

Kreatives Schreiben als ergänzende Lehr- und Lernmethode im studienbegleitenden Deutschunterricht

Theoretische Überlegungen und praktische Implementierungen

Katharina Maria Müller , Istanbul

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.845593>

Abstract (Deutsch)

Der studienbegleitende Sprachunterricht dient als Mittel, Studierende parallel zum Fachstudium die nötige Sprachkompetenz zu vermitteln. Methoden des kreativen Schreibens können hier Lernprozesse unterstützen, indem sie den Fokus von den normativen Regeln einer Sprache – etwa im Bereich der Grammatik oder der Rechtschreibung – und damit auch die oft hemmende Angst vor Fehlern nehmen. Das freie Formulieren, der spielerische Umgang mit der Sprache und die Möglichkeit formale Formen aufzubrechen, machen einen neuen Zugang zur Sprache möglich. Nicht zuletzt aufgrund dessen finden Methoden des Kreativen Schreibens auch in der Fachliteratur zu Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) aktuell starke Beachtung. Der vorliegende Artikel gibt zunächst einen Einblick in den Forschungsstand und erläutert verschiedene Ansätze und Methoden. Anhand zweier Fallbeispiele aus dem studienbegleitenden Deutschunterricht sollen im Anschluss konkrete Möglichkeiten der Implementierung dieser Methoden aufgezeigt werden und deren Effektivität anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse der von den Studierenden erstellten Texte diskutiert werden.

Schlüsselwörter: *Kreatives Schreiben, Studienbegleitender Deutschunterricht, Deutsch als Fremdsprache (DaF), Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Inhaltsanalyse.*

Abstract (English)

Creative writing as a complementary teaching and learning method in German lessons during studies

Complementary language classes in higher education are meant to impart necessary language skills to students parallel to their actual studies. In this context, methods of creative writing can support learning processes by removing the focus from the normative rules of a language – for example in the area of grammar or spelling – and thus the inhibiting fear of errors. By speaking freely, using the language in a playful way and having the possibility of breaking up formal forms, students are enabled to find new approaches to a foreign language. Therefore the method of creative writing is currently receiving a lot of attention in professional discussions and literature on German as a Foreign Language (DaF) and German as a Second Language (DaZ). This article aims to give an insight into the current state of research and explains various approaches and methods. Using two case studies from complementary German classes, concrete options for implementing these methods will then be shown and their effectiveness will be discussed based on a linguistic and content analysis of the texts created by the students.

Keywords: *Creative writing, complementary language classes, German as a foreign language (DaF), German as a second Language (DaZ), content analysis.*

EXTENDED ABSTRACT

Within the context of foreign language didactics in higher education, being able to read and write is of particular importance. Students must be able to access primary and secondary literature in a foreign language and communicate scientific findings in writing. Complementary foreign language classes therefore serve as a tool to impart necessary language skills to students parallel to their actual studies. In this area in particular, new methods are regularly discussed and tested, the concept of creative writing being one of them. The present work therefore engages with questions on how methods of creative writing may be applicable in complementary foreign language classes.

Within an introductory part, the fundamental concept of creative writing, its partial aspects, its history and methodical elaboration are conveyed. Creative writing as an extension of the didactic repertoire or even as a separate form of writing didactics have gained great interest in recent decades. The inclusion of the term “creativity” places the process of writing in a conceptual context with originality, innovation, spontaneity, inspiration and fantasy. It thus allows the idea of creating something new in writing, and calls into question established norms and rules of text production. Here the principles of creative writing developed by Kaspar Spinner – irritation, expression and imagination – become relevant. The former refers to the need to break through well-established teaching and learning methods. New images and impulses, unfamiliar tasks and the like are used to enable new approaches to writing. Expression meanwhile refers to the idea that writers should find a personal approach to the text by allowing their own experiences, thoughts and feelings to flow into the writing process. Ultimately, imagination should enable the writer to think beyond his or her own space and time, to formulate and thus to create new spaces. In this sense, the concept of creative writing is intended to unleash previously unused potential.

In a second step, the present article aims to explain the extent to which methods of creative writing are suitable and usable for foreign language teaching in general and German as a foreign and second language (DaF/DaZ) in particular. Hereby, it is of particular interest to take a closer look on the use of creative writing methods to break down language barriers, to find new approaches to grammar and spelling and to apply them by using collective forms of work. Due to the more process-oriented approach of creative writing, the focus is not on the finished texts but rather on the process of writing itself. By dividing this process into different working steps, the whole task becomes more manageable and less overwhelming to the students. Research also repeatedly points to the potential of creative writing as a tool of internal differentiation within heterogeneous learner groups.

Based on two case studies from complementary German language lessons – one at Helwan-University in Cairo, one at the Marmara-University in Istanbul –, methods of

creative writing will be presented and analyzed with regard to their concrete effects. In both groups, the project aimed to break down barriers to written expression, to improve the language skills of the students and to build thematic bridges to their actual studies. In this context, the poetry project “Ein Hoch auf uns!” at Helwan-University in Cairo is presented and the student’s poems are analyzed with regard to questions on whether – as assumed in research and explained above – the students actually create an emotional reference to the text on the one hand, and, whether an internal differentiation of heterogeneous groups in the context of creative writing is possible and visible in the resulting texts on the other hand. In order to present a structured content analysis of the mentioned texts, a coding guide was created and the results were evaluated in accordance to methods of qualitative content analysis approaches.

With regard to the teaching sequence at Marmara-University, the focus was placed not on the texts produced by the participants, but rather on the integration of the writing process into the teaching sequence “Diary and Biographical Writing” and the possibility of imparting additional didactic skills to participating student teachers.

In conclusion, it can be stated that methods of creative writing in a context of complementary foreign language teaching and learning in higher education are without a doubt useful tools to expand specific skills and convey relevant specialist knowledge. Still, the problem of how to evaluate creative writing tasks cannot fully be solved and needs to be addressed by further research.

I. Einführung

Die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenz im Rahmen der Fremdsprachendidaktik nimmt gerade im universitären Kontext eine herausragende Stellung ein. Studierende müssen befähigt werden, über das Bearbeiten von Texten in der Fremdsprache, Zugang zu Primär- und Sekundärliteratur zu finden und wissenschaftliche Erkenntnisse schriftlich zu kommunizieren. Der studienbegleitende Sprachunterricht dient in diesem Zusammenhang als Mittel, Studierende parallel zum Fachstudium die nötige Sprachkompetenz zu vermitteln.

Methoden des kreativen Schreibens können hier Lernprozesse unterstützen, indem sie den Fokus von den normativen Regeln einer Sprache, etwa im Bereich der Grammatik oder der Rechtschreibung, und damit auch die oft hemmende Angst vor Fehlern nehmen. Das freie Formulieren auch persönlicher Erfahrungen und Empfindungen, der spielerische Umgang mit der Sprache und die Möglichkeit formale Formen aufzubrechen, machen so einen neuen Zugang zur Sprache möglich und setzen Lernpotenziale frei. Gerade im Rahmen größerer Gruppen mit heterogenem Sprachvermögen, wie sie im studienbegleitenden Deutschunterricht häufig vorkommen, kann Kreatives Schreiben zudem die Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe erleichtern und über kooperative Schreibprozesse in Gruppen den Austausch von Fähigkeiten und Kenntnissen untereinander befördern. Die so entstandenen Texte können in einem anschließenden Revisionsverfahren als Grundlage einer kontextbezogenen Auseinandersetzung mit Grammatik, Orthographie etc. dienen, aber auch in einem weiteren Schritt Anlass zur Auseinandersetzung mit Textsorten, Literaturgattungen, kulturwissenschaftlichen oder sonstigen fachwissenschaftlichen Aspekten bieten, die wiederum die Brücke zum Fachunterricht schlagen. Die genannten Aspekte legen somit eine didaktische Einbindung des Kreativen Schreibens in den studienbegleitenden Deutschunterricht nahe, lassen jedoch noch offen, wie diese Einbettung sich konkret umsetzen ließe.

Nach einem einleitenden Teil, der Grundlegendes zum Konzept des Kreativen Schreibens, seinen Teilaspekten, seiner Historie und der methodischen Ausarbeitung vermittelt, soll anschließend näher erläutert werden, inwiefern sich die Methoden des Kreativen Schreibens für den Fremdsprachenunterricht allgemein und hier für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) im Besonderen eignen und nutzbar machen lassen. Anhand zweier Fallbeispiele sollen dann Möglichkeiten der Umsetzung näher beschrieben und deren konkrete Einbindung in den studienbegleitenden Deutschunterricht erläutert werden.

Exemplarisch werden an dieser Stelle das Unterrichtsprojekt „Ein Hoch auf uns! Gedichte aus dem 1. Studienjahr“ an der Abteilung für Deutsche Literatur und Linguistik der Helwan-Universität in Kairo (2019) und eine Unterrichtssequenz zum Thema „Tagebücher und autobiographisches Schreiben“ im Rahmen des Fertigkeiten-Trainings „Lesekompetenz“ an der Abteilung für Didaktik und Deutsche Sprache der Marmara-Universität in Istanbul (2018) vorgestellt. Dabei wird in der Darstellung der Unterrichtssequenz an der Marmara-Universität der Fokus auf der fachwissenschaft-

lichen Einbettung der kreativen Schreibprozesse liegen, während in Bezug auf das Unterrichtsprojekt an der Helwan-Universität anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse die von den Studierenden erzeugten Texte analysiert werden sollen.

II. Forschungsstand

Kreatives Schreiben in seinem weitesten Sinne ist Thema unzähliger Publikationen, wobei der Fokus vor allem auf Anleitungen zum guten und erfolgreichen Schreiben, also einer Art Ratgeber-Literatur liegt.² Den Publikationen ist gemein, dass theoretische Auseinandersetzungen mit einer möglichen Didaktik des Kreativen Schreibens und hier insbesondere auch einer auf den Fremdsprachenunterricht ausgerichteten Schreibdidaktik kaum oder gar keine Rolle spielen. Diese Lücke schließt das sehr umfassende Werk *Kreatives Schreiben. Eine Einführung* des Medienwissenschaftlers Oliver Ruf, das nicht nur die Genese des Terminus und Konzeptes beschreibt, historische Bezüge zum angloamerikanischen „creative writing“ herstellt und Anwendungsfelder rund um Schule, Hochschule, Wissenschaft und Beruf aufführt, sondern auch unter dem Stichwort „Medienästhetisches Schreiben“ auf Aspekte des Kreatives Schreibens im digitalen Raum verweist (vgl. Ruf 2016: 102ff.).

Einen zweiten großen Block im Bereich der Literatur zum Kreativen Schreiben machen Lehrwerke für den Unterricht aus, die zwar sehr praxisorientiert ein breites Angebot an konkreten Übungen und Techniken bieten, sich aber wiederum kaum auf theoretischer Ebene äußern.³ Eine Ausnahme bildet der von Ingrid Böttcher herausgegebene Band *Grundlagen kreativen Schreibens*, der sowohl eine fundierte theoretische Einführung in die Begriffsgeschichte, Methoden und Konzepte des Kreativen Schreibens und seine Beziehung zur Schreibforschung bietet, als auch eine Fülle von Vorschlägen und Projektideen für den Unterricht enthält. Grundlegende Forschungstermini zum Kreativen Schreiben gehen auf den Fachdidaktiker und Germanisten Kaspar Spinner zurück, der unter anderem die unter Punkt III zu erläuternden Prinzipien der Irritation, Expression und Imagination in den Forschungsbereich eingebracht hat (vgl. Spinner 1994: 46ff.).

Auseinandersetzungen mit einer Didaktik des Kreativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht sowie mit praktischen Ansatzpunkten bieten im englischsprachigen Bereich unter anderem Deborah Roundy und Xinghua Lui in ihrem *Teacher's Manual: Creative Writing For English as Foreign Language Learners*. Beide befürworten ein Abweichen von standardisierten Textproduktionsverfahren gerade im

² Zu nennen ist in diesem Zusammenhang etwa Fritz Gesings *Kreatives Schreiben. Handwerk und Techniken des Erzählens*, welches der Autor selbst als „Schreibratgeber“ klassifiziert und dessen Ziel es ist, „Voraussetzungen und grundlegende Techniken des Erzählens“ zu vermitteln (vgl. Gesing 2004: 6). Einen interessanten Ansatz verfolgt in diesem Zusammenhang die Erziehungswissenschaftlerin Brigitte Pyerin, deren Werk *Kreatives wissenschaftliches Schreiben* methodische Ansätze des Kreativen Schreibens im akademischen Kontext nutzbar zu machen sucht. Ihr geht es um die Vermittlung von Schreibstrategien, um wissenschaftliches Arbeiten, „[...] systematisch und gleichzeitig gelassen und kreativ anzugehen“ (Pyerin 2019: 9).

³ Siehe dazu etwa Mario Leis (2019): *Kreatives Schreiben. 111 Übungen*.

Fremdsprachenunterricht, um Hemmnisse im Umgang mit der Fremdsprache abzulegen und eine größere Nähe zum Text herzustellen. Im Bereich DaF/DaZ sind vor allem die Aufsätze von Eszter Beno, *Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht* und Beatrix Hinrichs, *Kreatives Schreiben – ein Weg zur Förderung der Schreibkompetenz von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache im Deutschunterricht* zu nennen, die beide noch einmal den Aspekt von Lernenden, die nicht in ihrer Erstsprache schreiben, besonders berücksichtigen. Ebenso wie Eva Finke und Barbara Thums-Senft, die mit ihrem Werk *Begegnung in Texten. Kreatives-Biographisches Schreiben in der interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache* ein umfangreiches, wenn auch vornehmlich praxisorientiertes, Handbuch zum Thema herausgebracht haben.

Die unzähligen Werke zum Kreativen Schreiben als therapeutisches Mittel oder Maßnahme im Bereich Coaching und Management sollen an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden.

III. Kreatives Schreiben

a) Konzept, Merkmale und Methoden

Ohne Frage ist die Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken maßgebliche Voraussetzung für jede Form der alltäglichen wie fachlichen Kommunikation und damit Grundvoraussetzung zur Teilhabe an der modernen Lebenswelt. In diesem Sinne betont auch die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Böttcher, dass die Anforderungen an die Schlüsselkompetenz Schreiben ständig steigen und erläutert weiter, die Beherrschung dieser Kulturtechnik bestimme nach wie vor grundlegend die Erfahrung für private und berufliche Kommunikationsprozesse (vgl. Böttcher 2010: 9). Gerade weil aber das Schreiben eine so wichtige Schlüsselkompetenz darstellt, braucht es neue und innovative didaktische Ansätze, die schon in der Schule Methoden vermitteln, die die Schreibfähigkeit der Schüler*innen verbessern und Hemmnisse abbauen. Denn nicht selten ist das Schreiben im schulischen Kontext zwar Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen, gleichzeitig besteht jedoch ein „Näheverhältnis zum Testen und Prüfen“ (Thonhauser 2019: 4), das bei vielen Lernenden zunächst einmal eine ablehnende Haltung provoziert. Hinzu kommt, dass in schulischen Kontexten nach wie vor die Tendenz besteht standardisierte Produktionsverfahren zu klassischen Textsorten wie Inhaltsangaben, Berichten, Nacherzählungen etc. einzuüben, statt freiere Formen des Schreibens zu erproben. Nicht selten steht dahinter auf Seiten der Lehrenden die Sorge, aus Letzteren keine klaren Bewertungskriterien ableiten zu können.

Kreatives Schreiben als Erweiterung des didaktischen Repertoires oder gar als eigene Form der Schreibdidaktik hat in den vergangenen Jahrzehnten an Interesse gewonnen. Das Konzept selbst kann auf eine deutlich längere Tradition zurückblicken: Sprachspiele wie das Akrostichon erfreuten sich bereits in der Antike großer Beliebtheit, während literarische Spiele ihren festen Platz in den Salons der deutschen Romantik hatten und Formen des freien Schreibens wie etwa das Tagebuch seit der 2.

Hälfte des 18. Jahrhunderts populär wurden (vgl. Böttcher 2010: 11). Im Deutschen sind Begriff und Konzept des Kreativen Schreibens stark geprägt vom anglo-amerikanischen „creative writing“, das vor allem Übungen zum literarischen und essayistischen Schreiben meint und seit langem seinen festen Platz auch im akademischen Kontext, etwa als etabliertes Fach an amerikanischen Universitäten hat (vgl. Ruf 2016: 50ff.).

Die Einbindung des Begriffs „Kreativität“ hier stellt den Prozess des Schreibens in einen gedanklichen Zusammenhang mit Originalität, Innovation, Spontanität, Inspiration und Fantasie und lässt so die Idee zu, schreibend etwas Neues zu schaffen und somit auch etablierte Normen und Regeln der Textproduktion in Frage zu stellen (vgl. Böttcher 2010: 10). Statt standardisierte Textsorten in starren Formen zu reproduzieren, sollen Intention und Anlass des Schreibens so gesetzt werden, „[...] dass die Schreibenden einen persönlichen Zugang dazu finden oder aber eine spielerische, experimentierfreudige Schreiblust entwickeln können“ (Hinrichs 2011: 1).

Entscheidend sind in diesem Zusammenhang die von Kaspar Spinner entwickelten Prinzipien des Kreativen Schreibens: Irritation, Expression und Imagination. Erstere verweist auf die Notwendigkeit, eingefahrene Lehr- und Lernmethoden zu durchbrechen, die gewohnten Pfade zu verlassen. Neue Bilder und Impulse, ungewohnte Aufgaben und ähnliches sollen neue Zugänge zum Schreiben ermöglichen. Im Aspekt der Expression sollen Schreibende einen persönlichen Zugang zum Text finden, indem sie ihre eigenen Erfahrungen, Gedanken und Gefühle in den Schreibprozess einfließen lassen. Imagination schlussendlich soll die Schreibenden befähigen, über das Hier und Jetzt hinaus zu denken, zu formulieren und so neue Räume zu erschaffen (vgl. Spinner 1994: 46ff.). Konkrete Aufgabenstellungen des Kreativen Schreibens können etwa assoziative Verfahren, Schreiben zu Stimuli, Schreiben zu und nach literarischen Texten und vieles mehr sein beinhalten. Der Unterschied zu traditionellen Schreibaufgaben und -anlässen besteht dann vor allem darin, dass möglichst keine Textvorlagen und -vorgaben genutzt werden, die die Kreativität der Schreibenden zu sehr einschränken, dass die Texte Platz bieten für individuell Erfahrenes, dass die Regeln der Orthographie und Grammatik vorübergehend nicht im Zentrum des Interesses stehen, dass schlicht experimentiert werden darf (vgl. Hinrichs 2011: 2f.).

Hinzu kommt, dass der didaktische Ansatz des Kreativen Schreibens im Gegensatz zu vielen etablierten Schreibaufgaben stärker prozess- als produktorientiert ist, also den Weg der Entstehung eines Textes mit seinen verschiedenen Versionen und Überarbeitungsstufen in den Blick nimmt, statt sich allein auf das perfekte Endergebnis zu fokussieren. Laut Hinrichs ist

[d]as Ziel einer solchen Schreibdidaktik [...] daher nicht so sehr, Texte als Grundlagen der Leistungsbewertung zu erhalten. Die Schüler sollen im Schreiben nicht eine lästige Aufgabe sehen, die sie abarbeiten müssen, sondern das Schreiben in seinen vielfältigen – kommunikativen und ästhetischen Funktionen – für sich nutzbar machen. (Hinrichs 2011: 3)

Die Frage, ob sich hieraus gar eine eigene Schreibdidaktik ableiten lässt, wird jedoch vor allem aufgrund der bereits angesprochenen Bewertungsschwierigkeiten kritisch

gesehen. Gerade weil die Texte nicht unter dem Druck anschließender Benotung entstehen sollen, ist die Einbindung in den Unterricht nicht immer einfach, weshalb die vorliegende Arbeit auch von einer ergänzenden Lehr- und Lernmethode ausgeht. An anderen Stellen, wo Bewertungen weniger zentral bis irrelevant sind, können die Methoden des Kreativen Schreibens umfassender genutzt und hier auch an Schnittstellen zu anderen Disziplinen eingesetzt werden. Böttcher verweist etwa auf den Einsatz von Methoden des Kreativen Schreibens, wie beispielsweise das freie Assoziieren, zur Ideengewinnung und Schreibplanung in den Schreibzentren deutscher Universitäten, mit dem Ziel, Teilnehmer*innen im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens zu schulen (vgl. Böttcher 2010: 12).

b) Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht

Gerade im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und hier insbesondere auch im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) stellt Kreatives Schreiben eine häufig diskutierte Methode dar, Sprachhemmungen abzubauen, neue Zugänge auch zu Grammatik und Orthografie zu finden und diese über kollektive Arbeitsformen gemeinsam zu erarbeiten.

Die Fähigkeit, sich schreibend ausdrücken zu können, ist wesentlicher Bestandteil des Erlernens einer Fremdsprache und Voraussetzung erfolgreichen Lernens, nicht zuletzt da das Schreiben an sich wichtiges Mittel zur konkreten Vermittlung von Sprache ist. „[...] es macht Lerninhalt und Lernergebnisse sichtbar; es erhöht bei den meisten Lernenden – vor allem bei visuell und graphomotorisch angelegten Lernertypen – die Behaltensleistung“ (Mohr 2010: 994). Gleichzeitig sorgt aber vor allem im Bereich des Fremdsprachenunterrichts das oben bereits erwähnte Nahverhältnis des Schreibens zum Prüfen und Testen dafür, dass Lernende hier in besonderer Weise mit Blockaden zu kämpfen haben. Das Schreiben werde, so Finke und Thums-Senft, häufig als fremdgestellte Aufgabe wahrgenommen, die strenger Bewertung standhalten müsse, „[...] anfangs in Gestalt von Lehrerinnen und Lehrern, später verinnerlicht durch den eigenen Kritiker [...]“ (Finke/Thums-Senft 2008: 10). Schreiben fordert so den Lernenden einer Fremdsprache häufig mehr ab als andere Kompetenzen und kann deshalb immer wieder auch zur Entstehung von Frustrationsmomenten beitragen.

Annehmend, dass der Prozess des Schreibens aus verschiedenen Phasen besteht – grob unterteilt in eine Planungsphase, die Phase des Formulierens und eine Phase des Prüfens – stehen Lernende einer Fremdsprache hier immer wieder vor dem Problem, dass Lücken im lexikalischen und/oder grammatikalischen Wissen, sowie inhaltliche, eventuell kulturell bedingte Unsicherheiten die Planungs- und Formulierungsphase unterbrechen: „Der Schreibende ringt mit dem Text auf lexikalischer, syntaktischer, orthographischer und grammatischer Ebene und wird so immer wieder aus dem eigentlich inhaltlichen Kontext geworfen“ (Hinrichs 2011: 4). Im Rahmen eher produktorientierter didaktischer Ansätze erschwert dies den Schreibprozess, da Lernende mit dem Prozess als solchem schnell überfordert sind und unter dem Druck

arbeiten, am Ende ein perfektes Produkt einreichen zu müssen, das im Anschluss bewertet wird. Eine Orientierung hin zu eher prozessorientierten Ansätzen, wie etwa das Kreative Schreiben, ermöglichen es, den Schreibprozess in Einzelschritte zu zerlegen, die isoliert voneinander erläutert und geübt werden können. Der Fokus wird vom Was? auf das Wie? verschoben und nimmt so nicht nur den Druck von den Lernenden, sondern macht auch die Prozesshaftigkeit an sich sichtbar: „Auf diese Weise kann deutlich werden, dass Schreiben ein komplexer Problemlösungsprozess ist, für den aber Hilfen zur Verfügung stehen“ (Mohr 2010: 996).

Am Beispiel des Kreativen Schreibens umfassen diese Hilfen etwa die Möglichkeit einer Überarbeitungsphase in mehreren Schritten, die den Text in seinen verschiedenen Entwicklungsstufen in den Blick nimmt, ohne gleich ein perfektes Ergebnis zu erwarten. Daneben soll vor allem die Möglichkeit eigene Gedanken und Gefühle im Sinne des oben erwähnten Prinzips der Expression auszudrücken, eine stärkere Bindung der Lernenden an den Text und somit auch an die zu erlernende Sprache ermöglichen. Roundy und Liu sprechen in diesem Zusammenhang von „empowerment“: Kreative Schreibformen sollen den Lernenden als Techniken dienen, in der Fremdsprache das eigene Lebensumfeld sprachlich zu erkunden und zu erfassen und so das Gefühl des Fremdseins in der Fremdsprache mindern (vgl. Roundy/Liu 2015: 5).

Konkret kann dies ganz verschiedene Formen annehmen. Lundquist-Mog etwa empfiehlt vor allem für Lernende ohne Vorkenntnisse das Arbeiten mit sogenannten Wortbildern und Wortlandschaften, also eine graphisch-visuelle Darstellung von geschriebener Sprache, wie sie die in den 50er Jahren entstandene Visuelle Poesie nutzt. Lundquist-Mog hebt hervor, dass „[...] Sprache dabei nicht nur der Vermittlung von Bedeutung [dient], sondern das visuelle Erscheinungsbild, z. B. die Art und Weise wie Sätze, Wörter, Silben und Buchstaben gestaltet sind, steht im Vordergrund“ (Lundquist-Mog 2019: 41). Da die Kenntnisse im frühen Stadium des Fremdsprachenunterrichts noch nicht zum Verfassen von Texten reichen, kann so eine erste Annäherung an das geschriebene Wort stattfinden.

Bei fortgeschrittenen Sprachkenntnissen verweist Beno auf die oben bereits genannten Methoden des kreativen Schreibens, wie etwa assoziative Verfahren, Schreibspiele und Schreiben nach Stimuli und legt selbst einen Schwerpunkt auf das Schreiben zu und nach literarischen Texten, in dessen Rahmen etwa Elemente wie die schreibende Texterschließung (z. B. Lücken in der Handlung ergänzen), interpretierende Transformationen (z. B. Perspektivwechsel) oder der Transfer in eigene Texte (z. B. Handlung umgestalten, Briefe an die Figuren schreiben) angewandt werden (vgl. Beno 2011: 86f.).

Insgesamt sollten Anleitungen zu komplexeren Schreibaufgaben bestenfalls einem Dreischritt folgen, in dessen Rahmen die Lernenden, nachdem die Aufgabe gestellt wurde, erst einmal drauf los schreiben dürfen, ohne normativen Anforderungen gerecht werden zu müssen. In einem zweiten Schritt wird der Rohtext gemeinsam betrachtet und positive Aspekte ebenso genannt wie Verbesserungsvorschläge. Dies

kann gegebenenfalls auch im Plenum passieren. Daran schließen sich drittens mehrere Überarbeitungsphasen an, die auf verschiedenen Ebenen stattfinden können, wobei Orthographie und Grammatik nicht im Zentrum des Interesses stehen sollten. Hinrichs erläutert das Verfahren wie folgt:

Das spontane Schreiben ohne normative Erwartungen kann Schülern helfen, Schreibangst zu bewältigen, die sich durch die Angst vor Lehrererwartungen aufgebaut hat. Der Normanspruch bleibt dabei bestehen, wird aber in die Überarbeitungsphase verlegt. (Hinrichs 2011: 4)

Da aber, wie Finke und Thums-Senft richtig festhalten, gerade im Fremdsprachenunterricht Grammatik und Rechtschreibung nicht völlig ausgeklammert werden können, raten sie, die diesbezügliche Korrekturphase möglichst unaufgeregt zu halten, niemals Texte als Demonstrationsobjekte für Fehlerkorrekturen zu nutzen und das Augenmerk eher auf gelungene Sprachbilder, originelle Gedanken und ähnliches zu legen. „Für uns haben wir den Weg gefunden [...] Grammatik- und Rechtschreibfehler ohne Kommentar und ganz nebenbei einfach zu verbessern und uns mit den Schreibenden auf das zu konzentrieren, was sie ausdrücken wollen“ (Finke/Thums-Senft 2008: 24).

Neben der Möglichkeit über Kreatives Schreiben Schreibängste und -hemmungen abzubauen und so Kompetenzen spielerisch zu erweitern weisen Forscher*innen vor allem auch auf das Potenzial der Methoden hin, innerhalb heterogener Lernergruppen binnendifferenziert zu arbeiten. So betonen Finke und Thums-Senft etwa, dass Kreatives Schreiben es stärker als andere Methoden erlaube auf die individuellen Fähigkeiten und Kenntnisse der Lernenden einzugehen. Kreatives Schreiben könne „[...] die Sensibilisierung für sprachliche wie gestalterische Phänomene auf individueller Ebene besonders fördern“ (Finke/Thums-Senft: 16). Wichtig ist, Aufgaben bewusst so zu stellen, dass sie von Personen mit unterschiedlich stark ausgeprägten Fähigkeiten in der Fremdsprache gleichermaßen bearbeitet werden können. Die allermeisten Techniken des Kreativen Schreibens räumen hier genug Spielraum ein, dies möglich zu machen.

Gerade in den didaktischen Überlegungen zum Kreativen Schreiben, aber auch in seiner Nähe zum literarischen Schreiben bieten sich Anknüpfungspunkte an das Fachstudium an, die im Rahmen des studienbegleitenden Deutschunterrichts nutzbar gemacht werden können. So können etwa Studierende der Germanistik hier bereits Merkmale literarischer Gattungen analysieren oder über die Annäherung an literarische Vorlagen verschiedene Autor*innen, sowie Themen und Tendenzen einzelner Literaturepochen kennen lernen. Im Lehramtsstudium eignet sich die Integration von Elementen des Kreativen Schreibens in den studienbegleitenden Deutschunterricht vor allem auch dazu, im Zuge ihrer Anwendung die didaktischen Methoden als solche zu erläutern und zur Diskussion zu stellen und den Studierenden so gegebenenfalls Techniken zur Verfügung zu stellen, die sie später im Berufsleben anwenden können. Beide Ansätze sollen im Folgenden näher erläutert werden.

IV. Forschungsdesign

a) Fragestellung

Die Darstellung der Unterrichtssequenz an der Marmara-Universität und die Analyse der im Rahmen des Gedichtprojektes an der Helwan-Universität entstandenen Texte sollen jeweils Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern sich Methoden des Kreativen Schreibens sinnvoll in den studienbegleitenden Deutschunterricht einbinden lassen. Im Falle der dargestellten Unterrichtssequenz an der Marmara-Universität geht es vor allem um die Frage, wie sich über Methoden und Ansätze des Kreativen Schreibens – konkret die Unterrichtseinheit „Tagebuch und biografisches Schreiben“ – zusätzliche Lehr-Kompetenzen an die Lehramtsstudierenden vermitteln lassen.

In der inhaltlichen Analyse der an der Helwan-Universität entstandenen Texte soll zudem der Frage nachgegangen werden, ob hier in der Forschung konstatierte Lehr- und Lerneffekte wie eine mögliche Binnendifferenzierung von heterogenen Lerngruppen, die emotionale Beteiligung der Lernenden durch die Expression eigener Erfahrungswelten und ein Zugewinn an Wissen nachweisbar sind.

b) Untersuchungsmethode

Die Analyse der an der Helwan-Universität entstandenen Texte stützt sich auf Grundlagen und Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, die eine Anleitung zur Auswertung von komplexem sprachlichem Material anhand klarer Interpretationsregeln bietet (vgl. Mayring 2015: 10). Mayring spricht auch von „kategoriegeleiteter Textanalyse“ und legt damit den Fokus auf die Tatsache, dass eine strukturierte Interpretation zuvor festgelegter Ordnungskriterien bedarf, um das Material anschließend auf Basis dieser Kriterien einschätzen zu können (vgl. Mayring 2015: 67).

Zur Einschätzung des hier vorliegenden Materials wurden zunächst im Sinne der deduktiven Kategorienbildung drei grundlegende Fragestellungen aus der Forschungsliteratur heraus entwickelt: 1. Haben sich die Schreibenden emotional auf den Text eingelassen? 2. Lässt sich aus den Texten eine Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe herauslesen? 3. Lässt sich aus den Texten ein Zugewinn an sprachlichen und/oder fachlichen Kompetenzen herauslesen? Jeder Fragestellung wurden in einem zweiten Schritt drei Wertigkeiten zugeordnet (z.B. 1a: hohe emotionale Beteiligung, 1b: mittlere emotionale Beteiligung, 1c: niedrige emotionale Beteiligung) und die Kodierregeln anhand von Definitionen und Ankerbeispielen festgelegt. Der so entstandene Kodierleitfaden diente schließlich als Grundlage für eine inhaltliche Analyse der Texte, deren Ergebnisse unter „Fallbeispiele“ (V.a) vorgestellt werden.

c) Forschungsgruppen

Das Projekt „Ein Hoch auf uns!“ wurde im Sommersemester 2019 an der Philosophischen Fakultät der Helwan-Universität in Kairo realisiert.⁴ Teilnehmer*innen waren 26 Studierende, davon 18 weiblich und 8 männlich, aus dem 1. Studienjahr des Faches „Deutsche Literatur und Linguistik“, das sowohl Seminare im Bereich des Studienbegleitenden Deutschunterrichts, als auch fachliche Einführungen in die Literaturwissenschaft beinhaltet. Der Umfang des Projektes betrug vier Semesterwochenstunden im Plenum und zwei Wochen individuelle Arbeit außerhalb des universitären Unterrichts und fand in Vorbereitung auf das Kulturfest der Philosophischen Fakultät statt, in dessen Rahmen auch die entstandenen Texte präsentiert wurden. Das Sprachniveau der Gruppe bewegte sich zwischen A1 und B1, die Gruppe kann also als heterogen beschrieben werden. Teilnahme und Veröffentlichung der Gedichte fanden auf freiwilliger Basis statt.

Im Falle der Unterrichtssequenz an der Marmara-Universität bestand die Gruppe aus 65 Studierenden des 1. Studienjahres an der Abteilung für Deutsche Sprache und Didaktik und war eingebettet in das Seminar „Lesekompetenz II“ (Okuma Becerileri II) im Sommersemester 2018, also Teil des regulären Curriculums. Das Sprachniveau kann hier bei B2 mit nur vereinzelt Abweichungen nach oben und unten verortet werden, die Gruppe also als recht homogen beschrieben werden. Dies war wichtige Voraussetzung für die angestrebte fachliche Diskussion der Lehramtsstudierenden. Die Unterrichtssequenz umfasste 4 Wochen mit je zwei Semesterwochenstunden. Aufgrund der hohen Anzahl waren die Teilnehmer*innen auf zwei Gruppen aufgeteilt.

V. Fallbeispiele

Anhand der beschriebenen Fallbeispiele sollen hier Methoden des Kreativen Schreibens dargestellt und in Bezug auf ihre Wirkung analysiert werden. In beiden Gruppen hatte die Lehrsequenz zum Ziel, Hemmnisse im schriftlichen Ausdruck abzubauen, die Sprachkompetenz der Studierenden zu verbessern und thematische Brücken zum Fachunterricht zu schlagen. An dieser Stelle soll zunächst das Projekt-Gedichtprojekt „Ein Hoch auf uns!“ an der Helwan-Universität Kairo in den Blick genommen werden und eine Analyse der im Rahmen des Projektes entstandenen Texte Aufschluss darüber geben, ob zum einen – wie in der Forschung angenommen und oben erläutert – die Studierenden tatsächlich im freien Schreiben einen emotionalen Bezug zum Text herstellen und ob zum anderen eine Binnendifferenzierung heterogener Gruppen im Kontext des kreativen Schreibens möglich und an den so entstandenen Texten auch sichtbar ist. Ein abschließender Punkt stellt die Frage in den Raum, ob und wie sich Lernerfolge in Bezug auf die sprachlichen und fachlichen Kompetenzen an den Texten der Studierenden ablesen lassen. Um hier möglichst strukturiert vorzugehen, wurde wie

⁴ Den Titel des Projekts und der hieraus entstandenen Broschüre wählten die Studierenden selbst in Anlehnung an den Song „Ein Hoch auf uns!“ des deutschen Künstlers Andreas Bourani, den alle sehr mochten. Alle Teilnehmer*innen wurde vor Entstehung dieses Artikels darüber informiert, dass ihr Texte anonymisiert Teil dieser Analyse sein werden und hatten die Möglichkeit, dies abzulehnen.

oben bereits erläutert ein Kodier-Leitfaden im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring erstellt und ausgewertet.⁵

In Bezug auf die Unterrichtssequenz an der Marmara-Universität wiederum stehen nicht die entstandenen Texte, sondern die Einbindung des Schreibprozesses in die Unterrichtssequenz „Tagebuch und biografisches Schreiben“ und die Möglichkeit über dieses Projekt zusätzliche Lehr-Kompetenzen an die Lehramtsstudierenden zu vermitteln, im Mittelpunkt der Betrachtung.

a) Helwan-Universität, Kairo

Die Aufgabe sah vor, dass die Studierenden nach einer einführenden fachlichen Phase ein eigenes Gedicht verfassen, dass sie ihre Texte anschließend in der Gruppe diskutieren und gegebenenfalls überarbeiten und dass die so entstandenen Texte schlussendlich in Form einer Broschüre gedruckt und im Rahmen des Kulturfestes der Philosophischen Fakultät präsentiert werden.

In der vorgeschalteten fachlichen Phase erläuterte die Dozentin zunächst Merkmale der Textgattung Lyrik, (Formen, Reimschemata, Stilmittel) und stellte entsprechende Beispieltex te vor. Diese einführende Phase umfasst zwei Semesterwochenstunden. Daran anschließend hatten die Studierenden eine Woche lang die Gelegenheit außerhalb der Universität einen ersten Entwurf ihres eigenen Gedichtes zu erstellen. In einer zweiten Präsenzphase wurden die Texte im Plenum vorgestellt, diskutiert und konnten anschließend noch einmal überarbeitet werden, wobei die Studierenden sowohl während der Präsenzphase als auch in der anschließenden Woche noch an ihren Texten feilen konnten, bevor diese in den Druck gingen.

Das Thema Lyrik eignete sich in diesem Rahmen deshalb gut, weil es die Gruppe, deren durchschnittlicher Sprachstand etwa bei A2 des Europäischen Referenzrahmens angesiedelt war, nicht mit einer großen zu produzierenden Textmenge überforderte und gleichzeitig eine Anbindung an den Fachunterricht Literaturwissenschaft erlaubte. Auch Leis erläutert, dass über die eigene Anwendung von Strukturelementen bestimmter Gattungen die Schreibenden eine größere Sensibilität für die Merkmale spezifischer Textsorten und deren Entstehungsprozesse ausbilden (vgl. Leis 2019: 11).

Die einzelnen Projektschritte leiteten sich maßgeblich aus der Forschung zur Methodik des Kreativen Schreibens ab, die etwa dezidiert einen Wechsel zwischen individuellen Arbeitsphasen auch außerhalb des Seminarraumes und der gemeinsamen Begutachtung und Diskussion der Texte vorsieht. So betonen etwa Roundy und Liu, dass nur über eine individuelle Arbeitsphase die Schreibenden die Möglichkeit haben, eine größtmögliche Nähe zum Schreibgegenstand herzustellen, während das Peer-Editing in der Gruppe einerseits eine höhere Aufmerksamkeit gewährleistet – gemeinsame Diskussionen bleiben länger im Gedächtnis – und andererseits ein

⁵ Siehe dazu: Phillip Mayring (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.).

wichtiges Prinzip akademischer Arbeit einübt (vgl. Roundy/Liu 2015: 9). Die anschließende Veröffentlichung der hier entstandenen Texte folgte der Aufforderung Finkes und Thums-Senfts einen Weg zu finden, die entstandenen Texte angemessen zu würdigen und wertzuschätzen (vgl. Finke/Thums-Senft 2008: 27).

In der Analyse der Gedichte stellt sich vor allem die Frage, ob die in der Forschung konstatierten Vorteile des Kreativen Schreibens tatsächlich an den hier entstandenen Texten festzumachen sind. Um dies genauer zu untersuchen wurden, wie bereits erwähnt, aus den unter Punkt III erläuterten fachlichen Ansätze im Sinne der deduktiven Kategorienbildung zunächst drei grundlegende Fragestellungen entwickelt: 1. Haben sich die Schreibenden tatsächlich emotional auf den Text eingelassen? 2. Lässt sich aus den Texten eine Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe herauslesen? 3. Lässt sich aus den Texten ein Zugewinn an sprachlichen und/oder fachlichen Kompetenzen herauslesen? Den drei Fragestellungen wurden jeweils drei Kategorien zugeordnet, in welche die Texte anhand festgelegter Merkmale eingeordnet wurden. In Hinblick auf die Frage nach der Nähe der Schreibenden zum Text ergab die Analyse, dass von 26 untersuchten Texten 13 ein hohes Maß an emotionaler Beteiligung, 12 ein mittleres und nur ein Text ein niedriges Maß an emotionaler Beteiligung zeigten. Ausschlaggebend für die Kategorienbildung waren hier unter anderem die inhaltliche Auseinandersetzung mit Personen aus dem sozialen Nahbereich (Familie, Partner, Freunde), die Schilderung emotional konnotierter Zustände wie Einsamkeit, Liebe, Verlust und auf sprachlicher Ebene die Verwendung von Personal- und Possessivpronomen (ich, wir, dich, mein etc.). Auffällig ist hier vor allem die Häufigkeit, mit der Gedichte schon im Titel einem geliebten Menschen gewidmet wurden: Fünf der Gedichte tragen Titel wie „Meine tolle Mutter“, „Mein Vater“ oder „Mein Lieblingsfreund“, ein weiteres Gedicht ist der Stadt Mekka gewidmet, also stark religiös konnotiert, während ein anderer Text mit dem Titel „Mein Land“ eher auf eine Form des Patriotismus verweist. Dem überwiegenden Teil der Gedichte ist gemein, dass die Studierenden Themen gewählt haben, die sie selbst bewegen und beschäftigen und dass viele von ihnen die Möglichkeit nutzen wollten, einem Menschen, der ihnen nahesteht ihre Zuneigung und Liebe schriftlich mitzuteilen.

Auch die Frage, ob sich eine Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe aus den Texten herauslesen lässt, und ob somit unterstrichen werden kann, dass sich Methoden des Kreativen Schreibens auch für heterogene Lerngruppen eignen, kann deutlich bejaht werden. In der Einordnung der Texte in die Kategorien hohes, mittleres und niedriges sprachliches und stilistisches Niveau, die sich unter anderem an der Fähigkeit der Studierenden grammatikalisch sinnvolle Satzeinheiten zu bilden und zuvor erläuterte Formen und Strukturen der Lyrik anzuwenden, bemessen, zeigt sich ein stabiles Mittelfeld von 14 der untersuchten Gedichte, die alle auf einem sehr ähnlichen sprachlichen und stilistischen Niveau sind, während fünf ein besonders hohes Maß an sprachlichen und stilistischen Kompetenzen widerspiegeln und sieben ein eher niedriges. Dass trotzdem alle die Aufgabe umfassend und korrekt umgesetzt haben und Teil der gemeinsamen Publikation sind, unterstreicht hier, dass sich Methoden des Kreativen Schreibens auch dort didaktisch einsetzen lassen, wo nicht alle Lernenden auf

demselben Stand sind. Wichtig ist hier von Seiten der Lehrenden stets darauf zu achten, dass Aufgabenstellungen tatsächlich Spielraum für unterschiedliche Fähigkeiten lassen.

Ob sich aus den Texten ein Zugewinn an sprachlichen und stilistischen Kompetenzen herauslesen lässt, ist dagegen schwieriger zu beantworten. In der Kategorienbildung wurde hier vor allem nach der Verwendung von zuvor erlernten Formen und Strukturen der Lyrik, dem Einsatz von Stilmittel, aber auch der Verwendung von A2-untypischem Wortschatz gefragt, wobei gerade bei letzterem natürlich nicht festzustellen ist, ob dieser bereits vor der Schreibaufgabe vorhanden war oder im Zuge dessen angeeignet wurde. In der Analyse verteilen sich die Texte sehr gleichmäßig über die drei Niveaustufen: So zeigen sieben Texte ein hohes Maß an Umsetzung stilistischen und lexikalischen (Neu)wissens, elf ein mittleres und acht ein niedriges, wobei die Erkenntnisse hier wie bereits erwähnt mit Vorsicht zu interpretieren sind. Deutlich wird vor allem, dass ein überwiegender Teil der Schreibenden die in der Einführungsphase vorgestellten formalen Merkmale und Beispielformate der Lyrik zumindest teilweise umgesetzt hat. So finden sich unter den 26 Texten fünf Elfchen, ein Haiku und neun Texte, die zumindest in Teilbereichen mit Reimen arbeiten. Insofern kann hier sicherlich ein positiver Lerneffekt festgehalten werden.

Insgesamt wird in der Analyse der Texte sehr deutlich, dass die emotionale Bindung des Schreibenden an den Text über Methoden des Kreativen Schreibens gleichermaßen hoch und wahrscheinlich ist, dass so eine größere Bereitschaft entsteht sich mit Texten, Textformen und dem Schreibprozess an sich auseinandersetzen und dass daraus ohne Frage die sprachliche Kompetenz in der Fremdsprache gesteigert werden kann. In Bezug auf die Anbindung des Studienbegleitenden Deutschunterrichts an den Fachunterricht – im hier erläuterten Beispiel vor allem die Literaturwissenschaft – wurde deutlich, dass über die praktische Anwendung und Auseinandersetzungen mit literarischen Formen und Strukturen Wissen aufgebaut und verfestigt werden konnte.

b) Marmara-Universität, Istanbul

Im Falle der Unterrichtssequenz an der Marmara-Universität lag der Fokus wie bereits erwähnt nicht auf den durch die Studierenden produzierten Texte sondern der Frage, ob und wie Methoden des kreativen Schreibens in der Unterrichtsgestaltung gerade in schwierigen Lehr-Situationen hilfreich sein können. Ziel war es damit weniger, Textprodukte zu erstellen, als den Lehramtsstudierenden eine didaktische Methode im Umgang mit schwierigen Kindern und Jugendlichen an die Hand zu geben.

Ausgangspunkt war hier das Projekt ChangeWriters, des deutschen Schulsozialarbeiters Jörg Knüfken, der sich wiederum am amerikanischen Vorbild der Freedom Writers Teacher orientiert.⁶ ChangeWriters stellt die These auf, dass über das

⁶ Das amerikanische Projekt „Freedom Writers Teacher“ nahm seinen Anfang Mitte der 90er Jahre in Los Angeles, als die Lehrerin Erin Gruwell mit einer Gruppe als unbeschulbar geltende Jugendliche neue methodische Ansätze entwickelte, die unter anderem einen Schwerpunkt auf das Kreative Schreiben und

Tagebuch-Schreiben auch Schüler*innen erreicht werden können, die das Bildungssystem längst abgeschrieben hat. „Neue Selbstwirksamkeitserfahrungen geben den Glauben an eigene Fähigkeiten und Möglichkeiten zurück“ (changewriters.de), so die Überlegung. Wer schreibt, tritt mit sich selbst in Dialog und findet bestenfalls einen Weg, die eigenen Emotionen zu kanalisieren und ausdrücken.

Das Projekt setzt vor allem auf die Beziehungsarbeit zwischen Lehrperson und Schüler*innen. So ist es Teil des Konzeptes, dass die Schreibenden festlegen dürfen, ob die Lehrperson ihre Texte lesen darf. Erstaunlich viele sind einverstanden und ermöglichen ihrer Lehrperson damit einen Einblick in ein Leben, das oft seine ganz eigenen Herausforderungen mit sich bringt. In dem von Lena Greiner (2017) verfassten Spiegel-Artikel schildert Knüfken, wie er mit der Lektüre der Tagebücher plötzlich nicht mehr „Täter*innen“ vor sich sitzen hatte, die seinen Unterricht mutwillig störten, sondern Jugendliche, die teilweise zuhause Gewalt erfahren hatten, die unter instabilen Beziehungen in der Familie litten, die einsam waren, vernachlässigt wurden. „Ein Tagebuch löst solche Probleme nicht. Aber kombiniert mit Vertrauensübungen und Teamaufgaben in der Gruppe wurden die Teenager langsam auch untereinander offener, ruhiger und hilfsbereiter“ (Greiner 2017). So schildern ehemalige Teilnehmer*innen, wie sie plötzlich das Gefühl hatten, da sei jemand, dem es nicht nur um die Vermittlung des Unterrichtstoffes geht. „Ich habe immer so getan, als sei mir alles egal, aber das stimmte nicht“, erinnert sich etwa eine ehemalige Schülerin Knüfkens. „Was in mir etwas verändert hat, waren die Nachfragen von Herrn Knüfken zu meinen Tagebucheinträgen“ (Greiner 2017). Grundprinzip der Methode ist es, den Schreibenden so viel Freiheit wie möglich zu lassen. Sie dürfen entscheiden, wer ihre Texte lesen darf, ob sie viel oder wenig, klein oder groß schreiben. Wichtig ist allerdings, dass die Tagebücher in der Schule bleiben und hier regelmäßig Zeit zum Schreiben zur Verfügung gestellt wird.

Die Studierenden der Marmara-Universität nun lernten das Projekt zunächst über eine gemeinsame Lektüre des Artikels *Problemschüler. Wie Lehrer Leben retten* im Magazin *Der Spiegel* kennen, in deren Rahmen grundlegende Informationen zusammengetragen und diskutiert wurden. Ergänzend dazu wurden während der vier Woche mit jeweils drei Semesterwochenstunden andauernden Unterrichtssequenz verschiedene Formen und Textbeispiele zum Thema Tagebuch und biographisches Schreiben analysiert und hier auch der besondere Nutzen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts diskutiert. Finke und Thums-Senft etwa betonen deutlich, dass die Möglichkeit im Rahmen des biographischen Schreibens Persönliches in der Fremdsprache auszudrücken hilft, einen Zugang zu den eigenen Stärken und Kompetenzen zurückzugewinnen (vgl. Finke/Thums-Senft 2008: 12). Das Tagebuch kann also nicht nur für sogenannte „Problemschüler*innen“ ein sinnvolles Mittel in der Unterrichtsgestaltung sein.

hier vor allem die Arbeit mit Tagebüchern legt. Jörg Knüfken wiederum hat nicht nur eine Fortbildung bei den Freedom Writers Teacher gemacht, sondern mittlerweile auch einen eigenen Verein der ChangeWriters in Deutschland gegründet, in dessen Rahmen Fortbildungen und Projekte vor allem für Bildungsinstitutionen und Lehrkräfte angeboten werden (www.changewriters.de).

Im Rahmen der Unterrichtssequenz an der Marmara-Universität lag der Fokus vor allem aber auch in der Selbsterprobung der Methode: Die Studierenden selbst führten über die vier Wochen hinweg ein Tagebuch, indem sie die jeweils erste halbe Stunde des Seminars zur freien Verfügung hatten und konnte im Anschluss entscheiden, ob die Dozentin ihre Texte lesen darf oder nicht. Inhaltliche wie sprachliche Korrekturen oder gar eine Veröffentlichung der Texte spielten ausdrücklich keine Rolle, da der Fokus wie bereits erwähnt nicht auf der Produktion eines Textergebnisses lag, sondern einzig und allein den Prozess des Tagebuch-Schreibens und seine Nutzbarmachung vor allem für die Beziehungsbildung innerhalb des Klassenraumes in den Fokus stellte.

Auffallend war hier vor allem, dass die Studierenden die zur Verfügung gestellte Zeit zum Schreiben fast immer vollständig ausschöpften, obwohl sie nach 10 Minuten hätten aufhören und stattdessen Pause machen können. Auch war es dem überwiegenden Teil wichtig, dass die Dozentin ihre Texte liest: Lediglich zwei der Teilnehmer*innen entschieden, dass ihre Tagebücher privat bleiben sollten. In der abschließenden Diskussion zur Methodik herrschte Konsens darüber, dass die halbe Stunde Schreibzeit eine willkommene Möglichkeit für alle war, einen Moment aus dem hektischen Universitätsalltag herauszutreten und sich wieder auf die eigenen Gedanken und Gefühle zu konzentrieren und dass die Möglichkeit, niederschwellig mit der Dozentin zu kommunizieren und kleine und größere Begebenheiten aus dem eigenen Leben schildern zu können, die Atmosphäre im Seminarraum und das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrperson und Studierenden positiv beeinflusst hat.

Die Studierenden lernten somit über den kreativen Schreibprozess eine didaktische Methode kennen, die sie später selbst als Lehrenden anwenden können. Gleichzeitig ermöglichte das freie Schreiben in der Fremd- bzw. Zweitsprache Deutsch ihnen selbst einen neuen Zugang zur Sprache, der nicht auf grammatikalisch-orthographische Korrektheit abzielt, sondern das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Lust am Schreiben stärken soll. In diesem Sinne entsteht hier deutlich ein Bezug zwischen Fachunterricht und studienbegleitendem Fertigkeiten-Training, der letztendlich beide Teilaspekte des Studiums positiv beeinflusst, indem ein ganzheitliches und somit sinnvolles und motivierendes Konzept sichtbar wird.

VI. Schlussfolgerung

Die zwei hier geschilderten Fallbeispiele haben deutlich gemacht, wie – auf sehr unterschiedliche Art und Weise – Methoden des Kreativen Schreibens genutzt werden können, um einerseits konkrete Kompetenzen im Bereich der Fremd- und Zweitsprache zu erweitern und andererseits im Zuge dessen relevantes Fachwissen zu vermitteln. Dass beides möglich ist, macht den Einsatz der geschilderten Methoden für den studienbegleitenden Deutschunterricht an der Universität so fruchtbar.

Gleichzeitig kann die Anwendung von Methoden des Kreativen Schreibens, wie bereits erwähnt, vor allem dann schwierig werden, wenn Leistungen gemessen und

bewertet werden müssen. Hier stößt man nach wie vor auf Leerstellen in der Forschung, die es in naher Zukunft zu schließen gilt. Wie Mohr zutreffend bemerkt, wären Vorschläge wünschenswert, „[...] wie das Potenzial kreativer Schreibformen auch in stark analytisch-argumentativen Schreibaufgaben genutzt werden kann, die immer noch die Prüfungskontexte dominieren“ (vgl. Mohr 2010: 996).

Zudem erscheint es gerade im Kontext der aktuellen Entwicklung, die eine starke Verschiebung der Lehre in den digitalen Raum mit sich bringen, sinnvoll, auch neue Medien stärker in eine mögliche Didaktik des Kreativen Schreibens miteinzubinden, nicht zuletzt da diese längst elementaren Einfluss auf die Lebenswelten Jugendlicher und junger Erwachsener haben (vgl. Mohr 2010: 996).

Festzuhalten bleibt, dass Kreatives Schreiben als ergänzende Lehr- und Lern-Methode im studienbegleitenden Deutschunterricht nachweisbar positive Effekte bezüglich der Sprachkompetenzen der Studierenden, aber auch in Bezug auf Auseinandersetzungen mit fachwissenschaftlichen Themen und nicht zuletzt eine angenehme und produktive Unterrichts-Atmosphäre hat.

Literaturverzeichnis

- Beno, Eszter** (2011): Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Schreiben zu und nach literarischen Texten. In: *Neue Didaktik* 1, 79–96.
- Böttcher, Ingrid** (2010): Grundlagen Kreativen Schreibens. In: Böttcher, Ingrid (Hg.): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele, Vorschläge, Projekte ab Jahrgangstufe 2*. Berlin: Cornelsen, 9–21.
- ChangeWriters** (2020): *Deine Geschichte, deine Zukunft*. <https://www.changewriters.de/> (letzter Zugriff: 13.08.2020).
- Finke, Eva/ Thums-Senft, Barbara** (2008): *Begegnung in Texten. Kreatives-Biographisches Schreiben in der interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache*. Stuttgart: Schmetterling Verlag.
- Gesing, Fritz** (2014): *Kreatives Schreiben. Handwerk und Techniken des Erzählens*. Köln: Dumont.
- Greiner, Lena** (2017): Problemschüler. Wie Lehrer Leben retten. In: *Der Spiegel* - 12.12.2017. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/changewriters-joerg-knuefken-hilft-schwierigen-schuelern-mit-tagebuechern-a-1182187.html#ref=rss> (letzter Zugriff: 20.10.2020).
- Hinrichs, Beatrix** (2011): *Kreatives Schreiben – ein Weg zur Förderung der Schreibkompetenz von Schülern mit Deutsch als Zweitsprache im Deutschunterricht*. Universität Duisburg/Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/kreatives_schreiben.pdf (letzter Zugriff: 10.08.2020).
- Leis, Mario** (2019): *Kreatives Schreiben. 111 Übungen*. Stuttgart: Reclam.
- Lundquist-Mog, Angelika** (2019): Kreatives Schreiben im Primarunterricht mit Lernenden ohne Vorkenntnisse. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 60, 41–45.
- Mayring, Phillip** (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

- Mohr, Imke** (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. In: Krumm u.a., Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (1.Halbband)*. Berlin: DeGruyter, 992–998.
- Pyerin, Brigitte** (2019): *Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. Basel: Beltz.
- Roundy, Deborah/ Liu, Xinghua** (2015): *Teacher's Manual: Creative Writing for English as Foreign Language Learners: A Course Book*. Cranmore: Cranmore Publications.
- Ruf, Oliver** (2016): *Kreatives Schreiben. Eine Einführung*. Tübingen: utb.
- Spinner, Kaspar** (1994): Anstöße zum kreativen Schreiben. In: Christiani, Reinhold (Hg.): *Auch die leistungsstarken Kinder fördern*. Frankfurt a.M.: Cornelsen, 46–60.
- Thonhauser, Ingo** (2019): *Schreiben heute*. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 60 (2019), 3–7.