



universität
wien

MASTERARBEIT/ MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Generatives Schreiben – eine Methode für Erwachsene?“

Zum Potenzial von poetischen Texten für die Grammatikvermittlung
im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit Erwachsenen

verfasst von / submitted by

Emilija Kostic

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 066814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass. -Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danke ...

... meinen Eltern und Schwestern für ihre bedingungslose Liebe und Unterstützung im Studium

... meinem Ehemann, der immer an mich glaubt

... Herrn Ass. -Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger für die ermutigende Betreuung und für die wertvollen Impulse während des Verfassens meiner Masterarbeit

... allen ArbeitskollegInnen sowie TeilnehmerInnen der Untersuchung, die durch ihre engagierte Mitarbeit die Durchführung dieser Studie ermöglicht haben

... Anton und Marlies für ihr motivierendes Interesse an meinem Projekt und das sorgfältige Korrekturlesen dieser Arbeit.

... meinen StudienkollegInnen und FreundInnen, die meine Studienzeit bzw. meinen Aufenthalt in Wien zu einer unvergesslichen Zeit gemacht haben

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
1.1 Erkenntnisinteresse	3
1.2 Aufbau der Arbeit	5
2. Theoretische Grundlagen.....	6
2.1 Generatives Schreiben (Begriffserklärung)	6
2.2 Generatives Schreiben und seine möglichen Vorläufer	9
2.3 Generatives Schreiben und handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht	11
2.3.1. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Begriffserklärung	12
2.3.2 Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im DaF-Unterricht	15
2.4 Kreatives und generatives Schreiben im DaF/DaZ-Unterricht	17
2.4.1 Methoden des kreativen Schreibens	19
2.4.2 Kreativität vs. Imitation	20
2.5 Lyrik und generatives Schreiben	22
2.5.1 Zur Rolle der Lyrik im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	22
2.5.2 Zur Leistung der Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht	25
2.6 Grammatikvermittlung und Generatives Schreiben	29
2.6.1 Die Rolle der Grammatik in Verbindung mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht	30
2.6.2 Implizite und explizite Grammatikvermittlung in der Erwachsenenbildung	32
2.6.3 Grammatik, Lyrik, Motivation, ein erfolgreiches Trio?	34
3. Unterrichtsmodell zur Grammatikvermittlung mit Gedichten	38
3.1 Methodisch-didaktisches Konzept zum Gedicht von Bertolt Brecht: „Ich will mit dem gehen den ich liebe“	39
3.2 Methodisch-didaktisches Konzept zum Gedicht von Eugen Grominger: „Nachwort“	42

4. Empirischer Teil	46
4.1 Zielsetzung und Forschungsfragen	46
4.2 Forschungsdesign und Methode	48
4.3 Aktionsforschung	48
4.4. Triangulation	49
4.4.1. Selbstreflexion der Lehrperson	50
4.4.2 Fragebögen	50
3.4.2.1 Zusammenstellung der Fragebögen	51
3.4.2.2 Klassifizierung und Formulierung der Fragen	52
4.5 Gütekriterien	53
4.6 Ethische Überlegungen	54
4.7 Zur Vorgehensweise der Datenerhebung	55
4.7.1 Sprachinstitut und ProbandInnen	55
4.7.2 Zeitlicher Ablauf der Untersuchung	56
4.7.3 Pretests	57
4.8 Zur Vorgehensweise der Datenauswertung	60
5. Ergebnisse der Analyse	62
5.1 Auswertung des ersten Fragebogens (bisherige Unterrichtserfahrungen)	62
5.2. Auswertung des zweiten Fragebogens (Bewertungen der Unterrichtsmodelle)	68
5.3. Kommentare der Lernenden zum Unterrichtssequenz „Gedicht & Grammatik“	74
5.4 Reflexion der Lehrperson zu den durchgeführten Unterrichtskonzepten	76
5.4.1 Reflexion zum Unterrichtskonzept „Bertolt Brecht“	76
5.4. 2 Reflexion zum Unterrichtskonzept „Eugen Gomringer“	77
5.5 Zusammenfassung der Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfragen	78
6. Schlussfolgerung und Ausblick	82
7. Literaturverzeichnis	88
Tabellen-/Abbildungsverzeichnis	93

Anhang.....94

Arbeitsblätter zum methodisch-didaktisches Konzept „Bertolt Brecht“	94
Arbeitsblätter zum methodisch-didaktisches Konzept „Eugen Gomringer“	95
Fragebogen 1 (Unterrichtserfahrung)	98
Fragebogen 2 (Bewertungen der Unterrichtsmodelle)	99
Reflexionen der Lehrperson bzw. Forscherin zur Aktionsforschung	100
Pretest 1: methodisch-didaktisches Konzept „Bertolt Brecht“	100
Pretest 2: methodisch-didaktisches Konzept „Eugen Gomringer“	102
Reflexion 1 (Gruppe A)	103
Reflexion 2 (Gruppe B)	104
Reflexion 3 (Gruppe C)	106
Reflexion 4 (Gruppe D)	107

1. Einleitung

1.1 Erkenntnisinteresse

Die Vermittlung von Grammatik versteht sich als eine der größten Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichts. Wie in der allgemeinen Fremdsprachendidaktik, so wird auch innerhalb der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache das Schreiben als eine der vier sprachlichen Grundfertigkeiten angesehen, die ein großes Potenzial für alle Bereiche des Sprachlernens birgt. Den Wunsch, mich gründlicher mit dieser Fertigkeit sowie mit der Grammatikvermittlung zu beschäftigen, entwickelte ich während meiner Jahre als Kursleiterin. Obwohl ich mich nicht unbedingt an die traditionellen Regeln der Unterrichtsmethoden hielt, wunderte mich immer wieder, warum ein großer Teil der Lernenden ohne jegliche Lust oder sogar mit Widerwillen an die Grammatik heranging. Erst sobald ich versuchte, die Lernenden mit vielen unterschiedlichen Übungsmethoden zu motivieren bzw. zu animieren, hatte ich Erfolg. Als Lehrperson bemühte ich mich, neue grammatikalische Strukturen mit Hilfe authentischer Texte, kommunikativer, spielerischer und schülerInnenzentrierter Elemente zu präsentieren. Besonders literarische Schreibansätze sorgten in der Regel für eine Lernatmosphäre, in der die Lernenden die Schwierigkeiten der deutschen Grammatik vergessen und sich mehr auf die Schreiblust konzentrieren konnten. Gute Lernergebnisse sowie die gesteigerte Motivation der Lernenden eröffneten mir den Zugang zu der für mich faszinierenden Literaturwelt, in der vor allem die Gedichte eine Brücke zwischen dem trockenen Grammatikwissen und lebendiger Grammatikanwendung darstellen.

Dieser Kontext bietet vor allem ein für die Grundschulkinder entwickeltes methodisch-didaktisches Konzept, das generative Schreiben, das auf einer Verbindung zwischen dem produktiven Umgang mit Gedichten, dem kreativen Schreiben und gezielten sprachlichen Übungen beruht. Was diese Verknüpfung bei Kindern leisten kann, bzw. worin das Potenzial der Methode des generativen Schreibens genau liegt, beschreibt am besten Gerlind Belke in ihren lesenswerten Werken „Poesie und Grammatik“ (2009) und „Mehr Sprachen für alle“ (2012). Mithilfe dieser Methode gab Belke Grundschulkindern in sprachlich heterogenen Gruppen die Chance, eigene, grammatisch korrekte Texte zu produzieren, indem sie auf der Basis der vorgegebenen poetischen Texte eigene Texte generieren. Da dabei Teile des Originaltextes übernommen und für die eigenen Ausdrucksbedürfnisse genutzt werden, ermöglicht das generative Schreiben eine textbezogene Kreativität und verbindet so die grammatische Übung mit der Textanalyse und der Textproduktion (vgl. Belke, 2011: 151).

Zweifellos ist es Belke mit dem generativen Schreiben gelungen, eine produktionsorientierte Auseinandersetzung mit literarischen Texten auch im Hinblick auf das sprachliche Lernen der Kinder lebendig und motivierend zu gestalten. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und inwieweit dieselbe Methode auch bei erwachsenen Lernenden in einem nicht muttersprachlichen Kontext, d.h. im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, zu erwünschten Ergebnissen führen kann.

Dieses Thema betrachtet Belke mit einiger Skepsis, weil es ihrer Erfahrung nach sehr schwierig ist, geeignete Gedichte zu finden, die sich aufgrund ihrer einprägsamen sprachlichen Strukturen auch für ältere SchülerInnen eignen können (vgl. Belke 2012: 163). Außerdem ist sie der Meinung, dass viele Erwachsene während ihrer Ausbildungszeit nicht an einen strukturorientierten Umgang mit Texten gewöhnt waren, weswegen ihnen die Arbeit mit der Methode des generativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht mehr Probleme als jüngeren Kindern bereiten könnte (vgl. Belke 2009: 11).

In Bezug auf diese theoretische Überlegung steht der Einsatz des generativen Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Zentrum meiner empirischen Forschung. Dieses im Bereich der Erwachsenenbildung wenig beobachtete Feld sollte meines Erachtens untersucht werden und einen Platz in der reflektierten Praxis finden.

Diesbezüglich wird in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, ob der auf der Methode des generativen Schreibens basierende Unterrichtsvorschlag auch für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen geeignet ist, bzw. ob durch diese Methode das Interesse und die Motivation erwachsener Lernender geweckt werden können, grammatische Phänomene implizit zu erschließen und darüber zu reflektieren. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage aufgeworfen, ob und inwieweit erwachsene Lernende durch einen kreativen Umgang mit Gedichten motiviert werden, grammatische Strukturen zu erlernen bzw. zu festigen.

Einerseits möchte ich also erörtern, welchen Gewinn die Methode des generativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen für den Lernkontext bringt, andererseits interessiert mich, ob die Grammatikvermittlung auf Basis von Gedichten motivierend und somit für häufigeren Einsatz im Unterricht mit Erwachsenen sinnvoll ist.

1.2 Aufbau der Arbeit

Nachdem das erste Kapitel Erkenntnisinteresse und die zu beantwortenden Fragestellungen aufzeigt, gliedert sich der Hauptteil der vorliegenden Arbeit in vier Teile, die Theorie (Kapitel 2), Unterrichtsmodell (Kapitel 3), Empirie (Kapitel 4) und Ergebnisse der Analyse (Kapitel 5) ausführen.

Im zweiten Kapitel werden die für die empirische Untersuchung erforderlichen theoretischen Hintergründen näher erläutert. Neben einer differenzierten Auseinandersetzung mit der Methode generatives Schreiben, bzw. ihren Teilbereichen (kreativitätsförderndes literatur-, kultur- und sprachbezogenes Lernen) stellen die Motivierungsstrategien zur Grammatikvermittlung in Verbindung mit lyrischen Texten einen großen Abschnitt dieses Theoriekapitels dar.

Aufbauend darauf, im dritten Kapitel, wird ein auf der Methode des generativen Schreibens basierendes Unterrichtsmodell zur Grammatikvermittlung anhand von zwei authentischen Gedichten vorgeschlagen und in Hinblick auf die Unterrichtsaktivitäten bzw. -ziele ausführlich erläutert.

Die Durchführung des eben erwähnten Unterrichtskonzepts in der Erwachsenenbildung wird im empirischen Teil, in Kapitel 4, dargestellt. Darüber hinaus befasst sich dieses Kapitel mit der Aktionsforschung, bzw. Triangulation zweier Forschungsmethoden, dem Fragebogen und Forschungstagebuch. Eine detaillierte Vorgehensweise der Datenerhebung sowie Datenauswertung wird anschließend ebenso beschrieben.

Eine umfassende Darstellung der Daten aus beiden Forschungsmethoden wird folglich in Kapitel 5 präsentiert. Nach der Gesamtauswertung werden alle Ergebnisse einander gegenüberstellt und miteinander verglichen und in Bezug auf die Forschungsfragen zusammengefasst.

Den Abschluss der vorliegenden Arbeit bildet das sechste Kapitel, welches den Gang der Untersuchung sowie die Ergebnisse der Analyse zusammenfasst, Schlussfolgerungen und Ausblicke darlegt. Die im Zuge der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse werden somit weiter einer kollegialen Diskussion ausgesetzt.

2. Theoretische Grundlage

Am Anfang des theoretischen Teils wird der Begriff generatives Schreiben definiert und sein Potenzial für den schulischen Deutschunterricht kurz dargelegt. Nach einem kurzen Abriss über die historische Entwicklung dieser Methode folgt die Darstellung der Merkmale, Ziele sowie Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten fremdsprachlichen Literaturunterrichts. Im Hinblick auf das generative Schreiben wird ebenfalls auf das kreative Schreiben und seine Methoden im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache näher eingegangen. Des Weiteren werden die Poesie bzw. die Lernziele bei der Arbeit mit dieser Gattung näher beschrieben, wobei vor allem das motivatorische und grammatikalische Potential erörtert wird. Zum Schluss des theoretischen Teils befasst sich meine Arbeit nicht nur mit den Methoden, sondern auch den Strategien der Grammatikvermittlung, die im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu motiviertem Lernen auch der erwachsenen Lernenden führen können.

2.1. Generatives Schreiben (Begriffserklärung)

Die Methode des generatives Schreibens bzw. der generativen Textproduktion ermöglicht einen attraktiven integrativen Sprachunterricht, in dem auf die spezifischen sprachlichen Lernbedürfnisse von allen Kindern in einer mehrsprachigen Klasse in gleicher Weise eingegangen werden kann. Auf der Basis von Sprachspielen, Kinderliedern und kurzen ästhetischen Texten erhalten die Grundschulkinder die Möglichkeit, grammatisch korrekte Texte zu produzieren. Entscheidend dabei ist, dass sich neue Variationen aus dem Text entwickeln, d.h., dass die Kinder Teile des Originaltextes, z.B. Satzstrukturen, übernehmen und sie mit eigenen Inhalten füllen (vgl. Belke 2009: 12).

Die vorgegebenen Textmuster fordern zum Selbermachen auf, da Belke meistens die Gedichte empfiehlt, die sich durch eine Wiederholungsstruktur auszeichnen. Darüber hinaus sind in ihren zahlreichen Unterrichtsvorschlägen (vgl. Belke 2012: 150-173) viele Kinderreime und Sprachspiele zu finden, die bestimmte sprachliche Paradigmen bzw. einzelne grammatische Phänomene aufweisen. Das Potential dieser Gedichte liegt somit nicht nur in der Reflexion über literarische, sondern auch über sprachliche Strukturen. Durch ihre Wiederholung und Variation werden sie im Gedächtnis leichter gespeichert und nachhaltig gelernt (vgl. Belke, 2009: 13).

Dies kann beispielhaft am folgenden Gedicht von Jürgen Spohn illustriert werden:

MIT

Es geht der Mensch	nicht ohne Kopf
Der Deckel geht	nicht ohne Topf
Schneewittchen geht	nicht ohne Zwerge
Und Bayern geht	nicht ohne Berge
Springen geht	nicht ohne Bein
Die Liebe geht	nicht ganz allein

Die leicht durchschaubare Ergänzungsstruktur dieses Textes der Elementarliteratur regt laut Belke (2009: 188) alle Kinder zur Textproduktion an. Durch eine gezielte Anleitung zur produktiven Veränderung der Textvorlage, d.h. durch häufiges Vorsprechen, Nachsprechen im Chor, Spielen der Textvarianten wird den Kindern die Möglichkeit gegeben, die grammatischen Strukturen ins Ohr zu bekommen. Die Orientierung an vorgegebenen poetischen Strukturen ermöglicht es somit sowohl den einsprachig deutschen SchülerInnen als auch denjenigen Kindern, die über keine ausreichenden Deutschkenntnisse verfügen, ihre eigene Welt, Wünsche und Gedanken sprachlich richtig zum Ausdruck zu bringen (vgl. Belke 2011: 17 ff.).

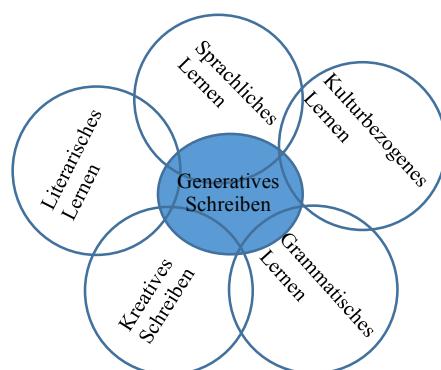
England geht nicht ohne Queen, und Österreich geht nicht ohne Wien. Griechenland geht nicht ohne Tempel, Max und Moritz geht nicht ohne Lehrer Lämpel.	Köln geht nicht ohne Dom, Berlin nicht ohne Brandenburger Tor. Heidelberg nicht ohne Schloss, Venedig nicht ohne Wasser, Ankara... München...	Die Geiß geht nicht Ohne die 7 Geißlein, Rotkäppchen nicht Ohne Wolf, Frau Holle geht nicht Ohne Schnee, und Hans im Glück nicht ohne Glück
---	--	--

Durch den spielerisch-poetischen Umgang mit diesem Textmuster wird aber nicht nur ein implizites sprachliches, sondern auch ein reflektiertes interkulturelles Lernen ermöglicht. In Form von einfachen Fragestellungen zum Gedicht (z.B. Was gehört zu einem Land, zu einer Stadt, zu einer Kultur oder zu einem Märchen) können somit Stereotype angesprochen, bzw. gebrochen werden (vgl. ebd.)

Im Zentrum der Aufmerksamkeit des Generativen Schreibens stehen zweifellos grammatische Strukturen, die durch die Orientierung am poetischen Ausgangstext eingeübt werden sollen. Dass es sich jedoch nicht nur um einen Grammatikunterricht handelt, der poetische Texte als Mittel zum Zweck nutzt bzw. „missbraucht“ (vgl. Belke 2009: 11), betont Belke immer wieder in ihren Überlegungen zur Arbeit mit Lyrik. Anhand der Texte der experimentellen und konkreten Poesie sowie Elementarliteratur demonstriert sie, wie oben gezeigt, wie sprachliches, kulturelles und literarisches Lernen und nicht zuletzt kreatives Schreiben mit Grammatik in Beziehung gesetzt werden können. Gerade in der ästhetischen bzw. poetischen Funktion dieser lyrischen Texte versteckt sich ihrer Meinung nach das größte Potential für sprachliches Lernen. Darüber hinaus kommen ihr poetische Texte zur Sprachvermittlung sogar geeigneter als an realen Situationen orientierte Alltagstexte vor (vgl. Belke 2011: 16).

Da die strikte Orientierung an der Textvorlage nicht nur dem Sprachlernen, sondern auch der Literaturvermittlung dienen kann (vgl. Belke 2012: 151), strebt Belke nach einer Verbindung des generativen Schreibens mit dem produktiven Umgang mit Literatur, bzw. nach einer integrativen Sprach – und Literaturdidaktik (vgl. ebd.: 163). Aus diesem Grund wird diese Methode unter anderem als eine mögliche Form des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts angesehen.

Abhängig von der didaktischen Zielsetzung des Unterrichts kann das generative Schreiben also stärker unter einem sprach-, schreib- oder einem literatur- oder kulturdidaktischen Aspekt im Deutschunterricht eingesetzt werden. Aus dem synergetischen Zusammenwirken aller vier Teilbereiche ergibt sich ohnehin ein optimales Ganzes: Generatives Schreiben.



Bevor dem jeweiligen Teilbereich besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, wird kurz ein Blick darauf geworfen, wie sich die Methode Generatives Schreiben in der jüngeren Vergangenheit entwickelt hat.

2.2. Generatives Schreiben und seine möglichen Vorläufer

Dass ein produktiver Umgang mit Lyrik im Fremd- und Zweitsprachenunterricht für den Lernenden durchaus ergiebig sein kann, bestätigen zahlreiche von bekannten Autoren entwickelte Unterrichtsmodelle, die bis in die 1970er zurückgehen. Als Vorläufer der Methode Generatives Schreiben kann somit Hartmut (Hartmut 1973) gelten, der in seinem Lese- und Übungsbuch eine Sammlung von Texten der konkreten Poesie darstellt, die ein erkennbares grammatisches Modell aufweisen (vgl. ebd.: 5). Ein Jahr später sammelte auch Wiemer (Wiemer 1974) einige Modellsätze, die nicht nur zur Verdeutlichung der Grammatik anregen, sondern auch zur Imitation bzw. zu Experimenten. Dass grammatische Paradigmen der konkreten Poesie einer Festigung der Sprachkompetenz dienen können, hebt auch Krechel (Krechel 1991) im Rahmen seiner theoretischen sowie didaktisch-methodischen Überlegungen zur Arbeit mit dieser Gattung im Fremdsprachenunterricht hervor. Exemplarisch verdeutlicht er sogar, wie der spielerisch-experimentelle Charakter sowie das einfache Baumuster eines konkreten Gedichts Lernende zu ihren eigenen Textproduktionen anregen kann.

Eine Art des spielerisch-schöpferischen Umgangs mit Literatur und Sprache lässt sich in Werr's Sammlung von Gedichten und Vorschlägen (Werr 1987) tatsächlich „anfassen“. Im Rahmen eines grammatikbezogenen Unterrichts bieten sich laut Werr, ähnlich wie bei der Methode des generativen Schreibens, inhaltssvolle lyrische Texte an, die sich aufgrund ihrer einfachen Textstruktur mit neuen Inhalten füllen lassen (vgl. ebd.: 7). Zu kreativen Schreibversuchen lädt ebenfalls Ina Schreiter (Schreiter 2002) mit ihren zahlreichen didaktischen Hinweisen zum produktiven Umgang mit lyrischen Texten ein. Als sehr gut hat sich ihrer Erfahrung nach die Arbeit mit *Paralleltexen* erwiesen, deren Muster als Grundlage zur Produktion der eigenen Texte bzw. Gedichte dienen kann (vgl. ebd.: 58). Im Unterschied zu Parallelgedichten halten sich jedoch die Lernenden beim generativen Schreiben nicht nur am sprachlich-inhaltlichen (vgl. ebd.: 111) Muster fest, sondern auch am grammatischen. Die Übernahme von inhaltlichen und sprachlich-stilistischen Gestaltungsmitteln für die eigene Textproduktion lässt sich unter anderem beim *imitativen Schreiben* finden. Wie der Name schon sagt, handelt es sich um eine Imitation der literarischen Vorlagentexte, die den Lernenden eine spontane und intuitive Auseinandersetzung mit Literatur ermöglichen. Diese Schreibaufgabe führt Stemmer (2011) in ihrer Studie zu schreibdidaktischen Verfahren zu Prosatexten ein.

Das Schreiben nach dem Vorbild eines literarischen Textes wird beispielsweise im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts als *analoges Schreiben* bezeichnet. (vgl. Spinner 2005: 116) Darüber hinaus fanden auch *analoge Verfahren* einen Platz in den didaktischen Überlegungen vieler bekannten Befürworter dieses Ansatzes, wie z. B. Waldmann, Caspari, Haas. Inspiriert von Ideen aller oben genannten Autoren verleiht Belke dem produktiven Umgang mit Literatur eine persönliche Note: sprachliches Lernen. Somit gewann auch das Generative Schreiben an Bedeutung im Deutschunterricht. Obwohl diese Methode mittlerweile im Großen und Ganzen verbreitet ist, appelliert Belke für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Literatur- und Sprachdidaktikern, die eine weitere Entwicklung von Materialien und Textsammlungen mit Anregungen für den Unterricht ermöglichen kann (vgl. Belke 2012: 163).

Dass generatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht bei Kindern motivatorisches sowie sprachliches Potenzial aufweist, wird also von zahlreichen Studien in der Unterrichtspraxis bestätigt. Doch zur Frage, ob sich auch erwachsene Lernende mit der Methode generatives Schreiben positiv motivieren lassen, gibt es kaum empirische Untersuchungen. Dass gerade eine produktive Arbeit mit lyrischen Texten Sprachbewusstsein bzw. Sprachaufmerksamkeit auch in der Erwachsenenbildung fördern kann, wird allerdings an einigen konkreten Unterrichtsbeispielen in der aktuellen Forschungsliteratur verdeutlicht (Çigdem 2013; Schweiger 2014 usw.). Ein großes Repertoire an Unterrichtsaktivitäten, die in überzeugender Weise zeigen, wie eine grammatikalische Struktur anhand eines Modelltextes auch im Erwachsenenunterricht geübt werden kann, findet man in dem kursbegleitenden Übungsbuch „Grammatik kreativ“ von Wilfred Krenn (Gerngross/Krenn/Puchta 1999). Durch die darin beispielhaft dargestellten kreativen Unterrichtssequenzen wurde ich inspiriert, Belkes Methode des Generativen Schreibens in einem literatur-, kultur- und sprachbezogenen Deutschunterricht mit Erwachsenen ebenfalls eine Chance zu geben.

2.3 Generatives Schreiben und handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist also, die Lernenden zum Gebrauch der fremden Sprache in lebensnahen Situationen zu befähigen. Anstatt nur Vokabeln und grammatische Regeln isoliert zu üben, müssen sie die fremde Sprache in bedeutungsvollen Kontexten anwenden, um später in einer „echten“ Kommunikationssituation tatsächlich handeln zu können. Darüber hinaus wird auf einen Unterricht Wert gelegt, in dem die Lernenden zusammen mit ihren Lebenserfahrungen und Interessen im Mittelpunkt stehen. Sie sind in der Lage, mit Sprache zu „handeln“, d.h. ihre Ideen, Emotionen, Kenntnisse und Wünsche einem Gesprächspartner zu übermitteln (vgl. Surkamp, 2007: 90). Um dies erreichen zu können, sollen die Lernenden nicht nur an einem kommunikativen Unterricht teilnehmen, sondern auch an einem handlungs- und produktionsorientierten fremdsprachlichen Literaturunterricht. In einem derartigen Unterricht sollte nicht allein der literarische Text, sondern der Lernende mit all seinen Sinnen, Gefühlen und Phantasien im Vordergrund stehen (vgl. Hochstadt/Krafft/Olsen, 2013: 134). Ausgehend von ihren Erfahrungen sowie ihrem Weltwissen bekommen die Lernenden die Möglichkeit, mit dem und an dem literarischen Text „etwas zu machen“ bzw. Handlungen durchzuführen (vgl. Kast, 1994: 8).

Dieses Konzept entwickelte sich vor dem Hintergrund einer zunehmenden Unzufriedenheit mit dem traditionellen Unterricht, in dem bei der Beschäftigung mit einem literarischen Text nur kognitive Fähigkeiten berücksichtigt und das ästhetische Vergnügen sehr oft vernachlässigt wurde (vgl. 1994:12). Weiters werden literarische Texte im Fremdsprachenunterricht eher als ein ‚Luxus‘ empfunden, den sich nur fortgeschrittene Lernenden leisten können. Wenn dann doch einmal literarische Texte an die Reihe kommen, werden sie oftmals für grammatische Zwecke benutzt (vgl. Belke 2011: 16). Dadurch können sie „instrumentalisiert“ werden und ihren „kunstgebundenen Freiraum“ verlieren (Silber 1997: 8). Dass gerade die ästhetische Seite der literarischen Texte einen Ausgangspunkt für sprachliches Lernen darstellen kann, zeigt Belke an ihren zahlreichen konkreten Unterrichtsbeispielen (Belke 2009, Belke 2011, Belke 2012). Mit Hilfe von poetischen Texten, deren sprachdidaktischer „Gebrauchswert“ sowie die poetische Qualität gleichermaßen berücksichtigt werden (Belke 2011: 18), können Lernende ihre eigenen Gedanken und Erfahrungen zum Ausdruck bringen. Als Basis nimmt Belke aber nicht nur poetische Texte, sondern auch immer mehr populäre handlungs- und produktionsorientierte Verfahren.

2.3.1 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht:

Begriffserklärung

Wie bereits oben angedeutet, gilt die Methode Generatives Schreiben dem handlungs- und produktionsorientierten Ansatz, dessen Verfahren in der (fremdsprachlichen) Literaturdidaktik einen sehr guten Ruf haben (vgl. Jazbec, 2004: 209). Diesbezüglich wird hier auf eine genauere Bestimmung dieses Doppelbegriffs sowie auf das Verhältnis von handelndem und produktivem Umgang mit Texten näher eingegangen.

Unter dem handlungsorientierten Ansatz wird die selbstständige Beschäftigung mit Literatur verstanden, wobei mit alle Sinnen („Kopf, Herz und Hand“) Handlungsprodukte hergestellt oder Aktivitäten geplant und durchgeführt werden (vgl. Barkowski, 2010: 113). Unter ästhetisch-künstlerischen Umständen sollten die Lernenden produktiv und vor allem kreativ mit Texten umgehen, sie mit der eigenen Phantasie konfrontieren und die Kreativität durch sie wecken lassen (vgl. Kast, 1994: 8). Durch den Einsatz von z.B. bildlich-illustrativen, musikalischen und spielerischen Methoden werden kognitive und affektive Zugänge zum Text miteinander verknüpft (vgl. Hochstadt/Krafft/Olsen, 2013: 135), was intensives und vor allem phantasievolles Eingreifen in den Text ermöglicht.

Bei dem produktionsorientierten Ansatz steht das Verfassen von Texten im Vordergrund. Durch eine kreative Auseinandersetzung mit den literarischen Texten sollen die Lernenden angeregt werden sie zu kürzen, zu erweitern, umzuschreiben, zu verfremden oder als Muster für eigenes Schreiben einzusetzen. Bei einer solchen kreativen und emotionalen Verarbeitung der Texte werden die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden, im Unterschied zum handlungsorientierten Ansatz, stärker beansprucht (vgl. Surkamp 2007: 93). Diesem Ansatz schließt Belke das generative Schreiben an, weil auch diese Methode die Lernenden dazu animiert, poetische Regeln selbst auszuprobieren (vgl. Belke 2012:133). Der Einsatz dieser Methode kann laut ihr nicht nur zur Erschließung eines poetischen Textes führen, sondern auch zur Förderung der Sprachkompetenz:

„Im produktionsorientierten Literaturunterricht entstehen Texte aus Texten, indem die Schüler vorgegebene Strukturen aufgreifen und neu arrangieren. Solche Gestaltungsmöglichkeiten führen zum Textsinn, (.....) und kommen dem Sprachunterricht zugute. (.....) Der produktionsorientierte Literaturunterricht ist somit eine Möglichkeit, literarisches und sprachliches Lernen miteinander zu verbinden“ (ebd.: 133).

Eine tiefere Auseinandersetzung mit der Literatur erfolgt einerseits durch handlungsorientierte Aufgaben, die den Gebrauch der Sinne aktivieren, andererseits durch die Produktionsaufgaben, die Vorstellungsbilder leichter zum Ausdruck bringen. Eine strenge Differenzierung zwischen den beiden Ansätzen ist allerdings unmöglich. Deswegen werden sie meistens unter dem Begriff ‚Handlungsorientierung‘ zusammengefasst (vgl. Surkmap, 2007: 93). Dieser Begriff wurde aber sehr oft einem analytischen Textumgang bzw. einer interpretierend-analysierenden Methode gegenübergestellt, die sich meistens auf das bloße Dechiffrieren eines Textes stützte, was auf Schüler in einem traditionellen Literaturunterricht demotivierend wirkte (vgl. Jazbec 2004: 210).

Weitere Kritik an einem so konzipierten Literaturunterricht kommt von der Rezeptionsästhetik, auf deren Ergebnisse sich viele Vertreter des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts stützen. Laut Definition im „Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (Barkowski, 2010: 274) umfasst Rezeptionsästhetik „die Geschichte der Literatur und der Künste als Prozess ästhetischer Kommunikation, an dem die drei Instanzen Autor, Werk und Rezipient gleichermaßen beteiligt sind“. Mehr noch als jede andere Textsorte gilt das Lesen literarischer Texte als ein interaktiver Prozess, bei dem der Rezipient bzw. der Leser mit den jeweils eigenen Erwartungen und Einstellungen auf die Signale des Textes reagiert. Darüber hinaus gewinnen die Leser die Möglichkeit, die Leerstellen eines literarischen Textes ausgehend vom eigenen Vorwissen auszufüllen, d.h. ihre eigenen Erfahrungen in die Lektüre einzubringen. Im Rahmen des rezeptionsästhetischen Ansatzes stellt diese Verbindung zwischen dem Text und dem Leser eine wichtige Rolle dar:

„Ein Text hat immer zwei ‚Autoren‘: einen, der den Text schreibt und einen, der den Text rezipiert. Im Dialog zwischen Text und Leser entsteht der Sinn“ (Kast, 1994: 7).

Dabei geht es also nicht nur um den Autor oder einen spezifischen Text, sondern um den Leser selbst und seine aktive Rolle, die er beim Lesen spielt und die ihn dazu anregt, eigene Vorstellungen zum Text zum Ausdruck zu bringen. Diese aktive Rolle der Lernenden beim Lesen sollte aber gezielt gefördert werden, sodass sie sich mit Literatur spontan, persönlich und vor allem kreativ beschäftigen können. Durch die Berücksichtigung der Subjektivität der Lernenden kann eine produktive und affektive Auseinandersetzung mit Literatur vorkommen, welche die Lernenden auf sprachliches Handeln auch außerhalb der Schule vorbereiten kann:

„Durch schülerzentrierte Verfahren werden die Lernenden zum sprachlichen Handeln aufgefordert, indem sie sich nicht nur über den jeweiligen Text, sondern auch über sich selbst, ihre Einstellungen, Gefühle und Überzeugungen austauschen und verschiedene Deutungsansätze gemeinsam aushandeln“ (Surkamp, 2007: 91).

Literarische Texte eröffnen somit Spielräume für vielfältige Deutungen, die im Rückgriff auf eigene lebensweltliche Erfahrungen zum Ausdruck gebracht werden. Unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten können dann im Gespräch verglichen werden, was nicht nur dem besseren Verständnis des Textes bzw. der eigenen Welt dient, sondern auch der Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz (vgl. Glaap 2002:4) Dieser Äußerung schließt sich Belke (2012), die sich mit ihrer Methode des generativen Schreibens besonders dafür einsetzt, dass die Literatur im Deutschunterricht nicht ausschließlich auf den Sprech Anlass reduziert wird, an. Demgegenüber rechtfertigt sich Literaturunterricht ihrer Meinung nach durch die Vermittlung der Fremdsprache. Von einer Rechtfertigung der Literatur durch die Sprachvermittlung im Fremdsprachenunterricht spricht weiter Bredella, der den Schwerpunkt auf eine besondere Interaktion zwischen dem/der Leser/in und dem Text setzt. Der literarische Text ist somit nicht ein „Objekt“, das bloße Informationen liefert, sondern eine Welt, die die LeserInnen aus verschiedenen Perspektiven erleben und in der sie sich mit ihren eigenen Wertvorstellungen frei bewegen können:

„Im gesteuerten Fremdsprachenerwerb rechtfertigen sich literarische Texte, wenn sie als Simulatoren sprachlicher Aktivitäten ihren Beitrag zur Erweiterung fremdsprachlicher Kompetenz leisten, wenn sie Lesen als Interaktion fördern, wenn sie den Leser unter Anleitung der Texte kreativ werden lassen und ihm helfen, sich in andere Charaktere zu versetzen, ohne dass er mit ihnen identisch zu sein glaubt.“ (Glaap 2002:5)

Neben der Förderung der kognitiven Erfassung der Literatur gilt auch für Spinner, den Befürworter des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, die Entwicklung der Imaginationskraft als eine wichtige Voraussetzung für das literarische Verstehen. Er ist ebenfalls davon überzeugt, dass die Lernenden sich Situationen, Menschen und Konstellationen vorstellen und sich in andere Wirklichkeiten sowie Perspektiven hineindenken müssen, um einen Text überhaupt analysieren zu können (vgl. Spinner, 2010: 102 f.). Durch Schreibaufgaben zu literarischen Texten, wie die der Methode des generativen Schreibens, kann die Imaginationskraft intensiviert und können die Interpretationen leichter vollzogen werden. Aus diesem Grund sollte im Unterricht eine gezielte Auswahl sowohl der Lektüre als auch der Verfahren getroffen werden.

2.3.2 Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im DaF/DaZ - Unterricht

Anregungen zur aktiven Auseinandersetzung mit einem literarischen Text gewinnen die Lernenden nicht nur durch traditionell analysierende und interpretierende Unterrichtsgespräche oder durch ein reiches Angebot an literarischen Texten, sondern auch durch vielfältige Verfahren und Methoden, die im Unterricht eingesetzt werden. Es sollte eine Entscheidung in der Methodenwahl getroffen werden, die in den Lernenden das Bedürfnis weckt, mit den angebotenen Texten „emotional engagiert und nicht nur kognitiv wissensbereichernd umzugehen“ (vgl. Surkamp, 2007: 90).

Um „Leerstellen“ eines literarischen Textes zu entdecken und auf diese entsprechend produktiv und vor allem kreativ reagieren zu können, benötigen die Lernenden handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, die es ihnen dann ermöglichen, in die Rolle eines „Koproduzenten“ zu schlüpfen. Diese neue aktive Rolle der Lernenden soll einen erheblichen Beitrag sowohl zu einem besseren Textverständnis, als auch zur Fremdsprachenlehre insgesamt leisten. (vgl. Koppensteiner, 2002: 43) Zum besseren Überblick wird hier die stark gekürzte Auflistung der handlungs- und produktionsorientierten Verfahren nach Haas/Menzel/Spinner vorgestellt: (vgl. Hochstadt/Krafft/Olsen, 2013: 139,140)

1. Textproduktive Verfahren:

- Restaurieren und antizipieren (z.B.: einen eigenen Text zu einem Titel verfassen, das Ende schreiben, Entwurf von Alternativen zum Handlungsverlauf)
- Transformieren (z.B.: einen Text in eine andere Textsorte umschreiben; aus der Perspektive einer anderen Figur oder in eine veränderte Erzählperspektive umschreiben)

2. Szenische Gestaltung (z.B. Umsetzung von Dialogen und Rollenspielen)

3. Visuelle Gestaltung (z.B. zu einem Text ein Bild oder eine Grafik zeichnen)

4. Akustische Gestaltung (z.B.: einen Text vertonen)

Dieser und ähnlicher Verfahren bzw. Anregungen für die Einbeziehung von Literatur in den Deutschunterricht mit Kindern bedient sich auch Belke in ihrem Werk „Poesie und Grammatik“ (Belke 2009). Teile von Texten übernehmen, verändern, durch eigene Ideen ersetzen, einen Spielverlauf planen, Szenarien schreiben, Rollen verteilen... usw. sind nur einige ihrer zahlreichen Unterrichtsaktivitäten, die einen ganzheitlichen Deutschunterricht bzw. einen produktionsorientierten Literaturunterricht ausmachen (vgl. Belke 2009: 14).

Surkamp verweist aber auf Kritikpunkte an den handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, die dazu führen könnten, dass die Lernenden mit Texten nur spielen und sich dabei nicht ausreichend ernst mit den Deutungsmöglichkeiten auseinandersetzen. Beispielsweise besteht beim Einsatz von Gedichten im Fremdsprachenunterricht die Gefahr, dass sie nur als „Sprungbrett“ für kreativ-produktive Arbeiten dienen könnten (vgl. Surkamp, 2007: 101). Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren wären in diesem Fall nur dafür geeignet, das Interesse der Lernenden an lyrischen Texten zu wecken und Textelemente und -Strukturen zu erkennen bzw. einsetzen zu lernen. Dieser Meinung schließt sich auch Belke an, die auch „demontierte“ Lückentexte, die Kindern häufig als Sprachübung angeboten werden, kritisiert (vgl. Belke 2009: 11). Ihre generativen Textproduktionsübungen, die eine Form des produktiven Umgangs mit Literatur und kreativem Schreiben darstellen, zerstören hingegen literarische Texte nicht, sondern fördern literarisches sowie sprachliches Lernen.

Damit ein weiterer Missbrauch literarischer Texte vermieden wird, sollte der Umgang mit ihnen zusätzlich mit Hilfe anderer Zugänge, wie z.B. mit analytischen Verfahren unterstützt werden. In der Kombination von handlungs- und produktionsorientierten sowie analytischen Aufgaben besteht eine große Chance, dass die emotiven und kognitiven Fähigkeiten der Lernenden gleichermaßen beansprucht werden und speziell das Bedürfnis nach einer ganzheitlichen Annäherung an Texte befriedigt werden kann (vgl. Haas, 1997: 47).

Dass sich produktive und analytische Verfahren jedoch nicht ausschließen, sondern sich sogar sehr gut kombinieren lassen, hebt auch Waldmann in seinem Werk „Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht“ (2013) hervor. Laut ihm kommt es bei einer guten unterrichtlichen Arbeit mit literarischen Texten darauf an, dasjenige Verfahren zu wählen, das zur Vermittlung des Textverstehens für eine bestimmte Zielgruppe am besten geeignet ist (vgl. ebd.: 42). Darüber hinaus besteht Waldmanns Konzept des produktiven Textumgangs aus produktiven, spielerischen sowie analytischen Verfahren. Ihr ausgewogenes Wechselspiel zeichnet Waldmanns Phasenmodelle (ebd.: 27-85) aus, die sowohl Lehrende als auch Lernende dazu einlädt, mit literarischen Texten aktiv, attraktiv und vor allem produktiv umzugehen und somit positive literarische Erfahrungen zu machen. Seiner Meinung nach liegt die größte Leistung eines produktiven Literaturunterrichts nicht nur im Spaß und in der Freude, die Lernende beim Schreiben literarischer Texte erleben, sondern auch in ihrer Imagination, Fantasie und nicht zuletzt Kreativität, die bei diesen produktiven Prozessen ans Licht kommen (vgl. ebd.: 39).

2.4 Kreatives und generatives Schreiben im DaF/DaZ-Unterricht

Den produktionsorientierten Literaturunterricht und das generative Schreiben kann man, wie schon oben beschrieben, in einem integrativen Deutschunterricht miteinander verknüpfen, womit ermöglicht wird, dass literarisches und sprachliches Lernen gleichzeitig vermittelt werden (vgl. Belke 2012: 133). Als ein selbstverständlicher Teil und gutes Beispiel eines integrativen Deutschunterrichts in den vergangenen Jahren gilt aber auch kreatives Schreiben, das ebenso schreib- und literaturdidaktische Ziele verfolgt (vgl. Spinner 2005: 109). Da bei der Methode des generativen Schreibens auch die Kreativität eine besondere Rolle spielt, wird im Folgenden auf dieses Phänomen im Rahmen des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts näher eingegangen.

„Kreativität kann als ein Potenzial des lernenden Menschen definiert werden, das ihn dazu befähigt, allein oder in der Interaktion mit seinen Mitmenschen Neues zu schaffen bzw. bei der Lösung eines Problems im (Sprach-) Unterricht neue Wege zu beschreiten.“ (Wicke, 2013: 3)

Die moderne Auffassung von Kreativität beschränkt sich nicht mehr nur auf die schöpferische Kraft eines Menschen, sondern auch auf seine Veränderungskraft. Damit ist eine Abweichung von Konventionen und eine Erschaffung eines neuartigen und wertvollen Produktes gemeint. Eines dieser Produkte kann auch ein kreativer Text sein, der durch den Einsatz des kreativen Schreibens, das als ein integraler Bestandteil eines handlungsorientierten Sprachunterrichts gilt, entsteht. Kreatives Schreiben ermöglicht es den Lernenden bereits in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts, mit Hilfe einfacher syntaktischer Strukturen und mit einem geringen Wortschatz ihre authentischen Texte zu gestalten. Das Erstellen dieser Texte trägt nicht nur zur Verarbeitung verdrängter Bedürfnisse, Wünsche oder Ängste bei, sondern auch zur Reflexion über grammatische Redemittel sowie sprachliche Wirkung (vgl. Pommerin, 1996: 60).

Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht kann, so Pommerin, das kreative Schreiben auch eine besondere Form des produktiven Umgangs mit literarischen Texten darstellen (vgl. Pommerin, 2004: 99). Im Rahmen eines produktiven Literaturunterrichts besteht laut ihr eine enge Beziehung zwischen dem kreativen Schreiben und Lesen eines literarischen Textes, die Lernenden jeden Alters und auf jedem Lernniveau dazu anregt, die eigene Kreativität zum Ausdruck zu bringen. Damit die Auseinandersetzung mit den spannenden literarischen Texten nicht als ‚trocken‘ wahrgenommen wird, sollte den Lernenden ermöglicht werden, ihrem lyrischen Ich, ihren Gedanken und Gefühlen freien Lauf zu lassen. Aus diesem Grund sollte

man sich nicht nur der Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts bedienen, sondern auch der Methoden des kreativen Schreibens. Es muss aber betont werden, dass ein großer Teil der literarischen Produktionsmöglichkeiten zum Kreativen Schreiben eine enge Beziehung aufweisen kann, da einige Aufgabentypen viele Gemeinsamkeiten haben (vgl. Hochstadt/ Krafft/ Olsen; 2013: 103). Allerdings muss an dieser Stelle auch auf den Unterschied hingewiesen werden, da das kreative Schreiben andere Zielsetzungen als die Tätigkeiten im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts aufweist. Da es sich beim Kreativen Schreiben um einen Schreibunterricht handelt, steht hier der persönliche Ausdruck im Vordergrund. Ein literarischer Text beispielsweise wird in einem solchen Unterricht nur als Grundlage für einen Schreib Anlass verwendet. Im Literaturunterricht hingegen geht es in erster Linie um die produktiven Verfahren, die die Lernenden zu Deutungen literarischer Texte anregen. Nicht das fertige Schreibprodukt, sondern die Aufgabenstellungen, die zum ‚originellen‘ literarischen Text hinführen, stehen im Mittelpunkt (vgl. Pommerin, 2004: 99).

Der subjektive Ausdruck der Lernenden, ihre Gestaltungskraft, Fantasie und Intuition stellen nicht nur die wichtigsten Eigenschaften des kreativen Schreibens dar, sondern auch die stärkste Waffe gegen Schreibhemmungen, welche die strikte Verstandskontrolle auslösen kann. Diesbezüglich wird das kreative Schreiben als eine goldene Mitte zwischen „den emotionalen und imaginativen Verarbeitungsweisen und dem vorwiegend rational- kognitiven Charakter von Sprache“ angesehen (vgl. Spinner 2005: 110).

Ausgehend von den oben genannten Überlegungen entwickelt Spinner (Spinner 2010: 96) drei Grundprinzipien des kreativen Schreibens, nämlich Irritation, Expression und Imagination, die unter anderem auch dem produktiven Verfahren im Literaturunterricht zugrunde liegen. Die Schaffung von Irritation soll die Entfaltung neuer Ideen provozieren, mit deren Hilfe die Lernenden kreative Leistungen, d.h. etwas Neues und Ungewohntes, hervorbringen. Mit dem Prinzip der Expression ist gemeint, dass sich die Lernenden beim Schreiben subjektiv ausdrücken können, indem ihre Erinnerungen, Ängste und Wünsche eine wichtige Rolle spielen. Die Förderung des dritten Grundprinzips, der Imagination, sieht Spinner zuerst als eine Voraussetzung für das literarische Verstehen an. Das imaginierende Sich-Hineinversetzen in einen literarischen Text und seine Welt und das Einnehmen neuer Perspektiven befruchten lebendige Vorstellungen einer vorgegebenen Situation. Die im Kopf entstandenen Gedanken leiten somit nicht nur kreatives, sondern auch literarisches Schreiben (vgl. Spinner 2009: 43).

2.4.1 Methoden des kreativen Schreibens

Während es sich beim produktiven Literaturunterricht primär um den Umgang mit Literatur durch subjektive Annäherung handelt, dient der Einsatz kreativer Schreibverfahren vor allem dazu, einen persönlichen Zugang bzw. ein tieferes Verständnis für literarische Texte zu gewinnen (vgl. Pommerin 2004: 99). Des Weiteren initiieren die Methoden des kreativen Schreibens die Schreibprozesse, die das Hineintauchen in andere Perspektiven herausfordern und schließlich eine ganzheitliche und sinnhafte Lernerfahrung ermöglichen (vgl. Böttcher 1999: 21).

Böttcher unterteilt die Verfahren des kreativen Schreibens in sechs Methodengruppen, die assoziativen Verfahren, Schreibspiele, Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern, Schreiben zu und nach (literarischen) Texten, Schreiben zu Stimuli und Weiterschreiben an kreativen Texten. Sie weist unter anderem darauf hin, dass sich die meisten Methoden in manchen Schreibaufgaben verbinden lassen (vgl. Böttcher 1999: 22). Da es sich in dieser Arbeit um den Einsatz von Literatur bzw. von generativem Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache handelt, wird der Akzent auf die Schreibmethode gelegt, die sich direkt in Verbindung mit literarischen Texten einsetzen lässt, nämlich auf das *Schreiben zu und nach literarischen Texten*.

Diese Schreibmethode ist sehr spezifisch. Sie stellt einen Beweis dafür dar, dass ein produktiver Literaturunterricht mit einem kreativen Schreibunterricht nicht immer in Konflikt geraten muss. Da hier ein literarischer Text als „Anregung zum Selberschreiben“ eingesetzt wird, lassen sich einige Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts auch im Kreativen Schreiben verorten. Das Schreiben zu und nach literarischen Texten kann somit sowohl das kreative als auch das literarische Schreiben fördern. Der Trick besteht aber darin, dass hier das Prinzip des imitativen Schreibens eingesetzt wird. Hier handelt sich eigentlich um das musterorientierte Schreiben, wobei die Lernenden mit Hilfe eines Modelltextes ihre kreativen Ideen leichter formulieren können (Böttcher 1999: 24). Diese Form des Schreibens kann laut Stemmer als kreativ-imitativ bezeichnet werden. Diesen Ansatz fand ich sehr interessant, da er eine spontane und intuitive Auseinandersetzung mit der literarischen Vorlage ermöglicht. Dadurch wird ein kreativer Spielraum eröffnet, der den Lernenden dazu ermutigt, sich bei der eigenen Textproduktion von der literarischen Vorlage weitgehend zu lösen. Darüber hinaus kann diese Form des Schreibens auch die Kreativität anregen und besonders zum Schreiben motivieren (vgl. Stemmer 2011: 8).

Die Tatsache, dass beim imitativen Schreiben intuitiv auf die Regeln und Muster der literarischen Vorlage zurückgegriffen werden kann, führt uns zu einer ähnlichen, strukturorientierten Schreibmethode, nämlich *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern*. Die regelgeleiteten Vorgaben sollen in diesem Fall das spielerische Umgehen mit der Sprache so initiieren, dass die Lernenden ihre eigenen Regeln und Muster erfinden können. Obwohl sie dabei viele lyrische sowie erzählerische Techniken und Kunstmittel erproben können, arbeiten sie aber nicht unbedingt am und mit dem literarischen Text (vgl. Böttcher, 1999: 24). Trotz dieser Tatsache gibt es viele Überschneidungen mit der Gruppe *Schreiben zu und nach literarischen Texten*, die darauf hinweisen, dass die beiden Schreibmethoden miteinander verknüpft werden können.

2.4.2 Kreativität vs. Imitation

All diese regelgeleiteten Methoden werden jedoch häufig mit dem bloßen imitierenden und nachahmenden Schreiben gleichgesetzt, was dazu führt, dass viele Aufgabenstellungen zu literarischen Texten misstrauisch und skeptisch betrachtet werden (vgl. Paefgen 1991: 297). Das Problem liegt meistens darin, dass durch „die verbindliche Verpflichtung auf eine Vorlage“ die Kreativität und Phantasie der schreibenden SchülerInnen eingeengt werden können. Das Verfassen eigener Texte in enger Anlehnung an bestimmte literarische Muster muss aber die Freiheit des Schreibenden nicht unbedingt einschränken, fügt Paefgen weiter hinzu, sondern es kann ihn sogar auf andere Wege leiten, auf denen er seine eigenen Ideen ausarbeiten kann: „Er schreibt über sich hinaus“ (ebd: 298)

Mit der Frage, ob Imitation und Kreativität im Widerspruch stehen, beschäftigt sich auch Spinner in seinem Aufsatz „Kreatives Schreiben zu literarischen Texten“ (Spinner 2005). Wenn jemand etwas imitiert, so Spinner, bedeutet das nicht unbedingt, dass er nicht kreativ ist. Grundsätzlich gehört die Imitation seiner Meinung nach zu den Grundelementen des kreativen Schreibens und verhilft sogar zur Entfaltung kreativer Potenziale. Dem imitativen Schreiben kommt also eine wichtige Rolle zu, weil SchülerInnen durch literarische Texte ermuntert werden, ihre eigenen Gedanken mit vorgegebenen sprachlichen Mitteln auszudrücken. Der subjektive Ausdruckswille und die Gestaltungskraft machen daher das imitativ-kreative Schreiben aus und unterscheiden es von einer traditionellen Musterpoetik (vgl. ebd.: 112, f.).

„Als kreativ kann man dieses Schreiben bezeichnen, weil es – anders als das bloß musterorientierte Schreiben – nicht einfach auf Regelerfüllung zielt, sondern weil ein Spielraum eröffnet wird, der auch eine Differenz zur Vorlage erlaubt, etwa dadurch, dass ein anderer (zum Beispiel persönlich gefärbter) Inhalt mit der übernommenen Form verbunden wird“ (ebd.: 112).

Das Schreiben auf der Basis poetischer Texte, d.h. die Übernahme und gezielte Veränderung vorgegebener Sprachstrukturen ermöglicht, so Belke, eine streng textbezogene Kreativität (vgl. Belke 2012: 151). Durch eine strikte Orientierung am Textmuster können also den SchülerInnen genügend Freiräume für Phantasie, Emotionen und eigene Gedanken eingeräumt werden. Diese Meinung teilt auch Daniela Caspari, die in ihrem lesenswerten Buch „Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht“ (1994) u.a. verschiedene Konzepte bzw. Verfahren zur kreativen Nachgestaltung literarischer Texte anführt. Erwähnenswert fand sie so das von Mortellier konzipierte Vorgehen „article sur modele“, wobei, ähnlich der Methode des generativen Schreibens, den SchülerInnen Satzanfänge aus dem literarischen Originaltext gegeben werden. Wegen der subjektiven Vervollständigung dieser Textteile und der Übertragung des vorgegebenen literarischen Stils auf eigene Inhalte bekommen, so Mortellier, sowohl Imitation als auch persönliche Originalität einen verdienten Platz im Fremdsprachenunterricht (vgl. Mortellier 1978: 46 zitiert nach Caspari 1994: 175).

Das literarische Imitieren, Experimentieren sowie Interpretieren erfolgen nämlich nicht nur durch das generative Schreiben, sondern auch durch verschiedene kreative Schreibmethoden, wie z.B. Fortsetzen, Erweiterung oder Reduktion eines Textes, perspektivisches Schreiben, usw. (vgl. Böttcher, 1999: 24), die sich dann weiter auf eine kreative Förderung der Fremdsprache übertragen lassen. Während der zahlreichen Schreibversuche erwerben Lernende nicht nur Kenntnisse über die sprachästhetische Form der literarischen Texte, sondern auch über fremdsprachliche Ausdrucksmöglichkeiten. Darüber hinaus ist von großer Bedeutung, dass der Einsatz dieser Methoden im Fremdsprachenunterricht gut eingeleitet und gut geplant ist, auch hinsichtlich formaler und sprachlicher Hilfen (vgl. Pommerin, 2004: 100).

Wie ein kreativer Umgang mit Lyrik eine qualitative Text- und Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ermöglicht, bzw. warum die Methode des generativen Schreibens gerade lyrische Texte als Basis nimmt, wird im Folgenden verdeutlicht.

2.5 Lyrik und generatives Schreiben

„Kreativität ist kein Schaffen und Erfinden aus dem Nichts, sondern das Zünden des Geistes in der Materie“ heißt das bekannte Zitat von Thomas Mann, das Michael Sahr in seinem Beitrag „Die arme Sprache ist die reichere. Gedichte von Ernst Jandl im Unterricht der Grundschule“ (2006) erwähnt und es auf seine eigene Art und Weise interpretiert:

„Kreativität bedarf bestimmter Vorbilder und Anregungen aus der Umwelt – in unserem Fall gelesener und zum Erlebnis gewordener Gedichte, die aufzugreifen und zu nutzen sind“ (Sahr 2006: 52).

Dass Gedichte im Unterricht von Nutzen sein können, behauptet auch Belke in ihrem schon mehrfach erwähnten Buch „Poesie und Grammatik“ (Belke 2009), in welchem sie in ausführlicher Weise darstellt, wie poetische Texte eine Grundlage sowohl für einen Literatur-, als auch für einen Sprachunterricht bilden können. Besonders in ihrem Aufsatz „Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs“ (2011) weist sie auf die Texte der experimentellen und konkreten Poesie sowie Elementarliteratur hin, die sich besonders gut für die kreative Arbeit bzw. die Methode des generativen Schreibens eignen und somit „sprachliches, kulturelles und literarisches Lernen, kreatives Schreiben und grammatisches Üben“ (ebd.: 16) vernetzen.

Bevor überhaupt erörtert wird, welche Vorteile lyrische Texte gegenüber dem sprachlichen Lernen aufweisen können, soll vorerst auf den Stellenwert bzw. auf die Eignung von Lyrik im Fremd- und Zweitsprachenunterricht eingegangen werden.

2.5.1 Zur Rolle der Lyrik im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Bis in die nicht so weit entfernte Vergangenheit spielte die Literatur bzw. Lyrik fast keine Rolle im Fremdsprachenunterricht. Innerhalb nur einer Epoche, nämlich während des im 19. Jahrhundert üblichen Grammatik-Übersetzungsunterrichts, wird ihr eine würdige Rolle zugewiesen. Zum Zweck der „allgemeinen Geistesbildung“ der SchülerInnen wurden im Unterricht „wertvolle“ fremdsprachige literarische Texte eingesetzt, die aber nur gelesen und übersetzt bzw. verstanden werden sollten und deren ästhetisch-literarischer Charakter leider gar nicht berücksichtigt wurde (vgl. Krenn 2000: 10 f.)

Erst mit der Entwicklung der kommunikativen Methode in den 70er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts, die den Wandel zu einem kommunikativen, interaktiven und vor allem handlungsbezogenen Spracherwerb einleitete, musste der Platz von Literatur in der Fremdsprachendidaktik neu definiert werden. Diesbezüglich wurde in den 80er- und 90er-Jahren der Frage nachgegangen, „wie“ literarische Texte im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollen, um den Aufbau einer kommunikativen Kompetenz, deren Erwerb als oberstes Ziel gilt, zu unterstützen (vgl. Krenn 2002b: 17).

Trotz der intensiven Bemühungen blieb die Literatur in der Unterrichtspraxis fast unbeachtet. Den Grund dafür sieht Krenn (ebd.) vor allem in der starken Präsenz der nicht-fiktiven Textsorten in den sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene konzipierten Lehrwerken. Somit stehen literarische Texte in einer Konkurrenz zu Lese- und Sachtexten, Alltagsdialogen usw., die möglichst authentische bzw. wirklichkeitsnahe Situationen in einem kommunikativ orientierten Unterricht zu simulieren versuchen (vgl. ebd.: 15 f.).

Gegen den (häufigeren) Einsatz der Literatur bzw. der Lyrik im Fremdsprachenunterricht sprechen auch standardisierte Sprachprüfungen wie z.B. ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom) oder ÖIF (Österreichischer Integrationsfond), die in den vergangenen Jahren an Popularität gewonnen haben. Im Referenzrahmen des Europarates, der sechs Niveaustufen definiert, befindet sich der Begriff „Literatur“ erst auf der vierten Niveaustufe (B2). Da auf niedrigeren Sprachniveaus keine Zielformulierungen, die im Zusammenhang mit literarischen Texten stehen, zu finden sind, bleiben literarische Texte den Lernenden in vielen Lehrbüchern vorenthalten. (vgl. Krenn, 2002b: 16)

Neben den vorgeschriebenen Curricula und dem Zeitdruck, dem Lernende sowie Lehrende in den Sprachkursen ausgesetzt sind, wird auch die Komplexität lyrischer Sprache, die auf die Alltagskommunikation eher hemmend als fördernd wirkt, als eine mögliche Ursache für die Abschaffung der Literatur im Fremdsprachenunterricht gesehen. Die Tatsache, dass lyrische Sprache von der sprachlichen Norm abweicht, bedeutet aber nicht, dass sie besser oder schlechter, sondern nur anders als die Alltagssprache ist. Darüber hinaus können beide eine sinnvolle Funktion im Fremdsprachenunterricht erfüllen. Während Alltagssprache durch ihre Schlichtheit eine übliche Verständigung erzielen will, strebt lyrische Sprache mit ihrer Eigenartigkeit nach einer intensiveren und nachhaltigeren Wahrnehmung (vgl. Waldmann

2013: 4). In diesem verlangsamten Rezeptionstempo, das ein lyrischer Text diktiert, sieht aber Weinrich (1985b) eine Chance, der Langweile im Fremdsprachenunterricht auszuweichen:

„Nur Texte, die sich durch eine exquisite Formgebung von beliebigen Alltagstexten unterscheiden, verdienen und ertragen es, langsam oder sehr langsam rezipiert zu werden, so wie es der Fremdsprachenunterricht zwangsläufig mit sich bringt“ (Weinrich 1985b: 251).

Gerade diese Verschiedenheit, die literarische Texte im Gegensatz zu Alltagstexten aufweisen, betrachteten viele Sprachdidaktiker weiterhin als eine Möglichkeit, weitere wichtige Aspekte des Fremdsprachenlernens und -lehrens zu realisieren, nämlich Landeskunde und Interkulturalität. Durch ihren Reichtum an Informationen sprachlicher, kultureller und landeskundlicher Art gewann die Literatur im DaF-Unterricht wieder an Bedeutung. Eine adäquate Auswahl sowohl literarischer Texte als auch lernerzentrierter Aufgabenstellungen sollten zur Entwicklung neuer, moderner und vor allem spannender Unterrichtsmodelle beitragen (vgl. Krumm/Portmann 2002: 13 f.). Diesbezüglich lässt sich seit den achtziger Jahren eine wachsende Tendenz erkennen, die Literatur möglichst in frühe Phasen des Deutschunterrichts zu integrieren und die Lernenden nicht nur mit „Minimalgrammatiken“ und „Mindestwortschatz“, sondern auch mit „sachlicher und sprachlicher Komplexität“ des fremdes Landes zu konfrontieren (Weinrich 1985a: 250). Die Literatur soll laut Weinrich schon in die ersten Lektionen des Sprachunterrichts erscheinen.

Diese These steht aber im Gegensatz zu anderslautenden Meinungen, die hervorheben, dass die Literatur eine Belastung für die Lernenden im Anfängerunterricht darstellt. Aus diesem Grund ist es notwendig, die Lernenden mit gewissen Techniken und Strategien, die sie im Umgang mit literarischen Texten benötigen, von Anfang an vertraut zu machen und somit der Literatur in der Praxis der Fremdsprachenlehre einen festen Platz zu sichern (vgl. Koppensteiner, 2002: 41 f.).

Bevor auf die didaktische Verbindung von Lyrik und Grammatik, die Belke mit ihrer Methode des generativen Schreibens fast zur Perfektion brachte, näher eingegangen wird, gilt es im Folgenden zu untersuchen, welche Argumente es sind, die im Besonderen für die Arbeit mit Lyrik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache sprechen.

2.5.2 Zur Leistung der Lyrik im DaF/DaZ- Unterricht

„Gedichte können einen Augenblick festhalten, den wir so noch nicht gesehen oder erlebt haben. Sie differenzieren unsere Wahrnehmung oder eröffnen dem Nachdenken neue Perspektiven.“ (Kußler 1981: 24)

Inspiziert von diesem Zitat eröffnete Kußler dem Fremdsprachenunterricht neue Perspektiven. In seinem Band „Deutsche Lyrik als Fremde Lyrik“ (ebd.) brachte er mit seinen didaktisch begründeten Gedichtbehandlungen dem fremdsprachlichen Deutschunterricht neue Impulse. Sowohl sprachlich als auch inhaltlich eignen sich Gedichte seiner Meinung nach perfekt zur Vermittlung interkultureller Kommunikationsfähigkeit, die er als höchstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts sieht. Ihm zufolge gehören Gedichte zu den Primärtexten, denen im Gegensatz zu für ein Lehrwerk konzipierten Sekundärtexten erst im Fortgeschrittenenunterricht einen Platz zugeteilt wird. Daher eignen sie sich besonders gut zur Erweiterung und Vertiefung der sprachlichen Kenntnisse (z. B. Lexik und Syntax) sowie des Lesevermögens von Lernenden. (vgl. ebd.: 7 ff.)

Davon, dass Lyrik aber auch im Anfängerunterricht einen verdienten Platz einnehmen kann, zeugt u.a. das in der Reihe „Fremdsprache Deutsch“ erschienene Heft „Literatur im Anfängerunterricht“ (1994), in dem anhand zahlreicher Unterrichtsbeispiele gezeigt wird, wie auch Lernende mit geringen Sprachkenntnissen die Poesie einer Sprache erfahren können. Als „kurze überschaubare, aber sehr konzentrierte sprachliche Gebilde“ (Kußler 1980: 17) eignen sich Gedichte besonders gut zur Behandlung im Fremdsprachenunterricht, weil sie vor allem zu einer intensiven Lesetätigkeit bzw. Auseinandersetzung anregen. „Ihre vielfältigen Strukturen in Sprache, Klang und Metrik erhalten eine eigene Ästhetik“ (Tütken 2006: 60), die u.a. Belke bei ihrer Arbeit mit poetischen Texten zum Ausgangspunkt für sprachliches Lernen bei Schulkindern machte. Diese poetische Funktion der Sprache, die sogenannte Literarizität, lenkt ihrer Ansicht nach die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Sprache selbst und schärft somit „das Wahrnehmungsvermögen für die verwendeten sprachlichen Mittel“ (Belke 2011: 16). Des Weiteren bezieht sich Belke auf einen anderen Aspekt der Literarizität, nämlich „klangliche, syntaktische und semantische Muster der Ähnlichkeiten und Oppositionen“ (ebd.), die nicht nur zu einem kreativen Umgang mit Poesie anregen, sondern auch dazu beitragen, dass sich die in poetischen Texten enthaltenen sprachlichen Strukturen in nachhaltigerer Weise einprägen, als das bei den für ein Lehrwerk bzw. einen Sprachkurs konzipierten kommunikativen Alltagstexten der Fall ist (vgl. ebd.: 16).

Auf diese Funktion der Gedichte verwies dreißig Jahre früher auch Kußler. In seinem vorher erwähnten Plädoyer für den Einsatz der Lyrik im Fremdsprachenunterricht (Kußler, 1981) begründet er einen Teil seiner Gedichtauswahl u.a. mit folgendem Zitat:

„Lyrische Texte können dem Gedächtnis etwas einprägen und es leichter reproduzierbar machen. Die Bindung von Metrum, Rhythmus, Klang (Reim), Wiederholung schafft die einprägsame Form“ (ebd.: 24).

Das Einprägen dieser und anderer wesentlicher Kennzeichen ästhetischer Texte, wie die der morphologischen, syntaktischen oder figurativen Strukturen, spiegelt sich idealerweise in den Texten der Konkreten Poesie wider, für deren Verwendung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache Weinrich in seinem bekannten Vortrag „Von der Langweile des Sprachunterrichts“ (Weinrich, 1985b) plädiert. Beide darin genannten Beispiele konkreter Poesie, die Weinrich wegen ihrer wiederholenden Sprachstruktur im Zusammenhang mit Grammatikvermittlung bringt, nutzt Krechel als Ausgangspunkt für seine anregungsreiche Dissertation zum Thema „Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache“ (1991: 55). In einer wohlausgewogenen Weise erörtert Krechel darin das Potenzial sowohl ästhetischer als auch sprachlicher Funktion der konkreten Poesie bei ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Die Verbindung dieser zwei Aspekte der Poesie krönt er mit zahlreichen didaktisch-methodischen Unterrichtsbeispielen, in denen er ausführlich zeigt, wie Lernende nicht nur an Lernzuwachs, sondern auch an Interesse für die Sprache und Motivation für die Arbeit mit ihr gewinnen können (vgl. ebd.: 8).

Weiters stellt er ästhetische bzw. lyrische Texte als eine Anregung zu spielerischen und vor allem kreativen Schreibversuchen dar. Knappe, optisch gegliederte Formen der (konkreten) Poesie, ihre sprachliche Einfachheit sowie die einprägsame Reihung bzw. Häufung ihrer spezifischen Strukturen sind die Lockmittel, mit denen die Neugierde der Lernenden für den jeweiligen Text geweckt werden kann, so Krechel. Das einfache Baumuster sowie der spielerisch-experimentelle Charakter der konkreten Gedichte ermuntern die Lernenden außerdem eher zu eigenen spielerischen Textproduktionen als andere Textsorten. Für den fremdsprachlichen Bereich ist das von großer Bedeutung, weil die Lernenden neue Einsichten in Strukturen und Funktionen der Sprache gewinnen. Der spielerische Umgang mit Poesie sorgt folglich nicht nur für Unterhaltung im Fremdsprachenunterricht, sondern auch für eine bewusste Sprachwahrnehmung bzw. –verwendung. Zu eigenen und kreativen Sprachspielen angeregt, können die Lernenden besondere fremdsprachenspezifische Schwierigkeiten sowie Schreibblockaden leichter überwinden (vgl. Krechel 1991: 82 ff.).

Der spielerische Umgang mit konkreter Poesie ist aber für erwachsene Lernende weniger geeignet als für Kinder, fügt Krechel hinzu. Seiner Erfahrung nach empfinden erwachsene Lernende die kreativen Schreibversuche eher als abstoßend und kindisch (vgl. ebd. 1991: 96). Nur für Kinder bzw. SchülerInnen empfiehlt auch Belke (2011) die Behandlung einprägsamer Texte der konkreten Poesie sowie der elementaren Literatur. Leicht zu durchschauende Ergänzungsstrukturen, durch die sich diese Texte auszeichnen, regen Kinder in allen Kulturen sowie Sprachen zu einer kreativen Textproduktion an. Dabei erhalten sie die Möglichkeit, „sich grammatische Muster einzuprägen und sie für eigene Ausdrucksbedürfnisse zu nutzen“ (Belke 2011: 16).

Dass eine Verbindung des natürlichen Spracherwerbs mit gezielter Sprachvermittlung anhand von Lyrik im Fremdsprachenunterricht durchaus auch für Erwachsene fruchtbar sein kann, wird von zahlreichen Autoren festgestellt. So hält beispielsweise Mummert das Schreiben von Gedichten nach Vorlage für eine hervorragende Möglichkeit, die Norm des streng systematischen Fremdsprachenunterrichts zu durchbrechen und die Lernenden vom ständigen Druck zu befreien. Mit der Sprache selbst experimentierend umzugehen macht Spaß, weil Lernende selbstständig nach Wörtern für ihre Ideen suchen und Grammatik nach Bedarf lernen bzw. verwenden. Indem ein eigenständiges kleines Werk entsteht, wird die fremde Sprache wirklich zum Ausdrucksmittel (vgl. Mummert 1989a, 20). Trotz ihrer Behauptung, dass in ähnlicher Weise auch Erwachsene die Lust am Schreiben im Fremdsprachenunterricht (wieder) entdecken können (vgl. Mummert, 1989b, 20), wurden ihre zahlreichen praktischen Unterrichtsvorschläge bzw. -versuche, die ausführlich im Werk „Nachwuchspoeten“ (ebd.) dargelegt werden, leider nur mit Kindern und Jugendlichen erprobt.

Damit ein schöpferischer Umgang mit Lyrik den Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts auch mit Erwachsenen gerecht wird, müssen Gedichte eingesetzt werden, die nicht nur dem sprachlichen Niveau, das auf Zertifikatsprüfungen beruht, entsprechen, sondern auch thematisch den Neigungen und Interessen der Lernenden entgegenkommen (vgl. Kußler 1981: 14 f.). Für seine bekannte Textsammlung „Literatur zum Anfassen“ wählt Werr (1987) Gedichte aus, deren Muster für die eigene Produktion verwendbar sind und die gleichzeitig den Lernenden intellektuell und emotional ansprechen. Es handelt sich somit um „inhaltsvolle Texte“ (ebd.: 7), die etwas Wesentliches, Persönliches und Bedeutungsvolles vermitteln. Bei der Auseinandersetzung mit einer solchen Lyrik kommen die kognitiven, affektiven und imaginativen Fähigkeiten der Lernenden am besten zum Vorschein.

Während die Lernenden den Inhalt eines lyrischen Textes entdecken, werden sie gleichzeitig aufgefordert, die textuellen Leerstellen, die diese Textsorte besonders auszeichnet, assoziativ zu füllen und sich selbst zum Text bzw. zur fremden Sprache in Beziehung zu setzen. Die Offenheit bzw. Unbestimmtheit eines lyrischen Textes eröffnet somit zahlreiche Deutungsmöglichkeiten, die zur sprachlichen Aktivität bzw. zum Einbeziehen der individuellen Erfahrungen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache anspornen. Darüber hinaus darf Lyrik nicht nur als Sprungbrett für eigene Gedanken und Phantasie betrachtet werden. Sie ermöglicht es den Lernenden auch, in eine andere Welt einzutauchen, sie aus verschiedenen Perspektiven zu erleben und das eigene Interesse für sie wahrzunehmen.

Das Wissen über so eine Welt enthüllt eine Fremdheit, die laut Kußler eines der Hauptkriterien für die Behandlung von lyrischen Texten im Fremdsprachenunterricht darstellt. Um diese Fremdheit verständlich zu machen, muss es den Lernenden ermöglicht werden, die Fremdkultur durch lyrische Texte kennenzulernen und somit eine Distanz zur Eigenkultur zu gewinnen (vgl. Kußler 1981: 11). Denn in der Bereitschaft zu Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme liegt die Möglichkeit des Fremdverstehens, das v.a. in der heutigen Zeit, wo durch Migration viele Menschen mit fremden Kulturen in Kontakt kommen, eine wesentliche Rolle spielt (vgl. Bredella, 2002: 307 ff.).

Diese Heterogenität, die sich im Fremdsprachenunterricht und besonders im Bereich der Erwachsenenbildung widerspiegelt, greift auch Schweiger in seinem Beitrag „Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht“ (2014) auf. Anhand konkreter Unterrichtsbeispiele zeigt er in diesem Beitrag, wie sich beispielsweise das generative Schreiben nach Belke (vgl. 2012: 150-173) mit Jandls Gedichten sehr gut verbinden lässt. Das Verfassen der, um die Worte des Autors zu übernehmen, minimalistischen Texte nach dem Muster der Gedichte (mit anderem Titel) eignet sich seiner Meinung nach nicht nur zur Förderung der Sprachaufmerksamkeit, sondern auch zu einem spielerischen und lustvollen Umgang mit Literatur auch im Anfängerunterricht. In Kombination mit analytischen Verfahren kann eine derartige kreative Textproduktion anhand von Gedichten sowohl sprachliches, als auch literarisches und nicht zuletzt kulturelles Lernen initiieren. In diesem Kontext ist die Methode generatives Schreiben, so Schweiger, im Unterricht Deutsch als Fremd- sowie Zweitsprache mit Erwachsenen zweifellos umsetzbar. Welche Rolle ein grammatikbezogenes Lernen in diesem Zusammenhang spielt, gilt es im folgenden Kapitel zu untersuchen.

2.6 Grammatikvermittlung und Generatives Schreiben

Dass die Grammatik unter Lernenden im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einen schlechten Ruf hat, ist keine Überraschung mehr. Darüber hinaus funktioniert die Grammatik in der Praxis nach folgendem Prinzip: Man kann nicht mit ihr und auch nicht ohne sie. So halten Lernende einerseits die Grammatik beim Fremdsprachenlernen für sinnvoll, andererseits haben sie, wenn sie sie anwenden müssen, ein negatives Bauchgefühl. Dieses Phänomen nennt Zimmermann (1990) in seiner empirischen Untersuchung zur Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung die „Einstellungsspaltung“ (ebd. 33). Damit die Grammatik aber nicht nur rational, sondern auch emotional von den erwachsenen Lernenden anerkannt wird, sollten bei ihrer Vermittlung u.a. motivationale Faktoren, die eine wesentliche Rolle beim erfolgreichen Fremdspracherwerb spielen, berücksichtigt werden (vgl. Mickel, 2010: 20).

Um zu erreichen, dass sich Lernende nicht nur mit lyrischen Texten im Allgemeinen, sondern auch mit zu üübenden einzelnen sprachlichen Phänomenen motiviert auseinandersetzen, ist es vonnöten, Aufgabenstellungen auch hinsichtlich der Grammatik für Fremdsprachenlernende attraktiver zu gestalten. Über diese Attraktivität verfügt die Methode des generativen Schreibens, die einen produktiven Umgang mit Literatur mit Grammatik in Beziehung setzt. Poetische Texte bieten den Lernenden somit die Möglichkeit, sich auf einzelne grammatische Phänomene zu konzentrieren, sie implizit zu erwerben und sprachlich korrekt zu produzieren. Darüber hinaus verbindet diese Methode kreatives Schreiben, literarisches und interkulturelles Lernen mit dem letzten Glied in der Kette, nämlich mit dem sprachlichen Lernen (vgl. Belke 2009: 13).

Diesbezüglich soll im Folgenden die Methode generatives Schreiben vor dem Hintergrund einer didaktischen Verbindung von Lyrik und Grammatik beschrieben werden. Nach einigen kurzen Überlegungen betreffend den Stellenwert und die Vermittlung der Grammatik im modernen Fremdsprachenunterricht wird auf einzelne Kriterien, die im fremdsprachlichen Grammatikunterricht zu effizientem bzw. motiviertem Lernen führen, näher eingegangen. Im Anschluss daran soll gezeigt werden, welchen Beitrag der Einsatz lyrischer Texte leisten kann, um den beschriebenen Anforderungen im Grammatikunterricht auch für erwachsene Lernende zu genügen.

2.6.1 Die Rolle der Grammatik in Verbindung mit Lyrik im DaF/DaZ-Unterricht

Eine kontroverse Frage, die in der fremdsprachlichen Methodikforschung nach wie vor gestellt wird, ist die nach dem Stellenwert nicht nur der Literatur, sondern auch der Grammatik. Beide Phänomene haben im Lauf der Zeit einige Höhen und Tiefen erlebt. Einen zentralen Platz nahm die Grammatik etwa in der in Kapitel 2.3 bereits dargelegten Epoche des Grammatik-Übersetzungsunterrichts, die neben dem Sprachwissen, das in Form von Wortschatz und Grammatikregeln vermittelt wurde, auch die Würdigung der fremdsprachlichen Literatur als Ziel verfolgte. Im Grunde genommen kam es im Rahmen dieser im 19. Jahrhundert entstandenen Methode zu einer ersten Begegnung zwischen grammatischen Phänomenen und literarischen Texten. Wie der Name der Methode deutlich macht, handelte es sich um ein einfaches Übersetzen literarischer Textpassagen bzw. einzelner Sätze, anhand derer die Grammatik geübt wurde (vgl. Krenn 2000: 10).

Obwohl die Ziele und die Aufgabenstellungen der gerade erwähnten Epoche nicht zur Vermittlung praktischer Sprachkenntnisse bzw. zum Aufbau kommunikativer Sprachkompetenz taugten, verwiesen sie auf eine enge Beziehung von Grammatik und Literatur bzw. Poesie, die erst ein Jahrhundert später von vielen Sprach- und Literaturdidaktikern wieder aufgegriffen wurde. Als die kommunikative Methode ihren Anfang nahm und als theoretische und praktische Konzepte der Literaturwissenschaft im Fremdsprachenunterricht noch fehlten, war Jakobson einer der Ersten, der auf die Rolle, die Grammatik in der Poesie spielt, hinwies. Dies veranschaulichte er besonders in seinen Aufsätzen „Poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie“ (2007) sowie „Linguistik und Poetik“ (1979), wo er u.a. schrieb:

„Die in der morphologischen und syntaktischen Struktur der Sprache verborgenen Quellen der Poesie, kurz die Poesie der Grammatik und ihr literarisches Produkt, die Grammatik der Poesie, sind den Kritikern selten bekannt, wurde von den Linguisten fast gänzlich übersehen und von schöpferischen Schriftstellern meisterhaft gehandhabt“ (ebd.: 116).

Wie eng grammatische Strukturen mit Poesie verflochten sein können, zeigte auch Wiemer in seinem Band „Beispiele zur deutschen Grammatik“ (1971) auf. Wie schon der Titel verrät, handelt es sich um eine Sammlung von Gedichten, die ein erkennbares grammatisches Paradigma als Grundlage haben und relevante gesellschaftliche Themen ansprechen. In den Gedichtanalysen zeichnet sich somit die Möglichkeit für Sprach- sowie Problemreflexionen ab.

Eine noch umfangreichere und beeindruckendere Auswahl an lyrischen Texten, die ebenfalls auf wahrnehmbaren grammatischen Strukturen beruhen, veröffentlichte derselbe Autor in seinem zweiten Band „bundesdeutsch. lyrik zur sache grammatik.“ (1974) Dabei handelt es sich, wie er im Vorwort erklärt, nicht um eine Sammlung von Modellsätzen, mit deren Hilfe Grammatik systematisch wiedergegeben werden soll. Vielmehr stellt er die Grammatik als einen Anlass dar, „verspielte, kommentierende oder provokatorische Aussagen zu machen“ (ebd.: 22). Der Anreiz liegt demnach in der Enträtselung syntaktischer Zusammenhänge, die in einem lyrischen Text zu finden sind. Im Sinne eines produktionsorientierten Literaturunterrichts lockt das Verschränkungsspiel zwischen Syntax und lyrischem Text zur Nachahmung bzw. Fortsetzung, womit „die ungeliebte und vernachlässigte Grammatik“ (ebd.: 20) auch im Schulunterricht eine Chance erhält:

„Die Schüler werden, am Gedruckten sich orientierend, selbst spielen und experimentieren, selbst Beispiele und Variationen basteln und so den Impuls verstärken, der das oft abgetakelte Fach, indem man seinen Radius erweitert, vielleicht sogar ‚attraktiv‘ macht“ (Wiemer 1974: 22).

Wiemers berühmte Provokation „Warum nicht mal mit Grammatik spielen?“ (ebd.) greift auch Krechel in seinem in Kapitel 2.5.2 bereits angeführten Plädoyer für Lyrik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Krechel 1994) auf. Anhand ausführlich geschilderter Unterrichtsbeispiele verdeutlicht er u.a., wie grammatische Paradigmen der konkreten Poesie auch im Grammatikunterricht zur Festigung der Sprachkompetenz beitragen können (ebd.: 88). Dabei handelt es sich um zwei morphologisch-semantische Gedichte von Ernst Jandl: „der tod des todes“ und Rudolf Otto Wiemer: „partizip perfekt“ (ebd.: 224), deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht nicht nur der Auflockerung oder dem Abschluss einer Grammatik-Arbeitsphase dienen soll, sondern auch einen reizvollen Einstieg in ein fruchtbares Gespräch darstellt:

„Sie bieten Grammatik, Strukturen in (potentieller) Funktion. Dabei sind die Inhalte und möglichen Bedeutungen nicht ausgeblendet, sondern im Gegenteil aufs Sorgsamste bedacht und geplant. Es ist Grammatik, die etwas sagen will, die den Rezipienten etwas sagen lässt“ (ebd.: 91).

Den irritationsästhetischen Reiz der (konkreten) Poesie, der das „oft ‚trockene Brot‘ des Grammatikunterrichts ‚würzt‘ und ‚genießbarer‘ macht“, (ebd.) nutzten nach Krechel auch viele andere Sprach- sowie Literaturdidaktiker in den praktischen Unterrichtsversuchen, die in den letzten Jahren immer öfter veröffentlicht wurden.

Im Jahr 2011 erschien so bei „Fremdsprache Deutsch“ ein Heft (Nr. 44), in dem u.a. die Tendenz zum Einsatz moderner Lyrik sichtbar wird. Neben den Alltagsgedichten sowie Gedichten der „Neuen Subjektivität“, mit deren Hilfe ein lerner- sowie literaturgerechter fremdsprachlicher Deutschunterricht aufbereitet wurde, sind in diesem Heft auch die Texte der konkreten sowie experimentellen Poesie zu finden, an denen Belke (2011: 15-21) eine Nähe von Grammatik und Poesie ausführlich demonstriert. Die Brücke zwischen dem sprachlichen, kulturellen und literarischen Lernen, kreativem Schreiben und grammatischem Üben baute sie im Deutschunterricht anhand des spielerisch-experimentellen Umgangs mit den eben erwähnten Texten. Ihre festen formalen Muster bzw. grammatischen Paradigmen animierten die Kinder, so Belke, zum generativen Schreiben. Die Wiederholung der Textmuster mit immer wieder neuen Inhalten fördere weiters das entdeckende Lernen von Grammatikregeln, d. h. den impliziten Erwerb syntaktischer und morphologischer Strukturen (vgl. Belke 2009: 174).

Bei der Durchführung ihrer Unterrichtsversuche mit den Kindern hat sich also gezeigt, dass die kreative Arbeit mit einprägsamen poetischen Texten einen natürlichen Spracherwerb ermöglicht. Ob implizite Grammatikvermittlung für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht auch mit Erwachsenen zu empfehlen ist, gilt es im folgenden Kapitel zu untersuchen.

2.6.2. Implizite und explizite Grammatikvermittlung in der Erwachsenenbildung

Während einige Wissenschaftler davon ausgehen, dass das Lehren von Grammatikregeln im Fremdsprachenunterricht wenig Sinn macht, sind die anderen der Meinung, dass eine bewusste Grammatikvermittlung beim Fremdsprachenlernen unerlässlich ist. Ob grammatikalische Phänomenen bewusst oder unbewusst erworben werden sollen, hängt in erster Linie vom Alter der Lernenden ab. Bei Kleinkindern etwa spielt die Sprachbewusstheit beim Erwerb sprachlicher Strukturen keine große Rolle. Wegen der fehlenden sprachlichen Kompetenz haben sie allerdings Schwierigkeiten, das formale Regelwissen zu erwerben. Hingegen scheint eine bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichen Regeln bei erwachsenen Lernenden kein großes Problem zu sein. Im Laufe seiner Entwicklung ist jeder Mensch in der Lage, über die sprachlichen und formalen Strukturen bewusst zu reflektieren und sich somit mit Hilfe der Grammatikerklärungen eine fremde Sprache anzueignen (vgl. Pagonis/Salomo 2014: 11). Bevor in diesem Kapitel der Frage nachgegangen wird, wie sich das erworbene Regelwissen bei den Erwachsenen in aktives Sprachhandeln umsetzen lässt, muss zuerst zwischen zwei

Typen des Sprachenlernens unterschieden werden, nämlich zwischen dem expliziten und impliziten Sprachenlernen.

Wenn die Lernenden eine Fremdsprache auf ähnliche Weise erwerben wie sie ihre Muttersprache erworben haben, spricht man von implizitem Lernen. Der implizite Weg der Sprachaneignung findet also beiläufig in authentischen und kommunikativen Situationen statt. Dies lässt sich gut am Beispiel des kindlichen Spracherwerbs illustrieren, bei dem der Erwerb ohne jegliche systematische Steuerung in natürlichen Kommunikationssituationen vollzogen wird. In diesem Zusammenhang hält Belke (2009) die Bezeichnung „impliziter Spracherwerb“ für geeigneter. Ihres Erachtens sollte ein natürlicher Spracherwerbsprozess vom impliziten Lernen einer Sprache im Kontext institutioneller Vermittlung unterschieden werden.

Wenn der implizite Spracherwerb in den Bildungssituationen an das Kind herangetragen wird, handelt es sich um implizite Sprachvermittlung, so Belke. Dabei sollten Lernsituationen geschaffen werden, die implizites Lernen sprachlicher Strukturen ermöglichen. Dies gelingt durch gezielten Input und ein gezieltes Angebot an spielerischen Übungen, mit deren Hilfe die Kinder die grammatischen Strukturen „ins Ohr“ bekommen. Auch das entdeckende Lernen von Grammatikregeln und damit den impliziten Erwerb dieser Regeln ermöglicht das generative Schreiben. Das Imitieren von poetischen Texten in Form eigener Schreibversuche fördert andererseits einen bewussten Umgang mit der Schriftsprache (vgl. Belke 2009: 5 f.; Belke /Belke 2006: 175 f.).

Diese systematische Sprachvermittlung sollte laut Belke mit explizitem Regelwissen auf keinen Fall gleichgesetzt werden. Beim expliziten Lernen, das ebenfalls unter institutionellen Bedingungen stattfindet, werden etwa sprachliche Regeln direkt formuliert und anhand von Beispielen vermittelt. Eine explizite, bewusste Sprachvermittlung ist somit, wie oben beschrieben, für jüngere Kinder ohne entsprechendes sprachliches Wissen nicht geeignet. Darüber hinaus kann das implizite Lernen, so Belke, durch eine explizite Regelvermittlung altersangemessen unterstützt werden (vgl. ebd.). Außerdem deuten die Studien zum Altersfaktor darauf hin, dass das implizite Sprachlernen mit steigendem Lebensalter an Relevanz verliert (vgl. Pagonis/Salomo 2014:12). Damit lässt sich erklären, warum sich der Einsatz der expliziten Regelformulierungen im Fremdsprachenunterricht bei Erwachsenen als erfolgreich für die Sprachvermittlung erwiesen hat. Auch wenn der auf expliziten Verfahren aufbauende Fremdsprachenunterricht für den erwachsenen Lernenden durchaus von Vorteil

sein mag, kommt es regelmäßig vor, dass das Wissen über grammatikalischen Strukturen in den kommunikativen Situationen nicht adäquat oder effizient genug angewendet werden kann. Das Regelwissen allein ist also zu wenig, in bestimmten Kontexten kann es aber bei Erwachsenen eine unterstützende Rolle spielen. (vgl. ebd.: 11 f.)

Das vorrangige Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts ist aber nicht der Aufbau des expliziten Sprachwissens, sondern der Aufbau einer umfassenden kommunikativen Kompetenz. Das bedeutet aber nicht, dass die Grammatik aus dem Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen verbannt werden soll. Die Beherrschung ihrer Regeln sollte nur nicht Selbstzweck sein. Vielmehr übernimmt die Grammatik eine unterstützende Rolle, indem sie auf spontane Kommunikationssituationen außerhalb des Unterrichts vorbereitet (vgl. Götze 1993: 4). Im Hinblick darauf sollte der Erwerb von implizitem Sprachwissen im Fremdsprachenunterricht angestrebt werden. Aus diesem Grund muss der Unterricht darauf abzielen, das explizite Sprachwissen zu automatisieren und es in implizites Wissen umzuformen (vgl. Krenn 2000: 29). Die Antwort auf die Frage, wie dies am schnellsten erreicht werden kann, liegt womöglich im Kompromiss beider Vorgänge der Sprachvermittlung. Unter welchen Aspekten der implizite Spracherwerb mit der expliziten Formfokussierung kombiniert werden soll, damit die Beschäftigung mit Grammatik im Fremdsprachenunterricht auch von erwachsenen Lernenden als motivierend erlebt werden kann, wird im Folgenden näher erläutert.

2.6.3 Grammatik, Lyrik, Motivation, ein erfolgreiches Trio?

„Wer Lernende erfolgreich motivieren will, sollte immer versuchen, die Sprache als Kommunikationspartner ernst zu nehmen und im Unterricht entsprechend zu agieren“ (Solmecke 1995, zitiert nach Mickel 2000, 20).

In seinem Buch „Akkusativ? Aber bitte mit Sahne!“ nimmt Mickel (2000) das Schlagwort „Motivation“ unter die Lupe und macht sie zur Grundlage eines erfolgreichen Grammatikunterrichts. Da es sich dabei um einen komplexen Begriff handelt, der auch stark von individuellen Merkmalen einer Person abhängt, lenkt er dabei seine Aufmerksamkeit auf die motivationalen Faktoren. Die Berücksichtigung dieser Faktoren, die nicht von emotionalen zu trennen sind, kann laut Mickel die aktive Beteiligung sowie das Interesse an grammatischen Themen nicht nur wecken, sondern auch aufrechterhalten (vgl. ebd.: 19).

Auf die Frage nach dem „Wie“ des kommunikativen und vor allem motivierenden Fremdsprachenunterrichts gibt u.a. Wilfried Krenn eine kompakte, aber sehr informative

Antwort. In seinem Beitrag „Grammatik und Motivation – ein Widerspruch?“ (2002a) stellt er potenzielle Motivationsfaktoren und -strategien für einen Grammatikunterricht dar, der den Bedürfnissen der erwachsenen Lernenden in einem Sprachkurs entgegenkommen kann. Im Folgenden wird darüber diskutiert, welche Rolle der Einsatz poetischer Texte im Bezug auf diese Faktoren im Unterricht Deutsch als Fremdsprache haben kann. Diese Überlegungen stellt auch Krenn in seinem bekannten Beitrag „Garnierung oder Hauptgericht?“ (2002b) dar.

Da die Motivation ein sehr komplexes und individuelles Phänomen ist, soll im Grammatikunterricht eine Reihe von unterschiedlichen Methoden eingesetzt werden. Dafür sind attraktive Aufgabenstellungen notwendig, die von Lernenden nicht nur als interessant, sondern auch als „signifikant“ erlebt werden können. Dieses Kriterium wird am ehesten erfüllt, wenn die Aufgabenstellungen für die Lernenden eine persönliche Relevanz aufweisen bzw. Rücksicht auf persönliche Meinungen, Erfahrungen und Erlebnisse nehmen. In einem kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht werden somit authentische Kommunikationssituationen geschaffen, in denen persönliche Meinungen ausgetauscht werden können. Einen Anlass zu einer solchen authentischen Interaktion bietet etwa ein poetischer Text. Aufgrund seiner „Leerstellen“ hat er durchaus Potenzial, Sprechanlässe für den Unterricht bereitzustellen und somit intrinsische Motivation bei den Lernenden auszulösen.

Im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen darf man sich nicht ausschließlich auf die Wirkung intrinsischer Motivation verlassen. Krenn weist darauf hin, dass den Lernenden deutlich gemacht werden muss, dass sie durch die Arbeit mit literarischen Texten sogar schneller ihre Sprachlernziele erreichen bzw. ihre Sprachprüfungen absolvieren können. Gerade im Bereich der Grammatik kann es für die erwachsenen Lernenden eine große Hilfe sein, wenn ihnen die Ziele einzelner Aktivitäten in sprachlicher Hinsicht explizit gemacht werden. Zu viel darf man dabei jedoch nicht verraten, da sonst der motivierende Charakter der Aktivitäten verloren geht. Diesbezüglich schlägt Krenn ungewöhnliche Präsentationstechniken vor, mit deren Hilfe ein bestimmtes grammatikalisches Phänomen immer wieder aufmerksam und konzentriert wahrgenommen werden kann. Durch die unvollständige Präsentation bzw. das wiederholte Rekonstruieren eines Textes kann somit bei vielen Lernenden Neugier auf den Textinhalt geweckt werden. Andererseits kann sich eine solche Auseinandersetzung mit den zu übenden grammatikalischen Strukturen positiv auf die Motivation der Lernenden auswirken. Einen bedeutungsvollen Kontext für die Präsentation und das Einüben nicht nur relevanter grammatikalischer Strukturen, sondern auch relevanter Lexeme bieten auch poetische Texte.

Mit Hilfe geeigneter Textpräsentationstechniken werden sie so präsentiert, dass ihre Textteile intensiv gelesen und bearbeitet werden. Dadurch wird den Lernenden auch die Möglichkeit angeboten, die zu übenden Strukturen bzw. neue Lexeme nicht nur wahrzunehmen, sondern sie auch möglichst nachhaltig im Langzeitgedächtnis zu speichern. Diese im Gedächtnis behaltenen Satzstrukturen und Phrasen ermöglichen es den Lernenden, ihre Fremdsprachenkenntnisse erfolgreich anzuwenden. Ihre Verankerung im Langzeitgedächtnis wird umso dauerhafter sein, je stärker Lernende bei der Ver- und Bearbeitung eines Textes emotional beteiligt sind. Darüber hinaus sollten den Lernenden sowohl Aufgabenstellungen als auch Texte angeboten werden, die einprägsame und reichhaltige Assoziationen hervorrufen. Für einen Grammatikunterricht genügt es somit nicht, kurze Texte zu finden, in denen die zu übende Struktur sehr häufig vorkommt, sondern auch solche, die zu unterschiedlichen Reaktionen herausfordern.

Besonders motivierend können darüber hinaus kurze Gedichte sein, die thematisch die Erfahrungswelt der Lernenden ansprechen. Anknüpfend an die individuellen Wahrnehmungen, Wünsche und Träume erweisen sich Themen, die Gedichte auf eine besondere Weise transportieren können, als besonders signifikant für die Lernenden. Mystериöse und groteske Situationen in den Gedichten ermöglichen es den Lernenden, kurz aus dem Alltag auszubrechen. Indem sie die Seele bewegen, interessante Meinungen wiedergeben, unterhalten und provozieren, können Gedichte einen perfekten Ausgangspunkt für die eigene, mitteilungsbezogene Textproduktion der Lernenden darstellen.

Sie stellen dabei ein Modell dar, das von den Lernenden in Form eigener Schreibversuche imitiert bzw. variiert und verändert werden kann. Darüber hinaus wird den Lernenden die zu übende grammatikalische Struktur auch modellhaft angeboten. In diesem Sinne lässt sich das Üben von Grammatik auch nach Krenn sehr gut mit kreativem Schreiben im Unterricht verknüpfen.

In Hinblick auf die Motivation der Lernenden hat auch das Verfassen von kreativen Texten im Grammatikunterricht viele Vorteile. Zum einen fällt es den Lernenden leichter, beim Schreiben ihre Kreativität zu entfalten als beim spontanen Sprechen. Zum anderen steht ihnen genug Zeit zur Verfügung, nachzudenken, Ideen zu sammeln und geschriebene Sätze zu bearbeiten. Schließlich wird den Lernenden die Möglichkeit angeboten, ihre fertigen Produkte zu veröffentlichen. Dies erhöht ihre Motivation, nicht nur möglichst originelle, sondern auch

sprachlich korrekte Texte zu schreiben. Dabei sollte auch ein sinnvolles Feedback seitens der Lehrperson eine wichtige Rolle spielen. Indem sie Hinweise auf Fehler gibt und Vorschläge zur Überarbeitung macht, hilft eine Lehrperson ihren Lernenden, ihre Arbeit zu verbessern. Diese Überarbeitungsschritte können sowohl während der Schreibphase, als auch in der Endphase der Textproduktion geschehen. Eine sensible und vor allem ermunternde Rückmeldung kann aber auch dann besonders motivierend sein, wenn das Schreiben von den Lernenden als anstrengend empfunden wird. Das gemeinsame Sammeln von Ideen und die vorgegebenen Textmodelle können dazu beitragen, dass Schreibblockaden sehr schnell abgebaut werden. Lernmotivation entsteht als Folge eines gut geplanten Unterrichts und durch das Wirken engagierter Lehrpersonen. Jedoch ist die motivierende Haltung einer Lehrperson laut Krenn ein häufig vernachlässigter Aspekt, der sich direkt auf die Motivation der Lernenden auswirkt.

Alle oben beschriebenen „Motivierungschancen“ im Grammatikunterricht belegt Krenn ausführlich mit methodisch-didaktischen Beispielen im Lehrwerk „Grammatik kreativ“ (Gerngroß/Krenn/Puchta 1999). Anhand von 47 Unterrichtseinheiten wird dort gezeigt, wie Phantasie, Humor und Kreativität der Lernenden beim Üben von Grammatik gefördert werden können. Das Ziel aller Einheiten ist das Verfassen phantasievoller Texte, in denen grammatikalische Phänomene verwendet werden. Diesbezüglich besteht jede Einheit aus Unterrichtsequenzen, die folgende Struktur aufweisen: Einer Phase mit einleitenden kommunikativen Übungen folgt die Präsentation eines Modelltextes, der die Form, Bedeutung sowie Funktion der zu übenden grammatikalischen Struktur verdeutlichen soll. Dieser Text wird in der Folge rekonstruiert, was das Einprägen der jeweiligen Strukturen ermöglicht. Im Anschluss an die Textrekonstruktionsphase dient der Text als Modell für eigene Schreibversuche. In der Textproduktionsphase können eigene Ideen mit Hilfe der soeben erworbenen Grammatikkenntnisse ausgedrückt werden. Das Produzieren schriftlicher Texte soll des Weiteren eine nachhaltige Speicherung des Gelernten im Langzeitgedächtnis unterstützen.

Dieser Ablauf aus zusammenhängenden Unterrichtsphasen wurde den Autoren zufolge auch von erwachsenen Lernenden als motivierend erlebt. Wie sich derartige Unterrichtssequenzen mit der Methode generatives Schreiben verknüpfen lassen, wird im Folgenden dargestellt.

3. Ein Modell zur Grammatikvermittlung mit Gedichten

Die Entwicklung des methodisch-didaktischen Konzeptes zur Grammatikvermittlung mit einem lyrischen Text soll innerhalb dieser Studie als eine Umsetzung der bisher dargestellten theoretischen Grundlagen angesehen werden. Diesbezüglich unterliegt dieses Konzept der Methode des generativen Schreibens im Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts, dessen Abfolge im Folgenden präsentiert wird (vgl. Amlinger et al. 2012):

- Hinführung zum Text
- Vorstellung des Textes durch Vorlesen, Vorspielen, dramatisiertes Präsentieren etc.
- Einprägen des Textes durch Lesen, Nachsprechen, Auswendiglernen, Inszenieren etc.
- Entfernen eines bestimmten (grammatischen) Elementes für die Substitution
- Lenkung der Aufmerksamkeit auf sprachliches (grammatisches) Phänomen durch Markierungen etc.
- Sprachliche Vorarbeit für die Substitution durch gemeinsames Wörtersammeln etc.
- Produktion in Einzelarbeit durch Verschriftlichung eines eigenen Textes
- Kontrolle durch Partner- oder Gruppenkorrekturen, Lehrendenkorrektur etc.
- Präsentation mit einem Partner, am Gruppentisch oder im Plenum

Damit der produktive Umgang mit Lyrik im Hinblick auf sprachliches sowie literarisches Lernen auch mit erwachsenen Lernenden wirksam wird, musste dieses auf der Methode des generativen Schreibens basierende Unterrichtsmodell ein wenig modifiziert werden. Die dieser Arbeit zugrundeliegenden Unterrichtsmodelle beruhen demnach auch auf von Krenn (Gerngroß et al. 1999) vorgeschlagenen Unterrichtsphasen, die im vorherigen Kapitel 2.6.3. im Hinblick auf die „Motivierungschancen“ im Grammatikunterricht ausführlich beschrieben wurden.

Das methodisch-didaktische Konzept besteht somit aus einer Unterrichtssequenz von drei Unterrichtseinheiten (jeweils 30 Minuten). Die ersten beiden Unterrichtseinheiten umfassen folgende Teile: Thematische Einstimmung, Präsentation bzw. Rekonstruktion des Gedichts, seine Interpretation, implizites Speichern und explizite Erklärung der grammatischen Strukturen. Die dritte Unterrichtseinheit widmet sich dem generativen, bzw. kreativen Schreiben, der Korrektur und Präsentation der schriftlich produzierten Gedichte bzw. Texte. Welche zwei Gedichte als Basis für die angegebenen Unterrichtsphasen ausgewählt wurden, wird im Folgenden ausführlicher dargelegt.

3.1 Methodisch-didaktisches Konzept zum Gedicht von Bertolt Brecht:

„Ich will mit dem gehen, den ich liebe“

Während der Vorbereitung dieser Untersuchung war ich auf der Suche nach Gedichten, die einerseits im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit Erwachsenen Verwendung finden können, und die sich andererseits für die Methode des generativen Schreibens besonders gut eignen. Nach dem Durchblättern vieler Gedichtbände fiel meine Wahl auf ein in sprachlicher sowie inhaltlicher Hinsicht einfaches und zudem sehr eindrucksvolles Gedicht von Bertolt Brecht:

Ich will mit dem gehen, den ich liebe

Ich will mit dem gehen, den ich liebe.

Ich will nicht ausrechnen, was es kostet.

Ich will nicht nachdenken, ob es gut geht.

Ich will nicht wissen, ob er mich liebt.

Ich will mit dem gehen, den ich liebe.

Aufgrund seines thematischen sowie grammatischen Aufbaus kann dieses Gedicht optimal in Deutschkursen auf Niveau B1/B2 eingesetzt werden. Diesbezüglich ist das Grobziel der vorliegenden Unterrichtssequenz, dass die Lernenden im Gedicht enthaltene grammatische Strukturen der Relativsätze und indirekten Fragesätze (ob-Sätze) erkennen, verstehen und anwenden können. Nach tabellarischer Darstellung jeder Unterrichtseinheit werden Aktivitäten und Feinziele der jeweiligen Unterrichtsphasen angeführt.

Phase/ Inhalt	Fertigkeit	Zeit	Aktivitäten Unterrichtseinheit 1	Material	Sozial- form
Einstimmungs- phase	Hören	05'	Ich stelle mich vor und erkläre den groben Plan für die folgenden UE.		Plenum
	Sprechen	10'	Die TN sollen in Vierergruppen über das Thema „Liebe“ diskutieren. Ein Vertreter jeder Gruppe soll im Plenum über den Gruppenkonsens berichten.	Flipchart	Gruppe Plenum
Präsentations- phase/ Rekonstruktions- phase	Lesen	15'	Das Textskelett wird an die Tafel geschrieben. Die TN sollen die Wörter des Gedichts erraten und sie in der Partnerarbeit verschriftlichen und anschließend in Plenum präsentieren.	Arbeits- blatt 1 (siehe S.94)	Partner/ Plenum

Einstimmungsphase: Die erste Unterrichtseinheit beginnt mit der Phase, in der die Lernenden auf die Arbeit bzw. das Thema des Gedichts vorbereitet werden sollen. Das Wortschatzwissen soll aktiviert werden, indem die Lernenden ihre Einfälle zum Begriff „Liebe“ sammeln. Dabei haben sie die Möglichkeit, persönliche Erfahrungen und Erlebnisse auszutauschen. Alle Assoziationen werden an der Tafel um das Schlüsselwort herum geschrieben. Dadurch haben die Lernenden mehr Sprachmaterial zur Verfügung für die spätere Textproduktion.

Präsentation und Rekonstruktion des Gedichts: In dieser Phase sollen die Lernenden mit dem Gedicht auf eine ungewöhnliche Weise konfrontiert werden. An die Tafel wird ein Textskelett geschrieben, der von den Lernenden erraten, bzw. rekonstruiert werden soll. Um den Rateprozess in Gang zu bringen, werden nur die Anfangsbuchstaben der zu erratenden Wörter angegeben. Während der Textrekonstruktion in Plenum hilft die Lehrperson den Lernenden, indem sie auch Mimik und Gestik einsetzt. Das Ziel dieser Phase ist, bei den Lernenden die Neugier auf den Inhalt des Gedichts zu wecken. Dabei können grammatische Strukturen unbewusst aufgenommen und eventuell schon zum ersten Mal gespeichert werden.

Phase/ Inhalt	Fertigkeit	Zeit	Aktivitäten Unterrichtseinheit 2	Material	Sozial- form
Implizites Speichern	Lesen	5'	Das Gedicht „Ich will mit dem gehen, den ich liebe“ von Bertolt Brecht wird präsentiert und im Chor wiederholt und unter der Anleitung der LP vorgelesen.	Arbeitsblatt 2 (Siehe S.94)	Plenum
Interpretationsphase	Sprechen	10'	Die LP erklärt die Bedeutung einiger unbekannter Wörter und stellt die Fragen zum Inhalt des Gedichts: „Worum geht es im Gedicht? Wie fühlt sich das lyrische Ich? An wen wendet er/sie sich?..“	Flipchart	Plenum
Explizites Speichern	Schreiben	15'	Die LP schreibt die Sätze aus dem Gedicht an die Tafel und fordert die TN auf, die grammatischen Strukturen in den Sätzen zu untersuchen und Regeln zu formulieren. Anschließend erklärt die LP sie explizit und verdeutlicht durch weitere Beispiele.	Flipchart	Partner, Plenum

Implizites Speichern: Nachdem die Textrekonstruktionen mit dem Original verglichen wurden, erhalten die Lernenden die Aufgabe, das Gedicht mit verteilten Rollen (als Trainer, Baby, Politiker, traurige oder überglückliche Person usw.) zu lesen. Durch das erprobende, laute Lesen (zuerst einzeln und dann im Chor) bekommen die Lernenden die grammatischen Strukturen wieder ins Ohr und speichern sie implizit.

Interpretationsphase: In einem weiteren Schritt werden die Fragen zum Inhalt des Gedichts seitens der Lehrperson gestellt, damit das Textverständnis abgesichert wird. Dabei wird auf die Leerstellen und besonders auf persönliche Meinungen bzw. Erfahrungen der Lernenden Bezug genommen. Alle Einfälle der Lernenden werden an der Tafel festgehalten, damit während der Gedichtinterpretation leichter darauf zurückgegriffen werden kann. Das Ziel dieser Phase ist nicht nur, die wesentlichen Inhalte des Gedichts zu erfassen, sondern auch das individuelle Verstehen eines lyrischen Textes zu fördern.

Explizites Speichern: Die im Gedicht enthaltenen grammatischen Strukturen sollen jetzt explizit gespeichert werden. Zuerst wird die Aufmerksamkeit auf ein grammatisches Phänomen gelenkt. In einem nächsten Schritt soll die Grammatik induktiv vermittelt werden, indem sich die Lernenden mit den grammatischen Strukturen bzw. mit der Regel selbst auseinandersetzen. Nach der Erfassung der syntaktischen Abfolge in beiden Nebensätze folgt ihre explizite Erklärung bzw. Wiederholung seitens der Lehrperson. In dieser Phase sollen die Lernenden die syntaktische Bedeutung von Relativpronomen bzw. von dem Konjunktoren „ob“ und die Endstellung des Verbs erkennen und verstehen können.

Phase/ Inhalt	Fertigkeit	Zeit	Aktivitäten Unterrichtseinheit 3	Material	Sozial- form
Produktionsphase	Generatives Schreiben	15'	Die TN sollen anhand der vorgegebenen Muster eigene Sätze bilden und somit einen eigenen poetischen Text schreiben.	Arbeitsblatt 3 (siehe S. 94)	Einzel
Überprüfungsphase		5'	Die TN tauschen ihre Texte mit einem anderen TN aus und schlagen Verbesserungen vor. Die LP korrigiert die restlichen Fehler.	Auth. Material	Partner
Präsentationsphase	Sprechen	10'	Die TN präsentieren ihre Texte (Gedichte) der ganzen Gruppe. Das kreativste Gedicht kann auch im Chor vorgelesen werden.	Auth. Material	Plenum

Produktionsphase: In dieser Unterrichtsphase schreiben die Lernenden auf der Basis des Gedichts ihre eigenen sprachlich korrekten Texte, wobei sie sich an die Strukturen des Gedichts halten, mit denen sie durch vorangegangene Phasen bereits vertraut sind. Diesbezüglich sollen sie versuchen, eigene Ideen mit Hilfe der soeben erworbenen Grammatikkenntnisse auszudrücken und dabei ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen.

Überprüfungsphase: Nachdem die Lernenden ihre Texte bzw. Gedichte fertiggeschrieben haben, tauschen sie diese mit anderen Lernenden aus, lesen den Text des Partners bzw. der Partnerin und schlagen Verbesserungen vor. Dann werden die restlichen Fehler von der Lehrperson korrigiert.

Präsentationsphase: Am Ende dieser Unterrichtssequenz erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre eigenen Texte zu präsentieren und die Texte der anderen kennenzulernen. Diese Phase sollte unter anderem die Motivation der Lernenden erhöhen, nicht nur möglichst originelle, sondern auch sprachlich korrekte Texte zu verfassen. Durch das freiwillige laute Vorlesen des eigenen Gedichts werden die neu erworbenen grammatischen Strukturen wiederholt und somit noch stärker im Gedächtnis verankert.

3.2 Methodisch- didaktisches Konzept zum Gedicht von Eugen Gomringer:

„Nachwort“

Als Basis für das zweite Unterrichtsmodell dient das Gedicht „Nachwort“ von Eugen Gomringer, der als Begründer der konkreten Poesie angesehen wird. Typische Merkmale dieser literarischen Strömung weist auch dieses Gedicht auf, da es aus sechzehn vertikal gereihten Relativsätzen besteht. Dieses grammatische Paradigma gilt es sowohl in sprachlicher als auch in inhaltlicher Hinsicht aufzugreifen und durch spielerische und produktive Verfahren im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auch mit Erwachsenen einzusetzen.

Nachwort (Werr 1987, S.91).

*das dorf, das ich nachts hörte
der wald, in dem ich schlief*

*das buch, in dem ich las
der stein, den ich fand*

*das land, das ich überflog
die stadt, in der ich wohnte*

*der mann, den ich verstand
das kind, das ich lehrte*

*das haus, das den freunden gehört
die frau, die ich kannte*

*der baum, den ich blühen sah
das tier, das ich fürchtete*

*das bild, das mich wach hielt
der klang, der mir gefiel*

*die sprache, die ich spreche
die schrift, die ich schreibe*

Die Zielgruppe für das vorliegende methodisch-didaktische Konzept zum Gedicht „Nachwort“ sind erwachsene Deutschlernende, die sich auf einem höheren Sprachniveau (B1/B2) befinden. Außerdem wird davon ausgegangen, dass sie die Relativsätze, die geübt werden sollen, sowie das Präteritum schon kennen. Diesbezüglich ist das Grobziel dieser Unterrichtssequenz, dass die Lernenden die grammatische Struktur der Relativsätze erkennen, verstehen und anwenden können. Alle Unterrichtseinheiten werden wiederum getrennt tabellarisch dargelegt und Feinziele ausführlich erörtert.

Phase/ Inhalt	Fertigkeit	Zeit	Aktivitäten Unterrichtseinheit 1	Material	Sozial- form
Einstimmungs- phase	Hören	05'	Ich stelle mich vor und erkläre den groben Plan für die folgenden UE.		Plenum
	Sprechen	10'	Wörterraten: zwei Teams werden gebildet. Ein Spieler zieht ein Kärtchen mit einem Nomen aus dem Gedicht und erklärt seinem Team das Wort in 30 Sekunden. Für jedes richtig erratene Wort erhält das Team einen Punkt.	Kärtchen	Gruppe
Präsentations- phase/ Rekonstruktion	Lesen	15'	Die TN erhalten das Gedicht als Lückentext und ohne Titel. In Kleingruppen vervollständigen sie es mit den Relativsätzen aus dem Gedicht, die auf Papierstreifen ebenso ausgeteilt wurden und überlegen sich einen Titel.	Arbeits- blatt 1 (siehe S.95)	Gruppe

Einstimmungsphase: Bevor die Lernenden dem Originalgedicht überhaupt begegnen, sollen sie sprachlich und inhaltlich auf das Thema vorbereitet werden. Diesbezüglich wird am Anfang des Unterrichts ein Spiel mit Wettbewerbscharakter eingesetzt, bei dem sechzehn Nomen aus dem Gedicht erraten werden sollen. Diese Phase soll somit nicht nur den Wortschatz schulen oder auf das Gedicht neugierig machen, sondern auch die lernförderliche Atmosphäre schaffen.

Präsentation und Rekonstruktion des Gedichts: Um die Lernenden weiter aktiv an das Gedicht heranzuführen, wird nun das Gedicht als Lückentext und ohne Titel ausgeteilt. Die Lernenden sollen die zerschnittenen Verse, d.h. die Relativsätze, den bereits vorhandenen Substantiven grammatisch sowie inhaltlich korrekt zuordnen. Durch das Ausprobieren und Zuordnen der fehlenden Papierstreifen wird die Aufmerksamkeit der Lernenden sowohl auf den Inhalt als auch auf die Wortstellung in einem Nebensatz gelenkt. Die Wiederherstellung der Gedichte sollte des Weiteren den Lernenden helfen, sich die im Gedicht erhaltene grammatikalische Struktur der Relativsätze unbewusst einzuprägen.

Phase/ Inhalt	Fertigkeit	Zeit	Aktivitäten Unterrichtseinheit 2	Material	Sozial- form
Implizites Speichern	Lesen	05'	Das Gedicht „Nachwort“ von Eugen Gomringer wird präsentiert, mit den Lückentexten der Gruppen verglichen, sowie im Chor unter der Anleitung der LP vorgelesen.	Arbeitsblatt 2 (siehe S. 96)	Plenum
Interpretationsphase	Schreiben	10'	Das Gedicht wird inhaltlich thematisiert, indem sich die LP nach ersten, spontanen Eindrücke erkundigt. Daran schließen sich die Fragen, wie z.B.: „Worüber schreibt der Autor? Wo lebt die Person (Wo hat sie gelebt?) Welches Bild geht durch euren Kopf, wenn ihr den Text lest?...“	Flipchart	Plenum
Explizites Speichern	Schreiben	15'	Die LP schreibt Textteile aus dem Gedicht an die Tafel und fordert die TN auf, die grammatischen Strukturen in den Sätzen zu untersuchen und Regeln zu formulieren.	Flipchart	Partner, Plenum

Implizites Speichern: Nun erhalten die Lernenden das Gedicht in gedruckter Form, jedoch noch immer ohne den Titel. Das Gedicht wird zunächst von der Lehrperson vorgelesen, da auf diese Weise der Rhythmus der klar durchschaubaren grammatischen Strukturen deutlich wird. Da sich das Gedicht für einen ausdrucksstarken Vortrag und für die Verankerung der Strukturen sehr gut eignet, wird das Gedicht anschließend auch im Chor gelesen: Die erste Person liest die ersten zwei Zeilen, zweite Person schließt sich an und liest die nächsten zwei usw.

Interpretationsphase: Diese Phase dient vor allem dazu, das Textverständnis der Lernenden zu sichern, und sie immer wieder zur aktiven Interaktion mit dem Gedicht zu ermuntern. Darüber hinaus werden Fragen zum Inhalt gestellt, die die Lernenden dabei unterstützen sollen, nicht nur das Wesentliche zu verstehen, sondern sich auch in den Text hineinzusetzen und ihn mit ihren Erfahrungen in Zusammenhang zu bringen. Durch die veränderte Zeitform in den letzten beiden Zeilen sollte der rätselhafte Titel „Nachwort“ erklärt werden. Das Thematisieren des Lebenswegs des lyrischen Ichs kann ebenfalls kulturbezogene Lernprozesse fördern.

Explizites Speichern: Das Ziel dieser Phase besteht darin, die grammatische Struktur der Relativsätze bewusst zu machen, die Regeln zu wiederholen und explizit zu formulieren. In Partnerarbeit sollen sich die Lernenden durch den induktiven Weg (vom Beispiel zur Regel) die Flexion der Relativpronomen erschließen bzw. ihre Anpassung in Zahl und Geschlecht an das Nomen, auf das sie sich beziehen. Durch farbiges Einkreisen und Unterstreichen seitens der Lehrperson erfolgt anschließend eine explizite Fokussierung auch auf die Endposition des Verbs. Dadurch wird die Bewusstmachung dieser grammatischen Struktur noch mehr verstärkt.

Phase/ Inhalt	Fertigkeit	Zeit	Aktivitäten Unterrichtseinheit 3	Material	Sozial- form
Produktions- phase	Generatives Schreiben	15'	Die TN sollen anhand der vorgegebenen Muster eigene Sätze grammatisch möglichst richtig bilden und somit einen eigenen poetischen Text über eine bestimmte Situation (Lebensabschnitt) schreiben.	Arbeits- blatt 3 (Siehe S.97)	Einzel
Überprüfungs- phase		5'	Die TN tauschen ihre Texte mit anderen TN aus und schlagen Verbesserungen vor. Die LP korrigiert die restlichen Fehler.	Auth. Material	Partner
Präsentations- phase	Sprechen	10'	Die TN präsentieren ihre Texte (Gedichte) der ganzen Gruppe. Das kreativste Gedicht kann auch im Chor vorgelesen werden.	Auth. Material	Plenum

Produktionsphase: Nun haben die Lernenden die Möglichkeit, in die Rolle des Dichters/der Dichterin zu schlüpfen und selber ein Gedicht zu schreiben, das den gleichen Aufbau aber einen anderen Titel hat. Darüber hinaus können sie mit den soeben erworbenen Grammatikkenntnissen eine bestimmte Situation, einen Lebensabschnitt oder einen Lebensbereich beschreiben: Heimat, Arbeit, Freunde usw. (vgl. Werr 1987, S.91). Dabei soll es nicht nur darum gehen, dass die Lernenden Grammatik üben, sondern vor allem darum, dass sie in ihr Schreiben ihre eigenen Gefühle, Erlebnisse sowie Bedürfnisse miteinbringen und somit ihre eigene persönliche Aneignung des Originalgedichts vollziehen. Neben grammatischem soll auf diese Weise auch literarisches Verständnis gefördert werden.

Überprüfungsphase: Nachdem die Lernenden ihre Texte bzw. Gedichte fertiggeschrieben haben, tauschen sie diese mit anderen Lernenden aus, lesen den Text des Partners bzw. der Partnerin und schlagen Verbesserungen vor. Dann werden die restlichen Fehler von der Lehrperson korrigiert.

Präsentationsphase: Am Ende dieser Unterrichtssequenz erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihre eigene Texte zu präsentieren und die Texte der anderen kennen zu lernen. Diese Phase sollte unter anderem die Motivation der Lernenden erhöhen, nicht nur möglichst originelle, sondern auch sprachlich korrekte Texte zu verfassen. Durch das freiwillige laute Vorlesen des eigenen Gedichts werden die neu erworbenen grammatischen Strukturen wiederholt und somit noch stärker im Gedächtnis verankert.

4. Empirischer Teil

Im vierten Teil der vorliegenden Masterarbeit wird näher auf die Methode, die Fragestellung sowie auf die Vorannahmen eingegangen. Dabei werden die zu beantworteten Forschungsfragen kurz aufgezeigt und diskutiert. Da ich Fragestellungen der Praxis aufgreife und sie unter realen Bedingungen im Klassenraum erforsche, befindet sich diese Arbeit im forschungsmethodologischen Kontext der Aktionsforschung. Das Instrument dieser Forschung setzt sich aus der Selbstreflexion der Lehrperson sowie aus zwei Fragebögen zusammen, die an die Lernenden einer Volkshochschule in Wien im Kursverlauf ausgeteilt und danach ausgewertet werden. Die Basis dieser Masterarbeit bildet somit die Aktionsforschung, deren Grundlagen neben der Bildung von Vorannahmen, der Datenerhebung- und -aufbereitung sowie Auswertungsmethoden die Hauptthemen der folgenden Kapitel darstellen.

4.1 Zielsetzung der Studie

Gegenstand dieser Studie ist das methodisch- didaktische Konzept des generativen Schreibens und dessen Evaluierung in Bezug auf die Motivationsleistung und Grammatikvermittlung. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist einerseits die Prüfung der Durchführbarkeit des Konzepts in der Praxis mit erwachsenen Lernenden anhand der Aktionsforschung. Andererseits sollen die Forschungsfragen anhand der Fragebögen an die Lernenden empirisch untersucht werden.

Diesbezüglich werden folgende Fragen diskutiert: Welche Argumente sprechen für den Einsatz vom generativen Schreiben im Unterrichtsgegenstand Deutsch als Fremdsprache mit Erwachsenen? Eignen sich die Gedichte, bzw. das entwickelte Übungsmaterial für die Grammatikvermittlung bei Erwachsenen? Wie erleben erwachsene Lernende die literarischen Texte und die Grammatik? Und schließlich soll auch der Frage nachgegangen werden, ob ein auf der Methode des generativen Schreibens basierendes methodisch-didaktisches Konzept auch erwachsene Lernende intrinsisch motiviert, sich mit Grammatik zu beschäftigen.

Dass generatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht motivatorisches sowie sprachliches Potenzial bei den Kindern aufweist, wird in der aktuellen Forschungsliteratur von zahlreichen Studien bestätigt. Doch über die Frage, ob sich auch die erwachsenen Lernenden positiv mit Gedichten und der Methode generatives Schreiben motivieren lassen, gibt es kaum empirische

Untersuchungen. Darüber hinaus bediene ich mich der Theorien, die aus dem Kinderbereich kommen, um relevante Vorannahmen ausfindig zu machen:

Die generative Textproduktion bietet auch den Kindern mit geringeren Deutschkenntnissen die Chance, sprachlich richtige Texte zu produzieren, indem sie Teile des Originaltextes übernehmen und sie für eigene Ausdrucksbedürfnisse nutzen. Sie ist somit eine Form des kreativen Schreibens, eines produktiven Umgangs mit Literatur und damit des literarischen Lernens. Gleichzeitig wird damit die Grammatik in Beziehung gesetzt, da poetische Texte die Möglichkeit bieten, sich auf einzelne grammatische Phänomene zu konzentrieren, sie implizit zu erwerben und sie zu produzieren. Durch die Wiederholung und die Variation werden in den Texten enthaltenen grammatischen Strukturen leichter eingeprägt und im Langzeitgedächtnis gespeichert (vgl. Belke, 2009: 13).

Meines Erachtens kann die Methode generatives Schreiben die Motivation auch der erwachsenen Lernenden wecken, die grammatische Phänomene induktiv herauszufinden und ähnliche Paradigmen zu bilden bzw. eigene kreative, poetische Texte zu schreiben. Durch das selbständige Erarbeiten sollen die neuen grammatischen Phänomene bewusst gemacht und damit besser gefestigt werden. Auf der Grundlage der oben genannten Theorie und meiner Fragestellungen werden folgende Vorannahmen formuliert:

Vorannahme 1:

Poetische Texte bergen motivatorisches sowie sprachliches Potenzial für den Unterrichtsgegenstand Deutsch als Fremdsprache mit Erwachsenen.

Vorannahme 2:

Die Methode des generativen Schreibens eignet sich für die Vermittlung von grammatischen Strukturen im Unterrichtsgegenstand Deutsch als Fremdsprache auch mit Erwachsenen.

Aus den beiden Vorannahmen lässt sich zentrale Forschungsfrage ableiten, die im empirischen Teil im Rahmen der Aktionsforschung untersucht wird:

Kann ein methodisch-didaktisches Konzept zur Grammatikvermittlung mit Gedichten, das auf der Methode des generativen Schreibens beruht, dazu verhelfen, die erwachsenen Lernenden im Unterrichtsgegenstand Deutsch als Fremdsprache zu motivieren, Grammatik zu erlernen?

4.2 Forschungsdesign und Methode

Für den Kontext der Untersuchung bietet sich die Methode der Aktionsforschung an, da hier prozessorientiert geforscht wird. Mit der vorliegenden Studie der Aktionsforschung habe ich zum Ziel, das im theoretischen Teil entworfene methodisch-didaktische Konzept des generativen Schreibens im Hinblick auf das motivatorische Potenzial der Gedichte sowie der Methodik des ganzheitlichen Grammatikunterrichts mit Erwachsenen praktisch zu überprüfen. In diesem Zusammenhang wird auf die Reflexion der Lernenden eingegangen (Fragebögen), mit deren Hilfe die Daten gesammelt und auf der Basis der festgelegten Vorannahmen erhoben und statistisch analysiert werden.

Nach Altrichter und Posch (2007) wird in Rahmen der Aktionsforschung mit den Reflexionen, Tagebucheintragungen, Reflexionen, Interviews, Unterrichtbeobachtungen oder Fragebögen gearbeitet. Meine Entscheidung fiel auf die Methodenkombination die Triangulation, die aus der Verbindung von Unterrichtsreflexion seitens der Lehrperson und den Fragebögen besteht. Durch sie werden die ProbandInnen ausreichend und gezielt zu den unterschiedlichen Themen befragt. Des Weiteren zeigt sich der Fragebogen für den Untersuchungsgegenstand der Studie adäquat, da er ein Standardinstrument der empirischen Sozialforschung ist, das die Erhebung von Fakten, Wissen, Meinungen, Bewertungen etc. ermöglicht (vgl. Schnell et al. 2005: 321).

4.3 Aktionsforschung

„Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Altrichter/Posch, 2007: 13).

Im Rahmen der Aktionsforschung untersuchen Lehrpersonen ihre eigene Praxis, reflektieren und verbessern sie. Diese Methode soll den Lehrpersonen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen durchzuführen, die sie dann auch selbst überprüfen können. Darüber hinaus formulieren die Lehrpersonen bzw. Forschenden die Fragestellungen, die aus ihrer eigenen Erfahrung kommen und die sie bedeutsam für ihre eigene Praxis finden (vgl. Altrichter/Posch 2007: 15). Die individuellen Einsichten, bzw. die in der Theorie aufgestellten Hypothesen werden dann in der Praxis auf ihre Brauchbarkeit und Gültigkeit überprüft, womit Hinweise für deren Weiterentwicklung erhalten werden. Diese im eigenen Unterricht

gewonnenen und theoretisch begründeten Erkenntnisse sollten dann weiter einer kollegialen Diskussion ausgesetzt und somit in einer breiteren Öffentlichkeit weiterdiskutiert bzw. -beforscht werden (vgl. ebd.: 19).

Das Wesentliche an der Aktionsforschung ist somit „*das Handeln in der Praxis und das Schlüsse-Ziehen aus der Handlungserfahrung*“ (Altrichter/Posch 1990: 13), wobei Aktion und Reflexion immer wieder aufeinander Bezug nehmen, bzw. sich vervollständigen sollen. Verschiedene Handlungsstrategien, die während des Aktionsforschungsprozesses entwickelt und erprobt werden, müssen nicht immer zur Lösung der Probleme oder zu den gewünschten Ergebnissen führen. Daher ist eine detaillierte Formulierung von Analyseergebnissen, bzw. eine gewagte Interpretation von großer Bedeutung, vor allem dann, wenn man aus den Erfahrungen lernen und sein berufliches Wissen dann anderen zugänglich machen will (vgl. ebd.: 14 f.).

4.4 Triangulation

Auf Grund der Praxisbezogenheit sowie vieler Forschungsfragen wird im Rahmen der Aktionsforschung häufig mit mehreren Methoden gearbeitet. Eine typische Methodenkombination ist die Triangulation, die eine gute Gelegenheit bietet, den zu untersuchenden situativen Kontext aus möglichst unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Durch den Vergleich der Perspektiven können Unterschiede, Widersprüche und Diskrepanzen entdeckt werden, womit ein ausgewogenes Bild einer Untersuchungssituation entstehen kann. Diese Konfrontationen von unterschiedlichen Perspektiven werden anhand von Forschungstagebüchern, Unterrichtsbeobachtungen, Interviews, Reflexionen und Fragebögen untersucht. Die Qualität bzw. die Vertrauenswürdigkeit der Ergebnisse werden hingegen erhöht, wenn die unterschiedlichen Perspektiven übereinstimmen, d. h. eine Situation ähnlich interpretiert wird (vgl. Altrichter/ Posch, 2007: 178 ff.).

Im Sinne der Triangulation wird im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit einerseits mit der Selbstreflexion seitens der Forscherin, d.h. Lehrperson gearbeitet, andererseits mit den Fragebögen, um die Lernenden miteinzubeziehen. Durch die Verbindung von Reflexion und Fragebögen werden die Daten zu ein und derselbe Situation aus zwei Perspektiven gesammelt. Im Folgenden werden diese zwei Forschungsmethoden in Bezug auf den vorliegenden Kontext näher erörtert.

4.4.1. Selbstreflexion der Lehrperson

Für die Dokumentation der Aktionsforschung wird oft eine Art Forschungstagebuch verwendet, in dem alle Aufzeichnungen der Beobachtungen während des Unterrichts gesammelt werden. Dabei orientieren sich die ForscherInnen am häufigsten an den Gedächtnisprotokollen, da sie die Möglichkeit bieten, alle Erfahrungen während der Unterrichtssituation niederzuschreiben und ohne großen Aufwand Daten über eigene Praxis zu sammeln. Neben dem Niederschreiben der Beobachtungen und Gedanken zu den Unterrichtssequenzen können im Tagebuch auch Interpretationen, Gefühle, Problemüberlegungen, Ideen und sogar Vorurteile dokumentiert werden. Dabei handelt es sich um die interpretierenden Prozesse, bei denen auch von Zeit zu Zeit Zwischenanalysen empfohlen werden, damit aus den im Text ausgedrückten Gedanken wichtige Informationen herauskristallisiert werden können. Außerdem können dabei schon die untersuchten Fragestellungen mit den untersuchten Phänomenen in Zusammenhang gebracht (theoretische Notizen), weitere Überlegungen zu den verwendeten methodischen Vorgehensweisen notiert (methodische Notizen) oder über den Verbesserungsvorschlägen nachgedacht werden (Pläne) (vgl. Altrichter/Posch 1990: 29 ff).

4.4.2 Fragebögen

Um ein aussagekräftiges Ergebnis im Zusammenhang mit den Fragestellungen zu erreichen, wird im Rahmen der vorliegenden Aktionsforschung mit zwei Fragebögen gearbeitet. Fernerhin können mit denen relativ große aber überschaubare Gruppen schnell und leicht befragt und die Ergebnisse mit Hilfe vom Computer leicht ausgewertet und verglichen werden. Wegen des unpersönlichen Charakters der Fragen und der Möglichkeit ihrer anonymen Beantwortung kann der Einsatz der Fragebögen einer forschenden Lehrperson eine Hilfe sein. Außerdem ist der soziale sowie zeitliche Druck, der auf den Befragten lastet, geringer als bei Interviews (vgl. Altrichter/Posch, 2007: 175).

Die vorliegende Aktionsforschung beruht, wie bereits oben erwähnt, auf zwei Fragebögen, die an die ProbandInnen einer Volkshochschule in Wien mit unterschiedlicher Zielsetzung im Kursverlauf eingesetzt werden, nämlich einem Fragebogen am Anfang und einem anderen am Ende der Unterrichtseinheiten.

Die Untersuchung geht vom ersten Fragebogen aus, bei dem es sich um allgemeine Informationen über die Person und ihre Einstellungen zur Grammatik sowie Poesie handelt. Im darauffolgenden Schritt werden sich die Lernenden im Rahmen der Aktionsforschung mit der Methode des generativen Schreibens beschäftigen. Hierzu kann ich meinen Beitrag als Unterrichtende leisten, indem ich den Lernenden die auf der Methode generatives Schreiben basierenden Aufgabestellungen zur Verfügung stelle: ein Gedicht, das als Stimulus bzw. die Schreibbasis für die generative Produktion dient. Im Anschluss an dieses methodisch-didaktische Unterrichtskonzept, dessen ausführliche Beschreibung in Kapitel 3 zu finden ist, wird den Lernenden ein zweiter Fragebogen ausgestellt, wo durchgeführte Unterrichtsaktivitäten aus der Retroperspektive im Hinblick auf den Gesamteindruck, wie z. B. Werte, Meinungen, Gefühle, Motivation usw. eingeschätzt werden.

Mit den Ergebnissen aus den Fragebögen habe ich zum Ziel, die subjektiven Eindrücke der Lernenden hinsichtlich des Potenzials der Methode generatives Schreiben für die Grammatikvermittlung zu untersuchen. In diesem Fall werden keine konkreten Aussagen über Lernergebnisse (ob die Lernenden die grammatischen Strukturen mit Hilfe dieser Methode besser erlernt hätten als ohne sie) gemacht, wohl aber werden Eindrücke der Lernenden erfasst und mit der Reflexion der Lehrperson bzw. der Forscherin in Beziehung gesetzt.

4.4.2.1. Zusammenstellung der Fragebögen

Um ein möglichst ganzheitliches Bild vom Stellenwert der ProbandInnen zum Untersuchungsgegenstand zu erhalten, werden die Fragen nach verschiedenen Themenbereichen gruppiert. Darüber hinaus beziehen sich die im ersten Fragebogen erhaltenen Fragen auf die persönlichen Angaben der ProbandInnen. Anhand ihrer Erfahrungen mit dem Grammatiklernen sowie Interessen an Poesie soll weiterhin herausgefunden werden, ob große Unterschiede zwischen den einzelnen ProbandInnengruppen bestehen. Der zweite Fragebogen thematisiert die zentralen Fragen zur Grammatikvermittlung mit Poesie bzw. zur durchgeführten Methode des generativen Schreibens. Eine ausführliche Beschreibung zur genauen Klassifizierung der Fragen befindet sich im nachfolgenden Kapitel 4.4.2.2.

Die Fragen sollten nicht nur den Fragestellungen dieser Arbeit entsprechen, sondern auch an die Bedürfnisse der ProbandInnen angepasst sein. Dementsprechend sollten sie anfangs

persönlicher Natur sein und dann entsprechend interessant in das Thema einführen. Dabei wird darauf geachtet, dass Fragebögen ansprechend gestaltet und somit leicht auszufüllen sind (vgl. Raithel, 2005: 67). Da es sich um die Lernenden des Deutschen als Fremdsprache geht, werden die Fragen leicht verständlich und nicht überfordernd formuliert. Dementsprechend sind die Items kurz, einfach und klar dargestellt, wobei die Wortwahl dem Niveau B1 bzw. B2 des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen entspricht, damit die Lernenden kein Problem mit der Verstehbarkeit beim Ausfüllen der Fragebögen haben.

Dazu wird auch mit geschlossener und teilweise offener Frageform gearbeitet. Bei dem geschlossenen Fragetyp sind keine ausführlichen Aussagen nötig, weil sich die ProbandInnen für eine oder mehreren Antworten aus einer geschlossenen Anzahl von Möglichkeiten entscheiden sollen. Außerdem können die Ergebnisse leichter ausgewertet und miteinander verglichen werden. Für die ausführliche Erfassung von Motivationen und Einstellungen zum Unterrichtsverlauf der ProbandInnen wird im zweiten Fragebogen auch einer offenen Frage Platz eingeräumt.

4.4.2.2 Klassifizierung und Formulierung der Fragen

Meine Untersuchung wird, wie schon erwähnt, von dem ersten Fragebogen ausgehen, bei dem es sich um allgemeine, forschungsrelevante Informationen handelt. Dementsprechend sollte er Auskunft zur Biographie, zu Einstellungen zur Grammatik und zur Poesie geben. Somit umfasst er eine Seite und acht überwiegend geschlossenen Fragen. Die Lernenden sollten ihn in einem vorgegebenen Zeitraum, in etwa 10 Minuten, am Anfang des Unterrichts ausfüllen und gleich abgeben. Um das Interesse der Befragten zu wecken, werden auch „Eisbrecherfragen“ verwendet, die ein Vertrauensklima erzeugen und die Antwortbereitschaft auf die eigentlichen Befragungsthemen erhöhen (vgl. Mayer, 2013: 96). Diesbezüglich sollten die ProbandInnen im ersten Teil persönliche Angaben, wie z. B. Alter und Geschlecht ausfüllen. Des Weiteren wird auf das Thema Poesie und Grammatikvermittlung hingeführt, indem auf frühere Erfahrungen der Lernenden Bezug genommen wird. Mit diesem Fragebogen verfolge ich nicht die Absicht, die Aufmerksamkeit der Lernenden zu sehr auf das Forschungsthema zu lenken, damit die Durchführung des Unterrichtsgeschehens nicht beeinflusst wird bzw. die ProbandInnen möglichst vorurteilsfrei an den Fragebogen herangehen können.

Für den zweiten Fragebogen, in dem die Einschätzung der ProbandInnen in Bezug auf die eingesetzte Methode des generativen Schreibens einen Schwerpunkt darstellt, werden die sogenannten Skala Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten angeboten, bei denen Werte, Meinungen und Gefühle bezüglich des gerade erlebten kreativen Unterrichtsgeschehens gemessen werden. Um eine möglichst objektive und ausführliche Reflexion seitens der ProbandInnen zu erhalten, gliedert sich dieser Fragebogen in drei Bereichen mit insgesamt sieben Fragen, die in etwa 15-20 Minuten zu beantworten sind. Im ersten Bereich wird untersucht, ob die Methode des generativen Schreibens auch die Lernenden interessiert und motiviert und welchen Eindruck das Gedicht auf sie hinterlassen hat. Im zweiten Bereich geht es um die Grammatikvermittlung. Dabei werden die ProbandInnen gefragt, inwiefern ihrer Einschätzung nach das Gedicht an sich und das generative Schreiben das Erlernen der grammatischen Strukturen unterstützt. Anschließend erhalten die Lernenden die Möglichkeit, den Unterricht und dessen Verlauf frei zu kommentieren.

4.5 Gütekriterien

Objektivität, Reliabilität und Validität, die in der traditionellen empirischen Forschung als zentrale Gütekriterien angesehen werden, spielen auch eine wichtige Rolle in der Aktionsforschung. Im Laufe der vorliegenden Untersuchung übernehme ich die Rolle sowohl einer Forscherin als auch einer Lehrperson, die verpflichtet ist, mit Lernenden in Interaktion zu treten. So betrachtet gilt diese Forschung als sozialer Prozess. Diesbezüglich muss sehr aufmerksam mit den Gütekriterien umgegangen werden, damit die Qualität der Forschung gesteigert werden kann (vgl. Altrichter/ Posch, 2007: 117).

Mit dem Gütekriterium Objektivität wird die Richtigkeit der Forschungsergebnisse garantiert. Damit ist gemeint, dass die Datenerhebung, -analyse, -auswertung möglichst unabhängig von den Forschenden durchgeführt werden sollte. Diesbezüglich verlangt dieses Kriterium, dass zwei BeobachterInnen desselben Phänomens dasselbe feststellen (vgl. ebd). Damit meine persönlichen Einstellungen und Erkenntnisinteressen die Forschungsverfahren nicht viel bestimmen, wird die Erfahrung der Lernenden in dieser Untersuchung bzw. Ergebnisdiskussion mittels Fragebögen miteinbezogen. Die Güte dieses Forschungsvorgehens wird also gesteigert, indem die erforschte Situation nicht nur aus der Perspektive der Forscherin, sondern auch der ProbandInnen betrachtet wird.

Das Kriterium Validität geht von einer messbaren Realität aus, die mit Hilfe verschiedener Instrumente untersucht und gemessen werden kann. Die von der Autorin ausgewählten Forschungsmethoden sollten dafür sorgen, dass die Fragen, die von theoretischen Begriffen abhängen, gut untersucht werden und erhobenen Daten, gut gemessen werden. Die Validität dieser Untersuchung wird dadurch gewährleistet, dass das neue Unterrichtskonzept in fünf verschiedenen Gruppen gleich durchgeführt wird. Außerdem wird ein und dasselbe Phänomen (z. B. Motivation der Lernenden bei der Grammatikvermittlung) anhand von zwei methodisch-didaktischen Unterrichtskonzepten überprüft. Die Abwesenheit der Forscherin während der Lernendenbefragung bzw. das Austeilen und das Sammeln des zweiten Fragebogens von einer dritten Person (der KollegInnen) sollte weiters der Sicherung dieses Gütekriteriums beitragen.

Von der Reliabilität eines Forschungsprozesses wird gesprochen, wenn Beobachtungen eines Ereignisses zu zwei verschiedenen Zeitpunkten dasselbe feststellen. (vgl. Altrichter/Posch, 2007: 117) Die Reliabilität der Untersuchung wird im Rahmen dieser Studie durch zwei Pretests und die Konzepterprobung mit vier Gruppen gesichert. Wegen der subjektiven Beeinflussung der ProbandInnen durch die Lehrperson kann dieses Kriterium in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht ganz gesichert werden. Nichtsdestotrotz kann sowohl diese, als auch bereits oben vorgestellte Gütekriterien durch eine Erprobung in der Praxis bzw. durch den Vergleich der Sichtweisen beim wiederholten Betrachten einer erforschenden Situation gesichert werden.

4.6 Ethische Überlegungen

Da es sich bei der Aktionsforschung um eine soziale Situation handelt, werden die Probanden zu Handlungen veranlassen, die sie sonst nicht getan hätten. Daher legen die forschenden Lehrpersonen bei ihrer Untersuchung großen Wert auf ethische Gütekriterien. Darüber hinaus dürfen die Forschungsaktivitäten nicht ohne Wissen und gegen den Willen der davon Betroffenen durchgeführt werden (vgl. Altrichter/Posch, 2007: 121 ff.).

Diesbezüglich wurden die Probanden über die Forschungsvorhaben schriftlich sowie mündlich aufgeklärt. Darüber hinaus wurde eine ausführliche Erklärung des Zwecks der Erhebung, der Vorgehensweise der Aktionsforschung und der Verwendung der Ergebnisse notwendig. Außerdem bestand jeder Zeit die Möglichkeit, die ausgefüllten Fragebögen oder schriftlichen Produkte im Falle einer Unstimmigkeit zurückzuziehen.

Da die Daten vor allem das Eigentum jener Personen sind, die am Forschungsprozess teilgenommen haben, müssen sie vertraulich behandelt werden und dürfen nicht ohne ein Einverständnis der Probanden veröffentlicht werden (vgl. Altrichter/Posch 1990: 95). Um die Anonymität der Lernenden zu wahren, wird im Rahmen dieses Forschungsprozesses ein Kürzel (ein Spitzname) für jede Person verwendet. Da im ersten Fragebogen die Kategorien, wie z. B. Daten zum Alter, vorkommen, muss die Anonymität gewährleistet werden, damit möglichst ehrliche Antworten der Probanden erhalten werden. Dieses Kürzel (Spitzname) wird auch für den zweiten Fragebogen verwendet, damit unterschiedliche Untersuchungsteile während der Erhebung auch leichter zugeordnet werden können.

Im Rahmen dieser Aktionsforschung entstehen unter anderem interessante Textproduktionen, von denen einige veröffentlicht werden, um beispielhaft die bestimmten Phänomene der Daten aus dem zweiten Fragebogen zu illustrieren bzw. zu ergänzen. Die von Lernenden entstandenen, kreativen und vor allem authentischen Produkte bieten somit viel im Bereich des privaten bzw. individuellen Schreibens. Diesbezüglich wird ihre Veröffentlichung mit dem Einverständnis der Verfasserin, bzw. des Verfassers stattfinden. Entsprechend den ethischen Gütekriterien wird mit den Kürzeln (Spitznahmen) nicht nur bei der Veröffentlichung der Fragebögen oder Textproduktionen, sondern auch bei jeder weiteren Verarbeitung der Daten gearbeitet.

4.7. Zur Vorgehensweise der Datenerhebung

4.7.1 Kurzdarstellung des Sprachinstituts und der ProbandInnen

Wie oben beschrieben untersuche ich in der vorliegenden Aktionsforschung mein eigenes Unterrichtskonzept. Der ganze Forschungsprozess wurde an der Wiener Volkshochschule „Polycollege“ durchgeführt, da ich zurzeit an der Schule als Unterrichtende tätig war. Fernerhin bietet dieses Sprachinstitut neben den zahlreichen Kursangeboten zu unterschiedlichen Themen auch vielfältige Deutschkurse für Erwachsene an.

Nach der sechsstufigen Kompetenzskala des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen stehen dort unter anderem Deutschkursen von dem Niveau A1 bis C2 zur Auswahl, die als zehn- bzw. zwölfwöchige Intensivkurse (90 UE) stattfinden. In diesen Kursen wird üblicherweise ohne fixes Werk unterrichtet, damit sich die Lehrpersonen mit Materialien und Übungen genauer nach den Bedürfnissen der KursteilnehmerInnen richten können.

Bei den ProbandInnen handelt es sich um Deutschlernende, die, wie bereits erwähnt, einen Kurs für Erwachsene an der VHS „Polycollege“ in Wien besuchen. Die Studie umfasst insgesamt sechs Kursgruppen, von denen zwei dem Pretest zu den Unterrichtssequenzen beider Gedichte dienen. In den restlichen vier ProbandInnengruppen wurde dann das erarbeitete methodisch-didaktische Konzept sowie die LernerInnenbefragung realisiert. Die Durchführung der Untersuchung in mehreren Kursen sollte die Chance erhöhen, eindeutiger Ergebnisse bezüglich der individuellen Einstellungen der ProbandInnen zu den beiden Unterrichtskonzepten zu erhalten. Fast alle Lernenden befinden sich auf dem Niveau B1 bzw. B2 und nahmen an Intensivkursen - vier Mal wöchentlich - Teil. In Kapitel 5 werden die ProbandInnen im Einzelnen vorgestellt und ihre Einstellungen werden ausführlich präsentiert.

4.7.2 Zeitlicher Ablauf der Untersuchung

Zeitplan	Pretest 1	Pretest 2	Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C	Gruppe D
03. Juni '17	„Deutsch im Park“ Niveau B2					
09. Juni '17		Deutsch Intensivkurs Niveau B1				
Reflexionen						
16.10. '17 Abendkurs			Deutsch Intensivkurs Niveau B1 (Teil 1 und 2)			
17.10. '17 Nachmittags- kurs				Deutsch Intensivkurs Niveau B2 (Teil 2 und 3)		
18.10. '17 Vormittags- kurs					Deutsch Intensivkurs Niveau B2 (Teil 1 und 2)	
19.10. '17 Abendkurs						Deutsch Intensivkurs Niveau B2 (Teil 2 und 3)

Tabelle 1: zeitlicher Ablauf der Untersuchung

4.7.3 Pretests

Wie aus der Tabelle eins ersichtlich wird, fanden zwei Pretests ein paar Monate vor Beginn der Untersuchung statt. Als Lehrende an der Volkshochschule erhielt ich die Möglichkeit, didaktisch-methodische Konzept mit zwei Gedichten u.a. in meinen eigenen Deutschkursen auszuprobieren. Die Durchführung beider Pretests sollte darüber Auskunft geben, ob das entwickelte Konzept hinsichtlich der Handlungsstrategien, Zeitmanagement, einzelnen Aktivitäten sowie entworfenen Fragebögen auch praktisch im Unterricht umsetzbar ist.

Den Pretest zum Unterrichtskonzept des Gedichtes von Bertolt Brecht „Ich will mit dem gehen, den ich liebe“ führte ich in meinem Deutschkurs durch, der dem Niveau B2 entsprach. Dabei handelt es sich um ein von der „VHS Wien“ konzipiertes Projekt „Deutsch im Park“, das zum Ziel hat, kostenlose Deutschkurse in Wiener Parks in den Sommermonaten den allen an der deutschen Sprache Interessierten anzubieten.¹ In der Pretest-Gruppe, die sich aus 9 Personen im Alter von 19 bis 47 Jahren zusammensetzt, herrschte eine lockere und entspannte Atmosphäre, so dass die Arbeit mit ihnen ein reines Vergnügen war. Das Sprachniveau der Lernenden, unter denen sich 4 Damen und 5 Männer befanden, war im mündlichen sowie in schriftlichen Bereich sehr hoch, weswegen sie an einzelne Unterrichtsaktivitäten hoch motiviert herangingen.

Obwohl die Lernenden auf das ganze Unterrichtsgeschehen im Allgemeinen sehr gut reagierten und besonders experimentierfreudig im Umgang mit dem Gedicht waren, musste das methodisch-didaktisches Konzept nach diesem Pretest in einigen Aspekten verändert werden. Einzelne geplante Phasen konnten erwartungsmäßig im realen Unterricht nicht zeitgerecht umgesetzt werden. Während den einigen Unterrichtaktivitäten nicht genug Zeit zur Verfügung gestellt wurde, schlossen manche Unterrichtssequenzen früher als geplant ab. Des Weiteren habe ich zu viele Ziele im Bezug auf Grammatikvermittlung gesetzt und dabei manche vorteilhafte Arbeitsweise im Umgang mit Lyrik außer Acht gelassen. Deshalb entschied ich mich, das Konzept nicht nur hinsichtlich des zeitlichen Ablaufs einiger Unterrichtsphasen zu verändern, sondern auch einiger Zielsetzungen. Im endgültigen Konzept wurden somit neben der Vermittlung der grammatischen Strukturen auch einige neue Schwerpunkte eingesetzt, wie z. B. Förderung des kultur- und literaturbezogenen Lernens.

¹ Mehr zum Projekt „Deutsch im Park“ unter www.vhs.at

Der Pretest zum zweiten Unterrichtskonzept, dessen Gegenstand das Gedicht „Nachwort“ von Eugen Gomringer ist, erfolgte wiederum in einem intensiven Deutschkurs, der sich diesmal auf dem Niveau B1 befand. Anders als im ersten Pretest fand dieser Kurs wie gewöhnlich in den Räumlichkeiten der Volkshochschule statt, die ebenso eine besonders angenehme und anregende Lernumgebung anbieten. Ein weiterer Unterschied bestand darin, dass ich die Pilotstudie diesmal mit den Lernenden einer Kollegin durchführte. Zu dieser Gruppe zählten acht TeilnehmerInnen (3 Frauen und 5 Männer) im Alter von 18 bis 49 Jahren.

In Hinblick auf die zeitliche Durchführbarkeit und inhaltliche Schwerpunkte wurde auch das methodisch-didaktische Konzept mit Gomringers Gedicht getestet. Außerdem wollte ich herausfinden, ob mein Arbeitstempo bzw. –weise seitens neuer Lernenden verfolgt werden kann. Grundsätzlich musste dieses Konzept keinen großen didaktischen Veränderungen unterliegen, da meine Reflexionen sowie das Feedback der Lernenden aus dem ersten Pretest schon berücksichtigt wurden.

Ein wesentlicher Änderungsbedarf bestand jedoch bei der Erstellung der Fragebögen, bzw. bei der detaillierten Planung ihrer Ausführung am Anfang bzw. am Ende der Unterrichtseinheiten. Somit beschloss ich mich, beide Fragebögen noch einfacher zu formulieren und das Vorgehen bei deren Ausfüllen der gesamten ProbandInnengruppen beispielhaft zu demonstrieren. Auch die Ergebnisse der Fragebögen zeigten deutlich, dass die Antworten dieser ProbandInnengruppe im Vergleich zu jener des ersten Pretest ehrlicher bzw. negativer waren. Die gesteigerte Motivation der ProbandInnen im ersten Pretest konnte sich durch einen emotionalen Bezug zu eigener Lehrperson bzw. mir erklären. Da dies als ein Störfaktor bei Antworten der Fragebögen gesehen wird, entschied ich mich, meine Studie ausschließlich in den Kursen meiner KollegInnen durchzuführen.²

In folgender Tabelle wird genauer gezeigt, in welchen Punkten das methodisch-didaktische Konzept nach dem ersten Pretest verändert wurde. Da sich fast alle Reflexionen auch auf das Gomringers Gedicht übertragen lassen, wird auf die Dokumentation des zweiten Pretests verzichtet. Die Erkenntnisse aus dem Pretest und daraus resultierende Änderungen sollten dazu verhelfen, den Entwicklungsprozess des methodisch-didaktischen Konzeptes beider Gedichte, die in Kapitel 3 in ihren endgültigen Phasen dargestellt ist, besser zu erfassen. Ausführliche Reflexionen, bzw. Veränderungsprotokolle der Lehrperson stehen im Anhang zur Verfügung.

² Mehr zur Sicherung der Gütekriterien befindet sich in Kapitel 4.5

Phase/ Inhalt	Zeit	Aktivitäten Pretest: 03.06.2017	Reflexion / Änderung
Einstimmungsphase	05'	Ich stelle mich vor und erkläre den groben Plan für die folgenden UE.	
	05'	Die LP schreibt das Thema „Liebe“ an die Tafel in einem Kreis und dann alle Assoziationen der TN um dieses Schlüsselwort herum.	Die Einstimmungsphase benötigt mehr Zeit. Um am Beginn die Scheu abzubauen, im Plenum zu sprechen, sollte ein Austausch zunächst in Partnerarbeit erfolgen.
	20'	Das Textskelett wird an der Tafel geschrieben. Die TN sollen die Wörter des Gedichts erraten und sie in der Partnerarbeit verschriftlichen bzw. vergleichen.	Die TN erraten das Gedichtskelett viel zu schnell. Der Schwierigkeitsgrad muss erhöht werden, indem einzelne Wörter ganz unleserlich gemacht werden. Für die Phase muss weniger Zeit eingeplant werden.
Implizites Speichern	05'	Das Gedicht „Ich will mit dem gehen, den ich liebe“ von Bertolt Brecht wird präsentiert und im Chor unter der Anleitung der LP vorlesen.	Durch spielerisches Vorlesen wurde das Interesse der TN an die Inhaltsanalyse geweckt. Eine neue „Interpretationsphase“ wird gestaltet, in der die sprachlichen Aktivitäten der TN angeregt werden.
Explizites Speichern	15'	LP schreibt die Sätze aus dem Gedicht auf die Tafel und fordert die TN auf, die grammatischen Strukturen in Sätzen zu untersuchen und Regeln zu formulieren.	Induktive Grammatikvermittlung macht einige TN unsicher. Die grammatische Struktur bzw. Regel muss auch deduktiv erklärt und anschließend auf der Tafel explizit formuliert werden.
Übungsphase	10'	Sprachliche Vorarbeit für die Substitution durch das Sammeln von Beispielen.	Die Übungsphase wird durch die „Interpretationsphase“ vertauscht und zwischen dem impliziten und expliziten Speichern eingeschoben. Das Ziel dieser Phase ist die Förderung eines tiefer gehenden inhaltlichen Verständnisses.
Produktionsphase	15'	Die TN sollen anhand der vorgegebenen Muster eigene Sätze grammatisch möglichst richtig bilden und somit eigene poetische Text schreiben.	Das Wissen über grammatikalische Strukturen wird nun im Unterricht angewandt. Diesbezüglich muss ein schrittweiser Übergang zur produktiven Übung geschaffen werden, damit sich die TN nicht überfordert fühlen.
Überprüfungsphase	05'	Die TN tauschen ihre Texte mit anderen TN aus und schlagen Verbesserungen vor. Die LP korrigiert die restlichen Fehler.	Rohfassungen der Texte einzelner TN werden von der LP während des Schreibens gelesen und eventuell bearbeitet. Zeitlich ging sich der Austausch leider nicht aus.
Präsentationsphase	10'	Die TN präsentieren ihre Texte (Gedichte) der ganzen Gruppe. Das kreativste Gedicht kann auch im Chor vorgelesen werden.	Das Vorlesen soll freiwillig erfolgen und mit Applaus und positiven Kommentaren abgeschlossen werden, damit die TN das Anerkennungsgefühl haben.

Tabelle 2: Pretest: Methodisch-didaktisches Konzept zum Gedicht von Bertolt Brecht

4.8 Zur Vorgehensweise der Datenaufbereitung

Nach der genaueren Darstellung des Forschungsprozesses stellt die Datenaufbereitung den letzten erforderlichen Teil da, bevor die erhobenen Daten analysiert und interpretiert werden. Aufgrund der gewählten Fragestellungen und der durchgeführten Aktionsforschung wird in dieser Arbeit mit der deskriptiven Statistik gearbeitet. Dieses statistische Auswertungsverfahren hat zum Ziel, die erhobenen Daten zusammenzufassen und sie mit Hilfe der mathematischen Kennwerte zu beschreiben.

Am Anfang werden alle vier Kursgruppen, in denen das methodisch-didaktische Unterrichtskonzept getestet wurde, getrennt voneinander dargestellt und analysiert. Darüber hinaus werden zuerst alle am Anfang erhobenen Daten (aus dem ersten Fragebogen) ausgewertet, danach die mit retrospektiver Perspektive (aus dem zweiten Fragebogen). Nach der Gesamtauswertung werden die Ergebnisse aller Probandengruppen bzw. Fragebögen einander gegenüberstellt und miteinander verglichen. Auf diese Weise wird aufgedeckt, inwieweit sie übereinstimmen bzw. sich gegenseitig ergänzen und vertiefen.

Um die erhobenen Daten übersichtlich darzustellen, wird bei der Fragebogenauswertung das statistische Datenanalyseprogramm „Excel“ verwendet, da es eine rasche Zusammenfassung der grundlegenden Werte ermöglicht. Dabei werden die für die Forschungsfragen relevantesten Ergebnisse anhand von Grafiken und Tabellen dargestellt. Dadurch wird ein differenziertes Bild der Einstellungen von Lernenden zum Unterrichtsgeschehen visualisiert.

Damit die Güte der Forschung bzw. die Glaubwürdigkeit der schon produzierten Ergebnissen nachgewiesen wird, sollte die erforschte Situation mit der Perspektive anderer Beteiligter konfrontiert werden (vgl. Altrichter/Posch 1990: 90 f.). Deswegen werden die Daten aus dem Forschungstagebuch der Lehrperson bzw. Autorin gesammelt. Die daraus gewonnenen Daten werden dann in Zusammenhang mit den Ergebnissen der Fragebögen gebracht, damit herausgefunden wird, ob irgendwelche Diskrepanzen zwischen beiden Erhebungsverfahren bestehen. Abschließend werden alle Ergebnisse zusammenfassend interpretiert und mit den Forschungsfragen in Beziehung gesetzt.

5 Ergebnisse der Analyse

5.1 Auswertung des ersten Fragebogens (bisherige Unterrichtserfahrungen)

Bevor auf allgemeine Einstellungen der Probanden zum Grammatiklernen in einem Deutschkurs eingegangen wird, sollen zunächst alle vier Zielgruppen näher vorgestellt werden. Demographischen Daten sowie Vorerfahrungen der Lernenden mit Grammatik, Schreiben und nicht zuletzt Poesie im Fremdsprachenunterricht sollen in den späteren Auswertungsschritten wieder aufgegriffen und mit neuen Ergebnissen in Zusammenhang gebracht werden.

Um Missverständnisse bezüglich der vier verschiedenen Probandengruppen zu vermeiden, werden diese zunächst im Einzelnen präsentiert und im weiteren Verlauf der Arbeit durch folgende Art der Abkürzung angezeigt:

- **Gruppe A** besteht aus 9 Personen, die einen intensiven Abendkurs (4x pro Woche) besuchen. Es handelt sich um einen B1 Kurs, der erst seit kurzer Zeit läuft und von zwei Lehrpersonen geleitet wird. Aufgrund des niedrigeren Sprachstandes der Lernenden wurde in diesem Kurs das kürzere Gedicht von Bertolt Brecht eingesetzt.
- **Gruppe B** setzt sich aus 8 Personen zusammen, die dem Niveau B2 entsprechen und einen intensiven Nachmittagskurs (4x pro Woche) schon wochenlang besuchen. Da ihren recht guten Grammatikkenntnissen große Unsicherheiten beim Schreiben bzw. Sprechen gegenüberstehen, war die Arbeit mit dem Gedicht von Eugen Gomringer empfehlenswert.
- **Gruppe C** eignete sich ebenso gut für den Unterrichtsversuch mit Bertolt Brechts Gedicht, da alle 7 Personen ein höheres Niveau (B2) aufweisen. Außerdem verwies die Lehrperson dieses intensiven Vormittagskurses auf die Notwendigkeit der Grammatikwiederholung, besonders des Übens von Ob-Sätzen.
- **Gruppe D**, bestehend aus 9 Personen, erhielt die Möglichkeit, sich mit dem Gedicht von Eugen Gomringer zu beschäftigen. Die Gruppe befindet sich auf einem hohen Niveau B2, obwohl dieser intensive Abendkurs seit einigen Wochen nur 3x pro Woche stattfindet.

Die Stichprobe unterteilt sich also in vier Gruppen A, B, C und D und besteht aus insgesamt 33 ProbandInnen. Wie die Geschlechtsverteilung innerhalb der einzelnen Gruppen sowie der gesamten Stichprobe aussieht, stellen die folgenden Grafiken dar:

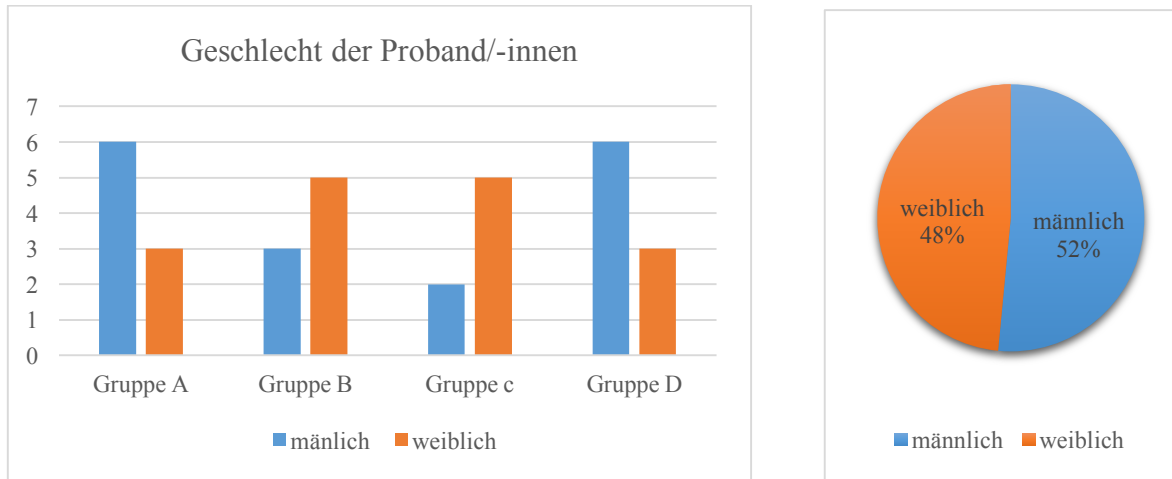


Abbildung 1: Geschlecht der ProbandInnen (gruppenweise und der gesamten Stichprobe)

Obwohl die Verteilung männlich-weiblich in den einzelnen Gruppen nicht ausgewogen zu sein scheint, besteht die Gesamtstichprobe aus 16 Frauen und 17 Männer, wobei die männlichen Probanden mit 52% in knapper Mehrheit gegenüber den Frauen sind. Eine fast gleichmäßige Verteilung der Geschlechter kann für die weitere Auswertung der Fragen, vor allem des zweiten Fragebogens von großer Bedeutung sein.

Da es in der vorliegenden Arbeit besonders um erwachsene Deutschlernende geht, spielt die Altersverteilung innerhalb aller vier ProbandInnengruppen ebenso eine wichtige Rolle.

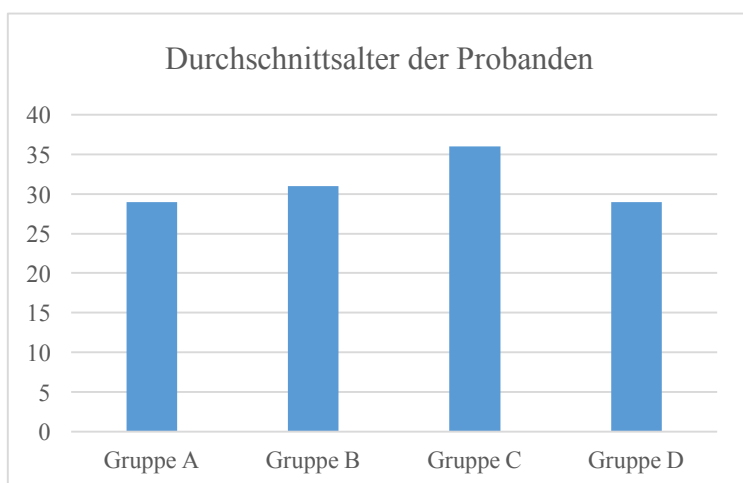


Abbildung 2: Durchschnittsalter der ProbandInnen

Aus der dargestellten Grafik lässt sich eindeutig erkennen, dass das durchschnittliche Alter der Gruppe C bei 36 Jahre liegt und somit im Schnitt um 5,3 Jahre älter als in anderen Gruppen ist. Das Durchschnittsalter alle Befragten beträgt somit 31 Jahre, wobei die jüngsten 18 und die ältesten 41 Jahre alt sind.

Auch wenn die Frage nach der Herkunft der ProbandInnen in dem Fragebogen nicht enthalten ist, kann eine Auflistung aller Länder für den vorliegenden Untersuchungskontext relevant sein. Um die Anonymität der Lernenden besser zu bewahren, beruht die unten dargestellte Liste auf den Informationen der Lehrpersonen der jeweiligen Gruppe³:

Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C	Gruppe D
Mongolei Serbien Bulgarien Iran Syrien Afghanistan	Irak Portugal Poland Vietnam Italien Syrien	Afghanistan Kosovo Ukraine 2 Bosnien und Herzegowina Ägypten	Serbien 2 Spanien Bulgarien Syrien 2 Russland

Tabelle: 3 Herkunftsländer der ProbandInnen

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, setzen sich alle vier Gruppe aus probandInnen unterschiedlicher Herkunft zusammen. Erwähnenswert ist die hohe Anzahl der aus dem Nahen sowie Mittleren Osten stammenden Lernenden, die aufgrund der Kriege in Afghanistan und Syrien in Österreich Zuflucht fanden.

Es handelt sich also um vier relativ kleine Kursgruppen mit den TeilnehmerInnen gemischten Alters und unterschiedlicher Herkunft, aber ähnlicher Gründe für das Erlernen des Deutschen. Aus der Abb. 3 lässt sich somit entnehmen, dass die 91% aller ProbandInnen hauptsächlich aufgrund der Arbeit die deutsche Sprache erlernen wollen. Knapp 50% würden jedoch gerne im Anschluss an die Deutschkurse nicht nur eine Arbeitsstelle finden, sondern auch studieren.

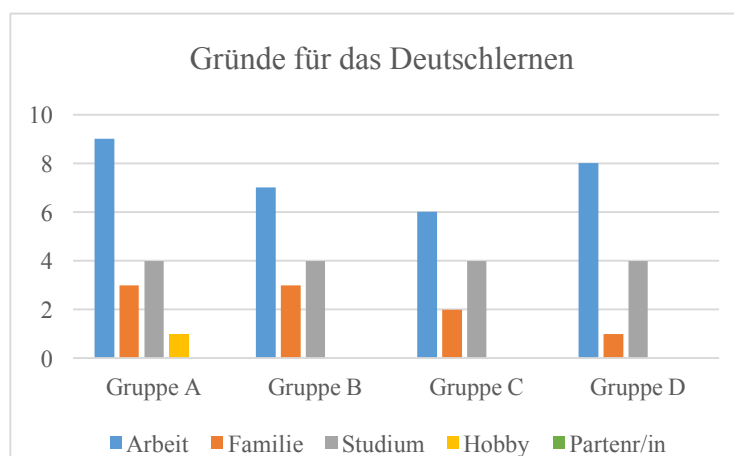


Abbildung 4: Gründe für das Erlernen der deutschen Sprache

Obwohl ein Drittel der Probanden die Familie als zusätzliche Motivation zum Deutschlernen sieht, gibt überraschenderweise nur eine Person an, den Deutschkurs als Hobby zu besuchen. Der Aspekt Partner/in wird von Probanden nicht berücksichtigt.

³ Wegen einer freien Einschätzung der Lehrpersonen, kann sich die Studie auf diese Informationen nicht stützen.

Ob das Grammatiklernen in den Deutschkursen von den befragten KursteilnehmerInnen als wichtig bzw. interessant empfunden wird, soll anhand der folgenden zwei Grafiken veranschaulicht werden:



Abbildung 6: Wichtigkeit der Grammatik



Abbildung 5: Ist Grammatik spannend?

Vergleicht man die Ergebnisse aus den eben dargestellten Graphiken, so lässt sich ein ziemlich positives Bild von der Grammatik in Deutschkursen erkennen. Nicht nur halten die Befragten das Grammatiklernen im Deutschkurs für sehr wichtig (76%) bzw. wichtig (24%), sondern auch für sehr interessant (48%) bzw. interessant (45%). Die Grammatikbeherrschung ist laut den meisten Befragten vor allem wegen des korrekten Sprechens und Schreibens, der Ausbildung sowie der Kommunikation im Zielland sehr wichtig. Andere hingegen betrachten die Grammatik nicht als etwas, was sie freiwillig lernen würden, sondern als etwas, was sie erledigen müssen.

Was die verschiedenen Methoden des Übens von Grammatik im Deutschkurs betrifft, ist festzustellen, dass sich auch hier Parallelen ziehen lassen, weil insgesamt 19 von 33 Befragten

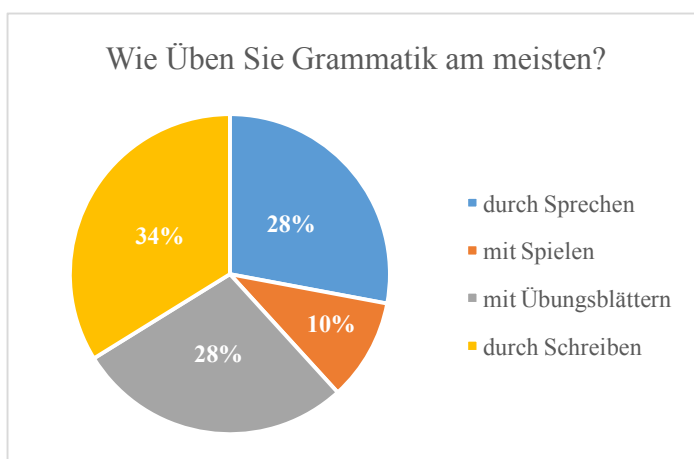


Abbildung 7: Methoden des Übens von Grammatik

die Grammatik am meisten durch Sprechen, bzw. mit Übungsblätter üben. Die überzeugende Mehrheit, 23 Probanden, bevorzugt das Schreiben als Lernstrategie. Diese Ergebnisse zeigen u.a., dass die Lernenden bereit sind, sich mit der Grammatik eher durch den „Drill“ als durch das „Spiel“ auseinanderzusetzen.

Dass der Fertigkeit Schreiben viel Bedeutung beigemessen wird, zeigen auch die Ergebnisse bezüglich der *Freude am Schreiben*. Auf die Frage „Schreiben Sie gern im Deutschunterricht?“ antworten nämlich 27% aller Befragten mit *sehr gern* und 43% mit *gern*. Die restlichen Befragten, also 27% äußern sich zu derselben Frage mit *es geht*. Die meisten, bei denen das Schreiben im Unterricht keine große Begeisterung weckt, befinden sich in der Gruppe D. Dieses Resultat ist insofern nicht überraschend, als es sich in dieser Gruppe um die Lernenden handelt, die aufgrund der Arbeit Deutsch lernen und somit mehr Wert auf die Alltagskommunikation und weniger auf grammatische Korrektheit legen. Der Grund für ihre Unzufriedenheit bezüglich dieser Fertigkeit könnte andererseits auch darin liegen, dass fast alle Personen dieser Gruppe in Deutschkursen so gut wie nur mit Hilfe von Übungsblättern die Grammatik üben.

Weitere Hinweise zum Thema „Schreiben im Unterricht“ soll die folgende Grafik abbilden:

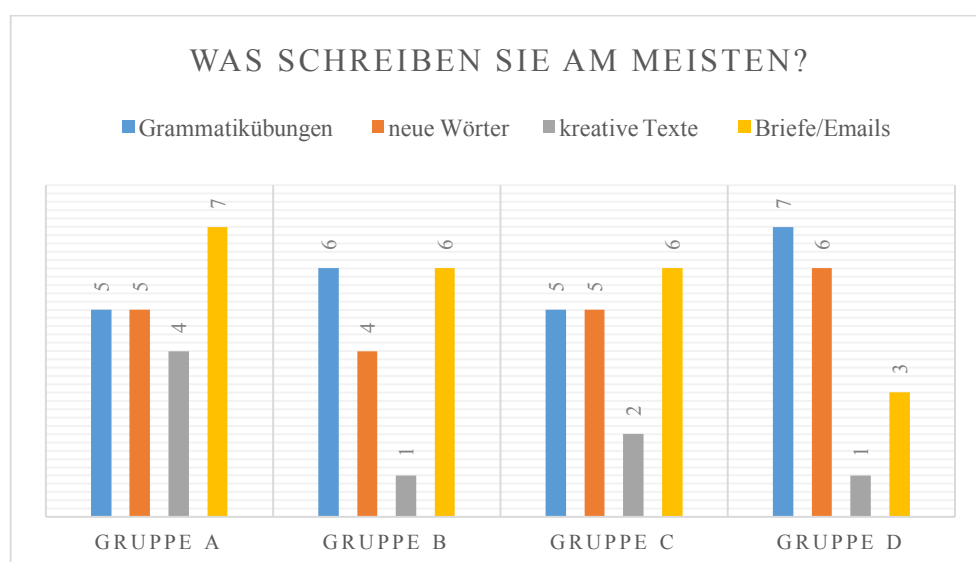
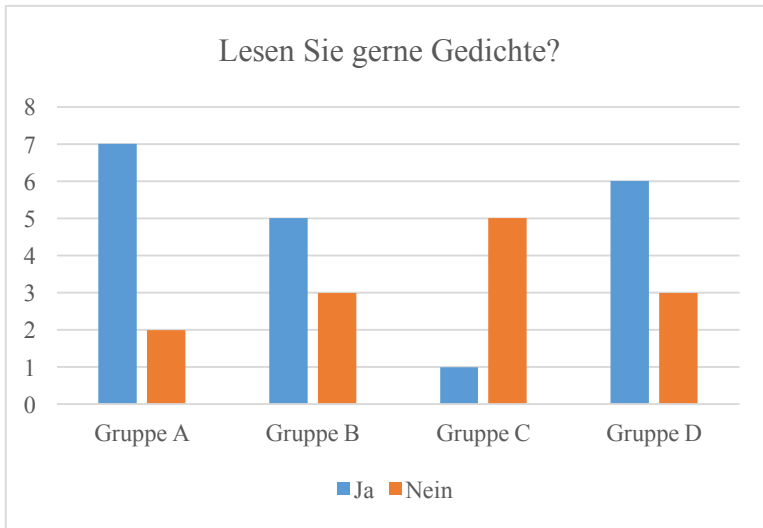


Abbildung 7: Unterrichtserfahrung bezüglich der Fertigkeit Schreiben

Aus der Abbildung 7, die die unterschiedlichen Schreibgewohnheiten der Lernenden zeigt, lässt sich ein ähnlicher Zusammenhang in der Gruppe D erkennen, denn es geben 7 von 9 Personen an, im Unterricht am häufigsten Grammatikübungen zu schreiben. Die Ergebnisse der Gruppe A decken sich fast zur Gänze mit den Antworten aus der vorherigen Frage, weil sich alle Befragten gerne mit verschiedenen Textsorten beschäftigen. Außerdem haben Lernende derselben Gruppe weitaus mehr Erfahrungen mit kreativen Texten als Lernende der anderen Kursgruppen. Auffallend ist weiters hoher Einsatz der Briefe, bzw. Emails in Deutschkursen. Dieses Ergebnis lässt sich jedoch damit erklären, dass sich viele Lernenden auf das Schreiben dieser Textsorten wegen der Zertifikatsprüfungen gezielt vorbereiten wollen bzw. müssen.

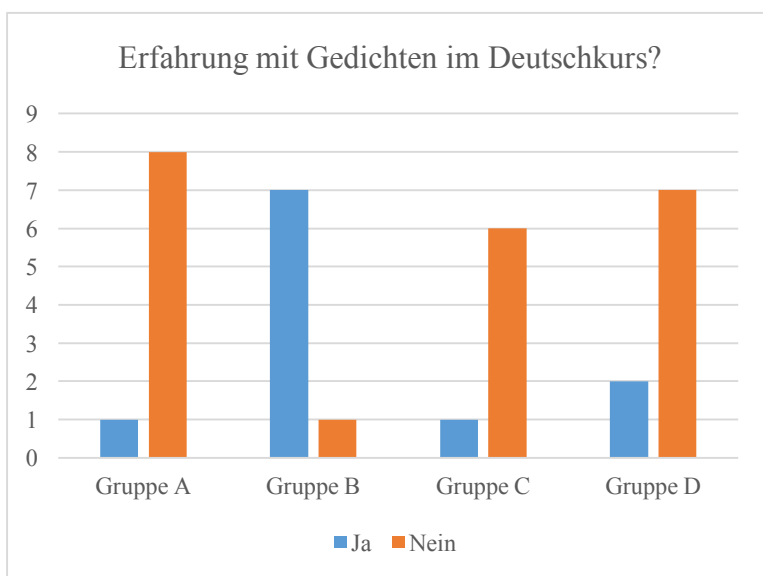
Um die Auskunft darüber zu bekommen, welche Rolle Gedichte im Leben der Lernenden spielen bzw. ob durch sie der Lesegenuss der Lernenden geweckt wird, wurde auch die Frage „Lesen Sie gerne Gedichte“ in den Fragebogen miteinbezogen.



Wie aus der dargestellten Grafik ersichtlich ist, zeigt mehr als die Hälfte der Gesamtstichprobe das Interesse an lyrischen Texten. Etwas skeptischer reagiert nur die Gruppe C, weil nur 1 von 7 Personen positiv auf diese Frage antwortet, wobei sich eine Person zu diesem Thema gar nicht äußert.

Abbildung 8: Gedichte als Lesefreude

Die eben aufgezeigten Ergebnisse stehen teilweise in einem umgekehrten Zusammenhang mit den Vorerfahrungen der Befragten mit Gedichten im Deutschunterricht. Auf die Frage „Hatten Sie in Ihrem Deutschkurs schon einmal mit Gedichten (Poesie) zu tun?“ antwortet die Mehrheit der Probanden diesmal mit „Nein“. Die Tatsache, dass die meisten Lernenden über die Vorliebe für Poesie aber über keine Unterrichtserfahrung mit dieser literarischen Gattung verfügen, ermutigte mich, meine Unterrichtskonzepte durchzuführen. Die dazu in den einzelnen Gruppen erhaltenen Ergebnisse sind in der folgenden Grafik zu sehen:



Auffallend ist die Gruppe B, weil hier von 7 Personen, die ihrerseits angeben, im Unterricht bereits einmal mit Gedichten konfrontiert gewesen zu sein, 2 Personen (27%) diesbezügliche Erfahrungen mit „sehr gut“ bewerten, die verbliebenen 5 Personen (73%) mit „gut“. Ebenso „gut“ erlebten die Arbeit mit Gedichten die Befragten aus den Gruppen A, C und D.

Abbildung 9: Unterrichtserfahrungen mit Gedichten

5.2 Auswertung des zweiten Fragebogens (Bewertungen der Unterrichtsmodelle)

Ob die Vorerfahrungen der Lernenden mit Grammatik bzw. mit Gedichten in Deutschkursen Einfluss auf die Motivation für die Beschäftigung mit der Methode des generativen Schreiben nehmen kann, sollen die Antworten des zweiten Fragebogens zeigen. Der auf der eben erwähnten Methode basierende Unterrichtsversuch wird nun aus der Retrospektive seitens der ProbandInnen eingeschätzt, wobei der Akzent auf das motivatorische und grammatikalische Potenzial gelegt wird. Ferner sollen die Ergebnisse dieses Fragebogens noch dazu verhelfen, die Forschungsfragen dieser Studie zu beantworten und vor allem die in Kapitel 4.1 dargelegten Vorannahmen zu bestätigen bzw. zu widerlegen.

Mit Hilfe der ersten Frage soll vorerst festgestellt werden, welche Eindrücke die dieser Studie zugrundeliegenden Gedichte bei den Probanden hinterließen. Durch die Auswertung der Aussagen wie z. B. „Das Gedicht hat mir gut gefallen.“ oder „Das Gedicht habe ich gut verstanden.“ wird die Eignung der Gedichte in Hinblick auf die in Kapitel 2.5.2 und 2.6.3 dargelegten Vorteile der lyrischen Texten für den Fremdsprachenunterricht beurteilt.

Bevor auf einen Vergleich der Ergebnisse zwischen den Unterrichtsmodellen „Bertolt Brecht“ und „Eugen Gomringer“ eingegangen wird, wird in den folgenden beiden Grafiken gezeigt, wie die einzelnen Gruppen (A versus C bzw. B versus D) die jeweiligen Gedichte auswerteten.

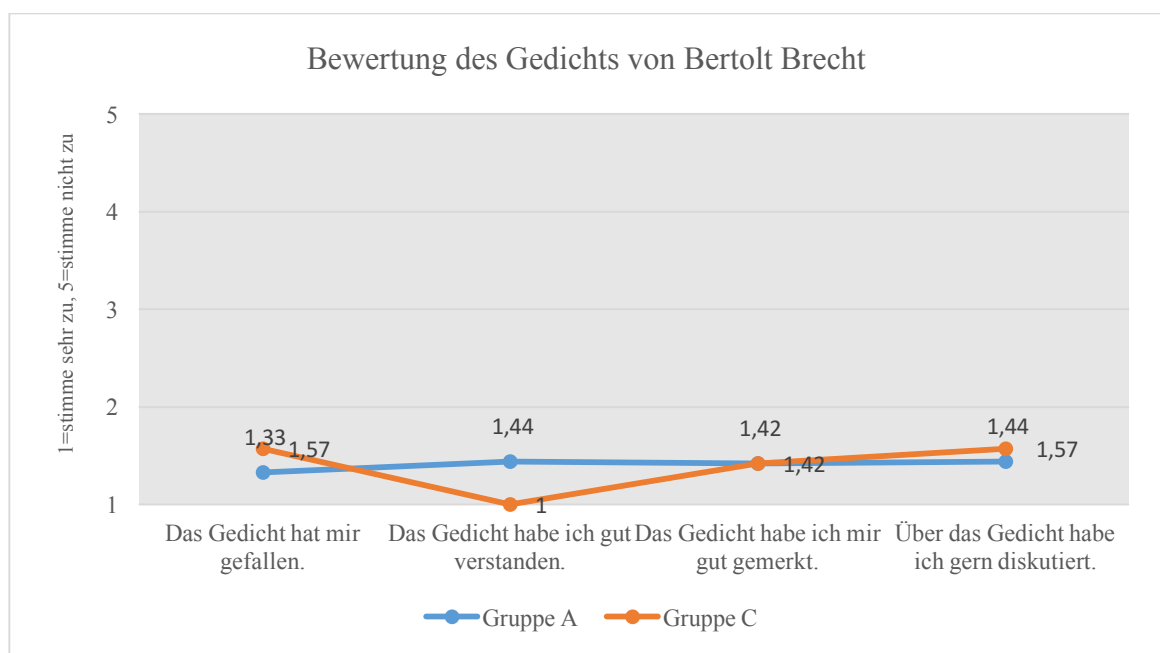


Abbildung 10: Bewertung des Gedichts von Bertolt Brecht im Gruppenvergleich

Wie aus Abb. 10 ersichtlich ist, erhielten die Probanden der Gruppe A und C die Möglichkeit, auf einer Skala von 1 (stimme sehr zu) bis 5 (stimme nicht zu) das dem Unterricht zu Grunde liegende Gedicht von Bertolt Brecht hinsichtlich unterschiedlicher Kategorien zu bewerten. Die Ergebnisse beider Gruppen zeigen, dass das Gedicht „*Ich will mit dem gehen, den ich liebe*“ den Probanden sehr gut gefiel, weil die Gruppe A es mit einem Durchschnitt von 1,33 und die Gruppe C es mit einem Durchschnitt von 1,57 bewerte. Hinsichtlich der Verständlichkeit des Gedichts ergibt sich ein Unterschied in der Beurteilung zwischen den beiden Gruppen. Während die Gruppe A angab, das Gedicht relativ gut (1,44) verstanden zu haben, fanden es alle Probanden der Gruppe C sehr klar und verständlich (1). Dieses Resultat lässt sich mit dem höheren Sprachniveau der Gruppe C (B2) erklären. Obwohl sich die Gruppe A erst am Anfang des Kurses B1 befand, gaben die ProbandInnen dieser Gruppe an, sich die Textteile fast ebenso gut gemerkt bzw. über das Gedicht ebenso gern diskutiert zu haben wie die Probanden der Gruppe C.

Im Gruppenvergleich erfolgte auch die Bewertung des Gedichts „Nachwort“ von Eugen Gomringer. Wie die Gruppen C und D das Gedicht erlebten, präsentiert die folgende Grafik:

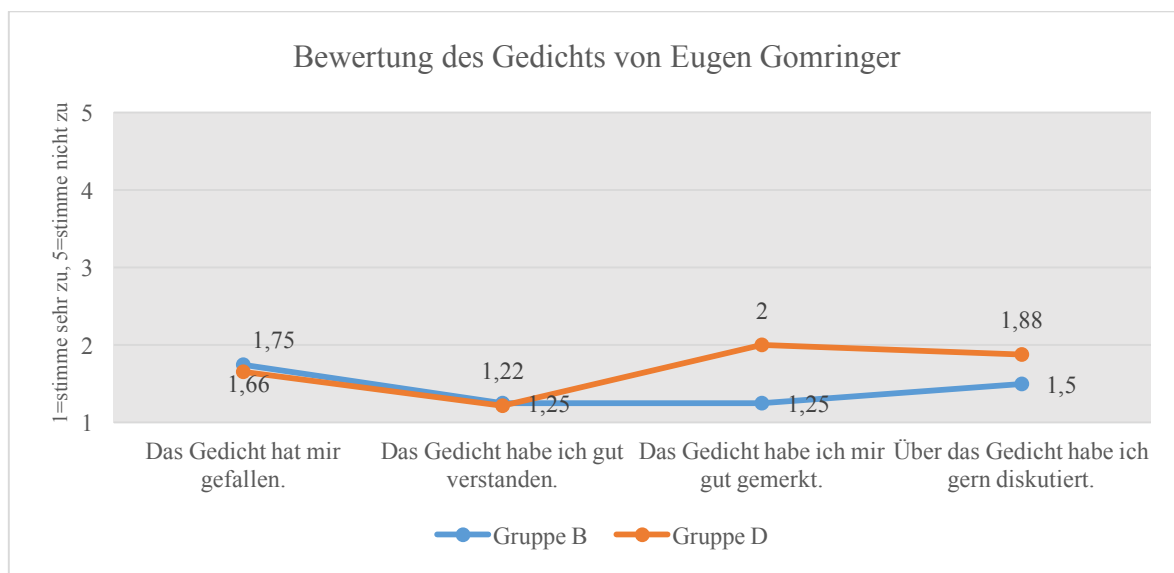


Abbildung 11: Bewertung des Gedichts von Eugen Gomringer im Gruppenvergleich

Auch in dieser Grafik lässt sich eine positive Beurteilung des oben genannten Gedichts erkennen. Mit einem Durchschnitt von 1,66 auf einer Skala von 1 (stimme sehr zu) bis 5 (stimme nicht zu) gefiel das Gedicht der Gruppe D sehr gut. Hinsichtlich dieser Aussage liegt die Gruppe B mit dem Wert von 1,75 ein bisschen darüber.

Bezüglich des Textverständnisses zeigt sich fast kein Unterschied in der Beurteilung, da das Gedicht von beiden Gruppen mit einem Durchschnitt von 1,22 bzw. 1,25 bewertet wurde. Was die Merkbarkeit des Gedichts betrifft, bewertete die Gruppe B jedoch mit einem Wert von 1,25 viel besser als die Gruppe D (2). Einen wahrnehmbaren Unterschied weisen die beiden Gruppen in ihrer Beurteilung hinsichtlich des Interesses an der Gedichtinterpretation auf: Die Werte beider Gruppen liegen zwischen 1,50 und 1,88.

Was sich aus der Zusammenführung der Teilergebnisse (Gruppe A und D versus Gruppe B und D) ergibt bzw. wie der Vergleich der Bewertung zwischen den Gedichten „Bertolt Brecht“ und „Eugen Gomringer“ aussieht, wird in der folgenden Grafik dargestellt.

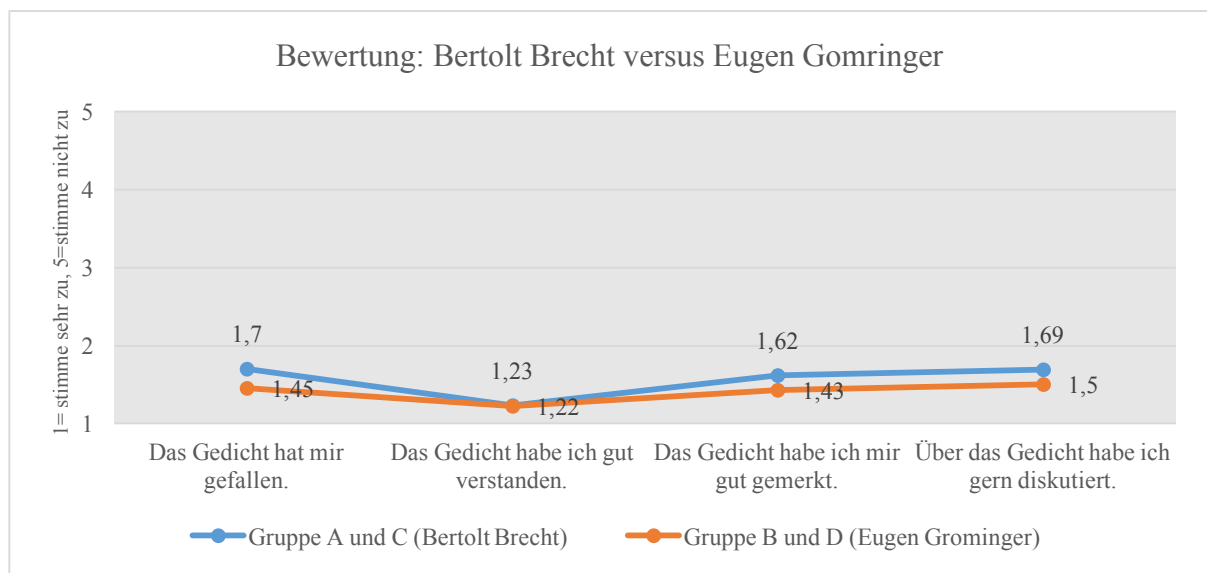


Abbildung 12: Bewertung: "Bertolt Brecht" (Gruppe A und C) versus "Eugen Gomringer" (Gruppe B und D)

Aus Abb. 12 kann man eindeutig entnehmen, dass alle Probanden mit der Auswahl der Gedichte sehr zufrieden waren, weil alle Kategorien beider Gedichte als gut bis sehr gut bewertet wurden. Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass die Gruppen A und C mit dem Durchschnitt von 1,70 das Gedicht von Bertolt Brecht etwas schlechter bewerteten als die Gruppen B und D das ihren Unterrichtsversuchen zugrundeliegende Gedicht von Eugen Gomringer (1,45). Während beide Gedichte hinsichtlich der Textverständlichkeit einen fast gleichen Durchschnittswert von 1,23 bzw. 1,22 erhielten, zeigt sich in der Merkleistung und Diskussionsfreude ein signifikanter Unterschied. Obwohl das Gedicht von Bertolt Brecht kürzer ist, merkten sich die Gruppen A und C es sich mit dem Durchschnittswert von 1,62 und sie interpretierten es gerne mit dem Durchschnitt von 1,69. Hinsichtlich der diesbezüglichen Kategorien bewerteten die Gruppen B und D das Gedicht von Eugen Gomringer mit dem Wert 1,43 bzw. 1,50 etwas besser.

Eine mögliche Erklärung der schlechteren Bewertung des Gedichts von Bertolt Brecht kann im niedrigeren Sprachniveau der Gruppe A (B1) liegen. Eine weitere Begründung dafür könnte auch die Sensibilität des Themas „Liebe“ oder sogar „unglückliche Liebe“ darstellen. Höchstwahrscheinlich äußerten sich die Lernenden lieber zum weniger persönlichen jedoch sehr emotionalen Thema „Heimat“, das Gomringers Gedicht beschreibt.

Eine leicht unterschiedliche Bewertung der beiden Gedichte spiegelt sich in der nächsten Grafik wider, in der es um die Ergebnisse aus der Befragung zu Motivation und Grammatik geht.

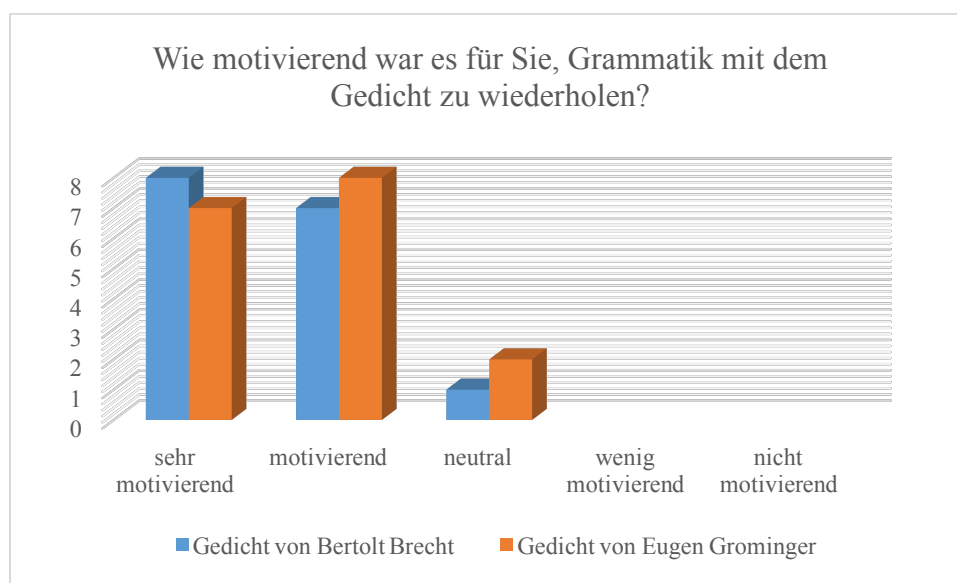


Abbildung13: Motivation der Lernenden beim Grammatiküben mit Gedichten

Die zweite Frage, die den Probanden in Bezug auf die Grammatikvermittlung anhand der Gedichte gestellt wurde, beantworteten die Gruppen relativ ähnlich. Wie aus der Abb. 13 ersichtlich ist, erlebte die Mehrheit der Probanden die Wiederholung bzw. das Üben der Grammatik als „sehr motivierend“ bzw. „motivierend“. Nur knapp 10% der Gesamtstichprobe äußerte sich zu dieser Frage nicht, während kein der ProbandInnen der Meinung war, dass die Verbindung der Grammatik mit einem Gedicht eine schlechte bzw. uninteressante Idee war. Im Vergleich der Gruppen untereinander lässt sich jedoch ein kaum wahrnehmbarer aber erwähnenswerter Unterschied feststellen: fast 50% der Probanden aus Gruppe A und C bewerteten die Grammatikvermittlung mit dem Gedicht von Bertolt Brecht als „sehr motivierend“, während die Ergebnisse der Gruppen B und D hinsichtlich derselben Erfahrung mit dem Gedicht von Eugen Grominger um 10% schlechter sind. Dieses Resultat ist insofern interessant, als das Brechts Gedichts in der ersten Frage ein bisschen schlechter beurteilt wurde.

Wie schon der Name der dieser Arbeit zugrundeliegenden Methode sagt, spielt für den Kontext dieser Untersuchung auch die Fertigkeit Schreiben eine wichtige Rolle. Diesbezüglich wurde den Probanden im Rahmen des zweiten Fragebogens u. a. angeboten, ihren Schreibprozess zu beurteilen. Im Vergleich der Ergebnisse beider Gedichte bzw. Unterrichtsmodelle wird in den folgenden zwei Grafiken gezeigt, ob und wie sehr den Lernenden das Schreiben nach der vorgegebenen Vorlage Freude bereitete bzw. beim Üben der Grammatik half.

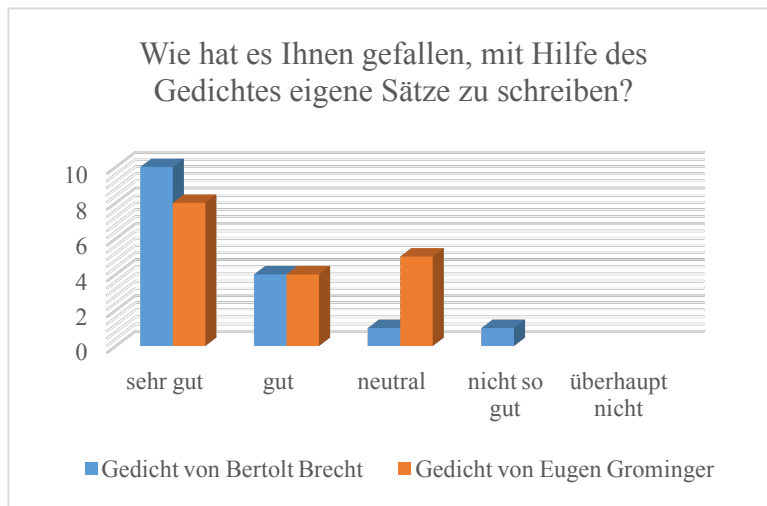


Abbildung 11: Das Schreiben von Sätzen mit Hilfe vom Textmuster

Die Abb. 14 lässt eindeutig erkennen, dass die Methode generatives Schreiben von den meisten Probanden „sehr gut“ (53%), bzw. „gut“ (21%) wahrgenommen wurde. Dass die Probanden des Textmusters von Brechts Gedicht „*Ich will mit dem gehen, den ich liebe*“ den Schreibprozess wieder um 10% besser als die der Gedichtvorlage

„Nachwort“ von Eugen Grominger bewerteten, könnte einen Hinweis darauf geben, dass ein kürzeres Gedicht für den Deutschunterricht mit Erwachsenen geeigneter ist. Ein weiterer Grund für eine bessere Bewertung des Schreibprozesses anhand des Brecht Gedichtes könnte auch in der Lese- bzw. Schreibfreude der Gruppe A liegen, wie bereits bei der Auswertung des ersten Fragebogens (vgl. Kapitel 5.1) festgestellt wurde.



Abbildung 12: Üben von Grammatik mit Hilfe vom Schreiben der Gedichte

Dass das Schreiben des Gedichtes sowohl den Schreib- als auch den Lernprozess in Gang setzen kann, präsentiert die Abb. 15. 78% der Deutschlernenden gaben an, dass das Schreiben von Gedichten eine (sehr) hilfreiche Grammatikübung war. Einzig 3 ProbandInnen,

die bezüglich dieser Frage „neutral“ blieben, kamen aus der Gruppe D. Die geringere Zuneigung dieser ProbandInnen zum Gedichtschreiben sowie der restlichen zwei, die sich zur diesbezüglichen Erfahrung mit „nicht so viel“ äußerten, lässt sich leider nicht erklären.

Die Auskunft darüber, ob die Lernenden die gerade gemachte Erfahrung mit einem Gedicht in Zukunft gerne wiederholen würden, sollen die Antworten auf die allerletzte Frage geben.

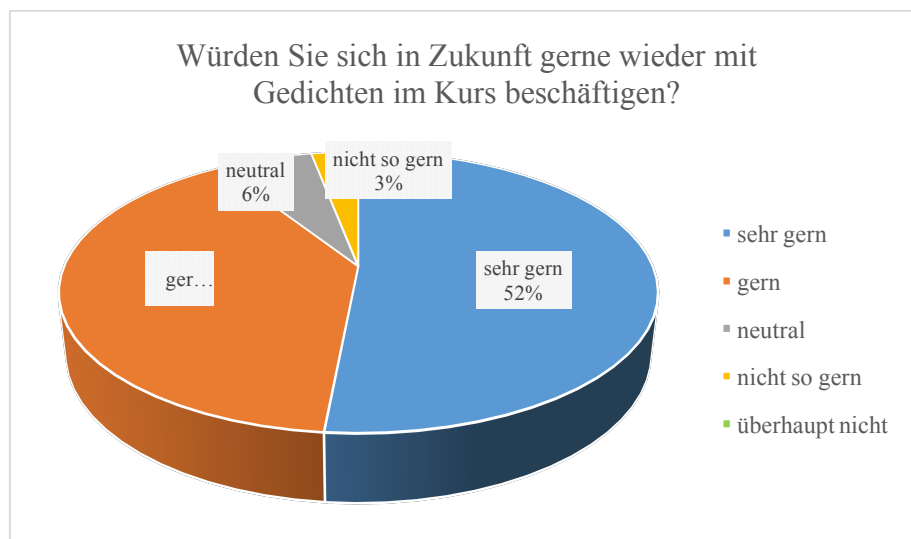


Abbildung 16: Interesse an den Beschäftigungen mit Gedichten in zukünftigen Deutschkursen

Wie aus der eben dargestellten Abb. 16 hervorgeht, spricht sich die überzeugende Mehrheit der Probanden für den wiederholten Einsatz von Gedichten in Deutschkursen aus. Neben den 52% bzw. 39% der Gesamtstichprobe, die mit deutschen Gedichten zukünftig „sehr gern“ bzw. „gern“ konfrontiert sein würden, äußerten sich 3% der Probanden zur diesbezüglichen Erfahrung mit „nicht so gern“ und die verbliebenen 6% mit „neutral“. An dieser Stelle scheint erwähnenswert zu sein, dass diese 9% der Probanden, bei denen die durchgeführten Unterrichtsmethoden offensichtlich keine große Begeisterung auslösten, mit dem Gedicht „Nachwort“ von Eugen Gomringer beschäftigt waren. Andererseits zeigten die Probanden des Gedichts von Bertolt Brecht größere Zufriedenheit bezüglich der erlebten Unterrichtsaktivitäten, da sich 12 von insgesamt 16 Befragten „sehr gern“ und die restlichen 4 „gern“ in zukünftigen Deutschkursen mit Gedichten auseinandersetzen würden.

Ob die aus dem zweiten Fragebogen gewonnen Erkenntnisse mit den persönlichen Kommentaren der Befragten bezüglich der durchgeführten Unterrichtskonzepte übereinstimmen bzw. wie sie die Grammatikvermittlung mit Hilfe von Gedichten erlebten, wird im folgenden Kapitel gezeigt.

5.3 Kommentare zum Unterrichtssequenz „Gedicht & Grammatik“

Die persönlichen Kommentare der ProbandInnen in Bezug auf die erlebten Unterrichtssequenzen mit Gedichten sollen ebenfalls zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen. Diesbezüglich werden alle Aussagen in die zwei Kategorien „positive und negative Kommentare“ hinsichtlich der jeweiligen Gedichte unterteilt und anschließend analysiert.

Positive Kommentare

Gruppe A und C (Unterrichtskonzept mit dem Gedicht von Bertolt Brecht)

Sehr gut, immer sehr gut

Sehr gut

Ich bin der Meinung, dass das Gedicht lesen und schreiben ist sehr effektiv

Meine Meinung ist, das es mir gefällt

Die zwei Stunden hat mir sehr gefallen, die Unterricht war sehr nette und lustig

Ich finde sehr wichtig Gedicht. Und hilfe mir sehr gut grammatik.

Ich glaube, das Unterrichtssequenz „Gedicht und Grammatik“ ist gutes Modell für leichten lernen.

Ich bin der Meinung, dass Unterrichtsequenz „Gedicht und Grammatik“ hilft viel, weil die Leute interessiert!
es war gut ich habe viel Spaß gemacht

Ich finde, dass Gedicht sehr wichtig ist. Ich liebe Gedicht und Grammatik. Man kann gut Grammatik und Gedicht verstehen, kann er natürlich gut Deutsch sprechen.

Ich konnte Grammatik sehr gut beherrschen.

Meiner Meinung nach, ist es sehr wichtig für lernen.

Gruppe Bund D (Unterrichtsmodell mit dem Gedicht von Eugen Gomringer)

Meiner Meinung nach ist, Grammatik sehr wichtig zu lernen

Das Gedicht hat mir für den Grammatik sehr viel geholfen.

Meiner Meinung nach Gedicht und Grammatik ist gefällt mir gut.

Sehr wichtig weil mit das Gedicht repräsents sehr vie, Grammatik Übungen, alle Spiele, Relativsätze und usw.

Die Unterrichtssequenz war sehr lustig und leicht. Es gefällt mir.

Es war sehr gut interessant und lustig. Danke für teilen deinen letzten Unterricht mit uns.

Das Unterricht war für mich interessant und hat mir gefallen. Gedicht ist immer schön, weil mit dem Gedicht seine Meinung äußern kann.

Das war eine Erfahrung für mich. Sehr interesant.

Ich habe alles leichter gelernt,. Ich kann viele Regeln memorisieren. Danke. Alles gute!!!

Meiner Meinung nach, war die Übung sehr interessant. Ich werde das Gedicht meiner Freundin weiter erzählen.

Es war interessant mit Gedichten im Kurs zu lernen. Das war eine neue Erfahrung, die ich gern wiederholen möchte.

Tabelle 4: Positive Kommentare zu den Unterrichtssequenzen „Gedicht und Grammatik“

Negative Kommentare:

A und C (Unterrichtsmodell mit dem Gedicht von Bertolt Brecht)

Das Gedicht gefällt mir, aber das ein bisschen schwer aus zu füllen.

Das Gedicht war sehr interessant und die Grammatik war ein bisschen leicht.

Es ist ein gute Ide, aber muss nicht immer benutzt. Soll als alternative benutzt.

Gruppe B und D (Unterrichtsmodell mit dem Gedicht von Eugen Gomringer)

Es war alles super, und sehr motivierend aber ich bin der Meinung, dass die Sätze sehr kurz ist.

Meiner Meinung nach konnte man sehr normale Übungen statt den Gedichten machen. Gedicht kann mir helfen aber für Grammatik ist limmitiert. Gedicht braucht viele Vokabeln. Als ich noch deutsch lerne, kann ich mich nicht so gut ausdrucken.

Tabelle 5: Negative Kommentare der Proband/-innen zum Unterrichtssequenz „Gedicht und Grammatik“

Wirft man einen oberflächlichen Blick auf alle positive Kommentare der Lernenden zu den durchgeführten Grammatikübungen mit Gedichten, so lassen sich einzelne wiederholende Wörter und Phrasen wie „sehr gut“, „gut gefallen“, „lustig“, „interessant“ usw. erkennen. Dass diese Unterrichtssequenzen relativ positiv erlebt wurden, zeigt auch die Tatsache, dass von insgesamt 87 % der Lernenden, die sich zur diesbezüglichen Erfahrung persönlich äußerten, nur 20 % eine kritische Anmerkung hatten. Neben der Meinung, dass das Gedicht von Bertolt Brecht das Grammatiklernen unterstützt, manifestiert sich in den Kommentaren der Gruppen A und C eine positive Unterrichtsatmosphäre. In den Äußerungen dieser ProbandInnen spiegeln sich auch die Ergebnisse bezüglich der Bewertung sowohl des Gedichts als auch der durchgeführten Unterrichtsaktivitäten wider, die in Kapitel 5.2 ausführlich dargelegt wurden. Die Auseinandersetzung mit dem Gedicht von Eugen Gomringer übte ebenfalls einen positiven Einfluss auf die Stimmung in den Kursen aus. Nimmt man die Kommentare der Gruppe B und D unter die Lupe, so kann angenommen werden, dass die ProbandInnen nicht nur beim Grammatiküben die Erfolgserlebnisse hatten, sondern auch beim Schreiben der eigenen Gedichte. Diese Bewertungen erweisen sich insofern als erstaunlich, als die ProbandInnen dieser Gruppen laut den Ergebnissen des zweiten Fragebogens (Kapitel 5.2) gegenüber den neuen Unterrichtsmethoden weniger aufgeschlossen waren, als die des Unterrichtsmodells „Bertolt Brecht“.

In Bezug auf die Kategorie „negative Kommentare“ lässt sich lediglich eine leichte Kritik an den durchgeführten Unterrichtssequenzen erkennen. Auch von den ProbandInnen, die das Schreiben von Gedichten als sehr schwer oder als zu leicht empfanden, wurde der Unterricht als lohnend bzw. als motivierend erlebt.

5.4 Reflexion der Lehrperson zu den durchgeführten Unterrichtskonzepten

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen die Ausschnitte aus dem Forschungstagebuch der Autorin bzw. Lehrperson. Um einen besseren Überblick darüber zu haben, was die Daten im Hinblick auf die Forschungsfragen bieten, liegt der Fokus bei der Sortierung der wichtigsten Aussagen auf dem motivatorischen Potenzial der dieser Studie zugrundeliegenden Methode des generativen Schreibens. Die Reflexionen zu den Unterrichtskonzepten der beiden Gedichte, die im Folgenden in den einzelnen Phasen der Unterrichtssequenzen zusammenfassend gezeigt werden, sind in ausführlicher Form im Anhang nachzulesen.

5.4.1 Reflexion zum Unterrichtskonzept „Bertolt Brecht“

Phase/ Inhalt	Zeit	Aktivitäten	Reflexion der Lehrperson /Forscherin
UE1	05'	Ich stelle mich vor und erkläre den groben Plan für die folgenden UE.	
Einstimmungsphase	10'	Die TN sollen in Vierergruppen über das Thema „Liebe“ diskutieren. Ein Vertreter jeder Gruppe soll im Plenum über den Gruppenkonsens berichten.	Obwohl das Thema „Liebe“ bei den TN Interesse weckte, kamen die Assoziationen eher zögerlich. Die TN schienen am Anfang eher zurückhaltend als motiviert zu sein.
Präsentationsphase/Rekonstruktionsphase	15'	Das Textskelett wird an die Tafel geschrieben. Die TN sollen die Wörter des Gedichts erraten und sie in der Partnerarbeit verschriftlichen und anschließend in Plenum präsentieren.	Die Rekonstruktionsphase weckte eine große Neugierde auf den Gedichtinhalt. Das eifrige Erraten der Wörter wirkte sich positiv sowohl auf die Stimmung als auch die Motivation der TN aus.
UE2	05'	Das Gedicht „Ich will mit dem gehen, den ich liebe“ von Bertolt Brecht wird präsentiert und im Chor wiederholt und unter der Anleitung der LP vorgelesen.	Die TN gingen an das Chor-Lesen mit einer gewissen Lockerheit und mit Humor, besonders als sie in neue Identitäten schlüpfen. Die Motivation der TN wurde somit aufrecht erhalten.
Interpretationsphase	10'	Die LP erklärt die Bedeutung einiger unbekannter Wörter und stellt die Fragen zum Inhalt des Gedichts: „Worum geht es im Gedicht? Wie fühlt sich das lyrische Ich? An wen wendet er/sie sich?...“	Die anfangs etwas zögerliche, aber nach und nach lebhaftere Diskussion half den einzelnen TN die Sprachbarriere zu überwinden. Fast alle TN waren leicht zu motivieren, ihre Assoziations- und Deutungsmöglichkeiten vorzustellen.
Explizites Speichern	15'	Die LP schreibt die Sätze aus dem Gedicht an die Tafel und fordert die TN auf, die grammatischen Strukturen in den Sätzen zu untersuchen und Regeln zu formulieren. Anschließend erklärt die LP sie explizit und verdeutlicht durch weitere Beispiele.	Die TN verfolgen das Schreiben der Sätze an der Tafel mit wachsender Neugierde. Bei der Formulierung der Regel in Partnerarbeit kommunizierten die TN viel und halfen sich gegenseitig. Das Festhalten der Regeln an der Tafel trug zu deren nachhaltigeren Speicherung bei.

UE3			
Produktionsphase	15'	Die TN sollen anhand der vorgegebenen Muster eigene Sätze bilden und somit eigene poetische Text schreiben.	Alle TN, auch solche, die diese Aufgabe anfänglich als eine Last empfanden, schrieben eifrig die Gedichte, in denen sie ihre eigenen Ideen kreativ festhielten. In vielen Gedichten ging es um die Liebe.
Überprüfungsphase	05'	Die TN tauschen ihre Texte mit anderen TN aus und schlagen Verbesserungen vor. Die LP korrigiert die restlichen Fehler.	Bezüglich der Korrektur wandten sich die meisten TN, denen die Sprachrichtigkeit sehr wichtig war, direkt an die Lehrperson. Manche legten den Akzent beim Schreiben eher auf die Entfaltung ihrer Kreativität.
Präsentationsphase	10'	Die TN präsentieren ihre Texte (Gedichte) der ganzen Gruppe. Das kreativste Gedicht kann auch im Chor vorgelesen werden.	Die Präsentationen der Gedichte krönte den Unterricht. Diese Phase vermittelte nicht nur Erfolgserlebnisse sondern auch angenehmen Emotionen.

Tabelle 6: Reflexion zum Unterrichtskonzept „Bertolt Brecht“

Insgesamt scheinen die Unterrichtsversuche mit dem Gedicht von Bertolt Brecht sehr gut gelungen zu sein. Mit größer Aufmerksamkeit und großem Engagement nahmen die meisten Lernenden an allen Unterrichtaktivitäten teil. Auch diejenigen, die anfangs nicht so schreibfreudig waren, verfassten ihre Gedichte und lasen sie sogar laut vor. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sie einerseits durch das Schreiben Lernfortschritte machten, andererseits hatten sie das Privileg, sich auch in der Fremdsprache schriftlich ausdrücken zu können. Außerdem konnte so ein Ich-Gedicht, in dem die persönlichen Wünsche zum Vorschein kommen, die Erfahrungswelt der an dieser Untersuchung teilnehmenden Lernenden ansprechen sowie zahlreiche Identifikationsmöglichkeiten anbieten.

5.4.2 Reflexion zum Unterrichtskonzept „Eugen Gomringer“

Phase/ Inhalt	Zeit	Aktivitäten	Reflexion der Lehrperson /Forscherin
UE1	05'	Ich stelle mich vor und erkläre den groben Plan für die folgenden UE.	
Einstimmungsphase	10'	Wörterraten: zwei Teams werden gebildet. Ein Spieler zieht ein Kärtchen mit einem Nomen aus dem Gedicht und erklärt seinem Team das Wort in 30 Sekunden. Für jedes richtig erratene Wort erhält das Team einen Punkt.	Dieses gruppenspielerische Spiel weckte richtig das Interesse und die Motivation der TN. Wegen des Wettkampfverhaltens spielte dabei sogar die Stoppuhr eine wichtige Rolle. Dadurch wurde nicht nur die Aufmerksamkeit sondern auch das Vorwissen der TN aktiviert.
Präsentationsphase/Rekonstruktionsphase	15'	Die TN erhalten das Gedicht als Lückentext und ohne Titel. In Kleingruppen vervollständigen sie es mit den Relativsätzen aus dem Gedicht, die auf Papierstreifen ebenso ausgeteilt wurden und überlegen sich einen Titel.	Einen gewissen Wettbewerbscharakter hatte auch die Zuordnungsübung. Die meisten TN lasen und probierten die zerschnittene Zeilen ehrgeizig aus. Die Suche nach dem passenden Titel war ebenso für die TN interessant, obwohl er von niemandem richtig erraten wurde.

UE2 Implizites Speichern	05'	Das Gedicht „Nachwort“ von Eugen Gomringer wird präsentiert, mit den Lückentexten der Gruppen verglichen, sowie im Chor unter der Anleitung der LP vorgelesen.	Da dieses Gedicht aus sogar 16 Zeilen besteht, war das Chor-Lesen schwieriger aber auch sehr lustig durchzuführen. Erstaunlicherweise machten alle mit, lasen eifrig und lachten viel dabei.
	10'	Das Gedicht wird inhaltlich thematisiert, indem sich die LP nach ersten, spontanen Eindrücke erkundigt. Daran schließen sich die Fragen, wie z.B.: „Worüber schreibt der Autor/in? Wo lebt diese Person? (Wo hat sie gelebt?) Welches Bild geht durch euren Kopf, wenn ihr den Text lest?...“	Mit weniger Enthusiasmus nahmen die TN an der Diskussion teil. Durch die gezielte Impulsfragen wurde jedoch das Gespräch ins Rollen gebracht. Eine äußerst lebendige Diskussion fing erst mit dem Thematisieren von den letzten zwei Gedichtzeilen an, mit denen sich viele TN leicht identifizieren konnten.
	15'	Die LP schreibt Textteile aus dem Gedicht an die Tafel und fordert die TN auf, die grammatischen Strukturen in den Sätzen zu untersuchen und Regeln zu formulieren. Anschließend erklärt die LP sie durch weitere Beispiele.	Die relativ leicht zu erschließenden grammatikalischen Strukturen wirkten positiv auf die Motivation der TN bei dem induktiven Vorgehen. Die explizite Verdeutlichung der Regeln fanden die fortgeschrittenen TN jedoch langweilig.
UE3 Produktions-phase	15'	Die TN sollen anhand der vorgegebenen Muster eigene Sätze und somit einen eigenen poetischen Text über eine bestimmte Situation (Lebensabschnitt) schreiben.	Die Schreibfreude hielt sich zunächst in Grenzen, da den meisten TN keine Ideen einfielen. Durch verschiedene Vorschläge der Lehrperson fingen die TN an drauf loszuschreiben.
	05'	Die TN tauschen ihre Texte mit anderen TN aus und schlagen Verbesserungen vor. Die LP korrigiert die restlichen Fehler.	Dass das Verfassen von Gedichten auf die TN motivierend wirkte, zeigte die Tatsache, dass viele TN in dieser Phase noch immer an ihren Gedichten fleißig arbeiteten und ständig die Lehrperson um Hilfe bzw. Überprüfung baten.
	10'	Die TN präsentieren ihre Texte (Gedichte) der ganzen Gruppe. Das kreativste Gedicht kann auch im Chor vorgelesen werden.	Da die TN in ihren Gedichten meistens über Heimat oder Freundschaften schrieben, herrschte beim Vorlesen eher eine nostalgische Atmosphäre. Jeder Vortrag wurde aber mit Applaus belohnt.

Tabelle 7: Reflexion zum Unterrichtskonzept „Eugen Gomringer“

Die wiedergegebene Reflexion verdeutlicht, dass es sich jedenfalls lohnt, auch mit dem Gedicht von Eugen Gomringer im Deutschunterricht zu arbeiten, und zwar nicht nur, weil es die grammatische Struktur der Relativsätze perfekt vermittelt, sondern auch ein Stück der Landes- und Kulturkunde. Die Tatsache, dass es eine ausgezeichnete Möglichkeit der Identifikation mit der handelnden Person anbietet und die Erinnerungen an bekannte Orten und Menschen wachruft, spiegelte sich sowohl in den regen Unterrichtsgesprächen als auch in den auf Basis der Lückentexte erstellten Gedichten der Lernenden wider. Unter den frei erfundenen Titeln ließen sich u.a. einige kreative Gedichte finden, die inhaltlich sogar sehr stark vom Original abwichen.

5.5. Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen

Der Gegenstand der vorliegenden Studie ist, wie im Kapitel 3 ausführlich dargelegt wurde, ein auf der Methode des generativen Schreibens basierendes methodisch-didaktisches Konzept, dessen Durchführbarkeit es in der Praxis der Erwachsenenbildung zu überprüfen galt. Darüber hinaus setzte sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, die erwachsenen Lernenden im Fremdsprachenunterricht mit den authentischen Gedichten zu konfrontieren, und sie dadurch zu motivieren, sich mit der Grammatik zu beschäftigen.

Ob die poetischen Texte bzw. die Methode des generativen Schreibens die Motivation auch bei den an dieser Untersuchung teilnehmenden ProbandInnen geweckt hat, die grammatischen Phänomene implizit herauszufinden (zu erkennen) und ähnliche Paradigmen zu bilden bzw. eigene kreative Texte zu verfassen, soll im Folgenden beantwortet werden. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der durchgeführten Aktionsforschung in Beziehung mit den in Kapitel 4.1 dargelegten Vorannahmen sowie der zentralen Forschungsfrage gebracht und zusammenfassend interpretiert.

Vorannahme 1:

Poetische Texte bergen motivatorisches sowie sprachliches Potenzial für den Unterrichtsgegenstand Deutsch als Fremdsprache mit Erwachsenen.

Berücksichtigt man die Tatsache, dass nahezu die Hälfte der ProbandInnen nicht gerne Gedichte lesen und fast drei Viertel keine Erfahrungen mit Gedichten in Deutschkursen hatten (vgl. Kap. 5.1), sind die Ergebnisse bezüglich der Bewertung der dieser Studie zugrundeliegenden Gedichte von Bertolt Brecht und Eugen Gomringer erstaunlich positiv.

Thematisch attraktive, sprachlich leicht verständliche und einprägsame Gedichte trafen auf die Motivation der ProbandInnen und regten sie an, in die Welt des lyrischen Ichs einzutauchen und rege über sie zu diskutieren. Dass die Neugierde und die Motivation bei den Lernenden für die jeweiligen Gedichte geweckt wurden, wird nicht nur anhand ihrer Bewertungen, sondern auch ihrer persönlichen Kommentare aus dem zweiten Fragebogen bestätigt (vgl. Kap. 5.2 bzw. 5.3). Anhand der Tatsache, dass die Durchschnittswerte beider Gedichtbeurteilungen auf einer Skala von 1 (ich stimme sehr zu) bis 5 (ich stimme nicht zu) zwischen 1.22 und 1.70 liegen (Abb. 12) sowie anhand vieler positiver Aussagen der ProbandInnen bezüglich der Unterrichtssequenzen (Tab.4) kann festgestellt werden, dass für das dieser Studie

zugrundeliegenden Unterrichtskonzept sowie für die Zielgruppen eine gute Auswahl der Gedichte getroffen wurde.

Vorannahme 2:

Die Methode des generativen Schreibens eignet sich für die Vermittlung von grammatischen Strukturen im Unterrichtsgegenstand Deutsch als Fremdsprache auch mit Erwachsenen.

Das einfache und vor allem paradigmatische Baumuster ist ein weiteres Lockmittel der dieser Studie zugrundeliegenden Gedichte, die zweifellos auch den erwachsenen Deutschlernenden dazu ermunterte, sich sowohl spielerisch als auch schriftlich-kreativ mit den grammatischen Strukturen der Relativ- bzw. Ob-Sätzen auseinanderzusetzen. Dass die Methode des generativen Schreibens von ProbandInnen dieser Aktionsforschung relativ motivierend sowie hilfreich erlebt wurde, zeigen die Ergebnisse des zweiten Fragebogens (vgl. Kap 5.2). So empfanden 87 % der Gesamtstichprobe die Grammatikvermittlung mit Gedichten als (sehr) motivierend, 74% aller ProbandInnen gefiel es (sehr), mit Hilfe von Gedichten die Sätze zu schreiben und knapp 78% aller Befragten fanden es (sehr) hilfreich, die Grammatik durch das Gedichtschreiben zu üben.

Aus den in der Tabelle 4 dargestellten Kommentaren der ProbandInnen lässt sich ebenso eindeutig entnehmen, dass die Unterrichtsaktivitäten mit Gedichten das Grammatiklernen unterstützten. Die Meinungen der Lernenden, die Unterrichtssequenz „Gedicht und Grammatik“ sei ein gutes Modell für leichtes und effektives Lernen, das gleichzeitig viel Spaß mache und besonders den Lernenden dabei helfe, viele Regeln zu memorieren (vgl. Tab. 4), decken sich mit den Reflexionen der Lehrperson (Kap. 5.3). Als besonders bemerkenswert erwies sich der Kommentar einer Probandin, der die ganze Idee der Methode des generativen Schreibens am besten verkörpert: *„Das Unterricht war schön und hat mir gefallen. Gedicht ist immer schön, weil mit dem Gedicht seine Meinung äußern kann“*

Zentrale Forschungsfrage:

Kann ein methodisch-didaktisches Konzept zur Grammatikvermittlung mit Gedichten, das auf der Methode des generativen Schreibens beruht, dazu verhelfen, die erwachsenen Lernenden im Unterrichtsgegenstand Deutsch als Fremdsprache zu motivieren, Grammatik zu erlernen?

Durch den Vergleich der Lernenden- und Lehrendenperspektive zu den erlebten Lernsituationen lässt sich allgemein feststellen, dass das dieser Studie zugrundeliegende und auf der Methode des generatives Schreibens basierende methodisch-didaktisches Konzept in der Unterrichtspraxis auch mit den erwachsenen Lernenden durchführbar ist, und sich als sehr motivierend und förderlich für das Grammatiklernen erweist.

Wie schon in Abbildung 4 gezeigt wurde, schreiben alle Befragten dieser Untersuchung dem Grammatiklernen hohen Stellenwert zu. Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen, die den in Kapitel 2.6 erwähnten Untersuchungsergebnissen von Zimmermann gleichen, erwiesen sich die Meinungen der überzeugenden Mehrheit, die Grammatik im Deutschkurs sei (sehr) interessant, als äußerst überraschend (vgl. Abb. 5).

Dass im Rahmen dieser Aktionsforschung mit Lernenden gearbeitet wurde, die anhand der Grammatik bzw. unterschiedlicher Schreibübungen (vgl. Abb. 6 bzw. 7) sehr gerne und gut Deutsch lernen wollen, erwies sich als äußerst günstig für den Einsatz der Methode des generativen Schreibens. Damit ein schöpferischer Umgang mit Gedichten auch den Anforderungen des Deutschunterrichts auch mit Erwachsenen gerecht wird, war es notwendig, die Aufgabenstellungen hinsichtlich der Grammatik attraktiv zu gestalten.

Aus den Reflexionen der Lehrperson zu den einzelnen Unterrichtsphasen (vgl. Kap. 5.4) geht hervor, dass die Aufmerksamkeit und die Konzentration vieler ProbandInnen bei der wiederholenden Auseinandersetzung mit den grammatischen Strukturen während aller Unterrichtseinheiten aufrechterhalten wurde. Ungewöhnliche Präsentationstechniken in der Einstimmungsphase weckten beispielsweise große Neugierde auf die Gedichte und in der Folge die Motivation, die in ihnen enthaltenen grammatischen Strukturen intensiv zu lesen. Das anschließende erprobende Lesen der Gedichte im Chor trug nicht nur zur lustigen Unterrichtsatmosphäre, sondern auch zur besseren Verankerung der zu übenden grammatikalischen Strukturen bei.

Relevante sprachliche Phänomene wurden des Weiteren während der Interpretationsphase intensiv wahrgenommen, weil die Lernenden zu sprachlichen Aktivitäten angespornt wurden. In den in vielerlei Hinsicht heterogenen Gruppen wandelte sich die anfängliche Scheu vor dem Gespräch allerdings schnell in einen regen Austausch der persönlichen Meinungen und Erfahrungen um. Die emotionalen Reaktionen, die beide Gedichte bei den ProbandInnen

hervorriefen, sind darauf zurückzuführen, dass die lebensnahen Themen wie „Liebe“ und „Heimat“ als signifikant erlebt wurden und somit auf viele Lernenden motivierend wirkten.

Die Wünsche, Träume, Gefühle und nicht zuletzt die Kreativität der ProbandInnen kamen noch besser in ihren schriftlichen Textproduktionen zum Vorschein. Da in dieser Unterrichtsphase Teile des Originalgedichts übernommen und für die eigenen Ausdrucksbedürfnisse genutzt wurden, erleichterte die Methode des generativen Schreibens den Lernenden sich schriftlich auszudrücken und motivierte sie somit, die soeben erworbenen Grammatikkenntnisse in einem authentischen Kontext anzuwenden. Beinahe alle Gedichte der ProbandInnen, die in der Produktionsphase entstanden, stützten sich so auf die grammatischen Strukturen der Relativ- und Ob-Sätzen und spiegelten zugleich persönliche Gedanken und kreative Ideen wider.

Dass den eigenen schriftlichen Textproduktionen bzw. Gedichten viel Bedeutung beigemessen wurde, zeigte sich besonders in der Überprüfungs- sowie Präsentationsphase, als die ProbandInnen von der Lehrperson die Korrektur der Texte forderten und anschließend ihre verbesserten Versionen vor der ganzen Gruppen gerne vorlasen. Die zu üübenden grammatischen Phänomene wurden somit auch am Ende der Unterrichtseinheiten den Lernenden noch einmal und vor allem noch interessanter serviert, weil die Kollegen/-innen nun als Dichter/-innen auftraten.

Weil zwischen der wissenschaftlichen und subjektiven Analyse der Autorin, die im Rahmen dieser Aktionsforschung in die Rolle der Forscherin und zugleich der Lehrerin schlüpfte, keine scharfe Grenze gezogen werden können, sollten die Antworten der Lernenden auf die letzte Frage zur Unterrichtserfahrung mit Gedichten besonders berücksichtigt werden: Mehr als 90% aller ProbandInnen würden sich, wie die Abb. 16 zeigt, (sehr) gerne in Zukunft in Deutschkursen mit Gedichten beschäftigen. Die Zahlen sprechen für sich, aber wie der bekannte Analytiker Karl Weierstraß meinte: „Ein Mathematiker, der nicht irgendwie ein Dichter ist, wird nie ein vollkommener Mathematiker sein.“

6. Evaluation und Ausblick

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit stellt die Methode des generativen Schreibens dar, die in den vergangenen Jahren unter Grundschulkindern einen Ausschlag erlebte. Diese Popularität verdankt sie den poetischen Texten wie z. B. Kinderlieder oder Elementarliteratur, deren Teile Kinder übernehmen und mit eigenen Inhalten füllen. Die Wiederholungsstruktur, die diese Gedichte aufweisen, eignet sich perfekt für die Textmuster, anhand deren die Kinder ihre eigenen, grammatisch korrekten Texte produzieren können (vgl. Kap. 2.1).

Das große Potenzial der Methode des generativen Schreibens hob Gerlind Belke in einem ihrer zahlreichen Werke „Grammatik und Poesie“ besonders hervor. Anhand von unzähligen Unterrichtsvorschlägen zeigt sie dort, wie die poetischen Texte bzw. der kreative Umgang mit ihnen die Aufmerksamkeit auf die zu übenden sprachlichen Phänomene lenken kann. Durch die gezielte Anleitung zur produktiven Veränderung der Gedichte bzw. der Textvorlage prägen sich somit die in den Gedichten enthaltenen sprachlichen Strukturen ein, mit deren Hilfe die Kinder ihre eigenen Gedanken leichter zum Ausdruck bringen können.

Vor diesem Hintergrund wurde der Frage nachgegangen, ob dieselbe Methode im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auch mit Erwachsenen umgesetzt werden kann bzw. ob und inwieweit sich durch einen kreativen Umgang mit authentischen Gedichten auch die erwachsenen Lernenden motivieren lassen, sich mit der Grammatik auseinanderzusetzen und anschließend eigene kreative, poetische Texte zu schreiben.

Damit auch im Bereich der Erwachsenenbildung überhaupt geforscht werden konnte, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein auf der Methode des generativen Schreibens basierendes methodisch-didaktisches Unterrichtskonzept entwickelt. Um alle Argumente vorzubringen, die für eine Vermittlung der Grammatik anhand der Gedichte auch mit Erwachsenen sprechen, wurden in theoretischen Teil auf alle Teilbereiche, die sich in dieser Methode widerspiegeln, näher eingegangen. Auf diese Weise konnten auch das literarische und kulturelle Lernen, kreatives Schreiben und nicht zuletzt grammatisches Üben einen Platz in der zu überprüfenden Unterrichtspraxis mit Erwachsenen einnehmen.

Als eine Form des produktiven Umgangs mit lyrischen Texten, wird die Methode des generativen Schreibens als eine mögliche Form des handlungs- und produktionsorientierten

Literaturunterrichts angesehen. In einem derartigen Unterricht, wie in Kapitel 2. 3 gezeigt wurde, steht nicht ein literarischer Text im Vordergrund, sondern auch ein Lernender mit all seinen Sinnen, Gefühlen und Phantasien (vgl. Hochstadt/Krafft/Olsen, 2013: 134). Ein interaktiver Prozess zwischen dem Leser und dem Text, die beim Lesen literarischer Texte entsteht, ermöglicht den Lernenden, ihre eigenen Erfahrungen sowie ihr eigenes Weltwissen einzubringen. Diese aktive Rolle der Lernenden, die sowohl einem besseren Textverständnis, als auch der Fremdsprachenlehre erheblich beitragen kann, gilt es mit Hilfe der handlungs- und produktionsorientierten Verfahren (vgl. Kap. 2.3.2) sowie der Methoden des kreativen Schreibens zu fördern (vgl. 2.4.1).

Zu einer intensiven Lesetätigkeit sowie zur kreativen Produktionsverfahren im Fremdsprachenunterricht eignen sich Gedichte wegen ihrer ästhetischen Besonderheiten besonders gut. Ihre „klangliche, syntaktische und semantische Muster der Ähnlichkeiten und Oppositionen“ (Belke 2011:16) laden zu eigenen kreativen Arbeit mit Sprache ein und machen somit einen sonst meist pragmatisch orientierten Sprachunterricht lebendig. Nicht grundlos nimmt Belke die Texte der experimentellen und konkreten Poesie als Basis für die Methode des generativen Schreibens. In derartigen poetischen Texten enthaltene sprachliche Strukturen regen den Lernenden an, nicht nur eine vorgegebene Textvorlage mit eigenen Gedanken zu füllen, sondern auch die Leerstellen, die diese Textsorte besonders auszeichnen. Vielfältige Deutungsmöglichkeiten erlauben somit den Lernenden, sich in den Text bzw. in eine andere Welt hineinzusetzen und ihn bzw. sie mit ihren Erfahrungen in Zusammenhang zu bringen. Durch eine wohlausgewogene Kombination der produktiven und analytischen Verfahren werden die Gedichte dann nicht nur als ein Sprungbrett für das kreative sprachliche Lernen betrachtet, sondern auch für das literarische und nicht zuletzt kulturelle Lernen (vgl. Kap. 2.5.2)

Obwohl lyrische Texte fast alle Voraussetzungen für ein kreatives und vor allem effizientes Sprachenlernen erfüllen, erfuhren sie in der Unterrichtspraxis Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kaum Beachtung. Besonders unter den erwachsenen Lernenden besteht ein Konsens darüber, dass in einem modernen und vor allem prüfungsorientierten Deutschunterricht der Vorrang eher der Grammatik gegeben werden soll. Dass sich gerade in den lyrischen Texten ein wertvolles Potenzial zur Grammatikvermittlung versteckt, betont neben Belke auch Wilfried Krenn in seinem bekannten Plädoyer für den Einsatz der Lyrik „Garnierung oder Hauptgericht“ (2002b) sowohl im Lehrwerk „Grammatik kreativ“ (Gerngroß/Krenn/Puchta 1999), in dem eher kurze, humorvolle Texte behandelt wurden.

Um zu erreichen, dass sich auch die erwachsenen Lernenden mit der Grammatik anhand der Gedichte gerne auseinandersetzen, mussten zunächst Wege gefunden werden, die die Motivation dieser Lernenden entdecken vermochten und während des gesamten Fremdsprachenunterrichts möglichst beibehalten konnten. Die besten Motivierungschancen sieht Krenn (2002b) somit nicht nur im Einsatz der interessanten Texte, sondern auch der attraktiven Aufgabestellungen, die eine persönliche Relevanz für den Lernenden aufweisen. Darüber hinaus schlägt er die Arbeit mit den ungewöhnlichen Präsentationstechniken vor, die bei den Lernenden die Neugier wecken und die Aufmerksamkeit auf bestimmte Grammatikstrukturen lenken sollen. Ähnlich wie bei der Methode des generativen Schreibens sollten die Texte Krenn zufolge auch die Ausgangspunkte für eigene Schreibversuche der Lernenden darstellen. Indem sie die Modelltexte variieren bzw. mit Hilfe den zu übenden grammatikalischen Struktur ihre eigene Ideen zum Ausdruck bringen, kann die intrinsische Motivation der Lernenden erheblich erhöht werden (vgl. Kap. 2. 6. 3).

Anlehnend an Belkes Methode des generativen Schreibens sowie Krenns Motivierungsstrategien im Grammatikunterricht wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein methodisch-didaktisches Konzept zur Grammatikvermittlung mit Gedichten erstellt, das den Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts auch mit Erwachsenen gerecht werden soll. Darüber hinaus wurden für das Konzept zwei Gedichte ausgewählt, die nicht nur die zu übende grammatische Struktur möglichst häufig enthalten, sondern die auch thematisch an die Erfahrungswelt der Lernenden anknüpfen. Das Gedicht „*ich will mit dem gehen, den ich liebe*“ von dem einflussreichen deutschen Lyriker Bertolt Brecht behandelt somit das Thema der bedingungslosen Liebe aus der Sicht einer Frau, deren Eindruck durch die Anapher „*Ich will*“ besonders verstärkt wird. Von dem Begründer der Konkreten Poesie, Eugen Gomringer, wurde das zweite Gedicht „Nachwort“ verfasst, das thematisch das bisherige Leben, viele Erinnerungen bzw. die Sehnsucht nach Heimat des lyrischen Ichs beschreibt (vgl. Kap. 3).

Das Unterrichtskonzept beider Gedichte eignet sich für die Lerngruppen auf dem Niveau B1/B2, die schon einmal mit Ob- und Relativsätzen konfrontiert wurden und lässt sich durchaus in ca. 90 Minuten durchführen. Es besteht aus drei Unterrichtseinheiten (jeweils 30 Minuten) bzw. acht Unterrichtsphasen, die zum Grobziel haben, die Lernenden auf die in Gedichten enthaltenen oben genannten grammatischen Strukturen aufmerksam zu machen, und sie zur kreativen Bewusstmachung sowie anschließend richtigen Anwendung der gelernten Grammatikkenntnisse aufzufordern (vgl. Kap. 3.1 und 3.2).

Um die zentrale Fragestellung der vorliegenden Studie zu beantworten, bzw. um zu erfahren, ob sich durch so ein auf der Methode des generativen Schreibens basierendes methodisch-didaktisches Konzept auch die erwachsenen Deutschlernenden tatsächlich motivieren lassen, Grammatik zu erlernen bzw. zu festigen, musste zunächst in der Praxis, d.h. im Rahmen der Aktionsforschung überprüft werden (vgl. Kap. 4.3).

Mit dem Ziel, das motivatorische Potenzial von Gedichten zur Grammatikvermittlung zu untersuchen, wurden die in Kapitel 3 entworfene Unterrichtsmodelle mit den erwachsenen Lernenden einer Wiener Volkshochschulen erprobt. Um ein aussagekräftiges Ergebnis im Zusammenhang mit der Fragestellung zu erreichen, wurde im Sinne der Triangulation mit den Fragebögen der Lernenden und der Selbstreflexion der Forscherin, d.h. Lehrperson gearbeitet. Die Eindrücke bzw. die Einstellungen zum Unterrichtsgeschehen wurden somit aus zwei unterschiedlichen Perspektiven gesammelt und einander gegenübergestellt (vgl. Kap. 4.4).

Die Durchführbarkeit der Unterrichtskonzepte wurde mit insgesamt sechs Gruppen getestet, von denen zwei dem Pretest beider Gedichte dienten. In den restlichen vier ProbandInnengruppen, die sich auf Niveaus B1 bzw. B2 befanden, wurde dann das erarbeitete methodisch-didaktische Konzept sowie die LernerInnenbefragung realisiert. Um die Validität der Untersuchung zu sichern, wurde in zwei Gruppen Brechts Gedicht und in anderen zwei Gomringers Gedicht umgesetzt (vgl. Kap. 4.7).

In Anbetracht der Ergebnisse beider Fragebögen der ProbandInnen und insbesondere ihrer persönlichen Kommentare zu den durchgeführten Unterrichtsaktivitäten lässt sich deutlich feststellen, dass sich das auf der Methode des generativen Schreibens basierende methodisch-didaktische Konzept im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auch mit Erwachsenen in vielen Aspekten als geeignet und vor allem motivierend erwies. Aufgrund des ästhetischen Charakters, thematischer Attraktivität und sprachlicher Einfachheit wurden die dieser Studie zugrundeliegenden authentischen Gedichte von der überzeugten Mehrheit als (sehr) gut eingeschätzt (vgl. Kap. 5.2). Dass sich in einer kreativen Auseinandersetzung sowie im Einsatz der Methode des generativen Schreibens ein großes Potenzial der Gedichte für die Grammatikvermittlung versteckt, konnte auch anhand der (sehr) positiven Bewertungen fast aller ProbandInnen ermittelt werden. In den persönlichen Kommentaren der Lernenden machte sich ebenso bemerkbar, dass das Schreiben der Sätze auf der Basis der vorgegebenen Gedichten als besonders motivierend sowie als sehr hilfreich erlebt wurde (vgl. Kap. 5.3).

Die eben aufgezeigten Ergebnisse bezüglich der Einstellungen der Lernenden zu dem durchgeführten Unterrichtskonzept decken sich mit den in diesem Zusammenhang stehenden Erfahrungen der Lehrperson bzw. der Forscherin. Aus der Reflexionen zur Unterrichtspraxis (vgl. Kap. 5.3) lässt sich somit herleiten, dass sich die jeweiligen Unterrichtsphasen als sehr motivierend für die meisten ProbandInnen erwiesen. Die ungewöhnlichen Textpräsentationen der Einstimmungsphase weckten große Neugier auf die Gedichte und lenkten die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die zu übenden grammatischen Strukturen, während das Chor-Lesen für ihre bessere Verankerung sowie für die gute Unterrichtsstimmung sorgte. Eine hohe Intensität der Motivation zeigte sich überraschenderweise in der Interpretationsphase, die erst nach den Erkenntnissen aus dem Pretest (vgl. Kap. 4.7.3) in das Konzept miteinbezogen wurde. Vielfältige Deutungsmöglichkeiten beider Gedichte eröffneten eine rege Diskussion und somit das Fenster zur jeweiligen Erfahrungs- bzw. Kulturwelt der Lernenden.

Aus dem Pretest resultierende Veränderungen betrafen auch das Vorgehen bei der Grammatikvermittlung. Dass neben einer induktiven Regelfindung auch die explizite Regelformulierung von den meisten ProbandInnen als notwendig empfunden wird, bestätigt die im theoretischen Teil dargestellte Tatsache (vgl. Kap. 2.6.2), dass eine bewusste Auseinandersetzung mit sprachlichen Regeln bei Erwachsenen vorteilhaft sein kann. So implizit aufgenommene und folgend explizit hervorgehobene grammatische Strukturen konnten dann leichter in die kreative Produktionsphase integriert werden. Nicht die Ergebnisse der Lernendenbefragung oder die Unterrichtsreflexionen der Lehrperson, sondern die von den Lernenden selbst verfassten kreativen Texte konnten am besten zeigen, dass bei der Methode des generativen Schreibens die Motivation der ProbandInnen in höchstem Maße vorhanden war.

Trotz der Tatsache, dass das im Rahmen dieser Studie entwickelte, auf der Methode des generativen Schreibens basierende methodisch-didaktische Konzept sich auch bei den erwachsenen Deutschlernenden als motivierend und förderlich für das Grammatiklernen erwies (vgl. Kap. 5. 5), muss jedoch auf die Schwierigkeiten, die sich bei dessen Durchführung ergaben, hingewiesen werden. Es zeigte sich somit als eine große Herausforderung, bei den Lernenden unterschiedlicher Herkunft, Alters- und Niveaustufen sowie Lerngewohnheiten eine ausgewogene Aufgabenverteilung in vorgegebenen zeitlichen Rahmen zu erlangen sowie die Balance zwischen der impliziten und expliziten Grammatikvermittlung zu finden. Außerdem waren manche Lernenden diese spielerischen Aufgabenstellungen gar nicht gewohnt.

Daraus lässt sich schließen, dass das dieser Studie zugrundeliegendes methodisch-didaktisches Konzept zur Grammatikvermittlung mit Gedichten auf keinen Fall als endgültig anzunehmen ist. Die präsentierten Unterrichtseinheiten stellen ungefähre Richtlinien dar und können somit an eine andere Unterrichtssituation bzw. neuen Unterrichtsstoff angepasst werden. Zum Erwerb oder zur Festigung der sprachlichen Strukturen mit Hilfe dieses Konzeptes ist es aber vonnöten, geeignete, authentische Gedichte zu finden, die mit ihren Inhalten die Lernenden auch emotional bewegen und zur individuellen Deutungen bzw. Wertungen reizen. Denn das Schreiben bzw. die Anwendung der erworbenen Grammatikstrukturen steht, wie aus den Ergebnissen dieser Studie ersichtlich wurde, in einem engen Zusammenhang mit der emotionalen Beteiligung der Lernenden bei der Auseinandersetzung mit den Gedichten.

In Bezug auf den Einsatz der Methode des generativen Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit Erwachsenen wäre es demnach sehr empfehlenswert, das Potenzial der Gedichte nicht nur in Bezug auf sprachliches, sondern auch literarisches sowie kulturbezogenes Lernen näher zu erforschen. Denn laut Belke kann der Schwerpunkt bei der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten „einmal auf der Einübung sprachlicher Strukturen, ein anderes Mal stärker auf der Sensibilisierung für literarische Strukturen liegen“ (2011:18).

Die sowohl im Theorieteil dargelegte Kenntnisse zur Grammatikvermittlung mit Gedichten als auch die Ergebnisse der Stichprobe sowie der Lehrperson bzw. Forscherin verdeutlichen, dass die Methode des generativen Schreibens die Tür einer Literaturwelt öffnet, in der auch erwachsene Lernenden Möglichkeit bekommen, das Erlernen der deutschen Sprache durch Kinderaugen zu betrachten. Denn wie ein der Lernenden schrieb:

*„Ich will mit der gehen, die Deutsch lustig unterrichtet.
Ich will nicht ausrechnen, was die Schule kostet.
Ich will nicht nachdenken, ob Grammatik schwer ist.
Ich will nicht wissen, ob ich die Prüfung schaffe.
Ich will Deutsch einfach nur sprechen.“*

7. Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert / **Posch**, Peter (2007): Lehrerinne und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn

Altrichter, Herbert / **Posch**, Peter (1990): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn/Obb.

Barkowski, Hans (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. France Verlag. Tübingen

Belke, Gerlind (2009): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Textkommentar. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler

Belke, Gerlind (2011): Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 44. Hueber Verlag.

Belke, Gerlind (2012a): Mehr Sprachen für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler

Belke, Gerlind (2012b): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung. Schneider Verlag Hohengehren Baltmannsweiler.

Belke, Eva / **Belke**, Gerlind (2006): Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. Ein psychologisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb. In: Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Hrsg.: Becker, Tabea/Peschel, Corinna. Diskussionsforum Feutsch. Hrsg.: Lange, Günter/Ziesenis, Werner. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 174- 201

Bredella, Lothar (2002): Gedichte im Fremdsprachenunterricht; In: Literarisches und interkulturelles Verstehen; Gunter Narr Verlag. Tübingen

Böttcher, Ingrid (1999): Kreatives Schreiben. Grundlage und Methoden. Cornelsen Verlag. Berlin.

Caspari, Daniela (1994): Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Theoretischen Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main

Çigdem, Ünal (2013): Kreativer Umgang mit literarischen Texten. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 49. Hueber Verlag.

Gerngross, Günter / **Krenn**, Wilfried / **Puchta**, Herbert (1999): Grammatik kreativ. Materialien für einen lernerzentrierten Grammatikunterricht. Langenscheidt KG, Berlin und München

Glaap, Albert-Reiner (2002): Literarisches und interkulturelles Verstehen im Fremdsprachenunterricht. Zum Forschungsdesign des Herrn B. In: Arbeitsfelder der

Literaturdidaktik. Bilanz und Perspektiven Lothar Bredella zum 65. Geburtstag. Hrsg.: Legutke, Michael K. / Richter, Annette / Urlich, Stefan. Gunter Narr Verlag. Tübingen.

Götze, Lutz (1993): Lebendiges Grammatiklernen. Anmerkungen zu einem modernen Grammatikunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 9. S. 4-10

Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze Verlag. Kallmeyer.

Hartmut, Geerken (1973): Schreibweisen. Konkrete Poesie und konstruktive Prosa. Verlag Moritz Diesterweg. Darmstadt.

Hochstadt, Christiane/ **Krafft**, Andreas/ **Olsen**, Ralph (2013): Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. Narr France Verlag Tübingen und Basel. S. 134-158

Jakobson, Roman (1979): Aufsätze zur Linguistik und Poetik. Hrsg.: Raible, Wolfgang. Ullstein Verlag. Frankfurt am Main. Wien.

Jakobson, Roman (2008): poesie der Grammatik und Grammatik der Poesie. Sämtliche Gedichtsanalysen. Kommentierte deutsche Ausgabe. Band 1 und 2. De Gruyter Verlag. Berlin

Jetgens, Sabine (2008): Literatur im Anfängerunterricht - Teil 2. In Deutsch als Zweitsprache. Heft 3, S. 18-27

Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 11. Hueber Verlag.

Koppensteiner, Jürgen (2002/6): Literarische Texte im DaF- Unterricht. Arbeitsvorschläge mittels produktionsorientierter Techniken. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich. Schwerpunkt: Literatur im DaF- Unterricht. Hrsg.: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. Studienverlag. Innsbruck, Wien, München, Bozen. S.41-56

Krechel, Rudiger (1991): Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Julius Groos Verlag. Heidelberg.

Krenn, Wilfried (2002a): Grammatik und Motivation- ein Widerspruch? Motivierungschance und –strategien im Grammatikunterricht. In Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 26. Hueber Verlag.

Krenn, Wilfried (2002b/6): Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich. Schwerpunkt: Literatur im DaF- Unterricht. Hrsg.: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. Studienverlag. Innsbruck, Wien, München, Bozen. S. 15- 40

Krenn, Wilfried (2000): Grammatikvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Probefassung. Graz.

Krumm, Hans-Jürgen / **Portmann-Tselikas**, Paul R. (2002/6): Literarische Texte im DaF-Unterricht. Vorwort der Herausgeber. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich. Schwerpunkt: Literatur im DaF- Unterricht. Studienverlag. Innsbruck, Wien, München, Bozen. S.13-15

Kußler, Rainer (1981): Deutsche Lyrik als fremde Lyrik. Zur Behandlung lyrischer Texte im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Max Hueber Verlag. München

Kußler, Rainer (1980): Prinzipien der Literaturdidaktik. Deutsch als als Fremdsprache am Beispiel lyrischer Texte. In: Zielsprache Deutsch. Heft 2. S. 16-22

Mayer, Horst Otto (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. München. S.91-99

Mickel, Marit (2010): Akkusativ? - Aber bitte mit Sahne! Analyse von Grundlagen für einen ganzheitlichen Grammatikunterricht sowie eine praktische Anwendung. (Hrsg.) Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Becker-Kuns Verlag, Regensburg.

Mortellier, Christiane (1978): Langue écrite et créativité: analyse linguistique et article sur modèle. In: LFDLM

Mummert, Ingrid (1989a): Freies Schreiben mit Poesie. Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 1.

Mummert, Ingrid (1989b): Nachwuchspoeten. Jugendliche schreiben literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Verlag Klett Edition Deutsch, München.

Paefgen, Elisabeth Katharina (1991): Literatur als Anleitung und Herausforderung: inhaltliche und stilistische Schreibübungen nach literarischen Mustern. In: Diskussion Deutsch. Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis. 22. Jahrgang. S. 286-297

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

Pommerin, Gabrielle (2004): Vom Schreiben zum Lesen- vom Lesen zu schreiben. Verbindung zwischen dem kreativen Schreiben und einem produktiven Umgang mit Literatur im Bereich Deutsch als Fremdsprache; In: Altmayer, Claus: Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven; Festschrift für Lütz Götze zum 60. Geburtstag; Frankfurt am Main.

Pommerin, Gabriele (1984): Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung. In: Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft. Heft 3. Stauffenburg Verlag.

Pagonis, Giulio / Salomo, Dorothe (2014): Explizit oder implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 51. Hueber Verlag.

Radwan, Suzan (2011): Lyrik der Neuen Subjektivität im fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 44.

Raithel, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2., durchgesehene Auflage. VS Verlag für die Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 65-82

Sahr, Michael (2006): Die arme Sprache ist die reichere. Gedichte von Ernst Jandl im Unterricht der Grundschule. In: Lyrik im Deutschunterricht. Grundlagen-Methoden-Beispiele. Hrsg.: Franz, Kurt/Hochholzer, Rupert. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2001): am Beispiel Paula. Sprachförderung mit literarischen Texten. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 24. Hueber Verlag.

Schnell, Rainer / Hill, Paul B. / Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. München, Wien, Oldenbourg.

Schreiter, Ina (2002): Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernen des Deutschen als Fremdsprache. Themenvorschläge, Arbeitsempfehlungen und viele authentische Beispiele für phantasievolle Texte. Iudicium Verlag, München.

Schweiger, Hannes (2014): Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. Heft 51. S.76-85

Schweiger, Hannes (2015): Kulturelles Lernen mit Literatur- von Anfang an. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 52. Hueber Verlag.

Silber, Neva (1997): Im Freiraum Literatur. Deutsche Literatur im DaF-Unterricht. Literaturmodell, Textinterpretationen, didaktische Hinweise. Zavod Republike Slovenije za solstvo, Ljubljana.

Spinner, Kaspar H. (1992): Lyrik der Gegenwart im Unterricht. Hannover. Schroedel Schulbuchverlag.

Spinner, Kaspar H. (2005): Kreatives Schreiben zu literarischen Texten. In: Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Hrsg.: Abraham, Ulf/ Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus. Auer Verlag. Donauwörth.

Spinner, Kaspar. H. (2010): Kreativer Deutschunterricht, Identität, Imagination, Kognition. Seelze Verlag. Kallmeyer

Spinner, Kasper H. (2009): Irritation, Expression und Imagination als Grundprinzipien des kreativen Schreibens. In: Visionen und Hoffnungen in schwieriger Zeit, Festschrift für Gabriele Pommerin-Götze zum 60. Geburtstag, Herausgegeben von Lutz Götze und Claudia Kupfer-Schreiner; Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main. S.31-47

Stemmer-Rathenberg, Anke (2011): Zur Nachahmung empfohlen! Imitatives Schreiben zu Prosatexten. (Hrsg.) Lange, Günter. Deutschdidaktik aktuell. Band 33. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.

Surkamp, Carola (2007): Handlungs- und Produktionsunterricht im Fremdsprachen Literaturunterricht: In Hallet, Wolfgang: Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier

Tütken, Gisela (2002): Prisma. Begegnung mit Deutschland in deutschsprachiger Gegenwartskultur. Literarische Texte für den DaF-Unterricht. Regensburg.

Tütken, Gisela (2006): Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland- aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Rußlands. In: Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache. Jahrgang 33. Hrsg.:Deutscher Akademischer Austauschdienst. Iudicium Verlag. München

Waldmann, Günter (2013): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie-Didaktik-Verfahren-Modelle. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.

Weinrich, Harald (1985a): Literatur im Fremdsprachenunterricht- ja, aber mit Phantasie. In: Wege der Sprachkultur. Deutsche Verlags-Anstalt. Stuttgart. S. 246-263

Weinrich, Harald (1985b): Von der Langweile des Sprachunterrichts. In: Wege der Sprachkultur. Deutsche Verlags-Anstalt. Stuttgart. S.221-243

Werr, Christoph (1987): Literatur zum Anfassen. Vorschläge zu einem produktiven Umgang mit Literatur. Max Hueber Verlag. München.

Wicke, E. Reiner/ Karagiannakis, Evangelia (2013): Kreative Arbeitsformen im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 49. Hueber Verlag

Wiemer, Otto (1974): Bundes Deutsch. Lyrik zur Sache Grammatik. Peter Hammer Verlag. Wuppertal.

Zimmermann, Günther (1990): Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Max Hueber Verlag. Ismaning.

Internetverweise:

Amlinger, Ingrid / **Jaitner**, Thomas / **Lüth**, Monika / **Michaelis**, Rike / **Strutz**, Julia / **Verbücheln**, Barbara (2012): Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. Grundlage des Konzepts- Schwerpunkt Eingangstest.Demek. Im Internet abrufbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/Bezirksregierung_Koeln_Deutschlernen_in_mehrsprachigen_Klassen_DemeK.pdf

Jazbec, Sasa (2004): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht oder wie man literarische Texte “knackt“. Im Internet abrufbar unter <http://docplayer.org/31488820-Handlungs-und-produktionsorientierter-literaturunterricht-oder-wie-man-literarische-texte-knackt.html>

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zeitlicher Ablauf der Untersuchung	56
Tabelle 2: Pretest: Methodisch-didaktisches Konzept zum Gedicht von Bertolt Brecht	59
Tabelle: 3 Herkunftsländer der ProbandInnen	63
Tabelle 4: Positive Kommentare zu den Unterrichtssequenzen „Gedicht und Grammatik“	73
Tabelle 5: Negative Kommentare der Proband/-innen zum Unterrichtssequenz „Gedicht und Grammatik“	74
Tabelle 6: Reflexion zum Unterrichtskonzept „Bertolt Brecht“	75
Tabelle 7: Reflexion zum Unterrichtskonzept „Eugen Gomringer“	76

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geschlecht der ProbandInnen (gruppenweise und gesamte Stichprobe)	62
Abbildung 2: Durchschnittsalter der ProbandInnen	62
Abbildung 3: Gründe für das Erlernen der deutschen Sprache	63
Abbildung 4: Wichtigkeit der Grammatik	64
Abbildung 5: Ist Grammatik spannend?	64
Abbildung 6: Methoden des Übens von Grammatik	64
Abbildung 7: Unterrichtserfahrung bezüglich der Fertigkeit Schreiben	65
Abbildung 8: Gedichte als Lesefreude	66
Abbildung 9: Unterrichtserfahrungen mit Gedichten	66
Abbildung 10: Bewertung des Gedichts von Bertolt Brecht im Gruppenvergleich	67
Abbildung 11: Bewertung des Gedichts von Eugen Gomringer im Gruppenvergleich	68
Abbildung 12: Bewertung: „Bertolt Brecht“ (Gruppe A und C) versus „Eugen Gomringer“ (Gruppe B und D)	69
Abbildung 13: Motivation der Lernenden beim Grammatiküben mit Gedichten	70
Abbildung 14: Das Schreiben von Sätzen mit Hilfe vom Textmuster	71
Abbildung 15: Üben von Grammatik mit Hilfe vom Schreiben der Gedichte	71
Abbildung 16: Interesse an den Beschäftigungen mit Gedichten in zukünftigen Deutschkursen	72

Arbeitsblätter zum methodisch-didaktischen Konzept „Bertolt Brecht“

Arbeitsblatt 1 (Textskelett)

I__ w__ m__ d__ g_____, d__ i__ l_____.

I__ w__ n__ a_____, w__ e__ k_____.

I__ w__ n__ n_____, o__ e__ g__ g_____.

I__ w__ n__ w_____, o__ e__ m__ l_____.

I__ w__ m__ i__ g_____, d__ i__ l_____.

Arbeitsblatt 2: Gedicht

„Ich will mit dem gehen, den ich liebe“

Ich will mit dem gehen, den ich liebe.

Ich will nicht ausrechnen, was es kostet.

Ich will nicht nachdenken, ob es gut geht.

Ich will nicht wissen, ob er mich liebt.

Ich will mit ihm gehen, den ich liebe.

Bertolt Brecht

Arbeitsblatt 3 (Textproduktion)

Ich will mit dem/der gehen, _____.

Ich will nicht ausrechnen, _____.

Ich will nicht nachdenken, _____.

Ich will nicht wissen, _____.

Ich will _____.

Arbeitsblätter zum methodisch-didaktischen Konzept „Eugen Gomringer“

Arbeitsblatt 1

das Dorf, _____

der Wald, _____

das Land, _____

die Stadt, _____

das Haus, _____

die Frau, _____

das Bild, _____

der Klang, _____

das Buch, _____

der Stein, _____

der Mann, _____

das Kind, _____

der Baum, _____

das Tier, _____

die Sprache, _____

die Schrift, _____

Arbeitsblatt 2

Nachwort

das dorf, das ich nachts hörte
der wald, in dem ich schlief

das land, das ich überflog
die Stadt, in der ich wohnte

das haus, das den freunden gehörte
die frau, die ich kannte

das bild, das mich wach hielt
der klang, der mir gefiel

das buch, in dem ich las
der stein, den ich fand

der mann, den ich verstand
das kind, das ich lehrte

der baum, den ich blühen sah
das tier, das ich fürchtete

die sprache, die ich spreche
die schrift, die ich schreibe

Eugen Gomringer

Arbeitsblatt 3

Sie haben jetzt die Möglichkeit, ein Dichter zu werden! So wie in dem Gedicht können sie eine bestimmte Situation oder einen Lebensabschnitt beschreiben. Versuchen Sie es mit:

- Heimat
- Freunde
- Arbeit
- Kindheit
- Liebe
- Oder.....???

Viel Spaß!!! 😊

[illegible]

.....

Fragebogen Nr.1

Name (Nummer):

Alter:

Geschlecht:

1. Warum lernen Sie Deutsch? (mehrere Antworten möglich)

Arbeit ☐ Familie ☐ Studium ☐ Hobby ☐ Partner/in ☐ _____
(sonstiges)

2. Wie wichtig ist für Sie die Grammatik im Deutschkurs?

Sehr wichtig ☐ wichtig ☐ weniger wichtig ☐ nicht wichtig ☐

Warum? _____

3. Wie interessant ist es für Sie, Grammatik im Deutschkurs zu lernen?

Sehr interessant ☐ interessant ☐ weniger interessant ☐ nicht interessant ☐

4. Wie üben Sie Grammatik am besten? (mehrere Antworten möglich)

durch Sprechen ☐ mit Spielen ☐ mit Übungsblättern ☐ durch Schreiben ☐ _____
(sonstiges)

5. Schreiben Sie gern im Deutschkurs?

sehr gern ☐ gern ☐ es geht ☐ nicht gern ☐

6. Was/worüber schreiben Sie auf Deutsch am meisten? (mehrere Antworten möglich)

Grammatikübungen ☐ neue Wörter ☐ kreative Texte ☐ Briefe/Emails ☐ _____
(sonstiges)

7. Lesen Sie gerne Gedichte (Poesie)?

Ja ☐ Nein ☐

8. Hatten Sie in Ihrem Deutschkurs schon einmal mit Gedichten (Poesie) zu tun?

Ja ☐ Nein ☐

Wenn ja, wie hat Ihnen die Arbeit mit diesen Gedichten gefallen?

Sehr gut ☐ gut ☐ weniger gut ☐ überhaupt nicht ☐

Fragebogen Nr. 2

Name (Kürzel) _____

1. Bitte kreuzen Sie an.

Stimme sehr zu	stimme zu	mittelmäßig	stimme weniger zu	stimme nicht zu
++	+	0	-	--

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | ++ | + | 0 | - | -- |
| a) Das Gedicht hat mir gut gefallen. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| b) Das Gedicht habe ich gut verstanden. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| c) Das Gedicht habe ich mir gut gemerkt. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| d) Über das Gedicht habe ich gern diskutiert. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

2. Wie motivierend war es für Sie, Grammatik mit dem Gedicht zu wiederholen?

Sehr motivierend	motivierend	mittelmäßig	nicht so motivierend	nicht motivierend
☐	☐	☐	☐	☐

3. Wie hat es Ihnen gefallen, Ihre eigenen Sätze mit Hilfe vom Gedicht zu schreiben?

Sehr gut	gut	mittelmäßig	nicht so gut	überhaupt nicht
☐	☐	☐	☐	☐

4. Wie viel hat Ihnen das Schreiben vom Gedicht geholfen, Grammatik zu üben?

Sehr viel	viel	mittelmäßig	nicht so viel	überhaupt nicht
☐	☐	☐	☐	☐

5. Würden Sie sich gern wieder in der Zukunft mit Gedichten im Kurs beschäftigen?

Sehr gerne	gern	mittelmäßig	nicht so gern	überhaupt nicht
☐	☐	☐	☐	☐

Ihre Meinung zur Unterrichtssequenz „Gedicht und Grammatik“:

Reflexionen der Lehrperson bzw. der Forscherin zur Aktionsforschung

Methodisch- didaktisches Konzept mit dem Gedicht von Bertolt Brecht:

„Ich will mit dem gehen, den ich liebe“

Pretest 1: UE am 03. Juni 2016

Sprachniveau B2; „Deutsch im Park“ ; 9 TN

Phase/ Inhalt	Zeit	Aktivitäten Pretest: 03.06.2017	Reflexion / Änderung
UE1	05'	Ich stelle mich vor und erkläre den groben Plan für die folgenden UE.	Ich unterrichte in meiner eigenen Gruppe. Ich sage den TN zunächst nicht, dass es sich um eine Studie geht, weil ich "echte" Reaktionen der TN beobachten will. Die Gruppe ist sehr heterogen, es besteht auch 8 TN- leider sind 3 nicht da! Das Niveau der TN ist unglaublich gut. Heute ist der letzte Tag ☹ Seit 4 Wochen arbeiten wir zusammen von Mo.-Do. 3 Stunden pro Tag! Dieser Sommer ist sehr heiß. Das Unterrichten im Park ist inspirierend. Heute regnet es aber... Wir sind im Klassenzimmer einer Schule. Ich kann sogar mit der Kreide an die Tafel schreiben ☺ Die Atmosphäre ist ziemlich entspannt. Auf dem Tisch gibt es Obst, Säfte.. ☺
Einstimmungsphase	05'	Die LP schreibt das Thema „Liebe“ an die Tafel in einem Kreis und dann alle Assoziationen der TN um dieses Schlüsselwort herum.	Beim Assoziogramm machen viele mit...es fielen viele Wörter... „was bedeutet liebe für euch?“ fragte ich zusätzlich... Unter den TN fand eine rege Diskussion an! Es ist sehr interessant aber es ging zu weit und dauerte schon zu lang. Ich musste es leider unterbrechen....sollte ich??
Präsentationsphase/Rekonstruktion	20'	Das Textskelett wird an der Tafel geschrieben. Die TN sollen die Wörter des Gedichts erraten und sie in der Partnerarbeit verschriftlichen bzw. vergleichen.	Ich machte einen Fehler, indem ich 3 ganze Wörter aus dem Gedicht schrieb. Die TN enträtselten das Gedicht viel zu schnell. Die Ideen der TN beim Ausfüllen der Lücken waren sehr lustig. Alle wollten zu Wort kommen... Ein Wort („nachrechnen“) konnten sie nicht erraten. Ich musste es pantomimisch vorzeigen.. es war echt lustig aber ich plante zu viel Zeit in diese Phase ein! Verändern!!!
UE2 Implizites Speichern	05'	Das Gedicht „Ich will mit dem gehen, den ich liebe“ von Bertolt Brecht wird präsentiert und im Chor unter der Anleitung der LP vorlesen.	Das Chor- Lesen war für mich nicht neu... aber für die TN schon! Die nahmen es sehr gut an! Manche TN lasen es theatralisch vor! Der Lustigste war ein TN, der sich sonst nicht so oft traute, vor der ganzen Gruppe zu sprechen...Das erwartete ich nicht ☺ Was mich aber noch mehr überraschte, ist die Interpretation des Gedichtes! Ähnlich wie in der Grundschule, stellte ich spontan die

Explizites Speichern			wohlbekannteste Frage: „Und was wollte uns der Autor sagen??“ Ein TN warf dann die Frage zu: „Und warum der Autor, wenn das Gedicht eine Frau geschrieben hat?... Diese Bemerkung fand ich super. Ab dem Moment fang ein reger Austausch in der Gruppe an! Ich kam auf die Idee, noch ein Assoziogramm zu erstellen, und alle Ideen bzw. Deutungen der TN an der Tafel zu festigen...Es fielen die Wörter: Freiheit, treu, Liebe einer Frau, bedingungslos, Prostituierte usw. ... das lyrische Ich sprach nicht nur die TN, sondern auch mich an! Die Diskussionen in der Gruppe waren sehr interessant. Es dauerte sicher 10 Minuten oder länger.. Ich muss eine neue Phase in das Konzept unbedingt irgendwie einschieben!
	15'	LP schreibt die Sätze aus dem Gedicht auf die Tafel und fordert die TN auf, die grammatischen Strukturen in Sätzen zu untersuchen und Regeln zu formulieren.	Sowohl Relativsätze, als auch Ob-Sätze wurden schon bearbeitet. Deswegen funktionierte die induktive Regelformulierung ganz gut. Einige TN zeigten aber die Unsicherheit bezüglich der Anwendung der Ob-Sätze. Ich wies mit farbigen Kreiden auf die Verbstellung hin und verdeutlichte die Regeln mit den Beispielen aus dem Alltag. Diese Phase dauerte auch länger. Implizite Grammatikvermittlung allein reicht einfach nicht aus.....
	10'		
Übungsphase		Sprachliche Vorarbeit für die Substitution durch das Sammeln von Beispielen.	Wir sind gar nicht dazu gekommen... Eventuell aus dem Konzept streichen??
UE3 Produktions-phase	15'	Die TN sollen anhand der vorgegebenen Muster eigene Sätze grammatisch möglichst richtig bilden und somit eigene poetische Text schreiben.	Im Gegensatz zu allen bisherigen Phasen war die TN bei dem Schreiben sehr leise. Das war ein Indiz dafür, dass sie konzentriert und motiviert arbeiteten. Überraschenderweise war ein TN nach 3 Min. fertig... Da es um eine kreative Leistung ging, wusste ich nicht genau, wie ich darauf reagieren sollte. Die meisten TN schrieben ca. 10 Min. Ich war ein bisschen nervös und ziemlich gespannt auf die Texte!
Überprüfungs-phase	05'	Die TN tauschen ihre Texte mit anderen TN aus und schlagen Verbesserungen vor. Die LP korrigiert die restlichen Fehler.	Es gab keinen Austausch! Ich ging während des Schreibens nur auf die TN zu, die mich um die kurze Hilfe bei der Formulierung ihrer Sätze baten.
Präsentations-phase	10'	Die TN präsentieren ihre Texte (Gedichte) der ganzen Gruppe. Das kreativste Gedicht kann auch im Chor vorgelesen werden.	Obwohl alle mit Spannung die Ergebnisse der anderen erwarteten, traute sich nur ein TN als erster sein „Gedicht“ vorzustellen. Damit wurde das Eis gebrochen und die anderen meldeten sich freiwillig an. Auch „weniger gute“ Gedichte wurden gelesen, was sich als sehr gut für die Festigung der grammatischen Strukturen herausstellte... Außerdem war ich beeindruckt von den kreativen Texten bzw. Gedichten der TN! Zum Schluss trug jeder TN das Brechts Gedicht in seiner Muttersprache. Es passierte spontan! Eine wunderbare Erfahrung...

Methodisch-didaktisches Konzept mit dem Gedicht von Eugen Gomringer:

„Nachwort“

Pretest 2: UE am 09. Juni 2017

Intensiv Deutschkurs; Sprachniveau B1; 8 TN

Phase/ Inhalt	Zeit	Aktivitäten	Reflexion der Lehrperson /Forscherin
UE1	05'	Ich stelle mich vor und erkläre den groben Plan für die folgenden UE.	Die TN sind ein bisschen nervös wegen der neuen Lehrerin aber sie lächeln ☺
Einstimmungsphase	10'	Wörterraten: zwei Teams werden gebildet. Ein Spieler zieht ein Kärtchen mit einem Nomen aus dem Gedicht und erklärt seinem Team das Wort in 30 Sekunden. Für jedes richtig erratene Wort erhält das Team einen Punkt.	Viele TN hielten die Spielregeln nicht ein. Vielleicht war ich nicht genug „streng“ oder ich erklärte den Spielverlauf nicht gut. Ich muss mir unbedingt eine Profi-Stoppuhr besorgen! Die TN lachten aber sehr viel und hatten Spaß dabei!
Präsentationsphase/Rekonstruktionsphase	15'	Die TN erhalten das Gedicht als Lückentext und ohne Titel. In Kleingruppen vervollständigen sie es mit den Relativsätzen aus dem Gedicht, die auf Papierstreifen ebenso ausgeteilt wurden und überlegen sich einen Titel.	Das Zuordnen der Gedichtteile fanden die TN interessant, jedoch ein bisschen schwierig. Als ich so herumging, sah ich, dass es ganz unterschiedliche Ergebnisse gab. Das Problem lag in der Kongruenz „Subjekt-Relativpronomen“...
UE2	05'	Das Gedicht „Nachwort“ von Eugen Gomringer wird präsentiert, mit den Lückentexten der Gruppen verglichen, sowie im Chor unter der Anleitung der LP vorgelesen.	Ein harmonischer Chorklang konnte nicht erreicht werden. Vielleicht war ich kein guter Dirigent ☺ Oder das Gedicht war zu lang.. Das Vorlesen der einzelnen Strophen lief besser: 8 Strophen=8TN ☺
Interpretationsphase	10'	Das Gedicht wird inhaltlich thematisiert, indem sich die LP nach ersten, spontanen Eindrücke erkundigt. Daran schließen sich die Fragen, wie z.B.: „Worüber schreibt der Autor/in? Wo lebt diese Person? (Wo hat sie gelebt?) Welches Bild geht durch euren Kopf, wenn ihr den Text lest?...“	Die Unterrichtsstimmung veränderte sich, sobald ich die Fragen zum Gedicht stellte. Am Anfang äußerte sich keiner zum Thema. Ich gab den TN mehr Zeit zum stillen Lesen und wies anschließend auf die letzten Gedichtzeilen hin. Nur 2 TN nahmen an der Diskussion teil. Ist das Gedicht zu schwer für ihr Sprachniveau? Neue Methode, neue Lehrerin... Scheu?
Explizites Speichern	15'	Die LP schreibt Textteile aus dem Gedicht an die Tafel und fordert die TN auf, die grammatischen Strukturen in den Sätzen zu untersuchen und Regeln zu formulieren. Anschließend erklärt die LP sie durch weitere Beispiele.	Da viele TN offensichtlich ein niedrigeres Sprachniveau aufwiesen, entschloss ich mich, alles „einfacher“ bzw. deduktiver zu machen. Die TN waren plötzlich aktiver und machten mit. Ich arbeitete viel mit farbigen Stiften und gab viele Beispielsätze! Das motivierte sie...
UE3	15'	Die TN sollen anhand der vorgegebenen Muster eigene Sätze und somit einen eigenen poetischen Text über eine bestimmte Situation (Lebensabschnitt) schreiben.	Der Satz: „Jetzt habt ihr die Chance, ein Dichter zu werden“ gefiel den meisten TN! Einige fingen gleich an, das Arbeitsblatt auszufüllen, während die anderen zunächst länger nachdachten...

Überprüfungsphase	05'	Die TN tauschen ihre Texte mit anderen TN aus und schlagen Verbesserungen vor. Die LP korrigiert die restlichen Fehler.	Ich hatte das Gefühl, dass ihnen wichtiger war, die Sätze grammatisch möglichst richtig als kreativ zu verfassen. Viele TN baten mich um die Hilfe beim Schreiben!
Präsentationsphase	10'	Die TN präsentieren ihre Texte (Gedichte) der ganzen Gruppe. Das kreativste Gedicht kann auch im Chor vorgelesen werden.	Die TN lasen sehr stolz ihre Texte vor der „echten“ Lehrerin, die inzwischen hinzugekommen war. Die TN waren glücklich, alle lachten, applaudierten. Was für eine Erleichterung ☺

Methodisch- didaktisches Konzept mit dem Gedicht von Bertolt Brecht

UE 16.10. 2017

Gruppe A: Reflexion 1

Intensiv Deutschkurs; Sprachniveau B1, 9 TN

Phase/ Inhalt	Zeit	Aktivitäten	Reflexion der Lehrperson /Forscherin
UE1	05'	Ich stelle mich vor und erkläre den groben Plan für die folgenden UE.	Obwohl den TN schon mitgeteilt wurde, dass ich an dem Tag unterrichten bzw. eine Studie durchführen soll, schienen alle TN ein bisschen überrascht und verwirrt zu sein. Ich ließ mich nicht entmutigen ☺
Einstimmungsphase	10'	Die TN sollen in Vierergruppen über das Thema „Liebe“ diskutieren. Ein Vertreter jeder Gruppe soll im Plenum über den Gruppenkonsens berichten.	Es war nicht zu erwarten, dass die TN mit einer „neuen“ Lehrperson über dieses Thema offen sprechen... Außerdem rechnete ich mit Verspätungen einiger TN. Ein Assoziogramm wurde trotzdem erstellt.
Präsentationsphase/Rekonstruktionsphase	15'	Das Textskelett wird an die Tafel geschrieben. Die TN sollen die Wörter des Gedichts erraten und sie in der Partnerarbeit verschriftlichen und anschließend in Plenum präsentieren.	Mit noch mehr Skepsis betrachteten die TN mich beim Schreiben (Zeichnen) des Textskeletts. Ich stellte ziemlich fest, dass diese Methode für sie ungewohnt war, aber die „Spielregeln“ hatten sie akzeptiert! Bald darauf fangen sie an, in der Partnerarbeit eifrig zu arbeiten. Eine echte Erleichterung spürte ich, als beim Erraten der Wörter in Plenum die große Neugier auf den Inhalt geweckt wurde... Die TN hatten Spaß!
UE2 Implizites Speichern	05'	Das Gedicht „Ich will mit dem gehen, den ich liebe“ von Bertolt Brecht wird präsentiert und im Chor wiederholt und unter der Anleitung der LP vorgelesen.	Mit der vorherigen Phase gewann ich das Vertrauen der TN. Deswegen ließen sie sich auf die neue spielerische Aufgabe leicht ein. Das gemeinsame Üben brauchte aber ein bisschen Zeit, bis ein guter „Chorklang“ geschafft wurde. Es wurde viel gelacht...

Interpretationsphase	10'	Die LP erklärt die Bedeutung einiger unbekannter Wörter und stellt die Fragen zum Inhalt des Gedichts: „Worum geht es im Gedicht? Wie fühlt sich das lyrische Ich? An wen wendet er/sie sich?...“	Die Interpretation des Gedichtes erfolgte sehr gut, obwohl es sich nicht mit dem Meinungsaustausch der TN der Pretest-Gruppe vergleichen ließ. Ein verzweigtes Assoziogramm wurde an der Tafel erstellt. Um auch die „leise“ TN ins Gespräch miteinzubeziehen, sprach ich sie direkt an. Ich bereute es nicht, weil somit ein neues Licht auf das Thema uns somit auf die Diskussion geworfen wurden.
	15'	Die LP schreibt die Sätze aus dem Gedicht an die Tafel und fordert die TN auf, die grammatischen Strukturen in den Sätzen zu untersuchen und Regeln zu formulieren. Anschließend erklärt die LP sie explizit und verdeutlicht durch weitere Beispiele.	Da die TN sich auf dem Niveau B1 befanden und erst seit kurzem den Kurs besuchten wurden sie mit den grammatischen Strukturen der Relativ- bzw. Ob-Sätzen wenig vertraut. Deswegen musste ich mit der deduktiven Grammatikvermittlung rechnen. Ich half somit den TN bei der Formulierung der Regeln, indem ich mit Farben auf die richtige Verbstellung hinwies. Die größere Schwierigkeiten bereiteten den TN jedoch nicht das Modell (HS/NS) sondern die Anwendung der Ob-Sätze Dies erklärte ich anhand von vielen authentischen Beispielen
UE3	15'	Die TN sollen anhand der vorgegebenen Muster eigene Sätze bilden und somit eigene poetische Text schreiben.	Die TN waren mit viel Eifer bei der Sache. Die Idee, in die Rolle des Dichters zu schlüpfen, gefiel denen viel. 2 TN fanden die Aufgabe zunächst „komisch“...trotzdem füllten sie ihre Arbeitsblätter aus..
Produktionsphase			
Überprüfungsphase	05'	Die TN tauschen ihre Texte mit anderen TN aus und schlagen Verbesserungen vor. Die LP korrigiert die restlichen Fehler.	Ich ging herum, um die Hilfe zu geben. Dabei bemerkte ich, dass die TN eher mit der Konjugation (Subjekt-Verb Kongruenz) Probleme hatten als mit der Verbstellung. Deswegen musste ich die Verbkongruenz noch einmal explizit auf der Tafel durch weitere Beispiele verdeutlichen.
Präsentationsphase	10'	Die TN präsentieren ihre Texte (Gedichte) der ganzen Gruppe. Das kreativste Gedicht kann auch im Chor vorgelesen werden.	Viele TN meldeten sich freiwillig, um zu lesen. Sie wollten sich wahrscheinlich vor ihrer echten Lehrerin zeigen. (Sie war am Ende dabei) Ihre Anwesenheit beeinflusste viel die Motivation der TN... wir alle applaudierten und lachten viel!

Methodisch-didaktisches Konzept mit dem Gedicht von Eugen Gomringer:

„Nachwort“

UE am 17.10. 2017

Gruppe B – Reflexion 2Intensiv Deutschkurs;

Sprachniveau B2 (Teil 2 und 3); 8 TN

Phase/ Inhalt	Zeit	Aktivitäten	Reflexion der Lehrperson /Forscherin
UE1	05'	Ich stelle mich vor und erkläre den groben Plan für die folgenden UE.	Die TN beschäftigten sich mit der Struktur der Relativsätze am Tag davor. Ich wurde sehr herzlich empfangen ☺
Einstimmungsphase	10'	Wörterraten: zwei Teams werden gebildet. Ein Spieler zieht ein Kärtchen mit einem Nomen aus dem Gedicht und erklärt seinem Team das Wort in 30 Sekunden. Für jedes richtig erratene Wort erhält das Team einen Punkt.	Eine scheinbar sehr ruhige Gruppe wies plötzlich einen Wettbewerbscharakter auf! Zwei Teams und ein Richter mit einer Profi-Stoppuhr....Der Sprachunterricht ähnelte eher einem Sportereignis! Die TN waren sehr motiviert und die Stimmung war super!
Präsentationsphase/Rekonstruktionsphase	15'	Die TN erhalten das Gedicht als Lückentext und ohne Titel. In Kleingruppen vervollständigen sie es mit den Relativsätzen aus dem Gedicht, die auf Papierstreifen ebenso ausgeteilt wurden und überlegen sich einen Titel.	Als ich die Kuverts mit den Gedichtzeilen austeilte, wurden die TN neugierig! Mit dem Eintragen der Papierstreifen waren alle Gruppen sehr schnell fertig. Die Ergebnisse wurden untereinander verglichen. Es gab verschiedene aber grammatisch richtige Varianten! Die Kongruenz Bezugswort-Relativpronomen war somit eine Richtlinie...
UE2	05'	Das Gedicht „Nachwort“ von Eugen Gomringer wird präsentiert, mit den Lückentexten der Gruppen verglichen, sowie im Chor unter der Anleitung der LP vorgelesen.	Dass es um ein Gedicht ging, begriffen die TN erst in dieser Phase. Die Suche nach dem Titel weckte das Interesse der TN am Inhalt. Deswegen tauschte ich das sonst sehr lustige Chor-Lesen mit der Interpretationsphase.
Interpretationsphase	10'	Das Gedicht wird inhaltlich thematisiert, indem sich die LP nach ersten, spontanen Eindrücke erkundigt. Daran schließen sich die Fragen, wie z.B.: „Worüber schreibt der Autor/in? Wo lebt diese Person? (Wo hat sie gelebt?) Welches Bild geht durch euren Kopf, wenn ihr den Text lest?...“	Obwohl es auch in dieser Gruppe solche TN gab, die nicht so gerne am Gespräch über das Gedicht teilnahmen, kam es hier im Gegensatz zur Pretest-Gruppe zu einer regen Diskussion. Vielfältige Assoziationen wie „Heimat“, „Kindheit“, „Krieg“ usw. stellten somit den roten Faden dar. Besonders die letzten Zeilen weckten die Emotionen...
Explizites Speichern	15'	Die LP schreibt Textteile aus dem Gedicht an die Tafel und fordert die TN auf, die grammatischen Strukturen in den Sätzen zu untersuchen und Regeln zu formulieren. Anschließend erklärt die LP sie durch weitere Beispiele.	In dieser Phase plante ich zu viel Zeit ein, da die TN die Regeln sehr schnell selbstständig formulierten. Zur Sicherung (oder aus Gewohnheit) hob ich beide Kongruenzen (Subjekt-Relativpronomen-Verb) hervor.
UE3	15'	Die TN sollen anhand der vorgegebenen Muster eigene Sätze und somit einen eigenen poetischen Text über eine bestimmte Situation (Lebensabschnitt) schreiben.	Diese Aufgabe wurde von den TN ernst genommen. Einigen TN, die sich keinen Titel für ihr Gedicht aussuchen konnten, half ich. 3 TN waren vorzeitig fertig, 2 schrieben eifrig auch während der folgenden Phase...
Überprüfungsphase	05'	Die TN tauschen ihre Texte mit anderen TN aus und schlagen Verbesserungen vor. Die LP korrigiert die restlichen Fehler.	Ich wollte mich nicht viel einmischen, um die Konzentration der TN nicht zu stören. Außerdem halfen sie sich gegenseitig...
Präsentationsphase	10'	Die TN präsentieren ihre Texte (Gedichte) der ganzen Gruppe. Das kreativste Gedicht kann auch im Chor vorgelesen werden	Meine Erwartungen haben sich erfüllt. Die TN verfassten sehr schöne, kreative, lustige sowie emotionale Texte (Gedichte). Das kreativste Gedicht wurde unter dem Titel „Sonntagnachmittag“ geschrieben ☺

Methodisch-didaktisches Konzept mit dem Gedicht von Bertolt Brecht

UE 18.10. 2017

Gruppe C- Reflexion 3

Intensiv Deutschkurs; Sprachniveau B2 (Teil 1 und 2); 7 TN

Phase/ Inhalt	Zeit	Aktivitäten	Reflexion der Lehrperson /Forscherin
UE1	05'	Ich stelle mich vor und erkläre den groben Plan für die folgenden UE.	Die Gruppe bestand aus 7 TN, von denen 3 gar nicht wussten, dass ich statt ihre echte Lehrerin den Unterricht halte. Ich habe mich jedoch sehr willkommen gefühlt.
Einstimmungsphase	10'	Die TN sollen in Vierergruppen über das Thema „Liebe“ diskutieren. Ein Vertreter jeder Gruppe soll im Plenum über den Gruppenkonsens berichten.	Sich schon am frühem Morgen mit dem Thema „Liebe“ zu beschäftigen, war keine schlechte Idee... Durch ein angenehmes Gespräch wurde das Interesse der TN geweckt.
Präsentationsphase/Rekonstruktionsphase	15'	Das Textskelett wird an die Tafel geschrieben. Die TN sollen die Wörter des Gedichts erraten und sie in der Partnerarbeit verschriftlichen und anschließend in Plenum präsentieren.	Die TN wurden erst dann richtig wach, als diese ungewöhnliche Aufgabenstellung dargestellt wurde. Die Neugier wurde geweckt... aber die gaben zu früh auf. Ich musste beim Erraten mehr helfen...
UE2	05'	Das Gedicht „Ich will mit dem gehen, den ich liebe“ von Bertolt Brecht wird präsentiert und im Chor wiederholt und unter der Anleitung der LP vorgelesen.	Diese Aufgabe waren die TN gar nicht gewohnt. Ich musste mehr Energie einbringen, damit sie sich beim Lesen entspannen... Schließlich war das lustig...Vielleicht eignet sich diese Übung eher für den Abendunterricht...
Interpretationsphase	10'	Die LP erklärt die Bedeutung einiger unbekannter Wörter und stellt die Fragen zum Inhalt des Gedichts: „Worum geht es im Gedicht? Wie fühlt sich das lyrische Ich? An wen wendet er/sie sich?...“	Nach der spielerischen Auseinandersetzung mit den Gedichtteilen wurde mit Hilfe dieser Fragen die Aufmerksamkeit der TN wieder auf das ganze Gedicht gelenkt. 3 TN zeigten das Interesse am Interpretieren des Gedichtes und tauschten ihre Meinungen aus, während die anderen in dieser Phase eher zurückhaltend waren.
Explizites Speichern	15'	Die LP schreibt die Sätze aus dem Gedicht an die Tafel und fordert die TN auf, die grammatischen Strukturen in den Sätzen zu untersuchen und Regeln zu formulieren. Anschließend erklärt die LP sie explizit und verdeutlicht durch weitere Beispiele.	Ich wartete nicht lange, bis ich die in Gedichten enthaltenen grammatischen Strukturen der Relativ- sowie Ob-Sätzen aufgriff. Diesmal entschied ich mich für das induktives Verfahren... Und ich hatte Recht. Die TN formulierten die Regeln problemlos. Um sicher zu werden, ob alle TN auch die Funktion der Ob- Sätze nachvollziehen konnten, forderte jeden einzelnen TN, einen Beispielsatz mit dieser grammatischen Struktur zu geben.

UE3	Produktionsphase	15'	Die TN sollen anhand der vorgegebenen Muster eigene Sätze bilden und somit eigene poetische Texte schreiben.	Einige TN reagierten zunächst ablehnend auf die Aufgabe. Als sie aber das Arbeitsblatt bzw. die Anfangssätze, die sie „nur“ vervollständigen sollen, sahen wurden sie erleichtert. Ein TN kommentierte sogar: „Es ist trotzdem nicht so schwer, ein Dichter zu sein“
	Überprüfungsphase	05'	Die TN tauschen ihre Texte mit anderen TN aus und schlagen Verbesserungen vor. Die LP korrigiert die restlichen Fehler.	In Partnerarbeit wurden die kreativen Texte korrigiert... Die ganzen Sätze wurden sogar gestrichen und durch neue, kreative Idee ersetzt.
	Präsentationsphase	10'	Die TN präsentieren ihre Texte (Gedichte) der ganzen Gruppe. Das kreativste Gedicht kann auch im Chor vorgelesen werden.	Nach dem Vorlesen des jeweiligen Textes (Gedichtes) korrigierte ich die restlichen Fehler mündlich. Manche TN hatten Aha-Erlebnisse. So konnte man beobachten, wie das vorhandene Regelwissen angewandt wird. Die Texte der TN sind sehr schön. Die TN verschriftlichten individuelle Gedanken... Mit Hilfe der grammatischen Strukturen und dem Gedichtmuster schrieben die TN einfach...Und die waren zufrieden. Sie bedankten sich oftmals bei mir. Ich hatte das Gefühl, ich hätte etwas Besonderes gemacht. Aber das war ich nicht, sondern Brecht. Und die TN selbst.

Methodisch-didaktisches Konzept mit dem Gedicht von Eugen Gomringer: „Nachwort“

UE 19.10. 2017

Gruppe D – Reflexion 4

Intensiv Deutschkurs; Sprachniveau B2 (Teil 2 und 3); 9 TN

Phase/ Inhalt	Zeit	Aktivitäten	Reflexion der Lehrperson /Forscherin
UE1	05'	Ich stelle mich vor und erkläre den groben Plan für die folgenden UE.	Da ich in dieser Gruppe meine letzte Konzepterprobung durchführte, muss ich zugeben, dass ich ein bisschen emotional war... Es war am Donnerstagabend und alle waren bereit, mit Spaß zu lernen...
Einstimmungsphase	10'	Wörterraten: zwei Teams werden gebildet. Ein Spieler zieht ein Kärtchen mit einem Nomen aus dem Gedicht und erklärt seinem Team das Wort in 30 Sekunden. Für jedes richtig erratene Wort erhält das Team einen Punkt.	Dieses Spiel mit Wettbewerbscharakter gefiel sehr viel den TN. Da die zu erratenden Wörter für die TN auf diesem Niveau leicht waren, dauerte das Spiel nicht so lang. Deswegen fanden wir den richtigen Artikel zu jedem Substantiv aus dem Spiel!

Präsentationsphase/Rekonstruktionsphase	15'	Die TN erhalten das Gedicht als Lückentext und ohne Titel. In Kleingruppen vervollständigen sie es mit den Relativsätzen aus dem Gedicht, die auf Papierstreifen ebenso ausgeteilt wurden und überlegen sich einen Titel.	Das Wettbewerbsverhalten konnte man auch bei der Erledigung dieser Aufgabe beobachten. Die Gruppe, die am schnellsten die Papierstreifen ordnete, machte jedoch die meisten Fehler ☹️ Anschließend diskutierten wir über die möglichen Zuordnungsvarianten..
UE2	05'	Das Gedicht „Nachwort“ von Eugen Gomringer wird präsentiert, mit den Lückentexten der Gruppen verglichen, sowie im Chor unter der Anleitung der LP vorgelesen.	Die TN hatten Aha-Erlebnisse, nachdem sie ihre Arbeitsblätter mit dem Originalgedicht verglichen hatten. Das Chor-Lesen funktionierte nicht so gut, weil die TN (und ich auch) mit dem Lachen nicht aufhören konnten...
Implizites Speichern			
Interpretationsphase	10'	Das Gedicht wird inhaltlich thematisiert, indem sich die LP nach ersten, spontanen Eindrücke erkundigt. Daran schließen sich die Fragen, wie z.B.: „Worüber schreibt der Autor/in? Wo lebt diese Person? (Wo hat sie gelebt?) Welches Bild geht durch euren Kopf, wenn ihr den Text lest?...“	Diese positive Unterrichtsatmosphäre ermöglichte einen „sanften“ Übergang zur Interpretationsphase. In einem Moment kam es zu einem regen Austausch zwischen den TN. Während der detaillierten Textanalyse wurde öfters nach Grammatik gefragt. Die TN wollten mir zeigen, dass sie sowohl mit der Struktur der Relativsätze als auch mit den Präteritumformen der Verben, die in diesem Gedicht ebenso häufig vorkommen, bereits vertraut waren.
Explizites Speichern	15'	Die LP schreibt Textteile aus dem Gedicht an die Tafel und fordert die TN auf, die grammatischen Strukturen in den Sätzen zu untersuchen und Regeln zu formulieren. Anschließend erklärt die LP sie durch weitere Beispiele.	Den Wunsch der TN, sich mit den in Gedicht enthaltenen grammatischen Strukturen zu beschäftigen, wollte ich nicht ignorieren. Ich griff 3 Gedichtzeilen auf und unterstrich die wichtigsten Kongruenzen sowie die Verbstellungen mit Hilfe der TN!
UE3	15'	Die TN sollen anhand der vorgegebenen Muster eigene Sätze und somit einen eigenen poetischen Text über eine bestimmte Situation (Lebensabschnitt) schreiben.	Die meisten TN reagierten auf diese Aufgabe ablehnend, was mich ziemlich überraschte. Dies könnte daran liegen, dass es schon ziemlich spät am Abend war. Trotzdem schrieben fast alle eifrig. 2 TN waren vorzeitig fertig und schauten auf das Handy. Vielleicht suchten sie nach Wörtern im Wörterbuch? :/
Produktionsphase			
Überprüfungsphase	05'	Die TN tauschen ihre Texte mit anderen TN aus und schlagen Verbesserungen vor. Die LP korrigiert die restlichen Fehler.	2 TN arbeiteten gemeinsam und halfen sich gegenseitig. Nicht viele TN wollten meine Hilfe bei der Korrektur. Ein Mädchen brauchte mehr Zeit zum Schreiben. Schließlich verfasste sie ein Gedicht aus 15 Zeilen. :)
Präsentationsphase	10'	Die TN präsentieren ihre Texte (Gedichte) der ganzen Gruppe. Das kreativste Gedicht kann auch im Chor vorgelesen werden.	Durch die Anwesenheit ihrer echten Lehrerin wurden die TN noch mehr motiviert, ihre Texte vorzulesen. Die Kollegin half mir bei der Korrektur der restlichen Fehler. Sie war auch sehr stolz darauf, dass ihre TN solche kreativen Texte verfassen konnten. Alle waren sehr froh, ein Teil dieser Studie zu sein. Und ich.....war müde, aber sehr zufrieden :)

Arbeitsblatt 3

Ich will nicht gehen, wo ich dich nicht finden kann.

Ich will nicht ausrechnen, was für dich ~~Kann~~ ich machen kann.

Ich will nicht nachdenken, was ich darüber machen kann.

Ich will nicht wissen, ob es leicht oder schwer ist.

Ich will ^{die} ~~dich~~ lieben, die mir alles ist.



Arbeitsblatt 3

Ich will nach Heimat gehen, ~~Wo~~ ich gehöre.

Ich will nicht ausrechnen, wie die Distanz ist.

Ich will nicht nachdenken, ob es jetzt passt.

Ich will nicht wissen, ob jemand auf mich wartet / abholt.

Ich will einfach so, nach meiner Heimat, ~~Wo~~ ich gehöre.

Sonntagnachmittag
~~Relativsatz~~

die Leute, die auf der Straße spazieren,
die Sonne, die sehr stark scheint,
die Bäume, die sehr groß sind,
das Bier, das schmeckt,
der Nachmittag, ~~an~~ den ich genieße
die Ruhe, die ich brauche

.....

das Leben
~~itsokay~~

die Heimat, in dem ich geboren
der Arbeit, ^{von} dem ich Geld verdiene
die Kindheit, ~~das~~ die ich vermissen, erinnere
die Liebe, die mir Kraft gibt
die Freunde, mit der ich unterhalte
das Leben, das mir ^{alles} gibt

.....
Leben
itsokay

Abstract

Den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildet die für Grundschulkinder konzipierte Methode des generativen Schreibens, die eine Verknüpfung zwischen dem kreativen Schreiben, produktiven Umgang mit Literatur und gezielten sprachlichen Lernen aufweist. Dieses im Bereich der Erwachsenenbildung wenig beobachtete Feld wird im Rahmen der vorliegenden Studie in der Praxis anhand der Aktionsforschung untersucht.

Darüber hinaus setzte sich die vorliegende Arbeit zum Ziel, die erwachsenen Lernenden im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit den authentischen Gedichten zu konfrontieren, und sie dadurch zu motivieren, sich mit der Grammatik zu beschäftigen. Der Gegenstand der vorliegenden Studie ist somit ein auf der Methode des generativen Schreibens basierendes methodisch-didaktisches Konzept, dessen Durchführbarkeit mit den erwachsenen Deutschlernenden einer Wiener Volkshochschule überprüft wurde.

In Anbetracht der Ergebnisse der Studie lässt sich feststellen, dass sich ein methodisch-didaktisches Konzept zur Grammatikvermittlung mit Gedichten im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache auch mit Erwachsenen in vielen Aspekten als motivierend und förderlich erweisen kann. Hinsichtlich der Ergebnisse wird dazu angeregt, von Forschenden weitere Unterrichtsvorschläge, die auf der Methode des generativen Schreibens beruhen, bereitzustellen, um auch erwachsene Lernenden beim Erwerb der deutschen Sprache nachhaltig zu unterstützen.