

© Gerlind Belke (Februar 2011)

„Generatives Schreiben“ als Grundlage interkultureller sprachlicher Bildung

1. Literatur als Medium der Sprachvermittlung in mehrsprachigen Lerngruppen

Mehrsprachigkeit ist in unseren Klassen eher die Regel als die Ausnahme. Deshalb muss die traditionelle Trennung zwischen Mutter- und Fremd- bzw. Zweitsprachendidaktik zugunsten einer gemeinsamen *integrativen* Didaktik und eines ganzheitlichen Deutschunterrichts überwunden werden, der die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen in multilingualen Klassen konsequent berücksichtigt. Das erfordert einen Unterricht, der einerseits die gezielte Sprachvermittlung bei Kindern ermöglicht, die die Landessprache als Zweitsprache *lernen* müssen, und andererseits auch für Kinder, die sie bereits als Muttersprache mitbringen, attraktiv und sinnvoll ist. Das ist nur möglich, wenn alle Bereiche des Deutschunterrichts in das integrative Konzept einbezogen werden, auch und gerade der Literaturunterricht. Literatur vermittelt Sprache, indem sie die Verwendung sprachlicher Mittel in den Mittelpunkt des Interesses rückt und deshalb sind ästhetische Texte ein wichtiger Input für die gemeinsame implizite Sprachvermittlung.

Während Literatur im muttersprachlichen Deutschunterricht ein traditionsreicher und zentraler *Unterrichtsgegenstand* ist, gilt die Beschäftigung mit Literatur für Schüler mit Deutsch als *Zweitsprache* eher als Luxus, den man sich allenfalls dann leisten kann, wenn die deutsche Sprache schon weitgehend beherrscht wird. Eine solche Einschätzung übersieht das Potential poetischer Texte als *Medium* des sprachlichen und kulturellen Lernens. Wenn literarische Texte gelegentlich benutzt werden, um – wie in Übungstexten aus Sprachbüchern – grammatische Regeln zu üben und zu erklären, dann bleibt dabei meist die ästhetische Dimension der Texte außer Betracht und damit jene Eigenschaften, durch die sie zur Sprachvermittlung geeigneter scheinen als eine an realen Situationen, Inhalten und Kommunikationsbedürfnissen orientierte funktionale Alltagssprache:

- Die in literarischen Texten dominante poetische Funktion von Sprache lenkt die Aufmerksamkeit des Lernenden auf die Sprache selbst und schärft so das Wahrnehmungsvermögen für die verwendeten sprachlichen Mittel.

- Die mit der Überstrukturierung gegebenen sprachlichen Mittel, syntagmatische und paradigmatische Beziehungen¹, die klanglichen, syntaktischen und semantischen Muster (Reim und Rhythmus, Parallelismus, Ähnlichkeits- und Kontrastbeziehungen), mit denen poetische Texte auf vielfältigste Weise arbeiten, tragen dazu bei, dass sich die in poetischen Texten enthaltenen sprachlichen Strukturen nachdrücklicher einprägen, als das bei den primär an realen *Inhalten* orientierten Texten aus dem kommunikativen Alltag der Fall ist.
- Literatur fördert den Erwerb „symbolischer Kompetenz“ (Kramsch 2006): Die Vermittlung differenzierter und komplexer Bedeutungen in der neuen Sprache ist mit poetischen Texten sehr viel effizienter möglich als z.B. beim Wortschatzerwerb durch Vokabelgleichungen oder durch isolierte „Merkwörter“, wie sie zur Festigung des geschriebenen Grundwortschatzes in Sprachbüchern für den muttersprachlichen Unterricht üblich sind.
- Sprachliche Übungen zum Erwerb syntaktischer und morphologischer Strukturen bestehen in der Regel aus kurzen Vorgaben, meist aus unverbundenen Sätzen, deren Struktur sich durch die Ersetzung einzelner Elemente (Substitution) oder durch deren Umformulierung in andere Satztypen (Transformation) implizit einprägen soll. Damit solche Vorgaben ein Bedeutungspotential entfalten können, müssen die Einzelelemente einen *Text* ergeben. Die *Textualität* scheinbar unverbundener sprachlicher Einzelelemente entsteht in ästhetischen Texten durch Leerstellen und die Aktivität des Rezipienten.
- Des Weiteren sollte man sich die *Universalität* der Poesie im Unterricht mehrsprachiger Lerngruppen zunutze machen. Von der Universalität poetischer Formen kann insbesondere bei mündlich tradierter Poesie ausgegangen werden (vgl. dazu Rühmkorf 1985). Die Regeln, die bei der Produktion poetischer Texte wirksam werden, und die besonders in Kinderversen markant hervortreten, gelten sprachenübergreifend und deshalb sind die in allen Sprachen und Kulturen vorkommenden Kinderreime, Sprachspiele und Lieder besonders geeignet, zwischen den verschiedenen Sprachen in unseren Klassen Bücken zu schlagen (vgl. Belke 2007a und b).

2. Die Vermittlung medialer und konzeptioneller Schriftsprachlichkeit durch „generatives Schreiben“

Grundlage des in interdisziplinären Lehrveranstaltungen mit Literatur- und Musikdidaktikern entwickelten, von Studenten in Praktika erprobten und von vielen Lehrern aufgegriffenen Konzepts ist der produktive Umgang mit ästhetischen Texten, vor allem mit „elementarer Literatur“, Sprachspielen, Kinderliedern und Kinderreimen (Belke/Lypp 1985 und Belke/Geck 1996). Bei den Lehrerinnen und Lehrern, die den Ansatz in der Praxis weiterentwickelt haben, ist das Konzept unter dem methodischen Begriff des *generativen Schreibens* bekannt geworden (Lüth 2006, Hoffmann/ Weis 2011). Die Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten – in welcher Sprache auch immer – ist die wichtigste Aufgabe der institutionellen Sprachvermittlung (vgl. Maas 2008). Die seit vielen Jahren in Grund-

¹ Während die [syntagmatische Beziehung](#) auf horizontaler Ebene definiert wird, wird die paradigmatische Beziehung auf vertikaler Ebene definiert.

Beispiel: Monika → läuft → im → Park.
 ↓ rennt
 ↓ schläft
 ↓ sitzt
 ↓ spaziert

aus: http://glossar.schneider-ret.de/artikel/paradigmatische_beziehung.htm

schulen übliche Praxis des freien Schreibens von Anfang an geht von natürlichen Aneignungsprozessen nicht nur beim *Spracherwerb*, sondern auch beim *Schrifterwerb* aus. Das führt dazu, dass Kinder mit geringen Deutschkenntnissen ihre *Interlanguage* (Lernersprache) *schreiben* müssen und das kann besonders bei den Kindern, die in ihrer Zweitsprache kommunikativ erfolgreich sind, buchstäblich zu einer *Fossilierung* (Festschreibung) ihrer Sprache führen auf einem Niveau, das für die mündliche Interaktion ausreicht.

Mit dem Verfassen von Texten ist das normgerechte Schreiben verknüpft. Die Schriftlichkeit stellt eine eigene Existenzform der Sprache dar, d.h. auch deutschsprachige SchülerInnen erlernen die bereits erworbene Sprache ein zweites Mal. Die muttersprachlichen Ansätze zur Textproduktion beschränken sich meist darauf, die Fähigkeit zu fördern, *Texte zu konzipieren*. Die dafür erforderlichen *Schreibfertigkeiten* im engeren Sinn werden an den Rechtschreib- und Grammatikunterricht delegiert. Durch diese Arbeitsteiligkeit ist keineswegs gewährleistet, dass die mit Rechtschreibprogrammen trainierten Schreibfähigkeiten auch bei der Produktion freier Texte eingesetzt werden. Hinzu kommt, dass sich der Grammatikunterricht im muttersprachlichen Deutschunterricht nach wie vor als „Reflexion über Sprache“ versteht und nicht die Funktion hat, sprachliche Strukturen zu *vermitteln*. Deshalb muss der Schreibunterricht im Hinblick auf multilinguale Lerngruppen Arrangements entwickeln, in denen sprachliche Mittel für den zu schreibenden Text bereitgestellt und geübt werden, die entdeckendes Lernen von Rechtschreib- und Grammatikregeln und damit den impliziten Erwerb dieser Regeln ermöglichen. Gerade die im Grundschulalter offenbar sehr ausgeprägte Schreibmotivation sollte genutzt werden, um die erforderlichen Kulturtechniken *systematisch* zu vermitteln. Auch Kinder mit geringen Deutschkenntnissen sollten die Chance bekommen – wie in einer fremdsprachlichen Übung – sprachlich richtige Texte zu produzieren, indem sie auf der Basis einprägsamer Texte *eigene* Texte generieren. Teile des Originaltextes werden übernommen und für die eigenen Ausdrucksbedürfnisse genutzt.

3. „Generative Textproduktion“ und „generatives Schreiben“ in verschiedenen Altersstufen

Schon im Vorschulalter kann man den Kindern Lieder, Kinderreime, Bilderbuchtexte und Märchen anbieten. Aufgrund der kindlichen Urlust an der Wiederholung können solche Texte immer wieder vorgetragen, gemeinsam gesprochen und variiert werden. Auf diese Weise wird in einem für das sprachliche Lernen sehr sensiblen Alter der implizite Erwerb wichtiger sprachlicher Mittel gefördert, z.B. Funktionswörter, wie Artikel und Pronomen, die ältere Kinder meist nur mit großer Mühe schriftsprachlich korrekt erlernen. Dazu ein Beispiel zum Erwerb der Beziehung zwischen dem bestimmten und unbestimmten Artikel und dem dazugehörigen Pronomen:

Ein Huhn, **das** fraß,
man glaubt es kaum,
ein Blatt von einem Gummibaum.
Dann ging **es** in den Hühnerstall
und legte einen Gummiball.

Susanne Stöcklin-Meier

Variationen im Maskulinum, Femininum und im Plural

Ein Löwe, **der** fraß,
man glaubt es kaum,
ein Blatt von einem
Gummibaum.

Da ging **er** in den Löwenkäfig
und war immer noch gefräßig.

Eine Ziege, **die** fraß
man glaubt es kaum,
ein Blatt von einem
Gummibaum.

Da ging **sie** in den Ziegenstall
Und spielt mit **ihrem**
Gummiball.

Zwei Esel, **die** fraßen,
man glaubt es kaum,
ein Blatt von einem
Gummibaum.

Da gingen **sie** in **ihren** Stall
Und spielten mit dem
Gummiball.

Auch in der Alphabetisierungsphase ist es wichtig, dass die Kinder die Sprache „ins Ohr“ bekommen. Das *Hören* muss dem *Lesen* vorausgehen, das *Sprechen* dem *Schreiben*. Deshalb bedarf es *gemeinsamer* Unterrichtsphasen im Klassenverband, in denen einprägsame und für alle Kinder verständliche Texte zunächst von den Lehrenden *vorgetragen* ggf. auch *vorgesungen* oder *vorgespielt*, dann von den Kindern zunächst im Chor, später auch einzeln nachgesprochen und spielerisch verändert werden. Erst, wenn die Kinder die Texte fast auswendig können, sollte man ihnen die Kopiervorlagen aushändigen, damit sie das Gehörte mit dem Lesen und das Gesprochene mit dem eigenen Schreiben verbinden können. Das zu substituierende sprachliche Material z.B. für die Substitution von *die-*, *der-* und *das-* Wörtern wird gemeinsam erarbeitet und für die individuelle Textproduktion genutzt (Arslan 2005, Lüth 2008). Das *generative Schreiben* auf der Basis elementarer Literatur ist nach unseren Erfahrungen bis zum Ende der Orientierungsstufe möglich, da die die Schüler die Kindertexte ja im Hinblick auf ihre eigenen Ausdrucksbedürfnisse nutzen können. In den Sekundarstufen wird es schwieriger, geeignete Gedichte und kürzere Prosatexte, wie z.B. Fabeln zu finden, die sich aufgrund ihrer markanten Struktur und eng damit verbunden ihrer Konzentration auf wenige sprachliche Mittel als Grundlage für den Sprach- und Literaturunterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen eignen. Hier ein Beispiel von Günther Anders:

Original	Die Katze	Das Pferd
<p>Der Löwe</p> <p>Als die Mücke zum ersten Male den Löwen brüllen hörte, da sprach sie zur Henne: „Der summt aber komisch.“ „Summen ist gut“, fand die Henne. „Sondern?“ fragte die Mücke. „Er gackert“, antwortete die Henne. Aber das tut er allerdings sehr komisch.“</p> <p>Günther Anders (*1902)</p>	<p>Die Katze</p> <p>Als der Bär zum ersten Male die Katze miauen hörte, da sprach er zum Hahn: „Die brummt aber komisch.“ „Brummen ist gut“, fand der Hahn. „Sondern?“ fragte der Bär. „Sie kräht“, antwortete der Hahn. Aber das tut sie allerdings sehr komisch.“</p>	<p>Das Pferd</p> <p>Als das Schaf zum ersten Mal das Pferd wiehern hörte, da sprach es zum Hund: Das blökt aber komisch.“ „Blöken ist gut“, fand der Hund. „Sondern?“ fragte das Schaf. „Es bellt“, antwortete der Hund. „Aber das tut es allerdings sehr komisch.“</p>

Mit Hilfe gezielter lexikalischer und grammatischer Informationen, die in Tabellen gesammelt und übersichtlich arrangiert werden, können Schüler mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen *eigene Texte* schreiben. Dabei müssen sie gut aufpassen: **Wer** hört **Wen** zum ersten Mal *brüllen*, *summen*, *wiehern*? Zu **Wem** spricht er (sie, es) und wie reagiert der Angesprochene? Beim produktiven Umgang mit Literatur geht es auch in den Sekundarstufen nicht primär darum, poetische Mittel im Sinne einer Analyse metasprachlich zu benennen. Vielmehr werden das Gespür und der Sinn für Literaturität durch den produktiven Umgang mit diesen Texten vermittelt.

Das Schreiben auf der Basis vorgegebener poetischer Texte ist konstitutiv sowohl für sprachliche Übungen als auch für den produktiven Umgang mit Literatur. Entscheidend ist jedoch, dass diese Variationen aus dem *Text* entwickelt werden und das Textmuster beibehalten. Die strikte Orientierung am Text liegt nicht nur im Interesse der Literaturvermittlung sondern auch dem des Sprachlernens, das durch das gezielte Spiel mit den vorgegebenen Sprachstrukturen gefördert wird. Das *generative Schreiben* erfordert eine streng *textbezogene* Kreativität und verbindet die grammatische Übung mit der Textanalyse und der kreativen Textproduktion. Auf diese Weise werden die spezifischen sprachlichen Lernbedürfnisse von Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache gleichermaßen berücksichtigt. Das freie und das generative Schreiben müssen sich keineswegs ausschließen. Aus dem als grammatische Übung konzipierten „generativen Schreiben“ können sich Formen des „freien“ Schreibens entwickeln. Umgekehrt werden beim freien, kreativen Schreiben häufig sprachliche Formen und Textmuster genutzt, die im Rahmen des „generativen“ Schreibens erworben worden sind und deshalb sollte das *generative Schreiben* in mehrsprachigen Lerngruppen gleichberechtigt neben dem *freien Schreiben* praktiziert werden.

Umfangreiches Material mit Textbeispielen und Vorlagen für das generative Schreiben ist in den u.a. Veröffentlichungen zu finden, Beispiele für die Umsetzung in den Demek-Materialien unter <http://www.grueneberg-schule.de>

Literatur

- Arslan, Feride (2005): Sprachvermittlung von Anfang an. Ein integratives Konzept zur Einführung der Artikel und ihrer Flexionen. In: Praxis Grundschule, H. 2, S. 12–19.
- Belke, Gerlind / Lypp, Maria (1985): Kinderliteratur im Unterricht ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In: Informationen Jugendliteratur und Medien, H. 5, S. 82–96.
- Belke, Gerlind / Geck, Martin (1996, 2007): Das Rumpelfax: Singen, spielen üben im Grammatikunterricht. Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2008): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 4. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2004): Elementare Literatur in mehrsprachigen Lerngruppen. Literarisches und sprachliches Lernen am Beispiel von Fabeln und Märchen 5./6. Jahrgangsstufe. In: Deutschunterricht, H. 4, S. 11–18.
- Belke, Gerlind / Belke, Eva (2006): Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb. In: Becker, Tabea / Peschel, Corinna (Hg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 174–200.
- Gerlind Belke (2007a): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Nachsprechen, Mitmachen und Selbermachen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gerlind Belke (2007b): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoffmann, Reinhild / Weis, Ingrid (2011): Deutsch als Zweitsprache – alle Kinder lernen Deutsch. Sprachenlernen in mehrsprachigen Lerngruppen. Frankfurt/M: Scriptor-Verlag Cornelsen.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal, H. 2, S. 249–252.
- Lüth, Monika (2006): Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. In: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, H. 4, S. 57–64.
- Lüth, Monika (2008): Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen. In: Bainski, C./ Krüger-Potratz, M. (Hg.): Handbuch Sprachförderung. Verlag Erziehung und Wissenschaft NRW: Essen, 80-85
- Maas, Utz (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Osnabrück: V&R unipress.