

Schriftliche Prüfungsarbeit
zur Zweiten Staatsprüfung für
das Amt des Lehrers

**“Creative Writing”
im Englischunterricht einer
6. Grundschulklasse**

-

**Anleitung zum Schreiben von Gedichten
mit dem inhaltlichen Rahmen “holidays”,
dargestellt anhand ausgewählter
Unterrichtsbeispiele**

vorgelegt von
Gundula Zobel
Lehreranwärterin
im 7. Schulpraktischen Seminar
im Bezirk Spandau

Berlin, den 25. Februar 2000

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	3
2.	Theoretische Grundlagen	6
2.1	Gedichte im Englischunterricht der Grundschule	6
2.1.1	Begriffsklärung "Gedicht"	6
2.1.2	Argumente für das Schreiben von Gedichten	7
2.1.3	Kriterien für die Auswahl geeigneter Gedichte	8
2.2	Kreatives Schreiben im Englischunterricht	8
2.2.1	Begriffsklärung "Kreativität", "kreatives Schreiben" und "prozessorientiertes Schreiben"	9
2.2.2	Relevanz von Kreativität und kreativem Schreiben im Englischunterricht	12
2.3	Aspekte einer Anleitung zum Schreiben von Gedichten	13
2.3.1	Begriffsklärung "Anleitung"	13
2.3.2	Notwendigkeit einer Anleitung.....	13
2.3.3	Kriterien für Anleitungen	13
2.3.4	Anleitungsformen	14
2.4	Kriterien für die praktische Umsetzung	17
3.	Schwerpunktbezogene Planung der Unterrichtseinheit	18
3.1	Sachdarstellung	18
3.2	Allgemeine Voraussetzungen	18
3.3	Spezielle Lern- und Kenntnisvoraussetzungen der Lern- gruppe	19
3.4	Didaktische Reduktion	20
3.5	Intentionen und Lernziele der Unterrichtseinheit	20
3.6	Didaktisch-methodische Entscheidungen und Begründungen	22
3.7	Tabellarische Gesamtübersicht	29
4.	Schwerpunktbezogene Darstellung der Durch- führung und Analyse des Unterrichtsverlaufs anhand drei ausgewählter Unterrichtsstunden	29
4.1	5. Stunde: Anleitung zum Schreiben von <i>avenidas</i> -Gedichten	30
4.2	7. Stunde: Anleitung zum Schreiben von "... <i>without ... is like ... without ...</i> "-Gedichten	33
4.3	11. Stunde: Anleitung zum Schreiben von Souvenir-Gedichten	37
4.4	Bewertung der Progression der Anleitung und des Lernfortschritts der Schüler	41
5.	Kritische Gesamtreflexion und Ausblick	42
6.	Literaturverzeichnis	49
7.	Anhang	51

1. Einleitung

*“The best way to learn how to read poetry,
is to learn how to write it.”¹*

In unserer heutigen Gesellschaft gehören Gedichte einem Randgenre an. Lyrik wird - wenn überhaupt - nur von einer schmalen Bevölkerungsschicht geschätzt und entweder alleine im stillen Kämmerlein gelesen oder auf öffentlichen Dichterlesungen rezitiert. Es lohnt sich der Frage nachzugehen, warum so vielen Menschen der Zugang zu dieser reizvollen Textgattung verborgen bleibt. Eine Ursache für das vorhandene Desinteresse an Gedichten liegt mit Sicherheit im schulischen Bereich. Die Art und Weise, wie Gedichte im traditionellen Literaturunterricht behandelt werden, wirkt mit Sicherheit abschreckend auf so manchen Schüler.² Durch ausgedehntes Analysieren von Gedichten - fortwährend auf der Suche nach Stilmitteln und der Frage, was uns der Dichter damit sagen wollte - wird oft die Freude am Gedichteten selbst vernachlässigt.

Meine Unterrichtseinheit soll unter anderem einen Beitrag dazu leisten, dass Schüler so früh wie möglich positive Assoziationen mit Gedichten verbinden, so dass es in den weiterführenden Klassen und auch im Leben nach der Schule nicht heißt “Igitt, ein Gedicht”, sondern “Aha, ein Gedicht” (vgl. Schroeder-Thürauf 1996, S. 23). Zudem sollen die Schüler die Erfahrung machen, dass jeder - mit einer entsprechenden Anleitung - imstande ist, Gedichte zu schreiben und dass diese Textgattung daher nicht bloß berühmten Dichtern vorbehalten sein muss. So gilt für die Realisierung der Unterrichtseinheit folgende Maxime:

*“There’s a poetic potential in all of us,
it only needs to be awakened.”³*

Die besondere Herausforderung besteht bei dem Vorhaben darin, dass die Schüler die Gedichte in der Fremdsprache - also auf Englisch - schreiben sollen. In welcher Form dieses überhaupt in einer 6. Klasse realisierbar ist, wird die vorliegende Arbeit aufzeigen.

Im Folgenden möchte ich das Thema dieser Arbeit abgrenzen. Der Schwerpunkt der Arbeit ist die Anleitung zum Schreiben von Gedichten. Beim Einsatz von Gedichten im Englischunterricht werden natürlich auch andere Teilbereiche, wie das Sprechen (z.B. durch das

¹Legutke 1992, S. 86

²Wenn im Folgenden allgemein von "Schülern" und "Lehrern" die Rede ist, dann geschieht dies aus Gründen der besseren Lesbarkeit. Die weibliche Form der Wörter ist dabei immer mitgemeint.

³Altvater 1998, S. 259

Vortragen von Gedichten), Lesen (z.B. durch das Lesen eines selbst erstellten Klassengedichtbandes) und Hörverstehen (z.B. durch das Anhören vorgetragener Gedichte gestützt durch entsprechende Hörverstehensaufträge) angesprochen, welche nicht den Schwerpunkt dieser Arbeit ausmachen und deshalb nur, wenn es nötig ist, tangiert werden. Da das Schreiben von Gedichten in einem Produkt endet, sollte auch geklärt werden, welche Formen der Produktpräsentation in Frage kommen. Hier gibt es die Möglichkeit der Ausstellung der Gedichte in Form einer Wandzeitung im Klassenraum, im Flur oder im Lehrerzimmer oder die Möglichkeit von Lesungen auf Elternabenden, Schulfesten oder ähnlichen Veranstaltungen. Die Produktpräsentation steht jedoch ebenfalls nicht im Vordergrund dieser Arbeit, wird aber auch ein Bestandteil der Unterrichtseinheit sein.

Auf die Idee, im Englischunterricht Gedichte schreiben zu lassen, bin ich gekommen, als ich die Gedichte der Schüler meiner Englischklasse, die von ihnen im Deutschunterricht der 5. Klasse geschrieben wurden, bewundern durfte. Diese Gedichte waren größtenteils sehr fantasievoll und ausdrucksstark. Da die Schüler bereits im Deutschunterricht ihre dichterischen Fähigkeiten erfolgreich bewiesen haben, gehe ich davon aus, dass ich dieses kreative Potential im Englischunterricht zum Ausbau der Schreibfertigkeit und zur Wiederholung, Festigung, Anwendung und Erweiterung des Wortschatzes nutzen kann.

Zum einen habe ich mich für die Textsorte "Gedichte" entschieden, da die Schüler bereits Vorerfahrungen mit Gedichten im Deutschunterricht gemacht haben, auf die sie zurückgreifen können, zum anderen möchte ich mit dem Einsatz dieser Textsorte die Schüler an das kreative Schreiben im Englischunterricht heranzuführen und damit einen Gegenpol zu den im Lehrwerk (*Learning English - Orange Line 2*) angebotenen Schreibmöglichkeiten bieten, welche den Schülern größtenteils nur wenig Einfallsreichtum beim Schreiben abverlangen (vgl. Karbe 1993, S. 5).

Der thematische Rahmen *holidays* wurde gewählt, da die Schüler über einen reichlichen Erfahrungsschatz an Ferienerlebnissen verfügen, den sie unter anderem aus den Sommerferien mitbringen, die erst fünf Wochen beim Beginn der Unterrichtseinheit zum Schreiben von Gedichten zurückliegen.⁴ Dieses begünstigt Assoziationen zum

⁴Zwischen den Sommerferien und dem Beginn der Unterrichtseinheit wurde unter

Rahmenthema. Zudem liegen die Herbstferien in der Mitte der Durchführung der Unterrichtseinheit, so dass das Thema *holidays* einen Aktualitätsbezug aufzuweisen hat.

Oberstes Lernziel des Englischunterrichts ist nach dem Berliner Rahmenplan für die Grundschule das Herbeiführen von Sprachkönnen (vgl. Senator für Schulwesen, B II 8, S. 1), wobei der Schwerpunkt eindeutig auf dem Mündlichen liegt. Das Schreiben hat im Englischunterricht dennoch seine Berechtigung. "Ohne das Primat des Mündlichen aufzugeben, ist der Unterricht bemüht, durch das Einbeziehen des Schriftlichen das Sprachkönnen der Schüler auf eine breitere Grundlage zu stellen" und "eine abwechslungsreichere Unterrichtsgestaltung zu bewerkstelligen [...]. Die schriftliche Arbeit erstreckt sich auf [...] Formulierungen nach vorgegebenem Muster [...], Umformungen u.a. und führt schließlich zur freien Gestaltung" (ebd., S. 5). Der Begriff "kreatives Schreiben" wird im Rahmenplan nicht explizit erwähnt, dennoch beinhaltet das kreative Schreiben die oben genannten Vorgaben zur schriftlichen Arbeit.

Das Ziel der Unterrichtseinheit besteht in der kreativen Textproduktion der Schüler und in der Erweiterung ihrer kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache. Um das Erreichen dieses Ziels später überprüfen zu können, müssen folgende Leitfragen bedacht werden: Erfüllen die ausgewählten Anleitungsförm ihre vorentlastende Funktion für das kreative Schreiben? Stellt sich der thematische Rahmen *holidays* für das Verfassen von Gedichten als geeignet heraus? Inwieweit nehmen Partner- bzw. Gruppenarbeit während der Anleitungsfphasen Einfluss auf die Kreativität des einzelnen Schölers? Stellen sich die ausgewählten Differenzierungsmaßnahmen als geeignet heraus? Inwieweit sind die Schüler bereit und motiviert, sich auf die Textsorte "Gedichte" einzulassen?

Die vorliegende Arbeit gliedert sich folgendermaßen: Im theoretischen Teil der Arbeit werden folgende Aspekte vor dem Hintergrund der zuvor formulierten Zielsetzung und Leitfragen unter Einbeziehung fachwissenschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher und lernpsychologischer Erkenntnisse kritisch diskutiert: Was spricht für das Schreiben von Gedichten im Englischunterricht einer 6. Grundschulklasse? Warum sind Kreativität und kreatives Schreiben im Englischunterricht

notwendig? In welcher Form können die Schüler zum Schreiben angeleitet werden?

Die Überarbeitung der Schreibprodukte macht zwar nicht den Schwerpunkt dieser Arbeit aus, wird jedoch im Theorieteil kurz erläutert, da die von den Schülern überarbeiteten Schreibprodukte später für die Bewertung der Anleitungsstunden zum Schreiben von Gedichten herangezogen werden. Die theoretischen Grundlagen sind in erster Linie auf den Englischunterricht in den ersten beiden Lernjahren (5. und 6. Klassenstufe) zugeschnitten, da ansonsten der begrenzte Rahmen dieser Arbeit überschritten werden würde. Nachdem die theoretischen Grundlagen beleuchtet wurden, werden anschließend die meines Erachtens wichtigsten Kriterien für die praktische Umsetzung des Vorhabens zusammengefasst. Im unterrichtspraktischen Teil der Arbeit wird dann die Planung zur Anleitung zum Schreiben von sechs verschiedenen Gedichten innerhalb einer Unterrichtseinheit dargestellt. Im Anschluss daran wird die Durchführung von drei ausgewählten Unterrichtsstunden ausführlich dargestellt und analysiert. Die Arbeit schließt mit einer Gesamtreflexion der durchgeführten Unterrichtseinheit in Form einer kriterienbezogenen Analyse, wobei ich auf die eingangs gestellte Zielsetzung und auf die Leitfragen für die unterrichtliche Realisierung der Einheit Bezug nehmen werde, um so zu Generalisierungen bezüglich des Schreibens von Gedichten im Fremdsprachenunterricht zu gelangen und um einen Ausblick auf weitere Unterrichtsvorhaben dieser Art geben zu können.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Gedichte im Englischunterricht der Grundschule

Im Folgenden wird, nachdem die Bedeutung des Begriffs "Gedicht" geklärt worden ist, untersucht, welche Argumente für das Schreiben von Gedichten im Englischunterricht der Grundschule sprechen und nach welchen Kriterien die Gedichte ausgewählt werden sollten, um sie erfolgreich im Unterricht einsetzen zu können.

2.1.1 Begriffsklärung "Gedicht"

Der Begriff "Gedicht" entzieht sich einer einheitlichen Definition. Gelfert versteht unter einem Gedicht den "Ausdruck eines Bewußtseinsinhalts in formalisierter Sprache." (1990, S. 11) Synonyme für den Begriff "Ge-

dicht“ sind „Lyrik“, „Poesie“ und „Dichtung“.⁵ Der Begriff „Lyrik“ geht etymologisch auf das griechische Musikinstrument „Lyra“ zurück. Aufgrund der etymologischen Herleitung des Begriffs soll Lyrik nach Volkman „in der Seele des Lesers emotionale Schwingungen verursachen“ und „affektive Reaktionen auslösen“ (1997, S. 226) - wie auch Musik dieses vermag. Die Literaturwissenschaft unterscheidet drei Gattungen bzw. Sorten von Texten: Dramatik, Epik und Lyrik. Lyrische Texte - die im Gegensatz zu Prosatexten stehen - zeichnen sich vor allem durch eine starke Subjektivität des Geschriebenen aus (vgl. Staiger 1968, S. 58), das heißt, dass eigene Erfahrungen und Gefühle des Verfassers in besonderem Maße zum Ausdruck kommen. Gedichte können metrische Schemata, Reime und eine Reihe weiterer rhetorischer Stilmittel⁶ enthalten, auf die ich hier nicht weiter eingehen möchte, da sie meines Erachtens für den Einsatz im Englischunterricht der 6. Klasse - aufgrund der begrenzten sprachlichen Mittel der Schüler in der Fremdsprache - zu anspruchsvoll sind. Insbesondere modernere Gedichte kommen auch ohne die zuvor genannten Stilmittel aus. Beim Schreiben von Gedichten im Englischunterricht sprechen sich Hellwig (vgl. 1987, S. 7) und Langer (vgl. 1995, S. 33) ebenfalls gegen die Verwendung von Metrum und Reimen aus, da sich diese Vorgaben ausdruckshe-mend auf die Schüler auswirken.

2.1.2 Argumente für das Schreiben von Gedichten

Viele Fremdsprachenlehrer haben diverse Vorurteile gegenüber dem Schreiben von Gedichten in ihrem Unterricht. Drei gängige Vorurteile sind zum Beispiel, dass Kinder ohnehin eine Abneigung gegenüber Gedichten verspürten, dass das Schreiben von Gedichten im Fremdsprachenunterricht speziell in den ersten Lernjahren zu schwierig sei oder dass man das Lehrbuch durcharbeiten müsse, um den Rahmenplan zu erfüllen, und für solche zusätzlichen Aktivitäten keine Zeit bleiben würde. In der Fachliteratur werden diese Vorurteile überzeugend widerlegt.

1. Vorurteil: *Kinder mögen keine Gedichte*. Nach Maley und Duff stimulieren gerade Gedichte die Schüler mehr als andere Textsorten, kreativ mit der Fremdsprache umzugehen, da sie mit den Wörtern spielen und experimentieren können (vgl. 1989, S. 9). „Aufgrund ihrer komprimierten Sprache und ihrer ungewohnten Form können sie sogar

⁵Im Folgenden verwende ich diese Begriffe synonym für den Begriff „Gedicht“.

⁶Gelfert (1990) liefert ausführliche Ausführungen zur Verwendung von Stilmitteln in Gedichten.

interessanter sein" (Altvater 1998, S. 252) als andere Textsorten. Zudem wachsen Kinder mit Gedichten und Liedern auf. Die Schule kann die Erfahrungen der Schüler mit poetischen Texten aufgreifen und weiterentwickeln.

2. Vorurteil: *Das Schreiben von Gedichten ist zu schwierig im Englischunterricht der ersten Lernjahre.* Demgegenüber plädiert Kuntze für den Einsatz von Gedichten im Fremdsprachenunterricht, "unabhängig von der aktuellen Sprachbeherrschung, der Erfahrung und Fähigkeit jedes einzelnen Schülers." (1989, S. 6) Nach Koch haben Kinder sogar ein natürliches Talent, Gedichte zu verfassen, man muss es nur zulassen (vgl. 1970, S. 29).

3. Vorurteil: *Das Lehrwerk muss durchgearbeitet werden, um den Rahmenplan zu erfüllen.* Kuntze hat allerdings festgestellt, dass gerade der Einsatz von Gedichten "weit mehr zum Spracherwerb, zur Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten und zu einem positiven Lehrer-Schüler- und Schüler-Schüler-Verhältnis beiträgt, als die völlige Konzentration auf Präsentation und Übung z.B. von Lehrwerktexten" (1989, S. 4). Langer (vgl. 1995, S. 33) und Karbe (vgl. 1993, S. 6) kritisieren, dass im Fremdsprachenunterricht von den Schülern zu viel reproduziert wird. Um das Produzieren zu steigern, reichen die traditionellen Lehrbuchtexte nicht aus, denn sie vermögen es nicht, "die Schüler da abzuholen, wo sie gerade stehen", eine Forderung aus der Gestaltpädagogik, der durch das Schreiben von Gedichten im Englischunterricht Rechnung getragen werden kann (vgl. Langer 1995, S. 33). Darüber hinaus fördert das Schreiben von Gedichten die Erweiterung des Wortschatzes und ermöglicht einen schüler- und produktionsorientierten Unterricht (vgl. Altvater 1998, S. 252).

2.1.3 Kriterien für die Auswahl geeigneter Gedichte

Die Gedichte für die ersten beiden Lernjahre einer Fremdsprache müssen nach Volkmann folgende Kriterien aufweisen: Die Gedichte sollten so beschaffen sein, dass die Schüler einen Zugang über spontane, emotionale Reaktionen finden. Das Dichten sollte als Spiel mit Worten verstanden werden und die Themen müssen altersgerecht ausgewählt sein (vgl. 1998, S. 7). Langer empfiehlt kurze und einfach strukturierte Gedichte. Die Erzählzeit sollte für Anfänger das Präsens sein. Äußerungen in der ersten Person Singular erleichtern darüber hinaus das Schreiben (vgl. 1995, S. 34 f.).

2.2 Kreatives Schreiben im Englischunterricht

Schreiben von Gedichten ist kreatives Schreiben; kreatives Schreiben ist prozessorientiertes Schreiben. Bevor die Relevanz von kreativem Schreiben im Englischunterricht diskutiert werden kann, muss zunächst die Bedeutung der Begriffe "Kreativität", "kreatives Schreiben" und "prozessorientiertes Schreiben" geklärt werden.

2.2.1 Begriffsklärung "Kreativität", "kreatives Schreiben" und "prozessorientiertes Schreiben"

Der Begriff "Kreativität" stammt aus dem Lateinischen: Etwas "kreieren" (lat. *creare*) bedeutet etwas (er)schaffen bzw. etwas hervorbringen. In seiner ureigensten Bedeutung wird unter "Kreieren" ein "schnitzendes Herausarbeiten" verstanden, das heißt, dass ein Rohmaterial vorhanden sein muss, um Neues daraus zu schaffen. Vertraute Strukturen müssen bei diesem Vorgang überwunden werden, Bekanntes wird neu gemischt und endet durch konstruktives Gestalten in einem neuartigen Produkt.

Die Bedeutung von Kreativität aus dem ursprünglich manuellen Bereich lässt sich durchaus auf den Fremdsprachenunterricht übertragen. So definiert Genzlinger den kreativen Prozess als einen "Vorgang selbsttätigen Entwickelns, Entdeckens, Findens, Experimentierens, Umdenkens, Umstrukturierens, Umkehrens, Andersmachens, Variierens, Transferierens, Assoziierens, etc." (1980, S.14 f.). Karbe fasst die charakteristischen Merkmale für kreatives Handeln wie folgt zusammen: sprachlich oder manuell "etwas Neues, Originelles schaffen, selbständig Fragestellungen entdecken und vielfältige Lösungswege erproben, analysieren, systematisch und zielgerichtet neu kombinieren, flexibel sein [...], analoge Schlüsse ziehen und divergent denken" (1993, S. 4). Zu Karbes Verständnis von Kreativität im Unterricht gehört, dass ein Produkt entsteht; im Englischunterricht können unter anderem kreative Texte und Collagen produziert werden. In diesem Zusammenhang wird die Gruppenarbeit als besonders kreativitätsfördernd angesehen (vgl. Karbe 1993, S. 5).

Übertragen auf das Schreiben von Gedichten - welches einen kreativen Prozess darstellt - bedeutet dies, dass ein Rohmaterial, das heißt ein gewisses Potential an Sprachmitteln in der Fremdsprache vorhanden sein muss, bevor die Schüler damit kreativ umgehen können.

In fachdidaktischen Veröffentlichungen wird der Begriff "kreatives Schreiben" (engl. *creative writing*) bislang nicht einheitlich definiert. Degott versteht unter kreativem Schreiben im schulischen Rahmen ein

“weitgehend freies Schreiben, das den Bedürfnissen der Schüler mehr Raum gibt” (1995, S. 181). Eine weitere relativ offene Definition beschreibt kreatives Schreiben als “jegliche eigenständige schriftliche Formulierung seitens der Lernenden.” (Beile 1996, S. 4) Diese Auffassung lehnt sich stark an Genzlingers Definition von Kreativität an (vgl. 2.2.1, S. 9 dieser Arbeit). Eine dritte Definition ergänzt die vorangestellte Definition durch “die Wiedergabe von eigenen Inhalten als notwendige Komponente. Dabei können Sachverhalte in einem begrenzten Maß durchaus vorgegeben werden.” (Beile 1996, S. 4) Die folgende Definition ist sehr eng gefasst. Hier “beschränkt sich der Begriff ‘kreatives Schreiben’ auf das Imaginativ-Fiktiv-Poetische”, wobei eine “möglichst große Eigenständigkeit in Wahl und Einsatz von Textformen, Sprachmitteln und Inhalten” gefordert wird und der “Ausdruck von Gefühlen, Wünschen, Ängsten, Hoffnungen und Gedanken im schriftlichen Produkt” (Beile 1996, S. 4) enthalten sein sollte.⁷

Für mein Unterrichtsvorhaben in einer 6. Klasse verstehe ich unter kreativem Schreiben ein durch Anleitung hervorgerufenes, weitgehend eigenständiges, produktions- und schülerorientiertes Schreiben, bei dem die Schüler ihre individuellen Erfahrungen und Wünsche zu einem Rahmenthema in Form eines Schreibproduktes kreativ zum Ausdruck bringen.

Zu klären ist noch die Frage, in welcher Unterrichtsphase kreatives Schreiben anzusiedeln ist. Da für kreative Prozesse ein gewisses Potential an Rohmaterial - in unserem Fall an Sprachmitteln in der Fremdsprache - vorhanden sein muss, sollte kreatives Schreiben hauptsächlich in der Vertiefungs- und Anwendungsphase stattfinden, also nachdem bereits genügend Sprachmaterial erarbeitet worden ist.

Für das kreative Schreiben sind jedoch nicht nur Einfallsreichtum und die Kenntnis von Textsorten und -strukturen notwendig, sondern auch Kenntnisse prozessorientierten Schreibens. Bludau untergliedert den Schreibprozess in drei Phasen: *Pre-Writing*, *Writing* und *Post-Writing*. Die Phase des *Pre-Writing* besteht aus dem Sammeln von Wortmaterial und dem Strukturieren von Ideen. In der Phase des *Writing* entsteht das eigentliche Schreibprodukt. Während der Phase des *Post-Writing* erfolgt eine Überarbeitung des Textes (vgl. 1998, S. 14). Holtwisch vertritt die Meinung, dass der Lehrer den Schülern den Pro-

⁷Eine ausführliche Bibliographie zu den unterschiedlichen Definitionen zum kreativen Schreiben liefert Beile 1996, S. 11.

zesscharakter des Schreibens transparent machen sollte, indem er ihnen vermittelt, dass die erste Version eines Textes nicht gleich perfekt sein muss, sondern unter Umständen noch in Hinblick auf die Textform, den Inhalt, den Adressatenbezug und auf die Rechtschreibung überarbeitet werden muss (vgl. 1995, S. 365). Beile empfiehlt zur Textüberarbeitung, welche bereits im ersten Lernjahr einer Fremdsprache erfolgen kann (vgl. 1996, S. 8), für die Hand des Schülers eine Checkliste, die folgendermaßen aussehen könnte:

*"Can I improve my [...] poem?
Must I make anything clearer for my readers / more interesting / more exciting?
Can I add some interesting / useful / funny details anywhere?
Can I use a better word anywhere?
Check: spelling / grammar / punctuation."*⁸

Der Vorteil des Überarbeitens von Texten mit Hilfe dieser Checkliste liegt darin, dass die Schüler eine Fehlersensibilität aufbauen, sich in der Selbstkorrektur üben und somit durch die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Text sprachliche Ordnungsstrukturen besser im Gehirn gespeichert werden. Als zusätzliche Hilfestellungen für die Überarbeitung von Texten können den Schülern weitere Sprachmittel in Form von Tabellen oder Wortlisten zur Verfügung gestellt werden. Die Notwendigkeit einer Textüberarbeitung wird für die Schüler besonders deutlich, wenn es darum geht, ihre Gedichte zu veröffentlichen, denn sie wollen sich vor den Lesern keine Blöße geben und sind somit motiviert, dem Text eine ansprechende Form zu geben und Fehler zu vermeiden (vgl. Beyer-Kessling 1996, S. 21).

2.2.2 Relevanz von Kreativität und kreativem Schreiben im Englischunterricht

Ende der 70er Jahre nahm das Interesse an Kreativität im Deutschunterricht zu (vgl. Menzel 1977). Diese Bewegung übertrug sich bald auf den Fremdsprachenunterricht.⁹ Im Laufe der Jahre hat die Forderung nach Kreativität im Fremdsprachenunterricht stetig zugenommen. Ziel des Englischunterrichts ist es Sprachkönnen zu vermitteln, das heißt, dass die Schüler in der Fremdsprache mündlich sowie schriftlich kommunizieren können. Warum benötigt man dazu Kreativität? Nach dem aktuellen Erkenntnisstand der Sprachlernforschung wird eine Fremdsprache am effektivsten erworben, wenn beide Gehirnhälften beim Lernen aktiviert werden und somit der so oft vernachlässigte

⁸Beile 1996, S. 9

kreative Bereich der rechten Hirnhälfte miteinbezogen wird (vgl. Karbe 1993, S. 6). "Die rechte Hirnhälfte, die für das Spontane, Assoziative, Phantasievolle, Gefühlvolle zuständig ist," wird beim kreativen Schreiben "viel stärker beansprucht als bei anderen Formen des Schreibens, die die organisierenden, planenden und logischen Eigenschaften der linken Hirnhälfte vermehrt" aktivieren (Beile 1996, S. 5). Kreative Aktivitäten im Englischunterricht tragen demnach durch "gehirngerechtes" Lernen, das heißt durch Simultan-Einspeicherung in beide Gehirnhälften, dazu bei, Wissen langfristig im Gehirn zu verankern und somit das Sprachkönnen der Schüler bzw. die Effektivität des Englischunterrichts zu steigern (vgl. Birkenbihl 1991, S. 48.).

Häufig beschränkt sich der Englischunterricht der Grundschule darauf, dass in erster Linie das Lehrbuch durchgearbeitet wird. Die Ergebnisse der dort angebotenen Übungen zum Schreiben - wie etwa Inhaltsangaben zu einem Text oder das Vervollständigen von Dialogen nach vorgegebenem Muster - lassen oft nur eine richtige Lösung zu. Unvorhersehbares entsteht nur in äußerst seltenen Fällen.

Beyer-Kessling fordert daher "Aufgabenformen für den Englischunterricht, die zu phantasiebetonten und erfahrungsbezogenen produktiven Aktivitäten, zur Schaffung fiktionaler Texte, eben zum K(k)reativen Schreiben führen." (1996, S. 19) Das Schreiben von Gedichten ist eine Möglichkeit, diese Forderungen zu erfüllen.

Zudem weisen viele Kinder heutzutage Defizite im kreativen Bereich auf (vgl. Karbe 1993, S. 5). Kreatives Schreiben bietet hier die Möglichkeit, die Schüler aus ihrer passiven Konsumhaltung herauszuholen, um Aktivität, Flexibilität und insbesondere divergentes Denken, was Voraussetzung für Kreativität ist, zu fördern.

2.3 Aspekte einer Anleitung zum Schreiben von Gedichten

Der folgende Abschnitt erörtert die Notwendigkeit einer Anleitung zum Schreiben von Gedichten sowie Kriterien, die bei einer Anleitung zu berücksichtigen sind und welche Formen der Anleitung in Frage kommen.

2.3.1 Begriffsklärung "Anleitung"

Der Begriff "Anleitung" wird synonym verwendet für "Anweisung",

⁹1980 erschien Genzlingers Buch mit dem Titel *Kreativität im Englischunterricht*.

“Beratung”, “Hilfestellung”, “Wegleitung” und “Instruktion”. In meiner Unterrichtseinheit verstehe ich Anleitung in erster Linie als Hilfestellung und Vorentlastung für das eigentliche kreative Schreiben. Die Anleitung wird somit vornehmlich in der Phase des *Pre-Writing* (vgl. 2.2.1, S. 10 dieser Arbeit) angesiedelt sein.

2.3.2 Notwendigkeit einer Anleitung

“Um die Phantasie zu wecken, muß man sie füttern;
am Material entzündet sich der Funke der Produktivität.”¹⁰

Wenn man Schülern ein leeres Blatt Papier vorlegen würde mit dem Auftrag, ein Gedicht zu schreiben - und das auch noch im Englischunterricht nach etwas mehr als einem Lernjahr -, würden sich die meisten Schüler garantiert überfordert fühlen, entmutigt und blockiert sein. Also müssen vor das eigentliche Schreiben von Gedichten gezielte Aktivitäten geschaltet werden, um die Fantasie und Kreativität der Schüler anzuregen. Wenn es um das Schreiben von Gedichten im Englischunterricht geht, sind sich alle Fremdsprachendidaktiker darüber einig, dass eine Anleitung notwendig ist (vgl. Kuntze 1989, S. 5). Speziell in den ersten Lernjahren einer Fremdsprache - so Hellwig - kann sich Kreativität “nur gestützt und teilgesteuert ereignen [...]. Mit fortschreitendem Spracherwerb der weiterführenden Stufen kann sie sich zunehmend und weniger gelenkt entfalten.” (1991, S. 161)

2.3.3 Kriterien für die Auswahl geeigneter Formen der Anleitung

Beyer-Kessling spricht sich beim Schreiben von Gedichten für Anregungen aus, die “persönliche Reaktionen zulassen und dabei das gute Gefühl entstehen lassen, das meiste machen zu können, auch mit dem nur wenigen Englisch, das vielleicht im Augenblick zur Verfügung steht.” (1996, S. 24)

Ein Kriterium, das immer wieder im Zusammenhang mit der Anleitung zum Schreiben von Gedichten erwähnt wird, ist die Gruppenarbeit. Nach Legutke hilft die Kooperation in der Gruppe dem Einzelnen die Angst vor dem Schreiben zu überwinden. Der Austausch von Ideen schafft Erfolgserlebnisse und gibt gleichzeitig weitere Anregungen (vgl. 1992, S. 88).

2.3.4 Textabhängige und textunabhängige Anleitungsförmn

Die Anleitung zum Schreiben von Gedichten kann frontal, in Gruppen, in Partnerarbeit oder individuell erfolgen. Zum einen kann eine

¹⁰Mattenkloft 1979, S. 192

personale Anleitung durch den Lehrer oder eine mediale Anleitung durch textabhängige oder textunabhängige Medien erfolgen. Die Hauptaufgabe der Anleitung besteht darin das kreative Schreiben vorzuentlasten. Dies kann nach Beyer-Kessling durch die Bereitstellung von Wortmaterial (Cluster, Wortlisten, Tabellen), von Textstrukturen (Modellgedichte, Textschemata, Leitfragen) und von textunabhängigen Impulsen (Bilder, Realia, Geräusche) erfolgen (vgl. 1996, S. 24). Eine Anleitung kann einerseits direkt durch gezielte Impulse zum sofortigen Schreiben führen; andererseits kann eine indirekte Anleitung erfolgen, das heißt, dass durch das Hören bzw. Lesen von Gedichten das eigene Schreiben zu einem späteren Zeitpunkt angeregt wird. Zur Entwicklung kreativer Leistungen im Fremdsprachenunterricht existieren Aufgabentypen bzw. Anleitungsfornen, die dem assoziations-theoretischen oder dem strukturalistischen Ansatz zuzuordnen sind. Bei Aufgaben nach dem assoziations-theoretischen Ansatz werden "unterschiedliche (sprachliche) Elemente oder Sachverhalte in immer wieder neuen Kombinationen miteinander verknüpft" (z.B. Cluster), während bei Aufgabentypen bzw. Anleitungsfornen nach dem strukturalistischen Ansatz ein Text (z.B. Modellgedicht) "zunächst in seiner Struktur erkannt werden" muss, "bevor er auf neue Weise wieder zusammengesetzt wird" (Karbe 1993, S. 7). Karbe plädiert dafür, dass Anleitungsfornen beider Ansätze miteinander kombiniert zur Vorentlastung des kreativen Schreibens zum Einsatz kommen sollten (vgl. Karbe 1993, S. 7).

Im Folgenden werden textabhängige und textunabhängige Anleitungsfornen zum Schreiben von Gedichten vorgestellt.

- **Bereitstellung von Wortmaterial**

Eine bedeutende Aufgabe der Anleitung zum Schreiben von Gedichten besteht darin, Wortmaterial zu sammeln und bereitzustellen. Dies kann in Form von Wortlisten bzw. Tabellen mit Wortvorgaben erfolgen, welche den Schülern zur Verfügung gestellt werden oder von den Schülern selbst erstellt werden (vgl. Beyer-Kessling 1996, S. 21). Eine weitere Funktion der Anleitung besteht in der Anregung kreativer Prozesse. Dazu ist es notwendig, dass bereits erarbeiteter Wortschatz von den Schülern reaktiviert wird. Als eine mögliche Anleitungsforn empfiehlt Karbe in diesem Zusammenhang den Einsatz von Clustern, "um schöpferische Elemente im Schüler zu wecken." (1993, S. 6) Beim Erstellen eines Clusters wird ein Kernbegriff in die Mitte eines DIN-A4-

Blattes geschrieben und umrandet. Dann werden spontan alle zu dem Kernbegriff assoziierten Begriffe aufgeschrieben und ebenfalls umrandet. Eventuelle Zusammenhänge zwischen einzelnen Begriffen können durch eine Verbindungslinie gekennzeichnet werden (vgl. Holtwisch 1990, S. 247). Der Vorteil der Cluster-Technik liegt darin, dass nicht nur einseitig kognitiv (linkshemisphärisch) gearbeitet wird, sondern dass zugleich die visuelle Wahrnehmung (rechtshemisphärisch) durch die bildhafte Strukturierung des Clusters stimuliert wird, was wiederum den Erkenntnissen der Lernbiologie¹¹ entgegenkommt. Da nach Vester Kreativität "keinen bestimmten Sitz im Gehirn" hat, sondern "aus dem Wechselspiel der Vielfachspeicherung der äußeren und inneren Wahrnehmungen" entsteht (1983, S. 84), sollten beim Hervorrufen von kreativen Prozessen idealerweise beide Gehirnhälften angeregt werden. Dies ist zum Beispiel beim Erstellen eines Clusters der Fall (vgl. Holtwisch 1990, S. 244).

- **Bereitstellung von Textstrukturen**

Ein Modellgedicht ist ein Beispieltext, dessen Textstruktur von den Schülern analysiert wird und das als Vorlage für eigene Textproduktionen dient. Beile plädiert sogar schon im ersten Lernjahr einer Fremdsprache für den Einsatz von Modellgedichten, um kreatives Schreiben zu ermöglichen.¹² Modellgedichte sollten einen Rahmen bieten, "den die Lernenden mit eigenen Inhalten - innerhalb ihres begrenzten Wortschatzes - füllen können" (Beile 1996, S. 7). Ist das Textmodell erst einmal Bestandteil des Schülerrepertoires, kann es für weitere Schreibanlässe, wie zum Beispiel für Kontrastierungen von Gedichtinhalten, verwendet werden (vgl. ebd.). Der Einsatz von Textmodellen ist darüber hinaus eine Möglichkeit für weniger fantasievolle Schüler, Erfolge beim Schreiben von Gedichten zu erlangen.

Ein Textschema ist ein reduziertes Modellgedicht, ein Raster oder eine Schablone, das beispielsweise aus Wortfragmenten oder einem Lückentext besteht. Die Vorgabe von Gedichtsschemata dient quasi als "Geländer", an dem sich die Schüler sprachlich und formal "entlanghangeln" können (vgl. Langer 1995, S. 33), damit sie nicht "ins Leere" hineinschreiben müssen, denn das würde sowohl Schüler einer 6. Klasse als auch so manchen Erwachsenen überfordern (vgl. 2.3.2, S. 13 dieser Arbeit). Die vorgegebenen Schemata sollten in der 6. Klasse

¹¹Vgl. Vesters Ausführungen zum mehrkanaligen Lernen 1983, S. 122 f.

¹²Ausgewählte Vorschläge von Modellgedichten liefert Beile (vgl. 1996, S. 7).

eine möglichst einfache, einprägsame Struktur aufweisen, damit der Kreativitätsfluss der Schüler nicht durch eine komplizierte Anordnung von Wörtern oder durch grammatische "Klippen" (unbekannte grammatische Strukturen) eingeschränkt wird.¹³

Als weitere Orientierungshilfe für den eigenen Textaufbau spricht sich McCree für den Einsatz von Leitfragen als Anleitungsförm zum kreativen Schreiben aus, um durch die Beantwortung der Fragen zu einem zusammenhängenden Text zu gelangen (vgl. 1969, S. 10 f.).

- **Bereitstellung von textunabhängigen Impulsen**

Als textunabhängige Impulse zur Anregung der Fantasie können Bilder, Realia, Musik und Geräusche eingesetzt werden (vgl. Beyer-Kessling 1996, S. 24). Der Vorteil von Bildern gegenüber Texten besteht darin, dass der Bildinhalt schnell erfasst und mit eigenen Erfahrungen in Verbindung gebracht wird, was Assoziationen beim Betrachter auslöst, die offener sind als solche, die durch Sprache erzeugt werden (vgl. Kessling & MacDevitt 1986, S. 3). Somit können Bilder sehr gut zur Anregung sprachlicher Äußerungen - mündlich sowie schriftlich - eingesetzt werden.

Es gibt sowohl inhaltlich eindeutige als auch inhaltlich offene Bilder. Beide Arten von Bildern können als Schreib Anlass dienen, wobei inhaltlich offene Bilder mehr Raum für Interpretationen lassen. Beim Betrachten von Bildern werden bei den Schülern ganz individuelle Assoziationen zu den Abbildungen hervorgerufen, die an Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler anknüpfen, so dass durch die Konfrontation mit einem Bild so genannte "innere Bilder" beim Schüler erzeugt werden, was sich insbesondere für den Einstieg in ein Thema eignet. Beyer-Kessling schlägt in diesem Zusammenhang vor, Collagen aus Abbildungen, die aus Zeitschriften ausgeschnitten werden, zu einem vorgegebenen Rahmenthema von den Schülern erstellen zu lassen, so dass die Schüler ihre eigenen Erfahrungen und ihr Wissen zu dem Thema einbringen können (vgl. 1998, S. 205). Zudem kann man die Schüler zu einem Gedicht eigene Bilder malen lassen, welche die spontanen Assoziationen der Schüler widerspiegeln und was für eine weitere Bearbeitung des illustrierten Gedichts hilfreich sein kann.

2.4 Schlussfolgerungen für die praktische Umsetzung

Vor dem Hintergrund der gewonnenen theoretischen Erkenntnisse

¹³Langer (1995) stellt in ihrem Artikel eine Reihe von Gedichtsschemata vor, die sich besonders für den Einsatz in den ersten Lernjahren einer Fremdsprache eignen.

hinsichtlich der Anleitung zum Schreiben von Gedichten im Englischunterricht, werde ich im Folgenden jene Kriterien aufführen, die ich für das Gelingen der unterrichtlichen Realisierung meines Vorhabens in meiner Lerngruppe als wesentlich erachte.

1. Lenkende Vorgaben sind in jedem Fall für eine erfolgreiche kreative Textproduktion notwendig (vgl. 2.3.2, S. 13 dieser Arbeit).
2. Die Kombination mehrerer Anleitungsförmn begünstigt die Vor-entlastung des kreativen Schreibens (vgl. 2.3.4, S. 14 dieser Arbeit).
3. Während der Anleitungsfase wirkt sich die Kooperation mit anderen Schülern kreativitätsfördernd auf den Einzelnen aus und baut eventuelle Schreibhemmungen ab (vgl. 2.2.1, S. 9 und 2.3.3, S. 13 dieser Arbeit).
4. Kreatives Schreiben findet in der Vertiefungs- und Anwendungsphase statt, das heißt, dass die erforderlichen Sprachmittel vor dem kreativen Schaffen erarbeitet und ausreichend geübt worden sein müssen (vgl. 2.2.1, S. 10 dieser Arbeit).
5. Die ausgewählten Gedichte sollten kurz, einfach strukturiert und frei von grammatischen "Klippen" sein. Die Themen sollten altersgerecht sein, das heißt, dass die Schüler auf ihren Erfahrungsschatz zurückgreifen können, so dass spontane Reaktionen ausgelöst werden können. Die Gedichte sollten möglichst im Präsens und in der ersten Person Singular geschrieben werden und keinen Reim aufweisen, da Reime sich in den ersten Lernjahren einer Fremdsprache ausdrucksfhemmend auswirken (vgl. 2.1.1, S. 7, 2.1.3, S. 8 und 2.3.4, S. 16 dieser Arbeit).

3. Schwerpunktbezogene Planung der Unterrichtseinheit

3.1 Sachdarstellung

- **Wortschatz**

Der Bereich *holidays* lässt sich in folgende thematische Kategorien gliedern: Länder, Kulturen, Urlaubsorte, Ausflugsziele, Freizeitaktivitäten, Wetter, Unterkünfte, Anreisemöglichkeiten, etc.

Aufgrund der Fülle der Möglichkeiten wird auf die Angabe in Frage kommender Vokabeln verzichtet.

- **Sprachfunktionen**

Folgende Sprachfunktionen lassen sich unter anderem im Zusam-

menhang mit dem Thema *holidays* erarbeiten: Vorlieben, Wünsche und Interessen ausdrücken; Erfahrungen äußern; Vergleichen und Fragen stellen.

- **Grammatik**

Die Auswahl grammatischer Strukturen bezüglich des Themas *holidays* ist unbegrenzt und kann auf den individuellen Kenntnisstand der jeweiligen Lerngruppe zugeschnitten werden.

3.2 Allgemeine Voraussetzungen

Die 6c hat fünf Unterrichtsstunden Englisch pro Woche, die von mir selbstständig erteilt werden. Die Klasse setzt sich aus 24 Schülern zusammen, darunter sind 14 Mädchen und zehn Jungen. Das Leistungsniveau innerhalb der Klasse ist sehr heterogen, obgleich die 6c im Vergleich zu den Parallelklassen am leistungsstärksten ist. Es gibt fünf ausgesprochen leistungsstarke und drei leistungsschwache Schüler. Der Großteil der Klasse ist sehr motiviert, Englisch zu lernen. Einige Schüler haben schon vor Beginn des schulischen Englischunterrichts einen privaten Englischkurs besucht und weisen somit streckenweise einen Wissensvorsprung gegenüber den anderen Schülern auf. An das Arbeiten mit einem Partner oder in Gruppen ist die Lerngruppe gewöhnt.

3.3 Spezielle Lern- und Kenntnisvoraussetzungen der Lerngruppe

Als Grundlage für den Englischunterricht wird das Lehrwerk *Learning English - Orange Line 2* verwendet. Vom Anfang des 6. Schuljahres an bis zum Beginn der Lyrikeinheit wurden folgende Themen behandelt: Einführung und Übung von Wort- und Strukturmaterial zum Thema *holidays* (vgl. *Learning English - Orange Line 2*, S. 9-14); Sprechen über Freizeit, Ferien und das Wetter; Lesen und Verfassen von Postkarten und Briefen.

Während der Behandlung dieser Themen wurden die grammatischen Schwerpunkte des ersten Lernjahres - *simple present*, *present progressive*, Fragen mit (modalen) Hilfsverben - wiederholt, geübt und gefestigt. Neu eingeführt wurde das *simple past*.

- **Voraussetzungen der Lerngruppe bezüglich des Themas *holidays***

Am Anfang der geplanten Unterrichtseinheit verfügen die Schüler über folgenden Wortschatz zum Thema *holidays*:

Substantive:¹⁴ *beach, bay, sand, waves, harbour, sea shell, cliffs, landscape, stone, palm-tree, postcard, letter, mountain, hill, lake, sea, water, fish, boat, seaside, tent, campsite, outdoor centre, hotel, tourist, sunshine, rain, wind, table-tennis, football, volley-ball, ice-cream, castle, museum, fun, home, night-club, music, airport, plane, cinema, film, souvenir, Germany, England, Britain, America, Spain*

Verben: *to swim, to sleep, to go, to meet, to cycle, to sail, to stay, to climb, to arrive, to play, to visit, to buy, to dance, to relax*

Adjektive: *cold, warm, hot, wet, sunny, windy, wonderful, great, exciting, funny, good, bad, boring, interesting*

- **Voraussetzungen der Lerngruppe bezüglich des Schreibens im Englischunterricht**

Die Lerngruppe verfügt über folgende Erfahrungen bezüglich des Schreibens im Englischunterricht: Schreiben von Vokabeln in ein Vokabelheft; schriftliche Übungen im Heft, auf Arbeitsbögen oder im *Workbook*; Schreiben von Vokabeltests und Klassenarbeiten.

Die Schüler haben vor dem Beginn des Schreibens von Gedichten auf vielfältige Art und Weise geübt, über ihre Interessen und Vorlieben in der Freizeit und in den Ferien zu berichten. An das kreative Schreiben im Englischunterricht und an die eigene Überarbeitung von geschriebenen Texten müssen die Schüler erst innerhalb der geplanten Unterrichtseinheit herangeführt werden. Die Arbeit mit alphabetischen Wörterlisten (im Lehrwerk) ist den Schülern bekannt.

3.4 Didaktische Reduktion

Eine Reduktion besteht in der Entscheidung beim Anleiten zum Schreiben von Gedichten auf Reim, Metrum und weitere Stilmittel zu verzichten. Die Erzählzeit reduziert sich in den Gedichten auf das Präsens und - wenn möglich - auf die erste Person Singular (vgl. 2.1.3, S. 8 dieser Arbeit). Das im Abschnitt 3.3 (S. 18 f. dieser Arbeit) angegebene Sprachmaterial stellt die inhaltliche Basis für das Verfassen der Gedichte dar. Begriffe, die von den Schülern während des Schreibprozesses erfragt werden, können nicht angegeben werden.

3.5 Intentionen und Lernziele der Unterrichtseinheit

Mit meinem Vorhaben, Gedichte im Englischunterricht von den

¹⁴Diese Substantive stellen die Wortliste dar, die bei der Anleitung zum Schreiben

Schülern schreiben zu lassen, verfolge ich a) erzieherische, b) fachspezifische und c) affektive Intentionen.

a) Das Schreiben von Gedichten hat einen wertvollen erzieherischen Wert, denn als Englischlehrer ist man auch "Erzieher, nicht nur Fachausbilder, und es ist unsere Pflicht, zur Entwicklung der Gefühlswelt, der Vorstellungswelt und des Intellekts unserer Schüler beizutragen" (Kuntze 1989, S. 4).

b) Durch die Anregung der Vorstellungskraft und durch die Umsetzung persönlicher Erfahrungen, Vorstellungen und Wünsche in den Gedichten wird die Kreativität der Schüler gefördert, was aus fachdidaktischer Sicht die Effektivität des Englischunterrichts langfristig steigert (vgl. 2.2.2, S. 12 dieser Arbeit). Im Vordergrund steht dabei die freie Anwendung von bereits erworbenem Wissen in der Fremdsprache. Die Schüler erfahren dadurch, wie viel sie bereits in der Fremdsprache ausdrücken können. Dieses stellt ein stärkendes Erlebnis für die Schüler dar.

c) Nicht zu vergessen sei der affektive Wert des Vorhabens. Durch spielerische, experimentelle und kreative Methoden sollen die Schüler für die Textsorte "Gedichte" begeistert werden. Ihr Schreibvergnügen und Schreibvermögen sollen erhalten und unterstützt werden. Als besonders wichtig erachte ich die Zielsetzung, dass die Schüler bereits in der Grundschule Gedichte mit positiven Assoziationen verbinden, so dass sie sich später unvoreingenommen und motiviert - sowohl im weiterführenden Fremdsprachenunterricht als auch in der Freizeit - Gedichten widmen (vgl. Schroeder-Thürauf 1996, S. 23).

Innerhalb der Unterrichtseinheit sollen folgende pragmatische, kognitive und emotionale Lernziele erreicht werden.

Pragmatische Lernziele:

Die Schüler sollen

- sowohl den bereits erarbeiteten Wortschatz üben, vertiefen, festigen und in neuen Situationen anwenden als auch ihren Wortschatz und ihre kommunikative Kompetenz erweitern, indem sie verschiedene Gedichte schreiben.
- sich in der kreativen Textproduktion üben und den Prozesscharakter des Schreibens kennen lernen, indem sie den ersten Entwurf ihres Textes überarbeiten, eine Reinschrift anfertigen und diese veröffentlichen.

- sich in der Rechtschreibung üben und eine Fehlersensibilität entwickeln, indem sie Wörter in einer alphabetischen Wörterliste nachschlagen und eventuelle Fehler korrigieren.
- das Sprechen, das Hörverständnis und das Leseverständnis üben, indem die verfassten Gedichte durch gegenseitiges Vortragen, durch das Erstellen einer Wandzeitung und durch das Anfertigen eines Klassengedichtbandes veröffentlicht werden.

Kognitive Lernziele:

Die Schüler sollen

- die Fähigkeit des divergenten Denkens trainieren und erweitern, indem sie - hervorgerufen durch ausgewählte Anleitungsformen - das vorhandene Sprachmaterial kreativ in neuen Situationen anwenden.
- Textstrukturen analysieren, indem sie den Textaufbau von Modellgedichten bzw. von Gedichtskemata erkennen und diesen auf ihre eigene Textproduktion transferieren.

Emotionale Lernziele:

- Die Schüler sollen durch Partner- und Gruppenarbeit ihre sozialen Kompetenzen erweitern.
- Die Klassengemeinschaft soll gestärkt werden, indem die Schüler durch den Austausch der verfassten Gedichte etwas über die Interessen, Gedanken und Gefühle ihrer Mitschüler erfahren.

3.6 Didaktisch-methodische Entscheidungen und Begründungen zur Auswahl der Gedichte und der Anleitungsformen

Das Ziel der geplanten Unterrichtseinheit besteht darin, dass die Schüler unter Anleitung sechs verschiedene Gedichte schreiben. Um dieses Ziel zu erreichen, habe ich mich für folgende Vorgehensweise entschieden. Das für das Schreiben benötigte Wortmaterial zum Thema *holidays* wurde vor Beginn der Unterrichtseinheit erarbeitet und geübt, so dass die Schüler dieses beim Verfassen der Gedichte anwenden können (vgl. 2.2.1, S. 10 dieser Arbeit). Die Gedichte wurden so ausgewählt, dass diese keinen Reim aufweisen und ausschließlich grammatische Strukturen enthalten, die die Schüler beherrschen, damit das kreative Schreiben nicht durch Reimvorgaben oder grammatische "Klappen" gehemmt wird (vgl. 2.1.1, S. 7 und 2.3.4, S. 16 dieser Arbeit). Aufgrund der begrenzten Englischkenntnisse meiner Lerngruppe habe ich mich bei allen sechs Gedichten für textabhängige Vorgaben durch den Einsatz von Modellgedichten

bzw. von Gedichtskemata entschieden (vgl. Hellwig 1991, S. 161). Die ausgewählten Gedichte lassen spontane Reaktionen der Schüler zu und enthalten genügend Spielraum für die freie Wahl von Wortmaterial bzw. von Satzstrukturen, um kreatives Schreiben zu ermöglichen.

Ziel der Anleitung, die in erster Linie in der Hinführungs- und Erarbeitungsphase der Unterrichtsstunden stattfindet, ist es, das eigentliche kreative Schreiben in der Anwendungsphase vorzuentlasten, indem Wortmaterial und mögliche Satzstrukturen bereitgestellt werden und die Kreativität der Schüler angeregt wird. Ich habe mich in den Anleitungphasen zum kreativen Schreiben für Gruppen- und Partnerarbeit entschieden, da der Austausch mit Klassenkameraden dazu beiträgt, die Kreativität des Einzelnen anzuregen und Schreibhemmungen abzubauen (vgl. 2.2.1, S. 9 und 2.3.3, S. 13 dieser Arbeit). Die unterschiedlichen Formen der Anleitung werden miteinander kombiniert, um unterschiedliche Eingangskanäle der Schüler anzusprechen, was sich positiv auf die Vorentlastung des kreativen Schreibens auswirkt (vgl. 2.3.4, S. 14 dieser Arbeit). Für die Bereitstellung von Wortmaterial, als Anregung der Inspiration sowie für die Überprüfung der Rechtschreibung der Wörter dienen Lernhilfen, wie Cluster, von den Schülern erstellte und beschriftete Collagen zum Thema *holidays*, Tabellen sowie alphabetische Wörterlisten (im Lehrwerk *Orange Line 2*). Um eine Progression hinsichtlich der Anleitung innerhalb der Unterrichtseinheit zu erreichen, erfolgt die Anleitung bei den ersten drei Gedichten noch bildgestützt, während bei den darauf folgenden Gedichten auf den Einsatz von Bildimpulsen verzichtet wird. Die Abfolge der Behandlung der einzelnen Gedichte unterliegt einer Progression vom Einfachen zum Komplexeren. Während das erste Gedicht sehr kurz ist und aus Einzelwörtern besteht, werden die folgenden Gedichte von der Struktur her anspruchsvoller und erfordern zum Ende der Unterrichtseinheit hin das selbstständige Formulieren vollständiger Sätze (vgl. Gedichte 1 bis 6, S. 23 ff. dieser Arbeit). Eine quantitative Differenzierung besteht darin, dass leistungsstärkere Schüler mehrere Gedichte verfassen und sich weitere Inhalte überlegen. Eine qualitative Differenzierung erfolgt durch die Wahl des Wortschatzes und der Satzstrukturen.

Da die Einheit produktorientiert ausgerichtet ist, findet am Ende jeder Anleitungsstunde eine kurze Präsentation der Arbeitsergebnisse statt,

um die Arbeit der Schüler entsprechend zu würdigen, um den Schülern sowie der Lehrerin¹⁵ eine Rückmeldung über die Arbeitsergebnisse zu geben und um den Schülern durch das Hören bzw. Lesen von vorgetragene bzw. im Klassenzimmer ausgestellten Gedichten der Mitschüler eine indirekte Anleitung (vgl. 2.3.4, S. 14 dieser Arbeit) zum Verfassen von eigenen Gedichten zu geben.

Für mein Unterrichtsvorhaben habe ich mich für folgenden Einstieg und für folgende sechs Gedichte entschieden, die in der aufgeführten Reihenfolge von den Schülern geschrieben werden.

- **Erstellen von Collagen und eines Clusters**

Um einen handlungsorientierten Einstieg in die Unterrichtseinheit zu ermöglichen, erstellt jeder Schüler eine Collage zum Thema *holidays* auf einem DIN-A3-Blatt. Die Collage bietet Bildimpulse, die bei den Schülern ganz individuelle Assoziationen zum Rahmenthema hervorrufen, so dass so genannte "innere Bilder" entstehen, welche die Kreativität fördern (vgl. 2.3.4, S. 16 dieser Arbeit). Um den reaktivierten Wortschatz zu sichern beschriften die Schüler die Abbildungen auf ihren Collagen. Zusätzlich wird der wiederholte Wortschatz in Form eines Clusters von der Lehrerin auf einem Plakat festgehalten, da durch die bildhafte Strukturierung der Wörter weitere Assoziationen zum Rahmenthema geweckt werden (vgl. 2.3.4, S. 15 dieser Arbeit). Die beschrifteten Collagen und das Cluster werden im Klassenraum ausgestellt und dienen während der folgenden Unterrichtsstunden als Referenz hinsichtlich der Rechtschreibung der Wörter und als Medien für die Inspiration, welche die Schüler je nach Bedarf nutzen können, wodurch eine Differenzierung ermöglicht wird.

- **Gedicht 1: Schreiben von *acrostics***

Textaufbau:

Modellgedicht:	<u><i>beach</i></u>
	<i>bay</i>
	<i>exciting</i>
	<i>air</i>
	<i>coconuts</i>
	<i>holidays</i>

Die Buchstaben eines Ausgangswortes (z.B. *beach*) werden untereinander geschrieben. Zu den Anfangsbuchstaben werden einzelne Wörter, die inhaltlich mit dem Ausgangswort in Verbindung gebracht

¹⁵Da die Unterrichtseinheit von einer weiblichen Person geplant und durchgeführt worden ist, wird im Folgenden der Begriff "Lehrerin" verwendet.

werden, assoziiert und aufgeschrieben. In Frage kommende Wortfelder sind vornehmlich Substantive, substantivierte Verben und Adjektive.

Anleitung: Sammeln und Bereitstellen von Wortmaterial, Bildimpulse (Collage), Modellgedicht

Die Gedichtform besteht aus Einzelwörtern, ist kurz und übersichtlich und bietet sich daher gut als Einstieg in das Schreiben von Gedichten an, um den Schülern Mut zu machen und um von Anfang an Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. In Vierergruppen schreiben die Schüler zu einem der Anfangsbuchstaben des Ausgangswortes *beach* so viele Wörter wie möglich auf. Als Hilfsmittel zur Ideenfindung können die Schüler ihre beschrifteten Collagen, das Cluster, das Lehrwerk, alphabetische Wörterlisten und das Vokabelheft verwenden. Das von den Schülern gesammelte Wortmaterial wird von der Lehrerin auf eine OH-Folie geschrieben, um Wortmaterial für das Verfassen von Gedichten bereitzustellen. Die Struktur des Gedichts wird anhand eines Modellgedichts vorgestellt, welches die Lehrerin auf die OH-Folie schreibt, um den Schülern die Vorgehensweise des Schreibens zu verdeutlichen. Nachdem jeder Schüler ein Gedicht zum Ausgangswort *beach* geschrieben hat, verfassen die Schüler ein zweites Gedicht zum Thema *holidays* in Partnerarbeit, da durch den Austausch mit dem Partner unterschiedliche Ideen und Perspektiven Eingang finden und eventuelle Schreibhemmungen abgebaut werden können. Als Hausaufgabe illustrieren die Schüler eines ihrer Gedichte. Dieses erzeugt "innere Bilder" um die Kreativität zu fördern (vgl. 2.3.4, S. 16 dieser Arbeit) und dient gleichzeitig als Überleitung zur nächsten Unterrichtsstunde.

- **Gedicht 2: Schreiben von "erweiterten *acrostics*"**

Textaufbau:

Modellgedicht:

beach
*A bay with palm-trees -
 an exciting landscape with
 fresh air and
 coconuts.
 Great holidays!*

Die einzelnen Wörter des *acrostics* (Gedicht 1) werden in einen Sinnzusammenhang gebracht, indem sie durch Ergänzen weiterer Wörter miteinander verbunden werden. Es ist dabei nicht erforderlich, dass

vollständige Sätze gebildet werden. Das Gedicht soll sich auf den Inhalt der Illustration aus der vorherigen Unterrichtsstunde beziehen.

Anleitung: 4 Modellgedichte, 4 Bilder, illustrierte *acrostics*

Das Zuordnen von den vier Modellgedichten und den inhaltlich dazu passenden Bildern dient als Hinführung zum kreativen Schreiben. Die Modellgedichte stellen Wortmaterial für das eigene Schreiben bereit. Die *acrostics*-Gedichte der Schüler (Gedicht 1) geben dabei die Struktur des zu schreibenden Textes vor (vgl. Abb. 1 im Anhang). Die Illustrationen der Schüler zu den *acrostics* unterstützen die Anregung der Fantasie.

- **Gedicht 3: Schreiben von *avenidas*-Gedichten**

Textaufbau: Modellgedicht:	Schema:
<i>avenidas</i>	a
<i>avenidas</i>	a
<i>avenidas y flores</i>	a+b
<i>flores</i>	b
<i>flores y mujeres</i>	b+c
<i>avenidas</i>	a
<i>avenidas y mujeres</i>	a+c
<i>avenidas y flores y mujeres y</i>	a+b+c+
<i>un admirador</i>	d

(Gomringer 1969, S. 107)

Das Gedicht besteht hauptsächlich aus spanischen Substantiven: *avenidas* = Alleen; *flores* = Blumen; *mujeres* = Frauen; *un admirador* = ein Bewunderer; *y* = und.

Anleitung: Modellgedicht, Schema, Bildimpuls, Wortliste, Cluster

Die Anordnung der Wörter erfolgt nach einem bestimmten Schema, welches komplexer ist als bei den vorherigen Gedichten. Das kreative Schreiben wird durch einen Bildimpuls (Postkarte mit Panoramablick auf einen typischen Urlaubsort mit Strand, Meer, Palmen, Hotels, etc.) und durch Wortvorgaben in Form einer Wortliste mit Substantiven (vgl. 3.3, S. 19 dieser Arbeit), welche von den Schülern in einem Cluster inhaltlich geordnet werden, vorentlastet. Eine ausführliche Darstellung der didaktisch-methodischen Entscheidungen befindet sich im Abschnitt 4.1 (S. 30 ff. dieser Arbeit).

- **Gedicht 4: Schreiben von
“... *without* ... *is like* ... *without* ...”-Gedichten**

Textaufbau: **Beispiel:** **Schema:**

<i>A holiday</i>	_____
without	without
<i>sunshine</i>	_____
is like	is like
<i>breakfast</i>	_____
without	without
<i>orange-juice.</i>	_____

Erforderliche Wortfelder sind Substantive und substantivierte Verben. Durch die Vorgabe *is like* muss das erste Nomen im Singular stehen. Wenn das erste Nomen im Plural steht, muss *are like* folgen.

Anleitung: Tabelle mit Wortvorgaben, Schema

Eine Progression hinsichtlich der Anleitung besteht darin, dass bei diesem Gedicht im Gegensatz zu den vorherigen Gedichten Bildimpulse entfallen und Wörter in eine vorgegebene Satzstruktur integriert werden. Eine ausführliche Darstellung der didaktisch-methodischen Entscheidungen befindet sich im Abschnitt 4.2 (S. 34 ff. dieser Arbeit).

- **Gedicht 5: Schreiben von Kontrastierungs-Gedichten**

Textaufbau:

Modellgedicht:

At school
I see classrooms,
I hear the school-bell,
I touch pens and books,
I meet pupils and teachers and
I must do my homework,
but on holiday
I can lie in the sun.

Schema des Kontrast-Gedichts:

On holiday
I see _____
I hear _____
I touch _____
I meet _____ **and**
I can _____,
but at school
 _____.

Die letzte Zeile des Gedichts hat keine feste Vorgabe. Sie richtet sich nach den individuellen Vorstellungen der Schüler und ermöglicht somit einen großen kreativen Spielraum im Vergleich zu den vorherigen Gedichten.

Anleitung: Modellgedicht, Schema, Sammeln von Wortmaterial

Durch das Abdecken der Satzenden des Modellgedichts werden die Schüler zum Antizipieren des Gedichtinhalts angehalten. Sie erkennen dadurch den Aufbau des Gedichts. Die Kontrastierung (*at school / on holiday*) setzt erwünschte Assoziationen frei. Die Schüler füllen das Schema des Kontrast-Gedichts in Vierergruppen mit so vielen Begriffen aus, wie ihnen zu den Satzanfängen einfallen, unter Zuhilfenahme ihnen bereits bekannter Medien zur Ideenfindung (alphabetische Wörterliste im Lehrwerk, Cluster auf Plakat, etc.). Die gesammelten Wörter werden auf OH-Folie festgehalten und bleiben für die Schreibphase verfügbar, so dass die Schüler bei Bedarf auf die Wörter zurückgreifen können, jedoch auch eigene Ideen miteinfließen

lassen können. Eine qualitative Differenzierung ist somit gegeben. Das Schema dient als Gliederungshilfe des Inhalts und vereinfacht somit das selbstständige Schreiben. Die Progression hinsichtlich der Anleitung besteht darin, dass Bildimpulse entfallen und die Schüler selbstständig Wortmaterial zusammentragen. Der Text ist länger als die vorherigen Texte und erfordert das Formulieren vollständiger Sätze.

- **Gedicht 6: Schreiben von Souvenir-Gedichten**

Textaufbau:

Modellgedicht:

Souvenir
Look at this!
I can see a beach.
Listen!
I can hear the sea.
I am brown.
I like sunshine and
I hate bad weather.
What am I?
I am a souvenir -
a stone from Scotland.

Anleitung: Realia, Fantasiereise, Leitfragen, Tabelle, Modellgedicht

Die Form der Anleitung ist hier im Vergleich zu den vorherigen Anleitungen sehr abstrakt, da durch den Einsatz der Realia (Souvenirs) und die Fantasiereise in erster Linie an die Vorstellungskraft der Schüler appelliert wird. Eine ausführliche Darstellung der didaktisch-methodischen Entscheidungen befindet sich im Abschnitt 4.3 (S. 38 ff. dieser Arbeit).

3.7 Tabellarische Gesamtübersicht der Unterrichtseinheit

Die grau unterlegten Stunden beziehen sich auf den Darstellungsschwerpunkt der Anleitung. Die mit ♦ gekennzeichneten Stunden werden im Abschnitt 4. (S. 30 ff. dieser Arbeit) ausführlich dargestellt und analysiert. Zwischen der 8. und 9. Stunde lagen die Herbstferien.

Folgende Abkürzungen werden verwendet:

Sch. = Schüler(innen); L = Lehrer(in); UG = Unterrichtsgespräch;

EA = Einzelarbeit; PA = Partnerarbeit; GA = Gruppenarbeit

4. Schwerpunktbezogene Darstellung der Durchführung und Analyse des Unterrichtsverlaufs anhand von drei ausgewählten Unterrichtsstunden

Ziel des folgenden Abschnitts ist es, die ausgewählten Formen der Anleitung zum Schreiben von Gedichten auf ihre Funktionalität zu überprüfen, das heißt der Frage nachzugehen, ob sich die Anleitungsförmn als sinnvoll und geeignet für die Vorentlastung des kreativen Schreibens in dieser Lerngruppe erwiesen haben. Dazu werden exemplarisch drei Unterrichtsstunden, die unterschiedliche Anleitungsförmn aufweisen, dargestellt und analysiert. Ich habe dafür die 5., 7. und 11. Stunde ausgewählt, um anhand dieser Stunden die Progression der Anleitung und des Lernens der Schüler innerhalb der Unterrichtseinheit zu verdeutlichen. Die Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs erfolgt wegen der besseren Übersicht direkt im Anschluss an die einzelnen Unterrichtsphasen der Hinführung, Erarbeitung und Anwendung. Die sich im Anhang befindlichen Schülertexte werden zusätzlich zu meinen Beobachtungen während der Unterrichtsstunden für eine Beurteilung der Anleitung herangezogen.

4.1 5. Stunde: Anleitung zum Schreiben von *avenidas*-Gedichten (Gedicht 3)

Anleitung: Modellgedicht, Schema, Bildimpuls, Wortliste, Cluster

Stundenziel: Die Schüler schreiben ein Gedicht über eine bildhaft dargestellte Urlaubssituation, indem sie das in der Anleitung Erarbeitete anwenden.

Teillernziele (TLZ):

Die Schüler

- erkennen den Aufbau des Modellgedichts, indem sie gleiche Wörter farbig markieren und eine schematische Darstellung des Textaufbaus aufschreiben (TLZ 1).
- reaktivieren und erweitern ihren Wortschatz, indem sie ein Cluster erstellen (TLZ 2).
- wenden das Erarbeitete an, indem sie Gedichte zu dem Inhalt einer Postkarte unter Verwendung eines Clusters und in Anlehnung an das Schema des Modellgedichts schreiben (TLZ 3).

Prozessverlauf:

1. Phase: Hinführung

Didaktische Funktion:

Motivation, Konzentration der Aufmerksamkeit, Visualisierung,

Strukturierung, Vorentlastung

Geplanter Verlauf:

Die Lehrerin trägt das Modellgedicht (vgl. Gedicht 3 im Abschnitt 3.6, S. 25 dieser Arbeit) vor und präsentiert danach das Schriftbild des Textes auf OH-Folie. Die Schüler vermuten, um welche Sprache es sich handeln könnte und was die Wörter bedeuten könnten. Nachdem die Bedeutung der Wörter geklärt worden ist, unterstreichen die Schüler gleiche Wörter farbig. Danach schreiben die Schüler das Schema (a, a+b, ... ;vgl. ebd.) neben die Zeilen des Gedichts.

Didaktisch-methodische Entscheidungen und Begründungen:

Durch den für die Schüler fremdartigen Klang der spanischen Sprache wird die Aufmerksamkeit und Motivation der gesamten Lerngruppe angestrebt. Das spanische Gedicht wurde aufgrund seines klaren Textaufbaus ausgewählt, welcher sich auch ohne Kenntnisse des Spanischen gut erfassen lässt. Das Modellgedicht dient in erster Linie zum Herausarbeiten der Textstruktur durch die Schüler. Durch die Präsentation des Gedichts auf OH-Folie wird die Konzentration der gesamten Lerngruppe erzielt. Die Klärung der Bedeutung der spanischen Wörter ist notwendig, damit die Schüler erkennen, dass es sich um Substantive handelt. Die farbige Markierung gleicher Wörter dient zur visuellen Hervorhebung des Gedichtaufbaus. Das Erstellen des Schemas (a, a+b, ...) ist als zusätzliche Orientierung und Vorentlastung der Schreibphase gedacht, um verschiedene Lerntypen von Schülern anzusprechen (TLZ1).

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs:

Die Präsentation des spanischen Gedichts wirkte ausgesprochen motivierend auf die Schüler, so dass diese unbedingt das Gedicht auf Spanisch lesen wollten, was ich begrüßte, da durch das mehrfache Vorlesen der Aufbau des Gedichts wiederholt und somit schon ansatzweise von den Schülern verinnerlicht wurde. Die Struktur des Gedichts wurde von den Schülern problemlos erfasst, was sich in der erfolgreichen farbigen Markierung gleicher Wörter und dem Erstellen des Schemas durch die Schüler zeigte. Somit wurde eine gelungene Vorentlastung erreicht und die didaktischen Funktionen der Hinführung und das Lernziel (TLZ 1) wurden erfüllt.

2. Phase: Erarbeitung

Didaktische Funktion:

Auseinandersetzung mit dem Bildinhalt, Bereitstellen und Erweitern

des Wortschatzes, Strukturierung der Gedanken, Vorentlastung

Geplanter Verlauf:

Die Schüler arbeiten in Vierergruppen. Jede Gruppe erhält eine Postkarte (vgl. 3.6, S. 25 dieser Arbeit) und eine Wortliste mit Substantiven (vgl. 3.3, S. 19 dieser Arbeit). Die Schüler unterstreichen in der Wortliste die Begriffe, die sie mit der auf der Postkarte dargestellten Urlaubssituation in Verbindung bringen. Danach nehmen die Schüler eine inhaltliche Strukturierung der Begriffe in Form eines Clusters vor (vgl. 2.3.4, S. 15 dieser Arbeit), wobei sie weitere Begriffe aus dem Gedächtnis, mit Hilfe einer alphabetischen Wörterliste oder mittels ihrer beschrifteten Collagen ergänzen können.

Didaktisch-methodische Entscheidungen und Begründungen:

Die Gruppenarbeit wurde gewählt um die Ideenvielfalt zu erhöhen. Da das Betrachten von Bildern ganz individuelle Assoziationen bei jedem Schüler auslöst (vgl. 2.3.4, S. 16 dieser Arbeit), habe ich mich für den Einsatz der Postkarte entschieden um die Kreativität anzuregen. Der visuelle Impuls ermöglicht zudem die Wiederholung und Erweiterung des Wortschatzes. Mittels der Wortliste wird Wortmaterial zur Verfügung gestellt. Die Wortliste enthält auch Begriffe, die nicht zur bildlich dargestellten Situation passen, was die Schüler zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Bedeutung der einzelnen Wörter und dem Bildinhalt veranlasst. Durch das Erstellen eines Clusters wird der Wortschatz inhaltlich strukturiert, schriftlich fixiert und durch weitere assoziierte Begriffe erweitert, um so die anschließende Schreibphase durch die Bereitstellung von Wortmaterial vorzuentlasten (TLZ 2).

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs:

Die Kombination aus Bildimpuls, Wortliste und Cluster als Formen der Anleitung erwies sich als äußerst ergiebig, was sich in der Vielfalt der assoziierten und schriftlich fixierten Begriffe widerspiegelte. Die Gruppenarbeit trug ebenfalls erfolgreich dazu bei, dass durch den Austausch mit den Gruppenmitgliedern das Ideenrepertoire und das kreative Potential des einzelnen Schülers gesteigert wurde. Zusätzliche Hilfsmittel, wie alphabetische Wörterlisten und die beschrifteten Collagen, wurden von drei Gruppen selbstständig zur Erweiterung der Begriffe genutzt. Die anderen Gruppen wies ich auf die Verwendung dieser Hilfsmittel hin, welche dann auch zum Einsatz kamen. Das Erstellen eines Clusters in der Gruppe führte durch die

rege Diskussion der Schüler über eine mögliche Anordnung der Begriffe zu einer intensiven inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Wortschatz und mit dem Inhalt des Bildes, was von mir als Vorentlastung für die Schreibphase intendiert war. So wurden die didaktischen Funktionen der Erarbeitung und das Lernziel (TLZ 2) erfüllt.

3. Phase: Anwendung

Didaktische Funktion:

kreatives Umsetzen des Erarbeiteten

Geplanter Verlauf:

Die Schüler wählen aus dem Cluster vier Begriffe aus, die inhaltlich zusammenhängen und zu dem Inhalt der Postkarte passen. Ein Beispielgedicht in englischer Sprache wird im Klassenverband erstellt und auf OH-Folie geschrieben. Die Schüler erhalten einen Arbeitsbogen mit dem Modellgedicht und dem Schema (vgl. Gedicht 3 im Abschnitt 3.6, S. 25 dieser Arbeit) und verfassen eigene Gedichte. Am Ende der Stunde lesen einige Schüler ihre Gedichte vor.

Didaktisch-methodische Entscheidungen und Begründungen:

Das im Klassenverband verfasste Beispielgedicht stellt sicher, dass alle Schüler auf das gleiche Informationsniveau gebracht werden, damit sie wissen, wie sie in der folgenden Schreibphase vorgehen sollen. Die Postkarte fungiert als visueller Impuls und Anregung für den Textinhalt. Als Orientierung für den Aufbau des eigenen Gedichts erhalten die Schüler das spanische Modellgedicht und das Schema (a, a+b,...). Eine quantitative Differenzierung liegt durch die Anzahl der geschriebenen Gedichte vor. Eine qualitative Differenzierung besteht in der Verwendung des Wortschatzes, den die Schüler dem Cluster oder ihrem Gedächtnis entnehmen (TLZ 3). Durch das Vorlesen der Gedichte erfolgt eine indirekte Anleitung (vgl. 2.3.4, S. 14 dieser Arbeit) und eine Würdigung der Arbeitsergebnisse.

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs:

Die Vorentlastung des Schreibens durch die Bereitstellung von Wortmaterial, den Bildimpuls und die Vorgabe eines Schemas für den Textaufbau erwies sich als sinnvoll, da die Kombination dieser Anleitungsförmlichkeiten erfolgreich das kreative Schreiben in der Phase der Anwendung förderte, was sich in der selbstständigen, konzentrierten Arbeit der Lerngruppe während des Schreibens zeigte und was auch die entstandenen Schreibprodukte belegen (vgl. Abb. 2 im Anhang).

Die Schüler wählten größtenteils Begriffe aus, die inhaltlich mit dem Bild in Verbindung standen. Durch die Vorgabe des benötigten Wortschatzes mittels der eingangs verwendeten Wortliste traten ausgesprochen wenige Rechtschreibfehler in den Texten auf. Da bei dieser Gedichtform keine Sätze formuliert werden mussten, konnten selbst leistungsschwächere Schüler, die sich während des Schreibens stark an dem Cluster orientierten, Erfolge beim Verfassen der Gedichte verzeichnen. Leistungsstärkere Schüler schrieben gleich mehrere Gedichte. Einige Schüler veränderten die letzte Zeile des Gedichts, indem sie an Stelle des Substantivs eine kurze Zusammenfassung des vorher beschriebenen Inhalts formulierten (vgl. Abb. 2 im Anhang). Dies begrüßte ich durchaus, da das Schema lediglich als Anregung zu verstehen war und jederzeit durch kreative Ideen der Schüler verändert werden konnte. Der visuelle Impuls durch die Postkarte ließ genügend gedanklichen Spielraum, so dass ganz unterschiedliche Gedichte entstanden. Somit haben sich die ausgewählten Anleitungsförm bewährt und das Stundenziel wurde von der gesamten Lerngruppe erreicht.

4.2 7. Stunde: Anleitung zum Schreiben von “... *without* ... *is like* ... *without* ...”-Gedichten (Gedicht 4)

Anleitung: Tabelle mit Wortvorgaben, Schema

Stundenziel: Die Schüler schreiben Gedichte, indem sie das in der Anleitung Erarbeitete anwenden.

Teillernziele (TLZ):

Die Schüler

- wiederholen und erweitern ihren Wortschatz, indem sie die Tabelle lesen, bestimmte Begriffe auswählen und unterstreichen bzw. Begriffe ergänzen (TLZ 1).
- erkennen den Aufbau des Gedichts, indem sie die Lücken des Schemas mit Wortkarten ausfüllen (TLZ 2).
- wenden das Erarbeitete an, indem sie Gedichte unter Verwendung des vorgegebenen Schemas verfassen (TLZ 3).

Prozessverlauf:

1. Phase: Hinführung

Didaktische Funktion:

Semantisierung, Bereitstellung von Wortmaterial, Vorentlastung

Geplanter Verlauf:

Die Lehrerin klärt die Bedeutung von *most important* und fragt: “*What’s the most important thing in your school-bag / pencil case / room?*” Die Schüler beantworten die Frage. Danach erhalten die Schüler einen Arbeitsbogen mit einer Tabelle (vgl. Abb. 4 im Anhang) und unterstreichen die Dinge, die für sie (im Urlaub, am Strand, etc.) am wichtigsten sind bzw. ergänzen die Tabelle mit eigenen Begriffen. Anschließend tragen die Schüler ihre Ergebnisse dem Partner vor.

Didaktisch-methodische Entscheidungen und Begründungen:

Durch die eingangs gestellte Frage der Lehrerin werden die Schüler zum Stundenthema hingeführt. Die Tabelle mit Wortvorschlägen dient einerseits der Bereitstellung von benötigtem Wortmaterial, so dass die Schüler durch das Unterstreichen der Wörter eine Vorauswahl für das spätere Schreiben treffen können, und andererseits der Vorentlastung der Verwendung des korrekten Artikels vor Substantiven (*the, a* oder kein Artikel). Eine Differenzierung besteht in der Erweiterung der Begriffe durch eigene Ideen der Schüler (TLZ 1).

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs:

Das Ziel der Wortschatzwiederholung und -erweiterung wurde erreicht, was sich in der problemlosen Bearbeitung des Arbeitsbogens zeigte. Die Tabelle wurde von einigen Schülern durch Wörter aus dem Gedächtnis oder durch den Austausch mit Klassenkameraden ergänzt. Einige Schüler fragten mich nach neuen Wörtern, die sie verwenden wollten. Somit wurde der individuelle Wortschatz der Schüler erweitert und genügend Wortmaterial für die folgenden Unterrichtsphasen bereitgestellt.

2. Phase: ErarbeitungDidaktische Funktion:

Experimentieren mit Worten, Strukturierung durch handelnden Umgang, Visualisierung, Vorentlastung

Geplanter Verlauf:

Die Schüler finden sich in Vierergruppen zusammen und erhalten das Schema des Gedichts (vgl. Gedicht 4 im Abschnitt 3.6, S. 26 dieser Arbeit) auf einem Arbeitsbogen. Sie schreiben ihre aus der Tabelle ausgewählten Begriffe mit dem passenden Artikel auf einzelne Kärtchen und setzen die Wortkarten in die Lücken des Schemas ein. Die Schüler sind aufgefordert, die Begriffe der Kategorie A auf rote Karten und die Begriffe aus der Kategorie B auf grüne Karten zu

schreiben (vgl. Abb. 4 im Anhang). Aus Kategorie A sowie aus Kategorie B wählen sie dazu jeweils zwei für sie zusammenhängende Begriffe aus (z.B. A: *a holiday / fun*; B: *breakfast / an egg*). Bevor die Schüler damit beginnen, gibt die Lehrerin ein Beispiel an der Tafel.

Didaktisch-methodische Entscheidungen und Begründungen:

Das Beispiel der Lehrerin soll alle Schüler auf ein einheitliches Informationsniveau bringen, damit sie in der anschließenden Gruppenarbeit selbstständig arbeiten können. Durch die Kombination der Kategorien A und B wird gewährleistet, dass die Gedichte immer einen Bezug zum Rahmenthema *holidays* enthalten. Der Einsatz der farbigen Karten dient der visuellen Unterstützung der erwünschten Wortkombinationen. Durch die Arbeit in der Gruppe erhält der einzelne Schüler weitere Anregungen über mögliche Wortkombinationen. Das Experimentieren mit Worten und das Verinnerlichen des Gedichtaufbaus wird durch den handelnden Umgang mit den Wortkarten ermöglicht (TLZ 2).

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs:

Beim Herumgehen konnte ich mich davon überzeugen, dass alle Schüler in dieser Phase konzentriert arbeiteten und das Zuordnen der Wörter aus den Kategorien A und B verstanden hatten (TLZ 2). Die visuelle Hervorhebung erleichterte diesen Prozess erheblich. Einigen Schülern musste ich noch einmal ausdrücklich sagen, dass sie die Substantive mit den dazugehörigen Artikeln aufschreiben sollten, da dies für die Produktion eines grammatikalisch korrekten Gedichttextes von Bedeutung war. Sogar Schüler, die sonst Schwierigkeiten haben sich zu konzentrieren, arbeiteten engagiert und im Rahmen von harmonischer und effektiver Gruppenarbeit. Es bereitete ihnen offensichtlich große Freude, die Wortkarten auszutauschen und somit neue Satzvarianten zu schaffen, so dass bereits in dieser Phase sehr interessante und zum Teil amüsante Wortkombinationen entstanden und jeder einzelne Schüler aus der Gruppenarbeit weitere Anregungen für die folgende Schreibphase erhielt. Ob die Erarbeitungsphase ihre vorentlastende Funktion erfüllt hat, wird die Anwendungsphase zeigen.

3. Phase: Anwendung

Didaktische Funktion:

kreatives Umsetzen des Erarbeiteten

Geplanter Verlauf:

Die Schüler verfassen in Einzelarbeit Gedichte nach dem vorge-

gebenen Schema. Am Ende der Stunde tragen einige Schüler ihre Gedichte vor.

Didaktisch-methodische Entscheidungen und Begründungen:

Eine Differenzierung liegt durch die Anzahl der geschriebenen Gedichte und durch die Auswahl des Wortschatzes vor. Die Tabelle, die Wortkarten, das Schema und die Ideen der Mitschüler aus der Gruppenarbeit dienen als Anregung für das eigene Verfassen von Gedichten (TLZ 3). Das Vortragen der Gedichte ermöglicht eine indirekte Anleitung (vgl. 2.3.4, S. 14 dieser Arbeit).

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs:

Die Schüler waren äußerst motiviert, ihre Ideen in eigene Texte umzusetzen. Keiner der Schüler war überfordert und so zeichnete sich die Schreibphase durch ein konzentriertes Arbeitsverhalten der Lerngruppe aus. Das Schema wurde von allen Schülern als Vorlage genutzt und mit individuellem Inhalt gefüllt, wobei der inhaltliche Bezug der Gedichte zum Thema *holidays* durchweg gegeben war. Die Kombination aus Tabelle und Schema als Form der Anleitung hat sich als sinnvoll erwiesen, was die kreativen Schreibprodukte der Schüler belegen (vgl. Abb. 3 im Anhang). Leistungsschwächere Schüler machten häufiger Gebrauch von den Vorgaben in der Tabelle als leistungsstärkere Schüler, die die Tabelle mit eigenem Wortschatz ergänzten, neue Wörter erfragten, diese dann verwendeten und so ihren individuellen Wortschatz erweiterten. Die Mehrzahl der Schüler verfasste mehr als drei Gedichte, wobei die Gedichte von Mal zu Mal individueller und interessanter wurden. An dem Arbeitseifer der Schüler lässt sich ablesen, dass die gewählte Gedichtform altersangemessen war und die Anleitungphase ausgesprochen motivationsfördernde Wirkung hatte. Verstöße gegen Grammatikregeln hinsichtlich der Verwendung des richtigen Artikels vor Substantiven wurden lediglich dann begangen, wenn Wörter, die nicht in der Tabelle angegeben waren, verwendet wurden. Diese Fehlerform trat insbesondere bei leistungsstärkeren Schülern auf, da diese sich weniger an den Vorgaben der Tabelle orientierten. Für die Mehrzahl der Schüler hat die Tabelle jedoch ihre vorentlastende Funktion hinsichtlich der Vermeidung dieses Grammatikfehlers erfüllt.

Meine Gesamteinschätzung dieser Stunde ist durchweg positiv. Die kreativen Schreibprodukte der Schüler belegen (vgl. Abb. 3 im Anhang), dass sich die Anleitungformen als funktional herausstellten

und somit das Ziel der Stunde erfüllt wurde. Jedes Schreibprodukt war einzigartig. Jeder Schüler hatte im Rahmen seiner sprachlichen und kreativen Möglichkeiten gehandelt. Beim Vorlesen der Gedichte hörte die Lerngruppe aufmerksam und interessiert zu. Auffällig viele Schüler wollten ihr Gedicht vorlesen. Ich bewerte die gewählten Formen der Anleitung deshalb als geeignete Mittel zum Schreiben von Gedichten.

4.3 11. Stunde: Anleitung zum Schreiben von Souvenir-Gedichten (Gedicht 6)

Anleitung: Realia (Souvenirs: z.B. Steine, Muscheln, Seesterne, Ringe ...), Fantasiereise, Leitfragen, Tabelle, Modellgedicht

Stundenziel: Die Schüler schreiben Gedichte über ein Souvenir ihrer Wahl, indem sie das in der Anleitung Erarbeitete anwenden.

Teillernziele (TLZ):

Die Schüler

- reaktivieren und erweitern ihren Wortschatz, indem sie ihre Souvenirs vorstellen und von ihrer Fantasiereise berichten (TLZ 1).
- üben das Schreiben und das inhaltliche Strukturieren des benötigten Wortschatzes, indem sie eine Tabelle ausfüllen (TLZ 2).
- setzen das Erarbeitete um, indem sie ein Gedicht über ein Souvenir verfassen (TLZ 3).

Prozessverlauf:

1. Phase: Hinführung

Didaktische Funktion:

Einstimmung, Motivation, Wortschatzwiederholung, Semantisierung, Vorentlastung, Erzeugen "innerer Bilder"

Geplanter Verlauf:

Die Schüler stellen ihre mitgebrachten Souvenirs vor, wobei die Lehrerin eventuell unbekanntes Vokabular semantisiert. Die Lehrerin fordert die Schüler auf, sich in die Rolle des Souvenirs hinein zu versetzen, das heißt, dass die Schüler sich vorstellen sollen, was das Souvenir an dem Urlaubsort, an dem es gekauft bzw. gefunden wurde, gesehen und gehört hat, womit es in Berührung gekommen ist, was es mag und was es nicht mag. Dazu schließen die Schüler die Augen und begeben sich auf eine Fantasiereise, welche durch Leitfragen der Lehrerin (*What can you see / hear / touch? What do you like / hate?*) unterstützt wird. Die Fragen werden vor der Fantasiereise an die Tafel geschrieben und während der Fantasiereise von der Lehrerin vorgetragen. Danach äußern sich die Schüler über ihre gewonnenen

Eindrücke.

Didaktisch-methodische Entscheidungen und Begründungen:

Da die Souvenirs der Schüler affektiv behaftet sind, ermöglichen insbesondere diese Realia das Erzeugen "innerer Bilder", um die Kreativität zu fördern und um somit eine inhaltliche Vorentlastung für die weiteren Unterrichtsphasen zu ermöglichen. Die Schüler schließen während der Fantasiereise die Augen um die Konzentration zu erhöhen. Die Leitfragen unterstützen einerseits während der Fantasiereise die Vorstellungskraft der Schüler und fungieren andererseits durch den Tafelanschrieb als Orientierung und Impuls für die darauf folgenden mündlichen Äußerungen der Schüler (TLZ 1).

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs:

Die Realia erfüllten voll und ganz ihre motivationssteigernde Funktion. Durch sie wurden Sprechanreize geschaffen, was sich in der guten Mitarbeit der Lerngruppe widerspiegelte. Insbesondere leistungsschwächere Schüler waren äußerst motiviert, sich mit ihrem Souvenir zu identifizieren und sich auf die Fantasiereise einzulassen, was sich in der hohen Konzentration während der Fantasiereise und in der regen Mitarbeit danach zeigte. Die Leitfragen an der Tafel und während der Fantasiereise erwiesen sich als hilfreich, da sie eine gute Strukturierungshilfe für die Schüleräußerungen ermöglichten. Die didaktischen Funktionen und das Lernziel (TLZ 1) der Hinführungsphase wurden erfüllt, da viele Wörter zum Rahmenthema *holidays* wiederholt wurden und auch einige neue Wörter hinzu kamen.

2. Phase: Erarbeitung

Didaktische Funktion:

Sammeln von Wortmaterial, Strukturierung des Inhalts

Geplanter Verlauf:

Die Schüler tragen ihre Ideen auf einem Arbeitsbogen in eine Tabelle ein (vgl. Abb. 7 im Anhang).

Didaktisch-methodische Entscheidungen und Begründungen:

Die Tabelle dient der Vorstrukturierung der Gedanken, um den späteren Schreibprozess vorzuentlasten (TLZ 2). Schüler mit gleichen oder ähnlichen Souvenirs können zusammenarbeiten, um so die Vielfalt der Ideen zu erhöhen. Als Hilfsmittel können sie alle ihnen bereits bekannten Medien zur Ideenfindung verwenden.

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs:

Das Ausfüllen der Tabelle in Partner- bzw. Gruppenarbeit erwies sich als sinnvoll, da durch den Austausch mit anderen Schülern die Anzahl der möglichen Ideen für den einzelnen Schüler erheblich erweitert wurde, so dass ausreichend Wortmaterial für die folgende Schreibphase zusammengetragen wurde. Die meisten Schüler griffen selbstständig auf zusätzliche Hilfsmittel, wie alphabetische Wörterlisten, das Lehrwerk und das Vokabelheft zurück, welche ihnen als Anregungsquelle aus den vorangegangenen Stunden bereits bekannt waren. Die didaktischen Funktionen der Erarbeitungsphase wurden erfüllt und das Lernziel (TLZ 2) wurde somit erreicht.

3. Phase: Anwendung

Didaktische Funktion:

kreatives Umsetzen des Erarbeiteten, Motivation durch Rätselcharakter

Geplanter Verlauf:

Die Lehrerin präsentiert ein Modellgedicht (vgl. Gedicht 6 im Abschnitt 3.6, S. 27 dieser Arbeit). Die Schüler verfassen eigene Gedichte.

Didaktisch-methodische Entscheidungen und Begründungen:

Die Lehrerin trägt das Modellgedicht bis zur Frage (*What am I?*) vor, um die Schüler durch den Rätselcharakter des Textes zu einem genauen Zuhören und zum Erraten des beschriebenen Souvenirs zu motivieren. Die Präsentation des Gedichttextes auf OH-Folie ist als Anregung für das eigene Verfassen eines Gedichts gedacht, so dass das Modellgedicht auch während der Schreibphase für alle sichtbar bleibt.

Als Anregung für den Inhalt des eigenen Gedichts und als Strukturierungshilfe für den Aufbau des zu schreibenden Textes nutzen die Schüler ihre Einträge in der Tabelle. Ob sich die Schüler an die Vorgabe des Modellgedichts halten oder eine andere Form wählen, bleibt ihnen überlassen (TLZ 3).

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs:

Die Schreibphase zeichnete sich durchgehend durch eine konzentrierte Arbeit der Schüler aus. Der Aufbau des Modellgedichts wurde von allen Schülern als Vorlage angenommen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Schüler im Laufe der Unterrichtseinheit gelernt haben, Schemata bzw. Modellgedichte für ihre eigene Textproduktion

zu verwenden und mit ihrem individuellen Inhalt kreativ zu füllen. Die Ausrufe (*Look at this!* / *Listen!*) und der Rätselcharakter des Modellgedichts sprachen die Schüler besonders an, so dass sie diese Formen in ihrem Gedicht integrierten. Sie waren bestrebt im Text nicht zu viel über das Souvenir zu verraten, um es den Mitschülern beim Erraten des beschriebenen Souvenirs nicht zu leicht zu machen. Obwohl nur noch acht Minuten der Stunde übrig waren, war es sinnvoll, mit dem Schreiben zu beginnen, da ansonsten die vorher erworbenen Ideen in der nächsten Unterrichtsstunde mit Sicherheit verblasst gewesen wären.

Die Verwendung von Realia sehe ich als eine ausgesprochen motivationsfördernde und sinnvolle Anleitungsform an. Die von den Schülern mitgebrachten Souvenirs erzeugten bei allen Schülern den Wunsch sich zu äußern. Die Kombination von der Tabelle mit dem Modellgedicht als Formen der Anleitung hat sich als funktional erwiesen, da diese sich hinsichtlich ihres Aufbaus sinnvoll ergänzten und von beiden Formen Gebrauch gemacht wurde, wobei leistungsstärkere Schüler weniger die Einträge der Tabelle nutzten und zum Teil sogar Gedichte abstrakteren Inhalts produzierten (vgl. Abb. 6b im Anhang). Somit erfolgte eine qualitative Differenzierung bezüglich des verwendeten Wort- bzw. Strukturmaterials. Größtenteils nutzten die Schüler selbstständig ihnen bereits vertraute Hilfsmittel zum Auffinden von Wortmaterial. Einige griffen sogar auf ein Wörterbuch zurück. Obwohl der Umgang mit einem Wörterbuch noch nicht geübt worden ist, konnten die Schüler doch sehr erfolgreich damit arbeiten. In Zweifelsfällen gab ich Hilfestellung.

Der Lernfortschritt der Schüler war in dieser Stunde deutlich erkennbar, da sie selbstständig und sicher die innerhalb der Unterrichtseinheit erarbeiteten Formen der Anleitung für die Bereitstellung von Wortmaterial und für die Strukturierung des Textinhalts anwenden konnten und ausgesprochen interessante und kreative Gedichte verfassten (vgl. Abb. 6a und 6b im Anhang). Durch das Nachschlagen von Wörtern in einem Wörterbuch wurde zusätzlich die individuelle Wortschatzerweiterung erreicht. Die fantasievollen Schreibprodukte der Schüler belegen, dass die didaktischen Funktionen der Anwendungsphase und das Stundenziel erfüllt wurden.

4.4 Bewertung der Progression der Anleitung und des Lernfortschritts der Schüler

Die Progression hinsichtlich der Anleitungsformen bestand darin, dass den Schülern Vorgaben von Wortmaterial in Form von Wortlisten (vgl. 5. Stunde) oder Tabellen (vgl. 7. Stunde) am Ende der Unterrichtseinheit (vgl. 11. Stunde) nicht mehr zur Verfügung gestellt wurden, was sich als sinnvoll erwies, da die Schüler in der 11. Stunde über ausreichend Wortmaterial aus den vorangegangenen Stunden verfügten und dieses am Ende größtenteils frei anwenden konnten.

Der Aufbau der ausgewählten Gedichte wurde von Mal zu Mal komplexer: In der 5. Stunde arbeiteten die Schüler noch mit einzelnen Substantiven ohne Artikel; in der 7. Stunde mussten sie bereits einzelne Substantive mit den dazugehörigen Artikeln in einen Satz integrieren; in der 11. Stunde wurde von ihnen dann das Formulieren vollständiger Sätze verlangt. Da die Schüler sich in allen Stunden an einem Schema bzw. Modellgedicht orientieren konnten, bereitete ihnen die Erfüllung der Aufgaben keine Probleme.

Die Unterstützung durch Bilder (vgl. 5. Stunde) wurde im Laufe der Unterrichtseinheit reduziert, so dass mehr und mehr an die Vorstellungskraft der Schüler appelliert wurde (vgl. 11. Stunde). Diese Reduktion konnte jedoch nur in Verbindung mit der Auswahl eines geeigneten Gedichtinhalts vollzogen werden. Das Schreiben über ein Souvenir (vgl. 11. Stunde) erwies sich als optimal für die Anregung der Vorstellungskraft der Schüler, was der Ablauf der 11. Stunde und die überaus kreativen Schreibprodukte (vgl. Abb. 6a und 6b im Anhang) dokumentieren.

Folgende Lernfortschritte der Schüler sind zu verzeichnen: Sie haben den erarbeiteten Wortschatz zum Thema *holidays* geübt, vertieft, individuell erweitert, in neuen Situationen angewandt, sich in der kreativen Textproduktion geübt und grammatische Formen und Strukturen - wie die Verwendung von Artikeln, Pluralbildung und das *simple present* - geübt und gefestigt und somit ihre kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache erweitert.

5. Kritische Gesamtreflexion und Ausblick

Die Zielsetzung dieser Unterrichtseinheit bestand in einer kreativen Textproduktion durch die Schüler und in der Erweiterung ihrer kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache (vgl. Abschnitt 1., S. 5 dieser Arbeit). Es galt dabei herauszufinden, ob sich die von mir ausgewählten Anleitungsformen zum Schreiben von Gedichten in einer 6.

Klasse als sinnvoll und funktional erwiesen haben. Um das Erreichen dieses Ziels überprüfen zu können, schließt die vorliegende Arbeit mit einer kritischen Gesamtreflexion der durchgeführten Unterrichtseinheit in Form einer kriterienbezogenen Analyse, wobei ich auf die eingangs gestellten Leitfragen für die unterrichtliche Realisierung der Lyrikeinheit (vgl. Abschnitt 1., S. 5 dieser Arbeit) Bezug nehmen werde, um so zu Generalisierungen bezüglich des Schreibens von Gedichten im Englischunterricht zu gelangen und um einen Ausblick auf weitere Unterrichtsvorhaben dieser Art geben zu können.

- **Haben die ausgewählten Anleitungsformen ihre vorentlastende Funktion für das kreative Schreiben erfüllt?**

Die Übereinstimmung von Planung und Durchführung der Unterrichtsstunden und die überaus fantasievollen Schreibprodukte der Schüler belegen, dass die von mir ausgewählten Formen der Anleitung ihre vorentlastende Funktion für das kreative Schreiben lyrischer Texte voll und ganz erfüllt haben. Durch das Reduzieren von Hilfsmitteln (Bildimpulse, Wortvorgaben) und durch eine Progression - ausgehend von der Verwendung einzelner Wörter bis hin zum Formulieren vollständiger Sätze - gelang im Verlauf der Unterrichtseinheit eine gestufte Hinführung der Schüler zum Verfassen von Gedichten mit stetig zunehmendem Schwierigkeitsgrad. Die kreative Umsetzung des Erarbeiteten gelang allen Schülern - ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend - beim Schreiben der sechs Gedichte, so dass ich die dafür gewählten Anleitungsformen als sinnvoll und funktional bewerte.

Die Kombination aus textabhängiger (Schema, Modellgedicht, Tabelle, Cluster, Leitfragen) und textunabhängiger (Bilder, Realia) Anleitung erwies sich als besonders geeignet kreatives Schreiben zu ermöglichen. Der Grund für die erfolgreiche Durchführung der Unterrichtseinheit liegt meines Erachtens in erster Linie in der gelungenen Auswahl der sechs Gedichte, die aufgrund ihrer schnell zu erfassenden Strukturen und ihrer altersgerechten Inhalte, spontane Reaktionen und unzählige Assoziationen der Schüler zuließen. Die Gedichte waren frei von grammatischen "Klippen" (vgl. 2.3.4, S. 16 dieser Arbeit), wodurch den Schülern das kreative Schreiben problemlos ermöglicht werden konnte. Falls Schwierigkeiten im grammatischen Bereich - wie zum Beispiel bei der Verwendung des korrekten Artikels vor Substantiven (vgl. Gedicht 4 im Abschnitt 3.6, S.

26 dieser Arbeit) - zu erwarten waren, wurden diese durch eine entsprechende Vorentlastung mittels einer Tabelle mit Wortvorgaben weitestgehend beseitigt. Vorgaben dieser Art wirkten sich keineswegs einengend auf die Kreativität der Schüler aus, sondern schufen erst eine Grundlage für die Entfaltung kreativer Prozesse, was die sehr individuellen, einfallsreichen Texte der Schüler dokumentieren.

Da die Lerngruppe zum ersten Mal Gedichte im Englischunterricht geschrieben hat, war ein stark angeleitetes Schreiben notwendig, um die Schüler mit unterschiedlichen Formen der Ideenfindung vertraut zu machen. Bei weiteren Unterrichtsvorhaben zum kreativen Schreiben können die Schüler mit weniger Anleitung auskommen, da sie dann auf ihr Repertoire an möglichen Anleitungsförmern selbstständig zurückgreifen können. Bei dem sechsten Gedicht wurde ein Ansatz in diese Richtung unternommen, indem die Schüler die Form des Gedichts frei wählen konnten. Jedoch hatte das vorgestellte Modellgedicht durch seine Rätselform einen so großen Reiz auf die Schüler ausgeübt, dass sie sich an diesem Schema orientierten, was rückblickend betrachtet auch zu ausgesprochen kreativen, stark individuell geprägten Schreibprodukten führte und somit positiv zu bewerten ist. Der Ansatz einer freien Wahl der Gedichtform durch die Schüler wird in jedem Fall bei zukünftigen Vorhaben dieser Art weiter verfolgt werden.

- **Hat sich der thematische Rahmen *holidays* für das Schreiben von Gedichten geeignet?**

Das Thema *holidays* hat sich sehr gut für das kreative Schreiben lyrischer Texte geeignet, da es einen Aktualitätsbezug für die Schüler aufwies; die Herbstferien lagen wie gesagt in der Mitte der Unterrichtseinheit. Die Schüler konnten auf einen großen Erfahrungsschatz bezüglich des Themas zurückgreifen. Außerdem sind Ferien ohnehin mit vielzähligen positiven Gedanken behaftet. Somit wurden unzählige Assoziationen in jedem einzelnen Schüler geweckt. Zudem ließ sich das Thema ausreichend ausweiten, was sich positiv auf die Wortschatzerweiterung und auf das kreative Schreiben an sich auswirkte. Eine Umfrage bei den Schülern durch einen Fragebogen zur Unterrichtseinheit ergab, dass allen Schülern das Thema *holidays* zugesagt hatte. Als weitere Themen für das Schreiben von Gedichten schlugen die Schüler *home*, *seasons* und *music* vor, welche ich bei zukünftigen Vorhaben hinsichtlich kreativen Schreibens in jedem Fall

aufgreifen werde, um die Schülerinteressen in meinen Unterricht zu integrieren.

- **Inwieweit nahmen Partner- bzw. Gruppenarbeit während der Anleitungsphasen Einfluss auf die Kreativität des einzelnen Schülers?**

Meine Befürchtung, dass Schüler einer Gruppe sehr ähnliche Gedichte verfassen würden, erwies sich als unbegründet. Wie bereits in der Analyse der drei ausgewählten Unterrichtsstunden erwähnt wurde (vgl. Abschnitt 4., S. 30 ff. dieser Arbeit), wirkte sich die Kooperation mit Klassenkameraden während der Anleitungsphasen ausgesprochen positiv auf die Kreativität des einzelnen Schülers aus, was sich in der Umsetzung des Erarbeiteten durch ganz individuelle Texte widerspiegelte. Besonders leistungsschwächere oder "weniger kreative" Schüler konnten von den Ideen ihrer Mitschüler profitieren, indem sie Denkanstöße erhielten um selber kreativ zu werden. So wurde ihnen der Weg für das selbstständige Verfassen von Gedichten geebnet und eventuelle Schreibhemmungen konnten erfolgreich abgebaut werden. Die Arbeit mit einem Partner bzw. in einer Gruppe ist somit ein geeignetes Mittel, dem Gefühl von Ideenlosigkeit und Überforderung entgegenzuwirken.

- **Waren die ausgewählten Differenzierungsmaßnahmen effektiv?**

Wie bereits bei der Bewertung der Anleitungsformen erwähnt wurde (vgl. Abschnitt 4., S. 30 ff. dieser Arbeit), waren alle Schüler - ihrem persönlichen Leistungsstand angemessen - in der Lage, kreative Texte zu produzieren. Eine Differenzierung ergab sich insofern, als dass die Anzahl der geschriebenen Gedichte variierte und dass unterschiedliches Wort- bzw. Strukturmaterial je nach Vermögen jedes einzelnen Schülers verwendet wurde. Um den individuellen Bedürfnissen - insbesondere der leistungsstärkeren Schüler - noch mehr gerecht zu werden, könnte die Anleitungsphase zukünftig noch differenzierter ausfallen. Eine Möglichkeit dieses zu erreichen könnte in der Durchführung kreativen Schreibens in Form eines Lernbuffets liegen, um durch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der einzelnen Aufgaben differenzierte Anleitungsformen anzubieten. Es könnten zum Beispiel Gedichtschemata ausgewählt werden, die noch mehr Spielraum hinsichtlich möglicher Satzstrukturen zulassen. Da die Lerngruppe erstmals mit dem kreativen Schreiben im Englischunterricht vertraut gemacht wurde, war es durchaus berechtigt und sinnvoll, zunächst Schemata mit klaren Strukturen einzusetzen, um

den Schülern eine angemessene Orientierung zu bieten.

- **Waren die Schüler bereit und motiviert, sich auf die Textsorte “Gedichte” einzulassen?**

An der durchweg konzentrierten Arbeitshaltung der Lerngruppe und an den kreativen Schreibprodukten lässt sich ablesen, dass den Schülern das Schreiben von Gedichten - selbst den Schülern, die sonst wenig Interesse am Englischunterricht haben - große Freude bereitet hat. Die Tatsache, dass in der Zeit zwischen dem vierten und fünften Gedicht die Herbstferien lagen, motivierte die Schüler zusätzlich, weitere Gedichte zum Thema *holidays* zu schreiben. Förderlich für das anhaltende Interesse der Schüler war sicherlich auch der Neuigkeitseffekt der Aktivitäten. Bei zukünftigen Vorhaben dieser Art würde ich - wenn nicht gerade ein passender Aktualitäts- bezug wie in diesem Fall bestünde - die Anzahl der zu schreibenden Gedichte innerhalb der Unterrichtseinheit auf maximal vier begrenzen, um eventuelle Ermüdungserscheinungen auf Seiten der Schüler durch die Aneinanderreihung zu vieler Gedichte a priori auszuschließen. Falls die Motivation der Schüler dann immer noch anhält, kann die Anzahl der Gedichte beliebig erhöht werden.

Eine Befragung der Lerngruppe mittels eines Fragebogens ergab, dass ausnahmslos alle Schüler gerne wieder einmal Gedichte im Englischunterricht schreiben möchten. Ein Schüler schlug in Anlehnung an das Souvenir-Gedicht vor, dass man zum Beispiel ein Gedicht schreiben könnte, bei dem man sich in ein Tier hinein versetzt. Ein anderer Schüler bat mich ein bekanntes englisches Gedicht vorzutragen. Besonders bemerkenswert und erfreulich fand ich die Frage einer Schülerin, ob wir nicht einmal etwas von Shakespeare lesen könnten. Hier zeigt sich ganz deutlich, dass die Textsorte “Gedichte” von der Lerngruppe sehr positiv aufgenommen wurde. Die eingangs erwähnte Intention dieser Unterrichtseinheit, die Schüler für diese doch so oft unbeliebte Textsorte zu begeistern (vgl. 3.5, S. 20 dieser Arbeit), wurde somit erfüllt, so dass sich die Schüler voraussichtlich auch später im schulischen und privaten Bereich mit Freude auf Gedichte einlassen werden.

Fazit: Aufgrund der Analyse der durchgeführten Unterrichtsstunden kann ich folgende Generalisierungen vornehmen: Rückblickend kann ich mit voller Überzeugung sagen, dass die Praxis bewiesen hat, was die Theorie besagt, nämlich, dass kreatives Schreiben lyrischer Texte

im Fremdsprachenunterricht bereits in der 6. Klasse möglich ist (vgl. Koch 1970, S. 29 und Kuntze 1989, S. 6) und hochgradig zur Motivation der Schüler im Englischunterricht beiträgt (vgl. Altvater 1998, S. 252). Zudem hat die Lyrikeinheit zu einer deutlichen Verbesserung des Schüler-Schüler- und Lehrer-Schüler-Verhältnisses beigetragen (vgl. Kuntze 1989, S. 4), denn nicht nur die Schüler haben durch die Gruppenarbeit und durch die veröffentlichten Texte die Interessen ihrer Mitschüler besser kennen gelernt, was die Klassengemeinschaft gestärkt hat, auch ich habe vieles über die Erfahrungen, Hobbys und Vorlieben der einzelnen Schüler meiner Lerngruppe erfahren. Dieses Wissen werde ich in meinen zukünftigen Unterricht integrieren, um durch einen erhöhten Schülerbezug der Themen die Qualität des Unterrichts zu verbessern.

Die erfolgreiche Planung und Durchführung der Lyrikeinheit zeigt, dass die richtigen Schlussfolgerungen aus der Theorie (vgl. 2.4, S. 17 f. dieser Arbeit) für die praktische Umsetzung in meiner Lerngruppe gezogen wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse werde ich auch in Zukunft nutzen und dem Wunsch der Schüler nach kreativem Schreiben im Englischunterricht nachkommen.

Im Zusammenhang mit dem Schreiben von Gedichten im schulischen Bereich formulierte Wendt sehr treffend Folgendes:

“The same words we struggle so hard to learn to spell, to print or write in cursive, in ever-longer sentences - these words can be fun, can be friends, can show us we know far more than we ever supposed.”¹⁶

Ich kann nur bestätigen, dass das Schreiben von Gedichten Freude im Umgang mit der Sprache verschafft und das Selbstvertrauen der Schüler in ihre Fähigkeiten stärkt (vgl. 3.5, S. 20 dieser Arbeit), was für das Erreichen einer kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache von außerordentlicher Bedeutung ist und die Effektivität des Englischunterrichts langfristig steigert. Die fachliche Wissensvermittlung muss daher bei jeder Gelegenheit durch das Ansprechen des affektiven Bereichs der Schüler ergänzt werden, wozu sich das kreative Schreiben lyrischer Texte hervorragend eignet.

6. Literaturverzeichnis

Altvater, J. “Dive into Poetry: Lyrikwerkstatt für junge Dichter.” *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 45, 3/1998. 252-259.

Beyer-Kessling, V. et al. *Die Fundgrube für den handlungsorien-*

tierten Englischunterricht. *Schüleraktivierende Übungen und Spiele*. Berlin 1998.

Beyer-Kessling, V. "The pen is mightier ... Impulse für Kreatives Schreiben." *Der fremdsprachl. Unterricht Englisch* 23, 3/1996. 19-24.

Beile, W. "Kreatives Schreiben in der fremden Sprache." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 23, 3/1996. 4-11.

Birkenbihl, V. F. *Stroh im Kopf?: Gebrauchsanleitung fürs Gehirn*. München 1991.

Bludau, M. "Übendes Schreiben im Englischunterricht der Sekundarstufe I". *Fremdsprachenunterricht* 51, 1/1998. 11-17.

Degott, A. "Kreatives Schreiben und produktive Erarbeitung literarischer Kurztexte." *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 48, 3/1995. 180-185.

Gelfert, H.-D. *Wie interpretiert man ein Gedicht?* Stuttgart 1990.

Genzlinger, W. *Kreativität im Englischunterricht: Schöpferisches und spielerisches Lernen in der Sekundarstufe I*. Bochum 1980.

Gomringer, E. *Worte sind Schatten. Die Konstellationen 1951-1968*. Reinbeck bei Hamburg 1969.

Hellwig, K. "Nach- und Neugestaltung als sprachfördernde Kraft." *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 44, 3/1991. 160-168.

Hellwig, K. "Von Schülern gestaltete Lyrik im Englischunterricht." *Der fremdsprachliche Unterricht* 83, Mai 1987. 4-9.

Holtwisch, H. "Brainstorming- und Informationsverarbeitungstechniken im Fremdsprachenunterricht." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts Englisch* 37, 3/1990. 244-250.

Holtwisch, H. "Überlegungen und Anregungen zum kreativen Umgang mit Texten im Englischunterricht der Sekundarstufe I." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 42, 4/1995. 364-370.

Karbe, U. "Kreativität im Englischunterricht." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 10, 2/1993. 4-8.

Kessling, V. & MacDevitt L. *Put me in the picture*. Didaktische Informationen. Pädagogisches Zentrum (Hg.). Berlin 1986.

Koch, K. *Wishes, Lies and Dreams. Teaching Children to Write Poetry*. New York 1970.

Kuntze, W. & Novak, C. (Hg.) *Time for a poem. Gedichte(tes) im Englischunterricht der Klassen 5-10*. Lehrerhandbuch. Frankfurt am Main

¹⁶Wendt 1983, S. 6

1989.

Langer, M. "You're a poet and don't know it." *Fremdsprachenunterricht* 48, 1/1995. 33-35.

Legutke, M. "Interactive Approaches to Poetry." In: L. Bredella & M. Legutke. (Hg.) *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch*. Bochum 1992. 83-102.

McCree, H. *From controlled to creative writing*. Lagos 1969.

Maley, A. & Duff, A. *The Inward Ear. Poetry in the language classroom*. Cambridge 1989.

Mattenklott, G. *Literarische Geselligkeit - Schreiben in der Schule*. Stuttgart 1979.

Menzel, W. (Hg.) *Kreativität*. Sonderheft *Praxis Deutsch* 1977.

Sack, F. "'Writing about animals' - Anleitung zum Schreiben kleiner Texte, dargestellt an ausgewählten Beispielen im Englischunterricht einer 5. Grundschulklasse." *Schriftliche Prüfungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Amt des Lehrers*. Berlin, April 1999.

Schrey, H. *Grundzüge einer Literaturdidaktik des Englischen*. Ratingen 1973.

Schroeder-Thürauf, S. "Igitt, ein Gedicht - Poetry for Reluctant Readers." *What's New* (Cornelsen) 17, 22-23.

Senator für Schulwesen (Hg.) *Rahmenplan B II 8. Grundschule: Englisch*. Berlin 1975.

Staiger, E. *Grundbegriffe der Poetik*. Zürich 1968.

Tegethoff, E. (Hg.) *Learning English - Orange Line 2*. Lehrerbuch. Stuttgart 1985.

Vester, F. *Denken, Lernen, Vergessen*. Stuttgart 1983.

Volkman, L. "Phantasie ist wichtiger als Wissen." *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. Sonderheft *Poetry* 33, Mai 1998. 4-15.

Volkman, L. "Zum Problemfall Lyrik im Fremdsprachenunterricht." *Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 30, 3/1997. 225-236.

Wendt, I. *Starting with Little Things. A Guide to Writing Poetry in the Classroom*. Oregon 1983.

7. Anhang

Abb. 1: Schülertexte zu den Gedichten 1 und 2 (2. u. 3. Stunde)

Abb. 5: Schülertexte zu Gedicht 5 (9. Stunde)

Gedicht 1:

Gedicht 2:

Abb. 2: Schülertexte zu Gedicht 3
(5. Stunde)

Abb. 6: Schülertexte zu Gedicht 6
(11. Stunde)

6a

Abb. 3: Schülertexte zu Gedicht 4
(7. Stunde)



6b

Abb. 4: Arbeitsbogen mit Tabelle
zu Gedicht 4 (7. Stunde)

Abb. 7: Arbeitsbogen mit Tabelle (unausge-
füllt) zu Gedicht 6 (11. Stunde)

		most important:
A	a holiday	sunshine, a beach, fun, a party, blue water, ...
	a beach	sand, palm-trees, ice-cream, waves, the sea, ...
	a night-club	music, friends, dancing, a DJ, ...
B	breakfast	orange-juice, an egg, bread, hunger, ...
	a birthday	presents, friends, a party, my family, ...
	school	pupils, teachers, breaks, English, ...

souvenir: _____



				
to see	to hear	colour	to like	to hate

		most important:
A	a holiday	sunshine, a beach, fun, a party, blue water, ...
	a beach	sand, palm-trees, ice-cream, waves, the sea, ...
	a night-club	music, friends, dancing, a DJ, ...
B	breakfast	orange-juice, an egg, bread, hunger, ...
	a birthday	presents, friends, a party, my family, ...

school	pupils, teachers, breaks, English, ...
--------	--

		most important:
A	a holiday	sunshine, a beach, fun, a party, blue water, ...
	a beach	sand, palm-trees, ice-cream, waves, the sea, ...
	a night-club	music, friends, dancing, a DJ, ...
B	breakfast	orange-juice, an egg, bread, hunger, ...
	a birthday	presents, friends, a party, my family, ...
	school	pupils, teachers, breaks, English, ...

souvenir: _____

				
to see	to hear	colour	to like	to hate

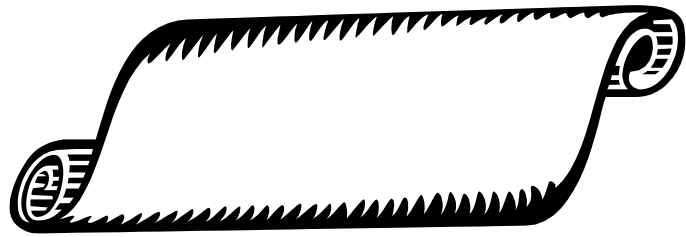
Souvenir

Look at this!
I can see a palm-tree.
Listen!
I can hear the sea.
I am brown.
I like the sun and
I hate people.
What am I?
I am a souvenir -
a coconut.

(Sandy)

A holiday
without
boys
is like
breakfast
without
coffee.

(Christina)



Selected Poems

Written By The 6c

beach

I love boys.
It is very exciting.
We always have a bath
in the sea, drink coke and
stay in a hotel.

(Victoria)

A holiday
without
relaxing
is like
a birthday
without
presents.

(Brian)

Souvenir

night-club
night-club and pool
pool
pool and hotel
night-club
night-club and hotel
night-club and pool and
hotel and action

(Dustin)



Souvenir

Look at this!
I can see stones.
Listen!
I can hear people in a shop.

On holiday

I see my grandm
I hear music
I touch my CD-p
I meet my friend
I can go by bi

but at schoo
I must write dicta

(Carol)

A night-clu
without
my friends
is like
school
without
my girl-frien

(Patrick)

Souvenir

Look at this!
 I can see the world.
 Listen!
 I can hear people.
 I am white.
 I like detergent.
 I hate it when I am dirty.
 I am a souvenir -
 a T-shirt.

(Amanda)

I am green.
 I like the light and
 I hate people that touch me.
 What am I?
 I am a souvenir -
 a jewel.

(Eileen)



Look at this
 I can see everyth
 Listen!
 I can hear wat
 I am colourfu
 I like worms a
 I hate sharks
 What am I?
 I am a souven
 a butterfly.

(Steffi)

Hiermit versichere ich,
dass ich die vorliegende Prüfungsarbeit
selbstständig verfasst und keine anderen
als die angegebenen Hilfsmittel
verwendet habe.

Berlin, den

