

ALEKSANDRA PRZYMUSIŃSKA
University of Rzeszów

Stellenwert des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht aus der Sicht der polnischen Deutschlehrenden

Significance of creative writing in GFL lessons from the perspective of Polish German teachers

ABSTRACT. The article aims to present selected approaches and organisational methods for (creative) writing skills in German as a foreign language (GFL) at the secondary and tertiary educational level from the teacher's perspective. The text production processes described in this article refer both to theory in the field of (creative) text writing methods and the analysis of the results of two questionnaires conducted among Polish teachers of German as a foreign language. The analysis of current language writing didactics in Polish schools indicates discrepancies between the methodological abilities of the teachers and the actual implementation of the methods in the process of writing in German. Unfortunately, the teacher's attitude towards using creative writing methods as innovative solutions to support writing competence in teaching in the field of German as a foreign language is not reflected in their levels of theoretical knowledge. Such an approach, being process-oriented and student-oriented, must not focus solely on the outcome, namely the written German text, but on the role of its author and the writing process. The article concludes with suggestions for enhancing the significance of (creative) writing didactics in German classes in Polish schools.

KEYWORDS: Foreign language teaching, GFL teaching, writing processes, traditional writing, creative writing.

SCHLÜSSELWÖRTER: Fremdsprachendidaktik, DaF-Unterricht, Schreibprozesse, traditionelles Schreiben, kreatives Schreiben.

1. EINLEITUNG

Die moderne, sich ständig verändernde Welt stellt an junge Menschen komplexe und umfangreiche Herausforderungen, die in unterschiedlichen Lebensbereichen ihre praktische Realisierung finden. Das Vorbild eines vielfältig kompetenten Menschen, der Eigenschaften der Leistungsfähigkeit, Effektivität sowie Fachkompetenz besitzt (Skalbania 2020: 120), wird in der Empfehlung des Eu-

ropäischen Parlaments und des Rates (18. Dezember 2006, 22. Mai 2018) in Form von Schlüsselkompetenzen beschrieben, die alle Menschen als aktive Bürger zur Selbstverwirklichung, persönlichen Weiterentwicklung, sozialen Integration sowie Beschäftigungsfähigkeit benötigen. Die Förderung und Entwicklung der Kernkompetenzen bedeuten demnächst für die moderne Schule eine Reihe von Aufgaben und Zielen, die den Lernenden dabei helfen sollen, den sich fortlaufend verändernden beruflichen, sozialen und persönlichen Lebensumständen gerecht zu werden. Außerdem bilden die Schlüsselkompetenzen eine Art der Kraft und Motivation für die Selbstentwicklung und Selbstverwirklichung auf zahlreichen Funktionsebenen (Skałbania 2020: 120–121).

Die Handlungen der Schulen im Bereich der Förderung und Weiterentwicklung von Schlüsselkompetenzen bei den Lernenden werden von den grundlegendsten Rechtsvorschriften des Bildungsministeriums reguliert¹. Alle Dokumente betreffen das Planen und die Organisation der Bildungsprozesse, die durch das Unternehmen von unterschiedlichen Aktivitäten gestaltet werden. Sie definieren die wichtigsten Fähigkeiten der Lernenden, wie z. B.: mündliche sowie schriftliche Kommunikation in der Fremdsprache, kreative Problemlösung, kreatives Denken, Fähigkeit zur eigenständigen Informationsbeschaffung sowie aktive Kooperation in der Gruppe, die während des allgemeinen Ausbildungsprozesses erlangt werden. Dabei wird im didaktischen Prozess die Förderung der Kreativitätsentwicklung bei den Lernenden nachdrücklich hervorgehoben. Kreativitätsentwicklung bei den Lernenden im didaktischen Prozess spielt eine wichtige Rolle.

Schreiben als die produktive und kommunikative Sprachaktivität (GER 2003: 25) sowie ein fundamentales und kulturstrukturierendes Prinzip (Merz-Grötsch 2005: 23) leistet einen erheblichen Beitrag zur Entfaltung der Schlüsselkompetenzen. Es passt sich allen Bildungsherausforderungen sowie Zielen an, deren Unterstützung und Weiterentwicklung eine unbeschränkte sowie flexible Bewegung in der modernen Welt der digitalen Kommunikation für die junge Generation ermöglicht². Mattenklott (2007: 11) weist auf die äußerst wichtige Bedeutung der Schrift im Internet hin und nennt Blogs und Chatrooms als Bestandteile einer

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018, poz. 467); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. 2017, poz. 1611).

² Im Kapitel 2 werden unterschiedliche Funktionen des Schreibens näher beleuchtet.

neuen überwiegend jugendlichen Schreibkultur, in der sich Bild und Schrift in vielen Formen ergänzen. Deswegen stehen im Zentrum aller Bildungsbemühungen die Schreibkompetenzentwicklung und die Integration der Lernenden in die von ihr geprägte Kultur (siehe mehr dazu Dürscheid 2011: 9–14).

Die schriftliche Fähigkeit zur Kommunikation, sprich das Schreiben, stellt einen unverzichtbaren, allgegenwärtigen Teil kultureller Praxis dar und ist aus dem täglichen Leben nicht wegzudenken (Abraham et al. 2005: 5; Merz-Grötsch 2010: 9–10). Sie gehört zu den bedeutendsten Errungenschaften der menschlichen kulturellen Entwicklung, die Worte vor Vergessenheit und Verfälschung bewahrt und die zeitliche sowie räumliche Distanzen überwindet (Pawłowska-Balcerska 2017: 51). Deswegen soll sich eine der wichtigsten Herausforderungen der modernen fremdsprachigen Schreibdidaktik darauf fokussieren, die Lernenden an den Umgang mit dem schriftlichen Verfassen eines Textes heranzuführen und sie zum langfristigen Lernen einer Fremdsprache motivieren.

2. ROLLE DES SCHREIBENS UND KREATIVEN SCHREIBENS IM DAF-UNTERRICHT – THEORETISCHER ÜBERBLICK

Ausgehend von den Worten von Bawej (2008: 23), dass die Zielsetzung des Schreibens im Fremdsprachenunterricht die Vorbereitung der Schüler auf eine kompetente und vielfältige Anwendung dieser Fähigkeit sei, wird in dem Beitrag ein Versuch unternommen, die Betrachtungs- und Herangehensweisen der Lehrer in Bezug auf das Schreiben im Sinne des (kreativen) Textverfassens im „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF)-Unterricht darzustellen, um den Stellenwert dieser sprachlichen Fertigkeit im fremdsprachigen Schreibunterricht zu beleuchten.

Damit der Anspruch auf die praktische Durchführung sowie Angemessenheit der Thematik geltend gemacht wird, soll am Anfang ein Versuch der Begriffsdefinition des Schreibens formuliert werden. Vorrangig soll aber auf zwei Aspekte hingewiesen werden:

1. Es soll zwischen *Schreiben* als einer Handschriftfähigkeit (dem Akt des Schreibens) und den graphomotorischen Prozessen, die zur Erzeugung der schriftlichen Äußerungen führen und den mentalen Tätigkeiten, die zur Textherstellung dienen, unterschieden werden (Lipińska 2016; Füssenich 2003: 261).
2. *Schreiben* muss im Unterricht, Kast (1999: 8, 221) zufolge, je nach der zu erfüllenden Funktion entweder als Mittlerfertigkeit oder Zielfertigkeit abgegrenzt werden (siehe dazu mehr Schmidt 2005: 142–143).

In den weiteren Ausführungen wird Schreiben im Sinne von schriftlichen Handlungen verstanden, die der Textherstellung sowie der Verbesserung des schriftlichen Ausdrucks dienen und im prozessorientierten Schreibunterricht zur Texterstellung führen (Krzemińska 2010: 160–161). In Bezug auf das Textverfassen findet Schreiben mit allen Vorstellungen, Auffassungen und Praktiken keine eindeutige Definierung in der Fachliteratur (Ludwig 1995: 275)³. Unter Berücksichtigung des fremdsprachendidaktischen Bereiches und der Prozesse der Wissensaneignung und Wissensherstellung (Kruse & Ruhmann 2006: 14) muss Schreiben als die Fertigkeit betrachtet werden, die das Denken neu konstruiert und das menschliche Bewusstsein verändert (Abraham et al. 2005: 7).

In der Welt des permanenten Wandels unterliegt das fremdsprachige Schreiben vielfältigen Veränderungen (Pawłowska-Balcerska 2021: 186). Krumm (1989: 5) begründet die sich vollziehenden Entwicklungs- und Anpassungsprozesse mit verschiedenen Faktoren, unter denen die wachsenden Kommunikationsbedürfnisse der Gesellschaft eine fundamentale Rolle spielen. Durch die äußerst rasche Verbreitung der Technologie, wird die schriftliche Kommunikation auf eine neue Ebene gehoben und muss den neuen Formen und Medien der Informationsübertragung gerecht werden. Die Situation stellt demnach an die moderne Schule hohe Anforderungen in Bezug auf die Schreibdidaktik. Als Antwort auf diese Bedürfnisse kann kreatives Schreiben betrachtet werden. Das Konzept, dessen dichterische und spielerische Schreibformen auf die Antike zurückzuführen sind, umfasst in seinen Grundlagen kreative Lernprozesse, die den ganzen Menschen ansprechen und sich in einem integrierten Lernen realisieren (Böttcher 1999: 7). Dabei kommen stärker die Teilhandlungen des Schreibens in den Blick, die vom Sammeln der Ideen, über den Entwurf und die erste Niederschrift bis zur Überarbeitung, den kreativen Schreibprozess konstituieren. Kreatives Schreiben ist eine komplexe und prozessorientierte Handlung, die durch strukturschaffende und struktursprengende, durch assoziativ-kreative und kognitive Phasen geprägt wird (Böttcher 2013: 7). Es zählt nicht nur der fertige Text, sondern der Weg zu ihm (Spinner 2021: 112). Der Schreibprozess wird demnach als ein Problemlöse-Modell (Hayes & Flower 1980) betrachtet, in dem der zu schreibende Text als ein ungeklärtes Problem mit offener Lösung, vom Aufgabenumfeld, Langzeitgedächtnis sowie Wissen des Autors abhängig ist (Fix 2008: 36). Den kreativen Schreibprozessen liegt deswegen vorrangig ihre bildende Funktion zugrunde. Diese offenbart sich in vielfältigen Zielsetzungen im Schreibunterricht. Vor allem steht das kreative Schreiben im engen Zusammenhang mit der Ich-Entwicklung der Schüler und

³ Unterschiedliche Perspektiven, die das Schreiben begrifflich differenzieren, werden u. a. von: Krumm (1989: 6–7), Baumann und Weingarten (1995: 7) und Fix (2008: 14) dargestellt.

verlagert die Schwerpunkte auf ihr Ausdrucksbedürfnis (Kuligowska 2008: 148). Die Förderung der Ich-Identität der Lernenden vollzieht sich, Böttcher (2013: 9) zufolge, dank der breiten Palette an neuen Konzepten und Perspektiven, die das kreative Schreiben anbietet. Besonders fördernd wirken sich die verschiedenen Formen kreativen Schreibens, die im Folgenden charakterisiert werden, auf die Selbstentwicklung aus. Die Verwendung völlig innovativer Motivations-, Förderungs- und Verfahrensstrukturen erlaubt den Schülern die Gewinnung der sozialen sowie persönlichen Identität (Schuster 1995: 31). Der kreative Charakter des Schreibens hilft zudem den Lernenden, ihre eigenen Emotionen und Gefühle auszudrücken und erleichtert die Darstellung von persönlichen Erfahrungen. Die Schüler haben mehr Spielräume, ihre Kreativität aufzudecken und sprachliche Sensibilität auszubilden (Schreiter 2002: 12). Der kreative Prozess wird zur Form literarischer Geselligkeit, die durch Spiel, Spaß, Elan und Heiterkeit charakterisiert wird. Es bedeutet in dieser Konzeption einen Aufbruch aus der alltäglichen Routine, der Inspiration und Sprachfähigkeit bei den Schülern auslöst (Werder 2007: 21). Hier ergibt sich eine soziale Bedeutung des kreativen Schreibens, die sich auf die Förderung der Schreibkompetenz der Schreibenden besonders unterstützend und ermutigend auswirkt. Die Schüler können in der Gruppe als Form einer Klassengesellschaft arbeiten, in der die Betrachtung des verfassten Textes als „eines gemeinsamen Resultats“ den ganzen Schreibprozess äußerst positiv beeinflusst (Schreiter 2002: 22).

Der Einsatz des (kreativen) Schreibens im DaF-Unterricht, der als Reaktion auf die Bedürfnisse der modernen gesellschaftlichen Kommunikation betrachtet wird, muss mit der technologischen Entwicklung Schritt halten. Die computergestützte Kommunikation soll im Fremdsprachenunterricht zur Regel werden (Müller-Hartmann 2003: 271). Deswegen betont Ruf (2016: 139–140) die Relevanz digitaler Lern- und Lehrformen und weist auf zahlreiche Vorteile ihrer Verwendung hin, die zur Förderung unterschiedlicher Kompetenzen sowie Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten bei den Lernenden beitragen. Heinemann, Leber, Sander und Ahmad (2022: 79) betonen mit Nachdruck die Notwendigkeit und zugleich die Pflicht der Schule, aufgrund der Digitalisierung und des sich daraus ergebenden Übergangs in die Informationsgesellschaft, den Lernenden neue Kompetenzen zu vermitteln, die das selbständige Bewegen und kritisches Denken in der digitalisierten Welt ermöglichen⁴. Die Nutzung der digitalen Medien im Schreibunterricht fördert, laut Dede, Huesmann und Lemke (2021: 1–16), den Ausbau der digitalisierungsbezogenen Fähigkeiten bei den Lernenden, die an die außerschulische Lebenswelt der Schüler direkt anknüpfen. Darunter sind zu

⁴ In Bezug auf die Notwendigkeit der Medien-Bildung erteilt Baacke (1999: 14–28) eine pädagogische Antwort: „Medienkompetenz für alle“ und weist auf ihre sozialen und kulturellen Zielwerte hin, die im Schul- und Bildungswesen sowie in der Freizeit, umgesetzt werden sollen.

nennen: Tastaturschreiben als basale Schreibfertigkeit, Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen, die adressatengerechte und situationsangemessene Texte produzieren lassen sowie die Kollaboration bei dem Textverfassen. Darüber hinaus erwerben die Lernenden die Kompetenz, eine reflektierte und verantwortungsvolle Informationsrecherche, -bewertung und -darstellung durchzuführen. Nicht zu übersehen sind in diesem Kontext die Künstliche Intelligenz (KI) und ChatGPT, deren Einsatz im schulischen Unterricht vorrangig mit der Förderung der Lernenden und andererseits mit der Unterstützung sowie Entlastung der Lehrenden im Einklang stehen sollten (Deutscher Etikrat 2023: 246). Der multimediale Charakter des Schreibens unterstützt unterschiedliche Formen autonomen Lernens, die traditionelle Unterrichtsformen und -inhalte bedienen und diesen damit eine neue Qualität verschaffen (Bräuer 1998: 168–170). Der Einsatz computergestützter Kommunikation führt zu offeneren Unterrichtsformen mit einer besonderen Begünstigung des Projektunterrichts (Müller-Hartmann 2003: 270). Dank der Integrierung der kreativen Schreibprozesse in digitale Schreibprojekte (eTandem) wird, Pawłowska-Balcerska (2017: 362–397) zufolge, ein erheblicher Beitrag zur Verbesserung der Medienkompetenzen geleistet. Vorrangig aber sorgt das gemeinsame Schreiben im eTandem für eine spielerische, das Lernerinteresse weckende, sprach- und kreativitätsfördernde Abwechslung in der Entwicklung des Schreibens im Unterrichtsgeschehen. Die Kombination entsprechender Ansätze mit schreibdidaktischen Methoden wird darüber hinaus als eine Möglichkeit betrachtet, die das kreative Schreiben produktionsästhetisch nutzen lässt. Die Vermittlung ästhetischer Literatur wird dadurch aus dem Medium der reinen Textrezeption und -analyse in einen neuen digitalen Kontext gestellt und führt beim Lernenden zu mehr Motivation, d. h. Leselust. Für den kreativ Schreibenden bietet die Situation nicht nur eine Möglichkeit der medialen Übertragung von Inhalten an, sondern stellt einen Impuls zur eigenen Medienreflexion oder Mediennutzung dar (Ruf 2016: 139–140). Die dabei zu entwickelnde Medienkompetenz umfasst die Entwicklung der technischen, sprachlichen und analytischen Fähigkeiten und erleichtert die soziale und interkulturelle Einbindung von Spracherwerbsprozessen in den Fremdsprachenunterricht (Müller-Hartmann 2003: 270).

Alle angeführten Dimensionen des (kreativen) Schreibens weisen eindeutig auf dessen enorme Möglichkeiten hin, vielfältige Kompetenzen bei den Lernenden zu fördern und zu entwickeln. Dank der breiten Palette von Auffassungen und Einsatzmöglichkeiten des Schreibens erlangt der Schreibprozess noch andere Bedeutungen, die die Schreibprozesse für mehr als nur den Vorgang des physikalischen Schreibens halten, als ein Problemlösungsmittel betrachten und als einen systematisch lernbaren und lehrbaren Prozess definieren lassen (Kruse & Ruhmann 2006: 13–14).

Trotz sichtbarer Vorteile, die das (kreative) Schreiben innehat, wird die schriftliche Textproduktion als eine komplexe und nicht selten eine mühselige Fähigkeit aus der Sicht der Lehrpersonen betrachtet (siehe mehr dazu Joachimczyk 2016). An dieser Stelle sollte auf Schwierigkeiten hingewiesen werden, die mit dem kreativen Schreiben einhergehen und für die Lehrenden als problematisch betrachtet werden. Hervorzuheben ist u. a. das kontroverse Dilemma mit der Korrektur, Bewertung und Benotung kreativer Texte, das unter den Lehrenden zahlreiche Bedenken auslöst (Merkelbach 1997: 106–112).

Selbst die wirkungsvolle und überall vorhandene schriftliche Kommunikation in der modernen, digitalen, außerschulischen Realität erhöht nicht den Bedarf am fremdsprachigen Schreiben im DaF-Unterricht und ruft bei den Lernenden eine Überzeugung von der geringen Nützlichkeit der schriftlichen Textkompetenz hervor (Joachimczyk 2016: 21; Komorowska 1993: 157). Das als traditionell verstandene Textverfassen in der Fremdsprache gehört zu den Aktivitäten, die sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden nicht gern aufgenommen werden. Als Konsequenz erfreut sich das Schreiben keiner besonderen Beliebtheit und bleibt am Rande der Didaktik (Lipińska 2016: 9). Die negativen Einstellungen der Schüler gegenüber dem Schreiben in der deutschen Sprache finden ihre Widerspiegelung in unbefriedigenden Lernergebnissen. In *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych. Raport Krajowy ESCL (Europäische Studie zur Sprachkompetenz. Landesberichterstattung* (2011: 8) wurden Sprachkompetenzniveaus (in Bezug auf den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, Trimm, North, Coste und Sheils 2001) dargestellt, die von den polnischen Lernenden der dritten Klasse in polnischen Gymnasien u. a. im Bereich *Verfassen von schriftlichen Texten* in der deutschen Sprache erreicht wurden. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass 44,8% der Schüler die Sprachstufe A1 nicht erreicht haben und sich lediglich 38,4% auf der Stufe A1 platzieren. Nur 9,9% der Schüler werden auf der Sprachstufe A2 qualifiziert, wobei 4,7% und 2,2% der verbleibenden Lernenden entsprechend der Sprachstufe B1 und B2 zugeordnet werden.

3. SCHREIBEN UND KREATIVES SCHREIBEN IM DEUTSCHUNTERRICHT IN POLEN – FORSCHUNGSGRUNDLAGEN

Die ernüchternden Ergebnisse der oben aufgeführten Studie finden ihre Begründungen in den Aussagen der polnischen Deutschlehrenden, die sich über *Schreiben als Textverfassen im DaF-Unterricht* und *Kreatives Schreiben als Textverfassen im DaF-Unterricht* geäußert haben. Das durchgeführte Forschungsprojekt

setzte sich zum Ziel, den Prozess der Schreibkompetenzentwicklung bei den Deutschlernenden im traditionell sowie kreativ gestalteten Deutschunterricht in Polen darzustellen.

3.1. Das Forschungsdesign

Der Studie liegt eine *Querschnittsdiagnose* (Komorowska 1982: 172–190), auch als *statische Untersuchung* in der Fachliteratur genannt, zugrunde. Der Untersuchungstyp betont die Methodik der Erfassung von untersuchten Phänomenen. Es handelt sich um die Darstellung des aktuellen Zustands eines Ausschnitts der erforschten Realität. Die untersuchten Phänomene werden zu einem Zeitpunkt getestet und als relativ konstant betrachtet. Außerdem werden sie grundsätzlich nur einmal einer Untersuchung unterzogen. Die statische Untersuchung fügt sich dementsprechend in die Thematik des aktuellen Forschungsgegenstandes ein (Wilczyńska & Michońska-Stadnik 2010: 62). Sie umfasst subjektive Ansichten der Lehrenden in Bezug auf die Perspektiven sowie Einschränkungen der Förderung der (kreativen) Schreibfertigkeit bei den Lernenden und konzentriert sich auf die Korrelationen, die sich daraus ergeben. Es werden demnächst Informationen über die Elemente des vorhandenen glottodidaktischen Systems sowie über die kausalen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Elementen jenes Systems geliefert (Mihulka 2010: 185). Komorowska (1982: 190) weist darüber hinaus auf die Ziele der statischen Untersuchung als einer Diagnose hin, die insbesondere auf die wissensbildende sowie praktische Funktion zurückzuführen sind. Die Diagnose bereichert das Wissen über glottodidaktische Systeme und schafft zugleich Grundlagen für ihre Verbesserungen. Bei der Datenerhebung bediente man sich zwei Online-Fragebögen⁵, in denen die Lehrpersonen zu ihren Einstellungen bezüglich der Themen *Schreiben als Textverfassen im DaF-Unterricht* und *Kreatives Schreiben als Textverfassen im DaF-Unterricht* befragt wurden. Auf die Nützlichkeit der Verwendung der Umfrage als einer Technik der Datengewinnung weisen Wilczyńska und Michońska-Stadnik (2010: 167–168) bei der Untersuchung einer größeren Zahl der Respondenten hin, die hauptsächlich die Sammlung von Informationen hinsichtlich der Meinungen oder Handlungen der Probanden erzielt. Pilch (1998: 86–88) unterstreicht dazu die Brauchbarkeit der Umfrage als eines unverzichtbaren Instrumentes zum Erfassen der Merkmale von Gemeinschaften und Erkenntnis von Fakten, Meinungen sowie Ereignissen in pädagogischen Untersuchungen. Es wird dabei,

⁵ Die Fragebogenformulare können unter folgenden Links abgerufen werden: *Schreiben als Textverfassen im DaF-Unterricht*, <https://forms.gle/zmfzjqNhGhcH9w8DA>; *Kreatives Schreiben als Textverfassen im DaF-Unterricht*, <https://forms.gle/zTxmQqmGuwv1kLvg6>.

Wilczyńska und Michońska-Stadnik (2010: 168) zufolge, betont, dass die Zuverlässigkeit der gewonnenen Daten von der korrekten und präzise gestalteten Fragebogenkonstruktion gewährleistet wird. Chojnacka-Gärtner (2010: 91) teilt drei Haupttypen von Umfragen ein: geschlossene Umfragen, Umfragen, die eine bestimmte Antwortskala auszeichnet sowie offene Umfragen (siehe mehr dazu Mihułka 2010: 191–192). Die Fragebögen, die im vorliegenden Forschungsprojekt verwendet wurden, enthielten sowohl offene, teil-offene als auch geschlossene Fragen und wurden auf Polnisch formuliert. Beide Umfragen wurden jeweils von einer unterschiedlichen Anzahl von Lehrern ausgefüllt. 37 Deutschlehrende nahmen an der Umfrage *Schreiben als Textverfassen im DaF-Unterricht* und 51 Lehrpersonen an der Umfrage *Kreatives Schreiben als Textverfassen im DaF-Unterricht* teil. Im Fall des zweiten Fragebogens wurden hier auch die Meinungen der Lehrenden aus der ersten Befragung aufgenommen. Das Stichprobeverfahren wurde nach dem Zufallsprinzip durchgeführt. Je nach Zahl der Probanden werden die Proben, laut Łobocki (2007: 169–183), entsprechend als kleine, große oder Übergangsproben bezeichnet. Die Größe der Stichprobe (im Falle der ersten und zweiten Befragung) umfasst eine Gruppe mit 31 bis 100 Teilnehmern und wird als Übergangsprobe qualifiziert. Das Forschungsprojekt wurde im Juni 2023 unter den polnischen Deutschlehrenden durchgeführt, die sowohl an den Grundschulen als auch Oberschulen in der Woiwodschaft Karpatenvorland beruflich tätig waren. Ihre Berufserfahrung umfasste 12 bis mehr als 20 Jahre.

Die Analyse des gesammelten Forschungsmaterials verlief in zwei Schritten. Zuerst wurden die Forschungsergebnisse separat hinsichtlich des jeweiligen Fragebogens interpretiert und besprochen. Danach wurden die Schlussfolgerungen formuliert, die aus beiden Umfragen hervorgingen und Überlegungen hinsichtlich der Konzepte der modernen Schreibdidaktik vermittelten⁶.

3.2. Traditionelles Schreiben im DaF-Unterricht – Einschränkungen und Perspektiven

Das Hauptziel des Fragebogens zum Thema *Schreiben als Textverfassen im DaF-Unterricht* war die Bewertung des traditionellen Schreibens im DaF-Unterricht aus der Perspektive der polnischen Deutschlehrenden.

Die erhebliche Mehrheit der befragten Deutschlehrenden (95%) stellte fest, dass die Lernenden überhaupt nicht gern in der deutschen Sprache schreiben. Die

⁶ Aus Platzgründen werden in diesem Beitrag nur die Antworten auf diejenigen Fragen berücksichtigt, die direkt mit dem Inhalt des Artikels im Einklang stehen.

Einstellungen der Schüler⁷ gegenüber der schriftlichen Textproduktion werden von den Lehrenden meistens als: *negativ, skeptisch, ablehnend, zu schwierig, langweilig, wenig spontan, mühselig, Angst erweckend und anspruchsvoll* bezeichnet⁸. Die Ursachen für die negativen Haltungen der Lernenden gegenüber dem Schreiben wurden durch die Lehrenden beschrieben und/oder zusätzlich erläutert und lassen sich folgenden Gruppen von Faktoren zuschreiben:

- allgemeine Unlust zum Schreiben (46%), die z. B. durch geringes Selbstbewusstsein, Faulheit, Zeitmangel oder fehlende Motivation für die praktische Nutzung der Fähigkeiten in der Zukunft verursacht wird,
- begrenzter Wortschatz und unzureichende Grammatikkenntnisse der Lernenden (27%),
- eine nachteilige Auswirkung des Zugangs zu den digitalen Medien und die dadurch verursachte fehlende Selbständigkeit der Schüler (24%).

Andere, von den Lehrenden in einzelnen Mitteilungen angeführten, negativen Faktoren sind u. a.: Zeitdruck im Deutschunterricht, eine zu wenige Zahl der Deutschstunden im Lehrplan, Probleme mit dem Textverfassen in der Muttersprache, kein Leseinteresse, Ablehnung der zweiten Fremdsprache sowie monotone Übungen in Lehrwerkmaterialien.

Die Mehrheit der von den Lehrenden genannten Umstände, die die Entwicklung der Schreibkompetenz negativ beeinflussen, scheinen deutlich entweder auf der Seite der Lernenden zu liegen oder systembedingt zu sein (siehe mehr dazu Miłučka 2020: 65). Lediglich ein Lehrer hat in seiner Antwort die Aufmerksamkeit auf die Verantwortung der Lehrkräfte gelenkt. Sie seien für die Erfolge sowie Misserfolge der Schüler bei der Schreibkompetenzsteigerung verantwortlich. Er wies auf eine ungeeignete Herangehensweise der Lehrenden bezüglich der Motivationsverstärkung und Vorbereitung der Schüler auf erfolgreiche Versuche beim Verfassen der Texte hin.

Die nächste Frage des Fragebogens betraf die Faktoren, die die schriftliche Textherstellung in der deutschen Sprache positiv fördern. Die Antworten der Lehrenden bezogen sich grundsätzlich auf die Gegebenheiten, die von den Lehrenden selbst positiv gestaltet und gesteuert werden konnten. Es wurden folgende Faktoren genannt:

- methodische und individualisierte Unterstützung sowie eine schrittweise und systematische Einführung der Schüler durch die Lehrenden in den Schreibprozess (46%),

⁷ Die Autorin entschied sich für das generische Maskulinum. Damit werden alle Lernenden und/oder Lehrenden gemeint, ohne die Einteilung in Bezug auf das Geschlecht vorzunehmen.

⁸ Alle zitierten Aussagen werden wortwörtlich von der Artikelautorin übersetzt.

- positives Feedback, konstruktive Kommentare sowie regelmäßige Anerkennung und die sich daraus ergebende Zufriedenheit der Lernenden als intrinsische Motivation (27%),
- das Gefühl der praktischen Nützlichkeit der Schreibfähigkeit (22%),
- Freiheit bei der Entscheidung über das Thema und Form der schriftlichen Aufgaben, die mit den Interessen der Lernenden im Einklang stehen (19%).

Zu weiteren Faktoren, die laut Deutschlehrenden den Schreibprozess effektiver machen können, gehören: ausreichende Beherrschung des Wortschatzes, Gruppenarbeit, vielfältige und interessante Schreibformen, entsprechendes Sprachniveau, Zugang zu digitalen Wörterbüchern, kein Zeitdruck. Die vorgeführten Hinweise zeugen eindeutig davon, dass die Lehrenden über ein breites Spektrum von interessanten Vorschlägen verfügen, die der Entwicklung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht dienen können. Die oben aufgelisteten Anregungen stehen jedoch im Widerspruch mit den Ansichten der Lernenden, die mit dem traditionellen Schreibunterricht negative Assoziationen haben. Die deutliche Diskrepanz liegt offenbar darin, dass die Ideen der Lehrkräfte für die Verbesserung der Schreibprozesse im DaF-Unterricht eher in Gedanken und Konzepten bleiben und selten die praktische Anwendung finden.

Die Deutschlehrenden wurden auch danach gefragt, auf welche Art und Weise sie den Schreibprozess im Unterricht anleiten, d. h. welche Etappen der Modellierung dieses Prozesses (Planen, Formulieren, Überarbeiten) von ihnen realisiert werden⁹. Ersichtlich ist, dass 51% der Lehrenden die Phase der Vorbereitung (Planen) vor den Verschriftungsvorgängen durchführen und die schriftliche Textproduktion mit einer ausreichenden früheren Vorbereitung organisieren. Die verbleibenden Lehrer lassen allerdings die Phase des Planens aus, obwohl die Etappe, Becker-Mrotzek (2007: 27) zufolge, zur Ideensammlung, Entfaltung des Themas, zum Herbeirufen von mangelndem Wissen oder Zusammentragen von passenden Formulierungen dient. Die befragten Deutschlehrenden beginnen den Prozess des Verschriftens und der Formulierung von Gedanken sofort in Anlehnung an fertige Schemata, angegebene Muster und gesammelten Wortschatz oder nehmen überhaupt keine Stellung dazu. Die eigentliche Phase des Formulierens wird ebenfalls nicht in allen Schreibplänen sichtbar. 32% der Lehrenden nennen die Formulierungsphase entweder nicht explizit oder geben keine Antwort auf diese Frage. In Bezug auf die letzte Phase des Textverfassens – *Überarbeitung* – findet im Unterricht, den Aussagen der Lehrenden zufolge, keine geplante Textrevison statt. Lediglich eine Antwort bestätigt eine

⁹ Das Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980), das in der einschlägigen Literatur als ein Vorbild für andere Schreibprozessmodelle gilt, enthält drei Hauptkomponenten: Planen, Formulieren sowie Überarbeiten (siehe dazu mehr Fix 2015: 21–30, Joachimczyk 2016: 24).

konsequent überlegte Weiterarbeit am entstandenen Text. Das Ausfertigen eines Textes endet in meisten Fällen mit der schriftlichen Formulierung der ersten und zugleich finalen Textversion. Die Schlussfolgerung, die sich bezüglich der Schreibprozessorganisation ziehen lässt, weist auf ein intuitives und zerstreutes Handeln der Lehrenden im Bereich des Aufbaus der Schreibkompetenz bei den Lernenden hin.

Aus der Analyse der angeführten Aussagen lässt sich ableiten, dass das schriftliche Verfassen von Texten im DaF-Unterricht trotz der negativen Einstellungen der Lernenden wiederbelebt werden kann. Die vorgeschlagenen Ideen der Lehrenden und ihre methodisch überlegte und gezielte Anwendung kann einen bedeutenden Beitrag zu der positiven Einstellungsänderung der Lernenden dem Schreiben gegenüber leisten. Dementsprechend sind didaktische Lehrmittel sowie entsprechende Fortbildungskurse für die Deutschlehrenden auf diesem Gebiet wichtig. Die Lehrenden sollen ihr theoretisches Wissen mit der praktischen Lehrerfahrung und beruflichen Intuition logisch, konsequent und für Schüler transparent verbinden und den Schreibprozess schrittweise in den Deutschunterricht einbinden.

3.3. Förderung des kreativen Schreibens im Deutschunterricht: Licht- und Schattenseiten

Der Fragebogen, der das Thema *Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht* betrifft, sollte den Zusammenhang zwischen dem theoretischen Wissen über kreative Schreibformen und seinem praktischen Anwendungsgrad von den Lehrenden im DaF-Unterricht erforschen.

80% der befragten Lehrenden waren mit dem Begriff *kreatives Schreiben* und seinen kreativen Anwendungsmöglichkeiten im DaF-Unterricht (82%) vertraut. 88% der Lehrenden fügten dabei hinzu, dass dieses Wissen ihnen meistens im Rahmen der beruflichen Fortbildung durch Schulungen und Workshops vermittelt wurde. 26% der Deutschlehrenden vertraten die Meinung, dass sie der fremdsprachigen Fachliteratur die Informationen über kreatives Schreiben entnahmen. 21% der Befragten verwiesen auf Vorlesungen innerhalb ihrer eigenen, abgeschlossenen Studiengänge als die dritte Wissensquelle.

Im Weiteren wurden die Lehrenden nach den von ihnen im DaF-Unterricht eingesetzten Verfahren des kreativen Schreibens (siehe die Typologie von Böttcher 2013: 23–28) gefragt. Sie sollten dabei von den sechs angegebenen Methodengruppen die zutreffenden ankreuzen. Die Deutschlehrenden verwenden in der Praxis alle kreativen Schreibverfahren. *Schreibspiele* wurden dabei mit 72% am häufigsten gewählt, gefolgt von *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern*

(57%), *Schreiben zu Stimuli* (55%) sowie *assoziativen Verfahren* (47%). Ziemlich selten wurden von den Lehrenden *Weiterarbeit an kreativen Texten* (17%) und *Schreiben nach und zu (literarischen) Texten* (15%) in ihren Deutschunterricht eingebettet¹⁰.

In Bezug auf die von den Deutschlehrenden bevorzugten kreativen Schreibverfahren wurden die Lehrer auch gebeten, eigene konkrete Schreibaufgaben zu präsentieren, die im DaF-Unterricht als Mittel zur Förderung des kreativen Schreibens eingesetzt werden. 50% der Lehrenden waren dabei nicht imstande, die von ihnen im Deutschunterricht benutzten Schreibverfahren zu nennen und/oder zu charakterisieren. Die andere Hälfte der Befragten listete eine Reihe von konkreten Schreibarrangements auf, die in Tabelle 1 zusammengestellt und dabei den einzelnen Verfahren des kreativen Schreibens nach Böttcher (2013) zugeordnet wurden.

Tabelle 1. Einsatz von kreativen Schreibverfahren im DaF-Unterricht aus der Sicht der Lehrenden

Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern	Schreiben zu Stimuli	Schreibspiele	Assoziative Verfahren	Weiterarbeit an kreativen Texten
<ul style="list-style-type: none"> - Weiterführung der Geschichte - Geschichte anhand der Wörter - Satzvollendung - Dialoge zu Ende führen - Wortkette - Generatives Schreiben - Bildergeschichte - E-Mails - Briefe - Wörterkette - Story Cubs - Dixit Karten - Leporello - Schreiben anhand des Liedtextes 	<ul style="list-style-type: none"> - Bild Beschreibung - Geschichte zum Foto - Geschichte zur Situation - Geschichte zum Kunstwerk - Leises Lied - Dialoge zum Bild - 5-Sinne-Check zum Bild 	<ul style="list-style-type: none"> - Elfchen - Akrostichon - Avenidas - konkrete Poesie - Lückentext als Gedicht 	<ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming - Mind-Maps - Wortwolke 	<ul style="list-style-type: none"> - Textüberarbeitung

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Anhand der Tabelle 1 kann festgestellt werden, dass den kreativen Schreibverfahren *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern* sowie *Schreiben zu Stimuli*

¹⁰ Es ist dabei zu betonen, dass die Zuordnung der kreativen Verfahren zu bestimmten Schreibmethoden keinesfalls steif ist (Beno 2011: 85).

die größte Vielfalt an eigenen kreativen schriftlichen Aufgaben zugeschrieben wurde. Die Schreibenregungen, die den *Schreibspielen* und *assoziativen Verfahren* zuzuordnen sind, beinhalten nur eine begrenzte Palette von eigenen, schriftlichen Übungen. Sie umfassen meistens die einfachsten, sich am häufigsten in den Lehreräußerungen wiederholten Schreibformen. Es ist auch auffallend, dass trotz der Überzeugung der Lehrenden von der Kenntnis aller Verfahren des kreativen Schreibens nur ein kreatives Schreibarrangement, allerdings unkonkret, innerhalb der Methodengruppe *Weiterarbeit an kreativen Texten* angeführt wurde. Im Rahmen des kreativen Verfahrens *Schreiben zu und nach (literarischen) Texten* wurden keine eigenen Schreibübungen vorgeschlagen.

Den angeführten Daten lässt sich entnehmen, dass das theoretische Wissen der Lehrenden bezüglich des Einsatzes von kreativem Schreiben, als einem „Ensemble heterogener Faktoren, die eine Schreibszene konstituieren“ (Ruf 2016: 29), nicht ausreichend ist, um den kreativen Schreibprozess im DaF-Unterricht adäquat und erfolgreich zu organisieren. Die folgenden Aussagen der Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass 69% der Lehrenden keine Lehrmaterialien zur Organisation des kreativen Schreibprozesses im Unterricht besitzen. Hinsichtlich der Einsatzfrequenz des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht verwendeten 58% der Lehrenden kreative Schreibprozesse einmal innerhalb eines Themenbereichs. Dagegen stellten 42% der Lehrenden fest, dass sie entweder nie oder sehr selten (d.h. 2–3 Mal im Jahr) den Schreibunterricht kreativ gestalteten. Der Mangel an einer durchgängigen Umsetzung des kreativen Schreibens sowie eine beschränkte Auswahl der Schreibverfahren sind ein Beweis dafür, dass es sich nicht um einen schüler- und prozessorientierten¹¹ kreativen Prozess handelt. Vielmehr sind es Übungen, die in Bezug auf die Form und Thema zwar als kreativ bezeichnet werden können, aber völlig auf das eigentliche Produkt, also den Text, fokussiert sind.

Die befragten Lehrer sollten in der nächsten Frage des Fragebogens feststellen, ob die kreativen Schreibverfahren auf die Entwicklung anderer Kompetenzen einen Einfluss ausüben können. Dabei sollten konkrete Kompetenzen und/oder Fähigkeiten angegeben werden. Der Einfluss des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht auf die Entfaltung von Fähigkeiten, Wissen sowie Einstellungen wurde von 82% der Lehrenden als fördernd eingeschätzt. Dabei wiesen lediglich 59% der Deutschlehrenden auf konkrete Kompetenzen hin, deren Weiterentwicklung durch das kreative Schreiben verbessert wird. Über 80% der Lehrkräfte nannten

¹¹ Mehr über die prozessorientierte Schreibdidaktik schreiben: Sieber (2005: 393–394), Fix (2008: 119–120), Becker-Mrotzek und Böttcher (2012: 52–65). Ausführlich weist Ludwig (1983: 37–73) auf die Merkmale des prozessorientierten Schreibprozesses hin, die im DaF-Unterricht als unentbehrliche Faktoren gelten, und nennt dabei folgende: multilevel, sukzessiv, interaktiv, iterativ, rekursiv, automatisiert.

auf diesem Feld konkrete Fähigkeiten, u. a.: Lese- und Hörverstehen, Sprechen, Kommunikation, bessere Grammatikkenntnisse und Erweiterung des Wortschatzes. 76% der Lehrenden betonten dabei u. a.: Kooperation, Lernstile, Motivation, Selbstbewusstsein, Kreativität sowie Motivation. Die aufgeführten Fähigkeiten gehen gleichzeitig implizit mit der Entfaltung der allgemeinen Kompetenzen einher, die die Erweiterung des deklarativen Wissens sowie die Verbesserung der Fertigkeiten und des prozeduralen Wissens umfassen¹².

Die von den Lehrenden mitgeteilten positiven Auswirkungen des kreativen Schreibens wurden gleichzeitig als unterstützende Mittel zur Weiterentwicklung der Schlüsselkompetenzen betrachtet, die sich sowohl mit kommunikativen als auch allgemeinen Kompetenzen gegenseitig ergänzen. Es wurden u. a. folgende Aspekte genannt: Verstehen und Erstellen von Informationen, Mehrsprachigkeit, persönliche, soziale und Lernkompetenzen, Initiative sowie Selbstbewusstsein und kultureller Ausdruck (Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates 22. Mai 2018).

Anhand der gesammelten Daten ist anzumerken, dass die Deutschlehrenden die Kenntnis von kreativen Schreibverfahren zwar bejahen, beschränken sich aber in der Praxis auf diejenigen, die sich rein an dem Text als dem schriftlichen Endprodukt orientieren. Die äußerst geringe Einsatzfrequenz der populärsten, kreativen Schreibverfahren untermauert den geringen Stellenwert des kreativen Schreibens im DaF-Unterricht. Dabei herrscht allgemein die Überzeugung bei den Lehrenden von dem vielfältigen offensichtlichen Nutzen, der durch das kreative Schreiben erreicht werden kann.

4. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die im vorliegenden Beitrag dargestellten Ergebnisse des Forschungsprojektes geben Aufschluss über den Stellenwert des (kreativen) Schreibens im DaF-Unterricht. In erster Linie wurde festgestellt, dass die Schüler gegenüber der schriftlichen Textverfassung in der deutschen Sprache eine sichtbare Abneigung empfinden. Die Gründe für die negativen Einstellungen sind unterschiedlich und werden meistens, nach der Ansicht der Lehrkräfte, den Faktoren und Bedingungen zugeschrieben, die außerhalb der Einflussmöglichkeiten der Lehrenden liegen. Dazu gehören vor allem seitens der Lernenden Mängel an linguistischen Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften sowie interessenbezogene Merkmale. Außerdem heben die Lehrenden zahlreiche systembedingte

¹² Alle von den Lehrenden aufgelisteten Kompetenzen, deren Weiterentwicklung durch die kreativen Schreibmethoden unterstützt wird, werden im GER (2003: 103–130) als kommunikative linguistische sowie allgemeine Kompetenzen dargestellt.

Umstände hervor, die den schulischen Alltag begleiten und den Schreibprozess im Deutschunterricht eher negativ beeinflussen. In den Äußerungen der Deutschlehrenden werden jedoch vielfältige Handlungsvorschläge sichtbar, die sich auf die Schreibprozesse positiv und unterstützend auswirken können und in der schulischen Praxis zu verwenden sind. Die meisten aufgezählten Maßnahmen befinden sich in dem direkten Verantwortungsbereich der Lehrenden und deren Umsetzungsmöglichkeit. Ihre Aktivierung könnte die herrschende Abneigung der Lernenden gegenüber dem *Schreiben in Deutsch* deutlich reduzieren.

Die angemessene Verwendung mannigfaltiger, didaktischer Schreibkonzepte im DaF-Unterricht bezieht sich aber nicht nur auf die Auswahl und den Einsatz von entsprechenden Voraussetzungen, sondern verlangt von den Lehrenden grundsätzlich eine klare Erläuterung des schrittweisen Aufbaus des (kreativen) Schreibprozesses. Laut den Umfrageergebnissen geht die Mehrheit der Deutschlehrenden intuitiv und planlos in der Gestaltung des Schreibprozesses vor. Dasselbe Problem wird auch von Lipińska (2016: 10) aufgegriffen. Der Autorin zufolge, halten sich die Lehrer aufgrund ihrer Schreibfähigkeiten oft für Schreibexperten (*soziale Minderheit*) und erwarten unbewusst dasselbe Talent von ihren Schülern, was meistens nicht der Fall ist. Die Wichtigkeit der Prozesshaftigkeit und des reflexiven Potenzials des Schreibens scheint bei den Lehrenden nicht vollständig geklärt zu sein (Merz-Grötsch 2005: 237–239). Deswegen kann der Zustand, wie es Machowicz (2010: 126) unterstreicht, auf den Wissensmangel der Lehrkräfte im Bereich der Gestaltung der Schreibprozesse zurückzuführen sein. Leider lässt das Defizit für die Lernenden den Schreibprozess nicht transparent darstellen und führt zu keinen Überlegungen hinsichtlich eigener Instrumente zur Autonomieförderung.

Das Bewusstsein der Lehrkräfte in Bezug auf das kreative Schreiben scheint, laut den hier evaluierten Daten, hoch zu sein, was aber in der praxisorientierten Anwendung der konkreten Schreibverfahren bei der Hälfte der Lehrenden keine Bestätigung findet. Die Deutschlehrenden, die zugeben, sich im Bereich des kreativen Schreibens und seiner kreativen Schreibverfahren auszukennen, behandeln kreative Schreibverfahren trotzdem lediglich als eine Ergänzung oder Abwechslung in der schulischen Schreibroutine, ohne den Lernenden den eigentlichen kreativen Schreibprozess systematisch und phasenweise zu beleuchten.

Auffallend ist außerdem die Tatsache, dass die Schreibprozesse, die Grundlagen für alle anderen alternativen (kreativen) Schreibformen bilden, von den Lehrenden nicht als ein Gesamtzusammenhang begriffen werden. Die meisten in dem ersten Fragebogen (*Schreiben als Textverfassen in DaF-Unterricht*) angeführten Faktoren der Schreibkompetenzförderung, bringen sofort die Ideen und Konzepte des kreativen Schreibens in den Sinn. Kreatives Schreiben als eine alternative Schreibform, die den kreativen Textverfassensprozess fördert

und trainiert (Böttcher 2013: 9) sowie Mittel zur Selbsterfahrung ist (Abraham 1998: 21), umfasst zahlreiche von den Lehrenden genannten Anregungen, die eine prozessorientierte, schülerorientierte sowie kreative Herangehensweise an das Schreiben fördern. Das elanvolle und intensive Schreiben im Unterricht, ohne Themenzwang (Kuligowska 2008: 150) sorgt für die schrittweise Entstehung des Ansporns, schriftliche Texte zu kreieren (Böttcher & Wagner 1997: 24–27). Die entsprechende Anpassung der Textsortenwahl beugt der Überforderung der Schreibenden vor und ermöglicht es, deren eigene Erfahrungen und Vorstellungen zu aktivieren (Kubaszczyk 2018: 203–204). Bedeutend ist dabei der Einsatz von vielfältigen Schreibformen, die reale Elemente in eine imaginäre Welt übertragen lassen (Kubaszczyk 2018: 205) und durch die Zusammenarbeit der Schreibenden das Gruppenzugehörigkeitsgefühl stärken (Kuligowska 2008: 153). Die aufgeführten Elemente deuten jedoch nicht auf die Erkenntnis des Zusammenhangs mit der kreativen, prozessorientierten Schreibdidaktik hin, sondern werden als abstrahierte und isolierte Elemente einer Schreibkonzeption wahrgenommen. Nur einmal werden sie in den Aussagen der Lehrenden mit dem klaren Begriff *kreatives Schreiben* definiert. Durch den fehlenden Verweis auf die Zusammenhänge der angegebenen Eigenschaften der Schreibdidaktik mit dem übergeordneten und allumfassenden Konzept des kreativen Schreibens lässt sich auf eine oberflächliche und umgangssprachlich begriffene Kenntnis der kreativen Schreibdidaktik von den polnischen Deutschlehrenden schlussfolgern.

Hervorzuheben ist auch die Bemerkung, dass die Deutschlehrenden nicht einmal in ihren Erläuterungen über die persönlichkeitsbezogenen Eigenschaften, wie z. B.: Innovationslust, Risikobereitschaft, Vorliebe für Komplexität (vgl. Klimowicz 2019: 160–173) berichteten, die als notwendige Voraussetzungen der Lehrenden sowohl das traditionell erfasste Schreiben unterstützen als auch als der erste Schritt zum kreativen Schreiben betrachtet werden könnten.

Ebenso ist darauf hinzuweisen, dass die vielfältigen Möglichkeiten der Einbeziehung der mediengestützten Kommunikation in die fremdsprachige Lernumgebung stillschweigend von den Lehrenden übergangen wurden. Trotz zahlreicher Vorteile, die der Einsatz der digitalen Medien im fremdsprachigen Schreibunterricht mit sich bringen kann, wurden die Stärken ihrer Verwendung völlig außer Acht gelassen. Die Situation zeugt offensichtlich davon, dass die polnische Schule noch nicht darauf vorbereitet ist, den Erwartungen der Mediengeneration entgegenzukommen und Kompetenzen von *Digital Natives* in den DaF-Unterricht erfolgreich einzubetten und sie weiterzuentwickeln. Wampfler (2020: 22) betont nachdrücklich die schreibdidaktischen Aspekte des digitalen Schreibens und hebt eine radikale Veränderung in Bezug auf die Bedingungen hervor, unter denen schriftliche Texte verfasst werden sollen. Die digitale Revolution wird von Computern, Schreibprogrammen sowie Netz-Plattformen

vorangetrieben und findet auch in der Schule statt. Bedauerlicherweise haben sich die Szenarien, mit denen im Unterricht heute Texte verfasst werden, in den letzten Jahren kaum geändert und werden weiterhin von klassischen Aufsätzen geprägt.

Die in dem Beitrag angeführten Aussagen der Lehrenden bilden Impulse für weitere Überlegungen und weiteren Entwicklungsbedarf an neuen methodischen Lösungen in Bezug auf die Veränderung und Umgestaltung des häufig in vielen polnischen Schulen schematisch organisierten Schreibunterrichts. Sie stellen eine relevante Grundlage für eine reflektierte und professionelle Haltung der Lehrenden sowie längerfristige Optimierung der Lehr- und Lernbedingungen dar.

Erklärung zur finanziellen Förderung

Die Autorin erklärt, dass sie keine finanzielle Förderung für die Erstellung des Beitrags erhalten hat.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abraham, U. (1998). Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein ‚Kreatives Schreiben im Deutschunterricht? *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 4, 19–36.
- Abraham, U. / Kupfer-Schreiner, C. / Maiwald, K. (2005). Im Spannungsfeld von Didaktik und Pädagogik: Schreibförderung und Schreiberziehung. In: U. Abraham / C. Kupfer-Schreiner / K. Maiwald (Hrsg.), *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule* (S. 5–11). Donauwörth: Auer Verlag.
- Baacke, D. (1999). Im Datennetz. Medienkompetenz (nicht nur) für Kinder und Jugendliche als pädagogische Herausforderung. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hrsg.), *Ins Netz gegangen. Internet und Multimedia in der außerschulischen Pädagogik* (S. 14–28). Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur.
- Baurmann, J. / Weingarten, R. (1995). Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens. In: J. Baurmann / R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 7–27). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bawej, I. (2008). Pisemna forma komunikacji językowej w procesie nauki języka obcego. *Linguistic Bidgostiana*, 5, 22–36.
- Becker-Mrotzek, M. (2007). Planungs- und Überarbeitungskompetenz entwickeln. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 31, 25–34.
- Becker-Mrotzek, M. / Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Beno, E. (2011). Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Schreiben zu und nach literarischen Texten. *Neue Didaktik*, 1, 79–96. <https://doi.org/10.25656/01:7477>.
- Böttcher, I. (1999). *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

- Böttcher, I. (2013). *Kreatives Schreiben*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Böttcher, I. / Wagner, M. (1997). Kreative Texte bearbeiten. *Deutsch Praxis*, 119, 24–27.
- Bräuer, G. (1998). *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Chojnacka-Gärtner, J. (2010). *Die Entwicklung des Leseverstehens im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht*. Konin: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Dede, Z. / Huesmann, I. / Lemke, V. (2021). *Bildungssprachliche Kompetenzen in allen Fächern mit digitalen Medien entwickeln. Schreibkompetenz fördern*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Deutscher Ethikrat (2023). *Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. Stellungnahme*. Berlin: Deutscher Ethikrat.
- Dürscheid, C. (2011). Ein neues Schreiben. *Sprachreport. Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache*, 1, 9–14.
- Europarat. Trimm, J. / North, B. / Coste, D. / Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Fix, M. (2008). *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Füssenich, I. (2003). Schreibschwierigkeiten. In: U. Bredel / H. Günther / P. Klotz / J. Ossner / G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache Band 1* (S. 261–270). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Heinemann, A. / Leber, J. / Sander, P. / Ahmad, C. (2022). Strategien und Maßnahmen für die schulische Curriculumsentwicklung im Kontext der Digitalisierung. Ein Critical Review zur vergleichenden Analyse politischer Initiativen. In: A. Wilmers / M. Achenbach / C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (S. 69–102). Münster / New York: Waxmann.
- Joachimczyk, M. (2016). Kształcenie sprawności pisania w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 21–28.
- Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Klimowicz, A. (2019). Sam trening kreatywności nie wystarczy... Uwagi o wspieraniu kreatywności w szkole. In: J. Fazlagić (Hrsg.), *Kreatywność w systemie edukacji* (S. 160–173). Warszawa: FRSE.
- Komisja Europejska (2011). *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych. Raport Krajowy 2011*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komorowska, H. (1982). *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Komorowska, H. (1993). *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: EDE-Poland.
- Krumm, H.J. (1989). Schreiben. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 1, 5–8.
- Kruse, O. / Jakobs, E.M. / Ruhmann, G. (1999). Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick. In: O. Kruse / E.M. Jakobs / G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (S. 19–34). Neuwied / Kriftel: Luchterhand.
- Kruse, O. / Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In: O. Kruse / K. Berger / M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13–33). Bern et al.: Haupt Verlag.
- Krzemińska, K. (2010). Einige Probleme zum Schreiben in der Fremdsprachendidaktik. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 36, 155–164.

- Kubaszczyk, J. (2018). Märchen schreiben und Fachsprache lernen: über das kreative Schreiben im Fachsprachenunterricht. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 45 (2), 201–214.
- Kuligowska, K. (2008). Kreatives Schreiben – eine gute Möglichkeit Schüler zum Schreiben in der Fremdsprache anzuregen. *Germanica Posnaniensia*, 31, 147–155.
- Lipińska, E. (2016). Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym. *Języki Obce w Szkole*, 2, 9–14.
- Ludwig, O. (1983). Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: S. Grosse (Hrsg.), *Schriftsprachlichkeit* (S. 37–73). Düsseldorf: Schwann.
- Ludwig, O. (1995). Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze. In: J. Baurmann / R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 273–287). Opladen: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Łobocki, M. (2007). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Machowicz, I. (2010). Zum Stellenwert des Schreibens in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. *Lubelskie Materiały Neofilologiczne*, 34, 113–129.
- Mattenklott, G. (2007). Kulturen des Schreibens. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 31, 10–17.
- Merz-Grötsch, J. (2005). *Schreiben als System*. Band 1: *Schreibforschung und Schreibdidaktik: ein Überblick*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Merz-Grötsch, J. (2010). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Kallmeyer.
- Mihułka, K. (2010). Badania diagnostyczne w glottodydaktyce – zalety i trudności. *Neofilolog*, 34, 183–194. <https://doi.org/10.14746/n.2010.34.16>.
- Mihułka, K. (2020). Zum Stellenwert des Deutschen in Polen. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 47 (1), 53–71.
- Müller-Hartmann, A. (2003). Lernen mit E-Mail und Internet. In: K.R. Bausch / H. Christ / H.J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 269–272). Tübingen / Basel: A. Francke Verlag.
- Pawłowska-Balcerska, A. (2017). *Kreatives Schreiben auf der DaF – Fortgeschrittenenstufe im Unterricht und Internet-Tandem*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pawłowska-Balcerska, A. (2021). Rozwijanie sprawności pisania obcojęzycznego na przykładzie polsko-niemieckiego internetowego projektu tandemowo-tridemowego „Schreiben (üben) im e-Tandem/ e-Tridem” – możliwości ograniczenia. *Neofilolog*, 56 (2), 185–200.
- Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek. Dz.U. 2017, poz. 1611.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Dz.U. 2018, poz. 467.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Dz.U. 2022, poz. 1914.

- Ruf, O. (2016). *Kreatives Schreiben*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Schmidt, I. (2005). Im Spannungsfeld von Didaktik und Pädagogik: Schreibförderung und Schreiberziehung. In: U. Abraham / C. Kupfer-Schreiner / K. Maiwald (Hrsg.), *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule* (S. 142–151). Donauwörth: Auer Verlag.
- Schreiter, I. (2002). *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. München: Iuducium.
- Schuster, K. (1995). *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sieber, P. (2005). Didaktik des Schreibens – vom Produkt zum Prozess und weiter zur Textkompetenz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27 (3), 381–406. <https://doi.org/10.25656/01.4130>.
- Skalbania, B. (2020). Rozwijanie kompetencji kluczowych w świetle teorii uczenia się – perspektywa nauczyciela i ucznia edukacji wczesnoszkolnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39 (3), 119–132. <http://dx.doi.org/10.17951/Irp.2020.39.3.119-132>.
- Spinner, K. (2021). Kreatives Schreiben. In: J. Baurmann / C. Kammler (Hrsg.), *Kreativer Deutschunterricht: Identität – Imagination – Kognition* (S. 108–125). Hannover: Kallmeyer et al.
- Wampfler, P. (2020). *Digitales Schreiben. Blogs & Co. im Unterricht*. Ditzingen: Philipp Reclam jun. Verlag GmbH.
- Werder van, L. (2007). *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marix Verlag.
- Wilczyńska, W. / Michońska-Stadnik, A. (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Zalecenię Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Dz.U.UE, 30.12.2006, L394/13. <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-l-2006-394-10,67655312.html>.
- Zalecenię Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01). Dz.U.UE, 04.06.2018, C 189/1. <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-ue-c-2018-189-1,69055843.html>.

Received: 28.12.2023; **revised:** 25.02.2024

Znaczenie kreatywnego pisania na lekcjach języka niemieckiego jako obcego z perspektywy polskich nauczycieli języka niemieckiego

ABSTRAKT. Celem artykułu jest przedstawienie wybranych metod oraz sposobów organizacji procesów (kreatywnego) pisania tekstów w języku niemieckim jako obcym na drugim i trzecim etapie edukacyjnym z perspektywy nauczycieli. Opisane w artykule podejście dotyczące kształtowania sprawności tworzenia tekstów pisemnych oparte jest zarówno na teorii naukowej, dotyczącej dydaktyki (kreatywnego) pisania, jak i analizie oraz interpretacji wyników dwóch ankiet przeprowadzonych wśród polskich nauczycieli języka niemieckiego jako obcego. Analiza aktualnej sytuacji kształcenia umiejętności pisania w języku niemieckim w polskich szkołach wskazuje na rozbieżności między metodycznymi możliwościami nauczycieli a faktycznie wdrażanymi metodami w tym zakresie. Niestety, chęć i gotowość nauczycieli do stosowania metod kreatywnego pisania jako innowacyjnych rozwiązań, wspierających kompetencje w zakresie tworzenia tekstów pisemnych w języku niemieckim, nie znajduje odzwierciedlenia w wystarczającej wiedzy teoretycznej, odwołującej się przede wszystkim do działań ukierunkowanych na proces pisania i osobę ucznia jako twórcy tekstu, a nie wyłącznie do produktu końcowego, jakim jest tekst. Artykuł kończą

wnioski będące impulsem do zmian w obszarze praktyki nauki pisania i do podniesienia pozycji dydaktyki (kreatywnego) pisania w polskich szkołach.

SŁOWA KLUCZOWE: dydaktyka języków obcych, język niemiecki jako obcy, proces pisania, tradycyjne pisanie, kreatywne pisanie.

ALEKSANDRA PRZYMUSIŃSKA

University of Rzeszów

olaprymusinska@interia.pl

<https://orcid.org/0009-0004-0828-8130>