

Von Ottos Mops zu Ruths Kuh. Zur Aneignung der Interjektionen beim generativ-kreativen Schreiben in einer Internationalen Vorbereitungsklasse

Frederike Eggs¹

¹Flensburg

Keywords: Interjektionen, Generativ-kreatives Schreiben, Vorbereitungsklassen

1 Einleitung

Anhand eines Beispiels aus der Unterrichtspraxis wird gezeigt, wie eine Gruppe jugendlicher DaZ-Lerner und -Lernerinnen (Niveau A1 bis B1) mit dem methodisch-didaktischen Ansatz des generativen Schreibens eigene Gedichte zur Vorlage von Ernst Jandls „ottos mops“ [1] verfasst. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Wortklasse der Interjektionen gelegt, die im DaF-/DaZ-Unterricht bislang kaum systematische Beachtung findet. Ausgehend von der sekundären Interjektion *ogottogott* im jandlschen Original findet eine erste Annäherung an die Leistung der Interjektionen statt, anschließend werden weitere monovokalische Interjektionen eingeführt (u.a. *âh*, *âch*, *he*, *îh*, *igitt*, *ôh*, *ûh*, *húch*¹), für die die Schüler und Schülerinnen dann in ihren Parallelgedichten geeignete Äußerungssituationen kreieren.

2 Interjektionen

Interjektionen (wörtlich: die „Dazwischengeworfenen“) wie *hm*, *ách*, *ôh*, *ûh*, *îh* oder *psst* sind Ausdrücke ohne propositionalen Gehalt, die sich allein durch ihre selbstsuffiziente kommunikativ-interaktionale Funktion im Diskurs charakterisieren lassen. Mit ihnen nehmen die sie Äußernden direkten Einfluss auf den Handlungs- oder Empfindungsverlauf des Adressaten. Daher sind sie für den muttersprachlichen Deutschunterricht auch als „Lenkausdrücke“ bestimmt worden, die einen „direkten Draht zum Interaktanten“ (Redder 2002, S. 60) [2] verschaffen. Dabei können sich durch unterschiedliche intonative Strukturen Bedeutungsunterschiede ergeben. So dienen etwa bestimmte Formen von *hm* – mit fallendsteigender, steigender oder gleichbleibender Tonbewegung – dazu, Konvergenz oder auch (Prä-)Divergenz zu signalisieren und auf diese Weise aus der Hörerrolle heraus in das sprachliche Handeln des Sprechers einzugreifen (vgl. Ehlich 2007, S. 430 ff.; Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 368 f.) [3] [4]. Demgegenüber wird der mittels *âh*, *ôh*, *îh* oder *ûh* zum Hörer hergestellte direkte Draht vom Sprecher genutzt, um diesem als spontane Reaktion oft auf ein nonverbales Ereignis sprachökonomisch und effizient seine emotionale Befindlichkeit zu mitzuteilen (vgl. Ehlich 2007, S. 433 f.; Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 386 f., S. 390 ff.) [3] [4].

Von den genannten primären Interjektionen, die sich durch eine einfache Silbenstruktur, Kürze und Opakheit auszeichnen, sind die sekundären Interjektionen wie *ogott(ogott)*, *oje(mine)*, *mensch* oder auch *mann(omann)* zu unterscheiden. Sie sind durch Univerbierung aus fakultativ reduplizierten Vokativstrukturen entstanden, mit denen eine Gottheit oder ein Handlungsverantwortlicher angerufen wird (vgl. Ehlich 2007, S. 435; Nübling 2001; Redder 1999, 2002) [3] [5] [6] [2], weisen also eine weitaus komplexere, jedoch meist noch recht transparente Struktur auf.²

Auch wenn ihre Funktionalität im Alltag offenkundig ist, werden Interjektionen selbst in einem kommunikativ orientierten DaF-/DaZ-Unterricht in der Regel vollständig übergangen. Verantwortlich hierfür ist fraglos der Umstand, dass sie charakteristisch für die gesprochene Sprache sind und zudem ungewöhnliche, schwer zu verschriftende Formeigenschaften aufweisen.

Gleichwohl ist es gerade für Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache in speziellen DaZ-Klassen³ lernen, interessant und lohnenswert, sich im Unterricht mit Interjektionen zu beschäftigen; schließlich eignen sich diese Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache tagtäglich auch außerhalb der Schule ungesteuert an und können sich so ihrer Hörerfahrungen bewusst werden oder sie sogar produktiv einbringen.

3 „ottos mops“ in einer Internationalen Vorbereitungsklasse

Das folgende Beispiel aus dem Deutschunterricht in einer Internationalen Vorbereitungsklasse (IVK) des Jahrgangs 7/8⁴ zeigt, wie die Leistung ausgewählter Interjektionen in der Auseinandersetzung mit Ernst Jandls Gedicht „ottos mops“ erarbeitet und sodann im Rahmen von sprachspielerischen Aktivitäten erprobt werden kann.

Das Sprachniveau der Lerngruppe erstreckt sich von A1 bis B1: 14 der 18 Schüler und Schülerinnen besuchen die IVK bereits seit fast elf Monaten, stehen also kurz vor ihrem Übertritt in die Regelklasse. Ihr Sprachniveau umfasst das Spektrum zwischen einem schwachen A2- und einem soliden B1-Niveau. Zwei Schüler sind seit rund sechs Monaten in der Klasse, zwei weitere haben erst vor wenigen Tagen aus einer Alphabetisierungsklasse in die IVK gewechselt, sind also gerade erst dabei, sich ein A1-Niveau zu erarbeiten.

3.1 Die Methode des generativen Schreibens

Die Methode des generativen Schreibens verbindet das Bewusstmachen und Üben ausgewählter sprachlicher Formen und Mittel mit dem Schreiben eigener kreativer Texte. Kleine ästhetische Texte werden spielerisch, aber systematisch und zweckbestimmt zur Sprachförderung, -bildung und -vermittlung genutzt (vgl. Lüth 2006, S. 59 f. bzw. Weis 2014, S. 9) [7] [8]. Auf diese Weise setzen sich Lernende beim Schreiben zum Beispiel mit Wechselpräpositionen oder der Deklination des attributiven Adjektivs nach (in)definitem Artikel auseinander. Das Konzept ist ursprünglich für den integrativen Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen an der Grundschule entwickelt worden (vgl. Belke 2008; Lüth 2006; Frieg/Hilbert/Belke/Belke 2012) [9] [7] [10], lässt sich aber auch für ältere Schülerinnen und Schüler gewinnbringend nutzen (vgl. Heinrichs 2017) [11].

An einem geeigneten, einprägsamen poetischen Mustertext gilt es in einem ersten Schritt ausgewählte Aspekte der Sprache zu entdecken und zu durchdringen. Anschließend werden einzelne Elemente des Mustertextes so variiert, dass neue, individuelle Texte entstehen. Dabei wird die Neugestaltung zunächst durch gemeinsame Wortschatzarbeit und/oder Plakate vorbereitet, auf denen das zu substituierende grammatische Phänomen übersichtlich festgehalten wird. In Verbindung mit dem Gerüst des Basistextes entlastet dies die Lernenden (vgl. Weis 2014, S. 5) [8]. Denn nun müssen sie beim Schreiben nur noch bestimmte Leerstellen auffüllen und können so wesentlich komplexere Texte produzieren als ohne ein entsprechendes „Scaffolding“.⁵

3.2 Die generativ-kreative Schreibaufgabe

Für eine IVK als heterogene Lerngruppe ist das Konzept des generativen Schreibens insofern in besonderem Maße geeignet, als ihm die Binnendifferenzierung bereits inhärent ist: Fortgeschrittene Lerner und Lernerinnen können das Original stärker variieren und weiterentwickeln.

ottos mops

ottos mops trotz
otto: fort mops fort
ottos mops hopst fort
otto: soso

otto holt koks
otto holt obst
otto horcht
otto: mops mops
otto hofft

ottos mops klopft
otto: komm mops komm
ottos mops kommt
otto: ogottogott

Ernst Jandl, 1970

Freilich geht es bei der Schreibaufgabe für den Großteil der Lerngruppe weniger um das Einüben bestimmter grammatischer Formen. Schließlich sind die zentralen grammatischen Formen des lyrischen Originals – possessiver Genitiv, Verben, darunter ein trennbares, in der 3. Person Singular Präsens Aktiv und im Imperativ – den Fortgeschrittenen bereits hinlänglich bekannt. Die einfache Machart von Jandls Gedicht erlaubt vielmehr eine Fokussierung auf das Sprachspiel, das es nachzuahmen gilt: Es muss eine Minimalsituation mit einem menschlichen und einem tierischen Akteur kreiert werden, die zudem zur Leistung der ausgewählten Interjektion passt.

Auf diese Weise vertiefen die Lernenden zum einen ihr Wissen um die jeweilige Interjektion, zum anderen ermöglicht das Verfassen eines Parallelgedichts „eine Annäherung an ein Verständnis der Bauform des lyrischen Originals“ (Bredel/Pieper 2015, S. 280) [12].

Doch zunächst muss die formal-ästhetische Besonderheit erkannt und der Inhalt von Jandls „ottos mops“ verstanden werden. Zu diesem Zweck wird das Gedicht laut gelesen, und es werden erste Eindrücke gesammelt. Danach wird die Handlung des Gedichts mit sechs comicartigen Bildern aus dem ansonsten nicht genutzten Lehrwerk „prima plus – Deutsch als Fremdsprache“ (Jin/Rohrmann 2014)⁶ [13] veranschaulicht, eine Hilfestellung vor allem für die schwächeren Schülerinnen und Schüler. Anschließend wird das Gedicht gemeinsam Vers für Vers paraphrasiert. Unbekannte Wörter werden erklärt oder anhand der Bilder erschlossen. Fragen wie „Was macht Ottos Hund?“, „Wie findet Otto das?“, „Was sagt Otto daraufhin zu seinem Hund?“, „Was macht Otto jetzt?“ usw. unterstützen das Textverstehen. Den Schülerinnen und Schülern fällt nicht nur auf, dass das Gedicht ausschließlich Wörter mit dem Vokal (o) enthält, sondern auch, dass das Subjekt durchgängig entweder Otto oder aber sein Haustier, der Mops ist. Sie vermuten, dass der Mops am Ende kotzt, weil er nicht sprechen kann, seinen Unmut also nur so zum Ausdruck bringen kann. Die monovokalische Interjektion *ogottogott*, mit der das Gedicht endet, ist für die Lernenden aus der Situation heraus verstehbar und zudem als sekundäre Interjektion lexikalisch noch durchschaubar.

3.3 Einführung weiterer monovokalischer Interjektionen bzw. „Ausrufwörter“

Entsprechend den formal-ästhetischen Vorgaben der lyrischen Vorlage werden im nächsten Schritt weitere monovokalische Interjektionen eingeführt (Spalte 1). Dabei werden ihre abstrakten linguistischen Funktionsbestimmungen (Spalte 2) für die Lernenden durch modellhafte Situationsbeschreibungen mit den beiden Akteuren des Originalgedichts konkretisiert (Spalte 3):

Interjektion/ „Ausrufwort“	Linguistische Funktionsbestimmung ⁷	Modellhafte Äußerungssituation(en) für die Vermittlung im DaZ- Unterricht
ogott(ogott) òh	Ausdruck von Betroffenheit über ein unerwartetes und als negativ bewertetes Ereignis	1. Der Mops hat gekotzt. 2. Der Mops ist in eine Glasscherbe getreten. Er blutet. 3. Die Waschmaschine von Ottos Nachbarin ist kaputt. In der Wohnung ist überall Wasser. > Das findet Otto schrecklich. Er hat Mitleid mit dem Mops (1 + 2) bzw. mit der Nachbarin (3).
he na	Erzeugt Aufmerksamkeit, um Nicht-Kontakt in Kontakt und anschließende Kommunikation zu überführen (daher auch: Appellinterjektion)	Otto ruft den Mops, aber der Mops kommt nicht. Er sitzt in der Ecke, mit dem Rücken zu Otto. > Otto will, dass der Mops ihn anschaut, denn er will mit dem Mops sprechen.
ih, ìh igitt(igitt) ûh	Ausdruck von Abscheu und Ekel, der sich auf ein (meist präsent) Objekt bzw. Eigenschaften dieses Objekts bezieht	Otto sieht, dass der Mops einen Hundehaufen direkt vor die Haustür gemacht hat. > Otto ekelt sich.
âh ôh	Ausdruck von Bewunderung, die sich auf ein (nicht völlig) unerwartetes Ereignis bezieht	1. Der Mops kann auf zwei Beinen gehen! 2. Der Mops kann mit seiner Schnauze die Tür aufmachen! > Das findet Otto super. Er möchte applaudieren.
àch	Vor dem Hintergrund eines Erwartungskontrastes Ausdruck von Erstaunen oder Verwunderung über einen Redebeitrag von H	Ottos Nachbarin mag keine Tiere. Aber jetzt will sie sich auch einen Hund kaufen. > Otto ist sehr erstaunt über diese Neuigkeit. Das passt gar nicht zu seiner Nachbarin.
húch	Ausdruck von Überraschung über eigenes (oder fremdes) absichtsloses, einer Person oder einem Gegenstand potenziell Schaden zufügendes Handeln	1. Otto tritt dem Mops <i>aus Versehen</i> auf die Pfote. 2. Otto lässt <i>aus Versehen</i> die Schale mit dem Hundefutter fallen. > Otto ist erschrocken. Das hat er nicht mit Absicht gemacht.

Tabelle 1: Für die Unterrichtseinheit ausgewählte monovokalische Interjektionen

Im Unterricht selbst wird die Bedeutung der Interjektionen ausgehend von den kleinen Szenen zwischen Otto und dem Mops (Spalte 3) erarbeitet, denen die jeweils passende(n) Interjektion(en) aus der zur Auswahl stehenden Sammlung (Spalte 1) zugeordnet werden⁸, nachdem diese zunächst durch chorisches Nachsprechen und verknüpft mit passender Mimik eingeführt und ausprobiert worden sind.

Dabei werden Interjektionen didaktisch reduziert als „Ausrufwörter“ bezeichnet, bei denen man, wie die Lernenden am Beispiel von *oh* mit fallendem und *ôh* mit steigend-fallendem Tonmuster entdecken, darauf achten muss, „wie man die Stimme macht“, da das „oh“ je nach Betonung eine ganz andere Bedeutung hat. Zusammenfassend wird festgehalten, dass man Ausrufwörter benutzt, wenn man sich zum Beispiel über etwas, das jemand anderes oder auch man selbst sagt oder tut, besonders und ganz plötzlich freut, wundert, erschreckt oder ekelt, und die Mitbewesenden darüber schnell und eindeutig informieren möchte.⁹

Der Schreibprozess wird sodann mithilfe eines weiteren Arbeitsblattes vorentlastet, auf dem die Schüler und Schülerinnen in Zweier- oder Dreiergruppen in einer Tabelle zu einem ausgewählten Vokal 1) Ausrufwörter, 2) Vornamen, 3) andere Substantive¹⁰, 4) Verben in der 3. Person Singular Präsens, 5) Verben im Imperativ, 6) Adjektive und 7) sonstige Wörter sammeln; die anschließende Schreibaufgabe wird wahlweise alleine oder zu zweit bewältigt.

3.4 Die Parallelgedichte: Lilis Fisch, Ruths Kuh und Annas Affe

Die Parallelgedichte, die angelehnt an Jandls Vorbild mit einer vergleichbaren „Figurenkonstellation“ zwischen einem Menschen und seinem Tier entstehen, sind vielgestaltig:

<p>Lilis Fisch</p> <hr/> <p>Lilis Fisch schwimmt.</p> <hr/> <p>Lilis Fisch ist dick!</p> <hr/> <p>Lili: Spring, Fisch, spring!</p> <hr/> <p>Lilis Fisch springt.</p> <hr/> <p>Lili: Jippich!</p> <hr/> <p>Lili: sing Fisch sing!</p> <hr/> <p>Lilis Fisch singt.</p> <hr/> <p>Lili: igitt Fisch igitt!</p>	<p>Ruths Kuh</p> <p>← Ruths Kuh pupst.</p> <p>← Ruth: uuh</p> <p>← Ruth sucht Luft.</p> <p>← Ruth: kurr, Kuh, kurr!</p> <p>← Kuh küsst Ruth.</p> <p>RUTH KÜSST KUH</p>	<p>Annas Affe</p> <p>Annas Affe mag Ananas.</p> <p>Annas Affe sagt Ananas.</p> <p>Anna: aah!</p>
--	--	---

Abbildung 1: Ruths Kuh, Lilis Fisch und Annas Affe (IVK 7/8, Januar 2018)

Da ist zum Beispiel das Gedicht über Lilis übergewichtigen Fisch, der von Lili erst zu mehr Bewegung und anschließend zum Singen animiert wird, was Lili im ersten Fall positiv mit der vom Autorenteam selbst eingebrachten Interjektion „jippich!“, im zweiten Fall hingegen negativ mit „igitt, Fisch, igitt!“ bewertet. Demgegenüber kann das Gedicht über eine pupsende Kuh, die ihre Besitzerin Ruth mit interjektionalem „uuh“ zunächst das Weite suchen lässt, sogar mit dem Happy End eines von Ruth initiierten Versöhnungskusses aufwarten, so dass hier – anders als im jandlschen Original – am Ende die Eintracht zwischen Mensch und Tier wiederhergestellt wird.

Dass die Schreibaufgabe auch von weniger fortgeschrittenen Lernerinnen und Lernern durchdrungen und kreativ gelöst werden kann, zeigt schließlich das Kurzgedicht „Annas Affe“, das einer der beiden Neuzugänge verfasst hat, nachdem ihm ein Mitschüler die Aufgabe zunächst noch einmal in der gemeinsamen Erstsprache erklärt hat. Am Ende der Doppelstunde trägt er es zielsprachlich angemessen mit steigend-fallend intoniertem „âh“ vor.

¹ Mithilfe des Zirkumflexes wird ikonisch eine steigend-fallende Tonbewegung repräsentiert, mithilfe des Gravis eine fallende, mithilfe des Akuts eine steigende.

² Die Interjektion *oje(mine)* geht auf *oh, Jesus* bzw. *oh, Jesu domine* zurück (vgl. Nübling 2001, S. 37 f.) [5].

³ Je nach Bundesland werden diese Klassen einer Intensiv-Deutsch-Beschulung u.a. Vorbereitungs-, Willkommens- oder Auffangklassen genannt. Die Herausforderungen, die die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger hier bewältigen müssen, sind vielfältig (vgl. Budde/Prüsmann 2020, S. 13 ff.) [14].

⁴ „Internationale Vorbereitungsklassen“ (IVKs), wie Seiteneinsteigerklassen in Hamburg genannt werden und in denen die Schüler und Schülerinnen normalerweise zwölf Monate verweilen, bevor sie in eine altersgemäße Regelklasse vermittelt werden, sind außerordentlich heterogene Lerngruppen, und dies nicht nur, weil die Kinder unterschiedliche Erstsprachen und Lernvoraussetzungen mitbringen, sondern auch, weil die Klassen jahrgangsübergreifend (Jg. 3/4, 5/6 oder 7/8) organisiert sind und durch unterjährige Neuaufnahmen und Umzüge eine hohe Fluktuation aufweisen.

⁵ Die Metapher des „Scaffolding“ als eine Art „Baugerüst“, das Lernenden erlaubt, sich Lerngegenstände zu erschließen, die ein wenig über ihrem aktuellen Kompetenzniveau liegen, wird vor allem im Kontext eines sprachsensiblen, die Sprachkompetenz systematisch erweiternden Fachunterrichts verwendet, mithin im Kontext der Vermittlung und Aneignung spezifisch fachsprachlicher Ausdrucksmittel und Textsorten (vgl. etwa Beese/Benholz/Chlosta/Gürsoy/Hinrichs/Niederhaus/Oleschko 2014, S. 32 ff. [15] sowie v.a. Gibbons 2002 [16]).

⁶ Bild 1: der Mops trotzt und rollt sich wütend über den Boden; Bild 2: Otto ist verärgert und schickt den Mops weg; Bild 3: Otto trägt Kohlen; Bild 4: Otto ruft „Mops, Mops“; Bild 5: Otto öffnet dem Mops die Tür und sagt: „Komm, Mops, komm!“; Bild 6: Der Mops kotzt Otto vor die Füße. Otto sieht betroffen aus.

⁷ Zu den linguistischen Funktionsbestimmungen vgl. Ehlich (2007, S. 431 ff.) [3], Hoffmann (2016, S. 67) [17], Nübling (2001, S. 21) [5], Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997, S. 387, 391 ff.) [4]; die Ausführungen zu *húch* sowie die Einordnung von *ogott(ogott)* und *igitt(igitt)* sind von mir.

⁸ Hierfür erhalten die Schüler und Schülerinnen ein Arbeitsblatt, auf dem sie Minimalsituation und Interjektion (diese jeweils ohne diakritische Zeichen in einer Sprechblase) miteinander verbinden müssen.

⁹ Aus DaZ-didaktischen Gründen wird der Begriff ‚Wort‘ dem Begriff ‚Ausdruck‘ vorgezogen; das Determinans ‚Ausruf‘ erscheint für die Zielgruppe insofern besonders geeignet, als es die Expressivität, mit der Interjektionen geäußert werden, unmittelbar anschaulich macht. Der gewählte Terminus ist gleichzeitig sicher verantwortlich dafür, dass die Lernenden die ‚Ausrufwörter‘, anders als das Original es vorgibt, in ihren eigenen Gedichten fast ausnahmslos mit einem Ausrufezeichen versehen.

¹⁰ Dabei sind, sofern es sich um ein Schwa in der Endsilbe handelt, auch Wörter mit zwei verschiedenen Vokalbuchstaben wie etwa *Katze*, *Affe*, *Biene* oder *Apfel* erlaubt.

References

1. Jandl, Ernst (2018): *Einer raus, einer rein. Die schönsten Gedichte ausgewählt von Klaus Wagenbach*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
2. Redder, Angelika (2002): *Deutsch: vertraut, fremd und verfremdet*. In: *Der Deutschunterricht* (3), S. 59–66.
3. Ehlich, Konrad (2007): *Interjektion und Responsiv*. In: Ludger Hoffmann (Hg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin [u.a.]: de Gruyter, S. 423–444.
4. Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bde. Berlin [u.a.]: De Gruyter.
5. Nübling, Damaris (2001): *Von Oh mein Jesus! zu oje! Der Interjektionalisierungspfad von der sekundären zur primären Interjektion*. In: *Deutsche Sprache* 29 (1), S. 20–45.
6. Redder, Angelika (1999): *Mann, oh Mann!* In: Kristin Bührig und Yaron Matras (Hg.): *Sprachtheorie und sprachliches Handeln. Festschrift für Jochen Rehbein zum 60. Geburtstag*.

- Tübingen: Stauffenburg, S. 50–76.
7. Lüth, Monika (2006): Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen. In: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (4), S. 57–64.
 8. Weis, Ingrid (2014): Sprachentdecker und Textzauberer. Kreativ zu Grammatik und Text im Deutschunterricht der Grundschule. Stuttgart: Klett.
 9. Belke, Gerlind (2008): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 4. Aufl. Baltmannsweiler: SVH.
 10. Frieg, Hendrike; Hilbert, Claudia; Belke, Eva; Belke, Gerlind (2012): Sprachförderung in ein- und mehrsprachigen Gruppen. Die generative Textproduktion. In: Sprachheilarbeit (3), S. 155–161.
 11. Heinrichs, Petra (2017): Generatives Schreiben. Produktive Schreibprozesse durch poetische Ausgangstexte lenken und begleiten. In: DaZ Sekundarstufe (3), S. 15–20.
 12. Bredel, Ursula; Pieper, Irene (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn: Schöningh.
 13. Jin, Friederike; Rohrmann, Lutz (2014): prima plus – Deutsch als Fremdsprache. A1.1. Schülerbuch. Berlin: Cornelsen.
 14. Budde, Monika; Prüsmann, Franziska (2020): Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht. In: dies. (Hg.): Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterrichts. Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 9–29.
 15. Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze; Oleschko, Sven (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt.
 16. Gibbons, Pauline (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth: Heinemann.
 17. Hoffmann, Ludger (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: ESV.

Citation note: Eggs F. Von Ottos Mops zu Ruths Kuh. Zur Aneignung der Interjektionen beim generativ-kreativen Schreiben in einer Internationalen Vorbereitungsklasse. In: Bayrak/Frank/Heintges/Sotkov (Hg.) (2021): Von Anapher bis Zweitsprache. Facetten kommunikativer Welten . Dortmund: PUBLISSO; 2021-. DOI: Von Ottos Mops zu Ruths Kuh. Zur Aneignung der Interjektionen beim generativ-kreativen Schreiben in einer Internationalen Vorber

Copyright: © 2023 Frederike Eggs

This is an Open Access publication distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. See license information at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>