

TALLINNA ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE DISSERTATSIOONID

UNIVERSITÄT TALLINN
DISSERTATIONEN IN DEN GEISTESWISSENSCHAFTEN

15

MERLE JUNG

**KEELEMÄNGULISED TEKSTID
KIRJALIKU TEKSTILOOME IMPULSSIDENA
SAKSA KEELE ÕPETAMISEL VÕÕRKEELENA**

Analüütiline ülevaade

TALLINNA ÜLIKOOL
HUMANITAARTEADUSTE DISSERTATSIOONID
UNIVERSITÄT TALLINN
DISSERTATIONEN IN DEN GEISTESWISSENSCHAFTEN
15

Merle Jung

**KEELEMÄNGULISED TEKSTID KIRJALIKU TEKSTILOOME IMPULSSIDENA
SAKSA KEELE ÕPETAMISEL VÕORKEELENA**

Analüütiline ülevaade

Germaani-romaani filoloogia osakond, filoloogiateaduskond, Tallinna Ülikool.

Dissertatsioon on lubatud kaitsmisele filosoofiadoktori kraadi taotlemiseks rakenduslingvistika alal 30. novembril 2005. aastal Tallinna Ülikooli lingvistika doktorinõukogu poolt.

Juhendaja: Winfried Ulrich (Dr. phil. Dr. h. c. mult., Kieli Christian Albrehti Ülikooli professor ja germanistika seminari direktor, TLÜ audoktor)

Oponent: Günter Rudolph (Dr. phil., Kieli Christian Albrehti Ülikooli germanistika seminari saksa filoloogia ja keele-
didaktika õppetooli teadur)

Kaitsmine toimub 30. jaanuaril 2006. aastal kell 10.00 Tallinna Ülikoolis ruumis K-529, Narva mnt 29, Tallinn, Eesti.

Tallinna Ülikooli kirjastus
Narva mnt 25
10120 TALLINN
www.kirjastus.tlu.ee

Trükitud:
OÜ Vali Press
Pajusi mnt 22
48104 PÕLTSAMAA

Autoriõigus: Merle Jung, 2006
Autoriõigus: Tallinna Ülikool, 2006

ISSN 1406-4391 (trükis)
ISBN 9985-58-409-0 (trükis)

ISSN 1736-0757 (analüütiline ülevaade *online*, PDF)
ISBN 9985-58-410-4 (analüütiline ülevaade *online*, PDF)

SISUKORD

AUTORI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID	4
1. DOKTORITÖÖ EESMÄRK, PROBLEMAATIKA JA AKTUAALSUS	5
2. KIRJUTAMISDIDAKTIKA TEOREETILISED ALUSED	6
2.1. Kaasaegse kirjutamisdidaktika seisukohad	6
2.2. Võõrkeelse kirjutamisprotsessi eripärad	7
2.3. Kirjutamise funktsioonid võõrkeeleõppes	9
3. LOOVKIRJUTAMINE VÕÕRKEELEÕPETUSES	10
3.1. Loovkirjutamise koht kirjutamisdidaktikas	10
3.2. Loovad kirjutamise meetodid	11
3.2.1. Assotsiatiivne kirjutamine	11
3.2.2. Fiktsionaalne-imagineeriv kirjutamine	11
3.2.3. Kirjutamine kui vahend kirjanduslike võtete omandamiseks	11
3.2.4. Sürrrealistlik kirjutamine	12
3.2.5. Loovad kirjutamismängud	12
3.3. Kollektiivne kirjutamine	12
4. KEELEMÄNGULISED TEKSTID JA NENDE KASUTAMINE SAKSA KEELE ÕPETAMISEL VÕÕRKEELENA	13
4.1. Keelemänguliste tekstide lingvistilised tunnused	13
4.1.1. Keelereeglite süsteemi tahtlik eiramine	13
4.1.2. Keelestruktuurist või kontekstist lähtuv mitmetähenduslikkus	13
4.1.3. Üllatus, puänt või mõistatuse efekt	13
4.1.4. Laiendatud mõtte või väljendusviisi avamine	14
4.2. Õppetöö mudelid valitud keelemänguliste kirjanduslike tekstide põhjal	14
5. KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED	15
ANALÜÜTILISES ÜLEVAATES VIIDATUD KIRJANDUS	16
SPRACHSPIELERISCHE TEXTE ALS IMPULSE FÜR SCHRIFTLICHE TEXTPRODUKTION IM BEREICH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE Zusammenfassung	18

AUTORI TEEMAKOHASED PUBLIKATSIOONID

- I. Merle Jung 2005. Kreativität und Phonetikunterricht: Sprachspielerische Texte in der Ausspracheschulung der DaF-Lernenden. – *German as a foreign language*, 3/2005, PDF, 64–83. <http://www.gfl-journal.de/3-2005/jung.html>
- II. Merle Jung 2004. Schriftliche Textproduktion im Fremdsprachenunterricht. – A. Jääntti, J. Nurminen (koost). *Thema mit Variationen. Dokumentation des VI. Nordischen Germanistentreffens in Jyväskylä vom 4.–9. Juni 2002*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, 353–363. (= Finnische Beiträge zur Germanistik, Band 12.)
- III. Merle Jung (koost). 2003. *Germanistik in Tallinn: Texte, Thesen und Projekte zur deutschen Sprache und Literatur*. Heft 3. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 121 lk.
- IV. Merle Jung 2003. Fertigkeit Schreiben und Schreibprozess in der kommunikativen Schreibdidaktik. – M. Jung (koost). *Germanistik in Tallinn: Texte, Thesen und Projekte zur deutschen Sprache und Literatur*. Heft 3. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 73–90.
- V. Merle Jung 2003. Foneetika õpetamise problemaatikast võõrkeeles. – *Toimiv keel I. Töid raketudlingvistika alalt*. Eesti Keele Instituudi Toimetised 12. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 89–100.
- VI. Merle Jung 2002. “Bei Tische halte ich mich unter.” Sprachspielerische Texte und ihre Anwendung im DaF-Unterricht. – *Linguistik online* 10, 1. http://www.linguistik-online.de/10_02
- VII. Merle Jung 2002. Sprachspielerische Texte und ihre Anwendung im DaF-Unterricht am Beispiel eines Unterrichtsmodells. – *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen*. Neunte Folge, Riga-Bonn, 267–285.
- VIII. Merle Jung 2002. Positionen gegenwärtiger Schreibtheorie und -didaktik. – D. Müller, H. Ridali (koost). *Germanistik in Tallinn: Texte, Thesen und Projekte zur deutschen Sprache und Literatur*. Heft 2. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 54–71.
- IX. Merle Jung 2002. Schreiben in der Fremdsprache – Unterschiede im mutter- und fremdsprachlichen Schreibprozess. – *Rethinking Language & Mind*. 35th Meeting of the Societas Linguistica Europaea. July 22 – July 25, 2002, Potsdam, Germany. University of Potsdam, 40–41.
- X. Merle Jung 2000. Zur Problematik der Bewertung kreativer schriftlicher Leistungen. – K. Allikmets (koost). *Languages at Universities Today and Tomorrow: Proceedings of the Methodology Conference of the Language Center 19–20 May 2000*. Tartu: TÜ Kirjastus, 137–147.
- XI. Merle Jung 2000. *Kreatives Schreiben auf der Grundlage narrativer Texte und Konkreter Poesie*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 49 lk.
- XII. Merle Jung 2000. Kreatives Schreiben im Bereich Deutsch als Fremdsprache. – W. P. Klein (koost). *Germanistik in Tallinn: Texte, Thesen und Projekte zur deutschen Sprache und Literatur*. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 21–59.
- XIII. Merle Jung 2000. Loovkirjutamine võõrkeelesõpetuses. – *Haridus*, 58, 2, 52–54; 3, 51–53; 4, 49–51.
- XIV. Merle Aron 1997. Hermann Hesse: Bäume. – H. Kreye (Bremen), M. Smiltena (Riga) (koost). *Textanalysen und Interpretationen. Hanseatisches Linguistik-Kontor*. Nr. 7. Riga-Bremen: Universitätsverlag Bremen, 81–84.
- XV. Merle Aron 1997. Kreatives Schreiben zu kürzeren narrativen Texten und Vorlagen der Konkreten Poesie im DaF-Unterricht. – *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen*. Vierte Folge, Tartu, 108–119.

DOKTORITÖÖ EESMÄRK, PROBLEMAATIKA JA AKTUAALSUS

Suuline ja kirjalik keeleteadus on ühe keele kaks võrdset ja iseseisvat vormi, mis on vajalikud igapäevases kommunikatsiooniprotsessis. Nii suulise kui kirjaliku teksti loomise võime kuulub keelepädevuse põhinäitajate hulka. Tekstiloomise suutlikkus on ema- ja võõrkeeleõpetuse peamisi eesmärke. Viimastel aastakümnetel on võõrkeeleõpetuses rakendunud kommunikatiivse didaktika põhimõtetest lähtuvalt pööratud küll piisavalt suurt tähelepanu kõnekeele arendamisele, kuid kirjalik tekstiloomine on nii õppetöös kui ka võõrkeeleõpikutes jäänud tagaplaanile. Võõrkeeleõpetuses piirdub kirjutamine tihti vaid selle mehaaniliste ja reproduktiivsete vormidega. Produktiivse tekstiloomise seisukohast on olulised mitmed eeldused: lingvistiline ja kultuuriline pädevus ning loovus, samuti tuleb tunda teatud tekstiloomise võtteid ja tehnikaid. Nende eelduste olemasolu korral on tekstiloomet võimalik õpetada, kujundada ja arendada. Kirjutamisõpetuse arendamine tuleb ühendada loovuse arendamisega, kuna igasuguse loova tegevuse kaudu on võimalik õppijat rohkem motiveerida ning nii jõutakse paremate tulemusteni kui mehaanilise taastootmisega.

Käesoleva dissertatsiooni **eesmärgiks** on välja töötada uus didaktiline kontseptsioon, mille keskmeks on keelemängulisi elemente sisaldavate tekstide eelised ja kasutamisevõimalused loovkirjutamise impulssidena saksa keele õpetamisel võõrkeelena. Selle eesmärgi saavutamiseks uurisin kirjaliku tekstiloomise olemust ja kirjutamisprotsessi iseärasusi võõrkeeles, samuti vaatlesin keelemängulisi tekste, lähtudes nende tunnustest ja didaktilistest funktsioonidest saksa keele õpetamisel võõrkeelena. Väitekirjas tutvustan erinevaid didaktilisi seisukohti ning analüüsin loovmeetodite kasutamist kirjutamisõpetuse arendamisel võõrkeeleõpetuses. Töö empiirilises osas esitan erinevate keelemänguliste tekstide põhjal välja töötatud näidistundide mudelid, mis on kas tervikuna või osaliselt läbi proovitud Tallinna Ülikooli saksa keele eriala üliõpilastega. Saadud tulemuste analüüsi põhjal tehtud järeldused näitavad, millistele aspektidele tuleb õpetajal keelemänguliste tekstide kasutamise puhul erilist tähelepanu pöörata.

Doktoriväitekirja **meetodit** võib nimetada autoanalüüsiks. Tegemist on teoreetilise-didaktilise tööga, mille koostamise käigus töötasin välja uue didaktilise kontseptsiooni keelemänguliste tekstide kui kirjutamisimpulsside kasutamise kohta. Kontseptsiooni väljaarendamisel lähtusin kaasaegsetest kirjutamisteooria ja -didaktika põhimõtetest, töös illustreerivad seda konkreetsed loovtööde näited. Esitatud väidete paikapidavuse põhjendamisel toetun praktiliste tunnimudelite ja näidete analüüsile. Ainedidaktika kui teadusharu ülesandeks on õpieesmärkide määramine, kirjeldamine ja põhjendamine, samuti nende eesmärkide saavutamiseks sobivate õppemeetodite ja -materjalide väljatöötamine. Sellesse valdkonda kuulub ka käesolev dissertatsioon.

Doktoritöö koosneb **viiest peatükist**. Esimeses peatükis tutvustan kaasaegse kirjutamisteooria ja -didaktika seisukohti, sh kirjutamise mõistet, funktsioone, suulise ja kirjaliku teksti erinevusi, kirjutamisprotsessi iseärasusi ning teoreetilisi emakeelseid kirjutamismudeleid. Teises peatükis uurin kirjutamisprotsessi teoreetiliste mudelite ülekantavust võõrkeelsele tekstiloomele, kirjutamisõpetuse seoseid teiste keeleliste osaoskustega, samuti kirjutamise funktsioone võõrkeeleõpetuse seisukohast lähtudes. Kolmandas peatükis käsitlen produktiivse ehk loovkirjutamise meetodeid, mida illustreerivad minu pedagoogilisest tegevusest pärinevad loovtööde näited. Tutvustan lühidalt loovkirjutamise kui didaktilise kontseptsiooni tekkelugu, selle tunnuseid ja eripärasid ning osakaalu Eesti saksa keele õpetuses. Neljanda peatüki keskmeks on keelemänguliste tekstide mõiste, lingvistilised tunnused ja didaktiline analüüs, samuti nende rakendamisevõimalused võõrkeeleõppes. Töö viimases osas esitan keelemängulistest tekstidest lähtuvalt neli praktilist õppetöö mudelit koos didaktilis-metoodiliste põhjenduste, näidete ja analüüsiga.

Traditsiooniliselt täidab kirjutamine ühiskonnas kahte funktsiooni: ühelt poolt informatiivset ja dokumenteerivat ning teisalt kunstilis-elitaarset. Didaktilisest seisukohast vaadatuna on aga kirjutamine üks neljast keele kasutamisega seotud psühhomotoorsest osaoskusest (kuulamine, lugemine, rääkimine ja kirjutamine). Kui kuulamise ja lugemise puhul on tegemist retseptiivsete oskustega, siis rääkimine ja kirjutamine on produktiivsed keelelised oskused.

Seega on kirjutamine üks keelelisi põhitegevusi, mis on või vähemalt peaks olema üldhariduse osaks, seejuures ei piirdu kirjutamisõpetus kaugeltki mitte kirjutamisega. Kirjutamine on terviklik tegevus, mille juurde kuuluvad teadmised õigekirjast ja sidususest, väljendusoskus jne. Käesolevas töös mõistetakse kirjutamisprotsessi all kirjutamistegevust üldiselt, arvestades afektiivseid, kognitiivseid, keelelisi ja motoorseid aspekte. Kirjutamisprotsess algab sooviga midagi kirja panna ja lõpeb viimistletud käsikirja valmimisega. Selle protsessi käigus on võimalik eristada viit etappi: motivatsiooniline, kognitiivne, keeleline, motoorne ja redigeeriv tegevus. Kuigi nimetatud etapid ei pruugi alati sellises järjekorras kulgeda, on teatud ajaline järgnevus siiski täheldatav, kusjuures üleminek ühelt etapilt teisele on enamasti sujuv.

Viimastel aastatel on loovkirjutamine (sks *kreatives Schreiben*, ingl *creative writing*) leidnud kirjutamisdidaktikas olulise koha. Nimetatud kontseptsioon sai alguse 70-ndatel aastatel USA-s, kümnekond aastat hiljem levis see ka Euroopasse. Loovkirjutamise lähteideeks on alateadvuse esiletoomine, tunnete ja mõtete vaba väljendamine. Tänapäeval pakutakse loovkirjutamise kursusi paljudes Ameerika ja Euroopa ülikoolides ja rahvaülikoolides, samuti on sellel teemal ilmunud rohkesti raamatuid ning kogumikke.

Kuigi loovkirjutamine tekkis emakeele baasil, on selle erinevad meetodid hästi üle kantavad ka võõrkeeleõppesse. Tuleb silmas pidada, et loovkirjutamine ei tohi mingil juhul tavapärasest süstemaatilist kirjutamisõpetust tagaplaanile tõrjuda. Eelkõige on see vahend ja võimalus muuta õppetöö vaheldusrikkamaks ja arendada kirjutamisoskust loovuse, tihti ka mängu kaudu. Loovkirjutamisel on sageli eksperimentaalne või mänguline iseloom, mis ei suru kirjutajale peale muid norme kui kokkulepitud mängureeglid. Loovkirjutamise üheks eesmärgiks on eneseväljendusoskuse arendamine uudsuse, põnevuse ja nalja kaudu.

Loovkirjutamise impulssideks sobivad hästi keelemängulised tekstid, s.o tekstid, milles rikutakse teadlikult mingit keelelist normi või reeglit, mis on mitmetähenduslikud, mis sisaldavad üllatus- või mõistatus efekti. Keelemängulistest tekstidest arusaamine võib võõrkeeleõppijale osutada raskeks, seetõttu tuleb nende kasutamine võõrkeeleõppes eriti hoolikalt läbi mõelda. Alustada tuleb sobivate tekstide valimisest, lähtuda õppijate keeleoskusest ja vanusest, samuti teksti sõnumist ja interpretatsioonivõimalustest.

Käesoleva doktoritöö **innovatiivsus** seisneb uue võõrkeeleõpetuse kontseptsiooni väljatöötamises, mis ühendab loovkirjutamise meetodite kasutamise keelemänguliste tekstide käsitlemisega saksa keele õpetuses. Keelemänguliste tekstide lugemine ja nende mõistmine eeldab paremat keeletunnetust kui seda võõrkeeleõppijalt tavaliselt oodatakse. Seetõttu kasutatakse keelemängulisi elemente võõrkeeleõpetuses vaid vähesel määral ja väga ettevaatlikult. Tähelepanuta jääb oluline moment, et keelemänguliste tekstide eesmärgiks on just õppijate keeletunnetuse arendamine – seetõttu võib nende kasutamist keeleõppes igale õpetajale soovitada. Praeguse seisuga ei ole mulle teada ühtegi uurimust ega õppevahendit, mille keskmeks oleks keelemänguliste tekstide teadlik kasutamine saksa keele õpetamisel võõrkeelena. Küll aga on olemas materjale sedalaadi tekstide kasutamisest saksa keele õpetamisel emakeelena. Et aga keele õpetamine emavõi võõrkeelena nõuab erinevat lähenemist, täidab käesolevas dissertatsioonis sisalduv kontseptsioon lünga saksa keele kui võõrkeele didaktikas.

Käesolev doktoritöö peaks pakkuma huvi nii võõrkeeledidaktikutele kõrgkoolides kui ka võõrkeeleõpetajatele üldhariduskoolides, s.t kõigile, kelle eesmärgiks on muuta võõrkeeleõpetus efektiivsemaks ning õppijale motiveerivamaks ja vaheldusrikkamaks.

2. KIRJUTAMISDIDAKTIKA TEOREETILISED ALUSED

2.1. KAASAEGSE KIRJUTAMISDIDAKTIKA SEISUKOHAD

Kirjutamist kui üht keelelist osaoskust saab defineerida ja tõlgendada mitmel tasandil. Olgu siinkohal toodud saksa võõrkeeledidaktiku R. Bohni (1987: 234) definitsioon, milles ta rõhutab kirjutamise lingvistilisi, psühholoogilisi ja pedagoogilisi aspekte:

Kirjutamine on keelelis-kommunikatiivne tegevus ja sellisena kindla normeeritud graafiliste vahendite süsteemi realiseerimisvorm kirjakeele tekkeprotsessi tingimustes, mille tulemus hõlmab keeleliselt korrektset ja väljenduslikult adekvaatset teadvuse sisu kujutamist, samuti ortograafilist õigsust ja teksti sidusust.

Viimastel aastakümnetel on huvi kirjutamisteooria ja -didaktika vastu keeleteadlaste hulgas suurenenud. Sellest annavad tunnistust arvukad artiklid ja monograafiad, mis käsitlevad kirjutamisega seotud valdkondi nii psühholoogilisest, lingvistilisest kui didaktilisest perspektiivist (vt nt Feilke/Portmann 1996, Wagner 1997, Bräuer 1998, Fritzsche 1998, Frilling 1999, Ortner 2000, Perrin/Böttcher/Kruse/Wrobel 2003).

Vajadus uurida kirjutamisteooriat ja -didaktikat tuleneb meie ühiskonnas tekkinud dilemmast: ühest küljest kurdetakse praeguse õpilaste ja üliõpilaste põlvkonna kirjutamisoskuse üldise halvenemise üle, teisest küljest on kirjutamine kutsealases tegevuses omandamas üha suuremat tähtsust, kirjutamisoskus võib osutada määravaks tööleidmisel ja elukutsevalikul (vt ka Jürgens 1999: 213).

Kirjutamisoskuse halvenemise põhjuseks on kahtlemata ka kõikvõimalike kirjutamist asendavate või lihtsustavate kommunikatsioonivahendite kasutamine (telefon, heli- ja videokassetid, tekstitöötlus-programmid, suhtlemine arvuti vahendusel, lünkadega ankeetide ja avalduste täitmine jne). Visuaalse meedia domineerimine on meie argielu tunnuseks: värviline reklaam tänaval, ajakirjanduses ja televisioonis, kooksid, televiisor asendavad raamatuid. Kõige selle tõttu ei lähe suurel osal inimestest kirjutamisoskust igapäevases elus peaaegu üldse vaja, mistõttu see peale kooli lõpetamist kängub kas osaliselt või täielikult. Eichler (1992: 16) väidab, et kirjakultuurist “väljaastumine” ei kehti kõigile inimestele võrdväärselt ja samaaegselt, vaid puudutab teatud elanikkonna gruppe erineval määral.

Et vältida kirjutamisoskuse muutumist “üksikute spetsialistide pärusmaaks” (Boehncke/Humburg 1980: 9), tuleb kirjaliku teksti koostamise oskust igati propageerida. Tekstide kirjutamine on üldhariduse osa, mis on vajalik igapäevale. Seega tuleb kirjutamisoskust arendada süstemaatiliselt ja eesmärgistatult juba alates alg- ja esiõpetusest, rõhutades vilunud kirjutaja eeliseid ühiskonnas.

Viimaste aastakümnete kirjutamisdidaktikas domineerivad neli suunda (vt Antos/Pogner 1995: 5, Ludwig 1998: 6–7, Jürgens 1999: 213):

- **Kommunikatiivne kirjutamine** – tekkis 70-ndate aastate alguses vastusena kooli kirjandiõpetusele. Kirjutatud tekstid peavad täitma kommunikatiivset ülesannet ja olema kooskõlas reaalse kavatsuse, olukorra ja adressaadiga.
- **Loovkirjutamine** – suhtub kriitiliselt tarbetekstide liigsesse funktsionaalsusesse ja jäikadesse normidesse. Seda suunda iseloomustab eelkõige ideede genereerimine, fantaasia arendamine ja isikupära väljendamine.
- **Protsesskirjutamine** – tekkis 80-ndate aastate alguses USA-s, on jõudnud nüüdseks ka Saksamaale. Tähelepanu keskpunktis ei ole mitte tekst ise, vaid selle valmimisega seotud protsessid: idee leidmine, teksti kavandamine, redigeerimine, puhtandi kirjutamine.
- **Episteemiline ehk sotsiaalne kirjutamine** – tekkinud hiljuti USA-s. Lükkab ümber ettekujutuse, mille kohaselt kirjutamine on alati üksikisiku tegevus. Kirjutamine on põhimõtteliselt sotsiaalse iseloomuga. On oletatud, et just see suund hakkab lähitulevikus kirjutamisdidaktilises diskussioonis domineerima.

Kuigi uurimused ei ole seni pakkunud uut kirjutamisdidaktikat, mis rahuldaks kaasaegse keeleõppe vajadusi täielikult, on positiivne areng selles valdkonnas viimastel aastakümnetel siiski märgatav. Seni on igal õpetajal võimalik valida uutest suundadest endale ja õpilastele sobiv ja optimaalne tee kirjutamisoskuse õpetamiseks ning arendamiseks lähtuvalt oma sihtrühmast.

2.2. Võõrkeelse kirjutamisprotsessi eripärad

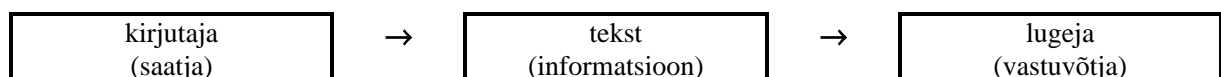
Kirjutamine on äärmiselt keerukas ja terviklik protsess. Teksti luues kerkib kirjutaja ette hulk ülesandeid ja tal tuleb pidevalt langetada uusi (keelelis-grammatilisi, sõnavaralisi, ortograafilisi, stilistilisi) otsuseid, samuti tuleb tunda vastava tekstiliigi tunnuseid ja teksti ülesehituse põhimõtteid. Oluline osa on ka keelevälistel aspektidel nagu loovus, kirjutamisstrateegiad, kultuuriline pädevus.

Kustusch ja Hufeisen (2000: 144) väidavad, et võõrkeeleõpetuses sõltub kirjutamine kolmest tegurist:

- õpilaste kirjutamiskeskonnast (kirjutamisülesanded, abivahendid, interaktsioon õpilase ja õpetaja vahel);
- didaktilisest planeerimisest, millest lähtub kirjutamiskeskond (õpetamine);
- mentaalsest ja motoorsest kirjutamisprotsessist (õppimine).

Kirjutamisprotsessi kirjeldamiseks on mitmeid võimalusi. Kui vaadelda kirjutamisprotsessi informatsiooni edastamisena, kulgeb see lineaarselt (vt joonis 1a).

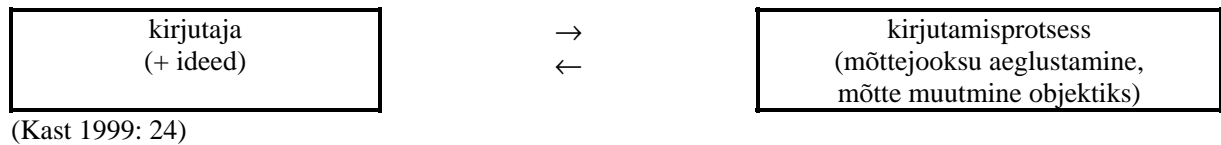
Joonis 1a: Kirjutamine kui informatsiooni edastamise protsess



(Kast 1999: 22)

Kuna mõtted, ideed ja arusaamad pole enamasti algusest peale valmiskujul olemas, tekivad ning küpsevad nad just kirjutamise käigus. Kui kirjutaja töö käigus korrastab oma mõtteid, täpsustab ja lihvib väljendust, on aga tegemist mittelineaarse protsessiga (vt joonis 1b). Seetõttu toimub kirjutamisel pidev perspektiivvahetus produktilt protsessile ning tekstilt kirjutajale.

Joonis 1b: Kirjutamine kui mittelineaarne protsess

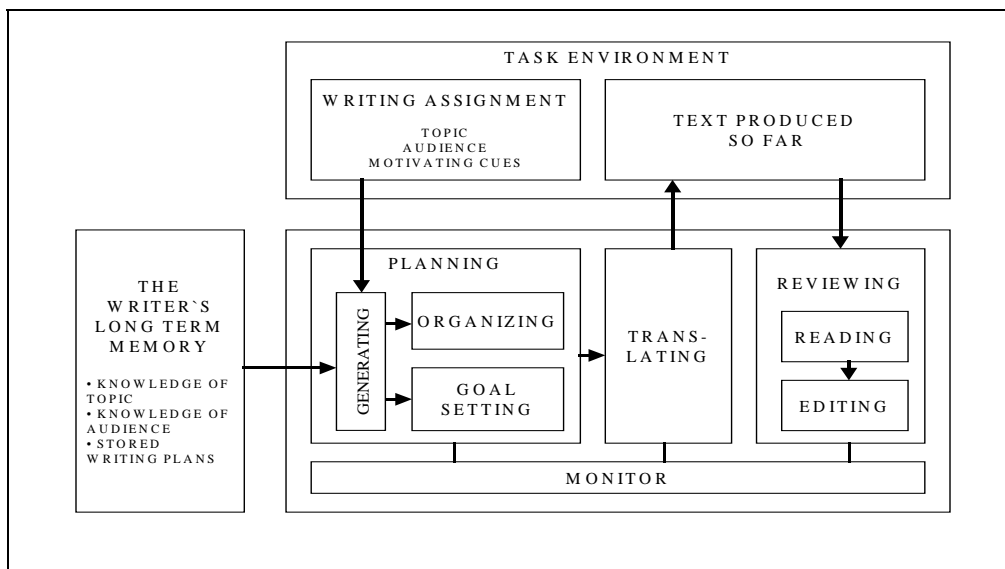


Nii ema- kui võõrkeelse kirjutamisprotsessi kirjeldamisel on tänaseni paljudele didaktikutele (vt Börner 1987, Büchle 1992: 70, Krings 1992: 55, Wolff 1994: 425, Little 1997: 41, Huneke/Steinig 1997: 104, Faistauer 2000: 149) alusmudeliks Hayes'i ja Flower'i (1980) kognitiivne emakeelne kirjutamismudel, mis kujutab lihtsal viisil kirjutamise sisemisi ja välimisi protsesse (vt joonis 2). See mudel eristab kolme kesksel osategevust ühtses kirjutamisprotsessis:

- a) kavandamine (*planning*),
- b) sõnastamine (*translating*),
- c) redigeerimine (*reviewing*).

Kavandamisfaasis püstib kirjutaja kirjutamisülesandest või -impulsist lähtuvalt endale eesmärgi. Teksti kavandamine toimub esialgu sisu tasandil, kirjutaja otsustab, millest kirjutada. Kirjutamisprotsessi teises faasis sõnastatakse eelnevalt planeeritud tekst kirjalikult, arvestades kõiki eelpool mainitud kirjutamise komponente (sõnavara, grammatika, lauseehitus, õigekiri, teksti struktuur jne). Kolmandas faasis toimub teksti redigeerimine ja korrigeerimine, kusjuures vaatluse alla võetakse nii sisu ja üldine ülesehitus kui üksikud laused, väljendid ja sõnad. Neid kolme faasi ühendab kontrollisüsteem (*monitor*), mis valvab ning juhib toimuvate protsesside koosmõju ja kulgemist.

Joonis 2: Hayes'i ja Flower'i kognitiivne kirjutamismudel



(Hayes/Flower 1980: 11)

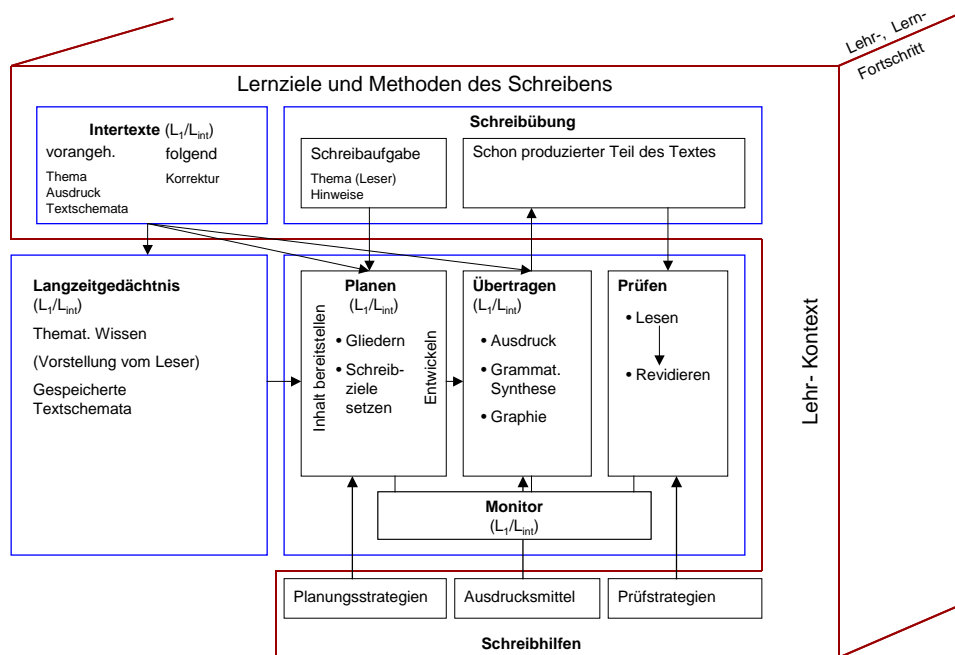
Kuigi kirjeldatud mudel on põhimõtteliselt ülekantav ka võõrkeelsele kirjutamisprotsessile, on selles siiski mõned olulised puudujärgid. Börner (1987: 1342–1347) pöörab tähelepanu järgmistele küsitavustele:

1. Sõnastamisfaas on liiga üldine. Selles tuleks eristada vähemalt kahte etappi: semantilise sisu ülekandmist võõrkeelsetesse ühikutesse (sõnad, laused) ja nende ühikute sidumist tekstideks.
2. Mudelis tuleb rõhutada ema- ja võõrkeele pidevat paralleelset olemasolu ja kasutamist. Teemaatiline teadmine võib olla kirjutaja mälus salvestatud nii ema- kui ka võõrkeeles, samuti tuleb monitoril kui valvemehhanismil võõrkeelse kirjutamise puhul täita lisaülesandeid, nagu näiteks grammatiliste reeglite võrdlemine.
3. Mudel on orienteeritud kompetentsele kirjutajale, ka emakeeles. Võõrkeeleõppija keele- ja kirjutamis-pädevus muutub pidevalt, mistõttu tuleks arvesse võtta kirjutaja erinevaid arengustaadiume.
4. Võõrkeeleõpe lähtub alati didaktilistest eesmärkidest. Seda kavandab, juhib ja kontrollib õpetaja. Ta võib vajadusel kirjutamisprotsessi sekkuda või selle katkestada. Neid aspekte arvestades tuleks kogu

model didaktilisest perspektiivist ümber töötada. Siinkohal tuleks siiski lisada, et Börner (1987: 1344) lähtub põhimõttest, et võõrkeelne kirjutamine on alati fiktiivne. Siiski võib tuua hulgaliselt olukordi, kus ka võõrkeeles tuleb “päriselt” kirjutada, näiteks suhelda sõprade või tuttavatega kirja teel, hankida kirjalikult informatsiooni mõnelt firmalt või inimeselt, tõlkida teksti võõrkeelde.

Ülaltoodut arvestades koostas Börner oma veidi teisendatud võõrkeelse kirjutamismudeli (vt joonis 3). Põhierinevused võrreldes Hayes'i ja Flower'i mudeliga seisnevad selles, et seda ümbritseb nn didaktiline raam (õpieesmärgid ja kirjutamiseetodid, abivahendid, planeerimis- ja kontrollistrateegiad, õppija areng). Sõnastamisfaas on jagatud kolmeks: väljendus, grammatiline süntees ning teksti kirjalik fikseerimine. Veel on lisatud vahetekstide (*Intertexte*) osa, mis on seotud pikaajalise mälu ja mõjutab kavandamis- ja sõnastamisfaasis tehtavaid otsuseid.

Joonis 3: Börneri võõrkeelse kirjutamisprotsessi mudel



(Börner 1987: 1347)

Peale Börneri mudeli on ka teisi spetsiaalselt võõrkeelseks kirjutamisprotsessiks väljatöötatud mudeleid (vt nt Lewandowski 1991: 28, Krings 1992, Bohn 1994: 123), kuid need toetuvad suuremal või vähemal määral siiski emakeelsele kirjutamisprotsessi mudelitele.

2.3. Kirjutamise funktsioonid võõrkeeleõppes

Kirjutamine on võõrkeele didaktikas üks neljast keele kasutamisega seotud psühhomotoorsest osaoskusest (vt Ulrich 1979: 45, Henrici/Riemer 1994: 27; 103, Pommerin 1995: 669, Huneke/Steinig 1997: 90, Kast 1999: 5):

- 1) kuulamine (auditiivne arusaamine)
- 2) lugemine (visuaalne arusaamine)
- 3) rääkimine
- 4) kirjutamine

Kahe esimese puhul on tegemist retseptiivse oskusega, kaks viimast, sh kirjutamine, on produktiivsed oskused. Retseptiivsete ja produktiivsete oskuste vahel on põhimõtteline erinevus, mis teeb esmapilgul raskemana näivad produktiivsed oskused – rääkimise ja kirjutamise – õppijale oluliselt lihtsamaks. Kui kuulamise ja lugemise puhul sõltub õppija täielikult talle ette antud auditiivsest või visuaalsest keelelisest materjalist, siis rääkimisel ja kirjutamisel võib ta ise otsustada, milliseid grammatilisi ja leksikaalseid elemente ta soovib (ja oskab) kasutada. Seetõttu saab ta keelelised vahendid suures osas ise valida ja seega ka tulemust iseseisvalt kavandada ning kujundada.

Didaktikas eristatakse kolme kirjutamise tasandit (vt Ulrich 1979: 142, Bohn 1994: 109):

- **reproduktiivne kirjutamine** – kirjutatu mehhaaniline produtseerimine loetavas käekirjas, grammatiliselt ja ortograafiliselt korrektselt (ümbekirjutamine, etteütlus);
- **reproduktiivne-produktiivne kirjutamine** – pooleldi kontrollitud kirjutamine, kasutades ainult eelnevalt loetud või kuulnud ja omandatud sõnu ning lauseid (ümbekirjutamine, protokoll, konspekt);
- **produktiivne ehk loovkirjutamine** – isiklike mõtete, tunnete, arvamuste, kujutluste vaba väljendamine.

Mida varem alustatakse produktiivse kirjutamisega, seda paremini õpivad õpilased end võõrkeeles väljendama. Keeleõppija hakkab ära tundma omaenda võimalusi ja vajakajäämisi ning õpib selle kaudu oma keelelist tegevust koordineerima.

Hermanns (1989: 29–32) rõhutab järgmisi kirjutamise funktsioone:

- didaktilised funktsioonid – kirjutamise kaudu saab vastavat keelt paremini tundma õppida. Kirjutaja loob oma isikliku võõrkeelse keskkonna, tal on rohkem aega järele mõelda kui rääkides.
- kirjutamine kui refleksioon – kirjutamine võimaldab kirjutajal kirjapandust distantseeruda, sellega mängida, seda kriitiliselt vaadata ja parandada.
- kirjutamine kui emotsioon – kirjutamine on tihedalt seotud inimese sisekõnega, verbaalse mõtlemisega, tema tunnetega. Kes võõrkeeles kirjutab, peab tahes-tahtmata teatud määral võõrkeeles mõtlema ja mida tihemini see juhtub, seda kiiremini ja paremini keel omandatakse.

Kirjutamisoskuse pidevaks arenguks on oluline anda ka regulaarselt kirjutatu kohta tagasisidet. Hindest on sealjuures olulisem sõnaline (olgu suuline või kirjalik) hinnang, juhised ja näpunäited, teksti tugevate ja nõrkade külgede esiletoomine. Tagasisidet võivad anda ka kaasõpilased, samuti võib lasta kirjutajal endal oma tööd analüüsida ja sellest lähtuvalt korrigeerida.

3. LOOVKIRJUTAMINE VÕÕRKEELEÕPETUSES

3.1. LOOVKIRJUTAMISE KOHT KIRJUTAMISDIDAKTIKAS

Juba mõnda aega kuulub loovkirjutamine paljude USA ja Euroopa koolide ja ülikoolide õppekavasse (vt von Werder 1992: 9, Boedecker 1996: 104, Bach 1998: 3, Waser 1999). Kuigi loovkirjutamise kontseptsioon tekkis 70-ndatel aastatel USA-s psühholoogilise teraapia valdkonnas, kandusid selle meetodid ja ideed kiiresti koolisüsteemi ja kirjutamisdidaktikasse.

Didaktikud ja keeleteadlased on ägedalt vaieldud loovkirjutamise efektiivsuse üle keeleõppes. Ühel pool on puhtalt analüütilis-interpreteeriva õppetöö pooldajad, teisel pool aga järjekindlad loovate meetodite esindajad. Töö autor on seisukohal, et mõlemad suunad peavad olema õppetöös esindatud ja just nende kombineerimine muudab keeleõppe kõige tõhusamaks.

Pommerin (1995: 673–674) tõstab esile järgnevaid loovkirjutamise aspekte:

- Loovkirjutamine on vajalik vastukaal üksnes normidele orienteeritud kirjutamisõppele.
- Loovkirjutamine võimaldab võõrkeeleõppijal juba algajana kirjutada väikseid terviklikke ja väljendusrikkaid tekste, kasutades nendes väikest hulka semantilisi ning süntaktilisi vahendeid.
- Loovkirjutamist iseloomustab pingevaba atmosfäär, mis loob soodsad tingimused keeleliste võimaluste mänguliseks proovimiseks.
- Loovkirjutamise tulem ei ole enam eelnenud suure vaeva kardetud lõpptulemus, vaid tekst, mis motiveerib lugema, arutlema ja uusi tekste kirjutama.

Käesolevas töös kasutatakse loovkirjutamise mõistet veidi laiemas tähenduses kui emakeeleõpetusele suunatud ainedidaktilises kirjanduses. Võõrkeeleõpetuse kontekstis on sõltumata loovkirjutamise liigist esiplaanil keeleomandamise aspekt. Loovkirjutamise all mõistetakse kirjutamismeetodeid ja -tehnikaid, mille abil kirjutaja saab võõrkeeles väljendada oma mõtteid, tundeid, arvamusi, fantaasiat jms. Igasugused abivahendid on võõrkeeles kirjutajale väga soovitatavad, ei ole aga ilmingimata alati vajalikud. Tulemuste sisu ja maht sõltuvad eelkõige kirjutamisülesandest ja võivad ulatuda lühikestest nonsenss-tekstidest ulatuslike arutlusteni. Ülesanne või impulss, mille põhjal kirjutaja oma teksti looma hakkab, tuleb lähtuvalt kirjutamise eesmärgist ja sihtrühmast hoolikalt läbi mõelda ning võimalikult arusaadavalt sõnastada.

3.2. LOOVAD KIRJUTAMISMEETODID

Loovkirjutamist on põhimõtteliselt võimalik õppida. Selleks on vaja pingevaba õhkkonda ja motiveerivaid ning huvitavaid ülesandeid. Kuna puudub üldkehtiv loovkirjutamise meetodite klassifikatsioon, koostasid mitmete tuntud autorite ettepanekute ja variantide põhjal järgneva süsteemi, mis annab ülevaate enamkasutatavatest loovkirjutamise meetoditest.

3.2.1. Assotsiatiivne kirjutamine

Põhiideeks selle meetodi juures on assotsiatsioonide loomine ja nende põhjal tekstide koostamine. Assotsiogrammi koostamine (*Clustering*) on üks tuntumaid võtteid loovkirjutamise vallas. Selle meetodi loojaks on Gabriele Rico USA-st, kes kasutas oma töös kaasaegsete aju-uuringute tulemusi. Tema eesmärgiks oli luua parema ja vasaku ajupoolkera vahel selline seos nii, et nad teineteist mitte ei blokeeriks, vaid stimuleeriks.

Antud meetodi puhul on tegemist mittelineaarse ajurünnakuga. See on ennast ise struktureeriv protsess. Assotsiogramm (*Cluster*) moodustub teatud keskpunkti ümber, milleks võib olla kas sõna, ese, pilt, heli vms. Ümber selle keskpunkti hakatakse koguma kõiki vabu assotsiatsioone, mis kirjutatakse paberile ja ümbritsetakse ringjoonega. Iga uus mõte või idee algab keskpunktist ja sellega seonduvad assotsiatsioonid ühendatakse omavahel nooltega, nii et tekivad erinevad assotsiatsiooniketid. Kirja pannakse kõik, mis meelde tuleb, seda võib teha nii kollektiivselt kui ka individuaalselt (Rico 1984: 31–33).

Assotsiatsioone kogutakse nii kaua, kuni kirjutajal tekib mõte, millest ta tahab kirjutada. Kirjutamisel ei pruugi kasutada kõiki kirja pandud assotsiatsioone, vaid teksti võib koostada näiteks ainult ühe keti põhjal. Assotsiogrammi eesmärk on eelkõige mõtete kogumine ja struktureerimine, et tekiks impulss end kirjalikult väljendada.

3.2.2. Fiktsionaalne-imagineeriv kirjutamine

Mõisted 'fiktsioon' ja 'imaginatsioon' on tähenduselt üsna sarnased. Imaginatsiooni, s.t ettekujutuse, kujutelu kaudu saab luua fiktsioone, s.t väljamõeldisi, fantaasia abil loodut. Antud meetod asetabki keskpunkti inimese fantaasia. Kirjutamine ei tähenda ainult reaalsuse peegeldamist, vaid ka uue loomist või vähemalt tuntu näitamist uuest vaatenurgast (Spinner 1993: 21).

Kujutlusvõime aktiveerimiseks on loovkirjutamise didaktikas palju erinevaid võimalusi. Üheks selliseks on lauseimpulsid, mida igaüks võib oma äranägemise järgi koostada ja mis võimaldavad fantaasia vaba kasutamist. Näiteks võib tuua tihti kasutatava lausealgu: *Kui ma oleksin ... (mees/naine, miljonär, koolidirektor, lind jne.)*.

Hästi sobivad selle meetodi puhul ka kirjanduslikud tekstid, sest kirjandus arendab loovat ja piltlikku mõtlemist ning ärgitab loetut ette kujutama ja edasi arendama. Ülesannetena võib siinkohal näiteks tuua teksti lõpuni kirjutamist või jätkamist, perspektiivivahetust (teksti kirjutamist mõne teise tegelase perspektiivist), ühe tegelase sisemonoloogi või mitme tegelase vahelise vestluse kirjapanemist.

3.2.3. Kirjutamine kui vahend kirjanduslike võtete omandamiseks

Kirjanduslike tekstide koostamine on kirjutamise kõrgemaid tasandeid ja mitte kõik õpetajad ei kasuta seda õppetöös. Kirjanduslike võtete omandamise kaudu on võimalik arendada kirjanduslikku väljendusoskust. See meetod eeldab aga erinevate kirjanduslike tehnikate, nende stiilielementide ja tunnuste eelnevat täpset tundmaõppimist. Neid tuleb põhjalikult seletada teooria ja näidete abil, et õpilased õpiksid neid võrdlema ja imiteerima.

Uurimused on näidanud, et õpilased, eriti teismelised, kirjutavad meelsasti luuletusi. See kehtib ka võõrkeelte kohta, milles tehakse vahel just esimesed kirjanduslikud katsed väikeste lihtsate luuletuste näol. Tulemus ei ole sellisel juhul mitte täidetud ülesanne, vaid oma teos, looming, kus on esiplaanil endale südamelähedased teemad ja ideed ning väljendusvahendiks õpitav võõrkeel (vt Mummert 1989: 20).

Algastmes on soovitatav enne luuletuse kirjutamist ette anda mingi konkreetne struktuur, mille õpilased võivad eeskujuks võtta. Kõrgemas astmes võib lasta kirjutada ka palju keerulisemaid tekste. Siiski peaks arvestama, et mitte igaüks ei tunne vajadust luuletada. Seetõttu peaks värsside kirjutamine olema vabahtlik, sama kehtib ka valminud tööde ettelugemise kohta.

3.2.4. Sürrealistlik kirjutamine

Sürrealism on eelkõige tuntud 20. sajandi alguse kirjandus- ja kunstivooluna. Loovkirjutamise vallas mõistetakse sürrealistliku kirjutamise all automaatset kirjutamist. Selle tehnika loojaks on prantsuse psühhiaater ja kirjanik André Breton, kes oli Sigmund Freudi vaba assotsiatsiooni meetodi suur pooldaja (Bach 1998: 10). Kuigi Freud kasutas oma meetodit vaid suuliselt, püüdis Breton oma mõtteid vaba assotsiatsiooni meetodi kohaselt kirja panna. Tulemuseks oli hulk kirjutatud mälupilte, mis said võimalikuks just tänu teadvuse väljalülitamisele ja ettevalmistuse puudumisele (Bach 1998: 10–11).

Kuigi mõnes allikas (vt nt Hornung 1993: 48) paigutatakse automaatne kirjutamine ka assotsiatiivse kirjutamise alla, siis erinevalt viimasest ei panda selle meetodi puhul kirja mitte üksikuid mõisteid, vaid üles kirjutatakse kõik alateadvuse mõtteväljatused. Üles tuleb kirjutada kõik, mis pähe tuleb, ja seda võimalikult kiiresti. Kui enam midagi meelde ei tule, kirjutatakse mehhaaniliselt mingit tähte, näiteks Ill, kuni tekib uus idee. Optimaalne aeg automaatseks kirjutamiseks on kümme minutit, mis tuleneb kirjutaja anatoomilisest võimest järjestikku kätt paberilt tõstmata kirjutada (Hornung 1995: 4).

Kümne minuti möödumisel katkestatakse kirjutamine ja õpilased võivad oma töö läbi lugeda. Vajadusel loetakse need kas täielikult või osaliselt ka ette. Lõpuks kirjutatakse mõnest tärnanud ideest või teemast korrektne tekst. Automaatne kirjutamine sobib eeltöökirjutandite või esseede kirjutamisel, kui on vaja mõtteid ja ainet koguda.

3.2.5. Loovad kirjutamismängud

Mängu mõiste sisaldab alati mingit reeglite kogumikku ja korduvat, reegleid järgivat protsessi, ühtlasi ka meelelahutuslikku elementi. Keeleõppemäng tähendab muuhulgas keele õppimist mängulisel teel, mille käigus keelest saab tihti muutmise ja vaatlemise objekt.

Keeleõppemängude efektiivsuse suhtes on didaktikud pikka aega olnud eriarvamusel. Suurima etteheitena on välja toodud, et mängu käigus saavutatavat keelelist arengut on raske mõõta, kuna puuduvad hindamiskriteeriumid. Tänapäevaseks on keeleõppemängudel kindel koht võõrkeeledidaktikas. Avaldatud on mitmeid keele- ja kirjutamismängude kogumikke, mis sisaldavad mängu erinevatest keele- ja teemavaldkondadest ja on abiks igale võõrkeeletõlkjale (vt nt Mattenklott 1984, Bohn/Schreier 1989, Böseke/Land 1989, Fritzsche 1989, Leimeier 1998).

Kirjutamismängud on üks osa keeleõppemängudest. Loominguliste kirjutamismängude võimalused on mitmekesised ja nõuavad erinevat keeleoskuse taset. Paljud neist sisaldavad võistlusmomenti, mis võib traditsioonilises õpituusolukorras osutada väga motiveerivaks. Mängu saab läbi viia nii individuaalse kui rühmadevahelise võistlusena. Suur osa kirjutamismängudest on õpilastele tuttavad seltskonnamängud (näiteks rühmas ringiliikuv tekst, millele igapäev peab vastavalt etteantud andmetele midagi juurde kirjutama, sealjuures eelnevalt teiste poolt kirjutatud nägemata). Iga õpetaja võib endale koostada oma mängukataloogi, millest ta vajadusel kiiresti sobiva mängu leiab.

3.3. KOLLEKTIIVNE KIRJUTAMINE

Loovkirjutamise mõiste ei tähenda mitte ainult individuaalset kirjutamistegevust, vaid ka koostööd teistega ja kogemuste vahetamist rühmas (vt ka Portmann 1991: 428). Paljud loovkirjutamise vormid on olemuselt kollektiivsed, neid võib teostada paaris- või rühmatööna. Üheskoos kirjutamine aitab ületada tõkkeid, mis tekivad isiklike arusaamade kujutamisel ja avaldamisel.

Õpetajate kogemused näitavad, et kollektiivse kirjutamise tulemusena valminud tööd on tihti väljenduslikult ja grammatiliselt korrektsemad ja paremini õnnestunud kui individuaalsed tööd. Õpilased täiendavad ja parandavad üksteist kirjutamisprotsessi käigus.

Kollektiivseks kirjutamiseks sobivad kõik eelpool esitletud meetodid peale automaatse kirjutamise. Õpetaja seisukohast on rühmatöö eeliseks ka see, et valmistööde arv ei ole nii suur ning need jõuab tunniski ette lugeda ja läbi arutada.

4. KEELEMÄNGULISED TEKSTID JA NENDE KASUTAMINE SAKSA KEELE ÕPETAMISEL VÕÕRKEELENA

Keelemängu all mõistetakse käesolevas töös lingvistilis-didaktilist kontseptsiooni, mis ajendab keelemänguliste tekstide abil keelt iseseisvalt avastama ja temaga katsetama. Järgnev definitsioon näitab, mida keelemäng antud kontekstis tähendab:

Keelemäng – lõbus, kuid reeglitele alluv keelekasutus häälikute, tähtede, silpide, morfeemide, sõnade, lausete või tekstide, tähendust omavate või mitteomavate elementide paradigmaatilisel või süntagmaatilisel tasandil, kusjuures eesmärgiks on koomiline või üllatav mõju ja refleksioon keele võimaluste üle. Keelemängud kasutavad keelestruktuuride kombinatsioonivõimalusi ja nende potentsiaali (Steinig/Huneke 2002: 263).

Selles definitsioonis puudub aga keelereeglite eiramise aspekt, mis keelemänguliste tekstide puhul olulist rolli etendab. Ulrich (1999: 12) kirjeldab nimetatud aspekti järgnevalt:

Selline eksperimenteerimine asendab “normaalse” keele, s.t normidele vastava, traditsioonilise, tavalise, silmatorkamatu keele, ajutiselt normidest kõrvalekalduva keelega, s.t ebatavalise, üllatava, võõrandatud, mõistatusliku, paljuütleva või ka mitte midagi ütleva keelega.

Eeltoodud tsitaati võib vaadelda Steinigi ja Huneke definitsiooni täiendusena, sest see lisab sellele keelemängu ühe olulisema tunnuse – kõrvalekaldumise tavakeele normidest.

4.1. KEELEMÄNGULISTE TEKSTIDE LINGVISTILISED TUNNUSED

Iga mängu jaoks on vaja teatud vahendeid, reeglistikku, mängust osavõtjaid. Keelemängu puhul on vahendiks keel ja selle kaudu edasiantav sõnum. Keelel kui vahendil on samasugused funktsioonid mänguprotsessis nagu teistelgi vahenditel. Ühest küljest kutsub ta mängijaid ennast muutma ja vormima, teisest küljest seab ta neile aga kindlaks kujunenud normide ja reeglite kaudu teatud piirangud. Keelega mängides saab selgeks, et keel ei ole mitte ainult „etteantud kujul aktsepteeritud vahend keeleväliste nähtuste edastamiseks“ (Haas 1990: 248), vaid võib pakkuda ka palju muid võimalusi ja kogemusi.

Ulrichi (1995: 145, 1999: 26) järgi võib keelemängul eristada nelja olulisemat tunnust, mis sõltuvad üksikest suuremal või vähemal määral ja võivad osaliselt kattuda, on aga iga keelemängulise teksti puhul äratuntavalt olemas. Järgnevalt toon välja nende nelja tunnuse põhijooned.

4.1.1. Keelereeglite süsteemi tahtlik eiramine

Keelemängulises tekstis esineb tahtlikke kõrvalekaldeid tuntud keelereeglite süsteemist, keelelised normid muutuvad ajutiselt kehtetuks.

Teadlik reeglite eiramine on keelemängu määravaks tunnuseks. Sellest hoolimata ei ole keelemäng ise kunagi suvaline ja allub tegelikult kindlatele reeglitele. Keelereeglite süsteem on lähtealuseks, kõrvalekalded sellest toimuvad keelemängulise teksti puhul teadlikult ja tahtlikult.

4.1.2. Keelestruktuurist või kontekstist lähtuv mitmetähenduslikkus

Keelemängulised tekstid tekitavad lugejas teadlikult ebaselgust ja mitmetähenduslikkust, mis põhineb kasutatavate lekseemide erinevatel tõlgendamisvõimalustel.

Mitmetähenduslikkus võib tekkida keelestruktuuride ja sõnavara kasutamisel (polüseemia, homonüümia, süntaktilised struktuurid). Kontekstuaalne mitmetähenduslikkus vormub seevastu ebatavalise traditsioonivastase keelekasutuse tulemusena, näiteks naljades, anekdootides, reklaamlausetes, mõistatuses jne.

4.1.3. Üllatus, puänt või mõistatuse efekt

Keelemänguline tekst võib sisaldada üllatus- või mõistatuseffekti, nalja ja koomikat, lõppeda puändiga. Samas peitub neis lahendus, mis tuleb lugejal leida või avastada. Selleks on aga vaja lingvistilist ja kultuurilist pädevust ning teatud hulka eelteadmisi vastavas valdkonnas.

Keelemängulises tekstis võib esineda sisulisi lünki, mis tuleb täita, et tekst muutuks mõistetavaks. Tekstist tuleb võtta ka see, mida ta otseselt ei ütle, aga eeldab, puudutab või kaasab (Dotzler 1999: 213). Sama kehtib iga kirjandusliku teksti mõistmise ja interpreteerimise kohta.

4.1.4. Laiendatud mõtte või väljendusviisi avamine

Keelemängulise teksti kaudu võib avada uusi väljendusviise, varjatud mõtteid või sõnumeid. Selleks otstarbeks kasutasid keelemängu juba antiikaja õpetlased ja filosoofid. Tegemist on inimeste selleaegse ettekujutusega, et keelel on peale nimetamis- ja suhtlemisfunktsiooni veel kolmaski ülesanne: olla meediumiks jumalate ja inimeste vahel (Ulrich 1999: 21). Seetõttu on paljud kirjanikud ja luuletajad püüdnud keelemängude kaudu salasõnumeid edastada ja keeles peituvat lisainformatsiooni avastada.

4.2. ÕPPETÖÖ MUDELID VALITUD KEELEMÄNGULISTE KIRJANDUSLIKE TEKSTIDE PÕHJAL

Keelemängulisi tekste võib leida nii eepiliste, lüüriiliste kui dramaatiliste tekstide hulgast laste- ja noorsookirjandusest, aga ka täiskasvanutele mõeldud tekstidest, ajakirjandusest ja eriti reklaamist. Mattenklott (1996: 343) kirjutab, et kogu kirjandust võib mõista suure keelemänguna või keelemängude võrgustikuna.

Kuna keelemänguliste tekstide valik on suur, on oluline kindlaks määrata, milliseid keelemängulisi tekste sobib võõrkeeleõppes kasutada. Sobiv tekst pakub õppijale huvitavaid loovaid lähenemisvõimalusi. See peab ühest küljest olema piisavalt avatud, teisest küljest aga keeleliselt ja sisuliselt struktureeritud tervik. Teksti sisu peab äratama huvi, see on eelduseks õppija enda loovtööde õnnestumisele. Samuti ei tohiks tekstid nõuda liigselt eelteadmisi kultuurilisest või maiskondlikust taustast, sest muidu võib lugeja tekstist täiesti valesi aru saada või selle vastu liiga ruttu huvi kaotada. Üldiseks arusaamiseks vajalik taustinformatsioon tuleks õpetajal anda õpilastele vastavalt vajadusele kas enne või pärast teksti lugemist.

Käesolevas töös näidatakse keelemänguliste tekstide mõningaid kasutusvõimalusi saksa keele õpetamisel võõrkeelena. Tekstide valikul võtsin aluseks järgmised kriteeriumid:

- Tekst eeldab võõrkeele valdamist kesktasemel (B1-B2 tase Euroopa Nõukogu keeleoskustasemetes süsteemi järgi).
- Teksti sisu kujutatakse ebatavalisel viisil humoorikalt või põnevalt.
- Tekst sobib sisu poolest nii noortele õppijatele alates 15–16. eluaastast kui ka täiskasvanutele.
- Tekst innustab järele mõtlema ja arvamust avaldama.
- Tekst sisaldab keelemängulisi elemente.
- Tekst pakub impulsse loovkirjutamiseks.
- Tekst pärineb nimekalt saksa kirjanikult ja vahendab seega teadmisi saksa kirjandusest ja kultuurist.

Kõik näidistundide mudelid järgivad mitmeid eesmärgi, mida iga konkreetse mudeli juures eraldi selgitatakse. Iga esitatud õppetöö mudel kujutab käesoleva dissertatsiooni raames eksemplaarselt ühte konkreetset keelemänguliste tekstide kasutamise võimalust saksa keele õpetamisel võõrkeelena.

Rudolf Otto Wiemeri tekstil “floskeln” põhinev tunnimudel näitab eelkõige, kuidas on keelemängulist teksti võimalik kasutada sõnavara arendamiseks ja omandatud uue sõnavara iseseisvaks loovaks kasutamiseks tekstiloomes protsessis.

Ingeborg Bachmanni luuletus “Reklame” näitel selgitatakse imiteeriva kirjandusliku kirjutamise võtteid ja eesmärgi. Õppijad peavad tunnitsükli käigus aru saama teksti ülesehituse printsiipidest ja jõudma sarnaste montaažtekstide kirjutamiseni.

Kurt Tucholsky lühisatiiri “Ein Ehepaar erzählt einen Witz” põhjal õpivad õpilased kirjutama defektsete tekstide põhjal. Tunnimudel näitab, kuidas õpetajal endal on võimalik kirjanduslike tekstide keelemängulisi elemente sisaldavateks tekstideks muuta ja neid seejärel kirjutamisimpulssidena kasutada.

Saksa eksperimentaalse kirjanduse esindaja Hans Arp'i tekst “Bei grünem Leibe” on näiteks anti-tipeerivale lugemisele ja kirjutamisele. Mudelis näidatakse ka, kuidas õppijad saavad ise keelemängulises tekstis esinevaid lünki loovust kasutades täita.

Kõik näidistundide komplektid sisaldavad käsitletava keelemängulise teksti lingvistilist analüüsi ja on varustatud didaktiliste kommentaaride ja metoodiliste märkustega. Eriline rõhuasetus on tunnimudelites loovkirjutamise ülesannetel, igale tunnikirjeldusele eelneb kommentaar kirjutamisdidaktika seisukohast. Iga mudeli juurde kuulub õppetöö ja ülesannete läbiviimise täpne kirjeldus, samuti vastavad üliõpilaste loovtööde näited. Esitatud näidistundide komplektid on läbi proovitud ja analüüsitud Tallinna Ülikooli saksa keele eriala üliõpilastega.

5. KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED

Üheks olulisemaks keelemänguliste tekstide funktsiooniks võõrkeeles on keelekasutuse refleksiooni-protsessi käivitamine keeleõppijal. Keelemängud toetavad keele analüüsimise oskust, mis on omakorda eelduseks arusaamisele sellest, mida keel tegelikult suudab ja mil määral ta inimest ennast kui keelekasutajat mõjutab. Selline uuriv ja avastav õppimine nõuab õppijalt aktiivset õpiprotsessis osalemist. Keelemänguliste tekstide kirjutamise puhul ei tule teatud reeglist või keelestruktuurist mitte ainult retseptiivselt aru saada, vaid seda ka tundma õppida ja endale teadvustada. Ainult sel juhul on võimalik mingit reeglit või normi teadlikult eirata, kui seda eelnevalt hästi tuntakse ja läbi nähakse. See omakorda viib kontrollitud keelevaldamiseni, keele valdamiseni kõrgemal tasemel. Selline keelevaldamine on võõrkeeleõpetuse ülim eesmärk.

Käesoleva doktoritöö **tulemusena** võib keelemänguliste tekstide kasutamise kohta saksa keele õpetamisel võõrkeelena välja tuua mitmed järeldused.

- Keelemänguliste tekstide kaudu õpib võõrkeeleõppija tundma uusi või alternatiivseid keelelisi väljendusvorme, mis kalduvad tavareeglitest kõrvale.
- Muutub õppijate suhtumine võõrkeelde, areneb keeletunnetus, õpitakse eristama, mis on õige ja mis vale, tihti jõutakse õige vormini just vale vormi või vea kaudu.
- Keelemänguliste tekstide abil saab kujundada kriitilist hoiakut – mitte kõik, mis kirjas seisab, ei ole sellisel kujul mõttekas või aktsepteeritav, kõike ei saa lugeda ja mõista sõna-sõnalt.
- Keelemängulised tekstid arendavad õppija loovust ja kujutlusvõimet, innustavad kaasa mängima, keelemänge võõrkeeles ka iseseisvalt kasutama.
- Keelemängulisi tekste võib kasutada iseseisvate katsetuste, imitatsioonide, analoogiate ajenditena.
- Keelemängulisi tekste on võimalik kasutada abivahendina erinevate keelevaldkondade – sõnavara, grammatika, foneetika, ortograafia, semantika, süntaksi jm – käsitlemisel.
- Töö keelemänguliste tekstidega arendab interkultuurilist pädevust, sest õppija õpib tajuma mõistmis- ja tähenduse omistamise protsesside kultuurilist tingitust.
- Keelemängulised tekstid toovad õppetöösse vaheldust, põnevust, huumorit.
- Huvitav ja vaheldusrikas keelekasutus äratub suuremat huvi võõrkeele ja selle õppimise vastu.

Minu kogemus keelemänguliste tekstide kasutamisel saksa keele eriala üliõpilastega on olnud positiivne. Saadud kirjalikust tagasisidest võib järeldada, et kuigi ülesanded valmistasid katseisikutele raskusi, hindasid ja nautisid nad teistmoodi lähenemist tekstidele ja nende abil õpitavale ainele. Tagasisides on tekstide eelistanud nimetatud eelkõige üllatusmomenti ja avastamisrõõmu, aga ka soovi ise keelega mängida ja uusi võimalusi rakendada. Üliõpilased suhtusid oma tekstidesse kui loomingulise tegevuse tulemitesse ja sellest võib järeldada, et kontseptsiooni keskne eesmärk saavutati. Kuigi üliõpilasi võib tavakooli õpilastega võrreldes pidada “eliitühmiks”, kuna neil on kõrgem motivatsioon võõrkeeleõppeks ja suurem valmidus igasuguseks tekstiloomeks, on nad ka palju kriitilisem publik – nad oskavad ja tahavad oma töö tulemusi analüüsida. Nad näevad kasutatud meetodite eeliseid ja puudusi, samuti põhjusi, miks üks või teine ülesanne osutus ebaefektiivseks.

Ehkki antud töö puhul ei ole tegemist empiirilise uurimusega, vaid teoreetilise kontseptsiooniga, siis tõestab ka väljatöötatud mudelite praktiline katsetamine, et keelemänguliste tekstide kasutamine on efektiivne meetod saksa keele õpetamisel võõrkeelena. Üliõpilaste kirjutatud tekstid on selle efektiivsuse tõestuseks.

Võib öelda, et kaasaegsel võõrkeeleõpetusel Eestis on kaks puudujäaki: esiteks ei rakendata keeleõppijate loovaid võimeid piisavalt ja teiseks on kirjutamine keeleõppes juba mõnda aega pälvinud liiga vähe tähelepanu. Loovkirjutamise meetodid aitavad luua seoseid loovuse ja kirjutamisoskuse arendamise vahel. Keelemängulised tekstid kirjutamisimpulssidena pakuvad omakorda võimaluse suurendada võõrkeeleõppijate keelelist ja kultuurilist pädevust, arendada nende keeletunnetust, tehes seda huvitavalt ja motiveerivalt.

ANALÜÜTILISES ÜLEVAATES VIIDATUD KIRJANDUS

- ANTOS, G., POGNER, K.-H. 1995. *Schreiben*. Heidelberg: Groos (= Studienbibliographien Sprachwissenschaft. Bd. 14).
- BACH, S. 1998. Creative Writing – Hintergründe einer federführenden Bewegung. – S. Bach, E. Schenkel (koost). *Creative Writing – Kreatives Schreiben. Berichte aus den Bereichen Schule, Volkshochschule, Universität, Psychotherapie und Journalismus*. Eggingen: Isele, 3–15.
- BOEDECKER, S. 1996. Drang zum Dichten. Vorbild Goethe: Die Deutschen drängeln sich nach den Kursangeboten der Schreibschulen. – *Focus*, 51, 104–106.
- BOEHNCKE, H., HUMBURG, J. 1980. *Schreiben kann jeder. Handbuch zur Schreibpraxis für Vorschule, Schule, Universität, Beruf und Freizeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- BOHN, R. 1987. Schreiben – eine sprachliche Haupttätigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – *Deutsch als Fremdsprache*, 24, 4, 233–238.
- BOHN, R. 1994. Schreiben. – G. Henrici, C. Riemer (koost). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider, 103–127.
- BOHN, R., SCHREITER, I. 1989. *Sprachspielereien für Deutschlernende*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- BÖRNER, W. 1987. Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zu einem Modell. – W. Lörcher, R. Schulze (koost). *Perspectives on Language in Performance*. Tübingen: Narr, 1336–1349.
- BÖSEKE, H., LAND, U. 1989. *Worte im Aufwind. 100 Schreibspiele und Schreibaktionen*. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.
- BRÄUER, G. 1998. *Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- BÜCHLE, K. 1992. „Schreib mal wieder!“ – Fremdsprachliche Textproduktion im Spannungsfeld von K1/L1 und K2/L2. – *Spracherwerb und Sprachdidaktik. Deutsch als Fremdsprache und als Zweitsprache*, 41, 5, 67–74.
- DOTZLER, B. J. 1999. Leerstellen. – H. Bosse, U. Renner (koost). *Literaturwissenschaft. Einführung in ein Sprachspiel*. Freiburg im Breisgau: Rombach, 211–229.
- EICHLER, W. 1992. *Schreibenlernen. Schreiben – Rechtschreiben – Texte-Verfassen*. Bochum: Kamp.
- FAISTAUER, R. 2000. „Ja, kannst du so schreiben.“ Ein Beitrag zum kooperativen Schreibprozess im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. – H.-J. Krumm (koost). *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden*. Innsbruck, Wien, München: Studienverlag, 190–224.
- FEILKE, H., PORTMANN, P. R. (koost) 1996. *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett.
- FRILLING, S. 1999. Schreibforschung und Aufsatzunterricht. Ein Überblick. – *Deutschunterricht*, 52, 1, 54–59.
- FRITZSCHE, J. 1989. *Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele*. Stuttgart: Klett.
- FRITZSCHE, J. 1998. *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Bd. 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart: Klett.
- HAAS, W. 1990. *Sprachtheoretische Grundlagen der Konkreten Poesie*. Stuttgart: Heinz (= Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik 233).
- HAYES, J. R., FLOWER, L. S. 1980. Identifying the Organization of Writing Processes. – L. W. Gregg, E. R. Steinberg (koost). *Cognitive Processes in Writing*. New York, Hillsdale: Erlbaum, 3–30.
- HENRICI, G., RIEMER, C. (koost) 1994. *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider.
- HERMANN, F. 1989. Schreiben als Lernen. Argumente für das Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – M. Heid (koost). *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Dokumentation eines Kolloquiums im Juli 1988 in Grassau (Obb.)*. München: iudicium, 28–50.
- HORNUNG, A. 1993. Einen Vorgang beschreiben. Wie automatisches Schreiben Aufsätze verändert. – *Praxis Deutsch*, 20, 119, 48–51.
- HORNUNG, A. 1995. Vom experimentellen zum argumentativen Schreiben. Die produktive Aneignung eines surrealistischen Schreibansatzes. – *Diskussion Deutsch*, 26, 141, 3–14.

- HUNEKE, H.-W., STEINIG, W. 1997. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Germanistik 34).
- JÜRGENS, F. 1999. Zurück zu den Normen? Schreiben zwischen Normbewusstsein und Kreativität. – *Deutschunterricht*, 52, 3, 213–221.
- KAST, B. 1999. *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit 12. Berlin, München: Langenscheidt (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache).
- KRINGS, H. P. 1992. Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen. Ein Forschungsüberblick. – W. Börner, K. Vogel (koost). *Schreiben in der Fremdsprache. Prozess und Text, Lehren und Lernen*. Bochum: AKS, 47–77.
- KUSTUSCH, C., HUFEISEN, B. 2000. Ich hätte gerne doppelt so lange Schreibunterricht... Bericht über einen DSH-Schreibkurs am Computer. – *Deutsch als Fremdsprache*, 37, 3, 144–148.
- LEIMEIER, W. 1998. *Ein herrenloses Damenfahrrad. Anregungen und Beispiele für einen kreativen und produktionsorientierten Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- LEWANDOWSKI, T. 1991. *Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung*. Trier: WVT.
- LITTLE, D. 1997. Lernziel: Kontrastive Sprachbewußtheit – Lernerautonomie aus konstruktivistischer Sicht. – *Fremdsprachen und Hochschule*, 50, 37–49.
- LUDWIG, O. 1998. Schreiben lernen. Vom Sinn und Unsinn des Schreibens in der Schule. – *Bildung und Wissenschaft*, 3, 2–7.
- MATTENKLOTT, G. 1984. *Literarische Improvisationen. Eine Sammlung von Schreibspielen und literarischen Übungen*. Berlin.
- MATTENKLOTT, G. 1996. Spiele mit Sprache und Schrift. – *Deutschunterricht*, 49, 7/8, 338–344.
- MUMMERT, I. 1989. Freies Schreiben mit Poesie. Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. – *Fremdsprache Deutsch*, H. 1: Schreiben, 17–22.
- ORTNER, H. 2000. *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 214).
- PERRIN, D., BÖTTCHER, I., KRUSE, O., WROBEL, A. (koost) 2003. *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- POMMERIN, G. 1995. Kreatives Schreiben im Bereich Deutsch als Fremdsprache. – H. Popp (koost). *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag. München: iudicium, 665–683.
- PORTMANN, P. R. 1991. *Schreiben und Lernen. Grundlagen einer fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 122).
- RICO, G. L. 1984. *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- SPINNER, K. H. 1993. Kreatives Schreiben. – *Praxis Deutsch*, 20, 119, 17–23.
- STEINIG, W., HUNEKE, H.-W. 2002. *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik 38).
- ULRICH, W. 1979. *Wörterbuch. Grundbegriffe des Deutschunterrichts. Sprachdidaktik und Literaturdidaktik*. Kiel: Hirt.
- ULRICH, W. 1995. Sprachspiel – Spiel mit Sprache. – W. Ulrich, G. Michel (koost). *Deutsch. Sprache und Kommunikation*. Berlin: Volk und Wissen, 142–154.
- ULRICH, W. 1999. *Sprachspiele. Texte und Kommentare. Lese- und Arbeitsbuch für den Deutschunterricht*. Aachen: Hahn.
- WAGNER, R. 1997. *Formen schriftlichen Sprachgestaltens. 50 Modelle zum Aufsatzunterricht der Grundschule*. München: Oldenbourg.
- WASER, G. 1999. Romane statt Dissertationen. "Creative writing" an britischen Hochschulen. – *Neue Zürcher Zeitung*. Internationale Ausgabe, 15.
- WERDER, L. von 1992. *Kreatives Schreiben in den Wissenschaften: für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Berlin, Milow: Schibri.
- WOLFF, D. 1994. Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? – *Die Neueren Sprachen*, 5, 407–429.

SPRACHSPIELERISCHE TEXTE ALS IMPULSE FÜR SCHRIFTLICHE TEXTPRODUKTION IM BEREICH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Zusammenfassung

Die Bedeutung der Förderung der Schreibfähigkeiten im Fremdsprachenunterricht ist in der didaktischen Literatur der letzten Jahrzehnte vielfach diskutiert worden. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht hat das Schreiben vernachlässigt, indem er sich auf den mündlichen und realen Sprachgebrauch konzentriert hat. Die übliche Vorstellung vom Schreiben in der Fremdsprache hängt mit Testaufgaben oder Pflichtaufsätzen zusammen. Unser visuell gestütztes Medienzeitalter lässt das Schreiben sogar in der Muttersprache oft gänzlich in den Hintergrund treten. Umso schwerer fällt es deswegen, die Notwendigkeit der Entwicklung der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht zu begründen.

Das zentrale Thema der vorliegenden Dissertation ist "Sprachspielerische Texte als Impulse für schriftliche Textproduktion im Bereich Deutsch als Fremdsprache", wobei die besondere Aufmerksamkeit auf die Verfahren des kreativen Schreibens und ihre Verwendung in Verbindung mit sprachspielerischen Texten in der Fremdsprache Deutsch gerichtet wird. Es wird von der Auffassung ausgegangen, dass das Schreiben im Fremdsprachenunterricht unbedingt zu fördern ist. Zahlreiche kreative Schreibtechniken geben den Sprachlernern gute Gelegenheiten, eigene Texte zu verfassen. Die Textproduktion ist somit keine mühsame Last mehr, sondern sie wird spannend, Spaßig und nicht zuletzt kreativitätsfördernd. Die Kreativitätsförderung ist nicht nur im Bereich der (Fremd)sprachen bedeutend, sondern sie soll im Bildungssystem generell beachtet werden. Kreativität als Eigenschaft wird in der heutigen Gesellschaft in vielen Bereichen verlangt und erwartet. Die vorliegende Arbeit zeigt unter anderem, wie der Fremdsprachenunterricht einen Beitrag zur Entwicklung der Kreativität der Lernenden anhand der schriftlichen Textproduktion leisten kann.

Das Hauptziel der Dissertation besteht darin, eine neue didaktische Konzeption mit begründeten Lernzielen und Lehr- bzw. Lernmethoden auszuarbeiten, deren Besonderheit in der Verwendung sprachspielerischer literarischer Texte als Ausgangspunkt für schriftliche Textproduktion im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu sehen ist. Um dieses Ziel zu erreichen, werden die in der Fachliteratur erwähnten und diskutierten verschiedenen Formen der schriftlichen Textproduktion im Bereich Deutsch als Fremdsprache aufgegriffen, kritisch gesichtet und daraufhin geprüft, welchen Gewinn die Verwendung kreativer Schreibverfahren im Deutschunterricht verspricht. Darüber hinaus werden ausgewählte sprachspielerische literarische Texte, ausgehend von ihren sprachlichen Merkmalen und im Blick auf unterschiedliche mögliche Funktionen im Unterricht, untersucht und schließlich mehrere konkrete Unterrichtsmodelle für die Arbeit mit sprachspielerischen Texten entworfen, erprobt und ausgewertet.

Was die Vorgehensweise bei der Verfassung der Dissertation betrifft, so geht es in der theoretischen Teil der Arbeit um Literaturstudien, kritische Sichtung vertretener Standpunkte und um deren eigene Weiterentwicklung und Konkretisierung. Bei der Entwicklung von Unterrichtsmodellen und deren Erprobung wie Auswertung handelt es sich um einen empirischen Beitrag zur Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik. Mit Hilfe der Auto-Analyse werden die Unterrichtsmodelle und Beispieltexthe ausgehend von den theoretischen Ausführungen überprüft und didaktisch begründet. Es soll hervorgehoben werden, dass es sich hiermit nicht um eine empirisch-didaktische Untersuchung handelt, sondern vielmehr um eine theoretisch-didaktische Arbeit mit Ausarbeitung einer neuen Konzeption, die durch konkrete Beispiele ergänzt wird, um die Theorie zu veranschaulichen.

Das Innovative an der Dissertation, das die wissenschaftliche Erkenntnis und Forschung ein kleines Stück voranbringt, besteht in erster Linie in der Ausarbeitung einer neuen Konzeption, in der die Methoden des kreativen Schreibens mit der Behandlung der sprachspielerischen literarischen Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache verbunden werden. Da das Lesen und Verstehen der sprachspielerischen Texte eine höhere Sensibilität für die Sprache voraussetzt, werden sie im Fremdsprachenunterricht mit großem Vorbehalt (wenn überhaupt) eingesetzt. Ohne Beachtung bleibt dabei die Tatsache, dass die sprachspielerischen Texte eben dazu dienen können, die Sprachsensibilität der Lernenden zu entwickeln, und gerade aus diesem Grund auch für den Fremdsprachenunterricht sehr zu empfehlen sind. Es liegen bis jetzt noch keine Untersuchungen oder Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Fremdsprache vor, in denen die bewusste Integration der sprachspielerischen Texte in den Unterricht thematisiert wird, vor allem mit dem Ziel der kreativen Förderung der Schreibfertigkeit der Lernenden. Es muss betont werden, dass zwischen dem Einsatz der sprachspielerischen Texte im muttersprachlichen und im fremdsprachlichen

Unterricht erhebliche Unterschiede bestehen. Mit der vorliegenden Dissertation wird für den Bereich Deutsch als Fremdsprache wissenschaftliches Neuland betreten.

Die Dissertation ist in fünf größere Teile gegliedert. Das erste Kapitel setzt sich mit den Positionen der gegenwärtigen Schreibtheorie und Schreibdidaktik auseinander. Es wird ein Überblick über die gegenwärtige didaktische Diskussion zur Schreibfertigkeit im Kontext des muttersprachlichen Unterrichts gegeben. Dabei werden die bekanntesten kognitiven muttersprachlichen Schreibmodelle vorgestellt, die das Schreiben als Prozess betrachten. Die Funktionen des Schreibens und Besonderheiten des Schreibprozesses werden auf einer allgemeinen Ebene festgelegt.

Der Gegenstand des zweiten Kapitels ist die schriftliche Textproduktion im Fremdsprachenunterricht. Die Fertigkeit Schreiben und ihr Stellenwert innerhalb der verschiedenen Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts werden aus der historischen Perspektive betrachtet. Ebenso wird die gegenwärtige Lage des fremdsprachlichen Schreibunterrichts beschrieben, und die Entwicklungstendenzen werden in Hauptzügen angegeben. Die Funktionen des Schreibens und Besonderheiten des Schreibprozesses werden bezüglich des Fremdsprachenunterrichts präzisiert. An einem Schreibmodell für den fremdsprachlichen Schreibprozess werden die Unterschiede zwischen dem mutter- und fremdsprachlichen Schreibprozess gezeigt, um anschließend einige allgemeine didaktisch-methodische Empfehlungen für die Entwicklung der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht zu geben.

Im dritten Kapitel werden die Konzeption des kreativen Schreibens innerhalb der Schreibdidaktik, ihre Entstehung und Merkmale vorgestellt. Es wird von der Verfasserin der Versuch unternommen, eine Klassifikation der kreativen Schreibverfahren aufzustellen, indem die verschiedenen Methoden beschrieben und mit Beispielen aus dem praktischen Unterricht belegt werden. Die Analyse der Beispiele soll die Vor- und Nachteile der präsentierten Methoden hervorheben und ihre Einsetzbarkeit im Fremdsprachenunterricht erwägen. Ein Überblick über den handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht rundet das Kapitel ab, weil die Methoden der Handlungs- und Produktionsorientierung sich zum Teil mit Varianten des kreativen Schreibens überlappen.

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit den sprachspielerischen Texten und ihren Anwendungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht. Neben dem Begriff 'Sprachspiel' werden sowohl die linguistischen Merkmale als auch die didaktischen Funktionen der sprachspielerischen Texte erörtert. Als Beispiel für den Einsatz der sprachspielerischen Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache wird eine Möglichkeit präsentiert, wie Phonetik und kreatives Schreiben mit Hilfe von solchen Texten integriert unterrichtet werden können.

Das letzte Kapitel umfasst Unterrichtsmodelle zu vier unterschiedlichen sprachspielerischen Texten von deutschen Autoren aus verschiedenen literarischen und zeitlichen Epochen: "floskeln" von Rudolf Otto Wiemer, "Reklame" von Ingeborg Bachmann, "Ein Ehepaar erzählt einen Witz" von Kurt Tucholsky und "Bei grünem Leibe" von Hans Arp. Diese vier Modelle sollen zeigen, wie Texte dieser Art im Unterricht Deutsch als Fremdsprache angewendet werden können. Die dargestellten Unterrichtsentwürfe können entweder wie beschrieben oder mit Variationen im Unterricht eingesetzt werden, ebenso können sie aber auch als Grundlage für die Verwendung anderer Texte dienen. Alle Didaktisierungen enthalten die Sachanalyse des Textes, methodische Vorüberlegungen für den Einsatz des Textes im Unterricht mit einem kurzen schreibdidaktischen Kommentar und den ausführlich ausgearbeiteten Unterrichtsverlauf mit Beschreibungen der einzelnen Schritte, Begründungen der Vorgehensweisen und Beispielen zu vorgeschlagenen Übungen und Aufgaben.

Als Kriterien für die Textauswahl in den Unterrichtsmodellen dienen:

- Der Text entspricht den Sprachkenntnissen der Lernenden auf Mittelstufenniveau (Stufe B1-B2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen).
- Der Inhalt des Textes wird auf eine ungewöhnliche Weise unterhaltsam oder spannend dargestellt.
- Das Thema des Textes ist altersgemäß. (Die ausgewählten Texte sind thematisch angemessen für jugendliche Lernende ab 15–16 Jahren und für Erwachsene.)
- Das Textthema regt zum Nachdenken und zur Meinungsbildung an.
- Der Text enthält sprachspielerische Elemente.
- Der Text lässt kreative Bearbeitungsmöglichkeiten zu.
- Der Text stammt von einem namhaften deutschen Schriftsteller und vermittelt auch Kenntnisse über deutsche Literatur.

Obwohl alle präsentierten Unterrichtseinheiten mehrere Ziele verfolgen, die jeweils bei den einzelnen Modellen erläutert werden, leistet jeder in diesem Kapitel als Schreibimpuls dienende sprachspielerische

Text einen eigenen Beitrag zum Thema der vorliegenden Dissertation. Anhand des Textes "floskeln" von Rudolf Otto Wiemer aus dem Bereich der konkreten Poesie soll in erster Linie gezeigt werden, wie man einen sprachspielerischen Text als Grundlage für den Wortschatzerwerb und den produktiven Gebrauch des neuen Wortschatzes beim Verfassen eigener Texte benutzen kann. Das moderne Gedicht "Reklame" von Ingeborg Bachmann steht exemplarisch für das analoge literarische Schreiben: die Lernenden werden angeregt, ähnliche Montage-Texte zu schreiben. Die Kurzsatire von Kurt Tucholsky "Ein Ehepaar erzählt einen Witz" bietet ein Beispiel zum Schreiben nach defekten Textvorlagen: der Lehrende kann literarische Texte selbst in sprachspielerische Texte verwandeln und sie danach als Schreibimpulse benutzen. Der Text "Bei grünem Leibe" von Hans Arp, einem Vertreter der experimentellen Literatur, wird einerseits für das antizipierende Lesen und Schreiben verwendet, andererseits wird anhand des Textes gezeigt, wie die Lernenden die Leerstellen in einem sprachspielerischen Text ausfüllen können. Alle Unterrichtsmodelle werden durch einige weitere Textbeispiele mit didaktischen Kommentaren ergänzt, die entweder thematisch oder schreibdidaktisch an den Haupttext anknüpfen. Zusammen sollen die vorgestellten Unterrichtsmodelle ein exemplarisches Angebot für die verschiedenen Arbeitsmöglichkeiten mit sprachspielerischen Texten darstellen.

Die vorgestellten Unterrichtsmodelle sind in vollem Umfang oder teilweise mit Germanistikstudenten der Universität Tallinn erprobt und durch entsprechende Beispieltex te und deren Auswertung ergänzt worden.

Aufgrund der Erprobung der vorgestellten Unterrichtsmodelle und der Analyse der Ergebnisse kann man eine Vielzahl von Gründen nennen, warum die Verwendung von sprachspielerischen literarischen Texten zu einem effektiven und motivierenden Deutschunterricht führen kann. Die folgende Aufzählung enthält die wichtigsten dieser Gründe:

- Durch Sprachspiele lernt man neue bzw. alternative sprachliche Ausdrucksformen kennen, da sie oft von den üblichen Normen und Regeln abweichen.
- Es entsteht ein anderes Verhältnis zur Sprache, die Lernenden werden sensibler gegenüber der Sprache. Sie lernen vor allem in der Fremdsprache zu unterscheiden, was richtig und falsch ist, d. h. das Richtige wird über das Falsche, über „Fehler“ gelernt.
- Sprachspielerische Texte schulen Kritikfähigkeit: Nicht alles, was geschrieben steht, ist in der dargebotenen Form sinnvoll oder akzeptabel, nicht alles kann wort-wörtlich gelesen und verstanden werden.
- Sprachspielerische Texte fördern die Kreativität und Phantasie der Lernenden, sie regen zum „Mitspielen“, zur selbstständigen Gestaltung von Sprachspielen an.
- Sprachspielerische Texte eignen sich als Vorlagen und Impulse für eigene Schreibversuche, Imitationen, Analogiebildungen, Experimente.
- Sprachspielerische Texte können Hilfsmittel für die Bearbeitung von anderen Lerngebieten sein, z. B. Wortschatz, Grammatik, Phonetik, Rechtschreibung.
- Die Arbeit mit sprachspielerischen Texten kann interkulturelle Kompetenz fördern, indem der Lerner die kulturellen Bedingtheiten von Verstehens- und Sinngebungsprozessen einzuschätzen lernt.
- Sprachspielerische Texte bringen Abwechslung, Entspannung, Spaß in den Unterricht, sie schaffen eine positive Lernatmosphäre.
- Lustvolle Sprachbenutzung weckt größeres Interesse an einer Fremdsprache.

Die erstmalige Konfrontation mit einem sprachspielerischen Text kann bei den Lernern zunächst Ratlosigkeit bewirken. Das ist nichts Negatives, im Gegenteil – diese Ratlosigkeit kann ein geschickter Lehrer sehr gut didaktisch nutzen. Bei anschließenden Begegnungen haben die Lernenden sich schon so weit an die Textart gewöhnt, dass sie zu einem gezielteren und weiterführenden Umgang mit den Textvorlagen zu bewegen sind.

Natürlich soll der Lehrer selbst davon überzeugt sein, dass er mit sprachspielerischen Texten in seinem Unterricht Sinnvolles bewirken kann. Das ist eine notwendige Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht.

Literatur stützt sich in der Regel auf Schriftsprache und damit auf die dieser Sprache zugrunde liegenden Konventionen, Regeln, Normen. In sprachspielerischen Texten haben wir es dagegen mit absichtlichen Verstößen gegen diese Normen zu tun, und diese Verstöße erhalten selbst textkonstituierende Funktion. Für den Textrezipienten stellt der Normverstoß einerseits einen Stolperstein dar, andererseits wird er gerade durch den Verstoß auf die bestehende Regel aufmerksam und "entdeckt" sie. Ein solches „entdeckendes Lernen“ setzt aber die Beherrschung der Regel bereits voraus. Anderenfalls kann es zu Verwirrung und Verunsicherung der Lernenden kommen. Das kann gerade im Fremdsprachenunterricht, verglichen mit dem Unterricht in der Muttersprache, zu einem besonderen Problem werden.

Das regelentdeckende Lernen verlangt in jedem Fall von den Lernenden eine aktive Teilnahme am Lernprozess. Auch beim eigenen Verfassen der sprachspielerischen Texte kommt es darauf an, eine bestimmte Regel oder Sprachstruktur nicht nur rezeptiv und produktiv zu beherrschen, sondern auch gut zu kennen, sie sich bewusst gemacht zu haben, denn man kann etwas nur dann gezielt außer Acht lassen, wenn man es gut kennt und durchschaut. Das wiederum führt im Ergebnis zu einer bewusst kontrollierten Sprachbeherrschung, einer Sprachbeherrschung auf höherer Ebene. Eine solche Sprachbeherrschung muss das oberste Ziel allen Fremdsprachenunterrichts sein.

Auch wenn die durchgeführte und dieser Arbeit zugrunde liegende Untersuchung keine empirische Untersuchung im eigentlichen Sinne ist, sondern die Entwicklung eines theoretischen Unterrichtskonzepts mit Veranschaulichung durch praktische Beispiele, so hat die erfolgte Erprobung der vorgestellten Unterrichtsmodelle und Beispieltexte doch einigen Aussagewert: Sie belegt, dass die Verwendung der sprachspielerischen Texte eine effektive Methode im Spracherwerbsprozess im Bereich Deutsch als Fremdsprache darstellt. Die von Studenten geschriebenen Texte sind ein Beweis für solche Effektivität. Diese Feststellung wird dadurch nicht in ihrer Geltung beeinträchtigt, dass beim Schreiben kreativer Texte meistens mit mehr unfreiwilligen Regelverstößen, also Fehlern gerechnet werden muss als bei Texten mit reproduktivem Charakter. Für den Umgang mit Fehlern im Unterricht sind zahlreiche Methoden zu finden, auf die in dieser Arbeit nicht eingegangen wird.

Zusammenfassend lässt sich aus dem Feedback der Studierenden ableiten, dass die Konzeption den Lernenden einerseits zwar Schwierigkeiten bereitet hat, andererseits aber die andersartige Annäherung an Texte und Lerninhalte von ihnen durchaus geschätzt oder gar genossen wurde. Häufig wurde der Aspekt der Kreativität gelobt. Das allein ist als beachtlicher Erfolg zu verbuchen. Wenn die Studenten ihre eigenen Texte als Produkte schöpferischen Handelns empfunden haben, wurde ein zentrales Ziel des Vorhabens erreicht. Es ist von großer Bedeutung, dass die Lernenden dies aus ihrer Vorgehensweise selbst geschlossen haben und verstehen, dass es nicht nur um Spaß im Unterricht ging, sondern um effektives Lernen mit kreativen, spielerischen Methoden.

Ich hoffe mit dieser Dissertation einen Forschungsbeitrag zur Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik leisten zu können. Diese Arbeit kann sowohl für die Sprachdidaktiker an den Universitäten und Hochschulen als auch für die an Schulen tätigen Sprachlehrer von Interesse sein, d. h. für alle, die sich um eine effektivere und motivierendere Gestaltung und Durchführung des Fremdsprachenunterrichts bemühen.