

## **„Words, words, words“:**

### **Motivierendes Vokabularlernen durch kreativ-dialogisches Schreiben**

von Nadio Giger

#### **Das Unterrichtsprojekt: motiviert mit „words, words, words“ umgehen**

„Words, words, words“: Mit Wörtern beschäftigte sich nicht nur Shakespeares Hamlet, mit Wörtern beschäftigt sich auch jeder Lerner<sup>1</sup> einer Fremdsprache, bilden diese doch gemeinsam mit grammatikalischen Regeln das Gerüst der systemlinguistischen Struktur einer Sprache. Diesem Umstand wird gerade in der modernen Fremdsprachendidaktik grosse Beachtung geschenkt. Diese setzt sich zudem nicht nur für ein isoliertes Lernen lexikalischer Einheiten ein, sondern fördert besonders den individuellen Umgang mit sprachlichen Versatzstücken in konkreten dialogisch-kommunikativen und sozialen Kontexten<sup>2</sup>. Ich möchte in diesem Beitrag ein eigenes Unterrichtsprojekt vorstellen, das diesem Prinzip Rechnung trägt und sich an die Dialogische Didaktik anlehnt, wie sie Urs Ruf und Peter Gallin<sup>3</sup> vertreten. Im Zentrum des Projekts steht kreatives Schreiben, das zu einem motivierenden Umgang mit zu lernendem Vokabular anregt und durch seine Einbettung in einen dialogischen Rahmen einen hohen Grad an Lerneffizienz bescheren soll. Das Projekt ist so gestaltet: Jeder Schüler schreibt den Anfang einer kurzen und spannenden Erzählung und verwendet dazu Teile des zu lernenden Vokabulars. Danach schreibt ein Mitschüler diese Erzählung wiederum mit dem neuen Vokabular zu Ende, bevor dann die Texte im Klassenzimmer von der ganzen Klasse gelesen und diskutiert werden. Ich habe dieses Projekt in meinem Englischunterricht mit insgesamt 38 Schülerinnen<sup>4</sup> zweier Klassen (11. Schuljahr/Ende 2. Lernjahr Englisch) an der Kantonsschule in Wattwil (Kanton St. Gallen/Schweiz) durchgeführt. In diesem Beitrag stelle ich dar, wie das Projekt in drei Schritten durchgeführt wird. Zudem schlage ich eine Bewertungsstrategie vor und zeige Möglichkeiten der Projekterweiterung auf. Abgerundet wird der Beitrag durch besonders gelungene Textbeispiele sowie durch einen Blick auf den didaktischen Wert des Unterrichtsprojekts.

#### **Der individuell-kreative Einstieg: eine Erzählung beginnen**

Am Anfang des Projekts stehen Wörter, welche die Schüler für den Fremdsprachenunterricht lernen sollen. Diese Wörter können als Vokabularliste aus dem Lehrmittel, als Wortliste aus der aktuellen Klassenlektüre oder als Wörtersammlung zu dem eben behandelten Thema vorliegen – für das Unterrichtsprojekt eignen sie sich in jeder Vorlage. In meinem Fall verwendete ich für das Projekt eine Vokabularliste einer Arbeitseinheit im Lehrbuch *New Headway Pre-Intermediate*<sup>5</sup>. Diese Liste, die ich selber verfasst und mit sehr vielen Zusatzinformationen, wie Kollokationen, Wortparadigmen und Beispielsätzen, bestückt hatte, zählte rund 300 neue Wörter und Phrasen. Ich hatte sie mit den beiden Klassen bereits besprochen und verwendete sie nun für mein Projekt. In einem ersten Schritt stellte ich den Schülerinnen das gesamte Unterrichtsprojekt in groben Zügen vor und erläuterte den ersten Arbeitsauftrag. Das folgende Schema 1 zeigt, wie die Lehrperson das Projekt den Schülern darstellen kann (der Verständlichkeit halber sind sämtliche folgenden Schemata auf Deutsch wiedergegeben, sollen jedoch im Unterricht in der jeweiligen Fremdsprache verwendet werden):

| <b>Darstellung des Unterrichtsprojekts für die Schüler:</b>   |
|---|
| <p><i>Wir führen einen Erzähltext-Workshop durch, bei dem die folgenden Eckpunkte wichtig sind:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ihr seid Autoren und verfasst kreative Erzähltexte, die kurz und spannend sind.</i></li> <li>• <i>Euch dienen dazu die Wörter, die wir in der letzten Lektion besprochen haben.</i></li> <li>• <i>Wir arbeiten in drei Schritten:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Zuerst schreibt ihr den Anfang einer Erzählung.</i></li> <li>➤ <i>Danach schreibt ein Mitschüler eure Erzählung zu Ende.</i></li> <li>➤ <i>Zuletzt liest und diskutiert die ganze Klasse alle Erzählungen, die sehr vielseitig und je von zwei Autoren verfasst worden sind.</i></li> </ul> </li> <li>• <i>Jeder von euch wird am Schluss von mir eine Rückmeldung in Form einer Note und eines Kommentars erhalten.</i></li> </ul> |

Schema 1: Darstellung des Unterrichtsprojekts für die Schüler.

Mit keinem Wort erwähnte ich bei dieser Vorstellung des Projekts, dass während des Arbeitens eine intensive Auseinandersetzung mit dem neuen Vokabular geschieht und ein Lernprozess automatisch in Gang gesetzt wird. So lenkte ich vom Aspekt des Lernens ab, um ein Lernen des Vokabulars quasi en passant zu unterstützen. Danach erteilte ich den ersten Arbeitsauftrag als Hausaufgabe für die nächstfolgende Lektion. Dieser kann jedoch auch als individuelle Arbeit bereits während der Lektion begonnen werden. Schema 2 zeigt diesen wiederum in allgemeiner Form:

| <b>Erster Arbeitsauftrag des Unterrichtsprojekts:</b>   |
|---|
| <p><i>Eurer erster Arbeitsauftrag ist folgender:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bis zur nächsten Lektion verfasst jeder von euch mit Wörtern oder Phrasen aus der Vokabularliste einen fiktiven Erzähltext.</i></li> <li>• <i>Folgende Bedingungen sollt ihr beim Schreiben einhalten:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Ihr verwendet mindestens 30 neue Wörter und Phrasen aus der Vokabularliste.</i></li> <li>➤ <i>Eure Erzählung besteht insgesamt aus mindestens 250 Wörtern.</i></li> <li>➤ <i>Ihr schreibt die Erzählung nicht zu Ende, so dass sie von einem Mitschüler weitergeschrieben werden kann.</i></li> </ul> </li> </ul> |

Schema 2: Erster Arbeitsauftrag des Unterrichtsprojekts.

Nach der Erteilung des ersten Arbeitsauftrags fand ein individueller und sehr kreativer Arbeitsprozess statt: Die Schülerinnen beschäftigten sich auf ihre je eigene Art intensiv mit dem neuen Vokabular, assoziierten gewisse Wörter und Phrasen mit ihren persönlichen Vorstellungen einer Erzählung und setzten diese Ideen in einen individuellen Erzähltext um.

### **Die dialogisch-kreative Fortsetzung: eine Erzählung beenden und besprechen**

Zu Beginn der nächstfolgenden Lektion sammelte ich die Produkte des ersten Arbeitsauftrags ein und verteilte sie in jeder Klasse willkürlich neu. Danach erteilte ich den zweiten Arbeitsauftrag wiederum als Hausaufgabe für die nächste Englischlektion. Wiederum kann dieser Auftrag als individuelle Arbeit während der Lektion bearbeitet werden. Den Auftrag kann die Lehrperson wie in Schema 3 formulieren:

| <b>Zweiter Arbeitsauftrag des Unterrichtsprojekts:</b>   |
|--|
| <p><i>Eurer zweiter Arbeitsauftrag ist folgender:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Bis zur nächsten Lektion schreibt jeder von euch an der Erzählung eines Mitschülers, die ihr erhalten habt, weiter.</i></li><li>• <i>Folgende Bedingungen sollt ihr beim Schreiben einhalten:</i><ul style="list-style-type: none"><li>➤ <i>Ihr verwendet mindestens 20 neue Wörter und Phrasen aus der Vokabularliste, die im ersten Teil der Erzählung noch nicht vorkommen.</i></li><li>➤ <i>Euer Teil der Erzählung besteht wiederum insgesamt aus mindestens 250 Wörtern.</i></li><li>➤ <i>Ihr greift den Erzählstrang eures Mitschülers auf, führt ihn weiter und erzählt die Geschichte zu Ende.</i></li></ul></li></ul> |

Schema 3: Zweiter Arbeitsauftrag des Unterrichtsprojekts.

Noch einmal tauchten die Schülerinnen meiner beiden Klassen bei der Ausführung des zweiten Auftrags in einem Prozess des individuellen und sehr kreativen Arbeitens ein, indem sie einen begonnenen Erzähltext kreativ zu Ende führten. Die Ausführung des zweiten Arbeitsauftrags ist zudem stark geprägt von dialogischem Arbeiten, denn der zweite Schüler versetzt sich in die begonnene Erzählung des ersten Schülers hinein, um diese dann kohärent und dennoch nach subjektivem Befinden zu Ende zu schreiben. Interessant ist, dass diese Art von Dialog zwischen den beiden Schülern nicht als explizites Schreiben oder Sprechen über die Erzähltexte geschieht, sondern implizit stattfindet, indem gemeinsam ein Erzähltext geschaffen wird. Dialogisch ist jedoch noch mehr in diesem Unterrichtskonzept, nämlich zum einen bereits die Arbeit während des ersten Arbeitsauftrags, da sich der Schüler während des Schreibens bewusst ist, dass sein Text gelesen und fortgesetzt wird, zum anderen aber auch die Arbeit während des dritten Projektschritts. Dieser dritte Schritt steht im Zeichen des mündlichen Dialogs der gesamten Klasse über die geschriebenen Erzähltexte. Nachdem ich also zu Beginn der nächstfolgenden Englischlektion wiederum alle Texte eingesammelt hatte, wählte ich für diese Besprechung der Texte in der Klasse folgendes Vorgehen: Im ersten Teil der Lektion lasen wir einige wenige Texte vor der ganzen Klasse vor. Per Los lasen wir dazu in jeder Klasse drei Texte aus; zudem meldete sich für jeden Text eine freiwillige Leserin. Der Reihe nach wurde jeder der Texte in der Klasse laut vorgelesen, wobei mir folgende beiden Verhaltensweisen wichtig waren: Ich als Lehrperson versetzte mich in die Rolle des zuhörenden Novizen und machte keinerlei Korrekturen. Traten Verständnisfragen auf, so wirkten die Autorinnen als Expertinnen. In der zweiten Lektionshälfte standen alle Texte der ganzen Klasse zur Lektüre zur Verfügung. Ich verteilte die Erzähltexte im Klassenzimmer und die Schülerinnen verfolgten den Auftrag, die Texte für sich genau und genießend zu lesen, bei Unsicherheiten die zuständigen Autorinnen zu kontaktieren sowie den Autorinnen

der gelesenen Texte beim Aufeinandertreffen im Klassenzimmer eine spontane und kurze Rückmeldung zum Text zukommen zu lassen – in englischer Sprache, versteht sich.

### **Die Rückmeldung der Lehrperson: bewerten und zu individuellem Vokabular führen**

In einem weiteren Schritt liess ich jeder Schülerin zu ihren beiden Teiltextrn eine Rückmeldung zukommen. Diese Rückmeldung ist wesentlicher Bestandteil dieses Unterrichtsprojekts. Als formative Bewertung informiert sie den Schüler in zweierlei Hinsicht: Sie zeigt ihm, wie gut er bereits mit dem neuen Vokabular umgehen kann und wie es mit seinen Schreibfähigkeiten steht. Es macht Sinn, die Erzähltexte nach Form und Inhalt zu beurteilen und zu bewerten. Zu diesem Zweck möchte ich ein Bewertungssystem vorschlagen, welches ich in mein Projekt habe einfließen lassen. Die entsprechenden formalen und inhaltlichen Beurteilungskriterien sind im Schema 4 genannt:

| <b>Formale Beurteilungskriterien:</b>   | <b>Inhaltliche Beurteilungskriterien:</b>   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anzahl der verwendeten Wörter insgesamt</li> <li>• Anzahl der verwendeten Wörter der Vokabularliste</li> <li>• Grammatikalität (Orthographie, Morphologie und Syntax) der Wörter der Vokabularliste</li> <li>• Grammatikalität des Textes allgemein</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schreibstil</li> <li>• Angemessenheit der verwendeten Wörter der Vokabularliste hinsichtlich des Inhalts</li> <li>• Originalität des Inhalts</li> <li>• Kohärenz des Inhalts</li> <li>• Möglichkeit eines Angebots zur Fortsetzung (Textteil 1), oder</li> <li>• Stimmigkeit des Inhalts in Bezug auf Textteil 1 (Textteil 2)</li> </ul> |

Schema 4: Formale und inhaltliche Beurteilungskriterien für die Erzähltexte.

Ich muss zugeben, dass der gesamte Schreibauftrag in sich eine gewisse Widersprüchlichkeit birgt: Zum einen wird der Schüler im formalen Bereich zu einer Mindestmenge von Wörtern angehalten; zum anderen darf er sich im inhaltlichen Bereich kreativ betätigen. Beide Aspekte haben aus didaktischer Sicht durchaus ihre Berechtigung: Der Schüler soll sich in der Fremdsprache sowohl üben als auch ausleben. Die Unterscheidung von formalen und inhaltlichen Kriterien zur Beurteilung und Bewertung der Erzähltexte ist unter anderem ein Mittel, um dieser Diskrepanz von Drill in der Form und Freiheit im Inhalt gerecht zu werden und beide Aspekte gleichwertig zu behandeln. Die Festlegung der Beurteilungskriterien ist das eine, deren Ausdeutung und Überführung in ein Bewertungssystem das andere. Ich möchte dafür keine Methode vorschlagen, da jede Lehrperson über ihr eigenes Bewertungsrezept verfügt. Zumindest aber will ich auf einen wertvollen Hinweis nicht verzichten: Urs Ruf und Peter Gallin schlagen mit ihrem Häklein-System eine sehr effiziente Methode der Leistungsbewertung vor<sup>6</sup>. Welches Notationssystem auch immer gewählt wird, es ist sehr zu empfehlen, dass die Rückmeldung an den Schüler nebst der Note auch einen schriftlichen Kommentar zur Verwendung der neuen Wörter und zur Schreibkompetenz beinhaltet. In meinem Fall habe ich meinen Schülerinnen wiederum zu Beginn der nächstfolgenden Lektion die individuellen Rückmeldungen schriftlich abgegeben und eine kurze Diskussion innerhalb der Klasse zum gesamten Projekt geführt. So fand das Unterrichtsprojekt des Erzähltext-Workshops sein vorläufiges Ende. Natürlich sind nun

diverse Erweiterungen des Projekts denkbar. Drei Möglichkeiten möchte ich in diesem Beitrag aufzeigen. Bei ihnen allen folgen der Rückmeldung der Lehrperson an die Schüler neue Arbeitsaufträge. Diese führen die Schüler dazu, individuelles Vokabular zu entdecken und zu erarbeiten. Eine erste Erweiterung ist die Möglichkeit einer „Autographensammlung“<sup>7</sup>: Die Lehrperson präsentiert eine Sammlung einiger Textbeispiele der Schüler, um der ganzen Klasse häufig auftretende Fehler ebenso wie besonders originelle Leistungen aufzuzeigen. Eine zweite Erweiterung ist ein Projekt, das sich als Stilvariation bezeichnen lässt. Die Schüler erhalten den Auftrag, in Kleingruppen mit Hilfe eines Wörterbuchs für Begriffe in den eigenen, bereits geschriebenen Texten stilistisch andere Begriffe zu finden. Ziel soll sein, bestehende Begriffe durch neue, stilistisch aber anders markierte Begriffe zu ersetzen und so das sprachliche Niveau zu variieren. Die Schüler können die gefundenen Begriffe in individuellen Listen sammeln und sogar zu einer Klassen-Vokabularliste vereinen. Eine dritte Erweiterung bezeichne ich als Paradigmenbildung. Ähnlich wie bei der Stilvariation versuchen die Schüler in Kleingruppen, zu bestimmten Begriffen ihrer Texte lexikalische Paradigmen zu bilden, also lexikalische Assoziationsfelder herzustellen und dabei Synonyme, Antonyme, *False Friends*, Begriffe derselben Wortfamilie oder Begriffe innerhalb eines bestimmten Wortfelds zu finden. Auch aus diesen individuell erstellten Listen lässt sich eine Vokabularliste der ganzen Klasse verfassen.

### **Die Alternative: die Qualitäten einer guten Erzählung entdecken**

Nebst den eben beschriebenen Erweiterungen möchte ich eine Modifikation des Unterrichtsprojekts vorschlagen, sodass nebst dem Erlernen des Vokabulars und dem Schreiben einer kurzen Erzählung auch die Kompetenz zur Reflexion über das Schreiben im Zentrum stehen. Diese modifizierte Version des Unterrichtsprojekts ist in mehrerlei Hinsicht in einem prototypischeren Sinne an die Prinzipien der Dialogischen Didaktik angelehnt: Erstens steht in diesem modifizierten Projekt von Beginn weg die Frage nach der Qualität einer guten Erzählung als Kernidee im Mittelpunkt. Zweitens beinhaltet die Portfolioarbeit der Schüler nicht nur das Schreiben einer Erzählung, sondern auch die Reflexion über den Schreibprozess zur Analyse von guten Merkmalen einer Erzählung. Und drittens schliesslich fördern die Arbeitsphasen des Projekts die Personal-, die Sozial- sowie die Fachkompetenz der Schüler, denn sie bewegen sich zwischen den dialogischen Prinzipien „Ich mache es so!“, „Wie machst du es?“ und „Das machen wir ab!“, um so zu ihrem eigenen Verständnis von der Qualität einer Erzählung zu gelangen. Im Detail ist dieses modifizierte Unterrichtsprojekt etwas differenzierter gestaltet als das bereits beschriebene. Es orientiert sich in gewissen Bereichen an einem von Urs Ruf beschriebenen Unterrichtsprojekt zur Thematik des spannenden Erzählens<sup>8</sup>. Als Grundlage meines Vorschlags dient ebenfalls neues Vokabular für einen Erzähltext-Workshop, in welchem jedoch von Beginn weg die Kernidee der Frage nach einer guten Kurzgeschichte im Zentrum steht. Ein erster Auftrag lässt die Schüler – wie in Schema 2 dargestellt – den Beginn einer Erzählung schreiben. In einem zweiten Schritt soll jeder Schüler mit Leitfragen wie etwa „Welche Ebenen des Schreibens habe ich berücksichtigt?“, „Was ist mir gelungen?“ und „Was ist beim Schreiben schwierig gewesen?“ über seinen Schreibprozess reflektieren und dazu einen kurzen Portfolioeintrag gestalten. Der dritte Arbeitsschritt beinhaltet – wie in Schema 3 – das Fertigschreiben einer Erzählung sowie gleichzeitig das Verfassen eines Portfolioeintrags zur Reflexion über diese Fortsetzung. Die Schüler müssen sich dazu allerdings zu Schreibpaaren gruppieren. In einem vierten Schritt haben die beiden Co-Autoren die Möglichkeit, während des Unterrichts über ihre beiden

Erzählungen zu diskutieren, sich gegenseitig zu beraten und im Sinne des „Das machen wir ab!“ gemeinsam einen kurzen Portfolio-Eintrag zu gestalten, der ihre Ansichten von Merkmalen festhält, welche in ihrem Sinne für eine gute Kurzgeschichte wesentlich sind. Nachdem die Lehrperson die Erzählungen sowie die Portfolio-Einträge gelesen und mit einer Rückmeldung versehen hat, bündelt sie mit Hilfe einer Autographensammlung die von den Schülern entdeckten wichtigen Merkmale einer Geschichte, also Hinweise zu Sprache (Grammatik, Stil) und Inhalt (Strukturelles im Sinne des Wie und des Was der Erzählung), sowie entsprechende Beispiele. Dieser Projektschritt kann ergänzt werden durch die Möglichkeit einer Lektürestunde, in welcher – wie im vorgängigen Projekt beschrieben – sämtliche Texte im Klassenzimmer zur individuellen Lektüre aufliegen. Die individuellen Lektüren der Erzählungen können so ergänzt werden, dass jeder Schüler jeder gelesenen Erzählung eine kurze Rückmeldung beifügt. Nach Bedarf können nun in einer Weiterführung des Projekts spezifische Merkmale einer guten Erzählung anhand verschiedener Arbeitsaufträge im Detail ausgelotet werden, beispielsweise mit Aufträgen, die auf Sprachliches (z. B.: „Mit welchem Stil kann ich Spannung erzeugen?“) oder Inhaltliches (z.B.: Wie kann ich eine Erzählung beginnen?“) fokussieren. Zum Abschluss des Projekts schreiben die Schüler erneut eine Erzählung, die an bestimmte, z. B. thematische Kriterien, gebunden sein kann, und die sie in einem weiteren Portfolioeintrag dokumentieren, in welchem sie beschreiben, auf welche Kriterien sie beim Schreiben besonders geachtet haben. So dient der Lehrperson die Portfolioarbeit als Bewertungsgrundlage, da sie verschiedene Prozessstufen des individuellen wie des gemeinsamen Schreibens und Reflektierens sowie eine Erzählung als Schreibprodukt und eine Reflexion darüber beinhaltet. So wird der Erzähltext-Workshop, der ursprünglich auf neu zu lernendem Vokabular basiert, zur Unterrichtseinheit, welche die Schreibkompetenz der Schüler hinsichtlich der Qualität einer spannenden Kurzgeschichte entwickelt. Natürlich steht in diesem modifizierten Unterrichtsprojekt das Erlernen des neuen Vokabulars, das die Grundlage der ersten Arbeitsschritte darstellt, in den weiteren Projektschritten nicht mehr im Zentrum. Ich schlage zur Beseitigung dieses Mangels zwei Strategien vor: Einerseits kann das modifizierte Projekt um Arbeitsschritte, wie sie im vorherigen Kapitel vorgeschlagen worden sind, ergänzt werden; so sollen sich beispielsweise die Autographensammlung der Lehrperson ebenso wie Übungen zur Stilvariation sowie zur Paradigmenbildung spezifisch auf das in den Erzähltexten verwendete neue Vokabular beziehen. Andererseits kann die Lehrperson anschliessend an den kreativen Umgang mit dem Vokabular dieses – im Sinne der Überprüfung des Lernprodukts – in Form einer separaten Prüfung testen.

### **Die Gesamtschau: das „it is not words that shake me thus“ als Lehrperson erleben**

Ein Blick auf die Projektstruktur ist das eine; ebenso wichtig sind die Reaktionen und Resultate der Schülerinnen sowie der didaktische Wert des Unterrichtsprojekts. Die Schülerinnen meiner beiden Klassen reagierten zu Beginn des Projekts kritisch und zweifelnd auf den Erzähltext-Workshop. Während ich den ersten Arbeitsauftrag erteilte, äusserten sie sich mit Voten folgender Art: Die Wörter seien doch zu unterschiedlich für eine einzige Geschichte, so viele Wörter passten nie und nimmer in eine so kurze Passage, und man habe für eine solche Erzählung viel zu viel Zeit aufzuwenden. Ich antwortete, dass wir das Projekt nun einfach einmal ausprobieren würden und dass ich es den Schülerinnen voll und ganz zutraue, zu einem Erfolg zu kommen. Der Zweifel über das Projekt muss rasch der Bereitschaft zum Schreiben gewichen sein, denn zu Beginn der nächsten Lektion erhielt ich

von allen Schülerinnen beider Klassen einen Text zurück. Als ich diese neu verteilte, spürte ich im Klassenzimmer Spannung und Freude. Die Schülerinnen stellten sich laut die Fragen, wessen Erzählung sie wohl erhalten würden und zu wem die eigene Geschichte wohl gehen würde. Zudem freuten sie sich merklich darüber, zu wissen, wessen Text sie erhalten hatten und wer die eigene Erzählung nun weiterschreiben würde. Auch während ich den zweiten Arbeitsauftrag erteilte, blieb die Stimmung positiv – für mich ein Zeichen dafür, dass die Schülerinnen sich zutrauten und Lust gewonnen hatten, die neuen Wörter für eigene Erzähltexte zu verwenden. Wie erwartet brachte auch anfangs der dritten Lektion jede Schülerin einen fertigen Text mit. Die dritte Lektion war geprägt vom Interesse der Schülerinnen am gemeinsamen Umgang mit allen Erzählungen. Die einzelnen Schülerinnen freuten sich darüber, die Mitschülerinnen ihre Kreativität hören oder lesen zu lassen. Ebenso war jede Hörerin oder Leserin überrascht, wie kreativ die Mitschülerinnen mit dem vorgegebenen Vokabular umgegangen waren. Ich hatte zudem den Eindruck, dass nur das bloße Verstehen der Erzählungen für alle Schülerinnen erfreulich war und ihnen bewusst machte, dass sie bereits einiges neue Vokabular beherrschten. Das Verhalten der Schülerinnen während des gesamten Erzähltext-Workshops war für mich ein Indiz dafür, dass sie motiviert gewesen sein müssen, die Arbeitsaufträge zu erledigen. Die Aufträge und ihre Herausforderung zu kreativem und dialogischem Arbeiten schaffen also Motivation – ein Aspekt, der für das Unterrichtsprojekt von grossem didaktischem Wert ist. Motivation ist eine wesentliche Voraussetzung für gelungene Leistungen. Dies zeigte sich auch bei den Schülerinnen meiner beiden Klassen. In ihren Erzähltexten stecke in verschiedener Hinsicht viel Gelungenes: Das Layout sowie die Titelgebung der Texte waren höchst vielfältig, ebenso wie die Grammatik und die Stilistik. Sehr interessant war der Blick auf die Ebene des Inhalts, auf der sich die meisten Aspekte des kreativen und dialogischen Arbeitens ausmachen liessen. Bemerkenswert war zum Beispiel die Themenvielfalt, welche die Schülerinnen in ihren Texten gewählt hatten; es fanden sich Abenteuerdarstellungen ebenso wie Liebes- und Gespenstergeschichten, aber auch Schilderungen von Problem- und Konfliktsituationen oder sozialkritische Erzählungen. Ebenso beeindruckte mich die Stimmigkeit, welche die jeweils zwei beteiligten Autorinnen den Texten insgesamt verliehen. Indiz für diese Stimmigkeit war oft auch die textuelle Schnittstelle, an der die jeweils zweite Schülerin kohärent an den Beginn der Erzählung anschloss. Ich möchte zwei Beispiele nennen, in denen dieser Prozess des stimmigen Anschlusses besonders erfolgreich umgesetzt wurde. In der Erzählung *Theft!* (2Da/8) wird ein *ich*-Erzähler als Protagonist während des Einkaufens im Supermarkt mit der Situation eines Ladendiebstahls konfrontiert, wobei der Dieb am Ende der Erzählung nach einer abenteuerlichen Verfolgungsjagd gestellt werden kann. Die erste Schülerin beendet ihren Erzählbeitrag damit, dass sie den Protagonisten den Diebstahl für sich realisieren und der Umwelt mitteilen lässt sowie die Verfolgung des Diebes durch den Protagonisten einleitet. Die zweite Schülerin greift diese thematischen Elemente auf und erzeugt zu Beginn ihrer Erzählung eine Art Perspektivenwechsel, indem sie die Flucht des Diebes erzählen lässt, der vom Protagonisten verfolgt wird. Die beiden Autorinnen gestalteten also bereits an der textuellen Schnittstelle ein sehr schönes Beispiel einer Handlungsfolge, wie der Textausschnitt 1 zeigt:

Without permission. "Theft", I cried as loud as I could. I dropped my shirt and ran <sup>after</sup> ~~this~~ thief ~~behind~~... or: followed...

SPEL  
the thief ran away from the shop next to a one-way street. I remembered ~~me~~ <sup>that</sup> there was a factory for fabric. My breath went very man.

Textausschnitt 1: Textuelle Schnittstelle im Erzähltext *Theft!* (2Da/8)

Thema der Erzählung *The holy chef* (2Db/5) ist eine Kochprüfung, welche der Koch eines Restaurants ablegen möchte, um zum Chefkoch aufzusteigen. Am Ende des ersten Erzählbeitrags wird die Nervosität des Protagonisten beschrieben, der aber dank guter Vorbereitungen für die Prüfung gerüstet zu sein scheint. Die zweite Schülerin lässt den Koch gleich zu Beginn zwar in die Prüfungssituation eintauchen, konfrontiert ihn jedoch mit denkbar ungünstigen Bedingungen, die am Erfolg der Prüfung zweifeln lassen. Eine gelungene Wendung führt schliesslich doch noch zum Happy End. Textausschnitt 2 zeigt, wie die beiden Autorinnen die textuelle Schnittstelle gestaltet haben:

taste of strawberries. He got rather nervous because he didn't want to fail in this exam, he was also afraid of the waiter who had to serve the jury. It was prohibited to get some help. The cook had to do it on his own, that's why he had to do be in control of his menu again to pass the exam. ✓ L: ✓✓✓ U: ✓✓  
However, But in the kitchen all <sup>he</sup> was out of order. The cook tried to be quite spe. He thought just of his problem with the disgusting food. The man

Textausschnitt 2: Textuelle Schnittstelle im Erzähltext *The holy chef* (2Db/5)

Wiederum entsteht an der Schnittstelle Kohärenz, doch diesmal setzt die zweite Autorin die Erzählung nicht mit einer Folge, sondern mit einem Kontrast fort. Diese zwei Ausschnitte, stellvertretend für viele weitere gelungene Erzähltexte, ebenso wie die beschriebenen Reaktionen der Schülerinnen widerspiegeln die Vielfalt der Kompetenzen, die mit dem Unterrichtsprojekt gefördert wurden. Natürlich setzten die Schülerinnen im Workshop ihre kreativ-kognitive Kompetenz und insbesondere ihre Schreibkompetenz ein. Ihre Leistungen



beruhen jedoch auch auf ihrem Weltwissen, auf ihrer dialogischen Kompetenz und ganz besonders auf ihrer Sozialkompetenz. So verfügten die Schülerinnen am Ende des Projekts über mehr „words, words, words“ als zuvor, auch wenn sie auf dem Weg, das zu lernende Vokabular zu beherrschen, sicherlich noch weiter gehen mussten. Der Aspekt des Vokabularlernens ist jedoch nur Teil des eigentlichen Werts, welcher im vorgeschlagenen Unterrichtsprojekt steckt. Natürlich ist der Umgang mit dem neuen Vokabular wichtig, bildet das Vokabular doch den Ausgangspunkt des gesamten Projekts. Ebenso wichtig sind jedoch die Erzähltexte, die als Produkt einen kreativen und dialogischen Prozess widerspiegeln, sowie der anschliessende Dialog über diese Erzähltexte. Ebenso wichtig ist aber auch die Förderung der verschiedenen eben genannten Kompetenzen der Schüler. Dieses Gesamtheit bildet den grossen Wert des Unterrichtsprojekts. Sie zu erleben hat mich sehr beeindruckt und hat mich am Ende des Unterrichtsprojekts wie Shakespeares Othello sagen lassen: „It is not words that shake me thus“<sup>9</sup>. Nicht die einzelnen neuen Wörter und ihre kreative Anwendung allein, sondern das gesamte geschriebene Sprachprodukt und der mündliche Dialog der Schüler darüber sind es, die beeindrucken und berühren – und ganz sicher Lust auf mehr Vokabularunterricht mit kreativem Schreiben machen.

### **Textkorpus**

2Da Sammlung kreativer Erzähltexte der Klasse 2Da der Kantonsschule Wattwil (Sommersemester 2004), unveröffentlicht.

2Db Sammlung kreativer Erzähltexte der Klasse 2Db der Kantonsschule Wattwil (Sommersemester 2004), unveröffentlicht.

### **Literatur**

Ruf, Urs/Gallin, Peter (1998a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

Ruf, Urs/Gallin, Peter (1998b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

Soars, John/Soars, Liz (2000): New Headway English Course (Pre-Intermediate). Student's Book. Oxford: University Press.

Thornbury, Scott (2002): How to Teach Vocabulary. Harlow: Longman.

### **Zum Autor**

Nadio Giger ([nadio.giger@ds.uzh.ch](mailto:nadio.giger@ds.uzh.ch)) arbeitet am Lehrstuhl von Prof. Dürscheid am Deutschen Seminar der Universität Zürich und an der Kantonsschule Wattwil (St. Gallen).

### **Anmerkungen**

- <sup>1</sup> Für allgemeine Personenbezeichnungen wird in diesem Beitrag der Kürze halber durchgängig das generische Maskulinum verwendet.
- <sup>2</sup> Vgl. Thornbury (2002), S. 30f.
- <sup>3</sup> Vgl. Ruf/Gallin (1998a) sowie Ruf/Gallin (1998b).
- <sup>4</sup> Das generische Femininum ist an dieser Stelle absichtlich gewählt worden, da die beiden Klassen reine Mädchenklassen waren.
- <sup>5</sup> Vgl. Soars/Soars (2000).
- <sup>6</sup> Vgl. Ruf/Gallin (1998b), S. 150-152, Ruf/Gallin (1998a), S. 80.
- <sup>7</sup> Vgl. Ruf/Gallin (1998b), S. 244.
- <sup>8</sup> Vgl. Ruf/Gallin (1998b), S. 231-244.
- <sup>9</sup> Die Erinnerung an dieses Zitat verdanke ich Stefan Keller.