



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 2 (Oktober 2020), ISSN 1205-6545

Themenschwerpunkt: Schreiben in verschiedenen Sprachen

In fremden Sprachen kreativ Schreiben. Zur Korrelation von kreativem und bildungssprachlichem Schreiben im Literatur- und Fremdsprachenunterricht

Nils Bernstein

Abstract: Im folgenden Artikel wird die Beziehung zwischen kreativem Schreiben und bildungssprachlicher Kompetenz untersucht. Insbesondere praktische Beispiele zum Thema Poetry Slam und Slam Poetry sowie zum performativen Lernen veranschaulichen dabei, dass internationale Studierende durch kreative Schreibenanlässe Vorteile des (Zweit-)Spracherwerbes erhalten, die während der gesamten akademischen Laufbahn hilfreich sind.

The following article analyses the relationship between creative and educational language literacy. Examples of poetry slams and slam poetry as well as of performative learning activities will highlight the benefits students can receive from creative writing during their (foreign) language acquisition which influences their entire academic career.

Schlagwörter: Kreatives Schreiben, akademisches Schreiben, Bildungssprache, Poetry Slam und Fremdsprachendidaktik, performatives Lehren und Lernen; creative writing, academic writing, academic language, poetry slams and second language acquisition, performative teaching and learning.

Bernstein, Nils (2020),
In fremden Sprachen kreativ Schreiben. Zur Korrelation von kreativem und bil-
dungssprachlichem Schreiben im Literatur- und Fremdsprachenunterricht.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 2, 11–27.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Häufig angeführte Gründe für die Inkorporation kreativen Schreibens innerhalb der Fremdsprachendidaktik sind die Berücksichtigung und Erhöhung der Motivation für Lernende sowie die Berücksichtigung eines ganzheitlichen Ansatzes. Beide Gründe sind zutreffend, beide Gründe sind hinreichend für die Thematisierung kreativen Schreibens. Eine weitere hier darzustellende These, die für kreatives Schreiben im (Fremd-)Sprachenunterricht plädiert und zumindest fernab der Fächerdisziplin der Sprachdidaktik womöglich nicht sofort einleuchtet, lautet: Kreatives Schreiben fördert bildungssprachliche Fertigkeiten. Eine Textaffinität bei der Produktion kreativer Texte spricht für eine Textaffinität bei der Produktion bildungssprachlicher Texte. Anders gesagt: Wer fiktionale Texte liest, beschreibt und analysiert und wer selbst kreative Texte schreibt, vermag bildungssprachliche Situationen besser zu bewältigen, darunter Sprachhandlungen wie „berichten, beschreiben, begründen, argumentieren, versprachlichen, modellieren, diskutieren, erläutern, protokollieren, lesen, schreiben“ (Leisen 2018: 11). Kurz gesagt: Wer kreative Texte gut und gerne schreiben kann, kann sehr wahrscheinlich zugleich bessere Hausarbeiten schreiben.

Innerhalb der Gattung *spoken word*-Poetry existieren Poetry Slams, die sich durch ihre Performativität auszeichnen. Wer selbst geschriebene Texte slammt, also vor Publikum vorträgt, vermag auch seine Präsentationstechniken zu verbessern, erbringt also bei Referaten, Präsentationen oder Bewerbungsgesprächen bessere oder souveränere Leistungen. Die Zielgruppe für diese Unterrichtssituationen ist breit: Sie umfasst (internationale) Studierende oder jüngere Lernende, im Hochschul- oder im Schulkontext, in fremdsprachendidaktischen Situationen oder generell in hochschuldidaktischen Situationen. Der Appell für die Inkorporation dieser Unterrichtssituationen richtet sich somit an DozentInnen, die im DaF-, DaZ- oder DaM-Kontext arbeiten, die institutionell innerhalb der Fremdsprachendidaktik in Schule oder Hochschule verankert sind.

2 Fiktionale Texte und Spracherwerb: Slam- Texte beschreiben und analysieren

Didaktische Vorteile beim Umgang mit literarischen Texten im (Fremdsprachen-) Unterricht sind breit beschrieben worden.¹ Einleuchtend lassen sich die fremdspra-

¹ Für einen kurzen historischen Überblick zu Literatur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht vgl. Ehlers (2010: 1530–1531).

chendidaktischen Vorteile im rezeptiven Umgang mit Slam Poetry wie in der produktiven Gestaltung von Poetry Slams zusammenfassen, etwa wenn festgestellt wird:

Poetry Slam im Unterricht kann sprachliches, kulturelles und ästhetisch-literarisches Lernen zusammenführen. Alle Fertigkeiten, das Lese-, Hör- und Seh-Hörverständnis, Schreiben, Sprechen mit Lexik-, Aussprache- und Grammatiktraining können mit Poetry Slam sowie Slam Poetry gefördert werden (Lughofer 2019: 201).

Etwas weniger explizit sind Beiträge, die erläutern, wie der Kontext von Sprachsensibilisierung und Sprachkompetenzerweiterung im Umgang mit literarischen Texten belegbar wird.² Wenn der Ansatz zusätzlich auf bildungssprachliche Kontexte zugeschnitten ist, eröffnet sich eine definitive Forschungslücke. Am konkreten Beispiel eines so genannten Poetry Clips der Dichterin Nora Gomringer (*1980) soll im Folgenden belegt werden, welche Sprachkompetenzerweiterung durch das Beschreiben und Analysieren des Textes und Videos stattfindet. Die Zielgruppe der hier vorgelegten Beispiele waren internationale (DaF-)Studierende, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Die Beispiele lassen sich auf DaZ- oder DaM-Kontexte erweitern.

2.1 Über die allmähliche Verfertigung von Poetry Clips beim Hören und Sehen

Poetry Clips sind eine vergleichsweise junge Gattung, bei der ein selbst verfasster kreativer Text zu einem selbst gemachten Video gezeigt wird. Bei dieser Form der audiovisuellen Textinszenierung eines poetischen Textes³ werden die Texte meist, aber nicht notwendigerweise, von SlammerInnen oder *Spoken-Word*-KünstlerInnen vorgetragen, die live bei Poetry Slams auftreten oder aufgetreten sind. Häufig erfolgen Aufnahmen mit einfachen Handkameras. Der technische Aufwand reicht von einem einfachen Video, das innerhalb kurzer Zeit erstellt wurde, bis zu nachbearbeiteten Videos mit vielen Schnitten, Kamerafahrten und/oder mehreren Drehorten, deren Aufnahme und Bearbeitung höchst aufwendig war. Die Videos können den/die TexturheberIn bei der Rezitation zeigen oder der Text wird aus dem Off

² Ausnahmen bilden beispielsweise die Publikationen sehr unterschiedlicher Prägung von Albrecht/Hornberger: (2014) zu empirischen Zugängen zu ästhetischer Erfahrung oder Knorr (2019) mit dem Entwurf eines sprachsensiblen Kompetenzmodells wissenschaftlichen Schreibens.

³ Die Texte von Poetry Clips enthalten zahlreiche lyriktypische Eigenschaften. Ob sie als Gedichte im engeren Sinne aufzufassen sind, kann an dieser Stelle nicht ausgiebig diskutiert werden. Eine nicht immer aber häufig vorzufindende Gemeinsamkeit bei zahlreichen Poetry Clips besteht darin, dass sie im Sinne Jakobsons auf die poetische Funktion von Sprache zugeschnitten sind und in ihnen Sprache um der Sprache willen verwendet wird (vgl. Jakobson 1979: 92).

vorgetragen. Auch thematisch gibt es eine große Bandbreite, von eher (sprach-)komischen Texten über die Schilderung von Alltagsbegebenheiten bis zu subtil gearbeiteten irritierenden oder verstörenden Texten. Teils steht der Text, teils stehen Wirkungsmechanismen der audiovisuellen Aufnahmemöglichkeiten im Vordergrund. Gerade diese Schnittstelle zwischen der Schulung des Hör-Sehverstehens gekoppelt mit ästhetischen Inhalten ist hinsichtlich mediendidaktischer Sensibilisierung und generell als „Ansatz von ästhetischem und kulturreflexivem Lernen“ (Faistauer/Welke 2019: 7) gut umsetzbar und zugleich innerhalb des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache noch immer weitgehend unerforscht.

2.2 Nora Gomringers Text und Poetry Clip „Du baust einen Tisch“ im Kontext Bildungssprache

Der Text von Gomringer hat einen, so scheint es zunächst, relativ einfachen Wortschatz.⁴ Er lautet wie folgt:

Du baust einen Tisch

- 1 Tisch unter den du dann Füße streckst
Tisch für den du Bretter über die Kreuzung trägst
Du baust für sie
Und dich einen Tisch
- 5 Einen Tisch für zwei unter den sich
Vier Füße strecken können
Einen Tisch an dem du sitzt mit ihr
Ich habe dich Bretter über eine Kreuzung tragen sehen
Bretter für einen Tisch
- 10 Den du baust mit ihr
Für ihre Füße zum Darunterstrecken
Tisch für vier Ellbogen
Vier Füße
Vier Unterarme
- 15 Zwei Töpfe
Einen Tisch für euch zwei

⁴ Auf einer Seite des Goethe-Institutes mit didaktischen Vorschlägen werden einige Wörter des Textes in einer Vokabelliste ins Englische übersetzt, u. a. *strecken*, *Ellbogen*, *schleppen* oder *Scheinwerfer*. Diese Vokabeln dürften in einem Niveau ab B1 sicherlich verfestigt sein. Didaktische Vor- und vor allem Nachteile einer Übersetzung ins Englische können an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Vgl. <http://www.goethe.de/ins/ca/lp/prj/grh/ffb/bgl/deindex.htm> (06.02.2020).

- Für den schleppst du Bretter über eine Kreuzung
An der ich stehe mit meinem Auto
Einen Tisch baust du
- 20 Tisch für sie und Tisch für dich
Einen Scheißtisch für euch zwei
Unter den ihr eure Füße streckt
Entgegenstreckt
Euch entgegenstreckt
- 25 Tisch unter und an dem alles gesagt ist
So einen Tisch einen Tisch für zwei
Für den Bretter über eine Kreuzung geschleppt werden
An mir vorbei
Baust du einen Tisch
- 30 Unter dem ich jedem auf die Zehen trete
Einen Tisch an dem ich kein Gespräch mehr bin
So einen Tisch baust du für sie
So lange sie ihre Füße unter ihn streckt
Isst sie,
- 35 was du auf den Tisch bringst
den du baust
dessen Bretter du schleppst
an mir vorbei
im Scheinwerfer
- 40 gingst du vorbei mit Brettern für einen Tisch
ich wünschte du bautest einen für...
(Gomringer 2011: 203204).

Die Grundhaltung des Textes wird man auch dann erfassen, wenn man nicht jedes einzelne Wort versteht. Dadurch kann der Text ab Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens thematisiert werden⁵ bzw. für DaZ- und DaM-Kontexte sicherlich ab einem Alter von 12–14 Jahren. Der Text selbst ist an meh-

⁵ Der Deskriptor für B1 zum Erschließen von Wortschatz lautet im Referenzrahmen: „Kann die Bedeutung einzelner unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen und die Satzbedeutung ableiten, sofern das behandelte Thema vertraut ist“ (Europarat 2001: 78).

ren Stellen bedeutungs offen strukturiert. Auffallend ist zunächst einmal die Verflechtung von Überschrift und erstem Vers, der die Leserschaft in medias res ins Geschehen wirft. Die Verse sind insgesamt eher einfach gehalten, die Sätze syntaktisch parallel strukturiert. In der Performance des Textes im Poetry Clip⁶ fällt auf, dass einige Wörter entsprechend ihrer Bedeutung abweichend intoniert werden. „Scheißtisch“ (V. 21) beispielsweise wird eher mit verzerrter Stimme geschrien, „kein Gespräch“ (V. 31) wird geflüstert. Das Video selbst weist über 30 Schnitte auf, was gemessen an der Länge der Sequenz verhältnismäßig viel ist.

Das Setting des Videos ist ein Baumarkt. Das im Text erwähnte Bauen des Tisches wird damit visuell fokussiert. Auch die Kamerafahrt im Abspann durch ein Regal im Baumarkt findet innerhalb dieses Settings statt, ohne dass dies textuell solchermaßen markiert wäre. Somit wird eigentliches und uneigentliches bzw. wörtliches und metaphorisches Sprechen durch das Video in den Vordergrund gestellt. Es gilt zu abstrahieren, dass das eigentliche Tischbauen auf eine uneigentliche Eifersuchtszene rekurriert. Die Szenen im Baumarkt lenken damit von der uneigentlichen Ebene des Textes ab. Unterstützend ist der Vortrag der Autorin selbst. Weiterhin ist die klassische Frage nach der Apostrophe zu klären: Wer ist mit dem „Du“ gemeint? Wer ist das „Ich“ des Textes? Logischerweise wird man nicht einfach das lyrische Ich mit der realen Autorin gleichsetzen; dennoch suggeriert die Autorschaft einer Dichterin das Hinterfragen von Geschlechterklischees, von Männlichkeit und Weiblichkeit, in dem Sinne, dass ein Tisch nicht – oder eben doch? – notwendigerweise von einem Mann gebaut sein muss. Eindeutig klären lässt sich aus dem Text selbst einzig, dass das apostrophierte „Du“ einen Tisch für eine weibliche Person baut, die mit dem Pronomen „sie“ (V. 3) geschlechtlich kategorisiert wird. Auch eine Diskussion über Geschlechterklischees – abstrahierend allein von der textuellen Ebene unter Einbezug des Poetry Clips – über Männlichkeit und Weiblichkeit innerhalb des Kontextes Baumarkt könnte aufschlussreich sein und zum Reflektieren womöglich vorhandener Komplexitätsreduktionen führen.

Insgesamt veranschaulicht die Struktur des Textes, dass ein vermeintlich einfaches Vokabular nicht zwingend nur einfache Inhalte vermittelt. Die Diskussion der Textsortenspezifika eines lyrischen Textes führt zu mehr Bewusstheit im Umgang mit Texten. Umgekehrt kann es innerhalb bildungssprachlicher Diskurse auch vorkommen, dass recht einfache Thesen mit hochkomplexem Vokabular ausgedrückt werden können. Gerade entsprechende Übungen hierzu sind sehr aufschlussreich, wie sie etwa in Fügert/Richter (2015) vorkommen und im folgenden Kapitel gezeigt werden.

⁶ Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=UEU4X19fjQI> (06.02.2020).

3 Kreatives Schreiben und Spracherwerb

Herangehensweisen zu kreativem Schreiben, die sich gleichzeitig mit der Vermittlung bildungssprachlicher Fertigkeiten verknüpfen lassen, sind aktuell rar. Dobstadt und Riedner bilden eine Ausnahme und plädieren in einer Reihe von Publikationen (vgl. dazu die Belege in Riedner 2020: 95) für ein Konzept einer Didaktik der Literarizität, „das den spezifisch literarischen Umgang mit bzw. Zugang zu Sprache, der sich mit dem Begriff der Literarizität verbindet, für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache erschließen will“ (Riedner 2020: 95). Mit einem solchen Konzept werden wichtige sprachliche Aspekte wie „Mehrdeutigkeit, die Unabschließbarkeit sprachlicher Bedeutungsbildung, die Nicht-Neutralität von Sprache, ihr Eingelassensein in Machtbeziehungen, ihre Kreativität, ihre permanenten Sinnverschiebungen“ (Dobstadt/Riedner 2016: 39) berücksichtigt. Dies beinhaltet somit Aspekte, die bei einer handlungsorientierten und instrumentellen Auffassung der Sprachmittlung komplett ausgeblendet bleiben. Das Konzept der Didaktik der Literarizität sieht vor, Literatur nicht allein als Anregung zur Sprachproduktion zu sehen, sondern die ästhetische Dimension als „das entscheidende Potential für die Aneignung und den Ausbau einer Fremdsprache“ (Riedner 2020: 98) in den Blick zu nehmen.

Sucht man im Kontext von DaF und DaZ ohne Fokus auf Bildungssprache nach Ansätzen zu kreativem Schreiben, so findet man einiges an Material (vgl. etwa Wolfrum 2010). In Hochschulkontexten wurde die „Bedeutung der Ausbildung einer Schreibkompetenz für Studierende aller Fächer“ (Ruf 2016: 12) erkannt, wenn gleich es an systematischen Darstellungen des kreativen Schreibens gerade im Kontext akademischer Schreibkompetenz an Hochschulen fast gänzlich fehlt.⁷ Einzig Ruf hat zumindest für den deutschsprachigen Raum erstmals eine solche Darstellung geliefert, die auf kreatives Schreiben in bildungssprachlichen Kontexten eingeht (vgl. ebd. 2016: 189-192). Die Effekte kreativen Schreibens auf die Erweiterung grammatischen und lexikalischen Wissens ist in verschiedenen Zusammenhängen breit erläutert worden. So lassen sich beispielsweise an Texten von Heine Regeln der Morphologie transparent machen und mit Hilfe von Gedichten Trakls können Metonymien auf Wortschatzebene erarbeitet werden (vgl. Neidlinger/Pasewalck 2014: 146). In zahlreichen DaF-Lehrwerken überwiegen rezeptive Übungen zu literarischen Texten im Gegensatz zu reproduktiven oder produktiven. Bei reproduktiven Übungen werden häufig Möglichkeiten genutzt, grammatische Phänomene oder Wortschatzarbeit zu üben und zu vertiefen (vgl. Miletić 2019: 348). Ebenso nachweisbar sind positive Effekte auf die Motivation und damit auf den

⁷ Immer noch eine Ausnahme ist die Publikation „Kreatives Schreiben in den Wissenschaften“, die nicht frei von Kritik ist und schon weiter zurückdatiert (vgl. Werder 1992).

zentralen Motor innerhalb von Lernprozessen schlechthin (vgl. Riemer 2010: 1152). Im Folgenden soll insbesondere auf textsortenspezifische Kenntnisse eingegangen werden, die sich generell positiv auf einen Schreibfluss auch in akademischen Kontexten auswirken.⁸ Dies wird an einem Schreibauftrag illustriert, der ursprünglich aus einem Workshop des Slammers Dalibor Marković stammt.⁹ Der Auftrag lautet wie folgt: Die Lernenden werden zunächst gebeten, Textsorten aufzuzählen. Hierzu zählen nicht allein literarische oder fiktionale; interessant wären hier neben literarischen Beispielen wie Roman und Gedicht auch Nennungen wie Busfahrplan, Tweet, Rezept usw. Je nach Zielgruppe und Hintergrundwissen sollten noch textuelle Merkmale der jeweiligen Textsorte geklärt werden, z.B. ein Tweet mit 140 Zeichen. Die Nennungen werden in einer Spalte auf der Tafel gesammelt. Anschließend wird gefragt nach Themen, die in literarischen Texten häufig behandelt werden. Hier kann die Zielgruppe die sie bewegenden Interessensgebiete aufzählen, etwa Liebe, Tod, Trauer, Phantastik, Traum, Pubertät, Politik usw. Dies wird in einer zweiten Spalte gesammelt. Abschließend wird als dritter Aspekt gefragt nach typischen rhetorischen Stilmitteln, die häufiger v.a. in Gedichten (aber auch in persuasiven Texten) verwendet werden. Idealerweise sollten hier gängige, nicht zu komplizierte Stilmittel genannt werden wie Reim, Alliteration, Vergleich; weniger geeignet wären solche, die zunächst zu klären sind oder nur wenigen der Lernendengruppe bekannt sind wie etwa Epipher oder Polypoton. Nun stehen drei Aspekte in drei Spalten nebeneinander: Textsorten, Themen und Stilmittel. Per Zufall werden nun pro Gruppe oder pro Lernenden drei Aspekte zugeordnet. Der Schreibauftrag könnte somit lauten: Schreiben Sie einen Tweet über Pubertät mit vielen Alliterationen. Die Aufgabenstellung sollte im Präsenzünterricht vermittelt werden. Das Verfassen des Textes kann in Einzel- oder Gruppenarbeit oder auch als Hausaufgabe erfolgen. Auf der Grundlage dieses Textes sind sehr mannigfaltige Texte entstanden. Im Folgenden sollen zwei Beispiele gezeigt und beschrieben werden.

Beispiel 1: Eine Studentin hatte die Aufgabe, einen Romanauszug mit vielen Metonymien zum Thema Liebe zu verfassen. Die Studentin markierte die Passagen, die sie als Metonymien einflechten wollte. Sie sind in der folgenden Passage, die

⁸ Textsortenspezifische Kenntnisse sind ein wichtiges Merkmal kompetenten Schreibens. Kompetente Schreibende lassen sich gemäß dem Positionspapier zu Schreibkompetenz im Studium folgendermaßen charakterisieren: „Kompetente Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft angemessen“ (Vgl. gefsus 2018: 7).

⁹ Auch die Texte von Marković eignen sich perfekt zur Analyse und Illustration performativer Relevanz bei Slam-Texten. Seiner ersten Buchveröffentlichung, die nach beinahe zwei Jahrzehnten aktivem Slammen vorgelegt wurde, ist daher eine CD beigelegt, um den Vortrag zu veranschaulichen. Dennoch ist gerade eine live-Performance wichtig, um die Dynamik der Texte zu erfassen (vgl. Marković (2016: 86–91) und die Analyse dazu in Bernstein (2020: 144–147).

vom Heimweh und von einer mit einer türkischen Familie unternommenen Barkasenfahrt im Hamburger Hafen handelt, kursiv gesetzt:

Seit einer Woche ist Dilara mit ihren Eltern und ihrem kleinen Bruder, Fuat, in Hamburg. Obwohl Dilara die Perspektive der Reise am Anfang spannend fand, fühlte sie sich im Laufe der *Stunden* schon etwas gelangweilt und hatte schon Heimweh nach der Türkei. [...] *Das Mikro* erzählt über die Stadtteile und die Bauwerke, die man vom Deck sehen kann: die Speicherstadt, die Elbphilharmonie usw. Schnell hat Dilara wieder Langweile. Es ist ihr egal, dass *der Notenständer* immer noch nicht fertiggebaut ist, und egal, wie *viele Schiffe* jedes Jahr hier Anker werfen. Ihr Bruder auf der anderen Seite, *die ganze Fähre* eigentlich, hört vertieft zu.¹⁰

Die vorhandene oder reflektierte Textsortenkompetenz spiegelt sich auf mehrfacher Ebene: Der Text wirft die Leserschaft in medias res in eine Handlung. Es wäre eher ungewöhnlich wenngleich nicht unmöglich, wenn dies ein Romananfang wäre. Die Protagonistin Dilara scheint bekannt zu sein, wohingegen der Bruder Fuat nochmals mit Namen vorgestellt wird. Das gewählte Tempus Präteritum entspricht den Konventionen erzählerischer Literatur. Die Metonymien werden sehr unterschiedlich und insgesamt sehr versiert eingesetzt. Besonders auffällig ist die Verknüpfung landeskundlichen Hintergrundwissens und der Neuperspektivierung in der Setzung von „der Notenständer“ für Elbphilharmonie. Insgesamt wurde der Arbeitsauftrag angemessen umgesetzt und das Vermittelte in einen recht flüssigen Text umgesetzt. Wenn überhaupt vorhanden, so wurden hier Berührungsängste, kreative Texte in einer Fremdsprache zu verfassen, genommen und widergespiegelt, welche Kompetenzen vorhanden sind. Außerdem erhielt die Studentin eine Eigenreflektion dazu, wie sie ihr Sprachkönnen einzusetzen vermag und in welchem Maße ihr Schreibvermögen ausgebildet ist.

Die Verknüpfung von Fachsprache mit einem Schreibauftrag zu kreativem Schreiben wird in folgender Situation illustriert, bei der eine Studentin einen Gesetzestext mit vielen Personifikationen zum Thema Essen verfassen sollte:

Küchenstrafgesetzbuch (KStGB)

Paragraf 123 Küchenfriedensbruch

(1) Wer als Gemüse in den anderen Topf, in den fremden Kühlschrank oder in das befriedete Besitztum eines anderen widerrechtlich eindringt, oder ein

¹⁰ Leistung der Studentin Sarah Elizabeth Clement Toftager im Rahmen des Seminars „Zeitgenössische Musik und Literatur aus deutschsprachigen Ländern“, unterrichtet im Sommersemester 2015 an der Universität Hamburg, mit freundlicher Genehmigung der Autorin.

Gemüse isst, wenn es ohne Befugnis darin verweilt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu einer Woche oder mit heißer Suppenstrafe bestraft.¹¹

Neben der literarisch interessanten, da einen Verfremdungseffekt umsetzenden Personifikation als Gemüse sind in Sonderheit die textuellen Merkmale eines juristischen Fachtextes auffällig: Das behandelte Gesetzbuch wird als „KStGB“ abgekürzt, bis in die Groß- und Kleinschreibung korrekt und textsortentypisch, der Text wird in Paragraphen und Absätze unterteilt, die Lexik ist bewusst hochkomplex und elaboriert (z.B. „Besitztum“, „widerrechtlich“ oder „Befugnis“) und die sanktionierenden Konsequenzen werden ins Absurde verdreht, um einem humoristischen Effekt Vorschub zu leisten.

Als abschließendes Praxisbeispiel soll noch ein Schreibauftrag gezeigt und mit Beispiel kommentiert werden, der sich v.a. für Lernende zeitökonomischer gestaltet und gänzlich ersichtlich im bildungssprachlichen Kontext wissenschaftlichen Arbeitens steht.

Die Aufgabenstellung lautet, einen Alltagssprachlichen Satz in informeller Weise zu notieren, so wie man ihn in vertrautem Umfeld äußern würde. Anschließend soll dieselbe Aussage durch syntaktische und lexikalische Modifikation solchermaßen umformuliert werden, dass sie extrem formell erscheint. Ein illustriertes Beispiel stammt aus dem Lehrwerk „Wissenschaftssprache verstehen“:



Abb. 1: Alltägliche Wissenschaftssprache (Fügert/Richter 2015: 37)

¹¹ Leistung der Studentin Aleksandra Kozłowska im Rahmen des in Fußnote 8 angeführten Seminars, mit freundlicher Genehmigung der Autorin.

Studierende bewältigen diese Aufgabenstellung mit Leistungen, die den jeweiligen Lernstand illustrieren. Ein Beispiel:

„Alltagssprache: Ich kam spät zur Uni, weil ich den Bus verpasst habe.

Wissenschaftssprache: Ich erschien zeitlich später als zum vorgesehenen Zeitpunkt, weil mich das sich auf Straßen fortbewegende öffentliche Personenverkehrsmittel nicht zum gewünschten Zeitpunkt erreichte“.¹²

Auffallend sind zum einen lexikalische Modifikationen, etwa „zeitlich später als zum vorgesehenen Zeitpunkt“ anstelle von „spät“.¹³ Zum anderen sieht man virtuos umgesetzte syntaktische Modifikationen durch Partizipialattribute, sowohl im Partizip II („vorgesehen“) als auch im Partizip I („das sich auf Straßen fortbewegende“). Exakt diese zuletzt genannte Leistung ist innerhalb des Prüfungskonstruktes der DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) bei den so genannten wissenschaftssprachlichen Strukturen zu dokumentieren, etwa, wenn ein Relativsatz („eine Kulturleistung [...], die nicht zum ‚natürlichen‘ angeborenen Inventar menschlicher Fertigkeiten gehöre“) durch ein Partizipialattribut („eine nicht zum ‚natürlichen‘ angeborenen Inventar menschlicher Fertigkeiten gehörende Kulturleistung“) zu ersetzen ist (FaDaF 2012: 77). Motivierend wirkt sich bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrages aus, dass das Lernziel transparent ist und zugleich ein Zusammenhang hergestellt wird zwischen einer nicht fachsprachlichen Verwendung von Sprache im Alltagsjargon und bildungssprachlichen Versatzstücken. Durch das Erkennen dieser relevanten Bezüge können Berührungspunkte mit dem teils als kompliziert wahrgenommenen bildungssprachlichen Register reduziert werden.

4 Performatives Lernen, Bildungssprache und Poetry Slams: Slam-Texte präsentieren

Der Kontext von Poetry Slams, sein Entstehungszusammenhang (Inauguration durch Mark Kelly Smith in der Bar „Green Mill“ in Chicago im Jahre 1986; vgl. Anders 2019:13) und die zugehörigen Regeln (Requisitenverbot, selbst verfasster Text wird innerhalb einer bestimmten Zeit selbst vorgetragen) lassen sich relativ

¹² Leistung einer Studentin im Rahmen des Seminars „Wissenschaftliches Arbeiten für internationale Studierende“ an der Universität Hamburg, Wintersemester 2017/18.

¹³ Tatsächlich finden sich vergleichbare Modifikationen in wissenschaftssprachlichen Texten, etwa wenn man die Beobachtung im vertrauten Kontext wiedergeben würde mit *Wie es sich genau verhält, weiß kein Mensch* gegenüber der bildungssprachlichen Aussage: *Der Forschungsstand zur formulierten Fragestellung ist bislang defizitär*.

schnell vermitteln oder in Selbstrecherche erarbeiten und besprechen. Bei der Präsentation von selbst geschriebenen kreativen Texten im Rahmen eines Poetry Slams werden zahlreiche Lernziele einer performativen Lehr- und Lernkultur erreicht. Insbesondere das ganzheitliche Lernen „mit ‚Kopf, Herz, Hand und Fuß““ (Schewe 2018: 41) zählt zu einem der zentralen Vorteile. Darüber hinaus reflektieren die Lernenden über zahlreiche Aspekte der Selbst- und Fremdwahrnehmung komplexer Wirkungsmechanismen wie Gestik, Mimik, sicherer Stand, Atem, Körperhaltung, Artikulation hinsichtlich segmentaler (Einzellaute) und v.a. suprasegmentaler Merkmale (Sprechtempo, Rhythmus, Akzent, Intonation)¹⁴, Augenkontakt bzw. genereller Kontakt zum Publikum sowie schließlich die Übung, mit einem Mikrofon vor Publikum zu sprechen. Bei dieser Reflektion wird Nervosität abgebaut und Lernende konzentrieren sich affirmativ auf ihr Können bei gleichzeitiger Vernachlässigung möglicher Defizite: Reflektiert wird vor allem das, was jede/r einzelne zu leisten vermag. Schrittweise können Lernende mittels dramapädagogischer Techniken daran herangeführt werden, vor einem Publikum zu sprechen. Zudem ist neurowissenschaftlich nachweisbar, dass performatives Lernen zu besseren Behaltensleistungen führt (vgl. Sambanis 2016: 51). Bei der Selbstreflektion der genannten Wirkungsmechanismen ist es produktiv und empfehlenswert, wenn die Lernenden sich zunächst vor der Präsentation im Unterricht und noch ohne Publikum vergegenwärtigen, auf welchen Einzelaspekt (z.B. allein Augenkontakt o.ä.) sie sich konzentrieren wollen und nach einer Präsentationsphase erläutern, wie sie ihren Fortschritt bzw. Lernstand dazu empfinden. Andere Lernende können ebenso zu möglichen Kommentaren eingeladen werden, bevor die Lehrkraft mit ihrer Expertise einen Kommentar äußert, Vorschläge macht, zusammenfasst. Zentral bei möglichen Kommentaren ist der Fokus auf den Prozess, weniger auf das Resultat.

Performatives Lernen spricht die Sinne auf mehreren Kanälen an und wirkt sich damit positiv auf verschiedene Lerntypen und deren Erfolgsfaktoren für nachhaltiges und effektives Lernen aus. Schließlich entsprechen die Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen den „Herausforderungen des 21. Jahrhunderts (vgl. die Sustainable Development Goals der UN)“ (vgl. Schewe 2018: 40). Nicht allein das Präsentieren von Slam-Texten steht in diesem Zusammenhang. Generell sind die Formen möglicher performativer Szenarien sehr mannigfaltig. Die Forderung nach mehr Kreativität an Hochschulen ist somit in höchstem Maße zeitgemäß und mit der Erhöhung der Lernautonomie

¹⁴ Nachweislich führen eher Interferenzen oder Fehlleistungen auf suprasegmentaler Ebene zu Missverständnissen als solche auf segmentaler Ebene (vgl. Cauneau 1992: 56). So ist etwa das von Lernenden teils als schwierig wahrgenommene Substantiv *Käsetheke* unter Missachtung der Realisation der E-Laute leicht zu verstehen, gleichgültig ob die E-Laute als [e] oder als [ɛ] artikuliert werden. Wird jedoch der Wortakzent auf der dritten Silbe – damit dem Schwa-Laut – gesetzt und als „Käsétheke“ ausgesprochen, so wird das Wort meist nicht verstanden.

und der Mitgestaltung des Lernprozesses auf Nachhaltigkeit angelegt (vgl. KNU 2018: 8). Insgesamt besteht auch bei der Präsentationsphase wiederum die Korrelation zwischen kreativem Schreiben und bildungssprachlicher Kompetenz. Auch hier wirkt sich die Reflektion präsentierter Texte positiv auf die textsortenspezifische Kenntnis im akademischen Kontext aus.

5 Fazit

Jeder kennt die alltägliche Beobachtung: Ein gefasster Gedanke wirkt, zu Papier gebracht, gänzlich unterschiedlich. Innerhalb des Schreibprozesses – ganz gleich ob wissenschaftlicher oder kreativer Natur – kommt es zu Modifikationen, die der Heuristik geschuldet sind. Molitor hat diesen Prozess anhand von fünf Fallstudien genauer beschrieben: Bei den beiden Funktionen des Schreibens – der epistemischen und der heuristischen – wird intern vorhandenes Wissen nach außen transportiert und extern gespeichert, was zum Wiederholen, Revidieren oder Umstrukturieren dieses Wissens führen kann (vgl. Molitor 1985: 334). Durch entsprechende Übungen und Aufgaben der Textmodifikation, die gekoppelt sowohl mit Hilfe von kreativen als auch bildungssprachlichen Inhalten thematisiert werden können, wird implizites Sprachkönnen auf eine explizite Ebene transportiert und Lernenden solchermaßen bewusst gemacht.

Bei der institutionellen Verortung des kreativen als auch des wissenschaftlichen Schreibens innerhalb der Academia besteht nach wie vor Nachholbedarf: Kreatives Schreiben wird vereinzelt an Hochschulen gelehrt; an einigen Hochschulen entstehen oder entstanden Schreibzentren; in best practice-Beispielen sind diese mit den jeweiligen universitären Sprachzentren vernetzt; generell sind Lehrstühle zu kreativem Schreiben und zur Erforschung wissenschaftlichen Arbeitens in der Hochschullandschaft unterbesetzt bzw. gar nicht vorhanden. Kreativität begleitet jeden Schreibprozess – dies naturgemäß innerhalb des kreativen Schreibens; doch auch beim heuristischen Prozess wissenschaftlichen Schreibens ist Kreativität gefragt. Vereinzelt wird zwischen kreativem und wissenschaftlichem Schreiben gar nicht unterschieden.¹⁵

Praktiken kreativen Schreibens wirken sich positiv auf wissenschaftliche Schreibprozesse aus (vgl. Ruf 2016: 12). Studierende, gleich welcher Herkunfts- und Ziel-

¹⁵ Siegfried J. Schmidt führte als Professor für Literaturwissenschaft und Kommunikationswissenschaft in seiner Publikationsliste stets literarästhetische Texte gänzlich gleichwertig neben wissenschaftlichen Artikel auf, vgl. die Einträge 99, 125, 185, 346, 544, 636, 689 und 763 unter https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/kowi/personen/publikationsliste_sjs_gesamt.pdf (24.08.2020).

sprache, erwerben keineswegs mit dem Hochschulabschluss die Fertigkeit, wissenschaftliche Texte zu verfassen (vgl. Kruse 2007: 11). Schreibhemmungen sind sowohl für viele in der Zukunft der schönen Literatur Tätigen als auch WissenschaftlerInnen jedes Berufsstadiums nichts völlig Ungewöhnliches. Bei internationalen Studierenden, die Deutsch nicht als Muttersprache sprechen, zählen Ausbaumöglichkeiten in der deutschen Zielsprache zum zentralen Grund eines vorzeitig abgebrochenen Studiums. Studienabbrüche bei internationalen Studierenden sind signifikant höher als bei jenen, die (nahezu) muttersprachliche Deutschkenntnisse aufweisen.¹⁶

Die genannten praktischen Beispiele sprechen für folgende Annahmen:

Wer fiktionale Texte analysiert, vermag seine allgemeinen textsortenspezifischen Kenntnisse zu vertiefen und auch Sachtexte besser zu analysieren.

Wer kreative Texte selbst schreibt, verbessert seine sprachlichen Leistungen auch im bildungssprachlichen Kontext.

Wer wiederum kreative Texte selbst vorträgt, bereitet sich durch performative Lernsettings auch auf Präsentationsformen in anderen (ggf. bildungssprachlichen) Kontexten vor wie etwa den Redebeitrag im Seminar, die universitäre Präsentation oder das Bewerbungsgespräch.

Es ist daher sehr zu wünschen, dass das Beziehungsgeflecht zwischen kreativem Schreiben und bildungssprachlicher Fertigkeit erkannt und weiter systematisch erforscht wird.

¹⁶ In Bachelorstudiengängen ist die Abbruchquote mit 41% im Studienanfangsjahr 2010/11 bei ausländischen Studierenden ungleich höher als die 29% der Abbrecherinnen und Abbrecher mit deutscher Muttersprache (vgl. Bärenfänger/Lange/Möhring 2015: 10).

Literatur

- Albrecht, Christian & Hornberger, Johannes (2014): Empirische Zugänge zu ästhetischer Erfahrung. In: Jahraus, Oliver; Liebau, Eckart; Pöppel, Ernst & Wagner, Ernst (Hrsg.): *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz*. Münster: Waxmann, 49–61.
- Anders, Petra (2019): *Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien*. 6. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bernstein, Nils (2020): Literarizität und Performativität als ästhetische Strategie von Slam Poetry im Fremdsprachenunterricht. In: Dobstadt, Michael & Foschi, Marina (Hrsg.): *Poetizität interdisziplinär. Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik*. Loveno di Menaggio: Editore, 141–152.
- Bärenfänger, Olaf; Lange, Daisy & Möhring, Jupp (Hrsg.) (2015): *Sprache und Bildungserfolg. Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase*. Leipzig: Institut für Testforschung und Testentwicklung.
- Cauneau, Ilse (1992): *Hören – Brummen – Sprechen. Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett.
- Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (2016): „Winks upon winks upon winks“ – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 42, 39–61.
- Ehlers, Swantje (2010): Die Rolle der Literatur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u. a.: de Gruyter, 1530–1544.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Klett/Langenscheidt.
- Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) (Hg.) (2012): *Handbuch für Prüferinnen und Prüfer*. Berlin, Kiel, Göttingen: Klartext.
- Faistauer, Renate & Welke, Tina: Editorial. In: Diess. (Hrsg.) (2019): *Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Praesens, 7–15.
- Fügert, Nadja & Richter, Ulrike A. (2015): *Wissenschaftssprache verstehen. Wortschatz – Grammatik – Stil – Lesestrategien*. Stuttgart: Klett/Langenscheidt.
- Fügert, Nadja & Richter, Ulrike A. (2015): *Wissenschaftssprache verstehen. Wortschatz – Grammatik – Stil – Lesestrategien*. Grafik von Matthias Pflügner, ISBN 978-3-12-675298-5, © Ernst Klett Sprachen, 37.

- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (gefsus) (2018):
 Positionspapier Schreibkompetenz im Studium. Verabschiedet am 29.
 September 2018 in Nürnberg. [https://gefsus.de/images/Downloads/
 gefsus_2018_positionspapier.pdf](https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf) (06.02.2020).
- Gomringer, Nora (2011): *Mein Gedicht fragt nicht lange nach*. Dresden, Leipzig:
 Voland & Quist.
- Jakobson, Roman (1979): Linguistik und Poetik. In: Holenstein, Elmar &
 Schelbert, Tarcisus (Hrsg.): *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971*.
 Frankfurt/Main: Suhrkamp, 83–121.
- Knorr, Dagmar (2019): Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen
 Schreibens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 1,
 165–179. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/956>
 (06.02.2020).
- KNU (= Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität / Team 2 „Studium und
 Lehre“) (Hrsg.) (2018): *Nachhaltigkeit in der Lehre. Perspektiven der
 Universität Hamburg*. [https://www.nachhaltige.uni-hamburg.de/downloads/
 2018/broschuere-nachhaltigkeit-in-der-lehre.pdf](https://www.nachhaltige.uni-hamburg.de/downloads/2018/broschuere-nachhaltigkeit-in-der-lehre.pdf) (06.02.2020).
- Kruse, Otto (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden
 durchs Studium*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Leisen, Josef (2018): Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur
 Fachsprache. Sprachbildung im Fachunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 58,
 10–23.
- Lughofer, Johann Georg (2019): Das breite Spektrum der Slamformate. In:
 Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hrsg.): *Eintauchen in andere Welten.
 Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch
 als Zweitsprache*. Wien: Praesens, 193–207.
- Marković, Dalibor (2016): *Und Sie schreiben auf Deutsch?* Dresden: Voland &
 Quist.
- Miletić, Nikolina (2019): Literaturbezogene Übungstypen in DaF-Lehrwerken. In:
 Marijana Jeleč (Hrsg.): *Tendenzen der Gegenwartsliteratur.
 Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven*. Berlin: Peter
 Lang, 331–350.
- Molitor, Sylvie (1985): Personen- und aufgabenspezifische Schreibstrategien.
 Fünf Fallstudien. *Unterrichtswissenschaft* 4, 334–345.
- Neidlinger, Dieter & Pasewalck, Silke (2014): Das Potenzial literarischer Sprache
 und Form im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Plädoyer für
 Komplexität im Fremdsprachenunterricht. In: Altmayer, Claus; Dobstadt,
 Michael; Riedner, Renate & Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als
 Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen,
 Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 141–152.

- Riedner, Renate (2020): Aspekte einer Didaktik der Literarizität: Lyrisches Schreiben im DaF-Unterricht. In: Dobstadt, Michael & Foschi, Marina (Hrsg.): *Poetizität interdisziplinär. Poetizität/Literarizität als Gegenstand interdisziplinärer Diskussion: Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Fremd- und Zweitsprachendidaktik*. Loveno di Menaggio: Editore, 95–124.
- Riemer, Claudia (2010): Motivierung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u. a.: de Gruyter, 1152–1157.
- Ruf, Oliver (2016): *Kreatives Schreiben. Eine Einführung*. Tübingen: Francke Narr Attempto.
- Sambanis, Michaela (2016): Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen aus didaktischer und neurowissenschaftlicher Sicht. In: Even, Susanne & Schewe, Manfred (Hrsg.): *Performatives Lehren, Lernen, Forschen*. Berlin u. a.: Schibri-Verlag, 47–66.
- Schewe, Manfred (2018): Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen. In: *Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik*. Newsletter 4/2018, 40–43.
- Werder, Lutz von (1992): *Kreatives Schreiben in den Wissenschaften. Für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Berlin: Schibri-Verlag.
- Wolfrum, Jutta (2010): *Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende*. Hueber: Ismaning.

Kurzbio: Nach Lehraufträgen an den Universitäten Hannover und Wuppertal und DAAD-Stationen in Chile als Sprachassistent und Mexiko-Stadt als DAAD-Lektor ist Nils Bernstein seit 2013 an der Universität Hamburg tätig. Dort koordiniert er u.a. die Sprachzertifikate für DaF. Neben dem kompetenzorientierten Messen und Bewerten interessiert er sich insbesondere für ganzheitliche Ansätze des Lernens mittels Literatur und performativen Methoden.

Anschrift:
Dr. Nils Bernstein
Universität Hamburg
Von-Melle-Park 5
20146 Hamburg
nils.bernstein@uni-hamburg.de