

Herausgeber der Reihe

Gabriele Cwik

ist Schulin in der Schulaufsicht der Stadt Essen und
zuständig für Grundschulen.

Dr. Klaus Metzger

Schulamtsdirektor, ist Fachlicher Leiter des Staatlichen Schulamtes
Aichach-Friedberg in Schwaben/Bayern.

Ingrid Böttcher (Hrsg.)

Kreatives Schreiben

Die Herausgeberin dieses Bandes

Dr. Ingrid Böttcher lehrte am Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft
der RWTH Aachen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kreatives Schreiben, Schreibdidaktik
und Schreibforschung.

Die Autorinnen

Theresa Ackva
Carmen Berend
Prof. Dr. Gabriele Kniffka
Monika Kuchenwald
Carolin Speckgens
Dr. Karin Vach

Kreatives Schreiben bei Deutsch als Zweitsprache – die Chancen nutzen

Gabriele Kniffka

In städtischen Ballungsräumen sind Grundschulklassen häufig geprägt durch die hohe sprachliche und kulturelle Diversität ihrer Schülerschaft. In manchen Stadtvierteln beträgt der Anteil der Grundschul Kinder, die eine andere Erst-/Muttersprache als Deutsch sprechen, ca. 40 %, an einzelnen Grundschulen kann er auch deutlich höher sein. Für die Stadt Köln wird z. B. der Anteil der ausländischen Grundschüler für das Jahr 2008/09 mit insgesamt 21,7 % angegeben, für Köln-Kalk mit 37 % (vgl. Kölner Statistische Nachrichten 1/2010, 154–156). Die Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch kann von Kind zu Kind stark variieren: Viele der Grundschüler mit Migrationshintergrund sind in Deutschland geboren, sie haben einen deutschen Kindergarten besucht und können sich mühelos an Alltagsgesprächen auf Deutsch beteiligen. Manche Kinder verfügten unmittelbar vor Schuleintritt über unzureichende Deutschkenntnisse, und sie haben an vorschulischen Sprachfördermaßnahmen teilgenommen. Wieder andere sind erst kurz vor dem Eintritt in die Schule mit ihren Familien nach Deutschland eingewandert und sprechen so gut wie gar kein Deutsch (so genannte „Seiteneinsteiger“). Kinder, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sprechen, sitzen normalerweise gemeinsam mit muttersprachlich deutschen Kindern in Regelklassen – und sind diesen gegenüber in gewisser Weise benachteiligt: Sie erwerben die Zweitsprache Deutsch, während sie gleichzeitig gefordert sind, *durch* diese Sprache zu lernen.

Diese Situation stellt für Lehrer eine gewisse Herausforderung dar, sind sie doch für den Lernerfolg aller Kinder verantwortlich: Der Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen verlangt zuweilen eine andere Unterrichtsplanung und eine andere Qualität der Unterrichtsführung. Generell gilt, dass nicht nur fachliche Inhalte vermittelt werden müssen, sondern dass gleichzeitig die Sprachkompetenz der Schüler, für die Deutsch Zweitsprache ist, erweitert werden muss, damit sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können. Auch Unterrichtsreihen und -projekte, in denen kreatives Schreiben im Mittelpunkt steht, bedürfen u. U. eines speziellen Zuschnitts, damit Zweitsprachenlernende angemessen berücksichtigt werden.

Problemaufriss: Sprachliche Voraussetzungen

Bei Zweitsprachlernern, die erst im Alter von etwa vier bis fünf Jahren mit der deutschen Sprache in Berührung gekommen sind, ist damit zu rechnen,

dass sie, vor allem zu Beginn der Grundschulzeit, in Teilbereichen des Deutschen, etwa im Wortschatz oder in der Grammatik, noch Rückstände haben. Neueren Untersuchungen zufolge (TRACY 2008) werden Aussprache, Syntax (Verbstellung), Verbflexion und Wortschatz relativ leicht erworben. Viele Kinder bringen aus dem Kindergarten bereits entsprechende Sprachkenntnisse mit. Sehr viel schwerer tun sich Lernende bei der Erschließung der grammatischen Teilbereiche Kasus, Genus und Numerus sowie beim Erwerb unregelmäßiger Verben und von Präpositionen. Dass die Artikel und Flexionsendungen so große Schwierigkeiten bereiten, liegt zum einen daran, dass sie im Deutschen nicht eindeutig sind. In einer Wortform sind Numerus, Kasus und Genus amalgamiert. Es kommt hinzu, dass es sich dabei um unbetonte Einheiten handelt, die in der gesprochenen Sprache häufig genug reduziert oder ganz weggelassen werden. Das heißt, sie werden von Lernenden in mündlich konstituierten Erwerbskontexten nicht oder nicht ausreichend wahrgenommen. Wenn der Erwerb dieser Strukturen gefördert werden soll, dann muss die Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese Formen gelenkt werden, und zwar über die Konfrontation mit Schrift. In geschriebenen Texten sind die Formen sichtbar, hier bieten sich im Rahmen von kreativen Schreibarrangements also gute Möglichkeiten der Spracharbeit.

Nachfolgend sind zwei Texte von Grundschulkindern gegeben (SCHEWK 2009, 11, 14), die Deutsch als Zweitsprache lernen. Sie illustrieren, über welche Kompetenzen die Kinder zu Beginn des vierten Schuljahres verfügen. Beide Kinder sind in Deutschland geboren und besuchen seit dem 1. Schuljahr eine deutsche Grundschule.

Der Text von Görkem entstand auf der Grundlage von „Reizwörtern“. Die Kinder waren gefordert, mit den Wörtern *schwimmen*, *König* und *Katze* eine Geschichte zu verfassen. Der Schüler Görkem schreibt motiviert und illustriert seinen Text mit einem Bild, das den Sachverhalt darstellt.

Der König der laufenden Krone

An einen schönen tag stand der König auf. Auf einmal kam aus der Krone. Beine heraus und er rand weg. Der König sagte stop er rand ima Noch. Seine katze rand hinter her. Aber war nicht schnell genug. Er rand zurück. von Görkem

Bei dem Text von Edwin handelt es sich um einen Brief, den der Schüler Edwin an seinen studentischen Förderlehrer geschrieben hat, nachdem das Thema *Briefe schreiben* im Förderunterricht behandelt worden war.

Köln, 26.09.08

Liebe(r) Sebasthan,

Liebe(r) Sebasthan wigetz dier was hast du in den Herbstferien gemacht hates du spaß was hast du gemmacht. was willst du in den Herbstferien machen. Wast du drausen hast du fußball hast du mit deine freunde gespielt. Wast du ins kino mit deine freune oder aleine hast du gelest. Wast du am pc.

Ciao. Sebahstian

Edvin

Die Texte machen deutlich, dass die beiden Schüler die Verbstellung des Deutschen beherrschen. Die Verbflexion ist ebenfalls weitgehend korrekt. Auch Merkmale der angestrebten Textsorten (Märchen, persönlicher Brief) sind realisiert. Abweichungen zeigen sich – abgesehen von der Orthografie – im Kasusgebrauch, bei Präpositionen und bei der Flexion unregelmäßiger Verben.

Görkems Text ist recht kurz, die Erzählung ist nicht detailliert ausgeführt. Das mag damit zusammenhängen, dass die Sprachkompetenz von Görkem noch nicht so weit ausgebildet ist, dass er das, was er auf Deutsch ausdrücken möchte, ausdrücken kann. Möglicherweise reicht sein Wortschatz für diese Aufgabe (noch) nicht aus. Er illustriert seine Geschichte durch eine Zeichnung. Edvin hingegen verwendet in seinem Brief überwiegend allgemeine, bedeutungsarme Verben (*machen, sein*). Er setzt Standardformeln ein (*Liebe(r) S.; wigetz dier*) und spricht Themen an, die an seinen Alltag anknüpfen (mit Freunden spielen, Fußball spielen, ...).

Ein eingeschränkter Wortschatz ist für DaZ-Lernende, auch für in Deutschland geborene, nicht außergewöhnlich, im Gegenteil. Insbesondere jüngere Lerner/Schulanfänger haben, im Vergleich zu ihren muttersprachlich deutschen Mitschülern, häufig Lücken im verfügbaren deutschen Wortschatz. Eine Ursache für diesen Umstand liegt darin, dass Kinder, die zweisprachig aufwachsen, meist über domänenspezifische Wortschätze verfügen. Das heißt, dass in bestimmten Handlungsfeldern die eine Sprache stärker ausgeprägt ist, in anderen Handlungsfeldern die andere. Ein Kind, dessen Familiensprache Türkisch ist, wird in Handlungsfeldern, die mit dem Familienalltag zu tun haben, zunächst vermutlich über einen größeren Wortschatz in der türkischen Sprache verfügen als im Deutschen. Im Bezug auf Schulisches ist der Wortschatz vielleicht stärker durch die Zweitsprache Deutsch geprägt.

„Lücken im Wortschatz“ können unterschiedlicher Natur sein: Manchmal fehlt einem Kind die deutsche Bezeichnung für einen Gegenstand oder

einen Sachverhalt, das Konzept und die Bezeichnung sind ihm aber in der Herkunftssprache bekannt. Es kann aber auch vorkommen, dass ein Konzept nicht bekannt ist, etwa weil es in der Herkunftskultur und Herkunftssprache nicht existiert, z. B. *Gemütlichkeit*. Ein weiteres, häufig zu beobachtendes Phänomen ist mangelnde Differenzierung: DaZ-Lernende können auf einen Wellensittich mit dem Hyperonym *Vogel* referieren, nicht aber mit dem spezifischeren Terminus *Wellensittich*. Umgekehrt kennen Zweitsprachlerner gelegentlich die Oberbegriffe zu Wortfeldern nicht, beispielsweise den Begriff *Möbel* zu *Tisch, Stuhl* etc. oder den Begriff *Obst* zu *Apfel, Birne, Banane* etc.

Lehrer sollten sich also dessen bewusst sein, dass sie es bei einem Teil ihrer Schülerschaft mit DaZ-Lernenden zu tun haben. Sie sollten mit Lücken im deutschen Grund-/Alltagswortschatz ihrer zweisprachig aufwachsenden Schüler rechnen, sich über inkorrekte Formen und Konstruktionen nicht wundern – solche Phänomene sind dem Zweitspracherwerbsprozess zu eigen. Im Gegenteil: Inkorrekte Konstruktionen sind häufig Ausdruck der Bearbeitung zielsprachlicher Strukturen, ein Zwischenschritt in der Aneignung der neuen Sprache. Sie geben Hinweise auf den Sprachstand der Lernenden. Diesen sollten die Lehrer bei ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigen und als Ausgangspunkt nehmen, um die Kinder aktiv in ihrem Spracherwerb unterstützen.

„Stolpersteine“ für DaZ-Lernende

Hilfreich bei der Planung von Unterrichtseinheiten zum kreativen Schreiben in sprachlich heterogenen Grundschulklassen können Vorgehensweisen sein, die aus dem Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht bekannt sind und sich dort bewährt haben. Dazu zählen u. a. Bedarfsanalysen. Bei einer Bedarfsanalyse wird angesichts einer geplanten Unterrichtseinheit, hier also bei einem Schreibarrangement, ermittelt, *welche sprachlichen Anforderungen* damit an DaZ-Lernende gestellt werden: Wird ein bestimmter Wortschatz benötigt? Werden bestimmte grammatische Strukturen vorausgesetzt? Soll eine Geschichte weitergeschrieben werden? Soll ein Text – als Stimulus – vorgelesen werden, etwa in Form einer Fantasiereise? Die ermittelten Anforderungen werden dem von der Lehrkraft eingeschätzten *Sprachstand der Schüler* gegenübergestellt. Sind die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, in der Lage, dem vorzulesenden Text zu folgen? Verfügen sie über ausreichendes Vokabular, um auf einem Bild Dargestelltes bezeichnen zu können? Können sie ein Abecedarium ausfüllen? Aus der Differenz zwischen den (sprachlichen) Anforderungen, die vom Gegen-

stand selbst ausgehen, und dem eingeschätzten Sprachstand der Kinder wird der Bedarf, beispielsweise an zusätzlichen Wortschatz- oder Strukturübungen, abgeleitet (GIBBONS 2002).

Umfang und Gestaltung zusätzlicher sprachlicher Übungen hängen – außer vom Sprachstand der Schüler – auch von der anvisierten kreativen Methode ab: Eine *Fantasiereise* (S. 24) als erste Phase in einem Schreibarrangement erfordert u. U. mehr sprachliche Vorbereitung als eine Wörterbörse.

Eine *Fantasiereise* ist, in der Terminologie der Fremd-/Zweitsprachendidaktik, eine *Hörverstehensübung*. Hörtexte (vorgelesene Texte) stellen eine besondere Herausforderung für Nicht-Muttersprachler dar: Der Input erfordert wegen der Flüchtigkeit des akustischen Signals unmittelbare Verarbeitung – es handelt sich um einen „Echtzeitprozess“. Von DaZ-Lernenden wird, insbesondere wenn ihre zweitsprachliche Kompetenz noch nicht sehr fortgeschritten ist, ein hohes Maß an Konzentration verlangt, weil die kognitive Kapazität für akustische Signale deutlich geringer ist als für visuelle Signale. Die Verarbeitung von akustischen Signalen bedeutet, dass der/die Hörende gefordert ist, einen kontinuierlichen Lautstrom in Wörter zu segmentieren. Dies gelingt umso leichter, je größer der vorhandene Wortschatz ist. Gibt es aber Lücken/Rückstände im Wortschatz (S. 176), so ist der Verarbeitungsprozess, der in der Zweitsprache, in Abhängigkeit vom Kompetenzstand ohnehin langsamer abläuft, zusätzlich behindert (GROTHJAHN 2005). Das muss bei der Auswahl eines Textes für eine Fantasiereise, neben anderen Kriterien, berücksichtigt werden. Um möglichen Verstehensproblemen vorzubeugen, kann es also ggf. sinnvoll sein, der Präsentation des Textes einige vorbereitende Übungen, z. B. zum Schlüsselwortschatz, voranzustellen (s. S. 180 ff.).

Ähnliches lässt sich zum **Schreiben zu und nach (literarischen) Texten** (S. 26 ff.) konstatieren. Auch wenn diese Texte in schriftlicher Form und damit als konstantes visuelles Signal vorliegen, so kann es aufgrund von Diskrepanzen zwischen Anforderung und Sprachstand ebenfalls zu Verstehensproblemen der DaZ-Lernenden kommen. Hier sind spezielle Leseverstehensaufgaben zu konzipieren, die das Verstehen erleichtern. Fazit: Die Lehrkraft sollte möglichst sicherstellen, dass die Texte, die als Anregung zum Selberschreiben eingesetzt werden, tatsächlich soweit verstanden worden sind, dass die Schreibaufgabe begonnen werden kann. Bei den kreativen Methoden, die der Wörterfindung dienen, wie *Akrostichon* (S. 46), *Abedarrium* (S. 51 f.), *Wörterbörse* (S. 48 f.) etc., ist damit zu rechnen, dass ein DaZ-Lerner nicht zu allen Buchstaben ein deutsches Wort findet bzw. nicht alle Kästchen der Wörterbörse in der geforderten Weise ausfüllen kann.

Hörverständnis

Verstehensprobleme

Perspektivisches Schreiben, z. B. von der Er- zur Ich-Form oder umgekehrt, verlangt von den Schülern Kompetenzen in der Verbflexion. Bei Seiteneinsteigern kann es der Fall sein, dass die entsprechenden Formen noch nicht oder bei bestimmten Verben (unregelmäßige Verben) nicht beherrscht werden. In diesem Fall benötigen die Kinder ebenfalls Hilfestellung.

Die *Bearbeitung bzw. Überarbeitung von Texten* fordert von den Schülern sowohl rezeptive als auch produktive Fähigkeiten: Der zu beurteilende Text muss verstanden worden sein – bei Einschränkungen im Wortschatz können auch bei vergleichsweise einfachen Texten von Mitschülern durchaus Verständnisschwierigkeiten auftreten. Im Gegensatz zu Hör- oder Lesetexten, die lehrerseits in einer bestimmten Phase vorgesehen sind, wird es in diesem Kontext jedoch schwierig sein, das Verstehen durch vorbereitende Übungen zu steuern. Hier bietet es sich vielmehr an, die Einübung von Strategien (und sprachlichen Wendungen) zu planen wie z. B. das Grundschulwörterbuch zu benutzen, Nichtverstehen zu äußern, um Erläuterung zu bitten etc.

Aufseiten der Produktion ist Folgendes zu berücksichtigen: Ein Kind, das Änderungsvorschläge zum Text eines Mitschülers machen oder im eigenen Text ein treffenderes Wort benutzen soll, muss über eine gewisse Variation im Wortschatz und bei syntaktisch-stilistischen Konstruktionen verfügen. Wenn es aber im Zweitspracherwerbsprozess noch nicht so weit vorangeschritten ist, kann es solchen Anforderungen nicht oder nur eingeschränkt nachkommen.

Zusammenfassung: Bei der Planung von Schreibarrangements, beim Einsatz kreativer Methoden sollten die sprachlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse von Schülern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ermittelt und bei der Planung berücksichtigt werden. Das hat zur Folge, dass ggf. im Unterrichtsablauf und beim Einsatz kreativer Methoden Modifikationen vorgenommen werden müssen.

Prinzipien des sprachsensiblen Unterrichts

Bei der Arbeit mit DaZ-Lernenden haben sich, unabhängig von kreativen Schreibarrangements und unabhängig vom Unterrichtsfach, Prinzipien des sprachsensiblen Unterrichts bewährt, von denen hier einige exemplarisch aufgeführt werden:

- Zunächst sollte bedacht werden, dass bei DaZ-Lernenden, je nach reichem Sprachstand im Deutschen, die Rezeptions- und Produktionsprozesse langsamer ablaufen als bei Muttersprachlern. Daher empfiehlt es sich, die Lehrer-Schüler-Interaktion insgesamt zu verlangsamen, d. h.,

Schülern genügend Zeit zur Verarbeitung des Inputs und zur Planung ihrer Äußerungen zu geben.

- Auch sollten Lehrer sich dessen bewusst sein, dass sie ihren DaZ-Lernenden angemessenen Input anbieten. Er sollte verständlich sein, reich an Sprachmaterial und, insbesondere hinsichtlich der Aussprache, Vorbildfunktion haben.
- Lehrer sollten aktiv zuhören und authentische Antworten geben, selbst wenn die Schüleräußerung nicht dem Erwarteten entspricht.
- Die Lernenden sollten in der Interaktion sprachliche Hilfestellungen bekommen, z. B. kann ihnen ein korrekatives Feedback in Form von revidierten Äußerungen gegeben werden.

Unter Beachtung solcher Prinzipien kann der Spracherwerbsprozess effektiv unterstützt werden.

Im vorherigen Abschnitt wurde deutlich, dass im Kontext von Schreibarrangements in einzelnen oder allen Phasen bzw. bei einigen Methoden über die erwähnten allgemeinen Prinzipien hinaus spezielle Zuschnitte für DaZ-Lernende erforderlich sind. Dazu werden im Folgenden einige Beispiele skizziert.

Spezieller DaZ-Zuschnitt

Wenn ein Hör- oder Lesetext vorgesehen ist, als Fantasiereise oder als Ausgangspunkt für das Weiterschreiben einer Geschichte, so sollte der Rezeptionsprozess mit Übungen vor dem Hören bzw. Lesen vorbereitet werden, um Zweitsprachlernenden den Zugang zu erleichtern. Ziel ist es, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren und/oder (sprachliche) Wissensgrundlagen zu schaffen. Um Vorwissen zu aktivieren, kann man Stichwörter oder den Titel des Textes vorgeben und die Schüler spekulieren lassen, worum es im zu lesenden oder zu hörenden Text wohl gehen mag. Die Antworten der Schüler können an der Tafel notizartig festgehalten werden. Gibt es zu einer Geschichte Bilder, können diese ausgeschnitten und gemischt werden. Aufgabe der Lernenden ist es, die Geschichte zu rekonstruieren, indem die Bilder in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht werden. Beim ersten Hören/Lesen kann dann überprüft werden, inwieweit die von den Schülern ermittelte Reihenfolge mit der der Geschichte übereinstimmt.

Soll vorab Wortschatz erarbeitet werden, so kann man *Bild- und Wortkarten* einsetzen. Hier eignen sich Zuordnungsübungen oder Memory-Spiele. Statt Bildern lassen sich, je nach Gegebenheit, auch *reale Gegenstände* einsetzen. Diese können direkt benannt (von Muttersprachlern oder von der Lehrerin) und mit Wortkarten versehen werden.

Vorwissen
aktivieren

Zur Festigung oder zur Re-Aktivierung von Wortschatz kann die Lehrerin Tastschritte einsetzen. Dazu zwei Varianten: Sie kann eine Auswahl von Gegenständen, die mit Hinblick auf ein Schreibarrangement relevant sind, unter einem Tuch arrangieren. Die Kinder sind dann aufgefordert, die Gegenstände abzutasten und zu raten, um was es sich wohl handeln mag. Eine weitere Alternative bieten *Fühlkästen* (geschlossene Kästen mit ein oder zwei Öffnungen zum Einstecken der Hände), die man recht gezielt bestücken kann. Es können unterschiedliche Gegenstände erfüllt werden, aber auch Eigenschaften von Dingen (hart, weich, flauschig, rau, rund, eckig, aus Holz/Metall/Plastik etc.). Die Gegenstände oder Eigenschaften werden zunächst mündlich benannt, in einem weiteren Schritt sollten die Wörter aufgeschrieben werden – so werden sie besser behalten, und auch das Schriftbild prägt sich ein.

Wörterwand

Vielleicht entschließt sich eine Lehrerin, für die Dauer eines Schreibarrangements bzw. der Bearbeitung eines Themas eine *Wörterwand* zu erarbeiten. Auf die Wörterwand werden Karten mit Schlüsselwörtern in alphabetischer Anordnung geheftet. Bei Bedarf können die DaZ-Lernenden schnell auf die Wörter zugreifen. Es ist allerdings darauf zu achten, dass (a) die Wörterwand übersichtlich bleibt und nicht zu viele Wörter darauf vermerkt werden und (b) nicht mehrere Wörterwände gleichzeitig erarbeitet werden, damit keine Verwirrung entsteht.

Sprachkontrastiv
und zweisprachig
arbeiten

Akrostichon und Abecedarium können von DaZ-Lernenden möglicherweise unter Verwendung eines (zweisprachigen) Wörterbuchs oder eines Bildwörterbuchs bearbeitet werden, wenn der Umgang mit diesen Medien bereits bekannt ist. Es ist aber auch gut vorstellbar, dass Formen wie diese – und auch Verfahren wie *Elfishen* (S. 52 ff.), *Schneeball* (S. 55 ff.) – genutzt werden, um sprachkontrastiv bzw. zweisprachig zu arbeiten. Es wäre sicher reizvoll, z. B. ein Elfishen so zu konzipieren, dass das erste Wort ein deutsches und das letzte die muttersprachliche Entsprechung ist.

Weiterschreiben
von Satzanfängen

Beim Weiterschreiben von *Satzanfängen* ist es ggf. erforderlich, insgeheim etwas langsamer vorzugehen, um den DaZ-Lernenden mehr Zeit zur Planung ihrer schriftlichen Äußerung einzuräumen. Häufig ist nach einer Vorgabe, etwa einer Zeitangabe, im zu ergänzenden Satz Inversion notwendig (wegen der obligatorischen Zweitstellung des finiten Verbs im Deutschen kommt es zu einer Umkehrung der Subjekt-Verb-Abfolge: „*Bald kommt er. vs Er kommt bald.*“) – eine Konstruktion, die relativ spät erworben wird.

Beim Weiterschreiben von Texten, das wurde oben bereits erwähnt, ist zunächst sicherzustellen, dass der vorgegebene Text – vielleicht nicht in je-

dem Detail – verstanden wurde, damit eine Grundlage zur Weiterarbeit gegeben ist. Auch kann dieses Verfahren sinnvollerweise erst dann eingesetzt werden, wenn die Lernenden mit der erwarteten Textsorte vertraut sind. Dieser Gesichtspunkt ist insbesondere bei Seiteneinsteigern aus anderen Kulturen zu berücksichtigen. Wenn die Deutschkenntnisse noch nicht sehr fortgeschritten sind, kann es angebracht sein, DaZ-Lernende stufenweise an das selbstständige Schreiben in der Zweitsprache heranzuführen. In der ersten Stufe könnte zur Fortsetzung des vorgegebenen Textes von den Lernenden zunächst eine Bildergeschichte gezeichnet werden, die anschließend (Stufe 2) mündlich präsentiert wird. Dabei kann die Lehrerin fehlendes Vokabular etc. ergänzen und auf einer Wörterwand festhalten. Auf der nächsten Stufe versehen die Lernenden ihre Bildergeschichte mit Untertiteln und/oder Sprechblasen. Zur Formulierung können sie dabei auf das Material der Wörterwand zurückgreifen. Auf Stufe vier kann der Text dann, evtl. in Partnerarbeit, weiterentwickelt werden. Auch Lernenden, die schon ein wenig mehr können, ist es möglich, über gestütztes mündliches Erzählen und unter Einsatz der Wörterwand sowie über Leitfragen und/oder Satzgerüste zum schriftlichen Erzählen zu kommen.

Stufenweise an das selbstständige Schreiben in der Zweitsprache heranzuführen

Kreatives Schreiben als Chance zum Spracherwerb

Methoden des kreativen Schreibens, das haben die vorangegangenen Abschnitte gezeigt, stellen bestimmte Anforderungen an DaZ-Lernende, denn diese, je nach Sprachstand, nicht immer gewachsen sind. Lehrer müssen dies bei ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigen. Auf der anderen Seite eignen sie sich aber auch ausgezeichnet dazu, den (Zweit-)Spracherwerbsprozess gezielt und effektiv zu unterstützen.

Zunächst gilt es noch einmal festzuhalten, dass kreatives Schreiben kein freies, sondern ein angeleitetes Schreiben ist (S. 25). Davon profitieren alle Schüler, die sich noch im Schreibervorbereitungsbereich befinden, aber besonders auch DaZ-Lernende, die sich gleichzeitig neue Inhalte und die Unterrichtssprache Deutsch aneignen müssen.

Wie in den vorangegangenen Abschnitten mehrfach gezeigt wurde, eignen sich fast alle Verfahren/Methoden des kreativen Schreibens bei entsprechender Adaptation dazu, den Wortschatz von DaZ-Lernenden zu erweitern und somit die Sprachkompetenz insgesamt zu erhöhen. Wenn mehr Wortschatz zur Verfügung steht, wird die generelle Teilhabe am Unterricht erleichtert, der Weg für weiteres Lernen geebnet.

Mit kreativem Schreiben ist es aber auch möglich, Formen der Aufmerksamkeitslenkung zu realisieren. Gerade die Bereiche der Sprache, die in der

mündlichen Kommunikation nicht deutlich wahrgenommen werden, können in bestimmten Phasen von Schreibarrangements ins Blickfeld gerückt werden: Flexionsendungen (am Verb, im Nominalbereich), aber auch Kohäsion stiftende Mittel wie anaphorische Referenz, Konnektoren etc. In einem Schreibarrangement sind derartige Überarbeitungsprozesse motiviert; wichtiger noch: Sie werden von den Lernenden vermutlich als authentisch wahrgenommen, vielleicht eher akzeptiert als isolierte Grammatikübungen und zeitigen möglicherweise einen besseren Lernerfolg als diese.

Schreibarrangements wirken authentisch und führen zu besseren Lernerfolgen

Nicht zuletzt bieten verschiedene kreative Verfahren die Möglichkeit, DaZ-Lernende zur Anwendung von Lernstrategien und Arbeitstechniken anzuleiten, z. B. die Arbeit mit dem Wörterbuch, Wortbedeutungen aus dem Kontext zu erschließen, Schlüsselwörter zu finden, wichtige von unwichtiger Information in einem Text zu trennen etc. Die Beherrschung solcher Strategien und Techniken macht Lernende unabhängiger und gibt ihnen Gelegenheit, den Lernprozess auf längere Sicht selbst zu steuern.