der Befragungsteilnehmerinnen abhängig. Problematisch ist in diesem Zusammenhang der Effekt der „sozialen Erwünschtheit“, der von Strack wie folgt definiert wird:

Soziale Erwünschtheit als antwortverfälschendes Merkmal des Befragten wird in der Regel als ein stabiles Bedürfnis nach sozialer Anerkennung gesehen, das bei allen Individuen variiert. Die Personen glauben, sich für eine bestimmte Position präsentieren zu müssen und die Antwort so zu gestalten, dass mit ihr soziale Anerkennung erzielt oder zumindest soziale Ablehnung vermieden wird. (Strack 1994:14)

Strack zufolge ist der Effekt der sozialen Erwünschtheit „das wichtigste stabile Merkmal des Befragten, das aus motivationalen Gründen zu Antwortverzerrungen führen kann“. (ebd. 15) Der Effekt tritt also gehäuft auf und ist dem Wunsch geschuldet, die Interviewerin bzw. den Interviewer zufriedenzustellen.

Wenn die Teilnehmenden ihre Berichte ausschmücken, wirkt sich das negativ auf die Validität der Untersuchung aus. Dem kann entgegengewirkt werden, indem die Teilnehmenden systematisch gebeten werden, ihre Aussagen zu präzisieren. Beispielsweise könnte sich an die Frage „Haben Sie die Methode XY bereits im Unterricht eingesetzt?“ eine Frage nach der Häufigkeit, mit der die Methode eingesetzt wird, anschließen. Aber auch in diesem Fall besteht ein Restrisiko, dass die Teilnehmenden der Befragung die Unwahrheit sagen, weil sie das Gefühl haben, auf diese Weise einen besseren Eindruck zu machen.

Zentral ist für qualitative Forschungsvorhaben meiner Meinung nach auch ein hohes Maß an *Transparenz*. Die Probandinnen werden so genau beschrieben, wie es ihre Anonymität zulässt. Relevante Eigenschaften der Probandinnen wie beispielsweise ihre

Unterrichtserfahrung werden ebenso wenig ausgeklammert wie meine Erfahrungen mit den einzelnen Interviewpartnerinnen. Dazu gehört, dass eventuell auftretende Schwierigkeiten in der Kommunikation mit den Probandinnen erwähnt werden.

Was das Kriterium der *Reflexivität* betrifft: Das Erwähnen von Schwierigkeiten wurde bereits genannt. Außerdem möchte ich den Aufbau meiner Untersuchung laufend hinterfragen. Mit jedem gewonnenen Datensatz soll der Interviewleitfaden evaluiert und gegebenenfalls geringfügig angepasst werden.

Eng verwandt mit der Reflexivität ist schließlich das Kriterium der *Offenheit*. Ich trete mit bestimmten Vorannahmen an die Untersuchung heran und achte auf eine zeitgerechte schriftliche Fixierung derselben. Den Probandinnen werden die Vorannahmen natürlich nicht kommuniziert. Sollten sie doch einmal angesprochen werden, dann definitiv nicht vor der Befragung. Die Vorannahmen sollen die Entwicklung des Interviewleitfadens und den Ablauf der Befragung jedoch nicht beeinflussen – die Interviews sollen alle denkbaren Antworten ermöglichen, jeden denkbaren Verlauf nehmen können und nicht von vornherein zu bestimmten Antworten anregen. Suggestive Fragen sind ebenso verpönt wie auffallend positive oder negative Rückmeldungen auf spezifische Antworten.

### **3.1.3 Ethische Standards**

Im deutschsprachigen Raum gibt es unterschiedliche Ethik-Kodizes, die jedoch eher Empfehlungscharakter haben (vgl. Miethe 2010:927). Neben dem österreichischen Datenschutzgesetz gilt ganz allgemein das „Prinzip der Nicht-Schädigung“ (Hopf 2000). Miethe nennt im Bereich der Forschungsethik drei zentrale Punkte: *Informed consent*, Anonymisierung sowie Publikation und Rückmeldung.

Unter „Informed Consent“ versteht Hopf die Praxis, dass personenbezogene Daten nur mit Einwilligung der Beforschten erhoben werden dürfen (vgl. Hopf 2000). Außerdem müssen die Forschungsteilnehmerinnen und Forschungsteilnehmer angemessen über den Zweck der Erhebung informiert werden und auch über den Umstand, dass sie das Interview jederzeit abbrechen können.

Ich gehe grundsätzlich davon aus, dass die Zustimmung zum Interview bedeutet, dass die befragte Person mit der Erhebung einiger Parameter, die ihre Anonymität weiterhin gewährleisten, einverstanden ist. Dazu zählt etwa die Unterrichtserfahrung. Nichtsdestotrotz werde ich die Teilnehmenden meiner Befragung bitten, mir ihr diesbezügliches Einverständnis schriftlich zu bestätigen.

Vom Zweck der Erhebung werden die Teilnehmenden vor der Befragung in Kenntnis gesetzt, wobei dies in einer Form geschieht, die die Antworten der Probandinnen möglichst nicht beeinflusst. Für ethisch unbedenklich und wissenschaftlich vorteilhaft halte ich es, die Probandinnen vorab nicht mit meinen Hypothesen zu konfrontieren.

In Bezug auf die Anonymisierung der Daten fordert etwa der Ethik-Kodex der DGfE (§ 4 Abs. 3) Folgendes: „Grundsätzlich sollen solche Verfahren genutzt werden, die eine Identifizierung der Untersuchten ausschließen.“ Ethische Standards in Bezug auf Anonymität, Nicht-Schädigung der Teilnehmenden etc. werden bei der Befragung eingehalten.

Miethe zufolge besteht die Schwierigkeit der Anonymisierung vor allem darin, dass Informationen, die für den Inhalt wichtig sind, zurückgehalten werden müssen (vgl. Miethe 2010:931). Dies trifft auf mein Forschungsprojekt jedoch nicht zu: Soweit dies bereits abzusehen ist, benötige ich nur wenige persönliche Daten von meinen Forschungsteilnehmerinnen. Die Anonymität der Befragten wird aufrecht erhalten, indem weder ihre Namen noch ihre per Aufnahmegerät erfassten Stimmen einer zweiten Person zugänglich gemacht werden (Einzige Ausnahme: Sofern dies für eine Beurteilung meiner Leistung notwendig sein sollte, können Ausschnitte der Original-Interviews vom Betreuer meiner Arbeit nachgehört werden).

Im Zusammenhang mit meiner Erhebung ergibt sich für die Beforschten kein „Verletzungsrisiko“ (Miethe 2010:933). Somit kann ich mich Flick anschließen, wenn er schreibt, dass „die Rückmeldung an die Betroffenen nach Abschluss des Forschungsprozesses eigentlich eine Selbstverständlichkeit“ ist. (Flick 1995:170)

Ein wichtiger Punkt, der meiner Ansicht nach zum „Prinzip der Nicht-Schädigung“ gehört, ist der Verzicht auf Fragen, die persönlicher sind, als es die Forschungsfrage verlangt. Ebenso werden die Teilnehmenden in keiner Form beurteilt, weder im

persönlichen Gespräch noch in der schriftlichen Aufarbeitung des Gesagten. Aussagen werden hingenommen und wiedergegeben, aber nicht bewertet.

Darüber hinaus werden zentrale, offene Fragen, deren umfangreiche Beantwortung die Teilnehmenden unter Druck setzen könnte, nach Möglichkeit präzisiert oder aufgeteilt.

## **3.2 Datenerhebung**

### **3.2.1 Das problemzentrierte leitfadengestützte Interview**

Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines problemzentrierten (Witzel 2000), leitfadengestützten (Vorlage: Lamnek 2010) Interviews.

Beim problemzentrierten Interview nach Witzel handelt es sich um ein „theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert.“ (Witzel 2000:1).

Da die Kategorien, die ich für die Auswertung der Befragung heranziehe, sowohl deduktiv als auch induktiv sind, schien es mir nur folgerichtig, auch beim Interview selbst auf keinen der beiden Zugänge zu verzichten. Somit werden, um es mit Witzels Worten zu sagen, „die angeregten Narrationen durch Dialoge ergänzt, die Resultate ideenreicher“. (ebd.)

Den Leitfaden gestaltete ich dabei nach dem von Lamnek (2010) vorgegebenen Muster. Lamnek verwendet einen Leitfaden in Tabellenform. Neben den Leitfragen findet sich hier jeweils eine kurze Checkliste, mit der der Interviewende überprüfen kann, ob alle wichtigen Punkte von der befragten Person angesprochen wurden. Die dritte Spalte wird mit „konkrete Fragen“ übertitelt, bei Bedarf können hier ergänzende Fragen zur jeweiligen Leitfrage notiert werden. Beispiel: „Was ist am wichtigsten?“ Die letzte Spalte soll dabei helfen, den Gesprächsfluss aufrecht zu erhalten. In ihr finden sich Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen wie „Können Sie dazu noch etwas mehr erzählen?“ oder „Haben Sie dazu ein Beispiel?“

Bei Befragungen in der Vergangenheit stellte ich fest, dass die Befragten oft sehr weit ausholen und spätere Fragen vorwegnehmen. Um nicht den Überblick zu verlieren, beuge ich derartigen Situationen mit klar formulierten, präzisen Fragen vor.

Mit Interviews in der oben beschriebenen Form hielt ich die Ansichten und Erfahrungen der Lehrkräfte in Bezug auf das kreative Schreiben fest.

Vor den Interviews wurden von den Befragungsteilnehmerinnen Kurzfragebögen (nach Witzel 2000:4) ausgefüllt. Diese enthalten einige relevante Daten wie beispielsweise die Lehrerfahrung der befragten Teilnehmenden. Wo diese Daten von Interesse sind, fließen sie in die Analyse der Interviews ein.

Einverständniserklärungen gehören ebenso zur Befragung wie Postskripte. Witzel fasst das Wesen der Postskripte folgendermaßen zusammen:

Als Ergänzung zur Tonträgeraufzeichnung werden unmittelbar nach dem Gespräch Postskripte erstellt. Sie enthalten eine Skizze zu den Gesprächsinhalten, Anmerkungen zu den [...] situativen und nonverbalen Aspekten sowie zu Schwerpunktsetzungen des Interviewpartners. Außerdem werden spontane thematische Auffälligkeiten und Interpretationsideen notiert, die Anregungen für die Auswertung geben können. (Witzel 2000:4)

Im Vorfeld des Interviews wurde den Probandinnen nur eine einzige Frage zugeschickt, und zwar diejenige, die sich mit der Einschätzung bestimmter Aufgabenformate befasst. Den Probandinnen sollte damit Zeit gegeben werden, das Wesen der Aufgabenformate im Detail zu verstehen.

Darüber hinaus erhielten die Befragungsteilnehmerinnen folgende kurze Nachricht:

Inhaltlich geht es bei der Befragung um das kreative Schreiben in Ihrem Unterricht. Für die Befragung ist es unerheblich, ob Sie das praktizieren oder nicht, ablehnende Positionen sind für mich ebenso spannend wie befürwortende!

Ich werde u.a. nach dem Stellenwert des (kreativen) Schreibens in Ihrem Unterricht fragen und nach Ihren (ggfs.) bevorzugten Methoden/Aufgabenformen. Außerdem interessiert mich, welche Punkte Ihrer Meinung nach für oder gegen kreatives Schreiben im Unterricht sprechen. Auch die (vermutete) Meinung Ihrer Schüler interessiert mich.

Mit diesem Text sollten die Probandinnen inhaltlich eingestimmt werden. Sie wurden in einem geringen Ausmaß auf die kommenden Fragen vorbereitet – dennoch erwartete ich mir in der Folge fundiertere Antworten: Die Befragungsteilnehmerinnen hatten Zeit, sich einige zentrale Punkte durch den Kopf gehen zu lassen, Informationsverluste, zu denen es durch spontane, komplexe Fragen kommen kann, wurden vermieden. Außerdem hoffte

ich, mit dieser kurzen Erklärung beschönigende Aussagen (Die Probandinnen erzählen das, wovon sie glauben, dass ich es hören will) zu minimieren.

### **3.2.2 Probandinnen**

Insgesamt führte ich sechs Interviews: Zwei Befragungsteilnehmerinnen konnten durch einen Aufruf auf einer Internetseite, die von unterschiedlichen Deutsch-Lehrkräften genützt wird, gewonnen werden. Zwei Teilnehmerinnen, die ich oberflächlich aus dem Studium kannte, meldeten sich, als sie von meiner Arbeit erfuhren, freiwillig. Zwei weitere Probandinnen waren mir aufgrund von Hospitationen persönlich bekannt und wurden von mir um ein Interview ersucht. Die das kreative Schreiben betreffenden Positionen der persönlich angeschriebenen Probandinnen waren mir vor dem Interview nicht bekannt, ich stellte diesbezüglich auch keine Vermutungen an.

Die Interviewzusagen, die ich im Internet erhielt, wurden der Reihe nach, und ohne ein Angebot auszuschlagen, abgearbeitet, um eine objektive Auswahl der Teilnehmenden zu gewährleisten. Alter und Ausbildung der Probandinnen spielten dabei keine Rolle (und wurden auch am Fragebogen nicht erfasst), um eine Wertung, die aufgrund der geringen Zahl der Interviewpartner kaum seriös ausfallen könnte, zu vermeiden. Dass die Teilnehmenden meiner Befragung allesamt weiblich sind, ist Zufall.

Ich erhoffte mir einen möglichst repräsentativen Querschnitt und unterschiedliche Positionierungen der Probandinnen. Diese Hoffnung erfüllte sich teilweise: Die Offenheit der Befragungsteilnehmerinnen im Zuge meiner Interviewanfragen spiegelte sich überwiegend im Unterrichtsstil der befragten Lehrerinnen wider. Nichtsdestotrotz wurden – bei einer gegenüber dem kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht grundsätzlich zumeist positiven Einstellung – auch zahlreiche Bedenken und Vorbehalte angemeldet. Diese werden im anschließenden Analyseteil ausführlich diskutiert.

Von den sechs befragten Lehrerinnen haben fünf weniger als fünf Jahre Unterrichtserfahrung.

Chiffre	Unterrichtserfahrung im DaZ-Bereich	aktuelle Kursstufen nach dem GERS	Alter der Lernenden	Besonderheiten der aktuellen Lernenden bzw. des aktuellen Kurses
T1	1,5 Jahre	A1, A2, B1	ø 20-22 J.	ausschließlich Flüchtlinge
T2	3 Jahre	B1	20-30 J.	
T3	4 Jahre	A1-C1	ø 20 J.	Lernende aus wohlhabenden Bevölkerungsschichten mit guter Ausbildung
T4	1 Jahr	A1	14-35 J.	Basisbildungsgruppe, ausschließlich Flüchtlinge
T5	3,5 Jahre	A1.2, A2.2	ø 17-21 J.	Basisbildungsgruppen
T6	40 Jahre	B1.2	ø 25 J.	viele Flüchtlinge, die für das Studium C1 brauchen

*Tabelle 2: Überblick über die Probandinnen*

### 3.2.3 Interview-Leitfaden mit Erläuterung

Am Anfang jedes Gesprächs steht eine kurze Einleitung, in der ich mich bei meinem Gegenüber bedanke und in aller Kürze mein Forschungsinteresse darlege. Die voraussichtliche Dauer des Interviews wird mit 25 Minuten beziffert, es wird erwähnt, dass ausführliche Antworten willkommen sind. Weiters erfahren die Gesprächsteilnehmerinnen vor Beginn der Befragung, dass alle Daten anonymisiert und vertraulich behandelt werden. Danach ist Zeit für individuelle Fragen, bevor der Kurzfragebogen ausgefüllt und die Einverständniserklärung unterschrieben wird.

Wenn der organisatorische Teil erledigt ist und die Probandinnen zu erkennen geben, dass sie bereit für das Interview sind, wird die Tonaufzeichnung gestartet und das Interview eröffnet.

An dieser Stelle zunächst eine Übersicht über die einzelnen Leitfragen:

1. Welchen Stellenwert hat das Schreiben (nicht das kreative Schreiben im Speziellen, sondern das Schreiben insgesamt) in Ihrem Unterricht?
2. Schreiben Sie in Ihrer Freizeit selbst kreative Texte?
3. Welche Bedeutung messen Sie dem kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht grundsätzlich bei?
4. Welchen Stellenwert hat das kreative Schreiben in Ihrem Unterricht?
5. Welche Arten von kreativen Schreibaufgaben fallen Ihnen spontan ein?
6. Welche Argumente sprechen Ihrer Meinung nach für einen Einsatz des kreativen Schreibens im Unterricht?

7. Welche Argumente sprechen Ihrer Meinung nach gegen einen Einsatz des kreativen Schreibens im Unterricht?
8. Wie schätzen Sie folgende Aufgabenformen ein? Haben Sie einige davon schon ausprobiert? [...]
9. Was halten Ihrer Ansicht nach die Schüler vom kreativen Schreiben im Unterricht?

Die erste Leitfrage (Erzählaufforderung) lautet: „Welchen Stellenwert hat das Schreiben (nicht das kreative Schreiben im Speziellen, sondern das Schreiben insgesamt) in Ihrem Unterricht?“

Diese einleitende Frage soll dabei helfen, die Gesprächspartnerin grundsätzlich zu „verorten“. Bei den anschließenden Fragen zur Bedeutung des kreativen Schreibens erwarte ich mir jeweils ähnliche Antworten. Von besonderem Interesse sind eventuelle Abweichungen bei der Beantwortung verwandter Fragen, wobei sich diese Abweichungen mit den später folgenden Fragen erklären lassen sollten.

Ich möchte es jedoch nicht bei einer Selbsteinschätzung belassen, sondern die ursprünglichen Aussagen mithilfe präzisierender Fragen gewissermaßen überprüfen: Wie oft wird im Unterricht geschrieben? Wann wird üblicherweise geschrieben? Wo wird geschrieben – im Unterricht, oder zuhause? Was wird geschrieben und aus welchem Grund? Wie sieht die Rangordnung der Fertigkeiten aus?

Die zweite Frage lautet: „Schreiben Sie in Ihrer Freizeit selbst kreative Texte?“ Ich möchte herausfinden, ob das private Verhältnis zur kreativen Schriftlichkeit mit der Frequenz oder der Art, mit der sich das kreative Schreiben im Unterricht niederschlägt, in einem Zusammenhang steht. Ich erwarte Antworten, die sich zumindest teilweise mit den Antworten auf die Fragen nach dem Stellenwert des (kreativen) Schreibens decken.

Nun kommt die Rede auf das kreative Schreiben: „Welche Bedeutung messen Sie dem kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht grundsätzlich bei?“ Diese und die nachfolgende Frage („Welchen Stellenwert hat das kreative Schreiben in Ihrem Unterricht?“) dienen dazu, die Positionen der Probandinnen klar herauszuarbeiten. Von besonderem Interesse sind widersprüchliche Antworten, wenn etwa eine Probandin dem kreativen Schreiben eine hohe Bedeutung beimisst, im eigenen Unterricht aber trotzdem darauf verzichtet.

Bei der Frage nach konkreten Methoden („Welche Arten von kreativen Schreibaufgaben fallen Ihnen spontan ein?“) wird es den meisten Probandinnen kaum möglich sein, hier

zahlreiche Methoden zu benennen (abgesehen von denjenigen Methoden, mit denen sie von mir bereits im Vorfeld der Befragung konfrontiert wurden). Jedoch gehe ich davon aus, dass zumindest die Methoden, die im eigenen Unterricht eine vergleichsweise prominente Rolle spielen, genannt werden. Von Interesse sind dabei weniger die einzelnen genannten Methoden als das Vermögen, überhaupt Methoden zu benennen. Außerdem hoffe ich im Zuge der Diskussion einzelner Methoden auf weitere allgemeine Aussagen betreffen das Schreiben im eigenen DaZ-Unterricht.

Bei den folgenden Fragen („Welche Argumente sprechen Ihrer Meinung nach für einen Einsatz des kreativen Schreibens im Unterricht? Welche Argumente sprechen dagegen?“) ist neben den unmittelbaren Antworten auch die Art, wie diese Antworten gegeben werden, von Interesse: Fällt es den Probandinnen leichter, für das kreative Schreiben zu argumentieren, oder dagegen?

Es folgt eine mehrteilige Frage nach bestimmten Aufgabenformen („Wie schätzen Sie folgende Aufgabenformen ein? Haben Sie einige davon schon ausprobiert? [...]“) Die Aufgabenformen, nach denen gefragt wird, werden den Interviewpartnerinnen bereits vor dem jeweiligen Interview vorgelegt. Es handelt sich um „klassische“, weithin bekannte Aufgabenformate. Von Interesse ist, wie bekannt diese sind und wie sie eingeschätzt werden bzw. mit welchen Zielsetzungen sie verbunden sind. Den Probandinnen wird, indem sie ihre Erfahrungen mit bestimmten Aufgabenformen reflektieren, die Möglichkeit gegeben, die eigenen das kreative Schreiben betreffenden Positionen zu präzisieren. Im Einzelnen wird nach folgenden Aufgabenformen gefragt:

1. Kreative Texte anhand bestimmter vorgegebener Wörter schreiben
2. Eine Fortsetzung zu einem Text schreiben
3. Ein Elfchen/Haiku schreiben
4. Eine Faltgeschichte schreiben
5. Einen Text zu einem Bild schreiben
6. Ein Akrostichon/ABC schreiben

Abschließend wird nach der (vermuteten) Position der Lernenden gefragt: „Was halten Ihrer Ansicht nach die Schüler vom kreativen Schreiben im Unterricht?“ Auch hier sollten sich die Antworten ins Gesamtbild einfügen. Die jeweilige Haltung zum kreativen Schreiben könnte unter Umständen von den erwarteten Reaktionen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer beeinflusst sein. Wer etwa fürchtet, dass das

kreative Schreiben von den eigenen Lernenden als Zeitverschwendung betrachtet wird, könnte das eigene Handeln danach ausrichten oder selbst zu einer ähnlichen Meinung gelangen.

Nach dem offiziellen Ende des Interviews wird den Interviewteilnehmerinnen die Möglichkeit eingeräumt, weitere Punkte anzubringen, auf die im Gespräch nicht eingegangen wurde. Es wird ein weiteres Mal erklärt, was mit den Daten geschieht, zudem wird die Zusendung der fertigen Arbeit angeboten.

### **3.3 Datenaufbereitung**

Die Interviews werden transkribiert. Nach Langer gibt es in der Wissenschaft eine Priorität des Schriftlichen (vgl. Langer 2010:515). Einfacher wäre es, die mitgeschnittenen Gespräche via Internet oder auf Datenträger verfügbar zu machen, als sie zu transkribieren. Dies würde jedoch einerseits die Auswertung verkomplizieren, und andererseits die Zitierbarkeit einschränken. Zudem stünde ein solches Vorgehen im Widerspruch zur Anonymität der Probandinnen, da man ihre Stimmen erkennen könnte. Die Anonymität der Befragungsteilnehmerinnen und Befragungsteilnehmer muss unbedingt gewährleistet werden.

Unterschiedlich umfangreiche Anleitungen zum Transkribieren sowie Tabellen zur Zeichenverwendung finden sich etwa bei Langer (2010:523) und Mempel & Mehlhorn (2014:160). Nach sorgfältiger Durchsicht dieser Transkriptionssysteme entschloss ich mich, auf Basis meiner eigenen Bedürfnisse eine eigene Tabelle zur Zeichenverwendung zu erstellen. Diese wird meinen spezifischen Anforderungen am besten gerecht. Meine Transkription orientiert sich somit nicht an bestimmte Vorlagen. Wichtig waren mir Einheitlichkeit und Vollständigkeit. Kontextuale Besonderheiten wie Pausen, Lachen oder auffällige Intonationsmuster wurden nur in denjenigen Fällen gekennzeichnet, in denen mir dies relevant erschien.

<b>Zeichen/Formatierung</b>	<b>Bedeutung</b>
(...)	Nicht erfasste Inhalte: 1. kurze, irrelevante Äußerungen, beispielsweise im Zuge einer kurzen Störung des Gesprächs durch eine dritte Person, die den Raum betritt 2. durch Ins-Wort-Fallen abgeschnittene Wort- oder Satzanfänge des Gesprächspartners 3. Wiederholungen, sofern diese keinen Mehrwert bieten 4. Redundanzen, wenn Syntax oder Lexik missverständlich sind (häufig sind dies einige wenige Wörter, die während einer Nachdenkphase zur Überbrückung geäußert werden) 5. [in Ausnahmefällen] gemurmelte bzw. nicht rekonstruierbare Satzteile
...	abgebrochener Satz(teil)
<u>unterstrichen</u>	betont gesprochenes Wort
(lacht)	kontextuale Informationen (sofern als relevant erachtet)

*Tabelle 3: Zeichenverwendung in den Transkripten*

Zwischenlaute und -wörter wurden in den Transkripten nicht berücksichtigt. Dialekt wurde ins österreichische Standarddeutsch (vereinzelt in die Umgangssprache) übertragen. In Einzelfällen wurde die Grammatik, wo sie in der Transkription missverständlich war, geringfügig geglättet, d.h. an den intendierten Inhalt der betreffenden Aussage angepasst.

Dass ein Transkript ein Gespräch von seiner Kontextualität befreit (vgl. Langer 2010:516) liegt für mich in der Natur der Sache. Auch Aussagen, die ursprünglich schriftlich getätigt wurden, verfügen über wenig Kontext. Ein Übermaß an Kontextinformationen ist meiner Ansicht nach entbehrlich – beispielsweise machen Zwischenlaute ein Transkript unübersichtlich und schwer lesbar. Für meine Untersuchung wären sie kaum von Relevanz. Auch Spitzfindigkeiten wie Raumskizzen gehen über meine wissenschaftlichen Ansprüche hinaus.

## **3.4 Datenanalyse**

### **3.4.1 Die qualitative Inhaltsanalyse**

Wie bereits erwähnt wurde, habe ich mich im Rahmen meines Forschungsprojekts für eine qualitative Untersuchung entschieden. Im Vordergrund steht also nicht, wie bei einer quantitativen Analyse, das In-Beziehung-Setzen von Zahlbegriffen, sondern die Betrachtung individueller Fallbeispiele. Nach Mayring ist die Inhaltsanalyse „kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“. (Mayring 2010:51) Mayring empfiehlt in diesem Zusammenhang die Erstellung eines Ablaufmodells, das die einzelnen Analyseschritte definiert und in ihrer Reihenfolge festlegt (vgl. ebd.).

### **3.4.2 Vorgehen**

In Anlehnung an Mayring 2010, Kuckartz 2014 und Heinze & Klusemann 1980 möchte ich die aufbereiteten (transkribierten) Daten wie folgt interpretieren:

I. Die Perspektive der interviewten Person wird überblicksmäßig dargestellt. Dies soll dem Leser dabei helfen, sich einen Überblick über die einzelnen Interviewteilnehmer zu verschaffen. Kuckartz spricht hier von „Fallzusammenfassungen“:

Nach dem ersten Durcharbeiten des Textes ist es ferner sehr hilfreich, eine erste Fallzusammenfassung („Case Summary“) zu schreiben. Dabei handelt es sich um eine systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika dieses Einzelfalls. Es wird also eine resümierende Fallbeschreibung geschrieben, jedoch nicht als eine allgemein beschreibende Zusammenfassung, sondern gezielt aus der Perspektive der Forschungsfrage(n). Ein Case Summary soll auf dem Hintergrund der Forschungsfrage zentrale Charakterisierungen des jeweiligen Einzelfalls festhalten. (Kuckartz 2014:55)

II. An den Text werden Kategorien herangetragen; einzelne Textstellen aus den transkribierten Interviews werden den thematisch zugehörigen Kategorien (Codes) in Form von farbigen Markierungen zugeordnet (codiert). Die Kategorien entsprechen jeweils einem Teilaspekt, dem im Rahmen der Untersuchung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll und sind ein Versuch, das Thema möglichst facettenreich und systematisch zu beleuchten. Alle Äußerungen, die zu einer Kategorie passen, werden herausgefiltert. Die Kategorien werden gebildet, bevor die Interviews durchgeführt

werden; ich möchte meine eigenen Annahmen den Ergebnissen gegenüberstellen. Jedoch halte ich es (wie Kuckartz 2012:69) für zulässig und wünschenswert, die Kategorien aufgrund der transkribierten Äußerungen der Befragten zu ändern und zu ergänzen.

Die Kategorien sind derart gestaltet, dass sie nach Abschluss der Auswertung eine Beantwortung der Forschungsfrage erlauben – im Wesentlichen leiten sie sich von meinen Hypothesen und, in weiterer Folge, von meinen Interviewfragen ab. Dieses Vorgehen ist Kuckartz zufolge durchaus üblich:

Bei der deduktiven Kategorienbildung werden die bei der Inhaltsanalyse benutzten Kategorien aus einer bereits vorhandenen Systematisierung hergeleitet. Dabei kann es sich um eine Theorie oder eine Hypothese handeln, aber auch um einen Interviewleitfaden oder ein bereits vorhandenes System zur inhaltlichen Strukturierung. (Kuckartz 2014:60)

Unterkategorien entstehen im Zuge der Auswertung:

Wenn bei der Datenerhebung strukturierende Mittel eingesetzt werden, bspw. ein Interviewleitfaden bei offenen Interviews, wird häufig so vorgegangen, dass für die erste Phase der qualitativen Inhaltsanalyse Hauptkategorien direkt aus dem Interviewleitfaden abgeleitet werden, d.h. mit deduktiven Kategorien begonnen wird. Die Weiterentwicklung der Kategorien und die Bildung von Subkategorien erfolgt dann induktiv unmittelbar am Material. (Kuckartz 2014:62)

An dieser Stelle ist anzumerken, dass in der Literatur keine klare Unterscheidung zwischen Kategorie und Code getroffen wird (vgl. Kuckartz 2014:45). In meiner Analyse unterscheide ich zumeist drei Ebenen. Es sind dies Kategorie, Unterkategorie und Code. Die kleinste (spezifischste Einheit) ist der Code, mit dem zwischen einem und einigen wenigen Items näher beschrieben werden. Diese Codes werden alsdann zu Unterkategorien bzw. Kategorien zusammengefasst. Um den Leserinnen und Lesern der vorliegenden Arbeit bereits vorab eine genauere Vorstellung davon zu vermitteln, welche Textstellen den einzelnen Kategorien bzw. Unterkategorien zugewiesen wurden, werden die verwendeten Kategorien unter 3.4.3 erklärt.

III. Die gefilterten Textstellen (Items) jeder Kategorie werden gemeinsam ausgewertet. Die stärksten gefundenen Motive werden in den Vordergrund gestellt und umfassend erörtert. Alle weiteren relevanten Items finden in einem angemessenen Kontext Erwähnung.

IV. Die wichtigsten Erkenntnisse der Analyse werden im Kapitel 5 (Conclusio) zusammengefasst.

Ziel der Analyse ist es nach Mayring, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“. (Mayring 2010:67) Dieses Ziel wird durch das Herantragen von Kategorien an den Text und die anschließende Auswertung der einzelnen Kategorien erreicht.

### **3.4.3 Kategorien**

Im Folgenden benenne ich die zur Auswertung der Interviews herangezogenen Kategorien und Unterkategorien. In einem Großteil der Kategorien schien es zielführend, eine dritte Ebene zu eröffnen, um jedes – relevante – Item ausreichend detailgenau beschreiben zu können.

Die Kategorien sind weitgehend deckungsgleich mit den Leitfragen meines Interview-Leitfadens, ein Vorgehen, das von Kuckartz ausdrücklich gutgeheißen wird (vgl. Kuckartz 2014:60, 62). Die Erläuterungen zu den Leitfragen und somit zu den Kategorien finden sich unter 3.2.3. Die (für die Beantwortung meiner Forschungsfrage) relevanten Items werden im Analyseteil der Arbeit jeweils einzeln erläutert. Dennoch möchte ich bereits an dieser Stelle einen kurzen ersten Einblick in die jeweiligen Kategorien geben und die Art der jeweils getätigten Äußerungen genauer beschreiben.

#### **1. Einschätzung des Stellenwertes des Schreibens (allgemein) im eigenen Unterricht**

In dieser Kategorie wurden alle Items gesammelt, in denen die Probandinnen den Stellenwert des Schreibens im eigenen Unterricht einschätzen. Größtenteils finden sich hier ungefähre oder genauere Quantifizierungen. Vereinzelt werden auch Gründe für einen niedrigen oder hohen Stellenwert des Schreibens (insgesamt, d.h. nicht des kreativen Schreibens im Speziellen) genannt. Der folgende Ausschnitt des Codebaumes gibt Auskunft, wie die entsprechenden Items codiert wurden:

▲ <input checked="" type="radio"/> Stellenwert des Schreibens (allgemein) im eigenen Unterricht	15
<input checked="" type="radio"/> Vielseitigkeit des Schreibens	2
<input checked="" type="radio"/> Beitrag zur Alphabetisierung	1
<input checked="" type="radio"/> Schreiben als Teil der Prüfungsvorbereitung	1
<input checked="" type="radio"/> Praxisrelevanz	1
<input checked="" type="radio"/> hoher Zeitaufwand	2
<input checked="" type="radio"/> Furcht, Unterricht nicht interessant genug gestalten zu können	1
<input checked="" type="radio"/> Unwilligkeit, Hausaufgaben zu machen	1

## 2. Einschätzung der Bedeutung des kreativen Schreibens (grundsätzlich)

In dieser Kategorie finden sich Items, in denen die Probandinnen die grundsätzliche Bedeutung des kreativen Schreibens im DaZ-Unterricht einschätzen. Anhand der Codierungen lässt sich unschwer erkennen, dass das kreative Schreiben grundsätzlich sehr positiv eingeschätzt wird:

▲ <input checked="" type="radio"/> Einschätzung der Bedeutung des KS (grundsätzlich)	5
<input checked="" type="radio"/> Spaß, Motivation	1
<input checked="" type="radio"/> Effektivität	1
<input checked="" type="radio"/> hohes Aktivierungspotenzial	1
<input checked="" type="radio"/> Förderung der Selbstständigkeit	2
<input checked="" type="radio"/> private Erfahrungen	1
<input checked="" type="radio"/> Einbezug der Persönlichkeit	1
<input checked="" type="radio"/> irrelevant im Alltag	1

## 3. Der Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht/Standpunkt der Lehrperson

a) Gründe, warum kreativ geschrieben wird bzw. kreativ geschrieben werden sollte

b) Gründe, warum nicht kreativ geschrieben wird bzw. nicht kreativ geschrieben werden sollte

In dieser Kategorie und ihren beiden Unterkategorien finden sich zahlreiche Gründe, warum die befragten Lehrkräfte das kreative Schreiben in ihrem Unterricht einsetzen bzw. nicht einsetzen. Mehrfachnennungen erlauben es, bestimmte Tendenzen zu erkennen:

▲ <input checked="" type="radio"/> Stellenwert des KS im eigenen Unterricht/Standpunkt Lehrperson	18
▲ <input checked="" type="radio"/> Gründe, warum kreativ geschrieben wird/werden sollte	2
<input checked="" type="radio"/> Festigung der Grammatik	7
<input checked="" type="radio"/> Festigung des Wortschatzes	4
<input checked="" type="radio"/> Erfolgserlebnisse	3
<input checked="" type="radio"/> Aktivierung/Involvierung der TN	3
<input checked="" type="radio"/> Effektivität, Förderlichkeit für den Spracherwerb	2
<input checked="" type="radio"/> Spaß, Motivation	6
<input checked="" type="radio"/> Abprüfen von Kenntnissen	2
<input checked="" type="radio"/> Förderung der Selbstständigkeit	2
<input checked="" type="radio"/> Schreibängste abbauen	1
▲ <input checked="" type="radio"/> Gründe, warum nicht kreativ geschrieben wird/werden sollte	1
<input checked="" type="radio"/> mangelnde Kompetenz	4
<input checked="" type="radio"/> ausbleibender Erfolg	3
<input checked="" type="radio"/> mangelnde Motivation der Lehrperson	1
<input checked="" type="radio"/> Ablehnung verordneten Kreativseins	2
<input checked="" type="radio"/> Ablehnung durch die TN	6
<input checked="" type="radio"/> hoher Zeitaufwand	4
<input checked="" type="radio"/> Schwierigkeiten der TN	2
<input checked="" type="radio"/> Gefühl, den TN nichts zu bieten	1
<input checked="" type="radio"/> schlechte Rahmenbedingungen	3
<input checked="" type="radio"/> zu geringe Anwesenheit der TN	1

#### 4. Das private Verhältnis zum kreativen Schreiben

Hier war lediglich von Interesse, ob die Lehrkräfte privat selbst kreativ tätig sind oder nicht.

▲ <input checked="" type="radio"/> Das private Verhältnis zum kreativen Schreiben	0
<input checked="" type="radio"/> betätigt sich selbst kreativ	6
<input checked="" type="radio"/> betätigt sich selbst nicht/kaum kreativ	4

#### 5. Annahmen/Aussagen betreffend das Verhältnis der Lernenden zum kreativen Schreiben

- a) positive Annahmen/Aussagen
- b) negative Annahmen/Aussagen
- c) Annahmen/Aussagen betreffend das Verhältnis zu Korrekturen

In drei Unterkategorien wurden Items gesammelt, die sich auf das Verhältnis der Lernenden zum kreativen Schreiben beziehen. Die Items, die den Lernenden ein negatives Verhältnis zum kreativen Schreiben bescheinigen, überwiegen:

▾ <input checked="" type="radio"/> Verhältnis der Lernenden zum KS	1
▾ <input checked="" type="radio"/> positiv	14
<input checked="" type="radio"/> Spaß am KS	7
<input checked="" type="radio"/> schöne Gruppenerfahrung	2
<input checked="" type="radio"/> Wert des Eigenen	2
<input checked="" type="radio"/> Bezug zu privaten Interessen	1
<input checked="" type="radio"/> merkbarer Lernfortschritt	1
▾ <input checked="" type="radio"/> negativ	10
<input checked="" type="radio"/> Mangel an Vorerfahrung	9
<input checked="" type="radio"/> keine Relevanz im Alltag	4
<input checked="" type="radio"/> kein Interesse	11
<input checked="" type="radio"/> Überforderung	13
<input checked="" type="radio"/> mangelnde Prüfungsrelevanz	1
<input checked="" type="radio"/> Faulheit	2
<input checked="" type="radio"/> Angst vor dem Schreiben	4
▾ <input checked="" type="radio"/> Verhältnis zu Korrekturen	0
<input checked="" type="radio"/> positiv	5

## 6. Rahmenbedingungen betreffend das kreative Schreiben

Auch hier sind klare Tendenzen zu erkennen: Jeweils sechsmal wurden der Zeitdruck in den DaZ-Kursen sowie der damit verwandte Prüfungsdruck genannt.

<input checked="" type="radio"/> Rahmenbedingungen (betreffend das KS)	4
<input checked="" type="radio"/> Zeitdruck	6
<input checked="" type="radio"/> Erwartungsdruck durch die TN	2
<input checked="" type="radio"/> Prüfungsdruck	6
<input checked="" type="radio"/> wenig Relevanz fürs Curriculum	2
<input checked="" type="radio"/> keine Berücksichtigung in Lehrbüchern	1

## 7. Anwendung von/Meinungen zu konkreten Aufgabenformaten des kreativen Schreibens

Konkrete Aufgabenformen wurden abgefragt, um über diesen Umweg (indem sich die Lehrpersonen in konkrete Unterrichtssituationen zurückversetzen) an weitere Informationen zu den Erfahrungen, die die DaZ-Lernkräfte mit dem kreativen Schreiben gesammelt haben, zu kommen.

Der Reihe nach wurden sechs Aufgabenformen abgefragt. Einzelne interessante, die Aufgabenformen betreffende Aussagen werden im Zuge der Analyse angeführt. Die übrigen Items, die sich im Zuge der Frage nach den Aufgabenstellungen ergaben, wurden anderen Kategorien zugeordnet.

## 8. Anwendung weiterer Aufgabenformate mit Schreibbezug

Auch hier wurde keine weitere Unterteilung vorgenommen, da die vereinzelt Nennungen weiterer Aufgabenformate für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht relevant sind.

Mehrfachcodierungen sind möglich, es ist also durchaus vorstellbar, dass derselben Textstelle unterschiedliche Kategorien zugewiesen werden. Relevante Aussagen, die keiner Kategorie zugeordnet werden können, werden nach Bedarf gesondert erwähnt. Die Items zu den einzelnen Kategorien werden mit der Software MAXQDA gekennzeichnet, die einheitlich codierten Stellen (Codings) zusammengestellt und ausgewertet.

Jede der oben genannten und in MAXQDA verkürzt wiedergegebenen Kategorien ist mit einem farbigen Punkt gekennzeichnet. Die Gesamtzahl aller einer (Unter-) Kategorie bzw. einem Code zugehörigen Textstellen (Items) wird jeweils angegeben. Alle Items einer Kategorie werden gemeinsam ausgewertet.

Die Kategorien sind ungefähr deckungsgleich mit den Interviewfragen und sollten dazu geeignet sein, alle im Rahmen meiner Forschung relevanten Aussagen übersichtlich aufzubereiten. Die Kategorien werden zunächst einzeln ausgewertet, anschließend werden, um die zentrale Forschungsfrage besser beantworten zu können, in mehreren Unterkapiteln die Daten aus jeweils zwei Kategorien gemeinsam nochmals analysiert. Mit diesem Vorgehen möchte ich bestimmte Zusammenhänge darstellen:

Um zu überprüfen, ob die jeweiligen theoretischen Positionen der Lehrenden in der Unterrichtspraxis ihren Niederschlag finden, werden die Daten der Kategorie 2 den Daten der Kategorie 3 gegenübergestellt.

Ebenfalls von Interesse ist ein Vergleich der Daten aus den Kategorien 1 und 3: Welchen Anteil hat das kreative Schreiben an der Gesamtheit der Schreibaktivitäten im Unterricht?

Eine der im Vorfeld aufgestellten Hypothesen (siehe 4.1) geht davon aus, dass der private Zugang zum kreativen Schreiben mit der Bereitschaft, das kreative Schreiben im Unterricht einzusetzen, korreliert. Diese Hypothese lässt sich durch einen Abgleich der Daten aus den Kategorien 3 und 4 überprüfen.

Um festzustellen, inwieweit das (vermutete oder tatsächliche) Verhältnis der Lernenden zum kreativen Schreiben die Unterrichtsgestaltung beeinflusst, werden die Daten aus den Kategorien 3 und 5 gemeinsam diskutiert.

Und schließlich werden auch die Kategorien 3 und 6 gemeinsam dargestellt, um herauszufinden, ob die Rahmenbedingungen (etwa Curricula oder Prüfungen, die von den Lernenden bestanden werden müssen) bei der Entscheidung für oder gegen das kreative Schreiben eine Rolle spielen.

#### **3.4.4 Prototypisches Auswertungsbeispiel**

Um den Prozess des Codierens nachvollziehbar zu machen, möchte ich an dieser Stelle ein prototypisches Auswertungsbeispiel erläutern. Prototypisch sind codierte Items dann, wenn sie sich eindeutig einer bestimmten Kategorie zuordnen lassen.

Beispielsweise antwortet die dritte Interview-Teilnehmerin (im Folgenden T3 genannt) auf die Frage, ob sie in ihrer Freizeit selbst kreative Texte schreibt, im zehnten Absatz des transkribierten Interviews (Die Quelle wird im Folgenden daher mit T3:10 angegeben) wie folgt:

Nein, weil ich keine Zeit habe. Obwohl ich ein sehr kreativer Mensch bin und mir oft denke, dass ich es gern machen würde. (T3:10)

Die hier getätigte Aussage lässt sich eindeutig der vierten Kategorie (Das private Verhältnis zum kreativen Schreiben) zuordnen, welche im Code-System von MAXQDA mit einem blauen Punkt gekennzeichnet ist. Die Textstelle innerhalb des betreffenden Absatzes wird entsprechend gekennzeichnet:

..betätigt sich selbst nicht/ka

9 I: Dann etwas anderes... Schreibst du in deiner Freizeit selbst kreative Texte?

10 T3: Nein, weil ich keine Zeit habe. Obwohl ich ein sehr kreativer Mensch bin und mir oft denke, dass ich es gern machen würde. Meine einzigen kreativen Texte sind irgendwie Unterrichtsvorbereitungen. (...)

In diesen zwei Sätzen nimmt die Probandin Bezug auf ihr privates Verhältnis zum kreativen Schreiben. Der dritte Satz gehört nicht mehr in diese Kategorie, da es hier um das kreative Schreiben im beruflichen Kontext geht. Codiert werden also nur diejenigen Textstellen, bei denen ein klarer Bezug zur entsprechenden Kategorie hergestellt werden kann.

### 3.4.5 Problematische Auswertungsbeispiele

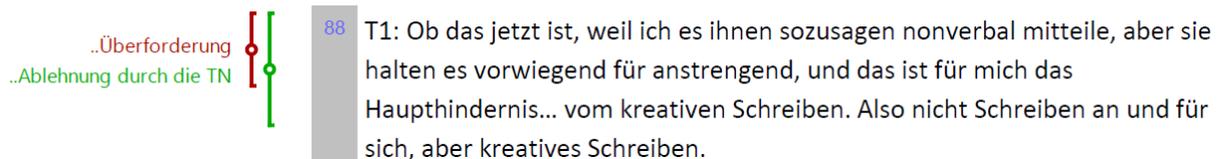
Dass sich beim Codieren gewisse Unschärfen ergeben, liegt gewissermaßen in der Natur der Sache. Bisweilen kann kein eindeutiger Bezug eines Items zu einer Kategorie hergestellt werden, weil eine entsprechende Aussage nur impliziert wird. Ebenso ist es denkbar, dass eine Aussage das Thema einer Kategorie lediglich streift – in diesen Fällen wurde das subjektive Kriterium der Relevanz herangezogen.

Immer wieder wurden im Zuge der Auswertung dieselben Textstellen doppelt codiert. Besonders häufig war dies bei den Kategorien „Der Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht/Standpunkt der Lehrperson“ und „Annahmen/Aussagen betreffend das Verhältnis der Lernenden zum kreativen Schreiben“ der Fall. Hier zeigte sich bereits vor der gegenüberstellenden Auswertung ein starker Zusammenhang zwischen den Kategorien 3 und 5. Ich entschied mich jedoch gegen die Einführung einer zusätzlichen Kategorie, die den Einfluss der Lernendenmeinung auf den Standpunkt bzw. das Handeln der Lehrpersonen aufgezeigt hätte, da es in diesem Fall unumgänglich gewesen wäre, einige Textstellen dreifach zu codieren, was der Übersichtlichkeit (Die codierten Interviews finden sich, um den Leserinnen und Lesern eine persönliche Auseinandersetzung mit den Inhalten zu ermöglichen, in ihrer Gesamtheit im Anhang) jedenfalls abträglich gewesen wäre.

## Ein Beispiel:

Ob das jetzt ist, weil ich es ihnen sozusagen nonverbal mitteile, aber sie halten es vorwiegend für anstrengend, und das ist für mich das Haupthindernis... vom kreativen Schreiben. Also nicht Schreiben an und für sich, aber kreatives Schreiben. (T1:88)

Hier wird einerseits der Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht angesprochen (Unterkategorie: Gründe, warum nicht kreativ geschrieben wird, Code: Ablehnung durch die TN), andererseits das Verhältnis der Lernenden zum kreativen Schreiben (Unterkategorie: Negatives Verhältnis der Lernenden zum KS, Code: Überforderung). Die beiden Codes überschneiden sich, im Prinzip beschreiben beide denselben Umstand, wenn auch unterschiedlich detailliert: Die Lernenden lehnen das kreative Schreiben ab. Dennoch kann nicht auf die zweite Codierung verzichtet werden, da die „Ablehnung durch die TN“ nur einer von zehn Faktoren ist, die die Probandinnen vom kreativen Schreiben in ihrem DaZ-Unterricht abhalten.



88 T1: Ob das jetzt ist, weil ich es ihnen sozusagen nonverbal mitteile, aber sie halten es vorwiegend für anstrengend, und das ist für mich das Haupthindernis... vom kreativen Schreiben. Also nicht Schreiben an und für sich, aber kreatives Schreiben.

Eine – wenn man so will – besonders problematische Textstelle findet sich im fünften Interview:

In dem Moment würde ich versuchen, das durchzusetzen, aus Autoritätsgründen, aber wenn das dann so Erwachsene sind, dann würde ich erklären, wenn das so Grammatikfreaks sind, dann können wir danach die Nebensätze analysieren, die wir schreiben. Aber wenn ich merke, die mögen das überhaupt nicht, würde ich es nicht nochmal machen. Aber in dem Moment würde ich es versuchen. (T5:40)

Hier geht es eindeutig um den Einfluss der Position Lernender auf die Position der Lehrenden. Codiert wurde die Stelle jedoch ausschließlich als „Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht/Standpunkt der Lehrperson“. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das tatsächliche Verhältnis der Lernenden zum kreativen Schreiben hier nicht angesprochen wird, es sich also um eine rein hypothetische Aussage handelt. Somit ist eine Zuordnung der Textstelle zur Kategorie „Das Verhältnis der Lernenden zum kreativen Schreiben“ bei genauerer Betrachtung nicht möglich und es ergibt sich in der Transkription das folgende, einfache Bild:

Stellenwert des KS im eigen

40

T5: In dem Moment würde ich versuchen, das durchzusetzen, aus Autoritätsgründen, aber wenn das dann so Erwachsene sind, dann würde ich erklären, wenn das so Grammatikfreaks sind, dann können wir danach die Nebensätze analysieren, die wir schreiben. Aber wenn ich merke, die mögen das überhaupt nicht, würde ich es nicht nochmal machen. Aber in dem Moment würde ich es versuchen.

Bisweilen sind die Kategorien schwer voneinander abzugrenzen. So tätigte etwa die dritte befragte Probandin zwei sehr ähnliche Aussagen:

Es sollte einen sehr sehr hohen Stellenwert haben, weil es eben weg von diesen fixen Schablonen ist, die man immer reingedrückt bekommt, so richtig „Ich produziere jetzt einmal was, ich schreibe frei, ich schreibe kreativ“, also es sollte einen höheren Stellenwert haben. (T3:18)

Dass sie bei mir das Wissen... Wenn wir zum Beispiel vorher, in den vorhergehenden Schritten irgendwie neue Lexik erarbeitet wurde, dass diese Lexik dann in der Praxis sozusagen verwendet wird und auch von ihnen selbst angewendet wird. Beim kreativen Schreiben haben sie eben nicht mehr diese fixen Schablonen, die sie sonst immer haben. Dass sie das wirklich einmal in der Praxis umsetzen müssen... (T3:26)

Der Absatz T3:18 wurde zur Gänze der Kategorie „Einschätzung der Bedeutung des kreativen Schreibens (grundsätzlich)“ zugeordnet, T3:26 wurde der Kategorie „Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht“ zugeordnet. Während sich die Textstellen sehr stark ähneln, wird bei der Betrachtung der vorausgehenden Fragestellungen klar, dass einmal die grundsätzliche Bedeutung des kreativen Schreibens und einmal ein wichtiger Grund, warum im Unterricht der Probandin kreativ geschrieben wird, angesprochen wird. Naturgemäß gibt es bei der Einschätzung der grundsätzlichen Bedeutung des kreativen Schreibens und beim Stellenwert des Schreibens im eigenen Unterricht zahlreiche Überschneidungen. Auf diese Überschneidungen gehe ich unter 4.4.1 näher ein.

Problematisch ist etwa auch ein Item in T2:12, das der Kategorie „Rahmenbedingungen betreffend das kreative Schreiben“ zugewiesen wurde:

Dreimal pro Woche drei Stunden, die Teilnehmer kommen mit dem Wunsch, B1 fertig zu machen. Sie erwarten, dass wir in zwei Monaten möglichst viel machen. Dass sie dann bereit sind für die Prüfung B1. Deswegen machen wir mehr Drill, deswegen stehe ich unter Druck, möglichst viel zu unterrichten. (T2:12)

Dass die Rahmenbedingungen (zu wenig Zeit, hoher Prüfungsdruck) zu einer Einschränkung des kreativen Schreibens führen, wird hier lediglich impliziert, da es in

dem betreffenden Teil des Interviews vorrangig nicht um das kreative Schreiben, sondern um das Schreiben im Allgemeinen geht. Der Konnex zum kreativen Schreiben ist hier nicht definitiv, rein theoretisch könnte es sich also um eine falsche Zuordnung handeln. Allerdings spricht die Teilnehmerin im selben Absatz indirekt das kreative Schreiben an, weshalb ich davon ausgehe, dass sich die Teilnehmerin hier nicht nur auf das Schreiben im Allgemeinen, sondern auch auf das kreative Schreiben bezieht. Somit ist die Zuordnung wohl zulässig.

## 4 Ergebnisse der Analyse

Im theoretischen Teil meiner Arbeit habe ich dargestellt, dass das kreative Schreiben aus wissenschaftlicher Sicht ein fester Bestandteil des DaZ-Unterrichts (bzw. jedes Fremdsprachenunterrichts) sein sollte: Es dient einerseits der Persönlichkeitsentfaltung und der Ausbildung einer (zweit- bzw. fremdsprachlichen) Identität<sup>4</sup> und bietet andererseits die Möglichkeit, Gelerntes (etwa neue Wörter und grammatische Strukturen) anzuwenden und durch eine dem Schreiben inhärente besonders intensive Reflexion zu festigen<sup>5</sup>. In der Praxis scheint sich das kreative Schreiben allerdings noch nicht durchgesetzt zu haben. Diesen Widerspruch möchte ich mithilfe von sechs Interviews, die an dieser Stelle ausgewertet werden, so weit wie möglich auflösen. Die zentrale Forschungsfrage, die aufgrund der Überlegungen in Kapitel 2 hier nun erläutert werden soll, lautet: Warum wird im DaZ-Unterricht (nicht) kreativ geschrieben?

### 4.1 Vorannahmen (Hypothesen)

Um den weiter oben geäußerten Worten zu Transparenz und Offenheit Taten folgen zu lassen, möchte ich an dieser Stelle nun noch meine zentralen Vorannahmen darlegen. Diese wurden bereits vor dem Durchführen der Interviews verschriftlicht. Während die Vorannahmen im Zuge der Untersuchung geprüft werden müssen, sei im Sinne des Kriteriums der Offenheit nochmals erwähnt, dass anders geartete und konträre Optionen zu keinem Zeitpunkt ausgeschlossen werden: Die Untersuchung hat keinesfalls das Ziel, meine Vorannahmen zu bestätigen. Sie möchte einigen Phänomenen, die in Verbindung zum kreativen Schreiben stehen, auf den Grund kommen – auch solchen, die möglicherweise noch nicht identifiziert wurden.

Die Vorannahmen beruhen auf persönlichen Erfahrungen und zahlreichen Fragmenten aus der Literatur, die bei mir ein bestimmtes Gesamtbild entstehen haben lassen. Das Aufspüren dieser literarischen Fragmente ist hier nicht im Sinne der Sache, einige davon werden in Kapitel 2 angeführt. Im Folgenden möchte ich meine Annahmen auch kurz begründen.

---

<sup>4</sup> Siehe dazu Balle & Damm 2008:66, Bohn 2001:925, Finke & Thums-Senft 2008:11ff.

<sup>5</sup> Siehe Kästner 1997:163f., Pommerin u.a. 1996:59f.

Hypothese I: Das Schreiben spielt im DaZ-Unterricht eine untergeordnete Rolle.

Alle Beobachtungen, die ich bisher gemacht habe, weisen darauf hin, dass das Schreiben in allen seinen Ausprägungen im Konzert der Fertigkeiten am häufigsten vernachlässigt wird. Sein Anteil am Unterricht ist geringer als der der anderen Fertigkeiten, wobei vor allem der Vergleich zur zweiten produktiven Fertigkeit, dem Sprechen, von Interesse ist.

Hypothese II: Ich nehme weiters an, dass einige der befragten Lehrkräfte dem kreativen Schreiben zunächst eine relativ hohe Bedeutung attestieren werden (soziale Erwünschtheit, siehe dazu 3.1.2). Sobald die Aussage dem tatsächlichen Handeln gegenübergestellt wird, wird sich jedoch vermutlich rasch herausstellen, dass der Stellenwert des kreativen Schreibens geringer ist als angegeben.

Dies könnte – falls zutreffend – damit zu tun haben, dass sich die Lehrenden der Wichtigkeit des kreativen Schreibens nicht bewusst sind und ihm somit eine geringe Bedeutung beimessen – ohne dies aber eingestehen zu wollen. Für die Annahme, dass sich die Lehrenden der Bedeutung des kreativen Schreibens nicht in ausreichendem Maße bewusst sind, spricht zunächst der Umstand (genau genommen handelt es sich zum jetzigen Zeitpunkt um eine weitere Annahme, siehe oben), dass das Schreiben im Unterricht im Allgemeinen eine geringere Rolle spielt als die übrigen Fertigkeiten. Ein mangelndes Bewusstsein könnte, sofern sich beide Hypothesen als zutreffend erweisen, die untergeordnete Rolle des Schreibens im DaZ-Unterricht erklären.

Studien, die die positiven Effekte des Schreibens – und insbesondere des kreativen Schreibens – aufzeigen, sind dünn gesät und häufig neueren Datums. Von Lehrenden, die über einen längeren Zeitraum nicht oder kaum mit wissenschaftlicher Literatur konfrontiert wurden, kann kaum erwartet werden, dass sie diesbezüglich auf dem neuesten Stand sind.

Die Vermutung, dass sich die Lehrenden der Bedeutung des kreativen Schreibens nicht bewusst sind, lässt sich beispielsweise mit folgenden Fragen bestätigen oder entkräften: Wie hoch schätzen Sie die Bedeutung des kreativen Schreibens im Unterricht ein? Wie oft widmen Sie dem kreativen Schreiben im Unterricht Zeit? Wie viel Zeit widmen Sie dem Schreiben im Vergleich zu den übrigen Fertigkeiten?

Hypothese III: Außerdem gehe ich davon aus, dass der private Zugang der einzelnen Lehrenden zum kreativen Schreiben mit ausschlaggebend dafür ist, wie selten oder oft im

Unterricht kreativ geschrieben wird: Wer selbst ab und zu zu Papier und Stift greift und der Kreativität freien Lauf lässt, ist eher daran interessiert, den Lernenden ähnliche Erfahrungen zu ermöglichen.

Hypothese IV: Ausschlaggebende Faktoren für die untergeordnete Rolle des kreativen Schreibens im Unterricht sind der vergleichsweise hohe Zeitaufwand und die Erklärungsnot gegenüber den Lernenden.

Im Vergleich zu Sprechübungen (die zweite produktive Fertigkeit) nimmt das Schreiben oft relativ viel Zeit in Anspruch. Eine meiner Hypothesen, die im Rahmen meiner Arbeit jedoch nicht zwingend bestätigt oder widerlegt werden muss, ist, dass der für das (kreative) Schreiben erforderliche zeitliche Aufwand vor allem subjektiv als besonders hoch wahrgenommen wird. Dies führe ich auf den Umstand zurück, dass das Schreiben traditionellerweise in stiller Einzelarbeit erfolgt – durch das Schweigen wird die verstreichende Zeit fühlbar. Eine weitere Hypothese, der im Rahmen der Arbeit nachgegangen werden soll, ist, dass viele Lehrende, wenn sie Schreibaufgaben geben, das Gefühl haben (oder von ihren Schülern tatsächlich Entsprechendes zu hören bekommen), ihren Schülern zu wenig zu bieten: Subjektiv könnte man den Lernenden in der Zeit, die für das Schreiben benötigt wird, viele andere, wichtigere Dinge beibringen. Das Potenzial, das im Verfassen kreativer Texte steckt, wird hier nicht hoch genug eingeschätzt. Und selbst wenn: Die Furcht, dass die Lernenden das anders sehen und in der Folge unzufrieden mit dem Unterricht sind, überwiegt wohl. Kreative Texte, die in der Unterrichtszeit frei geschrieben werden, werden zudem häufig nicht korrigiert. Somit könnte leicht der Eindruck entstehen, dass man aus einer Stunde, in der man selbst einen Text verfasst hat, keinen Nutzen zieht.

#### **4.2 Überblicksmäßige Darstellung der Positionen der Probandinnen (Fallzusammenfassungen)**

Die erste Interview-Teilnehmerin („T1“) steht dem kreativen Schreiben im Unterricht sehr skeptisch gegenüber, was auf negative Erfahrungen und ein persönliches zwiespältiges Verhältnis zum kreativen Schreiben im Unterricht zurückzuführen ist. Die Probandin unterrichtet vorwiegend Flüchtlinge. Diese sind ihr zufolge kaum für das kreative Schreiben zu motivieren, da sie „den Sinn nicht sehen“, „weil es für die

Alltagsbewältigung nicht notwendig ist“ (T1:30). T1 ist selbst literarisch tätig, fühlt sich jedoch, wenn sie im Unterricht kreativ schreiben lässt, „auf dünnem Eis“ (T1:2). „Alltagspraktische Dinge“ (T1:42) stehen klar im Vordergrund und werden regelmäßig geübt. Die Probandin kann selbst „nicht verordnet kreativ sein“ (T1:54) und hat das Gefühl, anderen das Kreativsein ebenso wenig verordnen zu können.

Die zweite Teilnehmerin („T2“) beschreibt das kreative Schreiben im Unterricht als identitätsstiftend, auflockernd und den Lernfortschritt fördernd. Sie nützt das kreative Schreiben, um die Grammatikkenntnisse der Schüler zu festigen oder zu überprüfen. Ihr zufolge sind die Reaktionen der Lernenden gemischt: Während jüngere Lernende meist für das kreative Schreiben zu begeistern sind, verhalten sich ältere Lernende eher defensiv. T2 würde das kreative Schreiben gerne öfter einsetzen, was aufgrund der geringen Stundenanzahl vor den Prüfungen und der immer wieder laut geäußerten Skepsis der Lernenden, die vor allem prüfungsrelevante Texte schreiben wollen, jedoch kaum möglich ist.

Die dritte Interview-Partnerin („T3“) misst dem kreativen Schreiben „sehr sehr große Bedeutung“ bei (T3:16) und führt dies darauf zurück, dass sie selbst ein kreativer Mensch ist. Sie hält es für essenziell, neu erarbeitete Inhalte, beispielsweise aus dem Bereich der Lexik, in der Praxis anzuwenden, wofür das kreative Schreiben ihr zufolge gut geeignet ist. Das kreative Schreiben ist in ihrem Unterricht immer mit einer konkreten, „getarnten“ (T3:34) Zielsetzung verbunden. Sie bedauert, dass das kreative Schreiben in den Curricula sowie in den DaZ-Lehrwerken nur eine geringe Rolle spielt. Die Schwierigkeiten, die manche Lernenden beim kreativen Schreiben haben, führt sie auf unterschiedliche Lernkulturen zurück. T3 berichtet von dem kreativen Schreiben gegenüber unterschiedlich aufgeschlossenen Gruppen und passt ihren Unterricht an diese an. Sie weist darauf hin, dass kreativer Schreibunterricht eine gute Vorbereitung und Nachbereitung erfordert und für die Lehrperson „sicher ein Mehraufwand“ (T3:72) ist.

Die vierte Teilnehmerin („T4“) hat bisher ausschließlich Gruppen mit niedrigem sprachlichem Niveau unterrichtet und dabei vergleichsweise wenige Erfahrungen mit dem kreativen Schreiben gesammelt. Sie hält das kreative Schreiben für motivierend und effektiv, berichtet jedoch von Anfängerkursen, in denen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an das Buch „klammern“ (T4:20) und „Angst vor der Prüfung“ (ebd.) haben. Dazu komme „immer die Angst (...) vor dem Papier“ (T4:36). Ob im DaZ-Unterricht

kreativ geschrieben wird oder nicht, hat für sie daher nicht zuletzt „mit dem Selbstbewusstsein der Lehrenden zu tun“ (ebd.). Sie empfiehlt DaZ-Lehrenden, ihren persönlichen Neigungen entsprechend zu unterrichten und dabei die „Vorlieben der Gruppe“ (T4:44) zu beachten.

Die fünfte Probandin („T5“) bezeichnet kreatives Schreiben als „wichtig“ und „aktivierend beim Fremdsprachenlernen“ (T5:16). Eine mangelnde Alphabetisierung einiger Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie deren anders geartete Lernkulturen hindern sie daran, öfters vom kreativen Schreiben Gebrauch zu machen. Als hinderlich beschreibt sie außerdem den Zeitmangel und den Prüfungsdruck in den Kursen. Wenn die Probandin kreativ schreiben lässt, legt sie viel Wert auf fantasievollen Input, der die Teilnehmenden ihrerseits dazu anregt, ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen. T5 hat viele positive und einige negative Erfahrungen mit dem kreativen Schreiben gemacht und passt ihren Unterricht an die jeweilige Gruppe an. Als Möglichkeit, auch mit Lernenden, die nur wenig Deutsch sprechen, kreativ zu schreiben, nennt sie (wie auch T4) das stellvertretende Schreiben.

Die sechste Teilnehmerin („T6“) hält das kreative Schreiben für wichtig und beschreibt es als „befreiend“ (T6:30). Bisweilen versucht sie, „schon auf niedrigeren Niveaus Reizwortgeschichten zu machen“ (T6:22). Das kreative Schreiben ist für die begeisterte Autorin fest mit dem Beschreiben emotionaler Situationen verbunden – die „vorgefertigten (...) Wendungen des Büroschriftverkehrs“ (T6:20) seien hier wenig hilfreich. T6 verfolgt mit dem kreativen Schreiben konkrete Zielsetzungen, gleichzeitig geht es ihr aber auch um den Spaß an der Sprache. Sie berichtet von Lernenden mit Schreibhemmung, schafft es jedoch in der Regel, ihren Schülerinnen und Schülern das kreative Schreiben schmackhaft zu machen.

### **4.3 Detaillierte Auswertung nach Kategorien**

An dieser Stelle möchte ich damit beginnen, die sechs transkribierten und codierten Interviews auszuwerten. Dies geschieht systematisch: Die Kategorien werden einzeln in der unter 3.4.3 dargestellten Reihenfolge ausgewertet. Die jeweils interessantesten Items einer Kategorie werden erläutert, wobei Wert darauf gelegt wird, die jeweiligen Positionen sämtlicher Probandinnen zumindest grob nachzuzeichnen.

Bei lediglich sechs Interviews besteht natürlich keinerlei Anspruch auf Repräsentativität, erkennbare Tendenzen lassen sich nur sehr bedingt auf DaZ-Lehrende außerhalb der Stichprobe umlegen. Zumindest innerhalb der Stichprobe möchte ich, wo es mir angebracht scheint, dennoch quantitative Aussagen einfließen lassen. Dies dient der Übersichtlichkeit und widerspricht den Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse nicht. Dazu Mayring: „Dabei will sich die qualitative Inhaltsanalyse quantitativen Analyseschritten nicht verschließen, sondern versucht sie in den Analyseablauf begründet einzubeziehen“ (Mayring 2001:471).

Diese Begründung lautet im Rahmen meiner Analyse stets wie folgt: Die Übersichtlichkeit wird verbessert, das Datenmaterial wird greifbarer. Dabei ist zu betonen, dass die genannten Zahlen nur begrenzte Aussagekraft haben, da einerseits die Stichprobe sehr klein ist und andererseits nur in geringem Umfang Gewichtungen vorgenommen werden. Beispielsweise kommen einige Aussagen erst im Rahmen von gezielten Ergänzungsfragen zustande.

Im Anschluss an die Auswertung der einzelnen Kategorien werden ausgewählte Kategorien einander gegenübergestellt. Der Vergleich unterschiedlicher Items soll aussagekräftigere Schlussfolgerungen zulassen und die Positionen der Probandinnen akkurater abbilden.

#### **4.3.1 Der Stellenwert des Schreibens im eigenen Unterricht**

Wie unter 4.3 bereits erwähnt wurde, kann es nicht das vorrangige Ziel einer qualitativen Untersuchung sein, die Erkenntnisse in Zahlen auszudrücken. Auf dem Weg zu diesen Erkenntnissen lassen sich aber gewisse Tendenzen festhalten, die zwar keinesfalls allgemeingültig sind, aber immerhin einen guten Überblick über die Stichprobe ermöglichen.

Von sechs befragten Interviewpartnerinnen lassen vier durchblicken, dass das Schreiben – im Allgemeinen – in ihrem Unterricht einen hohen oder sehr hohen Stellenwert hat. Zwei Teilnehmerinnen geben an, die Zeit, die den Fertigkeiten eingeräumt wird, zu vierteln: Schreiben, Sprechen, Hören und Lesen nehmen im Unterricht dieser Probandinnen somit – theoretisch – gleich viel Raum ein. T1 präzisiert:

Von den Lernergebnissen her bemühe ich mich, dem gleich viel Raum zu geben, vom Zeitaufwand ist es oft viel mehr, weil es einfach schwerer zu vermitteln ist. (T1:18)

T1 begründet dies damit, dass sie hauptsächlich Geflüchtete unterrichtet, die oft mangelhaft alphabetisiert sind. Für eine zweite Probandin ist die nicht abgeschlossene Alphabetisierung ihrer Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer ein Hauptgrund, besonderes Augenmerk auf das Schreiben zu legen:

In meinem aktuellen Unterricht hat das einen recht hohen Stellenwert, weil ich eine Basisbildungsgruppe habe, wir haben im Oktober begonnen als fortgeschrittener Alphabetisierungskurs, sprich, die Teilnehmerinnen kannten die Buchstaben, aber noch keine... Sonderbuchstaben. Sie hatten noch Schwierigkeiten beim Schreiben. Das ist besser geworden, aber es ist teilweise immer noch holprig, könnte man sagen, und dementsprechend schreiben wir recht viel, ganz unterschiedlich. (T5:2)

Für eine der beiden Teilnehmerinnen, in deren Kursen im Verhältnis weniger geschrieben wird, ist das niedrige sprachliche Niveau ihrer Teilnehmenden hingegen ein Grund, dem Schreiben weniger Raum zu geben:

Abschreiben hat einen großen Stellenwert, Schreiben als Fertigkeit allgemein, würde ich sagen, im A1-Kurs eher einen nicht so hohen. Von zehn Punkten würde ich dem drei geben. (T4:4)

Eine weitere Teilnehmerin gibt an, für das Schreiben zu wenig Zeit zu haben (T2:12).

#### **4.3.2 Einschätzung der grundsätzlichen Bedeutung des kreativen Schreibens**

Von sechs befragten Interview-Partnerinnen messen fünf dem kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht eine grundsätzlich sehr hohe Bedeutung bei. Von Interesse ist eine Aussage von T1, die davon ausgeht, dass das kreative Schreiben im DaZ-Unterricht mit Flüchtlingen auf niedriger Niveaustufe „nicht wichtig ist“. (T1:30) Sie nennt die mangelnde Motivation ihrer Lernenden, die das kreative Schreiben als sinnlos erachten, weil es für die Alltagsbewältigung nicht notwendig ist. Die Probandin impliziert, dass sie die Meinung ihrer Schülerinnen und Schüler teilt:

Wenn ich jetzt vom DaZ-Unterricht bei den Flüchtlingen spreche, glaube ich, kreatives Schreiben ist (...) ein großer Aufwand, vor allem, weil sie die Motivation nicht haben, den Sinn nicht sehen... Mit wenig Effekt, weil es für die Alltagsbewältigung nicht notwendig ist. (...) Ich mache es am Rande mit, weil ja bestimmte Dinge auch bei den genormten Prüfungen verlangt werden, also, ein Minimum muss sein, ich glaube... Ich bin sehr pessimistisch mittlerweile (*lacht*), dass das den Aufwand lohnt. (T1:30)

Für angebracht hält T1 das kreative Schreiben „von B1 aufwärts“ (T1:32), jedoch unterrichtet sie selbst nicht auf diesen Niveaustufen.

Die anderen fünf Probandinnen sind sich, was die grundsätzliche Bedeutung des kreativen Schreibens anbelangt, einig, und bezeichnen es unter anderem als persönlichkeitsbildend, lernfördernd/effektiv, interessant/motivierend, die selbstständige Sprachverwendung fördernd und aktivierend (jeweils ein bis zwei Nennungen).

Interessant ist eine Aussage von T3, für die das kreative Schreiben im Rahmen der selbstständigen Sprachverwendung eine zentrale Rolle spielt:

Es sollte einen sehr sehr hohen Stellenwert haben, weil es eben weg von diesen fixen Schablonen ist, die man immer reingedrückt bekommt, so richtig „Ich produziere jetzt einmal was, ich schreibe frei, ich schreibe kreativ“, also es sollte einen höheren Stellenwert haben. (T3:18)

Der Aspekt der selbstständigen Sprachverwendung wird von T3 im weiteren Verlauf des Interviews noch mehrmals aufgegriffen und weiter ausgeführt.

Unter 4.3.3 nennen die Probandinnen – nach dem Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht gefragt – weitere Gründe, die ihrer Meinung nach für das kreative Schreiben im DaZ-Unterricht sprechen.

### **4.3.3 Der Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht/Standpunkt der Lehrperson**

Neben dieser Kategorie werte ich an dieser Stelle auch die beiden Unterkategorien aus:

[3a] Gründe, warum im DaZ-Unterricht kreativ geschrieben wird/geschrieben werden sollte

[3b] Gründe, warum im DaZ-Unterricht nicht kreativ geschrieben wird/geschrieben werden sollte

Aufgrund der übergroßen gemeinsamen Schnittmengen ist dieser Punkt doppelt benannt und wird gemeinsam mit den beiden Unterpunkten ausgewertet. Die Probandinnen beschreiben den Stellenwert des kreativen Schreibens in ihrem eigenen Unterricht, nennen die Gründe, warum in ihrem Unterricht (nicht) kreativ geschrieben wird bzw. warum generell (nicht) kreativ geschrieben werden sollte. In der Regel beziehen sich die befragten Lehrerinnen an dieser Stelle im Interview auf ihren eigenen Unterricht, da dies

jedoch mitunter nur impliziert wird, scheint eine doppelte Benennung der Unterkategorien sinnvoll. Während der Fokus durchwegs auf dem kreativen Schreiben im eigenen Unterricht liegt, lassen einige Interview-Teilnehmerinnen wiederholt persönliche Standpunkte bzw. selbst formulierte, die Anwendung des kreativen Schreibens betreffende Thesen einfließen. Diese haben stets auch mit dem Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht zu tun und finden daher im Titel der Kategorie als „Standpunkt der Lehrperson“ Erwähnung.

Wenig überraschend ähneln die Aussagen zum Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht denjenigen, die sich auf die grundsätzliche Bedeutung des kreativen Schreibens beziehen; wer dem kreativen Schreiben große Bedeutung zuschreibt, ist eher bereit, es auch im eigenen Unterricht einzusetzen (Näheres unter 4.4.1).

Interessant sind vor allem die Angaben von T1, die ihre Position besonders umfangreich darlegt. Bereits am Beginn des Interviews beschreibt sie ihr Verhältnis zum kreativen Schreibunterricht als angespannt:

Ich würde sagen, es gehört nicht, das zu unterrichten gehört nicht zu meinen Stärken. (...) Wenn wir jetzt Richtung kreatives Schreiben gehen, fühle ich mich irgendwie auf dünnem Eis. Sagen wir einmal so als Lehrerin. Und ich glaube, dass sich das auch in meinem Unterricht gespiegelt hat, auch wenn man sich sehr bemüht, genau diese Dinge dann besonders gewissenhaft zu machen. (T1:2)

Die eigene Unsicherheit ist dabei – auch – ein Resultat der Reaktionen der Lernenden. Die Probandin berichtet von „wenigen Erfolgserlebnissen“ (T1:4). Entsprechend selten wird in ihrem Unterricht kreativ geschrieben:

Ich mache vielleicht, was weiß ich, von zehn Stunden eine halbe. (T1:36)

Die Probandin verbindet die ausbleibenden Erfolge im Verlauf des Interviews mehrmals mit ihrer eigenen Haltung:

Vielleicht kann ich die Motivation nicht vermitteln, weil ich sie nicht so habe, vielleicht liegt es an mir. (T1:50)

Ihren eigenen Mangel an Enthusiasmus erläutert sie folgendermaßen:

Also ich persönlich interpretiere das so, ich kann am kreativsten sein, wenn ich kreativ sein möchte. Ich kann nicht verordnet kreativ sein, und im Unterricht müsste das entstehen, und ich habe nicht das Gefühl, dass ich in der Lage bin, das entstehen zu lassen. (T1:54)

T1 stellt sich auf den Standpunkt, dass Lehrende entsprechend ihren persönlichen Neigungen bzw. Stärken unterrichten sollten.

Ich glaube, es spricht gar nichts dagegen, wenn ein Lehrer sich damit wohlfühlt und das Gefühl hat, es fließt was, wenn er das anbietet. Ich glaube, dass ich am effizientesten bin als Lehrerin und das wird wohl auch für andere gelten, mit den Methoden, wo ich so das Gefühl habe, ich gebe was hinein, und die machen was damit, und die sprechen an und es gibt so einen Flow. Und das passiert bei mir bei diesem kreativen Schreiben sehr selten. (T1:60)

Mit dieser Ansicht ist die Probandin innerhalb meiner kleinen Stichprobe nicht alleine:

Der Lehrende muss einfach das machen, was ihm gefällt. Wenn der Lehrende gerne Lieder macht, dann soll der das machen. Warum? Weil er das bestimmt anders rüberbringt als jemand, der gerne schreibt oder gerne Musik macht. (T4:44)

T1 lehnt das kreative Schreiben jedoch nicht grundsätzlich ab: Wenn doch einmal lesenswerte kreative Texte entstehen, liest sie diese sehr gerne (vgl. T1:70).

Im DaZ-Unterricht der übrigen Interview-Partnerinnen wird mehr oder wenig regelmäßig geschrieben, wobei etwaige Quantifizierungen eher zögerlich erfolgten und damit mäßig aussagekräftig sind.

Nach den Gründen, die für einen Einsatz des kreativen Schreibens im DaZ-Unterricht sprechen, gefragt, sind sich die Antworten der fünf Probandinnen, die dem kreativen Schreiben eher wohlgesonnen sind, relativ ähnlich. Wiederholt genannt werden Spaß und Freude an der Kreativität sowie ein dem kreativen Schreiben innewohnendes hohes Motivations- bzw. Aktivierungspotenzial, das teilweise mit einer höheren persönlichen Involviertheit begründet wird:

Wenn man etwas Kreatives schreibt, lernt man mehr Wörter (...) als bei Lückentexten oder Drill... Das ist was Persönliches, man drückt etwas aus, was einem wichtig ist, was im Moment im Leben eine Rolle spielt. (...) Es hat eine große Bedeutung für ihn, er braucht das. (T2:34)

Ebenfalls mehrfach genannt wird der Umstand, dass das kreative Schreiben die Möglichkeit bietet, Gelerntes (etwa aus den Bereichen Lexik und Grammatik) anzuwenden, auf entspannte Art und Weise zu wiederholen und zu festigen. So antwortet T3 auf die Frage, warum kreativ geschrieben werden sollte, wie folgt:

Dass man eben die selbständige Sprachverwendung stimuliert auch, weil eben durch diese ganzen Testformate und die ganzen Strukturen, die der europäische Referenzrahmen vorgibt, das generell zu kurz kommt. Die Schüler lernen immer, in Schablonen zu denken. Sie lernen halt „Diesen Satz muss ich so und so produzieren“, für die B2-Prüfung Brief

schreiben können, Kommentar schreiben können, aber im Prinzip lerne ich immer nur die Schablone, und viel schwieriger ist es dann, selbst was zu produzieren. Also beim kreativen Schreiben bzw. beim Schreiben generell kann man dann wirklich testen, wie diese theoretischen fixierten Strukturen wirklich schon verinnerlicht worden sind von den Studierenden. (T3:42)

Generell ist das kreative Schreiben in der Unterrichtspraxis der Probandinnen häufig mit inhaltlichen Zielsetzungen verbunden:

Der Spaß ist extrem wichtig, natürlich, aber ich habe natürlich eine Zielsetzung, die meinen Unterricht betrifft. Mein Unterricht ist dann nicht nur Spaß, sondern in dem Spaß soll sozusagen getarnt irgendwas erworben werden, ohne, dass sie's merken. (T3:34)

Man kann das nicht trennen. Weil wenn ich jetzt z.B. Spaß an der Sprache haben möchte, und z.B. auch Witze oder Reime sind natürlich auch kreative Dinge, aber da ist immer die Bedingung die Grammatik. (T6:24)

Und schließlich dient das kreative Schreiben den befragten Lehrenden immer wieder auch dazu, sich einen Überblick über den Lernfortschritt einer Gruppe zu verschaffen:

Ich will wissen, ob sie diese neue Grammatik anwenden können. (T2:60)

Auch die Gründe, die den Probandinnen zufolge gegen das kreative Schreiben im DaZ-Unterricht sprechen, ähneln sich. Mehrfach genannt werden andersartige Lerntraditionen der Lernenden, mangelnde Alphabetisierung bzw. niedriges Sprachniveau sowie die Rahmenbedingungen (Näheres zu den Rahmenbedingungen unter 4.3.6).

T4 lässt das Argument der mangelnden Alphabetisierung nicht gelten und verweist auf die Möglichkeit des stellvertretenden Schreibens:

Ich habe zwei Teilnehmer, die in der Erstsprache nicht alphabetisiert wurden. Da könnte man sagen, ja lass es mal lieber bleiben. Aber ich finde... Die haben auch Ideen. Auch, wenn du nicht alphabetisiert bist, hast du Ideen. Dann drückst du sie halt anders aus, dann sagst du sie mir, und ich schreibe sie dir auf. (T4:44)

Was die Lerntraditionen der Teilnehmenden betrifft, werden etwa T3 und T1 recht deutlich:

Wenn man Persönlichkeiten hat, die damit überhaupt nichts anfangen können, die an sich mit dem freien Schreiben nie konfrontiert wurden, zum Beispiel die mit slawischem Hintergrund, die sind dann oft überfordert mit so offenen Aufgabenstellungen. Es sind extrem offene Aufgabenstellungen, mit denen man extrem viel vom Schüler, von der Schülerin verlangt eigentlich. Man greift da auf potenziell vorhandene Kreativität zurück, man greift auf potenziell vorhandenes Vorwissen zurück und auch... Man hofft darauf, dass sie bereits vorher schon mal damit konfrontiert waren mit so Situationen, wo sie wirklich selbst einen Text produzieren mussten, oder selbst kreativ irgendwas produzieren mussten. Und wenn man dann aus Unterrichtstraditionen kommt wie Russland zum Beispiel, wo alles immer vorformatiert ist, und wo man Sachen auswendig lernt, die sitzen dann da und sind komplett überfordert mit der Aufgabenstellung. (T3:46)

Über solche Themen zu schreiben, ist ihnen [den Flüchtlingen aus dem Nahen Osten] gar nicht klar, was das bringen soll. (T1:38)

T1 fällt vor allem die „Vermittlung der Sinnhaftigkeit“ des kreativen Schreibens schwer. (T1:38)

#### **4.3.4 Der private Zugang der DaZ-Lehrenden zum kreativen Schreiben**

Der private Zugang zum kreativen Schreiben ist vor allem deshalb von Interesse, weil ich herausfinden möchte, ob es zwischen dem privaten Verhältnis zum Schreiben und dessen Einsatz im Unterricht einen Zusammenhang gibt. Dieser Frage gehe ich unter Punkt 4.4.3 nach.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich von den sechs Probandinnen gegenwärtig zwei relativ häufig privat dem kreativen Schreiben widmen. Zwei Probandinnen bringen selten kreative Texte zu Papier, eine davon schrieb früher relativ viel. Zwei Interview-Teilnehmerinnen schreiben gar nicht, wobei eine gerne kreativ schreiben würde, wenn sie mehr Zeit hätte.

Geschrieben werden in erster Linie Tagebücher und Gedichte, eine Teilnehmerin liebt „Schilderungen von emotionalen Zuständen“ (T6:14). Bei allen vier schreibenden Interview-Teilnehmerinnen ist der Spaß an der Beschäftigung mit Sprache ausschlaggebend für den kreativen Zeitvertreib.

#### **4.3.5 Annahmen/Aussagen betreffend die Positionen der Lernenden**

Neben dieser Kategorie werte ich an dieser Stelle auch ihre drei Unterkategorien aus:

[5a] positive Annahmen/Aussagen

[5b] negative Annahmen/Aussagen

[5c] Annahmen/Aussagen betreffend das Verhältnis zu Korrekturen

Zunächst ist zu erwähnen, dass es zahlreiche Stellen gibt, die doppelt codiert wurden: Die Gründe, warum im eigenen Unterricht (nicht) kreativ geschrieben wird, decken sich oft mit den vermuteten oder tatsächlichen Positionen der Lernenden.

Es wurden doppelt so viele Stellen „negativ“ (54) codiert wie „positiv“ (27). Dies ist bedingt aussagekräftig, da innerhalb längerer Antworten manchmal unterschiedliche Stellen codiert wurden und keine Gewichtung vorgenommen wurde. Dennoch ist zu sagen, dass die Aussagen, die den Lernenden ein distanzierteres Verhältnis zum kreativen Schreiben unterstellen, nicht nur zahlreicher, sondern auch konkreter sind als die, die von einem positiven Verhältnis der Lernenden zum kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht berichten. Die Frage, die allen Interview-Teilnehmerinnen diesbezüglich gestellt wurde, war neutral formuliert: „Was halten Ihrer Meinung nach die Schüler vom kreativen Schreiben im Unterricht?“

Die meisten Probandinnen berichten von einzelnen Lernenden, Lernenden mit bestimmten demographischen Merkmalen oder einzelnen Gruppen, die gerne schreiben. Diese scheinen den – nach Ansicht der Lehrenden – skeptischen Lernenden gegenüber jedoch oft in der Minderheit zu sein. Für T3 hängt der Zugang zum kreativen Schreiben stark von der Stimmung in der Lerngruppe ab:

Das ist wieder von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich. Wenn es wirklich eine motivierte Gruppe ist, die würden sicher mindestens einmal die Woche einen längeren kreativen Text gerne schreiben. Aber wenn es eine Gruppe ist, die überhaupt nicht motiviert ist, die sind oft schon zu faul dafür, dass sie einen Stift in die Hand nehmen. Das sieht man dann in der Klasse, wie sehr wird mitgeschrieben, wenn neue Lexik vorgestellt wird und so weiter, in manchen Gruppen sieht man einfach nur erstaunte Gesichter. (T3:70)

T2 betont den Faktor Alter, ihr zufolge zeigen vor allem ältere Lernende wenig Interesse am kreativen Schreiben. T3 zufolge ist das kreative Schreiben für besonders kreative Lernende eine Möglichkeit, „ihr Hobby und das Deutschlernen quasi [zu] verknüpfen“ (T3:44). Zwei Probandinnen deuten an, dass zumindest von fortgeschrittenen Lernenden in der Regel gerne kreativ geschrieben wird:

Wenn das B1-Kurse waren, denen hat das schon getaugt. (...) Sie sehen da einen Wert, weil sie wissen, dass sie mit dem Schreiben Schwierigkeiten haben. (T5:68)

Wenn man ihnen das so geschmackvoll und frei bringt, und sie sehen, es kommt trotzdem was raus, dann gefällt es ihnen. (T6:58)

Eine Probandin beschreibt das kreative Schreiben als Lernprozess für die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer. Diese bräuchten dem kreativen Schreiben anfangs Skepsis entgegen, dies lege sich aber im Verlauf eines Kurses:

Am Anfang habe ich Schwierigkeiten, aber sie gewöhnen sich daran, und dann schreiben sie gern. (T2:30)

Zwei Monate später machen sie mit. Sie vertrauen mir. Sie haben dann Spaß gehabt.  
(T2:40)

Für die Probandinnen ist es offensichtlich, dass die Lernenden beim kreativen Schreiben Spaß haben – zumindest manchmal. Auch das positive Gruppenerlebnis und die besondere Wertigkeit selbst erstellter kreativer Werke wurden mehrfach in den Vordergrund gestellt. Darüber hinaus werden kaum konkrete Gründe genannt, die aus Lernendensicht für das kreative Schreiben im Speziellen sprechen (jeweils eine Nennung: Bezug zu privaten Interessen, merkbarer Lernfortschritt).

Zahlreich sind die Items, die von einem – mutmaßlichen oder tatsächlichen – negativen Verhältnis der Lernenden zum kreativen Schreiben berichten. Eines der Hauptmotive sind die unterschiedlichen Lerntraditionen (codiert als: Mangel an Vorerfahrung); den Lehrenden zufolge haben viele Lernende keine Erfahrung mit dem kreativen Schreiben und blocken ab, weil sie damit überfordert sind. Das betrifft insbesondere DaZ-Kurse für Flüchtlinge. Die Probandinnen erzählen:

Ich habe fast lauter männliche unbegleitete flüchtige Jugendliche. (...) Prinzipiell kommen sie aus Situationen, wo sie unsere Zugänge zu Kreativität oder so, wo sie mit dem gar nichts anfangen können, je geringer ihre Bildung ist, umso weniger. Die haben so handfeste, alltägliche Probleme, und die wissen oft einfach... Je geringer ihr Deutsch ist, umso weniger kann man es ihnen auch klar machen. Die wissen oft wirklich nicht, was ich mit irgendeinem fiktiven Text will (...). Alltag bewältigen – ganz ehrgeizig! Aber fiktive Dinge – ganz schwierig! (T1:6)

Gestern (...) nach der Stunde habe ich mit einem Teilnehmer gesprochen, der hat mir gesagt: „Ich mag das nicht. Ich habe nie in meinem Leben etwas geschrieben und ich kann das nicht.“ (T2:42)

Wenn man Persönlichkeiten hat, die damit überhaupt nichts anfangen können, die an sich mit dem freien Schreiben nie konfrontiert wurden, zum Beispiel die mit slawischem Hintergrund, die sind dann oft überfordert mit so offenen Aufgabenstellungen. Es sind extrem offene Aufgabenstellungen, mit denen man extrem viel vom Schüler, von der Schülerin verlangt eigentlich. (T3:46)

Vielleicht liegt das aber auch an der Kultur, weiß ich nicht. Dass die einfach eher die instruktionsgewohnte Kultur sind, in Syrien... (T4:80)

Da gibt es so Teilnehmer, es kommt darauf an, aus welchen Lehr- und Lerntraditionen sie kommen, aber... Die dann so sind: „Wir wollen Grammatik und wollen ein Buch haben“, und die bei so Aktivitäten, die man vielleicht als Spiel bezeichnen könnte, oder eben als sowas Kreatives, die dann protestieren und sagen „Wir sind doch nicht hier, um Märchen zu schreiben“. (T5:36)

Ein weiterer interessanter Punkt kommt hier zur Sprache: Offenbar geht das kreative Schreiben an den realen Bedürfnissen von Flüchtlingen, die versuchen, sich im deutschsprachigen Alltag zurechtzufinden, vorbei. T1 berichtet von sehr starker Ablehnung in ihren DaZ-Kursen:

Es werden schon die Augen überdreht, wenn ich sage „Wir nehmen jetzt ein Papier und geben es dem Nachbarn weiter. (T1:48)

Meine B1-Schüler habe ich, weil ich gewusst habe, dass wir das Interview machen, ein bisschen befragt zu dem Thema, und die haben die Augen überdreht und gesagt „Lehrerin, du weißt... Bitte nicht!“ (T1:94)

Mitunter lehnen die Lernenden alles ab, was nicht prüfungsrelevant ist:

Das ist die Frage, die ich mittlerweile hasse: „Wieso machen wir das, kommt das in der Prüfung?“ Und ich sage „Nein, das kommt nicht, es kommt ein Brief...“ Es ist ein Kampf. Und ich sage den Teilnehmern: „Bitte vertraut mir, diese Sätze, die ihr jetzt schreibt, nach diesem Gedicht, oder nach diesem Film, das bleibt im Kopf.“ (T2:36)

Auch Zweifel an der Effektivität des kreativen Schreibens führen zu Ablehnung:

Dann gibt es wieder Gruppen, die wollen Zack-zack-zack-Unterricht, da funktioniert das überhaupt nicht. (T3:64)

T4 ortet eine generelle Angst „vor dem Papier, vor der Idee, vor der Schrift“ (T4:36), welche überwunden werden müsse. T6 berichtet von „manchen Schülern [mit] Schreibhemmung“ (T6:64). T2 führt in Absatz 66 einen weiteren interessanten Punkt an: Ihr zufolge schämen sich einige Teilnehmende für ihr Unvermögen, flüssige Texte zu schreiben. Alle Lehrenden berichten von – gelegentlichen oder häufigen – Schwierigkeiten der Lernenden beim kreativen Schreiben.

Was das in einigen Interviews zusätzlich abgefragte Verhältnis der Lernenden zu Korrekturen und Feedback betrifft, sind sich die befragten Lehrerinnen einig: Die Schülerinnen und Schüler verlangen danach, weshalb sich eine Diskussion über Sinn und Unsinn von Korrekturen von kreativen Texten erübrige.

#### **4.3.6 Rahmenbedingungen**

Drei Probandinnen äußern sich – ohne konkret danach gefragt worden zu sein – zu institutionellen Rahmenbedingungen, die sich auf das kreative Schreiben im DaZ-Unterricht auswirken. Alle drei berichten von einem großen Druck, der vom Curriculum und teilweise auch indirekt von den Lernenden, die eine Prüfung bestehen müssen, ausgeht.

T2 beklagt mangelnden Freiraum und Zeitmangel ebenso wie den Prüfungsstress, in dem sich die Lernenden befinden:

Die Teilnehmer kommen mit dem Wunsch, B1 fertig zu machen. Sie erwarten, dass wir in zwei Monaten möglichst viel machen. Dass sie dann bereit sind für die Prüfung B1. Deswegen machen wir mehr Drill, deswegen stehe ich unter Druck, möglichst viel zu unterrichten. (T2:12)

Das ist die Frage, die ich mittlerweile hasse: „Wieso machen wir das, kommt das in der Prüfung?“ (T2:36)

Die Tatsache, dass wir zu wenig Zeit zur Verfügung haben und uns für die Prüfung vorbereiten. Deswegen kommen z.B. Briefe und E-Mails, in erster Linie, also das, was wir üben, das, was sein muss. (T2:12)

Mit der letzten Aussage spricht T2 implizit ein Problem an, das von T3 erörtert wird:

Ich glaube aber, dass es speziell im DaZ-Unterricht, anhand der Curricula, einen sehr geringen Stellenwert hat. Wenn man sich die Bücher anschaut und sieht, wie standardisiert das ist, kommt, glaube ich, in der Realität dem kreativen Schreiben nur ein geringer Stellenwert zu. (T3:16)

(...) weil eben durch diese ganzen Testformate und die ganzen Strukturen, die der europäische Referenzrahmen vorgibt, das generell zu kurz kommt. Die Schüler lernen immer, in Schablonen zu denken. Sie lernen halt „Diesen Satz muss ich so und so produzieren“, für die B2-Prüfung Brief schreiben können, Kommentar schreiben können, aber im Prinzip lerne ich immer nur die Schablone, und viel schwieriger ist es dann, selbst was zu produzieren. (T3:42)

Umso wichtiger ist es für die Probandin, dem kreativen Schreiben, das in Curricula und Lehrbüchern kaum eine Rolle spielt, im Unterricht einen Platz zu geben. Dies ist ihr zufolge jedoch nur beschränkt möglich:

Die Arbeitsrealität im DaF-/DaZ-Sektor gibt keine Zeit, um ständig irgendwie viele Schreibübungen zu machen und auch kreative Schreibübungen. Leider. (T3:76)

T5 stößt ins selbe Horn:

Dass ich eben bei den meisten, fast allen Kursen, die ich bis jetzt in Wien hatte, schon weiß, die müssen am Ende eine Prüfung bestehen, sei es ÖSD, sei es etwas Internes, oder die komplette Grammatik muss bis dahin sitzen, und dass dann einfach nicht genug Zeit ist. (T5:36)

T6 erwähnt die Rahmenbedingungen, die die Gruppe vorgibt:

Es ist wahnsinnig laut, wenn ich eine A1-Gruppe habe (...) (T6:32)

#### **4.3.7 Positionen zu konkreten Aufgabenformaten des kreativen Schreibens**

Im Rahmen der Interviews wurde nach Erfahrungen mit den folgenden Aufgabenformaten gefragt:

1. Kreative Texte anhand bestimmter vorgegebener Wörter schreiben
2. Eine Fortsetzung zu einem Text schreiben
3. Ein Elfchen/Haiku schreiben
4. Eine Faltgeschichte schreiben
5. Einen Text zu einem Bild schreiben
6. Ein Akrostichon/ABC schreiben

Von Interesse waren dabei der Bekanntheitsgrad der Aufgaben und ihre Einschätzung durch die Lehrkräfte – insbesondere im Hinblick auf konkrete Ziele, die mit den Aufgabenstellungen verbunden werden. Diese wurden während der Interviews aber nur in Einzelfällen erfragt, da spontane Äußerungen hier wesentlich mehr Gewicht haben bzw. aussagekräftiger sind.

Die sechs oben genannten Aufgabenformate waren den befragten Lehrerinnen größtenteils bekannt. Entsprechend den individuellen Vorlieben werden sie mehr oder weniger (oder gar nicht) eingesetzt.

Da im Zusammenhang mit den abgefragten Übungen meist nicht explizit nach damit verbundenen Zielsetzungen gefragt wurde, gibt es nur einige wenige Items, in denen die Probandinnen spontan (d.h. aus eigenem Antrieb) erzählen, warum sie ein bestimmtes Aufgabenformat einsetzen. Beispielsweise beschreibt T2 die Vorzüge der Faltgeschichte wie folgt:

Harmonikageschichte? (...) Ja, das habe ich gemacht. Diese Geschichten sind sehr lustig. Man kann was üben damit, ein grammatikalisches Thema... Modalverben. In jedem Satz muss ein Modalverb stehen (...) (T2:54)

Dieselbe Lehrerin setzt Akrosticha ein, um sich ein Bild vom Lernfortschritt der Lernenden zu verschaffen:

Auf diese Weise prüfe ich, ob die Teilnehmer Adjektive können (...) (T2:64)

T5 berichtet von ihren Erfahrungen mit der Reizwortgeschichte:

Das war ganz gut. Da sind echt schöne Märchen entstanden, und ich glaube... Ich habe die Teilnehmer nicht direkt gefragt, aber ich glaube, das war für sie voll die Hilfe. Man muss jetzt nicht irgendwas schreiben, sondern man hat konkrete Anhaltspunkte, an denen man sich orientieren kann. Trotzdem aber sehr offen, natürlich. (T5:44)

Nach den Vorzügen bestimmter Aufgabenformen gefragt, erwähnen auch T1 und T3, dass der kreative Input der Fantasie der Lernenden auf die Sprünge hilft bzw. ihr

Vorwissen aktiviert (vgl. T1:78, T3:38). Demnach können kreative Aufgabenstellungen den Schreibprozess vereinfachen.

Im Unterricht von T5 dient die Faltgeschichte – in abgewandelter Form – dem Vergnügen:

Das ist eher zur Erheiterung. Ich hab das mal gemacht am letzten Tag von A1, als Abschlussspiel, und das war voll nett. (T5:56)

Mehrfach wurde hier der Spaßfaktor ins Spiel gebracht: Bestimmte Aufgabenformen sind den Probandinnen zufolge gut dazu geeignet, den Unterricht aufzulockern. Ob dies der einzige Grund ist, warum bestimmte Aufgabenformate gewählt werden, lässt sich ohne Suggestivfragen kaum herausfinden. Die weiteren Aussagen der Interview-Teilnehmerinnen legen nahe, dass das kreative Schreiben oft dazu dient, vorher Gelerntes weiterzuverarbeiten bzw. zu festigen. Bei Aufgabenformaten, die eher in die Kategorie „Sprachspiel“ fallen, wie etwa die Faltgeschichte, scheint der Spaß an der Beschäftigung mit Sprache in der Regel im Vordergrund zu stehen.

Bisweilen werden herkömmliche Textsorten wie Zeitungsartikel durch kreative Elemente aufgewertet:

Ich habe es einmal gemacht als Märchen, als Kriminalfall formuliert, als Zeitungsartikel, als Input war dann wieder Hänsel und Gretel da, jedes Mal andere Märchen, Rotkäppchen auch als Zeitungsartikel, umformulieren als Kriminalfall. (T3:22)

#### **4.3.8 Anwendung weiterer Aufgabenformate mit Schreibbezug**

Im Unterricht der befragten Probandinnen liegt der Fokus tendenziell auf herkömmlichen Textsorten, die den Lernenden aus dem Alltag vertraut sind, vor allem Briefe und E-Mails werden oft geschrieben. Abseits des Texteschreibens werden von den Interview-Teilnehmerinnen etwa Diktate und Lückentexte genannt, die dazu dienen, den Lernstoff zu sichern. Vor allem T1 streicht die Praxisbezogenheit ihres Schreibunterrichts heraus (vgl. T1:14, T1:42). Das kreative Schreiben findet somit eher ergänzend statt.

#### **4.4 Gegenüberstellende Auswertung zweier Kategorien**

Im folgenden Teil der Analyse werden einander jeweils zwei Kategorien gegenübergestellt; vom Abgleich unterschiedlicher Items erhoffe ich mir interessante Erkenntnisse. Um im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse ein möglichst facettenreiches Bild zu erhalten, wird in diesen Unterkapiteln jede Probandin einzeln analysiert, wobei auf eine knappe, übersichtliche Darstellung geachtet wird.

##### **4.4.1 Niederschlag theoretischer Positionen in der Praxis**

Folgende Kategorien und Unterkategorien werden an dieser Stelle gemeinsam ausgewertet:

[2] Einschätzung der Bedeutung des kreativen Schreibens (grundsätzlich)

[3] Der Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht/Standpunkt der Lehrperson

[3a] Gründe, warum im DaZ-Unterricht kreativ geschrieben wird/geschrieben werden sollte

[3b] Gründe, warum im DaZ-Unterricht nicht kreativ geschrieben wird/geschrieben werden sollte

Die Probandinnen wurden sowohl betreffend die Bedeutung, die sie dem kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht grundsätzlich beimessen, als auch betreffend den Einsatz des kreativen Schreibens in ihrem eigenen DaZ-Unterricht befragt. Bei einem Vergleich der jeweiligen Aussagen zeigt sich, dass es zwischen theoretischer Positionierung und Unterrichtspraxis viele Überschneidungen, aber auch Abweichungen gibt.

T1, die sich von allen befragten Interview-Teilnehmerinnen mit Abstand am kritischsten zum kreativen Schreiben äußert und angibt, mit der Methode kaum Erfolge zu erzielen, setzt das kreative Schreiben im DaZ-Unterricht erwartungsgemäß eher selten ein:

Ich glaube, dass das nicht wichtig ist. (T1:30)

Ich mache vielleicht, was weiß ich, von zehn Stunden eine halbe. (T1:36)

T2, die das kreative Schreiben für „unglaublich wichtig“ (T2:18) hält, lässt sich vom Einsatz kreativer Schreibaufgaben mitunter von skeptischen Lernenden und von den einengenden Rahmenbedingungen abhalten (vgl. T2:36). Während die Probandin selbst

angibt, dass das kreative Schreiben in ihrem Unterricht „einen sehr großen Stellenwert“ (T2:20) einnimmt, bietet sich in der Praxis ein etwas differenzierteres Bild: Den Aussagen der Probandin (T2:4ff.) zufolge sind von neun in einer Woche in einem Kurs absolvierten Unterrichtsstunden nur 20 Minuten explizit dem Schreiben gewidmet, wobei diese naturgemäß nicht ausschließlich dem kreativen Schreiben gewidmet sind:

Ich mache E-Mail und Briefe, aber von Zeit zu Zeit erlaube ich mir ein kreatives Thema und kreative Übungen oder Aufgaben. (T2:20)

Für T3 hat das kreative Schreiben einen grundsätzlich sehr hohen Stellenwert (vgl. T3:16ff.). Sie macht im eigenen Unterricht regelmäßig Gebrauch davon (vgl. T3:28), wobei die Dynamik einer Lerngruppe mitunter einschränkend wirkt (vgl. T3:66). Dass dem kreativen Schreiben in Lehrbüchern und Curricula kaum Platz eingeräumt wird, bestärkt sie, nicht vom kreativen Schreiben abzulassen (vgl. T3:42). Gleichzeitig führen die Rahmenbedingungen – zu wenig Zeit – aber auch dazu, dass seltener kreativ geschrieben wird (vgl. T3:76).

T4 misst dem kreativen Schreiben – implizit – ebenfalls einen relativ hohen Stellenwert bei (vgl. T4:20). Sie unterrichtet jedoch ausschließlich in Anfängerkursen, weshalb sich das kreative Schreiben in der Praxis auf sporadisch durchgeführte, einfache Übungen beschränkt – in dieser Form aber als stellvertretendes Schreiben bereits auf sehr niedrigem Niveau durchgeführt wird (vgl. T4:15ff., 24ff., 44). T4 verbindet das (selbstständige) kreative Schreiben somit mit einer hohen Sprachkompetenz und erachtet es im Anfängerunterricht als nicht durchführbar.

T5 ist der Meinung, dass das kreative Schreiben im DaZ-Unterricht wichtig sein sollte (vgl. T5:16). Sie räumt jedoch ein:

Das passt nicht ganz zu dem, was ich vorher gesagt habe, also ich muss dazusagen, in der jetzigen Gruppe ist es wirklich schwierig wegen der Alphabetisierungsgeschichte... Und nicht nur Alphabetisierung... Die Leute waren zwischen null und fünf Jahren in der Schule, d.h., die meisten können in ihren Erstsprachen schreiben, aber nicht wie ein voll alphabetisierter Erwachsener, und kennen dann oft die Sachen, die man in der Schule macht, irgendwelche Textsorten oder so, das kennen die häufig nicht so gut. (T5:18)

Einschränkend sind für die Probandin vor allem mangelhaft alphabetisierte Lernende, abweichende Lerntraditionen und die für das kreative Schreiben wenig förderlichen Rahmenbedingungen (vgl. T5:18, 36).

T6 ist dem kreativen Schreiben gegenüber sehr aufgeschlossen und macht in ihrem Unterricht regelmäßig davon Gebrauch. Mit ihrer eigenen Begeisterung für das kreative Schreiben schafft sie es, die Lernenden vom kreativen Schreiben zu überzeugen (vgl. T6:20ff., 60).

Während das kreative Schreiben also für fünf von sechs Interview-Partnerinnen eine theoretisch wichtige oder sehr wichtige Rolle spielt, erfährt es in der Praxis oft Einschränkungen. Konkret sind dies vor allem ein niedriges sprachliches Niveau der Lernenden, anders geartete Lerntraditionen, eine damit verbundene oder allgemeine Skepsis der Lernenden und einengende Rahmenbedingungen.

#### **4.4.2 Anteil des kreativen Schreibens an der Schreibtätigkeit im Unterricht**

Folgende Kategorien und Unterkategorien werden gemeinsam ausgewertet:

- [1] Einschätzung des Stellenwertes des Schreibens (allgemein) im eigenen Unterricht
- [3] Der Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht/Standpunkt der Lehrperson
- [3a] Gründe, warum im DaZ-Unterricht kreativ geschrieben wird/geschrieben werden sollte
- [3b] Gründe, warum im DaZ-Unterricht nicht kreativ geschrieben wird/geschrieben werden sollte

Anhand der Daten aus Kategorie 1 (Stellenwert des Schreibens im eigenen Unterricht) und Kategorie 3 (Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht) möchte ich versuchen, den ungefähren Anteil, den das kreative Schreiben im Unterricht der Probandinnen am Schreiben hat, einzuschätzen. Die Teilnehmerinnen wurden nicht explizit aufgefordert, das Ausmaß, in dem geschrieben oder kreativ geschrieben wird, zu beziffern, da zu befürchten war, dass solche ad hoc vorgebrachten Zahlen nicht die Realität widerspiegeln. Dennoch wurden von einigen Probandinnen auch Zahlen genannt.

Bei T1 wird mindestens ein Viertel des Unterrichts mit Schreiben verbracht (vgl. T1:10, 18). Davon entfällt bei dieser Lehrerin aber nur ein sehr geringer Anteil auf das kreative Schreiben (vgl. T1:36).

Bei T2 wird, wie unter 4.4.1 ausgeführt wurde, allgemein nur sehr wenig geschrieben. Davon entfällt wiederum nur ein geringer zeitlicher Anteil auf das kreative Schreiben (vgl. T2:20).

Bei T3 wird regelmäßig geschrieben, wobei dem kreativen Schreiben ein fester Platz zukommt. Wie hoch der Anteil des kreativen Schreibens genau ist, hängt der Probandin zufolge auch davon ab, wie weit oder eng der Begriff gefasst wird (vgl. T3:8, 28).

Im Anfängerunterricht von T4 wird sehr wenig geschrieben, kreative und konventionelle Aufgabenformate wechseln einander ab (vgl. T4:10ff.).

T5 lässt ihre Lernenden relativ viel schreiben (vgl. T5:2), wobei dem kreativen Schreiben aus den unter 4.4.1 genannten Gründen relativ wenig Platz eingeräumt wird.

Im Unterricht von T6 kommt dem Schreiben in der Regel ebenso große Bedeutung zu wie den anderen Fertigkeiten (vgl. T6:10). Das kreative Schreiben ist aus ihrem Unterricht nicht wegzudenken, wie oft es in der Praxis zum Einsatz kommt, lässt sich aus dem vorliegenden Datenmaterial allerdings nicht genau ermitteln.

Die Aussagen der Probandinnen lassen sich dahingehend zusammenfassend, dass dem kreativen Schreiben – ungeachtet der Wichtigkeit, die ihm in der Theorie zugestanden wird – im Mittel wesentlich weniger Platz eingeräumt wird als konventionellen Schreibaufgaben. Die Gründe dafür wurden unter 4.4.1 bereits genannt. Die Positionen der Interview-Teilnehmerinnen sind hier jedoch sehr uneinheitlich: Während der Anteil des kreativen Schreibens am Schreibunterricht von T1 verschwindend gering ist, ist der Anteil bei T3 und T6 wesentlich höher.

#### **4.4.3 Ist der private Zugang zum kreativen Schreiben ausschlaggebend?**

Folgende Kategorien und Unterkategorien werden gemeinsam ausgewertet:

[3] Der Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht/Standpunkt der Lehrperson

[3a] Gründe, warum im DaZ-Unterricht kreativ geschrieben wird/geschrieben werden sollte

[3b] Gründe, warum im DaZ-Unterricht nicht kreativ geschrieben wird/geschrieben werden sollte

#### [4] Das private Verhältnis zum kreativen Schreiben

T1 schreibt seit vielen Jahren Tagebücher, in denen bisweilen ein wenig Lyrik zu finden ist (vgl. T1:26). Beim kreativen Schreiben im Unterricht fühlt sie sich jedoch „auf dünnem Eis“ und berichtet von „wenigen Erfolgserlebnissen“ (vgl. T1:2, 4). Von verordneter Kreativität hält sie wenig (vgl. T1:54). Entsprechend wird in ihrem Unterricht nur sehr vereinzelt kreativ geschrieben (vgl. T1:36). Bei dieser Probandin unterscheiden sich der private und der „berufliche“ Zugang zum kreativen Schreiben somit fundamental: Die Lehrerin betrachtet das kreative Schreiben nach negativen Erfahrungen und aufgrund ihrer persönlichen Einschätzung eher als Privatvergnügen, das für den Einsatz im DaZ-Unterricht – jedenfalls bei niedrigem sprachlichem Niveau der Lernenden – nur bedingt geeignet ist (vgl. T1:32).

T2 hat als Kind viel geschrieben, heute schreibt sie weniger. Sie führt ein Tagebuch und verfasst in unregelmäßigen Abständen Gedichte (vgl. T2:14ff.). Während sie also durchaus kreativ schreibt, spielt das kreative Schreiben in ihrem Privatleben in Summe doch nur eine sehr nebengeordnete Rolle. Ähnlich verhält es sich im DaZ-Unterricht von T2: Dem kreativen Schreiben wird ein fester Platz eingeräumt, bei genauer Betrachtung stellt sich jedoch rasch heraus, dass dem kreativen Schreiben in der Praxis nur sehr wenig Zeit gewidmet wird (vgl. T2:4ff., 20).

T3 bezeichnet sich selbst als einen kreativen Menschen, verfasst selbst aber keine kreativen Texte, obwohl sie das nach eigener Aussage gerne tun würde. Als Grund dafür nennt sie Zeitmangel (vgl. T3:10). Der Zeitmangel spielt auch in der Unterrichtspraxis von T3 eine Rolle, was die Lehrerin jedoch nicht davon abhält, das kreative Schreiben in ihren DaZ-Kursen regelmäßig einzusetzen (vgl. T3:28, 76). Im Vergleich zu T1 ergibt sich hier also das umgekehrte Bild: Das kreative Schreiben hat im Privatleben der Probandin keinen Platz, wird im Unterricht mit bestimmten didaktischen Zielen jedoch regelmäßig eingesetzt. Dabei ist festzuhalten, dass sich die Probandin, wenn sie mehr Zeit zur Verfügung hätte, möglicherweise auch privat mit dem kreativen Schreiben beschäftigen würde, da sie diesem gegenüber sehr aufgeschlossen ist (vgl. T3:10).

T4 verfasst privat keine kreativen Texte (vgl. T4:18). In Ihrem (Anfänger-) Unterricht wird generell wenig geschrieben, wobei sich kreative und konventionelle Aufgabenformate abwechseln (vgl. T4:10ff.). Der private – nicht vorhandene – Zugang

zum kreativen Schreiben schlägt sich also hier nicht in der Unterrichtspraxis nieder. Die Probandin macht vom kreativen Schreiben Gebrauch, um bestimmte Lernziele zu erreichen (vgl. T4:26).

T5 schreibt privat sehr selten. Wenn doch einmal kreativ geschrieben wird, entstehen dabei Kurzgeschichten (vgl. T5:12ff.). In ihrem Unterricht lässt sie vergleichsweise selten kreativ schreiben, was vor allem dem sehr niedrigen Sprachstand ihrer Lernenden geschuldet ist (vgl. T5:18). Wenn dann doch einmal kreativ geschrieben wird, sind die Aufgabenstellungen jedoch sehr elaboriert (vgl. T5:26ff.). Dem kreativen Schreiben wird also sowohl privat als auch im DaZ-Unterricht wenig Platz eingeräumt, wobei davon auszugehen ist, dass die Probandin, wenn sie Lernende mit höherem sprachlichen Niveau unterrichten würde, das kreative Schreiben weitaus öfter einsetzen würde (vgl. T5:16ff.).

T6 liebt das kreative Schreiben und deutet an, dass sie diesem Hobby relativ häufig nachgeht (vgl. T6:14). In ihrem Unterricht wird regelmäßig kreativ geschrieben, wobei sich dies anhand der Daten kaum genauer beziffern lässt (vgl. T6:20ff.). Aus den Aussagen von T6 geht in Summe klar hervor, dass die Probandin ihre eigene Begeisterung für das kreative Schreiben quasi 1:1 auf den Unterricht überträgt. Die Freude am kreativen Schaffen geht für T6 Hand in Hand mit dem Erreichen von Lernzielen (vgl. T6:24, 64).

Es bietet sich ein ambivalentes Bild: Während sich die Einstellung zum kreativen Schreiben durchwegs in der Unterrichtspraxis widerspiegelt, bedeutet der Einsatz kreativer Schreibaufgaben im Unterricht nicht zwingend, dass die Probandinnen auch privat kreativ schreiben – und umgekehrt. Tendenziell sind die Interview-Teilnehmerinnen hier im Unterricht eher aktiv als privat, was sie teilweise auf Zeitmangel im Alltag zurückführen. Wer privat gerne schreibt oder gerne schreiben würde, ist dem kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht gegenüber in der Regel sehr aufgeschlossen. Eine einzige Probandin gibt an, privat gerne zu schreiben, im Unterricht aber lieber darauf zu verzichten. Eine Teilnehmerin, die privat kein Verhältnis zum kreativen Schreiben pflegt, setzt dieses nichtsdestotrotz in ihrem Unterricht ein.

#### 4.4.4 Einfluss der Positionen der Lernenden auf die Unterrichtsgestaltung

Folgende Kategorien und Unterkategorien werden gemeinsam ausgewertet:

[3] Der Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht/Standpunkt der Lehrperson

[3a] Gründe, warum im DaZ-Unterricht kreativ geschrieben wird/geschrieben werden sollte

[3b] Gründe, warum im DaZ-Unterricht nicht kreativ geschrieben wird/geschrieben werden sollte

[5] Annahmen/Aussagen betreffend das Verhältnis der Lernenden zum kreativen Schreiben

[5a] positive Annahmen/Aussagen

[5b] negative Annahmen/Aussagen

[5c] Annahmen/Aussagen betreffend das Verhältnis zu Korrekturen

Durch einen Abgleich der Kategorien „Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht“ und „Verhältnis der Lernenden zum kreativen Schreiben“ hoffe ich, feststellen zu können, inwiefern die Haltung der Lernenden für den Einsatz oder Nicht-Einsatz des kreativen Schreibens im DaZ-Unterricht maßgeblich ist.

Bei T1 ist ein starker Zusammenhang zwischen der Ablehnung des kreativen Schreibens durch die Lernenden und dem – seltenen – Einsatz desselben im Unterricht erkennbar. Die Ablehnung des kreativen Schreibens durch die Lernenden kommt in zahlreichen Items zur Sprache (vgl. z.B. T1:48, 94). Vielfach finden sich im Interview mit der Probandin auch Stellen, an denen der Konnex zwischen Ablehnung des kreativen Schreibens durch die Lernenden und Verzicht auf den Einsatz kreativer Aufgabenformate im Unterricht sehr deutlich wird:

Ich glaube, dass das nicht wichtig ist. Ich gehe jetzt wieder von Flüchtlingen aus. [...] Wenn ich jetzt vom DaZ-Unterricht bei den Flüchtlingen spreche, glaube ich, kreatives Schreiben ist (...) ein großer Aufwand, vor allem, weil sie die Motivation nicht haben, den Sinn nicht sehen... (T1:30)

Sie halten es vorwiegend für anstrengend, und das ist für mich das Haupthindernis... vom kreativen Schreiben. Also nicht Schreiben an und für sich, aber kreatives Schreiben. (T1:88)

Die Flüchtlinge, die zu motivieren, denen klarzumachen, was da dran interessant sein soll, ist für mich wirklich Schwerarbeit. [...] Über solche Themen zu schreiben, ist ihnen gar nicht klar, was das bringen soll. Da tu ich mir mit der Sinnhaftigkeit... oder mit der Vermittlung der Sinnhaftigkeit schwer. Ich mag nicht so gerne motivieren müssen. (T1:38)

T2 erwähnt, als sie explizit danach gefragt wird, in aller Kürze, dass sie von Lernendenwünschen, die das kreative Schreiben betreffen, beeinflusst wird (vgl. T2:42). Ansonsten wird ein Zusammenhang zwischen Schülerwünschen und eigenem Handeln eher impliziert:

Ich hatte mal in Lerngruppen Studenten und da habe ich unglaubliche Sachen ausprobiert. Das hat alles gut geklappt. [...] Mit Teilnehmern, die sich speziell auf die Prüfungen vorbereiten und die ein Zertifikat brauchen, ist das nicht der Fall. Und das hat mich beschränkt. (T2:70)

Nichtsdestotrotz stellt T2 klar, dass sie sich aufgrund ihrer Überzeugung, wonach das kreative Schreiben ein integraler Bestandteil des Deutschunterrichts sein sollte (vgl. T2:18, 34), bei ihrer Unterrichtsplanung ungern beeinflussen lässt, auch langfristig nicht:

Das ist die Frage, die ich mittlerweile hasse: „Wieso machen wir das, kommt das in der Prüfung?“ Und ich sage „Nein, das kommt nicht, es kommt ein Brief...“ Es ist ein Kampf. Und ich sage den Teilnehmern „Bitte vertraut mir, diese Sätze, die ihr jetzt schreibt, nach diesem Gedicht, oder nach diesem Film, das bleibt im Kopf.“ (T2:36)

Ihre Lernenden seien zuerst meist skeptisch, ein Zustand, der laut T2 durch konsequentes Festhalten am kreativen Schreiben überwunden werden kann:

Zwei Monate später machen sie mit. (T2:40)

T2 dürfte sich in der Praxis somit nur sehr bedingt von den das kreative Schreiben betreffenden Vorlieben oder Abneigungen ihrer Schüler beeinflussen lassen.

T3 lässt keinen Zweifel daran, dass sie ihren Unterricht an die jeweilige Lerngruppe anpasst:

Es gibt Gruppen, die extrem aktiv sind, extrem auf diese kreativen Sachen anspringen, dann macht man natürlich auch im Unterricht mehr so kreative Sachen. (T3:64)

Ich passe sicher meinen Unterricht allgemein an die Gruppe an. Und wenn ich sehe, mit dieser Gruppe kann man mehr oder weniger was ausprobieren, dann gibt es sicher mehr kreativen Input auch. (T3:66)

Interessant ist die Art und Weise, in der die Anpassung des Volumens schriftlicher Kreativität an die Lernendenwünsche in der Regel offenbar erfolgt: Die Probandin impliziert in den obigen Zitaten, dass mehr geschrieben wird, wenn es die Lernenden wünschen. Von einem gewünschten Weniger an Kreativität ist hier – im Gegensatz zu den entsprechenden Aussagen aller anderen Probandinnen – nicht die Rede.

T4 rechnet mit einer initialen Ablehnung der kreativen Schriftlichkeit durch die Lernenden und verneint, als sie gefragt wird, ob sie sich von entsprechenden Lernendenwünschen beeinflussen lässt:

Naja, eigentlich nicht. Weil ich damit rechne, dass erst mal eine Hürde kommt. (T4:74)

Ihr zufolge lässt sich ein diesbezüglicher Interessenskonflikt durch Informationsarbeit lösen:

Und deshalb sage ich, man muss da mutig sein, als Lehrerin, das zu überwinden, und nicht zu sagen „Ist mir zu viel Arbeit, diese Motivationsarbeit...“ Es ist ein bisschen mehr Informationsarbeit, Überwindungsarbeit, aber ich finde, das lohnt. (T4:36)

Die Probandin führt aus:

Diese Anfangshürden, wenn die einmal überwunden sind... Und die sind nicht überwunden nach ein-, zwei-, dreimal. Dann muss man das öfter machen. Aber wenn sie überwunden sind, dann haben die auch Spaß. Und dann erkennen die Teilnehmer auch diese Befriedigung, diese Lust und Freude, und dann auch der Wert an dem Produkt. (T4:40)

T5 passt ihren DaZ-Unterricht, was das kreative Schreiben betrifft, an die Wünsche ihrer Lernenden an. Kurzfristige Beschwerden berücksichtigt sie aus Autoritätsgründen jedoch nicht:

In dem Moment würde ich versuchen, das durchzusetzen, aus Autoritätsgründen, aber wenn das dann so Erwachsene sind, dann würde ich erklären, wenn das so Grammatikfreaks sind, dann können wir danach die Nebensätze analysieren, die wir schreiben. Aber wenn ich merke, die mögen das überhaupt nicht, würde ich es nicht nochmal machen. Aber in dem Moment würde ich es versuchen. (T5:40)

T5 spricht kurz an, wer die Lernenden sind, die hier Einfluss nehmen:

Da gibt es so Teilnehmer, es kommt darauf an, aus welchen Lehr- und Lerntraditionen sie kommen, aber... Die dann so sind „Wir wollen Grammatik, und wollen ein Buch haben“, und die bei so Aktivitäten, die man vielleicht als Spiel bezeichnen könnte, oder eben als so was Kreatives, die dann protestieren und sagen „Wir sind doch nicht hier, um Märchen zu schreiben“. (T5:36)

T6 lässt durchblicken, dass ihr betreffend das kreative Schreiben keine allgemeinen Wünsche der Lernenden bekannt sind. Das kreative Schreiben entfällt dann, wenn nicht genug Zuhörerinnen und Zuhörer da sind, die auf einen vorgetragenen kreativen Text reagieren könnten:

Wenn weniger Leute da sind, dann kann ich weniger schreiben, wenn sie z.B., heute sind so viele krank, dann werde ich das natürlich an dem Tag nicht machen, sondern ich werde

das dann machen, wenn mehr da sind [...] Die Texte werden in der Gruppe vorgelesen. Und jeder versucht, wenn irgendeine stilistische Unklarheit ist, versucht jeder, eine Idee zu geben, das könntest du so schreiben, das könntest du so schreiben. Ich versuche sehr viel in der Gruppe zu arbeiten. Wenn aber wenige da sind, bringt das nichts. (T6:34)

Von fünf Interview-Teilnehmerinnen, die das Thema explizit ansprechen, lassen sich drei stark von den Wünschen ihrer Lernenden beeinflussen: Wenn das kreative Schreiben gewünscht oder nicht abgelehnt wird, wird kreativ geschrieben, wenn das kreative Schreiben auf Ablehnung stößt, wird es reduziert oder entfällt ganz. Zwei weitere Probandinnen lassen sich, was das kreative Schreiben betrifft, nur bedingt oder gar nicht von den Lernenden beeinflussen und setzen stark auf Informations- bzw. Motivationsarbeit. Der Vollständigkeit halber möchte ich erwähnen, dass diese zwei Interview-Teilnehmerinnen (im Gegensatz zu den übrigen) nicht der österreichischen Lerntradition entstammen und nur einen geringen Teil ihres eigenen Bildungsweges in Österreich absolviert haben. Diejenigen Probandinnen, die einen Zusammenhang zwischen Lernendenwünschen und eigenem Handeln erkennen lassen, sprechen diesen Zusammenhang unmissverständlich an und lassen keinen Zweifel daran, dass das Verhältnis der Lernenden zum kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht maßgeblich für dessen Einsatz ist.

#### **4.4.5 Einfluss der Rahmenbedingungen auf die Unterrichtsgestaltung**

Folgende Kategorien und Unterkategorien werden gemeinsam ausgewertet:

[3] Der Stellenwert des kreativen Schreibens im eigenen Unterricht/Standpunkt der Lehrperson

[3a] Gründe, warum im DaZ-Unterricht kreativ geschrieben wird/geschrieben werden sollte

[3b] Gründe, warum im DaZ-Unterricht nicht kreativ geschrieben wird/geschrieben werden sollte

[6] Rahmenbedingungen betreffend das kreative Schreiben

Die Lehrpersonen wurden nicht nach dem Einfluss der Rahmenbedingungen (im Sinne von Curricula, Zeitplänen usw.) auf ihre Unterrichtsgestaltung gefragt. Drei von sechs befragten Lehrerinnen äußerten sich dennoch dazu.

Für T2, in deren Unterricht wenig kreativ geschrieben wird, stellt der Zeitdruck in Verbindung mit dem starken Wunsch der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer, möglichst viel Zeit für die Prüfungsvorbereitung aufzuwenden, ein großes Hindernis dar:

Die Teilnehmer kommen mit dem Wunsch, B1 fertig zu machen. Sie erwarten, dass wir in zwei Monaten möglichst viel machen. Dass sie dann bereit sind für die Prüfung B1. Deswegen machen wir mehr Drill, deswegen stehe ich unter Druck, möglichst viel zu unterrichten. [...] Die Tatsache, dass wir zu wenig Zeit zur Verfügung haben und uns für die Prüfung vorbereiten. Deswegen kommen z.B. Briefe und E-Mails, in erster Linie, also das, was [...] sein muss. (T2:12)

Das ist die Frage, die ich mittlerweile hasse: „Wieso machen wir das, kommt das in der Prüfung?“ (T2:36)

Die Erwachsenen, oder die Teilnehmer, die sich [...] auf die B1-Prüfung vorbereiten, die würden gerne nur die Texte schreiben, die sie brauchen für die Prüfungen. Das kostet alles Zeit und Geld und das beschränkt, glaube ich, unsere Kreativitätsmöglichkeiten beim Unterrichten. (T2:70)

T3 moniert den geringen Stellenwert, der dem kreativen Schreiben in Curricula und Lehrbüchern zukommt:

Ich glaube aber, dass es speziell im DaZ-Unterricht, anhand der Curricula, einen sehr geringen Stellenwert hat. Wenn man sich die Bücher anschaut und sieht, wie standardisiert das ist, kommt, glaube ich, in der Realität dem kreativen Schreiben nur ein geringer Stellenwert zu. (T3:16)

Die Probandin weist weiters darauf hin, dass sie im Unterricht unter Zeitdruck steht:

Aber im Endeffekt, wie die DaF-/DaZ-Realität ist... Unter diesen Arbeitsbedingungen... Man hat die Zeit nicht. Die Arbeitsrealität im DaF-/DaZ-Sektor gibt keine Zeit, um ständig irgendwie viele Schreibübungen zu machen und auch kreative Schreibübungen. Leider. (T3:76)

Somit sind die Rahmenbedingungen im Unterricht von T3 ein wesentlicher Einflussfaktor. Ähnlich verhält es sich im Unterricht von T5:

Das wären für mich eher so Rahmenbedingungs-Gründe. Dass ich eben bei den meisten, fast allen Kursen, die ich bis jetzt in Wien hatte, schon weiß, die müssen am Ende eine Prüfung bestehen, sei es ÖSD, sei es etwas Internes, oder die komplette Grammatik muss bis dahin sitzen, und dass dann einfach nicht genug Zeit ist. (T5:36)

Die eine Sache ist ja immer, wie wichtig man es findet, und die andere Sache dann, was sind diese ganzen Vorgaben, welche Prüfungen muss man bestehen und so... Also ich finde, es ist oft nicht so viel Zeit, also wenn ich weiß, ich habe jetzt 16 Termine, und dann müssen sie die komplette B1-Grammatik können. (T5:26)

Auch im Unterricht von T5 sind ungünstige Rahmenbedingungen also ein Mitgrund dafür, dass verhältnismäßig selten kreativ geschrieben wird.

An dieser Stelle ist nochmals festzuhalten, dass die Rahmenbedingungen im Zuge des Interviews von mir nicht angesprochen wurden. Dennoch gaben drei Probandinnen – alle, die sich zu den Rahmenbedingungen äußerten – an, dass sich die Rahmenbedingungen negativ auf das kreative Schreiben in ihrem DaZ-Unterricht auswirken: Insbesondere der Zeitdruck führt vielfach dazu, dass nur selten kreativ geschrieben wird.

## 5 Conclusio

### 5.1 Prüfung der Hypothesen

Bevor ich zur abschließenden Zusammenfassung meiner Erkenntnisse komme, möchte ich die unter 4.1 aufgestellten Hypothesen prüfen.

Hypothese I: Die erste Hypothese ging davon aus, dass das Schreiben im Allgemeinen ebenso wie das kreative Schreiben im DaZ-Unterricht zumeist eine untergeordnete Rolle spielen.

Diese Hypothese konnte anhand des – begrenzten – Datenmaterials aus den sechs geführten Interviews nur teilweise bestätigt werden. Vier von sechs befragten Interviewpartnerinnen gaben an, dass das Schreiben in ihrem Unterricht einen hohen oder sehr hohen Stellenwert habe, zwei gaben darüber hinaus an, keine der vier „klassischen“ Fertigkeiten zu bevorzugen oder zu benachteiligen (siehe dazu 4.3.1). Nur bei zwei von sechs Probandinnen stellte sich heraus, dass das Schreiben im Vergleich zu den übrigen Fertigkeiten vernachlässigt wird. Für eine Teilnehmerin ist die mangelnde Alphabetisierung ihrer Lernenden ein Grund, weniger zu schreiben, eine weitere Teilnehmerin gab an, nicht genug Zeit zur Verfügung zu haben.

Anders sieht es beim kreativen Schreiben aus: Während fünf von sechs Probandinnen das kreative Schreiben für wichtig halten, machen nur zwei Teilnehmerinnen regelmäßig davon Gebrauch. Die Gründe dafür werden unter 5.2 zusammengefasst.

Hypothese II: Hier wurde die Vermutung aufgestellt, dass die Probandinnen dem kreativen Schreiben zwar zunächst eine relativ hohe Bedeutung attestieren würden, dass sich aber in der Praxis ein anderes Bild zeigen würde. Die Vermutung basierte auf der Annahme, dass die Lehrenden dem kreativen Schreiben in der Praxis eine geringe Bedeutung beimessen als sie sich selbst – oder dem Interviewer – eingestehen wollen.

Tatsächlich konstatierte die Mehrheit der Probandinnen dem kreativen Schreiben eine hohe Bedeutung. Alle befragten Lehrerinnen nennen positive Aspekte des kreativen Schreibens. Genannt werden vor allem motivationale Faktoren wie Spaß, Freude an der Kreativität, Einbezug der eigenen Persönlichkeit und ein hohes Aktivierungspotenzial. Außerdem dient das kreative Schreiben einigen befragten Lehrenden dazu, Gelerntes zu wiederholen und zu festigen.

In der Praxis scheinen diese Faktoren jedoch nicht allzu schwer zu wiegen, da drei von fünf Probandinnen, die dem kreativen Schreiben eine hohe Wichtigkeit zuschreiben, aus unterschiedlichsten Gründen bereit sind, auf das kreative Schreiben zu verzichten: Ungünstige curriculare Rahmenbedingungen, Zeitdruck vor Prüfungen, Skepsis der Lernenden und mangelnde Sprachkenntnisse derselben sind nur einige Gründe, warum das kreative Schreiben in der Praxis oft zu kurz kommt. Die Vorzüge des kreativen Schreibens werden in der Praxis also eher geringgeschätzt.

Dieser „lockere“ Umgang mit dem kreativen Schreiben schlägt sich in der Unterrichtsgestaltung nieder: Während im DaZ-Unterricht von vier der sechs Probandinnen regelmäßig geschrieben wird, setzen nur zwei Probandinnen regelmäßig Methoden des kreativen Schreibens ein. Eine einzige Teilnehmerin hat das kreative Schreiben für sich selbst in hohem Maße reflektiert und macht entsprechend häufig davon Gebrauch: Die dritte Interview-Teilnehmerin (T3) versucht energisch, ihre Schüler mithilfe des kreativen Schreibens vom prüfungszentrierten, schablonenhaften Schreiben (und Denken) wegzubekommen. Ihr Ziel ist es, die Lernenden zur selbstständigen Sprachverwendung anzuregen.

Meine Hypothese sehe ich also bestätigt: Die Interview-Teilnehmerinnen sind sich der Bedeutung des kreativen Schreibens zwar insofern bewusst, als sie in der Lage sind, einige seiner Vorteile aufzuzählen und versuchen, im Unterricht davon Gebrauch zu machen. In der Praxis zeigt sich allerdings, dass dem kreativen Schreiben kein besonders hoher Wert beigemessen wird: Sobald die Umstände das kreative Schreiben behindern, wird in der Mehrheit der Fälle bereitwillig darauf verzichtet.

Hypothese III: Eine weitere im Vorfeld der Untersuchung geäußerte Annahme war, dass der private Zugang der Probandinnen zum kreativen Schreiben Rückschlüsse auf den Einsatz des kreativen Schreibens im jeweiligen Unterricht zulässt. Demnach wird im DaZ-Unterricht von Lehrpersonen, die auch privat gerne kreativ schreiben, häufiger kreativ geschrieben als im Unterricht von Lehrpersonen, die dem kreativen Schreiben in ihrem Privatleben keinen Platz einräumen.

Das ist jedoch nicht der Fall. Während das Ausmaß, in dem privat kreativ geschrieben wird, bei drei Probandinnen stark mit dem Ausmaß, in dem im DaZ-Unterricht geschrieben wird, korreliert, lässt sich bei den anderen drei Probandinnen kein

Zusammenhang feststellen: Eine Interview-Teilnehmerin, die privat gerne schreibt, macht im Unterricht nur selten davon Gebrauch, bei einer Teilnehmerin verhält es sich genau umgekehrt. Eine weitere Teilnehmerin schreibt selbst nicht, lässt aber bisweilen im Unterricht schreiben. Bei zwei Teilnehmerinnen spielt das kreative Schreiben sowohl privat als auch im Unterricht eine eher geringe Rolle, bei einer weiteren Teilnehmerin wird sowohl privat als auch im Unterricht viel kreativ geschrieben.

Wie jedoch bereits unter 4.4.3 festgehalten wurde, spielt die *Einstellung* zum kreativen Schreiben bei der Unterrichtsgestaltung sehr wohl eine Rolle: Wer dem kreativen Schreiben gegenüber grundsätzlich aufgeschlossen ist bzw. dieses als wichtig erachtet, lässt das kreative Schreiben tendenziell auch in den Unterricht einfließen – unabhängig davon, ob im eigenen Privatleben kreativ geschrieben wird oder nicht.

Hypothese IV: Als ausschlaggebende Faktoren für die – angenommene – untergeordnete Rolle des kreativen Schreibens im Unterricht vermutete ich den vergleichsweise hohen Zeitaufwand und die Erklärungsnot gegenüber den Lernenden.

Auch diese Hypothese bewahrheitete sich nur teilweise. Die Rolle des kreativen Schreibens lässt sich zwar durchaus als „untergeordnet“ beschreiben, die Gründe hierfür sind jedoch vielfältiger als zunächst angenommen (siehe 5.2). Die kolportierte „Erklärungsnot gegenüber den Lernenden“ wird von einer Probandin in aller Deutlichkeit angesprochen (siehe dazu etwa T1:38), und auch eine zweite Probandin berichtet von diesbezüglichen Schwierigkeiten. Nicht jedoch die übrigen Probandinnen, die zwar von Lernenden berichten, welche das kreative Schreiben ablehnen, nicht jedoch von Schwierigkeiten bei der Vermittlung der Sinnhaftigkeit.

Der Zeitaufwand spielt hingegen sehr wohl eine Rolle, die meisten Probandinnen berichteten von Zeitnot in ihren Kursen. Diese wird auf ungünstige Rahmenbedingungen – in den meisten Fällen eine zu geringe Stundenanzahl, verbunden mit hohem Prüfungsdruck für die Lernenden – zurückgeführt.

Meine weiteren unter 4.1 angestellten Überlegungen lassen sich mit den vorhandenen Daten nicht verifizieren. Die Frage, ob der für das kreative Schreiben erforderliche zeitliche Aufwand subjektiv unverhältnismäßig hoch ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, da keine diesbezüglichen Äußerungen vorliegen und auf suggestive Fragen verzichtet wurde. Auch der Punkt des – subjektiv – „zu geringen Angebots“, dass

die Lehrenden also das Gefühl haben könnten, ihren Schülerinnen und Schülern in den kreativen Schreibphasen zu wenig zu bieten, lässt sich an dieser Stelle nicht überprüfen. Bei den – ebenfalls unter 4.1 angesprochenen – Korrekturen sind sich die Lehrkräfte jedoch einig: Die Lernenden verlangen nach Korrekturen, ihrem Wunsch wird Folge geleistet.

Nichtsdestotrotz konnten zahlreiche Faktoren, die in der Praxis eine beschränkende Wirkung auf das kreative Schreiben haben, identifiziert werden. Eine abschließende Übersicht über alle Hindernisse, die im Zuge der Interviews genannt wurden, findet sich im nächsten Unterkapitel.

## **5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Das Schreiben an sich hat im Unterricht der befragten Probandinnen mehrheitlich einen hohen Stellenwert. Von einer Benachteiligung der Fertigkeit Schreiben im Vergleich zu den übrigen Fertigkeiten kann also – jedenfalls in der hier untersuchten Stichprobe – kaum mehr die Rede sein. Während das Schreiben also mittlerweile nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis fest verankert zu sein scheint, ist die Rolle des kreativen Schreibens deutlich weniger gefestigt.

Die Mehrheit der befragten Probandinnen bekennt sich zum kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht und verteidigt es teilweise vehement. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass das Bekenntnis zum kreativen Schreiben in vielen Fällen nur ein Lippenbekenntnis ist. Es gibt also ein Bewusstsein für die Bedeutung des kreativen Schreibens, allerdings ist dieses häufig diffus und findet in der Praxis wenig Niederschlag.

Während die Lehrkräfte vom kreativen Schreiben durchaus Gebrauch machen, tun sie dies in sehr unterschiedlichem Ausmaß. Traditionelle Aufgabenformate sind weiterhin stärker repräsentiert. Außerdem zeigt sich, dass bei Vorliegen von ungünstigen Faktoren in der Regel nicht gezögert wird, das kreative Schreiben stark zu reduzieren. Diese Faktoren sind zumeist die Skepsis der Lernenden und Rahmenbedingungen wie der in vielen Kursen herrschende Zeit- und Prüfungsdruck.

Das kreative Schreiben betreffende persönliche Vorlieben oder Vorbehalte finden in der Unterrichtsgestaltung unmittelbar Niederschlag, beispielsweise bei der Auswahl kreativer Schreibübungen. Ob eine Lehrperson privat kreative Texte schreibt oder nicht, ist für die Unterrichtsgestaltung dagegen zumeist nicht maßgeblich.

Es zeigt sich, dass der kreativen Schriftlichkeit tendenziell mehr Platz eingeräumt wird, wenn eine gründliche Reflexion des kreativen Schreibens stattgefunden hat. Wer von den Vorteilen des kreativen Schreibens für den eigenen DaZ-Kurs überzeugt ist, ist eher bereit, trotz Prüfungsdruck, Zeitmangel und Curricula, die das kreative Schreiben ausklammern, kreative Aufgabenformate in den Unterricht einzubeziehen.

Es gibt – um zur zentralen Forschungsfrage zurückzukehren – zahlreiche Gründe, die eine Zuwendung zum oder eine Abkehr vom kreativen Schreiben bewirken.

Auf der Pro-Seite sind etwa Vergnügen, Freude an der Kreativität und ein hohes Motivations- bzw. Aktivierungspotenzial zu nennen. Mit Aktivierungspotenzial ist gemeint, dass der Fantasie der Lernenden auf die Sprünge geholfen und ihr Vorwissen aktiviert wird. Das Motivations- und Aktivierungspotenzial wird teilweise mit einer höheren persönlichen Involviertheit begründet. Zudem ist das kreative Schreiben gut dazu geeignet, den Unterricht aufzulockern. Der motivationale Aspekt wird in der Literatur etwa auch von Bohn hervorgehoben (vgl. Bohn 2001:925). Die hohe persönliche Involviertheit der Lernenden beim kreativen Schreiben wird von Balle und Damm als „Identitätsbildung“ bezeichnet. (Balle & Damm 2008:66)

Neben diesen emotionalen Faktoren wird von den Probandinnen auch mehrfach der Umstand genannt, dass das kreative Schreiben die Möglichkeit bietet, das Gelernte auf angenehme Art und Weise anzuwenden, zu wiederholen und zu festigen. Insbesondere in den Bereichen Lexik und Grammatik dürfte das kreative Schreiben zum Festigen des Lernstoffes gut geeignet sein, ein Umstand, der auch von Pommerin u.a. hervorgehoben wird (vgl. Pommerin u.a. 1996:59f.).

Andere Argumente, die für einen Einsatz des kreativen Schreibens im DaZ-Unterricht sprechen, sind die Förderung des reflektierten, selbstständigen (um es mit den Worten einer Probandin zu sagen: nicht schablonenhaften) Sprachhandelns und die Möglichkeit, zu prüfen, inwiefern Gelerntes tatsächlich verinnerlicht wurde.

Zahlreich sind jedoch auch die Gründe, deretwegen auf das kreative Schreiben verzichtet wird.

Besonders im Umgang mit Flüchtlingsgruppen, in denen die Lernenden vielfach mangelhaft alphabetisiert wurden, kommt es hier zu Problemen: Ein niedriges sprachliches Niveau der Lernenden steht dem kreativen Schreiben mitunter entgegen. Immer wieder werden – nicht nur, aber vor allem – in diesem Zusammenhang andersartige Lerntraditionen der Teilnehmenden genannt. Diese sind oft nicht daran gewöhnt, kreative Texte zu verfassen und lehnen entsprechende Aufgabenstellungen aus Unsicherheit oder weil sie den daraus resultierenden Lernzuwachs als gering einschätzen, ab. Eine von sechs Probandinnen teilt diese Skepsis, sie berichtet von Schwierigkeiten bei der Vermittlung der Sinnhaftigkeit und beklagt den mangelnden Bezug des kreativen Schreibens zur Lebensrealität der Flüchtlinge.

Zur Geringschätzung des kreativen Schreibens durch die Lernenden und seiner faktischen Einschränkung durch die Lehrenden tragen in sehr hohem Maße die Rahmenbedingungen bei. Dazu gehören Lehrbücher und Curricula, in denen das kreative Schreiben keine oder nur eine sehr geringe Rolle spielt und, wie Faistauer bereits 1997 anmerkte, die Tatsache, dass das kreative Schreiben zumeist nicht prüfungsrelevant ist (vgl. Faistauer 1997:8). Zahlreiche Lernende verbinden ihre Teilnahme an einem DaZ-Kurs mit dem Wunsch oder der Notwendigkeit, eine Prüfung zu bestehen. Gelernt wird, um die Prüfung zu bestehen, darüber hinaus spielt die selbstständige Sprachverwendung eine untergeordnete Rolle. Sowohl von Curricula, die abgearbeitet werden müssen, als auch von Lernenden, die eine Prüfung bestehen wollen, geht also häufig ein sehr starker Druck aus. Eng damit verbunden ist der Umstand, dass die Zeit, die in Sprachkursen zur Verfügung steht, meist sehr begrenzt ist.

Generell ist die Ablehnung des kreativen Schreibens durch die Lernenden ein zentraler Faktor: Offenbar besteht hier in vielen Lerngruppen eine gewisse Skepsis. Gemeinsam mit – leichten – Unsicherheiten aufseiten der Lehrenden entwickelt sich rasch eine Bereitschaft, das kreative Schreiben einzuschränken.

Während es also aus Sicht der Lehrpersonen viele Gründe gibt, die für und gegen das kreative Schreiben im Unterricht sprechen, wird den Gründen, die gegen das kreative Schreiben sprechen, in der Praxis offenbar mehr Gewicht beigemessen. Zwar steht die

Mehrheit der befragten Lehrerinnen dem kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht zunächst positiv gegenüber, es gibt jedoch viele Gründe, die dazu führen, dass dem kreativen Schreiben oft nur wenig Raum gegeben wird.

Zusammengefasst: Das kreative Schreiben wird im DaZ-Unterricht eher ergänzend eingesetzt, obwohl ihm in den meisten Fällen zunächst eine sehr hohe Bedeutung zugeschrieben wird. Die wichtigsten Gründe dafür sind:

1. Ungünstige Rahmenbedingungen. Zeit- und Prüfungsdruck sowie ein geringer Stellenwert des kreativen Schreibens in Lehrbüchern und Curricula sind dem kreativen Schreiben abträglich.
2. Ablehnende Reaktionen der Lernenden. Diese sind insbesondere in Flüchtlingskursen auf andersartige Lerntraditionen zurückzuführen, außerdem bestehen hinsichtlich des durch das kreative Schreiben erzielbaren Lernzuwachses häufig Zweifel.
3. Eine diffuse Unsicherheit bei den Lehrenden. Diese Unsicherheit, die von den Probandinnen kaum explizit angesprochen wird, erachte ich nach sorgfältiger Durchsicht der vorhandenen Daten als erwiesen: Die Interview-Teilnehmerinnen erachten das kreative Schreiben mehrheitlich als förderlich, aber keineswegs als notwendig, Positionen, die in der Theorie vertreten werden, finden in der Praxis wenig Niederschlag. Schlagkräftige, reflektierte Argumente für das kreative Schreiben werden nur von einer einzigen Teilnehmerin vorgebracht. Ablehnung aufseiten der Lernenden dürfte die Unsicherheit der Lehrenden verstärken. Anders formuliert: Die befragten Lehrerinnen sind sich der Vorteile des kreativen Schreibens teilweise bewusst, es bestehen jedoch Unsicherheiten in Bezug auf konkrete, lernfördernde Anwendungsmöglichkeiten und die Effektivität derselben.

### **5.3 Ausblick**

Am Ende dieser Arbeit ergeben sich zwei Schlussfolgerungen: Sowohl aufseiten der Lehrenden, als auch (noch stärker) aufseiten der Lernenden ist es notwendig, ein Bewusstsein für den Nutzen des kreativen Schreibens zu schaffen. Um dem kreativen Schreiben in der Praxis mehr Raum zu geben, ist es außerdem notwendig, es in Curricula

und bei Prüfungen zu berücksichtigen. Wenn Lernende und Lehrende das kreative Schreiben reflektieren und einen Nutzen erkennen, und wenn die ungünstigen Rahmenbedingungen, denen das kreative Schreiben derzeit meist noch unterliegt, geändert werden, steht einem genussvollen, effektiven Schreibunterricht nichts mehr im Wege.

## Literaturverzeichnis

Balle, Ulrike; Damm, Verena (2008): Wenn's nicht sein muss, schreib ich noch nicht mal 'ne Postkarte... Schreiben als komplexe Fertigkeit und Anlass zur Reflexion, in: *Deutsch als Zweitsprache*, Sonderheft, 65-72.

Baurmann, Jürgen (1992): Schreibforschung und Aufsatzunterricht: Ein Nicht-Verhältnis oder...? In: Antos, Gerd; Krings, Hans (Hg.): *Textproduktion. Neue Wege der Forschung*. Wissenschaftlicher Verlag Trier, 111-125.

Baurmann, Jürgen (1995): Schreiben in der Schule – Wege aus eingefahrenen Bahnen. In: Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 51-69.

Beaugrande, Robert de; Dressler, Wolfgang (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Berlin: De Gruyter.

Becker-Mrotzek, Michael (1997): *Schreibentwicklung und Textproduktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.

Birkel, Peter (2003): Aufsatzbeurteilung – ein altes Problem, in: *Didaktik Deutsch*, 15, 46-63.

Börner, Wolfgang (1987): Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell. In: Lörcher, Wolfgang; Schulze, Rainer (Hg.): *Perspectives on Language in Performance*. Tübingen: Narr, 1336–1349.

Bohn, Rainer (2001): Schriftliche Sprachproduktion. In: Helbig, Gerhard u.a. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 2*. Berlin: De Gruyter, 921–931.

Böttcher, Ingrid (1999): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte*. Berlin: Cornelsen.

Brodbeck, Karl-Heinz (1999): *Entscheidung zur Kreativität*. Darmstadt: Primus.

Bräuer, Gerd (2000): Ein Ort zum Lesen und Schreiben, in: *Praxis Deutsch*, 163.

Brugger, Paul (2004): *Wissen schaffendes Schreiben*. Innsbruck: Studienverlag.

Cantrell, Mary; Leahy, Anna; Swander, Mary (2014): Theories of Creativity and Creative Writing Pedagogy. In: Earnshaw, Steven (Hg.): *The Handbook of Creative Writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 11-23.

Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2014): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

Duden (2015). *Deutsches Universalwörterbuch*. Berlin: Duden.

Eismann, Volker (1985): Schreiben lernen um schreibend zu lernen. Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In: Müller, B.-D. (Hg.): *Textarbeit – Sachtexte. Bd. 2.* München: Iudicum, 167-203.

Eßer, Ruth (1997): *Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache.* München: iudicium.

Eßer, Ruth (2000): Schreiben im Vergleich. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden.* Innsbruck: Studien-Verlag.

Faistauer, Renate (1997): *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht.* Innsbruck: Studien-Verlag.

Finke, Eva; Thums-Senft, Barbara (2008): *Begegnung in Texten. Kreatives-Biographisches Schreiben in der Interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache.* Stuttgart: Schmetterling.

Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht.* Paderborn: Schöningh.

Flick, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung.* München: Psychologie-Verlag-Union, 148-173.

Frey, James (1998): *Wie man einen verdammt guten Roman schreibt 2.* Köln: Emons.

Fritzsche, Joachim (1994): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten.* Stuttgart: Klett.

Fritzsche, Joachim (2000): Mumm+Witz=Mumpitz? Über Kreatives Schreiben in der Schule und anderswo. In: Garbe, Christine; Holle, Karl; Witte, Hansjörg (Hg.): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Diskussionsforum Deutsch. Band 2.* Hohengehren: Schneider, 134-148.

Fröchling, Jürgen (2000): Textproduktion und Sprachvergnügen – Anregungen zum kreativen Schreiben. In: Nußbaum, Regina (Hg.): *Wege des Lernens im Deutschunterricht.* Braunschweig: Westermann, 105-113.

Girgensohn, Katrin; Jakob, Ramona (2010): *66 Schreibnächte. Anstiftung zur literarischen Geselligkeit. Ein Praxisbuch zum kreativen Schreiben.* Hohengehren: Schneider.

Girgensohn, Katrin; Sennewald, Nadja (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung.* Darmstadt: WBG.

Graham, Steve; Perin, Dolores (2007): A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students, in: *Journal of Educational Psychology*, 99, 3; 445-476.

Guberina, Petar (1971): Die audiovisuelle, global-strukturelle Methode. In: Libbich, Barnet (Hg.): *Neue Wege im Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1-15.

Harris, John (1993): *Introducing writing*. London: Penguin.

Hayes, John; Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee; Steinberg, Erwin (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 3-30.

Heinze, Thomas; Klusemann, Hans-Werner (1980): Versuch einer sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung am Beispiel des Ausschnittes einer Bildungsgeschichte. In: Heinze, Thomas; Klusemann, Hans-Werner; Soeffner, Hans-Georg (Hg.): *Interpretation einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. Bensheim: päd. extra, 97-152.

Hermanns, Fritz (1989): Schreiben als Lernen. Argumente für das Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Heid, Manfred (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Dokumentation eines Kolloquiums*. München: Iudicum, 28-50.

Hillocks, George (1986): *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*. New York: National Conference on Research in English.

Hopf, Christel (2000): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt, 589-599.

Jechle, Thomas (1992): *Kommunikatives Schreiben. Prozess und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Tübingen: Narr.

Kast, Bernd (1992): *Fertigkeit Schreiben. Fernstudienbrief des Goethe-Instituts München*. München: Langenscheidt.

Kästner, Uwe (1997): *Freies Schreiben in der Fremdsprache: Prozesse und ihre Didaktik: Untersuchung zur Textproduktion im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf dem Hintergrund neuropsychologischer Theorien*. Bochum: AKS-Verlag.

Keseling, Gisbert (2004): *Die Einsamkeit des Schreibers. Wie Schreibblockaden entstehen und erfolgreich bearbeitet werden können*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Koepfel, Rolf (2010): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Hohengehren: Schneider.

Koepfel, Rolf (2016): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Hohengehren: Schneider.

- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara u.a. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 515-526.
- Lienert, Gustav (1989): *Testaufbau und Testanalyse*. München: Psychologie-Verlag-Union.
- López Barrios, Mario Luis (1998): *Die curriculare Grundlegung der Fertigkeit Schreiben im DaF-Unterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ludwig, Otto (1988): *Der Schulaufsatz: Seine Geschichte in Deutschland*. Oldenburg: De Gruyter.
- Maik, Philipp (2015): *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: Francke.
- Mayring, Philipp (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse, in: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2, 1.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mempel, Caterina; Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settineri, Julia u.a. (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 147-166.
- Merkelbach, Valentin (1993): Entwerfen, Überarbeiten, Veröffentlichen. In: Merkelbach, Valentin (Hg.): *Kreatives Schreiben*. Braunschweig: Westermann Schulbuch Verlag, 97-112.
- Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara u.a. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 927-937.
- Mohr, Imke (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Fandrych, Christian u.a. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1*. Berlin: De Gruyter, 992–998.
- Mummert, Ingrid; Pommerin, Gabriele (2000): Über die allmähliche Verfertigung von Texten, in: *Deutsch als Fremdsprache*, 37, 1; 3-9.

Müller, Ria (1997): *Interaktives Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: eine empirische Untersuchung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Platz, Gisela; Schumacher, Bettina (1998): *Ein Ohr erzählt: Kreatives Schreiben in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Pommerin, Gabriele (1995): Kreatives Schreiben im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Popp, Heidrun (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. München: Iudicum, 665-683.

Pommerin, Gabriele u.a. (1996): *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10*. Weinheim und Basel: Beltz.

Preiser, Siegfried (1976): *Kreativitätsforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rau, Hans (1988): Einleitung: Kreatives Schreiben an bundesdeutschen Hochschulen. In: Rau, Hans (Hg.): *Kreatives Schreiben an Hochschulen*. Tübingen: Niemeyer, 1-15.

Reckwitz, Andreas (2012): *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Richards, Jack; Rodgers, Theodore (2014): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: University Press.

Rico, Gabriele (2011): *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs*. Reinbek: Rohwolt.

Rose, Mike (1984): *Writer's Block: The Cognitive Dimension*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Ruf, Oliver (2016): *Kreatives Schreiben. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.

Schenkel, Elmar (1998): Das Unlehrbare lehren? Erfahrungen mit Creative Writing in den USA. In: Bach, Susanne; Schenkel, Elmar (Hg.): *Creative Writing – kreatives Schreiben*. Eggingen: Edition Isele, 61-70.

Schreiter, Ina (2002): *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. München: Iudicum.

Schuster, Karl (1995): *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Spinner, Kaspar (1988): Kreatives Schreiben und literaturwissenschaftliche Erkenntnis. In: Rau, Hans (Hg.): *Kreatives Schreiben an Hochschulen. Berichte, Funktionen, Perspektiven*, 79-87.

Spinner, Kaspar (1993): Kreatives Schreiben, in: *Praxis Deutsch*, 119; 17-23.

Spinner, Kaspar (2000): Kreatives Schreiben – Perspektiven für Forschung und Praxis. In: Nußbaum, Regina (Hg.): *Wege des Lernens im Deutschunterricht*. Braunschweig: Westermann, 105-113.

Spinner, Kaspar (2012): *Kurzgeschichten – Kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht*. Stuttgart: Klett.

Strack, Fritz (1994): *Lehr- und Forschungstexte Psychologie*. Berlin u.a.: Springer.

Vom Scheidt, Jürgen (2003): *Kreatives Schreiben. Texte als Wege zu sich selbst und zu anderen*. Frankfurt am Main: Fischer.

Von Werder, Lutz (2007): *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marix.

Weinert, Franz (1991): Kreativität – Fakten und Mythen, in: *Psychologie heute*, 17, 9; 30-37.

Winter, Claudia (1998): *Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben: eine empirische Vergleichsstudie*. Augsburg: Wißner.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview, in: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1, 22.

Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Lang.

Wolfrum, Jutta (2010): *Kreativ Schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ)*. Ismaning: Hueber.

Zuchewicz, Tadeusz (1990): Lehrziel schriftsprachlicher Kompetenz. Eine notwendige Umorientierung in der Prioritätenverteilung für den Fremdsprachenunterricht. In: *Baurmann, Jürgen; Ludwig, Otto: Schreiben – Schreiben in der Schule*. Hildesheim: Olms, 29-37.

# **Anhang A: Materialien für die Datenerhebung**

## **Anhang 1: Vorab übermittelte Informationen**

Im Vorfeld der Befragung wurden die Probandinnen individuell kontaktiert. Zur inhaltlichen Einstimmungen erhielten alle Probandinnen einen kurzen, informativen Text und eine der Interviewfragen, in der es um die Erfahrungen mit ausgesuchten Aufgabenformaten des kreativen Schreibens ging.

### **1a: Obligatorischer Teil der Vorinformation**

Inhaltlich geht es bei der Befragung um das kreative Schreiben in Ihrem Unterricht. Für die Befragung ist es unerheblich, ob Sie das praktizieren oder nicht, ablehnende Positionen sind für mich ebenso spannend wie befürwortende! Ich werde u.a. nach dem Stellenwert des (kreativen) Schreibens in Ihrem Unterricht fragen und nach Ihren (ggfs.) bevorzugten Methoden/Aufgabenformen. Außerdem interessiert mich, welche Punkte Ihrer Meinung nach für oder gegen kreatives Schreiben im Unterricht sprechen. Auch die (vermutete) Meinung Ihrer Schüler interessiert mich.

### **1b: Vorab übermittelte Interviewfrage**

Wie schätzen Sie folgende Aufgabenformen ein? Haben Sie einige davon schon ausprobiert?

#### **1. Kreative Texte anhand bestimmter vorgegebener Wörter schreiben**

Junge                      Streit  
                                 Ballett                      neues Kleid  
                                 wütend                      Familie

#### **2. Eine Fortsetzung zu einem Text schreiben**

Am Samstagnachmittag, so scheint es, hat die ganze gelangweilte Nation nichts anderes zu tun, als zu Ikea zu fahren, oder vielmehr: Zu pilgern! In riesigen Scharen machen sich die Österreicher auf den Weg zum heiligen Schrein, einem blau-gelben Kasten mit billigen Möbeln. Was heißt da Möbel, zwischen die Ikea-Apostel jetzt empört, hier geht es um viel mehr. Hier gehts um das große Ganze. Um ein Lebensgefühl. Um den neuen Lifestyle.

Als wir uns dem Eingang nähern, spüre ich [...]

### 3. Ein Elfchen/Haiku schreiben

Spätsommer	Uralter Teich.
Goldenes Licht	Ein Frosch springt hinein.
Sonne verströmt Wärme	Plop.
Fülle der Früchte lockt	
Dankbarkeit	

### 4. Eine Faltgeschichte schreiben

[Jeder TN schreibt einen Satz und faltet das Blatt dann so, dass der nächste TN nur die letzten zwei Wörter sieht. Der nächste TN versucht, die Geschichte mithilfe dieser zwei Wörter fortzusetzen.]

Kleinkekskette, 28.08.2018

Bei Eden sind weniger als vier Bäume, aber mehr als  
Zwei ein halb Löffel ohne Salz. Dem jungen sind das sehr  
interessant, und wenn er fertig ist, aber dieser konnte  
Kleinkekskette nicht gut malen, hat ihn die Frau  
hängen an ein früheres Leben erinnern, die das Essen in  
Vergessenheit zu sein. Aber im selben Augenblick  
kam Kleinkekskette Kleinkekskette auf eine Idee. WIE WÄRE  
ES ZUM BEISPIEL MIT EINEM RIESENBECHER EISCREME?  
MIT SCHOKOLADESOSSE, KANDIDATEN NÜSSEN, SAHNE UND  
BISKUITEN... ODER EINFACH MIT EIN BELEGTE  
TRATSCH, BELIEBTHEIT UND SCHLEIMEREI HASSTE  
ZURG, DER DREIWÜPFIGE BÄCKER, DER  
IN SEINER FREIZEIT EBENFALLS KAFFEE  
SERVIERT. Aber Kleinkekskette hatte einen besonderen Sim  
für Süßigkeiten, Einkekskette und Kaugummi.  
Das Interesse zum Momenten, war aber außerordentlich  
möglich, malte Kleinkekskette das Wort mal, doch, etwas  
entschiedenes in einem Leben zu ändern, das  
war für Kleinkekskette ein großes Ziel war.  
WIE DER APFEL IM MUND DES SCHWENNE, ODER IM BRUCH  
DER WOLKENSCHONS. WEGEN DER SAURE, ABER WIEHNACHTEN  
WÄRD ES DIESES JAHR SUSHI GEBEN, DAS HATTE SICH  
DIE SAUSE "GEWÜNSCHT". DIESE APP VON "WÜNSCHEN" DIE  
ETWENIG GEBETZT WAREN. BEFELG.  
ZURK HASTE AUCH BEFELG. DAS SCHLIMMTE  
ERLEBNIS, DASS ER MIT BEFELG VERDAND WAR, DASS  
Kleinkekskette sich immer in die Hose machte, wenn einer  
vorbei kam. Manchmal kam aber keiner vorbei. Stattdessen  
sagten Schlauchschlange über einen kalten Himmel,  
der mit 3 Buchstaben sprachte vom Schmelzen. *gibts Kleinkekskette jetzt alles* @

### 5. Einen Text zu einem Bild schreiben



## 6. Ein Akrostichon/ABC schreiben

**F** Freude  
**r** Ruhe  
**i** Innigkeit  
**e** Erfahrung  
**d** Demut  
**e** Einsamkeit  
**n** Nachdenken

## Anhang 2: Einverständniserklärung

### **Einverständniserklärung**

Thema des Interviews: Einsatz des kreativen Schreibens in der Erwachsenenbildung.  
Einschätzungen des kreativen Schreibens durch DaZ-Lehrkräfte.

Institution: Universität Wien

Interviewer und alleiniger Verarbeiter aller Daten: Anton Maurer

Interviewdatum:

Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und vom Verfasser der MA-Arbeit (Anton Maurer) in Schriftform gebracht.

Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. Personenbezogene Kontaktdaten (Kurzfragebogen) werden für Dritte unzugänglich aufbewahrt.

Das Interview kann jederzeit abgebrochen werden.

Die fertige MA-Arbeit wird nach ihrer Fertigstellung gerne zugeschickt.

Mit meiner Unterschrift stimme ich der Verwendung meiner Daten in der angegebenen Form zu:

### **Anhang 3: Kurzfragebogen**

#### **Kurzfragebogen**

Name des Interviewpartners:

Chiffre des Interviewpartners: T\_

Unterrichtserfahrung im DaZ-Bereich (Jahre):

Aktuelle Kursstufen (nach GERS):

Durchschnittliche Teilnehmerzahl (Schätzwert):

Durchschnittliches Alter der Teilnehmer (Schätzwert):

Besonderheiten Ihrer Lerngruppen (z.B. ungewöhnliche Zusammensetzung der Kursteilnehmer, spezielle Zielsetzung der Kurse):

### **Anhang 4: Interviewleitfaden**

## Einsatz und Bewertung des kreativen Schreibens durch DaZ-Lehrkräfte

### Interviewleitfaden

#### Einführung

- Danke für die Teilnahmebereitschaft
- Vorstellung: Das Projekt (die MA-Arbeit) und ich
- Vorgehen: ca. 25-minütiges Gespräch, gerne ausführliche Antworten
- Datenschutz – alle Daten werden anonymisiert und vertraulich behandelt
- Fragen des Interviewpartners
- Kurzfragebogen (Unterrichtserfahrung im DaZ-Bereich etc.), Einverständniserklärung

<b>Leitfrage (Erzählaufforderung)</b>	<b>Check – Wurde das erwähnt? (Nachfragen nur, wenn nicht von allein angesprochen, Formulierung anpassen)</b>	<b>Aufrechterhaltungs-, Steuerungsfragen (Formulierung anpassen)</b>
Welchen Stellenwert hat das Schreiben (nicht das kreative Schreiben im Speziellen, sondern das Schreiben insgesamt) in Ihrem Unterricht?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie oft wird in Ihrem Unterricht geschrieben?</li> <li>- Was wird vorwiegend geschrieben?</li> <li>- Schreiben die TN eher im Unterricht oder als Hausaufgabe?</li> <li>- Wie viel Raum nimmt das Schreiben im Vergleich zum Sprechen, Lesen und Hören ein?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nonverbale Aufrechterhaltung</li> <li>- War das schon immer so?</li> <li>- Warum?</li> </ul>
Schreiben Sie in Ihrer Freizeit selbst kreative Texte?		<ul style="list-style-type: none"> <li>- nonverbale Aufrechterhaltung</li> <li>- Welche Texte schreiben Sie?</li> <li>- Was schreiben Sie am liebsten?</li> </ul>

Welche Bedeutung messen Sie dem kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht grundsätzlich bei?		- nonverbale Aufrechterhaltung - Warum?
Welchen Stellenwert hat das kreative Schreiben (im Speziellen) in Ihrem Unterricht?	- Wann wird kreativ geschrieben, und warum? - In welcher Form wird kreativ geschrieben (Welche Texte entstehen dabei)?	- nonverbale Aufrechterhaltung - Was versprechen Sie sich davon? - Welche Arten von kreativen Texten entstehen in Ihrem Unterricht noch?
Welche Arten von kreativen Schreibaufgaben fallen Ihnen spontan ein?	- Welche dieser Aufgabenformen verwenden Sie gerne?	- nonverbale Aufrechterhaltung - Warum gerade diese? - Was spricht für diese Art von Aufgabe?
Welche Argumente sprechen Ihrer Meinung nach für einen Einsatz des kreativen Schreibens im Unterricht? Welche Argumente sprechen dagegen?	- Welcher Punkt wiegt für Sie am schwersten?	- nonverbale Aufrechterhaltung - Gibt es noch andere Argumente? - Trifft dieses Argument Ihrer Meinung nach zu?
Wie schätzen Sie folgende Aufgabenformen ein? Haben Sie einige davon schon ausprobiert? [Es wird jeweils ein Beispiel gezeigt] 1. Kreative Texte anhand bestimmter vorgegebener Wörter schreiben 2. Eine Fortsetzung zu einem Text schreiben 3. Ein Elfchen/Haiku schreiben 4. Eine Faltgeschichte schreiben 5. Einen Text zu einem Bild schreiben 6. Ein Akrostichon/ABC schreiben 7. Eine fiktive Person erfinden und beschreiben		- nonverbale Aufrechterhaltung - Schon ausprobiert? - Wie finden Sie diese Art von Aufgabe?
Was halten Ihrer Ansicht nach die Schüler vom kreativen Schreiben im Unterricht?	Wie oft, denken Sie, würden die Schüler gerne kreativ schreiben im Unterricht?	

- Danke!

- Nochmals Erklärung, was mit den Daten passiert (Transkription, Analyse...)

## Anhang 5: Postskripten zu den Interviews

### **Postskriptum zu Interview 1**

Interviewer: Anton Maurer (Kürzel: I)

Pseudonym der interviewten Probandin: T1

Datum: 05.05.2017

Ort: Skype (Probandin in der Steiermark wohnhaft)

Dauer: ~33 Minuten

Gesprächsinhalte:

- dem Interview-Leitfaden folgend
- von Anfang an zahlreiche Statements der Probandin zu ihrem schwierigen Verhältnis zum kreativen Schreiben
- detaillierte Angaben zu mäßig erfolgreichen Einheiten, die dem kreativen Schreiben gewidmet waren
- viele Statements auch zu den Schwierigkeiten der Lernenden beim kreativen Schreiben

Atmosphäre/Verlauf:

- trotz des Gesprächsmediums (Skype) angeregte Diskussion
- hohes Interesse der Probandin an der Thematik
- mehrminütige Pause in der Mitte des Interviews, da die Probandin gestört wurde
- teils sehr ausführliche Antworten der Probandin
- schonungslos ehrliche Probandin

Sonstiges: -

## Postskriptum zu Interview 2

Interviewer: Anton Maurer (Kürzel: I)

Pseudonym der interviewten Probandin: T2

Datum: 10.05.2017

Ort: Arbeitsraum in der Slawistik-Bibliothek (Campus)

Dauer: ~40 Minuten

Gesprächsinhalte:

- dem Interview-Leitfaden folgend
- zahlreiche Aussagen der Probandin zu den ungünstigen Rahmenbedingungen
- viele Aussagen betreffend die Skepsis der Kursteilnehmer bei kreativen Schreibübungen, diese Skepsis scheint die Probandin jedoch nicht zu erschüttern
- die Bedeutung des kreativen Schreibens für den eigenen Unterricht wird etwas übertrieben dargestellt, die Unterrichtspraxis der Probandin entspricht den anfangs getätigten Aussagen nicht

Atmosphäre/Verlauf:

- ruhig, keinerlei Stress (auch durch die Stille im Raum)
- Probandin sehr um Konzentration bemüht
- Gesprächsklima zunehmend locker, anfangs war die Teilnehmerin sehr fokussiert
- angenehme „Kulisse“ durch Smalltalk vor und nach dem Interview
- keinerlei Störungen

Sonstiges: -

## Postskriptum zu Interview 3

Interviewer: Anton Maurer (Kürzel: I)

Pseudonym der interviewten Probandin: T3

Datum: 11.05.2017

Ort: Tisch neben dem Ausgang zur Zeitgeschichte-Bibliothek (Campus); Spontanlösung, da keine Arbeitsräume verfügbar

Dauer: ~22 Minuten

Gesprächsinhalte:

- dem Interview-Leitfaden folgend
- zahlreiche detaillierte Inputs aus der Unterrichtspraxis der Probandin
- sehr gewissenhafte Reflexion des kreativen Schreibens durch die Probandin
- Kritik an der persönlichen sowie der vorherrschenden Arbeitsrealität im DaF-/DaZ-Bereich

Atmosphäre/Verlauf:

- hohe Konzentration, zwischendurch sehr lockeres, lustiges Gespräch
- klar strukturierte, exakte Antworten durch die Probandin
- mehrere kurze Störungen durch Lärm im Stiegenhaus, die aber eher zur Auflockerung der Situation beitrugen und die Probandin nicht aus dem Konzept brachten
- netter Ausklang des Abends im Gasthaus

Sonstiges: -

## Postskriptum zu Interview 4

Interviewer: Anton Maurer (Kürzel: I)

Pseudonym der interviewten Probandin: T4

Datum: 16.05.2017

Ort: Arbeitsraum in der Slawistik-Bibliothek (Campus)

Dauer: ~23 Minuten

Gesprächsinhalte:

- dem Interview-Leitfaden folgend
- Beobachtungen der Probandin zu schreibspezifischen Ängsten ihrer Kursteilnehmer
- Fokus auf Motivationsarbeit, Überwindung von Anfangshürden
- Exkurs betreffend geschlechtsspezifische Unterschiede im Schreibunterricht der Probandin
- kaum Erfahrung mit den im Gespräch erwähnten Methoden kreativen Schreibens

Atmosphäre/Verlauf:

- freundlich, kollegial
- keinerlei Störungen

Sonstiges: -

## Postskriptum zu Interview 5

Interviewer: Anton Maurer (Kürzel: I)

Pseudonym der interviewten Probandin: T5

Datum: 29.05.2017

Ort: Arbeitsraum in der Slawistik-Bibliothek (Campus)

Dauer: ~25 Minuten

Gesprächsinhalte:

- dem Interview-Leitfaden folgend
- teilweise sehr ausführliche Antworten
- detaillierte Angaben zu persönlichen Interpretationen kreativer Aufgabenformate

Atmosphäre/Verlauf:

- freundlich, kollegial, entspannt
- keinerlei Störungen

Sonstiges: -

## Postskriptum zu Interview 6

Interviewer: Anton Maurer (Kürzel: I)

Pseudonym der interviewten Probandin: T6

Datum: 01.06.2017

Ort: leerer Kursraum an der VHS Urania

Dauer: ~24 Minuten

Gesprächsinhalte:

- dem Interview-Leitfaden folgend
- lange erzählende bzw. meinungsbetonte Passagen
- teils wenig präzise Antworten

Atmosphäre/Verlauf:

- sehr angeregtes Gespräch
- „engagierte“ Atmosphäre
- keinerlei Störungen

Sonstiges: -

## Anhang B: Interviews

### Tabelle zur Zeichenverwendung

<b>Zeichen/Formatierung</b>	<b>Bedeutung</b>
(...)	Nicht erfasste Inhalte: <ol style="list-style-type: none"><li>1. kurze, irrelevante Äußerungen, beispielsweise im Zuge einer kurzen Störung des Gesprächs durch eine dritte Person, die den Raum betritt</li><li>2. durch Ins-Wort-Fallen abgeschnittene Wort- oder Satzanfänge des Gesprächspartners</li><li>3. Wiederholungen, sofern diese keinen Mehrwert bieten</li><li>4. Redundanzen, wenn Syntax oder Lexik missverständlich sind (häufig sind dies einige wenige Wörter, die während einer Nachdenkphase zur Überbrückung geäußert werden)</li><li>5. [in Ausnahmefällen] gemurmelte bzw. nicht rekonstruierbare Satzteile</li></ol>
...	abgebrochener Satz(teil)
<u>unterstrichen</u>	betont gesprochenes Wort
(lacht)	kontextuale Informationen (sofern als relevant erachtet)

### Transkribierte Interviews

	1	I: Welchen Stellenwert hat das Schreiben ganz generell in Ihrem Unterricht?
Stellenwert des Schreibens (	2	T1: In meinem Sprachunterricht, Sie wissen meine Fächer, ich habe... Mein theoretischer Ansatz ist, es sollte ein Viertel des... sowohl der Aktivitäten als auch der Note ausmachen, weil es einfach eine von den four Basic Skills ist im Fremdsprachenunterricht. Realistisch muss ich sagen, es gehört... Wenn ich meine eigenen Fähigkeiten bewerten soll, gehört es nicht zu meinen Stärken. ( <i>lacht</i> ) (...) Also, ich würde sagen, es gehört nicht, das zu unterrichten gehört nicht zu meinen Stärken. Ich glaube, dass ich ziemlich gut bin, was Schreiben betrifft, in dem Sinn wie man... Schreiben insgesamt, das ja, schriftliche Textproduktion ja, aber wenn wir jetzt Richtung kreatives Schreiben gehen, fühle ich mich irgendwie auf dünnem Eis. Sagen wir einmal so als Lehrerin. Und ich glaube, dass sich das auch in meinem Unterricht gespiegelt hat, auch wenn man sich sehr bemüht, genau diese Dinge dann besonders gewissenhaft zu machen.
..mangelnde Kompetenz		
Stellenwert des Schreiben		
..mangelnde Kompetenz		
	3	I: Und warum fühlen Sie sich da unsicher, wenn Sie Schreiben unterrichten?
..ausbleibender Erfolg	4	T1: Weil ich wenige Erfolgserlebnisse habe als Lehrerin, also ich selber bin da vielleicht ein bisschen zu ausgeflippt, wo die Schüler dann oft nicht folgen können, ich selber lese und schreibe teilweise auch für mich zuhause in meinem Tagebuch auch Lyrik und was weiß ich was, Schüler haben da wenig Zugang, und das hat sich durchgezogen, obwohl sich die Jugendlichen in den 30 Jahren meiner Lehrtätigkeit sehr verändert haben, die haben damals nichts damit... wenig, schon hin und wieder einer, aber wenig damit anfangen können, und konnten es auch in den letzten Jahren nicht, keine Ahnung, womit das zusammenhängt.
..Mangel an Vorerfahrung		
	5	I: In den DaZ-Kursen, die Sie jetzt machen, hat sich das auch nicht geändert, der Schülerzugang?
	6	T1: In den DaZ-Kursen finde ich es besonders schwierig, hat aber ganz andere Gründe, ich habe... Ich sage immer, die Jungs, weil ich hab eine einzige Frau, und die unterscheidet sich auch vom Charakter her sehr, ich habe fast lauter männliche unbegleitete flüchtige Jugendliche, vorwiegend, nicht nur, aber vorwiegend, und die kommen aus sehr unterschiedlichen Situationen, ich habe auch Medizinstudenten dabei, und einen Informatiker, aber prinzipiell kommen sie aus Situationen, wo sie unsere Zugänge zu Kreativität oder so, wo sie mit dem <u>gar</u> nichts anfangen können, je geringer ihre Bildung ist, umso weniger. Die haben so handfeste, alltägliche Probleme, und die wissen oft einfach... Je geringer ihr Deutsch ist, umso weniger kann man es ihnen auch klar machen. Die wissen oft wirklich nicht, was ich mit irgendeinem fiktiven Text will, oder Anspruch will. Alltag bewältigen – ganz ehrgeizig! Aber fiktive Dinge – ganz
..Mangel an Vorerfahrung		
..keine Relevanz im Alltag		

schwierig!

7 I: Das ist nachvollziehbar. Dann darf ich das vielleicht konkretisieren, kann man das sagen, wie oft bei Ihnen im Unterricht ungefähr geschrieben wird?

8 T1: Geschrieben im Sinn von...?

9 I: Ganz allgemein, irgendwas Geschriebenes.

10 T1: Schwierige Frage, weil die Frage ist, wo beginnt schreiben. Ich habe zum Beispiel so Aufbaustufen, wo man am Anfang nicht eigene Texte produziert, sondern Textbausteine zuerst einmal nur ordnet, dann ein bisschen ergänzt, was jetzt nicht so wahnsinnig viel selbstständige Arbeit ist, um ein Gefühl zu kriegen, wie Texte funktionieren sollten, das ist jetzt aber noch nicht wirklich Produktion. Also normalerweise würde ich sagen, es wird schon ein Viertel des Unterrichts mit Schreiben verbracht, aber da sind halt solche Aktivitäten dabei, und je weiter unten im Spracherwerb sie sind, desto mehr sind es eher solche Aktivitäten.

11 I: Und was wird da vorwiegend geschrieben? Gibt es da irgendwas, was besonders präsent ist?

12 T1: Meinen Sie jetzt im DaF-Unterricht?

13 I: Im DaZ-Unterricht.

14 T1: DaF und DaZ... Ja, wir haben hauptsächlich so ganz Alltagstexte, das beginnt in A1 mit so Zugängen wie „Wie entschuldige ich mich schriftlich“ oder per Whatsapp bei meiner Lehrerin, wenn ich krank bin, bis hin... In Lehrbüchern steht dann auch immer drin, wie entschuldigen... „Wie schreiben Eltern eine Entschuldigung für ihre Kinder“, aber Eltern hab ich keine. (*lacht*) Solche Alltagstexte. Oder „Wie schreibe ich eine Anfrage, eine Terminanfrage ans Arbeitsamt“, per E-Mail, oder.... Also ganz praxisbezogene Dinge.

15 I: Schreiben Ihre Kursteilnehmer dann eher im Unterricht, oder ist das meistens Hausaufgabe?

16 T1: Ich versuche das immer parallel laufen zu lassen, dass sie im Unterricht was einüben oder erarbeiten, was sie dann zuhause mit einer leicht abgewandelten Fragestellung noch einmal aktiv produzieren müssen.

17 I: Und wenn man das Schreiben mit Sprechen, Lesen, Hören vergleicht, nimmt das dann gleich viel Raum ein, oder eher mehr, oder eher weniger?

18 T1: Ich würde sagen, von den Lernergebnissen her bemühe ich mich, dem gleich viel Raum zu geben, vom Zeitaufwand ist es oft viel mehr, weil es einfach schwerer zu vermitteln ist. Auch, weil es gerade im DaF-Unterricht, im A1 vor allem, Schreiben ja was anderes auch noch ist, die sind oft gerade erst in unserer Schrift alphabetisiert worden, also auch die, die dort

Weitere Aufgabenformate n

Stellenwert des Schreibens

Weitere Aufgabenformate n

Stellenwert des Schreiben

..hoher Zeitaufwand

..hoher Zeitaufwand

schon relativ gut unterwegs sind, schreiben oft die arabische Schrift, auch bei Dari schreibt man ja die arabische Schrift, und das dauert oft unendlich lange, bis die das auf Papier malen, was wir da niederschreiben, das geht nicht so wie bei mir.

19 I: Das heißt, der Zeitaufwand ist sogar höher als für die anderen Fertigkeiten.

20 T1: Ja, ich finde es auch anstrengend. Anstrengender als andere Formen.

21 I: Und es nimmt daher auch noch mehr Zeit ein?

22 T1: Genau. Wobei ich mich wirklich fragen würde, aber ich habe leider in meiner Organisation die Computer nicht zur Verfügung (...) In der augenblicklichen Flüchtlingsfrage ist das eine Ressourcenfragen. Wir haben diese Medien nicht.

23 I: Die nächste Fragen haben Sie ja schon teilweise vorweggenommen. Ich wollte fragen, ob Sie in Ihrer Freizeit selbst kreative Texte schreiben.

..betätigt sich selbst kreativ

24 T1: Ja.

25 I: Was schreiben Sie da zum Beispiel?

..betätigt sich selbst kreativ

26 T1: Ich schreibe seit vielen Jahren mit langen Unterbrechungen Tagebücher, die dann manchmal so... Gedichte ist hochgestochen, aber irgendwas in diese Richtung beinhaltet haben, ja. Das ist jetzt nicht für andere Leser, das sind Sprachspielereien, würde ich es bezeichnen. Ich spreche viele Sprachen, das macht vielleicht auch einen Unterschied, und das Spiel mit Sprache ist für mich einfach ein Hobby. (...)

27 I: Also Sie schreiben mehr für sich selbst.

28 T1: Für mich selbst, ja. (...) Oder nein, ich habe noch was, ich versuche, Leuten zu helfen, das sind zum Teil ehemalige Schüler von mir, die auf der Uni irgendwie Probleme haben mit Textproduktion und die mir am Anfang oft was zum Korrekturlesen gegeben haben, und da mache ich manchmal auch, dass wir uns einen Tag lang zusammensetzen und versuchen, was... Das sind aber zum Teil sachliche Arbeiten, wie man halt auf der Uni eine Seminararbeit schreibt oder so. Aber das ist jetzt nicht im engeren Sinn Textproduktion. Ich wollte halt irgendwie diesen Rahmen auch, ja...

29 I: Eine weitere Frage, welche Bedeutung messen Sie dem kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht grundsätzlich bei (...)? Wie wichtig sollte das sein?

Einschätzung der Bedeutung

30 T1: Ich glaube, dass das nicht wichtig ist. Ich gehe jetzt wieder von Flüchtlingen aus. Ich weiß, es gibt DaZ auch in ganz anderem Rahmen. Ich habe einmal einen Schüler gehabt, der hat bei der WHO in Wien später gearbeitet, der ist aus Washington gekommen, ist natürlich ein völlig

..irrelevant im Alltag

anderer Zugang. Aber wenn ich jetzt vom DaZ-Unterricht bei den Flüchtlingen spreche, glaube ich, kreatives Schreiben ist (...) ein großer Aufwand, vor allem, weil sie die Motivation nicht haben, den Sinn nicht sehen... Mit wenig Effekt, weil es für die Alltagsbewältigung nicht notwendig ist. (...) Ich mache es am Rande mit, weil ja bestimmte Dinge auch bei den genormten Prüfungen verlangt werden, also, ein Minimum muss sein, ich glaube... Ich bin sehr pessimistisch mittlerweile (*lacht*), dass das den Aufwand lohnt.

31 I: Sie sind also der Meinung, dass die Alltagsbewältigung im Vordergrund steht und dass die Schüler das auch so sehen?

Einschätzung der Bedeutung

32 T1: Ich unterrichte A1, A2 und B1. Von B1 aufwärts, glaube ich schon, weil das geht dann Richtung höhere Bildung, auch kulturell andere Zugänge, und dort ist es ganz sicher angebracht. Nur, das unterrichte ich dann nicht mehr.

33 I: Also Alltagsbewältigung steht klar im Vordergrund.

34 T1: Ja, also je weiter unten, desto wichtiger.

35 I: Und ist das dann auch in Ihrem Unterricht so, wenn Sie DaZ unterrichten, oder welchen Stellenwert hat das kreative Schreiben in der Praxis in Ihren DaZ-Kursen? Wie oft wird da tatsächlich kreativ geschrieben?

Stellenwert des KS im eigen

36 T1: Ganz wenig. Wirklich in ganz geringem... Ich mache vielleicht, was weiß ich, von zehn Stunden eine halbe. Ja, sowas. Also...

37 I: Weil der Aspekt so wichtig ist, wollte ich nochmal nachhaken – warum? Warum genau eine halbe Stunde von zehn Stunden?

..ausbleibender Erfolg

38 T1: Nein, nicht genau. Das war jetzt so über den Daumen, das war eine Hausnummer. Weil ich mir so schwer tue... Also, für mich ist es zuhause eine Spinnerei. Das mache ich. Und ich kann mich eine Stunde damit herum, was jetzt ein Wort mit einem Doppelsinn im Türkischen, im Spanischen, im Kroatischen... Das vergleichen, was weiß ich was. Das ist eine Spielerei für mich. Aber für die Flüchtlinge, die zu motivieren, denen klarzumachen, was da dran interessant sein soll, ist für mich wirklich Schwerarbeit und ich habe ganz selten welche, die auch mit Wortspie... Schon, wenn jetzt ein ein Vokabel auftaucht und die sagen „Hey, wir verwenden das in Dari ganz anders“, das ist schon interessant, aber über solche Themen zu schreiben, ist ihnen gar nicht klar, was das bringen soll. Da tu ich mir mit der Sinnhaftigkeit... oder mit der Vermittlung der Sinnhaftigkeit schwer. Ich mag nicht so gerne motivieren müssen. Ich tue viel lieber wenn die eine Frage haben, das beantworten und schauen, wie sie das, was sie gerne lernen wollen, wie wir das gut hinkriegen. Das tue ich gerne, und das geht beim kreativen Schreiben... kommt von ihnen das

..Ablehnung durch die TN

..kein Interesse

..kein Interesse

..Ablehnung durch die TN

..kein Interesse

Bedürfnis nicht.

39 I: Und was schreiben Sie dann meistens, welche Textsorten oder welche Arten von Texten entstehen da meistens?

40 T1: Wenn ich kreatives Schreiben mache, oder wenn ich anderes mache?

41 I: Ganz allgemein im Unterricht. (...) Wenn Sie Texte produzieren, welche sind das dann meistens?

42 T1: Die Texte, die meine Schüler produzieren, sind in erster Linie Dinge, wie ich vorher gesagt habe, die im Alltag wichtig sind. Da ist es egal, ob ich jetzt sage „Dein Fahrrad ist gestohlen worden“ und „Du musst das jetzt aufschreiben, weil du eine Anzeige machen willst“, du musst also was berichten, eine chronologische Abfolge, zuerst ist das passiert, dann das, dann das, oder „Du musst ein E-Mail schreiben, weil du dich bewerben willst, du schreibst deinen Lebenslauf und die Bewerbung tust du in den Anhang, und du musst das begleitende E-Mail, das Anschreiben... Je nach Level, alltagspraktische Dinge einfach.

43 I: Und wenn dann tatsächlich einmal kreativ geschrieben wird, welche Texte entstehen da dann dabei – welche kreativen Texte?

44 T1: Das, was ich zum Beispiel mit kreativ... Es gibt in den Büchern so Vorgaben. Man macht mit ihnen drei Märchen, und dann sollen sie ein Märchen schreiben. Was in fast jedem Buch vorkommt, und was noch nie jemand gemocht hat, wo ich sie fast körperlich zwingen muss, oder es sind diese Rolltexte, man schreibt eine Zeile und der Nächste muss die nächste Zeile schreiben und das geht im Kreis so weiter und solche Sachen, das mögen sie überhaupt nicht, und wenn, dann ist es meistens grammatikalisch unverständlich, weil das Aneinander-Anknüpfen wahnsinnig schwer ist und sie dieses Absurde dran oft nicht schätzen können. Oder... Ich schreibe kleine Zettel, und tu die zusammenfalten, und sie müssen dann welche ziehen und dann irgendwas schreiben, wo diese Wörter vorkommen, oder sie haben einen Anfang und ein Ende von einem Text und müssen den Mittelteil erfinden, wie man von der einen Situation zur anderen kommt, das ist schon wieder nicht mehr so kreativ (*lacht*), aber man muss sich trotzdem was einfallen lassen. Ja, solche Sachen.

45 I: Sie haben jetzt zum Beispiel die „Rollgeschichte“, wo jeder einen Satz schreibt... Wie funktioniert das dann?

46 T1: Jeder kriegt ein Papier, dann schreibt er... In manchen Vorschlägen steht eine Zeile, in manchen steht ein Satz, und man sieht den Satz des Vorgängers. Man schreibt den Satz, dann gibt man es im Uhrzeigersinn weiter. Alle sitzen im Kreis. Der Nächste schreibt dann einen Satz dazu, der irgendwie dazupasst, biegt aber das Obere um, das heißt, man erkennt nie die ganze Geschichte, man kennt immer nur den vorhergehenden Satz, und

Weitere Aufgabenformate n

..kein Interesse

Konkrete Aufgabenformat  
..Überforderung

Konkrete Aufgabenformate

..Spaß am KS  
..ausbleibender Erfolg  
..negativ

..kein Interesse

..mangelnde Motivation d  
..kein Interesse

Stellenwert des KS im eig  
Konkrete Aufgabenformat

..Ablehnung verordneten Kri

am Ende, wenn es einmal im Kreis ist, dann liest man es halt vor und versucht gemeinsam, das irgendwie... Die Kollegen beschreiben das als sehr lustig... Es hat selten funktioniert. Wir haben schon hie und da gelacht. (*lacht*)

47 I: Das wäre jetzt für mich wirklich interessant: Was sind Ihre vorwiegend negativen Erfahrungen damit? Was sind die Erfahrungen, die Sie genau mit dieser Übung gemacht haben? Bzw. warum funktioniert die nicht?

48 T1: Weil den Schülern das unheimlich peinlich ist, wenn sie jetzt nicht voll cool kreative tolle Dinge tun. Ich glaube die erwarten einfach dann... Auch wenn ich hundert Mal sage es geht nicht darum, dass das supertoll wird, wir probieren es einfach, und es kann lustig sein, und wenn es nicht lustig ist, passiert auch nichts. Ich sage jetzt nicht, dass das nie funktioniert. Aber es werden schon die Augen überdreht, wenn ich sage „Wir nehmen jetzt ein Papier und geben es dem Nachbarn weiter“. Also ich denke, wir haben einmal (...), also, ich habe zuerst eine Geschichte vorgelesen, da ging es darum, dass jemand einen Baum beobachtet, der blüht, und die Blätter fallen, und dann irgendwie damit assoziiert „Maria, in meinem Leben ist auch schon viel zu Ende gegangen“, und die haben ja alle so wilde Erfahrungen. Das war die Vorgabe, das habe nicht ich erfunden, das war in einem Buch drin. Ich habe zuerst die Geschichte vorgelesen, und dann haben wir halt versucht, ein Bild zu finden, das eine ähnliche Situation ausdrückt, irgendwas geht zu Ende, dann schreiben sie exakt das, was ich vorher vorgelesen habe, und einer schreibt „Ich sehe einen Baum, die Blätter fallen“, der Nächste schreibt „Sie liegen am Boden“, der Nächste schreibt „Jemand tritt drauf“, der Nächste schreibt „Die Schuhe sind schmutzig“, es wird nicht kreativ. (*lacht*)

49 I: Das hat wahrscheinlich auch mit dem relativ geringen sprachlichen Niveau zu tun.

50 T1: Nein, das glaube ich nicht, das ist nicht nur die Sprachkenntnis. (...) Vielleicht kann ich die Motivation nicht vermitteln, weil ich sie nicht so habe, vielleicht liegt es an mir, ich kann nicht sagen... Ich habe den Eindruck, sie wollen das nicht.

51 I: (...) Wenn man jetzt einmal die Reaktionen der Teilnehmer komplett außen vor lässt, wie würden Sie diese konkrete Übungsform dann einschätzen? (...)

52 T1: Was ich von der Übung halten würde? Ich glaube, ich würde sie auch nicht mögen. (*lacht*)

53 I: Kann man das irgendwie benennen, die Gründe dafür?

54 T1: Die Gründe? Also ich persönlich interpretiere das so, ich kann am kreativsten sein, wenn ich kreativ sein möchte. Ich kann nicht verordnet

..mangelnde Kompetenz

kreativ sein, und im Unterricht müsste das entstehen, und ich habe nicht das Gefühl, dass ich in der Lage bin, das entstehen zu lassen, als Lehrerin, vielleicht liegt es an mir.

55 I: Oder haben Sie vielleicht das Gefühl, dass es nicht viel bringt, wenn man jetzt an konkrete Lernziele denkt?

56 T1: Ja, schon, da muss ich aber ein „aber“ anhängen, und zwar deswegen, weil es gibt viele Formen, wo man oberflächlich nicht das Gefühl hat, es bringt viel, also zum Beispiel habe ich etwas angefangen, was total viel bringt, aber ganz und gar nicht in Ihre Richtung geht, ich habe die alten Spiele von unseren Kindern mitgenommen, Domino, Triomino, Mikado (...) und stelle immer eines davon in der Pause auf den Tisch. Und ich habe die Erfahrung gemacht, immer, wenn ich das tue... Ich sage „Es ist Pause, ihr könnt hinausgehen, ihr könnt euch was zu trinken holen“, ein gewisser Prozentsatz bleibt immer da und spielt mit dem und spielt auch mit mir und das ist auch Sprachunterricht, weil sie einfach Dinge dann... Ich sage dann so scherzhalber einen langen Satz und sage „Der ist so lang, den könnt ihr sicher nicht nachsagen, und den sagen wir immer, wenn wir den Stein dort hinlegen, und die bemühen sich wahnsinnig und haben Spaß und legen das hin, und ich glaube, das ist wirklich Spracherlernen auch, wenn ich das dann so situationsadäquat und locker und ohne Stress produzieren kann. Ich glaube nicht, dass alles explizit produktiv sein muss, dieses Spiel bringt, glaube ich, sehr viel Sprachlernen, obwohl ich dezidiert sage „Es ist jetzt Pause“. Das passiert beim kreativen Schreiben in meinen Stunden nur in Sternstunden, es kommt vor, aber es ist jetzt nicht Standard.

Stellenwert des KS im eigentl.

57 I: Super, danke. Dann wollte ich fragen, ob es irgendwelche Argumente gibt, die Ihrer Meinung nach für das kreative Schreiben im DaZ-Unterricht sprechen.

58 T1: Ja. Ich glaube schon, weil ich in meinem Leben das auch entdeckt habe, dass irgendwie die Phantasie beflügelt werden kann durch bestimmte Sachen, eben durch mein Tagebuchschreiben oder so, mein Sprachbewusstsein hat sich durchaus geschärft und auch mein Spaß an den Dingen ist entstanden, aber ich glaube nicht, dass ich es verordnen kann, und dass Unterricht dem irgendwie ein bisschen entgegensteht auch.

..Ablehnung verordneten Kr

59 I: Und was sind die Dinge, die ganz konkret gegen den Einsatz des kreativen Schreibens im DaZ-Unterricht sprechen, aus Ihrer Sicht, warum man's nicht tun soll?

..mangelnde Kompetenz

60 T1: Ich glaube, es spricht gar nichts dagegen, wenn ein Lehrer sich damit wohlfühlt und das Gefühl hat, es fließt was, wenn er das anbietet. Ich glaube, dass ich am effizientesten bin als Lehrerin und das wird wohl auch für andere gelten, mit den Methoden, wo ich so das Gefühl habe, ich gebe was hinein, und die machen was damit, und die sprechen an und es gibt so

einen Flow. Und das passiert bei mir bei diesem kreativen Schreiben sehr selten. Auch zum Beispiel, wenn ich so Methoden habe... Es muss gar nicht kreatives Schreiben als solches von der Thematik her sein, sondern wenn ich immer wieder versuche, für ganz normale Texte so diese Mindmaps oder so. Finde ich einen kreativeren Zugang als sich immer aus der Feder einen Satz um den anderen zu quälen, ich schätze Mindmaps. Ich habe es noch nie erlebt, dass die Mehrheit in einer Gruppe das für sich angenommen hätte, auch, wenn ich in der Schule, das geht jetzt in DaZ nicht, wenn ich in der Schule darauf bestanden habe, dass ein Teil der Aufgabenlösungen eine Mindmap ist, dann quälen sie sich halt eine hin. Aber nicht so, dass (...) ein Flow entstehen würde. Ich mache das, aber das ist mein Privates.

61 I: Dann habe ich Ihnen vor ein paar Tagen so ein Dokument geschickt, wo ein paar Aufgabenformen beispielhaft dargestellt werden, das sind, glaube ich, eh welche, die sie vorher auch schon gekannt haben, und ich wollte einfach mal fragen, wie Sie die einschätzen bzw. ob Sie das schon einmal ausprobiert haben. Die erste Aufgabenform wäre „Kreative Texte anhand bestimmter vorgegebener Wörter oder Satzanfänge schreiben“. Was halten Sie davon, und haben Sie's schon einmal ausprobiert?

62 T1: Sätze schreiben in dieser Art (...) habe ich schon öfter ausprobiert, und das finde ich noch leichter. Texte – war ich nicht sehr erfolgreich. Aber das ist eher ein Zugang, wenn schon kreatives Schreiben, dann würde ich eher das wählen, weil es... Da sind sie nicht gezwungen, sich groß was aus den Fingern zu saugen, das geht noch eher.

63 I: Quasi, um der Fantasie ein bisschen auf die Sprünge zu helfen.

64 T1: Genau.

65 I: Eine Fortsetzung zu einem Text schreiben. Was halten Sie davon, haben Sie es schon einmal ausprobiert?

66 T1: Ja, das ist auch in den Lehrbüchern ständig drinnen. Das kann auch hilfreich sein, aber (...) es ist schon ein bisschen schwieriger als das, was Sie gerade vorher angeboten haben. (...) Da denke ich jetzt wieder an den Schulunterricht zurück, in der Schule muss das gehen, und darum haben wir das auch gemacht. Aber DaZ... Wenn ich mich erinnere, es gibt Schularbeiten, (...) es gibt Jahrgänge, wo das in jeder Schularbeit einmal drinnen ist, und ich mag das nicht korrigieren, weil am Ende... Es ist zack, jeder, oder die meisten, werden ähnlich, und so mühsam einfach.

67 I: Ich finde das ist ein sehr wichtiger Punkt. (...) Vielleicht können Sie das noch kurz ausführen, warum Sie sie nicht korrigieren wollen, diese Texte.

68 T1: (...) Schularbeiten korrigieren ist für mich dann interessant, wenn ich für mich erkennen kann, jetzt haben sie das oder das gelernt. Oder wenn

Konkrete Aufgabenformate

Konkrete Aufgabenformate

ich bemerke, wow, die haben sich wirklich bemüht, sich was einfallen zu lassen oder sowas. Schularbeit korrigieren ist dann mühsam, wenn ich merke, es fällt ihnen nichts ein und sie bemühen sich, das irgendwie herunterzubiegen, damit sie Ruhe haben von mir, das ist nicht lustig.

69 I: Und wenn jetzt, unabhängig von der Schularbeit, in der letzten halben Stunde zum Beispiel, ein kreativer Text verfasst wird, würden Sie den dann korrigieren wollen?

70 T1: Ich korrigier's schon, die haben sich ja Mühe gegeben, und ich finde, die haben das verdient, und ich versehe es (...) auch immer mit einem Kommentar. Weil ich finde, wenn sich jemand bemüht, dann hat er das verdient, und zweitens kann er nur was draus lernen, wenn ich was dazuschreibe. Nur manchmal, wenn kreatives Schreiben sozusagen das Pickerl ist, oder das Thema, das Anliegen, und dann ist es aber gar nicht kreativ, dann... Das meine ich mit „nicht korrigieren wollen“. Wenn jemand wirklich... Einer hat mir einmal (...) Da ging es um diese Baumgeschichte, von der ich vorher geredet habe, und der hat geschrieben, ich bin ein Blatt, und beschreibt den Lebenszyklus eines Blattes, das am Schluss zertreten wird, (...) mit seiner Fluchtgeschichte, das war großartig. Das war aber einmal. Das war eine Geschichte. Und da ist es mir völlig egal, dass der viele Fallfehler, oder Satzstellungsfehler oder Konjugationsfehler... Das ist spannend zu lesen, das tue ich gerne. Fad ist es, wenn man merkt, Kreativität ist gefordert, und sie kommt nicht. *(lacht)*

..positiv  
Stellenwert des KS im eig

..Erfolgslebnisse

71 I: Finden Sie, dass man kreative Texte immer korrigieren sollte?

72 T1: Ich stelle es meinen DaF-Schülern generell frei. (...) Ich unterrichte in einer Organisation, die bereitet Schüler auf die ÖSD-Prüfungen vor, aber die Prüfungen nehmen wir nicht ab, das heißt, wir wissen, was verlangt werden soll, wir haben auch Lehrbücher zur Verfügung, wir haben so Mock-Exams zur Verfügung, dass wir schauen können, wie weit sie ihre Sachen schon erledigen können, das schätze ich sehr, weil ich... Aber korrigiert werden wollen die Schüler trotzdem, weil sie wollen ja wissen, komme ich meinem Ziel näher, aber (...) ich weiß nur von den Texten, die sie mir bringen und sagen „Bitte, Lehrerin, schau es dir an“ (...), und dann korrigiere ich es schon, weil die glauben ja, ohne Korrektur kannst du nicht lernen, und zum Teil stimmt das auch, immer stimmt es nicht, glaube ich, weil zu viel Korrektur kann oft demotivierend sein, aber sie wollen schon auch Feedback haben.

..positiv

73 I: Guter Punkt. Dann wollte ich noch fragen, diese kleinen, vorstrukturierten Gedichte, zum Beispiel Elfchen, Haiku, was halten Sie davon, haben Sie es schon einmal ausprobiert?

74 T1: Ja, fällt ungefähr da hinein. Also, wir haben es gemacht, wir haben es produziert, wir haben auch einmal... Ich erinnere mich an eine Stunde, wo

Konkrete Aufgabenformate

wir wirklich großen Spaß gehabt haben, aber das war einmal. Ansonsten haben wir es halt erledigt.

75 I: Haben Sie die Schüler schon einmal einen Text zu einem Bild schreiben lassen? Also quasi nur ein Bild als Inspiration.

Konkrete Aufgabenformate

76 T1: Einen Text zu einem Bild... Bildergeschichten mache ich schon, zu einem Bild... Nein, kann ich mich nicht erinnern.

77 I: Aber wie finden Sie's, also Bildergeschichten schreiben, zum Beispiel?

Konkrete Aufgabenformate

78 T1: Ist hilfreich, weil es eher in die am Anfang genannte Kategorie fällt, wo sie nicht so das Gefühl haben „Jetzt muss ich künstlich kreativ sein“, sondern sie haben ein bisschen... Der Phantasie auf die Sprünge helfen, würde ich das bezeichnen.

79 I: Und was, glauben Sie, bringt es den Schülern? Bringt es ihnen was?

Konkrete Aufgabenformate

80 T1: Ja, also nicht jetzt für diese Alltagsgeschichten, die ich in A1 und A2 hauptsächlich unterrichte, in B1 schon, ja. Ich hab's nicht gemacht bis jetzt, aber ich kann mir vorstellen, dass das schon sinnvoll ist, ja.

81 I: Inwiefern könnte das sinnvoll sein, was meinen Sie?

Konkrete Aufgabenformate

82 T1: Naja, weil ja sehr oft die Fragestellung ist, also, die Situation, die ich im Unterricht schaffe, ist ja eine künstliche, und sie sollen aber trotzdem eigentlich so entspannt sein, dass in ihrem Kopf ein... Ich habe das Wort „Flow“ heute schon einmal bemüht... Dass es ihnen leicht fällt, auch Sprache zu produzieren, dass sie nicht nur... Weil die Gefahr ist ja immer, je angestrenzter sie werden, desto mehr klammern sie sich an Grammatikregeln, und das ist dann für mich fast nicht mehr Sprache. Sprache braucht immer eine gewisse Leichtigkeit, um eben die Sprache zu werden. Wenn man da auf die Sprünge helfen kann, ist das sicher gut.

83 I: Noch eine letzte Aufgabenform, wo ich fragen wollte, wie sie die einschätzen, ob Sie's schon einmal gemacht haben, das wäre Akrostichon oder ein ABC schreiben, wo Buchstaben vorgegeben sind, oder der eigene Vorname, und man schreibt Wörter dazu.

Konkrete Aufgabenformate

84 T1: Das machen wir schon immer wieder, also das betrachte ich jetzt aber nicht als kreatives Schreiben, sondern als Wortschatzübung. Aber das machen wir gerne, ja.

85 I: Wie bauen Sie das dann auf (...)?

Konkrete Aufgabenformate

86 T1: (...) Kommt darauf an, was wir gerade machen. Entweder sage ich „Ihr schreibt ganz viele Wörter, die für euch mit (...) Fortbewegung zu tun haben, da kommen dann meistens Verben, aber nicht nur, auch sowas wie „Auto“ oder „schnell“, oder... Wir arbeiten gerade an Wortarten... Adjektive, was auch immer. Diese Dinge... Das Problem, von dem ich jetzt

..Mangel an Vorerfahrung  
..Überforderung

die ganze Zeit gelabert habe... Mein Unterricht ist ja nicht so, dass ich immer das Negative sehe. Aber das Problem, über das ich immer geredet habe, war ja eher so... Wenn sie nicht wissen, was sie tun sollen, weil sie können sich Kreativität nicht vorstellen, sie sind überzeugt, es fällt ihnen nichts ein. Das ist dabei nicht der Fall. Oder, (...) beim letzten Mal, da haben wir ein paar Wörter gehabt, und zu jedem Wort (...) irgendein ganz ein langes Wort. Sie mussten zu jedem Wort ein Adjektiv finden, das mit dem Wort zu tun hatte. (...) Irgendwas mit Gesundheit. Und dann haben sie von Körperpflege angefangen über Körperteile irgendwelche Sachen hingeschrieben, und haben eine Mordsgaudi gehabt, und solche Sachen mache ich auch bevorzugt zu zweit, wenn sie das wollen, das war locker, das war total locker, weil es war eine Herausforderung, es ist nicht jedem zu jedem Buchstaben was eingefallen, aber (...) wenn der Humor dann kommt, also das ist auch kreativ, aber es ist für mich nicht Textproduktion.

87 I: Die letzte Frage, die ich Ihnen noch stellen wollte, sie haben es eh zwischendurch schon ein bisschen angesprochen, was halten Ihrer Meinung nach die Schüler vom kreativen Schreiben im Unterricht?

..Überforderung  
..Ablehnung durch die TN

88 T1: Ob das jetzt ist, weil ich es ihnen sozusagen nonverbal mitteile, aber sie halten es vorwiegend für anstrengend, und das ist für mich das Haupthindernis... vom kreativen Schreiben. Also nicht Schreiben an und für sich, aber kreatives Schreiben.

89 I: Also die Schüler finden es eher anstrengend.

Verhältnis der Lernenden zu

90 T1: Wobei, ich habe noch eine Vermutung dazu, und die kann ich nicht verifizieren, mit meinen jetzigen Schülern kann ich nicht drüber reden, weil sie nicht so gut abstrahieren können, und mit den früheren hab ich es nicht mehr zum Fragen... Ich habe den Verdacht, dass es auch viel mit vorhergehenden Unterrichtserfahrungen oder Vorannahmen über Schule zu tun hat. Weil ich muss ja da immer was. Etwas zu müssen wo ich weiß, wenn ich das richtig gelernt habe, dann kann ich's, fällt ihnen leichter, auch wenn sie sagen „Das habe ich nicht gelernt“, dann wissen sie, warum es ihnen nicht leicht fällt. Aber etwas zu wissen, wo man jetzt beurteilt wird und... Viele haben die Erfahrung „Da habe ich einmal was Kreatives produziert, und dann war es dem Lehrer auch wieder nicht recht“. Also ich denke da eine Bubenklasse, die ich immer gehabt habe, wo es immer nur Mord und Totschlag und Foltermethoden gegeben hat, und wo ich (...) irgendwann einmal gesagt habe nein, bestimmte Dinge (...) korrigiere ich nicht mehr, weil das geht mir ethisch gegen den Strich. Und dann fragen sie sich natürlich „Warum soll ich mich anstrengen, wenn die Lehrerin dann eh sagt, es passt nicht?“

91 I: Ein interessanter Punkt, Sie meinen also, die Schüler haben Angst vor dem Urteil, das auf ihren kreativen Text folgt.

- 92 T1: Einerseits ja, andererseits verlangen sie es. Und vielleicht nicht nur Urteil... Vielleicht kommen sie an einen Lehrer, der eh nicht so ein strenges Urteil fällt, aber ihre Vorannahmen, vielleicht auch Vorgeschichte über Schule sind so, dass Schule so funktioniert. Ich habe es längst aufgegeben, Afghanen zu erklären, sie kriegen keine Noten auf einen Text von mir. Ich habe jetzt acht verschiedene Smileys erfunden, und sie rätseln dann immer, was heißt jetzt der Smiley, der da drauf ist, weil ich will keine Note geben. Ich will unten einen Kommentar hinschreiben und zuerst einmal die Stärken betonen, weil das habe ich einmal so gelernt, und ich habe festgestellt, mir hilft das und ich glaube, ihnen hilft das auch. Und dann schreibe ich noch ein bisschen was Kritisches dazu. Und jetzt mache ich das halt mit diesen Smileys oder sonst irgendwelchen Symbolen, damit es ein bisschen aufgelockert ist, aber sie wollen ein quantitatives Feedback, das ist unglaublich, ich glaube, das hat viel mit Vorannahmen zu tun. Ich glaube nicht, dass ein Waldorf-Kind das verlangen würde (...).
- 93 I: Was meinen Sie, wie oft würden die Schüler gerne kreativ schreiben im Unterricht, wenn sie es sich aussuchen könnten?
- 94 T1: Meine gar nicht. *(lacht)* Die A1-Schüler kann ich nicht fragen, weil da fehlt mir die Vermittlungssprache. Ich habe jetzt einen A1-Kurs, da kann ein Einziger angeblich Englisch, aber das würde ich auch auf A1-Niveau einstufen (...). Ich habe also keine Metasprache. Meine B1-Schüler habe ich, weil ich gewusst habe, dass wir das Interview machen, ein bisschen befragt zu dem Thema, und die haben die Augen überdreht und gesagt „Lehrerin, du weißt... Bitte nicht!“
- 95 I: Vielen, vielen Dank. Das waren alle meine Interview-Fragen. Vielleicht irgendwas, was ich noch ansprechen hätte sollen? Irgendwas, was für Sie wichtig ist am kreativen Schreiben?
- 96 T1: Nein, eigentlich nicht. Ich würde mich freuen, wenn ich irgendwann Ihre Arbeit lesen könnte (...)
- 97 I: Selbstverständlich. (...)
- ..positiv
- ..positiv
- ..kein Interesse
- ..kein Interesse

Stellenwert des Schreibens (

..Vielseitigkeit des Schreiber

Stellenwert des Schreibens (

Stellenwert des Schreibens (

..Furcht, Unterricht nicht in

Weitere Aufgabenformate n

Stellenwert des Schreibens (

- 1 I: Welchen Stellenwert hat das Schreiben – nicht das kreative Schreiben, sondern das Schreiben insgesamt – in deinem Unterricht?
- 2 T2: (...) Okay, ich werde sehr ehrlich sein. Ich finde das Schreiben sehr hilfreich, ich denke auch, dass diese Fertigkeit unglaublich wichtig ist. (...) Durch das Schreiben gewinnt man viele andere Fertigkeiten. Beim Schreiben liest man, beim Schreiben spricht man, vielleicht, mit sich selbst, weil man denkt, man hat genug Zeit, um nachzudenken, weil die Prozesse sehr komplex sind, und weil die Kursteilnehmer überfordert sind mit Wortschatz und Vokabular, (...) und deswegen versuche ich regelmäßig, das Schreiben in meinem Unterricht einzusetzen.
- 3 I: Wie oft wird in deinem Unterricht geschrieben?
- 4 T2: Sagen wir, dass ich einmal die Woche sicher... Also ich habe dreimal die Woche zum Beispiel... Und einmal pro Woche nehme ich mir dann 20 Minuten für das Schreiben.
- 5 I: Und wie lange dauert die Einheit insgesamt?
- 6 T2: Drei Stunden insgesamt pro Tag. Das finde ich aber nicht genug. Ich bin mir bewusst, dass das nicht reicht. Ich versuche immer wieder, das zu machen, aber das Problem liegt darin, dass ich Angst habe, dass mein Unterricht dann nicht so abwechslungsreich oder interessant ist. Das kann auch daran liegen, dass ich Abendkurse habe und die Leute kommen von der Arbeit und sie sind müde. Und man kann natürlich sagen, es ist interessanter, wenn ich rede, wenn wir sprechen, oder wenn wir etwas anderes lesen oder ich unterrichte, als wenn ich die Aufgabe stelle „Bitte, schreiben Sie jetzt zehn Sätze“, dann kommt immer „Wie viel müssen wir schreiben, drei oder zwei Sätze“, aber schreiben nicht nur so wie frei schreiben oder, sagen wir, Übungen, Hausübungen, das ist auch das Schreiben glaube ich, also wenn wir einen neuen Grammatikabschnitt lernen, z.B., nehmen wir immer ungefähr 15 Minuten Zeit pro Tag, um ein paar Beispiele zu schreiben oder Arbeitsblätter auszufüllen (...).
- 7 I: Und was wird im Unterricht vor allem geschrieben? Welche Arten von Texten?
- 8 T2: Lückentexte, leider. Ich weiß, dass das nicht so wichtig ist, aber die Teilnehmer sind daran gewöhnt, die kommen aus anderen Kulturen (...), wir schreiben auch kurze Texte, und (...) Muster. Den Anfang eines Satzes, z.B., und den sollen sie dann weiterschreiben. (...)
- 9 I: Kann man das sagen, wie viel Raum das Schreiben im Vergleich zum Sprechen, Lesen, Hören einnimmt in deinem Unterricht?
- 10 T2: Wenig. Sagen wir 20 %. 80 % ist Lesen und Sprechen.

..Zeitdruck  
..Erwartungsdruck durch  
..Prüfungsdruck

..Zeitdruck  
..Prüfungsdruck

..betätigt sich selbst kreativ

..betätigt sich selbst kreativ

Einschätzung der Bedeutung

..Einbezug der Persönlichkei

- 11 I: Also weniger. Warum?
- 12 T2: Dreimal pro Woche drei Stunden, die Teilnehmer kommen mit dem Wunsch, B1 fertig zu machen. Sie erwarten, dass wir in zwei Monaten möglichst viel machen. Dass sie dann bereit sind für die Prüfung B1. Deswegen machen wir mehr Drill, deswegen stehe ich unter Druck, möglichst viel zu unterrichten. Neue Themen, neues Vokabular, alles Mögliche. Wir haben an unserer Schule z.B. B1.3 und B1.4, das sind zusätzliche zwei Monate, wo man einiges aufteilen kann, auf diese Weise hat der ganze Unterricht einen Sinn, aber viele machen das nicht, und das ist ein ständiger Kampf auch zwischen mir und den Unterrichtenden immer, und die Tatsache, dass wir zu wenig Zeit zur Verfügung haben und uns für die Prüfung vorbereiten. Deswegen kommen z.B. Briefe und E-Mails, in erster Linie, also das, was wir üben, das, was sein muss. Die Teilnehmer schreiben einen Brief oder ein E-Mail, das ist für die Teilnehmer nicht so interessant, aber die wissen, dass sie sowas brauchen, und deswegen werde ich das als Erstes besprechen.
- 13 I: Schreibst du in deiner Freizeit selbst kreative Texte?
- 14 T2: Ich habe das früher gemacht, als Kind habe ich ziemlich viel geschrieben, habe bei Wettbewerben mitgemacht und habe viele gewonnen. (...) Das waren sehr reale Texte und ich habe auch Gedichte geschrieben und deswegen mache ich das heute von Zeit zu Zeit, wenn es die Zeit erlaubt. Ich finde das sehr sehr schön und bereue, dass ich das in letzter Zeit nicht so oft mache.
- 15 I: Und wenn du jetzt noch was schreibst, was schreibst du dann?
- 16 T2: (...) Tagebuch und, von Zeit zu Zeit, nicht so oft, Gedichte. Und das schreibe ich jetzt auf Deutsch, weil das ist eine neue Sprache und eine neue Herausforderung für mich. Es ist nicht so schön, wie ich mir das vorgestellt habe, wie in meiner Muttersprache, aber ich genieße es. Es ist etwas Neues für mich, eine neue Welt.
- 17 I: Welche Bedeutung misst du dem kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht grundsätzlich bei? Wie wichtig sollte das sein?
- 18 T2: (...) Unglaublich wichtig. Das ist meine persönliche Erfahrung, meine persönliche Meinung. Kreativität ist, glaube ich, heutzutage sehr wichtig (...), Kreativität ist etwas, was den Menschen dazu ermutigt, weiterzulernen, sich weiterzuentwickeln. (...) Kreativ zu sein bedeutet für mich, etwas Persönliches zu machen, und wenn man etwas macht und, sagen wir, seine ganze Persönlichkeit mit einbezieht, bekommt man bessere Ergebnisse in vielen Bereichen, besonders in der Fremdsprache. Ich habe selber die deutsche Sprache sehr un kreativ, sagen wir, gelernt, das war traditioneller Unterricht in einer Schule, Frontalunterricht, viele Lücken, viel Grammatik, Lesen und so weiter. Aber seitdem ich studiere,

Einschätzung der Bedeutung	○	<p>haben uns die Professoren ermutigt, Unterrichtseinheiten kreativ zu gestalten. Wir haben viel dazu gelesen, auch viel recherchiert und gesehen, dass die Kreativität hilft bei ... allen Fertigkeiten, besonders beim Schreiben.</p>
Stellenwert des KS im eigenen	○	<p>19 I: Welchen Stellenwert hat das kreative Schreiben in deinem Unterricht?</p> <p>20 T2: Einen sehr großen Stellenwert. Ich habe schon gesagt, ich mache E-Mail und Briefe, aber von Zeit zu Zeit erlaube ich mir ein kreatives Thema und kreative Übungen oder Aufgaben.</p> <p>21 I: Und wann z.B., in welchem Kontext? Wann wird kreativ geschrieben?</p> <p>22 T2: Kreativ wird geschrieben, meistens, als Belohnung. Dass das nicht gut ist, weiß ich. (<i>lacht</i>) Aber die Teilnehmer vertrauen mir nicht, wenn ich ihnen sage „Das ist das Rezept für erfolgreiches Lernen“, da muss ich sie erst kennenlernen, und in der zweiten, dritten, vierten Woche versuche ich es Schritt für Schritt. (...) Für die Grammatikvermittlung nutze ich sehr gerne das Buch „Grammatik kreativ“, wo viele viele Texte stehen, kurze Texte, Gedichte, die sehr witzig sind und natürlich grammatische Themen behandeln. Auf eine induktive Weise mache ich ein Thema oder einen Text, dann Grammatik, dann schreibe ich z.B. das nächste Ziel an die Tafel, da muss man was erklären, dann machen wir ein paar Übungen, etwas aus dem Buch und am Ende mag ich wirklich ein Gedicht oder etwas aus diesem Buch nehmen, und dann, anhand dessen, schreiben meine Teilnehmer eigene kreative Texte.</p>
..keine Relevanz im Alltag	○	<p>23 I: Und welche Arten von Texten sind das dann zum Beispiel?</p> <p>24 T2: Gedichte. Oder keine Gedichte, kurze Texte, das ist ein Modell, das Muster hast du schon, und anhand dieses Modells schreiben sie ihre Sätze. Oder man hat einen ersten Teil, und sie sollen das dann fertig schreiben. Ich finde das sehr gut, weil dann können sich die Teilnehmer nicht beschweren „Ich hab keine Idee, wie soll ich anfangen“, oder was auch immer, die haben schon ein Modell, die haben etwas Neues geübt, die haben induktiv aus dem Gedicht dieses Thema bearbeitet, und dann haben sie die Aufgabe, etwas zu schreiben. Sie können kreativ sein, sie können ihre eigenen, persönlichen Sachen schreiben, sie müssen es nicht vorlesen, Hauptsache, sie können mithilfe dieser Grammatik, sagen wir ein weil-Satz oder obwohl-Satz, ihre eigenen (...)“</p>
Konkrete Aufgabenformate	○	<p>25 I: Also die kreativen Texte dienen bei dir auch dazu, die Grammatik nochmal zu wiederholen.</p> <p>26 T2: Genau. Und Wortschatz üben und Vokabular üben, dann können sie besser repetieren, was wir bis jetzt gelernt haben.</p> <p>27 I: Und werden diese kreativen Texte dann meistens im Unterricht</p>
..Festigung der Grammatik	○	

geschrieben, oder zuhause?

28 T2: Im Unterricht. Meiner Erfahrung nach schreiben die Leute... nein, keine kreativen Texte. Ich gebe manchmal zum Beispiel einen Satz als Titelüberschrift und sage „Ihr könnt etwas schreiben zuhause, wenn ihr wollt, könnt ihr es abgeben, ich lese das, ich korrigiere, und ihr habt immer diese Möglichkeit. Oder einfach jede Woche einen Text zu schreiben, was immer ihr wollt, und sie wollen dann mir abgeben (...). Bis jetzt machen das aber nur wenige, und meistens nur die Frauen.

29 I: Welche Arten von kreativen Schreibaufgaben fallen dir ganz spontan ein?

30 T2: Also, diese Grammatik kreativ nutze ich wirklich viel. (...) Ich denke mir, Grammatik wird besser gelernt, wenn man etwas Persönliches schreibt, wenn es witzig ist, davon profitieren die Teilnehmer. Am Anfang habe ich Schwierigkeiten, aber sie gewöhnen sich daran, und dann schreiben sie gern. (...) Wenn mir das gelingt, dann nehme ich im nächsten Schritt z.B. Bildbeschreibung, das ist auch eine gute Sache und eine gute Übung für das Sprechen. Aber dann verschriftlichen, das ist auch eine Möglichkeit. Oder einfach weiterschreiben oder einen Text schreiben oder Dialoge schreiben (...). Oder Kurzfilm. Ich habe zwei oder drei stumme Filme, die drei bis fünf Minuten dauern, und dann reden wir darüber, und natürlich mache ich das Video zuerst Ton und dann später mit dem Film, die können sich das anschauen, dann reden wir über die Erwartungen, und anhand dieses Filmes können sie dann weitschreiben, (...) sie schreiben einen Brief, oder wie die Geschichte weitergeht, was ist da passiert, Dialoge, spontane Dialoge, Briefe, Fortsetzung einer Geschichte. Das funktioniert ganz schön, das machen wir erst später, wenn die Gruppe dynamisch ist. (...)

31 I: Und wenn sie z.B. eine Fortsetzung zu einer Geschichte schreiben sollen... Warum machst du diese Art von Aufgabe? (...)

32 T2: Erstens natürlich Sprechübung, das ist auch sehr wichtig. (...) Und ich bin immer gespannt, welche Geschichten die Teilnehmer... Ich habe in vielen Gruppen dieselbe Geschichte gemacht, aber jedes Mal bekomme ich was anderes. Das ist das Schöne daran, das ist etwas, was man sieht (...) Es gibt mehr Platz für Kreativität, es gibt mehr Platz für Nachdenken, für Imagination, und das weckt meine Teilnehmer wirklich und... Die haben dann Schwierigkeiten, sich auszudrücken, sie haben viele Ideen, dann versuchen sie, Ideen, die witzig sind, oder ernst sind... Ich bin davon überrascht, was die Teilnehmer sagen, wie sie diese Bilder oder Geschichten sehen, und dann verbindet man damit seine eigene Erfahrung, glaube ich, und deswegen ist das noch besser.

33 I: Dann nächste Frage... Welche Argumente sprechen deiner Meinung nach für einen Einsatz des kreativen Schreibens im Unterricht? Warum sollte man im Unterricht kreativ schreiben?

..negativ

..positiv

Konkrete Aufgabenformate

..Aktivierung/Involvierung de

..Effektivität, Förderlichkeit  
..Aktivierung/Involvierung

..Spaß, Motivation

..hoher Zeitaufwand  
..Prüfungsdruck  
..Erwartungsdruck  
..Ablehnung durch die T  
..mangelnde Prüfungsre

..Überforderung

..Spaß am KS

..negativ

Stellenwert des KS im eigen

34 T2: (...) Wenn man etwas Kreatives schreibt, lernt man mehr Wörter (...) als bei Lückentexten oder Drill... Das ist was Persönliches, man drückt etwas aus, was einem wichtig ist, was im Moment im Leben eine Rolle spielt. (...) Es hat eine große Bedeutung für ihn, er braucht das. Er kann das später in einem anderen Kontext verwenden. Es ist in dem Moment vielleicht schwieriger, komplexer, das im Kopf auszudrücken, es gibt keine große Hilfe, sozusagen. Zweitens: Spaß. Man spürt das nicht, Spracherwerb ist nicht so lästig, es ist nicht „Ich muss das lernen, weil ich die Sprache brauche, um ein Visum zu bekommen, oder studieren zu können oder einen Job, sondern man genießt das (...), man erfährt eine ganz andere Welt. (...) Das ist ein Fenster, das man öffnet, um sich selbst besser kennenzulernen. Heutzutage ist alles so stressig (...) und man vergisst einfach, dass man auch die Sprache genießen kann.

35 I: Und welche Argumente sprechen dagegen, dass man im Unterricht kreativ schreibt?

36 T2: Zeit. Das ist die Frage, die ich mittlerweile hasse: „Wieso machen wir das, kommt das in der Prüfung?“ Und ich sage „Nein, das kommt nicht, es kommt ein Brief...“ Es ist ein Kampf. Und ich sage den Teilnehmern „Bitte vertraut mir, diese Sätze, die ihr jetzt schreibt, nach diesem Gedicht, oder nach diesem Film, das bleibt im Kopf.“

37 I: Also die Teilnehmer hinterfragen das. Sie wollen wissen, warum.

38 T2: Genau. (...) Die brauchen dann mehr Zeit, Ideen zu finden, und das ist dann „Okay, wie soll ich anfangen, ich habe keine Zeit...“, es gibt Schwierigkeiten besonders bei den Erwachsenen. Ich habe letztes mit einer Gruppe konkrete Poesie gemacht, es gibt nicht so viel Text, es ist nur ein Bild oder etwas Visuelles, (...) oder es gibt ein Gedicht, und es gibt zwei Charaktere z.B., und es ist sehr lustig, weil jeder sieht was anderes in diesem Bild (...), und sagen wir, ich will Adjektive wiederholen, dann sollen sie mir diese zwei Charaktere beschreiben, wie sie diese Charaktere in diesem Gedicht sehen, und dann nehme ich Akkusative, zum Beispiel, (...), das ist auch kreativ, da kommen lustige Sachen. (...) Und anhand dessen schreiben wir später eine Geschichte oder einen Dialog.

39 I: Kommt das gut an bei den Teilnehmern? (...) Oder sind sie skeptisch?

40 T2: Am Anfang schon. Aber, z.B., zwei Monate später machen sie mit. Sie vertrauen mir. Sie haben dann Spaß gehabt, und jedes Mal, wenn wir etwas Lustiges gemacht haben, sagen sie nicht „Ah, das sind Wechselprepositionen“, sie sagen „Ah, das ist Katze“ (...)

41 I: Und wenn in einer Gruppe viele Leute skeptisch sind, beeinflusst das dann deine Entscheidung? Schreibt ihr dann weniger oft? (...)

42 T2: Ja, weniger. Aber bis jetzt... Bei fünf Teilnehmern, zwei werden sagen

..Spaß am KS  
 ..negativ  
 ..kein Interesse  
 ..Mangel an Vorerfahrung  
 ..Überforderung

„Ich bin fertig.“ Aber fünf haben geschrieben, drei oder fünf Sätze, wie ich es ihnen gesagt habe. Sie haben das gerne vorgelesen, mitgemacht, und drei oder vier haben 15 Sätze geschrieben. Wir haben das dann gelesen, sie haben so viel Spaß gehabt, und wir haben alle gelacht. Und dann am Ende dieser Stunde denke ich mir „Okay, diese zwei Personen haben jetzt nichts gemacht“, aber die anderen haben was gemacht. Und diese Leute motivieren mich weiter, das zu machen. (...) Gestern (...) nach der Stunde habe ich mit einem Teilnehmer gesprochen, der hat mir gesagt „Ich mag das nicht. Ich habe nie in meinem Leben etwas geschrieben und ich kann das nicht.“ Er hat z.B. dieses Video angeschaut, er hat nicht mitgemacht. Er hat nur gesprochen. Kooperativ hat er, eine Frau hat geschrieben, er hat seine Idee gesagt, und sie hat das geschrieben. Aber (...) wenn man alleine schreiben muss, sagen sie „Ich weiß es nicht. Ich weiß nicht, wie ich anfangen soll.“ Und das war aber kein kreatives Schreiben, das war ein E-Mail, er braucht das für seine Prüfung. Wir müssen das machen, also dass er das nicht gemacht hat, ist ein Problem.

43 I: Bei der nächsten Frage würde ich gerne fragen, wie du bestimmte Aufgabenformen einschätzt, und ob du die schon einmal ausprobiert hast. Z.B. kreative Texte mit bestimmten vorgegebenen Wörtern schreiben. Hast du das schon einmal ausprobiert, und wie findest du's?

44 T2: Ja. (...) Ich habe das einmal probiert, und die Teilnehmer haben komisch reagiert. Das habe ich mündlich gemacht, ehrlich gesagt, im Präteritum, ein Märchen, aber... (...) Dann sage ich z.B. „Das, was ihr bekommen habt, bitte schreibt es zuhause noch einmal zur Festigung und gebt mir das ab... (...) Das ist mehr für die Kinder. Weil die haben diese Kreativität, und für die ist das sehr wichtig.

45 I: Wie ist das mit Fortsetzungen zu einem Text? Hast du sie schon einmal Fortsetzungen zu einem Text schreiben lassen?

Konkrete Aufgabenformat  
 ..Gefühl, den TN nichts zu

46 T2: Genau, das habe ich. (...) Das funktioniert, das habe ich aber nicht so oft gemacht (...) Weil ich denke, beim Schreiben sitze ich im Unterricht, verliere Zeit und ich mache nichts. Das ist aber falsch. Man muss sich die Zeit nehmen und sagen, „40, 45 Minuten schreiben“, und wenn ein Teilnehmer 15 Sätze schreibt und der andere drei, das ist schon hilfreich, weil er hat darüber nachgedacht. Ich würde sagen, dass 20 % der Teilnehmer wunderbare Geschichten geschrieben haben, mit vielen Fehlern, aber diese Fehler habe ich auch gebraucht, um zu wissen, wo die Schwierigkeiten liegen, wo ich dann später (...) unterrichten sollte.

47 I: Wie ist das mit Elfchen, Haikus?

Konkrete Aufgabenform  
 ..Spaß am KS  
 ..positiv

48 T2: Elfchen schon. (...) Es war sehr lustig, das ist nicht so zeitaufwendig, das kann man sehr schnell machen. Aber das verlangt viel Kreativität, (...) entweder hast du das oder du hast es nicht. Manche waren sehr

<p>..kein Interesse</p>	<p>49</p>	<p>I: Und wie findest du es? Wie findest du solche Übungen?</p>
<p>Stellenwert des KS im eigen</p>	<p>50</p>	<p>T2: Sehr gut. Ich habe viel Spaß. Aber es geht nicht darum, dass ich Spaß habe in meinem Unterricht. Das mache ich z.B. mit Adjektiven, mit Deklination, dann kommt Elfchen. Ein Adjektiv oder ein Nomen, und dann basteln wir was Originelles. (...)</p>
<p>..Festigung der Grammatik ..Festigung des Wortschat</p>	<p>51</p>	<p>I: Und warum nützt du es dann?</p>
<p>..Festigung der Grammatik ..Festigung des Wortschat</p>	<p>52</p>	<p>T2: Damit man auf lustige Weise ein schwieriges grammatikalisches Thema wiederholen kann. Also Grammatik und Vokabular, das schon im Kopf irgendwo ist, auf eine lustige Weise wiederholen. Deswegen müssen sich die Teilnehmer die Deklination noch einmal anschauen, um einen kreativen Text zu schreiben.</p>
<p>Konkrete Aufgabenformate</p>	<p>53</p>	<p>I: Faltgeschichte. Schon mal ausprobiert, wie findest du's?</p>
<p>..Spaß am KS ..schöne Gruppenerfa ..Wert des Eigenen</p>	<p>54</p>	<p>T2: Harmonikageschichte? (...) Ja, das habe ich gemacht. Diese Geschichten sind sehr lustig. Man kann was üben damit, ein grammatikalisches Thema... Modalverben. In jedem Satz muss ein Modalverb stehen, z.B. Man darf nur den letzten Satz lesen und muss dann einen anderen schreiben, alles, was man will, es ist ziemlich offen. Aber in diesem Satz muss ein Modalverb vorkommen. (...) Die Teilnehmer lachen darüber, weil das ist etwas, was sie gemacht haben, als eine Gruppe. Natürlich ich korrigiere dann, gleichzeitig, man weiß nicht genau, wer was geschrieben hat, was gut ist für die Reflexion, (...) nicht wer hat was gemacht, sondern allgemein machen wir das. (...)</p>
	<p>55</p>	<p>I: Schreibt ihr auch Texte zu Bildern?</p>
	<p>56</p>	<p>T2: Genau. Zuerst besprechen wir das, Input am Anfang ist ja wichtig, und dann sage ich, dass man die Geschichte fortsetzen kann (...)</p>
	<p>57</p>	<p>I: Welchen Input gibst du ihnen, wenn du sie so einen Text zu einem Bild schreiben lässt?</p>
	<p>58</p>	<p>T2: Zuerst müssen sie in kleinen Gruppen das besprechen. Dann müssen sie zuerst überlegen, was sie darüber sagen können, über welchen Wortschatz sie verfügen in ihrem Kopf, und dann wir werden das besprechen, vielleicht Witze machen, und dann (...) helfe ich als Lehrperson, nicht bei jedem Wort, sondern da, wo die Schwierigkeiten liegen. (...) Und dann, am Ende, das, was wir gemacht haben, noch einmal schreiben.</p>
	<p>59</p>	<p>I: Und warum machst du das mit deinen Schülern, einen Text zu einem Bild schreiben? Gibt es da bestimmte Anlässe?</p>
	<p>60</p>	<p>T2: Ja, zuerst müssen wir lernen. (<i>lacht</i>) Sagen wir, ich mache zwei Wochen</p>

..Festigung der Grammatik

zwei Nebensätze plus eine Wiederholung des Perfekts (...), und dann will ich wissen, ob sie diese neue Grammatik anwenden können. (...)

61 I: Und du sagst ihnen, sie sollen eine Geschichte mit dieser neuen Grammatik schreiben?

62 T2: Nein, ich lasse sie einfach. Ich will zuerst sehen, ob das überhaupt vorkommt. Und dann, allmählich, frage ich „Wie können Sie das anders sagen? Letzte Woche haben wir das gelernt. Sie können einen obwohl-Satz in dieser Geschichte verwenden.“ (...)

..Festigung der Grammatik

63 I: Und diese Akrosticha oder ABCs, habt ihr das auch schon gemacht?

64 T2: Genau. Das verwende ich sehr gerne, auch am Anfang z.B., wenn man etwas Besonderes schreiben soll (...) Auf diese Weise prüfe ich, ob die Teilnehmer Adjektive können, oder Wortschatz im Allgemeinen, und dann später (...) mache ich z.B. dieses Gedicht aus der konkreten Poesie, wo ziemlich wenig steht, aber viele Deutungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt sind, und gleichzeitig kann ich Kreativität und persönliche Meinungen hernehmen und... Mit einer Vorgabe ist es natürlich leichter, z.B. Akrostichon, auf diese Weise vertiefe ich die Geschichte (...)

Konkrete Aufgabenformat  
..Abprüfen von Kenntnisse

65 I: Dann nochmal die Frage... Was halten deiner Meinung nach die Schüler vom kreativen Schreiben im Unterricht? Wollen die das?

..positiv

66 T2: Ja. (...) Junge schon, Ältere nicht. Die Jungen sind wirklich begeistert, 20-jährige Studenten... Aber Erwachsene, die arbeiten, die ein Studium abgeschlossen haben, bei denen das Schreiben nicht so oft vorkommt, die nicht schreiben können, die können z.B. nur sehr gut sprechen, aber nicht schreiben, dann schämen sie sich, auch, wenn sie eine gute Idee haben. Sie können sich nicht so gut ausdrücken, sie schämen sich. Und Orthographie (...)

..negativ

..Überforderung

67 I: Gibt es noch andere Gründe, warum die Schüler gerne schreiben oder nicht gerne schreiben? (...)

68 T2: (...) Ich habe z.B. bemerkt, wenn wir sprechen, haben sie viele Ideen, aber beim Schreiben... Ich weiß nicht, was passiert, sie können nur drei Sätze schreiben in 20 Minuten, und das ist dann demotivierend. (...) Schüler, die noch in die Schule gehen, beschäftigen sich mit dem Schreiben. Schreiben ist ein Teil des Lebens, und deshalb fällt es ihnen leichter, zu schreiben. (...)

..Überforderung

69 I: Was denkst du, wie oft würden die Schüler gerne kreativ schreiben, wenn sie es sich aussuchen könnten?

..positiv

70 T2: Ein Teil der Teilnehmer würde das jeden Tag machen, sie mögen das, wenn ein Bild oder Video, oder etwas Kreatives vorkommt, Schreiben jeden Tag ist mühsam natürlich, aber ein paar Mal die Woche, sich Zeit zu



nehmen, um das alles zu festigen, ist super. Die Erwachsenen, oder die Teilnehmer, die sich (...) auf die B1-Prüfung vorbereiten, die würden gerne nur die Texte schreiben, die sie brauchen für die Prüfungen. Das kostet alles Zeit und Geld und das beschränkt, glaube ich, unsere Kreativitätsmöglichkeiten beim Unterrichten. Ich hatte mal in Lerngruppen Studenten und da habe ich unglaubliche Sachen ausprobiert. Das hat alles gut geklappt. (...) Mit Teilnehmern, die sich speziell auf die Prüfungen vorbereiten und die ein Zertifikat brauchen, ist das nicht der Fall. Und das hat mich beschränkt. (...)

- 71 I: Und hast du auch ein bestimmtes Curriculum, und musst alles in einer bestimmten Zeit machen, was auf dieser Liste steht?
- 72 T2: Eine Liste habe ich nicht. Die Liste sind die Teilnehmer, die sagen „Wir brauchen ein Zertifikat“. (...) Wir machen viele Themen und ich versuche, das auch kreativ zu gestalten, aber (...) Freiraum habe ich nicht so viel.
- 73 I: Habe ich was vergessen, was du noch gerne zum Thema sagen würdest?
- 74 T2: Ich finde es gut, dass du das machst, weil ich glaube, dass sich die Lehrenden bewusst sein sollten, (...) und weil der Zusammenhang zwischen Schreiben und Kreativität unglaublich wichtig ist und gewinnbringend für die Teilnehmer ist, auch, wenn sie das nicht wissen. (...)

Stellenwert des Schreibens (

..Unwilligkeit, Hausaufgabe

Weitere Aufgabenformate n

Stellenwert des Schreibens (

..betätigt sich selbst nicht/ka

- 1 I: Welchen Stellenwert hat das Schreiben – nicht das kreative Schreiben, sondern das Schreiben insgesamt – in deinem Unterricht?
- 2 T3: Nachdem die Einteilung bei uns eine sehr unkonventionelle ist, in Grammatik und Konversation, ist es natürlich so, dass in der Grammatik viel geschrieben wird, aber Grammatikübungen eben. Dass eben irgendwelche Sätze geschrieben werden, aber keine zusammenhängenden Texte. In der Konversation selbst wird fast nicht geschrieben, würde ich sagen, bei mir, weil es eben so ist, dass längere Texte... Das müsste man ihnen fast als Hausübung geben, und Hausübung machen sie nicht. Also wenn schreiben, dann eher nur für kürzere Übungen. Längere Schreibübungen sind eher die Ausnahme.
- 3 I: Und wenn geschrieben wird, was wird dann vorwiegend geschrieben bei dir?
- 4 T3: Dass sie sich entweder Notizen machen oder dass sie Plakate designen müssen z.B. Oder kurze Kommentare zu irgendwas abgeben... Also eher so kürzere Sachen.
- 5 I: Schreiben die Teilnehmer eher im Unterricht, oder eher als Hausaufgabe?
- 6 T3: Im Unterricht. Sie schreiben keine Hausübungen. (...) Ich gebe hin und wieder schon ganz kleine Hausübungen, wenn sie vielleicht irgendwas noch komplettieren müssen, aber Texte als Hausübungen... Weil das wird nicht gemacht, und wenn man davon ausgeht, dass es in der nächsten Stunde da sein muss, ist die Hausübung nicht da, und man kann nicht weitermachen. (...)
- 7 I: Wie viel Raum nimmt das Schreiben im Vergleich zum Sprechen/Lesen/Hören ein?
- 8 T3: Da muss man wieder differenzieren zwischen den zwei verschiedenen Kursen. Im Grammatikunterricht würde ich sicher sagen, also im ersten Kurs... 70 % schreiben, 30 % sprechen. Und umgekehrt, im Konversationskurs... Sicher umgekehrt, 70 % sprechen, 30 % schreiben, wenn nicht 80-20 sogar.
- 9 I: Dann etwas anderes... Schreibst du in deiner Freizeit selbst kreative Texte?
- 10 T3: Nein, weil ich keine Zeit habe. Obwohl ich ein sehr kreativer Mensch bin und mir oft denke, dass ich es gern machen würde. Meine einzigen kreativen Texte sind irgendwie Unterrichtsvorbereitungen. (...)
- 11 I: Hast du früher einmal kreative Texte geschrieben?
- 12 T3: Nein (...), nur in der Schule, obwohl es mir extrem gefallen hat. Wenn

<p>..betätigt sich selbst nicht/ka</p>	<p>13 I: Welche Bedeutung misst du dem kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht grundsätzlich bei?</p> <p>14 T3: Meinst du längere Texte oder...</p> <p>15 I: Können auch kurze kreative Schreibübungen sein. Alles, was irgendwie kreativ und schriftlich ist.</p>
<p>..private Erfahrungen</p>	<p>16 T3: Ich messe prinzipiell dem Kreativen an sich sehr sehr große Bedeutung bei, weil ich selbst ein kreativer Mensch bin und mir immer denke „Okay, wie kann man das interessanter für die anderen machen, wie kann man auch die eigene Kreativität anspornen“, also bei mir hat das einen sehr großen Stellenwert. Ich glaube aber, dass es speziell im DaZ-Unterricht, anhand der Curricula, einen sehr geringen Stellenwert hat. Wenn man sich die Bücher anschaut und sieht, wie standardisiert das ist, kommt, glaube ich, in der Realität dem kreativen Schreiben nur ein geringer Stellenwert zu.</p>
<p>..wenig Relevanz fürs Curr</p> <p>..keine Berücksichtigung ir</p>	<p>17 I: Wie wichtig ist es deiner Meinung nach? Welchen Stellenwert sollte es haben?</p> <p>18 T3: Es sollte einen sehr sehr hohen Stellenwert haben, weil es eben weg von diesen fixen Schablonen ist, die man immer reingedrückt bekommt, so richtig „Ich produziere jetzt einmal was, ich schreibe frei, ich schreibe kreativ“, also es sollte einen höheren Stellenwert haben.</p>
<p>..Förderung der Selbstständ</p>	<p>19 I: Und welchen Stellenwert hat es in <u>deinem</u> Unterricht, das kreative Schreiben?</p> <p>20 T3: Wie gesagt, das Schreiben muss man differenzieren, <u>wenn</u> sie was schreiben, dann ist es meistens nach einem kreativen Input.</p> <p>21 I: Was wird dann zum Beispiel kreativ geschrieben?</p> <p>22 T3: Zum Beispiel, dass sie... Wo du mir das Beispiel auch gegeben hast. Dass sie zu Wörtern eine Geschichte basteln müssen, oder ich habe auch einmal eine Kinderbuchstunde gehabt, wo ich quasi die Bilder von Kinderbüchern gescannt habe, aber den Text rausgegeben habe, und sie haben die Bilder wieder neu sortieren müssen, und dann selbst die Geschichte zu dem bekannten Kinderbuch schreiben müssen. Das war „Ich bin ich“, und dann ist eine andere Geschichte rausgekommen. Also, zu Bildimpulsen arbeiten, oder auch Zeitungsartikel selbst schreiben, zum Beispiel, ich habe es einmal gemacht als Märchen, als Kriminalfall formuliert, als Zeitungsartikel, als Input war dann wieder Hänsel und Gretel da, jedes Mal andere Märchen, Rotkäppchen auch als Zeitungsartikel,</p>
<p>Konkrete Aufgabenformate</p>	

Stellenwert des KS im eigen

..Festigung des Wortschatze

..Förderung der Selbststär

Stellenwert des KS im eigen

Stellenwert des KS im eigen

..Festigung der Grammatik

..Spaß, Motivation

..Gründe, warum kreativ ges

umformulieren als Kriminalfall.

23 I: Kann man sagen, wann kreativ geschrieben wird bei dir? Ist das nach den anderen Fertigkeiten...?

24 T3: Als Input selbst eher selten. Also eher gegen Ende, wenn irgendwas erarbeitet wurde, dann eher am Ende, würde ich sagen.

25 I: Mit was für einer Zielsetzung? Was ist der Hintergedanke dabei, dass ihr es danach macht?

26 T3: Dass sie bei mir das Wissen... Wenn wir zum Beispiel vorher, in den vorhergehenden Schritten irgendwie neue Lexik erarbeitet wurde, dass diese Lexik dann in der Praxis sozusagen verwendet wird und auch von ihnen selbst angewendet wird. Beim kreativen Schreiben haben sie eben nicht mehr diese fixen Schablonen, die sie sonst immer haben. Dass sie das wirklich einmal in der Praxis umsetzen müssen...

27 I: Wie oft macht ihr kreatives Schreiben? Wie oft entstehen kreative Texte in deinem DaZ-Unterricht?

28 T3: Einmal die Woche vielleicht. Je nachdem, was man als kreative Schreibübung sieht. Dreimal die Woche... Jede zweite Stunde. (*lacht*) Je nachdem, was du als Schreibübung siehst. Größere Texte oder so irgendwas.

29 I: Und wie ist das mit so kleineren Dingen, Schreibspielchen?

30 T3: Ja, auch für zwischendurch geht das eigentlich immer, also von dem her... Öfter als größere Texte auf jeden Fall.

31 I: Du hast es eh grad angesprochen, vielleicht nochmal, um das zu konkretisieren, was versprichst du dir insgesamt vom kreativen Schreiben?

32 T3: Dass eben das Gelernte, das eben meistens gesteuert gelernt wird, eben dann ungesteuert sozusagen in der Praxis angewendet wird, also einfach, dass sie das nochmal wiederholen, festigen, und schlussendlich damit wirklich die Struktur erwerben, also nicht nur in diesem geschützten Umfeld wie Schablonen und so weiter und Einsetzübungen, und das erwerben sie dann in der Praxis mit dem kreativen Input, mit dem eigenen Leben irgendwie vermischen und dadurch eben gesichert werden kann, dass sie das wirklich lernen.

33 I: Also bei dir steht beim kreativen Schreiben nicht der Spaß im Vordergrund, sondern tatsächlich das bessere Einprägen von dem, was gelernt wurde.

34 T3: Der Spaß ist extrem wichtig, natürlich, aber ich habe natürlich eine Zielsetzung, die meinen Unterricht betrifft. Mein Unterricht ist dann nicht nur Spaß, sondern in dem Spaß soll sozusagen getarnt irgendwas erworben

werden, ohne, dass sie's merken.

35 I: (...) Welche Arten von Schreibaufgaben fallen dir spontan ein?

Konkrete Aufgabenformate

36 T3: (*lacht*) Spontan... So Sachen, dass man zu Bildimpulsen irgendwelche kreativen Schreibaufgaben macht, man hat halt vier Bilder in einer Bildgeschichte, sowas in die Richtung, oder sie bekommen Bilder, wo sie gar nicht wissen, wie sie eigentlich strukturiert sind, sollen sie erst einmal ordnen und dann die Geschichte schreiben. Oder z.B. so Faltgeschichten, die gibt's natürlich immer, ich habe die letztens gemacht, bei C1 die Konnektoren... Dass ich eben eine Geschichte gehabt habe, so wie eine Faltgeschichte, nur ohne falten... (*lacht*) Sie haben quasi zehn verschiedene Sätze gehabt, und es sind dann meistens nur die Konnektoren dagestanden, ich habe geschrieben „Da fehlt ein Adjektiv, da fehlt ein Substantiv, da fehlt ein ganzer Nebensatz, und sie mussten immer einen Satz ergänzen und dann weitergeben. So haben sie mit den Konnektoren, die sie vorher gelernt haben, eine eigene Geschichte geschrieben. Das ist eine extrem unkreative Gruppe gewesen, eine extrem gelangweilte Gruppe, aber das hat funktioniert. (...)

37 I: Bildimpulse, interessanter Punkt. Was spricht deiner Meinung nach für diese Bildimpulse, warum machst du das so gern?

Konkrete Aufgabenformate

38 T3: Weil man da Vorwissen aktivieren kann, weil die Studierenden und die Schüler eigene Assoziationen aufbauen, das heißt, es wird auf das eigene Wissen zurückgegriffen und sie können dann durch diesen Input wirklich selbst etwas entwickeln, ohne dass ich es vorkaue, weil das Vorwissen eben auch eingebaut wird.

39 I: Du freust dich, wenn sie was Eigenständiges abliefern.

40 T3: Genau.

41 I: Welche Argumente sprechen deiner Meinung nach für den Einsatz des kreativen Schreibens im Unterricht?

..wenig Relevanz fürs Curr

..Förderung der Selbstständ

..Abprüfen von Kenntnisse

42 T3: Dass man eben die selbständige Sprachverwendung stimuliert auch, weil eben durch diese ganzen Testformate und die ganzen Strukturen, die der europäische Referenzrahmen vorgibt, das generell zu kurz kommt. Die Schüler lernen immer, in Schablonen zu denken. Sie lernen halt „Diesen Satz muss ich so und so produzieren“, für die B2-Prüfung Brief schreiben können, Kommentar schreiben können, aber im Prinzip lerne ich immer nur die Schablone, und viel schwieriger ist es dann, selbst was zu produzieren. Also beim kreativen Schreiben bzw. beim Schreiben generell kann man dann wirklich testen, wie diese theoretischen fixierten Strukturen wirklich schon verinnerlicht worden sind von den Studierenden.

43 I: Was, glaubst du, sind die Vorteile für die Schüler, die kreativ schreiben?

..Bezug zu privaten Interes

..Spaß, Motivation

..Spaß am KS

44 T3: Für die Schüler, die selbst irrsinnig kreativ sind, das heißt, sie können ihr Hobby und das Deutschlernen quasi verknüpfen und sie bekommen eigentlich gar nicht mit, wie sie Deutsch lernen, (...) auch dass man zum Beispiel den Spaß am Deutschlernen fördert, dass sie einfach Deutschlernen nicht nur mit Grammatik, mit „muss“ assoziieren, sondern mit „Cool, wir machen da voll die coolen Sachen“. Also auch Aufgabenstellungen, wo sie nicht nur im Deutschunterricht profitieren, sondern auch in anderen Sprachen oder generell, wie Schreiben davon profitiert, dass man das nicht nur im Kontext Deutschunterricht sieht, sondern im generellen Kontext. (...)

45 I: Und welche Argumente sprechen deiner Meinung nach gegen das kreative Schreiben im DaZ-Unterricht?

..Mangel an Vorerfahrung

..Ablehnung durch die T

..Überforderung

46 T3: (...) Es ist natürlich... Wenn man Persönlichkeiten hat, die damit überhaupt nichts anfangen können, die an sich mit dem freien Schreiben nie konfrontiert wurden, zum Beispiel die mit slawischem Hintergrund, die sind dann oft überfordert mit so offenen Aufgabenstellungen. Es sind extrem offene Aufgabenstellungen, mit denen man extrem viel vom Schüler, von der Schülerin verlangt eigentlich. Man greift da auf potenziell vorhandene Kreativität zurück, man greift auf potenziell vorhandenes Vorwissen zurück und auch... Man hofft darauf, dass sie bereits vorher schon mal damit konfrontiert waren mit so Situationen, wo sie wirklich selbst einen Text produzieren mussten, oder selbst kreativ irgendwas produzieren mussten. Und wenn man dann aus Unterrichtstraditionen kommt wie Russland zum Beispiel, wo alles immer vorformatiert ist, und wo man Sachen auswendig lernt, die sitzen dann da und sind komplett überfordert mit der Aufgabenstellung.

47 I: Aber insgesamt sind deine Erfahrungen mit dem kreativen Schreiben eher positiv?

..positiv

..Überforderung

..Mangel an Vorerfahrung

48 T3: Eher positiv, aber wie gesagt... Zum Beispiel das mit den Bilderbüchern. Da hat es Gruppen gegeben, da war das ein Bombenerfolg, aber dann gibt's manche Gruppen, wo das eher nicht funktioniert, weil die dasitzen und denken „Okay, was soll ich jetzt damit machen?“ Weil sie eben mit dem Aufgabenformat sozusagen überfordert sind, wahrscheinlich auch, weil sie selbst nicht viel kreativ schreiben bzw. es nicht gewöhnt sind, dass man im Deutschunterricht was Kreatives schreibt.

49 I: Dann würde ich gerne nach ein paar konkreten Aufgabenformen fragen, ob du sie schon einmal ausprobiert hast und was du davon hältst. Das erste wäre „Kreative Texte anhand vorgegebener Wörter schreiben“. Wie findest du es, wie würdest du es einschätzen, und hast du es schon einmal ausprobiert?

50 T3: Ich finde es interessant, ich habe es noch nicht oft gemacht, konkret

Konkrete Aufgabenformate

..Festigung des Wortschat

was mir einfällt ist A1 (*lacht*), Artikel, da hat es so ein Video gegeben, „How German sounds compared to other languages“, da ist so „Schmetterling“, und das passt... Zufälligerweise passt das mit den Endungen für die Artikel. Und da habe ich ein Arbeitsblatt erstellt mit sieben Wörtern, die da vorkommen, und sie haben mit (...) diesen Wörtern, nachdem die Wörter bekanntgemacht wurden, und nachdem thematisiert wurde „Okay, schaut mal in eure Liste, die ihr habt, das sind eigentlich dieselben Wörter, die unter dieser Artikelregel stehen“, mussten sie diese Wörter nochmal in einer Geschichte verarbeiten. So kann man sicher auch einfach Lexik lernen, weil eben... Ich glaube, das ist aus der Gedächtnisforschung, dass, wenn man sich gewisse Gegenstände merken will, soll man sie in einer Geschichte verarbeiten. (...)

51 I: Eine Fortsetzung zu einem Text schreiben. Was hältst du davon, hast du's schon einmal ausprobiert?

52 T3: Auch ein interessantes Format. Es nimmt halt mehr Zeit in Anspruch. Wie gesagt, bei mir fast nie, weil es eben ein längerer Text ist, und Hausübungen werden nicht gemacht, von dem her... Aber prinzipiell, die Idee an sich ist interessant, weil eben jeder seine eigene Kreativität einsetzen kann und auch ganz unterschiedliche Texte entstehen zum selben Beginn, was für die Lernenden eben dann auch sicher sehr interessant ist, weil sie's vergleichen, weil verschiedene Geschichten dabei sind.

Konkrete Aufgabenformate

53 I: Ein Elfchen oder z.B. ein Haiku schreiben. (...)

Konkrete Aufgabenformate

54 T3: Habe ich noch nie ausprobiert. Aber da finde ich das Risiko sehr groß, dass manche überhaupt nichts damit anfangen können. Also alles, was Richtung Gedichte geht, habe ich noch nie ausprobiert. Weil mir das zu riskant ist, dass vielleicht ein paar dabei sind, die überhaupt nichts damit anfangen können.

..Überforderung

55 I: Lässt sich dieses Risiko, das du da vermutest, irgendwie benennen? Was würde da passieren? Was erwartest du, wenn du das ausprobiert?

56 T3: Leeres Blatt. Dass sie einfach dasitzen, „Was soll ich jetzt machen?“ (...)

57 I: Faltgeschichte?

Konkrete Aufgabenformate

58 T3: Ja, das habe ich schon ein paarmal ausprobiert, ist sehr lustig. Sorgt für allgemeinen Spaß.

59 I: Es geht mehr um den Vergnügungsaspekt.

60 T3: Ja, voll. (*lacht*) Gelernt wird in dem Sinn nichts, aber die Gruppe hat Spaß dabei.

61 I: Bildimpulse haben wir schon gehabt, da hältst du sehr viel davon. Wie ist

das mit Akrosticha oder ABC?

Konkrete Aufgabenformate

62 T3: Zum Beispiel beim Kennenlernen oder so, es ist ein Klassiker, dass man Namen und irgendwie Assoziationen aufschreibt, (...) ansonsten verwende ich's auch eher weniger.

63 I: Was halten deiner Meinung nach die Schüler vom kreativen Schreiben im Unterricht?

..positiv

64 T3: Ganz unterschiedlich, da kommt es wirklich auf die Gruppe an. (...) Es gibt Gruppen, die extrem aktiv sind, extrem auf diese kreativen Sachen anspringen, dann macht man natürlich auch im Unterricht mehr so kreative Sachen, die lieben das dann auch, die wollen dann auch kreative Sachen machen, aber dann gibt es wieder Gruppen, die wollen Zack-zack-zack-Unterricht, da funktioniert das überhaupt nicht. Es ist von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich. Ich glaube, dass das einfach auch mit der Persönlichkeit zusammenhängt, und mit der Lernerfahrung wahrscheinlich auch. (...)

..keine Relevanz im Alltag

65 I: Und je nachdem, wie es ankommt, passt du dann das Volumen an kreativen Texten an?

Stellenwert des KS im eigenen

..Erfolgslebnisse

66 T3: Ja. Ja. Ich passe sicher meinen Unterricht allgemein an die Gruppe an. Und wenn ich sehe, mit dieser Gruppe kann man mehr oder weniger was ausprobieren, dann gibt es sicher mehr kreativen Input auch.

67 I: Und in den Gruppen, in denen das kreative Schreiben nicht so gut funktioniert, warum, glaubst du, blocken die Schüler ab?

..Mangel an Vorerfahrung

..Faulheit

68 T3: Also teilweise... Wenn sie jetzt slawisch, aus Russland oder so kommen, die sind es einfach nicht gewöhnt, für die heißt Unterricht „Ich lerne irgendwas auswendig, ich bekomme fixe Schablonen, ich will mich da jetzt nicht anstrengen und selbst was verfassen. Manchmal ist es auch einfach Faulheit, weil es natürlich viel einfacher ist, wenn ich nach fixen Schablonen arbeite, als einen kreativen Text zu verfassen. Also kreative Texte, und wenn es auch nur kleine kreative Texte sind, verlangen natürlich viel mehr Eigeninitiative und viel mehr geistige Leistung, die die Schüler selbst erbringen. Weil sie nicht mehr so durch den Unterricht geleitet werden wie sonst. Es kommt da sicher auf die Eigeninitiative drauf an, wie sehr die Schüler eigentlich Deutsch lernen wollen.

69 I: Wie oft, denkst du, bzw. wie viel würden die Schüler gerne kreativ schreiben, wenn sie sich's aussuchen könnten?

..positiv

..Faulheit

70 T3: Das ist wieder von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich. Wenn es wirklich eine motivierte Gruppe ist, die würden sicher mindestens einmal die Woche einen längeren kreativen Text gerne schreiben. Aber wenn es eine Gruppe ist, die überhaupt nicht motiviert ist, die sind oft schon zu faul

dafür, dass sie einen Stift in die Hand nehmen. Das sieht man dann in der Klasse, wie sehr wird mitgeschrieben, wenn neue Lexik vorgestellt wird und so weiter, in manchen Gruppen sieht man einfach nur erstaunte Gesichter. (...)

71 I: Super, danke, das waren eigentlich schon die ganzen Fragen. Gibt es aus deiner Sicht was, was zum kreativen Schreiben noch gesagt werden sollte?

..hoher Zeitaufwand

72 T3: Vielleicht aus Sicht der Lehrperson, dass es für die Lehrperson sicher auch anstrengender ist, kreative Schreibübungen zu machen. Man muss die dann kontrollieren, ich gebe den Schülern dann ein Feedback drauf, da sind natürlich so gesteuerte Übungen viel einfacher. Für die Lehrperson ist es sicher ein Mehraufwand, gute Vorbereitung und Nachbereitung.

73 I: Und in deinem konkreten Fall ist es ein Mehraufwand, wenn du es machst?

74 T3: Ja.

75 I: Glaubst du, hält das dann auch andere Lehrer davon ab, das öfter zu machen?

..hoher Zeitaufwand

..Zeitdruck

76 T3: Ja. (...) Am Anfang war ich wirklich extrem motiviert und habe ihnen alle Texte kontrolliert und Texte aufgegeben, aber im Endeffekt, wie die DaF-/DaZ-Realität ist... Unter diesen Arbeitsbedingungen... Man hat die Zeit nicht. Die Arbeitsrealität im DaF-/DaZ-Sektor gibt keine Zeit, um ständig irgendwie viele Schreibübungen zu machen und auch kreative Schreibübungen. Leider.

77 (...)

..positiv

78 T3: Natürlich wird beim kreativen Schreiben oft erwähnt, man soll die Schüler den Text schreiben lassen, und dann nicht kontrollieren, aber in der Praxis ist es eher so, dass die Schüler schon das Feedback haben wollen, weil sonst die Frage kommt „Ja warum habe ich den Text eigentlich geschrieben?“ Weil sonst sagen sie „Ja, okay, jetzt haben wir den Text geschrieben, aber wieso, wenn es der Lehrer nicht kontrolliert?“ Die Theorie dahinter ist natürlich schön und gut, dass jeder Schüler für sich das schreibt, und blablabla, aber in der Praxis ist die Kontrolle gewünscht.

79 I: Danke.

Stellenwert des Schreibens (

Stellenwert des Schreibens (

Weitere Aufgabenformaten

..Schwierigkeiten der TN

- 1 I: Welchen Stellenwert hat das Schreiben – nicht das kreative Schreiben im Speziellen, sondern das Schreiben allgemein – in deinem Unterricht?
- 2 T4: Zählt dazu auch Abschreiben?
- 3 I: Im Prinzip schon.
- 4 T4: Dann hat es einen hohen Stellenwert. (*lacht*) Ich muss ständig was an die Tafel schreiben, alles, was ausgefüllt werden muss in Lehrwerken... Ich habe nur A1-Kurse, da muss ich immer vorschreiben. Ich würde sagen, so gegen Ende des A1-Kurses, dass ich dann hin und wieder was nicht an die Tafel schreibe. Also Abschreiben hat einen großen Stellenwert, Schreiben als Fertigkeit allgemein, würde ich sagen, im A1-Kurs eher einen nicht so hohen. Von zehn Punkten würde ich dem drei geben.
- 5 I: Und wie oft beschäftigt ihr euch mit der Fertigkeit Schreiben im Unterricht?
- 6 T4: Also genau in dieser Dimension, von zehn Punkten drei. (...) Ich arbeite stark mit dem Lehrwerk, und da müssen ja manchmal nicht nur Worte eingefüllt werden, sondern auch mal mehr was geschrieben werden. Und nach dem Lehrwerk... In Wochenstunden kann ich das nicht ausdrücken. Ich würde sagen, im Höchsthfall ein Drittel.
- 7 I: Und was wird dann vorwiegend geschrieben, wenn geschrieben wird?
- 8 T4: Übungen zu dem, was wir grade gelernt haben. Z.B. gab's diese Verbindung beim Thema Freizeit, laufen gehen, oder joggen, im Park... Oder später Sehenswürdigkeiten ansehen, Feste feiern, mit festen Verbindungen z.B.
- 9 I: Produziert ihr auch Texte?
- 10 T4: Texte? Nö, ganz sicher nicht. Also das, was ich mit denen mache... In drei Monaten drei-, viermal.
- 11 I: Im Sinne von Briefeschreiben, z.B.
- 12 T4: Ja, aber dann muss ich den vorschreiben. Also doch, stimmt, einen haben die doch geschrieben. Eine Entschuldigung schreiben, ein E-Mail schreiben, doch, stimmt. Und dann hab ich das korrigiert. Ja, sowas müssen die auch machen. (...) Und eine Postkarte.
- 13 I: Das habt ihr gemacht im A1-Kurs. Hast du auch schon einmal auf einem anderen Niveau unterrichtet?
- 14 T4: Nö, nicht richtig. Vertreten mal. B1.
- 15 I: Also relativ wenige Texte, weil es ein A1-Kurs ist.

..betätigt sich selbst nicht/ka

16 T4: Ja.

17 I: Schreibst du in deiner Freizeit selbst kreative Texte?

18 T4: Nee. Jetzt schreibe ich an meiner MA-Arbeit, ich finde das schon sehr herausfordernd und nicht un kreativ. Aber richtig kreativ ist das natürlich nicht.

19 I: Welche Bedeutung misst du dem kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht grundsätzlich bei?

..Spaß, Motivation

..Effektivität

20 T4: Ich glaube, wenn man als Deutsch-Lehrende ein bisschen erfahrener ist und mutig geworden ist, sich gegen die Gruppe... dieses Lehrwerksorientierte zu behaupten, wenn man diesen Mut hat, dann haben alle viel mehr davon. Es macht viel mehr Spaß und die Lernenden lernen mehr, es gibt einen größeren Effekt, wenn man auch mal kreatives Schreiben macht. Aber das ist halt so. Bei A1, da klammern sie sich an das Buch, haben Angst vor der Prüfung, und die Prüfung müssen sie auch ablegen in einer gewissen Zeit, also innerhalb eines Jahres müssen die A2 schaffen. Und da ist eine Angst da. Aber wenn man selbstbewusst ist als Trainerin, dann kann man sich da behaupten. Und ich würde jetzt sagen, nach meinem dritten Kurs (...), und ich würde sagen, jetzt könnte ich ein bisschen selbstbewusster kreatives Schreiben machen. Und du hast ja von [Name entfernt] gehört, die macht das gar nicht. Warum? Weil sie neu ist in dem Bereich. Ich glaube, das hat mit dem Selbstbewusstsein der Lehrenden zu tun.

21 I: Und du hast gemeint, in deinem Kurs hast du schon versucht, kreativ zu schreiben?

22 T4: Ich habe es nicht versucht, das klappt. Hat Spaß gemacht.

23 I: Was habt ihr da gemacht?

Konkrete Aufgabenformate

24 T4: Wir haben einmal... Ich weiß nicht, wie man das nennt, diese Bilder ohne Worte, eine Bildergeschichte, in der Reihenfolge... Einfach eine A4-Seite, mit sechs, sieben Bildern, ich kenne das aus der Volksschule von meinem Sohn. (...) Und da mussten die rechts daneben einfach die Dialoge schreiben. Und dann gab's verschiedene Varianten, von „Der Mann sagt der Frau...“ ...

25 I: Gab's da auch ein Ziel hinter dieser Übung, irgendwas, was du mit ihnen trainieren wolltest?

26 T4: Ja, natürlich. (...) Das war eine Imperativ-Übung. Dann hatte ich einen Text, das war ein kurdisches Gedicht, auf Deutsch übersetzt, (...) dann war die grammatikalische Aufgabe, unbestimmte Artikel zu unterstreichen, männlich, weiblich, sächlich, und dann mussten die Zahlwörter geübt werden, da mussten sie die Strophen zählen und rechts daneben

hinschreiben, und dann (...) prüfen, ob sie den Sinn verstanden haben. Sie mussten dann das Wort „Rose“ ... Es ging um einen Rosenverkäufer, der gerne sein Herz gegen eine Rose tauschen würde, weil sein Herz so traurig ist. (...) Und dann habe ich gefragt, womit kann man das Wort „Rose“ austauschen, und da meinten die, Liebe, Freude. Und (...) eine Geschichte zu Ende erzählen. Und dann gab's Gruppen, und die Männergruppe... Es war sehr lustig, die Männergruppe hat die alle sterben lassen. Da hat der Mann erst die Frau umgebracht, dann sich selbst. Dann war die Frauengruppe, und die hat ein Happy-End gemacht. Die heiraten und kriegen Kinder. Und dann war eine gemischte Gruppe, und die hat dann nur die Frau töten lassen, der Mann tötet die Frau.

27 I: Das war eine Geschichte, die zu Ende erzählt wurde.

28 T4: Genau. Das waren einfach nur drei, vier Zeilen.

29 I: Und alle diese Übungen hast du auf A1-Niveau gemacht?

30 T4: Ja.

31 I: Hat es gut funktioniert?

32 T4: Ja. Und gestern habe ich eine Geschichte gemacht, da ging es immer „Durch die Liebe wird das Kupfer zu Gold. Durch die Liebe wird das Bittere süß. Durch die Liebe... Und dann immer diese Gegenteile. Dann hab ich die weiterschreiben lassen, genauso: Durch die Liebe... Und habe dann ein paar Gegenteile an die Tafel geschrieben. Natürlich ist das erst mal immer ein Hindernis. (...)

33 I: Und welche Erfahrungen hast du insgesamt gemacht mit diesen kreativen Übungen? Hat es gut funktioniert, oder war es schwierig?

34 T4: Warte mal, das wollte ich noch sagen. Das ist immer diese Hölle, die man am Anfang hat, dass man nichts versteht. Und dann muss man da aber selbst... Man muss da nicht irgendwie ausflippen, das fällt mir so schwer, dass ich da nicht ungeduldig werde... (...) Dann habe ich ein Beispiel an die Tafel geschrieben, so für Gegenteile. Und eine hat das wunderschön gemacht... (...)

35 I: Und wie waren deine Erfahrungen insgesamt, mit dem kreativen Schreiben? Positiv? Negativ?

36 T4: Total positiv, aber verzögert, weil es so viel Arbeit, Informationsleistungsarbeit davor ist, weil die irgendwie Angst haben vor der Schrift und vor dem Schreiben. Die einen. Und die anderen, die gut sind im Schriftlichen, mündlich, die haben Angst vor Ideen. Irgendwie ist da immer die Angst da vor dem Papier, vor der Idee, vor der Schrift, und das muss überwunden werden. Und deshalb sage ich, man muss da mutig sein, als Lehrerin, das zu überwinden, und nicht zu sagen „Ist mir zu viel Arbeit,

..Angst vor dem Schreiber

Stellenwert des KS im eigen

..Erfolgslebnisse

diese Motivationsarbeit... Es ist ein bisschen mehr Informationsarbeit, Überwindungsarbeit, aber ich finde, das lohnt, (...) macht Spaß... dieses Unerwartete. Man kennt ja nur seine Idee und seine eigene Perspektive. Und dann kommen aber von verschiedenen Gruppen oder verschiedenen Leuten so unerwartete, unberechenbare, wunderschöne Sachen.

37 I: Welche Arten von kreativen Schreibaufgaben fallen dir spontan noch ein?

Konkrete Aufgabenformate

38 T4: Also... Sonst wüsste ich keine, nur die, die ich eh schon gemacht habe. Bildgeschichte, Geschichte zu Ende schreiben (...)

39 I: Welche Argumente sprechen deiner Meinung nach für einen Einsatz des kreativen Schreibens im Unterricht? Warum sollte man das machen?

..Spaß, Motivation

40 T4: Weil... Diese Anfangshürden, wenn die einmal überwunden sind... Und die sind nicht überwunden nach ein-, zwei-, dreimal. Dann muss man das öfter machen. Aber wenn sie überwunden sind, dann haben die auch Spaß. Und dann erkennen die Teilnehmer auch diese Befriedigung, diese Lust und Freude, und dann auch der Wert an dem Produkt. Die Freude beim Produzieren, kreativ zu sein, und die Freude, wenn die Lehrerin kommt, sagt „Wow, super, das ist ja unglaublich, die Idee.“ Ich glaube, man muss die einfach hinführen, und das kann man nicht mit ein-, zwei-, dreimal schaffen, man muss das immer wieder machen, um diese Anfangsängste überwinden zu helfen.

41 I: Denkst du, es lohnt sich, diese Motivationsarbeit zu leisten?

42 T4: Ja, weil es einfach Spaß macht, sich kreativ... (...) auch den Deutscheffekt, dass du einfach nach Ausdrücken suchst, was du nicht kannst, da musst du auch erst mal draufkommen, erst, wenn du sie suchst, weißt du, dass du suchen kannst. Ich finde das auf jeden Fall... Es macht einfach Spaß. Es ist einfach lustig.

43 I: Welche Argumente sprechen deiner Meinung nach gegen das kreative Schreiben im Unterricht?

..Gründe, warum nicht kre.

..Gründe, warum kreativ g

44 T4: (...) Wenn jemand überhaupt nicht... Wie jetzt meine... Ich habe zwei Teilnehmer, die in der Erstsprache nicht alphabetisiert wurden. Da könnte man sagen, ja lass es mal lieber bleiben. Aber ich finde... Die haben auch Ideen. Auch, wenn du nicht alphabetisiert bist, hast du Ideen. Dann drückst du sie halt anders aus, dann sagst du sie mir, und ich schreibe sie dir auf. Wegen den beiden jetzt die ganze Gruppe nicht... Nö, ich würde mal sagen, lass trotzdem machen. Also was dagegen spricht, ist einfach nur... der Lehrende. Vonseiten der Teilnehmer spricht nichts dagegen. Der Lehrende muss einfach das machen, was ihm gefällt. Wenn der Lehrende gerne Lieder macht, dann soll der das machen. Warum? Weil er das bestimmt anders rüberbringt als jemand, der gerne schreibt oder gerne Musik macht.

Stellenwert des KS im eigen

Konkrete Aufgabenformate

Lehrende haben ihre Präferenzen und... Immer natürlich im Zusammenhang mit den Vorlieben der Gruppe. (...)

45 I: Dann habe ich ein paar konkrete Aufgabenformen, wo ich fragen wollte, wie du die einschätzt, und ob du sie schon ausprobiert hast... Einen Text anhand bestimmter vorgegebener Wörter schreiben. Hast du das schon einmal probiert?

46 T4: Nein.

Konkrete Aufgabenformate

47 I: Eine Fortsetzung zu einem Text schreiben.

48 T4: Ja.

Konkrete Aufgabenformate

49 I: Welche Erfahrungen hast du damit gemacht? Hältst du es für gut?

50 T4: Ja, das ist total spitze. Drei Gruppen, die Männergruppe, die gemischte Gruppe, die Frauengruppe. Total gesellschaftstypische, stereotype Widerspiegelungen. Nein, das war für mich so. Und es hat Spaß gemacht. Die Ergebnisse waren für mich interessant, das Arbeiten war angenehm...

Konkrete Aufgabenformate

51 I: Hast du damit ein spezielles Ziel verfolgt oder ist die Unterhaltung im Vordergrund gestanden?

Konkrete Aufgabenformate

52 T4: Nö. Da ging's nur darum, zu sehen, dass die die Geschichte verstanden haben. Das perfektiert [sic] das Ende.

53 I: Hast du schon mal versucht, mit den Teilnehmern ein Elfchen oder Haiku zu schreiben? (...)

54 T4: Nee.

Konkrete Aufgabenformate

55 I: Eine Faltgeschichte?

56 T4: (...) Nein, auch noch nicht.

57 I: Einen Text zu einem Bild schreiben.

58 T4: Ja.

59 I: Was hältst du davon?

Konkrete Aufgabenformate

60 T4: Sehr gut. Total... Die Variationen einiger Dialoge. (...) Sehr gut.

61 I: Steht da für dich der Spaß an der Beschäftigung mit Sprache im Vordergrund, oder vor welchem Hintergrund machst du solche Aufgaben?

62 T4: Diese Bildergeschichte... Da ging es um den Imperativ.

63 I: Ein Akrostichon, ein ABC schreiben.

Konkrete Aufgabenformate

64 T4: (...) Nein, das haben wir noch nie gemacht. Ich kenne es aus den

		Lehrwerken, aber wir haben es noch nie gemacht.
	65	I: Was halten deiner Ansicht nach die Schüler vom kreativen Schreiben im Unterricht?
..positiv	}	66 T4: Ich glaube, die genießen das schon auch. Auch wenn sie sich so dagegen wehren am Anfang, wie sie sich sonst nicht wehren würden, wenn wir eine Lehrwerkslektion machen würden. Aber am Ende sind sie schon stolz, glaube ich, wenn sie das Produkt sehen.
..negativ		
..Wert des Eigenen		
	67	I: Wie haben sie sich gewehrt?
..Überforderung	}	68 T4: Die sagen „Wir können das nicht“. (...)
	69	I: Warum, denkst du? Warum sagen die das?
..negativ	}	70 T4: Also bei der Bildergeschichte z.B. nicht so. Aber gestern halt... Aber so ein bisschen Widerstand ist immer da.
..Angst vor dem Schreiben	}	71 I: Aber warum?
	72	T4: Wie gesagt, ich glaube, das ist mit der Angst, auch, weil sie es nicht gewohnt sind, was zu produzieren. Angst vor der Schriftlichkeit oder vor... Die einen sagen „Nö, ich hab keine Idee.“
	73	I: Und wenn sie sagen, dass sie nicht wollen, beeinflusst das dann deine Entscheidungen, ob geschrieben wird? Wie oft geschrieben wird?
Stellenwert des KS im eig	}	74 T4: Naja, eigentlich nicht. Weil ich damit rechne, dass erst mal eine Hürde kommt. Ich erwarte das, wenn ich etwas zum Schreiben mitnehme oder vorbereite, dass da erst mal die Hürde ist, dass die da Angst vor haben, „Ich kann das nicht. Ich will das nicht.“ Aber oft ist das nicht so. Gestern war das z.B. so, mit diesem drei Sätze weiterschreiben, „Durch die Liebe“, das für die viel schwieriger als mit dieser Bildergeschichte. Oder die Geschichte zu Ende zu schreiben.
..Angst vor dem Schreiber		
..Überforderung		
..kein Interesse		
	75	I: Kannst du vielleicht noch irgendwelche Faktoren identifizieren, wovor sie konkret Angst haben, wenn sie schreiben?
	76	T4: <i>(schweigt)</i>
	77	I: Fürchten sie sich vor deinem Urteil?
	78	T4: Naja... Ja, vielleicht. Daran habe ich nie gedacht. (...) Eigentlich war das ja nur gestern so, dass sie gesagt haben, „Nö, ich versteh das nicht“. (...) So ein großer Widerstand ist nicht. Ich glaube, es kommt immer darauf an, wie eindeutig der Auftrag formuliert wurde.
	79	I: Wie oft, denkst du, würden die Schüler kreativ schreiben, wenn sie es sich selbst aussuchen könnten?

..Mangel an Vorerfahrung

80 T4: Von meiner Gruppe kann ich 100%ig sagen, vielleicht zehnmal, höchstens einmal... Diktate ja, sofort, lieben sie. Vielleicht liegt das aber auch an der Kultur, weiß ich nicht. Dass die einfach eher die instruktionsgewohnte Kultur sind, in Syrien... In meiner Gruppe sind Syrer und zwei Afghanen.

81 I: Also auch Angst vor dieser neuen Selbstständigkeit.

82 T4: Vielleicht, ja.

83 I: Danke. Gibt es noch was Interessantes, was du über das kreative Schreiben im DaZ-Unterricht sagen willst?

84 T4: Nein, das war alles.

85 I: Dann herzlichen Dank.

86 T4: Bitte, sehr gerne.

..Beitrag zur Alphabetisierung

Weitere Aufgabenformate

Weitere Aufgabenformate

Weitere Aufgabenformate

Stellenwert des Schreibens

- 1 I: Welchen Stellenwert hat das Schreiben in deinem Unterricht? Und zwar nicht das kreative Schreiben im Speziellen, sondern ganz allgemein.
- 2 T5: In meinem aktuellen Unterricht hat das einen recht hohen Stellenwert, weil ich eine Basisbildungsgruppe habe, wir haben im Oktober begonnen als fortgeschrittener Alphabetisierungskurs, sprich, die Teilnehmerinnen kannten die Buchstaben, aber noch keine... Sonderbuchstaben. Sie hatten noch Schwierigkeiten beim Schreiben. Das ist besser geworden, aber es ist teilweise immer noch holprig, könnte man sagen, und dementsprechend schreiben wir recht viel, ganz unterschiedlich.
- 3 I: Was schreibt ihr da?
- 4 T5: Wir schreiben manchmal Diktate, wir schreiben in unterschiedlichen Formen auch Partnerdiktate oder sowas. Wir schreiben... Vielleicht kennst du dich da aus, ich glaube, es ist didaktisch total unmodern, aber meine Schüler lieben es, an die Tafel zu kommen und irgendwas an die Tafel zu schreiben, was ich oder die Klasse ihnen diktiere. Ich habe da am Anfang nicht so drauf gepocht, aber sie sind da ganz motiviert immer. Das machen wir manchmal, dass einer nach vorne kommt, und einen Satz schreibt und ich lasse das dann auch immer die Gruppe machen, also ich sage also bis zum Ende eigentlich gar nichts oder sage nur „Einen Fehler gibt es noch, wer findet ihn?“ oder sowas, das ist so ein Gruppending. Wir schreiben manchmal Paralleltexte, wir hatten gerade das Thema Verkehrsmittel usw., und dann habe ich ihnen z.B. einen kurzen Text vorgelesen, hab den selbst geschrieben, „Ich wohne im dritten Bezirk, ich fahre mit der Straßenbahnlinie 71, dann steige ich um“ usw., also mein Weg zur Schule, und dann haben sie das jeder für sich nochmal geschrieben, und ... das ist schon eine Herausforderung. Weil man ja auch die Abstraktionsebene wechseln muss.
- 5 I: Schreibt ihr auch herkömmliche Textsorten, von Briefen über E-Mails...?
- 6 T5: Wir tasten uns langsam heran, wir haben mal Whatsapp-Nachrichten geschrieben. Und Brief... Noch nicht, wir haben einen Brief gelesen, beim Thema Leseverständnis, aber es ist A 1.2 und wir haben nur sechs Wochen, und sie machen jetzt bei A 1 nicht die ÖSD-Prüfung, aber sie sollten trotzdem das alles kennen usw., also ich muss mit den Briefen jetzt mal anfangen. Aber sowas ist schon noch herausfordernd.
- 7 I: Wie viel Raum nimmt das Schreiben im Vergleich zum Lesen, Hören, Sprechen ein?
- 8 T5: Schwer zu sagen. Ich glaube, es ist weniger als Lesen, aber sicher mehr als Hören. Sprechen ist, glaube ich, auch mehr als Schreiben, aber ja...
- 9 I: Wo wird vor allem geschrieben? Im Unterricht, oder als Hausaufgabe?

..betätigt sich selbst nicht/ka

..betätigt sich selbst kreativ

Einschätzung der Bedeutu  
..hohes Aktivierungspoten

..Schwierigkeiten der TN

Konkrete Aufgabenformate

10 T5: Hauptsächlich im Unterricht, Hausübung ist... Also es haben halt nicht alle den optimalen Arbeitsplatz zuhause, viele sind auch noch im Flüchtlingsheim oder so. Und was bei solchen Basisbildungsgruppen halt auch immer das Problem ist, dass sie die Aufgaben alleine gar nicht lösen können. Es wird besser jetzt langsam, jetzt haben sie viele Aufgabentypen schon kennengelernt, und es wird besser, aber ich kann ihnen nicht einfach irgendwas geben. Es muss irgendwas sein wo ich weiß, das kennen sie schon. D.h. für zuhause gebe ich ihnen eher Sachen mit Leseverstehen oder mit Vokabeln oder so, und Schreiben ist mehr im Unterricht.

11 I: Ganz was anderes, schreibst du in deiner Freizeit selbst kreative Texte?

12 T5: Wenig, aber ich habe es schon mal gemacht.

13 I: Was z.B.? Kurzgeschichten?

14 T5: Ja, Kurzgeschichten.

15 I: Welche Bedeutung misst du dem kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht grundsätzlich bei? Wie wichtig sollte das sein?

16 T5: Ich finde, es sollte sehr wichtig sein... Genauso wie... Ich glaube, den Begriff gibt es gar nicht, wie sagt man, „kreatives Sprechen“? In dem Sinne, dass man eben nicht darüber spricht „Was isst du zum Frühstück?“, sondern, dass man zu irgendeinem Bild oder so eine Geschichte anfängt zu spinnen. Ich finde das sehr aktivierend beim Fremdsprachenlernen und... Ich merke das selber, ich lerne auch immer wieder mal Sprachen, und dann kommt man so rein, dann gibt es irgendwas Spannendes zu erzählen oder aufzuschreiben, deshalb finde ich es eigentlich sehr wichtig.

17 I: Welchen Stellenwert hat das kreative Schreiben in deinem Unterricht?

18 T5: Das passt nicht ganz zu dem, was ich vorher gesagt habe, also ich muss dazusagen, in der jetzigen Gruppe ist es wirklich schwierig wegen der Alphabetisierungsgeschichte... Und nicht nur Alphabetisierung... Die Leute waren zwischen null und fünf Jahren in der Schule, d.h., die meisten können in ihren Erstsprachen schreiben, aber nicht wie ein voll alphabetisierter Erwachsener, und kennen dann oft die Sachen, die man in der Schule macht, irgendwelche Textsorten oder so, das kennen die häufig nicht so gut... Was ich mit der Gruppe mal gemacht habe, war, dass wir zu einem Bild eine Geschichte erzählt haben und dann so stellvertretendes Schreiben. Sie haben es mir gesagt, miteinander, und ich habe es aufgeschrieben.

19 I: Im Alphabetisierungskurs, d.h., die können noch gar nicht so gut schreiben.

20 T5: Inzwischen ist es besser, und es ist auch innerhalb der Gruppe recht heterogen. Ich habe einige, die... Wir hatten jetzt grade so ein Diktat mit

„Wie fahre ich zur Schule“ und so, und da hat einer bis auf „Schottentor“ alles richtig geschrieben. Und dann gibt es andere, die schreiben Wörter, die wir seit einem halben Jahr lernen, noch falsch. Also das ist ganz...

21 I: Welches Niveau hat die Gruppe beim Sprechen z.B.? Ist das A1?

22 T5: Ja, offiziell sind wir A1.2. Aber ich habe früher... Bevor ich hier angefangen habe zu arbeiten, habe ich auch an der Volkshochschule unterrichtet, in so Abendkursen für Erwachsene, und da habe ich schon ab und zu so kreative Sachen...

23 I: Und welches Niveau war das dann?

24 T5: Da hatte ich alles eigentlich. Längere Zeit B1, A2...

25 I: Und welche Arten von kreativen Texten, falls du dich noch erinnerst, hast du auf B1 geschrieben? Wie wichtig war das kreative Schreiben da?

26 T5: Die eine Sache ist ja immer, wie wichtig man es findet, und die andere Sache dann, was sind diese ganzen Vorgaben, welche Prüfungen muss man bestehen und so... Also ich finde, es ist oft nicht so viel Zeit, also wenn ich weiß, ich habe jetzt 16 Termine, und dann müssen sie die komplette B1-Grammatik können, aber ich hab mal mit ihnen gemacht, ich hab so Story Cubes, kennst du die? (...) Das sind Würfel, und statt Zahlen haben die Symbole. Damit kannst du Geschichten würfeln. Also z.B. ich fange an, und ich würfle ein Symbol, und da ist eine Sonne drauf, und dann sage ich „Es war einmal...“ und muss mir irgendwas einfallen lassen, und dann würfelt man mit diesen Symbolen weiter, das kann man mündlich machen, oder ich habe einmal jeder Gruppe ein Set gegeben, und dann haben sie das aufgeschrieben (...). Da hatten wir mal Thema Märchen. Und da war auch, ich habe das gesehen bei dem, was du mir geschickt hast, aus so Wörtern was schreiben, und da war das dann auch... Da gab es verschiedene Farben, es gab z.B. Zettelchen mit verschiedenen Bösewichten, Hexe, Riese, keine Ahnung, dann Adjektive, und dann gab es noch zwei Sachen. Und sie sollten aus jeder Kategorie ein, zwei Zettelchen ziehen und damit dann ein Märchen schreiben.

27 I: Schön. Wie bist du auf diese Methode gekommen?

28 T5: Wir haben Märchen gelesen, und dann war für mich irgendwie klar, dass es cool wäre, wenn sie auch eines selber schreiben, und habe mir aber dann gedacht, wenn ich jetzt einfach sage: „Los, schreibt jetzt mal“, dass dann doch nicht für alle so... Ich wollte ihnen gerne irgendeinen Anschluss geben, und ich bin mir nicht ganz sicher, aber ich glaube, es gibt vom Goethe-Institut so ein größeres PDF mit ganz viel Material zu Märchen und ich glaube, da war auch sowas drin, dass man sich verschiedene Wörter würfelt oder so und daraus dann ein Märchen schreibt und ich habe es

..Prüfungsdruck

..Zeitdruck

Konkrete Aufgabenformate

dann abgewandelt, ich habe dann meine eigenen Begriffe genommen.

29 I: Jetzt mal ganz unabhängig von deinem aktuellen Unterricht, welche Arten von kreativen Schreibaufgaben fallen dir spontan noch ein?

30 T5: Man könnte Gedichte selber schreiben oder auch nach einer Vorgabe vielleicht, wenn man vorher was gelesen hat, dann natürlich etwas zu Ende schreiben, dann könnte man... Was ich ganz gerne mache, ist z.B. eine Person ausgestalten, dass ich ein Foto mitbringe, und dann frage ich sie „Dieser Mann auf dem Foto, wie heißt der?“ Dann nehme ich alles, was aus der Gruppe kommt, wir gestalten sein komplettes Leben, und dann kann man daran voll weiterarbeiten damit, dass er eine Postkarte schreibt, dass er über Whatsapp schreibt, ist das kreatives Schreiben? (...) Dass er auf facebook schreibt, man muss ja mit der Zeit gehen. Dass er einen facebook-Status postet am Abend oder so. (...) So Sachen gehen, glaube ich, ganz gut.

31 I: Welche Argumente sprechen deiner Meinung nach für einen Einsatz des kreativen Schreibens im Unterricht?

32 T5: Es regt die Fantasie an, und dass es vielleicht nicht alle, aber doch einige Leute interessiert, und sie dann irgendwie... Also so ist das bei mir, mich packt das dann so, ich habe eine Idee, ich will jetzt ein Märchen schreiben, und ich habe eine Idee, und dann würde ich jetzt, wenn es eine Fremdsprache ist, sagen „Ok, jetzt schau ich das Wort nach, und dann kommt man so rein irgendwie, und ich finde diese normalen Textaufgaben, die es in Büchern gibt, so „Beschreiben Sie Ihr typisches Frühstück“, in so einem ganz klar abgesteckten Rahmen, aus dem du nicht rauskommst, und arbeitest genau mit den Vokabeln, die du eh schon kennst... Genau. Es gibt sicher noch mehr Sachen, die dafür sprechen, aber...

33 I: Also für dich geht es vor allem um den Spaß an der Sprache beim kreativen Schreiben.

34 T5: Genau. Das wäre so das Erste, was mir einfällt.

35 I: Welche Argumente sprechen gegen das kreative Schreiben im DaZ-Unterricht? In Theorie und Praxis.

36 T5: Das wären für mich eher so Rahmenbedingungs-Gründe. Dass ich eben bei den meisten, fast allen Kursen, die ich bis jetzt in Wien hatte, schon weiß, die müssen am Ende eine Prüfung bestehen, sei es ÖSD, sei es etwas Internes, oder die komplette Grammatik muss bis dahin sitzen, und dass dann einfach nicht genug Zeit ist, und manchmal auch... Da gibt es so Teilnehmer, es kommt darauf an, aus welchen Lehr- und Lerntraditionen sie kommen, aber... Die dann so sind „Wir wollen Grammatik, und wollen ein Buch haben“, und die bei so Aktivitäten, die man vielleicht als Spiel bezeichnen könnte, oder eben als so was Kreatives, die dann protestieren

Konkrete Aufgabenformate

..Aktivierung/Involvement de

..Spaß, Motivation

Rahmenbedingungen (t

..schlechte Rahmenbedi

..Prüfungsdruck

..Zeitdruck

..hoher Zeitaufwand

..Mangel an Vorerf

..Ablehnung durch die TN

..keine Relevanz im Alltag

und sagen „Wir sind doch nicht hier, um Märchen zu schreiben“.

37 I: Warst du schon mal mit so einer Situation konfrontiert?

38 T5: Beim Schreiben nicht, aber bei so Spielen hatte ich das ein-, zweimal.

39 I: Und wenn ihr was Kreatives schreibt und die Teilnehmer sind dagegen, würdest du dann deinen Unterricht neu ausrichten?

Stellenwert des KS im eigen

40 T5: In dem Moment würde ich versuchen, das durchzusetzen, aus Autoritätsgründen, aber wenn das dann so Erwachsene sind, dann würde ich erklären, wenn das so Grammatikfreaks sind, dann können wir danach die Nebensätze analysieren, die wir schreiben. Aber wenn ich merke, die mögen das überhaupt nicht, würde ich es nicht nochmal machen. Aber in dem Moment würde ich es versuchen.

41 I: Dann diese ganz konkreten Aufgabenformate, die ich dir geschickt habe, da wollte ich fragen, ob du die schon mal ausprobiert hast, und was du davon hältst. Z.B. kreative Texte anhand bestimmter vorgegebener Wörter schreiben. Schon mal ausprobiert?

Konkrete Aufgabenformate

42 T5: Genau, das war das mit dem Märchen z.B.

43 I: Wie findest du's?

Konkrete Aufgabenformate

44 T5: Das war ganz gut. Da sind echt schöne Märchen entstanden, und ich glaube... Ich habe die Teilnehmer nicht direkt gefragt, aber ich glaube, das war für sie voll die Hilfe. Man muss jetzt nicht irgendwas schreiben, sondern man hat konkrete Anhaltspunkte, an denen man sich orientieren kann. Trotzdem aber sehr offen, natürlich. Das ist eine ganz coole Sache.

45 I: Eine Fortsetzung zu einem Text schreiben.

46 T5: Da muss ich jetzt überlegen, ob ich das schon mal gemacht habe. Ich kann's dir nicht versprechen. Ich glaube schon.

47 I: Aber wie findest du's? Würdest du es machen?

Konkrete Aufgabenformate

48 T5: Ja, finde ich auch gut. Weil ich finde es dann ganz spannend, zu sehen... Man hat irgendwas gelesen, und dann... Wie schreiben es die einzelnen Gruppen und die einzelnen Teilnehmer weiter, und da kommen auch ganz verschiedene Sachen raus.

49 I: Wenn du es machen würdest, würdest du damit irgendein Ziel verfolgen?

..Effektivität, Förderlichkeit

Konkrete Aufgabenformat

..Festigung des Wortschat

50 T5: Ziel... Schreibkompetenz fördern, und vielleicht dieses... Dass man vorher etwas gelesen hat, und dann diese Kompetenz, dass man sich daraus Elemente, Chunks, mitnimmt, und die weiterverarbeitet.

51 I: Hast du schon einmal ein Elfchen oder Haiku geschrieben? So

vorstrukturierte Gedichte.

52 T5: Ja, mit Obst.

53 I: Hat es gut funktioniert?

Konkrete Aufgabenformate

54 T5: Ja, schon. Es war nicht so spektakulär, aber da war was mit Obst (...), und mit Jahreszeiten haben wir das dann auch gemacht.

55 I: Eine Faltgeschichte schreiben.

Konkrete Aufgabenformate

56 T5: Das haben wir gemacht, aber nicht so, wie das in deinem Dokument war. Das war sehr lustig... Immer abwechselnd ein Satz und ein Bild. Z.B. ich schreibe einen Satz, dann kriegst du das Papier, und das, was du da liest, musst du zeichnen. Dann knickst du es um und die nächste Person kriegt nur das Bild, und muss dazu einen Satz schreiben. (...) Das ist eher zur Erheiterung. Ich hab das mal gemacht am letzten Tag von A1, als Abschlussspiel, und das war voll nett. (...)

57 I: Einen Text zu einem Bild schreiben.

Konkrete Aufgabenformate

58 T5: Ich mach viel mit Bildern, aber dann eher mündlich. Ich hab mal (...) Bildergeschichten ordnen lassen und dann haben sie das geschrieben.

59 I: Welche Erfahrungen hast du damit gemacht, wie findest du es?

..positiv

Konkrete Aufgabenformate

60 T5: Ich finde es auch gut. Ich finde es spannend, dass die Teilnehmer oft den Anspruch haben... Falsch oder richtig. Sie wollen ein Feedback haben, und ich finde, gerade bei Bildergeschichten kann man sie auch mal anders ordnen, als es auf der Vorlage war, und... Ich finde, so, wie bei den vorgegebenen Wörtern, dass es anregt, etwas zu produzieren.

61 I: Ein Akrostichon oder ABC schreiben.

Konkrete Aufgabenformate

62 T5: Nicht so zu einem Thema. Ich habe es irgendwann mal in der ersten Kurseinheit gemacht, mit dem Namen. Dass man zum Namen was schreibt.

63 I: Als Kennenlernspiel.

64 T5: Genau. Oder dass sie zu zweit... Und sich dann gegenseitig erklären müssen. (...)

65 I: Dann interessiert mich, was die Schüler deiner Meinung nach vom kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht halten.

66 T5: Meine aktuellen?

67 I: Deine aktuellen, und allgemein.

..positiv

68 T5: Meine aktuellen... Also die ehemaligen, wenn das B1-Kurse waren, denen hat das schon getaugt. Ich weiß nicht, ob sie sich da groß Gedanken

..merkbarer Lernfortschritt

gemacht haben, inwiefern das mit dem Deutschlernen zusammenhängt, aber... Bei den jetzigen... Das klingt vielleicht ein bisschen böse, aber die nehmen fast alles an, was man ihnen gibt. Aus meiner Stammgruppe habe ich noch nie gehört „Was ist das, warum machen wir das, das ist voll langweilig“ oder so. Die sind sehr... Die nehmen alles an, was kommt. Wir haben mal Paralleltexte geschrieben... Sie sehen da einen Wert, weil sie wissen, dass sie mit dem Schreiben Schwierigkeiten haben. Und da ist es ihnen, glaube ich, egal, ob wir Wörter abschreiben, oder irgendwas zu einem Bild schreiben oder so, Hauptsache, wir schreiben.

69 I: Du denkst, das wird genauso angenommen wie alle anderen Aktivitäten im Unterricht.

70 T5: Bis jetzt ja. (...)

71 I: Wie oft, denkst du, würden die Schüler gerne kreativ schreiben, wenn sie es sich aussuchen könnten?

..Überforderung

72 T5: Das ist schwer zu sagen. So richtig kreativ, dass jeder einfach alleine schreibt, zu einem Bild oder einem Impuls oder irgendwie, das würden sie im Moment noch nicht gerne oft machen, weil sie da noch sehr unsicher sind, aber sowas, dass wir z.B. alle zusammen was schreiben, oder dass sie es mir mündlich sagen, und ich schreibe es auf, solche Sachen machen schon Spaß.

..schöne Gruppenerfahrung

..Spaß am KS

73 I: Also ist es meistens schriftlich-mündlich, das kreative Schreiben, bzw. in der Gruppe dann.

Konkrete Aufgabenformate

74 T5: Genau. Ich hab's mal gemacht und es hat voll gut funktioniert. So Paralleltexte, wir haben einen Text gelesen über... Frühling, glaube ich, und dann habe ich bestimmte Stellen gelöscht, und jeder Gruppe das gegeben und gesagt: „Okay, ihr schreibt über den Sommer, ihr über den Herbst“, und... der kreative Teil war jetzt nicht so groß, es waren hauptsächlich einzelne Wörter... So Sachen waren am Anfang sehr schwierig, dass sie jetzt plötzlich etwas anderes in die Lücke schreiben sollen, als da vorher stand, und... das hat dann recht gut funktioniert.

75 I: Wenn sie das alleine machen müssten, einen kreativen Text schreiben, wären sie nicht mehr so begeistert.

76 T5: Weiß nicht, kann sein, dass es sie oft packen würde, aber ich glaube, es würde ihre Unsicherheit vielleicht noch weiter verstärken.

77 I: Aufgrund ihres niedrigen Sprachniveaus.

78 T5: Genau. Ich merke das schon bei Diktaten, obwohl ich die gar nicht böse... Ich streiche ihnen immer nur an, was wichtig ist, ich probiere da eher, einen positiven Zugang zu haben, und hab ihnen auch erklärt, das ist für euch, damit ihr seht, welche Wörter ihr noch üben müsst, aber ich

..negativ

merke schon, dass sie dann ein bisschen Stress bekommen, und... wenn man sagen würde, „Schreibt einen Text über dieses Bild“, dann würden sie, glaube ich, ... merken, sie müssen sehr viel fragen, „Wie schreibt man das Wort“ ... und so, ich glaube, das würde ihnen nicht so viel Spaß machen.

- 79 I: Was, denkst du, sollte man zum kreativen Schreiben noch sagen, ganz allgemein, worüber habe ich nicht gesprochen?
- 80 T5: Also ein Punkt, den ich spannend finde, und der mir so ein bisschen in meinem Wissen fehlt, ist „Wie arbeite ich dann weiter mit kreativen Texten?“ Weil, wenn mir jetzt jemand den Text gibt..., ich kann ihn... auf der Grammatikebene und so natürlich korrigieren und dann zurückgeben, aber irgendwie finde ich das fad und doch wieder vielleicht defizitorientiert, also ich wüsste gerne, wie kann man damit gescheit weiterarbeiten, dass z.B. die Leute das selber noch ein paarmal überarbeiten und welche Werkzeuge bräuchten sie dazu. Da habe ich das Gefühl, ich habe einige Ausbildungen, Fortbildungen usw. gemacht, und... es gibt viel zum Sprechen, viel zum Lesen, viel zum Hören, und Schreiben ist so ein bisschen außen vor.
- 81 I: Und wenn du irgendwelche konkreten Ansätze hättest, wie du damit weiterarbeiten könntest, würdest du es dann öfter einsetzen?
- 82 T5: Käme wahrscheinlich noch auf andere Rahmenbedingungen an, aber ja, das kann ich mir gut vorstellen.
- 83 I: Vielen herzlichen Dank.

..Schreiben als Teil der Prüft

- 1 I: Welchen Stellenwert hat das Schreiben – ganz allgemein – in Ihrem Unterricht?
- 2 T6: Da muss man jetzt zwei Positionen berücksichtigen. Wenn ich jetzt einen normalen Sprachkurs habe, ohne Prüfungsvorbereitung, hat das Schreiben einen geringeren Teil an Bedeutung, wenn ich aber auf die ÖSD- oder ÖF-Prüfungen die Leute vorbereite, dann muss ich natürlich diese Schreibkompetenzen fördern. Was bei mir beim Schreiben zusätzlich dazukommt, dadurch, dass ich eine Germanistik-Ausbildung habe, und das Lehramt für Deutsch, dass ich ja auch in der Regelschule bin und in der Regelschule unterrichtet habe, sehr großen Wert auf Schreiben gelegt habe, auch auf kreatives Schreiben. Reizwortgeschichten usw. Und ich versuche das einzubauen, indem ich ein E-Mail schreiben muss, und Argumentationsketten, da bleibt die Kreativität natürlich ein bisschen hinten, weil da muss man Tatsachen schreiben. Wenn ich aber Schilderungen einbaue, oder irgendwelche Erlebnisberichte in einem Brief, dann lasse ich die Möglichkeit, dass sie schreiben.
- 3 I: In den Kursen, die nicht prüfungsvorbereitend sind, ist der Stellenwert geringer?
- 4 T6: Ich glaube, dass es geringer ist, weil es für die meisten Menschen das größte Problem ist. Es gibt ja sehr viele, die noch nicht geschickt alphabetisiert sind, oder sie haben eine andere Schrift, das heißt, sie müssen, wenn sie nicht Englisch können, einmal die Schrift lernen. Dann sind sie beschäftigt mit der Alphabetisierung in unserer Schrift, und da haben sie dann natürlich nicht den Kopf, die Motivation, zu schreiben. Andererseits, diejenigen, die schon mit intellektuellem Niveau gekommen sind, haben die große Motivation, zu schreiben. Und das wundert mich, dass Männer immer mehr das Bedürfnis haben, lange Texte zu schreiben. (...) In meiner Gruppe bin ich ganz überrascht, dass die so „Wow, jetzt kann ich das schreiben, das ist toll.“
- 5 I: Kann man das sagen, wie oft in Ihrem Unterricht ungefähr geschrieben wird?
- 6 T6: Wenn ich jetzt Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag von neun bis zwölf hier diesen Intensivkurs habe, dann ist in jeder Einheit, also an jedem Tag, ein Punkt mit Schreiben. Wir haben ja Leseverstehen, Sprachbausteine, also Grammatik, Hören, Sprechen, Schreiben. Und wenn ich den Unterricht abwechslungsreich gestalten möchte, muss ich natürlich auch das Schreiben einbauen. Schreiben natürlich, A1, Ausfüllen von Formularen, damit sie endlich einmal verstehen, was das heißt, bis zu C1, wenn es darum geht, eine Präsentation schriftlich festzulegen, irgendein Produkt, wo natürlich die Kreativität gegeben ist.
- 7 I: Unabhängig davon, ob es kreativ ist oder nicht, welche Arten von Texten

Stellenwert des Schreibens (

..Vielseitigkeit des Schreiber

werden vorwiegend geschrieben?

Weitere Aufgabenformate n

8 T6: Vorwiegend, wenn wir jetzt von A1 sprechen, dann werden Formulare ausgefüllt, dann müssen sie auf jeder Stufe bis zu B2 ein E-Mail schreiben, ein persönliches E-Mail, in vier Punkten beantworten, z.B. was sie erlebt haben im Sprachkurs, bis B1 auch, da haben wir dann aber schon die Höflichkeitsform, also das offizielle oder halboffizielle E-Mail, und dann bei B2 müssen sie ein Beschwerde-E-Mail schreiben, schon im Präteritum, per Sie, wo sie dann konkret argumentieren müssen, sie beschwerten sich über irgendeine Sache, und wollen dann eine Refundierung des Betrages oder einen Gutschein haben, das ist dann schon in Richtung Schriftverkehr, und dann bei C1 sind die richtigen philosophischen Erörterungen, und ein E-Mail, wo sie sich entschuldigen müssen, dass sie bei sechs Punkten etwas nicht beachtet haben, was für ihre berufliche Karriere wichtig ist. Und das wird natürlich immer länger, von 30 Wörtern bei A1 bis 250 bei C1.

Weitere Aufgabenformate n

9 I: Wie viel Raum nimmt das Schreiben im Vergleich zum Lesen, Hören, Sprechen ungefähr ein?

Stellenwert des Schreibens (

10 T6: Ich versuche das zu vierteln. Das Sprechen hat eine große Möglichkeit, die Grammatik musst du natürlich einbauen, weil das sind die Verkehrsregeln des Schreibens und des Sprechens, die Orthographie hört man nicht, aber natürlich sieht man sie, das muss ich auch dazugeben. Ich versuche natürlich, dem Schreiben einen großen Raum einzuräumen, weil die Menschen ja dann auch, wenn sie an der Universität sind, oder wenn sie beruflich etwas machen, die grundlegenden Formulare bzw. die grundlegenden E-Mails richtig schreiben müssen. Richtig schreiben im Sinne, dass der Empfänger versteht, was der Sender meint. Und wenn sie dann selber Bachelor-Arbeiten schreiben, dann brauchen sie den Stil, mit hochwertigen Verben, mit verschiedenen Satzkonstruktionen, mit (...) keiner Wortwiederholung, und mit dem persönlichen Stil, um das Abstrakte... Wenn ich einen A1-Kurs habe, und beginne mit Nomen, dann kommen die Leute langsam drauf, dass es nicht nur konkrete Dinge gibt, sondern auch abstrakte, und das ist ja dann gerade bei C1 das Wesentliche, dass sie versuchen, ihre abstrakten Gedankenvorgänge so zu verbalisieren, dass der Leser es versteht, und das ist mir sehr wichtig.

..Praxisrelevanz

11 I: Findet das (...) Schreiben eher im Unterricht oder eher zuhause statt?

12 T6: Sie bekommen über das Wochenende, jetzt ist langes Wochenende, einen langen Text, und im Unterricht auch Texte, aber kürzer, weil ich darauf Wert lege, dass sie nicht am Handy oder im Wörterbuch nachschauen, weil erstens bringt das nichts, weil es eh verboten ist, in den niedrigeren Niveaus, und zweitens sie gar nicht die Zeit haben, wenn sie dauernd nachschauen, nicht die eigenen Ressourcen des Gehirns dem Schreiben opfern. Das mache ich im Unterricht genauso, dass ich einmal sehe, was machen sie zuhause, schreiben sie ab, oder sind sie am

Computer, und wenn ich einen längeren Text habe, dann machen sie das übers lange Wochenende.

13 I: Zwischendurch eine ganz andere Frage. Schreiben Sie in Ihrer Freizeit selbst kreative Texte?

..betätigt sich selbst kreativ

14 T6: Ich habe gestern z.B. einem Enkelkind zum Geburtstag selbst einen Text geschrieben, und ich liebe die Sprache, ich liebe das Schreiben. Und ich liebe Schilderungen. Und ich versuche, kristallklar zu verbalisieren, wenn ich irgendwelche Diskussionsthemen versuche schriftlich so stichwortartig das vorzubereiten, und da möchte ich die kristallklare Sprache haben. Ich liebe Schilderungen von emotionalen Zuständen, und es aufs Papier zu bringen, dass die anderen Menschen mich verstehen, und die kristallklare Argumentation, wenn es um logische Dinge geht. (...)

15 I: Welche Bedeutung messen Sie dem kreativen Schreiben im DaZ-Unterricht grundsätzlich bei?

16 T6: Es hat zu wenig Zeit. Die Menschen haben zu wenig Zeit, dass sie wirklich kreativ schreiben, weil sie mit dem nicht-kreativen Feld des Schreibens viel mehr belastet sind.

17 I: Wie wichtig, denken Sie, sollte es sein?

18 T6: Natürlich.

19 I: Warum, meinen Sie, sollte es wichtiger sein?

..Förderung der Selbstständ

20 T6: (...) Weil ich beim Schreiben selber merke, weil ich eine emotionale, soziale Situation zu beschreiben, kann nur mit einer eigenen, persönlichen Kreativität einhergehen, weil ich dann nicht diese vorgefertigten, idiomatischen Wendungen des Büroschriftverkehrs habe. Ich muss meine Seele und mein Gehirn versuchen, in die Richtung zu bringen, eigene schöpferische Versionen zu finden, die ich dann so aufs Papier bringe, dass es für den anderen Menschen auch ein schönes Erlebnis ist. So wird das sein.

21 I: Und welche Rolle spielt das kreative Schreiben in Ihrem Unterricht in der Praxis?

Stellenwert des KS im eig

22 T6: Manchmal probiere ich schon auf niedrigeren Niveaus, Reizwortgeschichten zu machen. Wenn die Leute z.B. ein bisschen was von der Syntax können, dass ich ihnen sage, sie sollen mir fünf Nomen sagen oder fünf Verben, und sollen dann eine Fantasiegeschichte über das schreiben. Oder, was ich auch mache, das ist nicht Schreiben, das ist Sprechen, die Wortschlange, d.h., das ist ein Sprachspiel, wo einer mit einem Wort beginnt, der andere muss das wiederholen, und muss dann einen Satz oder einen Text bilden. Das ist natürlich auch kreativ, meistens kommt irgendwas Lustiges, was Blödes, aber grammatikalisch richtig und

Konkrete Aufgabenformat

kreativ raus. Und das könnte man natürlich auch schriftlich machen. (...)

23 I: Diese kreativen Schreibübungen im Unterricht, verfolgen Sie damit ein konkretes, z.B. grammatikalisches Ziel, oder geht es da eher um den Spaß an der Sprache?

..Festigung der Grammatik

24 T6: Man kann das nicht trennen. Man kann das nicht trennen. Weil wenn ich jetzt z.B. Spaß an der Sprache haben möchte, und z.B. auch Witze oder Reime sind natürlich auch kreative Dinge, aber da ist immer die Bedingung die Grammatik. Daher lege ich es nicht von der Orthographie, weil manche schreiben nur klein... Meine Gruppe nicht, aber von den Dichtern oder so, aber wenn du die grammatikalischen Strukturen nicht einhältst, dann kannst du das oft gar nicht vermitteln, was du vermitteln möchtest. Wenn Fliegen hinter Fliegen fliegen, fliegen Fliegen Fliegen nach. Das ist ein Wortspiel. (...) Das ist auch was Kreatives, und da zeige ich den Leuten, dass dieses Lustige nur dann funktioniert, wenn ich die grammatikalischen Regeln, also Strukturen, einhalte.

..Festigung der Grammatik

25 I: Also bei Ihnen geht es immer um beides beim kreativen Schreiben. Grammatik, und die Freude an der Sprache.

26 T6: Ja. Das kann man nicht trennen.

27 I: Welche Arten von kreativen Schreibaufgaben fallen Ihnen spontan ein?

Konkrete Aufgabenformate

28 T6: Was ich jetzt schon gesagt habe, diese langen Sätze, Onkel Fritz sitzt in der Badewanne, die Reizwortgeschichte. Z.B. „Wenn ein Regentropfen erzählt“, auch auf höheren Niveaus, funktioniert das ganz gut, dann, wenn ich eine Schilderung einer Situation habe. Wenn ich mir das dann aber umdrehe, im Konjunktiv 2 vorstelle, wie wäre es, wenn? Mit sämtlichen emotionalen, sozialen Aspekten, ist auch eine kreative Geschichte. Wenn ich eine Präsentation abfasse auf hohem Niveau, (...) Sprache ist Manipulation, den Menschen manipulieren möchte, das Produkt zu kaufen oder diese Situation zu verstehen, dann brauche ich auch eine kreative, manipulative Textsorte, z.B.

29 I: Dann wollte ich Sie fragen, welche Argumente Ihrer Meinung nach für einen kreativen Einsatz des Schreibens im DaZ-Unterricht sprechen.

..Schreibängste abbauen

30 T6: Die Angst vor dem Schreiben verlieren, dass man keine Schreibblockade hat. Und da ist es natürlich auch wichtig, dass man ihnen sagt, okay, Grammatik und Orthographie ist wichtig, aber zuerst einmal die Blockade zu vermeiden, indem man sagt, schreibt einmal, was ihr meint, und anschließend besprechen wir dann, wie man das dann richtig in Grammatik und Orthographie umgestalten könnte, und Schreiben ist befreiend. Schreiben ist befreiend in vielen Situationen, wenn man Sorgen hat, wenn man Freude hat, dann sagt man oft, „Schreib dir das auf, überschlafe es, lies es noch einmal durch“, und dann ist es auch eine Art

..Spaß, Motivation

von Feedback, oder eine andere Sichtweise möglich, für eigene individuelle Probleme oder Lösungen zu finden.

31 I: Was spricht Ihrer Meinung nach gegen den Einsatz des kreativen Schreibens im DaZ-Unterricht?

..schlechte Rahmenbeding  
Rahmenbedingungen (bet

32 T6: Dass sehr viele junge Kursleiter (...) so unter Druck stehen, dass sie, glaube ich, gar nicht die Möglichkeit haben, das einzubauen im Unterricht. Zuerst müssen sie einmal schauen, wenn ich 17 syrische Jugendliche habe, die müssen einmal lernen, 15 ist die Teilungszahl, meistens hat man mehr, dass sie einmal dem Unterricht so folgen können, wie es möglich ist, dass sie überhaupt eine Unterrichts-Alltagssituation einmal aushalten. Es ist wahnsinnig laut, wenn ich eine A1-Gruppe habe, dass die das einmal lernen, eine gewisse positive Disziplin zu haben, dass sie was lernen können. Und wenn da so eine junge Kursleiterin kommt, die tragen sie raus. Die werden mit Bananen bestochen, „Du bekommst eine Banane, wenn du ruhig bist“, und lauter solche Sachen, da gibt es ganz schlimme Situationen, da haben sie dann bestimmt nicht den Kopf, kreativ zu schreiben. Ich glaube, die disziplinären Umstände, und dann, wenn du noch nie A1 unterrichtet hast, das ist Knochenarbeit. Dann bleibt das auf der Strecke.

Rahmenbedingungen (bet  
..schlechte Rahmenbeding

33 I: Gibt es irgendwelche Faktoren in Ihrem Unterricht, die dazu führen können, dass weniger geschrieben wird?

..zu geringe Anwesenheit de

34 T6: Wenn weniger Leute da sind, dann kann ich weniger schreiben, wenn sie z.B., heute sind so viele krank, dann werde ich das natürlich an dem Tag nicht machen, sondern ich werde das dann machen, wenn mehr da sind, weil wir arbeiten am... Die Texte werden in der Gruppe vorgelesen. Und jeder versucht, wenn irgendeine stilistische Unklarheit ist, versucht jeder, eine Idee zu geben, das könntest du so schreiben, das könntest du so schreiben. Ich versuche sehr viel in der Gruppe zu arbeiten. Wenn aber wenige da sind, bringt das nichts.

35 I: Dann möchte ich mich nach ein paar ganz konkreten Aufgabenformen erkundigen, ich möchte fragen, ob Sie das schon einmal eingesetzt haben, und was Sie davon halten. Das wäre z.B. kreative Texte anhand bestimmter vorgegebener Wörter schreiben.

36 T6: Das ist so wie die Reizwortgeschichte. Das kann man natürlich auch mit einem Wort machen. Da kann man was ganz Lustiges machen, wenn du nur die Wortfamilie streichen musst, also, was dann alles mit dem zusammenhängt, kann ganz was Lustiges oder auch ganz was Chaotisches rauskommen, das ist ja auch kreativ.

37 I: Wann setzen Sie das z.B. ein?

38 T6: Manchmal ergibt sich das so, dass ich eine Ad-hoc-Idee habe, und das

muss ich unbedingt umsetzen, ohne, dass ich das so geplant habe.  
Gelegenheitsunterricht, so heißt das.

39 I: Zweiter Punkt wäre „Eine Fortsetzung zu einem Text schreiben“.

40 T6: Ja, ja. Das ist genauso wie Anlesen, zum Lesen verlocken. (...) Es wird was vorgelesen und dann „Ihr lest das jetzt selber weiter“, weil ihr seid ja jetzt spannend drauf. Und genauso geht das, ich verwende auch Deutschbücher, die keine DaF-/DaZ-Bücher sind, sondern richtige Schulbücher, da sind so Teile drinnen, fürs kreative Schreiben, „Deutschstunde“, z.B., und dann sage ich „So, und wie könnte das jetzt ausgehen?“ Oder das Anti-Märchen. Damals, wie ich studiert habe, waren diese politischen Geschichten natürlich sehr modern, nicht „Der Wolf und die sieben Geißlein“, sondern „Die sieben Wölfe und die böse Geiß“. Das Umdrehen. Dieses bewusste Umdrehen.

41 I: Dritter Punkt wäre „Ein Elfchen oder ein Haiku schreiben“.

42 T6: Ein was?

43 I: Ein Haiku. So vorstrukturierte Gedichte.

44 T6: Das passt natürlich wieder mit „Wenn Läufer hinter Läufern laufen“. Das würde auch zu dem passen. (...)

45 I: Eine Falt- oder Ziehharmonikageschichte schreiben. (...)

46 T6: Das ist „Onkel Fritz sitzt in der Badewanne“, das ist die Falterei.

47 I: Wann machen Sie das?

48 T6: Das habe ich auch schon gemacht. Ich mache auch Stadt-Land, manchmal.

49 I: Zwischendurch zur Auflockerung, oder...?

50 T6: Die Sprachspiele, wenn ich merke, die Leute sind müde, oder ich habe wieder so eine Idee, wo ich mir denke „Ha, das könnte ich machen.“ Oder, weil ich da jetzt gerade so eine Zeichnung sehe, das habe ich auch schon gemacht, dass ich ihnen ein Bild gegeben habe, und sie haben müssen über dieses Bild eine Geschichte schreiben.

51 I: Genau. Das ist der nächste Punkt, einen Text zu einem Bild schreiben.

52 T6: Ja, ja.

53 I: Dann hätte ich da noch eines, ein Akrostichon oder ABC schreiben.

54 T6: Ja, kenne ich auch.

55 I: Wann haben Sie das z.B. eingesetzt?

Konkrete Aufgabenformate

Konkrete Aufgabenformate

Konkrete Aufgabenformate

Konkrete Aufgabenformate

56 T6: Das habe ich z.B. bei A2, wenn sie z.B. schon... Das passt ja auch zum Thema Stadt-Land. (...) Ich kann ja z.B. Speisen, ich kann Alltagsgegenstände nehmen. Ich kann Computer-Teile nehmen. Ich kann Musikstücke, ich kann Gefühle... Das alles nehmen. Ich sage ihnen aber auch, dass sie das, z.B. die Wortschlange, in ihrer Muttersprache spielen können. Ich spiele mit ihnen Memory, aber sie müssen die ganzen Dinge auf Deutsch erklären. Ich mache immer Memory, wenn sehr viele Attribute dabei sind. Müssen sie auf Deutsch. Und der Hammer bei A1 ist UNO. Wo sie die Zahlen eben erklären müssen und sprechen, nur auf Deutsch. Das auch. Normale Gesellschaftsspiele baue ich ein.

57 I: Was halten Ihrer Meinung nach die Schüler vom kreativen Schreiben im Unterricht?

..positiv

58 T6: Wenn man ihnen das so geschmackvoll und frei bringt, und sie sehen, es kommt trotzdem was raus, dann gefällt es ihnen.

59 I: Also Ihre Erfahrungen damit sind positiv.

..positiv

60 T6: Positiv, ja. Ich kann mir nicht vorstellen, dass da was Negatives sein kann. Weil wenn... Die Klasse ist das Echo des Lehrers. Wenn die sooo (*fallende Intonation*) reagieren, dann macht er es falsch. Wenn Sie so machen, lustig... Ich kann sie alleine lassen, ohne dass sie einen Blödsinn machen, auch, wenn alle 17 da sind. Aber das ist natürlich Erfahrungssache. Ich habe mit 20 begonnen, zu unterrichten, im tiefsten Erdberg, und habe 16-jährige Schüler gehabt in meiner Klasse, und da ist es drum gegangen, tragen die mich raus, oder kann ich sie motivieren? Dann habe ich selber vier Kinder bekommen, der [Name entfernt] fragt immer, warum ich weiß, was er macht, sage ich „Du, wenn du vier Kinder hast, dann weißt du, was sich abspielt. Ich brauche da gar nicht viel hinschauen.“ Aber ich bin nicht der Wauwau, ich bin ein Teil der Gruppe. Natürlich bin ich diejenige, die eben die Verantwortung hat für das Geschehen, aber ich bin ein Teil, und ich lerne genauso durch das wieder etwas dazu, das ist schön. Die Dialektik des Lebens.

61 I: Wenn es sich die Schüler aussuchen könnten, was denken Sie, wie oft würden die Schüler von sich aus kreatives Schreiben machen?

..positiv

62 T6: Naja, wenn sie mich fragen, z.B., „Darf ich was schreiben, und – ich bin mit ihnen per du – schaust du das dann auch an – sage ich ja, gebt mir alles“. Sie kommen mit Formularen, sie kommen mit irgendwelchen Geschichten, sie kommen mit Sachen, die sie so schreiben und bringen mir das, wo Teile dabei auch sind, die eben kreativ sind, und nicht irgendwie diese kommunikative Angemessenheit eines offiziellen E-Mails haben.

63 I: Das waren von meiner Seite eigentlich schon alle Fragen, jetzt wollte ich noch fragen, was aus Ihrer Sicht noch wichtig ist, dass man zum kreativen

Schreiben sagt. Was noch gesagt gehört.

Stellenwert des KS im eigen  
...Angst vor dem Schreiben

64 T6: (...) Die Leute verlocken. Das ist ja das, was ich vorhin schon gesagt habe, dass sie keine... Manche Schüler haben die Schreibhemmung, aus irgendwelchen Gründen, oder weil sie sich wichtig machen wollen oder eine Krise haben, dass sie einfach sehen, dass Schreiben ein ganz ein natürlicher Kommunikationsprozess ist, der für den Menschen eine Bereicherung bringt, ohne, dass es eine negative Beurteilung dafür geben muss. Hat man einfach die Freude an der Freude, die Freude am kreativen Schreiben, und wenn es nur ein paar Zeilen auf einer Serviette sind oder sonst irgendetwas. Also, das Positive fördern.

Stellenwert des KS im eigen

65 I: Vielen, vielen Dank dafür.

66 T6: Hat mir selber Spaß gemacht.