

Journal für Schreibwissenschaft

Ausgabe 30 (2/2025), 16. Jahrgang

# JoSch



**Neues, Altes, Bewährtes, Geliehenes, Ausprobiertes:  
Lehrkonzepte und schreibdidaktische Überlegungen  
– Teil I**

Herausgebende  
Franziska Liebetanz, Leonardo Dalesandro, Nicole Mackus, Özlem Alagöz-Bakan

Gastherausgebende  
Özlem Alagöz-Bakan, Erika Unterpertringer

Schreibwissenschaft

wbv

Der Praxisbeitrag diskutiert ein schulisches Schreibprojekt, das Erich Kästners Jugendroman *Das Fliegende Klassenzimmer* als Ausgangspunkt nutzt, um eine szenische Lesung im Deutschunterricht der sechsten Jahrgangsstufe zu entwickeln. Ziel war es, Schreib-, Lese- und Präsentationskompetenzen durch das kreative Umschreiben literarischer Texte zu fördern. Die Methode der Schreibwerkstatt wurde dabei multiprofessionell begleitet und dokumentiert. Der Erfahrungsbericht zeigt, wie das gemeinsame literarische Arbeiten im Klassenverband sowohl die Schreibkompetenz als auch die Kooperationsfähigkeit stärkt. Der Beitrag gliedert sich in die Darstellung der Organisation und Beobachtungen der Schreibwerkstatt sowie in eine zusammenfassende Einordnung in den schreibdidaktischen Diskurs. Gastherausgebende: Özlem Alagöz-Bakan, Erika Unterpertringer

Schlagworte: Schreibwerkstatt; Schreibförderung; multiprofessionell; Kooperation; Kästner; Literatur  
Zitievorschlag: Giera, W.-K.; Fröhlich, F.; Fitzen, A. (2025). *Kästners Fliegendes Klassenzimmer in der Schreibwerkstatt von Sechstklässler\*innen - Einblicke in ein multiprofessionelles Praxisprojekt*. JoSch 16(2), 30-42. <https://doi.org/10.3278/JOS2502W004>

E-Journal Einzelbeitrag  
von: Winnie-Karen Giera, Franziska Fröhlich, Annette Fitzen

## Kästners Fliegendes Klassenzimmer in der Schreibwerkstatt von Sechstklässler\*innen

Einblicke in ein multiprofessionelles  
Praxisprojekt

aus: Ausgabe 30: Neues, Altes, Bewährtes, Geliehenes, Ausprobiertes: Lehrkonzepte und schreibdidaktische Überlegungen - Teil I (JOS2502W)

Erscheinungsjahr: 2025

Seiten: 30 - 42

DOI: 10.3278/JOS2502W004

# Kästners *Fliegendes Klassenzimmer* in der Schreibwerkstatt von Sechstklässler\*innen

## Einblicke in ein multiprofessionelles Praxisprojekt

*Winnie-Karen Giera, Franziska Fröhlich & Annette Fitzen*

### Abstract

Der Praxisbeitrag diskutiert ein schulisches Schreibprojekt, das Erich Kästners Jugendroman *Das fliegende Klassenzimmer* als Ausgangspunkt nutzt, um eine szenische Lesung im Deutschunterricht der sechsten Jahrgangsstufe zu entwickeln. Ziel war es, Schreib-, Lese- und Präsentationskompetenzen durch das kreative Umschreiben literarischer Texte zu fördern. Die Methode der Schreibwerkstatt wurde dabei multiprofessionell begleitet und dokumentiert. Der Erfahrungsbericht zeigt, wie das gemeinsame literarische Arbeiten im Klassenverband sowohl die Schreibkompetenz als auch die Kooperationsfähigkeit stärkt. Der Beitrag gliedert sich in die Darstellung der Organisation und Beobachtungen der Schreibwerkstatt sowie in eine zusammenfassende Einordnung in den schreibdidaktischen Diskurs.

### Einleitung

Ein kurzer Artikel in der Tageszeitung war der Auslöser: 2024 war ein doppeltes Jubiläum für Erich Kästner. Der Autor wurde vor 125 Jahren geboren und ist vor 50 Jahren gestorben. Vor allem seine Kinderbuchklassiker *Pünktchen und Anton*, *Das fliegende Klassenzimmer*, *Das doppelte Lottchen* sowie *Emil und die Detektive* werden bis heute auf der ganzen Welt gelesen. Wie weit ist Kästner für unsere heutige Schüler\*innengeneration entfernt? Der Autor Erich Kästner (geb. 1899 in Dresden) blickt zu seinen Zeiten mit der Lupe auf gesellschaftskritische Themen und verarbeitet sie in Romanen, die über Jahre hinweg in Schulen gelesen wurden und werden. Die Literaturkritiker\*innen heben würdigend hervor, dass die Kinderfiguren in seinen Erzählungen autark agieren und Kästner mit Distanz zum Erzählten ein Beobachter der Gesellschaft ist (Deutschlandfunk Kultur 2024). Manche Worte Kästners klingen für die heutigen Kinderohren antiquarisch, die Schauplätze und Figuren seiner Erzählungen hingegen nicht.

Kästners Werk *Das fliegende Klassenzimmer* ist 1933 erstmalig publiziert worden. In jenem Jugendroman eskaliert ein Konflikt zwischen Internatsschülern und Schülern einer benachbarten Realschule. Die Auseinandersetzungen beginnen mit harmlosen Streichen, werden ernst, als Diktathefte gestohlen und ein Gymnasiast gefangen genommen wird. Dies führt zu einer offenen Konfrontation. An dieser Zusammenfassung zeigt sich die Kluft zweier

Jugendgruppen, die miteinander verfeindet sind. Dies ist bis heute ein Erzählfaden, der für Jugendromane typisch ist.

Dieser Roman thematisiert Loyalität, Mut und Gerechtigkeit im schulischen Kontext. In den verschiedenen Kapiteln nimmt Kästner wichtige – zwischenmenschliche – Themen auf, wie z. B. (echte) Freundschaft, Vertrauen, respektvoller Umgang miteinander, Wertschätzung, Verantwortung übernehmen, Vorbild sein, Ehrlichkeit, Gerechtigkeit leben, Mut zeigen, Pflichtbewusstsein, Würde, Großzügigkeit, Kompromiss-/Verhandlungsbereitschaft zeigen (Sinnlosigkeit von Kampf), Verlässlichkeit (Einhalten von Versprechen), Verlieren zu lernen oder die Bedeutung von Erinnerungen begreifen. All das sind „klassische“ Werte, die aus der Erfahrung heraus für ein gutes soziales Miteinander unerlässlich und gerade heute wichtiger denn je sind.

Sein Werk gliedert sich in zwölf Kapitel sowie zwei Vorworte und ein Nachwort Kästners. Die Ganzschrift hat einen Umfang von 184 Seiten mit sechs ganzseitigen Illustrationen in Schwarz-Weiß.

Die Idee von Frau Fitzen, das *Fliegende Klassenzimmer* im sechsten Jahrgang zu lesen, umzuschreiben und als Lesetheater aufzuführen, sollte ab Herbst 2024 in mehreren Wochen zu einem multiprofessionellen Gemeinschaftsprojekt umgesetzt werden. Aus der ursprünglichen Idee, nur zu lesen, entwickelte sich eine szenische Lesung, wobei die Schüler\*innen – neben einer bühnengerechten Darstellung – auch die Texte umschrieben, sozusagen eine neuzeitliche Fassung kreierten.

Mit an Bord war dafür eine Schulkasse im sechsten Jahrgang mit 27 Schüler\*innen. Die dazugehörige Klassenlehrerin Frau Fröhlich ist ausgebildete Lehrerin für die Fächer Deutsch, Latein und Darstellendes Spiel. Somit brachte sie Expertise für die unterrichtliche Gestaltung und den Umgang mit Literatur in Kombination beider Fächer mit. Frau Fitzens Anliegen war es, den Schüler\*innen beim betonten Lesen und Umschreiben der Texte zu helfen. Als Autorin, die selbst szenische Lesungen durchführt, kennt sie effektive Strategien des Umschreibens und wie man auf einer Bühne mit Haltung sowie starker Stimme vor Publikum trotz Aufregung präsent vorliest. Frau Giera interessierte sich als Wissenschaftlerin vor allem dafür, wie alle Schüler\*innen mithilfe inklusiver Ansätze lesen, schreiben, diskutieren und am Ende ein Projekt gemeinsam performen. Sie protokollierte jede Projektstunde und dokumentierte somit die wöchentliche Entwicklung. Die Leitfrage des Projektes war, *wie eine Schreibwerkstatt zum Umschreiben von Textszenen in einer sechsten Klasse organisiert und durchgeführt werden kann*.

Dieser Beitrag gewährt im weiteren Verlauf einen Einblick in die organisatorische Planung der Schreibwerkstatt, die im Rahmen eines größeren Vorhabens durchgeführt wurde. Der Abschnitt „Beobachtungen in der Schreibwerkstatt“ widmet sich den beobachteten Lernprozessen der Schüler\*innen während der Werkstattarbeit. Im letzten Abschnitt werden zentrale Erkenntnisse gebündelt und Perspektiven aufgezeigt, wie vergleichbare multiprofessionelle Projekte gewinnbringend für die schulische Schreibförderung eingesetzt werden könnten.

## Zielsetzung der Schreibwerkstatt

Das Ziel der Schreibwerkstatt im Klassenprojekt war, dass alle Schüler\*innen aktiv am Um-schreiben des Textes mitwirken und somit die ausgesuchten Szenen im Rahmen eines Vorle-setheaters vor einem öffentlichen Publikum performen.

## Beschreibung der Lerngruppe

Die Klasse des Projekts besteht aus 27 Schüler\*innen (llw/l6 m). Frau Fröhlich unterrichtet diese sechste Klasse seit der 5. Klasse und ist nicht nur die Deutschlehrerin, sondern auch die Klassenlehrerin. Die Klasse besticht durch ihre dynamische, freundliche Art und ist äußerst leistungsbereit. Sie halten sich an die gemeinsam getroffenen Klassenregeln, sind leise und diszipliniert im Unterricht. Die leistungsstarken Schüler\*innen arbeiten sehr strukturiert und selbstständig. Drei Schüler haben in der Klasse eine attestierte Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) und brauchen dementsprechend längere Bearbeitungszeit beim Schreiben bzw. Abschreiben von Texten. Zudem gibt es eine Schülerin, die Deutsch als Zweitsprache lernt, sodass sie auf zusätzliche Unterstützung bei der Bearbeitung von Aufgaben angewiesen ist und diese auch seitens der Mitschüler\*innen oder der Lehrkraft erhält.

## Kompetenzerweiterungen

Das interne Kerncurriculum für den 6. Jahrgang sieht sowohl das Schreiben eines Berichtes als auch das Lesen einer Ganzschrift vor (Nds. KC, 2015). Da Frau Fröhlich das von Frau Fitzen initiierte Projekt gern im Unterricht optimal einbinden wollte, hat sie zunächst bei der Schulleitung und im Anschluss auf einer Fachkonferenz Deutsch die Projektidee vorgestellt. Ziel war es, den Bericht und die Lektüre curricular zu einer Unterrichtseinheit zu verbinden. Dadurch konnte das Projekt von Herbst 2024 bis zu den Weihnachtsferien stattfinden und in einer Ersatzleistung (Schreiben eines Zeitungsberichtes über das Projekt) münden. Dieses Unterfangen wurde seitens des Kollegiums und der Schulleitung positiv aufgenommen. Es lag begründend auf der Hand, dass das im Kerncurriculum Deutsch verankerte gestaltende Schreiben (Nds. KC 2015: II) im Vordergrund stand. Die Schüler\*innen sollten produktiv und experimentierend mit dem Ursprungstext Kästners umgehen, diesen verändern und „moder-nisieren“. Das setzte natürlich das Lesen der Ganzschrift voraus, welches die Schüler\*innen bereits in den Herbstferien in Eigenleistung erledigt hatten. Dabei haben sie sich interessante, lustige und traurige Textstellen mit farblichen Haftstreifen markiert. Mit dieser Vorarbeit im Gepäck kamen die Schüler\*innen in die Schreibwerkstatt hinein. Die von Hayes und Flower (1980) publizierten Teilhandlungen des Schreibens mit den Phasen *Planen*, *Schreiben* und *Überarbeiten* sind auch curricular verankert (Nds. KC 2015). Den Schreibprozess in diese Teilhandlungen zu sequenzieren, fördert einerseits das Bewusstsein, dass das Schreiben pro-

zesshaft ist, und andererseits, dass der Schreibprozess metakognitiv von den Schüler\*innen gesteuert werden kann, da sie ihre Schreibzeiten zeitlich planen, sich Feedbacks einholen und den Schreibprozess am Ende jeder Schreibwerkstatt im Klassenkontext reflektieren (Sturm 2017: 267). In der im Projekt durchgeführten Schreibwerkstatt stand das Überarbeiten des Originaltextes im Vordergrund. Innerhalb der Schreibwerkstatt sollten die Schüler\*innen lernen, ausgewählte Szenen aus Kästners Roman adressatengerecht und modern für ein öffentliches Publikum im Rahmen einer geplanten Performance zu überarbeiten. Dies fördert prozesshaftes Schreiben auf der Makroebene (Sturm 2017: 267). Dafür erhielten die Kleingruppen individuelle Schreibtipps in Form von Einzelberatungen beim Umformulieren, aber auch bei der zeitlichen Schreibplanung (Nds. KC 2015: 11), wie im weiteren Verlauf erläutert wird.

## Organisatorische Hinweise zur Schreibwerkstatt

Die größte Herausforderung lag in der Vorbereitung des Projektes. Der Stundenplan der Klasse musste geändert werden, damit die Schüler\*innen fünfstündig en bloc an ihrem Projekt arbeiten konnten (vier Stunden Deutsch laut Stundentafel zuzüglich einer Klassenleiterstunde). Zudem hat das Projektteam außerschulische Räumlichkeiten in der Nähe der Schule gesucht und angefragt, wo mehrere kleine Räume zum individuellen Arbeiten zur Verfügung standen. Dies konnte im Soltauer Jugendclub YouZe realisiert werden (s. Anmerkung). Für den zeitlichen Ablauf vor Ort wurden zum einen die Lern- und Pausenzeiten angepasst und zum anderen eine zusätzliche Essensmöglichkeit für die Schüler\*innen geschaffen.

## Beobachtungen in der Schreibwerkstatt

Alle Schreibstunden begannen um 9:00 Uhr und endeten um 13:10 Uhr im YouZe. Die Schreibstunden fächerten sich in einem Check-in im Sitzkreis, Erarbeitungsphasen zum Schreiben, Vorlesen, Überarbeiten, einer Sicherungsphase sowie einer organisatorischen Check-out-Phase auf. Ein beispielhafter Tagesablauf im Folgenden:

9:30–11:00 Uhr: Schreibphase I

11:00–11:30 Uhr: Pause

11:30–13:00 Uhr: Schreibphase II

13:00–13:10 Uhr: Check-out

Für die Untersuchung wurden sowohl von den Schüler\*innen als auch von Frau Giera Protokolle angefertigt, um die Abläufe der Projektstunden zu dokumentieren. Im Protokoll wur-

den der zeitliche Verlauf, Gruppenaufgaben, Raumwechsel, Pausen und eine subjektive Einschätzung zur Arbeitsatmosphäre festgehalten. Pro Projektstunde wurden somit

1. der zeitliche, inhaltliche und methodische Unterrichtsverlauf,
2. die Kompetenzförderungen innerhalb der Projektstunde,
3. die positiven Aspekte der Unterrichtsgestaltung sowie
4. die Potenziale zur Verbesserung der Unterrichtsgestaltung in einem Feldtagebuch notiert.

Weitere Schüler\*innen unterstützen die jeweiligen Protokollant\*innen mithilfe ihrer fotografierten Momentaufnahmen, um interessante und schöne Situationen aus ihrer Sicht festzuhalten.

Der erste Projekttag fand am 8. November 2024 statt. In den ersten Stunden wurden in verschiedenen Kategorien die zentralen inhaltlichen Aspekte des Werkes besprochen: wichtige Themen, Figurenkonstellation, Wünsche/Ziele. Daraus resultierte eine umfassende Pinnwand, die später im Klassenraum aufgehängt wurde. Vor allem bei den Wünschen der Schüler\*innen wurde schnell deutlich, dass sie den Text von Kästner als überarbeitungswürdig empfanden und eigene Szenen schreiben und präsentieren wollten. In der kommenden Woche wurden den Schüler\*innen in Form eines Gallery Walks die vermeintlich inhaltlich stärksten Szenen in einer Überschrift präsentiert. Dabei konnten sie das an den Wänden angehängte Booklet öffnen und individuelle Kommentare und Anmerkungen hineinschreiben. Durch diese Vorgehensweise wurde jede\*r vorab in den anstehenden Auswahlprozess mit einbezogen. Im Anschluss diskutierte die Lerngruppe sehr lebhaft, welche Szenen für das geplante Lesetheater ausgewählt werden sollten und daher für die Schreibwerkstatt zur Verfügung standen. Argumentative Fähigkeiten und Mitbestimmung standen dabei im Vordergrund, bis gemeinsam sieben Szenen festgelegt wurden. Nach einer kurzen Pause bildeten sich die Gruppen eigenständig je nach inhaltlichem Interesse – die Schüler\*innen entschieden, mit wem sie welche Szene vorbereiten möchten. Besonders gefördert wurden an diesem Tag mündliche Kompetenzen wie das Vorlesen, Argumentieren, das Begründen von Entscheidungen sowie das Erklären unbekannter Wörter. Die Schüler\*innen zeigten ein hohes Maß an Engagement und Eigenverantwortung. Insgesamt war die erste Unterrichtsgestaltung sehr gelungen. Aus didaktischer Sicht wurden keine wesentlichen Verbesserungsbedarfe festgestellt.

Der zweite Projekttag begann mit einer spielerischen Aufwärmphase, in der die Schüler\*innen durch Stimmübungen und Begrüßungsspiele aktiviert wurden. Diese Übungen dienten der Förderung der Sprech- und Ausdrucksfähigkeit sowie der Gruppendynamik. Im Anschluss folgte ein kommunikatives Bewegungsspiel, das lautes und klares Sprechen trainierte und den sozialen Zusammenhalt innerhalb der Gruppe stärkte. Nach einer kurzen Pause widmeten sich die Schüler\*innen der Überarbeitung ihrer selbst gewählten Szenen in den ausgesuchten Kapiteln. Diese Phase diente der sprachlichen Auseinandersetzung mit literarischen Texten und der kreativen Textproduktion. Für das Umarbeiten der Szenen konnten die Schüler\*innen selbst bestimmen, ob sie allein, zu zweit oder in einer Kleingruppe von maximal vier Personen eine Szene umschreiben wollten. Allen Schreibgruppen

war klar, dass das Umschreiben notwendig war, um eine zeitlich angemessene öffentliche Performance des Kästner-Stückes Soltauer\*innen zu präsentieren. Zwei öffentliche Vorstellungen wurden in der Tageszeitung für alle Soltauer Bürger\*innen an zwei öffentlichen Orten in der Innenstadt angekündigt. Somit war nicht nur der Adressat\*innenkreis, sondern auch der Zweck des Umschreibens den Schüler\*innen bekannt, was die Schüler\*innen für das Umschreiben motivieren sollte (Hayes 2012: 371). Dies wird als *Schreibziel* auf der Makroebene des Schreibprozesses eingeordnet (Sturm 2017: 267). Unterstützend war nicht nur das kollaborative Überarbeiten, sondern auch das kooperative in Form von individuellen Beratungen.

Dass die Schüler\*innen zunächst selbst in das Umschreiben gelangten und dann Hilfe erhielten, wenn gewünscht, folgt dabei zwei Prinzipien: 1. Das induktive Vorgehen wurde bei der Konzeption dieser Schreibwerkstatt berücksichtigt, da es die kreative und eigenständige Arbeit der Schüler\*innen als Schreiber\*innen sowie ihre Ideen und Arbeitsweisen in den Fokus rückt. 2. Die Wahlfreiheit, wann und von wem beraten wird, wurde zudem gefördert, damit Partizipation und der eigene demokratische Wille berücksichtigt werden. Diesen zwei Prinzipien folgend gingen die drei Projektbegleitenden Frau Fitzen, Frau Fröhlich und Frau Giera durch die Räume oder in die Ecken, wo sich die Schreibgruppen aufhielten. Sie boten ihre Hilfe an, forderten jedoch nicht innerhalb der Erarbeitungsphase ein, den Schreibstand ihrer Texte zu zeigen. Diese Offenheit führte dazu, dass die Schüler\*innen selbst entschieden, von wem sie und wann sie beraten werden wollten.

Alle drei Projektarbeitenden agierten somit als Schreibberatende und wurden in den möglichen Beratungszeiten aktiv angefordert. Gegenstand der Beratungen waren häufig Themen wie Feedback zu Textstreichungen und zu zeitgemäßen textlichen Ergänzungen; Erläuterungen, wofür alte Begriffe stehen; Beratungen, wie der revidierte Text klingt und wie der Text für die Bühne betont werden kann.

Zudem wurde von jeder Gruppe Feedback zu den Arbeitsschritten eingeholt. Gerade Entscheidungen, wann, was und wie etwas geschafft sein muss, wurden nicht nur mit den Gruppenmitgliedern, sondern mit mindestens einem Projektarbeitenden getroffen. So zeigte sich in einer Gruppe, dass zunächst Streichungen und Textergänzungen vom Buch sauber abgeschrieben und groß genug geschrieben werden müssen, damit dieser Zettel wiederum für alle in der Kleingruppe während der Bühnenarbeit zur Verfügung steht. Eine andere Gruppe vereinbarte, dass die Zeit der Schreibwerkstatt nicht ausreiche und diese sich am Wochenende traf, um den Text auf Computer abzutippen und groß genug mehrfach auszudrucken.

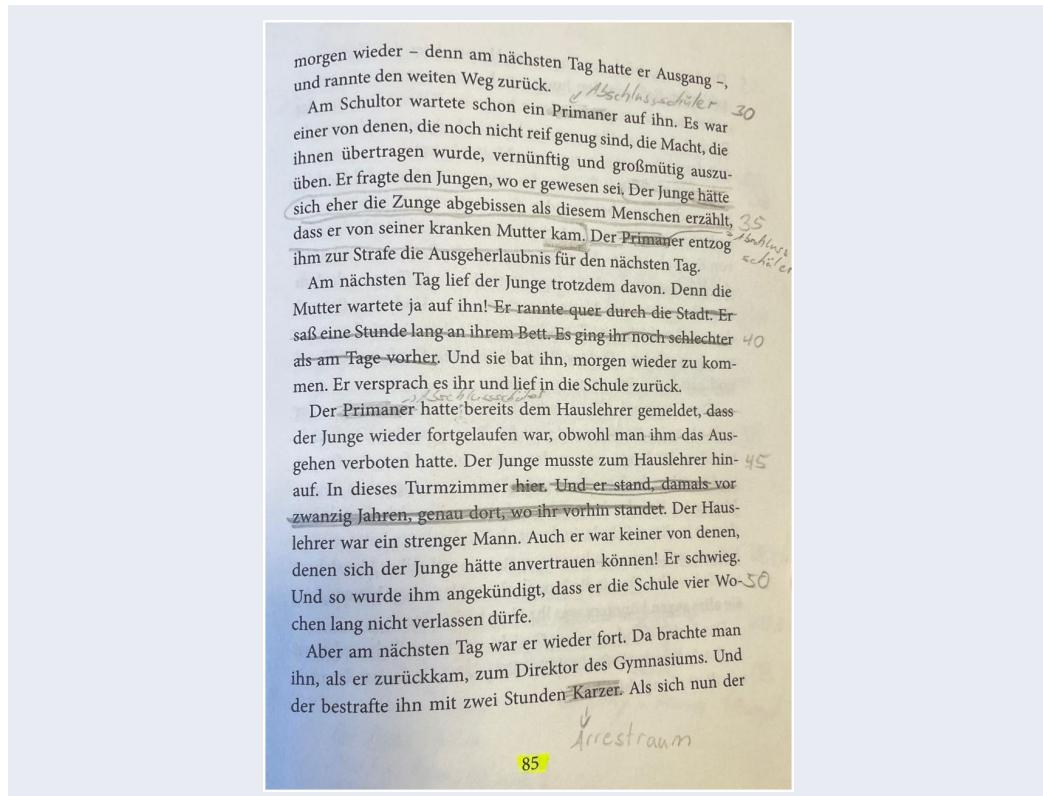
Uns als Projektarbeitenden war wichtig, den Schüler\*innen nur so viel Unterstützung zu geben, wie sie selbst einforderten. Wir nahmen dadurch wahr, dass durch diese Offenheit Beratungen auf Augenhöhe stattfanden, da wir den Schüler\*innen vermittelten, dass sie die letzte Entscheidung zu treffen hätten und Tipps annehmen oder ablehnen könnten.

Die 30-minütige Pause wurde zur sozialen Interaktion genutzt – mit Spielen wie Tischkicker und Billard. Durch das gemeinsame Spielen wurde die Klassengemeinschaft zusätzlich gestärkt, da sich auch neue Freundschaftsgruppen bildeten. Auch die Nichtmuttersprach-

ler\*innen hatten so einen geschützten Raum und die Möglichkeit, spielerisch zu partizipieren. Diese positiven Nebeneffekte wirkten sich positiv auf das kooperative Arbeiten an den Texten aus.

**Abbildung 1**

Textbearbeitung zunächst im Buch (Kapitel 5 Auszug)



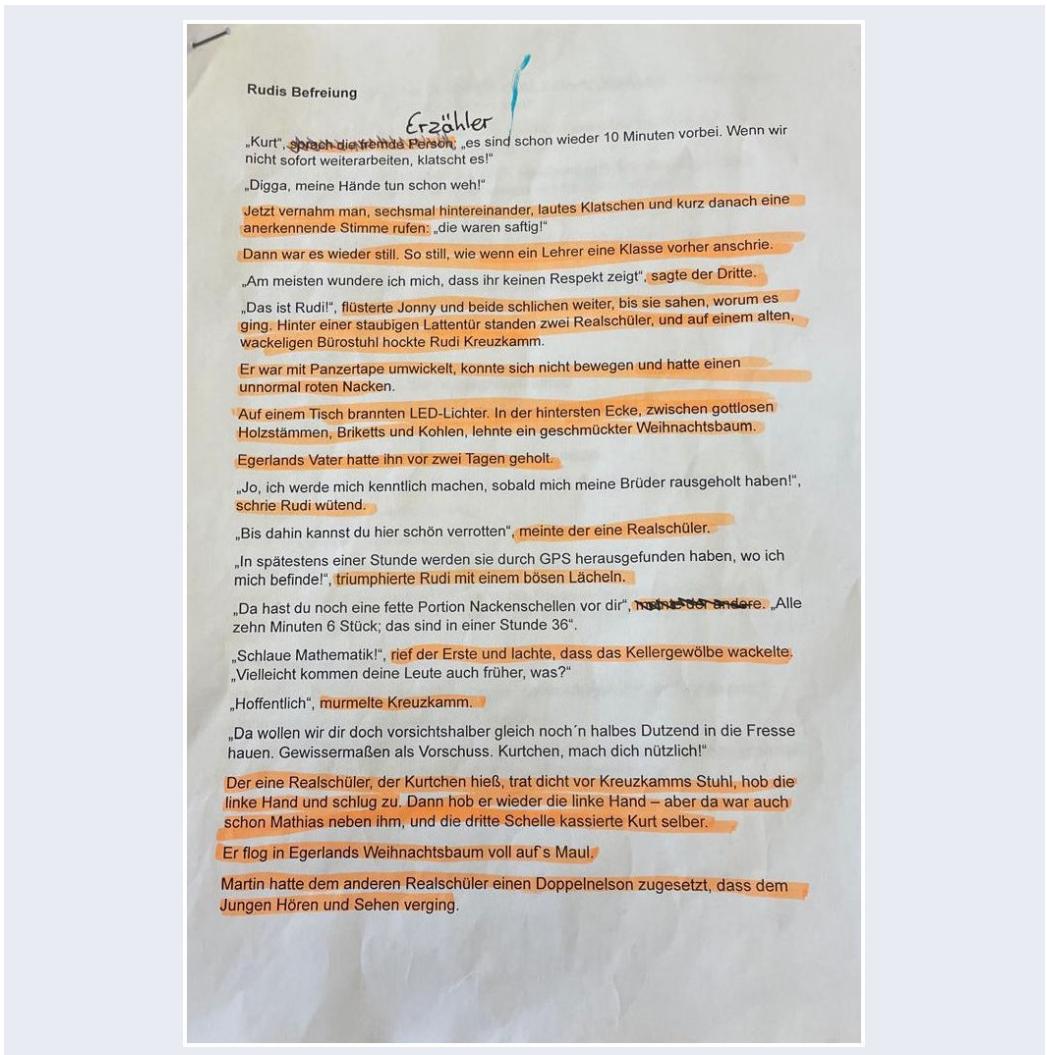
Am dritten Tag der Schreibwerkstatt am 22. November 2024 war eine sehr produktive und kreative Arbeitsatmosphäre zu spüren. Die Schüler\*innen kamen pünktlich und engagiert, und der Tag begann mit einer kurzen organisatorischen Runde sowie einer Auflockerungsübung, dem „Bananenlied“, das die Gruppe in eine gute Stimmung versetzte. Die Übungen zum „gerade Stehen“ förderten das Bewusstsein für Körperhaltung und Präsenz, was sich positiv auf die spätere Arbeit beim Vorlesen und somit auf das erste Testen der umgeschriebenen Texte in den Gruppen auswirkte.

In der ersten Arbeitsphase hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit, ihre Texte weiter umzuformulieren. Einige Schüler\*innen brachten dafür ihre abgetippten und umgeschriebenen Szenen schon mit (s. Abbildung 2), und andere arbeiteten noch sehr textnah mit der Originallektüre (s. Abbildung 1).

Ein wichtiger Aspekt dieser Phase war die effektive Arbeitsteilung innerhalb der Kleingruppen. Nur eine Schülerin wollte allein arbeiten und diese Szene auch allein performen, die anderen zogen kollaborative Schreibphasen und Textüberarbeitungen vor. Unterstützung erhielten alle Schreibgruppen durch individuelle Beratungen. Somit gab es nicht vorab eine Instruktion, sondern pro Gruppe gab es individuelle Schreibtipps.

### Abbildung 2

Textüberarbeitung am abgetippten Text (Kapitel 4 Auszug)



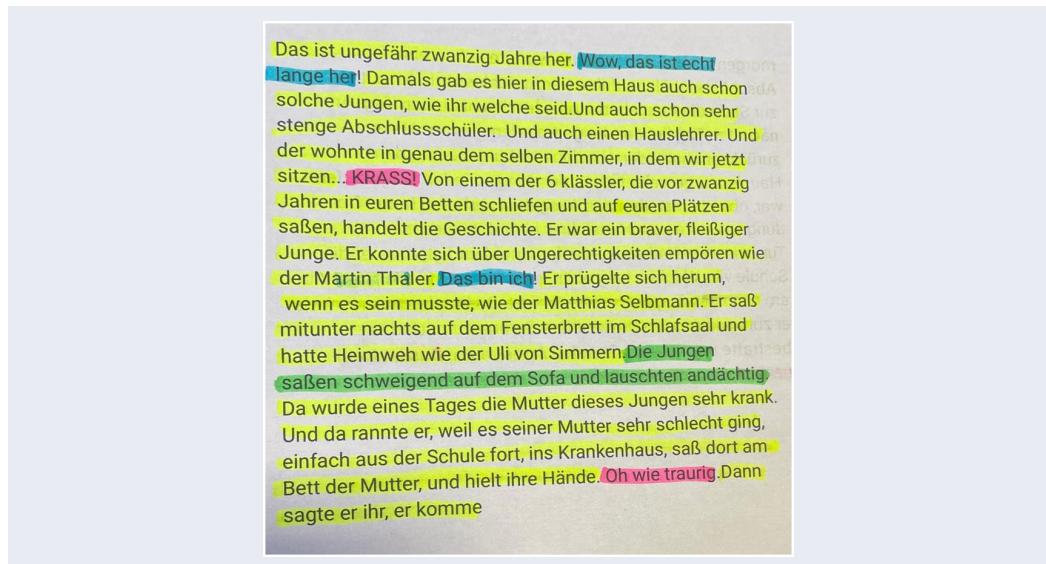
Die Schüler\*innen unterstützten sich dabei, die Szenen in Jugendsprache umzuwandeln, inhaltlich zu kürzen oder zu streichen. Diese Tätigkeiten förderten vor allem die Erweiterung des Wortschatzes und das bewusste Abwägen von Formulierungen. Die anschließende Pause

bot den Jugendlichen Raum für informellen Austausch und Erholung. Danach folgte eine intensive zweite Gruppenarbeitsphase, in der die umgeschriebenen Texte vorgelesen und die jeweiligen Rollen analysiert wurden. Die Analyse der Rollen – sowohl in sozialer, äußerer als auch innerer Hinsicht – bot den Teilnehmenden die Möglichkeit, sich tiefer mit der Charakterentwicklung und der Gestaltung von Handlung und Sprache auseinanderzusetzen. Die abschließende Reflexion ermöglichte den Teilnehmenden eine Selbsteinschätzung, und die Gruppe konnte sich gemeinsam ein Bild vom bisherigen Verlauf der Schreibwerkstatt machen. Der Tag endete mit einer kurzen Aufräumphase, und die Gruppeneindrücke wurden in einem Protokoll festgehalten.

Der vierte Tag der Schreibwerkstatt stand ganz im Zeichen der szenischen Umsetzung der bisher entwickelten Texte (s. Abb.3). Nach dem gemeinsamen Ankommen und einer kurzen organisatorischen Einführung begann der Tag mit einer Kettengeschichte, die bei den Schüler\*innen auf große Begeisterung stieß. Die Übung diente nicht nur zur Auflockerung, sondern stärkte auch die spontane Ausdrucksfähigkeit und das kreative Zusammenspiel der Gruppe. In der ersten Arbeitsphase (9.30–11:00 Uhr) arbeiteten die Gruppen wiederholt an der szenischen Umsetzung ihrer Texte. Im Fokus standen dabei das szenische Lesen, das Spiel mit Stimme und Ausdruck sowie die körperliche Darstellung auf der Bühne. In den Texten sollten Farben helfen, um Betonungen kenntlich zu machen.

### Abbildung 3

finale Textüberarbeitung mit farbigen Markierungen für Betonungen (Kapitel 5 Auszug)



Nach der Pause wurde die Arbeit mit dem Ziel fortgesetzt, die Szenen weiter auszuarbeiten und zu verfeinern. In dieser zweiten Gruppenarbeitsphase standen Lesen, Umschreiben, szenisches Lesen und erste Interpretationsversuche im Vordergrund. Die Gruppen gingen

dabei sehr eigenständig und kreativ vor. Nach einer kurzen Snackpause präsentierten alle Gruppen ihren aktuellen Arbeitsstand. Die probehaften Performances zeigten unterschiedliche Stile und Umsetzungsformen und spiegelten die individuelle Auseinandersetzung mit den Texten wider. Die Teilnehmenden bekamen so die Möglichkeit, auf einer Bühne zu stehen, sich auszuprobieren und Feedback von ihren Mitschüler\*innen zu erhalten. Dabei war eine spürbare Entwicklung im Vergleich zu den vorangegangenen Tagen zu erkennen – sowohl inhaltlich als auch performativ. Den Abschluss bildete eine kurze Reflexionsrunde in den Gruppen. Hier reflektierten die Teilnehmenden, was ihnen gut gelungen ist und wo sie noch Unterstützung benötigen. Diese Rückmeldungen lieferten wertvolle Hinweise für die nächste Phase des Projektes, denn ab der fünften Projektstunde wurden auf einer Probebühne die „modernisierten“ Szenen zunächst szenisch gelesen und anschließend performativ.

In den ersten vier Projekttagen, die als Schreibwerkstatt durchgeführt wurden, wurden vor allem die kollaborative und kooperative Textüberarbeitung der einzelnen Szenen gefördert. Dafür wurden die Schüler:innen zudem für den Wortschatz und die Veränderung einzelner Wörter und Phrasen im Kontrast zur heutigen Jugendsprache sensibilisiert. Zudem forderten die Gruppenarbeiten und die Reflexionen in der gesamten Klasse mündliches und wertschätzendes Feedback sowie die Argumentationskompetenz. Schließlich wurden Meinungen auch begründet und abgewogen sowie demokratisch in der Klasse abgestimmt (Böhme Zeitung 2024: 5).

Als positiver Aspekt der Schreibwerkstatt ist die harmonische Arbeitsweise in der Klasse hervorzuheben, was mitunter durch die Arbeit im Jugendclub zu begründen ist (s. Anmerkung). Dort konnten sich die Schüler\*innen in Kleingruppen verteilen und mehrere Räume nutzen, um ungestört zu arbeiten, zu schreiben, die Texte probehalber vorzulesen und den Stand des Schreibens zu diskutieren. Die klare Struktur der Schreibwerkstatt kann zudem als Grund für den effektiven Ablauf angeführt werden. Die Balance zwischen Aufwärmübungen, Schreiben, Gruppenfeedback und Pausen förderte das positive Schreibklima innerhalb der Klasse. Aus schulischer Sicht ist hervorzuheben, dass die Schüler\*innen am Projekttag fast immer vollzählig waren. Der Grund dafür liegt klar auf der Hand: das gemeinsame Ziel, das Projekt gemeinsam erfolgreich durchzuführen. Das Gefühl der Lehrkraft war an einem Projekttag immer dasselbe: als ob man mit der Klasse auf Klassenfahrt ist. Aus diesem Grund fungierte der Freitag als optimal gesetzter Projekttag.

## Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen der Schreibwerkstatt konnten die Schüler\*innen vielfältige mündliche und schriftliche Kompetenzen gezielt weiterentwickeln. Besonders gefördert wurde dabei das Abwägen und Überlegen beim Umschreiben von Texten. Die Jugendlichen setzten sich intensiv mit Sprache auseinander und lernten, ihre Gedanken präzise und ausdrucksstark zu formulieren. Dabei wurden sowohl die Fähigkeit zur inhaltlichen Reflexion als auch zur sprachlichen Gestaltung geschult.

Ein weiterer wichtiger Lernzuwachs zeigte sich in der Wortschatzerweiterung. Durch den spielerischen Umgang mit Jugendsprache und das kreative Umformulieren der Texte erweiterten die Teilnehmenden nicht nur ihren aktiven Wortschatz, sondern entwickelten auch ein besseres Gespür für stilistische Nuancen und Zielgruppenorientierung. Durch das Projekt ist es im folgenden Schuljahr gelungen, den Schüler\*innen einen aufgeschlossenen, angstfreien Umgang mit fremden Texten zu ermöglichen. Das führte auch zu einer verbesserten Leseverständnisfähigkeit beim Umgang mit Sachtexten.

Auch das Vorlesen spielte eine zentrale Rolle im Projekt. Die Jugendlichen präsentierten ihre Texte als Zwischenstände einander, wodurch sie ihre sprachliche Ausdruckskraft, ihre Betonung sowie ihr Selbstbewusstsein im mündlichen Vortrag deutlich verbessern und den Schreibstand präsentieren konnten. Schreiben wurde somit als Prozess von den Jugendlichen wahrgenommen (Baurmann 2014; Hayes 2012; Hayes/Flower 1980), da sie über ihre Texte berieten und somit das Überarbeiten ihrer Texte vollzogen (Bohle 2016).

Die Lernatmosphäre während der gesamten Schreibwerkstatt war durch aktive Schreibphasen und durch Austauschgespräche zum Geschriebenen mit den Mitschüler\*innen geprägt. Jede Gruppe arbeitete konzentriert und zeigte ein klares Verständnis für die Aufgabenstellung. Besonders hervorzuheben ist die ausgeprägte Feedback-Kultur: Die Schüler\*innen suchten aktiv nach Rückmeldungen und unterstützten sich gegenseitig konstruktiv. Dies hatte einen positiven Einfluss auf die Qualität der Texte und förderte zugleich die Gruppenidentität und Zusammenarbeit. Dies kann zudem mit der öffentlichen Vorführung vor Soltauer Publikum und somit einem adressat\*innenorientierten Schreiben begründet werden (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010).

Optimierungspotenziale der Schreibwerkstatt waren kaum erkennbar. Allerdings hat sich erwiesen, dass das Arbeiten in Kleingruppen effektiver als in Einzelperson zu erachten ist. Das Sprechen über den Text und das gemeinsame Finden von Lösungsstrategien in der Gruppe ist prozesshaftbezogen schwieriger, aber die Ergebnisse am Ende waren besser als in der Einzelarbeit. Die Vormittage waren gut strukturiert, die Schüler\*innen arbeiteten selbstständig und mit großem Engagement. Die pädagogische und multiprofessionelle Begleitung erwies sich als unterstützend und anregend, ohne zu dominieren. Es traten weder organisatorische noch inhaltliche Schwierigkeiten auf, die einer Anpassung bedurft hätten. Insgesamt war das Projekt ein voller Erfolg – sowohl inhaltlich als auch pädagogisch. Die Jugendlichen konnten wertvolle Erfahrungen im Umgang mit Sprache, Texten und Bühne sammeln.

Schreiben ist Kultur. Dieses Projekt zeigt, wie gesellschaftlicher Transfer in einer Klasse reziprok wirken kann. Kulturschaffende, Schulen und Universitäten können solche Schreibprojekte gemeinsam durchführen. Schule kann sich somit als Schreibraum öffnen und Unterstützung für Schüler\*innen beim Schreiben schaffen. Transferprojekte dieser Art können nur durchgeführt werden, wenn Kooperation auf Augenhöhe gelingt und jede\*r Akteur\*in professionelle, zeitliche und personelle Ressourcen einbringt. Solche Projekte entfalten besonders dann Wirkung, wenn sie nicht nur Inhalte vermitteln, sondern auch Kultur und Werte im

Umgang miteinander schaffen – eine gemeinsame Haltung des Austauschs, der Offenheit und der Wertschätzung von Vielfalt.

In diesem Sinne wird das Schreibprojekt nicht als einmaliger Wissenstransfer über das Schreiben aus der Sicht von Jugendlichen, Autor\*innen, Lehrer\*innen und Schreibwissenschaftler\*innen verstanden, sondern als kontinuierlicher kultureller Prozess, der durch kooperative Strukturen langfristig in Bildungskontexten verankert werden kann. Somit hebt dieser Beitrag beispielhaft hervor, wie eine Schreibwerkstatt zum *Umschreiben von Textszenen in einer sechsten Klasse organisiert und durchgeführt werden kann*.

Bezogen auf diese aktuelle JoSch-Ausgabe und den Titel *Neues, Altes, Bewährtes, Geliehenes, Ausprobiertes* zeigt sich, dass diese erstmalig *ausprobierte* Schreibwerkstatt mit den bewährten Teilhandlungen des Schreibens umgeht und vor allem dem expliziten Überarbeiten von *alten* Texten Aufmerksamkeit schenkt, um Jugendliche für das Schreiben in Kleingruppen und mit bewährten Feedbackschleifen im Schreibprozess zu begeistern.

## Literatur

Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In Pohl, Thomas/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), *Textformen als Lernformen [KoeBes - Kölner Beiträge zur Schreibforschung]*. Duisburg: Gilles & Francke. 191–210.

Baurmann, Jürgen (2014): Prozessorientierung und Methoden des Schreibunterrichts. In Helmut, Feilke/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Bielefeld: wbv Media. 349–363.

Bohle, Ulrike (2016): Schreiben als Lerngegenstand, Lernmedium und Lernvoraussetzung. Zur Schreibdidaktik an Schule und Hochschule. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 17–44.

Böhme Zeitung (30.11.2024): Projektarbeit ist auch Demokratiebildung: Professor Dr. Winnie-Karen Giera begleitet die Deutschstunden im Youze wissenschaftlich. *Böhme Zeitung*, 5.

Deutschlandfunk Kultur. (23.02.2024): 125. Geburtstag von Erich Kästner – Der Mann mit dem spitzen Stift. URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/erich-kaestner-125-jahre-100.html> (Zugriff: 24.08.2025).

Hayes, John R. (2012): Modelling and remodelling writing. *Written Communication*, 29 (3), 369–388. DOI: 10.1177/0741088312451260

Hayes, John R./Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes. In: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 3–30.

Kästner, Erich (2023): *Das fliegende Klassenzimmer* (10. Aufl.). Atrium.

Niedersächsisches Kultusministerium (Nds. KC) (2015): *Kerncurriculum für das Fach Deutsch in den Schuljahrgängen 5–10 des Sekundarbereichs I*. Niedersächsischer Bildungsserver. URL: [https://cuvo.nibis.de/index.php?p=detail\\_view&docid=1834](https://cuvo.nibis.de/index.php?p=detail_view&docid=1834) (Zugriff: 24.08.2025).

Sturm, A. (2017): Strategiefokussierte Intervention. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann. 267–281.

## Autor\*innen

Winnie-Karen Giera, Prof. Dr., ist Juniorprofessorin für Deutschdidaktik im inklusiven Kontext/Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation (Sekundarstufe I) an der Universität Potsdam.

Franziska Fröhlich ist Lehrerin für die Fächer Deutsch, Darstellendes Spiel sowie Latein am Gymnasium Soltau.

Annette Fitzen ist Autorin und initiierte bereits zahlreiche Projekte für Kinder und Jugendliche in der Stadt Soltau. Sie engagiert sich zudem ehrenamtlich bei der Stiftung *Kinder seid Kinder*.