

Wege zur Schreiberziehung

Autor(en): **Kübler, Christine**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée**

Band (Jahr): - **(1986)**

Heft 43: **Lehrmittel Deutsch : Neues über Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache - und wie man damit umgeht**

PDF erstellt am: **20.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-977944>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Wege zur Schreiberziehung

Materialien zur Anregung schriftlicher Produktion

1. Wozu das viele Schreiben im Gymnasialunterricht?

Mit Bezug auf die Studenten des Deutschen als Fremdsprache fragt sich Harald WEINRICH (1982): «Und welche Bedeutung messen wir eigentlich im Fremdsprachenunterricht dem Schreiben zu? Ist das nur die vierte und letzte der alltäglichen Fertigkeiten? Oder haben unsere Sprachschüler, wenn sie es mit ihrer kommunikativen Kompetenz so herrlich weit gebracht haben, daß sie im Wirtshaus fehlerfrei ihr Bier bestellen können, gar kein Bedürfnis mehr, etwas aufzuschreiben, was die unmittelbar anstehende Situation und den Tag überdauert?» Dieses Bedürfnis haben unsere Schüler nach meiner Erfahrung sehr wohl, und in meinem Deutschunterricht am Gymnasium Numa-Droz in Neuenburg wird daher viel geschrieben.

Sprachlich ist die Lage eines durchschnittlichen Neuenburger Schülers der 9 Jahre Schule und 4 Jahre Deutsch hinter sich hat und nun am Gymnasium noch 3 weitere Jahre lernen wird, allerdings noch weniger günstig als die der erwähnten Studenten: er verfügt über eine so geringe kommunikative Kompetenz, daß er es vielleicht nicht soweit bringt und sein Bier nicht fehlerfrei bestellen kann!¹ Meistens verfügt er eher über ein «fehlerfreies Schweigen» – wie H. E. PIEPHO (1983) ein solches Verhalten bezeichnet – jedoch auch über grammatische Kenntnisse und 1500 Vokabeln. Damit soll er imstande sein, Sätze zu produzieren, Sätze, die er übersetzt oder ergänzt oder anhand von gegebenen Wörtern zusammenstellt; im besten Fall kann er auf Fragen antworten, aber das freie Sprechen fällt ihm schwer. Die Deutschstunde, die sich fast ausschließlich auf Deutsch abspielt, macht ihm zu schaffen, und das zusammenhängende Schreiben – auch wenn es sich um eine einfache Nacherzählung handelt – bringt ihn durcheinander, denn aus der Satzproduktion soll jetzt eine Textproduktion werden und dieser Übergang geschieht nicht mit Hilfe einer Hokus-Pokus-Formel: dazwischen liegt eben die Aneignung der kommunikativen Kompetenz!

¹ Im Kanton Neuenburg lernen die Schüler (bis 1987) Deutsch mit dem bekannten Lehrwerk von UHLIG, CHÂTELANAT und LANG: WIR SPRECHEN DEUTSCH, Payot, Lausanne 1956. Zur Entstehungszeit der Methode war das didaktische Konzept sehr modern. Im Laufe der Jahre ist daraus leider eher ein WIR LESEN UND ÜBERSETZEN DEUTSCH geworden! Daher die schwache kommunikative Kompetenz der Schüler nach vier Jahren Deutschunterricht.

Gerade die beliebte Nacherzählung deckt die Schwächen auf. Obwohl eine Erzählfürhilfe an der Tafel steht – zum Beispiel «wer macht was, wann, wo, wie, unter welchen Umständen?» – fängt die Nacherzählung oft mit Unbestimmtheiten wie «er», «sie», usw. an, als ob die Adressaten den Ausgangstext unbedingt auch kennen müßten! Aber eben – dem Schüler ist seine eigene Lage noch weniger klar: er betrachtet die Nacherzählung nicht als einen kommunikativen Anlaß, sondern als eine Schulübung, mit deren Hilfe der Lehrer seine Hausarbeit oder seine Aufmerksamkeit im Unterricht überprüft. An dieser Einstellung ist er sicher nicht alleine schuld. Ich möchte hier nicht mißverstanden werden: diese Schilderung führt zu keinem Pessimismus, zu keiner negativen Beurteilung. Ich will dabei auch nicht behaupten, daß unsere Gymnasiasten im 10. Schuljahr nichts können. Im Gegenteil, sie können ziemlich viel, haben Kenntnisse, aber Kenntnisse in Knospen, die man zum Blühen bringen soll, ohne darauf zu warten, daß sie von selbst aufblühen, denn auch wenn wir es von ihnen erhoffen, sind unsere Schüler meistens noch keine selbständigen Lerner. Sie erwarten von uns, daß wir sie anregen, daß wir ihnen einen Rahmen geben, damit sie möglichst aktiv und immer autonomer werden können; daher das viele Schreiben mit einem doppelten Ziel:

- über Geschriebenes kommt man schneller zum Sprechen,
- das freie Schreiben macht Spaß, sobald der Lerner merkt, daß er zu einer schriftlichen Produktion fähig ist.

2. Mögliche Wege zur schriftlichen Produktion

An der Universität Lausanne führt Fritz HERMANNNS (1984) seit einigen Jahren ein Experiment mit einem Aufsatzkurs durch. Sein Bericht darüber an der Budapester Tagung regte mich sehr an, als ich vor 18 Monaten anfing, mich praktisch mit dem Thema Textproduktion auseinanderzusetzen. HERMANNNS zielt auf eine «Maïeutik des Schreibens». Es geht ihm darum, das Schreiben aus seiner Hilfe- und Kontrollfunktion zu erheben. «Ein Schreiben zu grammatischen Übungszwecken etwa verhält sich zum wirklichen Schreiben wie das Buchstabieren zum Lesen oder wie das 'Bilden von Sätzen' zum Sprechen. Auch eine 'Nacherzählung' oder eine 'schriftliche Textwiedergabe' enthält von dem, was Schreiben im vollen Sinne des Wortes ist, wenig.» Dem Autor geht es darum, «den Transfer muttersprachlicher Schreibfertigkeit in das Medium des Deutschen» zu erleichtern. Das kann er wohl erzielen, da seine Adressaten Studenten sind, die in ihrer Muttersprache gut schreiben können, wobei so etwas bei meinen Schülern nicht selbstverständlich ist. Jedoch leuchtet mir in HERMANNNS' Vorgehen man-

ches ein: der Kurs im Aufsatzschreiben stärkt das «fremdsprachliche Selbstbewußtsein und nimmt ihnen (den Studenten) Angst vor der fremden Sprache». Hier setze ich an.

Im Laufe der Jahre ist mir immer wieder aufgefallen, wie sehr das Selbstbewußtsein der Schüler durch erfolgreiches Schreiben in der Muttersprache gesteigert wird und umgekehrt, wie leicht ein negatives Bewerten der Aufsätze das Selbstvertrauen abbauen kann. In Analogie dazu setze ich voraus, daß durch häufiges Schreiben in der Fremdsprache folgendes erzielt werden kann:

- sprachliches Selbstbewußtsein,
- Motivation durch Erfolg und Anerkennung,
- Erlernen von Techniken, die selbst weniger begabte Schüler manchmal zu einem befriedigenden Ergebnis bringen können und die in andere Fächer leicht transferierbar sind,
- eine integrierende Schreiberziehung im Sinne von Gerhard NEUNER (1981, 18), wenn er schreibt: «Alle Fertigkeiten sind kombiniert oder integriert. Müssen sie im Unterricht isoliert geübt werden, sind sie in einer späteren Phase wieder zu integrieren. Keineswegs ist daran zu denken, aus der Existenz verschiedener Fertigungsbereiche eine Phasierung oder Progression von Fremdsprachenunterricht vom Hörverstehen über das Leseverstehen zum Sprechen und Schreiben herzuleiten».

Daraus folgt, daß sich eine solche Art von Schreiberziehung in einem weiten Rahmen vollzieht. Kohärenz wird hier durch das Prinzip der Lernketten erreicht.

3. Abriß einer integrierenden, auf Gymnasialstufe 1 bis 11 zugeschnittenen Schreiberziehung

In der Perspektive einer integrierenden Schreiberziehung hat das Schreiben mehrere Funktionen:

-
- | | |
|--------------------------------|---|
| - <i>die Hilfsfunktion:</i> | Schreiben als Sprech-, Schreib- und Verstehenshilfe. Hier steht das Schreiben im eigenen sowie im Dienste der drei anderen Fertigkeiten: Stichwörter, Schlüsselwörter, sinntragende Wörter und Konnektoren werden aufgeschrieben, Notizen gemacht, Sprachmaterial wird gesammelt. Aber es kommt noch nicht zu einem Text. |
| - <i>die Kontrollfunktion:</i> | Schreiben als Verstehenskontrolle, vor allem bei der Nacherzählung, Textwiedergabe, Zusammenfassung. Ein Text kommt zustande, aber er ist inhaltlich streng bestimmt. |

- *die Verschriftlichung:* Schreiben als Verschriftlichung mündlicher Produktion. Vor allem bei Protokollen und Referaten (soweit man das Referat nicht als gelesenen Text, sondern als mündliche Leistung betrachtet, die es niederzuschreiben gilt.
 - *das kreative Schreiben:* Schreiben als Produktion authentischer Texte im Sinne von WEINRICH und HERMANN. Hier sind ebenfalls umgeschriebene Texte einzuordnen, selbst wenn sie vom Inhalt her noch bestimmt sind.
-

In der Arbeit mit Lernketten werden alle vier Funktionen mit einbezogen. Jedoch werden sie auch nicht isoliert geübt: selbst das freie Schreiben wird durch mehr als einen Titel angeregt, da jede Aktivität in einer Kette von Lerntätigkeiten einzubetten ist. Das Prinzip der Lernkette ist immer mehr oder weniger dasselbe:

- ein Arbeitsanlaß wird gegeben (Hör-, Lesetext, Bild, Videosequenz usw.). Er gilt als Auslöser,
- je nach Bedarf und Schwierigkeitsgrad werden grammatische Strukturen geübt, Redemittel erarbeitet, Konnektoren aufgelistet, Gedanken zum Auslöser oder Reaktionen darauf aufgeschrieben,
- nun wird schrittweise das Arbeitsziel festgelegt. In einer gewissen Arbeitsphase entsteht immer ein Text – als Übergangs- oder Endphase. Manchmal kommen beide zustande, je nach dem anvisierten Lernziel.

Es handelt sich hier nicht um ein Modell, sondern um einen sehr flexiblen Rahmen, der die Arbeit in eine gewisse Richtung lenkt, aber der jederzeit, je nach Erfolg oder Mißerfolg, geändert werden kann. Mit Bezug auf die Adressaten ist wohl auch jeder Versuch ein anderer Versuch.

Im folgenden stelle ich drei solche Versuche mit Lernketten dar und gebe dazu methodische Hinweise. Jeder Versuch geht von einem vorgegebenen Text aus, der als «Auslöser» der gemeinsamen Arbeit dient.

4. Versuch A: Aus dem Tagebuch einer Schülerin im Jahr 2128²

Es handelt sich um einen Science-Fiction-Text: Computer haben die Lehrer ersetzt. Die Schülerinnen lernen alleine auf ihren Zimmern. Beziehungen zueinander haben sie nur noch beim Sport oder wenn ein Computer kaputt ist und ein vertretender Lehrer eingesetzt wird. Viele Begriffe sind unbekannt: der Schüler-Stewart, das Pausenfrühstück, das aufs Zimmer gebracht wird, oder der Schularzt, der den müden Schülerinnen eine Vitamin-spritze verabreicht! Der Film «Heidi» wird als Beispiel einer vergangenen Welt eingesetzt usw.

² Deutsch mal anders, allemand Lycée niveau 2, Paris, Hachette, 1984, S. 210.

1. Stunde

25 Min.: Die Schüler werden in 5 Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe arbeitet an einem Abschnitt des Textes; es gilt das Gelesene nicht nur zu erzählen, sondern Stellung dazu zu nehmen.

20 Min.: Jede Gruppe trägt ihre Arbeit im Plenum vor. Die unbekanntenen Begriffe werden erklärt, Reaktionen auf die Beschreibung des zukünftigen Schullebens angeregt.

Hausarbeit: Den vollständigen Text lesen und stichwortartig eine Tabelle, die sich auf Unterschiede und Ähnlichkeiten bezieht, ausfüllen.

2. Stunde

15 Min.: Die Aufgaben werden kontrolliert im Hinblick auf die Frage: Was macht Ihnen wirklich Spaß an Ihrem Schulleben? Was ist im Alltag einer Schülerin im Jahre 2128 zu beneiden?

30 Min.: Nun wird der Stundenplan einer deutschen Gymnasiastin im 10. Schuljahr verteilt. Es werden die Ähnlichkeiten und die Unterschiede im Plenum kommentiert. Lernziel: Landeskunde und genaue Schulsprache. Die wichtigen Ausdrücke werden an die Tafel geschrieben und dann von den Schülern abgeschrieben.

Hausarbeit: Die Schüler werden wieder in fünf Gruppen aufgeteilt und berichten schriftlich aus ihrem Schulleben der vergangenen Woche. In den Gruppen sollen sich die Schüler verständigen, damit sie nicht dasselbe erzählen.

3. Stunde

20. Min.: Die Texte werden vorgelesen. Dabei soll man die Fehler nicht korrigieren!

25 Min.: Texte einsammeln und wieder verteilen. Jeder Schüler versucht, den Text eines Kameraden zu verbessern. Arbeit in Partnerschaft, je nach Bedarf. Die Deutschschweizer werden in Anspruch genommen – und selbstverständlich auch der Lehrer. Am Ende der Stunde werden die Texte wieder eingesammelt. Der Lehrer überprüft sie und unterstreicht die fragwürdigen Ausdrücke und die groben Fehler. (Nicht mit rotem Stift! Das sollte man vermeiden, wenn man es mit freier Textproduktion zu tun hat.)

4. Stunde

Die Texte werden zurückgegeben und nochmals verbessert, dann auf Matrizen abgeschrieben – wenn möglich mit Zeichnungen und Titelblatt. Auf die nächste Stunde vervielfältigt der Lehrer das Schultagebuch. Sehr wichtig ist, daß das konkrete Ergebnis dann schnell verteilt wird.

«Die Schreibfertigkeit gilt als die schwierigste der vier Sprachfertigkeiten», schreibt Lore ARMALEO-POPPER (1983). Und Gisela TUETKEN (1984–85): «Schreiben in der Zielsprache gilt als schwierig und ist nicht unbegrenzt beliebt». Vielleicht ist es so. Notwendig ist es auf jeden Fall, den Schülern zu fühlen zu geben, daß sie zu einer schriftlichen Produktion fähig sind: erst dann macht es ihnen Spaß, ich habe es schon angedeutet.

Dies erlebte die Klasse, mit der der Versuch, ein Schultagebuch zu produzieren, durchgeführt wurde. Greifbar war nun ein siebenseitiges Heftchen mit Texten, Titelblatt und Zeichnungen mit Sprechblasen dazu. Es wurde danach viel leichter, die Schülerinnen zum Schreiben zu motivieren: sie kannten des Handwerkers Stolz auf seine Arbeit!»

5. Versuch B: «Schluß mit den Träumereien!» von Peter Weiß³

Der junge Peter Weiß ist die Hauptfigur dieses autobiographischen Textes. Er liegt auf dem Sofa im Wohnzimmer und seine Mutter tritt herein. Er beschreibt, wie er seine Lage erlebt; im Hintergrund: die Litanei der Mutter über die Notwendigkeit der Arbeit. Dann hat er kaum Zeit, sich an den Schreibtisch zu setzen, um an seinem Tagebuch weiterzuschreiben, und schon steht der Vater da, der ihm die Leviten liest und ihn warnt: am Ende des Schuljahrs ist dann Schluß mit den Träumereien!

2 bis 3 Stunden

Jede weitere produktive Arbeit am Text setzt ein gründliches Leseverstehen voraus: intensives Lesen mit Hilfe einer geeigneten Technik wird geübt. Dabei schreiben die Schüler die wichtigen Strukturen und den nötigen Wortschatz auf. Dann wird ein neues Lernziel festgelegt: es handelt sich darum, den erzählerischen Text frei in einen Dialog umzuschreiben.

1. Stunde

Jeder Schüler sucht sich einen Partner, und die möglichen Rollen werden verteilt: Peter und seine Mutter oder Peter und sein Vater. Jede Partnergruppe schreibt einen Dialog. Der Sprachkatalog steht zur Verfügung, und der Stoff des Textes wird frei gestaltet und nach eigener Interpretation erweitert. Am Ende der Stunde nimmt der Lehrer die Texte mit und unterstreicht die fragwürdigen Stellen. Er gibt sie so schnell wie möglich – aber noch vor der nächsten Stunde – zurück.

Hausarbeit: Korrektur des Textes. Jeder übernimmt seine Rolle.

3 In: Abschied von den Eltern, Frankfurt/M., Suhrkamp, 1961.

2. Stunde

Die Texte werden in den Partnergruppen noch einmal bearbeitet und dann eingeübt. In dieser Arbeitsphase dürfen – je nach Möglichkeiten – einige Gruppen in ein anderes Klassenzimmer gehen.

Hausarbeit: Die Rollen werden gelernt und eine Mini-Theatervorstellung vorbereitet.

3. Stunde

Die Dialoge werden vorgeführt. Mit oder ohne Requisiten – je nach Belieben.

Diese Arbeit wurde im ersten Semester des 10. Schuljahrs in der schon erwähnten Mädchenklasse durchgeführt. Der vorgeschlagene Auslöser fand – wie man es ja erwarten konnte – großen Anklang in der Klasse. Daher waren die Dialoge meist auch gut gelungen und die Varianten sehr verschieden. Der Umweg über die männliche Figur von Peter führte zu bemerkenswerter Echtheit in den Einsätzen. Bei einer Gruppe kam es erstaunlicherweise zu zwei sehr eindrucksvollen Monologen: die Mutter sprach zuerst, und der Junge gab zu verstehen, daß er nicht antworten wollte; er sprach erst, als er wieder alleine im Zimmer war.

Spaß hatten die Schülerinnen sicher nicht nur am Schreiben, sondern auch am Spielen. Ein solches Experiment verlangt jedoch große Aufmerksamkeit vom Lehrer: Respekt und Vertrauen müssen in der Klasse herrschen, darauf soll – wenn nötig – hingewiesen werden. Es ist uns allen bekannt, wie sehr das Verhalten der Schüler zueinander (und nicht nur das Verhalten des Lehrers!) die Sprachproduktion hemmen oder fördern kann.

6. Versuch C: «Der Skorpion» von Christa Reinig⁴

«Er war sanftmütig und freundlich. Seine Augen standen dicht beieinander. Das bedeutete Hinterlist. Seine Brauen stießen über der Nase zusammen. Das bedeutete Jähzorn. Seine Nase war lang und spitz. Das bedeutete unstillbare Neugier. Seine Ohrläppchen waren angewachsen. Das bedeutete Hang zum Verbrechertum. Warum gehst du nicht unter die Leute? fragte man ihn. Er besah sich im Spiegel und bemerkte einen grausamen Zug um den Mund. Ich bin kein guter Mensch, sagte er. Er verbohrt sich in seine Bücher. Als er sie alle ausgelesen hatte, mußte er unter die Leute, sich ein neues Buch kaufen gehn. Hoffentlich gibt es kein Unheil, dachte er und ging unter die Leute. Eine Frau sprach ihn an und bat ihn, ihr einen Geldschein zu wechseln. Da sie sehr kurzsichtig war, mußte sie mehrmals hin-

⁴ In: Deutsche Kurzgeschichten, 11.–13. Schuljahr, Stuttgart, Reclam, S. 59–60.

und zurücktauschen. Der Skorpion dachte an seine Augen, die dicht beieinanderstanden, und verzichtete darauf, sein Geld hinterlistig zu verdoppeln. In der Straßenbahn trat ihm ein Fremder auf die Füße und beschimpfte ihn in einer fremden Sprache. Der Skorpion dachte an seine zusammengewachsenen Augenbrauen und ließ das Geschimpfe, das er ja nicht verstand, als Bitte um eine Entschuldigung gelten. Er stieg aus, und vor ihm lag eine Brieftasche auf der Straße. Der Skorpion dachte an seine Nase und bückte sich nicht und drehte sich auch nicht um. In der Buchhandlung fand er ein Buch, das hätte er gern gehabt. Aber es war zu teuer. Es hätte gut in seine Manteltasche gepaßt. Der Skorpion dachte an seine Ohrläppchen und stellte das Buch ins Regal zurück...»

In diesem 3. Beispiel wird weniger ein Unterrichtsvorgehen beschrieben als konkretes Material zur Diskussion gestellt. Die sehr klare Struktur des Textes von Christa REINIG ermöglicht eine Arbeit, die auf Genauigkeit zielt, und Genauigkeit ist ja bei unseren Schülern keine Selbstverständlichkeit.

Beim Sprechen – aber auch beim Schreiben – geben sich die Schüler oft schon damit zufrieden, wenn ein Verb im Satz steht. So gebrauchen sie einmal das Praesens, einmal das Praeteritum. Das stört die Kommunikation nicht, aber es ist kein Beitrag zu einer korrekten Sprache. Der Verschwommenheit in der Form entspricht oft eine ebenso typische Verschwommenheit im Inhalt.

Folgende Aufgaben habe ich meiner Klasse zu dem Text von Christa REINIG (von dem hier nur der Anfang abgedruckt ist) gestellt:

1. Wie suche ich Sprachmaterial in einem Text?

Antworten Sie auf die Fragen im PRAESENS und brauchen Sie, wenn es möglich ist, Sätze aus dem Text:

1. Das Porträt

Nennen Sie:

a) 2 positive CHARAKTERZÜGE des Skorpions:

Der Skorpion ist sanftmütig und freundlich.

b) 1 negativen GESICHTSZUG:

Er hat einen grausamen Zug um den Mund.

Nun füllen Sie die Tabelle aus:

<i>Wie ist oder sind:</i>	<i>Was bedeutet das?</i>
<i>die Augen?</i> Sie stehen dicht beieinander.	Das bedeutet Hinterlist.
<i>die Brauen?</i> Sie stoßen über der Nase zusammen.	Das bedeutet Jähzorn.
<i>die Nase?</i> Sie ist lang und spitz.	Das bedeutet unstillbare Neugier.
<i>die Ohrläppchen?</i> Sie sind angewachsen.	Das bedeutet Hang zum Verbrechen.

2. Die Anekdote

Füllen Sie bitte aus:

Was passiert mit

der Frau? Eine Frau spricht den Skorpion an und bittet ihn, einen Geldschein zu wechseln. Sie ist kurzsichtig.

dem Fremden? In der Straßenbahn tritt ihm ein Fremder auf die Füße. Der Mann beschimpft ihn.

der Brieftasche? Er steigt aus und sieht eine Brieftasche auf der Straße.

dem Buch, das er gerne möchte? Er möchte es gerne kaufen aber es ist zu teuer. Es würde gut in seine Manteltasche passen.

Woran denkt der Skorpion und was macht er?

Der Skorpion denkt an seine Augen, die dicht aneinander stehen und verzichtet darauf, sein Geld hinterlistig zu verdoppeln.

Der Skorpion denkt an seine Brauen, die über der Nase zusammenstoßen. Er verzichtet auf eine jähzornige Antwort und läßt das Geschimpfe als eine Bitte um Entschuldigung gelten.

Er denkt an seine Nase, die lang und spitz ist und er bückt sich nicht, er dreht sich nicht um. Er will nicht neugierig sein. Er geht weiter.

Er denkt an seine Ohrläppchen, die angewachsen sind und stellt das Buch ins Regal zurück. Er will kein Dieb, kein Verbrecher sein.

II. Wir schreiben eine Nachahmung

Bleiben Sie der Struktur treu: Es handelt sich um eine ERFUNDENE FIGUR.

1. Das Porträt

Wählen Sie 4 körperliche Züge, denen 4 – positive oder negative, je nach Bedarf – Charakterzüge entsprechen.

2. Die Anekdote

Erzählen Sie eine Anekdote, die die Charakterzüge bestätigt oder ihnen widerspricht.

Ich muß gestehen, daß die Klasse bei der Arbeit «geschwitzt» hat! Einige Schülerinnen haben sich dagegen aufgelehnt aber andere wieder – und nicht die besten – haben es zu einer nennenswerten Leistung gebracht. Gerade im strengen Rahmen fanden sie die geeignete Unterstützung, und sie kamen darüber hinaus zu einem befriedigenden Ergebnis, das in der Klasse Anerkennung fand, sei es bei der mündlichen Nacherzählung oder beim Vorlesen des produzierten Textes.

Solche Erlebnisse ermutigen mich immer wieder, auf Harald WEINRICHS Frage, ob die Schüler denn keine Lust hätten, etwas aufzuschreiben, was den Tag überdaure, mit ja zu antworten.

Séminaire Pédagogique
de l'Enseignement Secondaire
CH-2000 Neuchâtel

Christine KÜBLER

Literaturverzeichnis

- ARMALEO-POPPER, Lore (1983): «Über einige Voraussetzungen zur Didaktik der Schreibfertigkeit», *Zielsprache Deutsch* 4, 33–42.
- HERMANN, Fritz (1984): «Schreiben in der Fremdsprache Deutsch – Ein Erfahrungsbericht aus dem Unterricht für Fortgeschrittene», *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10, 222–233.
- NEUNER, Gerhard (1981), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, München, Langenscheidt.
- PIEPHO, Hans Eberhard (1983), «Kommunikationsfähigkeit als Lehrziel», *Bulletin CILA* 38, 31–39.
- TUETKEN, Gisela (1984/85): «Selbständiges zusammenhängendes Schreiben für Fortgeschrittene», *INFO DaF* 4, 57–68.
- WEINRICH, Harald (1982): «Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie», *Die Neueren Sprachen* 82/3, 200–216.