

UNIwersYTET RZESZOWSKI
Wydział Filologiczny



Dyscyplina: językoznawstwo

Aleksandra Przymusińska

**Kreative Schreibmethoden und ihre Einsatzmöglichkeiten
im DaF-Unterricht auf dem Sprachniveau A2**

**Kreatywne metody pisania i ich zastosowanie w nauczaniu języka niemieckiego
jako obcego na poziomie A2**

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem
dr hab. Krystyny Miłułki, prof. UR

Rzeszów 2025

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	7
 KAPITEL I	
Schreiben – eine komplexe kommunikative Sprachaktivität.....	14
1.1 Historischer Rückblick auf die Schrift und Schreibgeschichte	14
1.1.1 Schreibdidaktische Konzeptionen im historischen Kontext	16
1.1.2 Schreiben – eine begriffliche Differenzierung.....	19
1.2 Zum Sprachkompetenzbegriff.....	23
1.2.1 Kommunikative Sprachkompetenzen	25
1.2.2 Schreibkompetenz als komplexes Wissen und Können	29
1.2.3 Schreibförderung – didaktische Implikationen	33
1.3 Prozessorientierte Schreibdidaktik – didaktische Folgerungen	36
1.3.1 Lernerzentrierung im prozessorientierten Schreibunterricht.....	39
1.4 Ausgewählte Schreibmodelle – ein Überblick	42
1.4.1 Das Schreibprozessmodell von John Hayes und Linda Flower (1980)	44
1.4.2 Das Modell des schriftsprachlichen Handelns von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006)	48
1.4.3 Das Modell zum Schreiblehrprozess nach Augst (1988) und Kast (1989)	49
1.5 Didaktisch-methodische Schreibkonzepte – Weg zum Text.....	51
1.5.1 Die Teilprozesse des Schreibens	52
1.5.1.1 Planen	53
1.5.1.2 Formulieren	55
1.5.1.3 Überarbeiten	57
1.5.2 Schreibstrategien.....	62
1.5.3 Schreibübungen vs. Schreibaufgaben – zur Begrifflichkeit.....	65
1.5.3.1 Typologie von Schreibübungen und -aufgaben	66
1.5.4 Text als ein schriftliches Produkt.....	70
1.5.5 Textsorten	72
1.5.6 Schreiben und andere kommunikative Sprachaktivitäten aus didaktischer Sicht	74
1.5.7 Funktionen des Schreibens im Fremdsprachenunterricht.....	77
1.6 Zusammenfassung	79
 KAPITEL II	
Kreatives Schreiben in der Fremdsprachendidaktik	81
2.1 Historischer Rückblick auf die Entwicklung des kreativen Schreibens	81
2.1.1 Amerikanisches <i>Creative Writing</i> als Fundament des kreativen Schreibens in Deutschland	82
2.1.2 Entwicklung des kreativen Schreibens in Deutschland	85
2.2 Zum Konzept des kreativen Schreibens	88
2.2.1 Kreativität in Lernprozessen.....	88
2.2.2 Kreatives Schreiben – Begriffsbestimmung	92

2.2.3 Psychologische Grundlagen des kreativen Schreibens.....	97
2.2.3.1 Kognitive Seite des kreativen Schreibprozesses	98
2.2.3.2 Emotionelle Aspekte des kreativen Schreibprozesses	101
2.2.3.3 Begriffliches und bildliches Denken beim kreativen Schreiben	103
2.3 Kreatives Schreiben – Stellenwert in der Schreibdidaktik.....	105
2.3.1 Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht – didaktische Grundlagen	106
2.3.1.1 Prinzipien der Didaktik des kreativen Schreibens.....	107
2.3.1.2 Kreatives Schreiben in didaktisch gesteuerten Organisationsformen – eine Auswahl.....	111
2.3.1.3 Merkmale des didaktisierten kreativen Schreibens.....	114
2.3.1.4 Erscheinungsformen des kreativen Schreibens in Fremdsprachenunterricht.....	116
2.3.2 Methodengruppen und Verfahren des kreativen Schreibens – Typologie von Böttcher (1999).....	121
2.3.3 Rolle der Lehrkraft im kreativen Schreibunterricht.....	128
2.3.4 Rolle von kreativen Schreibmethoden im Fremdsprachenunterricht	132
2.3.5 Zusammenfassung	134
KAPITEL III	
Bewertungshandeln im fremdsprachlichen Schreibunterricht.....	136
3.1 Schreibleistungen bewerten – zur Begrifflichkeit.....	137
3.2 Schreibdidaktische Bewertungskonzepte – Grenzen und Chancen.....	141
3.2.1 Schülerselbstbewertung im Schreibprozess	141
3.2.2 Benoten in der Schreibpraxis	145
3.2.3 Förderndes Beurteilen der schriftlichen Texte	148
3.3 Bewertungsinstrumente	150
3.3.1 Lernerorientierte Textanalyse – das Zürcher Textanalyseraster.....	151
3.3.2 Kriterienkataloge als Weg zur Bewertung schriftlicher Textqualität – ein Überblick	154
3.4 Schriftliche Fehlerkorrektur	160
3.4.1 Fehlerklassifikationen und Bewertung schriftlicher Texte – eine Übersicht	161
3.4.2 Ausgewählte Ansätze zur Korrektur schriftlicher Texte – eine Auswahl	163
3.5 Bewertungsverfahren aus der Sicht des kreativen Schreibens	167
3.5.1 Bewertung der kreativen Texte – zwischen Subjektivität und Objektivität.....	167
3.5.2 Ausgewählte Konzepte der Bewertung von kreativen Texten	170
3.5.3 Beurteilungskriterien im Umgang mit kreativen Texten – eine Übersicht	172
3.6 Zusammenfassung	176

KAPITEL IV

Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht – empirische Forschung	178
4.1 Stand der Forschung.....	179
4.2 Methodologischer Rahmen der Untersuchung	181
4.2.1 Aktionsforschung– theoretische Grundlagen	182
4.2.2 Aktionsforschung und kreatives Schreiben im Deutschunterricht	191
4.2.3 Forschungsdesign – Forschungsziel, -fragen und -hypothesen	195
4.2.4 Verfahren der Datensammlung und Forschungsinstrumente	197
4.2.5 Analyse der Verwendung von kreativen Schreibaufgaben in der Lehrwerksreihe <i>Welttour Deutsch</i>	200
4.2.5.1 Lehrwerkserie <i>Welttour Deutsch</i> – allgemeine Charakteristik ...	201
4.2.5.2 Praktische Umsetzung des kreativen Schreibens	202
4.2.5.3 Lehrwerkanalyse – Schlussfolgerungen.....	216
4.2.6 Probanden – allgemeine Charakteristika	218
4.2.6.1 Sprachniveau der Untersuchungspersonen – Bedingungen und Kriterien.....	219
4.2.6.2 Bewertungsinstrument – Einsatz des Kriterienkatalogs.....	221
4.2.6.3 Die erste schriftliche Aufgabe <i>Einladung</i> – Analyse der Ergebnisse	226
4.2.6.4 Die zweite schriftliche Aufgabe <i>Bildbeschreibung</i> – Analyse der Ergebnisse	227
4.2.7 Organisation des Forschungsprojekts	229
4.3 Schreiben und kreatives Schreiben aus der Sicht der Lernenden – Analyse der Fragebögen.....	232
4.3.1 Schreibfertigkeit – ihr Entwicklungsgrad bei den Lernenden und ihre Positionierung unter den Sprachfertigkeiten.....	233
4.3.2 Kreatives Schreiben – Erwartungen und Erfahrungen	243
4.3.3 Kreativität als Persönlichkeitsmerkmal	248
4.4 <i>Große und kleine kreative Schreibstunden</i> – Planung, Realisierung und Evaluierung.....	256
4.4.1 September voller kreativer Schreibspiele	262
4.4.2 Kreative Überraschung im Oktober.....	268
4.4.3 Lyrische Emotionen des Novembers.....	277
4.4.4 Natur im Festkleid – Dezembergeschichte	283
4.4.5 Januarschritte zur eigenen Person	290
4.4.6 Februar und seine friedliche Stimmung	298
4.4.7 Kreative Entdeckungen im März	302
4.4.8 Mai-Psychologie	308
4.4.9 Kreative Geschichten im Juni	316
4.4.10 Kreativität im Einsatz.....	326
4.5 <i>Große und Kleine Kreative Schreibstunden</i> – Zusammenfassung und Ausblick aus der Perspektive der Lehrenden und Lernenden	328
4.5.1 Reflexive Analyse der kreativen Schreibstunden aus der Perspektive der Lehrkraft	328

4.5.2 Bestimmung des Schreibniveaus der Lernenden – Analyse der Ergebnisse anhand der kreativen und standardisierten Texte	331
4.5.2.1 Kriterienorientierte kreative Texte	331
4.5.2.2 Standardisierte Texte	339
4.5.3 Bewertung der kreativen Schreibstunden aus der Sicht der Lernenden.....	342
4.6 Ergebnisse der Forschung – Schlussfolgerungen und methodologische Reflexionen	358
4.6.1 Forschungsfragen und -hypothesen – Schlussfolgerungen.....	358
4.6.2 Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht – Bemerkungen und Forschungsperspektiven.....	373
Fazit	377
Streszczenie	379
Summary	384
Literaturverzeichnis.....	388
Tabellenverzeichnis	409
Diagrammverzeichnis	411
Abbildungsverzeichnis.....	412
Anhang	413

Einleitung

Der Begriff *Kreatives Schreiben* weckt bei den meisten Empfängern direkte Assoziationen mit Schreibhandeln. Diese implizieren, sich mutig darauf einzulassen, eigene Gedanken in schriftlicher Form auszudrücken, ohne sich strikt an die Sprachkonventionen zu halten. Auf diese Weise werden dabei spontan, abstrakt und spielerisch Inhalte vermittelt. Diese allgemeine Auffassung von kreativem Schreiben wird am häufigsten mit der Förderung von Schreibprozessen im literarischen oder poetischen Bereich in Verbindung gebracht. Der Fokus liegt dabei traditionell auf der Verbesserung der schriftstellerischen Fähigkeiten und wird als ein Training der Kreativität von angehenden Schriftstellern betrachtet (vgl. Sieja-Skrzypulec 2017: 9–25).

Die vorliegende Doktorarbeit wird dem Einsatz des kreativen Schreibens dagegen im didaktisch-methodischen Kontext gewidmet. Sie beleuchtet die kreativen Schreibprozesse aus der Perspektive des Erwerbs und der Vermittlung schriftsprachlicher Fähigkeiten im strukturierten Fremdsprachenunterricht. Im Gegensatz zur traditionellen textsortenorientierten Schreibdidaktik lässt sich somit das Phänomen der Kreativität auf die schriftliche Ausdrucksebene der Texte übertragen. Das Ziel dieser Arbeit ist daher die Darstellung der Integrationsmöglichkeiten kreativer Schreibprozesse in den regulären Unterricht *Deutsch als Fremdsprache* und die Erforschung, ob und inwieweit das kreative Schreiben die Entwicklung der Schreibkompetenz und Förderung allgemeiner sprachlicher Kommunikationsfähigkeiten bei polnischen Deutschlernenden der Oberstufe auf dem Niveau A2 beeinflussen kann. Bezogen darauf werden die Forschungsfragen behandelt, die über die Aspekte der Weiterentwicklung kommunikativer Sprachkompetenzen hinausgehen. Sie schließen die Aspekte wie Abbau von Schreibblockaden, Förderung der Lernautonomie bei den Lernenden sowie die Rolle der Lehrperson in kreativen Schreibprozessen ein.

Die Betrachtung des kreativen Schreibprozesses als eines integralen Bestandteils des Fremdsprachenunterrichts ermöglicht seinen hohen Stellenwert zu etablieren, was neue didaktische Perspektiven eröffnet, die den kreativen Umgang mit Sprache in den Mittelpunkt rücken und dadurch die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten der

Lernenden weiterentwickeln lassen.¹ Diese Synergie von sprachlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Prozessen, die beim kreativen Schreiben aktiviert werden, fügt sich zugleich in die Leitlinien der modernen Bildungspolitik ein, die in den Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Europäischen Rates (18. Dezember 2006; 22. Mai 2018) im Hinblick auf die Förderung der Schlüsselkompetenzen der Lernenden festgelegt werden und die Grundlage für die vorliegenden Überlegungen bilden.

Die theoretischen Grundlagen der modernen Fremdsprachendidaktik, die Weiterentwicklung der fremdsprachlichen Schreibkompetenz durch den Einsatz kreativer Schreibmethoden unterstützen sollen, finden in polnischen Oberschulen bedauerlicherweise sehr selten eine praktische Anwendung. Eine weit verbreitete negative Einstellung der Lernenden zum Schreiben – sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache – sowie das unzureichende theoretische Wissen der Lehrkräfte hinsichtlich der Umsetzung kreativer Schreibmethoden im DaF-Unterricht gehen mit dem Potenzial des kreativen Schreiben nicht einher (vgl. Machowicz 2010: 112–119; Przymusińska 2024: 67–88). Zudem führt die entmutigte Einstellung der Schüler dazu, dass viele Lehrkräfte sich in ihrer didaktischen Praxis meistens auf die einfachen, reproduktiven Aufgaben einschränken, die sich schnell und einfach überprüfen und benoten lassen (Janicka 2024: 11).

Außerdem orientiert sich eine systematische Integration des kreativen Schreibansatzes in die Fremdsprache an eigenen Prinzipien, die besonders hohe Anforderungen für die Lernenden stellen. Die dabei auftretenden Verständnisschwierigkeiten beeinträchtigen erheblich die Schreibleistungen und erhöhen das Risiko des Scheiterns (Ott 2003: 201). Die Welt wird in der Muttersprache der Lernenden kategorisiert, weshalb das angestrebte, kontinuierliche Denken in der Fremdsprache unter schulischen Rahmenbedingungen nicht in der gewünschten Weise

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. 2018, poz. 467), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf>, (letzter Zugriff 05.09.24).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2024, poz. 1019), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240001019/O/D20241019.pdf>, (letzter Zugriff 05.09.24)

stattfindet. Die allgegenwärtige Präsenz der Muttersprache bewirkt die Vermittlung von Fremdsprachenfertigkeiten in Form eines Baukastensystems, anstatt sie als ein integriertes, miteinander interagierendes Gesamtkonzept darzustellen (Harsch et al. 2007: 44–45).

Gleichzeitig belegt die Pisa-Studie 2022, die zum ersten Mal das kreative Denken als eine innovative Domäne untersuchte, das kreative Potenzial polnischer Jugendlichen. Die Ergebnisse zeigen, dass polnische Lernende in dieser Domäne insbesondere beim schriftlichen Ausdruck, ihre Bereitschaft zur praktischen Anwendung kreativer Denkweisen beweisen (Leszczyńska-Dobosz et al. 2022).² Daraus ergibt sich deutlich die Perspektive, kreatives Schreiben als einen didaktischen Ansatz in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren und als eine Ergänzung zur textsortenorientierten Didaktik aufzufassen.

Die Komplexität des Forschungsgegenstandes und das festgelegte Forschungsziel brauchen sowohl eine ausführliche, theoretische Erörterung des Themas, als auch eine multiperspektivistische, empirisch fundierte Forschung. Daher besteht die vorliegende Doktorarbeit aus vier Kapiteln, von denen die ersten drei den theoretischen Teil darstellen, und das vierte Kapitel den Kern des empirischen Teiles bildet.

Den Gegenstand des ersten Kapitels bildet *Schreiben* als eine komplexe und vielschichtige Sprachaktivität. Angefangen von dem skizzenhaften Überblick der historischen Grundlagen für die Entwicklung des Schreibens werden die Bedingungen der didaktischen Schreibkonzeptionen erläutert, die im Laufe der Zeit unterschiedlichen Veränderungen unterlagen. Danach wird detailliert auf den Definitionsversuch des Schreibens aus unterschiedlichen Perspektiven eingegangen, um sein facettenreiches Wesen zu veranschaulichen und es dann im Kontext der Kompetenzentwicklung zu beleuchten. Hervorgehoben werden dabei zahlreiche kompetenzfördernde Faktoren und Bedingungen, die unentbehrlich bei der Unterstützung des Erwerbs von Schreibkompetenz sind. Ein wichtiger Teil wird dem prozessorientierten schreibdidaktischen Diskurs gewidmet, wobei die Aufmerksamkeit auf die lernerorientierten Richtungen im Schreibunterricht gelenkt wird. Die Prozesshaftigkeit der Schreibkompetenzentwicklung sowie die Handlungsorientiertheit des Schreiblehr-

² Die polnischen Lernenden belegten in der Domäne des kreativen Denkens den 11. Platz unter 64 Ländern (Myślenie poza schematami. Wyniki badania myślenia kreatywnego PISA 2022).

und -lernprozesse werden anhand ausgewählter Schreibmodelle vorgestellt, die zugleich einen Ausgangspunkt für die Thematisierung der Teilprozesse des Schreibens: *Planen, Formulieren, Überarbeiten* bilden. In Anschluss daran werden ausgewählte Typologien von Schreibübungen und -aufgaben dargestellt, die als zielgerichtete Schreibhandlungen zur Entstehung des schriftlichen Textes führen. Das erste Kapitel endet mit der Darstellung des Schreibens im Kontext der Schulpraxis. Es wird seine Bedeutung gegenüber anderen Sprachfertigkeiten – *Sprechen, Leseverstehen* und *Hörverstehen* – festgestellt. Zum Schluss der theoretischen Überlegungen werden die Funktionen des Schreibens im Fremdsprachenunterricht erläutert.

Das zweite Kapitel widmet sich gänzlich dem Phänomen des kreativen Schreibens. Im Kontext der historischen Entwicklungsrichtungen sowie mannigfacher Auffassungen von kreativem Schreiben wird vorrangig sein integratives Wesen beleuchtet, das auf unterschiedliche Kontexte, Einsatzbedingungen und Ziele zurückgreift. Dabei wird auf zahlreiche Aspekte der Kreativität und ihrer Synergie mit den Lern- und Schreibprozessen eingegangen. Im Weiteren werden die psychologischen, kognitiven sowie emotionellen Grundlagen der kreativen Schreibprozesse dargestellt, die das kreative Schreiben begleiten und steuern. Die Gestaltung des kreativen Schreibunterrichts im fremdsprachlichen Kontext gehört dem nächsten Bereich der theoretischen Überlegungen. Anhand der Erläuterungen des Stellenwertes des kreativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht werden im Hinblick auf die kreative Schreibdidaktik Prinzipien, Konzepte, Merkmale sowie ausgewählte Erscheinungsformen von kreativen Einsatzmöglichkeiten beschrieben. Hervorgehoben wird dabei die spezielle Rolle der Lehrkraft bei der Organisation und Durchführung des kreativen Schreibunterrichts. Ein großer Teil der theoretischen Erwägungen wird der Klassifikation der Methodengruppen und Verfahren des kreativen Schreibens mit besonderer Berücksichtigung der Typologie von Böttcher (1999) gewidmet, die in dem didaktischen Teil der empirischen Forschung die Grundlage für die Auswahl und Anwendung der kreativen Schreibverfahren bildet. Die Beleuchtung der Funktionen von kreativen Schreibmethoden im Fremdsprachenunterricht schließt das zweite Kapitel ab.

Der Schwerpunkt des dritten Kapitels umfasst das komplex aufgegriffene Bewertungshandeln der schriftlichen Texte. Zu Beginn werden ausgewählte, in der schulischen Praxis herkömmliche, als auch weniger traditionelle Bewertungskonzepte

erläutert. Es wird dabei deutlich auf die Bedeutsamkeit der Schülerelbstbewertung im Schreibprozess und ihre Rolle bei der Weiterentwicklung der Lernautonomie hingewiesen. In Anschluss daran wird die Charakteristik der ausgewählten Bewertungsinstrumente vorgenommen. Die schriftliche Fehlerkorrektur als ein wesentlicher Teil jedes Bewertungsverfahrens wird aus der Perspektive unterschiedlicher Fehlerklassifikationen und Korrekturmöglichkeiten schriftlicher Texte behandelt. Im Hinblick auf den Hauptaspekt der Themenbehandlung wird nachdrücklich auf unterschiedliche Bewertungskonzepte der kreativen Texte in Bezug auf die Fachliteratur hingewiesen. Unter den angeführten Bewertungsvorschlägen werden vor allem diejenigen betont, die als Grundlagen für die Erstellung des Katalogs zur Bewertung kreativer kriterienorientierter Texte dienen, der in der empirischen Forschung angewendet wird. Die Darstellung der Beurteilungskriterien, die im einschätzenden Umgang mit kreativen Schreibleistungen unentbehrlich sind, bildet den Abschluss der theoretisch fundierten Erwägungen.

Das vierte Kapitel wird dem methodologischen Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes in Bezug auf die Erkenntnis und das Verständnis der Lehr- und Lernprozesse im glottodidaktischen Kontext gewidmet. Die Glottodidaktik ist laut Jaroszewska (2014: 58) eine Disziplin, die sich am stärksten als verbindendes Element zwischen zwei extremen Polen versteht – der reinen Theorie und der Lehrerpraxis – und zunehmend auch zwischen der autonomen Aktivität der Schüler. Das Forschungsprojekt wird aus der Perspektive des Lehrers/Forschers durchgeführt, der die Rollen des Innovators, Didaktikers und reflektierten Praktikers vereinigt und die Handlungen bewertet, interpretiert und kritisch hinterfragt, um die Bedingungen zu verstehen und gegebenenfalls Veränderungen einzuführen (Paczuska/Szpotowicz 2014: 218). Das Streben nach der erwünschten Verbesserung der Schulpraxisbedingungen im Kontext der Schreibkompetenzförderung bei den Lernenden einerseits, und der Verfolgung wissenschaftlicher Ziele andererseits, vereinigt die methodologische Ausrichtung der Handlungsforschung. Unterstrichen werden dabei die Unterschiede, die die Aktionsforschung von den konventionell erfassten Forschungstypen auszeichnen und sie zu einem innovativen, und für die Verbesserungen im Praxisbereich des Lehrens und Lernens, geeigneten Forschungsansatz machen (vgl. Altrichter et al. 2018: 11). Betont wird auch das Zusammenspiel zwischen der elastischen Natur des kreativen Schreibens

und der sich stets wiederholenden didaktischen Prozesse, die sich auf eine natürliche Weise in den zyklischen Kontext der Aktionsforschung einfügen. In dem Mixed-Methods-Ansatz kommen sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden zum Einsatz (Pawłowska-Balcerska 2017: 230), wobei der Schwerpunkt deutlich auf den qualitativen Methoden liegt (vgl. Schramm 2021: 227- 228). In Anschluss an die Charakterisierung der Forschungsmethodologie wird eine detaillierte Untersuchungsorganisation sowie der Verlauf der kreativen Schreibunterrichtsstunden in Form von neun *Großen Kreativen Schreibstunden* und zehn *Kleinen Kreativen Schreibstunden* beschrieben. Den Schluss des Kapitels bildet die Auswertung der Ergebnisse, die im Rahmen der Evaluation des Forschungsprojektes eine Grundlage für relevante Schlussfolgerungen in Bezug auf die fremdsprachliche Schreibpraxis darstellen. Sie veranschaulichen die positiven Auswirkungen der kreativen Schreibmethoden auf die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz bei den polnischen Deutschlernenden. Dabei wird die Verbesserung ihrer allgemeinen Kommunikationsfähigkeiten sowie zahlreicher Fertigkeiten, Eigenschaften und Einstellungen, die weit über das schriftliche Verfassen von Texten ausgehen, berücksichtigt. Es werden auch Forschungsmöglichkeiten vorgeschlagen, die auf dem Gebiet der kreativen Schreibprozesse neue Perspektiven eröffnen. Abschließend werden die wesentlichen Erkenntnisse von zwei Teilen des Forschungsprojektes zusammengefasst, in denen ihre Relevanz für die glottodidaktische Schreibpraxis hervorgehoben wird.

Schreiben als ein modernes Kommunikationsmittel weist trotz seiner unbestrittenen Position im gesellschaftlichen, akademischen sowie beruflichen Leben auf zahlreiche Lücken und Mängel hin. Sieber (2005: 398) verweist daher auf die Rolle der Schule, die einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann, den Lernenden ein reiches Feld von literaren Erfahrungs- und Betätigungsmöglichkeiten bereitzustellen. Sie soll die Lernenden im Prozess der literaren Entwicklung begleiten und fördern. Schreiben ist lernbar – in reichhaltigen und vielfältigen Situationen, in häufiger, aktiver und reflektierter Auseinandersetzung und in einem literaturfördernden Klima, das schulische und außerschulische Erfahrungen einbezieht. Die infolge der theoretischen Erkenntnis und der empirisch fundierten Forschung gesammelten Erfahrungen und Wissensbestände sollen als praxisnahe und praktischbezogene Hinweise den

Fremdsprachenlehrern zur Veränderung und Verbesserung der traditionell erfassten Schreibdidaktik dienen. Wie Hans Aebli (1983) sagte: „Wo eine gute Lehrperson am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser.“ (Füglister et al. 1983: 4).

KAPITEL I

Schreiben – eine komplexe kommunikative Sprachaktivität

Unter den sprachlichen Aktivitäten, die als immanente, sich ergänzende und gegenseitig wirkende Bestandteile der Sprache verstanden werden, bildet *Schreiben* als eine produktive schriftliche Teilkenntnis einen integralen Teil der Sprachkompetenz. Wegen der allmächtigen Kraft der schriftlichen Übertragung und schriftgebundenen Aufbewahrung der Informationen gilt die Sprachfertigkeit *Schreiben* mit ihren greifbaren Produkten, wie: Schrift oder Text, als das bedeutendste und am weitesten verbreitete Medium der Informationsvermittlung und sprachlicher Kommunikation. Das Schreiben ist außerdem ein zentraler Bestandteil des Bildungsprozesses und spielt eine wesentliche Rolle in der didaktischen Schulpraxis. Die Perspektive der Gestaltung eines in der modernen Schreibdidaktik strategiegeleiteten, perspektivierten sowie integrativen Schreibunterrichts lässt demnach das Schreibhandeln auf zahlreiche Verwendungsbereiche beziehen. Das Schreiben kann als ein Instrument für Aneignen und Produzieren neuen Wissens, ein Problemlösen sowie einen systematisch lehr- und lernbaren Prozess wahrgenommen werden (Kruse/Ruhmann 2006: 13–17).

1.1 Historischer Rückblick auf die Schrift und Schreibgeschichte

Schon in seiner langen Geschichte erwies sich Schreiben als ein vielfältiges und flexibles Werkzeug (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 15). Die Entwicklung der Schrift begleitet die Menschheit seit ihren Anfängen. Sie spiegelt den Wandel von Kulturen und Zivilisationen wider – von den frühen Schriftzeichen der Antike, über die Entstehung von Schriftsystemen, bis hin zur digitalen Revolution. Seit etwa 100.000 Jahren sind Menschen sprachfähige Wesen, während protosprachliche Vorstufen zwei bis drei Millionen Jahre zurück reichen. Erst aber vor ungefähr 7000 Jahren entwickelte sich die Schreibfähigkeit wie zum Beispiel in Mesopotamien (Sumerer), in Ägypten, in den Anden (Maya) und anderen Orten unabhängig voneinander. Im Gegensatz aber zu dem sich scheinbar mühelos in Ontogenese und Sozialisation vollziehenden Spracherwerb,

musste Schreiben als eine anspruchsvolle Kulturtechnik erlernt werden (Steinig/Huneke 2011: 120).

Seit etwa fünf Jahrtausenden entwickelten Menschen die Fähigkeit, gedankliche Inhalte schriftlich festzuhalten. Verschiedene Kulturen schufen dabei eigene Schriftsysteme, wie ideographische, logographische und phonographische Schriften (Steinig/Huneke 2011: 93–95). Im alten Ägypten wurden die ersten Schriftzeichen für Buchhaltung, Verwaltung und Steuererhebung genutzt. Ursprüngliche bildliche Darstellungen erwiesen sich jedoch als zu komplex, so dass Schriftzeichen allmählich zu klaren Sprachzeichen wurden, was einen zentralen Schritt in der Schriftentwicklung bedeutete. Wissensbestände, etwa aus Landwirtschaft und Ökonomie, wurden dennoch weiterhin mündlich durch Gedächtnisexperten bewahrt und weitergegeben, wiederholt und über Raum und Zeit transportiert, was als *Zerdehnung einer Sprechsituation* bezeichnet wurde. Trotz der Erfindung der Schrift hat es noch ein halbes Jahrhundert gedauert bis Texte in dieser Form aufbewahrt wurden. (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 12–15).

Erst im antiken Griechenland wurden die Texte mit der Schrift konzipiert, festgehalten und dadurch nicht nur mündlich tradiert, sondern auch schriftlich in Form unterschiedlicher Dichtungsformen von u. a.: *Akrostichon*, *Skolion*, *Palindrom*, *Anagramm* oder antiker Gattungen, wie als Heldenepen, Tragödien, Komödien, Elegien oder Lieder verfasst, aufbewahrt und in Gemeinschaft vorgelesen oder öffentlich präsentiert. In der mittelalterlichen Epoche wurde für das Schreiben Latein als Schriftform und -sprache verwendet, das vorwiegend im Dienste der Kirche und der Gelehrten stand, sowie, wie es Haarmann (2021: 17) erwähnt, den Spezialisten und staatlichen Institutionen, vorbehalten wurde. Ein bedeutender Schritt in der Schreibentwicklung war in dieser Zeit die Übersetzung der Bibel ins Deutsche von Martin Luther und deren Veröffentlichung im Jahr 1522 als Neues Testament und die schriftlichen Aktivitäten der Mönche, die die Abschnitte der Bibel in lateinischer Sprache abschrieben. Laut Ludwig (1995: 282–283) waren Schreiben und Textproduktion damals zwei getrennte, aber miteinander verbundene Tätigkeiten. Redner konzipierten, organisierten und formulierten Texte, während Schreiber sie schriftlich durch Aufschreiben, Abschreiben oder Nach-Diktat-Schreiben festhielten. Dieses nicht-integrierte Schreiben blieb bis zum 15. Jahrhundert bestehen, als Autoren schließlich

begannen, ihre Texte selbst zu schreiben. Dies markierte den Übergang zur Integration der Schreibhandlung in die Textproduktion, wodurch Schreiben zur zentralen Handlung bei der Erstellung von Texten wurde (Ludwig 1995: 286–287).

Laut Haarmann (2021: 57) prägten die Schriftmedien wesentlich die Geschichte der Schriftentwicklung. Zu den Trägermedien zählten anorganische Materialien wie Stein, Ton, Metall oder Kunststoff und organische Stoffe wie Holz, Knochen, Palmblätter, Leder, Papier und Textilien, die sich im Laufe der Kulturgeschichte aufgrund ihrer Vergänglichkeit veränderten. Haarmann (2021: 63–68) betont nachdrücklich die Bedeutung des Papiers, das die Bedürfnisse des Schreibens besonders effektiv erfüllte. Der Siegeszug des Papiers weltweit begann mit der Erfindung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg im Jahr 1445. Papier und Bücher wurden bis zur digitalen Revolution die zentralen Instrumente der Schriftlichkeit. Gedruckte Bücher förderten die Verbreitung von Volkssprachen und lokalen Schriftsystemen, die im 16. Jahrhundert das Lateinische verdrängten und das Interesse an Fremdsprachen stärkten.

Die Schrifttechnologie galt, solange die Handschriften als Hauptquellen für die Speicherung der Informationen dienten, als ein Instrument elitärer Gruppen. Der Buchdruck, als eine technische Voraussetzung für die Popularisierung und Verbreitung der Texte, leistete durch die zunehmende Schriftproduktion seit der Renaissance einen wesentlichen Beitrag zum Informationszuwachs und einem vielseitigen Bildungsideal. Die Diskussion über allgemeine Bildung verursachte dann in der Aufklärung im 18. Jahrhundert einen Entwicklungsschub des Schriftgebrauchs. Der Aufbau eines allgemeinen Schulwesens betonte noch stärker die Rolle des lateinischen Alphabets als der schon damals am meisten verwendeten Schrift der Welt (Haarmann 2021: 123–124).

1.1.1 Schreibdidaktische Konzeptionen im historischen Kontext

Bis zur Einführung des Aufsatzunterrichts am Ende des 18. Jahrhunderts bildete Schreiben ein Teil der antiken Rhetorik. Das zentrale Lernziel des Sprachunterrichts war bis zu diesem Zeitpunkt die mündliche Rede in öffentlicher Auseinandersetzung (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 69). Es dominierte eine rhetorische und appellative Funktion des Schreibens, die auf Gefühle, Willen und Gedanken der Leser einen Einfluss nehmen

sollte (Ludwig 1983: 39–40). Die Einführung des Aufsatzunterrichts in die Schulen ließ die Lernenden erstmal mit den Stilübungen experimentieren.

Ab dem 19. Jahrhundert wurde Textschreiben zu einem festen Bestandteil des allgemeinbildenden Unterrichts (Fix 2008: 112). Die Konzeption des *gebundenen Aufsatzes*, der vor allem darin bestand, vorbildliche Beispiele nachzuahmen und Mustertexte zu schreiben, ersetzte die antike Rhetorik. Ziemlich viel Platz wurde auch dem *formulierenden Schreiben* eingeräumt, das damals in der eingesetzten Grammatik-Übersetzungsmethode seine Anwendung fand. Hier stand das Aufschreiben von grammatischen Regeln im Vordergrund. Ende des 19. Jahrhunderts bis in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts dagegen etablierte sich in der didaktischen Schulpraxis die direkte Methode, die die Fertigkeit *Schreiben* zugunsten des Sprechens wieder vernachlässigte. Im gesellschaftlichen Leben wurden vor allem Kommunikationsformen schriftlich ausgeprägt. Die Gesellschaften organisierten sich schriftlich, sodass es an den Schulen um die Mitte des Jahrhunderts ein Wandel in den Zielen, Methoden und Formen des Schreibunterrichts einsetzte. Einfache, vorwiegend festgelegte Textformen, wie z. B.: Formulare, Briefe oder sogar erste Aufsatzformen wurden geübt. In den Schreibstunden machten die Schüler Schreibübungen, die als Instrumente zur Durchsetzung einer gesprochenen Standardsprache dienten (Ludwig 2003: 172–173).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde der Schreibunterricht in den Dienst der Persönlichkeitsentwicklung gestellt. Im Sinne der schöpferischen Entwicklung der Kinder übernahm die Konzeption des *freien Aufsatzes* die persönlichkeitsbildende Funktion (Fix 2008: 113). Der *sprachschaftende bzw. sprachgestaltende Aufsatz*, dessen Annahmen eine schriftliche Sprachgestaltung nach bestimmten Vorgaben umfassten, gewann damit an Bedeutung (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 20). Diese schreibdidaktischen Konzeptionen trafen jedoch auf den Widerstand der Nationalsozialisten, weil sie den Ideen von Ordnung, Disziplin und damit deren Erziehungsgedanken widersprachen. Die Reduzierungen der Stilübungen sowie Beschränkungen der Aufsatzformen blieben bis Ende der 1960er Jahre unbestritten. Erst seit den 1970er Jahren kamen verschiedene didaktische Konzeptionen zum Ausdruck. An die Stelle der Schreiberziehung trat die sprachliche Bildung, die als Grundvoraussetzung eines demokratischen Staates galt (Ludwig 2003: 172–175).

Bis in die 1970er Jahre herrschten die audiolingual und audiovisuell orientierten Methoden, die dem Sprechen und Hören den Vorrang gewährleisteten (Huneke/Steinig 2013: 154). Seit Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts setzte sich die kommunikative Wende durch, in der der kommunikative Zweck von Texten und nicht die sprachliche Form im Fokus standen (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 71). Im Rahmen des kommunikativorientierten Ansatzes entwickelte sich adressatenorientiertes Schreiben, das sich an der kommunikativen Angemessenheit, dem Kommunikationspartner (Adressaten) und der Schreibintention orientierte. Bemerkenswert ist dabei, dass der kommunikative Ansatz keine einheitliche Konzeption im Vergleich zu den bisherigen Methoden war und mehrere präzise didaktisch-methodische Ansätze umfasste, die sich in die theoretischen Annahmen der modernen Sprachausbildung einfügen und auch in der Schreibdidaktik die Anwendung finden (Białek 2015: 17–18). Die 1980-er brachten dazu einen prozessorientierten Ansatz der Schreibdidaktik in die didaktische Diskussion ein, der das Schreiben als einen komplexen Prozess betrachtete und eine Überwindung der Produktfixiertheit sowie der Orientiertheit am fertigen Text bedeutete (Becker- Mrotzek/Böttcher 2006: 24–25).

Der technische und technologische Fortschritt, den die Welt damals erfuhr, blieb nicht ohne Bedeutung auf die weitere Entwicklung neuer Schreibformen, Schreibmedien sowie Schreibfunktionen. Seit den 1990er-Jahren des 20. Jahrhunderts rückten die Kommunikationsziele in den Mittelpunkt des Unterrichts. Die Wahl der Textsorten und der zu behandelnden Themen ist freier geworden. Es wurde teilweise auf normativ gestaltete Texte zu Gunsten der nachhaltigen Entwicklung der Schreibkompetenz verzichtet. Der Schreibprozess, gesehen einerseits als Anfertigen und Überarbeiten von Texten, andererseits als ein Entwicklungsprozess des individuellen Schreibers, gab der Schreibdidaktik nach der kommunikativen Wende eine neue Orientierung (Steinig/Huneke 2011: 126).

Die neue umfassende Ausrichtung des Kompetenzbegriffs seit Beginn des neuen Jahrtausends ließ das Schreiben endgültig zu einer gleichberechtigten Teilkompetenz aufsteigen (Krings 2016: 107-108).³ Hierbei wird die Unterstützung der modernen

³ Laut GER (2001: 25) wird die kommunikative Sprachkompetenz eines Lernenden oder Sprachverwendenden in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert, die Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung (insbesondere Dolmetschen und Übersetzung) umfassen,

Schreibdidaktik mit der revolutionären Entwicklung der Elektronik und des Internets als neuer Speicher und Kommunikationsmedien in der digitalen raumübergreifenden Welt in Zusammenhang gebracht (Assman 2002: 246, Starke/Zuchewicz 2003: 9). Die Schriftkultur darf also keinesfalls ausschließlich auf Buchkultur zurückgeführt werden, denn gerade im Medienzeitalter ist eine Renaissance der Schrift sichtbar. In den „Neuen Medien“ wird zunehmend mehr geschrieben, deswegen soll das Interesse an Schreiben sinnvoll genutzt und gefördert werden (Pawłowska-Balcerska 2017: 55).

1.1.2 Schreiben – eine begriffliche Differenzierung

Das Schreiben als eine vielschichtige Fertigkeit findet in der fachdidaktischen Literatur vielfältige Definitionen und Begriffsbestimmungen. Die Terminologie greift auf komplexe Aspekte zurück, die jeweils in Bezug auf eine bestimmte Einsatzperspektive, Relevanz, Umsetzungsziele sowie Gestaltungsmöglichkeiten berücksichtigt werden sollen (Tabelle 1).

Tabelle 1: *Schreiben* – Begriffserklärung

Autor/Autorin	Schreiben – Begriffsbestimmung
Ludwig (1983: 37–39)	• Schreiben bezeichnet umgangssprachlich einen voll ausgebildeten Schreibakt oder die Darstellung der Buchstaben auf dem Papier; • Schreiben bedeutet einen kontinuierlichen Arbeitsvorgang, der mit der Hand abläuft und eine planvolle zielgerichtete Tätigkeit einer einzelnen Person ist; • Schreiben wird als Medium des Nach-Außen-Bringens von inneren Zuständen und als Mittel der Exteriorisierung und Expression von Gedanken verstanden; • Schreiben bedeutet eine interaktionslose und deshalb individuelle Handlung, während der der Schreibende agiert und nicht reagiert.
Krumm (1989: 6–7)	• Schreiben ist eine stark analytische Tätigkeit. Es ist nicht von anderen Sprachfähigkeiten isoliert und kann in Verbindung mit anderen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt werden.
Ludwig (1995: 273–287)	Vier Dimensionen des Schreibens: • technologische Dimension, die Schreiben als Handwerk im Sinne einer Technologie betrachten lässt;

wobei jeder dieser Typen von Aktivitäten in mündlicher oder schriftlicher Form oder in beiden vorkommen kann.

	• semiotische Dimension, die Schreiben als ein dem Schreibenden zur Verfügung stehendes Inventar von Zeichen behandelt, das zur Textproduktion dient; • linguistische Dimension des Schreibens, also ein kodiertes System sichtbarer Zeichen, die einen genauen Wortlaut feststellen lässt, und dadurch die Übersetzung des Geschriebenen ins Gesprochene und umgekehrt möglich ist; • operative Dimension des Schreibens, die nicht nur den Akt des Schreibens als solchen bezeichnet, sondern alle Teilhandlungen umfasst. Demzufolge wird Schreiben folgendermaßen geteilt: - nicht-integriertes Schreiben (die Selbständigkeit als Handlung und Produktion sprachlicher Äußerungen), das nur dem reinen Schreiben dient und nicht funktional, sondern handlungstheoretisch zu bestimmen (Werbungen, Kaligraphie usw.) ist; - integriertes Schreiben (Operation in einem umfassenden Handlungszusammenhang, das eine epistemisch-heuristische Funktion (vgl. dazu mehr in Molitor-Lübbert 2002: 33-46) oder memorativ-konservierende Funktion (vgl. Merz-Grötsch 2010:15) spielt und eine Erkenntnis gewinnende oder erfinderische Wirkung hat und nicht nur zur Gedankenaufzeichnung benutzt wird.
Baurmann/Weingarten (1995: 7)	• Schreiben ist eine den Text konstituierende Operation oder ein Bündel von fein abgestimmten Tätigkeiten, die zu einer schriftlichen Äußerung führen.
Antos (1996: 191)	• Schreiben ist eine Sammelbezeichnung für die Koordination von verschiedenen, aufeinander beziehbaren, kognitiven, kommunikativen, sprachlich-semiotischen, motorischen, sozialen und sonstigen Fähigkeiten und Fertigkeiten.
Kast (1999: 222)	• Schreiben ist ein konzentrischer Prozess, in dessen Mittelpunkt nicht das Produkt, sondern der Prozess und der/die Schreibende selbst steht. Den Vorrang erlangen die Gedankenentwicklung und -strukturierung sowie die Suche nach dem passenden Wort oder der gelungenen Formulierung. Im Fokus stehen auch die textlinguistische Organisation sowie verschiedene Überarbeitungsprozesse; • Schreiben als Lerngegenstand (Zielfertigkeit) und Lernmedium (Mittlerfertigkeit).
Molitor-Lübbert (2002: 46)	• Schreiben ist ein Mittel, das erlaubt, Distanz zu schaffen. Das in Texten enthaltene Wissen ist vom Wissenden getrennt, entsubjektiviert, und wirkt objektiver, weil Widersprüche und Beweise explizit gemacht werden können. Dank dem Schreiben wird das Gedankengut kognitiv präzisiert und konserviert. Die Sprachkompetenz, das Abstraktionsvermögen, reflexives Denken und die Fähigkeit zum symbolischen Lernen werden durch den Erwerb der Schriftlichkeit gefördert.
Füssenich (2003: 261)	• Schreiben bezeichnet im engeren Sinne graphomotorische Prozesse bei der Produktion schriftsprachlicher Äußerungen. In einer weiteren Auslegung bezieht sich Schreiben auf alle Ebenen der Planung und des Verfassens von Texten (Textproduktion).

Kruse/Ruhmann (2006: 14)	• Schreiben ist etwas mehr als nur ein Mittel zur Wiedergabe des Wissens. Das ist ein Instrument zur Wissensaneignung und Wissensherstellung, das sowohl lernbar als auch lehrbar ist; • Schreiben ist auch ein Prozess des Problemlösens, in dem sprachliche, inhaltliche und kommunikative Probleme gelöst werden.
Fix (2008: 14)	• Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz, eine Fähigkeit zur Produktion eigener Texte. Es ermöglicht die Kommunikation zwischen nicht gleichzeitig Anwesenden. Es kann Wissen speichern, Denkprozesse und Erkenntnisse entfalten und dient der Identitätsgewinnung.
Mohr (2010: 992)	• Schreiben ist eine komplexe kognitive Aktivität. Es wird in verschiedenen Phasen erworben. Der Erwerb der Schreibfertigkeit wird durch individuelle Lesegewohnheiten und durch den Umgang mit Texten in verschiedenen Lernkontexten bestimmt; • Schreiben fördert die Entwicklung anderer Sprachfertigkeiten und wird immer in einem kulturellen Kontext getan.
Becker-Mrotzek/Böttcher (2012: 20)	• Schreiben ist eine komplexe Handlung, die aus mehreren Schritten besteht und die Verständigung über Raum und Zeit hinweg ermöglicht.

Angeführte Begriffsbestimmungen von *Schreiben* verweisen offensichtlich auf die Mehrdimensionalität des Schreibens als ein Prozess, der sich in Begleitung von sowohl internen und kognitiven Bedingungen, als auch unter Einfluss der externen Faktoren vollzieht. Es wird deutlich zwischen dem reinen Schreiben unterschieden, das als eine graphomotorische Operation mit der Verwendung eines bestimmten Werkzeugs betrachtet wird, und der Textproduktion als einem Textverfassen im Sinne der Integration von prozeduralen und deklarativen Wissensbeständen. Kast (1999: 222) verweist dabei entsprechend einerseits auf das Schreiben im Sinne des Lernmediums und der Mittlerfertigkeit (vgl. *selbständiges* und *förderndes Schreiben* Komorowska 2009: 205–207), andererseits betont er das Schreiben als die Zielfertigkeit, die den Lerngegenstand aus sich heraus bildet, wobei als Teil der schriftlichen Kommunikationskultur die Handlungen auf allen Ebenen koordiniert verlaufen müssen.

Den angeführten Auffassungen ist außerdem zu entnehmen, dass Schreiben in sich sowohl einen interaktionslosen Charakter der individuell ausgeführten Schreibhandlung als auch ein kommunikatives Wesen vereinigt, das an die Person des Schreibers und Lesers mit seiner bestimmten Textfunktion verbunden ist. Dabei können bei einem Schreibprozess der Schreiber und der Leser gleichzeitig in einer Rolle des

Textproduzenten und Rezipienten auftreten. Merz-Grötsch (2010: 10) weist auf die Möglichkeit einer zeitlichen sowie räumlichen Übermittlung und Konservierung des Inhalts durch die entstandenen, materiellen schriftlichen Zeichen hin, was Schreiben nachhaltig von anderen sprachlichen Aktivitäten abhebt. Die dargestellten Definitionen deuten ebenso auf den systematischen Aufbau und die Strukturierung der Schreibaktivität hin. Sie besteht aus einzelnen Teilprozessen, die auf allen Ebenen des Textverfassens ablaufen und Operationen der Planung, Formulierung sowie Überarbeitung umfassen. Die Etappen der schriftsprachlichen Gedankengewinnung konstituieren nicht nur den richtigen Weg zum Endprodukt und tragen zu seiner Qualität bei, sondern sie vereinfachen auch die Komplexität des Schreibens, indem der Schreibprozess in seine Teilkomponenten zerlegt und systematisch gelehrt sowie gelernt wird.

Das Schreiben in der Fremdsprache vereint laut Krings (2016: 107) alle beschriebenen Aspekte und stellt Lernende vor zusätzliche didaktische Herausforderungen. Dazu zählen die Beherrschung der Schreibmotorik, die zu einem handschriftlichen oder elektronischen Produkt führt, die korrekte Rechtschreibung und die Kompetenz im fremdsprachlichen Schriftsystem. Weiterhin ist die Textsortenkompetenz als die Fähigkeit entscheidend, Texte gemäß den gültigen Konventionen zu verfassen und die Schriftsprache, die sich deutlich von der gesprochenen Umgangssprache unterscheidet, zu beherrschen. Hinzu kommt die Fähigkeit, die komplexen, mentalen Teilprozesse der Textproduktion zu planen und zu steuern. In Berücksichtigung dieser Teilkompetenzen macht Krings (2016: 109) auf den komplexen, diskontinuierlichen und hierarchischen Charakter des Schreibprozesses aufmerksam, der – wie beim muttersprachlichen Schreiben – nicht aus dem Endprodukt allein rekonstruiert werden kann.

Schreiben gilt also als ein Zusammenspiel von vielfältigen Fähigkeiten, Subprozessen und Einflussgrößen, die nur als integrale und komplementäre Teile erst das schriftliche Verfassen von Texten ermöglichen. Von der motorischen Handlung beginnend über die Verschriftlichung der Gedanken bis zum schriftlichen Endprodukt, vollzieht sich der Prozess des schriftsprachlichen Gedankenausdrucks, der immer in einem Kontext verlagert wird und mit einer bestimmten Funktion im Zusammenhang steht. Der ganzen Vielfalt der Definitionen und Erfassungen des Schreibens ist zu

entnehmen, dass das Schreiben nicht nur im Sinne des Schriftspracherwerbs, sondern vor allem in Bezug auf die komplexe, von mehreren Faktoren beeinflusste Textproduktionskompetenz hin zu interpretieren ist.

1.2 Zum Sprachkompetenzbegriff

Der Begriff *Kompetenz* wird aus der Perspektive verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen unterschiedlich definiert und hängt permanent von ihrer hervorzuhebenden Funktion ab. In der Sprachwissenschaft gewann der Terminus erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts an Bedeutung (Czarnecka 2008: 25) und fokussiert auf die Sprache, als ein System, das unterschiedliche Komponenten integriert (Jude/Klieme 2007: 10) und auf die der Performanz zugrunde liegende Sprachfähigkeit (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 7). Psycholinguistisch orientierte Auffassungen stellen die Vorgänge der Rezeption und Produktion der linguistischen Elemente in den Vordergrund. Sie analysieren den Einfluss der Sprachstruktur auf das Denken, wobei die psychologische Perspektive den Begriff der Sprachkompetenz vorrangig bezüglich des Problemlöseaspekts erfassen lässt. In soziolinguistischen Ansätzen werden dagegen vermittelnd-interaktive Elemente mit der Betonung der Ziele und Funktionen des Sprechaktes hervorgehoben. Die neuronalen Vernetzungen im Gehirn sowie deren Veränderungen im Prozess des Spracherwerbs liegen der Neurolinguistik und Entwicklungspsychologie zugrunde (Jude/Klieme 2007: 10). Das Universalwörterbuch Duden (1996: 866–867) definiert die Kompetenz, in Anlehnung an die Theorie von Noam Chomsky, als die Summe aller sprachlichen Fähigkeiten, die von einem Muttersprachler besessen werden. Jude und Klieme (2007: 10–11) weisen dabei auf einen Doppelcharakter der Sprachkompetenz hin, indem sie einerseits auf Sprachkönnen, also eine Verwendung einer Sprache anknüpfen, andererseits als Voraussetzung und Instrumentarium für das Aneignen neuen Wissens betrachten. Der Kompetenzbegriff wird hierbei als eine universelle, generelle sowie stabile Eigenschaft der Menschen erklärt. Eine so verstandene Kompetenz abstrahiert bewusst von der Performanz als einem eingeschränkten, subjektiven Kompetenzgebrauch (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 44–45) und lässt daher die Kompetenz als ein unerklärbares, und im Unterschied

zu der Performanz, nicht beobachtbares Phänomen erfassen (vgl. dazu Chomsky 2008: 245–246).

Dabei wird die Sprachkompetenz als Komplex der Teilfähigkeiten definiert, die durch den schulischen Unterricht vermittelt werden soll. Bei der Definition dieses Begriffs bezieht sich Fix (2008: 20–21) auf die lateinische Herkunft des Wortes *competere*. Es bedeutet im Lateinischen *zu etwas fähig sein* und lässt die Kompetenzen als Fähigkeiten definieren, die Personen benötigen, um bestimmte Anforderungen erfüllen zu können oder, laut Weinert (2001: 27–28), Probleme zu lösen und den Problemlösungen situationsgebunden, erfolgreich und verantwortungsvoll gerecht werden zu können. Im Sinne der Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen wird die Sprachkompetenz als das Zusammenwirken zwischen Wissen und Denken (Klieme 2004: 12) sowie die Bereitschaft im Sinne der Eigenschaften des Individuums (Becker-Mrotzek/Schindler 2007: 8) betrachtet. Die Sprachkompetenz wird daher funktional als kognitive Disposition angesehen, die es ermöglicht, situative Anforderungen zu bewältigen (Jude/Klieme 2007: 11).

Maßgebend für die Themenbehandlung ist die Auffassung der Sprachkompetenz, die die Entwicklungsprozesse als eine Grundlage für die individuellen Anwendungsmöglichkeiten in konkreten Situationen darstellt und sich auf den Bereich der Fremdsprachendidaktik übertragen lässt. Im angelsächsischen Raum funktioniert in Bezug auf den Begriff *Kompetenz* die Bezeichnung *literacy* (=Literalität), die die schriftbezogenen Kompetenzen zusammenfasst und sowohl funktional, als auch kognitiv, also auf Lösung von bestimmten Problemsituationen (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 46, 51), in konkreten Weltausschnitten, Inhalts- oder Tätigkeitsbereichen (Domänen) ausgerichtet ist (Grabowski et al. 2007: 42).

Die Entwicklung der Sprachkompetenz, die die Lese- und Schreibfähigkeiten umfasst sowie sich auf die Mehrsprachigkeit⁴ bezieht, ist eines der Grundziele der Europäischen Union, das eine angemessene mündliche und schriftliche Kommunikation in bestimmten gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten voraussetzt und eine interkulturelle Vermittlung zwischen Sprachen und Medien ermöglicht. Die

⁴ Mehrsprachigenkompetenz wird im Rahmen der Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates (2018) als eine der Schlüsselkompetenzen formuliert, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV), (letzter Zugriff 10.04.25).

Mehrsprachenkompetenz ist auch die Bedingung der Wertschätzung der kulturellen Vielfalt und des Interesses an Sprachen und interkultureller Kommunikation (*Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates* 2018). Eine der wichtigsten Publikationen, die sich mit den Sprachkompetenzen befasst, ist *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen* (2001, 2020).⁵ In dem Dokument werden das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten beschrieben, die für das Erreichen der Sprachbeherrschung auf bestimmten Stufen notwendig sind.

Den Kern der Sprachkompetenz bilden die kommunikativen Sprachkompetenzen, die sich auf bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen sowie Wissensbestände beziehen und eine erfolgreiche Kommunikation ermöglichen.

1.2.1 Kommunikative Sprachkompetenzen

In Sinne der auf De Saussure (1931/2001: 22-26) zurückgehenden Unterscheidung von *langue* (fr.) und *parole* (fr.), die mit dem Begriffspaar *Sprachsystem* und *Rede* wiedergegeben werden kann, spricht Efing (2012: 6–9) von einer *Sprachsystemkompetenz* oder *Sprachnormkompetenz* einerseits und der *Gebrauchskompetenz* andererseits. Die Sprachnormkompetenz, die den sprachlichen Gebrauch darstellt und beschreibt, was als sozial akzeptabel bzw. auffällig zu bezeichnet ist und unter formalen Gesichtspunkten fokussiert wird, bezieht sich auf den Begriff der sprachlichen Fähigkeiten. Dagegen wird die Anwendung sprachlicher Fähigkeiten als das Handeln mit Sprache in einem Kontext unter sozialen Aspekten den kommunikativen Fähigkeiten zugeordnet. Die Sprache rückt in dieser Konstellation als Mittel zur außersprachlichen Realisierung in den Vordergrund. Deswegen können die kommunikativen Absichten erst dann erfüllt werden, wenn die Lernenden ihre sprachlichen Fähigkeiten im konkreten Handlungskontext situativ, sozial und funktional angemessen aktivieren. Die Grundlage der sprachlichen Fähigkeiten bilden daher laut dem Autor (Efing 2012) die linguistischen Kompetenzen, deren Mehrwert die soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen ausmachen, und die den Lernenden ermöglichen, in kommunikativen Situationen erforderliche Aktivitäten

⁵ Im Weiteren wird *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen* (2001, 2020) als GER bezeichnet.

auszuführen (vgl. dazu mehr GER 2001: 109). Die Fortschritte, die Lernende im Prozess der Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenzen machen, erfolgen daher auf unterschiedlichen Ebenen (siehe Tabelle 2).⁶

Tabelle 2: Kommunikative Sprachkompetenzen nach GER (2001, 2020) – eine eigene Darstellung

		GER (2001)	GER (2020)
Kommunikative Sprachkompetenzen	Teilkompetenzen	Anwendungsbereich	
Linguistische Kompetenz	Lexikalische Kompetenz	Kenntnis und Fähigkeit der Verwendung des Vokabulars einer Sprache mit lexikalischen und grammatischen Elementen, Wortschatzspektrum, Wortschatzbeherrschung	Wortschatzspektrum, Spektrum der Situationen, Art der Sprache
	Grammatische Kompetenz	Kenntnis und Fähigkeit der Verwendung der grammatischen Mittel einer Sprache mit morphologischen, morphophonologischen und syntaktischen Elementen, grammatische Korrektheit	Grammatische Korrektheit: Fähigkeit, „vorgefertigte“ Wendungen korrekt in Erinnerung zu rufen und sich auf grammatische Formen während Gedanken-artikulation zu konzentrieren
	Semantische Kompetenz	Bewusstsein und Kontrolle der Organisation der Bedeutung mit Elementen der lexikalischen, grammatischen und pragmatischen Semantik, Spektrum sprachlicher Mittel allgemein	Wortschatzbeherrschung: ein angemessener Ausdruck, Grammatische Korrektheit und Wortschatz
	Phonologische Kompetenz	Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion	Beherrschung der Phonologie inkl. Aussprache von Lauten/Buchstaben und Intonation
	Orthoepische Kompetenz	Korrekte Aussprache der geschriebenen Form	
	Orthographische Kompetenz	Kenntnis der Symbole, aus denen geschriebene Texte bestehen und die	Beherrschung der Orthographie: Fähigkeit zum

⁶ In der Tabelle werden Anwendungsbereiche bestimmter Teilkompetenzen laut GER (2001) geschildert und um Aspekte aus dem Begleitband GER (2020) ergänzt.

		Fertigkeit, sie wahrzunehmen und zu produzieren	Abschreiben, Buchstabieren sowie Nutzung von Layout und Zeichensetzung
Soziolinguistische Kompetenz (GER 2001, 2020)	Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen	Z. B.: die Anwendung von Begrüßungsformeln oder Anredeformeln	
	Höflichkeitskonventionen	Kenntnis und Fähigkeit der Verwendung von gesellschaftlich anerkannten Verhaltensweisen	
	Redewendungen, Aussprüche, Zitate, sprichwörtliche Redensarten	Akkumuliertes Volkswissen, Aspekt der soziokulturellen Kompetenz, Ausdruck allgemeiner Einstellungen	
	Registerunterschiede	Erkenntnis der kontextgebundenen Varietäten einer Sprache (z. B.: freundschaftlich oder formell), Ausführung angemessener Sprachfunktionen	
	Soziale, regionale usw. Varietäten	Erkenntnis der sprachlichen Variationen aufgrund z. B.: Berufszugehörigkeit, nationaler Herkunft	
Pragmatische Kompetenz	Diskurskompetenz	Kohärente Organisation der Mitteilung mit den Aspekten: Flexibilität, Sprecherwechsel, ⁷ Themenentwicklung, Genauigkeit der Aussage Flüssigkeit ⁸	
	Funktionale Kompetenz	Erfüllung kommunikativer Funktionen, Flexibilität sowie angemessene Auswahl von soziolinguistischen Mitteln	
	Schemakompetenz/ Textgestaltungs-Kompetenz	Kenntnis interaktionaler und sozialer Schemata	

Die aufgeführten kommunikativen Sprachkompetenzen lassen sich, laut GER (2001: 109–130), im Allgemeinen in drei Hauptbereiche unterteilen: linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen.

Die linguistische Kompetenz als Kenntnis und Fähigkeit der Verwendung der lexikalischen und grammatischen Sprachelemente, die zum sprachlichen Ausdruck dienen, umfasst unterschiedliche Aspekte. Dazu gehört die lexikalische Kompetenz, die sich auf den korrekten Gebrauch des Wortschatzes und Grammatik bezieht. Die grammatische Kompetenz stellt dabei die richtige Anwendung grammatischer Regeln in den Vordergrund, während die semantische Kompetenz das Bewusstsein für die

⁷ Das Prinzip des Sprecherwechsels kommt vorrangig bei *Interaktion* zum Ausdruck (GER 2020: 162). Im Kontext des kreativen Schreibens kann es aber auch zum Wechsel des Sprechers in schriftlichen Dialogformen auftreten.

⁸ Die Komponente *Flüssigkeit* bezieht sich laut GER (2020: 162, 167) auf den Sprecher/Nutzender einer Gebärdensprache und wird dadurch der artikulatorischen Sprachproduktion zugeschrieben, die bei den kreativen Schreibprozessen auch aktiviert wird.

Organisation von Bedeutungen hervorhebt. Hinzu kommen noch die phonologische Kompetenz als Fertigkeit der Wahrnehmung und Produktion von Lauten, sowie die orthographische Kompetenz, die die Beherrschung schriftlicher Symbole umfasst. Die orthoepische Kompetenz konzentriert sich schließlich auf die Fähigkeit, das Geschriebene korrekt auszusprechen.

Die zweite Dimension der kommunikativen Sprachkompetenzen bildet, die sprachliche Angemessenheit, die in verschiedenen sozialen Kontexten zum Bereich der soziolinguistischen Kompetenz gehört. Diese dient der sprachlichen Kennzeichnung sozialer Beziehungen, Ausführung angemessener Sprachfunktionen sowie der Anwendung von Begrüßungs- und Anredeformeln. Auch das Wissen über Höflichkeitskonventionen und die Verwendung von Redewendungen, Aussprüchen und Zitaten, die das kulturelle Wissen und die allgemeinen Einstellungen widerspiegeln, sind ein Teil dieser Kompetenz. Weiterhin gehört dazu die Fähigkeit, Registerunterschiede zu erkennen und die Sprache je nach sozialem Kontext anzupassen. Auch das Verständnis von sozialen und regionalen Varietäten, die auf beruflicher oder geographischer Herkunft beruhen, bildet den Teil dieser Kompetenz (GER 2001: 118–122).

Die pragmatische Kompetenz betont den effektiven Einsatz der Sprache im kommunikativen Kontext und umfasst drei Kompetenzbereiche. Im Rahmen der Diskurskompetenz stehen die Fähigkeiten im Mittelpunkt, die die Mitteilungen kohärent und kohäsiv organisieren lassen. Die funktionale Kompetenz konzentriert sich auf die Erfüllung kommunikativer Absichten, während die Schemakompetenz, auch die Textgestaltungs-Kompetenz genannt, sich auf das Wissen über typische Muster sozialer Interaktionen bezieht (GER 2001: 130).

Die Kompetenzen bilden gemeinsam das Fundament für die Beherrschung einer Sprache und die erfolgreiche Kommunikation in verschiedenen Kontexten.

Über kommunikative Fähigkeiten zu verfügen, heißt demnach, sprachliche, soziale und pragmatische Fähigkeiten in einen Zusammenhang bringen zu können, also nicht (nur), grammatisch wohlgeformte Sätze zu produzieren, sondern mit diesen angemessene und zielführende sprachliche Handlungen in Form von Sprechakten und Textmustern zu produzieren. [...]. Dabei sind nicht diejenigen am kompetentesten, die vorhandene Textmuster eng befolgen, sondern diejenigen, die auch in der Lage sind, sie kreativ zu verändern, infrage zu stellen, zu problematisieren [...] (Efing 2012: 7).

Alle kommunikativen Sprachkompetenzen finden ihren Ausdruck im Verfassen von geschriebenen Texten und werden als Bestandteile des allgemeinen Lernprozesses

betrachtet. Sie werden dabei nicht als separate Bereiche aufgegriffen, sondern als sich gleichzeitig ergänzende und durchdringende Teilkompetenzen und Fähigkeiten verstanden. Sie ermöglichen den Lernenden, den sprachlichen Herausforderungen in verschiedenen kommunikativen Situationen gerecht zu werden und bereiten sie darauf, mit Vertretern anderer Kulturen und Sprachgruppen sprachlich zusammenzuarbeiten (Iwaniak 2025: 19).

1.2.2 Schreibkompetenz als komplexes Wissen und Können

Die schriftliche Sprachhandlungsfähigkeit, die eine relevante Rolle in der Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz spielt, wird in der aktuellen Schreibdidaktik in Form kompetenzorientierter Modelle dargestellt.

Ein Beispiel des Schreibkompetenzmodells ist das Schema von Becker-Mrotzek und Schindler (2007). Die Wissensarten sowie Anforderungen des Schreibens werden in bestimmten Domänen dargestellt, die bei den Lernenden im Prozess der Schreibkompetenz aktiviert werden. Dem Modell ist eindeutig zu entnehmen, dass die Schreibkompetenz als eine Fähigkeit zur erfolgreichen Textproduktion komplexes Wissen und Können (Fix 2008: 32) und besonders die Koordination von kognitiven, sprachlichen, emotionalen, sozialen sowie motorischen Teilkompetenzen erfordert (Sieber 2003: 209; Becker-Mrotzek/Schindler 2008: 94). Von der Basiskonstituente als Medium, das grundsätzlich auf motorische Handlungen zurückzuführen ist, über die Kenntnisse in den Bereichen: Orthographie, Lexik, Syntax, Textmuster bis zur Leserorientierung vollzieht sich der Prozess der Schreibkompetenzentwicklung bei dem gleichzeitigen Einsatz von bestimmten Wissensarten.

Die sprachliche Entfaltung der Schreibenden auf allen Entwicklungsstufen wird auch in dem Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980) dargestellt (Steinig/Huneke 2011: 135–136). Sein Modell galt anfänglich als eine Modifikation der Stadientheorie von Piaget, in der die Entwicklung der Kinder als ein stufenweise ablaufender Prozess des Erwerbs von Teilfähigkeiten gezeigt wird.⁹ Entsprechend der Theorie schlägt

⁹ Piaget (1896–1980) – Pionier der Entwicklungsphilosophie, erklärt stufenweise die kognitive Entwicklung bei den Kindern, die auf die Ebene der Schreibentwicklung mit Berücksichtigung individueller Einflußgrößen übertragen werden kann. Die erste Stufe bis 18/24 Monate bildet die sensomotorische Intelligenz, bei der das Kind durch Beobachten und nachahmendes Handeln lernt. Die nächste

Bereiter ein Entwicklungsmodell für das Textschreiben mit fünf Phasen der Schreibentwicklung (engl. *stages of writing development*) vor. Das Schreibmodell stellt einerseits die Schreibentwicklung als die Zerlegung der komplexen Schreibfähigkeit in Teilfähigkeiten dar, andererseits zeigt sie die Integration der Stufen, in der eine steigende Komplexität sichtbar ist (Fix 2008: 51–52) (siehe Tabelle 3).¹⁰

Tabelle 3: Das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980), zit. nach Steinig und Huneke (2011: 136)

Leser	(3) Communicative Writing sich am potenziellen Leser orientieren	
Produkt	(2) Performative Writing schulische Konventionen befolgen	(4) Unified Writing sein Schreibprodukt als Leser beurteilen
Prozess	(1) Associative Writing Schreiben, solange einem etwas einfällt	(5) Epistemic Writing¹¹ (Schreiben zum Wissensgewinn)

Die Analyse des Modells zeigt klar, dass jede Stufe des Schreibens durch einen anderen Schreibmodus ausgeprägt wird. Die Schreibentwicklung beginnt mit dem Assoziativen Schreiben (engl. *associative writing*), das sich der Schreibstrategie „*knowledge telling*“ (Bereiter/Scardamalia 1987) vorrangig bedient und für Kinder oder Schreibnovizen charakteristisch ist.¹² Auf einem höheren Entwicklungsstand erwerben

präoperationale Phase, die bis zum 7./8. Lebensjahr dauert, umfasst symbolisches und anschauliches Denken, das mit dem frühkindlichen Egozentrismus einhergeht. Die nächste Stufe der konkreten Operationen bedeutet eine Ablösung der präoperationalen Phase. Die Phase entfällt auf das 11./12. Lebensjahr und wird noch weiterhin durch das Konkret-Anschauliche beherrscht. Ab diesem Moment beginnt jedoch unter Berücksichtigung von mehreren Faktoren eine abstraktere Problemlösung, wobei das subjektive Schreiben durch das objektive ersetzt wird. Die letzte Stufe ab 11./12. Jahren umfasst die Fähigkeiten zu formalen Operationen, die den Jugendlichen ermöglichen, mit abstrakten Inhalten gedanklich umzugehen (Textor 2005).

<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1226/>, (letzter Zugriff 03.01.25).

¹⁰ Bei der Anwendung des Bereiters Modells (1980) ist es unentbehrlich, *didaktisches Paradoxon* deutlich zu machen, das entscheidende Polen schulischen Schreibunterrichts bildet. Die Zerlegung und Inszenierung des Schreibenlernens erfordert ein Zusammenspiel von Dekomposition einerseits und Integration der Teilfähigkeiten (Modi) andererseits. Der Schreibunterricht soll demnach flexibel zwischen systematischer Analyse von einzelnen Bausteinen und ihrer integrativen Anwendung wechseln (Fix 2008: 56).

¹¹ Das epistemische Schreiben wird ausführlich von Molitor-Lübbert (2002: 33-46) beschrieben und untersucht.

¹² Aus pädagogischen Gründen werden zwei Strategie-Modelle von Bereiter&Scardamalia (1897) unter entwicklungspsychologischem Aspekt im Hinblick auf Schreibstrategien modelliert von Molitor-Lübbert (1996: 1013–1014) aufgeführt. Die Autorin weist in diesen Modellen auf die Unterschiede zwischen Schreibenanfängern und -experten hin. Sie nennt die Novizen-Strategie *Knowledge-Telling* und die

die Schreibenden Fähigkeiten, Schreibkonventionen zu beachten (*performative writing*),¹³ einen Leser einzubeziehen (engl. *communicative writing*) sowie durch die Integration der drei Stufen ihr eigenes Schreibprodukt aus der Perspektive des Lesers zu beurteilen (engl. *unified writing*). Die ultimative Stufe macht Schreiben zum Wissensgewinn (engl. *epistemic writing*) aus, auf der die Schreibenden das Schreiben als Mittel des Denkens einsetzen (Fix 2008: 52).¹⁴

Bei einer solchen Gestaltung der Schreibprozesse sieht man einen Unterschied zu dem piagetischen linearen Ablauf des Schreibprozesses. Im Modell von Bereiter (1980) handelt es sich um eine zunehmende Steigerung der Komplexität der Schreibentwicklung, die immer neue komplexere Prozesse umfasst, die in Abhängigkeit von den individuellen Unterschieden nach beliebigen Reihenfolgen verlaufen können. Kruse und Ruhmann (2006: 25–26) sehen darin eine wachsende Fähigkeit zur Informationsverarbeitung und Problemlösung, wobei Kompetenzen parallel entwickelt und automatisiert werden. Laut Molitor-Lübbert (2002: 35) entsprechen die fünf Fähigkeitskomplexe dem jeweiligen Entwicklungsstand des Lernenden und müssen erworben und integriert werden. Das Schreiben führt dazu, die volle Tragweite der Gedanken zu entdecken und zu revidieren, um in ständiger Auseinandersetzung mit dem sich entwickelnden Text auch sein Wissen weiterzuentwickeln. Die Autorin betont die Rolle von Wiederholung und Reflexion, die eine kritische Auseinandersetzung mit dem entstehenden Schreibprodukt andeuten. Als den Wendepunkt des Modells dagegen betrachtet Ossner (1996: 76) die Stufe des kommunikativen Schreibens, in dem Schreibende den nichtanwesenden Leser beim Schreiben reflektieren.

Die schriftliche Textproduktion erfolgt in variablen, schriftlichen Handlungskontexten und bildet daher, wie Fix (2008: 21–23) betont, das Zusammenspiel von zusätzlichen Teilkompetenzen, wie der Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz sowie Personalkompetenz. Außer den Wissensarten, die den

Experten-Strategie *Knowledge-Transforming*. Diese Modelle entsprechen dem Problemlösungskonzept mit Schwerpunkt auf den Prozess der Inhaltsgenerierung.

¹³ Bei Kruse/Ruhmann (2006: 26) sowie Molitor-Lübbert (1996: 1010) wird *performative writing* als flüssiges Schreiben und *unified writing* als reflektiertes Schreiben übersetzt.

¹⁴ Molitor-Lübbert (1996: 1010) bezeichnet Bereiters Stufen folgendermaßen: assoziatives Schreiben (engl. *associative writing*), flüssiges Schreiben (engl. *performative writing*), kommunikatives Schreiben (engl. *communicative writing*), reflektiertes Schreiben (engl. *unified writing*), epistemisches Schreiben (engl. *epistemic writing*).

Schreibprozess initiieren und steuern, werden Motivation und Wille eingebettet, die auch im Sinne der Kompetenzen erfasst werden, obwohl sie sich nicht direkt auf die kognitiven Denkfähigkeiten beziehen. Auch Baumann und Pohl (2011: 96) weisen im Hinblick auf die Handlungsperspektive des Schreibprozesses auf die Motivation sowie weitere Teilkompetenzen hin: Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungskompetenz, als Elemente, die das Schreiben organisieren lassen. In Bezug auf die Produktperspektive werden zusätzlich Ausdruckskompetenz, Kontextualisierungskompetenz, Antizipationskompetenz sowie Textgestaltungskompetenz angeführt. Es werden dabei die Operationen bei der Textproduktion von der inhaltlichen Kompetenz, Zielsetzungskompetenz, Strukturierungskompetenz und Formulierungskompetenz vorausgesetzt. Die letzt genannte Kompetenz umfasst weiter andere Kompetenzen auf allen linguistischen Ebenen, deren Zusammenwirken den Erfolg des Formulierens bestimmt (Fix 2008: 26– 31). Dazu werden, laut Becker-Mrotzek und Böttcher (2012: 47–51), lexikalische, grammatische sowie pragmatische Mittel benötigt. Außer der sprachlichen Fähigkeiten verlangt Schreiben auch eine spezielle soziale Kognition, deren Rolle auf der Fähigkeit zur Abstraktion, Antizipation sowie Perspektivübernahme beruht. In diesem Sinne ist die Schreibkompetenz einerseits pragmatisch ausgerichtet, weil sie sich in einem Handlungskontext bewähren muss, andererseits ist sie so konzipiert, dass sie aus sich heraus, verständlich und über Raum und Zeit ausgedehnt werden könnte.

Schreibkompetenz ist außerdem eine textgenrespezifische Fähigkeit, den komplexen Prozess der kognitiven Strukturierung und Sprachverarbeitung zu steuern, der zur Herstellung eines sach-, genre-, und adressatenorientierten Textes führt (Kruse/Jakobs 1999: 23). Demnach spielt auch die Lesekompetenz als Teil der inhaltlichen und strukturellen Schreibkompetenz eine bedeutende Rolle. Dabei werden noch andere Teilfähigkeiten aktiviert, die die Bereitstellung des Wissens im Rahmen des Schreibhandelns sichern, und zwar: Recherche, Textrezeption, Verstehensfähigkeit, Darstellung von Informationen sowie Bewertung (Fix 2008: 27–29). Den Bestandteil der Schreibkompetenz bildet auch die Selbstbeurteilungskompetenz, die in einem *Drei-Säulen-Modell der Schreibförderung* von Sieber (2005: 394) thematisiert wird.¹⁵

¹⁵ Mehr zu dem Drei-Säulen-Modell von Sieber (2003) im Kontext der Schreibförderung siehe Unterkapitel 1.2.3.

In den Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates (18. Dezember 2006; 22. Mai 2018) wird die Schreibkompetenz als eine der acht Schlüsselkompetenzen honoriert, deren Erwerb eine Grundlage für die Entwicklung eines kompetenten Menschen darstellt (vgl. Skatbania 2020: 120).¹⁶ Als eine Kombination von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen sind die Kernkompetenzen unentbehrliche Komponenten für Selbstverwirklichung, persönliche Weiterentwicklung, soziale Integration und Beschäftigungsfähigkeit der Menschen (Przymusińska 2024: 67–68; Janicka 2019: 32) und sollen von den modernen Schulen gefördert werden, um Lernende auf sich verändernde berufliche, soziale sowie persönliche Herausforderungen vorzubereiten.¹⁷ Przymusińska (2024: 68) betont dabei, dass Schreiben als ein fundamentales, kulturstrukturierendes Prinzip (Merz-Grötsch 2005: 23) die Schlüsselkompetenzen stärkt und eine flexible Bewegung in der schriftlichen und digitalen Kommunikation der modernen Welt ermöglicht.

Zusammenfassend lässt sich demnach die Schreibkompetenz einerseits als ein Oberbegriff fürs Zusammenwirken von Teilfähigkeiten, Kenntnissen und Wissensbeständen definieren, die in einem Text ziel- und funktionsangemessen eingesetzt werden, andererseits bildet sie selbst eine Komponente umfangreicher Kompetenzstrukturen, die in einem integrativen Ausbildungsprozess und durch den Einsatz notwendiger Fördermaßnahmen im Rahmen der institutionellen Schreibdidaktik eine vielseitige Weiterentwicklung der Lernenden positiv fördern können.

1.2.3 Schreibförderung – didaktische Implikationen

Der Aufbau der Schreibkompetenz bei den Lernenden kann von unterschiedlichen Mitwirkungsfaktoren, die den didaktischen Lehr- und Lernprozess begleiten, entweder gefördert oder im Gegenteil gehemmt oder sogar behindert werden. Um die

¹⁶Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen.

¹⁷Die Förderung und Weiterentwicklung von Schlüsselkompetenzen bei den Lernenden liegt im Verantwortungsbereich der Schulen und wird durch die grundlegendsten Rechtsvorschriften des Bildungsministeriums reguliert: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018r. w sprawie podstawy programowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. 2018, poz. 467), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf>, (letzter Zugriff 05.09.23).

Entwicklung der Schreibkompetenz positiv zu fördern, müssen die schreibförderlichen Strategien bewusst und systematisch im Unterricht eingesetzt werden.

Hierbei versteht Philipp (2015: 146) unter dem Begriff *der Schreibförderung* die Maßnahmen, die von der Lehrkraft ergriffen werden und der Verbesserung der Qualität von Schreibleistungen sowie der Steigerung der Schreibmotivation bei den Lernenden dienen. In der von Philipp (2015: 147) vorgeschlagenen Systematisierung der Schreibfördermaßnahmen werden die Kategorien systematisch nach ihrem Einfluss auf die Schreibkompetenz geordnet und in Form von drei Kreisen dargestellt. Im innersten Kreis befinden sich die hierarchieniedrigeren, basalen Prozesse des Schreibens, die u. a. der Grammatik und Wortschatzerweiterung gewidmet sind. Der mittlere Kreis umfasst hierarchiehohe, anspruchsvolle Prozesse, die sich auf die Schreibstrategien, Selbstregulation, Vermittlung des Textstrukturwissens sowie Kreativität beziehen und dadurch auf die inhaltliche und strukturelle Qualität abzielen. Im äußeren Kreis werden die Prozesse, wie z. B.: kooperatives Schreiben verortet, die das Verfassen von Texten technisch und personell entlasten.

Auf andere kompetenzfördernde Bereiche im Schreibunterricht machen auch Baurmann und Pohl (2011: 88) besonders aufmerksam. Sie betonen die Berücksichtigung der deklarativen, prozeduralen sowie metakognitiven Wissensbestände der Lernenden und weisen auf die Motivation als ein Faktor hin, der den gesamten Lernprozess unterstützt und eine längere Lust am Schreiben garantiert. Kompetenzfördernd wirkt sich außerdem eine Binnendifferenzierung zwischen den Lernenden aus, die hinsichtlich unterschiedlicher Faktoren (z. B.: Vorwissen, Geschlecht) individuell im Schreibprozess unterstützt werden soll. Im Zusammenhang damit unterstreicht Merz-Grötsch (2010: 61) den Einsatz von unterschiedlichen sozialen Arbeitsformen, die allen Lernenden, je nach ihrem individuellem Lernbedarf, zugeschnittene Unterstützung garantieren kann und sowohl durch eine oder mehrere Lehrkräfte, als auch durch die Mitschüler, während der Gruppen- oder Partnerarbeit möglich ist.

Nicht zu übersehen ist zudem eine nachhaltige und klare Struktur der Schreibunterrichtsgestaltung, die sich an den didaktischen Prinzipien wie der Reduktion der Komplexität sowie der Einstufung der Schwierigkeiten orientiert. Krumm (1989: 5) betont die Bedeutung von Schreibmodellen, die gezielt Schreibförderung unterstützen

und Schreiberwerbsprozesse erleichtern, optimieren und überwachen. Zudem sind individuelle Unterstützung schwacher Schüler und motivierende, außerschulische und literale Praxis zentral (Sieber 2018: 5–8). Böttcher und Czapla (2002: 183) heben die Relevanz von Schreibstrategien und kreativen Methoden hervor, die eine Lücke im Ausbildungssystem schließen können.¹⁸ Lernförderliche Schreibaufgaben, verstanden als komplexe Schreiblernarrangements mit klarem Lernziel, verbinden zudem Lernziel, Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente (Sturm/Weder 2020: 164).¹⁹

Bei dem Prozess der Schreibentwicklungsförderung kommt eine wesentliche Rolle der Lernberatung, deren zahlreiche Formen sowie Ansätze ihrer Konzeptualisierung offenlassen und jeweils von bestimmten Faktoren abhängen. Claußen (2016: 383) nennt Tandemberatungen, Beratungen in Selbstlernzentren, zu einzelnen Fertigkeiten oder Online-Beratungen, bei denen jeweils die Schreibberatung im Mittelpunkt steht. In Bezug auf das Wesen der Sprachlernberatung lässt sich offensichtlich der Rollenwechsel der Lernenden und der Lehrenden bemerken. Die Rolle des reinen Wissensvermittlers wird in diesem Sinne von der Funktion des Lernbegleiters und -beraters ersetzt.²⁰

Die Integration von verschiedenen didaktischen Aspekten der Schreibprozesse im Sinne der Schreibförderung liefert das *Drei-Säulen-Modell* von Sieber (2003: 21), das besonders die Relevanz der Schreibprozesse, Überarbeitungsprozesse und Beurteilungsprozesse herausstellt (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Das Drei-Säulen-Modell der Schreibförderung (nach Sieber 2003: 219)

Schreibprozesse	Überarbeitungsprozesse	Beurteilungsprozesse

¹⁸ Böttcher/Czapla (2002:183) stellen ein Seminarkonzept vor, das den Ausbildungsbedarf im Bereich Schreiben an den Hochschulen decken könnte. Das Seminarkonzept zielte auf neue Wege der integrierten Vermittlung der Schreibkompetenz unter den Studierenden. Das didaktische Konzept umfasste die Kombination von epistemischen und kreativen Methoden und verfolgte das Ziel, die Studierenden mit einem breiten Repertoire von Schreibstrategien über die Grenzen von Fächern, Domänen, Disziplinen bekannt zu machen und sie zum aufgaben- und situationsspezifischen Schreiben zu befähigen. Die Schreibstrategien werden ausführlicher im Unterkapitel 1.5.2 thematisiert.

¹⁹ Im Zusammenhang mit der schreibförderlichen Gestaltung des Schreibunterrichts stehen noch andere Förderungsansätze, wie z. B.: *Scaffolding* (Gibbons 2015: 15–17), *ProFo-Modell* (Niederdorfer et al. 2017: 129), *kooperatives Schreiben* (Lehnen 1999: 147–169; Philipp 2015: 209–210).

²⁰ Claußen (2016: 382) erwähnt erste Sprachlernberatungsangebote, die an den Selbstlernzentren seit den 1970er Jahren an den Hochschulen entstanden. Ein Beispiel ist das *Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues* (CRAPEL) in Nancy, das untrennbar mit dem Namen Henri Holec (1981) und seiner Definition von Lernautonomie, als eines der Ziele der Lernberatung, im Zusammenhang steht.

Klare Vorstellungen über den Schreibanlass entwickeln	Abstand zum Text gewinnen	Texte von anderen zur Kenntnis nehmen
Sammeln und Planen von Inhalten	Dissonanzen entdecken	Über Textqualitäten reden und lernen
Schreibprozesse mehrphasig anlegen	Alternativen finden	Von der Fremd- zur Selbstbeurteilung

Das Modell legt einen großen Wert auf eine mehrphasige Strukturierung der Schreibprozesse, die es ermöglichen, die Bereiche zu verdeutlichen, in denen besonderer Bedarf an Weiterentwicklung besteht. Die Schreibkompetenz entwickelt sich hierbei, indem das Verschriftlichen von Gedanken Schritt für Schritt zu einem interaktiven Problemlösungsprozess innerhalb eines inhaltlich-sachbezogenen und rhetorisch-vermittlungsorientierten Problemraumes (Böttcher/Czapla 2002: 185) und mit der ständigen Wechselwirkung zwischen Schreiben und Denken (Molitor-Lübbert 2002: 34–35) wird.

Ein kompetenzorientierter, schreibfördernder, nach Prinzipien der Lernerorientierung gestalteter Fremdsprachenunterricht ist demnach ein Zyklus von ständiger Diagnose und Intervention. Daher soll der Stellenwert auf die Anerkennung des Schreibens als des Lernmediums und der Schulung der Schreibkompetenz gelegt werden. Darüber hinaus sollen möglichst viele Schreibanlässe den Lernenden angeboten werden, die sich an den Erfahrungen orientieren und kreative Schreibformen miteinbeziehen. Von großer Bedeutung sind dabei eine integrative Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts und seine Vernetzung mit der Muttersprache (Schmidt 2005: 147–149).

1.3 Prozessorientierte Schreibdidaktik – didaktische Folgerungen

Prozessorientiertes Schreiben als einer der Schlüsselbegriffe der modernen Pädagogik des Schreibens, bezieht sich auf eine Form des Schreibens, Schreibenlernens und Schreibenlehrens, die das traditionelle Schreiben grundlegend veränderte. Um fundierte Empfehlungen für einen veränderten Schreibunterricht zu geben und Schreiben als einen Lerngegenstand steuerbar und lernbar zu machen, begannen in den USA Ende der 1960er Jahre empirische Forschungen, deren Gebiet die Teilprozesse der

Textherstellung waren. Ihre Ergebnisse trugen zu einem interdisziplinären Forschungs- und Praxisfeld bei, das die Schreibhandlungen unter psychologischen, linguistischen, pädagogischen sowie sozialwissenschaftlichen Perspektiven untersuchte und der Auffassung von Schreib- und Formulierungsprozessen eine neue Bedeutung in der schreiborientierten Schreibdidaktik verlieh (Kruse/Ruhmann 2006: 13–14).²¹

Die prozessausgerichtete Konzeption ist mit den Veränderungen in der Wissenschafts- und Gesellschaftsorientierung der 1970er Jahre verbunden, die von den Begriffen, wie z. B.: Individualität, Handlungsorientierung sowie Differenzierung stark geprägt wurden (Fix 2008: 114). Ein anderer Begründungszusammenhang liegt im Konstruktivismus, der den Lernvorgang im Kontext eines kognitiven Konstruktionsprozess voraussetzte. Der Unterricht wird nicht mehr im Sinne einer Instruktion, sondern eines konstruktiven Aufbauprozesses mit besonderer Unterstützung des individuellen, zerlegbaren sowie zielorientierten Schreibprozesses betrachtet (Fix 2008: 119–126). Um einen schriftlichen Text zu produzieren, müssen konkrete Handlungsschritte durchgegangen werden, bei denen objektive Faktoren, wie Schreibanlass oder Zielsetzung mit den kognitiven Voraussetzungen einhergehen. Dazu werden die Schritte des Planens, Formulierens und Überarbeitens zu einem planmäßigen, nicht in einem einmaligen Handlungsakt verlaufenden, zeitaufwendigen Prozess, der dem Lösen eines Problems ähnelt (vgl. dazu Merz-Grötsch 2010: 50–51; Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 19–21). Merz-Grötsch (2010: 69–70) betrachtet dabei das Schreiben im Sinne des Entstehungsprozesses und der dafür erforderlichen Teilhandlungen sowie der Bewältigung von Teilaufgaben. Daraus erwächst ein großer Vorteil sowohl für die Lehr- als auch Lernbarkeit des Schreibens. Das individuelle Lernen und Einüben der einzelnen Teilaufgaben werden auf den schon vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden aufgebaut. Auch das Bearbeitungstempo wird den individuellen Lernvoraussetzungen entsprechend angepasst. Im Fokus stehen der entstehende Text und die sich dabei entwickelnden Textversionen. Sie geben Aufschluss über den Lernstand und implizite Informationen bezüglich der Bedürfnisse der Lernenden, und verweisen im Hinblick auf individuelle Betreuung in allen Phasen des Textproduktionsprozesses, auf Motivationsmittel sowie Disziplin und Ausdauer.

²¹ Die Schreibprozessforschung wird von Kruse/Ruhmann (2006: 23–24) ausführlicher dargestellt.

Die Schreibfähigkeit als eine komplexe Handlungskompetenz, die sich in einem eigenaktiven Prozess entwickelt (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 9), bedarf darüber hinaus stimulierender und situativer Schreibimpulse, um eine umfassende literale Kompetenz schaffen zu können (siehe dazu mehr Sturm/Weder 2020: 128–129) sowie einer integrativen Schreibdidaktik im Sinne eines kontextgebundenen und fächerverbindenden Schreibens (Fix 2008: 129). Es bedeutet in erster Linie einen Verzicht auf isolierte Aufsatzarten und Beachtung von sinnvollen Zusammenhängen. Wichtig dabei ist, wie Krumm (1989: 7) betont, ein Bruch mit einer starren Reihenfolge, die vom reproduzierenden über das gebundene hin zum freien Schreiben führen kann. Es soll möglichst früh mit den „schülereigenen“ Texten begonnen werden, weil nur freie Übungen den Schülern ermöglichen, eigene Planungsstrategien für ihr Schreiben zu entwickeln, Schreiblernprozesse durchlaufen zu lassen sowie Schreiberfahrungen zu sammeln und zu erweitern. Der prozessorientierte Ansatz soll demnach in bestimmten Phasen ausgestaltet werden, die die Schreibprozesse in bestimmte Schritte eingliedern, und zwar laut Fix (2008: 140) die Vorbereitungsphase, die Entwurfsphase und die Überarbeitungsphase. Die drei Etappen des Schreibens werden laut Kruse und Ruhmann (2006: 15–18), Grundmuster aller prozessorientierten Schreibleitungen. Die größte Bedeutung wird dabei der Überarbeitungsphase beigemessen, weil gerade auf dieser Etappe eine allmähliche Verfertigung und sukzessive Verbesserung der Texte erfolgen.

In der prozessorientierten Unterrichtsplanung müssen außerdem, nach Fix (2008: 146), die Differenzierungsfaktoren in Betracht gezogen werden, die den drei Perspektiven der lernbezogenen, lehrbezogenen und sachbezogenen Wahrnehmung in der interdisziplinär erfassten Schreibdidaktik Rechnung tragen. Fix (2008: 14–15, 129–132) greift das Konzept des *didaktischen Dreiecks* von Ruth Cohn (1997) auf und beschreibt in Form des *schreibdidaktischen Würfels* die Zusammenhänge in der schulischen Schreibpraxis aus drei Hauptperspektiven: der subjektbezogenen (Schreibende), der institutionellen (Lehrende) und der Sach-Perspektive (Schreibfunktion), die einerseits als individuelle, andererseits aber als verzahnte und zusammengehörende Einflussgrößen den ganzen Prozess konstituieren.

Ein prozessorientierter Unterricht versucht sich daher deutlich von dem konkurrierenden Prinzip des traditionellen Aufsatzunterrichts abzugrenzen, der vorrangig produkt- sowie zielgerichtet ist. Die Schwerpunktsetzung auf den sich

schrittweise vollziehenden Schreibprozess und seinen rekursiven Ablauf sowie die Subjektivierung der Lernenden in der fremdsprachlichen Praxis sind die Voraussetzungen des kommunikativen Ansatzes, der dem schulischen Fremdsprachenunterricht die Verpflichtung auferlegt, den Unterricht so zu gestalten, dass er für alle Teilnehmer leichter und motivierend ist (Białek 2015: 20).

1.3.1 Lernerzentrierung im prozessorientierten Schreibunterricht

Den Schwerpunkt der Prozessorientiertheit bildet die Betonung des Schreibprozesses als einen Vorgang bestimmter Entwicklungsphasen und Hervorhebung individueller Eigenschaften sowie subjektiver Perspektiven der Schreibenden beim schriftlichen Schaffen (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 74). Die neue didaktische Richtung bedeutete die Lernerzentrierung und Lernerperspektive, also eine bedeutende Verlagerung des Erkenntnisinteresses vom Lerngegenstand zu einem stärker schüler- und produktionsorientierten Unterricht (Merkelbach 1993b: 151). Die Lernerzentrierung wird als *Paradigmenwechsel* bezeichnet, weil sie das institutionalisierte Fremdsprachenlernen als einen von vielfältigen Faktoren abhängenden Prozess deutet. Riemer und Wild (2018: 1–21) gehen davon aus, dass der Grad des Erfolgs beim Fremdsprachenlernen von der Erkenntnis der personalen Dimensionen abhängt, die individuelle Aspekte einer Lernerpersönlichkeit, wie z. B.: Alter, Geschlecht, Motivation, Lernstil oder eine wechselseitige Interaktion mit dem sozio-kulturellen Umfeld repräsentieren. Das lernende Subjekt rückt daher mit seinen persönlichen Merkmalen und in Begleitung von kontextuellen sowie gesellschaftlichen Faktoren in den Vordergrund. Seine Vorerfahrungen, die Lernstadien sowie Prozesse und Strategien bilden den Forschungskern und führen zur Ersetzung des bisher eher statisch und systemlinguistisch gefassten Sprachbegriffs durch einen produktiven und lerdynamischen Sprachlernbegriff. Ein besonderer Akzent wird Lernerbedürfnissen, Lernautonomien und Individualisierung sowie individuellen Variablen der Lernenden auf ihre Lernleistung verliehen.

Lernerorientierung bedient sich selbstreflexiver und introspektiver Aufgabenformate (Selbsteinschätzungsbögen, Lerntagebücher, Portfolios), welche die Lernerperspektive in den Vordergrund rücken und den Lernenden eine aktivere Rolle zuschreiben (Martinez 2016: 241–245).

Die Möglichkeit der Subjektivierung der Lernenden betrachtet Pawłowska-Balcerska (2017: 430–431; 437) in der praktischen Anwendung von Selbsteinschätzungsbögen, Lernverträgen sowie Lerntagebüchern, die die Lernenden beim Lernprozess motivieren und ihre subjektiven Meinungen ausdrücken lassen.²² Außerdem erlauben sie, die Lernenden als gleichberechtigte und nachweislich im Zentrum stehende Subjekte des Projektes zu betrachten und ihre Ansichten und Präferenzen zum Ausdruck zu bringen, was für die Lehrkraft eine bedeutende Rolle bei der Evaluation der Schreibprozesse spielt (vgl. Janczar 2022: 74).²³

Einen unentbehrlichen Teil in dem lernerorientierten Lern- und Lehrprozess stellt die Lernautonomie der Lernenden dar, die von Komorowska (2009: 223) im Kontext der Lerneraktivität als die Fähigkeit definiert wird, die Aufgaben selbständig zu lösen und in neuen Situationen kreativ zu handeln. Auch Bimmel und Rampillon (2000: 33) greifen die Autonomie aus der Lernerperspektive auf und betrachten sie als eine Fähigkeit, selbst über das Lernen, die Materialien und Strategien, das Zeitmanagement und die Überprüfung ihrer Ergebnisse zu entscheiden. In Anlehnung an Benson (1997) und Wolff (2003) führt Michońska-Stadnik (2004: 12–13) das Konzept der Lernautonomie im Sinne der Übernahme der Verantwortung für den eigenen Sprachlernprozess an (vgl. Trad 2004: 69–77). Mit Verweis auf Benson (1997) betrachtet Michońska-Stadnik (2004: 12–13) die Entwicklung der Autonomie als eine innere Transformation in die Richtung der Unabhängigkeit von dem Lehrer und der Schulsituation hin, was Pawlak (2008: 139) ergänzend als ein Attribut des Lernenden und nicht der Situation, in der der Lernprozess stattfindet, auffasst. Im Zusammenhang mit den Fähigkeiten wie Selbständigkeit, Planung und Verantwortung entwickelt sich logischerweise die Selbstbeurteilung heraus (vgl. Gorąca-Sawczyk 2015: 31–40). Sie ist notwendig im autonomisch orientierten Prozess der Wissensaneignung, Sammlung von Erfahrungen, Informationsauslese sowie Evaluation der eigenen Leistungen. Außerdem fördert sie das

²² In der Forschungsliteratur werden die Lerntagebücher auch als *Fremdsprachenlernautobiographien*, *Lernjournale*, *learning journals* oder *learning diaries* bezeichnet (Nerlicki 2009: 152; Nerlicki 2020: 288).

²³ Die lernerorientierten Instrumente wurden im Rahmen der Studie eingesetzt, dessen Ziel war die Erstellung eines Modells zur Förderung der (kreativen) Schreibkompetenz in einer Fremdsprache bei erwachsenen Lernenden auf der fortgeschrittenen Stufe im Online-Tandem (Pawłowska-Balcerska 2017). Nerlicki (2020) weist dabei auf die Rolle der dialogischen Lerntagebücher bei Evozierung der Reflexivität und Förderung des Lernbewusstseins bei den polnischen Germanistikstudenten hin.

Erkennen und Anerkennen der Unterschiedlichkeit von Individualstilen (Saxalber 1996: 201) und verlangt von den Lernenden, wie Wilczyńska (2002: 54) feststellt, emotionelle und geistige Unabhängigkeit, Selbständigkeit im Handeln, Engagement sowie Unternehmergeist.

Die Lernautonomie als ein psychischer Zustand, der sich außerhalb der Kontrolle des Lehrers befindet, kann auch als ein Weg zur Verstärkung der Spracheffizienz betrachtet werden (mehr dazu siehe Pawlak 2008: 137). Es kann aber auch zahlreiche Nutzen den Lernenden bringen, die im Lernprozess eng vom Lehrer abhängig sind (Joachimczyk 2020: 13–14). Pawłowska (2008: 168) weist daher im Kontext der Lernerzentriertheit auf eine neue emanzipatorische Rollenverteilung im Unterricht und Behandlung des Lernenden als ein kreatives, bewusstes und mitentscheidendes Subjekt. (vgl. dazu auch Joachimczyk 2020: 13–14; Czernek 2008: 360–361; Pawłowska 2008: 172).

Bedeutend sind dabei die Faktoren, die den Prozess der Selbstbeurteilung im Rahmen der Lernautonomie determinieren. Mihułka (2019: 33) führt den Lerntyp, Persönlichkeitsmerkmale, kulturelle Bedingungen, psychischen Zustand und die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung als zentrale Faktoren an, die für das Engagement im Lernprozess sorgen und sich durch regelmäßige Übung entwickeln lassen. Nerlicki (2004: 139) macht zudem auf die externen Bedingungen aufmerksam: das Ausbildungsmodell des jeweiligen Landes, den Status der unterrichteten Fremdsprache, die Mitarbeit zwischen der Schulinstitution und dem Familienhaus oder die materielle Situation, die die Entwicklung der Autonomie beeinflussen. Ein bedeutender Beitrag zur Entwicklung der autonomen Haltung wird nicht zuletzt, Iluk (2013: 72–73) zufolge, dem positiven Lernklima im Fremdsprachenunterricht sowie der Rolle eines kreativen Lehrers als Animateurs zugeschrieben, der die Lernenden zur aktiven Beteiligung ermutigt (Joachimczyk 2020: 15). In Bezug darauf hebt Königs (2014: 68–69) den Einsatz der alternativen methodischen Konzepte für eine Abwendung von dem traditionellen Unterricht hervor und betont eine größere Hinwendung zu Lernenden im Sinne der Verbesserung und Ergänzung der bisherigen Unterrichtsgestaltung.²⁴

²⁴ Krammer (2009) fokussierte in ihrer empirischen Unterrichtsforschung auf die individuelle Lernunterstützung in den Schülerarbeitsphasen. Die Studie bestätigt, dass der Lerndialog als Unterstützungsinteraktionen einen relevanten Einfluss auf den Lernerfolg hat. Die Datengrundlage bilden die 162 Videosaufnahmen von Mathematikstunden.

Zugleich wird auf die Notwendigkeit der Förderung von autonomen Fremdsprachenlehrern verwiesen, die nicht gegen ihre Überzeugungen unterrichten können (Königs 2014: 73–74). Der lernerorientierte Unterricht muss die Lehrperspektive einbeziehen, ohne den Fokus ausschließlich auf die Lernenden zu legen. Während in den 1980er Jahren der Lehrerstatus zum Lernberater reduziert wurde, zeigt Białek (2015: 19–20) Beispiele für die Erweiterung der Lehrerrolle über die eines Experten hinaus und widerlegt den Mythos ihrer Marginalisierung im didaktischen Prozess. Der kommunikative Ansatz auferlegt dem Lehrenden in der Wirklichkeit anspruchsvolle und verantwortliche Aufgaben, die sprachliche, emotionale und kognitive Entwicklung jedes einzelnen Schülers zu unterstützen. Die Komplexität der Lehrerrollen wird auch von Dakowska (2005: 151–153) aufgegriffen, die die Pflichten des Lehrenden dem breiten Bereich der Lernbegleitung und -hilfe zuschreibt.

Die gezielte Förderung der Lernerautonomie sowie die Ermächtigung der Lernenden charakterisieren im Allgemeinen die lernerorientierte Schreibdidaktik (Martinez 2016: 244–245), die vielfältige Möglichkeiten der Optimierung, Erfassung und einer effektiveren Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts anbietet, mit der Berücksichtigung einer neuen Rolle der Lehrkräfte, die ihnen in der Regel nicht anvertraut wurde (Königs 2014: 66).²⁵

1.4 Ausgewählte Schreibmodelle – ein Überblick

Aufgrund der Dynamik und der Prozesshaftigkeit, die das Schreiben charakterisieren, löste sich die Schreibprozessforschung von dem Text als einem geschlossenen Produkt ab und untersuchte in Modellen des Schreibprozesses kognitive Prozesse bei den Schreibenden, die bei der Textgestaltung aktiviert werden (Steinig/Huneke 2011: 133).

Bezogen darauf weist Ludwig (1983: 70) auf eine ausschlaggebende Bedeutung der Schreibmodelle hin, die als eine Art Folie einzelne Schritte, Stufen, Defizite und Fortschritte in der Entwicklung der Schreibfähigkeit herausarbeiten. Sie geben die Einsicht in das Ziel und Orientierung der prozessorientierten Schreibentwicklung und erlauben, die Schwierigkeiten zu lokalisieren und sie zu beseitigen. Aus der

²⁵ Die Rolle der Lehrkraft im kreativen Schreibunterricht wird in dem Unterkapitel 2.3.3 thematisiert.

Entwicklungsperspektive geben die Modelle hinsichtlich ihrer Art und Qualität relevante Hinweise auf den Entwicklungsstand der Schreibfähigkeiten, deswegen werden sie dann als Indikatoren für den Grad der Schreibentwicklung betrachtet. Andererseits können sie die ganze Textproduktion, die die Schreibprozesse und das Schreibprodukt umfasst, in den Mittelpunkt der Forschung stellen. Dann deuten die unterschiedlich verlaufenden Prozesse auf alles hin, was zur Schreibfähigkeit gehört (Sieber 2003: 208). Barczaitis (1997: 106–107) unterstreicht dabei eine bedeutende Rolle der inneren Sprache von Wygotski, die ein Zusammenspiel zwischen der äußeren und inneren Sprache schafft und die sprachliche Kommunikation ausmacht.²⁶

Bezogen darauf interpretieren Kruse und Jakobs (1999: 21) die Schreibprozesse als mehrere kognitive und sprachliche Leistungen, die von den Schreibenden gleichzeitig realisiert werden sollen und als Teilprozesse, die Wissen, Sprache und Kommunikation umfassen (siehe dazu Sieber 2003: 209). Sie werden im Prozess der Textkomposition nicht separat, sondern simultan realisiert und im Sinne eines zielorientierten Problemlösens ständigen Verifizierungen, Verwerfungen sowie Prüfungen unterzogen (mehr dazu Kruse/Ruhmann 2006: 23–24). In den vorliegenden Unterkapiteln werden ausgewählte Schreibmodelle aus differenzierten Einsatzperspektiven dargestellt:

- 1) Schreibprozessmodell:
 - Hayes/Flower (1980)
- 2) Modell des schriftsprachlichen Handelns
 - Becker-Mrotzek und Böttcher (2006)
- 3) Schreiblehrprozessmodell
 - Augst (1988)

Die Modelle dürfen jedoch keinesfalls als absolute Normen missverstanden werden, sondern dienen lediglich als eine Orientierungshilfe, weil die Entwicklung des

²⁶ Lew Wygotski (1896–1934) war einer der einflussreichsten Psychologen seiner Zeit, der sich auch intensiv mit pädagogischen Fragestellungen und anderen Themen beschäftigte. Er hat der Förderung der kognitiven Entwicklung von Kleinkindern eine besondere Bedeutung beimessen und das Konzept der inneren Rede als Intermedium skizziert, das später die Grundlage für Denken und Kommunikation bildet. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansaetze/moderne-paedagogische-ansaetze/lew-wygotski-entdeckt-fuer-die-kindergartenpaedagogik/>, (letzter Zugriff 12.11.24).

Schreibprozesses individuellen Bedingungen und Einflussgrößen unterliegt, die im Einzelfall variieren können (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 54).

1.4.1 Das Schreibprozessmodell von John Hayes und Linda Flower (1980)

Die Untersuchung und das Interesse an dem Schreibprozess führten zur Entwicklung des Grundmodelles (siehe dazu *Problemlösemodell* Molitor-Lübbert 1996: 1006) von John Hayes und Linda Flower (1980). Es erfasst das Schreiben als Problemlösung, währenddessen die Schreibenden eine Fülle von Anforderungen geschickt bedienen müssen, um an dem Prozess nicht zu scheitern (Kruse/Ruhmann 2006: 26). Dieses Referenzmodell wird von Ludwig (1983: 40) folgendermaßen charakterisiert (siehe dazu auch Steinig/Huneke 2011: 133):

Es beruht auf der Analyse von Protokollen, die von den Äußerungen, die Schreiber während des Schreibvorganges taten, angefertigt wurden, sog. Protokollanalysen. Es stellt den Versuch dar, die verschiedenen Aktivitäten, die den Schreibakt konstituieren, zu erfassen und in ihrem Verhältnis zueinander zu bestimmen (Ludwig 1983: 40).²⁷

Mit dem Modell wird die Erkenntnis etabliert, dass der Text als ein „ill-defined problem“, also ein ungeklärtes Problem mit offener Lösung bezeichnet wird, das in Abhängigkeit zum *Aufgabenumfeld* (Thema, Adressat, Motivation) sowie dem Langzeitgedächtnis und Wissen des Autors steht (Fix 2008: 36). Das Grundmodell von Hayes und Flower (1980), das seit seiner Veröffentlichung mehreren Revisionen unterzogen wurde, beschreibt die im Rahmen einer Aufgabenstellung (engl. *task environment*) entstehende Teilprozesse des Schreibens (Huneke/Steinig 2013: 156) (siehe Abbildung 1).²⁸

²⁷ Mehr über die kognitive Theorie des Schreibens siehe Flower und Hayes (1981: 365–387).

²⁸ Die einzelnen Phasen des Schreibprozesses wurden anhand von *Thinking-aloud-Protokollen* also vom lauten Denken der Schreiber/innen während des Schreibens analysiert (Fix 2008: 36).

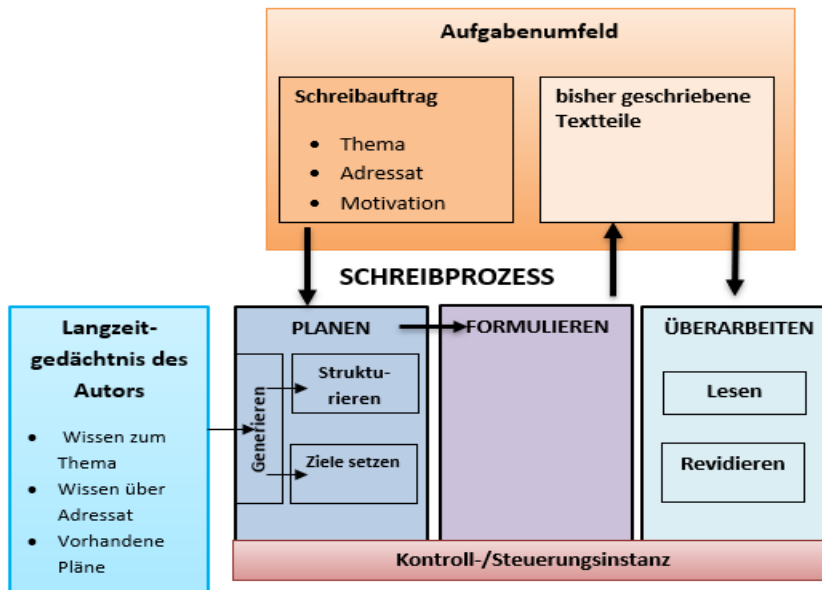


Abbildung 1: Schreibprozessmodell von Hayes & Flower (1980, zit. nach Sieber 2003: 212)

Im dargestellten Schreibmodell weist Fix (2008: 37–38) auf drei im Vordergrund stehende Subprozesse (engl. *writing processes*) hin: Planen (engl. *planning*), Formulieren (engl. *translating*), Überarbeiten (engl. *revising*), die in dem ganzen Schreibprozess interagieren. In der Planungsphase wird das komplexe Handlungsproblem mit der Erzeugung (engl. *generating*), Ordnung und Auswertung der Ideen (engl. *organizing*) sowie mit der Zielsetzung (engl. *goal setting*) vorstrukturiert. Im Rahmen dieses Prozesses wird das Gedächtnis aktiviert, indem es ständig auf bestimmte Wissensarten (engl. *knowledge of topic, audience, and writing plans*) zurückgegriffen wird. Die Planungsphase bedeutet auch einen Organisationsprozess, während dessen das abgerufene Wissen vorrangig in Bezug auf die textuellen Strukturvorgaben in einen Schreibplan integriert wird. In der Formulierungsphase vollzieht sich die Versprachlichung des strukturierten Materials aus der zeitlichen Distanz und Leserperspektive (engl. *translating*). Dabei wird der Schreibprozess mithilfe der Kontroll- und Steuerungsinstanz im Hinblick auf Schreibziele sowie Adressaten kontrolliert, reflektiert, gesteuert (engl. *monitor*). Das Formulieren ist eng dann mit dem Überarbeiten verbunden und die zwei Phasen verhalten sich rekursiv. Das Überarbeiten umfasst einen weiteren Umgang am Text an verschiedenen Ebenen und bildet zugleich einen Ausgangspunkt für das neue Formulieren. Die drei kognitiven Subprozesse orientieren sich an einem Handlungsplan und dienen dem Ziel, also der Problemlösung.

Außer des Schreibprozesses enthält das Modell noch zwei Hauptkomponenten: das Aufgabenumfeld (engl. *task environment*) und das Langzeitgedächtnis (engl. *the writer's long-term memory*). Den Kern des Aufgabenumfelds stellt die Schreibaufgabe dar, die als Anregung für den Schreibprozess dient. Dieses Aufgabenumfeld umfasst außerdem den bisher produzierten Text (engl. *text produced so far*), der für weitere Schreibprozesse entscheidend ist. Das Langzeitgedächtnis bestimmt das Wissen bezüglich der Themen, des Empfängers sowie die Schreibpläne mit, die sich auf die Gestaltung der Schreibprozesse auswirken.

Das dargestellte Schreibmodell wird in der Fachliteratur zwar als ein Mustermodell anerkannt, sieht sich jedoch zahlreichen Einwänden konfrontiert. Die im Schreibmodell dargestellten Elemente bilden für Schreibende gravierende Herausforderungen und zeugen von einer einseitigen Übertragung des Modells ausschließlich auf die schriftlich erfahrenen Personen, was in der schulischen Realität selten der Fall ist. Der Kritikpunkt des Modells berücksichtigt eine zu große Fokussierung auf die planvolle Handlung eines Experten, der sich einer *Top-Down-Strategie* bedient (Fix 2008: 39–42).²⁹ Des Weiteren erhebt Ortner (1995: 331–332) Einwände gegen eine zu sequenzielle und lineare Darstellung der Abfolge von Schreibprozessen. Ihre Rekursivität wird nur oberflächlich angedeutet, was die Merkmale des Schreibprozess außer Acht lässt (vgl. dazu Ludwig 1983: 47). Der Autor kritisiert eine Auslassung von Gedanken und Vorstellungen und wirft der intentionalen Orientierung des Schreibprozesses vor, dass sie zu wenig prozessual orientiert, zu phasenorientiert, zu sequenziell und zu deterministisch ist. Der modellierte Schreibprozess hat immer nur eine Richtung und wird als Zuerst-dann-Abfolge dargestellt, statt die Kopräsenz von den Elementen ins Zentrum zu rücken. Wrobel (2002: 83–84) verweist ergänzend auf den Mangel an Prätexten, die bei der Entstehung des Textes als Vor- oder Zwischenstufen mental auftreten (*Zwischenprodukte des Textes* vgl. Molitor-Lübbert 1996: 1008) und eine zu oberflächliche Behandlung der Übersetzungskomponente, die für die Textproduktion von zentralem Interesse ist, in dem Modell aber lakonisch behandelt wird (Wrobel 1995: 12). Fix (2008: 46) unterstreicht zudem einen fehlenden funktionalen Bezug im Sinne eines intentionalen Handelns eines Textes, der im dargestellten Modell ausschließlich

²⁹ Top-down Schreibstrategie geht vom Abstrakten, Allgemeinen, Übergeordneten schrittweise hin zum Konkreten, Speziellen, Untergeordneten.

als ein Problemlösen betrachtet wird. Er führt darum den Begriff der zerdehnten Kommunikation an, die sowohl den Produzenten als auch den Rezipienten zeitlich versetzt und ausschließlich mit dem Einbezug des Rezipienten die Schreibfunktion erfüllt.

Trotz zahlreicher Einwände gegenüber dem Schreibmodell darf nicht der Gesichtspunkt von Kruse und Ruhmann (2006: 25) übersehen werden. Zwar betrachten die Autoren die Schwäche des Modells in seiner vorwiegenden Nützlichkeit für die erfahrenen Schreiber, betonen aber zugleich eine Reihe von Vorteilen, die für die Schreibdidaktik bedeutend sind:

Der modernen Schreibpädagogik lieferten Flower und Hayes damit erstmals ein Beschreibungs- und Diagnoseinstrument für Schreibhandlungen, das der Dynamik und Individualität von Schreibprozessen gerecht wird. Es erlaubt, Schreibvorgänge explizit als bewusste Steuerungshandlungen zu beschreiben und Überforderungssituationen beim Schreiben zu analysieren, und schafft damit die Grundlage dafür, Instruktionen, Strategien und Interventionen zur bewussten, professionellen Steuerung des Schreibprozesses zu formulieren (Kruse/Ruhmann 2006: 25).

Die zahlreichen, gegenüber dem Modell (1980) angeführten Kritik Einwände verursachten den Ausbau des Modells um weitere Aspekte und führten zu weiteren modifizierten Schreibmodellen (1996, 2001, 2012), die sich als eine didaktische Grundlage für die Organisierung des Schreibprozesses durchsetzten. Sie dienen als eine Hilfe bei der Gestaltung des Schreibunterrichts³⁰ und werden dabei als eine Basis für weitere Textproduktionsmodelle betrachtet.³¹

³⁰ Sturm und Weder (2020: 22–26) stellen auf der Basis des Ur-Schreibmodells (1980) die späteren modifizierten Schreibmodelle dar. Die erste Revision des Schreibmodells (Hayes 1996) mit der Betonung und Ausbau der Faktoren: Schreiber und Schreibumgebung und der Rolle des Arbeitsgedächtnisses. Die zweite Revision (Chenoweth & Hayes 2001) mit der Hervorhebung der Hierarchisierung des Schreibprozesses und der Rolle der Schreibaufgabe. Mit der dritten Revision wird das Formulieren als der grundlegende Teilprozess des Schreibprozesses ausgeprägt.

³¹ Unabhängig von Hayes und Flower entwickelte de Beaugrande (1984) ein Schreibmodell, das dem Problemlöseparadigma verhaftet ist und Schreiben als stufenweises, paralleles Verarbeiten darstellt (das parallel-stage Modell). Das Modell hebt die funktionale Integration von pragmatischen, kognitiven und sprachlichen Elementen im Schreibprozess hervor, deren Organisation auf den Verarbeitungsstufen flexibel und parallel verläuft (Wrobel 1995: 14–16). Das Modell befasst sich nicht primär mit bestimmten Zwischenzielen, wie z. B.: Planen, sondern ordnet sie als Strukturierungsprozesse den Abstraktionsniveaus zu, die den konkreten Ebenen angehören (Molitor-Lübbert 1996: 1009–1010). Auch das Schreibmodell von Ludwig (1983) entstand aufgrund der Einwände gegenüber dem Schreibmodell von Hayes & Flower (1980). Es präsentierte eine andere Fassung der Schreibprozesse, die nicht so phasenorientiert sind, sondern sich auf die Herstellung des Textes und auf den Gedankenausdruck beziehen.

1.4.2 Das Modell des schriftsprachlichen Handelns von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006)

Das Schreiben im Kontext einer komplexen sprachlichen Handlung, die der Verständigung über Raum und Zeit hinweg dient, wird in Form eines Modells von Becker-Mrotzek und Böttcher dargestellt (2006: 27) (siehe Abbildung 2).

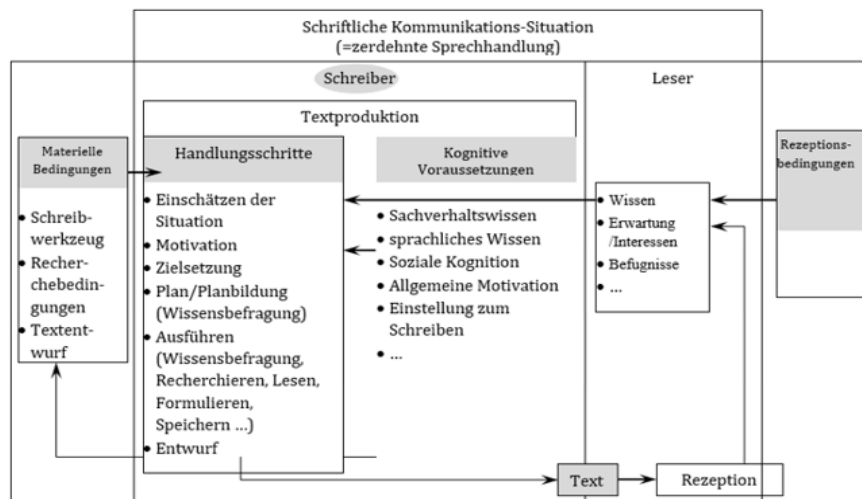


Abbildung 2: Das Schreiben als schriftsprachliches Handeln nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 27)

Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 28–29) betten in das Modell das Textschreiben in die Situation der schriftlichen Kommunikation ein, in der Produzenten als auch Rezipienten über Raum und Zeit hinweg kommunizieren können. Normalerweise sind Schreiber und Leser verschiedene Personen, während im Falle dieses Schreibens sie in einer Person zusammenfallen. Der Text befindet sich in dem Modell an einer Schnittstelle zwischen dem Schreiber und Leser. Der Schreibprozess beginnt mit der Einschätzung der Situation, die zugleich ein Schreibanlass ist und zur Kommunikationssituation wird. Daraus entwickelt sich die Motivation, die mit einem konkreten Ziel einhergeht. Diese Aktivitäten stehen mit den kognitiven Voraussetzungen des Schreibers in Abhängigkeit und erfordern unterschiedliche Wissensarten, Motivation, sowie eine entsprechende Einstellung zum Schreiben. Die Prozesse der sprachlichen Verarbeitung sind komplex, deshalb werden sie bis zu einer Übereinstimmung des Entwurfs mit der Idee häufig durchlaufen.

Becker-Mrotzek/Böttcher (2006) betonen das Besondere an dem dargestellten Schreibentwicklungsmodell und weisen dabei darauf hin, dass die Textproduktion als komplexe Handlung nicht nur kognitive Voraussetzungen in Anspruch nimmt, sondern sie auch verändert. Die Ursache dafür sind verlängerte Planungs- und Ausführungsprozesse, die in der verlangsamten, schriftlichen Produktion zur Entwicklung der Sprachbewusstheit beitragen. Das Modell umfasst dabei die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Sie erlaubt den Schreibenden durch das Wissen über den Rezipienten und über seine Erwartungen und Interessen sowie die Erkenntnis der Rezeptionsbedingungen, sich kognitiv in die Lage des Adressaten hineinzusetzen und die kommunikativen Ziele angemessen zu verfolgen.

Die im Schreibentwicklungsmodell dargestellten Stadien des Schreibens werden je nach den individuellen Bedingungen des Schreibenden, entweder mehrmals durchgelaufen, oder einzelne Schritte werden reduziert oder ausgelassen. Die geübteren Lernenden können problemlos auf ihnen schon bekannte Schreibpläne zurückgreifen und den Text als eine Routinetätigkeit produzieren (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 22).

1.4.3 Das Modell zum Schreiblehrprozess nach Augst (1988) und Kast (1989)

Da der Schreibprozess als Lerngegenstand gilt und ein auch für die Lehrkräfte anspruchsvolles Thema bedeutet, kann er mithilfe des Schreiblehrprozessmodells optimiert ausgestaltet werden.

Ein Schreiblehrprozessmodell, das von Kast (1989: 9–16) als ein Gegengewicht zur Vernachlässigung des Schreibens thematisiert wurde, entwickelte ursprünglich Gerhard Augst (1988). Kast adaptierte und konkretisierte dieses Modell mit seinen Aufgabenvorschlägen und setzte es in didaktisches Handeln um. Das Modell richtet sich nach dem Baukastenprinzip, das die Schreibenden die syntaktische und textuelle Komplexität des Textes selbst aufbauen lässt. Das methodisch-didaktische Konzept, das Kast als *Vom Wort, zum Satz, zum Text* bezeichnet, ermöglicht den Schreibenden, schrittweise die sprachliche Textkomplexität mit relativ einfachen sprachlichen Mitteln aufzubauen (siehe Abbildung 3).

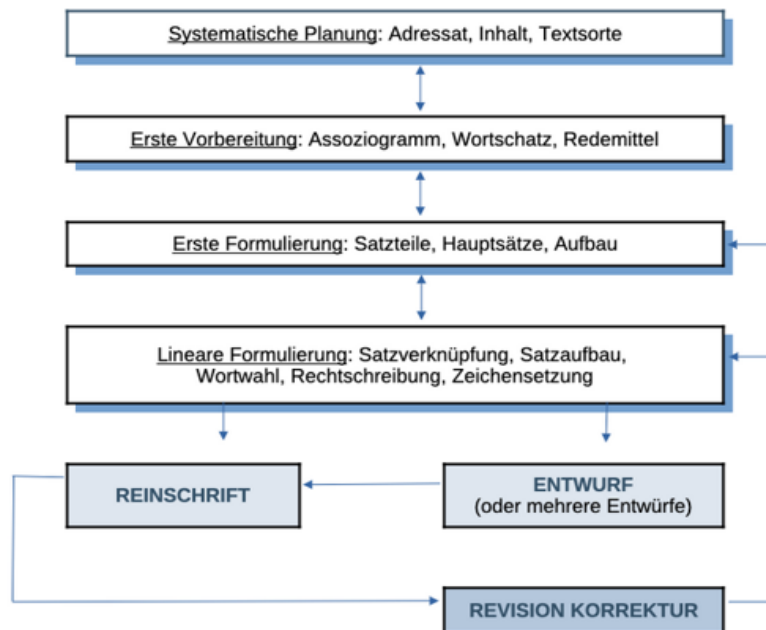


Abbildung 3: Modell zum Schreiblehrprozess nach Augst (1988, zit. nach Kast 1989: 10)

Kast (1999: 116–125) stellt den Schreiblehrprozess als einen mehrteilig ablaufenden Vorgang vor, der die Wahl der Schreibaufgabe, die Festlegung der Textsorte und die Leserorientierung umfasst. In der ersten Planungsphase aktivieren Lernende ihr Vorwissen, recherchieren fehlende Informationen und bereiten sich auf die Textproduktion vor. Es folgt die erste Formulierung, in der Gedanken strukturiert verschriftlicht werden, und die lineare Formulierung, bei der logische Zusammenhänge hergestellt werden. Der Entwurf beinhaltet das Überarbeiten, Umschreiben und eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text. In der Revision werden Änderungen vorgenommen, Defizite ausgeglichen und der Text kritisch überprüft, wobei der Prozess rekursiv und diskontinuierlich abläuft.

Das von Kast (1999) dargestellte Schreiblehrprozessmodell schildert Schreiben als einen prozessorientierten und zielorientierten Prozess des Problemlösens, bei dem die Lernenden ihre individuellen Lösungen suchen. Dabei greifen sowohl die Lehrkräfte als auch die Schreibenden bei bestimmten Etappen des Schreibprozesses auf die in der Muttersprache entwickelten Konzepte und auf das bereits besessene Wissen zurück. Die Muttersprache soll als eine Erleichterung genutzt werden, um gezielt und bewusst auf die Schreibkonventionen der Mutter- und Zielsprache aufmerksam zu machen. Ein didaktisch orientierter Einsatz des Modells als Ganzes und seine Zerlegung in getrennte,

überschaubare und gezielt fördernde Teilfertigkeiten verhilft den Lernenden die Tätigkeiten, die sich auf verschiedenen Ebenen abspielen, zu koordinieren. Dabei werden die Diskrepanzen zwischen den Mitteilungsbedürfnissen und dem fremdsprachlichen Ausdrucksvermögen ausgeglichen. Die einzelnen Tätigkeiten werden dabei automatisiert und in den ganzheitlichen, komplexen Prozess einbezogen. Durch die Erstellung des Modells des Schreiblehrprozesses übertrug Kast (1999: 116) das theoretische, von Augst für den Mutterunterricht entwickelte vorgeschlagene Konzept, auf die Ebene der fremdsprachlichen Schreiblehrprozesse. Wegen seines linearen Aufbaus und der Möglichkeit der Beobachtung eines stufengemäßen Zuwachses der Schreibkompetenz eignet es sich gut für den Einsatz in der schulischen Praxis (siehe dazu Krzemińska 2010: 160–161).

Wie aus den oben dargestellten Schreibmodellen hervorgeht, stützt sich Schreiben auf kognitive Prozesse, die der Schreibentwicklung zugrunde liegen, sie mitbestimmen und steuern. Der Einfluss der Kognitionspsychologie und der kognitiven Linguistik, der der Schreibforschung in den 1980er Jahren einen wichtigen Impuls lieferte, bewies, dass die kognitiven Prozesse sowie Speicherung und Anwendung von Informationen gravierende Folgen für die Deutschdidaktik haben (Fix 2008: 119). In den Mittelpunkt rückten daher die Schreibprozesse, die die Schreibenden bei schriftlichen Anforderungen entlasten sollten. Somit ist in der Praxis laut Sieber (2005: 398) eine flexible Gestaltung der Schreibprozesse für die Lernenden bedeutend, bevor sie genutzt und weiterentwickelt wird. Dabei betonen Baurmann und Weingarten (1995: 20–21) eine Varianz der Schreibprozesse und -produkte und fordern die Berücksichtigung von personalen, medialen, textuellen, situativen, kommunikativen und kulturellen Faktoren.

1.5 Didaktisch-methodische Schreibkonzepte – Weg zum Text

Das Schreiben nimmt in der schulischen Praxis eine zentrale Rolle ein, insbesondere im Fremdsprachenunterricht, wo es als komplexer und zugleich unverzichtbarer Bestandteil der Sprachvermittlung und Sprachkommunikation gilt. Unentbehrlich ist daher die Wahrnehmung des Schreibprozesses als einen dynamischen Prozess. In den Fokus müssen seine Teilprozesse gerückt werden, die durch die Anwendung von bestimmten Schreibstrategien und auf der Grundlage der gezielten Schreibübungen und

-aufgaben gesteuert werden können und in der Interaktion mit anderen Sprachfertigkeiten im engen Zusammenhang stehen.

1.5.1 Die Teilprozesse des Schreibens

Prozessorientiertes Schreiben, bildet eine anspruchsvolle Handlung, die den Schreiber vor die Teilaufgaben stellt, für die er Lösungen finden soll. Die stufenweise Fertigstellung eines Textes ist ein Prozess, der von der inhaltlich-gedanklichen Übertragung der zu verfassenden Konzeption in der Planungsphase ausgeht und durch die sprachliche Realisierung bis zum Überarbeiten und Revidieren als Lösungen der Sprachverwendungsprobleme auf allen Ebenen des Textes führt (Huneke/Steinig 2013: 155–156).

Nach Ludwig (1983: 47) können die Aktivitäten des Planens, Formulierens und Überarbeitens im Schreibprozess in ihrer Komplexität und Dynamik modifiziert werden und teilweise routinisiert oder automatisiert ablaufen.³² Sie können vielschichtig auf unterschiedlichen Ebenen operieren, sukzessiv aufeinander folgen und sich überlappen, wobei eine Aktivität die andere bedingt. Zudem wirken sie interaktiv und simultan aufeinander ein, was die Dynamik des Prozesses ausmacht und können iterativ wiederholt und rekursiv auf sich selbst bezogen werden. In Bezug darauf heben Steinig und Huneke (2011: 134) nachdrücklich einen individuellen Verlauf der Schreibpläne bei unterschiedlichen Schreibern hervor, was die Entwicklung eines einheitlichen Planungskonzeptes für die Schüler unmöglich macht. Von Belang ist dabei, die Lernenden darauf aufmerksam zu machen, dass der Schreibprozess immer verbessert werden kann, wenn man dem ganzheitlichen Prozess und nicht nur dem Endprodukt mehr Beachtung schenkt. Die Lerner sollen deswegen bei den Teiltätigkeiten des Schreibens individuell unterstützt werden. Zu den förderlichen Faktoren zählen Huneke und Steinig (2013: 159–160) eine thematische Vorentlastung, eine gemeinsame Analyse der Schreibsituation, Bereitstellen von geeigneten Techniken, kooperative

³² Ludwig (1983: 47–49) charakterisiert anhand des von ihm ausgebauten Schreibmodells von Hayes und Flower (1980) die Eigenschaften und Aktivitäten der Schreibprozesse, die beim Schreiben zustande kommen und sich zueinander verschiedenartig verhalten können.

Autorenschaft sowie Schreibkonferenzen, die einen Schwerpunkt einer prozessorientierten Schreibdidaktik darstellen.³³

Jeder Teilprozess des Schreibens kann durch den Einsatz von bestimmten Schreibmethoden für die Lernenden verständlicher und überschaubarer gemacht werden. Die Zerlegung des Schreibprozesses in kleinere Schritte des Planens, Formulierens sowie Überarbeitens bildet eine Art Erleichterung sowohl bei der Integration aller seiner Bestandteile als auch bei der Wahrnehmung des Prozesses als einer Ganzheit. Die Methodenvielfalt, die auf jeder Etappe des Schreibprozesses angewendet werden kann, trägt darüber hinaus zu der Motivationserhöhung, Konzentrationssteigerung sowie Attraktivität des Schreibens als einer für die Schreibenden häufig mühseligen und schwierigen Fähigkeit bei (vgl. dazu auch Lipińska 2016; Joachimczyk 2016; Merz-Grötsch 2010).

1.5.1.1 Planen

Sprachliche Vorbereitungen sowie logische Strukturierungen, die zum ersten Textentwurf führen, werden als *Planen* bezeichnet. Fix (2008: 37) sieht in der Planungsphase eine konzeptuell gerichtete Vorstrukturierung des komplexen Handlungsproblems. Die Ideen werden erzeugt, Informationen geordnet und einer Auswertung unterzogen. Das weitere Handeln wird organisiert und einem die anstehende Schreibeinheit steuernden Schreibziel unterordnet. Dabei wird bei jedem Planungselement das Gedächtnis aktiviert.

In Bezug auf das Schreibmodell von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) ergibt sich in der Planungsphase ein Schreibenanlass, der eine Schreibmotivation hervorruft und auf das Ziel hinweist.³⁴ Es werden dabei kognitive Voraussetzungen der Schreibenden aktiviert, wie z. B.: die Fähigkeit zur sozialen Kognition, das Rückgreifen auf ein entsprechendes sprachliches Wissen oder Sachverhaltswissen sowie die individuelle Einstellung zum Schreiben. Nicht zu übersehen sind dabei die Schreibwerkzeuge und Recherchemöglichkeiten, die das Verfassen von schriftlichen Texten begleiten. Bereits

³³ Ausführlich werden die Schreibkonferenzen in dem Unterkapitel 2.3.1.2 der vorliegenden Doktorarbeit thematisiert. Siehe dazu auch Spitta (1993: 6–13).

³⁴ Das Schreibmodell von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) wird im Unterkapitel 1.4.2 dargestellt.

in der Planungsphase wird der Schreibprozess je nach der Zielvorstellung leserorientiert gerichtet, unabhängig davon, ob es sich um einen realen, fiktiven Textadressaten oder um Schreiben für sich selbst handelt.³⁵ Ludwig (1983: 53–56) hebt hervor, dass der Erfolg oder Misserfolg der Textproduktion maßgeblich von der Berücksichtigung der Zielvorstellung im Sinne der Intention, der Situationsanalyse und des Empfängers (Lesers) abhängt. Planen ist also ein Makroprozess der konzeptuellen Natur. Ludwig (1983: 58–59) zufolge gibt er einen Schreibplan als Idee und Vorstellungen zum Text mit expliziten als auch impliziten Schreibanweisungen vor. Er kann in Form eines vorgegebenen Schreibplanes sowie einer Textsorte dem Schreiber zur Verfügung gestellt oder selbst von der Strategie des Verfassers in Verbindung mit dem Schreibziel entworfen werden. Des Weiteren kann das Planen auch inhaltliche und textuelle Aspekte beinhalten, in Form von Prä-Texten erfolgen sowie Oberflächenmerkmale ins Zentrum stellen (Sturm/Weder 2020: 72).

Baurmann (2016: 147–156) weist auf zahlreiche methodische Elemente hin, die das Planen didaktisch unterstützen. Die von ihm vorgeschlagenen Schreibmethoden zum Planen reichen von ziemlich offenen bis zu weithin vorgegebenen Lernwegen. Darunter werden ausgewählte tabellarisch dargestellt (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Didaktische Schreibmethoden zum Planen nach Baurmann (2016: 147–156)
– eigene Darstellung

Schreibmethode	Variation	Ziele und Funktionen
Brainwriting	Bildvorlagen als Schreibimpulse	- Sammlung und Aufschreiben von Ideen - erste schriftliche Formulierungen - eine Grundlage für den ersten Textentwurf
Ateliers	- Verfassen unterschiedlicher Textanfänge - Gezieltes Recherchieren für eine Einleitung	- Erfassung der Struktur und der Teile einer Textsorte - Entlastung des komplexen Schreibprozesses für den Schreiber - Erleichterung bei der Textrezeption - Gestaltung einzelner Textteile - Aufbau des Textes
Thesentopf	- Behauptungen sammeln - Argumente sammeln und nach Wichtigkeit ordnen	- Sammlung und Ordnung von Argumenten - Darstellung einer Schlussfolgerung - Argumentative Entwicklung des Textes

³⁵ Becker-Mrotzek und Böttcher (2012: 21–22) weisen in ihrem Schreibmodell (2006) im Bereich *Leser* auf die Empathie sowie Perspektivübernahme hin, die der sozialen Kognition beigemessen werden.

	• Argumente für eine Schreibaufgabe nach Pro und Contra sammeln, jeweils nach Wichtigkeit ordnen	

Um dem Planen gerecht zu werden, und aus der Vielfalt der Schreibmethoden und ihrer Variationen zielführend profitieren zu können, schlägt Baurmann (2016: 154–157) das Wählen eigener Vorgehensweisen im Umgang mit dem Text vor. In Bezug darauf wird der Auswahl von entsprechenden Schreibstrategien besonders bedeutende Rolle zugestanden, die zur nachhaltigen Förderung eigener Schreibfähigkeiten beitragen und die Reflexion über das eigene Schreibverhalten sowie über das Schreiben als Prozess begünstigen.³⁶

Die erste Schreibetappe – Planen – wird demnach als ein grundlegender Baustein und Ausgangspunkt für weitere Teilprozesse des Schreibens betrachtet. Sie lässt Ideen und Gedanken auslösen und setzt Strukturen in Gang, die dann während des Formulierens sowie des Überarbeitens benutzt werden.

1.5.1.2 Formulieren

Die nächste Schreibphase, die sich im großen Maße an das Planen stützt, ist das Formulieren, das eine erhebliche kognitive Herausforderung für Schreibende bedeutet. Es umfasst schon die Verschriftlichung von vagen Ideen oder Vorstellungen sowie ihren passenden sprachlichen Ausdruck. Die Wörter werden zu Sätzen zusammengefügt und die Gedanken durch das Suchen nach einer sprachlichen Form weiterentwickelt. Sturm und Weder (2020: 31–32) führen in Anlehnung an Berninger und Swanson (1994) eine Ausdifferenzierung von Formulierungsteilprozessen in zwei Komponenten:

- 1) Textgenerierung als Überführen von Ideen in sprachliche Repräsentationen;
- 2) Transkription als Überführen dieser sprachlichen Repräsentationen in Schrift, Handschrift bzw. Tastaturschreiben mit Berücksichtigung von Orthographieregeln.

³⁶ Andere didaktische Schreibmethoden in Bezug auf bestimmte didaktische Ansätze, die im Rahmen der Planungsphase das Ziel verfolgen, die Ideen zu entwickeln, Wissen zu aktivieren und fehlende Informationen einzuholen, stellt Fix (2008: 148) dar.

Formulieren bedeutet aber mehr als eine reine Übersetzung von Gedachtem in die Sprache (Fix 2008: 37) und bildet, Ludwig (1983: 53–58) zufolge, eine logische Entwicklung einer inhaltlichen Konzeption, die mit dem am Anfang formulierten Ziel übereinstimmt und die Bereitstellung von Wissen, seine gedankliche Verarbeitung als inneren Dialog und letztendlich die Zusammenfassung und Fixierung der Ergebnisse umfasst. Da ein Prozess des Formulierens zur Aufgabe hat, Wörter, Wendungen und Sätze zu einem kohärenten Text zu führen, und dabei sowohl sprachlich als auch kognitiv sehr anspruchsvoll ist, stellt u. a. Baumann (2016: 156–159) folgende Methoden vor, die die Bewältigung dieser Schreibphase erleichtern sollen (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Ausgewählte didaktische Schreibmethoden nach Baumann (2016: 156–159)
– eigene Darstellung

Schreibmethode	Variation	Ziele und Funktionen
Automatisches Schreiben	• Berichte über vertraute Tätigkeiten • Schreiben zu Bildern • Schreiben zu Geräuschen oder Tönen • Lehrperson oder Schülerperson als Impulsgeber	• Unmittelbare Initiation der Schreibprozesse • Grundlage für die weitere Ausgestaltung der Texte • Ermutigung zum Schreiben • Abbau von Schreibblockaden
Wortschatz aus der Werkzeugkiste	• Instruierender Text, z. B.: Rezept, Bedienungsanleitung, Basteltipps, Spielanleitung • Eine von der Lehrperson vorgegebene Werkzeugkiste • Eine von den Schülerpersonen erstellte Werkzeugkiste • Werkzeugkisten für verschiedene Textsorten	• Sammlung und Vorbereitung einzelner Formulierungen • Sammlung von passenden Alternativen als Hilfe beim Verfassen des Textes
Sprachmuster-Koffer: Passende Formulierungen wählen	• Lückentext mit vorgegebenen Formulierungen zur Auswahl • Begründung der ausgewählten Alternative • Eine zur Auswahl von den Schülerpersonen zusammengetragene Sammlung von Formulierungen	• Auswählen unter alternativen Formulierungen

Die oben vorliegenden Beispiele für Schreibmethoden, die das Formulieren fördern, werden mit anderen Formulierungshilfen vervollständigt. Fix (2008: 172–174) hebt dabei die herausragende Rolle des Lehrerkommentars hervor, der als Lehrer-

Feedback bei der Auswahl von angemessenen Formulierungen benutzt wird und als ein fördernder Kommentar für einen intensiven Schreibimpuls von außen sorgen kann. Im Zusammenhang mit den Formulierungsalternativen (Formulierungshilfen), die u. a.: Randzeichen mit der UWE-Technik,³⁷ Fehlerkategorien sowie Klangproben umfassen, stehen die Revisionsalternativen, die eigentlich den Beginn der nächsten Schreibphase, das Überarbeiten, bedeuten.

Daraus geht offenbar hervor, dass es keine starre, leicht zu trennende Grenze zwischen den bestimmten Schreibphasen gibt. Die methodischen Konzeptionen lassen sich keinesfalls isoliert ausschließlich auf eine Phase wahrnehmen, sondern können je nach dem Kontext und Schreibziel, sowie der Schreibstrategie und dem Schreibtyp auf jeder Schreibetappe zum Einsatz kommen.

1.5.1.3 Überarbeiten

Mit der Phase des Formulierens ist eng der nächste Subprozess, d. h. das Überarbeiten (Revidieren), verknüpft, der sich, laut Kast (1989: 12), auf alle Phasen des Schreibens bezieht und dabei unterschiedliche Lösungsstrategien entwickelt. Die Revision wird als eine Möglichkeit betrachtet, vollständige oder teilweise Neukonzeptionen zu entwerfen. Baurmann (2002: 112) betont die zeitliche Flexibilität der Realisierung von Überarbeitungen. Sie können vor der Niederschrift im Kopf der Schreibenden (Fix 2008: 38), als Textrevisionen während des Schreibens (vgl. dazu Kruse/Ruhmann 2006: 24–25) oder nach dem Abschluss einer Fassung entworfen werden. Deshalb ist es aus der schreibprozessorientierten Sicht bedeutend, Überarbeitungen als eigenständige Schreibaufgaben zu betrachten.

Das Überarbeiten als ein Subprozess darf keinesfalls vernachlässigt und nach der Ausführung und Bewertung des ersten Textentwurfs von den Schreibenden beiseitegelegt werden. Die prozessorientierte Schreibdidaktik bietet eine Menge methodischer Maßnahmen an (siehe dazu mehr Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, von Werder 2007: 85–97), die es ermöglichen, Textversionen im Laufe ihrer Entstehung zu

³⁷ Fix (2008: 173) beschreibt die UWE-Technik als einen Lehrerhinweis auf eine bestimmte im Unterricht erarbeitete Probe, die die Lernenden zu einer eigenständigen Arbeit anregt. Die Abkürzung steht für: U=Umstellen, W=Weglassen, E=Erweitern.

revidieren, zu überprüfen sowie zu verändern. Die Überarbeitungskompetenz trägt nämlich besonders viel zur Entwicklung der Schreibkompetenz bei. Die Revision ist ein zentraler Bestandteil des Schreibprozesses, der die Lernenden einerseits zu sprachlichen andererseits zu inhaltlich-textuellen Verbesserungen befähigt.

Ein interessantes Werkzeug im Hinblick auf die Textüberarbeitung, das *Integrated Problem Decision Reports* (IPDR) wird von Heine (2018: 22–32) in Anlehnung an Gile (2004) angeführt. Integrierte Problem-Entscheidungs-Berichte (engl. *Integrated Problem Decision Reports*) lassen die Entscheidungsprozesse und Problemlöseprozesse während der Textproduktion offenlegen. Der Schreibprozess wird von den Schreibenden anhand der systematischen schriftlichen Notizen (*Erinnerungstrigger*), die während der Textproduktion verfertigt werden, diskutiert und reflektiert. Das Ziel von *Integrated Problem Decision Reports* umfasst die Herstellung der Verknüpfung zwischen der Schreibaufgabe, Schreibsituation und dem Schreibprodukt, die im DaF-Kontext als eine ideale Plattform verwendet werden kann, um den Austausch von Überarbeitungskonzeptionen zu fördern.

Die große Vielfalt der Überarbeitungsmethoden lässt den Überarbeitungsaspekt einer konkreten Schreibaufgabe zuordnen. In der Fachliteratur treten zahlreiche Verfahren für Überarbeitungshandlungen auf, von denen ausgewählte Beispiele im Folgenden geschildert werden (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Beispiele für didaktische Handlungen zum Überarbeiten und Umgang mit den Texten – eigene Darstellung

Autor	Schreibhandlungen zum Überarbeiten	Ziele und Funktionen
Fritzsche (1994: 204–217)	Feedback	• Formulierung von Kommentaren • Ansprechung von Auffälligkeiten • Formulierung der Änderungsvorschläge
	Spezialisten	• Kriterienorientierte Überprüfung fremder Texte • Entwicklung und Förderung der Selbständigkeit bei den Lernenden
Böttcher/Wagner (1993: 24–27)	Textlupe	• planvolle Textsichtung • Hilfe für Überarbeitung • Hinweise auf Gelungenes • Bildung von Fragen zu einzelnen Auffälligkeiten • Tipps für den Schreiber

Baurmann (2002: 100–115)	Fragelawine	• Frageformulierungen zu einzelnen Stellen des Textes • Formulierung von Kommentaren • Ansprechung von Auffälligkeiten
	Überarbeitungspläne	• planvolles Überarbeiten • Einsatz von Überarbeitungsproben
Becker-Mrotzek/ Böttcher (2012: 36–40)	Schreibkonferenz	• Training des schrittweisen kooperativen Schreibens • Präsentation des Textes der kritischen Öffentlichkeit zur Diskussion • Überprüfung der Qualität der eigenen Texte
	Experten-Team	• kriterienorientierte Überprüfung fremder Texte • Entwicklung und Förderung der Selbständigkeit bei den Lernenden
	Erstellung von Kriterienkatalogen	• kriterienorientierte Überprüfung fremder Texte • planvolle Textsichtung • Hilfe für Überarbeitung
	Über-den-Rand-hinaus-Schreiben	• Training des schrittweisen kooperativen Schreibens • Austausch über Textinhalt, Textstruktur, Sprache
	Stationenbetrieb	• Einführung und Durchführung der Textüberarbeitung • Isolierung der Schreibschwierigkeiten • schrittweise Bearbeitung der Teilaspekte am Text • Handeln zu einer selbstgewählten Schreibstrategie • Förderung bei der Partnerarbeit der Kooperation, Hilfsbereitschaft sowie Rücksichtnahme

Die oben dargestellten didaktischen Überarbeitungsmethoden können mit anderen Schreibverfahrensvorschlägen vervollständigt werden und bilden ausschließlich nur einen Ausschnitt von zahlreichen Ideen und Einsatzmöglichkeiten. Die Förderung der Überarbeitungsprozesse erfolgt jeweils auf einer Textebene durch das Aufbauen des operationalen Wissens (Fix 2008: 174–176). Deswegen schlägt der Autor eine Klassifizierung von Überarbeitungsmöglichkeiten jeweils in Bezug auf den Überarbeitungsaspekt vor, die sowohl für die Einzel- als auch Gruppenarbeit geeignet sind (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Überarbeitungsmöglichkeiten für die Einzel- und Gruppenarbeit nach Fix (2008: 175–176) – eigene Darstellung

Überarbeitungsaspekt	Überarbeitungsmöglichkeiten
a) Inhaltsebene: fehlende Ideen, Episoden, fehlende Informationen, Argumente	• neue Schreibimpulse anbieten (Texte, Bilder, Begriffe) • neue Recherche, Textauswertung • Ideenkonferenz mit Mitschülern, Materialbörse
b) Textaufbau: Kohärenz, Gliederung	• inkohärente Fremdtex te zerschneiden und neu anordnen, Überleitungen schreiben • an eigenem Text Überschriften für die einzelnen Textsegmente suchen, Abschnitte neu anordnen • Verständlichkeit durch gegenseitiges Vorlesen testen, Fragen an den Schreiber notieren
c) Sprache: leserorientierter Stil	• Adressatenbezug durch gegenseitiges Vorlesen testen • Fragen an den Schreiber notieren • Sprachproben anwenden (z. B.: Umstell-, Ersatz-, Erweiterungsprobe) • Varianten in der Schreibkonferenz vorstellen • Synonymlexikon und Thesaurus anwenden • Wortlisten, Wortfeldarbeit
d) Sprache: grammatische und orthografische Richtigkeit	• Arbeit mit einem Fehlerraster, dazu Übungen aus der Lernkartei; evtl. Einsatz eines Rechtschreibprogramms • <i>Experten</i> in der Klasse • <i>Textlupe</i> – Austausch mit Mitschülern
e) Layout: Schrift, Formatierung usw. (bei Veröffentlichung)	• Zuordnen von Text- und Bildelementen auf einem leeren Rasterblatt oder am Computer, Seitenentwürfe in der Schreibkonferenz auswählen

Anhand der dargestellten Überarbeitungsalternativen lassen sich noch weitere methodische Schreibansätze nennen, die die bisherigen vervollständigen sowie erweitern.³⁸ Fix (2008: 165, 171–181) unterstreicht dabei die zeitliche Perspektive des Überarbeitens, die erlaubt, den Text aus einem neuen Blickwinkel auf das Geschriebene

³⁸ Das Problem der systematischen Übersicht der Revisionen, die nach der Komplexität und unterschiedlichen linguistischen Ebenen klassifiziert werden, wird von Baumann und Ludwig (1984, in: Baumann 2002: 93–95; Fix 2006: 166): behandelt.

zu betrachten und ergänzt die Überarbeitungsalternativen um folgende methodische Tipps:

- 1) explizite Zielformulierung als Bewusstsein der Textfunktion;
- 2) Peer-Feedback als Rückmeldungen durch reale, gleichaltrige Leser;
- 3) Chatten auf dem Papier/Schreibdiskussion als eine erweiterte Form des Kommentierens;
- 4) Checklisten als Kriterienraster für bestimmte Bereiche der Überarbeitung;
- 5) Auswahl einer konkreten Schreibaufgabeform mit offenen/engeren Normvorgaben.

Da jeder schriftliche Text in mehreren Verfahren als ein Zwischentext revidiert und verbessert werden kann, ist der Prozess der Überarbeitung direkt auf den Bewertungsprozess zurückzuziehen. Als ein Bestandteil des ganzen Schreibverfahrens fokussiert er sich hauptsächlich auf die Texteinschätzung, was unentbehrlich mit den dem Bewertenden zur Verfügung stehenden Kriterien, Deskriptoren sowie Benotungsskalen verbunden ist. Das Überarbeiten wird daher als ein Mittel zur Korrektur des Textes verwendet und bildet einen integralen Teil der schriftlichen Weiterarbeit, die zur allgemeinen Verbesserung des niedergeschriebenen Textentwurfes führen soll. Dabei muss betont werden, dass es in der Unterrichtspraxis zwischen diesen beiden Vorgängen keinen Gegensatz gibt. Das Schreiben wird als ein ständiges gedankliches Überarbeiten erster und späterer Textversionen aufgefasst (Spitta 1993: 12) und die ersten Textbearbeitungen entstehen zum bestmöglichen Ausdruck und zum Ausprobieren sowie Wirkung sprachlicher Mittel einerseits, und zum orthographisch und grammatikalisch fehlerlosen Text andererseits, schon bei den ersten Überlegungen im Kopf der Schreibenden (mehr dazu siehe Kast 1999: 174–177). Erst dann werden die innere Einstellung und reflexive Haltung des Lernenden, der den Text als etwas Überdenkenswertes und Veränderbares oder Veränderungsbedürftiges betrachtet, angebahnt und gefestigt (Spitta 1993: 12).

Die Einsicht in die Strategien der Überarbeitungen kann eine ausschlaggebende Hilfe in der Schulpraxis für die Lehrer sein, nach deren Anwendung der Überarbeitungsprozess demnach besser geplant werden kann. Der Überarbeitungsvorgang mit allen Änderungen (*Prätextrevisionen*), die sowohl während des Schreibens als auch nach Abschluss der Fassung vorgenommen werden, bildet eine solide Grundlage für die nachfolgende Bewertung und einen Ausgangspunkt für

weiterführende Vorgehensweisen der Überarbeitung, die zur nachhaltigen Förderung der Schreibkompetenz beitragen (vgl. Baurmann 2002: 112).

Zusammenfassend muss jedoch hervorgehoben werden, dass die Präsentation der schriftlichen Texte den Schreibvorgang krönt, indem sie durch den Einsatz unterschiedlicher Formen die Reaktionen der Leser prüfen lässt (Böttcher 2013: 38) und durch die Diskussion die Anregungen zur weiteren Beurteilung der entstandenen Textprodukte hervorruft (siehe dazu auch Fritzsche 1994: 207; Mummert/Pommerin 2000: 6; Pawłowska-Balcerska 2017: 180–181). Jeder Umgang mit dem erstellten Text bedeutet demnach Resonanz und Reaktion auf das verfasste Schreibprodukt und umfasst somit unterschiedliche Arten von Präsentieren der Texte.³⁹ In der institutionellen Beschränkung des Unterrichts mit dem zustehenden Zeitdeputat und wahrscheinlicher Überforderung der Konzentration der Hörer, ist es aber nur selten möglich die Texte vor dem Publikum zu präsentieren, während die übrigen zur häuslichen Lektüre und Kommentierung verteilt werden müssen (Abraham 2010: 111).

1.5.2 Schreibstrategien

Das Schreiben, wie es Becker-Mrotzek und Böttcher (2012: 23) unterstreichen, wird durch das Zusammenspiel ganz unterschiedlicher Teilfähigkeiten gekennzeichnet und mit hohen Anforderungen an die Schreibenden selbst verbunden. Die gleichzeitige Ausführung aller Anforderungen führt zu Schwierigkeiten – besonders bei den ungeübteren und weniger motivierten Textproduzenten. Der Erwerb und danach der Aufbau der Schreibfähigkeiten, zusätzlich in einer Fremdsprache, verlangen neben der Vermittlung der Teilfähigkeiten viel mehr die Herausbildung, Anwendung und Verfestigung von Schreibstrategien.

In der Fachliteratur besteht keine terminologische Einheitlichkeit im Hinblick auf Schreibstrategien, was zu unterschiedlichen Definitionen führt (vgl. Molitor 1985: 335,

³⁹ Böttcher (2013: 38–40) weist dabei auf das Veröffentlichen als die letzte Phase des Herstellungsprozesses hin und interpretiert ihn vielerlei. Das Veröffentlichte bedeutet vorrangig den ersten Textentwurf, der einem Partner, einer Gruppe oder Klasse vorgelesen und ihrer Wahrnehmung ausgesetzt wird. Außerdem heißt es auch, in gezielten und organisierten Sozialformen und Methoden den Text anderen zur Diskussion zu stellen. Das Veröffentlichen wird auch im Sinne einer öffentlichen Präsentation des Textes, die außer dem vertrauten, bekannten Raum der Lernenden stattfindet.

342; Torrance et al. 1994: 379; Perrin 2001: 120–121; Neuhaus 2001: 7; Perrin 2002: 18; Ortner 2002: 79). Trotz der Vielfalt der Betrachtungsperspektiven lassen sich alle Definitionen der *Schreibstrategien* auf die kognitiven Prozesse zurückführen, die das Schreibhandeln begleiten. Neuhaus (2001: 7) weist außerdem auf die Abhängigkeit von den gewählten Zielen und dem komplexen Charakter der Teilhandlungen hin, die die Schreibstrategien ausmachen. Zusammenfassend sind sie individuelle Ansätze, die die Schreibende bei der Konzeption des Schreibvorhabens einsetzen, die den problemlösenden Charakter des Schreibens sowie die Zweckgebundenheit der Vorgehensweise umfassen. Dabei unterstützen sie Planung, Überwachung und Kontrolle der Teilprozesse, die zu den hierarchiehöheren Schreibfähigkeiten gerechnet werden. Damit werden sie als prozessbezogene, kognitive sowie metakognitive Werkzeuge betrachtet, die das Schreiben steuern (Sturm/Weder 2020:40–41, 64–65).⁴⁰ Ihr Ziel ist es, das Schreibprodukt oder den Prozess optimal an die gestellten Anforderungen anzupassen und die Funktion des Textes zu erfüllen.

Allen Definitionen, die das Wesen der Schreibstrategien bestimmen, ist vorrangig gemeinsam, dass sie sowohl prozessorientiert als auch produktorientiert sind. Sie hängen von den Schreibenden und von den zu erfüllenden Schreibaufgaben ab und werden bewusst oder unbewusst erworben und eingesetzt. Dabei können sich das Repertoire und die Flexibilität im Umgang mit ihnen beträchtlich unterscheiden (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 24). Perrin (2002: 19) zufolge zielen die produktorientierten Strategien auf die Gestaltung der Textfunktion, der Textbedeutung, Textstruktur und des Sprachtyps ab und werden von unerfahrenen Lernenden bevorzugt. Die prozessorientierten Schreibstrategien dagegen, die Teilprozesse in den Vordergrund stellen und für die Planung, Steuerung und Überwachung des Schreibprozesses verantwortlich sind, werden eher von den erfahrenen Schreibenden angewendet.⁴¹

⁴⁰ Eine kognitive Auffassung lässt, laut Sturm und Weder (2020: 66), die Schreibstrategie in verschiedene kognitive Aktivitäten zerlegen, die sich im Rahmen der Schreibprozesse: des Planens, des Formulierens und des Überarbeitens zusammenfassen lassen. Der metakognitive Strategiebegriff, der die konkrete Ausführung von metakognitiven Aktivitäten umfasst, liegt im Bereich der prozeduralen Metakognition und bedeutet bewusste Überwachung sowie Überprüfung des eigenen Schreibhandelns (Sturm/Weder 2020: 56–66).

⁴¹ Die Schreibstrategien stellt Ortner (2000: 346–565) in seinem Buch *Schreiben und Denken* dar. In zehn Schreibstrategien differenziert Ortner (2000) sowohl vom Individuum als auch vom Schreibenanlass (Fix 2008: 42). Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 34–38) fassen die Schreibstrategien von Ortner (2000)

Der Einsatz von Schreibstrategien im Schreibunterricht stellt relevante Lernhilfen dar und bringt positive Ergebnisse bei der kontinuierlichen Förderung und Entwicklung der Schreibkompetenz. Die unvermeidliche Verbindung von Denken und Schreiben und eine intensivere Verarbeitung des Schreibstoffes werden, wie es Molitor-Lübbert (2002: 37–39) unterstreicht, für den Einprägungswert des Schreibens verantwortlich gemacht. Darüber hinaus wird die Rolle des reflektierenden Denkens bei einem besseren Verstehen des Lernstoffes hervorgehoben. In dem Textproduktionsprozess werden die Schreibstrategien als die Suche nach relevanten und geeigneten Inhalten betrachtet und als Such- und Forschungsstrategien bezeichnet. Ihre Anwendung auf den Sachverhalt, über den geschrieben werden soll, regt zu einem kritischen Umgang mit dem Text an und fördert die Entwicklung kritischer Lesefähigkeiten. Für Bräuer und Schindler (2010: 2) dient die Auswahl an bestimmten strategischen Schrittfolgen bei der Textproduktion der Entlastung des Arbeitsgedächtnisses und verhindert demzufolge eine Überforderung und in der Konsequenz verminderte Schreibleistung (vgl. Krumm 1989: 5).⁴²

Zuletzt wird daher nochmal betont, dass die Schreibstrategien sowohl prozess- als auch produktorientiert, personen- als auch aufgabenspezifisch sowie bewusst oder unbewusst angewendet werden. Das erlaubt es, planmäßig, strategisch und dadurch besser zu schreiben (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 23–24, 29). Die Strategien beinhalten demnach Anweisungen, die als „Wenn-Dann“-Regeln von den Schreibenden betrachtet werden und dadurch den Schreibprozess erheblich unterstützen können. Relevant ist dabei, dass die bei den Schreibenden entwickelten Schreibroutinen und Schreibstrategien den Bestandteil einer nachhaltig wirkenden Kompetenz bilden (Bräuer/Schindler 2010: 3).

zusammen und machen deutlich, wie ein konkreter Schreibertyp beim Schreiben strategisch vorgehen kann.

⁴² Die Vermittlung von Schreibstrategien bildet demnach eine wichtige schreibdidaktische Aufgabe, zudem es keine Patentstrategie gibt. Die Schreibstrategien sollen von den Schreibenden als angeeignete mentale Programme an die Art und Weise ihres Umgangs mit Informationen angepasst (Bräuer/Schindler 2010: 1), trainiert und in einem entsprechenden Repertoire zusammengestellt werden.

1.5.3 Schreibübungen vs. Schreibaufgaben – zur Begrifflichkeit

Zu den obligatorischen Bestandteilen des Fremdsprachenunterrichts, die als Lernhilfen die Aneignung der Fremdsprache von den Lernenden einerseits steuern und andererseits auch erleichtern, gehören *Übungen* sowie *Aufgaben*. Beide Begriffe werden jedoch häufig synonymisch gebraucht, was zu bedeutenden Missverständnissen bei ihrem Gebrauch führt. Zur Beleuchtung dieser Begriffe werden die bedeutendsten Unterschiede zwischen den beiden Formen in der folgenden Tabelle dargestellt (Tabelle 9).

Tabelle 9: Übungen und Aufgaben – eine prototypische Gegenüberstellung nach Huneke und Steinig (2013: 233)

Übungen	Aufgaben
• Ziel: korrekte Sprachverwendung; sprachbezogen • vom Lehrer erstellt • <i>ein</i> vorgeplanter Lösungsweg, eine richtige Lösung; fordert und fördert Orientierung an der (sprachlichen) Form • orientieren den Einzelnen auf die Übungsvorlage • haben dienende Funktion: Erleichterung der Lösung von Aufgaben • tendenziell: ‚Geschlossenheit‘	• Ziel: Gelingen von Mitteilung und Verstehen bei der Kommunikation in der Lerngruppe; mitteilungsbezogen • im Unterrichtsprozess entstanden • Lösungswege müssen von den Lernenden gefunden werden; mehrere Lösungen möglich; fordern und fördern Autonomie • fordern und fördern Kooperation mit anderen • sind dem Übungsgeschehen übergeordnet; erfordern Übungen, um leichter lösbar zu sein • tendenziell: ‚Offenheit‘

Die oben dargestellte Gegenüberstellung der Merkmale von Übungen und Aufgaben zeigt offensichtlich, dass sie sich in ihrer Zielsetzung sowie Herangehensweise deutlich unterscheiden. Die Übungen zielen auf die korrekte Sprachverwendung ab und sind stark formorientiert, während die Aufgaben das Ziel verfolgen, die Kommunikation in der Lerngruppe zu verbessern, wobei der Fokus auf der erfolgreichen Mitteilung und Verstehen liegt. Die Übungen werden vorrangig von dem Lehrenden erstellt, enthalten einen vorgeplanten Lösungsweg und verlangen meistens eine richtige Antwort. Die Aufgaben dagegen entstehen im Unterrichtsprozess und lassen mehrere Lösungen zu. Sie unterstützen dabei die Entwicklung der Autonomie bei den Lernenden und fördern

die Zusammenarbeit in der Gruppe. Ihr übergeordneter Charakter gegenüber den Übungen sowie ihre „offene“ Gestaltung erfordern und benutzen die Übungsaktivitäten als Hilfestellung bei ihrer Bewältigung. Die Übungen bereiten also durch das gezielte Training des Wortschatzes, der Strukturen oder einzelner Fertigkeiten die Aufgaben vor. Sie zielen auf die konkrete Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten in den Aufgaben ab. Dabei zeichnen sie sich durch einen klaren Bezug zur Aufgabe aus, die als das Lernziel des Fremdsprachenunterrichts betrachtet wird und eine Vielzahl von Kenntnissen und Fertigkeiten integriert (Funk et al. 2017: 11–14). Im Allgemeinen lässt sich nach Häussermann und Piepho (1996: 196) die Grenze zwischen Übung und Aufgabe folgendermaßen zusammenfassen: die Übungen werden als sehr bindend bezeichnet, während die Aufgaben als freisetzend bestimmt werden.

Anhand der dargestellten Prinzipien sowie Merkmalen der beiden Lernaktivitäten ist eine klare Differenzierung zwischen ihnen unentbehrlich, um die Übungen und Aufgaben den bestimmten Lernfeldern entsprechend zuzuordnen (vgl. Rösler 2023: 119–124). Das Aufgabenstellen ist nämlich das eigentliche Ziel des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts, dessen Erreichen die guten Übungen ermöglichen (siehe dazu auch Funk et al. 2017: 26–47).

1.5.3.1 Typologie von Schreibübungen und -aufgaben

Der Einsatz von Übungen sowie die Bewältigung von Aufgaben gehört zum Schreibhandeln im didaktischen Kontext. Da Schreiben eine komplexe Tätigkeit ist, werden dem schriftlichen Handeln unterschiedliche Funktionen zugeschrieben, die das Schreiben entweder in der Lern- und Übungsfunktion (Portmann 1991: 191) als *Mittlerfertigkeit* definieren lassen (Kast 1999: 221) oder als *Zielfertigkeit* oder *Zieltätigkeit* in Bezug auf das schriftliche Textverfassen bezeichnen (Kast 1999: 221; Huneke/Steinig 2013: 154). Je nach der Funktion wird die Schreibkompetenz in unterschiedlichen Übungs- und Aufgabenbereichen gefördert und weiterentwickelt, wobei für die vorliegende Arbeit das produktive Schreiben im Sinne des Textverfassens im Vordergrund steht.

Um die Klassifizierung des schriftlichen Handelns zu beleuchten, bietet die Fachliteratur in Abhängigkeit von verschiedenen Gesichtspunkten mehrere Versuche

der Typologisierung der Schreibübungen und Schreibaufgaben an. In dem empirischen Teil der Forschung stützte man sich bezüglich der Lehrwerkanalyse (siehe Unterkapitel 4.2.5) auf die Typologie der Schreibübungen von Kast (1999: 34–116), die fünf Übungsbereiche unterscheidet:

- 1) vorbereitende Übungen;
- 2) aufbauende Übungen;
- 3) strukturierende Übungen;
- 4) kreatives und freies Schreiben;
- 5) kommunikatives, auf reale Kommunikationssituationen bezogenes Schreiben.

Der angeführten Typologie ist zu entnehmen, dass die Textproduktion mit *vorbereitenden Übungen* beginnt, die zeigen, wie der Wortschatz erarbeitet und erweitert werden soll. Sie dienen der Wortschatzaktivierung sowie Verbesserung der Rechtschreibung und Zeichensetzung. Der nächste Bereich fällt den *aufbauenden Übungen* zu. Diese unterstützen die sprachliche Entfaltung bezüglich des Schreibmodells *Vom Wort zum Satz zum Text*, werden aber grundsätzlich bei den Sätzen oder einfachen Textmodellen angelangt (siehe dazu Unterkapitel 1.4.3). Durch ihren Einsatz wird von den Lernenden gezeigt, dass und wie einige Teiltätigkeiten auf dem Weg zur Schreibkompetenz isoliert geübt werden können (Kast 1999: 87). Dabei muss hervorgehoben werden, dass sowohl vorbereitende als auch aufbauende Schreibübungen nicht als produktives Schreiben klassifiziert werden, und sich nicht auf die Textproduktion im eigentlichen Sinne beziehen.

Erst die drei weiteren Übungsbereiche: *strukturierende Übungen*, *kreatives und freies Schreiben* sowie *kommunikatives Schreiben* werden in der Klassifizierung als produktives Schreiben betrachtet. Die *strukturierenden Übungen*, die Kast (1999: 87) der gesteuerten Textproduktion mit einem starken produktiven Anteil seitens der Lernenden zuschreibt, verlassen die Ebene der Einzelphänomene und werden an die Produktion zusammenhängender Texte ausgerichtet, deren Ausgangspunkt oft gesprochene oder geschriebene Texte bilden. Den nächsten Übungsbereich stellen nach Kast (1999: 125–127) *kreatives und freies Schreiben* dar, wobei für die vorliegende Arbeit vorrangig das erste Phänomen, das sich häufig mit dem zweiten überschneidet, maßgebend ist. Als kreatives Schreiben werden eigene Texte der Lernenden bezeichnet,

die grundsätzlich ohne Vorlagen verfasst werden, durch vorbereitende Wortschatzübungen oder strukturierende Hinweise aber initiiert und unterstützt werden. In Bezug darauf ordnet Faistauer (1997: 67–68) kreatives Schreiben dem Bereich des *freien Schreibens* zu. In dieses Feld wird außerdem *sachorientiertes Schreiben* eingebettet, das zwar sehr persönlich ausfallen kann, sich aber von dem kreativen Schreiben hinsichtlich des Schreibanlasses, Schreibaufgabe sowie des Produktes unterscheidet. In Bezug auf das kreative Schreiben führt Kast (1999: 126) *personales Schreiben* an, das das kreative Handeln umfasst und dazu noch einen sehr persönlichen, individuellen und emotionalen Ausdruck bekommt. Die letzte Gruppe der Schreibübungen von Kast (1999) bildet *kommunikatives, auf reale Kommunikationssituationen bezogenes Schreiben*, das gezielt auf die Kommunikation im realen Leben vorbereitet und immer an einen Adressaten orientiert ist (Kast 1999: 139, 221). In diesem Sinne nennt Faistauer (1997: 67) *gelenktes Schreiben als Hauptfunktion*, das zweckorientiert, textsortenspezifisch sowie adressatenbezogen ist und dem Schreiber eine bestimmte Rolle zuschreibt.

Der Darstellung ist offensichtlich zu entnehmen, dass die drei letzten Übungsbereiche: strukturierendes, kreatives sowie kommunikatives Schreiben dem Schreibhandeln im Sinne der Zielfertigkeit angehören und sich auf die produktive Texterstellung beziehen.

Eine andere Auffassung der schriftlichen Aufgaben, die auf zahlreiche Bezugspunkte zu der Typologie von Kast (1999) hinweisen, schlagen Funk et al. (2017: 117) vor, der die schriftliche Produktion in drei Haupttypen der Schreibaufgaben einteilt. *Schreiben zur Kommunikation*, das dem kommunikativen Schreiben in der Typologie von Kast entspricht, enthält ein erkennbares Muster und erfüllt eine klare kommunikative Funktion. Das *Schreiben zur Reflexion* verfolgt das Ziel, bestimmte Sachverhalte klar zu machen und daher deckt es sich teilweise mit dem strukturierenden Schreiben. Beim *Schreiben zum Ausdruck* handelt es sich um das Textverfassen ohne strenge Vorgaben, was im engen Zusammenhang mit dem kreativen Schreiben steht.

In der Klassifikation von Portmann (1991: 516–518) wird dagegen zwischen *schriftlichen Übungen*, *Textübungen* sowie *Schreibübungen* unterschieden. Die schriftlichen Übungen haben die Vermittlung und Erarbeitung von Sprachmitteln zum Zweck und dienen dem *Aufbau der Grundlagekompetenz*. Meistens werden in diesen

Übungen die Sätze als Übungsgrößen benutzt, die sich durch eine wiederholende Struktur auszeichnen. Der Ausgangspunkt der *Textübungen* bilden dagegen schon die Texte, die in ihrer Bedeutung und Struktur genau verstanden werden müssen. Zu unterscheiden sind darunter *reproduktive* und *reproduktiv-produktive Übungen*, die so angelegt werden, dass entsprechende Leistungen erbracht werden müssen, damit ein vorgegebener Text genau verstanden wird. Die Prinzipien der beiden Übungstypen unterscheiden sich nur durch den Grad der Kontextualisierung sowie Anzahl und Typ der Vorgaben, die bei den reproduktiv-produktiven Übungen nicht so spezifisch sind und mehr Alternativen für die Wahl zulassen. Das dritte Übungsfeld umfasst *die Schreibübungen* mit der schreibspezifischen Orientierung, deren Vorgaben das Schreiben beschleunigen und erleichtern, indem der Schreibprozess auf bestimmte Teilprozesse eingeschränkt wird.

Nicht immer ist, trotz einer scheinbar klaren Typologisierung, der Übergang zwischen den Begriffen *Schreibübung* und *Schreibaufgabe* klar und eindeutig. Häussermann und Piepho (1996: 235) deuten dabei auf eine Wechselbeziehung bei Sprach-Spielen hin, in denen die Doppelrolle der Übungen und Aufgaben nachdrücklich ausgeprägt wird. Besonders können sich die kreativen Schreibverfahren, je nach der zu erfüllenden Funktion, sowohl durch den Übungs- als auch Aufgabencharakter auszeichnen.⁴³ Daher werden sie einerseits als Übungen in bestimmten Phasen der Schreibprozesse und dadurch Mittel zum Ziel betrachtet, andererseits bilden sie selbst das dem Übungsgeschehen übergeordnete Lernziel.

Schlussendlich ist noch darauf hinzuweisen, dass die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz bei den Lernenden durch den Einsatz von bestimmten Schreibübungen sowie -aufgaben nur dann weitgehend gefördert werden kann, wenn die Aufgabenstellung und Übungsgeschehen entsprechend der Phasen der Schreibprozesse gestaltet werden, den Texttyp, der am Ende des Schreibprozesses entstehen soll, berücksichtigen sowie das festgelegte Unterrichtsziel verfolgen.

⁴³ Die Typologie der kreativen Schreibverfahren wird im Unterkapitel 2.3.2 dargestellt.

1.5.4 Text als ein schriftliches Produkt

Jede Herangehensweise an die Textproduktion, die sich aus bestimmten Teilprozessen zusammensetzt, ergibt am Ende einen Text als ein Endprodukt der schriftlichen Leistungen. Der Begriff *Text* wurde jedoch nicht von Anfang an einheitlich als ein schriftliches Produkt definiert, sondern erschien in unterschiedlichen fachdidaktischen Kontexten, die ihn u.a. folgenderweise charakterisieren lassen:⁴⁴

- 1) Lat. *textus* = Gewebe, Geflecht;
- 2) zusammenhängendes Schriftstück in der mündlichen Rede, in einem Buch, in einem Musikstück;
- 3) Folge von Sätzen, die in Zusammenhang stehen;
- 4) [schriftlich fixierte] im Wortlaut festgelegt, inhaltlich zusammenhängende Folge von Aussagen;
- 5) Auszug aus einem Buch;
- 6) Unterschrift zu einer Illustration, Abbildung;
- 7) Wortlaut, Unterschrift, Worte, Dichtung.

Die Vielfalt der Definitionen des Textes steht im Zusammenhang mit der Entstehung der Textlinguistik in der Mitte der 1960er Jahre.⁴⁵ Als Wissenschaft, die sich im breiten Kontext mit dem Text befasste, spielte sie eine bedeutende Rolle bei der Kritik der linguistischen Forschung durch die früheren linguistischen Richtungen, die den Aspekt des Textverfassens im engeren Sinne betrachteten.⁴⁶ Ein schriftlicher Text bedeutet nämlich ein Endergebnis von komplizierten schriftsprachlichen Teilprozessen,

⁴⁴ Deutsches Wörterbuch (Wahrig 1996: 1558), Deutsches Wörterbuch (Bünting 1996: 1151), Duden (1996: 1529), Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (Götz et al. 2003: 1018).

⁴⁵ Die Textlinguistik beschäftigt sich mit den Bedingungen und Regeln des Textverstehens und der Textbildung, beschreibt allgemeine Prinzipien der Textkonstitution und erklärt ihre Bedeutung für die Textrezeption (Thurmair 2001: 269). Innerhalb der Textlinguistik haben sich zwei Hauptrichtungen entwickelt: die sprachsystematisch ausgerichtete und kommunikationsorientierte Richtung, wobei beide Ansätze als komplementäre Grundpositionen gelten, die zugleich als sprachliche und kommunikative Einheiten betrachtet werden (Brinker 2010: 13).

⁴⁶ Die strukturalistische Linguistik sowie die generative Transformationsgrammatik betrachten im beschränkten Sinne das Wesen der Textproduktion. Sie nehmen den Satz als die oberste linguistische Bezugseinheit an. Die strukturalistische Linguistik hat sich insbesondere auf die Deskription und Analyse des Satzes konzentriert. Der Text wird ausschließlich als die Folge von sprachlichen Zeichen charakterisiert, die eine feste Verbindung von signifié und signifiant bildet. Die generative Transformationsgrammatik beschränkte sich auch auf die Satzebene und definiert die Sprachkompetenz auch im Hinblick auf die Fähigkeit des Sprechers, eine beliebige Zahl der Sätze zu bilden und zu verstehen (Brinker 2010: 13–17).

die in enger Verbindung mit kognitiver Entwicklung und im bestimmten Zeichensystem gestaltet werden. Ein Schreibprodukt entsteht einerseits als Resultat von einem Zusammenspiel differenzierter Faktoren, wie sie in Schreibmodellen dargestellt wurden (siehe Unterkapitel 1.4), andererseits wirkt sie selbst als eine Fähigkeit zum abstrakten, logischen, kategorialen und situationsgebundenen Denken. Daraus ergeben sich pragmatische Merkmale des Textes, die als entscheidende Eigenschaften der Textualität gelten (Fix 2008: 70–84):

- 1) Situationalität des Textes, die bei der zerdehnten Kommunikation insbesondere im Fokus steht. Der Grad der Explizitheit des geschriebenen Textes muss seine Verständigung bei dem angezielten, antizipierten Leser möglich machen, wenn die Schreibsituation und Lesesituation voneinander getrennt werden. Dabei ist das Niveau von entsprechenden kognitiven Anforderungen notwendig, damit die Motivation zur Textlektüre erhalten bleibt;
- 2) Akzeptabilität, die als eine für die Leser akzeptable, ansprechende, in einer konkreten Gesprächssituation funktionierende Relevanz des Textes bedeutet;
- 3) Funktionalität, die die Mitteilungsabsicht des Textproduzenten mit dem Hintergrund für die Textfunktion gleichsetzt;
- 4) Kohärenz, die auf der inhaltlich-semantischen Ebene des Textes als satzübergreifende thematische Beziehungen zu begreifen ist. Sie bezeichnet den *Roten Faden*, also den satzübergreifenden Textsinn;
- 5) Verständlichkeit, die das Verstehen des Textes umfasst und zwischen dem Produzenten und Rezipienten den Textsinn mitteilt.⁴⁷

Ein geschriebener Text wird demnach als ein sprachliches Gebilde verstanden, das einen inhaltlichen, strukturellen und grammatischen Zusammenhalt aufweist. Er signalisiert jeweils eine erkennbare kommunikative Funktion und wird in einem bestimmten Kontext gesetzt. Darüber hinaus wird der Text als eine sprachlich zerdehnte Handlung, konkretisiert (siehe dazu Ehlich 2007: 19; Brinker 2010: 14). Seine Auswirkung

⁴⁷ Thurmair (2001: 270) führt in Anlehnung an Beaugrande/Dressler (1981) sieben Kriterien an, die ein Gebilde als einen Text einstufen lassen und die im hohen Maße mit den von Fix (2008: 70–84) genannten Kriterien übereinstimmen: Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität sowie Intertextualität.

und Wert können nach dem Grad der Verständigung von der Seite der Leser als Erfolg oder Misserfolg bezeichnet werden.

Im Zusammenhang mit den Hauptmerkmalen von schriftlich verfassten Texten werden die Textfunktionen in unterschiedlichen Dimensionen dargestellt.⁴⁸ Je nach dem vorherrschenden Ziel des Textes und seiner Verortung in der kommunikativen Funktion, lassen sich die Texte durch unterschiedliche textinterne Merkmale in Textsorten unterteilen.

1.5.5 Textsorten

Die Textsorten sind, laut Brinker (2010: 120), komplexe Muster sprachlicher Kommunikation, die in einer Sprachgemeinschaft aufgrund der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung sowie kommunikativen Bedürfnisse entstehen und eine zentrale Rolle sowohl im Rezeptions- als auch im Produktionsprozess spielen (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 15). Dabei rahmen und lenken sie das Textverständnis und stellen schriftsprachliche Handlungsmuster für die Bearbeitung spezifischer Zwecke innerhalb der zerdehnten Kommunikation bereit.

Obwohl die Textarten für mühelos erkennbare Textsorten gehalten werden, entziehen sie sich in der theoretischen Wirklichkeit einer einheitlichen Kategorisierung (vgl. Rösler 2023: 42). Darauf weist schon die Vielfalt der Begriffe, die in der einschlägigen Literatur auftreten, wie: *Textart*, *Textsorte*, *Texttyp*, *Textmuster*, *Textform*, *Textklasse*, unter denen der Ausdruck *Textsorte* eindeutig definiert wird (siehe dazu Brinker 2010: 120). Das weitere Problem bildet die nur scheinbare Trennbarkeit der Textsorten. Die Merkmale spielen zusammen und typische Eigenschaften für eine Textsorte dringen in andere ein. Sie machen einen neuen Sinn des Textes aus. Aufgrund ihrer Mehrdimensionalität und Komplexität lassen sie sich schwer eindeutig systematisch ordnen und falls doch, soll die Systematik vorwiegend nach ihren

⁴⁸ Die Funktionen der Sprache werden im Organon-Modell von Bühler (1934) beschrieben (Fix 2008: 72): der subjektive Ausdruck, die sachorientierte Darstellung und der adressatenorientierte Appell entsprechen der Unterteilung der geschriebenen Texte in: expressive, informierende sowie appellative Textsorten. Fix (2008:72–74) führt in Anlehnung an Lehmann/Stocker (1980) noch die vierte kreative Dimension ein (vgl. dazu auch Steinig/Huneke 2011: 124).

kommunikativen Funktionen erfolgen (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 18–19).⁴⁹ Das Wissen über die Textsorten wird als eine notwendige Konzeption der erfolgreichen Schriftlichkeit betrachtet. Die Didaktik versucht wegen der bestehenden Textsortenvielfalt, sie zu reduzieren und strukturiert sie im Rahmen der sogenannten Aufsatzarten, die auch im Fremdsprachenunterricht vorgegeben werden (Steinig/Huneke 2011: 123–125).⁵⁰ Das Textsortenwissen als deklaratives Wissen soll aber nicht überbewertet werden, weil ein Risiko besteht, den Lernenden vorwiegend eine theoretische Herangehensweise anstatt einer wirklichen praktischen Hilfe beim Schreiben beizubringen.

Marx (2018: 91–96) sieht die Rolle des Textsortenwissens in der Förderung sprachenübergreifender Schreibfähigkeiten im Fremdsprachenunterricht als den Einsatz von Textmerkmalen und Handlungsschemata, die übertragbar und funktional in entsprechenden Situationskontexten förderlich sein können. Dabei ist zu betonen, dass im Gegensatz zu der schulischen Realität, die außerhalb der Schule erstellten Texte nicht immer an die normativen Vorgaben gebunden sind. Sie werden in hohem Maße zu ganz anderen Anlässen und Zielen geschrieben.⁵¹ Aus diesem Grund wird schrittweise der im Fremdsprachenunterricht bevorzugte Aufsatzunterricht mit seiner starren Normverhaltung und dem Bezug auf bestimmte Anforderungen hinsichtlich der Form, des Stils und Inhalts in den Hintergrund gerückt. Dazu werden in modernen Rahmenlehrplänen Elemente des kreativen und produktiven Schreibens

⁴⁹ Brinker (2010: 126–132) weist auf verschiedene Differenzierungskriterien hin, die als ein Orientierungsrahmen für textsortenspezifische Analysen dient, und zwar: die Textfunktion als Basiskriterium, kontextuelle Kriterien sowie strukturelle Kriterien. Die Differenzierungskriterien werden von dem Autor analysiert und hierarchisiert.

⁵⁰ *Informator o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego* (2022/23) sieht seit dem Schuljahr 2022/2023 (2021: 17) folgende Textsorten voraus, die im Rahmen der Abiturprüfung obligatorisch sind. In der Grundstufe werden: Privatbrief, Blog, Internetforum, Aufsatz mit beschreibenden, informierenden sowie argumentierenden Elementen mit der Darstellung von Vorteilen und Nachteilen verfasst. Die Fortgeschrittenenstufe umfasst: argumentativen Text, formellen Brief, Erörterung, publizistischen Artikel mit den beschreibenden, berichtenden, erzählenden Elementen sowie Rezension mit der eingehenden Argumentierung.

⁵¹ Fix (2008:78–90) führt Ergebnisse eigener Untersuchung (2000) an, in der sowohl Schreibenanlässe als auch Textsorten genannt werden, die von den Jugendlichen in der Freizeit gern geschrieben werden. Die Ergebnisse zeigten, dass Mädchen vorwiegend aus personalen Bedürfnissen schreiben, während bei Jungen die sachliche und informierende Funktion im Fokus steht. Unter den Textsorten, bei denen die geschlechtsspezifische Heterogenität auch sichtbar ist, werden die Briefe, Postkarten, praktische Alltagstexte, Tagebücher, Gedichte, Geschichten gewählt.

berücksichtigt.⁵² Die Aufsatzarten sollen den Schreibprozess als Muster und Orientierungshilfe unterstützen und an die realen Schreibfunktionen zurückbinden. Sie setzen für die Lernenden das Wissen über Detailpläne voraus, die dann situationsbedingt adäquat und flexibel verwendet werden und auf diese Weise kreative Prozesse fördern.

Zuletzt muss betont werden, dass der Einsatz der Textsorten nicht nur im Rahmen des deklarativen Wissens, sondern auch als Handlungswissen und zur Realisierung didaktischer Ziele im Fremdsprachenunterricht bedeutend ist. Als *Grundbausteine* oder *Werkzeuge* des schriftsprachlichen Handelns bilden sie heuristische Pläne, die Teil der Methodenkompetenz darstellen und den Einsatz von bestimmten Schreibstrategien ermöglichen (Fix 2008: 91–93).

1.5.6 Schreiben und andere kommunikative Sprachaktivitäten aus didaktischer Sicht

Die Bedeutung des Lernbereiches *Schreibens* wurde im Verlauf der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts durch jeweils gültigen methodischen Ansatz beeinflusst. Erst seit Mitte der 1980er Jahre und dem Beginn der 1990er Jahre findet das Schreiben im Fremdsprachenunterricht nicht nur mehr Beachtung (Krzemińska 2010: 155–156), sondern es wird sogar von *einer Wiederentdeckung des Schreibens* gesprochen (Kast 1999: 18). Krumm (1989: 5) weist auf einen Wandel des untergeordneten Stellenwertes des Schreibens und seiner ausschließlich begleitenden Rolle des Abschreibens, Niederschreibens oder Notierens hin. Die wachsende Rolle des Schreibens vor dem Hintergrund anderer Fähigkeiten und eine lernpsychologische und übungspraktische Auffassung der Schreibkompetenz sowie ihrer Lernziele werden auch von Iluk (1998: 94–95) betont. Es wird von der Gewichtung der Schreibfertigkeit gesprochen – mit der prinzipiell gleichrangigen Entwicklung der mündlichen sowie der schriftlichen Fertigkeiten.

⁵² Mehr dazu in *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum, oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język obcy nowożytny* (Ministerstwo Edukacji Narodowej, S. 7), <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=23134>, (letzter Zugriff 10.02.25).

Portmann (1991: 58–66) zufolge stehen die vier Grundfertigkeiten für die Gesamtheit der Leistungen,⁵³ die den Übergang von den nicht eigentlich sprachlichen, konzeptuellen Gedanken zu sprachlichen Strukturen (oder umgekehrt) mit der Erfüllung einer Intention oder Äußerung eines Gedankens ermöglichen. Schreiben als eine produktive Fertigkeit ist im Vergleich zu den rezeptiven Aktivitäten einerseits viel schwieriger und verlangt differenziertes sprachliches Wissen, andererseits aber ermöglicht dem Sprachbenutzer, komplexe Aussagen zu strukturieren, zu kontrollieren und entsprechend seinen sprachlichen Fähigkeiten anzupassen. In Hinsicht auf die Verknüpfungen unter den Fertigkeiten bezüglich ihres Modus, stellt Portmann (1991) fest, dass die größte Verwandtschaft zwischen den produktiven (Sprechen und Schreiben) und auf der anderen Seite zwischen den rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen) besteht. Eine schwächere Verknüpfung ist dagegen zwischen den schriftlichen und mündlichen Realisierungsformen sichtbar, die schon an der Oberfläche zahlreiche Unterschiede zwischeneinander aufweisen. Am weitesten voneinander entfernt scheinen das Hören und Schreiben zu stehen.

Aufgrund lernpsychologischer Überlegungen unterstreicht Kast (1999: 21, 219) einen unbestreitbaren Zusammenhang zwischen den sprachlichen Aktivitäten, der auf die gegenseitige Verbindung und Unterstützung von vier (Sprach-)Fertigkeiten, hindeutet. Der Autor geht dabei von der besonderen Verwandtschaft zwischen *Sprechen* und *Schreiben* aus:

Bei beiden Tätigkeiten wird der Inhalt konzipiert, sprachliche Mittel werden ausgewählt und Wörter zu Sätzen verknüpft. Beim Schreiben wird dem Schreibenden auch die Lautform bewusst, da das Schreiben, vor allem im Anfangsstadium, von einem inneren Sprechen begleitet wird (Kast 1999: 21).

Kast (1999) betont außerdem die Beziehung zwischen Lesen und Schreiben, die das Einprägen von eingeübten Schriftbildern beim Lesen erleichtert und mehrere Sinneskanäle aktiviert.

⁵³Die Grundfertigkeiten beziehen sich hier auf Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben. Im Gegensatz zu der traditionellen Auffassung der vier Sprachfertigkeiten, werden laut GER (2020) die kommunikativen Sprachaktivitäten in: Rezeptionsaktivitäten, Produktionsaktivitäten (mündliche und schriftliche Produktion), Interaktionsaktivitäten, Mediation eingeteilt.

Mündliche sowie schriftliche Realisierungsformen werden auch von Ludwig (1995: 280) miteinander verglichen, der darauf verweist, dass die beiden Modi sprachlicher Produktion, nicht nur aufeinander bezogen, sondern auch ineinander übersetzt werden können. Geschriebenes kann vorgelesen oder vorgetragen werden, Gesprochenes schriftlich festgehalten werden. Gerade auf dieser Ebene ist Schreiben eine Alternative zum Sprechen. Die schriftlichen und mündlichen Realisierungsformen, die abhängig von Kontext, Gesprächssituation oder sprachlichen Mitteln eine kommunikative Sprachkompetenz aufbauen, spiegeln sich gerade in Interaktion und Übersetzung sprachlichen Aktivitäten (engl. *language activities*) wider. Iluk (1998: 96–97) unterstützt die These, dass die produktiven Sprachfähigkeiten im engen Zusammenhang stehen, deswegen werden die Lernziele für Sprechen und Schreiben nicht separat zusammengestellt, sondern unter dem Begriff *Texterstellung* subsumiert. Auch Portmann (1991: 62–64) hebt die verschiedenartigen Verbindungsmöglichkeiten der Sprachfertigkeiten im Sprachgebrauch hervor. Aus der prozessorientierten Perspektive wirkt beim Schreiben das Mitlesen oder Mitartikulieren als Kontrolle der Produktion. Unter der pragmatischen Hinsicht werden in der dialogischen Interaktion ebenso Schreiben und Lesen aufeinander bezogen, wobei immer ein Rollenaustausch zwischen dem Sender und dem Adressaten stattfindet. Interessant bleibt das Verhältnis vom Schreiben und Sprechen bei der sich vollziehenden inneren Rede. Hier stellt der Sender zugleich den Empfänger dar. Darüber hinaus kann das Sprachmaterial, z. B.: das Gelesene, auch redekodiert werden, was eine durch verschiedene Kanäle und auf zwei Weisen gleichzeitig gezielte Verarbeitung durch Sprechen oder Schreiben bedeutet. Jede Verbindung, die zwischen sprachlichen Aktivitäten erfolgt, und dadurch die Intensität, die Dauer und die Zahl der Kontakte mit Sprache vergrößert, wirkt sich lernfördernd aus.

Eine entsprechende didaktische Ausgestaltung des Schreibens im Fremdsprachenunterricht ist bedauerlicherweise nur selten lernförderlich organisiert (siehe dazu Joachimczyk 2016; Lipińska 2016). Przymusińska (2024: 67–88) verweist dabei, anhand der aufgrund des Fragebogens erhaltenen Ergebnisse, auf einen niedrigeren Stellenwert des Schreibens im DaF-Unterricht und eine negative Einstellung

dieser Fertigkeit gegenüber – sowohl seitens der Lehrkräfte als auch der Lernenden.⁵⁴ Auch der Vergleich der Verankerung des Schreibens in nationalen, polnischen Lehrplänen zeigt eine untergeordnete Position der schriftlichen Aktivität in dem polnischen Fremdsprachencurriculum für die Grundschulen und Oberschulen (vgl. Nerlicki 2004: 146–147; Kowalonek-Janczarek/Kretzer 2022: 531–546).⁵⁵

Trotz der eher pessimistischen Perspektiven bildet Schreiben einen integralen Teil der Fremdsprachendidaktik und muss seinen Platz im fremdsprachlichen Schreibunterricht finden. Es bildet eine unverzichtbare, produktive Aktivität bei der Fremdsprachenbeherrschung, die zugleich alle anderen sprachlichen Fähigkeiten zusammenfügt und sowohl zu ihrer Entwicklung als auch zu besseren Kenntnissen der Sprachteilsysteme beiträgt. Dadurch sorgt sie für einen kohärenten sowie transparenten didaktischen Lernprozess (Lipińska 2016: 9).

1.5.7 Funktionen des Schreibens im Fremdsprachenunterricht

Schreiben spielt eine zentrale Rolle im DaF-Unterricht, da es nicht nur die sprachliche Kompetenz der Lernenden fördert, sondern auch hilft, kulturelle und gesellschaftliche Aspekte der Zielsprache zu verstehen. Die Funktion des Schreibens beschränkt sich dabei nicht auf die Texterstellung. Es dient als Werkzeug zur Reflexion, zur Problembewältigung und zur aktiven sprachlichen Auseinandersetzung.

Das Schreiben wird daher vorrangig als Mittel zum Zweck gesehen. Wie Bolton (1996: 67) betont, hat dann Schreiben nicht die Schreibfertigkeit zum Ziel, sondern es kommt häufiger nur darauf an, den Inhalt schriftlich zu fixieren und einer Kontrolle und Leistungsmessung zu unterziehen. Kast (1999: 8) hebt ebenfalls hervor, dass Schreiben im Unterricht grundsätzlich einerseits als Ziel, andererseits und viel häufiger als Mittel zu einem anderen Zweck dient (vgl. Rösler 2023: 150–151). Huneke und

⁵⁴ Die Ergebnisse von zwei unter polnischen Deutschlehrenden durchgeführten Fragebögen in Bezug auf *Schreiben als Textverfassen im DaF-Unterricht* und *Kreatives Schreiben als Textverfassen im DaF-Unterricht* stellt Przymusińska (2024: 67–88) dar.

⁵⁵ Das Ziel der Studie war es, zu untersuchen, wie das Schreiben in den nationalen Lehrplänen in Polen und Südafrika verankert ist. Die Ergebnisse zeigten einen niedrigen und nicht präzise dargestellten Stellenwert der schriftlichen Aktivität in dem polnischen Fremdsprachencurriculum für die Grundschulen dar (Kowalonek-Janczarek und Kretzer 2022: 531–546).

Steinig (2013: 154) verbinden dabei diese zwei Rollen und weisen auf ihre lernfördernde Wirkung hin, die den Schreibprozess beeinflusst und zur Zieltätigkeit *Schreiben* führt.

Schreiben wird laut Merz-Grötsch, (2010: 12–18) als Teil kultureller Praxis betrachtet, das vielfältige Bedürfnisse befriedigt und verschiedene Funktionen erfüllt. Dazu gehört vorwiegend die kommunikative Funktion, die der Aufrechterhaltung zwischenmenschlicher Kommunikation dient. Sie umfasst zahlreiche Teilfunktionen, wie die appellative, informative, obligationsbezogene, deklarative und unterhaltende Funktion. Darüber hinaus führt die Autorin die memorativ-konservierende Funktion auf, die sich auf die Entlastung des Gedächtnisses und die Wissensspeicherung bezieht, sowie die epistemische Funktion, die die Weiterverarbeitung eigenen Wissens, die Wissensbildung und den Wissenserwerb unterstützt. Eine weitere Rolle spielt Schreiben im Bereich der Reflexion und fördert in dieser Funktion Selbstaussdruck, Identitätsentwicklung und Selbstreflexion. Als Maßstab der Leistungsfähigkeit ermöglicht Schreiben auch Kontrolle und Leistungsüberprüfung. Kast (1999: 20–22) ergänzt die Perspektiven um weitere Funktionen, die sowohl den kommunikativen als auch den unterrichtspraktischen Bedürfnissen gerecht werden und auf lernpsychologischen Überlegungen basieren. Besonders wird die fördernde Rolle des Schreibens bei der Strukturierung kognitiver Prozesse betont.

In Bezug auf Schreibfunktionen stellen Steinig und Huneke (2011: 127–129, 137–138) fest, dass die Orientierung am Leser bei der Textverfassung von gravierender Bedeutung ist. Die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Rezipienten als realer Personen, die an dem geschriebenen Text interessiert sind und den Text kritisch lesen können, setzt eine Möglichkeit für die Lernenden voraus, subjektive Inhalte in den Text einfließen zu lassen, um sie realistischer und dadurch kommunikativer zu gestalten. Das interaktiv-authentische Schreiben für andere Adressaten, eine adressatengerechte Aufbereitung des Textes, den Eintritt in einen schreibenden Dialog oder Wissensaustausch, die sowohl textuelle als auch mediale Kompetenzen der Lernenden entwickeln, sind in der digitalen und vielsprachigen Welt von großer Bedeutung.

Bezogen darauf unterscheiden Becker-Mrotzek und Böttcher (2012: 14) zwischen dem *Schreiben für andere* und *Schreiben für sich*, wobei sich beim *Schreiben für andere* drei Funktionsbereiche hervorheben lassen (vgl. dazu auch Fix 2008: 41): die erkenntnisstiftende Funktion, wenn ein Text neues Wissen vermittelt oder bearbeitet

(z. B.: Nachrichten, Argumentationen), die praxisstiftende Funktion, wenn der Text zu einer Handlung bewegt (z. B.: Aufforderungen, Anleitungen), und die gemeinschaftsstiftende Funktion, wenn er den Leser in einen sozialen Kontext einbindet (z. B.: erzählende Texte).

Auf die Bedeutung des *Schreibens für sich* wird im Kontext des Sichtbarmachens von Sprache und der Enthebung der Flüchtigkeit des Gedachten hingewiesen. In diesem Zusammenhang werden wiederum drei wesentliche Funktionen des Schreibens unterschieden: die heuristische und epistemische Funktion, die Speicherfunktion und die psychisch entlastende Funktion. Die heuristische und epistemische Funktion des Schreibens hat eine erkenntnisstiftende und wissensbildende Wirkung. Komplexe Sachverhalte oder Probleme können leichter verarbeitet und verstanden werden, wie es zum Beispiel bei Konzeptpapieren oder Skizzen der Fall ist. Die Speicherfunktion ermöglicht es, Wissen außerhalb des Gedächtnisses zu speichern. Typische Beispiele hierfür sind Einkaufszettel oder Merkhilfen. Schließlich ermöglicht die psychisch entlastende Funktion des Schreibens den Individuen innerlich belastende Inhalte nach außen zu bringen, wie etwa in einem Tagebuch. Diese Funktionen verdeutlichen die vielseitige Rolle des Schreibens in der Verarbeitung von Gedanken und Gefühlen (siehe auch Molitor-Lübbert 2002: 33; Fix 2008: 41).

Die vielfältigen Funktionen des Schreibens und die damit verbundenen Ziele stellen nur einen Teil der zahlreichen Rollen dar, die schriftsprachliche Handlungen im DaF-Unterricht übernehmen können. Es muss daher noch einmal betont werden, dass Schreiben im DaF-Unterricht deutlich über die reine Textproduktion hinausgeht und kognitive, kommunikative sowie emotionale Funktionen erfüllt, die sowohl der Wissensvermittlung als auch der Selbstreflexion dienen und dabei Sprachbewusstsein sowie Lernprozesse fördern.

1.6 Zusammenfassung

Schreiben ist eine mehrdimensionale Sprachaktivität, die sowohl in der fremdsprachlichen Didaktik, als auch in der zwischenmenschlichen Kommunikation eine zentrale Rolle spielt. Aufgrund der unterschiedlichen didaktischen Einflüsse, denen es im Laufe der Geschichte unterlag, wird Schreiben bis heute marginalisiert und nimmt

einen untergeordneten Stellenwert in der Fremdsprachendidaktik ein. Daher steht die moderne Schreibdidaktik vor der essentiellen Aufgabe, die junge Generation auf die schriftliche Kommunikation der heutigen Gesellschaft vorzubereiten.

Der Einsatz der prozess- und lernerorientierten Schreibdidaktik, die Berücksichtigung von Schreibmodellen, Vermittlung von Schreibstrategien sowie eine angemessene Gestaltung von Schreibübungen und -aufgaben ermöglichen den Lernenden, im Rahmen des schulischen Schreibunterrichts, die Schreibprozesse strategisch, planmäßig und dadurch erfolgreich zu verfolgen. Dabei ist die Erkenntnis der Faktoren, die das Schreibhandeln begleiten und steuern von großer Bedeutung, weil sie den Lernenden erlauben, die zuvor erworbenen Wissensbestände und Erfahrungen zu aktivieren und kreativ in schriftlichen Texten umzusetzen.

KAPITEL II

Kreatives Schreiben in der Fremdsprachendidaktik

Zugleich mit den Veränderungen, die sich unaufhörlich in der Kommunikation zwischen den Kulturen vollzogen haben, unterlag auch die Schriftkultur radikalen Wandelprozessen. Der Wert, Sinn und die Funktionen von Schrift und Schreiben wurden im Laufe der Zeit ständig den aktuellen gesellschaftlichen Bedürfnissen als auch individuellen Erwartungen angepasst. Im Zusammenhang mit den Anforderungen an die steigende Schreibkompetenz, eröffnete auch die Entwicklung des kreativen Schreibens neue Zugänge zum Schreiben, als eines persönlichen und geselligen Erfolgs (Böttcher 2013: 9), um letztendlich ihren festen Platz im didaktischen Prozess auszuprägen.

Das vorliegende Kapitel widmet sich einem historischen Rückblick auf die Anfänge des *kreativen Schreibens*, das als Grundlage der modernen schreibdidaktischen Ansätze gilt. Es wird zudem ein Versuch unternommen, das Konzept des kreativen Schreibens zu definieren, wobei die kognitiven und emotionellen Aspekte im Sinne des integrativen Ansatzes berücksichtigt werden. Im Weiteren wird das kreative Schreiben aus der didaktisch-methodischen Sicht beleuchtet. Darauf folgt die Darstellung der Konzepte und Organisationsformen zur Förderung der kreativen Schriftlichkeit im Fremdsprachenunterricht. Im Anschluss wird die Typologie der Methodengruppen sowie Verfahren des kreativen Schreibens angeführt, die eine didaktische Grundlage des empirischen Teils der Forschung bildet. Die theoretischen Überlegungen schließen mit der Betonung des Potenzials des kreativen Schreibens ab, indem auf seine wichtigsten Funktionen hingewiesen wird.

2.1 Historischer Rückblick auf die Entwicklung des kreativen Schreibens

Kreativer Umgang mit Sprache hat eine lange bis zur Antike zurückgreifende Tradition und umfasst vielfältige Schreibformen, deren poetische Dichtung von den Autoren Kreativität verlangte und als Spielerei mit der Sprache betrachtet wurde. An dieser Stelle inspirierten die griechischen, poetischen Darstellungsformen wie z. B.: Akrostichon, Skolion, eine sapphische Strophe, Palindrom, sowie Anagramm, die späteren

Generationen von Künstlern. Angeregt von den Schreibspielen der antiken Rhetorik pflegten im 18./19. Jahrhundert sowohl die höfisch-aristokratische, barocke Gesprächskultur als auch die literarischen Salons der deutschen Romantik die literarische Geselligkeit (Böttcher 1999: 13). Die Wortspiele und Experimente mit der Sprache in Form von unterschiedlichen literarischen Formen dienten damals der Unterhaltung und Vergnügung.⁵⁶

Bis zum 18. Jahrhundert war Schreiben fast ausschließlich den höheren Klassen vorbehalten und den Latein- und Gelehrtenschulen unterstellt. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts fanden autobiographische Schreibformen wie Tagebuch oder das Briefeschreiben weite Anerkennung. Sie signalisierten in der Zeit der politischen Unterdrückung des Bürgertums im Biedermeier über das Vergnügen hinaus emanzipatorische Tendenzen. Außerdem galten diese Schreibformen als Manifeste gegen den überladenen, übertrieben prächtigen und für pseudoantik gehaltenen Stil der Aristokratie. Neue Maßstäbe und Ziele für die schulische Institution und zugleich die Bedeutung des kreativen Schreibens betonte zu Beginn des 20. Jahrhunderts in ihren Ansätzen die Reformpädagogik, die sich auf die Kunsterziehungsbewegung stützte und die schöpferischen Kräfte in den Lernenden wecken wollte. Das neue Bildungsideal trug durch freie kreative Aufsätze zu der Persönlichkeitsbildung und individuellen Entwicklung der Schüler bei. In Begleitung des satirischen Ansatzes von Dadaismus und der psychoanalytisch begründeten geistigen Bewegung des Surrealismus entstanden experimentelle und an der Psychotherapie orientierte Schreibtechniken wie: *écriture automatique* (franz.) und Traumtexte (Böttcher 1999: 14).

2.1.1 Amerikanisches *Creative Writing* als Fundament des kreativen Schreibens in Deutschland

Die Geschichte des Kreativen Schreibens nimmt ihren Anfang in den sog. *amateur writer's clubs*, d.h. literarischen Salons des späten 19. Jahrhunderts, die in den Vereinigten Staaten von Amerika (USA) um 1880 eine hohe Entwicklung erlebten. An

⁵⁶ Im Barock bedienten sich einige Autoren der antiken Wortspielereien, indem sie Anagramme als Pseudonyme verwendeten. Als Beispiel dient hier Christofell Grimmelshausen, der seinen Namen in verschiedenen Anagrammen z. B.: als German Schleifheim von Sulsfort umwandelte (Brenner 1990: 61).

den amerikanischen Universitäten wurde eine grundlegende Reform der Literaturwissenschaft gebraucht und man bemühte sich darum, die Literaturwissenschaften mittels des Praxisbezugs zu beleben und von dem Feld der klassischen Rhetorik abzuheben. Die damals entstehenden US-amerikanischen Schulen des Kreativen Schreibens versuchten, durch Reflexion und Anwendung des Schreibprozesses den ästhetisch-literarischen Umgang zu komplettieren. Ab 1880 betonten die Schreibprogramme, dass schöne Literatur im akademischen Rahmen für mehr genutzt werden kann als nur für eine philologische Forschung. Die Literatur wurde als eine produktive Aktivität betrachtet, was dazu führte, dass 1900 das literarische, kreative Schreiben zunehmend in den Curricula der amerikanischen Fakultäten verankert wurde. Unter dem Einfluss von Hughes Mearns avancierte kreatives Schreiben zu einem integrativen akademischen Ansatz, etabliert zwischen dem Literaturstudium und der Praktizierung von Schreibübungen (Ruf 2016: 49–56).⁵⁷ Ein großer Schritt in Richtung kreativen Schreibens war der Einstieg von Autoren in den kreativen Schreibunterricht im Rahmen der *Writer's Workshops* an der Universität in Iowa. Dank den Schreibseminaren bekamen die Autoren als Schreiblehrer eine Chance, sich ein sicheres Einkommen zu verschaffen und dazu noch in den Schreibgruppen die Themenpalette enorm zu erweitern und einen Stoff für ihre Bücher zu finden. Die Schreiblehrer mussten sich allerdings dessen bewusst werden, das Schreiben lehrbar ist und damit das Handwerkzeug des Schreibers so zu vermitteln, sodass jeder Schreibende bessere Texte verfassen konnte (von Werder 2017: 74).⁵⁸

In den USA hat die Entwicklung des Kreativen Schreibens ununterbrochen expandiert.⁵⁹ Es wurden regelmäßig amerikanische Zeitschriften zum kreativen Schreiben herausgegeben. Seit 1988 erschien in den USA jährlich eine Bibliographie zum

⁵⁷ Hughes Mearns (1875–1965) wies darauf hin, was einen literarischen Text gut macht und wie der alte Weg, Literatur zu lehren, wiederentdeckt und handhabbar gemacht werden kann. Mearns unterstrich bei dem Kreativen Schreiben die Rolle der Personalentwicklung und die Förderung des Ausdrucksvermögens des *Selbst* (Ruf 2016: 56).

⁵⁸ In den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts an der staatlichen Universität in Iowa übernimmt Norman Foerster die Leitung der neu gegründeten *School of Letters* und reformierte grundlegend dessen Curriculum, vorwiegend hinsichtlich der Integration des Kreativen Schreibens. In Bezug darauf soll die Literatur aus einer kreativen und kritischen Perspektive studierbar werden und die Rolle des Kreativen Schreibens besteht dabei darin, dass es eine bestimmte Art von Wissen durch bestimmte Verfahren der Praxis übernimmt. Es soll jedem Studenten eine Chance geben, kreativ tätig zu werden (Ruf 2016: 57–63).

⁵⁹ Bis 1932 nahmen bereits 41 Colleges und Universitäten in den USA Elemente, als formale wie inhaltliche Facetten des Kreativen Schreibens in ihre Curricula (Ruf 2016: 56).

Kreativen Schreiben und verzeichnete jährlich rund 2000 der wichtigsten Publikationen zu diesem Untersuchungsgegenstand. An den Universitäten, Colleges, großen Anwaltskanzleien und Forschungsinstituten wirkten die Schreibberatungszentren. Seit 1981 existierte an über 400 Hochschulen in den USA das „National Network of Writing across the Curriculum“.⁶⁰ Im Rahmen dieses Programms wurde Kreatives Schreiben transdisziplinär in Naturwissenschaften, Sozial- und Geisteswissenschaften mit dem Ziel entwickelt, kreatives Schreiben und kritisches Denken zu verbinden (von Werder 2007: 12–13). An fast allen amerikanischen Universitäten war das Kreative Schreiben ein reguläres Schulfach oder ein eigenständiger Studiengang (engl. *creative writing*) (Böttcher 1999: 14).

Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts erschien *creative writing* als Schlüsselbegriff der praxisorientierten literarischen Studienfächer hauptsächlich im anglo-amerikanischen Raum. Das Schreibstudium verfolgte dabei das Ziel, neben dem akademisch-rationalen Lernen auch das personal-individuelle Lernen zu fördern. In der Konsequenz wurde in Großbritannien eine Kompositionstechnik als immanenter Teil des Kreativen Schreibens gelehrt, in der Form und Inhalt eine strukturelle Einheit bildeten und während des Kompositionsprozesses in jedem Schreibstadium verändert, revidiert und neu in Form gebracht werden konnten. Das Schlagwort des Schreiblehrkonzeptes in Großbritannien wurde der Ausdruck *Befähigen* (engl. *enabling*). Das bedeutet, dass die Schreibstudierenden zum Schreiben angeleitet werden sollen. Die Rolle der kooperativ-produktiven Arbeitsgemeinschaft und des Austausches der individuellen Schreibstrategien wurden dabei insbesondere ausgeprägt (Ruf 2016 49: 71).

Obwohl Deutschland mit seinem Stellenwert des kreativen Schreibens gegenüber den USA deutlich im Hintertreffen lag, übte das amerikanische *creative writing* auf die Entwicklung und Veränderung der Schreibeinstellungen in den deutschen Bildungsinstitutionen, im beruflichen Leben sowie im Alltag einen enormen Einfluss aus, der in der deutschen Geschichte des kreativen Schreibens ab den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts nachvollziehbar ist.

⁶⁰ Die zugrundeliegende These der Bewegung lautet die Unentbehrlichkeit eines guten schriftlichen Schreibvermögens in jedem Berufsfeld. Darüber hinaus galt die schriftliche Geläufigkeit als eine Bedingung für die Entwicklung der sozialen Kommunikationsfähigkeit (Ruf 2016: 60).

2.1.2 Entwicklung des kreativen Schreibens in Deutschland

Die eigentliche Entwicklung des Kreativen Schreibens in Deutschland begann im Vergleich mit der amerikanischen Strömung relativ spät, weil es durch die radikal-diktatorische Kulturpolitik des Dritten Reiches von 1933 bis 1945 verhindert wurde (Ruf 2016: 72). Im deutschen Sprachraum wurde der englische Begriff *Creative Writing* ursprünglich in den 1960er Jahren verwendet. Im Gegensatz aber zu dem anglo-amerikanischen Ansatz, der im Konzept des Kreativen Schreibens vorrangig die Anregung zum Umgang mit der Literatur bedeutete, betrachtete die deutsche Schreibbewegung die kreative Textproduktion ohne eine literarische Zielsetzung.⁶¹ In den 1970er Jahren wurde zudem die Kreativität dem divergenten Denken beigemessen, was in Bezug auf den didaktischen Spracherwerbsprozess ein Abweichen oder Durchbrechen sprachlicher Normen und das Verfremden von Textvorlagen bedeutete und in sprachlichen Spielen den Ausdruck fand (Spinner 1993: 17).

Im Rahmen der direkten Methode und der kommunikativen Didaktik musste jedoch der Stellenwert des Schreibens im Spracherwerbsprozess seinen Vorrang der mündlichen Kommunikation abgeben, deren Konzeption bis in die 1980er Jahre gepflegt wurde und eher die formalen Aspekte des Schreibens als einer schriftlichen Fixierung der Gedanken und einer inhaltlich-thematischen Textorganisation in den Vordergrund rückte (Krumm 2000: 7). Da es in einem so organisierten, didaktischen Prozess wenig Platz für einen Kreativitätsausdruck im Schreiben gab, fanden die kreativen Konzeptionen ihre Anerkennung in außerschulischen Schreibbewegungen. Die Emanzipation der Schüler wurde jedoch nicht individuell entwickelt, sondern als eine Befreiung aus dem sozialen Herkunftsmilieu oder einer sozialen Schichtzugehörigkeit gesehen. Die Kommunikation war von normativen Erwartungen an soziale Rollen gesteuert, deswegen war die Kreativität hier keine Phantasie und Träumerei, sondern „soziale Kreativität mit gesellschaftlicher Sprengkraft“ (Steinig/Huneke 2011: 130). Eine kreative Expansion des Schreibens fiel in der Bundesrepublik Deutschland in die 1970er

⁶¹ In den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelte die internationale Künstlergruppe *Qulipo* die Schreibmethoden, die sich auf streng mathematisierte Regeln stützten, wie z. B.: das Schneeball-Verfahren (Böttcher 1999: 14).

Jahre mit der Entwicklung einer kreativen Schreibbewegung zusammen, die von einer provokanten These ausging, dass jeder Mensch über alltägliche Erlebnisse, Wünsche und Krisen schreiben kann. Solche Expansion des Schreibens stieß jedoch auf die Kritik der Schriftsteller, die sich von der bezüglich der Qualität zweifelhaften Verständigungsliteratur abgewandt haben. Die Schreibbewegung baute sich trotzdem in Deutschland mit den Postulaten nach Unterhaltung, Selbstverständigung und Selbsttherapie durch Schreiben weiter aus. Geschrieben wurde überall, selbst wenn auf niedrigem sprachlich-grammatikalischem Niveau. In der Konsequenz wurde kreatives Schreiben zum Medium des Lernens, des Kommunizierens sowie der Selbsterfahrung (von Werder 2007: 9), was aber keine Integration des kreativen Schreibens in den Schulalltag bedeutete. Erst Ende der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts hat Schreiben die Fesseln der „literarischen Geselligkeit“ abgeworfen, die durch die deutsche Didaktik propagiert wurde. Kreatives Schreiben erweiterte sich im Bildungs-, Beruf-, Kultur-, Betriebs- und Verwaltungsbereich und dehnte sich weit über die Schule aus. Seit diesem Moment gab es eine Vielzahl von Schreibberatern und Schreibtrainern, die ihren Kunden halfen, bessere Texte zu verfassen und sich damit beruflich weiterzuentwickeln. Es entstanden die Schreibtrainingsprogramme, die zur Förderung des Kreativen Schreibens beitrugen. Die 1970er Jahre brachten außer vielen Sprachpraxen auch die wissenschaftlichen Theorien ihres Tuns mit sich. Im Rahmen der wissenschaftlich fundierten Zugänge wurden drei Richtungen des kreativen Schreibens differenziert: Kreatives Schreiben als literarischer Stil; als ein Spiel; sowie als Selbsterkenntnis und Selbsttherapie, was ihren Ausdruck in Begrifflichkeit des kreativen Schreibens findet (von Werder 2007: 19–21).⁶²

Die 1980er Jahre wurden eine Blütezeit für deutsche außerschulische Schreibbewegungen, die sich zum Vorbild vorwiegend amerikanische aber auch europäische Elemente nahmen.⁶³ Es wurde in Arbeitsloseninitiativen, Frauengruppen oder bei kirchlichen Treffen geschrieben. Die bedeutendsten Publikationen trugen die

⁶² Zur Begrifflichkeit des kreativen Schreibens siehe Unterkapitel 2.2.

⁶³ Eine der bekanntesten Schreibbewegungen in Deutschland, die 1982 gegründet wurde, hieß *Segeberger Kreis* und war eine vereinsmäßig organisierte Gesellschaft für Kreatives Schreiben, in der eben kreativ geschrieben wurde. Es war eine Art der Gelegenheitsschriftstellerei, die zum Ziel hatte durch das Kreative Schreiben, sich selbst zu finden. Dabei rückt die therapeutische Funktion des Kreativen Schreibens in den Vordergrund (Ruf 2016: 75–76).

Titel *Schreiben kann jeder* (Boehncke/Humburg 1980) oder *Schreiben befreit* (Schalk/Rolfes 1986), was den Charakter und enormen Umfang des Interesses am kreativen Schreiben zeigte (Spinner 1993: 17). Neben den literarischen Schreibwerkstätten organisierten Volksschulen die Kurse zum kreativen Schreiben und erste deutsche Gymnasien führten kreatives Schreiben als festen Bestandteil der Rahmenpläne im Deutschunterricht ein. Das Individuum stand im Mittelpunkt und zusammen mit der Schülerzentriertheit legte man einen großen Wert auf die Entwicklung von freiem und kreativem Schreiben, deren Initialzündung Gabriele L. Rico mit ihrem Buch *Garantiert schreiben lernen* legte (Steinig/Huneke 2011: 130). Die Jugendlichen haben aus eigenem Antrieb und ohne die schulische Veranlassung die Schreibversuche unternommen, unter denen, abhängig vom Alter, Geschlecht, Schulform oder Schicht, besonders kleinere Aufsätze, Gedichte über eigene Gefühle, Tagebücher und gelegentliche Briefe über persönliche Probleme geschrieben wurden (Brenner 1990: 25).

Deutsche Universitäten und Fachhochschulen boten Schreibseminare in verschiedenen Fächern an. In den außeruniversitären Institutionen, wie in Betrieben begann kreatives Schreiben ansatzweise gefördert zu werden (von Werder 2007: 10–11).⁶⁴ So gewann im schulischen Bereich eine *Didaktik des kreativen Schreibens* an grundlegender Bedeutung. Es ging damals um eine Integration und Fundierung des kreativen Schreibens im Deutschunterricht (Böttcher 1999: 14). Die Schreibworkshops waren im akademischen Lehrbetrieb immer häufiger, um das traditionelle philologische Studium mit der Produktionsperspektive zu ergänzen. Kreatives Schreiben wurde allerdings noch nicht als eigenes Fach unterrichtet, sondern eher als ein didaktischer Zugang betrachtet (Ruf 2016: 76).

Seit den 1980er Jahren wird kreatives Schreiben vorwiegend in seiner expressiven Funktion aufgegriffen (Spinner 2005a: 85). Die Subjektivierungs- und Intimisierungstendenzen wurden in Verbindung gebracht, was durch den Rückzug ins Private, die Selbstreflexion und zugleich die Auflehnung gegen Autoritäten sichtbar wurde (Spinner 1993: 17–18). Die Schreibdidaktik, die auch als die Aufsatzdidaktik

⁶⁴ Steinig und Huneke (2011: 132) machen deutlich, dass kreatives Schreiben sich sehr lange nur in Seminaren und Kursen für Erwachsene durchsetzen konnte, weil viele Schüler mit Beginn der Pubertät keine Texte schreiben wollten, die einen Einblick in ihre innere Welt anderen Lesern geben.

(Deutsch als Muttersprache) bezeichnet wurde, erfuhr in den 1980er Jahren anhand der reformpädagogischen Ideen, und teilweise abhängig von den Anregungen der Schreibbewegungen, eine gründliche Umorientierung, die anfangs den Deutschunterricht in den Grundschulen beeinflusste und sich in Richtungen des freien Schreibens, des personalen Schreibens und des Schreibens als Prozesses entwickelte (Spinner 1993: 18). Auch die Fremd- und Zweitsprachendidaktik haben davon profitiert. Die traditionelle Reihenfolge der Einführung und Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten im Sprachunterricht wurde auf den Kopf gestellt, indem das Schreiben endlich nicht mehr an den Rand geschoben wurde (Pommerin et al. 1996: 57). Die psychologische Forschung des Schreibens in der Erstsprache sowie eine intensivere Untersuchung von fremdsprachlichen Schreibprozessen haben das Schreiben als die sekundäre, oft der gesprochenen Rede unterworfenen Fertigkeit endlich befördert, hochgeschätzt und in Form des personalen (kreativen, freien) Schreibens entwickelt (Krumm 2000: 7–8).

2.2 Zum Konzept des kreativen Schreibens

Das Konzept des kreativen Schreibens ist so facettenreich, uneinheitlich und vielfältig, dass es außerordentlich schwierig ist, genau und ausführlich zu bestimmen, was kreatives Schreiben genau bedeutet (Kuligowska 2008: 147). Bezüglich seiner Merkmale, Prinzipien, Ziele sowie Einsatzmöglichkeiten wird das Konzept unter verschiedenen Perspektiven betrachtet. Dabei soll im Kontext der kreativen Schreibprozesse die zentrale Aufgabe des Schreibunterrichts hervorgehoben werden, der das kreative schriftliche Gestalten fördern soll (Schuster 1995: 25–26).

2.2.1 Kreativität in Lernprozessen

Kreativität ist kein einheitlich verstandenes Konzept, sondern ein Phänomen mit zahlreichen Definitionen und theoretischen Erklärungsansätzen. Deswegen wird seine Begrifflichkeit aus der Sicht unterschiedlicher Aspekte, wie z. B.: Verhaltensweisen, Leistungen, Produkte, Fähigkeiten, Eigenschaften oder Prozesse aufgegriffen.

Der Begriff *Kreativität* und Grundstein der heutigen psychologischen Forschung wurde zum ersten Mal 1950 in einer Vorlesung der Amerikanischen Psychologischen Gesellschaft durch J.P. Guilford geprägt (Sajdak 2008: 25), der betonte, dass eigentlich jedem menschlichen Individuum Kreativität zugeschrieben werden kann (Pawłowska 2014: 88).⁶⁵ Zudem übte das technologisch-politische Ereignis des Kalten Krieges einen bedeutenden Einfluss auf die Kreativitätsforschung aus. Der Start des sowjetischen Satelliten 1957 förderte den Fokus auf individuelle Kreativität statt gesellschaftlicher Innovationskraft. (Brenner 1990: 16). Seit den 1970er Jahren wurde Kreativität in verschiedenen Bereichen wie Sozial-, Freizeit- und Schulpädagogik, Kunst und Kultur sowie aus wissenschaftlichen Perspektiven wie Psychologie und Pädagogik intensiv untersucht.

Etymologisch lässt sich der Begriff *Kreativität* von den lateinischen Wörtern *creator* (Schöpfer) und *creatura* (Schöpfung) ableiten (Pommerin et al. 1996: 49) und wird Urban (2004: 1) zufolge ein zentraler Aspekt des Menschseins. Im Duden (1996: 895) wird Kreativität aus der sprachwissenschaftlichen Perspektive als schöpferische Kraft und kreatives Vermögen definiert. In diesem Kontext bezieht sie sich auf die mit der sprachlichen Kompetenz verbundenen Fähigkeit, neue, nie gehörte Sätze zu bilden und zu verstehen. Brenner (1990: 15–18) weist zudem auf die Eigenschaft hin, die die Entwicklung neuen Denkens, Empfindens sowie Handelns ermöglicht und betont dabei die Transformationen, aus Altem Neues machen zu wollen. Damit steht häufig die Überbetonung des IQ-Wertes und die Betrachtung der Kreativität in erster Linie als eines kognitiven Faktors im Zusammenhang, dessen einzelpersonenbezogene Förderung notwendig ist, um die gesellschaftliche Leistungsfähigkeit zu steigern (Cropley 1998: 272).

Kreativität als Fähigkeit, Neues hervorzubringen und das Abweichende gegenüber dem Standard zu bevorzugen wird auch von Reckwitz (2013: 23–27) hervorgehoben. Gleichzeitig wird auf die Verbindung des Schöpferischen mit dem Künstlerischen hingewiesen, wobei es nicht nur um technische Neuerungen, sondern um sinnliche und affektive Erregung durch dieses Neue geht. In diesem Sinne wird das

⁶⁵ Joy Paul Guilford (1897-1987) legte den Grundstein für die moderne Kreativitätsforschung. Kreativität diente bei ihm als Konzept zur Ermittlung exzeptioneller Lösungsverfahren für Probleme (kreativ/individuell), <https://innovators-guide.ch/2015/12/joy-paul-guilford/>, (letzter Zugriff 16.01.25).

Kreativitätsdispositiv hervorgebracht, das ein soziales Regime des ästhetisch Neuen und die Reaktion auf Affektmangel der gesellschaftlichen Moderne bedeutet. Zusammen mit diesem Begriff hebt Ruf (2016: 24) das Konzept des kreativen Schreibens hervor, dessen Arbeitstechniken in gleicher Weise wie Organisationen und Institutionen des Kulturbetriebs die Orientierung an Kreativität erfordern. Kreativität vollzieht sich laut Preiser (2011: 28) in einem geistigen Prozess, in dem ein Ausgangszustand in ein problemlösendes Ergebnis transformiert wird. Erst am Ergebnis wird deutlich, ob ein Denk- oder Gestaltungsmuster als kreativ angesehen werden kann. Es werden, laut Preiser und Buchholz (2008: 30), sieben Stufen des kreativen Prozesses differenziert, die von der offenen Herangehensweise und Sensibilisierung für Neues bis zur finalen Verwirklichung der Ideen den kreativen Prozess nachhaltig erläutern (siehe Abbildung 4).

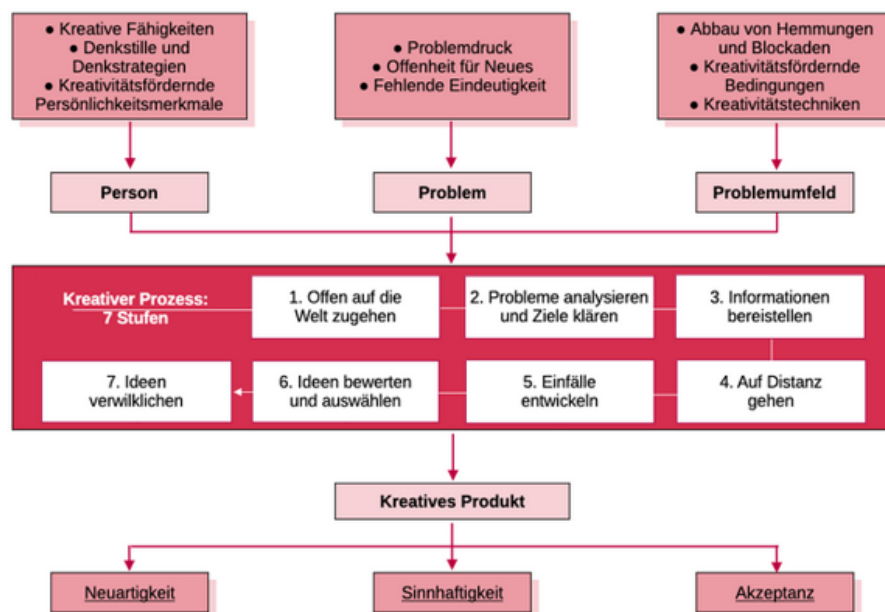


Abbildung 4: Kreativer Prozess nach Preiser und Buchholz (2008: 30)

In der Abbildung 4 entsteht Kreativität durch das Zusammenspiel von Person, Problem und Problemumfeld. Individuelle Fähigkeiten der Personen, wie kreative Fähigkeiten, Denkstile, Denkstrategien sowie kreativitätsfördernde Persönlichkeitsmerkmale spielen dabei eine zentrale Rolle. Gleichzeitig stellen die Faktoren, wie: Problemdruck, Offenheit für Neues und fehlende Eindeutigkeit eine Anregung für die Kreativität dar. Das Problemumfeld umfasst unterstützende

Bedingungen, die bei dem Abbau von Hemmungen und Blockaden, der Bereitstellung kreativer Techniken und Schaffung kreativitätsfördernden Bedingungen unentbehrlich sind. Der kreative Prozess verläuft in sieben Stufen. Er beginnt mit dem offenen Zugang auf die Welt, der Analyse der Probleme und Zielklärung. In der nächsten Stufe werden relevante Informationen bereitgestellt, die aus der kritischen Perspektive neue Einfälle entwickeln lassen. Die ausgewählten Ideen werden danach bewertet und in die Tat umgesetzt. Die Auffassung der Kreativität als eines Produktes und Bestimmung seines Kreativitätsgrades erfolgt Cropley (1998: 272) zufolge anhand von bestimmten Kriterien, die sich durch drei wesentliche Eigenschaften auszeichnen: Neuartigkeit, Sinnhaftigkeit und Akzeptanz (Preiser 2011: 28–29). Dies verdeutlicht, dass Kreativität emotionale und gesellschaftliche Aspekte berücksichtigt, wobei eine Balance zwischen freiem Denken und kritischer Reflexion entscheidend ist, um kreative und sinnvolle Ergebnisse zu erzielen.

Auch Karpińska-Musiał (2011: 5) betont den prozessorientierten Kontext der Kreativität, weist aber auf die besondere Rolle der Interaktionen hin, die in den didaktischen Bedingungen initiiert werden und kommunikative Situationen begünstigen. Die Sprache steht am Anfang des Prozesses und bildet die Grundlage für Kommunikation und sprachlichen Austausch, der zu einer Vielfalt an Meinungen und Perspektiven führt. Durch die Interaktion entstehen neues Wissen und gedankliche Konstrukte, die als in kreativen Prozessen entstandenen und durch Kreativität geförderten Ideen die Selbstreflexion und Selbstbildung bewirken. Der Zyklus schließt sich, indem Selbstbildung und Reflexion zurück zur Sprache führen und den Prozess erneut starten. In dem Zyklus von gegenseitigen Abhängigkeiten arbeiten die Sprache und die Kreativität zusammen und können dadurch nützlich bei der Steuerung der Prozesse sein, die zum Verfassen kreativer Texte dienen (Pełczyńska 2017: 44–28).

Bezogen auf die Schreibpraxis greift Brenner (1990: 17–18) die Kreativität im Sinne der Schreibexperimente auf, die sich an überindividuellen hinauszielenden kreativen Leistungen orientieren und viel mehr als nur die Produktivität bedeuten. Die Kreativität ist außerdem als ein durchgängiges Prinzip des unterrichtlichen und erzieherischen Handelns in allen schulischen Arbeitsbereichen zu betrachten, das durch den Einfluss von kreativitätsfördernden Faktoren das Erkennen von kreativem Denken und Handeln bei den Lernenden durch die Lehrkräfte ermöglicht. Dabei wird der Lehrkraft eine

wesentliche Rolle als ein Moderator und Anreger kreativer Prozesse zugeschrieben (Urban 2011: 25). Karpińska-Musiał (2011: 4) verweist dabei auf das heterogene Paradigma, das die Kreativität durch die Entwicklung einer Haltung der Offenheit, der Selbstbildung und der Selbstreflexion fördert. Dies geschieht durch die Ermächtigung aller Teilnehmer des Bildungsprozesses und zwingt die Lehrer zu einer Veränderung ihrer Wahrnehmung der Schüler, ihrer Fähigkeiten, ihrer Autonomie sowie der ebenso wichtigen Erfahrung, die sie in die Bildung einbringen.

Kreativität erfordert demnach Allgemeinbildung, Fach- und Spezialkenntnisse sowie Fähigkeiten wie Flexibilität, Originalität oder die Fähigkeit zum Umstrukturieren (Preiser 2011: 29), denn jeder Mensch verfügt über das kreative Potenzial, das im ständigen Wechselspiel der beiden Hirnsphären als die Bedingung der kreativen Schreibprozesse gilt (Rico 1984: 20). Zweisprachige Lernende haben dabei eine besondere Disposition zum kreativen Sprachpotenzial besonders in Bezug auf den Bereich der Begriffsbildung und des divergenten Denkens (Liedtke/Nelson 1968, zit. nach Pommerin et al. 1996: 52).

2.2.2 Kreatives Schreiben – Begriffsbestimmung

Der Versuch einer kompletten und eindeutigen Definierung des recht unscharfen Sammelbegriffs *kreatives Schreiben* (Abraham 1998: 21) ist nicht selbstverständlich, weil selbst seine Bestandteile vieldeutig und in Bezug auf mannigfache Dimensionen zu definieren sind. In der Tabelle 10 wird das Konzept des kreativen Schreibens aus unterschiedlichen Hintergründen dargestellt, mit der besonderer Berücksichtigung seiner didaktischen Umsetzung.

Tabelle 10: Kreatives Schreiben – Begriffsbestimmung – eigene Darstellung

Kreatives Schreiben - Begriffsbestimmung	
Brenner (1990: 15–16)	• Erschließung von den Schreibenden der bislang unzugänglichen Möglichkeiten des Denkens, Empfindens und Formulierens ohne Erwartungshorizonte; • Hervorbringung des Neuen, was grundsätzlich nichts Neues bedeuten muss, sondern sich auf das Neue in Bezug auf das schaffende hervorbringende Individuum, die Gruppe oder die Lebensumstände ihrer Mitglieder beziehen soll.

Merklebach (1993: 106)	• Harmloses Spiel mit sprachlichen Elementen bis zum anspruchsvollen poetischen Text; • Ausdruck von Subjektivität, Art subjektorientierter Textproduktion.
Spinner (1993: 17–23)	• Ein grundlegender Zugang zum Schreiben, eine neue Schreibdidaktik; • Eine befreiende Wirkung, die die ganze Person erfasst; • Literarische Geselligkeit; • Vermittlung zwischen Selbst- und Fremderkennen; • Verbindung zur Schriftkultur; • Fremdverstehen.
Reuschling (1993: 50)	• Fiktionales Schreiben – als Projektionsfläche der eigenen Erfahrungen und Empfindungen; • Entlastung von der Pflicht zur Wirklichkeitsreferenz; • Möglichkeit des Authentizitätsausdrucks und Erweiterung von Erfahrungsspielräumen.
Liebnau (1995: 7–8)	• Die Möglichkeit, durch eigene Erfahrungen folgende Fähigkeiten aneignen: „die Mut, sich Ungewohntem auszusetzen, Neugier als Voraussetzung für Lernen, fantasiegeleitetes Denken und Handeln, Eigensinn als Kraft gegen Fremdbestimmung, Zähigkeit auf den Grund der Dinge zu gehen, Umgestaltungsfähigkeit, Flexibilität, Kooperationsfähigkeit, Zuversicht in Bezug auf eigene Möglichkeiten, Frustrationstoleranz, soziale Sensibilität, Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen (Empathie), Bereitschaft, sich für andere zu engagieren, Mut zur Wahrhaftigkeit und Authentizität“; • Die Methode, die normale Schreiberziehung und Beschäftigung mit Literatur lebendiger, lustbetonter und effektiver zu machen.
Pommerin et al. (1996: 53–58)	• Ein integraler Bestandteil eines handlungsorientierten, erfahrungsbezogenen Sprachunterrichts; • Sensibilisierung von Sprachbewusstsein: spielerischer Umgang mit Sprache, Ausprobieren sprachlicher Muster, Überwindung von Sprachnormen, Kennenlernen sprachlicher Normen; • Förderung fremdkulturellen Verstehens: Erkennen des „Eigenen“ und des „Fremden“; • Sprachschöpferische Auseinandersetzung mit der Realität und Aktivierung der Imaginationskraft, Schaffen einer neuen „Sprachwelt“, Förderung kognitiver Fähigkeiten; • Auseinandersetzung mit Widersprüchen, Entfaltung schöpferischer Kräfte; • Schreiben als Selbsterfahrung: Selbstreflexion, Schreiben als Suche nach der eigenen Identität; • Hilfe bei Verknüpfung aller sprachlichen Aktivitäten.
Abraham (1998: 20)	• Mittel der Selbsterfahrung und Förderung der Selbsttätigkeit und eigenaktiven Lernens.
Böttcher (1999: 7)	• Eine besondere Form des Schreibens, die prozessorientiert ist und durch assoziative, gestaltende und überarbeitende kreative Methoden trainiert wird; • Integratives und fächerübergreifendes Lernen.
GER (2001: 67–68)	• Produktive schriftliche Aktivität mit den Attributen: fiktiv, fiktional, persönlich sowie natürlich.

Schreiter (2002: 2)	• Aspekt des Fremdverstehens, Gestaltung und Vermittlung fremder Innensichten, Perspektivenwechsel, Hineindenken in andere Menschen oder Objekte, das Gestalten innerer Monologe; • Spielerischer Umgang mit der Sprache; • Das subjektbezogene Schreiben.
Abraham et al. (2005: 7)	• Der Weg zur Neukonstituierung des Denkens.
Von Werder (2007: 19–22)	• Integrativer Ansatz: literarischer Stil, Spiel, Selbsterkenntnis und Selbsttherapie.
Böttcher (2013: 15)	• Prozessorientierter und individualisierender Prozess, der Schreibmotivation stärkt; • Lernmedium und Lerngegenstand; • Identifikationsstiftende und persönlichkeitsbildende Funktion.
S. Janssen, B. Janssen (2013: 9)	• Eine sinnvolle und sogar untrennbare Ergänzung des bisherigen, traditionellen, didaktischen Repertoires.
Ruf (2016: 19)	• Denken und Handeln im und durch das Schreiben; • Neuigkeitswert des Schreibprozesses und -produktes; • Der Prozess des „sich-aus-drückens“, des Selbstverwirklichens und der Selbstentfaltung.
Pawłowska-Balcerska (2017: 163–164)	• Unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsformen, sowie Formen der Selbsterkenntnis und literarischer Experimente.
Von Werder (2017: 295)	• Schreibanimation, bei der der Schwerpunkt auf den Schreibprozess mit Verwendung von vielfältigen Methoden aus der Kreativitätsforschung gelegt wird.
Rösler (2023: 151)	• Raum für eine inhaltliche Selbstbestimmung.

Kreatives Schreiben als *ein Begriff mit offenen Rändern* (Fritzsche 1994: 160) wird in Bezug auf sein mannigfaltiges Wesen hinsichtlich der Eigenschaften, Handlungen sowie Ziele unterschiedlich definiert. Spinner (2005a: 82; 2021: 118) sowie Pommerin et al. (1996: 56) sehen in der kreativen Methodik die Leitlinie des handlungsorientierten, erfahrungsbezogenen Unterrichts und betonen die Bedeutung der eigenständigen Didaktik des *kreativen Schreibens*. Der innovative Schreibansatz als eine sinnvolle und sogar untrennbare Ergänzung des bisherigen, traditionellen, didaktischen Repertoires wird auch von Janssen und Janssen (2013: 9) hervorgehoben. Im Zusammenhang damit wird das kreative Schreiben als die Bereicherung des didaktischen Prozesses um neue Konzepte, Ziele, Perspektiven, Motivationsansätze und Förderungsmethoden von Böttcher (2013: 9) betrachtet. Bisherige traditionelle Verfertigung von Berichten, Verordnungen, amtlichem Schreiben usw. wird von kreativen Schreibformen und Schreibmethoden ersetzt und ihre Entdeckung lässt die Schreiber sich selbst bzw. das Zusammenwirken mit anderen Menschen von einer ganz anderen Seite kennenlernen.

Die Arbeits- und Lernpotenzen der bisher vernachlässigten Kreativität erweisen sich auch als enorm förderlich für eigene berufliche Tätigkeiten (Bräuer 1998: 199).

Der Begriff des kreativen Schreibens umfasst außerdem eine kulturgeschichtliche Einordnung. Spinner (2021: 116–117) sieht darin eine immanente Verbindung zur Schriftkultur. Die Kreativität im Schreibprozess bietet die Möglichkeit einer von den direkten Adressaten unabhängigen Äußerung, was einen Raum für Selbstreflexion und Individualität schafft. Kreatives Schreiben wird nicht einfach als die Anwendung von Kreativitätskonzepten bei der schriftlichen Versprachlichung betrachtet, sondern als die grundlegende Leistung von Schriftkultur, die sich während des Schreibens entfalten kann. Da auch der individuelle Ausdruck von persönlichen Gefühlen und Gedanken beim kreativen Schreiben stark gefördert wird, gilt es als eine Suchbewegung hin zur eigenen Identität. Es verlangt von den Schreibenden eine Phantasieentfaltung und eine Form von Bewusstsein und Verarbeitung der Wirklichkeit (Pommerin 1996: 9). Spinner (2021: 116–117) verweist darüber hinaus auf eine für den Schreibenden bestehende Gelegenheit des Hineindenkens in eine fremde Perspektive, das dank dem kreativen Schreiben vermittelt wird. Dabei kann die Fähigkeit des Fremdverstehens entfaltet werden, bei der das Ich und Jetzt in Vergessenheit geraten und fremde Innenwelte als Empfindungs- und Erfahrungsweisen wahrgenommen werden. Kreatives Schreiben ist demnach eine besondere Form des Schreibens, die prozessorientiert ist. Kreative Lernprozesse betreffen den ganzen Menschen, realisieren sich in einem integrierten Lernen und ziehen kognitive, emotionale und imaginative Prozesse in Verbindung ein (Böttcher 1999: 7).

Die auf die didaktische Umsetzung fokussierte Auffassung des kreativen Schreibens lässt seinen weiteren Definitionsversuch nicht außer Acht. Hierbei ergibt sich die gesellschaftliche und zugleich eine soziale Bedeutung des kreativen Schreibens. In dem Prozess wird nämlich ein Miteinander realisiert, in dem sich die Einzelnen als Verfasser einbringen und alle für das zu entstehende Endprodukt verantwortlich sind. Unter den Schreibenden wird ein Verstehen der Anderen, eine Offenheit für Entdeckungen, Versuche und ein Bewusstsein, dass ihr Selbst nie abgeschlossen ist, angestrebt (Spinner 2021: 122). Die Schreibenden können in der Gruppe als Form einer Klassengesellschaft arbeiten, was das Schreiben für Einzelne bedeutend erleichtert. Sie bearbeiten gemeinsam das Thema und die Ideen rufen bei den Anderen neue Einfälle

hervor. Die einzelnen Etappen des Schreibprozesses werden unter den Mitgliedern verteilt. Ihr Sachwissen, Weltwissen und das sprachliche Wissen werden konstituiert; Inhalte werden bestimmt, was eine Voraussetzung für eine interaktiv geplante, gruppendedynamische Arbeit bildet (Schreier 2002: 22). Kreatives Schreiben wirkt sich in diesem Sinne zusätzlich als eine Therapie auf die Schreibenden auf. Es kann vergessene Themen zum Gedächtnis rufen und die Konfrontation mit sich selbst bewirken. Dabei wird die Selbsterkenntnis (von Werder 2007: 22) und Selbsterfahrung (Abraham 1998: 20) befördert. Kreatives Schreiben soll auch von der Perspektive eines lustbetonten, sprachlichen Spiels betrachtet werden (Merkelbach 1993a: 106). Es wird zur Form literarischer Geselligkeit, die durch Spiel, Elan, Lust und Heiterkeit charakterisiert wird. Es bedeutet in dieser Konzeption einen Aufbruch aus dem Alltag, der die Inspiration und Sprachfähigkeit entfalten lässt (von Werder 2007: 21). Böttcher (1999: 42) zufolge, soll kreatives Schreiben die Schüler zu dieser Anstrengung motivieren und ihnen beim Schreiben Freude vermitteln. Kreatives Schreiben kann sich nur in der angstfreien, spielerischen, freien Atmosphäre vollziehen, in der Imitation und Produktion von literarischen Werken in Gang gesetzt werden.⁶⁶ Das Schreiben nach einem Muster und die Gestaltung eines neuen Textes führt bei den Schülern zur analogen Tätigkeit und Nachahmung (von Werder 2007: 20). Die Imitation gilt hier als eins der Prinzipien, die das kreative Schreiben konstituieren und fördern, aber keinesfalls eine genaue Wiedergabe von sprachlichen Ausdrucksweisen bedeuten.

Interessant ist auch der Stellenwert des Endproduktes – des Textes, der im Prozess des kreativen Schreibens entsteht. Er steht nämlich nicht im Fokus und weicht von den Schreibenden und den Schreibprozessen ab, die von mannigfachen Faktoren abhängen, wie von der kreativen Persönlichkeit des Schreibenden, der Person des Empfängers sowie der Form des Verfassten, die als bedeutendste jedoch nicht als einzige berücksichtigt werden soll. Czernek (2008: 363) spricht daher von der Didaktik der Kreativität. Sie ist mit der Autonomie permanent verbunden, entwickelt eine

⁶⁶ Sieja-Skrzypulec (2017: 18–19) führt die Theorie an, dass eine positive Stimmung die Kreativität fördert. Die Forschung wurde unter anderem von Wissenschaftlern der Barthwestern University in Ecanston unter der Leitung von Mark Jung-Beeman durchgeführt. In ihren Experimenten stellten sie fest, dass Personen in positiver Stimmung mehr Rätsel lösten als andere und dass positive Emotionen viel häufiger mit dem sogenannten „Aha-Effekt“ einhergingen, bei dem es sich um das plötzliche und unerwartete Erkennen einer Problemlösung handelt.

intellektuelle Unabhängigkeit und löst in den Schreibenden eine Bereitschaft und Lust aus, mit Form und Inhalt zu experimentieren.

Wegen der Schwierigkeit, sich eindeutig zum Begriff *kreatives Schreiben* zu äußern, scheint es begründet zu sein, an dieser Stelle die Definition von Lutz von Werder anzuführen, die in einer komprimierten Form sehr treffend das kreative Schreiben erläutert (von Werder 2007: 17):

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 pflegen. Es muss die großen Alternativen in der heutigen Literatur, Sprachexperiment und Selbsterfahrung, zu vermitteln suchen.

2.2.3 Psychologische Grundlagen des kreativen Schreibens

Kreatives Schreiben ist ein Prozess, der tief in den kognitiven und emotionalen Fähigkeiten des Menschen verwurzelt ist. Er umfasst mehr als nur das Aneinanderreihen von Worten und erfordert ein Zusammenspiel von Vorstellungskraft, Intuition, analytischem Denken und emotionaler Reflexion. Charakteristisch für den Schreibprozess ist das ständige Hin und Her-Pendeln zwischen inhaltlicher Planung und deren sprachlicher Realisierung einerseits und retrospektiven Phasen der Selbstvergewisserung sowie der Evaluation des bereits erstellten Textes andererseits. Dabei wird in allen Subprozessen ein hohes Maß sowohl an individueller Variation als auch an der kognitiven und emotionellen Beeinflussung bei den kooperativen Schreibprozessen beobachtet (Krings 2016: 109).

Als ein vielschichtiger, diskontinuierlicher und hierarchischer Prozess ist das kreative Schreiben in der Fremdsprache, grundsätzlich auf zahlreiche Schreibprozess- und Schreibentwicklungsmodelle zurückzuführen.⁶⁷ Dabei sind, wie Pyerin (2007: 13) hervorhebt, neben den kognitiven Aspekten vielfältige soziale, kreative, sprachliche sowie emotionale und unbewusst verlaufende Leistungen zu erbringen, die jeden Schreibprozess beeinflussen. Deshalb kann der Prozess des kreativen Schreibens nicht

⁶⁷ Die Modelle der Schreibentwicklung sowie des Schreibprozesses wurden im Unterkapitel 1.4 thematisiert.

separat von der emotionalen Seite analysiert werden und muss sich als ein integrativer Ansatz vollziehen. Es ist wichtig, sich beide Ansätze zu vergegenwärtigen, zu integrieren und für die Praxis fruchtbar zu machen (von Werder 2007: 33).

2.2.3.1 Kognitive Seite des kreativen Schreibprozesses

Das Schreiben als eine Fähigkeit entwickelt sich als Resultat der Auseinandersetzung des werdenden Individuums mit der ihn umgebenden kommunikativen Realität. Die Entfaltung von Denken und Sprache geht von der Kindheit an mit der Eroberung der Außenwelt einher und ist mit dem Erwerb der einzelnen Stufen der Schreibfähigkeit koordiniert. Der schriftliche Ausdruck wird immer mehr zum Medium der verbesserten Erkenntnis, der Selbsterkenntnis, der Erkenntnis der Umwelt und zum verbesserten Kommunikationsmittel mit anderen (von Werder 2007: 33–34). Mit anderen Worten, entwickelt sich Schreiben von einer Merkhilfe zu einem Denkwerkzeug oder zu einer Kreativitätstechnik (Molitor-Lübbert 2002: 34).

Eine bedeutende Rolle in den kreativen Schreibprozessen spielt dabei die Vorstellung *der inneren Sprache* (Barczaitis 1997: 106) und insbesondere ihre Aktivierung (Spinner 1993: 20).⁶⁸ Ludwig (1983: 60–63) unterstreicht einen engen Zusammenhang der sich während des Schreibens vollziehenden innersprachlichen Prozesse mit den konzeptionellen Operationen, wie: Zielvorstellung, gedankliche Verarbeitung des Wissens oder gewisse Planungsaktivitäten, die im Schreibprozess vorhanden sind. Die Wissensbestände werden dabei aktiviert, die für jedes Problemlösungsverhalten unentbehrlich sind und als ein ganzheitliches Gedankenpotenzial mit den Assoziationen und Anpassungsfähigkeiten materialisiert werden. Schreiben wird also in verschiedenen Funktionen eingesetzt, einerseits um

⁶⁸ Spinner (1993: 19) stellt das Konzept *der inneren Sprache* von Wygotski dar, die besagt, dass die geschriebene Sprache nicht einfach die Umsetzung der gesprochenen Sprache in die Schriftform ist, sondern sich halbbewusst und stumm aus der inneren Sprache des Denkens entwickelt. Barczaitis (1997: 106–107) weist darauf hin, dass die innere Sprache zwischen den Gedanken und der Sprache vermittelt, die auf Kommunikation gerichtet wird. Sie ist der äußeren Sprache entgegengesetzt und bedeutet einen von außen nach innen verlaufenden Prozess. Pyerin (2007: 14–16) betont besonders die Relevanz des Anfangs des Schreibprozesses, wenn die innere Sprache aktiviert und stimuliert wird, um danach ausformuliert und für andere verständliche Sprache transformiert zu werden.

Erkenntnisse darzustellen, andererseits aber, um sie in neue Zusammenhänge zu bringen und dadurch neues Wissen zu schaffen (Molitor-Lübbert 2002: 34).

Da es zahlreiche Schwierigkeiten bei dem Übergang von der gesprochenen Sprache zur geschriebenen Sprache bestehen, wie z. B.: das Fehlen des direkten Gesprächspartners beim schriftlichen Ausdruck sowie die Forderung einer kognitiven Anstrengung bei der Umsetzung der Gedanken in Worte, werden im kognitiven Prozess die Spontaneität und Emotionalität fast völlig ausgeklammert. Der Schreibakt wird, in Bezug auf Aebli's kognitives Schreibmodell (1981), als rationaler, bewusstseinszentrierter, kommunikativ geplanter Handlungsakt mit vier kognitiven Phasen beschrieben (von Werder 2007: 33–36):⁶⁹

- 1) die Phase der Schreibanregung und Textplanung mit der Schreibidee, der Klärung des Schreibziels und des Adressaten des Textes. Hier wird auch bei dem Schreibenden während des lauten Denkens ein Textplan entwickelt;
- 2) die Phase des Niederschreibens des Textes – die Schreibeinheit, die die Geschlossenheit fördert, als Durchschreiben vollzogen wird, ohne auf die Einzelheiten einzugehen;
- 3) die Phase des Überarbeitens des Textes – die Überprüfung und die Kontrolle der sprachlichen Form und des inhaltlichen Aufbaus. Diese Phase wird von der Kognitionspsychologie besonders betont, weil sie besonders bewusstseinsnah ist;
- 4) die Schlussphase der Erprobung der Textwirkung – ein Feedback, das die Reaktion des Lesers auf den Text bedeutet und eine Möglichkeit darstellt, den Text entsprechend der konstruktiven Kritik zu korrigieren.⁷⁰

⁶⁹ Von Werder (2007: 34–36) führt ein rational aufgefasstes kognitives Schreibmodell von Hans Aebli (1981) an. Der Theoretiker und Forscher u.a. auf dem Gebiet der Psychologie des Handelns und Problemlösens beschäftigte sich mit der Erkennung von der inneren Ordnung von Prozessen des Denkens und Handelns und setzte seine wissenschaftlichen Schlussfolgerungen auf der didaktischen Ebene um. In seinem Beitrag hebt Messner (1991: 9–13) hervor, dass sich das didaktische Denken von Aebli, das in „Zwölf Grundformen des Lehrens“ zum Einsatz kommt, auf das Wesentliche des Geschehens konzentriert, das während jedes Unterrichts stattfindet. Er weist bezüglich der *Medientheorie* auf die Pflicht der Lehrenden hin, *die Medien* kennenzulernen, die dazu verhelfen, das Wissen den Lernenden zu vermitteln. Zu diesen Medien wird auch Schreiben gezählt. Es werden außerdem wie bei jedem Lernprozess die Lernphasen betont, die zum problemgeleiteten Aufbau von Wissen und Können führen werden. Die Hinwendung der Aufmerksamkeit auf das Handeln der Lernenden resultiert damit, dass die problematischen Aufbauprozesse von den Schülern selbst in Angriff genommen werden.

⁷⁰ Innerhalb der kognitiven Schreibforschung ist das Modell des Schreibprozesses von Linda Hayes und John Flower (1980) am bekanntesten, das im Unterkapitel 1.4.1 thematisiert wurde.

Staub (2006: 172) verweist dabei auf die *aktive Methode*, die Aebli unter Bezugnahme auf zentrale Theorieelemente der Psychologie von Jean Piaget (1896–1980) entwickelte und die einen schrittweisen Aufbau der geistigen Operationen durch die Schüler anstrebt.⁷¹ Besonders bedeutend für den Lernprozess ist daher im Kontext der Bewusstwerdung der eigenen Prozesse bei dem Lerner (Problemlöser): Introspektion, lautes Denken, Nachdenken über eigenes Denken, über eigenes Lernen sowie über sich selbst (Füglister et al. 1987: 188–196).

Der kreative Wert der kognitiven Prozesse bei der schriftlichen Exteriorisierung wird auch von Molitor-Lübbert (2002: 41–42) unterstrichen. Die Prozesse umfassen nämlich nicht nur das ganze Spektrum von Produktionsprozessen, sondern auch zahlreiche Rezeptionsprozesse, die beim kontrollierenden und vergleichenden Lesen angeregt werden. Die Informationsverarbeitungsprozesse bieten mannigfache Möglichkeiten zur Entstehung weiterer Assoziationen, neuer Perspektiven und Symbolisierungen an, die zu neuen Repräsentationen des beschriebenen Sachverhalts führen. In Bezug auf das Kreativitätspotenzial von Verbalisierungsprozessen weist Molitor-Lübbert (2002: 34–36) ergänzend auf den sich in drei Stufen vollziehenden „Chunking – Prozess“ von Chafe (engl., *schematization, framing, categorisation*) hin, dessen Konzept annimmt, dass „Wissen grundsätzlich nicht in festen Einheiten aus dem Gedächtnis abrufbar und verbalisierbar sei, sondern erst beim Sprechen und Schreiben zweckgebunden zurechtgestutzt werde“.⁷² Darüber hinaus wird die psychologische Fundierung der gedankenformenden Kraft der Sprache von Ortner (1995) im Kontext einer Gedankenwelt angeführt, bei der die Gedanken mit Hilfe von kreativen Impulsen beim Schreiben kontinuierlich bearbeitet, verarbeitet und erarbeitet werden, was zur Entstehung von kreativen Ideen führt. Die Ideen ergeben sich aus dem abwechselnden Gebrauch der gesprochenen, egozentrischen und inneren Sprache und der Wissensbestände, die mit den begleitenden Reizen, Impulsen oder Daten kreatives Handeln leisten. Jede neue Situation verursacht die Blüte von weiteren Assoziationen und Bedeutungen, was im Resultat einen Text entstehen lässt.

⁷¹ Mehr zu Jean Piaget und seine Entwicklungsphilosophie siehe im Unterkapitel 1.2.2.

⁷² Chafe (1975: 89–91) definiert den Prozess der Verbalisation als die Prozesse, durch die eine Person nichtsprachliches Wissen in verbalen Ausdruck umwandelt (the set of processes by which a person converts nonverbal knowledge into a verbal output) und teilt die Verbalisierungsprozesse in drei Stufen, die man bewusst durchdenkt und die der eigentlichen Endformulierung vorausgehen.

Die kognitive Auffassung der kreativen Schreibprozesse rückt ihre rationale und bewusstseinszentrierte Schreibarbeit, die sich unter ständiger Kontrolle durch das literarische oder wissenschaftliche Über-Ich vollzieht, in den Vordergrund und klammert dabei fast völlig die Spontaneität sowie Emotionalität als emotionelle Aspekte der Schreibprozesse aus (von Werder 2007: 36). Demzufolge können die kognitiven Anforderungen des Textproduzierens sowohl die Kreativität fördern als auch hemmen (Molitor-Lübbert 2002: 34). Daher kann der Prozess des kreativen Schreibens nicht separat von der emotionalen Seite analysiert werden und muss sich als ein integrativer Ansatz vollziehen.

2.2.3.2 Emotionelle Aspekte des kreativen Schreibprozesses

Das emotionelle Modell des Schreibprozesses entstand als eine Alternative gegenüber dem kognitiven Schreibmodell, dessen Elemente auf die Annahmen der Tiefenpsychologie zurückzuführen sind (vgl. dazu auch Spinner 1993: 18; Merz-Grötsch 2005: 174–176). Die von Sigmund Freud (1856–1939) verbreitete Art der tiefenpsychologischen Therapie definiert Phantasien als Wunscherfüllungen, die das Verdrängte in ihnen an die Oberfläche kommen lassen (siehe dazu auch Sieja-Skrzypulec 2017: 18).⁷³ So sieht Freud auch den dichterischen Schreibprozess als eine Analogie zum Tagtraum und Nachtraum, bei denen der Dichter schreibend seine Wünsche erfüllt, die ihm von der Realität entzogen werden (Freud 2010: 101–112; von Werder 2007: 37). Durch die Integration des Verdrängten in das bewusste Selbst kann sich das Phantasieren heilend auswirken. Im Kontext des kreativen Schreibens lässt dieser Prozess eine literarische Ausdrucksform mit dem Lustgewinn entstehen. Psychische, latente Inhalte werden dabei aktiviert, in Vorstellungsbilder verwandelt und als Teil des eigenen Selbst erfasst (Spinner 1993: 18).⁷⁴

⁷³ Sigmund Freuds (1856–1939) Begründung der Psychoanalyse als Wissenschaft vom Unbewussten hat das 20. Jahrhundert entscheidend geprägt. Seine revolutionären Entdeckungen und Einsichten in das Seelenleben haben das Bild vom Menschen tief greif verändert, unsere Gesellschaft und Kultur nachhaltig beeinflusst, <https://www.biologie-schule.de/sigmund-freud.php>, (letzter Zugriff 05.02.25).

⁷⁴ Das Dichten in der Auffassung von Freud bedeutet auch einen Versuch, die Omnipotenz und Lustgefühle in der schreibenden Phantasie zu befriedigen. Dieser Versuch kann jedoch zu einem masochistischen Leiden führen, das sich aus dem Konflikt des Ichs und des Über-Ichs ergibt (von Werder 2007: 38).

In Bezug auf die emotionellen Aspekte der Schreibprozesse wurde im Rahmen der Tiefenpsychologie das emotionelle Modell des Schreibprozesses gebaut, der vier Phasen beinhaltet (von Werder 2007: 24–25, 38; vgl. dazu auch Gesing 2008: 47–48):⁷⁵

- 1) Die Phase der Schreibanregung als *Inspiration*, die auf freien Assoziationen sowie auf der Imagination beruht. Je nach der Auffassung gehören zu der Phase die Erinnerungen oder Träume; Auseinandersetzung mit der Umwelt; spontanes Entdecken verborgener Probleme; Verarbeitung und Sammlung von Informationen ohne vorschnelle Verallgemeinerungen und Kategorisierungen;
- 2) Die Phase der Schreibarbeit, die als *Inkubation* bezeichnet wird. Die Ideen werden als latenter Text oder Urtext durch das Ich-Ideal ausgedacht. Es wird problembezogen, assoziativ, aber unvoreingenommen mit den Informationen, Problemaspekten und Gedankenverknüpfungen gespielt. Dabei können noch andere psychologische Aspekte (z. B.: Widerstand, narzistische Libido) individuell aktiviert werden;
- 3) Die Phase der Textarbeit, die als *Illumination* betrachtet wird und mit Hilfe von kognitiven Prozessen die Strukturierung des Textes lässt. Die Etappe wird von Phantasiearbeit und Symbolisierung begleitet. Die Phase endet häufig mit einem schlagartigen Einfall, der als Problemlösung gilt. Bestandteile dieser Phase sind das Überarbeiten und Ausarbeiten der Gedanken- und Gefühlskeime;
- 4) Die Phase der Textdeutung bedeutet die *Verifikation*, bei der die Kognition einbezogen wird und die Sublimierungsprozesse stattfinden. Das entstandene Produkt wird überprüft, vorgelesen und sogar publiziert.

Im Vergleich zu dem kognitiv fundierten Modell des Schreibprozesses lassen sich in dem emotionellen Modell zahlreiche Unterschiede erkennen. Das emotionelle Modell weist nachhaltig auf den Einsatz von zahlreichen psychologischen Ansätzen hin und beinhaltet Aspekte der sowohl dichterischen als auch tiefenpsychologischen Auffassung. Einfallend dabei ist der Ausbau der kognitiven Anforderungen um den Einfluss der Emotionen, Gefühle sowie psychischer Zustände auf die Textproduktion.⁷⁶

⁷⁵ Der emotionelle Aspekt des Schreibprozesses bezieht sich auf das vier Phasen Kreativitäts-Modell von Graham Wallas (1962), <https://innovators-guide.ch/2015/12/joy-paul-guilford/>, (letzter Zugriff 16.01.25).

⁷⁶ In Bezug auf die emotionsbasierten kreativen Schreibprozesse führt Spinner (1993: 20) die Theorie von Donald W. Winnicots an. Die Theorie stellt ein Kinderspiel dar, das sich in einem *intermediären Raum* zwischen der inneren und äußeren Realität abspielt. Sie betrifft die Gegenstände (z. B.: Teddybär), die für

Die emotionalen Aspekte der Schreibprozesse werden darüber hinaus im Rahmen der Gestalttherapie behandelt, die ihr Hauptanliegen auf die Aufhebung der Zersplitterung des modernen Menschen und die Wiederherstellung der Einheit von Leib, Seele und Geist richtet. Im kreativen Schreiben handelt es sich um die Gestaltwerdung des Inneren und das Erleben des eigenen Selbst durch zahlreiche Anregungen, wie das Schreiben zu Musik oder die Phantasiereise. Die Erlebnisse, die während einer solchen Reise in die Phantasiewelt gemacht werden, werden dann zu einem Text verfasst (Spinner 1993: 19).

2.2.3.3 Begriffliches und bildliches Denken beim kreativen Schreiben

Eine zentrale Rolle bei den kreativen Schreibprozessen spielen begriffliches und bildliches Denken als unterschiedliche Zugänge zur Inspiration sowie zum Ausdruck von Ideen und ihren Strukturen. Die Auslösung des Kreativitätspotenzials besteht demnach bei dem komplementären Handeln und immanenter Zusammenarbeit dieser zwei Denkweisen.

Wir können sehr viel ungezwungener, natürlicher und müheloser schreiben, wenn wir lernen, das natürliche Zusammenspiel der beiden Gehirnhälften nicht zu blockieren, sondern ungehindert geschehen zu lassen (Rico 2020: 11).

Ein Wechselspiel zwischen den beiden Hemisphären des Gehirns hängt beim natürlichen Schreiben mit dem Streben nach Ganzheitlichkeit zusammen (Spinner 1993: 19), was einen Drang des Schreibenden bezeichnet, die Vielfalt von Wahrnehmungen und Erlebnissen, in sich geschlossenen Ganzheiten zu ordnen.⁷⁷ Nach

ein Kind sehr wichtig emotional sind und als Ersatz für die Mutter dienen, jedoch ihm nicht ganz persönlich gehören. Das kindliche Spiel ist dann die Fortsetzung der Zuwendung zu Übergangsobjekten, es stellt einen intermediären Raum zwischen der inneren und der äußeren Realität dar; Subjektivität und Objektivität gehen im Spiel ineinander über, deshalb ist das intensiv spielende Kind ganz bei sich und zugleich ganz bei der Sache. Beim kreativen Schreiben führen die Dichter dieses Kinderspiel schreibend weiter (von Werder 2007: 38). Das kreative Schreiben wäre daher laut Spinner (1993: 20) in einem intermediären Raum anzusiedeln, der einer Einübung ins Fremde dient, und wo nicht mehr zwischen dem Subjekt und Objekt unterschieden wird.

⁷⁷ Analysierend schöpferische Möglichkeiten der Ideensuche, stieß Rico (2020: 7–8) auf die Methode, die sie *Clustering* nannte und zu einem neuen Ideenfindungsprozess wurde. Die visuelle Form des Clusterings ermöglicht dem Gehirn eine Korrespondenz mit der linken und rechten Hemisphäre (von Werder 2017: 117). Die erste Phase beginnt, wie Pommerin (1996: 64) betont, in der rechten Gehirnhemisphäre und im Prozess des bildhaften ganzheitlichen Denkens werden die Ideen und Vorstellungen frei assoziiert. In der zweiten Phase verdichten sich die Assoziationen zu einem

Rico (2020: 16) muss dem Schreibenden bewusst werden, dass die Menschen über zwei verschiedene Modi der Verarbeitung von Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühlen verfügen. Jeder von ihnen kann in bestimmten Phasen des Schreibprozesses zum Zuge kommen und dafür sorgen, dass zwischen den beiden Verarbeitungsmodi ein intensives, kreatives Wechselspiel stattfindet. Die Modi bezeichnen nichts anderes als Denkweisen, die Rico (2020: 17–19) in begriffliches und bildliches Denken unterteilt. Die erste Denkweise als das Ergebnis der Funktionen der linken Hirnhemisphäre ist für die rationale, logische Darstellung der Wirklichkeit und das Erfassen von Einzelheiten und logischen Sequenzen zuständig. Sie bringt die Gedanken in mitteilbare syntaktische Formen und fungiert als Kritiker, Zensor und Korrektor. Die Welt wird damit in klar abgrenzbare Einheiten aufgeteilt und diese werden mit Hilfe genauer Definitionen begrifflich bestimmt und erklärt. Im Gegensatz zu diesen Prozessen funktioniert die rechte Hemisphäre in komplexen Bildern als bildliches Denken und das Steuerzentrum der Emotionen und Gefühle. Es stellt Zusammenhänge her, um die Ereignisse und Wahrnehmungen zu Mustern zu ordnen. An Stelle der wörtlichen Begriffe werden durch bildliches Denken Gefühlseindrücke vermittelt. Es entsteht ein Muster, das aus den zusammengehörigen bildhaften Elementen zusammengestellt wird, den Begriff definiert und seine Form ausdrückt. Jeder der beiden Denkmodi bedient sich für die Vorstellungen eigener Ausdrucksformen. Allerdings bezieht nur das bildliche Denken in seine unkonventionelle Vorstellungskraft sämtliche Schattierungen von sinnlich erfahrbaren Bildern (Wortbilder, Rhythmus, Metaphern) ein, wobei Gefühle wachgerufen und Sinne der Vorstellungskraft emotional angesprochen werden. Die rechte Gehirnhälfte mit ihrer Denkstruktur führt zu originellen Einsichten, Ideen und Entdeckungen (vgl. dazu u. a. Battistich 2016: 42–53). Demnach wird von Liebnaue (1995: 6–7) das kreative Schreiben als ein „Gehirntraining“ bezeichnet, das sich außerhalb des kreativen Schreibbereichs auf das Denken, Fühlen und Handeln auswirkt.

Der Ansatz von Rico (1984) wurde vorerst für die Muttersprachdidaktik weiterentwickelt, wobei Pommerin et al. (1996: 64) auf die Vorteile der Umsetzung dieses Konzeptes für die interkulturelle Spracharbeit hinweisen. Insbesondere muss im

Versuchsnetz, die als eine Repräsentation der Schreibintentionen gelten. In der letzten Phase führt das Ideennetz zu einem zusammenhängenden Text. Dabei spielt die linke Gehirnhälfte ihre analytische, sequentielle Funktion eines Korrektors und Zensors, die die Ergebnisse des bildlichen Denkens in verstehbare Begriffe und syntaktische Strukturen fasst.

Fremdsprachenunterricht dafür gesorgt werden, dass beide Gehirnsphären bei dem kreativen Prozess des Schreibens bewusst genutzt und als ein Wechselspiel betrachtet werden. Sonst wird, wie Rico (2020: 20) hervorhebt, der didaktische Schreibprozess auf die Förderung des begrifflichen Denkens ausgerichtet, was die kreativen nach bildhaften, vielseitigeren und lebendigeren Ausdrücken strebenden Fähigkeiten blockiert und das angeborene kindliche kreative Ausdrucksvermögen einschränkt (vgl. dazu Liebnau 1995: 6).

Zusammenfassend muss noch einmal betont werden, dass kreatives Schreiben ein harmonisches Zusammenspiel von begrifflichem und bildlichem Denken erfordert. Erst die bewusste Integration der beiden Denkmodi kann die kreative Vielfalt und Ausdrucksstärke fördern.

2.3 Kreatives Schreiben – Stellenwert in der Schreibdidaktik

Kreatives Schreiben als eine eigenständige Schreibdidaktik zu qualifizieren findet in der Literatur sowohl Befürworter als auch Gegner. Bothe (2005: 28) führt die Aussage von Kaspar H. Spinner an, der die Autonomie der Didaktik des kreativen Schreibens bejaht und ihre Hauptaufgabe in der Aktivierung der latenten psychischen Inhalte und Verwandlung innerer Vorstellungsbilder in literarische Gestalt begreift. In den von Spinner (2005a: 82–92) entworfenen Grundprinzipien: *Irritation, Expression, Imagination, Ästhetisches Wahrnehmen und Imitation* findet die Eigenständigkeit der Didaktik des kreativen Schreibens ihre Begründung. Spinner (2021: 118) betont, dass kreatives Schreiben nicht ein Angebot für gelegentliche Abwechslung ist, sondern es sich als ein grundlegender Zugang zum Schreiben erweist, der zur Leitlinie eines gesamten Schreibcurriculums werden kann. In der fachdidaktischen Diskussion findet dieses Konzept jedoch ihre Gegner, die diese Auffassung kritisieren und die kreativen Schreibprozesse nicht als eine autonome Schreibdidaktik sondern als ihre bedeutende Richtung (siehe dazu mehr Fix 2008: 116) oder Teil der Literalität in Bezug auf Selbstausdruck und Kreativität (Kruse 2007: 117) auffassen. Dieselbe Meinung vertritt auch Merz-Grötsch (2005: 149), indem sie kreatives Schreiben als einen Überbegriff für bestimmte Erscheinungsformen des Schreibens betrachtet.

Dabei soll hervorgehoben werden, dass die Kritik am kreativen Ansatz als keine Ablehnung zu verstehen ist, sondern nur auf bestimmte Aspekte Bezug nimmt. Das kreative Schreiben, das in der schulischen Schreibdidaktik regelmäßig einzusetzen ist, bedeutet eher eine didaktisch-methodische Gestaltungsmöglichkeit des Unterrichts. Durch die zielgerichtet ausgewählte Schreibverfahren wird die Entwicklung der kommunikativen Sprachfähigkeiten der Lernenden maßgebend gefördert, die einen unverzichtbaren Bestandteil eines effektiven Fremdsprachenunterrichts darstellen.

2.3.1 Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht – didaktische Grundlagen

Die Rede vom Schreiben in der Fremdsprache vergrößert bereits die Zahl der „Schreibverweigerer“ erheblich. Die Angst vor „dem leeren Blatt“ wirkt paralysierend und abschreckend auf die Schüler und senkt demnach bei ihnen die Motivation zum Schreiben (Kuligowska 2008: 147). Auch kreativ zu schreiben bedeutet nicht selten eine Anstrengung und eine mühevollen Beschäftigung, denen die Lernenden gewachsen sein sollten. Ihre Abneigung und negative Einstellungen gegenüber dem Schreiben in der deutschen Sprache, die meistens auf die fehlenden linguistischen Kompetenzen der Lernenden zurückzuführen sind, der Mangel an ausreichendem theoretischem und praktischem Wissen bezüglich der praxisnahen Umsetzung von kreativen Schreibmethoden seitens der Lehrkräfte sowie ungünstige systembedingte Umstände stellen nur einige der Ursachen dar (vgl. dazu Mihułka 2020: 65), die die Position des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht bedeutend vermindern (Przymusińska 2024: 81–82).

Kuligowska (2008: 147) betrachtet aber gerade im kreativen Schreiben einen Weg zur Ermutigung der Schüler zum schriftlichen Schaffen. Böttcher (1999: 42) unterstreicht zudem die wichtige Aufgabe des kreativen Schreibens bei der Anregung der Schreibenden zu dieser Anstrengung sowie zur Vermittlung von Freude und Lust in einer spielerischen und angstfreien Atmosphäre. Kast (1999: 27) teilt diese Meinung, indem er den Einstieg ins kreative Schreiben als etwas Neues und Ungewohntes für viele Deutschlernende auffasst. Das, was aber als ungewohnt gilt, kann sehr attraktiv sein. Deswegen sollte kreatives Schreiben möglichst früh dazu genutzt werden, im Unterricht

neue Spielräume zu schaffen, in denen neue Wege erprobt und erfahren werden können. Eine solche Auffassung des Lehrprozesses des kreativen Schreibens dient der Stimulation von positiven Gefühlen und der Motivation zum Lernen überhaupt. Przymusińska (2024: 81–82) verweist dabei auf die Notwendigkeit der systematischen Einführung und phasenweisen Beleuchtung der kreativen Schreibprozesse mit den sie begleitenden und mitbestimmenden Faktoren, Prinzipien und Formen. Unentbehrlich ist demnach die Wahrnehmung des kreativen Schreibens in einem Gesamtzusammenhang mit allen es konstituierten Aspekten. In kleinen Schritten, so Kuligowska (2008: 149), sollten den Lernenden von dem Lehrer formale und sprachliche Hilfen erteilt werden, damit sie sich im Schreiben kreativ entwickeln könnten. Kreative Prozesse müssen als eine umfassende geistige Tätigkeit umgesetzt und in das Gesamtspektrum aller Aufgabenbereiche im DaF-Unterricht integriert werden. Dann wird der hohe Stellenwert des kreativen Schreibens bei dem Fremdsprachenerwerb anerkannt.

2.3.1.1 Prinzipien der Didaktik des kreativen Schreibens

Die kreativen Schreibprozesse, die laut Spinner (2005a: 82–83), auf den persönlichen Ausdruck und die Entfaltung der Phantasie zielen, werden mit fünf Grundbegriffen: *Irritation*, *Expression*, *Imagination*, *ästhetisches Wahrnehmen* sowie *Imitation* verbunden, die auf die Grundtendenzen der Didaktik des kreativen Schreibens hinweisen, wobei die beiden letztgenannten Prinzipien vor allem für die Methodik wichtig sind. Im Weiteren werden die einzelnen von Spinner (1994, 2005a, 2021) abgesonderten Prinzipien thematisiert (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Prinzipien des kreativen Schreibens nach Spinner 2005a – eigene Darstellung

Prinzipien des kreativen Schreibens	Bezugnahme auf die kreativen Schreibprozesse
Irritation	• Irritierende und Ungeduld erweckende Zustände
Expression	• Ausdruck der subjektiven Authentizität mit Einbezug von Emotionen

Imagination	• Phantasieren und Überschreitung des Gewohnten
Ästhetisches Wahrnehmen	• Ästhetisches, innehaltendes, Empfindungen hervorgerufenen Wahrnehmen
Imitation	• Vorbild für die Vorgehensweise mit dem Text

Nicht alle Prinzipien müssen in jedem kreativen Schreibarrangement in gleichem Maße eine Rolle spielen. Empfehlenswert ist allerdings, dass in einem Arrangement mindestens zwei Aspekte erscheinen, was zu einem integrierten, aus bestimmten Komponenten zusammengesetzten, kreativen Schreiben führt und eine Einseitigkeit des einzigen, vorherrschenden Merkmals ausschließt (Spinner 2005a: 82).

1) Irritation

Das Prinzip der Irritation geht daraus hervor, dass die Schreibenden häufig vor eine nicht konventionelle und nicht stereotypische Schreibaufgabe gestellt werden. Es wurde am treffendsten durch Rodari in seinem Buch *Grammatik der Phantasie* (1973) mit dem Begriff *des phantastischen Binoms* beschrieben, der aus zwei Begriffen besteht, die nach dem Alltagsverständnis des Schreibenden nicht zusammengehören, miteinander aber in Verbindung stehen.⁷⁸ Phantastische, nicht zusammenhängende Binome stören das automatisierte Verstehen und regen zu kreativen Vorstellungen und Lösungen an. Die Schreibenden stützen sich dabei auf keine Skripte und Muster, weil es solche überhaupt nicht gibt. Deshalb müssen von ihnen neue Zusammenhänge ausgedacht werden (Spinner 2005a: 83). Das Schema, das als eine Grundlage der Aufgabe dient, ist kein typisches, sich leicht in eine Form einfügendes Modell. Das Gefühl, das in diesem Moment bei den Schreibenden entsteht, wirkt auf sie einerseits irritierend, andererseits aber motivierend. Durch die ausgelöste Irritation denken sich die Schreibenden etwas Ungewöhnliches und Überraschendes aus, was im Kontrast zum Alltagserleben steht

⁷⁸ Gianni Rodari (1920–1980) ist ein italienischer Schriftsteller des 20. Jahrhunderts, der für seine Kinderbücher berühmt ist. Rodari betonte während seiner gesamten Karriere die Bedeutung der Förderung der kindlichen Vorstellungskraft, indem er die Kinder beim Lesen aktiv einbezog. In einem seiner berühmtesten Bücher mit dem Titel *Die Grammatik der Phantasie* (1973) stellt der Autor einige Übungen vor, die die Vorstellungskraft durch kreatives Schreiben unterstützen, <https://www.kreart.at/fileadmin/pdfs/presse-201002-unsere-kinder.pdf>, (letzter Zugriff 23.06.24).

(Ritter/Ritter 2009: 36). Das schreibende Individuum durchbricht mit der Entscheidung zur Kreativität die Routinen, Gewohnheiten und Normen. Der Problemlöseprozess muss so organisiert werden, dass er nicht nur die Originalität auslöst, mehr aber divergentes Denken unterstützen würde (Böttcher 1999: 11). Die Resultate wiederholen sich nicht, unterscheiden sich voneinander und werden zum Ausdruck des Ichs, das auf der Basis der Originalität, Seltsamkeit und Verblüffung entstanden ist.

Die Sprachspiele, die beim kreativen Schreiben eine didaktische Form der Realisierung des kreativen Prozesses sind und mit der Verflechtung von Sprachkonventionen und Sprachphantasie in den Schreibenlässen, wie z. B.: unkonventionellen Reizwortgeschichten, kreative Prozesse anregen, gelten als Impuls für das Prinzip der Irritation. Im Zusammenhang damit betont Spinner (2005a: 84) mit Nachdruck, dass dank dem Prinzip nicht nur das Schreiben in der didaktischen Sicht, sondern vor allem die Kreativität gefördert wird.

2) Expression

Expression als ein weiteres Prinzip des kreativen Schreibens gilt als Ausdruck der Subjektivität und eigener Befindlichkeit des Schreibenden mit der Akzentuierung der emotionalen Prozesse. Die Originalität wird nach dieser Konzeption nicht als das Unerwartete begriffen, sondern als die subjektive Authentizität, persönliche Emotionen und Vorstellungen oder sogar das Vor- und Unbewusste. Nach diesem Prinzip wird Schreiben als *expressives Schreiben* genannt. Es bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen Subjektivität und Emotionalität auf der einen Seite und distanzierender Rationalität auf der anderen. Der Schreibende hat kein direktes Gegenüber, was zu dem monologischen Charakter des Schreibens, und in der Konsequenz zu einer Selbstreflexion führt (vgl. Steinig/Huneke 2011: 133). Im expressiven Schreiben kann der Schreibende ungestört eigenen Gefühlen und Gedanken nachgehen. Aus methodischer Sicht der Didaktik soll die Expressionslust bei den Schreibenden Anregungen geben, persönliche Erfahrungen wachzurufen (Spinner 2005a: 85). Keine Erwartungshorizonte sollen dabei aufgebaut werden, was sogar eher entmutigend als anspornend wirken kann (Brenner 1990: 16). Die Auseinandersetzung der Emotionalität und der bewussten Rationalität muss hier sichtbar sein. Schreiben ist ein Mittel der Erkundung der Psyche

und kann dadurch die sprachliche Gestaltung der eigenen Subjektivität auf den Grund gehen (Spinner 2005a: 85).

3) Imagination

Imagination und Phantasie vertiefen und schmücken eine rein subjektiv erwartete Wiedergabe und verbinden in sich die Prinzipien von Irritation und Expression. Ins kreative Schreiben fließt das Eigene immer ein, wird aber durch ein Phantasieren und der Überschreitung des Gewohnten immer offener. Die Wünsche, Träume und Vorstellungen des Subjekts werden ausgedrückt, was gegenüber der Objektwelt stehen kann und zur Entfaltung der Phantasie anregt (Spinner 1994: 48). Die Vorstellungskraft besteht darin, dass man sich etwas mental vorstellen kann, was nicht direkt im Hier und Jetzt vorhanden ist. Imaginiert werden kann alles, was nicht gesehen oder erfahren wurde. Mit diesem Prinzip hängt der Aspekt des Fremdverstehens zusammen. Schreibend und lesend versetzt man sich in fremde Perspektiven hinein, die ganz anders erlebt werden als von sich selbst. Weiter trägt die Imagination zu literarischem Schreiben bei, bei dem die Faszination von Literatur in vollem Gange ist und die Imaginationskraft bei der Schaffung der Erlebensperspektive fremder Figuren in voller Blüte steht. Intensive Imagination schließt die Vergegenwärtigung von Sinneserfahrungen ein und lässt dadurch ein kreatives Produkt entstehen. Durch das Durchbrechen der Alltagsroutine (Irritation) und das subjektiv-individuelle Ausdrucksbedürfnis (Expression) entspringt das zu Schreibende von der Seele des Schreibenden und stellt seine Innenwelt dar (Spinner 2005a: 86–87).

4) Ästhetisches Wahrnehmen

Das Prinzip des Ästhetischen Wahrnehmens kennzeichnet kreatives Schreiben aus der Sicht ästhetischen, innehaltenden, aufmerksamen und Empfindungen weckenden Wahrnehmens. Besonders spürbar ist das beim Schreiben zu Bildern, deren Blick durch das genaue, aufmerksame Schreiben geschärft wird. Durch die gründliche und tiefe Einsicht in die Bilder, wird dabei das anschauliche Schreiben befördert. Es entsteht also eine Wechselbeziehung der Wahrnehmung von Einzelheiten der natürlichen sowie der künstlichen Welt und dem Schreiben, die ein Ausgangspunkt für kreatives Schreiben sein kann. Dieses fördert ästhetische Sensibilität gegenüber Kunstwerken und alltäglicher

Realität, die einen Beitrag zu genießender Weltbegegnung bedeuten, und das Wahrgenommene immer als wertvoll darstellen (Spinner 2005a: 87–88).

5) Imitation

Die Imitation im Prozess des kreativen Schreibens, dessen Kern eigentlich in emphatisch betonter Subjektivität, Expression, individuellem Ausdruck und divergentem, abweichendem Denken zu verstehen ist, bedeutet eine Vertrautheit mit literarischen Ausdrucksformen, eine Begegnung mit Texten, die den Schreibenden erlauben, Anregungen zu gewinnen und individuelle Variationen und Gestaltungsformen zu entwickeln. Es bedeutet keine reine Nachahmung der sprachlichen Ausdrucksweisen, sondern wird als ein Vorbild für die Vorgehensweise mit dem vorgegebenen Text gesehen (Spinner 2005a: 88–89).

Alle Prinzipien, die das kreative Schreiben konstituieren, bieten interessante Perspektiven auf die Gestaltung der Schreibprozesse, die sowohl im didaktischen als auch literarischen Kontext inspirierend sein können.

2.3.1.2 Kreatives Schreiben in didaktisch gesteuerten Organisationsformen – eine Auswahl

Kreatives Schreiben bietet im Fremdsprachenunterricht Raum für Phantasie, Experimente und individuelle Entfaltung. Dabei fördern verschiedene didaktische Organisationsformen, wie z. B.: Schreibkonferenzen, Schreibwerkstätte, Sprachenportfolios und Schreibecken, die im Folgenden dargestellt werden, gezielt die Schreibkompetenz der Lernenden.

1) Schreibkonferenzen

Die Schreibkonferenzen bieten eine alternative Methode für den Umgang mit kreativen Texten und werden in der fachdidaktischen Literatur vielfach als Instrument zur Textüberarbeitung betrachtet.⁷⁹ Baumann (2002: 101–108) bestätigt diese Ansicht und betont die Bedeutung eines förderlichen sozialen Klimas, in dem Schreibende mithilfe

⁷⁹ (Merkelbach 1993a: 98–101; Spitta 1993: 8–13; Mummert/Pommerin 2000: 7; Steinig/Huneke 2011: 134–135; Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 35–36).

von Beratern in Gruppenarbeit ihre Texte überarbeiten. Die Lehrkraft kann je nach Bedarf eine zurückhaltende oder unterstützende Rolle einnehmen, insbesondere bei schwächeren Schülern. Kommentare und Nachträge während der Konferenz fördern die Verbesserung und ermutigen zum Weiterschreiben. Die Entscheidung über die Annahme der Vorschläge bleibt jedoch beim Textautor. Zudem erleichtern Schreibkonferenzen den Schreibprozess und machen die Leserperspektive nachvollziehbar. Garcíá und Büchel (2014: 6) sehen darin eine wertvolle Unterstützung zur Reflexion selbstgeschriebener Texte.

2) Schreibwerkstatt

Kreatives Schreiben gibt Freiräume für kreative Textideen und sensibilisiert die Lernenden für die Gestaltungsmöglichkeiten der Sprache (Ritter/Ritter 2009: 36–37). Die Schreibwerkstatt stellt daher eine ideale Methode dar, um in einer Schreibgemeinschaft unter Lehrenden und Lernenden die sprachlichen Fähigkeiten zu erproben (Böttcher 1999: 13). Die Lernumgebung umfasst Materialien und Methoden, die Phantasie und Freidenken fördern, und bietet einen Schutzraum, in dem sich Schreibende sicher fühlen können. Die Schreibwerkstatt fördert den Gruppenaustausch, gemeinsame Korrekturen und konstruktive Vorschläge, wodurch Kommunikation und Akzeptanz entstehen (Spinner 2021: 122). Eine flexible Abgrenzung vom traditionellen Unterricht, freie Sitzorganisation, individuelle Schreibzeit und eine angstfreie Atmosphäre ohne Zensuren sind essenziell (vgl. Pommerin et al. 1996: 54; Liebnau 1995: 7; Böttcher 1999: 35). Kreative Verfahren helfen Schülern und Lehrern, individuelle Fortschritte zu erkennen und neue Fähigkeiten zu entwickeln (Pommerin et al. 1996: 54; Böttcher 1999: 35). So bedeutet die Schreibwerkstatt ein Terrain, auf dem die Schreibenden Züge der Kreativität frei entlassen können (Ritter/Ritter 2009: 36–37).

3) Sprachenportfolio

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist ein lernbegleitendes Instrument, das im didaktischen Prozess aktive Lernmethoden fördert und die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen sowie produktiven Fähigkeiten unterstützt (Skrzypek-Piotrowska 2016: 81). Es stützt sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER

2001) und ermöglicht Lernenden, ihre sprachlichen Fortschritte zu dokumentieren und kulturelle Erfahrungen international zu vergleichen (GER: 2001: 169). Durch die Übernahme von Verantwortung für Zielsetzung und Reflexion fördern Lernende ihren lebenslangen Lernprozess (Marciniak 2008: 159).

Im Unterricht dient das Portfolio Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 104) zufolge als Sammlung schriftlicher Arbeiten, Reflexionen sowie anderer Materialien, die nach vorher festgelegten Kriterien erstellt und bewertet werden. Es dokumentiert den Schreibprozess und dient der Bewertung, Evaluation und Reflexion sowohl für Lernende als auch Lehrende. Dabei gibt es verschiedene Modelle: *das exemplarische Portfolio*, das die Endfassungen ausgewählter Texte umfasst, und *das Schreibprozess-Portfolio*, das die Entwicklung von Vorarbeiten bis zu Endfassungen veranschaulicht (Bräuer 1998: 179). Die Arbeit mit dem Portfolio stärkt das Bewusstsein der Lernenden für ihre Schreibstrategien und ermöglicht eine bessere Adressatenorientierung (vgl. dazu mehr Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 104–111). Für die Lehrkräfte stellt es eine Alternative zu den traditionellen Formen der Leistungsbewertung (Rösler 2023: 315) sowie ein wertvolles Instrument bei der Erziehung dar, das das Selbstvertrauen und die Erfolgserlebnisse der Schüler fördert (Komorowska 2002: 161). Das Portfolio unterstützt außerdem den selbstregulierten Lernprozess (engl. *SRL – self-regulated learning*), motiviert zur Autoreflexion und verbessert die Fähigkeit zur Selbstevaluation, welche Schlüsselkompetenzen im Lernprozess darstellen (Pamuła-Behrens 2013: 4–5).

4) Schreibecke

Die Schreibecke soll Raum für die Freude am Schreiben und das Handwerkliche bieten. Sie fördert die Selbsttätigkeit der Schreibenden, da sie den Zugang zu visuellen Schreibimpulsen und eine ruhige Atmosphäre für Korrektur und Weiterarbeit schafft. Dieser abgegrenzte Bereich, ausgestattet mit Schreibmaterialien, Büchern, Wörterbüchern, Bildern und didaktischen Kunstwerken, bietet Anreize für kreatives Schreiben. Literarische Texte, die spielerisch-experimentelles Schreiben fördern, sowie greifbare Schreibaufgaben dienen als methodische Hilfen. Obwohl nicht alle Schulen speziell gestaltete Schreibecken einrichten können, liegt es an der Kreativität und Offenheit der Lehrkräfte, eine unterstützende Schreibumgebung auch im traditionellen Klassenraum zu schaffen (Böttcher 1999: 36–41).

Die oben dargestellten Organisationsformen des Fremdsprachenunterrichts, die mit dem kreativen Schreiben im direkten Zusammenhang stehen, bieten mannigfaltige didaktische Herangehensweisen zur Förderung von Schreibfähigkeiten. Im Rahmen der Schreibkonferenzen verbessern die Lernenden ihre Texte in einem konstruktiven Austausch, während die Gestaltung von Schreibwerkstätten kreative und individuelle Schreibprozesse unterstützt. Sprachenportfolios und Schreibecken fördern dagegen die Reflexion und den selbstständigen Umgang mit Sprache.

2.3.1.3 Merkmale des didaktisierten kreativen Schreibens

Das kreative Schreiben im Fremdsprachenunterricht (FSU) wird durch eine Vielfalt von Merkmalen gekennzeichnet, die es von traditionellen Schreibformen abheben und aufgrund der Prozessorientiertheit eine offene, kritische Auseinandersetzung mit Texten ermöglichen (mehr dazu siehe Schuster 1995: 213; Mattenklott 1979: 185; Pawłowska-Balcerska 2017: 181; Vopel 2003: 17).

Ein zentrales Merkmal ist die Individualität des Schreibprozesses, bei dem das Ausdrucksbedürfnis der Schüler im Fokus steht. Das Schreiben soll in diesem Sinne produktiv und formulierend sein und an dem Verfassen individueller, kreativer und vor allem eigener Texte orientiert werden (Kuligowska 2008: 148). Die Gewährleistung der Individualität der Schreibenden und Unterstützung bei der Realisierung der Schreibphasen wird durch den Lehrenden gesichert, der nicht mehr als der Beurteiler den Unterricht steuert, sondern die Lernenden fördert, inspiriert, ein Feedback gewährleistet und sich selbst häufig an kreativen Aktivitäten beteiligt (Chromik 1993: 64–65; Faistauer 1997: 69). Die neue Rolle der Lehrkraft im kreativen Unterricht gilt auch als eine Besonderheit, die den kreativen Schreibunterricht auszeichnet.⁸⁰

Ein weiteres wichtiges Element ist die soziale Dimension des Schreibens, bei der die Gruppenarbeiten und kooperatives Schreiben eine spielerische Erprobung eigener sprachlicher Möglichkeiten fördern (vgl. Böttcher 1999: 13; Pommerin et al. 1996: 60). Die gruppenspezifische Schreibform unterstützt außerdem ein positives lernbegünstigendes Gruppenklima (Böttcher 2013: 23) und bedingt das gemeinsame

⁸⁰ Die Rolle der Lehrkraft im kreativen Schreibunterricht wird im Unterkapitel 2.3.3 thematisiert.

Verfassen oder Reagieren auf den Text, die als ein besonders guter Einstieg in den Schreibprozess gilt (vgl. dazu auch Faistauer 1997: 176; Kast 1999: 133). Das kreative Schreiben fordert dabei spielerisches, unvorhersehbares und risikobereites Denken, das als offener Problemlösungsprozess verstanden wird und bedeutet hier mentale völlig ungebundene Kombinationsexperimente, die bei der Bildung neuer Denkschemata riskant sind (Brenner 1990: 20). Es fordert vom schreibenden Individuum, gerade aufgrund von divergenten Verhaltensweisen, eine intensive und ungewohnte Form der Bewusstwerdung und Verarbeitung der Wirklichkeit (Pommerin et al. 1996: 60).

Charakteristisch für einen handlungsorientierten und erfahrungsbezogenen Einsatz des kreativen Schreibens im FSU ist die Kombination einzelner sprachlicher Aktivitäten, die gleichzeitig und wechselseitig aufeinander bezogen sind. Die Tätigkeitsfelder wie Lesen, Schreiben, Orthographie und Grammatik werden nicht getrennt voneinander behandelt. Die im Sprachgebrauch auftretenden Aufgabenfelder wechseln mit sprachlichen Aktivitäten ab und bilden im Gegensatz zu den isolierten Übungen im traditionellen Unterricht integrale Bestandteile des Sprachunterrichts (Pommerin et al. 1996: 53–54). Auch die Einschätzung von kreativen Schreibleistungen weicht von der traditionellen Art der schulischen Bewertung der schriftlichen Texte ab. Aus dem didaktischen Hintergrund zeichnet das kreative Schreiben eine überdachte Handlungsweise aus, die auf eine sehr sensibilisierte Weise erfolgt und die Aspekte in Erwägung zieht, die den Kern des kreativen Schreibens ausmachen (vgl. dazu Mummert/Pommerin 2000: 3–9).⁸¹

Die oben genannten charakteristischen Merkmale des kreativen Schreibens und seiner Umsetzung im FSU schöpfen nicht die Gesamtheit der Besonderheiten aus, die dem praxisbedingten kreativen Schreibhandeln zugrunde liegen. Sie stellen nur einen Ausschnitt der für die Schreibdidaktik relevantesten Eigenschaften dar. Trotzdem bilden sie ein gemeinsames Gebiet, auf dem die Grenzen der Gedanken, Erfahrungen, Emotionen und der mentalen Prozesse überschritten werden. Das Gebiet steht immer offen und wird ununterbrochen durch die individuellen sowie kontextgebundenen Faktoren bereichert. Jeder Schreiber schafft intuitiv von seiner Innenwelt etwas Neues, was als ein weiterer Baustein im kreativen Prozess des Schreibens in Betracht gezogen

⁸¹ Die Bewertungskonzepte der kreativen Texte werden im Kapitel III behandelt.

werden muss. Im Hinblick darauf soll abschließend betont werden, dass die Lust auf das Experimentieren mit Sprache, die individuelle Textgestaltung, die Bevorzugung des kooperativen Schreibens sowie die Vermeidung traditioneller Bewertungsnormen den Kern des kreativen Schreibens ausmachen.

2.3.1.4 Erscheinungsformen des kreativen Schreibens in Fremdsprachenunterricht

Kreatives Schreiben, das aufgrund vielfältiger gesellschaftlicher Anregungen aufwuchs, wird in bestimmten Entwicklungslinien sichtbar (Spinner 1993: 18), die mit ihren eigenen Schreibformen unter *kreativem Schreiben* subsumiert werden und, Merz-Grötsch (2005: 149–164) zufolge, folgenden Erscheinungsformen gehören: das personale Schreiben (vgl. Pommerin et al. 1996: 59), freies Schreiben (vgl. Kast 1999: 126), gemeinsames Schreiben (vgl. *geselliges Schreiben* Fritzsche 1994: 163; Faistauer 1997; Mattenklott 1979) sowie produktionsorientierte Schreibverfahren (vgl. Spinner 1993: 18; Fritzsche 1994: 163-164; Fix 2005: 116; Böttcher 2013: 17) (siehe Tabelle 12).⁸²

Tabelle 12: Schreibformen des kreativen Schreibens nach Merz-Grötsch (2005: 150)

Erscheinungsformen des kreativen Schreibens			
personales Schreiben	freies Schreiben	gemeinsames Schreiben	produktionsorientierte Schreibverfahren
• auto-biographisches Schreiben; • Schreiben zur Selbst-vergewisserung; • assoziatives Schreiben (Körpergefühle, Bilder, Musik, Phantasiereise, Träume)	• text libre; • experimentelles Schreiben; • freie Themenwahl, freie Schreibzeiten; • projekt-orientiertes Schreiben: ein Schreibprojekt durchführen	• geselliges Schreiben; • Schreibspiele; • Teamwork, gemeinsam einen Text produzieren; • projekt-orientiertes Schreiben: ein Projekt schreibend begleiten	• produktiver Umgang mit Literatur; • Nachahmen, Verfremden, Perspektiven-schreiben, eigenes Gestalten von Schreibaufgaben, Collagieren

⁸² Abraham (1998: 19–36) unterscheidet im Rahmen des kreativen Schreibens das personal-kreative (autobiographische) Schreiben, das poetische (literarische) Schreiben sowie das heuristische Schreiben.

Die in der Tabelle dargestellten aufsatzdidaktischen Entwicklungen des kreativen Schreibens werden in subjektorientierten, offenen schriftlichen Formen realisiert und im Weiteren thematisiert.

1) Personales Schreiben

Diese Entwicklungslinie des Schreibens umfasst als ein Sammelbegriff (Böttcher 2013: 17) überwiegend das schülerorientierte, identitätsentwickelnde sowie Selbstfindung fixierte Schreiben (Merz-Grötsch 2005: 150–151). Es wird Schuster (1995: 28) zufolge als die Schnittstelle des kreativen und therapeutischen Schreibens begriffen und wird daher als personal-kreatives Schreiben definiert. Auf der Seite der kreativen Aspekte liegt der spielerische und experimentelle Umgang mit der Sprache sowie das ästhetische, künstlerisch kodierte Schreiben (Schuster 1995: 29). Das Schreiben wird hier als eine Suchbewegung auf dem Weg zur eigenen Identität und Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektivität verstanden (Spinner 2021: 112; vgl. dazu auch Abraham 1998: 23). Zu dem personalen Schreiben wird autobiographisches Schreiben zugeordnet, das eine Schnittstelle zwischen der auf Gefühle und Befindlichkeiten des Schreibers reflektierenden und die Lebenssachverhalte nüchtern berichtenden Schreibformen darstellt. Am häufigsten äußert sich diese Schreibform in den Tagebüchern oder Memoiren, die die Suche nach Identität durch die Auseinandersetzung mit dem Erlebten unterstützen (Merz-Grötsch 2005: 151).

2) Freies Schreiben

Bei dem Begriff *freies Schreiben* muss auf einen wichtigen Schlüsselbegriff aus der Freinet-Pädagogik – *den freien Text* (franz. *texte libre*) eingegangen werden (siehe dazu auch Mattenklott 1979: 43–47).⁸³ Die Texte werden nicht kommunikativ im Sinne einer authentischen oder simulierten Schreibsituation (Storch 1999: 269) und beinhalten keine festgelegten Themen oder Textimpulse (Merz-Grötsch 2005: 154–159). Wie

⁸³ Célestin Freinet (1896–1966) – ein französischer Lehrer und Pädagoge, der in der reformpädagogischen Epoche in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wirkte und die nach ihm benannte Freinet-Pädagogik begründete. Im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts begründete er eine „Bewegung der modernen Schule“, die rasch eine große Verbreitung in Frankreich und bald auch in anderen europäischen Ländern und weltweit fand. Diese verfolgte „vom Kinde aus“ Prinzipien des lebensnahen und entdeckenden Lernens, der Selbstorganisation und Eigentätigkeit sowie der Partizipation der Kinder, <https://www.socialnet.de/lexikon/Freinet-Celestin>, (letzter Zugriff 03.02.25).

Philipp (2015: 224) feststellt, wirkt sich das inhaltlich offene Aufgabenmaterial sowie der Verzicht auf die Benotung sehr positiv auf die Motivation der Lernenden aus. Im Vergleich zum kreativen Schreiben wird beim freien Schreiben eine Akzentverschiebung auf die Freiheit in Richtung: Ort, Zeit, Thema und Form, sichtbar (vgl. Kast 1999: 126; Böttcher 2013: 17). Darüber hinaus finden beim freien Schreiben die bewusst gestalteten Inszenisierungen von Schreibsituationen keine Anwendung, was bei kreativen Schreibprozessen der Fall ist (Spinner 2021: 111). Daher definiert Reuschling (1993: 47) den Begriff *des freien kreativen Schreibens* nach Winterling (1984) in Bezug auf das Abfassen freier, persönlich verantworteter Texte, literarischer Versuche, freier Assoziationen, individueller Bedürfnisse sowie schreibspielerischen Verschaffens von Freiräumen.⁸⁴

3) Gemeinsames Schreiben

Die gemeinsame Textproduktionsarbeit etablierte sich aufgrund des amerikanischen kollaborativen Lernens (eng. *collaborative learning*) und weist auf eine Mehrautorenschaft beim Schreiben hin, bei denen mehrere Personen in Zusammenarbeit den Text erstellen, wobei jeder Schreibende die gleichen Möglichkeiten bezüglich der Textveränderung besitzt. In der fachdidaktischen Literatur wird das gemeinsame Schreiben auch als *Schreiben in Gruppen*, *Schreiblabors*, *gemeinsames kooperatives Schreiben* (Lehnen 1999: 147–170) oder als *Gemeinsames Verfassen von Texten* im Sinne des geselligen Schreibens bezeichnet (Mattenklott 1979: 173–174).

Die Verfahren des gemeinsamen Schreibens stützen sich auf bestimmte Bedingungen. Laut Sorgalla (2015: 2) basieren sie auf eigenständigem Lernen und fördern Storch (1999: 307) zufolge sprachliches und soziales Lernen durch partnerschaftliche Kontrolle.⁸⁵ Sie werden von Philipp (2015: 209–212) als die Form der Rückmeldung zu Texten der Mitschüler begriffen und stellen daher eine

⁸⁴ Im Zusammenhang mit dem personalen und freien Schreiben muss *experimentelles Schreiben* berücksichtigt werden, das eine freie sowie persönlichkeitsbildende Funktion hat und dem Schreibenden eine Möglichkeit bietet, über die eigene Situation nachzudenken und die momentane Gefühlslage zu artikulieren (Merz-Grötsch 2005: 152).

⁸⁵ Über Vorteile und zahlreiche Möglichkeiten, die die Gruppen- und Partnerarbeit den Lernenden anbieten, sowie problematische Aspekte, die bei dem praktischen Einsatz dieser Sozialformen auftreten können, schreiben u. a. Faistauer (1997), Storch (1999), Pawlak (2001), Komorowska (2009).

Revisionsstrategie dar. Merz-Grötsch (2005: 159–161) führt in Bezug darauf das gesellige Schreiben (vgl. *die schreibende Geselligkeit* Böttcher 1999: 23) an, das auf die Entwicklung einer gemeinsamen Schreibkultur reflektierend, sowohl an der Steuerung schriftlicher Prozesse, als auch an gemeinsamer Freude am Schreiben und dem Erlernen des literarischen Schreibens im Rahmen der gemeinschaftlich praktizierten Schreibkultur orientiert ist. Das Schreiben in Gruppenprozessen definieren Fritzsche (1994: 163) und Schuster (1995: 140–144) als gegenseitige Wahrnehmung und Verstehen, Schaffen eines akzeptierenden Gruppenklimas, Abbau von Spannungen sowie die Erfahrung des kommunikativen Aspekts. Außerdem wird diese Form des Schreibens entweder als das Verfassen selbständiger, relativ autonomer Texte betrachtet, die sich auf andere beziehen, oder als gemeinsames Schreiben im Sinne des kollektiven Produktes und Autors begriffen.⁸⁶ Im Schreibunterricht können unterschiedliche prozessorientierte Schreibverfahren kooperativ gestaltet werden, wie etwa Schreibkonferenzen (Kruse/ Ruhmann, 2006: 19). Becker-Mrotzek und Böttcher (2012: 36–40) nennen dabei weitere kooperative Schreibarrangements, wie das *Experten-Team/Spezialisten*, die *Textlupe* oder das *Über-den-Rand-hinaus-Schreiben*, bei denen die Gespräche gefördert und Rückmeldungen hervorgerufen werden, was die Textproduktion wesentlich erleichtert. Zudem stärken sie die Lernautonomie, da die Gruppen kollektiv über Veröffentlichungen oder Weiterarbeit an Texten entscheiden (von Werder 2007: 28–33).

Gemeinsames Schreiben bietet außerdem ängstlichen oder unerfahrenen Schreibern die Möglichkeit, durch die Gruppenbegeisterung ihre Kreativität zu entfalten. Schwächere profitieren von Stärkeren, während geübte Schreiber an Selbstbewusstsein gewinnen (Faistauer 1997: 23). Hochbegabte Schüler werden durch kreative Aufgaben gefördert, wodurch Unterforderung und Langeweile vermieden werden (Beno 2011: 79–80). Kooperatives Schreiben fördert außerdem das soziale Lernen, da

⁸⁶ Becker-Mrotzek und Böttcher (2012: 33–34) unterscheiden zwei schulrelevante Formen kooperativen Schreibens: schrittweises kooperatives Schreiben (engl. *interactive writing*) und gemeinsames kooperatives Schreiben (engl. *group writing*). Beim schrittweisen kooperativen Schreiben erhält der Autor in verschiedenen Schreibphasen Feedback von anderen, bleibt jedoch alleiniger Verfasser des Textes. Diese Methode verbindet individuelles Schreiben mit kooperativem Austausch und dient der Schreibberatung. Beim gemeinsamen kooperativen Schreiben arbeiten mehrere Personen gleichzeitig an einem Text, tauschen Strategien aus und verbessern sowohl den Text als auch ihre Schreibkompetenzen. Dies fördert Reflexion, Motivation und die Qualität des Textes.

Diskussionsbereitschaft entwickelt und Perspektiven ausgetauscht werden. Gruppenmitglieder arbeiten in Form von den sog. *Konversationellen Schreibintentionen*, besprechen Themen, nutzen Wörterbücher, entwickeln Ideen und setzen diese in allen Phasen der Textproduktion um (Schindler 2000: 162). Sie wechseln von Rezipienten zu Agierenden (Beno 2011: 79–80). Auch Faistauer (1997: 71) bestätigt, dass fremdsprachliche Gruppentexte sprachlich und inhaltlich besser sind als Einzelarbeiten. Von Werder (2007: 28) weist auf den „Poolingeffekt“ beim kreativen Schreiben in Gruppen hin, dessen Effekt für die Vervielfältigung und Verschriftlichung der Texte sorgt, was ein hohes Maß an quantitativen und qualitativen Informationen ergibt, die vielmehr aufgenommen und auf die eigene Problemlage übertragen werden.

Wie Scheidt (2006: 147) hervorhebt, erreicht kreatives gemeinsames Schreiben durch die Gruppenarbeit andere Qualitäten und hält flüchtige Erlebnisse fest. Die kooperative Schreibprozesse, die zentral im fremdsprachlichen Unterricht stehen, lenken den Fokus auf den Prozess und erweitern dadurch den Erfahrungshorizont der Lernenden (Krings 2016: 110). Daher bringt die kreative Verbindung zwischen Schreibenden oft überraschende Ideen und Entwicklungen hervor (Vopel 2003: 15).

4) Produktionsorientierte Schreibverfahren

Ursprünge für produktions- oder handlungsorientierte Verfahren im Schreibunterricht sind auf eine kritische Wende zu Beginn der 1970er Jahre zurückzuführen, die sich von einem textorientierten Konzept zu einem schüler- und produktionsorientierten Literaturunterricht unter dem Einfluss der Rezeptionsästhetik entwickelte. Die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren des kreativen Schreibens werden überwiegend mit Literaturdidaktik in Beziehung gebracht, wobei sie zum Ziel haben, Handeln als Verfassen eigener Texte zu verstehen (Merz-Grötsch 2005: 162–163). Aus der didaktischen Sicht handelt es sich Fritzsche (1994: 164) zufolge um literarisches Schreiben von Schülern und die Herstellung von schriftlichen Texten, bei der der Selbstaussdruck der Schüler in den Mittelpunkt rückt und nicht nur als eine methodische Alternative des Interpretierens dient. Bei diesen Prozessen greifen die Schüler auf die expressiven und kommunikativen Leistungen der Literatur zurück und nutzen sie für eigene kreative Entwicklung. Das literarische Schreiben wird dann Roll (2021: 278) zufolge als eine Verzahnung von Lesen und Schreiben betrachtet, die dem

kulturreflexiven Lernen nutzt. Mummert (1989: 17–22) verweist zudem die auf die Freiheit des literarischen Schreibens und hebt die spielerischen Momente hervor, die sich auf die Rezeption der erstellten Texte auswirken und den Leser zur aktiven Beteiligung bewegen.

Alle dargestellten Schreibformen des kreativen Schreibens entsprangen aus der Unzufriedenheit mit dem herkömmlichen Aufsatzunterricht (Spinner 1993: 18). Daher dient ihre Integration in die didaktisch gesteuerten Schreibprozesse einer modernen, schülerorientierten sowie handlungsausgerichteten Gestaltung des Schreibunterrichts.

2.3.2 Methodengruppen und Verfahren des kreativen Schreibens – Typologie von Böttcher (1999)

Kreatives Schreiben nimmt seinen Ausgang in mannigfachen Ideen und stellt demzufolge keine *creatio ex nihilo* (latein. *Schöpfung aus dem Nichts*) dar (Pawłowska-Balcerska 2017: 166). Von zahlreichen Typologien des kreativen Schreibens, die in dem Fachdiskurs die Methodengruppen sowie Schreibverfahren unterschiedlich kategorisieren lassen, wird in der vorliegenden Arbeit die Systematik von Böttcher (1999) ausgewählt, die einen Katalog von sechs Methodengruppen und den ihnen zugehörigen Verfahren des kreativen Schreibens vorschlägt.⁸⁷ Diese Typologie, die die Grundlage für den didaktischen Teil der empirischen Untersuchung bildet, umfasst folgende Methodengruppen des kreativen Schreibens: assoziative Verfahren; Schreibspiele; Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern; Schreiben zu und nach (literarischen) Texten; Schreiben zu Stimuli sowie Weiterarbeit an kreativen Texten, die im Folgenden charakterisiert werden.

1) Assoziative Verfahren

Die Assoziationstechniken helfen die im Gedächtnis gespeicherten Kenntnisse abzurufen und ermöglichen den Schreibenden bei jedem wissenschaftlichen Thema

⁸⁷ Andere Typologien der Methodengruppen und Verfahren des kreativen Schreibens werden u. a. von: Merkelbach (1993), Reuschling (1993), Chromik (1993), Fritzsche (1994), Liebnau (1995), Pommerin et al. (1996), Schuster (1995), Häussermann/Piepho (1996), Brenner (1990), Böttcher (1999), Kast (1999), Schreier (2002), Blumenstock (2003), Eßer (2003), Von Werder (2007), Pyerin (2007), Ruf (2016), Rico (2020) vorgeschlagen.

erste Kenntnisse zu erschließen, die Sinn-Netzwerke eines Themas zu erforschen sowie Bilder und Ideen in Schrift umzusetzen, die mit dem Thema schon im Gedächtnis verbunden sind (von Werder 2017: 46). Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 146) zufolge sind sie besonders bei der Themenfindung und der Ideenentwicklung behilflich, z. B.: als Brainstorming, Mindmapping (vgl. Pyerin 2007: 69–72) oder Cluster (Rico 2020). Sie provozieren ein spontanes, ungelenktes Assoziieren und Vernetzen von Gedanken sowie eröffnen sie damit die Sicht auf neue Ideen. Ein Leitfaden, ein Thema oder eine Schreibintention werden dabei vorgegeben. Obwohl sie eher als spielerisch-experimentell gelten, werden sie durch einen Planungscharakter charakterisiert, der von der Idee einer Thema- oder Textgliederung zeugt. Durch das strukturierte Ideennetz wird der Zusammenhang von kognitiven und kreativen Schreibprozessen besonders deutlich.

Assoziative Verfahren bilden des Öfteren die erste Phase des Schreibprozesses in Schreibarrangements, nach der die gewonnenen Ideen und Themen in gestaltenden und strukturierten Verfahren entstehen können (Pawłowska-Balcerska 2017: 167). Pommerin et al. (1996: 70) betont dabei zu Recht, dass die Planungsaktivität hier nicht im Sinne einer zielgerichteten Vorbereitung auf einen zusammenhängenden Text verstanden wird. Sie gilt als eine Phase, in der sich der spielerische Umgang mit der Sprache, die Kooperation zwischen den Schülern und Brenner (1990: 47–48) zufolge eine intensive gruppendynamische Vernetzung und produktive Verschränkung als motivierende Voraussetzungen für eine eigene Textproduktion herausstellt.

Assoziativ orientierte Verfahren können auch meditativ geplant werden, damit das Anknüpfen an unbewusste Wahrnehmungen und Assoziationen aktiviert wird. In einer meditativen Haltung entstehen Assoziationen, die eine Grundlage für weitere gestalterische Textproduktion sind (Böttcher 1999: 23). Sie bieten zahlreiche Umsetzungsmöglichkeiten und können sowohl bei den jüngeren als auch älteren Lernenden verwendet werden. Besondere Vorteile bringen sie für Anfänger und schwächere Schüler, bei denen die Assoziationsmechanismen den Lernprozess nicht nur fördern, sondern sie auch beschleunigen. Zu dieser Methodengruppe ordnet Böttcher (2013: 24) folgende kreative Schreibverfahren an: *Cluster*, *Abecedarium*, *Akrostichon*, *automatisches Schreiben*, *bildliche Assoziationen* sowie *Schreiben zu Reizwörtern*.

2) Schreibspiele

Die Schreibspiele gelten häufig Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 146–147) zufolge als ein zusammenfassender Begriff für alle kreativen Schreibmethoden. Aus der Sicht der didaktisch bevorzugten kreativen Verfahren werden sie in zweierlei Hinsicht betrachtet. Einerseits werden sie im Sinne einer *schreibenden Geselligkeit* bei alltäglichen stimulierenden Schreibanslässen im Unterricht oder bei besonderen Anlässen während einer Projektwoche verstanden. Andererseits bezeichnet man sie als das gemeinsame Verfassen und Verarbeiten des Textes im Rahmen einer Schreibwerkstatt. Durch ihre Umsetzung wird der Einstieg ins kreative Schreiben insbesondere bei den Lernenden gefördert und erleichtert, die spät mit dem kreativen Schreiben anfangen. Chromik (1993: 71–72) bezeichnet diese Art von kreativen Verfahren als Entspannung- und Lockerungsübungen. Sie bedeuten Spiele mit Sprachelementen, die sowohl eine neue Wirkung der Sprache als auch unkonventionelle Denkmuster entdecken lassen.

Wenn sich im Spiel und Experiment Worte und Sprachelemente selbständig machen, kann es zu einer neuen Art von Logik kommen, wodurch sich bisher Ungedachtes denken lässt (Chromik 1993: 72).

Die Eröffnung eines Spielraumes für kreatives Schreiben nimmt Brenner (1990: 49) besonders sinnvoll in der Anfangsphase der Schreibpraxis wahr. Durch das Spiel mit sprachlichen Elementen gerät die Sprache in Bewegung, was neue Einfälle nach sich zieht und einen spielerischen Umgang mit vorgefundenen Sprachmaterial ermöglicht. Mosler und Herholz (1992: 12–24) weisen dazu auf die Vielfalt und Multifunktionalität der Schreibspiele mit den Elementen des Glücks-, Lern-, Rollen- sowie Gesellschaftsspiels hin, die den Sinn der Schreibspiele ausmachen. Diese Methodengruppe umfasst unterschiedliche kreative Verfahren, unter denen z. B.: *Klopfwörter*, *Gedichte reihum*, *Geschichten reihum*, *Geschichten erwürfeln* eingesetzt werden (Böttcher 2013: 25).

3) Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern

Diese Schreibtechniken werden von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 147) als ein strukturorientiertes Schreiben bezeichnet und werden stärker als Lerngegenstand als ein Lernmedium betrachtet. Bei diesen Methoden werden die Schüler durch unterschiedliche Anleitungen gelenkt und sind deswegen nicht nur auf eigene Ideen und Erfahrungen angewiesen. Sie entfalten eigene Gestaltungsmöglichkeiten, im Idealfall erfinden sie sogar eigene Regeln, Muster und Vorgaben (Pawłowska 2014: 89–90).

In den Mustern sieht Liebna (1995: 51) Angebote, die nicht einschüchtern, sondern neugierig machen sollen. Richtig verstandene Muster erweitern bei den Lernenden eigene Schreibfähigkeit, denn die bewährten Bauformen können sich die Lernenden zu Eigen machen und sie zu dem passen, was sie schreiben möchten. Laut Przymusińska (2023: 19–20) zielen die Übungen dieser Gruppe darauf ab, beispielhafte Texte, die den Lernenden als Muster präsentiert werden, nachzubilden und auf dieser Grundlage neue Texte zu erstellen. Bei dieser Technik ist es wichtig, schrittweise von der Nachahmung hin zu immer größerer Kreativität überzugehen. Diese Aufgaben überschneiden sich mit Sprachspielen, trotz der Vorgaben, die bei ihrer Durchführung berücksichtigt werden müssen. Kreatives Schreiben steht nämlich in keinem Widerspruch zu schreiborientierten Mustern und Regeln, die nicht als absolute Normen, sondern als Spielregeln und experimentelle Möglichkeiten betrachtet werden (Fritzsche 1994: 161).

Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern beinhaltet unterschiedliche kreative Schreibverfahren, und zwar u. a.: *Gedicht mit allen Sinnen*, *Zeilenumbrechen*, *Schneeballgedicht*, *Elfchen*, *Geschichten zu Wörtern* sowie *Textreduktion* (Böttcher 2013: 26), die Spontaneität mit den lenkenden Einleitungen in sich verbinden, was sich auf die Schreibenden vor allem unterstützend auswirken soll. Die Hinweise und Instruktionen bieten den Schreibenden neue Schreibtechniken und eröffnen mannigfache Ausdrucksmöglichkeiten, die in Anlehnung an die vorgegebenen Regeln entwickelt und verfestigt werden und den Schreibprozess erleichtern können.

4) Schreiben zu und nach (literarischen) Texten

Die im handlungsorientierten und produktionsorientierten Schreibunterricht dominanten kreativen Methoden fördern, wie Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 148) unterstreichen, sowohl das kreative als auch das literarische Schreiben. Die literarischen

Texte dienen nach dem Prinzip des imitativen Schreibens als Muster und Anregungen zum Selberschreiben und helfen den Lernenden, sich in fremde Perspektiven hineinzusetzen. Sie befördern durch eine Reihe von Aktivitäten die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Text (Rösler 2023: 255–256) und ermöglichen eine distanzierte und differenzierende Wahrnehmung, die für die Macht der Texte sensibilisiert und eine kreative Annäherung an sie erlaubt (Hille/Schiedermaier 2021: 265). Im Rahmen dieser Kategorie unterscheidet Böttcher (1999) zwei Unterkategorien: kreatives Schreiben zu Gedichten sowie Schreiben zu Geschichten. Fritzsche (1994: 163) hebt dabei durch die Vermittlung und praktische Anwendung der literarischen Formen und Verfahren die Förderung der ästhetischen Kompetenz und Befriedigung der Bedürfnisse nach Selbstausdruck und Selbstgestaltung. In Bezug darauf bestätigt Spinner (2021: 121) zwar die Chance für die Verfolgung der literaturdidaktischen Zielsetzungen und eine relevante Rolle der kreativen Schreibmethode für die Texterschließung, andererseits aber warnt vor dem Einsatz der literarischen Techniken als einer zu erlernenden Technik.

Die relevante Rolle des Einsatzes von literarischen Texten betont Beno (2011: 85–86), der auf ihre zahlreichen Funktionen im fremdsprachigen Unterricht hinweist und bedeutende Vorteile im Vergleich zu den simulierten Texten in den Lehrbuchtexten betont. Dabei werden besonders kommunikative, formative, kognitive, ästhetische, stilistische sowie humanistische und kulturelle Funktionen der literarischen Texte hervorgehoben, die zur Entwicklung von umfangreichen Kompetenzen, Fähigkeiten und Wissensbeständen bei den Lernenden führen. Es wird deutlich akzentuiert, dass das Schreiben zu literarischen Texten als ein Angebot zur selbständigen Entfaltung von Gestaltungsmöglichkeiten eingebracht werden soll, denn nur durch das eigene Schreiben zu/nach/über Literatur und die schreibende Verarbeitung kann sich laut Ruf (2016: 124–125) die Annäherung an das Verstehen literarischer Texte vollziehen. Die Lernenden werden dadurch nicht mehr auf die Rolle der Rezipierenden reduziert, sondern als Produzierende und Agierende mit ihrer Kreativität in die Unterrichtsprozesse einbezogen (Hille/Schiedermaier 2021: 257–258). Den kreativen Schreibverfahren aus dieser Gruppe werden beispielsweise: *zu Ende schreiben*, *sukzessives Ergänzen von Satzanfängen*, *Bilderbücher* oder *perspektivisches Schreiben in der Ich-/Du-/Er-Form* zugeordnet (Böttcher 2013: 26).

5) Schreiben zu Stimuli

Stimuli werden von Böttcher (1999: 25) als die von außen wirkenden Reizmittel und Anregungen betrachtet, die alle Schreibenden bevorzugen, obwohl sie keine sprachlichen Gedankenbahnen vorgeben. Sie dienen der Provozierung von spontanen Assoziationen, Hervorrufung der Fantasie, Imagination und Anregung des sprachlichen kreativen Umsetzens (siehe dazu Pawłowska-Balcerska 2017: 167–168). Przymusińska (2023: 20) weist dabei auf die Kombination dieser Technik mit der Methode des Schreibens auf Basis von Assoziationen hin und unterstreicht ihre bedeutende Förderung bei der Suche nach geeigneten sprachlichen Ausdrucksmitteln. Aus der Sicht der Ganzheits- sowie Tiefenpsychologie aktiviert dieses Verfahren bei den Lernenden innere Kräfte und holt unbewusste Wahrnehmungen hervor (Böttcher 1999: 25).

Aus der didaktisch-methodischen Sicht stellt die Vielfalt der Arten von Impulsen eine unbegrenzte Palette der Möglichkeiten für ein arrangiertes Lernangebot im Fremdsprachenunterricht dar, die beispielweise in Form von einem Wort, Satz, Ausschnitt aus einem Werk, Schlüsselwort, Foto oder Musik als Inspiration für die weitere Arbeit am Text dienen (Przymusińska 2023: 20). Dazu führt Böttcher (2013: 27) noch u. a.: Gegenstände, selbstgemachtes Bild, mathematische Begriffe/Zahlen/Größen oder Fantasiereise als beispielhafte Stimuliformen an.⁸⁸ Unter den Verfahren, die im Rahmen dieser kreativen Schreibmethode enthalten sind, gehören auch die, die einen bestimmten Stimulus als den Ausgangspunkt der Schreibprozesse bestimmen. Böttcher (1999: 84) betont dabei ausdrücklich, dass jeder Stimulus eine Qualität und Provokation beinhalten muss. Die Schreibenden müssen sich also davon angesprochen, berührt, geöffnet und herausgefordert für eine sprachliche kreative Reaktion fühlen.

6) Weiterschreiben an kreativen Texten

Die Methoden, die der Weiterarbeit und Bearbeitung von kreativen Texten dienen, bedeuten, dass die gleiche Methode, die zur Produktion eines Textes führt, zugleich ihre Bearbeitung ermöglicht. Die Verbindungen der Prozesse wirken sich auf die Lernenden

⁸⁸ Tark (2024: 53–54) betont die Verknüpfung von Kunst und Sprache und schlägt den *Appliqué-Ansatz* vor, als eine Methode, die zugleich sprachliches und ästhetisches Lernen fördert. Diese Technik besteht darin, dass die Lernenden selbst die Figuren oder Elemente aus buntem Papier ausschneiden und dann auf einen Papiergrund aufkleben, die als Anreize für sprachliches Handeln dienen.

sehr motivierend aus und können individuell, kooperativ oder dialogisch gestaltet werden (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 149–150). Die Weiterarbeit an Texten wird auch im Sinne der Revision konzipiert, die sich auf alle Phasen des Schreibens bezieht (Kast 1989: 12). Die Überarbeitungsverfahren teilt Böttcher (2013: 27–28) in kreative und kriterienorientierte Verfahren ein:

- 1) Die kreativen Bearbeitungsverfahren sind gleichzeitig Textproduktionsverfahren und Revisionsverfahren. Die Schüler benutzen dieselben Methoden, die zur Textproduktion führen und mit ihrer Hilfe bearbeiten sie die verfassten Texte. Diese Verbindung von der Produktion und Revision wirkt sich auf die Schüler sehr motivierend aus, denn sie haben einen realen Einfluss, den Text mit selbstbestimmt gewählten Mitteln zu verarbeiten, aus einer kritischen und distanzierten Leserperspektive zu korrigieren und zu revidieren. Deswegen gehören gerade Überarbeitungen als zentrale Bestandteile der Schreibprozesse zum Gesamtvorgang der Textproduktion. Die Verfahren und ihre Kombinationen zur weiteren Textbearbeitung werden individuell, in der Gruppe oder in der Dialogform ausgeführt (Böttcher 1999: 72);
- 2) Die kriterienorientierten Verfahren, die auch einen spielerischen und experimentellen Charakter aufweisen, eignen sich für eine intensivere Bearbeitung kreativer Texte. Die Kriterien beziehen sich: auf die Hörer/Leserwirkung, die Schreibaufgabe, die schriftlichen Normen, die Entsprechung zum Thema oder die Schreibintention und gehen jeweils mit der gewählten Methode einher und werden häufig gemeinsam mit den Lernenden festgelegt.

Die fachdidaktische Literatur bietet zahlreiche alternative Möglichkeiten des Umgangs mit den Texten, unter denen Böttcher (2013: 18) u. a. die folgenden Verfahren aufführt: *Zeilen umbrechen, über den Rand hinaus schreiben, Textlupe, Spezialisten, Weiterarbeit in Stationen* oder *Operieren mit Textteilen* (vgl. Fritzsche 1994: 204–207; Kast 1999: 217; Fix 2005: 179; Pawłowska 2012: 261–263; Gesing 2008: 215–218).⁸⁹

Die präsentierten Methodengruppen sowie die in ihrem Rahmen einzusetzenden kreativen Schreibverfahren stelle eine spielerische Kombination von vielfältigen

⁸⁹ Eine ausführliche Darstellung der didaktischen Handlungen für Überarbeiten und Weiterarbeit an Texten wird im Unterkapitel 1.5.1.3 behandelt.

Themen, Textsorten sowie sozialen Arbeitsformen dar, die einen interessanten und durchdachten Vorschlag für einen kreativ organisierten fremdsprachigen Schreibunterricht anbieten (vgl. Roll 2021: 278). Dabei muss aber betont werden, dass die Schreibverfahren, nicht strikt einer Methodengruppe zugeschrieben werden, sondern sich gegenseitig durchdringen und ergänzen, wodurch sie den kreativen Produktionsprozess unterstützen. Ihre Vielfalt lässt sie sowohl als separate als auch zusammen kombinierte Verfahrensweisen anwenden, die entweder als einzelne Übungen ausgeführt werden, oder als Bestandteile des größeren Übungsbereiches der Bewältigung der kreativen Zielaufgabe dienen. Dadurch fördern sie nicht nur erheblich die Entwicklung der Schreibkompetenz bei den Lernenden, sondern sorgen auch für die Abwechslung im Lernprozess. Nach Pawłowska-Balcerska (2017: 170) reicht es keinesfalls bei der Umsetzung von kreativen Methoden, bekannte kreative Verfahren im Unterricht nach Belieben anzuwenden. Es ist notwendig, solche Variablen wie Zielsetzung, Zielgruppe sowie Sprachbeherrschungsniveau von Lernenden in Betracht zu ziehen. Sonst kann das kreative Schreiben als bloße „Spielerei“ betrachtet werden, die ihren experimentierenden Umgang mit der Sprache verliert (Pawłowska 2013: 277). Deswegen sind eine entsprechende Auswahl an Schreibarrangements, ihre zielgerichtet unternommenen Modifizierungen in Hinsicht auf die oben genannten Aspekte sowie eine planmäßige Struktur unentbehrlich für eine effektive Unterrichtsgestaltung.⁹⁰ Damit aber das Potenzial der Einsatzmöglichkeiten von kreativen Schreibverfahren vollständig ausgeschöpft werden kann, brauchen die Lernenden kreativ schreibende Lehrer, die sowohl Erfahrungen mit der eigenen Kreativität als auch mit dem eigenen Schreiben gemacht haben (Böttcher 1999: 35).

2.3.3 Rolle der Lehrkraft im kreativen Schreibunterricht

Unbestritten ist, dass kreative Lehrer nötig sind, wenn man Kreativität bei den Lernenden fördern will (Chromik 1993: 66). Diese Worte stellen vor die Lehrenden hohe Anforderungen und erfordern von ihnen im Vergleich zu der traditionellen Auffassung

⁹⁰ Die praxisbezogene Organisation von kreativen Schreibverfahren im Lernprozess wird ausführlich bei der Beschreibung des empirischen Teiles der Forschung im Kapitel IV charakterisiert.

eine wesentliche Rollenveränderung in Richtung *eines Menschen der Renaissance* (Pawlak 2022: 16).

Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse der Reformbewegung des 20. Jahrhunderts, die didaktische Öffnung und stärkere Subjektorientierung verlangten, veränderten sich die pädagogischen Rollen der Lehrkräfte. Der Fokus verlagerte sich auf die Gestaltung von interaktiven Lehr- und Lernbedingungen, die eigenständige, selbstverantwortliche und wissenskompetente Lernende entwickeln ließen (Reusser 1994: 19). Die Demokratisierung des Unterrichts rückte dabei in den Vordergrund⁹¹ und eine demokratische Schulentwicklung sollte als Teil des pädagogischen Konzeptes betrachtet werden (Rave/Ohnesorg 2015: 9).

Dabei wurden die Lernautonomie und Selbständigkeit bei den Lernenden hervorgehoben. Die Subjektwerdung der Lernenden im kommunikativen Ansatz führte im Vergleich zur lehrerzentrierten Didaktik dazu, den Lehrer nicht mehr lediglich als den Sprachexperten anzusehen, sondern ein erweitertes Spektrum seiner Aufgaben deutlich zu machen (Białek 2015: 19). Breen und Candlin (1980: 99) heben dabei im Folgenden drei Rollen des Lehrenden hervor. Vorrangig soll er die Kommunikation unter den Lernenden selbst sowie die allgemeinen kommunikativen Prozesse erleichtern, die auf der Ebene unterschiedlicher von den Lernenden ausgeführten Aktivitäten und bezüglich der Texte erfolgen. Außerdem wird er als ein unabhängiger Teilnehmer der Lehr- und Lernprozesse in der Gruppe betrachtet und nicht zuletzt als Forscher und teilnehmender Beobachter, der anhand eigener Erfahrungen, Kompetenzen und Wissensbestände die Möglichkeit hat, die Natur der Lehr- und Lernprozesse zu beobachten und zu steuern.

Die Kompetenzen und Qualifikationen der Lehrkräfte gehören aber, laut Miłuka und Chojnacka-Gärtner (2019: 39–53) nicht zu den einzigen Voraussetzungen, die das Erreichen zufriedenstellender Ergebnisse in den Lehr- und Lernprozessen bestimmen. Miłuka (2018a: 100–101) betont die Korrelation, die zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen und didaktischen Eigenschaften der Lehrperson besteht und sich sowohl auf den Erfolg ihrer didaktischen Tätigkeit als auch den Aufbau von Beziehungen zu den Lernenden auswirkt. Die Persönlichkeitsmerkmale und

⁹¹ Mehr über den Einfluss der 68-er Bewegung auf den Wandel des Bildungssystems, deren Annahmen besonders die Antiautorität und Erziehung zur Kritikfähigkeit bei der jungen Generation auf verschiedenen Bildungsbereichen umfasste, schreibt Baader (2008), <https://www.bpb.de/themen/zeit-kulturgeschichte/68er-bewegung/51961/erziehung-und-68/>, (letzter Zugriff 26.01.25).

entsprechende Verhaltensweisen der Lehrkräfte beeinflussen außerdem positiv die Art und Weise der Wissensvermittlung, das Erklären von Themen, die Korrektur der Schüleräußerungen sowie eine gute Atmosphäre im Unterricht (Mihułka/Chojnacka-Gärtner 2019: 49). Mihułka (2018b: 123) betont zu Recht, dass der erzieherisch-didaktische Erfolg nicht so sehr von dem Rahmenlehrplan, Lehrbuch oder den Unterrichtsbedingungen abhängig ist, sondern er liegt in Person der Lehrkraft, und genauer in seinen persönlichen Eigenschaften, von denen die Lernenden u. a.: Kreativität, Ideenreichtum und Aufgeschlossenheit nannten. Die von den Befragten vorgeführten Eigenschaften sollen einen guten, also auch kreativen Lehrer auszeichnen (Mihułka/Chojnacka-Gärtner 2017: 209).⁹²

Aus der breiten Palette der Aufgaben sowie Bedingungen, die im didaktischen Lehrprozess der Lehrkraft zur Verfügung stehen und vielfältigen spezifischen Ausbildungsanforderungen unterliegen, ergibt sich eine Vielfalt der von den Lehrenden gespielten Rollen (Niemierko 2009: 38), die sich höchst aktiv je nach den Ausbildungszielen und Anforderungen in verschiedenen Funktionsbereichen ergänzen (vgl. mehr dazu Komorowska 2009: 105–106; Rösler 2023: 11–14) (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13: Reichtum der Lehrerrollen (nach Cohen et al. 1999, zit. nach Niemierko (2009: 38))

Leiten/ Management	Erkenntnis	Anregung	Instruktion
Leiter	Betrachter	Organisator	Moderator
Erzieher	Diagnostiker	Helfer	Informator
Entscheidungsträger	Kritiker	Motivator	Ratgeber

Der Tabelle 13 lässt sich sofort die Vielfalt der dargestellten Tätigkeitsbereiche der Lehrkraft des 21. Jahrhunderts entnehmen, deren auch der kreative Lehrer Rechnung tragen muss. „Einen Dekalog“ des kreativen Lehrers schlägt auch Liebnau (1995: 10–11) vor, der seine Erwartungen gegenüber den Herangehensweisen an die Organisation der kreativen Schreibprozesse formuliert, als auch die Empfehlungen für die Lehrer

⁹² Die Überlegungen sind Ergebnisse einer Querschnittstudie, die im Schuljahr/Studienjahr 2016/2017 unter 841 Schülern aus allen Schultypen in Polen durchgeführt wurde. Die Lernenden sollten im Rahmen der offenen Forschungsfragen einen guten Fremdsprachenlehrer charakterisieren und auf die Persönlichkeitsmerkmale hinweisen, die er besitzen soll (Mihułka/Chojnacka-Gärtner 2017, 2019).

bezüglich ihres Mitschreibens, aktiver Teilnahme sowie Offenheit gegenüber Erfahrungen mitteilt (siehe auch Chromik 1993: 64–67; Mosler/Herholz 1992: 25. Schreiter 2002: 20–21). Betont werden dazu bedeutungsvolle Vorteile, die kreatives Schreiben mitbringt, und die zur positiven Veränderung des Rollenverständnisses der Lehrkräfte beitragen. Böttcher (1999: 36) betont besonders die Rolle der Lehrkraft bei der Initiierung der Schreibprozesse und entsprechender Unterstützung der Lernenden. Zusammen mit ihnen bildet sie eine Schreibgemeinschaft, in der man Texte zusammenschreibt, präsentiert, vorliest, bewertet und bearbeitet. Darüber hinaus lässt sie selbst kreative Prozesse bei sich zu, probiert neue Formen und Methoden aus und sensibilisiert sich für die Schreiberfahrungen der Lernenden. Wichtig ist dabei die Vertrauenswürdigkeit des Lehrenden als Teil der Authentizität, in der seine eigene Innenwelt preisgegeben wird. Außer der persönlichen Äußerung und dem Ausdruck individueller Emotionen und Gefühle muss die Lehrperson mit Aufregung und Freude die Lernenden zum Schreiben motivieren und den Schreibprozess einerseits methodisch, andererseits kreativ und stimulierend aufgreifen und zugleich mit der Vorsicht und Behutsamkeit bei dem Kommentieren der Texte umgehen.

Pado (2002: 96) unterstreicht, dass ein kreativer Lehrer immer bereit ist, bei sich selbst eine kreative Einstellung zu entwickeln. Das wird durch die eingehende Reflexion in Bezug auf eigene Persönlichkeitsmerkmale sowie auf die Unzulänglichkeiten eigener Arbeitswerkstatt und Möglichkeiten seiner Verbesserung ermöglicht. Dabei werden die Relevanz der partnerschaftlichen Beziehungen zwischen der Lehrkraft und den Lernenden sowie das Nutzen fremder Erfahrungen betont. Zawadzka (2004: 221–224) hebt zusätzlich die Rolle der Lehrkraft in der Förderung der Autonomie bei den Lernenden hervor. Die Schüler haben dann die Möglichkeit, ihre Individualität zu entwickeln, eigene Lernprozesse selbst zu organisieren und die Verantwortung für ihre Entscheidungen und Fortschritte zu treffen (vgl. Tyczka-Nowak 2022: 59–64; Tark 2024: 53).

Alle dargestellten Rollen, die der kreative Lehrer erfüllen muss, um den didaktischen Lehr- und Lernprozess erfolgreich zu gestalten, gehen mit den Fähigkeiten sowie Eigenschaften einher, die flexibel an die sich verändernden Zeiten und Umstände angepasst werden sollen. Wie Faistauer (1997: 69) unterstreicht, muss aus dem

traditionellen Lehrer ein Organisator oder Spielleiter werden, der sich, was das Schreiben angeht, in den Prozess gewinnbringend einfügt.

2.3.4 Rolle von kreativen Schreibmethoden im Fremdsprachenunterricht

Kreatives Schreiben ist eine wichtige pädagogische Praxis, die nicht nur dem schriftlichen Verfassen von Texten dient. Es umfasst eine Vielzahl von Funktionen, die außer der Förderung der sprachlichen Kompetenzen auch die persönliche und soziale Entwicklung der Schreibenden unterstützen.

Für die Lernenden bedeutet die Anwendung von kreativen Schreibmethoden eine Motivationsanregung, ein Entlastungsverfahren und einen Rückkopplungseffekt für angstbesetzte und häufig belastete Schreibsituationen. Dank dem kreativen Schreiben können sich die Schreibenden von den strengen Strukturvorgaben lösen und der eigenen Ausdrucksfähigkeit vertrauen. Schreiben wird dann als ein selbstverständliches Werkzeug positiv konnotiert, das dank der routinisierten Anwendung dieser Methoden von Schreibblockaden befreit wird (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 145). Die kreativen Verfahren dienen der Auslösung der Schreibprozesse und ihre Rolle besteht darin, den gedanklich-inhaltlichen Prozess, der im Kopf der Schreibenden durchläuft, mithilfe von gezielten Impulsen so zu gestalten, damit sie assoziativ an semantische Strukturen im Gehirn anknüpfen (Fix 2008: 159).

Böttcher (1999: 21–22) fügt den Funktionen, die das kreative Schreiben im didaktischen Prozess erfüllt, die Förderung der Freude am Schreiben und Erhöhung der Motivation bei den Lernenden bei. Es geht nämlich um eine erwartungsvolle und neugierige Schreibhaltung, die zum Schreiben provoziert und bis zur letzten Schreibphase tragfähig ist. Die kreativen Schreibverfahren ermöglichen den Lernenden, der Welt und der Wirklichkeit kreativ entgegenzukommen und in neuen Perspektiven aufzutauchen. Daher verlangen sie den Lernenden ab, im integrativen Lernprozess verschiedene Aspekte einzubeziehen und gewährleisten dabei ganzheitliche Lernerfahrungen. Betont wird auch die Rolle des kreativen Schreibens bei der Individualisierung des Schreibprozesses, in dem sowohl leistungsstarken, geübten als auch schwachen, ungeübten Schüler Lernchancen angeboten werden (vgl. Baurmann 2002: 72–75).

Pawłowska-Balcerska (2017: 160) verweist ergänzend nachdrücklich darauf, dass die bei den kreativen Schreibprozessen erworbenen Schreibfähigkeiten ihren Beifall nicht nur im Fremdsprachenunterricht finden, sondern sich positiv im zukünftigen beruflichen Leben und/oder in alltäglichen sozialen Beziehungen auswirken, denn es wird überall und immer mehr geschrieben. Der Einsatz des kreativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht bildet daher einerseits den einfachsten Weg, um den Schülern durch die erfahrenen selbst mit kreativem Schreiben vertrauten Lehrern die Schreibfertigkeiten beizubringen, andererseits zur Entwicklung und Erkennung des eigenen Ichs bei den Schreibenden zu führen. Als regelmäßiger mit Bedacht aufgegriffener Ansatz lassen die kreativen Schreibaufgaben Lernende die Texte relativ frei und nur gelenkt von ihrer Phantasie und ihrem Personalausdruckswillen verfassen und dabei sich schöpferisch und produktiv in der fremden Sprache ausdrücken. Moser (1998: 123) bemerkt daher zu Recht, dass kreative Schreibtechniken in der schwierigen Zeit des Erwachsenwerdens wichtige Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten durch die Arbeit mit Symbolen, Metaphern und Vergleichen anbieten. Zudem tragen sie im vorwiegend verbal geprägten Fremdsprachenunterricht dazu bei, den schriftlichen Ausdruck zu erhalten und weiterzuentwickeln.

Der didaktischen Leitlinien liegt nach Kuligowska (2008: 148) die Einsicht in die bildende Funktion des kreativen Schreibens im Zusammenhang mit der Ich-Entwicklung der Lernenden zugrunde. Das kreative Schreiben soll sich natürlich einpassen lassen und den Sprachunterricht als eine Ganzheit ergänzen. Es soll für die Schüler ein lobenswertes Ziel, eine verdiente Belohnung und großen Spaß im bunten Allerlei möglicher sprachlicher Leistungen bedeuten. Die epistemische und heuristische Funktion des Schreibens lässt bei Lernenden das intern vorhandenes Wissen nach außen transportieren und extern speichern Bernstein (2020: 23). Durch entsprechende Übungen und Aufgaben der Textmodifikation, die mit Hilfe von kreativen und bildungssprachlichen Inhalten thematisiert werden, wird implizites Sprachkönnen auf eine explizite Ebene transportiert und Lernenden bewusst gemacht.

Nicht zuletzt weist Spinner (2005b: 111) auf zahlreiche Funktionen im Kontext des Einsatzes des kreativen Schreibens im Sinne einer gestaltenden Auseinandersetzung mit den Texten hin. Vorrangig schafft das kreative Schreiben eine Verbindung zwischen subjektiver Erfahrungswelt und Wahrnehmung des Textes und unterstützt zugleich die

imaginative Vergegenwärtigung des Textes im Kopf des Lesers. Es richtet auch den Blick auf die Machart von Texten, weil der Leser die Perspektive eines Produzenten übernimmt, wodurch die Fantasie angeregt und ein wahrnehmungsintensiver, ästhetischer Zugang zu Texten gefördert werden.

Vopel (2014: 11–12) erinnert darüber hinaus daran, das kreative Schreiben mit verhältnismäßig geringem Aufwand die kommunikative Kompetenz der Teilnehmer stärkt. Regelmäßige Übungen im schriftlichen Ausdruck führen zu immer flüssigeren und prägnanten mündlichen Äußerungen, die sich durch lebendige Ausdrucksweisen wieder in der Teamfähigkeit sowie Glaubwürdigkeit ausdrücken. Dabei sind auch die psychologischen Auswirkungen erheblich. Die Lernenden bekommen vermittelt, Unsicherheiten auszuhalten und Risiken einzugehen und werden damit immer mutiger, an ihre eigene Kreativität zu glauben. Auch die Kontaktfähigkeit sowie Hilfsbereitschaft werden besonders durch die Kooperationsbereitschaft im Rahmen des gemeinsamen Schreibens gefördert und vermindern die Schüchternheit sowie die soziale Angst der Lernenden.

Alle oben thematisierten Funktionen des kreativen Schreibens befürworten eine feste Integration der äußerst effektiven Methode im didaktischen Lernprozess. Auch wenn dies mit einem gewissen Zeitaufwand verbunden ist, stellt es eine wertvolle Idee für die Gestaltung des fremdsprachigen Schreibunterrichts.

2.3.5 Zusammenfassung

Kreatives Schreiben, das ein Vorgehen besonderer Art darstellt und verschiedene Ansätze der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik vereint (Kuligowska 2008: 154–155), bietet mit seinen vielfältigen Einsatzbereichen zahlreiche Perspektiven, diese Methode in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Als ein komplexes Konzept, das durch spezifische Merkmale und vielfältige Erscheinungsformen gekennzeichnet ist, beruht es auf psychologischen Grundlagen, indem es sowohl kognitive als auch emotionale Prozesse der Lernenden aktiviert. Im Mittelpunkt steht die Erleichterung der Schreibprozesse sowie die Entwicklung kommunikativer Sprachkompetenzen mit besonderer Berücksichtigung der Schreibkompetenz. Darüber hinaus trägt kreatives

Schreiben zur Steigerung der Lernmotivation, Förderung der Lernautonomie und Pflege sozialer Beziehungen bei.

In Bezug auf den Einsatz des kreativen Schreibansatzes im Kontext der Bildungspolitik in Polen etablierte sich das kreative Schreiben erst seit den 1990er Jahren, als polnische Universitäten und Bildungseinrichtungen begannen, Kurse für kreatives Schreiben anzubieten (siehe dazu mehr Matuszek-Stec 2017: 147–148). Dieser Prozess war Teil umfassenderer Veränderungen im polnischen Bildungssystem, die nach der politischen Wende am Ende der 1980er Jahre stattfanden. Immer mehr Hochschulen boten spezialisierte Kurse für kreatives Schreiben an und bald darauf entstanden auch postgraduale Studiengänge in diesem Bereich.⁹³ Kreatives Schreiben verschaffte sich jedoch keine Position im Rahmen der Fremdsprachendidaktik und war ein wesentlicher Bestandteil der literarischen und künstlerischen Bildung in Polen. Als keine strikt glottodidaktische Methode gehört kreatives Schreiben laut Roter-Bourkane (2018: 103–104) der breiten Bildungsrichtung des kreativen Denkens und wird vor allem als kreatives Training der Vorstellungskraft für diejenigen verwendet, die am Schreiben, sei es als Beruf oder als Hobby, interessiert sind.⁹⁴ Die didaktisch gestaltete, lerner- und prozessorientierte Perspektive wird dabei weitgehend vernachlässigt, sodass eine Schließung dieser Lücke im glottodidaktischen Bildungsdiskurs erforderlich ist.

⁹³ Eine interessante Initiative in diesem Bereich ist z. B.: *Szkoła Mistrzów* (*Schule der Meister*), ein Studiengang für Schreibtechniken und Präsentation literarischer Texte, der im Lehrangebot der Universität Warschau enthalten ist, <https://ilp.uw.edu.pl/kursy/szkola-mistrzow-studia-technik-pisarskich-i-prezentacji-tekstu-literackiego/>, (letzter Zugriff 10.01.25).

⁹⁴ Zu den populärsten Autoren, die sich mit kreativem Schreiben im Sinne der literarischen Erziehung befassen, gehören u. a. Katarzyna Bonda, <https://www.maszynadopisania.pl/maszynisci/katarzyna-bonda/>, (letzter Zugriff 17.09.24); Jakub Winiarski, <http://www.literaturajestsexy.pl/pisarz-247-dzien-31-31-01-2018/>, (letzter Zugriff 17.01.25) und Marcin Wroński <https://www.maszynadopisania.pl/maszynisci/marcin-wronski/>, (letzter Zugriff 17.09.24) (Roter-Bourkane 2018: 104). Die Schreibkurse in Bezug auf kreatives Schreiben werden auch von Michał Rusinek angeboten, <https://chcezostac.pl/sztukakreatywnegopisania/>, (letzter Zugriff 10.01.25).

KAPITEL III

Bewertungshandeln im fremdsprachlichen Schreibunterricht

Bewerten von Leistungen in der Unterrichtspraxis war und ist ein traditionelles in Routinen verfestigtes, teilweise auch ritualisiertes pädagogisches Alltagshandeln (Nutz 2003: 934). In der schreibdidaktischen Literatur treten unterschiedliche Begriffe auf, die sich auf das Einschätzen der sprachlichen Leistungen der Lernenden beziehen und dabei die für sich charakteristischen Aspekte des Bewertungshandelns in den Vordergrund stellen, und zwar: *bewerten*, *beurteilen*, *benoten* (vgl. u. a. Fritzsche 1994; Baurmann 2002; Becker-Mrotzek/Böttcher 2012).⁹⁵ Unabhängig aber davon, in welchem Kontext bewertet wird, wird es stets im gegenseitigen Verhältnis des Lehrers/Prüfers, des Schülers, des Produktes und des Prozesses, der zur Entstehung des Produktes führt, betrachtet. Im Allgemeinen wird die Bewertung als eine über einen Sachstand, eine Person oder eine Handlung entweder positiv oder negativ bewertende Meinung definiert, die in Form von Noten oder Kommentaren in mündlicher sowie schriftlicher Form auftreten kann. In diesem Prozess können dabei die subjektiven Faktoren nicht außer Acht gelassen werden, die den Bewertungsprozess ständig im gewissen Maße begleiten und mitbestimmen (Okoń 1996: 195–196).

In dem vorliegenden Kapitel wird hauptsächlich auf die Komplexität des Bewertungsvorgangs im fremdsprachlichen Schreibunterricht eingegangen. Zu Beginn werden die Prozesse der Einschätzung schriftlicher Texte aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt und bezüglich konkreter Begriffe definiert. Anschließend wird eine Palette vielfältiger Bewertungsverfahren dargestellt, die in der heutigen Schreibdidaktik zur Anwendung kommen, aber keinen eindeutigen Stellenwert in der fachdidaktischen Diskussion finden. Die Darstellung umfasst die Bewertungsverfahren, die sich einerseits an der Leistungsmessung traditionell orientieren und ein bewertendes und benotendes Vorgehen bevorzugen. Andererseits werden diejenigen Verfahren berücksichtigt, die eine fördernde sowie beurteilende Herangehensweise im

⁹⁵ Die Bezeichnung *Leistungsmessung* wird dabei von Fritzsche (1994: 208) abgelehnt, weil diese nur auf die quantitative Messung der Leistungen hinweisen könnte, ohne die Komplexität und den Geist der Leistungen zu ergeben.

Bewertungssystem festigen. Im Zusammenhang damit werden ausgewählte Instrumente der Bewertung von nicht-kreativen und kreativen Texten, als auch unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten der Fehlerkorrektur thematisiert. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei dem Bewertungsumgang mit kreativen Texten geschenkt, mit Berücksichtigung der Bewertungskonzepte sowie Beurteilungskriterien der produktiv-kreativen Texte. Die Überlegungen werden mit einem Überblick in Hinsicht auf die Funktionen der schulischen Leistungsbewertung abgeschlossen.

3.1 Schreibleistungen bewerten – zur Begrifflichkeit

Der Bewertungsvorgang wird als ein komplexer, vielseitiger, zugleich aber individueller Prozess in der Schreibentwicklung und als ein wichtiger aber häufig kontroverses Kapitel der Schreibdidaktik betrachtet. Er bezieht sich sowohl auf geschriebene, fertige Produkte, als auch auf ihre Zwischenfassungen und wird einerseits als die Pflicht der Lehrer und andererseits als Aufgabe der Schreibenden wahrgenommen.

Dabei soll der besonders anspruchsvolle Tätigkeitsbereich der Lehrkraft in diesem Prozess hervorgehoben werden, in dem die ganze Aufmerksamkeit auf die Schreibenden und ihren Entwicklungsprozess verlagert wird. Der Lehrer greift ein, berät, beurteilt und fördert dadurch den vielschichtigen Dialog über den Text (Saxalber 1996: 198). Die Lehrenden als Empfänger der schulischen Texte müssen perfekt die Rolle der Leser spielen. Darunter wird die Akzeptanz der Ursprünglichkeit des Textes und ihre authentische Idee verstanden. In so einem aufgefassten Verstehensprozess werden vorrangig zwei Perspektiven berücksichtigt. Die eine bezieht sich auf das Bewusstmachen der Leserhaltung, die durch den Text entsteht, die andere betrifft den Nachvollzug der Schreibhaltung, die zu dem Text führt. Eine solche Betrachtungsweise ist ein Korrekturkonzept, das die Schülertexte in den dialogischen, kommunikativen und nicht nur exekutiven Dimensionen bewerten lässt. Individuell angepasst, fördert es die Schreibkompetenz der Lernenden und lässt die Lehrer zielorientierter erkennen, was der Schüler noch lernen muss, damit sich sein nächster Text in Ausdruck und Form verbessert. Die Richtung der Textbewertung als eines Verstehensprozesses lässt die Texte der Schüler ernst nehmen und den Prozess als ein Mittel zur Förderung der Schreibkompetenz effektiv ansetzen (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 96–97).

Der Bewertungsprozess kann mannigfache Richtungen nehmen und sich an unterschiedlichen Qualitäten und Phänomenen orientieren. Daher ist es bedeutend, die Grundbegriffe im Kontext des Bewertungshandeln zu beleuchten (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Begriffserklärung: *Bewerten – Beurteilen – Benoten* nach Becker-Mrotzek/Böttcher (2006: 87–88) – eigene Darstellung

Bewerten	Beurteilen	Benoten
Ein kognitiver Akt bzw. ein mentaler Prozess des Einschätzens bezogen auf Schülertexte, dem die Bewertungskriterien zugrunde liegen. Er bezieht sich immer auf das Verstehen im hermeneutischen Sinne und ist Grundlage für Beurteilen und Benoten	Eine verbal geäußerte Bewertung, die sich weniger oder mehr explizit auf die Normen, Kriterien und Wertmaßstäbe bezieht und dem verantwortungsvollen Abwägen und der konstruktiven Kritik dient.	Eine traditionelle zusammenfassende Bewertung einer Leistung in einer Ziffernote.

Im Sinne des Bewertens wird meistens eindeutig über einen kognitiven Akt gesprochen. Nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 88, 103) wird das Bewerten als ein sich auf Schülertexte beziehender mentaler, hermeneutisch-interpretatorischer Prozess des Einschätzens betrachtet, dem ein Bewertungsmaßstab zu Grunde liegt und der sich in Form von Kriterien beschreiben lässt. Der Prozess wird nach Fritzsche (1994: 208) und Schuster (1995: 200) als Feststellen und Beurteilen von Kenntnissen und Fähigkeiten aufgrund sprachlicher Äußerungen verstanden, was Fix (2005: 187) als Festhalten einer Leistung in Form einer allgemeingültigen Kodierung interpretiert. Das Bewerten, als ein interpretatorisches Verfahren betrachtet, wird von einer Palette der Kriterien unterstützt. Wie Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 88) erklären, ist jeder Bewertungsvorgang sowohl für Schüler als auch Lehrer mit dem Bemühen um hermeneutisches Verstehen des Textes und mit seiner Vorstellung als Ganzes im Kopf verbunden.

Eine solide, an eigenspezifische Text- und Aufgabenansprüche angepasste Bewertung ist die Basis für Revisionen, Beurteilen sowie Benoten. Im Kontext des Beurteilens wird eine, dem Schreibenden gegenüber, verbal geäußerte Bewertung mit

dem expliziten oder/und impliziten Bezug auf die Normen und Kriterien verstanden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 96; Schuster 1995: 202).⁹⁶

Das Benoten, dagegen wird in der Schreibdidaktik als eine zusammenfassende Leistungsbewertung in Form einer Ziffernote vielseitig betrachtet, der in der gegenwärtigen Schule ein besonderes Gewicht zukommt. Sie wird grundsätzlich laut Niemierko (2009: 232–233) als eine Information über die Lernergebnisse definiert, die mit einem Kommentar zusammenhängen und wird nach Fritzsche (1994: 228) mit dem Zensieren sowie Zusammenfassung verschiedener Teilleistungen in einer Ziffer gleichgesetzt, wobei anzumerken ist, dass die Note keine Auskunft über Umfang und Gewicht der berücksichtigten Teilleistungen gibt.⁹⁷ Für Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 86–87) gelten die Schulnoten zusätzlich als subjektive Schätzungen des Lesers, die die schulischen Leistungen in eine Rangfolge bringen und nach ihrer Selektionsfunktion über die weitere schulische Laufbahn und die Bildungschancen einzelner Schüler entscheiden (vgl. dazu auch Baumann 2002: 120; Schöler 2003: 899).

Aus der Vielfalt der begrifflichen Erklärungen, die im Hinblick auf das Bewertungshandeln im didaktischen Lehrprozess zur Anwendung kommen, geht eine detaillierte Ausdifferenzierung der Beurteilungs- und Bewertungstypen hervor. Darunter wird eine im GER (2001: 178) vorgeschlagene Typologie dargestellt, in der unterschiedliche Perspektiven der Bewertungsprozesse berücksichtigt werden (siehe Tabelle 15).⁹⁸

Tabelle 15: Typen der Beurteilung und Bewertung nach GER (2001: 178)

	Typen der Beurteilung und Bewertung	
1.	Sprachstandtest (engl. <i>achievement assesement</i>)	Qualifikationsprüfung (engl. <i>proficiency assesement</i>)
2.	Normorientierte Bewertung	Kriteriumsorientierte Bewertung

⁹⁶ Zu betonen ist dabei, dass in weiteren Erwägungen, die sich auf unterschiedliche Konzepte des Bewertungsprozesses beziehen werden die Begriffe *Beurteilen* und *Bewerten* synonymisch verwendet.

⁹⁷ Darunter unterscheidet Niemierko (2009: 232–233) zwischen *achievement assesement* (ausschließlich Ergebnisse der Schulleistungen) und *social assesement* (die Benotung anhand verschiedener Kriterien mit der Dominanz des emotional-motivierenden Aspekts).

⁹⁸ Erwähnenswert ist im Zusammenhang mit den oben genannten Beurteilungstypen, die *intuitive Bewertung*, die im Gegensatz zur analytischen Bewertung steht und auf einer freien Beobachtung der Lernenden beruht. Sie verzichtet auf eindeutige Anforderungen und Kriterien und scharfe Bestimmung des Kontrollbereiches. Selbstverständlich bringt dieser Bewertungstyp sowohl Vorteile als auch Nachteile mit, wobei er anhand der durchgeführten Forschungen weder als objektiv noch als reliabel betrachtet wird (Wolski 2002: 179–80).

3.	Kriteriumsorientierte Bewertung bei zielerreichendem Lernen (mastery learning)	Kriteriumsorientierte Bewertung auf einem Kontinuum
4.	Kontinuierliche Beurteilung	Punktueller Beurteilung
5.	Formative Beurteilung	Summative Beurteilung
6.	Direkte Beurteilung	Indirekte Beurteilung
7.	Beurteilung von Performanz	Beurteilung von Kenntnissen
8.	Subjektive Beurteilung	Objektive Beurteilung
9.	Einstufung auf einer Skala	Einstufung anhand einer Checkliste
10.	Beurteilung anhand eines Eindrucks	Gelenktes Urteil
11.	Ganzheitliche Beurteilung	Analytische Beurteilung
12.	Beurteilung anhand einer Kategorie	Beurteilung anhand mehrerer Kategorien
13.	Fremdbeurteilung	Selbstbeurteilung

Die in der Tabelle 15 geschilderten Typen der Beurteilung und Bewertung finden in der Fachliteratur ihren Einsatz oder werden durch zusätzliche Konzepte ergänzt (vgl. u. a.: Baurmann 2002; Komorowska 2002; Becker-Mrotzek/Böttcher 2012; Pawlak 2021), die jeweils abhängig von dem Bewertungsobjekt, verschiedenartige Funktionen erfüllen. Die Zweckmäßigkeit der Bewertungsverfahren in Bezug auf geschriebene Texte steht, Fix (2005: 188, 2008: 188–194) zufolge, in der langjährigen Debatte zwischen dem Ansatz der Einzelförderung und Individualisierung des Lernenden und andererseits der Zentralisierung und Selektion durch Zensuren. In Zusammenhang damit wird auf die angepassten Bewertungskriterien sowie den Einsatz von entsprechenden Formen der Beurteilung hingewiesen. Dabei hebt Fix (2005: 186–187) hervor, dass beim Bewertungshandeln der schriftlichen Texte sowohl Prozesse als auch Produkte berücksichtigt werden sollen.

Die Probleme, die sich aus der Bewertung der schriftlichen Texte ergeben, kommen auch bei den kreativen Schreibprozessen zum Ausdruck und bilden ein strittiges Thema im Rahmen der Schreibdidaktik (mehr dazu siehe Pawłowska-Balcerska 2017: 177–181). Trotz zahlreicher, im schreibdidaktischen Diskurs auftretender Meinungen, die die Bewertung der kreativen Texte als problematisch und uneinig betrachten lassen (vgl. dazu Mummert/Pommerin 2000: 3), überwiegen die Einstellungen, die sich gegen eine traditionelle Benotung (Liebnau 1995: 132–135) abwenden und eine klare Festlegung der Güterkriterien betonen (Abraham 2010: 95, Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 122–123, Merz-Grötsch 2010: 91–93). Dabei wird eine

Vorsicht und Sensibilität im Umgang mit kreativen Texten (Pawłowska-Balcerska 2017: 178–181) empfohlen und die Anerkennung sowie das Erstnehmen der schülerischen Leistungen betont (Fritzsche 1994: 210).

Die Bewertungsverfahren werden als ein unauflösbarer Teil des Fremdsprachenunterrichts wahrgenommen und erfüllen daher zahlreiche Funktionen, die sich immer aus der Struktur des Unterrichtsgegenstandes sowie der Lernprozesse ergeben sollen. Deswegen dient die Leistungsbewertung nicht nur als ein Selektionsinstrument (Fix 2005: 188), sondern soll vorrangig die Informationen über den Leistungsstand der Lernenden liefern (Abraham 2010: 120).

3.2 Schreibdidaktische Bewertungskonzepte – Grenzen und Chancen

Die Vielfalt der unterschiedlichen Bewertungstypen lässt die Lehrenden im fremdsprachlichen Schreibunterricht auf die entsprechenden Bewertungsmaßnahmen zurückgreifen, die im Rahmen der Unterrichtsziele sowie des Unterrichtskontextes angemessen eingesetzt werden sollen. Sie werden jedoch nicht nur als Instrumente der Leistungsmessung betrachtet, sondern als Maßnahmen eingesetzt, die sprachliche Kompetenzen der Lernenden fördern können. Dabei muss zugefügt werden, dass die *Maxime Schreiben ist Sache des Schülers, Korrigieren das ‚schmutzige Geschäft‘ des Lehrers* nicht im Einklang mit dem modernen Bildungsdiskurs steht und, dass Lernende im Rahmen des Bewertungsprozesses an das Überarbeiten eigener Produktionen schrittweise herangeführt werden sollen (Pawłowska 2012: 263).

3.2.1 Schülerselbstbewertung im Schreibprozess

Die Fähigkeit der Beurteilung eigener Schreibleistungen, die in der Fachliteratur auch als *Selbsteinschätzung, interne Bewertung, Selbstdiagnose, Selbstevaluation* oder *Selbstkontrolle* (Aleksandrak 2002: 257; Miłuła 2019: 31) bezeichnet wird, stellt einen wichtigen Punkt in der fachdidaktischen Diskussion dar (siehe dazu auch Wilczyńska

2002; Steinbrich 2015; Miłuńska 2019; Pawlak 2021).⁹⁹ Die Nützlichkeit der Selbstbeurteilung als Technik zur Entwicklung des Kommunikationsbewusstseins und der Sprachbewusstheit ist ein relevantes Element in der Erziehung zur Selbstständigkeit, das sich auf dem Wege der Evolution und nicht der Revolution vollzieht (Pawłowska 2010a: 166,168).

Die breite Palette der in der Fachliteratur auftretenden Bewertungstypen bezieht sich zu allererst auf eine übergeordnete Einteilung der Bewertungsprozesse, die die Fremdbewertung von der Selbstbewertung deutlich abheben und den Ausgang für die weitere Systematik ermöglichen. Miłuńska (2019: 30–53) weist daher nachdrücklich auf die Differenzierung zwischen der Bewertung der Lernenden von dem Lehrer, Korrektor, Prüfer, einer Gruppe der Schüler oder außerschulischer Adressaten hin, die extern bedingt ist und der Selbstbewertung als der Fähigkeit zur Selbstevaluation und Einschätzung eigener Fortschritte und Leistungen, über die jeder Lernende verfügt. Die interne Bewertung steht nach der Autorin in der Opposition zu der externen Bewertung und bedeutet eine Beurteilung gegenüber sich selbst oder im Verhältnis zu den Leistungen der anderen. Sie wird immer durch einen bestimmten Grad der Subjektivierung gekennzeichnet und nimmt nicht immer den übereinstimmenden Bezug zu dem realen Tatbestand der sich beurteilenden Person.¹⁰⁰ Für eine erfolgreiche Schreiberziehung, die sowohl schülerorientiert als auch prozessorientiert ist, unterstreicht Merz-Grötsch (2010: 117–118) die Relevanz der Verknüpfung von den beiden Bewertungsarten.

Bezüglich der prozessorientierten Schreibdidaktik wird auf die relevante Rolle des selbstkontrollierten Schreibens hingewiesen. Beim Umgang mit dem eigenen Text erlernen die Schreiber die Einstellungen der Verantwortung, Selbstständigkeit sowie erwerben die Kritik- und Urteilsfähigkeiten. Die Schülerselbstbewertung leistet außerdem einen wesentlichen Beitrag zur Erreichung einer gerechten Note. Laut Becker-

⁹⁹ Miłuńska (2019: 31) gibt an, dass es noch eine breitere Palette der Termini in anderen Sprachen gibt, die die Evaluation der eigenen Spracherziehung/ Sprachausbildung betreffen: interne Evaluation, Selbstevaluation, Selbsteinschätzung, Selbstbeurteilung, Selbstkontrolle, Selbsteinstufung, Schüler-Feedback.

¹⁰⁰ Interessante Ergebnisse des Forschungsprojektes, das das Problem der Selbstbewertung im Vergleich mit den real erreichten sprachlichen Leistungen bei den Studenten gibt Miłuńska (2019: 52) an, die auf Probleme mit der richtigen Selbsteinschätzung aufweist und die Gründe für ihre schwache Entwicklung nennt. Miłuńska (2019) macht dabei darauf aufmerksam, dass die in der Glottodidaktik sehr verbreitete Autonomie leider weiterhin noch keine befriedigende Widerspiegelung in der schulischen Praxis findet.

Mrotzek und Böttcher (2006: 100–111) handelt es sich in diesem Ansatz nicht um die Festsetzung der Noten durch die Schüler, sondern um die Entwicklung bei ihnen einer Befähigung, den eigenen Lernstand zu erkennen und den Lernprozess zu steuern. Dabei wird dem Lehrenden eine beratende und helfende Funktion beigemessen. Wichtig ist, die Selbstbewertung immer eng mit dem Prozess des Überarbeitens zu verbinden, weil sie nämlich nur dann den Sinn hat, wenn die Schüler die erkannten Schwächen der Texte bearbeiten und aufbessern können. Das bedeutet, dass der Text als ein schon erwähnter Entwurf gesehen werden soll, der sowohl der Selbstbeurteilung als auch der Fremdbearbeitung unterzogen wird. Das Prinzip der Schülerselbstbewertung wird durch unterschiedliche mündliche und schriftliche Verfahren, kooperative, dialogische sowie individuelle Formen realisiert. Unabhängig von der Evaluationsform beruht es aber immer auf der allmählichen Übernahme der Kontrolle über die Lernstrategien und Resultate sowie der Initiative von dem Lernenden selbst (Joachimczyk 2020: 14), die der Abschwächung der Motivation entgegenwirkt und die Lernkompetenz stärkt.

Im Selbstbewertungsprozess der schriftlichen Produkte sind unterschiedliche Bewertungsinstrumente behilflich, die den Lernenden zur Identifikation ihres Sprachniveaus verhelfen. Darunter werden die Kriterienkataloge als besonders wichtig angesehen, dank denen die Lernenden imstande sind, selbstständig ihre Fähigkeiten dem entsprechenden Sprachniveau anzupassen und eventuelle Mängel oder Fehler zu erkennen und zu revidieren. Die direkte Ansprache an den Lernenden mit Hilfe von *Ich kann* - Formulierungen, die in den Kriterienkatalogen enthalten sind und auf den Grad der Sprachbeherrschung verweisen, soll hier eine motivierende sowie selbsteinschätzende Funktion erfüllen (vgl. GER 2001: 36).¹⁰¹ Der Selbstbewertungsprozess lässt außerdem die Lernenden ihr eigenes Wissen und Fähigkeiten systematisch verifizieren und hat für die Lehrkraft einen bedeutenden informativen Wert, der es ermöglicht, den von den Lernenden gut beherrschten Lernstoff von dem noch zu beherrschenden, zu unterscheiden (Komorowska 2002: 169). Im Hinblick auf die Förderung des Prozesses der Selbstevaluation weist Baumann (2002: 122) auf Sprachenportfolios hin, anhand deren die Lernenden mit den

¹⁰¹ Dabei muss angemerkt werden, dass die angebotenen Raster für die Selbstbewertung keinesfalls ausschliesst, eigene Bewertungsskalen von den Lehrenden zu festzulegen.

entstehenden Textverfassungen autonomisch, also eigenverantwortlich, reflektiert und kompetent umgehen.¹⁰² Die sog. *Schreibmappen* geben sowohl den Schülern als auch dem außenstehenden Leser Auskunft über ihren Entwicklungsprozess. Deswegen ist es sowohl für die Lernenden als auch Lehrenden ein wirkungsvolles Lern-, Bewertungs-Evaluations- und Reflexionsinstrument (Becker-Mrotzek/ Böttcher 2012: 139–140; siehe dazu auch Stasiak 2001; Pawlak et al. 2006). Außerdem werden nach Fix (2005: 193–194) soziale und personale Fähigkeiten in den Prozess einbezogen und im Rahmen der impliziten Prozessbewertung berücksichtigt.

Die Gestaltung sowie Steuerung des Selbstbewertungsprozesses im Schreibunterricht wird, nach Ansicht von Czernek (2008: 359), besonders durch die Anwendung von Autonomisierungsstrategien gewährleistet, die den Schreibprozess authentisch und individuell gestalten. Die Aktivierung des interdisziplinären Wissens und Konfrontation mit einem Problem verlangen dabei sowohl kritisches Denken und Urteilsfähigkeit als auch Befähigung zum Analysieren und Modifizieren eigener Texte (vgl. Aleksandrak 2002: 257–271). Dabei wird das Konzept der Autokorrektur als einer Form der Selbstbewertung hervorgehoben (Pawłowska 2008: 173,174; 2010: 166–168).¹⁰³ Czernek (2008: 361–362) schlägt dabei ergänzend den Einsatz von Beurteilungsbögen mit den Bewertungskriterien vor, die den Schreibenden zur Autoevaluation zur Verfügung stehen. Eine wertvolle Informationsquelle können auch Kommentare oder Fragen der Autoren am Rande des Textes darstellen, die von Reflexionen und größerem Bewusstsein der Textautoren beim Schreiben zeugen. Sie ermöglichen den Lernenden vorrangig, sowohl ihre Schwächen und Stärken bewusst wahrzunehmen sowie wertvolle Informationen über den Wissensstand zu liefern. Eine solche Herangehensweise führt zum Engagement des autonomen Studenten in den Bewertungsprozess eigener Fähigkeiten im Rahmen der Selbstbeurteilung (*self-*

¹⁰² Über Portfolio als eine didaktische Organisationsform des fremdsprachigen Schreibunterrichts wird im Kapitel 2.3.1.2 thematisiert.

¹⁰³ Das von Pawłowska (2008) unter den Studenten durchgeführte Projekt verfolgte das Ziel, die Studenten durch den entsprechenden, Autonomie fördernden Umgang mit sprachlichen Fehlleistungen zur Verantwortungsübernahme für den Lernprozess zu bewegen. Darüber hinaus sollten dank den eingesetzten Korrekturübungen u. a. die Fähigkeiten der Lernenden zur Selbstkorrektur, Selbstevaluation und Selbstkontrolle gefördert werden. Die Forschungsergebnisse zeigten zwar bei den meisten Lernenden eine Steigerung des Bewusstseins in Bezug auf die selbständige Organisation der eigenen Lernprozesse, wiesen aber nach einem zeitlichen Abstand auf wenige Veränderungen, die der praktischen Optimierung der Lernorganisation dienen konnten.

evaluation) und kann eine ergänzende Funktion zur Lehrerbewertung erfüllen (vgl. GER 2001: 186).

Zusammenfassend muss demnach betont werden, dass der Begriff *Selbstbewertung* offensichtlich zum Bereich der Lernautonomie gehört, die eine der wichtigsten und immer stärker betonten Aspekte der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts darstellt. Als ein komplexes Konzept wird er aus unterschiedlichen Perspektiven thematisiert, in denen die Begriffe wie: *Sprach- und Lernbewusstheit*, *Selbststeuerung* und *das Learning to Learn* neue, oft noch nicht vollständig definierte Möglichkeiten in dem für uns interessanten Wissenschaftsbereich aufzeigen (Nerlicki 2004: 138–147). Pawlak (2011: 32) und Sobańska (2016: 223–224) heben zu Recht hervor, dass die Selbstbewertung weder eine angeborene Sache noch eine konstante Eigenschaft ist. Sie kann auf jeder Ausbildungsetappe abhängig von der Situation sowie von affektiven Faktoren, Motivation und der Flexibilität der Lernenden und Lehrenden entwickelt und gefördert werden. Ein lehrerzentrierter Schreibunterricht mit dem auf die Schüler erzwungenen Druck und erwarteter Anpassung macht dagegen die Entfaltung der Eigensteuerung zunichte (Saxalber 1996: 202).

3.2.2 Benoten in der Schreibpraxis

Als die traditionelle Art der Bewertung der schriftlichen Leistungen in der schulischen Praxis steht das Benoten in der Fachliteratur im Kritikfeuer. Dieser Typ der Einschätzung von Geschriebenem fällt auf Grund der Unmöglichkeit, die Komplexität des Textes und des ganzen Schreibprozesses mit einer Ziffernote zu begreifen, besonders gravierend auf.

Dem bewertenden Umgang mit den geschriebenen Texten dienen festgelegte Bewertungskriterien, die sich in dem didaktischen Einsatz beim Benoten an folgende Aspekte richten sollen (Becker- Mrotzek/Böttcher (2006: 101–103):

- 1) Sprachreflexion – Reflexion, die als Folge der zusammen mit den Schülern erarbeiteten weiterentwickelten und angepassten Kriterienkatalogen entsteht. Sie bildet einen authentischen Anlass zur Diskussion über die Textmerkmale, die mit der Entwicklung des Sprachbewusstseins und des meta-linguistischen Fachvokabulars

entsteht. Die gemeinsame Erstellung von nachvollziehbaren Qualitätskriterien schafft für die Schreibenden die Transparenz im Benotungsverfahren und betont, worauf beim Schreiben aufmerksam gemacht werden muss;

- 2) Kriterienkatalog als Schreibhilfe – eine Unterstützung für Planung und Überarbeitung, beispielsweise in Form einer Checkliste (vgl. Fix 2008), an der während des Schreibprozesses orientiert werden kann;¹⁰⁴
- 3) Textberatung – eine Beratungsgrundlage, die den Lehrer veranlasst, die gelungenen Textstellen aufzufinden und nicht gelungene zu benennen.

Das Benoten schriftlicher Texte wird aber trotz der oben genannten, dem Lehrenden zur Verfügung stehenden Bewertungshilfsmittel für problematisch gehalten, und zwar wegen seiner vorherrschenden traditionell in der Schreibdidaktik verankerten Position. Das Schreiben von schulischen Aufsatzarten mit ihren Textsortenmerkmalen, die den Kern der Einzelkriterien im Bewertungsprozess ausmachen, wird wie Fritzsche (1994: 29-36) feststellt, zum Hauptziel des Schreibunterrichts. Die Aufsatzarten avancieren von Lernmedium zum normorientierten Lerngegenstand, was in der Konsequenz zur Entstehung von immer mehr künstlichen und standardisierten Textsorten führt. Die Erfüllung der Merkmale ist dabei keine einzige Widerspiegelung der Schreibfähigkeiten in einer konkreten, kommunikativen Situation (siehe dazu auch Baurmann 2002: 116–121; Fix 2005: 188–189;). Deswegen befürwortet Baurmann (2002: 125) die Reduzierung der benotenden Aufsatzbeurteilung in der Unterrichtspraxis, weil sie das, was sich fördernd auswirken soll, behindert oder sogar gänzlich gefährden kann. Die Aufsatzbewertung soll vorrangig auf die differenzierten Vorgänge des Beurteilens und Besprechens von Texten bezogen werden. Baurmann (2002: 126–127) unterstreicht folgerichtig, dass Aufsätze als komplexe Gebilde nur eine intersubjektive Annäherung individueller Einschätzungen und Beurteilungen zulassen, was das Benoten in Bezug auf die drei in der Beurteilungsforschung genannten Gütekriterien: *Validität*, *Objektivität* und *Reliabilität* nicht immer möglich macht.

¹⁰⁴ Ein anderes interessantes Beispiel für ein Benotungssystem, führt Niemierko (2009: 135, 171–172) an, indem er das Benotungssystem von Emilia Kuczyńska (1997) darstellt, die die Bewertungskriterien der polonistischen Schreibaufgaben für die Abiturprüfung bearbeitete. Die Kriterien gelten für ihre Autorin als ein Hilfsmittel bei der Entwicklung der Schreibfähigkeiten bei den Lernenden im Bereich der Aufsätze. Sie reduzieren den Formalismus und fördern die Autoreflexion durch die Sammlung von Erfahrungen und die Arbeit an den eigenen Selbststrategien, die eine holistische auf den Prozess und Entwicklung der Leistungen der Schüler fokussierte Auffassung voraussetzen.

Deshalb soll die Aufsatzbenotung vorrangig unbedingt die Qualität vor der Validität wahren, also nur das bewertend berücksichtigen, was zu den schriftsprachlichen Leistungen zählt und einem bestimmten Ziel dient (vgl. Niemierko 2009: 145). Demnach stehen nach Baurmann (2002: 127) im Vordergrund der Bewertung: die Textualität, die schriftliche Beschreibung und das Thema/der Gegenstand an sich. Dagegen fließen das Engagement des Schreibers oder die ästhetische Qualität der Handschrift im Rahmen der Validität nicht in die Beurteilung. Darüber hinaus soll die Benotung durch *Objektivität* gekennzeichnet werden. Das bedeutet, dass derselbe Aufsatz von mehreren Beurteilern benotet wird, ohne bedeutende Streuungen in Notenstufen erkennen zu lassen, die durch die subjektiven Urteileistung beeinflussenden Faktoren bewirkt werden können (vgl. Fritzsche 1994: 216; Bolton 1996: 131).¹⁰⁵ Zu Recht spricht Niemierko (2009: 153) von der Objektivität als der schwersten Eigenschaft der Diagnose und interpretiert sie als die Übereinstimmung der Diagnose mit der Wirklichkeit und den einen bestimmten Bereich regulierenden Normen.¹⁰⁶ Nicht zuletzt sollen die Leitungsmessungen auch als *reliabel*, d.h. verlässlich und nachvollziehbar, definiert werden. Reliabilität garantiert dieselbe Beurteilung eines Aufsatzes nach einer zeitlichen Distanz und bedeutet laut Niemierko (2009: 138) die Wiederholbarkeit der Ergebnisse unter bestimmten Bedingungen.¹⁰⁷

Die drei erwähnten Gütekriterien erfüllen für das Schreibenlernen wichtige Funktionen, indem die Schreibenden sicher sind, angemessen in der Sache benotet zu werden und dem Vergleich mit den Bewertungen anderer standzuhalten. Das Einhalten dieser drei Qualitäten ist bei schulischen Texten jedoch selten oder nur zum Teil gesichert (vgl. Fritzsche 1994: 216), was die Einschätzungen über einen bestimmten Zeitraum nur teilweise beständig und zuverlässig bleiben lässt.

¹⁰⁵ Die Relevanz des Kriteriums *Objektivität* wurde in einem Forschungsprojekts bezüglich des Verhältnisses zwischen der Selbstbewertung der Studenten und ihren realen in sprachlichen Eignungstests erreichten Leistungen von Mihaľka (2019: 37) bestätigt. Um das Kriterium der Objektivität zu fördern wurden die schriftlichen Aufgaben anhand der vorher ausgearbeiteten Kriterien von zwei Beurteilern bewertet. Das Ziel einer solchen diagnostischen Vorgehensweise führte bedeutend zur Reduzierung des Subjektivitätsfaktors während des Bewertungsprozesses.

¹⁰⁶ Grzesik/Fischer (1984: 4–5) nennen logische Konsequenzen, die aus der den Kriterien zugeschriebenen Objektivität resultieren und Grundlagen für objektive Erfassung der Texte garantieren sollen. Die von Beurteilern angenommene Objektivität resultiert u. a. aus Leistungsgerechtigkeit, Notengerechtigkeit, allgemeinem Konsens über die Kriterien, Arbeitsökonomie, Verfahrenslegitimation.

¹⁰⁷ Fritzsche (1994: 216) warnt vor dem „Reihenfolgeeffekt“, der darin besteht, dass es zu Beginn des Korrigierens oft strenger geurteilt wird als später.

Wenn es sich um die Effizienz der Noten handelt, reduziert Schuster (1995: 200) ihre Rolle auf eine grobe Zusammenfassung der Leistungen unter einer Ziffer (siehe dazu auch Fritzsche 1994: 208). Eine ähnliche Meinung hat Baurmann (2002: 116–121), indem er das Benoten als eine grobe nur momentan wirkende Schätzung betrachtet, die als eine Ziffernote der Komplexität eines geschriebenen Textes nicht gerecht werden kann. Dagegen kann jedoch Benoten als eine verständliche und nachvollziehbare Information über den Leistungsstand des Lernalers verstanden werden, und für die Lehrkraft einen Vergleich zu weiteren Schülerarbeiten ermöglichen. Eine geringe Aussagekraft der Noten im Sinne einer validen, verlässlichen, noch objektiven Erfassung von Textqualität und Schreibkompetenz betonen auch Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 87). Dieser Ansicht schließt sich Wolski (2002: 179) an, der jedoch neben den Nachteilen der Noten, wie eines minimalen Gehalts der Rückinformation sowie einer immer unschärferen Abgrenzung zwischen den Lernenden und keiner Berücksichtigung ihrer individuellen Bedürfnisse, auch einige Vorteile, wie die Einfachheit des Notensystems und der gesellschaftlichen Akzeptanz, aufzählt. Die Benotung wird außerdem deutlich von der Gesellschaft an den Übergängen der Bildungswege verlangt, sie soll aber keinesfalls Selbstzweck der Schulpraxis sein (Dehn 1996: 175).

3.2.3 Förderndes Beurteilen der schriftlichen Texte

Die Auseinandersetzung mit den Schülertexten aus der bewertenden Perspektive erfolgt auf unterschiedliche Art und weist auf den bestimmten Typ der Bewertung hin, je nach dem Aspekt, was bewertet werden soll. Besondere Bedeutung kommt dabei dem fördernden Beurteilen zuteil, das den Schülern hilft, ihre Stärken zu erkennen und gezielt an ihren Schwächen zu arbeiten, ohne sie ausschließlich auf ihre Fehler zu reduzieren.

Förderndes Beurteilen, das mit dem Begriff *der dialogischen Beurteilung* von Fritzsche (1994: 221–222) einhergeht, schließt schon retrospektiv auf seinen Namen bezogen eine schnelle endgültige Benotung aus, durch die der Text abgewertet werden könnte und fordert den Schreiber zur weiteren schriftlichen Auseinandersetzung oder sogar zum Weiterlernen auf (Baurmann 2002: 116–118). Mit dieser Art des Beurteilens meint Saxalber (1996: 198) kein Benoten oder Zensieren, sondern unterstreicht vielmehr Beobachten und Einschätzen eigener und fremder Schreibhandlungen und

ihrer Wirkungen. Die Schüler sind imstande, sich selbst oder gegenseitig dazu anzuregen sowie neue Formulierungen und Strukturierungen vorzunehmen. Die Schüler- sowie Lehrerkommentare dienen dem fördernden Beurteilen, in einen Dialog mit dem Verfasser zu kommen und Ungenauigkeiten zu verdeutlichen.

In den Kontext des fördernden Beurteilens passt, nach dem Ansatz von Ivo (1982: 138–139), die mütterliche Korrektur, die im Gegensatz zu einer nicht von der Mitteilungs-, Darstellungs-, und Ausdrucksabsicht des Textes ausgehenden exekutierenden Korrektur steht, und durch eine dialogische Auseinandersetzung und Zuwendung sich auf den Schreiber positiv auswirkt. In der mütterlichen Korrektur findet das Ziel der Lernförderung seinen steuernden, richtungsweisenden Punkt. Dehn (1996: 173) konzentriert sich dabei auf die *Verstehenstheorie*, in deren Kern der Leser (der Rezipient) in den Blick genommen wird. Dabei wird durch die Rückspiegelung des Textverständnisses die Textkompetenz besser als in direkter Korrektur entwickelt. Der Prozess soll mit dem mütterlichen Bewertungskonzept von Ivo (1982) zusammen behandelt werden, das das Bewertungshandeln als eine interpretatorische, verstehende Arbeit im dialogischen Konzept auslegt. Der Kommentar des Lehrers, der als die Antwort auf den Text des Schreibenden gilt und der Grad seiner Ausdrücklichkeit, der nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 97, 101) in der Form des Dialogs oder einer kommunikativen Handlung zwischen dem Schreiber und Leser zu betrachten ist (vgl. dazu auch Fritzsche 1994: 221–222) oder im Sinne eines Leser-Feedbacks (Fix 2005: 187) mitgeteilt wird, soll sich an dem Alter, der Lernsituation und Schreibaufgabe orientieren und mit anpassenden Kriterien übereinstimmen. Der Lehrer integriert sich bei der Herstellung eines Kommentars in den Revisionsprozess als Schreibexperte, der den Schülertext als Entwurf begreift und den Eingriff in den Schülertext vermeidet.

Besonders aus der Sicht der Auseinandersetzung mit kreativen Leistungen gilt die fördernde Beurteilung als sinnvoll und plausibel, die das Bewerten als Dialog mit dem Text, den Schülertext als Entwurf sowie die Schreibberatung umfasst. Diese drei im Fremdspracheunterricht geläufigen Aspekte des Beurteilens durchdringen sich bei der Bewertung produktiv-kreativer Texte und stellen festes Nebeneinander dar (Baurmann 2002: 116–121).¹⁰⁸ Krumm (2000: 14) betont, dass beim prozessorientierten Schreiben

¹⁰⁸ Die *Dialog-Hypothese* wird von Saxalber (1996: 199) weiterentwickelt. Sie stellt u. a. fest, dass Schreiben nicht nur eine monologisch ausgerichtete Tätigkeit sei, sondern einen Dialog mit sich selbst

die Korrektur einen neuen Stellenwert erhält, die nicht mehr die Funktion der Beurteilung erfüllt, sondern zur dialogischen Arbeit zwischen den Lernenden und der Lehrkraft am Text führt. Dadurch wird das Beurteilen selbst ein Element des Lernprozesses, in dem der Lernende eine Beurteilungsfähigkeit erwirbt, die sich positiv auf das eigene Schreiben auswirkt (mehr dazu siehe Fritzsche 1994: 221–222). Anschließend soll die Förderung von schriftsprachlichen Fähigkeiten der Lernenden entsprechend der Schreibentwicklung erfolgen, damit die Probleme in den Texten sowohl erfasst als auch behoben werden können. Im Kern der Ziele liegt auch die Betrachtung des Textes als einen Textentwurf und die Gleichberechtigung vom Schreibprozess und Schreibprodukt.

3.3 Bewertungsinstrumente

Jede Art der Bewertung dient in der Schulpraxis dem Zweck der Leistungsmessung und wird von unterschiedlichen Faktoren bedingt. Die Qualität der Bewertung hängt daher in erster Linie von der didaktischen Kompetenz des Lehrenden im Bereich des Schulfaches sowie seiner Vorbereitungen, die er vor dem Klasseneintritt trifft. Die Inhalte und die Interpretation der Ergebnisse werden immer an die Erfahrungen der Lernenden angepasst, deshalb muss die Lehrkraft die gemachten Erfahrungen zuerst solide erkennen und gestalten (Niemierko 2009: 170–171).

Die Bewertung der geschriebenen Texte in Deutschland hat ihre Anfänge bei der traditionellen Aufsatzzensur der 1960er Jahre mit ihrer überwiegend kontrollierenden Funktion. Die schriftsprachlichen Konventionen und Normen wurden gemäß den aufgesetzten Schreibaufgaben behalten, die in Form von standardisierten Aufsatzarten/Textsorten eingeübt und endlich zum Lerngegenstand wurden. Die Schreibdidaktik der 1970er-Jahre versuchte dagegen, dem Aufsatzformalismus zu entgehen und traditionelle Aufsätze wurden als zu schreibende Texte je nach ihrer kommunikativen Wirkungsabsicht eingeteilt und als Lernmedien wahrgenommen

oder anderen Lesern darstelle. Die Dialogizität bedeutet ein direktes Reagieren auf den Text des Mitschülers. Die Merkmale des Dialogisierens weisen sowohl auf die sprachlich-textuelle Organisation des Textes, als auch die kommunikative Funktion des Textes selbst hin, die Reaktionen bei den Lesern hervorruft.

(Fritzsche 1994: 33). Dann geriet aber die beeinträchtigte objektive Leistungsmessung durch verschiedene Faktoren wie subjektive Erwartungshaltungen oder Wahrnehmungsverzerrungen der Prüfer ins Kreuzfeuer der Kritik (Nutz 2003: 926–927). Man versuchte daher, über die fördernden Funktionen und Formen des Korrekturhandelns nachzudenken (vgl. auch Ivo 1982: 140–142). Dabei wurde dem aussichtsreichen und verlässlichen Einsatz der Kriterienkataloge eine zentrale Rolle beigemessen (Nutz 2003: 927; Baumann (2002: 130–132).

Grzesik und Fischer (1984: 4–6) verweisen auf die Möglichkeiten verschiedener Modifizierungen der Kriterienkataloge. Nutz (2003: 928–935) betont dabei, im Kontext der Diskussion über die Ausdifferenzierung und Gewichtung der Beurteilungsbereiche, das Bedürfnis an der Transparenz und der Bewertungsobjektivität. Aus diesen Forderungen ergibt sich ein Blickwechsel in Richtung eines schreiberorientierten Unterrichts, der den Lernenden als Schreiber mit seinen individuellen Schreibvoraussetzungen und nicht das Schreibprodukt in den Vordergrund rückt.

Abschließend muss festgestellt werden, dass in der heutigen Schulpraxis vorrangig Beurteilungs- und Bewertungsmodalitäten im Sinne „teaching to the test“ eingesetzt werden und meistens mit der Vermittlung und dem Abfragen von Lerninhalten im engen Zusammenhang stehen. Eine solche Herangehensweise verschiebt die Perspektive des Unterrichts vom Lernen auf das Überprüfen (vgl. Merz-Grötsch 2010: 107). Deswegen muss betont werden, dass alle im Prozess des Fremdsprachenlernens eingesetzten Bewertungsinstrumente eine schülerorientierte Perspektive berücksichtigen sollen, um das Sprachbewusstsein bei den Lernenden zu fördern.

3.3.1 Lernerorientierte Textanalyse – das Zürcher Textanalyseraster

Ob ein Text als gelungen, angemessen oder einfach im üblichen Sinn gemeint als „gut geschrieben“ von Lesern wahrgenommen wird, hängt von zahlreichen Textmerkmalen, z. B.: von individuellem Vorwissen des Adressaten, dem Kommunikationskontext, der Funktion und Wirkung des Textes und anderen Eigenschaften auf der Form-, Textaufbau-, und Inhaltsebene ab. Die zu berücksichtigenden Merkmale stellen jeweils bestimmte Gruppen von Kriterien dar, die je nach der Textart und Schreibaufgabe

individuell entwickelt werden sollen.¹⁰⁹ Die textlinguistischen Merkmale gehören gerade zu denen, die sich in Form eines Kriterienrasters formulieren lassen. Dabei werden die sprachlich-textuellen, positiven und negativen Qualitäten eines Textes und dadurch die Schreibfähigkeiten der Schreiber ermittelt (vgl. Becker-Mrotzek/ Böttcher 2012: 126– 127).

Die Erarbeitung eines kenntnisreichen, detaillierten und genauen Bildes von den tatsächlichen sprachlichen Schreibfähigkeiten der Lernenden wurde zum Ziel des in den Jahren 1988–1992 von Nussbaumer und Sieber durchgeführten Projektes. Im Rahmen des Projekts wurden 200 Texte von Maturanden analysiert, um die Gütekriterien der Texte festzulegen. Zum Zwecke der Analyse wurde ein umfangreiches Analyseraster entwickelt, das sogenannte *Zürcher Textanalyseraster*, und anhand der textbezogenen Ergebnisse eine Reihe von Forderungen an die Schulen formuliert. Als ein lernerorientiertes Instrument sollte es den Lernenden nützen, was gemeinsam mit ihnen erarbeitet wurde. Auch verfolgte es das Ziel, zu Einsichten in die Sprachfähigkeiten der jungen Schreiber zu gelangen und ihre Texte als ein Spiegel dahinterliegender Fähigkeiten zu verstehen (Nussbaumer 1996: 96–97).

Nussbaumer (1996: 98–100) weist dabei auf wesentliche Grundsätze der lernerorientierten Textanalyse hin, die durch einen fördernden Umgang mit den Texten geprägt sind. Ein zentraler Aspekt ist der Beitrag der Rezipienten für die Beurteilung der Texte. Das Textverstehen bleibt zwar ein subjektiver Akt, doch werden Texte vorsichtig und reflektiert als gesellschaftliches Wesen rezipiert. Ebenso spielt die Kooperation zwischen Schreiber und Leser eine wichtige Rolle, da die Rezipienten mitverantwortlich für die Textualität und Kohärenz eines Textes sind. Der Textproduzent muss daher kooperativ handeln und die Erwartungen sowie Ansprüche der Rezipienten an den „Text auf dem Papier“ erfüllen (vgl. Dehn 1996: 173). Darüber hinaus ist, laut dem Autor (Nussbaumer 1996) eine Offenheit gegenüber den Eigenheiten und Qualitäten eines Textes vor jeder Wertung erforderlich. Ein besonderer Fokus sollte dabei auf die sprachlich-textuellen Aspekte gelegt werden. Die Kategorie des Fehlers existiert nur in

¹⁰⁹ Bolton (1996: 131–135) schlägt u. a. die Bewertungskriterien und ihre Leistungsstufen für die Textsorte *Brief* mit Berücksichtigung folgender Kriterien vor: kommunikative Angemessenheit und sprachliche Richtigkeit. Dabei wird betont, dass bei der Bewertung anderer Textsorten, die Kriterien umformuliert und um andere Kriterien bereichert werden müssen. Darüber hinaus wird auch eine Punktskala statt der Ziffernoten angeboten.

Bezug auf die Sprachrichtigkeit, während in anderen Dimensionen von mehr oder minder Angemessenem gesprochen wird. Der „Text auf dem Papier“ ist häufig nicht mit den Gedanken des Schreibers identisch, sondern drückt genau das aus, was geschrieben wurde – und oft nicht das, was ursprünglich beabsichtigt war. Deshalb soll die sprachlich-textuelle Gestaltung die Inhalte nicht verhüllen. Ein misslungener Text kann, nur mit größter Vorsicht als Hinweis auf mangelnde Sprachbeherrschung gewertet werden, denn die Sprachfähigkeiten des Schreibers manifestieren sich nicht im „Text auf dem Papier“. In der Textanalyse müssen daher auch die Umstände berücksichtigt werden, die zur Entstehung des Textes beigetragen haben (siehe Abbildung 5).

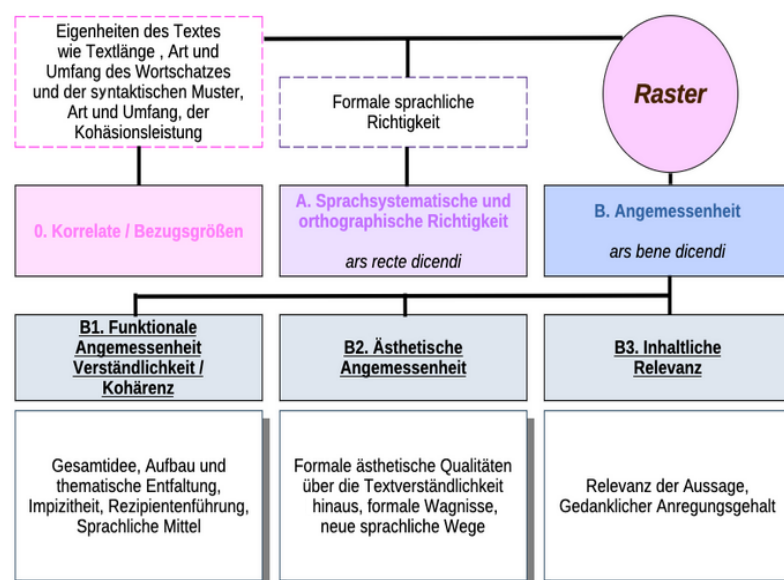


Abbildung 5: Zürcher Kriterienraster nach Nussbaumer (1996: 99, 108).

In Bezug auf die sprachlich-textuellen Aspekte umfasst das Zürcher Raster drei bis fünf Grunddimensionen, die für jede Rezeption leitend sind (Nussbaumer 1996: 98; Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 127). Zunächst beinhalten sie die Grund- und Bezugsgrößen, die sich auf Textlänge, Art und Umfang des Wortschatzes, syntaktische Muster sowie die Kohäsionsleistung beziehen. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die sprachformale Richtigkeit, die als eigene Dimension betrachtet wird. Darüber hinaus spielen verschiedene Formen der Angemessenheit eine wesentliche Rolle. Die funktionale Angemessenheit betrifft die Frage, ob der „Text auf dem Papier“ in seiner Gesamtidee, seinem Aufbau, der thematischen Entfaltung sowie in der

Rezipientenführung und im Einsatz sprachlicher Mittel eine angemessene Grundlage für ein kohärentes Textverständnis bietet. Neben der funktionalen kommt auch der ästhetischen Angemessenheit Bedeutung zu. Sie bewertet, ob der Text über die bloße Verständlichkeit hinaus formale Qualitäten besitzt, ob er sprachliche Wagnisse eingeht oder neue Ausdruckswege beschreitet. Schließlich ist die inhaltliche Relevanz entscheidend. Dabei wird berücksichtigt, ob der Text mit seinem Thema eine inhaltliche Aussagekraft besitzt und den Leser gedanklich mitnimmt.

Zu Recht soll nach Nussbaumer (1996: 102) festgestellt werden, dass die Lernerorientierung, die beim Einsatz vom Zürcher Kriterienraster geprägt wird, eine Orientierung auf die Entwicklung der Sprachfähigkeiten, eine Haltung der Offenheit, des Fragens und Suchens nach Sinn, des Aushaltens von Repulsivem und Ungewohntem bedeutet. Nussbaumer (1996: 105–107) betont dabei die Möglichkeiten der Modifikationen, die im Laufe der Schreibentwicklung behandelt werden, um das Instrument so um- oder auszubauen, damit es über eigene und fremde, halbfertige und fertige Texte nachdenken und reden lässt. Es kann in jeder Phase seiner Entwicklung ein Leitfaden mit seinen steuernden, stabilisierenden und anreichernden Funktionen sein. Das Modell der lernersensitiven Textanalyse dient der Reduzierung der Komplexität des Schreibens zum Zwecke des Übens und Lernens und der differenzierten Verhandlung von Qualitäten sowohl der eigenen als auch fremden Texte. Es ermöglicht die Entwicklung neuer Einsichten sowie Einstellungen zu schriftsprachlichen Fähigkeiten.

3.3.2 Kriterienkataloge als Weg zur Bewertung schriftlicher Textqualität – ein Überblick

Bei jeder Art der Beurteilung werden auch die Beurteilungskriterien berücksichtigt. Diese sind allerdings nur ein Faktor im komplizierten Beurteilungsprozess und keine selbstständige unter allen Umständen in gleicher Weise wirkende Größe (Grzesik/Fischer 1984: 3).

Abhängig von den Interessen und Ausgangsfragen unterscheiden sich die Modelle zur Beurteilung von Textqualitäten hinsichtlich der Ausführlichkeit und Schwerpunktsetzung und sollen sich aus der Struktur des Unterrichtsgegenstands und der Lernprozesse ergeben (Fix 2005: 188). Wie Becker-Mrotzek und Böttcher

(2012: 128) zu Recht hervorheben, verfolgen die Kriterienkataloge das Ziel, die Anforderungen der Schreibaufgabe bzw. der Textform an die Entwicklungsmöglichkeiten der Schreiblerner anzupassen und dienen der Identifikation eines Merkmals und der Schätzung seines Ausprägungsgrades (Grzesik/Fischer 1984: 8). Das im vorherigen Unterkapitel präsentierte Zürcher Kriterienkatalog dient als eine Art Matrize für die Erarbeitung zahlreicher Kataloge von Kriterien für die Bewertung schriftlicher Texte, wobei im Folgenden lediglich ausgewählte für weitere Erwägungen relevante Kataloge dargestellt werden. Anhand des Zürcher Textanalyserasters schlagen Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 90–94) einen Basiskatalog für Bewertung der Texte mit fünf Basisdimensionen vor (siehe Tabelle 16).¹¹⁰

Tabelle 16: Basiskatalog zur Bewertung von Schülertexten nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 95)

Dimension	Kriterium	Grad		
		1	0,5	0
Sprachrichtigkeit				
Orthographie	1. Entspricht die Orthographie einschließlich Zeichensetzung dem Lernstand?			
Grammatikalität	2. Sind Wortbildung und Satzbau grammatisch korrekt?			
Sprachangemessenheit				
Wortwahl	3. Ist der Wortschatz angemessen? Werden Inhaltswörter, Funktionswörter, komplexe Ausdrücke und Fachtermini treffend verwendet?			
Satzbau	4. Ist der gewählte Satzbau der Aufgabe und dem Leser angemessen?			
Inhalt				
Gesamtidee	5. Lässt der Text eine dem Thema angemessene Gesamtidee erkennen? (z. B.: passende Überschriften)?			
Umfang/ Relevanz	6. Sind Umfang und Inhalt der Aufgabe angemessen?			
Aufbau				
Textmuster	7. Wird ein der Textaufgabe angemessenes Textmuster verwendet?			
Textaufbau	8. Ist der Text sinnvoll aufgebaut? Lässt er eine innere/ äußere Gliederung erkennen? (Abschnitte etc.)?			

¹¹⁰ Der Kriterienkatalog von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) diene als eine Grundlage für die Erstellung des überarbeitungsbezogenen Bewertungskataloges für kreative kriterienorientierte Texte im empirischen Teil des Forschungsprojektes.

Thematische Entfaltung	9. Wir das Thema in einer der Fragestellung angemessenen Art entfaltet?			
Leserführung	10. Wird der Leser aktiv durch den Text geführt? Werden textstrukturierende Mittel verwendet?			
Prozess				
Planen/ Überarbeiten	11. Lässt der Text Planungs- und Überarbeitungsspuren erkennen?			
Wagnis/ Kreativität	12. Lässt der Text ein besonderes sprachliches Wagnis erkennen? Ist er in besonderer Weise kreativ?			

Der dargestellten Kategorisierung sind zahlreiche Ähnlichkeiten zwischen dem *Zürcher Modell* und dem von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) vorgeschlagenen Kriterienkatalog zu entnehmen (Brommer 2012: 32). Im Unterschied zu dem Zürcher Modell enthält das Modell von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) eine zusätzliche Dimension, und zwar den *Schreibprozess*, der die prozessorientierten Elemente des Planens und Überarbeitens sowie die Ebene der Kreativität und des sprachlichen Wagnisses miteinbezieht. Die in beiden Katalogen enthaltenen Kriterien können in Bezug auf bestimmte Schreibanforderungen jeweils angepasst und modifiziert werden.

Die Verfahren, die im Beurteilungsprozess eingesetzt werden, sollen den drei in der Beurteilungsforschung enthaltenen Gütekriterien entsprechen: Validität, Objektivität und Reliabilität (Huneke/Steinig 2013: 246–247). Das Festlegen der drei Kriterien, die als Leitlinien bei der Beurteilung gelten, kann durch den Einsatz anderer Beurteilungsvorfahren unterstützt werden. Unter den von Baurmann (2002: 127–132) erwähnten Beurteilungsverfahren sind außer dem Einsatz von Kriterienkatalogen zusätzlich *Mehrfachbeurteilung nach globalem Ersteindruck* und *der Vergleich anhand einer Textkollektion* sowie *Linguoskop Schreiben* zu berücksichtigen.¹¹¹

In den oben dargestellten Kriterienkatalogen fokussiert man sich besonders auf drei Hauptkriterien, auch wenn sie abhängig von dem Kriterienkatalog unterschiedlich formuliert werden: Inhalt, Aufbau und Sprache. Baurmann (2002: 133–135) fasst sie als Rahmenvorgaben auf, die für jede Schreibaufgabe konkret in Einzelkriterien gewichtet und dazu noch in einer entsprechenden Zahl entfaltet werden sollen. Die Gewichtung der Kriterienkomplexe soll einerseits von der Schreibaufgabe ausgehen, andererseits

¹¹¹Andere Beurteilungsverfahren werden u. a. von Fritzsche (1994: 219–224) behandelt: *Mehrfachbeurteilung*, *Beurteilungstraining*, *Mäuetische Korrektur*, *Dialogische Beurteilung*, *Schüler als Beurteiler*, *Beurteilung mehrerer Textfassungen*.

von der Sicht des Schreibenden und der individuellen Faktoren entwickelt werden, wobei Bolton (1996: 132) die Berücksichtigung der treffenden Beurteilung und Akzentuierung der befriedigend - durchschnittlichen Leistung von Schülern betont. In Bezug auf diese Aspekte werden einem entsprechend stark gewichteten Komplex zahlreiche Einzelkriterien zugeordnet, die eine sachangemessene Beurteilung erlauben. Es besteht auch keine eindeutige Antwort auf die Frage, wie viele Kriterien ausformuliert werden sollen (Jost/Böttcher 2012: 128–129). Als Beispiel wird von Baurmann (2002: 133–137) ein Katalog für eine Schreibaufgabe *Ein besonderer Platz für mich* entwickelt (siehe Tabelle 17).

Tabelle 17: Kriterienkatalog für eine Schreibaufgabe *Ein besonderer Platz für mich* nach Baurmann (2002: 136)

Kriteriumskomplex	Einzelkriterium	Ausprägungsgrad		
		erfüllt teilw.	Teilw. erfüllt	Nicht erfüllt
		1	0,5	0
Vornehmlich Inhalt	1. Beschreibt der Schreiber einen Platz, zu dem er eine besondere Beziehung hat?			
	2. Schreibt er, was ihn gefühlsmäßig mit diesem Ort verbindet?			
	3. Beschreibt er, was er sieht?			
	4. Beschreibt er, was er hört?			
	5. Schreibt er, wie sich verschiedene Dinge anfühlen?			
	6. Schreibt er, was er an diesem Platz riechen oder schmecken kann?			
	7. Grenzt der Schreiber das Thema inhaltlich angemessen ein?			
Vornehmlich Aufbau	8. Wird ein aufgabengemäßes Textmuster sichtbar?			
	9. Geht der Schreiber bei seiner Beschreibung geordnet vor?			
	10. Findet der Schreiber ein angemessenes Verhältnis zwischen Gesamteindruck und dem Wahrnehmen von Einzelheiten?			
Vornehmlich Sprache	11. Kennzeichnet der Schreiber das, was er wahrnimmt, genau und zutreffend?			
	12. Beschreibt der Schreiber anschaulich (etwa durch Gebrauch von Vergleichen, von Metaphern)?			
	13. Ist die Stilebene der Schreibaufgabe angemessen?			
	14. Ist der Satzbau der Schreibaufgabe angemessen, für den Leser verständlich und abwechslungsreich?			

	15. Sind die Sätze in sich und die Wortformen grammatikalisch richtig?			

Der dargestellte Kriterienkatalog setzt sich aus fünfzehn Einzelkriterien zusammen, die in Form von verständlichen und eindeutigen Fragen formuliert werden. Die verwendete Frageform verfolgt das Ziel, den Schreibenden direkt anzusprechen und eine deutliche Entscheidung in Bezug auf den Ausführungsgrad des Kriteriums zu treffen. Weil diese Aufgabe am Ende der Grundschule vorgeschlagen wurde, wird offensichtlich die inhaltliche Dimension viel höher gewichtet als die Qualitäten des Aufbaus und Sprache. Baumann (2002: 133–137) empfiehlt zusätzlich, nur dreizehn der angegebenen fünfzehn Einzelkriterien zu nutzen, während zwei für eine freie Vergabe für andere beim Schreiben auftauchenden Textauffälligkeiten gewählt werden können. Zusätzliche Kriterien können in Bezug auf bestimmte Textsorten, Textfunktionen oder Qualitäten im Rahmen des kreativen Schreibens definiert werden.¹¹² Die Flexibilität bei der Definierung der Kriterien lässt immer noch praktikablen, also möglichst eindeutigen, und anschaulichen Lösungen suchen, was allen problematischen Fragen zu entgegen verhilft. Anhand der oben dargestellten Kriterienkataloge von Baumann (2002: 136) und Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 95) beweist die Zahl der Kriterien, dass die Verteilung der Hauptkriterien auf mehrere Einzelkriterien ein anschauliches und verständliches Wahrnehmen des Geschriebenen erlaubt. Dadurch werden einerseits nach Baumann (2002: 133–136) die Kriterienkomplexe hinreichend aufgeschlossen, was eine zu starke Gewichtung von einzelnen Komponenten verhindert. Andererseits muss daran gedacht werden, dass die Bewertung von Aufsätzen zeitlichen Grenzen ausgesetzt wird und dem Sprachniveau der Lernenden angepasst werden soll. Eine zu große Zahl würde daher an den Anforderungen zu belastend und überfordernd wirken (vgl. dazu Komorowska 2002: 140–141).¹¹³ Ein anderes Beispiel für die Kategorisierung der Beurteilungskriterien bieten die in den online veröffentlichten Materialien zur Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene – Goethe Zertifikat A2 (Goethe-Institut 2021) (siehe Tabelle 18) an.

¹¹² Die Faktoren wie Reaktion und Handlung des Adressaten sollen laut Steinig und Huneke (2011: 128) zusätzlich in der Beurteilung der kommunikativen Texte markiert werden, wenn sie ihre Funktion erfüllen und damit von seinem Erfolg zeugen sollen.

¹¹³ Sturm (2009: 4) bietet beispielweise ein Kriterienraster an, das in vier Hauptkriterien und zwar: textuelle, kommunikative, sprachliche sowie sprachformale Dimension eingeteilt wird.

Tabelle 18: Beurteilungskriterien Schreiben (online Materialien zur Prüfung Goethe-Zertifikat A2 Fit in Deutsch, Goethe-Institut 2021: 37)

		A	B	C	D	E
Aufgabenerfüllung	Sprachfunktion	alle 3 Sprachfunktionen inhaltlich und umfangreich angemessen	2 Sprachfunktionen angemessen oder 1 angemessen und 2 teilweise	1 Sprachfunktion angemessen und 1 teilweise oder alle teilweise	1 Sprachfunktion angemessen oder teilweise	Textumfang weniger als 50% (10 Wörter in Teil 1; 15 Wörter in Teil 2) der geforderten Wortanzahl oder Thema verfehlt
	Register	situations- und partneradäquat	weitgehend situations- und partneradäquat	ansatzweise situations- und partneradäquat	nicht mehr situations- und partneradäquat	
Sprache	Spektrum: Kohärenz, Wortschatz, Strukturen	angemessen und differenziert	überwiegend angemessen	teilweise angemessen	kaum angemessen	Text durchgängig unangemessen
	Beherrschung: Kohärenz, Wortschatz, Strukturen	vereinzelte Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis teilweise	mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis erheblich	

Die vorgeschlagenen Beurteilungskriterien beschränken sich lediglich auf zwei Hauptkategorien: *Aufgabenerfüllung* und *Sprache*. Darunter werden weitere Subkategorien ausdifferenziert, die den Text im Rahmen der Aufgabenbewältigung hinsichtlich der angemessenen Nutzung der Sprachfunktionen sowie Beurteilung der Verwendung des situations- und partneradäquaten Registers einschätzen. In Bezug auf die Sprache wird das Spektrum der Angemessenheit und Differenziertheit der Sprache sowie ihre praktische Beherrschung im Hinblick auf die Fehlgriffe und ihre Auswirkung auf das Verständnis berücksichtigt. Auch bei einer so reduzierten Zusammenstellung der Kriterien scheint der Bewertungsprozess verständlich und durchsichtig den zeitlichen Begrenzungen die Rechnung zu tragen.¹¹⁴

Der Einsatz von Kriterienkatalogen bei den Beurteilungsverfahren kann Baurmann (2002: 143) zufolge die Beurteilung bis zur Benotung verbessern, weil sie beides verständlicher und transparenter machen. Nur die Sicherung von Objektivität und

¹¹⁴ Andere Möglichkeiten der Anwendung von Bewertungskriterien der schriftlichen Aufgaben bei den Prüfungen Goethe-Zertifikate sind auf der Internetseite: <https://www.goethe.de> – Trainingsmaterialien – Goethe-Institut Polen zu erreichen.

Reliabilität sichern die Durchschaubarkeit, Angemessenheit und Beständigkeit der Bewertungen, was für die Schüler auch bedeutet, Beurteiler als verlässlich zu betrachten. Fritzsche (1994: 218–200) gelangt zu dem Schluss, dass die Kriterien zusätzlich genauer Auswertungsvorschriften und durchkorrigierter Musterarbeiten bedürfen, um die Uneinheitlichkeit in der Anwendung der Kriterien zu vermeiden. Eine besondere Rolle wird daher den Beurteilungstrainings für die Beurteiler beigemessen. Sie vereinheitlichen die Anwendung von Kriterien und dienen dazu, die Beurteilungen objektiver, valider und reliabler zu machen. Deswegen betont Baumann (2002: 146), dass ein Kriterienkatalog erst als ein beachtliches Ergebnis intensiver Arbeit anzuerkennen ist, wenn es von verschiedenen Konzepten entwickelt wurde.

Zusammenfassend muss betont werden, dass die Bewertungskriterien eine Art Hilfe und Entlastung für die Beurteiler/Lehrer sein sollen, keinesfalls können sie aber als höchst zutreffende Messinstrumente betrachtet werden, die immer eine im Voraus festgelegte Wirkung haben. Sie sind immer von Subjektivität und Gebrauch des Beurteilers abhängig und werden zahlreichen Schwankungen unterworfen (Bolton 1996: 131). Die Kriterienkataloge stellen eine Matrize für weitere Modifikationen dar, die dem Alter und den Leistungen der Lernenden entsprechend und der Schreibaufgaben sachangemessen, erstellt werden können. Ausschlaggebend für die Verbesserung der Urteileistung ist die Tatsache, wie die Kriterien gebraucht werden, nicht also eine technische sondern eine geistige Lösung (Grzesik/Fischer 1984: 7–8).

3.4 Schriftliche Fehlerkorrektur

Schriftliche Fehlerkorrekturen stellen sowohl vor die Lehrenden als auch die Lernenden eine herausfordernde Aufgabe. Für die Lehrkräfte bedeutet das Korrekturhandeln viel Aufmerksamkeit und einen erheblichen Aufwand, um Fehler nicht nur zu korrigieren, sondern auch den Lernenden konstruktives Feedback zu geben, das den Lernprozess produktiv unterstützen könnte. Für die Lernenden bieten die Korrekturen eine wertvolle Chance, ihre eigenen Unzulänglichkeiten zu erkennen und Missverständnisse zu klären. Wenn sie aber unpassend vermittelt werden, können sie demotivierend wirken. Daher ist es so wichtig, den Korrekturprozess motivierend und lernfördernd zu gestalten.

3.4.1 Fehlerklassifikationen und Bewertung schriftlicher Texte – eine Übersicht

Bevor die Schreibfehler definiert werden, wird zunächst auf das Phänomen des Fehlers im Allgemeinen eingegangen. Ein Fehler wird als eine Übergangsstation auf dem Weg sowohl zur Bewertung als auch zur Überarbeitung in der einschlägigen Literatur mit dem Bezug auf die Wort-, Satz- und Textebene unterschiedlich differenziert und markiert (vgl. Pawłowska 2010b: 165–177). Dafür wird die Begriffsbestimmung des Fehlers nach Kleppin (1997: 133) angeführt, die den Fehler als „etwas, das gegen etwas verstößt oder von etwas abweicht, was als richtig empfunden wird“ definiert und wie Rösler (2023: 167) unterstreicht, dem Sprachwandel unterliegt. Kast (1999: 170) fasst zudem den Fehler als eine *heilsame, fruchtbare Irritation* auf, die einen Impuls zu Bearbeitungsaktivitäten auslöst. Unabhängig von der Definition unterstreicht Kast (1999: 168), dass es eine Binsenwahrheit ist, dass beim Lernen Fehler gemacht werden, und dass es eine Lebenswahrheit ist, dass man durch Fehler lernt.

Der Fehlerbegriff wird in der Sprachlehrforschung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet, insbesondere im Hinblick auf den Schreibunterricht. Kast (1999: 168) und Königs (2003: 377) verstehen Fehler zunächst als notwendige Zwischenetappen im Fremdsprachenerwerb. Werden sie jedoch ständig wiederholt, entwickeln sie sich zu Hindernissen im Lernprozess, die durch Korrektur und Sanktionen überwunden werden müssen. Huneke und Steinig (2013: 237–238) betonen hingegen, dass Fehler folgerichtige Lösungsversuche darstellen, die dem jeweiligen Entwicklungsstand des lernersprachlichen Systems entsprechen und Lernfortschritte sowie eine erwerbsfördernde Funktion sichtbar machen. Okoń (1996: 34–35) zufolge sind Fehler in der Schulpraxis als Abweichungen zwischen korrekten Kenntnissen und den tatsächlichen Fähigkeiten der Schüler zu betrachten.

Kleppin (1997: 19–23) definiert den Fehlerbegriff als vielschichtig und von verschiedenen Kriterien abhängig. Nach dem Kriterium der Korrektheit ist ein Fehler eine Abweichung vom Sprachsystem, von geltenden sprachlichen Normen oder ein Verstoß gegen einen allgemeingültigen Sprachgebrauch innerhalb einer Sprachgemeinschaft. Das Kriterium der Verständlichkeit lässt die Fehler als das definieren, was ein Kommunikationspartner oder ein Muttersprachler nicht versteht, wobei beim Kriterium der Situationsangemessenheit alles als Fehler klassifiziert wird,

„was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht äußern oder tun würde“. Die Verstöße gegen Regeln aus Lehrwerken und Grammatiken oder gegen das, was Lehrkräfte aufgrund ihrer eigenen Normvorstellungen als Fehler definieren, werden dem unterrichtsabhängigen Kriterium zugeschrieben. Schließlich hebt das Kriterium der Flexibilität und Lernerbezogenheit hervor, dass Fehler relativ und kontextabhängig sind. Was in einer Unterrichtsphase als Fehler betrachtet wird, kann in einer anderen Phase oder bei einer anderen Lerngruppe akzeptabel sein. Diese Perspektiven zeigen, dass Fehler je nach Kontext und Zielsetzung unterschiedlich bewertet werden können.¹¹⁵

Unter den der Fachliteratur zu entnehmenden Fehlertypologien bietet GER (2001: 151–152) die Klassifikation an, die grundsätzlich zwei Fehlertypen Kompetenzfehler (engl. *errors*) und Performanzfehler (engl. *mistakes*) unterscheidet. Beide Fehlertypen beziehen sich auf bestimmte Ebenen der Sprache und umfassen: Aussprachefehler, Rechtschreibfehler, lexikalische Fehler, morphologische Fehler, syntaktische Fehler, soziokulturelle Fehler sowie pragmatische Fehler. Im Informator zur Abiturprüfung in Deutsch (*Informator maturalny* 2024: 33) werden im Rahmen der Fehlerklassifikation folgende Fehlertypen aufgeführt: Sprachfehler als lexikalische und grammatische Fehler, Sprachfehler aufgrund eines fehlenden Wortes, orthographische Fehler, Fehler in der Kohärenz und Kohäsion, abschweifender Textabschnitt, Themenabweichung und Interpunktionsfehler. Ebenso umfasst die Fehlersystematik von Kleppin (1997: 42–43) je nach der Sprachebene eine ähnliche Klassifikation und teilt die Fehler wie folgt auf: phonetische/phonologische, morphosyntaktische, lexikosemantische, pragmatische sowie inhaltliche Fehler. Darüber hinaus wird im Hinblick auf das Kriterium der Kommunikation zwischen den kommunikationsbehinderten und nicht kommunikationsbehinderten Fehlern differenziert.

Die schriftlichen Fehler unterscheiden sich wesentlich von den mündlichen, gesprochenen Fehlern. Kast (1999: 168–170) hebt hervor, dass die Fehler in

¹¹⁵ Kleppin (1997: 41–43) nennt in Anlehnung an Corder (1967) und Edge (1989) weitere Aufteilungen der Fehler: Kompetenzfehler und Performanzfehler, unter denen *mistakes und lapses* auftreten, Ausrutscher (engl. *slips*), Irrtümer (engl. *errors*), Versuche (engl. *attempts*). Die Autorin schlägt auch die Aufteilung in kommunikations- und nicht kommunikationsbehinderte Fehler vor, sowie bietet eine Klassifikation nach Sprachebenen an: phonetische/phonologische Fehler, morphosyntaktische Fehler, lexikosemantische Fehler, pragmatische Fehler sowie inhaltliche Fehler.

geschriebenen Texten sichtbar sind und ihre Dauer haben, was eine Korrektur provoziert (vgl. Rösler: 169–171). Außerdem werden schriftliche Fehler festgehalten und nach dem Schreiben einer Korrektur unterzogen, was den Schreibprozess selbst nicht behindert. In häufigen Fällen folgen jedoch die Rückmeldungen erst nach einem langen Zeitabstand, was eine Verminderung der inhaltlichen und sprachlichen Zusammenhänge verursacht. Es soll daher zum Ziel jedes Lehrenden werden, das Schreibvermögen der Lernenden kontinuierlich zu verbessern, um den Stellenwert des Fehlers als eines *Schreckgespenstes* zu verringern. Demnach erscheint die Fehlerkorrektur nicht als das Ziel der Arbeit am Text, sondern als eine registrierende, sich an Normen messende Tätigkeit (Saxalber 1996: 201). Sie ist ein unentbehrlicher Teil der im Anschluss erfolgenden Textbearbeitungsphase.¹¹⁶ Die Korrekturen machen nämlich das alltägliche Sprachverhalten aus (Huneke/Steinig 2013: 240).

3.4.2 Ausgewählte Ansätze zur Korrektur schriftlicher Texte – eine Auswahl

Mit definitorischen und theoretischen Fragen in Bezug auf die Fehler sollen sich alle Lehrenden auseinandersetzen. Denn, um die Fehler zu korrigieren, muss man sie zunächst erkennen. Somit weist Kleppin (1997: 22; 133) auf die Relevanz der Fehleridentifizierung im Korrekturprozess hin. In Bezug darauf wird für die begründete Benotung einer sprachlichen Leistung die Fehlerbewertung unentbehrlich, bei der die Fehler als schwer oder leicht eingeschätzt werden. Auch die Fehlererklärung, die versucht den Ursprung und die Fehlerursachen zu erkennen sowie die Fehlertherapie als die Maßnahmen, die der Fehlervermeidung dienen sollen, gehören zu der Fehleridentifizierung. Außerdem spielen bei der schriftlichen Korrektur der Lerngegenstand, der Typ der Korrektur sowie die Vorgehensweise nach der Korrektur eine bedeutende Rolle.

Die Wahl der Korrekturmethode ist für den Bewertungsprozess entscheidend. Steiner (2007: 107) kritisiert, dass Korrekturzeichen und zahlreiche Markierungen den

¹¹⁶ Steiner (2007: 108–109) weist auf das Problem der fehlenden zeitlichen Ressourcen bei der Fehlerkorrektur hin. Die Fehlerkorrektur als eine Hausaufgabe gestellt, führt dazu, dass die Lernenden keine Chancen haben, über unverständliche Bemerkungen mit der Lehrkraft, Rücksprache zu halten. Dadurch bekommen die Lernenden keine Unterstützung beim Aufbau des strategischen Wissens.

Fokus auf die Hauptmängel des Textes erschweren. Dies führt ohne Berücksichtigung von Textebenen oder Schreibphasen zu einer linearen Korrektur durch die Lernenden. Zwar verbessert sich der Text, jedoch werden weder Schreibphasen durchlaufen, noch Überarbeitungsstrategien genutzt. Zu viele Anmerkungen können sich zudem negativ auf die Schreibenden auswirken und die Schreibentwicklung behindern. Huneke und Steinig (2013: 235) betonen, dass Korrekturen oft Versagen aufdecken, anstatt erfolgreiche Leistungen hervorzuheben. Da Korrigieren meist mit Lernkontrolle verbunden ist, wird die rote Tinte von vielen Schülern negativ wahrgenommen. Eine Ansammlung negativer Markierungen, insbesondere in roter Farbe, kann zu ungerechtfertigten Bewertungen, Überforderung oder sogar Verletzung des Schreibers führen (vgl. Ivo 1982: 31; Merkelbach 1993a: 103; Fritzsche 1994: 231).

Im Prozess der schriftlichen Fehlerkorrektur stehen in erster Linie die schriftlichen Arbeiten in Form von Aufsätzen, die benotet werden müssen und als zentrales Mittel der Leistungsbewertung im Deutschunterricht gelten (Fix 2005: 188). Umso mehr muss, Kast (1999: 182) zufolge, immer je nach dem Unterrichtsziel, der Adressatengruppe oder dem Unterrichtsschwerpunkt zwischen den „leichten und gravierenden Fehlern“ unterschieden werden. Seretny und Lipinska (2005: 132–133) vertreten die Ansicht, dass alle Fehler in grammatisch fokussierten Texten korrigiert werden sollen, während in den kommunikativ orientierten Texten, nur diese markiert werden sollen, die die Verständigung des Textes unmöglich machen, ständig begangen werden oder eine unangenehme Reaktion des Muttersprachlers hervorrufen können. Fritzsche (1994: 216–217) hebt dagegen keine Einbeziehung der Rechtschreibungsfehler in die Gesamtbeurteilung des Aufsatzes hervor, obwohl, wie Schöler (2003: 901) unterstreicht, die Leistungen im Bereich der Rechtschreibung als einfachste zu beurteilen sind. Die Ausnahme bilden hier kreative Texte, deren Bewertung ein immer individuell gestalteter Prozess ist und nicht immer einer Benotung bedarf.¹¹⁷ Kast (1999: 174–175) empfiehlt daher, je nach der Schreibübung die Fehler lernzielorientiert zu korrigieren.

Bei der Fehlerkorrektur, die das Signalisieren des mangelnden Einverständnisses mit Teilen der Lernproduktion bedeutet, können laut Kleppin (1997: 54–61) verschiedene flexibel gestaltete Schritte angewendet werden. Zunächst kann der

¹¹⁷ Die Bewertungsverfahren im Kontext der kreativen Texte werden im Kapitel 3.5 thematisiert.

Lehrende durch einfache Fehlermarkierung lediglich die Fehlerstellen kennzeichnen, wobei unterschiedliche Farben die Gewichtung der Fehler verdeutlichen. Eine weiterführende Methode ist die Fehlerkennzeichnung mit Korrekturzeichen, bei der der Lehrende den Fehlertyp angibt, um den Lernenden zur Selbstkorrektur zu ermutigen. Diese Zeichen sollten je nach Lerngruppe angepasst und vereinfacht oder differenziert verwendet werden. In manchen Fällen kann auf metasprachliche Zeichen verzichtet werden, und stattdessen können Gruppenerklärungen zur Grammatik herangezogen werden. Eine weitere Möglichkeit ist die Berichtigung durch den Lehrer, bei der der Lehrende die Korrekturen direkt in den Text einfügt. Schließlich können auch Mischformen, je nach Fehlerursache, verschiedene Korrekturmethoden miteinander kombiniert werden.¹¹⁸ Huneke und Steinig (2013: 236) betonen dabei, dass bei der Korrektur mehr auf die Angemessenheit und Differenziertheit einer Äußerung eingegangen werden soll, anstatt in erster Linie dem Richtig-Falsch-Schema Aufmerksamkeit zu schenken, was nur eine scheinbar objektive Beurteilung ermöglicht.

Erwägungswert sind dabei die von Merkelbach (1993a: 104–106) angeführten Vorschläge, die sich auf Fehlerkorrektur sowie Fehlermarkierung im Rahmen der Beurteilung der kreativen Texte beziehen. In den dargestellten Konzepten widmet die Verfasserin dem Verzicht auf Überschuss von Fehlern besondere Aufmerksamkeit und verfährt bei der Korrektur direkt, indem sie bei klaren Normverstößen in den Text hineinkorrigiert und die Fehler durchstreicht. Rechtschreibfehler unterstreicht sie dagegen nicht, sondern ihr Vorkommen wird am Textrand signalisiert, wobei Erkenntnis und Korrektur der Fehler in der Kompetenz des Schreibers liegen. Darüber hinaus schließt Merkelbach (1993a) die Ausdrucks- oder Stiftfehler aus, und behandelt sie als Formulierungsalternativen, die ein anderes Sprachgefühl der viel jüngeren Schüler respektieren. Außerdem wird vorgeschlagen, die unter dem Text stehenden, oft als Aufmunterungsklischees geltenden Kommentare in nützliche Korrekturvorschläge zu verwandeln, die, im Vergleich zu den ersten, oft im Widerspruch mit der Note stehen und Ausdruck der persönlichen Ansprache sind. Unumgänglich sollen an dieser Stelle die von Ivo (1982: 31–33) gebotenen Hinweise erwähnt werden, die sowohl der Korrekturfarbe als auch den Korrekturzeichen geschenkt wurden. In seinem Buch *Lehrer*

¹¹⁸ Mehr über zusätzliche Korrekturmöglichkeiten siehe in Kleppin (1997: 61–67).

korrigieren Aufsätze (1982) warnt Ivo sowohl vor dem „schreienden Rot“ als auch vor dem Überschuss und einem extensiven Gebrauch des Markierens sowie Kommentierens von Fehlern.

Huneke und Steinig (2013: 237) weisen dabei darauf hin, dass die Lehrerkorrekturen eine negative Tendenz bei den Lernenden begünstigen (Vermeidungsstrategien), auf das Risiko der Verwendung neuer und origineller Formulierungen nicht einzugehen und dadurch mit der Sprache nicht experimentell umzugehen. Korrekturen sollen deshalb nicht als ein kontraproduktives Handeln gelten, das ein erprobendes und handelndes „Sich-Aneignen“ behindert. Sie werden auch nicht primär als das Problem am häuslichen Schreibtisch des Lehrenden oder im Dienste objektiver Leistungsmessung und Auslese gesehen, sondern stellen als Überarbeiten ein wesentlicher Faktor des Schreibprozesses und Erziehung zur Selbständigkeit dar (Merkelbach 1993a: 111).

Die Fehlerkorrektur wird jedoch nicht nur von der Seite des Lehrenden unternommen. Eine relevante Rolle spielen die Arten der Selbstkorrektur, die Kleppin (1997: 133, 136) in fremdinitiierte und selbstinitiierte Selbstkorrektur aufteilt. Beide Typen zeichnet die Korrektur des Fehlers durch den Textautor selbst aus, wobei die Quelle der Festlegung oder Signalisierung des Fehlers entweder bei dem fremden Beurteiler oder bei dem Textautor selbst liegt. Auch Kast (1999: 174–175) unterstreicht die enorme Bedeutung der Selbstkorrektur, die als ein lehrergelenktes Verfahren oder eine Partner- und Gruppenarbeit stattfindet.

Zusammenfassend muss daher noch einmal nach Baurmann (2002: 144) aufgeführt werden, dass der entsprechende Umgang mit den Fehlern die Objektivität von Bewertungen verbessert. Insbesondere bedeutet dies für die Schreiber sachangemessen und durchschaubar zu beurteilen und für die Beurteiler selbst glaubwürdiger zu wirken. Für Steiner (2007: 107) stellt die Fehlerkorrektur mit entsprechenden Kommentaren und Einordnung des Fehlers in eine bestimmte Kategorie sicher, dass die Lernenden nachvollziehen können, gegen welche Normen und Konventionen verstoßen wurde und auf welche Weise der Text leichter überarbeitet und verbessert werden kann (vgl. dazu auch Fritzsche 1994: 230). Dabei müssen alle Bedingungen erfüllt werden, die die Fehlerkorrektur sowohl für die Lehrkraft als auch für die Lerner optimieren. Nicht außer Acht lassen Seretny und Lipińska (2005: 247–248)

die Schreibetikette, zu der Ränder, Zeilenabstände sowie lesbare Handschrift gehören und mit der alle Schreibenden vor dem Schreibprozess vertraut werden sollen. Auch die Positivkorrekturen, die der Hervorhebung der gelungenen und nicht nur der fehlerhaften Äußerungen dienen, werden von Kleppin (1997: 55, 136) besonders hervorgehoben.

3.5 Bewertungsverfahren aus der Sicht des kreativen Schreibens

Die Bewertung von schriftlichen kreativen Texten, der die Lehrkräfte gerecht werden müssen, bedeutet keine einfache Aufgabe. Es besteht nämlich das Dilemma, ob authentische Schülertexte, die einerseits als kleine, unantastbare Kunstwerke betrachtet werden und ausschließlich der Entfaltung der Phantasie, Kreativität und Freude dienen sollen, überhaupt einer Korrektur oder Bewertung unterzogen werden dürfen. Unklar ist dabei die Stellung der Lehrenden zu diesem Aspekt, die das Recht auf Fehlerkorrektur und in der Konsequenz auch der Benotung der Texte beanspruchen. Die Fachliteratur bietet verschiedene Ansichten, die sich mit diesem strittigen Thema konfrontieren und versucht die Antwort auf die Frage zu finden, welcher Weg im Umgang mit kreativen Texten beschritten werden soll.

3.5.1 Bewertung der kreativen Texte – zwischen Subjektivität und Objektivität

Für die Bewertung von kreativen Texten ergeben sich viele Fragen, ob die quantifizierbaren sowie qualitativen Urteile über kreative Textsorten überhaupt möglich und erlaubt sind und wenn, ja, dann, welche Verfahren bei der Einschätzung und Würdigung der kreativen Leistungen am besten geeignet sind. Um die Antwort auf die gestellte Frage zu erteilen, muss man von der Definition des kreativen Schreibens ausgehen. Sie beschreibt es als einen Bereich, der sich nicht im Rahmen von steif festgelegten quantifizierbaren Normen messen lässt und somit als die Bewältigung einer offenen Anforderungssituation betrachtet wird, die über die gängigen Handlungsmuster und Routinen hinausgeht (Abraham 2010: 92).¹¹⁹

¹¹⁹ Zur Begrifflichkeit des Phänomens *kreatives Schreiben* siehe das Unterkapitel 2.2.2.

Die Einschätzung von schriftlichen Texten, wie bereits thematisiert wurde, stützt sich unabhängig von der Art der Bewertung auf entsprechend ausformulierte Kriterien und bestimmte Maßstäbe. Kreative Texte bilden in diesem Bereich ein besonders anspruchsvolles Thema, das aus verschiedenen, oft extremen Perspektiven aufgegriffen werden soll (vgl. Böttcher 2013: 67; Mummert/Pommerin 2000: 3–9). Die Meinungen der Lehrenden zur Beurteilung kreativer Texte sind unterschiedlich. Einige bevorzugen es, authentische Texte lediglich positiv zur Kenntnis zu nehmen, zu kommentieren oder zu dokumentieren, ohne sie detailliert zu analysieren oder zu bewerten. Andere beurteilen kreativ entstandene Texte ähnlich wie pragmatische Texte und beziehen die Lernenden in den Bewertungsprozess ein, um die Objektivität zu fördern. Schließlich können authentische Texte auch Gegenstand einer gemeinsamen Reflexion und Diskussion im Unterricht sein, wobei der Fokus weniger auf Korrektur und Bewertung liegt, sondern auf einer tiefgehenden Rückmeldung, die den Lernenden hilft, Einblicke in ihren Text zu gewinnen.¹²⁰ Alle drei dargestellten Prototypen zur Bewertung ziehen sowohl Argumente als auch Gegenargumente heran, die jeweils von mannigfachen Bedingungen abhängig sind und in der Konsequenz das Dilemma unauflösbar machen (vgl. Pawłowska-Balcerska 2017: 178).

Bei der Erwägung der im Folgenden präsentierten Gesichtspunkte lassen zahlreiche Argumente verschiedene Ansichten in sich vereinen. Böttcher (2013: 67) befürwortet das Bewerten des kreativen Schreibens unter der Bedingung der kontinuierlichen Arbeit mit kreativen Schreibverfahren. Dabei unterstreicht Uhle (1993: 40) die Doppelrolle der Lehrenden, die einerseits die Schreibleistungen und Schreibfortschritte der Schüler als Beurteiler mit Noten bewerten müssen, andererseits selbst am Prozess des Schreibens beteiligt sind und sich mit ihrem kreativen Schaffen der Kritik der Schüler aussetzen. Merkelbach (1993a: 107–109), die sich zwar aus der Lehrerperspektive für einen zensurfreien Raum des kreativen Schreibens ausspricht, weist darauf hin, dass die Schüler erwarten, ihre kreativen Ausführungen als gültig und abgeschlossen zu betrachten, sie ernst zu nehmen sowie entsprechend zu honorieren sind. Deshalb soll eine weniger notenfixierte und stärker diskursorientierte Korrektur- und Beurteilungspraxis überlegt werden. Zurückhaltend über Benotung spricht sich

¹²⁰ Spinner (2005b: 118) empfiehlt bei der Leistungsbewertung (besonders in höheren Klassen) die Kombination der kreativen und analytischen Aufgaben miteinander.

Fritzsche (1994: 210) aus, der besonders die am Anfang vorgenommene Bewertung der kreativen Texte kritisiert, weil die Kontrolle den Zielen des kreativen Schreibens wie der Freude an Spielen und allgemein der Freiheit entgegenwirken kann. Kreative Texte enthalten nämlich viel mehr Empfinden, Subjektivität und Intimität als die in Klausuren verlangten Texte (Pawłowska-Balcerska 2017: 178). Kreative Texte können, Mummert und Pommerin (2000: 5) zufolge, mit ihrer Individualität, Phantasie oder Überraschungseffekten nicht so einfach wie pragmatische Texte operationalisiert, analysiert und korrigiert werden. Deshalb sind die Bewertungskataloge und -schemata von funktionalen Texten äußerst schwer auf die kreativen Leistungen anwendbar.

Pommerin et al. (1996: 158–177) schlagen eine Lösung für das Dilemma der Korrektur kreativer Texte vor, wobei kreatives Schreiben in einem angstfreien Raum stattfinden soll, der positive Assoziationen bei den Lernenden weckt. Die Autorin empfiehlt, nicht alle Sprachbereiche gleichzeitig zu bewerten, sondern eine schrittweise Fokussierung, je nach Text, etwa bei inhaltlicher Gewichtung Rechtschreibfehler zu vernachlässigen. Fehler sollen als kreative Leistungen und unvermeidbare sprachliche Elemente betrachtet werden, die mit motivierenden Kommentaren versehen werden, um eine Verfestigung zu vermeiden. Außerdem sollten normgerechte sprachliche Elemente im Text hervorgehoben werden, um die sprachliche Entwicklung zu dokumentieren. Der Vergleich von Texten des gleichen Schülers hilft, den Fortschritt objektiv zu beurteilen. Dabei muss den Lernenden klargemacht werden, dass kreative Texte als Ausdruck der Persönlichkeit des Autors gelten, der nicht sie selbst, sondern ihre Texte bewertet (Pawłowska-Balcerska 2017: 178). Es zeigt sich deshalb unerlässlich und dazu höchst möglich, kreative Leistungen einer Reflexion und objektiven Bewertung zu unterziehen (Abraham 2010: 93), auch wenn sie sich als sprachliche und hermeneutische Ausdrucksformen in die Rahmen von Mustern, Routinen und Normen nicht einpassen.

Abschließend muss betont werden, dass das Dilemma, ob kreatives Schreiben benotet werden soll oder als zensurfreie Nische bleiben kann, nach wie vor aktuell ist (Mummert/Pommerin 2000: 3–9). In diesem Zusammenhang erscheint die Stellungnahme von Merkelbach (1993a: 107–108) ein sinnvoller Mittelweg zu sein, die versucht, gegensätzliche Standpunkte zu vereinen, und schlägt vor, die erste Phase der selbstschöpferischen Schülerarbeit ohne Leistungsbewertung zu lassen. Die Bewertung

sollte erst dann erfolgen, wenn der Text vollständig abgeschlossen ist, denn erst dann ist sie die „Quittung“ eines Publikums, das sowohl die Kritik der Gruppe als auch des Lehrers umfasst (vgl. Roll 2021: 278). Der beste Weg dabei ist solcher, der die Sprachförderung in optimaler Weise umsetzt (Pommerin et al. 1996: 158).

3.5.2 Ausgewählte Konzepte der Bewertung von kreativen Texten

Die Beurteilung von produktiv-kreativen Texten entzieht sich aufgrund ihrer Originalität und Einzigartigkeit einer Normunterstellung, weil für individuell erstellte Texte keine festen Erwartungsnormen bestehen (Abraham 2010: 115). Demzufolge soll das Bewertungsverfahren auf sämtlichen vertrauten Ebenen eingesetzt werden, um den Bewertungsprozess einerseits möglich vielseitig andererseits aber zugleich individuell orientiert zu gestalten.

Abraham (2010: 103–107) schlägt drei Beurteilungsperspektiven für produktiv-kreative Texte vor, die eine komplexe Bewertung statt der traditionellen Ziffernote ermöglichen. Die produktorientierte Perspektive lässt den Text anhand der bestimmten Kategorien sowie Erwartungsnormen bewerten. Dabei werden inhaltliche, formale und stilistische Merkmale bestimmter Textgattungen berücksichtigt. Die prozessorientierte Perspektive fokussiert sich auf den Entstehungsprozess des Textes und die Stärkung des sprachlichen Bewusstseins der Lernenden. Hierbei spielt auch die Selbstbewertung der Schüler eine wichtige Rolle (siehe dazu auch Becker-Mrotzek/Böttcher 2006: 100–101). Schließlich bezieht sich die funktionsorientierte Perspektive auf die Funktionalität des Schreibens als Teil kultureller Praktiken sowie seine Zugehörigkeit zum Kontext und seine Brauchbarkeit im Lehr- und Lernprozess.

Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 97–100) widmen dabei der Lernerorientierung, Schreibprozessorientierung sowie der Rolle von Kriterienkatalogen ihre Aufmerksamkeit. Im lernerorientierten Konzept gleicht nach Böttcher (2013: 68) die Bewertung einer Rückmeldung auf die entstehenden Schreibprodukte, wobei der Lehrer eine Beratungsrolle spielt und mit seiner Förderung und Unterstützung für die Schüler in ihrer Schreibentwicklung zur Seite steht. Es ist ein dialogischer Prozess zwischen dem Lerner und dem Lehrer, der auf den gemeinsam erarbeiteten Kriterienkatalogen beruht, die für offene, kreative Aufgaben entwickelt werden. Die prozessorientierte Bewertung

bezieht sich nicht auf das fertige Produkt, sondern auf die Teilprozesse des ganzen Schreibprozesses, was Bewertung unterschiedlicher Teilkompetenzen je nach den individuellen Kriterien zur Folge hat. Daher bieten sich für einen so strukturierten Lernprozess, so Böttcher (2013) besonders kreative und kriterienorientierte Verfahren an, die zugleich Textproduktionsverfahren und Textrevisionsverfahren sind, die von den Lernenden, anfänglich individuell oder in der Gruppe, selbstbestimmt gewählt und ausprobiert, dann der Schreibgruppe zur Bewertung (dialogisch) vorgestellt werden.¹²¹

Liebnau (1995: 135) schlägt drei Verfahren zur Bewertung kreativer Schreibleistungen vor, die in der Schulpraxis Anwendung finden können. Eine davon ist die laufende Mitarbeit, bei der Schüler zwei ihrer Texte pro Halbjahr zur Bewertung auswählen und nach einer unbenoteten Rückmeldung freiwillig überarbeiten können. Eine weitere Methode sind Klausuren oder Klassenarbeiten, bei denen zunächst stärkere Schülerarbeiten analysiert werden, um geeignete Kriterien festzulegen. Die Schüler erhalten detailliertes Feedback zu Stärken und Verbesserungspotenzialen. Zudem kann ein kollegiales Bewertungsverfahren erfolgen, bei der kleine Gruppen nach gemeinsamer Absprache Texte besprechen und einschätzen, was sich besonders für Aufgaben mit verschiedenen Lösungswegen eignet. Dabei betont Pawłowska-Balcerska (2017: 178–179), dass die Lernenden erkennen sollen, dass auch Phantasie, ästhetische Gestaltung und spielerischer Umgang mit Sprache als Leistung anerkannt wird. Der besondere Wert, der in kreativen Texten ausgedrückten Emotionen, Gefühlen und Erfahrungen, soll bei der Beurteilung unbedingt zum Vorschein gebracht werden.

Die genannten Perspektiven zur Analyse und Bewertung von Schülertexten können im Bewertungsprozess eigenständig vom Lehrer und auch als Peer-Feedback genutzt werden (vgl. Pawłowska-Balcerska 2017: 178). Eine Rückmeldung, selbst in Form konstruktiver Kritik oder einer kurzen Begründung, trägt immer zur Verbesserung des

¹²¹ Mit besonderer Berücksichtigung des literarischen Schreibens führt Fritzsche (1994: 210) fünf Handlungsweisen für Beurteilung kreativer Schreibleistungen auf, die zusätzliche Perspektiven umfassen. Am Anfang wird die Beurteilung einzelner Texte vorgenommen, wobei spontane Reaktionen in eine diskursive Argumentation überführt werden. Dabei werden für unterschiedliche Textarten, wie Prosatexte und Gedichte, verschiedene Gesichtspunkte betont und an vereinbarten Spiel- und Verfahrensregeln gemessen. Zweitens erfolgt die Beurteilung des Arbeits- und Lernprozesses, bei der die Beurteilung literaturtheoretischer und -historischer Kenntnisse stattfindet. Danach wird die Beurteilung über einen längeren Zeitraum hinweg vorgenommen, um die Entwicklung der Schreibfähigkeiten der Lernenden zu beobachten. Als die letzte Etappe erfolgt eine Beurteilung im Hinblick auf bestimmte Lernziele und Aufgaben.

Textes bei und ist besser als überhaupt keine Reaktion. Böttcher (2013: 43) betont, dass Schüler durch kreative Verfahren beim Bearbeiten und Bewerten wichtige Kriterien von Textarten und Gestaltungsmitteln erkennen, die sie in zukünftigen Schreibversuchen anwenden können, wobei die ursprüngliche Textidee des Verfassers unverändert bleibt.

Neben der im Bewertungsprozess eingesetzten Verfahren und Konzepte müssen noch zusätzliche Faktoren in Berücksichtigung gezogen werden, die den Schreibprozess bestimmen. Im Zusammenhang damit verweist Abraham (2010: 101) auf die Wichtigkeit der intra- als auch intersubjektiven Klarheit bezüglich der Bezugsnormen für die Beurteilung der Schreibleistung. Pommerin et al. (1996: 164–168) unterstreichen die Rolle der außersprachlichen und psychosozialen Faktoren: persönliche Erfahrungen, Probleme und biografische Elemente, die das kreative Schreiben beeinflussen und wichtige Einblicke in die Gesamtpersönlichkeit der Autoren bieten.

3.5.3 Beurteilungskriterien im Umgang mit kreativen Texten – eine Übersicht

Das Beurteilungshandeln bedeutet nicht nur eine Revision der erstellten Textversionen, sondern auch die Förderung der Entwicklung der Schreibkompetenz bei den Lernenden. Die Kriterien, die dabei benutzt werden, variieren hinsichtlich der zu erstellenden Textgattung, des Aufgabenauftrags oder der Anforderungen, die schriftlich erfüllt werden sollen. Bei kreativen Leistungen sollte nicht nur das Endprodukt beurteilt, sondern auch das Denken und Handeln des Verfassers sowie der gesamte kreative Prozess berücksichtigt werden (Abraham 2010: 101). Bei dem gleichzeitigen Rückgriff auf die Grundlagen der Schreibdidaktik entsteht daher eine große Chance, von den Lehrenden die Urteilkriterien für die gestaltenden, kreativen Texte zu gewinnen und den Schreibenden eine Selbsteinschätzung und objektive Rezeption eigener Produkte zu ermöglichen. Dabei muss herausgestellt werden, dass die Kriterien der kritischen Würdigung von kreativen Texten sich im hohen Maße auf die Bewertungskategorien stützen, die bei den nicht-kreativen Texten anwendbar sind.

Die Beurteilung von gestalterisch-kreativen Schreibleistungen ist nach Liebnauf (1995: 132–135) zwar stärker vom subjektiven Urteil des Lesers abhängig, lässt sich aber dennoch mit Beurteilungskriterien begründen, die gemeinsam mit den Schreibenden

ausgearbeitet werden sollen. Bezogen auf die Bewertungsart werden in erster Linie die Schreibaufgaben in zwei Gruppen aufgeteilt:

- 1) Typ A – die Aufgaben, die verbindliche inhaltliche und/oder formale Anregungen bzw. Forderungen enthalten. Aufgaben dieser Art sind handwerklicher und objektiver zu beurteilen;
- 2) Typ B – offene Aufgaben, bei denen die Schüler selbst entscheiden, worüber und wie sie schreiben. Die Bewertung dieser Texte ist stärker vom subjektiven Urteil der Leser abhängig.

Die von Liebna (1995: 132–135) formulierten Beurteilungskriterien für kreativ-gestalterische Texte beinhalten Frage-Kriterien, die der jeweiligen Aufgabenstellung angepasst werden. Sie beziehen sich u. a. auf die Erfüllung der gestellten Forderungen, Wirkung auf den Leser oder inhaltliche Bestimmung des Textes. Sie berücksichtigen ebenfalls die qualitätsmindernden Faktoren sowie Elemente, die den Textaufbau sowohl inhaltlich als auch strukturell konstituieren. Bei der Beurteilung wird auf einen minimalen Einbezug der Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehler in die Bewertung wegen der möglichen Schreibblockaden und Ausdruckseinschränkungen hingewiesen. Die Lehrkraft soll dabei nicht von den normativen Stillvorstellungen, sondern von der Mitteilungs-, Darstellungs- und Ausdrucksabsicht der Texte ausgehen und eher lernförderlich als *exekutierend* vorgehen (mehr dazu siehe Ivo 1982: 139).

Beim Einsatz der Bewertungskriterien auf der Ebene der Textgestalt in kreativen poetischorientierten Texten bedient sich Abraham (2010: 100) der Hilfsfragen, die anwendbar gemacht werden können (siehe Tabelle 19).

Tabelle 19: Textbezogene Beurteilungskriterien für kreative Texte nach Abraham (2010: 100)

Ebene	Frage(n)
Bezug zum Ausgangstext (je nach Schreibaufgabe oder Entscheidung des Schreibers inhaltlich, stilistisch, formal)	Welche Inhalte und/oder Stilelemente aus dem Ausgangstext nimmt der Text auf, was wird dabei konkretisiert, interpretiert, verändert?
Ideenreichtum	Welche eigenen Ideen setzt der Schreiber ein, um über das vorliegende Material hinaus zu einem interessanten, detailreichen, ggf. spannenden Text zu kommen?
Sprachrichtigkeit und (!) stilistisches Wagnis	Gibt es Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit, die nicht durch ein im Interesse der beabsichtigten Gestalt liegendes Wagnis (z. B.: Kleinschreibung, dialektale oder soziolektale Formen, Neologismen, usw.) legitimiert sind?

Form-Inhalt-Relation	Folgt die Formentscheidung dem durch Inhalt bzw. Thema Gebotenen oder wirkt sie willkürlich und unreflektiert?

Die textbezogenen Beurteilungskriterien für kreative Texte nach Abraham (2010) umfassen vier wesentliche Perspektiven. Zunächst wird der Bezug zum Ausgangstext untersucht, wobei analysiert wird, welche Inhalte oder Stilelemente übernommen, verändert oder interpretiert werden. Der Ideenreichtum wird bewertet, indem geprüft wird, wie der Schreiber das Ausgangsmaterial mit eigenen Ideen erweitert und einen interessanten, detaillierten Text schafft. Bei der Sprachrichtigkeit und dem stilistischen Wagnis wird überprüft, ob etwaige sprachliche Verstöße durch kreative Entscheidungen gerechtfertigt sind. Schließlich wird die Form-Inhalt-Relation betrachtet, um festzustellen, ob die formalen Entscheidungen durch den Inhalt motiviert oder willkürlich sind. Die oben genannten Kriterien ermöglichen eine ganzheitliche Bewertung des Textes, bei der die Antworten auf die Fragen in eine Gesamtbeurteilung einfließen.

Einen Vorschlag für kriterienkatalogorientierte Bewertungsverfahren von komplexen Geschichten schlägt auch Böttcher (2013: 77–78) vor.¹²² Das Instrument bezieht sich auf die geschlossene Schreibaufgabe, die der *Methodengruppe Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern* angehört. Die als Aussagesätze formulierten Deskriptoren sowie der Einsatz von Pfeilen, die auf den Erfüllungsgrad eines Aufgabenauftrags hinweisen, machen das Kriterienraster besonders für die Selbstbeurteilung nützlich (siehe Tabelle 20).¹²³

Tabelle 20: Überarbeitungsbezogener Kriterienkatalog „Komplexe Geschichten“ nach Böttcher (2013: 77–78) – eigene Darstellung

Dimension	Kriterium	Grad		
		1	0,5	0
Sprachrichtigkeit				
Orthographie	Du hast die Geschichte ohne Rechtschreibfehler geschrieben.			

¹²² Der von Böttcher (2013: 77–78) aufgeführte Kriterienkatalog für komplexe Geschichten deckt sich im hohen Grad mit dem Basiskatalog zur Bewertung von Schülertexten nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 95), der im Unterkapitel 3.3.2 (Tabelle 16) ausführlich beschrieben wird.

¹²³ Die Methodengruppen des kreativen Schreibens wurden im Unterkapitel 2.3.2 behandelt.

Sprachangemessenheit				
Satzbau	Du hast die Sätze verständlich, logisch gebildet und sinnvoll verbunden (Satzverbindungen, Satzgefüge, Verweisungen)		→	
Sprachstil	Du hast das Besondere deiner Geschichte betont durch z. B.: Fragen, sprachliche Bilder, Wortneuschöpfungen.		←	
Tempus	Du hast die richtige Zeitform gewählt.		→	
Inhalt				
Gesamtidee	Du setzt in deiner Geschichte ungewöhnliche Ideen, erzählwürdige Ereignisse und für dich bedeutsame Personen in Beziehung. Du hast eine spannende Überschrift gewählt		→	
Umfang/ Vollständigkeit	Du hast deine Geschichte vollständig und verständlich (oder spannend, lustig, gruselig...) erzählt und wichtige Einzelheiten und Wirkungen mitgeteilt.		←	
Aufbau				
Textmuster	Du hast deinen Text als Erzähltext (von Erlebtem, Erfundenem, Erträumten) richtig geschrieben.		→	
Textaufbau	Du hast alle notwendigen Erzählelemente (Erzählanlass, Orientierung, Auflösung, Schluss) eingehalten und die Reihenfolge entsprechend deiner Erzählabsicht gewählt.		←	
Prozess				
Planen/Überarbeiten	Du hast deinen Text erkennbar geplant und/oder überarbeitet.		←	
Wagnis/Kreativität	Du hast mutig Erlebtes mit Fantasie miteinander verbunden und viel Freiheit beim Schreiben genutzt. Du wagst es, deine Gefühle, Gedanken und Reaktionen in deiner Geschichte zu beschreiben und die Leser in deine Welt einzuführen.		←	

Die Bewertung kreativer Texte anhand der vorgestellten Kriterien erfolgt hauptsächlich in Hinsicht auf fünf Aspekte der Bewertung: *Sprachrichtigkeit*, *Sprachangemessenheit*, *Inhalt*, *Aufbau* und *Prozess*. Die Dimension der Kreativität und des Wagnisses wird dabei besonders als eine getrennt behandelte Beurteilungsebene behandelt, die der Hervorhebung der Relevanz des Kreativitätspotenzials bei den Lernenden dient

Da im Rahmen des kreativen Schreibens nicht nur Prosatexte verfasst werden, bietet Böttcher (2013: 79) zudem einen Kriterienkatalog zur Bewertung von lyrischen Texten an. Der Katalog bezieht sich auf eine geschlossene Schreibaufgabe *Schneeballgedicht* im Rahmen der *Methodengruppe Schreiben zu und nach (literarischen) Texten* und setzt sich aus drei Hauptdimensionen der Bewertung: *Sprache*, *Inhalt*, *Aufbau*. Diese umfassen sowohl sprachliche Kreativität als auch die Einhaltung formaler Regeln. In der Kategorie *Sprache* werden *Wortwahl*, *Sprachstil* und *Wagnis* beurteilt, wobei Kreativität und die Erzeugung einer besonderen Stimmung durch die Sprache im Fokus stehen. Im Bereich *Inhalt* geht es um die *Gesamtidee* des Gedichts, die passende Überschrift und die vollständige Umsetzung der gewählten Gedichtform, die bei einem Schneeball einen festgelegten Bildaufbau erfordert. Die Ebene des *Aufbaus* umfasst die korrekte Anwendung der Textform, den nachvollziehbaren Textaufbau und die Gestaltung der äußeren Form des Gedichts.

Die dargestellten Kataloge bieten eine fundierte Basis für die kritische Würdigung von Texten. Sie stellen eine Grundlage für die Erstellung eines Instruments für die Bewertung der kreativen und nicht-kreativen Texte dar, die im empirischen Teil des vorliegenden Forschungsprojektes gebraucht wurde. Die Kriterien, die im Rahmen des Bewertungshandelns eingesetzt werden, decken verschiedene Aspekte der Textqualität wie Sprachrichtigkeit, Ideenreichtum und die Beziehung zwischen Form und Inhalt ab und stehen mit der jeweiligen Textsorte und Schreibaufgabe im direkten Zusammenhang.

3.6 Zusammenfassung

Den dargestellten Überlegungen ist eine Schlussfolgerung zu entnehmen, dass der Bewertungsprozess von kreativen Texten als ein komplexes, mehrdimensionales, aber auch individualisiertes und kontextgebundenes Handeln aufgegriffen werden muss. Bezogen darauf veranschaulicht die Vielfalt der Bewertungsinstrumente für schriftliche Texte unterschiedliche Herangehensweisen an den Prozess der Einschätzung kreativer Schreibleistungen. Die angeführten Bewertungsmöglichkeiten deuten aber zugleich auf große Freiheit bei der Formulierung und Gewichtung bestimmter Kriterien hin, was die Individualisierung des Schreibprozesses bei den Lernenden gezielt unterstützt.

Der Bewertungsprozess der kreativen Texte mit Hinweisen für weitere Korrekturen muss daher eher als ein Teil des Überarbeitungsprozesses betrachtet werden. Denn, wie Lipińska (2016: 13–14) feststellt, jeder Text muss korrigiert, nicht aber bewertet werden. Am wichtigsten ist es, dass die Lernenden ihre Fehler erkennen und Fehlerquellen finden können. Die Teilkriterien, Kommentare, und nicht selten auch Gespräche geben einen gründlichen Überblick über Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich einzelner Sprachebenen sowie des Textes als eines ganzen Endproduktes. Daher ermöglichen prozessorientierte und lernsensitive Bewertungsverfahren nicht nur eine lernförderliche und möglichst objektive Beurteilung kreativer Texte, sondern auch eine gezielte Hervorhebung der jeweils aufgabenspezifischen Anforderungen.

KAPITEL IV

Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht – empirische Forschung

*Untersuchen bedeutet,
bereits vorhandenes Wissen zu nutzen,
um etwas Unbekanntes zu erfahren*

(Konarzewski 2000: 8)

In dem empirischen Teil dieser Arbeit wird das Einsatzpotenzial des kreativen Schreibens im Bereich der Entwicklung der Schreibkompetenz sowie der Förderung der kommunikativen Kompetenz bei den polnischen Lernenden untersucht. Kreatives Schreiben, das traditionell in der Literatur- und Kunstwelt zu finden ist, erlangt in wissenschaftlichen Kontexten als methodisches Werkzeug zunehmende Aufmerksamkeit. Als ein Schreibansatz ermöglicht es demnach, subjektive Erfahrungen, implizites Wissen und emotionale Dimensionen zu erschließen, die in klassischen wissenschaftlichen Herangehensweisen oft nur schwer greifbar sind. Gerade in den Forschungsbereichen, die komplexe menschliche Erfahrungen und Perspektiven untersuchen, bietet kreatives Schreiben einen vielversprechenden Zugang.

Den theoretischen Ausgangspunkt bildet der Überblick über den aktuellen Stand der Forschung im Hinblick auf den didaktisch orientierten Einsatz der kreativen Schreibmethoden (4.1). Darauf folgt die Darstellung des methodologischen Rahmens der Untersuchung (4.2), wobei die Aktionsforschung als die theoretische Grundlage im Mittelpunkt steht (4.2.1). Besonders hervorgehoben wird dabei die Verbindung des prozessorientierten Wesens des kreativen Schreibens mit dem handlungsorientierten Forschungsansatz (4.2.2). Anschließend werden die Forschungsziele, -fragen und -hypothesen sowie Verfahren der Datensammlung und verwendete Forschungsinstrumente erläutert (4.2.3; 4.2.4). Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Analyse der Lehrmaterialien, aus denen gelernt wird, wobei untersucht wird, ob und in wieweit die in der Lehrwerksreihe vorgeschlagenen Inhalte die Lernenden an das praktische Verfassen von kreativen Texten heranführen (4.2.5). Im Weiteren wird die Probandengruppe dargestellt (4.2.6) sowie die Organisation des Forschungsprojektes erläutert (4.2.7). Der Hauptteil des Kapitels widmet sich der ausführlichen Beschreibung

des Forschungsverlaufs, der sich aus neun *Großen Kreativen Schreibstunden* und zehn *Kleinen Kreativen Schreibstunden* zusammensetzt. Zu Beginn werden die Ergebnisse von zwei Fragebögen dargestellt, die unter den Lernenden durchgeführt wurden, um ihre Präferenzen bezüglich des (kreativen) Schreibens sowie der Kreativität kennenzulernen (4.3). Der weitere Bereich wird der Darstellung des Ablaufs und der Evaluation der kreativen Schreibstunden gewidmet (4.4). Darauf aufbauend schließt das Kapitel mit der Analyse der gewonnenen Forschungsergebnisse sowie dem reflektierenden Ausblick auf das Forschungsprojekt aus der Sicht der Lehrkraft und der Lernenden ab (4.5). Zudem werden Schlussfolgerungen und Forschungsperspektiven aufgeführt, die wertvolle Anregungen für die schulische Praxis bieten (4.6).

4.1 Stand der Forschung

Das Potenzial des kreativen Schreibens und seine Umsetzungsmöglichkeiten stellen eine breite Palette von Beispielen in den sowohl polnischen als auch fremdsprachigen Publikationen oder Medien dar. Sie sprechen jedoch meistens die kreativen Schreibprozesse an, die sich auf das Schreibhandwerk des kreativen Schreibens im Sinne der schriftstellerischen Tätigkeit beziehen. Der kreativen Gestaltung der Schreibprozesse im Kontext des didaktisch gesteuerten kreativen Schreibens im DaF-Unterricht wird dagegen nicht viel Aufmerksamkeit gewidmet. Die Publikationen beziehen sich meistens auf die Planung sowie Organisation des kreativen Schreibunterrichts im Rahmen der Muttersprache und beschreiben dabei die organisatorischen Bedingungen zur Förderung der Schreibumwelt. Dabei stellen sie meistens einen Katalog von kreativen Schreibarrangements dar, die den Lehrenden didaktisch zur Verfügung steht (vgl. Merkelbach 1993; Mattenklott 1979; Mosler/Herholz 1992; Spitta 1993; Seenlaub 1994; Böttcher 1999; Liebnaus 1995; Pommerin et al. 1996; Sieja-Skrzypulec 2017).

Die, der fachdidaktischen Literatur zu entnehmenden, empirischen, didaktisch angeregten Forschungsprojekte beziehen sich hauptsächlich auf den Einfluss des kreativen Schreibens im Hinblick auf den Lernerfolg (Mahmoud 2020) und die Steigerung der Textkompetenz (Metz/Schuppener 2011) sowie die Integration der deutschen Sprache und der fremden Kultur (Attaviriyapap 2014) bei den Lernenden.

Hervorzuheben dabei ist die Untersuchung von Tark (2024: 51–69), der das Potenzial des kreativ angeleiteten Schreibens im Rahmen des Appliqué-Ansatzes (franz. *Fabliqué*), auf die Förderung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks bei den Grundschülern mit Deutsch als Zweitsprache analysierte.

Der Bereich der polnischen glottodidaktischen Untersuchungen im Hinblick auf die Umsetzung des kreativen Schreibens und seiner Rolle bei der Schreibkompetenzerlangung im DaF-Unterricht ist dagegen sehr eingeschränkt und für die didaktischen Bedürfnisse des prozessorientierten Schreibunterrichts unzureichend. Unter den empirischen Forschungen, die den didaktischen Einsatz des kreativen Schreibens mit der besonderen Berücksichtigung der Entwicklung der Schreibkompetenz behandeln, muss in erster Linie auf die Forschung von Pawłowska-Balcerska (2017) eingegangen werden, bei der die Erlangung der Schreibkompetenz bei den polnischen Germanistikstudenten in den Vordergrund gestellt wird. Den Einfluss von *creative writing* auf die Verbesserung der kommunikativen Sprachkompetenz wurde auch von Pełczyńska (2017) unter den polnischen Studenten der englischen Philologie erforscht. Die beiden Untersuchungen richten sich also an die Gruppen der Erwachsenen auf der fortgeschrittenen Stufe und können hinsichtlich der Forschungsergebnisse den oberschulischen Schreibbedingungen im hohen Grad keine Rechnung tragen. Die nachhaltigen Unterschiede im Sprachniveau der spezifischen institutionellen Unterrichtsgestaltung sowie die persönlichkeitsbezogenen Eigenschaften der polnischen Schüler lassen sich lediglich im beschränkten Maße auf die Ebene der Oberschule übertragen. Mit der praktischen Umsetzung des kreativen Schreibens im Rahmen des DaF-Unterrichts an der polnischen Oberschule beschäftigte sich dafür Kuligowska (2008). Die von der Autorin durchgeführte Forschung umfasste jedoch nur zwei Unterrichtseinheiten und ließ demnach ausschließlich allgemeine Schlussfolgerungen hinsichtlich der geforschten Aspekte wie die Stärkung der Motivation, einem besseren Verständnis der Schreibprozesse oder Förderung der Kreativität und Phantasie bei den Untersuchungspersonen zu.

Der Einsatz des kreativen Schreibens im regulären DaF-Unterricht an den polnischen Oberschulen stellt wegen des deutlichen Mangels an Forschungsprojekten ein vielversprechendes Untersuchungsfeld dar. Davon zeugen auch deutlich die Ergebnisse der Pisa-Studie 2022 zum kreativen Denken, die nachhaltig auf große

Kreativitätspotenziale bei polnischen Lernenden verweisen (Leszczyńska-Dobosz et al. 2022).¹²⁴ Es wäre demnach empfehlenswert, die Aspekte der Umsetzung des kreativen Schreibens im breiteren Kontext, und zwar in Bezug auf die Gestaltung des DaF-Unterrichts auf der dritten Bildungsstufe der polnischen Oberschule, zu erforschen.

4.2 Methodologischer Rahmen der Untersuchung

Die in der vorliegenden Doktorarbeit dargestellte Untersuchung ist ein Versuch der Einbettung des kreativen Schreibens in den traditionellen DaF-Unterricht. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der didaktischen Bedeutung und vielfältigen methodischen Einsatzmöglichkeiten des kreativen Schreibens. Im theoretischen Teil der Arbeit, besonders im Kapitel II, wurden fundierte wissenschaftliche Grundlagen dargelegt, die die fördernden Potenziale des kreativen Schreibens in Bezug auf die Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz bei den Lernenden aufzeigen. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Förderung der Schreibkompetenz, der Stärkung der Lernerautonomie, der Entwicklung der Fähigkeit zur distanzierten Selbstreflexion sowie der kreativen Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden. Diese vielfältigen Wirkungsbereiche des kreativen Schreibens verdeutlichen dessen potenziellen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und Sprachförderung bei den Schreibenden auf verschiedenen Ebenen. Gleichzeitig besteht aber ein auffälliger Mangel an empirischen Untersuchungen im DaF-Unterricht zu diesem Thema. Diese Forschungslücke bildete die zentrale Motivation für das Verfassen der vorliegenden Arbeit, die eine empirische Überprüfung der genannten Aspekte anstrebt und somit einen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion und zur praktischen Anwendung im DaF-Unterricht leistet.

¹²⁴ Im Bereich des kreativen Denkens nahmen zum ersten Mal im Rahmen der PISA-Studie 2022 Lernende aus 64 Ländern und Regionen teil. Der durchschnittliche Punktwert der polnischen Lernenden betrug 34 Punkte (max. 48), wobei Polen unter den anderen Ländern in allen vier Dimensionen (*Erzeugung vielfältiger Ideen, Erzeugung kreativer Ideen, Bewertung und Verbesserung von Ideen*) den 11. Platz belegt. Das Ergebnis gilt für alle vier Domänen: *grafische Darstellung, schriftlicher Ausdruck, Lösung sozialer Probleme* und *Lösung wissenschaftlicher Probleme*. In der PISA-Studie drückten die Schüler ihre Kreativität u. a. in verschiedenen schriftlichen Formen aus. Beispielsweise beschrifteten sie ein Bild, schlugen Ideen für eine Kurzgeschichte vor, wobei sie einen gegebenen Text oder ein Bild als Inspiration nutzen, oder sie schreiben einen kurzen Dialog zwischen Figuren für einen Film oder eine Comic-Geschichte.

Das kreative Schreiben als prozess- und handlungsorientierter Ansatz fügt sich optimal in den methodologischen Rahmen der Aktionsforschung ein. Als ein prozessausgerichtetes Verfahren vollzieht sich diese Forschungsmethode in bestimmten Entwicklungszyklen, denen ein hoher Grad an Flexibilität und Kreativität zugesprochen wird. Demnach entspricht die Aktionsforschung in ihren Grundsätzen dem prozessualen und schöpferischen Charakter des kreativen Schreibens.

Das vierte Kapitel wird sowohl der Darstellung der theoretischen Grundlagen des ausgewählten Forschungsparadigmas als auch der Beschreibung des angewandten empirischen Untersuchungsverfahrens gewidmet. Im Weiteren wird das Forschungsdesign mit dem Hauptforschungsziel, den Forschungshypothesen sowie den gestellten Forschungsfragen präsentiert. Danach folgen die Beschreibung der Forschungsinstrumente sowie die Charakterisierung der Probandengruppe. Die Darstellung der Planungsphase und Realisierungsphase umfasst eine detaillierte und systematische Beschreibung des Forschungsprojektes und wird mit der Datenanalyse und dem Vergleich der erhaltenen Ergebnisse abgeschlossen. Die empirische Untersuchung endet mit Schlussfolgerungen, die weitere methodologische Implikationen sowie Forschungsperspektiven beinhalten.¹²⁵

4.2.1 Aktionsforschung¹²⁶– theoretische Grundlagen

Die Aktionsforschung als eine Forschungsmethode wird häufig dem sozialen Feld zugeschrieben, dessen Interessenbereich die konkreten praktischen Probleme der einzelnen Sozialgruppen bilden (Surdyk 2006: 914). Bei deren Untersuchung wird erörtert, wie sich Aktion und Forschung annähern (Ngatscha 2004: 422) und wie die traditionelle Trennung von Forschung und Praxis eliminiert werden kann (Frank et al. 1998: 1–3). Im Hinblick auf die Schulpraxis setzt die Aktionsforschung in ihren Grundannahmen voraus, dass nicht externe Wissenschaftler, sondern Lehrkräfte selbst

¹²⁵ Es muss hier betont werden, dass bei der Verfassung der Arbeit das generische Maskulinum verwendet wird. Damit werden alle Lernenden und/oder Lehrenden gemeint, ohne die Einteilung in Bezug auf das Geschlecht vorzunehmen.

¹²⁶ Aktionsforschung wird u.a. als: *Handlungsforschung*, *aktivierende Schulforschung* bezeichnet (Ngatscha 2004: 422–430). In der vorliegenden Arbeit werden alle drei Bezeichnungen verwendet.

den Unterricht in einem zyklischen Verlauf erforschen und dabei Veränderungen einführen (Schramm 2021: 225).

Über Jahrzehnte hinweg fand diese Forschungsmethode auf verschiedenen sozialen und wissenschaftlichen Gebieten eine immer breitere Anwendung (Surdyk 2006: 912). Die Anfänge der Untersuchungen dieser Art im Bereich der Didaktik sind auf Ende des 19. Jahrhunderts zurückzuführen und wurden in den Arbeiten der Wissenschaftler aus der Bewegung *Science in Education* veröffentlicht. Als Begründer der Aktionsforschung wird jedoch vorrangig der nordamerikanische Sozialwissenschaftler und Psychologe Kurt Lewin (1890–1947) gehalten. Seit Mitte der 40er Jahre des 20. Jahrhunderts versuchte er in Projekten, deren Einsatz zur Verbesserung der Intergruppenbeziehungen beitragen sollte, dem Forschungstyp konkrete Gestalt zu geben (Altrichter et al. 2018: 326). Lewin (1946: 34–46) hob beim Aktionsforschungsprozess eine Verschiebung der Macht zugunsten des Forschungsgegenstandes hervor und forderte zugleich eine aktive, mutige, kollaborative sowie selbstreflexive Wissenschaft auf (vgl. Halder 2022: 494).

Die charakteristischen Merkmale, die die Aktionsforschung von der traditionellen analytisch-nomologischen Forschungspraxis differenzieren lassen, werden in zahlreichen Publikationen aus dem Bereich der Didaktik angeführt und beschrieben (vgl. dazu u. a. Czerepaniak-Walczak 2014). In der Tabelle 21 werden die Unterschiede zwischen den traditionellen Forschungsansätzen und methodologischen Grundlinien der Handlungsforschung geschildert (siehe Tabelle 21).

Tabelle 21: Unterschiede zwischen der traditionellen Forschung und der Aktionsforschung nach Frank et al. (1998: 4)

Merkmal	Traditionelle Forschung	Aktionsforschung
Zielsetzung	• Beschreibung und Erklärung der Realität	• Gewinnung von Handlungsorientierungen und Veränderungen der Realität
Rolle des Forschers	• Externer Beobachter, der nicht in das Forschungsfeld eingreift; Logische Trennung von Wissensproduktion (Wissenschaft) und -anwendung (Gestaltung)	• Teilnehmer, der Einflussmöglichkeiten für gezielte Veränderung des Feldes nutzt

Beziehung Forscher – Beforschte(r)	• Subjekt-Objekt-Beziehung zwischen Forscher und Beforschten	• Subjekt-Subjekt-Beziehung; Betroffene können Sinngehalt ihrer Situation besser bestimmen als ein externer Beobachter
Methodologische Strenge des Instruments	• Starke methodische Anleitung; methodologische Prinzipien und Verfahren sollen Wahrheit/Güte garantieren; instrumentelle Vernunft als Mittel der Qualitätssicherung	• Wenig methodische Strenge, individuelle Erfahrung und Disziplin erforderlich; soziale Vernunft als Mittel der Qualitätssicherung
Rolle des Instruments	• Instrument prägt die Sichtweise auf den Untersuchungsgegenstand	• Instrumente werden nach dem Forschungsgegenstand geformt; sie sind „Medien im Kommunikationsprozess“ zwischen Forscher und Beforschten
Theoriebildung	• Theorien werden anhand von Daten geprüft	• Daten bilden die Grundlage für den Diskurs, in dem Handlungsorientierungen gewonnen werden
Ablauf	• Sequenziell: Erhebung, Auswertung, Interpretation	• Zyklischer, iterativer Lernprozess: Problem und Ziele bestimmen, Handlungsplan aufstellen, Handlungen realisieren, Evaluieren, ggf. Handlungsplan modifizieren etc.

Nach der oben dargestellten Erfassung unterscheidet sich die Handlungsforschung, deutlich in sieben Bereichen von den klassischen Forschungsansätzen: Zielsetzung, Rolle des Forschers, Beziehung: Forscher – Beforschte(r), methodologische Strenge des Instruments, Rolle des Instruments, Theoriebildung sowie der Forschungsablauf. Darunter werden einzelne Bereiche gründlich erörtert.

Zielsetzung

Bei der Zielfestlegung steht in der Handlungsforschung nicht mehr die Beschreibung und Erklärung der Realität im Vordergrund, sondern Czerepaniak-Walczak (2014: 184) zufolge die Problemlösung in einem situativgebundenen und spezifischen Kontext sowie die Verbesserung einer Situation. Gerade mit der Festlegung der Ziele beginnt nach Czerepaniak-Walczak (2014: 187) der Optimierungsprozess der didaktischen Bedingungen. Die Aktionsforschung zielt auf die Verbesserung der Arbeitsqualität im

Lehren und Lernen sowie der Bedingungen für Lernende und Lehrpersonen ab (Altrichter et al. 2018: 11). Laut Grotjahn (2003: 496) zeichnet sich der Stellenwert der Realitätsveränderung durch ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse aus (vgl. auch Czerepaniak-Walczak 2014: 187-188), was durch die Verknüpfung von Aktion und Forschung ermöglicht wird (Ngatscha 2004: 422–430). Individuelle Lösungen und kreative Ansätze zur Problembewältigung werden bevorzugt, um die berufliche Praxis nicht zum Stillstand zu bringen, seine Stärken weiterzuentwickeln und Schwächen zu überwinden (Altrichter et al. 2018: 12).

Rolle des Forschers

Der besondere Charakter des Lehrenden durch seine direkte Beteiligung an den Forschungsarbeiten und sein Interesse an der Lösung des vorhandenen Problems bilden die folgenden, sich von der konventionell erfassten Untersuchungspraxis abhebenden Merkmale der Handlungsforschung (Wiśniewska 2009: 116). Witkowska (2021: 133) und Burns (1999: 14) weisen auf die gleichzeitige Rolle des Lehrers als die des Forschers (engl. *teacher as researcher, reflective practitioner*) hin, der seinen Lehrprozess ständig reflektiert. Dem Forschenden wird das Recht gewährt, sich persönlich in die zu forschende Realität einzubringen, was Bedingungen für das Entstehen und Entdecken zahlreicher Synergien schafft (Walulik 2018: 9). Das Wissen der Lehrenden, die in pädagogischen Forschungen als aktive Forscher betrachtet werden, bildet zugleich die Grundlage für weitere Forschungen (Kwiatkowska 2008: 216–217).

Beziehung Forscher – Beforschte(r)

Die besondere Beziehung, die zwischen dem Forscher und anderen Forschungsteilnehmern, die als Subjekte behandelt werden, hergestellt wird, wird von Wiśniewska (2009: 116–119) deutlich in den Vordergrund gerückt. Deswegen werden die Forscher nicht nur als Träger der Veränderungsprozesse, sondern als Subjekte der Forschung oder sogar gleichberechtigte Experten bei der Entscheidung von inhaltlichen oder methodischen Fragen betrachtet (Ngatscha 2004: 423). Die Forschungsobjekte werden zu wirklichen Teilnehmern und Forschern und die Grenze zwischen dem Betroffenen und dem Forscher wird zunehmend immer verschwommener (Bielecka-Prus 2013: 33). Um ein Problem zu lösen, werden von dem Forscher

Forschungstätigkeiten unternommen, bei denen die Beteiligten einen aktiven Einfluss auf die festgelegte Forschungsrichtung ausüben. Wegen des dialogischen Charakters der Forschung sowie der positiven Beziehungen, die auf Verständnis, Respekt und Vertrauen zwischen den Forschungssubjekten beruhen, wird die Nützlichkeit des partizipatorischen Forschens im Bildungsbereich unterstrichen (Bielecka-Prus 2013: 35).

Methodologische Strenge des Instruments

Was die methodologische Disziplin sowie die Rolle der Forschungsinstrumente in der Aktionsforschung angeht, legen Altrichter et al. (2018: 103) großen Wert auf die tiefgehende Reflexion und Nachprüfbarkeit von Erfahrungen. Die Autoren weisen auf keine scharfe Grenze zwischen Forschungs- und Alltagshandeln hin und unterstreichen, dass die Datensammlung sich demnach auf die alltäglichen Erfahrungen stützt, und sie dort unterstützt, wo es nötig ist. Um die Zuverlässigkeit der gewonnen Daten sicherzustellen, werden drei Kriterienbereiche als die Güte der Aktionsforschung genannt:

- 1) erkenntnistheoretische (epistemologische) Kriterien, die sich auf die Güte der Befunde beziehen;
- 2) pragmatische Kriterien, die Bezug auf die Verträglichkeit mit der Praxis nehmen;
- 3) ethische Kriterien, die sich an die Vereinbarkeit mit den pädagogischen Zielen und Grundsätzen humaner Interaktion orientieren (siehe dazu auch Chojnacka-Gärtner 2010: 88).

Die Rolle des Instruments

Bezüglich der methodologischen Strenge hebt Chojnacka-Gärtner (2010: 90–91) eine große Flexibilität der unterschiedlichen Datensammlungstechniken hervor, die dem Forscher im Rahmen der Handlungsforschung zur Verfügung stehen. Generell differenziert die Autorin zwischen „Beobachtungstechniken“ und „Nicht-Beobachtungstechniken“.¹²⁷ Burns (1999: 79–151) zufolge wird zu den häufigsten Beobachtungstechniken unauflöslich die (teilnehmende oder nicht-teilnehmende)

¹²⁷ Wilczyńska und Michońska-Stadnik (2010: 157–174) schlagen eine Einteilung in offene und geschlossene Techniken der Datensammlung vor.

Beobachtung als die Grundlage der Handlungsforschung genannt.¹²⁸ Der Einsatz jenes Forschungsinstruments ermöglicht die Verhaltensweisen der untersuchten Individuen aus möglichst vielen Perspektiven zu betrachten, und die beschränkte Erinnerungs- und Wiedergabefähigkeit der Forschenden zu vermeiden (Caspari et al. 2003: 502). Pilch (1998: 77–79) betont dabei die Bedingung der Akzeptanz des Forschenden als eines Gruppenmitglieds durch die Forschungsteilnehmer. Auf die Vorteile der teilnehmenden Beobachtung verweist auch Pawłowska-Balcerska (2017: 236–237) und unterstreicht die direkte Möglichkeit der Dokumentation von interessanten Aussagen von Probanden, ihren Reaktionen sowie Handlungsweisen aus dem Blickwinkel des Forschungsvorhabens. Andererseits wird auf einen großen Zeit- und Arbeitsaufwand hingedeutet, der im Zusammenhang mit der Rolle der Lehrkraft als die des Beobachters und zugleich des Datensammlers und Unterrichtsgestalters steht.

Die Beobachtungen können außerdem anhand von Tagebüchern des Forschers, Forschungsnotizen, Tonbandaufnahmen und Videoaufnahmen (mit Transkription) sowie Diagrammen oder Zeichnungen erfolgen. Die Beobachtungen des Forschers werden dadurch persönlich festgehalten (Chojnacka-Gärtner 2010: 90). Unter den allgemein verwendeten Nicht-Beobachtungstechniken befinden sich Interviews und Diskussionen, Fragebögen, Lerntagebücher der Lernenden sowie Dokumente (u. a.: schriftliche Arbeiten, Unterrichtsprotokolle, Lernmaterialien) und Biografien der Lernenden. Dabei ist anzumerken, dass die Auswahl der bestimmten Techniken und Instrumente der Datensammlung immer mit dem Forschungskontext und der jeweiligen Zielsetzung im Zusammenhang steht und flexibel angepasst werden kann.

Theoriebildung

Die Theoriebildung als ein Merkmal der Aktionsforschung nimmt, durch den Forschungseinblick in eigene unternommene Handlungen und ihre Resultate, die Entstehung des theoretischen Wissens an. Die Erkenntnis eigener Erfahrungen wird unaufhörlich durch die systematische, mehrdimensionale Beobachtung und Analyse begleitet (Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 150–154). Die Wissensbildung ist aber

¹²⁸ Die Beobachtung als eine Forschungsmethode wird nach Wilczyńska und Michońska-Stadnik (2010: 147–150) als eine Reihe von Aktivitäten betrachtet, die über Wahrnehmung, Sammlung, Beschreibung zur Analyse und Auswertung der Daten führen.

in der Aktionsforschung, wie es Kwiatkowska (2008: 216–217) hervorhebt, nicht das übergeordnete Ziel. Dieses liegt unbestreitbar in der Verbesserung der Berufspraxis durch eigene Beobachtung, Engagement und Handlung.

Forschungsablauf

Aus der ständig angeregten Reflexion und konsequenten Beobachtung der Forschungshandlungen ergibt sich der besondere Ablauf der Forschung mit seinen einzelnen Phasen, die sie von dem traditionellen Forschungsparadigma unterscheiden. Wiśniewska (2009: 116) verweist auf einen charakteristischen, längerfristigen, zyklisch gestalteten Prozess, der im Allgemeinen folgende Aktivitäten umfasst: Planen, Handeln, Beobachtung und Reflexion (vgl. dazu auch Kemmis/McTaggart 1988: 10). Die einzelnen Verfahrensschritte der Handlungsaktion werden dabei fachdidaktisch unterschiedlich organisiert (siehe Tabelle 22).

Tabelle 22: Etappen der Aktionsforschung – eine Übersicht – eigene Darstellung

Kemmis/McTaggart (1988)	Burns (1999)	Altrichter et al. (2018)	Szymańska (2018)
Eine Planung und Vorbereitung auf die Untersuchung (engl. <i>the plan</i>)	Das Erkennen der Situation (engl. <i>exploring</i>)	Einen Ausgangspunkt für die Forschung und Entwicklung festlegen	Vorbereitung auf die Untersuchung und allgemeine Diagnose der Bedürfnisse
Realisierung des Untersuchungsplans (engl. <i>action</i>)	Eine allgemeine Problemidentifizierung	Die ersten Forschungsaktivitäten dokumentieren	Ausarbeitung der Methodologie des Forschungsprojektes
Beobachtung der eingeführten Handlungen und ihrer Ergebnisse (engl. <i>observation</i>)	Eine genaue Problemidentifizierung und Vorbereitung auf die systematische Untersuchung (engl. <i>identifying</i>)	Die Unterstützung von Forschungs-partnerinnen und -partnern suchen	Reflexion und Modifikationen des Forschungsprojektes
Reflexion über die Ergebnisse als die Grundlage für weitere Planung (engl. <i>reflection</i>)	Eine genaue Planung der Untersuchung (engl. <i>planning</i>)	Den Ausgangspunkt näher klären	Implementation des Projektes, Observation, Reflexion
	Sammeln von Daten (engl. <i>collecting data</i>)	Daten sammeln	Verifikation der Ergebnisse der Intervention, Diskussionen mit anderen Forschern
	Analyse und Interpretation der gewonnenen Daten (engl. <i>analysing/ reflecting</i>)	Daten analysieren	Interpretation der Ergebnisse bezüglich der gestellten Forschungsziele

Formulierung der Untersuchungshypothesen (engl. <i>hypothesising/ speculating</i>)	Handlungsstrategien entwickeln und diese in die Praxis umsetzen	Evaluation des Forschungsprojektes
Modifizierung der didaktischen Handlung (engl. <i>intervening</i>)	Erkenntnisse und Erfahrungen veröffentlichen	Reflexion und Schlussfolgerungen als Impulse für weitere Projekte
Beobachtung der eingeführten Modifizierung im didaktischen Kontext (engl. <i>observing</i>)		
Untersuchungspräsentation (engl. <i>reporting</i>)		
Zusammenfassen der Untersuchungsergebnisse, die zum Schluss den anderen bekannt gemacht werden (engl. <i>writing, presenting</i>)		

Alle präsentierten Verfahrensetappen der aktivierenden Schulforschung weisen auf einen hohen Grad der Autonomie bei der Planung und Beschaffenheit der Forschungshandlungen hin (Aleksandrak 2004: 112). Die bestimmten Phasen können jeweils der angenommenen Zielsetzung und dem Forschungsgegenstand angepasst werden. Unabhängig von der Aussonderung sowie der Reihenfolge der einzelnen Etappen lassen sie sich auf die folgenden Phasen reduzieren: Planen, Handeln, Beobachten und Reflektieren.

Außer der bereits beschriebenen Merkmale, bestehen noch andere, die sich hinsichtlich des methodologischen Aspekts von den herkömmlichen Merkmalen der traditionellen Forschungsparadigma abheben. Darunter werden die Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft, Veröffentlichung von Praktikerwissen sowie das Beachten von Wertaspekten und ethischen Regeln der pädagogischen Tätigkeit zusammengefasst (Altrichter et al. 2018: 13–18). Die Faktoren stehen unbestritten mit den Demokratisierungsprozessen im engen Zusammenhang, die sich in vielen sozialen Bereichen vollziehen, sowie mit der dialogischen Gestaltung von gesellschaftlichen Veränderungen (Bielecka-Prus 2013: 30).

Trotz der etablierten Position in der Forschungspraxis wird die Aktionsforschung in Bezug auf ihren wissenschaftlichen Wert in Zweifel gezogen.¹²⁹ Surdyk (2003: 920) deutet auf den unsicheren Status der Aktionsforschung hin und betont, dass sie lediglich eine Prozedur der Lehrerfortbildung und eine Anregung zur Reflexion über die berufliche Entwicklung ist. Deswegen ist der Bezug auf möglichst viele Forschungskriterien erforderlich, um die Validität, Objektivität und Reliabilität der Forschung zu sichern.¹³⁰ Die deutliche Abhebung von den methodologischen Standards des akademischen Typs erfordert bei der Durchführung der Untersuchungen dieser Art in allen ihren Formen die Verwendung des Doppelkriteriums: Disziplin in Datenerhebungs- und Analyseverfahren sowie Einbeziehung der Schlussfolgerungen in die Bildung des glottodidaktischen Wissens (Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 152). Posch (2019: 10–11) verweist dabei auf die systematische Praxis, Selbstkritik seitens des Forschers sowie Präsentation des wissenschaftlichen Beitrags im Sinne der Bekanntmachung, die als Bedingungen erfüllt werden müssen, damit die Wissenschaftlichkeit der methodologischen Vorgehensweise vollständig anerkannt wird.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Aktionsforschung als ein methodologisches Konzept, das sich erheblich von den traditionellen methodologischen Ansätzen unterscheidet, eine besondere Rolle für die bewusste Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten im didaktischen Bereich darstellt. Die Flexibilität, Prozessorientiertheit sowie reflektierte Praxis, die die Handlungsforschung mitbestimmen,¹³¹ stellen lediglich einige der Merkmale dieser Methodologie dar, die ihren mehrdimensionalen und kreativen Charakter ausprägen, und ihren Einsatz im Bereich des kreativen Schreibens untermauern.

¹²⁹ Karpeta-Peć und Peć (2002: 119) legen fest, dass die Aktionsforschung (*praktyczne badania edukacyjne*) keine Quelle des wissenschaftlichen Wissens bildet. Die genannten Gründe für die Ansicht sind: der Mangel an der Kontrolle der Nebenvariablen und die Rolle des Forschers, der selbst den Forschungsbedarf begründet und seine Folgen bewertet.

¹³⁰ Aquado (2000: 121) hält das Kriterium der Objektivität in den empirischen Forschungen für eine Illusion und ersetzt sie durch die *Intersubjektivität* wegen der subjektiv motivierten und persönlichen Einstellungen, Interessen und Ziele des jeweiligen Forschenden.

¹³¹ Mühlum (2024: 97) weist auf die Rolle der Implementierung der Aktionsforschung bei der Förderung der Reflexionskompetenz bei den Lehrkräften hin, die für die Optimierung der eigenen Unterrichtspraxis relevant ist.

4.2.2 Aktionsforschung und kreatives Schreiben im Deutschunterricht

Um den erheblichen Beitrag der Aktionsforschung auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik zu erkennen, sollte nach Elliott (1991: 69) die klassische Definition der Aktionsforschung angeführt werden:

Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung von beruflichen Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.

Um den Anforderungen der Definition Rechnung zu tragen, wurde als die Grundlage des Forschungsprojekts die Art der Untersuchung gewählt, die sich in die didaktischen Handlungen reibungslos einfügt. Die Korrelation der kreativen Schreibformen und der Merkmale, die die Aktionsforschung ausprägen, lässt eine Synergie der Schreibprozesse mit dem Forschungsprozess beobachten. Die Untersuchung wird aufgrund der übereinstimmenden Elemente in die kreativen Schreibprozesse eingebettet und bildet damit eine Ganzheit, in der das Erforschte zugleich ein Forschungsinstrument symbolisiert. Zu den gemeinsamen und sich ergänzenden Eigenschaften der angenommenen Methodologie und des Wesens des kreativen Schreibens werden grundsätzlich die Kreativität und Flexibilität hinzugezählt (Chojnacka-Gärtner 2010: 90). Die eingesetzten kreativen Schreibverfahren gehen mit dem kreativen Charakter der Handlungsforschung hinsichtlich der Forschungsetappen, Techniken der Datensammlung sowie Instrumente der Datengewinnung einher. Auch die organisatorische Grundstruktur der Untersuchung entspricht dem phasenweisen Aufbau der kreativen Schreibprozesse und einer flexiblen, zugleich aber sinnvoll geplanten Gestaltung ihrer Ziele und Verlaufsmöglichkeiten. Der Zyklus, der in der Aktionsforschung stattfindet, ähnelt einer Wiederholbarkeit, die im kreativen Schreibprozess zum Ausdruck kommt.

Nach Prokop und Wiśniewska (2002: 110–111) wird die Bevorzugung der Handlungsforschung im vorliegenden Forschungsprojekt durch die nachfolgenden Prinzipien gestützt. Vorrangig erfolgt die Forschung in einem institutionellen Kontext und dient einer lösungsorientierten, didaktischen Situation. Sie zeichnet sich durch den

partizipatorischen Charakter aus, da die Lehrperson daran aktiv beteiligt ist. Zudem wird eine Veränderung des Lernverhaltens eingeführt, deren Ergebnisse systematisch bewertet, evaluiert und bei Bedarf modifiziert werden. Auch die von Altrichter u.a. (2018: 13–18) genannten Merkmale der Aktionsforschung spiegeln sich in der vorliegenden Untersuchung deutlich wider. Im Fokus steht die Forschung der Betroffenen, wobei der Lehrende als Betroffener eine tragfähige Verbesserung anstrebt und die Lernenden in das Problem einbezieht. Die Fragestellungen ergeben sich aus der schulischen Praxis und basieren auf der beruflichen Erfahrung des Lehrenden. Aktion und Reflexion werden kontinuierlich miteinander verknüpft, indem aus praktischen Theorien neue Handlungen entwickelt werden. Die Forschungsprozesse verlaufen in längerfristigen Zyklen, wobei Zwischenanalysen die Forschungsschritte präzisieren. Zudem werden ethische Regeln vereinbart, um Rollen, Bedürfnisse und Grenzen zu klären und eine Diskussionsbasis zu schaffen. Praktikerwissen wird veröffentlicht, um pädagogisches Wissen aus der Isolation einzelner Lehrender zu befreien. Die pädagogischen Handlungen werden dabei als Ausdruck der Werte des Lehrenden betrachtet. Die Ziele der Aktionsforschung sind Erkenntnis (als Ergebnis von Reflexion) und Entwicklung (als Ergebnis von Aktion) – die Weiterentwicklung der untersuchten Praxis als auch des praktischen und wissenschaftlichen Wissens über die Praxis. Es gibt noch zwei verbleibende Merkmale, die Altrichter (2018: 13–18) als entscheidend für die qualitätsvolle Forschung betrachtet: „Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven“ sowie „Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft“. Diese Merkmale wurden im Forschungsprojekt aufgrund eingeschränkter schulischer Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten nicht berücksichtigt. Die Erfüllung der übrigen Kriterien soll dennoch die erkenntnistheoretische Qualität der Forschung sichern.

Die Wahl der Methodologie rechtfertigt auch die Verbindung von Forschungs- und Bildungszielen (Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 150). Ergänzt durch andere methodologische Ansätze dient sie der Erfassung der Phänomene und ihrer Zusammenhänge, um daraus konstruktive Schlussfolgerungen zu ziehen. Die Aktionsforschung wird daher im Rahmen des qualitativen Ansatzes angewendet, den Grotjahn (2003: 495) als explorativ-interpretatives oder analytisch-nomologisches Forschen bezeichnet – mit Schwerpunkt auf interpretativen (hermeneutischen)

Verfahren.¹³² Aus den Grundannahmen der explorativ-interpretativen Forschung lassen sich laut Caspari et al. (2003: 500) Prinzipien ableiten, die sich in der vorliegenden Aktionsforschung widerspiegeln. Dazu zählen die Offenheit des Forschers, seine Ansichten während des Prozesses zu überprüfen, Flexibilität für Änderungen im Verlauf der Forschung, Kommunikativität durch Berücksichtigung der Perspektiven der Beteiligten sowie Reflexivität, bei der der Forscher seine Subjektivität als Teil des Prozesses versteht. Die Prinzipien des qualitativen Forschens basieren laut Aquado (2000: 121) auf der Annahme von holistisch betrachteten, „multiplen“ und offenen Realitäten, die eine umfangreiche Analyse des Phänomens ermöglichen. Dies gewährleistet ein tieferes Verständnis seines Wesens, seiner Bedingungen und Entwicklungsdynamik, in dem die Erfassung stark induktiv erfolgt (Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 134). Zudem begründen konkrete Fragestellungen, systematische Datenerhebung sowie Datenanalyse und -interpretation den Einsatz der Aktionsforschung (Caspari et al. 2003: 499).

Der methodologische Rahmen der Aktionsforschung umfasst auch ein partizipatorisches Paradigma, das als kollaborative Forschung (engl. *collaborative research*) bekannt ist (Pushor 2008: 91–94). Dieser Forschungstyp basiert auf der Zusammenarbeit des Forschers mit den Beteiligten und einer dialogischen Beziehung zwischen Theorie und Praxis (Jordan 2008: 601–604). Für die möglichst zuverlässige, objektive und valide Datenanalyse wird der qualitative Forschungsansatz mit der quantitativen Methode fragmentarisch unterstützt. Statistische Analysen gelten denn als objektiver und folgen klaren Validitätskriterien. Allerdings konzentrieren sich ihre Ergebnisse auf Mittelwerte der Gruppe und reduzieren somit die Komplexität des Phänomens, ohne die Beteiligten zu individualisieren (Wilczyńska/Machońska-Stadnik 2010: 134–139). Der Kontext und die Ziele der Aktionsforschung ähneln deutlich der Evaluationsforschung. Komorowska (1982: 78, 198–207) wendet den Forschungstyp zur Analyse von Rahmenlehrplänen an und betont die wissensbildende Rolle der Evaluation als Grundlage für Modifikationen im Fremdsprachenunterricht. Die Forschung verfolgt

¹³² Grotjahn (2003: 495) weist auf eine präzise Unterscheidung zwischen explorativ-interpretativen und analytisch-nomologischer Forschung. In der explorativ-interpretativen Forschung spielt die Phase der Exploration zwecks Hypothesenbildung eine übergeordnete Rolle, während das Ziel der analytisch-nomologischen Forschung in der Prüfung der nomologischen Hypothesen liegt und zur Theoriekonstruktion führen soll.

praktische Ziele und nimmt die Form der formativen Evaluation an, wobei der Prozess kontinuierlich angepasst wird. Kwiatkowska (2008: 219) hebt besonders die Rolle der autonomen und verantwortungsbewussten Evaluation hervor, bei der der Lehrer-Forscher mit Fragen konfrontiert wird, deren Antworten in Selbstdiagnose, Selbstreflexion, Selbstbeurteilung und Selbstkorrektur zu finden sind.

Im Laufe der Aktionsforschung werden nicht nur verallgemeinerbare Prozesse untersucht, sondern auch die zeitliche Beobachtung der Veränderungen bei den Schülern als einzelnen Schreibenden. Außerdem verlangt in der Glottodidaktik die Verschiebung des Interesses von der Person der Lehrkraft zur Person der Lernenden diagnostische Untersuchungen, die am stärksten mit der Funktion des Wissensaufbaus und nicht der Wissensüberprüfung verbunden sind (Mihułka 2010: 183–184). Daher fügt sich die Aktionsforschung in den Kontext der Langzeitstudie (Komorowska 1982: 77–85) ein, die den Verlauf und die Veränderungen im glottodidaktischen System über einen bestimmten Zeitraum verfolgt. Pieklarz (2008: 42) hebt hervor, dass dies die schrittweise Analyse der Lernfortschritte der Schüler und die Berücksichtigung aller Einflussfaktoren ermöglicht.

Die Verbindung unterschiedlicher methodologischer Ansätze in dieser Forschung basiert auf dem mehrdimensionalen Charakter des Forschungsgegenstands. Der Einsatz eines hybriden Ansatzes und die Triangulation im Datenerhebungsprozess minimieren die Einseitigkeit der Dateninterpretation und sichern eine zuverlässige methodologische Disziplin (Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 142–143, 152).¹³³ Szymańska (2018: 42–44) betont dazu den besonderen Charakter der Aktionsforschung bei der Förderung kreativer Haltungen der Beteiligten. Sie unterstreicht die Bedeutung der Korrelation von didaktischen und methodologischen Ansätzen mit der Forschungsmethode und verweist auf den pragmatischen, transformativen Charakter der Aktionsforschung, der die Entwicklung des schöpferischen Potenzials der Lernenden in dialogischen Beziehungen unterstützt.

¹³³ Flick (1991: 432) führt nach Denzing (1970, 1978) die Definition der Triangulation als „die Kombination bei den Methodologien bei der Untersuchung des selben Phänomens“ an und betont die Kombination unterschiedlicher Datenquellen, die zu verschiedenen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten und an verschiedenen Personen erhoben werden.

4.2.3 Forschungsdesign – Forschungsziel, -fragen und -hypothesen

Die Auswahl der Forschungsproblematik ergibt sich aus der beruflichen Erfahrung der Forschungsautorin im Bereich der Lehr- und Lernprozesse und bezieht sich auf die Einsatzmöglichkeiten der kreativen Schreibmethoden im DaF-Unterricht und ihren Einfluss auf die Entwicklung der Schreibkompetenz bei den polnischen Lernenden in der III. Bildungsstufe. Die geringen Schreibfähigkeiten der Lernenden sowie ihre negative Einstellung gegenüber dem Schreiben in der deutschen Sprache waren Anregungen für die Veränderung der herkömmlichen schreibdidaktischen Herangehensweisen in diesem Bereich. Die Bedürfnisse an der Optimierung und Verbesserung der modernen Schreibdidaktik hatten daher einen ausschlaggebenden Einfluss auf die Formulierung des Forschungsproblems.

Das Ziel der Untersuchung besteht daher darin, den Einfluss der kreativen Schreibmethoden und -verfahren auf die Entwicklung der Schreibkompetenz polnischer DaF-Lernenden zu erforschen. Dabei soll untersucht werden, ob überhaupt, und wenn ja, inwieweit diese Methoden zur Förderung der allgemeinen sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten bei den Lernenden beitragen können, die über reine Textproduktion hinausgehen.¹³⁴ Das kreative Schreiben, das als eine Innovation in den DaF-Unterricht eingeführt wurde, sollte außerdem Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen der Lernenden entwickeln, die als Schlüsselkompetenzen u. a.: für ihre persönliche Entfaltung, soziale Inklusion, eine nachhaltige Lebensweise, ein erfolgreiches Leben und eine aktive Bürgerschaft unentbehrlich sind.¹³⁵

Die Bestimmung des Hauptzieles, die den Ausgangspunkt des Forschungsprojektes ausmachte, ließ folgende Forschungsfragen aufstellen, die ermöglichten, das Forschungsobjekt aus unterschiedlichen Perspektiven zu behandeln.

¹³⁴ Nerlicki (2004: 139) versteht unter dem Begriff *kommunikative Kompetenz* die Fähigkeit zur Anwendung einer Sprache, während *die Sprachkompetenz* als das Wissen über die Sprache und internalisierte Regeln, die der Nutzer bewusst aus seinem Gedächtnis abrufen kann, betrachtet wird. In Bezug auf GER (2020) gehören zu kommunikativen Sprachkompetenzen linguistische, soziolinguistische sowie pragmatische Kompetenz, die beim Sprachgebrauch miteinander verknüpft sind und nicht voneinander isoliert werden können.

¹³⁵ Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV), (letzter Zugriff 06.08.24).

- F1: Inwieweit kann der Einsatz von kreativen Schreibverfahren die Entwicklung der Schreibkompetenz beim Verfassen von kreativen sowie nicht-kreativen Texten fördern?
- F2: In welchem Grad ermöglicht der Einsatz von kreativen Schreibmethoden, die kommunikativen Sprachkompetenzen (linguistischen, soziolinguistischen, pragmatischen Kompetenzen) bei den Lernenden weiterzuentwickeln?
- F3: Wie kann sich das kreative Schreiben auf die Bewältigung der Schreibblockaden bei den Lernenden auswirken?
- F4: In welchem Maße kann die Lernautonomie bei den Lernenden durch die Einbettung der kreativen Schreibverfahren in den DaF-Unterricht gestärkt werden?
- F5: Welche Rolle spielt der Lehrende im kreativen Lehrprozess?

Vor der Durchführung der Untersuchung wurden zwei Hypothesen aufgestellt, die auf folgenden Annahmen basierten:

1. Die Entwicklung der linguistischen Kompetenzen wird bei den Lernenden während des Forschungsprojektes linear verlaufen.¹³⁶
2. Das kreative Schreiben wirkt sich fördernd auf die Steigerung und/oder Stärkung der Lernmotivation bei den Lernenden aus.

Hinsichtlich des festgelegten Forschungsziels wurden die Grundannahmen des Rahmenlehrplanes für die Variante III. 2 der III. Bildungsetappe und die darin ausgewiesenen Ziele und Fähigkeiten berücksichtigt.¹³⁷ Die im Dokument formulierten Anforderungen umfassen verschiedene Kompetenzen, die von Lernenden im Lernprozess erlangt werden sollen und betonen die Bedeutung der Kreativität in der Entwicklung von Denkprozessen sowie deren Problemlösungen. Die Schule als eine Ausbildungsinstitution ist dazu verpflichtet, bei den Schülern Haltungen zu fördern, die sowohl für ihre individuelle als auch soziale Weiterentwicklung relevant sind. Gemeint

¹³⁶ Zu den linguistischen Sprachkompetenzen siehe Unterkapitel 1.2.1, Tabelle 2.

¹³⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf>, (letzter Zugriff 21.04.23).

sind folgende Haltungen: Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Ausdauer, Selbstwertgefühl, Respekt für andere Menschen, intellektuelle Neugierde, Kreativität, Unternehmergeist, persönliche Kultiviertheit, Bereitschaft zur Teilnahme an der Kultur sowie Initiative und Teamarbeit. Zusätzlich wird in den allgemeinen Leitlinien des Rahmenlehrplans ausführlich auf die Bedingungen und Umsetzungsmethoden in der Schulpraxis hingewiesen, die auf die Notwendigkeit des Einsatzes von vielfältigen Lehrtechniken bei der gleichzeitigen Unterstützung der Kreativitätsentfaltung und Entwicklung von Interessen hindeuten. Dazu gehört zu den Aufgaben der Lehrkräfte, bei den Lernenden eine positive Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenerlernen und -lehren zu fördern sowie die Entwicklung von Fähigkeiten zu ermöglichen, eigene Schwächen und Stärken zu erkennen.

4.2.4 Verfahren der Datensammlung und Forschungsinstrumente

Der im Forschungsprojekt durchgeführten Aktionsforschung liegen mannigfaltige Forschungsinstrumente zugrunde. Da die gesammelten Daten die materiellen, aufbewahrbaren und für andere zugänglichen Spuren von Forschungsereignissen sein sollen, die von den Forschenden als relevant und aussagekräftig im Sinne der Fragestellung angesehen werden (Altrichter et al. 2018: 98), werden zu der Erhebung der Daten zahlreiche Techniken und Instrumente verwendet.

Die Erforschung des Einsatzes der kreativen Schreibmethoden im DaF-Unterricht und ihrer Auswirkungen auf die Schreibkompetenzerlangung bei Lernenden stützte sich vorrangig auf die Beobachtungstechniken, unter denen die teilnehmende Beobachtungstechnik in den Mittelpunkt gerückt wurde. Es wurden anhand des Schreibunterrichts die Beobachtungsprotokolle von *Großen Kreativen Schreibstunden* von dem Forscher erstellt, die konkrete Teilbereiche der Beobachtung und ihre Einschätzung umfassten.¹³⁸ Die Forschungsnotizen bezogen sich auf die Registrierung von drei Hauptbereichen, und zwar auf die Unterrichtsgestaltung; die Entwicklungsmöglichkeiten der einzelnen Sprachfertigkeiten sowie die Teilnahme der

¹³⁸ Der Schreibunterricht wird in Form von 9 *Großen Kreativen Schreibstunden* und 10 *Kleinen Kreativen Schreibstunden* durchgeführt, die im Weiteren entsprechend mit Abkürzungen GKS und KKS bezeichnet werden.

Lernenden am kreativen Schreibunterricht. Darüber hinaus berücksichtigten sie die Möglichkeiten der Entfaltung von kommunikativen Sprachkompetenzen bei den Lernenden und die Rolle der Lehrkraft während jeder Unterrichtsstunde.¹³⁹ Die während der Beobachtung des Schreibunterrichts gewonnenen Erkenntnisse dienten als Grundlage für die Gestaltung der kreativen Schreibstunden und fanden ihren Ausdruck in den Stundenentwürfen.

Darüber hinaus bediente man sich der Nichtbeobachtungstechniken, die die Analyse der originellen Dokumente in Form von standardisierten sowie kreativen schriftlichen Texte der Lernenden umfassten, die anhand des Kriterienkatalogs bewertet wurden. Als Forschungsinstrument wurden zudem die Lerntagebücher der Schüler benutzt, die eine zuverlässige Quelle der subjektiven Informationen und Meinungen hinsichtlich der kreativen Unterrichtsgestaltung bildeten.¹⁴⁰ Die Forschung wurde zusätzlich von den Befragungsverfahren begleitet, während deren die Daten zu Untersuchungspersonen in Form der Datenformulare gesammelt sowie die Fragebögen unter den Lernenden zu Beginn und zum Abschluss des Forschungsprojektes durchgeführt wurden.

Die unternommene Untersuchung wurde in drei Phasen aufgeteilt. In der jeweiligen Phase wurden bestimmte Verfahren der Datensammlung sowie Forschungsinstrumente verwendet. Die Forschungsphasen und die ihnen zugrunde liegenden Instrumente werden in der tabellarischen Form dargestellt (siehe Tabelle 23).

Tabelle 23: Phasen der Aktionsforschung mit den eingesetzten Datengewinnstechniken und Forschungsinstrumenten

Phase der Forschung	Zeitlicher Rahmen	Forschungsinstrumente	Techniken des Datengewinns

¹³⁹ Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit werden lediglich drei ausgewählte Beobachtungsprotokolle angehängt. Die verbleibenden Protokolle werden nach demselben Muster ausgefüllt.

¹⁴⁰ Die in dem Forschungsprojekt eingesetzten Lerntagebücher hatten einen narrativ-dokumentarischen Charakter. Die Lernenden wurden dabei nicht darauf besonders aufmerksam gemacht, welchen Lernaspekten sie ihre Beachtung besonders schenken sollen. Solche Lerntagebucheinträge betrachtet Nerlicki (2009: 154) als besonders interessant und relevant aus der empirischen Sicht, weil der Forscher erkundet, welche Ereignisse und Überlegungen im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen der Lernende reflektiert hat.

1. Einführung in die Hauptforschung – Orientierung im Forschungskontext	September 2022	Datenformulare zu Forschungsbeteiligten (Anhang I/1)	Dokumentenanalyse
		Schriftliche Texte zur Bestimmung des Sprachniveaus (Anhang I/2/1; Anhang I/2/2)	Analyse und Bewertung schriftlicher Texte
		- Schriftlicher Fragebogen <i>Schreibfähigkeit</i> und <i>Kreatives Schreiben</i> (Anhang I/3) - Schriftlicher Fragebogen <i>Kreativität</i> (Anhang I/4)	Befragungsverfahren
2. Hauptforschung – Innovation mit sukzessiver Evaluation	September 2022- Juni 2023	Stundenentwürfe (Anhang II/3; Anhang II/5)	Dokumentenanalyse
		- Kreative Lernertexte (Anhang II/6, Anhang II/7)¹⁴¹ - Kriterienkatalog (Anhang II/8)	Bewertung der ausgewählten schriftlichen kreativen Texte anhand des Kriterienkatalogs
		Lerntagebücher (Anhang II/10)	Dokumentenanalyse
		Beobachtungsprotokolle mit Forschungsnotizen zum Unterricht (Anhang II/11)	Dokumentenanalyse, teilnehmende Beobachtung
3. Abschlussphase	Juni 2023	- Standardisierte Texte (Anhang III) - Kriterienkatalog (Anhang II/8)	Analyse der schriftlichen standardisierten Texte anhand des Kriterienkatalogs
		Online-Abschlussfragebogen¹⁴²	Befragungsverfahren

Die drei Forschungsphasen bildeten den organisatorischen Rahmen der Untersuchung und beinhalteten spezifische Forschungsinstrumente, die an die jeweiligen Etappen angepasst wurden. Die eingesetzten Verfahren zur Datensammlung hatten das Ziel, eine umfassende Datenbasis aus unterschiedlichen Perspektiven zu

¹⁴¹ Zur besseren Übersichtlichkeit werden jeweils drei bewertete kreative Texte der Lernenden sowie die dazugehörigen Lernmaterialien zum Schreibunterricht in den Anhängen II/6 und II/7 beigelegt.

¹⁴² Der Online-Fragebogen ist unter dem Link zu finden: https://docs.google.com/forms/d/1bEL-yPJ6qgxNpdlaQB5foWdGIAzFKrySOWlu_detWfc/edit, (letzter Zugriff 21.01.25).

gewinnen, ohne den Schreibunterricht zu stören. Zunächst wurden originelle schriftliche Texte als direkte Beweise für die Schreibkompetenz der Schüler ausgewertet, gefolgt von der Korrektur und Bewertung kreativer schriftlicher Leistungen. Ergänzend wurden Beobachtungen, Forschungsnotizen sowie Lerntagebücher analysiert, um die Unterrichtsgeschehnisse kontinuierlich zu erfassen und möglichst objektiv einzuschätzen. Abschließend unterzog man ausgewählte kreative Texte einer Bewertung, anhand deren das erreichte Niveau der Schreibkompetenz bei den Probanden bestimmt wurde. Dazu wurden standardisierte Texte der Forschungsgruppe und der Lernenden, die nicht am Forschungsprojekt teilnahmen, bewertet und im Hinblick auf die Differenzen in der Schreibkompetenzentwicklung analysiert. Eine Quelle der subjektiven Ansichten der Probanden in Hinsicht auf die Wahrnehmung von unterschiedlichen Aspekten des kreativen Schreibens bildete dabei die Auswertung des Online-Fragebogens.

4.2.5 Analyse der Verwendung von kreativen Schreibaufgaben in der Lehrwerksreihe *Welttour Deutsch*

Der Lehrwerkteil *Welttour Deutsch 4*, der Teil der Lehrwerksreihe *Welttour Deutsch* ist, die zum Erlernen von Deutsch in der Oberschule von den Lehrenden gewählt wurde, wurde einer detaillierten Analyse unterzogen.¹⁴³ Das Lehrwerk wird daraufhin untersucht, in welchem Grad und auf welche Art und Weise es die Lernenden an den Prozess des kreativen Schreibens heranzuführt und dessen praktische Umsetzung unterstützt. Die Untersuchung der Lehrwerkserie beginnt mit einer allgemeinen Beschreibung der einzelnen Lehrwerksteile. Anschließend werden die Möglichkeiten der praktischen Umsetzung des kreativen Schreibens betrachtet, die in bestimmten Lehrwerkskomponenten angeboten werden. Die daraus resultierenden Folgerungen schließen die Lehrwerksanalyse ab.

¹⁴³ *Welttour Deutsch* ist die Lehrwerkreihe, aus der die an der Untersuchung teilnehmenden Lernenden Deutsch seit der ersten Klasse der Oberschule lernen. Es ist dabei anzudeuten, dass diese Lehrwerkserie in allen Klassen/Gruppen in Zespół Szkół Elektrycznych i Ogólnokształcących w Krośnie eingesetzt wird, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen.

4.2.5.1 Lehrwerkserie *Welttour Deutsch* – allgemeine Charakteristik

In der Tabelle 24 wird die sich aus fünf Lehrwerkteilen zusammensetzende Lehrwerkserie aus der formalen Sicht kurz charakterisiert.¹⁴⁴

Tabelle 24: *Welttour Deutsch* – Charakteristik der Lehrwerkserie

Lehrwerkteil	Welttour Deutsch 1	Welttour Deutsch 2	Welttour Deutsch 3	Welttour Deutsch 4	Welttour Deutsch 5 Repetitorium
Autoren der Serie	Sylvia Mróz-Dwornikowska, Katarzyna Szachowska, Małgorzata Kosacka	Sylvia Mróz-Dwornikowska, Katarzyna Szachowska, Małgorzata Kosacka	Sylvia Mróz-Dwornikowska, Katarzyna Szachowska, Małgorzata Kosacka	Sylvia Mróz-Dwornikowska, Katarzyna Szachowska, Małgorzata Kosacka	Sabine Leitner et al.
Verlag	Nowa Era	Nowa Era	Nowa Era	Nowa Era	Nowa Era
Jahr der Ausgabe	2018	2019	2020	2021	2022
Zulassungsnummer	935/1/2018	935/2/2019	935/3/2020	935/4/2021	1138/2022
GER Sprachniveau Referenz	A1	A2	A2+	B1/B2	B1+/B2; B2+/C1
Verbindliche didaktische Materialien	Lehrbuch, Arbeitsbuch	Lehrbuch, Arbeitsbuch	Lehrbuch, Arbeitsbuch	Lehrbuch, Arbeitsbuch	Lehrbuch mit Repetitorium
Didaktische Zusatzmaterialien	Ideenbank, Lehrerbuch, interaktive Tafel, multimediale Materialien für den Lehrenden im Portal www.dlana-uczyciela.pl : multimediale Versionen der Printmaterialien sowie zusätzliche Materialien: Filme, Aufnahmen, Multibook, Flipbook, Präsentationen, Transkriptionen,	Ideenbank, Lehrerbuch, CDs, interaktive Tafel, multimediale Materialien für den Lehrenden im Portal www.dlana-uczyciela.pl : multimediale Versionen der Printmaterialien sowie zusätzliche Materialien: Filme, Aufnahmen, Multibook, Flipbook, Präsentationen, Transkriptionen,	Ideenbank, Lehrerbuch, CDs, interaktive Tafel, multimediale Materialien im Portal www.dlana-uczyciela.pl : multimediale Versionen der Printmaterialien sowie zusätzliche Materialien: Filme, Aufnahmen, Multibook, Flipbook, Präsentationen, Transkriptionen,	Ideenbank, Lehrerbuch, CDs, interaktive Tafel, multimediale Materialien für den Lehrenden im Portal www.dlana-uczyciela.pl : multimediale Versionen der Printmaterialien sowie zusätzliche Materialien: Filme, Aufnahmen, Multibook, Flipbook, Präsentationen, Transkriptionen,	Lehrerbuch mit Lösungsschlüssel, multimediale Versionen der Printmaterialien sowie zusätzliche Materialien im Portal www.dlana-uczyciela.pl : Flipbook, onebook+, interaktives Arbeitsbuch für Abiturprüfung, Quizlet, grammatische Präsentationen, interaktive

¹⁴⁴ Der Begriff *Lehrwerk* wird im Sinne von Majjala (2007: 544) verwendet und bezeichnet das Lehrwerk als eine Kombination aus Print- und Softwaremedien, die sich aus mehreren sich ergänzenden Teilen zusammensetzt. Dabei ist zu betonen, dass der Begriff *Lehrbuch* nicht mit dem Lehrwerk gleichgesetzt wird (siehe dazu Neuner 2003: 399). Das Lehrwerk wird heute als eine für den Fremdsprachenkurs didaktisch konzipierte Gesamtheit von Lehr- und Lernmaterialien betrachtet, das aus unterschiedlichen Lehrwerkmaterialien besteht (Schmidt 1994: 399, zit. nach Skowronek 2004: 204–205).

	Tests, Lösungsschlüssel, App Learning Apps	Tests, Lösungsschlüssel, App Learning Apps	Tests, Lösungsschlüssel, App Learning Apps	Tests, Lösungsschlüssel, App Learning Apps	Übungen, Transkriptionen, Tests
Übereinstimmung mit dem Rahmenlehrplan¹⁴⁵	Übereinstimmung mit den Anforderungen des Rahmenlehrplanes	Übereinstimmung mit den Anforderungen des Rahmenlehrplanes	Übereinstimmung mit den Anforderungen des Rahmenlehrplanes	Übereinstimmung mit den Anforderungen des Rahmenlehrplanes	Übereinstimmung mit den Anforderungen des Rahmenlehrplanes
Zielgruppe	Lernende weiterführender Schulen auf der Sekundärstufe II – die dritte Bildungsstufe	Lernende weiterführender Schulen auf der Sekundärstufe II – die dritte Bildungsstufe	Lernende weiterführender Schulen auf der Sekundärstufe II – die dritte Bildungsstufe	Lernende weiterführender Schulen auf der Sekundärstufe II – die dritte Bildungsstufe	Lernende weiterführender Schulen auf der Sekundärstufe II – die dritte Bildungsstufe in der Abschlussklasse
Bildungsvariante nach dem Rahmenlehrplan	III.2.0, III.2	III.2.0, III.2, III.1.P	III.2.0, III.2, III.1.P	III.2.0, III.2, III.1.P	III.2, III.1.P, III.1.R
Die Lehrwerkserie Welttour Deutsch wurde vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft zur schulischen Nutzung zugelassen und in das Verzeichnis der Schulbücher für den allgemeinen Unterricht zum Erlernen der deutschen Sprache im Grundniveau sowie im erweiterten Niveau für die Klassen der weiterführenden Schulen eingetragen. Dies geschah auf der Grundlage der Gutachten von Fachexperten.					

4.2.5.2 Praktische Umsetzung des kreativen Schreibens

In Bezug auf das Ziel der Forschung wurden die Kriterien erstellt, die für die Analyse sowie Bewertung von relevanten Aspekten unverzichtbar sind. Die Bewertungsbereiche beziehen sich auf die Ausarbeitung der didaktischen Materialien der Lehrwerksreihe im Kontext des kreativen Schreibens.

Auf Grund der nicht immer scharfen Unterscheidung der Begriffe *Übungen* und *Aufgaben* (siehe dazu Unterkapitel 1.5.3) ist anzumerken, dass in der vorliegenden Lehrwerkanalyse ausschließlich das Schreibhandeln berücksichtigt wird, das laut Portmann (1991: 516–518), eine „schreibspezifische Orientierung“ erfordert und nicht mit den schriftlichen Übungen gleichgesetzt wird, die die Ermittlung und Erarbeitung von Sprachmitteln bezwecken. Daher werden im Folgenden die Schreibhandlungen behandelt und als *Schreibaufgaben* bezeichnet, die das schriftliche Verfassen von kreativen Texten im Sinne der Zielfertigkeit (Kast 1999) bedeuten.¹⁴⁶ Die schriftlichen

¹⁴⁵ Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf>, (letzter Zugriff 23.12.23).

¹⁴⁶ Zur Unterscheidung der Begriffe *Schreiben als Zielfertigkeit* und *Mittlerfertigkeit* siehe Kast (1999)

Aktivitäten dagegen, die laut des Prinzips der Rückwärtsplanung dem Ausbau und der Reaktivierung bestimmter Teilfertigkeiten oder Kenntnisse dienen (Funk et al. 2017: 175–177), werden mit dem Begriff *Übungen/Schreibübungen* versehen. Die Analyse stützt sich auf die Typologie von Kast (1999), im Rahmen deren fünf Übungsbereiche enthalten sind. Es werden allerdings nur drei produzierende Schreibbereiche berücksichtigt, die im Rahmen der kommunikativen, strukturierenden und kreativen Schreibhandlungen auf die Textproduktion hinweisen.¹⁴⁷ Bei der Erstellung des Kriterienkatalogs zur Lehrwerkanalyse wurden theoretische Aspekte in Rücksicht genommen, die den in der Fachliteratur vorhandenen Kriterien für die Beurteilung der DaF-Lehrwerke entnommen wurden (vgl. u.a. Engel et al. 1981: 34–40; Buhlmann 2012: 14–15, 50–58) (siehe Tabelle 25).

Tabelle 25: Kreatives Schreiben – Kriterien der Analyse des Lehrwerks *Welttour Deutsch*

DER EBENE DES KREATIVEN SCHREIBENS – ASPEKTE DER ANALYSE	
I. Struktur des Lehrwerks	Stellt der Aufbau des Lehrwerks Schreibaufgaben zur Verfügung? Wenn ja, in welchem Ausmaß?
II. Förderung des Schreibens im Vergleich zu anderen Sprachfertigkeiten	Wie ist der Stellenwert des Schreibens unter anderen Sprachfertigkeiten, die im Lehrwerk entwickelt werden?
III. Einsatz des kreativen Schreibens im Vergleich zu anderen produktiven Schreibformen	Wie hoch ist der Anteil des kreativen Schreibens im Vergleich zu anderen Typen der produktiven (strukturierenden und kommunikativen) Schreibformen?
IV. Struktur der kreativen Schreibaufgaben (Grad der Steuerung, Überleiten zum spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache, Abwechslung)	Bietet das Lehrwerk freie/gesteuerte/ kreative Schreibaufgaben an? Stellen die Arbeitshinweise von kreativen Schreibaufgaben einen Übergang zum kreativen Umgang mit Sprache her? Gibt es kreative Schreibaufgaben, die auf einen spielerischen Umgang mit Sprache verweisen? Bieten die kreativen Schreibaufgaben Abwechslung?
V. Kreative Schreibmethoden¹⁴⁸	Welche kreativen Schreibmethoden werden verwendet? Bietet das Lehrwerk vielfältige kreative Schreibverfahren an?
VI. Kreatives Schreiben als Prozess	Werden die kreativen Schreibaufgaben gemäß dem Prinzip der Rückwärtsplanung als Prozess strukturiert? Gibt es Übungsketten, die zu einer übergeordneten schriftlichen kreativen Zielaufgabe führen? Wird der kreative Schreibprozess für die Lehrenden transparent dargestellt? Bekommen die Lernenden Hinweise auf die Gestaltung der kreativen Schreibprozesse?

¹⁴⁷ Die Typologie von Schreibübungen von Kast (1999) wird im Unterkapitel 1.5.3.1 dargestellt.

¹⁴⁸ In der Analyse orientierte man sich an der Typologie der Methodengruppen des kreativen Schreibens von Böttcher (1999).

VII. Hinweise für die Lehrkräfte	Stellt das Lehrwerk Beispiele an Kriterien zur Bewertung der schriftlichen kreativen Texte zur Verfügung? Enthält das Lehrwerk Vorschläge für Alternativen von kreativen Schreibaufgaben? Gibt es Hinweise für eine didaktisch-methodische Gestaltung des kreativen Schreibprozesses?
VIII. Angemessenheit von Themen/Inhalten	Beziehen sich die Themen/Inhalte der kreativen Aufgaben auf die Interessen der Zielgruppe?
IX. Sozialformen	Wird beim kreativen Schreiben explizite auf die Arbeitsformen hingewiesen? Wenn ja, welche Sozialformen werden bevorzugt?
X. Hinweise für die Lernenden bezüglich der Revision und Bewertung/Selbstbewertung von kreativen Texten	Lässt das Lehrwerk die Lernenden ihre Schreibleistungen anhand der erstellten Kriterienraster selbst beurteilen? Wird die Lernautonomie der Lernenden bei der Revision der Schreibleistungen gefördert? Wenn ja, mit welchen Instrumenten? Wird bei den Lernenden die Fähigkeit zur Bewertung fremder Texte entwickelt?
XI. Synergie der Lerninhalte mit den Lernzielen	Können die Lernziele anhand der vorhandenen Aufgaben zum kreativen Schreiben realisiert werden?

Damit die Analyse nach den Bewertungskriterien als zuverlässig betrachtet wird, muss zuerst die Struktur des Lehrwerks dargestellt werden.¹⁴⁹ Der didaktische Bau der Lehrwerkteile gibt einen allgemeinen Überblick hinsichtlich des Stellenwertes des Schreibens in didaktischen Lehrwerkkomponenten und lässt anschließend die Position des kreativen Schreibens im Übungsbereich *Schreiben* festlegen.¹⁵⁰

I. Struktur des Lehrwerks:

1. Lehrbuch (LB):

Welttour Deutsch 1: Sechs Kapitel; *Welttour Deutsch 2*: Starter + Fünf Kapitel; *Welttour Deutsch 3,4*: Fünf Kapitel. Die Übungen/Aufgaben werden mit den Etiketten versehen, die auf die Förderung bestimmter Sprachfertigkeiten hinweisen.¹⁵¹ Jedes Kapitel: Vier Lektionen mit Einteilung in folgende Sektionen:

- Titelseite mit Informationen über lexikalische sowie grammatische Aspekte, die in jeweiligem Kapitel besprochen werden;

¹⁴⁹ Die Analyse konzentriert sich ausschließlich auf die Komponente der Lehrwerkserie, die die Schreibaufgaben beinhalten und darauf abzielen, die Schreibkompetenz der Lernenden zu fördern.

¹⁵⁰ Nachdrücklich soll aber dabei betont werden, dass die Lernenden (Probanden), die am Deutschunterricht zweimal pro Woche teilnehmen (Bildungsvariante III. 2), sich nur mit dem ausgewählten Lernmaterial vom verbindlichen Lehrbuch und Arbeitsbuch auseinandersetzen, wobei die Inhalte von verbleibenden Lehrwerkkomponenten als zusätzliche Materialien ausgelassen werden.

¹⁵¹ Im Lehrbuch bezieht sich das Etikett *Schreiben*, auf alle Aufgaben, die *Schreiben* sowohl als eine motorische Handlung und Mittlerfertigkeit als auch Zielfertigkeit bezeichnen.

- Grammatik;
- Arbeit am Text;
- Hörtexte (CDs, multimediale Aufnahmen);
- Grammatik Extra (Festigung der eingeführten grammatischen Themen);
- Deutschtraining (mündliche und schriftliche Aufgaben im Sinne der Textproduktion, die als Abituraufgaben gelten);
- Welttour Magazine – fakultatives Kapitel; *Welttour Deutsch 1*: Sechs Lektionen, *Welttour 2,3,4*: Fünf Lektionen;
- Deutsch-polnisches Wörterbuch;
- Tabelle mit unregelmäßigen Verben.

2. Arbeitsbuch (AB):

Welttour Deutsch 1: Sechs Kapitel; *Welttour Deutsch 2*: Starter + Fünf Kapitel; *Welttour Deutsch 3,4*: 5 Kapitel. Jedes Kapitel: Vier Lektionen mit Einteilung in folgende Sektionen:

- Basistraining (grammatisch-lexikalische Übungen);
- Deutsch kreativ (zusätzliche grammatisch-lexikalische Übungen, die das Material der jeweiligen Lektion umfassen und die Fähigkeit zum kreativen Denken fördern);
- Vor dem Test – Teste dich selbst (Wiederholungs- und Festigungsübungen);
- Abitraining (Beispielhafte Abituraufgaben mit Berücksichtigung der offenen Schreibaufgaben);
- Welttour Magazine: *Welttour Deutsch 1*: Sechs Lektionen, *Welttour 2,3,4*: Fünf Lektionen;
- Tipps für Abitur.

3. Ideenbank (IB):

Welttour Deutsch 1: Sechs Kapitel; *Welttour Deutsch 2,3,4*: Fünf Kapitel. Jedes Kapitel: Vier Lektionen mit Einteilung in folgende Sektionen:

- Übungsecke (grammatisch-lexikalische Übungen mit Schreibaufgaben);
- Kommunikationsecke (Kommunikationsübungen);
- Abi-Ecke (grammatische und lexikalische Übungen/Aufgaben im Rahmen Abiturthemen);

- Spielecke;
- Schreibecke (schriftliche Aussagen in den Formen, die in der Abiturprüfung verwendet werden);
- Sprachecke (mündliche Übungen).

4. Arbeitskarten zu Filmen (FK):

- Übungen/Aufgaben zu Filmen in jedem Lehrwerkteil (*Welttour Deutsch 1,2,3,4*) mit Hinweisen auf die zu übenden Sprachfertigkeiten;
- *Welttour Deutsch 1*: Neun Arbeitskarten, *Welttour Deutsch 2*: Acht Arbeitskarten, *Welttour Deutsch 3*: Acht Arbeitskarten, *Welttour Deutsch 4*: Acht Arbeitskarten (Training von allen Sprachfertigkeiten).

5. Welttour Deutsch 5 – Lehrbuch mit Repetitorium

14 Kapitel mit Lerninhalten für die Grund- und Fortgeschrittenenstufe, einschließlich Abschnitte zur Wiederholung von Wortschatz und Grammatik aus den vergangenen Jahren des Deutschunterrichts:

- Sektionen mit Material, das alle Sprachfertigkeiten umfasst, zur Vorbereitung auf das Abitur auf Grund- und Leistungsniveau;
- ein Paket von Grammatikübungen zu jedem Kapitel (Grammatik – Übungen);
- thematisches Wörterbuch und nützliche Wendungen zu jedem Kapitel;
- Hinweise zu den Aufgaben;
- Grammatiktabellen und eine Liste der unregelmäßigen Verben.

II. Förderung des Schreibens im Kontext anderer Sprachfertigkeiten

Anhand der Analyse von Übungen/Aufgaben der Lehrwerksreihe *Welttour Deutsch* wird die Position des *Schreibens* im Vergleich zu anderen Sprachfertigkeiten im nachfolgenden Diagramm dargestellt (siehe Diagramm 1).¹⁵²

¹⁵² Für die Bedürfnisse der Lehrwerkanalyse in Hinsicht auf alle 4 Sprachfertigkeiten wurden nicht die Übungen zur Grammatik, zum Wortschatz, zu sprachlichen Mitteln sowie Übersetzungen berücksichtigt. Die Übungen/Aufgaben ohne einen klaren Hinweis auf den Modus der Ausführung (schriftlich/mündlich) wurden in der Analyse mit der Bezeichnung *Andere* versehen. Außerdem wurde angenommen, dass alle im Arbeitsbuch enthaltenen Übungen/Aufgaben in geschriebener Form ausgeführt werden.

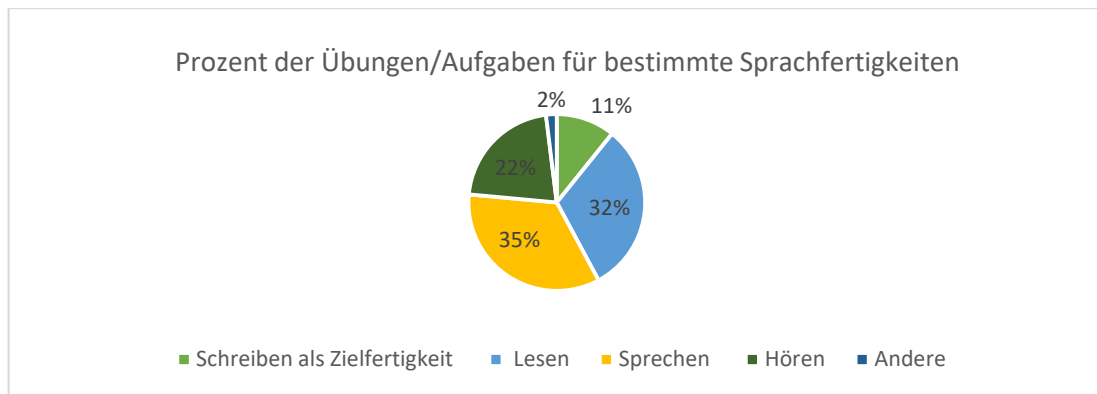


Diagramm 1: Verteilung der Übungen auf bestimmte Sprachfertigkeiten

Der Analyse von fast 2000 Übungen/Aufgaben lässt sich entnehmen, dass *Sprechen* und *Lesen* jeweils mit über einem Drittel aller Lernaktivitäten in den Vordergrund gerückt werden. Der Förderung der Fertigkeit *Hören* gehört ein Fünftel des ganzen Übungsbereiches, wobei *Schreiben* im Sinne der Zielfertigkeit lediglich 11% aller Übungs- und Aufgabeneinheiten annimmt.

III. Einsatz des kreativen Schreibens im Vergleich zu anderen produktiven Schreibaufgaben

Das folgende Diagramm 2 stellt die Stellung des kreativen Schreibens im Rahmen des ganzen produktiven Schreibbereiches dar, zu dem auch strukturierende und kommunikative Schreibhandlungen gehören.

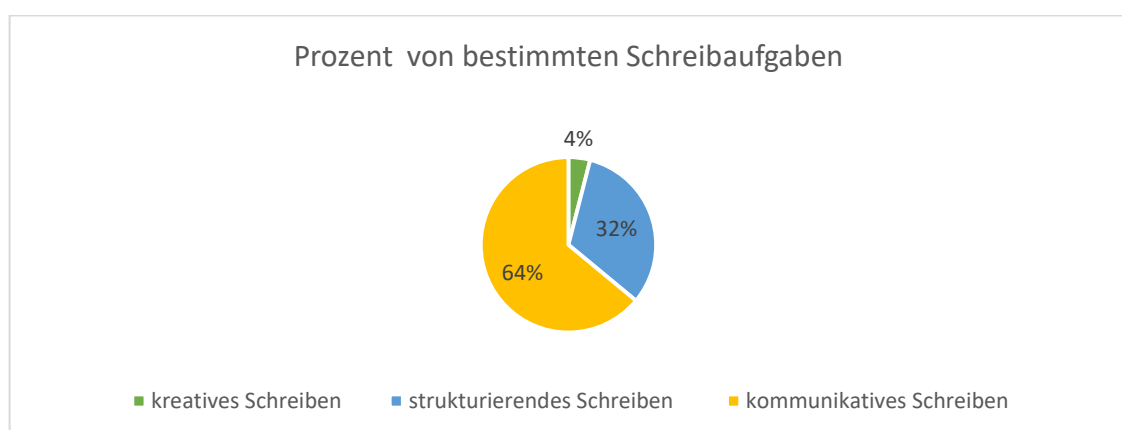


Diagramm 2: Stellenwert des kreativen Schreibens im Vergleich zu kommunikativen und strukturierenden Schreibaufgaben

Aus dem Diagramm 2 geht hervor, dass in dem analysierten Übungsbereich (223 Schreibaufgaben im Kontext der Zielfertigkeit) die kommunikativen Schreibaufgaben am häufigsten angeboten werden. Darauf folgt strukturierendes Schreiben mit einem Drittel der Schreibaufgaben. Auf das schriftliche Verfassen der kreativen Texte entfallen nur neun Aufgaben, was 4% aller vorgeschlagenen Schreibhandlungen ausmacht.

Bei der Auswahl der Schreibaufgaben und ihrer Zuordnung zum Bereich *kreatives Schreiben* richtete man sich zuerst nach dem Kriterium der Prozesshaftigkeit im Sinne eines nicht nur kreativen Schreibproduktes, sondern auch eines kreativen Verlaufs zu ihm. *Kreatives Schreiben* umfasst, nach Pawłowska-Balcerska (2017: 166):

[...] Schreibaufgaben, die von unterschiedlichen Verfahren geleitet, einen spontanen, schöpferischen, imaginativen, experimentierenden Umgang mit der Sprache erlauben, prinzipiell nicht den im traditionellen Aufsatzunterricht geltenden Normen verpflichtet sind, in einer angstfreien Atmosphäre geschehen, die Verantwortlichkeit für die einzelnen Phasen des Schreibprozesses genauso wie für seine Resultate unter mehrere Personen teilen lassen und ein besonders vorsichtiges Umgehen mit in ihrem Rahmen entstandenen Texten erfordern.

Da jedoch keine der Schreibaufgaben in der analysierten Lehrwerksreihe auf die prozessorientierte Gestaltung des Textverfassens mit Berücksichtigung aller Schreibphasen ausgerichtet war, entschloss man sich, Aufgaben auszuwählen, die auf die arrangierten oder angeleiteten Zugänge zum Schreiben hinwiesen und es ermöglichten, die kreativen Schreibprozesse auszulösen (Böttcher 2013: 17). Daher wurden folgende Schreibaufgaben als kreativorientiert anerkannt:¹⁵³

A1. Arbeitet in Gruppen. Schreibt für einen Reiseprospekt einen Text über ein beliebiges Reiseziel. Die folgenden Fragen helfen euch dabei (FK, Teil 1, Wintersport zu jeder Zeit, Ü. 6).

1. Wo befindet sich das Reiseziel?
2. Wie ist das Wetter?
3. Was kann man dort machen?

A2. Berichte über deine Wohnung/dein Haus in einem Videoblog. Berücksichtige die angegebenen Hinweise. Präsentiere dann den Videoblog in der Klasse (Teil 2, LB, S. 37, Ü. 5).

¹⁵³ Die Aufgaben werden im Weiteren mit den Abkürzungen: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 und A9 versehen.

1. Sammle die benötigten Materialien und stimme mit dem Lehrer einen Zeitpunkt für die Durchführung des Projekts ab.
2. Schreibe einen Blogbeitrag auf Deutsch. Verwende dabei Sätze und Ausdrücke, die du im Unterricht gelernt hast (Wohnung / Haus • Gegend • Größe • Räume • Lage • Zimmer • Aktivitäten).
3. Bitte den Lehrer, deinen Text zu überprüfen.
4. Denke daran, dass die Präsentation nicht länger als zwei Minuten dauern sollte.
5. Bereite die Präsentation vor und nehme sie auf. Viel Spaß dabei!

A3. Eine Bildergeschichte erzählen (Teil 3, IB, S. 15, Ü. 2).

1. Der Lehrer teilt die Schüler in Zweierteams auf und legt die Karten mit den Bildern nach unten aus.
2. Jedes Team wählt fünf Karten aus, und der Lehrer deckt die Karten mit den Bildern auf. Die Auswahl der fünf Karten erfolgt zufällig.
3. Die Schüler notieren die Nummern der ausgewählten Karten in der Reihenfolge, in der sie erscheinen, und diese Karten kommen wieder in den Pool.
4. Danach stellt der Lehrer alle Karten mit den Bildern den Schülern zur Verfügung.
5. Auf der Grundlage der angegebenen/ausgewählten Karten mit Bildern schreiben die Schüler eine Geschichte im Perfekt.
6. Die Geschichte, die der ganzen Gruppe am besten gefällt, gewinnt.

A4. Ein Märchen erzählen (Teil 3, IB, S. 56, Ü. 1).

1. Der Lehrer bereitet einen Ausdrucksbox von Wörtern/Ausdrücken vor, legt sie mit dem Text nach unten aus.
2. Die Schüler ziehen zehn Zettel und lesen deren Inhalt vor der Klasse vor, während der Lehrer es an der Tafel aufschreibt (z. B.: die Hexe, der Wald, der Turm usw.).
3. Die Schüler teilen sich in Zweierteams auf, deren Aufgabe es ist, einen kurzen Text – ein Märchen im Präteritum – zu schreiben, in dem alle gezogenen Wörter/Ausdrücke sowie die vorgegebenen sprachlichen Mittel verwendet werden.
4. Der Lehrer stellt eine Zeitspanne für die Aufgabe fest (z. B.: fünf Minuten) und achtet darauf, dass diese nicht überschritten wird.
5. Nach Ablauf der festgelegten Zeit lesen die Schüler ihre Texte laut vor, und der Lehrer überprüft die Richtigkeit der geschriebenen Texte.

A5. Reagiere auf den Beitrag und schreibe deine Meinung ins Heft (circa 80 Wörter). (Teil 3, IB, S. 16, Ü. 2).

Du hast in einer Onlinezeitschrift einen Artikel zum Thema „Wandertag zur Stärkung der Klassengemeinschaft“ gelesen. Im Diskussionsforum der Zeitschrift findest du folgenden Beitrag:

Der Wandertag, der bald von meiner Klasse veranstaltet wird, bringt mich um den Schlaf. Ich bin neu in der Schule. Außerdem bin ich schüchtern und halte mich abseits. Ich fürchte, ich finde keine neuen Freunde.

A6. Reagiere auf diesen Beitrag und schreibe deine Meinung (circa 80 Wörter) (Teil 3, IB, S. 44, Ü. 2).

Du hast in einem Blog einen Artikel zum Thema „Extremsportarten“ gelesen. Im Diskussionsforum findest du den Beitrag.

Manche mögen den Nervenkitzel und benötigen Adrenalin. Extremsport ist jedoch nicht mein Ding. Ich sehe darin viele Risiken. Ein unverhofftes Geschehen kann unser Leben oder unsere Gesundheit gefährden. Mein Freund hat während seines Urlaubs in der Türkei eine Wildwassertour gemacht. Leider ist er aus dem Boot gefallen und hat sich stark verletzt. Er hat nicht nur viel Geld für die Tour bezahlt, sondern anschließend auch hohe Kosten für die medizinische Behandlung gehabt. Ich befürchte nur, dass er nach seinem Motto „Einmal ist keinmal“ mit dem Extremsport nicht aufhört.

A7. *Stell dir vor, dass dir etwas Unangenehmes während der Ferien passiert ist. Schreibe einen Forumsbeitrag, in dem du darüber berichtest (Teil 4, LB, S. 19, Ü. 5).*

A8. *Wir gründen eine Partei (Teil 4, IB, S. 53, Ü. 2).*

Teil 1

1. Der Lehrer schreibt die Begriffe an die Tafel oder zeigt sie in Form einer Präsentation an (u. a. Klima, Bildung, Familie usw.).
2. Jeder Schüler schreibt auf einen Zettel ein Thema, das ihn am meisten interessiert. Er kann ein Thema aus den vorgegebenen auswählen oder ein eigenes Thema aufschreiben, das er für wichtig hält.
3. Danach werfen die Schüler ihre Zettel in die Urne / die Box.
4. Der Lehrer schreibt die drei Themen mit den meisten Stimmen an die Tafel.
5. Der Lehrer teilt die Schüler in drei Teams auf. Jedes Team schreibt ein Parteiprogramm zu einem der drei Themen.
6. Am Ende lesen die Schüler ihre Programme vor und erfinden einen Namen für ihre neue Partei sowie einen Wahlslogan.
7. Den Namen der Partei, das Programm und den Slogan sollte man auf großen Blättern notieren.

Teil 2

1. Um die Wahlen zu gewinnen, muss man Wahlversammlungen organisieren.
2. Die Schüler bereiten basierend auf ihrem Programm eine Wahlversammlung vor.
3. Danach stellen sie diese im Klassenzimmer nach.

A9. *Schau dir das Foto an. Benutze den angegebenen Wortschatz (u. a.: auf der Straße leben, um Geld bitten usw.). Antworte auf die Frage: Was glaubst du, warum ist der Mann obdachlos geworden? (Teil 4, AB, S. 53, Ü. 3).*

IV. Struktur der kreativen Schreibaufgaben – Steuerung, Überleiten zum spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache, Abwechslung

Die neun Schreibaufgaben, die sich auf das Verfassen von kreativen Texten beziehen, werden je nach dem Grad der Steuerung als angeleitete Schreibaufgaben betrachtet

(Böttcher 2013: 25). Die Art der Steuerung wird dabei durch unterschiedliche implizit oder explizit festgelegte Vorgaben bestimmt, die in der Tabelle 26 dargestellt werden.

Tabelle 26: Kreative Schreibaufgaben nach der Art der Steuerung

Schreibaufgaben	Art der Steuerung
A1	Inhaltliche Vorgaben: Fragen als Entwicklungsrichtung des Inhalts; strukturelle textorientierte Regeln: Prospekt; adressatenorientiert
A2	Inhaltliche Vorgaben: Stichwörter; strukturelle textorientierte Regeln: Videoblog; adressatenorientiert
A3	Inhaltliche Vorgaben: Bilder; formales Kriterium: Perfekt; strukturelle textorientierte Regeln: Geschichte; adressatenorientiert
A4	Inhaltliche Vorgaben: Wörter, Wendungen und Sprachmittel; formales Kriterium: Präteritum; strukturelle textorientierte Regeln: Märchen; adressatenorientiert
A5	Inhaltliche Vorgaben: Thema, Text als Ausgangspunkt; formales Kriterium (circa 80 Wörter), strukturelle textorientierte Regeln: Forumseintrag; adressatenorientiert
A6	Inhaltliche Vorgaben: Thema, Text als Ausgangspunkt; formales Kriterium (circa 80 Wörter), strukturelle textorientierte Regeln: Forumseintrag; adressatenorientiert
A7	Inhaltliche Vorgaben: Thema; formales Kriterium: Vergangenheitstempus, strukturelle textorientierte Regeln: Forumsbeitrag, Erzählung; adressatenorientiert
A8	Inhaltliche Vorgaben: angegebene Themen, strukturelle textorientierte Regeln: Programmentwurf; adressatenorientiert
A9	Inhaltliche Vorgaben: Bild, Wortschatz, die Frage; formales Kriterium: Vergangenheitstempus, strukturelle textorientierte Regeln: Erzählung, keine Adressatenorientiertheit

Alle ausgewählten Schreibaufgaben sind inhaltsorientiert und werden entweder anhand eines festgelegten Themas, der angegebenen Bilder bestimmt oder zusätzlich durch die anleitenden Fragen und den bereitgestellten Wortschatz gesteuert. Vier kreative Aufgaben (A3, A4, A7, A9) werden dabei durch formale Kriterien des Einsatzes von Vergangenheitstempora reguliert. Bei den Schreibaufgaben A5 und A6 wird zusätzlich der Wörterumfang festgelegt. Alle Texte zeichnen sich auch durch ein textorientiertes Muster aus (A1 Prospekt, A2 Blog, A3 Geschichte, A4 Märchen, A5 Forumsbeitrag, A6 Forumsbeitrag, A7 Erzählung, A8 Parteiprogramm, A9 Erzählung), obwohl es nicht immer explizite genannt wird. Die Aufgaben A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 sind dabei kommunikativ orientiert und richten sich an einen Adressaten, wobei bei den Texten A2, A3, A4, A8 zusätzlich auf die Darstellung der Schreibleistungen in

unterschiedlichen Formen (im Plenum, im Videoblog) am Ende des Schreibprozesses deutlich hingewiesen wird.

Die Inhaltsorientierung und Bestimmung durch spezifische textorientierte Muster sowie formale Kriterien fördern den kreativen Umgang mit Texten nur eingeschränkt. Der Übergang zum kreativen Schreiben stützt sich hauptsächlich auf die formulierten Aufgabenstellungen, wie bei der Erstellung fiktiver Geschichten (A3, A4, A7, A9), die implizit auf das Verfassen von erdachten, phantasievollen Geschehnissen hinweisen. Beim Verfassen der Antwort auf den Forumseintrag (A5 und A6) wird den Lernenden die Gelegenheit geboten, sich mit einem Problem zu identifizieren und über eigene Ansichten sowie Gefühle, Emotionen oder Erfahrungen frei und spontan zu schreiben. Die Schreibaufgaben: der Prospekt (A1), das Parteiprogramm (A8) und der Videoblog (A2) bieten Möglichkeiten für einen spielerischen Umgang mit Texten durch die sprachliche Gestaltung und kreative Elemente an. Auch der erfundene Parteiname oder griffige Wahlkampflogos und Werbeslogos erlauben, die Phantasie von den Lernenden auszulösen. Trotzdem bleibt der kreativ-spielerische Bereich insgesamt begrenzt und ist durch keine erhebliche Abwechslung in Schreibformen gekennzeichnet.

V. Kreative Schreibmethoden

Die kreativen Schreibaufgaben beziehen sich, laut der Typologie der Methodengruppen des kreativen Schreibens von Böttcher (1999), auf folgende Methodengruppen des kreativen Schreibens: *Assoziatives Schreiben*, *Schreibspiele*, *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern*, *Schreiben zu und nach (literarischen) Texten*, *Schreiben zu Stimuli* sowie *Weiterschreiben an kreativen Texten* (siehe Tabelle 27).¹⁵⁴

Tabelle 27: Methodengruppen des kreativen Schreibens

Aufgabe	Methodengruppen des kreativen Schreibens					
	Assoziatives Schreiben	Schreibspiele	Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern	Schreiben zu und nach (literarischen) Texten	Schreiben zu Stimuli	Weiterschreiben an kreativen Texten
A1	-	+	+	-	+	-

¹⁵⁴ Die Methodengruppen und Verfahren des kreativen Schreibens werden ausführlich im Unterkapitel 2.3.2 dargestellt.

A2	-	+	+	-	+	-
A3	+	-	+	-	+	-
A4	-	-	+	-	-	-
A5	-	-	+	+	-	-
A6	-	-	+	+	-	-
A7	-	-	+	-	-	-
A8	-	+	+	-	-	-
A9	-	-	+	-	+	-

Aus der Tabelle 27 geht deutlich hervor, dass sich alle Schreibaufgaben der Methodengruppe *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern* zuordnen lassen, indem sie durch verschiedene Vorgaben gesteuert werden. Bei den Aufgaben (A1, A2, A5, A6, A7, A8, A9) spielt das Thema die Rolle der Anleitung. Außerdem dienen der Wortschatz (A2, A4, A9) und die angegebenen Fotos bei den Aufgaben A3 (Bildergeschichte), A9 (fiktive Geschichte) zugleich als Impulse, die durch assoziatives Denken kreative Geschichten schriftlich erzählen lassen. Für die kreativen Geschichten in den Aufgaben A3 und A4 werden zwar die Themen nicht definiert, die Texte müssen aber nach formalen und strukturellen Vorgaben verfasst werden. Die Schreibaufgaben A8 (das Parteiprogramm), A2 (Videoblog) und A1 (Reiseprospekt) weisen zudem auf Elemente des spielerischen Umgangs mit der Sprache hin. In den Aufgaben A5 und A6, die eine Formulierung der Reaktion erfordern, gilt der Forumseintrag als Ausgangspunkt für die weitere Textproduktion. Die Weiterarbeit am kreativen Text wird leider bei keiner Schreibaufgabe berücksichtigt.

VI. Kreatives Schreiben als Prozess im Kontext der Rückwärtsplanung

Eine Textproduktion beruht auf dem schrittweisen Prozess der Bewältigung von einzelnen Schreibphasen: Planen, Formulieren und Überarbeiten. Eine solche Gestaltung des Schreibprozesses erfordert dabei die Rückwärtsplanung, die nach Funk et al. (2017: 14–15) als Planung des Ziels des Sprachunterrichts die Qualität der Übungen im Hinblick auf das Ziel einschätzen lässt. Bei den auf die Textproduktion ausgerichteten kreativorientierten Schreibaufgaben wird die Ausführung von einzelnen Phasen des Schreibprozesses nicht berücksichtigt. Ebenso richten sich die Schreibaufgaben an das Prinzip der Rückwärtsplanung nur vereinzelt aus, indem sie auf die inhaltlich verbundenen Inhaltsstoffe zurückzuziehen sind (A1, A6).

Zusammenfassend muss man feststellen, dass keine von den kreativen Aufgaben als ein Endprodukt des planmäßig gestalteten Schreibprozesses betrachtet werden kann, der nach den Phasen des Planens, Formulierens und Überarbeitens von den Lernenden bewältigt wird. In Bezug darauf werden keine Modelle, Strategien sowie Methoden explizite dargestellt, die den Schreibprozess transparent machen und steuern könnten.

VII. Hinweise für die Lehrkräfte

Im Hinblick auf die Gestaltung der kreativen Schreibprozesse sowie Bewertung von kreativen Schreibleistungen bietet das analysierte Lehrwerk keine Orientierungshilfen für die Lehrenden. Es fehlen die Bewertungskriterien sowie Variationsmöglichkeiten der Ausführung von kreativen Schreibaufgaben, die jeweils nach den Lernbedingungen (Lerngruppe, Geschlecht, Interessen) erheblich variieren können.¹⁵⁵

VIII. Angemessenheit von Themen/Inhalten

Die Auswahl von Themen und Inhalten in den vorgeschlagenen Schreibaufgaben steht thematisch mit dem Inhaltsstoff jedes Kapitels im Zusammenhang und entspricht den Interessen der Lerngruppe. Das Verfassen des Reiseprospekts (A1), des Videoblogs (A2) oder des Parteiprogramms (A8) stellt vor die Lernenden bestimmt neue sprachliche Herausforderungen und sorgt daher für ihr Engagement. Bei dem Verfassen des Forumseintrags über eine unangenehme Situation in den Sommerferien (A7) oder bei der Erstellung der fiktiven Geschichte eines obdachlosen Mannes (A9) begegnen die Lernenden interessanten Schreibmöglichkeiten, indem sie entsprechend visuelle und überzeugende Sprachelemente, szenische Mittel, Experimentieren mit Stil sowie kreative Problemlösungen umsetzen können. Das narrative, schriftliche Erzählen des Märchens (A4) und einer Bildergeschichte (A3) machen zudem das Fremdsprachenlernen inspirierend und attraktiver. Die Antwort auf die Fragen (A5, A6), in Form eines persönlichen Beitrags, bezieht sich auch auf eine reale Situation, daher kann sie sich im Schreibprozess als besonders aufregend auswirken.

¹⁵⁵ Die didaktischen multimedialen Materialien enthalten in der Sektion *Dokumentation der Lehrkraft* das fachbezogene Bewertungssystem. Es berücksichtigt jedoch keine Bewertung/Beurteilung von schriftlichen kreativen Texten.

IX. Sozialformen

Vier von acht kreativen Schreibaufgaben (A1, A3, A4, A8) weisen direkt auf die Sozialform im Fremdsprachenunterricht hin. Bei den Aufgaben A3 und A4 wird die Partnerarbeit erwünscht, wobei die Aufgaben A1 und A8 bei der Erstellung des Reiseprospekts und des Parteiprogramms Schreiben in Gruppen erfordern. Bei den verbleibenden Schreibaufgaben wurde auf keine bestimmte Arbeitsform verwiesen.

X. Revision und Bewertung/Selbstbewertung von kreativen Texten – Hinweise für die Lernenden

Die analysierte Lehrwerkserie stellt den Lernenden keine Instrumente zur Bewertung oder Revision eigener kreativen Schreibleistungen zur Verfügung. Es gibt auch keine Kriterienraster, die bei der Beurteilung von fremden kreativen Texten eingesetzt werden können.

XI. Synergie der Lerninhalte mit den Lernzielen in Hinsicht auf die Entwicklung der Schreibkompetenz

Die Ziele der allgemeinen Bildung im allgemeinbildenden Lyzeum und in der Berufsoberschule werden in der Verordnung des Bildungsministeriums vom 30 Januar 2018 festgelegt.¹⁵⁶ Vorrangig wird auf die Verbesserung der Denk- und Sprachfähigkeiten durch kreatives Schreiben, das Formulieren von Fragen und Problemen, das Anwenden von Kriterien, Begründen, Klassifizieren und das Anwenden von Beispielen hingewiesen. Die Verbindung von kritischem und logischem Denken mit imaginativ-kreativem Denken sowie Entfaltung der Denkwerkzeuge, die die Auseinandersetzung mit der fremden Kultur gewährleisten, stellen die weiteren Prioritäten, die im Lernprozess erreicht werden sollen. Außerdem wird die Entwicklung der persönlichen Interessen der Lernenden und die Förderung der Fähigkeit zur Formulierung und Begründung eigenständiger Urteile hervorgehoben. In dem gleichen

¹⁵⁶Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf>, (letzter Zugriff 21.04.23).

Rechtsakt wird auch die Notwendigkeit hervorgehoben, die Entwicklung von Teamarbeit und individuellen Fähigkeiten zu fördern.

In Bezug auf die im Rahmenlehrplan festgelegten Lernziele muss demnach festgestellt werden, dass der niedrige Stellenwert des kreativen Schreibens und die geringe Anzahl von kreativorientierten Schreibaufgaben, die durch die Lehrwerkserie angeboten wird, nur in einem geringen Grad zum Erreichen der oben genannten Lernziele beiträgt. Darüber hinaus lässt der Mangel der transparent dargestellten Schreibprozesse die Lernenden ihr Kreativitätspotenzial in den schriftlichen Schreibleistungen kaum entwickeln und die Motivation zum Schreiben in der deutschen Sprache eigentlich gar nicht steigern.

4.2.5.3 Lehrwerkanalyse – Schlussfolgerungen

Die Analyse der Lehrwerkserie *Welttour Deutsch* hinsichtlich des Umfangs sowie der Art und Weise, wie sie die Lernenden an das kreative Schreiben heranführt und dessen praktische Umsetzung fördert, führt zu folgenden Schlussfolgerungen:

- 1) Die kreativorientierten Schreibaufgaben sind kaum vorhanden (Neun Aufgaben).
- 2) Die dem Bereich des kreativen Schreibens zugeordneten neun Schreibaufgaben sollten erst nach einer prozessorientierten Organisierung von den Lernenden ausgeführt werden. Es mangelt daher deutlich an der sequenziellen Darstellung von den Phasen des Schreibprozesses: Planen, Formulieren, Überarbeiten, was in Form einer Übungssequenz gestaltet werden und den Lernenden den Schreibprozess erleichtern könnte.
- 3) Die kreativen Schreibaufgaben benutzen nur im begrenzten Maße die Vielfalt von Methodengruppen sowie Verfahren des kreativen Schreibens und stellen daher kein abwechslungsreiches didaktisch-methodisches Angebot an kreativen Schreibmöglichkeiten (siehe Unterkapitel 2.3.2) dar.
- 4) Außer der der Analyse unterzogenen Schreibaufgaben bietet das Lehrwerk zwar diejenigen Schreibaufgaben an, die in ihrer Konzeption zwar inhaltlich kreativ orientiert sein könnten, aufgrund ihrer zu starken Steuerung aber keine Möglichkeiten für eine kreative, von den Vorgaben abweichende Texterstellung

oder einen spielerisch-dichterischen Umgang mit Sprache zulassen (z. B.: Teil 2, LB, S. 97, Ü. 5; Teil 3, AB, S. 29, Ü. 2).

- 5) Anzumerken ist es dabei, dass der Präfix *Traum* in den Aufgabebefehlen, nicht direkt auf das Verfassen von kreativen Texten hinweist (z. B.: Teil 2, AB, S. 41, Ü. 3) (z. B.: Teil 2, LB, S. 83, Ü. 7; Teil 4, AB, S. 17, Ü. 2). Demnach können solche Aufgabenstellungen nicht *per se* als kreativ bezeichnet werden.
- 6) Bei den kreativen Aufgabenstellungen fehlen eindeutige oder sogar wortwörtlich formulierte Arbeitshinweise, die die Lernenden zum kreativen Schreibleistungen inspirieren könnten. Lediglich eine kreative Schreibaufgabe weist in ihrem Auftrag direkt auf den Einsatz der Kreativität hin, und zwar mit den Worten *Stell dir vor...* (Teil 4, LB, S. 19, Ü. 5).
- 7) Es gibt im Lehrwerk keine kreativen Schreibaufgaben, in denen sich die Lernenden in fremde Perspektiven hineinsetzen können und fremde Rollen zu spielen versuchen. Der Perspektivenwechsel würde bei den Lernenden ermöglichen, besonders die sozialinguistischen Kompetenzen weiterzuentwickeln.
- 8) Darüber hinaus sind Schreibaufgaben vorhanden, die zwar kreativ verfasst werden könnten, aber aufgrund ihrer zu allgemeinen Aufgabenstellungen keine Hinweise darauf geben, in welchem Grad der Text kreativ oder sachverbunden geschrieben werden soll (z. B.: Teil 3, Karten zum Film *Shoppen ist mein Hobby*, Ü. 8).
- 9) Bedauerlicherweise bietet das Lehrwerk keine Möglichkeiten für den Umgang mit dem verfassten Text. Der Mangel an den Revision- und Überarbeitungshandlungen führt zur Beeinträchtigung der Entwicklung von folgenden Fähigkeiten bei den Lernenden: Sprachbewusstsein, Sprachsensibilität, Sprachreflexion.
- 10) Sechs von neun der angebotenen kreativen Schreibaufgaben werden in den Zusatzmaterialien (Ideenbank und Arbeitskarten zum Film) vorgeschlagen, was ihren Einsatz stark einschränkt. Der Lernstoff, der im Rahmen des DaF-Unterrichts bearbeitet wird, stützt sich vollständig auf die im Lehr- und Arbeitsbuch enthaltenen Inhalte.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Bereich des kreativen Schreibens einer soliden didaktisch-methodischen Unterstützung bedarf, was durch eine planungsvolle und durchdachte Einbettung und Organisation der kreativen Schreibprozesse in das Übungsmaterial gewährleistet werden kann. Die kreative

Textproduktion wäre demnach das Ergebnis von komplexen Teilprozessen und nicht lediglich die Erfüllung eines vorgegebenen Aufgabenauftrags.

4.2.6 Probanden – allgemeine Charakteristika

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde eine Forschungsgruppe gewählt, die von der Autorin des Forschungsprojektes im Fach Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Die allgemeinen Informationen über die Probanden werden im Folgenden in Form einer Metrik dargestellt (Anhang I/1) (siehe Tabelle 28).

Tabelle 28: Charakteristik der Probanden – Datenformular¹⁵⁷

Alter	16-17 Jahre alt
Geschlecht	18 Jungen, 1 Mädchen
Muttersprache	Polnisch
Erste Fremdsprache	English
Weitere Fremdsprachen	• Deutsch (17 Personen) • Griechisch (1 Person) • Spanisch (1 Person)
Wann hast du angefangen, Deutsch zu lernen?	• In der 7. Klasse der Grundschule (18 Personen) • In der 4 Klasse der Grundschule (1 Person)
Warum hast du Deutsch in der Grundschule gewählt?	• Deutsch war obligatorisch als die zweite Fremdsprache (13 Personen) • Interesse an Deutsch wegen seiner Nützlichkeit (1 Person) • Zuneigung an Deutsch als einer spannenden, interessanten Sprache (2 Personen) • Zugehörigkeit zur Deutschgruppe mit den Schulfreunden (1 Person) • Wahl der deutschen Sprache als Option für eine einfachere Fremdsprachenerlernung (2 Personen)

An der Forschung nahmen 19 Schüler teil, die die dritte Klasse der technischen Oberschule besuchten. Die Lernenden realisierten den Lehrplan mit der Variante III. 2.

¹⁵⁷ Das Datenformular wurde Pawłowska-Balcerska (2017: 420) entnommen und von der Lehrkraft an die Forschungsprobe angepasst

im Umfang von zwei Stunden pro Woche unter Einbeziehung der vierwöchigen beruflichen Praktika.¹⁵⁸

Obwohl die Zahl der Probanden keine repräsentative Gruppe darstellte, bildete sie eine authentische Klassengruppe, die Deutsch als zweite Fremdsprache in der Oberschule lernte. Die Untersuchungsprobe zeichnete sich in erheblichem Maße durch die Homogenität aus. Alle Probanden waren im Alter von 16 bis 17 Jahren und bildeten fast ausnahmslos eine männliche Gruppe (die Ausnahme war eine Schülerin). Alle Befragten sprachen Polnisch als Muttersprache und lernten als erste Fremdsprache Englisch. Fast die ganze Gruppe lernte Deutsch als die zweite Fremdsprache seit der 7. Klasse der Grundschule, außer einem Schüler, der die deutsche Sprache schon in der 4. Klasse der Grundschule zu erlernen begann. Der Grund für die Wahl der deutschen Sprache als zweiter Fremdsprache in der Grundschule war für die meisten Probanden gleich. Da die deutsche Sprache in meisten Fällen als die einzige Möglichkeit im Rahmen der Auswahl der zweiten Fremdsprache von der Grundschule angeboten wurde, wählten 13 Personen aus diesem Grund Deutsch. Insgesamt vier Personen folgten ihrem intuitiven Gefühl sowie der Hoffnung, dass die deutsche Sprache interessanter und einfacher ist als andere zur Auswahl stehenden Fremdsprachen. Nur eine Person betrachtete Deutsch als eine Sprache, die für die Zukunft von Bedeutung ist, wobei eine andere Person sich für Deutsch aus Gründen der Geselligkeit mit Schulfreunden aussprach. Nach den Gründen für die Auswahl der zweiten Sprache in der technischen Oberschule wurde keine Frage formuliert, denn sie war obligatorisch für alle Schüler, die die deutsche Sprache auf der Bildungsstufe III. nach der Grundschule fortsetzten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die für das Forschungsprojekt ausgewählte Gruppe, eine ziemlich einheitliche und hinsichtlich des Deutscherlernens ähnlich eingestellte Gemeinschaft bildete.

4.2.6.1 Sprachniveau der Untersuchungspersonen – Bedingungen und Kriterien

¹⁵⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf>, (letzter Zugriff 24.10.23).

Zu Beginn der Untersuchung wurde das sprachliche Niveau der Forschungsteilnehmer bestimmt. Es wurde im Rahmen der Einführungsphase Anfang des Schuljahres 2022/23 anhand der von Schülern obligatorisch geschriebenen Texte festgelegt. Dabei muss angemerkt werden, dass das gewünschte Sprachniveau der Lernenden dem Sprachniveau A2+ entsprechen sollte (siehe dazu Tabelle 24).¹⁵⁹

Bei der Bewertung der schriftlichen Leistungen stützte man sich auf das im GER (2020: 27, 43–46) enthaltene System gemeinsamer Referenzpunkte (A1, A 2, B 1, B 2), mit den zusätzlichen Unterteilungen („Plus-Niveaus“ z. B.: A1+, A2+), sowie der Stufe *vor* A1.¹⁶⁰ Zusätzlich wurde bei der Bewertung der schriftlichen Texte der erstellte Kriterienkatalog zur Bewertung kreativer kriterienorientierten Texte eingesetzt (Anhang II/8).

Die zwei schriftlichen Aufgaben (Anhang I/2/1; I/2/2), die der Bestimmung des sprachlichen Ausgangsniveaus der Lernenden dienten, bezogen sich auf die im regulären Unterricht behandelten Textsorten sowie auf den bisher eingeführten Wortschatz. Einige Aufgabenstellungen wurden jedoch absichtlich geändert, um die Schüler zur Suche nach kreativen und innovativen Antworten implizite zu motivieren. Im Rahmen der ersten Schreibaufgabe sollten die Lernenden einen Text in Form der Einladung verfassen, während bei dem zweiten Schreibauftrag das Bild anhand der visuellen Vorlage beschrieben und mit fiktiven Elementen inhaltlich ausgebaut werden sollte. Bei der Bewältigung beider Schreibaufgaben mussten sich die Probanden an bestimmte vorgegebene Regeln halten. Alle schriftlichen Texte wurden den gleichen Bewertungskriterien unterzogen, ohne Berücksichtigung von Dysfunktionen der Lernenden, wie z. B.: Dyslexie. Die Vorgehensweise an die sprachlichen Fehler, bei der die Differenzierung bezüglich bestimmter Fehlertypen im Bewertungsprozess ausgelassen wurde, sollte auf ihre untergeordnete Rolle im kreativen Schreiben

¹⁵⁹ Nach dem Abschluss der Arbeit mit dem 3. Teil des Lehrwerks *Welttour Deutsch 3* (der im Schuljahr 2021/2022 als Lehrwerk galt) sollen die Lernenden in Bezug auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen die Sprachstufe A2+ erreichen.

¹⁶⁰ Die Beurteilung unter Bezugnahme der Unterteilungen, z. B.: B1+, B2+ (GER 2001: 176) verfolgt das Ziel einer genaueren Bescheinigung des erreichten Sprachniveaus und lässt entsprechende Niveaus stärker differenzieren (vgl. dazu mehr *Niveaus* GER 2020: 28 sowie <http://www.klett-sprachen.de/GER-Begleiband-Downloads>), (letzter Zugriff 10.02.25).

hinweisen.¹⁶¹ Die Schreibleistungen wurden jeweils mit den von den Lernenden gewählten Spielernamen versehen, die das kreative Wesen der schriftlichen Aktivitäten unterstreichen sollte.

4.2.6.2 Bewertungsinstrument – Einsatz des Kriterienkatalogs

Die Korrektur der ausgewählten Texte wurde anhand des speziell für die Bedürfnisse der Forschung erstellten überarbeitungsbezogenen Kriterienkatalogs für kreative kriterienorientierte Texte durchgeführt (Anhang II/8).¹⁶² Der Bewertungskatalog wird in sechs Bewertungsdimensionen eingeteilt, die in weitere Kategorien gefächert werden.¹⁶³

A. Inhalt

- I. Gesamtidee – die Ausführung der obligatorischen Hauptideen entsprechend dem Thema.¹⁶⁴
- II. Inhaltlicher Textausbau – der Ausbau jedes obligatorischen Elements des Inhalts um mindestens eine zusätzliche Information.

¹⁶¹ Die Fehler wurden in jedem Text korrigiert und entsprechend markiert. Dabei wurde der Vorschlag der Fehlermarkierung dem *Informator o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego od roku 2022/2023* (*Informator maturalny* 2021) entnommen (Anhang II/9).

¹⁶² Der Kriterienkatalog wurde den Schülern sowohl auf Polnisch als auch auf Deutsch zur Verfügung gestellt. Da der Katalog sowohl bei Bewertung als auch Überarbeitung von eigenen sowie fremden kreativen kriterienorientierten Texten eingesetzt wird, wird er im Weiteren als *Kriterienkatalog* bezeichnet.

¹⁶³ Bei der Erstellung der Bewertungskriterien für den Bewertungskatalog wurden vorrangig die im GER (2021: 81–82) enthaltenen Beispiele für Bewertungsskalen bezüglich der schriftlichen Produktion allgemein sowie des Kreativen Schreibens verwendet. Außerdem stützte man sich auf die Kriterien sowie Deskriptoren, die durch die Zentrale Prüfungskommission im Informator zur Abiturprüfung in Deutsch ab dem Schuljahr 2022/2023 und 2024/25 festgelegt wurden (Warszawa 2021, 2024). Eine grundlegende Basis bei der Formulierung des Kriterienkatalogs stellte außerdem der Katalog von Böttcher (2006) dar (siehe dazu Unterkapitel 3.3.2, Tabelle 16). Die Auswahl der Bewertungsquellen verfolgte dabei in erster Linie das Ziel, die Lernenden auf die Bewertungskriterien schriftlicher Arbeiten in der Abiturprüfung in der Fremdsprache aufmerksam zu machen.

¹⁶⁴ Anzumerken ist die detaillierte Festlegung der Punktverteilung im Rahmen der Kategorie Inhalt A.I/A.II, und zwar: drei Punkte werden für die Mitteilung aller (obligatorischen) Informationen vergeben; zwei Punkte bekommen die Lernenden, wenn sie mindestens die Hälfte von (obligatorischen) Informationen vermitteln; ein Punkt wird zugeteilt, wenn weniger als die Hälfte aber mindestens eine Information ausgedrückt werden. Wenn im Kriterium Inhalt (A.I/A.II) insgesamt max. zwei Punkte zugeteilt werden, werden die übrigen Kriterien max. mit einem Punkt bewertet.

III. Kreativität – Ausdruck relevanter, unerwarteter, origineller Inhalte mit der spontanen Beschreibung der Emotionen.

B. Kommunikative Angemessenheit

IV. Textmuster, Adressatenbezogenheit, Perspektivenwechsel/Stil – entsprechender Adressatenbezug oder Perspektivenwechsel mit der Berücksichtigung der bestimmten Textsorte und angemessenen Höflichkeitskonventionen.

C. Inhaltliche Kohärenz und Textkohäsion

V. Logischer Inhalts- und Textaufbau – der Aufbau des inhaltlich zusammenhängenden und logischen Textes sowie der sinnvolle Textaufbau auf der grammatisch-lexikalischen Ebene mit Rücksicht auf das Behalten der Vorgaben, Regeln und Mustern.

D. Textumfang

VI. Zahl der Wörter¹⁶⁵

E. Sprachangemessenheit

VII. Gebrauch von allgemeinen sprachlichen Mitteln/ Wortwahl – Verwendung von sprachlichen Mitteln, Ausdrücken, Formulierungen.

F. Sprachrichtigkeit

VIII. Sprachliche Korrektheit – Einhalten der sprachlichen Korrektheit und Verständlichkeit des Textes.¹⁶⁶

Die formulierten Bewertungssubkategorien beziehen sich auf die kommunikativen Sprachkompetenzen und ihre bestimmten Aspekte, im Rahmen derer sich der kreative schriftliche Sprachgebrauch vollzieht.¹⁶⁷ Die Kriterien der Bewertung werden jeweils mit Deskriptoren präzisiert, die Hinweise auf den Umfang der bewerteten Fähigkeiten geben sollen.¹⁶⁸ Besonders relevant für die vorliegende Forschung ist das Kriterium *der Kreativität*, deswegen wurde der Bewertungskatalog zusätzlich um diese Sektion ausgebaut. Wegen der weniger relevanten Rolle der korrekten Ausdrucksweise in den

¹⁶⁵ Wenn nur 50 % des erforderlichen Wortschatzes realisiert wird, wird die Äußerung gemäß den Regeln nur im Kriterium Inhalt A/I/A.II bewertet, während in den übrigen Kriterien maximal ein Punkt vergeben wird.

¹⁶⁶ Die Zahl der Fehler wird in erster Linie in Bezug auf die Verständlichkeit des Textes eingeschätzt. Dabei muss aber auch die Länge des Textes im Verhältnis zur Zahl der Fehler berücksichtigt werden.

¹⁶⁷ Die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen wurden im Kapitel 1.2.1 ausführlich thematisiert.

¹⁶⁸ Zu der detaillierten Beschreibung der Deskriptoren im Kriterienkatalog siehe Anhang III.

kreativen Schreibleistungen soll die Hauptkategorie *Sprachrichtigkeit* ausschließlich auf den Grad des Einhaltens von sprachlicher Korrektheit und Textverständlichkeit hinweisen, ohne die Kategorien der Fehler zu berücksichtigen.

Der Bewertungskatalog besitzt eine Punkteskala für jedes Kriterium, das dem Grad ihrer Auftragserfüllung entspricht. Alle Kategorien zeichnen sich dabei durch unterschiedliche Punktegewichtung aus, damit die beim kreativen Schreiben relevantesten Textebenen hervorgehoben werden könnten. Daher wird in den Kategorien *Inhalt*, *Inhaltliche Kohärenz und Kohäsion* sowie *Sprachangemessenheit* ein stärkerer Fokus auf die Punktvergabe gelegt (0–3 Punkte). Zwar ist die Dimension *Sprachrichtigkeit* für kreative Schreibprozesse nicht am ausschlaggebendsten, sie bildet aber einen unentbehrlichen Teil der sprachlichen Entwicklung im didaktischen Lernprozess und wird daher auch mit null bis drei Punkten bewertet. Die maximale Punktezahl bezieht sich dabei auf einen vollständigen Grad der Aufgabenausführung, der zwar wenige unbedeutende Abweichungen von den Normen je nach der Kategorie zulässt. Zwei Punkte bedeuten eine teilweise gelungene Erfüllung des Kriteriums und ein Punkt bezeichnet eine nur selten bewältigte Aufgabenstellung in einem bestimmten Bereich. Die Nichtbefolgung von Aufgabeanweisungen resultiert in null Punkten. In der Kategorie *Kommunikative Sprachangemessenheit*, die mit Null bis anderthalb Punkten bewertet wird, wird dagegen ein Punkt als die völlig erfolgreiche Erfüllung des Aufgabenauftrags, ein halber Punkt als die teilweise gelungene und null Punkte als keine Kriterienerfüllung betrachtet. Die Dimension *Textumfang* bezieht sich auf die Punktezahl null bis eins, wobei entscheidend ist, ob die vorgegebenen Regeln eingehalten werden oder nicht.

Die maximale Punktezahl beträgt 20 Punkte. Das Erreichen der entsprechenden Punktezahl qualifiziert danach die Schreibkompetenz der Lernenden auf ein bestimmtes Schreibniveau, wobei B1+ als das höchste Schreibniveau vorgenommen wurde.¹⁶⁹ Die

¹⁶⁹ Die Auswahl des Niveaus B1+ als der höchsten Sprachstufe ergibt sich daraus, dass das erwünschte Sprachniveau, das von dem Lehrbuch *Welttour Deutsch 4* (als dem während der Forschung geltenden Lehrwerk) in Anlehnung an GER als B1/B2 bestimmt wird. Die Entscheidung für die Sprachstufe B1+ beruht außerdem auf didaktischen Erfahrungen der Lehrkraft, die zeigen, dass die Lernenden unter den gegebenen Bedingungen kein höheres Sprachniveau erreichen können. Zudem ist der Bewertungsrahmen für die Punktevergabe begrenzt, da den Texten auf dieser Stufe die maximal mögliche Punktezahl zugeordnet werden soll. Dabei muss betont werden, dass die vorgesehene Sprachstufe, die die Lernenden laut des Rahmenlehrplanes nach dem Abschluss der III. Bildungsstufe für die Variante III.2 erreichen sollen, als A2+ gefasst wird (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r.

Zuordnung der Punktezah zu dem konkreten Schreibniveau sieht folgendermaßen aus (siehe Tabelle 29).

Tabelle 29: Einstufung des Sprachniveaus nach Punktezah

Punkte	Schreibniveau
20	B1+
18-19,5	B1
15-17,5	A2+
11-14,5	A2
7-10,5	A1+
4-6,5	A1
0-3,5	Keine Schreibstufe

Die Zuordnung der bestimmten Punkte zu der jeweiligen Sprachstufe beruht auf den praktischen Erfahrungen der Lehrkraft, die aus der didaktischen Schreibpraxis gewonnen wurden, und zeigt die schrittweise Entwicklung der Schreibfähigkeiten im Einklang mit den Anforderungen des GER (2020:81–83). Bezogen darauf wurden die bestimmten Sprachstufen wie im Folgenden beschrieben:

1) 0-3,5 Punkte – keine Schreibstufe (vor A1)

Die Lernenden mit einer so niedrigen Punktzahl erreichten das A1-Niveau noch nicht, was darauf hinweist, dass ihre Schreibfähigkeiten äußerst begrenzt sind. Ein Text mit dieser Punktzahl kann keiner Sprachstufe zugeordnet werden. Die Lernenden können lediglich grundlegende persönliche Informationen geben.

2) 4-6,5 Punkte – Niveau A1

Auf dem A1-Niveau kann der Lernende grundlegende, isolierte Wendungen und Sätze verfassen und einfache Situationen, Plätze beschreiben.

3) 7-10,5 Punkte – Niveau A1+

Das Niveau A1+ zeigt eine größere Sicherheit beim Schreiben einfacher Texte, die jedoch weiterhin kurz sind und grundlegende Sprachstrukturen enthalten. Die

w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia,
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf>,
(letzter Zugriff 24.01.25).

Lernenden können über Angelegenheiten von persönlicher Relevanz schreiben und Sätze über sich selbst und fiktive Menschen verfassen.

4) 11-14,5 Punkte – Niveau A2

Auf dem A2-Niveau kann der Lernende kurze, zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen verfassen, z. B.: Erfahrungen oder alltägliche Aktivitäten beschreiben. Die Lernenden können Sätze mit Konnektoren: *und, aber, weil* verbinden, über die Lebensumstände berichten, fiktive Biographien schreiben und einfache Gedichte verfassen. Außerdem können sie eine Geschichte fortsetzen.

5) 15-17,5 Punkte – A2+

Das Erreichen des Niveaus A2+ weist auf eine größere Sicherheit beim Verfassen von Texten hin, die länger und komplexer sein können, sich jedoch weiterhin auf grundlegende Themen beschränken. Sie umfassen aber die Beschreibung von Ereignissen, vergangenen Handlungen oder persönlichen Erfahrungen. Die Lernenden können eine einfache Geschichte schreiben.

6) 18-19,5 Punkte – Niveau B1

Auf dem B1-Niveau kann der Lernende umfangreichere und zusammenhängende Texte schreiben, eigene Meinungen äußern und einfache Argumente zu mehreren Themen formulieren. Die Lernenden sind imstande, Erfahrungsberichte zu schreiben, in denen Gefühle und Reaktionen beschrieben werden sowie reale oder fiktive Geschichte erzählen.

7) 20 Punkte – Niveau B1+

Das Erreichen des Niveaus B1+ offenbart sich in einer höheren Selbstständigkeit beim Schreiben. Die Lernenden können gut strukturierte Texte mit komplexeren Satzstrukturen und einem erweiterten Wortschatz verfassen und chronologische Abfolgen in einem narrativen Text anzeigen.¹⁷⁰

¹⁷⁰Die Punkteverteilung wurde so gewichtet, dass sie einer realistischen Leistungsentwicklung im Bereich *Schreiben* entspricht. Die breiteren Punktbereiche bei A1+ und A2 berücksichtigen die hohe Variabilität in dem Lernfortschritt in den unteren Niveaustufen. Sie ermöglichen eine differenzierte Leistungsbewertung und eine gezielte Förderung in der entscheidenden Übergangsphase zwischen der elementaren und selbstständigen Sprachverwendung. Die Punkteanstände zwischen den Hauptniveaus A1 → A2 und A2 → B1 betragen jeweils sieben Punkte, weil der Lernfortschritt in diesen Phasen besonders anspruchsvoll ist und eine erhebliche Entwicklung in mehreren Sprachbereichen erfordert. Der Abstand von sieben Punkten sorgt für eine realistische und faire Entwicklungsbewertung. Die Punktevergabe bei A2+ und B1 fällt bewusst enger aus, weil sich die sprachliche Entwicklung auf diesem Niveau verlangsamt und die Unterschiede zwischen den Schülern weniger deutlich sind als in den vorherigen Stufen. Der höchsten

Die Deskriptoren der einzelnen Sprachniveaus, die im Katalog enthalten sind, basieren auf den im GER (2020: 81–83) aufgeführten Beispielen für Skalen zur schriftlichen Produktion und kreativem Schreiben sowie den Vorgaben der Zentralen Prüfungskommission im Abitur-Informator (Informator maturalny 2022/23, 2024/25). Außerdem werden die Formulierungen für den Grad der Auftragserfüllung sowie die Beurteilungskommentare mit der „Kann-Beschreibung“ formuliert, was den Grad der Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden in bestimmten Bewertungsbereichen bezeichnet. Diese Herangehensweise betont die Rolle des Bewertungsinstruments, das nicht nur der Bewertung der Schreibleistungen dient (GER 2003: 200), sondern als eine Unterstützung für weitere Textarbeit benutzt werden kann.

4.2.6.3 Die erste schriftliche Aufgabe *Einladung* – Analyse der Ergebnisse

Die erste schriftliche Aufgabe (Anhang I/2/1) erforderte das Verfassen der Einladung zu einer Party, im Rahmen deren die Probanden folgende inhaltliche Elemente wie den Anlass der Party, den Termin und den Ort der Party, zwei für die Party geplante Aktivitäten und eine Bitte, um etwas zum Essen oder Trinken mitzubringen, schriftlich ausdrücken sollten. Dabei wird der Wörterumfang als min. 50 Wörter festgelegt. Die Ergebnisse, die von den Probanden in den Bewertungskategorien erreicht wurden, werden in der Tabelle 30 erstellt.

Tabelle 30: Durchschnittliche erreichte Punktezahl – *Einladung*

A.Inhalt			B.Kommunikative Angemessenheit	C.Inhaltliche Kohärenz und Textkohäsion	D.Textumfang	E.Sprachangemessenheit	F.Sprachrichtigkeit
I. (0-3)	II. (0-3)	III. (0-3)	IV. (0-1)	V. (0-3)	VI. (0-1)	VII. (0-3)	VIII. (0-3)
2,1	1,6	0,2	0,9	2	0,3	1,3	1,7

Die Abkürzungen für bestimmte Subkategorien: A.I. – Gesamtidee, A.II. – Inhaltlicher Textausbau, A.III. – Kreativität, B.IV. – Kommunikative Angemessenheit, C.V. – Inhaltliche Kohärenz und Textkohäsion, D.VI – Textumfang, E.VII. – Sprachangemessenheit, F.VIII. – Sprachrichtigkeit.

Stufe B1+ wird die maximale Punktezahl zugewiesen. Auch bei A1 ist die Punktespanne enger gehalten, weil die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden in dieser Stufe elementar und eingeschränkt sind.

Die Probanden zeigten gelungene inhaltliche Fähigkeiten, indem sie teilweise inhaltliche Elemente einbrachten und diese in gewissem Maße erfolgreich ausbauten. In Bezug auf die Kohärenz und Kohäsion ihrer Texte gelang es ihnen, durchdachte und logisch strukturierte Texte zu verfassen, obwohl in einigen Texten Unzulänglichkeiten hinsichtlich des logischen Textaufbaus auftraten. Fast alle Lernenden richteten sich in ihren Einladungen direkt an den Adressaten, was die kommunikative Angemessenheit der Texte stärkte. Der Einsatz allgemeiner Sprachmittel war dagegen selten oder nur teilweise erfolgreich, was die Gesamtqualität der Schreibleistungen beeinträchtigte. Die Mehrheit der erfassten *Einladungen* zeichnete sich durch dieselben Wendungen, elementaren Wortschatz und einfache Satzkonstruktionen aus. Die Lernenden schrieben die Einladungen nach einem bekannten Schema, deshalb wirkten sie sich auf den Leser schablonenhaft und ideenarm aus. Dabei hielten sich mehrere Lernende nicht an den vorgegebenen Wortumfang, und kreative Ausdrucksmittel waren in den Einladungen nicht erkennbar. Aus der Sicht der sprachlichen Korrektheit enthielten die Texte zahlreiche Fehler, die das Textverständnis vereinzelt oder in mehreren Stellen störten.

Die Analyse der Texte ließ eindeutig den Schluss zu, dass die Einladungen reproduktiv bewältigt wurden, ohne eigene kreative vom Schema abweichende Ideen zu verwenden. Das durchschnittliche Schreibniveau der Probanden (16 Personen) betrug 10 Punkte (50%) / max. 20 Punkte und wurde in Bezug auf den Kriterienkatalog der Sprachstufe A1+ zugeordnet.

4.2.6.4 Die zweite schriftliche Aufgabe *Bildbeschreibung* – Analyse der Ergebnisse

Die zweite schriftliche Aufgabe umfasste die Bildbeschreibung (Anlage 1/2/2) Die Beschreibung sollte bezüglich des Inhalts folgende thematische Elemente beinhalten: *wer, wo und wann, Anlass der Feier und worüber sprechen die Personen sowie was passiert weiter*. Die inhaltlichen Informationen werden als die Antworten auf die vorgegebenen Fragen gewonnen. Dabei muss der Textumfang min. 60 Wörter umfassen. Die durchschnittliche von den 16 Lernenden erreichte Punktezahl belief sich auf 12 Punkte/ max. 20 Punkte (60% Prozent), was der Schreibstufe A2 entspricht. Die

Ergebnisse, die in den einzelnen Kriteriengruppen erreicht wurden, werden tabellarisch geschildert (siehe Tabelle 31).

Tabelle 31: Durchschnittliche erreichte Punktezahl bei der *Bildbeschreibung*

A.Inhalt			B.Kommunikative Angemessenheit	C.Inhaltliche Kohärenz und Textkohäsion	D.Textumfang	E.Sprachangemessenheit	F.Sprachrichtigkeit
I. (0-3)	II. (0-3)	III. (0-3)	IV. (0-1)	V. (0-3)	VI. (0-1)	VII. (0-3)	VIII. (0-3)
2,8	1,9	0,7	0,8	2,4	0,4	1,7	1,4

Die Abkürzungen für bestimmte Subkategorien: A.I. – Gesamtidee, A.II. – Inhaltlicher Textausbau, A.III. – Kreativität, B.IV. – Kommunikative Angemessenheit, C.V. – Inhaltliche Kohärenz und Textkohäsion, D.VI – Textumfang, E.VII. – Sprachangemessenheit, F.VIII. – Sprachrichtigkeit.

Die Schreibenden zeigten die besten Leistungen bei der Umsetzung der obligatorischen, inhaltlichen Grundideen, gefolgt von einer sinnvollen und anschaulichen semantisch-logischen sowie grammatisch-lexikalischen Textstruktur. Teilweise gelang es ihnen, inhaltliche Elemente weiter auszubauen, während der Gebrauch allgemeiner sprachlicher Mittel sowie die sprachliche Korrektheit meist begrenzt und fehlerbehaftet blieben. Die kommunikative Angemessenheit der Texte erwies sich als verbesserungswürdig, da die kommunikative Textfunktion nicht immer klar erkennbar war. Entgegen den Erwartungen war die kreative Gestaltung trotz der Freiheit der Bildinterpretation nur vereinzelt in den Texten sichtbar. Zudem zeigte sich, dass die Lernenden kaum darauf achteten, den vorgegebenen Wortumfang einzuhalten. Die Analyse der Texte deutet dabei darauf hin, dass die vorgegebenen inhaltlichen Hinweise als Unterstützung dienten, um die Hauptideen beizubehalten. Obwohl die allgemein formulierten Fragen den Lernenden einen hohen Grad an Antwortfreiheit boten, spiegelte sich dies nur in begrenztem Maße im Einsatz sprachlicher Mittel und in der inhaltlichen Ausgestaltung wider.

Den verfassten Texten lässt sich demnach entnehmen, dass die Lernenden in einer Reihe einfacher Sätze über die ihnen gut vertrauten Themen schreiben sowie mit elementarem Wortschatz Orte und Lebensumstände beschreiben können. Außerdem sind sie imstande, in einfachen Sätzen kurze fiktive Biographien der Menschen zu verfassen. Anhand der im GER (2020: 81–83) angegebenen Beispielskalen für *schriftliche*

Produktion allgemein sowie *kreatives Schreiben* ließ die Analyse, die insgesamt 32 Texte umfasste, die schriftlichen Leistungen der Lernenden am Anfang des Forschungsprojektes dem Niveau A1+/A2 zuordnen.

4.2.7 Organisation des Forschungsprojekts

Die Realisierung des Forschungsprojekts wurde für das Schuljahr 2022/23 geplant und umfasste drei Phasen: die Einführungsphase (Anhang I), Durchführungsphase (Anhang II) sowie die Abschlussphase (Anhang III).

Einführungsphase

Im Rahmen der Einführungsphase wurden die Daten zur allgemeinen Charakteristik der Untersuchungspersonen gesammelt (siehe Tabelle 28). Danach verfassten die Lernenden die schriftlichen Texte, die nach der Bestimmung des durchschnittlichen Sprachniveaus der Gruppe dienten (Anhang I/2/1; Anhang I/2/2). Für das bessere Verständnis des Forschungskontextes und die Einführung der Forschungsbeteiligten in die Untersuchung, wurden unter den Lernenden zwei Fragebögen durchgeführt, deren Ergebnisse in drei thematische Teile eingeteilt wurden und einen Ausgangspunkt für die Organisation der Durchführungsphase ausmachten (Anhang I/3; Anhang I/4).

Durchführungsphase – Innovation mit der sukzessiven Evaluation

Für die Hauptphase der Untersuchung wurde die Realisierung von neun *Großen Kreativen Schreibstunden* (Anhang II/2) und zehn *Kleinen Kreativen Schreibstunden* (Anhang II/4) geplant. Die Untersuchung begann im September 2022 mit der Einführungsstunde (90 Minuten), die der Einleitung in die Organisation des geplanten Forschungsprojekts gewidmet war. Die Schüler wurden mit dem Evaluationsinstrument – dem Lerntagebuch – als der Form der Äußerung ihrer Meinungen bezüglich der Kreativen Schreibstunden, als auch der Möglichkeit, eigene Bemerkungen und Ideen zur Unterrichtsgestaltung einzubringen, vertraut gemacht (Anhang II/10).¹⁷¹ Zum Zweck

¹⁷¹ Die Idee der Zusammenfassung der jeweiligen kreativen Stunde wurde Pawłowska-Balcerska (2017: 422) entnommen. Die tabellarische Form erlaubte den Schülern, eine geordnete, sorgfältige sowie sichtbare und deutliche Evaluation der kreativen Schreibstunden durchzuführen. In der Forschung wurde

einer erfolgreichen Arbeit wurden mit den Schülern Regeln besprochen, die während der *Kreativen Schreibstunden* als verbindlich galten und in Form eines Vertrags von den Schülern unterschrieben wurden (Anhang II/1).¹⁷²

Der Hauptteil der Forschung bestand aus *Großen* und *Kleinen Kreativen Schreibstunden*, die wechselweise in den regulären Deutschunterricht eingebettet wurden. Nach jeder kreativen Schreibstunde erfolgte eine Evaluation, um den Fortschritt, sowie die Auswirkungen von eingeführten Innovationen im Laufe der Zeit kontinuierlich zu überprüfen und den Verlauf des Unterrichts neuen Bedürfnissen anzupassen. Die systematische Evaluation der kreativen Schreibstunden stützte sich auf unterschiedlichen Forschungsmethoden und Forschungsinstrumenten. Allen *Großen Kreativen Schreibstunden* wurden die Beobachtungsbögen (Anhang II/11) beigelegt. Außerdem füllten die Schüler nach jeder *Großen Kreativen Schreibstunde* die Lerntagebücher aus. Die *Kleinen Kreativen Schreibstunden* wurden, wegen des Verzichts auf eine übermäßige Bürokratie, fakultativ mit Lerntagebüchern abgeschlossen. Jeder *Kreativen Schreibstunde* wurde ein tabellarisch angefertigter Stundenentwurf angehängt (Anhang II/3; Anhang II/5), in dem die kreativen Methoden sowie Verfahren, Grobziele, Feinziele und einzelne Phasen der Schüler-, und Lehreraktivitäten beschrieben wurden.¹⁷³ Der Ablaufplan des kreativen Schreibunterrichts umfasste darüber hinaus die Zeitdauer von einzelnen Aktivitäten, die Auswahl der Sozialformen, Verweise auf benutzte Materialien sowie Vorschläge und Varianten für eine alternative Unterrichtsgestaltung.

Abschlussphase der Forschung

In der Abschlussphase des Forschungsprojektes wurde eine Evaluation des Forschungsprojekts bei den Lernenden durchgeführt. Zunächst wurden standardisierte Texte von zwei Gruppen der Lernenden verfasst (Anhang III). Die eine Schreibgruppe

auf die Angabe von Vornamen und Nachnamen bei der Ausfüllung von Tagebüchern verzichtet, um die Antworten keinesfalls mit den gut bekannten Schülern zu verbinden.

¹⁷² Die Regelideen wurden den wissenschaftlichen Monographien von Pawłowska-Balcerska (2017: 430) und Kast (1999: 134) entnommen, wobei sie an manchen Stellen von der Lehrperson umformuliert wurden.

¹⁷³ Angesichts des begrenzten Umfangs dieser Arbeit wurden aus den *Großen* und *Kleinen Kreativen Schreibstunden* jeweils drei exemplarische Stundenentwürfe ausgewählt, um den Verlauf und die zentralen Aspekte des kreativen Unterrichts präzise darzustellen.

bestand aus den Untersuchungspersonen, während der anderen Gruppe die Schüler angehörten, die nicht am Forschungsprojekt teilnahmen und Deutsch im traditionell organisierten Unterricht lernten. Die aus den schriftlichen Leistungen der individuellen Probanden erreichten Ergebnisse wurden analysiert, miteinander verglichen und bildeten hauptsächlich die Grundlage für die Formulierung der Schlussfolgerungen in Bezug auf das Forschungsziel sowie gestellte Forschungsfragen. Darüber hinaus wurde das Forschungsprojekt mit dem Online-Fragebogen abgeschlossen, der dazu diente, das Forschungsprojekt, also den Einsatz des kreativen Schreibens, im regulären Deutschunterricht aus unterschiedlichen Perspektiven einzuschätzen.¹⁷⁴

Im Laufe der Forschung wurde eine einmonatige Pause des beruflichen Praktikums berücksichtigt. Die räumliche Organisation der Forschung fand in einem traditionell ausgestatteten Klassenraum statt, in dem den Schülern Internetzugang, Wörterbücher sowie andere Lehrwerke zur Verfügung standen. Sowohl *Große* als auch *Kleine Kreative Schreibstunden* wurden laut Forschung mindestens einmal im Monat durchgeführt. Allerdings waren aufgrund von organisatorischen sowie systembedingten Bedingungen begründete Abweichungen von einer geplanten Systematik erkennbar.

Im Laufe der GKS und KKS wurden schriftliche Texte zur Korrektur ausgewählt, die individuell und selbständig von den Lernenden verfasst wurden. Bei der Textkorrektur bediente man sich entsprechender Fehlermarkierung sowie des Kriterienkatalogs zur Bewertung der kreativen kriterienorientierten Texte (Anhang II/9; Anhang II/8). Zur Ermöglichung einer authentischen Visualisierung natürlicher Schreibbedingungen sowie Schreibprozesse, wurden aus dem reichen Material der im Forschungsprojekt erstellten Texte, die Schreibleistungen ausgewählt, die der Bewertung und Abschlussevaluation unterzogen wurden. Darunter wählte man jeweils drei schriftliche Beispiele für eine sehr gute, eine durchschnittliche und eine schwache schriftliche Aufgabenausführung aus.¹⁷⁵

¹⁷⁴ Siehe Unterkapitel 4.2.4, Tabelle 23.

¹⁷⁵ Die bewerteten kreativen Schülertexte werden zusammen mit den Lernmaterialien in den Anhängen II/6 und II/7 beigefügt.

4.3 Schreiben und kreatives Schreiben aus der Sicht der Lernenden – Analyse der Fragebögen

Die im Rahmen der Einführungsphase unter den Lernenden durchgeführten Fragebögen stellen den ersten Teil der Datenanalyse dar und bildeten zugleich einen Ausgangspunkt für die Hauptforschung. Die Themen der Fragebögen konzentrierten sich auf die kommunikativen Sprachfertigkeiten, insbesondere auf die Schreibkompetenz und kreatives Schreiben sowie untersuchten die Relevanz der Kreativität im Allgemeinen und beim Lernen. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Ergebnisse anhand der Kategorienbildung sowohl induktiv als auch deduktiv erarbeitet und in drei thematische Teile unterteilt: *Schreibfertigkeit – Entwicklungsgrad und ihre Positionierung unter Sprachfertigkeiten* (Anhang I/3), *Kreatives Schreiben – Erfahrungen und Erwartungen* (Anhang I/3) und Kreativität als *Persönlichkeitsmerkmal* (Anhang I/4).¹⁷⁶ Die Fragen wurden sowohl auf Deutsch als auch auf Polnisch formuliert und umfassten ausschließlich offene Fragen.¹⁷⁷ Die Schüler entschieden sich, die Antworten in ihrer Muttersprache zu erteilen, was ihnen ermöglichte, ihre Standpunkte tiefergehend darzustellen und ihre Meinungen ausführlicher zu erläutern.¹⁷⁸ Die Auswertung der Fragebogenergebnisse ermöglichte das Sammeln von Wissen, Einstellungen und Standpunkten der Probanden in Hinsicht auf das Konzept der Schreibfertigkeit, des kreativen Schreibens sowie der Kreativität. Alle in der Forschung umgesetzten Fragebögen wurden anonym durchgeführt, was den Beteiligten ermöglichte, sich ehrlich und offen zu dem Forschungsthema zu äußern.

Der erste Fragebogen (Anhang I/3) wurde der Schreibfertigkeit und ihrer Entwicklung sowohl im DaF-Unterricht als im außerschulischen Leben, dem Vergleich

¹⁷⁶Die erhobenen Daten wurden im Rahmen der Kategorienbildung ausgewertet. Kukarzt und Rädiker (2022: 70–81) zufolge, werden die Kategorien direkt an den erhobenen empirischen Daten gebildet, was als die *induktive Kategorienbildung* oder *empirische Kategorienbildung* bezeichnet wird. Der Einsatz der qualitativen Inhaltsanalyse, anhand der induktiven Kategorienbildung hatte zum Ziel, das Datenmaterial nicht zu vermehren, sondern es in der Intention der Zusammenfassung und Reduktion anzuwenden (Kukarzt/Rädiker 2022: 111).

¹⁷⁷ Die Umfrage wurde in Anlehnung an die von Pawłowska-Balcerska (2017: 420–421) vorgeschlagene Befragung erarbeitet. Einige Fragen wurden aber in geeigneter Form für Lernende von der Lehrkraft umformuliert und nach den Bedürfnissen des Forschungsprojekts verfasst.

¹⁷⁸ Die in der Arbeit angeführten Antworten der Lernenden wurden von der Autorin in unveränderter Form ins Deutsche übersetzt.

der Schreibfertigkeit mit anderen Sprachfertigkeiten sowie dem Stellenwert des Schreibens im Vergleich mit *Sprechen*, *Lesen* und *Hören* gewidmet. Der zweite Fragebogen (I/4) bezog sich auf das Wesen der Kreativität im Allgemeinen, ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht sowie ihre Bedeutung aus der Sicht der Forschungsteilnehmenden. Da sich aber bei der Analyse der Ergebnisse konkrete Bereiche ausdifferenzieren ließen, wurden sie zum Zwecke der besseren Übersicht der Daten thematisch kategorisiert und systematisiert. Deswegen wurden zwei Fragebögen in drei folgende thematische Bereiche gruppiert und in drei folgenden Unterkapiteln ausführlich besprochen: 1. *Schreibfertigkeit – Entwicklungsgrad und ihre Positionierung unter Sprachfertigkeiten*; 2. *Schreiben und kreatives Schreiben – Erfahrungen und Erwartungen* und 3. *Kreativität als Persönlichkeitsmerkmal*.

4.3.1 Schreibfertigkeit – ihr Entwicklungsgrad bei den Lernenden und ihre Positionierung unter den Sprachfertigkeiten

Die in diesem Teil des Fragebogens (Fragen 1-6; Anhang I/3) behandelten Aspekte beziehen sich auf die Einschätzung der Bedeutsamkeit der Sprachfertigkeiten im Kontext des Schwierigkeitsgrades im Lernprozess sowie ihrer Wichtigkeit und Nützlichkeit in alltäglichen Situationen. Dabei wird die Selbstbewertung der Schreibfertigkeit im Deutschen von den Lernenden und ihre Meinung hinsichtlich der Rolle des Schreibens im DaF-Unterricht veranschaulicht. Im Weiteren werden die Antworten der Lernenden auf die sechs ersten Fragen des Fragebogens analysiert.

Die erste Frage ermöglichte die Feststellung, welche von den vier traditionell erfassten sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben) von den Lernenden als die schwierigste empfunden wird.¹⁷⁹ Die Lernenden wurden dabei gebeten, die Gründe für ihre Auswahl zu nennen (siehe Diagramm 3).

¹⁷⁹ Laut GER (2020) werden innerhalb kommunikativer Sprachaktivitäten folgende Kategorien unterschieden: rezeptive Sprachaktivitäten (Leseverstehen und Hörverstehen), produktive mündliche und schriftliche Sprachaktivitäten sowie Interaktion und Mediation. In der Umfrage wurden ausschließlich die grundlegenden vier Sprachfertigkeiten: Sprechen, Lesen, Hören, Schreiben berücksichtigt, damit die Schüler keine Probleme mit Interpretation von fachspezifischen Termini haben.

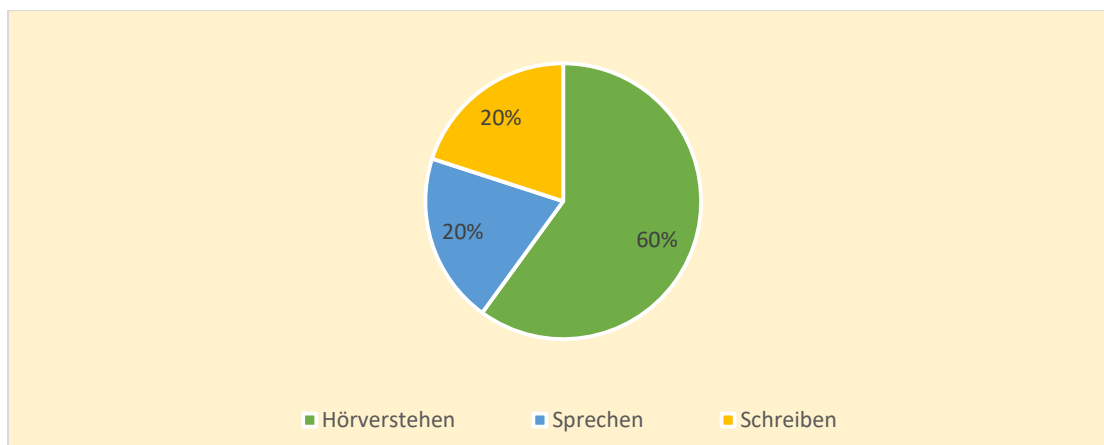


Diagramm 3: Schwierigkeitsgrad bei der Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten im Deutschen

Es wurden insgesamt 20 Aussagen hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades bei der Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten erteilt (ein Schüler verwies auf zwei Sprachfähigkeiten als die schwierigsten sprachlichen Aktivitäten). Wie aus der Datenanalyse hervorging, galt für die meisten Lernenden (60%) das Verstehen der Hörtexte als die schwierigste Sprachfertigkeit. Die schriftliche Texterstellung sowie die mündliche Kommunikation traten jeweils in vier Aussagen (20%) auf, dagegen wurde das Leseverstehen nicht einmal erwähnt. Die Gründe für die Festlegung des Schwierigkeitsgrades bestimmter Sprachfertigkeiten wurden in der Tabelle 32 aufgeführt. Der Interpretation wurden 27 Aussagen der Probanden unterzogen.

Tabelle 32: Festlegung des Schwierigkeitsgrades der Sprachfertigkeiten – Erklärungen der Probanden

Sprachfertigkeit	Gründe
Hörverstehen (66% der Antworten)	Schwierigkeiten beim Hörverständnis auf der Wort-, Satz-, Textebene
	prosodische Merkmale
	zu schnelles Tempo
	Zeitdruck
Schreiben (19% der Antworten)	mangelnde Sprachkenntnisse
	wenig Erfahrung
Sprechen (15% der Antworten)	Sprechblockaden
	Artikulationsstörungen
	mangelnde Sprachkenntnisse

Da die meisten Lernenden auf die Probleme beim Verstehen des gehörten Textes verwiesen, betonte die Hälfte der Lernenden die Probleme, die beim Hörverständnis auf der Wort-, Satz-, Textebene vorkommen können, wobei den weiteren Probanden die prosodischen Merkmale, das zu schnelle Tempo sowie der Zeitdruck besondere Schwierigkeiten bereiteten. Auf die Probleme bezüglich der schriftlichen Textproduktion wiesen 19% der Lernenden hin. Die meisten Probanden führten ihre Probleme beim Verfassen der Texte auf eigene unzureichende Sprachkenntnisse und eine geringe Schreiberfahrung zurück. 15% der Lernenden hoben den Schwierigkeitsgrad bei der mündlichen Kommunikation hervor. Die emotionellen Sprachbarrieren waren für die Hälfte der Lernenden beim mündlichen Ausdruck eine große Hürde. Darüber hinaus wiesen die Probanden auf die Artikulationsstörungen sowie ihre mangelnden Sprachkenntnisse als die Faktoren hin, die ihnen das Sprechen erschwerten. Im Zusammenhang mit dem Schwierigkeitskriterium wurde das Verstehen des geschriebenen Textes überhaupt nicht von den Schülern benannt.

In der nächsten Frage sollten die Lernenden diejenigen Sprachfertigkeiten nennen, deren Entwicklung am einfachsten ist. Sie sollten, wie in der ersten Frage, eine von vier angegebenen sog. Grundfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben) markieren und ihre Antwort begründen (siehe Diagramm 4).

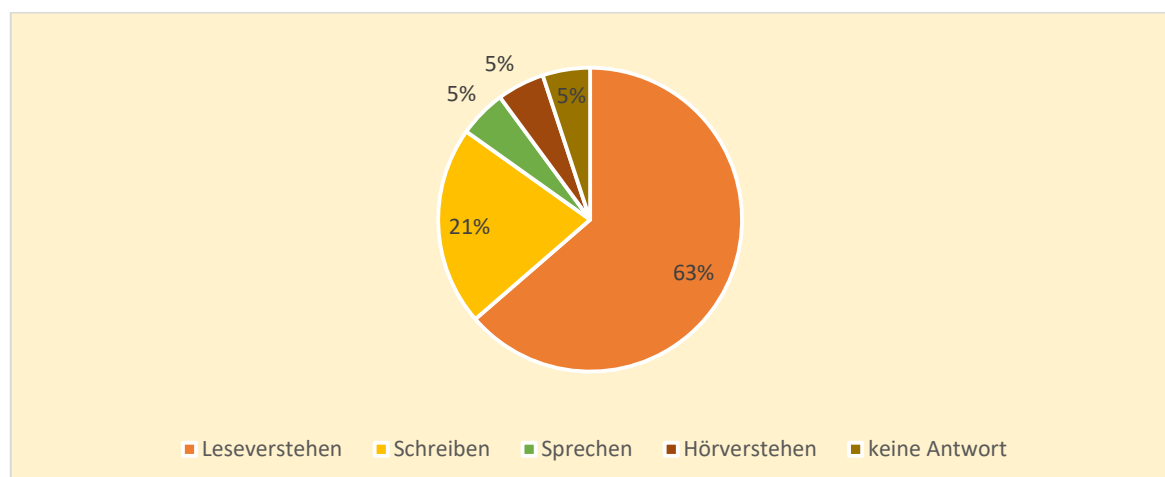


Diagramm 4: Die einfachste Sprachfertigkeit im Deutschen – Perspektive der Probanden

Unter den 19 Lernenden fanden zwölf Probanden (63%) das Verstehen der Lesetexte am einfachsten. Vier Lernende (21%) betrachteten das schriftliche Textverfassen auf Deutsch als besonders einfach. Nur zwei Personen (10%) waren der Meinung, dass Hören und Sprechen als diejenigen Sprachfertigkeiten bezeichnet werden sollen, deren Erwerb und Entwicklung im DaF-Unterricht am einfachsten sind.

Da die Probanden ihre Wahl begründen sollten, werden in der nachfolgenden Tabelle ihre Aussagen zusammengestellt. Die Probanden gaben insgesamt 25 Ursachen für die Begründung ihrer Auswahl an (siehe Tabelle 33).

Tabelle 33: Gründe für die Wahl der einfachsten Sprachfertigkeit aus Sicht der Probanden

Sprachfertigkeit	Gründe
Leseverstehen (52% der Antworten)	Einsatz von Lesestrategien
	ausreichende Sprachkenntnisse
	rasche Entwicklung durch gezieltes Üben
	kein Zeitdruck
Schreiben (24% der Antworten)	individuell bestimmter Prozess
	Möglichkeit der Fehlerkorrektur
	kein Zeitdruck
Sprechen (8% der Antworten)	positive Einstellung
	Individuell bestimmter Prozess
Hörverstehen (4% der Antworten)	Einsatz von Hörverstehensstrategien

Das Leseverstehen galt bei den Probanden als die einfachste Sprachfertigkeit. Darunter betonten sie die Rolle der Unterstützung von Lesestrategien, die den Leseprozess bedeutend erleichtern können. Sie hoben dabei besonders die Fähigkeit der parallelen Übersetzung des gelesenen Textes sowie der Ableitung der Bedeutung von Wörtern und Wendungen aus dem Kontext hervor. Nach der Meinung der Lernenden ermöglichte auch eine genügende Beherrschung der Sprachkenntnisse, die Texte auf Deutsch zu entschlüsseln. Das Lesen kann darüber hinaus durch systematische und zielorientierte Übungen sehr schnell und problemlos entwickelt werden. Kein Zeitdruck ist dabei ein relevanter Faktor, der das Leseverstehen von Texten positiv fördert.

Unter den Faktoren, die die Probanden bezüglich einer problemlosen Aneignung der Schreibfertigkeit aufführten, befand sich die Möglichkeit einer individuellen Selbststeuerung dessen, was sich förderlich auf die schriftliche Erstellung der Texte auf Deutsch auswirkt. Die Möglichkeiten der Textrevision und Textverbesserung sowie ein zeitlicher Abstand wurden dabei von den Lernenden hervorgehoben. Die Deutschlernenden gaben auch an, dass ich beim Erlernen der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht nur wenige Schwierigkeiten hatten und begründeten ihre Wahl mit der Lust zur sprachlichen Kommunikation sowie mit der Möglichkeit, die mündliche Informationsvermittlung selbst zu steuern. Bei der Bewertung des Hörverstehens machte nur eine Person auf die unterstützende Rolle der Hörstrategien aufmerksam, die die Aneignung dieser Sprachfertigkeit ermöglichen. Aus den ausgewerteten Daten ergibt sich eindeutig, dass das Verstehen der deutschen Hörtexte im Gegensatz zu den Lesetexten den Lernenden die größten Schwierigkeiten bereitet. Der Schwierigkeitsgrad des Schreibens wird dabei von den Lernenden unterschiedlich empfunden und hat im Unterricht einen Mittelwert. Dies ist auf individuelle Unterschiede in Fähigkeiten, Erfahrungen oder Präferenzen zurückzuführen.

Im Weiteren wurden die Forschungsbeteiligten nach der wichtigsten Sprachfertigkeit beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache gefragt (siehe Diagramm 5). Sie sollten dabei ihre Entscheidungen begründen.

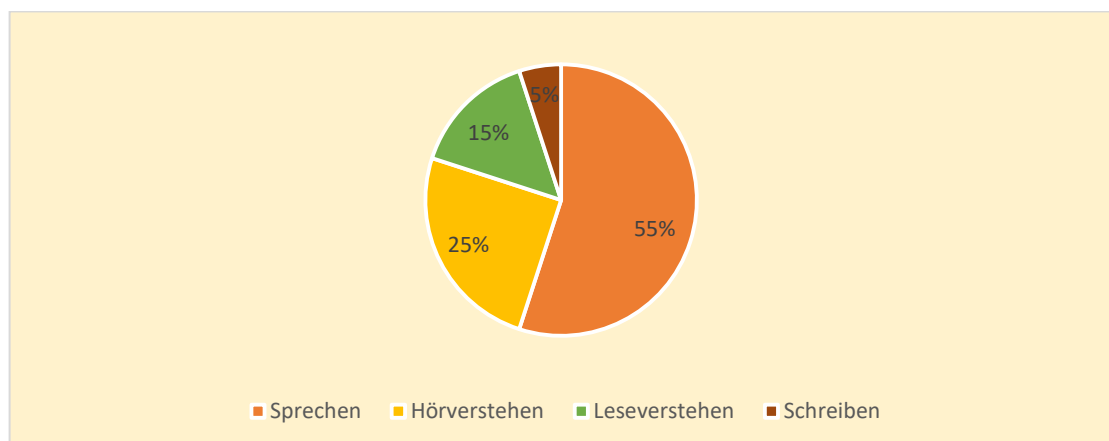


Diagramm 5: Relevanz der Sprachfertigkeiten im DaF-Unterricht aus der Sicht der Lernenden

Aus den 20 geäußerten Ansichten nahm das Sprechen bei den Schülern den höchsten Rang mit elf erteilten Antworten (55%) ein. Fünf Lernende (25%) unterstrichen

die Relevanz des Verstehens der deutschen Hörtexte, während für drei Probanden (15%) die rezeptive kommunikative Sprachhandlung Leseverstehen als wichtig gehalten wurde. Die schriftliche Texterstellung kam in den schülerischen Aussagen nur einmal (5%) vor. Für ihre Einstellungen brachten die Probanden 24 Argumente vor (siehe Tabelle 34).

Tabelle 34: Begründungen für die Auswahl der wichtigsten Sprachfertigkeiten

Sprachfertigkeit	Gründe
Sprechen (54%)	kommunikative Gründe
	pragmatische und ökonomische Gründe
Hörverstehen (25%)	kommunikative Gründe
	Umgang mit digitalen Medien
	Basis für die Förderung der produktiven Sprachfertigkeiten
Leseverstehen (17%)	Basis für die Förderung der produktiven Sprachfertigkeiten
	Umgang mit digitalen Medien/ Printmedien
Schreiben (4%)	Umgang mit sozialen Medien

Die Begründungen für die Auswahl des Sprechens als der wichtigsten Sprachfertigkeit ließen sich zwei Gruppen zuordnen. Die meisten Befragten führten die kommunikativen Gründe an, die die Möglichkeit der erfolgreichen Kommunikation im Ausland und des Ausdrucks eigener Gedanken ermöglichen. Außer den kommunikativbedingten Aspekten nannten die Probanden auch pragmatische sowie ökonomische Gründe. Nach ihrer Meinung werden diese Fertigkeiten besonders im beruflichen Leben geschätzt. Als bedeutend wurde im Weiteren das Verstehen der deutschen Hörtexte erklärt. Die Probanden unterstrichen besonders die Rolle des Hörverstehens bei den alltäglichen Kommunikationssituationen. Außerdem verwiesen sie auf den effektiven Umgang mit Medien, der ihnen das Leben in der technologisch entwickelten Welt erleichtert. Das Hörverstehen wurde dabei als eine Hilfe bei der Entwicklung des Sprechens und des Schreibens genannt. Der Stellenwert des Leseverstehens platzierte sich auf der dritten Position im Vergleich zu anderen Sprachfertigkeiten. Für die Lernenden wirkt Lesen besonders förderlich auf die Förderung der mündlichen sowie schriftlichen Kommunikation aus und ermöglicht einen Zugang zu den modernen digitalen Medien. Das Schreiben wurde hinsichtlich seiner

Wichtigkeit ausschließlich mit einer Erklärung unterstützt, die die folgenden Worte belegen: *ich werde in Deutsch im Zeitalter der sozialen Medien schreiben* und auf die allgegenwärtige schriftliche Kommunikation in der modernen Welt hinweisen.

Die Zusammenstellung des Stellenwertes von bestimmten Sprachfertigkeiten bei den Lernenden wurde in Bezug auf die drei oben angeführten Kriterien Schwierigkeitsgrad, Leichtigkeitsstufe sowie Relevanzgrad durchgeführt. Damit die Positionierung des Schreibens unter den vier Sprachhandlungen nachvollziehbar hervorgehoben werden konnte, wurde die Darstellung der Daten in der Diagrammform geschildert (siehe Diagramm 6).

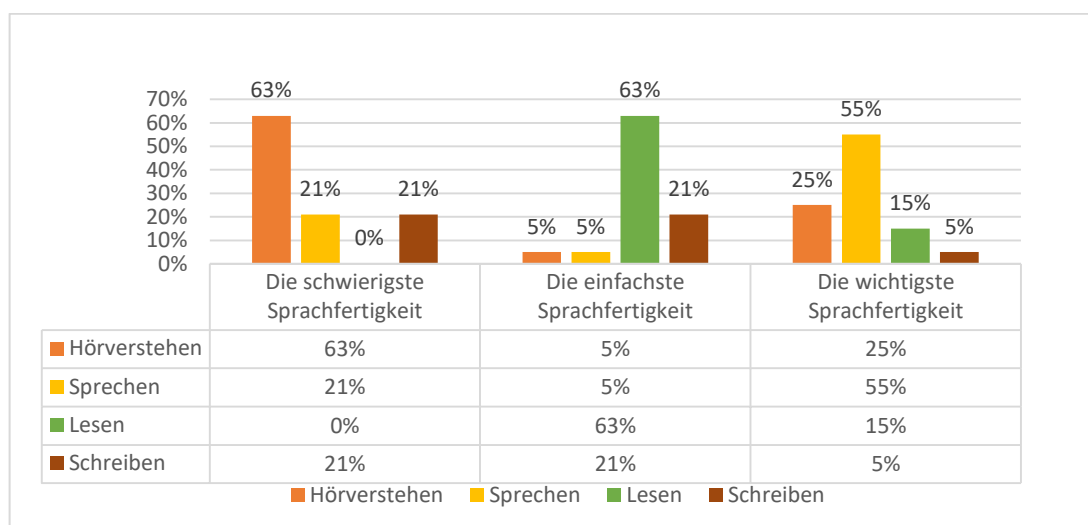


Diagramm 6: Sprachfertigkeiten – eine Bilanz aus der Perspektive der Probanden

Den zusammengestellten Daten ist zu entnehmen, dass das Sprechen, den Probanden zufolge, die wichtigste Sprachfertigkeit ist. Das Verstehen der deutschen Hörtexte wurde als die Sprachfertigkeit bezeichnet, deren Entwicklung am schwierigsten für die Lernenden gilt. Das Lesen wird von den Probanden dagegen als die einfachste sprachliche Aktivität wahrgenommen. Die Schreibfertigkeit wurde dabei von den Lernenden als dasjenige sprachliche Handeln betrachtet, dessen Erwerb bei der Kommunikation nicht relevant ist. Die Probanden waren auch der Meinung, dass die Entwicklung dieser Fertigkeit im Vergleich zu anderen sprachlichen Fertigkeiten nicht so schwierig ist.

In der vierten Frage des Fragebogens sollten die Lernenden die Rolle des Schreibens im DaF-Unterricht nennen. Die Begründung der Antworten war dabei

erfordert. Die Lernenden führten mehrere Schreibfunktionen an, die in insgesamt 47 Aussagen ausgedrückt und zwei Hauptkategorien *Schreiben als Mittlerfertigkeit* und *Schreiben als Zielfertigkeit* zugeordnet wurden (siehe Tabelle 35).

Tabelle 35: Rolle des Schreibens im DaF-Unterricht

Hauptkategorie	Subkategorie
Schreiben als Mittlerfertigkeit (75%)	Wortschatzerweiterung und,-fertigung
	Stoffaneignung und Wiederholung
	Üben und Wiederholen der Grammatik
	Pflege der Kommunikation mit den Mitschülern und mit der Lehrkraft
	Üben der Rechtsschreibung
Schreiben als Zielfertigkeit (25%)	kommunikative Gründe

Fast drei Viertel der Lernenden (75%) positionierte die Schreibfähigkeit im Rahmen der ersten Hauptkategorie *Schreiben als Mittlerfertigkeit*.¹⁸⁰ Die Funktion des Schreibens bezog sich in diesem Fall ausschließlich auf die Förderung oder Erleichterung des Erwerbs sowie der Aneignung der anderen Subsysteme der Sprache wie z. B.: der grammatischen Konstruktionen. Das Schreiben als Instrument fungierte hier nur als ein Mittel zur Erreichung eines anderen Ziels. In Bezug auf diese Funktion des Schreibens verwiesen die Probanden auf die Möglichkeit, den Wortschatz auszubauen und zu bereichern. Dabei betonten die Lernenden eine unterstützende Rolle des Schreibens bei der Wissensaneignung und dem erfolgreichen Einüben und Vertiefen der Grammatikkenntnisse, die durch das Notieren und Aufschreiben grammatischer Regeln leichter eingeprägt wurden. Für andere Deutschlernenden galt *Schreiben* als Mittel, das zur Verstärkung der Kommunikation zwischen den Lernenden und der Lehrkraft beitrug sowie bei der Aneignung der Rechtsschreibungsregeln förderlich war. In einzelnen Aussagen der Lernenden wurde die Rolle der schriftlichen Notizen bei den Übersetzungsübungen sowie bei der Motivationsverstärkung und Anregung zur Kommunikation unterstrichen. Außerdem wurde *Schreiben* als Mittel zum Notengewinn

¹⁸⁰ Die Unterscheidung von zwei Hauptfunktionen des Schreibens wird der Systematisierung von Kast (1999: 8–20) entnommen (siehe dazu Unterkapitel 1.5.3.1), wird aber im gewissen Maße aufgrund der Umfrageanalyse um weitere Subkategorien erweitert.

oder eine Möglichkeit zur Zufriedenstellung der Lehrkraft wegen der Schulleistungen erwähnt.

Auf die *Schreibfertigkeit als Zielfertigkeit* verwies ein Viertel der Probanden. Auf diesem Feld wurde *Schreiben* als Zweck der sprachlichen Handlungen betrachtet. Es ist dabei aber nicht ausgeschlossen, das Schreiben als Instrument gleichzeitig das angestrebte Handlungsziel unterstützen kann. Die Lernenden nannten dabei hauptsächlich kommunikative Aspekte, d. h. die Verwendung der geschriebenen Sprache in alltäglichen Kommunikationssituationen. Den weiteren Aussagen der Schüler ist zu entnehmen, dass *Schreiben* bei der Entwicklung anderer Sprachfertigkeiten sowie bei der Förderung der Kreativität behilflich sein kann.

Die Datenauswertung zeigt deutlich, dass das Schreiben von den Lernenden im überwiegenden Maße als eine Mittlerfertigkeit betrachtet wurde, die bei der Realisierung verschiedener Ziele als ein Instrument nutzbar ist. In drei Viertel der Antworten wurde das Schreiben als ein Mittel benannt, das zahlreiche sprachliche sowie interpersonelle Handlungen unterstützt, erleichtert oder überhaupt ermöglicht. Die Bedeutung der Schreibfertigkeit im Sinne der schriftlichen Textproduktion ist lediglich bei einem Viertel der Äußerungen zu bemerken. Demnächst kann festgestellt werden, dass die Förderung des Schreibens als der Zielfertigkeit im schulischen Unterricht vernachlässigt und unterschätzt wird. Dabei ist eine schüler-, und handlungsorientierte Änderung der Perspektive der Schreibdidaktik notwendig. Die Veranschaulichung der Relevanz des Schreibens als der bedeutenden Zielfertigkeit könnte zur Steigerung der Schreibkompetenz bei den Lernenden führen und positive Einstellungen gegenüber dem Schreibprozess bei ihnen hervorrufen.

In der nächsten Frage wurden die Lernenden danach gefragt, ob sie überhaupt in der deutschen Sprache außerhalb der Schule schreiben und wenn ja, sollten sie die konkreten Situationen anführen und sie kurz beschreiben. Dem Datenmaterial zufolge verfasst die erhebliche Mehrheit der Lernenden (84%) keine Texte auf Deutsch außerhalb des Deutschunterrichts.

Eine begrenzte schriftliche außerschulische Tätigkeit räumten lediglich 16% der Forschungspersonen ein: *So gut wie gar nicht, obwohl es manchmal vorkommt, dass ich online nach IT-Themen auf Deutsch suche, wenn ich sie weder auf Englisch noch auf*

Polnisch finden kann; Ja, [ich schreibe] Reklamationen von deutschen Produkten oder manchmal während der Gespräche mit meinen Freunden zum Spaß.

In der sechsten Frage sollten die Schüler die Selbstbewertung ihrer Schreibfähigkeit (im Sinne des Textverfassens) in der deutschen Sprache durchführen. Die Ergebnisse wurden in dem folgenden Diagramm dargestellt (siehe Diagramm 7).

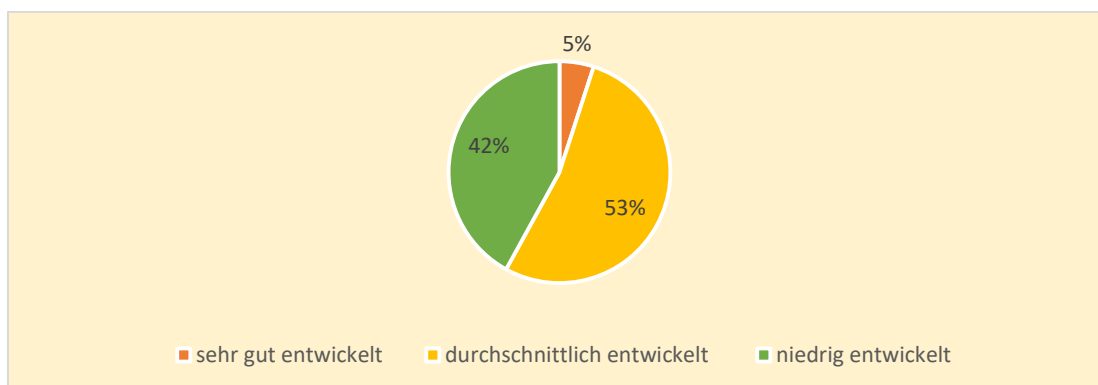


Diagramm 7: Entwicklungsgrad der Schreibkompetenz der Lernenden in der deutschen Sprache – Selbstevaluation

Den Aussagen der Lernenden ist zu entnehmen, dass über die Hälfte von ihnen ihre Schreibfähigkeit in der deutschen Sprache als *durchschnittlich* bezeichnete. Dabei antworteten 42% der Probanden, dass sie die Fertigkeit *Schreiben* auf dem niedrigen Niveau beherrscht hatten. Nur ein Lernender (5%) schätzte seine Fähigkeit, Texte auf Deutsch schriftlich zu erstellen, als sehr hoch entwickelt ein. Bei einer so offen formulierten Frage und einer breiten Palette der verwendeten Wendungen, die den Grad der Beherrschung der Schreibfertigkeit beschrieben, war es nicht immer einfach zu interpretieren, was die Schüler meinten, wenn sie die Schreibfähigkeit in Deutsch als *ziemlich schwach* oder *gemäßigt* bezeichneten. Dennoch ließen sich aus den modalen Aussagearten, die emotional und expressiv gekennzeichnet waren, Schlüsse ziehen, ob sich die Fähigkeit eher in Richtung der höheren oder niedrigeren Kompetenzstufe orientiert. Die ausgebauten Aussagen der Schüler drückten ihre Einstellungen dem Schreiben gegenüber aus: *[meine Schreibfähigkeit, A.P.] ist nicht schlecht, das Problem liegt in den Tempora; es fällt mir schwer, entsprechende Worte im Gedächtnis zu finden; es ist keine Tragödie, aber es könnte besser sein; sie ist nicht die schlechteste, aber ich muss noch viel lernen.*

Die Ergebnisse des ersten Teils des Fragebogens ließen im Allgemeinen feststellen, dass das *Schreiben* für drei Viertel der Lernenden als Mittlerfertigkeit, also ein Mittel zur Unterstützung anderer Handlungen, und nicht als Zielfertigkeit im Sinne des Prozesses und Endproduktes betrachtet wird. Die Positionierung der Schreibfertigkeit unter anderen sprachlichen Aktivitäten zeugt außerdem deutlich davon, dass Schreiben als die am wenigsten relevante Sprachfertigkeit wahrgenommen wird. Auch in den außerschulischen Aktivitäten erfreute sich das Verfassen der Texte in der deutschen Sprache keiner Beliebtheit. Was den Schwierigkeitsgrad des Schreibens beim Erlernen des Deutschen angeht, wird er für über die Hälfte der Lernenden nicht definiert. Das Niveau ihrer Schreibkompetenz bewertete die überwiegende Mehrheit der Lernenden als niedrig oder durchschnittlich.

Im Allgemeinen lässt sich ein untergeordneter Stellenwert des Schreibens in der deutschen Sprache bei den polnischen Schülern beobachten. Auch das Interesse für die außerschulische schriftliche Kommunikation in dieser Sprache scheint mit Ausnahme der beruflichen oder geschäftlichen Zwecke, sehr eingeschränkt zu sein. (vgl. dazu mehr Komorowska 1993: 157; Joachimczyk 2016: 21–28).

4.3.2 Kreatives Schreiben – Erwartungen und Erfahrungen

Die Aspekte, die dem thematischen Bereich *kreatives Schreiben* zugeordnet wurden, umfassten in dem zweiten Teil des Fragebogens (Fragen 7-10, Anhang I/3) hauptsächlich die Vorstellungen, Erfahrungen sowie Erwartungen der Lernenden zum behandelten Thema. Die Lernenden wurden nach der Rolle des kreativen Schreibens sowie den Differenzen zwischen dem kreativen Schreiben und dem traditionellen Schreibunterricht gefragt.

In erster Linie wurden die Lernenden danach gefragt, was sie unter dem Begriff *kreatives Schreiben* verstehen. Die Befragten gaben in vielen Fällen mehr als eine Antwort, so dass insgesamt 26 Interpretationen des Begriffs *kreatives Schreiben* gesammelt wurden (siehe Tabelle 36).

Tabelle 36: Begriffsbestimmung des kreativen Schreibens aus der Perspektive der Lernenden

Hauptkategorien	Kreatives Schreiben – Definitionen der Probanden
Kreatives Schreiben als Ergänzung des didaktischen Prozesses (54%)	Entwicklung der Kreativität der Lernenden
	Erweiterung des Wissens und Förderung anderer (neben Schreiben) Fertigkeiten
	interessante Entwicklung der Fertigkeit Schreiben
	Steigerung der Motivation
	Förderung des autonomen Lernens
Kreatives Schreiben als individueller Prozess (46%)	Schreiben, was, wie und worüber man will
	freies Schreiben, Schreiben ohne Einschränkungen
	wenig Rücksicht auf die sprachliche Korrektheit

Alle Antworten ließen sich fast im gleichen Maße in zwei Hauptkategorien einordnen: *Kreatives Schreiben als Ergänzung des didaktischen Prozesses* und *Kreatives Schreiben als individueller Prozess*. 54% der Lernenden verwiesen auf eine begleitende Funktion des kreativen Schreibens im didaktischen Lern- und Lehrprozess. In erster Linie wurde von den Probanden dem kreativen Schreiben die Möglichkeit zugeschrieben, das Kreativitätspotenzial bei den Lernenden zu entwickeln. Dabei wurden verschiedene didaktisch bedingte Herangehensweisen im Kontext des Einsatzes von kreativen Schreibprozessen berücksichtigt, die mit der innovativen Gestaltung des Lernprozesses mit der Förderung der Motivation sowie Autonomie einhergehen können. Als individueller Prozess wurde kreatives Schreiben von 46% der Lernenden bezeichnet, wobei die Beliebigkeit bezüglich der Wahl der Textsorte oder des Inhalts betont wurde. Die Probanden wiesen außerdem auf das Merkmal hin, die kreativen Texte hinsichtlich der sprachlichen Korrektheit nicht zu bewerten.

Die nächste Frage bezog sich auf die bisherigen Erfahrungen der Schüler mit dem kreativen Schreiben. Diese Frage orientierte sich also daran, ob die Lernenden bereits kreative Texte verfassten und wenn ja, unter welchen Umständen sich die Prozesse vollzogen hatten. Aus den angegebenen Antworten ging hervor, dass sich die Mehrheit der Probanden (74%) noch nie mit dem kreativen Schreiben beschäftigte. Ein Viertel der Lernenden (26%) hatte bisher in der Grundschule im Polnischunterricht, im Englischunterricht sowie in der Oberschule im Deutschunterricht einen beschränkten Kontakt mit der Erstellung von kreativen Texten. Die Befragten, die in der Grundschule

kreativem Schreiben begegneten, wiesen dabei auf Erzählungen und Erörterungen als kreative Textgattungen hin.

Die neunte Frage war auf die Rolle des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht ausgerichtet. Die Lernenden verwiesen insgesamt auf 46 Funktionen des kreativen Schreibens, die fünf Hauptkategorien zugeordnet wurden (siehe Tabelle 37).

Tabelle 37: Funktionen des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht aus er Sicht der Lernenden

Rolle des kreativen Schreibens	Kategorien
Unterstützung des Lernprozesses (39%)	Ausbau und Erweiterung des Wortschatzes
	Erweiterung und Festigung des Wissens
	Entwicklung der Schreibkompetenz
	Vorbereitung auf die Kommunikation in den realen Situationen
Förderung der Kreativität der Lernenden (24%)	Förderung der mentalen Prozesse
	Steigerung der Kreativität durch Spiel und Freiheit im Schreiben
Gestaltung und Pflege der Beziehungen (20%)	Verstärkung der Kommunikation und Integration mit der Lehrkraft und Mitschülern
Steigerung der Lernfreude (15%)	Förderung der Lust für die Wissensaneignung
	Steigerung der Motivation
Förderung des schülerorientierten Unterrichts (2%)	Anpassung der Lernmethoden an individuelle Schüler

Alle zitierten Äußerungen wurden in fünf Hauptkategorien eingeteilt, die die Funktionen des kreativen Schreibens zusammenstellten. Die meisten Probanden (39%) unterstrichen die förderliche Rolle des kreativen Schreibens im didaktischen Prozess. Durch den Einsatz des kreativen Schreibens kann, den Lernenden zufolge, der Wortschatz erweitert werden, was demnach zum Ausbau des Wissens beitragen kann. Die Umsetzung des kreativen Schreibens kann bei der Entwicklung der Schreibkompetenz bei den Probanden behilflich sein, und sie auf die reale Kommunikation vorbereiten. In den Aussagen der Lernenden (24%) wurde das kreative Schreiben auch als das Mittel der Kreativitätsförderung bezeichnet. Dabei unterstrichen die Befragten die Möglichkeit, während der kreativen Schreibprozesse die kognitiven Prozesse zu unterstützen und dank den Schreibspielen ihre Vorstellungskraft zu stärken.

Ein Fünftel der Probanden stellte fest, dass beim kreativen Schreiben die Beziehungen sowohl unter den Mitlernenden selbst als auch mit der Lehrkraft gepflegt und aufrechterhalten werden können. 15% der Lernenden betrachteten die Rolle des kreativen Schreibens bei der Anregung zum Lernen, indem die kreative Schreibart sowohl die Vorliebe als auch die Motivation zur Wissensaneignung erheblich erhöht. Für die weiteren Probanden kann das kreative Schreiben ein wichtiger Faktor des schülerfreundlichen Unterrichts sein, in dem die Lernmethoden individuell auf die Deutschlernenden ausgerichtet werden.

Im Zusammenhang mit der Interpretation der Daten aus den Bereichen *Schreibfertigkeit* und *Kreatives Schreiben* wurden in der zehnten Frage die beiden Schreibtypen in Verbindung gesetzt, so dass die Befragten die Unterschiede aufweisen sollten, die zwischen dem traditionell erfassten Schreiben und dem kreativen Schreibprozess bestehen. Die Lernenden wurden zusätzlich gebeten, ihre Meinungen zu argumentieren. Die in der Tabelle zusammengestellten Ergebnisse wurden in der absteigenden Reihenfolge angeordnet. Der Interpretation wurden 46 Antworten der Lernenden unterzogen (siehe Tabelle 38).

Tabelle 38: Unterschiede zwischen den kreativen und traditionellen Schreibformen

Kreatives Schreiben (35 Antworten)	Traditionelles Schreiben (11 Antworten)
Merkmale	
freies Schreiben ohne Vorgaben (26%)	Schreiben nach den Vorgaben (36%)
keine Benotung, keine Evaluation nach dem Lösungsschlüssel (17%)	Beurteilung nach dem Lösungsschlüssel (27%)
interessante Themen und ihre Ausführungsmöglichkeiten (11%)	Rücksicht auf die grammatische Korrektheit (9%)
Erweiterung und Festigung des Wortschatzes (11%)	
effektive Entwicklung der Sprachkompetenz (11%)	
Förderung des stressfreien Lernens (11%)	
Spaßfaktor (6%)	
keine Einschränkung durch grammatische Korrektheit (3%)	

Da fast drei Viertel der Lernenden bisher noch nie mit dem Verfassen von kreativen Texten umging, sollten die in der Tabelle 38 zusammengestellten Ergebnisse daher als intuitiv oder instinktiv ausgedrückte Äußerungen der Lernenden betrachtet werden. Vorrangig wurde kreatives Schreiben als eine Schreibart assoziiert, in der man die Texte ohne Regeln und jeglicher Vorbilder verfasst (26%). Beim kreativen Schreiben werden, nach Meinung der Probanden (17%), die herkömmlich eingesetzte Benotung sowie stetige Bewertung ausgelassen. Die Lernenden hoben die interessanten Aufgaben sowie eine schülerfreundliche „Lust zum Schreiben“ erweckende Atmosphäre hervor, die im kreativen Schreibunterricht anwesend sein sollte. Dabei sahen sie die Möglichkeit, ihre Schreibfähigkeiten im DaF zu entwickeln. Den Aussagen der Befragten ist außerdem zu entnehmen, dass sie das kreative Schreiben als eine Schreibart bezeichneten, in der die grammatische Korrektheit nicht in den Vordergrund gerückt wird. In Bezug auf das traditionell erfasste *Schreiben* verwiesen die Lernenden (36%) vorrangig auf die Einschränkungen, durch die die Schreibaufgaben begleitet werden und die sich aus den vorgegebenen Regeln oder Ausführungsaufträgen ergeben. In den Aussagen der Probanden wurden auch das schulische Bewertungssystem anhand des festgelegten Lösungsschlüssels und die Notwendigkeit, möglichst korrekt die Texte zu verfassen, als permanente Merkmale des schulischen Schreibens genannt. Die Analyse der gesammelten Daten veranschaulicht, dass die genannten Merkmale des kreativen Schreibens im Gegensatz zu den traditionellen Schreibformen als positive und unterstützende Elemente der Schreibdidaktik im DaF-Unterricht betrachtet werden. Somit geben sie Hinweise auf eine Umgestaltung der bisherigen Handlungsweise in Richtung eines schülerorientierten, prozessfokussierten sowie kreativitätsfördernden Schreibunterrichts.

Die Zusammenfassung dieses Abschnitts sollte mit der Hervorhebung der Tatsache beginnen, dass die erhebliche Mehrheit der Probanden mit dem kreativen Schreiben bisher keine Berührungspunkte hatte. Trotzdem definierten die Lernenden das kreative Schreiben auf eine spontane und intuitive Weise. Fast die Hälfte der Lernenden bezeichnete den Begriff *kreatives Schreiben* als eine kreative, alternativ organisierte didaktische Lernprozessunterstützung, wobei die andere Hälfte es in erster Linie für einen individuell und innovativ gestalteten Prozess hielt. Unter den Funktionen, die dem

kreativen Schreiben zugeschrieben wurden, wurde insbesondere auf die Unterstützung des Lernprozesses hingewiesen. Außerdem betonten die Lernenden die Relevanz des kreativen Schreibens bei der Förderung der Kreativität sowie Gestaltung und Pflege der Beziehungen sowohl unter den Mitschülern als auch mit der Lehrkraft. In Bezug darauf verwiesen die Lernenden auf die Steigerung der Lernfreude, was mit der Förderung des schülerorientierten Lernprozesses verbunden ist. Die Merkmale, die das kreative Schreiben von dem traditionellen Schreiben unterscheiden lassen, konzentrieren sich vorwiegend auf die Möglichkeit der Ausführung der kreativen Schreibleistungen ohne Vorgaben und Regeln sowie auf den Verzicht auf den Zwang des obligatorischen Einhaltens der sprachlichen Korrektheit und die steife Bewertung nach dem Lösungsschlüssel. Somit lässt sich feststellen, dass trotz fast keiner praxisbasierten Erfahrung mit dem Verfassen von kreativen Schreibformen, das kreative Schreiben von den Lernenden intuitiv wahrgenommen und vorrangig wegen der Spaß- und Freiheitselemente als schülerfreundlich eingeschätzt wird.

4.3.3 Kreativität als Persönlichkeitsmerkmal

Der dritte aus sechs Fragen zusammengesetzte Fragenkatalog (Fragen 1-6, Anhang I/4) widmete sich hauptsächlich dem Begriff *Kreativität* sowie seiner Wahrnehmung von den Schülern. Das Phänomen wurde in den Kontext der didaktischen Realität eingebettet, mit besonderer Hervorhebung der Schülerbedürfnisse und der Möglichkeiten für die Entwicklung und Verwendung der Kreativität im schulischen Unterricht.

In der ersten Frage sollten die Probanden ihre Interpretationen oder Assoziationen angeben, die ihnen bei dem Begriff *Kreativität* einfallen (siehe Tabelle 39).

Tabelle 39: Kreativität in den Schülerdefinitionen

Hauptkategorie	Schülerdefinitionen der <i>Kreativität</i>
flexibles Denken (50%/)	Fähigkeit zum unkonventionellen, freien Denken und Handeln
	Fähigkeit zur Erstellung neuer Ideen, Konzepte
Problemlösungsfähigkeit (13%)	Fähigkeit zum Ausdenken von untypischen Lösungen
praktische Eigenschaft (10%)	Eigenschaft, die im Leben hilft
eine Art der schöpferischen Begabung	Schöpfungskraft

(10%)	
positives Denken (7%)	keine Angst vor Schwierigkeiten
Erlernbarkeit (7%)	Fähigkeit, die geübt werden kann

Alle, insgesamt 28, von den Lernenden angeführten Definitionsversuche veranschaulichten ein breites Spektrum individueller Konzepte der Kreativität, die in Bezug auf Eigenschaften, Fähigkeiten, Begabungen sowie Denkweisen von den Lernenden aufgefasst wurden. Definitionen der Probanden wurden sechs Kategorien zugeordnet. Die Hälfte der Lernenden assoziierte das Kreativitätspotenzial mit den flexiblen Denkansätzen, die außerhalb der herkömmlichen Denkmuster oder Konventionen liegen. 13% der Lernenden verwiesen dabei auf die Fähigkeit, innovative und ungewöhnliche Problemlösungsstrategien einzusetzen. Für jeweils 10% der Befragten bedeutete *Kreativität* eine im Alltag behilfliche Eigenschaft sowie eine Art Begabung, die beim schöpferischen Schaffen unentbehrlich ist. Den weiteren Aussagen der Lernenden war zu entnehmen, dass Kreativität im Zusammenhang mit dem Optimismus und der Aufgeschlossenheit steht, die bei Schwierigkeiten kreativ handeln lassen. Den Lernenden zufolge kann die Kreativität von den Menschen erlernt werden.

In der zweiten Frage des Fragebogens sollten die Probanden die Eigenschaften nennen, die die kreativen Menschen auszeichnen. Es wurden insgesamt 61 Eigenschaften angegeben, die nach der Ansicht der Lernenden kreative Personen charakterisieren. Sie wurden neun Kategorien zugeordnet, die im Weiteren ausführlich diskutiert werden (siehe Tabelle 40).

Tabelle 40: Kreativer Mensch – eine Charakteristik anhand der Aussagen der Befragten

Kategorien	Eigenschaften von kreativen Menschen
flexibles Denken (23%)	ideenreich, abstrakt denkend, divergent denken, unabhängig denkend, unkonventionell denkend, fähig zur Ideen -und Konzeptentwicklung, mit guter Vorstellungskraft ausgestattet
positive Einstellung (21%)	aufgeschlossen auf Erfahrung, neugierig auf die Welt, handlungsbereit, offen für Herausforderungen, lustig, freundlich, sensibel
geistige Fähigkeit (16%/)	klug, intelligent, beobachtungsgenau, geistreich, logisch denkend, in Gedanken versunken
Interaktion - und Kommunikationsfähigkeit (13%)	fähig zur leichteren Spracherlernung, flexibel, geschickt, anpassungsfähig, schnell handelnd, improvisationsfähig, geduldig

Selbstdisziplin (11%)	arbeitsam, diszipliniert, beharrlich, motiviert, ehrgeizig
Problemlösungsfähigkeit (5%)	fähig zum Umgang mit Problemen, fähig zum Handeln unter Druck, fähig zur Lösungsschaffung
schöpferische Begabung (5%)	schöpferisch begabt, künstlerisch begabt, fähig zur Erstellung abstrakter Sachen
Ausdrucksfähigkeit (3%)	mit einem umfangreichen Vokabular ausgestattet, kreativ im Umgang mit dem Wortschatz
geistiger Zustand (2%)	entfernt von der Realität

Kreativität eines Menschen wurde von den Lernenden mit positiven Einstellungen der anderen Menschen und im Allgemeinen der Welt gegenüber assoziiert. Kreative Menschen charakterisiert, den Probanden zufolge, vor allem die Fähigkeit, flexibel und unkonventionell zu denken. Außerdem verwiesen die Lernenden auf die Aufgeschlossenheit auf neue Erfahrungen und Handlungsbereitschaft. Kreativ handelnde Menschen sind auch geduldig, geschickt oder anpassungsfähig, aber auch selbstdiszipliniert und hochmotiviert, sogar wenn sie unter Druck handeln sollen. Sie zeichnen sich durch künstlerische Begabung sowie durch eine Fähigkeit aus, sich kreativ zu äußern. Laut den Probanden scheinen die Personen, die mit dem Kreativitätspotenzial beschenkt wurden, nicht so realistisch zu denken und in den Wolken zu schweben. Die Menge der aufgeführten Eigenschaften sowie Fähigkeiten, durch die sich die kreativen Menschen auszeichnen, zeugt nachhaltig davon, wie abwechslungsreich kreative Personen aus der Sicht der Lernenden betrachtet werden.

In dem dritten Punkt der Umfrage wurden die Probanden danach gefragt, ob sie sich selbst als kreativ betrachten (siehe Diagramm 8).

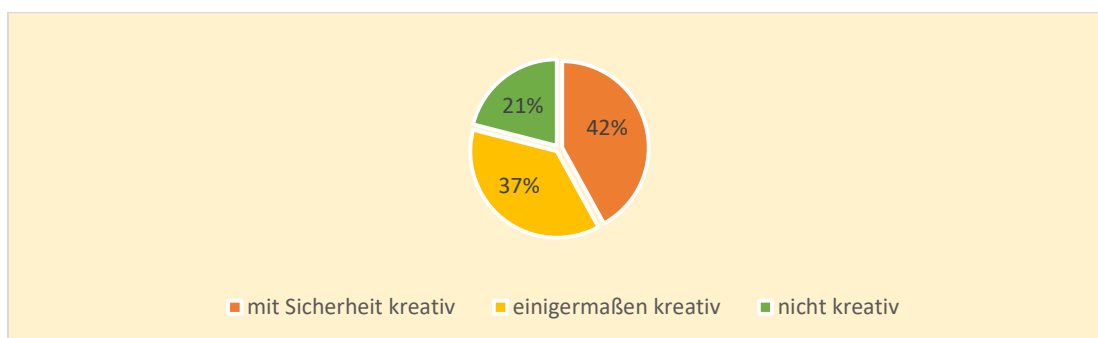


Diagramm 8: Selbstwahrnehmung der Lernenden bezüglich ihrer Kreativität

Die erteilten Antworten zeigten, dass sich 42% der Schüler für kreativ, 37% für einigermaßen kreativ (*im bestimmten Grad; nicht völlig*) und 21% für nicht kreativ hielten. Als Begründungen für ihre Selbstbewertung gaben die Probanden persönliche Eigenschaften an, die in bestimmten Situationen aktiviert werden. Die Schüler, die sich mit Sicherheit für *kreativ* hielten, wiesen auf die Problemlösungsfähigkeiten, die Bereitschaft zur Entwicklung neuer Ideen sowie das flexible Denken hin. Bei den *einigermaßen kreativen* Lernenden wurde die Präferenz für Instruktionen und Beschränkung des Kreativitätspotenzials auf spezifische Bereiche betont. Es wurde von den Lernenden dabei hervorgehoben, dass ihr Kreativitätsgrad von dem aktuellen emotionalen Zustand oder ihrer Motivation abhängt. Das geringe individuelle Vorstellungsvermögen sowie beschränkte intellektuelle Kapazität wurden von den Befragten als die Kreativität hemmenden Faktoren aufgelistet. Ein Fünftel der Lernenden ordneten sich der Kategorie *nicht kreativ* vor allem wegen der Bevorzugung der Handlungsanweisungen und festgelegten Schemata als auch wegen der Schwierigkeiten mit der Überwindung von intellektuellen und sprachlichen Herausforderungen zu. Aus den erhaltenen Antworten lässt sich erkennen, dass die Mehrheit der Lernenden sich selbst für *kreativ* oder *einigermaßen kreativ* hielt und ihre Innovationskraft auf mannigfachen Gebieten in die Tat umsetzt.

Auf die Möglichkeiten der Kreativitätsentfaltung im Schulunterricht zielte die vierte Frage ab. Die Schüler sollten bestimmen, ob im Unterricht in der Schule die Kreativität der Lernenden gefördert werden kann. Dabei wurden sie gebeten, ihre Stellungnahmen zu begründen (siehe Diagramm 9).

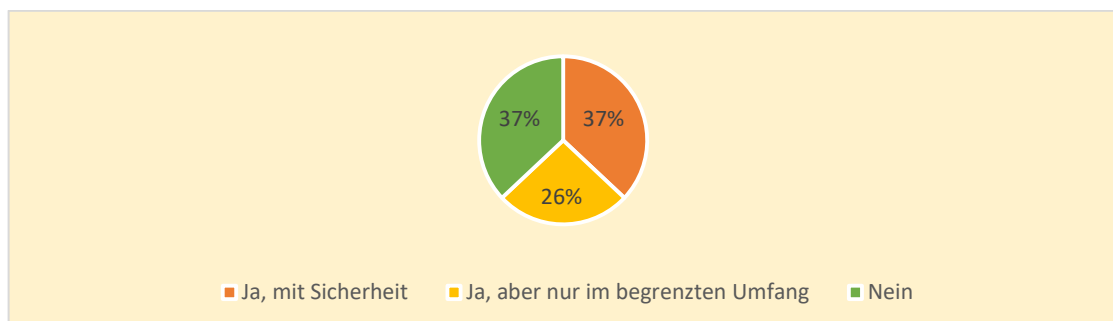


Diagramm 9: Möglichkeiten der Kreativitätsentwicklung im Schulunterricht

Laut jeweils 37% der Probanden liefert der Schulunterricht einerseits zahlreiche Möglichkeiten zur Entfaltung der Kreativität der Lernenden, andererseits bietet die Schule den Lernenden zufolge, keine Aussichten für die Stimulation der Kreativität. Dabei hob ein Viertel der Probanden begrenzte Perspektiven der Kreativitätsförderung im Unterricht (*Nicht oft [...]; Nicht so sehr [...]*) hervor.

In ihren Begründungen verwiesen die Befragten sowohl auf die Perspektiven als auch Einschränkungen der Kreativitätsförderung im Schulunterricht. Für die Schüler, die die Entwicklung des Kreativitätspotenzials im schulischen Unterricht für möglich hielten, war die Einbindung neuer Methoden, Techniken sowie Aufgaben in den Unterricht bedeutend. Auch die Weiterentwicklung der Fertigkeit *Schreiben* inklusive kreativen Schreibens wurde als eine Variante der Kreativitätsförderung erwähnt. Die Lernenden, die der Meinung waren, dass die Kreativität teilweise im Schulunterricht entwickelt werden kann, wiesen auf den Zusammenhang mit dem Schulfach, dem Lehrer, dem Lehrprogramm und der Art der Bewertung hin. Der völlige Mangel an den Möglichkeiten der Kreativitätsentwicklung in der Schule wurde hauptsächlich der unflexiblen Festhaltung an Schemata und Normen der Bewertung sowie einer zu starren Orientierung an die grammatische Korrektheit zugeschrieben. Auch die traditionellen und „steifen“ Unterrichtsmethoden sowie Misserfolgsangst ließen bei den Schülern keine Kreativität entfalten.

In der nächsten Frage wurden die Probanden danach gefragt, ob man Kreativität beim Fremdsprachenlernen braucht. Die erteilten Antworten wurden in dem folgenden Diagramm 10 geschildert.

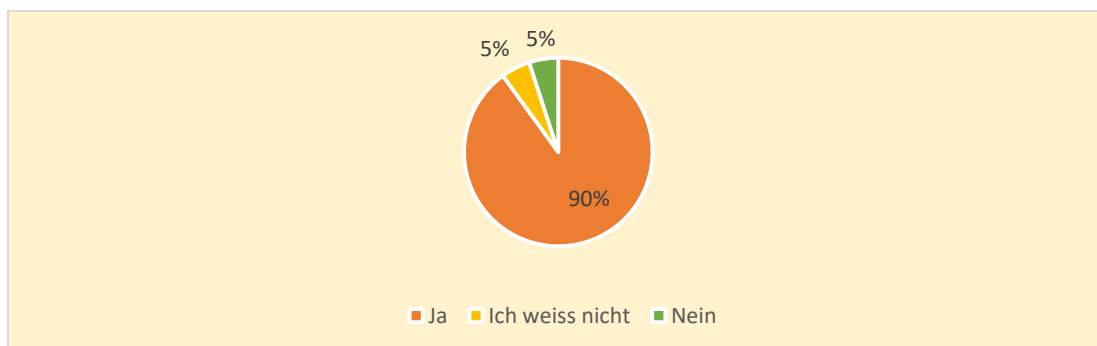


Diagramm 10: Relevanz der Kreativität beim Fremdsprachenlernen

90% der Lernenden antworteten auf die Frage bejahend. Eine Person stellte fest, dass sie nicht sicher ist, ob sie Kreativität braucht, weil [...] *man sowieso die Wörter im Kopf behalten muss*. Auch lediglich eine Person widersprach, dass Kreativität beim Erlernen einer Fremdsprache notwendig ist. Die zusätzliche Erläuterung zu der Aussage durfte jedoch nicht unberücksichtigt bleiben, denn sie wies darauf hin, dass [...] *ob wir die Kreativität benötigen, hängt davon ab, was wir mit der Sprache machen wollen – wenn wir ein Buch auf Deutsch schreiben wollen, dann ist die Kreativität nötig*. Diejenigen Lernenden, die die kreative Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts als besonders unterstützend bei der Aneignung der Fremdsprache betrachteten, hoben in ihren Begründungen den fördernden Einfluss der Kreativität beim Fremdsprachenlernen hervor (siehe Diagramm 11).

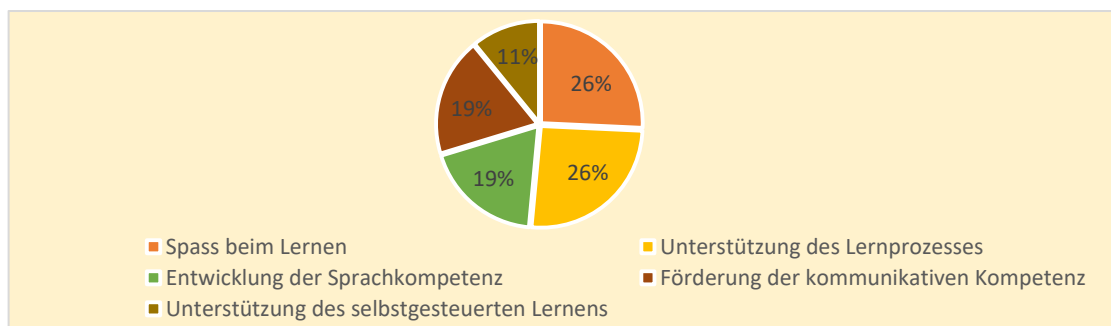


Diagramm 11: Positive Auswirkungen des Kreativitätseinsatzes beim Fremdsprachenlernen

Die Befragten (26%) verwiesen u. a. auf den Spaßfaktor, der das Fremdsprachenlernen nicht als Zwang und Pflicht, sondern als Vergnügen betrachten lässt und auf den Einsatz von kreativen Methoden bei der Sprachaneignung, die im Lernprozess behilflich sein können. Die positive Rolle des kreativ orientierten Fremdsprachenunterrichts kann, den Lernenden zufolge, die Entwicklung der Sprachkompetenz der Lernenden fördern (19%), sie besser auf die reale Kommunikation vorbereiten (19%) sowie ihre Lernautonomie stärken (11%).

Die letzte Frage des Fragebogens bezog sich auf die Erwartungen und Hoffnungen der Probanden bezüglich der kreativen Schreibstunden, die in den Lehrplan im Rahmen des Forschungsprojekts eingebettet werden sollen (siehe Tabelle 41).

Tabelle 41: Erwartungen der Lernenden bezüglich des Forschungsprojektes Kreative Schreibstunden

Kategorie	Erwartungen der Schüler
Weiterentwicklung der Sprachkompetenz in Deutsch (63%)	Verbesserung von kommunikativen Sprachkompetenzen in Deutsch
	Verbesserung des Wortschatzes
	Kommunikationsförderung
	Verbesserung der Schreibkompetenz
	Grammatikverbesserung
	Wissensausbau
innovative Gestaltung des Unterrichts (26%)	eine neue Unterrichtsgestaltung
	lockere Atmosphäre
	Lernen durch Spiel
	Lernmöglichkeiten nicht für die Noten
Selbstentfaltung (15%)	Überwindung sprachlicher Blockaden
	Erkennen positiver Lerneffekte
	Förderung der Lernmotivation
	Kreativitätsentwicklung
Gestaltung und Pflege der Beziehungen in der Gruppe (4%)	Integration mit den Mitschülern und der Lehrkraft

Aufgrund der Analyse der 27 erteilten Antworten wurden vier Kategorien thematisch herausgearbeitet, in denen die Vorstellungen der Lernenden bezüglich der Durchführung der kreativen Schreibstunden zusammengestellt wurden. Über 60% der Lernenden betonten die Chancen für die Weiterentwicklung der kommunikativen Sprachkompetenzen in Deutsch mit besonderer Berücksichtigung der Förderung der Schreibkompetenz. Bei einem Drittel der Meinungen war die Idee der kreativen Schreibstunden mit der Hoffnung auf eine innovative und schülerfreundliche Unterrichtsgestaltung verbunden, die sich ihrer Meinung nach durch Spiel und Verzicht auf die Benotung auszeichnet. Die Lernenden (15%) sahen in dem kreativ orientierten Fremdsprachenunterricht auch die Möglichkeit der Selbstentfaltung und wiesen vor allem auf die Förderung der Lernmotivation, Überwindung der Sprachblockaden und die Kreativitätsentwicklung hin. Eine Person äußerte dabei ihre Hoffnung, die Beziehungen in der Gruppe zu pflegen und sie aufrechtzuerhalten.

Zusammenfassend sollte zuerst hervorgehoben werden, dass der Begriff *Kreativität* aus der Sicht der Deutschlernenden verschiedenartig aufgefasst wird und vorrangig mit dem flexiblen Denken und der Problemlösungsfähigkeit assoziiert wurde. Die Schüler betrachteten das kreative Potenzial als eine Eigenschaft, die sowohl praktische Auswirkungen im Alltag haben kann als auch eine Art der schöpferischen Begabung bedeutet. Kreative Menschen zeichnen sich den Probanden zufolge durch bestimmte Charaktereigenschaften aus, die ihnen ermöglichen, sich aktiv und unkonventionell für ihre Aufgaben einzusetzen und nicht aufzugeben, wenn irgendwelche Herausforderungen oder Hindernisse auftreten. Charakteristisch für kreative Personen sind dabei aufgeschlossene und anpassungsfähige Einstellungen sowie Fähigkeiten, selbstdiszipliniert und motiviert zu handeln. Die meisten Schüler charakterisierten sich selbst als Personen, die fähig sind, Probleme auf innovative Weisen zu lösen und neue Ideen zu entwickeln. Hinsichtlich der Förderung der Kreativitätsentwicklung im schulischen Unterricht verwies die Mehrheit der Schüler auf begrenzte Möglichkeiten, ihr Kreativitätspotenzial zu entfalten. Es wurden gleichzeitig einige Gründe für die Skepsis im Zusammenhang mit starren Lösungsvorgaben, Bildungsnormen und Prüfungskriterien ausgedrückt, die kreative Potenziale der Schüler im Schulunterricht vernachlässigen. Trotzdem schien die Relevanz der Kreativität bei dem Fremdsprachenlernen für die erhebliche Mehrheit der Schüler ein wichtiges Element zu sein, dessen Essenz der Spaßfaktor beim Lernen, die Förderung der Lernprozesse sowie die Unterstützung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenz ausmachen. Genau auf diese Faktoren setzten die Schüler ihre größten Hoffnungen im Rahmen des Forschungsprojektes und hoben dabei die Chancen für die Selbstentfaltung und die Förderung der interpersonellen Beziehungen hervor. Die Aussagen der Lernenden sind ein Beweis dafür, dass Maßnahmen ergriffen werden sollen, um kreativen Denk- und Handlungsprozessen der Schüler freien Lauf zu geben.

4.4 Große und kleine kreative Schreibstunden – Planung, Realisierung und Evaluierung

Die im Forschungsprojekt geplanten neun *Große Kreative Schreibstunden* (GKS) und zehn *Kleine Kreative Schreibstunden* (KKS) wurden parallel innerhalb der neun Monate durchgeführt. *Große Kreative Schreibstunden* stellten umfangreichere Unterrichtseinheiten dar, die den Lernenden etappenweise komplexere Schreibaufgaben zur Bewältigung anboten. Sie wurden als komplexe Unterrichtsstunden organisiert, im Rahmen deren die kreativen Schreibprozesse anhand mehrerer sukzessiv den Schwierigkeitsgrad steigernden Übungen und Aufgaben entwickelt wurden. Nicht jede *Große Kreative Schreibstunde* deckte sich zeitlich mit einer 45-minütigen Unterrichtseinheit, sondern bedeutete einen Schreibmodul, der sogar zwei bis drei traditionelle Schulstunden umfasste. Ihre Dauer und der Verlauf standen jeweils mit Schwierigkeitsgrad und Komplexität der zu bewältigenden kreativen Schreibaufgaben sowie mit dem momentanen Wohlbefinden und der Schreibbereitschaft der Lernenden im Zusammenhang. *Kleine Kreative Schreibstunden* (KKS) umfassten dagegen kreative Schreibverfahren, die meistens entweder als Ergänzung der *Großen Kreativen Schreibstunden* oder als eine Art der Stofffestigung und Schreibpraxis innerhalb einer Unterrichtseinheit gestaltet wurden.

Jede kreative Schreibstunde wurde nach demselben Schema beschrieben, das bestimmte nacheinander verlaufende Unterrichtsphasen umfasst:

- I. Einführungsphase inklusive der thematischen Erläuterungen der Aufgabenstellung(en) sowie der Hinweise in Bezug auf die eingesetzten kreativen Schreibmethoden und ihre Ziele.
- II. Durchführungsphase mit der detaillierten Darstellung des Verlaufes des Schreibunterrichts.
- III. Evaluationsphase, die abhängig von der individuellen Gestaltung des Schreibunterrichts folgende Arten der Bewertung umfasste und demnach sichtbare Abweichungen darstellte:
 1. Fremdbewertung aus der Sicht der Lehrkraft

- Korrektur der ausgewählten schriftlichen Arbeiten durch den Lehrenden anhand des Bewertungskatalogs;
2. Gesamtbeurteilung aus der Sicht der Lehrkraft
 - Beobachtung des Unterrichts durch den Lehrenden anhand des Beobachtungsprotokolls
 - Reflexive Analyse des Unterrichtsablaufs der GKS/KKS;
 3. Gesamtbeurteilung aus der Sicht der Lernenden
 - Lernerperspektive – Bewertung der GKS/ KKS anhand des Lerntagebuches

Die *Großen und Kleinen Kreativen Schreibstunden* orientieren sich am aktuellen Rahmenlehrplan und setzen dessen Vorgaben praxisnah um. Sie greifen wesentliche Aspekte des Lehrplans auf und bieten kreative Möglichkeiten zur Umsetzung dieser Ansprüche. Somit schaffen sie eine Verbindung zwischen theoretischen Anforderungen und praktischem Handeln, das auf die Stärkung kommunikativer Sprachkompetenzen und Weiterentwicklung anderer Fähigkeiten und Eigenschaften abzielen (siehe dazu mehr Anhang II/2; Anhang II/4).

Die Gestaltung der kreativen Schreibstunden wurde in den Schuljahresplan eingebettet, was die Tabelle 42 schildert.

Tabelle 42: Schuljahresplan (2022/23) von *Großen Kreativen Schreibstunden* (GKS) und *Kleinen Kreativen Schreibstunden* (KKS)¹⁸¹

Monat	Kreative Unterrichtsgestaltung	Methodengruppe des kreativen Schreibens	Kreative Schreibmethoden und Verfahren	Bewertung
1. September voller kreativer Spiele	GKS ABC der Sommerferien	• Assoziative Verfahren	• Abecedarium • Akrostichon <i>Sommerferien,</i> <i>Reisefieber,</i> <i>Abenteuer</i>	Ohne Bewertung

¹⁸¹ Die Ideen der kreativen Schreibverfahren, die während der Forschung umgesetzt wurden, wurden Brenner (1990: 40–41), Böttcher/Wagner (1993: 26), Chromik (1993: 85), Fritzsche (1994: 76; 2009: 11), Liebna (1995: 13, 22, 36, 38, 59–60, 85–86, 89, 111), Pommerin et al. (1996: 61, 62, 63), Böttcher (1999: 27–32, 49–51, 59, 60–61, 63, 78–80), Kast (1999: 63, 132), Vopel (2003: 91), Fix (2008: 168) sowie Rico (2020: 31–58) entnommen und jeweils hinsichtlich u. a. des Lernkontexts und Unterrichtsziels, der sozialen Arbeitsformen, Inhalte, Ausführungshinweise, Themen sowie Textsorten von der Autorin modifiziert.

		- Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Bildern - Assoziative Verfahren - Schreiben zu Stimuli	- Textverfassen zu Reizwörtern <i>Endlich Sommerferien!</i> - Textverfassen zu Reizwörtern <i>Unangenehmes Abenteuer in den Sommerferien</i>	
	KKS Mein kreativer Selbstporträt	- Assoziative Verfahren, - Schreiben zu Stimuli	Cluster <i>Stell dich vor</i>	Ohne Bewertung
		- Assoziative Verfahren - Schreiben zu Stimuli	Textverfassen zu Reizwörtern <i>Selbstporträt anders</i>	Ohne Bewertung
2. Kreative Überraschung im Oktober	GKS Unglaublich kreative Geschichten	- Assoziative verfahren - Schreiben zu Stimuli	Cluster <i>Internet – Vorteile und Nachteile</i>	Ohne Bewertung
		- Schreiben nach Vorgaben Regeln und Muster - Assoziative Verfahren	Textverfassen zu Stichwörtern – Gruselgeschichte <i>Es ist unglaublich!</i>	Bewertung anhand des Kriterien-katalogs
		Weiterarbeit an kreativen Texten	- Text-überarbeitung von Textversionen mit Check-Liste für den Schüler - Text-überarbeitung der Textabfassungen anhand der Check-Liste für den Lehrer	Ohne Bewertung
		- Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern - Schreibspiele	(Un)gewöhnliche Vergleiche (Un)vollendete Sätze	Ohne Bewertung
	KKS Inspirations-Lawine	- Schreiben zu Stimuli - Assoziative Verfahren	Zettellawine	Ohne Bewertung

		• Schreibspiele		
3. Lyrische Emotionen des Novembers	GKS Poetische Form der Gefühle	• Assoziative Verfahren	• Cluster <i>Lebensträume, Studentenleben</i>	Ohne Bewertung
		• Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern • Schreibspiele	• Elfchen <i>Angst, Meine Zukunft, Liebe, Studentenleben</i>	Ohne Bewertung
	KKS Anfänge der Poesie	• Schreiben zu und nach (literarischen) Texten • Schreibspiele • Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern	• Gedichtanfänge zu Ende schreiben	Ohne Bewertung
4. Natur im Festkleid – Dezember- geschichte	GKS Kreatives Paradies im Winter	• Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Muster • Schreibspiele	• Stufen-Gedichte <i>Naturparadies, Umweltschutz</i>	Ohne Bewertung
		• Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern • Schreibspiele	• Motivierende Schreibanfänge	Ohne Bewertung
	KKS Weihnachtliche Geschichte	• Schreiben zu Stimuli • Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern • Weiterarbeit an kreativen Texten	• Fragenformulierung zum Bild <i>Bildliche Assoziationen</i> • Textverfassen anhand der erteilten Antworten <i>Weihnachten ist hier!</i> • Textüberarbeitung anhand des Kriterienkatalogs	Bewertung anhand des Kriterienkatalogs
5. Januarschritte zur eigenen Person	GKS Schreiben aus neuem Blickwinkel	• Assoziative Verfahren • Schreiben zu Stimuli • Schreiben nach Vorgaben,	• Bildliche Assoziationen • Perspektivenwechsel beim Textverfassen	Bewertung anhand des Kriterienkatalogs

		Regeln und Mustern	(anhand der Fragen) <i>In ein Bild einsteigen</i>	
		• Weiterarbeit an kreativen texten • Schreibspiele	• Zeilen-umbrechen	Ohne Bewertung
	KKS Poetische Wortspielereien	• Assoziative Verfahren • Schreibspiele	• Alliteration zu S und T • Schreiben von Gedichten <i>Wortspielereien</i>	Ohne Bewertung
6. Februar und seine friedliche Spur	GKS Geschichten, die Klopfwörter erzählen	• Schreiben zu Stimuli • Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern	• Klopfwörter <i>Meine Traumwelt</i>	Ohne Bewertung
	KKS Kreative Wege zur Konfliktlösung	• Assoziative Verfahren • Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern	• Brainstorming <i>Konstruktive Konfliktlösung</i> • Schreiben zu Reizwörtern und Leitbegriffen <i>Vertrag mit WG-Regeln</i>	Ohne Bewertung
7. Märzlupe – Sinne im Fokus	GKS Kreative Entdeckungen im März	• Schreiben zu Stimuli, Schreibspiele • Schreiben nach Vorgaben Regeln und Mustern	• Bildergeschichte	Ohne Bewertung
		• Weiterarbeit an kreativen Texten	• Unter die Lupe	Ohne Bewertung
	KKS Sinnliche Poesie	• Assoziative Verfahren	• Brainstorming <i>Mit Sinnen jonglieren</i>	Ohne Bewertung
		• Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern • Schreibspiele	• Schnee-ballgedichte <i>Das mag ich</i> • Schmelzende Schnee-ballgedichte <i>Das mag ich nicht</i>	Ohne Bewertung

April	Berufliches Praktikum			
8. Mai- Psychologie	GKS Inspirierender Dialog	• Assoziative Verfahren	• Mind-Map <i>Schulprobleme</i>	Ohne Bewertung
		• Assoziative Verfahren	• Ausdrucksbox <i>Beim Psychologen</i>	Ohne Bewertung
		• Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern	• Dialog <i>Gespräch Beim Psychologen</i>	Bewertung anhand des Kriterien- kataloges
		• Weiterarbeit an kreativen Texten	• Operieren mit Textteilen <i>Fehlerjagd</i>	Ohne Bewertung
	KKS Kreative Perspektiven- Gymnastik	• Assoziative Verfahren	• Unterrichts- Gespräch über <i>Konflikte mit Eltern</i>	Ohne Bewertung
		• Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern	• Verfassen eines Dialogs anhand der Leitbegriffe <i>Unzufriedene Eltern</i>	
9. Kreative Geschichten im Juni	GKS Magie hinter jeder Geschichte	• Assoziatives Verfahren	• Cluster <i>Reichtum, Armut</i>	Ohne Bewertung
		• Assoziative Verfahren	• Automatisches Schreiben	Ohne Bewertung
		• Schreiben zu Stimuli		
	KKS Ein Pechtag voller Kreativität	• Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern	• Textverfassen zu Stichwörtern und Bildern <i>Wer? Wo? Was passierte?</i>	Bewertung anhand des Kriterien- kataloges
		• Schreiben zu Stimuli		
10. Kreativität im Einsatz	KKS Kreative Spezialisten im Dienst	• Weiterarbeit an kreativen Texten	• Spezialisten	Ohne Bewertung

Die meisten im Forschungsprojekt eingesetzten kreativen Methodengruppen des kreativen Schreibens sowie die Schreibarrangements wurden der Fachliteratur entnommen und nach Bedürfnissen des Forschungsprojektes modifiziert (siehe Unterkapitel 2.3.2). Die Beschreibung der *Großen* und *Kleinen Kreativen Schreibstunden* wird im Folgenden chronologisch vorgestellt und die kreative Benennung der Monate zielt darauf ab, die kreative Atmosphäre im DaF-Unterricht spüren zu lassen.

4.4.1 September voller kreativer Schreibspiele

Die Beschreibung der Forschungsprojektes eröffnet die Darstellung des Ablaufs der *Ersten Großen Kreativen Schreibstunde* (Anhang II/3/1). Im Anschluss werden die einzelnen Schritte der *Ersten Kleinen Kreativen Schreibstunde* ausführlich erläutert.

Erste Große Kreative Schreibstunde ***ABC der Sommerferien***

I. Einführungsphase

Die erste *Große Kreative Schreibstunde* wurde in zwei Teile untergliedert und verfolgte das Ziel, die Schüler mit dem innovativ gestalteten Schreibunterricht vertraut zu machen und sie in das Thema *Sommerferien* in schriftlicher Form kreativ einzuführen. Der Schreibunterricht basierte auf den folgenden Methodengruppen des kreativen Schreibens: *assoziativen Verfahren*, *Schreiben nach Vorgaben*, *Regeln und Mustern* sowie *Schreiben zu Stimuli* und umfasste folgende kreative Schreibverfahren: *Abecedarium* und *Akrostichon* zu Themen: *Sommerferien*, *Reisefieber* sowie *Abenteuer*.¹⁸² Der Abschlussteil des Schreibunterrichts stellte das Verfassen von kurzen zusammenhängenden schriftlichen kreativen Texten zu den bereits gesammelten Wörtern dar. Die kreativen Schreibverfahren fokussierten sich demnach darauf, die Schüler zum Verfassen von schriftlichen Texten anzuregen und unterstützten sie gleichzeitig dabei, ihr Gedächtnis zu aktivieren und spontane Assoziationen auszudrücken (Anhang II/6/1).

¹⁸² Die kreativen Schreibverfahren *Akrostichon* und *Abecedarium* wurden Böttcher (1999: 27) entnommen.

II. Durchführungsphase

Als die erste kreative Aufgabe im ersten Unterrichtsteil wurde *Abecedarium* ausgeführt. Zu den senkrecht niedergeschriebenen Buchstaben des Alphabets sollten beliebig ausgewählte Wörter hinzugefügt werden. Es musste dabei die Regel eingehalten werden, dass die Buchstaben jeweils den Anfang eines neuen Wortes bilden. Während die Lernenden individuell, ohne irgendwelche Hilfsmaterialien arbeiteten, schaute der Lehrende bei den einzelnen Schülern nach und unterstützte sie falls nötig. Nach dem Abschluss der Aufgabe wurden die Schreibleistungen im Plenum präsentiert. Die Schüler lasen ihre Ideen vor, während andere Mitschüler zuhörten oder eigene Assoziationen angaben.

Bei der nächsten Aufgabe *Akrostichon* durften die Lernenden die Lernmaterialien anwenden. Diesmal sollten sie im Rahmen der Partnerarbeit zuerst zu den senkrecht untereinander geschriebenen Buchstaben möglich viele Assoziationen ausdenken. Die Buchstaben bildeten zwei Reizwörter *Sommerferien*, *Reisefieber* und setzten jeweils den Ausgangspunkt für ein neues Wort. Anhand der entstandenen Assoziationsgruppen zu den angegebenen Wörtern sollte danach individuell ein zusammenhängender Text zum Thema *Endlich Sommerferien!* verfasst werden. Der Text war an keine formalen oder strukturellen Anweisungen verknüpft. Es wurde auch verdeutlicht, dass die Aufmerksamkeit auf eine spontane Textverfassung gelenkt werden sollte, ohne sich in erster Linie auf die Fehler zu konzentrieren. Die Schüler fragten mehrmals nach den Übersetzungen oder korrekten Formen und baten die Lehrperson um die Wiederholung der grammatischen Regeln. Die erwünschten sprachlichen Normen wurden danach im Plenum wiederholt und gefestigt. Zum Schluss präsentierten die Lernenden ihre Texte vor der Gruppe.

Die nächste Schreibaufgabe *Textverfassen zu Stichwörtern* bestand aus zwei Teilen. Im ersten Teil arbeiteten die Lernenden in Paaren mit dem bekannten Schreibverfahren *Akrostichon* und sammelten den Wortschatz zum Thema *Abenteuer*. Nach der Sammlung von Assoziationen schrieben sie individuell einen Text zum Thema *Unangenehmes Abenteuer in den Sommerferien*. Dabei mussten jedoch außer frei ausgewählten Wörtern obligatorisch alle ausgedachten Gedankenverbindungen benutzt werden. Die Schüler wurden gebeten, sich auf den Inhalt und nicht auf die grammatische Korrektheit zu konzentrieren.

Das kreative Schreiben wurde durch das Vorlesen der Texte von den Schülern im Klassenforum abgeschlossen. Zum Schluss der kreativen Schreibstunde wurden die Lernenden gebeten, die Lerntagebücher auszufüllen.

III. Evaluationsphase

Zur Evaluation der ersten kreativen Schreibstunde dienten, seitens der Lehrkraft, die Beobachtungsergebnisse im Rahmen der reflexiven Analyse. Man berücksichtigte außerdem die Ansichten der Probanden, die in den Lerntagebüchern präsentiert wurden.

Anhand des Beobachtungsprotokolls ist festzustellen, dass die in den kreativen Schreibarrangements eingesetzten sozialen Arbeitsformen sowie vorgeschlagenen Themen schienen, richtig an die Lernenden angepasst zu sein. Insbesondere die Partnerarbeit verursachte eine verstärkte Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Lernenden. Dadurch war auch ein großes Engagement und eine starke Motivation während des Textverfassens zu erkennen. Die Schüler arbeiteten sehr aktiv, obwohl gelegentliche Schwierigkeiten erkennbar waren, entsprechende Wörter aus dem Gedächtnis abzurufen.

Das Verfassen der kreativen Texte zeigte sich aber anspruchsvoll und verursachte bei vielen Lernenden ein Gefühl der Eile. Außerdem wurde Unruhe und Unsicherheit bei manchen Probanden ausgelöst, die nach den Sommerferien an ihren Schreibfähigkeiten zweifelten. Die Texte zum Thema *Endlich Sommerferien!* charakterisierten sich vorwiegend durch strukturell nicht komplizierte Sätze mit elementarem Wortschatz sowie zahlreichen sprachlichen Fehlern, unter denen die unrichtige Konjugation der Hilfsverben, fehlerhafte Verwendung von Hilfsverben sowie fehlerhafte Verwendung der grammatischen Regeln am häufigsten vorkamen.

Beim Verfassen des zweiten Textes *Unangenehmes Abenteuer in den Sommerferien* war die Mehrheit der entstandenen Texte deutlich länger und inhaltlich ausgebauter. Es ließ sich beobachten, dass sich die Schüler nicht nur auf gängige und häufig verwendete Ausdrücke bezogen, sondern sich bemühten, die Vokabeln zu erweitern und neulich erlernte Wendungen zu verwenden. Die Schüler gaben sich viel Mühe, um möglichst viele bereits gesammelten Wörter in den Text einzuweben. In fünf Texten (16 Texte insgesamt) wurde jedoch das Thema nicht realisiert und die Schüler

schrieben allgemein entweder über die Sommerferien oder zwar über das Abenteuer, aber nicht im negativen Kontext. Die Schüler waren zum Schluss des Unterrichts einerseits geistig erschöpft, andererseits äußerten sie großen Enthusiasmus und starke Motivation zum weiteren Handeln. Das Freilassen der Korrektheit und der Verzicht auf Bewertung trugen während des Schreibens zu einem einerseits unbekümmerten, andererseits aber vorsichtigen Umgang mit Fehlern bei. Die Präsentation der schriftlichen Leistungen rief bei den Lernenden nicht nur eine Art Neugier, sondern auch wachsenden Mut, ihre eigenen Texte vorzustellen.

In Bezug auf die geförderten Sprachkompetenzen wurden insbesondere lexikalische sowie semantische Kompetenz durch die Erweiterung des Wortschatzes und seiner bewussten Verwendung gefördert. Pragmatische Kompetenzen konnten hinsichtlich der Flexibilität, der Themenentwicklung, des logischen Aufbaus des Textes sowie der Genauigkeit der Aussage weiterentwickelt werden. Anzumerken ist dabei eine geringe Förderung der orthographischen sowie teilweise grammatischen Kompetenzen, die sich daraus ergibt, dass die Sprachrichtigkeit in den kreativen Texten in den Hintergrund gerückt wird. Der Beobachtung des Schreibunterrichts lässt sich außerdem entnehmen, dass die ausgeführten Schreibaufgaben die mündliche Kommunikation der Lernenden positiv beeinflussten. Bei der Präsentation lasen die Schüler ihre Schreibleistungen laut vor und bemühten sich dabei ihre Texte phonologisch richtig auszusprechen, wobei die sonstigen Lernenden aufmerksam zuhörten und sich zu den dargestellten Textabfassungen äußerten.

Der Ausdruck von persönlichen Einstellungen der Lernenden gegenüber der *ersten Großen Kreativen Schreibstunde* befand sich in ihren Lerntagebüchern (Anhang II/10/1). Es überwogen deutlich positive Eindrücke und Zufriedenheit der Lernenden wegen der eingesetzten Partnerarbeit. Die assoziative Methode gefiel den Schülern und verursachte, ihnen zufolge, eine lockere aber sehr effektive Arbeit. Der Hinweis, dass die Fehler unberücksichtigt bleiben konnten, hatte einen förderlichen Einfluss auf das schriftliche Schaffen und verringerte die Sprachblockaden bei den Lernenden. Die umgesetzten Schreibverfahren halfen dabei den Schülern bei der Wiederholung und Festigung des Wortschatzes. Unter den negativen Aspekten wurde allerdings der Zeitmangel betont, der insbesondere für sprachlich weniger begabte Schüler Probleme

bereitete. Manche Lernenden verwiesen auch auf die Schwierigkeiten mit der Aufgabenausführung, die auf ihre fehlenden Sprachkenntnisse zurückzuführen waren.

Die erste Schreibstunde war für die Schüler eine interessante und völlig neue Schreiberfahrung, die mit dem sichtbaren Engagement und großer Motivation aufgenommen wurde und einen Ausgangspunkt für weitere kreative Aktivitäten bildete.

Erste Kleine Kreative Schreibstunde

Mein Selbstporträt

I. Einführungsphase

In der ersten *Kleinen Kreativen Schreibstunde* wurde angenommen, den Lernenden zu ermöglichen, ihre schriftlichen Fähigkeiten in Bezug auf die Erstellung des eigenen Selbstbildes zu unterstützen, indem sie sich kreativ vorstellen sowie eigene Eigenschaften und Interessen beschreiben. Im Schreibunterricht wurden zwei Methodengruppen des kreativen Schreibens: *assoziative Schreibverfahren* sowie *Schreiben zu Stimuli* eingesetzt (Anhang II/7/1).

II. Durchführungsphase

Als das erste kreative Verfahren erstellten die Schüler individuell ein *Cluster* zum Thema *Stell dich vor* in Bezug auf fünf beliebig ausgewählte Wörter, zu denen sie eine persönliche Beziehung hatten.¹⁸³ Zu jedem Hauptstichwort wurden Assoziationen hinzugefügt, die die Schreibenden näher charakterisierten. Die Schüler schrieben spontan ihre Ideen, Gedanken und alle möglichen Assoziationen nieder, die ihnen einfielen. Dabei durften Lehrwerke und Wörterbücher benutzt werden, um sich an den Wortschatz aus dem Bereich *Mensch* zu erinnern und neues Vokabular zu erlernen. Anschließend schrieben die Lernenden anhand der gesammelten Assoziationen zwei bis drei subjektive und persönlichkeitsbezogene Sätze in Form von kurzen Texten zum Thema *Selbstporträt anders*. Die Selbstporträts wurden von den handlungsbereiten Lernenden zum Schluss des Schreibunterrichts im Plenum präsentiert.

¹⁸³ Das kreative Schreibverfahren *Cluster* wurde Rico (2020: 31–58) entnommen.

III. Evaluationsphase

Die Analyse der *Ersten Kleinen Kreativen Schreibstunde* wurde sowohl aus der Lehrer- als auch Lernerperspektive unternommen.

Die Beurteilung der kreativen Schreibstunde aus der Sicht des Lehrenden stützte sich auf die reflexive Analyse des Unterrichtsablaufs. Die schriftlichen Leistungen der Lernenden dienten vorrangig dem Ausbau des Wortschatzes sowie der Erweiterung von allgemeinen sprachlichen Mitteln. Dabei verlangte die strukturelle und inhaltliche Anordnung der Sätze den Probanden die Kenntnis und eine richtige Verwendung der grammatischen Mittel ab, wobei die sprachliche Korrektheit bei der Aufgabebewältigung nicht gravierend war. Die Texte der Schüler zeichneten sich überwiegend durch den unkomplizierten Wortschatz aus, obwohl den Schülern verschiedene Lernmaterialien zur Verfügung gestellt wurden. Die Lernenden schrieben über eigene Erfahrungen, Träume, Pläne, persönliche Eigenschaften sowie erzählten von ihren Interessen und Hobbys. Es wurden dabei subjektive Meinungen ausgedrückt, was für die Schreibenden von großer Bedeutung war. Eine angstlose Atmosphäre und der Verzicht auf die traditionell erforderliche Einpassung in den Antwortrahmen trugen zur Beseitigung der Schreibblockaden und zum zwanglosen Schreibfluss bei. Das Ideenfinden anhand des *Clusters* zeigte sich dabei sehr behilflich für die Lernenden. Sie arbeiteten in einer lockeren Atmosphäre trotz der festgelegten zeitlichen Begrenzung. Die entstandenen Selbstporträts wurden anderen Mitlernenden mit der Berücksichtigung der phonologischen Aussprache, Intonation sowie Stimmungsstärke präsentiert. Die vorgestellten Schreibleistungen erhielten sehr positives Feedback, was eine enorme Rolle bei der Motivationsentwicklung spielte.

Den in den Lerntagebüchern mitgeteilten Feststellungen ist zu entnehmen, dass die einzige Schwierigkeit für die meisten Lernenden das Verfassen der Texte bereitete. Somit regte die Aufgabe die Schüler zur Reflexion über ihre eigenen Sprachkenntnisse an. Darüber hinaus wurden vereinzelte Kritikpunkte in Bezug auf Zeitmangel oder Probleme mit Aufbau von Cluster ausgedrückt. Es wurde auch angemerkt, dass die Selbstbeschreibung von einigen Lernenden nicht bevorzugt wird.

Die *Erste Kleine Kreative Schreibstunde* wurde von den Schülern mit großer Begeisterung begrüßt und wurde als eine interessante, kreative Alternative zum Lernen, Festigen und Erweitern des Wortschatzes bezeichnet.

4.4.2 Kreative Überraschung im Oktober

Die im zweiten Schreibunterricht eingesetzten kreativen Schreibmethoden werden zunächst die einzelnen Etappen der *Zweiten Großen Kreativen Schreibstunde* beschrieben. Danach folgt eine detaillierte Schilderung des Ablaufs der *Zweiten Kleinen Kreativen Schreibstunde* mit Berücksichtigung der Evaluation (Anhang II/5/2).

Zweite Große Kreative Stunde

Unglaublich kreative Geschichte

I. Einführungsphase

Die zweite *Große Kreative Schreibstunde* bestand aus drei Teilen und widmete sich dem Prozess des Textverfassens im thematischen Bereich des technologischen Fortschritts und anderer Aspekte der digitalen Welt. Unter den Gruppen der Schreibmethoden des kreativen Schreibens wurden *assoziative Schreibverfahren*, *Schreiben zu Stimuli*, *Schreibspiele*, *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern* sowie *Weiterarbeit an kreativen Texten* eingesetzt, deren Ziel war es, die Lernenden auf Schreiben als einen Prozess in seinen einzelnen Phasen aufmerksam zu machen. Jedes kreative Schreibverfahren stellte daher einen Teil der Handlungssequenz dar, die den Schreibprozess in den Bereichen Planung, Formulierung und Überarbeitung strukturierte, was den Lernenden ermöglichte, bestimmte Fähigkeiten im Rahmen der Schreibkompetenz weiterzuentwickeln. Die schriftlich erstellten kreativen Texte wurden der Korrektur und Bewertung unterzogen und in der Endevaluation in Rücksicht genommen, daher führten die Schüler alle Schreibarrangements im Rahmen der Einzelarbeit aus (Anhang II/6/2; Anhang II/8).

II. Durchführungsphase

Zu Beginn der Schreibstunde wurden die bildlichen Assoziationen im *Cluster* zum Thema *Internet – Vorteile und Nachteile* von den Lernenden individuell aufgeschrieben. Der Kern des kreativen Verfahrens stellte ein Foto dar, das als ein Anreiz und ein Ausgangspunkt für einen zu verfassenden Text festgelegt wurde. Im nächsten Schritt

wurden den Lernenden drei Themenbereiche angegeben: Online-Aktivitäten, eine Gruselsituation, die online möglich ist, sowie Gefühle und Reaktionen, die aufgrund der Situation hervorgerufen werden. Zu diesen Themen wurden von den Schülern Stichwörter ausgedacht und notiert, wobei keine Lehrwerke oder Wörterbücher benutzt wurden. Die gesammelten Assoziationen wurden thematisch entsprechend gruppiert und unter den Lernenden verlost. Anhand der drei inhaltlichen Bausteine sollten schriftliche *Gruselgeschichten* verfasst werden.¹⁸⁴ Nach der Erstellung der Texte wurden sie von der Lehrkraft kopiert und zur Korrektur und Bewertung genommen. Die originellen Textabfassungen bildeten die Grundlage für den zweiten Teil des kreativen Schreibunterrichts, in dem sie nach einer absichtlich geplanten zeitlichen Pause von den Lernenden selbst überarbeitet und verbessert wurden.

Die Weiterarbeit am Text stützte sich auf der *Check-Liste für die Schüler*,¹⁸⁵ die sich als ein Überarbeitungsinstrument auf die Unterschiede zwischen den erstellten Textversionen im Rahmen des Textumfangs, des Inhalts, der Verwendung von sprachlichen Mitteln, des Textaufbaus sowie der sprachlichen Korrektheit bezog. Das Überarbeitungsinstrument ließ die Versionen vergleichen und nur allgemein verifizieren. Die überarbeiteten Texte mit den erfüllten Check-Listen der Lernenden wurden von der Lehrkraft gesammelt.

Zu Beginn des dritten Teils der kreativen Schreibstunde erhielten die Lernenden als Feedback in Form einer *Check-Liste für die Lehrer* die Kommentare zu ihren Texten sowie die Erklärungen zur Fehlermarkierung. Die letzte Etappe der Schreibstunde stellte daher die dritte Verbesserung des Textes seitens der Lernenden anhand der Anmerkungen und Hinweise der Lehrkraft dar. Nach der durchgeführten Textevaluation präsentierten die Schüler ihre verbesserten schriftlichen Textabfassungen vor der Gruppe.

Als Hausaufgabe bekamen die Lernenden zwei kreative Schreibübungen zur Ausführung. In der ersten Übung *(Un)gewöhnliche Vergleiche* sollten sich die Schüler anhand der angegebenen Satzmuster kreative Vergleiche ausdenken. Die zweite Übung

¹⁸⁴ Das kreative Schreibarrangement *Gruselgeschichte* wurde von Liebnau (1995: 13) vorgeschlagen und zu Zwecken des kreativen Schreibunterrichts von der Lehrkraft modifiziert.

¹⁸⁵ Die Check-Listen als Raster zur globalen Einschätzung der Optimierungsleistung sowie Klassifikation von Textrevisionen wurden Fix (2008: 168) entnommen und entsprechend dem Unterrichtsziel von dem Lehrenden modifiziert.

(Un)vollständige Sätze verlangte von den Schülern die Vervollständigung der Sätze auf unerwartete und unkonventionelle Weise. Zum Schluss wurden die Lernenden gebeten, die kreative Schreibstunde zu reflektieren und die Schlussfolgerungen in den Lerntagebücher festzuhalten.

III. Evaluationsphase

Die Evaluation der *Zweiten Großen Kreativen Stunde* stützte sich auf mehrere Analysenarten. Vorrangig wurde im Rahmen der Fremdbewertung die Korrektur der schriftlichen Arbeiten anhand des Kriterienkatalogs durch den Lehrenden durchgeführt. Die minimale von den Probanden erreichte Punktezahl bei dieser Aufgabe betrug 5,5 Punkte, wobei die maximale Zahl als 18 Punkte festgelegt wurde (max. 20 Punkte). Der Durchschnittspunktwert, den die Gruppe von 19 Probanden in ihren Texten erlangten, lag bei 12 Punkten, was laut der in der Forschung verwendeten Bewertungsskala dem Sprachniveau A2 entsprach (siehe Diagramm 12).

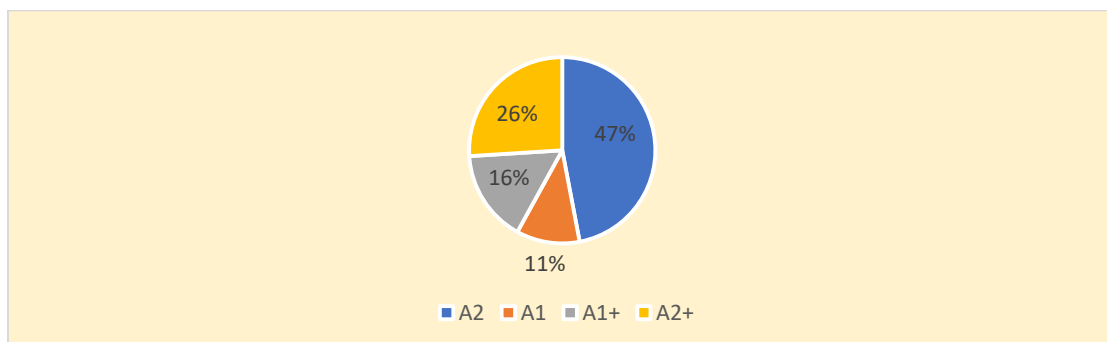


Diagramm 12: Das Schreibe niveau der Lernenden in der *Gruselgeschichte*

Das Diagramm 12 zeigt, dass fast die Hälfte der Lernenden das Schreibe niveau A2 erreichte. Fast ein Drittel der schülerischen Texte wurden dem Sprachniveau A2+ zugeordnet. 16% der übrigen Texte der Lernenden wurden für die Stufe A1+ qualifiziert. 11% der Probanden verfassten ihre Gruselgeschichten auf der Stufe A1.

Die erreichten Ergebnisse bestätigen, dass das Verfassen von schriftlichen Geschichten keine einfache Aufgabe für die Lernenden war. Die Gruselgeschichte war die erste bewertete schriftliche Aufgabe der Probanden und wies auf zahlreiche Schwierigkeiten auf fast allen Textebenen hin. Die Durchschnittsbewertung der Texte

anhand des Kriterienkatalogs innerhalb bestimmter Dimensionen wird in der Tabelle 43 präsentiert.

Tabelle 43: Durchschnittsbewertung der *Gruselgeschichte*

Dimension	Kriterium	Durchschnittliche Punktezahl/max. Punktezahl
A. Inhalt		
I. Gesamtidee	Du kannst die Hauptideen inhaltlich klar darstellen.	2,8/3
II. Inhaltlicher Ausbau	Du kannst jede obligatorische Information um mindestens ein logisches zusätzliches Inhaltselement ausbauen.	2,4/3
III. Kreativität	Du kannst etwas Neues, Kreatives schreiben; deine Emotionen, Gefühle und Reaktionen beschreiben; unerwartet, spontan unkonventionell reagieren.	0,7/3
B. Kommunikative Angemessenheit		
IV. Textmuster Adressatenbezogenheit/ Perspektivenwechsel/ Stil	Du kannst entsprechend der Textfunktion einen Text schreiben und dich auf den Adressaten beziehen; dich in eine fremde Rolle hineinversetzen; entsprechende Höflichkeitskonventionen behalten.	0,7/1
C. Inhaltliche Kohärenz und Kohäsion		
V. Logischer Inhalts- und Textaufbau	Du kannst inhaltlich einen logischen und zusammenhängenden Text schreiben und die Sätze und Textfragmente sinnvoll mit Verwendung grammatischer Formen verbinden.	2/3
D. Textumfang		
VI. Zahl der Wörter	Du kannst den Umfang des Textes an die vorgegebenen Anforderungen anpassen.	0,3/1
E. Sprachangemessenheit		
VII. Wortwahl/Sprachmittel	Du kannst einen reichen Wortschatz, unterschiedliche Satzstrukturen, eine reiche, vielfältige Sprache sowie präzise/fachliche Formulierungen verwenden.	1,9/3
F. Sprachrichtigkeit		
VIII. Sprachliche Fehler	Du kannst sprachliche Fehler vermeiden.	1,4/1

Das Erzielen von den Lernenden der höchsten Ergebnisse im Rahmen der Kategorie *Inhalt* veranschaulicht, dass die Lernenden im Text sowohl die grundlegenden Informationen beinhalteten, als auch sie um weitere inhaltliche Elemente ausbauen,

was deutlich von der Erweiterung des Wortschatzes zeugt. Dabei verfassten sie einen verständlichen Text entsprechend seiner kommunikativen Funktion. Der logische Zusammenhang sowohl auf der textuellen Ebene des Inhalts als auch in Bezug auf die lexikalisch-syntaktische Struktur wurde von den Lernenden teilweise gelungen ausgeführt. Daraus lässt sich schließen, dass die erstellten Texte stellenweise auf Themaabweichungen sowie den Gebrauch der inkorrekten grammatischen Formen hinwiesen. Hinsichtlich der Verwendung von sprachlichen Mitteln beschränkten sich die Lernenden auf den Einsatz von unkomplizierten Satzstrukturen, wobei die eingesetzten Formulierungen und Wendungen stellenweise sichtbar einen ausgebauten Wortschatz enthielten. Das Niveau der sprachlichen Korrektheit der Lernenden weist auf den häufig auftretenden fehlerhaften Einsatz der Sprache hin. Im Vergleich zu allen Bewertungskategorien fiel die *Kreativität* im Sinne eines kreativen Ausdrucks oder originaler Inhaltsgedanken am schwächsten aus.

Bei der Analyse der Ergebnisse in Hinsicht auf die kommunikativen Sprachkompetenzen kann man ein zufriedenstellendes Niveau im Rahmen der lexikalischen sowie semantischen Kompetenzen feststellen. Dabei weisen auch die pragmatischen Aspekte der Kohärenz und Kohäsion auf eine ausreichende Organisation des Textes hin. Die sprachliche Kennzeichnung soziokultureller Hintergründe im Hinblick auf die allherrschende digitale Welt wird in der inhaltlichen Ausführung des Schreibarrangements sichtbar.

Der allgemeine Ablauf des kreativen Unterrichts wurde außerdem anhand des Beobachtungsprotokolls evaluiert. Bei der Beobachtung des kreativen Schreibprozesses fielen Nervosität und Irritation bei den Lernenden auf, die sich unsicher fühlten, ob das Geschriebene nicht als „komisch“ oder sogar „dumm“ eingeschätzt wird. Es ließ sich auch im beschränkten Maße erkennen, dass die Schüler ihrer Fantasie keinen freien Lauf ließen und sich auf spontanes Schaffen nur vereinzelt verließen. In den ausgeführten Aufgaben war ein Druck spürbar, der mit einem Gefühl zu vergleichen war, das aufzuschreiben, was erwartet wird, oder was als die „richtige Antwort“ gilt, anstatt eigene Gedanken frei auszudrücken. Trotzdem war eine aktive Teilnahme am Schreibprozess beobachtbar. Die Lernenden waren deutlich überrascht von der komplexen Gestaltung des Schreibprozesses. Sie schienen zwar, das Konzept des Schreibens als Rohfassung zu kennen, verstanden aber nicht völlig die Bedeutung dieser

Schreibphase. Die weitere Arbeit am Text führte nicht nur zu einer Verbesserung seiner Qualität, sondern förderte auch die Selbstreflexion der Schüler über den kreativen Prozess. Die Textüberarbeitung anhand der *Check-Liste für die Schüler* machte sie darauf aufmerksam, dass sie in der Lage sind, selbst die Textüberarbeitung vorzunehmen. Da aber die Textrevison von den Lernenden zum ersten Mal selbständig vorgenommen wurde, war das Instrument absichtlich unkompliziert konzipiert und beinhaltete ausschließlich allgemeine Fragen. Trotzdem wurden die *Check-Listen für die Schüler* nicht von allen Schreibenden sorgfältig ausgefüllt. Die Wörterzahl wurde in manchen Fällen nicht gründlich gezählt und es fehlten oftmals die erforderlichen Erklärungen, warum nichts im Text vom Schreibenden verändert wurde. Diese Umstände sind aber auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Schüler bisher nie mit einem stufenweise durchgeführten Prozess des Textverfassens in der Fremdsprache umgingen und der Reflexion für den Schreibprozess wenig Zeit und Lust widmeten.

Dank der Komplexität der schriftlichen Schreibaufgabe konnten demnach bestimmte Phasen des kreativen Schreibprozesses von den Lernenden erkannt werden: Planung und das Erstellen der ersten Textversion (*ins Unreine*), die zweite Version des Textes, die nach dem zeitlichen Abstand und nach der Textüberarbeitung mit Formulierungsveränderungen verfasst wurde und (*ins Reine*) die, nach der Lehrerkorrektur vorgenommene Endversion, die sich auf das Überarbeiten stützte. Das Erstaunen der Schüler über die Menge an Arbeit, die einem vermeintlich kurzen kreativen Text gewidmet wurde, zeigte, dass sie zum ersten Mal die verschiedenen Etappen der Textbearbeitung bewusst durchgingen und erst jetzt ihre Rolle beim schriftlichen Textverfassen begriffen. Der kreative Schreibprozess bedeutete für sie derzeit eine entsprechende Herangehensweise, die hoffentlich bald zu einer natürlichen und fließenden Routine wird. Nicht alle Schüler kamen mit den gestellten Aufgaben ausreichend zurecht. Aber es ist zu betonen, dass alle von ihnen versuchten, die gestellten Aufgaben auszuführen. Dies zeigte, dass eine Ausarbeitung der Fähigkeit zur kritischen Haltung gegenüber eigener schriftlicher Arbeit und das Erkennen von Fehlern Prozesse sind, die viel Mühe und Praxis seitens der Lernenden erfordern.

Die Gesamtbeurteilung der zweiten kreativen Schreibstunde erfolgte zusätzlich aus der Sicht der Lernenden in Bezug auf ihre in den Lerntagebüchern festgehaltenen Meinungen und Einstellungen (Anhang II/10/2). Die Schüler drückten ihre Meinungen,

Präferenzen aber auch Vorwürfe gegenüber den durchgeführten Schreibaktivitäten aus. Es gab zahlreiche positive Anmerkungen, in denen die Komplexität und immer höhere Anforderungen beim Schreiben als Motivationsfaktoren bezeichnet wurden. In den anspruchsvollen Aufgabenstellungen sahen die Lernenden die Möglichkeiten, ihr Kreativitätspotenzial sowie Selbstreflexion zu entwickeln. Viele Schüler erkannten auch gute Ergebnisse ihrer Arbeit in interessant verfassten Texten und waren sich der schrittweisen Steigerung ihrer Schreibkompetenz bewusst. Andererseits aber wiesen die Schüler auf ihre mangelnden Sprachkenntnisse, die das Schreiben wesentlich erschwerten, und auf den Zeitdruck hin, der sie bei den Schreibprozessen begleitete und sich nervig aus sie auswirkte. Außerdem wurde auch die Idee der individuellen Ausführung der Hausaufgabe nicht positiv beurteilt.

Die zweite *Große Kreative Schreibstunde* stellte eine größere sprachliche und kognitive Herausforderung für die Schüler dar, da sie zum ersten Mal mit verschiedenen Methoden der Weiterarbeit am kreativen Text sowie der Korrektur und Evaluation der Texte konfrontiert wurden. Das schrittweise Aufbauen einer schriftlichen Geschichte weckte jedoch das Interesse der Lernenden und förderte ihre Bereitschaft, weitere kreative Schreibverfahren auszuprobieren.

Zweite Kleine Kreative Schreibstunde ***Inspirationslawine***

I. Einführungsphase

Die *Zweite Kleine Kreative Schreibstunde* sorgte grundsätzlich für eine Entspannung und Spontaneität, mit denen der kreative Schreibprozess assoziiert werden sollte. Als ein kreatives Schreibarrangement wurde die *Zettellawine* angeboten.¹⁸⁶ Dieses Verfahren, das sich auf *assoziative Verfahren*, *Schreibspiele* sowie *Schreiben zu Stimuli* stützt, verfolgte vorrangig das Ziel, die Schreibblockaden bei den Schülern zu überwinden sowie ihre Schreibmotivation zu stärken (Anhang II/7/2).

II. Durchführungsphase

¹⁸⁶ Das kreative Schreibverfahren *Zettellawine* wurde in Anlehnung an Brenner (199: 40–41) entnommen und dem Unterrichtsziel von der Lehrkraft angepasst.

Zu Beginn der Schreibstunde nahmen die Lernenden ihre Plätze im Kreis ein. Jeder Schüler bekam einen Zettel, auf dem er einen beliebigen Satz schrieb, der als eine Anregung zum Weiterschreiben für den nächsten Schüler galt. Das Blatt wurde nach zwei Minuten an eine andere Person, die zwei Plätze links von dem ersten Schüler saß, weitergegeben, die den nächsten Satz hinzufügte. Den nächsten Schreibenden stand fürs Schreiben immer mehr Zeit zur Verfügung. Die Runde war zu Ende, wenn der Text an den Schreiber des ersten Satzes zurückging. Die entstandenen Schreibleistungen wurden zum Schluss der kreativen Schreibstunde von den bereitwilligen Lernenden präsentiert. Die Mitschüler und die Lehrperson hörten aufmerksam zu und kommentierten die Textabfassungen oder schlugen die Weiterentwicklung der Handlungen vor.

III. Evaluationsphase

Die Analyse der *Zweiten Kleinen Kreativen Schreibstunde* umfasste unterschiedliche Formen der Evaluation. Aus der reflexiven Unterrichtsbeobachtung konnten vorrangig Schlüsse bezüglich der Einstellungen der Schüler gegenüber der innovativen Übungsform gezogen werden. Die Reaktionen der Schüler waren äußerst positiv und ermutigend. Die Lernenden waren überrascht von den geschriebenen Sätzen und dachten weitere, meistens komische Inhalte aus. Der Schreibprozess wurde von Lachen, lustigen Kommentaren sowie anregenden Sprüchen begleitet. Die Schreibenden schöpften große Freude aus der Zusammenarbeit und Kommunikation mit anderen Lernenden. Schnelles Denken und Anpassungsfähigkeit nahmen einen motivierenden Einfluss auf alle Schreibenden und spornten dadurch auch die leistungsschwächeren Schüler zum Schreiben an. Sie machten sich keine Sorgen um Fehler, sondern gestalteten zwanglos und entspannt den Text weiter. Alle Lernenden waren am Schreibprozess engagiert und konzentrierten sich darauf, möglichst überraschende Inhalte auszudenken. Gleichzeitig verlangten die vorangehenden Sätze als inhaltliche Anhaltspunkte von den Lernenden Konzentration und Aufmerksamkeit sowie eine möglichst präzise Weitergestaltung und Sorge für die Genauigkeit und Kohärenz des Textes. Die Schüler gaben sich viel Mühe und versuchten, die Handlung des Textes logisch zu führen oder sogar den Text in Form einer Erzählung zu verfassen.

Die Texte zeichneten sich jedoch hauptsächlich durch einfach strukturierte Sätze aus, die einen elementaren Wortschatz, begrenzte sprachliche Mittel und zahlreiche sprachliche Fehler aufwiesen. Der Zeitrahmen schien auch für alle Lernenden ausreichend zu sein. Die Zettellawine als ein kreatives Verfahren sollte insbesondere den Einstieg ins kreative Schreiben erleichtern und die Schreibängste der Lernenden bewältigen. Die Suche nach neuen Wegen des sprachlichen Ausdrucks sowie der inhaltlichen und strukturellen Korrelation mit dem vorangehenden Satz entfaltete sichtbar bei ihnen kreatives Denken und löste die experimentfreudige Lust an Schreibspielen aus. Auch das Vorlesen fand in einer lustigen und lockeren Stimmung statt, die nicht selten mit Beifall unterbrochen wurde.

Das wichtigste Element während des Schreibunterrichts war die Arbeit in der Gruppe, das den Lernenden erleichterte, ihre Kreativität in der entspannten Atmosphäre ohne Stress zu entwickeln. Obwohl jeder Lernende seinen eigenen Text erstellte, führten Integration und Kooperation bei vielen Schülern zur Überwindung sowohl der Schreib-, als auch Kommunikationsblockaden.

Die *Zweite Kleine Kreative Schreibstunde* wurde von den Lernenden in ihren Lerntagebüchern bewertet. Die Ansichten ließen nachhaltig erkennen, dass der kreative Schreibunterricht für die Schreibenden die Verbindung des Lernprozesses mit Spaß und Auflockerung bedeutete. Für die ganze Gruppe war die *Zettellawine* ein unterhaltsames Schreibverfahren, das sowohl positive Stimmung förderte, als auch zum spontanen Schreiben anregte. Die Schüler drückten eine sehr positive Einschätzung der zweiten kreativen Schreibstunde aus. Bemerkenswert war dabei, dass ein Schüler eine interessante Idee zur Ausgestaltung der Übung einbrachte. Er schlug als eine Variante der Übung die Vorgabe eines konkreten Themas der Erzählung vor, was dazu führen könnte, dass die Schüler sich am Hauptthema festhalten und nicht von der Handlung abweichen würden. Der Ideeneinfall zeugte von einer Reflexion und einer reflektierten Herangehensweise an das kreative Schreiben.

Die *Zweite Kleine Kreative Schreibstunde* ist ein Beweis dafür, dass der Einsatz von den spielerisch gestalteten kreativen Schreibverfahren eine Alternative zum traditionell gestalteten Schreibunterricht darstellt und zur Steigerung der Lernmotivation und Förderung der Schreibfähigkeiten beiträgt.

4.4.3 Lyrische Emotionen des Novembers

Die Darstellung des dritten Schreibunterrichts umfasst in erster Linie die Beschreibung der einzelnen Etappen der *Dritten Großen Kreativen Schreibstunde* und anschließend eine detaillierte Erläuterung des Ablaufs des *Dritten Kleinen Kreativen Schreibstunde*, die vor allem lyrischen Schreibformen gewidmet wurden.

Dritte Große Kreative Schreibstunde

Poetische Form der Gefühle

I. Einführungsphase

Die dritte kreative Lektion stellte die Erstellung von lyrischen Textformen in den Vordergrund und bezog sich daher auf *die assoziativen Verfahren* sowie *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern* mit Berücksichtigung der Elemente der *Schreibspiele*. Die Schreibarrangements sollten den Lernenden anhand der kreativen Poesieformen den Schreibprozess aus einer völlig anderen Perspektive beleuchten und es erleichtern, persönliche Emotionen und Gefühle lyrisch und kreativ auszudrücken (Anhang II/6/3).

II. Durchführungsphase

Zu Beginn des kreativen Schreibunterrichts wurden die ausgewählten Hausaufgaben *(Un)gewöhnliche Vergleiche* und *Unvollständige Sätze* der Schüler aus der vorausgehenden Schreibstunde vorgelesen.¹⁸⁷ Nach der Präsentation der zu Hause ausgeführten Schreibaufgaben, begann die Übungsphase mit dem *Cluster* zum Thema *Lebensträume*, den die Lernenden im Rahmen der Partnerarbeit erstellten. Die zu dem angegebenen Begriff niedergeschriebenen Assoziationen waren bei dem kreativen Schreibverfahren *Elfchen* behilflich.¹⁸⁸ Für ein besseres Verständnis des kreativen Schreibverfahrens wurde ein Beispiel für ein *Elfchen* präsentiert. Anhand der als Muster präsentierten Gedichtform formulierten die Schüler selbst die Regel für den Versaufbau.

¹⁸⁷ Die kreativen Schreibübungen *(Un)gewöhnliche Vergleiche* und *Unvollständige Sätze* wurden in Anlehnung an Pommerin et al. (1996: 60–61) entwickelt und von der Lehrkraft in den DaF-Unterricht kreativ integriert.

¹⁸⁸ Das kreative Schreibverfahren *Elfchen* wurde Böttcher (1999: 29) entnommen.

Die Schüler bekamen drei Themen *Angst*, *meine Zukunft* und *Liebe*, zu denen sie individuell ihre *Elfchen* verfassten. Nach dem Verfassen der Gedichte meldeten sich die Schüler und lasen den Mitschülern ihre Texte vor. Zum Schluss des kreativen Schreibunterrichts wurden die Hausaufgaben aufgegeben. Die Schüler sollten *Cluster* zum Thema *Studentenleben* bilden und zu demselben Thema ein *Elfchen* schreiben. Im Rahmen der Zusammenfassung und Analyse der Schreibstunde sollen die Lernenden ihre Lerntagebücher ergänzen.

III. Evaluationsphase

Im Rahmen der Evaluation der *Dritten Kreativen Schreibstunde* wurden im Rahmen der Fremdbeurteilung die im Beobachtungsprotokoll festgehaltenen Ergebnisse einer Analyse unterzogen. Die Schüler gingen mit größerem Selbstbewusstsein an das Ausfüllen des Clusters heran und versuchten die eingefallenen Assoziationen nicht nur linear aufzuschreiben, sondern auch thematisch zu gruppieren oder sie zu untergliedern. Es schien, als ob die Wörter automatisch ohne bewusste Anstrengung formuliert wurden. Während des Notierens herrschte eine ruhige Atmosphäre, und die Lernenden konzentrierten sich darauf, die Aufgabe sorgfältig zu lösen. Nicht alle *Cluster* wurden im gleichen, umfangreichen Grad ausgebaut, aber in fast allen konnte man Versuche zu vielfältigen und auch interessanten Gedankenverbindungen feststellen. Lediglich ein Cluster zeichnete sich durch eine geringe und begrenzte Anzahl an aufgeführten Assoziationen aus. Auf den ersten Blick war dabei sichtbar, dass die Lernenden die Kombinationen der Sozialformen positiv beurteilen. Sie bereiteten sich gern zusammen mit Schreibpartnern in der Anfangsphase des Planens oder der Ideensammlung auf die gezielte Schreibaufgabe vor, dann aber verfassten sie ihre Texte gerne eigenständig.

Mit großem Engagement und Leidenschaft befassten sich die Schüler auch mit dem kreativen Schreibverfahren *Elfchen*. Mit Ausnahme von drei Schülern begegneten andere Personen zum ersten Mal dieser Methode des kreativen Schreibens. Sie fanden das kreative Schreibspiel spannend und aufregend, obwohl manche Lernenden an ihren dichterischen Fähigkeiten zweifelten. Das Arbeitstempo der meisten Schüler war deutlich schneller als in vorherigen Schreibstunden, und die Angst vor der neuen Schreibaufgabe war fast völlig verschwunden. Dieses assoziative kreative Verfahren in

Verbindung mit der spielerischen Gestaltung der Aufgabe unterstützte bei den Schreibenden ihre Kreativität sowie stärkte sie durch die Weiterentwicklung des Wortschatzes ihr Ausdrucksvermögen. Dabei wurden die phonologischen sowie orthoepischen Kompetenzen bei der mündlichen Präsentation der Gedichte gefördert. Die kreative und neue Kombination der gelernten Elemente wies in erster Linie auf die Förderung der sprachlichen Flexibilität sowie der Erweiterung des Einsatzes von sprachlichen Mitteln hin.

Das kreative dichterische Schreibverfahren war offensichtlich eine kognitive Herausforderung für die Lernenden. Die Schüler, die in der deutschen Sprache auf dem niedrigen oder durchschnittlichen Sprachniveau ihre Gedanken in Form eines Gedichtes schriftlich versprachlichen sollten, konzentrierten sich mehr auf die Form als auf den Inhalt oder künstlerische Ausdrucksmittel. Die Verbindung der zwei Fähigkeiten, d. h. der sprachlichen Übersetzung und der Verleihung dem Inhalt eines poesieartigen Klangs, stellte eine hohe Herausforderung oder sogar Belastung für die Personen dar, die ihre Fähigkeiten im kreativen Schreiben erst entwickelten. Die Schreibenden waren aber hoch motiviert, neue Aufgaben zu bewältigen, ihre schriftstellerischen Fähigkeiten in einem anderen Kontext oder Stil zu erproben sowie ihre eigene Schreibstimme zu entdecken und auszudrücken.

Es war auch sehr wichtig, dass die Lehrkraft ein unterstützendes und ermutigendes Umfeld schaffte, in dem positiv formulierte Kommentare und konstruktive Kritik einen fördernden Einfluss auf die Entwicklung des kreativen Schreibens hatten. Lob und Anerkennung für die Bemühungen der Lernenden, auch wenn das Ergebnis nicht perfekt war, ermutigten sie, weiterhin an ihrer Kreativität zu arbeiten und sie zu verbessern.

Bei der Präsentation der Texte herrschte eine großartige Atmosphäre. Die Schüler trugen die Gedichte vor, betonten sie angemessen, änderten die Intonation und gestikulierten dabei auf eine schauspielerische Weise. Einige Schüler zögerten dagegen oder schämten sich, ihre eigenen Gedichte zu teilen, hörten jedoch mit Interesse den poetischen Werken anderer zu. In den Gedichten kamen verschiedene Themen vor, die für ihre Autoren intim sein konnten. Deswegen sollten die Schüler selbst den richtigen Moment für die Entdeckung ihrer privaten Gedanken und Vorstellungen wählen. Die Vorstellung der Gedichte war für die Schüler auch eine gute Gelegenheit, auf fremde

Texte entsprechend zu reagieren und dabei bestimmte sprachliche Konventionen zu verfolgen.

In Bezug auf die Hausaufgaben präsentierten fast alle Aufgabenausführungen Fleiß, Originalität sowie sprachliche Kreativität, obwohl die Texte zahlreiche Fehler beinhalteten. Ausschließlich eine schriftliche Hausaufgabe zeichnete sich durch ein sehr niedriges Sprachniveau sowie wenig Sorgfalt, Vorstellungskraft und Lust auf die Erfüllung des Aufgabenauftrags aus. Die Idee der Hausaufgabe war es, die Schüler zum autonomen Lernen und zur selbständigen Arbeit zu bewegen. Verschiedene Nachschlagewerke wie Wörterbücher, Lexika und Lehrwerke standen den Schreibenden zur Verfügung, und es hingte ausschließlich von ihnen ab, ob und in welchem Maße sie benutzt werden.

Aus der Sicht der Lernenden wurde die *Dritte Große Kreative Schreibstunde* in den Lerntagebüchern positiv beurteilt und stimmte im hohen Grad mit den Beobachtungen des Lehrenden überein (Anhang II/10/3). Einige von den Schülern wünschten sich mehr Zeit bei den Schreibverfahren, manche Personen fühlten sich nicht stark in der lyrischen Form und zwei Schüler empfanden das *Cluster* bereits als zu monoton. Die überwiegende Mehrheit fand aber die dritte kreative Stunde lustig sowie interessant und betrachtete den kreativen Prozess des Erstellens von *Elfchen* als eine nützliche Methode für das Ausdenken von Assoziationen und Festigung des Wortschatzes. Die Schüler drückten außerdem ihre positiven Einstellungen gegenüber dem Fehlen von Kritik aus, betonten die Erkennung ihres eigenen poetischen Potenzials und teilten die Anerkennung für die Begabungen ihrer Mitschüler mit.

Der größte Erfolg dieser kreativen Schreibstunde war die steigernde Zufriedenheit und Mut der Schüler, schrittweise in der deutschen Sprache eigene Gedanken schriftlich zu formulieren, was in den folgenden Worten eines Lernenden zum Ausdruck kam: *Ich hätte nicht gedacht, dass ich auf Deutsch Gedichte schreiben würde.*

Dritte Kleine Kreative Schreibstunde

Anfänge der Poesie

I. Einführungsphase

Die *Dritte Kleine Kreative Schreibstunde* unterschied sich bedeutend von allen früheren Schreibarrangements, die im Rahmen des Forschungsprojekts bisher durchgeführt wurden. Die geplante kreative Schreibaufgabe verfolgte und vereinte zwei Gruppen des kreativen Schreibens: *Schreiben zu und nach (literarischen Texten)*, *Schreibspiele* sowie *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern*. Das Ziel dabei war, mit der Poesie kreativ zu spielen und dabei sich mit den literarischen Texten auseinanderzusetzen (Anhang II/7/3).

II. Durchführungsphase

Zu Beginn des Unterrichts bekamen die Lernenden eine Vorlage mit dem reimlosen Gedicht *Ich erzähle dir* von Elisabeth Borchers (2002) und arbeiteten es zuerst für sich durch.¹⁸⁹ Danach wurden die unbekannten Wörter erklärt oder übersetzt und das Gedicht wurde teilweise in der Muttersprache, teilweise in der deutschen Sprache, im Plenum interpretiert. Die Lernenden meldeten sich gern zu Wort und versuchten, mündlich den Textsinn zu erfassen. Nach der Erläuterung und Analyse der Gedichtverse fing die eigentliche kreative Schreibaufgabe an. Die Lernenden schrieben eigene Gedichte, die mit angegebenen Verszeilen begannen.¹⁹⁰ Darüber hinaus sollten sie sich an das Gedichtmuster halten und seine Struktur verfolgen. Zum Abschluss der Schreibstunde wurden die Gedichte auf kreative Art und Weise vorgelesen oder sogar vorgetragen. Die Schüler spielten ihre Rollen, vermittelten die Stimmung und setzten ihre ganze Vorstellungskraft und Kreativität ein. Nach der Präsentation eigener Texte wurden noch zusätzliche Gedichte zu unterschiedlichen Themen, wie z. B.: *der Regenbogen*, *der Wind*, von den bereitwilligen Schülern verfasst.

III. Evaluationsphase

Die Analyse der *Dritten Kleinen Kreativen Schreibstunde* wurde in Bezug auf die Beobachtungsergebnisse und reflexive Analyse des Ablaufs des Schreibunterrichts durchgezogen. Die Beobachtung des Unterrichts zeigte, dass die Lernenden mit

¹⁸⁹ <https://www.planetlyrik.de/lyrikkalender/elisabeth-borchers-gedicht-ich-erzaehle-dir/>, (letzter Zugriff 02.02.25).

¹⁹⁰ Die Idee für das kreative Schreibverfahren *Gedichtanfänge zu Ende schreiben* wurde Chromik (1993: 85) entnommen.

poetischer Stimmung an die Schreibaufgabe herangingen. Im Klassenraum herrschte die Stille und alle dichteten ihre eigenen lyrischen Texte. Der Enthusiasmus der Schreibenden und ungewöhnliche Begeisterung für den Umgang mit lyrischen Texten machten die Schüler neugierig, weitere Gedichte zu verfassen. Manche fragten nach der Themavorgabe, während andere eigene Ideen nutzten. Die für dieses kreative Verfahren bestimmte Zeit war ausreichend und die Lernenden waren mit der Einzelarbeit zufrieden. Sie bemühten sich, ihre Emotionen, Gefühle, Gedanken auf eine kreative Weise mitzuteilen und suchten nach besseren sprachlichen Ausdrucksmitteln, was die Schreibkompetenzentwicklung förderte. Durch die Arbeit an Gedichten hatten die Lernenden die Möglichkeit, den Wortschatzumfang zu erweitern sowie ein besseres Verständnis und Flexibilität für einen kreativen Einsatz von Sprache zu entwickeln. Die Texte in der poetischen Form zeichneten sich durch Leichtigkeit und Natürlichkeit aus sowie schnitten sich von steifen schulischen auswendig gelernten Formulierungen ab. Die Inhaltsideen waren kreativ, originell und vermittelten die Stimmung des Gedichtes. Die analytischen Fertigkeiten wurden dabei gestärkt, was es den Lernenden ermöglichte, den entsprechenden Versbau oder Rhythmus des Textes zu finden. Bei der Präsentation der Texte waren die Lernenden sehr stolz auf ihre dichterischen Schreibleistungen, die sie zum ersten Mal in der deutschen Sprache verfasst haben. Dabei berücksichtigten sie nicht nur die Artikulation, sondern achteten auch auf die Prosodie, Verständlichkeit sowie Bedeutungsoffenheit für Gesprächsteilnehmer.

Das Verfassen der lyrischen Texte bot Raum für Phantasie und Kreativitätspotenzial, in denen ungewöhnliche, alternative Inhalte ausgedrückt wurden. Der schriftliche Umgang mit literarischen Texten erforderte dabei eine vertiefte Auseinandersetzung und Wahrnehmung des lyrischen Textes, die zu einem tiefgreifenden Leseverständnis führte. Für die Schreibenden war der Poesiebereich in der Fremdsprache zwar fast völlig unbekannt, wirkte sich jedoch auf die Schüler ansprechend und spannungserweckend. Es gab kein Zeichen von Angst oder Schreibblockade während des lyrischen Schaffens.

Der Ablauf der *Dritten Kleinen Kreativen Schreibstunde*, und insbesondere die verfassten Gedichte, waren ein Beweis dafür, dass lyrische Texte überhaupt nicht von den Lernenden als mühselig und abschreckend betrachtet werden. Die

Auseinandersetzung mit der Poesie ließ die Schüler eigene Begabungen entdecken und poetische Ausdrucksformen besser verstehen.

4.4.4 Natur im Festkleid – Dezembergeschichte

Die Darstellung des vierten kreativen Schreibunterrichts beginnt mit der Beschreibung des Ablaufs der *Vierten Großen Kreativen Schreibstunde*. Anschließend erfolgt die Schilderung der *Vierten Kleinen Kreativen Schreibstunde* mit allen Verlaufsphasen.

Vierte Große Kreative Schreibstunde

Kreatives Paradies im Winter

I. Einführungsphase

Der vierte Schreibunterricht baute auf den vorherigen kreativen Schreibstunden, während deren die Dichtungsformen in den Mittelpunkt gerückt wurden. Die aktuelle Schreibstunde bot den Lernenden durch eine neue lyrische Form der *Stufen-Gedichte* einen noch umfangreicheren Umgang mit lyrischen Formen des Schreibspiels an.¹⁹¹ Das kreative Verfassen von Gedichten bezieht sich auf zwei Gruppen der kreativen Schreibverfahren *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern* sowie *Schreibspielen* und richtet sich nach steif vorgegebenen Hinweisen in Bezug auf den Textaufbau. Außerdem bot der kreative Schreibunterricht den Lernenden die Möglichkeit, den Einsatz von sprachlichen kommunikativen Kompetenzen mit dem kreativen Umgang mit der Sprache zu verbinden. Die kreative Schreibstunde wurde mit dem Ausfüllen der Lerntagebücher von den Lernenden abgeschlossen (Anhang II/6/4).

II. Durchführungsphase

Am Anfang des Unterrichts präsentierten die Schüler ihre Hausaufgabe aus der *Dritten Großen Kreativen Schreibstunde*. Danach wurden die Lernenden mit dem kreativen Schreibverfahren *Stufen-Gedichte* im Themenbereich *Naturparadies* und *Umweltschutz* vertraut gemacht. Bei den *Stufen-Gedichten* handelte es sich um die Verwendung einer

¹⁹¹ Das kreative Schreibverfahren *Stufen-Gedichte* wurde Liebna (1995: 59) entnommen.

festgelegten Anzahl von ausgewählten Wörtern, deren Zahl in jedem Vers bestimmt wurde, um maximalen Inhalt auszudrücken und Spannung aufzubauen, die im letzten Vers des Gedichts erreicht wird. Das Gedicht bestand aus sieben Zeilen, wobei die erste Leine nur ein Wort beinhaltete. Darauf folgten zwei, drei und vier Wörter in den nächsten drei Leinen und ab der fünften Leine verringerte sich die Zahl der Wörter um ein Wort in jedem folgenden Vers. Vor der Lösung der Aufgabe wurde ein Model des geschriebenen Stufen-Gedichtes von dem Lehrenden gezeigt. Anhand des dargestellten Gedichtmusters entschlüsselten die Schüler selbst die Regeln, die bei dieser Poesieform herrschten und versuchten individuell ihre Gedanken ausdrucksstark und unkonventionell zu angegebenen Themen zu formulieren. Nach dem Verfassen wurden die Gedichte von den Schülern im Plenum präsentiert, die sich beim Vortragen in Schauspieler verwandelten und sich in ihre lyrische Welt einfühlten.

In der nächsten kreativen Übung *Motivierende Schreibanfänge* sollten die angegebenen Satzanfänge individuell von den Lernenden mit dem Wortschatz aus dem Bereich *Umwelt* zu Ende geführt werden.¹⁹² Die Sätze sollten so formuliert werden, dass sie sich motivierend und positiv auf den Leser auswirken. Darüber hinaus mussten die Schüler in diesem Übungsbereich noch einer zusätzlichen Herausforderung gegenüberstehen. Die angeführten Satzanfänge waren so konstruiert, dass bestimmte grammatische Konzepte und sprachliche Strukturen in einem kreativen Kontext eingesetzt werden sollten. Die Lernenden lasen zum Schluss des Schreibunterrichts ihre Sätze im Plenum vor, wobei die Mitschüler die Schreibleistungen kommentierten und eigene Ideen vorschlugen. Die sprachlich weniger begabten Lernenden zeigten dabei keine Lust, ihre Ideen für die Satzenden vorzutragen.

III. Evaluationsphase

In der Evaluationsphase der *Vierten Großen Kreativen Schreibstunde* wurde sowohl die Lehrer- als auch Lernerperspektive berücksichtigt. Dem Beobachtungsprotokoll (Anhang II/11/4) ist zu entnehmen, dass die Herangehensweise der meisten Schüler an die *Stufen-Gedichte* phantasievoll und ideenreich war. Der Einsatz der poetischen Dichterkunst verlieh den schriftlichen Leistungen der Lernenden immer mehr Vielfalt,

¹⁹² Das kreative Schreibverfahren *Motivierende Satzanfänge* stammte von Pommerin et al. (1996: 62) und wurde zum Zweck des DaF-Unterrichts von der Lehrperson überarbeitet.

Tiefe und Kreativität. Je nachdem, welche Stimmung oder Botschaft die Textverfasser vermitteln wollten, bemühten sie sich unterschiedliche Ausdrucksmittel einzusetzen, um ihre Emotionen und Gedanken auf kunstvolle Weise auszudrücken. Viele geschriebene Gedichte zeichneten sich durch eine sichtbare Kreativitätsentfaltung sowie Mut beim Sprachspiel aus. Die Texte bewiesen, dass die Schüler häufiger metaphorisch dachten und bildhaftere Sprache verwendeten, was ihre Vorstellungskraft förderte. Dabei waren bei denjenigen Schülern, die sich in den lyrischen Formen nicht sicher fühlten, spürbare Reaktionen von Langeweile oder sogar Ungeduld gegenüber den angewandten Schreibformen erkennbar. Manche beklagten sich über zu viele Schreibhandlungen, die in einem Schreibunterricht zu bewältigt waren.

Die Ausführung der Übung *Motivierende Satzanfänge* erwies sich wegen des deutlichen Mangels an ausreichenden Grammatikkenntnissen der Probanden als nicht einfach. Manche Lernenden hatten deutliche Schwierigkeiten, die Sätze grammatisch korrekt zu formulieren. Insgesamt sechs von achtzehn ausgeführten Sätzen zeichneten sich entweder durch ein sehr begrenztes Vokabular aus, enthielten keine angemessenen Antworten oder blieben unerfüllt. Die zu Ende geschriebenen Sätze enthielten dabei zahlreiche grammatische Fehler. Die Lernenden ließen sich trotzdem nicht entmutigen, kommunizierten sich mit anderen Schülern und erinnerten sich gegenseitig an grammatische Regeln. Dabei erwies sich die Kommunikation innerhalb der ganzen Schreibgruppe bedeutend behilflich. Besonders bei der Einbettung der grammatischen Regeln in kreativen Ausdrucksformen, wurde den Lernenden ein tieferes Verständnis für die Sprache und ihre Struktur sowie die Fähigkeit der Flexibilität bei der Kombination und dem Austausch einzelner Wörter abverlangt. Diese Art des Lernens ermöglichte den Schülern, die Regeln nicht abstrakt zu lernen, sondern sie in einem praxisorientierten und sinnvollen Kontext anzuwenden und dadurch diese schneller einzuprägen und für länger zu behalten. Durch die aktive Teilnahme am Lernprozess steigerte sich auch die Motivation und das Selbstvertrauen der Lernenden in ihre sich entwickelnde Schreibkompetenz. Das Vortragen von Gedichten führte zu einer stärkeren Gemeinschaftsbildung, wenn die Schüler ihre Werke teilten und sich gegenseitig inspirierten. Darüber hinaus förderte es ihre Spontaneität im Ausdruck einerseits, und die Sorgfalt in der Aussprache, Intonation und Betonung.

Die Lernenden bestätigten in ihren Lerntagebüchern (Anhang II/10/4) die positive Auswirkung der lyrischen Aktivitäten und der grammatisch profilierten Schreibübungen auf die Verbesserung ihrer Grammatikkenntnisse. Durch den Einsatz der kreativen Schreibmethoden spürten die Schüler die Steigerung ihrer sprachlichen Fähigkeiten. Die kreativen Methoden unterstützten den Lernprozess und trugen besonders effektiv zum Wortschatzausbau bei. Unter den negativen Meinungen überwogen insbesondere vereinzelte Verweise auf Monotonie, eine zu große Zahl der schriftlichen Aktivitäten, zu schnelles Tempo sowie auf den zu hohen Schwierigkeitsgrad, der im Text vorkommenden grammatischen Strukturen.

Die *vierte Große Kreative Schreibstunde* lieferte den Lernenden die Möglichkeit, die bereits kennengelernten Formen der schriftlichen spielerischen Sprachanwendung zu festigen, um mit ihnen vertrauter umzugehen. Die Umgebung von Gedichten und poetischer Kreation, also eine Atmosphäre des spielerischen Umgangs mit Sprache, sollte den Lernenden eine Abwechslung von traditionell gelehrtem und obligatorisch vermitteltem Lernmaterial bieten.

Vierte Kleine Kreative Schreibstunde

Weihnachtliche Geschichte

I. Einführungsphase

Da der vierte kreative Schreibunterricht im Dezember, also in der Vorweihnachtszeit, stattfand, wurde er dem Thema *Weihnachten* gewidmet. Die kreative Schreibstunde bereitete daher eine gute Gelegenheit zur Erweiterung, Vertiefung sowie Festigung des Wortschatzes aus diesem lexikalischen Bereich. Das komplexe kreative Schreibarrangement *Weihnachten ist hier!*, das sich auf das Verfassen der kreativen Texte fokussierte, umfasste drei Methodengruppen des kreativen Schreibens: *Schreiben nach Vorgaben, Regeln, und Mustern, Schreiben zu Stimuli* sowie *Weiterarbeit an kreativen Texten*, die in bestimmten Phasen der Aufgabenausführung zum Ausdruck kamen. Das vorrangige Hauptziel der kreativen Schreibstunde war es, die Schreibkompetenz der Lernenden im Prozess des Verfassens eines zusammenhängenden Textes zu verbessern sowie ihre Reflexion über selbst verfasste Texte zu fördern. Die erstellten Texte wurden nach dem Abschluss des

Schreibunterrichts von der Lehrperson zur Korrektur und Bewertung gesammelt, deshalb wurde das ganze Schreibhandeln von den Lernenden im Rahmen der Einzelarbeit durchgeführt (Anhang II/7/4; Anhang II/8).

II. Durchführungsphase

Basierend auf der visuellen Vorlage, die einen Weihnachtsmarkt darstellte, überlegten die Lernenden zuerst die bildlichen Assoziationen zum gezeigten Foto und schrieben sie bedarfsgerecht auf. Anhand des Fotos und der bereitgestellten Fragewörter formulierten danach die Schüler in Bezug auf das Thema *Weihnachten* die Fragen und beantworteten sie schriftlich. Die geschriebenen Antworten in Form von Sätzen bildeten Bausteine, anhand derer ein zusammenhängender Text über den Weihnachtsmarktbesuch geschrieben wurde. Die Aufgabenausführung verlangte dabei von den Lernenden die Verwendung der Vergangenheitstempora sowie den konkreten Textumfang von 80 bis 100 Wörtern. Nach dem Textverfassen verteilte die Lehrperson an die Schüler die überarbeitungsbezogenen Kriterienkataloge zur Bewertung kreativer kriterienorientierter Texte (Anhang II/8), die der eigenen Textanalyse von den Lernenden dienten. Zum Abschluss des Unterrichts sammelte der Lehrende die Texte der Schüler zur Korrektur und Bewertung, die in die abschließende Evaluation einbezogen wurden.

III. Evaluationsphase

In der Evaluationsphase spielte seitens des Lehrenden die Korrektur und Bewertung der 19 schriftlichen Texte eine vorrangige Rolle. Durchschnittlich erreichten die Lernenden 15 Punkte bei der Höchstgrenze der 20 Punkte. Acht Punkte machten die untere Punktgrenze aus, wobei die maximale von den Lernenden erzielte Punktezahl 20 Punkte betrug. Das durchschnittliche Schreibniveau der Lernenden wurde daher für die Stufe A2+ qualifiziert (siehe Diagramm 13).

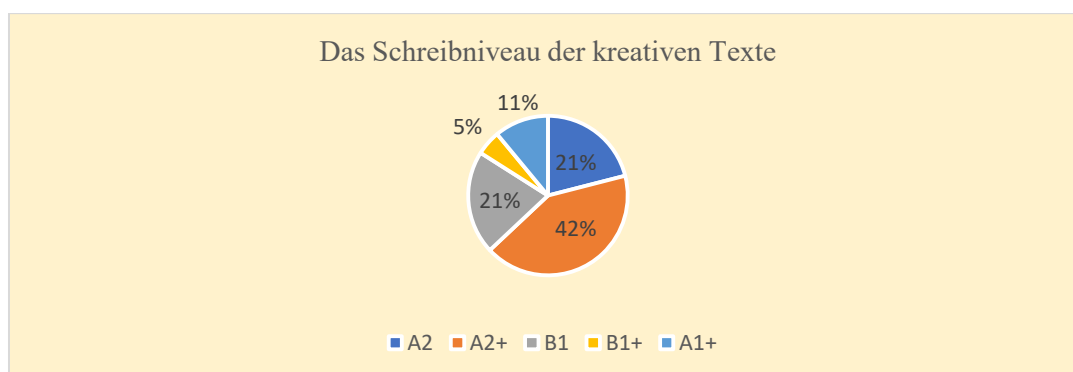


Diagramm 13: Bestimmung des Schreibniveaus der Probanden anhand der *Weihnachtsgeschichte*

Aus dem Diagramm 13 geht hervor, dass über 40% der Schüler ihre Texte auf dem Schreibniveau A2+ verfassten, wobei fast jeweils ein Fünftel der Lernenden ihre kreativen Texte auf dem Niveau A2 und B1 schrieben. Die Schreibstufen A1+ erlangten 11% der Lernenden, wobei ein Schüler beim Verfassen der Weihnachtsgeschichte entsprechend die Stufe B1+ erreichte. Die Analyse der Weihnachtsgeschichten der Schüler bestätigte demnach, dass das Verfassen des Textes aus der Vergangenheitsperspektive sowie die Berücksichtigung der festgelegten Zahl der Wörter keine hohe Herausforderung für die Schreibenden stellten. Sichtbar ist eine schrittweise Steigerung der Schreibkompetenz bei den Probanden, die sich in den inhaltlich erweiterten Texten widerspiegelte (siehe Tabelle 44).

Tabelle 44: Bewertung der kreativen Texte *Weihnachtsgeschichte*

Dimension	Kriterium	Durchschnittliche Punktezahl/max. Punktezahl
A. Inhalt		
I. Gesamtidee	Du kannst die Hauptideen inhaltlich klar darstellen.	3/3
II. Inhaltlicher Ausbau	Du kannst jede obligatorische Information um mindestens ein logisches zusätzliches Inhaltselement ausbauen.	2,6/3
III. Kreativität	Du kannst etwas Neues, Kreatives schreiben; deine Emotionen, Gefühle und Reaktionen beschreiben; unerwartet, spontan unkonventionell reagieren.	1,8/3
B. Kommunikative Angemessenheit		

IV. Textmuster Adressatenbezogenheit/ Perspektivenwechsel/ Stil	Du kannst entsprechend der Textfunktion einen Text schreiben und dich auf den Adressaten beziehen; dich in eine fremde Rolle hineinversetzen; entsprechende Höflichkeitskonventionen behalten.	0,8/1
C. Inhaltliche Kohärenz und Kohäsion		
V. Logischer Inhalts- und Textaufbau	Du kannst inhaltlich einen logischen und zusammenhängenden Text schreiben und die Sätze und Textfragmente sinnvoll mit Verwendung grammatischer Formen verbinden.	2,1/3
D. Textumfang		
VI. Zahl der Wörter	Du kannst den Umfang des Textes an die vorgegebenen Anforderungen anpassen.	0,8/1
E. Sprachangemessenheit		
VII. Wortwahl/Sprachmittel	Du kannst einen reichen Wortschatz, unterschiedliche Satzstrukturen, eine reiche, vielfältige Sprache sowie präzise/fachliche Formulierungen verwenden.	2,2/3
F. Sprachrichtigkeit		
VIII. Sprachliche Fehler	Du kannst sprachliche Fehler vermeiden.	1,8/3

Der Bewertungsanalyse ist auf den ersten Blick zu entnehmen, dass die Lernenden die meisten Punkte im Bereich der Darstellung sowohl der Grundideen als auch des inhaltlichen Textausbaus erreichten. Der logische Zusammenhang des Inhalts und der sinnvolle Zusammenhalt des Textes auf der lexikalisch-syntaktischen Ebene wiesen auch auf eine gut entwickelte pragmatische Kompetenz hin. Hervorzuheben ist dabei ein von Lernenden eingesetzter zufriedenstellender Umfang von sprachlichen Mitteln, Ausdrücken und Formulierungen, wobei sich auf der Ebene der Kreativität sowie der sprachlichen Korrektheit eine sichtbare Entwicklung beobachten lässt.

Die reflexive Analyse dieser kreativen Schreibstunde erlaubt die Feststellung, dass sich die kreativen Schreibverfahren in unterschiedlichen Schreibhandlungen nicht nur ergänzen oder verflechten, sondern zusammenwirken und dadurch das Endresultat verstärken können. Die Schreibstunde veranschaulichte, dass ein in bestimmte Phasen zerlegter Schreibprozess verständlicher und transparenter für die Schüler zu begreifen ist. Die etappenweise Erstellung des kreativen Textes führte bei den Lernenden zu der

Reflexion über den komplexen Charakter des Schreibens und die Feststellung, dass der von ihnen erstellte Text nicht die Summe der bestimmten Handlungen ist, sondern einen rekursiv verlaufenden und jeweils einzigartigen Prozess darstellt. Die Autoren analysierten die Texte selbst anhand des Kriterienkatalogs. Dieser hatte für die Probanden einen Beratungscharakter. Ein so konstruiertes Überarbeitungsmittel diente als ein Hinweis und eine Unterstützung bei dem autonomen Lernen und ließ in den Texten Veränderungen einführen.

Die *Vierte Kleine Kreative Schreibstunde* enthüllte kreatives Schreiben in einer weiteren Facette. Die mehrteilige Schreibaufgabe veranschaulichte den Lernenden aufgrund der schrittweisen Ausführung der einzelnen Etappen im Schreibprozess, dass das kreative Schreiben ein schülerfreundlicher, individueller und lernbarer Vorgang ist.

4.4.5 Januarschritte zur eigenen Person

Bei der Darstellung der fünften kreativen Schreibstunde wird am Anfang die *Fünfte Große Kreative Schreibstunde* unter der Berücksichtigung der Unterrichtsphasen charakterisiert (Anhang II/3/5). Danach wird eine detaillierte Beschreibung des Ablaufs der *Fünften Kleinen Kreativen Schreibstunde* präsentiert.

Fünfte Große Kreative Schreibstunde

Schreiben aus neuem Blickwinkel

I. Einführungsphase

Die *Fünfte Große Kreative Schreibstunde* führte die Lernenden in den kreativen Schreibprozess mit der Schreibaufgabe *In ein Bild einsteigen* ein, die unterschiedliche Methoden des kreativen Schreibens in sich integrierte.¹⁹³ Es gehören zu ihnen: *Schreiben zu Stimuli, assoziative verfahren* sowie *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern*. Das Ziel des Schreibunterrichts war es, nicht nur die Förderung der Schreibkompetenz

¹⁹³ Das kreative Schreibverfahren *In ein Bild einsteigen* wurde Kast (1999: 132) entnommen.

bei den Lernenden, sondern auch der Fähigkeit, die Schreibperspektive zu ändern (Anhang II/6/5: Anhang II/8).

II. Durchführungsphase

Im ersten Teil der kreativen Schreibaufgabe *In ein Bild einsteigen* bedienten sich die Schüler eines visuellen Materials in Form eines alten Fernsehgerätes. Sie sollten sich mit dem Gegenstand identifizieren und daher sich zunächst bildliche Assoziationen überlegen, die ihnen helfen, sich in die fremde Rolle hineinzusetzen. Im nächsten Schritt verfassten sie schriftlich eine Geschichte aus der Ich-Perspektive. Die Erzählungsform erzwang von den Schreibenden die Verwendung der Ich-Form als Subjektes des Schreibens unter der Berücksichtigung der angegebenen Inhaltselemente, die die eigene Charakteristik, Änderung der Lebenssituation sowie Beschreibung der Emotionen umfassten. Außerdem wurde mit 60 Wörtern die minimale Zahl der Wörter vorgegeben, die der Text enthalten sollte.

Nach dem Verfassen der Texte gingen die Schüler zur zweiten Phase der Schreibarrangements *Zeilenumbrechen* über.¹⁹⁴ Die Aufgabe stützte sich auf den bereits verfassten Text und verfolgte das Ziel, aus den geschriebenen Textversen die bedeutendsten Informationen auszuwählen, und sie danach auf drei Zeilen zu kürzen. Dabei wurde versucht, die drei Verse in eine lyrische Form umzugestalten und ihnen einen dichterischen Klang zu geben. Der Aussagesinn der einzelnen Zeilen wurde in den Fokus gestellt und der Text wurde unbewusst unterschiedlichen Veränderungen und operationalen Verfahren von den Lernenden unterzogen. Nach der Umformulierung dachten sich die Schüler den Titel ihres Gedichtes aus. Am Ende des kreativen Schreibunterrichts wurden sowohl die Geschichten als auch die Gedichte der Lernenden im Plenum präsentiert. Die verfassten Texte wurden vom Lehrenden gesammelt, korrigiert und bewertet und in die abschließende Evaluation einbezogen. Die Lernenden wurden gebeten, ihre Lerntagebücher mit eigenen Gedanken, Reflexionen oder kreativen Ideen zu ergänzen, um ihre individuellen Perspektiven und Lernerfahrungen festzuhalten.

¹⁹⁴ Das kreative Schreibverfahren *Zeilenumbrechen* stammte von Böttcher (1999: 63).

III. Evaluationsphase

Die Bewertungsphase der *Vierten Großen Kreativen Schreibstunde* erfolgte unter anderem anhand der Korrektur von kreativen Texten, die in Bezug auf den Kriterienkatalog bewertet wurden. Die durchschnittliche Punktezahl bei 18 Schreibenden belief sich bei dieser Schreibaufgabe auf 15 Punkte (20 max.), wobei die von den Lernenden erreichte Mindestzahl der Punkte bei 7,5 und die Höchstzahl bei 19 Punkten lag. Das durchschnittliche Schreibniveau der Schüler wurde entsprechend der Stufe A2+ zugeordnet (siehe Diagramm 14).

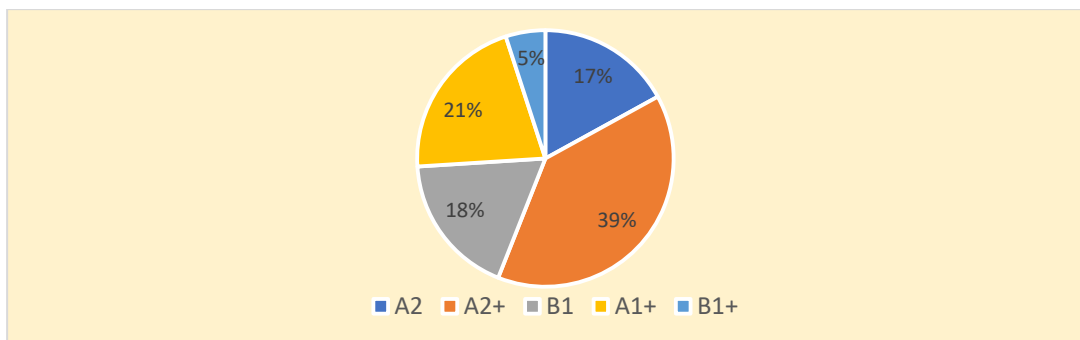


Diagramm 14: Das Schreibniveau der Lernenden in der Schreibaufgabe *In das Bild einsteigen*

Anhand der verfassten Texte ließ sich das Schreibniveau von fast 40% der Lernenden der Stufe A2+ zuordnen, wobei jeweils fast ein Fünftel der Probanden das Niveau A1+ und B1 erreichten. Die Texte auf dem Niveau A2 verfassten 17% der Lernenden.

Eine detaillierte Interpretation der Ergebnisse wies darauf hin, dass der obligatorische Perspektivenwechsel und die Erzählung der Geschichte aus der Ich-Perspektive nicht einfach für den Lernenden umzusetzen war. Die Probanden mussten sich nicht nur mit einer völlig neuen Schreibform auseinandersetzen, sondern auch mit neuen inhaltlichen Herausforderungen umgehen. Die Vorstellung der eigenen Person und der Lebenssituation mit einer Beschreibung der Veränderungen, die in der Vergangenheit stattgefunden hatten, erforderte von den Lernenden gute Sprachfähigkeiten in allen Textdimensionen. Die in bestimmten Kategorien enthaltenen Ergebnisse wurden in der Tabelle 45 als Durchschnittsbewertungen dargestellt.

Tabelle 45: Bewertung der kreativen Texte *In ein Bild einsteigen*

Dimension	Kriterium	Durchschnittliche Punktezahl
A. Inhalt		
I. Gesamtidee	Du kannst die Hauptideen inhaltlich klar darstellen.	2,8/3
II. Inhaltlicher Ausbau	Du kannst jede obligatorische Information um mindestens ein logisches zusätzliches Inhaltselement ausbauen.	2,4/3
III. Kreativität	Du kannst etwas Neues, Kreatives schreiben; deine Emotionen, Gefühle und Reaktionen beschreiben; unerwartet, spontan unkonventionell reagieren.	2,3/3
B. Kommunikative Angemessenheit		
IV. Textmuster/ Adressatenbezogenheit/ Perspektivenwechsel/ Stil	Du kannst entsprechend der Textfunktion einen Text schreiben und dich auf den Adressaten beziehen; dich in eine fremde Rolle hineinversetzen; entsprechende Höflichkeitskonventionen behalten.	0,9/1
C. Inhaltliche Kohärenz und Kohäsion		
V. Logischer Inhalts- und Textaufbau	Du kannst inhaltlich einen logischen und zusammenhängenden Text schreiben und die Sätze und Textfragmente sinnvoll mit Verwendung grammatischer Formen verbinden.	2/3
D. Textumfang		
VI. Zahl der Wörter	Du kannst den Umfang des Textes an die vorgegebenen Anforderungen anpassen.	0,6/1
E. Sprachangemessenheit		
VII. Wortwahl/Sprachmittel	Du kannst einen reichen Wortschatz, unterschiedliche Satzstrukturen, eine reiche, vielfältige Sprache sowie präzise/fachliche Formulierungen verwenden.	1,9/3
F. Sprachrichtigkeit		
VIII. Sprachliche Fehler	Du kannst sprachliche Fehler vermeiden.	1,3/1

Die eingehende Analyse der bewerteten Texte veranschaulichte, dass die Lernenden erfolgreich die obligatorischen Grundideen des Textes vermittelten sowie neue zusätzliche thematische Elemente einführten. Die von den Probanden erreichte Punktezahl bezüglich der Kreativität ließ auch die sprachliche und inhaltliche Kreativität

an zahlreichen Textstellen sofort erkennen. Die Lernenden kamen dabei zufriedenstellend hinsichtlich des pragmatisch orientierten Kriteriums zurecht, indem sie entsprechend der Textintention die beabsichtigte Darstellung eigener Lebensgeschichte kommunikativ übermittelten und den Perspektivenwechsel gelungen einhielten. In Bezug auf den inhaltlich verständlichen Gedankengang sowie auf den gut strukturierten und logisch geordneten Zusammenhalt des Textes waren in einigen schülerischen Texten die Unzulänglichkeiten in der Kohärenz und Logik sichtbar. Trotzdem schienen die meisten Texte durchdacht und geplant aufgebaut zu werden. Außerdem wurde in manchen Texten das Wortlimit nicht eingehalten. Bei der Wortwahl sowie Verwendung der allgemeinen sprachlichen Mittel zeichneten sich die Texte meistens durch ein begrenztes Repertoire von sprachlichen Ausdrücken aus, obwohl in manchen Texten auch präzise Formulierungen auftraten. Im Hinblick auf die sprachlichen Fehler wiesen die Texte weiterhin zahlreiche Unzulänglichkeiten und Fehler auf.

Anhand der Beobachtung des Schreibunterrichts ließ sich erkennen, dass die neue Schreibform für die Lernenden Neugier und Leidenschaft beim Textverfassen hervorrief. Das Verfassen der Texte aus der Ich-Perspektive wurde von den meisten Schülern mit Erleichterungsgefühl aufgenommen. Zu Beginn der Schreibaufgabe zeigten viele Schüler ein nachdenkliches Verhalten. Sie saßen still, einige schauten in das Bild und überlegten, wie sie ihre Geschichte beginnen sollten. Manche Lernenden schienen in ihren eigenen Gedankenwelten vertieft zu sein. Es fiel auch auf, dass die Schüler bei der Ich-Perspektive oft Mimik und Gestik nutzten, die ihre Geschichten widerspiegeln, was auf eine emotionale Auseinandersetzung mit dem Inhalt schließen ließ. Einige Schüler murmelten ihre geschriebenen Sätze leise vor sich hin, um den Klang und die Wirkung der Ich-Perspektive zu prüfen. Dieses Verhalten zeigte, dass sie sich aktiv mit der sprachlichen Gestaltung und dem Erzählerstil auseinandersetzten. Es war aber sichtbar, dass es ihnen Schwierigkeiten bereitete, die mitzuteilenden Inhalte sprachlich auszudrücken. Zwei Schüler zeigten gelegentlich Anzeichen von Frustration, wenn sie Probleme hatten, ihre Ideen in Worte zu fassen. Nach der Schreibstunde berichteten aber die meisten Lernenden, dass sie das Schreiben aus der Ich-Perspektive als besonders spannend empfanden, da es ihnen ermöglichte, eigene Gefühle und Gedanken aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Ermutigend auf den Schreibprozess wirkte sich auch die Überzeugung der Schüler aus, dass die Fehler in

kreativen Schreibverfahren nicht gravierend sind. Diese Sicherheit erleichterte das Befreien der Fantasie und ermöglichte bei den meisten Lernenden natürlicheres Schreiben ohne Blockaden und Nachdenken über die Sprachrichtigkeit.

Auch die lyrische Gestaltung des Prosatextes wurde erfolgreich und mit Interesse von den Lernenden ausgeführt. Unter achtzehn Schülern, die die Aufgaben bewältigten, blieb nur ein Text in unveränderter Form gelassen. Die kreativen Verfahren erlaubten den Schülern, die Unterschiede zwischen Lyrik und Prosa zu beobachten. Zugleich bedeutete die eingesetzte kreative Herangehensweise an das Schreibhandeln einerseits die Erstellung einer Neuversion des Textes im Rahmen des Schreibspiels, andererseits die Weiterarbeit an dem bereits verfassten Text. Die Umformulierung eines Prosatextes und Anpassung an die poetische Versdichtung ließ die Schreibenden mit der Sprache spielen und stilistische Transformationen durchführen. Dadurch gewann der Text an Emotionalität und Ausdrucksstärke. Außerdem lernten die Schüler, die Intensivierung von wichtigen Ideen zu bewirken. Künstlerische Ideen der Schreibenden manifestierten sich zusätzlich in der grafischen Gestaltung der Texte. Den Abschluss des Unterrichts stellte die Präsentation der Texte dar, wobei Neugier, Interesse und Stolz auf eigene Schreibleistungen seitens der Textverfasser deutlich waren. Die Schüler meldeten sich gerne im Unterricht und fast alle wollten ihre eigenen kreativen Leistungen den Mitschülern präsentieren. Als Feedback und Rückmeldungen wurden die Textautoren häufig mit Beifall oder positiven Reaktionen von den zu hörenden Mitschülern belohnt.

Im Rahmen der Gesamtbeurteilung wurden zusätzlich die Meinungen der Lernenden aus den Lerntagebüchern in Rücksicht genommen (Anhang II/10/5). Den kreativen Ansatz an das Erstellen von Texten beurteilten die Schüler vorwiegend positiv und betrachteten ihn als sehr spannend und innovativ, obwohl es eine neue Herausforderung für sie war, sich in die Rolle eines Gerätes hineinzusetzen und aus fremder Perspektive die Lebensgeschichte zu erzählen. Manche Schüler gaben zu, dass ihnen die Komplexität der Schreibaufgaben Probleme bereitete, weil sie daran nicht gewöhnt waren, die mehrteiligen zusammenhängenden Aufgaben auszuführen. Der Zeitmangel wurde auch von einigen Lernenden als ein Problem erwähnt.

Während der Schreibstunde wurde den Lernenden der komplexe Schreibprozess innerhalb einer innovativen kreativen Herangehensweise an das Verfassen von Texten präsentiert. Bei den kreativen Schreibverfahren wurden die einzelnen Schreibschritte

durchgelaufen, um dem Finale näherzukommen und das Endergebnis zu erreichen. Die Schüler wurden dabei nicht nur zu Autoren, sondern auch zu ersten und nächsten Empfängern/Lesern ihrer eigenen Texte, für die die kreative Textgestaltung eine neue Sichtweise auf das Thema bedeutete und eine andere ästhetische Leseerfahrung garantierte.

Fünfte Kleine Kreative Schreibstunde

Poetische Wortspielereien

I. Einführungsphase

Das kreative Verfahren, das für den Schreibunterricht geplant wurde, umfasste zwei Methodengruppen des kreativen Schreibens: *assoziative Verfahren* und *Schreibspiele*. In den Mittelpunkt wurde das kreative Schreibverfahren *Alliteration* gerückt, das als eine Basis für die Schreibaufgabe *Wortspielereien* diente. Die kreativen Schreibarrangements sollten den Lernenden ermöglichen, bei der gleichzeitigen Steigerung der Schreibkompetenz, mit der Sprache schriftlich zu experimentieren (Anhang II/7/5).

II. Durchführungsphase

Die kreative Schreibstunde begann mit dem assoziativen Schreibverfahren *Alliteration*.¹⁹⁵ Die Aufgabe beruhte darauf, sich individuell möglichst viele Wörter, ohne eine thematische Begrenzung, auszudenken, die mit den Buchstaben *S* und *T* anfangen. Nach der Sammlung der Wörter spielten und experimentierten die Schüler mit der Sprache. Aus den aufgeschriebenen Wörtern versuchten sie, die nächste kreative Schreibaufgabe *Wortspielereien* auszuführen. Sie sollten Gedichte verfassen, deren Wörter mit den Buchstaben *S* oder *T* beginnen. Sonst bestanden keine Regeln oder Muster, die eingehalten werden sollten. Am Ende des Schreibunterrichts wurden die Gedichte von den bereitwilligen Schülern laut vorgetragen.

III. Evaluationsphase

¹⁹⁵ Das kreative Schreibverfahren *Alliteration* wurde Liebna (1995: 23) entnommen.

Die Evaluation *des Fünften Kleinen Kreativen Schreibstunde* stützte sich auf die reflexive Unterrichtsbeobachtung, der zu entnehmen war, dass die Schüler bei der *Alliteration* assoziativ dachten und sich den bereits erlernten Wortschatz ins Gedächtnis zurückriefen. Die Wörter wurden mit großer Geschwindigkeit automatisch notiert, und es bereitete den Lernenden fast keine Schwierigkeiten, die folgenden Assoziationen in Erinnerung zu bringen. Das Verfassen der Gedichte hingegen erwies sich als anspruchsvoll und in vielen Fällen problematisch. Daher waren die verfassten Gedichte ohne Reime oder bestanden meistens aus zufällig ausgewählten Wörtern. Es kamen jedoch gelegentlich Versuche einer kreativen lyrischen Herangehensweise vor, die sich sowohl in Form als auch in den absichtlich und wohlüberlegt gewählten Worten zeigten. Die Gedichte wurden am Ende des Schreibunterrichts präsentiert und zwar mit imponierenden schauspielerischen Ausdrucksmitteln. Die Schüler lasen die Texte rhythmisch vor, betonten die Ausrufesätze oder die Anfangsbuchstaben, machten bedeutungsvolle Pausen. Es entstand ein Eindruck, dass irgendwelche sprachlichen Unvollkommenheiten in Gedichten durch eine meisterschaftliche Schaffung der lyrischen Atmosphäre kompensiert wurden. Dabei wurden nicht nur ihre artikulatorischen Fähigkeiten verbessert, sondern auch das Interesse der Leser geweckt. Die kreativen Verfahren boten den Lernenden die Möglichkeit, ihrer Phantasie freien Lauf zu geben und völlig kreativ ihre Ideen zu versprachlichen.

Die eingesetzten Schreibverfahren dienten darüber hinaus als Gedächtnisstütze. Sie verankerten die Wörter schneller im Gedächtnis der Textverfasser als auch der Leser, was zur Förderung der lexikalischen sowie der pragmatischen Kompetenz beitrug. Die zusätzliche Freude bereitete den Lernenden eine aktive Beteiligung gemeinsam mit der Lehrkraft an der Ausführung der Aufgabe. Es sollte zur Förderung und Pflege der Integration in der Gruppe dienen, als auch den Lernenden veranschaulichen, dass kreatives Schreiben eine gemeinsame Aktivität darstellt.

Die *Fünfte Kleine Kreative Schreibstunde* brachte die Weiterentwicklung neuer Erfahrungen sowie Fähigkeiten der Lernenden mit sich, die nicht nur auf der sprachlichen Ebene entwickelt wurden. Die Zusammenarbeit der Lehrkraft mit den Schülern beeinflusste positiv das Lernklima und das Gemeinschaftsgefühl und änderte das traditionelle Bild des Lehrers als einer Autoritätsperson, eines Beurteiler und

Wissensvermittlers. Während kreativer Schreibstunden galt der Lehrer als Motivator, Ratgeber und Beobachter sowie als ein kreativer Verfasser eigener Gedichte.

4.4.6 Februar und seine friedliche Stimmung

Der Ablauf des kreativen Schreibunterrichts beginnt mit der Beschreibung der Phasen *der Sechsten Großen Kreativen Schreibstunde*. Im Weiteren werden die einzelnen Schritte hinsichtlich des Verlaufs *der Fünften Kleinen Kreativen Schreibstunde* (Anhang II/5/6) eingehend dargestellt.

Sechste Große Kreative Schreibstunde

Geschichte, die Klopfwörter erzählen

I. Einführungsphase

In der *Sechsten Großen Kreativen Schreibstunde* wurden zwei Gruppen der kreativen Schreibverfahren berücksichtigt: *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern* und *Schreiben zu Stimuli*, die in dem kreativen Schreibverfahren *Klopfwörter* zur Geltung kamen. Der Einsatz dieser kreativen Schreibaktivität verfolgte sowohl lehrreiche als auch unterhaltsame Ziele, die die Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenzen und die Zusammenarbeitsfähigkeit sowie Offenheit auf fremde Ideen bei den Lernenden weiterentwickeln sollten (Anhang II/6/6).

II. Durchführungsphase

Die Lernenden wurden in sechs Gruppen mit jeweils drei bis vier Personen eingeteilt. Im Zusammenhang mit der Aufgabebezeichnung *Klopfwörter* wurde ein Schüler zum „Klopfer“ gewählt.¹⁹⁶ Die verbleibenden Lernenden saßen und überlegten still den Wortschatz aus dem Themenbereich *Meine Traumwelt*, der von den Schülern vorgeschlagen wurde. Wenn der Klopfer klopfte, wählte er eine beliebige Person, die ein Wort aus dem angegebenen Themabereich laut aussprach. Alle Schreibgruppen schrieben bis zehn diktierte Wörter auf. Die niedergeschriebenen Wörter lauteten:

¹⁹⁶ Das kreative Schreibverfahren *Klopfwörter* wurden Böttcher (2013: 25) entnommen und dem Thema des DaF-Unterrichts von der Lehrkraft angepasst.

Traumwelt, Hilfsorganisationen, Armut, Umweltprobleme, Menschen, Nahrungsmittel, Hunger, Freiwillige, helfen, sorgen für. Innerhalb einer festgelegten Zeit verfassten die Schüler anhand dieser Wortbausteine, die obligatorisch benutzt werden mussten, einen kreativen Text. Nach der Aufgabenausführung wurden die Texte der Schreibgruppen von ausgewählten Vertretern im Plenum präsentiert. Außerdem verteilte der Lehrende zum Schluss des Unterrichts die Lerntagebücher an die Schüler, damit sie ihre Meinungen hinsichtlich der kreativen Schreibstunde schriftlich ausdrücken konnten.

III. Evaluationsphase

Bei der Analyse des Unterrichtsablaufs spielten die Beobachtungsergebnisse eine bedeutende Rolle (Anhang II/11/6). Die eingesetzte Gruppenarbeit wurde besonders gern von den Lernenden aufgenommen. Die Schüler reagierten mit großer Begeisterung auf diese kreative Schreibtechnik. Es war offensichtlich, dass sie Freude daran hatten mit anderen zusammenzuarbeiten. Zugleich verursachte die für die Aufgabeausführung geplante Gruppenarbeit eine Verstärkung der sozialen Interaktion sowie Spaß an der gemeinsamen Bewältigung der gestellten sprachlichen Herausforderung. Die Schüler teilten ihre Ideen, diskutierten dabei heftig oder stritten bisweilen sogar ein wenig, wenn sie eigene Vorschläge durchsetzen wollten. Man konnte auch eine Aufteilung unter den Schülern erkennen, bei der einige sich mehr mit dem Inhalt oder Wortschatz beschäftigten, während andere mehr Wert auf sprachliche Korrektheit legten. Die sprachlich stärkeren Lernenden bewiesen sich im Bereich des Wortschatzes oder der Grammatik, während sich die weniger sprachlich begabten Schüler im Ausdenken von Inhaltsideen überboten. Nicht zu übersehen war auch die Tatsache, dass das Thema, zu dem die Texte geschrieben wurden, nicht alltäglich war. Der Themenbereich *Meine Traumwelt* umfasste eine umfangreiche fachliche und spezifische Wortsammlung. Er verlangte von den Schülern die Anwendung sprachlicher Fähigkeiten, besonders auf der Satz- sowie Textebene, um einen kohärenten und logisch strukturierten Text zu erstellen. Dabei dienten die vorgegebenen Wörter, die den umfangreichen Themabereich einschränkten, als Hinweise für einen logischen Strukturaufbau des Textes und erleichterten im hohen Grad die inhaltlich anspruchsvolle Schreibaufgabe. Darüber hinaus sorgten sie für die Beseitigung der Schreibblockaden und förderten eine flüssigere Ausdrucksweise.

Aus der Perspektive der Lernenden wurde in den Lerntagebüchern (Anhang II/10/6) vorrangig viel Spaß und Freude an der Gruppenarbeit hervorgehoben. Die Schreibenden wiesen auch auf die Möglichkeit hin, über das Thema des geschriebenen Textes selbst zu entscheiden. Besonders positiv war für einige Lernende das Verfassen eines Prosatextes, weil sie sich sprachlich besser auf dem Gebiet der Prosa als der Lyrik fühlten und ihre sprachlichen Kenntnisse dadurch beweisen konnten. Unter den Meinungen der Schüler gab es einige Anmerkungen, die Schwierigkeiten bei dem Verfassen eines fremdsprachlichen Textes auf den mangelnden Wortschatz und weiterhin fehlende Grammatikkenntnisse zurückführten.

Sehr positiv war dabei die Tatsache, dass die Lernenden den gestellten, immer schwierigeren sprachlichen Herausforderungen Rechnung trugen und sich immer vertrauter mit unterschiedlichen, kreativen Schreibformen fühlten. Die in der sechsten Unterrichtsstunde präsentierten Texte deuteten deutlich darauf hin, dass die Lernenden immer mehr Schreibbewusstsein und Freude am Schreiben in deutscher Sprache gewannen.

Sechste Kleine Kreative Schreibstunde ***Kreative Wege zur Konfliktlösung***

I. Einführungsstunde

In der *Sechsten Kleinen Kreativen Schreibstunde* mussten sich die Lernenden mit der Schreibaufgabe auseinandersetzen, eine fiktive Konfliktsituation darzustellen und ihre Lösung vorzuschlagen. Das kreative Schreibarrangement *konstruktive Konfliktlösung* bezog sich auf folgende Methodengruppen des kreativen Schreibens: *assoziative Verfahren* und *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern*.¹⁹⁷ Es ermöglichte den Lernenden auf eine kreative Weise ihre pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten durch einen kontext- und situationsgebunden Einsatz der Sprache und Erkenntnis von gesellschaftlich akzeptierten Verhaltensweisen weiterzuentwickeln (Anhang II/7/6).

II. Durchführungsphase

¹⁹⁷ Das kreative Schreibverfahren *Konstruktive Konfliktlösung* stammte von Liebnaus (1995: 85–86) und wurde von der Lehrperson überarbeitet.

Das Schreibarrangement *Konstruktive Konfliktlösung* begann mit dem kreativen Schreibverfahren *Brainstorming* und hatte zum Ziel, zu den vorgegebenen Schlüsselwörtern und Kernbegriffen entsprechende Inhalte zu generieren.¹⁹⁸ Die Inhaltsbereiche bezogen sich auf unterschiedliche Aspekte einer konfliktreichen Situation und sollten den Inhalt des Konfliktes, Lösungsvorschläge, die dabei auftretenden Einwände sowie Emotionen sprachlich illustrieren. Die Auseinandersetzung mit der Konfliktsituation war am wichtigsten in der Aufgabe und sollte zum erfolgreichen Endergebnis der Streitsituation führen. Dabei konnten noch zusätzliche Einfälle und Ideen eingebracht werden, die mit der Konfliktsituation im Zusammenhang assoziiert waren. Die Lernenden arbeiteten zu zweit und ergänzten die leeren Textfelder mit eigenen Assoziationen und Ideen. Danach sollte anhand der aufgeschriebenen Ideen ein Vortrag erstellt werden, in dem die Regeln beinhaltet wurden, die die Konfliktsituationen vermeiden oder lösen lassen. Bei der Vertragserstellung mussten die Schüler die folgenden angegebenen grammatischen Strukturen anwenden: Imperativform, Sätze mit Modalverben und Passiv Präsens. Zum Schluss des Unterrichts wurden die schriftlichen Schreibleistungen von ausgewählten Schülern vor der ganzen Gruppe präsentiert und von der Lehrperson und anderen Mitlernenden kommentiert. Die Lernenden wurden auch gebeten, ihre Vorstellungen in den Lerntagebüchern schriftlich festzuhalten.

III. Evaluationsphase

Die Analyse der kreativen Schreibstunde ergab anhand der Beobachtungen, dass die umgesetzte Schreibaufgabe ein guter Anreger für die Dialogisierung unter den Schülern war. Es wurde heftig diskutiert und die Emotionen wurden deutlich ausgedrückt. Manche Lernenden stützten sich auf die ihnen bekannten Situationen, während andere völlig neue, fiktive Ereignisse ausdachten. Die Schüler spielten mündlich Dialoge nach und versprachlichten laut ihre Gedanken bei der Bildung der Aussagen. Sie empfanden offensichtlich Freude, sich sowohl problematische Situationen einfallen zu lassen, als auch die Lösungsvorschläge zu finden. Die Lernenden führten mit großem Engagement das Schreibarrangement mit den Schreibpartnern aus und unterstützten sich

¹⁹⁸ Das kreative Schreibmethode *Brainstorming* wurde Liebna (1995: 38) entnommen und dem Unterrichtsziel von der Lehrkraft modifiziert.

gegenseitig in grammatischen Überlegungen und Unsicherheiten. Alle Schüler wurden ins Schreibhandeln engagiert, und jeder Schreibpartner konnte seine individuellen Stärken beweisen. Die sprachlich schwächeren Schüler kompensierten ihre fremdsprachigen Kenntnisse, indem sie großartige inhaltlichen Ideen einbrachten, wobei sich die stärker sprachgewandten Schreibenden in der Übertragung der Einfälle ins Deutsche bewiesen. Für beide Schreibpartner trug die Aufgabe zur Förderung kommunikativer Sprachkompetenzen bei – unter besonderer Berücksichtigung der soziolinguistischen Aspekte, die sich auf den angemessenen Einsatz von Sprachfunktionen, sprachlichen Konventionen und den entsprechenden Sprachgebrauch im Kontext der sozialen Beziehungen bezog. Die Kommunikationssituation des Konfliktes ließ außerdem die Schemakompetenz durch die Kenntnis sozialer Interaktionsschemata bei den Lernenden entwickeln.

Die Lernerperspektive in Bezug auf den Ablauf des sechsten kreativen Schreibunterrichts veranschaulichte positive Einstellungen der Schüler gegenüber den eingesetzten kreativen Schreibarrangements. In den Lerntagebüchern betonten die Lernenden eine unterstützende Rolle der visuellen Vorgaben, ein sehr interessantes und aktuelles Thema und die Bewältigung der Aufgabe im Rahmen der Partnerarbeit. Auch der festgelegte Zeitrahmen stellte für die Schüler kein Problem dar. Die vereinzelt erwähnten negativen Bemerkungen wiesen auf eigene Probleme hinsichtlich der korrekten Satzbildung sowie Einschränkungen bei der Wortschatzanwendung hin.

Die in der *Sechsten Kleinen Kreativen Schreibstunde* behandelten, aktuellen Themen boten den Lernenden die Möglichkeiten an, ihr Kreativitätspotenzial bei der Lösung der problematischen Aspekte einzusetzen. Dabei ließ die innovative Herangehensweise an den Schreibprozess die kommunikativen Sprachkompetenzen der Schüler bei der kooperativen Zusammenarbeit weiterentwickeln.

4.4.7 Kreative Entdeckungen im März

Die Darstellung der siebten kreativen Schreibveranstaltung umfasst in erster Linie eine ausführliche Beschreibung des Ablaufs der *Siebten Großen Kreativen Schreibstunde* (Anhang II/3/7). Daraufhin wurden einzelne in der *Siebten Kleinen Kreativen Schreibstunde* eingesetzten kreativen Schreibverfahren erläutert.

Siebte Große Kreative Schreibstunde

Bildergeschichte unter Märzlupe

I. Einführungsphase

Die kreativen Schreibaufgaben: *Bildergeschichte* und *Unter die Lupe* bildeten den Kern der zweiteiligen *Siebten Großen Kreativen Schreibstunde* und sollten durch einen völlig neuen Umgang mit der Sprache anhand der vier Methodengruppen des kreativen Schreibens: *Schreiben zu Stimuli*, *Schreibspiele*, *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern* sowie *Weiterarbeit an kreativen Texten* die Lernenden zur Kreativität, sprachlichen Flexibilität und Lernautonomie anspornen (Anhang II/6/7).

II. Durchführungsphase

Zu Beginn des ersten Unterrichts erhielten die Lernenden Kopien mit einer Reihe der Bilder, die den Geschichtenablauf illustrierten. Anhand der Bilder erstellten die Schüler in Gruppen schriftlich eine kreative, zusammenhängende Geschichte.¹⁹⁹ Im Mittelpunkt des zweiten Teils der kreativen Schreibstunde stand der Überarbeitungsprozess der bereits verfassten Bildergeschichte im Rahmen der Aufgabe *Unter die Lupe*.²⁰⁰ Die Textlupe-Überarbeitungstabelle wurde den Schülern präsentiert und ihr Einsatz in dem Revisionsprozess besprochen. Die Tabelle enthielt drei Kategorien, an denen sich die Schüler bei der Überarbeitung orientierten. Sie ergänzten die erste Spalte mit ihren subjektiven Feststellungen und wiesen darauf hin, was ihnen besonders am Text gefiel. In der zweiten Spalte kamen Fragen und Unsicherheiten zum Ausdruck, und es wurde alles hervorgehoben, was angezweifelt wurde oder gründlicher erklärt werden sollte. In der dritten Spalte formulierten die Schreibenden eigene Tipps und Angebote, die zur Verbesserung des Texts führen konnten. Nach der Revision und Verbesserung der Textabfassungen wurden die Bildergeschichten wieder an die Textautoren zurückgegeben und von ihnen analysiert und bearbeitet. Den Überarbeitungsprozess begleiteten intensive Diskussionen sowie lebhafte Meinungs austausche der

¹⁹⁹ Das kreative Schreibverfahren *Bildergeschichte* wurde anhand der von Fritzsche (1994: 76) und Kast (1999: 132) formulierten Anweisungen durchgeführt.

²⁰⁰ Das von Böttcher (1999: 78–80) vorgeschlagene kreative Schreibverfahren *Unter die Lupe* wurde von der Lehrkraft zum Zweck des DaF-Unterrichts modifiziert.

Schreibenden. Nach der Aufgabenausführung lasen die Schüler ihre Bildergeschichten vor und erhielten von den Mitschülern und von dem Lehrenden positives Feedback. Zum Schluss erhielten die Lernenden die Lerntagebücher, um sie mit eigenen Überlegungen und Ansichten bezüglich der Organisation der kreativen Schreibstunde auszufüllen.

III. Evaluationsphase

Für die Evaluation *der Siebten Großen Kreativen Schreibstunde* wurden im Rahmen der Fremdbeurteilung die Ergebnisse der Beobachtung sowie allgemeine Reflexionen seitens der Lehrkraft berücksichtigt. Die Beobachtung des Schreibunterrichts veranschaulichte, dass das kreative Schreibarrangement *Bildergeschichte* neue Anregungen zur Ideenbildung schaffte. Die Bilder dienten als eine visuelle Unterstützung und Inspiration für die Schreibenden und förderten zugleich die Ideenentwicklung. Beim Textverfassen benutzten die Schreibenden beliebige Erzähltechniken, unter der Bedingung, den Inhalt der Geschichte zu vermitteln. Da die Bildergeschichten unterschiedlich interpretiert werden konnten, ließen sie mehrdeutige Interpretationen zu. Die Bilder ermöglichten den Schülern, sich in die Welt der Geschichte zu vertiefen und aus der Heldenperspektive zu schreiben. Die Aufgabe wurde in Gruppen mit einem überraschenden Einsatz von Enthusiasmus ausgeführt. Den Schülern gefiel die Möglichkeit der freien Charakter- und Szenendarstellung. Die Atmosphäre wurde von Inspiration und Teamgeist geprägt. Die Lernenden schrieben spontan, tauschten Ideen und Visionen aus und spornten sich gegenseitig zum schriftlichen Ausdruck der Gedanken an. Alle Bereiche der Schreibkompetenz wurden beim Verfassen der Geschichte gefördert. Die Phase der Textüberarbeitung (*Unter die Lupe*) wurde von Diskussionen und Gesprächen begleitet, an denen auch der Lehrende als Berater teilnahm. Die Lernenden versuchten, die Aufgabe möglichst selbständig zu bewältigen, was zu einem Erfolgsgefühl und stärkerer Motivation und Lernautonomie führte. Die Gruppenarbeit und eine gemeinsame Fehlererkennung führten zur schnelleren und effektiveren Verbesserung der Qualität des Textproduktes. Die Kommentare wurden auf Polnisch formuliert, wobei sie sachlich und mit konkreten Verweisen auf die Textstellen verzeichnet wurden. Die Schüler führten auch ausgewählte Fragmente aus den Texten an, die ihrer Meinung nach, verändert werden sollten. Dabei nannten sie konkrete Veränderungsideen, positive Anmerkungen sowie kritische Rückmeldungen, die in der

Endfassung berücksichtigt werden sollten. Die Textautoren konnten über die Fehler nachdenken, sie erkennen und bei nächsten Schreibversuchen vermeiden. Die gemeinsame Überarbeitung fremder Texte sollte den Schülern veranschaulichen, dass ihre schriftlichen kreativen Arbeiten mit anderen nicht verglichen werden, weil die Texte für sich selbst kreative Qualität darstellen. Die Rolle des Lehrers bestand hier darin, das Selbstvertrauen der Schüler zu fördern und Ängste, Scheu oder Befürchtungen zu reduzieren oder überhaupt zu eliminieren. Dank der Übung konnten die Schüler verstehen und persönlich erfahren, dass die Kritik auch positiv und konstruktiv sein sowie zur Verbesserung der Textqualität führen kann.

Aus der Lernerperspektive (Anhang II/10/7) war die *Siebte Große Kreative Schreibstunde* eine Kombination von Spaß und Freude am Geschichteschreiben und zugleich eine Herausforderung in Bezug auf den kommunikativen Sprachgebrauch sowie Fehlererkennung und Überarbeitung fremder Texte. In Bezug auf die *Bildergeschichte* waren alle Lernenden davon begeistert und wollten offensichtlich diese kreative Schreibform wiederholen. Sie sahen darin die Möglichkeit, die Sprache kreativ anzuwenden und vor allem Freiheit bei der Entwicklung des Themas zu haben. Sie hatten die Möglichkeit, eigene Vorstellungen in die Geschichte einzubringen, was ihr Interesse am kreativen Schreiben steigerte. Deutlich war auch in ihren Äußerungen eine unterstützende fördernde Rolle der Gruppenarbeit bei der Kreativitätsentwicklung.

Unter den negativen Aspekten der Aufgabenausführung nannten die Schüler ihre einmonatige Abwesenheit in der Schule durch das berufliche Praktikum. Diese Pause war laut den Schülern für den Wortschatzmangel und die fehlenden Kenntnisse verantwortlich. Es wurden ebenfalls Veränderungen angeboten, die eine geringere Zahl der Schüler in der Gruppe voraussahen. Im Anschluss daran wurden die Meinungen zum Überarbeitungsprozess ausgedrückt. Bei der Überarbeitung eines fremden Textes stießen die Schüler auf verschiedene Herausforderungen wie unzureichender Wortschatz, fehlende Strukturkenntnisse oder Verständnisprobleme. Sie hatten auch oft Schwierigkeiten, eigene Ideen einzubringen, was zu übermäßigen Änderungen führte. Viele von den Lernenden griffen dabei ein Problem auf, dass sie zwar andere Texte gern bewerteten, ihre eigenen Texte dagegen nicht gern von anderen bewerten ließen. Bei der Überarbeitung der Texte hatten die Schüler ebenfalls Schwierigkeiten, die unleserliche Schrift der Textverfasser zu entziffern. Dieses Problem war umso

wichtiger, dass die Schreibenden sich selbst darum kümmern sollten, deutlich, klar und sorgfältig zu schreiben, damit der Leser den Text ästhetisch genießen und erleben konnte.

Die dargestellte kreative Schreibstunde bedeutete für die Schüler eine Verknüpfung von zwei kreativen Schreibverfahren, von denen beide einen hohen Arbeitseinsatz und autonomisches Lernverhalten von den Schreibenden verlangten. Die Bewältigung der komplexen Anforderungen änderte die Handlungsweisen der Schüler und ermöglichte ihnen ihre eigenen Schreibstrategien auszuarbeiten und auszuprobieren. Es war sehr positiv, dass die Schüler zunehmend autonomer arbeiteten und die Ergebnisse ihrer Bemühungen sahen und präsentieren wollten. Sie ließen sich nicht entmutigen, sondern warteten mit Ungeduld und Spannung auf den nächsten kreativen Schreibunterricht.

Siebte Kleine Kreative Schreibstunde

Sinnliche Poesie

I. Einführungsphase

Das kreative Schreiben wurde in der *Siebten Kleinen Kreativen Schreibstunde* in den Schreibverfahren praktiziert, die sich auf *die assoziativen Verfahren* stützten und Elemente *der Schreibspiele* sowie Vorgaben, Regeln und Muster umfassten. Der Schreibunterricht verfolgte dabei das Ziel, experimentfreudig und innovativ mit der Sprache in lyrischen Texten umzugehen und die Kreativität der Schüler zu fördern, indem sie neue Ausdrucksformen entdeckten und ihre sprachlichen Fähigkeiten erweiterten (Anhang II/7/7).

II. Durchführungsphase

Zu Beginn des kreativen Schreibunterrichts sammelten die Schüler in Paaren im Rahmen *des Brainstormings – Mit Sinnen jonglieren* möglichst viele Assoziationen in Bezug auf die menschlichen Sinne: *Sehkraft, Gehörsinn, Geruchssinn, Geschmacksinn, Tastsinn*.²⁰¹ Die Lernenden suchten nach zusammenhängenden Ideen und Vorstellungen. Sie

²⁰¹ Das kreative Schreibarrangements *Mit Sinnen jonglieren* stützte sich auf das kreative Verfahren *Gedicht mit allen Sinnen* von Böttcher (1999: 59).

strebten danach, sich zu diesem Thema außerhalb der gewöhnlichen Wortschatzgrenzen auszudrücken und versuchten, neue Wörter und Formulierungen zu verwenden. Nach der Sammlung des Wortschatzes gingen die Schüler zur zweiten kreativen Schreibaufgabe *Schneeballgedichte über*, deren Form sich nach bestimmten Regeln und Mustern orientierte. Der spezifische Versaufbau wurde zuerst von dem Lehrenden präsentiert und aufgrund der Abbildung wurden von den Lernenden die Regeln für die Gedichtbildung formuliert. Die Struktur des Schneeballgedichtes beginnt mit einem Wort und fügt für jede nächste Zeile ein Wort mehr ein. Das Gedicht wird mit der fünften Zeile mit fünf Wörtern beendet. Die Schüler verfassten ihre lyrischen Texte basierend auf den festgehaltenen Assoziationen zum Thema *Das mag ich* und versuchten, kreativ, metaphorisch und bildreich ihre Gedanken zu veranschaulichen. Eine andere Variante der Aufgabe stellte das *Schmelzendes Schneeballgedicht* dar.²⁰² Der Unterschied zu der ersten Gedichtform lag im umgekehrten Aufbau der Gedichtzeilen. Nach der Erklärung der Versaufbaus wurden die Gedanken der Lernenden in der poetischen Form zum Thema *Das mag ich nicht* mitgeteilt und zum Unterrichtsschluss präsentiert. Während der Präsentation wurden die Lernenden auf die Unzulänglichkeiten aufmerksam gemacht, und die Verbesserungsvorschläge sowie nützliche Hinweise wurden seitens der anderen Mitlernenden und des Lehrers eingebracht. Außerdem wurden die Gedichte mit einer persönlichen Interpretation und lebhaften Ausdrucksweise vorgetragen, die durch eine entsprechende Intonation und Stimmstärke gekennzeichnet war.

III. Evaluationsphase

Aus der reflexiven Analyse des Ablaufs der kreativen Schreibstunde ließ sich folgern, dass die vorgeschlagenen kreativen Schreibverfahren unterschiedliche Fähigkeiten der Schüler weiterentwickeln ließen. Durch das lyrische Verfassen der Gedichte lernten die Schüler aus dem konkreten Wortschatzbereich die Ideen auswählen, die ihre Texte aussagekräftig machten. Außerdem orientierten sie sich an den festgelegten Gedichtstrukturen, was die Einhaltung der Regeln erzwang und die Fähigkeit einer präzisen Ausdrucksweise unterstützte. Das Spiel mit den lyrischen Formen bestätigte

²⁰² Die kreativen Schreibverfahren *Schneeballgedicht* sowie *Schmelzendes Schneeballgedicht* stammten von Böttcher (1999: 60–61).

außerdem, dass das poetische Verfassen der Gedichte von den Schülern spontan und ungezwungen erfolgte, wobei eine entspannte Stimmung, Lockerheit sowie Authentizität spürbar waren. Manche Gedichte zeichneten sich durch Tiefe sowie Reflexion aus. Einige Textautoren fühlten sich im lyrischen Bereich versiert und hatten keine Blockaden, ihre Gedanken auf poetische Weise zu vermitteln. Unter den schriftlichen Schreibversuchen ließen sich jedoch auch solche Gedichte finden, bei denen ein klarer Gedankenverlauf nicht deutlich erkennbar war und die Wortwahl schien eher zufällig zu sein. Trotz dieses Eindrucks waren die Schreibproben immer anerkannt worden, weil sie kreative Leistungen der Schüler darstellten, in denen Gedanken übermittelt wurden. Die Erweiterung des Wortschatzes und der Ausbau sprachlicher Mittel bei den Lernenden beeinflusste positiv die Entwicklung der lexikalischen, grammatischen und semantischen Kompetenzen und förderte durch die mündliche Präsentation der Texte die phonologischen und orthoepischen Fähigkeiten.

Die kreativen Schreibverfahren, die in der *Siebten Kleinen Kreativen Schreibstunde* eingesetzt wurden, werden im traditionell durchgeführten DaF-Unterricht nur selten eingesetzt. Für die Schüler bedeutete die Ausführung dieser kreativen Schreibaufgaben einen näheren Umgang mit lyrischen Textformen sowie Möglichkeiten, innovative Ausdrucksweisen zu entwickeln.

4.4.8 Mai-Psychologie

Die Darstellung des Ablaufs des achten Schreibunterrichts stützt sich auf die ausführliche Beschreibung einzelner Etappen der *Achten Großen Kreativen Schreibstunde*. Anschließend werden die Unterrichtsphasen der *Achten Kleinen Kreativen Schreibstunde* geschildert.

Achte Große Kreative Schreibstunde

Inspirierender Dialog

I. Einführungsphase

Die Idee für die Gestaltung der *Achten Großen Kreativen Schreibstunde* entstand aufgrund der Entscheidung der Lernenden, aktuelle und wichtige Themen ins kreative

Schreiben zu integrieren. Die inhaltlichen Themenbereiche kamen in unterschiedlichen kreativen Schreibverfahren zum Ausdruck, die innerhalb zwei Unterrichtsteile eingesetzt wurden. Folgende Methodengruppen des kreativen Schreibens wurden angewandt: *assoziatives Verfahren*, *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern* sowie *Weiterarbeit am kreativen Text*. Die verwendeten Schreibverfahren sollten die Lernenden dazu ermutigen, ihre eigenen Emotionen auszudrücken, negative Erfahrungen darzustellen und kreative, alternative Lösungen für schwierige Situationen zu finden. Dabei gaben sie ihnen die Möglichkeit auf Grund des Überarbeitungsprozesses am Text, ihre Reflexionsfähigkeiten bezüglich des inhaltlich sowie grammatisch korrekten Sprachgebrauchs zu stärken. Die in dieser kreativen Schreibstunde verfassten Texte wurden bewertet und in die abschließende Evaluation einbezogen (Anhang II/6/8; Anhang II/8).

II. Durchführungsphase

Der erste Teil der kreativen Schreibstunde wurde mit dem assoziativen Schreibverfahren *Mindmap* angefangen. Die Lernenden schrieben paarweise möglichst viele Assoziationen zu dem angegebenen Stichwort *Schulprobleme*. Der Prozess der Sammlung von Assoziationen wurde durch eine heftige Diskussion der Schüler und den Meinungsaustausch über die derzeit häufig auftretenden Schulprobleme begleitet. Im Anschluss daran wurde der nächste Schritt des kreativen Schreibprozesses realisiert. In der nächsten Aktivität *Ausdrucksbox* sammelten die Schüler im Rahmen der Gesprächsdiskussion den Wortschatz zum Thema *Beim Psychologen*. Dabei schlugen sie ihre Ideen vor und erstellten eine gemeinsame Wortschatzliste aus dem Bereich eines Psychologenbesuchs, die eine Palette von unterschiedlichen Wendungen enthielt. Nach der Erstellung der Liste mit hilfreichen Ausdrücken und Formulierungen verfassten die Schüler individuell einen kreativen Dialog zum Thema *Beim Psychologen*, wobei sie keine Lernmaterialien benutzen durften. Die Lernenden sollten sich in die Rollen der Personen hineinversetzen, und zwar des Psychologen, der Eltern (der Mutter/des Vaters) und des betroffenen Schülers, um ein Gespräch zwischen ihnen zu führen. Die Aufgabe war kriterienorientiert und enthielt bestimmte Inhaltspunkte, die berücksichtigt werden sollten, wie das behandelte Problem, die Ratschläge des Psychologen, Reaktion der Eltern und die Pläne des Schülers. Nach der Aufgabenausführung wurden die Texte von

der Lehrperson gesammelt und kopiert. Die Textkopien wurden zur Korrektur und Bewertung genommen, während die Originaltextversionen als Hausaufgabe von den Lernenden anhand der erhaltenen Kriterienkataloge reflektiert und selbstbewertet werden sollten.

Der zweite Teil des Schreibunterrichts begann mit der Diskussion im Plenum über den Einsatz des Kriterienkatalogs im Prozess der Weiterarbeit am Text. Die nächste kreative Aufgabe *Fehlerjagd* verfolgte das Ziel, in Gruppen am kreativen Text weiterzuarbeiten. Den Lernenden wurde die zu überarbeitende Textversion übergeben, die zahlreiche Fehler auf unterschiedlichen Textebenen enthielt. Der Text wurde in einer Dialogform geschrieben und bezog sich direkt auf das besprochene Thema der Schulprobleme und den Psychologenbesuch. Die Schüler korrigierten die Dialoge, unterstrichen Fehler, nahmen Korrekturen im Text vor und trugen ihre Modifikationen ein. Danach wurden die Verbesserungen der Schüler untereinander verglichen. Nach der Phase der Gruppentextrevision erfolgte die gemeinsame Korrektur des Textes, bei der der Lehrer im Plenum den Prozess steuerte und die Schüler dabei unterstützte. Am Ende der Schreibstunde verteilte der Lehrende die Lerntagebücher und bat die Lernenden um die Zusammenfassung der kreativen Schreibstunde.

III. Evaluationsphase

Die Evaluation des kreativen Schreibunterrichts umfasste vorrangig die Korrektur und Bewertung der verfassten Dialoge und stützte sich außerdem auf die im Beobachtungsprotokoll erhaltenen Informationen und allgemeiner Reflexion seitens des Lehrenden. Anhand des Bewertungskatalogs zeigte die Korrektur der schriftlich verfassten Texte (*Beim Psychologen*), dass die Aufgabe trotz des Einsatzes der Dialogform und des Perspektivenwechsels mit Erfolg von den Schülern bewältigt wurde. Die durchschnittliche von den Probanden erreichte Punktezahl für die schriftliche Aufgabe betrug 16,5 Punkte (max. 20 Punkte). Die minimale Punktbewertung belief sich dabei auf neun Punkte, wobei die höchste Punktezahl 20 Punkte betrug. Das durchschnittliche Schreibniveau der Gruppe (16 Personen) wurde demnächst dem Niveau A2+ zugeordnet. Die erreichten Schreibniveaus der Lernenden werden in dem folgenden Diagramm abgebildet (Diagramm 15).

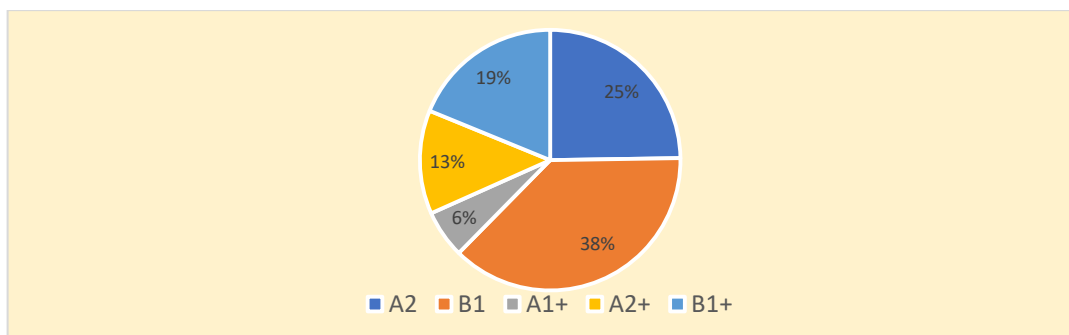


Diagramm 15: Das Schreibniveaus der Probanden anhand des Dialoges *Beim Psychologen*

Die im Diagramm 15 enthaltenen Daten zeigen, dass fast 40% der Schüler ihre Texte auf dem Schreibniveau B1 verfassten. Die Schreibstufe A2 wurde von einem Viertel der Probanden erreicht, wobei das Schreibniveau von einem Fünftel der Lernenden als B1+ bezeichnet wurde. Dem Niveau A2+ wurden die Texte von 13% der Probanden zugeordnet, das niedrigste Sprachniveau wurde in dieser Schreibaufgabe als A1+ bezeichnet einem Lernenden zugeordnet. Die durchschnittliche Zahl der Punkte, die in bestimmten Bewertungsdimensionen erlangt wurde, lässt sich wie folgt zusammenstellen (siehe Tabelle 46).

Tabelle 46: Bewertung der kreativen Dialoge *Beim Psychologen*

Dimension	Kriterium	Durchschnittliche Punktezahl/ max. Punktezahl
A. Inhalt		
I. Gesamtidee	Du kannst die Hauptideen inhaltlich klar darstellen.	2,9/3
II. Inhaltlicher Ausbau	Du kannst jede obligatorische Information um mindestens ein logisches zusätzliches Inhaltselement ausbauen.	2,4/3
III. Kreativität	Du kannst etwas Neues, Kreatives schreiben; deine Emotionen, Gefühle und Reaktionen beschreiben; unerwartet, spontan unkonventionell reagieren.	2,6 /3
B. Kommunikative Angemessenheit		

IV. Textmuster Adressatenbezogenheit/ Perspektivenwechsel/ Stil	Du kannst entsprechend der Textfunktion einen Text schreiben und dich auf den Adressaten beziehen; dich in eine fremde Rolle hineinversetzen; entsprechende Höflichkeitskonventionen behalten.	0,9/1
C. Inhaltliche Kohärenz und Kohäsion		
V. Logischer Inhalts- und Textaufbau	Du kannst inhaltlich einen logischen und zusammenhängenden Text schreiben und die Sätze und Textfragmente sinnvoll mit Verwendung grammatischer Formen verbinden.	2,6/3
D. Textumfang		
VI. Zahl der Wörter	Du kannst den Umfang des Textes an die vorgegebenen Anforderungen anpassen.	0,7/1
E. Sprachangemessenheit		
VII. Wortwahl/Sprachmittel	Du kannst einen reichen Wortschatz, unterschiedliche Satzstrukturen, eine reiche, vielfältige Sprache sowie präzise/fachliche Formulierungen verwenden.	2,2/3
F. Sprachrichtigkeit		
VIII. Sprachliche Fehler	Du kannst sprachliche Fehler vermeiden.	2/1

Die in der Tabelle 46 enthaltenen Ergebnisse deuten auf eine besondere Steigerung der Kreativität bei den Lernenden hin. Auch bezüglich der Vermittlung der obligatorischen, inhaltlichen Elemente wurden die Texte sehr hoch bepunktet, was von der Genauigkeit der Aussage, Flexibilität sowie Anwendung des ausgebauten Wortschatzes zeugte. Einen deutlichen Zuwachs an Schreibkompetenz war in Hinsicht auf den inhaltlich gut geordneten sowie lexikalisch-syntaktisch korrekt strukturierten Zusammenhang des Textes sichtbar. Dazu deutete die kommunikative Angemessenheit im Rahmen des Dialogs auf eine sehr gelungene Umsetzung der pragmatischen Aspekte des Sprachgebrauchs hin. Der Ausbau der Hauptideen um zusätzliche Informationen, Themenentwicklung, Gebrauch der angemessenen Höflichkeitskonventionen sowie Perspektivenwechsel wurden von den Probanden zufriedenstellend ausgeführt. Hinsichtlich des Gebrauchs der allgemeinen sprachlichen Mittel bewiesen die Lernenden besonders im Rahmen des Wortschatzspektrums und Wortschatzbeherrschung eine

weitere Entwicklung der linguistischen Kompetenz. Ihre grammatikalische Kompetenz wurde als *teilweise gelungen* eingestuft.

Die Schlussfolgerungen, die anhand der Beobachtung (Anhang II/11/8) während des Unterrichts gezogen wurden, bestätigten, dass die persönliche Einsicht in das Thema als eine Inspirationsquelle wirkte, die Wortschatzliste mit nützlichen Ausdrücken gemeinsam zu erstellen. Es war erkennbar, dass die realen Lebensaspekte das Interesse bei den Schülern erweckten, weil sie sich auf die ihnen nahestehenden Themen bezogen. Im Schreibprozess zeigte sich das Engagement, die Informationen zu vermitteln, wobei relativ wenig Aufmerksamkeit der sprachlichen Korrektheit gewidmet wurde. Die Schreibenden nahmen die Situation authentisch wahr und vertieften sich in die problematische Lage des Schülers sowie seiner Eltern, wobei die von den Lernenden verfassten Dialoge Elemente authentischer Ereignisse und Erfahrungen enthielten. Die Dialoge zeichneten sich durch eine entwickelte, sprachliche Kreativität aus und trotz der Fehler, die in den Texten weiterhin sichtbar waren, waren die Dialoge kommunikativ und sozial angemessen, zusammenhängend sowie chronologisch geschrieben. In manchen Texten befanden sich spontane und natürliche Reaktionen sowie Ausdrücke von Emotionen und Gefühlen, die von einem hohen Grad der persönlichen Bezugnahme zeugten.

Sehr positiv wurde auch die kreative Weiterarbeit am Text *Fehlerjagd* von den Lernenden aufgenommen. Sie verhalf den Prozess der Textüberarbeitung bei den Lernenden zu entwickeln. Das Schreibverfahren veranschaulichte den Schreibenden den Prozess der Textverbesserung und betonte die Wichtigkeit der Selbstreflexion. Die Schüler nahmen sehr aktiv an allen Aktivitäten teil und zeigten dabei Verantwortung und Sorgfalt. Während der gemeinsamen Textüberarbeitung korrigierten sie die Fehler und brachten eigene Verbesserungsvorschläge ein. Die Lernenden beurteilten die Vorbereitungsphase auf das Textverfassen mit der Ideensammlung positiv, obwohl die aufgeschriebenen Wendungen während des Dialogverfassens nicht benutzt werden durften. Die Gestaltung des Schreibunterrichts innerhalb von zwei Unterrichtsteilen und der Einsatz unterschiedlicher sozialer Arbeitsformen gewährleisteten den Lernenden ausreichend Zeit für die Bearbeitung. Andererseits war eine gewisse Unzufriedenheit mit der Hausaufgabe und einer selbständigen Überarbeitung eigener Texte erkennbar.

Die Schüler teilten die Ideen mit, die Dialoge gemeinsam mit dem Lehrenden im Plenum zu analysieren.

Die in den Lerntagebüchern (Anhang II/10/8) der Schüler festgehaltenen Ansichten und Meinungen gegenüber der Gestaltung der *Achten Großen Kreativen Schreibstunde* zeugten von der Zufriedenheit der Schüler mit der Möglichkeit, über aktuelle und authentische Situationen schreiben zu können. Sehr nützlich erwiesen sich die gemeinsame Bearbeitung und Sammlung des Wortschatzes zu dem bestimmten Thema. Die meisten Schüler waren mit den eingesetzten Formen des kreativen Schreibens zufrieden, obwohl einige Lernenden das behandelte Thema für kompliziert und herausfordernd hielten.

Der kreative Schreibunterricht zeichnete sich durch die Komplexität und Vielschichtigkeit des kreativen Schreibprozesses aus. Die Lernenden hatten daher die Möglichkeit, die einzelnen Phasen des mehrstufigen Schreibprozesses kennenzulernen, deren Beherrschung die Produktion von schriftlichen Texten auf Deutsch erleichtern kann.

Achte Kleine Kreative Schreibstunde ***Perspektivengymnastik***

I. Einführungsphase

Die achte *Kleine Kreative Schreibstunde* wurde als eine Ergänzung zu der *Achten Großen Kreativen Schreibstunde* durchgeführt. Die problematischen Situationen wurden in Form von schriftlichen Dialogen in der kreativen Schreibaufgabe *Unzufriedene Eltern* behandelt. Es kamen im Rahmen der Schreibverfahren die zwei Methodengruppen des kreativen Schreibens *assoziative Verfahren* sowie *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern* zum Einsatz. Die schriftliche Ausarbeitung und die anschließende mündliche Präsentation der Dialoge unterstützten die Entwicklung des kommunikativen Sprachgebrauchs der Lernenden sowie führte sie zur Stärkung ihrer Kooperationsbereitschaft (Anhang II/7/8).

II. Durchführungsphase

Zu Beginn des Schreibunterrichts diskutierten die Lernenden über die Probleme und schwierige Situationen, die die Lernenden alltäglich erfahren und als Quelle der Konflikte mit den Eltern betrachtet werden. Es wurden zahlreiche, vor allem schulische Situationen erwähnt, die von den Schülern für problematisch, traurig oder sogar kritisch gehalten bzw. gesehen wurden. Darüber hinaus führten die Schüler sowohl reale als auch fiktive Reaktionen der Eltern auf die auftretenden Probleme ihrer Kinder an. Danach notierten die Lernenden mindestens drei Probleme und benutzten sie als eine Grundlage für die Bildung der Dialoge, die kurze Gespräche zwischen den Eltern und dem Kind illustrierten. Die Schreibpartner teilten die Rollen auf, indem ein Partner als ein Elternteil auftrat, während der andere Lernende sich in die Person des Kindes hineinversetzte. In dem Dialog mussten obligatorisch die Vorwürfe oder/und Ansprüche der Eltern zum Ausdruck kommen, wobei aus der Perspektive des Kindes die Reaktionen und sie begleitende Emotionen und Gefühle mitgeteilt werden sollten. Die Schüler versetzten sich ohne Probleme in fremde Rollen und bildeten in Paaren die Dialoge, indem sie ihre Rollen laut aussprachen. Zum Schluss der kreativen Schreibstunde wurden die Dialoge vorgelesen. Die Lernenden ahmten schauspielerisch die Rollen der Eltern und des Kindes nach und spielten die Situationen sehr realistisch ab.

III. Evaluationsphase

Die Evaluationsphase der *Achten Kleinen Kreativen Schreibstunde* wurde anhand der reflexiven Analyse der Lehrkraft durchgeführt. Die Beobachtung des Schreibunterrichts bewies einen enorm positiven Einfluss der im Unterricht behandelten Themen auf das Engagement der Lernenden. Die aktuellen Aspekte inspirierten und motivierten die Schüler zum kreativen Schreiben über wichtige und reale Angelegenheiten. Die Versetzung in die Rollen der kritischen Eltern gab den Schülern die Möglichkeit, sich mit eigenen Problemen auseinanderzusetzen und verschiedene Standpunkte besser zu verstehen. Dank dem Ausdruck von Gefühlen und Reaktionen wurden vor allem die Kommunikationsfähigkeiten gestärkt, unter denen die Schüler den besonderen Wert auf die soziolinguistische Angemessenheit, die Sorge um die Genauigkeit der Aussage sowie die Aussprache legten. Besonders häufig wurden Fragesätze und Ausrufesätze verwendet. Die Gespräche verliefen natürlich und ungezwungen, und die von den Schülern gespielten Rollen ergänzten sich auf eine authentische Weise.

Die Dialogformen wirkten sich auf die Lernenden sehr motivierend aus und förderten bedeutend die Entwicklung ihrer Sprachkenntnisse und offener Kommunikation. Darüber hinaus waren die dialogischen Texte eine gute Möglichkeit, den sprachlichen Konventionen bezüglich der sozialen Beziehungen auf den Grund zu gehen, die in den realen Situationen auftreten können. Das unterstützte bei den Schülern das Selbstvertrauen in die eigenen deutschen Sprachkenntnisse.

4.4.9 Kreative Geschichten im Juni

Der kreative Schreibunterricht im Juni beginnt mit der Darstellung des Ablaufs der *Neunten Großen Kreativen Schreibstunde*. Darauf folgt eine eingehende Analyse der Phasen der *Neunten Kleinen Kreativen Schreibstunde*.

Neunte Große Kreative Schreibstunde

Magie hinter jeder Geschichte

I. Einführungsphase

In der *Neunten Großen Kreativen Schreibstunde* hatten die Lernenden die Möglichkeit, sowohl schon bekannte als auch völlig neue kreative Schreibverfahren anzuwenden, um ihre Schreibkompetenz weiterzuentwickeln. Im Mittelpunkt stand das Verfassen der kreativen Geschichten, die auf den Einsatz folgender, unterschiedlicher Methodengruppen des kreativen Schreibens zurückgriff: *assoziative Verfahren*, *Schreiben zu Stimuli* und *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern* und die Prozesshaftigkeit des Schreibens den Lernenden beleuchtete. Aufgrund der Bewertung der Textabfassungen führten die Lernenden innerhalb der kreativen Schreibstunde alle Schreibaufgaben individuell und ohne irgendwelche Hilfsmaterialien aus (Anhang II/6/9; Anhang II/8).

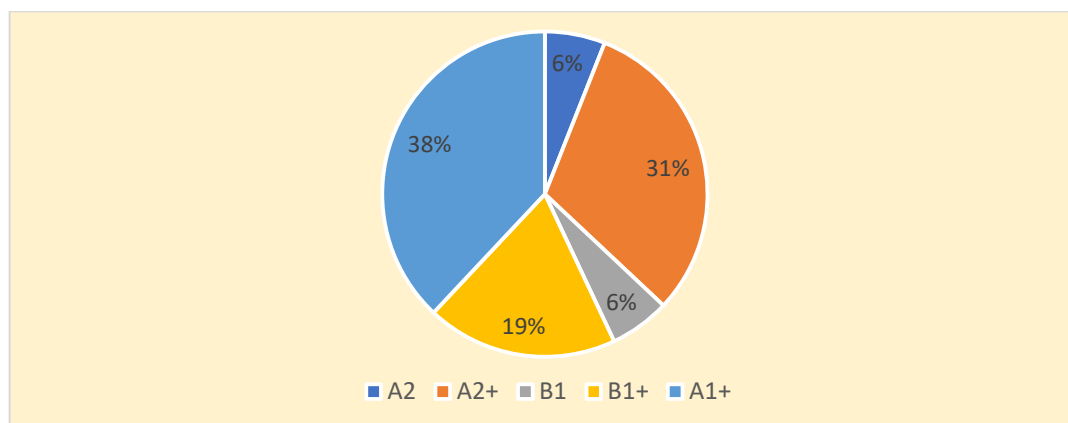
II. Durchführungsphase

Zu Beginn des Schreibunterrichts wurde das assoziative Verfahren *Cluster* zum Thema *Armut und Reichtum* individuell von den Lernenden bearbeitet. Die konzipierten Gedankenverbindungen galten als Input für die darauffolgende kreative Schreibaufgabe

*Automatisches Schreiben zu Bildern.*²⁰³ Den Schülern wurden Zettel mit zwei Bildern verteilt. Die Bilder stellten symbolisch zwei gegensätzliche Situationen dar, die einerseits eine arme und andererseits eine reiche Lebensweise abbildeten. Die Aufgabe bestand darin, individuell fünf Minuten lang automatisch und ohne Überlegen alle Assoziationen zu den Bildern zu notieren, die den Schreibenden in den Sinn kamen. Die automatisch ausgedachten Ideen wurden in verschiedenen Formen assoziativ schriftlich versprochen. Sie stellten sowohl separate Wörter, Satzabfolgen als auch kurze, zusammenhängende Texte dar. Nach dem automatischen Schreiben verfassten die Schüler kreative Texte zum Thema *Wer? Wo? Was passierte?*. Der gesammelte Wortschatz durfte dabei benutzt werden. Die Aufgabenstellung implizierte die Verwendung der Vergangenheitsform und erforderte eine festgelegte Wörterzahl zwischen 90 und 120 Wörtern. Nach dem Verfassen der Texte wurden diese an die Lehrperson zur Korrektur und Bewertung abgegeben. Der Schluss des Unterrichts endet mit der Verteilung der Lerntagebücher an die Lernenden, die den Ablauf und eingesetzte Schreibverfahren in der Schreibstunde beurteilen sollen.

III. Evaluationsphase

In der Evaluationsphase bezog man sich vorrangig auf die Bewertung der schriftlichen Arbeiten anhand des Kriterienkatalogs durch den Lehrenden. Das Durchschnittsergebnis belief sich bei 16 Schreibenden auf 14 Punkte (20 Punkte max.), wobei die niedrigste Punktezahl 7,5 Punkte betrug und der höchste Wert bei 20 Punkten lag. Die Gruppe erreichte hierbei das durchschnittliche Schreibniveau A2 (siehe Diagramm 16).



²⁰³ Die kreative Schreibmethode *Automatisches Schreiben* stammte von Böttcher (1999: 49–51) und wurde didaktisch von der Lehrkraft überarbeitet.

Diagramm 16: Bestimmung des Schreibniveaus der Lernenden anhand der kreativen Schreibaufgabe *Wer? Wo? Was passierte?*

Das Diagramm 16 veranschaulicht, dass fast 40% der Lernenden das Schreibniveau A1+ erreichten, während ein Drittel der Schüler ihre Texte auf der Stufe A2+ verfasste. Der fortgeschrittenen Sprachstufe B1+ wurden die Texte von fast einem Fünftel der Schüler zugeordnet, wobei das Schreibniveau A2 und B1 durch jeweils einen Lernenden erreicht wurde. Die Ausführung bestimmter Kriterien wird tabellarisch dargestellt (siehe Tabelle 47).

Tabelle 47: Bewertung der kreativen Texte von Probanden – *Wer? Was? Wo passierte?*

Dimension	Kriterium	Durchschnittliche Punktezahl/max. Punktezahl
A. Inhalt		
I. Gesamtidee	Du kannst die Hauptideen inhaltlich klar darstellen.	2,9/3
II. Inhaltlicher Ausbau	Du kannst jede obligatorische Information um mindestens ein logisches zusätzliches Inhaltselement ausbauen.	2,3/3
III. Kreativität	Du kannst etwas Neues, Kreatives schreiben; deine Emotionen, Gefühle und Reaktionen beschreiben; unerwartet, spontan unkonventionell reagieren.	2,1/3
B. Kommunikative Angemessenheit		
IV. Textmuster Adressatenbezogenheit/ Perspektivenwechsel/ Stil	Du kannst entsprechend der Textfunktion einen Text schreiben und dich auf den Adressaten beziehen; dich in eine fremde Rolle hineinversetzen; entsprechende Höflichkeitskonventionen behalten.	0,7/1
C. Inhaltliche Kohärenz und Kohäsion		
V. Logischer Inhalts- und Textaufbau	Du kannst inhaltlich einen logischen und zusammenhängenden Text schreiben und die Sätze und Textfragmente sinnvoll mit Verwendung grammatischer Formen verbinden.	1,8/3
D. Textumfang		
VI. Zahl der Wörter	Du kannst den Umfang des Textes an die vorgegebenen Anforderungen anpassen.	0,8/1

E. Sprachangemessenheit		
VII. Wortwahl/Sprachmittel	Du kannst einen reichen Wortschatz, unterschiedliche Satzstrukturen, eine reiche, vielfältige Sprache sowie präzise/fachliche Formulierungen verwenden.	1,8/3
F. Sprachrichtigkeit		
VIII. Sprachliche Fehler	Du kannst sprachliche Fehler vermeiden.	1,6/3

Den analysierten Ergebnissen zufolge hatten die Lernenden beim Schreiben einer Geschichte mit dem Wendepunkt die Lernenden Schwierigkeiten, ausreichende grammatikalische Strukturen zu nutzen, um die Veränderungen klar und präzise darzustellen. Betonungswert ist dabei, dass die meisten Geschichten einen Wendepunkt enthielten, was ein völlig neues Stil-Element beim Schreiben für die Lernenden darstellte und ziemlich viel sprachliche Geschicklichkeit erforderte. Zudem bereitete die korrekte Satzstruktur oft Probleme, wodurch die Texte wenig flüssig und verständlich wirkten. Auch die grammatische Korrektheit stellte eine Herausforderung dar, was die Darstellung des Wendepunkts und der gesamten Geschichte erschwerte.

In Bezug auf die bestimmten Textdimensionen ist die Realisierung der grundlegenden Inhaltsvermittlung gelungen. Die thematische Vertiefung durch den Ausbau der Informationselementen, die Themenentwicklung, die Genauigkeit der schriftlichen Aussage sowie die Flexibilität beim Ausdruck ist allerdings nur teilweise erfolgreich realisiert worden. Das Verfassen des Textes im Hinblick sowohl auf den inhaltlichen als auch auf den logischen Zusammenhalt, veranschaulichten jedoch zahlreiche Probleme. Die Unzulänglichkeiten in der Textstruktur sowie Mangel an der kommunikativen Angemessenheit wurden zusätzlich durch eine niedrige Wörterzahl verursacht. Bei der Textanalyse fielen auf den ersten Blick die Schreibleistungen in den Texten von fünf Lernenden auf, die ohne sprachliche Sorgfalt und ohne Bemühungen, die geforderte Wortanzahl zu erreichen, geschrieben wurden. Dies führte zu einer Herabsetzung der Punktezahl und somit zu einer abschließenden Einstufung in ein viel niedrigeres Sprachniveau. Darunter gab es auch drei Texte, die kein Ende beinhalteten und mitten in der Geschichte abgebrochen wurden. Die Palette der sprachlichen Mittel sowie die Wortwahl ließen sich durchschnittlich als lediglich *teilweise gelungen*

bezeichnen, was auf den meistens sehr begrenzten Umfang der allgemeinen sprachlichen Ausdrucksmittel hinwies und im Vergleich mit bereits geschriebenen Texten schlechter abschnitt. Die erlangte Punktezahl bezüglich der sprachlichen Korrektheit bestätigte das Auftreten von zahlreichen Fehlern und führte in manchen Geschichten zur Verhinderung des Textverständnisses. Die Ausführung der Aufgabe bewies auch hinsichtlich der Kreativitätsentwicklung einen geringeren Einsatz des Kreativitätspotenzials bei den Schreibenden.

Die Schlussfolgerungen, die aus der Beobachtung des Schreibunterrichts gezogen wurden, zeigten positive Auswirkungen einer stufenweise gestalteten Ausführung der Schreibaktivitäten im Prozess des kreativen Schreibens, obwohl das ganze Schreibhandeln von manchen Schülern als schwierig und anstrengend betrachtet wurde. Die Vielfalt von Anregungen, die sowohl bildliche als auch sprachliche Formen annahmen, als auch die Idee des *automatischen Schreibens*, lösten bei den meisten Lernenden ihr Kreativitätspotenzial aus und förderten dadurch ihre Schreibkompetenz. Darüber hinaus trug die Umsetzung dieses Schreibverfahrens dazu bei, den Schreibfluss bei den Lernenden freizulassen und die Schreibblockaden zu bewältigen. Die Schüler konzentrierten sich nicht auf die sprachliche Korrektheit und schrieben in einer völlig stressfreien Atmosphäre. Diese Bedingungen erlaubten ihnen, ihre Gedanken frei und spontan zu formulieren.

Das Verfassen der kreativen Texte stellte jedoch für manche Schüler eine so große kognitive Belastung dar, dass sie Schwierigkeiten hatten, ihre Gedanken klar und strukturiert auszudrücken. Bei der Erstellung einer fiktiven Geschichte im Kontext von *Armut* und *Reichtum* mussten sich die Schreibenden der passenden Wortwahl und des durchdachten Satzbaus bedienen, um den Inhalt kommunikativ auszudrücken, was die Beherrschung konkreter sprachlicher Ausdrucksmittel erforderte und sich nicht auf die Anwendung von einfachen und häufig verwendeten Wendungen beschränkte.

Eine sehr positive Entwicklung war es, dass keine Aufgabe aufgegeben wurde und jeder Schüler versuchte, das Problem schriftlich zu lösen. Bei manchen Schülern waren Eile und Wille erkennbar, um jeden Preis die Aufgabe zu Ende zu führen. Der Einsatz innovativer kreativer Schreibverfahren wirkte sich auf die Schüler motivierend aus. Die Tatsache, dass dies die letzte große kreative Lektion und das Ende des Schuljahres war, verstärkte das Gefühl von Erschöpfung und Müdigkeit bei den Schülern. Trotzdem

gingen alle Lernenden an die Aufgabe mutig und kreativ heran und nutzten ihr Potenzial sowie ihre Fantasie, um kreative Geschichten zu verfassen.

Die in den Lerntagebüchern (Anhang II/10/9) ausgedrückten Meinungen der Schüler zeugten von positiven Einstellungen gegenüber der spontanen, automatischen Schreibaktivität. In überwiegendem Maße fanden die Schüler die angewandten Schreibverfahren und die vorgeschlagenen Themen sehr spannend. Die Struktur der Geschichteentwicklung gefiel ihnen, obwohl die Anweisung auf die schriftliche Darstellung von gegensätzlichen Situationen mit einem Wendepunkt sowie die festgelegte Wörterzahl sich für einige Schüler als problematisch erwiesen. Einige Schüler fanden die für die Aufgabeausführung geplante Zeit zu knapp und unterstrichen deutlich die Notwendigkeit eigener Verbesserung des Wortschatzes und der Grammatikkenntnisse. Trotz der Bereitschaft der Schreibenden, sich mit neuen kreativen Aufgaben auseinanderzusetzen, betonten fast alle ihre Ermüdung aufgrund des ganzjährigen intensiven Lernens.

Die *Neunte Große Kreative Schreibstunde* stellte einerseits eine Art Abwechslung von den bereits bekannten kreativen Schreibverfahren dar, andererseits aber erforderte sie von den Lernenden eine intensive Anwendung von sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten. Dank der Umsetzung des komplexen Schreibarrangements gewannen die Lernenden das Selbstvertrauen, sich in verschiedenen Formen kreativen Schreibens zurechtzufinden, unter denen sie vielfältige Anregungen als Schreibreize nutzen konnten.

Neunte Kleine Kreative Schreibstunde

Ein Pechtag voller Kreativität

I. Einführungsphase

Die *Neunte Kleine Kreative Schreibstunde* ließ die Schüler aus der fremden Perspektive über Emotionen, Gefühle sowie Erlebnisse schriftlich berichten. Das komplexe kreative Schreibarrangements *Mein Pechtag* stellt die Weiterentwicklung einer kreativen Geschichte in den Vordergrund. Es verband in sich die Elemente folgender zwei Methodengruppen des kreativen Schreibens: *Schreibens zu Stimuli* sowie *Schreibens nach Vorgaben, Regeln und Mustern*. Die in diesem Schreibunterricht erstellten Texte

wurden der Korrektur und Bewertung unterzogen und bei der Abschlussanalyse der Ergebnisse unter Rücksicht genommen. Aus diesem Grund wurden alle Schreibaktivitäten von den Lernenden im Rahmen der Einzelarbeit ausgeführt (Anhang II/7/9; Anhang II/8).

II. Durchführungsphase

Die kreative Schreibaufgabe *Mein Pechtag* begann mit einem angegebenen Textanfang, der den Lernenden bereitgestellt wurde und die Einführung in die Geschichte eines Kugelschreibers darstellte. Die Geschichte sollte schriftlich zu Ende erzählt werden, und zwar aus der Perspektive des Schreibgerätes. Die Lernenden orientierten sich dabei an vier thematischen Bereichen, die teilweise als Fragen formuliert wurden, die ihnen halfen ihre Gedanken und Erfahrungen klar auszudrücken. Zuerst stellten sie sich vor, indem sie Informationen zu ihrem Namen, ihrer Familie und ihren Hobbys gaben. Dann beschrieben sie, wie sie aussehen, um ein Bild ihrer Person zu vermitteln. Im nächsten Schritt reflektierten sie über ihre Erlebnisse, indem sie erzählten, was weiter geschah und wie sie sich dabei fühlten. Abschließend beschäftigten sie sich mit der Gegenwart und beschrieben, wie sie sich nun fühlen. Außerdem wurde das untere Wörterlimit auf mindestens 80 Wörter festgelegt. Nach der Bewältigung der Schreibaufgabe sammelte die Lehrperson die Textabfassungen zur Korrektur und Bewertung, die danach in die Endevaluation einbezogen wurden. Die Schüler wurden auch gebeten, die Lerntagebüchern mit eigenen Anmerkungen und Beobachtungen zu ergänzen.

III. Evaluationsphase

Die Fremdbeurteilung als Teil der Evaluationsphase stützte sich auf die Bewertung der schriftlichen Arbeiten anhand des Kriterienkatalogs sowie die Beobachtung, die während des kreativen Unterrichts stattfand.

Die Korrektur der schriftlichen Texte wies einen hohen Realisierungsgrad der Aufgabe hin. Die Schreibkompetenz, die in bestimmten Kriterien zum Ausdruck kam, wurde in der Gruppe von 18 Personen dem Niveau A2+ zugeschrieben. Die minimale erreichte Durchschnittspunktezahl bei Schreibenden betrug 11 Punkte (20 Punkte max.), während 19 Punkte die höchste Punktgrenze bildeten. Die durchschnittliche Punktbewertung belief sich auf 15 Punkte (siehe Diagramm 17).

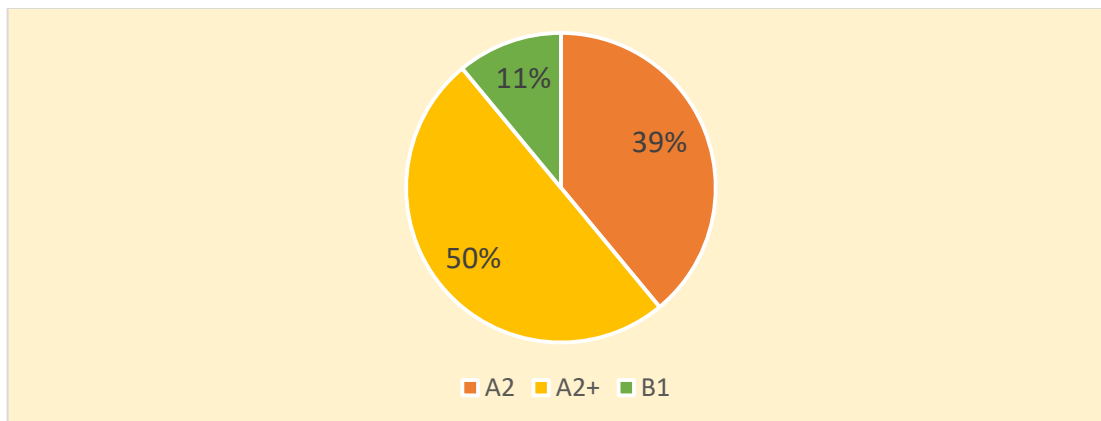


Diagramm 17: Bestimmung des Schreibniveaus der Lernenden anhand der kreativen Schreibaufgabe *Mein Pechtag*

Aus dem Diagramm 17 geht deutlich hervor, dass die Hälfte der Lernenden in ihren kreativen Texten das Schreibniveau A2+ erreichte, wobei fast 40% der Probanden die Texte auf der Stufe A2 verfassten. Die Texte von 11% der Probanden wurden der Stufe B1 zugeordnet. Die Erfüllung bestimmter Bewertungskriterien bezüglich der Textdimensionen wird in der Tabelle 48 geschildert.

Tabelle 48: Bewertung der kreativen Texte – *Mein Pechtag*

Dimension	Kriterium	Durchschnittliche Punktezahl/max. Punktezahl
A. Inhalt		
I. Gesamtidee	Du kannst die Hauptideen inhaltlich klar darstellen.	2,8/3
II. Inhaltlicher Ausbau	Du kannst jede obligatorische Information um mindestens ein logisches zusätzliches Inhaltselement ausbauen.	2/3
III. Kreativität	Du kannst etwas Neues, Kreatives schreiben; deine Emotionen, Gefühle und Reaktionen beschreiben; unerwartet, spontan unkonventionell reagieren.	2,1/3
B. Kommunikative Angemessenheit		

IV. Textmuster Adressatenbezogenheit/ Perspektivenwechsel/ Stil.	Du kannst entsprechend der Textfunktion einen Text schreiben und dich auf den Adressaten beziehen; dich in eine fremde Rolle hineinversetzen; entsprechende Höflichkeitskonventionen behalten.	1/1
C. Inhaltliche Kohärenz und Kohäsion		
V. Logischer Inhalts- und Textaufbau	Du kannst inhaltlich einen logischen und zusammenhängenden Text schreiben und die Sätze und Textfragmente sinnvoll mit Verwendung grammatischer Formen verbinden.	2,3/3
D. Textumfang		
VI. Zahl der Wörter	Du kannst den Umfang des Textes an die vorgegebenen Anforderungen anpassen.	0,7/1
E. Sprachangemessenheit		
VII. Wortwahl/Sprachmittel	Du kannst einen reichen Wortschatz, unterschiedliche Satzstrukturen, eine reiche, vielfältige Sprache sowie präzise/fachliche Formulierungen verwenden.	2,2/3
F. Sprachrichtigkeit		
VIII. Sprachliche Fehler	Du kannst sprachliche Fehler vermeiden.	1,8/1

Die gesammelten Daten wiesen auf eine Weiterentwicklung der Kreativität bei den Lernenden hin. Sichtbar war auch eine sehr gelungene Ausführung der schriftlichen Aufgabe bezüglich des Verfassens eines kommunikativ angemessenen Textes als auch der präzisen Veränderung der Perspektive. Ein erfolgreiches Schreibniveau erreichten die Lernenden im Hinblick auf die Darstellung der Hauptideen. Dies zeugt von einer umfangreichen Wortschatzpalette, der Fähigkeit zur Themenentwicklung und zum Ausdruck der Aussagegenauigkeit, obwohl bei dem Ausbau des Inhalts die Schwierigkeiten sichtbar waren. Die Kohärenz und Kohäsion des Textes mit sporadisch vorkommenden Mängeln auf beiden Ebenen deutete ebenfalls auf eine allgemeine Textlogik hin. Auch der Umfang der von den Probanden eingesetzten sprachlichen Mittel, Ausdrücke und Formulierungen wurde als *gelungen* bezeichnet. Die niedrigste Stufe wurde von den Lernenden in Bezug auf die sprachliche Korrektheit erreicht. In den Texten kamen häufige Fehler vor, die jedoch das Textverständnis nicht unmaßig

behinderten. Das niedrige Ergebnis im Rahmen dieser Kategorie stand mit der Betonung des geringen Werts der sprachlichen Korrektheit im Prozess des kreativen Schreibens im Zusammenhang.

Die im Beobachtungsbogen enthaltenen Anmerkungen verwiesen darauf, dass die Schüler die Texte im Kontext der Perspektivenänderung sehr gern verfassten. Sie verstanden auch den Sinn der Bewältigung von komplexen Aufgaben, bei denen das Durchlaufen einzelner Schritte zum endgültigen Ergebnis – Text – führte. Die Schreibaufgabe bereitete den Schreibenden wenige Schwierigkeiten, und man konnte das Erleichterungsgefühl und die Ruhe der Schüler beobachten, die auf die Zufriedenheit mit der Fähigkeit zur Aufgabenerfüllung hinwiesen. Die Erstellung des Textes wurde bei den Schülern nicht mehr als eine mühsame Herausforderung betrachtet, sondern als ein Prozess, der mit dem Einsatz bestimmter Schreibstrategien problemlos ausgeführt werden konnte. Manche Lernenden antworteten direkt auf die Fragen und auf diese Weise bildeten sie eine zusammenhängende Geschichte. Andere verknüpften dagegen anhand der in Gedanken formulierten Antworten die einzelnen Fakten zu einem logischen und kohärenten Inhalt. Der Schreibprozess, der sich auf den angegebenen Textanfang stützte, erlaubte den Schülern, sich die Weiterentwicklung der Geschichte vorzustellen und sie in unterschiedliche Richtungen zu entfalten. Die vorgegebenen Fragen und Inhaltsaspekte dagegen sorgten dafür, nicht von dem Hauptthema abzuweichen sowie die vorgegebenen Informationen zu berücksichtigen und zu organisieren. Das Ergebnis war in vielen Fällen ein durchdachter Text, der nicht zufällig, sondern überlegen in Bezug auf Inhalt und Form strukturiert wurde, wobei auch in einigen Texten Probleme mit der Weiterentwicklung der Geschichte sichtbar waren. Die Überzeugung, dass die sprachliche Korrektheit des Textes in den Hintergrund des Schreibprozesses gerückt wurde, ermöglichte den Schreibenden, sich auf den Inhalt zu konzentrieren und interessante Geschichten zu schaffen.

Das Weiterschreiben einer Geschichte, das sich im Zentrum *der Neunten Kleinen Kreativen Schreibstunde* befand, förderte nicht nur die Weiterentwicklung der Kreativität der Schüler, sondern stärkte auch ihre Fähigkeiten, die entwickelten Ideen logisch und geplant mitzuteilen. Es trug zugleich zur Förderung ihres Selbstvertrauens bei, da sie ihre Fähigkeiten im kreativen Schreiben zunehmend verbesserten.

4.4.10 Kreativität im Einsatz

Der letzte kreative Schreibunterricht umfasst die Zehnte Kleine Kreative Schreibstunde (Anhang II/5/10), deren Ablauf im Folgenden dargestellt wird.

Zehnte Kleine Kreative Schreibstunde

Kreative Spezialisten im Dienst

I. Einführungsphase

Die *Zehnte Kleine Kreative Schreibstunde* stellte eine Fortführung des neunten kleinen Schreibunterrichts dar und wurde der *Weiterarbeit an kreativen Texten* gewidmet. Ihr Hauptziel war es, die lernförderlichen Bedingungen bei der Entwicklung der Fähigkeiten im Bereich der Überarbeitung und Bewertung von fremden Texten zu schaffen und die Selbstreflexion bei den Lernenden zu stärken (Anhang II/7/10).

II. Durchführungsphase

Die kreative Schreibstunde begann mit dem Verfahren *Spezialisten*, das sich auf die Anweisungen zur Schreibaufgabe *Mein Pechtag* (siehe Anhang II/7/9) bezog.²⁰⁴ Der Lehrende verteilte an die Schreibgruppen einen Text, der absichtlich für die Bedürfnisse der kreativen Schreibstunde erstellt wurde und sowohl sprachlich als auch inhaltlich nicht korrekt war. Die Revision erfolgte mit Hilfe eines Überarbeitungsinstruments *Spezialisten*, dessen Anwendung und Rolle von der Lehrkraft präsentiert wurde. Die Textüberarbeitung erfolgte innerhalb von vier Bearbeitungstabellen, die zur Überarbeitung bestimmter Textebenen dienten. Die ausgesonderten Spalten bezogen sich auf konkrete Sachgebiete: *Inhalt*, *Wortwahl*, *sprachliche Korrektheit* sowie *Wirkung auf den Leser* und waren jeweils hinsichtlich drei Kriterien zu beurteilen. Im ersten Kriterium drückten die Schüler ihre Anerkennung für die Realisierung der Kategorien aus, das zweite Kriterium umfasste potenzielle Veränderungsvorschläge und das dritte Kriterium wies auf die Unzulänglichkeiten des Textes hin. *Die Spezialisten Kataloge* waren sowohl in der deutschen als auch polnischen Sprache formuliert. Alle Lernenden

²⁰⁴ Das kreative Schreibverfahren *Spezialisten* stammte von Fritzsche (1994: 206) und wurde zielgerichtet von der Lehrperson modifiziert.

entschieden sich zwar für die deutsche Version des Katalogs, verwendeten jedoch muttersprachliche Kommentare und Bemerkungen. Nach der Überarbeitung der Texte verglichen die Lernenden im Unterrichtsgespräch ihre Versionen mit den Verbesserungsvorschlägen anderer Mitschüler. Der Lehrende beobachtete den Überarbeitungsprozess und unterstützte die Schüler mit korrekten Antworten und passenden Ergänzungen.

III. Evaluationsphase

Die Evaluation der letzten kreativen Stunde erfolgte anhand der reflexiven Analyse des im Unterricht eingesetzten Schreibverfahrens. Der Überarbeitungsprozess anhand eines Bewertungsinstruments, der absichtlich zum Abschluss der kreativen Schreibstunden gewählt wurde, sollte die Lernenden auf die Endphase des Schreibprozesses aufmerksam machen. Die Weiterarbeit am Text und seine Verbesserung unterstrichen die große Bedeutung der TextreVision im Schreibprozess, während der die Schüler zur Optimierung der schriftlichen Mitteilung beitragen konnten. Alle Schreibenden versuchten, fremde Texte zu analysieren und zu überarbeiten, obwohl es ihnen in der Fremdsprache viele Schwierigkeiten bereitete. Diese Schreibphase entwickelte bei ihnen die Kompetenzen für kritisches Denken und eine respektvolle Wahrnehmung fremder Perspektiven. Die gemeinsame Weiterarbeit am Text förderte dabei bei den Lernenden die Entfaltung der Reflexion- sowie Interpretationsfähigkeiten. Außerdem konnte das Überarbeitungsinstrument *Spezialisten* den Lernenden veranschaulichen, dass eine schrittweise Überarbeitung und Konzentration auf bestimmte Ebenen des Textes, eine effektive Schreibstrategie darstellt, die bei der Textkorrektur eingesetzt werden kann.

Die *Zehnte Kleine Kreative Schreibstunde* stellte den Abschluss der kreativen, handlungsorientierten und schülerzentrierten Gestaltung des DaF-Unterrichts dar. Dabei wurde besonders hervorgehoben, dass der Begriff *Spezialisten* nicht nur auf die Unterrichtsmaterialien, sondern auch auf die Lernenden selbst zutrifft, da sie aktiv in den Lernprozess eingebunden wurden und ihre eigenen Fortschritte und Fähigkeiten reflektieren konnten.

4.5 Große und Kleine Kreative Schreibstunden – Zusammenfassung und Ausblick aus der Perspektive der Lehrenden und Lernenden

Die durchgeführten kreativen Schreibstunden wurden den eingehenden Analysen aus unterschiedlichen Perspektiven unterzogen. Aus der Sicht des Lehrenden stützte man sich auf die reflexive Analyse des jeweiligen Unterrichtsablaufs, eine systematische Evaluation aufgrund der planmäßig eingesetzten Beobachtung der *Großen Kreativen Schreibstunden* sowie der Reflexionen der Lernenden, die in den Lerntagebüchern ihre Ansichten und Einstellungen mitteilten. Die Bewertung der Organisation der kreativen Lektionen aus der Sicht der Lernenden umfasste dagegen die Ergebnisse eines Abschlussfragebogens, der im Kontext des durchgeführten Forschungsprojektes unterschiedliche Aspekte des Einsatzes vom kreativen Schreiben und ihre Einschätzung von den Probanden beleuchtete.

4.5.1 Reflexive Analyse der kreativen Schreibstunden aus der Perspektive der Lehrkraft

Die Schlussfolgerungen, die aus der Perspektive der Lehrperson anhand der Beobachtungsprotokolle gezogen wurden (Anhang II/11), geben wertvolle Hinweise in Bezug auf den Einsatz neuer methodischen Herangehensweisen hinsichtlich der Umgestaltung der traditionell organisierten Schreibstunden im DaF-Unterricht.

Vorrangig sollte betont werden, dass kreatives Schreiben unentbehrlich in den regulären Deutschunterricht eingebettet werden kann und soll. Durch die Einführung und einen systematischen Einsatz von kreativen Schreibverfahren konnte die traditionell erfasste Schreibdidaktik in der deutschen Sprache auf innovative Weise bereichert werden. Die Lerninhalte, die im Lehrplan enthalten sind und im DaF-Unterricht obligatorisch umgesetzt werden müssen, wurden so geplant und bearbeitet, damit sie den Lernenden in Form von schriftlichen kreativen Schreibaktivitäten vermittelt wurden. Dank dem Verfassen von Prosageschichten sowie poetischen Textformen entwickelten die Schüler die Fähigkeiten zur schriftlichen Kommunikation in Deutsch und stärkten ihre Ausdruckspotenziale. Kreative Schreibverfahren ermöglichten den

Lernenden, sich mit der Sprache des Zielsprachelandes auseinanderzusetzen, wobei die Weiterentwicklung der linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Sprachkompetenzen gefördert wurde. Das Verfassen kreativer Texte erforderte bildhaftes Denken und Fantasie, was zur Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten und Förderung der Neuroplastizität als Grundvoraussetzungen für jede Form des Lernprozesses bei den Lernenden führte.

Das Überarbeiten eigener und fremder kreativer Texte als ein unerlässlicher Teil jedes Schreibprozesses förderte bei den Lernenden ihre Sprachreflexion, die zur Steigerung der Textqualität und zur kritischen Beurteilung des Textes führte. Zudem förderte es bei den Deutschlernenden die Entwicklung eines präzisen Ausdrucksvermögens, ein besseres Sprachgefühl, die Fähigkeit zur Selbstkorrektur sowie ein tieferes Verständnis für Stil, Struktur und Kohärenz in Texten. Darüber hinaus trug der gemeinsame Überarbeitungsprozess zur Entwicklung sozialer Kompetenzen bei, indem er die Kooperationsfähigkeit, die konstruktive Kritikfähigkeit sowie die Empathie für die Perspektiven und Ausdrucksweisen anderer stärkte.

Sehr behilflich bei der Ausführung von kreativen Schreibaufgaben ergaben sich auch unterschiedliche Sozialformen, die zur Erhöhung der Lernmotivation bei den Schülern beitrugen. Die Einzelarbeit, Partnerarbeit sowie Gruppenarbeit erweckten bei den Probanden Lust und Interesse am Deutschlernen und riefen Mut zum Schreiben hervor. Dabei erlaubte ihnen die aktive und systematische Beteiligung an kreativen Schreibprozessen, ihre Stärken zu entwickeln und eigene Begabungen, nicht nur in den traditionell geübten Textsorten, sondern auch in den lyrischen Formen zu entdecken. Die kreativen Schreibprozesse förderten dabei bei den Lernenden die Entwicklung der Lernautonomie. Die Kooperation ließ die sozialen Beziehungen aufrechterhalten und machte aus den Schülern zuverlässige Schreibpartner, die sich sprachlich gegenseitig unterstützten. Die Schüler gingen an die Schreibprozesse immer selbständiger heran und bewältigten die Aufgaben mit einer wachsenden Sicherheit.

Bei der Gestaltung des kreativen Schreibunterrichts musste auch eine neue Rolle des Lehrenden deutlich beleuchtet werden. Der Lehrende plante und steuerte den Unterrichtsablauf lediglich im Hintergrund und erlaubte den Lernenden, die erwünschten Veränderungen einzuführen oder selbständig Entscheidungen bezüglich der Themen, Formen und Verlaufsweisen der Schreibaktivitäten zu treffen. Während

der Ausführung der kreativen Schreibaufgaben beteiligte sich der Lehrende aktiv an den ausgewählten Schreibprozessen. Eine auf diese Art und Weise entstandene partnerschaftliche Beziehung löste bei den Schülern Mut, Motivation und Zufriedenheit aus, nicht nur passive Hörer zu bleiben, sondern aktiv am Unterricht teilzunehmen und zur Gestaltung des Unterrichts beizutragen.

Der Verzicht auf die traditionelle Bewertung sowie Benotung im Prozess des kreativen Schreibens hatte einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation, persönliche Einstellungen der Lernenden gegenüber dem Schreiben und auf die Qualität der Schreibprozesse. Die kreative Gestaltung des Schreibunterrichts ließ die Schüler erfahren, dass das Fremdsprachenlernen ohne Druck, Stress und traditionelle Notenbewertung erfolgen kann.

Die Analyse des Ablaufs von kreativen Schreibstunden ging aber zugleich auf einige Probleme und Schwierigkeiten bei der Organisation ein. Die Lernenden wurden zum ersten Mal mit so einem Vorhaben konfrontiert, deswegen waren sie gefordert, sich mit der Selbstdisziplin, Selbständigkeit sowie Selbstverantwortung auseinanderzusetzen. Sehr wichtig war ihre systematische Anwesenheit im Unterricht und eine termingerechte Ausführung der Hausaufgaben und Erfüllung der Lerntagebücher. Das Zeitmanagement löste dazu am Anfang auch Angst bei den Probanden vor einer ungenügenden Aufgabebewältigung aus. Auch die Anknüpfung von interpersonellen Kontakten war für einige Schüler anfangs sehr schwierig. Bei einigen Lernenden wurden sie sofort aufgebaut, bei anderen aber nahm es drei bis vier Unterrichtsstunden in Anspruch, sich gegenseitig zu vertrauen und eine Schreibgruppe zu bilden. Auf bestimmte, persönlichkeitsbezogene Hindernisse stießen auch die Lernenden während der Präsentationen ihrer schriftlichen Schreibleistungen im Plenum. Insbesondere zu Beginn des Projektes meldeten sich schüchterne und introvertierte Schüler seltener zu Wort oder zogen sich von der Beteiligung zurück. Es ist auch anzumerken, dass die Schüler mit einer geringeren Schreibkompetenz zunächst Zurückhaltung oder sogar Angst verspürten, bevor sie ihre Scheu vor der öffentlichen Präsentation überwandten.

Die Zusammenfassung des Einsatzes von *Kreativen Schreibstunden* im DaF-Unterricht lässt demnächst vorrangig auf positive Erfahrungen schließen, die dank den überlegten und systematisch unternommenen Evaluationen mögliche Einschränkungen und Hindernisse reduzieren sowie notwendige Veränderungen einführen ließen.

Flexibilität sowie Spontaneität mussten dabei als essenzielle Eigenschaften der kreativen Lehrkraft gelten. Kritisch formulierte Rückmeldungen seitens der Lernenden oder erkennbare Unzulänglichkeiten im Schreibunterricht sollten dabei ausschliesslich als Anregung für innovative Konzeptionen und Ideen verstanden werden.

4.5.2 Bestimmung des Schreibniveaus der Lernenden – Analyse der Ergebnisse anhand der kreativen und standardisierten Texte

Die der Analyse unterzogenen Texte stellten einen umfangreichen Textkorpus dar, der sowohl kreative als auch standardisierte Texte umfasste.

Die Bewertung der kreativen Texte bezog sich auf die ausgewählten kreativen Schreibleistungen und verfolgte daher das Ziel, den Entwicklungsprozess der allgemeinen Schreibkompetenz bei den Probanden durch den Einsatz verschiedener kreativer Schreibmethoden darzustellen. Außerdem diente diese Analyse der Beobachtung des Einflusses von unterschiedlichen Aspekten der Aufgabengestaltung auf das erreichte Schreibniveau der Lernenden.

Die Analyse der standardisierten Texte stützte sich dagegen auf die Bewertung der Schreibaufgaben, und sollte den Grad der Schreibkompetenzentwicklung der Probanden im Vergleich zu den Lernenden aufzeigen, die dieselbe Variante des Rahmenlehrplanes umsetzten, nicht aber am Schreibprojekt teilnahmen. Die analysierte schriftliche Aufgabe beinhaltete identisch formulierte Instruktionen für beide Gruppen, korrelierte mit dem Rahmenlehrplan und wurde von allen Schülern obligatorisch als eine Form der schriftlichen Klassenarbeit ausgeführt.

4.5.2.1 Kriterienorientierte kreative Texte

Aus dem umfangreichen Korpus von Texten, die die Lernenden im Laufe des Forschungsprojektes verfassten, wurden der Bewertung und Analyse sechs repräsentative kreative Texte ausgewählt. Sie wurden im Rahmen der Einzelarbeit und ohne Benutzung irgendwelcher Lernmaterialien von den Lernenden erstellt. Die zu verfassenden Texte unterschieden sich voneinander hinsichtlich der inhaltlichen, formalen sowie strukturellen Anforderungen, was aufgrund verschiedener Grade der

Komplexität jeweils spezifische Herangehensweisen an die Aufgabenbewältigung erforderte. In der Tabelle 49 werden die Aufgabenstellungen detailliert dargestellt.

Tabelle 49: Bewertete kreative Texte – Vorgaben zur Textgestaltung

Kreative Texte		
Monat/ Schreibstunde	Text	Textform- und Inhaltsvorgaben
1. Oktober/2. GKS	<i>Es ist unglaublich!</i>	Anhand des Fotos und drei angegebenen Themenbereiche, zu denen vorerst die Stichwörter von den Lernenden gesammelt werden, verfassen die Lernenden eine Geschichte. Die untere Wörterzahl beträgt 50 Wörter.
2. Dezember/4. KKS	<i>Weihnachten ist hier!</i>	Die erzählerische Darstellung bezieht sich inhaltlich auf das dargestellte Foto und wird anhand der Antworten auf die gebildeten Fragen in der Vergangenheitsform verfasst. Die festgelegte Wörterzahl umfasst 80-100 Wörter. Vier ausgewählte Themenaspekte, die sich aus den Fragen ergeben, sollen obligatorisch in die Erzählung eingebettet werden.
3. Januar/ 5. GKS	<i>In ein Bild einsteigen</i>	Anhand des auf dem Foto dargestellten Gegenstandes soll eine Geschichte/Erzählung aus der Ich-Perspektive verfasst werden. Die Lernenden sollen sich dabei an die vorgegebenen Fragen als Leitfäden richten. Das untere Wortlimit ist 60 Wörter.
4. Mai/ 8. GKS	<i>Beim Psychologen</i>	Es soll ein Dialog zwischen drei Personen gebildet werden, wobei sich die Probanden in die Rolle des Kindes, der Eltern und des Psychologen versetzen. Der Dialog soll obligatorisch die vorgegebenen inhaltlichen Aspekte umfassen, wobei der Textumfang auf min. 80 Wörter festgelegt wurde.
5. Juni/ 9. GKS	<i>Wer?Wo?Was? passierte</i>	Anhand zwei dargestellter Fotos und des selbst gesammelten Wortschatzes soll eine Geschichte/Erzählung in der Vergangenheitsform mit Berücksichtigung der vorgegebenen inhaltlichen Elemente erstellt werden. Der Text soll 90-120 Wörter umfassen.
6. Juni/ 9. KKS	<i>Mein Pechtag</i>	Aufbauend auf den angegebenen Textanfang soll die Geschichte zu Ende geschrieben werden. Die vier inhaltlichen Aspekte in Form von Fragen müssen obligatorisch im Text mitgeteilt werden. Das untere Wortlimit ist 80 Wörter.

Anhand der erstellten kreativen Texte wurde das durchschnittliche Schreibkompetenzniveau der Forschungsgruppe festgelegt, was im nachfolgenden Diagramm 18 dargestellt wird.

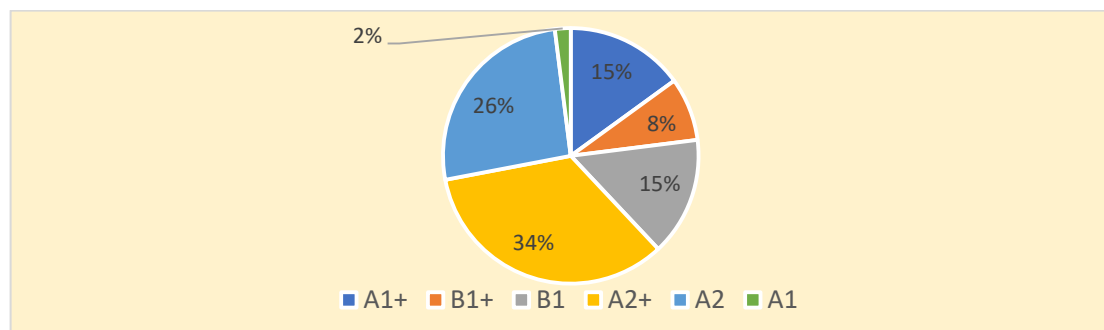


Diagramm 18: Bestimmung des Schreibkompetenzniveaus der Forschungsgruppe anhand der kreativen Texte

Die zur Korrektur und Analyse gestellten schriftlichen Leistungen der Lernenden bilden einen Korpus von insgesamt 106 Texten. Jeweils ungefähr ein Drittel der Probanden verfasste ihre Texte auf dem Schreibniveau A2+ und A2. Auf den Niveaus B1 und A1+ wurden die Schreibaufgaben jeweils von 15% der Lernenden bewerkstelligt, wobei 8% der Probanden ihre Schreibkompetenz auf dem Niveau B1+ erlangten. Lediglich 2% der Lernenden verfassten ihre Texte auf der Stufe A1.

Die Analyse der kreativen Texte ermöglichte sowohl eine intersubjektive als auch eine intrasubjektive Bewertung der Schreibkompetenzentwicklung der Lernenden. Darüber hinaus verdeutlichten die Daten, wie sich die Vorgaben zu Textform und Inhalt auf das erreichte Niveau der Schreibleistungen ausgewirkt hatten. Die Entwicklung der Schreibkompetenz der Probanden im Verlauf des Forschungsprojekts wird nachfolgend geschildert (siehe Tabelle 50).

Tabelle 50: Schreibniveau der Lernenden – Analyse der Entwicklung der Schreibkompetenz im Laufe des Forschungsprojektes

Nr.	Lernende	Einteilung der Texte in bestimmten Monaten					
		Oktober 1	Dezember 2	Januar 3	Mai 4	Juni 5	Juni 6
S1	Aquarius	A1+	A2+	A2+	A2+	A2+	A2
S2	Asc	A2	B1	A2	B1+	B1+	A2+
S3	Bomboleon	A2	A2+	A2+	B1	A2+	-

S4	Bonifacy	A2	A2	A2+	B1	A2+	A2+
S5	Capricornus	A2+	A2+	A2+	B1	-	A2+
S6	Franzuz	A2	A2+	A1+	B1	A1+	A2
S7	Grzyb	A2+	A2+	B1	B1+	B1+	B1
S8	Hinczyk	A2+	A2	A2	A2	A1+	A2+
S9	Hubiczek live	A1	B1+	B1+	-	-	A2
S10	Igor	A2	A1+	-	B1	A1+	A2+
S11	Ivy	A2	B1	A2+	A2+	B1	A2+
S12	Jaśmin	A1+	A1+	A1+	-	A2+	A2
S13	Kreatywny1	A2	B1	A2+	A1+	A1+	A2
S14	Kupiec Korzenny	A2	A2	A2+	A2	B1+	A2+
S15	Mejka	A1+	A2	A2+	A2	A1+	A2
S16	młodziutki	A2+	A2+	B1	-	A2+	A2+
S17	Oszkau	A1	A2+	A1+	A2	A1+	A2
S18	Raito	A2	A2+	A2	B1+	A2	A2+
S19	Rychu	A2+	B1	B1	B1	-	B1
Durchschnittliches erreichtes Sprachniveau		A2	A2+	A2+	A2+	A2	A2+
Durchschnittliche erreichte Punktezahl		12	15	15	16,5	14	15

Der Datenanalyse ist zu entnehmen, dass im Verlauf des Schuljahres die Entwicklung der Schreibkompetenz der Schüler unterschiedliche Fortschrittmuster zeigte, die von individuellen Verbesserungen bis hin zu Leistungsschwankungen reichten. Zu Beginn des Jahres im Oktober lag das durchschnittliche Sprachniveau der Schüler nach dem Verfassen des ersten Textes bei A2. Im Dezember zeigte sich ein deutlicher Fortschritt, da das durchschnittliche Niveau der Probanden auf A2+ anstieg. Einige Schüler (S2, S11, S13, S19) erreichten zu diesem Zeitpunkt sogar das Niveau B1, wobei ein Lernender (S9) den Text auf der Schreibstufe B1+ erstellte, was auf erfolgreiche Lernprozesse hindeutete. In den folgenden Monaten blieb das Niveau im Durchschnitt stabil auf der Stufe A2+. Bei einzelnen Lernenden waren jedoch Schwankungen oder Rückschritte deutlich, die durch individuelle Voraussetzungen bedingt waren sowie von dem Schwierigkeitsgrad der Schreibaufgaben abhängten. Im Juni, beim Verfassen des Textes (5) *Wer? Wo? Was passierte?* war eine Tendenz zu leichten Rückschritten zu beobachten, was die Probanden auf das durchschnittliche Niveau A2 zurückbrachte. Der Grund dafür war eine anspruchsvolle Schreibaufgabe einerseits, sowie eine spürbare Müdigkeit auf Grund der intensiven ganzjährigen Arbeit andererseits.

Die Analyse der Texte veranschaulicht demnach, dass die Mehrheit der Probanden das Schreibkompetenzniveau von A2+ erreichte, was auf eine erkennbare Entwicklung der Schreibfähigkeiten im Vergleich zum durchschnittlichen Ausgangsniveau (A1+/A2) der Schreibgruppe hinweist (siehe dazu Unterkapitel 4.2.6.3; 4.2.6.4). Verglichen zum Ausgangsniveau ist bei fast 70% der Lernenden (S1, S2, S3, S4, S7, S10, S11, S12, S14, S15, S17, S18) am Ende des Forschungsprojektes eine deutliche Verbesserung der Schreibkompetenz ersichtlich. Bei sechs Probanden (S5, S6, S8, S13, S16, S19) entspricht die Sprachstufe im letzten Monat des kreativen Schreibunterrichts weitgehend dem anfänglichen Niveau. Unter den Texten befinden sich auch die Schreibleistungen, deren Autoren einmal oder zweimal an den kreativen Schreibstunden nicht teilnahmen und daher keine vollständigen Ergebnisse für die Datenanalyse liefern. Sie verweisen trotzdem eindeutig auf die Abweichungen bei der Schreibkompetenzentwicklung. Die Bewertungswerte, die hinsichtlich der einzelnen Textdimensionen erreicht wurden, werden in der Tabelle 51 detailliert dargestellt.

Tabelle 51: Analyse der kreativen Texte der Lernenden in Bezug auf bestimmte Textdimensionen – Punktbewertung

Dimension	Kategorien	Okt. 1	Dez. 2	Jan. 3	Mai 4	Juni 5	Juni 6
A. Inhalt	I. Gesamtidee (0-3 Punkte)	2,8	3	2,8	2,9	2,9	2,8
	II. Inhaltlicher Textausbau (0-3 Punkte)	2,4	2,6	2,4	2,4	2,3	2
	III. Kreativität (0-3 Punkte)	0,6	1,8	2,3	2,6	2,1	2,1
B. Kommunikative Angemessenheit	IV. Textmuster/ Adressatenbezogenheit/ Kommunikativität/ Perspektivenwechsel/ Stil (0-1 Punkte)	0,7	0,8	0,9	0,9	0,7	1
C. Inhaltliche Kohärenz und Kohäsion	V. Logischer Inhalts- und Textaufbau (0-3 Punkte)	2,1	2,1	2,0	2,6	1,8	2,3
D. Textumfang	VI. Zahl der Wörter (0-1 Punkte)	0,3	0,8	0,6	0,7	0,8	0,7
E. Sprachangemessenheit	VII. Wortwahl/ Sprachmittel (0-3 Punkte)	2	2,2	1,9	2,2	1,8	2,2
F. Sprachrichtigkeit	VIII. Sprachliche Fehler (0-3 Punkte)	1,5	1,8	1,3	2	1,6	1,8

(Oktober – *Es ist unglaublich!*; Dezember – *Weihnachten ist hier!*; Januar – *In ein Bild einsteigen*; Mai – *Beim Psychologen*; Juni – *Wer? Wo? Was passierte*; Juni – *Mein Pechtag*).

Die Analyse der Texte zeigt, dass sich die Schreibkompetenz der Probanden in verschiedenen Textdimensionen unterschiedlich entwickelte und keinem progressiven Prozess folgte, was auf die differenzierten, spezifischen Vorgaben und Regeln der jeweiligen Schreibaufgabe zurückzuführen ist.

Die Entwicklung der Schreibkompetenz in den Bereichen *Gesamtidee* und *inhaltlicher Textausbau* weist eine stabile Tendenz auf. Die Fähigkeit der Lernenden, die Grundideen eines Textes klar zu vermitteln, deutet auf eine konstante Entwicklung hin. Dies spricht für eine präzise und strukturierte Formulierung ihrer Gedanken. Während aber die Probanden im Hinblick auf den inhaltlichen Textausbau anfangs eine deutliche Verbesserung zeigten, trat der Fortschritt in späteren Monaten zurück. Dies bedeutet, dass die zunehmend komplexeren sprachlichen Anforderungen und spezifischen Vorgaben die Lernenden vor immer größere Herausforderungen stellten und sich nicht mehr auf den auswendig gelernten Wortschatz einschränkten.

Die Kategorie *Kreativität* wurde im Kontext der jeweiligen Textaufgabe bewertet und spiegelte wider, inwieweit die Lernenden innerhalb der gegebenen Vorgaben kreative Inhalte vermitteln und Ausdrucksformen einsetzen konnten. Im Oktober war der kreative Aspekt der Texte noch sehr eingeschränkt, was in starkem Kontrast zu späteren Schreibleistungen stand, bei denen ein stärkeres Kreativitätspotenzial bei den Lernenden erforderlich war. Besonders bei der Erstellung der Schreibaufgaben *Beim Psychologen* (Text 4) und *In ein Bild einsteigen* (Text 3), die einerseits eine kreative Freiheit, andererseits aber klare inhaltliche Vorgaben erforderten, zeigte sich eine deutliche Steigerung des Kreativitätspotenzials der Lernenden. In Bezug auf einen angemessenen Adressatenbezug sowie einen erfolgreichen Perspektivenwechsel verfassten die Lernenden ihre Texte überwiegend erfolgreich. Gleichzeitig behielten sie die jeweilige Textsorte und deren Funktion im Blick. Es gelang ihnen, die inhaltlichen, formalen und funktionalen Anforderungen der Aufgabe gut zu erfüllen und ihre Ausdrucksweise und Perspektive gezielt und wirkungsvoll an den beabsichtigten Leser anzupassen. Diese Fähigkeit steigerte die Qualität der Texte maßgeblich, da sowohl die beabsichtigte Kommunikation als auch die Ansprache der Zielgruppe erfolgreich realisiert wurden.

Hinsichtlich des inhaltlichen sowie logischen Textaufbaus verfassten die Probanden ihre Texte überwiegend gelungen, obwohl es auch zahlreiche Abweichungen gab. Dies deutet darauf hin, dass die Lernenden ihre Fähigkeiten kontinuierlich verbesserten, die Texte strukturiert und zusammenhängend zu gestalten. Die anspruchsvollen Anforderungen führten jedoch in den späteren Aufgaben vereinzelt zu Schwierigkeiten. In der Dimension *Sprachangemessenheit* entwickelten sich dagegen die Fähigkeiten der Probanden im Verlauf des Schreibprojekts eher stabil und blieben auf demselben Niveau. Das zeugt davon, dass sich die Lernenden beim Textverfassen in erster Linie an die Vermittlung des Inhalts richteten, ohne auf die komplexeren grammatischen Strukturen sowie ausgebaute sprachliche Ausdrucksmittel einen großen Wert zu legen. In der Kategorie *Sprachrichtigkeit* wiesen die verfassten Texte Schwankungen auf, was darauf hindeutet, dass die Lernenden auf die sprachlichen Fehler zwar achteten, diesen jedoch keine vorrangige Bedeutung beigemessen haben. Dennoch lassen sich im Verlauf der kreativen Unterrichtsstunden deutliche Fortschritte bei der Textüberarbeitung feststellen.

Bei der Beobachtung der Schreibentwicklung lässt sich zudem feststellen, dass die Vorgaben bei der Aufgabenstellung als eine Art Steuerung mit den Präferenzen der Lernenden im Zusammenhang stehen und daher für den Ausführungsgrad der schriftlichen Texte maßgebend sind. Die Analyse der Texte veranschaulicht die Auswirkungen bestimmter Themen auf das erreichte Niveau der Texte. Berücksichtigt man die inhaltlichen Dimension der Texte, ist es sichtbar, dass die Neigungen der Schüler offenbar bei Themen mit emotionalem oder persönlichem Bezug liegen, die es ihnen ermöglichen, sich in konkrete Rollen hineinzusetzen, was beim hohen Niveau der Schreibkompetenz bei der Dialogerstellung (Text 4 *Beim Psychologen*) sichtbar war. Die vorgezogenen thematischen Aspekte umfassten vorrangig lebensnahe, aktuelle alltägliche, zum Überlegen anregende Inhalte. Anzumerken ist eine unterstützende Rolle der formalen, strukturellen sowie inhaltlichen Vorgaben, die bei dem Aufbau einer zusammenhängenden, logischen Textstruktur, bei allen Texten als Steuerung den Lernenden verhalfen, nicht vom Hauptthema des Textes abzuweichen. Bei der Schreibaufgabe, die an den allgemeineren inhaltlichen Vorgaben orientiert war und dazu auf keine starke Steuerung hinwies (z. B.: Text 5 *Wer? Wo? Was passierte?*), stellte die logische Inhaltsstruktur stellenweise zahlreiche Defizite dar. Auch die Kreativität und

die Sprachangemessenheit wurden nur im beschränkten Grad eingesetzt, was sich aus der Unsicherheit der Probanden beim Schreiben ergab. Die Schreibaufgabe *Es ist unglaublich!* (Text 1) veranschaulicht, dass ein zu intensiver Fokus auf die gesammelten thematischen Assoziationen die Lernenden daran hinderte, ihre Kreativität völlig zu entfalten. Statt freie und originelle Ideen zu entwickeln, wurden sie in ihrem kreativen Prozess von den niedergeschriebenen Wortschatzeinheiten eingeschränkt, was ihre Ausdrucksfähigkeit und innovative Denkmuster störte. Anzumerken ist dabei, dass die Lernenden in den kreativen Texten *In ein Bild einsteigen* (Text 3) und *Mein Pechtag* (Text 6), die persönliches Schreiben aus der Ich-Perspektive verlangten, ihre Kreativität erfolgreich zur Vermittlung eines logisch strukturierten und zugleich sprachlich anspruchsvollen Inhalts nutzten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Schreibaufgaben mit klarer Struktur und inhaltlicher Steuerung erheblich zur Verbesserung der Textqualität beitragen, weil sie den Lernenden helfen, den Fokus auf das Hauptthema und die Grundideen zu lenken. Das kreative Potenzial der Lernenden wird dabei besonders bei den emotionalen und persönlichen Themen angeregt, die die Übernahme von fremden Rollen und Perspektiven einfordern. Solche Themen erlauben es, tiefere Überlegungen und persönliche Eindrücke in die Texte einzubringen und führen dadurch zu einer intensiveren und originellen Ausdruckskraft. Andererseits kann ein zu starker Fokus auf vorgegebene thematische Assoziationen die Kreativität einschränken und die Lernenden in ihrem kreativen Schreibprozess behindern. Die Verwendung der Ich-Perspektive und die persönliche Identifizierung mit dem Thema unterstützen hingegen die kreative Entfaltung der Schreibenden. Sie ermöglichen es ihnen, sich stärker mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Dies fördert nicht nur einen inhaltlichen und logischen Zusammenhang des Textes, sondern trägt dazu bei, dass die Lernenden ihre Kreativität besser nutzen können.

Abschließend muss nochmal betont werden, dass der Einsatz von kreativen Schreibmethoden die Entwicklung der Schreibfähigkeiten bei den Lernenden positiv beeinflusste, was die Steigerung der Schreibkompetenz bei fast 70% der Probanden am Ende des Schreibprojektes zur Folge hatte. Die sprachlichen Fähigkeiten entwickelten sich dabei nicht linear und progressiv, sondern wiesen auf rekursive Entwicklungsrichtungen mit Fortschritten und Rückentwicklungen hin. Entscheidend für

den Verlauf dieser Entwicklung waren individuelle Präferenzen der Probanden im Hinblick auf die Textformen, Themen, Aufgabenstellungen sowie persönliche Faktoren wie Motivation und Engagement.

4.5.2.2 Standardisierte Texte

Eine valide, objektive und zuverlässige Einschätzung der Schreibkompetenzsteigerung erfolgte anhand des Vergleichs der Ergebnisse der standardisierten Texte der Probanden mit der Kontrollgruppe, die nicht am Forschungsprojekt teilnahm. Die Forschungsgruppe sowie die Kontrollgruppe bildeten parallele Klassen derselben Oberschule, deren Unterrichtsbedingungen vergleichbar waren.

Die Kontrollgruppe zählte 16 Personen der dritten Klasse des Technikums. Die Lernenden arbeiteten nach dem Lehrplan mit der Variante III. 2 und hatten zwei Stunden Deutschunterricht pro Woche. Während des Schuljahres 2022/23 war in ihrem Lehrplan ein vierwöchiges berufliches Praktikum geplant. Im Deutschunterricht wurde die Lehrwerkserie *Welttour Deutsch 4* benutzt, die das Schreibniveau der Lernenden nach dem Abschluss der Arbeit mit diesem Lehrwerk als B1/B2 annahm. Der Deutschunterricht in der Kontrollgruppe wurden von derselben Lehrkraft geleitet, die dieselben Unterrichtsinhalte den Lernenden ohne den Einsatz des kreativen Schreibens vermittelte. Das anfängliche sprachliche Niveau der Gruppe wurde anhand zweier Texte *Einladung* (Anhang I/2/1) und *Bildbeschreibung* (Anhang I/2/2) als A1+/A2 festgelegt.²⁰⁵

Die Bewertung der standardisierten Texte der Forschungsgruppe mit den schriftlichen Leistungen der Kontrollgruppe diente vorrangig der Einschätzung der Effektivität des Einsatzes von kreativen Schreibmethoden im DaF-Unterricht bei der Forschungsgruppe im Vergleich zu den Lernenden, die nur traditionell unterrichtet wurden. Durch die eingehende Analyse der Ergebnisse sollte diagnostiziert werden, ob irgendwelche Unterschiede zwischen den verfassten Texten beider Schreibgruppen bestehen und wenn ja, in welchem Grad und in welchen Bewertungskriterien sie sichtbar sind.

²⁰⁵ Die Schüler, die nicht am kreativen Schreibunterricht teilnahmen, verfassten parallel mit den Probanden im Rahmen der Klassenarbeit dieselben zwei Texte *Einladung* und *Bildbeschreibung*. Die erhaltenen Ergebnisse erlaubten, den Schülern anhand des Kriterienkatalogs das durchschnittliche Schreibniveau zuzuordnen, und zwar: *Einladung* A1+, *Bildbeschreibung* A2.

Insgesamt 32 Lernende verfassten anhand der angegebenen inhaltlichen sowie formalen Anweisungen ihre fiktiven Text-Dialoge zwischen dem Studenten und Vermieter zum Thema *Ich möchte die Wohnung mieten*. (Anhang III). Die Texte wurden anhand des Kriterienkatalogs bewertet und in der folgenden Tabelle werden die gesammelten Daten dargestellt (siehe Tabelle 52).

Tabelle 52: Punkte- und Wörterzahl – Vergleich der standardisierten Texte

Kategorien	Schreibgruppen	
	Schreibgruppe ohne kreatives Schreiben im DaF-Unterricht (15 Personen)	Forschungsgruppe mit kreativen Schreiben im DaF-Unterricht (17 Personen)
Allgemeine Punktzahl (max. 20)	9	15
Das erreichte durchschnittliche Schreibniveau	A1+	A2+
Durchschnittszahl der Wörter (min. 80)	66	109

Die Ergebnisse veranschaulichen einen gravierenden Unterschied in der maximalen, von den beiden Schülergruppen erreichten Punktezahl sowie in der Zahl der verwendeten Wörter. Die Lernenden, die das ganze Schuljahr kreatives Schreiben praktizierten, erreichten eine höhere Punktezahl, die der Schreibstufe A2+ zugeordnet wurde, wobei das Schreibniveau der Schüler aus der Gruppe, die im Deutschunterricht Texte nur traditionell verfasste, als A1+ klassifiziert wurde. Eine deutliche Steigerung der Schreibkompetenz bei den Forschungsteilnehmern ist dem Ausführungsgrad der Bewertungskriterien zu entnehmen, was die Tabelle 53 darstellt.

Tabelle 53: Verfassen der standardisierten Texte von den am Forschungsprojekt teilnehmenden und nicht teilnehmenden Lernenden – Vergleich der erreichten Ergebnisse

Dimension	Punktezahl	
	Forschungsgruppe mit kreativem Schreiben im DaF-Unterricht (17 Lernende)	Schreibgruppe ohne kreatives Schreiben im DaF-Unterricht (15 Lernende)

	Durchschnittliche Punktezahl/maximale Punktezahl	
A. Inhalt		
I. Gesamtidee	2,7/3	1,9/3
II. Inhaltlicher Ausbau	2,6/3	1/3
III. Kreativität	1,6/3	0/3
B. Kommunikative Angemessenheit		
IV. Textmuster/ Adressatenbezogenheit/Perspektivenwechsel/Stil	1/1	0,6/1
C. Inhaltliche Kohärenz und Kohäsion		
V. Logischer Inhalts- und Textaufbau	2,3/3	1,9/3
D. Textumfang		
VI. Zahl der Wörter	1/1	0,3/1
E. Sprachangemessenheit		
VII. Wortwahl/Sprachmittel	2,4/3	1,6/3
F. Sprachrichtigkeit		
VIII. Sprachliche Fehler	1,9/3	1,2/3

Beim Verfassen der standardisierten Texte zeigen die erlangten Ergebnisse im Rahmen einzelner Bewertungskriterien deutlich, dass der Entwicklungsgrad der Schreibkompetenz bei den Probanden höher ist als bei den Lernenden ohne kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Die Unterschiede lassen sich bei allen Kriterien hinsichtlich der linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen beobachten. Der größte Unterschied zwischen den Lernenden aus beiden Gruppen bezieht sich auf die Kreativität. Die Texte der am Forschungsprojekt beteiligten Schüler zeichneten sich durch Ideenreichtum, Natürlichkeit sowie Spontaneität im Gedankenausdruck im Gegensatz zu den Texten der Lernenden aus der klassischen Gruppe aus. Auch in Bezug auf den Aufbau eines kohärenten und logisch strukturierten Textes, die Verwendung eines breiten Umfangs von sprachlichen Mitteln sowie den korrekten Einsatz der grammatischen Regeln schneiden die Texte der am Projekt teilnehmenden Schülern erheblich besser von den Lernenden ab, deren Lernprozess im DaF-Unterricht keine Elemente des kreatives Schreibens enthielt. Die Verbesserung der Schreibkompetenz ist dabei im Rahmen der inhaltlichen Mitteilung der Grundideen sowie des Textausbaus um zusätzliche Inhaltselemente und die Themenentwicklung auch bei den

Forschungsteilnehmern sichtbar. Geringe Unterschiede sind zwischen den beiden Gruppen in der Kategorie *Kommunikative Sprachangemessenheit* erkennbar. Hinsichtlich des Gebrauchs des angemessenen Adressatenbezugs, entsprechender Höflichkeitsformen sowie der Textfunktion, erzielten die Lernenden, die beim kreativen Schreibunterricht mitmachten, bessere Leistungen im Vergleich zu der anderen Gruppe.

Die Texte beider Gruppen wurden zusätzlich in Bezug auf die Zahl der verwendeten Wortarten (Substantive, Verben, Adjektive) analysiert. Gezählt wurden alle der drei Kategorien zugeordneten Wörter, die kommunikativ, verständlich, kontextgebunden und situationsangemessen eingesetzt wurden. Der Analyse wurden keine Eigennamen unterzogen und die Wörter, die sich im Text wiederholten wurden nur einmal gezählt. Die orthographischen Fehler wurden dabei nicht berücksichtigt. Die durchschnittlichen Zahlen der verwendeten Wortarten stellt die Tabelle 54 dar.

Tabelle 54: Durchschnittliche Zahl von verwendeten Wortarten – Vergleich der standardisierten Texte

Wortarten	Forschungsgruppe	Gruppe ohne kreatives Schreiben
Substantive	17	8
Verben	7	5
Adjektive	6	3

Die Analyse der Texte im Hinblick auf den Einsatz der ausgewählten Wortarten zeigt auf den ersten Blick eindeutig, dass die Probanden, die kreativ schrieben, einen umfangreicheren Wortschatz besitzen. Die Analyse der standardisierten Texte ermöglicht demnach eine eindeutige Feststellung, dass sich der Einsatz des kreativen Schreibens auf die Entwicklung der Schreibkompetenz der Lernenden bezüglich ihres Wortschatzes fördernd auswirkte.

4.5.3 Bewertung der kreativen Schreibstunden aus der Sicht der Lernenden

Zum Schluss des Forschungsprojektes wurden die Lernenden gebeten, einen Online-Fragebogen, der offene, teilweise offene sowie geschlossene Fragen enthielt, auszufüllen. Die Umfrage beinhaltete fünfzehn Fragen, die sich auf unterschiedliche

Aspekte des Einsatzes des kreativen Schreibens im Deutschunterricht und der durchgeführten Forschung bezogen. Die Umfrage wurde sowohl auf Deutsch als auch auf Polnisch formuliert, wobei alle Lernenden sich für die polnische Version entschieden.²⁰⁶

In der ersten Frage des Fragebogens wurde nach der Bedeutung der kreativen Schreibstunden für die Lernenden gefragt. Die offene Form der Frage sollte eine kreative Einführung in weitere Teile des Fragebogens sein. Insgesamt wurden 41 Antworten gegeben, die drei Hauptkategorien zugeordnet wurden, was die Tabelle 55 veranschaulicht.

Tabelle 55: Bedeutung der kreativen Schreibstunden für die Lernenden

Hauptkategorien	Bedeutung der kreativen Schreibstunden im DaF-Unterricht
Unterstützung der Lernprozesse (42%)	Entwicklung der Schreibkompetenz
	Förderung aller Sprachfertigkeiten
	Erweiterung und Festigung des Wissens
	Erweiterung des Wortschatzes
	Festigung der grammatischen Regeln
Innovative Unterrichtsgestaltung (29%)	Einsatz von kreativen Lernmethoden
Entfaltung der Kreativität (20%)	Verzicht auf traditionelle Schreibformen

Den in der Tabelle 55 zusammengestellten Daten ist zu entnehmen, dass über 40% der Lernenden im kreativen Unterricht eine Erleichterung des Lernprozesses sahen. Die Probanden hoben dabei hervor, dass dank den kreativen Schreibmethoden ihre Schreibkompetenz sowie andere Sprachfertigkeiten gefördert wurden. Durch den Einsatz des kreativen Schreibens konnten die Befragten ihr Wissen erweitern und in Bezug auf die Grammatikkenntnisse sowie auf den Wortschatzumfang ausbauen. Fast 30% der Lernenden bezeichneten die kreativen Schreibstunden als innovative, interessante und neue Gestaltung des bisher traditionell organisierten DaF-Unterrichts, wobei für 20% der Probanden die Entwicklung ihres Kreativitätspotenzials sehr wichtig

²⁰⁶ Das Fragebogenformular kann unter dem folgenden Link abgerufen werden: *Kreatives Schreiben* https://docs.google.com/forms/d/1bEL-yPJ6qgxNpdlaQB5foWdGIAzFKrySOWlu_detWfc/edit, (letzter Zugriff 20.05.24).

war, was durch den Einsatz kreativer Schreibformen ermöglicht wurde. Einzelne Schüler verwiesen auch auf die Steigerung der Motivation, Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten sowie den Ausbau des metasprachlichen Wissens als positive Auswirkungen des kreativen Schreibens.

In der zweiten Frage wurden die Lernenden gebeten, aus der Antwort-Cafeteria, die sich auf die Funktionen des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht bezog, diejenigen Antworten auszuwählen, mit denen sie sich identifizierten (siehe Diagramm 19).

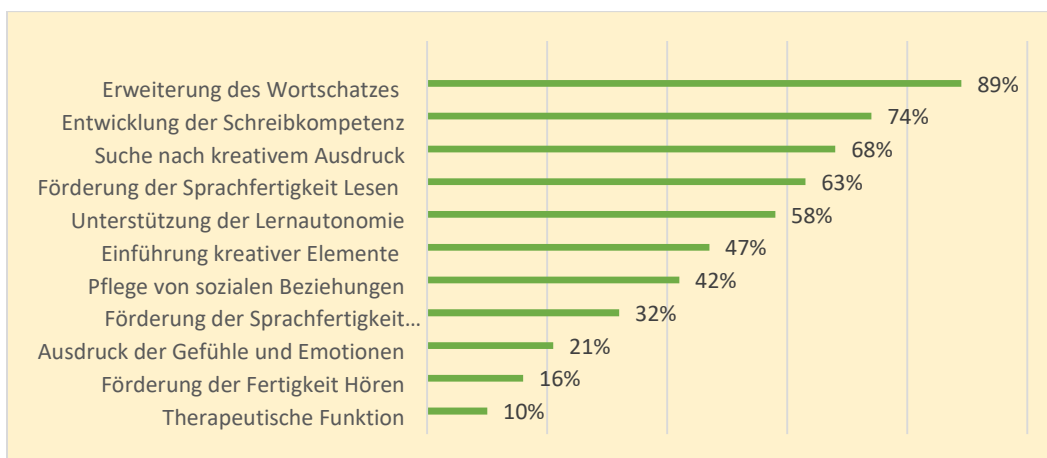


Diagramm 19: Funktionen des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht

Aus den im Diagramm 19 enthaltenen Daten ergibt sich, dass die meisten Lernenden die wichtigste Funktion des kreativen Schreibens in der Möglichkeit des Wortschatzausbaus sahen. Außerdem diente kreatives Schreiben der Entwicklung der Schreibkompetenz bei 74% der Lernenden sowie der Suche nach kreativen Ausdrucksmitteln bei 68% der Probanden. Die kreativen Schreibmethoden ermöglichten etwa 60% der Deutschlernenden, ihre Fähigkeiten im *Lesen* zu verbessern und förderten ihre Lernautonomie. Fast die Hälfte der Befragten verwies auf die Rolle des kreativen Schreibens bei der Einführung von kreativen Elementen in den Lernprozess und hob dabei die Möglichkeit hervor, die Beziehungen mit anderen Mitschülern und mit der Lehrkraft aufrechterhalten zu können. Ein Drittel der Probanden wies auch darauf hin, dass kreatives Schreiben bei der mündlichen Kommunikation behilflich sei, wobei für 21% der Lernenden das kreative Schreiben Gefühle und Emotionen ausdrücken ließ. Den einzelnen Antworten der Probanden ist dabei zu entnehmen, dass kreative

Schreibprozesse zur Weiterentwicklung des Hörverstehens beitrugen sowie als ein therapeutisches Mittel dienen konnten.

Die dritte Frage, als offene Frage formuliert, bezog sich auf die die Rolle des kreativen Schreibens bei der Realisierung persönlicher Ziele von den Lernenden. Die Schüler erteilten insgesamt 32 Antworten (siehe Diagramm 20).

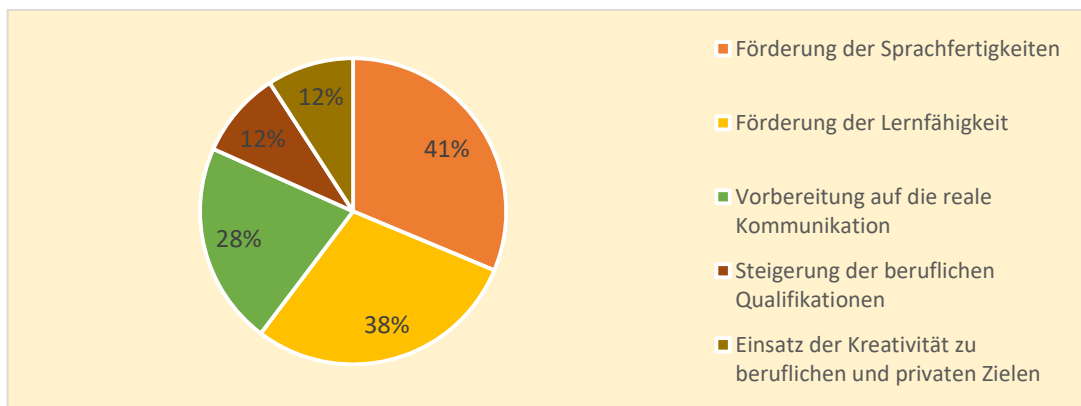


Diagramm 20: Einfluss des kreativen Schreibens auf die Realisierung eigener Vorhaben

Die Mehrheit der von den Probanden erwähnten persönlichen Ziele deckte sich mit den zuvor genannten Funktionen des kreativen Schreibens. Daneben gab es auch Antworten, die auf individuelle Bestrebungen und Vorhaben der Lernenden hinwiesen. Die meisten persönlichen Ziele orientierten sich an die Förderung der Sprachfertigkeiten, wobei von 38% der Schüler die Erleichterung der Lernprozesse und Erweiterung des Wortschatzes betont wurde. Die Lernenden drückten auch die Hoffnung auf die Förderung der Schreibprozesse in der Muttersprache und anderen Fremdsprachen durch den Einsatz der kreativen Schreibverfahren aus. Kreatives Schreiben wurde außerdem als ein Mittel angesehen, das das Lernen effizienter machen sollte. Einem Drittel der Lernenden zufolge kann kreatives Schreiben in den realen kommunikativen Situationen behilflich sein. Interessante Ergebnisse lieferte außerdem die Kategorie, im Rahmen deren die Schüler die Rolle der Kreativitätsentfaltung und ihre Einsatzmöglichkeiten für private Ziele in verschiedenen außerschulischen Bereichen sowie auf dem Gebiet der Unterhaltung und des Freizeitvergnügens betonten. Es stand fest, dass Vorteile und Auswirkungen, die sich aus kreativem Schreiben ergeben, im beruflichen Feld auch behilflich sein können. Bemerkenswert ist darüber hinaus eine Antwort, deren Autor durch die Erkenntnis der kreativen Schreibverfahren auf die

Möglichkeit der Zeitersparnis bei der Texterstellung verwies und darin persönliche Gewinne erkannte.

Die vierte Frage des Fragebogens widmete sich den Faktoren, die den kreativen Schreibprozess der Lernenden im Laufe des Projektes begleiteten. Die Lernenden wurden gebeten, diejenigen Aspekte anzukreuzen, die ihre kreative Sprachproduktion besonders positiv beeinflussten. Außer der angegebenen Antworten konnten die Lernenden eigene Ideen zum Ausdruck bringen (siehe Diagramm 21).

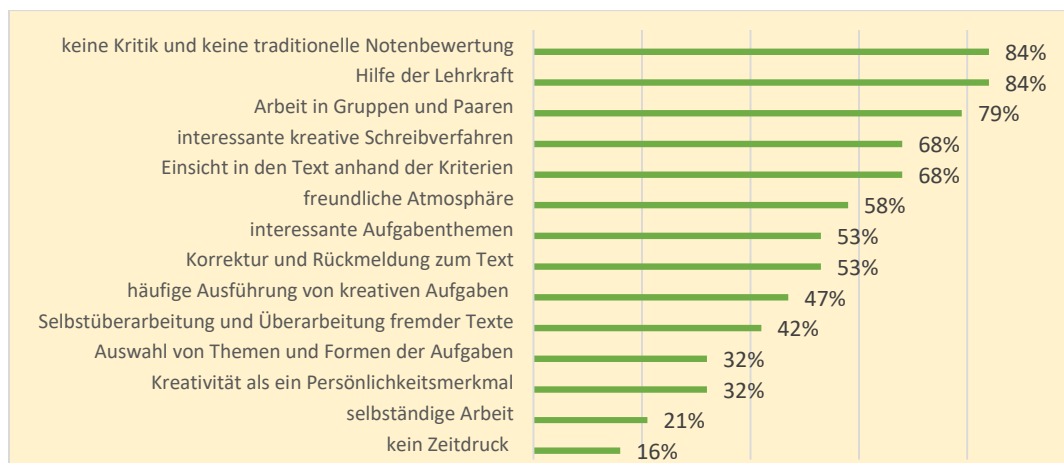


Diagramm 21: Kreativen Schreibprozess begleitende Faktoren

Als besonders unterstützend beim kreativen Schreiben fanden die Lernenden eine behilfliche Rolle der Lehrkraft, keine Kritik seitens Lehrkraft sowie den Verzicht auf traditionelle Notenbewertung. Fast 80% Prozent der Befragten zählten die Vorteile der Arbeit in Paaren und Gruppen auf, wobei interessante kreative Schreibverfahren sowie die Möglichkeit der Einsicht in den eigenen Text anhand der verwendeten Kriterien eine unterstützende Rolle spielten. Circa 60% der Schüler betonten eine große Bedeutung der freundlichen Atmosphäre während des Schreibens. Eine breite Auswahl von interessanten Aufgabenthemen sowie die Textkorrektur und Feedback zur Textqualität wirkten sich auf über die Hälfte der Lernenden besonders förderlich aus. Fast die Hälfte der Schüler sprachen sich für einen positiven Einfluss der regelmäßig durchgeführten kreativen Aufgaben aus. Die Selbstüberarbeitung und Überarbeitung fremder Texte, die Möglichkeit der Entscheidung bei der Wahl von Formen und Themen der kreativen Aufgaben sowie der Einsatz der eigenen Kreativität wurden auch von circa ein Drittel der

Probanden aufgeführt. Die Einzelnen Lernenden kreuzten außerdem „selbständige Arbeitsformen“ sowie „kein Zeitdruck“ als förderliche Faktoren an.

In der nächsten Frage sollten die Schüler dagegen auf diejenigen Faktoren hinweisen, die die kreativen Schreibprozesse störten. Wie in der letzten Frage sollten die Lernenden aus der Antwort-Cafeteria konkrete Aspekte auswählen oder eigene Ideen hinzufügen (siehe Diagramm 22).

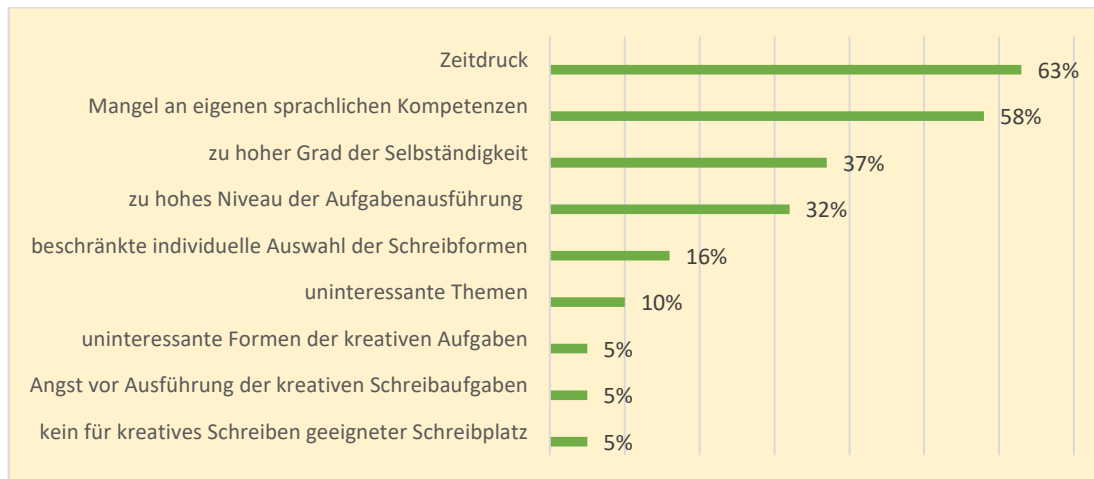


Diagramm 22: Kreativen Schreibprozess störende Faktoren

Den meisten Lernenden zufolge hatte der Zeitdruck den negativsten Einfluss auf den kreativen Schreibprozess, was untrennbar mit der institutionellen Organisation des Schulunterrichts verbunden war. Über die Hälfte der Lernenden nannte dabei als ein Hindernis den Mangel an eigenen sprachlichen Kompetenzen. Über ein Drittel der Probanden fanden dabei ein zu hoher Selbständigkeitsgrad und ein zu hohes Niveau der Aufgabenausführung als hinderlich. Die Probanden kritisierten auch die begrenzte Möglichkeit der individuellen Auswahl der Themen und Schreibformen sowie uninteressante Themen bei den kreativen Aufgaben. Lediglich etwa 5% der Lernenden wiesen auf zu hohe Kreativitätsherausforderungen, Druck seitens der Lehrkraft, keinen entsprechend für kreatives Schreiben eingerichteten Platz, uninteressante Formen der kreativen Aufgaben sowie Angst vor Bewältigung der schriftlichen Aktivitäten hin. Außer den in der Antwort-Cafeteria angegebenen Antworten führten einzelne Lernende weitere Elemente auf, die von ihnen als Störfaktoren betrachtet wurden, und zwar

Hausaufgaben, auftretender Motivationsmangel sowie zu kleine Zahl der kreativen Schreibstunden.

Die sechste Frage bezog sich auf den Verlauf des kreativen Schreibprozesses, der aus drei Hauptphasen besteht.²⁰⁷ Die Lernenden wurden gebeten, in der offenen Frage anhand der mit dem kreativen Schreiben gesammelten Erfahrungen, die Schreibphasen zu nennen. Unter neunzehn mitgeteilten Antworten konnten neun Lernende präzise den Schreibprozess stufenweise charakterisieren. Die Probanden waren sich dessen bewusst, welche Etappen durchgegangen werden müssen, damit ein (kreativer) Text entstehen kann. In dieser Gruppe wurden alle drei Hauptphasen: Planen (auch als *vorbereiten, nachdenken, ausdenken* bezeichnet), Formulieren (*schreiben, realisieren, versprachlichen, sinnvolle Sätze bauen, mit Regeln schreiben, die Aussage entwickeln, organisieren, strukturieren*) und Revidieren (*selbstbeurteilen, korrigieren, analysieren, verbessern, bewerten, überarbeiten*) beschrieben. Sieben Deutschlernende erwähnten andere Schreibphasen, bei denen die letzte Schreibetappe *Schreiben (Aufgabe ausführen, Aussage gründlich ausführen)* als ein fertiges Endprodukt dargestellt wurde. In den Definitionen war eine schrittweise, phasenbasierte, logische Herangehensweise an den Schreibprozess erkennbar, was auf das Verständnis der Ziele von durchgeführten schriftlichen Aktivitäten hinwies. Für drei Probanden erwies sich wahrscheinlich die Frage zu schwer und unverständlich, deswegen blieb sie unbeantwortet.

Die siebte Frage bezog sich auf die Gruppen der kreativen Schreibmethoden, die im Laufe der kreativen Schreibstunden eingesetzt wurden. Die Schüler sollten aus den sechs aufgelisteten Methodengruppen diejenigen auswählen, die sie besonders interessant fanden (siehe Diagramm 23).

²⁰⁷ Von Dąbrowska/Dąbrowska (2022: 134–155) wird der im Bereich Fremdsprachenunterricht von Experten empfohlene Einsatz des fünfstufigen Schreibprozesses angeführt, der folgende Phasen umfasst: Vorentwurf, das Erstellen des Entwurfs, Überarbeiten, Weiterarbeit am Text, Veröffentlichen. Für die Bedürfnisse des Forschungsprojektes werden jedoch drei Hauptphasen des Schreibprozesses ausgesondert. An dieser Stelle ist auch auf die in den letzten fünfzig Jahren vielfältige Gestaltung der Schreibprozesse durch die Forscher zu verweisen. Britton (1970) hat Themenauswahl, Erkundung und Entwicklung des Themas sowie Produktion unterschieden, wobei Graves (1975) hat die Schreibprozesse in das erste Schreiben, Komponieren und Endschreiben aufgeteilt.

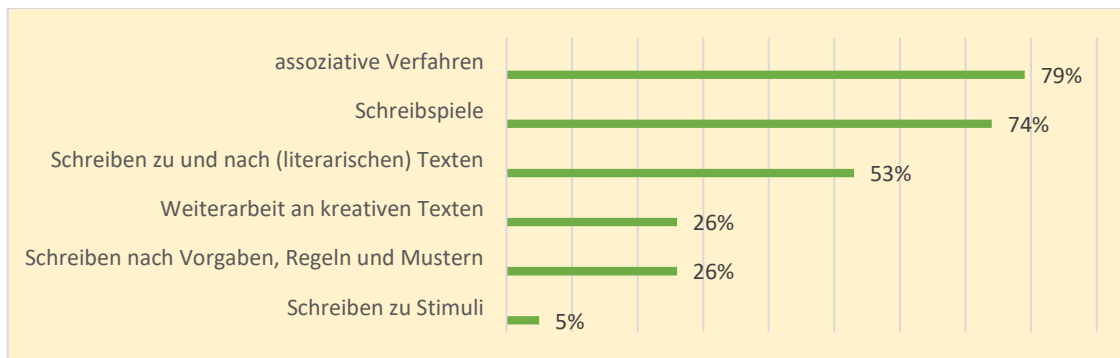


Diagramm 23: Interessante Methodengruppen des kreativen Schreibens aus der Schülerperspektive

Zu den interessantesten kreativen Schreibverfahren wurden von der Mehrheit der Lernenden *assoziative Verfahren* sowie *Schreibspiele* gezählt. Über die Hälfte der Schreibenden fand *Schreiben zu und nach (literarischen) Texten* spannend, wobei ein Viertel sowohl *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern* als auch *Weiterarbeit an kreativen Texten* für interessant hielt. Lediglich 5% der Lernenden fanden *Schreiben zu Stimuli* als attraktiv. Diese Methodengruppe, der im DaF-Unterricht am häufigsten die Aufgaben: Bildbeschreibung, Verfassen einer Geschichte anhand des Fotos oder Beantwortung der Frage zum visuellen Material gehören, wird den Lernenden systematisch angeboten und verlor vermutlich deshalb an Attraktivität.²⁰⁸

In der nächsten Frage sollten die Schüler die kreativen Schreibverfahren nennen, die sie besonders anspruchsvoll und herausfordernd fanden. Dabei wurden sie gebeten, diese zu begründen (siehe Diagramm 24).

²⁰⁸ Die sich auf das visuelle Material beziehenden Aufgaben befinden sich in jedem Kapitel des Lehrwerkes *Welttour Deutsch Teil 4*. Außerdem umfasst der mündliche Teil der Abiturprüfung in Deutsch die Aufgabe, die sich auf die Beschreibung des Fotos mit obligatorischen drei Elementen sowie das Beantworten der mit dem Bild im Zusammenhang stehenden Fragen stützt, was zu einer noch intensiveren Verwendung dieses Übungstyps führte.

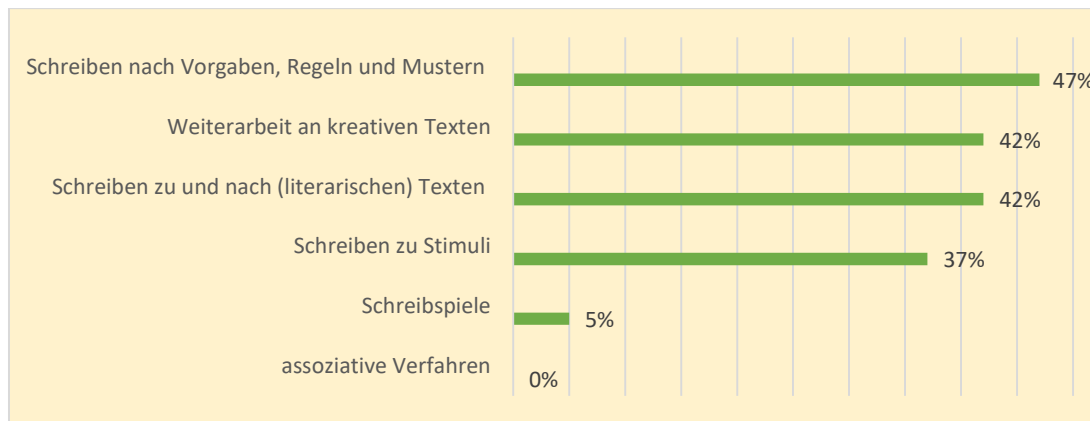


Diagramm 24: Besonders anspruchsvolle Methodengruppen des kreativen Schreibens aus der Sicht der Lernenden

Unter den während des Projektes eingesetzten Methodengruppen des kreativen Schreibens wurden von jeweils fast der Hälfte der Probanden drei Gruppen, das sind *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern*, *Weiterarbeit an kreativen Texten* sowie *Schreiben zu und nach (literarischen) Texten* als anspruchsvoll und herausfordernd betrachtet. Für fast 40% der Lernenden war *Schreiben zu Stimuli* besonders anstrengend. Dagegen wurden *Schreibspiele* und *assoziative Verfahren* von den Lernenden, nicht als diejenigen Methodengruppen angesehen, die hohe Erwartungen an die Probanden stellten und ihnen eine große geistige Anstrengung abverlangten.

Außer der den Forschungsteilnehmern zur Verfügung stehenden Antworten formulierten drei Lernende ihre persönlichen Begründungen für die Wahl der bestimmten Methodengruppen des kreativen Schreibens, die im Weiteren zitiert werden. *Schreiben zu und nach literarischen Texten* erforderte, ihrer Meinung nach, viel Zeit und stellte für sie eine erhebliche Herausforderung dar: *Es gibt viele Metaphern [...], durch die es schwerer wird, den Text zu verstehen.* *Schreiben zu Stimuli* stieß bei einem Lernenden auf folgende Einwände: *Ich komme nicht besonders gut mit dem schnellen Ausdenken von Worten zurecht, selbst in der polnischen Sprache, geschweige denn in der deutschen Sprache. Die Weiterarbeit an kreativen Texten* bedeutete dagegen eine Schwierigkeit, denn [man, A.P.] *muss sich hier bereits streng auf die Grammatik konzentrieren, und das ist nicht so locker.*²⁰⁹

²⁰⁹ Alle Aussagen der Lernenden wurden wortwörtlich von der Autorin der Arbeit zitiert und übersetzt.

In der neunten Frage wurden die Probanden nach der Nützlichkeit einzelner kreativer Methodengruppen des kreativen Schreibens bei der Entwicklung ihrer Schreibkompetenz gefragt. Die Lernenden sollten diejenigen Methodengruppen aus der Antwort-Cafeteria auswählen, die in ihrem kreativen Schreibprozess besonders behilflich waren und dabei die Entwicklung der Schreibkompetenz förderten. Die Probanden sollten nicht nur eine von den angegebenen Möglichkeiten ankreuzen, sondern auch ihre Wahl begründen (siehe Diagramm 25).

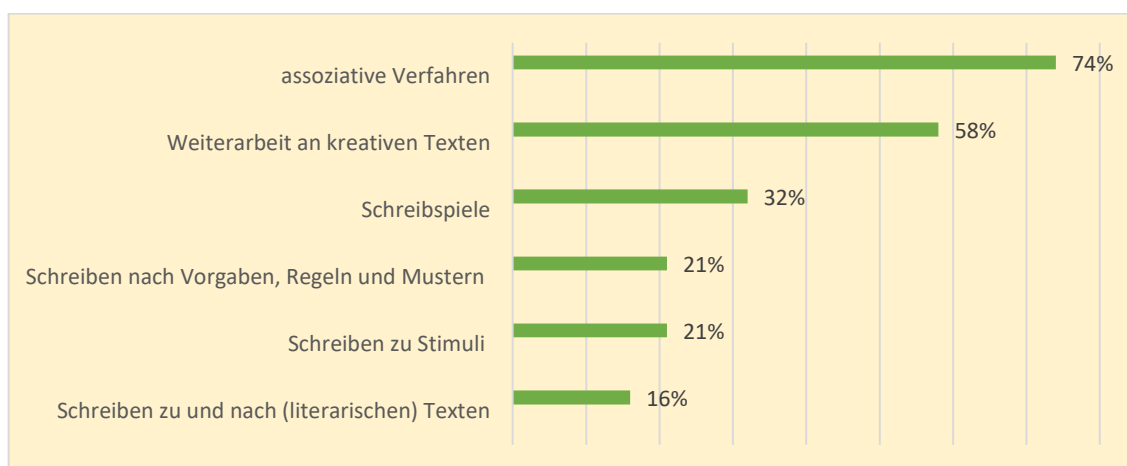


Diagramm 25: Nützlichkeit von Methodengruppen des kreativen Schreibens bei der Förderung der Schreibkompetenz

Die Mehrheit der Lernenden wies auf *assoziative Verfahren* als diejenigen hin, die zur Weiterentwicklung ihrer Schreibkompetenz wegen der schnellen Erweiterung des Wortschatzspektrums beitrugen. Über die Hälfte der Probanden sprach sich für die *Weiterarbeit an kreativen Texten* als eine Methodengruppe aus, die dank der Umsetzung von Textüberarbeitungs- und Revisionsprozesse die Entwicklung ihrer Schreibkompetenz förderte. Dabei wurde ein großer Wert auf die sprachliche Korrektheit der Texte gelegt, die, den Lernenden zufolge, einen Text verständlich bzw. unverständlich für die Empfänger machen kann. Über ein Drittel der Probanden betonte die Relevanz der *Schreibspiele* bei der Förderung der sprachlichen Flexibilität, während jeweils ein Fünftel der Deutschlernenden in der Gruppe der Methoden *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern* und *Schreiben zu Stimuli* die Möglichkeit sah, durch automatische Wiederholung bestimmter Muster sowie Hilfe der bestimmten Reize, ihre Schreibkenntnisse zu verbessern. *Schreiben zu und nach literarischen Texten* wurde

durch die wenigsten Lernenden als die die Entfaltung der Schreibkompetenz fördernde Methodengruppe des kreativen Schreibens betrachtet.

In der zehnten Frage, die in Form der Likert-Skala formuliert wurde, gaben die Befragten darüber Auskunft, ob das kreative Schreiben zur Überwindung ihrer Schreibblockaden beitrug (siehe Diagramm 26).

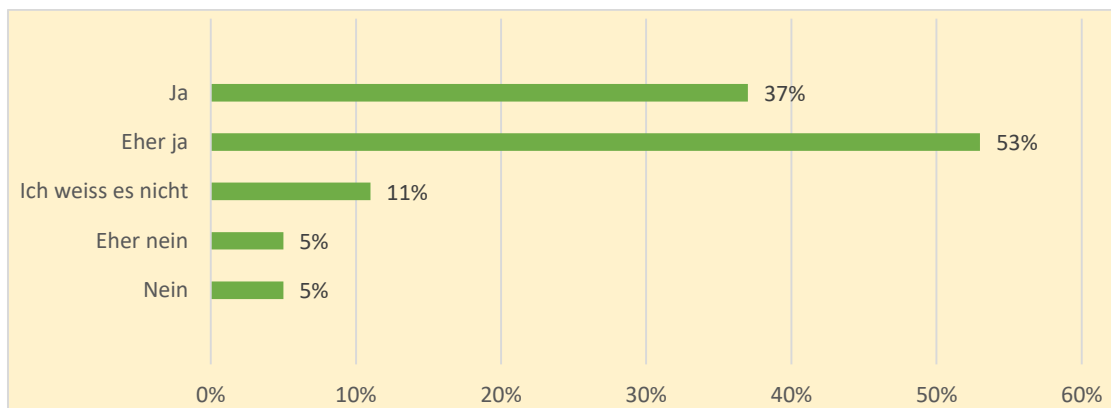


Diagramm 26: Einfluss des kreativen Schreibens auf die Bewältigung der Schreibblockaden

Über 90% Probanden sahen eine positive Auswirkung der verwendeten kreativen Schreibverfahren auf die Entfaltung ihrer Schreibfähigkeiten und dadurch auf die Bewältigung der Schreibblockaden. Über die Hälfte der Lernenden verwies auf die positiven Auswirkungen der kreativen Schreibverfahren bei der Überwindung ihrer Schreibblockaden, wobei fast 40% der Probanden entscheidend betonten, ihre Schreibhemmungen erfolgreich dank dem günstigen Einfluss des kreativen Schreibens bewältigt zu haben. 11% der Deutschlernenden waren unentschlossen und konnten die Frage nicht eindeutig beantworten, während insgesamt 10% der Schüler keinen positiven Einfluss des kreativen Schreibens auf die Überwindung ihrer Schreibblockaden sahen.

In der nächsten Frage nahmen die Probanden die Stellung, ob kreatives Schreiben als eine Palette von unterschiedlichen Schreibverfahren, die in verschiedenen sozialen Arbeitsformen realisiert wurden, ihre Lernautonomie beim Schreib- und Lernprozess förderte (siehe Diagramm 27).

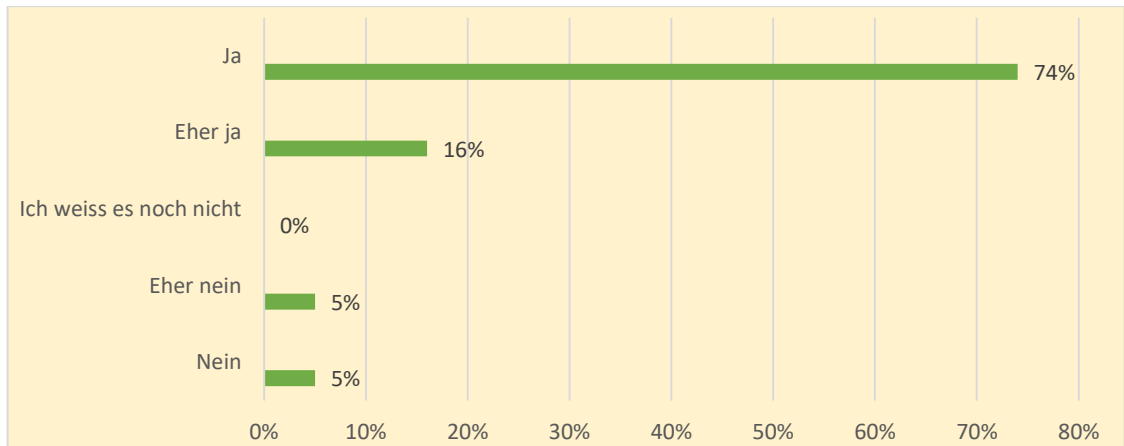


Diagramm 27: Einfluss des kreativen Schreibens auf die Entwicklung der Lernautonomie im Schreib- und Lernprozess bei den Lernenden

Eine deutliche Steigerung der Lernautonomie im Sinne der Selbständigkeit im Schreib- und Lernprozess aufgrund des Verfassens von kreativen Texten bemerkten über 70% der Lernenden, wobei fast ein Fünftel der Deutschlernenden auch ihre Überzeugung bezüglich der positiven Änderungen in ihrem bisherigen Schreib- und Lernprozess ausdrückte. Auf keinen oder fast keinen Einfluss des kreativen Schreibens auf die Steigerung der Selbstständigkeit beim Schreib- sowie Lernprozessen verwiesen jeweils 5% der Probanden.

Im Zusammenhang mit dem vorherigen Aspekt sollten in der zwölften Frage die Faktoren ausgewählt werden, die zur Entwicklung der Lernautonomie im Schreib- und Lernprozess einen positiven Beitrag leisteten. Dabei wurden die Lernenden gebeten, eigene Ideen zum Ausdruck zu bringen (siehe Diagramm 28).



Diagramm 28: Die die Lernautonomie stärkenden Faktoren aus Sicht der Lernenden

Den größten Einfluss auf die Förderung der Lernautonomie bei den Lernenden hatte, den meisten Probanden zufolge, der Einsatz der Gruppen- oder Partnerarbeit. Etwa 60% der Probanden betonten die Relevanz der Überarbeitung eigener Texte sowie kreative Umsetzung des eigenen vorhandenen Wissens und der Fähigkeiten im autonomen Lernprozess. Die selbständige Verwendung von Wörterbüchern sowie Gespräche mit Mitschülern wirkten sich positiv bei über der Hälfte der Schüler aus, wobei nicht viel weniger Lernende auf die Textarbeit mit Verwendung der Überarbeitungskriterien sowie Entwicklung von kreativen Schreibverfahren im Kontext der Lern- und Schreibautonomie fördernden Faktoren hinwiesen. Für fast 40% der Lernenden war die Rolle der Lehrkraft, die die Arbeit der Schüler motivierend und inspirierend beeinflusste, relevant. Die Einzelarbeit sowie die Überarbeitung fremder Texte spielten für fast ein Drittel der Probanden eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung ihrer Lernautonomie. Außerdem wurde der Einsatz von vielfältigen kreativen Schreibmethoden, die die Motivation der Lernenden stärkten sowie ihre eigenen Talente entdecken ließen, von fast einem Fünftel der Lernenden als autonome Gestaltung des Schreib- und Lernprozesses wahrgenommen.

Die dreizehnte Frage berücksichtigte die Lehrkraft und ihre Rolle während der kreativen Schreibstunden. Die Lernenden beschrieben in 27 erteilten Antworten die Aufgaben, Rollen sowie Pflichten der Lehrkraft im kreativen Schreibunterricht (siehe Diagramm 29).

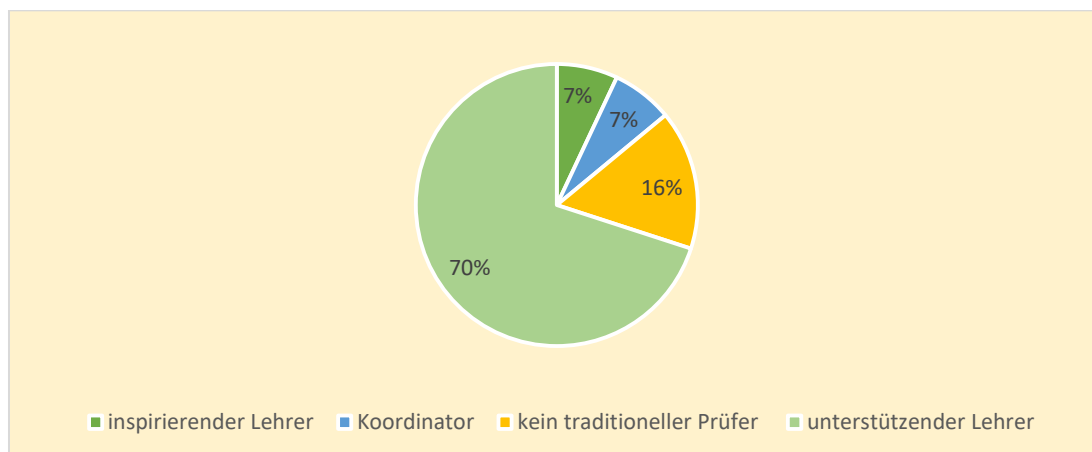


Diagramm 29: Rolle der Lehrkraft im kreativen Schreibunterricht

Die erteilten Antworten wurden in vier Hauptkategorien aufgeteilt. Die Mehrheit der Probanden betrachtete die Lehrkraft als einen *unterstützenden Lehrer*, der durch gezielte Impulse, individuelles Feedback und die Förderung eines offenen, inspirierenden Lernumfelds den kreativen Schreibprozess begleitete und den Lernenden half, ihre eigenen Ideen und Ausdrucksformen zu entwickeln. Fast ein Fünftel der Deutschlernenden verwiesen auf den Lehrenden, der im kreativen Schreibunterricht nichts mehr mit dem traditionell handelnden Prüfer zu tun hatte. Jeweils für 7% der Schüler wurde die Lehrkraft als Koordinator sowie Inspirator für kreative Schreibarrangements angesehen. Ein Lernender wies in seiner Antwort darauf hin, dass der Erwartungsdruck seitens der Lehrkraft bezüglich der Aufgabenausführung und Pflichterfüllung zu groß war.

Den Ergebnissen ist zu entnehmen, dass die Lehrkraft von den Probanden nicht als eine Person betrachtet wurde, die den Unterricht im traditionellen Sinne organisiert, im Mittelpunkt steht und den Schreibprozess steuert, sondern als ein vorrangig fördernder, motivierender sowie die kreativen Schreibprozesse koordinierender Leiter.

In der nächsten Frage des Fragebogens wurden die Lernenden gefragt, was sie in den kreativen Schreibstunden verbessern oder ändern würden (siehe Diagramm 30).

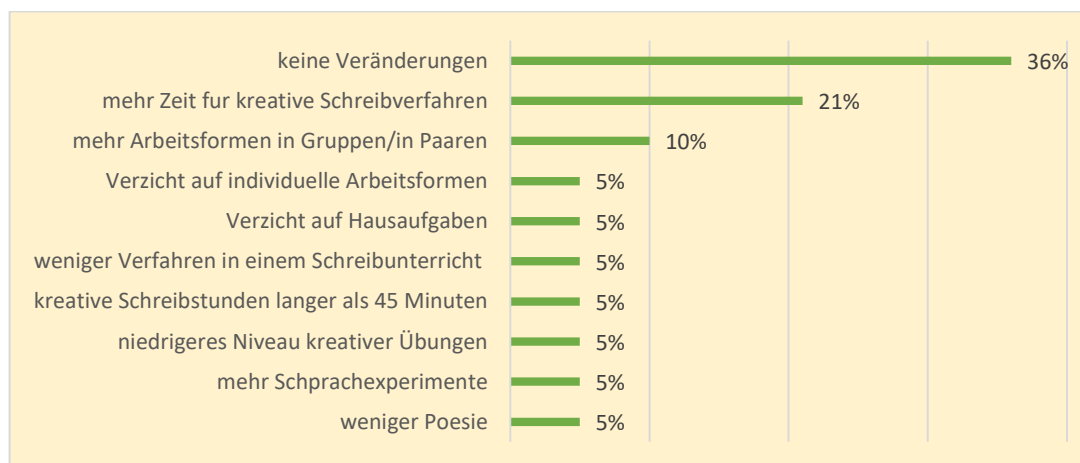


Diagramm 30: Kreative Schreibstunden im DaF-Unterricht – Verbesserungsvorschläge der Lernenden

Fast 40% der Probanden waren der Meinung, dass sie keine Veränderungen an den vorgeschlagenen und umgesetzten kreativen Schreibstunden vornehmen würden, wobei ein Fünftel der Lernenden gerne mehr Zeit für Entwicklung kreativer Ideen, für

Reflexion und Überarbeitung der Texte hätte. Für 10% der Schüler sollten mehr kreative Verfahren im Rahmen der Gruppen- oder Partnerarbeit bewältigt werden. Die verbleibenden erteilten Äußerungen wurden zwar von einzelnen Schülern vermittelt, stellen aber wertvolle Informationen für künftige Organisation des kreativen Schreibunterrichts wegen des individuellen Charakters der Herangehensweise an die kreativen Leistungen dar. Die Lernenden wünschten sich den vollen Verzicht auf individuelle Arbeitsformen und Hausaufgaben. Es wurden außerdem weniger komplexe kreative Verfahren sowie weniger Poesie, niedriges Niveau kreativer Aktivitäten und längere Dauerzeit der kreativen Schreibstunden vorgeschlagen. Ein Lehrender verwies dabei darauf, dass die Durchführung des Projektes in Bezug auf die Anonymität der Lernenden optimiert werden sollte. Den erhaltenen Mitteilungen war dabei auch zu entnehmen, dass die Vielfalt der kreativen Verfahren zahlreiche Möglichkeiten bereitete, den individuellen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden.

Die fünfzehnte Frage galt als eine Zusammenfassung des Forschungsprojektes und bezog sich auf den möglichen Einfluss der kreativen Schreibstunden auf die Selbstentwicklung der Lernenden (siehe Diagramm 31).

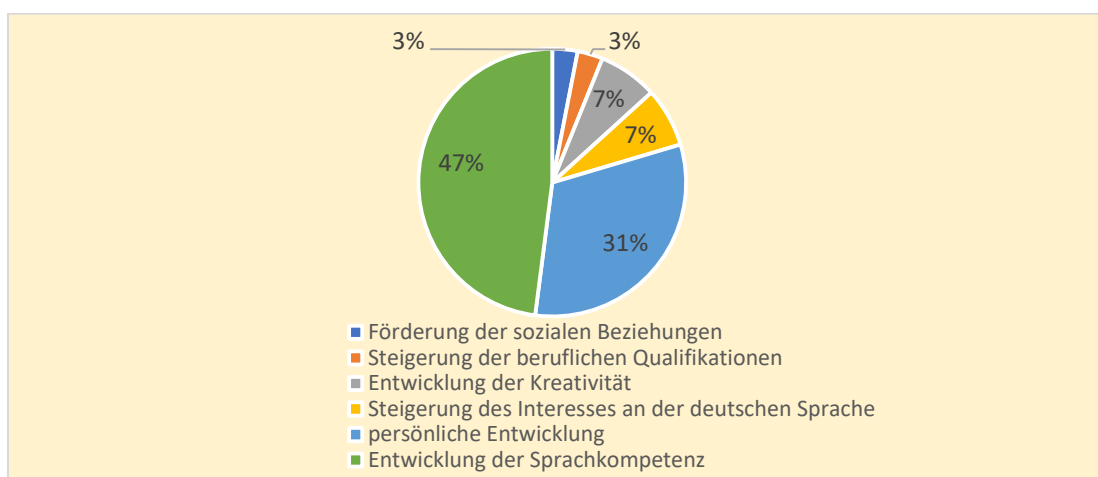


Diagramm 31. Kreative Schreibstunden im DaF-Unterricht – Einfluss auf die persönliche Entwicklung der Lernenden

Das kreative Schreiben übte auf die Lernenden einen bedeutenden Einfluss in unterschiedlichen Lebensbereichen aus, was in den 29 Antworten geäußert und sechs Kategorien zugeordnet wurde. Fast die Hälfte der Probanden verwies auf positive

Auswirkungen des kreativen Schreibens bei der Entwicklung der *Sprachkompetenz*. Hier wurden die Verbesserung, Erleichterung sowie Perfektionierung bei der Sprachverwendung akzentuiert sowie eine Unterstützung und behilfliche Steuerung bei unterschiedlichen Lernprozessen unterstrichen. Ein Drittel der Lernenden hob die Rolle des kreativen Schreibens bei der Entwicklung unterschiedlicher Fähigkeiten hervor, die zu Reflexionen, Veränderungen, Weiterentwicklungen und Verbesserungen bezüglich der Lernprozesse führten. Der Rest der Schreibenden wies auf die Steigerung des Interesses am Deutschlernen sowie auf die Entwicklung ihres Kreativitätspotenzials hin, wobei die Möglichkeit der Anwendung der Kreativität im beruflichen sowie gesellschaftlichen Leben hervorgehoben wurde.

Anhand der mittels der Umfrage gesammelten Daten lassen sich folgende Schlussfolgerungen formulieren. Kreatives Schreiben wurde von den Lernenden vornehmlich als eine zum traditionell organisierten DaF-Unterricht alternative Lernform betrachtet, die unterschiedliche Lernprozesse förderte und zur Entwicklung der Schreibkompetenz bei den Lernenden beitrug. Zu den Faktoren, die sich auf den kreativen Schreibprozess positiv auswirkten, wurden vorrangig das Fehlen der Kritik und traditioneller Bewertung genannt sowie eine helfende und beratende Rolle der Lehrkraft. Dabei wurden die Gruppenarbeit sowie die Ausführung der schriftlichen kreativen Aufgaben in Paaren deutlich positiv eingeschätzt. Der die kreativen Schreibstunden begleitende Zeitdruck, der aus der institutionellen Organisation der Unterrichtsstunden hervorging sowie Mangel an eigenen linguistischen Kompetenzen, stellten ein bedeutendes Hindernis für die Lernenden bezüglich der Ausführung kreativer Schreibprozesse dar. Aufgrund von Erfahrungswerten sowie des Erwerbs zahlreicher Fähigkeiten, die im Laufe der kreativen Schreibstunden entwickelt wurden, besitzen die Schüler ein vertieftes Wissen sowohl über die Schreibprozesse als auch ihre einzelnen Phasen und können bewusst ihre Kenntnisse in der Praxis einsetzen.

In Bezug auf die Schreibpraxis bevorzugten die Lernenden vorrangig *assoziative Verfahren* und *Schreibspiele* und betrachteten sie zugleich als besonders interessant und ansprechend. Für anspruchsvoll und herausfordernd hielten sie dagegen *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern, Weiterarbeit an kreativen Texten* sowie *Schreiben zu und nach (literarischen) Texten*. Als besonders behilfliche kreative Schreibmethoden bei der Förderung der Schreibkompetenz wurden von den Probanden *assoziative Verfahren*

sowie *Weiterarbeit an kreativen Texten* hervorgehoben. Daraus geht eindeutig hervor, dass die positiven Auswirkungen der komplexen Überarbeitung, Revidierung sowie Verbesserung eigener und fremder Texte im Laufe der kreativen Schreibstunden geachtet und honoriert wurden. Während der Schreibprozesse wählten die Lernenden nicht immer den einfachen Weg zum Erfolg, sondern nutzten Gelegenheiten, ihr ganzes Potenzial auszuschöpfen. Dank kreativem Schreiben kam nämlich, den Lernenden zufolge, zu ihrer wesentlichen persönlichen Entwicklung in unterschiedlichen Lebensbereichen.

4.6 Ergebnisse der Forschung – Schlussfolgerungen und methodologische Reflexionen

Das Hauptziel des Forschungsprojektes war die Erforschung des Potenzials des kreativen Schreibens im Prozess der Entwicklung der Schreibkompetenz bei den polnischen DaF-Lernenden sowie die Förderung ihrer kommunikativen Sprachkompetenzen, die über das schriftliche Textverfassen hinausgehen. Die Durchführung der Untersuchung ermöglichte, das Forschungsziel zu erreichen. Die Beantwortung der Forschungsfragen sowie die Verifizierung der Forschungshypothesen lassen zahlreiche Schlussfolgerungen formulieren.

4.6.1 Forschungsfragen und -hypothesen – Schlussfolgerungen

Aufgrund der während der Forschung durchgeführten Analysen und erhaltenen Daten, lassen sich in Bezug auf die Forschungsfragen sowie Forschungshypothesen folgende Schlussfolgerungen ableiten.

F1: Inwieweit kann der Einsatz von kreativen Schreibverfahren die Entwicklung der Schreibkompetenz beim Verfassen von kreativen sowie nicht-kreativen Texten fördern?

Die Ergebnisse der Analyse der kreativen sowie nicht-kreativen Texte weisen auf die positiven Auswirkungen der Verwendung von kreativen Schreibmethoden auf die Förderung der Schreibkompetenz bei den Lernenden hin.

1. Die Bewertung der kreativen schriftlichen Texte der Probanden veranschaulicht, dass die durchschnittliche Schreibkompetenz der Lernenden erfolgreich entwickelt wurde. Insgesamt fast ein Fünftel der Lernenden erreichte ein höheres Schreibniveau (B1 und B1+) als das im Rahmenlehrplan für den Abschluss der dritten Bildungsetappe in der Variante III.2 vorgesehene Niveau A2+ (siehe Diagramm 18).
2. Bei fast 60% der Lernenden hat sich die Schreibkompetenz im Vergleich zu ihrem anfänglichen Niveau (A1+/A2) deutlich verbessert. Die Probanden erreichten im Durchschnitt das Niveau A2+ (siehe Diagramm 18).
3. Eine deutliche Entwicklung der Schreibkompetenz bei der Forschungsgruppe zeigte sich anhand der Bewertung von standardisierten Texten und dem Vergleich der Ergebnisse, die sowohl von den Probanden, als auch von den Lernenden, die nicht kreativ schreiben, erlangt wurden. Die Texte der Probanden wurden dem Schreibniveau A2+ zugeordnet, während die verbleibenden Schüler ihre Texte durchschnittlich auf der Stufe A1+ verfassten. Die Schreibkompetenz der Schüler, die an kreativen Schreibstunden nicht teilnahmen, blieb demnach auf dem Ausgangsniveau (siehe Tabelle 52).
4. Bei der Bewertung der standardisierten Texte zeigte die Schreibkompetenz der Probanden in allen Bewertungskriterien bezüglich der Textdimensionen einen erheblichen Anstieg (siehe Tabelle 53).
5. Auf eine wesentliche Steigerung der Schreibkompetenz bei den Untersuchungspersonen weist auch die in den standardisierten Texten verwendete Wörterzahl hin, die im Vergleich mit den Texten der Lernenden ohne kreatives Schreiben fast doppelt so hoch war (siehe Tabelle 52).
6. Verglichen mit den Schülern, die am kreativen Schreibunterricht nicht teilnahmen, ist in den standardisierten Texten der Forschungsgruppe auch eine Vielfältigkeit der eingesetzten Wortarten sichtbar (siehe Tabelle 54).
7. Aus den in der Abschlussfragebogen gesammelten Antworten geht hervor, dass fast die Hälfte der Probanden die positive Entwicklung ihrer Sprachkompetenz auf den Einsatz des kreativen Schreibens zurückführte (siehe Diagramm 31). Über 70% der

Lernenden hielten auch die Funktion des kreativen Schreibens in der Förderung der Entwicklung der Schreibkompetenz für besonders relevant (siehe Diagramm 19).

F2: In welchem Grad ermöglicht der Einsatz von kreativen Schreibmethoden, die kommunikativen Sprachkompetenzen (linguistischen, soziolinguistischen, pragmatischen) bei den Lernenden weiterzuentwickeln?

Die Bewertung und der Vergleich der standardisierten Texte der Forschungsgruppe sowie der Lernenden, die kreativ nicht schrieben, lässt schlussfolgern, dass alle kommunikativen Sprachkompetenzen, die in bestimmten Textdimensionen erforderlich waren, bei den Untersuchungspersonen im hohen Grad entwickelt wurden (siehe Tabelle 53).

1. Bei den Lernenden, die während des Schuljahres kreative Schreibverfahren erlernten, erhöhte sich der Grad der linguistischen Kompetenz, besonders der lexikalischen sowie semantischen Kompetenz. Davon zeugten die Fähigkeiten der Lernenden zur erfolgreichen Vermittlung des grundlegenden Textinhalts sowie zum semantischen Ausbau der Themen. In Bezug auf den Einsatz der sprachlichen Mittel wiesen auch die Probanden auf einen bedeutenden Zuwachs der präzisen Formulierungen und einen umfangreichen Gebrauch von sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten hin, was sich deutlich beim Vergleich der standardisierten Texte der Forschungsgruppe und der Kontrollgruppe feststellen ließ (siehe Tabelle 53).
2. Das systematische Verfassen der kreativen Texte ermöglichte den Probanden, gezielt die lexikalischen und grammatischen Mittel einzusetzen. Die Betonung der untergeordneten Rolle der Sprachrichtigkeit im Rahmen des kreativen Schreibprozesses ließ den Lernenden mehr Freiraum für den Einsatz von kreativen Ausdrucksformen. Diese Vorgehensweise führte dazu, dass die Verbesserung der sprachlichen Korrektheit der Texte weniger stark ausgeprägt war. Das kreative Schreiben erlaubte daher den Lernenden, mit sprachlichen Mitteln zu experimentieren, ohne streng auf die formalen Korrektheitsnormen zu achten. Im Vordergrund stand somit die Förderung der sprachlichen Kreativität und der

individuellen Ausdruckskraft, wobei die präzise Beherrschung der Grammatik weniger im Fokus lag.

3. Den von den Probanden erstellten kreativen Texten ist eine deutliche Steigerung bezüglich der soziolinguistischen Kompetenz zu entnehmen. Ihre Weiterentwicklung drückt sich vorrangig darin aus, dass die Probanden die adressaten- und funktionsangemessenen Texte erstellten und dabei entsprechende Höflichkeitsformen verwendeten. Außerdem ließ sich feststellen, dass die Lernenden durch den Einsatz der kreativen Schreibmethoden im DaF-Unterricht verschiedene Sprachfunktionen praktisch kennenlernten und auf vielfältige situationsgebundene Kommunikationskontexte vorbereitet wurden.
4. Der Aufbau eines inhaltlich kohärenten sowie auf der syntaktischen Ebene zusammenhängenden Textes geht mit der Entwicklung der pragmatischen Kompetenz mit allen drei Subkompetenzen einher, und zwar mit der Diskurskompetenz, funktionalen Kompetenz sowie Schemakompetenz. Bezogen darauf besaßen die Lernenden die Fähigkeiten, die Texte kohärent zu organisieren sowie logisch zu strukturieren, was besonders an der Flexibilität sowie einer erfolgreichen Themenentwicklung erkennbar war. Die verfassten Texte deuteten außerdem auf die Entfaltung der funktionalen Kompetenz bei den Lernenden hin, die sich vor allem in der angemessenen kommunikativen Funktionalität des Textes widerspiegelte. Das kreative Schreiben erweiterte bei ihnen auch die Textgestaltungs-Kompetenz, die dabei behilflich war, die Mitteilungen nach interaktionalen Schemata zu gestalten.
5. Den Beobachtungen der kreativen Schreibstunden waren dabei die pragmatischen Fähigkeiten der Lernenden bezüglich des Sprachgebrauchs zu entnehmen, die in der mündlichen Kommunikation unter den Mitschülern zum Ausdruck gebracht wurden. Die Probanden wechselten erfolgreich in den Kommunikationssituationen ihre Rollen, versuchten Gespräche zu führen und äußerten sich flüssig über bestimmte Themen.
6. Die mündlichen Präsentationen der Texte von den Probanden sowie Kommentare der Mitschüler bezüglich der fremden Schreibleistungen trugen im Rahmen der phonologischen sowie orthoepischen Kompetenzen zur Stärkung der korrekten Aussprache sowie zur Entwicklung der Fertigkeit bei, die mündlichen Texte

wahrzunehmen und zu produzieren. Die natürliche Kommunikation, die unter den Lernenden während der Schreibstunden stattfand, beeinflusste diese Fähigkeiten zusätzlich auf eine positive Weise.

7. Die orthographische Kompetenz gehört zu den Fähigkeiten, die von den Probanden im geringsten Grad weiterentwickelt wurde. Die im Laufe des Projektes verfassten kreativen Texte der Lernenden veranschaulichen keine bedeutende Verbesserung dieser Kompetenz, was wahrscheinlich auf die ziemlich große Akzeptanz der Fehler beim Verfassen der kreativen Texte zurückzuführen ist. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass keine zusätzlichen Bewertungskriterien hinsichtlich der Rechtschreibstörung bei den Probanden angewendet wurden.

F3: Wie kann sich das kreative Schreiben auf die Bewältigung der Schreibblockaden bei den Lernenden auswirken?

Der Entwicklungsgrad der Schreibkompetenz der Lernenden, der anhand der Bewertung der kreativen Texte diagnostiziert wurde, zeugt eindeutig davon, dass die Probanden ohne Schreibblockaden und mit zunehmender Sicherheit ihre Texte verfassten.

1. Anhand der systematischen Beobachtungsprotokolle, die während der *Großen Kreativen Schreibstunden* erstellt wurden (Anhang II/11), geht eindeutig hervor, dass die Lernenden im Laufe der Zeit zunehmend ohne Blockaden und Hemmungen ihre kreativen Texte verfassten. Zu Beginn waren noch Unsicherheiten bei den Schreibprozessen zu beobachten, doch mit wachsender Beteiligung an den kreativen Aufgaben nahmen diese ab. Die Lernenden begannen, ihre Ideen freier und spontaner zu formulieren, und zeigten eine zunehmende Verbesserung sowohl in der Textqualität als auch in der Leichtigkeit des Schreibens.
2. Die Ergebnisse, die anhand der Bewertung der standardisierten Texte der Forschungspersonen erhalten wurden, bewiesen ebenfalls einen freien Gedankenlauf und die Überwindung der Schreibhemmungen bei den Schülern. Im Vergleich zu den Lernenden, die ohne kreatives Schreiben am DaF-Unterricht teilnahmen und ihre Texte meistens nur auf die auswendig gelernten Wendungen und Formulierungen bezüglich des angegebenen Themas in der Schreibaufgabe beschränkten, erreichten die Probanden eine bessere Textqualität und verwendeten

umfangreichere grammatisch-lexikalische Mittel. Zudem war ein wachsender Textumfang in ihren Schreibleistungen erkennbar, was darauf zurückzuführen war, dass die Probanden ihre Ideen flüssiger verschriftlichen konnten und mehr Vertrauen in ihre schriftlichen Ausdrucksfähigkeiten gewannen (siehe Tabelle 52; Tabelle 53; Tabelle 54).

3. Dazu gaben über 90% der Probanden in der Abschlussumfrage (siehe Diagramm 26) an, dass dank dem Einsatz des kreativen Schreibens ihre Schreibblockaden bewältigt wurden.

F4. In welchem Maße kann die Lernautonomie bei den Lernenden durch die Einbettung der kreativen Schreibverfahren im DaF-Unterricht gestärkt werden?

Fast 80% der Forschungsteilnehmer bestätigten in der Abschlussumfrage, dass das kreative Schreiben einen fördernden Einfluss auf die Entwicklung ihrer Autonomie in den Schreib- und Lernprozessen ausübte (siehe Diagramm 27).

1. Anhand der systematisch durchgeführten Beobachtung sowie der reflexiven Analyse der Schreibstunden lässt sich schließen, dass die Entwicklung der Schreib- und zugleich Lernautonomie bei den Probanden durch die Verwendung der Instrumente zur Überarbeitung und Bewertung der eigenen Texte (*Kriterienkatalog*, *Check-Liste*) gefördert wurde. Die Lernenden wurden zur Reflexion über eigene schriftliche Leistungen bewogen und waren imstande, eigene Texte zu revidieren sowie zu verbessern. Sie lasen ihre Texte selbstkritisch und schlugen Verbesserungsmöglichkeiten vor. Dadurch wurden Eigenschaften wie kritisches Denken sowie Sensibilität auf sprachliche Fehler und Eigenverantwortung bei ihnen gestärkt.
2. Zu einer bedeutenden Entwicklung der Lernautonomie trug die Weiterarbeit an kreativen Texten anhand der Überarbeitungsinstrumente, wie *Unter die Lupe* und *Spezialisten*, maßgeblich bei. Diese Instrumente ermöglichten den Lernenden, nicht nur über ihre eigenen Texte nachzudenken, sondern auch die Schreibleistungen ihrer Mitschüler aus einer kritischen Perspektive zu bewerten. Die Schüler lernten dabei, auf sprachliche Feinheiten zu achten und so eigene Schwächen zu erkennen sowie Schreibfähigkeiten weiterzuentwickeln. Die Lernautonomie der Lernenden

drückte sich außerdem in den Kommentaren aus, die die Schüler offen äußerten und immer respektvoll, konstruktiv und mit dem Fokus auf Verbesserung statt Kritik formuliert wurden.

3. Die Lernautonomie entwickelte sich im Laufe des Forschungsprojektes im Rahmen der Gruppen- sowie Partnerarbeit, die bei zahlreichen ausgeführten Schreibaufgaben stattfand. Die gemeinsame Suche nach Lösungen, die durch die Schreibpartner gefunden werden sollten, stärkte die Teamfähigkeit sowie Kooperationsbereitschaft und ließ bei den Probanden ihre sozialen Kompetenzen weiterentwickeln. Besonders ausgeprägt war die Entfaltung der Durchsetzungskraft, da die Schüler ihre Ideen klar vertreten mussten, sowie der Diskussionsfähigkeit, da unterschiedliche Meinungen konstruktiv diskutiert wurden. Auch die Verantwortung für gemeinsam bewältigte Schreibaufgaben, die in einem respektvollen Verhalten zueinander, angemessenen Zeitmanagement sowie in der entsprechenden Planung des Schreibprozesses sichtbar war, zeugte von einem hohen Grad der Entwicklung der Lernautonomie bei den Lernenden.
4. Die Entscheidungen über die Auswahl der Themen und Formen der kreativen Schreibaktivitäten waren ebenfalls ein deutliches Zeichen für die zunehmende Lernautonomie der Lernenden. Die Schüler hatten die Freiheit, selbst die Inhalte zu wählen, die sie interessant und motivierend fanden. Diese Entscheidungsmöglichkeiten förderten nicht nur ihre Eigenverantwortung, sondern steigerten auch ihre Motivation, sich intensiver mit Themen auseinanderzusetzen, die sie persönlich ansprachen. Dadurch entwickelten die Probanden ein gestärktes Gefühl der Eigeninitiative.
5. Die Selbststeuerung und individuelle Gestaltung der Schreibprozesse erlaubte den Lernenden ihren Arbeitsablauf individuell und effektiv zu organisieren. Sie waren in der Lage, ihre Zeit und Ressourcen angemessen einzuteilen und eigene Schreibstrategien zu erkennen und anzuwenden. Zudem gingen sie auf eine problemlösungsorientierte Weise an den Schreibprozess und versuchten den gestellten Herausforderungen eigenständig gerecht zu werden.
6. Sprachexperimente waren von zentraler Bedeutung für die Förderung der Lernautonomie bei den Lernenden. Die Freiheit, verschiedene Methoden durch das Spielen mit poetischen Ausdrucksformen sowie durch das Verfassen

unterschiedlicher Prosatexte, auszuprobieren, ermöglichte den Probanden, sich von konventionellen Mustern zu lösen. Dabei lernten sie, die sprachlichen Mittel gezielt einzusetzen, um ihre Gedanken klar und kreativ mitzuteilen. Durch das Experimentieren mit der Sprache gewannen sie mehr Vertrauen in ihre Schreibfähigkeiten und entwickelten eine größere Flexibilität im Umgang mit der Sprache.

7. Bei der Förderung der Lernautonomie bei den Lernenden spielten die Lerntagebücher eine relevante Rolle. Sie boten den Schülern die Möglichkeit an, ihre subjektiven Meinungen auszudrücken und eigene Veränderungsideen vorzuschlagen. Dadurch stärkten die Probanden nicht nur ihr Selbstbewusstsein, sondern fühlten sich auch intensiver in den Gestaltungsprozess des Schreibunterrichts einbezogen.

F5. Welche Rolle spielt der Lehrende im kreativen Lehrprozess?

Anhand der systematischen Beobachtungen sowie reflektierten Analysen der kreativen Schreibstunden lassen sich folgende Schlussfolgerungen in Bezug auf die Rolle der Lehrkraft im kreativen Schreibprozess ziehen:

1. Die Gestaltung der kreativen Schreibprozesse im DaF-Unterricht verlangt der Lehrkraft spezifische Eigenschaften sowie Einstellungen, wie Spontaneität, Flexibilität und Organisationsvermögen ab. Die Offenheit für unerwartete Änderungen im Hinblick auf den praktischen Ablauf des kreativen Schreibunterrichts ist dabei unentbehrlich.
2. Eine wichtige Rolle spielt eine kreative Herangehensweise der Lehrkraft auf die Vorbereitung der Lernmaterialien. Die Inhalte, auf die sich die kreativen Schreibverfahren stützten, wurden so bearbeitet, dass die Probanden durch die anregenden Schreibaktivitäten gefördert und zum Lernen motiviert werden. Wichtig dabei war die Vielfältigkeit der geplanten Schreibaufgaben, die einerseits zur Steigerung der Schreibkompetenz der Lernenden beitrugen, andererseits der potenziellen Monotonie des traditionell gestalteten Unterrichts vorbeugen sollten.
3. Der Lehrende steuerte den Schreibunterricht im Hintergrund und ließ dabei den Probanden ziemlich viel Freiheit im Hinblick auf die Gruppenbildung,

Themenauswahl oder bevorzugte Schreibformen. Im Mittelpunkt des kreativen Schreibunterrichts standen die Lernenden, die während der Ausführung von kreativen Schreibaufgaben miteinander diskutierten, ihre Ideen und Vorstellungen teilten, Erfahrungen wechselten und über sich selbst reflektierten.

4. Während der kreativen Schreibstunden war die Lehrperson ein Inspirator, Begleiter und Helfer, der den Lernenden zur Seite stand und seine Unterstützung zeigte, um ihre Lernpotenziale auszulösen.
5. Die Lehrkraft verzichtete auf die traditionelle Benotung der schriftlichen Texte der Lernenden. Durch den Einsatz der Punktbewertung anhand des Kriterienkatalogs sorgte sie für ein zuverlässiges Feedback.
6. Die Lehrperson sorgte für einen schülerfreundlichen, stressfreien, aber auch disziplinierten Unterrichtsablauf, in dem Respekt, Toleranz sowie Vertrauen gefördert wurden.
7. Während der kreativen Schreibprozesse beobachtete die Lehrkraft die Schwächen und Stärken der Lernenden und organisierte den Lernprozess auf diese Weise, damit alle Schüler ihr Lernpotenzial weiterentwickeln konnten.
8. Der Abschlussumfrage ist zu entnehmen, dass 70% der Lernenden die Rolle der Lehrkraft im kreativen Schreibunterricht als *unterstützend* bezeichneten (siehe Diagramm 29).

Die während der Forschungsdauer gesammelten Daten ermöglichen auf zwei formulierte Forschungshypothesen Bezug zu nehmen.

H1. Die Entwicklung der linguistischen Kompetenzen wird bei den Lernenden progressiv verlaufen.

Die gestellte Hypothese in Bezug auf die lineare Entwicklung der linguistischen Kompetenzen (siehe Tabelle 2) bei den Lernenden fand keine vollständige Bestätigung. Die Analyse der kreativen Texte der Probanden (siehe Tabelle 51) sowie die Beobachtungen der kreativen Stunden (Anhang II/11) ließen feststellen, dass die Fähigkeiten, die sich im Rahmen der linguistischen Sprachkompetenzen befinden und von den Lernenden bei den kreativen Schreibprozessen zur Anwendung kamen, auf

keine linear verlaufende Entwicklung hinweisen.²¹⁰ Die Ursachen für die nicht-lineare Entwicklungsrichtungen der sprachlichen Kompetenzen sind dabei auf individuelle Bedingungen, Fähigkeiten, Einstellungen, Eigenschaften sowie Präferenzen der Probanden zurückzuführen.

1. Die kognitiven Prozesse verlaufen bei jedem Lernenden auf eine unterschiedliche Art und Weise. Daher entwickeln sich auch die Fähigkeiten zur Erkennung und Anwendung sprachlicher Strukturen individuell. Während einige Lernende schnell neue sprachliche Strukturen erlernen, stoßen andere auf spezifische kognitive Hindernisse, die ihren Lernprozess verlangsamen oder sogar hemmen. Einen besonders blockierenden Einfluss auf den Prozess der Förderung der sprachlichen Fähigkeiten bei den Lernenden hatte im Laufe des Forschungsprojektes vorrangig Zeitdruck sowie der Mangel an ihren eigenen sprachlichen Kompetenzen. Darüber hinaus wurde dieser Prozess durch einen zu hohen Grad der Selbständigkeit sowie des sprachlichen Niveaus bei einigen Schreibarrangements gestört (siehe Diagramm 22). Die lernförderlichen Faktoren umfassten dagegen den Verzicht auf die Kritik und traditionelle Benotung, eine entsprechende Auswahl an interessanten Schreibverfahren, Unterstützung seitens der Lehrkraft sowie den Einsatz von unterschiedlichen sozialen Arbeitsformen (siehe Diagramm 21). Diese Faktoren wirkten sich anregend auf die Aktivierung der kognitiven Prozesse der Lernenden und beschleunigten den Prozess des Erwerbs von bestimmten linguistischen Kompetenzen.
2. Die Auswahl von Themen, Textformen sowie sozialen Arbeitsformen hatte einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklungsrichtungen von bestimmten Bereichen der linguistischen Sprachkompetenzen bei den Lernenden. Die relevanten und persönlichen Inhalte wirkten sich eindeutig positiv darauf aus, die lexikalische sowie semantische Kompetenz zu unterstützen. Auch das Verfassen der Texte, die sich auf bestimmte Textformen bezogen und von den Lernenden bevorzugt wurden, wie z. B.: der Dialog oder Schreiben aus der fremden Perspektive, lässt Fortschritte in

²¹⁰Es ist dabei hervorzuheben, dass die linguistischen Kompetenzen nicht ausschließlich in den schriftlich verfassten Texten zum Ausdruck kamen, sondern ebenso in der mündlichen Kommunikation, den Interaktionsaktivitäten sowie der Mediation Anwendung fanden und die Schreibprozesse unterstützten. Wegen des Ziels der Forschung berücksichtigen die dargestellten Schlussfolgerungen alle linguistischen Kompetenzen, die im Laufe der kreativen Schreibstunden gefördert wurden.

Bereichen der lexikalischen, semantischen sowie grammatischen Kompetenz erkennen. Zusätzlich hatten die sozialen Arbeitsformen, wie Gruppen- oder Partnerarbeit, einen positiven Einfluss auf die Entfaltung aller linguistischen Kompetenzen, weil sie den Lernenden ermöglichten, ihre sprachlichen Fähigkeiten gemeinsam zu reflektieren und ihre kommunikative Flexibilität weiterzuentwickeln.

3. In den Bereichen der Orthographie und Grammatik, die in den kreativen Schreibprozessen nicht im Vordergrund standen, ließen sich zahlreiche Schwankungen beobachten. Diese Kompetenzbereiche hätten regelmäßig geübt werden müssen, um eine nachhaltige Verbesserung zu erzielen, was im kreativen Sprachunterricht zugunsten der Freiheit von kreativen Ausdrucksmöglichkeiten nicht im Fokus lag. Außerdem wurden die Fehler als natürliche Bestandteile des Lernprozesses betrachtet. Sie wurden zwar korrigiert, jedoch nicht auf die traditionelle Weise benotet, was auch eine direkte Rückmeldung über die sprachliche Korrektheit behinderte.
4. Die sichtbaren Abweichungen in der Entfaltung der lexikalischen und semantischen Kompetenzen sind insbesondere auf die Art der eingesetzten Schreibverfahren zurückzuführen. Bei den Schreibmethoden, die das regelmäßige Lesen der eigenen sowie fremden Schreibleistungen erforderten, ließ sich die Erweiterung des Wortschatzes und des sprachlichen Bewusstseins bei den Lernenden erkennen. Durch den Einsatz der Schreibverfahren, bei denen die Schüler mit der Überarbeitung der Textversionen konfrontiert wurden, steigerte sich die grammatische Kompetenz, was zur besseren Qualität der kreativen Texte führte.
5. Nicht zuletzt sollen auch die phonologische sowie die orthoepische Kompetenz angeführt werden. Dank dem lauten Vorlesen, das während der Präsentationen von Schreibleistungen stattfand, konnten die Probanden ihre Fähigkeiten in diesen Bereichen verbessern. Außerdem dienten die Überarbeitungsverfahren, die das mehrmalige Lesen der Texte in den Mittelpunkt rückten, der Förderung dieser Fähigkeiten.

H2. Das kreative Schreiben wirkt sich fördernd auf die Stärkung der Lernmotivation bei den Lernenden aus.

Die systematische Beobachtung der kreativen Schreibstunden sowie ihre reflexive Analyse deuten nachweisbar auf eine wesentliche Steigerung der Motivation der Lernenden in Schreib- und Lernprozessen hin. Die zweite Hypothese wurde aufgrund des erhobenen Datenmaterials bestätigt.

1. Während des Forschungsprojektes waren die Offenheit und Bereitschaft der Probanden für die Bewältigung der kreativen Schreibaufgaben sichtbar, was sich in ihrer aktiven Beteiligung, ihrer Neugier und ihrem Engagement für die gestellten Aufgaben ausdrückte. Zudem nahmen die Lernenden systematisch an den kreativen Schreibstunden teil, was auf ein hohes Maß an Interesse und Aufmerksamkeit hindeutete. Die solide Einhaltung von Terminen bezüglich der Abgaben und Ausführungen von Hausaufgaben zeugte auch von einem motivierten Umgang mit den gestellten Anforderungen.
2. Eine aktive und energische Teilnahme der Probanden an den Unterrichtsgesprächen, die sowohl im Plenum als auch während der Partner- oder Gruppenarbeit stattfanden, zeigt ihren Eifer für die fremdsprachliche Kommunikation. Die Lernenden brachten eigene Meinungen ein, stellten Fragen und reagierten konstruktiv auf die Ideen der Mitschüler. Die effektive Kommunikation und erfolgreiche Interaktionen stärkten die Motivation der Lernenden, sich sprachlich weiterzuentwickeln.
3. Von der Steigerung der Lernmotivation bei den Probanden zeugt auch die hohe Zahl und Vielfalt der eingereichten schriftlichen Texte. Die Lernenden zeigten eine Eigeninitiative, zusätzliche Schreibaufgaben auszuführen, was sowohl auf das Interesse an der Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit hinweist, als auch ihre Bereitschaft betont, über die obligatorischen Aufgaben hinaus aktiv zu lernen.
4. Ein wichtiges Zeichen für das motivierte Handeln der Lernenden stellen ihre positiven Rückmeldungen zu den kreativen Schreibstunden dar, die in den Lerntagebüchern mitgeteilt wurden. In ihren Einträgen beschrieben die Probanden die kreativen Schreibaufgaben als inspirierend, innovativ und abwechslungsreich, wodurch sich nicht nur ihre sprachlichen Fähigkeiten verbessern, sondern auch ihr Kreativitätspotenzial entfalten konnten (Anhang II/10).

Neben den gestellten Forschungsfragen und formulierten Forschungshypothesen ließ die durchgeführte Forschung weitere Schlussfolgerungen ziehen, die für eine didaktisch-methodische Gestaltung des kreativen Schreibunterrichts maßgebend sind.

Vorrangig kam es bei den Lernenden während der kreativen Schreibstunden im DaF-Unterricht zu der Auseinandersetzung mit mannigfachen Themen und Aspekten, die die Entwicklung ihres deklarativen Wissens förderten. Das kreative Schreiben bewirkte sehr positiv die Entwicklung der Lernfähigkeiten bei den Schülern und führte zur Integration des neuen Wissens mit den schon vorhandenen Wissensstrukturen. Dadurch konnten die Lernenden unterschiedliche kognitive Strategien, wie Planen, Formulieren sowie Revidieren erlernen, deren Einsatz die Schreibprozesse bedeutend erleichterte. Die Kombination dieser Elemente erlaubte den Lernenden dank dem Einsatz des kreativen Schreibens, sich entsprechend den sprachlichen Konventionen zu verhalten und die Ausgangskultur mit fremder Kultur in Beziehung zu setzen.

Aufgrund des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht wurde bei den Probanden auch die Entwicklung anderer Sprachfertigkeiten außer der Schreibfertigkeit gefördert, was im Kontext des integrativen Lernens relevant ist. Durch die Kommunikation und Informationsvermittlung, die unter den Mitlernenden regelmäßig stattfanden, sowie Präsentation ihrer Texte im Plenum, konnten die mündliche Kommunikation, das Leseverstehen sowie Hörverstehen bei den Probanden weiterentwickelt werden. Dabei wurden die Interaktions- sowie Mediationsfähigkeiten der Lernenden verbessert, die sowohl in der mündlichen als auch schriftlichen Form zur Anwendung kamen. Die praktische Anwendung der kreativen Schreibmethoden ermöglichte den Probanden, ihre persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen zu verbessern, die zur Erkennung eigener kognitiven Stile, Motivation, Reflexion über eigene Stellungen, Überzeugungen, Werte und Persönlichkeitsfaktoren führten und dadurch ihre Lernfähigkeit positiv beeinflussten (GER 2001: 106–108). Die Förderung der Entwicklung von verschiedenen Fähigkeiten erfolgte dabei mit der Erfüllung der Bedingungen der lernorientierten Sprachdidaktik.

Der Einsatz von kreativen Schreibmethoden im DaF-Unterricht förderte außerdem die Entwicklung von bestimmten Schlüsselkompetenzen bei den Lernenden.²¹¹ In den Mittelpunkt wird die Fremdsprachenkompetenz gerückt, die die Entwicklung von Sprachfertigkeiten bei den Lernenden umfasst, wobei besonders positiv die Schreibkompetenz gefördert wurde. Die kreativen Schreibmethoden ermöglichten den Probanden, ihre Gedanken, Meinungen oder Gefühle schriftlich auszudrücken und sie gleichzeitig zu interpretieren. Dabei wurde auch erheblich die Entwicklung der Sprachfertigkeit *Lesen* unterstützt, die besonders bei der Überarbeitung sowie Präsentation der Texte trainiert wurde. Die Lernenden selbst (über 63%) bestätigten in der Abschlussumfrage einen bedeutenden Zuwachs der Sprachfertigkeit *Lesen* durch den Einsatz des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht (siehe Diagramm 19). Außerdem wurde häufig bei den kreativen Schreibprozessen sowohl auf die Muttersprache als auch auf die Fremdsprache (Englisch) zurückgegriffen, die den Probanden beim Verfassen der Texte als Unterstützung dienten.

In den kreativen Schreibstunden wurden bei den Lernenden die soziale Kompetenz und die Lernkompetenz effektiv entwickelt. Die eingesetzte Gruppen- sowie Partnerarbeit ließ unter den Lernenden die Beziehungen aufbauen und aufrechterhalten, die sich auf die Toleranz, Verständlichkeit fremder Meinungen, Unterstützung und gegenseitige Motivation stützten. Die Probanden integrierten sich und waren immer bereit zur effektiven Zusammenarbeit. In der Abschlussumfrage gaben fast 80 % der Lernenden an, dass der Einsatz der Gruppen- und Partnerarbeit die kreativen Schreibprozesse positiv beeinflussten (siehe Diagramm 21). In Bezug auf die Lernkompetenz ließ das kreative Schreiben im DaF-Unterricht die Probanden ihre Lernprozesse im hohen Maße individuell organisieren und steuern. Die Lernenden fanden in kreativen Schreibprozessen die Selbstmotivation, mit komplexen Aufgaben erfolgreich umzugehen.

Auch die Bürgerkompetenz konnte im kreativen Schreibunterricht gestärkt werden. Die behandelten lebensnahen und aktuellen Themen, die von den Lernenden selbst vorgeschlagen wurden, ermöglichten ihnen, sich auf reale Lebenssituationen

²¹¹ Die Schlüsselkompetenzen werden in der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Leben festgelegt <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>, (letzter Zugriff 13.01.25).

vorzubereiten. Sie veranschaulichten den Lernenden die Relevanz der Erkennung von gesellschaftlichen Problemen und bewogen sie dazu, selbst nach entsprechenden Lösungen zu suchen. In der Palette der kreativen Schreibmöglichkeiten befanden sich auch die Schreibarrangements, bei denen die Lernenden mit dem Perspektivenwechsel konfrontiert wurden. Sie konnten sich in die fremden Perspektiven hineinversetzen und entwickelten dabei Empathie und Verständnis für unterschiedliche Lebensumstände. Die Bürgerkompetenz wurde auch durch die Förderung der Eigenschaften, wie Kompromissbereitschaft und Wertschätzung fremder Meinungen gestärkt, die sich während der Partner- und Gruppenarbeit entwickeln konnten.

Einen besonders wichtigen Stellenwert bildete in den kreativen Schreibstunden die Weiterentwicklung der unternehmerischen Fähigkeiten bei den Probanden. Die selbständig ausgeführten Aufgaben stärkten ihre Eigeninitiative und kritisches Denken und ermöglichten ihnen, ihre Ideen in die Tat umzusetzen. Außerdem ließen sie die problemlösungsorientierten kreativen Schreibaufgaben das Selbstvertrauen und Fähigkeiten zum effektiven Umgang mit problematischen Situationen weiterentwickeln, um das festgelegte Ziel zu erreichen.

Von hoher Bedeutung war auch die Erkenntnis des Kulturbewusstseins, was bei den Lernenden zum mehrdimensionalen Verständnis der Kultur führte. Das Verfassen kreativer Texte bewog die Lernenden zur Reflexion über ihre eigene Kultur, Werte und Traditionen, wodurch sie sich intensiver mit der eigenen Kultur auseinandersetzen konnten. Dies ermöglichte ihnen, sich in die Rollen der Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Erfahrungen hineinzuversetzen und dabei ein tieferes Verständnis für fremde Kulturen zu gewinnen.

Zuletzt muss betont werden, dass für die didaktisch-methodische Förderung des kreativen Schreibens eine Aufgabenstellung mit klarer Struktur und inhaltlicher Steuerung essenziell ist, da sie den Lernenden eine gezielte Orientierung bietet und die Fokussierung auf zentrale Inhalte unterstützt. Gleichzeitig erwiesen sich emotionale oder persönliche Themen als förderlich für die kreative Entfaltung, da sie die Tiefgründigkeit der Reflexion und die Originalität des Ausdrucks begünstigen. Um die kreative Freiheit der Lernenden nicht einzuschränken, sollten thematische Vorgaben mit Bedacht eingesetzt werden, während die Ich-Perspektive als Schreibmethode gezielt

genutzt werden kann, um die individuelle Auseinandersetzung mit den Inhalten zu vertiefen und die Ausdrucksstärke zu erhöhen.

4.6.2 Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht – Bemerkungen und Forschungsperspektiven

Das Ziel der durchgeführten Forschung bezog sich vorrangig auf die Optimierung und Verbesserung der Lern- und Lehrprozesse im Bereich der Sprachfertigkeit *Schreiben* im DaF-Unterricht. Die aufgrund der Forschung gewonnen Ergebnisse lieferten interessante Schlussfolgerungen und boten relevante Hinweise im Hinblick auf die praktischen Modifikationen der Unterrichtsgestaltung hinsichtlich der Integration der kreativen Schreibmethoden in den traditionell organisierten DaF-Unterricht. Die gesammelten Erfahrungen ließen zudem wertvolle Bemerkungen in Bezug auf die eingesetzte Forschungsmethodologie ableiten. Die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten des kreativen Schreibens eröffnet dabei neue didaktische Perspektiven im Forschungsbereich.

Die praktisch ausgerichteten Anregungen hinsichtlich einer besseren Strukturierung der Lern- und Lehrprozesse verweisen in erster Linie auf die fehlenden Interessen sowie Wissensbestände der Lehrkräfte hinsichtlich der didaktisch-methodischen Umsetzungsmöglichkeiten von kreativen Schreibmethoden in der schulischen Praxis. Die Gestaltung des kreativ orientierten Schreibunterrichts erfordert den Lehrkräften eine intensive und überlegte Auseinandersetzung mit individuellen Schreibprozessen der Lernenden ab, was ohne eine fachliche Beratung und bestimmte Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen, die gewünschten Veränderungen nicht in die Tat umsetzen lässt. Außerdem werden die Potenziale des kreativen Schreibens im bestimmten Maß durch die traditionelle zeitliche sowie räumliche Unterrichtsstruktur des polnischen Schulsystems eingeschränkt. Die Handlungsspielräume für kreative Prozesse sollen den Lernenden eine schülerfreundliche Lernumgebung in Form von Werkstätten oder Schreibecken bereitstellen sowie genügend Zeit für das individuelle oder partnerschaftliche kreative Schaffen gewährleisten. Die kreativen Schreibarrangements stützen sich häufig auf das kooperative Schreiben, für das ein Raum benötigt wird, in dem die Schreibenden an den Texten in Gruppen arbeiten

können. Darüber hinaus müssen die kreativen Schreibmethoden aufmerksam und gezielt an den Lernstoff angepasst werden, um die Ziele des Rahmenlehrplans gelungen zu verfolgen. Die Lehrkräfte müssen oft dabei, wegen der mangelnden Zahl an kreativen Schreibaufgaben in den verwendeten Lehrwerken, individuell den kreativen Schreibprozess gestalten. Nicht zuletzt soll auch der Aspekt der schulischen Benotung erwähnt werden, die sich in ihrer herkömmlichen Form von Noten bedauerlicherweise auf die Lernmotivation nicht lernförderlich auswirkt. Eine weitere Schwierigkeit, die Schreibprozesse auf eine innovative Art und Weise zu vermitteln, ergibt sich aus den unzureichenden Möglichkeiten der systematischen Anwendung digitaler Medien im schulischen Schreibprozess. Trotz der Überzeugung von der allgegenwärtigen Präsenz der Technologie, stoßen viele Lehrkräfte auf technische Hindernisse, wie fehlender Zugang zu Computern oder Internet sowie mangelnde Kenntnisse der Lehrkräfte im Umgang mit digitalen Medien. Darüber hinaus sollen sich die Lehrpersonen besonders durch Kreativität, Offenheit auf Veränderungen sowie Flexibilität auszeichnen, um den systembedingten Unzulänglichkeiten des Schulsystems gerecht zu werden. Erst dann sind die Veränderungen in den Denk- und Handlungsweisen der Lehrkräfte und folglich in den Lern- und Lehrprozessen möglich.

Die Unzufriedenheit mit den sowohl didaktisch orientierten als auch institutionellen Bedingungen, die den Einsatz des kreativen Schreibens wesentlich begrenzen, wurde zu einer Anregung für Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten auf diesem Gebiet. Daher wurde im Rahmen des Forschungsparadigmas die Aktionsforschung angewandt, die sich einerseits natürlich in die schulische Praxis einfügte, andererseits die Dynamik der kreativen Schreibprozessen aufzufassen erlaubte. Die methodologische Triangulation ermöglichte dabei die Kombination methodischer Verfahren und Datenerhebungstechniken aus unterschiedlichen Perspektiven einzusetzen, um valide, reliable sowie objektive Forschungsergebnisse zu erzielen und eine tiefere Erkenntnis zu gewinnen. Die Einhaltung der methodologischen Standards und die Durchführung des Forschungsprojektes im Rahmen der Langzeitstudie kompensierten dabei die geringe Zahl der Forschungsteilnehmer. Die 19 Probanden bildeten zwar keine repräsentative Stichprobe, stellten aber die einzige real existierende schulische Schreibgruppe dar, die in die Forschung einbezogen werden konnte. Die neunmonatige Dauer der Forschung schaffte daher ausreichende

Bedingungen für eine systematische Einführung von Veränderungen und deren planmäßige Evaluation. Durch die langfristige sowie iterativ organisierte Forschungspraxis konnten die Interventionen präzise analysiert werden, was die allgemeine Gültigkeit der Ergebnisse gewährleistete. Zudem wurde die Reflexionskompetenz der Lehrkraft gestärkt, die unbedingt im Prozess der Optimierung und Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis ist.

Das Betrachten des kreativen Schreibens als Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik eröffnet darüber hinaus zahlreiche vielversprechende Forschungsperspektiven. Der zentrale Forschungsbereich sollte sich dem Einfluss des kreativen Schreibens im interkulturellen Kontext widmen. Man könnte die Effektivität der kreativen Schreibmethoden beim Abbau von Missverständnissen sowie bei der Dekonstruktion von Stereotypen und Vorurteilen erforschen und ihren Einfluss auf die Förderung der Toleranz und Offenheit den anderen Kulturen gegenüber erkennen. Außerdem könnten die geschlechterspezifischen Eigenschaften der Lernenden in Bezug auf bestimmte Aspekte des kreativen Schreibens analysiert werden. Man könnte dabei untersuchen, welche Themen, Textsorten, oder bestimmte Schreibmethoden je nach dem Geschlecht die Steigerung der Schreibkompetenz am effektivsten beeinflussen könnten. Im Zusammenhang damit wäre wertvoll zu überprüfen, wie sich die kreativen Schreibmethoden auf die bestimmten Lernstile der Schreibenden auswirken. Die Ergebnisse könnten darauf hinweisen, welche kreativen Schreibmethoden besonders wirksam sind, um den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

Bezogen auf die sprachliche Dimension des Sprachsystems wäre eine fächerübergreifende Gestaltung von Sprachprojekten erwünscht, damit möglichst verschiedene Einsatzmöglichkeiten des kreativen Schreibens in unterschiedlichen Fachbereichen, mit besonderer Berücksichtigung verschiedener Fremdsprachen, untersucht werden könnten. Die Ergebnisse könnten veranschaulichen, wie der Einsatz von kreativen Schreibverfahren in verschiedene Fachgebiete integriert werden kann und welche Korrelationen zwischen Lern- und Lehrprozessen dabei entstehen. Auch die Förderung der sprachlichen Korrektheit durch die Umsetzung der kreativen Sprachelemente könnte einen wertvollen Forschungsgegenstand bilden. Die sprachliche Richtigkeit der Schreibleistungen, deren Stellenwert in den kreativen Schreibprozessen in den Hintergrund rückt, bildet einen Bestandteil der erfolgreichen

zwischenmenschlichen Kommunikation und soll daher intensiver geübt werden. Somit könnten die kreativen Schreibmethoden gezielt und bewusst auf die Steigerung der grammatischen Kompetenz eingesetzt werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Einsatzmöglichkeiten des kreativen Schreibens vielfältige Forschungsmöglichkeiten bieten. Insbesondere ermöglichen sie, im Rahmen einer gut geplanten Aktionsforschung, die praktischen Bedingungen der schulischen Fremdsprachenpraxis zu optimieren und den traditionellen Fremdsprachenunterricht zu verbessern.

Fazit

Die Einbettung des kreativen Schreibens in den traditionell durchgeführten DaF- Unterricht brachte sowohl für die Lehrperson als auch die Lernenden mannigfaltige Veränderungen und neue Herangehensweisen an das bisher aufgefasste Schreibhandeln mit sich. Durch die Abkehr von den konventionellen Schreibformen und die Einführung von innovativen kreativen Schreibmethoden wurde der DaF-Unterricht an den Prinzipien einer modernen und lernerorientierten Schreibdidaktik ausgerichtet, die darauf abzielt, die Schreibkompetenz der Lernenden möglichst effektiv und zugleich attraktiv zu fördern.

Kreatives Schreiben erwies sich als ein hervorragendes Instrument, das den Lernenden erleichterte, ihre sprachlichen Fähigkeiten auf kreative Weise in der Fremdsprache zu entwickeln und ihre Gedanken offen und fantasievoll schriftlich zu formulieren. Das Verfassen von kreativen Texten ging dabei weit über die Entwicklung der Schreibkompetenz bei den Lernenden hinaus und trug bedeutend zu einer intensiveren Reflexion sowie Auseinandersetzung mit den kreativen Schreibprozessen bei. Diese wurden den Lernenden als ein schrittweises Problemlösen vermittelt und waren dank der definierten Phasen, vom *Planen*, über *Formulieren*, bis zum *Überarbeiten*, gänzlich erlernbar. Bezogen darauf hatten die Schüler die Möglichkeit, bei der Suche nach unkonventionellen Lösungswegen ihre bisher noch nicht entdeckten Talente zu erkennen und das Vertrauen in ihre Eigeninitiative zu stärken.

Einen wichtigen Aspekt des Forschungsprojektes bildeten die individuelle Förderung der Lernenden und eine unterstützende Begleitung durch die Lehrperson bei der selbständigen Organisation von Lernprozessen. Der Lehrende als ein inspirierender Berater, Helfer sowie Beobachter sorgte dafür, sowohl die kognitiven als auch persönlichkeitsbezogenen Bedürfnisse der Schüler zu befriedigen, ohne dabei zu stark in ihre Lernprozesse einzugreifen. Die lernprozessbezogene Herangehensweise erlaubte daher, den Lern- und Lehrprozess schülerzentriert zu organisieren, was sich im Abbau der Sprachblockaden und der Förderung der Lernautonomie bei den Schülern widerspiegelte. Das systematische kreative Schreibhandeln führte außerdem zur Stärkung der sozialen Kompetenzen bei den Lernenden, die im Rahmen der Partner- und Gruppenarbeit weiterentwickelt werden konnten. Dank der stressfreien und

lernförderlichen Unterrichtsgestaltung wurden die Lernmotivation und das Engagement der Lernenden gesteigert. Nicht zuletzt war kreatives Schreiben auch ein Mittel, das der Erkenntnis der fremden Kultur und sozialer Aspekte der Fremdsprache diene.

Die Integration des kreativen Schreibens in den DaF-Unterricht eröffnete eine völlig neue Sichtweise auf das didaktisierte Schreiben in der deutschen Sprache, wobei zahlreiche Ideen für eine prozessorientierte und zugleich schülerfreundliche Organisation der Schreibstunden aufgeführt wurden. Es wurde klar, dass man mit Sprache spielen und experimentieren kann, ohne sich streng an die festen Sprach- und Bewertungsnormen zu halten. Hervorzuheben ist zudem das Potenzial der kreativen Schreibmöglichkeiten, die die Lernenden unterschiedlichster Sprachniveaus zum Schreiben inspirieren und ihnen ermöglichen, Erfolge zu erleben und neue Wege der eigenen Identität zu entdecken.

In diesem Kontext lässt sich das Zitat von Herbert Marshall McLuhan anführen: „Die Aufgabe der Erziehung ist nicht, das Bewusstsein zu füllen, sondern es zu entfachen.“ Es verdeutlicht, wie entscheidend es ist, die Neugier, kreative Entfaltung und das eigenständige Denken bei den Lernenden zu wecken sowie die traditionellen Methoden mit den innovativen zu kombinieren.

Streszczenie

Kreatywne metody pisania i ich zastosowanie w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego na poziomie A2

Tworzenie tekstów pisemnych uznawane jest obecnie przez uczących się za sprawność skomplikowaną i mało interesującą. Dodatkowe różnorodne trudności wiążące się z formułowaniem tekstów w języku obcym powodują, iż zainteresowanie tym działaniem językowym jest niewielkie, a w najlepszym wypadku traktowane jako konieczność. W obliczu wciąż rozwijającej się cyfryzacji świata i rosnących potrzeb komunikacyjnych pisemne przekazywanie informacji staje się jednak często jedyną możliwą drogą do realizacji wytyczonych celów. Dlatego wyzwanie, przed jakim staje dydaktyka pisania w szkole, nie tylko wymaga przekazania wiedzy i umiejętności w tym zakresie, ale przede wszystkim innowacyjnego, efektywnego podejścia motywującego uczących się do tej aktywności. Niniejsza praca doktorska jest zatem próbą uzupełnienia luki w zakresie kształcenia sprawności pisania, koncentrując się na wymiarze dydaktyczno-metodycznym doskonalenia tej kompetencji u uczniów.

Prezentowana praca doktorska poświęcona jest analizie sprawności pisania ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia nauczania metod kreatywnego pisania w dydaktyce języka niemieckiego. Głównym celem pracy jest przedstawienie teoretycznych koncepcji oraz praktycznych możliwości doskonalenia kompetencji pisania tekstów twórczych u polskich uczących się w kontekście nauczania języka niemieckiego jako obcego na trzecim etapie kształcenia.

Część teoretyczna pracy, składająca się z trzech rozdziałów, jest poświęcona sprawności pisania ukierunkowanej na tworzenie tekstów pisemnych. Przedstawiona na początku analiza zmian edukacyjnych w obszarze *pisania*, spowodowanych zmieniającymi się na przestrzeni lat warunkami i koncepcjami dydaktyczno-metodycznymi, pozwala zrozumieć jego obecną pozycję wśród innych kształconych sprawności. Z dydaktyczno-metodycznego punktu widzenia pisanie ujęte zostało z perspektywy językowych kompetencji komunikacyjnych oraz warunków ich doskonalenia w praktyce szkolnej. Przytoczone zostały również liczne, zaczerpnięte z literatury przedmiotu definicje pisania, zwracające uwagę na jego wielowymiarowy

charakter, przy czym szczególną uwagę poświęcono pisaniu jako złożonemu procesowi planowania, formułowania oraz analizowania i poprawy tekstu. W odniesieniu do przebiegu procesu pisania przybliżone zostały modele pisania, stanowiące punkt odniesienia dla poszczególnych teorii nabywania sprawności tworzenia tekstów pisemnych. Zdefiniowano przy tym koncepcję strategii, ćwiczeń oraz zadań językowych, stanowiących nieodłączne elementy budowania wiedzy i umiejętności językowych. Skoncentrowano się również na tekście jako efekcie zmagania pisarskich, znaczeniu pisania w odniesieniu do innych sprawności językowych oraz funkcjach, jakie pełni w zależności od celu i kontekstu sytuacyjnego.

Główne miejsce w części teoretycznej pracy zajmuje *kreatywne pisanie* jako nieodłączny element dydaktyki języków obcych. Przytoczone zostały kierunki rozwoju tej metody, mające swój początek w amerykańskim *creative writing* i znajdujące swoje zastosowanie w Europie. Szczegółowo omówiono cechy charakteryzujące twórcze procesy pisania oraz zaprezentowano warunki i czynniki organizacyjno-dydaktyczne wspierające rozwój umiejętności kreatywnego formułowania wypowiedzi u uczniów. W tym kontekście podkreślona została szczególna rola nauczyciela w sposobie organizacji procesów kreatywnego pisania, oparta na moderowaniu, inspirowaniu oraz wspieraniu uczniów w rozwoju ich umiejętności językowych.

Istotny element pracy doktorskiej stanowią również refleksje związane z psychologicznymi uwarunkowaniami kreatywnych działań językowych towarzyszących procesom formułowania kreatywnych wypowiedzi. Tematyka pracy uwzględnia podejście interdyscyplinarne łączące obszary badawcze językoznawstwa i psychologii. Dyscypliny te, odnoszące się zarówno do systemowej jak i kognitywno-emocjonalnej płaszczyzny procesów językowych, spajane są przez glottodydaktykę. W tej dziedzinie widoczne jest bowiem połączenie pierwiastka językoznawczego z psychologicznym. Ten pierwszy akcentuje przede wszystkim rolę modeli i teorii językowych w kontekście procesów językowych uwarunkowanych pragmatycznie i społecznie, zaś element psychologiczny skoncentrowany jest na czynnikach wspierających kreatywny potencjał u uczących się, a więc przede wszystkim: mechanizmy poznawcze towarzyszące pisaniu, myślenie dywergencyjne oraz aspekty emocjonalne. Przedstawienie wzajemnego oddziaływania na siebie wymienionych czynników umożliwia zrozumienie procesu pisania jako dynamicznego działania. W tym ujęciu *pisanie* nie koncentruje się wyłącznie

na efekcie końcowym, jakim jest tekst, lecz uwypukla jego poszczególne etapy i ich wartość w procesie kształcenia kompetencji pisania. Bardzo istotny przy tym jest wpływ zastosowanych metod kreatywnego pisania na minimalizację blokad pisarskich u uczących się oraz wzmacnianie ich motywacji do nauki i autonomii własnych procesów uczenia się. Lekcje wzmacniane kreatywnymi bodźcami angażują bowiem uczniów w sposób inspirujący do aktywnego udziału w zaproponowanych działaniach językowych, co znajduje odzwierciedlenie w ich pozytywnym podejściu do nauki języka niemieckiego.

Bardzo ważna część rozważań dotyczących kreatywnego pisania koncentruje się na kryteriach oceny tekstów pisemnych, ze szczególnym naciskiem na teksty kreatywne. Autorka pracy przedstawia wyzwania i dylematy związane z interpretacją i analizą postępów w zakresie oceny twórczego pisania. Problemy te dotyczą często subiektywnych opinii nauczycieli na temat kreatywnej twórczości uczniów. Zatem niezbędnym narzędziem w procesie oceny tekstu są odpowiednie instrumenty wspierające tę procedurę i umożliwiające możliwie obiektywną analizę uzyskanych osiągnięć. W pracy przedstawione zostały wybrane katalogi kryteriów oceny tekstów (kreatywnych), ukazujące możliwości zastosowania kryteriów oceny oraz ich wagi w zależności od celu tworzonej wypowiedzi pisemnej. Podkreślona została przy tym wartość oceniania kształtującego, nakierowanego na pozytywną stymulację uczącego się do dalszego działania. Jako przykłady przytoczono również inne możliwości wspierającego działania mającego na celu ocenę pisemnej twórczości, opartego m. in. na dialogu oraz odpowiednio sformułowanych komentarzach zwrotnych, mających pozytywny wpływ na zwiększenie motywacji i wiary piszących we własne umiejętności pisarskie.

Praktyka kreatywnego pisania opiera się w dużej mierze na wykorzystaniu metod i technik wyzwalających w uczących się chęć do pisania oraz wzmacniających ich potencjał kreatywności na poszczególnych etapach jego rozwijania. Spora część pracy doktorskiej koncentruje się zatem na charakterystyce metod kreatywnego pisania zaproponowanych przez Ingrid Böttcher (1999), będących jednocześnie podstawą dydaktycznej części badania empirycznego. Przytoczona typologia obejmuje sześć grup metod kreatywnego pisania, odnoszących się do różnorodnych podejść w kreatywnych

w procesach pisarskich. Każda z grup została szczegółowo opisana w kontekście jej praktycznego zastosowania w procesie nauczania.

Rozdział czwarty, będący jednocześnie częścią badawczą niniejszej dysertacji, poświęcony został opisowi przeprowadzonego badania empirycznego, mającego na celu ocenę efektywności zastosowania metod twórczego pisania w procesie uczenia się i nauczania języka niemieckiego w polskiej szkole średniej. Podjęty projekt badawczy opierał się na metodologii *badania w działaniu*, wpisującego się w koncepcję optymalizacji i poprawy procesów dydaktycznych. Zastosowana metodologia badawcza obejmowała elementy badania ewaluacyjnego, koncentrującego się na budowaniu wiedzy, jak i partycypacyjnego, skupiającego się na uczniu. Okres prowadzonego badania podłużnego, obejmujący dziesięć miesięcy, oraz rzetelne zachowanie standardów badawczych, umożliwiły uzyskanie obiektywnych i trafnych wyników. Analiza korpusu tekstów kreatywnych i niekreatywnych stworzonych przez uczestników badania, systematyczne obserwacje lekcji kreatywnego pisania, jak i subiektywne opinie uczących się wyrażone w lekcyjnych pamiętnikach oraz przeprowadzonych ankietach, wykazały, iż regularne stosowanie kreatywnych metod wpływa pozytywnie na rozwój komunikacyjnych kompetencji językowych u uczących się. Wzmacniane umiejętności nie ograniczały się przy tym wyłącznie do sprawności pisania, lecz wspierały również doskonalenie sprawności rozumienia ze słuchu, mówienia i czytania. Ponadto twórcze pisanie okazało się ważnym czynnikiem w kształtowaniu u badanych kompetencji kluczowych, niezbędnych do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Pracę doktorską kończą wnioski stanowiące zarówno teoretyczne, jak i praktyczne wskazówki dla polskich nauczycieli języka niemieckiego, którzy zamierzają wprowadzić do tradycyjnie organizowanych lekcji elementy kreatywności i wzmocnić przez to status pisania w dzisiejszej praktyce szkolnej. Wyprowadzone na podstawie badania wnioski i zdobyte doświadczenia odnoszące się do realnie możliwych ulepszeń zinstytucjonalizowanej dydaktyki pisania stanowią wiedzę, która zastosowana w praktyce przyczyni się do efektywniejszego, innowacyjnego i przede wszystkim zindywidualizowanego planowania lekcji z uwzględnieniem twórczego pisania.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, tradycyjne pisanie, kreatywne pisanie, metody kreatywnego pisania, rozwój komunikacyjnych kompetencji językowych, sprawność

pisania w praktyce szkolnej, ocena tekstów kreatywnych, język niemiecki jako język obcy, procesy uczenia się i nauczania, autonomia uczenia się, motywacja, badanie w działaniu.

Summary

Creative writing methods and their application in teaching German as a foreign language at A2 level

This doctoral dissertation examines writing as a complex, multifaceted communicative activity, with a particular emphasis on the role of creative writing in the teaching of German as a foreign language. The central focus of the dissertation is to explore both theoretical foundations and practical approaches to developing writing skills of Polish secondary schools students in the process of foreign language teaching. Additionally, the study aims to investigate how creative writing contributes to the development of students' overall language competences, going beyond writing proficiency to also enhance listening, speaking, and reading skills.

The first part of the dissertation begins with a discussion of writing as a complex linguistic activity, examined in relation to both historical and educational frameworks. An analysis of the evolution of writing and its impact on communication provides insight into how writing instructions have changed over time. A key element of this analysis is the exploration of linguistic communicative competences, which provide the theoretical grounding for the study of writing. Writing is conceptualized as a process which requires the integration of a range of cognitive and practical skills, including planning, composing and editing texts, as well as emotional factors such as a positive attitude, confidence and self-regulation. The psychological aspects prove to be effective in minimising learners' writing blocks and strengthening their motivation to learn and the autonomy of their learning process.

A significant part of the dissertation is dedicated to an analysis of creative writing as a crucial element in foreign language didactics. The author traces the historical development of creative writing – from its roots in the American *creative writing* tradition, through the development leading to the current shape of the phenomenon in Europe, particularly in Germany and Poland, and its modern applications in teaching German as a foreign language.

The dissertation also provides detailed analysis of the psychological dimensions of the writing process, considering both cognitive and emotional mechanisms involved

in creative writing, as well as the distinction between imaginative and conceptual thinking in this context. Various organisational aspects are discussed in relation to how they support the development of creative writing competence in teaching structures, enabling the effective integration of creative writing tasks and strategies into the educational practice. The discussion also addresses the teachers' involvement in structuring creative writing processes with a focus on their role in inspiring, guiding and supporting the students' linguistic development.

An integral component forming the didactic basis of the empirical study is the presentation of creative writing methods proposed by Ingrid Böttcher (1999). The cited typology identifies six distinct groups of creative writing methods, reflecting each a different approach to the creative writing process. Each group is described in detail in the context of its practical application in language teaching.

Another significant aspect of the theoretical reflections is the assessment of writing skills in texts, with a particular focus on creative texts. The author discusses challenges and existing dilemmas of interpreting and measuring the progress in creative writings, which often require subjective judgement. A range of various tools to support the evaluation process, as well as possibilities for correcting errors in creative texts are presented. The dissertation highlights the essence of supportive evaluation. It constitutes a dialogue between the author of the text and its recipient, providing constructive and supportive feedback and helping students build confidence and improve their writing skills.

The second part of the thesis is devoted to the description of the empirical study carried out, to evaluate the effectiveness of creative writing in the teaching of German. The conducted research project was based on the methodology of action research, which is part of the concept of optimising and enhancing educational practices. The applied methodology combines elements of evaluative research, focusing on generating knowledge, as well as participatory research, shifting the emphasis from the teacher to the learner. The duration of the study, covering ten months, and following established research standards, allowed the longitudinal study to provide objective and relevant outcomes. The analysis of the results indicates that the use of creative methods of writing not only enables learners to develop their language competences, but also contributes to development of key skills necessary for active participation in society.

At the core of this dissertation lies an interdisciplinary approach that combines the research fields of linguistic and psychology through the lens of glottodidactics. It integrates linguistic theories and models of writing from the perspective of complex cognitive and social processes and psychological aspects that explore the conditions fostering learners' creative potential, especially divergent thinking, emotional involvement and cognitive mechanisms related to writing processes. This approach allows for a comprehensive understanding of the writing process as a dynamic progression, that is not only seen as an end result, which the text is. It considers its various stages, emphasising their importance in the development of writing competence.

The dissertation concludes with a range of theoretical and practical recommendations for Polish teachers of German, interested in introducing elements of creativity into traditional lessons, thereby enhancing the role of writing skills in modern education. The reflections gained may at the same time serve researchers exploring the development of writing skills from different perspectives.

In conclusion, the central didactic focus of this dissertation is both providing of the theoretical foundations and practical guidance for applying the conclusions and experiences related to the benefits of integrating creative writing into lessons, treating them as both knowledge and motivation to introduce changes and improvements to the traditionally understood process of teaching German as a foreign language. The interdisciplinary approach, on the other hand, points to the possibilities of an effective use of the knowledge resources from various fields for innovate, efficient and personalized lesson planning focused on creative writing in a foreign language.

The results of the study indicate that creative writing plays a significant role in developing not only linguistic competences but also students' imaginative and analytical thinking skills. Creative writing activities engaged students in a motivating and inspiring way, which positively influenced their attitudes toward learning the language.

In conclusion, the dissertation emphasizes the broad potential of incorporating creative writing into foreign language teaching. The theoretical and practical insights from this work serve as valuable resources for educators integrating creativity into language teaching and for researchers developing writing instruction methodologies.

Creative writing is presented not only as an effective pedagogical tool but also as an instrument for cultivating soft skills, which are essential in the modern world.

Key words: Glottodidactics, German as a foreign language lesson, writing processes, creative writing, creative methods of writing, foreign language teaching, development of communicative language competences, autonomy of learning, motivation, language learning and teaching processes, assessment of creative written texts, action research.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf. (1998). Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein 'Kreatives Schreiben' im Deutschunterricht? *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 4, 19–36.
- Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudia & Maiwald, Klaus. (2005). Im Spannungsfeld von Didaktik und Pädagogik: Schreibförderung und Schreiberziehung. In Ulf, Abraham & Claudia, Kupfer-Schreiner & Klaus, Maiwald (Hrsg.), *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und für Hochschule*, (S. 5–11). Donauwörth: Auer Verlag.
- Abraham, Ulf. (2010). Bewertung produktiv – kreativer schriftlicher Texte. In Michael, Kämper van den Boogaart, & Michael, Spinner & Kaspar H., Spinner (Hrsg.), *Deutsch für Theorie und Praxis, Band 11/3, Lese- und Literaturunterricht II* (S. 89–115). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Aleksandrak, Magdalena. (2002). Rozwijanie umiejętności samooceny. In Weronika, Wilczyńska (Hrsg.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie komunikacji ustnej* (S. 257–271). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Aleksandrak, Magdalena. (2004). Metodologia *action research* w badaniach nad autonomią ucznia. In Mirosław, Pawlak (Hrsg.), *Autonomia w nauce języka obcego* (S. 111–124). Poznań/Kalisz: UAM.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter & Spann, Harald. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Antos, Gerd. (1996). Textproduktion: Überlegungen zu einem fächerübergreifenden Schreib-Curriculum. In Helmuth, Feilke & Paul R., Portmann (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben* (S. 186–197). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Aguado, Karin. (2000). Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In Karin, Aguado (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung* (S. 119–131). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Assman, Jan. (2002). Das kulturelle Gedächtnis. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 13(2), 239–247.
- Attaviryanupap, Korakoch. (2014). Kreatives Schreiben zwischen zwei Sprachen und Kulturen. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 5(1), 9–28. <https://DOI.org/10.14361/zig-2014-0103>, (letzter Zugriff 03.01.25).
- Barczaitis, Rainer. (1997). Kreatives Schreiben im Übersetzungsunterricht. In Eberhard, Fleischmann & Wladimir, Kutz & Peter A., Schmitt (Hrsg.), *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft* (S. 103–108). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Battistich, Peter (2016). Neurobiologie: Impulse für Beratung und Coaching. Der Beitrag der Neurobiologie zur Weiterentwicklung der Beratungsmethoden. In Günther, Bitzer-Gavornik (Hrsg.), *Lebens- und Sozialberatung in Österreich* (S. 42–53). Wien: Facultas.

- Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger. (1995). Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens. In Jürgen, Baurmann & Rüdiger, Weingarten (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 7–27). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Baurmann, Jürgen. (2002). *Schreiben-Überarbeiten-Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze (Velber): Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Baurmann, Jürgen; Pohl, Thorsten. (2011). Schreiben – Texte verfassen. In Albert, Bremerich-Vos & Dietlinde, Granzer & Ulrike, Behrens & Olaf, Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen* (S. 75–103). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Baurmann, Jürgen. (2016). Schreiben als Verfassen von Texten. In Jürgen, Baurmann & Tilman, von Brand & Wolfgang, Menzel & Kaspar H., Spinner (Hrsg.), *Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufen I und II* (S. 146–173). Seetze: Klett/ Kallmeyer.
- Beno, Eszter. (2011). Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Schreiben zu und nach literarischen Texten. *Neue Didaktik* 1, 79–96. <https://doi.org/10.25656/01:7477>, (letzter Zugriff 21.03.25).
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In Michael, Becker-Mrotzek & Kirsten, Schindler (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Texte schreiben* (S. 7–26). Duisburg: Gilles & Francke.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten. (2008). Schreibkompetenz modellieren, entwickeln und testen. *Didaktik Deutsch*, 13/2, 94–106.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bernstein, Nils. (2020). In fremden Sprachen kreativ schreiben. Zur Korrelation von kreativem und bildungssprachlichem Schreiben im Literatur- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Mehr Sprachen lernen und lehren*, 25(2), 11–27.
- Białek, Magdalena. (2015). Podejście komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych. *Lingwistyka Stosowana*, 14, 17–29.
- Bielecka-Prus, Joanna. (2013). Paradygmat partycypacyjny w naukach społecznych. Wykorzystanie danych wytworzonych przez badanych w analizie jakościowej. *Rocznik Lubuski*, 39 (1), 29–50.
- Bimmel, Pete; Rampillon, Ute. (2000). *Lernautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Blumenstock, Leonhard. (2003). *Schreiben und Schreiben lernen*. Weinheim et al.: Beltz Verlag.
- Bolton, Sibylle. (1996). Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschritts-tests in der Grundstufe. Berlin: Langenscheidt.
- Bonda, Katarzyna. (2015). *Maszyna do pisania. Kurs kreatywnego pisania*. Warszawa: MUZA.

- Borchers, Elisabeth. (2002). *Gesammelte Gedichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bothe, Katrin. (2005). Vom „Elfchen“ zum Textlektorat. Wendepunkte des kreativen Schreibens in Deutschland. In Olaf, Kutzmutz & Karl, Ermer (Hrsg.), *Wie aufs Blatt kommt, was im Kopf steckt. Über kreatives Schreiben* (S. 22–33). Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung.
- Böttcher, Ingrid; Wagner, Monika. (1993). Kreative Texte bearbeiten. *Deutsch Praxis*, 119, 24–27.
- Böttcher, Ingrid. (1999). *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibbecke und Dokumentation*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Böttcher, Ingrid; Czapla, Kornelia. (2002). Repertoires flexibilisieren. Kreative Methoden für professionelles Schreiben. In Daniel, Perrin & Ingrid, Böttcher & Otto, Kruse & Arne, Wrobel (Hrsg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 183–201). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Böttcher, Ingrid. (2013). *Kreatives Schreiben*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bräuer, Gerd. (1998). *Schreibend Lernen: Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Studien Verlag.
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten. (2010). Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. *Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf*, 1–6.
- Breen, Michael P.; Candlin Christopher. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89–112.
- Brenner, Gerd. (1990). *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis*. Frankfurt am Main: Scriptor Verlag.
- Brinker, Klaus. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brommer, Sara. (2012). Textadäquatheit als Indiz für Schreibkompetenz. Warum „falsches“ Schreiben in den neuen Medien „richtig“ ist. *Germanistische Mitteilungen*, 38(1), 25–46.
- Buhlmann, Rosemarie. (2012). *Lehrwerksanalyse und Lehrwerksbeurteilung. Hinweise für die Beratung bei der Lehrwerkswahl*. München: Goethe-Institut.
- Burns, Anne. (1999). *Collaborative Action research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bünting, Karl-Dieter. (1996). *Deutsches Wörterbuch. Mit der neuen Rechtschreibung*. Chur: Isis Verlag.
- Caspari, Daniela; Helbig, Beate & Schmelter, Lars. (2003). Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In Karl R. Bausch & Herbert, Christ & Hans-Jürgen, Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 499–505). Tübingen / Basel: A. Francke Verlag.
- Chafe, Wallace L. (1975): Some thoughts on schemata. *Theoretical issues in natural language processing*, 89–91.
- Chojnacka-Gärtner, Joanna. (2010). *Die Entwicklung des Leseverstehens im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht*. Konin: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Chomsky, Noam. (2008). Drei elementy projektujące język. *Prace językoznawcze*, 10, 241–273.
- Chromik, Therese. (1993). „Dichten“ in der Schule – wozu? In Valentin, Merkelbach (Hrsg.), *Kreatives Schreiben* (S. 59–76). Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.

- Claußen, Tina. (2016). Schreiben. In Eva, Burwitz-Melzer & Grit, Mehlhorn & Claudia, Riemer & Karl-Richard, Bausch & Hans-Jürgen, Krumm (Hrsg.), *Handbuch. Fremdsprachenunterricht* (S. 381–386). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Cropley, Arthur J. (1998). Kreativität und Kreativitätsförderung. In Detlef, H., Rost (Hrsg.) *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 272–277). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
https://www.academia.edu/20371273/Kreativit%C3%A4t_und_Kreativit%C3%A4tsf%C3%B6rderung, (letzter Zugriff 03.01.25).
- Czarnecka, Małgorzata. (2008). Zum Begriff „Kompetenz“ in der Fremdsprachendidaktik. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 34, 25–33.
- Czerepaniak-Walczak, Maria. (2014). Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. *Przegląd badań edukacyjnych*, 19(2), 181–194. <https://doi.org/10.12775/PBE.2014.028>, (letzter Zugriff 03.01.25).
- Czernek, Magdalena. (2008). Kształtowanie postaw autonomicznych studentów NKJO na zajęciach z pisanie – co możemy osiągnąć? In Mirosław, Pawlak (Hrsg.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* (S. 357–367). Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Artystyczno-Pedagogiczny UAM w Kaliszu.
- Dakowska, Maria. (2005). *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dąbrowska, Małgorzata; Dąbrowska, Izabela K. (2022). Rozwijanie sprawności pisanie w języku obcym: część I. Wzmacnianie samoregulacji w nauce. *Rozprawy społeczne* 16/1, 134–155.
<https://doi.org/10.29316/rs/147668>, (letzter Zugriff 26.03.25).
- De Saussure, Ferdinand. (1931/2001). *Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Charles Bally & Albert Sechehaye (Hrsg.) Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Dehn, Mechthild. (1996). Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In Helmuth, Feilke & Paul R., Portmann (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben* (S. 72–185). Stuttgart: Klett.
- Duden Deutsches Universalwörterbuch (1996). Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Efing, Christian. (2012). Sprachliche oder kommunikative Fähigkeiten – was ist der Unterschied und was wird in der Ausbildung verlangt? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2, 6–9.
- Ehlich, Konrad. (2007). *Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie, Prozeduren des sprachlichen Handelns, Diskurs, Narration, Text, Schrift*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Elliott, John. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>, (letzter Zugriff 13.01.25).
- Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen.

- [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV),
(letzter Zugriff 11.01.25).
- Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen & Wierlacher, Alois. (1981). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache, Band 2*. Heidelberg: Julius Gross Verlag.
- Erdsiek-Rave, Ute; John-Ohnesorg, Marei. (2015). *Demokratie lernen – Eine Aufgabe der Schule?!* Berlin: Schriftenreihe des Netzwerk Bildung
- Eßer, Ruth. (2003). Übungen zum Schreiben. In Karl R., Bausch & Christ, Herbert & Hans-Jürgen, Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 292–295). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Faistauer, Renate. (1997). Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck-Wien: Studien Verlag.
- Fix, Martin. (2005). Prozess, Produkt und Bewertung. In Ulf, Abraham & Claudia, Kupfer-Schreiner & Klaus, Maiwald (Hrsg.), *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule* (S. 186–196). Donauwörth: Auer Verlag.
- Fix, Martin. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Flick, Uwe. (1991). Triangulation. In Uwe, Flick & Ernst, von Kardoff & Heiner, Keupp & Lutz, von Rosenstiel & Stephan, Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 432–434). München: Beltz – Psychologie Verl. Union.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-37324>.
- Flower; Linda; Hayes, John R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32/4, 365–387.
- Frank, Ulrich; Klein, Stefan; Krcmar, Helmut & Teubner, Alexander. (1998). Aktionsforschung in der WI – Einsatzpotenziale und Probleme. In Reinhard, Schütte & Jukka, Siedentopf & Stephan, Zelewski (Hrsg.), *Wirtschaftsinformatik und Wissenschaftstheorie. Grundpositionen und Theoriekerne. Arbeitsberichte des Instituts für Produktion und Industrielles Informationsmanagement. Nr 4* (S. 71–90). Essen: Universität Essen.
- Freud, Sigmund. (2010). Der Dichter und das Phantasieren. In Oliver, Jahrhaus (Hrsg.), *Der Dichter und das Phantasieren. Schriften zur Kunst und Kultur* (S. 101–112). Stuttgart: Philipp Reclam Jun.
- Fritzsche, Joachim. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Fritzsche, Joachim. (2009). *Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea & Wicke, Rainer E. (2017). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.
- Füglister, Peter; Reusser, Kurt & Schoch, Fritz. (1983). „Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser" - Hans Aebli zum 60. Geburtstag (Interview). *Beiträge zur Lehrerbildung 1* (1983) 2, 3–13. https://doi.org/10.25656/01:13058_2 (letzter Zugriff 22.01.25).

- Füglister, Peter; Messner, Helmut & Reusser, Kurt. (1987). „Es ist die Ganzheit der Tätigkeit, die mir vorschwebt“ - Gespräch mit Hans Aebli zum Erscheinen seiner `Grundlagen des Lehrens`. *Beiträge zur Lehrerbildung* 5/3, 188–196. <https://doi.org/10.25656/01:13116>, (letzter Zugriff 03.01.25).
- Füssenich, Iris. (2003). Schreibschwierigkeiten. In Ursula, Bredel & Hartmuth, Günther & Peter, Klotz & Jakob, Ossner & Gessa, Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1*. (S. 261–270). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- García, Katharina; Büchel, Elsbeth. (2014). Schreibfähigkeiten beurteilen und fördern auf der Unterstufe. *Leseforum.de*, 3, 1–15. <https://doi.org/10.58098/lffl/2014/3/530>, (letzter Zugriff 03.02.25).
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. (2001). Europarat. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband. (2020). Europarat. Stuttgart et al.: Ernst Klett Sprachen.
- Gesing, Fritz. (2008). *Kreativ schreiben. Handwerk und Techniken des Erzählens*. Köln: DuMont.
- Gibbons, Pauline. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Learning Language in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gorąca-Sawczyk, Gabriela. (2015). Rola zadań w rozwijaniu autonomii studentów specjalizacji glottodydaktycznej. *Lingwistyka Stosowana*, 14(3), 31–40.
- Goethe-Zertifikat A2. (2021). Fit in Deutsch. Modellsatz Jugendliche A2. München: Goethe-Institut. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A2_fit/A2_Modellsatz_Jugendliche.pdf, (letzter Zugriff 03.01.25).
- Götz, Dieter; Haensch, Günther & Wellmann, Hans. (2003). *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Grabowski, Joachim; Blaubusch, Cora; Lorenz, Thorsten. (2007). Welche Schreibkompetenz? Handschrift und Tastatur in der Hauptschule. In Michael, Becker-Mrotzek & Kirsten, Schindler (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Texte schreiben* (S. 41–62). Duisburg: Gilles & Francke.
- Grotjahn, Rüdiger. (2003). Konzepte für die Erforschung des Lehrens und des Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In Karl R., Bausch & Herbert, Christ & Hans-Jürgen, Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 493–499). Tübingen Basel: A. Francke Verlag.
- Grzesik, Jürgen; Fischer, Michael. (1984). *Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung? Theoretische, empirische und praktische Aspekte des Gebrauchs von Kriterien und der Mehrfachbeurteilung nach globalem Ersteindruck*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Haarmann, Harald. (2021). *Geschichte der Schrift*. München: C.H.Beck.
- Halder, Severin. (2022). Aktionsforschungen. In Daniela, Gottschlich & Sarah K., Hackfort & Tobias, Schmitt & Uta, von Winterfeld (Hrsg.), *Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden* (S. 493–502). Bielefeld: im transcript Verlag.

- Harsch, Claudia; Neumann, Astrid; Lehmann, Rainer & Schröder, Konrad. (2007). Schreibfähigkeit. In Eckhard, Klieme & Bärbel, Beck (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 42–46). Weinheim et al.: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3232> (Letzter Zugang 20.03.25).
- Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Heine, Carmen. (2018). Integrated Problem Decision Reports (IPDR) im DaF-Kontext. *ÖdaF-Mitteilungen. Schreiben in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 34/2, 22–32.
- Hille, Almut; Schiedermaier, Simone. (2021). *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang. (2013). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Iluk, Jan. (1998). *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, Jan. (2013). Jak demotywujemy uczniów na lekcjach języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 4, 67–74.
- Informator maturalny o egzaminie z języka niemieckiego od roku szkolnego 2022/23*. (2021). Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna, https://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Informator_EM2023_jezyk_niemiecki.pdf, (letzter Zugriff 10.10.24).
- Informator maturalny o egzaminie z języka niemieckiego od roku szkolnego 2024/25*. (2024). Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna, <https://arkusze.pl/informatory/informator-maturalny-jezyk-niemiecki-2025.pdf>, (letzter Zugriff 10.10 24).
- Ivo, Hubert. (1982). *Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibung eines Zustandes und Überlegungen zu Alternativen*. Frankfurt: Diesterweg.
- Iwaniak, Kamil. (2025). Ćwiczenia leksykalno-gramatyczne na maturze z języka niemieckiego. Najczęstsze zagadnienia na poziomie rozszerzonym. *Języki Obce w Szkole*, 1, 17–25.
- Janczar, Urszula. (2022). W jaki sposób budować autonomię wśród uczniów. *Dziennik uczniowski jako narzędzie wspierające autonomię*. *Języki Obce w Szkole*, 2, 73–78.
- Janicka, Monika. (2019). Rozwijanie kompetencji kluczowych jako jeden z celów nauki języków obcych – potencjał metod i technik nauczania opartych na działaniu. *Języki Obce w Szkole*, 5, 31–37.
- Janicka, Monika (2024). Refleksje nad nauczaniem języków obcych w szkole – techniki i strategie. Ze szczególnym uwzględnieniem drugich języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 3, 9–16.
- Janssen, Sabine; Janssen, Bernd. (2013). *Kreativer Deutschunterricht: Aktivierende Methoden für einen lebendigen Fachunterricht*. Schwalbach: Wochenschau.
- Jaroszewska, Anna. (2014). O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków. *Języki Obce w Szkole*, 4, 52–66.
- Joachimczyk, Magdalena. (2016). Kształcenie sprawności pisania w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 21–28.

- Joachimczyk, Magdalena. (2020). Autonomia uczniów jako sposób przeciwdziałania słabnięciu motywacji do nauki języka. *Języki Obce w Szkole*, 1, 13–17.
- Jordan, Steve. (2008). Participatory Action Research (PAR). In Lisa M., Given (Hrsg.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (S. 601–604). London: Sage.
- Jost, Jörg; Böttcher, Ingrid. (2012). Leistungen messen, bewerten und beurteilen. In Michael, Becker-Mrotzek & Ingrid, Böttcher (Hrsg.), *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (S. 113–144). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Jude, Nina; Klieme, Eckhard. (2007). Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch- psychologischen Diagnostik. In Eckhard, Klieme & Bärbel, Beck (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 9–22). Weinheim et al.: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3142>, (letzter Zugriff 03.01.25).
- Karpeta-Peć, Beata; Peć, Janusz. (2002). Autonomizacja słuchaczy kolegium a integracja sprawności językowych. In: Weronika, Wilczyńska (Hrsg.), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje* (S. 95–120). Poznań: UAM.
- Karpińska-Musiał, Beata. (2011). *Kreatywność w edukacji językowej – kompetencja niedostatecznie obudzona*. VI Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna. Ustroń/Gliwice.
https://www.academia.edu/8058174/KREATYWNO%C5%9A%C4%86_W_EDUKACJI_I%C4%98Z_YKOWEJ_KOMPETENCJA_NIEDOSTATECZNIE_OBUDZONA, (letzter Zugriff 03.01.25).
- Kast, Bernd. (1989). Vom Wort zum Satz zum Text. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Schreibfertigkeit (im Anfängerunterricht). *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 1/89, 9–16.
- Kast, Bernd. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. München: Goethe-Institut.
- Kemmis, Stephen; McTaggart, Robin. (1988). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kleppin, Karin. (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Goethe-Institut.
- Klieme, Eckhard. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56, 10–13.
- Komorowska, Hanna. (1982). *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Komorowska, Hanna. (1993). *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: EDE-Poland.
- Komorowska, Hanna. (2002). Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, Hanna. (2009). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Konarzewski, Krzysztof. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Kowalonek-Janczarek, Monika; Kretzer, Michael M. (2022). Conceptualizations of writing in Polish and South African language curricula for grades 4-8 and 4-9, *Kwartalnik Neofilologiczny*, 69/4, 531–546. <https://doi.org/10.24425/kn.2022.143944>, (letzter Zugriff 03.01.25).

- Königs, Frank G. (2003). Fehlerkorrektur. In Karl, R., Bausch & Herbert, Christ & Hans-Jürgen, Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 377). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Königs, Frank G. (2014). War die Lernerorientierung ein Irrtum? Der Fremdsprachenlehrer im Kontext der Sprachlehrforschung. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 43(1), 66–80.
- Krammer, Kathrin. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen: Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann Verlag.
- Krings, Hans P. (2016). Schreiben. In Eva, Burwitz-Melzer & Grit, Mehlhorn & Claudia, Riemer & Karl-Richard, Bausch & Hans-Jürgen, Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 107–111). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1989). Schreiben. Fremdsprache Deutsch. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 1/89, 5–8.
- Krumm, Hans-Jürgen. (2000). *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria. (1999). Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In Otto, Kruse & Eva-Maria, Jakobs & Gabriela, Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (S. 19–34). Neuwied et al.: Luchterhand.
- Kruse, Otto; Ruhmann, Gabriele. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In Otto, Kruse & Katja, Berger & Marianne, Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13–33). Bern-Stuttgart-Wien: Haupt Verlag.
- Kruse, Otto. (2007). Schreibkompetenz und Studierfähigkeit: mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In Michael, Becker-Mrotzek & Kirsten, Schindler (Hrsg.), *Texte schreiben* (S. 117–143). Gilles & Francke.
- Krzemińska, Katarzyna. (2010). Einige Probleme zum Schreiben in der Fremdsprachendidaktik. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 36, 155–164.
- Kukarzt, Udo; Rädiker, Stefan. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kuligowska, Konstancja. (2008). Kreatives Schreiben – eine gute Möglichkeit Schüler zum Schreiben in der Fremdsprache anzuregen. *Germanica Posnaniensia*, 31, 147–155.
<https://doi.org/10.14746/sgp.2008.31.14>, (letzter Zugriff 03.01.25).
- Kwiatkowska, Henryka. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lehnen, Katrin. (1999). Kooperative Textproduktion. In: Otto, Kruse & Eva-Maria, Jakobs & Gabriela, Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (S. 147–170). Neuwied; Krieffel: Luchterhand.

- Leitner, Sabine; Mróz-Dwornikowska, Sylwia; Szachowska, Katarzyna & Życka, Anna. (2022). *Welttour Deutsch 5. Repetitorium*. Warszawa: Nowa Era.
- Leszczyńska-Dobosz, Wioltetta; Kaźmierczak, Joanna & Weremiuk, Alicja. (2022). *Myślenie poza schematami. Wyniki badania myślenia kreatywnego PISA 2022*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- <https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2024/06/PISA-2022-Myslenie-kreatywne-.pdf>, (letzter Zugriff 17.01.25).
- Lewin, Kurt. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 4, 34–46.
- Liebnaul, Ulrich. (1995). *Eigensinn. Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Lipińska, Ewa. (2016). Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym. *Języki Obce w Szkole*, 2, 9–14.
- Ludwig, Otto. (1983). Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In Siegfried, Grosse (Hrsg.), *Schriftsprachlichkeit* (S. 37–73). Düsseldorf: Schwann.
- Ludwig, Otto. (1995). Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze. In Jürgen, Baumann & Rüdiger, Weingarten (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 273–287). Opladen: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ludwig, Otto. (2003). Geschichte der Didaktik des Texteschreibens. In: Ursula, Bredel & Hartmuth, Günther & Peter, Klotz & Jakob, Ossner & Gessa, Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1*. (S. 171–177). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Machowicz, Iwona. (2010). Zum Stellenwert des Schreibens in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. *Lubelskie Materiały Neofilologiczne*, 34, 112–119.
- Mahmoud, Sakina S. (2020). Bleibt kreatives Schreiben ein Traum? Kreatives Schreiben als eine geistige und sprachliche Fähigkeit beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache in Ägypten. *Germanistische Beiträge* 46/1, 347–362. <http://dx.doi.org/10.2478/gb-2020-0018>, (letzter Zugriff 03.01.25).
- Maijala, Minna. (2007). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF*, 34(6), 543–561.
- Marciniak, Izabela. (2008). Bewertung des Textverstehens mit dem Europäischen Sprachenportfolio. *Studia Germanica Posnaniensia*, 31, 157–165.
- Martinez, Hélène. (2016). Lernerperspektive und Lernerorientierung. In Eva, Burwitz-Melzer & Grit, Mehlhorn & Claudia, Riemer & Karl-Richard, Bausch & Hans-Jürgen, Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 241–247). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Marx, Nicole. (2018). (Wie) sind sprachenübergreifende Schreibfähigkeiten lehr- und lernbar? *ÖDaF-Mitteilungen. Schreiben in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 34/2, 91–96.
- Mattenklott, Gundel. (1979). *Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

- Matuszek-Stec, Gabriela. (2017). Twórcze pisanie – specyfika studiów podyplomowych (na przykładzie najstarszej w Polsce szkoły pisarz – Studium Literacko-Artystycznego UJ). *Zagadnienia rodzajów literackich*, 60/1 (121), 147–155.
- Merkelbach, Valentin. (1993a). Entwerfen, Überarbeiten, Veröffentlichen. Schreibenlernen als dialogischer Prozess. In Valentin, Merkelbach (Hrsg.), *Kreatives Schreiben* (S. 97–112). Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
- Merkelbach, Valentin. (1993b). Produktionsorientierter Literaturunterricht und kreatives Schreiben. In Valentin, Merkelbach (Hrsg.), *Kreatives Schreiben* (S. 151–164). Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
- Merz-Grötsch, Jasmin. (2005). *Schreiben als System. Band 1. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick*. Freiburg in Breisgau: Fillibach Verlag.
- Merz-Grötsch, Jasmin. (2010). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Kallmeyer et al.
- Messner, Rudolf. (1991). Zur Didaktik Hans Aebli. *Schweizer Schule*, 78/10, 9–13.
- Metz, Detelina; Schuppener, Georg. (2011). Textkompetenz-Entwicklung im DaF-Unterricht. Eine Evaluation durch kreatives Schreiben. *Studia Germanistica*, 9, 137–148.
- Michońska-Stadnik, Anna. (2004). Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych. In Mirosław, Pawlak (Hrsg.), *Autonomia w nauce języka obcego* (S. 11–18). Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- Mihułka, Krystyna. (2010). Badania diagnostyczne w glottodydaktyce – zalety i trudności. Eksperyment w badaniach glottodydaktycznych. *Neofilolog*, 34, 183–194.
- Mihułka, Krystyna; Chojnacka-Gärtner, Joanna. (2017). Forschungsbericht zum Profil eines „guten“ Fremdsprachenlehrers am Gymnasium. *Linguodidactica*, 21, 205–219.
- Mihułka, Krystyna. (2018a). Walory osobowe nauczyciela w opinii uczniów. Przegląd współczesnych badań. *Języki Obce w Szkole*, 4, 99–103.
- Mihułka, Krystyna. (2018b). Osobowość nauczyciela a wpływ wychowawczy – ujęcie teoretyczne. *Języki Obce w Szkole*, 3, 119–125.
- Mihułka, Krystyna. (2019). Ocena zewnętrzna a samoocena – rozbieżności i punkty styczne. *Noeofilolog*, 53/1, 29–57.
- Mihułka, Krystyna, Chojnacka-Gärtner, Joanna. (2019). A jednak osobowość! Dobry nauczyciel języka obcego w świetle wypowiedzi polskich uczniów i studentów. *Kwartalnik Pedagogiczny* 64, 2(252), 38–53. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.3577>, (letzter Zugriff 03.01.25).
- Mihułka, Krystyna. (2020). Zum Stellenwert des Deutschen in Polen. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 47(1), 53–71.
- Mohr, Imke. (2010). Vermittlung der Schreibfertigkeit. In Hans-Jürgen, Krumm & Christian, Fandrych & Britta, Hufeisen & Claudia, Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd -und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband* (S. 992–998). Berlin et al.: De Gruyter Mouton.

- Molitor, Sylvie. (1985). Personen und -aufgaben-spezifische Schreibstrategien. Fünf Fallstudien. *Unterrichtswissenschaft*, 13/4, 334–345.
- Molitor-Lübbert, Sylvie. (1996). Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In Günter, Hartmut & Otto, Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband* (S. 1005–1027). New York: De Gruyter.
- Molitor-Lübbert, Sylvie. (2002). *Schreiben und Denken. Kognitive Grundlagen des Schreibens*. In Daniel, Perrin & Ingrid, Böttcher & Otto, Kruse & Arne, Wrobel (Hrsg.), *Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 33–46). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Moser, Heidi. (1998). Kreatives Schreiben in der Schule. Rahmenbedingungen, Evaluation und sozialer Prozess. *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 22(4), 118–125.
- Mosler, Bettina; Herholz, Gerd. (1992). *Die Musenkusmmischmaschine. 128 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia; Szachowska, Katarzyna; Kosacka Małgorzata. (2018). *Welttour Deutsch 1*. Warszawa: Nowa Era.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia; Szachowska, Katarzyna; Kosacka Małgorzata. (2019). *Welttour Deutsch 2*. Warszawa: Nowa Era.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia; Szachowska, Katarzyna; Kosacka Małgorzata. (2020). *Welttour Deutsch 3*. Warszawa: Nowa Era.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia; Szachowska, Katarzyna; Kosacka Małgorzata. (2021). *Welttour Deutsch 4*. Warszawa: Nowa Era.
- Mühlum, Elisabeth. (2024). Die Entwicklung der Reflexionskompetenz mithilfe der Aktionsforschung – eine Untersuchung von Praxiserkundungsprojekten in der Lehrkräftebildung. In Kathrin, Siebold & Milica, Lazovic & Eva, Knopp & Sabine, Jentges & Luiza, Ciepielewska-Kaczmarek & Sylwia, Adamczak-Krysztofowicz (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung im DaFZ. Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation* (S. 97–115). Deutschland: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Mummert, Ingrid. (1989). Freies Schreiben mit Poesie. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 1/89, 17–22.
- Mummert, Ingrid; Pommerin, Gabriele. (2000). Über die allmähliche Verfertigung von Texten (II). *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 37/1, 3–9.
- Nerlicki, Krzysztof. (2004). Rozwijanie autonomii u studentów neofilologii w kontekście ich dotychczasowych doświadczeń w nauce języków obcych. In Mirosław, Pawlak (Hrsg.), *Autonomia w nauce języka obcego*, (S. 138–147). Poznań–Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Nerlicki, Krzysztof. (2009). Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny. *Neofilolog*, 32, 151–162.
- Nerlicki, Krzysztof. (2020). Über Fremdsprachenlernen diskutieren – mit Hilfe dialogischer Lerntagebücher. *Neofilolog*, 54/2, 285–303.

- Neuhaus, Gregor. (2001). Förderung der Schreibkompetenz. In August, Busse & Gregor, Neuhaus & Rudolf, Steffens (Hrsg.), *Schreibstrategien und Schreibprozesse. Förderung der Schreibkompetenz. Materialien für Unterricht und Lehrerbildung* (S. 7–27). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Neuner, Gerhard. (2003). Lehrwerke. In Karl R., Bausch & Herbert, Christ & Hans-Jürgen, Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 399–402). Tübingen/Basel: Franke.
- Ngatscha, Alexis. (2004). Was kann Aktionsforschung zur Praxis des Fremdsprachenunterrichts Deutsch beitragen? *Info DaF*, 4, 422–430.
- Niederdorfer, Lisa; Akbulut, Muhammed; Schicker, Stephan & Schmölzer-Eibinger, Sabine. (2017). *Prozedurenorientierte Didaktik und Focus on Form (ProFo): Ein integratives Modell zur Förderung literaler Kompetenz in sprachlich heterogenen Klassen. ÖDaF-Mitteilungen*, 33/1, 125–140.
- Niemierko, Bolesław. (2009). *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN SA.
- Nussbaumer, Markus. (1996). Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen. In Helmuth, Feilke & Paul P., Portmann (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben* (S. 96–114). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Nutz, Maximilian. (2003). Beurteilung sprachlicher Leistungen. In Ursula, Bredel & Hartmut, Günther & Peter, Klotz & Jakob, Ossner & Gesa, Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache, Band 2* (S. 924–937). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Okoń, Wincenty. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Ortner, Hanspeter. (1995). Die Sprache als Produktivkraft. Das (epistemisch-heuristische) Schreiben aus der Sicht der Piagetschen Kognitionspsychologie. In Jürgen, Baumann, & Rüdiger, Weingarten, (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 320–364). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ortner, Hanspeter. (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Ortner, Hanspeter. (2002). Schreiben und Wissen. Einfälle fördern und Aufmerksamkeit staffeln. In Daniel, Perrin & Ingrid, Böttcher & Otto, Kruse & Arne, Wrobel (Hrsg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 63–81). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Ott, Margarete. (2003). Entwicklung schriftlich-konzeptualer Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In Ursula, Bredel & Hartmut, Günther & Peter, Klotz & Jakob, Ossner & Gesa, Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1* (S. 193–207). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Paczuska, Katarzyna; Szpotowicz, Magdalena. (2014). Nauczyciele języków obcych. In Instytut Badań edukacyjnych (Hrsg.), *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013* (S. 201–219). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pado, Anna. (2002). Kreatywny nauczyciel – kreatywny uczeń. In Weronika, Wilczyńska (Hrsg.), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje* (S. 95–103). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Pamuła-Behrens, Małgorzata. (2013). Europejskie portfolio językowe krok po kroku. *Języki Obce w Szkole*, 3, 4–8.
- Pawlak, Mirosław. (2001). Praca w grupach na lekcjach języka obcego w szkole średniej. *Języki Obce w Szkole*, 4, 13–19.
- Pawlak, Mirosław; Marciniak, Izabela; Lis, Zofia & Bartczak, Emilia. (2006). *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury. Przewodnik metodyczny do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Pawlak, Mirosław. (2008). Autonomia w nauce języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski. In Mirosław, Pawlak (Hrsg.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* (S. 137–157). Poznań et al.: Wydział Artystyczno-Pedagogiczny UAM w Kaliszu.
- Pawlak, Mirosław. (2011). Nowe spojrzenie na dobrego ucznia w dydaktyce językowej. *Języki Obce w Szkole*, 1, 28–36.
- Pawlak, Mirosław. (2021). Ocenianie umiejętności językowych: dlaczego nie robić tego nieco inaczej? *Języki Obce w Szkole*, 3, 5–12.
- Pawlak, Mirosław. (2022). Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość. *Języki Obce w Szkole*, 2, 15–24.
- Pawłowska, Agnieszka. (2008). Förderung der Lernerautonomie auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts durch den entsprechenden Umgang mit sprachlichen Fehlern. *Studia Germanica Posnaniensia*, 31, 167–176.
- Pawłowska, Agnieszka. (2010a). Podejście do błędu językowego w glottodydaktyce. *Lingwistyka Stosowana*, 2, 161–169.
- Pawłowska, Agnieszka. (2010b). Sprachliche Fehler und deren Auffassung im Wandel der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 36, 165–177.
- Pawłowska, Agnieszka. (2012). „[...] Schreiben ist Sache des Schülers, Korrigieren das schmutzige Geschäft des Lehrers“. Zum Überarbeiten kreativer Texte auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts. *Studia Germanica Gedanensia*, 27, 257–270.
- Pawłowska, Agnieszka. (2013). Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht – ein (un-) bekanntes Risiko oder eine interessante Gelegenheit zum Lernen. *Studia Germanica Gedanensia*, 29, 270–280.
- Pawłowska, Agnieszka. (2014). Kreatywność – potencjał, wyzwanie czy po prostu konieczność? O kreatywnym pisaniu na lekcji języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 1, 86–91.
- Pawłowska-Balcerska, Agnieszka. (2017). *Kreatives Schreiben. Auf der DaF - Fortgeschrittenenstufe im Unterricht und Internet - Tandem*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pełczyńska, Anna. (2017). *Creative writing w nauczaniu języków obcych*. Wałbrzych: Wydawnictwo Uczelniane Państwowej Wyższej Szkoły zawodowej im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu.
- Perrin, Daniel. (2001). *Schreiben ohne Reibungsverlust. Schreibcoaching für Profis*. Zürich: Werd Verlag.

- Perrin, Daniel. (2002). Schreiben erforschen, überdenken, verbessern. Ein exemplarischer Einstieg. In Daniel, Perrin & Ingrid, Böttcher & Otto, Kruse & Arne, Wrobel (Hrsg.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 14–31). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Philipp, Maik. (2015). *Schreibkompetenz*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Pieklarz, Magdalena. (2008). Zur Erforschung von Stereotypen in der Fremdsprachendidaktik – ein geschichtlicher Überblick über Forschungsansätze und Darstellung eines Forschungsprojektes. In Christoph, Chlosta & Gabriela, Leder & Barbara, Krischer (Hrsg.), *Auf neuen Wegen Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007. Materialien Deutsch als Fremdsprache* (S. 35–52). Göttingen: Universitätsverlag.
- Pilch, Tadeusz. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum, oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język obcy nowożytny*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=23134>, (letzter Zugriff 10.02.25).
- Podpora-Polit, Emilia. (2021). Program nauczania języka niemieckiego. Podstawa programowa: wariant III.2. Nowa Era. <https://dlanauczyciela.nowaera.pl/zasob/178611,program-nauczania-jezyka-niemieckiego-wariant-iii-2.pdf> (letzter Zugriff 19.02.25).
- Posch, Peter. (2019). Interview mit Peter Posch. *Babylonia*, 10–11. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2019-2/3.Interview_mit_Peter_Posch.pdf, (letzter Zugriff 10.11.24).
- Pommerin, Gabriele; Kupfer-Schreiner, Claudia; Lamprecht, Stephanie; Meyer, Ulla; Schloß, Iris; Akman, Ibrahim; Mayr, Johann & Quitz, Hans-Martin. (1996). *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1–10*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pommerin, Gabriele. (1996). *Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben für den DaF-Unterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Portmann, Paul R. (1991). *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Preiser, Siegfried. (2011). Gestaltung eines kreativitätsfreundlichen Lernklimas. Befragungsinstrument und Trainingskonzept für pädagogische Fachkräfte. In Christine, Koop & Olaf, Steenbuck (Hrsg.), *Kreativität: Zufall oder harte Arbeit?* (S. 28–35). Frankfurt, M.: Karg-Stiftung. <https://doi.org/10.25656/01:9116>, (letzter Zugriff 03.01.25).
- Preiser, Siegfried; Buchholz, Nicola. (2008). *Kreativität. Ein Trainingsprogramm für Alltag und Beruf*. Kröning: Asanger.
- Prokop, Izabela; Wiśniewska, Danuta. (2002). Metodologia i narzędzia badawcze zastosowane w projekcie. In Weronika, Wilczyńska (Hrsg.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej* (S. 109–128). Poznań: UAM.

- Przymusińska, Aleksandra. (2023). Kreatywne pisanie, czyli jak pokonać strach przed pustą kartką na lekcjach języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 17–24.
<https://doi.org/10.47050/jows.2023.2.17-24>, (letzter Zugriff 21.01.25).
- Przymusińska, Aleksandra. (2024). Stellenwert des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht aus der Sicht der polnischen Deutschlehrenden. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 51/1, 67–88.
- Pushor, Debbie. (2008). Collaborative Research. In Lisa M. Given (Hrsg.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (S. 91–94). London: Sage.
- Pyerin, Brigitte. (2007). *Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Reckwitz, Andreas. (2013). Die Erfindung der Kreativität. *Kulturpolitische Mitteilungen*, 141(2), 23–34.
- Reuschling, Gisela. (1993). Erzähltexte schreiben. In Valentin, Merkelbach (Hrsg.), *Kreatives Schreiben* (S. 42–58). Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
- Reusser, Kurt. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur "neuen Lernkultur". *Beiträge zur Lehrerbildung* 12/ 1, S. 19–37.
- Rico, Gabriele. (1984). *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Rico, Gabriele. (2020). *Garantiert kreativ schreiben lernen*. Berlin: Autorenhaus Verlag.
- Riemer, Claudia; Wild, Kathrin. (2018). Individuelle Einflüsse auf den Fremdspracherwerb – Einführung in das Themenfeld. In DAAD (Hrsg.), *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache* (S. 1–21).
<https://doi.org/10.31816/Dhoch3.2018.82>, (letzter Zugriff 21.10.24).
- Ritter, Michael; Ritter, Alexandra. (2009). Schreibwerkstatt: Ein ABC des kreativen Schreibens. *Grundschule aktuell*, 108, 36–37.
- Roll, Heike. (2021). Sprachliche Teilkompetenzen (2): Schriftlichkeit. In Claus, Altmayer & Katrin, Biebighäuser & Stefanie, Haberzettl & Antje, Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte — Themen — Methoden* (S. 268–281). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Rösler, Dietmar. (2021). Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremdsprache. In Claus, Altmayer & Katrin, Biebighäuser & Stefanie, Haberzettl & Antje, Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte — Themen — Methoden* (S. 25–37). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Rösler, Dietmar. (2023). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Roter-Bourkane, Anna. (2018). Kreatywnie po polsku – rekomendacja pracy metodą *creative writing* na lektoracie języka polskiego jako obcego. *Roczniki humanistyczne*, 56(10), 103–115.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. 2018, poz. 467),

- <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf>, (letzter Zugriff 05.09.23).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz. U. z 2024, poz. 1019),
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240001019/O/D20241019.pdf>, (letzter Zugriff 10.02.25).
- Ruf, Oliver. (2016). *Kreatives Schreiben*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Sajdak, Anna. (2008). *Edukacja kreatywna*. Kraków.
- Saxalber, Annemarie. (1996). Lerner beurteilen ihre eigenen Texte. In Helmuth, Feilke & Paul P. Portmann (Hrsg.), *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben* (S. 198–214). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Schindler, Kirsten. (2000). Gemeinsames Schreiben in der Fremdsprache: Muster, Kreativität und das Glück des Autors. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 28, 161–184.
- Schmidt, Isolde. (2005). Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In Ulf, Abraham & Claudia, Kupfer-Schreiner & Klaus, Maiwald (Hrsg.), *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und für Hochschule* (S. 142–151). Donauwörth: Auer Verlag.
- Schöler, Hermann. (2003). Sprachleistungsmessungen. In Ursula, Bredel & Hartmut, Günther & Peter, Klotz & Jakob, Ossner & Gesa, Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache, Band 2*, (S. 898–913). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schramm, Karen. (2021). Forschungsansätze zur Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In Claus, Altmayer & Katrin, Biebighäuser & Stefanie, Haberzettl & Antje, Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte — Themen — Methoden* (S. 215–232). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Schreier Ina. (2002): *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. München: Iuducium.
- Schuster, Karl. (1995). *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht: Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohegehren.
- Seenlaub, Gerhard. (1994). *Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung*. Stuttgart et al.: Verlag W. Kohlhammer.
- Seretny, Anna; Lipińska, Ewa. (2005). *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Sieber, Peter. (2003). Modelle des Schreibprozesses. In Ursula, Bredel & Hartmuth, Günther & Peter, Klotz & Jakob, Ossner & Gessa, Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1*. (S. 208–223). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sieber, Peter. (2005). Didaktik des Schreibens – vom Produkt zum Prozess und weiter zur Textkompetenz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(3), 381–406.
<https://doi.org/10.25656/01:4130>, (letzter Zugriff 03.01.25).

- Sieber, Peter. (2018). Autorenschaft und Ästhetik – Abwesende in der Schreibdidaktik. *Zeitschrift Schreiben*, 1–10.
- Sieja-Skrzypulec, Hanna. (2017). Wyobraźnia, empatia i twórcze pisanie. *Zagadnienia rodzajów literackich*, 60/1 (121), 9–25.
- Skalbania Barbara. (2020). Rozwijanie kompetencji kluczowych w świetle teorii uczenia się – perspektywa nauczyciela i ucznia edukacji wczesnoszkolnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39 (3), 119–132. DOI: 10.17951/lrp.2020.39.3.119-132, (letzter Zugriff 15.03.25).
- Skowronek, Barbara. (2004). Zur Evaluation glottodidaktischer Materialien für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Scripta Neophilologica Posnaniensia*, 6, 199–212. <https://doi.org/10.14746/snp.2004.06.12>, (letzter Zugriff 03.01.25).
- Skrzypek-Piotrowska, Małgorzata. (2016). Łączenie rozwoju kompetencji kluczowych i produktywnych w języku obcym. *Języki Obce w Szkole*, 2, 78–84.
- Sorgalla, Mario. (2015). *Gruppenarbeit*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bertelsmann Stiftung. www.die-bonn.de/wb/2015-gruppenarbeit-01.pdf, (letzter Zugriff 15.08.24).
- Sobańska, Joanna. (2016). Ocena własnych zdolności uczniów uzdolnionych językowo w polskich szkołach ponadgimnazjalnych. *Neofilolog*, 47/2, 219–230.
- Spinner, Kaspar H. (1993). Kreatives Schreiben. *Praxis Deutsch*, 119, 17–23.
- Spinner, Kaspar H. (1994). Anstöße zum kreativen Schreiben. In Reinhold, Christiani (Hrsg.), *Auch die leistungsstarken Kinder fördern* (S. 46–60). Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Spinner, Kaspar H. (2005a). *Gibt es eine Didaktik des kreativen Schreibens?* In Olaf, Kutzmutz & Karl, Ermert (Hrsg.). *Wie aufs Blatt kommt, was im Kopf steckt. Über kreatives Schreiben* (S. 82–94) Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung.
- Spinner, Kaspar H. (2005b). Kreatives Schreiben zu literarischen Texten. In Ulf, Abraham, & Claudia, Kupfer-Schreiner & Klaus, Maiwald (Hrsg.) *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule* (S. 109–119). Donauwörth: Auer Verlag.
- Spinner, Kaspar. (2021). *Kreatives Schreiben. Kreativer Deutschunterricht: Identität - Imagination – Kognition*. Hannover: Kallmeyer et al.
- Spitta, Gudrun. (1993). Schreibkonferenzen – haben sie sich bewährt? *Grundschulzeitschrift*, 61, 6–13.
- Starke, Günther; Zuchewicz, Tadeusz. (2003). *Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stasiak, Halina. (2001). Portfolio – paszport językowy – jeden z elementów autonomii w procesie uczenia się języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 5, 3–7.
- Staub, Fritz C. (2006). Allgemeine Didaktik und Lernpsychologie: Zur Dynamisierung eines schwierigen Verhältnisses. In Matthias, Baer & Michael, Fuchs & Peter, Füglistner, & Kurt, Reusser & Heinz, Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 169–179). Bern: hep Verlag.
- Steinbrich, Piotr. (2015). Samoocena w klasie językowej – donkitoseria czy praca u podstaw? *Języki Obce w Szkole*, 3, 33–37.

- Steiner, Anne. (2007). *Anders schreiben lernen. Von der Gegenwart zur Zukunft des Schreibunterrichts – ein Konzept zur Entwicklung und Förderung schreibstrategischer Kompetenzen in der Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner. (2011). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Storch, Günther. (1999). *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Sturm, Afra. (2009). Schreibkompetenzen und Selbsteinschätzung bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift Schreiben*, 1–8.
- Sturm, Afra; Weder, Mirjam. (2020). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Surdyk, Augustyn. (2006). Metodologia action research i techniki komunikacyjne w glottodydaktyce. In Irena, Kamińska-Szaj & Tomasz, Piekot & Monika, Zaśko-Zielińska (Hrsg.), *Oblicza komunikacji 1: Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją* (S. 912–923). Kraków: Wydawnictwo Tertium.
- Szymańska, Maria. (2018). Wprowadzenie do badań w działaniu w implementacji kreatywno-transformacyjnej praktyki edukacyjnej. In Maria, Szymańska & Magdalena, Cichowska & Katarzyna, Pieróg & Sylwia Gołąb (Hrsg.), *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady* (S. 29–54). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Tark, Dennis. (2024). Durch Kreativität zu sprachlichen Handlungen im DaZ-Förderunterricht der Grundschule: Erprobung von Appliqués in der schulpraktischen Übung angehender Lehrkräfte. In Kathrin, Siebold & Milica, Lazovic & Eva, Knopp & Sabine, Jentges & Luiza, Ciepielewska-Kaczmarek & Sylwia, Adamczak-Krysztofowicz (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung im DaFZ. Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation* (S. 51–69). Deutschland: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Textor, Martin R. (2005). Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung. *Das Kita-Handbuch. Praxisfortbildung*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/1226/>, (letzter Zugriff 03.01.25).
- Thurmair, Maria. (2001). Text, Texttypen, Textsorten. In Gerhard, Helbig & Lutz, Götze & Henrici, Gert & Hans-Jürgen, Krumm, (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 269–280). Berlin/ New York: de Gruyter.
- Torrance, Mark; Thomas, Glyn V., & Robinson, Elizabeth J. (1994). The Writing Strategies of Graduate Research Students in the Social Science. *Higher Education*, 27/3, 379–392.
- Trad, Ahmed R. (2004). Autonomia uczniowska a nauczanie na studiach wyższych filologicznych. In Mirosław, Pawlak (Hrsg.), *Autonomia w nauce języka obcego* (S. 69–77). Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- Tyczka-Nowak, Agnieszka. (2022). Nauczyciel jako trener autonomii. *Języki Obce w Szkole*, 2, 59–64.

- Uhle, Mechthild. (1993). Elemente geselliger Bildung beim kreativen Schreiben. Schreibaufgaben und Unterrichtsinszenisierungen. *Praxis Deutsch*, 119, 40–47.
- Urban, Klaus K. (2004). *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster: LIT Verlag.
- Urban, Klaus K. (2011). Möglichkeiten und Grenzen von Kreativitätsdiagnostik. In Christine, Koop, & Olaf, Steenbuck (Hrsg.), *Kreativität: Zufall oder harte Arbeit?* (S. 18–27) Frankfurt, M.: Karg-Stiftung.
- Von Werder, Lutz. (2007). *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marix Verlag.
- Von Werder, Lutz. (2017). *Das Wörterbuch des kreativen Schreibens. Begriffe, Textsorten, Übungen, Schreibspiele, Schreibtheorien, Schreibtherapien, Schreibpädagogik*. Strasburg: Schibri-Verlag.
- Vom Scheidt, Jürgen. (2006). *Kreatives Schreiben – Hyper-Writing. Texte als Wege zu sich selbst und zu anderen*. München: Allitera Verlag.
- Vopel, Klaus W. (2003). *Schreibwerkstatt. Eine Anleitung zum kreativen Schreiben für Schüler, Lehrer und Autoren*. Salzhausen: iskopress.
- Vopel, Klaus W. (2014). *Kreatives Schreiben mit Jugendlichen. Die eigene Stimme entdecken*. Salzhausen: iskopress.
- Wahrig, Gerhard. (1996). *Deutsches Wörterbuch. Mit einem „Lexikon der deutschen Sprachlehre“*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- Walulik, Anna. (2018). Formacyjny charakter badań w działaniu. In Magdalena, Pawłowicz (Hrsg.), *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady* (S. 9–20). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Franz E., Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wilczyńska, Weronika. (2002). Autonomizacja w nauczaniu języków obcych. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, Weronika; Michońska-Stadnik, Anna. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Wiśniewska, Danuta. (2009). Badanie w działaniu jako metoda badawcza w dydaktyce języków obcych. *Neofilolog*, 32, 115–125.
- Witkowska, Magdalena. (2021). Nauczyciel-badacz. O zastosowaniu badania w działaniu przez nauczycieli i przyszłych nauczycieli języków obcych. *Język, Religia, Tożsamość*, 2 (24), 125–139.
- Wolski, Przemysław. (2002). Ocenianie a autonomia w nauce języków obcych. In Weronika, Wilczyńska (Hrsg.), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje* (S. 175–182). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wrobel, Arne. (1995). *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Wrobel, Arne. (2002). Schreiben und Formulieren. Prätext als Problemindikator und Lösung. In Daniel, Perrin & Ingrid, Böttcher & Otto, Kruse & Arne, Wrobel (Hrsg.), *Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien* (S. 83–96). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Zawadzka, Elżbieta. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Schreiben</i> – Begriffserklärung.....	19
Tabelle 2: Kommunikative Sprachkompetenzen nach GER (2001, 2020) – eine eigene Darstellung.....	26
Tabelle 3: Das Schreibentwicklungsmodell von Bereiter (1980), zit. nach Steinig und Huneke (2011: 136)	30
Tabelle 4: Das Drei-Säulen-Modell der Schreibförderung (nach Sieber 2003: 219)	35
Tabelle 5: Didaktische Schreibmethoden zum Planen nach Baurmann (2016: 147–156) – eigene Darstellung	54
Tabelle 6: Ausgewählte didaktische Schreibmethoden nach Baurmann (2016: 156–159) – eigene Darstellung.....	56
Tabelle 7: Beispiele für didaktische Handlungen zum Überarbeiten und Umgang mit den Texten – eigene Darstellung.....	58
Tabelle 8: Überarbeitungsmöglichkeiten für die Einzel- und Gruppenarbeit nach Fix (2008: 175–176) – eigene Darstellung.....	60
Tabelle 9: Übungen und Aufgaben – eine prototypische Gegenüberstellung nach Huneke und Steinig (2013: 233).....	65
Tabelle 10: <i>Kreatives Schreiben</i> – Begriffsbestimmung – eigene Darstellung.....	92
Tabelle 11: Prinzipien des kreativen Schreibens nach Spinner 2005a – eigene Darstellung....	107
Tabelle 12: Schreibformen des kreativen Schreibens nach Merz-Grötsch (2005: 150)	116
Tabelle 13: Reichtum der Lehrerrollen (nach Cohen et al. 1999, zit. nach Niemierko (2009: 38)).....	130
Tabelle 14: Begriffserklärung: <i>Bewerten</i> – <i>Beurteilen</i> – <i>Benoten</i> nach Becker-Mrotzek/Böttcher (2006: 87–88) – eigene Darstellung.....	138
Tabelle 15: Typen der Beurteilung und Bewertung nach GER (2001: 178)	139
Tabelle 16: Basiskatalog zur Bewertung von Schülertexten nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 95)	155
Tabelle 17: Kriterienkatalog für eine Schreibaufgabe Ein besonderer Platz für mich nach Baurmann (2002: 136).....	157
Tabelle 18: Beurteilungskriterien Schreiben (online Materialien zur Prüfung Goethe-Zertifikat A2 Fit in Deutsch, Goethe-Institut 2021: 37)	159
Tabelle 19: Textbezogene Beurteilungskriterien für kreative Texte nach Abraham (2010: 100)	173
Tabelle 20: Überarbeitungsbezogener Kriterienkatalog „Komplexe Geschichten“ nach Böttcher (2013: 77-78) – eigene Darstellung	174
Tabelle 21: Unterschiede zwischen der traditionellen Forschung und der Aktionsforschung nach Frank et al. (1998: 4).....	183
Tabelle 22: Etappen der Aktionsforschung – eine Übersicht – eigene Darstellung.....	188
Tabelle 23: Phasen der Aktionsforschung mit den eingesetzten Datengewinnstechniken und Forschungsinstrumenten	198
Tabelle 24: <i>Welttour Deutsch</i> – Charakteristik der Lehrwerkserie	201
Tabelle 25: Kreatives Schreiben – Kriterien der Analyse des Lehrwerks <i>Welttour Deutsch</i>	203
Tabelle 26: Kreative Schreibaufgaben nach der Art der Steuerung.....	211
Tabelle 27: Methodengruppen des kreativen Schreibens	212
Tabelle 28: Charakteristik der Probanden – Datenformular.....	218
Tabelle 29: Einstufung des Sprachniveaus nach Punktezahl	224
Tabelle 30: Durchschnittliche erreichte Punktezahl – <i>Einladung</i>	226
Tabelle 31: Durchschnittliche erreichte Punktezahl bei der <i>Bildbeschreibung</i>	228
Tabelle 32: Festlegung des Schwierigkeitsgrades der Sprachfertigkeiten – Erklärungen der Probanden	234

Tabelle 33: Gründe für die Wahl der einfachsten Sprachfertigkeit aus Sicht der Probanden.....	236
Tabelle 34: Begründungen für die Auswahl der wichtigsten Sprachfertigkeiten.....	238
Tabelle 35: Rolle des Schreibens im DaF-Unterricht.....	240
Tabelle 36: Begriffsbestimmung des kreativen Schreibens aus der Perspektive der Lernenden	243
Tabelle 37: Funktionen des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht aus er Sicht der Lernenden	245
Tabelle 38: Unterschiede zwischen den kreativen und traditionellen Schreibformen.....	246
Tabelle 39: Kreativität in den Schülerdefinitionen.....	248
Tabelle 40: Kreativer Mensch – eine Charakteristik anhand der Aussagen der Befragten.....	249
Tabelle 41: Erwartungen der Lernenden bezüglich des Forschungsprojektes Kreative Schreibstunden.....	254
Tabelle 42: Schuljahresplan (2022/23) von <i>Großen Kreativen Schreibstunden</i> (GKS) und <i>Kleinen Kreativen Schreibstunden</i> (KKS).....	257
Tabelle 43: Durchschnittsbewertung der <i>Gruselgeschichte</i>	271
Tabelle 44: Bewertung der kreativen Texte <i>Weihnachtsgeschichte</i>	288
Tabelle 45: Bewertung der kreativen Texte <i>In ein Bild einsteigen</i>	293
Tabelle 46: Bewertung der kreativen Dialoge <i>Beim Psychologen</i>	311
Tabelle 47: Bewertung der kreativen Texte von Probanden – <i>Wer? Was? Wo passierte?</i>	318
Tabelle 48: Bewertung der kreativen Texte – <i>Mein Pechtag</i>	323
Tabelle 49: Bewertete kreative Texte – Vorgaben zur Textgestaltung.....	332
Tabelle 50: Schreibniveau der Lernenden – Analyse der Entwicklung der Schreibkompetenz im Laufe des Forschungsprojektes.....	333
Tabelle 51: Analyse der kreativen Texte der Lernenden in Bezug auf bestimmte Textdimensionen – Punktbewertung.....	335
Tabelle 52: Punkte- und Wörterzahl – Vergleich der standardisierten Texte.....	340
Tabelle 53: Verfassen der standardisierten Texte von den am Forschungsprojekt teilnehmenden und nicht teilnehmenden Lernenden – Vergleich der erreichten Ergebnisse.....	340
Tabelle 54: Durchschnittliche Zahl von verwendeten Wortarten – Vergleich der standardisierten Texte.....	342
Tabelle 55: Bedeutung der kreativen Schreibstunden für die Lernenden	343

Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Verteilung der Übungen auf bestimmte Sprachfertigkeiten.....	207
Diagramm 2: Stellenwert des kreativen Schreibens im Vergleich zu kommunikativen und strukturierenden Schreibaufgaben	207
Diagramm 3: Schwierigkeitsgrad bei der Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten im Deutschen.....	234
Diagramm 4: Die einfachste Sprachfertigkeit im Deutschen – Perspektive der Probanden	235
Diagramm 5: Relevanz der Sprachfertigkeiten im DaF-Unterricht aus der Sicht der Lernenden	237
Diagramm 6: Sprachfertigkeiten – eine Bilanz aus der Perspektive der Probanden	239
Diagramm 7: Entwicklungsgrad der Schreibkompetenz der Lernenden in der deutschen Sprache – Selbstevaluation	242
Diagramm 8: Selbstwahrnehmung der Lernenden bezüglich ihrer Kreativität	250
Diagramm 9: Möglichkeiten der Kreativitätsentwicklung im Schulunterricht	251
Diagramm 10: Relevanz der Kreativität beim Fremdsprachenlernen.....	252
Diagramm 11: Positive Auswirkungen des Kreativitätseinsatzes beim Fremdsprachenlernen	253
Diagramm 12: Das Schreibeniveau der Lernenden in der <i>Gruselgeschichte</i>	270
Diagramm 13: Bestimmung des Schreibniveaus der Probanden anhand der <i>Weihnachtsgeschichte</i>	288
Diagramm 14: Das Schreibniveau der Lernenden in der Schreibaufgabe <i>In das Bild einsteigen</i>	292
Diagramm 15: Das Schreibniveau der Probanden anhand des Dialoges <i>Beim Psychologen</i>	311
Diagramm 16: Bestimmung des Schreibniveaus der Lernenden anhand der kreativen Schreibaufgabe <i>Wer? Wo? Was passierte?</i>	318
Diagramm 17: Bestimmung des Schreibniveaus der Lernenden anhand der kreativen Schreibaufgabe <i>Mein Pechtag</i>	323
Diagramm 18: Bestimmung des Schreibkompetenzniveaus der Forschungsgruppe anhand der kreativen Texte	333
Diagramm 19: Funktionen des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht	344
Diagramm 20: Einfluss des kreativen Schreibens auf die Realisierung eigener Vorhaben.....	345
Diagramm 21: Kreativen Schreibprozess begleitende Faktoren.....	346
Diagramm 22: Kreativen Schreibprozess störende Faktoren	347
Diagramm 23: Interessante Methodengruppen des kreativen Schreibens aus der Schülerperspektive	349
Diagramm 24: Besonders anspruchsvolle Methodengruppen des kreativen Schreibens aus der Sicht der Lernenden.....	350
Diagramm 25: Nützlichkeit von Methodengruppen des kreativen Schreibens bei der Förderung der Schreibkompetenz.....	351
Diagramm 26: Einfluss des kreativen Schreibens auf die Bewältigung der Schreibblockaden	352
Diagramm 27: Einfluss des kreativen Schreibens auf die Entwicklung der Lernautonomie im Schreib- und Lernprozess bei den Lernenden	353
Diagramm 28: Die die Lernautonomie stärkenden Faktoren aus Sicht der Lernenden	354
Diagramm 29: Rolle der Lehrkraft im kreativen Schreibunterricht	354
Diagramm 30: Kreative Schreibstunden im DaF-Unterricht – Verbesserungsvorschläge der Lernenden	355
Diagramm 31: Kreative Schreibstunden im DaF-Unterricht – Einfluss auf die persönliche Entwicklung der Lernenden.....	356

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schreibprozessmodell von Hayes & Flower (1980, zit. nach Sieber 2003: 212)	45
Abbildung 2: Das Schreiben als schriftsprachliches Handeln nach Becker-Mrotzek und Böttcher (2006: 27).....	48
Abbildung 3: Modell zum Schreiblehrprozess nach Augst (1988, zit. nach Kast 1989: 10)	50
Abbildung 4: Kreativer Prozess nach Preiser und Buchholz (2008: 30)	90
Abbildung 5: Zürcher Kriterienraster nach Nussbaumer (1996: 99, 108).	153

Anhang

Anhang I – Einführung

Anhang I/1	Datenformular zu Forschungsbeteiligten
Anhang I/2/1	Schriftlicher Text <i>Einladung</i> zur Bestimmung des Sprachniveaus
Anhang I/2/2	Schriftlicher Text <i>Bildbeschreibung</i> zur Bestimmung des Sprachniveaus
Anhang I/3	Schriftlicher Fragebogen <i>Schreibfähigkeiten</i> und <i>Kreatives Schreiben</i>
Anhang I/4	Schriftlicher Fragebogen <i>Kreativität</i>

Anhang I/1 Datenformular zum Forschungsbeteiligten

Informationen zum Probanden	
Geschlecht	
Erstsprache	
Erste Fremdsprache	
Weitere Fremdsprachen	
Wann und warum begannst du, Deutsch zu lernen?	

Formularz danych uczestników badania

Informacje dotyczące uczestnika badania	
Płeć	
Język pierwszy	
Pierwszy język obcy	
Kolejne języki obce	
Kiedy i dlaczego rozpocząłeś/aś naukę języka niemieckiego	

Anhang I/2/1 Schriftlicher Text *Einladung* zur Bestimmung des Sprachniveaus

Du möchtest deine Freundin/deinen Freund zu dir zu einer Party einladen. Schreibe eine Einladung an sie/ihn, in der du folgende Informationen berücksichtigst:

1. Was ist der Anlass der Party?
2. Wann und wo findet die Party statt?
3. Was für zwei Aktivitäten planst du für die Party?
4. Bitte deine Freundin/deinen Freund, etwas zum Essen oder Trinken mitzubringen.

Dein Text soll mindestens 50 Wörter umfassen.

Anhang I/2/2 Schriftlicher Text *Bildbeschreibung* zur Bestimmung des Sprachniveaus

Beschreibe das Foto und berücksichtige dabei folgende Informationen:

1. Wer ist auf dem Foto zu sehen?
2. Wo und wann findet die Party statt?
3. Warum haben sich die Menschen getroffen und worüber sprechen sie?
4. Was passiert weiter?

Sei dabei kreativ 😊 Der Umfang des Textes umfasst mindestens 60 Wörter.



(Quelle: Welttour Deutsch 3, 2020: 86)

Anhang I/3 Schriftlicher Fragebogen *Schreibfähigkeiten* und *Kreatives Schreiben*

1. Welche der vier Sprachfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben) findest du am schwierigsten? Warum?
2. Welche der vier Sprachfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben) findest du am einfachsten für dich? Warum?
3. Welche der vier Sprachfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben) findest du am wichtigsten für dich? Warum?
4. Welche Rolle spielt deiner Meinung nach Schreiben im Deutschunterricht? Gib ein paar Beispiele!
5. Schreibst du auf Deutsch außerhalb der Schule? Wenn, ja, in welchen Situationen?
6. Wie beurteilst du deine Schreibfertigkeit im Deutschen?
7. Was bedeutet *kreatives Schreiben* für dich?
8. Hast du schon einmal kreativ geschrieben? Wenn, ja, wann, wie, unter welchen Umständen und was war das?
9. Welche Rolle spielt deiner Meinung nach *kreatives Schreiben* im Deutschunterricht? Gib ein paar Beispiele!
10. Wodurch unterscheidet sich deiner Meinung nach *kreatives Schreiben* von den traditionellen Schreibaufsätzen? Belege deine Meinung mit Beispielen!

Ankieta *Pisanie i kreatywne pisanie*

1. Która z czterech sprawności językowych (słuchanie ze zrozumieniem, mówienie, czytanie ze zrozumieniem, pisanie) jest dla Ciebie najtrudniejsza? Dlaczego?
2. Która z czterech sprawności językowych (słuchanie ze zrozumieniem, mówienie, czytanie ze zrozumieniem, pisanie) jest dla Ciebie najłatwiejsza? Dlaczego?
3. Która z czterech sprawności językowych (słuchanie ze zrozumieniem, mówienie, czytanie ze zrozumieniem, pisanie,) jest dla Ciebie najważniejsza? Dlaczego?
4. Jakie role pełni Twoim zdaniem pisanie na zajęciach języka niemieckiego? Podaj kilka przykładów.
5. Czy zdarza Ci się pisać w języku niemieckim poza szkołą? Jeśli tak, w jakich sytuacjach?
6. Jak oceniasz swoją sprawność pisania w języku niemieckim?
7. Co oznacza dla Ciebie kreatywne pisanie?
8. Czy kiedykolwiek pisałeś kreatywnie? Jeśli tak, kiedy, jak, co i w jakich okolicznościach miało to miejsce?
9. Jakie role pełni Twoim zdaniem kreatywne pisanie na lekcjach języka niemieckiego? Podaj kilka przykładów.
10. W czym różni się Twoim zdaniem kreatywne pisanie od tradycyjnych form pisania stosowanych w szkole? Poprzyj swoją wypowiedź przykładami.

Anhang I/4 Schriftlicher Fragebogen *Kreativität*

1. Was ist für dich Kreativität?
2. Welche Eigenschaften haben Menschen, die kreativ sind?
3. Bist du kreativ? Begründe deine Meinung!
4. Hast du Möglichkeiten, im schulischen Unterricht, deine Kreativität zu entwickeln? Begründe deine Meinung!
5. Brauchst du Kreativität beim Fremdsprachenlernen? Belege deine Meinung mit Beispielen!
6. Was erwartest du von dem Vorhaben *Kreative Schreibstunden*?

Ankieta *Kreatywność*

1. Czym dla Ciebie jest kreatywność?
2. Jakie cechy posiadają ludzie, którzy są kreatywni?
3. Czy Ty jesteś kreatywny/a? Uzasadnij swoje zdanie?
4. Czy na zajęciach szkolnych są możliwości, aby rozwijać kreatywność? Uzasadnij swoje zdanie?
5. Czy potrzebujesz kreatywności podczas uczenia się języka obcego? Uzasadnij swoją opinię opierając się na przykładach.
6. Czego oczekujesz od przedsięwzięcia „lekcje kreatywnego pisania”?

Anhang II – Hauptforschung

Anhang II/1	Regeln, die im Laufe der kreativen Stunden zu befolgen sind
Anhang II/2	Organisation von <i>Großen Kreativen Schreibstunden</i>
Anhang II/3	Stundenentwürfe aus <i>Großen Kreativen Schreibstunden</i>
Anhang II/4	Organisation von <i>Kleinen Kreativen Schreibstunden</i>
Anhang II/5	Stundenentwürfe aus <i>Kleinen Kreativen Schreibstunden</i>
Anhang II/6	Lernmaterialien für <i>Große Kreative Schreibstunden</i>
Anhang II/7	Lernmaterialien für <i>Kleine Kreative Schreibstunden</i>
Anhang II/8	Überarbeitungsbezogener Kriterienkatalog zur Bewertung/Selbstbewertung kreativer kriterienorientierter Texte
Anhang II/9	Fehlermarkierung
Anhang II/10	Lerntagebuch
Anhang II/11	Beobachtungsprotokolle aus <i>Großen Kreativen Schreibstunden</i>

Anhang II/1 Regeln, die im Laufe der kreativen Stunden zu befolgen sind

Während der kreativen Schreibstunden sollen alle Teilnehmer/innen:

- alle Aufgaben und Hausaufgaben ordentlich erledigen und sich sorgfältig für den Unterricht vorbereiten,
- verständnisvolle und geduldige Ansprechpartner/innen sein,
- sich gegenüber freundlich und respektvoll verhalten,
- fremde Aussagen mit Respekt kommentieren und einer konstruktiven Kritik unterziehen,
- die schwächeren Lernenden unterstützen und fördern,
- für ein freundliches Klima, emotionelle Sicherheit und gute Stimmung aller Mitschüler/innen sorgen,
- daran denken, dass die Partnerarbeit sowie Gruppenarbeit kollektiv durchgeführt werden,
- auf die Argumente anderer mit Toleranz einzugehen und zur Diskussion bereit sein,
- an eigene Kräfte und Möglichkeiten glauben,
- mit eigenem Verhalten und Engagement andere Mitschüler/innen zur Arbeit motivieren.

Als Lehrerin soll ich:

- den kreativen Unterricht interessant und sorgfältig gestalten,
- alle Lernenden mit Rat und Tat unterstützen,
- für ein freundliches Klima im Unterricht sorgen,
- verständnisvolle und geduldige Ansprechpartnerin sein,
- Entwicklung der Sprachfertigkeiten bei den Lernenden fördern.

Reguły obowiązujące podczas lekcji kreatywnego pisania

Podczas lekcji kreatywnego pisania wszyscy uczestnicy powinni:

- wypełniać sumiennie zadania i prace domowe oraz przygotowywać się rzetelnie na zajęcia,
- być dla siebie cierpliwymi i wyrozumiałymi partnerami do rozmów,
- zachowywać się wobec siebie przyjaźnie i z szacunkiem,
- komentować prace kolegów/koleżanek z respektem, stosując przy tym konstruktywną krytykę,
- wspierać i zachęcać słabszych uczniów,
- troszczyć się o przyjazny klimat, emocjonalne bezpieczeństwo i dobry nastrój wszystkich kolegów i koleżanek,
- mieć na uwadze, aby praca w parach lub grupach przebiegała kolektywnie,
- reagować z tolerancją na argumenty innych i być gotowym do podjęcia dyskusji,
- wierzyć we własne siły i możliwości,
- swoim zachowaniem i zaangażowaniem motywować kolegów i koleżanki do pracy.

Jako nauczyciel powinienam:

- starannie i w interesujący sposób organizować zajęcia kreatywne,
- wspierać uczących się radą i pomocą,
- troszczyć się o przyjazny klimat na zajęciach,
- być cierpliwym i wyrozumiałym partnerem do rozmów,
- wspierać rozwój sprawności językowych u uczących się.

Anhang II/2 Organisation von *Großen Kreativen Schreibstunden* – Korrelation mit dem Rahmenlehrplan unter Berücksichtigung der Entwicklung von kommunikativen Sprachkompetenzen²¹²

Große Kreative Schreibstunden	Ablauf von Kreativen Schreibstunden	Realisierung der Lerninhalte und Ziele im Rahmen des Rahmenlehrplanes für die Variante III.2.	Im Rahmen des Lehrplanes für die Variante III.2. können Lernende:	Zusätzlich können Lernende auf eine kreative Weise:	Die kommunikativen Sprachkompetenzen werden bei den Lernenden durch folgende Teilfertigkeiten gefördert: ²¹³
Kreative Schreibstunden Einführung (2 Unterrichtseinheiten, Teil 1, Teil 2)	Teil 1: • Präsentation von Zielen und Ablaufplan der Untersuchung • Durchführen von zwei Fragebögen • Präsentation der Regeln, die im Laufe der Untersuchung zu befolgen sind Teil 2: • Besprechung und Diskussion über die Fragebogenergebnisse • Präsentation des Lerntagebuches als des Instruments für die subjektive	Im Rahmen der Einführungsstunde wird auf den engen Zusammenhang der kreativen Übungen mit dem realisierten Rahmenlehrplan für die Variante III.2. hingewiesen.			

²¹² Die Organisation der *Großen und Kleinen Kreativen Schreibstunden* bezieht sich auf die Verordnung des Ministers für die nationale Bildung (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf>, (letzter Zugriff 21.04.23) sowie spezifische Anforderungen hinsichtlich der Lerninhalte (Podpora-Polit 2021, Program nauczania języka niemieckiego. Podstawa programowa: wariant III.2).

²¹³ Die kommunikativen Sprachkompetenzen und ihre Anwendungsbereiche im Rahmen der Teilkompetenzen werden nach GER (2001, 2020) definiert und wurden im Unterkapitel 1.2.1 dargestellt.

	Beurteilung der Großen Kreativen Schreibstunden				
Erste Große Kreative Schreibstunde ABC der Sommerferien (Anhang II/6/1) (2 Unterrichtseinheiten, Teil 1, Teil 2)	Teil 1: • Abecedarium • Präsentation der Schreibleistungen von ausgewählten Lernenden • Akrostichon zum Thema <i>Sommerferien, Reiseieber</i> • Verfassen des kreativen Textes anhand der gesammelten Assoziationen zum Thema <i>Endlich Sommerferien</i> • Präsentation der Textabfassungen von den Lernenden Teil 2: • Akrostichon zum Thema <i>Abenteuer</i> • Verfassen eines kreativen Textes anhand der aufgeschriebenen Assoziationen zum Thema <i>Unangenehmes Abenteuer in den Sommerferien</i> • Präsentation der Textabfassungen von den ausgewählten Lernenden • Lerntagebuch – Analyse und Zusammenfassung der 1. GKS	I.1, I.2, I.5, I.8, I.12, II.1, II.5, II.6, III, IV.1-8, V, VI 2-5, VI.8-14, IX, X, XI, XII, XIII, XIV	• schriftlich und mündlich von den Sommerferien und Abenteuer erzählen • Vorbereitungen vor der Reise beschreiben • auf fremde Meinungen reagieren	• Assoziationen bilden • aus den Assoziationen kurze Texte erstellen • mit der Sprache spielen • mit anderen Lernenden an der Texterstellung arbeiten • ihre Textabfassungen lesen und präsentieren • fiktive Geschichten über die Sommerferien erstellen • fremde Schreibleistungen kommentieren	• Erweiterung des Wortschatzes • Verwendung des Vokabulars mit lexikalischen und grammatischen Elementen • Ausbau von sprachlichen Mitteln • Produktion orthographisch korrekter Texte • Einhalten von Höflichkeitsnormen in mündlicher Kommunikation • Aufbau von inhaltlich zusammenhängenden und logisch strukturierten Sätzen • Verständliche Präsentation der Texte • Wahrnehmung der präsentierten Texte • korrekte Aussprache
Zweite Große Kreative Schreibstunde Unglaublich kreative Geschichte	Teil 1: • Cluster zum Foto – bildliche Assoziationen zum Thema <i>Internet – Vorteile und Nachteile</i> • Sammeln von <i>Stichwörtern</i> zur <i>Gruselgeschichte</i>	I.1, I.7, I.9, I.12, II, III. 1-5, IV.1, IV.2, IV.3, IV.5, IV.6, IV.7, IV.8, V, VI 1-5, VI.8-14, VII. 1, VII.4, VII 5, VII 13, VIII,	• über Vorteile und Nachteile der modernen Technologien berichten • über Funktionen der elektronischen Geräte informieren	• Assoziationen spontan ausdenken • Anhand der gesammelten Ideen kurze fiktive Texte verfassen • die Textentwürfe verändern und verbessern	• Wortschatzausbau • Wortschatzanwendung • präzise Kommunikation durch den Einsatz von sprachlichen Mitteln • Förderung der Rechtsschreibung

(Anhang II/6/2; Anhang II/8) (3 Unterrichtseinheiten, Teil 1, Teil 2, Teil 3)	• Verfassen der ersten Textversion der Gruselgeschichte zum Thema <i>Es ist unglaublich!</i> • Korrektur und Bewertung der ersten Version von der Lehrkraft Teil 2: • Überarbeitung der ersten Textabfassung nach dem zeitlichen Abstand und das Verfassen der zweiten Version der Geschichte von den Lernenden • Überarbeitung des Textes von den Lernenden anhand der <i>Check-Liste für die Schüler</i> • Analyse der zweiten Textformulierung von dem Lehrenden mit der <i>Check-Liste für den Lehrer</i> und Fehlermarkierung Teil 3: • Weiterarbeit am kreativen Text, und das Verfassen der dritten (letzten) Textversion • Präsentation der Textabfassungen von ausgewählten Lernenden • Hausaufgabe: <i>(Un)gewöhnliche Vergleiche, (Un)vollständige Sätze</i> • Lerntagebuch – Analyse und Zusammenfassung der 2. GKS	IX, X, XI, XII, XIII, XIV	• über Gefahren im Internet berichten (Cybermobbing) • eine Gruselsituation beschreiben • Regeln der Netiquette nennen • Vergleichssätze bilden • Sätze zu Ende schreiben • zu fremden Textabfassungen Stellungnahmen äußern	• kreative Vergleiche und Satzenden ausdenken • ihre Textabfassungen selbstständig überarbeiten und verbessern • Texte präsentieren	• Aufbau von geplant strukturierten Sätzen • Entwicklung von Ideen und Themen • Einhalten der Genauigkeit der Aussage • Selbstreflexion • Aufbau von Bedeutungszusammenhängen • Förderung der grammatischen Korrektheit • Bewusstsein für sprachliche Strukturen • Verbesserung des Textverständnisses • Kontrolle der korrekten Artikulation

Dritte Große Kreative Schreibstunde <i>Poetische Form der Gefühle</i> (Anhang II/6/3) (Eine Unterrichtseinheit)	• Präsentation ausgewählter Schülerarbeiten aus der vorausgehenden Stunde • Cluster zum Thema <i>Lebensträume</i> • Elfchen zu Themen: <i>Angst, Meine Zukunft, Liebe</i> • Präsentation der Gedichte von ausgewählten Lernenden • Hausaufgabe: Cluster zu Themen <i>Studentenleben</i>. Anhand der gesammelten Assoziationen wird Elfchen zu demselben Thema verfasst • Lerntagebuch - Analyse und Zusammenfassung der 3. GKS	I.1, I.3, I.4, I.5, I.12, I.14, II, III, IV.1, IV.2, IV.4, IV.5, IV.7, IV.8, V.1, V.2, V.4, V.5, V.7, V.8, VI 1- 5, VI. 8-14, IX, X, XI, XII, XIII, XIV	• Zukunftspläne formulieren • sich über modere Welt unterhalten • eigene Ängste und Phobien nennen • Gefühle und Emotionen ausdrücken • Meinungen über Studentenleben austauschen	• Assoziationen bilden • mit Sprache dichterisch umgehen • anhand der Assoziationen kurze lyrische Texte erstellen • mit der Sprache spielen • Gedichte lesen oder vortragen • fremde Gedichte kommentieren	• Ausbau der Lexik • Verwendung präziser Ausdrucksformen • Ideenentwicklung • Sprachliche Flexibilität • Interpretationsmöglichkeiten • Richtige Lautgestaltung • Förderung der Lesekompetenz und des Textverständnisses
Vierte Große Kreative Schreibstunde <i>Kreatives Paradies im Winter</i> (Anhang II/6/4) (Eine Unterrichtseinheit)	• Präsentation ausgewählter Schreibleistungen aus der vorherigen Schreibstunde • Stufen-Gedichte zum Thema <i>Naturparadies, Umweltschutz</i> • Präsentation der Gedichte von ausgewählten Lernenden • Schreiben von Satzenden <i>Motivierende Schreibanfänge</i> • Präsentation der Schreibleistungen von ausgewählten Lernenden • Lerntagebuch – Analyse und Zusammenfassung der 4. GKS	I.5, I.13, II, III, IV.1, IV.3, IV, V, VI.2-5, VI.8-14, VII.4, VII.5, VII.11, VII.13, IX, X, XI, XII, XIII, XIV	• über Natur und Umwelt schreiben • Ursachen und Folgen der Umweltverschmutzung nennen • sich über Umweltschutz äußern • die Reihenfolge im Satz richtig verwenden • Fragesätze bilden • Infinitiv-konstruktionen verwenden • kreative Schreibformen entwickeln • fremde Schreibleistungen kommentieren	• mit Sprache dichterisch umgehen • mit Sprache spielen • auf kreative Weise Sätze zu Ende führen • motivierende Sätze anhand der angegebenen Satzanfänge bilden • Gedichte vortragen	• Bereicherung des Wortschatzes • Einsatz präziser Formulierungen • Ideenfinden und Themen-Entwicklung • Anpassungsfähigkeit an Muster • Förderung der fehlerfreien Anwendung grammatikalischer Strukturen • Vielseitigkeit der Interpretation • Fehlerfreie Aussprache • Verbesserung der Textverständnisfähigkeit

Fünfte Große Kreative Schreibstunde <i>Schreiben aus neuem Blickwinkel</i> (Anhang II/6/5; Anhang II/8) (Eine Unterrichtseinheit)	• Entwicklung der Assoziationen zum Bild <i>Bildliche Assoziationen</i> • Textverfassen zu vorgegeben inhaltlichen Aspekten <i>In ein Bild einsteigen</i> • Bewerten der Texte von der Lehrkraft anhand des Kriterienkatalogs • Spielerische Arbeit am Text <i>Zeilen umbrechen</i> • Präsentation ausgewählter Schülerleistungen • Lerntagebuch – Analyse und Zusammenfassung der 5. GKS	I.1, I.5, I.12, II, III, IV, V, VI.1-5, VI. 8-14, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV	• über veraltete und moderne Technologien berichten • über Funktionen der elektronischen Geräte informieren • Gefühle und Emotionen ausdrücken • Über die Erlebnisse und Erfahrungen berichten • Feedback zu fremden Texten geben	• aus fremder Perspektive schreiben • unrealistische Situationen ausdenken und beschreiben • persönlich über Emotionen schreiben • fiktive Ereignisse darstellen • mit Sprache spielen • ihre Texte selbst überarbeiten und verbessern • Schreibleistungen präsentieren	• Einsatz von Vokabeln mit lexikalischen und grammatischen Elementen • Verwendung grammatikalischer Mittel in Verbindung mit Syntax und Morphologie • Gestaltung zusammenhängender und logisch strukturierter Satzgefüge • Genauigkeit der Aussage hinsichtlich des Perspektivenwechsels • Entwicklung des Inhalts • Beherrschung der Orthographie
Sechste Große Kreative Schreibstunde <i>Geschichten, die Klopfwörter erzählen</i> (II/6/6) (Eine Unterrichtseinheit)	• Textverfassen zu Klopfwörtern zum Thema <i>meine Traumwelt</i> • Präsentation ausgewählter Schülerleistungen • Lerntagebuch – Analyse und Zusammenfassung der 6. GKS	I.1, I.2, I.14, II.1, II, III, IV, V, VI, VIII.2, VIII.3, IX, X, XI, XII, XIII, XIV	• über aktuelle Ereignisse in der Welt schriftlich und mündlich berichten • über Probleme der modernen Welt erzählen • Träume und Wünsche ausdrücken • Textideen verbal austauschen und Verbesserungen vorschlagen	• anhand der Stichwörter kurze Texte erstellen • Textabfassungen präsentieren	• Wortschatzausbau • Bilden kohärenter und logisch aufgebauter Satzstrukturen • Sicherheit in der Rechtsschreibung • Korrekte Verwendung grammatischer Konstruktionen • Befolgen von Höflichkeitskonventionen in der mündlichen Kommunikation • Korrekte Aussprache • Textverstehen • Analysieren von Texten

Siebte Große Kreative Schreibstunde <i>Kreative Entdeckungen im März</i> (Anhang II/6/7) (Eine Unterrichtseinheit)	Teil 1 • Verfassen einer Bildergeschichte • Präsentieren der Textabfassungen von ausgewählten Lernenden Teil 2 • Überarbeitung Bildergeschichte <i>Unter die Lupe</i> • Präsentation ausgewählter Schülertexte • Lerntagebuch – Analyse und Zusammenfassung der 7. GKS	I.1, I.2, I.3, I.5, II, III, IV, V, VI. 1-5, VI. 8-14, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV	• über das Schulleben berichten • Geschichte über die Schule erstellen • Texte verbessern • fremde Texte in gesprochener Form beurteilen	• ansprechende kreative Texte erstellen • eine Geschichte mit klarer Struktur schriftlich erzählen • fremde Textabfassungen anhand kreativer Hilfsmittel überarbeiten und verbessern • Bildergeschichten präsentieren	• Erweiterung des Wortschatzes • Anwendung von Vokabeln im bestimmten sprachlichen Kontext • präzise Ausdrucksfähigkeit durch den Einsatz sprachlicher Mittel • Verbesserung der Rechtschreibkompetenz • Formulierung klar strukturierter Sätze • Entfaltung von Ideen und Themen • Selbstüberprüfung und Kontrolle der Bedeutungsstrukturierung • Sensibilität für sprachliche Muster und Strukturen • Grammatische Richtigkeit • Steigerung der Lesekompetenz • Korrekte und deutliche Aussprache
Achte Große Kreative Schreibstunde <i>Inspirierender Dialog</i> (Anhang II/6/8; Anhang II/8)	Teil 1: • Mindmap zum Thema <i>Schulprobleme</i> • Erstellen vom Ausdrucksbox zum Thema <i>Beim Psychologen</i> • Verfassen eines Dialoges <i>Beim Psychologen</i> • Bewerten der Texte von der Lehrkraft anhand des Kriterienkatalogs	I.1, I.3, I.5, I.11, II, III, IV, V, VI. 1-5, VI. 8-14, VII. 1-5, VII. 8-14, VIII.3, IX X, XI, XII, XIII, XIV	• einen Dialog schreiben • sich in die fremden Rollen einsetzen • über Schulprobleme berichten • Lösungen für Schulprobleme nennen • Ratschläge, Anordnungen, Empfehlungen geben	• aus fremder Perspektive schreiben • über eine problematische Situation berichten • fremde Textabfassungen überarbeiten und verbessern • den Text mit Rollenverteilung präsentieren	• Ausbau des Wortschatzes • gezielter Einsatz von Vokabeln • Erstellung logisch geplanter Satzstrukturen • Entwicklung und Ausarbeitung von Themen und Ideen

(2 Unterrichtseinheiten)	• Hausaufgabe: Textanalyse und Bewertung anhand des Kriterienkatalogs Teil 2: • Analyse des Überarbeitungsprozesses des Dialogs im Plenum • Textüberarbeitung <i>Fehlerjagd</i> • Unterrichtsgespräch- Analyse der überarbeiteten Texte mit der Lehrkraft • Lerntagebuch – Analyse und Zusammenfassung der 8. GKS		• Zustimmung oder Nicht-Zustimmung ausdrücken • verbales Feedback zu fremden Texten geben		• Reflexion und Optimierung der Bedeutungsorganisation • Erfüllung der kommunikativen Funktion • Bewusstheit für sprachliche Muster und Regeln • Sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen • Verwendung von Höflichkeitskonventionen • Erkenntnis sozialer Sprachvariationen • Ausführung kommunikativer Aufgaben • Kenntnis sozialer Schemata
Neunte Große Kreative Schreibstunde Magie hinter jeder Geschichte (Anhang II/6/9; Anhang II/8) (Eine Unterrichtseinheit)	• Cluster zum Thema <i>Reichtum, Armut</i> • Automatisches Schreiben zu Bildern • Textverfassen zu angegebenen Fragen und Bildern <i>Wer? Wo? Was passierte?</i> • Bewerten der Texte von der Lehrkraft anhand des Kriterienkatalogs • Lerntagebuch – Analyse und Zusammenfassung der 9. GKS	I.1, I.2, I.4, I.5, I.14, II, III, V, VI.2, VI.4, VI.5, VI.8-VI.14, VIII.1, IX, X, XI, XII, XII, XIV	• über Änderungen im Leben berichten • Lebensbedingungen und Lebensstile darstellen • Lebensereignisse in der Vergangenheit beschreiben	• Assoziationen bilden • Automatisch schreiben, • kreative Geschichten anhand der visuellen und inhaltlichen Stimuli verfassen	• Erweiterung des Wortschatzspektrums • klare Ausdrucksweise anhand der lexikalischen Mittel • Verbesserung der Rechtschreibfähigkeiten • Aufbau von kohärenten und gut strukturierten Sätzen • kreative und durchdachte Entwicklung von Themen und Ideen • Sensibilität für sprachliche Strukturen

Anhang II/3 Stundenentwürfe aus *Großen Kreativen Schreibstunden*

Anhang II/3/1²¹⁴

1. Große Kreative Schreibstunde Teil 1	ABC der Sommerferien		Assoziative Verfahren, Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern, Schreiben zu Stimuli	45'	September 2022
Grobziele:			Die Lernenden können: - einen kurzen kohärenten Text anhand des gesammelten Wortschatzes bilden, - mündlich von den Abenteuern in den Sommerferien erzählen.		
Feinziele:			Die Lernenden: - denken assoziativ und logisch, - sammeln und ordnen logisch den Wortschatz aus dem Bereich <i>Sommerferien</i>, - schreiben über Reisevorbereitungen, Sommeraktivitäten, - bilden und kombinieren neue Wörter anhand der angegebenen Buchstaben, - finden Zusammenhänge mit dem thematischen Hauptwort, - fördern ihr Hör- und Leseverstehen sowie ihr <i>Sprechen</i>, - entwickeln interpersonale Fähigkeiten wie die Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Gesprächsführungsfähigkeit, Geselligkeit sowie Einschätzung fremder Ansichten, - gewinnen bzw. weiterentwickeln folgende Persönlichkeitseigenschaften wie Mut, Kreativität, Selbstwert, Intuition, - reagieren auf fremde Ideen, - präsentieren verständlich eigene Schreibleistungen, - gewinnen Lust und Mut bei der kreativen Begegnung mit Sprache, - gewinnen experimentfreudige Schreiblust.		
Phase	Dauer	Lernaktivitäten / erwartetes Schülerverhalten	Sozialform	Materialien	Lehraktivitäten / geplante Lehrerverhalten

²¹⁴ Die Nummer der kreativen Schreibstunde ergibt sich aus der Reihenfolge ihrer Durchführung während der Forschung und nicht aus der Reihenfolge der Stundenentwürfe im Anhang (siehe Tabelle 42).

Einführung	2`	Die Lernenden werden aktiviert.			Einführung in den Unterricht.
Übungsphase	3`	Die Schüler hören dem Lehrenden zu, stellen zusätzliche Fragen, falls sie etwas nicht verstehen.	Plenum	Anhang II/6/1	Der Lehrende erklärt das erste kreative Verfahren <i>Abecedarium</i> . Die Buchstaben des Alphabets werden senkrecht untereinander geschrieben und bilden jeweils den Anfang eines neuen Wortes.
	5`	Die Lernenden schreiben ihre Assoziationen zu den einzelnen Buchstaben des Alphabets. Ihre Assoziationen gehören keinem konkreten Themenbereich und werden spontan geschrieben.	Einzelarbeit		Der Lehrende schaut bei den einzelnen Lernenden nach, hilft falls nötig.
	3`	Ausgewählte Lernende lesen ihre Assoziationen vor	Unterrichtsgespräch		Der Lehrende und andere Lernende hören zu, ergänzen die Assoziationen und geben eigene Ideen an.
	3`	Die Lernenden werden mit Anweisungen bezüglich des nächsten Schreibverfahrens vertraut gemacht. Sie stellen Fragen, falls etwas nicht verständlich ist.	Plenum		Der Lehrende erklärt das zweite kreative Verfahren Akrostichon zu den Reizwörtern: <i>Sommerferien</i> und <i>Reisefieber</i> . Die Buchstaben des jeweiligen Wortes werden senkrecht untereinander geschrieben und bilden den Anfang eines neuen Wortes.
	5`	Die Lernenden schreiben ihre Assoziationen zu Themen: <i>Sommerferien, Reisefieber</i> .	Partnerarbeit		Der Lehrende hört bei einzelnen Paaren zu und gibt Hinweise. Falls nötig, hilft er bei der Übersetzung der polnischen Wörter ins Deutsche.
	2`	Die Lernenden hören dem Lehrenden zu und fragen, wenn sie etwas nicht verstehen.	Plenum		Der Lehrende erklärt das nächste kreative Verfahren <i>Endlich Sommerferien!</i> Lernende verfassen die aufgeschriebenen Assoziationen zu einem zusammenhängenden Text zum Thema <i>Endlich Sommerferien!</i> Bei der Produktion des Textes gelten keine strukturellen und formalen Vorgaben.
	10`	Die Lernenden verfassen die gesammelten Assoziationen zu einem zusammenhängenden Text, der sich dem Thema <i>Endlich Sommerferien!</i> widmet. Dabei	Einzelarbeit		Der Lehrende gibt den Lernenden Hinweise hinsichtlich der Aufgabenausführung. Falls nötig, hilft bei der Übersetzung der polnischen Wörter ins Deutsche.

		richten sie sich nach keinen strukturellen sowie formalen Vorgaben.			
	10`	Vertreter ausgewählter Paaren lesen ihre Texte vor. Andere Lernenden hören zu und kommentieren die Abfassungen der Mitlernenden.	Unterrichtsgespräch		Der Lehrende hört zu und äußert seine Meinungen zu den verfassten Texten.
Abschlussphase	2`	Die Lernenden hören dem Lehrenden aufmerksam zu und bitten um Erläuterungen, wenn etwas nicht klar ist.	Unterrichtsgespräch		Die Lehrperson erklärt die Ziele und Organisation des nächsten Teils des kreativen Schreibunterrichts.
Varianten	• Die Buchstaben des Hauptwortes können den Anfang des ganzen Satzes bilden. • Zu jedem Buchstaben können bestimmte Wortarten zugeschrieben werden. • Die Aufgabenstellung kann formale und strukturelle Vorgaben beinhalten.				

1. Große Kreative Schreibstunde Teil 2	ABC der Sommerferien		Assoziative Verfahren Schreiben zu Stimuli	45'	September 2022
Grobziele:			Die Lernenden können: - einen kurzen kohärenten Text anhand des gesammelten Wortschatzes bilden, - fiktive Geschichten über Abenteuer in den Sommerferien schriftlich erstellen.		
Feinziele:			Die Lernenden: - denken assoziativ und logisch, - bilden und kombinieren neue Wörter angefangen von den angegebenen Buchstaben, - finden Zusammenhänge mit dem Hauptwort, das die Funktion des Themas spielt, - fördern ihr Hör- und Leseverstehen sowie ihr <i>Sprechen</i> , - entwickeln interpersonale Fähigkeiten wie Kritikfähigkeit, aktives Zuhören, Vertrauen, Selbstreflexion, Kooperationsfähigkeit, - gewinnen bzw. entwickeln solche Persönlichkeitseigenschaften wie Wagemut, Innovationskraft, Intuition und Eigenständigkeit weiter, - erstellen fiktive Geschichten, - reagieren auf fremde Ideen, - präsentieren verständlich eigene Schreibleistungen, - gewinnen Lust und Mut bei der kreativen Begegnung mit Sprache, - experimentieren mit Sprache.		
Phase	Dauer	Lernaktivitäten / erwartetes Schülerverhalten	Sozialform	Materialien	Lehraktivitäten / geplante Lehrerverhalten
Einführung	2`	Die Lernenden werden aktiviert.	Plenum	Anhang II/6/1	Einführung in den Unterricht.
Übungsphase	3`	Die Lernenden hören dem Lehrenden aufmerksam zu und stellen zusätzliche Fragen, falls Unklarheiten bestehen.	Plenum		Der Lehrende erklärt das kreative Verfahren Akrostichon zum Reizwort <i>Abenteuer</i> .
	7`	Die Lernenden sammeln und notieren ihre Assoziationen zum Thema <i>Abenteuer</i> .	Partnerarbeit		Der Lehrende unterstützt einzelne Paare, gibt gezielte Hinweise und hilft bei Bedarf, polnische Wörter ins Deutsche zu übersetzen.
	3`	Die Lernenden folgen den Ausführungen des Lehrenden	Plenum		Der Lehrende führt das nächste kreative Verfahren <i>Textverfassen zu Stichwörtern</i> ein.

		und stellen Rückfragen, wenn nötig.			Die Lernenden schreiben anhand der niedergeschriebenen Assoziationen einen Text zum Thema <i>Unangenehmes Abenteuer in den Sommerferien</i> . Dabei verwenden sie außer den beliebig ausgewählten Wörtern alle ausgedachten Assoziationen. In Bezug auf Struktur und Form des Textes gibt es keine Vorgaben.
	15`	Die Lernenden schreiben anhand der Assoziationen einen Text zum Thema <i>Unangenehmes Abenteuer in den Sommerferien</i> . Sie verwenden dabei alle ausgedachten Assoziationen.	Einzelarbeit		Der Lehrende hört bei einzelnen Paaren zu, bietet Unterstützung durch Ratschläge. Er hilft, polnische Wörter ins Deutsche zu übersetzen.
	10`	Die Vertreter ausgewählter Paaren lesen ihre Texte vor. Die Mitschüler hören zu und geben Feedback zu den Texten der Mitlernenden.	Unterrichtsgespräch		Der Lehrende kommentiert die verfassten Texte.
Abschlussphase	5`	Die Lernenden drücken ihre Meinungen aus und füllen die Lerntagebücher aus, indem sie die erste kreative Schreibstunde analysieren und zusammenfassen. Die Lerntagebücher werden zwecks Zeitmangels zu Hause erfüllt.	Einzelarbeit	Anhang II/10	Der Lehrende gibt eine abschließende Zusammenfassung der Schreibstunde und verteilt die Lerntagebücher zum individuellen Ausfüllen.
Varianten	• Die Buchstaben des Hauptwortes können jeweils den Anfang nicht nur eines Wortes, sondern auch eines neuen Satzes bilden. • Zu den Buchstaben des Hauptwortes können nur bestimmte Wortarten zugeschrieben werden. • Die Aufgabenstellung kann formale und strukturelle Vorgaben beinhalten.				

Anhang II/3/5²¹⁵

5. Große Kreative Schreibstunde	Schreiben aus neuem Blickwinkel		Assoziative Verfahren, Schreiben zu Stimuli, Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern Weiterschreiben an kreativen Texten	45`	Januar 2023
Grobziele:			Die Lernenden können: - aus der fremden Perspektive einen Text schreiben, - über die Erlebnisse und Lebenserfahrungen schriftlich berichten, - den verfassten Text überarbeiten.		
Feinziele:			Die Lernenden: - verfassen persönliche kreative Geschichten, - verwenden den Wortschatz aus dem Bereich <i>technische Geräte, Schulgegenstände</i> , - erweitern und festigen ihren Wortschatz aus dem Bereich <i>Emotionen, Gefühle</i> , - drücken ihre Gefühle aus der fremden Perspektive aus, - fördern ihr Hör- und Leseverstehen sowie <i>Sprechen</i> , - berichten über veraltete und modere Technologien, - lernen die Funktionen der Geräte kennen, - beschreiben fiktive Ereignisse und Biographien, - gewinnen bzw. entwickeln solche Persönlichkeitseigenschaften, wie: Eigenwert, Offenheit und Ausdrucksfreude weiter, - geben Feedback zu fremden Texten, - stellen eigene Schreibleistungen dar, - gehen spielerisch mit Sprache um.		
Phase	Dauer	Lernaktivitäten /erwartetes Schülerverhalten	Sozialform	Materialien	Lehraktivitäten / geplante Lehrerverhalten
Einführung	2`	Die Lernenden werden aktiviert.	Plenum		Einführung in den Unterricht.

²¹⁵ Die Nummer der kreativen Schreibstunde ergibt sich aus der Reihenfolge ihrer Durchführung während der Forschung und nicht aus der Reihenfolge der Stundenentwürfe im Anhang (siehe Tabelle 42).

Übungsphase	3`	Die Lernenden hören dem Lehrenden zu, stellen zusätzliche Fragen, falls sie etwas nicht verstehen.	Plenum	Anhang II/6/5; Anhang II/8	Der Lehrende erklärt das kreative Verfahren <i>In ein Bild einsteigen</i> . Anhand des Fotos sollten die Lernenden bildliche Assoziationen überlegen, um sich in die fremde Rolle hineinzuversetzen. In Bezug auf die angegebenen inhaltlichen Aspekte, wie sich vorstellen, Beschreibung einer Lebenssituation und Ausdruck von Emotionen, Gefühlen, Träumen, soll eine Geschichte aus der Perspektive des Gerätes schriftlich erzählt werden. Das untere Wortlimit des Textes beträgt 60 Wörter.
	8`	Die Lernenden schauen sich das Foto an und lassen im Kopf die bildlichen Assoziationen entstehen.	Einzelarbeit		Die Lehrperson beobachtet die eigenständige Arbeit der Lernenden, greift nicht ein.
	13`	Die Lernenden verfassen entsprechend der Vorgaben die Geschichten des alten Fernsehers aus der Ich-Perspektive.	Einzelarbeit		Der Lehrende gibt den Schülern während des Textverfassens keine Hinweise und beobachtet dabei ihre selbständige Arbeit an den Texten.
	3`	Die Lernenden achten auf die Erklärungen des Lehrenden und stellen Fragen, wenn sie etwas nicht nachvollziehen können.	Plenum		Der Lehrende erklärt das kreative Verfahren <i>Zeilen umbrechen</i> . Die Lernenden arbeiten an den bereits verfassten Texten und kürzen sie bis max. drei Sätze. Die Sätze werden in verschiedenen Zeilen geschrieben. Die Sätze sollen in Zeilen umbrechen, um der Geschichte einen lyrischen Rhythmus zu geben. Dann betiteln sie den Text.
	6`	Die Lernenden wählen aus den Texten die wichtigsten Informationen und kürzen ihre Schreibgeschichten auf drei Sätze. Danach schreiben sie die Sätze in verschiedene Zeilen. So entstehen rhythmisch strukturierte Texte.	Einzelarbeit		Der Lehrende hört bei einzelnen Paaren zu und gibt Hinweise. Falls nötig, hilft er bei der Übersetzung der polnischen Wörter ins Deutsche.

	5`	Die Lernenden lesen ihre umformulierten Texte vor. Die Mitschüler hören aufmerksam zu und kommentieren fremde Schreibleistungen.	Plenum		Der Lehrende hört aufmerksam zu und gibt Kommentare zu den Schreibarbeiten der Mitlernenden ab. Der Lehrende sammelt die verfassten Texte zur Korrektur und Bewertung.
Abschlussphase	5`	Die Lernenden analysieren den Unterricht und teilen ihre Ansichten in Lerntagebüchern mit. Im Falle des Zeitdefizites nehmen die Lernenden die Lerntagebücher nach Hause mit.	Einzelarbeit	Anhang II/10	Der Lehrende fasst den Schreibunterricht zusammen und gibt den Schülern die Lerntagebücher zum individuellen Ergänzen.
Varianten	Die Geschichte <i>In ein Bild schreiben</i> kann in der Ich/Du/Er – Form geschrieben werden.				

Anhang II/3/7²¹⁶

7. Große Kreative Schreibstunde Teil 1	Kreative Entdeckungen im März		Schreiben zu Stimuli, Schreibspiele Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern	45'	März 2023
Grobziele:			Die Lernende, können: - einen Text mit klarer Struktur anhand des angegebenen visuellen Materials verfassen, - über das Schulleben schriftlich berichten.		
Feinziele:			Die Lernenden: - denken assoziativ und logisch und können den Text mit dem Bild verknüpfen; - festigen und erweitern den Wortschatz in Bezug auf Schulleben, - entwickeln und fördern Sprachfertigkeiten wie Leseverstehen, Hörverstehen, <i>Sprechen</i> , - entwickeln interpersonale Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Flexibilität bei Änderungen, Verständnis für fremde Ansichten und Lernautonomie, - entfalten persönliche Eigenschaften, wie z. B.: Geduld, Selbstbewusstsein, Engagement, - präsentieren verständlich eigene Schreibleistungen.		
Phase	Dauer	Lernaktivitäten / erwartetes Schülerverhalten	Sozialform	Materialien	Lehraktivitäten
Einführung	2`	Die Lernenden werden aktiviert.	Plenum	Anhang II/6/7	Einführung in den Unterricht.
Übungsphase	3`	Die Lernenden verfolgen aufmerksam die Erklärungen der Lehrperson und stellen Fragen, wenn sie etwas nicht verstehen.	Plenum		Der Lehrende erklärt das erste kreative Verfahren <i>Bildergeschichte</i> . Die Lernenden bekommen Zettel mit einer Bildersequenz und sollen die Geschichte schriftlich erzählen.
	35`	Die Lernenden schreiben in Gruppen (3-4 Personen) ihre Bildergeschichten.	Gruppenarbeit		Der Lehrende schaut bei den einzelnen Schreibgruppen nach und unterstützt die Schüler beim Verfassen des Textes.

²¹⁶ Die Nummer der kreativen Schreibstunde ergibt sich aus der Reihenfolge ihrer Durchführung während der Forschung und nicht aus der Reihenfolge der Stundenentwürfe im Anhang (siehe Tabelle 42).

Abschlussphase	5`	Die Lernenden hören der Lehrperson zu und fragen, wenn sie zusätzliche Erklärungen brauchen.	Plenum		Die Lehrkraft sammelt die geschriebenen Bildergeschichten, die im zweiten Teil der siebten kreativen Schreibstunde benutzt werden und erklärt die Gestaltung des zweiten Teils des Schreibunterrichts.
Varianten	Der erste Satz der Bildergeschichte kann von dem Lehrenden oder den Lernenden angegeben werden und die Geschichte wird schriftlich zu Ende geführt.				

7. Große Kreative Schreibstunde Teil 2	Kreative Entdeckungen im März		Weiterarbeit an kreativen Texten	45'	März 2023
Grobziele:			Die Lernenden können: - fremde Texte revidieren und überarbeiten, - neue Textversionen anhand der Korrekturen erstellen.		
Feinziele:			Die Lernenden: - überarbeiten und verbessern fremde Textabfassungen, - erkennen narrative Erzählstruktur, - entwickeln und fördern Sprachfertigkeiten wie das Leseverstehen, Hörverstehen und <i>Sprechen</i> , - entwickeln interpersonale Fähigkeiten u. a.: die Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Dialogkompetenz, Geselligkeit, Ausdruck eigener Vorschläge und autonomisches Lernen, - entwickeln persönliche Eigenschaften wie Zuverlässigkeit, Respekt, Selbstwert, Toleranz, sprachliche Sensibilität und Durchsetzungskraft, - drücken sich kreativ aus, - analysieren und verbessern fremde Texte, - begründen eigene Meinungen, - gewinnen Lust beim Schreiben.		
Phase	Dauer	Lernaktivitäten / erwartetes Schülerverhalten	Sozialform	Materialien	Lehraktivitäten
Einführung	2`	Die Lernenden werden aktiviert.	Plenum	Anhang II/6/7	Einführung in den Unterricht.
Übungsphase	5`	Lernende hören dem Lehrenden zu, stellen zusätzliche Fragen, falls sie etwas nicht begreifen.	Gruppenarbeit		Der Lehrende verteilt die im vorherigen Unterrichtsteil geschriebenen Bildergeschichten an die Lernenden und erklärt das zweite kreative Verfahren <i>Unter die Lupe</i> . Die Aufgabe stützt sich auf die bereits verfassten Texte. Die Gruppen tauschen ihre Texte aus und nehmen anhand der Textlupen-Bearbeitungstabellen Textrevisionen vor. Der Text wird mit der Tabelle so lange weitergereicht bis die Gruppe mindestens zwei Stellungnahmen für jeden Aspekt der Revision ausdrückt.

	15`	Die Lernenden lesen und überarbeiten fremde Texte in den Gruppen anhand der Textlupe-Bearbeitungstabelle.	Gruppenarbeit/ Unterrichts- diskussion		Der Lehrende schaut bei den einzelnen Gruppen nach und hilft, wenn bei der Überarbeitung der Texte irgendwelche Probleme auftreten.
	2`	Die Lernenden achten auf die Erklärungen der Lehrperson und stellen bei Unklarheiten weitere Fragen.	Plenum		Die Lehrperson erklärt den nächsten Schritt der Aufgabe. Die Texte mit den <i>Textlupen</i> werden den Autorengruppen zurückgegeben, die über die vorgenommenen Veränderungen oder Vorschläge sowie über ausgedrückten Meinungen diskutieren und neue Versionen der Texte verfassen sollen.
	10`	Die Lernenden analysieren die erhaltenen Kommentare zum Text und verbessern die ersten Textentwürfe mit Berücksichtigung der Hinweise aus den Textlupen-Bearbeitungstabellen.	Gruppenarbeit		Der Lehrende hört zu und erklärt, falls etwas nicht verständlich ist.
	5`	Ausgewählte Lernende lesen die Texte vor. Andere Mitschüler hören aufmerksam zu und kommentieren die korrigierten Textversionen.	Plenum		Der Lehrende hört zu und drückt ihre Meinungen aus.
Abschlussphase	5`	Lernende bekommen die Lerntagebücher und füllen sie individuell aus. Bei einem Zeitmangel ergänzen die Schüler die Lerntagebücher zu Hause.	Einzelarbeit	Anhang II/10	Der Lehrende fasst die Schreibstunde zusammen und bittet die Lernenden um die Ergänzung der Lerntagebücher von der kreativen Schreibstunde.
Varianten	- Die Aspekte der Textüberarbeitung können zielgerichtet den jeweiligen Unterrichtszielen angepasst werden. - Die Lernenden können selbst die Kriterien für <i>die Lupe</i> ausarbeiten.				

Anhang II/4 Organisation von *Kleinen Kreativen Schreibstunden* – Korrelation mit dem Rahmenlehrplan unter Berücksichtigung der Entwicklung von kommunikativen Sprachkompetenzen²¹⁷

Kleine Kreative Schreibstunden	Ablauf von Kreativen Schreibstunden	Realisierung der Inhalte und Ziele im Rahmen des Lehrplanes für die Variante III.2.	Im Rahmen der Inhalte und Ziele des Lehrplanes für die Variante III.2. können Lernende:	Zusätzlich können Lernende auf eine kreative Weise:	Die kommunikativen Sprachkompetenzen werden bei den Lernenden durch folgende Teilfertigkeiten gefördert: ²¹⁸
Erste Kleine Kreative Schreibstunde <i>Mein kreatives Selbstporträt</i> (Anhang II/7/1)	• Cluster zum Thema <i>Stell dich vor</i> • Textverfassen <i>Selbstporträt anders</i> • Präsentation ausgewählter Schülerarbeiten • Ausfüllen von Lerntagebüchern	I, V, VII.1, VII.4, VII.13, VIII, IX, X, XII, XIII, XIV	• einen kurzen Text schreiben • sich vorstellen und über ihr Leben: Familie, Freunde, Hobbys, Schule, Beruf, Fähigkeiten mündlich und schriftlich informieren • über eigene Stärken und Schwächen berichten • Charaktereigenschaften nennen • verbale Kommentare zu fremden Texten abgeben	• Assoziationen bilden • aus fremder Perspektive schreiben • fiktive Biographie verfassen • ihre Textabfassungen lesen und präsentieren	• Ausbau des Wortschatzes • gezielte Auswahl und Anwendung von Wörtern • Förderung der Rechtschreib-genauigkeit • Entwicklung kohärenter und systematisch geordneter Sätze • Förderung der fehlerfreien Anwendung grammatikalischer Regeln • Sicherstellung einer korrekten und klaren Aussprache • Verbesserung der Fähigkeit, Texte zu verstehen

²¹⁷ Die Organisation der *Großen und Kleinen kreativen Schreibstunden* bezieht sich auf die Verordnung des Ministers für die nationale Bildung (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf>, (letzter Zugriff 21.04.23) sowie spezifische Anforderungen hinsichtlich der Lerninhalte (Podpora-Polit 2021, Program nauczania języka niemieckiego. Podstawa programowa: wariant III.2).

²¹⁸ Die kommunikativen Sprachkompetenzen und ihre Anwendungsbereiche im Rahmen der Teilkompetenzen werden nach GER (2001, 2020) definiert und wurden im Unterkapitel 1.2.1 dargestellt.

Zweite Kleine Kreative Schreibstunde <i>Inspirations-lawine</i> (Anhang II/7/2)	• schriftliche Fortsetzung einer Geschichte anhand der vorgegebenen Sätze <i>Zettellawine</i> • Präsentation ausgewählter Texte • Ausfüllen von Lerntagebüchern	I, II, III, V, VII, IX, X, XI, XIII, XIV	• Wortschatz aus verschiedenen Lebensbereichen einsetzen • kurze, einfache, zusammenhängende und logische Texte schreiben • Sätze mit entsprechenden Konnektoren verbinden • die Texte vorlesen • Texte kritisch hinterfragen	• den Anfang der Geschichte logisch weiterentwickeln • eine Geschichte schriftlich fortsetzen • assoziativ denken • den Inhalt des Textes ausbauen	• Erwerb neuen Wortschatzes • Erstellung von zusammenhängenden und logisch strukturierten Sätzen • Förderung der fehlerfreien Anwendung grammatikalischer Strukturen • Gewährleistung einer korrekten und deutlichen Aussprache • Verbesserung der Textverständnisfähigkeit
Dritte Kleine Kreative Schreibstunde <i>Anfänge der Poesie</i> (Anhang II/7/3)	• Lesen und Interpretation des vorgegebenen Gedichtes im Plenum • Verfassen von Gedichten nach dem angegebenen Vorbild <i>Gedichtanfänge zu Ende schreiben</i> • Präsentation ausgewählter Gedichte	I.13, III, IV, V, VI, IX, X, XII, XIII, XIV	• sich über die Natur und die Welt ausdrücken • einen kurzen Text nach dem Muster verfassen • Gesamtidee eines kurzen Textes verstehen • Meinungen zu fremden Textabfassungen mündlich mitteilen	• mit Sprache dichterisch umgehen • poetische Texte erstellen • das Ausgangsthema in poetischer Form weiterentwickeln • mit der Sprache spielen • ein Gedicht künstlerisch vortragen	• Wortschatzerweiterung • angemessene Auswahl und Verwendung von grammatischen und lexikalischen Mitteln • Steigerung der Fähigkeit, Texte präzise zu erstellen • Sicherstellung der Genauigkeit der Aussage • Steigerung der Fähigkeit zum Textverstehen • Förderung der klaren und korrekten Aussprache
Vierte Kleine Kreative Schreibstunde <i>Weihnachtliche Geschichte</i> (Anhang II/7/4; Anhang II/8)	• Interpretation des vorgegebenen Fotos, Formulieren der Fragen zum Foto und ihr Beantworten • Textverfassen anhand der Antworten auf die gestellten Fragen <i>Weihnachten ist hier!</i>	I.1, I.5, I. 9, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV	• über Traditionen, Feste erzählen, • Menschen, Orte, Umstände beschreiben • Fragen bilden • Geschichten in der Vergangenheitsform schriftlich erzählen	• fiktive Geschehnisse beschreiben • fantasievolle Geschichten ausdenken • Plätze, Orte, Menschen kreativ beschreiben • Geschichten vorlesen	• Ausbau und Einsatz des Vokabulars • richtiger Gebrauch sprachlicher Mittel • Steigerung der Rechtschreibkenntnisse • Entwicklung von logischen Satzstrukturen

	• Überarbeitung des Textes anhand des Kriterienkatalogs • Bewerten der Texte von der Lehrkraft anhand des Kriterienkatalogs		• Formen des Präteritums und Perfekts einsetzen • über vergangene Ereignisse mündlich berichten • eigene Texte reflektieren und überarbeiten • mündliche Kommentare zu fremden Texten formulieren		• Konstruktion kohärenter Sätze • Erarbeitung und Vertiefung von Themen • Kontrolle und Anpassung der Bedeutungsklarheit • Förderung der Richtigkeit in der Grammatik • Reflexion über die strukturelle Textorganisation
Fünfte Kleine Kreative Schreibstunde <i>Poetische Wortspielereien</i> (Anhang II/7/5)	• Alliteration zu Buchstaben S und T • Schreiben der Gedichte anhand der gesammelten Stichwörter • Präsentation ausgewählter Gedichte	I, III, V, VII, IX, X, XI, XIII, XIV	• Wortschatz aus unterschiedlichen Lebensbereichen umsetzen • kreative Schreibformen fördern • Gedichte verbal beurteilen	• Assoziationen bilden • anhand Assoziationen kurze lyrische Texte erstellen • die Wirkung des Textes ästhetisch verstärken • ihre Sprachbewusstheit sensibilisieren • mit Sprache spielen • Gedichte präsentieren	• Wortschatzerweiterung • Vokalbelanwendung • Entwicklung von Ideen und Themen • sprachliche Flexibilität • Bewusstsein für sprachliche Strukturen • verständliche und klare Aussprache • Verbesserung der Fähigkeit zum Textverständnis
Sechste Kleine Kreative Schreibstunde <i>Kreative Wege zur Konfliktlösung</i> (Anhang II/7/6)	• Brainstorming zum Thema <i>konstruktive Konfliktlösung</i> • Verfassen des Vertrags mit WG-Regeln anhand gesammelter Ideen und vorgegebener grammatischer Strukturen • Präsentation ausgewählter Schreibleistungen • Ausfüllen von Lerntagebüchern	I.1-3, I.5-7, I.12, I.14, II. III, IV, V, VI, VII, VII, IX, X, XI, XIII, XIV	• Imperativsätze, Sätze mit Modalverben oder Sätze in Passiv Präsens korrekt einsetzen • Ursachen für Konflikte nennen • Lösungen der Konfliktsituationen angeben • einen Vertrag erstellen	• kreative Konfliktlösungen vorschlagen • über fiktive Konfliktsituationen berichten • Regeln für WG mitteilen	• Steigerung des lexikalischen Repertoires • effektiver Einsatz von Wörtern • Erfüllung kommunikativer Funktionen • Entwicklung sinnvoll strukturierter Sätze • Ausarbeitung und Vertiefung von grundlegenden Ideen

			• mündliche Kommentare abgeben		• Reflexion über die Verbesserung der Inhalte • Sensibilität für sprachliche Strukturen und Normen • kommunikative Gestaltung sozialer Beziehungen • Einhaltung von sprachlichen Höflichkeitsregeln • Bewusstsein für sprachliche Unterschiede in sozialen Kontexten • Verständnis sozialer Handlungsabläufe • Klare Aussprache • Verbesserung des Textverständnisses
Siebte Kleine Kreative Schreibstunde <i>Sinnliche Poesie</i> (Anhang II/7/7)	• Brainstorming <i>mit Sinnen jonglieren</i> • Verfassen von Schneeballgedichten zum Thema <i>das mag ich</i> • Verfassen von schmelzenden Schneeballgedichten zum Thema <i>das mag ich nicht</i> • Präsentation ausgewählter Gedichte	I, V, IX, X, XI, XII, XIII, XIV	• kreative Schreibformen entwickeln • über eigene Präferenzen und positive sowie negative Lebensaspekte schreiben • den Wortschatz in Bezug auf menschliche Sinne einsetzen • subjektive Einstellungen zu den Gedichten äußern	• Assoziationen bilden • mit der Darstellung menschlicher Sinne poetisch über positive und negative Lebensaspekte schreiben • mit Sprache dichterisch und spielerisch umgehen • Gedichte vortragen	• Erweiterung des Wortschatzes • Gezielte Anwendung von Vokabeln • Weiterentwicklung von Ideen und Themen • Sprachliche Anpassungsfähigkeit • Sensibilität für sprachliche Strukturen • Deutliche und präzise Aussprache • Steigerung der Fähigkeit, Texte zu verstehen
Achte Kleine Kreative Schreibstunde	• Unterrichtsgespräch zum Thema <i>Probleme und Konflikte mit den Eltern</i>	I.1, I.3, I.14, II. IV, V, VI, IX, X, XI, XII, XIII, XIV	• über Konflikte zwischen den Generationen sprechen und schreiben	• sich in fremde Rollen hineinversetzen	• Wortschatzausbau

Kreative Perspektiven-Gymnastik (Anhang II/7/8)	• Erstellen des Dialogs <i>Unzufriedene Eltern</i> • Präsentation ausgewählter Dialoge		• Dialoge erstellen • Ursachen für Schulprobleme nennen • Vorwürfe machen • auf Vorwürfe reagieren • fremde Dialoge mündlich kommentieren	• fiktive Ursachen für Probleme ausdenken • Gespräche führen • Dialoge präsentieren	• situationsgebundener Gebrauch von sprachlichen Mitteln • Erfüllung von Kommunikationsanforderungen • Vertiefung und Präzisierung von Ideen • Bewusstsein für sprachliche Regeln und Muster • Darstellung sozialer Beziehungen durch Sprache • Wahrnehmung von sprachlichen Unterschieden in verschiedenen sozialen Kontexten • Verständnis für gesellschaftliche Abläufe und Normen • verständliche Aussprache • Steigerung des Verständnisses von Texten
Neunte Kleine Kreative Schreibstunde Ein Pechtag voller Kreativität (Anhang II/7/9; Anhang II/8)	• Erstellen der Geschichte <i>Mein Pechtag</i> anhand des Textanfangs und angegebener Fragen • Bewerten der Texte von der Lehrkraft anhand des Kriterienkatalogs • Ausfüllen von Lerntagebüchern	I, III, V, VI.3, VI.4, VI.5, VI.8, VI.12, VI.13, VII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV	• einen Text verfassen • über zwischenmenschliche Beziehungen schreiben • über Veränderungen im Leben berichten • über vergangene Ereignisse erzählen • Vergangenheitstempora einsetzen • Gefühle, Emotionen und Träume ausdrücken	• aus fremder Perspektive schreiben • unrealistische und phantastische Situationen ausdenken • persönlich schreiben	• Verwendung von Wörtern mit lexikalischen und grammatischen Aspekten • Erstellung kohärenter und logisch aufgebauter Satzstrukturen • Präzision der Aussage in Bezug auf Perspektivenwechsel • Weiterentwicklung des Inhalts

					• Förderung der Beherrschung der Rechtschreibung
Zehnte Kleine Kreative Schreibstunde Kreative Spezialisten im Dienst (Anhang II/7/10)	• Überarbeitung des Textes anhand der vorgegebenen Kriterien <i>Spezialisten</i> • Analyse des korrigierten Textes im Plenum	II, IV, V, VI, VIII.1, IX, X, XI, XII, XIII, XIV	• Auf- und Abwertungen fremder Texte ausdrücken • Fehler finden und korrigieren • mündliche Kommentare zu fremden Textabfassungen abgeben	• fremde Texte anhand unterschiedlicher Überarbeitungs-instrumente revidieren und verbessern • eigene Verbesserungsvorschläge einbringen • gemeinsam Ideen zur Meinungsbegründung ausdenken	• Einsatz von Begriffen unter Berücksichtigung lexikalischer und grammatikalischer Aspekte • Überprüfung und Optimierung der Klarheit der Bedeutung • Förderung der grammatikalischen Präzision • Reflexion über die Struktur und Organisation des Textes • Wahrnehmung und Produktion der Texte • Verbesserung der Orthographie

Anhang II/5 Stundenentwürfe aus *Kleinen Kreativen Schreibstunden*

Anhang II/5/2²¹⁹

2. Kleine Kreative Schreibstunde		<i>Inspirationslawine</i>	Assoziative Verfahren, Schreiben zu Stimuli, Schreibspiele, Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern	30`	Oktober 2022
Grobziele:			Die Lernenden können: - einen Text weiterschreiben, - Sätze logisch verbinden und einen kohärenten Text erstellen.		
Feinziele:			Die Lernenden: - fördern ihr Hör- und Leseverstehen sowie <i>Sprechen</i> , - versuchen, sich in den Stil des anderen hineinzudenken, - integrieren sich mit den Mitlernenden, - fördern die Selbstreflexion und stärken erzählerische Fähigkeiten, - entwickeln Persönlichkeitseigenschaften, wie: Spontaneität, und Anpassungsfähigkeit weiter, - entwickeln den Anfang der Geschichte kreativ weiter, - verbinden korrekt die Sätze.		
Phase	Dauer	Lernaktivitäten / erwartetes Schülerverhalten	Sozialform	Materialien	Lehraktivitäten / geplante Lehrerverhalten
Einführung	2`	Die Lernenden werden aktiviert.	Plenum	Anhang II/7/2	Einführung in den Unterricht.
Übungsphase	3`	Die Lernenden folgen den Ausführungen des Lehrenden aufmerksam und fragen gezielt nach, wenn sie etwas klären möchten.	Gruppenarbeit		Der Lehrende erklärt das kreative Verfahren <i>Zettellawine</i> . Es wird am Anfang von jedem Lernenden ein Satz auf dem eigenen Blatt geschrieben, der als Anregung zum Weiterschreiben gilt. Das Blatt wird an andere Person, die zwei Plätze links von dem ersten Schüler sitzt, weitergegeben. Diese fügt den nächsten Satz hinzu.

²¹⁹ Die Nummer der kreativen Schreibstunde ergibt sich aus der Reihenfolge ihrer Durchführung während der Forschung und nicht aus der Reihenfolge der Stundenentwürfe im Anhang (siehe Tabelle 42).

					Dem nächsten Schreibenden steht fürs Schreiben mehr Zeit zur Verfügung. Die Runde ist zu Ende, wenn der Text an den Schreiber des ersten Satzes zurückgeht.
	25`	Die Lernenden sitzen im Kreis und schreiben die Sätze, die den Text weiter gestalten.	Gruppenarbeit		Die Lehrkraft beobachtet den Schreibprozess der Gruppe und unterstützt die Lernenden, wenn es nötig ist.
	10`	Der entstandene Text wird von den freiwilligen Lernenden gelesen. Andere Mitlernenden hören zu, kommentieren die Textabfassungen.	Unterrichtsgespräch		Der Lehrende gibt Rückmeldungen zu den verfassten Texten.
Abschlussphase	5`	Die Lernenden reflektieren die zweite kreative Schreibstunde und füllen die Lerntagebücher mit den Einträgen aus. Wenn die Zeit nicht ausreichend ist, werden die Lerntagebücher zu Hause ergänzt.	Einzelarbeit		Der Lehrende fasst die Schreibstunde zusammen. Danach werden den Schülern die Lerntagebücher zum Ausfüllen verteilt.
Varianten	• Der Anfangssatz kann gemeinsam für alle Lernenden sein. • Der Textanfang kann ein Ereignis oder einen bestimmten Sachverhalt betreffen oder ein Zitat darstellen. Es kann auch in Form des Fragesatzes oder eines Ausrufes formuliert werden.				

Anhang II/5/6²²⁰

6. Kleine Kreative Schreibstunde		Kreative Wege zur Konfliktlösung		Assoziatives Verfahren Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern		45'	Februar 2023	
Grobziele:				Die Lernenden können: - einen schriftlichen Vertrag erstellen, - die vorgegebenen grammatischen Strukturen in den Sätzen korrekt verwenden.				
Feinziele:				Die Lernenden: - sammeln und ordnen den Wortschatz aus dem Bereich <i>Konflikte</i>, - produzieren gemeinsam zahlreiche Ideen zum Thema <i>Konfliktsituation</i> und finden eigene Lösungen, - fördern ihr Hör- und Leseverstehen sowie <i>Sprechen</i>, - entwickeln folgende interpersonelle Fähigkeiten weiter: Kooperationsfähigkeit, Durchsetzungskraft, Argumentieren, Reaktion auf fremde Ideen, Dialogführung, - denken assoziativ, - formulieren Regeln und Anordnungen, - verfassen einen Vertrag zwischen den Konfliktpartnern, - präsentieren verständlich eigene Schreibleistungen, - drücken Verbote, Gebote, Bitten, Zustimmung und Ablehnung aus.				
Phase	Dauer	Lernaktivitäten / erwartetes Schülerverhalten		Sozialform	Materialien	Lehraktivitäten / geplante Lehrerverhalten		
Einführung	2`	Die Lernenden werden aktiviert.		Plenum	Anhang II/7/6	Einführung in den Unterricht.		
Übungsphase	3`	Die Lernenden hören dem Lehrenden zu, stellen zusätzliche Fragen, falls sie etwas nicht verstehen.		Plenum		Der Lehrende erklärt das kreative Verfahren <i>Brainstorming</i> zum Thema <i>konstruktive Konfliktlösung</i> . Die Lernenden finden gemeinsam Ideen zu den angegebenen Aspekten aus dem Bereich <i>Konflikte</i> , die den Kern des Konfliktes, die jeweiligen Interessen und Hoffnungen der		

²²⁰ Die Nummer der kreativen Schreibstunde ergibt sich aus der Reihenfolge ihrer Durchführung während der Forschung und nicht aus der Reihenfolge der Stundenentwürfe im Anhang (siehe Tabelle 42).

					Konfliktpartner, ihre Einwände und Befürchtungen sowie die möglichen Lösungen umfassen sollen.
	12`	Die Lernenden sammeln Ideen zu bestimmten Aspekten der Konfliktsituation und schreiben sie auf.	Partnerarbeit		Der Lehrende schaut bei den Paaren nach, hilft falls nötig.
	3`	Die Lernenden achten aufmerksam auf die Hinweise des Lehrenden und stellen Fragen, falls etwas unklar ist.	Plenum		Die Lehrperson führt in das kreative Schreibarrangement <i>Konstruktive Konfliktlösung</i> . Anhand der gesammelten und aufgeschriebenen Ideen sollen die Lernenden einen Vertrag verfassen, der Rechte und Pflichte umfasst, die die Konfliktsituationen lösen. Bei dem Erstellen des Vertrags sollen im Rahmen der strukturellen Regeln: Imperativsätze, Sätze mit Modalverben oder Sätze in Passiv Präsens verwendet werden.
	10`	Anhand der gesammelten und aufgeschriebenen Ideen verfassen die Lernenden einen Vertrag mit WG-Regeln.	Partnerarbeit		Der Lehrende bietet den Lernenden Unterstützung, wenn erforderlich.
	10`	Ausgewählte Lernende lesen ihre Verträge vor. Andere Mitschüler hören zu, ergänzen die Ideen, geben eigene Vorschläge an, diskutieren über die Einfälle.	Unterrichtsgespräch		Die Lehrperson hört zu, ergänzt die Ideen, drückt eigene Meinungen zu den Verträgen aus.
Abschlussphase	5`	Die Lernenden stellen Fragen, wenn sie Erklärungen benötigen und füllen die Lerntagebücher aus.	Einzelarbeit		Der Lehrende übergibt den Lernenden die Lerntagebücher, damit sie diese ausfüllen können und gibt einen kurzen Überblick auf den Schreibunterricht.
Varianten	• Verschiedene vertraute Personen können Seiten des Konflikts sein. • Die Konfliktsituation kann in Form der Einzelarbeit als ein inneres Konfliktgespräch durchgespielt werden. • Der Konflikt kann in der Dialogform geschrieben werden.				

Anhang II/5/10²²¹

10. Kleine Kreative Schreibstunde		<i>Kreative Spezialisten</i>	Weiterarbeit an kreativen Texten	45'	Juni 2023
Grobziele:			Die Lernenden können: - Fehler identifizieren und korrigieren, - einen Text revidieren und überarbeiten.		
Feinziele:			Die Lernenden: - festigen den Wortschatz aus dem Bereich <i>Schule, Schulprobleme, Konflikte</i> , - fördern ihr Hör- und Leseverstehen sowie <i>Sprechen</i> , - erkennen Fehler, - korrigieren, verbessern und überarbeiten den Text, - entwickeln interpersonelle Fähigkeiten wie Gesprächskompetenz, Kooperationsbereitschaft, Verständigungsfähigkeit sowie Wahrnehmung fremder Perspektiven, - fördern die Entwicklung folgender Eigenschaften, wie: Kontaktfreudigkeit, Offenheit, Toleranz, Kreativität, Flexibilität, sprachliche Sensibilität und Sorgfalt, - reagieren auf fremde Ideen, - präsentieren verständlich und kreativ eigene Schreibleistungen.		
Phase	Dauer	Lernaktivitäten / erwartetes Schülerverhalten	Sozialform	Materialien	Lehraktivitäten / geplante Lehrerverhalten
Einführung	2'	Die Lernenden werden aktiviert.	Plenum	Anhang II/7/10	Einführung in den Unterricht.
Übungsphase	3'	Die Lernenden hören dem Lehrenden zu und stellen zusätzliche Fragen, falls sie Erläuterungen benötigen.	Plenum		Der Lehrend führt die Schüler in das kreative Verfahren <i>Spezialisten</i> ein. Die Lehrkraft verteilt einen fertigen Text, der sich auf die Anweisungen zur Schreibaufgabe <i>Mein Pechtag</i> (siehe Anhang II/7/9) bezieht, enthält aber zahlreiche Fehler. Die

²²¹ Die Nummer der kreativen Schreibstunde ergibt sich aus der Reihenfolge ihrer Durchführung während der Forschung und nicht aus der Reihenfolge der Stundenentwürfe im Anhang (siehe Tabelle 42).

					Lernenden sollen in Gruppen die Fehler finden und den Text verbessern. Sie bedienen sich dabei eines Überarbeitungsinstruments, der bestimmte Überarbeitungsebenen enthält. Diese sollen anhand der angegebenen Kriterien bewertet und gegebenenfalls überarbeitet werden. In Bezug auf diese Ebenen werden die Texte innerhalb der Gruppen von bestimmten Lernenden-Spezialisten überarbeitet.
	30`	Die Lernenden <i>Spezialisten</i> korrigieren, verbessern und überarbeiten den Text anhand des Überarbeitungsinstruments – <i>Spezialisten</i> .	Gruppenarbeit		Die Lehrperson schaut bei den Lernenden nach, hilft falls nötig.
Abschlussphase	10`	Die Mitlernenden kommentieren und vergleichen ihre Korrekturen miteinander und hören aufmerksam der Lehrkraft zu, wenn sie keine richtigen Antworten kennen.	Unterrichtsgespräch		Der Lehrende hört aufmerksam den Lernenden zu, ergänzt ihre Korrekturen und korrigiert die Verbesserungsvorschläge, falls es nötig ist.
Varianten	Die Überarbeitungsebenen des Textes können jeweils anders festgelegt werden.				

Anhang II/6 Lernmaterialien für *Große Kreative Schreibstunden*

Anhang II/6/1

Abecedarium

A
B
C
D
E
F
G
H
I
J
K
L
M
N
O
P
R
S
T
U
W
Z

Akrostichon zu Themen: *Sommerferien, Reiseieber, Abenteuer*

S
O
M
M
E
R
F
E
R
I
E
N|

R
E
I
S
E
F
I
E
B
E
R

A
B
E
N
T
E
U
E
R

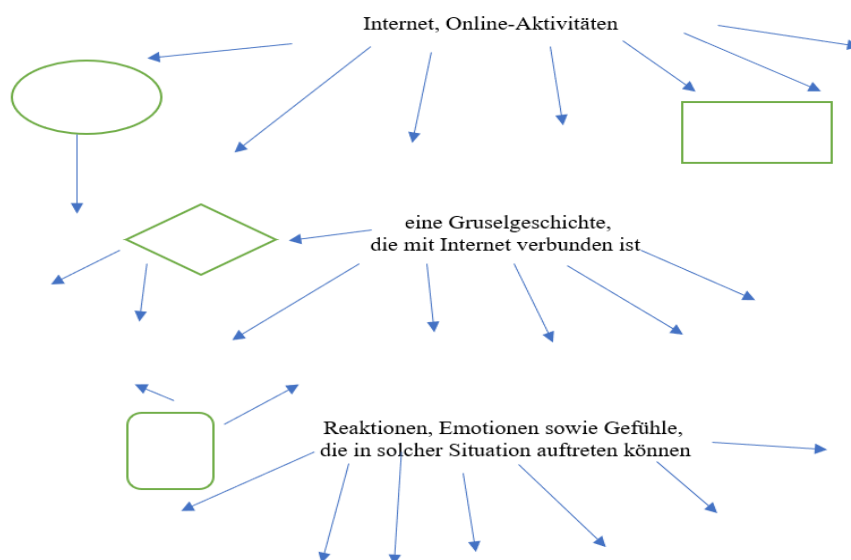
Anhang II/6/2

Cluster zum Foto



<https://pl.dreamstime.com/przera%C5%BCona-kobieta-patr%C4%85ca-na-ekran-komputera-przeno%C5%9Bnego-zszokowana-dziewczyna-ogl%C4%85daj%C4%85ca-film-notebooku-w-domu-image208456166> (letzter Zugriff 11.03.25)

Stichwörter zur Gruselgeschichte



Check-Liste

Check-Liste für die Schüler

Kreatives Verfahren: Gruselgeschichte	Erste Textversion	Endversion (nach der Überarbeitung)	Unterschied
Zahl der Wörter			

Änderungen zwischen der ersten und zweiten Textversion	Ich habe das geschafft! 😊 Ich habe den Text überarbeitet.	Ich habe nichts in meinem Text geändert, denn...
Inhalt		
Textbau, Verwendung der sprachlichen Mittel, Stil		
Sprachliche Korrektheit		

Check-Liste für den Lehrer

Änderungen zwischen der ersten und zweiten Textversion	Du hast das geschafft! 😊 Du hast den Text überarbeitet.	Leider hast Du den Text nicht überarbeitet 😞
Inhalt		
Textbau, Verwendung der sprachlichen Mittel, Stil		
Sprachliche Korrektheit		

Gruselgeschichte – Textverfassen

Verfasse eine Gruselgeschichte zum Thema *Es ist wirklich passiert!* Sei dabei kreativ und ideenreich 😊. Der Text soll mindestens 50 Wörter umfassen.

Berücksichtige beim Textverfassen folgende Bausteine:

- 1) Was hast du online gemacht?
- 2) Was ist passiert?
- 3) Welche Konsequenz hat die Situation?
- 4) Wie fühltest/fühlst du dich?

Beispiele für kreative Texte

Text 1 (S8, A2+)

Im Internet kann man surfen - spielen, chatten, Filme sehen und dann kaufen, verkaufen, leihen.
Ich habe viele neue Freunde getroffen.
Eines Tag ich war zum Opfer von Cybermobbing gemacht.
Ich sah peinliche Fotos, war tyrannisiert und liest schreckliche SMS.
Beleidigungen waren sehr negativ.
Ich war hilflos und vörlend
Die Täter war caught.
Sie müssten mir zahlen - das sind die Folgen.

Text 2 (S6, A2)

Im Internet kann Man simsen oder telefonieren. Ich mag viel posten, live streamen und Filme aufnehmen. Mein Freund empfiehlt mich auf BeReal gehen und viel posten.
~~Ich bin tyrannisiert in Meist.~~ Ich bin ~~zum Opfer~~ ~~wenden~~ auf Mail werden. Ich ~~bin~~ fühlt verletzt, und hilflos. Ich hatte peinliche Bauchschmerzen. ~~ff~~ ~~Ich~~ Ich heile von Depressionen.

Text 3 (S17, A1)

Ich mache Überraschung. Ich poste meine Family fotos an Instagram. Viele Menschen liken und kommentieren.
~~Ich lachen~~ Wir lachen lange. Sie sind nicht depressiven.

(Un)gewöhnliche Vergleiche

Ergänze bitte die angegebenen Vergleiche. Verwende dabei so viel Kreativität, wie möglich 😊😊😊!

1. so stark wie
2. so schnell wie
3. so langsam wie
4. so leicht wie
5. so klug wie
6. so kreativ wie
7. so schmutzig wie
8. so faul wie
9. so einfach wie
10. so müde wie

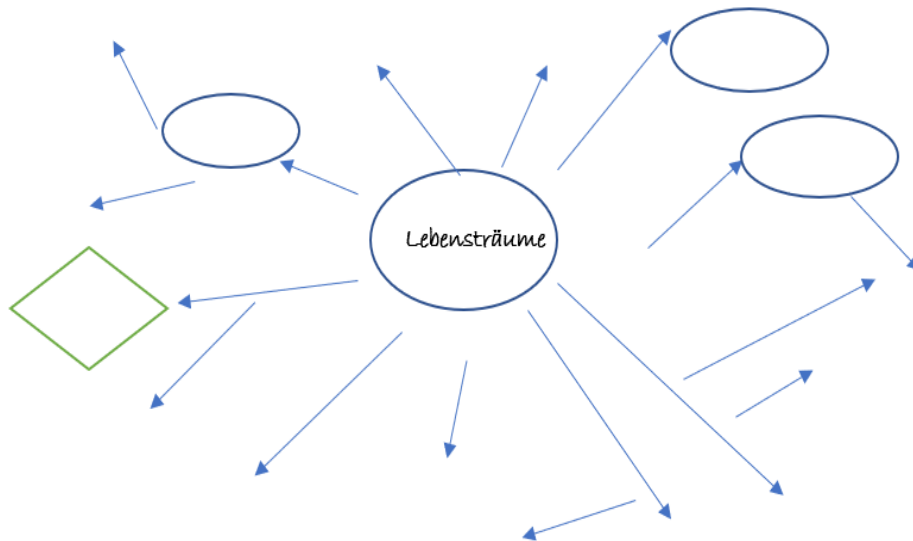
(Un)vollständige Sätze

Schreibe die Sätze zu Ende. Verwende nicht weniger als zwei Wörter. Vergiss deine Kreativität nicht 😊😊😊!

1. Wenn ich traurig bin, fühle ich mich wie
2. Wenn ich lustig bin, fühle ich mich wie
3. Wenn ich schockiert bin, fühle ich mich wie
4. Wenn ich erschrocken bin, fühle ich mich wie
5. Wenn ich allein bin, fühle ich mich wie
6. Wenn ich mit dir bin, fühle ich mich wie
7. Wenn ich kreativ bin, fühle ich mich wie
8. Wenn ich schläfrig bin, fühle ich mich wie
9. Wenn ich klug bin, fühle ich mich wie

Anhang II/6/3

Cluster zum Thema *Lebensträume*



Elfchen

Anhang II/6/4

Stufen-Gedicht

Motivierende Schreibanfänge

1. Der Umweltschutz findest du
2. Ökologisch bedeutet für dich, ...
3. Als junger Mensch kannst du
4. Wenn du reich bist, ...
5. Du liebst deinen Planeten, deshalb
6. Du träumst doch davon, ...
7. Du wirst einmal reich und dann
8. Wenn du deine Freunde triffst, ...
9. Rette deine Welt und
10. Es ist wichtig, ...

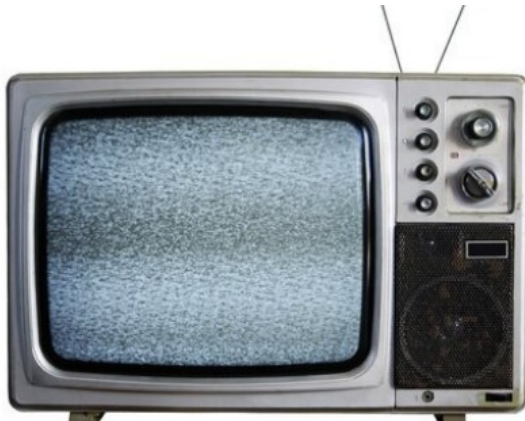
Anhang II/6/5

In ein Bild einsteigen – Textverfassen

Steige in das Foto ein und identifiziere dich mit dem alten Fernseher. Erzähle kreativ deine Geschichte 😊. Berücksichtige dabei folgende Inhaltselemente:

- Stell dich vor.
- Was passierte?
- Beschreibe deine Gefühle, Emotionen, Träume.

Das untere Wortlimit beträgt 60 Wörter.



<https://redro.pl/fototapeta-stary-telewizor-z-halasem-na-bialym-tle,12370500> (letzter Zugriff 29.10.22)

Beispiele für kreative Texte

Text (S9, B1+)

Ich bin ein alter Fernseher. Ich bin 30 Jahre alt. Ich wurde in der Samsung Fabrik hergestellt. Ich wurde von langer Zeit von einem älteren Herrn gekauft. Eines Tages kaufte mein Herr einen neuen Fernseher und nahm mich mit auf den Dachboden. Ich lag sehr lange Zeit allein. Aber nach langer Zeit fand mich der Sohn des ~~ehemaligen~~ meines Herrn, nahm mich auf, richtete mich her und ich war wieder sauber und schön. Ich war wieder nützlich. Ich bin ein glücklicher alter Fernseher.

Text 2 (S4, A2+)

Ich bin alt Fernseher. Ich bin jetzt in das Geschäft mit antiken, aber meine Geschichte beginnt im Hause eines alten Mannes. Wenn er hat mich gekauft Ich war glücklich. Er benutzt mich für 24 Jahre. Leider Der alte Mann stirbt. Wenn Als das passierte ich war in Depression. Als das Ich jemand mich in das Geschäft. Niemand wollen mich kaufen.

Text 3 (S12, A1+)

Ich bin Fernseher ^{neu} ~~der~~ Fernseher. Ich stande in der der ~~Dem~~ Zimmer, Zimmer im an die große Firma. Ich bin benutzt für die Reiche Menschen. ~~Schwer~~ Ich zeige viele ~~stetig~~ wichtig Präsentation und die Diagramme. Ich bin wichtig für die Firma. Ich arbeite zehn ~~stetig~~ taglich. Ich bin lieben und teuer.

Anhang II/6/6

Klopfwörter *Meine Traumwelt*

Schreibt einen Text mit Hilfe von Klopfwörtern. Alle Klopfwörter müssen verwendet werden! ☺
Viel Spaß und Kreativität!

Anhang II/6/7

Bildergeschichte erzählen



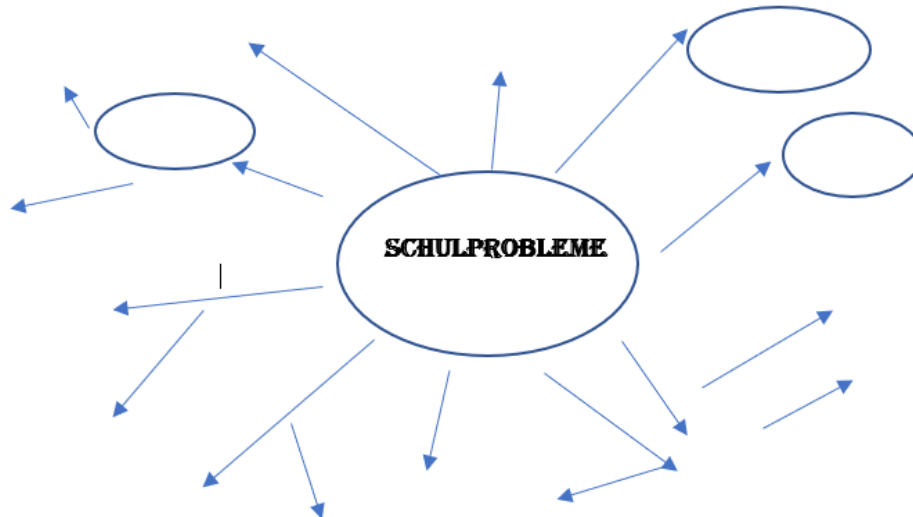
(https://www.lehrerbuero.de/fileadmin/user_upload/Landingpages/Corona/Bildergeschichten_erzaehlen_Deutsch_5_6_sek1.pdf, letzter Zugriff 21.11.25)

Unter die Lupe

Das hat mir besonders gut gefallen:	Hier fällt mir etwas auf! Hier habe ich noch Fragen!	Meine Tips! Meine Angebote!
1...	1...	1...
2...	2...	2...
3...	3...	3...

Anhang II/6/8

Cluster



Beim Psychologen – den Dialog verfassen

Du hast Probleme in der Schule und kommst mit deinen Eltern (der Mutter/dem Vater) zum Psychologen, um darüber zu sprechen. Ihr trefft euch in der Praxis. Schreibe ein Gespräch zwischen den daran teilnehmenden Personen. Versuche dich in die fremden Rollen zu versetzen. Benutze dabei Kreativität 😊 Das untere Wortlimit umfasst 80 Wörter.

Berücksichtige folgende Punkte:

1. Welches Problem hast du?
2. Welche Ratschläge gibt dir und deinen Eltern der Psychologe?
3. Wie reagieren deine Eltern auf die Ratschläge des Psychologen?
4. Was hast du vor, jetzt zu machen?

Beispiele für kreative Texte

Text 1 (S2, B1+)

die Psychologin: Wie kann ich euch helfen?

das Kind: Ich bin Opfer von Mobbing durch Mitschüler geworden.
Es macht mich depressiv, und ich bin hilflos!

die Eltern: Ja, wir haben das Mobbing und seine Folgen gesehen.
Wir haben keine Ahnung, warum unser Kind gemobbt wird.
Wir wollen ihnen helfen. Was können wir tun?

die Psychologin: Ich verstehe. Ich habe dieses Problem oft gesehen.
Ich kann helfen. Wie sieht das Mobbing aus?

das Kind: Sie beleidigen mich in der Schule und online.
~~Ich verstehe nicht, warum sie das tun.~~ Ich verstehe nicht, warum sie das tun.

die Psychologin: Wenn Ihre Mitschüler Sie belästigen und Sie keine Ahnung haben, warum, empfehle ich Ihnen, sich an Ihre Lehrer zu wenden. Niemand sollte Opfer von Mobbing werden.

das Kind: Was kann der Lehrer für mich tun?

die Psychologin: Es ist eine gute Idee, mit Ihrem Lehrer über Mobber zu sprechen. Die Konfrontation mit Mobbern kann schrecklich sein, deshalb kann ein Lehrer helfen.

die Eltern: Wir sind uns einig, das kann helfen. Wie können wir unserem Kind helfen? Wir wollen auch helfen.

die Psychologin: Sie können versuchen, mit den Eltern der Mobber zu sprechen. Auf diese Weise können die Eltern versuchen, ihnen dies zu erklären.

die Eltern: Danke, das hört sich gut an. Wir werden mit den Eltern sprechen.

das Kind: Ok, vielen Dank. ~~Ich werde~~ Werde die Lehrer kontaktieren

die Psychologin: Perfekt! Es freut mich, dass ich helfen konnte.

die Eltern/das Kind: Aus Wiedersehen!

Text 2 (S15, A2)

P: Guten Tag. Wie kann ich dir helfen?
 K: Ich bin mobbinge in der Schule. Ich habes angst und ich will nicht ~~fortgehen~~ in Schule gehen.
 P: Warum?
 K: Weil "andere Kinder schikament mich und machen andere ... schlecht ... Aktivitäten...."
 P: Was ~~meinst~~ "andere schlecht Aktivitäten"? denkst du bei
 K: Es ist nicht wichtig.
 P: Ich denke das ist sehr wichtig.
~~Wenn ich das sprechen kann. Exuse me~~
 K: ~~Es~~ [Kind mich sprechen für lang]
 P: Die Eltern, haben Sie das Kind ~~getroffen~~? geholfen?
 E: Wir sagen, ~~das~~ es kann in andere Schule gehen.
 K: Es ist nicht helfen. In ~~der~~ andere schule sie kann zu mobbing ~~ide~~ nicht.
 P: Ich sehe du hast die Traume. Ich bitte, sagen ~~du~~ mir was ist "andere schlecht Aktivitäten".
 K: OK. Andere Kinder bringen Messer zu Schule. Und benutzen sie auf mich....

Text 3 (S13, A1+)

P: Guten Tag!
 E: Guten Tag.
 E: ~~Wie kann ich dir helfen?~~ Ich heiße Martin und meine son heißt Alex
 P: Wie kann ich dir helfen
 E: Mein Sohn hat viele Konflikte in der Schule
 P: Haben Sie mit dem Lehrer gesprochen
 PE: Ja, mit Entzehen
 P: Versuchen Sie villleicht, Ihre Schulan treffen, ^{Probleme lösen} um zu ~~Beschreiben~~
 E: Super! wir organisieren so ein Treffen.
 P: Alex, du versuchst, nicht mit Freunden zu streiten
 K:

Fehlerjagd

Der Dialog enthält zahlreiche Fehler. Finde sie und korrigiere 😊. Verschiedene Verbesserungen sind möglich. Sei kreativ!

Psychologe: guten Tag. wie kann ich dir helfe?

Eltern: Guten tag. Unser Sohn habe Schwierigkeiten in der Schule, deshalb v wir hier sind.

Psychologe: Natürlich, ich höre zu. Kannst du mich erzählen, was los ist?

Schüler: Hi, ja. Ich lese manchmal den Unterricht nicht gut und m.... Fehler bei den Hausaufgaben.

Psychologe: Hmm... Es ist wichtig, darüber zu sprechen. Seit wann hast du diese Sachen?

Eltern: Seit zwei Monaten haben wir bemerkt, dass er müll und traurig ist.

Psychologe: Ich verstehe. Welche Fächer sind besonders schwer für dich?

Schüler: Mathe und auch einige andere Schulen. Es ist schrecklich.

Psychologe: Ich verstehe. Wir arbeiten zusammen, um es besser zu machen. Was unterstützt ihr Erik?

Eltern: Hmmm....Wir sind keine Zeit, arbeiten viel...

Psychologe: Aber wollt ihr Erik helfen?

Eltern: Klar, wir wissen aber nicht wo.

Psychologe: Okay. Sie wollen mit dem Lehrer sagen und viel Zeit zusammen verkaufen. Sie sollen auch Erik beim Lesen helfen.

Eltern: Danke für die Tipps. Wir sind zufrieden und hoffnungsvoll.

Psychologe: Kein Problem. Und du Erik, du solle Nachhilfestunden in Mathe geben und mit deinem freund zusammen lernen. Das helfe bestimmt.

Schüler: Gut, ich verstehen, Ich mache so. Ich anrufe meinen Freund Peter v und fragt, dass er lernt mit mirv.

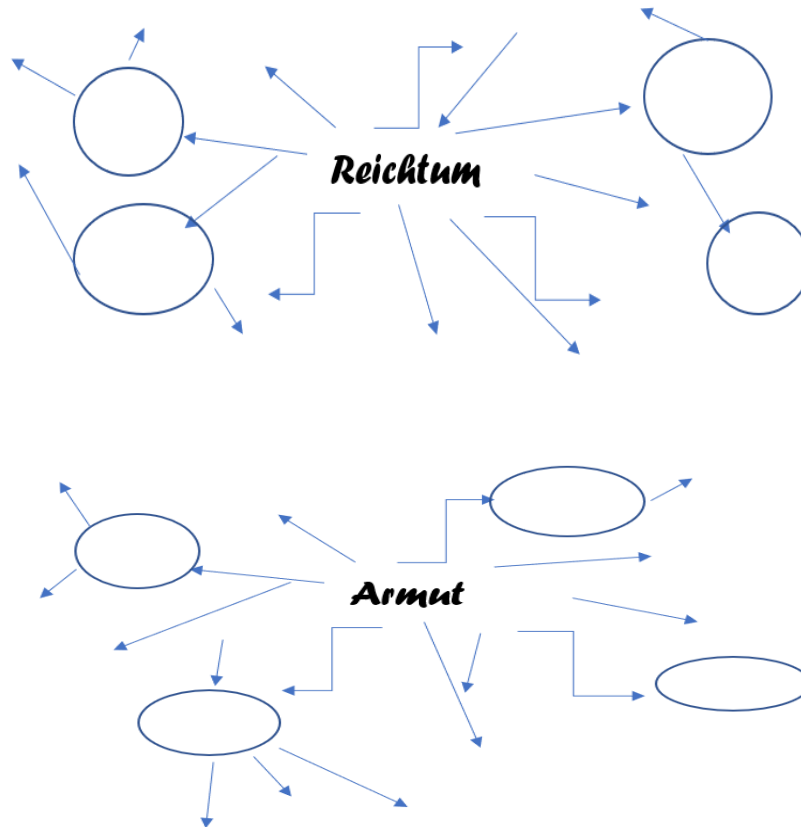
Psychologe: Eine gut Idee. Das ist alles für heute. Auf Wiedersehen.

Eltern: Danke schön für die Helfen. Auf Wiedersehen.

Schüler: Danke. Auf Wiedersehen.

Anhang II/6/9

Cluster



Automatisches Schreiben zum Foto



(<https://pl.dreamstime.com/zdj%C4%99cie-stock-przybycie-domu-schody-luksusowe-kobieta-image5688770>, letzter Zugriff 15.12.24)



(Unbekannter Autor, Lizenz: CC BY)

Wer? Wo? Was passierte? – Textverfassen

Schreibe anhand der zwei Fotos eine Geschichte zum Thema: *Wer? Wo? Was passierte?*
Berücksichtige dabei folgende Punkte:

Wer?

Wo?

Was passierte?

Die Geschichte sollte zwischen 90-120 Wörter haben. Kreative und ideenreiche Texte bekommen mehr Punkte 😊 😊 😊 !

Beispiele für kreative Texte:

Text 1 (S14, B1+)

Geschichte passiert in Deutschland, einer reichen Stadt.
Agota lebte in einer reichen Haus mit großer Garten und drei Kindern.
Agota hatte viele Freunde und hatte ~~sehr~~ gute Noten in der Schule.
Sie hatte ein gutes Leben. Jeden Tag triff sie sich mit Freunden
und sah sich viele Filme an. Eines Tages erhielt sie einen Anruf von einem
Arzt, der sagte, ihre Großmutter sei krank. Sie beschloss, zu ihr zu
gehen und mit ihr zu können. Sie musste den Wohlstand aufgeben und in
ein armes Dorf gehen. Sie verließ ihre Freunde und alles andere. Seiden kümmert sich
Um sie und sie lebt in Armut leben. 101

Text 2 (S4, A2)

Hallo Mein Name ist Yonisa und meine Geschichte hat wenn ich
 war Kind begonnen. Ich ~~habe~~ ~~hatte~~ habe in der Zimmer
 mit meine Bruder gelebt. ~~Mein Name ist nicht~~ Die Zimmer
 war nicht große. Im unsere Hause war Armut. Wie
 war Hunger. Ich habe beschlossen, Ich schmerz zu ertragen.
 Ich war am besten in meine Schule den ich bekomme
 Stipendium. Wenn ich habe meine Schule geendet, ich
 habe dann Arbeit gefunden. Ich habe für Elefant in der Zoo
 gesungen. Wenn ich habe für 2 Monate gearbeitet, ich
 bin auf CEO von so aufgestiegen. Ich habe viele
 Geld. Ich kann meine Familie zu helfen. Ich habe
 ein Institut genommen und ich habe meine Eltern in Home
 geholt. Denn Wie habe ich sie liebe.

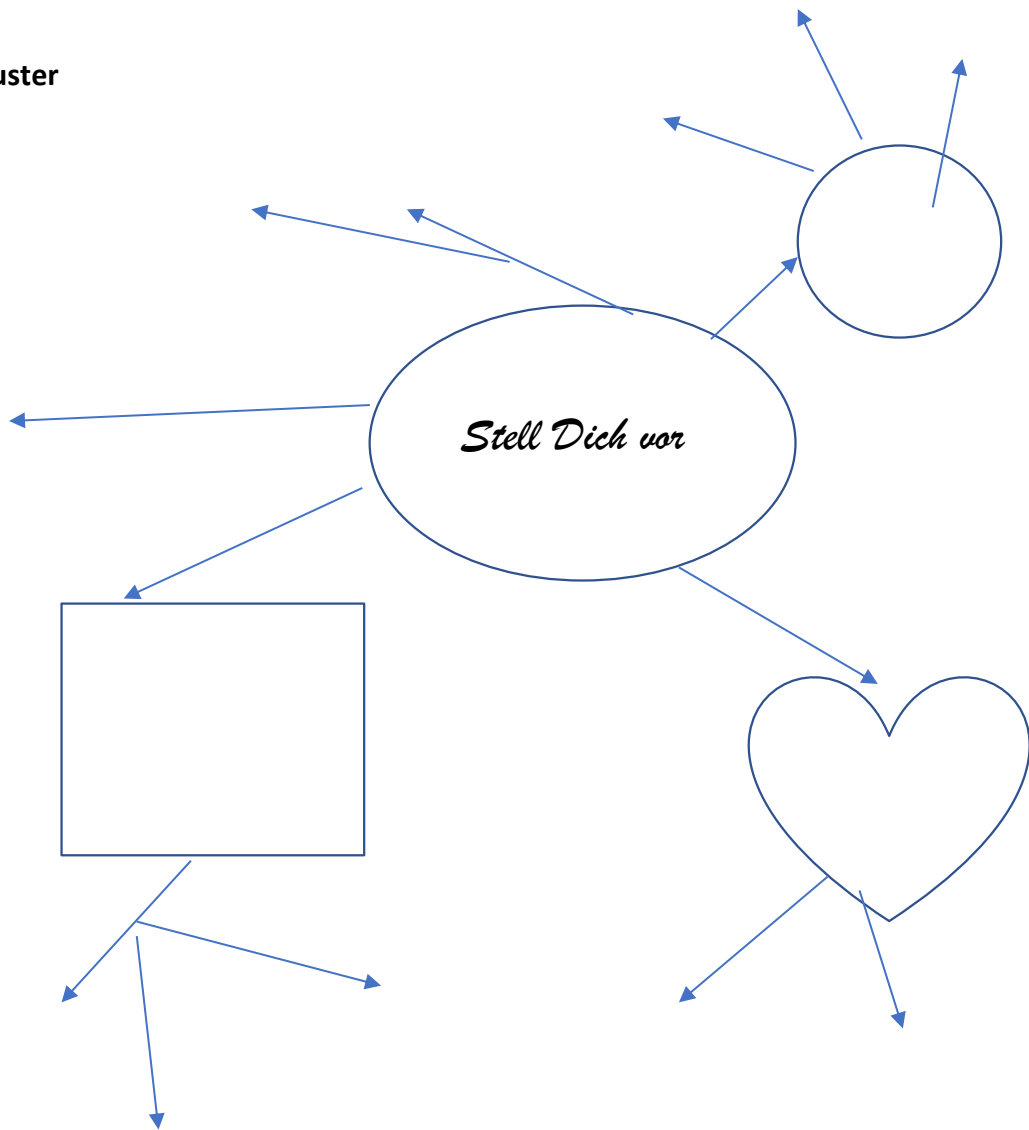
Text 3 (S15, A1+)

Die Menschen ist mit drei Geschwister geliebt.
 Sie ist in Armut geliebt. Das Haus hat zwei
 Zimmer gehabt. Die Menschen ist mit sich Schwester im
 einem Zimmer gelebt. In Stadt hat sie am Student tour gefahren.
 Sie ist im Museum am große weiß Haus
 gewesen. Sie ist glücklich gewesen. Sie hat
 hier leben gewollt. Sie hat das Haus gemagt.
 Sie hat gedacht, ~~Wenn sie~~ wenn sie
 haben viel Geld hat, sie würde hier leben.
 Sie ist glücklich zurückkommt. Sie hat schwer
 gearbeitet. Sie ist krank geblieben. Sie
 hat Trüme Hause verkauft. Sie
 hat seiner Familie im Armut gehilft. Alles
 Familie sind glücklich gelebt.

Die Ende ~

Anhang II/7/1

Cluster



Anhang II/7/2

Zettellawine

Schreibe einfach einen Satz, der den Anfang der Geschichte bildet! Gib das Blatt an die andere Person, die zwei Plätze links von dir sitzt. Dein Nachbar schreibt den Text weiter. Die Runde ist zu Ende, wenn der Text zu dir zurückkommt. Viel Spaß 😊 😊 😊.

Anhang II/7/3

Gedichtanfänge zu Ende schreiben

Lies das Gedicht. Dann schreibe dein Gedicht, das mit den Worten *Ich erzähle dir die Geschichte von der Sonne. Die Sonne hat...* beginnt. Berücksichtige dabei die Versstruktur des Gedichtes. Sei dabei kreativ 😊 !

Ich erzähle dir die Geschichte
vom Himmel

Der Himmel hat keine Bäume
der Himmel hat keine Vögel
der Himmel ist auch kein Erdbeerfeld

Der Himmel ist ein Kleid
das der Erde zu weit ist

Der Himmel hat morgens
und abends ein rosa Dach

Der Himmel ist ein Haus
da hinein sollen wir kriechen

Der Himmel ist nicht so wie du denkst
der Himmel ist blau

1967

(Quelle: Elisabeth Borchers: *Gesammelte Gedichte*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2002, <https://www.planetlyrik.de/lyrikkalender/elisabeth-borchers-gedicht-ich-erzaehle-dir/>, letzter Zugriff 15.01.25).

Anhang II/7/4

Weihnachten ist hier! – Fragen bilden



(Quelle: <https://www.vogue.pl/a/najpiekniejsze-jarmarki-swiateczne-w-europie>, letzter Zugriff 10.15.23)

1. Wer.....?
2. Was.....?
3. Wo.....?
4. Wohin.....?
5. Wann.....?
6. Wen.....?
7. Wie viele.....?
8. Wem.....?
9. Wie lange.....?
10. Warum.....?

Weihnachten ist hier! – Textverfassen

Stell dir jetzt vor: du warst auf diesem Weihnachtsmarkt. Erzähle darüber. Benutze dabei mindestens vier Antworten als inhaltliche Bausteine für deine kreative Weihnachtsgeschichte und verwende von 80 bis 100 Wörter. Verwende in deiner Geschichte Präteritum oder Perfekt.

Beispiele für kreative Weihnachtsgeschichten

Text 1 (S9, B1+)

Ich war auf einem Weihnachtsmarkt in meiner Heimatstadt. Die Stadt hat den Weihnachtsmarkt organisiert, der auf dem Marktplatz stattfand. Es gab viele Buden mit weihnachtlichen ~~man kann hier auch viele verschiedene Lebkuchen und~~ Lebküchen und Handwerkskunst. Ich traf meine Freunde auf dem Weihnachtsmarkt und wir schickten uns zusammen heraus. Es waren viele Leute auf dem Markt, aber wir fanden einen Platz, um Glühwein zu trinken und ^{uns} aufzuwärmen. Ich kaufte meinem Bruder ein Weihnachtsgeschenk und wir liefen noch ein paar Runden auf dem Markt. Wir verbrachten ein paar Stunden auf dem Weihnachtsmarkt und genossen die festliche Atmosphäre. Ich habe Weihnachtsmarkt besucht, weil die festliche Stimmung und die ~~festen~~ geschenkbuden geniesse.

Text 2 (S6, A2+)

Weihnachten finden einmal im Jahre statt. Zu Weihnachten organisiert der Weihnachtsmarkt ist. Dieses Jahre der Weihnachtsmarkt hat vom 20 bis 24 Dezember gedauert. Ich habe im dritte Tag auf dem Weihnachtsmarkt gegangen. Der Weihnachtsmarkt hat im Altstadt stattgefunden. Ich habe das Geschenk für meine Freundin und viele Weihnachtssmuck gekauft. Ich habe auf dem Weihnachtsmarkt um mein Freund zu treffen gegangen. Ich ~~habe~~ war mit mein Freund Olivier auf der Weihnachtsmarkt. Wir haben zu das Café gegangen. Wir haben zwei Weihnachtsspeisen und die Kekse bestellt. Dann wir haben unsere Mathe Lehrer getroffen. Die Atmosphäre war wunderbar.

Text 3 (S12, A1+)

Jugendliche waren auf dem Weihnachtsmarkt. Die Leute haben die Weihnachtseinkauf gemacht. Mein Mutter hat die Foto fotografieren. Die Leute haben die Weihnachtsmark gegangen. Das Winter hat letzte gekommen und die ~~Jugendmenschen~~ ~~habe~~ menschen haben für die Kinder die geschenken gekauft. Der Weihnachtsmarkt hat einmal im Jahr stattfinden.

Anhang II/7/5

Alliteration

7

T

T

T

T

T

T

T

T

T...

S

S

S

S

S

S

S

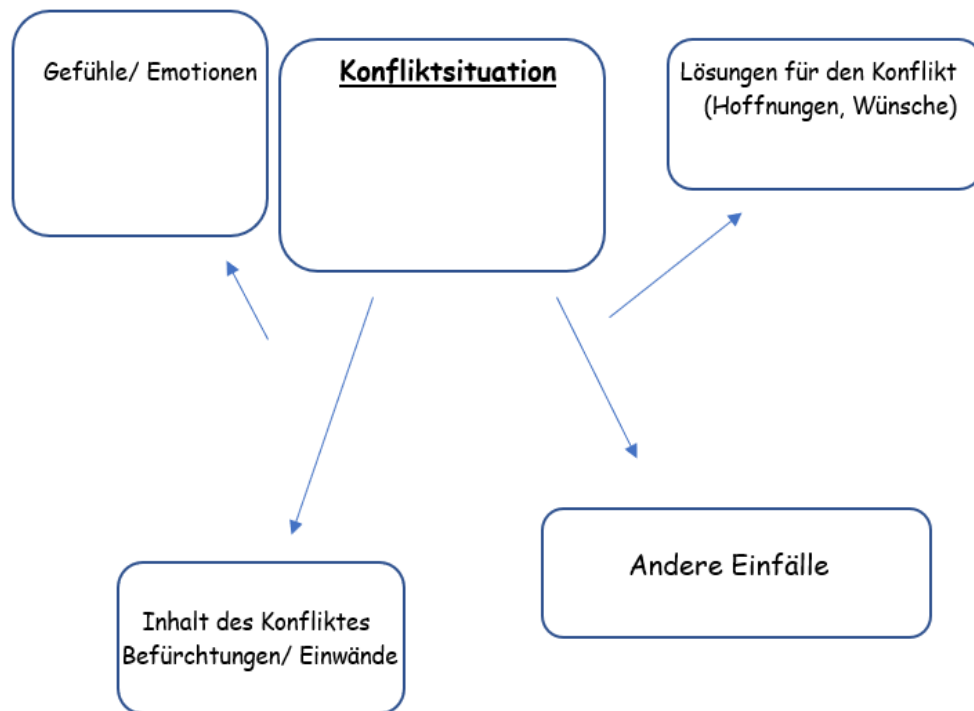
S

S

S...

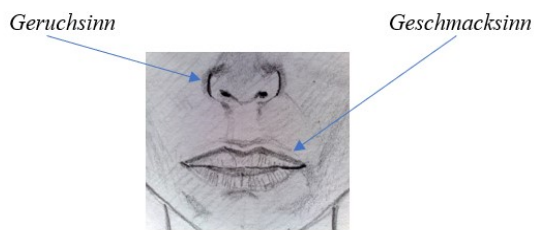
Anhang II/7/6

Brainstroming *Konstruktive Konfliktlösung*



Anhang II/7/7

Brainstorming Mit Sinnen jonglieren



Schneeballgedicht

Schmelzendes Schneeballgedicht

Anhang II/7/8

Unzufriedene Eltern

Stell dir vor, du bist die Mutter oder der Vater eines Kindes. Dein Kind erzählt dir von seinen Problemen, aber du verstehst es nicht und machst ihm Vorwürfe deswegen. Was sagst du in solcher Situation? Dein Partner/deine Partnerin soll sich in die Rolle des Kindes hineinsetzen und auf die Vorwürfe reagieren. Berücksichtige folgende Vorgaben:

1. Schreibe zuerst mindestens 3 Probleme.
2. In Form des Dialogs schreibe ein Gespräch, in dem deine Vorwürfe (des Elternteils) und die Reaktionen des Kindes enthalten werden.

Anhang II/7/9

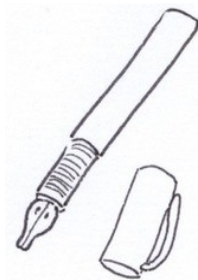
Mein Pechtag – Textverfassen

Setze dich in die Rolle des Kulis hinein und erzähle deine Geschichte aus seiner Perspektive. Darunter befinden sich inhaltliche Aspekte, die als obligatorische Bausteine der Geschichte gelten. Schreibe nicht weniger als 80 Wörter! Schreibe kreativ 😊 😊 😊.

Heute ist wirklich mein Pechtag! Ich bin Kuli. Maja hat mich vor einer Woche gekauft. Ich mag Maja, weil sie eine ordentliche Schülerin ist und immer für mich sorgt. Aber heute in der Schule hat sie mich ihrer Freundin geliehen und sie hat mich in der Bibliothek liegen lassen. Ich liege also... und warte... und habe viel Zeit, um mich vorzustellen und etwas von mir zu erzählen.

Inhaltliche Elemente, die Dir helfen, den Text zu schreiben:

1. Stell dich vor (z. B.: Name, Familie, Hobby).
2. Beschreibe dich (z. B.: Farbe, Größe, Preis)?
3. Wie fühltest du dich, bevor du verloren wurdest?
4. Wie fühlst Du dich jetzt?/Wovon träumst du?



Beispiele für kreative Texte

Text 1 (S7, B1)

Mein Pechtag

Ich bin eine Kuli und heute ist mein Pechtag. Ich war vor einem Monat hergestellt. Ich wohne im ~~der~~ Federstasche – das ist mein Haus! Ich bin blau und ich ~~war~~ ^{ist} gemacht aus guter Plastik. Ich habe meine Haltsprange – es ist nicht gebrochen. ~~Ich bin~~ Es ist fantastisch zu mit mir schreiben. Alles für billig kost! Leider, ich war verloren. Anja hat mir gegeben zu Bastian und er hat mich ^{im} zurückgeben vergessen. Ich wünsche mir gefunden zu sein. Ich fühle traurig und schrecklich. Ich habe ~~fröhlich~~ ^{geföhlt}. Das ist die Ende. Ich bin langsam...

ich, ich, ich

Text 2 (S16, A2+)

Ich heiße Toma medium TO-038. Ich habe zwei Wochen alt. Ich wohne in der Bibliothek und ich habe zum eine Schreibwarengeschäft gekommen. Ich habe eine Freundin heißt TOMA thin TO-012. Ich liebe schreiben und ich liebe ^{wenden} halten in der Hand. Ich bin schwarz und ich habe ein transparent Teil. Ich war ^{aus} Metall hergestellt, auch ich habe eine Metall Haltespange. Meine Besonderheit ist es, dass ~~ich~~ ich viele Löcher an die Ende habe. Ich habe 5 € kosten. Bevor Anja hat mich verloren, ich fühle wunderbar. Ich fühle schrecklich und allein jetzt. Ich habe eine Traume, ich möchte wichtig bin und neue Besitzer finden.

Text 3 (S13, A2).

Ich bin der Kuli und ich bin ein Jahre alt. Ich komme ~~aus~~ aus Deutschland Schreibwarengeschäft. Ich komme aus premium klasse Kuli. Meine Hobby ist schreibe Erzählung, sondern auch ich liebe Märchen. Ich bin ^{metalle} ~~schwarze~~ und habe rote Haltespange mit meine Besitzer - Maja. Meine Besonderheiten ist große Haltespange. Ich ~~war~~ zweiundzwanzig Euro gekostet. Bevor ich hat verloren ich ^{war} glücklich aber jetzt ich bin traurig und unglücklich. Meine Traume ist schreibe die andere Erzählung mit Maja und ~~zu~~ ^{zu} Hause kommen.

Anhang II/7/10

Spezialisten

Der vorliegende Text bezieht sich auf die Anweisungen der Schreibaufgabe *Mein Pechtag* (siehe Anhang II/7/9), enthält aber zahlreiche Fehler. Korrigiert die Fehler hinsichtlich der inhaltlichen Elemente. Dann versucht, eure Anmerkungen sowie Verbesserungsvorschläge anhand der *Spezialisten*-Überarbeitungstabelle zu vermitteln.

Ich heiße Parker. Engländer haben vor zwei Wochen in Fabrik produzieren. Mein Besitzer ist Antek und ich wohnen im Park. Antek hat mich seiner Freundin Anja geben. Sie hat mich in der Bibliothek liegen lassen. Mein Hobby ist Schreiben. Ich bin bronze und Ich werde von metal produzieren. Ich klein, aber ich habe nicht Haltespange. Ich habe 5 gekostet. Ich fühle nicht gut, ich sein traurig. Früher ich war glücklich, Antek sorgt für mich. Ich träume meine Besitzerin zu finden.

Überarbeitungstabelle *Spezialisten*

Beurteilungskriterien	Inhalt	Wortwahl	Sprachliche Korrektheit	Wirkung auf den Leser
Das hat mir besonders gefallen!				
Das würde ich so ändern!				
Das verstehe ich nicht!				

Anhang II/8 Überarbeitungsbezogener Kriterienkatalog zur Bewertung/Selbstbewertung kreativer kriterienorientierter Texte

Kriterium	Grad der Auftragserfüllung/Punktezahl			
A. Inhalt				
I. Gesamtidee Du kannst die Hauptideen inhaltlich klar, entsprechend dem Thema formulieren.	Sehr gut gelungen /3 Du kannst alle grundlegenden Informationen mitteilen.	Teilweise gelungen /2 Du kannst mindestens die Hälfte von Informationen mitteilen.	Selten gelungen /1 Du kannst weniger als die Hälfte von Informationen, aber mindestens ein inhaltliches Element mitteilen.	Noch nicht gelungen/ 0 Du hast keine Informationen vermittelt.
II. Inhaltlicher Ausbau Du kannst jede grundlegende, obligatorische Information um mindestens ein zusätzliches Inhaltselement ausbauen.	Sehr gut gelungen /3 Du kannst alle grundlegenden Informationen inhaltlich ausbauen.	Teilweise gelungen /2 Du kannst mindestens die Hälfte von grundlegenden Informationen inhaltlich ausbauen.	Selten gelungen /1 Du kannst weniger als die Hälfte von Informationen, aber mindestens ein inhaltliches Element ausbauen.	Noch nicht gelungen/ 0 Du kannst keine grundlegenden Informationen inhaltlich ausbauen.
III. Kreativität - Du kannst Relevantes, Neues, Unerwartetes, Originelles, Kreatives schreiben; - Du kannst dich wagen, deine Emotionen, Gefühle und Reaktionen zu beschreiben; - Du kannst kreativ, spontan reagieren.	Kreativ /3 Der Text lässt eine allgemeine an zahlreichen Stellen sprachliche und/oder inhaltliche Kreativität erkennen.	Recht kreativ /2 Der Text lässt eine sprachliche und/oder inhaltliche Kreativität an einigen Stellen erkennen.	Nur etwas kreativ /1 Der Text lässt eine sprachliche und/oder inhaltliche Kreativität sehr selten erkennen.	Noch nicht kreativ/ 0 Du musst noch an deiner Kreativität arbeiten. Der Text weist keine Kreativität in Bezug auf die Sprache und/oder den Inhalt auf.
B. Kommunikative Angemessenheit				

IV. Textmuster/ Adressatenbezogenheit/ Perspektivenwechsel/ Stil • Du kannst dich auf den Adressaten beziehen; • Du kannst einen kommunikativ angemessenen und funktionsbezogenen Text schreiben; • Du kannst dich in eine fremde Rolle hineinversetzen/ aus einer fremden Perspektive schreiben; • Du kannst einen Text verfassen, der der entsprechenden Form/Textsorte entspricht; • Du kannst im Text einen Stil und ästhetische Mittel verwenden, die dem Adressaten angemessen sind.	Sehr gut gelungen /1 Du kannst je nach dem Aufgabenauftrag bestimmte Aspekte vollständig ausführen.	Teilweise gelungen/0,5 Du kannst je nach dem Aufgabenauftrag bestimmte Aspekte nur teilweise ausführen.	Noch nicht gelungen/ 0 Du kannst je nach dem Aufgabenauftrag bestimmte Aspekte nicht ausführen.	
C. Inhaltliche Kohärenz und Kohäsion				
V. Logischer Inhalts- und Textaufbau • Du kannst den Inhalt dem gestellten Thema und der Hauptaussage anpassen und inhaltlich nicht vom Thema abweichen; • Du kannst inhaltlich sowie grammatisch einen logischen, zusammenhängenden Text schreiben;	Sehr gut gelungen /3 Es gibt keine oder eine Störung in der Kohärenz und/oder Logik auf der Ebene einzelner Sätze und/oder des gesamten Textes.	Teilweise gelungen /2 Es gibt 2-3 Fehler in der Kohärenz und/oder Logik auf der Ebene einzelner Sätze und/oder des gesamten Textes.	Selten gelungen /1 Die Aussage enthält zahlreiche Fehler in der Kohärenz und/oder Logik auf der Ebene einzelner Sätze und/oder des gesamten Textes.	Noch nicht gelungen/0 Die Aussage ist in erheblichem Maße inhaltlich inkohärent, was das Verständnis des Textes stört. Die Aussage ist größtenteils unlogisch und besteht aus Fragmenten, die schwer miteinander zu verknüpfen sind.

• Du kannst den Text durch sich wiederholende Passagen und unbegründete Verwendung grammatischer Formen nicht stören; • Du kannst eine klare Textgliederung einsetzen; • Du kannst dich an die Vorgaben, Regeln und Mustern halten.				
D. Textumfang				
VI. Zahl der Wörter	Sehr gelungen/1 Der Text entspricht den vorgegebenen Anforderungen hinsichtlich der Wörterzahl.		Nicht gelungen/0 Der Text entspricht nicht den vorgegebenen Anforderungen hinsichtlich der Wörterzahl.	
E. Sprachangemessenheit				
VII. Wortwahl, Sprachliche Mittel • Du kannst einen reichen Wortschatz sowie präzise Formulierungen verwenden; • Du kannst unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten und Satzstrukturen verwenden.	Sehr gut gelungen /3 Der Text weist eine breite Palette sprachlicher Mittel sowie präziser Formulierungen auf.	Teilweise gelungen /2 Der Text weist einen zufriedenstellenden Umfang der sprachlichen Mittel auf. Neben einigen alltäglichen sprachlichen Ausdrücken gibt es auch einige präzise Formulierungen.	Selten gelungen/1 Der Text weist einen begrenzten Umfang der sprachlichen Mittel auf. Grundsätzlich werden alltägliche sprachliche Elemente verwendet.	Noch nicht gelungen/ 0 Der Text weist einen sehr begrenzten Umfang der sprachlichen Mittel auf, der das Textverständnis unmöglich macht.
F. Sprachrichtigkeit				
VIII. Sprachliche Korrektheit • Du kannst den Text sprachlich korrekt verfassen.	Nahezu fehlerfrei /3 Der Text ist völlig fehlerfrei oder enthält nur sporadisch auftretende Fehler.	Teilweise fehlerfrei/ 2 Der Text enthält einzelne Fehler, die das Textverständnis nicht stören.	Ansatzweise fehlerfrei /1 Der Text enthält zahlreiche Fehler, die das Textverständnis im gewissen Maße stören.	Sehr fehlerhaft/0 Der Text enthält so viele Fehler, dass sie das Textverständnis unmöglich machen.

Katalog kryteriów do oceny/samooceny oraz poprawy tekstów kreatywnych pisanych wg określonych wytycznych

Kryteria	Zakres realizacji/Punkty			
A. Treść				
I. Ogólna koncepcja treści Potrafisz jasno i zrozumiale przedstawić kluczowe treści, oraz formułować treść tekstu zgodnie z tematem.	Z bardzo dużym powodzeniem /3 Potrafisz wyrazić wszystkie podstawowe informacje.	W znacznym stopniu udane /2 Potrafisz wyrazić minimum połowę kluczowych informacji.	W małym stopniu udane /1 Potrafisz odnieść się do mniej niż połowy podstawowych informacji, przekazując przynajmniej jeden kluczowy element treściowy.	Niestety bez powodzenia/ 0 Nie potrafisz wyrazić żadnej informacji podstawowej.
II. Rozbudowa treści Potrafisz rozwinąć wymagane podstawowe zagadnienia treściowe o przynajmniej jeden dodatkowy element.	Z bardzo dużym powodzeniem /3 Potrafisz rozwinąć wszystkie podstawowe informacje.	W znacznym stopniu udane/ 2 Potrafisz rozwinąć przynajmniej połowę podstawowych informacji.	W małym stopniu udane/ 1 Potrafisz rozwinąć mniej niż połowę informacji, realizując minimum jeden dodatkowy element treściowy.	Niestety bez powodzenia/ 0 Nie potrafisz rozwinąć żadnej podstawowej informacji.
III. Kreatywność - Potrafisz wyrazić treści istotne i znaczące; - Potrafisz napisać coś nowego nieoczekiwanego, oryginalnego, autentycznego, kreatywnego; - Potrafisz pisać swobodnie, bez presji; odważyć się opisać swoje emocje, uczucia; - Potrafisz zareagować kreatywnie, nieschematycznie, naturalnie i spontanicznie.	Z bardzo dużym powodzeniem / 3 Tekst cechuje ogólna językowa i/lub treściową kreatywność.	W znacznym stopniu udane /2 W tekście występują liczne miejsca charakteryzujące się językową i/lub treściową kreatywnością.	W małym stopniu udane /1 W tekście widoczne są sporadyczne miejsca charakteryzujące się językową i/lub treściową kreatywnością.	Niestety bez powodzenia/ 0 Musisz popracować nad swoją kreatywnością. Tekst nie jest kreatywny pod względem językowym i/lub treściowym.
B. Adekwatność komunikacyjna				

IV. Odniesienie do formy/adresata/styl - Potrafisz odnieść się do adresata tekstu; - Potrafisz napisać tekst spełniający swoją funkcję komunikacyjną; - Potrafisz wcielić się w obcą rolę/pisać z innej perspektywy; - Potrafisz napisać tekst adekwatny do wymaganej formy/gatunku; - Potrafisz użyć stylu i zabiegów estetycznych adekwatnych do adresata.	Z bardzo dużym powodzeniem / 1 W zależności od zadania potrafisz zrealizować wszystkie polecenia.	Częściowo udane /0,5 W zależności od zadania potrafisz realizować tylko niektóre polecenia.	Niestety bez powodzenia/ 0 Nie potrafisz zrealizować poleceń odnoszących się do zadania.	
C. Spójność i logika tekstu				
V. Spójna i logiczna budowa tekstu - Potrafisz dopasować spójnie fragmenty tekstu do tematu i nie odbiegać treściowo od tematu; - Potrafisz napisać treściowo logiczny i gramatycznie spójny tekst; - Potrafisz nie zaburzyć treści tekstu powtarzającymi się/zbędnymi elementami/fragmentami oraz nieuzasadnionym użyciem form gramatycznych; - Potrafisz zastosować odpowiedni układ graficzny/kompozycyjny tekstu; - Potrafisz trzymać się wytycznych do zadania, wzorców i reguł.	Z bardzo dużym powodzeniem /3 W tekście nie ma błędów lub występuje jedna usterka w zakresie spójności i/lub logiki na poziomie pojedynczych zdań i/lub całego tekstu.	W znacznym stopniu udane /2 W tekście występują 2-3 błędy w zakresie spójności i/lub logiki na poziomie pojedynczych zdań i/lub całego tekstu.	W niewielkim stopniu udane /1 Wypowiedź zawiera liczne usterki w spójności i/lub logice na poziomie poszczególnych zdań i/lub całego tekstu	Niestety bez powodzenia /0 Wypowiedź jest w znacznej mierze niespójna treściowo i nielogiczna, co zakłóca rozumienie tekstu.
D. Długość tekstu				
VI. Liczba słów Potrafisz zachować obowiązującą liczbę słów.	Udane/1 Długość tekstu odpowiada wymaganej liczbie słów.		Niestety nieudane/0 Długość tekstu nie odpowiada wymaganej liczbie słów.	

E. Adekwatność językowa				
VII. Dobór słów/ środki językowe Potrafisz zastosować różnorodne struktury zdaniowe, bogate, zróżnicowane słownictwo i precyzyjne sformułowania.	Z bardzo dużym powodzeniem /3 Tekst cechuje szeroki zakres środków leksykalno-gramatycznych oraz liczne precyzyjne sformułowania.	W znacznym stopniu udane /2 W tekście występuje zadowalający zakres środków leksykalno-gramatycznych. Oprócz środków językowych o wysokim stopniu pospolitości w wypowiedzi występuje kilka precyzyjnych sformułowań.	W niewielkim stopniu udane /1 Tekst cechuje ograniczony zakres środków leksykalno-gramatycznych o wysokim stopniu pospolitości.	Niestety jeszcze bez powodzenia/ 0 W tekście występuje bardzo ograniczony zakres środków leksykalno-gramatycznych uniemożliwiający zrozumienie tekstu.
F. Poprawność językowa				
VIII. Fehler Potrafisz napisać tekst poprawny językowo.	Z bardzo dużym powodzeniem /3 Tekst jest bezbłędny lub zawiera sporadycznie występujące błędy.	W znacznym stopniu udane /2 W tekście występują nieliczne błędy niezakłócające komunikacji.	Udało się w niewielkim stopniu/1 W tekście występują liczne błędy w pewnym stopniu zakłócające komunikację.	Niestety jeszcze bez powodzenia/ 0 Tekst cechują bardzo liczne błędy uniemożliwiające zrozumienie tekstu.

Anhang II/9 Fehlermarkierung

RODZAJ BŁĘDU	SPOSÓB OZNACZENIA	PRZYKŁAD
błąd językowy (leksykalny, gramatyczny)	podkreślenie linią prostą	Marek <u>lubić</u> czekoladę.
błąd językowy spowodowany brakiem wyrazu	znak √ w miejscu brakującego wyrazu	Marek √ czekoladę.
błąd ortograficzny	otoczenie wyrazu kołem	Słońce <u>gzeje</u> .
błąd językowy i ortograficzny w jednym wyrazie	podkreślenie linią prostą i otoczenie kołem	Słońce <u>gzać</u> w lecie.
błędy w spójności/logice	podkreślenie linią falistą	Założyłem kurtkę, <u>bo było gorąco</u> .
fragment odbiegający od tematu	objęcie nawiasami kwadratowymi	[Fragment odbiegający od tematu.]
fragment nie na temat	otoczenie ciągłą linią	Fragment nie na temat.
błędy interpunkcyjne (wyłącznie na poziomie rozszerzonym)	otoczenie zbędnego znaku kółkiem znak √ w kółku w miejscu brakującego znaku interpunkcyjnego	Było ciepło (,) i deszczowo. Zrobiłem to (√) ponieważ...

(Quelle: Informator o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego od roku szkolnego 2022/2023, CKE 2021: 164),
https://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Informator_EM2023_jezyk_niemiecki.pdf, letzter Zugriff 10.05.24)

Anhang II/10 Lerntagebuch

Aus dem Lerntagebuch Die ... kreative Schreibstunde	
Datum	
Thema der kreativen Stunde	
Was hat mir gefallen? Warum?	
Was hat mir nicht gefallen? Warum?	
Meine Bemerkungen/	

Lekcyjny pamiętnik

Z pamiętnika... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	
Temat kreatywnych zajęć	
Co mi się podobało? Dlaczego?	
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	
Moje uwagi	

Beispiele für Lerntagebücher

Anhang II/10/1

Z pamiętnika Pierwsze zajęcia kreatywnego pisania	
Data	19.09.2022r.
Temat kreatywnych zajęć	Alphabetarium, Alenotwischen
Co mi się podobało? Dlaczego?	Tematyka, tematycznie i proza w grupach, słabo, trochę stresu, nauki jako pomysł, nauka jako zabawa
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	moja uwolnienie wiedzy
Moje uwagi	Przejmowa lekcja, mój je zjednać

Z pamiętnika Pierwsze zajęcia kreatywnego pisania	
Data	19.10.2022
Temat kreatywnych zajęć	Alphabetarium, Alenotwischen
Co mi się podobało? Dlaczego?	Podobało mi się, że mogliśmy używać książki i słownika, ponieważ można było
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	Wszystko R mi się podobało
Moje uwagi	brak

Anhang II/10/2

Z pamiętnika ... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	26.10.2022
Temat kreatywnych zajęć	Geschichte / Ufermischungshichte Cluster
Co mi się podobało? Dlaczego?	PODOBANO MI SIĘ WSZYSTKO
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	MOJ NIEDOSTATEK WIEDZY
Moje uwagi	BRAK

Z pamiętnika ... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	26.10.22
Temat kreatywnych zajęć	Geschichte / Ufermischungshichte
Co mi się podobało? Dlaczego?	praca zespołowa, wspólne tworzenie swojej historii
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	pisanie tego typu historii wymaga dużej poprawności językowej
Moje uwagi	powinniśmy skupić się na wykonaniu kreatywności, a nie pisanie dłuższych tekstów

Anhang II/10/3

Z pamiętnika ... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	29.11.2022
Temat kreatywnych zajęć	Cluster und Elfen
Co mi się podobało? Dlaczego?	Wiersze, smieszne rzeczy, myślenie jak się czytało
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	Tę, że z powodu się gubiłem w pisaniu tego wiersza, potem było już z gołą
Moje uwagi	

Z pamiętnika ... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	29.11.2022r.
Temat kreatywnych zajęć	Cluster/Cluster Cluster Elfen
Co mi się podobało? Dlaczego?	Elfen to była dość dobra historia, boja Roma pisanie, lubię też opisać to, że mamy kreatywną historię, którą możemy pisać
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	Uważam, że powinniśmy mieć trochę więcej czasu na napisanie tych tekstów
Moje uwagi	Badro podobała mi się ta Roma pisanie, które bardzo sobie lubię, i podobało mi się z napisaniem, bo w tym cały tekst jest wspaniały. Takie Roma i Elfen, i takie dobre kreatywne pisanie, mogłoby być więcej

Anhang II/10/4

Z pamiętnika... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	01.01.23 r.
Temat kreatywnych zajęć	Stufen- Gedichte; Motivierende Schreibaufgabe
Co mi się podobało? Dlaczego?	nowe zadanie, zadanie fajne i ciekawe, stówka, programem sobie w domu
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	brak pomysłu; potrzebuję w domu chwili, żeby sobie pomyśleć na spokojnie i jest wspaniale
Moje uwagi	-

Z pamiętnika... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	01.01.2023 r.
Temat kreatywnych zajęć	Stufen- Gedichte, Motivierende Schreibaufgabe
Co mi się podobało? Dlaczego?	ciekawe zadanie, zadanie fajne i ciekawe, stówka, programem sobie w domu
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	Ze mało czasu
Moje uwagi	U siebie to nie mam, ale czas nie chce zejść, polubić być „zawziętą” podopieczną

Anhang II/10/5

Z pamiętnika... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	22.02.23 r.
Temat kreatywnych zajęć	In ein Bild einsteigen / Zeitembruch
Co mi się podobało? Dlaczego?	Fajnie się wcieliło w postać telewizora, oraz drugie zadanie: ciekawe było bardzo ciekawe. Naprawdę było to wspaniałe
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	Brak mi czasu, nie miałem pomysłu, żeby wcielić się w telewizora, więc nie udało się
Moje uwagi	Jedyną uwagę jest zapytanie, czy wcielić się w telewizora, czy w telewizora, czy w telewizora

Z pamiętnika... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	22.02.23
Temat kreatywnych zajęć	In ein Bild einsteigen / Zeitembruch
Co mi się podobało? Dlaczego?	Wprowadzenie nowego ćwiczenia
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	Że się autem w tym ćwiczeniu
Moje uwagi	Warto mi było się wcielić i napisać historię

Anhang II/10/6

Z pamiętnika... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	23.03.2023 r.
Temat kreatywnych zajęć	Kloppfächer
Co mi się podobało? Dlaczego?	Ćwiczenie z opisaniami, która się lubi w tym samym słowniku, gdzie słowa są wybrane przez nas, są bardzo interesujące
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	brak czasu, żeby zrobić konstrukcję, ponieważ z i angielskiego oraz i niemieckiego, więc myślałem, że konstrukcja jest
Moje uwagi	takie ćwiczenie proponuję, że myślenie o słowniku, gdzie słowa są wybrane przez nas, są bardzo interesujące

Z pamiętnika... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	23.03.2023
Temat kreatywnych zajęć	Kloppfächer
Co mi się podobało? Dlaczego?	improwizacja
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	trudność w ułożeniu zdania z nimi
Moje uwagi	

Anhang II/10/7

Z pamiętnika... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	10.05.2023r.
Temat kreatywnych zajęć	Bildergeschichte
Co mi się podobało? Dlaczego?	Ciekawy temat (i historia). Podoba mi się ta forma lekcji. Miło być ciekawym.
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	Usumi wszystko okej
Moje uwagi	Ze dwie papy. 3 osoby wystawę.

Z pamiętnika... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	10.05.2023
Temat kreatywnych zajęć	Bildergeschichte
Co mi się podobało? Dlaczego?	Fakt, że było to zadanie nieco odmienne od innych.
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	Zadanie wymagało zbyt długo namyśleć jak dać na to, że 1,5 minuty nie było mas w szkole
Moje uwagi	Przepraszam się od czasu do czasu kompletnie wrócić zadania.

Anhang II/10/8

Z pamiętnika... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	31.05.2023r.
Temat kreatywnych zajęć	Rollenwechsel - Dialog
Co mi się podobało? Dlaczego?	Moi na było napisać o faktach, o sprawach, o problemach, i ciekawie pisać o dialogu z trzema osobami.
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	Trochę trudno było wypełnić dialogi na dany temat
Moje uwagi	Wszystko zadawać takie jak to główne pomagają nam w budowie dialogu, co nam pomaga pisać się w przyszłości

Z pamiętnika... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	31.05.23r.
Temat kreatywnych zajęć	Rollenwechsel - Dialog
Co mi się podobało? Dlaczego?	Wartość lekcji, ponieważ takie różne tematy jak zdrowie psychiczne, historie między innymi dialog z rodziną i psychologią, tematy są naprawdę ciekawe
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	—
Moje uwagi	super!

Anhang II/10/9

Z pamiętnika... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	13.06
Temat kreatywnych zajęć	Automatisches Schreiben. Wer? Was? Wo?
Co mi się podobało? Dlaczego?	Przebieg wypełnienia co przypomina do opisy, ale większe symulacja. Ciekawość pytań, odpowiedzi. Ciekawe przygotowanie
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	Było dużo skupienia, nie było radości, nie było się pisać, bo miał być ciężki i dużo się pisać, a nie było
Moje uwagi	Jedno z przygotowań do roli, London lubię 11 rozdziału

Z pamiętnika... Zajęcia Kreatywnego Pisania	
Data	13.06
Temat kreatywnych zajęć	Automatisches schreiben. wer? was? wo?
Co mi się podobało? Dlaczego?	Rozwinięcie tematu, przygotowanie tematyki do pisania dłuższych prac
Co mi się nie podobało? Dlaczego?	Ciekawość jest ten czas presety, wymagająca forma wypowiedzi
Moje uwagi	—

Anhang II/11 Beobachtungsprotokolle aus *Großen Kreativen Schreibstunden*

Anhang II/11/4²²²

Vierte Grosse Kreative Schreibstunde – kreatives Paradies im Winter						
Teilbereich der Beobachtung/ Einschätzung					Konkrete Beobachtungen	
1	2	3	4	5		
Unterrichtsgestaltung						
				5	• Stufen-Gedichte • Motivierende Schreibanfänge	
Kreative Schreib- Verfahren/Schreibaufgaben						
			4		Die Organisation des Schreibunterrichts war effizient, aber einige Schüler fanden die Anzahl und den Schwierigkeitsgrad der Schreibaufgaben zu anspruchsvoll. Auch das Tempo wurde von machen Lernenden als zu schnell bezeichnet. Dies könnte optimiert werden, um eine Überforderung zu vermeiden.	
Organisatorische Aspekte						
Entwicklung der Sprachfertigkeiten						
		3			Die Fertigkeit <i>Sprechen</i> wurde bei den Schülern wurde durch kreative Aufgaben gefördert, weil die Lernenden vorrangig individuell arbeiteten. Das Verfassen des Stufen-Gedichtes, das die Ausdruckskraft der Schüler stärkte und ihre Vorstellungskraft förderte, wirkte sich positiv auf ihre Sprachfertigkeit aus. Die Schüler haben sich aktiv an der Präsentation beteiligt und ihre Gedichte gerne vorgetragen. Dies förderte Sprechfähigkeit und stärkte auch das Selbstvertrauen, auch wenn manche Schüler mit der Sprachreproduktion Schwierigkeiten hatten. Die Schüler gaben zudem ein sprachliches Feedback zu den präsentierten fremden Schreibleistungen in Deutsch.	
Sprechen						
			4		Beim Vortragen der Gedichte haben die Schüler aktiv zugehört. Darüber hinaus kommentierten sie ihre Schreibleistungen gegenseitig, was die Hörkompetenz und das Verständnis für die Sprache verbesserte. Dabei profitierten die Lernenden sehr von der Interaktion, die unter den Mitschüler stattfand.	
Hören						
			4		Die Schüler lasen ihre Gedichte im Plenum vor und setzten sich dadurch intensiver mit Sprache und Ausdruck auseinander. Das Vorlesen förderte nicht nur ihre sprachliche Reflexion, sondern stärkte auch ihre Fähigkeit, den Inhalt des Textes zu entschlüsseln	
Lesen						

²²² Die Nummer der kreativen Schreibstunde ergibt sich aus der Reihenfolge ihrer Durchführung während der Forschung und nicht aus der Reihenfolge der Stundenentwürfe im Anhang (siehe Tabelle 42).

				5	Das Verfassen des Gedichtes verlangte den Lernenden eine hohe kreative Ausdruckskraft ab, was nicht immer einfach war. Die Schüler konzentrierten sich auf die poetische Mitteilung des Inhalts, deswegen wurde häufig die Sprachkorrektheit vernachlässigt. Die Schüler hatten trotz aller Schwierigkeiten, die anspruchsvollen Themen <i>Naturaparadies</i> sowie <i>Umweltschutz</i> , in einer dichterischen Form zu vermitteln. Es gelang dabei den meisten Schülern, kreative Gedichte zu verfassen.
Schreiben/ Textproduktionsprozess					

Teilnahme am kreativen Schreibunterricht					
Engagement am Unterricht/Einstellungen/ Probleme/ Kommunikations-Verhalten		Insgesamt zeigten die meisten Schüler eine engagierte Teilnahme am Schreibunterricht. Vier Schüler mit weniger entwickelten sprachlichen Fähigkeiten fanden den Prozess jedoch besonders am Anfang herausfordernd. Es gab daher Anzeichen von Frustration und Langeweile. Andere Schüler zeigten dagegen große Leidenschaft, insbesondere bei Stufen-Gedichten, ihr kreatives Potenzial auszulösen. Schwierigkeiten traten vor allem bei der Grammatik auf, aber durch die Unterstützung seitens der Lehrkraft konnten viele Schüler Fortschritte erzielen. Sichtbar war aber ein immer stärkerer Mut sowohl beim Textverfassen, als auch bei der Präsentation der verfassten Gedichte.			
Die Rolle der Lehrkraft		Die Lehrkraft unterstützte die Schüler durch Erklärungen und Hilfestellungen im Hintergrund. Die Lernenden hatten dabei viel Freiheit in Bezug auf die Gestaltung ihres Schreibprozesses. Sie fühlten sich nicht eingeschränkt.			
Eigenschaften/ Fähigkeiten/ Lernautonomie		Die Schüler entwickelten insbesondere die Fähigkeit, kurze poetische Textformen zu verfassen und dabei einen Rhythmus zu behalten. Sie versuchten, spielerisch ihre Ideen zu versprachlichen und sie unterschiedlich zu interpretieren. Dabei schienen die meisten Lernenden, keine Schreibblockaden zu haben. Sie arbeiteten eigenständig, was ihre Lernautonomie förderte.			
Entwicklung kommunikativer Sprachkompetenzen		In der vierten kreativen Schreibstunde konnten die Schüler ihre sprachlichen Kompetenzen in verschiedenen Bereichen weiterentwickeln. Besonders im Bereich der linguistischen Kompetenz zeigten sich Fortschritte. Der Wortschatz wurde kreativ eingesetzt, insbesondere in den Stufen-Gedichten. Einige Schüler hatten jedoch Schwierigkeiten mit der korrekten Anwendung der grammatischen Strukturen, was zu Fehlern in der Satzstruktur und Wortwahl führte. Trotzdem konnten sie sich dank dem Feedback der Lehrkraft sowie der Mitschüler im Unterrichtsgespräch verbessern und die grammatikalischen Regeln im kreativen Kontext anwenden. Die Schüler zeigten außerdem ein wachsendes Bewusstsein für den semantischen Aspekt ihrer Texte, indem sie versuchten, ihre Gedanken und Emotionen bildhaft und ausdrucksstark zu formulieren. Die phonologische Kompetenz wurde durch die Präsentationen der Gedichte im Plenum gefördert, wobei auch die orthoepische Kompetenz zunehmend gestärkt wurde. In Bezug auf die pragmatische Kompetenz verbesserten die Lernenden ihre Fähigkeiten, Texte kohärent zu organisieren und ihre Gedanken klar auszudrücken. Auch wenn es grammatikalische Schwierigkeiten gab, konnten die meisten Schüler die gestellten Aufgaben kreativ und zugleich funktionsangemessen erfüllen. Die kreative Übung <i>Motvierende Satzanfänge</i> diente der gezielten Verbesserung der grammatischen Fähigkeiten durch deren Einbettung in kreative Satzkontexte. Insgesamt zeigten die Schüler Fortschritte in ihrer sprachlichen Entwicklung und stärkten ihre Fähigkeiten, die Sprachmittel flexibel und kreativ einzusetzen. Die Fähigkeiten der soziolinguistischen Kompetenz waren daher in der mündlichen Kommunikation zu beobachten. Die Schüler kommunizierten respektvoll miteinander und hielten sich in ihren Kommentaren an höfliche Umgangsformen.			

Anhang II/11/6²²³

Sechste Grosse Kreative Schreibstunde – Geschichten, die Klopfwörter erzählen									
Teilbereich der Beobachtung/ Einschätzung					Konkrete Beobachtungen				
1	2	3	4	5					
Unterrichtsgestaltung									
				5	Klopfwörter <i>Meine Traumwelt</i>				
Kreative Schreib- Verfahren/Schreibaufgaben									
				5	Die Schüler wurden in Gruppen von 3-4 Personen eingeteilt. Die Gruppenarbeit war gut strukturiert, da die Schüler aktiv zusammenarbeiteten, um Ideen zu entwickeln und die Wörter zu einem kohärenten Text zu verbinden. Die Zeitvorgabe half ihnen, sich auf den kreativen Prozess zu fokussieren.				
Organisatorische Aspekte									
Entwicklung der Sprachfertigkeiten									
				5	Während der Gruppenarbeit wurde viel gesprochen, um Ideen auszutauschen. Die Schüler diskutierten lebhaft und beteiligten sich aktiv an der Texterstellung. Dies förderte die sprachliche Interaktion und die Verbesserung der mündlichen Ausdrucksfähigkeiten. Die Präsentation der Texte im Plenum stärkte im hohen Maße die Sprechfähigkeit der Lernenden und verhalf ihnen, die Sprechblockaden abzubauen.				
Sprechen									
			4		Das Hören spielte eine wichtige Rolle beim kreativen Verfahren <i>Klopfwörter</i> . Die Schüler mussten aufmerksam sein, um das gewählte Wort zu hören und es zu notieren. Beim Präsentieren ihrer Texte hörten die Lernenden außerdem den anderen zu und reagierten auf deren Ideen.				
Hören									
			4		Die Schüler mussten ihre Texte mehrmals sowohl während des Schreibprozesses als auch im Plenum bei der Präsentation lesen. Diese Leseaktivitäten förderten das Textverständnis und die Fähigkeit, die eigenen Schreibprodukte zu überprüfen und zu reflektieren.				
Lesen									
				5					

²²³ Die Nummer der kreativen Schreibstunde ergibt sich aus der Reihenfolge ihrer Durchführung während der Forschung und nicht aus der Reihenfolge der Stundenentwürfe im Anhang (siehe Tabelle 42).

Schreiben/ Textproduktionsprozess	Die Schüler erstellten kreative Texte aus den diktierten Wörtern und hatten die Freiheit, ihre eigene Textform zu wählen. Dies förderte die Flexibilität im Schreiben. Der Schreibprozess war durch das Einhalten der festgelegten Wortvorgaben ziemlich anspruchsvoll und verlangte den Lernenden einen inhaltlich sowie grammatisch logischen Textaufbau ab.
Teilnahme am kreativen Schreibunterricht	
Engagement am Unterricht/Einstellungen/ Probleme/ Kommunikations- Verhalten	Die Gruppenarbeit war sehr beliebt und förderte die Begeisterung der Lernenden. Die Schüler teilten eifrig ihre Ideen und diskutierten intensiv, was zu einer produktiven und kreativen Atmosphäre führte. Es traten kleinere Konflikte auf, wenn Schüler ihre eigenen Ideen durchsetzen wollten. Durch die Gruppenarbeit wurde die Schreibaufgabe nicht als Pflicht wahrgenommen, sondern als ein spielerisches Element und eine Gelegenheit, die eigenen Fähigkeiten im Textverfassen einzubringen.
Die Rolle der Lehrkraft	Die Lehrkraft spielte eine unterstützende Rolle, indem sie den Lernenden half, kreative Ideen zu entwickeln und den Text zu strukturieren. Im großen Maße beobachtete sie nur die Arbeit der Lernenden.
Eigenschaften/ Fähigkeiten/ Lernautonomie	Die Schüler zeigten hohe Eigeninitiative beim Erstellen der Texte. Besonders sprachlich stärkere Schüler unterstützten die Gruppe durch ihren Wortschatz, während weniger sprachlich versierte Schüler ihre Ideen einbrachten und die kreativen Prozesse vorantrieben. Die Möglichkeit, selbst über die Form des Textes zu entscheiden, sowie ein spürbarer Wettbewerb zwischen den Schreibgruppen, ließen bei den Lernenden ihr Selbstvertrauen und die Schreibmotivation weiterentwickeln.
Entwicklung kommunikativer Sprachkompetenzen	Die lexikalische Kompetenz wurde bei der Ausführung der kreativen Schreibaufgabe <i>Meine Traumwelt</i> gestärkt, wobei neue Wörter angewendet wurden, die von den Mitschreibern vorgeschlagen wurden. Die grammatische Kompetenz kam beim korrekten Einsetzen von grammatischen Strukturen im Text zum Tragen und es war sichtbar, dass die Schüler sich gegenseitig bezüglich der Sprachverwendung korrigierten. Deswegen fokussierte sich die orthographische Kompetenz beim Schreiben immer mehr auf eine korrekte Rechtschreibung. Die semantische Kompetenz war auch sehr wichtig, da die Schüler die Bedeutung der Wörter im Kontext des Themas richtig erfassen mussten. Eine geringere Rolle spielten die phonologische und orthoepische Kompetenz, die lediglich beim Vorlesen und der richtigen Aussprache gefördert werden konnten. In Bezug auf die soziolinguistische Kompetenz mussten die Schüler respektvoll miteinander umgehen und die richtigen Höflichkeitskonventionen beachten. Die pragmatische Kompetenz zeigte sich in der Diskurskompetenz, da die Schüler ihre Texte kohärent und flexibel organisierten. Durch das Erstellen eines kreativen Textes mit einer klaren Botschaft wurde auch die funktionale Kompetenz gefördert.

Achte Grosse Kreative Schreibstunde – Inspirierender Dialog, Fehlerjagd										
Teilbereich der Beobachtung/ Einschätzung					Konkrete Beobachtungen					
1	2	3	4	5						
Unterrichtsgestaltung										
				5	• Mindmap zum Thema <i>Schulprobleme</i> • Ausdrucksbox • Verfassen des Dialogs <i>Beim Psychologen</i> • Überarbeitung des Textes mit dem Kriterienkatalog (als Hausaufgabe) • Fehlerjagd					
Kreative Schreib- Verfahren/Schreibaufgaben										
				5	Der Schreibunterricht bestand aus zwei Teilen. Es wurden unterschiedliche soziale Arbeitsformen eingesetzt. Die Schüler arbeiteten in Paaren oder Gruppen bei der Sammlung der Assoziationen zum Thema <i>Schulprobleme</i> , bei der Erstellung der Wortschatzliste sowie bei der <i>Fehlerjagd</i> . Das Verfassen des Dialogs <i>Beim Psychologen</i> verlief durch die Textbewertung individuell.					
Organisatorische Aspekte										
Entwicklung der Sprachfertigkeiten										
			4		Bei der Sammlung des Wortschatzes sowie der Wendungen zum Ausdrucksbox drückten sich die Lernenden gerne aus und brachten während des Unterrichtsgesprächs aktiv ihre eigenen Ideen zu dem vorgegebenen Thema ein. Dabei entwickelten sie nicht nur eigenständige Gedanken, sondern reagierten auch auf die Vorschläge ihrer Mitschüler, indem sie diese kommentierten, hinterfragten oder weiterführten. Dieser interaktive Austausch stärkte ihre sprachliche Sicherheit und förderte den freien Diskurs, da sie ermutigt wurden, ihre Meinungen klar und differenziert mitzuteilen. Das gemeinsame Diskutieren und Argumentieren half den Lernenden zudem, ihr Ausdrucksvermögen zu erweitern, neue sprachliche Strukturen zu erproben und ihren Wortschatz gezielt einzusetzen. Durch die aktive Teilnahme am Gespräch entwickelten sie auch ein größeres Selbstvertrauen im mündlichen Ausdruck. Beim Verfassen des Textes setzten sich die Schüler intensiv mit den Inhalten auseinander und führten kreative Dialoge mit sich selbst in Form innerer Rede. Diese reflektierte Auseinandersetzung mit Sprache ermöglichte es ihnen, ihre Gedanken klarer zu strukturieren und ihre Ausdrucksweise zu verfeinern.					
Sprechen										
			4							

²²⁴ Die Nummer der kreativen Schreibstunde ergibt sich aus der Reihenfolge ihrer Durchführung während der Forschung und nicht aus der Reihenfolge der Stundenentwürfe im Anhang (siehe Tabelle 42).

Hören					Während der Wortschatzsammlung hörten die Schüler aktiv den Vorschlägen ihrer Mitschüler zu, indem sie aufmerksam auf deren Ideen eingingen und diese aufgriffen. Sie lernten, wesentliche Informationen herauszufiltern, Zusammenhänge zu erkennen und konstruktiv darauf zu reagieren. Bei der Aufgabe <i>Fehlerjagd</i> diskutierten sie gemeinsam über Überarbeitungsvorschläge, analysierten sprachliche Strukturen und reflektierten über Fehlerquellen. Durch das gezielte Zuhören verbesserten sie ihr Hörverstehen, da sie sich nicht nur auf die inhaltlichen Aspekte konzentrierten, sondern auch auf sprachliche Nuancen achteten. Diese interaktive Auseinandersetzung stärkte ihr Sprachbewusstsein, förderte ihr aktives Zuhören und ermöglichte es ihnen, durch den Austausch ihre eigenen Ausdrucks- und Verstehensfähigkeiten weiterzuentwickeln.
			4		Während der gemeinsamen Überarbeitung der Texte lasen die Schüler ihre Verbesserungsvorschläge laut vor, wodurch sie nicht nur ihre eigenen Überlegungen präsentierten, sondern auch aktiv den Ideen ihrer Mitschüler zuhörten. Durch diesen interaktiven Austausch wurde nicht nur das Hörverstehen gefördert, sondern auch das Leseverstehen gestärkt. Die Schüler mussten sich intensiv mit den Texten auseinandersetzen, deren Sinn erfassen, Zusammenhänge erkennen und Verbesserungsmöglichkeiten identifizieren. Dieser Prozess unterstützte sie dabei, sowohl ihre analytischen Fähigkeiten im Umgang mit Texten als auch ihr Sprachbewusstsein und ihre Ausdrucksfähigkeit weiterzuentwickeln.
Lesen					
				5	Der Schreibprozess wurde so strukturiert, dass die Lernenden jede Phase – vom Planen über das Formulieren bis hin zum Überarbeiten – durchlaufen konnten. Jede Phase wurde sorgfältig vorbereitet, um den Schülern einen klaren und gut strukturierten Ansatz zu bieten, ihre Gedanken entwickeln und ordnen zu lassen. Dabei kamen verschiedene soziale Arbeitsformen wie Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit zum Einsatz, die den Prozess abwechslungsreicher und dynamischer machten. Diese unterschiedlichen Arbeitsformen trugen nicht nur zur Förderung der Kreativität und Zusammenarbeit bei, sondern machten den gesamten Schreibprozess auch transparenter, zugänglicher und vorrangig effektiver.
Schreiben/ Textproduktionsprozess					
Teilnahme am kreativen Schreibunterricht					
Engagement am Unterricht/Einstellungen/ Probleme/ Kommunikations- Verhalten					Die Schüler engagierten sich stark bei der Erstellung von Dialogen, vor allem in der Phase der Wortschatzentwicklung. Das individuelle Verfassen der Dialoge und der Perspektivenwechsel machten ihnen viel Spaß. Besonders sichtbar war die Zufriedenheit mit dem Thema, das die Schüler für aktuell und realitätsnah hielten. Die Analyse des Dialogs im Rahmen der Hausaufgabe wurde jedoch von einigen Lernenden negativ wahrgenommen. Einige von ihnen bevorzugten, die Texte gemeinsam zu analysieren und zu bewerten. Das gemeinsame Überarbeiten des Textes (<i>Fehlerjagd</i>) trug auch dazu bei, dass die Schüler sich in die Rollen der Beurteiler hineinversetzen konnten. Sie lernten dabei unterschiedliche Perspektiven nachvollziehen und kritische Rückmeldungen konstruktiv in ihre Überarbeitung einfließen lassen.
Die Rolle der Lehrkraft					Die Lehrkraft agierte als Moderator und Berater und unterstützte die Schüler bei der Textkorrektur und -verbesserung. Sie gab konstruktives Feedback und half bei der Organisation des Unterrichts. Bei der individuellen Texterstellung griff der Lehrende aber nicht ein, weil die Texte der Bewertung unterzogen wurden.
Eigenschaften/ Fähigkeiten/ Lernautonomie					Die Schüler bildeten einen Dialog auf Grund fiktiver oder realen Ereignisse, was besonders ihr Kreativitätspotenzial entwickelte.

	Darüber hinaus ermöglichte es ihnen, in der Überarbeitungsphase die Texte zu reflektieren und eigene Sprachkenntnisse zu prüfen. Infolgedessen zeigten sie eine immer mehr wachsende Fähigkeit zur Selbstreflexion und Verbesserung der Texte. Während der Gruppenarbeit stärkten die Schüler besonders ihre Dialogkompetenz sowie Offenheit und Toleranz auf fremde Ideen.
Entwicklung kommunikativer Sprachkompetenzen	Die grammatische, orthographische, semantische sowie lexikalische Kompetenz der Lernenden wurden durch die Überarbeitung der Texte gezielt gefördert. Dabei zeigte sich eine reflektierte Herangehensweise der Schüler im Umgang mit dem Text. Im Verlauf des Schreibens und Überarbeitens der Dialoge entwickelten sie ihre Diskurskompetenz, die ein Teil der pragmatischen Kompetenz war. Die Schüler strukturierten ihre Texte klar und kohärent, sorgten für thematische Schwerpunkte und bauten logische Zusammenhänge auf. Dabei erfüllten sie kommunikative Aufgaben und passten ihre Texte den gängigen sozialen Interaktionsmustern an. In Bezug auf die soziolinguistische Kompetenz lernten die Schüler, respektvolle soziale Beziehungen in ihren Dialogen darzustellen, indem sie höfliche und angemessene Ausdrucksweisen verwendeten. Sie setzten kreative Redewendungen ein und passten ihre Sprache flexibel an die verschiedenen Gesprächspartner – wie Mitschüler, Eltern oder Psychologen – sowie an den jeweiligen sozialen Kontext an, was ihre Fähigkeit, unterschiedliche Sprachregister zu verwenden, maßgeblich stärkte.

Anhang III – Abschlussphase

Anhang III Standardisierter Text *Ich möchte die Wohnung mieten*

Du hast einen Anruf von einem Studenten erhalten, der daran interessiert ist, deine Wohnung zu vermieten. Schreibe einen Dialog, in dem du sowohl die Rolle des Vermieters als auch die des potenziellen Mieters übernimmst. In dem Gespräch sollen die folgenden Punkte angesprochen werden. Verwende mehr als 80 Wörter.

1. Information über die Verfügbarkeit der Wohnung.
2. Information über die Lage der Wohnung.
3. Information über den Preis der Miete und die Höhe der Kautions.
4. Information über die Ausstattung der Wohnung möbliert (z. B.: Vollständigkeit der Ausstattung, Stil, Geräte, Möbel).
5. Der Vorschlag für den Besichtigungstermin.

Odebrałeś telefon od studenta zainteresowanego wynajmem Twojego mieszkania. Napisz dialog, wcielając się zarówno w rolę właściciela mieszkania, jak i potencjalnego najemcy. W rozmowie uwzględnij poniżej podane kwestie. Użyj więcej niż 80 słów.

1. Informacja o dostępności mieszkania.
2. Lokalizacja mieszkania.
3. Cena mieszkania i wysokość kaucji.
4. Wyposażenie mieszkanie.
5. Propozycja terminu oglądnięcia mieszkania.