

Ziele des kreativen Schreibens im Deutschunterricht

Sigrun Dahmer-Geisler

Abstract

In dem Erfahrungsbericht wird dem pädagogisch-didaktischen Zweck des kreativen Schreibens in der Schule nachgegangen. Mit welchen schreibdidaktischen Methoden werden welche emotionalen, kognitiven und sozialen Lernziele verfolgt? Ausgehend von der ‚mini-Kreativität‘ (Kaufman/Beghetto 2007) wird der Einsatz von Schreibübungen in der Unterrichtspraxis dargestellt. Die Beispiele beruhen auf den prozess- und produktionsorientierten Methoden der Schreibbewegung der 1980er-Jahre (Spinner 2001) und den Erkenntnissen der Schreibprozessforschung – wobei insbesondere die Erstellung von Schreibaufgaben (Bräuer/Schindler 2010) thematisiert wird. Insgesamt wird gezeigt, warum kreative Verfahren den Deutschunterricht bereichern.

Was sind die Ziele des kreativen Schreibens im Deutschunterricht?

Seit der Schreibbewegung der 1980er-Jahre spielt das kreative Schreiben im Schulunterricht, insbesondere im Fach Deutsch, eine wichtige Rolle (Fritzsche 1994; Spinner 2001), da Schreibaufgaben, bei denen die Schüler*innen aktiv Texte produzieren, ein vielseitiges, großes Lernpotenzial besitzen.

Das kreative Schreiben kann den Schüler*innen Impulse für den Erkenntnisgewinn auf drei Ebenen bieten. Die Schüler*innen können in ihrer emotionalen Persönlichkeitsentwicklung gestärkt, auf der kognitiven Ebene gefordert und im respektvollen sozialen Umgang miteinander geschult werden. Lehrer*innen verfolgen insofern verschiedene Absichten mit dem Einsatz kreativer Verfahren im Deutschunterricht, je nachdem, ob sie vor allem emotionale, kognitive oder soziale Lernziele erreichen wollen.

Das kreative Schreiben kann erstens auf die emotionale Dimension abzielen. Dazu eignen sich insbesondere Verfahren, bei denen die Schüler*innen ihr subjektives Alltagserleben erkunden und ausprobieren können. Sie lernen dadurch, ihre Gefühle, Einstellungen und Werte zum Ausdruck zu bringen. Das Erkennen und Benennen von den eigenen Gefühlen und affektiv belegten Gedanken unterstützt die Schüler*innen bei ihrer emotionalen Persönlichkeitsentwicklung. Die Fähigkeit, Affekte wahrzunehmen und sie in Worte zu fassen, bildet dabei die Grundlage für das Erlernen eines Gefühlsmanagements, das den Schüler*innen erlaubt, Emotionen zu reflektieren und zu regulieren.

Beim kreativen Schreiben können zweitens kognitive Lernziele im Vordergrund stehen. Während die Schüler*innen eigene Texte verfassen, durchlaufen sie die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses. Nachdem sie selbst Schreiberfahrungen gesammelt haben, können die Lehrer*innen mit ihnen in einem anschließenden Unterrichtsgespräch auf der Metaebene erarbeiten, welche Faktoren im Schreibprozess zu beachten sind und welche stilistischen Gestaltungsmöglichkeiten ihnen beim Verfassen von Texten zur Verfügung stehen. Durch diese Vorgehensweise erhalten die Schüler*innen ein tieferes Verständnis sowohl vom eigenen Schreibprozess als auch von den Merkmalen, die Literatur konstituieren. Diese Erkenntnis kommt den Schüler*innen nicht nur bei ihrer Textproduktion, sondern auch bei der Textanalyse und -interpretation von Werken anderer Autor*innen zugute.

Ein dritter wichtiger Bereich im schulischen Kontext ist das Einüben eines respektvollen Umgangs miteinander. Das kreative Schreiben kann solche sozialen Lernziele ebenfalls unterstützen. Eine Möglichkeit besteht darin, die Schüler*innen im Deutschunterricht kreative Texte entweder individuell oder kollaborativ verfassen zu lassen und diese anschließend in der Gruppe zu präsentieren und zu besprechen. In der Feedback-Phase lernen die Schüler*innen, die Rückmeldung zu den Texten ihrer Mitschüler*innen angemessen und wertschätzend zu formulieren, wodurch sie wichtige soziale Kommunikationskompetenzen einüben.

Die Ziele des kreativen Schreibens im Deutschunterricht können sich auf die emotionale, die kognitive oder die soziale Ebene beziehen, wobei es durchaus gewollt ist, dass es Schnittmengen gibt und Lernerfahrungen entstehen, die gleichzeitig alle drei Dimensionen im gleichen oder unterschiedlichen Maße betreffen.

Welche Art von Kreativität ist in der Schule wichtig?

Der Begriff ‚kreatives Schreiben‘ ist eine Lehnübersetzung des angloamerikanischen ‚creative writing‘. Laut der Dudenredaktion (2001: 177) entspricht „kreativ“ der Bedeutung „schöpferisch.“ Das suggeriert, dass es im strengen Sinne des Wortes nicht um die Reproduktion von schon Vorhandenem geht, sondern um das Erfinden von etwas Neuem. In der Schulpraxis entsteht mit dieser engen Definition ein Abgrenzungsproblem. Es stellt sich die Frage, ab wann ein Textprodukt originell und neu ist: Reicht es bereits, einen altbekannten Stoff, ein typisches Motiv, auf eigene Art nachzuerzählen oder ist eine grundsätzliche Originalität oder gar Genialität vonnöten, um etwas noch nie vorher Dagewesenes zu schaffen?

Das ‚Four C Model of Creativity‘ (Kaufman/Beghetto 2009) ist ein Konzept aus der Psychologie, das hilft, die Art der Kreativität, welche für die Schulpraxis relevant ist, zu charakterisieren. Die beiden Autoren haben ein Modell entwickelt, das die Entwicklung von Kreativität thematisiert. Dabei unterscheiden sie grundsätzlich zwischen der ‚Big-C-Kreativität‘ und der ‚little-c-Kreativität‘ (Kaufman/Beghetto 2009: 1). Mit der erstgenann-

ten bezeichnen sie die außergewöhnliche Kreativität, die nur einer kleinen Anzahl von Genies zu eigen ist. Diese kreativ hochbegabten Persönlichkeiten stechen deswegen hervor, weil sie in der Sparte, der sie zugeordnet werden können, etwas grundsätzlich Neues schaffen und dadurch die gesamte Sparte voranbringen (Kaufman/Beghetto 2009: 5). Diese ‚Big-C-Kreativität‘ entspricht dem oben angeführten Kriterium der Originalität. Diese maximale Entwicklungsstufe von Kreativität, in der etwas originär Neues geschaffen wird, spielt in der Schule jedoch keine große Rolle, da, wie Kaufman und Beghetto selbst anmerken, in der Schule nur selten Genies unterrichtet werden (Kaufman/Beghetto 2007: 75).

Ihrem Modell zufolge ist Kreativität aber nicht nur den großen Genies vorbehalten. Neben der ‚Big-C-Kreativität‘ gibt es zusätzlich noch eine allgemein verbreitete Kreativität, die beispielsweise dann in Erscheinung tritt, wenn kleine Alltagsprobleme kreativ gelöst werden. Ein anschauliches Beispiel, das die Autoren für diese Alltagskreativität anführen, ist das Kreieren einer neuen Speise, die aus der Kombination von Essensresten entsteht. Diese Entwicklungsstufe von alltäglicher Kreativität nennen sie ‚little-c-Kreativität‘ (Kaufman/Beghetto 2009: 1).

Diese erweiterte Definition von Kreativität ist für das Konzept von Kreativität im Kontext Schule gewinnbringend, da die Didaktik des Deutschunterrichts sich nicht an der Ausnahmeerscheinung eines zukünftigen Goethes orientiert, sondern eine Form der Kreativität fördern will, die allen zur Verfügung steht und von der alle Schüler*innen profitieren. Das Konzept der ‚little-c-Kreativität‘ ist deswegen besonders hilfreich, weil es den Fokus vom Außergewöhnlichen auf die Normalität lenkt. In der Schule geht es dementsprechend vor allem darum, das alltägliche kreative Potenzial der Schüler*innen zu wecken und zu fördern, damit sie sich emotional, kognitiv und sozial weiterentwickeln können.

Kaufman und Beghetto haben ihr ursprüngliches Modell von der ‚Big-C‘ und der ‚little-c‘ später um noch zwei weitere Entwicklungsstufen erweitert (Kaufman/Beghetto 2009: 4). Sie ergänzen es um die ‚mini-c‘, welche eine Vorstufe zur ‚little-c‘ darstellt und für den schulischen Erkenntnisgewinn sehr bedeutsam ist, und um die ‚Pro-c‘, die Vorstufe zur ‚Big-C‘, die aber im Kontext Schule kaum Relevanz besitzt.

Bei der ‚mini-c‘, also der ersten Stufe von Kreativität, geht es darum, welche Bedeutung Kreativität für eine Person selbst hat. Kaufman und Beghetto sprechen von „intra-personal insights and interpretations“ (Kaufman/Beghetto 2009: 4). Mit dieser Aussage stellen sie die persönliche Perspektive in den Vordergrund und betonen, wie wichtig es ist, dass sich jedes Individuum neu gelerntes Wissen aneignet und für sich selbst interpretiert. Der Schwerpunkt der ‚mini-c-Kreativität‘ liegt somit mehr auf dem Erfahrungsprozess, in welchem eine Person eine neue Erkenntnis entwickelt, und weniger auf der Qualität des Produkts, das anderen vorgestellt werden kann. Diese Überlegungen sind für den Kontext Schule ausgesprochen fruchtbar, da eine der Hauptfunktionen von Unterricht darin besteht, Schüler*innen dabei zu unterstützen, neue Denkstrukturen auszubilden. Insofern ergibt die Schlussfolgerung der beiden Autoren Sinn, dass es eine enge Verbindung zwi-

schen Lernprozessen und der ‚mini-c-Kreativität‘ gibt, da ein Lernprozess für die lernende Person selbst immer kreativ ist (Kaufman/Beghetto 2007: 73).

Insgesamt gesehen ist im schulischen Kontext eine geniale Kreativität im Sinne der ‚Big-C‘ wenig relevant, da es nicht darum gehen kann, den gesamten Unterricht nach einigen wenigen, eventuell hochbegabten Schüler*innen auszurichten. Sinnvoller ist es, in der Schule möglichst vielen Schüler*innen die Möglichkeit zu bieten, in ihrer Schulzeit eine große Bandbreite individueller, kreativer Lernerfahrungen mit der ‚mini-c‘ zu machen. Gerade im Deutschunterricht können die Schüler*innen durch das Erlernen kreativer Schreibtechniken ihre Kompetenz schulen, flexibel zu denken und dabei Lösungswege zu entwickeln, die für sie noch neu sind.

Durch welche kreativen Verfahren können Lernziele erreicht werden?

Im Deutschunterricht werden verschiedene Formen des kreativen Schreibens genutzt, um unterschiedliche Lernziele zu erreichen. Im Folgenden sollen Methoden des kreativen Schreibens, welche emotionale, kognitive oder soziale Lernziele unterstützen können, exemplarisch dargestellt werden.

Ein gängiges kreatives Verfahren, um kognitive Lernziele zu erreichen, ist das Schreiben von Analogie-Texten. Ein Beispiel aus dem Unterrichtsalltag verdeutlicht den Einsatz dieser Methode in der Schule: Im Deutschunterricht wird das Thema ‚Konkrete Poesie‘ behandelt. Im Rahmen dieser Unterrichtsreihe werden erst Gedichte inhaltlich, sprachlich und stilistisch analysiert, danach werden die Schüler*innen aufgefordert, ähnliche Wort-Bild-Gedichte zu schreiben. Sie verfassen somit Gedichte, die sowohl fremde als auch eigene Bestandteile beinhalten. Nach den Kriterien der ‚Big-C‘ handelt es sich bei den Texten der Schüler*innen nicht um einen sonderlich originellen, kreativen Text, da die Grundidee von anderen Dichter*innen kopiert worden ist. Im Sinne der ‚mini-c-Kreativität‘ jedoch produzieren die Schüler*innen selbst ein Gedicht und machen eigene intrapersonale Erfahrungen, indem sie spielerisch das neu gelernte Wissen individuell umsetzen. Auf kognitiver Ebene eignen sie sich Einsichten über das Zusammenspiel von Form und Inhalt an, indem sie dieses Gestaltungselement auf ihr eigenes Gedicht übertragen. An diesem Beispiel sieht man, wie im Deutschunterricht prozess- und produktionsorientierte Verfahren verwendet werden, um das Verständnis von Literatur zu fördern.

„Es geht darum, die Fantasie beim Lesen zu konkretisieren und dadurch in intensiveren Kontakt mit den literarischen Texten zu kommen sowie Gestaltungsprobleme selbst zu erfahren und sich literarische Form und Stilmittel anzueignen.“ (Fritzsche 1994: 163)

Das kreative Schreiben kann auch als künstlerisches Angebot zur emotionalen Persönlichkeitsentwicklung eingesetzt werden. In diesem Kontext ermöglicht das kreative Schreiben

den Schüler*innen, sich bezüglich der eigenen Gefühle, Einstellungen und Werte im Schreiben – vergleichbar mit den musischen Fächern wie Kunst, Musik oder darstellendes Spiel – expressiv auszudrücken. Das Ziel ist es, dass die Schüler*innen sich durch die kreative Verarbeitung von Wirklichkeit selbst erfahren.

Die Schüler*innen erhalten beispielsweise einen Schreibimpuls, der sie dazu inspiriert, einen erzählenden, lyrischen oder dialogischen Text zu schreiben. Impulse erleichtern es den Schüler*innen, den Schreibprozess zu steuern. Eine freie Schreibaufgabe ohne Vorgaben hingegen könnte verursachen, dass die Schüler*innen sich schnell überfordert fühlen (Fix 2008: II6). Laut Spinner sollten sich die Schreibimpulse an den drei Leitprinzipien Irritation, Expression und Imagination orientieren. Durch die Irritation werden stereotypische Vorstellungsmuster durchbrochen, sodass die Schüler*innen angeregt werden, neue Ideen zu entwickeln. Mit dem Begriff „Expression“ verweist Spinner darauf, dass die Schüler*innen durch den Impuls unterstützt werden, ihre subjektiven Gefühle und Vorstellungen auszudrücken. Sie sollten dabei ihre Imagination, also ihre Vorstellungskraft, nutzen, damit die Texte weniger in der Realität verhaftet bleiben und sich nicht nur darauf beschränken, subjektive Erfahrungen wiederzugeben (Spinner 1994: 46 ff.).

Insgesamt verfolgt diese Methode des kreativen Schreibens emotionale Ziele. Die Texte, welche die Schüler*innen ausgehend von Schreibimpulsen verfasst haben, dienen der Selbsterforschung. Die Schüler*innen erleben das kreative Schreiben als einen Weg, um ihre individuelle Persönlichkeit auszudrücken. Sie lernen sich selbst besser kennen und erfahren, dass das Schreiben Spielräume schafft (Schreiber 2017: 27 f.). Kreative Texte, in denen es vor allem um die Selbsterkenntnis der Schreibenden geht, eignen sich im Gegensatz zu Texten, die für eine bestimmte Zielgruppe geschrieben werden, meist nicht zum Vorlesen, da sie zu privat für die Öffentlichkeit im Klassenzimmer sind.

In der Schulpraxis spielt beim kreativen Schreiben im Klassenraum auch das soziale Lernen eine zentrale Rolle. So kann der Erfolgsdruck beim Schreiben z. B. durch die arbeitsteilige Methode des kollektiven Gruppenschreibens – etwa in Form des traditionellen Kettenschreibens¹ oder mithilfe von digitalen kollaborativen Tools wie z. B. der Etherpads – abgebaut werden. Doch nicht nur bei der Textproduktion, sondern auch bei der Rezeption ist es hilfreich, mit der Unterstützung der Mitschüler*innen zu arbeiten. Durch das Feedbackgeben und -nehmen stärken sich die Schüler*innen gegenseitig und lernen den Blick von außen auf ihren Text kennen. Wenn sich die Phasen von Textproduktion und Präsentation abwechseln, lernen die Schüler*innen, so adressatengerecht zu formulieren, dass ihr Text auch für ihre Mitschüler*innen nachvollziehbar wird. Das reziproke Peer-Feedback schult das empathische Lernen sowohl in der Phase der Textproduktion als auch in der Phase der Textrezeption.

¹ Das Kettenschreiben ist ein Schreibspiel, bei welchem ein angefangener Text von Person zu Person weitergereicht und dabei von allen Teilnehmenden Stück für Stück weitergeschrieben wird. Die genauen Regeln sind variabel und können an die jeweilige Intention des Spiels angepasst werden.

Es wird deutlich, dass es für Lehrkräfte beim kreativen Schreiben außerordentlich wichtig ist, eine positive, offene und wertschätzende Atmosphäre im Klassenraum herzustellen und zu pflegen. Dazu gehört beispielsweise, dass die Feedback-Regeln vorab erläutert werden, damit die schreibenden Lai*innen vor unangemessen vorgebrachter Kritik bzw. vor zu privater Selbstoffenbarung bewahrt werden. Insgesamt lernen die Schüler*innen auf diese Art und Weise neben emotionalen und kognitiven Lernzielen auch den respektvollen sozialen Umgang miteinander.

In der Schule gibt es viele unterschiedliche Formen des kreativen Schreibens. Lehrende können aus einer großen Palette von Möglichkeiten die kreative Methode wählen, die es ihnen ermöglicht, die gewünschten Lernziele besonders effektiv zu erreichen.

Wie kann das kreative Schreiben Schreibblockaden lösen?

Das Schreiben hat bei den Schüler*innen oft den Ruf, anstrengend und schwierig zu sein. Das mag unter anderem mit einem fehlerfokussierten Rechtschreibunterricht zusammenhängen. Heimes (2015) fragt sogar, ob die Schule den Schüler*innen die Lust am Schreiben nimmt:

„Erst in der Schulzeit wird den Worten Gewalt angetan. Wir werden gezwungen, richtig zu schreiben, erfahren überhaupt erst, dass es beim Schreiben richtig und falsch gibt. Wir müssen Texte lesen und schreiben, die wir unter Umständen langweilig finden und insgeheim viel spannender verfassen könnten, würde man uns nur lassen.“ (Heimes 2015: 21)

Das kreative Schreiben kann bei dem Versuch, Schreibblockaden zu lösen und Schreibhemmungen abzubauen, wertvolle Dienste leisten. Im Sinne der ‚mini-c-Kreativität‘ unterstützt das kreative Schreiben in der Schule die Schüler*innen dabei, intrapersonal eine neue Erfahrung machen, bei der sie sich auf individuelle Art und Weise neues Wissen aneignen. Schreibaufgaben werden dabei als umso bedeutsamer empfunden, je besser sich Schüler*innen mit ihnen identifizieren können. So wirkt es sich beispielsweise positiv auf die Schreibfreude aus, wenn unterschiedliche Schreibtypen mit Impulsen arbeiten, die ihrer Art zu schreiben entsprechen. Für den Schulalltag bietet sich z. B. die Arbeit mit dem Stationenlernen von Girgensohn (2007) an, einem Materialpool voller motivierender Schreibaufgaben, die passgenau auf die spezifischen Bedürfnisse der unterschiedlichen Schreibtypen ausgerichtet sind.

In diesem Zusammenhang sind auch die Gelingensbedingungen für motivierende Schreibaufgaben von Bräuer und Schindler (2010) hilfreich. Die Autor*innen führen aus, dass der Arbeitsauftrag einerseits so verständlich und konkret wie möglich formuliert sein sollte, dass die Schüler*innen sicher wissen, was von ihnen erwartet wird, und er andererseits auch genügend Freiraum bieten müsse, um den Schüler*innen zu ermöglichen, ihre

eigenen Bedürfnisse einzubringen. Zudem werden die Schüler*innen das Schreiben als umso sinnvoller empfinden, je höher der konkrete Gebrauchswert in der spezifischen Lebenssituation der Schüler*innen ist (Bräuer/Schindler 2010: 4). So werden z. B. Schüler*innen, die kurz vor einem Schulpraktikum stehen, dem Schreiben von Bewerbungen mehr Interesse entgegenbringen als Abiturient*innen kurz vor den Abschlussklausuren.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der dazu beiträgt, Schreibhemmungen abzubauen, ist die bewusst gestaltete Planungsphase. Es ist notwendig, den Schüler*innen sowohl nach dem Prinzip ‚Learning by Doing‘ als auch kognitiv auf der Metaebene die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses nachvollziehbar zu vermitteln, da die neu erlangte Kenntnis über den Verlauf des Schreibprozesses die Schüler*innen davor bewahrt, permanent Misserfolgserlebnisse beim Schreiben zu erleiden. Auch aus diesem Grund steht in der Schulpraxis nicht unbedingt das Produkt im Vordergrund, sondern das Erlebnis, dass das Verfassen von Texten ein Prozess ist, der verschiedene Teilhandlungen wie Sammlung, Planung, Ausarbeitung und mehrfache Überarbeitung verlangt (Bräuer 2009: 22). Wenn sich die Schüler*innen ein solides Verständnis von Schreibprozessen erarbeitet haben, befähigt sie das dazu, die spezifischen Schreibprobleme einer jeden Phase pragmatisch und realistisch einzuschätzen. Dadurch ersparen sie sich z. B. die Frustration, beim Erstentwurf durch langes Feilen an einem einzigen Satz viel Zeit zu verlieren und dann zu sehen, dass genau dieser Satz beim zweiten Durchgang vollständig gestrichen wird. Wer jedoch mit dem Prozessgedanken vertraut ist, weiß, dass es sinnvoll ist, Ideen anfangs lediglich grob zu skizzieren und den mühsamen Feinschliff auf der Mikroebene erst gegen Ende vorzunehmen.

Die Schreibsozialisierung in der Institution Schule darf nicht dazu führen, dass, wie in Heimes Zitat angedeutet, der Schreibfreude der Schüler*innen ein Ende gesetzt wird. Es wäre erstrebenswert, dass das Gegenteil der Fall wäre und die Schüler*innen stattdessen die Schule als einen geschützten Raum wahrnehmen würden, in dem sie noch häufiger als bislang üblich die Möglichkeit bekämen, sich in einer Schreibwerkstatt oder in einem Schreiblabor kreativ selbst auszuprobieren und sich mit anderen über diese Erfahrungen auszutauschen. Für den zwanglosen Wechsel zwischen Textproduktion und -rezeption und der gemeinsamen Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Texten wird in der Deutschdidaktik auch der programmatische Begriff des „geselligen Schreibens“ verwendet.

„Geselliges Schreiben (...) dient der Verbesserung des sozialen Klimas, dem Abbau von Spannungen, der Förderung gegenseitigen Verstehens und der Erfahrung des kommunikativen Aspekts.“ (Fritzsche 1994: 163)

Wenn es gelingt, eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen, in der Lehrer*innen und Schüler*innen ungezwungen über Literatur und Sprache ins Gespräch kommen, dann ist ein weiterer großer Schritt getan, der dazu beiträgt, Schreibhemmnisse abzulegen und die Freude am Schreiben dauerhaft zu erhalten.

Welche Herausforderungen gibt es beim schulischen Schreiben?

Das kreative Schreiben im Deutschunterricht verfügt über das Potenzial, die Aspekte Wissensvermittlung, emotionale Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung der Sozialkompetenz holistisch miteinander zu kombinieren. Allerdings müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein, um das kreative Schreiben in diesem Sinne erfolgsversprechend unterrichten zu können. Dazu gehört eine gewisse zeitliche Muße, ein vertrauensvolles Miteinander und ein flexibler organisatorischer Rahmen.

Diese Anforderungen sind jedoch im gegenwärtigen System Schule oftmals schwer zu erfüllen, da nicht selten die Klassenstärke sehr groß, das Klassenzimmer hingegen beengend klein ist. Zudem fehlt die Zeit für ein entdeckendes Lernen, bei dem die Schüler*innen mit Schreibkonventionen spielen. Außerdem erschwert der Selektions- und Benotungscharakter der Schule die Durchführung offener Lernarrangements.

Obwohl die Schwierigkeiten, das kreative Schreiben im Schulalltag angemessen zu unterrichten, nicht von der Hand zu weisen und unbedingt verbesserungsbedürftig sind, darf das nicht den Blick darauf verstellen, welche Vorteile und Chancen das kreative Schreiben im schulischen Kontext bietet. Als Unterrichtsmethode ist das kreative Schreiben eine außerordentlich kraftvolle Ressource, die dazu beiträgt, junge Menschen bei ihrer emotionalen Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, den Zusammenhalt in der Lerngruppe zu stärken und den Lese- und Schreibgenuss der Schüler*innen zu erhöhen. Aus diesen Gründen sollte das kreative Schreiben im Unterricht einen wesentlich höheren Stellenwert als bislang üblich erhalten.

Literatur

- Bräuer, Gerd (Hrsg. und Autor) (2009): *Scriptorium: Ways of Interacting with Writers and Readers. A Professional Development Program*. Freiburg: Fillibach. 15–26.
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2010): *Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht*. In: *Zeitschrift schreiben*. Online im WWW. URL: <https://www.academia.edu/6329596/AuthentischeSchreibaufgabenimSchulischenFachunterricht> (Zugriff: 14.02.2021)
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2001): *Schülerduden. Rechtschreibung und Wortkunde*. 6. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Stuttgart: UTB-Verlag. 115–119.
- Fritzsche, Joachim (1994): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Band 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart: Klett Verlag.
- Frommer, Harald (1981): Verzögertes Lesen. Über Möglichkeiten, in die Erstrezeption von Schullektüren einzugreifen. In: *DU* 2/81, 10–27.

- Girgensohn, Katrin (2007): Schreibstrategien beim Stationen Lernen erweitern. Arbeitsmaterial für individualisierte Lernformen in Schreibseminaren. Online im WWW. URL: <https://gefsus.de/schreiben-anleiten/routedownload/schreibstrategien-stationen-lernen.html> (Zugriff 14.10.2021)
- Heimes, Silke (2015): *Schreib es dir von der Seele. Kreatives Schreiben leicht gemacht*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaufman, James C./Beghetto, Ronald. A. (2009): Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. In: *Review of General Psychology*. 13(1). 1–12.
- Kaufman, James. C./Beghetto, Ronald. A. (2007): Towards a Broader Conception of Creativity: A Case for „mini-c“ Creativity. In: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Vol. 1. No. 2. 73–79.
- Mattenklott, Gundel (1979): *Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule*. Stuttgart: Metzler.
- Porombka, Stephan (2009): Das neue Kreative Schreiben. In: *German as a foreign language*. Online im WWW. URL: <http://www.gfl-journal.de/2-2009/porombka.pdf> (Zugriff: 14.02.2021).
- Rieger, Florian (1997): *Liter@rische Geselligkeit: Kreatives und kollektives Schreiben im Internet*. Seminararbeit Germanistisches Institut RWTH Aachen. Online im WWW. URL: <https://www.grin.com/document/95221> (Zugriff: 14.02.2021).
- Schreiber, Birgit (2017): *Schreiben zur Selbsthilfe. Worte finden, Glück erleben, gesund sein*. Berlin: Springer-Verlag.
- Spinner, Kaspar H. (1994): Anstöße zum kreativen Schreiben. In: Christiani, Reinhold (Hrsg.): *Auch die leistungsstarken Kinder fördern*. Stuttgart: Klett Verlag. 46–60.
- Spinner, Kaspar H. (2001): *Kreativer Deutschunterricht. Identität-Imagination-Kognition*. Stuttgart: Klett Verlag.

Autorin

Sigrun Dahmer, StR. Deutschlehrerin an einem Kölner Gymnasium, lizenzierte Schreibberaterin.