

Herrmann, Franziska

Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, 306 S. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten) - (Dissertation, Universität Dresden, 2023)



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Franziska: Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben. Eine phänomenologische Studie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, 306 S. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten) - (Dissertation, Universität Dresden, 2023) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271339 - DOI: 10.25656/01:27133; 10.35468/6030

<https://doi.org/10.25656/01:27133>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Franziska Herrmann

Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben

Eine phänomenologische Studie

Herrmann

**Schöpferische Erfahrungen von
Grundschulkindern und Studierenden
beim Schreiben**

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von

Hartmut Wedekind, Markus Peschel, Eva-Kristina Franz,
Annika Gruhn und Lena S. Kaiser

Mit dem vorliegenden Band wird das inhaltliche Spektrum der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ erweitert. Neben den Bänden, die begleitend zu den Jahrestagungen der Hochschullernwerkstätten erscheinen, werden nun auch empirische Studien von Einzelautor*innen sowie Forschungsbände veröffentlicht.

Bereits erschienen:

Annika Gruhn, Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung. Bad Heilbrunn 2021

Franziska Herrmann

Schöpferische Erfahrungen von Grundschulkindern und Studierenden beim Schreiben

Eine phänomenologische Studie

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

We acknowledge support for the open access publication by the Open Access Publication Fund of Saxon State and University Library Dresden (SLUB).

Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wurde von 2016 bis 2019 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1619 sowie von 2020 bis 2022 im Rahmen des Projektes „Didaktische Forschungswerkstätten für das Lehramt an Grundschulen“ durch die Gesellschaft von Freunden und Förderern der Technischen Universität Dresden gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Die vorliegende Studie wurde von der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden unter dem Titel „Didaktische Forschungswerkstätten mit Studierenden und Grundschulkindern. Eine phänomenologisch orientierte Studie zu Schöpferischen Erfahrungen beim Forschenden Lernen und Kreativen Schreiben“ als Dissertation angenommen.

Die Arbeit wurde für die Veröffentlichung geringfügig inhaltlich und redaktionell verändert.

Gutachterinnen: Prof. 'in Dr. Jeanette Hoffmann, Freie Universität Bozen – Libera Università di Bolzano,

Prof. 'in Dr. habil. Matthea Wagener, Technische Universität Dresden.

Tag der Disputation: 21.02.2023.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2023.kg. Verlag Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Foto Umschlagseite 1: © Katharina Egerer.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6030-7 Digital

doi.org/10.35468/6030

ISBN 978-3-7815-2589-4 Print

Zusammenfassung

Die Studie beschreibt Schöpferische Erfahrungen als Lernerfahrungen von Studierenden und Grundschulkindern im Kontext der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden (LuFo). Ziel ist die Herausarbeitung des ‚Besonderen‘ des Lernens in Hochschullernwerkstätten, um einen Beitrag zum aktuellen Diskurs um das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten zu leisten. Die Studie ist aus dem TUD-Sylber-Projekt *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* hervorgegangen, in dem 2016 bis 2019 unter der Leitung von Prof. Dr. Jeanette Hoffmann Werkstattseminare im Format Forschenden Lernens in der LuFo entwickelt worden sind. Das von mir entwickelte Seminar *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* bildet den Rahmen für die empirische Untersuchung. Die zentrale Forschungsfrage lautet: *Wie vollzieht sich Lernen in Hochschullernwerkstätten?* Ausgangspunkt bildet das phänomenologische Verständnis von Lernen als Erfahrung (Meyer-Drawe 2012) in Verbindung mit Schöpferischen Prozessen (Stenger 2002). Dieses wird an drei Gegenständen untersucht: in Schreibprozessen von Grundschulkindern, an freien Kindertexten sowie in Reflexionsgesprächen mit Studierenden.

Vor dem Hintergrund epistemologischer Prämissen der Phänomenologie Merleau-Pontys (1966) wurden in Anlehnung an methodologische Grundlagen pädagogisch-phänomenologischer Forschungen (u. a. Brinkmann, Rödel 2016; Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012; Stenger 2010) Forschungsinstrumente entwickelt, um auf Basis von Videoaufnahmen schreibender Kinder, an Beispielen von Kindertexten und auf Basis von Audioaufnahmen von Reflexionsgesprächen subjektiv exemplarische Beschreibungen von Lernerfahrungen zu verfassen. Die Studie enthält Ergebnisse in drei Richtungen. Erstens: Durch die phänomenologisch orientierte Untersuchung von Schreibprozessen gewinnen Schreibdidaktik und Schreibforschung ein neues Verständnis von Schreiben als *leiblicher Tätigkeit*. Lernen vollzieht sich beim Kreativen Schreiben als Sinnbildung, in der einerseits Sinn als Text auf dem Papier gebildet wird und andererseits Sinn für die Schreibsituation und die daran Beteiligten entsteht. Zweitens: Für den hochschuldidaktischen Diskurs um Reflexion im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer:innenbildung zeigt sich das Erkenntnispotenzial von Narration eigener Erfahrung. Im intuitiven Erzählen entstehen Momente schöpferischen Ausdrucks, die neue Erfahrungsweisen mit sich führen, welche für den Umgang mit den widersprüchlichen Anforderungen des Lehrberufs relevant sind (z. B. Sich füreinander öffnen). Diese Ergebnisse verweisen drittens auf das Potenzial phänomenologischer Forschung, innovative Impulse für fachdidaktische und hochschuldidaktische Diskurse zu setzen und das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten durch einen neuen Lernbegriff zu stärken.

Abstract

The study describes creative experiences as learning experiences for university students and primary school children in the context of the *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule* (Primary Education Research Lab) at TU Dresden. The aim is to determine what is 'special' about learning in *Hochschullernwerkstätten* (university learning workshops) in order to make a contribution to the current discourse on the self-conception of *Hochschullernwerkstätten*. The study is one of the results of the TU Dresden Sylber project *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* (Teaching, Learning and Research in Laboratories), led by Jeanette Hoffmann, in which seminars using a research-based learning format were developed from 2016 to 2019. The seminar *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* (Didactic Research Lab in Creative Writing) forms the framework for the empirical investigation. The central research question is: *How does learning take place in Hochschullernwerkstätten* (university learning workshops)? The starting point for approaching this question is the phenomenological understanding of learning as experience (Meyer-Drawe 2012) in combination with creative processes (Stenger 2002). This is being investigated using three topic areas: writing processes of primary school children, freely written children's texts, as well as reflective discussions with students.

Based on the epistemological premises of Merleau-Pontys phenomenology (1966), research instruments were developed inspired by the methodological foundations of pedagogic phenomenological research (incl. Brinkmann, Rödel 2016; Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012; Stenger 2010). I composed illustrative descriptions of learning experiences based on video recording of children writing, using examples of children's texts and based on audio recording of reflective conversations. The study contains results in three areas: Firstly: Using the phenomenologically based investigation of writing processes, writing didactics and writing research gains a new understanding of writing as a corporeal activity. Secondly: In the discourse within higher education didactics on reflection in the context of research-based learning in teacher training, the knowledge potential of narration one's own experience becomes apparent. Intuitive narration creates moments of creative expression that bring with them new modes of experience that are relevant to dealing with the contradictory demands of teaching (e.g. opening up to each other). These results thirdly point to the potential of phenomenological research for *Hochschullernwerkstätten* (university learning workshops). On the one hand providing innovative impulses for the discourse in teaching methodologies and higher education didactics, and on the other hand, strengthening the self-conception of *Hochschullernwerkstätten* (university learning workshops) through a new learning concept.

Vorwort der Reihenherausgeber:innen

„Mit großer Freude und in Erwartung weiterer Veröffentlichungen von Forschungsergebnissen zur Arbeit in (Hochschul-)Lernwerkstätten“ beginnt 2021 das Vorwort zum ersten Band der neuen Abteilung der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“. Und jetzt, bereits 2023, halten wir den zweiten Band in Händen: Franziska Herrmann legt eine phänomenologisch orientierte Studie zu Schöpferischen Erfahrungen beim Forschenden Lernen und Kreativen Schreiben vor.

Neben der Kunst des Schaffens widmet sich die Arbeit dem Lernen, einem Lernen, das sich als Schöpferische Erfahrung vollzieht. Die Studie verfolgt die Frage nach dem Besonderen der Lernprozesse in Hochschullernwerkstätten und deckt auf, wie sich Lernen in Hochschullernwerkstätten im Spannungsfeld von Materialität und Interaktion vollzieht. Dabei wird von der Verfasserin im Besonderen fokussiert, was mit den Lernenden im Prozess des Lernens geschieht. Franziska Herrmann untersucht die Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben an der TU Dresden und beschreibt aus einer phänomenologischen Perspektive heraus prototypische Elemente des schöpferischen Wirkens in einer Lernwerkstatt. Ihre Arbeit bietet damit Impulse, den eigenen Blick auf den Prozess zu schärfen und sich vor Augen zu führen, dass dieser für Lernende und gleichsam für Lernbegleitende bedeutsamer sein kann als das entstandene Produkt. Dabei gelingt es Franziska Herrmann, zehn Beispiele Schöpferischer Erfahrungen zu destillieren, die den Diskurs um das Lernen in Hochschullernwerkstätten nachhaltig prägen könnten:

Eines der Beispiele zeigt den Prozess bei Justus, sich dem Schreiben zuzuwenden, einen Anfang zu finden und schließlich in das Schreiben einzutauchen, aufzutauchen und ins Stocken zu geraten, beunruhigt zu sein und dann Zuversicht zu entwickeln und einen Weg zu finden. Ein anderes Beispiel verweist auf den regelmäßigen interaktiven Abgleich zweier Lernender wie Nicolai und Toni, oder das Gefühl, plötzlich einen Durchbruch zu haben, wie es beispielhaft bei Magdalena sichtbar wird. All diese Beispiele können als Etappen eines exemplarischen Agierens in einem – die freie Exploration zulassenden – Raum aufgefasst werden, die sich in anderen Kontexten in Hochschullernwerkstätten ebenso beobachten lassen.

Detailreich werden die Schöpferischen Prozesse geschildert und gleichsam zunächst nur über Zwischenüberschriften interpretiert. So werden Lesende zu eigenen Interpretationen motiviert und unwillkürlich dazu gebracht, die geschilderten Etappen des Handelns in Hochschullernwerkstätten mit eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen.

Wir wünschen daher beim Lesen viele Momente des Innehaltens, des (Wieder-)Erkennens eigener Lernprozesse und die Gelegenheit, die eigenen Beobachtungen und Interpretationen zu schärfen – und vielleicht auch erwachende Neugier, die eigene pädagogisch-didaktische Arbeit zum Forschungsgegenstand zu machen und in dieser Abteilung zu veröffentlichen.

Annika Gruhn, Eva-Kristina Franz,

Hartmut Wedekind, Markus Peschel & Lena S. Kaiser

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	13
1.1	Anliegen der Studie	13
1.2	Aufbau	17
1.3	Lernen zwischen Mensch, Werk und Welt	18
1.4	Phänomenologischer Zugang	19
1.4.1	Phänomenologie als offenes Erfahrungs- und Erkenntniskonzept	20
1.4.2	Leiblichkeit und Erfahrung	21
1.4.3	Subjekt	23
1.4.4	Responsivität	24
2	Didaktische Kontexte	27
2.1	Hochschullernwerkstätten	27
2.1.1	Zur aktuellen Situation der Lernwerkstättenbewegung	27
2.1.2	Zum Begriff Hochschullernwerkstatt	30
2.1.3	Zum Lernen in Hochschullernwerkstätten	31
2.1.4	Zwischenfazit	35
2.2	Forschendes Lernen	36
2.2.1	Überblick über den Stand der Diskussion	36
2.2.2	Forschendes Lernen in Hochschullernwerkstätten	39
2.2.3	Reflexion als Erfahrungsweise im Kontext Forschenden Lernens	41
2.2.4	Zwischenfazit	45
2.3	Kreatives Schreiben	46
2.3.1	Kreatives Schreiben als ästhetischer Weltzugang	47
2.3.2	Kreatives Schreiben als didaktische Inszenierung	50
2.3.3	Kreatives Schreiben als kulturelle Tätigkeit	57
2.3.4	Zwischenfazit	60
2.4	Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben	60
2.4.1	Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo)	61
2.4.2	Didaktische Forschungswerkstätten	63
2.4.3	Seminarkonzept der Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben	75
2.5	Zusammenfassung	78
3	Theoretische und empirische Kontexte	81
3.1	Zum Phänomen der Schöpferischen Erfahrung	81
3.1.1	Zugang und Begriffshorizont	82
3.1.2	Schöpferische Prozesse als Erfahrung	87
3.1.3	Relevanz der Imagination	92
3.1.4	Zum Lernen als Schöpferische Erfahrung	95
3.1.5	Zusammenfassung	101

3.2	Schöpferische Erfahrungen beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern	101
3.2.1	Forschungsperspektiven auf Schreiben	102
3.2.2	Verortung im schreibdidaktischen Diskurs	105
3.2.3	Schöpferisches in der Schreibdidaktik	109
3.2.4	Forschungsstand	113
3.2.5	Zwischenfazit	137
3.3	Schöpferische Erfahrungen beim Forschenden Lernen	139
3.3.1	Überblick über den Forschungsstand	140
3.3.2	Forschungen zum Lernen beim Forschenden Lernen	141
3.3.3	Schöpferisches beim Forschenden Lernen	142
3.3.4	Zwischenfazit	143
3.4	Zusammenfassung der Forschungsstände und Forschungsfragen	144
4	Methodologischer Kontext und methodisches Vorgehen	147
4.1	Begründung des phänomenologischen Zugangs	147
4.2	Methodologische Prinzipien phänomenologischer Forschung	149
4.2.1	Anschauung	150
4.2.2	Deskription	151
4.2.3	Am Beispiel verstehen	151
4.2.4	Der bewusste Umgang mit theoretischem Wissen	153
4.3	Gütekriterien	154
4.4	Methodisches Vorgehen	156
4.4.1	Überblick und Forschungskontexte	157
4.4.2	Datenkorpus und Auswahl	167
4.4.3	Forschungsinstrumente	167
4.4.4	Zur Darstellung der Beispiele	175
5	Beispiele Schöpferischer Erfahrungen	179
5.1	Deskriptionen Kreativer Schreiberfahrungen von Grundschulkindern	179
5.1.1	Schreiben als Zuwendung	180
5.1.2	Schreiben als Wertschätzung	189
5.1.3	Schreiben als Durchbruch	201
5.1.4	Schreiben als Verkörperung	211
5.2	Lesarten von Kindertexten	227
5.2.1	Erfahrungen in und mit Kindertexten	227
5.2.2	Prensar der Wolf allein zu haus	228
5.2.3	Der Fisch Gina	233
5.3	Anekdoten und Lektüren zu Reflexionen von Studierenden	237
5.3.1	Sich füreinander öffnen	238
5.3.2	Etwas beschließen	240
5.3.3	Sich begeistern	242
5.3.4	Etwas eingestehen	243

6	Ergebnisse und Diskussion	247
6.1	Zur Erfahrung Kreativen Schreibens von Grundschulkindern	247
6.1.1	Elemente der Erfahrung Kreativen Schreibens	247
6.1.2	Schöpferische Erfahrungen im Vollzug Kreativen Schreibens	256
6.1.3	Erfahrungsmöglichkeiten mit freien Kindertexten	259
6.1.4	Bedeutung der Ergebnisse für die Schreibdidaktik der Grundschule	260
6.2	Zur Erfahrung von Reflexion im Kontext Forschenden Lernens	267
6.2.1	Merkmale der Erfahrung von Reflexion	267
6.2.2	Schöpferische Erfahrungen in Reflexionsgesprächen	270
6.2.3	Bedeutung der Ergebnisse für hochschuldidaktische Überlegungen zum Forschenden Lernen	272
7	Resümee und Ausblick	277
7.1	Erträge der Studie	277
7.2	Schlussfolgerungen in Bezug auf das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten	280
7.3	Ausblick	281
	Verzeichnisse	283
	Abkürzungsverzeichnis	283
	Literaturverzeichnis	284
	Primärliteratur	284
	Sekundärliteratur	284
	Daten, Arbeitstranskripte und Video-Vignetten	304
	Abbildungsverzeichnis	305
	Tabellenverzeichnis	305
	Danksagung	306

Kunst des Schaffens

Viel schaffen in wenig Zeit
Weniger schaffen: mehr Zeit
Etwas Schönes schaffen.

1 Einführung

1.1 Anliegen der Studie

Dieses Buch widmet sich dem Lernen. Es geht um jenes Lernen, das sich als Schöpferische Erfahrung vollzieht und neue Weisen ‚zu sein‘ hervorbringt (vgl. Stenger 2002).

„Schlägt man in deutschsprachigen Lexika unter dem Stichwort ‚Lernen‘ nach, so wird man bis auf wenige Ausnahmen darüber belehrt, wie der Stand der *psychologischen* Lernforschung ist. Die Frage nach dem Lernen scheint vorrangig ein psychologisches Thema zu sein. Das ist merkwürdig, denn Lernen und Lehren sind doch genuin pädagogische Themen.“ (Meyer-Drawe 2019b, 364; Hervorhebung im Original)

Im Rahmen psychologischer Forschung zum Lernen bleibt offen, „was mit dem Lernenden auf seinem Weg der Veränderung seines Verhaltens oder Erkennens geschieht.“ (ebd.) Dieser Frage wird hier im Kontext einer Hochschullernwerkstatt nachgegangen, der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der Technischen Universität Dresden (LuFo). Damit wird ein Desiderat aufgegriffen, das seit den Anfängen der Lernwerkstättenbewegung relevant ist, jedoch bisher nicht hinreichend erforscht werden konnte. Es ist die Frage nach dem ‚Besonderen‘ im Vollzug des Lernens in Hochschullernwerkstätten. Als ein zentraler Punkt wurde im theoretischen Diskurs bisher erarbeitet, dass

„ganz offensichtlich die Gleichzeitigkeit der Orientierung an der Materialität und der Orientierung an der Person bzw. den Interaktionen zwischen den Personen als das ‚Kernverständnis‘ des Lehrens, Lernens und Studierens in Hochschullernwerkstätten herausgestellt werden könnte, da Lehrveranstaltungen ansonsten eher diskursorientiert angelegt seien.“ (Rumpf, Schmude 2021, 62)

An dieser Gleichzeitigkeit der Bedeutung von Materialität und Person(en) für das Lernen wird hier angeknüpft, um danach zu fragen: *Wie vollzieht sich Lernen in Hochschullernwerkstätten?* Diese Frage berührt den Kern von Lernwerkstätten, indem diese eigens dem Lernen gewidmete Räume sind. Zur Praxis des Lernens in Hochschullernwerkstätten bildet das *Entdeckende Lernen* (vgl. Zocher 2000) einen wichtigen gemeinsamen Bezugspunkt (vgl. Wedekind, Schmude 2017, 186). Diese Prämisse sagt jedoch nichts darüber aus, wie sich Lernen in den jeweils spezifisch gestalteten Situationen vollzieht. Dazu ist empirische Forschung notwendig, die einen geeigneten Forschungszugang braucht. In Forschungsbeiträgen zur Weiterentwicklung und Selbstvergewisserung von Hochschullernwerkstätten finden sich unterschiedliche Forschungsperspektiven auf Lernen, eine eindeutige Verortung erfolgt jedoch bisher selten (vgl. Müller-Naendrup 2020, 723).

Seit einigen Jahren besteht verstärkt das Bedürfnis, ein wissenschaftlich fundiertes Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten zu erarbeiten und zu beschreiben, das klare Aussagen dazu macht, was Hochschullernwerkstätten sind, was sie von anderen Institutionen unterscheidet und in welcher Hinsicht sich Lernen in Hochschullernwerkstätten von Lernen in anderen Kontexten abhebt (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020; vgl. Rumpf, Schmude 2020; 2021). In der Erforschung der Vollzüge von Lernprozessen in Hochschullernwerkstätten sehe ich eine Möglichkeit, diesem Selbstverständnis näher zu kommen.

Wie Hochschullernwerkstätten anderer Standorte auch (z. B. an der Universität Erfurt, vgl. Tänzer 2021), ist die LuFo strukturell in der Lehrer:innenbildung verankert und in deren Kontext im Rahmen der Modulordnungen der Studiengänge mit dem Curriculum verbunden. Das hat zur Folge, dass Lernen in der LuFo nicht nur ermöglicht, sondern auch eingefordert wird. Daraus folgt weiterhin, dass sich in der Gestaltung von Lernarrangements ein enger Bezug zur Hochschuldidaktik und zu den Fachdidaktiken der Grundschule zeigt. Dieser didaktische Bezug wirkt sich auf die Erforschung des Lernens im Rahmen dieser Studie aus: Der Frage nach den Vollzügen von Lernen wird im Rahmen eines deutschdidaktischen Seminars nachgegangen, das zwei Besonderheiten aufweist: Es verbindet das hochschuldidaktische Konzept *Forschendes Lernen* (vgl. Huber 2014) mit dem schreibdidaktischen Konzept *Kreatives Schreiben* (vgl. Kohl 2005; Kohl, Ritter 2022) und trägt den Titel: *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* (vgl. Herrmann 2019a).

Die Studie nimmt ihren Ausgangspunkt im TUD–Sylber¹ Projekt *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten*, das u. a. unter der Leitung von Jeanette Hoffmann am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Dresden realisiert und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2016 bis 2019 gefördert wurde (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019). Die Seminarform *Didaktische Forschungswerkstätten* wurde im Rahmen des Projekts entwickelt und mit unterschiedlichen deutschdidaktischen Schwerpunkten erprobt und beforscht (vgl. Herrmann 2019b; 2020; vgl. Hoffmann 2020b; 2021). Die Erhebung der Daten für diese Studie erfolgte im Rahmen der Erprobung der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* im Zeitraum von 2016 bis 2019. In den Jahren 2020 bis 2022 wurde das Projekt *Didaktische Forschungswerkstätten* durch die Gesellschaft der Freunde und Förderer der TU Dresden (GFF) finanziell weiter unterstützt (vgl. Hoffmann, Herrmann demn.).

Im aktuellen Diskurs um die Arbeit in Hochschullernwerkstätten können zwei Tendenzen festgehalten werden, die als Konsens hervortreten: Zum einen werden ergebnisoffene Lernprozesse angestrebt, die Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der Lernenden ermöglichen und zum anderen kommt der Reflexion von Lernprozessen besondere Bedeutung zu (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020). Die für das Seminar *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* einbezogenen Konzepte, *Forschendes Lernen* und *Kreatives Schreiben*, werden im Rahmen der Studie im Hinblick auf diese Ansprüche konkretisiert: *Forschendes Lernen* ist verbunden mit der Wahl einer eigenen Fragestellung und einem methodischen Zugang, der einerseits zum Forschungsgegenstand passt und andererseits der Person naheliegt (vgl. Reitinger 2016, 43 f.). Reflexion wird im Seminarverlauf in vielfältigen Formen mit unterschiedlichen Schwerpunkten angeregt (z. B. schriftlich narrativ zum eigenen Lernprozess, vgl. Hoffmann 2020a, 83 f.). *Kreatives Schreiben* ermöglicht ausgehend von einem Schreibimpuls selbstbestimmte, ergebnisoffene Lernprozesse, die zugleich reflexiv sind, denn: „Schreiben als ästhetische Tätigkeit und nicht nur als Beherrschung einer Kulturtechnik hat das Ziel, einen produktiven Blick auf die Wirklichkeit und sich selbst zu ermöglichen.“ (Kohl, Ritter 2022, 6 f.) Diese Möglichkeit des produktiven Blicks wird im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* ausgeschöpft, indem im Schutz der Fiktionalität zu persönlich bedeutsamen Themen geschrieben wird, die sich aus dem sachunterrichtlichen Thema der Prävention von sexueller Gewalt gegen Kinder ergeben. Ausgehend von Präventionsgrundsätzen wie „Du darfst dir Hilfe holen“ oder „Achte und vertraue auf deine Gefühle“ (Landeskriminal-

1 Die Abkürzung TUD–Sylber steht für „Technische Universität Dresden – Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen“.

amt Sachsen 2020, 17) werden Schreibimpulse entwickelt, die einen Raum zur produktiven und gestalterischen Auseinandersetzung für Grundschulkindern mit diesen Themen bieten.

Für die Forschungsfrage nach dem Vollzug von Lernen ist eine Besonderheit von Hochschullernwerkstätten wesentlich: ihre zweifache Adressierung (vgl. Schneider, Weißhaupt, Brumm, Griesel, Klauenberg 2019). Hochschullernwerkstätten sind Lernumgebungen sowohl für Erwachsene als auch für Kinder. Die Studie widmet sich dieser Besonderheit und macht sie sichtbar, indem Lernprozesse von Studierenden und von Grundschulkindern untersucht werden. Verknüpft wird dies im Hinblick auf die Studierenden mit dem besonderen Augenmerk auf Reflexion. Erforscht wird Lernen im Vollzug von Reflexion im Rahmen von Gesprächen zu eigenen Lernprozessen von Studierenden unter den Fragen: *Wie zeigt sich Reflexion im Kontext der Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben im Vollzug als Erfahrung? Inwiefern zeigen sich Schöpferische Erfahrungen im Vollzug von Reflexion?*

Die Erforschung von Lernprozessen von Kindern wird mit der Bearbeitung eines schreibdidaktischen Desiderats verbunden: Untersucht wird der Vollzug von Lernen beim Kreativen Schreiben – als Desiderat benennt die Deutschdidaktikerin Eva Maria Kohl die Frage, was initiiert wird, wenn Kinder zum Schreiben eigener Texte ermutigt werden (vgl. Kohl 2005, 27).

Indem der Vollzug des Lernens in den Mittelpunkt gestellt wird, schließt diese Studie an deutschdidaktische Forschungen an, die sprachliche und literarische Lernprozesse in der Rezeption von Literatur, beim Schreiben eigener Texte oder auch beim Erzählen in den Blick nehmen (u. a. Dehn 1993; Wieler, Brandt, Naujok, Petzold, Hoffmann 2008; Dehn, Merklinger, Schüler 2011; Hoffmann 2011; Naujok 2018; Schüler 2019; Zielinski 2022). Häufig wird die Frage nach dem Vollzug von Lernen in pädagogischen und didaktischen Forschungen übersehen und nicht gestellt (vgl. Agostini 2016, 12 f.). Diese Perspektive erscheint jedoch insbesondere für die Forschung in Hochschullernwerkstätten interessant, da Wege des Lernens seit den Anfängen der Lernwerkstättenbewegung besondere Aufmerksamkeit erhalten (vgl. Hagstedt 2016). Hierin könnte auch für die aktuelle Diskussion um das Selbstverständnis ein wichtiger Impuls liegen, der darüber hinaus für die schreibdidaktische Forschung Relevanz entfaltet:

Die Entwicklung schreibdidaktischer Konzepte basiert aktuell auf Ergebnissen der Schreibforschung und Schreibentwicklungsforschung, die einen prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterricht nahelegen (vgl. Weinhold 2020). Grundlage dieser beiden Forschungsrichtungen ist das Verständnis von Schreiben als kognitivem Prozess (u. a. Hayes 2012; Bereiter, Scardamalia 2010), das auch in weiterführenden Modellierungen des Schreibens als kognitiver schriftsprachlicher Handlung (vgl. Bachmann, Becker-Mrotzek 2017, 33) von der Schreibdidaktik fortgeführt wird. Auf Basis dieser Grundlage wurde einerseits wertvolles Wissen über Schreibprozesse und -handlungen generiert, das Eingang in didaktische Konzepte gefunden hat. Andererseits drängt das Primat des Kognitiven wesentliche Aspekte des Schreibens und des Lernens beim Schreiben in den Hintergrund, die jedoch ebenso bedeutsam sind: Diese sind die kulturelle Vermitteltheit (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011) und die Leiblichkeit des Schreibens, auf die der Sprachdidaktiker und Schreibpädagoge Johannes Berning seit längerem aufmerksam macht (vgl. Berning 2016, 40). Diese „andere Seite des Schreibens“ (Berning 2015, 218), die mit Imagination, Intuition, Wahrnehmung und Erfahrung verbunden ist, wird hier in den Vordergrund gestellt, um weiteres Wissen über den Vorgang des Schreibens zu gewinnen. Die zentralen Forschungsfragen in diesem Zusammenhang lauten: *Wie zeigt sich Kreatives Schreiben von Grundschulkindern im Vollzug als Erfahrung? Inwiefern zeigen sich Schöpferische Erfahrungen beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern? Welche Erfahrungen ermöglichen freie Kindertexte?* Kreatives Schreiben gilt in der Schreibdidaktik als ein Konzept, das das

Erleben des Schreibens anvisiert und nicht die konzeptionelle Gestaltung des Textes (vgl. Weinhold 2020, 154). Daher wurde es gewählt, um der Erfahrung des Schreibens in Verbindung mit dem Lernen auf die Spur zu kommen, während Kinder im Rahmen einer Schreibwerkstatt in der LuFo eigene Texte verfassen.

Durch die Aufmerksamkeit auf den Vollzug von Lernen gilt es im Kontext einer Hochschullernwerkstatt herauszufinden, was Kindern beim Kreativen Schreiben und Studierenden in der Reflexion beim Forschenden Lernen geschieht, auf welchen Wegen neues Wissen oder Können gefunden wird und wie dies in ihr ‚Sein‘ übergeht. Für diese Untersuchung wurde die pädagogische Phänomenologie als theoretischer und methodologischer Bezugsrahmen gewählt. Diese verfolgt auf der einen Seite das Anliegen, Lebensbedingungen von Kindern sichtbar zu machen, um sie zu verbessern (vgl. Beekmann 1987, 24) und macht auf der anderen Seite die Erfahrung und die Entstehung von Sinn zu ihren Forschungsgegenständen (vgl. Meyer-Drawe 2019b, 364). Sie versucht, Lernen nicht vom Ergebnis aus, sondern vom Vollzug her zu verstehen und berücksichtigt in diesem Geschehen das Zusammenspiel der Materialitäten: der Personen in ihrer Leiblichkeit (vgl. Merleau-Ponty 1966; 2004) im Umgang mit den Dingen und mit Zeichen (vgl. Stenger 2010; 2013).

Aus diesen Gründen scheint die pädagogisch-phänomenologische Forschungsperspektive geeignet, den Fokus auf Prozesse des Lernens im Rahmen von Hochschullernwerkstätten zu unterstützen. Allerdings verändert diese Perspektive bisherige theoretische Auffassungen von Lernen im Rahmen des Diskurses um Hochschullernwerkstätten, deren lerntheoretische Wurzeln im Konstruktivismus (vgl. Reich 2010) verortet werden (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020). In diesem Sinn stellt die Studie ein Angebot dar, sich einer neuen Perspektive auf den Lernbegriff zu öffnen und sich mit pädagogisch-phänomenologischen Auffassungen von Lernen vertraut zu machen, um dann zu prüfen, inwiefern diese für die Weiterentwicklung des Selbstverständnisses der Arbeit und Forschung in Hochschullernwerkstätten hilfreich sind und worin ihre Grenzen liegen.

Wie kann eine Erforschung von Vollzügen des Lernens angestellt werden? Im Rahmen phänomenologischer Arbeiten wird ein Verstehen am Beispiel angestrebt; am Beispiel, das auf Intuition und Deskription basiert (vgl. Lippitz 1987, 116 f.).

„Sie sind reflexive ‚Zugriffe‘ auf Erfahrungsvollzüge, in denen eine bestimmte Struktur bzw. ein bestimmter Sinn plastisch vor Augen tritt. Diese Struktur bzw. dieser Sinn ist nicht induktiv gewonnen, d. h. auf dem Wege einer Generalisierung voneinander getrennter Einzelfälle. Sie ergeben sich in einem intuitiven ganzheitlichen Zugriff, den die Phänomenologen traditionell als Wesensschau beschreiben: *Etwas erscheint als etwas* und wird als solches ausgelegt.“ (Lippitz 1987, 116; Hervorhebungen im Original)

In dieser Studie werden zehn Beispiele gegeben, die in Orientierung an der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung (u. a. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012; Symeonidis, Schwarz 2021b) sowie an Untersuchungen phänomenologisch orientierter Erziehungswissenschaftler:innen (u. a. Stenger 2003; 2010; Brinkmann, Rödel 2016) erarbeitet worden sind. Die Beispiele beziehen sich auf den Vollzug von Lernen beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern, auf Erfahrungen in und mit Kindertexten und auf den Vollzug von Lernen im Rahmen von Reflexionsgesprächen zu Lernprozessen beim Forschenden Lernen von Studierenden.

Lernen wird im Rahmen pädagogischer Phänomenologie *als Erfahrung* (Meyer-Drawe 2019a) verstanden und unter dieser Perspektive untersucht (z. B. Agostini 2016). Im Zentrum des Forschungsinteresses meiner Studie stehen Schöpferische Erfahrungen, die ich, in Anlehnung an pädagogisch-phänomenologische Arbeiten von Ursula Stenger (2002) und Käte Meyer-Drawe

(2012), als eine mögliche Form der Erfahrung von Lernen erarbeite und zeige. Es geht um jene Lernerfahrungen, die eine neue Weise ‚zu sein‘ entstehen lassen. „Entscheidend dabei ist, daß mit und durch eine Sache eine ganze Dimension hervorgebracht wird, eine Art des Lebens und Seins.“ (Stenger 2002, 125)

Indem unter pädagogisch-phänomenologischer Perspektive untersucht wird, wie sich Lernen als Schöpferische Erfahrung im Kontext einer Hochschullernwerkstatt vollzieht, werden neue Impulse für die Diskussion um das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten gewonnen. Gleichzeitig profitiert der schreibdidaktische Diskurs von der Untersuchung von Lernen im Vollzug Kreativen Schreibens, der aktuell als ‚festgefahren‘ charakterisiert wird (vgl. Kruse, Schüler 2021, 111; vgl. Kapitel 3.2.2). Dadurch deutet sich an, dass von der Erforschung von Lernprozessen im Rahmen von Hochschullernwerkstätten Impulse für fachdidaktische Diskurse ausgehen können.

Im Folgenden wird der Aufbau der Studie erläutert (1.2). Anschließend werden erste Ausblicke auf das phänomenologische Verständnis von Lernen gegeben (1.3) und für diese Studie relevante Grundzüge der Phänomenologie als Forschungszugang skizziert (1.4).

1.2 Aufbau

Diese Studie widmet sich dem Vollzug von Lernen in Hochschullernwerkstätten. Lernvollzüge von Kindern und von Studierenden werden am Beispiel von *Didaktischen Forschungswerkstätten* in der LuFo exemplarisch beschrieben und im Hinblick auf ihr Potenzial für Schöpferische Erfahrungen befragt. Für die Datenerhebung wurde die *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* als Werkstattseminar der LuFo entwickelt.

Im ersten Kapitel erfolgt die Darstellung des Anliegens der Studie (1.1), des Aufbaus (1.2), eine Einführung in das Verständnis von Lernen als Schöpferischer Erfahrung (1.3) und es werden wesentliche Aspekte des phänomenologischen Zugangs aufgezeigt (1.4). Diese Einführung dient dem Überblick über das Gesamtvorhaben und leitet in die spezifische Forschungsperspektive der pädagogischen Phänomenologie ein, an der die Studie orientiert ist.

Im zweiten Kapitel werden drei didaktische Kontexte erläutert, die für die Entwicklung der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* relevant sind: Hochschullernwerkstätten (2.1), Forschendes Lernen (2.2) und Kreatives Schreiben (2.3). Die Erläuterungen werden auf die Konzeption des Seminars als Untersuchungsrahmen und auf die Untersuchung von Schöpferischen Erfahrungen als Erfahrungen des Lernens hin zugespitzt. Davon ausgehend wird das Seminarformat der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* beschrieben (2.4).

Das dritte Kapitel fasst theoretische und empirische Kontexte für die Untersuchung Schöpferischer Erfahrungen beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern und im Vollzug von Reflexion im Rahmen Forschenden Lernens von Studierenden zusammen. Zunächst findet eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der *Schöpferischen Erfahrung* statt, das an dieser Stelle in Anlehnung an Stenger (2002) und Meyer-Drawe (2012) als Erfahrung des Lernens herausgearbeitet wird und den Forschungsgegenstand der Studie bildet (3.1). Die theoretischen Gedanken zu Schöpferischen Erfahrungen als Erfahrungen des Lernens werden in den anschließenden Kapiteln mit theoretischen und empirischen Arbeiten zum Kreativen Schreiben bzw. zum Schreiben eigener Texte (3.2), und mit theoretischen und empirischen

Arbeiten zum Forschenden Lernen (3.3) konfrontiert. Darauf folgt die Zusammenfassung der Forschungsstände und Formulierung der Forschungsfragen (3.4).

Im vierten Kapitel werden der methodologische Kontext der Untersuchung beschrieben und das methodische Vorgehen dargestellt. Der pädagogisch-phänomenologische Zugang wird begründet (4.1), in seinen Grundprinzipien erläutert (4.2) und auf Gütekriterien hin befragt (4.3). Vor diesem Hintergrund wird das methodische Vorgehen beschrieben (4.4). Es wird ein Überblick über das Forschungsdesign und die drei Forschungskontexte gegeben, in deren Rahmen Erhebungen erfolgt sind (4.4.1). Dargestellt werden Datenkorpus und Auswahl der Beispiele (4.4.2) sowie Forschungsinstrumente zur Deskription der unterschiedlichen Datenformen (Videodaten, Kindertexte, Audiodaten) (4.4.3). Weiterhin wird ein Ausblick dazu gegeben, in welchen Formen die Beispiele dargestellt sind (4.4.4).

In Kapitel fünf werden zehn Beispiele Schöpferischer Erfahrungen gegeben, die auf gelebter Erfahrung im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* basieren. Diese Beispiele wurden auf Grundlage unterschiedlicher Datenformen entwickelt (Videoaufnahmen, Kindertexte, Audioaufnahmen) und sind daher in drei verschiedenen Textformen verfasst: als Deskriptionen Kreativer Schreiberfahrungen von Grundschulkindern (5.1), als Lesarten von Kindertexten (5.2) und als Anekdoten und Lektüren zu Reflexionen von Studierenden (5.3). In Kapitel sechs werden von den Beispielen ausgehend die Erfahrungen Kreativen Schreibens (6.1) und die Erfahrungen von Reflexion (6.2) übergreifend betrachtet, um jene Potenziale für Schöpferische Erfahrungen zu beschreiben, die sich in den dargestellten Beispielen zeigen. Anschließend werden die Ergebnisse in ihrer Bedeutung für die Schreibdidaktik der Grundschule (6.1.4) und im Hinblick auf hochschuldidaktische Überlegungen zum Forschenden Lernen (6.2.3) diskutiert.

Die Ergebnisse der Untersuchung Schöpferischer Erfahrungen als Erfahrungen des Lernens von Kindern und von Studierenden in der LuFo werden in Kapitel 7 zusammengefasst (7.1) und in Verbindung mit dem Diskurs zum Lernen in Hochschullernwerkstätten gebracht (7.2). In diesem Zusammenhang wird ein Ausblick auf weiterführenden Forschungs- und Diskussionsbedarf gegeben (7.3).

1.3 Lernen zwischen Mensch, Werk und Welt

War in den ersten beiden Kapiteln im metaphorischen Sinn der Blick von einer Anhöhe aus auf das gesamte Bauwerk, seine Nebengebäude und die umliegenden Landschaften möglich, führt das folgende direkt unter den Torbogen, und damit mitten in das Bild hinein. Im Mittelpunkt der Studie steht eine bestimmte Form von Lernen, jenes Lernen, das sich als Schöpferische Erfahrung vollzieht und neue Weisen ‚zu sein‘ hervorbringt (vgl. Stenger 2002, 125). Mit dem Begriff *schöpferisch* sind häufig Missverständnisse verbunden. Dieses Buch erzählt wenig über die Herstellung origineller Produkte, auch wenn einige darin vorkommen und ihre Bedeutung nicht unwesentlich ist. Es geht auch nicht darum, den Menschen als Schöpfer von Dingen, Texten, Erkenntnissen oder seiner selbst in den Mittelpunkt zu stellen. Vielmehr soll sich zeigen, dass Erfahrungen des Lernens (und des Schreibens) etwas Eigenes innewohnt, das weder vom Menschen gemacht werden kann noch aus sich selbst heraus wächst. Die Geschichte des Lernens, d. h. wie über Lernen im historischen Verlauf gedacht und geschrieben wurde (vgl. Meyer-Drawe 2012), findet hier wenig Platz, bildet jedoch den tragenden Hintergrund. Einen für diese Studie wichtigen Wendepunkt markiert das Aufkommen der Phänomenologie durch den Philosophen Edmund Husserl (1859–1938) und jene, die sich von ihm anstecken ließen und seine Gedanken weiterführten. Ich knüpfe an die

Arbeiten seiner Nachfolger:innen an, insbesondere an den Philosophen und Phänomenologen Maurice Merleau-Ponty und die phänomenologisch orientierten Erziehungswissenschaftler:innen Käte Meyer-Drawe, Ursula Stenger und Malte Brinkmann.

Lernen wird hier im Zusammenhang mit Schaffensprozessen betrachtet: beim Schreiben einer neuen Geschichte und beim Erstellen einer eigenen Forschungsarbeit. Kreatives Schreiben und Forschendes Lernen, wie sie hier verstanden werden, ähneln vom Charakter ihres Prozesses künstlerischen Schaffensprozessen, da Weg und Werk selbst gefunden werden müssen und nicht im Vorhinein feststehen. Der Begriff des Schöpferischen wurde in der phänomenologischen Erziehungswissenschaft in den vergangenen Jahren insbesondere von Stenger (1997) expliziert und in Verbindung mit Studien zum kindlichen Zeichnen, in biografischen Studien zu Künstlern und Pädagogen (z. B. Pablo Picasso oder Janusz Korczak) und zum Schöpferischen in (regio-)pädagogischer Projektarbeit verwendet (vgl. Stenger 2002; 2003). Stenger spricht u. a. in Anlehnung an die Philosophen Friedrich Nietzsche, Heinrich Rombach, Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty vom Schöpferischen als Prozess. Dieser Prozess liegt als eigentümliches Geschehen dem Werden der Welt zugrunde und ist durch Menschen nicht ‚machbar‘. Er ist jedoch erfahrbar und kann rückblickend auf eine solche Erfahrung als schöpferisches Geschehen gesehen und beschrieben werden (vgl. Stenger 2002, 130).

Für die Beschreibung Schöpferischer Erfahrungen bedarf es einer phänomenologischen Anschauung und Deutungsweise, die versucht, die Entstehung einer Sache zwischen dem schaffenden Subjekt, der Welt und dem entstehenden Werk zu sehen, sich den dimensionalen Wert des Geschehens für die Person und andere Menschen der Epoche vorzustellen und diesen Prozess in seiner Bedeutung zur Sprache zu bringen. In Stengers Studien wird deutlich, dass in schöpferischen Prozessen Werke hervorgebracht werden, die sich von anderen ihrer Zeit abheben und als Teil des schöpferischen Ereignisses davon erzählen. Diese Erfahrung ist laut Stenger nicht nur Künstler:innen vorbehalten, sondern für jeden Menschen möglich (vgl. ebd., 125). Dabei mag sich die Reichweite des Geschehens unterscheiden. ‚Ihrer Zeit‘ kann sich auf eine Lebensphase eines einzelnen Menschen beziehen oder auf die Grundverfassung einer Gesellschaft in einer Epoche. Stenger hebt hervor, dass der Prozess durch das Werk allein nicht zu erschließen ist und es sich lohnt, Kinder und Erwachsene in Schaffensprozessen zu beobachten – auch wenn während dieser Betrachtung offen ist, ob es sich um schöpferische Prozesse handelt oder ob lediglich eine Aufgabe erledigt oder ein Problem gelöst wird.

Im Rahmen dieser Studie wird das Schöpferische in die Nähe des Lernens gebracht. Dies klingt in den Studien von Stenger bereits an und wird hier in Verbindung mit der Theorie des Lernens als Erfahrung von Meyer-Drawe (u. a. 2012; 2019a) vertieft. Schöpferische Erfahrungen sind Erfahrungen des Lernens. Schöpferisch ist nicht das Produkt, sondern die Wirkung der Erfahrung, die aus dem Schaffensprozess erwachsen kann. Es geht um das Eröffnen eines neuen Verständnishorizontes, der „nicht nur andere theoretische Erkenntnisse mit sich bringt, sondern auch neue Erfahrungsweisen“ (Stenger 2002, 38). In diesem Sinn stellen Schöpferische Erfahrungen besondere Erfahrungen des Lernens dar. Dieses Lernen ereignet sich in phänomenologischer Perspektive zwischen Mensch, Werk und Welt.

1.4 Phänomenologischer Zugang

Die Phänomenologie wird von ihren Vertreter:innen als Denkstil (vgl. Merleau-Ponty 1966, 4), Methode (vgl. Lippitz 1987), Betrachtungsweise (vgl. Agostini 2016, 30) oder auch als Forschungshaltung (vgl. Peterlini 2020) charakterisiert und reflektiert. Im Rahmen empirischer

Erziehungswissenschaft hat sie sich als ein Forschungszugang etabliert, der ebenso wie andere Zugänge (systemtheoretische, praxistheoretische, dokumentarische, objektiv hermeneutische usw.) keinen originär erziehungswissenschaftlichen Ansatz darstellt, sondern auf epistemische Grundlagen von Nachbardisziplinen – im Fall der Phänomenologie die Philosophie – zurückgreift (vgl. Brinkmann 2020b, 18 f.). Die Phänomenologie ist jedoch nicht als eine konsistente philosophische Richtung zu fassen. Verschiedene Strömungen setzen unterschiedliche Schwerpunkte und allein das Werk von Husserl ist nicht als ein einziges zu lesen (vgl. Meyer-Drawe 2019b, 363). In diesem Kapitel werden wesentliche Aspekte dargestellt, die für die Studie von Bedeutung sind und als vorausgesetzt gelten. Dazu werden zunächst wesentliche Entwicklungen der Phänomenologie hin zu einem offenen Erfahrungs- und Erkenntniskonzept skizziert (1.4.1), um am Verständnis von vier Grundbegriffen zu erläutern, welche Besonderheiten die phänomenologische Betrachtungsweise aktuell kennzeichnen. Es werden Kerngedanken zum Verständnis von Leiblichkeit und Erfahrung (1.4.2), vom Subjekt (1.4.3) und von Responsivität (1.4.4) formuliert, da diese für die Untersuchung des Lernens als Schöpferische Erfahrung besonders relevant sind.

1.4.1 Phänomenologie als offenes Erfahrungs- und Erkenntniskonzept

Der Erziehungswissenschaftler Wilfried Lippitz problematisiert die unreflektierte Rezeption der Phänomenologie innerhalb der Pädagogik, die das Vorurteil produziert habe,

„Phänomenologie sei nichts anderes als eine Denkmethode oder eine Art von Erhebungsmethode pädagogischer Tatsachen. Sie fördere (im ersten Stadium wissenschaftlicher Aufklärung über Bedingungs Zusammenhänge, Gesetzmäßigkeiten) mit deskriptiven Mitteln für theoretisch geleitete Hypothesenbildungen brauchbares Material zu Tage.“ (Lippitz 1987, 105)

Demgegenüber zeigt er auf, dass je nach phänomenologischer Denkschule unterschiedliche Erkenntnisansprüche ausgewiesen sind, die über dieses Vorurteil weit hinausweisen. Lippitz macht deutlich, dass es Husserl um „eine Präsenztheorie von Wahrheit“ (ebd., 109) ging, die nach den letzten Seinsgründen fragt. In diesem Sinn ist Phänomenologie keineswegs auf eine Methode zu reduzieren, sondern eine eigene (alternative) Weise des Welt- und Selbstverstehens. Dieses wendet sich gegen das naturwissenschaftlich-empiristische Paradigma, d. h. „gegen die positivistische Verkürzung der Erfahrung auf die Rezeption elementarer Sinnesdaten und zugleich gegen die intellektualistische Überhöhung der Erfahrung als kognitiven Verarbeitungsprozess von sinnlichem Material.“ (ebd., 110)

Auch wenn Lippitz' Ausführungen als historisch gelten können – sie treffen im Kern das unveränderte Streben phänomenologischer Philosophie, Erfahrung als Erfahrung zu beschreiben. Phänomenologie entstand als Gegenbewegung zum Empirismus und ist es bis heute aus folgendem Grund: Dem objektivierenden Blick entgeht der Sinn von Erfahrungsvollzügen, er kann sich nur auf Äußerlichkeiten beziehen (vgl. Alloa, Depraz 2019, 7 ff.). Erfahrungen wohnt jedoch auch Unsichtbares, nicht Sagbares inne, das noch nicht zu verstehen ist oder unverständlich bleibt, „die vorsprachlichen Verwicklungen des Denkens, Wahrnehmens und Handelns mit einer anmutenden Welt“ (Meyer-Drawe 2019a, 432).

Husserls Weltverstehen geht von der unmittelbaren, präreflexiven Wahrnehmung aus, die sich auf die Sachen selbst richtet. Dadurch wird die bloße Wahrnehmung (noch vor jedem Denken) wichtigstes Erkenntnismittel. Sie bildet den Zugang zur Präsenz der Dinge, wie sie sich selbst zeigen. Im Versuch, den Wahrnehmungsprozess wahrnehmend zu erfassen, verschwinden die Grenzen zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘, zwischen ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘ (vgl. Lippitz

1987, 110). Husserls Bemühen war ursprünglich darauf gerichtet, Anfang und Ende philosophischer Erkenntnis im transzendentalen Bewusstsein zu finden (vgl. ebd., 111). Angesichts der Unmöglichkeit der radikalen transzendentalen phänomenologischen Reflexion zeigt sich auf den späten Husserl bezogen eine Strömung innerhalb der Phänomenologie, die als *lebensweltlich orientiert* bezeichnet wird (vgl. ebd., 113; vgl. Meyer-Drawe 2019b, 363). Zu dieser gehört der Philosoph Maurice Merleau-Ponty, dessen Leibphänomenologie eine wesentliche Grundlage für diese Studie bildet. Der Begriff *lebensweltlich* markiert die Kehrtwendung, die die phänomenologische Reflexion angesichts der Bewusstwerdung der Unlösbarkeit vom Leib und von der Welt nimmt. Sie richtet sich gerade auf diesen Zusammenhang, auf die faktischen Voraussetzungen der Erkenntnis – dem philosophischen Ich als: „naturhaft, geschichtlich und sozial situiert.“ (Lippitz 1987, 114)

„Kurz – es geht ihnen, wie der geisteswissenschaftlich-anthropologischen Denktradition überhaupt, um einen neuen qualitativen Erfahrungsbegriff, der seinerseits voraussetzt, daß das Verhältnis von erkennendem Subjekt und erfahrener Wirklichkeit grundsätzlich neu bestimmt wird. Die Rückbindung philosophischer Reflexion an die Faktizität menschlicher Existenzvollzüge impliziert ein neues Wirklichkeitsverständnis. Jede Art und Weise ihrer systematischen, methodisierten Erhellung bleibt ein offener Erfahrungsprozess.“ (ebd.)

Damit kehrt sich mit der lebensweltlichen Wende nicht nur die Richtung phänomenologischer Reflexion um, sondern auch der vorausgesetzte Erkenntnisanspruch verändert sich: Die Präsenztheorie von Wahrheit wird aufgegeben zugunsten eines offenen und geschichtlichen Erfahrungs- und Erkenntniskonzepts (vgl. ebd., 109 ff.). Die Wahrheit als findbare Wahrheit ist verloren, da der Mensch sich als wahrnehmendes Wesen erkennt. Die Wahrnehmung ist an den Leib gebunden und daher auf bestimmte Möglichkeiten begrenzt nur bedingt verfügbar.

Dieses erkenntnistheoretische Eingeständnis wirkt sich auf das Menschenbild (u. a. in der Pädagogik) aus: Autonomie und Selbstbestimmung erscheinen vor diesem Hintergrund als nicht einlösbare Prämissen (vgl. Agostini 2016, 91 f.). Mit dieser Entmachtung des Subjekts ist jedoch die Möglichkeit gegeben, die distanzierte Position zur Welt, von Meyer-Drawe als „Weltverlust“ (Meyer-Drawe 2012, 79) charakterisiert, zu verlassen, um sich ihr neu zuzuwenden. Die Neuzuwendung geschieht im Bewusstsein der tragenden Rolle der eigenen Wahrnehmung und ihrer Facetten. Das ist der Weg, den die Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung nimmt. Diese kann Anfänge bilden, jedoch nie zu einem Ende kommen; das ist mit der Offenheit des Erkenntniskonzepts gemeint.

„Auf der einen Seite kann sie nur gelingen als Rückgang auf die gelebte Welt, auf der anderen Seite liegt dieses Leben nicht einfach in seiner Fülle vor Augen. Das Eigentümliche an konkreten Erfahrungsvollzügen ist, dass sie uns als vertraute nah, aber als erkannte fern sind.“ (ebd., 211)

1.4.2 Leiblichkeit und Erfahrung

Merleau-Ponty erarbeitet in mehreren Werken unterschiedliche Aspekte einer Phänomenologie des Leibes (u. a. Merleau-Ponty 1966; 1993; 2004), wobei er in seinen Grundgedanken bei Husserl anknüpft. Dieser macht überhaupt erst auf die Sonderstellung des Leibes aufmerksam:

„anders als zu allen anderen Körpern verhalte ich mich zu meinem eigenen nicht wie zu einem Ding; ich *erlebe* meinen Körper, durchlebe ihn gleichsam und lebe somit schon immer *durch* ihn. Nur als körperliche Existenz lebe ich überhaupt und insofern hat mein Körper stets einen Bezug zum Leben.“ (Alloa, Depraz 2019, 11; unter Bezug auf Husserl; Hervorhebungen im Original)

Der Begriff *Leib*, bei Husserl u. a. als Leibkörper oder Körperleib (vgl. ebd., 12), steht in Verbindung mit dem althochdeutschen *lib* für ‚Leben, Lebensweise‘ und wird etymologisch auch mit *biliban* (althochdeutsch für: ‚bleiben‘, ‚einen Ort nicht verlassen‘) in Zusammenhang gebracht (vgl. Pfeifer et al. 1993). Der Leib kann nicht verlassen werden, von ihm aus wird die Welt gesehen und lebendig begriffen, er ist der ‚Nullpunkt‘, von dem aus Orientierung möglich ist (vgl. Alloa, Depraz 2019, 21; unter Bezug auf Husserl). Mit Leib ist also der Körper in einer bestimmten Weise bezeichnet – nicht als etwas Organisches, das ich von außen betrachten und in seinen Funktionen beschreiben könnte, sondern als jenes Ding, von dem aus und mit dem ich lebe, taste, denke, empfinde.

„Alle anderen Körper lassen sich zumindest grundsätzlich öffnen, und auch ein Stein lässt sich zerschlagen, aber das Innere des Steins ist doch nur in seiner Veräußerung erfahrbare. Mein eigener Körper ist dagegen zugleich Urheber und Gegenstand jeder Erfahrung, er erfährt sich in der Erfahrung unweigerlich selbst mit.“ (Alloa 2019, 39; unter Bezug auf Merleau-Ponty)

Merleau-Ponty erkundete in besonderer Weise die Verbindung, die zwischen Leib und Welt durch Wahrnehmung und Erfahrung entsteht. In seiner Phänomenologie der Wahrnehmung hält er fest, dass „wir durch und durch Verhältnis zur Welt sind“ (Merleau-Ponty 1966, 10). Er bringt dieses Verhältnis in Verbindung zum Subjektbegriff; demnach ist das Subjekt leiblich verankert (vgl. Orlikowski 2019, 125). Weiterhin bewegt Merleau-Ponty die Frage, wie wir andere sehen. Wir sehen sie nicht als bloße Körper, sondern ebenfalls in gewisser Weise als Subjekte – wir werden jedoch nie wissen, wie der andere die Welt sieht (vgl. Alloa 2019, 40). Erfahrung, sowohl die eigene als auch die von anderen, ist durch ihre leibliche Gebundenheit nie vollkommen ergündbar, sondern kann immer nur perspektivisch, mehrdeutig und reduziert erscheinen (vgl. Meyer-Drawe 2012, 211 f.). „Als menschliches ist unser Denken das eines leiblichen Wesens, welches seiner Welt und seinen Mitmenschen nicht einfach gegenübersteht, sondern ihnen durch die Sinnlichkeit ausgesetzt ist.“ (Meyer-Drawe 2012, 211)

Für die sinnliche Bezugnahme, den Kontakt zur Welt, verwendet Merleau-Ponty den Begriff *Chiasmus*, im Sinne von *Verflechtung* (vgl. Merleau-Ponty 2004, 172 ff.). In der Wahrnehmung, z. B. im Berühren oder Sehen, entsteht eine Verbindung zwischen Subjekt und Wahrgenommenem, das sich in dieser Weise wahrnehmen lässt. Meyer-Drawe weist darauf hin, dass „die Materialität der Welt, in der ich agiere“ (Meyer-Drawe 2012, 212), sich in jede Erfahrung schiebt und diese beeinträchtigt, so auch das Lernen. Die materiale Wirklichkeit und Unberechenbarkeit der Welt ist nicht aufzulösen (vgl. ebd.). Meyer-Drawes Theorie des Lernens als Erfahrung trägt diesem Umstand Rechnung, indem sie die Unzugänglichkeit und Unverfügbarkeit von Erfahrung mit dem Lernen in Verbindung bringt.

Der phänomenologische Erfahrungsbegriff kann aufgrund der leiblich eingeschränkten Zugänglichkeit zu Erfahrung nicht endgültig fassbar sein (vgl. Peskoller 2013, 69).

„Der ‚nervöse Kern‘ von Erfahrung ist ihre Koinzidenz, dieses Zu-, Mit-, Gegen-, Neben- und Durcheinander, was sich zu einem fragilen Ineinander auf Zeit verdichtet und man irgendwie gehandhabt, worüber man unscharf im Bilde ist und in etwa nur Bescheid weiß. Erfahrung bricht aber auch ab oder bleibt aus, wenn ihr die Zeit fehlt und auch der Ort.“ (Peskoller 2013, 53 f.)

Unauffällig zeigt sich die Alltagserfahrung, die uns gewohnt und selbstverständlich erscheint (vgl. ebd., 53). Diese Selbstverständlichkeit bildet sich durch ihre Wiederholung heraus, was Erfahrung wachsen lässt. Indem wir Erfahrung ‚mit‘ etwas machen, verwachsen wir mit Dingen oder mit Tätigkeiten, so dass sie zu uns gehören (vgl. Bollnow 2019, 172). Der bequeme Cha-

rakter der Alltagserfahrung steht im Kontrast zum Außergewöhnlichen, dem Widerfahrnis, das der Gewohnheit widerspricht und sie als (alte) Gewohnheit beendet. „Dabei nimmt Erfahrung die Qualität einer Verwandlung an, welche einen allmählich oder auch plötzlich erfassen, durchdringen, durchwirken und ummodeln kann.“ (Peskoller 2013, 53)

Schöpferische Erfahrungen, um die es hier gehen soll, greifen in die Alltagserfahrung ein und verwandeln Subjekt und Welt. Dies wird nicht immer als schöne willkommene Veränderung empfunden, sondern geht einher mit Unbehagen, Abwehr oder Furcht. Doch um zu lernen, sind jene Erfahrungen durchzustehen, die Neues und Fremdes mit sich führen (vgl. Meyer-Drauwe 2012, 17). Für die Erforschung von Lernen ist Erfahrung in zwei Hinsichten bedeutsam: Einerseits in der Zuwendung zur Erfahrung von anderen und andererseits ist die eigene Erfahrung (der Forscherin) in dieser Zuwendung wesentliches Forschungsinstrument.

1.4.3 Subjekt

Zum phänomenologischen Subjektbegriff greife ich insbesondere auf Darstellungen der Pädagogin und Anthropologin Ursula Stenger zurück, die sich u.a. an den Philosophien Husserls und Merleau-Pontys anlehnt. Demnach kann das Subjekt nicht als etwas Feststehendes vorausgesetzt werden (vgl. Stenger 2002, 202). In kognitionspsychologischer Hinsicht ist es selbstverständlich, vom Subjekt zu sprechen als von einer festen Instanz, die z. B. über kognitive Schemata verfügt (vgl. Dehn 2021, 72 ff.). Der phänomenologischen Forschungsperspektive ist ein anderes Subjektverständnis immanent: Gefragt wird nach der Entstehung von Sinn, nach den wechselseitigen Konstitutionsbedingungen von Subjekt und Objekt, von Mensch und Welt (vgl. Stenger 2013, 251). Zentral für die Untersuchung des Lernens im Vollzug schöpferischer Tätigkeiten, wie dem Kreativen Schreiben oder Forschenden Lernen, ist dieser Gedanke: „Das Subjekt ist nicht Ursprung eines kreativen Prozesses, es wird durch den Prozeß erst mit hervorgebracht.“ (Stenger 2002, 216)

Das Lernen, das sich im Schaffensprozess zwischen Mensch, Werk und Welt ereignet, wirkt sich sowohl auf das Produkt als auch auf das Subjekt aus. Dabei ist der Begriff *Subjekt* als lebendiges bewegliches Geschehen zu verstehen. Stenger spricht vom Subjekt als Entwürfen von Ich-Formen in Situationen (vgl. ebd., 215 ff.). Das sich Entwerfen gleicht jedoch weniger einem Planen als dem Mitgerissen werden in einem dynamischen Prozess.

Zum Entwerfen braucht es einen Werfer, der wirft, ein Etwas, das geworfen wird und jenes Dritte, auf das Hin entworfen wird (vgl. Weltzien 2003, 173). Im Kunstverständnis des 20. Jahrhunderts ist die Reihenfolge des Schaffensprozesses vom Entwurf über die Ausarbeitung zum Werk aufgebrochen. So kann ein Gebrauchsgegenstand des Alltags als Kunstwerk gelten, indem dieser Entwurf ‚nachgereicht‘ wird (vgl. ebd., 173). Entwurf zu sein, hat etwas Offenes, Jungendliches, Befreiendes. Der Mensch als Subjekt – als Werfer, Geworfener und Entwurf – bleibt offen für andere Möglichkeiten. Ihm eigen ist das Bestreben, Einheit herzustellen, zwischen sich als Ich und den Anforderungen einer Situation, zwischen mehreren gelebten Ich-Möglichkeiten in seinem Leben und zu vergangenen Ich-Formen hin, die in ihrer Bedeutung immer wieder neu interpretiert und integriert werden (vgl. Stenger 2002, 207). Einheitssinn zeigt sich auch in Bezug zur Welt, die in den Konstitutionsprozessen des Subjektes jeweils mit entworfen wird (vgl. Mattenklott 2003, 24 f.).

Betrachtet man das Leben wie Stenger als eine Geschichte von Geburten neuer Ich-Dimensionen (vgl. Stenger 2002, 215), so stellt sich die Frage nach dem Werk, dem Menschen als Kunstwerk in seiner Vollendung. Nach Weltzien bewegt sich das Entwerfen stets im Modus

der Möglichkeit: „Das Mögliche des Entwurfs kann sich erst zukünftig aktualisieren, wenn das Entwerfen an ein Ende gekommen ist.“ (Weltzien 2003, 173)

Wann kann nun das Subjekt als Werk im Ganzen betrachtet werden? Im Entwurf ist das Werk angelegt, es ist in seiner Ganzheit gegenwärtig. Als Beispiel des Ganzen, nicht für das Ganze, steht es dem Werk gleich. Der Prozess des Schaffens, durchzogen vom Entwerfen und Verwerfen, gehört zum Werk; die zeitliche Abfolge des Schaffens von der Idee zum Produkt ist längst in Frage gestellt (vgl. Mattenklott, Weltzien 2003, 9 f.). Künstlerisches Schaffen zeigt sich als flexibles Geschehen. „Es ähnelt weniger dem Pfeil der irreversiblen Zeit zwischen Empfängnis und Tod als einem mäandernden Strom, der einem unübersichtlich großen Quellgebiet entspringt und in ein weit verzweigtes Delta mündet.“ (ebd., 10) In diesem Denken gibt es keinen Zeitpunkt, an dem das Werk unvollständig oder unvollkommen wäre. Jeder Entwurf ist für sich ein ganzes Werk. Jede Entwicklungsstufe ist eine ganze Welt. Jedes Ich in einer Situation ist das Ergebnis einer einmaligen Konstitution und als solches betrachtenswert. Diese Sichtweise wird im Rahmen dieser Studie auf Schreibsituationen von Kindern, auf Gespräche mit Studierenden und auf Kindertexte eingenommen.

1.4.4 Responsivität

Der Begriff *Responsivität* geht zurück auf den Philosophen Bernhardt Waldenfels (2016). Dieser beschäftigt sich mit jenem Geschehen, wie aus einem Anspruch eine Antwort erwächst.

„Selbst wenn wir über die Frage sprechen und uns fragen, was sie ist, wozu sie dient und wodurch sie ermöglicht wird, *geschieht* ein Fragen. Fragen stellen sich oder werden von uns gestellt. Die Frage setzt ein, indem sie auf etwas setzt, das sie befragt, und etwas erwartet, das sie erfragt – nämlich eine Antwort, die sich ergibt oder gegeben wird, die also ebenfalls geschieht.“ (Waldenfels 2016, 22; Hervorhebung im Original)

Dieser Passivität, die schon im Fragen wirksam ist, geht Waldenfels im Antworten nach. Der Begriff *Anspruch* stellt dar, dass die Blickrichtung vom Antworten her erfolgt, um zu ergründen, worauf im Antworten geantwortet wird. Waldenfels hält für diesen Blickwechsel fest: „auch das Fragen, das nicht ins Beliebige ausschweift, wäre in diesem Sinne noch ein Antworten.“ (ebd., 193) Denn auch eine Frage entsteht auf einen fremden Anspruch hin. Auch wenn Waldenfels in seinen Überlegungen von Sprechakttheorien ausgeht, ist sein Verständnis davon, wie eine Antwort ergehen kann, nicht auf sprachliche Äußerungen begrenzt. Die vielfältigen Möglichkeiten, in anderer Weise zu antworten, erkundet er unter dem Begriff *Leibliches Responsorium* (vgl. ebd., 463 ff.). Für die Untersuchung des Lernens sind insbesondere diese Aspekte des leiblichen Antwortgeschehens von Bedeutung, wie sie von Brinkmann und Rödel in Bezug auf eine pädagogisch-phänomenologische Videografie (u. a. bei Waldenfels) aufgegriffen und weitergedacht werden:

„In einem leiblichen Responsorium manifestiert sich die Erfahrung, dass der Antwortende oder die Antwortende schon vorgängig vom Anspruch des oder der Anderen affiziert sind. Die Antwort ist also ein Geschehen, kein Zustand, kein intentionales Handeln und keine Reaktion auf einen Reiz bzw. keine Wirkung einer Ursache. Vielmehr zeigt sich in der Erfahrung des Antwortens die Passivität jeder Erfahrung, der wir nicht ausweichen können.“ (Brinkmann, Rödel 2016, 7)

Für die Erforschung von Lernerfahrungen erscheint die Fokussierung sowohl von sprachlichen als auch von nicht-sprachlichen Äußerungen als sinnvoll, um jenen Sinn zu erschließen, der sich durch den Leib und seine vielfältigen Entäußerungen verkörpert (vgl. ebd., 7 f.). Indem diese Entäußerungen als Antwort auf etwas aufgefasst werden, wird ihnen ein Sinn unterstellt,

der als subjektiver und gleichzeitig sozialer Sinn gelesen werden kann (vgl. ebd., 8). Dieser Sinn ist jedoch nicht kausal mit dem verbunden, was Waldenfels Anspruch nennt. Zwischen Anspruch und Antwort „spielt sich etwas ab, ohne daß ein gemeinsames Band beide miteinander verknüpft.“ (Waldenfels 2016, 334) Sie sind durch einen Hiatus² getrennt, der Antwort und Anspruch als „eine einzige gegenüber sich selbst verschobene Erfahrung“ (Agostini 2016, 192) ermöglicht. Diese Erfahrung enthält Fremdartiges und Entzug an Selbst, wie auch Überschuss an Ungedachtem und an Erfindung (vgl. ebd., 194 f.; u. a. unter Bezug auf Waldenfels).

In der Studie werden leibliche Entäußerungen³ von Kindern beim Kreativen Schreiben und bei Studierenden in Gesprächen zur Reflexion (im Kontext Forschenden Lernens) in den Blick genommen und als Antworten auf Ansprüche aufgefasst. In diesem Sinn ist Responsivität (als Erfahrung und als Teil von Erfahrungen) hier Forschungsgegenstand. Darüber hinaus wird Responsivität forschungsmethodisch relevant: „Für Forscher/-innen bedeutet die Perspektive auf Verkörperung und Antwortgeschehen zugleich, dass sie selbst als Wahrnehmende und leiblich Antwortende in den Fokus geraten.“ (Brinkmann, Rödel 2016, 9) Der eigenen Responsivität wird in der *Anschauung* (vgl. Kapitel 4.2.1) von Videoaufnahmen schreibender Kinder und von Audioaufnahmen reflektierender Studierender, wie auch bei der wahrnehmenden Rezeption von Kindertexten besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

2 Der Hiatus wird u. a. von Waldenfels (2016, 334) als „Riß, Spalt, Sprung oder Kluft“ bezeichnet.

3 Brinkmann und Rödel grenzen *Entäußerungen* als „spontane subjektive leibliche Ausdrücke mimischer und gestischer Art“ (Brinkmann, Rödel (2016, 6) vom Begriff *Verkörperungen* ab. Verkörperungen stellen demnach „leibliche Formen des Antwortens unter Bedingung sozialer und gesellschaftlicher Ordnungen“ (ebd.) dar; d. h. die Perspektive ist in ihrer Studie zum Aufmerken und Zeigen im Unterricht stärker auf die Herausarbeitung von sozialem Sinn gerichtet.

2 Didaktische Kontexte

Vor dem Hintergrund internationaler Diskurse um Leitfiguren der Arbeit in Hochschullernwerkstätten und unter Rückgriff auf deutschdidaktische Konzeptionen, die dem Lernverständnis in Hochschullernwerkstätten nahestehen, wurden im Rahmen des Projektes *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* (näher erläutert in Kapitel 1.1) *Didaktische Forschungswerkstätten* als Seminarform im Format Forschenden Lernens entwickelt und erprobt. Verbunden mit der konzeptionellen Weiterentwicklung der LuFo der TU Dresden ging es darum, Studierenden in Verknüpfung mit deutschdidaktischen Lernarrangements einen forschenden Zugang zu kindlichen Lernprozessen zu ermöglichen.

In diesem Kapitel werden konzeptionelle Überlegungen zu *Didaktischen Forschungswerkstätten* aufgezeigt, um die *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* (2.4) als Kontext für diese Studie darzustellen. Dazu werden zunächst drei didaktische Bezüge geschaffen, die für die Konzeption der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* relevant sind: Hochschullernwerkstätten (2.1) als konzeptionell geprägte Orte des Lernens von Studierenden und Kindern, Forschendes Lernen (2.2) als hochschuldidaktisches Konzept und Kreatives Schreiben (2.3) als schreibdidaktische Inszenierung. An diese Bezüge anknüpfend wird das Seminarkonzept der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* dargestellt (2.4). Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung (2.5).

2.1 Hochschullernwerkstätten

In diesem Kapitel geht es um die Bestimmung von Hochschullernwerkstätten als hochschuldidaktischem Kontext für diese Studie. Wenn hier von Hochschullernwerkstätten und deren Bestimmung gesprochen wird, ist dies in zweierlei Hinsicht gemeint: Bestimmung als Begriffsbestimmung des Begriffs *Hochschullernwerkstatt* und Bestimmung im Sinne von Bedeutung hinsichtlich des Bestehensgrundes von Hochschullernwerkstätten, deren Auftrag und Relevanz. Diese beiden Bestimmungshorizonte sind aufeinander bezogen und werden aktuell stark fokussiert diskutiert (vgl. Rumpf, Schmude 2021).

Diese Studie verfolgt den Anspruch, zu diesem Diskurs einen Beitrag zu leisten. Dazu wird an dieser Stelle auf die aktuelle Situation der Lernwerkstättenbewegung (2.1.1) eingegangen, die einen der Kontexte für die Studie bildet. Zur Bestimmung des Begriffs Hochschullernwerkstatt (2.1.2) werden begriffliche Diskurse aufgegriffen, um schließlich auf das Lernen in Hochschullernwerkstätten (2.1.3) näher einzugehen, das als sinngebendes Zentrum von Hochschullernwerkstätten herausgestellt wird. In diesem Kapitel wird ein Ausblick auf die hier eingenommene phänomenologische Forschungsperspektive gegeben. Das Zwischenfazit (2.1.4) fasst die wichtigsten Gedanken zusammen.

2.1.1 Zur aktuellen Situation der Lernwerkstättenbewegung

Es folgt ein fokussierter historischer Abriss, um die aktuelle Situation von Hochschullernwerkstätten zwischen ursprünglichem Selbstverständnis als Reformbewegung und aktueller politischer Instrumentalisierung zu skizzieren. Dieser knüpft an die umfassende Darstellung

der Entwicklung des theoretisch-konzeptionellen Rahmens von Hochschullernwerkstätten der Pädagogin Barbara Müller-Naendrup (1997) sowie an empirisch fundierte Reflexionen der Pädagogin und Sachunterrichtsdidaktikerin Sandra Tänzer (2021) an. Es werden Herausforderungen und Potenziale aufgezeigt, die die Entwicklung der Lernwerkstättenbewegung im Kontext der Hochschulreformen (Bologna) mit sich bringt.

Hochschullernwerkstätten sind konzeptionell gestaltete Lernräume an Universitäten. Hervorgegangen sind sie aus der inneren Schulreform der Bundesrepublik Deutschland Anfang der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts (vgl. Müller-Naendrup 1997, 86f.). Reformbedürfnisse bestanden hinsichtlich der Unterrichtsmethoden sowie in Bezug auf den Interaktionsstil an Schulen (vgl. ebd., 43). Mit *innerer Reform* sind schulinterne Bestrebungen gemeint, die nicht durch bildungspolitische Vorgaben initiiert wurden, sondern einem Reformbedürfnis der Beteiligten in Bezug auf schulisches Lernen entsprangen (vgl. ebd., 87). Lernwerkstätten entstanden sowohl an Schulen als auch im Bereich der Elementarbildung sowie an Hochschulen. In der Literatur wird von einer *Lernwerkstättenbewegung* gesprochen, die zum Ende der 1980er bzw. zum Beginn der 1990er Jahre ihre Gründungsphase erlebte und sich inzwischen in einer zweiten Phase befindet (vgl. Hagstedt, Krauth 2014, 8f.). Während der ersten Phase wurden als innere Reformbewegung Schwerpunkte gesetzt, die bis heute das Grundverständnis von Lernwerkstätten und *Lernwerkstattarbeit* (vgl. Kekeritz, Graf 2017, 9) prägen. Diese wurden im Positionspapier des *Verbundes europäischer Lernwerkstätten e. V.* (VeLW 2009) festgehalten und umfassen Aussagen zur lerntheoretischen Verortung im moderaten Konstruktivismus (vgl. Reich 2012), daraus abgeleitete Ansprüche an die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen sowie zum Rollenverständnis der Lehrenden⁴ und Lernenden und zur Gestaltung des Lernwerkstatt-Raumes. Der Fokus liegt auf der Ermöglichung selbstbestimmten Lernens, das von eigenen Fragen ausgeht und in eine Reflexion des Lernprozesses mündet.

Die zweite Phase der Bewegung wird stärker als die erste von äußeren Reformen mitgetragen, die sich im Laufe der 1990er Jahre durchsetzen konnten. So konstatieren Herbert Hagstedt und Ilse Marie Krauth aus pädagogischer Perspektive:

„Unsere Schulen, besonders im Primarbereich, folgen heute nicht nur neuen Lehr- und Bildungsplänen, die subjektorientierter ausgelegt sind als früher, sie haben auch im fakultativen Bereich neue Lernpotenziale erschlossen und den permanenten Baustellencharakter der Schule als Partizipationschance nutzen können.“ (Hagstedt, Krauth 2014, 9)

Diese Aussage verweist auf die Verwobenheit von inneren mit äußeren Reformen (vgl. Müller-Naendrup 1997, 87), indem die bildungspolitisch initiierte Veränderung der Curricula der Lernwerkstattidee vom selbstbestimmten Lernen entgegenkommt und diese politisch legitimiert. Die Aussage spricht jedoch auch das Potenzial der Abwesenheit bildungspolitischer Vorgaben an, indem der ‚Baustellencharakter‘ von Schulen zum eigenen Gestalten auffordert bzw. Unvorgedachtes eigenes Denken notwendig macht. Diesen Gedanken gilt es festzuhalten und zu reflektieren im Hinblick auf eine Zeit, in der durch ein nationales bildungspolitisches Programm, der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021; durchgeführt von 2014 bis 2023), die konzeptionelle Weiterentwicklung und Erforschung von Hochschullernwerkstätten an verschiedenen Standorten gefördert wird, während die Hochschulen gleichzeitig mit der weitergehenden Umsetzung der Bologna-Reformen

⁴ Mit dem Begriff *Lehrende* ist im Rahmen dieser Studie eine bestimmte Rolle gemeint, die sowohl Hochschuldozent:innen innehaben als auch Lehrer:innen an Schulen.

befasst sind. So fragen die Herausgeber:innen des Tagungsbandes zur 10. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten im Jahr 2017 in Bremen in ihrer Einleitung:

„Wie werden in Lernwerkstätten die Qualifikationsziele lehramtsbezogener und elementarpädagogischer Studiengänge strukturell eingebunden? Mit welchen Maßnahmen wird eine gleichzeitige Orientierung an curricular festgelegten Kompetenzen sowie die Modularisierung von Studiengängen mit dem konzeptionellen Anspruch an Lernwerkstätten verbunden, selbstbestimmtes, autonomes sowie informelles Lernen zu fördern?“ (Baar, Feindt, Trostmann 2019, 11)

Es zeigt sich als große Aufgabe der Hochschullernwerkstätten in zweiter Generation, diese Fragen für sich zu beantworten. Dabei scheint die Diskussion um die Entscheidung, ob Hochschullernwerkstätten nicht als Alternativangebot zu durchstrukturierten Studienplänen ergebnisoffenes Lernen ermöglichen sollten, bereits entschieden zu sein. Im Jahr 2016 formulierte Hagstedt noch: „Was bleibt von der Freiheit des Lernens? Was haben autonome Lerngelegenheiten überhaupt mit Curriculumorientierung zu tun?“ (Hagstedt 2016, 28) Im aktuellen Arbeitspapier der *AG Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt* ist festgehalten, dass die Standards des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2017) für Hochschullernwerkstätten grundsätzlich gelten sollen (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020, 252).

Die curriculare Verankerung von Werkstattseminaren wird von Tänzer in Bezug auf die Selbstverantwortung des Lernens sowohl als Paradoxie als auch als Chance beschrieben (vgl. Tänzer 2021). Paradox ist demnach die Situation, in der sich Studierende befinden: Sie sind der Studienordnung verpflichtet und daher dazu angehalten, in einem vorgegebenem Zeitrahmen Prüfungsleistungen zu erbringen, um Credit-Points zu erwerben. In Werkstattseminaren wird darüber hinaus von ihnen verlangt, Eigenverantwortung zu zeigen: in Bezug auf ihre Lernwege, in Bezug auf ihr Handeln und in Bezug auf ihren Erkenntnisgewinn (vgl. ebd., 27 f.). Unter Verweis auf Hagstedt (2016, 28) spricht Tänzer daher von einer „Zumutung“ (Tänzer 2021, 27). Sie verwendet den Begriff in Verbindung zu ‚Zutrauen‘ und ‚Mutigsein‘ für etwas Unbestimmtes und Belastendes (vgl. ebd., 28). Paradox ist dies deshalb, da selbstbestimmtes, entdeckendes Lernen in Hochschullernwerkstätten ursprünglich in seinen positiven Aspekten hervorgehoben wurde, z. B. im Zusammenhang mit einer pädagogischen Haltung der Wertschätzung und einem demokratischen Grundverständnis (vgl. Müller-Naendrup, Selzner 2014, 242 ff.).

„An dieser Stelle zeigt sich das Dilemma der Lernwerkstatt: Sie regt einerseits neue bzw. andere Handlungsweisen an, fordert und fördert Eigenaktivität und Verantwortungsübernahme. Ihr Referenzrahmen aber ist und bleibt das Norm- und Wertesystem der Universität, das den didaktischen Kontext der Werkstattarbeit beeinflusst, so u. a. [...] die Norm, dass Dozierende die geltenden Regeln des Handelns im Seminar setzen – die übergeordnete Aufgabenstellung, die Bewertungsformen und ihnen zugrundeliegende Normen der Bewertung und letztlich auch den ‚Zwang zur Selbstverantwortung‘ [...]“ (Tänzer 2021, 32 f.).

Tänzer erkennt in diesem Dilemma jedoch auch eine Chance. In kritischer Reflexion der Auswirkungen der Bologna-Reformen sieht sie die Bestimmung von Hochschullernwerkstätten darin, Gegenentwürfe zu sein: selbst erarbeitetes Wissen gegen abfragbare Fakten, Persönlichkeitsbildung statt Beschäftigungsfähigkeit, individuelle Interessen entgegen populärer Themen (vgl. ebd., 34). Mitten im Curriculum können Hochschullernwerkstätten Orte sein, an denen Lernen inklusive seiner Krisenhaftigkeit erfahren werden kann und an denen aktuelle Studienbedingungen kritisch diskutiert werden können (vgl. ebd., 36 f.).

Die Anzahl von Hochschullernwerkstätten nimmt stetig zu und ihr Status hat sich verändert: von einer reformorientierten Sonderinstitution zu einer zentralen Einrichtung (u. a.) der

Lehrer:innenbildung, wie der Beitrag zu Lernwerkstätten von Müller-Naendrup (2020) im aktuell erschienenen *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Cramer, König, Rothland, Blömeke 2020) illustriert. Mit den Veränderungen einher geht das Bedürfnis, das eigene Selbstverständnis als Bewegung und das Verständnis des Begriffs *Hochschullernwerkstatt* zu definieren (vgl. u. a. Rumpf, Schmude 2020). Dieses Anliegen der Schärfung des eigenen Selbstverständnisses ist verbunden mit dem Wunsch und Anspruch, die eigene Praxis zu erforschen (vgl. Rumpf, Schmude 2021, 67).

Es deutet sich an, dass von der Hinwendung zur Forschung neue Impulse für das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten ausgehen, die dieses auch ‚erschüttern‘ könnten (vgl. Gruhn 2021, 124). Die gezielte Erweiterung des eigenen Blicks durch spezifische Forschungsperspektiven wie auch die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten, z. B. aus der Pädagogik mit dem Begriff des Lernens *als Erfahrung* (Meyer-Drawe 2019a), aus der Kindheitsforschung mit dem Konzept der generationalen Ordnung (vgl. Gruhn 2021) oder mit professionstheoretischen Diskursen (vgl. Tänzer 2021) führen Widersprüche vor Augen, die im Kontext „der normativ aufgeladenen Gegenüberstellung von ‚traditionellem‘ und ‚alternativem‘ pädagogischen Handeln“ (Gruhn 2021, 16 f.) nicht auffallen würden. Diese forschungsbasierten Potenziale der Reflexion sollen auch im Rahmen dieser Studie zum Tragen kommen, um zu einem empirisch fundierten Verstehen des Lernens in und zur Bestimmung von Hochschullernwerkstätten zu finden.

Die aktuelle Lernwerkstättenbewegung lässt sich kennzeichnen als selbstbewusste und selbstkritische Bewegung, die das Selbstverständnis als alternative reformorientierte Bewegung hinter sich gelassen, aber nicht aufgegeben hat. Sie befindet sich seit einigen Jahren im Aufbruch zu vertiefter wissenschaftlicher Qualität, was auch durch die gemeinsame Interessenvertretung *Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V.* (NeHle) weiter vorangetrieben wird (vgl. Müller-Naendrup 2020, 723; Rumpf, Schmude 2020).

Diese Studie ist hervorgegangen aus dem TUD-Sylber-Projekt *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* (unter der Leitung von Jeanette Hoffmann), als Teil der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021). Sie findet ihren Bezugspunkt und leiblich begehbaren Ort in der LuFo, einer Hochschullernwerkstatt der TU Dresden (vgl. Kapitel 2.4.1). Das skizzierte Spannungsfeld zwischen reformatorischen Ansprüchen und politischer Instrumentalisierung von Hochschullernwerkstätten ist für diese Studie konstitutiv. Dies zeigt sich in der Einbettung des im Rahmen des Projektes entwickelten Seminarformates *Didaktische Forschungswerkstätten* (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019) in die Modulordnung des Lehramts an Grundschulen, im politisch gesetzten Innovationsauftrag im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2021) wie auch in den hier beschriebenen Lernerfahrungen von Studierenden, die sich sowohl dem „Zwang zur Selbstverantwortung“ (Tänzer 2021, 33) als auch der Notwendigkeit des Abarbeitens von Modulen gegenüber sehen (vgl. Kapitel 5.3.4). Durch die Einbeziehung der phänomenologischen Forschungsperspektive soll diese Studie dazu beitragen, neue Akzente im Verständnis des Lernens in Hochschullernwerkstätten zu setzen. Dazu wird im folgenden Kapitel zunächst der Begriff *Hochschullernwerkstatt* betrachtet (2.1.2) um dann in Kapitel 2.1.3 eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Lernen in Hochschullernwerkstätten anzustreben.

2.1.2 Zum Begriff Hochschullernwerkstatt

Das Kompositum Hochschul–lern–werkstatt beinhaltet drei Begriffe, die für die Bestimmung dessen, was Hochschullernwerkstätten sind und sein wollen, bedeutsam sind. Der Werkstattbegriff geht zurück auf die Anfänge der Lernwerkstättenbewegung, die sich an den englischen

sowie amerikanischen „Teachers Centers“ bzw. „Workshop Centers“ orientierte (vgl. Müller-Naendrup 2020, 721). Werkstatt meint einerseits einen Ort, z. B. einen Raum oder Räume, und zum anderen den Charakter dessen, was an diesem Ort geschieht. Als Raum bezeichnet *Werkstatt* eine institutionell verankerte Stätte (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019, 174), an der „Werkzeuge, Materialien und Ausstattungsgegenstände vorhanden sind, die zur Produktion eines Werkstücks erforderlich sind“ (Hildebrandt, Nieswandt, Schneider, Radtke, Wildt 2014, 82). Eine Werkstatt im handwerklichen Sinn hält zudem Arbeitsplätze für ihre jeweiligen Mitarbeiter:innen unterschiedlicher Qualifikation bereit, die zum Teil gemeinsam an einer Sache arbeiten (vgl. ebd.). Dieser Aspekt verweist bereits auf den Charakter des Tätigseins in Werkstätten: Es geht um zeitvergessendes, nicht immer gezieltes, individuell bedeutsames, ästhetisches, gemeinsames Arbeiten (vgl. Nieswandt, Schneider 2014, 233). Im historischen Verlauf des Diskurses findet sich für den Charakter dieses Tätigseins der Begriff *Lernwerkstattarbeit* (vgl. Kekeritz, Graf 2017, 9), der bezeichnen soll, welchen Prinzipien Lernen in einer Hochschullernwerkstatt folgen soll. Er verweist auf das sinngebende Zentrum von Lernwerkstätten: auf das Lernen beim Arbeiten und Tätigsein. Dieses ist im Kontext von Hochschulen voraussetzungs- und voraussetzungsvoll:

„Lernwerkstattarbeit im Hochschulbereich fußt basal auf Prinzipien der Autonomie von Individuen sowie der kommunikativen Kooperation, der Handlungsorientierung, des forschenden Lernens, der Initiierung innovativer Prozesse und der Anregung einer reflexiven Distanz zu den eigenen, aktuellen wie biografisch zurückliegenden (Lern-)Prozessen.“ (Kekeritz, Graf 2017, 9; unter Bezug auf Coelen, Müller-Naendrup 2013, 13)

Das besondere Merkmal vom Lernen in Hochschullernwerkstätten findet sich demnach in der Reflexion des Lernens: des eigenen aktuellen Lernens, des biografisch zurückliegenden Lernens (vgl. ebd.) und darüber hinaus des Lernens von anderen, z. B. von Kindern (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020, 253).

Im Zusammenhang mit der Erarbeitung einer verbindenden Definition zum Begriff *Hochschullernwerkstatt* der eigens dafür eingerichteten *AG Begriffsbestimmung* des Internationalen Netzwerks der Hochschullernwerkstätten (NeHle e. V.) (vgl. Rumpf, Schmude 2020) zeigte sich der Begriff *Hochschullernwerkstatt* als sinnvolles Kompositum, um diese Institution sowohl gegenüber anderen Werkstätten an Hochschulen als auch gegenüber Lernwerkstätten an anderen Institutionen abzugrenzen (vgl. Rumpf, Schmude 2021, 64). ‚Hochschul-‘ verweist somit auf die strukturelle Verankerung der damit näher bezeichneten Lernwerkstatt.

2.1.3 Zum Lernen in Hochschullernwerkstätten

In diesem Kapitel wird ein Überblick über Forschungsbeiträge und Forschungszugänge zum Lernen im Diskurs um Hochschullernwerkstätten gegeben. Dabei werden Desiderata aufgezeigt, die in dieser Studie bearbeitet werden.

Hochschullernwerkstätten sind seit ihren Anfängen Lernorte sowohl für Studierende als auch für Kinder⁵. Hintergrund dafür bildet die grundlegende Idee, dass Studierende (u. a. des Lehramts) die Möglichkeit haben, neben der Reflexion eigener Lernprozesse auch Lernprozesse von Kindern zu begleiten, zu beobachten und zu reflektieren (vgl. Wedekind 2013), sowie die eigene Lernbegleitung reflexiv zu betrachten (vgl. Müller-Naendrup, Selzner 2014).

5 Darüber hinaus lernen im Kontext von Hochschullernwerkstätten Personen aus unterschiedlichen pädagogischen Berufsfeldern (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020, 255).

In Publikationen zu Hochschullernwerkstätten finden sich neben deskriptiven Beiträgen, die den Sonderstatus von Hochschullernwerkstätten beschreiben und Einblicke in Konzeptentwicklungen an unterschiedlichen Standorten geben (vgl. Müller-Naendrup 2020, 723) zunehmend empirische Forschungsbeiträge zum Lernen von Studierenden⁶: zu Lernwegen von Studierenden im Kontext forschenden Lernens (Bolland 2011); zur Wirkung instruktionistischer und konstruktivistischer Lehrformate (Franz 2014); zu Praktiken von Lernbegleitung und deren Reflexion (Rumpf, Schöps 2017); zu Professionalisierungsprozessen von Studierenden (Godau, Tänzer, Berger, Lingemann, Mannhaupt 2018; Tänzer 2021); zur studentischen Perspektive auf Bild(erbuch)-Rezeptionsprozesse von Kindern (Hoffmann 2020b; 2021); zum sprachlichen, literarischen und ästhetischen Lernen in digitalen Werkstattseminaren (Egerer, Herrmann, Hoffmann 2021), zu Praktiken von Lernbegleitung aus ethnografischer Perspektive (Gruhn 2021) und zu studentischen Rezeptionserfahrungen mit digitalen Bilderbüchern (Stadler-Altmann, Hoffmann, Moser demn.).

Auch dem Lernen von Kindern in Hochschullernwerkstätten widmen sich einige Studien, vorwiegend deskriptiver Art: zum Experimentieren und Forschen von Kindern (Kihm, Dierner, Peschel 2018); zum Drucken mit der Freinet-Druckerei (Ritter, Ritter 2020); zu Potenzialen des Digitalen im Bilderbuch-Film-Projekt mit Grundschulkindern (Hoffmann, Egerer, Herrmann 2021) und zu Rezeptionsprozessen von Kindern im Rahmen einer Vorlesesituation mit Studierenden (Hoffmann, Herrmann demn.). Insgesamt zeigt sich, dass im Rahmen von Forschungen zum Lernen in Hochschullernwerkstätten dem Lernen von Studierenden mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als dem Lernen von Kindern. Dies ist einerseits verständlich vor dem Hintergrund des Professionalisierungsauftrags, der für Hochschullernwerkstätten konstitutiv ist (vgl. Schneider, Pfrang, Schulze, Tänzer, Weißhaupt, Panitz, Hildebrandt 2020) und der das Forschungsinteresse an Professionalisierungsprozessen von Studierenden im Kontext des Lernens und Studierens in Hochschullernwerkstätten begründet. Ein Forschungsinteresse an den Lernprozessen von Kindern könnte vor diesem Hintergrund damit begründet werden, dass deren Lernprozesse zum Lerngegenstand von Studierenden werden, was im Zusammenhang mit dem Professionalisierungsauftrag von Hochschullernwerkstätten zu sehen ist. Darüber hinaus können von Forschungen zum Lernen von Kindern im Kontext von Hochschullernwerkstätten wichtige Impulse für (fach-)didaktische Diskurse ausgehen, wie dies mit dieser Studie anvisiert wird.

So wird hier, als Antwort auf den Mangel an empirischer Forschung zum Lernen von Kindern in Hochschullernwerkstätten, sowohl das Lernen von Grundschulkindern während einer Schreibwerkstatt in der LuFo untersucht, als auch das Lernen Studierender im Kontext Forschenden Lernens betrachtet, während diese Kinder beim Kreativen Schreiben beobachten. Der Überblick über Forschungsbeiträge zum Lernen in Hochschullernwerkstätten soll nun hinsichtlich der Forschungszugänge zum Lernen erweitert werden.

Die Lernwerkstättenbewegung ist seit ihren Anfängen eine auf Praxis gerichtete Initiative, obgleich die Erforschung der eigenen Praxis zu ihrem Selbstverständnis gehört (vgl. Müller-Naendrup 2020, 723). Um sich Zugängen zum Lernen in Hochschullernwerkstätten zuzuwenden, erscheint es sinnvoll, zunächst zu unterscheiden zwischen Zugängen, die stärker auf die Praxis des Lernens in Hochschullernwerkstätten bezogen sind und jenen Zugängen, die im

6 An dieser Stelle erfolgt lediglich ein Überblick über Forschungen zum Lernen von Studierenden in Hochschullernwerkstätten. Ein differenzierter Forschungsstand zum Lernen von Studierenden im Zusammenhang mit Forschendem Lernen bzw. mit Reflexion erfolgt in Kapitel 3.3.

Kontext der Erforschung des Lernens in Hochschullernwerkstätten gewählt werden, auch wenn diese nicht immer voneinander trennbar und vielfältig miteinander verwoben sind.

Für die Praxis des Lernens und Lehrens bzw. der Begleitung des Lernens in Hochschullernwerkstätten (wie auch in Lernwerkstätten an anderen Institutionen) bildet das *Entdeckende Lernen* einen zentralen gemeinsamen Bezugspunkt (vgl. Wedekind, Schmude 2017, 186). Ausgangspunkt für Entdeckendes Lernen sind Interessen und Fragen der Lernenden, wodurch das Lernen persönlich bedeutsam wird (vgl. ebd., 187; unter Bezug auf Zocher 2000). Lernen findet in der handelnden Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand statt, die durch die Lernenden selbst gesteuert wird. Es geht darum, eigene, individuelle Wege zu Erkenntnissen zu finden (vgl. ebd.). Entdeckendes Lernen ist demnach als Prämisse zu verstehen, in welcher Weise Lernen in Hochschullernwerkstätten stattfinden und ermöglicht werden soll.

Im Zuge der Konzeptentwicklung von Hochschullernwerkstätten an unterschiedlichen Standorten wurden und werden weitere Konzepte aufgegriffen und herausgestellt, um Besonderheiten des Lernens in Hochschullernwerkstätten dahingehend zu kennzeichnen, in welcher Weise dieses, z. B. im Rahmen von Werkstattseminaren, stattfinden soll. Exemplarisch soll hier dafür das vierdimensionale Konzept der Erfurter Hochschullernwerkstatt skizziert werden, das wesentliche Grundgedanken beinhaltet, die sich in Ansätzen in konzeptionellen Gedanken zur LuFo wiederfinden (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019), im Kontext dieser jedoch noch nicht differenziert expliziert sind (im Folgenden vgl. Tänzer 2021, 25):

- Erfahrung: Studierende sollen in Orientierung an John Dewey Möglichkeiten des freien Forschens haben und dabei persönlich bedeutsame, fachbezogene Fragestellungen bearbeiten. Darüber hinaus sind die Reflexion und Dokumentation eigener Lernwege bedeutsam.
- Situierung: Der Begriff zielt unter Bezug auf Johannes Wildt auf die Komplexität und Authentizität von Problemstellungen, sowie auf die Sozialität von Lernsituationen ab.
- Materialität: Materialien, Dinge und Technologien, sowie deren Gebrauch, deren Herstellung und die Reflexion dieser Prozesse werden zum Lerngegenstand.
- Ästhetik: Die ästhetische Dimension steht für die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Sinnen, zweckfrei, gestalterisch produktiv und imaginativ mit Lerngegenständen auseinanderzusetzen.

Die Darstellung der vier Dimensionen zeigt auf, dass der alleinige Bezug auf ein zentrales Lernverständnis nicht ausreicht, um der Vielfalt und Komplexität der Ansprüche an das Lernen in Hochschullernwerkstätten gerecht zu werden bzw. dieses zu beschreiben. Im Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW 2009) wurde eine solche Zusammenführung auf ein Lernverständnis – der konstruktivistischen Didaktik in Anlehnung an den Pädagogen Kersten Reich (2012) – versucht. Auf dieses wird auch in der aktuellen Diskussion zum Begriff *Hochschullernwerkstatt* verwiesen, jedoch mit folgendem Hinweis: „Zu diskutieren gilt, welchen weiteren lerntheoretischen, pädagogischen und didaktischen Grundlagen sich Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter verpflichtet fühlen.“ (AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020, 256)

In dieser Studie werden unterschiedliche didaktische Konzeptionen aufgegriffen und zueinander in Bezug gesetzt, um Lernen für Studierende und Kinder im Rahmen des Werkstattseminars *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* (vgl. Kapitel 2.4.3) zu ermöglichen. Diese sind das hochschuldidaktische Konzept *Forschendes Lernen* (Huber 2014) und das deutschdidaktische Konzept *Kreatives Schreiben* (Kohl, Ritter 2022) und dieses im Kontext von *Schreiben als kultureller Tätigkeit* (Dehn, Merklinger, Schüler 2011). Diese Konzeptionen sind in den folgenden Kapiteln näher beschrieben (2.2 und 2.3). Sie weisen eine Nähe zum

Entdeckenden Lernen (vgl. Zocher 2000) auf, indem die Schreibideen der Kinder und Untersuchungsfragen der Studierenden zum Ausgangspunkt für Lernprozesse werden. Die eigene Tätigkeit und produktive Auseinandersetzung mit selbstgewählten Schwerpunkten stehen im Fokus, wie auch individuelle Lernwege und deren Reflexion.

Jedoch darf an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass Entdeckendes Lernen in der Kritik steht. Die Deutschdidaktikerin Mechthild Dehn problematisierte bereits in den 1990er Jahren den Kurzschluss, der mit dem Anspruch Entdeckenden Lernens einhergeht, die Initiative und Verantwortung für das Lernen allein den Lernenden zu überlassen und diese lediglich zu begleiten (vgl. Dehn 1994, 40). In der Konsequenz bedeutet dies, bezogen auf den Schrifterwerb, dass Kindern zugemutet wird, sich Schrift und Schreiben, wie auch orthographische Regeln, selbstständig zu erarbeiten (vgl. ebd.). Dehn plädiert dafür, das Verhältnis zwischen Lernen und Lehren differenziert zu betrachten, da auch z. B. im Nachahmen von etwas Vorgezeigtem Zusammenhänge entdeckt werden können, auf die man allein nie gekommen wäre (vgl. ebd., 41).

Auch die Pädagogin Käte Meyer-Drawe sieht die Idee der Selbststeuerung von Lernprozessen problematisch: Schwierigkeiten werden gemieden, gelernt wird nur das, was zur Bestätigung bisherigen Wissens beiträgt. Wird dieser Bequemlichkeit durch Lehrende nichts entgegengesetzt, bleiben Lernende auf sich selbst zurückgeworfen und damit vielleicht auch in den Grenzen ihres sozialen Milieus gefangen (vgl. Meyer-Drawe 2013, 92). Meyer-Drawe sieht die Aufgabe der Lehrenden darin, Begehren nach Wissen zu entfachen, Verunsicherung herauszufordern und nicht nur Begleiter:in, sondern auch ‚Störenfried‘ zu sein (vgl. ebd. 93 ff.).

Dass Lernen nicht immer nur Begeisterung bedeutet, bemerkt auch Hagstedt, einer der Gründerväter von Hochschullernwerkstätten:

„Lernvorgänge manifestieren sich in aller Regel nicht als linearer Prozess auf überschaubaren Schnellstraßen, sondern auf verschlungenen, manchmal abenteuerlichen Wegen – in Auseinandersetzung mit Widerständen und Umgehungen, mit Brüchen, Sprüngen, Fallen. Umso wichtiger ist eine Lernumgebung, die solche persönlichen Abenteuer zulässt, eine grundsätzlich fehlertolerante Atmosphäre, die den Lerner nicht gleich aus der Bahn wirft, wenn ein Hindernis auftaucht, sondern ihn stützt und ermutigt [...]“ (Hagstedt 2016, 30)

Die Diskussion darum, wie Lernen in Hochschullernwerkstätten angeregt und gestaltet werden soll, sagt noch nichts darüber aus, wie sich Lernen in den so gestalteten Situationen vollzieht. Dazu ist empirische Forschung notwendig, die einen geeigneten Forschungszugang braucht. In Forschungsbeiträgen zur Weiterentwicklung und Selbstvergewisserung von Hochschullernwerkstätten finden sich unterschiedliche Forschungsperspektiven auf Lernen, z. B. in Anknüpfung an Praxistheorien das Verständnis von Lernen als *relationale Praktik* (vgl. Engel, Klepacki 2019) oder in Anlehnung an die literarische Rezeptionsforschung von Lernen als *Aneignung* (vgl. Hoffmann 2020b). Die interdisziplinäre Vielfalt der an Hochschullernwerkstätten Beteiligten bringt eine Vielfalt an Forschungszugängen mit sich, wie auch unterschiedliche theoretische Orientierungen, die sich im weiten Feld der Lehrer:innenbildung zwischen Kompetenzorientierung und Strukturtheorie, zwischen Psychologie und Soziologie bewegen (vgl. Franz 2014, 137). Müller-Naendrup konstatiert dazu: „Eine klare Positionierung bzw. Verortung in den hier angedeuteten fachlichen Diskussionen erfolgt allerdings noch eher selten.“ (Müller-Naendrup 2020, 723) Diese Vorsicht kann als grundsätzliche Offenheit gedeutet werden, andere Perspektiven zu respektieren und Vielfalt als Potenzial zu sehen, um sich dem Phänomen des Lernens aus unterschiedlichen Perspektiven forschend gemeinsam zu nähern.

In dieser Studie wird die pädagogisch-phänomenologische Perspektive auf Lernen (vgl. Meyer-Drawe 2012) gewählt, die in Forschungsbeiträgen zu Hochschullernwerkstätten bisher selten

eingenommen wird (z. B. Stieve 2017). Jedoch ist ein grundsätzliches Interesse am phänomenologischen Zugang im Diskurs zu beobachten: So bezeichnen Kekeritz und Graf Reflexionen im Zusammenhang mit Lernwerkstattarbeit unter Verweis auf Edmund Husserl als *Epoché*⁷, um die produktive Distanzierung von erlebten Lehr-Lern-Prozessen zu beschreiben (vgl. Kekeritz, Graf 2017, 9). Damit verwenden sie einen Schlüsselbegriff der Phänomenologie.

Das von Meyer-Drawe entwickelte Verständnis von Lernen als Erfahrung (u. a. Meyer-Drawe 2010) kann als Teil eines umfassenderen pädagogischen Lernbegriffs gesehen werden. Demnach ist Lernen immer inhaltlich gefüllt als ‚Lernen von etwas‘ und ist auf andere Menschen bezogen (vgl. Brinkmann 2020c, 70 f.). Lernen basiert auf Erfahrung und ist eine (bildende) Erfahrung. In dieser (um-)bildenden Erfahrung wird die Vor-Erfahrung umgebildet (vgl. Brinkmann 2020a, 70 f.). Der pädagogische Lernbegriff verändert die Perspektive auf das Verhältnis von Lernen und Erfahrung. Er gründet in philosophischen Diskursen und grenzt sich von psychologischen Lerntheorien ab, die Lernen als subjektiven und kognitiven Prozess verstehen. Im Vordergrund steht nicht, was aus Erfahrung gelernt wird, oder gelernt werden sollte, sondern wie gelernt wird. Lernen wird als Erfahrung betrachtet, was bedeutet, den Blick weg vom Resultat des Lernens hin zu den Anfängen des Lernens zu wenden (vgl. Meyer-Drawe 2019b, 363 f.). Meyer-Drawe zeigt auf, dass Lernen nur bedingt durch das Subjekt bestimmbar ist:

„Wie sind die Dinge an dem beteiligt, was wir von ihnen wissen? [...] Diese Frage zielt auf eines der Welträtsel, welches durch den Konstruktivismus nicht gelöst, sondern lediglich übersprungen wird. Es gibt Beziehungen zum anderen, zur Welt und zu sich selbst, die nicht Denken sind, bei welchen das Erkennen sich am Widerstand der Dinge biegt.“ (Meyer-Drawe 2012, 33)

Lernen als Erfahrung, als „Aufgehen des Sinns“ (Meyer-Drawe 2010, 8) folgt nicht einem Entschluss und ist nicht machbar. Didaktisch kann es angeregt oder begünstigt werden, doch der Moment der Sinnentstehung ist der Autonomie des Subjekts entzogen und ist keine Folge didaktischer Kunst im Sinn eines Ursache-Wirkungsgeschehens: „Lernen kann sich mir verweigern, auch dann, wenn ich motiviert bin. Die Sache erschließt sich mir nicht.“ (Meyer-Drawe 2012, 29)

Dieses pädagogisch-phänomenologische Verständnis von Lernen *als Erfahrung* wird in dieser Studie als Forschungsperspektive eingenommen, um *Schöpferische Erfahrungen* (als spezifische Form von Lernerfahrungen, vgl. Kapitel 3.1) beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern und beim Forschenden Lernen von Studierenden zu untersuchen. Diese Forschungsperspektive wurde hier nur kurz umrissen dargestellt und wird in den folgenden Kapiteln weiter ausgeführt. Für die Forschung zum Lernen im Kontext von Hochschullernwerkstätten ist sie neuartig; weist durch ihren Fokus auf dem Vollzug des Lernens jedoch eine Nähe zur Prozessorientierung des Lernens in Hochschullernwerkstätten auf und erscheint daher als geeignet, Lernen von Kindern und von Studierenden in Hochschullernwerkstätten zu untersuchen.

2.1.4 Zwischenfazit

Eine Bestimmung dessen, was Hochschullernwerkstätten sind und bedeuten können, lässt sich aus den Anfängen und Wurzeln der Lernwerkstättenbewegung allein nicht erschließen. Vielmehr ist eine Einbeziehung der aktuellen Situation von Hochschullernwerkstätten notwendig, um diese Bestimmung auch zukunftsorientiert vornehmen zu können. Was Anfänge und Gegenwart verbindet, ist der Fokus auf dem Lernen, d. h. die Auseinandersetzung damit, wie

⁷ Epoché meint die Zurückhaltung mit einem Urteil, zugunsten einer intuitiven Zuwendung zum Phänomen (vgl. Brinkmann 2020a, 76 f.; vgl. Peterlini 2020, 123).

Lernen sinnhaft initiiert, gestaltet und reflektiert werden kann. Während die ersten Hochschullernwerkstätten als Schutzräume für selbstbestimmtes Lernen fungierten, die jenseits der Lehre auf der Selbstorganisation von Studierenden basierten (vgl. Hagstedt 2016), zeigt sich aktuell ein anderes Bild: Die strukturelle Verbindung, die Hochschullernwerkstätten in ihrem konzeptionellen Selbstverständnis mit hochschulischen Curricula eingegangen sind, bringt diese in die Situation, Lernen nicht nur zu ermöglichen, sondern auch einzufordern (vgl. Tänzer 2021).

Forschungen zum Lernen in Hochschullernwerkstätten präferieren aktuell das Lernen bzw. Professionalisierungsprozesse von Studierenden. Das Lernen von Kindern wird weniger häufig thematisiert oder empirisch untersucht, obwohl dieses Lerngegenstand von Studierenden in Hochschullernwerkstätten ist (vgl. Wedekind 2013). Dieses Desiderat wird hier aufgegriffen, indem sowohl das Lernen von Kindern als auch das von Studierenden unter pädagogisch-phänomenologischer Perspektive erforscht wird, die im Kontext empirischer Forschung zu Hochschullernwerkstätten bisher selten ist.

2.2 Forschendes Lernen

Forschendes Lernen wird als hochschuldidaktisches Konzept disziplinübergreifend diskutiert. In diesem Kapitel wird ein Überblick über den Stand der Diskussion in Bezug auf übergreifende Aspekte als auch in Bezug auf die Lehrer:innenbildung gegeben (2.2.1). Die Diskussion um Forschendes Lernen in Hochschullernwerkstätten setzt eigene Schwerpunkte, auf die in Kapitel 2.2.2 gesondert eingegangen wird. Der Fokus der empirischen Untersuchung Schöpferischer Erfahrungen beim Forschenden Lernen liegt auf Gesprächen zur Reflexion. Daher wird der Reflexion als Erfahrungsweise im Kontext Forschenden Lernens (2.2.3) ein eigenes Kapitel gewidmet. Im Zwischenfazit (2.2.4) wird zusammengefasst, wie Forschendes Lernen und Reflexion im Rahmen dieser Studie verstanden werden.

2.2.1 Überblick über den Stand der Diskussion

An dieser Stelle erfolgt ein Überblick zum Stand der Diskussion um das hochschuldidaktische Konzept *Forschendes Lernen*, um seine Bedeutung im Kontext dieser Studie und für das Seminarformat *Didaktische Forschungswerkstätten* zu klären. Ein Überblick über empirische Forschungsbeiträge zum Forschenden Lernen wird an späterer Stelle gegeben (3.3).

Forschendes Lernen wird im Zusammenhang mit Fragen übergreifender Hochschuldidaktik, im Rahmen der Lehrer:innenbildung und im Kontext der Arbeit in Hochschullernwerkstätten in unterschiedlichen Dimensionen diskutiert: Im Rahmen allgemeiner Hochschuldidaktik lag der Fokus der Diskussion in den letzten Jahren darauf, in Anbetracht der freizügigen Verwendung des Begriffs für eine Vielzahl unterschiedlicher Lehr-Lern-Formate zu einem Konsens zu kommen, was unter Forschendem Lernen verstanden werden soll. Dies gelang durch die Einbeziehung weiterer Begriffe, insbesondere dem Oberbegriff des *Forschungsnahen Lehrens und Lernens*, der von dem Hochschuldidaktiker und Pädagogen Ludwig Huber (2014) eingebracht wurde.

„Forschungsnahes Lernen umfasst über forschendes Lernen im engeren Sinne, indem Studierende einen Forschungsprozess selbst forschend vollständig durchlaufen, hinaus alle diejenigen anderen Formen des Lehrens und Lernens, welche die Studierenden explizit an Forschung als Prozess heranführen, indem sie einen solchen nachvollziehbar vor- und zur Diskussion stellen oder die Studierenden Elemente daraus als Ausschnitte aus einem mitgedachten Forschungszusammenhang üben und erlernen lassen.“ (Huber, Reinmann 2019, 3)

Durch die Setzung dieses Oberbegriffs wurde der Begriff *Forschendes Lernen* frei für seine engere Bedeutung: eine spezifische Form forschungsnahen Lehrens und Lernens, die Studierenden Forschung als Tätigkeit ermöglicht (vgl. Huber 2014, 25). Da Forschung nicht als eine einzige Tätigkeit gefasst werden kann, sondern eine Vielzahl an Tätigkeiten beinhaltet, wird Forschendes Lernen mit dem Durchlaufen eines Forschungszyklus beschrieben. Dieser umfasst:

1. Wahrnehmen eines Ausgangsproblems oder Rahmenthemas (Hinführung)
 2. Finden einer Fragestellung, Definition des Problems
 3. Erarbeiten von Informationen und theoretischen Zugängen (Forschungslage)
 4. Auswahl von und Erwerb von Kenntnissen über Methoden
 5. Entwickeln eines Forschungsplans bzw. Untersuchungsdesigns
 6. Durchführung einer forschenden Tätigkeit
 7. Erarbeitung und Präsentation der Ergebnisse
 8. Reflexion des gesamten Prozesses
- (Forschungszyklus nach Huber 2014, 23⁸)

Weitere Diskussionsbeiträge beschäftigen sich u. a. mit den Fragen, wie die Relevanz Forschenden Lernens aktuell zu begründen ist (vgl. Huber 2013; vgl. Huber, Reinmann 2019), wie Forschendes Lernen im Kontext veränderter Studienbedingungen gestaltet werden kann (vgl. Karber, Wustmann 2015), auf welche Weise Forschendes Lernen in unterschiedlichen Fachdisziplinen umgesetzt wird (vgl. Mieg, Lehmann 2017; vgl. Kaufmann, Satilmis, Mieg 2019) und welche Herausforderungen mit der Bewertung von Forschendem Lernen als Prüfungsleistung verbunden sind (vgl. Reinmann 2019). Aktuell diskutiert werden digitale kollaborative Formate Forschenden Lernens wie auch das neuere Konzept *Forschenden Sehens* (vgl. Reinmann, Brase, Groß, Jänsch 2021).

In Bezug auf die Lehrer:innenbildung liegen neben der Begriffsdiskussion die Schwerpunkte in den letzten Jahren auf der Erörterung von Ansprüchen an die Qualität Forschenden Lernens und von notwendigen Voraussetzungen, die insbesondere mit der Umsetzung des Konzepts im Rahmen von Praxisphasen des Lehramtsstudiums stehen. Als Ergebnis des Diskussionsprozesses sei hier auf die „Zehn Positionen zum Forschenden Lernen im Kontext eines Pflichtcurriculums“ (Feindt, Fichten, Klewin, Weyland, Winkel 2020, 2) verwiesen, die sich auf alle Formen Forschenden Lernens im Lehramtsstudium beziehen. Betont wird in diesem Zusammenhang, wie auch schon früher von Schneider und Wildt (2009), dass das Ziel im Lernen durch Forschung liegt und nicht darin, Forschen zu lernen (vgl. Feindt, Fichten, Klewin, Weyland, Winkel 2020, 4). Im Rahmen der Lehrer:innenbildung liegt der Fokus nicht darauf, elaborierte Forschung durchzuführen, neues Wissen zu generieren oder wie Huber formuliert, „auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet“ (Huber 2013, 10) zu sein. Zentrale Ansprüche an das Lehr-Lern-Konzept sind Selbstständigkeit, Theoriebezug und Reflexion (vgl. Feindt, Fichten, Klewin, Weyland, Winkel 2020, 4). Die praktische Umsetzung verlangt nach einer „Balance von selbstständiger Arbeit der Studierenden und Einbindung strukturgebender Elemente.“ (ebd., 5)

Während mit Forschendem Lernen in Bezug auf die Lehrer:innenbildung meist wesentliche Hoffnungen in Bezug auf Professionalisierungsprozesse verbunden werden (vgl. Fichten 2010, 11 ff.), gibt es vereinzelt auch kritische Stimmen: Der Erziehungswissenschaftler Malte Brink-

8 Huber merkt an, dass ein so dargestellter Forschungszyklus nicht alle Tätigkeiten in Forschungsprozessen erfasst und die dargestellte Linearität eher flexibel zu denken ist. Ebenso weist er darauf hin, dass die Gestaltung von Phasen von den jeweiligen Fachkulturen abhängt sowie vom Forschungstyp (vgl. Huber 2014, 23).

mann konstatiert, dass „mit dem forschenden Lernen zu viel gewollt und an den konkreten Erfordernissen, insbesondere des Lehramtsstudiums und seinem Praxisbezug, vorbei räsoniert wird.“ (Brinkmann 2020c, 64) Probleme sieht er ‚forschungsseitig‘, indem Ansprüche an Forschung zugunsten der Machbarkeit zurückgestellt werden und ein verniedlichtes Bild von Forschung gezeichnet wird (vgl. ebd., 63). Doch auch in der Instrumentalisierung von Studierenden für Forschungsprojekte von Lehrenden sieht er ‚lernseitig‘ die Beschränkung von deren Autonomie kritisch (vgl. ebd.). Brinkmann plädiert für einen engen Begriff Forschenden Lernens, der von vornherein andere Ansprüche in sich trägt als die von Forschung. Statt auf der Produktion von Wissen unter Berücksichtigung von Forschungsstandards soll der Fokus auf dem Lernen an Beispielen liegen, das jedoch nicht durchgängig methodisierbar ist (vgl. Brinkmann 2020c, 64). Die Praxis soll in Form von Daten in der gemeinsamen Auseinandersetzung von Studierenden zum Forschungsgegenstand werden.

„Es geht also nicht um den Vollzug von Forschung, die Anwendung von Methoden oder um die Durchführung eines Forschungsprojektes ‚im Kleinen‘. Vielmehr sollen im forschenden Lernen als Propädeutik der urteilskräftige und zugleich deskriptive Umgang mit der Pluralität und dem Widerstreit unterschiedlicher Perspektiven und Paradigmen exemplarisch am Material eingeübt werden. Damit könnte eine Voraussetzung sowohl für eine distanzierende und reflektierende forschende Haltung als auch für eine professionelle Haltung gefunden werden.“ (ebd., 79)

Auch die Erziehungswissenschaftlerinnen Nora Katenbrink und Beate Wischer setzen sich kritisch mit der Praxis Forschenden Lernens im Kontext der Lehrer:innenbildung auseinander (vgl. Katenbrink, Wischer 2014). Sie fragen nach Möglichkeiten der konkreten Umsetzung Forschenden Lernens im Regelbetrieb einer Hochschule und welche Ziele didaktisch anvisiert werden können (vgl. ebd., 120). Dabei beobachten sie im Kontext der Osnabrücker Lehrer:innenbildung, dass Dozierende sowohl eine inhaltliche Leitlinie als auch eine Orientierung zur Art der Forschung vorgeben, die den Rahmen für studentische Entscheidungen bilden (vgl. ebd., 121). Insbesondere im Finden eines Problems und einer Fragestellung nach eigenem Interesse sehen sie einen wesentlichen Anlass zum Lernen, der nicht übersprungen werden sollte. Andererseits machen sie auf die Notwendigkeit von Beratung und Lenkung aufmerksam, damit die Forschungsprojekte schließlich auch umsetzbar sind. In der Sichtung unterschiedlicher Umsetzungsformen Forschenden Lernens stellen sie Reflexion als wesentliches Merkmal Forschenden Lernens in der Lehrer:innenbildung heraus und formulieren davon ausgehend die Frage, ob „zentrale Ziele forschenden Lernens nicht auch anders erreicht werden können.“ (ebd., 129)

So wird auf der einen Seite gerade das Durchlaufen eines Forschungszyklus als Qualitätsmerkmal Forschenden Lernens in der Lehrer:innenbildung hervorgehoben (vgl. Feindt, Fichten, Klewin, Weyland, Winkel 2020), auf der anderen Seite angesichts praktischer Umsetzungsschwierigkeiten jedoch auch hinterfragt (vgl. Brinkmann 2020c; vgl. Katenbrink, Wischer 2014). Die Frage, inwiefern Forschendes Lernen (als Durchlaufen eines Forschungszyklus) im Rahmen der Lehrer:innenbildung sinnvoll ist bzw. ob nicht auch weniger aufwendige Formate wie z.B. die propädeutische Betrachtung von Daten-Beispielen geeigneter wäre, Professionalisierungsprozesse anzuregen, ist offen und kann nur durch empirische Forschung beantwortet werden (zum Stand der Forschung siehe Kapitel 3.3).

Im Kontext der Arbeit von Hochschullernwerkstätten sind die Schwerpunkte der Diskussion um Forschendes Lernen anders gelagert. Hier liegt der Fokus auf der Frage, inwiefern Forschendes Lernen als Hochschuldidaktisches Konzept mit dem in Hochschullernwerkstätten favorisierten Konzept Entdeckenden Lernens vereinbar ist (vgl. Wedekind, Schmude 2017). Darüber hinaus wird

Forschendes Lernen in Hochschullernwerkstätten auch als schuldidaktisches Konzept gehandelt, in dem es um das Forschende Lernen von Kindern geht (vgl. Kirschhock 2020). Wirken diese Akzente zunächst fern der Diskussion um Forschendes Lernen in den Feldern der Lehrer:innenbildung bzw. Hochschuldidaktik, treffen sie doch den Kern der Auseinandersetzung: die Frage danach, wie Lernprozesse angeregt werden können, die zur Professionalisierung von Pädagog:innen beitragen und die Frage, wie Lernen grundsätzlich zu verstehen ist. Die Diskussion um Forschendes Lernen im Kontext von Hochschullernwerkstätten wird im folgenden Kapitel vertieft.

2.2.2 Forschendes Lernen in Hochschullernwerkstätten

Im Rahmen von Publikationen zu Hochschullernwerkstätten finden sich vielfältige Praxisbeispiele Forschenden Lernens (z. B. in Form von Praxisforschungsprojekten: Bolland 2002; Wedekind, Schmude 2017, 195 ff.; in Form von Fallstudien: Kottmann 2013; Grummt, Schöps, Veber 2019 oder im Zusammenhang mit didaktischen Lernarrangements: Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019; Kirschhock 2020). Darüber hinaus wird eine diskursive Auseinandersetzung geführt, inwiefern Forschendes Lernen bzw. Forschungswerkstätten mit Lernwerkstattarbeit bzw. Lernwerkstätten vereinbar sind. Angeregt durch die häufige Verwendung der Begrifflichkeiten *Forschendes Lernen* bzw. *Forschungswerkstatt* im Kontext von Hochschullernwerkstätten entstand das Bedürfnis, diese Begriffe in ihrer Bedeutung von *Lernwerkstätten* bzw. *Lernwerkstattarbeit* abzugrenzen, um die Potenziale beider Lehr-Lernformate zu betonen (vgl. Wedekind, Schmude 2017).

Differenzen werden von dem Erziehungswissenschaftler Ralf Schneider und der Religionspädagogin Theresa Schwarzkopf zusammenfassend in folgenden Punkten gesehen: Lerntheoretisch beziehen sich beide Werkstattformen auf den moderaten Konstruktivismus (vgl. dazu auch Huber 2013, 13), setzen jedoch andere Akzente im Hinblick darauf, was zum Gegenstand des Interesses wird, wie das Interesse entsteht und wie eine Zusammenarbeit von Beteiligten gestaltet wird (vgl. Schneider, Schwarzkopf 2013, 176). Während in Lernwerkstätten (Lern-)Gegenstände im Zusammenhang mit der Materialität und der gestalteten Lernumgebung stehen, ergeben sich (Forschungs-)Gegenstände in Forschungswerkstätten eher aus einem hergestellten Praxisbezug bzw. aus dem Untersuchungsfeld, „das als Gegenstand nicht materiell mitgebracht werden kann“ (ebd., 176). Die leitenden Fragestellungen der Lernprozesse entstehen in Lernwerkstätten aus dem Umgang mit dem Material oder in der Auseinandersetzung mit einer konkreten Sache. Dem Forschenden Lernen wird kontrastiv zugesprochen, dass Fragen „in dem Lernenden selbst zu finden sind“ (ebd., 176) oder im Zusammenhang mit einem immateriellen Gegenstand aus dem nicht in der Lernwerkstatt vorfindlichen Untersuchungskontext erwachsen.

Einen weiteren differenten Aspekt bildet die Frage der Notwendigkeit der Einbeziehung anderer Menschen in den eigenen Lern- oder Forschungsprozess. Schneider und Schwarzkopf sehen darin beim Entdeckenden Lernen lediglich eine Option, es kann jedoch auch allein am Material gelernt werden. Beim Forschenden Lernen bilde das Gegenüber den „Materialersatz“ (ebd., 179), was Interaktion zum notwendigen Bestandteil eines Forschungsprozesses werden lässt. Weiterhin ist die Rolle der Lehrenden zu betrachten: in der Lernwerkstatt als Gestalter:innen der Lernumgebung, in der Forschungswerkstatt als begleitende Berater:innen (vgl. ebd., 177). Es können vermutlich vielfältig Beispiele gefunden werden, auf die diese zusammengetragenen Differenzen durchaus zutreffen; es finden sich jedoch auch andere Beispiele, in denen sich die genannten Aspekte anders zeigen, z. B. Lehrende als beratende Lernbegleiter:innen in Lernwerkstätten oder Lehrende als Gestalter:innen von Untersuchungssettings im Rahmen von Forschungswerkstätten. Das Bedürfnis, nicht nur Gemeinsamkeiten beider Ansätze zu suchen,

sondern Differenzen zu thematisieren, entspringt den Anfängen der Lernwerkstättenbewegung im deutschsprachigen Raum. An der TU Berlin wurde in den 1990er Jahren die erste Lernwerkstatt gegründet mit dem Ziel, „ähnlich wie Kinder zu lernen“ (Wedekind, Schmude 2017, 186). Die ausgesprochene Wissenschaftsorientierung Forschenden Lernens scheint diesem Anliegen diametral entgegen zu stehen. Dieser Kontrast wird u. a. im Beitrag von Mark Weißhaupt, Elke Hildebrandt, Maria Hummel, Barbara Müller-Naendrup, Kathleen Panitz und Ralf Schneider (2018) deutlich, die das (kindliche) Spiel als wissenschaftspropädeutische Tätigkeit der Forschung als Tätigkeit gegenüberstellen. Forschung sticht demnach gegenüber dem Spiel hervor durch Expliziertheit gegenüber Implizitem, durch Schriftlichkeit gegenüber mündlicher Flüchtigkeit sowie durch Orientierung an wissenschaftlichem Wissen gegenüber lebensweltlicher Erfahrung (vgl. Weißhaupt, Hildebrandt, Hummel, Müller-Naendrup, Panitz, Schneider 2018, 197). Unausgesprochen bleibt in dieser Darstellung, dass es unterschiedliche Verständnisse von Forschung und von Wissenschaft gibt, die sowohl die Forschung als auch Forschendes Lernen in den unterschiedlichen Fachdisziplinen prägen (vgl. Reinmann 2018). So existieren durchaus Varianten des Forschens, die explorativ, vorwissenschaftlich entdeckend oder produktiv gestaltend sind (vgl. ebd., 7) bzw. sich, wie in dieser Studie am Beispiel pädagogischer Phänomenologie vorgeführt wird, auf Intuition und Erfahrung als Forschungsinstrumente berufen (vgl. u. a. Peterlini 2020). Vor diesem Hintergrund bleibt zu fragen, inwiefern es „Forschungsformen“ (Huber, Reinmann 2019, 261) gibt, die mit den Ansprüchen an das Lernen in Hochschullernwerkstätten besser vereinbar sind als andere. So wird aktuell qualitativen Forschungszugängen zugesprochen, dem Wert einzelner Lernsituationen eher gerecht zu werden (vgl. Weißhaupt, Hildebrandt, Hummel, Müller-Naendrup, Panitz, Schneider 2018, 190).

Wurden in den bisherigen Ausführungen vor allem Differenzen betrachtet, die im Diskurs um das Lernen in Hochschullernwerkstätten Entdeckendes und Forschendes Lernen als unvereinbar gegenüberstellen, soll im Folgenden der Ansatz des *selbstbestimmungsorientierten forschenden Lernens* des Schulpädagogen Johannes Reitinger (2016) skizziert werden, das eine produktive Verbindung zwischen Entdeckendem und Forschendem Lernen schafft. Reitinger versteht Forschendes Lernen als menschliches Phänomen, das in der Kindheit anders praktiziert wird als im Erwachsenenalter (vgl. ebd., 40). Er entwirft ein Konzept selbstbestimmten Forschenden Lernens, das Entdeckungsinteresse, eine Nähe zu den angedachten Forschungsmethoden und authentisches Explorieren impliziert (vgl. ebd., 41). Durch die Beschreibung dieser (und weiterer) didaktisch-konzeptioneller Merkmale zeigt er auf, wie Forschendes Lernen anvisiert werden kann, so dass es Entdeckendem Lernen nahekommt und dennoch dem Anspruch der Wissenschaftsorientierung gerecht wird:

„Forschendes Lernen ist ein Prozess der selbstbestimmten Suche und der Entdeckung einer für die Lernenden neuen Erkenntnis. Forschendes Lernen läuft dabei in einem autonomen und zugleich strukturierten Prozess ab, welcher von einer sinnlich erfahrbaren Entdeckung über eine systematische Exploration bis hin zu einer für wissenschaftliches Arbeiten charakteristischen Vorgehensweise reichen kann. Der Prozess des Forschenden Lernens wird von einem generellen Entdeckungsinteresse der Lernenden (Neugierde) und einer affirmativen Haltung der Lernenden zur Methode getragen.“ (ebd., 43 f.)

Als wesentliche forschungsbezogene Handlungsdomäne benennt Reitinger den *kritischen Diskurs* (unter Bezug auf Reich 2012). Dieser beinhaltet drei Reflexionsebenen:

- die Reflexion von Vermutungen, Entdeckungen und Wissenskonstruktionen,
- die Reflexion des Lernprozesses und
- die Reflexion der entstandenen persönlichen Bedeutungskontexte.

(vgl. Reitinger 2016, 44)

Im kritischen Diskurs werden demnach sowohl Inhalte als auch deren Bedeutungen thematisiert wie auch jene Handlungen und Prozesse, die zum Lernweg gehören. Die Aufschlüsselung der Reflexionsebenen verweist auf die Relevanz der Qualität der Reflexion im Kontext Forschenden Lernens, damit diese in bestimmter Weise Lernprozesse anregt. Reitinger geht es um einen kollaborativen Prozess des gemeinsamen Forschens (und dabei Lernens) (vgl. ebd.). Im Konzept *Didaktischer Forschungswerkstätten* (2.4.2) wurden einige Kerngedanken von Reitingen aufgegriffen, um Forschendes Lernen im Rahmen der LuFo als Entdeckendes Lernen zu ermöglichen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Forschendes Lernen in Hochschullernwerkstätten insbesondere unter dem Aspekt des Lernens diskutiert und geprüft wird, was mit dieser Studie unter Einbeziehung empirischer Forschung weitergeführt werden soll. Da der Fokus hier auf Lernerfahrungen im Vollzug von Reflexion liegt, wird dieses konstitutive Element Forschenden Lernens im folgenden Kapitel näher betrachtet.

2.2.3 Reflexion als Erfahrungsweise im Kontext Forschenden Lernens

In diesem Kapitel soll entfaltet werden, wie Reflexion im Rahmen der Studie zu verstehen ist. Dies bildet die Grundlage dafür, in welchen Formen und mit welchen Aufgaben Reflexion im Seminar *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* angeregt wird und welche Ziele sich damit verbinden.

Reflexion bildet ein wesentliches Element Forschenden Lernens und scheint damit untrennbar verbunden zu sein. Huber sieht Reflexion in enger Verbindung zum Ziel Forschenden Lernens, Bildung durch Wissenschaft zu ermöglichen (vgl. Huber 2017a, 102 f.). Dabei spricht er u. a. folgende bildungstheoretische Perspektiven an:

- die Bewusstmachung von Tätigkeiten und Entscheidungen im Forschungsprozess,
- die Reflexion des Erkenntnisprozesses an sich,
- die Auseinandersetzung mit der Verantwortung von Wissenschaft,
- die Selbstreflexion von Studierenden unter Bezugnahme auf die Wissenschaft und
- das Nachdenken über eigene Lernprozesse im Verlauf Forschenden Lernens (vgl. Huber 2017a).

Studierende sollen durch Forschendes Lernen und Reflexion erkennen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse entstehen, d. h. wie Wissenschaft ‚gemacht‘ wird, um deren Unabgeschlossenheit zu begreifen sowie die Verantwortung zu verstehen, die mit Forschung verbunden ist (vgl. ebd., 102 ff.).

Im Kontext der Lehrer:innenbildung hat Reflexion auch außerhalb von Zusammenhängen Forschenden Lernens ein großes Gewicht: Lehrer:innen haben damit umzugehen, dass pädagogisches Handeln grundsätzlich offen ist und notwendig ungewiss. Sie befinden sich zwischen Schulaufsicht, Eltern und Schüler:innen in einer konflikthafter Position, in der sie selbst die Balance zwischen Vertrauen und professionellem Mandat herstellen müssen (vgl. Helsper 2017, 527). Konflikte im Handeln ergeben sich daher zum einen aus der Eigenart der Lehrertätigkeit selbst und zum anderen aus der professionellen Autonomie, die erwartet und zugleich beschränkt wird (vgl. ebd.). Im Kontext der Lehrer:innenbildung sind demnach folgende Richtungen von Reflexion besonders bedeutsam:

- Reflexion pädagogischer Praxis,
- Selbstreflexion und
- Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis zwischen Erfahrungswissen und wissenschaftsbasierter Reflexion (vgl. Katenbrink, Wischer 2014, 127 f.).

Im Forschenden Lernen wird eine Möglichkeit gesehen, die dafür notwendige Reflexionsfähigkeit im Wissenschaftskontext einzuüben. Dabei zeigt sich ein doppelter Anspruch: Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die pädagogische Praxis und Reflexion in Bezug auf die Praxis der Wissenschaft. In der didaktischen Umsetzung Forschenden Lernens in der Lehrer:innenbildung müssen daher Reflexionsanlässe und -formen gefunden werden, die mal den einen, mal den anderen Schwerpunkt stärker hervorheben.

Um zu einem Verständnis zu kommen, was hier unter Reflexion verstanden werden soll, wird zunächst die etymologische Herkunft des Begriffs betrachtet. Der Begriff *Reflexion* hat im Laufe der Jahrhunderte unterschiedliche Bedeutungen angenommen. Er geht zurück auf das lateinische *reflectere*, das ‚zurückbeugen‘, ‚umkehren‘ meint und seit Mitte des 17. Jahrhunderts auch für ‚nachsinnen‘ oder ‚zurückdenken‘ steht (vgl. Pfeifer et al. 1993). Im 18. Jahrhundert wandelte es seine Bedeutung in ‚sein Augenmerk auf etwas richten‘ bzw. ‚nach etwas streben‘ (vgl. ebd.). Heute wird *reflektieren* für ‚nachdenken‘ oder für eine „Betrachtung unter einer anderen Perspektive“ (Huber 2017a, 102) verwendet. *Reflexion* bedeutet jedoch auch ‚Widerschein‘ (Pfeifer et al. 1993), was auf die passive Komponente des Begriffs verweist.

Aktuell sind kognitive Reflexionsmodelle sehr verbreitet, in denen Reflexion als Denkaktivität und als Prozess der kognitiven (Um-)Strukturierung verstanden wird (vgl. Aufschnaiter, Fraij, Kost 2019). Diese verweisen auf eine Zielorientierung, die Reflexion von anderen Weisen des Denkens abhebt. Die Physikdidaktiker:innen Claudia von Aufschnaiter und Daniel Kost und die Erziehungswissenschaftlerin Amina Fraij formulieren im Rahmen der Entwicklung eines interdisziplinären Kompetenzmodells für Reflexivität: „Reflexion ist ein auf einen Ertrag gerichteter, strukturiert angelegter analytischer Prozess – d. h. er bezieht sich auf Daten (eine Beobachtung, eine Erfahrung, einen Erlebenszustand etc.), die durchdrungen werden und aus denen eine Konsequenz abgeleitet wird.“ (ebd., 147)

Im Kontext der Lehrer:innenbildung wird der ‚Ertrag‘ bzw. die ‚Konsequenz‘ in Form alternativer Handlungsentwürfe gesehen, die in zukünftigen Situationen als Handlungsplan zur Verfügung stehen. Diese Zielorientierung wird z. B. auch im mehrphasigen Modell *EDAMA* des Psychologen Jürg Aepli und der Pädagogin Hanni Lötscher deutlich (vgl. Aepli, Lötscher 2016). Sie unterscheiden fünf Phasen von Reflexion, deren Anfangsbuchstaben dem Modell den Namen *EDAMA* geben:

- 1) Erleben – eine Erfahrung machen
 - 2) Darstellen – Rückblick
 - 3) Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung
 - 4) Maßnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen
 - 5) Anwenden – Maßnahmen umsetzen, erproben
- (vgl. ebd., 83; die Bezeichnung der Phasen ist im Wortlaut übernommen)

Reflexion beginnt demnach mit einem Anlass, der in einer Irritation, in einem Gefühl der Unsicherheit oder aber auch freudiger Überraschung gründen kann (vgl. ebd., 88). Aepli und Lötscher gehen davon aus, dass Reflexion sowohl während einer Situation als auch im Nachgang einer Situation stattfinden kann.

„Von einem reflexiven Moment während einer Situation oder Handlung kann gesprochen werden, wenn eine Person nicht ‚einfach‘ bzw. unbewusst oder routiniert handelt, sondern versucht, eine (unbekannte) Situation zu verstehen, indem sie Irritationen, Überraschungen etc. zulässt und bereit ist, Bisheriges infrage zu stellen.“ (ebd., 88 f.)

Reflexion wird in diesem Sinn als Aktivität des Subjekts verstanden, das diese aufgrund seiner „kritischen Haltung“ (ebd.) unternimmt. Für eine tiefere Auseinandersetzung mit einer Situation halten Aeppli und Lötscher einen zeitlichen Abstand zum Ereignis für sinnvoll.

Hier soll ein (anderes) Verständnis von Reflexion zugrunde gelegt werden, das dem phänomenologischen Zugang dieser Studie entspricht. Die phänomenologische Pädagogin Silvia Krenn zeigt wesentliche theoretische Grundgedanken in Bezug auf Reflexion auf, um Anekdoten und Erinnerungsbilder als Reflexionsinstrumente in der Lehrer:innenbildung vorzustellen (vgl. Krenn 2021). An diese Überlegungen anknüpfend wird das theoretische Verständnis von Reflexion als *Erfahrungsweise* entwickelt, das in dieser Studie im Kontext Forschenden Lernens zum Tragen kommt. Es bildet die Grundlage für die didaktische Inszenierung der Reflexionsanlässe im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* (vgl. Kapitel 2.4.3) sowie für die Erforschung Schöpferischer Erfahrungen im Vollzug von Reflexion. Folgende Aspekte sind für das phänomenologische Verständnis grundlegend (vgl. auch Kapitel 1.4):

- das leibliche ‚zur Welt sein‘ (vgl. Merleau-Ponty 1966, 106),
- die pathische Dimension von Erfahrung (vgl. Meyer-Drawe 2008, 195) sowie
- die Auffassung vom Subjekt als einem Unbeständigen (vgl. Stenger 2002, 216).

In der Leibphänomenologie des Philosophen Maurice Merleau-Ponty wird der Leib, d. h. der ganze Mensch mit allen seinen Sinnen, als Werkzeug der Erkenntnis gesehen. Reflexion wird damit nicht allein als eine Denkakktivität aufgefasst, sondern als Erfahrungsweise. „Für die Reflexion bedeutet es eine besondere Qualität, nicht nur das Denken zu aktivieren, sondern auch sinnlichen Eindrücken und Wahrnehmungen oder Gefühlen nachzuspüren.“ (Krenn 2021, 130)

Reflexion ist von der Erfahrung, auf die sie sich bezieht, abzugrenzen, denn sie ist in der Erfahrung selbst nicht möglich; diese würde die Erfahrung unterbrechen, sie kommt „zu spät“ (Meyer-Drawe 2010, 14). Reflexion ist demnach eine Erfahrung eigener Art, die sich auf vergangene Erfahrungen und deren Erinnerung bezieht oder auch auf die Zukunft richten kann (vgl. Krenn 2021, 130). Im Rahmen der Phänomenologie gilt Wahrnehmung als primärer Zugang zu Erkenntnis. Dies schließt auch Denkakktivitäten ein; das Augenmerk liegt jedoch auf den Sinneszugängen des Leibes, also dem Gesehenen, Gehörten, Empfundenen und intuitiven Eindrücken, die als erkenntnisweisende Zugangsformen ernstgenommen werden. Die Reflexion zielt auf eine Verlangsamung der Urteilsbildung, ein Hinauszögern des kognitiven ‚Einordnens‘.

„Denn, wenn Dinge jemandem in einer bestimmten Form erscheinen, etwas sich *als etwas* zeigt, liegt der Sinn der Reflexion darin, sich selbst und seine Wahrnehmungen zu hinterfragen, und sich nicht vorschnell auf die Suche nach Handlungsalternativen in einer fragwürdigen Situation zu begeben und damit über die Wurzeln des eigenen Tuns hinwegzusetzen.“ (ebd., 131; Hervorhebungen im Original)

Im phänomenologischen Verständnis liegen die „Wurzeln des eigenen Tuns“ (ebd.) weder allein im Subjekt noch ausschließlich in der Situation, sondern im Dazwischen. Subjekt und Situation gehen miteinander auseinander hervor (vgl. Stenger 2002, 216). Was in einer Erfahrung als Situation und Subjekt entstanden ist, kann reflexiv wohlwollend und kritisch betrachtet werden. Die Herausforderung besteht darin, dem Drang nach Beruhigung nicht nachzugeben, sondern sich irritieren zu lassen, Unbequemes, Flüchtiges oder Befremdliches anzuschauen und als wertvolle Gelegenheit zum Lernen anzuerkennen (vgl. Krenn 2021, 131 f.). Reflexion bedeutet ein erinnerndes Durchleben einer vergangenen Erfahrung, in der prägnanten Aspekten nachgespürt werden kann. Das Nachspüren ist ein sinnliches Wahrnehmen, das vom Sinn geben und Sinn nehmen gleichermaßen getragen ist (vgl. Meyer-Drawe 2012, 195) – als Hindenken und Aufnehmen, als Hineinfühlen und Sinn empfangen.

Neben der Wahrnehmung gilt in der Phänomenologie auch die Deskription als Erkenntniszugang. In der Reflexion bezieht sich diese auf Erinnertes, auf das, was berührt hat, Eindruck hinterlassen hat. „Das Wort ruft die Erfahrung erst wach“ (Krenn 2021, 133), die als ‚stumme Erfahrung‘⁹ im Ausdruck eine Gestalt findet. Das zur Sprache bringen von Erfahrung ist ein reflexiver Akt, der auf verschiedene Weise erfolgen kann: in mündlicher, schriftlicher, bildlicher oder darstellender Form. Wird erinnerte Erfahrung zum Ausdruck gebracht, sind die Worte (oder Zeichen) dafür erst zu finden. Erfahrung und Ausdruck (der Erfahrung) sind verschieden, jedoch miteinander verbunden. Im Ausdruck wird die Erfahrung als Erfahrung erschaffen; die den Ausdruck nicht braucht, um zu geschehen. Jedoch braucht sie den Ausdruck, um als Erfahrung wahrgenommen und reflektiert zu werden (vgl. Agostini 2016, 179; unter Bezug auf Meyer-Drawe).

Doch wie kann eine Erfahrung zur Sprache gebracht werden? Erzählungen und Beschreibungen entsprechen dem Charakter von Erfahrungen eher als abstrakte Begriffe, die eine bestimmte Bedeutung haben (vgl. Krenn 133 f.). Narrative sind vieldeutig, offen für Ergänzungen und tragen Sinnüberschüsse in sich (vgl. ebd., 134). Neuer Sinn entsteht mit den gefundenen Worten, die Anlass zu weiterer Reflexion geben. Im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben*, wie auch im Kontext dieser Forschung, werden Reflexionen daher als Narrative in folgenden Formen angeregt:

- als *Reflexionsgespräch* (vgl. Kapitel 4.4.1.2) zur Schreibwerkstatt, in denen der Schwerpunkt auf der Reflexion (selbst erfahrener) pädagogischer Praxis liegt, und
- als *Forschungsgespräch* (vgl. Kapitel 4.4.1.3) zur Erstellung der Seminararbeit, in denen der Fokus auf der Reflexion (selbst erfahrener) wissenschaftlicher Praxis liegt¹⁰.

In beiden Formen werden Fragen als Impulse für Erzählungen gegeben, die Ausgangspunkt für weiterführende Betrachtungen werden und an denen sich ein ‚Widerschein‘ für die Gesprächsteilnehmer:innen bilden kann. Reflexion ist auf diese Weise eine Erfahrung eigener Art – des Innehaltens, persönlichen Erzählens und Nachdenkens, wie auch des Hinterfragens, sich Zeigens und Hervorbringens erzählter Erinnerung. In dieser Form der Reflexion als Erfahrung liegt das Potenzial, dass sich mit der Anforderung der Situation und dem Erleben des Reflexionsgesprächs ein Subjekt bildet, das von sich und seiner Erfahrung erzählt, das Worte sucht und findet, Schwieriges und Schönes zu benennen, das Unsicherheiten nachspürt und sich nicht scheut, Fragwürdiges anzusprechen oder Nichtwissen zu entdecken. In der Situation der Reflexion besteht die Möglichkeit, dass sich ein in dieser Weise reflexives Subjekt bildet und zeigt. Darüber hinaus könnte sich diese Erfahrungsweise als Seinsmöglichkeit für das Subjekt herausstellen und auch in zukünftigen Situationen in ähnlicher Art zeigen, z. B. im Gespräch mit Mentor:innen oder Kolleg:innen in der schulischen Praxis oder als schriftliche Reflexion im Schreiben eines Praxis-Tagebuchs. Reflexion als Erfahrungsweise, wie es hier verstanden werden soll, lässt sich ähnlich dem EDAMA-Modell (vgl. Aepli, Lötscher 2016) in fünf Phasen darstellen, wobei die Phasen 2), 3) und 4) zeitlich miteinander verschränkt sind und das Auftreten von Phase 5) unbestimmt ist und hier nicht untersucht werden kann:

9 Dieser Ausdruck nimmt Bezug zur vielzitierten Aussage von Husserl in § 16 der Cartesianischen Meditationen: „Der Anfang ist die reine und sozusagen noch stumme Erfahrung, die nun erst zur reinen Aussprache ihres eigenen Sinnes zu bringen ist“ (hier zitiert nach Waldenfels 1995, 105).

10 Im Rahmen der Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben werden über die genannten Reflexionsanlässe hinaus weitere inszeniert, z. B. die schriftliche Reflexion der (Selbst-)Erfahrung Kreativen Schreibens im Seminar sowie der eigenen Forschungspraxis im Kontext der Seminararbeit. Da der Forschungsfokus auf dem Lernen im Vollzug von mündlicher Reflexion liegt, werden diese hier jedoch außen vor gelassen.

- 1) Erleben – eine Erfahrung machen
- 2) Didaktische Inszenierung – der Reflexion Raum geben
- 3) Erinnern, Wahrnehmen, Erzählen und Beschreiben – die Erfahrung zum Ausdruck bringen
- 4) Veränderung der Subjektkonstitution, Lernen – Bildung eines reflexiven Subjekts
- 5) Auftreten als reflexives Subjekt – Zeigen der reflexiven Erfahrungsweise in anderen Kontexten

Wie gezeigt wurde, liegt das Ziel der so verstandenen Reflexion nicht darin, alternative Handlungsmöglichkeiten für eine Situation zu finden, wie dies im EDAMA-Modell anvisiert wird (vgl. Aeppli, Lötscher 2016, 90 f.), auch wenn diese durchaus Thema im Rahmen eines Reflexionsgesprächs sein können. Hier geht es vielmehr darum:

- Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen und sich diesen zu stellen,
- Sensibilität für Fragwürdiges, Irritierendes oder Flüchtliges zu zeigen,
- Erinnerungen aufrichtig wahrzunehmen und mit anderen zu teilen,
- Sinnperspektiven von Erfahrenem gemeinsam zu entwickeln,
- Reflexion als Erfahrungsweise kennenzulernen und
- sich in der Erfahrung dieser Erfahrungsweise zu verändern, zu lernen.

Darüber hinaus sollen die eigenen Erfahrungen der Studierenden im Kontext der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* als Beispiele dafür gelten, wie sich pädagogische Praxis zeigen kann und wie wissenschaftliche Erkenntnisse entstehen. Am Beispiel der eigenen Forschungserfahrung erfolgen demnach die Bewusstmachung von Tätigkeiten und Entscheidungen im Forschungsprozess, die Reflexion des Erkenntnisprozesses, die Auseinandersetzung mit der Verantwortung von Wissenschaft, die Selbstreflexion von Studierenden unter Bezugnahme auf die Wissenschaft und das Nachdenken über eigene Lernprozesse im Verlauf Forschenden Lernens (vgl. Huber 2017a).

2.2.4 Zwischenfazit

Forschendes Lernen wird hier in Anlehnung an Huber (2014) als hochschuldidaktisches Konzept verstanden, „indem Studierende einen Forschungsprozess selbst forschend vollständig durchlaufen“ (Huber, Reinmann 2019, 3). Im Rahmen der Lehrer:innenbildung ist dieses Format umstritten, da die Umsetzung eine besondere Sensibilität für die Balance zwischen zuzutrauender Eigenverantwortung der Studierenden und notwendiger Unterstützung im Forschungsprozess erfordert. Konsens besteht darin, dass der Schwerpunkt auf dem Lernen und nicht auf dem Forschen liegen sollte (vgl. Feindt, Fichten, Klewin, Weyland, Winkel 2020, 2). Im Kontext von Hochschullernwerkstätten wird Forschendes Lernen in seiner Ähnlichkeit und Differenz zum Entdeckenden Lernen diskutiert.

Für die Entwicklung des Seminarkonzepts *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* wird auf das Konzept des *selbstbestimmungsorientierten forschenden Lernens* von Reiting (2016) zurückgegriffen, das Forschendes Lernen mit Entdeckendem Lernen verbindet. In diesem finden sich Anknüpfungspunkte für ein Verständnis von Reflexion als Erfahrungsweise, wie es hier angestrebt wird, indem Reitingers Reflexionskonzept sowohl Inhalte, als auch deren Bedeutungen fokussiert wie auch jene Handlungen und Prozesse, die zum Lernweg gehören (vgl. ebd., 44). Denn anders als in kognitiv orientierten Reflexionsmodellen wird Reflexion hier nicht als Denkakktivität aufgefasst und zielt nicht auf die Erarbeitung alternativer Handlungsmöglichkeiten. Reflexion wird als Erfahrung eigener Art betrachtet, die sich wahrnehmend auf vergangene Erfahrungen und deren Erinnerung bezieht und sich auch auf die Zukunft richten

kann (vgl. Krenn 2021, 130). Es geht vor allem um eine Verlangsamung der Urteilsbildung, um ein Hinspüren, Aushalten, Wahrnehmen und zur Sprache bringen von Erfahrung.

2.3 Kreatives Schreiben

Kreatives Schreiben ist seit den 1970er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland als didaktisches Konzept für den Deutschunterricht der Primarstufe in der Diskussion. Dabei finden sich unterschiedliche Akzentsetzungen, in welcher Hinsicht kreatives Schreiben im Rahmen des Schreibunterrichts von Bedeutung sein könnte. Teilweise war es als grundlegendes Konzept für den Schreibunterricht im Gespräch (vgl. Spinner 2015, 108), wurde jedoch auch vielfältig kritisiert, z. B. aufgrund fehlender Konzepte zur Weiterarbeit an Textentwürfen (vgl. Abraham 2020, 366) oder wegen der Benachteiligung leistungsschwächerer Kinder, die beim kreativen Schreiben weniger Unterstützung zur Förderung von Schreibkompetenz erhalten (vgl. Weinhold 2020, 153 f.). Auf der anderen Seite werden Potenziale kreativen Schreibens für einen inklusiven Deutschunterricht betont, die in der Individualisierung (Ritter 2006, 24), in der möglichen Teilhabe an Schriftkultur sowie in der gezielten Unterstützung des Schrifterwerbs auf Grundlage eines erweiterten Textbegriffs liegen (vgl. Ritter, Zielinski 2016; vgl. Zielinski 2022). Akzeptanz findet kreatives Schreiben in der Deutschdidaktik als eine Methode, um epistemische Schreibprozesse auszulösen (vgl. Hochstadt, Krafft, Olson 2022, 109).

„Während es zu pragmatischen Textsorten und deren Beherrschung durch Schüler/-innen immerhin gelegentlich empirische Studien gibt, dominieren in Publikationen über ‚kreatives Schreiben‘ [...] Erfahrungsberichte, immer wieder unterfüttert mit schönen Beispielen für erzielte Ergebnisse. Besonders belastbar sind aus solchen Ergebnissen gewonnene Einsichten nicht, selbst wenn die Entstehungsbedingungen dokumentiert und die Voraussetzungen mit reflektiert werden.“ (Abraham 2020, 373 f.)

Die Forschungslage zum kreativen Schreiben ist also widersprüchlich. Dies steht im Zusammenhang mit unterschiedlichen Forschungstraditionen und mit der ‚alten Streitfrage‘, in welchem Schreibunterricht Schreibkompetenz besser gefördert werde: systematisch vs. weniger normativ (vgl. ebd.). Aktuell geht es jedoch eher um die Frage, welche Funktionen unterschiedliche Konzepte für einen Schreibunterricht haben, der beide Aspekte berücksichtigt: Systematik und Kreativität. Kreativem Schreiben wird eine motivierende Funktion zugesprochen, im Fokus steht „das Erleben und nicht die konzeptionelle Arbeit am Text“ (vgl. Weinhold 2014, 154). Mit dieser Studie sollen weitere Potenziale erarbeitet werden, die mangels empirischer Forschung bisher weniger im Blick waren. Dazu steht in diesem Kapitel zunächst die Frage im Vordergrund, was unter *kreativem Schreiben* zu verstehen ist.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist zu unterscheiden, wie das Adjektiv *kreativ* im Zusammenhang mit dem Schreiben gebraucht wird, da sich daran unterschiedliche Verständnisse auf tun, was mit *kreativem Schreiben* gemeint ist. In seiner etymologischen Wortbedeutung verbindet *kreativ*, zurückgehend auf lat. *creare*, das ‚Schaffen, Erzeugen und Erwählen‘ mit dem frz. *création*, ‚Schöpfung, Kunstwerk, Erfindung‘ (vgl. Pfeifer et al. 1993). Entsprechend changieren Verständnisse kreativen Schreibens dahingehend, ob die Hervorbringung kreativer Produkte im Vordergrund steht oder ein wie auch immer gearteter ‚kreativer‘ Schaffensprozess. Das eine schließt das andere nicht aus, jedoch tritt der Prozess in den Hintergrund, wenn allein die Originalität des Ergebnisses hervorgehoben wird. Doch auch hinsichtlich des Schaffensprozesses unterscheiden sich die Auffassungen: Einerseits wird kreatives Schreiben als Methode oder Technik verstanden, Schreibmotivation zu erzeugen, beim Schreiben die Gedanken in den Fluss

zu bringen, um Neues zu erschaffen, neue Ideen zu gewinnen und sich Kreativität als Ressource zu erschließen (vgl. Weinhold 2014, 153 f.; vgl. Hofer 2016, 22 f.). Andererseits geht es um ein Schreiben im Modus des Ästhetischen (vgl. Ritter 2012). Dieser zweite Aspekt steht hier im Vordergrund und wird folgend näher betrachtet (2.3.1).

In Bezug auf die deutschdidaktische Diskussion ist diese Unterscheidung maßgeblich, da sich mit ihr unterschiedliche Zielstellungen verbinden. Steht auf der einen Seite die Frage nach der Förderung von Kreativität im Vordergrund, d.h. wie „neue und ungewöhnliche Leistungen“ (Hofer 2016, 32) bei der Textproduktion zu erreichen sind, geht es auf der anderen Seite vielmehr um die ‚Liebe‘ zur Schrift und zum Schreiben. Nicht das Fördern von Kreativität steht im Zentrum, sondern das Ermöglichen einer Verbindung, Zuwendung und Erfahrung. Kreatives Schreiben steht hier demnach (in Anlehnung an Kohl und Ritter 2022) für eine didaktische Inszenierung, die bestimmte Erfahrungen begünstigt (2.3.2). Die Verbindung zwischen Schreiber:in und Schrift (oder deren Fehlen) wird als ein wesentlicher Kontext für Texte in der Schule gesehen, was Kreatives Schreiben in die Nähe der Konzeption von *Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule* (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011) rückt. Bezüge werden in Kapitel 2.3.3. aufgezeigt und in ihrer Relevanz für das Verständnis von Kreativem Schreiben¹¹ begründet (2.3.4).

2.3.1 Kreatives Schreiben als ästhetischer Weltzugang

Freies und kreatives Schreiben – Neue Wege der Schreibdidaktik, unter diesem programmatischen Titel zeigt der Deutschdidaktiker Michael Ritter (2006) Chancen und Richtungen auf, die sich durch die beiden Ansätze sowohl für die Forschung zum Schreiben als auch für die schulische Praxis auf tun. In Anbetracht zahlreicher didaktischer Studien zum Schreiben (u. a. Dehn 1996; Wardetzky 1996; Spinner 2001) weist er auf eine „notwendige und grundsätzliche Neuorientierung schulischen Schreibens“ (Ritter 2006, 28) hin, die der persönlichen Bedeutsamkeit des Schreibens und der Verbindung zu lebensweltlichen und literarischen Erfahrungen gerecht wird. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus seiner Sicht aufgrund der (neueren) Betrachtungsweise, „Schreiben als komplexe sprachliche Handlung zu fassen“ (ebd., 23).

Die Deutschdidaktikerin Eva Maria Kohl konstatiert, dass die Theoriebildung um kindliche Schreibprozesse weit hinter der über hundertjährigen Praxis des freien und kreativen Schreibens von Kindern hinterherhinkt und stellt die bisher offen gebliebene Frage:

„Was passiert, wenn Pädagogen nicht mehr nur darauf achten, dass die Kinder richtig schreiben – und damit ist das grammatikalisch und orthographisch richtige Schreiben, also das der Schriftnorm gerecht werdende Verschriften gemeint, sondern wenn sie Kinder ermuntern, ihre eigenen Gedanken zu artikulieren, ihren eigenen Text?“ (Kohl 2005, 27)

Die Frage wird im Rahmen dieser Studie aufgegriffen, bedarf jedoch der Erläuterung: Als Forschungsfrage verstanden, ist diese auf den Vollzug von Schreibprozessen gerichtet. Es geht nicht darum, ein didaktisches Konzept zu entwerfen, das orthografische Normen negiert. Die Frage zielt auch nicht auf den Text als Ergebnis des Schreibens. ‚Was passiert‘ meint das Geschehen im Entstehen eines Textes, den Vollzug des Schreibens.

Ritter vermutet im Vollzug des Schreibens eine ästhetische Dimension (vgl. Ritter 2012), die sich bereits im frühen Schriftgebrauch in Kinderzeichnungen andeutet (vgl. Kohl, Ritter 2022, 7 f.;

11 Wie deutlich wird, geht es um ein bestimmtes Verständnis Kreativen Schreibens, das als ein Schreiben im Modus des Ästhetischen und als bestimmte Inszenierungsform gekennzeichnet ist. Um es von anderen Auffassungen zum kreativen Schreiben abzuheben, wird die Großschreibung des Begriffs gewählt.

zum Begriff des Ästhetischen vgl. Kapitel 3.2.4.2.). Im Zusammenhang mit der ästhetischen Dimension von Schreiben (wie auch mit der hier anvisierten pädagogisch-phänomenologischen Forschungsperspektive) erscheint das wissenschaftliche Verständnis von Schreiben als (komplexer) sprachlicher Handlung als nicht umfänglich passend. Schreiben als sprachliche Handlung zu verstehen, lenkt die Aufmerksamkeit auf „die sprachliche Seite der Schreibfähigkeit“ (Feilke 2015, 47), auf den Text als Produkt des Schreibens und dessen Herstellung durch prozedurale Entscheidungen. Die ästhetische Dimension des Schreibens zielt auf einen anderen Aspekt des Schreibens, auf Schreiben als „Medium von Welterfahrung und -aneignung“ (Kohl, Ritter 2022, 6). Um der Frage theoretisch nachzugehen, was passiert, wenn Kinder einen eigenen Text schreiben dürfen, wird dieser Aspekt im Folgenden vertieft.

Schriftkenntnis kann mit einem Sinnesorgan verglichen werden (vgl. Ritter 2012, 37). Lesend erschließen sich Formen zu einem Sinn, der Schriftunkundigen verborgen bleibt (vgl. ebd.). Schreibend kann Sinnhaftes erschaffen werden, so dass es gelesen werden kann. Doch durch Schreiben wird nicht nur Sinnhaftes festgehalten, sondern im Schreiben selbst kann Sinn entstehen, der im Vorhinein nicht da war. Wenn das, was geschrieben werden will, nicht gegeben ist, sondern (wie beim Kreativen Schreiben) im Schreiben erst gefunden werden muss, zeigt sich Schreiben als Medium der Sinnbildung (vgl. Dehn 1993, 86). Die Deutschdidaktikerinnen Steffi Habersaat und Mechthild Dehn gehen dieser medialen Funktion von Sprache und Schrift unter Bezug auf den Literaturwissenschaftler Johannes Anderegg nach (vgl. Habersaat, Dehn 2010, 186 f.). Dieser unterscheidet instrumentellen Sprachgebrauch von medialem Sprachgebrauch. „Das mediale Zeichen wird nicht dem schon Begriffenen nachgebildet, sondern die Bildung des Zeichens ist uns Anleitung zum Begreifen“ (Anderegg 1985, 45; zit. nach Habersaat, Dehn 2010, 187). Im Alltag wird Sprache eher instrumentell gebraucht, um auf etwas Bestimmtes zu referieren. Beim Schreiben eigener Texte zu komplexen Vorgaben und Aufgabenstellungen verwenden Kinder Sprache medial (vgl. Habersaat, Dehn 2010, 186 f.). Sie konzipieren Zusammenhänge und formulieren Beziehungen. Auf diese Weise erproben sie Sinn und üben Sinnbildung im Medium der Schrift, wie Dehn an anderer Stelle herausarbeitet (vgl. Dehn 1993, 86).

Auch der Sprachdidaktiker und Schreibpädagoge Johannes Berning nimmt den Moment der Sinnbildung beim Schreiben in den Blick und beschreibt ihn als einen Moment der gesteigerten Wahrnehmung, des Anhaltens, Empfindens und Staunens (vgl. Berning 2015, 221 f.): „In einem solchen Probier-Raum, in dem noch kein einziger Weg vorgetrampelt, noch keine einzige Entscheidung getroffen ist, kann der/die SchreiberIn zensur- und deshalb gefahrlos nach sinnvollen und kreativen Anschlüssen auf dem Feld der Möglichkeiten suchen.“ (ebd., 223) Sprache entsteht als Ausdruck; diesem Ausdruck gehen beim Schreiben die intensive Betrachtung, das Umkreisen des Gegenstandes, die Anschauung, ein sich Versenken voraus. Schreiben beginnt nach Berning mit Wahrnehmung – einer fokussierten, aufmerksamen Wahrnehmung (vgl. Berning 2015, 222). Ritter betrachtet den Akt des (Auf-)Schreibens in Bezug auf das Wechselspiel von Inhalt und Form:

„Die Versprachlichung subjektiver Wahrnehmungen, Sichtweisen und Erfahrungen birgt einen Raum der Nachbildung der Welt aus Sicht des Individuums und ist somit ein schöpferischer Akt. Dabei ist das Produkt nicht nur als reine Abbildung der subjektiven Wirklichkeitssicht zu betrachten, sondern als Produkt der wechselseitig aufeinander einwirkenden Gestaltung von Inhalt und Form.“ (Ritter 2012, 45)

Ein beim Kreativen Schreiben entstehender Text ist demnach nicht als Abbildung der kindlichen Perspektive zu betrachten; die notwendige schriftsprachliche, literarische und materiale Form nimmt Einfluss auf die Gestaltung und auf den Inhalt (vgl. ebd., 46). Doch was wird beim

Schreiben eines eigenen Textes zum ‚Inhalt‘? Unter Bezug auf die Studien der Deutschdidaktikerin Lis Schüler könnte dieser ‚Inhalt‘ mit dem Begriff der *vorgestellten Erfahrung* (vgl. Schüler 2019a, 13 ff.) gefasst werden. Schüler untersucht Sprachformen für vorgestellte Erfahrung bei Schüler:innen, die zu einer Vorgabe mit narrativem Gehalt geschrieben haben. Es zeigt sich, dass die Erfahrungshaftigkeit der Vorgabe zwischen vorgestellter Erfahrung und deren sprachlicher Darstellung vermittelt; sie ermöglicht vorgestellte Erfahrung und trägt zu deren sprachlicher Gestaltung bei (vgl. ebd., 346 ff.). Schüler hebt hervor, dass schriftliches Erzählen in der Schule immer im Zusammenhang mit den Kontexten zu betrachten ist, die durch die Aufgabenstellung ebenso konstituiert sind wie durch die Lerngruppe (vgl. ebd., 20). Vor dem Hintergrund einer leibphänomenologischen Perspektive (vgl. Kapitel 1.4), kann an dieser Stelle die Vermutung formuliert werden, dass dieser Kontext in der konkreten Schreibsituation einen Einfluss auf die Sinnbildung nimmt und dadurch Relevanz entfaltet. Nicht nur vorgestellte Erfahrungen, sondern auch *sinnliche Wahrnehmungen* (zum Begriff vgl. Kapitel 3.1.4) gehen in den Text ein und schlagen sich darin nieder – sowohl im Inhalt als auch in der Form.

Die Sinnbildung bleibt nicht auf die Schreiber:innen begrenzt. Als Sinnpotenzial im Text kann dieser für Leser:innen bedeutsam werden. Schreiben ermöglicht, dass neuer Sinn entsteht und durch Leser:innen bedeutsam wird. Der Text ist schließlich „gebunden an einen, der ihn liest.“ (Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 41) Diese Bindung an Leser:innen, an deren Haltung und an die Form der Rückmeldung bestimmt den Sinn eines Textes und die Reichweite seiner Bedeutung entscheidend mit. Deshalb fragt Dehn: „Wer beobachtet den Lernprozeß; wer versteht den Text?“ (Dehn 1993, 84) Dehn geht es um eine Haltung dem Text gegenüber, anfängliches Nicht-Verstehen auszuhalten und Zugänge zu finden, die der Leseerwartung und der Schreibhaltung gerecht werden, die der Text in sich trägt. Es geht dabei nicht nur um die Haltung gegenüber dem Kind, das eine Schreibaufgabe ernst genommen und den Text produziert hat, nicht nur um die Achtung dieser Arbeit. Es geht um das Ernstnehmen des Textes als Text, unabhängig davon, wer ihn verfasst hat. Doch wer ist bereit dazu, in Texten von Kindern Sinn zu suchen; nicht Sinn, den wir schon erkannt haben, sondern neuen Sinn, davon zu lernen?

Wieviel Kreatives Schreiben als ästhetischer Weltzugang zu erreichen vermag, ist im Zusammenhang mit dem Grad der Öffentlichkeit und der Haltung des Publikums gegenüber den Texten verbunden. Die Literatur- und Erziehungswissenschaftlerin Gundel Mattenklott zeigt einige historische Beispiele auf, in denen etwas von der Idee aufglimmt, schulisches Schreiben zu ‚befreien‘, um gesellschaftliche Verhältnisse zu verändern. Die mit der Kunsterziehungsbeziehung aufkommenden Reformen des Aufsatzunterrichts zu Beginn des 19. Jahrhunderts, u. a. durch Fritz Gansberg und Paul Georg Münch, gingen mit Forderungen nach Beteiligung von Schüler:innen an der Schulverwaltung, Einbeziehung der Elternschaft und Öffnung des Unterrichts einher (vgl. Mattenklott 1979, 35). Ein anderes Beispiel findet sich einige Jahre später in Südfrankreich. Der Reformpädagoge Célestin Freinet stellte den *texte libre* ins Zentrum der Pädagogik. Er dient, Lehrer:innen diktiert, dem Schreibenlernen, dem Lernen in den Fächern in Form des Vortrags und wird über die Schule hinaus publiziert. Dazu verfügt jede Freinet-Klasse über eine eigene Handdruckerei. Diese wird zum Werkzeug der Textherstellung und Vielfältigung und damit zum Fenster zur Welt (vgl. ebd., 44). Indem die Kinder selbst über das Produktionsmittel zur Veröffentlichung verfügen, sowohl über die Sprache als auch über die Druckerei, können sie selbst ihre Stimme erheben und Wertschöpfung betreiben. Mattenklott sieht darin einen Schritt hin zu einer menschlicheren Gesellschaft (vgl. ebd., 45).

Kreatives Schreiben hat sich in den vergangenen 30 Jahren im Rahmen der Deutschdidaktik einen Platz errungen, jedoch nicht als eigenständiges didaktisches Konzept, sondern als „eine

methodische Variante des Schreibunterrichts“ (Fix 2008, 119). Es soll betont werden, dass durch Kreatives Schreiben Sinnbildungsprozesse im Medium der Schrift angeregt werden, die in dieser komplexen Form, d.h. unter Einbeziehung der *sinnlichen Wahrnehmung* (vgl. Meyer-Drawe 2012, 194) und der *vorgestellten Erfahrung* (vgl. Schüler 2019a, 13 ff.), in keinem anderen Rahmen in der Schule stattfinden. Didaktisch bedeutsam sind die Fragen, wie es beim Kreativen Schreiben zum Lernen kommt und wie sich Lernen im Schreiben vollzieht. Dies soll exemplarisch anhand von Schreiberfahrungen von Grundschulkindern (Kl. 3) in Orientierung an methodischen Zugängen der pädagogischen Phänomenologie gezeigt werden. An diesen Beispielen kann nachvollzogen werden, ‚was passiert‘, wenn Kinder ausgehend von einem Schreibimpuls eigene Texte schreiben. Unter der hier entwickelten Forschungsperspektive von *Schreiben als Erfahrung* (vgl. Kapitel 3.2.1) kann sichtbar werden, dass durch Kreatives Schreiben ein ästhetischer Zugang zur Welt eröffnet wird, der „eine Erfahrung von entstehendem Sinn“ (Dehn 1993, 86) ermöglicht.

2.3.2 Kreatives Schreiben als didaktische Inszenierung

Unter der Bezeichnung *freies und kreatives Schreiben* werden unterschiedliche schreibdidaktische Ansätze zusammengefasst, die die Subjektivität und Individualität beim Schreiben und Schreiblernen hervorheben und diesen durch die Inszenierung von Schreibwerkstätten oder freien Schreibzeiten im Unterricht gerecht werden wollen (vgl. Ritter 2006, 23). Hier soll ein spezifisches Konzept Kreativen Schreibens im Vordergrund stehen, wie es von Kohl (2005) als Schreibspielräume und später gemeinsam mit Ritter als Schreibszenarien (Kohl, Ritter 2022) entwickelt wurde¹². Um die Besonderheiten zu charakterisieren, die dieser Ansatz für die auf diese Weise inszenierten Schreibprozesse mit sich bringt, wird er zunächst vom *Freien Schreiben*¹³ (vgl. Spitta 2010) abgegrenzt und in Bezug auf seine Ähnlichkeiten und Differenzen zu *Schreiben zu Vorgaben* (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 96 ff.) beschrieben (2.3.2.1). Darüber hinaus werden anthropologische Bezüge zur Bedeutung des Raumes hergestellt, um die phänomenologische Perspektive auf Schreibsituationen zu öffnen, die nicht ohne Raum gedacht werden können (2.3.2.1). Im Zusammenhang mit dem *erlebten Raum* (vgl. Bollnow 2010/1963, 18 ff.) wird die Aufmerksamkeit auf die soziale Konstitution des Raumes gelenkt (2.3.2.2), was der Schreib-Gemeinschaft beim Kreativen Schreiben eine wesentliche Bedeutung für die inszenierten Schreibprozesse zukommen lässt (2.3.2.3).

2.3.2.1 Besonderheiten Kreativen Schreibens

Um Besonderheiten Kreativen Schreibens herauszustellen, wird zunächst auf das ursprüngliche Verständnis *Freien Schreibens* als reformpädagogischem Ansatz von Gerhard Sennlaub (1998) eingegangen. Demnach bezieht sich die Freiheit beim Freien Schreiben auf Zeit und Ort des Schreibens sowie auf die freie Themenwahl (vgl. Spinner 2021, 111). Dieser Idee am nächsten stehen die von Gudrun Spitta konzipierten *Schreibwelten*, in denen Kinder in der Schule von Beginn an freie Texte schreiben, mit zunehmendem Schreibalter in Schreibkonferenzen besprechen und überarbeiten sowie im Rahmen der Klasse veröffentlichen (vgl. Spitta 2010, 36 ff.). Nach Spitta „übernimmt das Kind – ohne Frage – auch die Verantwortung für den Prozess des Gedankener-

12 Aktuell werden Schreibwerkstätten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg von Michael und Alexandra Ritter unter dem Titel *Schreibspielwiese* durchgeführt (Informationen unter: www.schreibritter.de).

13 Die Groß- bzw. Kleinschreibung von Freiem Schreiben erfolgt rekurrend auf die Schreibweise des Begriffs bei den jeweils zitierten Autor:innen, z. B. bei Spitta (2010) als Freies Schreiben und bei Kohl (2005) als freies und kreatives Schreiben.

zeugens bzw. des Aktivierens oder Besorgens von Wissen; denn es ist seine Idee, sein Text, seine Lernchance.“ (ebd., 41) Da das Konzept der Schreibwelten eine anregende Klassenraumausstattung impliziert, so dass sich die Kinder „Anregungen für ihre individuellen Schreibaktivitäten holen können“ (ebd., 37), nehmen Lehrer:innen über die Gestaltung des Raumes, die Auswahl von Kinderliteratur oder die Präsentation von Gegenständen Einfluss auf das Schreiben der Kinder. Die Übergänge zwischen Freiem und Kreativem Schreiben sind in der Praxis bisweilen fließend¹⁴. Im theoretischen Diskurs wurde jedoch mit der Herausarbeitung der Bedeutung des *Schreibimpulses* (u. a. Ritter 2012; Dehn, Schüler 2015; Spinner 2021), der Gestaltung von *Schreibszenarien* (vgl. Kohl, Ritter 2022) und der Bedeutung *literarischer Baumuster* (vgl. Ritter 2020) im Laufe der letzten dreißig Jahre *Kreatives Schreiben* vom Ansatz *Freien Schreibens* differenziert. Auf diese drei Punkte werde ich im Folgenden näher eingehen.

Wesentlich für Kreatives Schreiben ist der Schreibimpuls, der den Übergang zum eigenen Schreiben bildet. Dieser kann ähnlich der Vorlage bei *Schreiben zu Vorgaben* (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 96 ff.) literarischer Art sein, z. B. ein Märchen, ein Gemälde oder eine literarische Figur, kann darüber hinaus auch den Ausgangspunkt in sinnlichen Erfahrungen eines Ortes (z. B. eines Ortes in der Natur) nehmen, in Sammlungen von Gegenständen und Wörtern oder in geweckten Erinnerungen (vgl. Kohl 2005, 12 ff.). „Gute Schreibimpulse werfen echte Fragen auf und verstricken die Kinder in eine Suche nach Sinn“ (Ritter 2012, 48), so fasst Ritter seine Erfahrung in langjährigen Beobachtungen schreibender Kinder zusammen. Aus seiner Sicht braucht es offene Fragen, deren Antworten nicht im Vorhinein feststehen, ein ehrliches Interesse an den Ideen der Kinder, herausfordernde Themen, die ein Nachdenken erfordern und Aufgeschlossenheit gegenüber dem Prozess des Schreibens, der als ästhetischer Prozess nicht geplant werden kann. „Kinder sollten erleben, dass sie sich schreibend auf ein Abenteuer und auf eine Reise begeben, deren Ziel unter Umständen erst dann feststeht, wenn sie angekommen sind.“ (ebd., 49)

Der Schreibimpuls setzt den Anfang, den Impuls zum Aufbruch zum eigenen Text. Seine Qualität ist ebenso bedeutsam wie seine Inszenierung. In diesem Punkt treffen sich die Konzeptionen Kreatives Schreiben und Schreiben zu Vorgaben.

„Der *Auswahl der Schreibvorgabe* kommt – ebenso wie der *Formulierung der Aufgabenstellung* – entscheidende Bedeutung zu. Es ist wichtig, dass die Kinder sich herausgefordert sehen. Daher sollten den Kindern für das Schreiben *von Anfang an komplexe, inhaltlich bedeutsame Inhalte* (und gerade nicht solche, die didaktisch reduziert sind!) gegeben werden.“ (Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 11; Hervorhebungen im Original)

Der Deutschdidaktiker Kaspar H. Spinner benennt drei wesentliche Merkmale, die einen Schreibimpuls zum Impuls zum Schreiben werden lassen: Das erste Merkmal ist *Irritation*. Indem der Schreibimpuls irritiert, z. B. Ungewohntes thematisiert oder Unpassendes miteinander kombiniert, wird divergentes Denken ausgelöst (vgl. Spinner 2000, 105). Spinner bezieht sich u. a. auf den Schriftsteller und Kinderbuchautor Gianni Rodari (2008), der unter dem Begriff des fantastischen Binoms die Bedeutung der Verbindung gegensätzlicher Wörter beschreibt. Durch die Entfremdung regt sich die Fantasie und Geschichten nehmen ihren Anfang (vgl. ebd., 22 ff.). Unter dem zweiten Merkmal, *Expression*, fasst Spinner die subjektive Ausdrucksmöglichkeit beim Kreativen Schreiben, die beim Freien Schreiben und beim Schreiben zu Vorgaben ebenso gegeben ist (vgl. Dehn, Schüler 2015, 6; vgl. Spinner 2000, 107). Ähnlich verhält es sich mit

14 Spitta spricht z. B. von Unterrichtsangeboten wie „Spracherforschungsstationen“ (Spitta 2010, 39), die sie in Anlehnung an Schreibspiele von Kohl einbringt.

dem dritten Merkmal, der *Imagination*. Spinner stellt dieses dem subjektiven Ausdruck gegenüber, als Möglichkeit, sich in vorgestellte Welten zu begeben und neue (Figuren-)Perspektiven einzunehmen (vgl. Spinner 2000, 108). Bei Spinner bleibt offen, wie ein solcher Übergang in eine fantastische Welt geschaffen werden kann.

Vielfältige Inszenierungen dieses Übergangs sind bei Kohl beschrieben, die ihren Anfangspunkt in der sinnlichen Wahrnehmung, im ‚Hier und Jetzt‘, nehmen, um davon ausgehend Wörter zu finden und zu sammeln, die Wahrgenommenes genau beschreiben (vgl. Kohl 2005, 12 ff.). Als „Gartentor in die Welt der Geschichten“ (ebd., 37) bezeichnet Kohl *Übergangsobjekte* (in Anlehnung an Winnicott 1997), die als Gegenstand Vorstellungen anregen, z. B. ein alter Koffer, ein geheimes Kästchen oder eine Phiole (vgl. ebd., 37). Präsent im Klassenzimmer können Gegenstände sinnlich wahrgenommen, d. h. gesehen, befühlt oder auch berochen werden und stellen gleichzeitig durch ihren geheimnisvollen Charakter oder durch die Form der Präsentation (z. B. getrocknete Blüten) eine Verbindung zu Erinnerungen und Vorstellungen her. Doch wie ist dieser Übergang möglich oder vorstellbar, wie durch einen sinnlich ansprechenden Gegenstand Schreibideen wachgerufen werden? Um dieser Frage nachzugehen, wird die Studie *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild* von Schüler (2019a) hinzugezogen. Schüler verwendet in ihrer Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule unter Bezug auf die Literaturwissenschaftlerin Monika Fludernik (2011) den Begriff *Erfahrungshaftigkeit*, um das wichtigste Merkmal von Erzählungen zu beschreiben (vgl. Schüler 2019a, 11 ff.). Wie im vorigen Kapitel angeführt, untersucht sie Sprachformen für vorgestellte Erfahrung bei Schüler:innen, die zu einer Vorgabe mit narrativem Gehalt geschrieben haben. Schüler zeigt in ihrer Studie, dass die Erfahrungshaftigkeit der Vorgabe zwischen vorgestellter Erfahrung und deren sprachlicher Darstellung vermittelt, sie ermöglicht vorgestellte Erfahrung und trägt zu deren sprachlicher Gestaltung bei (vgl. ebd., 346 ff.). Diesen Prozess hat Dehn als Transformation von Mustern beschrieben (vgl. Dehn 2005); in der Studie von Schüler zeigt er sich als Transformation narrativer und literarischer Muster, um vorgestellte Erfahrung darzustellen (vgl. Schüler 2019a, 346 f.). *Vorgaben mit narrativem Gehalt* modelliert Schüler in Anlehnung an das Konzept *Schreiben zu Vorgaben* (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 96 ff.). Demnach ist das entscheidende Moment in deren Korrespondenz zu *Literarität* (zum Begriff siehe Kapitel 3.2.4.4) zu suchen und nicht in deren medialer Form. Vorgaben können also neben literarischen Texten ebenso Bilder, Filme, Figuren oder gemeinsam erlebte Geschichten sein und müssen nicht in sprachlicher Form vorliegen (vgl. ebd., 225 f.). Wesentlich ist ihre Verbindungsoffenheit zu anderen Erfahrungen, Bildern und Geschichten, ihre Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit oder anders ausgedrückt: ihre Erfahrungshaftigkeit. Unter dieser Perspektive könnten auch die von Kohl vorgestellten Übergangsobjekte als erfahrungshaft charakterisiert werden; der alte Koffer weckt Erinnerungen an Reisen, an Erzählungen der Großeltern oder an rezipierte Kinderbücher und öffnet sich für neue Geschichten von magischen Gegenständen oder geheimen Orten. Doch hier kommt ein weiteres hinzu: Indem Gegenstände und Figuren betastbar sind, wird neben der vorgestellten Erfahrung auch die *sinnliche Wahrnehmung* (zum Begriff vgl. Meyer-Drawe 2012, 194; vgl. Kapitel 3.1.4) angesprochen. Demzufolge ist die Auswahl der Vorgabe bzw. des Übergangsobjektes, dessen Erfahrungshaftigkeit, von wesentlicher Bedeutung für die sprachliche Gestaltung vorgestellter Erfahrung in Texten.

In Bezug auf die Formulierung des Schreibauftrags unterscheiden sich die Konzeptionen Schreiben zu Vorgaben und Kreatives Schreiben bzw. werden hier unterschiedliche Wege eingeschlagen. Im Rahmen von Schreiben zu Vorgaben wird der Fokussierung des ersten Blicks besondere Aufmerksamkeit geschenkt, wie sie im Rahmen der visual literacy-Forschung thematisiert

wird (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 48 ff.; vgl. Uhlig 2013). Weiterhin legen Dehn und Schüler Wert darauf, dass Schreibideen zu einer Vorgabe in medial schriftlicher Form gesammelt werden, z. B. als Notiz auf einem kleinen Zettel (vgl. Dehn, Schüler 2015, 8 f.). Der medial mündliche Austausch über Ideen basiert auf den schriftlich festgehaltenen Fokussierungen, was einer weiterführenden Auseinandersetzung mit der Vorgabe in Verbindung mit den Gedanken der anderen dient (vgl. Schüler 2019a, 97 ff.). Die Aufgabenstellung zum Schreiben soll der Komplexität der gewählten Vorgabe gerecht werden, eigene Wahl und Fokussierung ermöglichen und unterschiedliche Lösungen zulassen (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 104 f.). Zum Beispiel betrachten Schüler:innen der dritten Klasse in der Studie von Schüler (2019a) zunächst gemeinsam still ein Gemälde, das in Form eines Posters präsentiert wird. Sie erhalten die erste Aufgabe: „Schreibe eine Formulierung zu dem Bild auf – einen Eindruck, einen Gedanken oder eine Idee.“ (ebd., 100) Anschließend lesen alle Kinder ihre Formulierung vor. Danach erhalten sie die zweite Aufgabe: „Schreibe nun deine Geschichte zu dem Bild – deine Geschichte. Es soll um deine Gedanken zum Bild gehen – das, was du dir vorstellst, was dir wichtig ist.“ (ebd.) Didaktische Ziele sind u. a. das Gewährwerden eigener Vorstellungen zur Vorgabe (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 105 f.) und konzeptionell schriftlicher Sprachgebrauch (vgl. Habersaat, Dehn 2010).

Kreatives Schreiben, wie es von Kohl und später von Ritter weiterentwickelt wurde, setzt andere Akzente. Es beginnt nicht mit einer (literarischen) Vorgabe oder mit der Schrift, sondern mit dem Wort. Sinneseindrücke werden in Wörter transformiert und dieser Weg kann auch rückwärtsgegangen werden: Wörter können ebenso wahrgenommen werden, als lebendige Wörter, die wir hören, wie ‚Kichern‘ oder ‚Knacken‘, oder die wir riechen als ‚Duft‘ oder ‚Teer‘ (vgl. Kohl 2005, 84). Sie können gesammelt werden auf Wortkärtchen in Kästchen, die etwas über deren ‚Wohnort‘ verraten, z. B. als „Gartenwörter [...]“ oder als Wörter, die noch übrig sind aus anderen Geschichten“ (ebd., 42). Um mit Worterfahrungen zum Schreiben zu finden, kommen literarische Baumuster ins Spiel. Kohl und Ritter setzen sie sowohl als literarische Anregung ein, als auch als Gefäß für Schreibversuche der Kinder (vgl. Kohl, Ritter 2022, 86 ff.). Im Rahmen der Schreibaufgabe erhalten die Kinder eine Anleitung für eine Form, in der sie z. B. ihre Geschichte, ihr Rätsel, ihr Märchen oder ihr Gedicht gestalten können (vgl. Ritter 2012, 51 f.). Dieses Erzählgerüst selbst kann bereits narrativ sein, wie das Baumuster eines Sommermärchens zeigt:

„Ein Sommermärchen

Im ersten Satz ist es sehr, sehr heiß.

Im zweiten Satz liegt ein König/eine Königin auf einer Wiese und ruht sich aus.

Im dritten Satz hört er/sie plötzlich ein Geräusch. (Was für ein Geräusch? Wer kommt?)

Im vierten Satz wird dem König/der Königin eine ungewöhnliche Nachricht überbracht. (Welche Nachricht? Was ist geschehen?)

Im fünften Satz erhebt sich der König/die Königin von der Wiese und tut etwas. (Was macht er/sie?)

Hier endet das Märchen – vielleicht ganz offen?“ (Kohl, Ritter 2022, 69)

Mit der Vorgabe der Form, z. B. als Rätsel, Elfchen oder Zauberspruch (vgl. Kohl 2005, 46) kommen unterschiedliche Textsorten zum Tragen. Didaktisches Ziel ist dabei jedoch nicht vordergründig der Aufbau von Textsortenkompetenz, sondern das ästhetische Wechselspiel zwischen Inhalt und Form des zu Schreibenden (vgl. Ritter 2012, 45 f.). In den zahlreichen Dokumentationen von Schreibspielräumen und Schreibszenarien kommt im Hinblick auf die Form ein materialer Aspekt in den Blick: Neben literarischen Baumustern werden den Kindern auch materiale Baumuster für ihre Texte angeboten, als Buchformen z. B. für „Hausbücher, Türgeschichten, Turmmärchen und Geschichten in der Streichholzschachtel“ (Kohl 2005, 75).

Während beim Schreiben zu Vorgaben in der didaktischen Konzeptionierung die schriftliche Auseinandersetzung mit einer literarischen bzw. narrativen Vorgabe im Vordergrund steht, liegt der Fokus beim Kreativen Schreiben auf schriftsprachlichen produktiven Gestaltungsprozessen an sich, denn „Schreiben als ästhetische Tätigkeit und nicht nur als Beherrschung einer Kulturtechnik hat das Ziel, einen produktiven Blick auf die Wirklichkeit und sich selbst zu ermöglichen.“ (Kohl, Ritter 2022, 6f.) Daher liegt der Schwerpunkt der didaktischen Überlegungen auf der Gestaltung des Übergangs und nicht auf der Formulierung der Aufgabe. Gegenstände, sinnliche Anregungen oder besondere Orte sollen zum Schreiben und Gestalten einladen. Von Bedeutung ist dabei auch der soziale und materiale Kontext, in dem das Schreiben stattfindet. Kohl beschreibt es so:

„Mit der Inszenierung des Übergangs bestimme ich wesentlich die Atmosphäre, in der die Schreibhandlung verläuft. Gelingt es, sie so zu arrangieren, dass die kindliche Neugier, die spontane Lust am Entdecken, Erkunden, Gestalten entfacht wird, die Kinder sich nicht unterfordert fühlen, ist Entscheidendes vorbereitet. Wir wollen den Schritt ins Schreibland gehen. Die Schwelle zu überschreiten ist immer wieder ein Risiko. Es kann gelingen, muss aber nicht.“ (Kohl 2005, 29)

Ein Schreibimpuls kann nicht losgelöst von einer Inszenierung gedacht werden und ist nicht im Sinne eines Verfahrens zu verstehen, das automatisch Imaginationen aktiviert, wie es bei Spinner missverstanden werden könnte (vgl. Spinner 2021, 119). Als *Schreibszenarien* haben Kohl und Ritter (2022) einen Rahmen beschrieben, in dem Kreatives Schreiben stattfinden kann. Dazu gehört die Schaffung einer Atmosphäre, in der Kinder bereit sind, sich selbst in einen unsicheren Prozess zu begeben, eine Atmosphäre, in der Fehler und Umwege erlaubt sind und in der Unterschiede in Bezug auf Arbeitsweisen und Ergebnisse toleriert werden. Auch die Gestaltung des Raumes ist in diesem Zusammenhang bedeutsam (vgl. ebd., 14). Dieser Gedanke soll hier weiter ausgeführt werden, um Kreatives Schreiben als didaktische Inszenierung zu beschreiben.

2.3.2.2 Anthropologische Gedanken zur Bedeutung des Raumes

Um der Bedeutung des Raumes für Schreibprozesse beim Kreativen Schreiben nachzugehen, möchte ich auf Ausführungen der Erziehungswissenschaftlerin Matthea Wagener (2001) zur Bedeutung des Klassenraums für die Musisch-Ästhetische Erziehung verweisen, die im Rahmen einer ästhetischen Schreibdidaktik ebenso relevant sind (vgl. Hoffmann, Herrmann 2020, 143 ff.). Wagener orientiert sich an der Konzeption des *erlebten Raums* des Philosophen und Pädagogen Otto Friedrich Bollnow (2010/1963), der diesen als gestimmten Raum, als Handlungsraum und als sozialen Raum herausstellt. Demnach wird die *Gestimmtheit eines Raumes* durch dessen Beleuchtung, Belüftung und farbliche Gestaltung beeinflusst und je nach Größe, Weite oder Enge anders empfunden (vgl. Wagener 2001, 81). Die im Raum anwesenden Personen gestalten durch ihre Leiblichkeit, z. B. durch ihren Bewegungsmodus oder den Klang ihrer Stimmen die Gestimmtheit eines Raumes mit, indem sie sich in Wechselwirkung zum Raum und zu den anderen Personen im Raum bewegen. Stimmungen werden auch dadurch beeinflusst, inwiefern und in welcher Weise Produkte kindlicher Tätigkeit ausgestellt sind.

Als *Handlungsraum* wird die Aufmerksamkeit auf die Dinge gerichtet, die im Raum zum Umgang mit ihnen einladen. Inwiefern ein Handlungsraum entstehen kann, steht damit in Zusammenhang, wie diese Dinge präsentiert sind und wieviel Platz für Handlungen zur Verfügung steht. Wagener betont die Bedeutung der Ausgewogenheit und Übersichtlichkeit von Sammlungen und Präsentationen von Materialien, „die die Möglichkeit zum Kramen und Finden zulässt, zum Entdecken und Etwas-Entstehen-Lassen.“ (Wagener 2001, 83)

Anhand von Beispielen soll deutlich werden, wie sich der Handlungsraum zum Schreiben durch die An- oder Abwesenheit von Dingen bzw. durch deren Einbeziehung verändert: Mattenklott setzt sich in den 1970er Jahren in ihrer Studie zur *Literarischen Geselligkeit* mit der Gestaltung eines Schreibraumes auseinander (vgl. Mattenklott 1979, 185 ff.). Sie sieht im Hinblick auf den von ihr für die Schule konzipierten Kurs *Schreiben* als wesentlich zu nennendem Material „ein Gerät, das die Vervielfältigung von Texten ermöglicht.“ (ebd., 185) Dadurch werden schriftliche Anmerkungen an fremden Texten möglich, was die Kommunikation über die Texte in der Gruppe erleichtert. Darüber hinaus wirkt sich eine neue Gestaltung eines Textes (z. B. in gedruckter Form) auf Verfasser:innen aus, die diesen als gedrucktes Exemplar in Händen haltend, davon nachhaltig beeindruckt sind (vgl. ebd.). Wenn es um die reine Vervielfältigung von Texten geht, gibt es heute zahlreiche technische Möglichkeiten, z. B. Kopiergeräte, Scanner, das Abfotografieren mit dem Smartphone bzw. mit dem Tablet oder das Schreiben mit der Schreibmaschine oder dem Computer. Dabei eröffnen sich neue Möglichkeiten, auch in Verbindung mit dem Internet, zur Veröffentlichung von Kindertexten, die bisher kaum diskutiert werden. Die Deutschdidaktikerinnen Anja Ballis und Mirjam Burkhard verweisen auf die Möglichkeit der Erstellung und Publikation von *minibooks*, die digital und analog gelesen, kommentiert, überarbeitet und illustriert werden können (vgl. Ballis, Burkard 2019, 173).

Der *soziale Raum* wird durch mögliche Sitzordnungen konstituiert, die Einfluss nehmen auf Interaktionen und Beziehungen der Personen im Raum (vgl. Wagener 2001, 84). Dabei laden Tischgruppen zur Interaktion in Kleingruppen ein und Sitzkreise ermöglichen einen gleichberechtigten Austausch (vgl. ebd., 84). Auch Rückzugsmöglichkeiten sind von Bedeutung, wie auch die Möglichkeit, persönliche Distanzzonen zu wahren (vgl. ebd.). Kreatives Schreiben zu inszenieren heißt also, über die Präsentation des Schreibimpulses hinaus, einen Ort zu gestalten, in dem Kinder sich wohlfühlen und sich fantasiereichen Abenteuern öffnen können (vgl. Kohl, Ritter 2022, 14). Im Zusammenhang mit dem sozialen Raum wird ein weiterer Aspekt wichtig – der der Schreib-Gemeinschaft, wie folgend näher ausgeführt wird.

2.3.2.3 Überlegungen zur Bedeutung der Schreib-Gemeinschaft

Kreatives Schreiben beginnt in der Gruppe, indem der Schreibimpuls gemeinsam erlebt wird und endet mit der Präsentation der Texte. Durch diesen Bogen wird eine Verbindung geschaffen zwischen den schreibenden Kindern, die sich in unterschiedlicher Weise derselben Aufgabe stellen (vgl. Ritter 2021b, 60). „Gerade zaghaften Kindern hilft es, wenn eine Brücke geschlagen wird und ein gemeinsamer Beginn, ein kollektiver Anfang ihre ersten Schritte in den Text und ins eigene Schreiben unterstützt.“ (Ritter 2012, 49) Die Vertrautheit der Gruppe scheint dafür bedeutsam zu sein, inwiefern etwas entstehen kann, was Mattenklott (1979) unter dem Begriff *Literarische Geselligkeit* zusammenfasst. Darin finden sich Menschen, um miteinander literarisch produktiv zu sein. Es geht im Kern um einen Erfahrungsraum für Spiel und Ernst, Genuss und Anstrengung beim Schreiben und beim Lesen eigener Texte, der Texte der anderen und dies in Gemeinschaft. Mattenklott sieht die Möglichkeit, einen solchen Ort im schulischen Rahmen zu schaffen, merkt dazu jedoch an:

„Die Förderung literarischer Produktivität im Unterricht darf nicht heißen: ein Fundament legen für die Fähigkeit zu poetischer Gestaltung, mit der später der miese Alltag etwas erträglicher und glanzvoller wird. Auch nicht: Poetik handlich zurecht packen zum lyrischen Hobby-Set, der in der Freizeit zu Gedichten montiert wird. Sie sollte dagegen Perspektiven öffnen auf Formen der Selbstverwirklichung in spielerischer Arbeit und ästhetischem Genuß, die den Einzelnen mit anderen vermitteln, statt ihn von ihnen zu trennen.“ (ebd., 5)

Die Verbindung als Gemeinschaft stellt in dieser Weise nicht nur eine Bedingung des Schreibens vor allem für zaghafte Kinder dar, sondern könnte auch als Potenzial Kreativen Schreibens gesehen werden. Eine auf Gemeinschaft ausgerichtete Inszenierung Kreativen Schreibens geht auf diese Weise über das häufig formulierte Ziel, Schreiben als persönliches Ausdrucksmittel kennen zu lernen (z.B. Kohl, Ritter 2022, 12), hinaus. Durch die geteilte Aufmerksamkeit, sowohl auf den Schreibimpuls als auch auf die Texte, bleibt Imagination kein rein individuelles Geschehen. Im Rahmen kunstpädagogischer Überlegungen zu einer *Relationalen Didaktik der Vorstellungsbildung* hebt Jochen Krautz hervor, dass Imagination als „Beziehungsvermögen zu sich selbst, zu Anderen und zur Welt“ (Krautz 2014, 135) betrachtet werden kann, da sie sich letztendlich auf eine gemeinsam geteilte Welt bezieht. Ausgangspunkt seiner Überlegungen bilden u. a. die Arbeiten des phänomenologisch orientierten Mediziners Thomas Fuchs (2008). Fuchs konzipiert *Wahrnehmung* als Beziehung und betont die Verbundenheit des Wahrnehmenden mit dem Wahrgenommenen entgegen dem konstruktivistischen Verständnis einer inneren Repräsentation und (Re-)Konstruktion von Welt. „Den anderen Menschen sehend, sehe ich ihn auch mir gegenüber, bin mit ihm in einem gemeinsamen Raum und stehe zu ihm in Beziehung.“ (Fuchs 2008, 44; zit. nach Krautz 2014, 130) Krautz bezieht diese Gedanken auf Situationen geteilter Aufmerksamkeit und spricht diesen im Rahmen der Kunstdidaktik eine besondere Bedeutung zu, „denn die Wahrnehmung gemeinsam auf ein Drittes zu richten und dabei zu verstehen, dass auch der andere genau dieses Dritte meint und betrachtet, ist nur über eine parallel zur Wahrnehmung tätige Vorstellungsleistung möglich.“ (Krautz 2014, 129)

Die didaktischen Überlegungen zur Hervorhebung der Bedeutung des relationalen Aspekts beim Kreativen Schreiben gehen über das hinaus, was mit kreativem Schreiben anfänglich verbunden wurde. Der Grundidee Freien Schreibens folgend, Kindern das Schreiben eigener Texte zu ermöglichen und ihnen dabei sowohl inhaltlich als auch formal Gestaltungsfreiheit zu lassen, entwickelten sich in der 1970er Jahren des vergangenen Jahrhunderts erste Ansätze kreativen Schreibens, die jedoch erst im Laufe der 1990er Jahre an konzeptioneller Kontur gewannen (vgl. Ritter 2008, 151). Diese Entwicklungen sind im Zusammenhang mit dem Aufkommen der amerikanischen Kreativitätsforschung und deren Rezeption in der Bundesrepublik Deutschland zu sehen, die im Rahmen schreibdidaktischer Erwägungen zu einem stärkeren Bewusstsein darüber führten, dass Freies Schreiben nicht über bisher Gesagtes hinausgehen könne, sondern lediglich zu Reproduktionen bereits anderweitig rezipierter Ideen führt (vgl. ebd.). Der Zeitgeist forderte, so könnte man vorsichtig formulieren, die Förderung sprachlicher Kreativität. Während es einerseits darum ging, durch kreativen Sprachgebrauch Reflexion über Sprache anzuregen, kindliche Fantasie in Schreibprozesse einzubeziehen und auf diese Weise die persönlichen Möglichkeiten von Kindern zu erweitern (ebd., 152f.), zeigte die Diskussion um kreatives Schreiben ein zweites Gesicht. In diesem wird es Mittel zum Zweck der Anpassung an eine Leistungsgesellschaft, in der kreatives Denken wirtschaftliches Wachstum sichern soll (vgl. Mattenklott 1979, 48f.) oder zum kompensatorischen Ventil, um gesellschaftlicher Wirklichkeit zu entfliehen (vgl. Spinner 2021, 110). Besonders in den letzten beiden Dimensionen erscheint kreatives Schreiben weder als etwas Menschen Verbindendes noch als ästhetischer Weltzugang.

Daran wird deutlich, dass die Einbettung Kreativen Schreibens in ein schreibdidaktisches Gesamtkonzept sinnvoll und notwendig ist, um das ganze Potenzial dieses Zugangs zu Sprache und Schrift, zu den Dingen und Phänomenen, zu Literatur und Poesie, zu Selbst und Welt wie auch zur Gemeinschaft zur Geltung zu bringen. Im folgenden Kapitel wird eine solche Einbettung vorgenommen, indem Kreatives Schreiben in Verbindung mit der Konzeption von *Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule* (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011) gebracht wird.

2.3.3 Kreatives Schreiben als kulturelle Tätigkeit

Die Geschichte der Schreibdidaktik nimmt eine Wendung mit der Hervorhebung der Bedeutung von Literalität und Literarität für schulisches Schreiben durch die Deutschdidaktikerin Mechthild Dehn. In der Konzeptionierung von Schreiben als *kultureller Tätigkeit* (Dehn 1999; Dehn, Merklinger, Schüler 2011) zeigt Dehn jene Möglichkeiten auf, die sich mit Schriftgebrauch verbinden und bringt diese in Zusammenhang mit dem Erwerb von Schrift. Literalität bleibt damit nicht auf den Gebrauch von Schriftzeichen beschränkt, deren konventionelle Anwendung für Wörter, Sätze, Texte erworben werden muss. Es ist die Bedeutung, die daraus erwächst, die den Erwerb entscheidend mitbestimmt: „Mit dem Gebrauch des *Buchstabens* (griech. *gramma*, lat. *littera*) ist ein neues Verhältnis zur Sprache gegeben.“ (Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 40; Hervorhebungen im Original)

Dieses neue Verhältnis gilt es zu erfahren, als Sehen und Hören von Geschriebenem, als Zuschauen beim Schreiben und Lesen und als eigenes Gestalten einer Spur, die von anderen wahrgenommen wird (vgl. Dehn, Hüttis-Graff, Kruse 1996, 11 f.). Die Vergegenständlichung von Sprache ermöglicht spätere Bezugnahme, ein Weiterdenken, Gliederung und Reflexion (siehe Abbildung 1; vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 40). Geschriebenes kann verändert, überdacht, verbessert oder zerrissen werden. Der Moment der Publikation ist nicht unmittelbar bestimmt, wie dies im Mündlichen der Fall ist. Beim Schreiben wird etwas hergestellt, das in die Hand genommen, vorgelesen, versteckt oder verschenkt werden kann. Dieses neue Verhältnis zur Sprache überschreiben Dehn, Merklinger und Schüler mit „Autonomie“ (ebd., 44). Autonomie bestimmt die Beziehung zwischen Text und Schreiber:in, die durch den Schriftgebrauch entsteht.

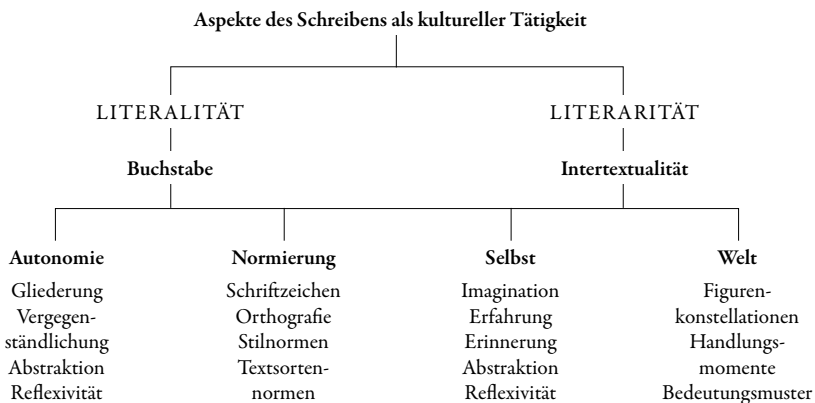


Abb. 1: Aspekte des Schreibens als kultureller Tätigkeit in der Grundschule (eigene Darstellung nach Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 44)

Autonom ist der Text, der sich vom Entstehungsvorgang löst und an den bindet, der ihn lesen wird (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 41). Autonomie gewinnt auch der, der schreibt: durch den Denktakt, der dafür nötig und möglich ist (ebd., 40; unter Bezug auf Vygotsky 1969, 205). Für den schulischen Schriftspracherwerb, der den Aspekt der Normierung fokussierte, spielte diese Dimension von Literalität lange Zeit keine Rolle. Dies gilt auch für Literarität. Literarität fasst als Begriff die Möglichkeit, etwas (sprachlich) zu gestalten, das dann für sich selbst steht (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 44f.). Sie ist das verbindende Element zwi-

schen Erfahrung und Gestaltung (vgl. Kapitel 3.2.4.4). Insbesondere den Studien unter Leitung von Dehn (Dehn, Merklinger, Schüler 2011) und aktuell auch z. B. von Schüler (2019a) ist zu verdanken, dass *Literarität* als Begriff der Literaturtheorie und Literaturdidaktik Eingang in die Schreibdidaktik der Grundschule gefunden hat. Literarität erweitert das Verständnis dafür, was das Schreiben von Texten begünstigt oder hemmt und wird zum Begründungskontext für das Schreiben eigener Texte (nicht nur in der Grundschule). Dehn, Merklinger und Schüler betonen die Verbindungen, die zwischen neu entstehenden Texten und bereits Erfahrenem bestehen. Das bereits Erfahrene kann aus dem *Geschichtenfundus* (näher erläutert bei Dehn, Merklinger, Schüler 2014) als Erinnerung in den Text eingehen oder sich auf Erfahrung mit Literatur beziehen; rezipierte Filme, Gedichte, Sprüche, gespielte Spiele, geträumte Träume – Figurenkonstellationen, Handlungsmomente und Formulierungen können beim Schreiben zum (Bedeutungs-)Muster werden (vgl. Abbildung 1).

Kreatives Schreiben, wie es hier verstanden wird, lässt sich im schreibdidaktischen Konzept *Schreiben als kulturelle Tätigkeit* verorten. Diese Verbindung wird auch von anderen dokumentiert (u. a. Ritter, Ritter 2012, 100). Grundlegende didaktische Orientierungen verbinden beide Konzeptionen, die im Folgenden (u. a. in Anlehnung an Dehn, Merklinger und Schüler 2011, 11) aufgeführt sind.

- Die Kinder schreiben zu persönlich bedeutsamen Themen, sie dürfen ihr inhaltliches Interesse zum Ausgangspunkt des Schreibens machen.
- Es wird eine Aufgabe für alle Kinder gegeben, die Möglichkeiten der inneren Differenzierung und individuellen Bearbeitung in sich trägt.
- Die Präsentation der Texte und der Austausch darüber ist Teil der schulischen Schriftkultur und lässt Texte zu Kontexten für weitere Texte werden. In der Diskussion um Kreatives Schreiben wird der Schwerpunkt stärker auf die Wertschätzung der Texte (vgl. Ritter 2012, 53) und auf das gemeinschaftliche Schreiben gelegt (vgl. Ritter 2021a, 60). Die Bedeutung der Zugänglichkeit der Texte als Kontexte für weiteres sprachliches Lernen wurde durch Dehn, Merklinger und Schüler (2011, 11) herausgestellt.
- Durch komplexe Impulse und Aufgaben werden implizite Lernprozesse ermöglicht. Explizites Lernen wird dem impliziten zeitlich nachgeordnet und vor allem an den Texten der Kinder praktiziert. Kreatives Schreiben umfasst die Hinführung zum Schreiben und ‚endet‘ bei der Präsentation der Texte. Als Gesamtkonzept für den Schreibunterricht ist das unzureichend. Um Kreativem Schreiben als kultureller Tätigkeit auch im Aspekt der *Normierung* (vgl. Abbildung 1) gerecht zu werden, ist die Einbeziehung von Anschlusskonzepten notwendig, um eine Weiterarbeit an den Texten oder an einzelnen Phänomenen zu ermöglichen (z. B. Dehn 2021; Leßmann 2018; Spitta 1992).

Die Verbindung von Schreib- und Literaturdidaktik, die durch das Konzept *Schreiben als kulturelle Tätigkeit* sichtbar gemacht wird, wurde auch im Rahmen der Diskussion um Kreatives Schreiben durch Spinner eingebracht. In seinem 1993 erschienenen Artikel *Kreatives Schreiben* arbeitet er die Bedeutung Kreativen Schreibens für das literarische Fremdverstehen heraus (vgl. Spinner 2021, 117 f.). Demnach ermöglichen literarische Texte, insbesondere als geschriebene Literatur, das Hineinversetzen in fremde Perspektiven. Spinner sieht hier eine Verbindung zum Kreativen Schreiben, das diese Prozesse ebenso ermöglicht. In einem späteren Beitrag, in dem sich Spinner mit Erkenntnissen der internationalen Schreibprozessforschung auseinandersetzt (u. a. mit Bereiter, Scardamalia 1987), spricht er weitere Aspekte an, die sich im Konzept *Schreiben als kulturelle Tätigkeit* wiederfinden lassen:

„Beim kreativen Schreiben haben wir dagegen eine besondere Variante des Schreibens vor uns, die weder dem knowledge telling noch dem knowledge transforming ganz entspricht: Der Scheiber lässt sich tatsächlich wie beim knowledge telling auf einen Schreibprozess ein, bei dem sich der Text nach und nach ergibt, aber dies geschieht nicht einfach durch Abrufen von bereit liegenden Vorstellungen, sondern durch eine fortlaufend sich entwickelnde Imagination. Der Schreibende hat dabei nicht den Eindruck, er beherrsche souverän den Planungsprozess der Textproduktion, sondern er macht die Erfahrung, dass ihm etwas einfällt, dass sich etwas ergibt, dass der Text ihn zu etwas führt – er rückt, wie meine Formulierung zeigen mag, in gewisser Weise aus der Subjektposition heraus zugunsten des Textes, der ihn führt.“ (Spinner 2000, 112)

Hier klingt die Rolle der Imagination für das Schreiben an, wie auch die impliziten und pathischen Momente dieser Erfahrung. Dehn, Merklinger und Schüler erwähnen die Arbeiten von Kohl und Ritter als „ästhetische Dimension des Schreibens“ (Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 76 f.). Während im Konzept *Schreiben zu Vorgaben* (vgl. ebd. 96 ff.) die Verbindung sprachlichen und literarischen Lernens im Vordergrund steht, wird der Schwerpunkt *Kreativen Schreibens* in der Anregung ästhetischer Prozesse gesehen. Widmet sich *Schreiben zu Vorgaben* dezidiert der konzeptionell schriftlichen Auseinandersetzung mit literarischen Vorgaben, zeigt sich *Kreatives Schreiben* als offen gestalteter Zugang zu Sprache und Schrift sowie als ästhetischer Zugang zur Welt. Schreiben dient in dieser Form der Auseinandersetzung mit Themen und Dingen, indem jedoch, anders als im Fach- oder Sachunterricht, Literarität einbezogen wird.

Die klare Zuordnung Kreativen Schreibens zur Konzeption von *Schreiben als kultureller Tätigkeit* erscheint sinnvoll vor dem Hintergrund der Mehrdeutigkeit des Begriffs *kreatives Schreiben*. Der Deutschdidaktiker Ulf Abraham zeichnet die Begriffsgeschichte kreativen Schreibens im deutschsprachigen Raum nach und skizziert die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, die sich damit verbinden (vgl. Abraham 2020): Lag der Fokus im Kreativitätsverständnis der 1970er Jahre auf dem Überschreiten von Normen, wandelte sich dieses zu den 1990er Jahren hin zugunsten eines personalisierten Verständnisses von Kreativität als individuellem Ausdruck (vgl. ebd., 364). In den folgenden Jahren rückte die ‚Herstellbarkeit‘ kreativer Produkte in den Mittelpunkt; kreatives Schreiben erschien als Handwerk, das erlernbar ist (vgl. ebd., 365). Mit dem Aufkommen des Konstruktivismus veränderte sich der Blick auf Kreativität, als etwas, das reflektiert, erklärt und angewendet werden kann (vgl. ebd.). Seit den 1990er Jahren bemühen sich Deutschdidaktiker:innen, Erkenntnisse der kognitiven Schreibprozessforschung mit Freiem und kreativem Schreiben in Verbindung zu bringen (z. B. Spitta 2010). Abraham fasst diese Versuche wie folgt zusammen:

„Was hier vor allem bearbeitet wird, ist ein Paradox des ‚kreativen Schreibens‘: Erst Nachdenken über die eigenen Fähigkeiten und die Planbarkeit von Schreibprozessen sowie die Kontrolle sprachlicher und formaler Möglichkeiten führt zu einem schöpferischen Produkt, das sich eben nicht in systematischer Schreibplanung erschöpft – und gleichzeitig gilt umgekehrt: Erst der schöpferische Impuls führt zu einer stilistischen Gestalt, die sich eben nicht in der Nachahmung bekannter Formen und eingeführter literarischer Sprechweisen erschöpft und mehr ist als das Abarbeiten einer vorab beschlossenen Textgliederung.“ (Abraham 2020, 266 f.)

Fern dieser Produktorientierung forciert *Schreiben als kulturelle Tätigkeit* Berührungspunkte zu Literarität und Schriftkultur im Unterricht, um auch Kindern mit schwierigen Lernentwicklungen einen Zugang zur Schrift zu ermöglichen (vgl. Dehn 2021). Weiterhin geht es um Prozesse des sich Einschreibens in (narrative) Muster im Sinne einer impliziten Sprachbildung (vgl. Schüler 2020). Ziel ist weder ein besonders originelles Produkt, noch geht es um Kreativitätsförderung oder Identitätsbildung, wie Abraham dies für Ansätze kreativen Schreibens festhält

(vgl. Abraham 2020, 367 f.). Kreatives Schreiben als kulturelle Tätigkeit vermittelt zwischen Wahrnehmung (von Selbst und Welt) und Sprache und ermöglicht in der produktiven Auseinandersetzung ästhetische Erfahrungen mit Schrift.

2.3.4 Zwischenfazit

Kreatives Schreiben wird hier in drei Perspektiven betrachtet: als ästhetischer Weltzugang, als didaktische Inszenierung und als kulturelle Tätigkeit. Als ästhetischer Weltzugang ermöglicht es Prozesse der Sinnbildung, die sich aus der leiblich-materialen Tätigkeit des Schreibens (vgl. Herrmann demn. b), der gesteigerten Wahrnehmung im Schreiben (vgl. Berning 2015, 222) und der im Schriftlichen notwendigen medialen Zeichenbildung (vgl. Habersaat, Dehn 2010, 186 f.) ergeben können.

Für die didaktische Inszenierung Kreativen Schreibens im Rahmen dieser Studie sind folgende Aspekte besonders hervorzuheben:

- die Berücksichtigung sinnlicher Wahrnehmung und Literarität (z. B. in der Auswahl und Einbeziehung von Gegenständen, die Vorstellungen anregen),
- die (implizite) Vorgabe literarischer Baumuster,
- die Gestimmtheit und Gestaltung des Raumes und
- die Bedeutung der Schreib-Gemeinschaft.

Weitere wesentliche Elemente Kreativen Schreibens nach Kohl und Ritter (2019) sind die Anregung von Worterfahrungen (vgl. Kohl 2005, 84), wie auch materiale Baumuster für Texte. Diese finden in der für diese Studie konzipierten Schreibwerkstatt (vgl. Kapitel 4.4.1.1) jedoch weniger Berücksichtigung.

Aspekte der Kreativitätsförderung, Personalisierung und Individualisierung geraten im hier angestrebten Verständnis Kreativen Schreibens zugunsten einer Orientierung an der Materialität des Schreibens und von Schrift (weiter ausgeführt in Kapitel 3.2.4.4) in den Hintergrund. Durch die Einbindung Kreativen Schreibens in die übergreifende didaktische Konzeptionierung von *Schreiben als kultureller Tätigkeit* werden weitere leitende Gedanken wichtig, die sich in anderen Verständnissen von kreativem Schreiben (z. B. als Technik, Schreibprozesse durch assoziatives Schreiben zu entlasten, vgl. Abraham 2020, 370) so nicht wiederfinden. Thematisiert wird die Bedeutung, die Schrifterwerb und Schreiben aufgrund ihrer kulturellen Vermitteltheit haben und wie Zusammenhänge zwischen Literalität und Literarität für das Schreiben in der Grundschule fruchtbar gemacht werden können. Kreatives Schreiben bildet vor diesem Hintergrund eine Variante, im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit literarischen und sinnlichen Impulsen implizite Sprachbildungsprozesse anzuregen, die auf ästhetischen Erfahrungen und Erfahrungen der Sinnbildung basieren.

Im folgenden Kapitel wird das Seminarkonzept der Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben entfaltet, das auf das hier erarbeitete Verständnis Kreativen Schreibens Bezug nimmt, wie auch auf das in Kapitel 2.2 entwickelte Verständnis Forschenden Lernens.

2.4 Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben

Dieses Kapitel dient dazu, didaktische Überlegungen aufzuzeigen und zusammenzuführen, die die Entwicklung der *Didaktischen Forschungswerkstätten* als Werkstattseminare im Rahmen der LuFo und insbesondere der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* als Rahmen für diese Studie geleitet haben. Didaktische Forschungswerkstätten wurden als deutsch-

didaktische Seminare im Format Forschenden Lernens im Zusammenhang mit dem Projekt *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* (näher erläutert in Kapitel 1.1) entwickelt und erprobt. Zunächst wird ein Einblick in die LuFo gegeben (2.4.1), die als leiblich begehbare Ort und als konzeptionell geprägter Raum das Konzept *Didaktischer Forschungswerkstätten* mitträgt. An die Darstellung des Konzepts *Didaktischer Forschungswerkstätten* (2.4.2) schließt die Vorstellung der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* an, die den Untersuchungsrahmen für diese Studie bildet (2.4.3).

2.4.1 Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo)



Abb. 2: Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (eigene Darstellung)

Die LuFo befindet sich gut zugänglich im Erdgeschoss der Fakultät Erziehungswissenschaften im Weberbau der TU Dresden. Sie besteht aus drei unterschiedlich großen Räumen (siehe Abbildung 2). Ein kleiner Mittelraum verbindet zwei größere Räume, die für Werkstattseminare genutzt werden und zur täglichen freien Öffnungszeit für Besucher:innen geöffnet sind. Die Ausstattung der Räume mit flexiblem Mobiliar und ausgewählten Materialien gründet in konzeptionellen Überlegungen zur (Neu-)Gestaltung der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule¹⁵ nach ihrer Wiedereröffnung im Jahr 2013 (vgl. Hoffmann, Schütte, Wagener 2013). Die didaktische Konzeptionalisierung des deutschdidaktischen Bereichs fokussiert die LuFo als Ort einer anregenden Lernumgebung, als Ort des Lernens in Interaktion und als Ort für empirische Forschung (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019). Vielfältige Materialien und Werkzeuge, wie z. B. ausgewählte Kinderliteratur, unterschiedliche Schreibwerkzeuge, Papiere, Theaterpuppen, Beamer, Kopierer und Buchbindemaschine ermöglichen Seminarleiter:innen und Studierenden das Nachdenken über Lernmöglichkeiten, die Entwicklung und Durchführung didaktischer Arrangements, z. B. von Schreibwerkstätten, wie auch die Herstellung selbst entwickelter didaktischer Materialien. Spinte im Gang zur LuFo zur Aufbewahrung von Jacken und Rucksäcken, eine ausreichende Anzahl an Hockern und Sitzmöglichkeiten für Studierende und Kinder, bewegliche Tische, Sitzwürfel und Sitzkissen begünstigen den Besuch von Kindergruppen im Rahmen von Werkstattseminaren und die flexible Gestaltung des Raumes und der Lernarrangements (vgl. Hoffmann, Herrmann 2020, 146).

Konzeptionell bildet die LuFo das Herzstück der Grundschulpädagogik und der Grundschuldidaktiken an der TU Dresden. Nicht nur in Werkstattseminaren wird auf die Materialien und Werkzeuge der LuFo zurückgegriffen, auch in regulären Seminaren werden diese zum Aus-

¹⁵ Die Abkürzung ‚LuFo‘ wurde erst 2016 im Rahmen des TUD-Sylber-Projektes eingeführt (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019, 176).

gangspunkt für Lernprozesse und deren Reflexion. Auch wird das Lernverständnis der LuFo sowohl in Werkstattseminaren als auch in anderen Lehrveranstaltungen anvisiert. Im Fokus stehen entdeckende und forschende Lernprozesse, die im Bereich der Deutschdidaktik in Verbindung mit narrativem, ästhetischem, literarischem und (schrift-)sprachlichem Lernen gebracht werden (vgl. Hoffmann 2020a; vgl. Hoffmann, Egerer, Herrmann 2021, 200).

Die Konzeptentwicklung der LuFo befindet sich in einem offenen Prozess. Seit dem Neuaufbau der Dresdner Lernwerkstatt ab dem Jahr 2013 (zur historischen Entwicklung vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019, 175), u. a. durch die Erziehungswissenschaftlerin Matthea Wagener, die Deutschdidaktikerin Jeanette Hoffmann und die Sachunterrichtsdidaktikerin Martina Knörzer, wurden unterschiedliche Aspekte fokussiert, z. B.

- die LuFo aus deutschdidaktischer Perspektive als Ort einer anregenden Lernumgebung, als Ort des Lernens in Interaktion und als Ort des empirischen Forschens (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019),
- die LuFo als Ort für Forschendes Lernen (vgl. Herrmann 2019b, vgl. Hoffmann 2020b),
- die LuFo als Ort für Narratives Lernen (vgl. Hoffmann 2020a),
- die LuFo als Ort für schöpferische Prozesse (vgl. Herrmann 2020),
- die LuFo als Ort für sprachliches, literarisches und ästhetisches Lernen (vgl. Egerer, Herrmann, Hoffmann 2021, vgl. Hoffmann 2021; vgl. Hoffmann, Egerer, Herrmann 2021) sowie
- die LuFo als *erlebter Raum* (Bollnow 2010/1963), u. a. aus studentischer Perspektive (vgl. Hoffmann, Herrmann 2020; vgl. Wagener, Herrmann, Hummel demn.).

Zwei Punkte sind für die Konzeptentwicklung der LuFo charakteristisch: Die konzeptionelle Auseinandersetzung kreist inhaltlich um Facetten des Lernens im Verhältnis zur LuFo als Raum und sie geht einher mit empirischer Forschung. Dieser Charakteristik folgt auch diese Studie, indem Schöpferische Erfahrungen als eine Variante von Erfahrungen des Lernens von Grundschulkindern und von Studierenden im Kontext der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* in den Blick genommen werden und indem besonders jene Seminar-durchgänge im Fokus stehen, die in den Räumen der LuFo durchgeführt worden sind. Dabei wird an bisherige Forschungen im Rahmen der LuFo angeknüpft und eine Weiterentwicklung der Konzeptentwicklung angestrebt. Dass Forschung das Potenzial zur konzeptionellen Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten in sich trägt, zeigt sich auch an anderen Standorten (vgl. Gruhn 2021).

Mit der Erforschung Schöpferischer Erfahrungen ist vor allem das Lernverständnis der LuFo angesprochen, das in Anschluss an die Literatur zur Lernwerkstättenbewegung im (moderaten) Konstruktivismus, in der LuFo insbesondere mit dem Schwerpunkt auf Interaktion und gemeinsamer Bedeutungskonstruktion, gesehen wird:

„Der unserem Konzept der Lernwerkstatt zugrundeliegende Lernbegriff ist ein (ko-)konstruktivistischer. Aus dieser Perspektive wird Lernen als Prozess der (gemeinsamen) Bedeutungskonstruktion betrachtet. Initiiert und vorangetrieben werden Lernprozesse durch Interaktionen. Eine kognitionspsychologische Grundlegung ist Jerome Bruners Theorie des Lernens in Formaten. Ein ‚Format‘ ist ein standardisiertes Interaktionsmuster zwischen einem Kind und einem Erwachsenen, bei dem die Rollen mit der Zeit vertauschbar werden und das Kind zunehmend an Handlungsautonomie gewinnt (vgl. Bruner 1987, 103).“ (Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019, 178)

Vor diesem Hintergrund stehen Lernprozesse in einem engen Verhältnis zu sprachlichen Handlungen, was für die Schaffung von kommunikativen Lehr- Lernformaten spricht. „Vor diesem lerntheoretischen Hintergrund müssen demnach die literarischen und sprachlichen Materialien

in einen Handlungskontext gestellt werden. Zu den ausgewählten Kinder- und Jugendmedien gilt es etwa, Gesprächs-, Erzähl- und Schreibimpulse zu entwickeln.“ (ebd.)

Im Kontext der Erprobung sprachlicher, literarischer und ästhetischer Lernarrangements mit Kindern wird angestrebt, dass Studierende „stärker sensibilisiert sind und dadurch eher den Lernwegen der Kinder auf der Spur als den eigenen Planungen und Vorstellungen von Unterricht verhaftet“ (Bolland 2002, 32; zit. nach ebd.). Dieser Leitgedanke, den Lernerfahrungen der Kinder auf die Spur zu kommen, wird auch im Rahmen der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung verfolgt und unter dem Begriff *lernseits* gefasst (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, 25).

Die Erweiterung des Lernverständnisses der LuFo um pädagogisch-phänomenologische Bezüge und die Erforschung von Lernerfahrungen auf dieser Grundlage kann weitere Aspekte des Lernens (über den interaktiv-sprachlichen Aspekt hinaus) hervorheben und sichtbar machen, um daraus didaktisch-konzeptionelle Überlegungen zum Lehren und Lernen in der LuFo abzuleiten. An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass dies nicht als eine ‚willkürliche Addition‘ von alternativen Lernverständnissen zu denken ist: Meyer-Drawe weist darauf hin, dass Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung grundsätzliche Eingriffe in wissenschaftliches Denken und Forschen bedeutet, „welche der konkreten Erfahrung eine Mitsprache einräumen“ (Meyer-Drawe 2012, 212). Für das bisher explizierte Lernverständnis im Rahmen der LuFo ist der phänomenologische Begriff der *Leiblichkeit* (vgl. Kapitel 1.4.2) bedeutsam, der Sprache weniger als Handlung (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019, 178), als vielmehr von ihrem Wesen her als Ausdruckstätigkeit zu Gesicht bringt (vgl. Merleau-Ponty 2007; vgl. Kapitel 3.2.4.4).

2.4.2 Didaktische Forschungswerkstätten

Im Projekt *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* (näher erläutert in Kapitel 1.1) wurden *Didaktische Forschungswerkstätten* als Seminarform im Format Forschenden Lernens entwickelt und in 13 Durchgängen erprobt. Diese Erprobung bezog sich auf Seminare mit sechs unterschiedlichen deutschdidaktischen Schwerpunkten und war mit einer laufenden Konzeptentwicklung verbunden, die auf empirischer Forschung zum Lernen von Kindern und von Studierenden im Kontext Didaktischer Forschungswerkstätten basierte (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019; Herrmann 2019a; 2019b; 2020; Hoffmann 2020a; 2020b; Hoffmann, Herrmann 2020; Hoffmann 2021; Herrmann 2023). Hier wird das Konzept Didaktischer Forschungswerkstätten zunächst im Überblick (2.4.2.1) und darauf aufbauend (erstmalig) umfassend beschrieben: Es wird lerntheoretisch verortet (2.4.2.2) und vor dem Hintergrund der kritisch-konstruktiven Didaktik von Wolfgang Klafki (2007) reflektiert (2.4.2.3). Da es sich um eine Seminarform im Format Forschenden Lernens handelt, wird das vorausgesetzte Forschungsverständnis dargelegt und werden die Phasen des Forschungszyklus im Hinblick auf das Lernen der Studierenden erläutert (2.4.2.4).

2.4.2.1 Überblick und Aufbau

Didaktische Forschungswerkstätten stellen eine spezifische Form von deutschdidaktischen Werkstattseminaren dar, die neben anderen Seminaren im Rahmen der LuFo Forschendes Lernen (zum Begriff vgl. Kapitel 2.2.1) anvisieren und dieses mit *Lernwerkstattarbeit* (u. a. Kekeritz, Graf 2017, 9) verbinden. Seit ihrer Neukonzeption als Lern- und Forschungswerkstatt ab dem Jahr 2013 ist die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen *forschungsnahen Lehrens und Lernens* (vgl. Huber 2014, 28) im Rahmen von Publikationen von Lehrenden der LuFo dokumentiert (zum Forschenden Lernen von Studierenden, u. a. Hoffmann 2020b; Wagoner

2019; Knörzer, Huber 2017 sowie zum forschenden Lernen von Kindern, u. a. Jähn 2019; Krauß 2019). *Didaktische Forschungswerkstätten* wurden bisher mit deutschdidaktischen Schwerpunkten angeboten, das Format ist grundsätzlich jedoch auf andere Grundschuldidaktiken übertragbar. In *Didaktischen Forschungswerkstätten zum Kreativen Schreiben* werden fächerverbindend Bezüge zum Sachunterricht hergestellt (vgl. Herrmann 2019a). Die Bezeichnung ‚didaktisch‘ im Begriff *Didaktische Forschungswerkstätten* bezieht sich auf die Anbindung an eine jeweils ausgewählte fachdidaktische Konzeption, die im Seminar sowohl pädagogisch-didaktisch handelnd mit Kindern als auch forschend vertieft wird.

In *Deutschdidaktischen Forschungswerkstätten* initiieren Studierende in den Räumen der LuFo (oder an außerschulischen Lernorten wie dem Museum oder dem Schulhort, vgl. Hoffmann, Herrmann 2020) literarische, sprachliche und ästhetische Lernprozesse bei Grundschulkindern, denen sie sich empirisch forschend nähern. Bisher wurden *Didaktische Forschungswerkstätten* zu folgenden deutschdidaktischen Schwerpunkten angeboten:

Tab. 1: Didaktische Forschungswerkstätten 2016–2019 und Publikationen

2016 2018 2019	Kreatives Schreiben	(Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019; Hoffmann, Herrmann 2020; Herrmann 2023, 2019a; 2019b; demn. a; demn. b)
2017	Leseinteressen von Mädchen und Jungen	(Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019; Herrmann 2020)
2017	Erzählen zu textlosen Bilderbüchern	(Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019; Hoffmann, Herrmann 2020; Hoffmann 2020a; 2020b)
2018	Ausstellung Sprache im Deutschen Hygiene-Museum Dresden	(Hoffmann, Herrmann 2020)
2018	Rezeption grafischer Kinderliteratur	(Hoffmann, Herrmann 2020)
2019	Vorlesen – Schule im Bilderbuch	(Hoffmann 2021; Hoffmann 2023; Hoffmann, Herrmann demn.)

Der Aufbau *Didaktischer Forschungswerkstätten* folgt trotz unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunkte jeweils derselben Struktur, wobei die Reihenfolge der folgenden Darstellung nicht mit der zeitlichen Reihenfolge der Inhalte im Seminar gleichzusetzen ist. Hierbei kann es je nach Thematik zu Variationen und Verschränkungen der Inhalte kommen. Dargestellt sind Kernmerkmale, die *Didaktische Forschungswerkstätten* kennzeichnen:

1. *Fachdidaktische Inhalte*

Das fachdidaktische Thema des Seminars wird theoretisch und im „Selbstversuch“ (Hagstedt 2016, 28) handelnd erkundet und reflektiert. Die Studierenden entwerfen in Gruppenarbeit didaktische Arrangements. Dafür werden im Seminar zwei Gruppen gebildet: Die Studierenden können wählen, ob sie an der Entwicklung und Durchführung eines didaktischen Arrangements mitwirken oder ob sie ein eigenes Forschungsprojekt entwickeln und durchführen.

2. *Forschungsmethodische Inhalte*

Es erfolgt eine Einführung in ausgewählte Forschungsmethoden der Disziplin und es werden Fragen zur Perspektive der Kinder thematisiert, insbesondere die Auswirkung von Machtverhältnissen auf den Forschungsprozess (vgl. Deckert-Peaceman, Dietrich, Stenger 2010, 64f.).

3. Praxisbezug

Es werden Kindergruppen in die LuFo oder an andere außerschulische Lernorte eingeladen, mit denen Studierende ihre entwickelten didaktischen Arrangements erproben. In diesem Rahmen werden durch die Studierenden entsprechend ihrer selbstgewählten Untersuchungsfragen Daten erhoben, die im Nachgang eigenständig aufbereitet und ausgewertet werden.

4. Reflexion

Wie in Kapitel 2.2.3 beschrieben, bietet Forschendes Lernen die Möglichkeit, Reflexion in Bezug auf die pädagogische Praxis und in Bezug auf die Praxis der Wissenschaft anzuregen. Beides wird im Rahmen *Didaktischer Forschungswerkstätten* in unterschiedlichen Formen inszeniert, sowohl als spontane narrative Reflexion, als auch vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theoriebildung (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019, 181).

2.4.2.2 Lerntheoretische Bezüge

Lernen wird in *Didaktischen Forschungswerkstätten* orientiert an Leitfiguren der Lernwerkstättenbewegung als selbstbestimmtes Lernen inszeniert, wobei das „Spannungsverhältnis zwischen Individuen, Gemeinschaft, Dingen und Raum“ (Herrmann 2019b, 137) dieser Selbstbestimmung Grenzen setzt, wie ich an anderer Stelle an einem Beispiel aus der Seminarpraxis zeige (vgl. ebd., 137 f.). In der Konzeptentwicklung *Didaktischer Forschungswerkstätten* bewegte uns die Frage, wie Lernen verstanden werden kann, das nicht nur einen Wissenszuwachs bedeutet, sondern das umfassend Einfluss auf die gesamte Person nimmt, so dass „die Grenzen des Habitus überwunden werden können“ (Carle 2003, 2) wie dies mit Forschendem Lernen angestrebt wird (z. B. als ‚Tiefes‘ Lernen bei Huber 2013, 12). Dabei geriet das Konzept des schöpferischen Prozesses der Erziehungswissenschaftlerin und Anthropologin Ursula Stenger (2002) in den Blick, in dem es um die Veränderung des Subjekt-Weltverhältnisses geht (vgl. Herrmann 2019b, 139 f.). Wir versuchten, diesen Prozess des Lernens zu verstehen, der für Studierende durch die Forschung mit Kindern entstehen kann, als Übergang „zu etwas Neuem, zu einer neuen Art zu sein.“ (ebd., 139)

„Das Forschende Lernen, wie es aktuell in der hochschuldidaktischen Praxis und in der Professionsforschung einen zentralen Stellenwert einnimmt, knüpft an die Erfahrung der Leiblichkeit im Lernprozess an und macht sich die Suchbewegung des Forschens und Findens zunutze, das Gestalten und Erleben eines komplexen Prozesses.“ (Hoffmann 2020b, 41)

Diese Suche führte zur pädagogischen Phänomenologie, insbesondere zu den Studien der Pädagogin Käte Meyer-Drawe. Für die Weiterentwicklung *Didaktischer Forschungswerkstätten* finden sich darin wertvolle Gedanken für das (forschende) Nachdenken über Lernprozesse von Studierenden, die mit Kindern forschen, und für Lernprozesse von Kindern: „Phänomenologische Beschreibungen gehen [...] davon aus, dass sich in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden etwas ereignet, das vor dem Lernereignis weder im Besitz des Lernenden noch des Lehrenden war.“ (Meyer-Drawe 2019b, 364) Das Verständnis von Lernen als Erfahrung trägt auch didaktische Implikationen in sich: In dieser Perspektive geht es darum, Vorwissen zu erschüttern (vgl. ebd., 369) und der sinnlichen Wahrnehmung Raum zu geben (vgl. Meyer-Drawe 2012, 160 f.; vgl. Kapitel 3.1.4).

Die fachdidaktische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Schwerpunkten *Didaktischer Forschungswerkstätten* brachte weitere lerntheoretische Perspektiven ins Spiel, z. B. von Lernen als Aneignung im Kontext literarischer Rezeptionsforschung (vgl. Hoffmann 2020b). In unserer Suche lerntheoretischer Bezüge wie auch in der Vielfalt angeführter lerntheoreti-

scher Konzeptionen (vgl. Kapitel 2.4.1) spiegelt sich die offene Diskussion um lerntheoretische Grundlagen im Kontext von Hochschullernwerkstätten wider (vgl. Kapitel 2.1.3).

2.4.2.3 Didaktische Grundlegung

Mit der Darstellung des Verständnisses des hochschuldidaktischen Konzeptes *Forschendes Lernen* (vgl. Kapitel 2.2) ist noch nichts darüber gesagt, wie dieses didaktisch umgesetzt werden soll und was hier unter *Didaktik* verstanden wird. Dies wird an dieser Stelle auf Grundlage einer ausgewählten Didaktischen Theorie (Klafki 2007) geklärt.

In der Auseinandersetzung mit Didaktischen Theorien, deren historischer Entwicklung sowie deren unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Perspektiven geriet die *kritisch-konstruktive Didaktik* von Wolfgang Klafki (2007) in den Blick als anschlussfähiger und aufschlussreicher Ausgangspunkt für dieses Vorhaben, sowohl für die Entwicklung der Konzeption *Didaktischer Forschungswerkstätten* als auch als Hintergrundfolie für die Erforschung Schöpferischer Erfahrungen in diesem Zusammenhang. Klafki erläutert die *kritisch-konstruktive Didaktik* als Weiterentwicklung Geisteswissenschaftlicher Didaktik und betont deren Anlage nach Erich Weniger und Wilhelm Flitner als umfassend zu denkende Theorie des Unterrichts (vgl. Klafki 2007, 87). Er widerspricht dabei der bisweilen verkürzten Darstellung Geisteswissenschaftlicher Didaktik, sich nur auf die begründete Auswahl von Bildungsinhalten zu beschränken (z. B. Kiper, Mischke 2004, 26). Grundlinien Geisteswissenschaftlicher Didaktik, die Klafki in die *kritisch-konstruktive Didaktik* überführt, sind folgende: Didaktik ist auf Bildungsziele hin ausgerichtet, daher liegt ihr ein Verständnis von Bildung zugrunde, das es zu explizieren gilt. Bildungsziele sind nicht zeitlos bzw. nicht losgelöst von gesellschaftlichen Werten und Normen zu sehen. „Didaktische Entscheidungen über Auswahl und Anordnung von Lernzielen und -inhalten sind vielmehr geschichtliche Entscheidungen unter geschichtlichen Voraussetzungen.“ (Klafki 2007, 87) Diese werden gesellschaftlich ausgehandelt und staatlich verantwortet. Bildungsziele vermitteln zwischen Gegenwart und Zukunft. Didaktische Forschung und Theoriebildung sind als Angebot der Hilfe und Aufklärung sowohl für die Praxis der Politik als auch für die Praxis der Schule zu verstehen. Dabei wird von einer gemeinsamen Verantwortung von Wissenschaft, Bildungspolitik und Schulpraxis „für die nachwachsende Generation“ (ebd., 89) ausgegangen.

„Kritisch“ nennt Klafki seine Didaktische Theorie aufgrund ihrer politischen Zielorientierung, die als Demokratisierung gegen Widerstände immer wieder zu verfolgen ist (vgl. ebd., 90).

„Konstruktiv“ meint den Charakter der Didaktischen Theorie, Veränderungen der Praxis bewirken zu sollen. Die Weiterentwicklung *kritisch-konstruktiver Didaktik* gegenüber Geisteswissenschaftlicher Didaktik zeigt sich daher in einer Erweiterung methodischer Verfahren sowie in einer stärkeren Verwicklung von Theorie und Praxis. Nun ist es nicht mehr nur Aufgabe der Didaktik, zu untersuchen und aufzuklären, sondern darüber hinaus Praxis zu entwerfen und zu erproben (vgl. ebd.).

Klafki legt der *kritisch-konstruktiven Didaktik* seinen in der *Theorie der kategorialen Bildung* entwickelten Bildungsbegriff zugrunde,

„als ein nach vorn hin stets offenzuhaltendes Vermittlungsverhältnis zwischen ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘, einen aktiven Aneignungsvorgang, in dem sich geschichtliche Wirklichkeit für den sich bildenden Menschen ‚aufschließt‘, zugänglich, verstehbar, kritisierbar, veränderbar wird, und in dem gleichzeitig das Subjekt sich *für* geschichtliche Wirklichkeit ‚aufschließt‘, also Verständnis-, Handlungs-, Verantwortungsmöglichkeiten in sich entfaltet; beide Aspekte sind Momente eines einheitlichen Prozesses.“ (Klafki 2007, 96; Hervorhebung im Original)

An klassische Bildungskonzeptionen anknüpfend versteht Klafki *Allgemeinbildung* als Bildungsanspruch für alle Menschen gleichermaßen, als Bildung des ganzen Menschen und als Bildung „im Medium des Allgemeinen“ (ebd., 97; Hervorhebung im Original). Es geht um die Beschäftigung mit aktuellen und historischen Fragen und Problemen der Menschheit (vgl. ebd.). Intention ist dabei nicht die Vermittlung feststehenden Wissens, sondern die Freisetzung eines historischen Verständnisses der Gegenwart und selbstbestimmter Gestaltung der Zukunft. *Bildung* versteht Klafki als Fähigkeit zur verantwortungsvollen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (vgl. ebd., 97 f.). Durch die bildungstheoretische Grundlegung stehen in der *kritisch-konstruktiven Didaktik* Werte im Zentrum, die im Sinne eines gleichberechtigten friedlichen Zusammenlebens verwirklicht werden sollen und denen sowohl die didaktische Forschung als auch die Lehre dient. *Didaktik* versteht Klafki „als übergreifende Bezeichnung für erziehungswissenschaftliche Forschung, Theorie- und Konzeptbildung im Hinblick auf alle Formen intentionaler (zielgerichteter), systematisch vorbedachter ‚Lehre‘ (im weitesten Sinn von reflektierter Lern-Hilfe) und auf das im Zusammenhang mit solcher ‚Lehre‘ sich vollziehende Lernen“ (Klafki 2007, 91). Er beschreibt Didaktische Theorie und Praxis als Sinngebungen, die vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen zu sehen sind (vgl. ebd., 99 f.). Diese Sinngebungen zeigen sich in didaktischen Entscheidungen und Begründungen bezogen auf Lernziele, auf die Auswahl von Inhalten, Methoden, Sozialformen und Medien wie auch in Beurteilungspraktiken (vgl. ebd., 92 f.).

Die Anschlussfähigkeit der *kritisch-konstruktiven Didaktik* für die Entwicklung und Darstellung *Didaktischer Forschungswerkstätten* sowie für die Erforschung Schöpferischer Erfahrungen wird zunächst im übergreifenden Ziel erziehungswissenschaftlicher Forschung gesehen, nicht zum Selbstzweck oder zur Gewinnung von Kund:innen durchgeführt zu werden, sondern im Rahmen geteilter gesellschaftlicher Verantwortung zur Bildung der heranwachsenden Generation(en) im Hinblick auf die genannten Bildungsziele Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (vgl. ebd., 97 f.). Diese Grundorientierung an demokratischen Werten und deren zielgerichtete Implementation in dieses Vorhaben zeigen sich z. B. in der Auswahl der deutschdidaktischen Schwerpunkte für *Didaktische Forschungswerkstätten*, indem diese selbstbestimmtes Tätigsein im Rahmen eines gemeinschaftlichen Projektes ermöglichen. Damit einher gehen die Wahl der Sozialformen (z. B. Gesprächskreise) und Methoden (z. B. freiwillige Präsentation eigener Texte) sowie die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen in Bezug auf die Forschung mit Kindern (vgl. Kapitel 2.4.2.4). Anschlussfähig erscheint auch der konstruktive Charakter der kritisch-konstruktiven Didaktik, da im Rahmen *Didaktischer Forschungswerkstätten* gemeinsam mit Studierenden Praxis entworfen und erprobt wird.

Der Bildungsbegriff als „offenzuhaltendes Vermittlungsverhältnis zwischen ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘“ (Klafki 2007, 96) ermöglicht eine Verbindung mit der Theorie des *Lernens als Erfahrung* (Meyer-Drawe 2012; vgl. Kapitel 3.1.4.1), in der die im neuzeitlichen Denken festgesetzte Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt ‚geöffnet‘ wird:

„Die Freiheit des Menschen besteht hier darin, wie er etwas vollbringt, was sich an ihm vollzieht. Das Vollbringen unterscheidet sich wesentlich vom neuzeitlich privilegierten Hervorbringen, weil es sich ereignet, bevor jemand ein Subjekt der Initiative und etwas Objekt dieser Aktivität ist.“ (Meyer-Drawe 2012, 141)

Die Anschlussfähigkeit an phänomenologische Studien wird von Klafki selbst auch formuliert (vgl. Klafki 2007, 101). Ein Widerspruch könnte darin gesehen werden, dass die *kritisch-konstruktive Didaktik* einen Bildungsbegriff setzt, der auf ein Ergebnis hin orientiert ist, während sich Meyer-Drawe mit der Theorie des *Lernens als Erfahrung* von einer ergebnisorientier-

ten Betrachtung des Lernens abwendet, um den Vollzug des Lernens in den Blick zu nehmen (u. a. Meyer-Drawe 2019a). Dem kann entgegengesetzt werden, dass Klafki mit Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität gesellschaftlich-historisch gewachsene Zieldimensionen benennt, ohne diese im Sinne von Lernzielen zu operationalisieren. Auch versteht Meyer-Drawe ihre Theorie des *Lernens als Erfahrung* im gesellschaftlichen Kontext, „als eine Art Spiegelbild“ (Meyer-Drawe 2012, 214) der ‚anderen Seite‘ des Lernens, die sich nicht beherrschen oder vermessen lässt. Bei näherer Betrachtung birgt die Theorie des *Lernens als Erfahrung* Potenzial zur Weiterentwicklung *kritisch-konstruktiver Didaktik*, indem bei Meyer-Drawe bestehende, historisch gewachsene Werte kritisch hinterfragt und auf ihre aktuelle gesellschaftliche Bedeutung hin geprüft werden. Dies kommt z. B. darin zum Ausdruck, dass Meyer-Drawe die Weltentfremdung des Menschen in besonderer Weise immer wieder thematisiert (vgl. ebd., 78 f.), als gebe es einen Wert, der dieser entgegenzusetzen wäre, jedoch noch nicht gefunden ist. Als *Weltzuwendung* könnte dieser (u. a. unter Bezug auf Rumpf 2010 und anderen Vertreter:innen phänomenologischer Erziehungswissenschaft, vgl. Brinkmann 2019) modelliert werden, im Sinne einer *Epoché* (zum Begriff vgl. Kapitel 2.4.2), um das Verhältnis zwischen Mensch und Welt als offenes zu betrachten und neu zu bestimmen. Da dieser über Demokratisierung hinausgehende Wert die Konzeptbildung und Forschung hier mitbestimmt, soll er ergänzend mitgedacht werden.

Ein anderer wesentlicher Aspekt *kritisch-konstruktiver Didaktik*, der bisher noch nicht angesprochen wurde, ist das Lernen am Beispiel. Klafki entfaltet im Rahmen seiner Studien zur Didaktik u. a. unter Bezug auf den Pädagogen Martin Wagenschein und den Kognitionspsychologen Jerome Bruner Begründungslinien für *exemplarisches Lehren und Lernen* (vgl. Klafki 2007, 143 ff.). Kerngedanke ist die Erarbeitung allgemeiner Erkenntnisse und Einstellungen, struktureller Eigentümlichkeiten und übergreifender Zusammenhänge anhand von Beispielen. Die bildende Funktion von Beispielen sieht Klafki auf der einen Seite in der Einsicht in das Allgemeine als einer Dimension im Besonderen des Beispiels und auf der anderen Seite in einer dadurch gewonnenen neuen Verstehensmöglichkeit und Strukturierungsweise für das Subjekt (vgl. ebd., 144).

In Bezug auf Forschendes Lernen arbeitet der phänomenologisch orientierte Erziehungswissenschaftler Malte Brinkmann die bildende Funktion von Beispielen heraus, indem an ihnen ein Zurücktreten von Vorurteilen und „ein Sich-Öffnen für das Nicht-Selbstverständliche, Fremde und Andere“ (Brinkmann 2020a, 76) eingeübt werden kann. Brinkmann denkt Beispiele in Form von Daten (u. a. Vignetten, Videos, Interviewausschnitte). In *Didaktischen Forschungswerkstätten* werden Beispiele nicht in Form von Daten präsentiert, sondern die Studierenden haben an einer gemeinsam inszenierten Praxis teil, in der sie sich und andere in Interaktion mit Kindern beobachten und in deren Rahmen sie selbst exemplarisch Daten hervorbringen. Damit wird ihnen ihre eigene Erfahrung zum Beispiel, vor der sie zurücktreten und an der sie Überraschendes und Fremdes entdecken können. Nach Brinkmann geht es beim Forschenden Lernen nicht nur um die Vermittlung ‚inhaltlicher‘ Erfahrung, sondern im Sinne einer Vorlehre zur Wissenschaft um die Erfahrung „über die Erfahrungsart selbst“ (Buck 2019, 84; zit. nach Brinkmann 2020a, 65). Damit ist einerseits angesprochen, dass Forschendes Lernen durch seine Nähe zur Forschung als Erfahrung spezifisch ist und zum anderen diese spezifische Erfahrung am besten durch Erfahrung (am Beispiel) vermittelt werden kann.

Eine ähnliche Argumentation findet sich bei dem Pädagogen und Sachunterrichtsdidaktiker Hartmut Wedekind (2013) für die Begründung *Didaktischer Miniaturen*. Diese entwickelte er (in Anlehnung an ein physikdidaktisches Konzept) als Seminarformen, in denen Studierende fachwissenschaftliche Inhalte eines selbst gewählten Themas im Rahmen der Lernwerkstatt der Alice Salomon Hochschule Berlin für ihre Kommiliton:innen oder für Kinder als Lernange-

bot gestalten und anschließend reflektieren (vgl. Wedekind 2013, 25 ff.)¹⁶. Durch die gemeinsame Konzeption von Lernangeboten und deren Durchführung, sowie durch die Teilnahme an Lernangeboten von Kommiliton:innen erfahren die Studierenden zum einen diesen Prozess des didaktischen Vordenkens und zum anderen, „wie das Vorgedachte umgesetzt werden konnte und wie ihre KommilitonInnen dies reflektieren.“ (ebd., 26) Dies entspricht dem Begriff *exemplarischen Lehrens und Lernens*, für den Klafki betont, dass es hierbei nicht um die „Übermittlung vorgegebenen Wissens und fixierter Fertigkeiten“ (Klafki 2007, 145) geht, sondern um das Initiieren eigenständigen Lernens. Für *Didaktische Forschungswerkstätten* kann festgehalten werden, dass im Sinne exemplarischen Lehrens und Lernens durch Aufgaben Erfahrungen angeregt werden, durch die etwas gelernt werden kann. Die Erforschung Schöpferischer Erfahrungen im Rahmen *Didaktischer Forschungswerkstätten* bezieht sich auf Beispiele solchen Lernens bei Kindern und bei Studierenden, in denen das Allgemeine im Besonderen untersucht wird (vgl. Kapitel 4.2.3).

2.4.2.4 Forschungstheoretische Verortung und didaktische Verknüpfung

Die forschungstheoretische Verortung bezieht sich an dieser Stelle auf das Verständnis von Forschung im Rahmen des Seminarformats *Didaktische Forschungswerkstätten*, nicht auf methodologische Grundlagen dieser Studie. Diese werden an späterer Stelle beschrieben (vgl. Kapitel 4). In enger Verknüpfung zum Verständnis Forschenden Lernens als Lernen durch Forschung (vgl. Kapitel 2.2) wird die Bedeutung der einzelnen Phasen im Forschungszyklus für das Lernen der Studierenden erläutert. Dies geschieht in Verbindung mit der Darstellung deren didaktischer Inszenierung im Rahmen *Didaktischer Forschungswerkstätten*.

Der Forschungsprozess wird in Anlehnung an die Erziehungswissenschaftler und Hochschuldidaktiker Ralf Schneider und Johannes Wildt (2009) als Lernprozess verstanden, in dem durch die eigene Durchführung und Erfahrung der Forschungstätigkeiten gelernt wird. Studierende werden also einer eigenen Frage folgend selbst forschend tätig und erfahren die Phasen eines Forschungszyklus (vgl. Huber 2014, 25). Diese umfassen bezogen auf *Didaktische Forschungswerkstätten*:

1. Das Finden eines eigenen Interessenschwerpunktes im Rahmen des Seminarthemas und Formulierung einer Untersuchungsfrage
2. Recherche und Literaturstudium zum eigenen Thema
3. Kennenlernen methodischer Zugänge zur Erhebung und Auswertung von Daten
4. Entwicklung eines Forschungsdesigns im sozialen Kontext
5. Durchführung forschender Tätigkeiten mit Kindern
6. Schriftliche Erarbeitung und Präsentation von Ergebnissen
7. Reflexion des gesamten Prozesses

(Forschungszyklus *Didaktischer Forschungswerkstätten*, in Anlehnung an Huber 2014, 23¹⁷)

Der Schwerpunkt liegt in *Didaktischen Forschungswerkstätten* auf dem Lernen (durch Forschung), nicht auf dem Forschen (vgl. Schneider, Wildt 2009, 57). Das bedeutet, die Untersuchungsfrage richtet sich auf Lerninteressen der Studierenden und nicht auf Forschungsdesiderata der Forschungsgemeinschaft. Hierin ist ein wesentlicher Unterschied zum Verständnis Forschenden Lernens des Hochschuldidaktikers Ludwig Huber anzumerken, „das auf die Gewinnung auch für

16 Die Grundidee *Didaktischer Miniaturen* wurde im Rahmen der Deutschdidaktik aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. Schmidt, Riegler, Dupke 2017; vgl. Hoffmann, Alber, Fischnaller demn.).

17 Huber merkt an, dass ein so dargestellter Forschungszyklus nicht alle Tätigkeiten in Forschungsprozessen erfasst und die dargestellte Linearität eher flexibel zu denken ist. Ebenso weist er darauf hin, dass die Gestaltung von Phasen von den jeweiligen Fachkulturen abhängt sowie vom Forschungstyp (vgl. Huber 2014, 23). Diese Hinweise gelten auch für den hier dargestellten Forschungszyklus.

Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist“ (Huber 2013, 10). Die Schwerpunktsetzung auf das Lernen entspricht dem Verständnis des Philosophen und Pädagogen John Dewey, der einen dem Lernen näheren Forschungsbegriff vertritt (vgl. Dewey 2008, 198; vgl. Kapitel 3.1.1). Der Prozess im Ganzen und die Phasen im Einzelnen werden nicht als starre Gebilde aufgefasst, in denen es nur eine ‚richtige‘ Lösung gibt. Sie ähneln vielmehr Teilschritten eines künstlerischen Schaffensprozesses, in dem sich neue Ideen, Lösungen und Richtungen erst im Prozess ergeben (dürfen).

Anhand der oben genannten Phasen von Forschungsprozessen in *Didaktischen Forschungswerkstätten* wird im Folgenden theoretisch und didaktisch begründet, was diese für das Lernen der Studierenden bedeuten (sollen).

1. *Das Finden eines eigenen Interessenschwerpunktes im Rahmen des Seminarthemas und Formulierung einer Untersuchungsfrage*

Die Aufgaben des Findens eines eigenen Interessenschwerpunktes im Rahmen des Seminarthemas und die Formulierung einer Untersuchungsfrage fordern die Studierenden dazu heraus, sich einerseits mit ihren eigenen Interessen und andererseits mit ihrem Nichtwissen zu beschäftigen. Mit diesen im Seminar gestellten Aufgaben wird das Entdeckungsinteresse der Studierenden angesprochen, um den Lernprozess als persönlich bedeutsamen zu ermöglichen (vgl. Reitinger 2016, 41). Doch eine Frage zu finden, die auf ein Nichtwissen gerichtet ist, von dem ich möglicherweise nichts weiß, stellt sich als Schwierigkeit dar. Meyer-Drawe betont unter Bezug auf Platon, dass Vorwissen notwendig ist, um eine Suchbewegung in Gang zu bringen (vgl. Meyer-Drawe 2019b, 366). Vorwissen ist das vertraute Wissen, das uns so nah und selbstverständlich ist, dass wir es kaum bemerken, bis zu dem Moment, da es erschüttert wird (vgl. ebd., 368). Dann erst zeigt es sich als Vorwissen und erweitert als solches unseren Horizont dahingehend, dass es noch mehr und anderes zu wissen, zu lernen und zu fragen gibt. Um also eine Frage zu finden, muss Vorwissen erschüttert werden, müssen Studierende sich als Wissende bezweifeln (vgl. ebd., 369). Im Rahmen *Didaktischer Forschungswerkstätten* wird auf unterschiedliche Weisen versucht, diese Situation anzuregen: Im Seminargespräch werden im Sinne der sokratischen Praxis (vgl. ebd., 366) Fragen gestellt, die darauf zielen, Vorwissen als solches erfahrbar werden zu lassen und Unzufriedenheit über eigenes Nichtwissen zu schüren (z. B. „Was denken Sie, wie vollzieht sich Schreiben?“). Eine weitere Möglichkeit ist mit der zweiten Phase des Forschungszyklus verbunden. Indem Studierende die Aufgabe erhalten, Literatur zum eigenen Interessenschwerpunkt zu lesen, werden sie mit wissenschaftlichem Wissen konfrontiert, das lebensweltliche Perspektiven infrage stellen kann. Eine dritte Möglichkeit liegt in der Konfrontation mit der im Rahmen des Seminars inszenierten Praxis: Indem Studierende Kinder, z. B. im Rahmen von Schreibwerkstätten, beobachten, kann Vorwissen verändert und in neue Fragen transformiert werden.

2. *Recherche und Literaturstudium zum eigenen Thema*

Um in der dargestellten Chronologie des Forschungszyklus weiter dem Lernen der Studierenden auf der Spur zu bleiben, soll nun thematisiert werden, was es bedeutet, Recherche und Literaturstudium zum eigenen Thema durchzuführen. Durch diese Aufgabe initiiert, begeben sich die Studierenden auf die Suche nach wissenschaftlicher Literatur, die ihrem Interessenschwerpunkt entspricht und ihre Fragestellung berührt. Auf diese Weise beschränkt sich Lehre nicht auf die Vermittlung von Wissen, sondern Studierende werden selbst tätig und übernehmen Verantwortung für ihr eigenes Lernen (vgl. Huber 2013, 12). Um diesen Prozess zu unterstützen, werden die Studierenden im Seminar auf Angebote der Sächsischen Landes- und Universitätsbibliothek (SLUB) zum Recherchieren von Literatur sowie auf fachspezifische Datenbanken (wie z. B. das Fachportal Pädagogik) aufmerksam gemacht.

3. Kennenlernen methodischer Zugänge zur Erhebung und Auswertung von Daten

Die dritte Phase im Forschungszyklus, des Kennenlernens methodischer Zugänge zur Erhebung und Auswertung von Daten, entspricht hier als Teilschritt zur Vorbereitung eigener Forschungstätigkeiten dem *Forschungsorientierten Lernen* (vgl. Huber 2014, 24f.). Je nach deutschdidaktischem Schwerpunkt werden in *Didaktischen Forschungswerkstätten* unterschiedliche Forschungsmethoden vorgestellt und zum Teil geübt bzw. werden weiterführende Literaturhinweise gegeben. In *Didaktischen Forschungswerkstätten zum Kreativen Schreiben* sind dies qualitative Methoden der Schreibdidaktik (vgl. Fix 2008, 218f.), qualitative Methoden der Kindheitsforschung (vgl. Deckert-Peaceman, Dietrich, Stenger 2010, 68 ff.) sowie Methoden zur pädagogischen Beobachtung (vgl. de Boer 2012). In weiteren *Didaktischen Forschungswerkstätten* (u. a. *Vorlesen – Schule im Bilderbuch*) lernen die Studierenden z. B. die Interpretative Unterrichtsforschung (vgl. Krummheuer, Naujok 1999; vgl. Naujok 2021) als ethnografisch-deskriptiven Zugang zu kindlichen Lernprozessen kennen und die *Key Incident Analyse* (vgl. Kroon, Sturm 2002) als Vorgehen zur Datenauswertung (vgl. Hoffmann 2021). Zur Datenbearbeitung wird in allen *Didaktischen Forschungswerkstätten* auf das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem, GAT 2 (vgl. Selting, Auer, Barth-Weingarten et al. 2009) hingewiesen und entstandene Werke der Kinder werden gescannt. Die Wahl des methodischen Zugangs und der Methoden für die eigene Untersuchung wird von den Studierenden getroffen und orientiert sich an ihrer jeweiligen Fragestellung. Auf diese Weise soll eine Methodenaffirmation erreicht werden, indem Studierende eine Methodologie und Methodik wählen, zu der sie sich hingezogen fühlen (vgl. Reitinger 2016, 41).

Diese Freiheit der Wahl könnte als Beliebigkeit ausgelegt werden, entspricht jedoch der Praxis und der Vielfalt fachdidaktischer Forschung (im Überblick für die Bandbreite Deutschdidaktischer Forschung, vgl. Boelmann 2018). Dies birgt ohne Zweifel die Gefahr, dass Forschung trivialisiert und auf die Anwendung von Methoden reduziert wird (vgl. Brinkmann 2020a, 63 f.). Dem wird entgegengesteuert, indem methodologische Diskussionen angesprochen werden, die über eine Polarisierung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung hinausweisen, z. B. indem anhand authentischer Untersuchungsfragen (der Studierenden) gezeigt wird, dass diese nach unterschiedlichen Erklärungsstrategien verlangen (vgl. Gläser, Laudel 2010, 70 ff.) und indem das scheinbare Primat empirischer Sozialforschung aufgebrochen und deren Verwicklung mit der Hermeneutik thematisiert wird (vgl. Bollnow 2019; vgl. Klafki 2007, 98 ff.). Dass dies im Rahmen einer einsemestrigen Forschungswerkstatt nur ansatzweise und exemplarisch geschehen kann, bedeutet nicht, dass dadurch nicht Vorwissen erschüttert werden kann. Ziel ist nicht das Verstehen und Nachvollziehen historischer und aktueller Diskurse um Forschungsparadigmen, sondern lediglich die Einsicht und das Empfinden persönlichen Nichtwissens als wesentliche Voraussetzung für das Lernen (vgl. Meyer-Drawe 2019b, 369). Weiterhin gilt es, den Studierenden gegenüber transparent zu machen, dass es sich beim studentischen Forschungsprojekt um einen ersten Versuch der Forschung handelt, in dem es um das Ausprobieren und propädeutisches Annähern geht (vgl. Bolland 2002, 30) und nicht darum, das Forschen zu lernen oder im Sinne einer Qualifikationsarbeit die Fähigkeit zu eigenständiger Forschung nachzuweisen. Ziel ist es, forschend zu lernen. Damit verbunden ist die didaktische Absicht, dass in einem neuen Themenfeld (dem der Forschung) zu begründeten Entscheidungen gefunden werden muss, was als authentisches Problem zum Ausgangspunkt des Lernens wird (vgl. Huber 2013, 13).

4. Entwicklung eines Forschungsdesigns im sozialen Kontext

Die „eigene Wahl und Strukturierung“ (Huber 2013, 13) wird auch in der vierten Phase des Forschungszyklus verlangt: in der Entwicklung eines Forschungsdesigns im sozialen Kontext. Diese vierte Forschungsaufgabe fordert in besonderer Weise Imagination und Kreativität: Eckpunkte

der im Seminar stattfindenden Erhebungssituation müssen vorgestellt werden können, um zeitliche Abläufe zu planen; Antwortvarianten auf Interviewfragen gilt es zu antizipieren, um ertragreiche Fragen zu entwickeln. Dabei muss damit umgegangen werden können, dass nicht alles planbar ist, dass Unwägbarkeiten auszuhalten sind und in der konkreten Situation flexibel reagiert werden muss. Hier finden sich Gemeinsamkeiten von Erhebung und Unterricht als unsicheren Situationen, die eine vorausschauende Planung und flexible Gestaltung verlangen. Kreativität, hier in ihrer Bedeutung als divergentes Denken (vgl. Spinner 2021, 109), wird durch die Erfindung eines eigenen Forschungsdesigns entwickelt, das seine Brauchbarkeit erst im Prozess zeigen kann.

In *Didaktischen Forschungswerkstätten* ist die Erhebung von Daten im Rahmen der Erprobung didaktischer Arrangements während des Besuchs einer Kindergruppe als gemeinsames Projekt der Seminargruppe angelegt (vgl. Herrmann 2019b, 137; vgl. Hoffmann 2021, 271). Dadurch wird Forschendes Lernen als sozialer Prozess erfahrbar (vgl. Huber 2013, 10). Während der Planungsphase und in der Durchführung sind vielfältig Abstimmungsprozesse zwischen den Studierenden notwendig, damit die Erhebung der Daten im Rahmen des Besuchs der Kindergruppe zu den unterschiedlichen Interessenschwerpunkten möglich wird. Dabei können Planungsschwierigkeiten auftreten, die im Sinne des gemeinsamen Vorhabens kreativ zu lösen sind (vgl. Herrmann 2019b, 137 f.; vgl. Hoffmann 2020b, 49 ff.).

Wie bereits deutlich wurde, sind *Didaktische Forschungswerkstätten* nicht als Praxisforschungseminare angelegt, indem in der Schulpraxis Beobachtungen gemacht und Daten erhoben werden. Diese Form Forschenden Lernens in Kooperation mit Schulen wurde in den letzten Jahren u. a. im Zusammenhang mit der Einführung von Praxissemestern im Lehramtsstudium erprobt und diskutiert (vgl. Feindt, Fichten, Klewin, Weyland, Winkel 2020). Dabei trat zutage, dass in der Kooperation zwischen unterschiedlichen Institutionen mit differenten Eigenlogiken zur Organisation Forschenden Lernens für die Studierenden Vermittlungsschwierigkeiten auftreten, die zusätzliche Aufmerksamkeit erfordern, indem z. B. Fachgruppen eingerichtet werden zur Abstimmung der Ziele und Prozesse (vgl. Heinrich, Klewin 2018, 19). Eine weitere Schwierigkeit in Praxisforschungsprojekten zeigt sich in der Orientierungslosigkeit der Studierenden, was die große Auswahl an Themen und Forschungszugängen betrifft (vgl. Brinkmann 2020a, 63). Mit dem fachdidaktischen Schwerpunkt und der Fokussierung auf die *Perspektive der Kinder* (vgl. Honig 1999) wird in *Didaktischen Forschungswerkstätten* ein Impuls gesetzt, der der Themenfindung eine Richtung gibt und dennoch Freiheit lässt, eigene Fragen zu entwickeln. In der Wahl eines Forschungszugangs bietet die enge Anbindung an die fachdidaktische Forschung Orientierung, darüber hinaus kann entsprechend der Fragestellung auf erziehungswissenschaftliche Methoden, z. B. Methoden der Kindheitsforschung (vgl. Deckert-Peaceman, Dietrich, Stenger 2010; vgl. Heinzel 2012), zurückgegriffen werden.

5. Durchführung forschender Tätigkeiten mit Kindern

Die Organisation der fünften Phase des Forschungszyklus, der Durchführung forschender Tätigkeiten mit Kindern, obliegt der Seminarleitung, indem Kindergruppen (z. B. eine Grundschulklasse oder Kindergartengruppe) in die LuFo eingeladen werden. Die Einladung kann auch durch die Studierenden erfolgen, doch die Kooperationen mit Einrichtungsleiter:innen, Lehrer:innen und Erzieher:innen verantwortet die Seminarleitung. Dies entlastet die Studierenden von Vermittlungstätigkeiten und sie können sich auf diese Weise auf die Forschungstätigkeiten konzentrieren. Die Durchführung forschender Tätigkeiten mit Kindern erstreckt sich von der Erhebung der Daten in Interaktion mit den Kindern, über deren Aufbereitung und Auswertung. Für die Erhebung der Daten wird eine Praxissituation in der LuFo inszeniert, die als Raum durch bewegliches und variables Mobiliar sowie Materialien, Gegenstände und Lage

die Potenzialität dafür vorhält (vgl. Herrmann 2019b, 136 f.; vgl. Hoffmann 2021, 275 f.; vgl. Kapitel 2.4.1). Die Inszenierung der Praxissituation als Lernsituation von Kindern in der LuFo¹⁸ ermöglicht den Studierenden, Erfahrungen mit Kindern außerhalb der Institution Schule zu machen. Dies unterscheidet *Didaktische Forschungswerkstätten* nicht nur von Praxisstudien, sondern auch von anderen Formaten Forschenden Lernens, in denen Praxis, z. B. in Form von Daten, an die Universität geholt wird (z. B. Altmeyen, Mayer 2020).

Die inszenierte Praxissituation ist nicht als Laborsituation zu denken, da sie nicht kontrolliert erfolgt und im komplexen Geflecht zwischen Potenzialität des Raumes und Interessen und Handlungen der Beteiligten auch nicht kontrollierbar ist. Sie entsteht als Wirklichkeit im Zusammenspiel zwischen Studierenden, Kindern, Dingen, Raum, Themen und didaktischen Anrufungen (vgl. Engel, Klepacki 2019, 82 f.). Die inszenierte Praxissituation entspricht jedoch auch nicht einem *natural setting* (vgl. Scholz 2012, 118), da der Besuch in der LuFo für die teilnehmenden Kinder eine Besonderheit darstellt. Doch gerade darin zeigt sich die Intention *Didaktischer Forschungswerkstätten*, dass Studierende sich mit Kindern gemeinsam in eine für alle Beteiligten neue Situation begeben, um voneinander und miteinander zu lernen.

Der Besuch von Kindern in Hochschullernwerkstätten zu Forschungszwecken hat in den letzten Jahren zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit ethischen Fragen geführt (vgl. Jung, Kaiser, Waldschmidt 2019). Die mit dem Konzept des Entdeckenden Lernens verbundene Offenheit und Neugier gegenüber kindlichem Lernen wird grundsätzlich mit einer pädagogischen Haltung der Wertschätzung und einem demokratischen Grundverständnis in Beziehung gesetzt (vgl. Müller-Naendrup, Selzner 2014, 242 ff.). Ethische und pädagogische Grundsätze sollten jedoch auch expliziert und transparent gemacht werden, aus zwei Gründen: einerseits, um Kindern und Studierenden Orientierung zu bieten, welche Wertorientierungen und Regeln das Setting ‚Hochschullernwerkstatt‘ rahmen und andererseits können diese pädagogischen Grundsätze Ausgangspunkt der Reflexion konkreten Handelns werden (vgl. Jung, Kaiser, Waldschmidt 2019, 52). Für *Didaktische Forschungswerkstätten* wurden u. a. ausgehend von Diskursen der Kindheitsforschung (u. a. Fuhs 2012; Honig, Lange, Leu 1999) und erweitert durch Anregungen der Frühpädagogischen Werkstatt der Hochschule Emden-Leer (vgl. Jung, Kaiser, Waldschmidt 2019, 51) folgende ethische Prinzipien erarbeitet, die gegenüber Studierenden und Kindern transparent gemacht werden:

- Die Teilnahme an der Didaktischen Forschungswerkstatt und an Datenerhebungen ist für die Kinder freiwillig und setzt eine informierte Einwilligung der Erziehungsberechtigten und der Kinder voraus.
- Das didaktische Arrangement wird so gestaltet, dass die Kinder anspruchsvolle Lernumgebungen und -anregungen erhalten.
- Die Kinder haben freie Platzwahl und entscheiden selbst, mit wem sie zusammenarbeiten möchten.
- Die Bedürfnisse der Kinder haben Vorrang vor den Forschungsinteressen der Studierenden.
- Alle an der Situation Beteiligten verstehen sich als Lernende.
- Die Studierenden geben Kindern nur bei Bedarf Unterstützung.
- Die Werke der Kinder werden wertgeschätzt.

¹⁸ Die im Zentrum *Didaktischer Forschungswerkstätten* stehenden Praxissituationen wurden räumlich nicht nur in der LuFo realisiert, sondern darüber hinaus an außerschulischen Lernorten erprobt (vgl. Hoffmann, Herrmann 2020). Hier wird jedoch vorrangig auf die Umsetzung in den Räumen der LuFo eingegangen, da die für diese Studie herangezogenen Daten sich ausschließlich auf diesen Lernort beziehen.

Die Durchführung forschender Tätigkeiten mit Kindern umfasst neben der Erhebung von Daten auch deren Aufbereitung und Auswertung. Je nach Datenform transkribieren Studierende eigenständig Interviews, Gruppengespräche oder Videoaufnahmen, übertragen handgeschriebene Kindertexte oder Beobachtungsnotizen in Computerschrift und treten in dieser aufbereitenden Beschäftigung mit den Daten bereits ein in den Prozess der Rekonstruktion und Interpretation (vgl. Herrmann 2020, 170 ff.; vgl. Hoffmann 2021, 271 f.). Da die Studierenden die Daten selbst erhoben haben, ermöglicht die selbständige Aufbereitung Prozesse der Selbstbeobachtung und Reflexion, z. B. in der Gesprächssituation mit den Kindern (vgl. Herrmann 2020, 172). Der Übergang zur Auswertung der Daten ist dabei fließend. Die Kritik ist berechtigt, dass in der Auswertung der Daten die Qualität wissenschaftlicher Forschung nicht erreicht wird, da ein geübtes methodisches Vorgehen in diesem, für viele Studierende erstmaligem Forschungsversuch nicht zu erwarten ist. Dennoch findet ein Eindringen und Erproben sowohl methodischen Vorgehens als auch der Orientierung an wissenschaftlichen Gütekriterien statt, das die Auswertung der Daten leitet. Unterstützt wird diese bewusste Auseinandersetzung durch die sechste Phase des Forschungszyklus in *Didaktischen Forschungswerkstätten*, die sich mit der Aufgabe verbindet, das eigene Forschungsprojekt schreibend zu erarbeiten und eine Seminararbeit in Form einer Forschungsarbeit zu erstellen.

6. Schriftliche Erarbeitung und Präsentation von Ergebnissen

Durch die schriftliche Erarbeitung des eigenen Themas, als Formulierung des eigenen Zugangs und der Untersuchungsfrage, als theoretischen Einblick in den Forschungsstand, als Beschreibung und Begründung des methodischen Vorgehens und als Präsentation von Ergebnissen sowie als Reflexion des Prozesses, wird Wissen schaffendes Schreiben (vgl. Ortner 2000, 50 ff.) angeregt. Der eigenen Frage folgend entsteht der Anspruch, beim Schreiben im Zusammenhang mit dem Literaturstudium eigene Strukturen und Gestalten für den Text zu finden – eine Reproduktion fremder Strukturen als Antwort auf die Aufgabe ist nicht wirklich möglich. Diese „denkerische Schwerarbeit“ (ebd., 50) lässt nicht nur Wissen wachsen, das in Textgestalt immer wieder gelesen, bewundert und verändert werden kann, sondern führt während des Schreibens wiederholt an den Punkt, an dem noch keine Struktur gefunden und Gedanken noch nicht formuliert sind.

„Schreiben bedeutet falsche Anfänge, knirschende Übergänge, Seiten, die trocken sind wie die zu durchquerende Wüste [...]“ (Berning 2002, 23). Diese Zustände auszuhalten und zu überwinden, darin liegt das Potenzial dieses epistemisch-heuristischen Prozesses. In einer Einzelfallanalyse zu schöpferischen Prozessen beim Forschenden Lernen im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zu Leseinteressen von Mädchen und Jungen*, die von Martin Schweda entwickelt und durchgeführt worden ist (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019), konnte ich anhand des narrativen Interviews mit dem Studenten Simon zeigen, dass das Finden einer Struktur für die Forschungsarbeit Irritationen zur Schreibreihenfolge mit sich brachte:

„Simon bemerkt *selbstkritisch*, dass er ‚nicht von vorn‘ (Z: 256–257) gearbeitet hat. Mit der normativen Vorstellung, dass eine chronologische *Schreibreihenfolge* ‚schick‘ (Z: 258) wäre, bringt er zum Ausdruck, dass er entweder selbst die *Erwartung* an sich hat, so zu schreiben, oder dass er denkt, es werde von ihm erwartet. Sein Abweichen von dieser Vorstellung begründet er mit ‚so ergab_s sich_s nicht‘ (Z: 259), was darauf hinweist, dass er der *Eigendynamik des Forschungsprozesses vertraut*.“ (Herrmann 2020, 174; Hervorhebungen im Original)

Initiiert durch die Aufgabe, den Forschungsprozess zu verschriftlichen, werden die Studierenden mit dem Schreiben konfrontiert, das hier offenbar etwas anderes von ihnen abverlangt, als dies bisher in Schreibaufgaben in der Schule und im Studium der Fall gewesen ist. Didaktisch ist dies

im Sinne des Wissen schaffenden Schreibens (vgl. Ortner 2000) und einer *holistischen Schreibpädagogik* (vgl. Berning 2002) gewollt. Unterstützt wird der Prozess, in Orientierung am Sprachdidaktiker Johannes Berning, durch die Thematisierung von Besonderheiten des Schreibens, durch die Initiierung des Austauschs Studierender zum Schreiben und zu ihren Texten, durch Beratungsangebote der Seminarleitung bzw. anderer Institutionen (vgl. ebd., 242 f.), sowie durch die Aufgabenstellung und unterstützende Fragen zur schriftlichen Reflexion des Forschungsprozesses.

7. Reflexion des gesamten Prozesses

Im Rahmen *Didaktischer Forschungswerkstätten* werden vielfältig Möglichkeiten der Reflexion angeboten, z. B. mündlich als Austausch im Seminarplenum oder in Kleingruppen sowie schriftlich als Entwerfen von Mindmaps oder als Schreiben von Notizen (vgl. auch Kapitel 2.2.3). Eine Besonderheit bildet das Schreiben einer Reflexion zum Forschungsprozess im Rahmen der Seminararbeit: Dieses Reflexionskapitel soll in der ‚Ich-Form‘ geschrieben zum persönlichen Schreiben anregen, mit dem „Blick für das, was notwendig ist, damit Texte ‚am Leben bleiben‘, für das, was Schreiben überhaupt ist.“ (Berning 2002, 29) Es bietet Raum für die Formulierung von Gefühlen, für Offengebliebenes, Fragwürdiges und Unverstandenes. Für Leser:innen gibt es Einblicke in den Prozess des Forschens und Schreibens, in die erinnerte und reflektierte Erfahrung der Studierenden als Hinterbühne für die präsentierte Seminararbeit.

Die Darstellung der Phasen des Forschungszyklus in *Didaktischen Forschungswerkstätten* macht didaktische Erwägungen transparent, die Forschendes Lernen als Lernen im Durchgang durch ein eigenes Forschungsprojekt im Rahmen des Seminars ermöglichen. Es sollte deutlich werden, dass es nicht darum geht, forschen zu lernen, sondern sich mit eigenem Nichtwissen zu beschäftigen, um eine Untersuchungsfrage zu finden, Eigenverantwortung zu zeigen in der Literaturrecherche und im Literaturstudium, Einblicke zu gewinnen in methodologische Diskussionen, die Vorwissen über Forschung als solches hervortreten lassen, in Abstimmungsprozessen mit Kommiliton:innen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen zu kreativen Lösungen zu finden, sich mit ethischen Fragen zu befassen, die das (Macht-)Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern thematisieren und sich einem epistemisch-heuristischen Schreibprozess auszusetzen. Unter der Perspektive des Lernens als Erfahrung tritt die Gewinnung von fachdidaktischen Erkenntnissen durch das eigene Forschungsprojekt zunächst in den Hintergrund, doch auch auf dieser Ebene können sich in *Didaktischen Forschungswerkstätten* wertvolle Entwicklungen zeigen.

„Denn das wichtigste am Prinzip des Forschenden Lernens ist die kognitive, emotionale und soziale Erfahrung des ganzen Bogens, der sich von der Neugier oder dem Ausgangsinteresse aus, von den Fragen und Strukturierungsaufgaben des Anfangs über die Höhen und Tiefen des Prozesses, Glücksgefühle und Ungewissheiten, bis zur selbst (mit-)gefundenen Erkenntnis oder Problemlösung und deren Mitteilungs spannt.“ (Huber 2013, 10)

Was hier als Rahmen für *Didaktische Forschungswerkstätten* mit unterschiedlichen deutschdidaktischen Schwerpunkten expliziert wurde, soll nun am Seminarkonzept der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* exemplarisch konkretisiert werden.

2.4.3 Seminarkonzept der Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben

Das Seminar *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* wurde im Rahmen des Projektes *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* (näher erläutert in Kapitel 1.1) in den Jahren 2016–2019 durch mich entwickelt und erprobt (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019; vgl. Herrmann 2019a; 2019b; 2023). Im Kontext der Studienordnung für das Lehramt an Grundschulen an der TU Dresden ist es als Seminar im Vertiefungsmodul der Grundschul-

pädagogik Deutsch angelegt mit einer fächerverbindenden Option zum Vertiefungsmodul¹⁹ des Sachunterrichts. Diese Verknüpfung steht in Verbindung mit dem Ziel, Kreatives Schreiben als genuin deutschdidaktisches Konzept für das Lernen im Sachunterricht einzusetzen (vgl. Herrmann 2019a). Die Verknüpfung zeigt sich in der Auswahl fachdidaktischer Inhalte für das Seminar wie auch in der zentralen Aufgabenstellung, Schreibwerkstätten zu entwickeln und mit Grundschulkindern zu erproben, die inhaltlich eine Verbindung zum sachunterrichtlichen Thema Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch aufweisen. Als Didaktische Forschungswerkstatt ist das Seminar wie folgt aufgebaut (vgl. Kapitel 2.4.2.1):

1. Fachdidaktische Inhalte

Die fachdidaktischen Inhalte des Seminars umfassen zwei Schwerpunkte: Deutschdidaktisch geht es um die theoretische Auseinandersetzung mit Kreativem Schreiben und Schreiben zu Vorgaben (u. a. Kohl, Ritter 2022; Dehn, Merklinger, Schüler 2011; Kohl 2005; Spinner 2000), dessen praktische Erprobung im „Selbstversuch“ (Hagstedt 2016, 28) sowie um die Entwicklung und Inszenierung von Schreibimpulsen im Rahmen der Gestaltung von Schreibwerkstätten für Grundschulkindern.

Den zweiten Schwerpunkt bildet die sachunterrichtsdidaktische (und pädagogische) Betrachtung des Themas Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch. In Kooperation mit dem Landeskriminalamt Sachsen beschäftigen sich die Studierenden im Rahmen eines Workshops mit dem Phänomen des sexuellen Missbrauchs von Kindern sowie mit Handlungsmöglichkeiten im Kontext der Grundschule. Daran anknüpfend wählen sie aus zentralen Präventionsgrundsätzen (näher erläutert in Kapitel 4.4.1.1), wie „Ich achte und vertraue meinen Gefühlen“ oder „Niemand darf mir Angst machen“ (vgl. Landeskriminalamt Sachsen 2015, 14) ein Thema aus, das sie zum Ausgangspunkt der Entwicklung eines Schreibimpulses machen. Auf diese Weise findet die fächerverbindende Verknüpfung (vgl. Meiers 2016 bzw. Herrmann 2019a, 9 f.) statt.

2. Forschungsmethodische Inhalte

Im Seminar thematisiert werden Grundstrukturen sozialwissenschaftlicher Forschungsprozesse, Wege des Findens einer Untersuchungsfrage und der Weiterentwicklung zur Forschungsfrage (vgl. Gläser, Laudel 2010, 62 ff.). Die Studierenden erhalten einen Überblick über (qualitative) Methoden der Schreibdidaktik (vgl. Fix 2008, 218 f.) und der Kindheitsforschung (vgl. Deckert-Peaceman, Dietrich, Stenger 2010, 68 ff.) sowie Einblicke in Möglichkeiten der pädagogischen Beobachtung (vgl. de Boer 2012). Sie reflektieren Machtverhältnisse in Forschungsprozessen mit Kindern und damit verbundene ethische Fragen (vgl. Jung, Kaiser, Waldschmidt 2019). Anhand der selbstgewählten Untersuchungsfragen von Studierenden und damit verbundenen Forschungsgegenständen werden unterschiedliche Forschungszugriffe aufgezeigt und diskutiert. An von Studierenden im Seminar erhobenen Daten werden exemplarisch Auswertungsmethoden gemeinsam erprobt. Es wird angeregt, dass Studierende sich in Lerngruppen organisieren, um sich in der Erstellung der Forschungsarbeit gegenseitig Unterstützung zu geben. Während des Konzipierens und Schreibens dieser besteht die Möglichkeit der individuellen Beratung durch die Seminarleitung.

3. Praxisbezug

Die Studierenden entwickeln im Seminar in Kleingruppen Schreibwerkstätten (vgl. Kapitel 2.3.2) und bereiten ihre Forschung vor (zur Gruppenbildung vgl. Kapitel 2.4.2.1). Der

¹⁹ Beide Vertiefungsmodule werden von Studierenden des vierten bis siebten Semesters des Grundschullehramtsstudiums besucht. Das Seminar umfasst ein Semester mit regulär 30 Semesterwochenstunden als Präsenzzeit.

Ablauf der Schreibwerkstatt mit den Kindern unter Berücksichtigung der gewünschten Datenerhebungen wird im Plenum gemeinsam entwickelt (vgl. Herrmann 2019b, 135). In Kooperation mit einer Grundschule werden Kinder der dritten Klasse für eine Seminarsitzung in die LuFo eingeladen, um die Schreibwerkstatt zu erleben. In Vorbereitung des Besuchs der Kinder werden Rollen thematisiert, die die Studierenden im Kontext der Schreibwerkstatt einnehmen, z. B. als Lernbegleiter:innen (vgl. Müller-Naendrup, Selzner 2014, 247 ff.), als Berater:innen in Schreibprozessen (vgl. Hoffmann 2003, 118 ff.) und als teilnehmende Beobachter:innen (vgl. Deckert-Peaceman, Dietrich, Stenger 2010, 74 f.; vgl. Scholz 2012).

4. Reflexion

In Didaktischen Forschungswerkstätten zum Kreativen Schreiben werden u. a. folgende Reflexionsanlässe gegeben (die Darstellung entspricht der zeitlichen Reihenfolge):

- Reflexion eigener kreativer Schreiberfahrungen, die im Seminar angeregt werden,
- Gespräche zu wissenschaftlicher Literatur (zu den fachdidaktischen und forschungsmethodischen Schwerpunkten),
- Austausch über die Entwicklung der eigenen Untersuchungsfrage,
- Entwerfen der gemeinsamen Schreibwerkstatt,
- Reflexion ethischer Fragen in Verbindung mit der Forschung mit Kindern,
- Austausch zur gemeinsam erlebten Schreibwerkstatt,
- Reflexion der Durchführung der Datenerhebung,
- Gespräche über entstandene Kindertexte und Zeichnungen,
- Austausch zu Interviewdaten und Videodaten,
- Schriftliche Reflexion des Forschungsprozesses im Rahmen der Seminararbeit,
- Forschungsgespräche zur Erstellung der Seminararbeit.

Wie sich an der Darstellung der Reflexionsanlässe bzw. am Seminaraufbau nachvollziehen lässt, werden die Studierenden im Laufe des Seminars mit den unterschiedlichen Forschungsaufgaben (vgl. Kapitel 2.4.2.4) vertraut gemacht und Stück für Stück begleitet. Forschende Tätigkeiten der Studierenden während der Schreibwerkstatt sind je nach Forschungsschwerpunkt die teilnehmende (und zum Teil videogestützte) Beobachtung von Kindern sowie deren Befragung (zu bestimmten Zeitpunkten). Beobachtungsschwerpunkte sind je nach Untersuchungsfrage unterschiedlich gesetzt; einige Studierende fokussieren sich auf die Analyse der entstehenden Texte.

Die Seminararbeit hat den Anspruch, als Forschungsarbeit aufgebaut zu sein und die Reflexion des Forschungsprozesses zu beinhalten. Die Studierenden erarbeiten diese als Prüfungsleistung im Rahmen eines Semesters. Durch die enge Begleitung und Anleitung des Forschungsprozesses im Seminar ist dieser Zeitrahmen ausreichend. Für die Seminararbeit wurde folgende Gliederung als Orientierung gegeben:

- (1) Einleitung: Relevanz des Themas, persönlicher Zugang, kurze Zusammenfassung des Vorhabens
- (2) Theoretische Grundlagen: Relevante Theorien und Auswahl empirischer Beiträge in Bezug zur Fragestellung
- (3) Empirische Untersuchung:
 - Forschungsinteresse, Untersuchungsfrage(n), Skizze des Rahmens der Untersuchung
 - Begründung der Methodenauswahl, methodisches Vorgehen (Datenerhebung und Datenanalyse)
 - Analyse der Daten
 - Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

- (4) Fazit: Beantwortung der Untersuchungsfrage(n), ggf. Aufwerfen weiterer Fragen
- (5) Reflexion des Forschungsprozesses:
 - Wie habe ich meine Forschungsfrage gefunden?
 - Was war für mich neu/spannend/schwierig? Wie konnte ich dies bewältigen?
 - Inwiefern verändert die forschende Perspektive meine Sicht auf Kinder?
 - Welche Bedeutung hat die Forschungserfahrung für meine weitere Arbeit?

Anhang: Untersuchungsmaterial

(Dieser Leitfaden wurde in Orientierung an Gläser, Laudel 2010, 267 ff. erstellt und um Fragen zur Reflexion des Forschungsprozesses ergänzt.)

Die Reflexionsfragen regen Narrationen zum Forschungsprozess an und dienen der Bewusstmachung von Tätigkeiten im Forschungsprozess, der Reflexion des Erkenntnisprozesses und der Selbstreflexion (vgl. Huber 2017a, 106; vgl. Kapitel 2.2.3). Selbstreflexion wird hier einerseits auf den Forschungsprozess bezogen (erste und zweite Frage) und andererseits auf die zukünftige pädagogische und didaktische Praxis (dritte und vierte Frage). Die dritte Frage berührt auch die Frage nach der Verantwortung von Wissenschaft (vgl. ebd.).

Didaktische Forschungswerkstätten zum Kreativen Schreiben wurden in den Jahren 2016 – 2019 in unterschiedlichen Varianten erprobt und sechs Mal durchgeführt; in vier Durchgängen wurden Daten für diese Studie erhoben. In den ersten beiden Seminardurchgängen wurden Schreibwerkstätten im Hort durchgeführt (vgl. Hoffmann, Herrmann 2020). Der für die Studierenden fremde Ort wie auch das zwischenzeitliche Abholen und nach Hause gehen einzelner Kinder belastete die Situation und wirkte sich ungünstig auf die Forschungstätigkeiten der Studierenden aus: Die Raumgestaltung konnte weder zuverlässig geplant noch in Ruhe vorbereitet werden, das Schreiben der Kinder und auch deren Befragungen wurden durch das Abholen unterbrochen und einige Werke blieben unvollendet. Aus diesen Gründen wurde die LuFo als Ort des Geschehens gewählt, was sich vor dem Hintergrund der Vertrautheit des Ortes für die Studierenden und der Besonderheit des Ortes für die Kinder bewährte.

2.5 Zusammenfassung

Mit dem Projekt *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* (vgl. Kapitel 1.1) wurde eine konzeptionelle Weiterentwicklung der LuFo angestrebt, die den Aspekt des Forschens in der LuFo als ‚Lern- und Forschungswerkstatt‘ fokussierte. Es wurden Werkstattseminare im Format Forschenden Lernens entwickelt und als *Didaktische Forschungswerkstätten* beschrieben und beforscht. Diese Studie ist aus dem Projekt hervorgegangen und stellt erstmalig theoretische und didaktische Grundlagen des Seminarformates umfassend dar. Dabei werden im Projekt gemeinsam entwickelte Bezüge, wie z.B. die Orientierung am Verständnis Forschenden Lernens nach Huber (2014) vor dem Hintergrund der Prämisse des Entdeckenden Lernens in Hochschullernwerkstätten weiterentwickelt; dies geschieht unter Rückgriff auf den Ansatz des *selbstbestimmungsorientierten forschenden Lernens* nach Reiting (2016). Weiterhin wird das Verständnis von Reflexion als wesentlichem Element Forschenden Lernens expliziert und vor dem Hintergrund pädagogisch-phänomenologischer Gedanken von Krenn (2021) für den empirischen Teil dieser Studie ausdifferenziert. Mit der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* wurde eine Seminarvariante *Didaktischer Forschungswerkstätten* im Projekt von mir eigenständig entwickelt und erprobt. In diesem Kapitel wird das deutschdidaktische Konzept *Kreatives Schreiben* theoretisch fundiert: Kreatives Schreiben wird als didaktische

Inszenierung vorgestellt, die leibliche und ästhetische Aspekte des Schreibens (vgl. Berning 2002; vgl. Kohl 2005; vgl. Ritter 2012) ebenso hervorhebt wie Literarität (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011). Im Seminarkonzept wird dieses mit Entdeckendem und Forschendem Lernen verbunden, indem Studierende Schreibwerkstätten entwickeln, diese mit Grundschulkindern erproben und eigenen Fragen nachgehend kindliche Lernprozesse erforschen.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Lernen und dem Forschen in Hochschullernwerkstätten wird das Forschungsinteresse entwickelt, Lernprozesse von Studierenden und Kindern zu erforschen – vor dem Hintergrund des Lernverständnisses der pädagogischen Phänomenologie. Dieses genauer zu beschreiben und mit bisherigen Forschungen zum Kreativen Schreiben von Grundschulkindern und zum Forschenden Lernen von Studierenden in Beziehung zu setzen, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

3 Theoretische und empirische Kontexte

Im vorigen Kapitel lag der Schwerpunkt auf der Darstellung der Didaktischen Kontexte, die den Hintergrund für das im Projekt *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* (vgl. Kapitel 1.1) entwickelte Seminar *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* bilden. In diesem Kapitel wird der theoretische Rahmen geschaffen, in dem die empirische Untersuchung sich bewegt. Das Phänomen der Schöpferischen Erfahrung wird als Forschungsgegenstand in den Mittelpunkt gestellt und zunächst als Erfahrung des Lernens beschrieben (3.1). Da Schöpferische Erfahrungen im Vollzug Kreativen Schreibens und in Gesprächen zur Reflexion im Kontext Forschenden Lernens untersucht werden sollen, knüpfen die beiden folgenden Kapitel an diesen didaktischen Kontexten an und gehen auf den bisherigen Stand der Forschung ein (3.2; 3.3). Anschließend werden die Forschungsstände zusammengefasst und die Forschungsfragen formuliert (3.4).

3.1 Zum Phänomen der Schöpferischen Erfahrung

Unser Zeitalter ist durch das Denken geprägt, dass der Mensch Schöpfer ist: Schöpfer neuer Technologien, Schöpfer seiner selbst und Schöpfer des Lernens. Erfindungen bestätigen die Kreativität des Menschen, sein Vermögen, Neues zu schaffen, das inzwischen nicht mehr nur dem Genie zugetraut, sondern als Ressource in jedem Menschen schlummernd vermutet wird (vgl. Agostini 2016, 113 f.; unter Bezug auf Reckwitz 2012). Bis in das 16. Jahrhundert hinein galt Schöpfertum als ausschließlich göttliches Vermögen. Diese kaum mehr nachzuempfindende Vorstellung wurde durch gesellschaftliche Umbrüche, vor allem im 18. Jahrhundert im Rahmen des Sturm und Drang, aufgebrochen und wich einem Bild vom Menschen als „selbstschaffender, autonomer *Schöpfer* und *Künstler*, ein geniales Ausnahmesubjekt“ (ebd., 99; Hervorhebungen im Original). Bis heute prägt dieses Bild pädagogische und didaktische Bestrebungen, indem das Geschenk des inneren schöpferischen Potenzials gleichsam zum Appell wird, dieses in jedem Fall auszuschöpfen; sei es zur Optimierung des Selbst oder zum Nutzen der Gesellschaft (vgl. ebd., 114). Das Bild vom schöpferischen Menschen, seinem autonomen, kreativen Wesen, bestimmt von außen gestellte Erwartungen an Lehrer:innen, Lernziele so zu operationalisieren, dass sie präzise, überprüfbar und eindeutig sind (wie dies für den Deutschunterricht z. B. bei Schilcher, Finkenzeller, Knott, Pronold-Günther und Wild 2020, 95 formuliert ist). Es bestimmt auch Erwartungen an Schüler:innen, diese Ziele rasch und ohne Umwege zu erreichen. Lernen wird im Rahmen der aktuell politisch forcierten Kompetenzorientierung als machbar und messbar dargestellt, wenn auch eingeräumt wird, dass einige Kompetenzen schwer messbar sind, wie z. B. emotionale, ästhetische oder soziale Kompetenzen (vgl. Wildemann, Vach 2018, 19). Diese Idee, der Macht der Lernenden und Lehrenden über das Lernen, soll hier nicht nur in Frage gestellt, sondern erschüttert werden, um das Widerfahrnis in jedem Lernen (vgl. Meyer-Drawe 2012) und in jedem Schreiben (vgl. Berning 2002) zu sehen. Dies bringt die „Kränkung“ (Agostini 2016, 158) eines Selbstverständnisses mit sich, das die Errungenschaften der letzten Jahrhunderte trug und daher mit Kontrollverlust einhergeht. Denn wenn wir nicht Schöpfer:innen sind, was sind wir dann? Und wenn wir nicht Macht über das Lernen haben, wer hat es dann?

Diese Fragen werden in den folgenden Kapiteln im Zuge der Erarbeitung eines Verständnisses zu Schöpferischen Erfahrungen umkreist. Ausgehend von den phänomenologischen Studien der Erziehungswissenschaftlerin und Anthropologin Ursula Stenger (1997; 2002) wird der Begriffshorizont schöpferischer Prozesse umrissen (3.1.1), um diese theoretisch als *Erfahrung* in den Blick zu nehmen (3.1.2). Die Bedeutung von Imagination in diesem Geschehen wird eigens thematisiert (3.1.3), um schließlich Lernen als Schöpferische Erfahrung differenziert zu beschreiben (3.1.4.). Ziel ist es, ein Grundverständnis der Reichweite des Phänomens und seiner Facetten aufzuzeigen (3.1.5).

3.1.1 Zugang und Begriffshorizont

Es ist nicht leicht, wissenschaftlich über Schöpferisches zu schreiben. Stenger zeigt mit ihrem Werk *Die Welt als ein sich selbst gebärendes Kunstwerk* (Stenger 1997) den Zugang des Philosophen und Philosophen Friedrich Nietzsches zum Schöpferischen, indem sie seine Schriften interpretiert und sprachlich gestaltet. Sie weist darauf hin, dass es dabei nicht darum gehen kann, alles wörtlich zu verstehen: „Die Perspektive ist keine Wahrheit, die ausgesagt werden kann, sondern eine Gesamtinterpretation des Lebens und der Welt, die hervorgebracht werden muß. Dazu kann es nötig sein, ganz widersprüchlich zu sprechen.“ (Stenger 1997, 90) Um also über schöpferische Prozesse und Erfahrungen zu schreiben, ist eine Sprache gesucht, die die Unbestimmbarkeit des Schöpferischen erhält und die der Lebendigkeit von Erfahrungen gerecht wird (vgl. Rathgeb, Schwarz 2021, 110). Das Schöpferische braucht das Literarische, um vorgestellt werden zu können. Im Bewusstsein der Verbindung zwischen der sprachlichen Gestaltung und dem zu Gestaltenden ist eine Lesehaltung notwendig, die sich auf einen solchen wissenschaftlichen Text einlässt.

Im Folgenden soll es also darum gehen, sich an den unbestimmbaren Begriff des Schöpferischen anzunähern. Dazu knüpfe ich zunächst an der in der Einführung des Buches eröffneten phänomenologischen Perspektive auf das Subjekt an, um den Ort des Schöpferischen Geschehens jenseits des Subjekts zu zeigen. Weiterhin gehe ich auf die etymologische Bedeutung des Wortes ‚schöpfen‘ ein und stelle in Orientierung an Stenger (1997) Nietzsches Zugang zum Schöpferischen als Grundphänomen des Menschen und der Welt dar. Ich betrachte die Rolle des Subjekts im schöpferischen Geschehen und an Beispielen die unterschiedlichen Reichweiten schöpferischer Prozesse – als Erfahrung des Einzelnen und als Erfahrungen von Gesellschaften in einer Epoche. Die Phänomenologie eröffnet eine Perspektive auf das Subjekt und auf die Welt, die diese nicht als gegeben voraussetzt, sondern als miteinander in Entstehung begreift. Es gehört zu den Fragen phänomenologischer Forschung, wie Ich(e) und Welt(en) entstehen (vgl. Stenger 2002, 21). Subjekt und Welt bewegen und verändern sich und gehen dabei immer wieder neu miteinander auseinander hervor (vgl. ebd., 19). Schöpferisches Geschehen ereignet sich im Rahmen dieser Bewegung, indem darin etwas Neues entsteht. Anders wird Schöpferisches im Sprachgebrauch der Bibel beschrieben. Hier erschafft Gott, der Schöpfer, aus ‚Nichts‘ die Welt, die im Vorhinein noch nicht da war (vgl. Bräuer 1966, 2). Der vorbiblische indogermanische Verbalstamm *skab- führt zu den Bedeutungen ‚schöpfen‘, ‚schaffen‘, ‚schnitzend herausgestalten‘ (vgl. ebd., 15) zurück. „Die Bedeutung des alten Wortstamms lenkt den Blick mehr auf ein Tun, das nicht im Nichts beginnt, sondern sich gerade darin begründet, daß es etwas findet, aus dem wesentlich Neues entborgen und durchgestaltet werden kann.“ (ebd., 17)

Schöpferisches Tätigsein hat den sprachlichen Wurzeln folgend also mit einem materialen Schaffensprozess zu tun, bei dem etwas Neues entsteht. Doch nicht jeder Schaffensprozess ist zugleich schöpferisch. Der Philosoph und Mitbegründer der Strukturphänomenologie Hein-

rich Rombach eröffnet mit dem Begriff der *Dimension* die Erfassung des wesentlichen Merkmals schöpferischer Prozesse. Als „verborgene Ermöglichung“ (Rombach 1994, 15) geht sie aus dem Schaffensprozess mit hervor. In Bezug auf die Bedeutung von *skab- stellt der Anthropologe Gottfried Bräuer die Vermutung an, dass „einst das Zum-Vorschein-kommen neuer, nicht natürlich gewachsener Gestaltungen mit solcher Eindringlichkeit erlebt wurde, daß gerade aus ihm entstandene Wörter auch zur Bezeichnung des göttlichen Schöpfungswerkes einspringen konnten“ (Bräuer 1966, 15).

In Verbindung mit der anfänglichen Herausgestaltung von Gegenständen, z. B. einer geschnitzten Trinkschale (lat. *scaphium*), ging seinerzeit eine neue Dimension des Subjekt-Welt-Verhältnisses mit hervor (vgl. Bräuer 1966, 15). Wasser konnte nunmehr aufbewahrt und umhergetragen werden. Nicht länger musste der Mensch selbst sich zum Fluss hinbewegen, sondern das lebensnotwendige Wasser konnte zum Mitmenschen hingebacht, gesammelt und für später aufgehoben werden. Die Anfertigung von Gefäßen erweiterte die Möglichkeiten der Menschen, sich an Orte zu bewegen, die entfernt von Wasserstellen lagen, was ihren Bewegungsraum vergrößerte. Als „verborgene Ermöglichung“ (Rombach 1994, 15) hält die Entdeckung, dass sich in der Welt Vorgefundenes bearbeiten, gestalten und über seinen ursprünglichen Wert hinaus verändern und gebrauchen lässt, die grundsätzliche Möglichkeit bereit, dies an allem Vorgefundenen zu erproben.

Im Zusammenhang mit schöpferischem Geschehen auf Stengers Studie zurückkommend, ist der historische Umbruch zu beschreiben, den Stenger im Schaffen Nietzsches erkennt. Ausgehend von der Erforschung des Menschseins der Griechen anhand ihrer Kunstwerke kommt Nietzsche zu der Frage, was im Hervorbringen eines Kunstwerks eigentlich geschieht, sowohl durch den, der es erschafft, als auch durch den, der es betrachtet (vgl. Stenger 1997, 43). Am Beispiel der griechischen Tragödie untersucht er, wie Zuschauer:innen den Akt des Hervorbringens mit vollziehen, indem sie in die Darstellung eintauchen, darin aufgehen und verwandelt werden. „Im ureigenen Erleben des Nachschaffens bringt er selbst mit dem Helden eine neue Gestalt von Menschsein hervor. Er kommt so durch eigenes Miterzeugen zu einer Lebensinterpretation und zu Werten, die eine Steigerung seines vorigen Lebens bedeuten.“ (ebd.)

Ob eine Kunsterfahrung zur schöpferischen wird, hängt damit zusammen, inwiefern sich die Grunderfahrung eines Menschen oder einer Kultur vom Kunstwerk berühren lässt bzw. inwiefern eine Neufindung von Werten gesucht ist (vgl. ebd.). Für Nietzsche stellt es sich so dar, dass alles Kunst ist, was schöpferisch entsteht. Damit überschreitet er zeitgenössische Vorstellungen seiner Epoche. In diesem erweiterten Kunstverständnis kann ein Text ebenso Kunst sein, wie ein Tisch, ein Raum oder eine Familie (vgl. ebd., 51). Schöpferisch kann die Entstehung des Werkes dann genannt werden, wenn der Schaffensprozess jene Dynamik erzeugt, die etwas Neues hervorbringt, das mehr und anderes birgt, als das, was vorher war (vgl. Stenger 2002, 73). In der Suche nach dem Entstehungsprozess von Kunstwerken findet Nietzsche schöpferische Prozesse als Grundphänomen der Natur, der Menschen und der Welt.

„Eine solche ständig neu zu erbringende Selbst- und Welterschöpfung ist das, was das Leben ausmacht, welches nicht ist, sondern sich immer wieder neu gebären muß. Nicht nur im Kunstwerk, in jeder Handlung wie im Denken vollzieht sich das, was man zuvor nur in der Kunst erlebte.“ (Stenger 1997, 52)

Missverständlich könnte die Rolle des Subjekts dabei sein. Menschen sind nicht Schöpfer als Seiende, die etwas erschaffen, sondern sie gehen aus dem Prozess als Schöpfer:innen erst hervor (vgl. ebd., 65). Das Schöpferische kann nicht ‚gemacht‘ werden, der Prozess vollzieht sich jeweils konkret und ist nicht in derselben Weise wiederholbar. Erst rückwirkend lässt sich erzählen, was vor sich ging. Es gibt durchaus Bedingungen, die schöpferische Prozesse begünstigen oder

anregen, doch es steht nie fest, ob es passiert oder in welcher Weise und mit welcher Reichweite es geschieht (vgl. Stenger 2002, 127 ff.).

Stenger unterscheidet zwischen Erfahrungen schöpferischer Prozesse einzelner Menschen, die im Laufe ihres Lebens aus kleineren oder weitreichenderen Umbrüchen als andere hervorgehen und jenen schöpferischen Prozessen, die eine Zeitenwende bedeuten (vgl. ebd., 82). Ein Kind, das die Leistung des Laufens vollbracht hat, erfährt nun laufend sich selbst und die Welt gänzlich neu. Hinzu kommt die wesentliche Erfahrung, diesen Schritt ‚wie aus eigener Kraft‘ bewältigt zu haben. Diese Grunderfahrung, sich selbst als laufendes Wesen zu erschaffen, ist durch die Menschheit schon unzählige Male erbracht worden und bedeutet für den Einzelnen Unglaubliches, für die Menschheit ändert sich jedoch nichts. Anders verhielt es sich damit, als Menschen ursprünglich anfangen, aufrecht zu gehen. Rombach beschreibt dies als wesentlichen Dimensionensprung in der Entwicklung der Menschheit, der das Freiwerden von Hand, Mund und Sinnesorganen zur Folge hatte, was Geräteherstellung, Sprache und Denken erst ermöglichte (vgl. Rombach 1994, 98 ff.).

In ihrer weiterführenden Studie zu Schöpferischen Prozessen zeigt Stenger (2002) am Beispiel Picassos, wie ein einzelner Künstler mit seinem Werk eine neue Art Kunst zu schaffen und die Welt zu sehen hervorbrachte. Diese neue Form des Sehens und Darstellens wirkte über sein persönliches Leben hinaus, da diese Erfahrung zu seiner Zeit noch nicht erbracht war. Den Durchbruch macht Stenger am Bild *Les Femmes d'Alger (O. J.)* (fertiggestellt 1907) fest, indem Picasso die klassische Form als die Darstellung der bis dahin sichtbaren Welt überwindet und den Figuren inneren Ausdruck verleiht (vgl. Stenger 2002, 79 ff.). Welche Tiefendimension Stenger in den Bildern über das Menschsein ausgesagt findet, kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Wesentlich für zeitenverändernde schöpferische Prozesse ist jedoch, dass diese nicht von jedem gleichermaßen wahrgenommen werden. Es braucht dafür den phänomenologischen verweilenden Blick, der deskriptiv hervorbringt, was er findet. In anderer Perspektive ist in Picassos Bildern vielleicht nicht mehr zu sehen als eine neue Formensprache (vgl. ebd., 104).

„Es genügt nicht, das Neue zu verstehen, es rational nachvollziehen zu können. Die neue Dimension der Betrachtungsweise wird nur in ihrer ganzen Reichweite deutlich, wenn die Andersartigkeit des Erfahrens mitvollzogen wird.“ (Stenger 2002, 75) Rombach weist in seinen Ausführungen zum aufrechten Gang ebenfalls auf phänomenologisches Sehen hin:

„Daß es sich dabei um einen Sprung handelt, sieht der Phänomenologe sofort; es fällt nämlich auf, daß das Kind zunächst gar nicht weiß, wie man ‚gehen‘ können soll und so gar keine naturale Vorbereitung dafür zu aktivieren vermag [...] Ferner sieht der Phänomenologe, daß das Kind, das dann doch schließlich den ‚Dreh‘ raus hat und zunächst nur ein paar Schritte zu gehen vermag, dies gewöhnlich mit einem Jauchzen beantwortet, das demjenigen nicht unähnlich ist, das der Mensch, der zum erstenmal fliegt, ausstößt oder ausstoßen möchte.“ (Rombach 1994, 98 f.)

In diesem Zusammenhang ist das phänomenologische Verständnis des Interpretierens bedeutsam. Stenger versteht es, unter Verweis auf Nietzsche, als fundamentales Gestaltungsgeschehen, „das in einer bestimmten Zeit so etwas wie das Subjekt allererst herbringt.“ (Stenger 1997, 87) In dieser Weise könnte man folgendes Resümee des Kognitionspsychologen Jerome Bruners in Bezug auf die subjektive Wende in der Psychologie in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts verstehen, an der er selbst maßgeblich beteiligt war:

„Ich war von der Transformation so beansprucht und so sehr an ihr beteiligt, daß es mir immer noch schwerfällt, meine eigene Einschätzung von der objektiven Entwicklung der Ereignisse zu trennen. Und ich bin genug Kind meiner Zeit, um zuzugeben, daß es, wie Yeats sagt, ‚unmöglich ist, den Tänzer vom Tanz zu unterscheiden.‘“ (Bruner 1990, 84)

Wissenschaftliche Erkenntnisse existieren nicht außerhalb von Subjekten, die auf der Suche nach ihnen sind. Wie der Tanz mit dem Tänzer entsteht, entstehen Erkenntnisse mit denen, die sie hervorbringen. Noch deutlicher formuliert es Edmund Husserl, der Begründer der Phänomenologie:

„Autonome Philosophie – wir stehen im Zeitalter der zur Autonomie erwachten Menschheit – in ihrer Ursprünglichkeit *wird* in der einsamen Selbstverantwortung des Philosophierenden. Durch Vereinsamung und Meditation allein wird er Philosoph, wird in ihm Philosophie als notwendig von ihm aus anfangende.“ (Husserl 1941, 5, Hervorhebung im Original)

Philosophie entsteht mit den Philosoph:innen, Wissenschaft mit den Wissen Schaffenden. Eine – in diesem Sinne schöpferische – Erkenntnis geht über das gewohnte Verständnis von Erkenntnis hinaus, die das Erkennen von Wissen meint, das schon da ist und nur noch erkannt werden muss. Eine schöpferische Erkenntnis will erbracht werden, sie ist vorher nicht da, sie geht mit dem Erkenntnis schaffenden Subjekt erst aus dem schöpferischen Prozess hervor (vgl. Stenger 1997, 83). Die Suche nach Wahrheit stellt sich somit als „Nicht-mehr-Erbringen-Wollen des schöpferischen Aktes“ (ebd.) dar. Wenn ich mich der Suche hingabe, erbringe ich nicht. Ich suche etwas, von dem ich meine, dass es sich finden lässt, weil es da ist und bisher vor mir verborgen existiert. Wenn ich es gefunden habe, so habe ich es ‚ein für alle Mal‘ gefunden und muss nicht mehr suchen. Doch darin liegt ein Trugschluss, denn es gibt keine Wahrheit außer der hervorgebrachten – und diese ist vergänglich – denn alles, was in schöpferischen Prozessen entsteht, ist dem Wandel unterworfen.

Ein weiterer Aspekt soll hier Beachtung finden, um den Begriffshorizont des Schöpferischen zu skizzieren: Stenger bringt aus Nietzsches Schriften hervor, dass er das Leben mit *Wertschätzen* gleichsetzt (vgl. ebd., 67). Jede Handlung bringt demnach Werte zum Ausdruck, denn indem sie getan wird, misst jemand ihr Wert bei. Was bedeutet es in dieser Perspektive, wenn Kinder beim gemeinsamen Zeichnen Motive von anderen aufgreifen? In einer Schreibwerkstatt konnte ich beobachten, wie ein Mädchen eine Sonne auf ihr Bild zeichnete. Kurz darauf wanderte das Gelb um den Tisch und zwei weitere Kinder zeichneten Sonnen. Studierende, die dies ebenfalls beobachteten, stellten im späteren Austausch im Seminar die Frage, was die Kinder gezeichnet hätten, wenn es diese Möglichkeit des Nachahmens nicht gegeben hätte. Wenn man wie Nietzsche Leben als Wertschätzen versteht, hat es eine Bedeutung, das Zeichnen der Sonne zu imitieren. Mit dem Zeichnen dieser geben die Kinder der Sonne, ihrem Bild, der gemeinsamen Situation und auch sich selbst einen Wert. Die gezeichnete Sonne ist an sich ohne Wert. Ihr Wert entsteht erst im Gesamtprozess (vgl. Stenger 1997, 73), indem die anderen Kinder ebenfalls eine Sonne zeichnen und den Studierenden dies in der Beobachtung auffällt. Nachahmen ist im schulischen Kontext meist eher negativ konnotiert. In diesem Sinn wäre mit dem Zeichnen der Sonne ein Abwerten des eigenen Bildes, der Situation oder von sich selbst verbunden. Doch warum sollten die Kinder dies tun? Für sie scheint das mimetische Zeichnen der Sonne ein Aufwerten des Ganzen zu bedeuten; eine Wertsteigerung, die als solche gesehen werden will. Der Anthropologe und Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf untersuchte mimetisches Lernen im Kunstunterricht und konnte Situationen beobachten, in denen sich im Zuge wechselseitig aufeinander bezogener mimetischer Prozesse Beziehungen zwischen den Beteiligten vertieften (vgl. Wulf 2007, 103).

Wie Menschen im Einzelnen bringen sich ganze Kulturen in unterschiedlichen Gestalten immer wieder neu hervor. Dies geht mit *Wertschätzen*, dem Werte schaffen einher, indem zu bestimmten Zeiten in bestimmten Gemeinschaften, manchmal durch einzelne Menschen, Werte neu bestimmt werden. Stenger führt dafür ein eindruckliches Beispiel an:

„So kann man sagen, daß Jesus genau an diesem Ort, zu dieser Zeit und mit diesem Volk die Findung eines gesteigerten Daseins geglückt ist. Wie Buddha nicht in Afrika möglich gewesen wäre, so Jesus nicht in China – nicht zufällig steigert die jeweilige Religion die Lebensart eines ganz bestimmten Volkes.“ (Stenger 1997, 74)

So sind nun alle Wahrheiten und Erkenntnisse, Werte und Sichtweisen als Erbrachte dem Wandel unterworfen, wie auch die Menschen in ihrem Sein, das eher einem beständigen Werden und Verwandeln gleicht. Demnach kann niemand sich finden, erfassen oder festhalten. Wir sind darauf angewiesen, aus schöpferischen Prozessen immer neu hervorzugehen. Unser Sein bleibt flüchtig und wandelbar. Die Deutschdidaktikerin Mechthild Dehn sieht darin einen Grund für künstlerisches und literarisches Schaffen, da Menschen im Gestalten Formen finden können, sich ihres flüchtigen Seins in unendlich vielen Möglichkeiten gewahr zu werden (vgl. Dehn 1999, 42 f.).

In dieser Studie soll es um Schöpferische Erfahrungen gehen, die vordringlich einzelne Studierende oder Kinder betreffen, die Erfahrungen machen, die als Erfahrung schon erbracht sind, jedoch auf diese Weise noch nicht beschrieben wurden. Dabei wird ein Zusammenhang zu schöpferischen Prozessen mit größerer Reichweite gesehen, die eine neue Epoche bedeuten, neue Werte generieren und über den Einzelnen hinaus an Bedeutung gewinnen. So brachte der Philosoph und Pädagoge John Dewey mit der Gründung des ersten Laboratoriums des Lernens 1896 an der Universität Chicago eine neue Wertschätzung gegenüber dem Lernen und der Forschung Studierender mit hervor, die geprägt ist durch Ermutigung und Unbefangenheit (vgl. Hagstedt 2016, 29 f.). Der Einfluss Deweys auf Lern- und Forschungswerkstätten weltweit ist bis heute ungebrochen. Sein Forschungsverständnis ist von konsequenter Wertschätzung gegenüber studentischen Forschungsversuchen geprägt:

„Wir drücken uns oft so aus, als ob ‚eigenes Forschen‘ ein besonderes Vorrecht der Forscher oder wenigstens der fortgeschrittenen Studierenden wäre. *Alles* Denken ist jedoch Forschung, *alle* Forschung ist *eigene* Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist.“ (Dewey 2008, 198; Hervorhebungen im Original)

Mit dieser Sichtweise entsteht Freiraum zum eigenen Denken, Forschen und Lernen, der sich in aktuellen Konzeptionen von Hochschullernwerkstätten wiederfindet (vgl. Hagstedt 2016, 30). Ebenso sehe ich im Wirken Mechthild Dehns in Hamburg und Eva Maria Kohls in Halle²⁰ eine neue Wert-Schätzung gegenüber Kindertexten und kindlichem Schreiben, das als schöpferische Wende bereits in viele Schulen und das Leben junger Menschen hineinwirkt. Dabei erfasst der schöpferische Prozess ebenso die Lehrer:innen, die sich dem Konzept des *Schreibens als kultureller Tätigkeit* (Dehn, Merklinger, Schüler 2011) öffnen, indem sie es werden, die das Schreiben als literarisches und ästhetisches Erproben ermöglichen und darin ihre Rolle als Lehrer:in und ihr ganzes Leben verwandeln. So erzählt die Deutschdidaktikerin Lis Schüler, wie neugierig und gespannt sie in ihrer Zeit als Lehrerin die Texte ihrer Klasse nachmittags aufs Fahrrad lud und sich darauf freute, sie zu Hause in Ruhe zu lesen (vgl. Schüler 2019b). Diese Geschichte zeichnet ein Bild von beglückender Beruflichkeit, die durch das Schreiben eigener Texte im Unterricht möglich wird (vgl. dazu auch Reisner, Reuss 2012).

20 An dieser Stelle könnten weitere Namen aufgeführt werden, die denselben Werten folgen und ähnliche Erfahrungen initiieren. Da diese Liste jedoch nie vollständig sein könnte, möchte ich hier lediglich die beiden ‚Vorreiter:innen‘ nennen, durch welche die Grundidee der Wertschätzung des Schreibens und der Texte von Kindern in das neue Jahrtausend getragen wurde.

Schöpferische Prozesse realisieren sich in Bezug auf Menschen nur in der Erfahrung selbst. Es lässt sich rückwirkend über sie sprechen oder schreiben, doch während sie sich verwirklichen, sind sie ‚stumme Erfahrung‘ (zu dieser Formulierung vgl. Kapitel 2.2.3).

3.1.2 Schöpferische Prozesse als Erfahrung

Wurde im vorigen Kapitel von verschiedenen Seiten eine Annäherung an das Phänomen des Schöpferischen unternommen, soll es im Folgenden um die Erfahrung solcher Prozesse gehen. Dazu wird zunächst auf phänomenologische Untersuchungen des Phänomens der *Erfahrung* eingegangen, um daran anknüpfend schöpferische Prozesse dahingehend zu beschreiben, wie sie sich in der Erfahrung zeigen (können).

In der phänomenologischen Diskussion gibt es drei wesentliche Fragen an die Erfahrung: Die Frage nach dem Anfang der Erfahrung, die „Problematik des Übergangs von der Erfahrung zum Ausdruck“ (Waldenfels 1995, 106) und wie ein Sprechen oder Schreiben über Erfahrung gestaltet werden muss, damit diese darin lebendig bleibt (vgl. ebd., 107). Ein eindrückliches Beispiel zur Unfassbarkeit von Erfahrung als Begriff bietet der Aufsatz *Erfahrung/en* der Erziehungswissenschaftlerin und Anthropologin Helga Peskoller (2013), in dem sie schreibend dem „Schlüsselwort im Wartezustand“ (ebd., 51) nachgeht. Erfahrung findet sich mitten im Alltäglichen wie auch am äußersten Rand des Außergewöhnlichen, sie „mäandriert zwischen Materialität und dem Narrativen“ (ebd., 53) und hat ihren Ursprung in der sinnlichen Wahrnehmung (vgl. ebd., 60). Die Bedeutung des Literarischen für das Schreiben über Erfahrung (wie Peskoller es praktiziert), damit diese darin lebendig bleibt, ist im vorigen Kapitel in Bezug auf das Schöpferische bereits angeklungen und wird in der Studie forschungsmethodisch berücksichtigt (vgl. Kapitel 4.4.3.2; 4.4.3.3). Die Fragen nach dem Anfang und dem Ausdruck von Erfahrung erhalten im Folgenden Aufmerksamkeit, um sich daran anknüpfend der Erfahrung schöpferischer Prozesse mit ihren Anfängen und ihren Ausdrucksweisen zu widmen.

Der Philosoph und Phänomenologe Maurice Merleau-Ponty hat sich eingehend mit dem Problem des Ausdrucks auseinandergesetzt (vgl. Merleau-Ponty 1966; 2004; 2007; vgl. Kapitel 3.2.4.4). Seine Überlegungen werden u. a. vom Philosophen Bernhard Waldenfels (1995) und von der Pädagogin Evi Agostini (2016) aufgegriffen, auf die an dieser Stelle Bezug genommen wird. Das Problem des Ausdrucks ist eigentümlicher Natur. In ihm vertauschen sich Vergangenheit und Zukunft, Vorgefundenes und Neugefundenes (vgl. Waldenfels 1995, 110). Agostini (2016) erkundet im Rahmen ihrer Studie *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden* den Kern des Phänomens. Ausgangspunkt ist ein Widerfahrnis, das nach Ausdruck verlangt: „Erst in der Antwort auf das Widerfahrnis verwandelt sich somit das *Wovon* des Getroffen-Seins in das *Worauf* des Antwortens“ (ebd., 173; Hervorhebungen im Original).

Das Paradox besteht darin, dass erst im Ausdruck jenes entsteht, worauf Bezug genommen wird. Zukunft und Vergangenheit scheinen vertauscht, da in der Antwort das vorgängig Erfahrene erst Bestimmung erlangt. Es entsteht eine Verzögerung, eine tatsächliche Zeitverschiebung, die Erfahrung und Ausdruck trennt und gleichzeitig verbindet, da die nachträgliche ‚Geschichte‘ auf die Erfahrung zurückwirkt (vgl. ebd., 172). Dieser Spalt trägt eine weitere Aporie in sich: Das ‚Wovon‘ des Getroffen-Seins und das ‚Worauf‘ des Antwortens unterscheiden sich voneinander (vgl. ebd., 173). Die Antwort macht das ‚Wovon‘ zugänglich, sie macht die Erfahrung wahrnehmbar, sie ist jedoch nicht das ‚Wovon‘. Sie ist ihm nicht gleich, nicht einmal ähnlich. Erfahrung und Ausdruck (der Erfahrung) sind völlig verschieden, jedoch untrennbar verbunden. Im Ausdruck wird die Erfahrung erst erschaffen, die den Ausdruck nicht braucht, um zu geschehen. Jedoch braucht sie den Ausdruck, um als Erfahrung wahrgenommen werden zu kön-

nen (vgl. ebd., 179). Erst im Ausdruck verwandelt sich Erfahrung in wahrnehmbare Erfahrung, „Natur in Kultur, Vergangenes in Gegenwärtiges, Fremdes in Eigenes und umgekehrt.“ (Waldenfels 1995, 113) Ein ähnlicher Gedanke findet sich bei Dewey, der den Begriff der Erfahrung an eine ‚Rückwirkung‘ bindet, die eine Erfahrung erst zur Erfahrung macht: „Blinde und launische Impulse treiben uns gedankenlos von einem Gegenstande zum anderen. Was dabei geschieht, ist wie in Wasser geschrieben. Es erfolgt dabei nichts von jenem aufspeichernden Wachstum, das wir unter ‚Erfahrung‘ im lebendigen Sinn des Wortes verstehen.“ (Dewey 2008, 187)

Deweys Ausführungen in seinem Werk *Demokratie und Erziehung* (2008) liegt die Überzeugung zu Grunde, dass Erfahrungen zur „besseren Beherrschung der Welt“ (ebd., 187) beitragen, indem im eigenen Handeln Ursachen entstehen, deren Folgen durch Erfahrung und Reflexion vorhersehbar werden. Der hier zu eröffnende Horizont ist ein anderer. Im phänomenologischen Verständnis sind Erfahrungen nicht in dieser Weise instrumentalisierbar, sie können nicht herbeigeführt oder vorhergesehen werden. Diesem Verständnis liegt eine andere Annahme zugrunde, die des ‚Ursprungs‘, nicht die des ‚Grundes‘ und der ‚Ursachen‘. Nach Rombach ist die europäische Philosophie vom griechischen ‚Ursache-Grund-Denken‘ geprägt, in dem Sinne: „Alles, was ‚wird‘, hat eine ‚Ursache‘, alles, was ‚ist‘, hat einen (zureichenden) ‚Grund‘“ (Rombach 1994, 10) Ursachen entfalten demnach im Laufe der Zeit Wirkungen, die ihren zeitlosen Grund haben. Rombach stellt diesem Denken ein anderes gegenüber, das der Ursprünge. Er vergleicht das Phänomen *Ursprung* mit dem Hervorgang eines Flusses aus der Quelle. Näher betrachtet ist es ein Quellgebiet, in dem der beginnende Strom „weiteres an sich zieht und aufnimmt und dadurch eine Mehrung, eine Steigerung eröffnet.“ (ebd., 9) Indem dieses Etwas zunimmt und wächst, kommt es zu sich und der Ursprung findet in der Reife, in diesem Bild als Fluss oder Meer, seine Bestätigung. Anfänge als Ursprünge gedacht, sind viel stärker mit dem verbunden, was aus ihnen erwächst. Meyer-Drawe verweist auf die Macht der Anfänge, die im griechischen Wort *arche* noch vermittelt sind: Der Anfang meint nicht nur den Ausgangspunkt, sondern auch den Vorgriff, auf das, was sich durch den Anfang verwirklicht (vgl. Meyer-Drawe 2005, 24). Meyer-Drawe spricht daher von der „Herrschaft der Anfänge“ (ebd.), die eben nicht beliebig sind, sondern den weiteren Weg in sich tragen. Ein Lernen, das mit einem Willensakt beginnt, vollzieht sich anders als ein Lernen aus einem Staunen heraus (vgl. Meyer-Drawe 2005, 25).

Wie ist dies in der Erfahrung schöpferischer Prozesse vorzustellen? Schöpferische Erfahrungen beginnen weder mit einer Entscheidung noch mit einem Staunen. Ihr Leitmotiv ist ihre vorgängige Abwesenheit, die sich fühlen lässt als Unruhe, Traurigkeit und Sinnentbehrung (vgl. Stenger 2002, 132). Es ist die Tragik des Unverwirklichten, das als Unverwirklichtes bereits Geltung erlangt. Rombach beschreibt diese Eigenart am Beispiel der seinerzeit ungewöhnlichen Malweise Vincent van Goghs:

„Nun ist aber gerade dieses Aufgerissene, dieses Unglatte, dieses Grobe und Zerbrochene ein entscheidendes Gestaltungsmoment für van Gogh. Wer sich in sein Werk vertieft, wird bald gewahr, daß sein künstlerisches Leben stark durch ein Leidmotiv geprägt ist. Van Gogh findet, grob gesprochen, daß alle Dinge durch Not und Bedrängnis, durch Schmerz und Leid so in sich zusammengezogen werden, daß sie dadurch ein knospendes Leben gewinnen.“ (Rombach 1994, 16 f.)

Rombach erkennt in den Werken van Goghs die Bemühung, mit seinen Bildern zur Erfahrung zu bringen, wie Schönheit aus Ärmlichkeit entsteht, wie Licht aus Dunkelheit hervorbricht (vgl. ebd., 17). Mit dieser Art Kunst war seinerzeit etwas Neues gesagt, ein Ursprung des Schönen im Unförmigen, von Qualität der Farben – allererst möglich durch Brechung und Krüm-

mung. Meyer-Drawe macht diesen Aspekt des Erleidens in der Erfahrung des Lernens deutlich als unumgängliches Risiko, Umlernen zu müssen, sich dem Lernen ausgeliefert zu sehen, der Konfrontation mit sich selbst nicht ausweichen zu können und zum Hervorbringen neuer Bedeutungen gezwungen zu sein (vgl. Meyer-Drawe 2010, 9). Dies kann von Menschen sehr ambivalent und konflikthaft erfahren werden, Lernen wird nicht immer als etwas Schönes und Bereicherndes empfunden.

In seinen Erzählungen *Der Spiegel im Spiegel* bringt der Schriftsteller Michael Ende (1990) diese, für Neuerungen notwendige Form von Leiden zur Sprache:

„Aber etwas ist anders geworden. Der Spalt schließt sich nicht wieder. Und hinter deinen gemalten Sternen, außerhalb deiner festgegründeten, nie bezweifelten Welt bleibt jenes Andere gegenwärtig, das dir alles fragwürdig macht. Du kannst dich dagegen nicht wehren. Aber du bist auch nicht bereit, es gelten zu lassen. Lange verharrst du so im Gefühl, daß dir eine Wunde geschlagen wurde, die nie wieder heilen wird. Nichts wird mehr sein wie früher.“ (Ende 1990, 70 f.)

Schöpferische Erfahrungen implizieren dieses Moment des Erleidens, es gehört in besonderer Weise zu ihnen und scheint Voraussetzung für den Durchbruch zur neuen Dimension zu sein. Stenger beschreibt es unter Verweis auf Rombach als „Non“ (Stenger 2002, 132), die Unmöglichkeit dessen, was war, der notwendige Übergang zum Neuen: der Punkt, der das Zugeflossene so stark verdichtet, dass es zum Überfließen drängt. „Dieses Non ist die Bedingung des Beginns. Darum darf das Non nicht beiseitegeschafft werden, sondern es muss als Non gesteigert werden.“ (Rombach 1988, 224, zitiert nach Stenger 2002, 132)

In den Erzählungen *Der Spiegel im Spiegel* (Ende 1990) kann diese Dynamik der Steigerung des Non nachempfunden werden:

„Und dann geschieht es zum anderen Mal, daß die schräg in den reglosen Sturm gelehnte Gestalt in deinen Blick kommt. Sie hat sich nicht entfernt. Sie hat auf dich gewartet. ‚Komm!‘ sagt die sanfte, tiefe Stimme, ‚lerne fallen!‘ Du antwortest: ‚Schlimm genug, wenn es einem widerfährt, daß er ins Leere stürzt. Aber es selbst zu wollen oder gar es zu lernen, ist frevelhaft! Du bist ein Versucher, ich werde dir nicht folgen. Also geh fort!‘ ‚Fallen wirst du!‘ sagt der Verhüllte, ‚und wenn du es nicht gelernt hast, wirst du es nicht können. Also laß alles los! Denn schon bald wird dich nichts mehr halten.‘“ (Ende 1990, 71)

Der Moment des Non verlangt nach dem Entschluss, sich dem schöpferischen Prozess hinzugeben, ihn voranzutreiben und mitzugestalten oder dem Veränderungsdruck widerstrebend leidend überlassen zu bleiben. Hier zeigt sich die Notwendigkeit der Beteiligung des Subjekts als ein ‚Mitgehen‘.

Nicht jedes erfahrene Non bringt einen schöpferischen Prozess mit sich. Schöpferische Erfahrungen sind unbestimmt; sie können angeregt, vielleicht auch begünstigt werden, entziehen sich jedoch menschlicher Kontrolle. Insofern werden sie in einem Verständnis von Lernen, in dem das „Anfangen wie ein Anschalten“ (Meyer-Drawe 2005, 26) gedacht wird, schwer einen Platz finden. Meyer-Drawe spielt mit dieser Formulierung auf die technische Betrachtung von Lernen als Informationsverarbeitung an und führt dazu weiter aus: „Die Frage nach der Entwicklung des Lernenden in das Ereignis des Anfangens oder nach ‚unentstandenen Anfängen‘ hat in diesen Konzeptionen keinen Ort. Maßgebend ist allein die Zukunft der Hirnarchitektur.“ (ebd.)

Schöpferische Erfahrungen brechen die Linearität des Lernens auf. Nicht Schritt für Schritt vollzieht sich ein Kompetenzaufbau, sondern als Durchbruch, der gerade nicht auf dem Alten

aufbaut, sondern als etwas Neues ‚in sich‘ beginnt (vgl. Stenger 2002, 131). Stenger benennt die Schwierigkeit, über schöpferische Prozesse zu schreiben, die diesen Horizont voraussetzen.

„Hier sind wir an dem entscheidenden Punkt angelangt, weshalb es eigentlich nicht möglich ist, über den schöpferischen Prozess zu schreiben und ihn dann wie die Kreativitätsforscher nacheinander ablaufen zu lassen. Erst vom Fund aus lässt sich aus diesem Fund heraus seine Vorgeschichte beschreiben, die aber erst durch den Fund dazu geworden ist.“ (ebd., 130)

Es sind durchaus kennzeichnende Momente schöpferischer Erfahrungen beschreibbar, die jedoch erst rückwirkend als zu einem schöpferischen Prozess gehörig betrachtet werden können. Die Schwierigkeit liegt darin, dass eine theoretische Aufgliederung des Prozesses in Phasen nahelegt, dass dieser in einer bestimmten Weise abläuft und dadurch ‚durchführbar‘ oder ‚vorhersehbar‘ erscheint. Für die beiden Anfangsphasen, die Stenger unter Rückgriff auf die Kreativitätsforschung als Vorbereitungsphase und Inkubationsphase bezeichnet, ist dies auch zutreffend, doch ob sich diese zu einer schöpferischen Erfahrung entwickeln, ist am Anfang vollkommen offen.

„Die Vorbereitungsphase, in der ein Problem auftaucht, und die Inkubationsphase, in der man mit dem Problem schwanger geht, führen in den allermeisten Fällen nicht zu einem wirklichen Fund, einem Durchbruch, aus dem etwas völlig Neues entstehen kann. Meist findet man irgendeine Lösung, mit der man leben kann oder die sogar eine Verbesserung der Problemlage bedeutet, aber das Befreiende des wirklich schöpferischen Neuanfangs bleibt aus.“ (ebd., 128)

Erst das Aufleuchten der neuen Dimension, die mit einer Sache hervorgebracht wird, kennzeichnet die Erfahrung als schöpferische und lässt Vorheriges als Vorbereitung bzw. als zum Prozess gehörig erkennen. Vor diesem Hintergrund sind u. a. durch Stenger (2002) und Rombach (1994) Elemente Schöpferischer Erfahrungen beschrieben worden, indem ausgehend von Fallbeispielen, in denen ein Durchbruch verwirklicht schien, mögliche Kennzeichen des Prozesses (re-)konstruiert wurden. Auf diesen Beschreibungen sowie auf der anthropologisch-ästhetischen Studie Gottfried Bräuers zum *Finden als Moment des Schöpferischen* (Bräuer 1966) gründet die folgende Darstellung:

Den Anfang bildet die Empfindung, dass ein Problem, etwas Rätselhaftes, eine Frage oder Aufgabe gelöst werden will (vgl. Stenger 2002, 128 f.). In der damit einhergehenden Phase der Inkubation zeigt sich, dass bisherige Strategien nicht zum Ziel führen. Die Suche kommt an ihre Grenzen, eine Lösung scheint unmöglich. Suchen, in seiner indogermanischen Wortbedeutung *sag-, d. h. ‚witternd aufspüren‘, erscheint als ein zielgerichtetes verbissenes Wahrnehmen, indem das Blickfeld verengt werden muss, um die Umgebung auf das Gesuchte hin abzutasten (vgl. Bräuer 1966, 21). Diese Art von Suche bringt keinen Fund hervor. Neues verlangt nach dem Einbruch des Alten, dem Tod und Ende des Vorherigen. Das ist der Moment des Non, die Unmöglichkeit dessen, was war.

„Der Einbruch kann vielerlei Gestalt haben. Nicht immer kommt er als gewaltige Erschütterung des gesamten Lebenszusammenhangs daher; manchmal geschieht er in alltäglich erscheinenden Phänomenen wie etwa im Lampenfieber. Hier wird die Unmöglichkeit des Auftritts, trotz bester Vorbereitung zur radikalen Unmöglichkeit. Das Subjekt des Erlebens zerbricht. Wird der Schritt dennoch gemacht, so besteht die Chance, daß die Handlung und mit ihr das darzustellende Subjekt sich aufbaut und nicht eine gelernte Rolle wiedergegeben wird.“ (Stenger 2002, 132)

Im Einbruch beginnt das Finden als Durchbruch zu einer neuen Struktur und Gestalt. Dies geschieht auf einen Schlag, in ihm ist „die Grundqualität der Welt von alles erfüllender Prä-

senz“ (Rombach 1994, 72). Zum Wesen des Findens gehört der ‚Wink‘. Dieser wirkt im Finden, indem wir ihm folgen (vgl. Bräuer 1966, 67). Der Wink kommt aus der Sache und wirkt durch sein Anmuten, den Eindruck des Angehens (vgl. ebd., 64 ff.). Er stellt nicht vor die Wahl; es gibt ihn nur als Wink, wenn ihm gefolgt wird. Der Wink leitet das Finden ein.

Was genau zum Fund führt, kann nicht als geplanter Schritt gegangen werden. Der neue Gedanke, das wesentliche Tun war bis zu dem Zeitpunkt des Durchbruchs beliebig und gewinnt erst im Nachhinein seine Bedeutung. Wichtig für die Inkubationsphase scheint eine Haltung zu sein, die locker Ausschau hält nach dem, was einem die Sache selbst sagen will. Bräuer nennt dieses Sehen ‚Schauen‘, als „das ruhige Ernstnehmen aller ausgebreiteten Erscheinungen in ihren Nuancen“ (ebd., 37), das eher geeignet scheint, etwas Unerwartetes zu finden, als gezieltes Suchen. „Wer etwas finden möchte, muß bereit sein, sich mit etwas abseits Liegendem einzulassen, es in Augenschein zu nehmen. Er muß offenen Sinnes unterwegs sein, wenn er auf etwas kommen will.“ (ebd.)

Finden ist kein Entdecken, es ist „ein Hervorbringen aus dem Grund“ (ebd., 198), indem man sich in dessen Tiefe hineinbegibt. Der Fund erwächst dem Finder im Finden, vor dem Finden existiert dieser nicht als Fund (vgl. ebd., 135). Der Finder bringt den Fund hervor, doch er erzeugt ihn nicht. Er wächst ihm zu, wenn er „in seiner Aufgeschlossenheit an das gerät, was ihn in seiner unerfindlich neuen Wirkung aus den erprobten Bahnen zieht.“ (ebd., 187 f.) Hier zeigt sich der Wert Schöpferischer Erfahrungen in der Art der Verbindung, die Subjekt und Sache miteinander gewinnen. Diese Beziehung ist nicht kausal und nicht herbeizuführen. Das Geschehen gleicht, wenn es geschieht, einem behutsamen sich Anschmiegen, einem Zueinanderfinden von Subjekt und Sache. Der Fund ermöglicht das Schaffen des Werks, das vollbracht werden wollte. In dieser Geburt des Neuen sind Subjekt und entstehendes Werk in einer besonderen Dynamik aufeinander bezogen, sie steigern sich gegenseitig im Werden (vgl. Stenger 2002, 137 f.).

„Man ist von einer Sicherheit getragen, die weder Ablenkung noch Versagensängste zulässt [...] Nichts unterbricht den ‚Fluß‘ (Flow), mit dem das Neue sich expliziert und entfaltet, ohne daß die betroffene Person so recht weiß, wie ihr geschieht. Man ist ganz bei der Sache und die Aufgaben befinden sich mit den Fähigkeiten und Potentialen im Gleichgewicht.“ (ebd., 138 f.)

Die empfundene Leichtigkeit geht einher mit Selbstvergessenheit, Enthobensein und Verbundenfühlen mit dem ‚großen Ganzen‘. Sie erwächst aus der Leistung des Hervorbringens, die keine leichte Tätigkeit war (vgl. ebd., 139).

Wie Erfahrungen im Allgemeinen, sind auch Schöpferische Erfahrungen nicht vollständig bewusst oder reflexiv. In statu nascendi, im Zustand des Zur-Welt-Kommens, sind Erfahrungen für das Subjekt selbst nicht beobachtbar (vgl. Meyer-Drawe 2010, 10). Auch die nachträgliche Reflexion ändert daran nichts, denn die Erfahrung selbst trägt Vergessen in sich. Daher sind Schöpferische Erfahrungen auch nicht umfassend aufzuklären. Im Nachgang kann von ihnen erzählt und können sie reflektiert werden, doch das gesamte Geschehen wird niemals als die Erfahrung, die es war, anschaulich werden.

„Jede neue Erfahrung überschreibt die alte. Diese verschwindet nicht, ändert jedoch ihre Modalität. Etwas als etwas zu erinnern, meint anderes als etwas als etwas zu erfahren. Der betrogene Partner kann sich an das ehemalige Vertrauen erinnern, es aber nicht noch einmal schenken.“ (ebd.)

Das Subjekt kann, wie auch die Sache, um die es geht, nicht bleiben, wie es ist. Die Schöpferische Erfahrung bringt mit sich, dass die Veränderung ihr Werk auch am Subjekt vollbringt.

3.1.3 Relevanz der Imagination

Um die Bedeutung von *Imagination* für Schöpferische Erfahrungen herauszuarbeiten, werden zunächst unterschiedliche Perspektiven auf den Begriff eröffnet, um dessen Verständnis für diese Studie zu erschließen. Anhand der Vorstellung dieser Perspektiven wird die Relevanz von Imagination für Schöpferische Erfahrungen dargestellt.

Im Rahmen kunstdidaktischer Überlegungen nähert sich der Pädagoge Peter Fauser, u. a. Bezug nehmend auf philosophische und neurobiologische Diskurse, dem Begriff *Imagination* über den der *Wahrnehmung*. Demnach sind alle Wahrnehmungen der äußeren Realität als Repräsentationen im Gehirn Vorstellungen (vgl. Fauser 2014, 66 f.). Der sensorische Input, den Wahrnehmungen mit sich bringen, schlägt sich ebenso als Vorstellung nieder wie der Gedanke an etwas. Fauser betont die Relevanz von Vorstellungen für das menschliche ‚In-der-Welt-Sein‘ im allgemeinen, und für das Lernen im Besonderen (vgl. ebd., 63). Er merkt an, dass seine eher seltene Erwähnung in pädagogischen Zusammenhängen der Bedeutung von Imagination für Prozesse des Lehrens und Lernens in keiner Weise gerecht wird (vgl. ebd.). *Imagination* fasst er unter Rückgriff auf Emanuel Kant als *Vorstellungskraft*, die sich sowohl auf den Wirklichkeits-sinn als auch auf den Möglichkeitssinn bezieht (vgl. ebd., 69). Nach dieser Unterscheidung lässt sich Wirklichkeitssinn auf tatsächliche Wahrnehmungen der äußeren Realität zurückführen und repräsentiert diese als „gegenständliche Welt von verlässlicher physischer Konstanz“ (ebd., 70). Möglichkeitssinn geht über Wahrnehmungen hinaus und bringt Vorstellungen hervor, die individuell oder im sozialen Kontext ihren Sinn erhalten (vgl. ebd., 90). Fauser hebt hervor, dass auch Wirklichkeitssinn ein sozial geteilter Sinn ist, was nur durch Imagination möglich wird. Er sieht Imagination in gewisser Weise im Dienst der Sozialität des Menschen: „Wenn wir denken und empfinden, dann denken und empfinden in uns und mit uns immer auch andere Menschen, die für uns bedeutsam geworden sind und deren Fähigkeiten, Gedanken und Gefühle unsere Fähigkeiten, Gedanken und Gefühle beeinflusst haben.“ (ebd., 85).

Künstlerische Schaffensprozesse finden nach Fauser ihren Anfang und ihr Ziel in der Imagination. Sie stellen „Manifestationen des Möglichkeitssinns sui generis dar.“ (ebd., 89) Im Werk wird Imagination durch Entäußerung objektiv, d. h. sie wird der Selbstreflexion, Wahrnehmung und gemeinsamen Vorstellungsbildung zugänglich. Am Beispiel des Baus einer Seifenkiste veranschaulicht Fauser Prozessdimensionen dieses Geschehens im sozialen Kontext. Es beginnt mit Vorstellungen von Seifenkisten, diese werden gemeinsam in Pläne überführt und schließlich wird Material gesucht. Es beginnt das „Wechselspiel mit der physischen Realität“ (ebd., 81), in dem in einem Prozess des Bauens und Abgleichens mit Zielvorstellungen eine Seifenkiste entsteht. Für Fauser geht es um „Verständnisintensives Lernen“ (vgl. ebd., 80 ff.), das seine Qualität durch das Zusammengehen von Vorstellungen, Begreifen und Metakognition gewinnt.

Hier soll etwas anderes im Vordergrund stehen: Es soll deutlich werden, dass Imagination allein weder Sozialität noch ein Werk, z. B. eine Seifenkiste, hervorzubringen vermag. In Bezug auf das Textschreiben bringen die Deutschdidaktikerinnen Mechthild Dehn, Daniela Merklinger und Lis Schüler dieses ausschließende Merkmal von Imagination zum Ausdruck: „Solange sie keine Gestalt annimmt, bleibt Imagination nur dem Einzelnen zugänglich.“ (Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 45) Die Autorinnen verstehen Imagination, unter Bezug auf literaturdidaktische Diskurse um Fremdverstehen und Identitätsbildung, als Vermögen, sich von der realen Situation zu distanzieren und andere Perspektiven einzunehmen (vgl. ebd., 46). Damit ist, im Sinne Fausers, stärker der Möglichkeitssinn angesprochen wie auch die soziale Dimension von Imagination. Eine tiefergehende Analyse des Prozesses finden Dehn, Merklinger und Schüler bei dem Literaturwissenschaftler Wolfgang Iser (2021). Dieser geht in seiner literarischen Anthropologie den

Bedeutungen der Begriffe *Fantasie*, *Fiktion* und *Imagination* nach und bringt mit Bezug auf die Philosophen Jean-Paul Sartre, Cornelius Castoriadis und Samuel Taylor Coleridge das *Imaginäre* ins Spiel. Diesen Begriff wählt er, um dem Verständnis von Imagination als ‚Vermögen‘ zu entkommen. Unter Verweis auf Coleridges Werk *Biographia Literaria* (Coleridge 1997/1817) zeigt Iser das Kernproblem dieses Verständnisses von Imagination als Vermögen auf: „Entspränge das Vermögen einem erkennbaren Grund, dann wäre es vornehmlich dessen Repräsentant und könnte sich nicht in die Vielfalt seiner Tätigkeiten verzweigen.“ (Iser 2021, 321)

Durch die Unterscheidung des Fiktiven vom Imaginären löst Iser dieses Dilemma, indem er das Imaginäre als Energie und menschliche Disposition kennzeichnet (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 46 f.), der er „kein sich selbst aktivierendes Potential“ (Iser 2021, 377) zuschreibt. Diese Aufteilung der Imagination ist bei Coleridge bereits angelegt, der die Grundlosigkeit der Vermögen im Bild eines Stromes fasst, „der alle flüchtig aufgeworfenen Dämme immer wieder durchbricht, um sich immerfort selbst wieder einzudämmen“ (ebd., 319). Diese Dynamik der Imagination zwischen Entgrenzen, Begrenzen und wieder Freisetzen kommt an kein Ende. Coleridge bezeichnet *primary imagination* als „lebendige Kraft und den eigentlichen Bewegter aller menschlichen Wahrnehmung“ (Coleridge 1997/1817, 202; zit. nach ebd., 320). *Secondary imagination* unterscheidet er davon in der Art ihrer Wirkungsweise: „Sie löst auf, zerstreut, verflüchtigt, um wiederzuerschaffen“ (ebd.). Als dritten Begriff in diesem Zusammenhang fasst er *fancy* (Fantasie), die an Erinnerungsfähigkeit gebunden ist und willentlich beeinflusst werden kann (vgl. ebd.).

Coleridge sieht die Intentionalität der Imagination im Subjekt verankert, als Bedingung von Subjektconstitution. Demnach dient *primary imagination* „dem Subjekt zur Schöpfung seiner selbst“ (Iser 2021, 322) und *secondary imagination* zum Hervorbringen der dafür immer wieder notwendigen Kontextualität (vgl. ebd.). Das Subjekt wird in diesem Verständnis zum Schöpfer seiner selbst in der fortwährenden Wiederholung des Schöpfungsaktes (vgl. ebd., 323). Diese Bewegung erstarrt, „wenn sich das Spiel zu Bildern ausprägt. Doch nur im Bild vermag der Geist sich dessen zu versichern, was er als Wiederholung der *natura naturans* ist.“ (ebd., 325) Die Bewegung, die im Text oder Bild vorläufig zum Stillstand kommt, wird von der rezipierenden Person wiederaufgenommen. Dabei beginnt eine neue Bewegung als Anklingen von Tönen, die als Melodie für jeden Menschen anders klingt. Das Imaginäre ist flüchtig, nicht fassbar und unterliegt keiner Intentionalität. Es wird jedoch in Formungen, im Fiktiven, erfahrbar (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 46 f.). „Durch das Eröffnen von Spielräumen stellt das Fiktive Imaginäres unter Formzwang, wird aber gleichzeitig auch Medium für dessen Erscheinen.“ (Iser 2021, 393) Dieses Geschehen kann weder geplant noch erzwungen, bestenfalls begünstigt werden.

Während Fauser Imagination als etwas Gegebenes betrachtet, das Menschen grundsätzlich zur Verfügung steht und der Wahrnehmung ihres Seins zugrundeliegt, versucht Iser Imagination als Geschehen zu beschreiben. In Verbindung beider Perspektiven kommt die Frage auf, inwiefern etwas im Rahmen des Wirklichkeitssinnes, z. B. eine Wahrnehmung oder ein Wort, das Imaginäre ebenso bewegen könnte wie etwas Fiktives. Im Rahmen ästhetischer Lernarrangements, z. B. beim Kreativen Schreiben, wird im Schreibimpuls Fiktives mit Sinnlichem verbunden (vgl. Kapitel 2.3.2). Jede Formung und Gestaltung findet im Medium der Wirklichkeit statt, als sich bewegender Körper auf der Bühne, als Farbauftrag im Bild oder als Text auf dem Papier. Dies führt zu einer zweiten Frage im Hinblick auf den Schaffensprozess. Fiktives entsteht selten ‚in einem Stück‘. Wie verhält sich das Imaginäre zum entstehenden Fiktiven? Im Schreibprozess wäre z. B. der ‚Text-Written-So-Far‘ (vgl. Hayes 2012) immer wieder Ausgangsbasis für weitere Bewegungen des Imaginären.

Eine weitere Perspektive auf Imagination entwirft der Kunstpädagoge Jochen Krautz. Im Rahmen der Entwicklung einer Didaktik der Vorstellungsbildung fasst er *Imagination* als ‚Beziehungsvermögen‘ auf. Er stellt subjektorientierten Fantasiekonzepten, die den Ausdruck innerer Bilder ins Zentrum stellen, eine leibbezogene Perspektive gegenüber, die auch kognitive Prozesse auf ihre Leibgebundenheit zurückführt (vgl. Krautz 2014, 132 f.).

„So ist also der *imaginäre Innenraum* nicht zu leugnen, aber anders zu verstehen. Er ist keine Welt für sich, sondern Teil der gemeinsamen Welt und ohne diese weder denkbar noch möglich. [...] Ein weltloser Mensch könnte nicht imaginieren – was sollte er sich vorstellen?“ (ebd., 133; Hervorhebungen im Original)

Für den Prozess des kindlichen Zeichnens hält Krautz fest, dass die Zeichnung nicht innere Bilder darstellt, sondern dass im Prozess des Zeichnens Vorstellungen erst geklärt werden. Damit ist das Verhältnis von Vorstellung und Darstellung relational, ein bewegliches Beziehungsgeschehen (vgl. Krautz 2014, 135). Diese Perspektive schließt an die phänomenologische Sichtweise an, die Meyer-Drawe als Doppeldeutigkeit menschlicher Existenz kennzeichnet:

Die Doppeldeutigkeit unserer Existenz, dass wir nämlich Welt und zur Welt sind, bedeutet Ermöglichung und Begrenzung des Verstehens in eins. Auf der einen Seite gehören wir der Welt als leibliche Wesen an, sind also auf gewisse Weise in sie eingeweiht. Auf der anderen Seite bietet sie mit ihrer Undurchdringlichkeit unserem Sehen, Denken und Handeln Widerstand.“ (Meyer-Drawe 2012, 97)

Dieses Widerständige, die Differenz zwischen Vorstellung und Darstellung, ist die Reibungsfläche, an der sich Lernen vollzieht. Sinn kann nur dort entstehen, wo Sinn fehlt (vgl. ebd., 117). Imagination scheint als grundloses Vorstellungsvermögen daran beteiligt zu sein. Berücksichtigt man die phänomenologische Perspektive, die nicht vom Subjekt aus ‚innen‘ und ‚außen‘ denkt, sondern leibliche Menschen in der Welt findet, die sich zur Welt bewegen, dann erscheint Imagination als ein Modus von Erfahrung (vgl. Laing 2015, 24 ff.). Imagination bedeutet demnach eine andere Weise, zur Welt in Beziehung zu treten, die uns neben der sinnlichen Wahrnehmung (zum Begriff vgl. Kapitel 3.1.4) gegeben ist. Dabei wird auch sinnliche Wahrnehmung von Imagination begleitet; sie ist es, die Sinn und Bedeutung in der Wahrnehmung sucht und findet (vgl. Laing 2015, 25 f.). Im Zusammenhang mit künstlerischen Schaffensprozessen hat sich Gottfried Bräuer, ein Schüler von Otto Friedrich Bollnow, mit diesem Finden beschäftigt, das ein Werk zu einem schöpferischen werden lässt. Dabei stellt er heraus:

„Es tritt also hier hervor, daß das Schöpferische nicht irgendwo im Innern veranlaßt, gefördert und entwickelt wird, nicht in einem Akt der Phantasie beginnt, dann vorgestellt und im Äußeren repräsentiert wird, sondern sein wirkliches Entspringen nur dort angetroffen werden kann, wo der Mensch leibhaftig an einen Fund gerät, der – wesentlich auch vom welthaft Seienden her – seiner leiblichen Auffassungsfähigkeit zuwächst und ihn an diesem Seienden tätig zu werden heißt.“ (Bräuer 1966, 146 f.)

In diesem Sinn ist gerade das Loslassen von Vorstellungen notwendig, um an der Welt etwas anderes und Neues zu finden, das sich zeigt, dem Finder zuwächst und ihn zum Hervorbringen des Fundes drängt. Für den Prozess des kindlichen Zeichnens als beweglichem Beziehungsgeschehen zwischen Vorstellung und Darstellung, wie oben unter Rückgriff auf Krautz beschrieben, wäre nach Bräuer das Schöpferische eher in der Darstellung zu finden als in der Vorstellung. „Das Finden vollzieht sich in der Reichweite des Leibes; erst das Werk, nicht ein Akt der schweifenden Phantasie bringt also den Fund zur Welt.“ (Bräuer 1966, 184)

Nach Bräuer fordert das begonnene Werk Disziplin, um den Fund zu heben und hervorzu- bringen. Dies ist keine spielerische Tätigkeit, kein zufälliges Treiben lassen, wie es bei Kaspar Spinner in Bezug auf Kreatives Schreiben verstanden werden könnte, wenn der Schreibende

sich vom Text führen lässt (vgl. Spinner 2000, 112). Wenn sich im Prozess des Schaffens etwas zeigt, das nicht entworfen werden konnte, braucht es zum Entstehen die ganze Hingabe der schaffenden Person. Die damit einhergehende Verbindlichkeit und Verantwortung wächst dem Finder zu, der als Finder erst durch den Fund mit hervorgebracht wird (vgl. Bräuer 1966, 190 f.). Finden als „In-den-Grund gehen und ein Hervorbringen aus dem Grund“ (ebd., 198) kann sich beim Schreiben im medialen Gebrauch der Schrift zeigen, indem mit den Zeichen Sinn erprobt und gefunden wird (vgl. Dehn 1993, 86). Beim Finden verhält es sich anders als beim Entdecken, hier liegt nicht „der ganze Sachverhalt auf einmal klar vor.“ (Bräuer 1966, 35) Finden ist eher der Beginn von etwas, dessen Bedeutung und Tragweite sich erst nach und nach zeigen. Die Deutschdidaktikerin Petra Wieler benennt im Gespräch mit Mechthild Dehn das Pendeln zwischen Realität und Fiktion als wesentliche frühkindliche Erfahrung im Hinblick auf einen gelingenden Schriftspracherwerb (vgl. Wieler, Dehn 2017, 44). Im Alter von vier Jahren gewinnen Kinder Einsichten darüber, dass Menschen unterschiedliche Vorstellungen haben und aufgrund von Vorstellungen handeln. Dieses Wissen im Umgang mit Fiktion, z. B. in Vorlesegesprächen oder in Rollenspielen, zu vertiefen, hält sie deshalb für so wichtig, da dadurch Sprache als Gegenstand der Reflexion in den Blick kommt. Dabei geht es ihr um Einsichten zum Verhältnis von Freiheit und Konvention, die für den Schriftspracherwerb bedeutsam sind.

„Sie können im Rollenspiel alles umbenennen, aber jeder muss sich an die Regeln halten. Das sind zum Beispiel auch wichtige Prinzipien der Rechtschreibung. [...] Also gerade der Umgang mit der Fiktion ist eine wichtige Voraussetzung für den Umgang mit der Ordnung. In Geschichten sieht man immer dieses Festgefügte, das bestimmt ihre Struktur; aber es gibt immer auch ein Moment der Irritation.“ (Wieler, Dehn 2017, 45)

Imagination ist nicht der Ursprung für Schöpferische Erfahrungen. Sie ist eine bedingende Voraussetzung als Vorstellungsvermögen, das den Anfang der Reise mitbestimmt. Der Prozess des Gestaltens, des Bauens, Zeichnens oder Schreibens, hält die anderen Möglichkeiten des Schöpferischen bereit. Erst im Zusammengehen von Mensch und Sache (vgl. Stenger 2002, 125), zwischen Leiblichkeit, zu der Imagination und Sprache gehören, Material und Schrift kann die schöpferische Dynamik entstehen.

3.1.4 Zum Lernen als Schöpferische Erfahrung

Lernen als Schöpferische Erfahrung für möglich zu halten, weitet die Denkweise, in der Lernen im Alltagsverständnis und in psychologischer Perspektive gedacht wird. Es gilt, die Begrenztheit ausschließlich kognitionstheoretischer Modelle zu überschreiten und die Verflochtenheit des leiblichen Subjekts mit der Welt zu sehen. Lernen als Schöpferische Erfahrung aufzufassen, bringt das Risiko mit sich, einer Verlangsamung gegenüberzustehen, für die keine Zeit gewollt ist und absehen zu müssen von Bewertungssystemen, wie wir sie kennen. Es bedeutet, sich in den unbequemen Zwischenraum zu begeben – zwischen alten Praktiken, die nicht mehr sinnvoll erscheinen und dem Neuen, das noch nicht gefunden ist.

In diesem Kapitel soll zur Klärung kommen, in welcher Hinsicht Lernen als Schöpferische Erfahrung gesehen werden kann bzw. inwiefern eine Schöpferische Erfahrung eine Erfahrung des Lernens ist. Damit wird das Vorverständnis zum Phänomen der Schöpferischen Erfahrung vertieft. Anknüpfungspunkt bildet die Theorie des *Lernens als Erfahrung* der Pädagogin Käte Meyer-Drawe (u. a. 2019a; 2012), von der ausgehend die phänomenologische Perspektive auf Lernen eröffnet wird (3.1.4.1). In Anlehnung an Stengers Ausführungen zur Konstitution von Selbst und Welt (Stenger 2002) zeige ich weiterhin auf, was hier unter Subjekt verstanden wird (3.1.4.2), wie das Subjekt Lernen erfährt und wann diese Erfahrung schöpferisch ist (3.1.4.3).

3.1.4.1 Lernen als Erfahrung

Meyer-Drawe entwickelt ausgehend von philosophischen Diskursen um das Phänomen *Lernen* die Theorie des *Lernens als Erfahrung* (Meyer-Drawe 2019a; 2012). Diese steht als Gegenstück zu Konzeptionen von Lernen, die die Machbarkeit von Lehren und Lernen betonen und Lernen für messbar halten (vgl. Meyer-Drawe 2012, 214). In der Herausgestaltung ihrer Lerntheorie zeigt sie Lücken des unreflektierten Bilderglaubens in Bezug auf die Methoden der Hirnforschung auf und kritisiert den Subjektivismus, der die Bedeutung der Welt für das Lernen ausblendet wie auch Ansprüche der Welt an die Menschheit (vgl. ebd., 164). Sie nimmt jene Samen des Lernens als Erfahrung, wie sie u. a. bei Platon, Aristoteles, Husserl, Dewey und Merleau-Ponty zu finden sind und lässt diese inmitten von Geröll des radikalen Konstruktivismus und von Bildern von Menschen als neuronalen Maschinen aufgehen.

Lernen kommt demnach nicht aus dem Unterricht, nicht aus dem Lehren und nicht aus dem Subjekt oder dem Gehirn. Es entsteht als Erfahrung des Menschen mit der Welt und mit anderen Menschen. Als Widerfahrnis beginnt es mit einer Störung, einem Anspruch, der unsere Aufmerksamkeit verlangt (vgl. Meyer-Drawe 2012, 153). Lernen entspringt nicht dem Entschluss, zu lernen. Möglich wird es durch die brüchige Struktur von Erfahrungen, es beginnt in den Lücken und Rissen (vgl. Meyer-Drawe 2019a, 430). „Wir kennen uns aus, antizipieren neue Situationen. Diese gewohnte Verlässlichkeit des leitenden Vorwissens wird uns auffällig, wenn es in bestimmten Situationen den Dienst versagt.“ (Meyer-Drawe 2019b, 367) Lernen ereignet sich in Situationen von Unsicherheit, in denen bisherige Wege nicht gehbar sind, wenn die alte Erfahrung nicht trägt und zerbricht, sodass wir allein dastehen.

„Es sind also nicht solche Ereignisse gemeint, die die alten Gewohnheiten in ihrem Erfolg bekräftigen, sondern aporetische Situationen, in denen sich Erfahrung ändern muss, wenn sie als Erfahrung ihre orientierende Bedeutung beibehalten soll.“ (ebd.) Lernen beginnt mit der Erschütterung und dem Einsturz des bisher gültigen Erfahrungshorizontes. Dieses krisenhafte Ereignis bringt uns unser Vorwissen als Vor-Wissen zu Bewusstsein. Das ist der Beginn des Lernens als Erfahrung, die wir nicht ‚machen‘ können. Sie geschieht uns als Widerfahrnis, wir sind ihr ausgeliefert (vgl. Meyer-Drawe 2010, 8). Als Ausgangspunkt für Erfahrungen gilt seit der Archaik die *sinnliche Wahrnehmung* (vgl. Meyer-Drawe 2012, 194). Meyer-Drawe bringt die Schwierigkeit zum Ausdruck, dass wir heute aufgrund einer stark subjektorientierten Denkweise schwer fassen können, was mit dem griechischen *aisthesis* ursprünglich gemeint war:

„Das Subjekt wird unter Mitwirkung zahlreicher vorausgehender Entwicklungen erst im deutschen Idealismus als Zentralfigur bestimmt, in der jeder Sinn gründet. Mit dieser Stiftung gerät die pathische Dimension von Erfahrung unwiderruflich ins Abseits. Die Bedingung der Möglichkeit dafür, dass etwas überhaupt gegeben sein kann, liegt nun allein im erkennenden Subjekt und nicht in einer sinnlichen Gebung, die empfangen wird.“ (Meyer-Drawe 2012, 195)

Der Philosoph und Phänomenologe Maurice Merleau-Ponty kreiert dieses Wechselspiel zwischen (sehendem, fühlendem) Subjekt und (sichtbarer, fühlbarer) Welt als „Element“ des Seins“ (Merleau-Ponty 2004, 184). Es ist etwas Eigenes, ein Grundbegriff, nicht ein Paar, sondern etwas Eigenständiges (vgl. ebd., 183 f.). „Zwischen meinem Erkunden und dessen Gehalt, zwischen meinen Bewegungen und dem Berührten muß eine grundsätzliche Beziehung, eine Verwandtschaft bestehen“ (ebd., 176). Diese Verwandtschaft lässt sich empfinden, z. B. im Blick des Malers auf den ruhigen See, „sodaß Sehender und Sichtbares sich wechselseitig vertauschen und man nicht mehr weiß, wer sieht und wer gesehen wird.“ (ebd., 183) Das aktive und das passive Moment von Wahrnehmung sind in diesem Verständnis von sinnlicher Wahrnehmung nicht trennbar. Dinge können unsere Aufmerksamkeit wecken, wir können von etwas ergriffen

werden. Der Anfang des Lernens und die Entstehung von Sinn wurzeln nicht allein im Subjekt, sondern in der pathischen Art der Verbindung zur Welt, d. h. in der Verbindung zu anderen Menschen und den Dingen. Sinnbildung ist demnach gleichsam ein Bilden und Empfangen, ein Empfinden, Sehen, Hören und Antworten (vgl. Meyer-Drawe 2012, 162). Dies ist nicht planbar und doch alltäglich. Und es geschieht uns in unserer Leiblichkeit, die unser Denken ebenso einschließt wie unser Empfinden (vgl. ebd., 173).

Lernen *als Erfahrung* zu verstehen, bringt forschungsmethodische Probleme mit sich, denn Erfahrungen sind Forscher:innen nicht durch naturwissenschaftliche Methoden zugänglich. Obgleich das Primat der Messung nach wie vor auch in der Erforschung von Lernen von großer Bedeutung ist, indem überprüfbare Ergebnisse als sogenannte ‚Lernergebnisse‘ miteinander verglichen werden (vgl. Westphal 2019, 442), spiegeln diese so wenig Lernerfahrungen wieder wie die bildgebenden Verfahren der Hirnforschung.

„Der Irrtum liegt grundsätzlich darin, daß man die ontologische Diskontinuität zwischen Menschen und Dingen nicht realisiert. Menschen sind nicht einfach äußerlich aufeinander bezogen wie zwei Billardkugeln, sondern durch die Beziehung zweier Erfahrungswelten, die ins Spiel kommen, wenn zwei Menschen einander begegnen.“ (Laing 2015, 55)

Verhalten anderer Menschen ist beobachtbar, Erfahrung jedoch nicht. Die Erfahrung eines anderen kann durch Erzählungen zugänglich werden (vgl. Bohnsack 2021, 102 f.), doch auch dann nur als „meine Erfahrung von dir“ (Laing 2015, 12) und dies nur im Augenblick des Erzählens. Die Erfahrung des anderen kann nicht erfahren werden (vgl. ebd., 12 f.). „Ich kann Deine Erfahrung nicht erfahren. Du kannst meine Erfahrung nicht erfahren. Wir sind beide als Menschen unsichtbar. Jeder ist für den anderen unsichtbar. Erfahrung ist die Unsichtbarkeit des Menschen für den Menschen.“ (ebd., 12) Auch uns selbst bleibt unser Lernen im Vollzug verborgen, da wir im Lernen nicht den Blick auf uns selbst werfen können, sondern auf das Lernen gerichtet sind. „Die Reflexion kommt niemals an den Ort ihres Entspringens zurück. Sie ist im Hinblick auf sich selbst verspätet.“ (Meyer-Drawe 2010, 14)

Ein weiteres Problem der Erforschung des Lernens ist das Vergessen, das mit dem Lernen unweigerlich einhergeht. Neue Erfahrungen verwandeln alte. Die Flüchtigkeit von Erfahrungen und unsere Betroffenheit beim Lernen lassen uns vergessen, „wie wir waren, bevor wir lernten“ (Meyer-Drawe 2010, 10). Deshalb könnten wir von Kindern lernen, was wir nicht mehr sind (vgl. ebd., 11). Lernen als Erfahrung zu betrachten, verwandelt das Vertraute in ein Fremdes, das Selbstverständliche in ein Fragwürdiges, das Normale in ein Ungewöhnliches. Mit dem Blick auf Lernen als Erfahrung ändert sich auch die Vorstellung vom Subjekt als einer Konstante in diesem Geschehen.

3.1.4.2 Konstitution von Selbst und Welt

Die Phänomenologie unterscheidet sich in ihren Grundannahmen zum Subjekt und zur Welt entscheidend von denen psychologischer oder biografischer Forschungen zum Lernen (vgl. Deckert-Peaceman, Dietrich, Stenger 2010, 46). Wird hier das Subjekt als Ort der Sinnentstehung vorausgesetzt, begreifen Phänomenolog:innen das Subjekt nicht als gegebenes. Auch die Wirklichkeit wird nicht als gegebene aufgefasst, die vom Subjekt vorgefunden, verarbeitet und angeeignet wird. Die Phänomenologie sucht Erfahrungen zu beschreiben, die in wechselseitiger Verflechtung von Subjekt und Welt entstehen. In dieser Betrachtung wird das Subjekt beweglich und verliert seine Beständigkeit. Es entsteht erst in der Erfahrung und wird darum durch die Welt mit hervorgebracht. So gibt es viele Formen und Möglichkeiten, als Subjekt zu sein, zu erscheinen, sich zu konstituieren. Die jeweilige Form kann jedoch nicht gewählt werden,

sondern sie „muss immer erst konstituiert werden – also sowohl der subjektive Blick als auch die zugehörige Welt.“ (Stenger 2002, 25)

Die jeweilige Konstitution des Subjektes wird durch seine Lebensumwelt mitgetragen: „In der Großstadt zu leben erfordert eine andere Subjektverfassung als einsam im Gebirge.“ (ebd., 202) Die Konstitution des ‚Ich‘ ist demnach nur teilweise ein aktiver Prozess, der mit dem Wahrnehmen und Einfügen von Anforderungen und Gegebenheiten von außen einhergeht. „Das jeweilige Ich konstituiert sich durch das Getroffenwerden durch die Situation, es konstituiert sich als Antwort und als Interpretation.“ (ebd.) Das Sicheinlassen auf eine neue Ich-Verfassung ist nicht immer leicht, wenn sie gefordert ist. Ein im Kindergarten im Sand spielendes Mädchen ist die Köchin, die das Mittagessen zubereitet. Den Sand formt sie zu Speisen, sie selbst ist die, die kocht und serviert. Entsteht nun eine Abholsituation und die Mutter möchte ihr Kind dazu bewegen, sich vom Sand und von der Erzieherin zu verabschieden und mit ihr mitzukommen, erfordert dies den Zerfall der Situation und mit ihr den Zerfall des Ichs. Das Mädchen muss sich als abgeholte Tochter neu aufbauen mit allen Verabschiedungshandlungen und Aufräumarbeiten, die damit verbunden sind. Indem es dies tut, bringt es die Abholsituation als solche mit hervor. Das im Sand kochende Kind ist ein anderes als das mit der Mutter nach Hause gehende. Gerade wenn eine solche Neu-Konstitution nicht reibungslos von statten geht, wird in der Abwehr des Kindes im Übergang die Konstitutionsleistung sichtbar. Diese umfasst neben dem Aufbau der neuen Form zunächst das Loslassen von der aktuellen Subjektverfassung. Dazu ist ein Annehmen und Aufnehmen der veränderten situativen Anforderung notwendig, die die Entstehung des neuen Ichs erst ermöglicht (vgl. ebd., 213).

Das Annehmen und Aufnehmen der situativen Anforderung kann mit Dehn als *Transformation* verstanden werden, die diesen Begriff rekurrierend auf den Literaturwissenschaftler Wolfgang Iser und den Kunsttheoretiker Ernst H.J. Gombrich für die Wahrnehmung und Aneignung der sichtbaren Welt verwendet (vgl. Dehn 2005, 12 f.). Wird das Subjekt von einer neuen Situation getroffen, eignet es sich diese an, indem es eigene Strukturen auf die Situation hin nachbildend anpasst, wobei Dehn betont, dass das Nachbilden vom Bilden getragen ist. Mit dem Begriff *Transformation* wird somit das beschrieben, was das Subjekt mit einer Situation ‚macht‘. Der Begriff *Konstitution* betont demgegenüber das passive Moment in diesem Geschehen. Mit dem Begriff *Konstitution* ist die Sichtweise verbunden, dass Subjekt und Welt auseinander hervorgehen. Das Subjekt konstruiert nicht seine Wirklichkeit, sondern es entsteht in Verflochtenheit mit der Welt. In diesem Wechselspiel geht das Subjekt in seiner Verfasstheit an und mit der Welt hervor. Diese Sichtweise bedeutet einerseits, dass offen ist, was wir sind und sein können, denn dies ist „ein lebendiges Geschehen – ein Werden und Vergehen“ (Stenger 2002, 203). Andererseits sind wir verflochten mit der sichtbaren Welt, sie spricht uns an, stellt Ansprüche, trifft uns. Das ernötigt und ermöglicht uns Antworten in immer neuen Formen der Subjektkonstitution.

Konstitutionsprozesse ereignen sich folglich jederzeit und überall. Morgens beim Aufwachen zerfällt das schlafende Ich und mit ihm zieht sich der Traum in die Nacht zurück. Beim Anziehen, Kaffee kochen und Frühstückchen leben wir das Morgen-Ich, das den Tag plant, Dinge ordnet, die Kinder auf den Weg bringt. Es zerfällt spätestens, wenn wir das Haus verlassen, um in ein Verkehrsmittel zu steigen und zur Arbeit zu gelangen. Das Unterwegs-Ich hört vielleicht Musik, beobachtet vorbeiziehende Vögel und denkt über anstehende Aufgaben nach. Es stirbt auf dem Fußweg zum Büro. Bekannte Gebäude, das grelle Licht in den Gängen und fordernde Stimmen bringen uns dazu, den privaten Modus zu verlassen und das Arbeits-Ich baut sich auf. In dieser Form angekommen, begrüßen wir mit fester Stimme die Kolleg:innen.

Stenger beschreibt sehr eindrücklich, wie die verschiedenen Ich-Formen miteinander in Harmonie leben oder auch in Konflikt stehen können, wenn z. B. das Berufs-Ich alles an sich reißt und das Familien-Ich durch die Begrenztheit leidet (vgl. Stenger 2002, 216). „Wer große Differenzen in sich lebt, braucht auch Einigungskraft.“ (ebd., 207). Diese Einigungskraft zeigt sich auch im Umgang des Subjekts mit vergangenen Ich-Formen. Die Vergangenheit wird parallel zur Gegenwart neu gebildet. Indem das Subjekt in der Gegenwart neu entsteht, aktualisiert sich seine Vergangenheit als sinnvolle Interpretation für diesen Moment. Das heißt, auch wenn es verschiedene aktuelle und vergangene Ich-Formen gibt, kommt das Subjekt jeweils als Ganzes hervor, da mit einer Ich-Konstitution jeweils geltende Interpretationen vergangener oder zeitlich näherliegender Ich-Formen in die Konstitution einfließen. Jede Konstitution ist demnach einmalig. Genau in dieser Form können wir nur einmal entstehen, da wir und die Welt sich in Veränderung befinden (vgl. ebd.).

Nicht eine jede Konstitution von Selbst und Welt ist schöpferisch. Meistens bewegen wir uns innerhalb bereits bekannter Erfahrungshorizonte. Schöpferische Erfahrungen bedeuten die Eröffnung einer völlig neuen Dimension des Subjektseins, was auch heißt, sich selbst und die Welt als etwas anderes zu sehen. Es geht nicht nur um eine Erweiterung des Horizontes, wie z. B. bei der Begegnung mit einer fremden Sprache oder beim Ausprobieren eines neuen Instruments, sondern um ein Hineinverwandeln in eine vollkommen andere Subjektverfassung.

„Der Versuch, das Instrument Geige zu erlernen, macht noch nicht den Geiger aus. Das Kind muß die Möglichkeiten, die im Instrument und im Angebot des Lehrers liegen, aufgreifen und hineinnehmen in sein eigenes Leben. Es überformt das Vorgegebene und vereignet es, aus welcher Bewegung dann eine neue Ichmöglichkeit entstehen kann. Die Überformung des Vorgefundenen bleibt auf einen Durchbruch angewiesen, in dem die neue Dimension des Geigenspiels in eins mit dem neuen Ich aufspringt.“ (Stenger 2002, 209)

Niemand kann im Vorhinein wissen, ob ein Kind diesen Durchbruch erfahren wird. Wie in Kapitel 3.1.2 beschrieben, geht der Durchbruch aus einem Einbruch des Alten hervor. Diese Unmöglichkeit der ‚alten Erfahrung‘ bleibt im Neuen bestehen, es gibt keinen Weg zurück. An vergangene Ich-Formen können wir uns vielleicht erinnern oder davon träumen, doch als Erfahrung können sie uns nicht mehr entstehen. Sie sind uns verloren gegangen, da wir uns von ihnen ‚weggelernt‘ haben.

3.1.4.3 Lernen als Schöpferische Erfahrung

Lernen als Erfahrung beginnt, wie auch die Konstitution von Selbst und Welt, bei den Dingen und Menschen, von denen wir in Anspruch genommen sind (vgl. Meyer-Drawe 2019a, 429).

„Etwas ist anregend. Etwas stört. Etwas ruft Erstaunen hervor. Etwas überrascht mich oder ich habe einen Einfall. Dies widerfährt dem Bewusstsein, ohne dass es von ihm gestiftet wird. Diese Ereignisse lassen sich nicht nach Idee und Realität sortieren. Sie werden konkret, indem sie erfahren werden. [...] Aber diese Phänomene finden kaum Beachtung. Ihre Unkalkulierbarkeit hat sie diskreditiert.“ (Meyer-Drawe 2012, 163)

Mit Lernen als Erfahrung sind Momente verbunden, in denen sich Zeit in ihrer qualitativen Dimension zeigt (vgl. ebd., 141). ‚Kairoi‘ wurden im alten Griechenland jene günstigen Momente genannt, in denen der Mensch „etwas vollbringt, dass sich an ihm vollzieht“ (ebd.). Die Gunst der Gelegenheit geht von der Zeit aus, sie ist der Verfügbarkeit entzogen. Indem der Mensch den Ruf hört und dem Wink folgt, entsteht ‚kairos‘ als Situation und Gelegenheit zur rechten Zeit. Bräuer beschreibt den ‚Wink‘ als Einleitung des Findens im schöpferischen

Schaffensprozess (vgl. Bräuer 1966, 65). Nach Bräuer kommt der Wink „aus der Sache selbst“ (ebd.) und wird in Anmutung aufgenommen. Der Wink selbst zieht Aufmerksamkeit auf sich und wirkt über den Augenblick hinaus, wenn ihm entsprochen wird (vgl. ebd., 67). Er setzt sich im Werk fort und bringt es mit hervor. Bräuer legt das Augenmerk stärker auf die Sache, Meyer-Drawe eher auf die Zeit. Die Gelegenheit zum Lernen ergibt sich aus der Sache in einem günstigen Moment, den das Subjekt ergreift.

Lernen als Erfahrung aufzufassen führt dahin, das Schöpferische in jedem Lernen zu sehen (vgl. Meyer-Drawe 2012, 155). Mit Hingabe und Aufmerksamkeit auf die Erfahrung kann der schöpferische Prozess im Lernen gefunden werden, der neues hervorbringt: eine neue Vorgeschichte, die allererst als Vor-Geschichte zu etwas entsteht, eine neue Sichtweise, die andere Sichtweisen mit erneuert, eine neue Qualität des Verhaltens, der sinnlichen Wahrnehmung oder des Erfahrens (vgl. ebd.).

Der Mensch ist nicht Schöpfer dieser Erfahrung oder der Sache, die entsteht. Dass etwas entstehen kann, wohnt dem Strukturgeschehen inne:

„Wenn im Gedicht die Worte konstellieren, hebt das Sprechen in sich ab und es geschieht ‚Sprache‘; als sie selbst. Das ist der Grund, warum der Dichter unter dem Eindruck eines Diktates steht, und zwar so, daß dies nicht nur eine Metapher ist.“ (Rombach 1988, 98)

Dies geschieht mit dem Menschen und mit der Sprache, weil dieser Sinnüberschuss der Sprache, dem Sprechen und dem Schreiben innewohnt. Die Schöpferische Erfahrung bringt den Menschen als Geschöpf hervor, dem etwas gelungen ist. Lernen als Schöpferische Erfahrung bedeutet, „etwas zu vollbringen, was man nicht selbst hervorgebracht hat“ (Meyer-Drawe 2012, 195). Dies führt unser schulisches Bewertungssystem ad absurdum. Wer bekommt die gute Note für das Gelingen? Die Gelegenheit, weil sie da war? Die Schrift, weil sie Schreiben ermöglicht? Das Kind, weil es sich auf die Sache einlässt und ihm etwas gelingt? Lernen als Widerfahrnis ist keine Leistung, sondern sowohl Bürde als auch Geschenk.

Lernen ist einerseits ein destruktiver Prozess, es zerstört unsere Weltsicht und bringt den Tod für das Subjekt, wie es war. Andererseits ist Lernen produktiv, da das Leben ein integriertes Subjekt verlangt, das sich mit dieser Krise bilden muss und dabei (neue) Erfahrungshorizonte mit hervorbringt. Meyer-Drawe unterscheidet Lernen erster und zweiter Ordnung. Mit Lernen erster Ordnung bezeichnet sie jenes Lernen, mit dem sich „ein Verständnis- und Handlungshorizont allererst eröffnet“ (Meyer-Drawe 2019b, 368). In zweiter Ordnung geschieht das Weiterlernen innerhalb eines bereits aufgebauten Horizontes. Auch hier sind Erfahrungen in Bewegung, werden enttäuscht und vertieft, muss sich das Subjekt als Wissendes negieren und neu aufbauen. Doch der Erfahrungshorizont wird nicht im Ganzen erschüttert, er trägt prinzipiell, wird erweitert, geklärt und ausgeformt (vgl. ebd., 368 f.). Das von Meyer-Drawe beschriebene Eröffnen eines vollkommen neuen Verständnishorizontes kann als Schöpferische Erfahrung verstanden werden, die „nicht nur andere theoretische Erkenntnisse mit sich bringt, sondern auch neue Erfahrungsweisen“ (Stenger 2002, 38). Diese Art von Umbruch kann sich auf die gesamte Existenz eines Menschen auswirken und seine Möglichkeiten, als Subjekt zu entstehen, nachhaltig verändern.

Es gibt auch ein Lernen jenseits Schöpferischer Erfahrungen: das eingeübte Pauken für die Klausur, das Abarbeiten von Studienleistungen, das Abschreiben eines Tafelbildes. Möglicherweise wird sich dabei etwas Wissen oder Können ansammeln, doch es springt kein Funke über, das Subjekt bleibt unberührt. Findet sich jedoch in der Prüfungsvorbereitung plötzlich ein Text, der das Interesse weckt, von Lebendigkeiten erzählt, nach denen man schon lange hungerte, so kann auch eine Prüfungsvorbereitung zur Schöpferischen Erfahrung werden.

3.1.5 Zusammenfassung

Ausgehend vom phänomenologischen Subjektverständnis (vgl. Kapitel 1.4.3) wird der schöpferische Prozess als ein Phänomen vorgestellt, das jeden Menschen individuell wie auch Gesellschaften einer Epoche betreffen kann. Wesentlich für schöpferische Prozesse ist ihre Unbestimmtheit während des Geschehens. Erst rückwirkend lässt sich als schöpferisch beschreiben, wie ein Fund hervorgebracht werden konnte (vgl. Stenger 2002, 130). Während der Erfahrung ist ungewiss, ob jene Dynamik zwischen Mensch und Sache entsteht, die Verwandlung und Neues mit sich bringt und Prozesse der Steigerung mit sich führt.

Ein weiteres Charakteristikum für die Erfahrung schöpferischer Prozesse ist der Einbruch des Alten als Bedingung für das Neue. Das Subjekt kann nicht bleiben, wie es ist, es muss sich verwandeln. Im Begriff der *Schöpferischen Erfahrung* verbinde ich den von Stenger untersuchten schöpferischen Prozess mit dem pädagogisch-phänomenologischen Verständnis von Erfahrung, das von Meyer-Drawe (2012) in Verbindung mit Lernen vertieft wurde. Lernen wird demnach erst möglich durch die brüchige Struktur von Erfahrungen, es beginnt in den Lücken und Rissen (vgl. Meyer-Drawe 2019a, 430). Schöpferisch ist eine Erfahrung des Lernens, wenn nicht nur ein Erfahrungshorizont erweitert, sondern „ein Verständnis- und Handlungshorizont allererst eröffnet“ (Meyer-Drawe 2019b, 368) wird. In der Erfahrung wird dies nicht immer als etwas Schönes und Bereicherndes empfunden. Schönes beginnt im Unförmigen, Reichtum nimmt im Mangel seinen Anfang (vgl. Rombach 1994, 16 f.).

Imagination wird als ein Erfahrungsmodus beschrieben, der uns neben der sinnlichen Wahrnehmung möglich ist (vgl. Laing 2015, 24 ff.). In Schaffensprozessen wird die Differenz zwischen Vorstellung und Darstellung virulent; sie ist die Reibungsfläche, an der sich Lernen entzünden kann. Dabei kommt dem materialen Prozess des Gestaltens, Sagens oder Schreibens eine ebenso große Bedeutung zu wie der Imagination, denn dieser hält die Möglichkeiten des Schöpferischen bereit. Schöpferisch meint die Wirkung der Erfahrung, die aus Schaffensprozessen erwachsen kann. In diesem Sinn stellen Schöpferische Erfahrungen besondere Erfahrungen des Lernens dar.

3.2 Schöpferische Erfahrungen beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern

Im vorigen Kapitel wurden schöpferische Prozesse (vgl. Stenger 1997; 2002) mit dem Lernen als Erfahrung (Meyer-Drawe 2019b; 2012) in Verbindung gebracht und Merkmale und Dynamiken von Schöpferischen Erfahrungen (u. a. in künstlerischen Schaffensprozessen, vgl. Bräuer 1966) beschrieben. In diesem Kapitel soll es darum gehen, den Forschungsstand zu Schöpferischen Erfahrungen beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern zu erarbeiten und im Zuge dessen, einen Bezug schöpferischer Erfahrungen zur Tätigkeit des (durch einen Impuls didaktisch inszenierten) Schreibens herzustellen. Der phänomenologische Bezugsrahmen erfordert dafür eine eigene Auseinandersetzung mit leitenden Konzepten von Sprache, Schrift, Schreiben und Lernen (beim Schreiben). Diese Auseinandersetzung ist im Rahmen der Teilstudie nicht umfassend möglich und kann nur unter ausgewählten Aspekten erfolgen, die für den Bezug zum schöpferischen Prozess wichtig sind.

Zunächst werden aktuelle Forschungsperspektiven auf Schreiben in der Grundschule skizziert (3.2.1), um eine Verortung der Studie im schreibdidaktischen Diskurs zu finden (3.2.2). Anschließend werden Verwendungszusammenhänge des Begriffs *schöpferisch* in Verbindung mit

dem Schreiben von Grundschulkindern aufgegriffen, um das Begriffsverständnis für diese Studie zu klären (3.2.3). In der Darstellung des Forschungsstandes wird auf methodische Aspekte ebenso eingegangen wie auch auf empirische und hermeneutische Arbeiten zum Themenbereich (3.2.4). Das Zwischenfazit fasst den Forschungsstand zu Schöpferischen Erfahrungen beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern zusammen und stellt wesentliche theoretisch erarbeitete Aspekte noch einmal dar (3.2.5).

3.2.1 Forschungsperspektiven auf Schreiben

Die Forschungsperspektive ist gleichsam die Forscher:innenperspektive: Sie bestimmt den Standpunkt, von dem aus ein Gegenstand betrachtet wird und damit auch jenen Ausschnitt des Ganzen, der von diesem Punkt aus zu sehen ist. Was kann vom phänomenologischen Standpunkt aus mit Blick auf das Schreiben sichtbar werden, was unter anderen Perspektiven verborgen bleibt? Zunächst wird skizziert, welche wesentlichen Merkmale von Schreiben von kognitionstheoretischen, linguistischen und literaturwissenschaftlichen Standpunkten aus gezeigt werden. Anschließend wird die phänomenologische Forschungsperspektive von *Schreiben als Erfahrung* vorgestellt.

Im Rahmen schreibdidaktischer Forschung wird seit dem Aufkommen der US-amerikanischen Schreibprozessforschung auf Ergebnisse der Schreibforschung und Schreibentwicklungsforschung zurückgegriffen, die Schreiben als kognitiven Prozess verstehen (u. a. Hayes 2012; Bereiter, Scardamalia 2010). Das erste Schreibprozessmodell von dem Kognitionspsychologen John Richard Hayes und der Schreibforscherin Linda Flower (1980) wurde auf der Grundlage von „thinking aloud protocols“ (Hayes, Flower 1981, 368) von erwachsenen Schreiber:innen entwickelt und stellt den Schreibprozess, initiiert von einer Aufgabe und vom Vorwissen der Schreiber:innen ausgehend, als *Planning*, *Translating* and *Reviewing* (vgl. Hayes, Flower 1980, 11) dar.

„Danach gleicht das Schreiben eines Textes dem Lösen eines Problems, das in ein bestimmtes Aufgabenumfeld (*task environment*) eingebettet ist, aus dem sich u. a. das Schreibziel herleitet. Zum Aufgabenumfeld zählen die Schreibaufgabe (*writing assignment*), die Auskunft gibt über das Thema (*topic*) und die Adressaten (*audience*), sowie der Schreib Anlass (*motivation*). Dieser Teil des Aufgabenumfelds bleibt während des Schreibprozesses weitgehend stabil, während sich der Textentwurf (*text written so far*) kontinuierlich mit dem Fortgang des Schreibprozesses ändert.“ (Bachmann, Becker-Mrotzek 2017, 31; Hervorhebungen im Original).

Erweiterungen und Überarbeitungen des Modells bauen auf der Grundlage der Prozesshaftigkeit des Schreibens auf und integrieren stärker den Aspekt des sprachlichen Handelns (vgl. ebd., 42 ff.; vgl. auch Feilke 2014). Prämisse bleibt dabei, dass es sich beim Schreiben um einen kognitiven Prozess handelt, in dem das Arbeitsgedächtnis eine tragende Funktion hat (vgl. Bachmann, Becker-Mrotzek 2017, 42).

Durch die neuere Hervorhebung der Sprachlichkeit des Schreibens, gewinnt die Tatsache an Bedeutung, dass beim Schreiben ein Text produziert wird (vgl. Feilke 2015). Im Rahmen einer „texthandlungsbasierten Schreibforschung“ (ebd., 60) rücken Wissen, Techniken und Sprachhandlungen in den Fokus, die das Schreiben eines Textes bedingen. Das Verständnis des Begriffs *Handlung* im Zusammenhang mit dem Schreiben wurde insbesondere von dem Sprachdidaktiker Arne Wrobel herausgearbeitet – als grundsätzlich bewusster Vorgang, der willentlich erfolgt und in einem größeren kommunikativ-sozialen Handlungszusammenhang zu sehen ist (vgl. Wrobel 2012, 24 ff.). Ausgehend von diesem Verständnis, dass es sich beim Schreiben um einen aktiv steuerbaren Prozess handelt, liegt der Fokus in der Deutschdidaktik aktuell auf explizit

lehrbaren Aspekten des Schreibens, d. h. auf dem gezielten Üben bestimmter Produktqualitäten (vgl. Baurmann, Pohl 2018) sowie der Vermittlung von Textprozeduren (vgl. Feilke 2014) und Textmusterwissen (vgl. Bachmann, Becker-Mrotzek 2017), wie auch auf der Einübung einer flüssigen Handschrift, um kognitive Ressourcen zu gewinnen (vgl. Lindauer, Sturm 2016).

Eine andere Sicht auf Schreiben wurde von der Deutschdidaktikerin Mechthild Dehn mit der Konzeption *Schreiben als kulturelle Tätigkeit* (vgl. Dehn 1999; vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011) entwickelt, die literaturtheoretische und literaturdidaktische Bezüge aufgreift. Unter Einbeziehung des Begriffs der *Literarität* (vgl. Dehn 1984) kommen die Intertextualität von Schreibprozessen in den Blick wie auch implizite Prozesse im Vollzug des Schreibens (vgl. ebd.; vgl. Schüler 2019a). Der Begriff *Tätigkeit* bringt zum Ausdruck, dass es sich beim Schreiben um ein nicht intendiertes Geschehen handelt, das einer eigenen Struktur folgt, die das Schreiben determiniert (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 223). Das bedeutet, ein Text kann durchaus geplant werden im Sinne einer Konzeption, indem Ideen und Aspekte gesammelt und geordnet werden (vgl. Dehn, Schüler 2015, 6), jedoch unterliegen das Formulieren und Schreiben des Textes einer Eigendynamik, die mit dem Begriff *Handlung* nicht ausreichend beschrieben ist. Dehn bezeichnet diesen Prozess unter Bezug auf Vygotsky (1969) als Transformation von Mustern, wobei wahrgenommene Muster (z. B. literarische Muster) anderer Texte im eigenen Text (nach-)gebildet und angeeignet werden (vgl. Dehn 2005).

Um dem impliziten Charakter der Musterbildung didaktisch gerecht zu werden, sprechen sich die Deutschdidaktiker:innen Mechthild Dehn, Petra Hüttis-Graff und Norbert Kruse (1996) sowie aktuell u. a. Lis Schüler (2021) für die Schaffung einer *Elementaren Schriftkultur* aus, die Kindern Zugänge zu Schrifterfahrungen und Erfahrungen mit Literatur in institutionellen Kontexten ermöglichen soll. Das didaktische Konzept *Elementare Schriftkultur* basiert auf teilnehmenden Beobachtungen von Kindern mit Schwierigkeiten beim Schrifterwerb, deren Lernentwicklungen in Form von Beobachtungsprotokollen dokumentiert wurden (u. a. Wolf-Weber, Dehn 1993; Dehn 1994). Der Begriff *Schriftkultur* ist als Gegenbegriff zu *Kulturtechnik* gefasst, um zu verdeutlichen, dass der Zugang zum Schreiben und Lesen über die Aneignung der Techniken allein nicht möglich ist (vgl. ebd., 26). Dehn geht sogar so weit, zu sagen, dass der losgelöste Erwerb von Techniken, ohne sinnhafte Verbindung zu Funktion und Gebrauch von Schrift, die Teilnahme an Schriftkultur verhindert (vgl. ebd.). Lange Zeit wurde angenommen, die Teilnahme an Schriftkultur setze die Beherrschung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens voraus. Doch die Beobachtung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lesen- und Schreibenlernen zeigte auf, dass dieses Verhältnis umgekehrt zu verstehen ist. Zunächst ist ein Zugang notwendig, durch persönlich bedeutsame Erlebnisse mit Schrift, erst dann „fällt eine Vermittlung von Buchstaben auf fruchtbaren Boden“ (Schüler 2021, 14). *Elementare Schriftkultur* setzt an diesem Punkt an und stellt „Aufmerksamkeit auf Geschriebenes“ (ebd., 9) und Erfahrung von Schriftlichkeit in den Mittelpunkt, damit Kinder zur Teilhabe an Schriftkultur finden können.

In der Konzeption von *Schreiben als kultureller Tätigkeit* findet diese Studie ihren Ankerpunkt (vgl. Kapitel 2.3.3). Als Forschungsperspektive neben *Schreiben als kognitivem Prozess* und *Schreiben als sprachlicher Handlung*, weist *Schreiben als kulturelle Tätigkeit* auf etwas hin, was der Pädagoge Klaus Mollenhauer (2008) „Vergessene Zusammenhänge“ nennt: Pädagogik und Erziehung sind, wie auch die Didaktik des Schreibens, nicht die Sache von einzelnen Menschen, sondern stehen in Verbindung zur Gesamtkultur und tragen Mitteilungen in sich: „Erziehung ist deshalb zuallererst Überlieferung, Mitteilung dessen, was uns wichtig ist. Kein pädagogischer Akt ist denkbar, in dem der Erwachsene nicht etwas über sich und seine Lebensform mitteilt,

willentlich oder unwillkürlich.“ (Mollenhauer 2008, 20) Jede Form menschlichen Zusammenlebens ist von Kultur durchdrungen, macht sie sichtbar und bringt sie mit hervor (vgl. Stenger 2010, 108 f.). Sozialität ist ein Grundmodus menschlichen Seins (vgl. Meyer-Drawe 2019b, 372), so auch des Schreibens. Diese Gedanken können hier nicht weiter vertieft werden; deutlich werden soll, dass durch die Forschungsperspektive von *Schreiben als kultureller Tätigkeit* der Zusammenhang von Kultur und Schrift in den Blick kommt, der sich auf das Lernen auswirkt, da Schreiben keine individuelle, sondern eine kulturelle Tätigkeit ist.

Mit dieser Studie wird eine weitere Forschungsperspektive ins Spiel gebracht, die vom phänomenologischen Standpunkt aus die Leiblichkeit der Schreiber:innen zum wichtigsten Bezugspunkt macht (vgl. Kapitel 1.4.2, vgl. Merleau-Ponty 1966; 2007). Mit *Leiblichkeit* sind Leben und Lebendigkeit angesprochen, die im Erleben, Denken, Handeln und Wahrnehmen durch den Körper mitgedacht werden. Der Fokus auf den Leib als ‚Nullpunkt‘ der Orientierung (vgl. Alloa, Depraz 2019, 21; unter Bezug auf Husserl) lässt die Relevanz von Kognition und Sprachhandlung beim Schreiben wie auch die Intertextualität in den Hintergrund treten. In den Vordergrund rückt dafür die unmittelbare Erfahrung des Schreibens. Diese vollzieht sich durch den Leib, der nicht verlassen werden kann, durch den wir die Welt sehen und begreifen, empfinden und verstehen. Der Sprachdidaktiker und Schreibpädagoge Johannes Berning macht seit längerem auf diese „andere Seite des Schreibens“ (Berning 2015, 218) aufmerksam, die mit Imagination, Intuition, Wahrnehmung und Erfahrung verbunden ist.

„Schreiben ist in seinem Kern etwas Tentatives. Es ist ein Suchen und Finden auf dem Feld unzähliger Anschlussmöglichkeiten. [...] Wörter sind nicht neutral. Selbst wenn alle Wörter neutral wären, wäre die persönliche Erfahrung des Einzelnen doch immer wieder eine andere.“ (Berning 2015, 219)

In seinem Werk *Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe* (Berning 2002) zeigt Berning mit einem sehr persönlichen Zugang auf, wie stark diese ‚leibliche Seite‘ auf das Schreiben Einfluss nimmt. Anhand von ausgewählten Bezügen zur internationalen Schreibforschung wie auch von Beispielen aus Schreibjournalen von Studierenden beschreibt er die vielfältigen Facetten des Schreibens. In einer Kernaussage lässt sich dies schwer fassen, deutlich wird jedoch, dass für Berning Schreiben ‚mehr‘ ist als ein kognitiver Prozess:

„Gibt es nicht immer noch einen Gedanken nach dem letzten Gedanken? Wenn wir unseren Kosmos betrachten, sehen wir dann nicht unweigerlich mehr als wir schließlich – auch schreibend – zum Ausdruck bringen? Wie wissen wir um dieses Extra? Und was bedeutet es für unser Schreiben und die Weise, wie wir es lehren? Solche Fragen machen uns darauf aufmerksam, wie wichtig es ist, unser Schreiben sorgfältig zu beobachten. Solche Fragen führen uns zu der Erkenntnis, dass wir oft zu schreiben beginnen mit nichts Weiterem als einer Ahnung, einer diffusen Vorstellung. Wir bewegen uns in eine Richtung; wir wissen ungefähr, was als nächstes kommt, ohne uns sicher zu sein, bis es vielleicht nach der nächsten Kurve auftaucht, aber noch wissen wir nicht, ob es tatsächlich weiterführt oder nicht. Wenn wir in diesem Vor-Gehen geübt sind, vertrauen wir darauf, dass eine neue Wegstrecke schon kommen wird [...].“ (Berning 2002, 139)

Forschungen zum Schreiben, die explizit auf phänomenologische Perspektiven Bezug nehmen, sind bisher sehr selten. Berning spielt auf die Phänomenologie an (z. B. Berning 2016, 40), nimmt in seinen Studien jedoch auch auf Vertreter:innen anderer Strömungen Bezug (z. B. Peter Elbow). Eine vom phänomenologischen Verständnis der Leiblichkeit inspirierte Schreibforschung interessiert sich für das, was in einer Schreibsituation zwischen Schrift, Subjekt und situativen Gegebenheiten entsteht: für jene Erfahrung, die sich mit dem Schreiben auftut. Nicht das Subjekt steht im Zentrum, auch nicht die Schrift, sondern das, was beide erst zu dem werden lässt, als was sie sich zeigen.

Einen solchen Ansatz entwickeln der Schreibforscher Brett Healey und die Pädagogin Margaret K. Merga in Anlehnung an den Phänomenologen und Pädagogen Max van Manen (vgl. Healey, Merga 2017). Sie gehen davon aus, dass die Erfahrungen, die Kinder beim Schreiben in der Schule machen, sehr unterschiedlich sind (vgl. ebd., 20). In der Erforschung dieser sehen sie das Potenzial, ein Verständnis dafür zu gewinnen, wie sich Schreiben für Kinder zeigt. Dies könnte Lehrer:innen darin unterstützen, die Erfahrung einzelner Kinder sensibel wahrzunehmen, um darauf eingehen zu können. Sie sprechen von einer *intentionality gap*, die es zu überwinden gilt (vgl. ebd., 21). Diese *Intentionalitätskluft* beschreibt die unterschiedliche Erscheinung des Erfahrungsgegenstandes ‚Schreiben‘ für Lehrer:innen und für Schüler:innen.

In der phänomenologischen Forschungsperspektive ist es die Erfahrung des Schreibens, die im Vordergrund steht. Diese entsteht durch das leibliche ‚zur Welt sein‘, durch die Beziehungen zu anderen und durch die Dinge, d. h. im Zusammenwirken der zeitlich-räumlichen Realität (vgl. ebd., 16) und auch durch die Möglichkeiten von Schrift.

3.2.2 Verortung im schreibdidaktischen Diskurs

Mit engem Bezug zur pädagogischen Phänomenologie werden Schreiberfahrungen von Grundschulkindern im Vollzug Kreativen Schreibens untersucht. Nicht rückwirkend wird nach Erfahrung gefragt (so schlagen es Healey und Merga vor; s. o.), sondern in ihrer Entstehung soll diese beschrieben werden (vgl. Kapitel 4.4). Mit diesen Einblicken verbindet sich das didaktische Ziel, eine Sensibilität für individuelle Schreibprozesse von Kindern zu entwickeln und situative Ressourcen zu erschließen, die Lernprozesse beim Schreiben begünstigen können. Im Folgenden werden zunächst aktuelle Tendenzen im Rahmen schreibdidaktischer Forschung aufgezeigt und anschließend drei für diese Studie relevante Diskurse dargestellt, um eine Verortung als phänomenologisch orientierte schreibdidaktische Studie vorzunehmen.

Im aktuellen Feld schreibdidaktischer Forschung lassen sich im deutschsprachigen Raum zwei Tendenzen beschreiben. Auf der einen Seite etabliert sich seit einigen Jahren die empirische Schreibdidaktik, die Schreiben als „lehr- und lernbares Handwerk“ (Bachmann 2014, 50) funktional versteht und bemüht ist, Schreibkompetenz in Form von Teilkompetenzen zu beschreiben und zu untersuchen, um von dieser normierten Zielgröße aus didaktische Überlegungen zu treffen (u. a. Becker-Mrotzek, Grabowski, Steinhoff 2017; Baurmann, Pohl 2018). Hier sind starke Bezüge zur internationalen (kognitiv orientierten) Schreibforschung zu beobachten wie auch zur Sprachwissenschaft. Auf der anderen Seite sind jene Forschungen zu sehen, die den medialen Charakter des Schreibens betonen. In dieser Perspektive wird weniger wissend, eher fragend auf Schreiben und Phänomene des Schriftspracherwerbs geblickt (u. a. Dehn, Hüttis-Graff, Kruse 1996; Berning 2002; Hoffmann 2003; Wieler, Brandt, Naujok, Petzold, Hoffmann 2008; Jantzen, Merklinger 2012; Ritter, Ritter, Schulz, Wunderlich 2013) und nach dem Können der Kinder gesucht, das im Schreiben (oder im Erzählen) entsteht. Beide Perspektiven haben ihre Berechtigung und treten in Forschungsbeiträgen teilweise miteinander verbunden auf. Angeführt sind sie hier, um die Dichotomie zweier Zugangsweisen zum Lernen aufzuzeigen, die der Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf als „Weltbeherrschung und Betroffbarkeit“ (Rumpf 2010, 9) titulierte. Die Maxime der ‚Weltbeherrschung‘ zielt darauf ab, Unbestimmtheiten unter Kontrolle zu bringen und Wissen und Können gleichsam als Besitz zu erwerben, so dass es in Form von Kompetenzen zur Verfügung steht. Nichtwissen, Fragwürdiges und Ratlosigkeit sind in diesem Modell defizitär und sollten möglichst schnell und effizient überwunden werden (vgl. ebd., 9 f.). Lernen im Sinne von ‚Betroffbarkeit‘ meint zunächst das Aushaltenkönnen zeitweisen Unwissens. Darüber hinaus geht es jedoch darum, Nichtwissen

aktiv zu suchen, sich der Rätselhaftigkeit der Welt zu öffnen und sich auf das Wunderliche und Ungeklärte einzulassen. Ziel dabei ist nicht (nur) die Klärung von Fragen, sondern der großen Unwissenheit gewahr zu werden, die uns neben allem Wissen umgibt (vgl. Rumpf 2010, 10 f.). Die Studie zu Schöpferischen Erfahrungen beim Kreativen Schreiben widmet sich vorrangig dem medialen Charakter von Schreiben und knüpft daher an Forschungsbeiträge an, die sich in dieser Richtung verorten lassen.

Insgesamt sind in der schreibdidaktischen Forschung der letzten Jahre Veränderungen zu beobachten, in die sich diese Studie einfügt. Das sind der offener Umgang mit Fehlern (vgl. Jagemann, Weinhold 2018, 255) und die stärkere Einbeziehung von Kontexten des Schreibens: Literarische Kontexte (Schüler 2019; Dehn, Merklinger, Schüler 2011), Soziale Kontexte (Leßmann 2020; Reichardt, Kruse 2018) und Aufgabenkontexte (Anskeit 2019; Bachmann, Becker-Mrotzek 2010). Es zeigt sich, dass Können beim Schreiben nicht allein vom Kind kommt, wie es schulische Bewertungspraktiken bis heute unterstellen, sondern durch die Gestaltung der Schreibsituation begünstigt als Könnenserfahrung entsteht (vgl. Jantzen, Merklinger 2012) und durch den wertenden Blick auf den Text mit hervorgebracht wird (vgl. Dehn 1996; vgl. Kruse, Maubach, Reichardt 2014).

In der schreibdidaktischen Diskussion im Kontext der Grundschule zeichnen sich drei Diskurslinien ab, die folgend kurz umrissen werden sollen, da sie grundlegend für die Verortung dieser Studie sind. Die erste Diskurslinie beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern Forschungsergebnisse zum Schreiben erwachsener bzw. professioneller Schreiber:innen auf das Schreiben von Kindern übertragen werden können. Im internationalen Kontext wurde dies insbesondere durch die Bildungsforscher:innen Carl Bereiter und Marlene Scardamalia in Frage gestellt, die anhand von Beispielen aus unterschiedlichen Studien zeigen, wie sich kindliches Schreiben von dem Erwachsener unterscheidet, z. B. in (bei Kindern eher marginalen) Überarbeitungsprozessen (vgl. Bereiter, Scardamalia 1987, 85). Besonderes Interesse galt dabei der Schreibhaltung des *epistemic writing*, die als höchste Stufe der Schreibentwicklung im Sinne eines Wissen schaffenden und bewusst strukturierenden Schreibens nur Erwachsenen zugesprochen wurde (vgl. Pohl, Steinhoff 2010, 11). Im deutschsprachigen Raum gibt es spätestens seit der Studie der Sprachdidaktikerin Swantje Weinhold zu Schreibkonzepten von Grundschulkindern weniger Vorbehalte, da die Ergebnisse ihrer offenen Befragungsstudie darauf verweisen, dass Grundschulkindern bereits Schreibbewusstsein zeigen und sich sowohl zu normativen und medialen Aspekten des Schreibens als auch zu konzeptionellen Fragen dezidiert Gedanken machen (vgl. Weinhold 2005). Inzwischen stellt es sich so dar, dass Bezüge oder Ähnlichkeiten zwischen Schreibprozessen von Erwachsenen und denen von Kindern selbstverständlich hergestellt werden (u. a. Berning 2002; Leßmann 2014; Feilke 2017). Dies zeigt sich z. B. auch in der Darstellung des Schreibprozessmodells von Hayes and Flower als Grundwissen der Deutschdidaktik der Grundschule (u. a. bei Ritter 2021a, 62). Entgegen dieser Selbstverständlichkeit erscheint es für die Erforschung des Lernens von Grundschulkindern im Vollzug des Schreibens als sinnvoll, dies auch mit Grundschulkindern zu erforschen. Denn nur im Vollzug kindlicher Schreibprozesse kann sich zeigen, wie Kinder beim Schreiben lernen. Weiterhin soll hier vordergründig an Studien angeknüpft werden, die in der Forschung mit Kindern und deren Texten entstanden sind, um mögliche Besonderheiten von Schreiberfahrungen von Grundschulkindern zu erschließen.

Die zweite Diskurslinie bezieht sich darauf, inwiefern Forschungsergebnisse der Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens fruchtbar gemacht werden können. Hier findet sich eine verbreitete wissenschaftliche Praxis, die Ergebnisse der Schreibforschung heranzieht, um schreibdidaktische Prämissen abzuleiten bzw. Konzeptionen zu begründen (z.B. Spitta 2010; Baurmann, Pohl 2018; Bachmann, Becker-Mrotzek 2017). Ein Kritikpunkt stellt dabei die selbstverständliche Transformation wissenschaftlich generierten Wissens in Handlungswissen dar. Unter der Perspektive der Differenz der Wissensformen ist die Idee des Transfers nicht haltbar (vgl. Kruse 2005; vgl. Radtke 2004). Ein weiteres Problem ist in Missverständnissen durch voreilige Subsumption unter gewohnte didaktische Perspektiven zu sehen. Beispielsweise beziehen sich die Sprachdidaktiker Jürgen Baurmann und Thorsten Pohl auf Forschungsergebnisse des Sprachwissenschaftlers Hanspeter Ortner, um das Üben unterschiedlicher Schreibstrategien anhand bestimmter Textsorten vorzuschlagen (vgl. Baurmann, Pohl 2018, 88). Ortner entwickelte die Klassifizierung der Strategien auf Basis von Aussagen erwachsener Schreiber:innen und betont, dass diese personengebundene, in je unterschiedlichen spezifischen Situationen erworbene Verfahren darstellen, um Langtexte zu schreiben (vgl. Ortner 2000, 351 f.). Die erwachsenen Schreiber:innen erwarben diese Strategien in persönlichen, äußerst herausfordernden Schreibprozessen implizit, ohne dezidierte Vermittlung (vgl. ebd., 4 ff.). Schreibdidaktiker:innen könnten aus den Ergebnissen schließen, dass im Verfassen anspruchsvoller Texte Schreibstrategien erworben werden und daraus ebenso ableiten, Kinder Langtexte schreiben zu lassen bzw. ihnen komplexe Schreibaufträge zuzumuten.

Die Deutschdidaktikerinnen Mechthild Dehn, Danila Merklinger und Lis Schüler kommen aufgrund der Beobachtung von Kindern beim Schreiben und im Vergleich ihrer Texte zu verschiedenen Schreibaufgaben zu dem Ergebnis, dass Schreiben zu komplexen Vorgaben mit bedeutsamen Inhalten implizite Lernprozesse ermöglicht (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 8 ff.). Begründungskontexte für diese Beobachtungen finden sie jedoch nicht in der Schreibforschung, sondern in der Literaturtheorie und Literaturdidaktik (vgl. ebd., 45). Für die Schreibdidaktik bedeutet das zum einen, dass eine Erweiterung der theoretischen Fundierung durch andere Forschungsdisziplinen neben der Schreibforschung sinnvolle Ansätze bietet. Zum anderen zeigt sich, dass die Beobachtung von Kindern beim Schreiben unumgänglich ist, um Wissen über deren Schreib- und Erwerbsprozesse zu generieren (vgl. auch die Kritik von Kruse und Schüler 2021 zur hermeneutischen Modellierung des Schriftsystems als Lerngegenstand). Hier wird dieser Weg der Beobachtung von Kindern gegangen und dabei der Bezug zur Phänomenologie hergestellt, der in schreibdidaktischen Publikationen bisher selten zu finden ist. Wenige Ausnahmen seien hier genannt: zur Leiblichkeit von Sprache (vgl. Mattenklott 2011; vgl. Zepter 2021), zur Bewertungsperspektive auf Lernertexte (vgl. Kruse, Ehlich, Maubach, Reichardt 2014), zur Rolle der Wahrnehmung beim Schreiben (vgl. Berning 2015; 2002) sowie zur Wirkung von Lehrwerken im Anfangsunterricht (vgl. Kruse 2021a).

Als dritten Diskurs berührt die Studie die grundlegende Frage nach dem Verständnis des Verhältnisses von Lernen und Lehren, das nicht nur für die Schreibdidaktik bedeutsam ist. Der ‚Methodenstreit‘, der seit den 1950er und 1960er Jahren des vergangenen Jahrhunderts in Bezug auf unterschiedliche Verfahren des Schrifterwerbs immer wieder auflebt, nährt sich aus der Idee, dass Lernen vom Lehren direkt gesteuert wird (vgl. Dehn 1994, 39). In den 1970er und 1980er Jahren verweisen mehrere Studien darauf, dass Lehren nur bedingt Einfluss auf das Lernen nimmt. Schrifterwerb wird als Entwicklungsprozess mit eigenen Gesetzmäßigkeiten gedacht, wie z.B. den Regelbildungsprozessen beim Rechtschreiblernen (vgl. ebd.). Diese Entdeckungen legten die Idee nahe, Lehren vom Lernen abhängig zu machen und stärker als

Lernbegleitung zu verstehen. Jene Gedanken gehen konform mit konstruktivistischen Lerntheorien (z. B. Reich 2010) und werden im Rahmen der Lernwerkstättenbewegung bis heute vertreten (vgl. AG Begriffsbestimmung – NeHle 2020). Dehn kritisiert diesen Kurzschluss und plädiert dafür, das Verhältnis von Lehren und Lernen im Schrifterwerb genauer zu untersuchen (vgl. Dehn 1994, 40). In Analysen ausgewählter Interaktionssituationen aus dem Unterricht zeigt sie unterschiedliche Sichtweisen auf die jeweiligen Lernprozesse auf. Sie bringt kognitionspsychologische, sprachsystematische und pädagogische Perspektiven zueinander, um didaktische Überlegungen zu treffen. Dabei hält sie fest: „Das Lernen ist eine Tätigkeit des Lernenden und folgt komplexen und bisher wenig bekannten Gesetzmäßigkeiten; das Lehren kann – für das Entdecken, für das Üben (und für das Gestalten) – den Lernenden einen Orientierungsrahmen geben, der der Struktur des Lerngegenstandes entspricht.“ (ebd., 36)

Die Frage, wie Lerngegenstand und Lernende zueinanderfinden können, wird vielfältig beantwortet. Konsens besteht darin, dass es Konzepte braucht, die zwischen Kind und Lerngegenstand Schrift vermitteln (vgl. Kruse, Schüler 2021, 112). Die Deutschdidaktiker:innen Norbert Kruse und Lis Schüler beschreiben die aktuelle Situation in der Weise, dass es einerseits Konzepte mit pädagogischem, subjektorientierten Fokus gibt, die die Systematik des Schriftsystems weniger berücksichtigen (in denen also das Lehren eher dem Lernen folgt) und andererseits werden Konzepte zum Schrifterwerb ausgehend von sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen entwickelt, die die (wissenschaftlich generierte) Systematik von Sprache und Schrift als Lerngegenstände für Kinder gestalten (vgl. ebd., 112 ff.). Hierin zeigt sich die von Dehn problematisierte Denkweise, das Lernen folge dem Lehren (vgl. Dehn 1994, 40). Kruse nennt die beiden genannten Denkweisen „Arbeitsrichtungen zum Schrifterwerb“ (Kruse 2021b, 27 ff.). Er bringt zum Ausdruck, dass sich damit nicht nur Konzepte zum Schrifterwerb (als Produkte der Schreibdidaktik) verbinden, sondern auch die Art und Weise, wie diese Konzepte entwickelt werden, welche theoretischen Grundannahmen vorausgesetzt werden und in welchen Formen und zu welchem Zweck empirische Studien zum Einsatz kommen. Den als psychologisch-anthropologisch und als linguistisch-grammatisch bezeichneten Arbeitsrichtungen stellt Kruse eine dritte Arbeitsweise gegenüber: die kultursoziologische Arbeitsrichtung (vgl. ebd., 29 ff.). Diese ist verbunden mit einer praxistheoretisch fundierten Forschungsperspektive; der Fokus liegt nicht auf der Entwicklung geeigneter Konzepte zum Schrifterwerb, sondern auf den Vollzügen von Unterricht und den Praktiken, die darin sichtbar werden (vgl. ebd.). Diese Arbeitsrichtung ist relativ neu und befindet sich demnach noch in Entwicklung (vgl. ebd., 30).

Diese Studie ist keiner der drei genannten Arbeitsrichtungen zuzuordnen. Eine gewisse Nähe besteht zum kultursoziologischen Ansatz, indem beide, pädagogische Phänomenologie und kulturwissenschaftliche Praxisforschung, sich auf die Phänomenologie der Leiblichkeit von Merleau-Ponty stützen (vgl. Kruse, Norbert 2021, 35). Sie unterscheiden sich jedoch in ihren Forschungsgegenständen. Liegt praxistheoretisch der Fokus auf Vollzügen von Unterricht und sich darin zeigenden sozialen Ordnungen, fragt die pädagogische Phänomenologie nach der Entstehung von Erfahrung, Lernen und Sinn. Die Studie schafft damit eine weitere Arbeitsrichtung mit pädagogisch-phänomenologischem Zugang.

Galt es in der schreibdidaktischen Diskussion gegen Ende des letzten Jahrhunderts als Errungenschaft, personale Ansätze des Schreibens kognitionspsychologisch begründen zu können, um diese gegen die traditionelle, behavioristisch fundierte Aufsatzdidaktik zu verteidigen (vgl. Ritter 2008, 202), wird hier der Schritt gegangen, sich von psychologischen Grundannahmen als Paradigma zu lösen und Schreiben phänomenologisch zu betrachten. Der Deutschdidaktiker Michael Ritter hat (neben anderen, z. B. Dehn 1993) diesen Kurs bereits angelegt, indem er die

ästhetische Dimension Kreativen Schreibens in die schreibdidaktische Diskussion der Grundschule einbrachte (vgl. Ritter 2008). Doch auch in seinen Betrachtungen überwiegt die subjektorientierte Perspektive, indem „Aspekte von Selbstsymbolisierung und Weltbemächtigung besondere Bedeutung“ (ebd., 197 f.) haben bzw. die Texte als ‚Stimmen der Kinder‘ (vgl. Kohl, Ritter 2022, 10; vgl. Kohl, Ritter 2011a) verstanden werden. Hier soll es darum gehen, die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass die Welt ‚mitspricht‘, dass Sprache und Schrift sich ‚verselbstständigen‘ können und dass der Beitrag des Kindes in diesem Prozess noch nicht geklärt ist.

In dem Zusammenhang verändert sich die Sicht auf das Lernen. Dieses kann nicht als „Tätigkeit des Lernenden“ (s.o., Dehn 1994, 36) gedacht werden. Das Schreiben ist eine Tätigkeit der Schreibenden, das Lernen jedoch nicht. Es kann sich beim Schreiben *als Erfahrung* (Meyer-Drawe 2019a) vollziehen oder auch als Erfahrung in der Interaktion im Unterricht, wenn es um Schrift und um das Richtigschreiben geht. Hier wird das Lernen in der Erfahrung Kreativen Schreibens im Rahmen eines Seminars in der LuFo untersucht. Phänomenologisch orientierte Studien sind jedoch ebenso im Schreibunterricht oder zum Schreiben im Fachunterricht denkbar.

3.2.3 Schöpferisches in der Schreibdidaktik

Der Begriff *schöpferisch* wird im Kontext schreibdidaktischer Veröffentlichungen in unterschiedlichen Zusammenhängen gebraucht, ohne seine Bedeutung zu klären. Daher werden im Folgenden die unterschiedlichen Verwendungszusammenhänge exemplarisch aufgezeigt, um davon ausgehend die Bedeutung des Begriffs für diese Studie zu erläutern.

Im Zusammenhang mit Kreativem Schreiben von Grundschulkindern von ‚Schöpferischem‘ zu sprechen, ist riskant. Rasch entstehen Assoziationen und Vorbehalte, Kinder würden zu Künstler:innen emporgehoben oder Normaspekte des Schreibens gingen verloren. Der Begriff ist vorbelastet und soll hier in seiner Bedeutung neu gefunden werden. Dazu gilt es, zunächst den Blick zurückzuwenden und die Wurzeln des Unbehagens zu betrachten. Zum Beginn des vergangenen Jahrhunderts entstand im Zusammenhang mit dem Aufkommen der psychologischen Kinderforschung ein völlig neues Interesse an der kindlichen Persönlichkeit (vgl. Ritter 2008, 61). Im Rahmen reformpädagogischer Bestrebungen, u. a. im Hinblick auf den Aufsatzunterricht, gerieten Schaffensprozesse von Kindern in den Fokus. Die Entwicklungspsychologin Charlotte Bühler betonte, dass Schaffen mehr ist als Reproduktion: „Dies nun scheint mir das eine entscheidende Moment aller Werkgestaltung, das schon in dieser Periode im Beginn des Schaffens völlig deutlich wird, dass die Darstellung ein Erkenntnisprozeß und als solcher abermals eine Bemächtigung, eine Umwelteroerbung ist.“ (Bühler 1928, 176; zit. nach ebd.).

Die Art und Weise des Arbeitens von Kindern ähnelt ihrer Beobachtung nach der Arbeitsweise von Künstler:innen, auch wenn die Werke von Kindern nicht an die Qualität von Kunst heranreichen. Mit dem Begriff *schöpferisch* wurde versucht, Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern zu fassen, die sich scheinbar ‚wie von selbst‘ aus dem Kind heraus zeigten (vgl. Ritter 2008, 62). Es entstand die Vorstellung vom ‚schöpferischen Kind‘ als Genie, dem ursprünglich Fantasie und Schöpferium innewohnt (vgl. Krautz 2014, 125). Das Schöpferische wurde im Kind verortet, was eine Romantisierung von Kindern und Kindheit mit sich brachte. In der Kunstdidaktik führte diese Perspektive zur Überzeugung, Kinder müssten vor weltlichen Ansprüchen bewahrt werden, um ihre Originalität zur Entfaltung zu bringen (vgl. ebd., 126). Dazu ist zu bemerken, dass sich um 1900 Kunsterzieher:innen intensiv um Veränderungen des Aufsatzunterrichts bemühten (vgl. Ritter 2008, 63 ff.).

In einer Fußnote in Mechthild Dehns wegweisendem Aufsatz *Schreiben als Transformationsprozess* findet sich ein Hinweis darauf, dass die Idee vom schöpferischen Kind auch 100 Jahre später in der Schreibdidaktik noch zu finden ist (vgl. Dehn 2005, 14). Dehn betont unter Bezug auf den Sprachwissenschaftler Markus Nussbaumer, dass Sprache in Kindertexten weder als ursprünglich noch als original bezeichnet werden kann, da sie in gesellschaftlichen Zusammenhängen vermittelt und angeeignet wird und daher eher als „geborgt, geklaut, angelernt und wiederverwertet“ (Nussbaumer 1995, 30; zit. nach Dehn 2005, 14) gesehen werden muss. Im Kontext ihrer Forschungsarbeiten erscheint es abwegig, vom Schöpfer_tum des Kindes zu sprechen, da Dehns Fokus darauf liegt, Muster anderer Texte und Medien zu finden, die sich in den Kindertexten zeigen (vgl. ebd.). Dennoch bezeichnen Dehn und Habersaat Texte als ‚Neu-Schöpfungen‘, die zu einem Bilderbuch als Vorgabe geschrieben worden sind (vgl. Habersaat, Dehn 2010, 183). Damit wollen sie verdeutlichen, dass zur Aufgabe, „schreibe auf, was dir wichtig ist“ (vgl. ebd., 182) keine Nacherzählungen geschrieben werden, sondern Sprache und Schrift als Medien der Sinnbildung fungieren (vgl. ebd., 187; unter Bezug auf Anderegg 1985). Der Fokus der Ausführungen von Habersaat und Dehn liegt auf der Erklärung beobachteter Komplexität in Texten von Schreibanfänger:innen. Interessant ist der Begriff ‚Neu-Schöpfung‘ im Zusammenhang mit medialen Aspekten von Sprache und Schrift. Die Kinder ‚schöpfen‘ nicht aus sich selbst, sondern profitieren von den Möglichkeiten, die der Schriftlichkeit und dem Schreiben innewohnen. Zeigt sich hier eine gewisse Nähe dazu, wie *schöpferisch* in dieser Untersuchung verstanden werden soll, so ist doch zu ergänzen, dass Dehn von einem kognitionspsychologischen Verständnis des Schrifterwerbs ausgeht, das Lernprozesse kognitiv im Subjekt verortet (vgl. u. a. Dehn 2021, 72 f.).

In der Studie des Sprachdidaktikers Johannes Berning (2002) *Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe* findet sich der Begriff *schöpferisch* in einem anderen Zusammenhang. Berning bezeichnet den Schreibprozess selbst als schöpferischen Prozess: „Das Grundprinzip meines Schreibens – Chaos vor Ordnung – gilt also nicht nur für den Schreibbeginn. Es ist gültig für den gesamten schöpferischen Prozess und macht sich bemerkbar in dauerndem Antizipieren und Probieren, im Vor- und Rückwärtsspulen meiner Gedanken.“ (ebd., 147) *Schöpferisch* könnte im Sinne Bernings auch ersetzt werden durch ‚chaotisch‘, ‚langsam‘, ‚mühevoll‘. Betont wird der Arbeitscharakter des Schreibens, das Ringen um Sinn, der sich nicht unter Rückgriff auf Textschablonen herausarbeiten lässt, sondern auf eigenem Weg gefunden werden muss (vgl. ebd.). Für den Schreibunterricht wünscht sich Berning die Zumutung dieser Entscheidungsfindungsprozesse, indem Schüler:innen (und Studierende) eigene Texte schreiben dürfen und dadurch zu einem schreibendem Denken, Lernen und Leben finden (vgl. Berning 2002, 35 f.). Während der Begriff *schöpferisch* in den meisten schreibdidaktischen Publikationen eher sparsam verwendet wird, überrascht die Deutschdidaktikerin Gudrun Spitta in ihrem Aufsatz *Wieviel Freiheit braucht Poesie?* (Spitta 2013) mit einem Feuerwerk des Schöpferischen. In unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen gebraucht sie das Wort, um zu zeigen, was aktuelle Schreibkultur der Grundschule nicht ist: schöpferisch. Sie schreibt vom Fehlen der „Dynamik des intellektuell schöpferischen Produktionsmittels *Schreiben*“ (ebd., 157; Hervorhebung im Original), vom Fehlen einer „Didaktik, die Schreiben als schöpferischen Akt begreift“ (ebd.) und vom Fehlen schöpferischer Schreibprozesse (vgl. ebd., 159 ff.). Auch wenn in ihrem Artikel vieles implizit bleibt, werden drei Dimensionen deutlich, in denen sie den Begriff *schöpferisch* verwendet: Ihr Hauptaugenmerk liegt auf den Rahmenbedingungen des Schreibens, denen sie einen großen Einfluss auf Dynamiken des Schreibprozesses zuspricht. Schöpferisches benötigt Inkubationsphasen, d. h. Zwischenzeiten ohne zu schreiben, um zu entstehen (vgl. ebd., 158). In

einer zweiten Dimension verortet sie Schöpferisches im Text als etwas, das Leser:innen auffallen kann (vgl. ebd.). Sie stellt einen Zusammenhang her zwischen den Inkubationsphasen und außergewöhnlichen Ergebnissen, die sie auf die Zeiten der „unbewussten Textarbeit“ (ebd.) im Rahmen längerer Schreibpausen zurückführt. In einer dritten Dimension sieht sie Schöpferisches im Zusammenhang mit dem Leben der so schreibenden Kinder. Sie hält es für möglich, dass Kinder „Schreiben als schöpferisches Mittel zur Gestaltung des eigenen Lebens entdecken“ (ebd., 161). Dabei geht es nicht um einen konkreten Text, der in einem bestimmten Schreibprozess unter gewissen Rahmenbedingungen entsteht und eigene Qualitäten aufweist. Wie es auch bei Berning anklingt, sieht Spitta Möglichkeiten einer Entwicklung, die Schreiben zu einem wichtigen Teil des Lebens werden lässt. Gemeint ist hier jedoch nicht die Verbesserung beruflicher Chancen durch eine hohe Schreibkompetenz oder die Anbahnung einer Karriere als Schriftsteller:in. Es geht um eine persönliche Entwicklungsmöglichkeit wie das Sporttreiben in einer Mannschaft oder das Ausüben von Ausdrucksformen wie Tanz, Theater oder bildende Kunst, die Erkenntnispotenzial in sich tragen.

Einen anderen Akzent setzt der Deutschdidaktiker Norbert Kruse: Er verwendet den Begriff *intuitive Sprachschöpfung* für Kindertexte, deren poetische Wirkung aus dem kindlichen Stil und fehlerhaftem Sprachgebrauch hervorgeht (vgl. Kruse 2011, 76). „Zufällig wahrscheinlich und ohne Absicht hat das Kind zugleich mit dem Wirkfaktor begrenzter sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten einen sprachlichen Ausdruck geschaffen, der seine kommunikativen Sprachintentionen überschreitet.“ (ebd., 78) Das Schöpferische wird hier in Verbindung mit der besonderen Wirkung gebracht, die Sprache haben kann: Gefühle zu wecken und das Gemüt zu berühren (vgl. Kruse 2011, 79). Kruse betont die kommunikative Absichtslosigkeit des Schreibens in diesem Zusammenhang. Kinder schreiben nicht, um Gefühle zu vermitteln so wie Künstler:innen ihre Kunstwerke nicht unbedingt für das Publikum erschaffen. Das Schöpferische verortet er im Text, der bei Leser:innen etwas bewirkt oder verändert. Er führt diese Wirkung jedoch nicht wie Spitta auf bestimmte Rahmenbedingungen des Schreibens zurück, sondern auf Eigenschaften, die der Sprache innewohnen, die sich nicht auf Zeichenhaftigkeit reduzieren lässt (vgl. ebd.). Der Ausdruck, das Wort, die Wendung erwächst aus der Begrenzung sprachlicher Möglichkeiten, nicht aus einem kindlichen Schöpferium. Kruse plädiert dafür, diese der Sprache innewohnende Möglichkeit im Unterricht zu thematisieren (vgl. ebd., 78).

Das Phänomen, das Kruse beschreibt, nennt der Kinderbuchautor Gianni Rodari „schöpferischen Irrtum“ (Rodari 2008, 42). Durch sprachliche oder orthographische Fehler entstehen Assoziationen, die manchmal so reizvoll sind, dass sie den Weg in eine Geschichte finden. Rodari geht unter Bezug auf Vygotsky von einer Disposition des Schöpferischen in jedem Menschen aus, was die Fähigkeit zur Imagination einschließt. Er sieht Schöpferisches im kindlichen Spiel ebenso wie in künstlerischen Schaffensprozessen oder in wissenschaftlichem Forschen (vgl. ebd., 186). In seinen Überlegungen tritt dies einerseits im Menschen zutage und macht ihn zum „Schöpfer von Werten und Kultur“ (ebd., 193) und andererseits beobachtet Rodari, wie Schöpferisches zufällig auftritt und aufgegriffen werden kann.

Im Zusammenhang mit der Diskussion um ästhetische Bildungsprozesse arbeitet der Deutschdidaktiker Michael Ritter das schöpferische Potenzial von Produktivität heraus, in der sich rational-logische Prozesse mit ästhetischen verbinden (vgl. Ritter 2008, 30 f.). In Bezug auf kreatives Schreiben sieht er darin Möglichkeiten der gezielten Aktivierung und Messung „sprachschöpferischer Fähigkeiten“ (ebd., 299). In dieser Perspektive erscheint Schöpferisches als etwas, das innerhalb des Kindes stattfindet, jedoch nicht wie bei Bühler (1967) als ursprünglicher Reichtum, sondern als Möglichkeit, die gefördert und entfaltet werden kann. Die Deutschdidaktike-

rin Eva Maria Kohl konstatiert in diesem Zusammenhang im Jahr 2005 für die interdisziplinäre Kindertextforschung: „Die Aufmerksamkeit für die kindlichen Sprachschöpfungen und die kindliche Kreativität ist also mindestens ein ausgewachsenes Jahrhundert lang in der pädagogischen Praxis zu finden, aber in der Theoriebildung noch ein ‚Wickelkind‘“ (Kohl 2005, 26 f.)

Für die schreibdidaktische Forschung kann in Bezug auf die Begrifflichkeit des Schöpferischen festgehalten werden, dass sich daran seit den letzten 15 Jahren nicht viel geändert hat. Schöpferisches wird im Zusammenhang mit der Forschung zum Schreiben freier Kindertexte erwähnt, jedoch ohne seine Bedeutung zu explizieren. Als common sense ist sein inhaltlicher Gehalt als etwas Neuartiges, Besonderes, Fantasiévoll, eine sich abhebende Wirkung hervorbringendes, meist positiv konnotiert. Jedoch erscheint dieses Besondere in fünf unterschiedlichen Dimensionen, die hier im Überblick dargestellt sind:

- Subjektdimension: Das Kind bringt den Text hervor.
- Mediale Dimension: Sprache, Schrift und Schreiben bergen Potenzial zum Schöpferischen.
- Produktiv-ästhetische Dimension: Im Vollzug des Schreibens wird schöpferisch hervorgebracht.
- Dimension der Situation: Situative Bedingungen konstituieren den Prozess und das Produkt mit.
- Produktdimension: Im Text kann Schöpferisches aufscheinen und Wirkung entfalten.

Übergreifend zeigt sich in allen Verwendungszusammenhängen des Begriffs *schöpferisch* eine Wirkungsdimension: Wirkungen können auf der Subjektebene entstehen als auch im Prozess des Schreibens auftreten, sich im Text zeigen und durch den Text bei Leser:innen hervorgerufen werden.

In der Literaturwissenschaft findet sich eine explizitere Auseinandersetzung mit Schöpferischem in literarischen Schaffensprozessen (Überblick bei Horn 2000). Ausgehend von Berichten von Dichtern und Philosophen²¹ wird Schöpferisches als das „grundlos Scheinende“ (ebd., 35) herausgestellt, das über *Mimesis* (zum Begriff u. a. Wulf 2014) hinausgeht und eine Überschreitung der bisherigen Erfahrung darstellt. Horn sieht

„das Rätsel des Schöpferischen als scheinbar Grundlosen in der Inspiration zentriert: sie scheint nicht vom Ich des Dichters herzurühren, sondern aus der Tiefe oder von aussen zu kommen, und ihr konkreter Inhalt, das mit und dank ihr ‚Gefundene‘ scheint gerade dasjenige zu sein, was aus der Vergangeneit des Dichters, aus seiner Erfahrung zumeist nicht ableitbar ist“ (Horn 2000, 17).

Erklärungsansätze wurden im Verlauf der Geschichte in verschiedenen Perspektiven gesucht: in göttlicher Eingebung, in schöpferischer Einbildungskraft (Imagination), im Unbewussten und in natürlichen geistigen Vorgängen (vgl. Horn 2000). Lässt man den Erklärungsansatz göttlicher Eingebung als außerweltlichen Einfluss außen vor, haben die drei anderen Ansätze eines gemeinsam: Sie suchen nach etwas, das im Dichter passiert und verbleiben damit auf der Ebene der Subjektdimension. Wie oben dargestellt, werden in den Verwendungszusammenhängen des Begriffs *schöpferisch* in schreibdidaktischen Publikationen, die im Zusammenhang mit der Beobachtung von schreibenden Kindern stehen, weitere Dimensionen deutlich, die an die Auseinandersetzung mit dem Schöpferischen in der Literaturwissenschaft nur begrenzt Anknüpfung finden.

21 Vermutlich aufgrund der Historizität der herangezogenen Dokumente findet sich bei Horn (2000) kein Verweis auf eine Dichterin oder Philosophin.

Viel näher erscheint die Beschreibung *schöpferischer Prozesse*, wie sie unter pädagogisch-anthropologischer Perspektive von Stenger unternommen wird (vgl. Kap. 3.1.2), um die mediale, produktiv-ästhetische, situative und produktbezogene Dimension des Schöpferischen zu integrieren: „Aus der Intensität des Zusammengehens von Mensch und Sache kann eine Dynamik entstehen, die den Menschen weiterführt, ihn mehr aus der Realität gewinnen lässt, als bloße Planung und Erfüllung von Erwartung je ermöglichen würden.“ (Stenger 2002, 125 f.) Diese Dynamik der Steigerung bezeichnet Stenger als *schöpferisch*. Sie entspringt weder einer außerweltlichen Gottheit noch dem menschlichen Geist, sondern findet sich im Zusammengehen von Mensch und Sache. Darin zeigt sich die Notwendigkeit der phänomenologischen Perspektive, die dieses Zusammengehen erst denkbar werden lässt (vgl. Kapitel 1.4). Um diese Sichtweise zu betonen, die Subjekt und Welt gemeinsam als in Entstehung begreift, wird hier unter Einbeziehung der Theorie des *Lernens als Erfahrung* von Käte Meyer-Drawe (2012) der Begriff der *Schöpferischen Erfahrung* verwendet. Im Hinblick auf diese Studie können die bisherigen Dimensionen des Schöpferischen, wie sie aus den Verwendungszusammenhängen des Begriffs *schöpferisch* in schreibdidaktischen Publikationen herausgearbeitet wurden, modifiziert werden, indem das Zusammengehen von Mensch und Sache berücksichtigt wird. Dimensionen Schöpferischer Erfahrungen sind demnach folgende:

- Dimension des Zusammengehens von (d. h. Wechselbeziehungen zwischen) Kind, situativen Bedingungen, Material, Sprache, Schrift und Text,
- Dimension der Dynamik des Prozesses (vgl. Kapitel 3.1.2) und
- Dimension der Wirkung: Als schöpferisch gilt die Erfahrung nur dann, wenn mit dem entstehenden Text eine neue Möglichkeit mit hervorgeht, die ein neues Verhältnis zwischen Kind und Welt begründet (vgl. Stenger 2002, 73).

Hinzuzufügen ist, dass Schöpferische Erfahrungen (wie Lernprozesse im Allgemeinen, vgl. Meyer-Drawe 2019a) unverfügbar sind. Sie können nicht ‚vorbereitet‘, ‚durchgeführt‘ oder ‚gestaltet‘ werden. In ästhetisch-produktiven Tätigkeiten wie Kreativem Schreiben können sie manchmal entstehen, da sie der Welt eigen sind wie wir.

3.2.4 Forschungsstand

Die folgende Auseinandersetzung versucht, den bisherigen Stand der Forschung zu Schöpferischen Erfahrungen beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern von zwei bzw. drei Seiten zu beleuchten: forschungsmethodisch in Bezug auf die Beobachtung von Schreibprozessen und Lernprozessen beim Schreiben (3.2.4.1) und empirisch-hermeneutisch zur Erfahrung des Schreibens (3.2.4.2) wie auch zum Lernen beim Schreiben (3.2.4.3). Weiterhin werden schreibdidaktische, sprach- und literaturwissenschaftliche, philosophische und phänomenologische Perspektiven auf Sprache, Schrift und Schreiben ins Zusammenspiel gebracht, um der Schöpferischen Erfahrung des Schreibens, um die es in der empirischen Untersuchung geht, theoretisch näher zu kommen (3.2.4.4). Der Forschungsfokus hinsichtlich möglicher Schöpferischer Erfahrungen beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern liegt nicht nur auf dem Schreibvollzug, sondern darüber hinaus auf den Kindertexten. Die Erfahrung von Kindertexten wird daher in Kapitel 3.2.4.5 thematisiert.

3.2.4.1 Zur Beobachtung des Schreibens und des Lernens

Wie oben (3.2.1) dargestellt, ermöglichen unterschiedliche Forschungsperspektiven auf Schreiben, jeweils andere Aspekte dieser komplexen Tätigkeit genauer zu betrachten. Ähnlich verhält es sich mit dem Lernen. Auch hier bestimmt der zugrundeliegende theoretische Zugang das,

was forschungsmethodisch in den Blick kommen kann. In diesem Kapitel wird aufgezeigt, wie Schreibprozesse aktuell erforscht werden. Es wird herausgearbeitet, worin Besonderheiten des phänomenologischen Forschungszugangs zu Schreib- und Lernprozessen liegen und wie dieser von anderen Zugängen abzugrenzen ist.

Im Rahmen der kompetenzorientierten Schreibforschung wird Schreiben als „komplexes Ensemble motorischer, kognitiver und sprachlich-kommunikativer Teilhandlungen“ (Weinzierl, Wrobel 2017, 221) verstanden. Die Untersuchung von Schreibprozessen wird sowohl synchron während der Schreibtätigkeit unternommen als auch asynchron anhand von Schreibprodukten (vgl. ebd.). Ein wichtiger Forschungszugang zu kognitiven und sprachlichen Prozessen beim Schreiben stellt das ‚Laute Denken‘ dar. Auf dieser Methode beruht das erste Schreibprozessmodell von Hayes und Flower (1980). Erwachsene Schreiber:innen wurden ausgehend von einer Schreibaufgabe aufgefordert, alles zu verbalisieren, was ihnen während des Schreibens ‚durch den Kopf geht‘. Die Transkripte der Audio-Protokolle sollten Einblicke in mentale Prozesse im zeitlichen Ablauf des Schreibens geben (vgl. Weinzierl, Wrobel 2017, 223). Dieses Vorgehen zog die Kritik nach sich, dass einerseits der natürliche Verlauf des Schreibens durch die Verbalisierung beeinflusst wird und andererseits kognitive Prozesse auf diesem Weg unzugänglich bleiben (vgl. ebd., 224). Die Rekonstruktion mentaler Prozesse beim Schreiben wird inzwischen durch vielfältige Methoden und deren Kombination angestrebt, wie z. B. durch retrospektive Interviews zum Schreibprozess, die Erhebung von Produktdaten, die Erhebung von schriftlichen Kommentaren oder durch kooperative Textproduktion, Videografie, Keystroke Logging (Protokollierung von Tastenanschlägen) sowie durch den Einsatz von Grafiktablets und digitalen Stiften (vgl. Linnemann 2017). Ein besonderes Forschungsinteresse gilt den Schreibpausen, da ein Zusammenhang zwischen diesen und den Prozessen des Arbeitsgedächtnisses vermutet wird (vgl. Weinzierl, Wrobel 2017, 225). Die teilnehmende Beobachtung von Schreiber:innen im Prozess des Schreibens wird nicht in Erwägung gezogen und zur synchronen Datenaufzeichnung (z. B. mittels Videografie) merkt der Pädagoge und Psychologe Markus Linnemann an, dass diese „stark zu interpretierende Daten produzieren“ (Linnemann 2017, 340).

Zusammenfassend erscheint es so, dass das Primat des Kognitiven den Zugang zu Schreibprozessen einschränkt, da kognitive Prozesse nicht ‚von außen‘ beobachtbar sind. Wird Schreiben als etwas anderes konzeptionalisiert, wird es durchaus beobachtbar. Unter der Perspektive von *Schreiben als kultureller Tätigkeit* konnten in teilnehmender Beobachtung z. B. unterschiedliche Varianten gezeigt werden, wie Kinder beim Schreiben eigener Texte zu ihren Formulierungen finden: Während ein Kind seine Schreibidee im Auf- und Abgehen mit dem Schreibblatt in der Hand entwickelte, formulierte ein anderes, indem es den bisher geschriebenen Text immer wieder las (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 66 ff.).

Im Rahmen der Schrifterwerbsforschung finden sich zunehmend Studien, die andere Forschungsperspektiven auf Schreiben und damit verbundene Lernprozesse einnehmen, als dies mit der kognitiv orientierten Schreibprozessforschung anvisiert wird. Zum Teil beziehen diese Videografie bzw. videogestützte Beobachtungsverfahren ein und stellen sich damit der aufwendigen Interpretationsarbeit im Zusammenhang mit diesen Daten. Die Erziehungswissenschaftlerin und Sprachdidaktikerin Natascha Naujok (2021) zeigt in ihrem Aufsatz *Grundschulkindern im Umgang mit Geschriebenem* an Analysebeispielen aus drei Studien (Naujok 2000; 2012; 2018), wie im Rahmen Interpretativer Unterrichtsforschung (vgl. Krummheuer, Naujok 1999) in Verbindung mit praxistheoretischen Überlegungen (vgl. Kruse 2021b) der Blick auf literale Praktiken im Unterricht geschärft wird. Durch die Verbindung beider methodologischer Zugänge können sowohl gemeinsame Bedeutungskonstruktionen in Interaktionen als auch das

Mitwirken der Materialitäten betrachtet werden (vgl. Naujok 2021, 66). Dadurch werden im Beispiel zum kooperativen Vorlesen eines von der Lehrerin hergestellten Lesetextes (vgl. Naujok 2000, 84 ff.) Anlässe des Helfens beobachtbar, die in Verbindung mit der akustischen Materialität des Textes während des Erlesens stehen (vgl. Naujok 2021, 55). Am Beispiel aus dem Projekt *Erzählbrücken – Szenisches Erzählen für neu zugewanderte Kinder* (vgl. Naujok 2018) zeigt sich die Bedeutung einer vom Kind erstellten Zeichnung (inkl. Beschriftung) als Stütze für das Erzählen wie auch die Bedeutung des ‚kompetenten Anderen‘, hier in der Person des professionellen Erzählkünstlers (vgl. Naujok 2021, 61 ff.).

Weitere Studien in Orientierung an der Interpretativen Unterrichtsforschung fokussieren z. B. Potenziale von Literaturwerkstätten für die Leseförderung (vgl. Hoffmann 2003), das Sprechen über Schrift (vgl. Last 2021, unter Einbeziehung der pädagogischen Beobachtung nach de Boer 2012) oder Handlungsspielräume und Handlungszwänge kreativer Schreibenanregungen vor dem Hintergrund inklusiven Unterrichts (vgl. Zielinski 2022, unter ethnografischer Perspektive in Anlehnung an Hoffmann 2011). Aktuelle praxistheoretisch ausgerichtete Studien thematisieren, wie Kinder über ihre Texte sprechen (vgl. Kruse, Reichardt 2018) oder wie Kinder lehrgangsgestützten Anfangsunterricht erfahren (vgl. Kruse 2021a, unter Einbeziehung der phänomenologischen Vignettenforschung nach Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012). Zwei der genannten Studien werden folgend vorgestellt, um das Potenzial der Einbeziehung von Videoaufnahmen zur Erforschung von Schreibprozessen herauszustellen.

Die Studie der Deutschdidaktikerin Jeanette Hoffmann (2003) *„Es war einmal ein Junge namens Harry Potter“*. *Sprachliches, literarisches und interkulturelles Lernen in der Leseförderung* bezieht sich auf ein Kooperationsprojekt zwischen der Wilhelm-Liebknecht-Bibliothek Berlin und dem Lernbereich Deutsch der Freien Universität. Hoffmann zeigt anhand eines Buchspiels, eines Kindertextes und anhand von Gesprächstranskripten, die auf Videoaufnahmen von mit Studierenden und Kindern gemeinsam erlebten Lesenachmittagen in der Bibliothek basieren, die vielfältigen Facetten, die das Potenzial dieser Literaturwerkstätten kennzeichnen:

- die Bedeutung der besonderen Atmosphäre in den Räumen der Bibliothek,
- die Möglichkeit der Verknüpfung persönlich bedeutsamer Themen und Figuren literarischer Vorlagen (im Beispiel: Harry Potter) mit der Imagination zu didaktischen Vorgaben (im Beispiel: ein Bildimpuls als Schreibenanlass),
- die Herausforderungen, die beim (Kreativen) Schreiben zu einem Bildimpuls entstehen, z. B. eine geeignete Formulierung für eine Figurenperspektive zu finden,
- die Bedeutung von unterstützenden Interaktionen, die von Würdigung und Verstehensversuchen gekennzeichnet sind und
- die Entstehung von Aufmerksamkeiten auf Sprache, wie z. B. die Idee, den Klang von Wörtern zu erkunden (vgl. Hoffmann 2003, 117 ff.).

Die Videoaufnahmen ermöglichten das Transkribieren und damit das Sichtbarmachen von Interaktionen, wie auch eine ‚Verwandlung‘ des Blicks auf die Situation:

„Nachdem der unmittelbare Eindruck nach dem Treffen eher der von Turbulenz, Lautstärke und fragendem Durcheinander war, verwandelte er sich nach einer differenzierten Betrachtung der angefertigten Videoaufnahme. Es war erstaunlich, wie lange und konzentriert die Kinder an ihren Texten arbeiteten, sich in kleinen Bewegungspausen wiederholt austoben und doch immer wieder zu ihren Texten zurückkehrten, den Erzählfaden wieder aufnehmen.“ (vgl. ebd. 118 f.)

Hierin zeigt sich das Potenzial der Einbeziehung von Videoaufzeichnungen für die Analyse von Schreibsituationen, indem die teilnehmende Erfahrung (hier von Turbulenz und Unruhe

gekennzeichnet) durch einen zweiten, vom Miterleben der Situation distanzierenden Blick, bereichert wird.

Dieser Zugewinn durch Videoaufzeichnungen wird auch in der explorativen Studie *Kreatives Schreiben in einer heterogenen Lerngruppe* des Deutschdidaktikers Sascha Zielinski (2022) deutlich. Dem ethnografischen Ansatz folgend ist es Anliegen der Studie, in der teilnehmenden Beobachtung von Unterrichtssituationen, die im Zusammenhang mit kreativen Schreibenanlässen (vgl. Kohl, Ritter 2022) stehen, Phänomene sprachlich zu erschließen, die noch nicht beschrieben worden sind und damit dem wissenschaftlichen Diskurs bisher unzugänglich waren (vgl. ebd., 210). Zielinski reflektiert die Bedeutung zusätzlicher Datenquellen neben der teilnehmenden Beobachtung und Protokollierung wie folgt: „In der vorliegenden Studie fand die Verschriftung allerdings nicht nur während der Feldphasen durch das Anfertigen von Notizen statt, sondern auch im Nachhinein durch die Ergänzung von subsidiären Video- und Tonaufzeichnungen, um möglichst detaillierte Daten auswerten zu können.“ (ebd.) Diese Detailliertheit schlägt sich in den Unterrichtsprotokollen nieder, die Transkripte, Kindertexte, Beschreibungen und Analysen umfassen. Ein Schwerpunkt der Analysen liegt auf dem Spannungsfeld zwischen schriftlichem Artefakt (geschriebenem Text auf dem Papier) und dem ‚Ergebnis‘, das (z. B. in Form der Präsentation) „im Medium des Mündlichen performativ in Interaktion mit jenem Produkt hervorgebracht“ (ebd., 213) wird. Der medial schriftliche Text fungiert demnach als Gedankenstütze, um im Medium der Mündlichkeit einen kohärenten Text zu entwickeln (vgl. ebd., 95 ff.).

Insgesamt lässt sich sagen, dass Schwerpunkte der Interpretativen Unterrichtsforschung (vgl. Krummheuer, Naujok 1999), Praxistheoretischer Studien zum Schrifterwerb (vgl. Kruse 2021b) und auch der pädagogischen Beobachtung (de Boer 2012) stärker auf dem Lernen, auf den Interaktionen und auf den Vollzügen von Unterricht liegen und weniger auf dem Schreiben als Tätigkeit. In dieser Studie geht es um beides, zuerst um das (Kreative) Schreiben als Tätigkeit und davon ausgehend um die dabei stattfindenden Lernprozesse.

Indem im Rahmen der genannten Ansätze einzelne Kinder in authentischen Situationen sowohl in ihren sprachlichen Äußerungen als auch in der Interaktion miteinander (und mit den Dingen) beobachtet werden, besteht eine Nähe zum phänomenologischen Ansatz der *teilnehmenden Erfahrung* (vgl. Beekmann 1987) bzw. der *Miterfahrung* (vgl. Rathgeb, Schwarz 2021). Alle genannten Zugänge verfolgen das Ziel, Momente des Lernens oder von Lernmöglichkeiten durch eine intensive Beobachtung von und eine schreibende Auseinandersetzung mit Lernsituationen in den Blick zu bekommen. Unterschiede finden sich in dahinterstehenden Lernverständnissen und im methodologischen Zugriff.

Die Pädagogin Heike de Boer integriert im Ansatz der Pädagogischen Beobachtung konstruktivistische, soziologische und phänomenologische Perspektiven auf Lernen (vgl. de Boer 2012, 66 ff.) und versteht Beobachtung als eine reflexive Forschungsmethode. Durch die differenzierte Beschreibung von Handlungen findet die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der Beobachtung statt und es werden in detaillierten Beschreibungen Lernsituationen rekonstruiert (vgl. ebd.). Die Interpretative Unterrichtsforschung ist soziologisch ausgerichtet, verortet ihre lerntheoretischen Wurzeln jedoch in der Kognitionspsychologie Jerome Bruners (vgl. Naujok 2021, 47 f.). Der Forschungsfokus liegt auf Interaktions- und Handlungsmustern, auf fachlichem und sozialem Lernen wie auch auf den Beziehungsgefügen im Unterrichtsalltag und von Unterrichtskultur (vgl. ebd., 48). Der methodologische Zugriff ist auch hier ein analytischer: Es geht um Beobachtung, Dokumentation, Deskription, Analyse und Rekonstruktion von Prozessen der Konstruktion und Aushandlung von Bedeutungen (vgl. ebd., 48 f.). Der phänomenologische Ansatz ist demgegenüber weniger analytisch und stärker intuitiv. Intuition und Affiziert-

heit werden als Zugänge zur Annäherung an die unzugängliche Erfahrung von anderen bewusst genutzt, da diese als Antwortgeschehen (vgl. Kapitel 1.4.4) auf etwas hinweisen, was in der ausschließlichen Wahrnehmung von Gesehenem und Gesagtem leicht übergangen wird (vgl. Peterlini 2020, 129). Da der Forschungsfokus auf der Erfahrung liegt, werden neben visuellen und auditiven Beobachtungen weitere Wahrnehmungsweisen in den Beobachtungsprozess einbezogen, wie z. B. sich von etwas bewegen lassen (vgl. Stenger 2010, 10), der Gestimmtheit einer Situation nachspüren (die durch das Raumerleben oder Lichtverhältnisse entstehen kann, vgl. Beekmann 1987) oder auch die Nachahmung von Gesten. Die Rekonstruktion von Erfahrung ist aus phänomenologischer Sicht nicht möglich, daher werden Beobachtungen und Wahrnehmungen in Deskriptionen gestaltet. Diese Texte sollen die Erfahrung lebendig zum Ausdruck bringen, auf der sie basieren und deren Beweglichkeit und Mehrdeutigkeit sprachlich transportieren (vgl. Rathgeb, Schwarz 2021, 109).

Im Rahmen phänomenologischer Erziehungswissenschaft und pädagogischer Phänomenologie werden Lernerfahrungen und Bildungsprozesse mit unterschiedlichen Schwerpunkten exemplarisch untersucht, z. B. zum Zeichnen von Kleinkindern (vgl. Stenger 2003; 2013; vgl. Peez 2007), zur Bildung der Gefühle in der frühen Kindheit (vgl. Stenger 2010; 2012), zum Lernen im schulischen Alltag und Unterricht (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012) und zur Erfahrung des Schulraums (vgl. Kosica 2020). Das Schreiben von Grundschulkindern war bisher nicht im Fokus pädagogisch-phänomenologischer Forschung. Jedoch gibt es durchaus Studien, die sich auf der Grundlage anderer Forschungszugänge mit der Erfahrung von Schreiben beschäftigen. Eine Auswahl ist im folgenden Kapitel dargestellt.

3.2.4.2 Schreiben als Erfahrung

Im Hinblick auf Studien, die die Erfahrung von Schreibprozessen thematisieren, lassen sich zwei Bezugspunkte erkennen: Schreiben wird zum einen als sinnliche und zum anderen als ästhetische Erfahrung thematisiert. Diesen Aspekten folgend ist das Kapitel aufgebaut. Wie Einblicke in drei Studien zeigen, können sinnliche Erfahrungen im Prozess des Schreibens wahrgenommen und reflektiert werden (vgl. Berning 2002; vgl. Ortner 2000), sich auf Sinneseindrücke vor oder in Schreibsituationen beziehen oder auch mit den Wörtern selbst gemacht werden (vgl. Kohl 2005).

Der Sprachdidaktiker und Schreibpädagoge Johannes Berning betrachtet im Rahmen seines Konzepts bzw. Plädoyers für ein wahrnehmungsgeleitetes Schreiben die sinnliche Beschaffenheit von Schreibprozessen (u. a. Berning 2002; 2015; 2016). Als Selbstzeugnis eines Schreibers formuliert er: „Schreiben heißt Tage zu ertragen, an denen es mich zerreißt, an denen ich keine Resonanz spüre, an denen die Saiten meines schreibenden Körpers nicht zum Klingen, nicht zum ‚Schlagen‘ gebracht werden.“ (Berning 2002, 23) In seiner Studie *Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe* hebt Berning (2002) die Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung für das Schreiben und für das Lernen hervor. Demnach bedarf es einer bewussten Verlangsamung des Schreibens und der Weltbegegnung, um einen weiten Raum für das Empfangen von Gedanken, Empfindungen und Einfällen zu schaffen (vgl. ebd., 47). Diese Sichtweise, die eine qualitative Bedeutung von Schreibpausen impliziert, steht im Kontrast zu aktuellen Forschungen zur Schreibflüssigkeit, in der die Anzahl geschriebener Wörter in Form von *bursts* gemessen wird, um damit auf die Effizienz von Schreibprozessen zu schließen (vgl. Weinzierl, Wrobel 2017, 228). Berning betrachtet Schreiben als ein eigentümliches Geschehen, das nicht allein kognitiven Gehalts sein kann:

„Bei der Frage, wie beim Wahrnehmen, Nachdenken und Verstehen Sprach-Ausdruck entsteht, haben wir es offensichtlich mit komplexen Prozessen zu tun, die weit über das rein Kognitive hinausgreifen. Formen des Sehens und Anschauens, des Empfindens und Erfahrens, spielen dabei eine ebenso zentrale Rolle. Bisweilen reichen die uns zur Verfügung stehenden Mittel der Sprache nämlich gar nicht aus, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.“ (Berning 2015, 217).

Die Ideen des Raumgebens beim Schreiben, des Absehens von Zielen und des sich Öffnens gegenüber dem Ungestalteten, finden sich auch bei dem Schreibforscher Hanspeter Ortner (2000). In seiner Studie *Schreiben und Denken* spricht er sich dafür aus, das ‚Chaos‘ zu suchen, um Wissen schaffendes Schreiben zu ermöglichen (vgl. ebd., 21 f.). In Desorientierung und Lückenhaftigkeit verortet er den Beginn des Lernens beim Schreiben, fern von Reproduktion vorgewussten Wissens. Im Hinblick auf die kompetenzorientierte Schreibforschung vermisst er den Blick auf den Menschen, der schreibt:

„Es gibt ihn schon, aber nur als jemanden, der das System Sprache *realisiert*, als jemand, der mit diversen – freihändig postulierten – Kompetenzen ausgestattet ist wie mit Betriebsanlagen oder Hilfsmotoren; es gibt ihn als ein Strichmännchen mit Riesenkräften, HerrIn seines/ihrer zweckrationalen Handelns [...]“ (ebd., 97; Hervorhebung im Original).

Auch wenn Ortner auf die Leiblichkeit des Schreibens nicht explizit eingeht, zeichnet er in diesem Bild den Körper der Schreiber:innen, der mitgedacht werden muss. Ortners Studie zeigt eindrücklich, dass sich weder das Schreiben in seinen jeweiligen Funktionen eindeutig beschreiben oder klassifizieren lässt, noch die Schreibenden im Sinne einer Typisierung zu fassen sind (vgl. ebd., 350 f.). Er beschreibt Schreiben als Lusthandlung, als Spiel um des Spielens willen – das Ziel geht in der Tätigkeit auf und wird nicht in seinem Ergebnis gesucht (vgl. ebd., 4 f.).

Zur sinnlichen Vermitteltheit des Schreibens sind weiterhin im schreibdidaktischen Kontext die Arbeiten der Deutschdidaktikerin Eva Maria Kohl von großer Bedeutung. Zunächst außerschulisch, später auch im schulischen Rahmen, praktizierte Kohl freies und kreatives Schreiben mit Kindern und entwickelte aus dieser Praxis heraus *Schreibspielräume* als Schreibwerkstätten für Kinder (vgl. Kohl 2005). Diese sind nicht nur als didaktisches Konzept zur Anregung kreativer Schreibprozesse zu verstehen, sondern werfen als „Erfahrungsräume“ (ebd., 11) theoretische, pädagogische und didaktische Fragen auf (vgl. Ritter, Ritter, Schulz, Wunderlich 2013, 7). Kohl knüpft mit der Art der Konzipierung von Schreibimpulsen an der sinnlichen Wahrnehmung an – so entstehen Geschichten mit dem Kitzeln der Gräser auf einer Wiese oder dem rauen Druck von Steinen in den Händen, lange bevor die erste Zeile geschrieben wird (vgl. Kohl 2005, 38). „Die Sensibilisierung der kindlichen Wahrnehmungskräfte und die Ermutigung ihrer Vorstellungskraft sind die Erde, in der die Geschichten wachsen können.“ (ebd.)

Den Eintritt in die Welt der Vorstellungen beschreibt Kohl als ein ‚Gartentor‘, das durch *Übergangsobjekte* (in Anlehnung an Winnicott 1997) wie z. B. einen alten Koffer oder andere geschichtenumwobene Gegenstände geöffnet werden kann, wie auch durch die Anregung eines Perspektivwechsels, z. B. durch die Vorstellung, die Welt mit den Augen eines Käfers zu betrachten (vgl. ebd., 37 f.). Neben der Sensibilisierung sinnlicher Wahrnehmung und Anregung von Vorstellungen liegt ein weiterer Fokus auf den Baumustern des Gestaltens (vgl. ebd., 39). Dies sind zum einen „kurze oder lange, realistische oder fantastische, lyrische oder erzählerische Formen“ (ebd.), die den Kindern als Textsorten oder Muster zur Verfügung gestellt werden und zum anderen sind es die Wörter, die gesammelt, erspürt und klanglich erprobt werden. Ins-

besondere in Gedichten findet Kohl die magische Wirkung von Wörtern, deren Geschmack, Geruch und Gestalt Erfahrung transportieren (vgl. ebd., 83).

„Wenn die Kinder im Unterricht nicht die Erfahrung machen können, dass Wörter ein eigensinniges Dasein führen, wenn sie den Eigensinn der Wörter nicht selbst erproben und erkunden können, wenn ihnen also ein lebendiges Verhältnis zu den Wörtern vorenthalten wird, dann brauchen wir uns nicht zu wundern, wenn Jugendliche später große Probleme damit haben, einen Textsinn zu erfassen und Textverständnis zu entwickeln. Sie haben nicht ausreichend lernen können, mit den Wörtern vertraut zu werden, einen liebevollen Umgang mit ihnen zu pflegen. Wörter sind ihnen fremd geblieben, sie fürchten sich vor ihnen, also meiden sie Schrift und das Schreiben und das Lesen.“ (Kohl 2005, 83)

Kohl bezeichnet es als *Wörterfabrikation*, Kindern die Möglichkeit zu geben, lebendige, knackende, duftende oder zitternde Wörter zu finden und zu empfinden (vgl. ebd., 84). Lebendige Wörter in Kisten zu sammeln, ist daher fester Bestandteil ihrer Schreibwerkstätten. Sie lehrt Kinder, „mit Wörtern wie mit Farben zu malen.“ (ebd., 57) Kohl geht es jedoch nicht nur darum, Kinder zum Schreiben anzuregen um des Schreibens willen, ihr geht es auch um poetische Erkundung der Welt (vgl. Ritter, Wunderlich 2013, 17). Sie nimmt die Macht wahr, die poetische Sprache in sich trägt und nennt es „Zauberkraft“ (ebd., 21; unter Bezug auf Kohl). Es scheint ein Geheimnis in den Wörtern, in der Sprache und den Formeln zu liegen, die Erfahrungen des Staunens, der Freude, des Schmerzes oder des Trostes stiften können (vgl. Kohl 2005, 86 f.).

Kohl spürt dem Geheimnis der Wörter in Gedichten nach, welche Nähe und auch welche Abwehr sie auslösen. Als Formeln für Erfahrungen können sie Erfahrungen der Leser:innen in Schwingung bringen, etwas in ihnen anrühren (vgl. ebd., 79). Bleibt die Anrührung aus, entsteht keine Verbindung zwischen Leser:innen und Gedicht. Dieses Betroffenwerden beschreibt Kohl als etwas Intimes, das Gelegenheit, Zeit und Schutz benötigt. Erzwungene Interpretationen fühlen sich in diesem Prozess gewaltvoll an und werden (zu Recht) abgewehrt (vgl. ebd., 79 f.). Als didaktische Konsequenz plädiert Kohl mit Hinweis auf Dehn (1999) dafür, Kindern eine Vielzahl an Gedichten zur Auswahl zu stellen und diese Begegnung vor Störungen zu bewahren sowie für ausreichend Zeit und Ruhe zu sorgen. Bei Kohl klingt an, dass Wörter einen Eigensinn haben, widerständig sind und Widerhall auslösen (vgl. Kohl 2005, 83). In Bezug auf Dichter wie Ted Hughes oder Pablo Neruda beschreibt sie die Lebendigkeit von Wörtern und dass diese in unsere Wirklichkeit eingreifen. Kohls Beschreibungen von einer gelungenen Begegnung mit Gedichten verweisen auf die Erfahrungshaftigkeit von Sprache jenseits von Funktionalität. Hier geht es um Begegnung und Beziehung, um einen Funken, der zündet oder dunkel bleibt.

In der Zusammenschau dieser drei Einblicke in Studien zeigen sich Sinnlichkeit und Wahrnehmung als wesentliche Elemente von Schreiben. Damit ist die Leiblichkeit des Schreibvollzuges angesprochen, die hier im Aspekt der Sinnlichkeit gespiegelt wird. Ein weiterer Aspekt im Spiegel der Leiblichkeit des Schreibens ist die ästhetische Erfahrung. Als Begriff ist diese schwer zu fassen. Zum einen erschwert dies der inhaltliche Bezug, da Erfahrungen selbst flüchtig sind, und zum anderen begrenzen aktuelle Denkgewohnheiten ein Verständnis dessen, was mit dem griechischen *aisthesis* ursprünglich gemeint war: Wir stellen uns Erfahrung als etwas vor, das vom Subjekt aus erlebt wird, ungewohnt ist es, eine Vermitteltheit zwischen Dingen und Menschen anzunehmen (vgl. Meyer-Drawe 2012, 195).

„Angesichts der Fülle unterschiedlicher Erfahrungen, die unter dem Begriff der ästhetischen Erfahrung subsumiert werden können, ist eine allgemeine und abschließende Definition nicht leistbar und auch nicht unbedingt wünschenswert – sie würde dem offenen Charakter des Ästhetischen widersprechen.“ (Brandstätter 2012/2013, 2) So zeigen sich in Publikationen zu ästhetischen Erfahrungen unterschiedliche implizite Konnotationen zum Begriff. Als

gemeinsame Basis benennt die Musikpädagogin Ursula Brandstätter folgende Kernmerkmale: Ästhetische Erfahrungen wurzeln in der sinnlichen Wahrnehmung und sind dadurch betont leibbezogen. Präsenz gewinnt dabei nicht nur der Körper der wahrnehmenden Person, sondern ebenso der des ästhetischen Objekts (vgl. ebd., 3). Ästhetische Erfahrungen können produktiv und rezeptiv entstehen, bringen eine eigene Zeitlichkeit mit sich und zeichnen sich durch ihre Zweckfreiheit aus. Sinn entsteht in der Erfahrung selbst und kann sich in verschiedene Richtungen entfalten, z. B. als Vergnügen, Selbstausdruck oder Erkenntnis, entzieht sich jedoch einer festgelegten Funktion (vgl. ebd.).

Der Deutschdidaktiker Ulf Abraham setzt sich mit ästhetischen Erfahrungen unter literaturdidaktischem Fokus auseinander. Er stellt klar, dass es nicht um eine „Lehre vom Schönen“ (Abraham 2000, 11) geht, sondern dass gerade die Alterität literarischer Texte das Potenzial für ästhetische Erfahrungen bereithält (vgl. ebd., 17 ff.). Demnach werden durch sprachliche, strukturelle oder inhaltliche Textmerkmale Rezeptionswiderstände hervorgerufen, „mit denen der literarische Text uns einfängt und festhält“ (ebd., 17). Ästhetisch ist jedoch weder der Text noch die Form des Umgangs mit dem Text, sondern der Prozess, der durch die Erfahrung von Differenz entstehen kann (vgl. ebd., 18 f.). „Diese Erfahrung scheint weniger ein Wissen vorzusetzen als eine bestimmte Wahrnehmungsintensität und die Bereitschaft, ‚Ganzheiten‘ zu erfassen.“ (ebd., 12)

An der Ausprägung dieser Wahrnehmungsintensität unterscheiden sich die Auffassungen darüber, was als ästhetische Erfahrung gelten kann und inwiefern Kinder dazu bereits fähig sind. Die Erziehungswissenschaftlerin und Theaterpädagogin Ulrike Hentschel zeigt am Theaterspiel auf, wie diese ästhetischen Erfahrungen geradezu herausfordert, indem mit kulturellen Zeichen in Form von Körperausdrücken gespielt wird und Spieler:innen sich gleichzeitig in zwei Wirklichkeiten bewegen, in der als Figur und in jener als Spielende (vgl. Hentschel 2007, 95 f.). „Damit ist die Erfahrung verknüpft, für die eigene Ausdrucksabsicht Zeichen finden zu müssen, die nicht identisch sind mit dem Bezeichneten.“ (ebd., 95) Rekurrierend auf Parmentier (2003) hinterfragt sie, inwiefern Kindern diese Unterscheidung zwischen Darstellung und Dargestelltem gelingt.

Beim Schreiben eigener Texte bewegen sich Kinder ebenfalls in ‚zwei Welten‘, in der Welt ihrer Vorstellungen und in der des Schreibortes. Schreiben erfordert einerseits, von der Schreibsituation abzusehen und sich z. B. einen Adressaten für den Text vorzustellen, andererseits erzeugt die Vergegenständlichung der Buchstaben und Wörter auf dem Papier die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem Geschriebenen, auch im Kontext der Schreibsituation (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 40 f.). In dieser Auseinandersetzung können ästhetische Erfahrungen entstehen. Im Bilden der Zeichen erproben schreibende Kinder Sinn (vgl. Dehn 1993, 86). Dieser Sinn steht nicht von vornherein fest, sondern er entsteht beim „Verwandeln von Sprache“ (Anderegg 1985, 93; zit. nach ebd., 83). Dehn erkennt darin ästhetische Erfahrungen, in denen die Kinder im Erproben der Zeichen Sinn bilden, der ihnen medial zum Zeichen wird (vgl. ebd., 86). Die Differenz Erfahrung entsteht beim Schreiben einerseits durch den neuartigen, interessanten oder irritierenden (selbst geschriebenen) Text, wie dies beim Lesen literarischer Texte geschehen kann (vgl. Abraham 2000, 18). Andererseits entwickelt sich durch den Vorgang des Schreibens selbst, durch die medial schriftliche Darstellung von etwas Vorgestelltem, „eine Erfahrung von entstehendem Sinn oder von entstehenden Sinnmöglichkeiten“ (Dehn 1993, 86). Dehn vollzieht diese Erfahrung anhand von Kindertexten nach, in denen sie literarische Sprachformen findet: Sie fragt danach, wie die Wirklichkeiten der Texte

entstehen. Die Entstehung der Bauformen und Erzählhaltungen beschreibt sie als Lernprozesse, die „sich im Akt des Schreibens vollziehen; in der Notwendigkeit zu ordnen, eine Struktur für die Schreibidee zu finden, Beziehungen zu formulieren.“ (Dehn 1993, 79) Für Dehn ist es nicht von Bedeutung, inwiefern diese Prozesse den schreibenden Kindern bewusst sind. Sie fragt vielmehr danach, wer diese Lernprozesse in den Texten sucht und welche Bedingungen für deren Entstehung konstitutiv sind. Diese Fragen betrachtet sie als grundlegend für die Schreibdidaktik der Grundschule (vgl. ebd.).

Mit ästhetischen Prozessen beim Schreiben setzt sich auch der Deutschdidaktiker Michael Ritter (2012; 2008) auseinander. Seiner Studie *Wege ins Schreiben* stellt er Beobachtungen von Kindern während durchgeführter Schreibwerkstätten voran, die für ihn zum Anlass seiner theoretischen Auseinandersetzung mit der Schreibdidaktik der Grundschule werden (vgl. Ritter 2008, 12 ff.). Auf eine dieser Beobachtungen möchte ich näher eingehen, da diese auf einen umfassenden Wandlungsprozess hinweist. Innerhalb eines Vormittags in der Schreibwerkstatt veränderte ein beobachtetes Mädchen sein Verhalten drastisch. Die Veränderung zeigte sich körperlich: „Stumm und möglichst unauffällig hielt sie sich an ihrem Platz auf und wich allen Kontaktversuchen unsererseits aus.“ (ebd., 13) Zu einem späteren Zeitpunkt der Beobachtungssituation formuliert Ritter: „Sie ging zwanglos mit uns und ihren MitschülerInnen um und war auch bereit, den Zauberspruch bei der Präsentationsrunde selbst vorzulesen, was am Morgen noch undenkbar erschienen war.“ (ebd., 14) Im Text des Kindes erkennt Ritter biografische Bezüge und die konstruktive Bearbeitung subjektiver Entwicklungsthemen. Daher bewegt ihn die Frage nach der Bedeutung des (fantasievollen) Schreibens für den Umgang mit Wirklichkeit und wie diese Art des Umgangs auf die Schreibkompetenzen der Kinder zurückwirkt (vgl. ebd., 19). Bei mehreren Kindern konnte er beobachten, dass persönlich bedeutsames Schreiben mit höheren schriftsprachlichen Leistungen einherging.

Ritter findet einen Ansatzpunkt zur Annäherung an die beobachteten Phänomene im Konzept ästhetischer Lern- und Bildungsprozesse, die subjektive und sinnlich-leibliche Aspekte des kindlichen Weltzugangs mit in den Blick nehmen (vgl. ebd., 25) und betrachtet vor diesem Hintergrund in seiner Studie aktuelle und historische Konzepte grundschulischer Schreibdidaktik und Entwicklungsverläufe der fachdidaktischen Diskussion um gelingendes Schreibenlernen in den letzten 100 Jahren. Im Ergebnis hält er in Bezug auf die beobachteten Kinder resümierend fest, dass mit der Schreibaufgabe für sie eine unüberwindbare bzw. sehr herausfordernde Aufgabe zu bewältigen war (vgl. ebd., 291). Das produktive Moment von Sprache und Schrift, das nach Ritter den Kern ästhetischer Prozesse ausmacht, ermöglichte ihnen, eigene Erfahrungen sprachlich zu gestalten und dabei über sich hinauszuwachsen. Als Bedingung für diese außergewöhnliche Erfahrung hebt Ritter die offene Struktur der Schreibaufgabe hervor, die Bezug zu eigenen Erfahrungen als auch zu Fiktionalität ermöglichte (vgl. ebd., 296). Ritter sieht im Kreativen Schreiben zum einen die Erklärung für die Verwandlung des beobachteten Kindes und zum anderen ein großes Potenzial für die grundschulische Schreibdidaktik, indem Lernerfahrungen und Bildungsprozesse initiiert werden (vgl. ebd., 298). Ritter formuliert weitere Untersuchungsfelder, die sich im Anschluss an seine Studie auf tun. Dabei sieht er „eine Untersuchung der möglichen Erfahrungsebenen von Schriftlichkeit im Grundschulbereich“ (ebd.) als wichtig an. Aus seiner Sicht ist es für den Schrifterwerb von elementarer Bedeutung, welche Möglichkeiten der Erfahrung Kinder in der Schule mit Schrift und mit Schreiben machen können und dass diese u. a. auch ästhetischen Charakter haben sollten (vgl. Ritter 2012).

Erfahrungen beim Schreiben von Kindern wurden bisher anhand von Kindertexten untersucht (vgl. Dehn 1993). Dabei kommen diese als Formen von Lernprozessen in den Blick, die durch

die Anforderung der Aufgabe entstehen, einen eigenen Text zu schreiben. Indem das Schreibprodukt als Forschungsmaterial gewählt wird, brauchen Forscher:innen Vorstellungskraft, um Spuren von Lernprozessen in den Texten finden zu können (vgl. auch Baurmann 2005). Dehn findet auf diese Weise in Kindertexten Hinweise auf Erfahrungen der Sinnbildung, die sie als ästhetische Erfahrungen beschreibt (vgl. Dehn 1993). Auch die Deutschdidaktikerin Swantje Weinhold (2000) findet in Kindertexten Spuren der Herausforderungen, die beim Schreiben von Schreibanfänger:innen bewältigt worden sind. In Verdichtungen und Verkürzungen auf der Textebene erkennt sie Leistungen, die Kinder im Prozess des Schreibens erbracht haben. Der Prozess des Schreibens, wie er stattgefunden hat, bleibt dabei jedoch im Dunkeln. Ritter führt Beobachtungen an, die als Momentaufnahmen Einblicke in verändertes Verhalten von Kindern während einer Schreibwerkstatt geben. Jedoch bleibt auch hier offen, was diesen Kindern im Vollzug des Schreibens und Gestaltens widerfuhr, so dass sie verwandelt daraus hervorgingen. Die Unsichtbarkeit des Schreibvollzugs, die sich auch in anderen Studien zeigt, die anhand von Schreibprodukten Lernprozesse untersuchen (z. B. Schüler 2019), nehme ich zum Anlass, Kinder im Vollzug des Schreibens zu beobachten und Erfahrungen Kreativen Schreibens zu erkunden.

3.2.4.3 Zum Lernen beim Schreiben

In der Studie werden Schöpferische Erfahrungen als Erfahrungen des Lernens beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern untersucht. Daher werden in diesem Kapitel Anknüpfungspunkte an Forschungen gesucht, die sich dem Lernen beim Schreiben widmen. Dass sich im Vollzug des Schreibens eigener Texte Prozesse der Sinnbildung ereignen können, wurde im vorigen Kapitel im Zusammenhang mit ästhetischen Erfahrungen beim Schreiben aufgezeigt. Hier werden unterschiedliche Zugänge zu den Begriffen *epistemisches Schreiben* und *lernendes Schreiben* vorgestellt, die zwischen Vollzugslogik und Ergebnislogik (des Lernens) changieren, wodurch der eindeutige Bezug zum Lernen im Vollzug des Schreibens erschwert ist. Im *heuristischen Schreiben* sehe ich unter Rückgriff auf den etymologischen Hintergrund des Begriffs die Möglichkeit, diesem Dilemma zu entkommen. Der zweite Teil des Kapitels widmet sich der Frage nach dem ‚Wie‘ der didaktischen Initiierung sowie der Relevanz von Lernprozessen beim Schreiben.

Kommunikativen Funktionen des Schreibens (etwas bezeugen, über etwas informieren, etwas begründen) werden epistemisch-heuristische Funktionen (etwas für sich klären, Erkenntnisse generieren, schreibend denken) häufig gegenübergestellt (vgl. Fix 2008, 41). Der Pädagoge Martin Fix merkt an, dass diese Schreibfunktionen ins Zusammenspiel geraten, wenn kreatives Schreiben praktiziert wird (vgl. ebd.). Der Begriff *Funktion* in Bezug auf das Schreiben verweist auf eine Absicht, mit der Schreiben (funktional) gebraucht wird – als *epistemische Funktion* im Sinne einer Strategie, das eigene Denken voranzutreiben (vgl. Ortner 2000, 3). Im Rahmen der Schreibentwicklungsforschung wird epistemisches Schreiben(-können) als *Schreibhaltung* betrachtet, die Kinder im Sinne eines (des höchsten) Entwicklungsstadiums erreichen können (vgl. Spitta 2012, 257). Während einerseits der Fokus auf dem Ergebnis des Schreibens als der Schaffung neuen Wissens liegt (vgl. auch Bereiter, Scardamalia 2010), beschreibt Berning diese Schreibhaltung in anderer Weise: als Bereitschaft zur Verlangsamung, zur Aufmerksamkeit und zur Wahrnehmung, um etwas erschreiben zu können, was im Vorhinein noch nicht erdacht war (vgl. Berning 2015). Ihm geht es nicht so sehr um das Wissen, das entstehen soll, sondern eher um die Erfahrung jenes Schreibens, das dies ermöglicht.

Doch wie kann neues Wissen beim Schreiben entstehen? Ortner untersucht das Schreiben von erwachsenen Schreiber:innen daraufhin, worin das epistemische Potenzial begründet ist. In seinem Werk *Schreiben und Denken* (2000) arbeitet er auf der Grundlage von Aussagen professioneller und studierender Schreiber:innen zehn Schreibertypen heraus. Dabei geht es vorrangig um Strategien, um längere Texte wie Seminararbeiten, wissenschaftliche oder literarische Werke zu verfassen. Er thematisiert die grundlegende Frage der Strukturierung von Ideen und Wissen im Text, der Anordnung und Gestaltung im Hinblick auf ein Ganzes, was als sehr harte Arbeit herausklingt. Er fragt danach, was diesen Prozess leitet und findet Antworten in der Gestalt- und Ganzheitspsychologie, die er seinen Ausführungen zugrundelegt.

„Texte sind ‚dynamisch begründete‘ Ordnungen, Superzeichen, mit denen ein Schreiber auf zusammengeordnete Wissens Elemente Bezug nimmt. Der dynamisch begründeten Ordnung, also dem Text, werde ich mit Piaget *Équilibre* [Equilibre, franz. Gleichgewicht] zuerkennen, wenn er sich so in die Situation einfügt, daß er von Schreiber und vom Leser akzeptiert werden kann. Der Text ist eine neue Version aus Wissensbeständen. Aber wehe, wenn irgendetwas in ihm oder an ihm nicht stimmt. [...] Es darf im Text keine (massiv) störenden Elemente geben – weder solche, die *in der Situation* (nach außen), noch solche, die die Binnenverhältnisse *in der Zeichenkette* stören. Alle Elemente zusammen müssen eine gute, eine akzeptable Gestalt ergeben.“ (Ortner 2000, 159; Hervorhebungen im Original; Einfügung FH)

Die Durchgestaltung eines Textes ist nach Ortner die große Aufgabe und Leistung der Schreiber:innen, bei deren Bewältigung neues Wissen geschaffen wird, indem sie zu einer Neuordnung der vorhandenen Teile durchdringen. Diese Ordnung bezieht sich nicht nur auf Inhalte, sondern auf die gesamte Struktur des Textes, die in sich kohärent, logisch und ganz erscheint (vgl. ebd., 160 f.). Geleitet wird dieser Prozess nach dem Verständnis der Gestalt- und Ganzheitspsychologie durch Dynamiken innerhalb seelischer Strukturen, die auf Regelmäßigkeit und Geschlossenheit gerichtet sind (vgl. ebd., 166). Der Entstehungsprozess beginnt mit ‚Vorgestalten‘, die die Ganzheit bereits in sich tragen, jedoch noch diffus sind und durchgeformt und gegliedert werden müssen (vgl. ebd., 164 f.). Ortner nennt es Intuition bzw. eine „gefühlsmäßig begründete Vermutung“ (ebd., 163), die den schreibenden Geist zu Hypothesen führt, mit denen weitergearbeitet wird. Gefühle tragen maßgeblich zur Findung von Perspektiven bei, indem sie Ideen oder Einfälle begleiten bzw. wenn sie die „Klangprobe“ (ebd., 162) eines Produktes entscheiden. Ortners Ausführungen folgend entsteht der Eindruck, das epistemische Potenzial ergibt sich aus dem Text, der eine gewisse Systematik verlangt, die ge- und erfunden werden muss. In diesem Prozess können ganz unterschiedliche Wege gegangen werden, die Ortner als Schreibstrategien herausarbeitet. Dabei spielen nicht nur die Strukturen des Textes eine Rolle, sondern ebenso die Dynamiken der seelischen Strukturen, die eben jene Systematik des Textes wahren wollen.

Ortners Studien beziehen sich auf das Schreiben von erwachsenen und zum Teil professionellen Schreiber:innen. Dass auch Kinder im Schreiben eigener Texte herausgefordert sind, einen Text als Ordnung zu erstellen, zeigen u. a. die Studien von Weinhold (2000) und Dehn (u. a. 2005). Auch in Befragungen von Kindern zum Schreiben, zeigt sich das Selbstverständnis, sich beim Schreiben Gedanken zur Struktur des Textes machen zu müssen (vgl. Weinhold 2005). Aufgrund der Komplexität der Aufgabe, die das Schreiben eines eigenen Textes bedeutet, finden Kinder im Schreiben zu jener epistemischen Haltung, die zur Bedingung des Textes wird (vgl. auch Ritter 2012, 63 f.).

Die Schreibdidaktiker Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff plädieren für den Begriff des *lernenden Schreibens* in Abgrenzung zum *epistemischen Schreiben*, um insbesondere mit Blick auf kindliche Schreiber:innen das Lernen beim Schreiben stärker in den Vordergrund zu stellen

(vgl. Pohl, Steinhoff 2010). Sie nennen medial bedingte Faktoren (diese sind auf das Schreiben, hier als Handlung gedacht, bezogen) und konzeptionell bedingte Faktoren (diese sind auf die Schriftlichkeit gegenüber der Mündlichkeit bezogen), die das Lernen beim Schreiben initiieren und unterstützen (vgl. ebd., 9 f.). Als mediale Faktoren werden die Langsamkeit und Vorläufigkeit des Schreibens sowie die Verdinglichung von Sprache aufgeführt, die Planungs-, Überarbeitungs- und Reflexionsprozesse ermöglichen. In Anlehnung an Konrad Ehlich, Karl Bühler und Gerhard Augst beschreiben Pohl und Steinhoff die konzeptionell bedingten Faktoren als Ausdrucks-, Darstellungs- und Apellfunktion, die im Schreiben bedeutsam werden (vgl. ebd., 10). Mit Ausdrucksfunktion ist die Notwendigkeit der Versprachlichung gemeint, indem leibliche Gesten in der schriftlichen Verständigung ausscheiden. Die Darstellungsfunktion bezieht sich auf den schreibend, also sprachlich darzustellenden Kontext, der nicht als geteilt oder gewusst vorausgesetzt werden kann. Der notwendige Perspektivwechsel hin zu Leser:innen wird mit der Apellfunktion umschrieben, die soziales Lernen anspricht (vgl. Pohl, Steinhoff 2010, 10). Diesen Gedanken folgend erscheint es als dem Schreiben innewohnende Möglichkeit und Notwendigkeit, zu lernen, um zu einem Text zu gelangen, der von Leser:innen verstanden werden kann. Der Begriff des *lernenden Schreibens* birgt gegenüber dem des *epistemischen Schreibens* die Möglichkeit, nicht nur die Entstehung neuen Wissens, sondern auch die Entstehung des Schreibkönnens mitzubetrachten. Eine Schwierigkeit sehe ich darin, dass *lernendes Schreiben* als Schreibhaltung (des Subjekts) oder als (bestimmte) Schreibfunktion aufgefasst wird. Hingegen wird hier davon ausgegangen, dass Lernen ein dynamischer Prozess ist, der sich in vielfältigen Variationen in jedem Schreiben realisieren kann (z. B. als Finden und Erfinden, vgl. Agostini 2016).

Die Pädagogin Evi Agostini setzt sich im Zusammenhang mit dem Phänomen des Erfindens mit der auf Aristoteles zurückgehenden Differenzierung von *episteme* als wissenschaftlicher Erkenntnis und *techné* als Herstellungswissen auseinander (vgl. ebd., 148 ff.). Diese Gegenüberstellung ist vor dem Hintergrund der aristotelischen Handlungstypologie zu sehen, die *Poiesis* (pragmatisches Handeln, Schaffen, Herstellen) und *Praxis* (selbstzweckhaftes Tun) unterscheidet. *Techné* meint „allgemeine Kenntnisse über die Natur von Materialien sowie Erfahrungswissen“ (ebd., 149) und kann als Verbindung expliziten Wissens mit implizitem Wissen verstanden werden, das (handwerkliches) Können bedingt. *Episteme* „zielt jedoch weder auf ein Handeln noch Hervorbringen, sondern nach *Sophia*, auf die Erkenntnis nach unveränderlicher Wahrheit, nach philosophischer Weisheit.“ (ebd., 149; Hervorhebung im Original) Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Weg (Lernen) und Ergebnis (Wissen) im Hinblick auf die Begrifflichkeiten zu unterscheiden sind. Epistemisches Schreiben erbringt Wissen, doch der Weg dahin ist weder als zielgerichtet noch als bewusst oder explizierbar zu beschreiben, wie dies bei Pohl und Steinhoff dargestellt ist (vgl. Pohl, Steinhoff 2010, 20). Auch, oder gerade beim epistemischen Schreiben ist der Weg des Lernens zu gehen, der erst noch gefunden werden muss. Der Begriff des *heuristischen Schreibens*, nicht im Sinne einer Schreibfunktion oder Haltung, sondern als Geschehen gedacht, könnte dafür treffender sein, da er sich anders als *episteme* nicht auf eine Wissensform bezieht, sondern zurückgehend auf das griechische *heuriskein* (εὕρισκιν) „finden“ – „erfinden“ (vgl. Pfeifer et al. 1993) bedeutet.

Zur Initiierung epistemisch-heuristischer Prozesse bzw. lernenden Schreibens wird vielfach kritisiert, dass Schreibaufgaben, die ausschließlich reproduktiven Charakter haben, wie das in schulischen Schreibprozessen häufig der Fall ist, diese Prozesse eher verhindern als fördern (vgl. Thürmann, Pertz, Schütte 2015; vgl. Berning 2002, 111; vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 34 f.). Förderlich sind eher Schreibaufgaben zu anspruchsvollen Inhalten, die Wahlmöglichkeit

ten bieten, auf zugängliches Wissen rekurren, das als Fundus über längere Zeit angeeignet werden konnte, die jedoch „Neues entstehen lassen, auf das alle anderen neugierig sein können“ (Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 227), eigene Gestaltungen ermöglichen und in Präsentationsformen für die Texte münden. Ein weiterer Kritikpunkt an schulischen Schreibaufgaben im Hinblick auf lernendes Schreiben ist die Zergliederung des Schreibprozesses in Teilprozesse. Der Philosoph Konrad Paul Liessmann formuliert die Problematik in Bezug auf die schriftliche Reifeprüfung im Fach Deutsch wie folgt:

„Da es ja darum geht, bestimmte Kompetenzen zu überprüfen, muss jede Aufgabe in einzeln abzuarbeitende Fragestellungen zerteilt werden, die einen natürlichen Schreibfluss, eine Entfaltung von Gedanken oder die Etablierung einer begrifflichen Ordnung als Resultat – nicht als Voraussetzung – des Schreibprozesses prinzipiell nicht mehr zulassen. Natürlich kann man dann rasch überprüfen, ob die einzelnen Arbeitsaufträge erledigt worden sind. [...] Aber deshalb jungen Menschen überhaupt die Möglichkeit zu verwehren, sich wenigstens hin und wieder dem Prozess des Schreibens überlassen zu können, um sich selbst dann mit einer Ordnung oder Unordnung ihrer Gedanken zu konfrontieren, die sich erst im Schreiben gebildet hat, kommt dem mutwilligen und fahrlässigen Verzicht auf eine zentrale Bildungserfahrung gleich.“ (Liessmann 2015, 350 f.)

Dehn, Merklinger und Schüler betonen bereits für das Schreiben in der Grundschule die Wichtigkeit der Komplexität von Aufgaben: „Für die Inszenierung von Unterricht schließt *Schreiben zu Vorgaben* ein, eine Aufgabenstellung zu finden, die Schreibanfänger:innen dazu anhält, aus der Fülle des Vorgegebenen etwas für sich auszuwählen, also etwas zu *themenisieren* und zu *formulieren*“ (Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 89; Hervorhebungen im Original). Berning sieht die Formen schulischer Schreibprozesse, die durch Schreibaufgaben initiiert werden, in politischer Dimension. Er spricht ihnen die Kraft zu, „globale Veränderungen“ (Berning 2002, 115) anzuregen, indem die Erfahrung des Schreibens Einfluss nimmt auf das Selbstwertgefühl und auf die Empfindsamkeit des Einzelnen: „Die Reise ins Innere – zu den Schauplätzen unserer Fantasie – lässt uns ganz automatisch nach Verbindungen suchen, Verbindungen zwischen dem schon Bekannten und dem noch Unbekannten, zwischen dem Ich und den Anderen, zwischen innen und außen.“ (ebd.) In diesem Sinne lernt nicht nur das schreibende Kind in der Schule, sondern mit ihm die (schreibende) Menschheit.

Wie gezeigt werden konnte, spricht vieles dafür, in Bezug auf das Lernen (auch beim Schreiben) zwischen einem Denken vom Ergebnis her und einem Denken im Vollzug zu unterscheiden. Weiterhin erscheint es notwendig und sinnvoll, dem Begriff *Lernen* im Rahmen schreibdidaktischer Forschung insgesamt mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Wenn ‚Erwerb‘ von Schreibkompetenz als Ziel deklariert wird, verbergen sich dahinter Wege des Lernens, die theoretisch und empirisch der Auseinandersetzung bedürfen. Eine theoretische Auseinandersetzung findet sich bei Dehn unter Verweis auf den Kognitionspsychologen Ulric Neisser (vgl. Dehn 2021, 72 ff.). Schrifterwerb wird in diesem Zusammenhang als Bildung und Erweiterung von kognitiven Strukturen verstanden. Dieser Ansatz, sich mit dem Lernen in Bezug auf das Schreibenlernen zu beschäftigen, wird hier weiterverfolgt. Lernen wird pädagogisch-phänomenologisch als Erfahrung verstanden, die auch Probleme in sich trägt (vgl. Meyer-Drawe 2010). In dieser Theorie, von Lernen als Erfahrung, hat das „Nicht-Lernen“ (Dehn 2021, 15) einen Platz und kann als subjektiv sinnvoller Rückzug in das Vertraute erklärt werden (vgl. Meyer-Drawe 2010, 8), was jedoch nicht bedeuten soll, dass Lehrende sich daraufhin ebenfalls zurückziehen sollten (vgl. Meyer-Drawe 2013). Schriftspracherwerb ist nicht gleichzusetzen mit einer bruchlosen Anhäufung von Kenntnissen (vgl. auch Dehn 1984). Bleibt die Auseinandersetzung mit dem Lernen aus, werden Probleme verkürzt auf eine Frage der ‚richtigen Methode‘ (vgl.

Becker-Mrotzek 2021, 5 f.). Hier wird die Idee verfolgt, Schwierigkeiten im Erwerb auf das Lernen selbst zurückzuführen. Dazu wird die Auseinandersetzung mit dem Lernen als Erfahrung gesucht (Kap. 3.1.4).

3.2.4.4 Zur Schöpferischen Erfahrung im Schreiben

In diesem Kapitel wird der Bogen zum Schöpferischen in Schreibprozessen gespannt. Angeknüpft wird an die Ausführungen in Kapitel 3.2.3, die die Grundlage für das Verständnis dessen bilden, was im Rahmen dieser Studie mit *schöpferisch* gemeint ist: Schöpferische Erfahrungen sind Erfahrungen des Lernens, die einen neuen Horizont eröffnen (vgl. Meyer-Drawe 2019b, 368). Sie können in Schaffensprozessen aus dem Zusammengehen zwischen Subjekt und Sache entstehen (vgl. Stenger 2002, 125 f.). Beim Kreativen Schreiben können sie sich in der Wechselwirkung zwischen Kind, situativen Bedingungen, Material, Sprache, Schrift und (entstehendem) Text ereignen (vgl. Kapitel 3.2.3). Ziel der folgenden theoretischen Auseinandersetzung ist es, dass „neue Interpretationsgesichtspunkte gefunden werden, die bei der bloßen Beschäftigung mit Beobachtungsmaterial nicht ins Auge springen“ (Deckert-Peaceman, Dietrich, Stenger 2010, 49). Es geht also darum, den Blick zu weiten, um in den anschließenden empirischen Analysen von Schreibsituationen neue Aspekte finden zu können. Zunächst stehen die Körperlichkeit und Dinglichkeit des Schreibens im Fokus und wie diese in unterschiedlichen Disziplinen diskutiert werden. Daran schließt sich eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Aspekten von Schrift an. Leitend sind die Fragen, was Schrift ist, d. h. wie sie sich zeigt, und was Schrift und Schreiben ermöglicht. Dabei werden Bezüge zum aktuellen schreibdidaktischen Diskurs hergestellt.

Die Körperlichkeit und Dinglichkeit des Schreibens und von Schrift werden in Sprach- und Literaturwissenschaft unter den Begriffen *Materialität* und *Medialität* verhandelt. Die Sprachwissenschaftler:innen Helmuth Feilke und Angelika Linke merken an, dass gerade derartige ‚Oberflächenphänomene‘ die „Fundamente für die Ausbildung neuer Denkweisen“ (Feilke, Linke 2009, 3) darstellen können, wenn sie eine Neustrukturierung bisheriger Wissensbestände erforderlich machen. In den letzten Jahren sind mehrere Sammelbände erschienen, die ein Interesse an der Schrift in ihrer dinglichen Gestalt disziplinübergreifend bezeugen (u. a. Frederking, Jonas, Josting 2013; Müller-Tamm, Schubert, Werner 2018; Greber, Ehlich, Müller 2021b; Kruse, Reichardt, Riegler 2021).

Sich mit der Materialität und Medialität des Schreibens zu beschäftigen, führt dazu, die Räumlichkeit von Schrift, deren körperliche und materielle Bedingtheit, sowie deren sprachferne Potenziale aufzudecken (vgl. Barsch, Gätje 2013). In der Verwendung der Begriffe *Materialität* und *Medialität* werden unterschiedliche Akzente gesetzt. Mit dem Begriff *Materialität* verbinden der Literatur- und Medienwissenschaftler Achim Barsch und der Sprachwissenschaftler Olaf Gätje die materiellen Voraussetzungen des Schreibens, von der Körperlichkeit der Schreibenden bis hin zu verwendeten Materialien oder Technologien (vgl. ebd., 18). Den Begriff *Medialität* beziehen sie auf die Bildlichkeit von Schrift, d. h. ihre sichtbare Ausbreitung im zweidimensionalen Raum (vgl. ebd., 19). Die Literaturwissenschaftlerin Erika Greber, der Sprachwissenschaftler Konrad Ehlich und der Philologe Jan-Dirk Müller beziehen die Materialität und Körperlichkeit von Schrift darüber hinaus auf das Schriftzeichen, als figurative, bewegliche Gestalt (vgl. Greber, Ehlich, Müller 2021a, 9):

„Von ihren Anfängen her schreibt sich dieser Aspekt als eine spezifische Schriftspur in die Geschichte und ins Gedächtnis ein, eine Spur, die die materiellen Relikte, die Schriftträger, die Einritzungen und Hervorhebungen, die Auftragungen von Ruß, Tinte, Farbe, ihre Abtragungen und Zerstörungen, Überschriften und deren Resultate, Palimpseste und ‚unbesieglie‘ Inschriften ausmacht.“ (Greber, Ehlich, Müller 2021a, 9)

Ein anderes Verständnis des Materialitätsbegriffs zeigt sich in aktuellen Untersuchungen zum Schrifterwerb unter praxistheoretischer Perspektive. Der Begriff *Materialität* wird hier gefasst als ‚Materialität des Sozialen‘ (vgl. Kruse 2021b). Indem Materialien als Dinge im Gebrauch untersucht werden, geraten nicht nur Schreibwerkzeuge, sondern auch z.B. Lehrwerke und deren Bedeutung für den Schrifterwerb in den Blick, wie eine Studie von Iris Kruse (2021a) eindrücklich zeigt.

Je nachdem, ob es um die Materialität von Sprache (z. B. Ehlich 2021), Materialität von Schrift und Text (z. B. Barsch, Gätje 2013), Materialität des Schrifterwerbs (z. B. Kruse 2021b; Reh, Wilde 2016) oder um die Materialität des Schreibens geht, verschiebt sich der Fokus, von dem aus Materialität thematisiert wird. Einerseits liegt er auf dem, was Schrift ist, was sie von mündlicher Sprache unterscheidet, welche Formen sie durch unterschiedliche Schriftträger annimmt (vgl. Ehlich 2021) und wie sich mit ihren wandelbaren Formen und Formationen neue Bedeutungen ergeben (vgl. Barsch, Gätje 2013). Andererseits liegt der Fokus auf dem, was Schrift hervorbringt – dem Schreiben – der körperlichen Geste in Verbindung mit dem jeweiligen Material (vgl. Flusser 1997) oder aber auf den Praktiken, die im Umgang mit Schrift im Unterricht beobachtbar sind (vgl. Kruse 2021a; Kruse 2021b).

Im Rahmen empirischer Schreibforschung erhält die Materialität in den herausgestellten Bedeutungsdimensionen aktuell sehr wenig Aufmerksamkeit. Der Aspekt der Körperlichkeit des Schreibens wird als basale motorische Fähigkeit zur Schriftproduktion thematisiert und im Hinblick auf begrenzte Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses problematisiert (vgl. Nottbusch 2017). Die Deutschdidaktiker:innen Thomas Lindauer und Afra Sturm sprechen sich dafür aus, im Sinne einer integrativen Schreibdidaktik die körperliche Bedingtheit von Schreiben in der Schreibforschung stärker zu thematisieren und in didaktischer Perspektive individuelle Schreibhaltungen von Schüler:innen mit ihnen zu reflektieren, um durch eine „optimierte Motorik“ (Lindauer, Sturm 2016, 152) die Schreibflüssigkeit zu erhöhen. In der empirischen oder integrativen Schreibdidaktik ist Materialität (als körperlich-physische Voraussetzung zum Schreiben) also eher als Mittel zum Zweck zu verstehen, die Beherrschung der Kulturtechnik das Ziel.

In der Auseinandersetzung mit Schriftkultur (zum Verhältnis der Begriffe Kulturtechnik und Schriftkultur vgl. Kapitel 3.2.1.) wird deutlich, dass diese nicht ‚beherrschbar‘ ist, von dieser sind wir betroffen. Die in Kapitel 3.2.2 unter Bezug auf Rumpf aufgezeigte Dichotomie der Zugangsweisen zum Lernen zwischen „Weltbeherrschung und Betreffbarkeit“ (Rumpf 2010, 9) ist Ausgangspunkt, um das Verständnis von *Materialität* für diese Studie zu erweitern: Materialität soll hier nicht nur als Voraussetzung im Sinne der Mittel zum Schreiben verstanden werden (Motorik, Beschaffenheit der Schreibwerkzeuge), wie dies bei Barsch und Gätje (2013, 18 f.) formuliert ist, sondern darüber hinaus als grundlegende Bedingung für das Schreiben als Tätigkeit.

Im Zusammenhang mit einer phänomenologischen Sichtweise sind als Bedingung für das Schreiben mindestens zwei Aspekte wesentlich: Das leibliche ‚zur Welt sein‘ im Sinne Merleau-Pontys (vgl. Kapitel 1.4), zu dem in der Tätigkeit des Schreibens das Hantieren mit den Schreibwerkzeugen gehört, und Schrift. Damit stellt sich die Frage, was Schrift überhaupt ist bzw. als was sie sich zeigt. Im Folgenden werden drei Konzepte angeführt, um sich dieser Frage im Zusammenhang dieser Studie anzunähern: Überlegungen zur *Schriftbildlichkeit* (vgl. Krämer, Cancik-Kirschbaum 2012), Forschungen zu *Literarität* (vgl. Dehn 1984) und phänomenologische Gedanken zu Schrift als *schöpferischem Ausdruck* (vgl. Merleau-Ponty 2007).

Im Rahmen der Schriftbildlichkeitsforschung wird die Eindimensionalität eines phonographischen Schriftverständnisses problematisiert: Schrift ist mehr als aufgeschriebene Sprache und

zeigt sich nicht nur als Buchstaben- oder Zeichenfolge, sondern ordnet sich als Text im Raum (vgl. Krämer 2009, 159). Diese Anordnung im Raum evoziert Bedeutungen, die nur im Schriftlichen, nicht aber mündlich darstellbar sind und tilgt auf der anderen Seite „die mimische, gestische, tonale Spur des menschlichen Körpers im Sprachgebrauch“ (ebd., 166). Die Bedeutungen speisen sich aus dem Sagen und Zeigen von Schrift, die gleichermaßen miteinander wirken (vgl. Krämer, Cancik-Kirschbaum 2012, 25). Ausgehend von Perspektiven der Schriftbildlichkeitsforschung entwerfen die Philosophin Sybille Krämer und die Altorientologin Eva Cancik-Kirschbaum ein Schriftkonzept, das „fundiert ist in dem nur Schriften eigenen Wechselverhältnis zwischen einer (zumeist) im Visuellen gründenden Wahrnehmbarkeit, ihrer unabweislichen Materialität²² und einer in ihrer Handhabbarkeit wurzelnden Operativität.“ (Krämer, Cancik-Kirschbaum 2012, 15) Dieses lautsprachenneutrale Schriftverständnis wird an den vier Dimensionen *Räumlichkeit*, *Graphismus*, *Operativität* und *Mechanisierbarkeit* entfaltet. Das Konzept kann hier nicht vollumfänglich beschrieben werden, jedoch wird an relevanten Aspekten entlang der Dimensionen aufgezeigt, inwiefern dieses für die Erforschung Schöpferischer Erfahrungen beim Kreativen Schreiben relevant ist.

Die *Räumlichkeit* von Schrift, ihre Zweidimensionalität, ermöglicht die Darstellung nichträumlicher Beziehungen in der Fläche (vgl. Krämer, Cancik-Kirschbaum 2012, 16). Daraus ergibt sich im Kontext dieser Studie die Frage, wie Kinder beim Kreativen Schreiben zur Verfügung stehende Flächen gestalten. Die zweite Dimension, *Graphismus*, bildet eine Möglichkeit des Menschen seit dem Freiwerden der Hände durch den aufrechten Gang, mit Augen und Händen gleichermaßen operierend Visualisierungen zu erzeugen, die semantisch gehaltvoll sind (vgl. ebd., 18).

„Das Schriftzeichen ist Bewohner zweier Welten: es tritt empirisch-sinnlich als raumzeitlich situierte ‚Markierung‘ auf, doch es verwandelt sich beim Lesen bereits auf elementarer Stufe in die Vergegenwärtigung eines ‚Typus‘, der in empirisch unausschöpflicher Weise nicht ein Einzelnes, vielmehr ein Allgemeines bedeutet.“ (ebd., 19)

Hier wäre zu fragen, wie sich der Wechsel zwischen diesen ‚zwei Welten‘ im Vollzug des Schreibens zeigt, da die Kinder mit der Darstellung der Schriftzeichen gleichzeitig Sinn produzieren (vgl. dazu auch Dehn 1993). Der Begriff *Operativität* bezieht sich auf die Eigenschaft von Zeichen, auch ohne Interpretation manipulierbar zu sein (vgl. Krämer 2009, 170). Dies zeigt sich z. B. beim schriftlichen Rechnen, das von Krämer und Cancik-Kirschbaum als kreativer Schriftgebrauch gekennzeichnet wird:

„Kraft der übersichtlich und streng geregelten Anordnung der Zahl- und Operationszeichen auf dem Papier gelingt es, eine gesuchte Zahl ‚kinderleicht‘ zu ermitteln, die – gerade, wenn es sich um die Verknüpfung höherer Zahlen handelt – ‚im Kopf‘ und damit rein mental, kaum zu realisieren wäre.“ (Krämer, Cancik-Kirschbaum 2012, 20)

Die Operativität von Schrift kann sich beim Kreativen Schreiben als Entwickeln von Ideen im Verlauf des Schreibens zeigen, indem der bereits geschriebene Text als Skizze fungiert (vgl. ebd., 20). Als ‚mechanischen Kern‘ von Schrift stellen Krämer und Cancik-Kirschbaum u. a. die besondere Beziehung zwischen Form und inhaltlichem Gehalt heraus (vgl. ebd., 21 f.). Die Form zeigt sich dabei als relativ autonom gegenüber dem Inhalt. Gedichte wirken durch die Anordnung der Wörter und auch in Kindertexten wirkt die Form des Schriftbildes, noch bevor

22 Der Begriff *Materialität* umfasst hier unter Rückgriff auf Hans Ulrich Gumbrecht die Beschaffenheit des Schriftträgers sowie die Präsenz der Zeichen.

der Inhalt zum Tragen kommt (vgl. dazu auch Rumpf 2011). Dem mechanischen Kern von Schrift eigen ist auch die Möglichkeit der (schriftbasierten) Funktionsweise von Computern, wie auch die Eigenbewegungen von Schrift, z. B. als (programmierter) Link, der einen bestimmten Text zu den Leser:innen bewegt (vgl. Krämer, Cancik-Kirschbaum 2012, 22).

Mit diesem kurzen Einblick in ein nicht-linguistisches Schriftkonzept erweitert sich die Aufmerksamkeit auf das, was beim Kreativen Schreiben auf dem Papier passiert. Der Text entsteht in der Fläche, d. h. es ist nicht nur offen, was geschrieben wird und wie es formuliert wird, sondern auch, wohin es geschrieben wird und wie diese Formen gestaltet werden. Weiterhin beinhaltet der Begriff der *Operativität* eine Offenheit dazu, wie Kinder Schrift gebrauchen. Wenn ein Kind z. B. ein Wort schreibt, wissen wir nicht sicher, ob es einen Text produziert, oder ob es die Zeichen für andere Operationen verwendet. Im Zusammenhang mit der Untersuchung von Kreativen Schreibprozessen wird deutlich, dass die Frage danach, was Schrift ist, ebenso von Bedeutung ist, wie die Frage danach, was ein Text ist.²³ Für die Erforschung Schöpferischer Erfahrungen beim Kreativen Schreiben ist darüber hinaus von Bedeutung, welche Entstehungsgründe für Schrift und Text bereits benannt sind. *Literarität* ist eine solche Eigenschaft und Erfahrungsweise von Schrift, die die Entstehung von Schrift und Text(en) mitbedingt, daher wird diese folgend charakterisiert.

Der Literaturwissenschaftler Wilhelm Dehn führt in seinen Ausführungen zu *Literarität* zwei Grundhaltungen an, die den wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Umgang mit Schrift zu seiner Zeit prägten (vgl. Dehn 1984). Auf der einen Seite wurde Schrift rekurrierend auf Arbeiten aus dem angloamerikanischen Raum (z. B. Goody, Watt 1963) in ihrer Eigenschaft als dauerhaftes Kommunikationsmedium, als Mittel zur Erkenntnis und zur Demokratisierung hervorgehoben (vgl. Dehn 1984, 4). Die andere Sichtweise, mit Ursprüngen in Frankreich, betrachtet Schrift, „nicht als verfügbares Instrument, sondern als eine weithin selbstmächtige, regelgebende, vorgängige Struktur“ (ebd., 4). Beide Denkweisen zeigen sich bis heute als relevant, wobei im deutschsprachigen Raum der Aspekt der Bildungsfunktion von Schrift, sowohl zur Erkenntnis als auch zur Demokratisierung, nicht wirklich als Ressource im schulischen Unterricht ausgeschöpft wird (vgl. Schmölzer-Eibinger, Thürmann 2015) und die Vorgängigkeit der Struktur in aktuellen Konzepten zum Schriffterwerb bisweilen auf linguistische Merkmale reduziert erscheint (vgl. Kruse, Schüler 2021). Wilhelm Dehn stellt diese beiden Denkrichtungen nicht einander gegenüber, sondern betrachtet sie als zwei Seiten derselben Medaille, der „Eigen-Mächtigkeit des Schriftprinzips“ (Dehn 1984, 5; Hervorhebung im Original). Im Begriff *Literarität* lässt sich aus seiner Sicht fassen, was Schrift im Gebrauch ermöglicht:

„Bewegendes wird schreibbar,
es wird als selbst zu Bewegendes erfahrbar
für den, der es artikuliert, und für ihn, den es orientiert.“ (Dehn 1984, 6).²⁴

Die Deutschdidaktikerinnen Mechthild Dehn, Daniela Merklinger und Lis Schüler arbeiten heraus, dass *Literarität* nicht an das Schreiben gebunden ist, sondern auch in mündlichen Erzählungen zum Tragen kommt (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 42 ff.). Sie beschreiben *Literarität* als Möglichkeit, etwas (sprachlich) zu gestalten, das dann für sich selbst steht (ebd., 44 f.). Dies kann auch eine mündlich erzählte Geschichte sein. Doch auch in Bezug auf bildliche Darstellungen sieht Mechthild Dehn Verbindungen zur *Literarität* (u. a. Dehn 2007).

23 Zu dieser Frage verweise ich auf die Ausführungen zum erweiterten Textbegriff von Zielinski (2022, 35 ff.) bzw. Naugk, Ritter, Ritter, Zielinski (2016, 127 ff.) im Zusammenhang mit Kreativem Schreiben.

24 Die Gestaltung der Absätze entspricht dem Original.

Literarität ist das verbindende Element zwischen Erfahrung und Gestaltung, wie Studien zum schriftlichen Erzählen zeigen.

Die Erzählforscherin Kristin Wardetzky (1993) untersucht inhaltliche Aspekte in freien Märchentexten von Kindern im Alter von acht bis zehn Jahren und entdeckt dabei wesentliche Unterschiede in der Gewaltdarstellung von Kindern der ehemaligen DDR im Vergleich zu Kindern aus westdeutschen Bundesländern. Während die Ost-Kinder den Mustern des Zaubermärchens folgend vielfältig Gewalt in ihren Texten verarbeiten, lesen sich die Märchen der West-Kinder als „Spaziergänge in einer heimatlichen Welt“ (ebd., 61). Um zu einer Erklärung der Differenzen zu kommen, untersucht Wardetzky, inwiefern sich Unterschiede in literarischen und medialen Vorbildern finden. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass die Unterschiede in den Märchentexten auf die unterschiedliche literarische und mediale Sozialisation zurückzuführen sind (vgl. ebd., 67 f.). Bisherige literarische Erfahrungen, hier im Zusammenhang mit der vermehrten Rezeption von Zaubermärchen, finden sich in den Textgestaltungen der Kinder wieder.

Die Deutschdidaktikerin Lis Schüler untersucht, „wie Sprache dazu beitragen kann, Vorstellungen darüber zu erzeugen, wie es ist, eine bestimmte Erfahrung zu machen.“ (Schüler 2019, 27) Sie fragt danach, welche Zugänge zu vorgestellter Erfahrung durch Vorgaben mit narrativem Gehalt (Sage, Gemälde, literarische Figuren) eröffnet werden und welche Sprachformen Kinder der dritten Klasse erproben. Mit dem Fokus auf einer kognitiv narratologischen Perspektive, unter der Geschichten von Kindern in ihrer Gestalt als Erzählung hervorgehoben werden, stellt sie die Bedeutung der Vorstellungsbildung für schriftliches Erzählen heraus. Emotionale Involviertheit und die Vermittlung erzählwürdiger Erfahrungen verleihen nach Schüler (unter Verweis auf Fludernik 2011) einer Erzählung ihre Bedeutsamkeit, nicht die Folge von Ereignissen. Schüler fasst diesen Zusammenhang mit dem Begriff *vorgestellte Erfahrung*. Unter Anwendung einer narratologisch fundierten qualitativen Inhaltsanalyse findet sie in den Texten Sprachformen für *vorgestellte Erfahrung*: z. B. von Weite, vom Fliegen und Übermut und von Verzweiflung (vgl. Schüler 2019, 224). Laut Schüler gelingt allen Kindern, unabhängig von ihrem sozialen Umfeld, ihrer sprachlichen Sozialisation und ihren sonstigen Leistungen im Deutschunterricht, das Schreiben literarischer Sprachformen (vgl. ebd., 347 f.). Diesen Erfolg bringt sie in Zusammenhang mit den narrativ gehaltvollen Vorgaben und spricht sich unter Verweis auf Mechthild Dehn für eine Literatur-, Erzähl- und Schreibdidaktik aus, die die Vorstellungsbildung der Kinder herausfordert, Wahlmöglichkeiten und Fokussierung eröffnet, „dass sie Möglichkeiten haben, das, was sie bewegt, als narrative Selbstvergewisserung auf Figuren und Geschehnisse ihrer Geschichte zu übertragen.“ (Dehn 2015, 19; zit. nach ebd., 353) Während Wardetzkys Studie den Zusammenhang der inhaltlichen Gestaltung von Texten zur literarischen Vor-Erfahrung herstellt, weist Schülers Studie darauf hin, dass die unmittelbare literarische Erfahrung im Unterricht die sprachliche (und damit verbundene inhaltliche) Gestaltung eigener Texte stark beeinflusst. Im Begriff *Literarität* kann dieser Zusammenhang als Prinzip gefasst werden (vgl. Dehn 1984, 5 f.).

Literarität ist das Bindeglied zwischen Erfahrung und Darstellung, sie „bezieht sich auf die Formung von Inhalten, auf inhaltliche Strukturen und Deutungen.“ (Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 42) Sie betrifft jedoch auch den, der mit Literarität in Berührung kommt. Dies wird am Beispiel der Geschichte eines Kindes deutlich, die von Ingeborg Wolf-Weber und Mechthild Dehn im Rahmen des Anfangsunterrichts dokumentiert und aufgeschrieben wurde (Wolf-Weber, Dehn 1993, 85 ff.) Wolf-Weber und Dehn führen diese Begebenheit als Beispiel für einen *Initiationsprozess für den Schriffterwerb* an (ebd., 124). Es geht um den Jungen Jan-Carlos,

der vor der Schule wenig Erfahrung mit Schrift gemacht hat und im Rahmen des Anfangsunterrichts einen Zugang findet.

„Die Erfahrung, daß Schrift etwas persönlich Bedeutsames vergegenwärtigt, verfügbar macht, reißt Jan-Carlos – sogar im wörtlichen Sinn – vom Stuhl, und er wird bereit, sich diese Form im Prozeß wiederholten Lesens anzueignen, um sie den anderen Kindern seiner Klasse mitzuteilen und zu *präsentieren*.“ (Wolf-Weber, Dehn 1993, 122; Hervorhebung im Original)

Die Lehrerin hatte den Namen seines Hundes auf ein Blatt geschrieben und Jan Carlos wollte diesen ausschneiden und mit Nachhause nehmen. Dies war für ihn der Beginn, ein Leser werden zu wollen und zu werden. Als Bedingungen für diese Erfahrung halten Wolf-Weber und Dehn rückwirkend fest, dass es in dieser Klasse eine Kultur des Lesens gibt, mit verbindlichen Lesezeiten, einem Fundus an Bilderbüchern, Kinderliteratur und Schulbüchern und den Ritualen, einem Erwachsenen das Erlesene vorzutragen (manchmal sind neben der Lehrerin auch Studierende oder Mütter anwesend) sowie sich im Stuhlkreis über das Gelesene auszutauschen (vgl. ebd., 122 f.). Diese und weitere Bedingungen (z. B. die Anwesenheit von Papier und Stift, vgl. ebd., 124) ermöglichen in ihrem Zusammenspiel diesen *Initiationsprozess*, der für Jan-Carlos über die Person der Lehrerin möglich wird, indem sie den für ihn persönlich bedeutsamen Namen des Hundes aufschreibt und Jan-Carlos' Anstrengungsbereitschaft herausfordert (vgl. ebd., 123). Wolf-Weber und Dehn beschreiben dies als intuitives Handeln, es konnte nicht geplant werden, sondern musste sich ergeben. Dies bringt das Ereignis in die Nähe jener Erfahrungen des Lernens, die begünstigt, aber nicht erzwungen werden können (vgl. Meyer-Drawe 2019a). Als *schöpferische* könnte diese Erfahrung interpretiert werden, da für Jan-Carlos laut des Berichtes von Wolf-Weber und Dehn eine neue Epoche des Sein-könnens beginnt: Er liest zuhause seinen Eltern vor, liest für seine Klassenkamerad:innen die Schilder im Zoo und kann „sogar über Kopf lesen“ (Wolf-Weber, Dehn 1993, 96). Mit dem Lesenlernen und dem Lesenkönnen kann er sich auch anders verhalten, kann sich seiner Klasse als Lesender zeigen und durch das Lesen mehr von der Welt verstehen. Einen der Anfänge bildet die Erfahrung von *Literarität*, indem die Lehrerin eine Geschichte über seinen Hund aufschreibt. Literarität erscheint hier als Bedingung für das Lesenlernen, als Konstituens für den persönlichen Umgang mit Schrift.

Ein solcher Sprung, wie der von Jan-Carlos, zu einer neuen Art zu sein, findet sich auch in der Fortentwicklung von Schrift. Beispielhaft dafür kann die Entwicklung des Computers angesehen werden, der Schrift beweglicher macht und Autooperationen ermöglicht (vgl. Krämer 2009, 22). In Verbindung mit der im phänomenologischen Verständnis aufgehobenen Subjekt-Objekt-Polarität könnte gefragt werden, wer das Medium ist: Die Schrift und das Schreiben als Medium des Lernens und der Technologie des Menschen – oder der Mensch als Medium für die Schrift, sich unentbehrlich zu machen und sich in Verbindung mit dem Menschen zu steigern. Phänomenologisch gesehen erübrigt sich diese Dichotomie, denn im schöpferischen Prozess konstituieren sich Subjekt und Objekt in wechselseitiger Steigerung, sie gehen miteinander auseinander hervor. Dabei entsteht Neues und anderes, als im Vorhinein denkbar war (vgl. Stenger 2002, 19).

Während Untersuchungen zur Schriftbildlichkeit Schrift als intermediales Phänomen kennzeichnen, das sprachliche und bildliche Aspekte verbindend ganz eigene neue Potenziale birgt (vgl. Krämer 2009, 23), stellt sich Literarität als ermöglichende Bedingung der Verbindung von Erfahrung und Gestaltung heraus. In diesem Zusammenhang hat auch Narrativität ihren Platz, was gesondert zu betrachten wäre (vgl. Hoffmann 2020a). Hier soll jedoch jene Erfahrung von Gestaltung noch genauer untersucht werden, die Schreiben ermöglicht: Ausdruck.

Der Philosoph und Phänomenologe Maurice Merleau-Ponty beschäftigt sich in seinem Aufsatz *Das indirekte Sprechen und die Stimmen des Schweigens* (Merleau-Ponty 2007, 53 ff.) mit dem Wesen von Sprache, wie sie uns erscheint: „Die Sprache ist von sich aus versteckt und autonom, und wenn sie einen Gedanken oder ein Ding direkt bedeutet, so ist das nur ein zweitrangiges Vermögen, das ihrem inneren Leben entstammt.“ (ebd., 61) Sprache nimmt Dinge in sich auf, indem sie sie in ihren eigenen Sinn umwandelt. Sie unterweist sich den Kindern und offenbart ihr Sein durch sich selbst (vgl. ebd., 58). Das Geschehen zwischen Gedanke und Wort ist keine Übersetzung – Gedanken werden nicht durch Sprache ersetzt, sondern durch sie „einverleibt“ (ebd., 60), so dass sie, ausgesprochen hervorgebracht, verwendbar werden. Im Hinblick auf das Schreiben bemerkt Merleau-Ponty: „Wie der Weber also arbeitet der Schriftsteller von der Kehrseite her: Er hat nur mit der Sprache zu tun, und eben darum findet er sich plötzlich von Sinn umgeben.“ (ebd., 61)

Nach Merleau-Ponty entsteht Sinn beim Sprechen oder Schreiben nicht nur durch die Wörter, die gesprochen oder geschrieben werden, sondern auch durch das, was nicht gesagt wird. Wie die Arbeit des Malers²⁵ hat die des Schriftstellers zwei Seiten: „Die Kehrseite ist eine schwache Bewegung des Pinsels oder der Feder von Poussin, die Vorderseite dagegen ist der Durchbruch der Sonne, den er auslöst.“ (ebd.) Merleau-Ponty erzählt von einer Zeitlupenaufnahme von Matisse, die die vielen Bewegungen mit dem Pinsel, das Zögern, Schauen und Wählen, sichtbar machte, welches den gezielten Pinselstrichen jeweils vorausging. Der gewählte Strich musste „zwanzig im Bilde liegenden Bedingungen genügen“ (ebd., 62), um der Intention des noch nicht gemalten Bildes zu entsprechen. Im Entstehen von Sprache sieht Merleau-Ponty eben jenes Tasten, das jedoch nicht von einem Text geleitet ist, sondern diesen ja gerade erst schafft (vgl. Merleau-Ponty 2007, 63).

Wendet man sich der Sprache auf diese Weise zu, sie im Entstehen, ja noch kurz davor, zu begreifen, wird sie anderen Ausdrucksformen vergleichbar: „Jahrhundertlang haben Maler und Schriftsteller gearbeitet, ohne von ihrer Verwandtschaft etwas zu ahnen. Es ist jedoch eine Tatsache, dass sie dasselbe Abenteuer erlebt haben.“ (ebd., 64) Als *schöpferischer Ausdruck* lassen sich Malen, Zeichnen, Sprechen und Schreiben gemeinsam betrachten, wenn sie losgelöst von ihrer Darstellungsform und im Entstehen in den Blick genommen werden (vgl. ebd.). Ausdruck ist bei Merleau-Ponty als Geschehen zu verstehen, dass sich in einer Tätigkeit vollzieht. Mit *schöpferisch* ist jenes Geheimnis gemeint, wie aus der noch ‚stummen Erfahrung‘ (vgl. Kapitel 2.2.3) Ausdruck entsteht, der etwas Eigenes, Neues schafft, das weder Vorgefundenes repräsentiert, noch völlig neu erfunden ist (vgl. Agostini 2016, 177 f.). Die Ausdruckstätigkeit ist fern einem intentionalen Handeln, sie vollzieht sich als schöpferische Beteiligung, als „Finden im Erfinden“ (ebd., 180).

„Das Sprechen wählt nicht nur ein Zeichen für eine schon definierte Bedeutung, wie man einen Hammer holt, um einen Nagel einzuschlagen, oder eine Zange, um ihn herauszuziehen. Es tastet sozusagen um seine Bedeutungsintension herum, die sich nicht von einem Text leiten lässt, sondern eben gerade erst im Begriff ist, ihn zu schreiben. Wenn wir ihm gerecht werden wollen, müssen wir uns einige Ausdrücke vergegenwärtigen, die an seine Stelle hätten treten können und verworfen worden sind, müssen wir empfinden, wie sie den Sprachfluß anders ergriffen und ins Wanken gebracht hätten, in welchem Maße aber jener Ausdruck wirklich der einzig mögliche war, wenn diese Bedeutung zutage treten sollte...“ (Merleau-Ponty 2007, 63)

25 In Orientierung an der literarischen Sprache des Originals wird an dieser Stelle auf eine gendergerechte Sprache verzichtet.

Merleau-Ponty unterscheidet zwischen empirischem Sprechen, das bereits Gesagtes lediglich wiederholt, und ursprünglichem Sprechen, das in der Rede das Denken vollbringt (vgl. Merleau-Ponty 1966, 210 ff.). Seine Überlegungen zu schöpferischem Ausdruck beziehen sich auf jenes ursprüngliche Sprechen, in dem sich im Wort Denken formuliert und zum Ausdruck strebt. In seinem Aufsatz *Über die Phänomenologie der Sprache* (Merleau-Ponty 2007, 117 ff.) bringt er das Problem zum Ausdruck, das entsteht, wenn Sprache objektiviert, dem Denken gegenüber gestellt und vom Sprechakt unterschieden wird: Die Vergangenheit des Phänomens Sprache wäre dann etwas anderes als die Gegenwart. Merleau-Ponty argumentiert, dass die Vergegenwärtigung von Sprache durch das Sprechen zu jeder Zeit einer inneren Logik folgt. Die Zufälle und Risse, die Sprache im historischen Verlauf veränderten, sind in jedem Augenblick dem System immanent und zeigen sich im Ausdrucksakt (vgl. ebd., 120 f.). Das heißt, „im Keim vorhandene Veränderungen“ (Merleau-Ponty 2007, 121) kennzeichnen Sprechen und Schreiben ebenso wie eine grundsätzliche Mehrdeutigkeit.

Eine neue Sprache zu lernen heißt, sich in einem neuen Stil des Ausdrucks zu üben, der als grundlegender Ausdrucksakt durch die eigene Sprache schon bekannt ist (vgl. ebd., 122).

„Eine jede Sprache lehrt sich selbst, führt selbst ihren Sinn in den Geist des Hörenden ein. Neue Musik oder Malerei, die zunächst kein Verständnis findet, schafft sich endlich ihre Gemeinde selbst, wenn sie nur wahrhaft etwas *sagt*, dadurch m. a. W., daß sie selbst ihre Bedeutung kundtut.“ (Merleau-Ponty 1966, 213; Hervorhebung im Original)

Der Schwerpunkt dieser Aussage liegt nicht darauf, infrage zu stellen, dass Wissen über Musik nützlich ist, um eine neue Art von Musik zu verstehen – der Schwerpunkt liegt darauf, dass diese Musik „wahrhaft etwas sagt“ (ebd.). Schrift, die Bewegendes zum Ausdruck bringt, lehrt sich selbst. Wenn Kinder Bewegendes schreiben dürfen, lehrt sich ihnen die Schrift als eine neue Form schöpferischen Ausdrucks, den sie durch das Sprechen oder andere Ausdrucksformen bereits kennen.²⁶

Für die Schreibdidaktik der Grundschule stellt sich die Frage, ob Kinder Schreibenlernen dürfen, indem sie ‚wahrhaft etwas sagen‘. Dürfen sie schreibend denken, Erfahrungen zum Ausdruck bringen, Geschichten erfinden? Werden sie dazu ermutigt, auch wenn sich in diesem Ausdrucksakt Fehler und Risse zeigen, die der Schrift prinzipiell immanent sind? Diese Fragen wurden (nicht erst) seit den Reformbewegungen der 1970er Jahre immer wieder gestellt und wiederholt mit ‚ja‘ beantwortet. Insofern könnte man meinen, es ist längst alles dazu gesagt. Doch im Zuge der neuerlichen starken Kritik an der Vernachlässigung rechtschriftlicher Fähigkeiten im Rahmen einiger reformpädagogischer Konzeptionen sind Tendenzen zu beobachten, diese Errungenschaften schreibdidaktischer Diskurse für eine (vermeintliche) Absicherung von Rechtschreibkompetenz wieder aufzugeben. Auf „Schnellstraßen“ (Böhm, Mehlem 2016, 125) und ohne Umwege sollen alle Kinder mit den besten Werkzeugen Rechtschreibkompetenz erlangen. Grundsätzlich ist dieses Anliegen unterstützenswert. Vor dem Hintergrund, dass Lernen ein eigentümliches Geschehen ist, das nicht aus einem Entschluss heraus stattfindet und nicht dem Lehren folgt (vgl. Kapitel 3.1.4.1), ist jedoch zu bedenken, in welcher Weise Kindern die Begegnung mit Schrift ermöglicht wird. Deshalb wird hier dem berechtigten Ruf, das System der Schrift beim Lehren nicht zu vergessen, hinzugefügt – den Sinn im Schreiben (und von

26 Um hier nicht missverstanden zu werden, verweise ich ausdrücklich auf Dehn: „Die Eigengesetzlichkeit des Schrift-erwerbs betonen, bedeutet aber auch nicht, Lesen- und Schreibenlernen im Unterricht gleichsam als naturwüchsige Vorgänge zu behandeln.“ (Dehn 2021, 74) Dehn betont die außerfrage stehende Notwendigkeit der individuellen Unterstützung beim Schreibenlernen durch Lehrer:innen.

Schrift) ebenfalls nicht zu vergessen und die Eigenarten des Lernens und die von Schrift beim Schrifterwerb zu berücksichtigen (vgl. auch Dehn 2021; 1994).

In diesem Kapitel wird die Differenz angedeutet, die zwischen der Vorstellung von motorischen Fähigkeiten als Voraussetzung für ein flüssiges Schreiben und der phänomenologischen Sichtweise auf Schreiben besteht: Voraussetzung für das Schreiben als Tätigkeit ist die Verflechtung des Leibes mit der Welt (vgl. Merleau-Ponty 2004, 172 ff.). In der Tätigkeit des Schreibens stellt sich Schrift als eine Erfahrungsweise dar, in der in der Fläche mit Zeichen operierend Sinn gebildet wird (vgl. Krämer, Cancik-Kirschbaum 2012). Voraussetzung dafür sind die Materialien, das Subjekt, das mit den Materialien umgeht und die Zeichen, die sich damit bilden lassen. Doch woher kommt der Sinn? Literarität wird hier als eine der Schrift zugrundeliegende Bedingung der Entstehung von Sinn gezeigt, die die Verbindung von Erfahrung und Darstellung kennzeichnet. Doch wie ist dieses Geschehen im Schreibvollzug vorzustellen? Voraussetzung für den Vollzug von Gestaltung ist Schöpferischer Ausdruck. Dieser wird nicht vom Text als Ergebnis geleitet, sondern von der Erfahrung, die den Text schafft (vgl. Merleau-Ponty 2007, 63). Im Vollzug des Schreibens nimmt der entstehende Text Dinge in sich auf und verwandelt sie in Sinn (vgl. ebd., 61).

Offen bleibt in dieser theoretischen Gestaltung, was im Vorgang der Sinnbildung mit dem Subjekt passiert, das den neuen Text erfindet, schreibt, sieht, liest und dessen Sinn findet. Dies wird hier zum Gegenstand der Untersuchung gemacht.

3.2.4.5 Zur Erfahrung von Kindertexten

Diese Studie widmet sich Schöpferischen Erfahrungen beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern aus phänomenologischer Perspektive. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Erfahrung, die im Vollzug des Schreibens entsteht, auf die in den vorherigen Kapiteln eingegangen wurde. Hier sollen nun jene Erfahrungen thematisiert werden, die mit den Produkten des Schreibens möglich sind. Dazu werden zunächst schreibdidaktische und interdisziplinäre Perspektiven auf Kindertexte thematisiert, um davon ausgehend Besonderheiten des phänomenologischen Zugangs zu Kindertexten aufzuzeigen.

Kindertexte geraten in aktuellen schreibdidaktischen Publikationen insbesondere als *Lernertexte* in den Blick. Diesen Begriff prägten die Sprachdidaktiker Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff, um Texte, die im Kontext von Lehr-Lernsituationen entstehen, als Handlungsprodukte von Lerner:innen zu kennzeichnen, die auf diesen, jeweils spezifischen, Kontext bezogen sind (vgl. Pohl, Steinhoff 2010, 6). Damit verbunden ist ein entwicklungssensibler Blick auf Texte (bzw. Textformen), um der Defizitlogik anderer Beschreibungskategorien von Texten zu entkommen, die auf eine Zielform als Ideal hin orientiert sind (vgl. ebd.). Indem Lernertexte als „Ausformung einer bestimmten Entwicklungsphase“ (ebd.) gesehen werden, bleiben sie der didaktischen Perspektive verhaftet, da sie eine Momentaufnahme eines Entwicklungsverlaufs darstellen. Diese Verlaufsperspektive soll hier verlassen werden, um Texte von Kindern „als etwas Anderes“ (Brinkmann, Rödel 2016, 15) zu sehen. Der Text selbst soll in den Vordergrund rücken.

Im Rahmen interdisziplinärer Kindertextforschung wurde der Begriff *freier Kindertext* entwickelt, um jene Texte zu bezeichnen, die „als selbstständige und kreative Gestaltungsarbeit eines Kindes zustande gekommen“ (Ritter 2011, 20) sind. Diese Spezifizierung scheint für diese Studie sinnvoll, da die didaktische Situierung als Kreatives Schreiben darauf hin angelegt ist, dass die Kinder eigene Texte schreiben und dabei gestaltend tätig werden (vgl. Kapitel 2.3.2). Im Rahmen interdisziplinärer Kindertextforschung finden sich vielfältig Bezugspunkte zu didaktischen Fragen, insofern findet diese Studie dort auch in dieser Hinsicht Anknüpfungspunkte. Beispielsweise formuliert der Deutschdidaktiker Michael Ritter im Zusammenhang mit methodologischen Überlegungen zur Forschung an Kindertexten folgende Fragen:

„Wie kann in der didaktischen Forschung eine Balance zwischen Texterwartung und Textgestalt sinnvoll austariert werden? Wie kann ein Blick auf das Wesen und die Eigenarten der Texte, der den Text als souveräne Momentaufnahme betrachtet, mit einem Bildungsanspruch, der auf Veränderung und Entwicklung, also auf eine klar verlauforientierte Perspektive festgelegt ist, versöhnt werden?“ (Ritter 2011, 26)

In diesen Fragen zeigt sich die Spannung, die auch diese Studie trägt. Für den Moment kann es sinnvoll sein, den Versöhnungsanspruch aufzugeben und sich zunächst ganz auf eine phänomenologische Zugangsweise zu Kindertexten einzulassen: Was bedeutet der Blick auf die ‚Erfahrung‘ eines Textes für die Didaktik? Welche Folgen mag es haben, wenn Erwartungen zurückgestellt werden und ein Text für sich sprechen kann?

Bisher wurden freie Kindertexte, wie Lernertexte auch, insbesondere in ihrer Funktion als Ergebnis von etwas betrachtet: als Ergebnis von Lernprozessen, als Ergebnis der kindlichen Auseinandersetzung „im Spannungsfeld von Ich und Welt“ (Ritter 2011, 20), als Ergebnis literarästhetischer Tätigkeit und als Ergebnis der Auseinandersetzung mit konkreten Vorgaben (vgl. ebd.). Der Blick erscheint als ‚rückwärts‘ gewandt. Er sucht Spuren dessen, was in den Text eingegangen ist. Hier soll eine andere Blickrichtung eingenommen werden – jene, die danach sucht, was aus dem Text entstehen kann.

„Der Text als Produkt des Schreibvorgangs ist autonom; autonom in Bezug auf die Schreibsituation, in der er entstanden ist, autonom in Bezug auf den, der ihn verfasst hat. Aber er ist gebunden an einen, der ihn liest.“ (Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 41) Für die Deutschdidaktikerinnen Mechthild Dehn, Daniela Merklinger und Lis Schüler bedeutet die Gebundenheit an den, der den Text liest, etwas, das im Schreibprozess Relevanz gewinnt als zu erzeugende Adressierung (vgl. ebd.). Hier soll es wörtlich gelten: Der Text für sich ist autonom, bis er von jemandem gelesen wird.

Die phänomenologische Erziehungswissenschaftlerin Ursula Stenger widmet sich in ihrem Aufsatz *Bild-Erfahrungen* (Stenger 2003) dem Erfahrungspotential von Bildern und greift dabei phänomenologische Gedanken auf. Diese Gedanken möchte ich für einen phänomenologischen Blick auf Kindertexte heranziehen. Stenger fragt nach Erfahrungen mit Bildern – „nach den Erfahrungen, die durch Bilder ermöglicht werden, nach solchen, die zu Bildern führen und denen, die wir mit Bildern machen.“ (ebd., 173) Auch Texte ermöglichen Erfahrungen. Erfahrungen, die zu Texten führen, können jene sein, die einen Text zur Entstehung bringen und in Kapitel 3.2.4.2 angesprochen sind. Stengers Formulierung spielt jedoch auch auf jene Erfahrungen an, die zum Verstehen eines Bildes oder Textes führen, den Weg der Annäherung an das fremde Werk (vgl. ebd., 174). Verstehen ereignet sich im Durchgang durch eine Erfahrung (vgl. Buck 2019). Es beginnt mit der Wahrnehmung als leibhaftige Sinnbildung im Austausch mit der Oberfläche von etwas (vgl. Merleau-Ponty 2004, 172 ff.). Die Formulierung, Erfahrungen, die wir mit Texten ‚machen‘, zielt auf die passive Seite des Geschehens: das Getroffensein vom Text, noch vor jeder Annäherung. Wenn Texte im Hinblick auf ihr Erfahrungspotenzial in den Blick kommen, steht zunächst die Bildlichkeit des Textes in Fokus. Der Erziehungswissenschaftler Horst Rumpf formuliert dazu:

„Die Wörter sind nicht bloß Zeichen, die auf etwas, was sie nicht sind, verweisen. Sie haben in ihrem Auftreten eine materielle Wucht, eine widerständige Dichte, die keineswegs weggeschmolzen wird durch ihre Bedeutung. Da bleibt etwas, das sich stumm und dumpf gegen die flinke Verwendung als bloßer Bedeutungsträger sperrt und dabei ein beträchtliches Eigengewicht behält: ein Stachel von Materialität, nicht einzuordnen, nicht zu zähmen, verwendungsunfreundlich.“ (Rumpf 2011, 33 f.)

Die Materialität von Schrift wirkt sich aus und tritt insbesondere bei handschriftlichen Kindertexten zutage, da hier die Arbeit an der Hervorbringung der Zeichen noch sichtbar ist und ins

Auge fällt (vgl. ebd., 34). Eigenwillige Anordnung, Form und Regelwidrigkeit erzeugen etwas, dem Leser:innen ausgeliefert sind. Wirkungen entstehen auch durch die Sprachlichkeit eines Textes, z.B. indem sich manchmal bei unkonventionellem Sprachgebrauch „eine lächelnde und warme Reaktion kaum vermeiden“ (Kruse, Maubach, Reichardt 2014, 196) lässt. Um den Erfahrungsreichtum eines freien Kindertextes zu fassen, muss man sich den Texten aussetzen, sich in sie hineinbegeben und sich davon anrühren lassen, d. h. sie eben nicht von ‚außen‘, sondern von innen heraus begreifen (vgl. Stenger 2013, 262). Dabei zeigt sich Konventionelles und Unkonventionelles als Bedingung für den Text, wie er ist – auf materialer, sprachlicher und auf inhaltlicher Ebene. In der Erfahrung wirken diese ungetrennt zusammen (vgl. Merleau-Ponty 2004, 172 ff.).

Auf inhaltlicher Ebene geht es um die in freien Kindertexten sprechenden *vorgestellten Erfahrungen* (vgl. Schüler 2019, 13 ff.). Diese zeigen sich unserer Vorstellung bisweilen als „Spaziergänge in einer heimeligen Welt“ (Wardetzky 1993, 61) oder als „ein immer wiederkehrendes Grauen“ (Ritter 2012, 44). Von ‚Erfahrungszumutungen‘ spricht Stenger und von dem, was sich auf diesem Weg der Erfahrung zum Bild, zum Text, bildet: „Sinn, Wirklichkeit, Ich.“ (Stenger 2003, 174) Es gibt Kindertexte, die unsere Sehgewohnheiten herausfordern oder unserem Lese-modus entgegen sind. Es werden Geschichten erzählt, die wir uns nicht vorstellen wollen. Wir können diese Texte beiseitelegen oder uns ihnen stellen, wie es z. B. Ritter mit einem gewaltvollen Text mit dem Titel *Die Sensenmänner* tut (vgl. Ritter 2012, 43 ff.). Ritter öffnet sich dem Text, zunächst um der hilflosen Lehrerin willen, und dann um des Kindes willen, das unglücklich ist mit seinem Text (vgl. ebd., 44). Wir können diesen Weg jedoch auch um unserer selbst willen gehen.

Sich der Erfahrung eines Textes zu öffnen, muss nicht immer heißen, eigene Grenzen zu überschreiten. Kinder schreiben wohl über bedeutsame Erfahrungen, jedoch kann sich dies auch an Themen wie ‚Besuch bekommen‘ oder ‚mit anderen spielen‘ (vgl. Röhner 1997, 191 ff.) zeigen. Die Pädagogin Charlotte Röhner näherte sich seinerzeit in einer Teilstudie zu Kindertexten im reformorientierten Anfangsunterricht den Themen, über die Grundschulkinder schreiben (vgl. ebd.). Als gesammelte Themen geben sie Einblicke in das, was Kinder in freien Kindertexten für erzählwürdig²⁷ halten. Die Erfahrungshaftigkeit des Erzählten wird jedoch nicht im Thema, sondern erst im Zusammenhang mit der erzählten Geschichte zugänglich, denn „Geschichten ermöglichen, gedanklich in eine Welt einzutauchen und Erfahrungen zu machen, als wären es die eigenen.“ (Schüler 2019a, 14) Im professionell gedrehten Kinofilm werden wir in Erfahrungen hineingezogen, so dass es leichtfällt, mit den Figuren zu fühlen (vgl. ebd.). Anders verhält es sich bei Kindertexten, deren materiale Gestalt uns Stolpern und Stocken lässt. Der Weg zur vorgestellten Erfahrung muss manchmal im geduldigen Lesen mühsam erkämpft werden. Das braucht Haltung und Vorstellungskraft. Dann können wir vielleicht erfahren, wie es ist, Besuch zu bekommen und was es bedeutet, mit dem anderen zu spielen oder niemanden zum Spielen zu haben.

Der Weg zum Text braucht Aufmerksamkeit und ein Gespür für jene Antworten, die sich stumm vor dem Text auftun (vgl. Waldenfels 2016) – wie das Gefühl einer peinlichen Nähe, dass es mich vielleicht gar nichts angeht, was ich lese; oder ein vertrautes Ahnen einer Erinnerung an eigene Kindheitsfantasien. Vorstellungskraft ist nötig, um die erzählte Erfahrung zu vergegenwärtigen, die sich im Text auftut. Zum Verständnis der erzählten Erfahrung nehme ich (erneut) Bezug zur Studie von Lis Schüler (2019a) *Narrative Muster in Kontext von Wort und Bild*. Die

27 Zum Begriff der *Erzählwürdigkeit* verweise ich auf Dehn (2015) sowie auf Schüler (2019a, 16 f.).

Deutschdidaktikerin untersucht narrative Muster für vorgestellte Erfahrung und Ereignisfolgen anhand von Schülertexten zu einer Vorgabe. Sie fragt danach, inwiefern Schüler:innen der dritten Klasse narrative Muster der Vorgaben aufgreifen und in Sprachformen für vorgestellte Erfahrung und für Ereignisfolgen transformieren. Schüler findet in den Texten der Kinder z. B. „Sprachformen für Ereignisfolgen, die zur Befreiung führen“ (ebd., 314). Als ein Beispiel präsentiert sie folgende Passage aus einem Schülertext: *„In der Zelle denkt Räuber Hotzenplotz darüber nach, wie er aus dem Gefängnis kommt. Nach einer halben Stunde fällt ihm etwas ein.“* (ebd.) Während Schüler untersucht, welche Sprachformen hier erprobt werden, um die Ereignisfolge darzustellen, liegt mein Fokus auf der Erfahrung, die sich durch den Text vermittelt. In diesem Beispiel würde ich mich für die Situation interessieren, in der sich Räuber Hotzenplotz befindet. Wie fühlt sich das an, im Gefängnis zu sitzen? Wie ist das, erbittert einen Ausweg zu suchen? Verstehen meint im phänomenologischen Sinn ein subjektives Geschehen, ein ‚sich zeigen lassen‘ – eine leibhaftige Erfahrung (vgl. Brinkmann 2021, 34 f.). Es hat nichts zu tun mit dem Verstehen des Kindes, das den Text geschrieben hat, oder dem Verstehen des Textes, wie das Kind ihn gemeint haben könnte. Es geht darum, mit dem Text eine eigene Erfahrung zu machen. Die Pädagogin Eva Wunderlich bemerkt, dass dies für Pädagog:innen besonders schwierig ist, da diese ein großes Bedürfnis haben, Kinder zu verstehen (vgl. Wunderlich 2011, 197). Da kann der Gedanke hilfreich sein: „Ich kann sowieso nicht wissen, ob ich Dich verstehe.“ (ebd.) Stenger sieht beim Betrachten von Bildern ein ähnliches Problem. Es besteht eben „nicht darin, dass wir nicht wissen, was es bedeutet, sondern, dass wir glauben zu wissen was etwas bedeutet.“ (Stenger 2003, 173) Eine schnelle Erfassung der Bedeutung verhindert eine Erfahrung. In Bezug auf die hier gesammelten und ausgewählten Kindertexte interessieren mich die Fragen, welche Erfahrungen mit den Texten möglich sind und von welchen Erfahrungen sie erzählen. Inwiefern erzählen sie von Schöpferischen Erfahrungen? Sind Schöpferische Erfahrungen mit ihnen möglich? Der Weg zu den Texten führt über Lesarten, die ich schreibend erarbeite (vgl. Kapitel 4.4.3.4).

Für die interdisziplinäre Kindertextforschung bedeutet der Bezug zur Phänomenologie den Zugewinn einer fundierten Forschungsperspektive. Die Subjektivität des Zugangs zu Kindertexten findet in der pädagogischen Phänomenologie ihre methodologische Legitimierung, die Ritter als unumgänglichen „Affront gegen ein forschungsmethodologisches Prinzip“ (Ritter 2011, 26) problematisiert. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff des Verstehens gewinnt neue Impulse, indem dieses in der subjektiven Begegnung mit dem Text beginnt. Die Erfahrung von Kindertexten zur erforschbaren Kategorie zu erklären, wie es hiermit geschehen ist, kann auch Didaktiker:innen dazu einladen, gemeinsam noch einmal ganz neu anzusetzen (vgl. Stenger 2003, 190), um z. B. die Frage nach der Balance zwischen Texterwartung, Textgestalt und Bildungsanspruch (vgl. Ritter 2011, 28) zu verwandeln in die Frage nach den Erfahrungsvollzügen, die damit verbunden sind.

3.2.5 Zwischenfazit

Insgesamt gibt es sehr wenige Studien, die Schöpferisches in Bezug auf das Schreiben von Grundschulkindern thematisieren oder sich mit der Erfahrung im Vollzug des Schreibens beschäftigen. Der Begriff des Schöpferischen wird im Rahmen schreibdidaktischer Arbeiten in Bezug auf bestimmte Einzelaspekte des Schreibens thematisiert (z. B. im Hinblick auf sprachschöpferische Prozesse, vgl. Kruse 2011), jedoch nicht expliziert. Unter Rückgriff auf das von Stenger entwickelte pädagogisch-phänomenologische Verständnis des Schöpferischen gelingt es, die unterschiedlichen Aspekte zu integrieren (z. B., dass Sprache, Schrift und Schreiben

Potenziale zum Schöpferischen bergen) und den Begriff auf alle bisherigen Verwendungszusammenhänge gleichzeitig zu beziehen. Dadurch wird das Zusammengehen von Mensch und Sache im schöpferischen Prozess berücksichtigt. *Schöpferisch* ist demnach nicht auf ein Produkt bezogen, sondern auf die Wirkung der Erfahrung, die aus dem Schaffensprozess erwächst. Es geht um das Eröffnen eines neuen Verständnishorizontes, das „nicht nur andere theoretische Erkenntnisse mit sich bringt, sondern auch neue Erfahrungsweisen“ (Stenger 2002, 38). Im Fokus stehen daher sowohl die Wechselbeziehungen zwischen Kind, situativen Bedingungen, Material, Sprache, Schrift und Text wie auch die Dynamik des Prozesses und die Reichweite der Wirkung: Als schöpferisch gilt die Erfahrung nur dann, wenn mit dem entstehenden Text eine neue Möglichkeit mit hervorgeht, die ein neues Verhältnis zwischen Kind und Welt begründet (vgl. Stenger 2002, 73).

Studien, die die Erfahrung des Schreibens thematisieren, nehmen zum einen sinnliche Erfahrungen beim Schreiben (vgl. Berning 2002; vgl. Ortner 2000; vgl. Kohl 2005) und zum anderen ästhetische Prozesse in den Blick (vgl. Dehn 1993; vgl. Ritter 2008; 2012). Die Untersuchungen erfolgen zum Teil in Selbstbeobachtungen (vgl. Berning 2002), in der Sammlung von Aussagen professioneller Schreiber:innen (vgl. Ortner 2000), in der Beobachtung von Kindern in Schreibwerkstätten (vgl. Kohl 2005; vgl. Ritter 2008) oder anhand von Schreibprodukten (vgl. Dehn 1993; vgl. Ritter 2012). Die videografische Beobachtung von (Kreativen) Schreibprozessen wurde bisher selten gewählt (zu den Ausnahmen gehören Hoffmann 2003 und Zielinski 2022). Es ist nur vage bekannt, was Kindern beim Schreiben widerfährt und wie sich Lernen und Sinnbildung (vgl. Dehn 1993) während des Schreibens vollziehen.

In der Auseinandersetzung mit dem Stand der Diskussion zum Lernen beim Schreiben zeigt sich, dass Weg (Lernen) und Ergebnis (Wissen) im Hinblick auf die Begrifflichkeiten zu unterscheiden sind. Meyer-Drawe macht auf diesen Unterschied in der Beschäftigung mit dem Lernen aufmerksam und rückt den Weg gegenüber dem Ergebnis in den Vordergrund (u. a. Meyer-Drawe 2010). Dieser Gedanke wird hier auf das Schreiben bezogen. Möglichkeiten des Lernens werden im Prozess des Schreibens vermutet. Diese tun sich auf in der leiblichen Tätigkeit des Schreibens, die durch den Umgang mit Materialien (Papier als Flächen, Stift) ebenso gekennzeichnet ist wie durch den Gebrauch von Schrift. Deren Bildlichkeit und Bildsamkeit (vgl. Krämer, Cancik-Kirschbaum 2012) wie auch deren Entstehungsgründe *Literarität* (vgl. Dehn 1984) und *schöpferischer Ausdruck* (vgl. Merleau-Ponty 2004) werden in ihrer Bedeutsamkeit für Schöpferische Erfahrungen beschrieben.

In der Zusammenschau unterschiedlicher Forschungsperspektiven auf Schreiben zeigt sich das Potenzial des phänomenologischen Zugangs zum Schreiben, um die Erfahrung des Schreibens in ihrer Entstehung und Schöpferische Erfahrungen (als Lernerfahrungen) zu untersuchen. Dieser Zugang wird unter dem Titel *Schreiben als Erfahrung* entwickelt (vgl. Herrmann demn. b.). Die Konzeption von *Schreiben als kultureller Tätigkeit* (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011) bietet Anknüpfungspunkte für die phänomenologische Perspektive, in drei Richtungen:

- Im Zusammenhang von Kultur und Schrift: In der Perspektive von Schreiben als kultureller Tätigkeit wird der Zusammenhang von Kultur und Schrift hervorgehoben, der sich auf das Lernen auswirkt. Dieser Zusammenhang ist im Rahmen pädagogisch-phänomenologischer Überlegungen ebenso bedeutsam, da Sozialität als Grundmodus menschlichen ‚zur Welt seins‘ gesehen wird (vgl. Meyer-Drawe 2019b, 372).
- In der Verbindung von Literarität und Lernen: Dehn plädiert dafür, das Verhältnis von Lehren und Lernen im Schriffterwerb genauer zu untersuchen (vgl. Dehn 1994, 39 f.).

Weder folge das Lernen dem Lehren, noch ist allein auf Lernbewegungen des Kindes Verlass, so dass diese nur zu begleiten wären (vgl. ebd.). Sie bringt den Begriff der *Literarität* ins Spiel, die das Schreibenlernen antreibt, indem diese eine Verbindung zwischen Erfahrung und Darstellung schafft. Phänomenologisch bedeutsam ist Literarität als ein Prinzip, das weder allein der Schrift noch allein dem Subjekt zugeordnet werden kann. Sie vermittelt zwischen Selbst und Welt, zwischen Vorstellung und Darstellung (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 44 ff.).

- In ihren Anfängen: Der Ansatz von Schreiben als kultureller Tätigkeit wurde in der Beobachtung von Kindern entwickelt und nahm in diesem Zusammenhang seinen Anfang. Meyer-Drawe (2005) schreibt in ihrem Aufsatz *Anfänge des Lernens* von der „Herrschaft der Anfänge“ (ebd., 24). Das griechische Wort ‚arché‘ beinhaltet demnach zum einen Jenes, woraus etwas seinen Anfang nimmt, als auch dessen Macht, Jenes zu beeinflussen, das daraus erwächst (vgl. ebd.). Die pädagogisch-phänomenologisch orientierte Schreibforschung nimmt ihren Anfang ebenfalls in der Beobachtung von Kindern.

Untersuchungen, die in Form teilnehmender Beobachtungen von Kindern durchgeführt wurden (Dehn 1994), verweisen darauf, dass durch das Schreiben persönlich bedeutsamer Texte über literarische und sprachliche Lernprozesse hinaus andere Formen von Lernprozessen angeregt werden, die einen Einfluss auf sprachliches Lernen haben (z. B. in Form von Initiationsprozessen des Schrifterwerbs, vgl. Wolf-Weber, Dehn 1993). Der Blick auf den Vollzug von Schreibprozessen könnte Aufschluss über Verknüpfungen von Lernprozessen geben, die mit dem Schriftspracherwerb in Verbindung stehen.

Eine unmittelbare Sicht auf Lernen ist allerdings auch unter phänomenologischer Perspektive nicht möglich und kann nur über eine erfahrende Annäherung erfolgen (vgl. Meyer-Drawe 2019, 89). Lernerfahrungen in Schreibprozessen methodisch zugänglich zu machen und zu beschreiben, ist eines der Ziele dieser Studie. Ein weiteres Anliegen ist es, Kindertexte nicht nur als Ergebnis eines Schreib- oder Lernprozesses zu begreifen, wie dies im Rahmen der Schreibdidaktik und der interdisziplinären Kindertextforschung bisher im Vordergrund steht, sondern als Ausgangspunkt für neue Erfahrungen.

Ein drittes Anliegen der Studie bezieht sich auf die Studierenden, die Kinder beim Kreativen Schreiben beobachtet haben. Deren Erfahrungen beim Forschenden Lernen thematisiert das folgende Kapitel.

3.3 Schöpferische Erfahrungen beim Forschenden Lernen

Schöpferische Erfahrungen wurden bisher nicht im Zusammenhang mit Forschendem Lernen untersucht. Dies zeigt der folgende Überblick über den Forschungsstand (3.3.1). Einige für diese Studie relevante Untersuchungen zum Lernen beim Forschenden Lernen werden folgend genauer betrachtet (3.3.2). Schöpferische Momente werden unter dem Begriff ‚fruchtbare Momente‘ im Zusammenhang mit Forschendem Lernen erwähnt (u. a. BAK 2009, 16), wurden bisher jedoch nicht in Verbindung mit mündlichen Reflexionen von Studierenden empirisch untersucht. Dieses Desiderat wird in den Kapiteln 3.3.2 und 3.3.3 herausgearbeitet. Im Zwischenfazit sind die wesentlichen Aussagen zum Forschungsstand zusammengefasst (3.3.4).

3.3.1 Überblick über den Forschungsstand

Die Literatur zu *Forschendem Lernen* lässt sich in vier Teile gliedern: Die Diskussion um den Begriff Forschendes Lernen, den Diskurs um Begründungen für diesen hochschuldidaktischen Ansatz, Beschreibungen konzeptioneller Art bzw. von Formaten Forschenden Lernens und deren Umsetzungsbedingungen sowie empirische Forschung. Diskurse zum Begriff und zu Begründungen für Forschendes Lernen im Kontext der Lehrer:innenbildung wie auch im Zusammenhang mit dem Lernen in Hochschullernwerkstätten wurden als didaktische Kontexte im ersten Teil der Arbeit (2.2) bereits aufgegriffen und in die Entwicklung und Darstellung des Seminarformats *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* (2.4) einbezogen. Hier liegt nun der Schwerpunkt auf der empirischen Forschung zum Forschenden Lernen, um den aktuellen Forschungsstand aufzuzeigen und das Desiderat zu benennen, dem sich diese Studie widmet.

In den letzten Jahren ist eine sehr große Zunahme an Projekten Forschenden Lernens zu verzeichnen, die zum Teil mit empirischen Forschungsvorhaben verbunden sind. Der Hochschuldidaktiker und Pädagoge Ludwig Huber fasst die aktuellen Bewegungen dazu wie folgt zusammen:

„Etliche der [...] Hunderte von Projekten werden, wenn denn überhaupt, dann mit nur einem Erfahrungsbericht zusammen veröffentlicht. Viele kleiden sich in eine knappe Evaluation, die zum Beispiel Daten zur Beteiligung von Studierenden und deren Persistenz, Zufriedenheitswerte und weitere subjektive Einschätzungen zu Vor- und Nachteilen des Forschenden Lernens im allgemeinen und der konkreten Durchführung, in manchen Fällen darüber hinaus zum individuellen Kompetenzerwerb sammelt und auswertet. Messungen des learning outcome – die ja auch in Bezug auf die komplexen Ziele (Kompetenzen, wiss. Habitus) sehr schwierig wären – gibt es kaum, und schon gar nicht, wie eigentlich angemessen, von langfristigen Wirkungen – wiederum begreiflich.“ (Huber 2017b, 167)

Sehr viele Studien zum Forschenden Lernen scheinen darauf gerichtet zu sein, „empirische Beweise“ (ebd., 166) dafür zu erbringen, dass die mit Forschendem Lernen verbundenen Risiken (Unkontrollierbarkeit von Lernerfolgen, Möglichkeiten des Scheiterns) sowie der zusätzliche Zeit- und Organisationsaufwand wirtschaftlich gerechtfertigt sind. Demzufolge zielen Studien auf die Sichtbarmachung von Effekten Forschenden Lernens (z. B. Groß Ophoff 2018), von Haltungsänderungen bei Studierenden (z. B. Wohlfahrt 2020) oder von Gelingensbedingungen (z. B. Klewin, Koch 2017), um den Mehrwert Forschenden Lernens herauszustellen. Huber und Reinmann verweisen auf die entscheidende Schwierigkeit, die mit der Forderung nach Nachweisen für die Wirksamkeit Forschenden Lernens nicht aufzuheben ist:

„Bildung ist notwendig Selbstbildung; Lernen, das auch zur Bildung führt, kann nicht erzwungen werden; die sich bildende (lernende) Person ist insofern unverfügbar; das Bildungssystem hat es mit einem grundsätzlichen und nicht aufhebaren Technologiedefizit zu tun; und in der Bildungsforschung fehlt es an eindeutigen Kausalbeziehungen zwischen der Lehre und der Wirkung bei den Lernenden.“ (Huber, Reinmann 2019, 323)

Daher erscheint es notwendig und sinnvoll, Lernprozesse beim Forschenden Lernen differenziert zu beschreiben, um diese zunächst zu verstehen (vgl. Klewin, Kneuper 2009, 84). Es gibt einige (wenige) Forschungen, die sich den Prozessen des Lernens im Zusammenhang mit Forschendem Lernen widmen. Grundsätzlich erhalten diese im Diskurs weniger Aufmerksamkeit, wie auch deren Fehlen im umfassenden Forschungsüberblick von Huber und Reinmann (2019, 309) zeigt. Im folgenden Kapitel werden drei ausgewählte Studien zu Prozessen des Lernens im Kontext Forschenden Lernens näher betrachtet.

3.3.2 Forschungen zum Lernen beim Forschenden Lernen

Es gibt insgesamt sehr wenige empirische Studien, die Lernprozesse beim Forschenden Lernen in den Blick nehmen (z. B. Pietsch 2009; Bolland 2011; Rubel 2017; Hoffmann 2020b). Die drei vorgestellten Studien beziehen sich auf das Lernen von Studierenden im Kontext der Lehrer:innenbildung, weisen eine Nähe zum Werkstattkontext auf und die Forschung der Studierenden bezieht sich auf Interaktionen mit Kindern. Daher sind sie für diese Studie relevant. Die Pädagogin Angela Bolland untersucht im Rahmen des Modellprojekts *Forschungswerkstatt* an der Universität Bremen Lernprozesse beim Forschenden Lernen von Studierenden (vgl. Bolland 2011; 2002). Den Lernbegriff, den sie ihrer Arbeit zugrunde legt, verknüpft sie eng mit dem Erfahrungsbegriff des Philosophen und Pädagogen John Dewey (2008) und dem Begriff des *Biografischen Lernens*. Biografisches Lernen basiert nach Bolland auf Lerngeschichten und Erinnerungen und steht jeweils in Verbindung zu bisherigem Wissen und vorhandenen Fähigkeiten der lebenslang lernenden Person (vgl. Bolland 2011, 37). Eine wesentliche Voraussetzung für Biografisches Lernen erkennt Bolland in der persönlichen Bedeutsamkeit der Lernerfahrung für die Lernenden. Das Forschende Lernen fungiert im Modellprojekt „als Impulsgeber und Anlass, d. h. als eine mögliche Ausdrucks- und Arbeitsform biografischen Lernens“ (ebd.). In ihrer Untersuchung stellt Bolland anhand von zwei Lernwegsanalysen exemplarisch dar, was während der Entwicklung und Durchführung des Modellprojekts *Forschungswerkstatt* bei den Studierenden „tatsächlich angekommen und somit in ihren Lernwegen und aus ihrer nachträglichen Perspektive sichtbar“ (ebd., 246) ist. Mit dieser Formulierung fragt sie sowohl nach dem Ergebnis des forschend-biografischen Lernprozesses sowie nach dessen Rekonstruierbarkeit. In Orientierung am methodischen Vorgehen der Grounded Theory (vgl. Glaser, Strauss 2010) arbeitet sie aus unterschiedlichen Daten (u. a. Transkriptionen narrativer Interviews, Forschungs- und Lernjournale, Beobachtungsprotokolle und Transkriptionen von Forschungswerkstattssitzungen, vgl. Bolland 2011, 242) Kernkategorien forschend-biografischen Lernens heraus. Diese sind: Irritierte Muster (Einstellungen, Haltungen, Selbstbild), neue Erfahrungen und diesbezügliche Reflexionsleistungen und tastendes Versuchen durch verändertes Handeln (vgl. ebd., 244). Im Ergebnis hält Bolland fest, dass allein die durch Forschendes Lernen initiierten neuen Erfahrungen nicht ausreichen, um bisherige Denk- und Handlungsmuster zu verändern. Einen wichtigen Faktor sieht sie in der „Reflexionsarbeit auf einem hohen Bewusstseinsniveau“ (ebd., 350), das notwendig erscheint, um neue Handlungsmöglichkeiten zu gewinnen.

Einen ähnlichen methodischen Zugang wie Bolland verwendet die Pädagogin Susanne Pietsch (2009). Am Fallbeispiel einer Studierenden rekonstruiert sie Besonderheiten des Lern- und Forschungsprozesses bei der praxisnahen Fallarbeit auf Basis des Transkripts eines narrativen Interviews. Die praxisnahe Fallarbeit wurde im Projekt *K – Kinder begleiten und verstehen lernen* an der Universität Kassel im Zusammenhang mit der Begleitung eines Patenkindes angeregt und bildete den Ausgangspunkt für eine empirische Abschlussarbeit (vgl. Pietsch 2009, 151). Die Forschungsfragen von Pietsch sind auf den Prozess Forschenden Lernens bezogen und fragen nach dem Beginn bzw. der Initiation Forschenden Lernens, nach dem Erleben der Studierenden der unterschiedlichen Phasen Forschenden Lernens und nach auftretenden Schwierigkeiten (vgl. ebd., 152). Die Befragte berichtet von einer starken Krise im Forschungsprozess und deren Bewältigung mit Unterstützung der Dozentin. Sie reflektiert diese Erfahrung als „erschlagend“ (ebd., 162). Andererseits bemerkt sie im Interview: „Sich als Forscherin anzusehen hat einem auf der anderen Seite auch Mut gemacht.“ (ebd.) Im Hinblick auf ihre Ergebnisse betont Pietsch die Notwendigkeit der Beratung und Begleitung der Studierenden sowie die Eröffnung von

Reflexionsräumen (vgl. ebd., 172 f.). Pietsch sieht auch im von ihr durchgeführten narrativen Interview eine Lernmöglichkeit:

„[Dieses] kann für die Interviewten eine bedeutsame und individuell unterschiedlich bewusst erlebte Lernsituation darstellen. In deren rekonstruktiver Betrachtung können die individuellen Erfahrungen und Erlebnisse dann in ihrer Aufschichtung und Sinngebung fokussiert, individuelle Lernmomente nachgezeichnet und auf dieser Grundlage auch bewertet werden – ein Aspekt, der insbesondere für forschende Bildungsprozesse zukünftig noch genauer in den Blick genommen und weiter entfaltet werden muss.“ (Pietsch 2009, 173; Einfügung FH)

Dieser Gedanke von Pietsch wird hier aufgegriffen. Es werden Lernmomente im Vollzug von Gesprächen zur Reflexion genauer in den Blick genommen; jedoch nicht unter dem Fokus der Bewertung vergangener Situationen, wie dies kognitive Reflexionsmodelle nahelegen (vgl. Kapitel 2.2.3), sondern unter dem Fokus Schöpferischer Erfahrungen, die im Vollzug von Reflexion entstehen können.

Die Deutschdidaktikerin Jeanette Hoffmann untersucht studentische Perspektiven auf Bild(erbuch)-Rezeptionsprozesse von Kindern (vgl. Hoffmann 2020b). Im Rahmen der Didaktischen Forschungswerkstatt *Erzählen zu textlosen Bilderbüchern* im Rahmen der LuFo geht sie den Fragen nach, wie die Studierenden einerseits die Kinder und andererseits sich selbst beobachten (vgl. ebd., 44). Mittels der *Key Incident Analyse* (vgl. Kroon, Sturm 2002) arbeitet sie aus zwei ausgewählten Seminararbeiten exemplarisch Schlüsselstellen heraus, die Einblicke dazu geben, auf welche kindlichen Handlungen Studierende aufmerksam werden, wie sie ihre Beobachtungen sprachlich darstellen und was sie als herausfordernd beschreiben. Hoffmann bemerkt die Schwierigkeit von Studierenden, sich von der Beobachtung und Gestaltung der Rezeptionssituation und den damit verbundenen Erwartungen zu lösen, um sich auf die Beobachtung einzelner Kinder einzulassen (vgl. Hoffmann 2020b, 50). Sie nimmt sowohl jene Lernprozesse in den Blick, die in den Seminararbeiten thematisiert werden, als auch jene, die sich im Schreiben der Seminararbeit ereignen: „Auch wenn es sie noch sichtlich herausfordert, beginnen die Studierenden schreibend damit, sich den kindlichen Interessen an den Figuren und ihren Geschichten zu öffnen und eine beobachtende, fragende, suchende und offen forschende Haltung einzunehmen.“ (ebd., 50)

In der Zusammenschau der drei Studien zeigt sich, dass Forschendes Lernen ambivalente Erfahrungen mit sich bringt. Sie sind gekennzeichnet durch Irritationen (vgl. Bolland 2002), Krisen (vgl. Pietsch 2009) und Herausforderungen (vgl. Hoffmann 2020b). In diesem Geschehen scheint der mündlichen und schriftlichen Reflexion der Erfahrungen eine große Bedeutung zuzukommen, um an diesen zu lernen. Sowohl bei Bolland als auch bei Pietsch werden mündliche Reflexionen in Form von Narrationen als Forschungsinstrument genutzt, um Einblicke in vergangene Lernprozesse zu erhalten. Dass im Vollzug dieses Erzählens Lernen stattfindet, klingt bei Pietsch und, in Bezug auf schriftliche Reflexion, auch bei Hoffmann an. Dieser Aspekt soll hier besondere Aufmerksamkeit erhalten, indem Lernen im Vollzug mündlicher Reflexion untersucht wird.

3.3.3 Schöpferisches beim Forschenden Lernen

In der Literatur zu empirischen Forschungsmethoden finden sich Hinweise darauf, dass empirische Sozialforschung neben aller Systematik ein kreativ-schöpferisches Element benötigt, um neue Erkenntnisse hervorzubringen.

„Die Hauptquelle aller bedeutsamen Theoriebildung besteht in Einfällen oder Einsichten des Forschers selbst. Wie jeder weiß, können diese sich morgens oder nachts, plötzlich oder langsam dämmernd, während der Arbeit oder beim Spiel (selbst während des Schlafes) einstellen [...] und sie können den Beobachter überfallen, während er seine eigenen Reaktionen oder das Handeln anderer beobachtet“ (Glaser, Strauss 2010, 236).

Im Zusammenhang mit Forschendem Lernen wird dieses unverfügbare Geschehen selten thematisiert. Huber und Reinmann weisen zwar auf die Unverfügbarkeit in Bezug auf die Lernenden hin (s. o., vgl. Huber, Reinmann 2019, 323), doch dass Momente der Erkenntnis und des Lernens in Forschungsprozessen nicht von den Lernenden selbst kontrolliert herbeizuführen sind (vgl. Meyer-Drawe 2019a), wird selten explizit gemacht. In der Denkschrift der Bundesasistentenkonferenz (BAK 2009) ist als ein Merkmal Forschenden Lernens „das entsprechende unbegrenzte Risiko an Irrtümern und Umwegen einerseits, die Chance für Zufallsfunde, ‚fruchtbare Momente‘, unerwartete Nebenergebnisse andererseits“ (ebd., 16) beschrieben. Dieser Aspekt soll hier hervorgehoben werden. Jedoch stellen sich fruchtbare Momente nicht von selbst ein. Die Beschäftigung mit einer Frage bzw. das vielfältige Tätigsein im Durchlaufen eines Forschungszyklus wie auch das Anwenden von Erkenntnistätigkeiten, wie z. B. Beobachtung, Intervention, Rekonstruktion, Interpretation usw. (vgl. Huber, Reinmann 2019, 265), tragen zum Lernen und zum Erkennen bei. Was fruchtbare Momente kennzeichnet und wie sie entstehen können, wurde bisher bezogen auf (schulische) Bildungsprozesse vom Pädagogen Friedrich Copei (1969)²⁸, und hinsichtlich der Entstehung von Sinn im Vollzug der Erfahrung von der Pädagogin Evi Agostini (2016; vgl. Kapitel 3.1.2) untersucht und beschrieben. Hier sollen diese Momente und ihre Bedeutung im Zusammenhang mit Schöpferischen Erfahrungen im Vollzug von Reflexion im Kontext Forschenden Lernens untersucht werden.

Im Diskurs um Narratives Lernen besteht Konsens darüber, dass Reflexionen in Form von Erzählungen das Potenzial bergen, Erkenntnisprozesse zu initiieren (vgl. Hoffmann 2020a, 85). Hoffmann zeigt an Beispielen schriftlicher Reflexionen von Studierenden im Kontext Forschenden Lernens und autobiografischer Geschichten auf, welche Bedeutung dem Erinnern und dem Erzählen eigener Erfahrung in der Lehrer:innenbildung zukommt: „Es gilt, genau hinzuschauen, sich Zeit zu nehmen, zu verweilen, nicht vorschnell zu urteilen und suchend, tastend eine Sprache zu finden [...]“ (Hoffmann 2020a, 78) Schöpferisches ist hier (ähnlich wie beim Kreativen Schreiben; vgl. Kapitel 3.2.4.4) mit dem Finden von Worten und Sprache verbunden. Mit der Frage nach Schöpferischen Erfahrungen soll es in dieser Studie jedoch nicht nur um das gehen, was die Studierenden erzählen und wie sie ihre Erfahrungen reflektieren, wie das bei Hoffmann (2020a; 2020b) im Vordergrund steht, sondern um die Wechselwirkung zwischen dem Suchen und Finden von Worten und dem, was die Worte zurückwerfen an neuer Erfahrung, die auf diese Weise im Erzählen, in der Reflexion entsteht.

3.3.4 Zwischenfazit

Während sich die meisten empirischen Studien zum Forschenden Lernen darauf konzentrieren, Erfolge und die Machbarkeit Forschenden Lernens aufzuzeigen, nehmen nur wenige die sich ereignenden Lernprozesse beim Forschenden Lernen in den Blick. An diesen (qualitativ angelegten) Untersuchungen zum Lernen wird deutlich, dass Reflexion ein wesentliches Element

28 Copei stellt in seiner Forschung die gezielte Inszenierung von Bildungsprozessen in den Vordergrund. Da hier in der Erforschung Schöpferischer Erfahrungen der Fokus auf dem liegt, was sich als fruchtbar zeigt, jedoch nicht absichtlich inszeniert worden ist, wird auf seine Untersuchung nicht weiter eingegangen.

darstellt, um aus Erfahrungen zu lernen, die mit den Ansprüchen Forschenden Lernens einhergehen (u. a. Bolland 2011, 350). Forschendes Lernen wird als krisenhafter Prozess aufgezeigt, der Herausforderungen mit sich bringt, die sich in der Forschung mit Kindern ergeben. Bisher gibt es sehr wenig Forschung zum Lernen im Vollzug von Reflexion (z. B. Hoffmann 2020b zu schriftlichen Reflexionen von Studierenden). Eine Untersuchung Schöpferischer Erfahrungen im Vollzug von mündlichen Reflexionen erscheint vielversprechend, da anhand von Gesprächen bzw. Gesprächsdaten entscheidende Momente im Vollzug erfasst und subjektiv exemplarisch beschrieben werden können.

3.4 Zusammenfassung der Forschungsstände und Forschungsfragen

Übergreifendes Ziel der Studie ist die Herausarbeitung des ‚Besonderen‘ des Lernens in Hochschullernwerkstätten, um einen Beitrag zum aktuellen Diskurs um das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten zu leisten. In diesem Zusammenhang lautet die zentrale Forschungsfrage: *Wie vollzieht sich Lernen in Hochschullernwerkstätten?* Forschungen zum Lernen in Hochschullernwerkstätten präferieren aktuell das Lernen von Studierenden (vgl. Kapitel 2.1.3). Das Lernen von Kindern wird weniger häufig empirisch untersucht. Hier soll sowohl das Lernen von Kindern als auch das von Studierenden erforscht werden; unter der im Kontext von Hochschullernwerkstätten bisher wenig berücksichtigten Perspektive der pädagogischen Phänomenologie (vgl. Meyer-Drawe 2017). Ausgangspunkt bildet das phänomenologische Verständnis von Lernen als Erfahrung (Meyer-Drawe 2012) in Verbindung mit Schöpferischen Prozessen (Stenger 2002). Dieses wird an drei Gegenständen untersucht:

- an Schreibprozessen von Grundschulkindern,
- an freien Kindertexten sowie
- an Reflexionsgesprächen mit Studierenden.

Für diese drei Forschungsgegenstände werden folgend, ausgehend von der Darstellung der Forschungsstände in den vorangestellten Kapiteln, Forschungsfragen formuliert.

Die aktuellen Entwicklungen in Hochschullernwerkstätten bringen mit sich, dass durch die Einbindung in das Curriculum fachdidaktische Bezüge in der Arbeit in Hochschullernwerkstätten stärker hervortreten, als dies zum Beginn der Lernwerkstättenbewegung der Fall war (vgl. Kapitel 2.1.1). Mit dieser Studie zeigt sich der fachdidaktische Bezug auch für die Forschung: In der Untersuchung kindlicher Lernprozesse wird an den schreibdidaktischen Diskurs angeknüpft. Im Rahmen der Studie, die an eine Hochschullernwerkstatt angebunden ist, werden also (u. a.) Desiderata bearbeitet, die sich auf genuin deutschdidaktische Fragen im Kontext der Grundschule beziehen.

Forschungsbedarf besteht im Rahmen der Schreibforschung hinsichtlich des Vollzugs kindlicher Schreibprozesse sowie mit Blick auf die Schreibdidaktik in Bezug auf Lernprozesse im Vollzug des Schreibens. Weiterhin gibt es Aufholbedarf in der Theoriebildung um Kreatives Schreiben (vgl. Kohl 2005, 26 f.). Auch wurde Schöpferisches beim Schreiben bisher nicht in Verbindung mit Lernerfahrungen untersucht. Diese Desiderata aufgreifend wird unter Einbeziehung des Grundbegriffs *Erfahrung* der pädagogischen Phänomenologie und dessen Verständnis in diesem Zusammenhang (vgl. Kapitel 1.4.2 und 3.1) folgende Forschungsfrage formuliert:

Wie zeigt sich Kreatives Schreiben von Grundschulkindern im Vollzug als Erfahrung?

Schöpferisches beim Schreiben wurde bisher nicht in Verbindung mit Lernerfahrungen untersucht (vgl. Kapitel 3.2.3 und 3.2.4). Dies soll hier unternommen werden unter der Fragestellung:

Inwiefern zeigen sich Schöpferische Erfahrungen beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern?

Schreiben unter der phänomenologischen Forschungsperspektive als Erfahrung zu untersuchen, heißt, Schreiben im Vollzug unter Einbeziehung der Aspekte Materialität, Medialität, Sozialität und Imagination im Modus der Anschauung (vgl. Kapitel 4.2.1) zu beobachten bzw. mitzuerfahren. In diesem Sinn können die Forschungsfragen auch wie folgt formuliert werden:

Wie zeigt sich das Wechselspiel zwischen Kind, Material (Papier, Stift), Raum, Schrift, anderen, vorgestellter Erfahrung²⁹ und entstehendem Text?

Inwiefern kann dieses Wechselspiel als Schöpferische Erfahrung interpretiert³⁰ werden?

Um Schöpferischen Erfahrungen im Rahmen von Schreiberfahrungen nachzugehen, wird (in Anlehnung an Stenger 2002) der Fokus der Analysen auf folgende Aspekte gelegt:

- *Welche Dynamiken zeigen sich in der Erfahrung?*
- *Inwiefern entstehen neue Erfahrungsweisen?*

Im Rahmen der Schreibdidaktik und der interdisziplinären Kindertextforschung fehlt bisher eine Forschungsperspektive, die von der Autonomie des Textes ausgeht (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 41) und nach möglichen Erfahrungsvollzügen mit Kindertexten fragt. Diese Forschungslücke betreffend werden folgende Fragen gestellt, auch hier unter Einbeziehung des Grundbegriffs *Erfahrung* im Verständnis der pädagogischen Phänomenologie:

Welche Erfahrungen ermöglichen freie Kindertexte³¹?

Von welchen Erfahrungen erzählen sie?

Inwiefern erzählen sie von Schöpferischen Erfahrungen?

Sind Schöpferische Erfahrungen mit ihnen möglich?

Der Bezug zur pädagogischen Phänomenologie ermöglicht, den Forschungsfokus auf den Vollzug von Erfahrungen zu richten – auf die Erfahrung des Schreibens, auf die Erfahrung in und mit Kindertexten, sowie auf Lernerfahrungen – hier als Schöpferische Erfahrungen. Im Rahmen der Schreibdidaktik ist diese Forschungsperspektive ungewöhnlich, daher soll in Anknüpfung an die Ergebnisse diskutiert und aufgezeigt werden, was der pädagogisch-phänomenologische Forschungsfokus für die Schreibdidaktik der Grundschule bedeuten kann.

Das Lernen von Studierenden wird in dieser Studie im Zusammenhang mit Forschendem Lernen im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* untersucht. In den drei für diese Studie relevanten Diskursen zum Forschenden Lernen – im Kontext übergreifender Hochschuldidaktik, im Rahmen der Lehrer:innenbildung und im Kontext der Arbeit in Hochschullernwerkstätten – wird Reflexion als ein wesentliches Element herausgestellt, um Lernen aus Erfahrung zu ermöglichen. Jedoch besteht ein Forschungsdesiderat zum Lernen im Vollzug von mündlicher Reflexion (vgl. Kapitel 3.3). Hier werden zu Reflexionen in Gesprächen unter Einbeziehung phänomenologischer Verständnisse von *Erfahrung* (vgl. Kapitel 1.4) und *Reflexion* (vgl. Kapitel 2.2.3) folgende Forschungsfragen gestellt:

29 Zum Begriff *vorgestellte Erfahrung* verweise ich auf Schüler (2019a) und Kapitel 3.2.4.4.

30 Interpretation ist hier unter Verweis auf Brinkmann (2021, 40) als Einlegung von Sinn gemeint.

31 Zum Begriff *freier Kindertext* verweise ich auf Ritter (2011) und Kapitel 3.2.4.5.

Wie zeigt sich Reflexion im Kontext der Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben im Vollzug als Erfahrung?

Inwiefern zeigen sich Schöpferische Erfahrungen im Vollzug von Reflexion?

– *Welche Dynamiken zeigen sich in der Erfahrung?*

– *Inwiefern entstehen neue Erfahrungsweisen?*

Ausgehend von der Beantwortung dieser Fragen sollen weiterführende Impulse für das Lehren, Lernen und Forschen in Hochschullernwerkstätten erarbeitet werden.

Sowohl die Ergebnisse zum Lernen von Grundschulkindern und deren Bedeutung für die Schreibdidaktik der Grundschule als auch zum Lernen von Studierenden im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* werden abschließend zusammenfassend diskutiert unter der übergreifenden Frage, was diese zur Diskussion der Weiterentwicklung des Selbstverständnisses von Hochschullernwerkstätten beitragen können und welche Möglichkeiten und Fragen sich für die weitere Forschung in diesem Zusammenhang ergeben.

4 Methodologischer Kontext und methodisches Vorgehen

Die Studie verortet sich in der pädagogischen Phänomenologie. Dieses Kapitel thematisiert den Begründungszusammenhang des gewählten Forschungszugangs (4.1) und geht auf methodologische Prinzipien (4.2) und Gütekriterien (4.3) phänomenologisch orientierter Forschung ein. In Kapitel 4.4 erfolgt ein Überblick über das Forschungsdesign und es werden das methodische Vorgehen und die eingesetzten Forschungsinstrumente im Detail beschrieben.

4.1 Begründung des phänomenologischen Zugangs

Schöpferische Erfahrungen als Gegenstand dieser Forschung haben ihren Ursprung in phänomenologischen Arbeiten. Sie sind eine begriffliche Verbindung des *schöpferischen Prozesses* (vgl. Stenger 2002) mit der Theorie des *Lernens als Erfahrung* (vgl. Meyer-Drawe 2012) und daher kommend ein ‚Kind‘ philosophischer Diskurse um die „Genese des Sinns, den die Welt, die Dinge und wir selbst für uns gewinnen“ (Stieve 2010, 23). Das Geflecht der Wege dieser Diskurse kann hier nicht annähernd dargestellt werden³², nur so viel: Die fragende, zweifelnde Grundorientierung philosophischen und phänomenologischen Denkens führt bisweilen dazu, dass im Zerbruch eigener faszinierender Denkgebäude³³ neue Gedanken wachsen, die sich demselben zerstörerischen Zweifel zu stellen haben. Dadurch entsteht der Eindruck, die Phänomenologie habe keinen festen Grund (vgl. Rittelmeyer 1990, 9). Doch vielleicht ist es gerade ihre Beweglichkeit, die der Phänomenologie festen Grund verleiht, indem sie die sichere Erkenntnis aufgibt und sich „den stets wandelbaren, unerschöpflichen, historisch-lebensweltlichen Ereignissen und Strukturen“ (ebd., 22) zuwendet, in die wir selbst verstrickt sind. Methodologisch forciert die Phänomenologie nach Edmund Husserl und Martin Heidegger eine Betrachtungsweise, die auf ‚die Sache selbst‘ zurückkommt (vgl. ebd., 10). Das Gegebene wird in seiner ursprünglichen Erscheinung zu sehen gesucht, „wie es vom Bewußtsein noch vor jeder wissenschaftlichen Reflexion gemeint ist“ (ebd.). Intuition und Anmutung stehen vor wissenschaftlicher Überlegung, um die Sache in ihrer unmittelbaren Erscheinung zu studieren. Ein vielfach gegangener Weg dabei ist, Phänomene in ihrer Entstehung zu betrachten. Jedoch zeigt sich, dass es Forschungsgegenstände gibt, die sich in ihrer Genese nicht so einfach zeigen, wie z. B. eine wachsende Pflanze (vgl. ebd., 29 f.).

Lernen und Erfahrung gehören zu jenen Phänomenen, die auf ihre Weise unserer Betrachtung unzugänglich sind. Unzugänglich ist sowohl die eigene Erfahrung, die sich aufgrund ihrer Flüchtigkeit der Beobachtung entzieht, sowie die Erfahrung eines anderen. Jede Reflexion eigener Erfahrung kommt ‚zu spät‘, sie kann nur auf Erinnerung bezogen sein, da die Reflexion selbst zur Erfahrung wird (vgl. Meyer-Drawe 2010, 14). Die Erfahrung des anderen ist für uns auf andere

32 Eine anschauliche Zusammenfassung des Diskurses um erkenntnistheoretische Grundfragen der Phänomenologie findet sich bei Rittelmeyer (1990), in Bezug auf die pädagogische Phänomenologie bei Stieve (2010).

33 Hier wäre als Beispiel die Idee des *transzendentalen Subjektivismus* (vgl. Husserl 1941) zu nennen, der durch die radikale Reduktion von Welt auf sie zurückkommen lässt (vgl. ebd., 23).

Weise unsichtbar. Wir sehen das Verhalten des anderen, hören sein Sprechen und Seufzen, werden aber nie seine Erfahrung sehen (vgl. Laing 2015, 11). Erfahrung als Gegenstand von Forschung bringt ans Licht, dass Menschen als Forscher:innen immer auch Erfahrende sind. Ihre Leiblichkeit ist unumgänglich. Das bringt mit sich, dass Forschung ausschließlich und immer sinnlich vermittelt ist (vgl. Meyer-Drawe 2010, 14). Erfahrung als Gegenstand von Forschung verlangt nach einer Methodologie, die die Unzugänglichkeit von Erfahrung berücksichtigt. Diese wurde für die Erforschung Schöpferischer Erfahrungen hier in der Phänomenologie gefunden.

„Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung nimmt Erfahrungen als Weisen von Rationalität ernst und erweitert damit den Vernunftraum, statt ihn zu verlassen.“ (ebd., 15) Menschliches Denken wird durch sinnliche Bezüge zur Welt mitgestaltet. Diese Tatsache wird in phänomenologische Forschungsweisen einbezogen und als Erkenntnisweise eingesetzt. Demnach finden sich in phänomenologischen Arbeiten häufig kasuistische oder ethnomethodologische Erhebungsverfahren, die die Subjektivität der Forscher:innen als Zugangsweise respektieren (vgl. Peez 2007, 104). Ein anderer wesentlicher Aspekt richtet sich auf die Beziehung des Subjekts zur Welt (vgl. Kapitel 1.4.3). Die Aufmerksamkeit phänomenologischer Forschung liegt darauf, Sinnbildung nicht im Subjekt zu suchen, sondern in seiner Verflechtung mit der Welt (vgl. Meyer-Drawe 2012, 163). Das Subjekt wird nicht als biografisches verstanden, das mit der Geburt beginnt, sich in biografischen Lernprozessen wandelt und mit dem Tod endet, wie z. B. im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung (vgl. Ecarius 2006, 98). In der Phänomenologie wird das Subjekt als immer wieder neu entstehendes gesehen, dass sich in jeder Situation bilden muss und mit ihr zerfällt. In der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung wird der Begriff *Erfahrungsaufschichtung* für erzählte lebensgeschichtliche Erfahrung verwendet (vgl. Bohnsack 2021, 92). Unter phänomenologischer Perspektive steht der Begriff *Erfahrung* für unmittelbar gelebte Erfahrung (vgl. van Manen 2016). Erzählung und Reflexion werden als hervorgebrachte Erinnerungen verstanden, die ein Echo der gelebten Erfahrung in sich tragen. Die Erfahrung selbst ist als Entstehende durch Reflexion nicht zugänglich (Meyer-Drawe 2010, 14). Im Erzählen entsteht die Erfahrung des Erzählens³⁴. Die Darstellung der Differenz phänomenologischer Forschung zur erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung dient hier der Klärung der phänomenologischen Perspektive, welche Erfahrung jeweils nur im Moment der Entstehung der Daten ‚in den Blick‘ bekommt. Das bedeutet, wenn Schöpferische Erfahrungen anhand von Reflexionsgesprächen untersucht werden, liegt der Fokus auf der Erfahrung des Gesprächs, nicht (nur) auf der erzählten Erinnerung.

Indem die pädagogische Phänomenologie den Blick auf Erfahrungen öffnet und Momente der Entstehung von Sinn aufzufangen versucht, verschließen sich ihr andere Perspektiven, z. B. auf Zusammenhänge in Lernbiografien oder auf die Entstehung sozialer Ordnungen oder Praktiken. „Wie bei jeder Methode ist der Preis dafür, dass manches nicht gesehen wird, die Voraussetzung für all das andere, das sie sichtbar macht.“ (Agostini, Peterlini, Schratz 2019, 212)

Im Rahmen pädagogisch-phänomenologischer Forschungen wurden in den letzten Jahren im Rahmen der Innsbrucker Vignetten- und Anekdotenforschung³⁵ (Schratz, Schwarz, Westfall-

34 Die in der Schreibprozessforschung eingesetzte Methode des lauten Denkens ist daher nicht geeignet, die Erfahrung des Schreibens zu erfassen. Sie verwandelt die Erfahrung des Schreibens in eine Erfahrung der mündlichen Reflexion zum Schreiben.

35 Die phänomenologische Vignetten- und Anekdotenforschung hat örtlich ihren Ursprung in Innsbruck, dokumentiert mit dem Ausgangswerk *Lernen als bildende Erfahrung* (Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012). Inzwischen haben sich weltweit weitere Standorte etabliert, die als Netzwerk phänomenologischer Vignetten- und Anekdotenforschung (VignA) verbunden sind (siehe unter: <https://vigna.univie.ac.at>).

Greiter 2012; Schwarz 2017) Forschungsinstrumente entwickelt, um Lernen als Erfahrung zu beschreiben und dabei dem beweglichen und bedeutungsoffenen Charakter von Erfahrung gerecht zu werden (vgl. Rathgeb, Schwarz 2021, 110). Die Anlage dieser Studie ist stark an methodologischen Überlegungen der Vignetten- und Anekdotenforschung orientiert, nutzt zum Teil deren Forschungsinstrumente, entwickelt diese weiter und bezieht Arbeitsweisen anderer phänomenologischer Forscher:innen (u. a. Ursula Stenger, Malte Brinkmann, Michael Parmentier, Georg Peez) mit ein. Bevor die methodische Anlage der Studie erläutert wird, werden methodologische Prinzipien phänomenologischer Forschung aufgezeigt.

4.2 Methodologische Prinzipien phänomenologischer Forschung

Methodologische Prinzipien zu thematisieren, erweckt den Anschein einer Methodisierbarkeit von Forschung. Vertreter:innen phänomenologischer Arbeiten wollen ihre Tätigkeit jedoch eher als „Stil“ (Merleau-Ponty 1966, 4) verstanden wissen, der sich in Haltungen zeigt (vgl. Brinkmann, Rödel 2016, 17; vgl. Peterlini 2020). Der Anthropologe Gottfried Bräuer formuliert es so: „Je strenger der Wissenschaftler seiner Methode folgt, desto rigoroser wird die Welt unter bestimmten Aspekten gesehen und gesichtet. Er visitiert, späht, registriert, beobachtet. Der Künstler dagegen achtet auf das ergiebige Neue und lässt sich überraschen.“ (Bräuer 1966, 33)

Eine der Haltungen von Phänomenolog:innen betrifft das Verständnis von Wissenschaftlichkeit, das nicht durch eine Kontrollierbarkeit von Methoden zu erreichen versucht wird, sondern in Orientierung an der untersuchten Sache (vgl. Brinkmann, Rödel 2016, 3). In rekonstruktiver und interpretativer Sozialforschung wird angestrebt, methodisch kontrolliert Erklärungen für Phänomene zu finden und deren Zusammenhänge oder Bedingungen herauszuarbeiten (vgl. Bohnsack 2021, 20 ff.). Ziel ist ein möglichst adäquates Verstehen der erforschten Personen und Phänomene. Dem liegt ein hermeneutischer Verstehensbegriff zugrunde, der die Möglichkeit des Verstehens durch Interpretation impliziert, indem ein ‚Sich-selbst-verstehen‘ der Beforschten vorausgesetzt wird (vgl. Brinkmann 2021, 29 ff.; unter Bezug auf Giddens 1997 und Schleiermacher 1977). In phänomenologischer Perspektive gerät Verstehen als Erfahrung in den Blick, und damit auch das, „was uns an Verstehen gelingt und wie dieses misslingt, in dem was uns dabei widerfährt, was uns irritiert, herausfordert oder befremdet“ (Symeonidis, Schwarz 2021a, 11). Brinkmann problematisiert hermeneutische Verstehensweisen, die den dahinterliegenden verborgenen Sinn von etwas Gesagtem oder einer Handlung suchen: „Die Präsenz des Sichtbaren wird abgewertet zugunsten der Latenz des Unsichtbaren und Zu-Interpretierenden.“ (Brinkmann 2021, 33)

Der phänomenologische Zugang versucht, die oberflächliche Präsenz von etwas zu erfassen, die jedoch durch Vormeinungen verstellt ist (vgl. ebd., 34). Daher ist eine „eigene methodische Sicherung“ (Heidegger 2001, 36; zit. nach ebd.) nötig, die Brinkmann und Rödel als *Reduktion* und *Variation* im Zuge der *Deskription* herausstellen (vgl. Brinkmann, Rödel 2016, 15 ff.). *Reduktion* steht für die kritische Reflexion von Vorurteilen sowie Einklammerung wissenschaftlicher Erklärungsansätze, um „sich etwas Fremdes und Anderes auffallen zu lassen.“ (ebd., 15) *Variation* meint die Pluralisierung von Sinn durch die Einbeziehung unterschiedlicher Sichtweisen (vgl. ebd.). Dies kann z. B. in Formen des Austauschs über Daten mit anderen Forscher:innen angeregt werden und als Einlegen von Sinn im Zuge der *Deskription* in Form theoretischer, lebensweltlicher oder ästhetischer Perspektiven erfolgen (vgl. Brinkmann 2021, 40). Der Begriff *Deskription* bezeichnet einerseits die Operation der phänomenologischen Beschreibung (vgl.

Brinkmann, Rödel 2016, 3) und andererseits als *exemplarische Deskription* auch das Produkt dieser Operation – als subjektives verschriftlichtes Beispiel, an dem sich etwas zeigt (vgl. Kosica 2020, 136 ff.). Doch vor jeder Deskription steht die Anschauung. Daher wird im Folgenden zunächst der Blick thematisiert, der der Beschreibung und dem (Be-)Schreiben vorausgeht.

4.2.1 Anschauung

Der phänomenologische Forschungsstil ist durch eine „Arbeit am Blick“ (Stenger 2010, 105) gekennzeichnet: „Dieser Blick, der Wahrnehmung von Prozessen ermöglicht, ist nicht auf genau planbarem Wege erreichbar. Der Blick entzieht sich der Messung, er öffnet sich oder übersieht. Und wenn er dies tut, dann weiß er davon nichts.“ (ebd.) Blicke auf die Sache, auf die Kinder, die Studierenden, die Texte und Daten, verändern sich im Laufe der Forschung und sind nicht auf ein visuelles Sehen begrenzt. Die Leiblichkeit von Forscher:innen wird zum Werkzeug, indem Gesten nachvollzogen und sinnliche Resonanzen einbezogen werden (vgl. ebd., 109). Zur Arbeit am Blick gehört auch, Sehgewohnheiten aufzubrechen, die Subjekte als Träger oder Konstrukteure von Sinn verstehen.

„Subjektiver Sinn wird nicht als Ausdeutung einer subjektiven Intention, eines Nacherlebens gefühliger Innerlichkeit (Dilthey 1970) und auch nicht als Andersverstehen einer am Text oder an Sprache orientierten Sachlichkeit (Gadamer 1990) gefasst. Vielmehr wird subjektiver Sinn als verkörperter und gleichsam ‚gebrochener‘ Sinn aus den Antworten der Anderen erschließbar.“ (Brinkmann, Rödel 2016, 8)

Sinn bildet sich nicht im Subjekt, wohnt auch nicht der Sprache, einem Text oder dem Gesagten inne, sondern entsteht im Dazwischen, zwischen Forscher:in und Beobachtetem, zwischen Leser:in und Text (vgl. Meyer-Drawe 2012, 163). Das ist der Grund, warum sich phänomenologisches Forschen „zwischen Sache und unserer Erfahrung der Sache bewegt, zwischen den Akten der Sinnggebung und der Sinnnahme, zwischen Aktivität und Passivität.“ (Brinkmann, Rödel 2016, 18) *Anschauung* meint demnach eine spezifische Form von wissenschaftlicher Beobachtung, indem die Forscherin „in einer Art ästhetischer Haltung das Erscheinen um des Erscheinens willen beobachtet und auf das Wahrnehmen selbst aufmerksam ist“ (Reh 2012a, 22). Diese Form unterscheidet sich vom Verständnis von Beobachtung als kontrollierter objektiver Betrachtung und kann als ein ‚sich hingeben‘ und ‚sich affizieren lassen‘ beschrieben werden.

„Um Erfahrungen machen zu können, um etwas von einer fremden Lebenswelt, also auch der kindlichen erfassen zu können, ist es notwendig, die Kontrolle über den Forschungsprozess nicht in jedem Augenblick zu behalten, sondern sich angehen zu lassen, sich auszusetzen den Momenten und Prozessen, auf die man im Feld stößt.“ (Stenger 2013, 254)

Anschauung erschöpft sich nicht im Hinsehen, sie ist ein Pendeln zwischen Hingabe und Zurücktretten. *Reduktion* und *Variation* fließen in diesen Prozess als bewusste Operationen mit ein, wobei ein ‚kopfloser‘ Eintauchen in die Situation ebenso dazugehört. Beobachtete Gesten, ein Wegdrehen oder Aufstehen, können von Forscher:innen körperlich nachvollzogen werden, um leibliche Antworten darauf wahrzunehmen. Dabei geht es nicht darum, die Erfahrung des anderen zu rekonstruieren, sondern auf eine Situation zu blicken und auf diese zu ‚antworten‘. Diese Antwort ist keine Leistung der Forscher:innen, sondern ein Vorgang, der bemerkt werden will. Der Begriff *Antwort* ist hier in Anlehnung an Bernhard Waldenfels’ Theorie der Responsivität gemeint als Geschehen, das u. a. Aufmerken und außersprachlichen Ausdruck einschließt (vgl. Waldenfels 2016; vgl. Kapitel 1.4.4).

In der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung hat sich der Begriff *Miterfahrung* etabliert, der das erweiterte Spektrum der Wahrnehmung in phänomenologischer Anschauung auf „nicht nur verbale, sondern auch leibliche, zeitliche, räumliche oder relationale Artikulationen des Gegenübers“ zu fassen versucht (Rathgeb, Schwarz 2021, 107). Die Forschungshaltungen in Anschauung und Miterfahrung sind einander ähnlich. Der Begriff *Miterfahrung* bezieht sich jedoch auf die teilnehmende Erfahrung im Feld, während *Anschauung* hier auf die Miterfahrung von Video- und Audiodaten bezogen ist.

4.2.2 Deskription

Ein wesentliches Merkmal phänomenologischer Forschung ist die Erstellung neuer Texte, v. a. in Form von Beschreibungen, „um zu der Sache zu kommen, die man verstehen, analysieren, kritisieren, beobachten oder gar handelnd, arbeitend, Neues schaffend, verwirklichen will.“ (Loch 2019, 402) Auf diese Weise zeigt die Phänomenologie mehr, als dass sie erklärt. Sie ist bestrebt, Phänomene so zu beschreiben, wie sie sich selbst in ihrer Entstehung zeigen (vgl. Rittelmeyer 1990, 11; vgl. Stenger 2002, 36). „Indem sie neue Texte produziert, gewinnt die phänomenologische Beschreibung gewissermaßen eine poetische, verborgene Dinge sichtbar machende Funktion.“ (Loch 2019, 402) Ziel dabei ist, dass bei Leser:innen Vorstellungen entstehen, die bisher Unsichtbares sinnhaft zur Anschauung bringen (vgl. ebd., 400). Die Deskription kann nur exemplarisch und subjektiv sein, wenn sie Sinn stiften soll (vgl. Striebe 2010, 41). Im Beschreiben gilt es, präzise Beobachtung von Uneindeutigkeiten so zu formulieren, dass Sinnüberschuss entsteht (vgl. Lippitz 1990, 153). Wenn Brinkmann und Rödel formulieren, am „Anfang einer phänomenologischen Analyse steht die Deskription und nicht die Interpretation“ (Brinkmann, Rödel 2016, 14), geht es ihnen um den Modus des Beschreibens. Sichtbar und daher beschreibbar sind Mimik und Gestik, Ereignisse und Tätigkeiten. Nicht sichtbar sind Intentionen, Gefühle oder Gedanken. Indem jedoch auch mit dem Leib ‚gesehen‘ wird, entstehen Deutungen, die der Beschreibung ihren Gehalt geben und somit Sinn stiften. Die Interpretation entsteht auf diese Weise im Beschreiben. Sie wird nicht im Vorhinein erdacht und aufgeschrieben.

4.2.3 Am Beispiel verstehen

Beispiele haben in der Praxis wissenschaftlicher Forschung wie auch in der Didaktik lange Tradition (vgl. Buck 2019, 93 ff.; vgl. Klafki 2007, 143 ff.). Phänomene zeigen sich an Beispielen und werden anhand von Beispielen zur Anschauung gebracht. Unterschiede bestehen zwischen Forschungsdisziplinen und Methodologien im Verständnis dessen, was als Beispiel oder als Fall gilt, in welchen Formen Beispiele präsentiert werden und welche Bedeutung dem Beispiel im Forschungsprozess zukommt. Im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung gilt beispielsweise eine Stegreiferzählung eines Biografieträgers als ein Fall, der in seiner Gesamtheit zu betrachten ist (vgl. Bohnsack 2021, 94 f.). Anders verhält es sich in der Interpretativen Unterrichtsforschung; hier werden Interaktionseinheiten zu Fällen, die entsprechend des Forschungsinteresses auf unterschiedliche Weise festgelegt werden, z. B. bei fachdidaktischem Interesse: „von Beginn bis Ende der Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe“ (Krummheuer, Naujok 1999, 69) oder im interaktionstheoretischen Zusammenhang: „von Beginn bis Ende einer Interaktionsform wie Hilfe“ (ebd.).

Im Rahmen phänomenologischer Forschung enthält der Begriff *Beispiel* eine qualitative Bedeutungsdimension. Als Beispiel gilt, was der Gangstruktur der Erfahrung folgend zum Beispiel wird, indem es den Anfang des Verstehens eines Allgemeinen bildet (vgl. Buck 2019, 93).

Indem Lernen immer auf schon vorhandenem Wissen gründet, bildet das Beispiel einen solchen Grund, indem es erfahren wird (vgl. ebd.). Das bedeutet, ein Beispiel wird im Nachvollzug zum Beispiel und nicht, indem es interpretiert oder erläutert wird. Ähnlich einem Witz muss ein Beispiel sich selbst genügen, um zu wirken.

„Es stellt ein Besonderes mit der Aufforderung vor Augen, es unter dem Blickwinkel des Allgemeinen zu betrachten. Es gibt dieses Allgemeine nicht geradezu, sondern es bringt einen darauf, indem es auf ein im Kennen der Beispielsmaterie wirksames Vorwissen anspielt, das man nun selbst explizieren kann.“ (Buck 2019, 94)

Unter Bezug auf Aristoteles bringt der Philosoph und Pädagoge Günther Buck den Begriff *Epagoge* ins Spiel, der den hinführenden Charakter des Beispiels, dessen Eröffnung eines Verstehens, zum Ausdruck bringt. Die Pädagogin Evi Agostini grenzt das Beispiel unter Bezug auf Buck und mit Blick auf die pädagogische Kasuistik vom *Fall* ab, der etwas zeigt, was im Forschungsprozess interpretiert und dargestellt wird (vgl. Agostini 2020). Die Eigenart eines Beispiels im phänomenologischen Sinn ist insofern eng verknüpft mit seiner Präsentation, die dessen Nachvollzug ermöglichen soll. Narrative Texte stellen eine solche Möglichkeit dar, wie folgend erläutert wird. Der Erziehungswissenschaftler Dieter Baacke bezeichnet narrative Texte als „Erkenntnisquelle für Pädagogen“ (Baacke 1993, 120) und begründet dies, indem er Potenziale des Narrativen für die Pädagogik aufzeigt: Erzählungen können den Blick für Besonderheiten sensibilisieren, die im Umgang mit generalisierenden Begriffen leicht übersehen werden (vgl. ebd., 96). Sie werden der Komplexität von Wirklichkeit gerecht, indem sie Situationen so beschreiben, „daß die Vielzahl zusammenwirkender Faktoren deutlich wird.“ (ebd., 97) Weiterhin hebt Baacke die Anschaulichkeit von Geschichten hervor, die Betroffenheit ermöglichen und zur Reflexion anregen. Auch deren durchscheinende Historizität gibt Impulse zu Reflexionen, da Pädagog:innen als nunmehr Erwachsene mit Kindern interagieren, die in anderen Erfahrungswelten leben, als die Pädagog:innen ihre eigene Kindheit und Jugend verbracht haben (vgl. ebd.). Neben narrativen Texten gibt es weitere Möglichkeiten, Beispiele zu geben, die Verstehen im Nachvollzug ermöglichen, z. B. durch die Aufgabe, einen (leeren) Raum zu gestalten (vgl. Stieve 2017) oder durch die exemplarische Auseinandersetzung mit Kunstwerken (vgl. Stenger 2002).

Im Rahmen dieser Studie werden Beispiele narrativ beschreibend erforscht und in unterschiedlichen erzählenden Textsorten präsentiert, die als exemplarische Deskriptionen vom Kreativen Schreiben von Grundschulkindern erzählen (5.1), als Lesarten von Kindertexten der Wahrnehmung dieser Texte in ihrer Materialität und den erzählten und vorgestellten Erfahrungen nachspüren (5.2), als Anekdoten Erzählungen erinnelter Erfahrungen Forschenden Lernens pointieren und in Lektüren vielfältig ‚weberspinnen‘ (5.3). Die Wirkung der Beispiele wird jedoch nicht nur durch ihre Narrativität und damit verbundene Erfahrungshaftigkeit (vgl. Fludernik 2011) initiiert, sondern es werden auch Überschriften und Zwischenüberschriften gewählt und präsentiert, die einen Verstehenshorizont anbieten, ohne das Beispiel darauf festzulegen. Diese Vorgehensweise ist angelehnt an die *Key Incident Analyse*, einem ethnografischen Ansatz im Rahmen der empirischen Unterrichtsforschung (Kroon, Sturm 2002; vgl. Kapitel 4.4.4). Da es sich bei key incidents auch um eine Form von Beispielen handelt, die im Besonderen auf Allgemeines verweisen, sollen Unterschiede zum phänomenologischen Beispiel kurz erläutert werden.

Die Präsentation des key incidents als Beispiel geht zurück auf die historische Kunstform *Emblem*, das aus drei Teilen besteht: inscriptio (Motto, in Form einer Überschrift), pictura (Abbildung) und subscriptio (Auflösung in Textform) (vgl. Kroon, Sturm 2002, 109 f.). Die pictura birgt ein ‚Geheimnis‘, das in Verbindung mit der inscriptio im Rahmen des Emblems

zum Rätsel wird. Die subscriptio vermag das Rätsel aufzulösen (vgl. ebd.). Die ursprünglichen *pictura*, wie auch die *key incidents*, werden als Repräsentation bzw. reduzierte Abbildungen der Wirklichkeit aufgefasst, die es zu rekonstruieren gilt (vgl. Kroon, Sturm 2002, 110). Im Rahmen phänomenologischer Studien werden Texte und Bilder jedoch nicht als Abbilder einer zugrundeliegenden Wirklichkeit verstanden, sondern in ihrer Eröffnung eigener Wirklichkeiten betrachtet (vgl. Brinkmann, Rödel 2016, 9 f.).

Für die Überzeugungskraft von *key incidents* gilt: „Es ist der Leser, der entscheidet, ob er das Emblem akzeptiert und ob er das Emblem benutzt zur Neudefinition seines Verhältnisses zur Wirklichkeit.“ (Kroon, Sturm 2002, 110) Rekurrierend auf Meyer-Drawes Verständnis von Lernen könnte diese Entscheidungsfreiheit in der Rezeption eines Beispiels hinterfragt werden. Wenn Lernen nicht Sache eines Entschlusses ist, sondern sich bisweilen als Widerfahrnis aufdrängt (vgl. Meyer-Drawe 2019a, 430), so ist auch Verstehen am Beispiel nicht als Willensakt zu denken. Es ist das Beispiel, das überzeugen muss, das die *Epagoge* (s. o.) entfaltet, die auch misslingen kann. Der Kunstpädagoge Georg Peez benennt die Nachvollziehbarkeit und Überzeugungskraft von Beispielen als Gütekriterium phänomenologischer Forschung (vgl. Peez 2007, 105). Leser:innen müssen Beispiele „anhand ihrer eigenen Lebenserfahrungen nachvollziehen können“ (ebd.). Deren Vertrautheit stellt den Bezug zu bisherigen Erfahrungen her. Das Neue, auf das sie verweisen, ist nicht wirklich neu, jedoch war es bisher so selbstverständlich, dass es unsichtbar geblieben ist (vgl. auch Lippitz 1987).

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Phänomenologie von Beispielen lebt und diese den Ausgangspunkt für neue Erkenntnisse bilden. Das Verhältnis vom Besonderen zum Allgemeinen kommt als Verstehen im Vollzug des Beispiels zustande, „wobei das Allgemeine, unter welches das Besondere subsumiert wird, erst aufzuspüren ist“ (Agostini 2020, 169). Das Allgemeine steht also nicht im Vorhinein fest, wofür dann ein Beispiel gegeben wird, sondern das Beispiel selbst ist der Weg, der noch nicht gegangen worden ist.

Einen anderen, eher illustrativen Stellenwert nehmen Beispiele im Rahmen journalistischer Aufbereitung wissenschaftlicher Befunde ein. Ergebnisse quantitativer Studien werden anhand von Beispielen so zur Anschauung gebracht, dass Leser:innen zur Überzeugung gelangen, dass z. B. der ‚Verfall der Schriftkultur‘ eine bewiesene Tatsache ist (vgl. Ritter 2021a, 130 ff.). Hierbei wird, ähnlich der demonstrativen Methode im Bereich der Mathematik (vgl. Buck 2019, 98 ff.), so verfahren, dass zunächst ein Verstehenshorizont zur Einordnung des Beispiels eröffnet wird, unter dem das Beispiel zu betrachten ist. Das Beispiel selbst hat eher den Charakter eines Beweises oder der Bekräftigung des schon vage Verstandenen. In dieser Weise steht „das Beispiel als eine bloße didaktische Form, und auch so ist es nur ein zusätzliches Mittel innerhalb eines Verständigungsverfahrens, bei dem die Frage, wie man denn dazu kommt, überhaupt etwas zu verstehen, immer schon übersprungen ist.“ (ebd., 100)

Diese Studie bietet Leser:innen ein Verstehen an Beispielen an, die als solche im deskriptiven Nachvollzug von Daten auf Basis gelebter Erfahrung erarbeitet worden sind. Dabei kann es passieren und wird als wünschenswert erachtet, dass Leser:innen im aufmerksamen Durchgang durch die Beispiele zu weiterreichenden oder anderen allgemeinen Einsichten gelangen als die Forscherin.

4.2.4 Der bewusste Umgang mit theoretischem Wissen

Wie in anderen Methodologien, die eine Nähe zum Gegenstand suchen (z. B. in der Grounded Theory Methodologie), besteht in der Phänomenologie die Frage nach dem angemessenen Platz für wissenschaftliche Theorien im Forschungsprozess. Im Rahmen der Grounded Theory

Methodologie wird der Begriff der *Theoretischen Sensibilität* sowohl auf persönliche Erfahrung als auch auf wissenschaftliche Vorkenntnisse bezogen (vgl. Strauss, Corbin 1996, 35 f.). In der Phänomenologie werden diese Wissensformen unterschieden, um eine vor-wissenschaftliche Betrachtung zu ermöglichen. Das bedeutet jedoch nicht, dass wissenschaftliche Theorien keinen Platz in phänomenologischen Forschungen finden. In der ersten Anschauung des Phänomens wird um *Reduktion* gerungen, um die Sache so zu sehen, wie sie sich zeigt. Doch auch dabei sind Ontologien am Werk, Überzeugungen, die unsere Wahrnehmung leiten (vgl. Rittelmeyer 1990, 31). *Reduktion* geht mit der Reflexion der Forscher:innen in Bezug auf ihre unmittelbare Erfahrung und auf ihre theoretischen Zugänge einher. Diese werden deskriptiv expliziert und bewusst „aufgeschoben“ (Brinkmann, Rödel 2016, 15), damit die Sache als ‚etwas anderes‘ auffallen kann. In dieser Studie wurden beispielweise wissenschaftliche Vorverständnisse von Schreiben expliziert (vgl. Kapitel 3.2) und bewusstgemacht, um in der Beobachtung der Kinder gerade nicht nach dem ‚Planen‘ im Schreibprozess (vgl. Hayes 2012) zu suchen oder um in Kindertexten etwas anderes und ‚mehr‘ zu sehen als Muster (vgl. Dehn 2005) anderer Texte.

Die Heranziehung theoretischen Vorwissens erfolgt in phänomenologischen Forschungsarbeiten nachträglich, erst nachdem das Phänomen in seiner unmittelbaren Erscheinung deskriptiv untersucht wurde. Diese nachträgliche Einbeziehung wird sehr unterschiedlich umgesetzt. Differenzen bestehen vor allem hinsichtlich der Stärke der Variation verschiedener theoretischer Perspektiven sowie in Bezug auf den Rückgriff auf Forschungsarbeiten anderer Disziplinen (z. B. Parmentier 1990 zur Einbeziehung psychologischer Forschungsperspektiven auf das kindliche Erzählen; Stenger 2013 zur kontrastiven Einbeziehung entwicklungspsychologischer vs. pädagogischer Perspektiven auf Kinderzeichnungen). Diese Studie verfolgt das Ziel, ausgehend von einer phänomenologischen Perspektive auf Lernen, Schreiben und Reflexion, neue Impulse für Schreibdidaktik und Hochschuldidaktik zu setzen. Daher werden in exemplarischen Deskriptionen von Schreiberfahrungen, in Lesarten von Kindertexten und in Lektüren zu Anekdoten Forschenden Lernens theoretische Bezüge zu phänomenologischen Arbeiten gesucht, um Sinn einzulegen (vgl. Brinkmann 2021, 40). Weiterhin werden Verbindungen zu Forschungen aus den genannten Didaktiken hergestellt, um Deutungen über bisherige theoretische Erkenntnisse hinaus zu erkunden.

4.3 Gütekriterien

Gütekriterien stellen ein Instrument dar, die Qualität einer Forschungsarbeit zu beurteilen und auf ihre Wissenschaftlichkeit hin zu befragen. Im Rahmen qualitativer Sozialforschung sind dafür andere Maßstäbe zu setzen als in quantitativ orientierten Verfahren, wobei die Diskussion zur Verständigung über gemeinsame Kriterien innerhalb qualitativer Sozialforschung sich dahin bewegt, nicht allgemeingültige Kriterien zu formulieren, sondern „den Weg für verfahrens- und gegenstandsbezogene Kriterien zu öffnen.“ (Lüders 2003, 82) Konsens besteht darüber, dass jede Forschung in ihrem Vorgehen nachvollziehbar dargestellt sein sollte, so dass eine Diskussion über die Angemessenheit des Vorgehens und über die Akzeptanz der Ergebnisse überhaupt möglich wird (vgl. Gläser, Laudel 2010, 32).

Aktuell wird die Bedeutung der historischen und sozialen Gebundenheit von Wissenschaft hervorgehoben, was mit der Bedeutung von Standorten und wissenschaftlicher Sozialisation einhergeht (vgl. Lüders 2018, 109). Die Qualität qualitativer Forschung bestimmt sich durch

ihre metatheoretische Transparenz, methodische Stringenz in Bezug auf den Forschungsgegenstand und den versierten reflektierten Umgang mit Forschungsmethoden, was nur durch den Austausch mit anderen Wissenschaftler:innen zu erreichen ist (vgl. ebd. 110). Das macht die Teilnahme an Forschungswerkstätten so wertvoll: „Die methodische Durchdringung des eigenen Forschungshandelns erfolgt hier prozesshaft in der Diskussion mit anderen“ (ebd.). Diesem Gütekriterium, der Einübung in wissenschaftliche Praxis im Rahmen historisch gewachsener und sozial vermittelter Bezüge, wurde im Rahmen dieser Arbeit durch die Mitarbeit im Forschungskolloquium der Professur für Grundschulpädagogik/Deutsch der TU Dresden in Kooperation mit der Professur für Didaktik der Deutschen Literatur der Freien Universität Bozen/Brixen entsprochen, wie auch durch die regelmäßige Teilnahme an Forschungsgruppentreffen und Methodenwerkstätten des VignA-Netzwerks³⁶ und an Arbeitsgruppentreffen der AG SchriftSPRACHHerwerb des Symposion Deutschdidaktik.

Die Besonderheit phänomenologischer Forschung besteht darin, dass der Zugang zum Phänomen als subjektiver Zugang im Sinne der einzig möglichen Form von Erfahrung begründet wird (vgl. Hitzler 2018, 189). Dies hat zur Folge, dass ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen, wie es als wesentliches Ziel und Mittel im Rahmen rekonstruktiver Sozialforschung formuliert wird (z.B. Bohnsack 2021, 19), von vorn herein ausgeschlossen bleibt. „Im Unterschied zum hermeneutischen Verstehen als Auslegen, Interpretieren und Rekonstruieren eines latenten Sinnes im Modus der Repräsentation insistiert die phänomenologische Zugangsweise auf die Gegebenheit der leiblichen und lebensweltlichen Erfahrung“ (Brinkmann 2021, 34). Im deskriptiven Zugang zur subjektiven Erfahrung des Phänomens durch die Forscher:innen und in der damit einhergehenden, anzustrebenden Reduktion (vgl. Kapitel 4.2.4) sieht Brinkmann den Kern der methodischen Sicherung (vgl. Brinkmann 2021, 34f.). Die Prinzipien *Deskription* und *Reduktion* können als Gütekriterien phänomenologischer Forschung gelten, da sie die Grundlage dafür bilden, dass sich überhaupt etwas ‚zeigen‘ kann (vgl. ebd., 35).

Neben der nachvollziehbaren Darstellung des Forschungsprozesses ist es zur Nachvollziehbarkeit des Erkenntnisprozesses im Rahmen phänomenologischer Forschung besonders bedeutsam, dass die gegebenen Beispiele Überzeugungskraft haben (vgl. Peez 2007, 105; vgl. Kapitel 4.2.3). Diese Überzeugungskraft entsteht jedoch nicht durch Eindeutigkeit der Beispiele, sondern gerade durch ihre Mehrdeutigkeit und deren Sinnüberschuss. Um diesem Gütekriterium phänomenologischer Forschung gerecht werden zu können, wird im Rahmen dieser Studie die Operation der *Variation von Perspektiven* (Brinkmann 2021, 40) angewendet. Bereits während des Forschungsprozesses werden durch die Verständigung über Beispiele mit anderen Forscher:innen und Forschungsgruppen deren responsive Antworten einbezogen, was einer intersubjektiven Validierung nahekommt (vgl. Agostini 2016, 84). Die auf diese Weise intersubjektiv angereicherten Deskriptionen, Lesarten und Lektüren gewinnen ihre Überzeugungskraft aus der Pluralisierung von Perspektiven und damit vorweggenommenen Erprobung ihrer Wirkung.

Empirische Forschungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie zum einen durch Erfahrung nachprüfbar sind (vgl. Bohnsack 2021, 13) und zum anderen dem griechischen *peirao* entsprechend als ‚Erprobung‘ ein gestaltetes Unternehmen darstellen (vgl. Bollnow 2019, 177). Der Phi-

36 Hier ist vor allem die regelmäßige Beteiligung am fachlichen und methodologischen Austausch im Projekt der Pädagogischen Hochschule Tirol *Lernerfahrungen auf der Spur – Vignetten- und Anekdotenforschung an Tiroler Volksschulen* unter der Leitung von Gabriele Rathgeb zu nennen.

losoph und Pädagoge Otto Friedrich Bollnow arbeitet in seinem wegweisenden Aufsatz *Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik* (erstmalig erschienen 1968) den Unterschied „zwischen einer Forschung, die man anstellt, und einer Erfahrung, die man macht“ (ebd., 177), heraus. „Denn das eine, die Forschung, gehört in den Bereich planender Gestaltung, in den Bereich, über den der Mensch in seiner Freiheit verfügt, das andere aber ist ein Lebensgeschehen, dem der Mensch ausgeliefert ist.“ (ebd.) Wenn nun die Erfahrung selbst zur Methode im Forschungsprozess wird, setzt dies insbesondere die Explikation der Grundlegung dieser Forschung voraus, da alle Erfahrungen im Forschungsprozess auf jenem vorgegebenen Sinnzusammenhang beruhen, der latent oder bewusst zugrundeliegt (vgl. ebd., 180). Wenn also im Rahmen phänomenologischer Forschung behauptet wird, sich Phänomenen in ihrer ‚Gegebenheit‘ zuzuwenden, sind damit Haltungen verbunden, die diese Zuwendung mitbedingen.

Für diese Studie bedeutet das, dass Daten zum Kreativen Schreiben und Forschenden Lernen vor dem in den Kapiteln 1.4 und 3.1 explizierten Hintergrund betrachtet werden, d. h. im Zusammenhang mit einer bestimmten Sichtweise auf das Subjekt, das „nicht als Ursprung und Zentrum seiner Erfahrung“ (Stenger 2013, 251) gesehen wird, sondern in Verflechtung mit der Welt (vgl. Merleau-Ponty 2004). Eine bestimmte Sichtweise wird auch zum Lernen gesucht, als Erfahrung und Widerfahrnis (vgl. Meyer-Drawe 2012) sowie in Bezug auf Schöpferisches als dynamisches Geschehen (vgl. Stenger 2002). Diese Haltungen sind nicht ursprünglich vorhanden und entsprechen nicht den derzeit normalisierten Sichtweisen einer weitestgehend kognitiv und konstruktivistisch orientierten ‚Mainstream‘-Pädagogik (vgl. Agostini 2016, 91 f.) und ‚Mainstream‘-Didaktik (vgl. Berning 2016, 9 ff.), sondern werden im Rahmen dieser Forschung aktiv eingenommen.

4.4 Methodisches Vorgehen

Der empirische Teil dieser Studie ist methodologisch an Grundannahmen pädagogischer Phänomenologie (u. a. Meyer-Drawe 2017) orientiert und bewegt sich methodisch weitestgehend im Rahmen der Innsbrucker Vignetten- und Anekdotenforschung (u. a. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012; Peterlini, Cennamo, Donlic 2020; Amman, Westfall-Greiter, Schratz 2017; Symeonidis, Schwarz 2021b). Darüber hinaus wird an methodologische Überlegungen und methodische Vorgehensweisen phänomenologischer Erziehungswissenschaft angeknüpft (u. a. Brinkmann, Rödel 2016; Brinkmann 2021; Stenger 2010; 2012a; 2013). Die Erhebung der Daten erfolgte im Rahmen des Projekts *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019; vgl. Kapitel 1.1), in den von mir durchgeführten *Didaktischen Forschungswerkstätten zum Kreativen Schreiben* (vgl. Herrmann 2019a; 2019b). In drei unterschiedlichen mit dem Seminar verbundenen Forschungskontexten wurden Daten erhoben:

- in Schreibwerkstätten, die mit Grundschulkindern in der LuFo durchgeführt wurden,
- in Reflexionsgesprächen mit Studierenden im Rahmen der auf die Schreibwerkstätten folgenden Seminarsitzungen sowie
- in Forschungsgesprächen, die im Zusammenhang mit der erstellten Forschungsarbeit nach Abschluss des Seminars mit einzelnen Studierenden durchgeführt wurden.

Zunächst wird das Forschungsdesign im Zusammenhang mit den Forschungskontexten im Überblick vorgestellt, um daran anschließend die methodischen Instrumente genauer zu beschreiben.

4.4.1 Überblick und Forschungskontexte

Die folgende Darstellung gibt einen Überblick über das Forschungsdesign dieser Studie (vgl. Abbildung 3). Benannt werden die drei Forschungskontexte, in deren Rahmen Schöpferische Erfahrungen untersucht worden sind: Schreibwerkstätten, Reflexionsgespräche zur Schreibwerkstatt und Forschungsgespräche zur Forschungsarbeit.

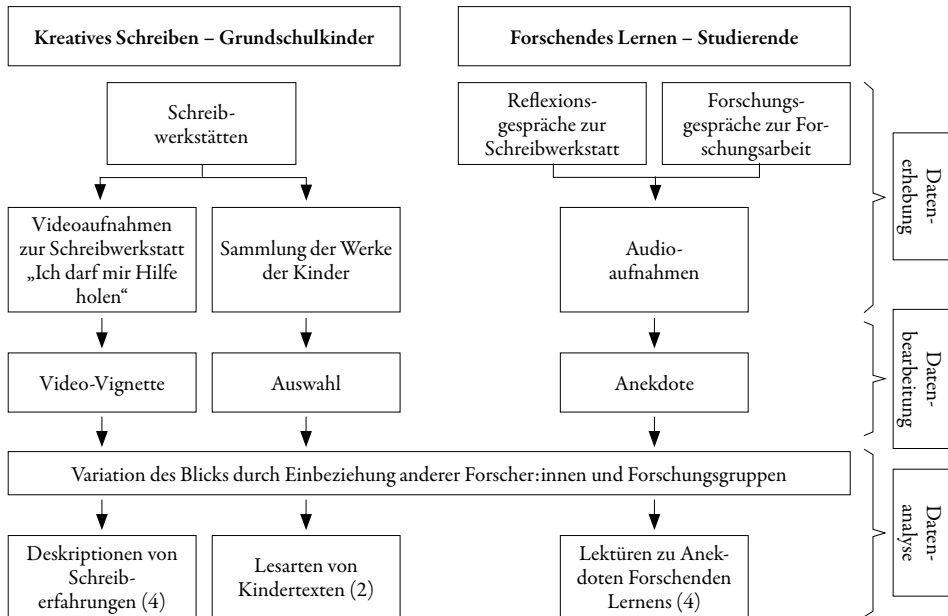


Abb. 3: Aufbau der Studie

In Abbildung 3 werden die zur Datenerhebung, Datenbearbeitung und Datenanalyse verwendeten Forschungsinstrumente benannt, die nachfolgend vorgestellt werden. Zuerst sollen jedoch die Forschungskontexte genauer beschrieben werden, um die Entstehensbedingungen der unterschiedlichen Daten nachvollziehen zu können.

4.4.1.1 Schreibwerkstätten

Im Zentrum des Seminarkonzepts *Didaktische Forschungswerkstätten zum Kreativen Schreiben* (vgl. Herrmann 2019a; 2019b; vgl. Kapitel 2.4.3) stehen Schreibwerkstätten, die Studierende gemeinsam mit Kindern der dritten Klasse in der LuFo (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019; vgl. Kapitel 2.4.1) erleben und in deren Rahmen die Studierenden Daten für ihre eigene Forschungsarbeit erheben können. Im Zeitraum von 2016–2019 wurden vier Seminardurchgänge *Didaktischer Forschungswerkstätten zum Kreativen Schreiben* zur Datenerhebung für diese Studie genutzt. Im Rahmen der vier Seminardurchgänge, an denen 95 Studierende beteiligt waren, wurden sieben Schreibwerkstätten entwickelt und mit insgesamt 91 Grundschulkindern erprobt, die zu diesem Zeitpunkt jeweils die dritte Klasse besuchten. Im Rahmen der sieben Schreibwerkstätten sind 81 Werke von Kindern entstanden, die im Rahmen der Datenerhebung gesammelt wurden. Ein Werk kann aus mehreren Teilen bestehen, z. B. aus einem Text und einer

Zeichnung oder auch aus mehreren Texten. Den Kindern war jeweils freigestellt, ob sie allein oder in Gruppen arbeiten möchten. Die meisten Werke wurden in Einzelarbeit erstellt, sechs in Partnerarbeit und eines zu dritt in Gruppenarbeit. Alle teilnehmenden Kinder besuchten dieselbe Grundschule in der Region Dresden. Diese war als Kooperationsschule geeignet, da sich in den Gesprächen mit den teilnehmenden Lehrer:innen zeigte, dass das Schreiben eigener Texte bis zum Zeitpunkt der Durchführung der Schreibwerkstätten keinen oder nur sehr selten einen Raum im Unterricht bekommen hatte. Dadurch war die Möglichkeit gegeben, dass das Schreiben eines eigenen Textes im Rahmen einer Schreibwerkstatt für die meisten der Kinder eine besondere Erfahrung darstellte. Für die Erforschung Schöpferischer Erfahrungen war dies eine günstige Voraussetzung, da diese sich insbesondere dann ereignen, wenn eine Erfahrung noch unvertraut ist (vgl. Stenger 2002, 126). Der dritte Jahrgang wurde gewählt, um grundlegende Schriftkenntnis voraussetzen zu können.

Die *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* war als fächerverbindendes Seminar zwischen Deutsch- und Sachunterricht konzipiert (vgl. Herrmann 2019a). Die Themen der Schreibwerkstätten orientierten sich vor diesem Hintergrund an Präventionsgrundsätzen, die zur Einbeziehung des Themas ‚Sexuelle Gewalt gegen Kinder‘ für den Sachunterricht der Grundschule vorgeschlagen werden (vgl. Landeskriminalamt Sachsen 2015, 14 ff.). Präventionsgrundsätze sind Haltungen, die im Rahmen der pädagogischen Präventionsarbeit gegen sexuellen Kindesmissbrauch mit Kindern gefördert werden sollen, z. B. „Mein Körper gehört mir“ (Landeskriminalamt Sachsen 2020, 20). Die pädagogische Präventionsarbeit mit Kindern ist als ein Baustein eines übergreifenden schulischen Präventionskonzepts zu sehen, das die Auseinandersetzung mit der eigenen Erziehungshaltung von Lehrer:innen ebenso umfasst wie die Zusammenarbeit mit Eltern oder das Vorgehen im Verdachtsfall (vgl. ebd., 12 ff.). Ausgehend von neueren Erkenntnissen zum Phänomen des sexuellen Kindesmissbrauchs verlagern sich Schwerpunkte der Präventionsarbeit mit Kindern weg von Warnungen vor fremden Täter:innen hin zur Stärkung der Kinder, zur Sensibilisierung von Lehrer:innen und zum Aufbau von schützenden Strukturen (vgl. ebd.). Folgende Präventionsgrundsätze wurden in den sieben durchgeführten Schreibwerkstätten thematisiert:

- *Ich darf mir Hilfe holen* (eine Schreibwerkstatt),
- *Ich achte und vertraue meinen Gefühlen* (vier Schreibwerkstätten),
- *Niemand darf mir Angst machen* (eine Schreibwerkstatt) und
- *Schlechte Geheimnisse darf ich weitererzählen* (eine Schreibwerkstatt).

Während die Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen* von mir selbst entwickelt und durchgeführt wurde, wurden die sechs weiteren Schreibwerkstätten von Studierenden im Rahmen der Seminare entwickelt und von diesen erprobt. Die didaktische Inszenierung der Schreibimpulse orientierte sich an deutschdidaktischen Konzeptionen (u. a. Kohl 2005; Ritter 2012; Dehn, Merklinger, Schüler 2011; Dehn, Schüler 2015) und wurde als Schreiben zur Puppenspielgeschichte, Schreiben zum Bild, Schreiben zum Bilderbuch, Schreiben zur Fotografie und als Schreiben zum erzählten Märchen realisiert. Die didaktische Anlage und Durchführung der Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen* wird hier detaillierter beschrieben, da in diesem Rahmen Videodaten erhoben worden sind, die zur Deskription von Schreiberfahrungen verwendet wurden. In allen Schreibwerkstätten wurden die Werke der Kinder gesammelt.

Die Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen* hat zum Ziel, durch das Schreiben eigener Texte bei den Kindern eine deren Lebenswelten³⁷ nahe, produktive Auseinandersetzung mit den Themen Hilfsbedürftigkeit und Hilfsmöglichkeiten anzuregen. Dabei ist es ausdrücklich erwünscht, dass die Kinder neben Alltagserfahrungen literarische und mediale Erfahrungen in ihre Gestaltungen einbeziehen und sich in ihren Zeichnungen und Texten zwischen Fiktion und Realität bewegen (vgl. Dehn, Wieler 2017). Durch die Verbindung zu literalen und narrativen Mustern, wie z. B. zu fiktionaler Kinderliteratur oder zu medialen Erfahrungen, können die Kinder beim Entwickeln von Schreibideen „aus dem Vollen schöpfen“ (Dehn, Schüler 2015, 9), was zum Gelingen einer konzeptionell schriftlichen Erzählung beiträgt (vgl. Andresen 2009, 102; zit. nach ebd.). Zudem wird ihnen damit die Möglichkeit gegeben, eigene Geschichten im ‚Mantel‘ einer erfundenen Geschichte zu erzählen, was als narrative Selbstvergewisserung für ihre Lebensbewältigung bedeutsam sein kann (vgl. Spinner 2013).

Für die Prävention von sexueller Gewalt gegen Kinder ist das Thema *Ich darf mir Hilfe holen* insofern bedeutsam, als dass betroffene Kinder vielfältig Widerstände zu überwinden haben, damit ihnen geholfen wird. In den meisten Fällen von sexueller Gewalt gegen Kinder gehören Täter:innen zum sozialen Umfeld des Kindes und sind ihnen vertraute Personen, die ihnen in besonderer Weise Aufmerksamkeit zu teil werden lassen. Es gehört zu den Strategien von Täter:innen, die Kinder so zu beeinflussen, dass sie es schwer haben, den Missbrauch als Gewalt zu erkennen (z. B. durch Aussagen wie „du hast es doch auch schön gefunden“, vgl. Landeskriminalamt Sachsen 2020, 9). Die Kinder werden von den Täter:innen zur Geheimhaltung gezwungen und auch Personen im Umfeld der Kinder werden manipuliert, so dass die Glaubwürdigkeit des Kindes (oder von Zeug:innen) geschwächt wird. Die sachunterrichtsdidaktische Auseinandersetzung mit dem Thema *Ich darf mir Hilfe holen* zielt zum einen auf die Stärkung aller Kinder, jemanden um Hilfe zu bitten, wenn sie Angst haben, sich unwohl fühlen oder verletzt sind (vgl. ebd., 23). Zum anderen geht es um das Wissen, welche Personen und Institutionen mit welchem Problem aufgesucht werden können, wann die Einbeziehung von Erwachsenen sinnvoll und notwendig ist und dass es manchmal einen langen Atem braucht, bis einem jemand glaubt und geholfen wird (vgl. Herrmann 2019a, 23 f.). Wie ich an anderer Stelle weiter ausführe, kann Kreatives Schreiben die Auseinandersetzung mit dem Thema anregen, indem die Kinder sich ausgehend vom Schreibimpuls produktiv und narrativ mit der Thematik auseinandersetzen (vgl. Herrmann 2019a). Anschließend könnten die eben genannten Aspekte im Zusammenhang mit den entstandenen Texten im Unterricht weiterbearbeitet werden. Im Rahmen der Schreibwerkstatt in der LuFo war diese weiterführende Arbeit zum Thema mit den Kindern zeitlich nicht umsetzbar und wurde an die beteiligten Lehrer:innen übertragen.

Die Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen* wurde als 90-minütiges Projekt in Anlehnung an das Konzept der Schreibszenarien von Kohl und Ritter (2022) konzipiert (vgl. Kapitel 2.3). Schreibszenarien zeichnen sich dadurch aus, dass der Impuls zum Schreiben und Gestalten in einem vermittelnden sozialen Rahmen eingebettet gegeben wird (vgl. Ritter 2012, 49), als Schreib- und Gestaltimpuls sinnliche Erfahrungen ermöglicht (vgl. Kohl 2005, 37), Baumuster als Anleitung zum Geschichtschreiben gegeben werden (vgl. Kohl 2007) und dass neben dem

37 Zum Verständnis des Lebensweltbegriffs in diesem Zusammenhang verweise ich auf Herrmann (2019a, 14 ff.). Lebenswelt ist unter Bezug auf Detlef Pech als spezifische Lebenswelt aus Perspektive des Kindes gemeint. Ein anderes Verständnis des Begriffs entwickelt Husserl: Lebenswelt als allgemeine vorausgesetzte Welt, die unsere selbstverständlichen Annahmen über diese beinhaltet (vgl. Rittelmeyer 1990, 4).

Schreiben weitere ästhetische Zugänge, wie das Zeichnen oder Gestalten einbezogen werden (vgl. die vielfältigen Dokumentationen in Kohl, Ritter 2022). Wie diese Aspekte im Rahmen der Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen* verwirklicht wurden, wird im Folgenden ausgehend von der Gestaltung der LuFo-Räume erläutert.

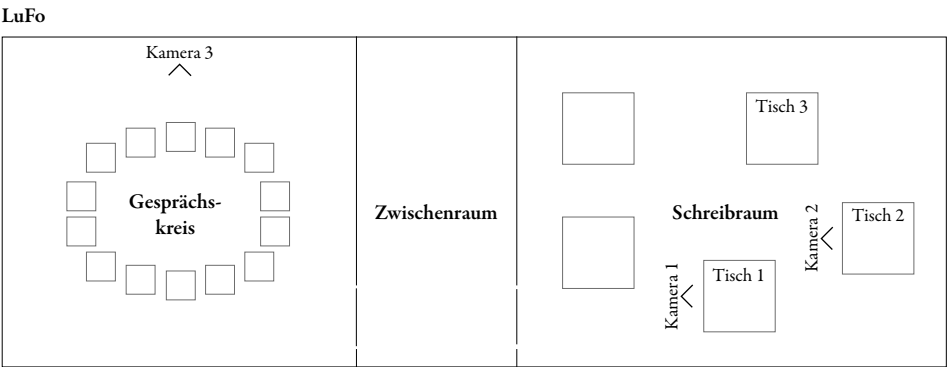


Abb. 4: Raumgestaltung der LuFo zur Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen*

In der Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen* wurde ein verbindender sozialer Rahmen räumlich geschaffen, indem in der mehrere Räume umfassenden LuFo im kleineren Raum ein Gesprächskreis aus Sitzwürfeln geformt wurde (vgl. Abbildung 4), der als Ort der Versammlung und des Austauschs ermöglichte, „die Wahrnehmung gemeinsam auf ein Drittes zu richten“ (Krautz 2014, 129). Dieser dafür geschaffene Gesprächskreis kam zum Beginn der Schreibwerkstatt zum Geben des Impulses, im weiteren Verlauf zum Austausch über entstandene Zeichnungen und zum Abschluss der Schreibwerkstatt zur Präsentation der Texte als verbindliches Angebot der Partizipation zum Tragen. Dabei war es den Kindern freigestellt, sich mit Gesprächsbeiträgen zu beteiligen, etwas zu ihrer Zeichnung zu sagen, ihren Text vorzulesen oder einfach nur zuzuhören. Für das Gestalten und Schreiben wurden im zweiten, größeren (Schreib-)Raum Gruppentische eingerichtet, die ein zugewandtes Miteinander-Arbeiten zuließen. Die Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen* hatte folgenden Aufbau (vgl. Tabelle 2):

Tab. 2: Aufbau der Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen*

Tätigkeit der Kinder	Ort	Zeiträumen
Puppenspielgeschichte miterleben	Gesprächskreis	15 min
Zeichnen	Schreibraum	20 min
Über die Zeichnungen austauschen	Gesprächskreis	10 min
Schreiben	Schreibraum	25 min
Texte präsentieren und parallel dazu	Gesprächskreis	15 min
Befragung von Kindern	Schreibraum (u. a.)	

Der Gestalt- und Schreibimpuls erfolgte als Puppenspielgeschichte, deren Hauptfigur, ein kleiner Wolf, als Kuscheltier sichtbar und fühlbar präsentiert wurde. Dies knüpft an die Konzeption Kreativen Schreibens von Kohl an, indem durch Gegenstände der Übergang in die Welt

der Geschichten gestaltet wird (vgl. Kohl 2005, 37). Nachdem der Protagonist vorgestellt und erzählend in eine herausfordernde Situation versetzt wurde – ihm war etwas Schreckliches passiert – wurden die Kinder durch offene Fragen dazu angeregt, sich zuerst auszudenken, wie ihm zu helfen wäre und danach, was ihm widerfahren sein könnte. Damit zielten die Fragen einerseits auf Ereignisse, die auf die dargestellte Situation folgen und auf Ereignisse, die dieser vorausgegangen sind. Die Kinder entwickelten Ideen, wie dem kleinen Wolf geholfen werden könnte, die im Spiel mit Utensilien (z. B. einem Verband) oder weiteren Figuren (z. B. einem anderen Kuscheltier als Ärztin) verwirklicht wurden. Diese Form des Impulses setzt bei den Kindern vertrauten Spielformen an, in denen laut der Sprachwissenschaftlerin Helga Andresen „Sprache das zentrale Mittel für die Erzeugung fiktiver Bedeutungen ist“ (Andresen 2017, 242). Während die Kinder, z. B. in Rollenspielen, die Beziehungen zwischen Wort und Gegenstand selbstständig erproben, indem sie sich über Umdeutungen von Gegenständen verständigen, diese aushandeln und verändern (ebd., 243), ist die Inszenierung des hier vorgestellten Gestalt- und Schreibimpulses mit der Anforderung verbunden, die aktuelle Handlungssituation als Gruppe gemeinsam zu überschreiten, sich Varianten von Geschichten vorzustellen und diese Vorstellungen mit den anderen Kindern der Gruppe zu teilen – als sprachliche Äußerung und als gemeinsame Vorstellung (vgl. Krautz 2014, 129). Die Hauptfigur der Geschichte, ein kleiner Wolf, erinnert einerseits an die bekannte Märchenfigur des bösen Wolfes, der im *Geschichtenfundus* (vgl. Dehn 2015) vieler Kinder einen festen Platz haben dürfte, und fordert darüber hinaus als ‚kleiner‘ Wolf zu neuen Imaginationen heraus.

Indem die Kinder zunächst gemeinsam überlegen konnten, wie dem kleinen Wolf geholfen wird und was ihm passiert sein könnte, wurden Fragen formuliert, die im Rahmen des Schreibimpulses als „echte, ehrliche Fragen“ (Ritter 2012, 49) nicht auf eine vorgedachte Antwort abzielten. Durch das gemeinsame Überlegen wurde allen Kindern geholfen, Ideen zu entwickeln, ohne als unterstützungsbedürftig stigmatisiert zu werden. Durch den Austausch zu Beginn der Schreibwerkstatt, wie auch durch den späteren Austausch zu entstandenen Zeichnungen (vgl. Tabelle 2), konnte eine Atmosphäre des Aufgehobenseins entstehen, in der nicht die Leistung des Einzelnen, sondern vielmehr der gemeinsame Ideenschatz zählt.

Der an die Puppenspielgeschichte anschließende Gestaltauftrag, zunächst zu zeichnen, was dem kleinen Wolf passiert sein könnte, eröffnete einen ästhetischen Zugang zum Anfang der Geschichte und ermöglichte den Kindern, ein narratives Konzept in einem Bildkonzept zu entwerfen (vgl. Uhlig 2016, 181). Die Kinder hatten Zeit, sich der Geschichte zeichnend in Farbe zu nähern und Erfahrungen mit der Differenz zwischen Vorstellung und Darstellung als beweglichem Beziehungsgeschehen (vgl. Krautz 2014, 135; vgl. Kapitel 3.1.3) zu machen, wie es auch für das Schreiben kennzeichnend ist (vgl. Dehn 1993, 86; Schüler 2019a, 27 ff.). Da es inhaltlich darum ging, sich vorzustellen, dass dem kleinen Wolf ‚etwas Schreckliches‘ passiert ist und dies zeichnend und schreibend zu einer Darstellung zu bringen, war es wichtig, dass im Rahmen der Puppenspielgeschichte die emotionale und medizinische Versorgung des kleinen Wolfes bereits sichtbar geworden war.

Der zeichnerische Zugang zur Geschichte war inspiriert durch das Konzept der Pädagogin Eva Wunderlich in Zusammenarbeit mit der Künstlerin Friederike Klotz (1998) *Gewalt – Entfaltung – Angst – Geborgenheit. Eine Annäherung an Große Wörter im Unterricht*, in dem das Zeichnen mit Kohle gewählt wurde, um sich mit Jugendlichen schreib-spielerisch diesen ‚großen Wörtern‘ zu nähern. In der Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen* wurden in Anlehnung daran Pastellkreiden gewählt, um Farbigkeit zu ermöglichen und um durch das ungewöhnliche Material neue sinnliche Erfahrungen anzuregen. Auch die Kunstdidaktikerin Bettina Uhlig

betont die enge Verbindung, die zwischen Zeichnen und Schreiben besteht sowie die Relevanz von anregenden Materialien zum Schreiben und Zeichnen (vgl. Uhlig 2017).

Das Zeichnen stellte einen Teil der Inszenierung des Schreibimpulses dar, ähnlich wie bei Kohl und Ritter im Rahmen der Gestaltung des *Lexikon der Federtiere* zunächst eine Zeichnung gestaltet wird, bevor zum gestalteten Federtier geschrieben wird (vgl. Kohl, Ritter 2022, 82 ff.). Für die Erforschung Schöpferischer Erfahrungen im Rahmen der dargestellten Schreibwerkstatt wäre eine Untersuchung der Erfahrungen des Lernens im Vollzug des Zeichnens sowie die Betrachtung der gesammelten Bilder möglich und sicher auch interessant. Durch den schreibdidaktischen Fokus wird darauf jedoch verzichtet, d. h. weder die Videoaufnahmen zum Zeichnen der Kinder noch die gezeichneten Bilder werden im Rahmen dieser Studie einer Analyse unterzogen³⁸. Die Bilder werden in der Darstellung der Beispiele als zum Werk gehörig neben den Texten mit abgebildet.

Der Schreibauftrag im Rahmen der Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen* lautete: „Schreibe, was dem Wolf passiert ist und wie ihm geholfen wird!“ Er trägt implizit das Baumuster einer Geschichte in sich. Anders als explizite Schreibtipps, wie z. B. „Finde einen Anfang, eine Mitte und einen passenden Schluss. Überlege dir eine Überschrift.“ (siehe Schreib- und Überarbeitungstipps für Erzählungen, aus: Zebra 3. Wissensbuch Sprache/Lesen. Stuttgart 2013, Ernst Klett, zitiert nach Schüler 2019a, 1), ist dieser Schreibauftrag am Inhalt orientiert und bleibt offen für überraschende Wendungen. Als Material zum Schreiben wurden unlinierte weiße Blätter aus Papier (A4) auf den Tischen bereitgelegt sowie schwarze Tintenroller (Gelschreiber). Die leeren weißen Blätter wurden in Anlehnung an die Überlegungen von Wolf-Weber und Dehn zu *Schriftmedien und Lernmedien für Schrift* (Wolf-Weber, Dehn 1993, 124) gewählt – als primäre Schriftmedien, die unabhängig von Schule und Unterricht der Verkörperung von Schrift dienen. Für elementare Erfahrungen mit Schrift scheinen diese geeigneter als vorgefertigte Lernmaterialien (vgl. ebd.). Kinder der dritten Klasse sind keine Schreibanfänger:innen im engeren Sinn, beim Geschichtschreiben und im Schreiben eigener Texte standen diese Kinder jedoch am Anfang. Das A4-Format wurde aus forschungspraktischen Gründen gewählt wie auch die Farbe Schwarz der Tintenroller: Format und Farbe sollten das Scannen der Texte erleichtern und die Lesbarkeit gewährleisten. Die Tintenroller sollten dem Schreiben mit der Hand entgegenkommen, indem der Stift leichtgängig Spuren hinterlässt und die motorische Anstrengung nicht zusätzlich erschwert. Auf einem ungewohnten Format zu schreiben, wäre für weiterführende Studien zu Schöpferischen Erfahrungen eine reizvolle Variante (vgl. Uhlig 2017).

An der Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen* waren 20 Kinder einer dritten Klasse beteiligt, neun Mädchen und elf Jungen, die alle gezeichnet und geschrieben haben. Zum kulturellen, sozialen und sprachlichen Hintergrund der Kinder wurden keine Daten erhoben, da der Fokus der Untersuchung auf Schöpferischen Erfahrungen beim Kreativen Schreiben lag, unabhängig von spezifischen Voraussetzungen einzelner Kinder. Hier könnten weiterführende Untersuchungen ansetzen und z. B. Schöpferische Erfahrungen beim Kreativen Schreiben im Kontext von Mehrsprachigkeit in den Blick nehmen. Wichtig für diese Untersuchung war der Umstand, dass die Kinder nach Aussagen der Klassenlehrer:innen im Rahmen des Grundschulunterrichts bisher wenig Erfahrungen mit Kreativem Schreiben gemacht hatten. Im Folgenden wird der Verlauf der Durchführung der Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen* näher beschrieben.

³⁸ Die Beschreibung einer Szene zum Zeichnen ist unter Herrmann (2022) veröffentlicht.

Nach Ankunft in der LuFo suchten sich die Kinder im Schreibraum einen Sitzplatz³⁹ und wurden anschließend, wie auch die Lehrerin, die Begleitperson und die Studierenden, von der Seminarleiterin⁴⁰ begrüßt und über den Ablauf der Schreibwerkstatt informiert. Darüber hinaus wurde den Kindern vermittelt, dass im Rahmen dieser Schreibwerkstatt die Inhalte und das Schreiben einer eigenen Geschichte im Vordergrund stehen und die Rechtschreibung dem nachgeordnet ist. Hintergrund dafür bildet die Überzeugung, dass die Erfahrung der Sinnhaftigkeit des Schreibens einen eigenen Wert hat (vgl. Naugk, Ritter, Ritter, Zielinski 2016, 136). Die Studierenden wurden den Kindern als Unterstützer:innen bei Fragen (auch zur richtigen Schreibung) und als forschende, interessierte Beobachter:innen vorgestellt.

Nachdem dieser Rahmen geschaffen war, wechselte die Gruppe gemeinsam in den Gesprächskreis⁴¹. Es erfolgte die Inszenierung des Gestalt- und Schreibimpulses, die hier anhand der Videoaufnahme in der konkreten Durchführung und im Wortlaut beschrieben ist. Diese Darstellungsform wurde gewählt, damit sich Leser:innen das Geschehen möglichst genau vorstellen und sich auf die anschließenden Deskriptionen der Schreiberfahrungen (vgl. Kapitel 5.1) gut einlassen zu können.

Gestalt- und Schreibimpuls zur Schreibwerkstatt ‚Ich darf mir Hilfe holen‘⁴²

Die Kinder und die Seminarleiterin sitzen im Kreis auf Sitzwürfeln. Die Studierenden stehen am Rand hinter den Kindern. Die Seminarleiterin begrüßt die Kinder und sagt: „Bevor ihr etwas schreiben und zeichnen könnt, möchte ich mit Euch eine kleine Geschichte spielen.“ Sie zeigt ein Kuscheltier in der Form eines kleinen Wolfes. Seminarleiterin: „Und zwar geht es in der Geschichte um diesen kleinen Wolf.“ Kinder: „Ah jah!“ Die Seminarleiterin legt ein grünes Seil auf den Fußboden im Kreis und formt damit ein Viereck, in das sie den kleinen Wolf auf eine hellgrüne Decke legt. Seminarleiterin: „Der kleine Wolf wohnt in einem Haus. Er ist in seinem Zimmer, dort liegt er auf dem Bett. Der kleine Wolf ist allein in seinem Zimmer und er ist traurig, denn ihm ist etwas Schreckliches passiert. Was denkt ihr denn, wo in aller Welt könnte jetzt Hilfe herkommen?“⁴³ Die Kinder machen daraufhin verschiedene Vorschläge, z. B. dass ein Förster oder ein Maulwurf aus dem Wald kommen, um den Wolf zu trösten. Die Seminarleiterin holt verschiedene Kuscheltiere als ‚Förster usw. dazu. Seminarleiterin: „Stellt Euch vor, der kleine Wolf hat Kopfweh oder Bauchweh. Was könnte man da machen?“ Je nach den Ideen der Kinder lässt sie die Kuscheltiere helfen, z. B. den kleinen Wolf streicheln, eine Spritze geben oder etwas zum Kühlen auf den Kopf legen. Seminarleiterin: „Was könnte dem kleinen Wolf passiert sein?“ Die Kinder äußern Ideen, wie „er ist irgendwo runtergesprungen“, „er hat sich mit seinen Freunden gestritten“ oder „ein Familienmitglied ist gestorben“. Seminarleiterin (nachdem viele Ideen geäußert wurden): „Ich merke, ihr habt ganz viele Ideen, was passiert sein könnte. Ihr dürft jetzt gleich an euren Platz gehen und dazu etwas zeichnen.“ Nachdem die Kinder mit Pastellkreiden gezeichnet haben, treffen sich alle wieder im Gesprächskreis und stellen sich gegenseitig ihre Bilder vor. Seminarleiterin (nachdem alle Bilder gezeigt bzw. vorgestellt wurden): „Als nächstes dürft ihr Euch etwas ausdenken und schreiben. Ihr könnt Euch zum Beispiel einen Namen für den Wolf ausdenken. Dann könnt ihr entweder die

39 Die Sitzplätze waren durch die Kinder grundsätzlich frei wählbar. Jedoch waren sie dahingehend gekennzeichnet, ob sie im Aufnahmebereich der Videokamera lagen oder nicht. Daher wählten die Kinder entsprechend ihres und ihrer Eltern gegebenen Einverständnisses den Platz im jeweiligen Bereich.

40 Die Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen* wurde von mir selbst entwickelt und im Rahmen des Seminars *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* durchgeführt. Um die Rolle zu betonen, in der ich dabei agierte, spreche ich hier von ‚Seminarleiterin‘.

41 Auch im Gesprächskreis waren die Sitzplätze frei wählbar und nach Aufnahmebereich der Videokamera gekennzeichnet.

42 Diese Beschreibung des Gestalt- und Schreibimpulses wurde bereits veröffentlicht (vgl. Herrmann 2019a, 16f.).

43 Die Formulierung dieser Frage wurde inspiriert vom Konzept der Traumabezogenen Spieltherapie von Dorothea Weinberg (2016).

Geschichte, die Ihr Euch gerade schon ausgedacht habt, was passiert sein könnte, nehmen, oder ihr überlegt noch einmal neu. Das könnt Ihr machen, wie Ihr wollt. Ihr sollt schreiben, einmal, was dem Wolf passiert ist und wie ihm geholfen wird. Das kommt jetzt neu dazu.“ Nachdem einige Nachfragen der Kinder (z.B. welches Papier sie nehmen dürfen) beantwortet sind, gehen sie an ihre Plätze und schreiben. [Beschreibung zu Videoaufnahmen zur Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen* – Puppenspielgeschichte; Präsentation der Zeichnungen und Schreibauftrag]

Die Kinder hatten 25 Minuten Zeit zum Schreiben. Die meisten Kinder beendeten in dieser Zeit ihren Text. Während des Schreibens saßen die 18 teilnehmenden Studierenden verteilt an den Gruppentischen, so dass sie die Kinder aus unmittelbarer Nähe beobachten konnten und als Ansprechpersonen präsent waren. Als die Schreibzeit vorbei war, erklang der Gong einer Klangschele. Die Seminarleiterin erklärte das weitere Vorgehen. Ein Teil der Gruppe wurde von einigen Studierenden im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten befragt, der andere Teil traf sich im Gesprächskreis, um einander die Texte vorzulesen. Später wurde getauscht. Zum Abschluss traf sich die gesamte Gruppe noch einmal im Schreibraum. Die Seminarleiterin dankte allen Beteiligten und informierte über das Scannen und die zeitnahe Rückgabe der entstandenen Werke. Zur forschungspraktischen Umsetzung der Datenerhebung ist zu ergänzen, dass die Videoaufnahmen mit drei Kameras und drei Mikrofonen realisiert wurden (vgl. Abbildung 3). Eine Kamera war auf den Gesprächskreis gerichtet, in dem die Puppenspielgeschichte inszeniert wurde und der zum Vorstellen der Zeichnungen und zum Vorlesen der Texte diente. Die anderen beiden Kameras waren im Schreibraum platziert und so auf die Gruppentische gerichtet, dass von mehreren Kindern sowohl das Gesicht als auch der Körper, sowie das Schreibblatt und die entstehende Schrift auf den Videoaufnahmen zu sehen sind. Das Datenkorpus (vgl. Kapitel 4.4.2) umfasst Videoaufnahmen von der Puppenspielgeschichte, von sieben Kindern beim Zeichnen und beim Schreiben (dieselben Kinder), vom Austausch über die Zeichnungen und von der Präsentation der Texte. Da der Fokus der Studie auf den Erfahrungen im Vollzug des Schreibens liegt, wird hier auf den Verlauf des Zeichnens, des Austauschs über die Zeichnungen und auf die Präsentation der Texte weniger stark eingegangen.

4.4.1.2 Reflexionsgespräche zur Schreibwerkstatt

Im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstätten zum Kreativen Schreiben* wurden in den Seminarsitzungen, die auf den Besuch der Kinder folgten, Reflexionsgespräche mit den Studierenden initiiert. Diese Seminarsitzungen fanden, wie alle anderen Seminarsitzungen auch, in der LuFo statt. Ziel war es, unter den Studierenden ein Gespräch zur gemeinsam erlebten Schreibwerkstatt anzuregen sowie sich zum Stand der damit verbundenen studentischen Forschungsprojekte (vgl. Kapitel 2.4.2) auszutauschen. Zum Zweck des Austauschs wurde ein Gesprächskreis aus Sitzwürfeln vorbereitet, in dem die Studierenden zum Beginn der Seminarsitzung Platz nahmen. Dieser befand sich, anders als zur Schreibwerkstatt, im größeren der beiden Räume, neben Gruppenarbeitstischen. Um dem Austausch in der Gruppe die persönliche Erinnerung und Reflexion voranzustellen, wurden folgende Fragen an einer Tafel präsentiert, zu denen sich die Studierenden auf einem leeren weißen Blatt Notizen machen konnten:

Fragen zur Reflexion:

- Was möchte ich zur Auswertung der Schreibwerkstatt sagen?
- Was ist mir aufgefallen?
- Was war für mich besonders?
- Worüber habe ich mich gewundert?
- Welche Fragen sind bei mir aufgetaucht?

- Wie habe ich die Befragung der Kinder erlebt?
- Welche Gedanken sind mir in Bezug auf die weitere Forschung gekommen?

Zum Nachdenken und Schreiben suchten sich die Studierenden einen Arbeitsplatz an einem der Tische. Anschließend versammelten sich alle im Gesprächskreis zum Austausch. Die Reflexionsgespräche hatten einen zeitlichen Umfang von 30 bis 45 Minuten.

4.4.1.3 Forschungsgespräche

Forschungsgespräche wurden im Rahmen dieser Studie zur Untersuchung Schöpferischer Erfahrungen beim Forschenden Lernen durch mich mit Studierenden geführt – sie sind ein Erhebungsinstrument für erzählte Erinnerung (vgl. Rathgeb-Weber, Krenn, Schratz 2017, 136 ff.). Im Folgenden wird zunächst der Kontext der durchgeführten Forschungsgespräche skizziert. Anschließend werden Forschungsgespräche als phänomenologisches Forschungsinstrument vorgestellt und Konzeption und Durchführung der Forschungsgespräche beschrieben. Kontext für die durchgeführten Forschungsgespräche bildet die Forschungsarbeit (vgl. Kapitel 2.4.3), die im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstätten zum Kreativen Schreiben* als Prüfungsleistung erbracht werden konnte. Nachdem die Studierenden ihre Forschungsarbeiten geschrieben und eingereicht hatten, wurden sie gefragt, ob sie an einem Forschungsgespräch teilnehmen möchten. Die Anfrage erfolgte per E-Mail, indem allen Studierenden mitgeteilt wurde, dass es sich um ein rückblickendes Gespräch zur Erstellung ihrer Forschungsarbeit handelt, das für Forschungszwecke aufgezeichnet werden sollte (Audioaufnahme). Die Teilnahme daran war freiwillig. Fünf Studierende (von 20) nahmen an Forschungsgesprächen teil, die die Seminarleiterin⁴⁴ einzeln mit den Studierenden führte. Die Forschungsgespräche fanden in der LuFo, im Büro der Seminarleiterin oder in anderen Räumen der Universität statt. Sie hatten einen zeitlichen Umfang von 15 bis 50 Minuten.

Während im Interview meist die Beantwortung von Fragen im Vordergrund steht, geht es im phänomenologisch orientierten Forschungsgespräch stärker darum, eine Begegnung zu schaffen, die ein Gespräch und ein Erzählen im Gespräch ermöglicht (vgl. Rathgeb-Weber, Krenn, Schratz 2017, 137). Erinnern ist ein eigenwilliger Vorgang, der die Gegenwart braucht, da eher etwas ‚aufgegriffen‘ als etwas ‚abgerufen‘ wird (vgl. ebd.; unter Bezug auf Meyer-Drawe 2007, 161). Forscher:innen zeigen sich daher im Forschungsgespräch als miterfahrende Gesprächspartner:innen und gehen menschlich auf Gesprächsbeiträge ein. Sie stellen Fragen und greifen Impulse des anderen auf (vgl. ebd., 137 f.). Gewürdigt wird damit zum einen die Erfahrung, auf die sich das Gespräch bezieht – forschungsmethodisch bedeutsam ist zum anderen auch die Erfahrung, die durch das Forschungsgespräch entsteht. „Die Begegnung mit dem Fremden ermöglicht neue Erfahrungen im Moment des Gesprächs. Der Mensch als leibliches Wesen antwortet in jedem Augenblick auf die Welt in ihrer dinglichen, sozialen Erscheinungsform.“ (ebd., 138)

Von natürlichen Gesprächen unterscheiden sich Forschungsgespräche dadurch, dass sie im Rahmen eines Forschungskontextes initiiert werden. Ziel der durchgeführten Forschungsgespräche war es, einen Einblick in die Erfahrungen zu gewinnen, die die Studierenden im Zusammenhang mit der Durchführung ihrer Forschung und dem Schreiben der Forschungsarbeit gemacht hatten. Darüber hinaus ging es darum, durch die Audioaufnahme der Gespräche Reflexionserfahrungen ‚einzufangen‘, die Ausgangspunkt für die Untersuchung von Lernen im Vollzug von Reflexion werden sollten. Anknüpfend an das phänomenologische Verständnis von Erfahrung,

⁴⁴ Auch an dieser Stelle wähle ich die Bezeichnung ‚Seminarleiterin‘, da die Studierenden mich in dieser Funktion erlebten.

ist ein wirklicher ‚Einblick‘ nicht möglich, da Erfahrung sich grundsätzlich dem Einblick entzieht (vgl. Meyer-Drawe 2010, 14). Die Gespräche selbst, wie auch das spätere Anhören der Audioaufnahmen, das Schreiben der Anekdoten und der Lektüren wurden zu neuen Erfahrungen, die sich auf die Ausgangserfahrung (Forschungserfahrungen der Studierenden bzw. Erfahrungen der Forschungsgespräche) beziehen, jedoch vielfach transformiert sind.

Die Gesprächsführung durch die Seminarleiterin im Forschungsgespräch war darauf ausgerichtet, Erzählungen anzuregen, die auf Erinnerungen der Studierenden zur Erstellung der Forschungsarbeit rekurrieren. Dafür wurden Erzählanregungen in Form offener Fragen formuliert, die im Forschungsgespräch gestellt wurden, um dem Gespräch eine Richtung zu geben und das Erzählen im Gespräch mehrfach zu initiieren:

1. Seit dem Seminar ist nun schon einige Zeit vergangen. Wenn Sie sich an das Seminar in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule erinnern, was war für Sie bedeutsam? Woran denken Sie gern zurück?
2. Wenn Sie jetzt an Ihre Seminararbeit denken, können Sie sich noch erinnern, wie Sie damit begonnen haben? Wie war das?
3. Mich interessiert, wie das für Sie im Einzelnen war, als Sie die Arbeit erstellt haben. Können Sie mir das Schritt für Schritt beschreiben?

Die erste Frage dient der Anregung der Erinnerung und der Schaffung einer angenehmen Gesprächsatmosphäre, indem der Ort des Geschehens benannt wird und indem nach einer angenehmen Erinnerung gefragt wird. Die zweite und dritte Frage zielen auf die Anregung von Erzählungen zur Erstellung der Forschungsarbeit. Inspiriert durch die Methode des autobiografisch-narrativen Interviews (Schütze 1983) sind diese als Erzählaufforderungen gedacht. Die Methode des autobiografisch-narrativen Interviews wurde ursprünglich im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung entwickelt, um Stegreiferzählungen anzuregen, die sich auf das gesamte Leben einer Person beziehen (vgl. ebd.). Wichtig für diese Untersuchung waren zwei Gedanken des Soziologen Fritz Schütze: Eine zentrale Erzählaufforderung sollte die Studierenden dazu anregen, mit einer Erzählung zu einer bestimmten Phase im Lebenslauf zu antworten (vgl. ebd., 285), hier zum Prozess der Erstellung der Forschungsarbeit im Rahmen des Studiums. Nachfragen sollten im Gespräch erst dann erfolgen, wenn die Erzählung verebbt (vgl. ebd.). Die zweite Frage (s. o.) stellt die zentrale Erzählaufforderung dar, während die dritte Frage zusätzlich gestellt wurde, wenn der Gesprächsverlauf sich nicht von selbst in diese Richtung bewegte.

Die Forschungsgespräche gestalteten sich als Abschlussgespräche zum Seminar zwischen Student:in und Seminarleiterin, in dem das gemeinsam erlebte Seminar mit der Schreibwerkstatt den Ausgangspunkt bildete, um über jene Erfahrungen zu sprechen, die für die Seminarleiterin unsichtbar geblieben waren und daher neu und in diesem Rahmen erzählwürdig (vgl. Dehn 2015) wurden. Die vermeintliche gemeinsame Ausgangsbasis des Gesprächs könnte dazu geführt haben, dass im Gespräch etwas als geteiltes Weltverständnis vorausgesetzt und daher nicht als das eigene Verständnis von etwas expliziert wurde. Da diese Studie jedoch nicht darauf zielt, Erfahrungen oder Verständnisse von etwas zu rekonstruieren, sondern die subjektive Erfahrung des Forschungsgesprächs in Form von Anekdoten pointiert zu beschreiben, stellt die Involviertheit der Forscherin als Seminarleiterin kein forschungsmethodisches Problem dar.

4.4.2 Datenkorpus und Auswahl

In Tabelle 3 sind die unterschiedlichen Datenformen des Datenkorpus und deren Auswahl quantifiziert.

Tab. 3: Datenkorpus

Datenform	Anzahl gesamt	Anzahl Auswahl
Videoaufnahmen zur Schreibwerkstatt <i>Ich darf mir Hilfe holen</i>	7 Kinder	4 Kinder
Werke der Kinder	81	2
Audioaufnahmen von Reflexionsgesprächen im Seminar	4	1
Audioaufnahmen von Forschungsgesprächen mit Studierenden	5	3

Aus den gesammelten Daten wurde für jede Datenform eine Auswahl getroffen, um eine Reduktion von Daten zu erreichen und einzelne Beispiele genauer zu betrachten. Die Auswahl der Beispiele aus dem Datenkorpus erfolgte nach Affiziertheit der Forscherin im Hinblick auf die Untersuchungsfrage. Das Treffen einer Auswahl nach subjektiver Affiziertheit ist ein gängiges Vorgehen im Rahmen phänomenologischer Arbeiten, da die Forschungshaltung darauf gerichtet ist, sich von der Welt ‚ansprechen‘ zu lassen (vgl. Peterlini 2020, 129). Die konkreten Beweggründe zur Auswahl der jeweiligen Beispiele werden in Kapitel 5 erläutert.

4.4.3 Forschungsinstrumente

Wie in Tabelle 3 (sowie in Abbildung 3, Kapitel 4.4.1) im Überblick dargestellt, wurden im Kontext *Didaktischer Forschungswerkstätten zum Kreativen Schreiben* Daten in drei Formen erhoben: Als Videoaufnahmen zur Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen*, als Sammlung der entstandenen Werke der Kinder (in allen sieben Schreibwerkstätten) und in Form von Audioaufnahmen zu Reflexions- und Forschungsgesprächen. Die Videoaufnahmen wurden in der Weise realisiert, dass möglichst Gesicht und Körper des Kindes, Schreibblatt, entstehender Text, andere Kinder und begleitende Studierende auf dem Video sichtbar sind und Gesagtes zu verstehen ist. Die Werke der Kinder wurden farbig gescannt, gedruckt und in einem Ordner nach Schreibwerkstätten sortiert und beschriftet als Sammlung angelegt, so dass ein Blättern durch die Werke, Ausheften und Nebeneinanderlegen möglich war.

Die Forschungsinstrumente Video-Vignetten (4.4.3.1) und Anekdoten (4.4.3.3) wurden zur Datenbearbeitung entwickelt bzw. verwendet, um die Video- und Audiodaten in Textformen zu überführen, die dem Forschungsgegenstand ‚Erfahrung‘ gerecht werden. Diese Texte wurden, wie auch ausgewählte Werke der Kinder, mit anderen Forscher:innen und in Forschungsgruppen besprochen, um eine Variation von Perspektiven in die Analysen aufzunehmen (vgl. Abbildung 3; vgl. Kapitel 4.3). Die phänomenologischen Analysen wurden mittels der Forschungsinstrumente Deskriptionen (4.4.3.2), Lesarten und Lektüren (4.4.3.4) vorgenommen, die anschließend vorgestellt werden.

4.4.3.1 Video-Vignetten

Im Rahmen dieser Studie wurde das Forschungsinstrument der Video-Vignetten⁴⁵ entwickelt, um Erfahrungen Kreativen Schreibens narrativ beschreiben zu können (zum Erkenntnispotenzial des Narrativen vgl. Kapitel 4.2.3). Dies erfolgte auf Grundlage des von den Erziehungswissenschaftlern Malte Brinkmann und Severin Sales Rödel explizierten Konzepts pädagogisch-phänomenologischer Videografie (vgl. Brinkmann, Rödel 2016) in Verbindung mit der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012; vgl. Amman, Westfall-Greiter, Schratz 2017; vgl. Peterlini, Cennamo, Donlic 2020; vgl. Symeonidis, Schwarz 2021b).

In der Schreibforschung finden videografische Verfahren bisher kaum Anwendung (vgl. Linemann 2017). In Untersuchungen zum Schrifterwerb wird Videografie im Rahmen ethnografischer und praxistheoretischer Forschungsansätze zunehmend entdeckt (u. a. Kruse, Reichardt 2018; Leßmann 2021; Last 2021). Im Rahmen Interpretativer Unterrichtsforschung (Krummheuer, Naujok 1999) wird Videografie hingegen seit vielen Jahren praktiziert und forschungsmethodisch reflektiert (z. B. Reh 2012b). Dabei gerät hin und wieder, wenn auch vorwiegend unter pädagogischen Gesichtspunkten, der Deutschunterricht in den Fokus, wie auch der Gebrauch von Schrift im Unterricht (z. B. Göhlich, Zirfas 2007; Naujok 2021). In literaturdidaktischen Untersuchungen wird ebenfalls schon länger auf videografische Verfahren zurückgegriffen (vgl. Hoffmann 2015), was vor dem Hintergrund des überwiegend mündlichen Sprachgebrauchs, z. B. im Rahmen von Bilderbuchkinogesprächen (vgl. Hoffmann 2019) naheliegender erscheint, als Kinder beim ‚stillen‘ Schreiben videografisch zu dokumentieren. Bisherige videogestützte Untersuchungen zum Schifterwerb beziehen sich demnach vorwiegend auf Gespräche über Geschriebenes und zu Schreibendes (z. B. Leßmann 2021). Hier wird nun der Vollzug des Schreibens fokussiert, wie dies in der Studie von Hoffmann (2003) zum Schreiben im Rahmen einer Literaturwerkstatt erfolgt ist (vgl. Kapitel 3.2.4.1).

In der Beschreibung des methodischen Vorgehens Interpretativer Unterrichtsforschung liegt ein Schwerpunkt auf der ‚turn-by-turn-Analyse‘ des Datenmaterials, das als Transkription von Videoaufzeichnungen aufbereitet vorliegt (vgl. Naujok 2021). Indem der Fokus der Analyse auf der „Rekonstruktion von Prozessen gemeinsamer Bedeutungsaushandlungen“ (ebd., 49) liegt, steht die Analyse mündlicher Äußerungen im Konversationsverlauf im Vordergrund. Körperliche Ausdrucksformen werden ebenfalls in die Analysen einbezogen, erscheinen jedoch eher als ein die Sprache begleitendes Geschehen (vgl. Hoffmann 2019, 172). Im Rahmen pädagogisch-phänomenologischer Videografie wird diese Perspektive umgekehrt: Sprachliche Äußerungen werden als eine Erscheinungsform vielfältiger leiblicher Gesten gesehen.

Video-Vignetten können als phänomenologische Beschreibung der ‚turn-by-turn-Analyse‘ der Anschauung videografischer Daten verstanden werden. In phänomenologischer Perspektive sind dabei folgende Aspekte bedeutsam (im Folgenden vgl. Brinkmann, Rödel 2016, 5 ff.):

- Erfahrungen sind durch Videoaufnahmen weder sichtbar noch als Erfahrung rekonstruierbar. Sie können nicht ‚zurückgeholt‘ werden.
- Erfahrungen vollziehen sich durch den Leib und drücken sich leiblich aus.

⁴⁵ Der Begriff *Video-Vignetten* wird in Forschungszusammenhängen aktuell häufig für Video-Sequenzen verwendet, die bestimmte Situationen abbilden. Hier bezieht sich der Begriff *Vignette* auf eine spezifische Textform im Rahmen der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung.

- Videoaufnahmen vermitteln nicht die Wirklichkeit, sondern stellen eine eigene Wirklichkeit dar, die erfahren werden kann. Die Erfahrung der Videobilder ist vorstellbar als Wahrnehmen⁴⁶ und Antworten⁴⁷.

Videoaufnahmen sind technisch erzeugte Bilder, deren Bezug zur gelebten Erfahrung, auf der sie basieren, im Anschauen als ‚Ähnlichkeit‘ zu fassen ist (vgl. Brinkmann, Rödel 2016, 12).

„Zuerst wecken Bilder Gefühle, Abwehr oder Zuneigung, leibliche Reaktionen usw. Wir sind schon im Bild, bevor wir uns davon distanzieren können. Wir antworten auf das, was sich zeigt, in einer natürlichen Einstellung. Diese natürliche Einstellung nimmt in einer naiven Weise die Wirklichkeit des Bildes als leiblich erfahrene Wirklichkeit in der Gegenwart des Sehens wahr. [...] Die zeitliche und räumliche Distanz zum Dargestellten sowie die Medialität des Bildes sind in diesem ästhetischen Zustand der Wahrnehmung (Merleau-Ponty 1966) zunächst unthematisch.“ (ebd.)

Die Anschauung von Videoaufnahmen ermöglicht ein langsames Eintauchen in durch die bewegten Bilder vermittelten Situationen, ein Anhalten und mehrmaliges Betrachten (vgl. Stenger 2010, 109 f.). Dadurch wird es möglich, Flüchtiges und Gleichzeitiges wahrzunehmen. Schnelle, unmerkliche Bewegungen können sichtbar werden und ich kann als Forscherin auf unterschiedliche Aspekte des Geschehens achten: Beispielsweise beobachte ich in einer Szene zunächst die Bewegung der Hand mit dem Stift und beim zweiten Ansehen der Sequenz fokussiere ich die Mimik oder Gesprochenes. Das Anhalten des Videos ermöglicht auch, einen szenischen Zugang zur Erfahrung des anderen zu finden (vgl. Meyer-Drawe 2021). So kann ich zu Papier und Stift greifen, gleich dem Kind das in der Video-Szene geschriebene Wort räumlich an dieselbe Stelle auf ein Blatt Papier schreiben, das Blatt umdrehen oder an der Stifthülle reiben. Was sich durch Videoaufnahmen jedoch nicht vermittelt, ist die Atmosphäre im Raum, sind Geräusche und Gerüche, das Gefühl gegenseitiger Nähe und die Stimmung, wie es ist, gemeinsam mit der Klasse eine Schreibwerkstatt in der Universität zu erleben.

Das sehr kleinschrittige Vorgehen ähnelt der ‚turn-by-turn-Analyse‘ im Rahmen interpretativer Unterrichtsforschung, kommt dieser jedoch nicht gleich. Es erfolgt z. B. keine Festlegung, was als ‚turn‘ oder was als Szene gilt. Im Schreiben und Überarbeiten der Video-Vignette zeigt sich erst nach und nach, was aufeinander bezogen erzählt werden kann. Es werden zu einem ‚turn‘ auch keine Interpretationsalternativen gesucht, deren Beitrag zum Verstehen sich im Rekonstruktionsprozess herausstellt (vgl. Naujok 2021, 49). Indem die Video-Vignette in der Anschauung der Videoaufnahmen geschrieben wird, gehen Bedeutungen dieser Erfahrung (der Anschauung) in den Text ein.

Im Rahmen der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung (u. a. Symeonidis, Schwarz 2021b) wurden Vignetten als Forschungsinstrument entwickelt, um Lernen auf Grundlage der teilnehmenden Erfahrung bzw. *Miterfahrung* (vgl. Rathgeb, Schwarz 2021; vgl. Kapitel 4.2.1) aufzuspüren und prägnant zu beschreiben (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, 13). In Anlehnung daran werden im Rahmen dieser Studie Video-Vignetten geschrieben, um vom Lernen im Vollzug Kreativen Schreibens zu erzählen. Erfahrung braucht zum

46 ‚Wahrnehmen‘ ist hier unter Bezug auf Merleau-Ponty als Geschehen gemeint, das zwischen dem, was ich sehe und dem, was geschehen wird, etwas eigenes entstehen lässt (vgl. Merleau-Ponty 2004, 183 f.).

47 Das phänomenologische Verständnis von ‚Antworten‘ betont unter Bezug auf Waldenfels den passiven Aspekt im Antwortgeschehen, das sich auf einen Anspruch hin ereignet. Dieses zeigt sich (beim Anderen) u. a. im Sprechen oder Schweigen, als Mimik, in Gesten, in Bewegungen oder als Verharren, im Zeigen oder Nicht-Zeigen (vgl. Brinkmann, Rödel 2016, 8 f.; vgl. Waldenfels 2016, 463 ff.). Eigenes Antwortgeschehen macht sich z. B. als Empfindung, im Erschrecken, plötzlichem Auflachen oder tiefer Freude bemerkbar.

Ausdruck ihres Sinnes Sprache, sonst bleibt ihre Bedeutung ungesagt. Vignetten können in Form kurzer lebendiger Erzählungen Erfahrungen umschreiben und damit erfahrbar machen (vgl. ebd., 34 f.). Erfahrungen sind nicht zähl- oder messbar, sie sind erzähl- und erfahrbar als meine Erfahrung der Erfahrung des anderen. Vignetten bringen das Kennzeichnende, Wunderliche, Überraschende oder Verwirrende des Geschehens zum Ausdruck und stellen auf diese Weise Erfahrung dar. Die gelebte Erfahrung der Kinder kann nur in dieser „obliquen Schau“ (Meyer-Drawe 2008, 214) zugänglich werden, gebeugt und verschoben durch den Blick der Forscherin. Achtsamkeit ist geboten in der Wahl der Worte, um einerseits sorgsam mit der verborgenen gelebten Erfahrung umzugehen und andererseits, um die Vignette mit Erfahrung zu sättigen. Dazu braucht es Worte und Wendungen, die Gesehenes, Gehörtes und Gespürtes so benennen, dass es ins Auge fällt und Eindruck hinterlässt (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, 36 f.; vgl. Lippitz 1990, 154). „Die Vignette hat eine Genauigkeit anderer Art. Sie ist nicht präzise im Sinne definitorischer Ansprüche. Sie ist prägnant, d. h. trüchtig.“ (Meyer-Drawe 2011, im Werkstattgespräch an der Universität Innsbruck; zit. nach Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, 35)

Vignetten im Sinne der phänomenologischen Vignettenforschung beziehen sich auf Miterfahrungen der Forscher:innen, z. B. von Kindern im Unterricht (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012). Sie sind in der Regel kurz und pointiert und verdichten als „Klangkörper des Lernens“ (ebd., 17) Erfahrungsmomente. Video-Vignetten, wie sie hier zum Einsatz kommen, unterscheiden sich von dieser Textsorte in drei Aspekten:

1. Vorgehen bei der Erstellung

Die Erfahrung zur Erstellung der Video-Vignette erfolgt nicht als Miterfahrung der Situation zur gleichen Zeit im selben Raum, sondern in der späteren Anschauung von Videoaufnahmen der Situation.

2. Textlänge

Da es ein Anliegen dieser Arbeit ist, den Vollzug des Schreibens vom Beginn des Schreibens eines Textes bis zu seiner Fertigstellung (als ersten Entwurf) sichtbar zu machen, sind die hier erstellten Video-Vignetten nicht kurz, sondern lang. Ihre Prägnanz erhalten sie durch die Gliederung in Absätze und durch die Wahl von Zwischenüberschriften, die einen Fokus des Lesens anbieten. Ihre Länge steht im Zusammenhang mit der Langsamkeit und Komplexität der Erfahrung des Schreibens, die dadurch sichtbar wird.

3. Stellung im Forschungsprozess

Vignetten gelten in der phänomenologischen Vignettenforschung als ‚fertige‘ Forschungsdokumente, die gesammelt, von anderen gelesen und in Form von Lektüren (schriftlich) kommentiert werden können. Hier gilt die Video-Vignette nicht als abgeschlossenes Forschungsmaterial, sondern stellt einen Zwischenschritt dar.

Das Schreiben der Video-Vignette führt zum Einblick und Überblick darüber, was das gewählte Beispiel zur Anschauung Schöpferischer Erfahrungen beitragen kann. Sie bildet die Grundlage für die Deskription der Schreiberfahrung, die im Folgenden beschrieben ist.

4.4.3.2 Deskriptionen von Schreiberfahrungen

Deskriptionen von Schreiberfahrungen stellen in Form von Beispielen abschließende Forschungsdokumente im Rahmen dieser Studie dar. Sie basieren auf dem Text der Video-Vignette, erweitern und verfeinern diesen in der differenzierten Beschreibung einzelner Aspekte und unter Einbeziehung variierender theoretischer Bezüge, die sinngebend in den Text eingetragen werden (vgl. Brinkmann 2021, 40). Die Erstellung der Deskriptionen erfolgte unter Einbeziehung folgender Materialien:

- Video-Vignette
Die Video-Vignette wurde im Modus der Anschauung gelesen und überarbeitet. Dabei wurde der Text erweitert und gegliedert. Es wurden Zwischenüberschriften formuliert, die Leser:innen einen Fokus anbieten.
- Gesprächsnotizen
Zur Variation des Blicks wurden andere Forscher:innen, meist in Form von Forschungswerkstatt-Gesprächen mit den Video-Vignetten konfrontiert. Dieses Vorgehen ermöglicht „eine Pluralisierung von Sinn und eine Produktion von Sinn (Fink 1978) bei gleichzeitiger intersubjektiver Validierung.“ (Brinkmann 2021, 40) Rückmeldungen zum Text der Video-Vignette wurden zunächst in Form von Gesprächsnotizen festgehalten und in die Erarbeitung der Deskription einbezogen.
- Videodaten
Zur genaueren Beschreibung einzelner Szenen bzw. zur Fokussierung auf bestimmte Aspekte, erfolgte in diesem Arbeitsschritt ein erneutes Hinzuziehen der Videoaufnahmen.
- Literatur
Damit die Deskription einer Schreiberfahrung nachvollziehbar von Schöpferischen Erfahrungen beim Kreativen Schreiben erzählen kann, wurden theoretische Gedanken anderer Forscher:innen in den Text eingewebt. Dieses Vorgehen ist nicht als Interpretation im Sinne einer Auslegung oder Erschließung des Schreibgeschehens zu denken, sondern als projektive Einlegung von Bedeutungsmöglichkeiten (vgl. Brinkmann 2021, 40).
- Forschungsnotizen
Einfälle beim Spaziergehen, plötzliche Gedanken in Gesprächen mit anderen oder beim Blick aus dem Fenster fanden meist ihren Weg über eine handschriftliche Notiz in den Text der Deskription.

Ebenso wie die ursprüngliche Video-Vignette, so ist auch der Text der Deskription stark narrativ und gebraucht literarische Sprachformen. Die Deskription ist exemplarisch und damit subjektiv (vgl. Lippitz 1990). Sie stellt eine Variante der Auslegung des Geschehens dar, einen Zugang neben möglichen anderen; sie zeigt auf, sie schlägt vor und hat vorläufigen Charakter (vgl. Stieve 2010, 41). Die Erweiterung der Video-Vignette zur Deskription zeigt folgendes Beispiel, in dem sinnstiftende, im Zuge der Erarbeitung der Deskription eingetragene Textteile durch Unterstreichungen gekennzeichnet sind:

In der Malrunde hat Justus zwei Bilder gezeichnet, eins zeigt ein Labyrinth, das andere einen Autounfall (vgl. Abbildung 5). Beide Bilder liegen jetzt auf seinem Platz, dazu ein weißes Blatt. Er schreibt: *Der kleine Wolf* (Z. 0). Lächelnd verkündet er: „Meine Überschrift.“ [00:06] Feierlich wendet sich Justus dem Schreiben zu, das Blatt vor ihm empfängt seine Überschrift. Die Verbindung ist sichtbar, sie sind einander zugewandt. Man könnte es auch so verstehen, dass Justus einfach den Schreibauftrag umsetzt, den er eben im Plenum mit den anderen Kindern von der Seminarleiterin erhalten hat. Glücklicherweise scheut er das weiße Blatt nicht und schreibt auf, was ihm gerade einfällt. Doch bei genauerem Hinsehen wird spürbar, dass da mehr passiert, dass Justus' gewissenhaftes Zuwenden nicht der Erfüllung einer belanglosen Aufgabe entspringt. Studentin Sandra neben ihm gibt das Lächeln zurück und schaut wohlwollend auf das Blatt. Die Stifthülle mit der linken Hand fest umklammernd schreibt Justus die erste Zeile seiner Geschichte in Druckbuchstaben auf das Papier: *Es war einmal ein Wolf, der hieß Wolfi.* (Z. 1) Der Philosoph und Pädagoge Helmut Danner beschreibt im Zusammenhang mit der sinnlichen Wahrnehmung des Sinns von Dingen am Beispiel des Anblasens einer Panflöte diese entstehende Verbindung als Zuwendung durch ein Angesprochensein [...] (bearbeiteter Auszug aus der Deskription der Schreiberfahrung – Schreiben als Zuwendung, vgl. Kapitel 5.1.1)

Der Text der Video-Vignette, im gezeigten Beispiel ist dies der Text ohne Unterstreichungen, ist eher beschreibend gehalten. In diesen Text wurden Sinnbezüge eingeflochten (unterstrichene Textteile). Durch dieses Einflechten wird jener Sinn explizit gemacht, der sich mir und anderen Forscher:innen, mit denen ich zu den Beispielen im Austausch war, darin zeigte.

4.4.3.3 Anekdoten

Im Rahmen der Innsbrucker Vignetten- und Anekdotenforschung wurde unter Bezug auf den Phänomenologen Max van Manen der Begriff *Anekdote* für eine spezifische Form von Forschungstexten erarbeitet – Anekdoten als literarische Verdichtung erzählter Erinnerung (vgl. Rathgeb-Weber, Krenn, Schratz 2017, 129). Anekdoten sind prägnante schriftliche Erzählungen, die erinnerte Erfahrung zum Ausdruck bringen und auf empirischen Daten basieren. Diese Ausdrucksfunktion steht über ihrer Darstellungsfunktion, was Kontextwissen notwendig macht, um eine (Forschungs-)Anekdote zu verstehen. Das Kontextwissen ergibt sich aus dem Forschungszusammenhang, in welchem die Anekdote verfasst wurde. Dieses textexterne Merkmal, für einen Forschungszusammenhang relevant zu sein, unterscheidet (Forschungs-)Anekdoten von literarischen Anekdoten⁴⁸. Textintern sind (Forschungs-)Anekdoten an Merkmalen literarischer Anekdoten orientiert, z. B. durch den Gebrauch literarischer Sprachformen, die die erzählte Erinnerung vorstellbar und spürbar machen sollen (vgl. ebd., 144), sowie durch ihren Aufbau. Eine Anekdote zeichnet sich durch folgende Kriterien aus: Thematisiert wird eine Erfahrung im Zusammenhang mit einem Thema unter einem Fokus, in Form der Zuspitzung zu einer Pointe (vgl. ebd., 145). Durch den Gebrauch literarischer Sprachformen wird die Anekdote dem Forschungsgegenstand Erfahrung gerecht, indem sie die Beweglichkeit und Vieldeutigkeit von Erfahrung beibehält (vgl. Rathgeb, Schwarz 2021, 110).

Zur Erstellung der Anekdoten im Rahmen dieser Studie wurde, inspiriert von der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung (vgl. Rathgeb-Weber, Krenn, Schratz 2017), wie folgt vorgegangen:

1. Durchführung und Audioaufnahme von Forschungsgesprächen⁴⁹,
2. Transkription der Audioaufnahmen durch eine andere Person (Arbeitstranskript),
3. Anhören der Audioaufnahmen und Auswahl von Gesprächssequenzen nach Affiziertheit (vgl. Peterlini 2020, 129),
4. Erster Entwurf der Anekdote unter Rückgriff auf das Arbeitstranskript,
5. Mehrmaliges Anhören ausgewählter Sequenzen und Anreicherung der Anekdote mit Details der Erfahrung der Forscherin beim Anhören,
6. Überarbeitung und Kürzung auf einen Fokus hin, der sich im Zusammenhang mit der Forschungsfrage zeigt.

Die Erstellung des Arbeitstranskriptes erfolgte in freier Orientierung an den Konventionen nach Selting, Auer, Barth-Weingarten et al. (2009, GAT 2, Minimaltranskript). Auf diese Weise konnten stockende Formulierungen, Pausen, Ein- und Ausatmen, kurzes Auflachen und andere nonverbale Handlungen im Transkript notiert werden. Für die Erarbeitung der Anekdote war dies hilfreich, um beim Lesen des Transkriptes auf weitere Details im Forschungsgespräch aufmerksam zu werden, denen im Nachhören der Audioaufnahme nachgespürt werden konnte.

48 Zur Klassifikation von Textsorten verweise ich auf Linke, Nussbaumer und Portmann (2004, 251).

49 An dieser Stelle werden im Rahmen der phänomenologischen Anekdotenforschung Notizen zur Miterfahrung des Forschungsgesprächs gemacht, die in das zeitnahe Erstellen der Anekdote einfließen. Da das Dissertationsprojekt anfänglich methodisch anders angelegt war (vgl. Herrmann 2019b), wurde dieser Schritt bei der Datenerhebung und -bearbeitung nicht gegangen.

Dieses Vorgehen wird im Rahmen phänomenologischer Anekdotenforschung vorgeschlagen (vgl. Rathgeb-Weber, Krenn, Schratz 2017, 144).

Im Forschungsgespräch werden durch Impulsfragen bei den Studierenden Erinnerungen wachgerufen, die mündlich erzählt und per Audioaufnahme festgehalten werden. In die Anfertigung der Anekdote fließen transkribierte Gesprächssequenzen ein und die Erfahrung, die durch das Anhören des Gesprächs im Modus der Anschauung (vgl. Kapitel 4.2.1) entsteht. Wie bei der Video-Vignette wird das leibliche Antwortgeschehen der Forscherin einbezogen, z. B. die Wahrnehmung von Anspannung oder Erleichterung beim Zuhören. Da die Gespräche von mir selbst geführt wurden, können in der Rezeption der Audioaufnahmen Erinnerungen an die ursprüngliche Gesprächssituation wachgerufen worden sein, die die erneute Miterfahrung anreicherten und in der Anekdote aufgegriffen wurden.

4.4.3.4 Lesarten und Lektüren

Lesarten und Lektüren sind Texte, die im Kontext dieser Studie subjektiv exemplarisch Erfahrungen mit anderen Texten (mit Kindertexten und Anekdoten) gestaltend hervorbringen und Leser:innen einen Zugang zur Erfahrung der Forscherin mit diesen Texten ermöglichen.

„Exemplarisch ist die Deskription insofern, als der Reflektierende seine *Erfahrungen* und *Erlebnisse* zum Anlass nimmt, seien sie nun anthropologisch relevanter Art (z. B. Wahrnehmungsvollzüge) oder pädagogisch bedeutsam (z. B. Handeln im Unterricht aus Sicht des Lehrers, des Schülers usw.), um von ihnen her wesentliche Merkmale zu erhellen.“ (Lippitz 1987, 116; Hervorhebungen im Original)

Der Pädagoge Wilfried Lippitz bestimmt den Begriff *exemplarisch* als reflexiven und intuitiven Zugriff (Lippitz 1987, 116 f.). Indem diese Texte in einen mehrphasigen Forschungsprozess eingebettet geschrieben werden, kommen durch die Einbeziehung variierender Perspektiven anderer Forscher:innen darin auch intersubjektive Erfahrungen zum Ausdruck (vgl. Brinkmann 2021, 40).

Schreiben als Forschungsmethode impliziert, dass epistemische Prozesse (vgl. Ortner 2000, 159 ff.) wie auch das Phänomen des schöpferischen Ausdrucks (Merleau-Ponty 2007; vgl. Kapitel 3.2.4.4) an der Erkenntnisgewinnung beteiligt sind. Erkenntnisse in Bezug auf die Ausgangstexte werden in Lesarten und Lektüren jedoch nicht als Ergebnisse präsentiert, sondern ermöglichen im Durchgang durch diese Texte ein Verstehen im Nachvollzug, das sich bei Leser:innen gewissermaßen ‚einstellt‘ (vgl. Kapitel 4.2.3). Im Folgenden werden Lesarten zu Kindertexten und Lektüren zu Anekdoten als Forschungsinstrumente vorgestellt und das Vorgehen bei der Erstellung dieser skizziert.

Lesarten zu Kindertexten

Der Begriff *Lesart* wird im Rahmen interdisziplinärer Kindertextforschung als Textform verstanden, die von Forscher:innen zu einem Kindertext geschrieben wird und „Einblicke in die Auseinandersetzung von Erwachsenen mit diesen Texten“ (Kohl, Ritter 2011b, 12) ermöglicht. Lesarten sind keine Analysen in dem Sinn, dass ein bestimmtes Instrumentarium an den Text gelegt wird (z. B. die Analyse von Sprachformen, vgl. Schüler 2019a; oder die Analyse von Mustern der Transformation, vgl. Dehn 2005). Sie sind als Annäherung an Texte zu verstehen – als Darstellung der Begegnung mit dem Text und dem, was dabei an Erfahrung entsteht (vgl. Kohl, Ritter 2011b, 12). Die im Rahmen dieser Studie verfassten Lesarten von Kindertexten sind inspiriert durch Lesarten anderer Forscher:innen zu anderen Kindertexten entstanden, z. B. von Horst Rumpf zu Paulines Brief (vgl. Rumpf 2011) und von Gundel Mattenklott zum Gedicht *Die Zeit* von Alexander (vgl. Mattenklott 2011). Wie in den genannten Beispielen vorgeführt,

wird auch hier der Blick auf die Erscheinung der Materialität des Textes und dessen Wirkung gelenkt (vgl. Rumpf 2011, 36). Weiterhin werden Erfahrungen mit der Klanglichkeit von verwendeten Wörtern und mit deren Anordnung thematisiert (vgl. Mattenkloft 2011, 187). Darüber hinaus stehen Imaginationen im Fokus, die im Rahmen der erzählten Geschichten als Erfahrung vorstellbar werden (vgl. Schüler 2019a, 17).

Die hier verfassten Lesarten variieren im Stil: Im Rahmen der Deskriptionen Kreativer Schreiberfahrungen (vgl. Kapitel 5.1) liegt der Schwerpunkt auf einer subjektiven Annäherung an die Kindertexte, um diese als Erfahrungswelt der Geschichte (Storyworlds, vgl. Schüler 2019a, 18 ff.) in Relation zur Erfahrungswelt der Schreibsituation zu sehen. Die Lesarten in Kapitel 5.2 beziehen sich auf zwei Kindertexte, zu deren Entstehungsprozessen keine Daten erhoben worden sind. Hier stehen jene Erfahrungen im Vordergrund, die bei Leser:innen durch die Kindertexte vorstellbar und möglich werden, unabhängig vom Entstehungskontext des Textes (vgl. Kapitel 3.2.4.5). Im Rahmen der Lesarten erfolgt hier eine stärkere Einlegung von Sinn (Brinkmann 2021, 40) durch wissenschaftliche Perspektiven, insbesondere aus dem Fundus der pädagogischen Phänomenologie.

Lektüren zu Anekdoten

Lektüren wurden im Rahmen der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung ursprünglich als Textform zur pointierten Auslegung von Vignetten entwickelt (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012). Sie stellen ein Forschungsinstrument zur reflexiven Deutung von in Texten verdichteter Erfahrung dar, das dem intuitiven phänomenologischen Zugang entspricht (vgl. Peterlini 2020, 133). Der Begriff *Lektüre* geht zurück auf das mittellateinische *lectura*, das u. a. aufmerksames Lesen, Studieren und Lernen bedeutet (vgl. Pfeifer et al. 1993). In Lektüren geht es um das „Fragen und Weiterfragen“ (Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, 39), um das Nachdenken, Zusammentragen und Auflösen (vgl. ebd.). Zu einer Vignette können unzählige Lektüren geschrieben werden, jede bringt andere Facetten von Bedeutungen in den Blick. Diese Vielfalt ist gewollt und entspricht der Unergründlichkeit des Lernens, dem sich die Vignetten und Lektüren der phänomenologischen Vignettenforschung widmen. In Weiterentwicklung des methodischen Repertoires zur phänomenologisch orientierten Erforschung des Lernens wurden Lektüren auch zu Anekdoten geschrieben (vgl. Krenn 2021, 140). Die Pädagogin Silvia Krenn kennzeichnet Lektüren als Textformen „einer adäquaten deskriptiven Auslegungsart von Erfahrungen mit einem bestimmten Fokus unter Einbezug wissenschaftlicher Perspektiven. Im Vergleich zu herkömmlichen Analyseverfahren anerkennt die *Lektüre* die Erfahrung als *Exempel*, das im Besonderen Allgemeines sehen lässt [...]“ (ebd., 144; Hervorhebungen im Original)

Die Lektüre ist also beides: Deutungsmethode und Text, der die Deutungen verdichtet und Leser:innen zugänglich macht. Ziel ist nicht die Engführung auf ein Ergebnis hin, das in wenigen Aussagen fassbar gemacht wird, sondern die Ausfaltung unterschiedlicher Deutungsmöglichkeiten (vgl. Peterlini 2020, 125). Der Erziehungswissenschaftler Hans Karl Peterlini beschreibt die phänomenologische Forschungshaltung, die im Lesen des Ausgangstextes eingenommen wird: „In diesem Versuch, den Sinn des prä-reflexiv erfassten nun reflexiv zu deuten, wird möglichst eine Haltung des Hindeutens (*pointing to*) eingenommen und auf ein Ausdeuten (*pointing out*) möglichst verzichtet.“ (Peterlini 2020, 133; Hervorhebungen im Original)

Die Frage danach, warum jemand etwas tut, wird vermieden; die Aufmerksamkeit gilt dem ‚Wie‘. Inspiriert von Anregungen zum Verfassen von Lektüren im Kontext phänomenologischer

Vignetten- und Anekdotenforschung (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012; vgl. Agostini 2016, 77 ff.; vgl. Peterlini 2020) wurde das Vorgehen zur Erstellung von Lektüren wie folgt gestaltet:

1. Lautes Vorlesen der Anekdote in der Forscher:innengruppe,
2. Stilles Notieren der subjektiven Gedanken, Empfindungen, Erfahrungsbezüge und Bilder im Hinblick auf die Anekdote (Freewriting) aller Beteiligten,
3. Mündlicher Austausch zur Anekdote, Einbeziehung des Anekdotentextes, um einzelne Stellen genauer betrachten zu können,
4. Sammeln und Notieren der Gedanken durch die Forscherin,
5. Schreiben der Lektüre (durch die Forscherin) unter einem Fokus (hier: Schöpferische Erfahrungen im Vollzug von Reflexion), Einbeziehung der in der Forschungsgruppe gesammelten Gedanken, Anreicherung durch wissenschaftliche Bezüge,
6. Austausch zur Lektüre in der Forscher:innengruppe und Überarbeitung.

Als Textform stehen Lektüren den Lesarten nahe, sind ihnen jedoch nicht gleich: Während Lesarten die Vielfalt von Erfahrungsmöglichkeiten mit Texten aufzeigen, geht es im Rahmen von Lektüren um die Herausarbeitung eines bestimmten Fokus, auf den Leser:innen aufmerksam werden sollen. Lesarten wurden im Rahmen dieser Studie für Primärtexte verfasst: für Kinder- und Jugendtexte, die als Daten gesammelt wurden. Lektüren wurden zu Sekundärtexten geschrieben: zu Anekdoten, die auf Erfahrungen mit Primärtexten in Form von Gesprächsdaten (Audio) und deren Transkripten basieren.

4.4.4 Zur Darstellung der Beispiele

Im Rahmen der Studie werden unter Einbeziehung unterschiedlicher Forschungsinstrumente Beispiele gegeben, die dem Lernen als Schöpferische Erfahrung (vgl. Kapitel 3.1.4) nachgehen. Die Beispiele sind in folgenden Textformen gestaltet (die jeweilige Anzahl an Beispielen ist in Klammern angegeben):

- Deskriptionen von Schreiberfahrungen (4)
- Lesarten von Kindertexten (2)
- Anekdoten und Lektüren zu Reflexionen im Kontext Forschenden Lernens (4)

Die Beispiele beziehen sich auf Videoaufnahmen von Kindern, auf Texte von Kindern sowie auf Gespräche mit und unter Studierenden. Für die Namen der einbezogenen Kinder und Studierenden sind in der Darstellung Pseudonyme gewählt, um deren Identität zu wahren. Im Folgenden werden Aussagen zur formalen Gestaltung der Beispiele in Bezug auf ihren dreigliedrigen Grundaufbau, in Bezug auf die Formen der Abbildung von Kindertexten sowie zur Darstellung mündlicher Äußerungen gemacht.

Allen drei Textformen gemeinsam ist ein dreigliedriger Grundaufbau, der sich auch in anderen qualitativen Forschungsansätzen findet und im Kontext der *Key Incident Analyse* (Kroon, Sturm 2002), einem ethnografischen Ansatz im Rahmen der empirischen Unterrichtsforschung, auf die historische Kunstform *Emblem* zurückgeführt wird (vgl. ebd., 109 f.). Ein Emblem besteht aus drei Teilen: *inscriptio* (Motto in Form einer Überschrift), *pictura* (Abbildung) und *subscriptio* (Auflösung in Textform) (vgl. ebd.). Die *pictura* bildet in Verbindung mit der *inscriptio* ein Rätsel. Die *subscriptio* vermag das Rätsel aufzulösen (vgl. ebd.; zur Differenz phänomenologischen Beispielverstehens im Vergleich zur *Key Incident Analyse*, vgl. Kapitel 4.2.3). Diese zugrundeliegende Dreigliedrigkeit zeigt sich in den hier gestalteten Beispielen wie folgt:

- In den Deskriptionen von Schreiberfahrungen (5.1) werden Zwischenüberschriften gegeben (inscriptia), Szenen als Video-Vignetten präsentiert (pictura) und sinneinlegende Kapitel verfasst (subscriptia).
- Die Lesarten der Kindertexte (5.1 und 5.2) sind emblemartig aufgebaut, indem eine Überschrift im Sinne einer inscriptio gewählt ist. Der abgebildete Text (in Verbindung mit den Zeichnungen der Kinder) bildet das ‚Geheimnis‘ und die Lesart fungiert als subscriptio, jedoch im Sinn des phänomenologischen Beispielverstehens (vgl. Kapitel 4.2.3).
- Die Grundform der Dreigliedrigkeit findet sich auch in der Präsentation von Anekdoten (pictura) mit Überschrift (inscriptio) und Lektüre (subscriptio) (5.3).
- Eine Besonderheit findet sich in der Darstellung der Deskriptionen von Schreiberfahrungen (5.1). Da die Deskription sich jeweils auf einen Kindertext bezieht, dessen Entstehung beim Lesen der Deskription nachvollzogen werden kann, werden Kindertext und die zum Werk gehörige Zeichnung zu Beginn abgebildet und wird eine Lesart zum Kindertext präsentiert. Weiterhin wird eine Skizze der Sitzordnung gegeben, um die Schreibsituation im Rahmen der Deskription vorstellbar zu machen.

Da das Schriftbild der kindlichen Handschrift beim Lesen eine stärkere Nähe zu der dem Schreibprozess innewohnenden Erfahrung ermöglicht (vgl. Rumpf 2011) bzw. neue Erfahrungen eröffnet, werden die Kindertexte in ihrer ursprünglichen Form gezeigt. Um Textteile des Kindertextes in der Lesart aufgreifen zu können, wurde eine Abschrift verfasst, die mit Fehlern, Markierungen und Korrekturen nah am Original bleibt (zum Verfassen der Abschrift, vgl. Kap. 6.1.3.2). Auf Korrekturen in der Abschrift wurde verzichtet, um Leser:innen die Erfahrung des Stolperns über Fehler zuzumuten und den Sprung zum anmutenden Inhalt der Texte zuzutrauen. Die Abschrift wird ebenfalls zu Beginn, in Zusammenhang mit der Abbildung des Originaltextes präsentiert. Im Rahmen der Lesarten und der Deskriptionen werden Textteile des Kindertextes *kursiv* gesetzt.

Die Deskriptionen von Schreiberfahrungen (5.1), Anekdoten und Lektüren zu Reflexionen im Kontext Forschenden Lernens (5.3) beinhalten Transkriptionen mündlicher Äußerungen von Kindern und von Studierenden. Beim Schreiben der Video-Vignetten und beim Erstellen der Arbeitstranskripte von Forschungs- und Reflexionsgesprächen wurden Transkripte zunächst in freier Orientierung an den Konventionen nach Selting, Auer, Barth-Weingarten et al. (2009, GAT 2, Minimaltranskript) verfasst, um stockende Formulierungen, Pausen und nonverbale Handlungen im Transkript zu notieren. Beim Verfassen der Deskriptionen und Anekdoten habe ich nonverbale Handlungen als Merkmale mündlicher Äußerungen in Form von Beschreibungen in den Fließtext übernommen und die Darstellung von Gesprochenem so angepasst, dass der Gesamttext sich ‚wie eine Geschichte‘ liest. Das bedeutet, ich habe Transkriptionszeichen entfernt, Interpunktionszeichen und Großbuchstaben eingefügt und die Schriftart⁵⁰ dem Fließtext angepasst. Die Veränderungen in den Schreibweisen sind an folgenden Beispielen veranschaulicht:

Darstellung in der Video-Vignette:

Der gegenübersitzende Toni überlegt laut, zu Nicolai gewandt, was er schreiben möchte:
 „dann fuhr er nach hause <da brennte das Auto an <lachend>>“ [08:42]. (vgl. Video-Vignette Justus, S. 2)

50 Im Rahmen der Transkription nach GAT 2 wird die Schriftart Courier verwendet (vgl. Selting, Auer, Barth-Weingarten et al. 2009, 358).

Darstellung in der Deskription:

Der gegenüberstehende Toni überlegt lachend zu Nicolai gewandt, was er schreiben möchte: „Dann fuhr er nach Hause. Da brennte das Auto an.“ [08:42] (vgl. Deskription der Schreiberfahrung – Schreiben als Zuwendung, Kapitel 5.1.1.3)

Darstellung im Arbeitstranskript:

„also und dieses kind jetzt da rauszulocken also das war echt schwierig weil die halt schon so eingefahren war mit ich kanns ja eh nicht (--“ (Auszug aus dem Arbeitstranskript zur Reflexion der Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen*, Z. 232–235).

Darstellung in der Anekdote:

Die Anstrengung und Mühe werden für alle Studierenden spürbar, während Susanne die gesamte Situation noch einmal schildert und dann resümiert: „Dieses Kind jetzt da rauszulocken, also das war echt schwierig, weil die schon so eingefahren war mit – ich kann es ja eh nicht!“ (vgl. Anekdote zum Reflexionsgespräch zur Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen*, Kapitel 5.3.1.1)

In die Deskriptionen von Schreiberfahrungen wurden die Zeitangaben (Beginn der Äußerung), bezogen auf den Beginn der Videoaufnahme, mit übernommen, um Leser:innen eine Orientierung im zeitlichen Verlauf der Schreibwerkstatt zu ermöglichen. In der Darstellung von Anekdoten im Rahmen der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung ist die Angabe von Transkriptzeilen nicht üblich, daher wurde auch hier darauf verzichtet.

5 Beispiele Schöpferischer Erfahrungen

In diesem Kapitel werden Beispiele gegeben, die Erfahrungen des Lernens im Rahmen des Werkstattseminars *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* nachgehen. Sie wurden im Modus der Anschauung von Daten verfasst (vgl. Kapitel 4.2.1) und in spezifischen narrativen Textformen gestaltet (vgl. Kapitel 4.4.3). Die narrativen Beschreibungen widmen sich im ersten Schritt der Erfahrung einer im Beispiel fokussierten Person im Zusammenhang mit einer Tätigkeit (Schreiben bzw. Reflexion) bzw. handelt es sich in den Kindertexten um die erzählte Erfahrung einer Figur. Erst im zweiten Schritt wird die Frage wichtig, inwiefern sich in der beschriebenen Erfahrung Schöpferische Erfahrungen zeigen.

Zunächst werden vier Deskriptionen Kreativer Schreiberfahrungen von Grundschulkindern präsentiert (5.1). Zwei Beispiele beziehen sich auf Erfahrungen in und mit freien Kindertexten (5.2) und weitere vier Beispiele widmen sich dem Lernen im Vollzug von mündlicher Reflexion (5.3).

5.1 Deskriptionen Kreativer Schreiberfahrungen von Grundschulkindern

Wie in Kapitel 4.4.2 dargestellt, wurde die Auswahl der Beispiele in Anlehnung an phänomenologische Vorgehensweisen nach subjektiver Affiziertheit der Forscherin vorgenommen. An dieser Stelle soll die Auswahl der vier Beispiele kreativ schreibender Kinder transparent gemacht werden: Im ersten Beispiel beeindruckte mich die stringente, dem Text zugewandte Körperhaltung von Justus und seine Freude über seine Schreibideen (5.1.1)⁵¹. Sein zeitweises Stocken beim Schreiben wie auch der starke Zeitdruck am Ende der Schreibzeit sind mir beim ersten Anschauen des Videos noch nicht aufgefallen. Das zweite Beispiel weckte mein Interesse durch die körperliche Nähe von Nicolai zu seinem Text (5.1.2). Ich sah Gesicht und Hände ganz dicht am Papier und wurde neugierig darauf, was in diesem minimalen Zwischenraum passiert. Die dichte Interaktion mit seinem Sitznachbarn Toni, die sich in der Analyse als wichtiges Lernthema herausstellt, hat sich mir beim flüchtigen Anschauen noch nicht gezeigt. Im dritten Beispiel bewegte mich Magdalenas abgewandtes Nicht-Schreiben (5.1.3)⁵². Da mir ihr Text vorlag, interessierte mich, wie es zu diesem Text gekommen ist, da sie ganz klar äußerte, „ich kann das nicht“. Micha (viertes Beispiel) fiel mir auf, als ich das Video zur Präsentation der Texte anschaute. Seine Körperhaltung veränderte sich, als er las: „Er legte das Gewehr an“. Mich interessierte, was sich beim Schreiben dieser Textstelle zeigt (5.1.4)⁵³.

Die Anordnung der Deskriptionen erfolgt in der zeitlichen Reihenfolge ihrer Erarbeitung im Forschungsprozess. Auf diese Weise kann die Genese und Veränderung des forschenden Blicks (vgl.

51 Dieses Beispiel wurde in gekürzter Form unter dem Titel *Studierende und Kinder lernen aneinander* (vgl. Herrmann 2023) bereits veröffentlicht. Der Fokus der Analyse liegt in diesem Aufsatz auf einem Moment des Lernens, der in der Verschränkung der Erfahrung des Kindes mit der Erfahrung der Studentin entsteht.

52 Dieses Beispiel wird in gekürzter Form im Rahmen des Aufsatzes *Schreiben als Erfahrung* (vgl. Herrmann demn. b) veröffentlicht, um den hier entfalteten phänomenologische Forschungszugang zum Lernen im Vollzug von Schreibprozessen vorzustellen.

53 Im Rahmen des Aufsatzes *Between Imagination, Convention, and Corporeality – Written Storytelling as an Aesthetic Learning Process* (Herrmann demn. a) werden Auszüge aus diesem Beispiel verwendet, um ästhetische Prozesse beim Schreiben zu zeigen.

Kapitel 4.2.1) nachvollzogen werden. Der Deskription der Schreiberfahrung werden das Werk (Kindertext und Zeichnung) und eine Lesart zum Kindertext vorangestellt. Wie in Kapitel 4.4.4 erläutert, sind Textteile des Kindertextes in den Lesarten und Deskriptionen *kursiv* gesetzt.

5.1.1 Schreiben als Zuwendung

5.1.1.1 Justus' Werk

Justus' Werk umfasst zwei Zeichnungen und den Text *Der kleine Wolf*.

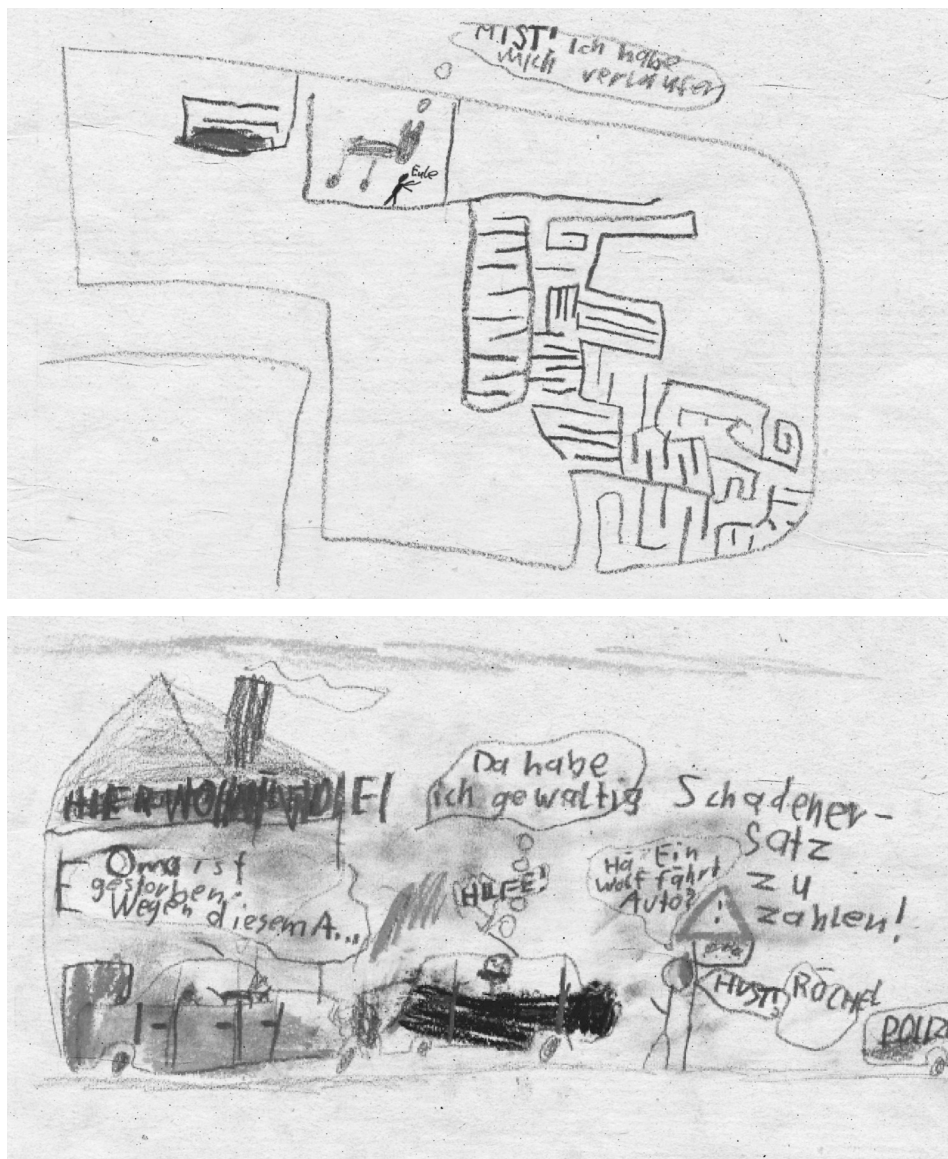


Abb. 5: Justus' Zeichnungen

Der kleine Wolf

Es war einmal ein Wolf, der hieß Wolfi.
 Eines Tages rief er: „Papa, Papa kann ich etwas
 spazieren gehen?“ „Also bitte, meinetwegen. Aber
 heute Abend musst du wieder zurück sein.“ meint Papa.
 Er rennt, rennt und rennt. Als er im Wald
 angekommen ist, stolpert er über eine Wurzel.
 „Aua“ denkt Wolfi aber er läuft weiter. Tiefer und tiefer
 rannte er in den Wald hinein. Da sieht er eine Hecke.
 In der Mitte ist ein Eingang. Er geht vorsichtig
 durch die Lücke. Da ist niemand. Er läuft
 um Ecken, Kurven und Lücken. Plötzlich bleibt er
 stehen. „MIST“ sagt er. „Ich habe mich verlaufen.“ Da raschelt
 etwas. Es kommt eine Eule zum vorschein.
 „~~Hallo~~“ „W-Wer b-bist d-du?“ stottert Wolfi
 „Oh habe ich dich erschreckt? Sorry, aber ich habe
 dich nicht gesehen. Ich heiße Mimi und bin eine Eule.“
 „Ich bin ein Wolf und heiße Wolfi.“ stellt Wolfi
 sich vor. „Könntest du mir bitte hier raus helfen?“
 fragt er.
 Hecken „Na klar.“ Die Eule führt ihn aus dem
 Wald. „Gern geschehen.“
 „Vielen Dank“ rief Wolfi.
 Da sieht er Mimi. Er läuft ans ende des
 Waldes. „Ich fahre dich nach Hause.“ ruft er weil er sie
 gesehen hat. „Ich fahre dich nach Hause.“ ruft Wolfi.
 Aber dann rammt jemandin. Da kommt die Polizei
 und klärt den Mord auf. „Die bette“ „Mist“ glaubt er.
 „Ond ist tot.“ Er rennt nach Hause.
 Ente

0 Der kleine Wolf

- 1 Es war einmal ein Wolf, der hieß Wolfi.
- 2 Eines Tages rief er: „Papa, Papa kann ich etwas
- 3 spazieren gehen?“ „Also bitte, meinetwegen. Aber
- 4 heute Abend musst du wieder zurück sein.“ meint Papa.
- 5 Er rennt, rennt und rennt. Als er im Wald
- 6 angekommen ist, stolpert er über eine Wurzel.
- 7 „Aua“ denkt Wolfi aber er läuft weiter. Tiefer und tiefer
- 8 rannte er in den Wald hinein. Da sieht er eine Hecke.
- 9 In der Mitte ist ein Eingang. Er geht vorsichtig
- 10 durch die Lücke. Da ist niemand. Er läuft
- 11 um Ecken, Kurven und Lücken. Plötzlich bleibt er
- 12 stehen. „MIST“ sagt er. „Ich habe mich verlaufen.“ Da raschelt
- 13 etwas. Es kommt eine Eule zum vorschein.
- 14 „~~Hallo~~“ „W-Wer b-bist d-du?“ stottert Wolfi

15 Oh habe ich dich erschreckt? Sorry, aber ich habe
 16 dich nicht gesehen. Ich heiße Mimi und bin eine Eule.“
 17 „Ich bin ein Wolf und heiße Wolfi“ stellt Wolfi
 18 sich vor. „Könntest du mir bitte hier raus helfen?“
 19 fragte er „Na klar“ Die Eule führte in aus dem
 20 Heckenlabyrinth heraus. „Vielen Dank“ rief Wolfi.
 21 „Gern geschen!“ antwortet Mimi. Er läuft ans ende des
 22 Waldes. Da sieht er Häuser. „Oma“ ruft er weil er sie
 23 gesehen hat. „Ich fahre dich nach Hause“ ruft Wolfi.
 24 Aber dann rammt jemand in. Da kommt die Polizei
 25 und klärt den Crasch auf. Die beim „Mist“ glaubt er.
 26 „Oma ist tot“ Er rennt nach Hause.
 27 Ende

Abb. 6: Justus' Text und Abschrift *Der kleine Wolf*

5.1.1.2 Lesart zu *Der kleine Wolf*

Der kleine Wolf (Z. 0) steht als verheißungsvolle Überschrift mittig über dem Schreibblatt. Vollgeschrieben bis zum Rand zeugt das Schriftbild von echter Handarbeit und der Mühe, lesbar zu sein. Hier hat sich jemand die Freiheit genommen, in Druckbuchstaben zu schreiben, obwohl in dieser dritten Klasse in der Schule die Schreibschrift verlangt wird⁵⁴. Inhaltlich entfaltet der Text eine gelungene Höhepunkterzählung mit einem irritierenden, ja verstörenden Ende. So zu schreiben braucht den Mut, etwas Neues zu probieren und alte Muster zu verlassen. Dafür war in dieser Schreibwerkstatt offenbar der Raum gegeben.

Die Geschichte erinnert an das Märchen von Rotkäppchen, nur dürfen hier die Figuren neue Rollen ausprobieren. So erscheint der Wolf als *Wolfi* (Z. 1) in der Rolle des Kindes, das in den Wald hinausgeht. Ein Kind fragt natürlich nicht, ob es in den gefährlichen Wald rennen darf. Um die Erlaubnis zu erhalten, macht es sich besser, man verschweigt den Wald und nennt es *spazieren gehen* (Z. 3). Gleich zu Beginn der Erzählung wird klar, hier schreibt einer, der weiß, wie man mit Zeitformen und wörtlicher Rede in Geschichten umgeht und wie Sprachformen für vorgestellte Erfahrung aussehen können. *Er rennt, rennt und rennt.* (Z. 5) Lis Schüler betont in ihrer Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule, dass Ereignisfolgen allein keine Geschichten hervorbringen, sondern dass es die zur Sprache gebrachte Erfahrung ist, die einer Geschichte Bedeutung verleiht (vgl. Schüler 2019a, 27). *Er rennt, rennt und rennt.* (Z. 5) Diese Wiederholung erzeugt nicht nur Geschwindigkeit, es entsteht auch ein Gefühl der Flucht, des erfolgreichen Abstand Gewinnens, der körperlichen Beweglichkeit und Energie.

Als er im Wald angekommen ist, stolpert er über eine Wurzel. „Aua“ denkt Wolfi aber er läuft weiter. (Z. 5–7) Diese Kindheitserfahrung ist vielen von uns vertraut, rennend zu stolpern und von weichem Waldboden oder harten Steinen begrüßt zu werden. Beim Lesen fällt es leicht, sich den Schmerz vorzustellen, der Wolfi durch dieses Widerfahrnis mit dem Wald verbindet. *Tiefer und tiefer rannte er in den Wald hinein.* (Z. 5–8) Unheilvoll steigen Verbindungen zu anderen Märchenfiguren auf, deren Schicksal sich im Wald entscheiden sollte. Wolfi steht nun am Anfang seines Abenteuers, vor einer Hecke, die er (noch) nicht als Labyrinth erkennen kann. Mit viel Zeit wird in kurzen Hauptsätzen erzählt, wie Wolfi sich von der *Lücke* (Z. 10) in der Hecke locken lässt, die ihn magisch anzieht wie eine geheime Tür zum Dachboden oder ein „Fenster, das sagt: Klettert

⁵⁴ Dass in schulischen Schreibaufgaben in der Regel das Anwenden der Schulausgangsschrift erwartet wird, gibt die Klassenlehrerin in einem Nebengespräch mit der Seminarleiterin während der Schreibwerkstatt an.

rein.“ (Fogliano, Smith 2019, 11) Anfangs noch vorsichtig schauend, läuft er nun *um Ecken, Kurven und Lücken* (Z. 11). Die Erkenntnis trifft ihn schlagartig und zwingt ihn zum Stehenbleiben: „*Ich habe mich verlaufen*“ (Z. 12). Wo eben noch Vorfreude war, steigt nun Furcht auf. Wie soll er jemals nach Hause finden? Wolfi, voller Abenteuerlust, ist nun gefangen und ohne Ausweg.

Ein Rascheln weckt seine Aufmerksamkeit. *Es kommt eine Eule zum vorschein.* (Z. 13) Dass er sich seiner selbst und der Welt nicht mehr sicher ist, drückt sich in Wolfis Stottern aus. Ängstlich fragt er das fremde Wesen: „*W-Wer b-bist d-du?*“ (Z. 14) Justus kreiert die Eule als einfühlsame Helferin. *Ob habe ich dich erschreckt?* (Z. 15) fragt sie ahnungslos. Sie weiß nicht, dass Wolfi sich verlaufen hat. Anders als z. B. beim Jäger im Märchen *Rotkäppchen*, muss Wolfi die Eule um Hilfe bitten und ihr sagen, was er braucht. Sie ist nicht ‚allwissend‘, doch durch ihre Fähigkeit zu fliegen wie dafür geschaffen, Wolfi aus der Situation zu befreien. Die Verlorenheit im Labyrinth findet mit dieser freundlichen Begegnung ein Ende.

Als Mimi Wolfi aus dem Heckenlabyrinth herausgeführt hat und Wolfi *ans ende des Waldes* (Z. 21–22) kommt, schon Häuser sieht, hätte die Geschichte zu Ende sein können. Das Abenteuer war überstanden, der Schreibauftrag erfüllt, das weiße Blatt fast voll. Doch dann passiert die Geschichte mit Oma... Ähnlich wie im Märchen, in dem Oma von Rotkäppchen besucht wird, als sie krank ist, möchte Wolfi Oma helfen, indem er sie nach Hause bringt. Er hat von der Eule Mimi Unterstützung erfahren und scheint nun voller Kraft zu stecken, diese Erfahrung weiterzugeben. Er sieht Oma von weitem, vom Waldrand aus, und ruft ihr, erfreut über das Wiedersehen, zu: „*Ich fahre dich nach Hause*“ (Z. 23). Dass Wolfi, der als Figur bisher eher kindlich aufgetreten ist, plötzlich selbstverständlich Auto fährt, bewirkt die erste Erschütterung der bisher ‚runden‘ Erzählung. Die zweite trifft Wolfi beim Autofahren: Er wird gerammt. Plötzlich geht alles sehr schnell. *Da kommt die Polizei und klärt den Unfall auf.* (Z. 24–25) Zurück bleibt ein verstörendes Gefühl über die mögliche Realität, dass Oma tot ist. „*Mist“ glaubt er. „Oma ist tot“* (Z. 25–26). Trägt Wolfi dafür die Verantwortung? Als er sich im Labyrinth verlaufen hatte, brachte das Widerfahrnis ihn zum Stehenbleiben. Diesmal zwingt ihn das Geschehen in die Bewegung. *Er rennt nach Hause.* (Z. 26) Dies scheint der einzig sinnvolle Ort zu sein, an dem er Gewissheit über sich und die Ereignisse suchen kann. Von hier hatte die Geschichte ihren Anfang genommen, hier war heute Morgen die Welt noch in Ordnung gewesen. Dieses offene Ende lässt den Abgrund erahnen, der (nicht nur) für Kinder entsteht, wenn die bekannte Welt brüchig wird und plötzlich der Boden unter den Füßen fehlt. „Wird die Welt eines Kindes zerstört, so auch sein Ich. [...] Das ‚alte‘ Ich wird unmöglich und muß sich als Ich erst neu konstituieren.“ (Stenger 2002, 213) Justus’ Geschichte führt auf überraschende Weise an jenen verletzlichen Punkt, an dem die (heile) Welt als bleibende in Frage steht und unbestimmt ist, ob und wie sich das Geschehen wieder zum Guten wenden könnte. Im schöpferischen Prozess ist dies der Punkt, an dem Neues durchbrechen kann.

5.1.1.3 Deskription der Schreiberfahrung – Schreiben als Zuwendung

Dem Schreiben zuwenden

In der Malrunde hat Justus zwei Bilder gezeichnet, eins zeigt ein Labyrinth, das andere einen Auto-unfall (vgl. Abbildung 5). Beide Bilder liegen jetzt auf seinem Platz, dazu ein weißes Blatt. Er schreibt: *Der kleine Wolf* (Z. 0). Lächelnd verkündet er: „Meine

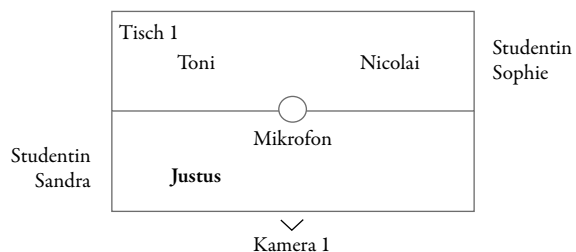


Abb. 7: Skizze der Sitzordnung – Justus

Überschrift.“ [00:06] Feierlich wendet sich Justus dem Schreiben zu, das Blatt vor ihm empfängt seine Überschrift. Die Verbindung ist sichtbar, sie sind einander zugewandt. Man könnte es auch so verstehen, dass Justus einfach den Schreibauftrag umsetzt, den er eben im Plenum mit den anderen Kindern von der Seminarleiterin erhalten hat. Glücklicherweise scheut er das weiße Blatt nicht und schreibt auf, was ihm gerade einfällt. Doch bei genauerem Hinsehen wird spürbar, dass da mehr passiert, dass Justus' gewissenhaftes Zuwenden nicht der Erfüllung einer belanglosen Aufgabe entspringt. Studentin Sandra neben ihm gibt das Lächeln zurück und schaut wohlwollend auf das Blatt. Die Stifthülle mit der linken Hand fest umklammernd, schreibt Justus die erste Zeile seiner Geschichte in Druckbuchstaben auf das Papier: *Es war einmal ein Wolf, der hieß Wolffi.* (Z. 1) Der Philosoph und Pädagoge Helmut Danner beschreibt im Zusammenhang mit der sinnlichen Wahrnehmung des Sinns von Dingen am Beispiel des Anblasens einer Panflöte diese entstehende Verbindung als Zuwendung durch ein Angesprochensein.

„Die hier versuchte Betrachtungsweise [...] geht davon aus, daß der ‚Gegenstand‘ und der Mensch nicht isoliert und unbeeinflusst einander gegenüberstehen, sondern daß das Gegenüber des Menschen immer auch ein Gegenüber der tausendfältigen menschlichen *Zuwendung* ist und daß diese Zuwendung das Gegenüber mit bestimmt. Aber – der Mensch ‚macht‘ nicht das Gegenüber, definiert es nicht nach seiner puren Willkür; denn auch die menschliche Zuwendung ist ein Angesprochensein durch das Gegenüber.“ (Danner 1990, 83; Hervorhebung im Original)

Justus sieht sich dem weißen Blatt nicht nur gegenüber, er scheint vielmehr Lust zu verspüren, dieses zu füllen. Das weiße Blatt und seine Ideen gehören in diesem Moment zusammen, zwischen ihnen entsteht Zuwendung.

Einen Anfang finden

Justus richtet sich auf und fragt mehr sich selbst als die Studentin: „Was kann ich noch schreiben?“ [00:42] Diese Frage könnte dahingehend verstanden werden, dass Justus nun doch keine Schreibidee hat. Doch wie sich zeigt, geht es ihm darum „zu ordnen, eine Struktur für die Schreibidee zu finden“ (Dehn 1993, 79). Er wirft einen kurzen Blick auf die Faust mit der Stifthülle, als könne diese ihm helfen. Die Studentin erklärt ihm noch einmal die Aufgabenstellung: „Was ihm passiert ist und dann, wie ihm geholfen wird.“ [00:49] Justus gibt zu erkennen, dass er die Aufgabe kennt: „Genau. Ich weiß, aber ich muss aber erstmal, wie er dazu gekommen ist.“ [00:53] Wie kommt er darauf? Wer verlangt das von ihm? Die Geschichte könnte ebenso gut mit jenem Ereignis beginnen, das dem kleinen Wolf ‚passiert‘, doch Justus hat die Überzeugung empfangen, dass seine Erzählung eine Vorgeschichte braucht.

Einen Anfang zu finden, ist nicht trivial. Der Philosoph Bernhard Waldenfels zählt den Anfang von Erzählungen zum ‚Unerzählbaren‘:

„Der Anfang wird nicht eigentlich erzählt, er wird gemacht. Der Erzähler erzählt *etwas*, indem er *mit etwas* beginnt. Dieser Anfang ist gewöhnlich nur ein relativer Anfang, relativ nämlich auf eine mehr oder weniger unbestimmte Vorgeschichte, von der sich das Erzählte abhebt, ähnlich wie der Wahrnehmungsgegenstand aus einem räumlichen Hintergrund hervortritt.“ (Waldenfels 2019, 51; Hervorhebungen im Original)

Justus möchte mit etwas beginnen, das vor dem eigentlich zu erzählenden Ereignis liegt. Dazu muss er sich einen Kontext denken, ein Leben des kleinen Wolfes vor dem Ereignis und darin einen Anfang setzen. Dieser Anspruch ist ihm zugewachsen, niemand hat ihn im Rahmen dieser Schreibwerkstatt formuliert. Studentin Sandra nickt dazu. Justus rutscht sich auf dem Stuhl

zurecht und begibt sich in eine Schreibhaltung, die an die eines Sprinters im Startblock erinnert. Er schreibt: *Eines Tages rief/er: „Papa, Papa (Z. 2).* Der gegenüberstehende Toni berät seinen Sitznachbarn Nicolai: „Von Rolf. Da musst du ‚vom‘ schreiben.“ [01:25] Dieser probiert sprechend: „vom Rolf“ [01:26]. Plötzlich hält Justus im Schreiben inne, richtet sich auf und empfielt: „oder ‚von dem‘“ [01:27]. Sofort schreibt er weiter, *kann ich etwas spazieren gehen?“ Also bitte, meinestwegen. Aber heute Abend musst du wieder zurück sein.“ meint Papa. (Z. 2–4)* Die kurze Unterbrechung weist darauf hin, dass Justus zwischen vorgestellter Erfahrung und dem, was im Raum passiert, souverän wechseln kann.

Eintauchen und Auftauchen

Während des Schreibens pendelt Justus mit seinem Körper zwischen Papier und Raum hin und her. Immer wieder nähert er sich mit seinem Oberkörper dem Blatt, um sich kurz darauf wieder ein Stück zu entfernen. Er schreibt weiter: *Er rennt, rennt (Z. 5).* Toni bemerkt in Richtung Kamera: „Oh cool, ich bin wieder live im Fernsehen!“ [03:29] Daraufhin richtet sich Justus auf und schaut kurz lächelnd zur Kamera. Diese scheint jedoch nicht wirklich seine Aufmerksamkeit zu wecken, denn gleich schreibt er weiter, *und rennt. Als er im Wald angekommen ist, stolpert er über eine Wurzel. „Aua“ denkt Wolfi aber er läuft weiter. Tiefer und tiefer rannte er in den Wald hinein. (Z. 5–8)* Seine Klassenkameraden witzeln und kichern über ihre Formulierungsideen: „Du hättest schreiben müssen, den Arsch verbogen.“ [06:02] Justus lehnt sich einen Moment zurück und lockert den Raum für die Stifthülle in der linken Hand. Gleich taucht er wieder ab und schreibt weiter: *Da sieht er eine Hecke. In der Mitte ist ein Eingang. Er geht vorsichtig durch die Lücke. (Z. 8–10)* Als der Punkt gesetzt ist, richtet er sich auf und stützt den Kopf auf die linke Hand.

Völlig unvermittelt greift Justus zu den Zeichnungen und holt jene mit dem Labyrinth hervor. Er sagt: „Jetzt ist er, jetzt ist er bald hier.“ [07:30] Sein Finger tippt auf die Zeichnung und zeigt, wo: „neben dem Heckenlabyrinth“ [07:31]. Studentin Sandra nickt und lächelt. Mit tiefem anerkennendem Blick schaut sie zu ihrer Kommilitonin.

Bis hierhin zeigt sich bereits, was auch die weitere Schreiberfahrung kennzeichnet: Es besteht eine Gleichzeitigkeit zwischen vorgestellter Erfahrung, die im Text einen sprachlichen Ausdruck findet und der Erfahrung im Raum, mit den Klassenkamerad:innen, den Studierenden und den Dingen: dem Stuhl, dem Tisch und den Schreibutensilien. Dehn, Merklinger und Schüler beschreiben es so: „Das Heraustretenkönnen aus der Situation ist das eine, das Hereinholen des Vorgestellten, des Wunsches, des Tagtraums ist das andere.“ (Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 43) Im Beispiel von Justus wird nicht nur das Heraustreten und Hereinholen sichtbar, sondern es scheint etwas von außen einzudringen, sich Justus aufzudrängen. Es ist der Anspruch, eine Vorgeschichte zu schreiben. Justus schiebt diesen nicht beiseite, sondern nimmt ihn an und auf. Er öffnet sich dem, was aus der Schreibsituation erwächst und trägt seinen Teil bei. In dieser Perspektive erscheint er weder als Regisseur seiner Geschichte (ist es überhaupt ‚seine‘ Geschichte?), noch als autonomer Schreiber – eher als jemand, der darauf vertraut, dass sich ihm etwas zeigt.

Beunruhigung und Zuversicht

Justus schreibt weiter: *Da ist niemand. (Z. 10)* Er lockert die linke Hand, ertastet die Stifthülle und führt sie an seine Lippen. Die Stifthülle wird ihm zum Glücksbringer für seine Geschichte. Er verbirgt sie erneut in seiner linken Faust und schaut zu seiner Zeichnung mit dem Autounfall. Erst dann schreibt er: *Er läuft um Ecken, Kurven und Lücken. (Z. 10–11)* Er stützt den linken

Arm auf, reibt sich an der Nase und lockert erneut die linke Hand, nach der Stifthülle tastend. Der gegenüberstehende Toni überlegt lachend zu Nicolai gewandt, was er schreiben möchte: „Dann fuhr er nach Hause. Da brennte das Auto an.“ [08:42] Justus' Aufmerksamkeit scheint geweckt, er beobachtet die Situation. Als Toni der Studentin Sophie versichert, er schreibe dann noch „auf der Rückseite“ [08:58], wie dem Wolf geholfen wird, fragt Justus: „Haben wir Leim hier? Dann würde ich noch eine Seite unten drankleben.“ [08:58] Studentin Sandra beruhigt: „Wir haben noch ganz viele Seiten.“ [09:03] Justus erwidert: „Gut. Mir sprudeln nämlich die Ideen.“ [09:06] Eine Angst vorm weißen Blatt, wie der Sprachdidaktiker und Schreibpädagoge Johannes Berning (2002, 19) sie beschreibt, scheint Justus nicht zu empfinden. Obwohl er immer wieder innehält und überlegt, wirkt er getragen von einem unermesslichen Vertrauen, dass ihm seine Geschichte gelingen wird.

Justus schreibt weiter: *Plötzlich bleibt er stehen. „MIST“ sagter. „Ich habe mich verlaufen“* (Z. 11–12). Nicolai dreht sein Blatt um, da er fertig ist. Er möchte seine Geschichte noch einmal abschreiben. Alle am Tisch schauen zu ihm. Als er, ein neues Blatt vor sich liegend, mit dem Abschreiben beginnt, zieht Justus die Aufmerksamkeit auf sich, indem er lachend sagt: „Ich mach, vielleicht schreib, werd ich ne Story.“ [10:50] Diese holprige Formulierung lässt die starke Identifikation von Justus mit seiner Geschichte erahnen. Wenn Berning schreibt: „Ich selber bin das un-beschriebene, das un-geschriebene Blatt“ (Berning 2002, 19), könnte es für Justus heißen: „Ich selber bin die Story, die entsteht.“ Toni erwidert ihm: „Bei mir wird es keine Story, da wird es ein Unglück: Da brannte das Auto an. Punkt.“ [11:01]. Diese klare Formulierung entgegen der Träumerei einer großen Geschichte, scheint Justus zu treffen. Mit Blick zu seinen Zeichnungen antwortet er mit dünner Stimme: „Ich muss ja erst mal überlegen, was jetzt passieren soll. Achso.“ [11:09] Er setzt den Stift wieder auf das Blatt und schreibt tapfer weiter: *Da raschelt etwas. Es kommt eine Eule zum vorschein. „Hallo* (Z. 12–14). Justus dreht das Blatt nach links und überkritzelt das „*Hallo*. Dann dreht er das Blatt zurück und schreibt stattdessen: „*W-Wer b-bist d-du?“ stottert Wolfi* (Z. 14). Die eben im Gespräch mit Toni empfundene Unsicherheit kann Justus an dieser Stelle auf die Figur seiner Geschichte übertragen. Stottern ist ihm vertraut, mit der schriftsprachlichen Darstellung dessen gelingt ihm intuitiv der Ausdruck von Wolfis Unbehagen. Die Eule hingegen antwortet vollkommen unbehelligt: *Ob habe ich dich erschreckt? Sorry, aber ich habe dich nicht gesehen.* (Z. 15–16)

Finden

Justus hopst von seinem Stuhl hoch und wieder herunter und stützt den linken Arm auf. Er sagt: „Hm, wie heißt die, wie könnte die heißen.“ [13:58] Er schaut auf dem Tisch umher, ohne seinen Text oder die Bilder anzuvisieren. Dann schaut er in die Luft, lockert seine linke Faust und führt die Stifthülle zur Nase. „Mir fällt kein Name ein.“ [14:08] Die Stifthülle unter der Nase aufsetzend ruft er plötzlich: „Ah!“ [14:09] Er stürzt sich mit dem Stift auf das Blatt. Von gegenüber gibt ihm nun Toni die Empfehlung: „Nimm doch einfach dein Justus oder Mik.“ [14:14] Nicolai bringt „Miga“ [14:15] ein. Justus verkündet lächelnd: „Mimi.“ [14:17] Sofort schreibt er weiter: *Ich heiße Mimi und bin eine Eule.*“ (Z. 16) Auf die Äußerung von Nicolai, „Mimi, die Maus“ [14:20], achtet er nicht. Seine Eule heißt Mimi und nicht anders. Wie konnte er diesen Namen für die Eule finden? Nach Dehn ist Schreiben durch die Transformation von Mustern gekennzeichnet (vgl. Dehn 2005). In der dem Schreiben vorausgehenden Puppenspielgeschichte war die Figur des kleinen Wolfes als Kuscheltier präsent. Vielleicht stellte sich Justus die Eule als Kuscheltier vor. Justus empfängt den Namen, als er mit der Stifthülle seine Haut unter der Nase berührt, er fällt ihm ein, fällt ihm zu.

Zwischen Zeichnen und Schreiben

Justus streicht mit der linken Hand an sein Gesicht und überlegt laut: „Hm, was könnte ich jetzt noch schreiben?“ [14:42] Studentin Sandra wendet sich lächelnd seinem Blatt zu und betrachtet, was er bisher geschrieben hat. Justus dreht das Blatt einladend ein Stück in ihre Richtung, so dass sie besser lesen kann. Plötzlich schaut er zu seiner Labyrinthzeichnung und zeichnet mit seinem Schreibstift neben den Wolf am Eingang des Labyrinths eine kleine Gestalt. Er fragt Sandra: „Haben sie noch was Buntstifte gibt es nicht mehr?“ [15:06] Sandra bestätigt, dass diese bereits weggeräumt sind. Justus erklärt, auf das kleine Wesen zeigend: „Ich wollte noch hier einen gelben Schnabel machen.“ [15:13] Daraufhin schreibt er *Eule* als Bezeichnung neben die kleine Gestalt. Er wendet sich wieder seinem Text zu, spielt kurz mit der Stifthülle in der linken Hand, rückt sich das Blatt auf dem Tisch und seinen Körper auf dem Stuhl zurecht und schreibt weiter: „*Ich bin ein Wolf und heiße Wolfi*“ stellt *Wolfi* sich vor. (Z. 17–18) Toni sagt, mit dem Stift in der Luft über dem Blatt wedelnd, „der Justus schreibt sogar“ [16:18]. Justus spricht es aus: „Ich schreibe sogar, ohne hinzugucken.“ [16:20] Studentin Sandra bestätigt wohlwollend lächelnd ihre Aufmerksamkeit: „Das habe ich gesehen.“ [16:23]

Vorfreude

Justus stützt den Kopf auf die linke Hand und überlegt: „Hm.“ [16:27] Nicolai bemerkt dazu: „Bei dir kann ja eine Geschichte ewig dauern.“ [16:28]. Toni sagt, „meine auch“ [16:29], und Justus fragt, „wollen wir die dann vorlesen – unsere Geschichte – oder, bei mir das kann lange dauern.“ [16:31] Er lacht. Toni sagt: „Bei mir auch.“ [16:28] Studentin Sandra lenkt zum Schreiben zurück und meint: „Dann auch noch schreiben, wie ihm geholfen wird.“ [16:43] Justus antwortet: „Ja, ich glaube, dazu komm ich noch nicht einmal.“ [16:48] Er lässt die Stifthülle aus seiner linken Hand fallen, die leise klappernd auf dem Tisch landet.

Ordnen

Justus schreibt weiter: „*Könntest du mir bitte hier raus helfen?*“ fragte er „*Na klar*“ (Z. 18–19). Justus fällt auf, dass das „*Na klar*“ (Z. 19) etwas weiter unten steht als der Schriftfluss auf der Zeile es vorsieht. Er bemerkt dazu: „Macht nichts, weil ich bisschen abgekommen bin von.“ [17:42] Studentin Sandra fragt: „Was heißt das?“ [17:47] Justus antwortet: „na klar, meint die Eule.“ [17:53] Er schreibt weiter: *Die Eule fürte in aus dem Heckenlabyrinth heraus.* (19–29) Während Justus die auf dem Tisch liegende Stifthülle ergreift, erklärt er der Studentin mit schnellen Worten: „Jetzt hab ich schon mal einwas⁵⁵, wie ihm bei dem hier geholfen wird. Das kann ich schon mal hochlegen.“ [18:32] Dabei schiebt er das Blatt zunächst mit dem Stift, dann mit der Hand weg vom Text, hin zur Tischmitte. Dann holt er das Unfallbild näher zum Text und spricht dazu in einem Fluss: „Jetzt muss das irgendwie, jetzt muss ich das mit dem Unfall irgendwie machen. Die Eule hat ihn herausgeführt, aus dem Labyrinth. Jetzt ist er draußen.“ [18:36] Während er dies sagt, bringt er den Stift in seine Hülle und drückt diese zu. Kurz darauf öffnet er den Stift wieder, wendet sich dem Blatt zu und schreibt: „*Vielen Dank*“ rief *Wolfi*. „*Gern geschen!*“ antwortet *Mimi*.

Kreise

Toni ruft laut „Hallo“ [19:46] in die Kamera. Justus unterbricht das Schreiben und schaut ebenfalls in die Kamera. Sein Blick wirkt jedoch gedankenverloren. Dann schließt er den Stift und reibt mit seiner Spitze Kreise auf seiner rechten Handfläche. Dazu sagt er: „Bei mir ist schon recht viel zusammengekommen.“ [20:00] Tonis Antwort folgt prompt: „Bei mir auch.“ [20:01] Justus

⁵⁵ ‚Einwas‘ steht im sächsischen Sprachgebrauch umgangssprachlich für: „Eines der Dinge, die zu erledigen sind“.

öffnet seinen Stift und geht ans Weiterschreiben, da wird er von Toni unterbrochen. Dieser schaut auf Justus' Labyrinthzeichnung, dreht seinen Stift in der Hand und meint: „So schwer ist eigentlich gar kein Labyrinth. Man muss sich einfach nur entlangtasten.“ [20:11] Justus macht den Stift wieder zu, hält ihn mit beiden Händen und erwidert stotternd: „Ich hab ja die, ich hab ja die, ich hab ja immer die, ich hab die Möglich, ich hab den Trick, man muss immer die linke Hand, ähm, raushalten an der Wand, kommt man irgendwann raus.“ [20:18] Toni streckt seine linke Hand aus, als taste er an der Wand und sagt lächelnd: „irgendwann“ [20:29]. Justus erklärt weiter: „Ja, so kommt man raus, wenn es ein normales Labyrinth ist.“ [20:30] Dabei zeigt er auf seine Zeichnung: „Beim Felslabyrinth, wenn du am Felsen dich heruntastest, läufst du immer im Kreis. Da musst du bisschen aufpassen.“ [20:35] Toni erwidert darauf lächelnd: „Felslabyrinth, kann man sich einfach durchbeißen.“ [20:40] Nach einem kurzen Gespräch zu den auf dem Tisch liegenden Schokoladentafeln erinnert Studentin Sophie die Kinder an das Weiterschreiben.

Anspruch

Justus hat die Stifthülle hinten auf den Stift aufgesteckt, wendet sich seiner Geschichte zu und schreibt, teilweise ohne auf das Blatt zu schauen, mit verlängertem Stift: *Er läuft ans ende des Waldes.* (Z. 21–22) Dann hält er inne und reibt mit dem Mittelfinger vorn am Stift wie an einer Wunderlampe. Dabei schaut er auf seinen Text. Er schreibt weiter: *Da sihet er Häuser.* (Z. 22) Es ertönt die Ansage der Seminarleiterin, dass noch eine Minute zum Schreiben bleibt. Justus meint: „So schnell bin ich nicht.“ [22:05] Toni empfiehlt ihm mit dem Arm abwehrend: „Dann mach jetzt einfach, mach jetzt einfach, er ruft seine Freunde an und – mach einfach.“ [22:09] Justus erklärt seine Situation: „Nee, er ist ja jetzt schon wieder mit dem Unfall, den hier will ich ja noch reinkriegen.“ [22:14] Er schreibt weiter und Toni ermutigt ihn: „Dann schreib ganz schnell!“ [22:25] Er zeigt ihm, wie er das tun kann und kritzelt mit dem Stift über seinem Text schnell in der Luft einige Zeilen. Justus greift die Geste auf und sagt, „fertig“ [22:37], während er mit dem Stift in der Luft über seinem Blatt kreist und es insgesamt durchkreuzt. Studentin Sandra lächelt dazu. Dann schreibt Justus weiter: „Oma“ *ruft er weil er sie gesehen hat.* (Z. 22–23)

Der Gong ertönt, die Schreibzeit ist vorbei. Justus setzt den Stift ab und sagt: „Oh nee, ich bin noch nicht, das ist ja richt, das ist ja peinlich mein Ende zurzeit.“ [22:57] Von Toni ertönt: „Fertig!“ [23:05] Justus entscheidet für sich: „Ich schreib einfach ein bisschen paar Sätze noch dazu, ok?“ [23:05] Während die Seminarleiterin erklärt, wie es nach der Schreibzeit weitergeht, schreibt Justus weiter: „*Ich fahre dich nach Hause*“ *ruft Wolfsi. Aber dann rammt jemand in.* (Z. 23–24) Als es am Tisch darum geht, wer zuerst mit zum Interview kommen möchte, gibt Justus bekannt: „Ich muss noch schreiben. Wenn ich jetzt den Endsatz schreibe, hat die Geschichte kein System.“ [24:18] Studentin Sandra gewährt ihm weitere Schreibzeit. Justus bemerkt: „Rechtschreibung ist mir jetzt scheißegal.“ [24:40] *Da kommt die Polizei und klärt den U-Crash auf. Die beim „Mist“ glaubt er. „Oma ist tot“ Er rennt nach Hause. Ende* (Z. 24–27).

Zusammenfassende Gedanken zur Schreiberfahrung

Was auf dem Papier geschrieben so einfach aussieht, hing im Prozess an einem unmerklichen seidenen Faden, der auch hätte reißen können. Justus' Frage zu Beginn „Was kann ich noch schreiben?“ [00:42] verweist auf einen der Momente des Stockens. Was geschrieben werden soll, war hier noch unbekannt, fremd, nicht möglich. Justus musste diesen Moment des Nichtwissens, der Unfähigkeit, eine Zeitlang aushalten, um einer Idee gewahr zu werden und weiter schreiben zu können. Schöpferische Erfahrungen sind durch diese Momente gekennzeichnet.

Im Beispiel von Justus sind diese nur kurz, wobei Justus' Stimme auf dem Video sein Ringen mit dieser immerwiederkehrenden Unfähigkeit verrät. Hilfreich ist für ihn die Studentin, die ihn nicht mit Vorschlägen, Belehrungen oder Verbesserungen stört, sondern als „Hüterin des Schreibens“ (Kochan 2010, 261) an der Erfahrung teilnimmt. Ist der Durchbruch geschafft, entwickeln schöpferische Prozesse eine Eigendynamik; Energie und Kraft für die Tätigkeit wird aus der Sache selbst gewonnen, sie trägt über sich hinaus (vgl. Stenger 2002, 137). Ein ‚über sich hinauswachsen‘ ist dann möglich, Versagensängste hat man hinter sich gelassen. Auf diese Weise entstehen nicht nur Werke besonderer Qualität, sondern auch neue Verstehens- und Erfahrungsweisen. Was bedeutet das im Beispiel von Justus?

Justus macht die Erfahrung, dass, wenn er sich dem Schreiben zuwendet, Ideen und Worte zu ihm kommen. Dadurch erfährt er sich als Könnender, auch wenn das Können nicht aus ihm allein kommt. Er erfährt (anspruchsvolles) Schreiben als Gelingen und kann dadurch das Vertrauen gewinnen, dass Schreiben ‚etwas für ihn ist‘. Ähnlich den *Initiationsprozessen des Schrift-erwerbs* (vgl. Wolf-Weber, Dehn 1993; vgl. Kapitel 3.2.4.4), könnte durch diese (schöpferische) Erfahrung ein *Initiationsprozess für das Textschreiben* angeregt worden sein. Als Justus später im Plenum seinen Text vorträgt, tut er dies äußerst liebevoll, als hätte dieser ihm eine außergewöhnlich schöne Erfahrung ermöglicht.

5.1.2 Schreiben als Wertschätzung

5.1.2.1 Nicolais Werk

Nicolais Werk umfasst eine Zeichnung und zwei Texte.



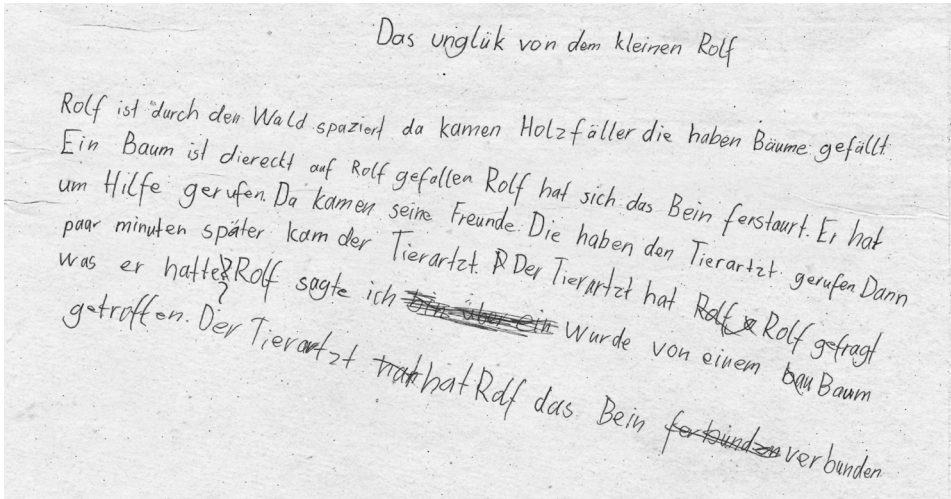


Abb. 8: Nicolais Zeichnung und Text *Das unglück von dem kleinen Rolf*

Der erste Text fand keinen Eingang in das Datenkorpus. Er wurde in der Schreibsituation als erster Entwurf geschrieben und ist folgend als Abschrift anhand der Videoaufnahme rekonstruiert. Der zweite Text stellt eine Überarbeitung und Erweiterung des ersten Entwurfes dar, wie die Gegenüberstellung der Abschriften zeigt.

0	Das unglück von Rolf
1	Er-Rolf ist durch den
2	Wald spaziert da kamen Holzfäller
3	die haben haben Bäume gefällt.
4	Ein Baum ist auf Rolf
5	gefallen. Rolf hat sich das Bein
6	gebrochen. Da kamen seine Freunde
7	und haben den Tierarzt gerufen.
8	Der Tierarzt hat Rolf
	das Bein verbunden.
0 Das unglück von dem kleinen Rolf	
1	Rolf ist durch den Wald spaziert da kamen Holzfäller die haben Bäume gefällt.
2	Ein Baum ist diereckt auf Rolf gefallen. Rolf hat sich das Bein ferstaurt. Er hat
3	um Hilfe gerufen. Da kamen seine Freunde. Die haben den Tierartzt gerufen. Dann
4	paar minuten später kam der Tierartzt. P Der Tierartzt hat Rolf Rolf gefragt
5	was er hatte?? Rolf sagte ich bin über ein wurde von einem bau Baum
6	getroffen. Der Tierartzt nat hat Rolf das Bein ferbunden verbunden.

Abb. 9: Nicolais erster Textentwurf und Abschrift vom Text *Das unglück von dem kleinen Rolf*

5.1.2.2 Lesart zu *Das unglück von dem kleinen Rolf*

Das unglück von dem kleinen Rolf (Z. 0) macht als Überschrift Leser:innen schon betroffen, bevor die Erzählung beginnt. Das rechtschriftlich verunglückte *unglück* (Z. 0) weckt Zuneigung für das Wesen, dessen Geschichte hier erzählt werden soll. Diese poetische Wirkung entsteht durch

fehlerhaften Sprachgebrauch, wie Norbert Kruse dies als unabsichtliche „intuitive Sprachschöpfung“ (Kruse 2011, 76) in Kindertexten beobachtet hat. Durch die Überschrift gefüllt mit der Erwartung einer traurigen, schmerzhaften Geschichte überrascht der Text mit einer atemlosen Aneinanderreihung von Ereignissen, wie sie sich in zeitlicher Reihenfolge nacheinander zuge tragen haben, ohne jedoch eine einzige Emotion zu nennen. Das geordnete Schriftbild induziert einen glatten Bericht, der in sechs langen Zeilen bis zum Rand alles sagt, was gesagt werden muss. Dadurch wird ein Erzählkontext vorstellbar, in dem ein Augenzeuge, vielleicht einer der Freunde von Rolf, während des Geschehens den Schauplatz der Geschichte verlässt, um z. B. zu Mutter und Vater zu laufen und sie in aller Kürze über das Vorgefallene zu informieren. Aus der Puste gebracht, voller Aufregung und mit dem Ziel, kein Detail zu vergessen, könnte ein solcher Vortrag entstehen, der in seiner Ernsthaftigkeit und berichtenden Genauigkeit zunächst Erschrockenheit und dann Beruhigung erzeugt. Die Wesenheit des Protagonisten Rolf bleibt ungenannt und muss durch Leser:innen anhand von Hinweisen im Text imaginiert werden. Die vielleicht zunächst naheliegende Vorstellung, dass es sich um einen Menschen handelt, wird mit der Tatsache irritiert, dass Rolf einen Tierarzt benötigt. Welche Art von Tier Rolf darstellt, bleibt im Text offen. Dass es sich um einen Wolf handelt, erschließt sich nur Mitwissenden, die mit dem Schreibkontext vertraut sind.

Rolf ist durch den Wald spaziert (Z. 1) entwirft mit der gleichmäßig betont unbetont wechselnden Sprachmelodie das Bild eines halb laufenden – halb springenden Rolfes, der sich an einem Schön-Wetter-Tag bei strahlend blauem Himmel und Sonnenschein zielstrebig treiben lassend durch den Wald bewegt. Dieses Bild geht ohne Punkt und Komma im Text, ohne Atempause beim Lesen und ohne Verweilmöglichkeit in der Vorstellung über in einen völlig anderen Modus: *da kamen Holzfäller die haben Bäume gefällt*. (Z. 1) Wie sich im musikalischen Märchen *Peter und der Wolf* von Sergei Prokofjew das Motiv des Vögelchens von dem der Jäger unterscheidet, bringt hier der unvermeidliche Auftritt der Holzfäller eine bedrohliche Bewegung in den Wald, die bevorstehende Einschnitte ankündigt. Der Wald lässt sich nun nicht mehr als stimmungsvoller Ort für einen Spaziergang vorstellen, diese Möglichkeit ist durch Lärm und gefährliche Aktivität zerstört. Was dann passiert, ist im Kontext der Erzählung nicht überraschend, macht jedoch in seiner Unvermeidlichkeit durch den stringenten Erzählton betroffen, der kein Zögern, kein Hoffen zulässt: *Ein Baum ist diereckt auf Rolf gefallen*. (Z. 2) Ein winziger Punkt ermöglicht, sich kurz gewahr zu werden, dass der kleine Rolf von diesem Baum erschlagen wurde. Die Endgültigkeit dieser Vorstellung lässt keinen Raum für eine Rettung.

Die folgende Beschreibung, *Rolf hat sich das Bein ferstaurt* (Z. 2), ist fast nicht zu glauben. Wie kann er so viel Glück gehabt haben, dass er sich vom Baum getroffen nur das Bein verstaucht hat? Diese unglaubliche Überraschung ist zwar erleichternd im Hinblick auf Rolfs Geschichte, bewirkt jedoch einen Bruch in der Erzählung, der durch Imagination überbrückt werden muss. So wäre es z. B. möglich, dass Rolf dem Baum durch Schnelligkeit ausweichen konnte, so dass dieser ihn nur am Bein traf. Die unpassende Formulierung *ferstaurt* (Z. 2) müsste mit Blick auf einen aufgeregten Erzähler in Kauf genommen werden, dem die richtigen Worte für die Verletzungsart fehlen. Passender wäre vermutlich „geschrammt“, „aufgeschürft“ oder „geprellt“. Die Erzählweise in kurzen Hauptsätzen, die einander im Aufbau gleichen, lässt an ein Bilderbuch denken, das mit wenigen Worten im Zusammenspiel mit erzählenden Bildern das Unglück von dem kleinen Rolf erzählt. In dieser Variante wären Leerstellen solcher Art im Text wichtig, da die Geschichte im zeitgenössischen Bilderbuch nicht vom Text allein getragen wird, sondern in der Rezeption zwischen Text und Bild erst entsteht (vgl. Hopp 2019, 151). Hinzugedachte Bilder zum Text: *Ein Baum ist diereckt auf Rolf gefallen*. *Rolf hat sich das Bein ferstaurt* (Z. 2),

könnten den scheinbaren Widerspruch aufgreifen, verstärken oder variieren, so dass sich in der Rezeption ganz neue Sinnmöglichkeiten ergeben, die über den Text, wie er ohne Bild erscheint, hinausweisen. Rolf hat den Baumschlag also überlebt und befindet sich nun, wie auch immer verletzt, im Wald.

Er hat um Hilfe gerufen (Z. 2–3). Die Vorstellung eines verhallenden Hilferufs im großen, leeren Wald, in dem noch immer Holzfäller mit Motorsägen am Werk sind, lässt Einsamkeit spürbar werden, die traurig zu Boden zieht. Hier kann nur ein Wunder helfen: *Da kamen seine Freunde*. (Z. 3) Wo diese herkamen und wie sie Rolfs Hilferuf hören konnten, scheint nicht wichtig. Sie sind gekommen, um ihm zu helfen und *haben den Tierarzt gerufen*. (Z. 3) *Dann paar minuten später kam der Tierarzt*. *P Der Tierarzt hat Rolf-g Rolf gefragt was er hatte??* (Z. 3–5) Diese Erfahrung der Zuwendung ist elementar: Erzählen zu dürfen, was einem widerfahren ist. Auch wenn im Text Gefühle nicht explizit genannt sind, wird die Wirkung dieser Aufmerksamkeit spürbar. *Rolf sagte ich bin über ein wurde von einem bau Baum getroffen*. (Z. 5–6) In der Wahl seiner Worte kann er sich der Erfahrung bewusstwerden, von der er betroffen ist. Rolf kommt in der Geschichte zweimal zu Wort. Erst ist es ein Ruf, ein Hilfeschrei (vgl. Z. 2–3). Beim zweiten Mal kann er aussprechen, was ihm widerfahren ist und sich dabei dessen gewahr werden: „ich wurde von einem Baum getroffen.“ Dies überlebt zu haben und davon erzählen zu können, ist so unwirklich, wie von einem Auto überfahren zu werden und nahezu unverseht daraus hervorzugehen. Es bringt die eigene körperliche Verletzlichkeit vor Augen und das (Über-)Leben als Geschenk. Der Tierarzt hört Rolf zu und versorgt seine Wunde, *er hat Rolf das Bein verbunden verbunden*. (Z. 6) Diese Zuwendung lässt das *unglück* (Z. 0) und seine Spuren heilsam unter einem Verband verschwinden.

5.1.2.3 Deskription der Schreiberfahrung – Schreiben als Wertschätzung

Zwischen zwei Texten

Vor Nicolai liegen seine Zeichnung und ein weißes Schreibblatt. Ohne Zögern schreibt er seinen Namen auf die Rückseite des Blattes, dreht es um und schaut kurz zu Toni, der neben ihm sitzt. Dieser ist bereits dabei, die Überschrift für seine Geschichte zu schreiben:

Die unglücke von dem Wolf (Text Toni, Z. 0). Nicolai beginnt, mit

der rechten Hand seine Überschrift oben in die Mitte des Schreibblattes zu schreiben, wobei seine linke Hand nah am entstehenden Text liegt und sein Zeigefinger auf den Zeilenanfang zeigt: *Das unglück* (Entwurf, Z. 0). Zu Toni gewandt sagt Nicolai: „Unglugg.“ [00:25] Es klingt, als lautiere er die Gegenprobe zu ‚Unglück‘, um zu prüfen, ob ‚Unglück‘ mit ‚k‘ oder ‚g‘ geschrieben wird. Kurz schaut er Toni beim Schreiben zu und formt mit seinen Lippen das gelesene Wort „Wol“ [00:29]. Er tippt mit dem Stiftende an seinen Mund und lächelt unmerklich. Dann schreibt er weiter, *von* (Entwurf, Z. 0), und beginnt plötzlich, Tonis Text laut zu lesen. Dabei spricht er die letzten Worte langsam mit, während Toni diese erst schreibt: „Der Wolf heißt in mei – ner Ge – schich – te.“ [00:35] Er wendet den Blick kopfschüttelnd seinem Blatt zu und liest seine eigene Überschrift: „Also, die, das Unglück von.“ [00:46] Dabei legt er seinen Kopf auf die linke Hand wie auf ein Kissen, so dass er ganz nah bei seinem Text ist. Er richtet sich

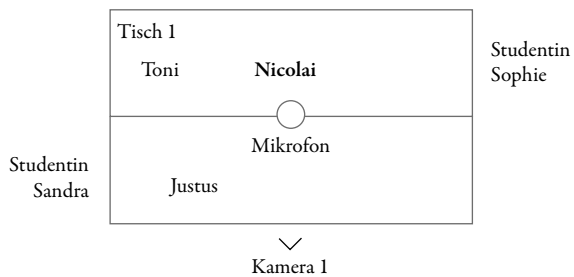


Abb. 10: Skizze der Sitzordnung – Nicolai

gleich wieder auf und schaut auf Tonis Blatt, der zum Schreiben sehr langsam spricht, so dass jeder neue Buchstabe als Laut zu hören ist: „R – o – l – f“ [00:57]. Nicolai tippt mit seinem Stift auf Tonis Blatt und fragt: „Hä, was soll denn das hier sein?“ [00:59] Toni antwortet: „Das habe ich durchgestrichen.“ [01:01] Mit lustig verstellter Stimme liest Toni nun seinen ersten Satz vor: „Der Wolf heißt in meiner Geschichte Rolf. Wolf – Rolf.“ [01:03] Nicolai liest erneut seine eigene, noch unvollständige Überschrift, „das Unglück von“ [01:08], dann sagt er etwas Unverständliches zu Toni und kichert laut. Was er schreibt, ist: *Rolf* (Entwurf, Z. 0).

In dieser ersten Minute der Schreibzeit zeigt sich die Herausforderung, die Nicolai mit der freien Platzwahl neben Toni auf sich genommen hat. Die inspirierende Nähe hat ihren Preis: Nicolai muss darum kämpfen, zwischen den Anregungen von Toni und seinem eigenen Text eine Balance zu finden, so dass auch sein Text entstehen kann. Fünfmal hat er bereits in dieser kurzen Zeit zwischen seinem Text und dem von Toni gewechselt, hat sich sowohl von dessen Schreibgeschwindigkeit als auch von seinen Ideen anstecken lassen und es fünfmal geschafft, sich zu lösen und sich seinem eigenen Text zuzuwenden.

Schreibruhe

Toni schaut Nicolai beim Schreiben zu. Als Nicolai fertig ist, richtet er sich auf und setzt die Hülle auf den Stift. Toni liest Nicolais Überschrift: *Das unglück von Rolf* (Entwurf, Z. 0). Dazu meint er: „Von Rolf. Da musst du ‚vom‘ schreiben.“ [01:25] Dass Nicolai den Namen des Protagonisten von ihm übernommen hat, scheint ihn nicht zu stören. Nicolai probiert sprechend: „von Rolf – vom Rolf – von Rolf.“ [01:26] Plötzlich hält der gegenüber sitzende Justus im Schreiben inne, richtet sich auf und empfiehlt: „oder ‚von dem‘.“ [01:27] Ungeachtet der Korrekturvorschläge beginnt Nicolai nun am linken Blattrand den ersten Satz seiner Geschichte zu schreiben: *Er ist durch* (Z. 1). Toni neben ihm teilt seinen eigenen Text schreibend seine Gedanken laut mit: „Warte, groß, er ist, ähm, wie alt? Sag ich jetzt einfach mal sechs.“ [01:41] Nicolai schaut kurz auf und äußert schwach: „Sei mal leise.“ [01:50]

Was lässt ihn diese Bitte hervorbringen? Eben noch war er interessiert an Tonis Schreibprozess, hat ihn beobachtet, ihn gefragt, ihm zugehört. Als dieser ihm über die Schulter schaut und Korrekturhinweise gibt, lässt er sich darauf ein und probiert sprechend aus, welches Wort besser passt. Doch nun möchte er in Ruhe mit seinem Text sein, nicht gestört werden. Sein eigener Text scheint ihn angesprochen zu haben, er fühlt ihn wachsen und möchte ihn wachsen sehen. Der Text braucht ihn dazu als Schreiber, der sein Schreiben beschützt. Das „sei mal leise“ [01:50] bricht ganz zart hervor, es darf nicht die Freundschaft gefährden. Toni hört. Nicolai schreibt, *den Wald spaziert* (Entwurf, Z. 1). Er liest leise flüsternd seinen ersten Satz: „Er ist durch den Wald spaziert.“ [02:10] So fängt es an, das hat er schon geschrieben.

Holzfäller

Nicolai schreibt weiter, *da kamen* (Entwurf, Z. 1), und flüstert halb zu sich selbst, halb zu Toni: „Da kam ein Holzfäller, da kamen Holzfäller.“ [02:19] Dabei zieht er sich vorn am T-Shirt. Will er seine Idee wirklich mit Toni teilen und die eben eroberte Schreibruhe durchbrechen? Toni lacht. Es ist schon passiert. Nicolai bleibt an seinem Text: „Da kamen, da kamen Holzfäller, haa.“ [02:28] Er zieht den letzten Ton sehr lang, als wolle er nicht den Faden verlieren, muss dabei aber auch lachen; und noch einmal: „Da kamen Holzfäller.“ [02:30] Toni bemerkt: „Holz und nicht Rolfs – Rolfsfäller?“ [02:44] Nicolai konzentriert sich, „Holzfäller, Holzfäller“ [02:50], setzt mit der zweiten Zeile leicht mittig auf dem Blatt an und schreibt, *die haben* (Entwurf, Z. 2). Er korrigiert etwas und streicht das ganze Wort durch. Er muss etwas tun, vorhin hat es doch auch geklappt. Toni spricht wieder seinen eigenen Text beim Schreiben laut mit. Nicolai stupst

ihn mit dem Ellbogen an und sagt liebevoll: „Sei doch nicht so laut, du Holzfäller.“ [03:14] Wieder liest er, was er schon geschafft hat: „Er ist durch den Wald spaziert. Da kamen Holzfäller, die haben.“ [03:17] Toni beendet den Satz: „Die haben den Rolf gefällt.“ [03:22] Nicolai, das Gesicht ganz nah am Blatt, den linken Zeigefinger unter der Schreibzeile, schreibt weiter: *bäume* (Entwurf, Z. 2). Toni schaut in Richtung Kamera und freut sich: „Oh cool, ich bin wieder live im Fernsehen!“ [03:29] Nicolai schaut ebenfalls kurz zur Kamera, sagt etwas Unverständliches und wendet sich schnell wieder seinem Text zu. „Da haben Bäume, die haben Bäume“ [03:35], liest er laut. Toni rempelt ihn freundschaftlich an: „Da kommt der Rolfsfäller!“ [03:36] Mit Blick auf Nicolais Text bemerkt er: „Hä? Bäume wird groß.“ [03:39] Nicolai zuckt stumm mit den Schultern. Das Gesicht weiterhin zum Blatt gewandt, spricht er schreibend mit: „Die haben Bäume gefällt.“ [03:43] Toni findet: „Du bist doch dumm.“ [03:36]

Vorgestellte Erfahrung und Erfahrung der Schreibsituation scheinen hier zu verschmelzen. Der lärmende Toni stört holzfällerartig die empfindliche Schreibruhe, während in Nicolais Geschichte Holzfäller ans Werk gehen, um das Unglück des Protagonisten Rolf anzubahnen. Nicolai trägt das Wort seiner Geschichte in die Situation, indem er zu Toni sagt, „sei doch nicht so laut, du Holzfäller“ [03:14]. Es ist nicht auszumachen, welcher ‚Holzfäller‘ zuerst da war: ob Nicolais Erfahrung mit Toni das Wort hervorbrachte, um es in die Geschichte zu schreiben, oder ob Nicolais Schreibidee zufällig zur Situation im Raum passt. Darin zeigt sich die Entzücktheit des Anfangs, der sich der Beobachtung entzieht und die Verflechtung der Erfahrungen, die sich miteinander realisieren. Doch das Wort ‚Holzfäller‘ scheint etwas Anziehendes an sich zu haben. Nicolai kann es nicht für sich behalten, er muss es weitersagen und Toni bringt es zum Lachen. Dieser verwandelt es in „Rolfsfäller“ [02:44] und in die Vorstellung, „die haben den Rolf gefällt“ [03:22].

Den Text halten

Als Nicolai seinen ersten Satz, *Er ist durch den Wald spaziert da kamen Holzfäller die haben haben bäume gefällt* (Entwurf, Z. 1–2), beendet hat, setzt er sich auf und betrachtet seinen Text. Während Toni neben ihm seinen eigenen Text erneut laut liest, flüstert Nicolai, „durch den Wald spaziert“ [03:54]. Er führt seine linke Faust zum Mund und spricht leise hinein: „Wolf – Rolf.“ [04:03] Etwas auf seinem Blatt muss seine Aufmerksamkeit geweckt haben, denn plötzlich beugt er sich wieder hinab und setzt den Stift am linken oberen Blattrand auf. Er streicht sein erstes Wort der ersten Zeile *Er* (Entwurf, Z. 1) und schreibt stattdessen *Rolf*. Dann schweift sein Blick flüsternd über das Blatt, „Bäume gefällt“ [04:15], ehe er seine dritte Zeile beginnt. Diese setzt er wie alle weiteren Zeilen mittig an, so dass auf der linken Blathälfte ein unbeschriebenes Rechteck entsteht. Dieses zeugt von jenem Platz, den seine linke Hand beim Schreiben einnimmt: Diese wird zum Werkzeug, am eigenen Text zu bleiben, hält das Schreibblatt fest und verfolgt mit dem Zeigefinger die entstehenden Worte.

Ohne Unterbrechung schreibt Nicolai: *Ein Baum ist auf Rolf gefallen*. (Entwurf, Z. 3–4) Als er diesen Satz beendet hat, streicht er *haben* (Entwurf, Z. 2) durch und lehnt sich dann an Toni, um auf dessen Text zu schauen. Sie sind einander sehr nah. Nicolai flüstert, Tonis Text lesend: „Er ist sechs Jahre alt. Eines Tages.“ [05:05] Als Toni den Satz beendet und sich aufgesetzt hat, liest Nicolai laut: „Eines Tages hatte er vor, die Rutsche runter zu rutschen, aber er sprang.“ [05:17] Beide, Nicolai und Toni, lachen und jeder wendet sich wieder seinem eigenen Blatt zu. Ein Durchbruch scheint geschafft. Schien es erst unmöglich, einen eigenen Text zu schreiben, während man sich für den des anderen interessiert, ist nun der Modus gefunden, in dem beides miteinander verbunden werden kann.

Gemeinsinn

Nicolai markiert den Übergang sprachlich, während er sich von Tonis Text ab- und seinem Text zuwendet: „Aber er sprang – gefallen“ [05:28]. Beim weiteren Schreiben spricht er mit, „Rolf hat sich das...“ [05:39] und Toni lässt es sich nicht nehmen, den angebotenen Satz mit seinen Ideen zu vervollständigen: „Kinn verletzt“ [05:42]. Nicolai hält an seiner Idee fest und sagt: „Nein, das...“ [05:44] Toni ist schneller und meint: „Den Po verletzt.“ [05:45] Nicolai berichtigt: „Bein gebrochen.“ [04:46] Beide lachen und kichern und Toni setzt noch eins drauf: „Den Po verbogen.“ [05:50] Nicolai beginnt lachend, seinen Text noch einmal laut zu lesen: „Da kamen Holzfäller, die haben Bäume gefällt. Ein Baum ist auf Rolf gefallen. Rolf hat sich das Bein gebrochen.“ [05:53] Toni meint dazu mit verstellter Stimme: „Du hättest schreiben müssen, den Arsch verbogen.“ [06:02] Während Toni weiter Witze macht und von Studentin Sophie erinnert wird, seinen eigenen Text zu schreiben, schreibt Nicolai mit Gesicht und Körper nah am Blatt, unterstützt von seiner linken Hand, ohne Unterbrechung: *Da kamen seine Freunde und haben* (Entwurf, Z. 5–6). Anschließend liest er sich den gesamten Text noch einmal durch und korrigiert das *b* in der dritten Zeile des Entwurfs im Wort *Bäume*. Dann schreibt er zum Blatt flüsternd: „Den Tierarzt gerufen. Punkt.“ [07:38] Während er sich aufrichtet und mit Schwung die Hülle auf den Stift steckt, flüstert er weiter: „Meine Geschichte ist bald zu Ende.“ [07:48] Neugierig schaut er zu Tonis Text. Dieser spricht gerade mit, „da fährt“ [07:57], verdeckt jedoch lachend die Schrift mit seinem Arm, als er bemerkt, dass Nicolai mitlesen möchte. Er fragt: „Was machst denn du?“ [07:58] Dabei berührt er Nicolais Schreibblatt. Mit dieser Geste verweist er Nicolai auf seinen eigenen Text. Dieser schreibt auch gleich weiter, wieder unterstützt von seiner linken Hand, die das Blatt hält und den neuen Wörtern den Platz zeigt.

Vorlesen

Nachdem Nicolai die siebente Zeile begonnen hat, überschreibt er einen Buchstaben in der Zeile davor, um dann in der siebenten Zeile etwas durchzustreichen und weiterzuschreiben. Er flüstert: „Beim Tierarzt hat.“ [08:30] Als Toni vorliest, „dann fährt er nach Hause. Da brennte das Auto an“ [08:40], hört Nicolai ihm zu und schaut auf Tonis Text. Nun erinnert Studentin Sophie beide an den Schreibauftrag, dass sie auch noch schreiben sollen, wie dem Wolf geholfen wird. Nicolai antwortet: „Hab ich doch!“ [08:54] Er zeigt mit der Stiftspitze auf seinen Text und liest mit lockerer Stimme fast singend und mit dem Kopf leicht hin und her wackelnd vor: „Da kamen seine Freunde und haben den Tierarzt gerufen.“ [08:56] Er taucht wieder ab und sagt: „Der Tierarzt hat.“ [09:02] Er schreibt: *Der Tierarzt hat Rolf das Bein verbunden.* (Entwurf, Z. 8) Den Punkt setzt er mit Schwung: „Fertig!“ [09:28] Sofort steckt er die Hülle auf den Stift und klickt sie hörbar zu. Er schaut zu Justus gegenüber, dann zu Toni, stützt seinen Kopf auf seine Fäuste und schaut auf Tonis Schreibblatt.

Als Toni seinen Punkt gesetzt hat, schiebt Nicolai ganz selbstverständlich sein Blatt näher zu ihm, zeigt mit dem Stift auf die erste Zeile und beginnt, Toni seinen Text vorzulesen. Er liest leise und mit enormer Geschwindigkeit: „Er ist, Rolf ist durch den Wald spaziert, da kamen Holzfäller, die haben Bäume gefällt, ein Baum ist auf Rolf gefallen.“ [09:57] Bei diesen Worten knickt Nicolai leicht lachend in der Körpermitte ein, so dass er einen Kopf kleiner wird. Seine Stimme ist kaum zu verstehen. Er liest schnell und locker den Kopf bewegend weiter: „Er hat sich das Bein gebrochen, da kamen seine Freunde und haben den Tierarzt gerufen, der Tierarzt hat Rolf das Bein verbunden.“ [10:05] Er schreibt an den unteren Blattrand *Ende* (Entwurf, Z. 9) und weitere Wörter, die er anschließend wieder überkritzelt. Er steckt die Hülle auf den Stift und lacht Toni zu. Dieser liest: „Ende. Hö!“ [10:33].

Wertschätzung

Nicolai blickt auf seine Geschichte und sagt: „Ich schreib sie nochmal neu ab und richtig, das Unglück von Rolf.“ [10:35]. Dabei dreht er sein Blatt auf die Rückseite, als suche er Platz zum Schreiben. Studentin Sophie fragt: „Möchtest du ein neues Blatt?“ [10:41] Nicolai wiederholt: „Ich schreib es nochmal ab und zwar ordentlich.“ [10:43] Dabei lächelt er und wippt freudig auf seinem Stuhl auf und ab. Auch Justus schaut zu ihm, ebenso benommen wie Toni. In diesem Moment wirkt Nicolai wie ein Sieger in dieser Schreibrunde am Tisch. Nicht, weil er es als erster geschafft hat im Sinne eines Wettbewerbs, sondern weil er es überhaupt schon geschafft hat, seine Geschichte zum Ende zu bringen. Nicolai scheint diesen Moment zu genießen, daraus Energie zu schöpfen. Studentin Sophie gibt ihm ein neues weißes Blatt, während Toni meint: „Also echt mal!“ [10:45] Nicolai antwortet mit verstellter rauer Stimme: „Ja, was ist denn?“ [10:48] Dabei macht er eine abwehrende Geste in Richtung Toni, der bedröppelt auf sein Blatt schaut.

Steigerung

Nicolai beginnt sofort mit dem Abschreiben. Dabei überarbeitet er unmerklich seinen Text. Aus der Überschrift: *Das unglück von Rolf* (Entwurf Z. 0) wird dabei: *Das unglück von dem kleinen Rolf* (Z. 0). Jeweils nach zwei geschriebenen Wörtern schaut Nicolai auf seinen Entwurf. Toni fragt ihn: „Wie wird Sackgasse geschrieben?“ [12:11] Nicolai antwortet konzentriert weiterschreibend: „Schreib, schreib irgendwie d.“ [12:17] Toni verkündet: „Ich weiß ja, wie es geschrieben wird. Saatgasse, Sackgasse.“ [12:18] Er beugt sich zu Nicolai und bespricht von oben seinen Kopf: „Du bist die Saat und ich bin die Gasse.“ [12:27] Nicolai schiebt sein Blatt und sich selbst etwas nach links, weg von Toni, und bleibt an seinem Text. Er schiebt sich wieder zurück, hat Toni jedoch erfolgreich ‚abgewimmelt‘. Vom linken bis zum rechten Blattrand schreibt er in sauberen Druckbuchstaben: *Rolf ist durch den Wald spaziert da kamen Holzfäller die haben Bäume gefällt.* (Z. 1) Dann richtet er sich auf und sagt lächelnd, das Blatt in Richtung Toni schiebend: „Cool, Alter! Ziemlich lang!“ [13:10]. Das Abschreiben scheint sich gut anzufühlen. Er ist sicher darin, es zu beschützen, ohne die Freundschaft zu Toni zu gefährden. So kann er den Anblick einer langen Zeile und die Ästhetik seiner ordentlichen Schrift in Ruhe genießen.

Zwischen drei Texten

Toni wiederholt, was er gerade geschrieben hat, während sein Blick auf Nicolais Blatt fällt: „Da stand ein Schild.“ [13:11] Nicolai schließt seinen Stift und sagt, den Blick auf Tonis langen Text gerichtet: „Boah!“ [13:06] Zu Toni gewandt schlägt er vor: „Da stand ein Schild am Rand, da stand ein Schild am Rand.“ [13:16] Toni antwortet: „Nein, da stand ein Schild, auf dem ‚Achtung‘, auf dem äh.“ [13:20] Während Toni wieder schreibt, schaut Nicolai kurz auf seinen Stift, dann in den Raum. Er macht ein Geräusch, „äh“ [13:30], und lehnt sich dabei weit auf seinem Stuhl zurück. Mit leichtem Schwung federt er nach vorn zum Text und flüstert: „gefällt“ [13:32]. Er schaut sich mehrere Sekunden seinen Entwurf an, um dann den Blick auf seine Abschrift zu richten. Immer leiser flüsternd liest er, „ist durch den Wald spaziert...“ [13:41], bis schließlich nur noch Mundbewegungen sichtbar sind. Er reibt sich leicht mit dem rechten Zeigefinger am Mund, während der geschlossene Stift von der linken Hand gehalten wird. Er flüstert Toni kaum hörbar zu: „Guck mal, was ich vorher geschrieben hab.“ [13:45] Er tippt ihn sanft mit seiner Hand an die Schulter. Dann nimmt er den Entwurf, stellt das Blatt

so auf, dass Toni es gut lesen könnte. Leise flüstert er dem immer noch schreibenden Toni zu: „Guck mal, was ich vorher geschrieben habe, hier hab ich vorher ‚gefället‘ geschrieben.“ [13:47] Toni schaut nun auf das Blatt und lacht. Während Nicolai sich wieder nach hinten lehnd in seine Schreibposition federt, kommentiert Toni trocken: „Ist doch dumm.“ [13:58] Dann fragt er nach: „Let, Gefälle hast du geschrieben. Gefället. Komischer Name.“ [14:01] Nicolai antwortet: „Das soll ja auch kein Name sein.“ [14:05] Der gegenüberstehende Justus gibt bekannt, dass ihm gerade kein Name einfällt. Ohne zu bemerken, dass Justus kurz darauf den passenden Namen gefunden hat, gibt Toni ihm die Empfehlung: „Nimm doch einfach dein Justus oder Mik.“ [14:14] Nicolai richtet sich auf und sagt bestimmt: „Miga!“ [14:15] Justus verkündet lächelnd: „Mimi.“ [14:17] Toni wiederholt ebenfalls lächelnd: „Mimi.“ [14:18] Nicolai macht daraus: „Mimi, die Maus.“ [14:19]

Bruch

Nicolai schaut noch eine Weile versonnen zu Justus, der bereits weiterschreibt, ehe er selbst die Hülle vom Stift löst und wieder zu seinem Text schaut. Mit dem linken Zeigefinger reibt er sich erst unter der Nase, dann bringt er die Fingerkuppe auf das neue Blatt, in etwa an die Stelle, an der er weiterschreiben wird. Sein Blick wandert nun zum Entwurf und er liest flüsternd die Anschlussstelle: „Ist dor Baum ist.“ [14:30] Er schreibt: *ist diereckt auf Rolf gefallen* (Z. 2). Dabei verändert er den Text des Entwurfes von: *Ein Baum ist auf Rolf gefallen* (Entwurf, Z. 3–4) in: *Ein Baum ist diereckt auf Rolf gefallen*. (Z. 2) Er schaut einige Sekunden zum Entwurf, ehe er den Punkt setzt und weiterschreibt: *Rolf hat* (Z. 2). Justus fragt nach Buntstiften, wobei ihm Studentin Sandra sagt, dass diese bereits weggeräumt sind. Nicolai schaut auf und bemerkt bedauernd: „Oh, ich wollte noch unterstreichen.“ [15:11] Nach einer kurzen Pause meint er: „Muss ich mit dem unterstreichen.“ [15:17] Nach einem Blick auf seinen Entwurf schreibt Nicolai weiter: *sich das Bein* (Z. 2). Toni tippt ihn energisch am Arm und sagt: „Guck mal, da ist ein Gespenst!“ Nicolai folgt seinem Blick zum Nachbartisch, reibt sich am Kopf, scheint jedoch nicht zu erspähen, was Toni meint. Er dreht sich schon zurück, da schaut Toni ihn an und scheint an seinem Gesichtsausdruck zu erkennen, dass Nicolai nichts Besonderes erblickt hat. Er zeigt es ihm noch einmal: „Da!“ [13:36] Nicolai dreht sich erneut brav zum Nachbartisch um, kommt jedoch gleich wieder zurück zu seinem Text und scheint die nächsten Worte schon auf den Lippen zu haben. Diesmal spricht er laut, „Bein gebrochen“ [15:42] und kopfschüttelnd, „nee, verstaucht“ [15:43]. Er schreibt: *ferstaurt*. (Z. 2)

Überschreitung

Nicolai schaut mit müder werdenden Augen kurz zum Entwurf, schiebt sein Blatt nach links, um Platz für seinen rechten Ellbogen zu schaffen und schreibt abweichend vom Entwurf: *Er hat um Hilfe gerufen*. (Z. 2–3) Dann richtet er sich auf, schaut zu Justus und bemerkt staunend: „Bei dir kann eine Geschichte ewig dauern!“ [16:26] Während die anderen am Tisch sich unterhalten, übernimmt Nicolai zwei Sätze vom Entwurf: *Da kamen seine Freunde. Die haben den Tierarzt gerufen*. (Z. 3) Toni sagt etwas zu Nicolai, doch dieser reagiert nicht. Er scheint zu überlegen. Völlig vertieft schreibt er: *Dann* (Z. 3). Er beginnt damit einen neuen Satz, der nicht im Entwurf steht. Toni versucht es noch einmal: „Das kann ich ohne hinzugucken schreiben!“ [17:43] Nicolai fragt: „Was?“ [17:45] Er schaut auf Tonis Hand. Toni schwingt mit dem Stift in der Luft über der Textstelle: „Na hier ‚Baum‘, und ‚ein‘“ [17:46]. Nicolai sagt: „kann ich auch“ [17:50], und kritzelt, mit fröhlichem Gesicht in die Luft schauend, etwas auf sein Entwurfs-

blatt – auf jene freie Stelle, wo Platz für seine unterstützende Hand geblieben war. Er schaut auf ein so geschriebenes *all* und findet: „Sehr groß, hm.“ [17:51] Studentin Sophie flüstert Toni und Nicolai zu: „Macht ihr super. Aber jetzt schreibt eure Geschichte weiter!“ [17:53] Nicolai öffnet seinen Stift und antwortet, den Blick zum Blatt wendend: „Ja, ich bin gleich fertig.“ [17:54] Er schaut kurz müde vor sich hin und stürzt sich mit einem „pah“ [18:04] auf sein Blatt. Schreibend entsteht als neuer Text, *paar minuten später kam der Tierarzt. P (Z. 4)*.

Form

Toni formuliert laut: „Da ruft er seine Freunde, da ruft er seine Freunde – an.“ [18:45] Nicolai schaut auf und meint: „Hä? Da ruft – da rief er seine Freunde. Nein, ‚da ruft er seine Freunde an‘ geht.“ [18:53] Beide Jungen probieren noch einmal und entscheiden sich gemeinsam für ‚ruft‘. Nicolai verweilt noch etwas bei Tonis Text, gibt ihm einen Korrekturhinweis und kehrt dann zu seiner Geschichte zurück. Er streicht *P (Z. 4)* und schreibt: *Der Tierarzt hat Rolf (Z. 4)*. Toni winkt „Hallo“ [19:40] rufend in die Kamera und stößt dabei Nicolais Schreibarm an. Dieser rutscht beim *g (Z. 4)* ab, so dass ein langer Haken entsteht. Nicolai sagt, „oh nee, jetzt hab ich das g“ [19:42] und zeigt Toni mit der Stiftspitze, was passiert ist. Dieser liest: „Hoar folg.“ [19:47] Als Toni sich wieder abwendet, bringt Nicolai sich und seinen Text ein Stück nach links rückend in Sicherheit. Er streicht *Rolf g (Z. 4)* und schreibt: *Rolf gefragt was er hatte (Z. 4–5)*. Damit weicht er erneut vom Entwurf ab und fügt den völlig neuen Gedanken ein, dass der Tierarzt ein Gespräch mit Rolf beginnt.

Inhalte

Toni bemerkt zu Justus' Bild, das in der Tischmitte liegt und ein Labyrinth zeigt: „So schwer ist eigentlich gar kein Labyrinth. Man muss sich einfach nur entlangtasten.“ [20:07] Nicolais Interesse ist geweckt, er meint dazu mit seinen beiden Händen nach links und rechts zeigend: „Es geht ja aber da, da oder da lang vielleicht.“ [20:15] Justus erklärt: „Ich hab ja die, ich hab ja die, ich hab ja immer die, ich hab die Möglich, ich hab den Trick, man muss immer die linke Hand ähm raushalten, an der Wand, kommt man irgendwann raus.“ [20:18] Toni streckt seine linke Hand aus, als taste er an der Wand. Nicolai fragt: „Hä? Wieso?“ [20:28] Justus erklärt weiter: „Ja. So kommt man raus wenn es ein normales Labyrinth ist.“ [20:30] Er zeigt dabei auf seine Zeichnung. „Beim Felslabyrinth, wenn du am Felsen dich herumtastest, läufst du immer im Kreis. Da musst du bisschen aufpassen.“ [20:35] Nicolai reibt sich das Auge und hört still zu. Die vorbeilaufende Seminarleiterin ermahnt die Kinder am Tisch zur Ruhe.

Zum Ende finden

Nicolai wendet sich seinem Text zu und setzt nach den letzten Worten einen Punkt. Er schreibt *Rolf (Z. 5)*, doch weiter kommt er nicht, da Toni nun mit den Schokoladentafeln am Tisch spielt, die die Kinder als Geschenk an ihren Plätzen vorgefunden hatten. Studentin Sophie interveniert nun stärker als bisher und spricht leise und schnell zu Toni: „Na jetzt schreib mal deine Geschichte weiter. Schreib noch auf, wie dem Wolf geholfen wird, okay?“ [21:12] Nicolai schreibt sofort weiter, *sagte ich (Z. 5)*, und fügt dann hinter *hatte (Z. 5)* ein Fragezeichen ein. Dieses betrachtend meint er: „Hm, sieht wie eine drei aus“ [20:28]. Daraufhin streicht er es durch und schreibt es neu darunter. Weiter schreibt er, *bin über ein (Z. 5)*, um auch dies gleich darauf wieder zu streichen. Als er *wurde von (Z. 5)* auf das Papier gebracht hat, ertönt die Ansage der Seminarleiterin, dass noch eine Minute Schreibzeit bleibt. Es entsteht Unruhe im Raum und Nicolai spricht beim Schreiben laut mit: „wurde von einem Baum, wurde von einem

Baum getroffen.“ [22:02] Konsequenter schreibt er weiter und nimmt dabei Korrekturen vor: *Der Tierarzt hat Rolf das* (Z. 6). Es ertönt der Gong der Klangschale, der das Ende der Schreibzeit anzeigt. Während die Seminarleiterin beginnt, den weiteren Ablauf zu erläutern, beendet Nicolai seinen Text mit *Bein verbunden verbunden*. (Z. 6) Mit einem hörbaren Ausatmen steckt er die Hülle auf den Stift und legt ihn aus der Hand.

Erwachen

Nicolai schaut eine Zeitlang zur Seminarleiterin, die erklärt, dass eine Gruppe mit dem Vorlesen der Texte beginnt und die anderen Kinder von den Studierenden interviewt werden. Daraufhin nimmt Nicolai sein Blatt in die Hand und beginnt flüsternd, seinen Text für sich zu lesen. Während Nicolai noch liest, fragt Studentin Sophie Toni und Nicolai, wer zuerst mit zum Interview gehen möchte. Toni meldet sich, Nicolai liest noch und scheint das Gespräch nicht zu bemerken. Als er zu Ende gelesen hat, sagt Studentin Sophie zu ihm: „Dann gehst du erst mit rüber in den Raum und gehst dann danach mit mir, okay?“ [24:15] Nicolai reagiert nicht auf diese Ansprache. Er schaut versonnen vor sich hin und stellt das Textblatt vor sich auf. Es bleibt stehen, ohne dass er es hält. Er zwinkert mehrmals und schaut unbeteiligt zu Justus, der erklärt, dass er noch schreiben muss. Seine Hände liegen ganz ruhig rechts und links von seinem vor ihm stehenden Text.

Nicolai schaut zur Studentin und scheint langsam zu erwachen. Er blickt plötzlich in die Kamera und sagt zu Toni: „Hey, guck mal, wir werden gefilmt!“ [24:54] Dabei hebt er seine Hände und beugt sich zu Toni, als wolle er zusammen mit ihm auf ein Foto. Er stößt an sein Textblatt, so dass es umfällt. Beide Jungen winken lächelnd in die Kamera. Nicolai nimmt seinen Text wieder in die Hand und zeigt ihn mit dem Schriftbild zur Kamera. Toni hält seinen Text ebenfalls vor die Kamera und Nicolai hält nun seinen Text über den von Toni, so dass beide Texte, gehalten von ihren Autoren, auf dem Video zu sehen sind. Nicolai legt seinen Text wieder vor sich hin, hält kurz seinen Stift in die Kamera und beginnt mit weiteren Korrekturen am Text. Er kritzelt *bin über ein* (Z. 6) durch.

Zusammenfassende Gedanken zur Schreiberfahrung

Nicolais Schreiben beginnt mit der Erfahrung der Herausforderung, in einer äußerst anregenden Umgebung einen eigenen Text entstehen zu lassen. Anregend ist für Nicolai die Nähe zu Toni: Er kann Toni beim Schreiben zuschauen, kann seinen Text lesen und kann ihn etwas fragen oder seine Gedanken mit ihm teilen. Herausfordernd zeigen sich Tonis lautes Mitsprechen beim Schreiben und seine Korrekturvorschläge, die er Nicolai ungefragt unterbreitet. In einer schulischen Schreibsituation wären Nicolai und Toni vermutlich auseinandergesetzt worden. Doch in dieser Situation in der LuFo kann sichtbar werden, wie Nicolai selbst versucht, die Situation zu verändern. Er bittet Toni vorsichtig: „Sei mal leise“ [01:50]. Die Bitte zeigt Wirkung, doch Nicolai selbst kann nicht leise bleiben, auch er hat Hunger nach Austausch. Die Eindrücke beim Schreiben wollen ausgedrückt und mitgeteilt werden; man kann nicht so nah nebeneinander etwas so Aufregendes erleben und still bleiben. Nicolai findet für sich eine Weise, beides zu verwirklichen: seinen Text und die Geselligkeit. Dazu lässt er seinen Körper sprechen, der sich ab und zu von Toni wegbewegt, im Sinne eines ‚jetzt nicht‘. Doch immer wieder kehrt er zu Toni und dessen Text zurück und genießt mit ihm Momente des Lachens oder arbeitet mit ihm gemeinsam an Formulierungen. Seine linke Hand wird zur Beschützerin des eigenen Schreibens, indem sie Kontakt zum Papier und zum Text hält.

Nachdem auf diese Weise der erste Entwurf entstanden ist, tritt eine Veränderung ein. Nicolai liest seinen Text Toni vor. Hier zeigt sich die Nähe zu Toni als wesentliche Bedingung, um den eigenen Text vorlesend erfahren zu können und diese Erfahrung zu teilen. Nicht nur das Schreiben bringt den Text zur Welt, das Vorlesen und Aussprechen scheint etwas freizusetzen, das dem still Geschriebenen als Potenzial innewohnt. Er liest leise mit wippenden Kopfbewegungen und hoher Geschwindigkeit. Im Anschluss an das Vorlesen gibt Nicolai bekannt, dass er den Text noch einmal abschreiben möchte, „und zwar ordentlich“ [10:43]. Niemand hat im Rahmen dieser Schreibwerkstatt den Anspruch formuliert, dass ‚ordentlich‘ oder ‚richtig‘ geschrieben werden muss. Diese Aufgabe gibt Nicolai sich selbst bzw. stellt ihm diese sein Text. Dies bedeutet eine Wertsteigerung für den Text und für Nicolai als Schreiber. Indem sich der Text (im Vorlesen) als einer zeigt, der es wert ist, noch einmal abgeschrieben zu werden, wird Nicolai zum Wertschätzer des Schreibens, da er auf diesen Anspruch antwortet. Dies ist nicht selbstverständlich. Er könnte ebenso gut die verbleibende Zeit damit verbringen, den anderen beim Schreiben zuzuschauen. Damit wertet er die gesamte Schreibsituation auf, indem er sie als eine kennzeichnet, in der etwas entstehen soll: Hier wird nicht für den Papierkorb geschrieben, sondern, um noch mehr Arbeit auf sich zu nehmen und etwas Wertvolles zu schaffen.

Diese Wertsteigerung zeigt sich dann im Prozess des Abschreibens, der sich zu einem Überarbeitungsprozess entwickelt. Schon beim Abschreiben der Überschrift nimmt Nicolai eine Einfügung vor: *Das Unglück von Rolf* (Entwurf, Z. 0) wird zu: *Das Unglück von dem kleinen Rolf* (Z. 0). Erst sind es einzelne Worte, die die Aussagekraft des Textes wachsen lassen, dann fügt Nicolai ganze Sätze neu hinzu, die den narrativen Gehalt der Geschichte anreichern, z. B. indem Rolf dem Tierarzt von seinem Unglück erzählen kann, *ich bin über ein wurde von einem ~~baum~~ Baum getroffen* (Z. 5–6). Eine Steigerung zeigt sich im Schriftbild des überarbeiteten Textes in der Länge der Zeilen, die Nicolai selbst bemerkt. Zu Toni sagt er, seine eigene Zeilenlänge bewundernd: „Cool, Alter! Ziemlich lang!“ [13:10] Während der zweite Text entsteht, steigert Nicolai seine Möglichkeiten der Aufmerksamkeit: Hat er im ersten Entwurf noch selbst Korrekturen seines eigenen Textes aufgeschoben, arbeitet er nun korrigierend an seinem Text, schaut kritisch auf Tonis Text, schlägt diesem Verbesserungen vor und arbeitet sogar an Justus Text mit, als dieser einen Namen für seine Eule sucht.

Fragwürdig ist, warum Nicolai die inhaltlich passendere Verletzung, *Rolf hat sich das Bein gebrochen* (Entwurf, Z. 4–5), ändert in: *Rolf hat sich das Bein ferstaurt*. (Z. 2) Dem inhaltlichen Bruch geht ein Bruch im Schreibfluss voraus. Als Nicolai gerade schreibt, *Rolf hat sich das Bein* (Z. 2), entdeckt Toni auf einer Zeichnung am Nachbartisch ein Gespenst und möchte dieses Erlebnis gern mit Nicolai teilen. Er tippt ihn energisch am Arm, um ihm das Gespenst zu zeigen. Nicolai schaut sich daraufhin im Raum um. Während seine Augen das Gespenst suchen, bleiben seine Hände am Text und sein Mund behält die Formulierung, „Bein gebrochen“ [15:42]. Als er dann wieder zu seinem Text schaut, sagt er kopfschüttelnd, „nee verstaucht“ [15:43]. Im Nachvollzug dieser Handlungen erscheint es, als habe Nicolai das Wort *ferstaurt* (Z. 2) neu aufgesammelt, als er sich im Raum umsah. Unklar ist, woher die Idee der Verletzungsart ‚verstaucht‘ plötzlich kommt. Unter Hinzuziehung der Videoaufnahme zur Puppenspielgeschichte zum Beginn der Schreibwerkstatt kann ein Zusammenhang gefunden werden. Als die Kinder im Nebenraum im Kreis saßen und die Seminarleiterin fragte, was dem kleinen Wolf passiert sein könnte, formulierte Nicolai die Antwort: „Er ist beim Laufen

über eine Wurzel gestolpert und hat sich den Fuß verstaucht“ [08:45, Videoaufnahme Puppenspielgeschichte]. Diese Idee griffen fünf andere Kinder der Klasse auf, sie findet sich in ihren Texten in verschiedenen Varianten wieder. Als Nicolai sich das Gespenst suchend im Raum umsieht, wird er vielleicht an diese Formulierung erinnert, so dass er schreibt: *ferstaurt* (Z. 2). Etwas später scheint sich diese Anfangsidee noch einmal aufzudrängen, als Nicolai im Zuge seiner Überarbeitung des Textes eine neue Handlung einfügt. Der Tierarzt sucht, anders als im Entwurf, zunächst das Gespräch zu Rolf, ehe er ihn behandelt. Nicolai formuliert Rolfs Antwort auf die Frage vom Tierarzt, *was er hatte* (Z. 5), als: *ich bin über ein* (Z. 5) – das er kurz darauf wieder streicht. Dies könnte darauf hinweisen, dass sich ihm hier aufdrängte, zu schreiben: *ich bin über eine Wurzel gestolpert*. Auch dieser Moment ging mit Brüchen im Schreibfluss einher: Nicolai hatte sich am Tischgespräch über das Labyrinth beteiligt und dabei mit den Händen in verschiedene Richtungen im Raum gezeigt.

Als die Schreibzeit zu Ende ist und während der weitere Ablauf besprochen wird, liest Nicolai sich selbst seinen Text noch einmal leise vor. Dann stellt er das Textblatt vor sich auf, das ihm auf diese Weise dreidimensional gegenübersteht. Seine Hände liegen flach auf dem Tisch. Nach einem Moment des Zu-sich-kommens entdeckt er plötzlich die Kamera, die die gesamte Schreibzeit über an derselben Stelle stand und auf die ihn Toni schon zweimal aufmerksam gemacht hatte. Er sagt zu Toni: „Hey, guck mal, wir werden gefilmt!“ [24:54] Beide Jungen winken fröhlich in die Kamera und zeigen ihre Texte ähnlich Pokalen auf einem Siegerfoto.

5.1.3 Schreiben als Durchbruch

5.1.3.1 Magdalenas Werk

Magdalenas Werk besteht aus einer Zeichnung und dem Text *Der kleine Wolf*.



Abb. 11: Magdalenas Zeichnung

Es war ein wolf der rante
 krade fölich dorch den wald. Doch er
 hat nich aufgepast und ist gegen den
 baum gerandt! doch was sol er Jezt
 tun?! Zum Gklück kamm sein freund der
 Löwe und half in und schon bal ging
 es in wider beser konnte wider im
 wald spielen. Aber deises mal Pasteer
 besser af. das hate er nur dem Löwe
 zu ferdanken! den er hat in in sein zimmer
 gebrach und ein kaltes tuch auf ^{den} kopf
 gelekt und den Atzt gerufen so das es in gutging!

0 Der kleine Wolf

- 1 Es war ein wolf der rante
- 2 krade fölich dorch den wald. Doch er
- 3 hat nich aufgepast und ist gegen den
- 4 baum gerandt! doch was sol er Jezt
- 5 tun?! Zum Gklück kamm sein freund der
- 6 Löwe und half in und schon bal ging
- 7 es in wider beser konnte wider im
- 8 wald spielen. Aber deises mal Pasteer
- 9 besser af. das hate er nur dem Löwe
- 10 zu ferdanken! den er hat in in sein zimmer
- 11 gebrach und ein kaltes tuch auf ^{den} kopf
- 12 gelekt und den Atzt gerufen so das es in gutging!

Abb. 12: Magdalenas Text und Abschrift *Der kleine Wolf*

5.1.3.2 Lesart zu *Der kleine Wolf*

An der Überschrift befestigt entfaltet sich der Text im Schriftbild wie eine Jalousie über das Blatt. Im Bild der Jalousie bleibend scheint diese unten kaputt zu sein, denn die Zeilen sind nicht straff gerade, sondern hängen zum Ende hin immer lockerer am Führungsfaden. Die

Schrift, als Muster besehen, erscheint insgesamt gleichmäßig kariert, hier und da ist jedoch ein dunkler Fleck oder fliegt ein Buchstabe davon. In der Mitte findet sich ein Ornament, das anfänglich missglückte *Gklückck* (Z. 5), von einer Rahmenlinie getragen und dadurch hervorgehoben vom übrigen Text. Will man den Text lesen, muss man sich darauf einlassen, mehr zu sehen, als dasteht und das gelegentliche Stolpern über die unvollkommene Schreibweise aushalten, um sich Buchstaben und Wörter ergänzend den Text zu erschließen. Wer diese Anstrengung auf sich nimmt, bekommt eine sanfte Geschichte liebevoller Zuwendung und gnadenloser Selbstanklage zu lesen.

Die Überschrift *Der kleine Wolf* (Z. 0) verrät nicht viel über die Geschichte und doch das Wichtigste über den Protagonisten: dass er *klein* ist. Dadurch wird der Vorhang für das geöffnet, was dann ‚zu sehen‘ ist: *Es warr ein wolf der rante *krade fölich dorch den wald.* (Z. 1–2) Unglaublich verdichtet führt der Text Leser:innen hinein in eine märchenhafte Geschichte. ‚Es war einmal‘ wird verkürzt zu *Es warr* (Z. 1) und der eben noch auf dem Cover still sitzende kleine Wolf befindet sich nun in Bewegung. Mitten im kindlichen ‚jetzt gerade‘ rennt er *fölich dorch den wald.* (Z. 1–2) Unbeschwert und verspielt tollt er durch seinen Lebensraum, den Wald, in dem er sich sicher fühlt. *Doch er hat nich afgepast und ist gegen den baum gerandt!* (Z. 2–4) Der Wechsel der Zeitform unterstreicht den Wechsel von der Bewegung zum Stillstand. Der fröhliche kleine Wolf findet sich nun vom Baum getroffen. Vorweggenommen wird die Frage der Verantwortung für dieses Unglück, *er hat nich afgepast* (Z. 2–3). Vielen sind solche Worte vertraut, die dem Schmerz eines Sturzes in Kindheitstagen noch die Last der Schuld hinzufügen: „Pass doch besser auf!“, „Jetzt ist auch noch die schöne Hose kaputt!“ oder „Ich hab doch gleich gesagt, dass du nicht rennen sollst!“ Dabei rennt niemand mit Absicht gegen einen Baum. Das Versäumnis ist das ‚Aufpassen‘, die Aufmerksamkeit auf mögliche Gefahren zu richten, umsichtig und vorsichtig zu sein, vorausschauend zu bremsen, sich wie ein erwachsener Mensch zu bewegen. Wenn Käte Meyer-Drawe schreibt, dass Erwachsene von Kindern lernen können, wie sie das geworden sind, was sie sind (vgl. Meyer-Drawe 2019a, 372), bietet Magdalena mit ihrer Geschichte einen Ansatzpunkt: Sie haben es bitter gelernt.

Der kleine Wolf hält zunächst inne. Die auktoriale Erzählerin lässt eine Frage aufscheinen, die als Aufforderung gekennzeichnet ist. Sie lässt die Verantwortung für die Situation weiterhin beim kleinen Wolf: *doch was sol er Jezt tun?!* (Z. 4–5) Voll Verzweiflung gestellt, bleibt sie unbeantwortet. Der kleine Wolf hat *Gklückck* (Z. 5). Plötzlich darf er sich fallen lassen in die Arme seines Freundes, der ihm hilft. *Zum Gklückck kamm sein freund der Löwe und half in und schon bal ging es in wider beser konnte wider im wald spielen.* (Z. 5–8) Das Glück kommt zu ihm, nichts muss er dafür tun. Doch mit dem *Gklückck* (Z. 5) ist es nicht so einfach, nicht beim Schreiben und nicht im Leben. Daher endet der Text hier nicht, obwohl die Geschichte zu Ende sein könnte. Es ist noch nicht alles gesagt: ** Aber deieses mal Paste er besser af.* (Z. 8–9) Es scheint der Erzählerin wichtig zu sein, dass der kleine Wolf aus der Erfahrung gelernt hat. Er spielt wieder im Wald, doch mit mehr Umsicht, nicht mehr so unbedarft. Damit hat er sich verändert, lässt sich nicht mehr auf jedes Spiel ein, sondern passt auf sich auf.

Ein weiterer Nachtrag gibt zu denken: *das hate er nur dem Löwe zu ferdanken! *den er hat in in sein zimmer gebrach und * ein kaltes tuch auf die den kopf gelekt und den Atzt gerufen so das es in gutging!* (Z. 9–12) Die Ausrufezeichen schlagen ins Gewissen: Nicht Du hast Dich gerettet, es war der Löwe! Das verpflichtet zum Dank. Aus dem bedenkenlosen Empfangen der Hilfe erwächst Schuld. Es hört sich an wie eine gnadenlose innere Stimme, die mahnt: „Sieh, was der Löwe alles auf sich nehmen musste, weil Du unaufmerksam vergnügt durch den Wald gehopst bist!“ Mit der Unbeschwertheit ist es damit vorbei, ein Gefühl der Verantwortung bricht sich

Bahn. Magdalenas Geschichte wirkt auf den ersten Blick unbeholfen und umständlich erzählt. In der tieferen Auseinandersetzung kann eine stringente Logik gefunden werden, die dem Glück im Unglück einen darüberhinausgehenden Sinn verleiht: Es birgt die Chance eines klügeren Neubeginns und der Einsicht in das Angewiesensein auf andere.

5.1.3.3 Deskription der Schreiberfahrung – Schreiben als Durchbruch

Warten

Magdalena sitzt auf einem Hocker am Tisch mit drei Mädchen aus ihrer Klasse. Wie alle anderen legt sie ihre Zeichnung vor sich hin; sie hat sie umgedreht, so dass nur die weiße Rückseite zu sehen ist. Lisa fragt: „Können wir auch ein Gedicht darüber schreiben?“ [00:10] Magdalena antwortet nicht, sondern wendet sich ab, dreht Gesicht und Körper weg von dieser Frage. Ihre rechte Hand liegt auf dem Blatt, ihr linker Ellbogen ist aufgestützt, ihr Zeigefinger berührt den Mund. Sie schaut zur Seite und sieht nicht hin, als die anderen an ihrem Tisch mit dem Schreiben beginnen. Im Augenwinkel könnte sie die Jungen am Tisch gegenüber beobachten, sie schaut jedoch nicht eindeutig in diese Richtung. Inmitten der schreibenden Kinder wirkt sie wie die Wache, wenn alle schlafen, wie der Gegensatz, der das selbstverständliche Tun der anderen erst sichtbar werden lässt. Dem Blatt abgewandt verharrt sie.

Dann dreht sie ihren Kopf langsam wieder in Richtung Tisch. Die anderen schreiben. Studentin Susanne kommt hinzu, mit langsamen ruhigen Bewegungen, schiebt sich einen Stuhl zurecht und setzt sich mit etwas Abstand zu Magdalena an den Tisch. Noch bevor sie ihren Notizblock auf dem Tisch platzieren kann, spricht Magdalena sie an. Sie schiebt ihre Zeichnung in Susannes Richtung und schlägt mit dem Handrücken darauf. Was sie sagt, bleibt unverständlich, doch sie scheint etwas zu fordern. Susanne wundert sich offenbar nicht über die prompte Form der Ansprache und sagt, „ach so“ [00:57], greift zur Tischmitte und gibt Magdalena ein weißes Schreibblatt. Magdalena nimmt es entgegen, legt es quer vor sich hin und stellt ihre Ellbogen darauf ab.

Schreibsinn

Susanne beugt sich nach vorn und kommt mit ihrem Gesicht auf die Höhe von Magdalena. Sie betrachtet kurz ihren Stift und beginnt freundlich zu sprechen, während sie Magdalenas verdeckte Zeichnung beiseiteschiebt. Sie beginnt eine Erzählung von sich, von ihrer Kindheit, „ich zum Beispiel – als Kind, und immer, wenn wir nach Hause laufen mussten, wollte ich mir eine Geschichte ausdenken. Dafür ist das nämlich gut.“ [01:10] Sie schlägt mit der rechten Hand sanft auf den Tisch und tippt mit ihrem Finger auf das noch unbeschriebene Schreibblatt. Lara, die neben Magdalena sitzt, beteiligt sich am Gespräch. Susanne blickt zu ihr, zeigt mit der rechten Hand in ihre Richtung und spricht zu Magdalena gewandt, „mancher möchte mal Schriftstellerin werden.“ [01:30] Magdalena erwidert etwas Unverständliches, während sie ihre Hände nah am Mund hält. Susanne spricht freundlich weiter: „Du musst ja kein ((unverständlich)), aber probier mal eine Geschichte!“ [01:33] Magdalena blickt lächelnd vor sich hin und

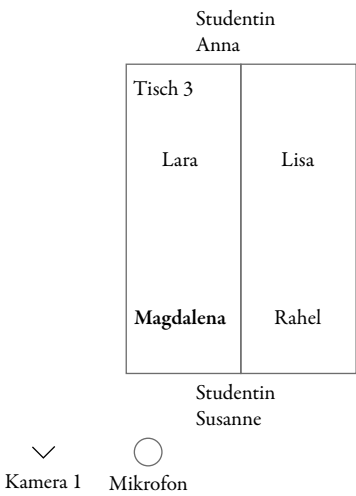


Abb. 13: Skizze der Sitzordnung – Magdalena

zuckt mit den Schultern. Susanne nickt schaukelnd, tippt mit ihrem Stift auf Magdalenas Blatt und schlägt vor: „Du kannst ja eine Geschichte für mich schreiben, dass ich sie lesen kann.“ [01:46] Magdalena schaut auf einen unbestimmten Punkt auf dem Tisch, lächelt leicht und schaukelt abwartend ihr linkes Bein unter dem Tisch vor und zurück. Susanne spricht weiter, eine Hand in Magdalenas Richtungweisend, „und ich schreibe eine für dich, dass du sie lesen kannst.“ [01:50] Ihr Blick ruht weiter auf Magdalena, die mit beiden Händen ihren Stift knetet und wendet. Eine andere Studentin holt sich einen Stuhl an die gegenüberliegende Tischseite. Magdalena schaut zu ihr und klopf mit der Stiftspitze an ihre linke geöffnete Hand. Dieser intensive Kontakt zum Schreibgerät wirkt wie eine vorbereitende Übung, ein magisches Ritual. Susanne wartet kurz, klickt zweimal hörbar ihren Kuli und fragt: „Machen wir das?“ [02:15] Magdalena lächelt sie strahlend an.

Magdalena scheint nicht wie die anderen Kinder einfach darauflosschreiben zu können. Am Tisch entsteht zunächst ein Gespräch über den Sinn der Aufgabe, wozu es gut sein könnte, eine Geschichte zu schreiben. Doch das ändert nichts: Schreiben scheint für Magdalena im Moment nicht möglich zu sein. Johannes Berning begründet dieses unbequeme Gefühl: „Ich selber bin das un-beschriebene, das un-geschriebene Blatt. Deshalb meine Angst. Angst vor Berührungen. Angst vor Einschnitten.“ (Berning 2002, 19) Studentin Susanne macht Magdalena ein Angebot, das diese schwer ablehnen kann. Damit gibt sie ihr einen Grund, sich dem Schreiben zu stellen, nimmt ihr diese große Aufgabe jedoch nicht ab.

Kontakt zum Material

Als Susanne ihren Kugelschreiber klickend den Bund mit Magdalena schließt, blickt Lisa plötzlich auf und ruft: „Magdalena! Magdalena! Du kannst es! Du willst ja bloß nicht!“ [02:24] Magdalena antwortet laut: „Ja, ich will ja!“ [02:28] Lisa antwortet ihr: „Du kannst ja!“ [02:29] Während des kurzen Wortwechsels hat Susanne Magdalenas Zeichnung umgedreht, so dass nun der kleine Wolf auf einer Wiese mit einem Baum zu sehen ist. Sie holt das Gespräch wieder zu sich und bestätigt das, was Lisa gesagt hat: „Ja, genau. Ich glaube nämlich auch, dass du das kannst.“ [02:29] Dann blickt sie zur Zeichnung, zeigt mit ihrer linken Hand darauf und spricht weiter, „du kannst ja einfach das erzählen, wie der Wolf an den Baum gelaufen ist.“ [02:33] Magdalena antwortet etwas Unverständliches, hebt das leere Schreibblatt an und lässt es auf den Tisch fallen. Susanne sagt ruhig, „und dann kannst du noch schreiben, wie ihm geholfen wird“ [02:40]. Magdalena zuckt mit den Schultern. Susanne rückt sich ihr Blatt zurecht und beginnt zu schreiben. Magdalena öffnet ihren Stift, will ihn wieder schließen und lässt dabei versehentlich die Hülle auf den Tisch fallen [03:19]. Dabei geht vor Schreck ein Ruck durch ihren Körper. Sie sammelt die Hülle wieder auf, schließt ihren Stift, öffnet ihn wieder, schließt ihn, dreht an der Spitze, öffnet und schließt den Stift mehrmals ganz schnell, behält die Hülle in der rechten Hand und den geöffneten Stift in ihrer Linken. Mit ihrem Finger am Mund blickt sie zur Seite, wo sich am anderen Tisch zwei Jungen leise kichernd über ihre Schreibideen unterhalten. Susanne hat inzwischen ihren Notizblock vom Schoß geholt, auf dem sie nun, vor Magdalenas Augen verborgen, unter der Tischkante etwas schreibt. Magdalena schaut den Stift in ihrer linken Hand an. Sie bringt ihn in die richtige Position und lässt die Schreibhand mit einem Ruck zum Tisch fallen. Hand und Stift sind nun ganz nah am Papier. Magdalena schaut geradeaus in den Raum, nicht zum Blatt. Ihre Hand scheint selbst das Blatt heranzuholen, der Stift spaziert mit der Hand auf dem Blatt nach ganz oben, dahin, wo das Schreiben beginnen könnte. Plötzlich löst sich ihr rechter Arm aus dem Stütz und legt sich sanft auf das Papier. Ihr Kopf neigt sich zum Blatt und sie schaut hin, schaut auf das, was sie schreibt. Sie gibt dem Blatt einen Schubs, schließt den Stift und legt ihn hörbar auf den Tisch. Sie sagt: „Mein Stift schreibt

nicht!“ [04:27]. Rasch reagiert Susanne: Sie hebt Magdalenas Schreibblatt ein Stück an und schiebt die Zeichnung darunter. Dazu spricht sie: „Hier musst du, kuck mal, leg mal das darunter.“ [04:30] Lisa kommentiert: „Meiner geht auch.“ [04:32] So präpariert schreibt Magdalena die Überschrift *Der kleine Wolf* (Z. 0), unterstreicht diese von rechts nach links, schließt den Stift und schaut auf die anderen.

Nicht schreiben

Während alle anderen schreiben, spielt Magdalena mit dem Stift. Ihre Ellbogen hat sie aufgestützt. Sie klopft mit dem Stift an ihre Lippen, öffnet und schließt die Hülle, bis plötzlich ihr Arm wieder sinkt und den Stift zum Blatt führt. Sie scheint jedoch den Stift auf der Stelle zu bewegen. Dann befühlt sie mit dem linken kleinen Finger die Stelle, an der der Stift war, als wolle sie etwas wegradieren. Sie schaut ihre Überschrift an und schließt dann wieder den Stift. Eine Spur des Schreibstiftes auf ihrer Zeichnung könnte von diesem Moment zeugen, da ihre Zeichnung unter dem Schreibblatt lag, so dass nur links der Baum herauschaute. Im Zacken der Baumkrone ist eine schwarze Linie auf und ab mehrmals nachgezeichnet, wie eine Erinnerung an eine vergangene Bewegung. Magdalena spielt lange mit ihrem Stift, öffnet und schließt die Hülle, dreht ihn in beiden Händen und schaut vor sich hin. Susanne schaut kurz auf, wendet sich jedoch wieder ihrem eigenen Text zu, den sie für Magdalena verfasst. Bald darauf holt sie ihren Notizblock hervor und schreibt darauf weiter. Magdalena scheint in Gedanken versunken. Auch die anderen Kinder am Tisch machen Schreibpausen, finden jedoch rasch wieder zu ihren Texten zurück. Magdalena sitzt mit aufgestützten Ellbogen da und schaut vor sich hin. Susanne legt ihren Notizblock beiseite, spricht Magdalena an und wartet auf eine Reaktion. Sie begibt sich näher zu Magdalena hin und schaut ihr von unten ins Gesicht. „Du kannst auch noch schreiben, wo ist der Wolf?“ [08:04] Magdalena neigt ihren Kopf und antwortet: „Ich bring das nicht.“ [08:08] Susanne bleibt hartnäckig, sie berührt Magdalenas Blatt und sagt, „los, und dann schreibst du einfach, dass der Wolf ((unverständlich)), wenn du magst.“ [08:18] Dazu schaut sie lustig spannend, wie eine Moderatorin aus dem Kinderfernsehen.

Die neben Magdalena sitzende Lara hebt Magdalenas Blatt hoch und fragt: „Was ist das?“ [08:14] Vermutlich hat sie die Spur der schwarzen Zacke in der gezeichneten Baumkrone entdeckt. Die Szene hat etwas Übergriffiges, als habe jeder das Recht, Magdalenas Dokumente einzusehen oder auf sie einzureden, während sie dies über sich ergehen lässt. Anders besehen könnte die Frage von Lara auch ehrliches Interesse bedeuten und Susannes Zuwendung bei Magdalena Mut wecken. Magdalena verlässt die Stützhaltung und legt ihr Blatt vor sich hin. Susanne spricht unentwegt weiter und gestikuliert beim Sprechen mit ihrer linken Hand in Richtung Magdalena, die ihre beiden Hände wie in Warteposition jetzt locker über dem Blatt hält. „Man muss manchmal erst einmal anfangen“ [08:24], vernimmt sie von Susanne und rollt ihr Blatt mit der linken Hand auf. Dann nimmt sie beide Hände zusammen und schaut weg, weg von Susanne und ihren Worten, hin zum anderen Tisch. Ihre Schultern sind leicht hochgezogen. Wie geduckt sitzt sie da, als wolle sie sich wegzaubern. Mit der linken Hand kratzt sie ihre rechte Hand und dreht den Kopf zurück zum Tisch, an dem ihre Klassenkameradinnen schreiben.

Eine solche Situation ist schwer zu ertragen. Magdalena kann nicht tun, was sie soll. Sie nimmt vielfältig Kontakt zum Stift und zum Schreibblatt auf, doch eine Formulierung, mit der sie beginnen könnte, scheint sie nicht zu finden. „Der erste Satz eröffnet eine Perspektive auf den Text: für den, der ihn liest, aber auch für den, der ihn dann weiterschreibt“ (Dehn, Schüler 2015, 7). Einen Anfang zu finden ist schwer. Studentin Susanne gibt sich die größte Mühe, Magdalena zu unterstützen, doch ihre Versuche gehen ins Leere. Auch das ist schwer zu ertra-

gen. „Lernwiderstände erzeugen Lehrwiderstände“ formuliert Dehn (1994, 20). Bisher scheint sich Susanne noch nicht entmutigen zu lassen.

Impuls

Magdalena rutscht plötzlich auf ihrem Hocker nach hinten und steckt die Stifthülle locker auf den Stift. Sie balanciert dies eine Weile waagrecht testend, bringt den Stift in die Senkrechte, so dass die Hülle wie zufällig klappernd auf den Tisch fällt. Als sie sie wieder aufsammelt, greift Susanne nach der Hülle in Magdalenas Hand und nimmt sie an sich. Dazu sagt sie: „Gib mir mal die Kappe! Und jetzt schreibst du mal, wo der ist!“ [09:09] Dabei tippt sie auf Magdalenas Blatt. Die Hülle wird zum Pfand für den geforderten Text. Magdalena hat die Hülle Susanne zugespielt und akzeptiert wortlos deren Führung. In ihrer linken Hand bewegt Magdalena den nun offenen Stift in der Luft über dem Blatt. Von Lara neben ihr hallt es mit Erzählerstimme: „Der Wolf – war – im Wald“ [09:23]. Susanne spricht im Singsang weiter zu Magdalena: „Erst ist der in deiner Geschichte im Wald – und dann kommt Superman – und dann sind sie ins Schwimmbad gegangen. Kann man sich ausdenken, wie das sein soll.“ [09:28] Dabei hat sie die Augen weit geöffnet und bewegt lustig ihren Kopf hin und her. Die anderen Mädchen lachen, Magdalena lacht verhalten in ihre Faust. Sie hebt ihren Körper kurz vom Hocker, die Ellbogen fest auf dem Tisch aufgestützt. Von Lisa gegenüber ertönt wissend: „Man kann sich die Geschichte denken, wie man sie will.“ [09:37] Susanne bestätigt die Aussage nickend mit einem „ja“ [09:39] und blickt zu Magdalena. Lisa teilt ihre Ideen mit allen am Tisch: „Wenn ich ein Wolf wäre, würde ich mir denken, dass es im Wald bestimmt ein Wolfsschwimmbad gibt.“ [09:41] Susanne hebt die rechte Hand stumm in Richtung Lisa, ihr Blick ruht auf Magdalena. Dann wendet sie sich ihrem eigenen Text zu mit den Worten: „Kannst du ja auch nochmal überlegen.“ [09:53]. Alle am Tisch senken die Köpfe zum Schreiben.

Schreiben

Magdalena bringt ihre linke Hand mit dem Stift mit einem Ruck zum Blatt. Ihr linker Arm schiebt das Blatt in Position, ihre Rechte wandert an die Stirn und hält den Kopf. Magdalena schreibt den Anfang ihrer Geschichte, nimmt ihre rechte Hand zum Mund und schiebt sich mit hochgezogenen Schultern näher zum Blatt. *Es war ein wolf der rante* ♯ (Z. 1). Es sieht ganz leicht aus, wie sie schreibt. Ihre linke Hand kennt die Buchstaben. Als sie mit der nächsten Zeile beginnt, nimmt sie die rechte Hand wieder zur Stirn und stützt ihren Kopf auf ihre Finger. Sie schreibt, *krade fölich dorch den wald*. (Z. 2) Noch vor dem Ende der Zeile verlässt die Hand den Kopf. Buchstabe für Buchstabe schreibt Magdalena ihren Text, ihre rechte Hand an der Wange gestützt, jedoch nicht mehr den Kopf haltend. *Doch er hat nich afgepast und ist gegen den baum gerandt!* (Z. 2–4) Plötzlich öffnet sich Magdalenas Haltung. Die rechte Hand sinkt kurz zum Stuhl und findet dann, zurück zum Tisch kommend, ihren Platz auf dem Schreibblatt, gerade ausgestreckt nahe am Text. Diese Schreibhaltung wirkt offener, mit mehr Raum zwischen Magdalena und ihrem Text. Sie schreibt, *doch was sol er Jezt tun?!* (Z. 4–5) Als Magdalena die Satzzeichen setzt, wandert ihre Hand wieder zum Kopf, erst zum Mund, dann zur Stirn. Dafür muss sie ihren Kopf neigen, sich klein machen. Faust und Stirn berühren sich eine Weile, dann löst sich die Hand wieder und stützt an der Wange weiter. *Zum Gklück kamm sein freund der Löwe und half in* (Z. 5–6).

Lisa sagt plötzlich, zu Magdalenas Schreibblatt blickend: „Die hat doch Ideen!“ [14:07] Susanne hebt bestätigend ihre Hand. Sich stützend und haltend schreibt Magdalena eine lange Zeit ohne Unterbrechung, *und schon bal ging es in wider beser konnte wider im wald spielen*. (Z. 6–8) Als der runde Punkt gemalt ist, lockert Magdalena erneut ihre Haltung und legt die rechte Hand

zum Text auf das Blatt. Im Raum ist es ruhig, stilles Gemurmel und das Klappern der Arbeitsmaterialien umrahmen Magdalenas Schreibträtigkeit. Es entsteht, *„Aber dieses mal Paste er“* (Z. 8). Als sich Stift und Schreibhand der rechten Hand am Blattrand nähern, stellt Magdalena diese seitlich auf, so dass es aussieht, als schreibe sie in ihre Hand hinein. Zu Beginn der nächsten Zeile wandert die rechte Hand unterstützend mit nach links und bleibt so in Textnähe. Magdalena schaut zum Nachbartisch, als hätte etwas ihre Aufmerksamkeit geweckt. Gleich wendet sie sich zurück zu ihrem Text und schreibt den Satz zu Ende, *besser af.* (Z. 9) Sie hebt ihr Blatt an, dreht es mit der Überschrift nach rechts und sagt: „Fertig!“ [16:35]. Sie muss sich weit nach vorn lehnen, um sich von der Tischmitte die Stifthülle zurückzuholen, die Susanne dort abgelegt hatte. Sie steckt die Hülle auf den Stift und legt ihn geschlossen auf ihrem Text ab. Sie umfasst ihren Körper mit beiden Armen und beugt sich nach vorn zu Susannes Text.

Weiterschreiben

Susanne schaut von ihrem Notizblock auf, lässt ihn auf ihrem Schoß verschwinden und greift nach ihrem Schreibblatt. Darauf schauend sagt sie: „Gut, da muss ich nochmal ((unverständlich))“ [16:42] Sie fragt Magdalena: „Hast du auch geschrieben, wie ihm geholfen wurde?“ [16:44] Magdalena antwortet: „Äh, nein.“ [16:45] Susanne erwidert prompt: „Dann musst du das wohl noch schreiben.“ [16:46] Magdalena steht vom Hocker auf, tippt mit beiden Händen zum geschriebenen Text, als wolle sie sagen, „ich habe doch geschrieben, ist das nicht genug?“ Sie lehnt sich ganz nach vorn, so dass ihr Körper auf den Text drückt und setzt sich wieder hin. Susanne zeigt mit ihrem linken Zeigefinger auf Magdalenas Blatt und spricht weiter, „schreibst du hier drunter“ [16:56]. Magdalena dreht ihr Blatt wieder in Schreibposition, so dass der geschriebene Text gerade lesbar vor ihr liegt, nimmt die Hülle vom Stift und fasst sich mit dem rechten Zeigefinger an den Mund. So sitzt sie eine Weile unbeweglich, rutscht dann auf dem Hocker ein Stück nach hinten und schaut geradeaus in den Raum. Ihr Mund berührt die Stifthülle, das zurückgeholte Pfand, das sie kurz zwischen den Fingern dreht. Dann wandert ihre rechte Hand zur Wange und stützt den Kopf, während die linke Hand am Text wartet.

Magdalena schaut nun auf ihr Blatt und scheint die Anschlussstelle zu finden, rutscht noch weiter auf dem Hocker nach hinten und beugt sich noch tiefer zum Text. Als sie beginnt zu schreiben, löst sich die rechte Hand von der Wange und legt sich zum Text. Sie schreibt, während ihre rechte Hand beim Text bleibt, *das hate er nur dem Löwe zu ferdanken!* (Z. 9–10) Sie hält inne, schaut geradeaus und ihre rechte Hand rollt das Blatt auf. In dieser neuen Form hat dieses nichts mehr mit dem anfänglich unbeschriebenen weißen Blatt gemeinsam. So beweglich und bemustert wirkt es eher wie ein Tuch. Magdalena schreibt darauf weiter, *uden er hat in in sein zimmer gebrach* (Z. 10–11). Zum Beginn der neuen Zeile lässt ihre Hand das Blatt los und liegt nun mit dem gesamten Arm auf dem Text. Dann schreibt sie entspannt weiter, die Hand nah am Text, *und ein kaltes tuch auf die den kopf gelegt* (Z. 11–12). Sie dreht sich in den Raum um, wendet sich jedoch gleich wieder ihrem Text zu. Sie schreibt den Text zu Ende, *und den Atzt gerufen so das es in gutging!* (Z. 12) Je weiter sie mit der Zeile nach rechts kommt, desto tiefer sinkt ihr Kopf zum Blatt. Am Ende angekommen, richtet sie sich auf, schließt mit einem „he“ [20:20] den Stift und legt ihn auf das Blatt. Wieder umfasst sie mit beiden Armen ihren Körper und beugt sich so umarmt weit nach vorn.

Belohnung

Magdalena beobachtet Susanne beim Schreiben. Dann lockert sie ihr Halstuch und schaut zum Nachbartisch. Sie dreht sich wieder zu ihrem Tisch und wartet mit aufgestütztem rechtem Arm, den Kopf auf der Hand abgelegt. Nach einer Weile lehnt sie sich weit nach vorn und versucht,

Susannes Text zu lesen. Diese scheint unentwegt zu schreiben. Die beiden wechseln kurz einige Worte, die nicht zu verstehen sind, woraufhin sich Magdalena ein Stück zurückzieht. Beide Hände hält sie nach oben geöffnet über dem Tisch schwebend, als erwarte sie ein Geschenk. Kurz darauf lehnt sie sich zurück, streckt ihre Arme seitlich aus und hält sich an der Tischkante fest. Es sieht aus wie eine Dehnübung beim Ballett. Sie führt ihren linken Arm hinter dem Kopf zum rechten Ohr. In dem Moment fragt Susanne, die ihre Geschichte vollendet hat, „wollen wir tauschen?“ [22:48] Magdalena schiebt so verdreht mit der rechten Hand ihre Geschichte zu Susanne, empfängt Susannes Text und beginnt sofort zu lesen. In dem Moment ertönt der Gong, der das Ende der Schreibzeit anzeigt.

Zusammenfassende Gedanken zur Schreiberfahrung

Magdalena findet beim Schreiben zunächst keinen Anfang. Es vergehen vier Minuten, bis sie sich überhaupt mit dem Stift auf das Blatt wagt. Mit den Händen macht sie sich in dieser Zeit mit dem Schreibstift vertraut, betastet ihn von allen Seiten, spürt seine glatten und spitzen Enden. Studentin Susanne reicht ihr die Hand und versucht, sie ein Stück zu führen. Sie bietet sich als erste Leserin für Magdalenas Geschichte an und möchte im Tausch Magdalena eine Geschichte zum Lesen schreiben. Sie ermutigt sie und erinnert sie an ihre Idee, die sie auf ihrer Zeichnung verwirklicht hat: „Du kannst ja einfach das erzählen, wie der Wolf an den Baum gelaufen ist.“ [02:33] Magdalena scheint das nicht zu helfen, sie kann keine Geschichte schreiben. Als sie versucht, eine Überschrift zu schreiben, verweigert sich ihr Stift. Susanne hilft ihr, schiebt die Zeichnung mit dem kleinen Wolf unter das Blatt. Magdalenas Stift schreibt nur auf diesem Grund. Die Überschrift *Der kleine Wolf* (Z. 0) ist schnell geschrieben, doch dann folgt lange nichts. Statt zu schreiben, spurt Magdalena eine Linie auf ihrer Zeichnung nach. Zum Schreiben führt das nicht. Susanne bietet ihr einen roten Faden an: „Du kannst auch noch schreiben, wo ist der Wolf.“ [08:04] Magdalena scheint der Zugang zum Schreiben nicht gegeben. Sie antwortet ehrlich, „ich bring das nicht.“ [08:08]

In dieser neunten Minute beginnt eine Wendung im Geschehen. Magdalena spielt mit der Stifthülle und lässt sie auf den Tisch fallen. Susanne schnappt sich den kleinen Krachmacher und behält ihn als Pfand für den Text. Sie sagt, „gib mir mal die Kappe und jetzt schreibst du mal, wo der ist“ [09:09]. Sie zeigt auf die Stelle, wo Magdalena etwas hinschreiben soll. Damit lässt sie Orientierungslinien entstehen, wo keine sind. Die Weite des weißen Blattes ist jedoch nur eine Seite des Problems. Die andere ist die fehlende Schreibidee. Lara scheint das zu verstehen und diktiert: „Der Wolf – war – im Wald.“ [09:23] Unerwartet sprudeln plötzlich Geschichtenideen aus Susanne, im völligen Kontrast zum Diktat des Kindes. Sie erzählt von Superman im Wald und von einem Ausflug ins Schwimmbad. Die Kinder am Tisch lachen zusammen und Lisa erfindet ein „Wolfsschwimmbad“ [09:41]. In diesem Moment muss etwas passiert sein, denn Magdalena beginnt mit dem Schreiben. Der Deutschdidaktiker Kaspar Spinner benennt Aktivierung der Imaginationskraft und literarische Geselligkeit als wesentliche Merkmale Kreativen Schreibens (vgl. Spinner 2021, 119 ff.). Plötzlich war ein Austausch entstanden, gemeinsames Lachen über lustige Vorstellungen, ein neues Wort.

Dieser Moment im Geschehen zeigt auf, was im Vorhinein fehlte und in Bezug auf Magdalena missglückt war: Es gab einen Austausch zu den gezeichneten Bildern, vor dem Schreiben. Die Kinder konnten im Gesprächskreis ihre Zeichnungen zeigen und etwas dazu erzählen. Diese Atmosphäre der geteilten Aufmerksamkeit war jedoch im Raum nebenan entstanden, nicht an diesem Tisch. Hier saß jeder für sich vor seinem Blatt und schrieb seine eigene Geschichte. Magdalena musste sich sehr einsam gefühlt haben, ohne die tragende Welle der Imagination, die im Schreiben neue Beziehungen schafft.

Der entscheidende, glückliche Moment hat sich zufällig ergeben, aus einer Verkettung von Impulsen heraus. Rückblickend kann alles, was sich ereignete, als Vorgeschichte beschrieben werden, die jedoch nicht in dieser Weise wiederholbar ist (vgl. Stenger 2002, 130). Ursula Stenger beschreibt die Eigendynamik schöpferischer Prozesse nach dem Durchbruch als selbstvergessenen Flug, in dem „das Neue sich expliziert und entfaltet, ohne daß die betroffene Person so recht weiß, wie ihr geschieht. Man ist ganz bei der Sache und die Aufgaben befinden sich mit den Fähigkeiten und Potenzialen im Gleichgewicht.“ (ebd., 139) Magdalenas Schreiben fand einen Anfang und hörte erst am Ende der Geschichte auf. Für Susanne schrieb sie dann sogar noch einen Zusatz und begab sich dabei imaginierend in einen neuen Raum, in das Zimmer des kranken Wolfes, der sich vorher im Wald verletzt hatte.

Als Erfahrung betrachtet, lässt sich die Veränderung der Situation in den Beziehungen beobachten, die sich zwischen Stift, Papier, entstehendem Text, Magdalena und den anderen am Tisch aufbauen. Am Anfang tritt Magdalena in engen Kontakt zum Stift. Dieser eröffnet mit dem Klappen der Hülle die Situation, in der in literarischer Geselligkeit Schreibideen zur Sprache gebracht werden. Beim Schreiben verändert der entstehende Text das vormals weiße Papier. Es wird zum Raum für die Geschichte, die weitergeschrieben und von anderen gelesen werden kann. Doch woher kommen die Ideen, die Wörter und Sätze, die Magdalena schreibt? Weder schreibt sie, was ihr von Lara diktiert wird, noch schreibt sie von Superman und dem Schwimmbad. Ihre Geschichte weist einen engen Bezug zur Zeichnung auf, die während des Schreibens unter dem Schreibblatt liegt. Sie geht darüber hinaus und integriert Elemente aus der gemeinsam erdachten Puppenspielgeschichte am Beginn der Schreibwerkstatt. Die initiiierende Situation am Tisch, die Magdalenas Schreiben in Gang brachte, schenkte ihr nicht die fehlenden Schreibideen. Doch sie vermochte die Tür aufzustoßen zum Nebenraum, in dem die Ideen gesammelt worden waren. Das wiederholte Wegdrehen vom Tisch zum Beginn der Schreibzeit kann vor diesem Hintergrund auch als Blick zur Tür gesehen werden, die sich in dieser Richtung befand. Magdalena war es nicht gelungen, den Schreibimpuls mit in den Schreibraum zu nehmen. Um sich schauend suchte sie die Verbindung. Sie suchte im Raum, sie suchte mit dem Stift im Nachspuren der Zeichnung. Sie fand sie schließlich im Gespräch mit den Schreibenden am Tisch. Als sie geschrieben hat, umarmt sie sich selbst, als wolle sie sich ihrer Körperform vergewissern. Alles hat sich verändert, ihr Schreibblatt, ihr ‚Sein‘ als Suchende, Nicht-Könnende, ihr ‚Sein‘ als die, die nicht schreibt und die nichts vorzulesen hat.

Wenn etwas Neues entsteht, beginnt es oft klein, unmerklich und zögerlich. Doch es steigert sich weiter, denn im schöpferischen Prozess wird dessen „verborgene Ermöglichung“ (Rombach 1994, 15) geboren und eröffnet neue Erfahrungsformen, die ein anderes ‚zur Welt sein‘ bedeuten. Einen eigenen Text zu schreiben, ist etwas völlig anderes, als Vorgegebenes aufzuschreiben. Es gilt, „aus der Komplexität der Vorgabe etwas zu thematisieren, etwas auszuwählen und zu formulieren.“ (Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 35) Ein Schreibimpuls wie die inszenierte Puppenspielgeschichte vermag, das Imaginäre in Bewegung zu bringen, so dass Vorstellungen und Schreibideen entstehen. Doch es gilt, den Weg weiterzugehen und das Imaginierte zu gestalten und mit dem Stift auf das Papier zu bringen. Am Beispiel von Magdalena zeigt sich durch die gebrochene Erfahrung, dass dies nicht selbstverständlich passiert. Die räumliche Trennung vom Raum der Ideen zum Schreibraum wird für sie unüberbrückbar. Erst die Kraft *literarischer Geselligkeit* (Mattenklott 1979), ein Moment des gemeinsamen Lachens über lustige Ideen, eröffnet ihren Schreibfluss.

Literarische Geselligkeit ist als „verborgene Ermöglichung“ (Rombach 1994, 15) eine neue Erfahrungsweise, die hier zur Bedingung des eigenen Textes wird und aus dem Schreiben mit

ihm erwächst. Anders als bei konventionellen Schreibaufgaben in der Schule, in denen Muster und Inhalte weitestgehend vorgegeben sind und bestimmte Ergebnisse erwartet werden (vgl. Spitta 2013, 155), kann durch Kreatives Schreiben Neugier entstehen auf Unerwartetes und Überraschendes. Interesse an den Texten der Mitschüler:innen, Vorfreude auf die gemeinsame Lesung, Situationen geteilter Aufmerksamkeit auf die Texte der Klasse, Gespräche über Geschriebenes und noch zu Schreibendes... diese Welt öffnet sich für Magdalena mit ihrem Text. In der anschließenden Runde zum Vorlesen liest sie die Geschichte souverän ihren Mitschüler:innen vor und empfängt deren Applaus.

In diesem Beispiel zeigt sich Kreatives Schreiben als Nicht-Schreiben, als Versagen des Stiftes, als Ausharren und Warten vor dem Blatt, als Umsehen im Raum und als Befühlen des Schreibgerätes. Didaktisch kann es bedeutsam sein, diese Elemente als zugehörig zur Erfahrung Kreativen Schreibens anzusehen. Der Schreibimpuls tritt als ein spezifisches soziales Geschehen hervor, das viel später erfolgt als der didaktisch modellierte Impuls zur Findung von Schreibideen. In seiner Eigenart unterscheidet sich dieses Geschehen von den vorherigen Gesprächen am Tisch: Die Studentin verstellt ihre Stimme, sie macht Quatsch, wird selbst zu einer Fantasiefigur, während sie von Superman und dem Schwimmbad erzählt. Diese Verkörperung von Fiktionalität könnte in der Situation eines der entscheidenden Elemente sein, das Magdalenas Schreiben anstößt.

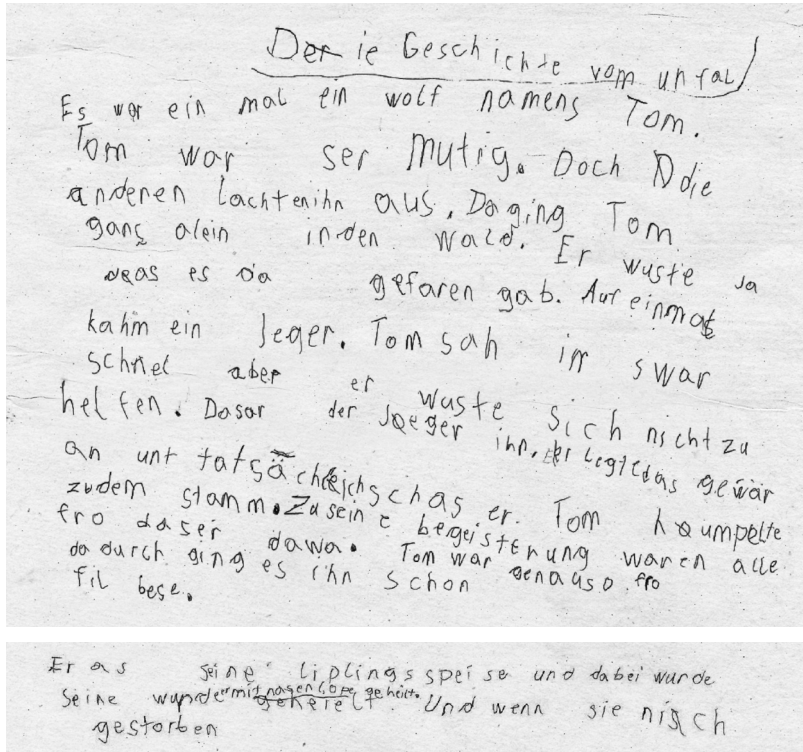
5.1.4 Schreiben als Verkörperung

5.1.4.1 Michas Werk

Michas Werk besteht aus einer Zeichnung und dem Text *Der ie Geschichte vom unfal*. Dieser wurde auf Vorder- und Rückseite des Schreibblattes geschrieben.



Abb. 14: Michas Zeichnung



0 Der ie Geschichte vom unfal

- 1 Es war ein mal ein wolf namens Tom.
- 2 Tom war ser mutig. Doch Ddie
- 3 anderen lachten ihn aus. Da ging Tom
- 4 gans alein in den Wald. Er wuste ja
- 5 deas es da gefaren gab. Auf einmasl
- 6 kahn ein Jeger. Tom sah in swar
- 7 schnell aber er wuste sich nicht zu
- 8 helfen. Da sar der Joeger ihn. Eer legte das gewär
- 9 an unt tatsäclich schas er. Tom hœumpelt
- 10 zu dem stamm. Zu seine begeisterung waren alle
- 11 fro das er da wa. Tom war genauso fro
- 12 dadurch ging es ihn schon
- 13 fil bese.

Rückseite

- 14 Er as seine Liplings speise und dabei wurde
- 15 seine wunde geheilt. er mit nasen lope geheilt. Und wenn sie nisch
- 16 gestorben

Abb. 15: Michas Text und Abschrift *Der ie Geschichte vom unfal*

5.1.4.2 Lesart zu *Der ie Geschichte vom unfal*

Auf den ersten Blick erscheint der Text als dadaistische Collage einzelner Wörter, die in die Luft geworfen zufällig in dieser Verteilung auf dem Blatt gelandet sind. Durch diesen Eindruck wird die Entdeckung zur erleichternden Überraschung, dass dieses Wimmelbild konventionell, von

links nach rechts Zeile für Zeile, gelesen werden kann. Den ersten Hinweis für diese einfache Lösung des optischen Rätsels gibt die Überschrift, die unterstrichen und seitlich gerahmt Wörter zusammenbindet, die gelesen so viel Sicherheit geben, dass Mut wächst, sich in dieser Richtung weiterzutasten: *Der ie Geschichte vom unfal* (Z. 0). Der erste Satz bestätigt das Vertrauen, indem die Wörter in gleichmäßigen Abständen als Zeile geordnet einen klassischen Märchenanfang bilden: *Es war ein mal ein wolf namens Tom.* (Z. 1) In der zweiten Zeile vergrößern sich die Lücken zwischen den Wörtern, so dass beim Lesen Suchpausen entstehen. Diese verlangsamten den Leseffluss, was der Aussage, *Tom war ser mutig* (Z. 2), sehr viel Kraft verleiht. Das Wort *mutig* (Z. 2) sticht, wie der ganze Satz, visuell durch seine Größe hervor und hebt in der Vorstellung das Haupt des Wolfes namens Tom, der durch diese Charakterisierung zu einer interessanten Figur erwächst. Worin wird sich sein Mut zeigen? *Doch Ddie anderen lachten ihn aus.* (Z. 2–3) Diese Gegenüberstellung ist irritierend, wird Mut gewöhnlich nicht bewundert? In nur drei Sätzen gelingt es Micha, den Kontext für die Handlung seiner Geschichte zu rahmen, Beziehungen zu formulieren, einen Konflikt anzudeuten und Spannung zu erzeugen. Dabei lässt er seinen auktorialen Erzähler mit den verschiedenen ‚Landschaften‘ spielen, die nach Jerome Bruner wesentliche Strukturmerkmale einer Geschichte darstellen: mit der *Landschaft der Handlung* und der *Landschaft des Bewusstseins* (vgl. Bruner 1986, 14; zit. nach Hoffmann 2011, 78). *Doch Ddie anderen lachten ihn aus.* (Z. 2–3) In diesem Satz sind beide ‚Landschaften‘ miteinander verbunden. Leser:innen sehen *die anderen* (Z. 2–3) lachen, was eine Handlung ist, die gleichzeitig in ihrer Bedeutung als ‚auslachen‘ auf die Ebene des Bewusstseins anspielt. Warum sie Tom auslachen, was sie denken und fühlen, bleibt offen und „fordert zu einer sinngebenden Deutung heraus.“ (Hoffmann 2011, 78) Leser:innen erfahren lediglich, dass da etwas ist, das sie lachen lässt und dies weckt Neugier, diese Beziehung zu verstehen.

Da ging Tom gans alein in den Wald. (Z. 3–4) Mit Norbert Kruse könnte hier bemerkt werden: „Zufällig wahrscheinlich und ohne Absicht hat das Kind zugleich mit dem Wirkfaktor begrenzter sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten [oder hier: begrenzter orthographischer Kenntnisse] einen sprachlichen Ausdruck geschaffen, der seine kommunikativen Sprachintentionen überschreitet.“ (Kruse 2011, 78; Einfügung FH) So *gans alein* (Z. 4) wirkt der Wolf namens Tom nicht mehr nur mutig und stark, das Gelächter der anderen scheint ihn getroffen zu haben. Auf zarten Pfoten entflieht er in den Wald. Im nächsten Satz gibt sich der Erzähler zu erkennen als jemand, der nicht nur alles über die Figuren weiß, Innen- und Außensichten erzählt, sondern sich in gewisser Weise positioniert, von den Figuren distanziert und sie doch konsequent durch die Geschichte führt. *Er wuste ja deas es da gefaren gab.* (Z. 4–5) Diese Aussage über Tom wird zum Signal für Leser:innen, dass gleich etwas passieren wird. *Auf einmasl kahm ein Jeger.* (Z. 5–6) Die Gefahr tritt in Person des Jägers auf, der plötzlich im Wald auftaucht. *Tom sah in swar schnell aber er wuste sich nicht zu helfen.* (Z. 6–8) Es wird vorstellbar, wie Tom um sich schaut, ob es vielleicht eine Fluchtmöglichkeit gibt oder ein Gebüsch zum Verstecken, doch ihm bleibt keine Zeit. *Da sar der Jøeger ihn.* (Z. 8) In diesem Moment hält der Wald den Atem an. Was wird der Jäger tun? Wird er den Wolf entkommen lassen? *Eer legte das gewär an unt tatsächlich schas er.* (Z. 8–9) Wie in Zeitlupe lässt der Erzähler Leser:innen das Unvermeidliche beobachten. Dabei distanziert er sich von der Figur des Jägers, als wäre er selbst überrascht, dass dieser *tatsächlich* (Z. 9) schoss. Andererseits erscheint es als ein vor Augen führen einer Konsequenz, die sich aus der Rollenkonstellation ergibt. Der Jäger muss schießen, weil er der Jäger ist. Die Sorge darum, ob Tom den Schuss überlebt hat, wird im folgenden Satz gelindert: *Tom boumpelt zu dem stamm.* (Z. 9–10) Die Verletzung wird nicht genau beschrieben, doch wir erfahren, dass Tom sich noch bewegen kann und den Weg zurück nach Hause bewältigt. *Zu seine begeis-*

terung waren alle fro das er da wa. (Z. 10–11) Die *begeisterung* (Z. 10) passt nicht so ganz zum Geschehen, müsste es nicht heißen: *Erleichterung*? Tom ist eben sehenden Auges dem Tod entronnen, wie kann er da begeistert sein? Hier tritt das eigentliche Thema der Geschichte in den Vordergrund: Die Beziehung zwischen Tom und den anderen. Sie waren alle fro das er da wa. (Z. 10–11) Angesichts seiner Verletzung lachte niemand mehr. Darüber war Tom begeistert, denn es bedeutete eine Veränderung in ihrem Zusammenleben. Er musste sich nicht mehr einsam verletzt zurückziehen, sondern konnte unter den anderen fröhlich sein. Vielleicht hatten sie von weitem den Schuss gehört und sich Vorwürfe gemacht. *Tom war genauso fro dadurch ging es ihn schon fil bese* (Z. 11–13). Das kleine Wort *fro* (Z. 11) verbindet in seiner einmaligen Schreibweise Tom mit den anderen Wölfen und trägt zu Toms Heilung bei, denn *dadurch ging es ihn schon fil bese* (Z. 12–13). Diese Bemerkung zeigt, dass Kinder bereits wissen, dass geheilte Beziehungen auch körperliche Wunden besser heilen lassen, wie auch, dass Nahrung Trost spenden kann. *Er as seine Liplingsspeise und dabei wurde seine wurde geheilt. er mit nasen lope [mit nassen Lappen, FH]⁵⁶ geheilt.* (Z. 14–15) Die anderen Wölfe umsorgen ihn und er lässt es sich gefallen. *Und wenn sie nisch gestorben* (Z. 15–16) „sind, dann feiern sie noch heute“, möchte man gern ergänzen. Dass dieser Text, der auf den ersten Blick als undurchsichtiges Wortpuzzle erscheint, in eine solch kritische Erzählung führt, ist verblüffend. Im Nachhinein bekommt die Überschrift *Der ie Geschichte vom unfal* (Z. 0) eine ganz neue Bedeutung. Der Wolf ist nicht verunglückt, der Schuss des Jägers war kein Unfall. Es war der absichtliche Versuch, dieses Tier zu töten, das malt der Erzähler sehr deutlich aus. Doch für den Wolf namens Tom wird dieses Ereignis zur *Geschichte vom Unfall*, die man nach Jahren seinen Kindern und Enkelkindern noch erzählen kann. Bedeutsam ist sie nicht nur wegen der Erfahrung der eigenen Verletzlichkeit, Sterblichkeit und Ohnmacht gegenüber einem bewaffneten Menschen, sondern vor allem im Hinblick auf die Veränderung, die sie für Toms Position in seinem Rudel wurde. Fraglich bleibt, ob diese Bedeutung in die Erzählweisen der Geschichte einfließen wird, oder ob sie zur Warnung verarmt: Geh nie allein in den Wald!

5.1.4.3 Deskription der Schreiberfahrung – Schreiben als Verkörperung

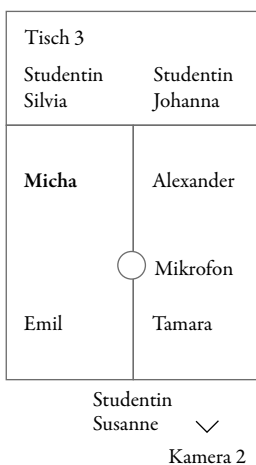


Abb. 16: Skizze der Sitzordnung – Micha

Entdeckung des Mikrofons

Micha hat zwei Blätter im Querformat vor sich liegen, die einander überlappend als große weiße Fläche zum Schreiben die Bühne für seine Geschichte bilden. Es scheint so, als ob er sich gleich zwei Blätter vom Stapel genommen hat, um genügend Raum zum Schreiben zu haben. Als die Videoaufnahme beginnt, ist er bereits dabei, die erste Zeile auf das oberhalb liegende Blatt zu schreiben: *Es war ein mal ein wolf* (Z. 0). Die Überschrift steht schon darüber, ist jedoch noch nicht unterstrichen. Als das Mikrofon auf den Tisch gestellt wird, fragt Micha die studentische Mitarbeiterin, die die Technik im Raum betreut: „Wofür ist denn das Teil?“ [00:18]. Mit einem Stiftende zeigt er auf das Gerät. Auf die Antwort hin, „das ist das Mikro, damit man hört, was ihr sagt“ [00:21], nickt er und lächelt das Mikrofon an. Er führt seinen rechten Handrücken zum

56 Diese Formulierung liest Micha zur Präsentation der Texte vor [13:40–15:00, Videoaufnahme Präsentation der Texte].

Mund und spricht einen Laut, „tsch“ [00:25], als würde er in ein Mikrofon sprechen. Als sein rechter Sitznachbar Emil fragt, „Hä? Wo?“ [00:27], zeigt Micha mit dem Stift auf das Mikrofon auf dem Tisch und sagt leise: „Da. Wenn wir da reinreden.“ [00:28]. Der gegenüberstehende Alexander hält einen Zeigefinger an den Mund und macht dazu „scht“ [00:31]. Daraufhin tippt Micha mit seinem Zeigefinger dreimal an seinen Mund. Tamara meint lachend: „Ihr sollt schön nix sagen!“ [00:33] Micha setzt sich ganz aufrecht hin, schaut mit dem Stift in der Hand von oben zu seinem Text, dreht den Kopf etwas zur Seite und bewegt seinen Mund, als würde er etwas sagen. Dabei äußert er jedoch nur kurze quietschende Laute, als probe er ein stummes Sprechen. Dann lässt er sich mit dem Oberkörper zum Text sinken.

Michas linke Hand liegt auf dem Blatt, seine rechte Hand führt den Stift. Er schreibt *namens* (Z. 1). Als das Wort geschrieben ist, schaut er zunächst zu Alexander, dann zur Kamera, dann in den Raum und schließlich wieder zum Mikrofon auf dem Tisch. Die Situation scheint ihn zu bewegen. Alexander beugt sich vor und spricht in das Mikrofon: „Guten Morgen!“ [00:51] Micha beugt sich ebenfalls zum Mikrofon und sagt lächelnd: „Ich fühl mich an wie ein Popstar.“ [00:52] Beide Jungen lachen. Michas Sitznachbar Emil beugt sich nun ebenfalls nach vorn und sagt: „Hm hm, das Lied geht los.“ [00:58] Nun lachen alle drei.

Gedanken zur Entdeckung des Mikrofons

Im Beispiel von Micha tritt in dieser Szene zum Beginn des Schreibens ein wesentlicher Aspekt hervor, der vermutlich auch die Schreiberfahrung anderer Kinder beeinflusst hat: der besondere Kontext der Forschungssituation, indem die Kinder sich als Beobachtete wussten. Bereits zum Beginn der Schreibwerkstatt wurde den Kindern die Beobachtungssituation durch die Seminarleitung detailliert mitgeteilt: die Beobachtung durch die anwesenden Studierenden, die an das Schreiben anschließende Befragung durch die Studierenden und der Einsatz der Videokameras und Aufnahmegeräte. Die Kinder (und Eltern) hatten im Vorfeld der Schreibwerkstatt schriftlich ihr Einverständnis in die Formen der Beobachtung gegeben und waren darüber informiert, dass sie dieses Einverständnis jederzeit zurücknehmen können. Nicht vorstellbar war hingegen trotz der Informationen, wie es denn genau sein würde, sich in dieser Situation zu befinden. Das platzierte Mikrofon scheint Michas Neugier zu wecken, sich mit dieser Situation näher zu beschäftigen und damit vertraut zu werden. Zunächst erkundet er mit einer Geste die Wirkungsweise des Mikrofons. Er spricht auf seinen Handrücken und spürt den Ton als Berührung. Zunächst einigen sich die Kinder darauf, lieber nichts zu sagen. Das Mikrofon erscheint als ein Dieb der Worte. Indem es diese ‚abhört‘, verstummen die Kinder bereits, bevor ihnen etwas ‚abgehört‘ werden kann. Damit ist ihnen die Sprache genommen. Alexander durchbricht das Schweigen mit einer Begrüßung. „Guten Morgen“ [00:51] sagt er zum Mikrofon und zu den unbekannten Zuhörer:innen. Das ermutigt Micha zur Ansage: „Ich fühl mich an wie ein Popstar.“ [00:52]

Im Rahmen einer praxistheoretisch fundierten Studie zur Videoethnografie im geöffneten Unterricht zeigen die Pädagoginnen Sabine Reh und Julia Labede die Bedeutsamkeit von Reaktionen auf, die in Forschungssituationen bei Kindern durch die Anwesenheit von Aufnahmetechnik hervorgerufen werden (vgl. Reh, Labede 2012). Indem Kinder wahrnehmen, dass sie beobachtet werden, und sich der Beobachtungssituation bewusst sind, steigert sich ihre Aufmerksamkeit auf sich selbst als Beobachtete (vgl. ebd., 98). Dabei kann es dazu kommen, dass das anwesende Medium die Inszenierung pädagogischer Ordnungen provoziert, die als den Ordnungen entsprechende und sie erweiternde Aufführungen entstehen und damit sichtbar werden (vgl. ebd., 100). Indem sie sich inszenieren, zeigen sich die Kinder in einem Verhältnis zu sich selbst und zur Umgebung. Was Reh und Labede an einem Beispiel der Forschung im

Rahmen schulischer Praxis herausarbeiten, könnte im Wesentlichen auch auf diese Situation in der LuFo zutreffen. Micha scheint sich als Beobachteter wahrzunehmen und beschließt, nicht zu sprechen, um sich der Beobachtung zu entziehen. Beim Blick zur Kamera könnte ihm bewusstwerden, dass er auch ohne Ton beobachtbar ist. Sein Klassenkamerad Alexander bricht das Schweigen mit einem offensiven „Guten Morgen“ [00:51], das als Gesprächsbeginn die Beobachtung jedoch ad absurdum führt. Intention war eine unauffällige Beobachtung der Kinder beim Kreativen Schreiben und nicht im Gespräch mit einer imaginären Person ‚am anderen Ende der Leitung‘. Das Mikrofon hat also eine Inszenierung initiiert, die zunächst von der Beobachtung der Schreibsituation wegführt.

Reh und Labede zeigen jedoch, dass auch diese Art der Inszenierung Aussagen über Ordnungen und Möglichkeiten, vielleicht auch über Erfahrungen der Kinder zulässt. Dass Alexander die Situation umdeuten darf und ungehindert zur Kamera sprechen kann, weist darauf hin, dass die Kinder die Situation als eine wahrnehmen, in der sie in dieser Weise agieren dürfen. Michas Selbstaussage ins Mikrofon, „ich fühl mich an wie ein Popstar“ [00:52], erscheint vor diesem Hintergrund als Steigerung der Kontaktaufnahme von Alexander. Micha gibt prompt eine Innensicht preis, die in der intendierten Form der Beobachtung so gar nicht möglich wäre. Formuliert ist diese jedoch als Außensicht, „ich fühl mich an wie“ [00:52]. Dieses Phänomen könnte der gesteigerten Aufmerksamkeit auf sich selbst entspringen. Es wird vorstellbar als ein Pendeln zwischen Innen- und Außenperspektive. Im Moment des Aussprechens scheinen beide Perspektiven als verbunden: Indem Micha in das Mikrofon spricht, kann er sich im Spiegel der Kamera von außen als Popstar gesehen fühlen und fühlt sich auch innen so. Im Hinblick auf die Schreib- und Forschungssituation zeugt diese Aussage von der Erfahrung des Gesehenwerdens, auf einer Bühne zu stehen, sich präsentieren zu dürfen und zu müssen, vielleicht verbunden mit einem Gefühl der Aufregung und des im Mittelpunkt Stehens. Michas fröhliches Lachen begleitend zur Aussage lässt die Vermutung zu, dass er sich über diese Erfahrung freut und darin für sich eine neue Konstitutionsmöglichkeit findet. Dies könnte darauf verweisen, dass allein die Forschungssituation im Rahmen dieser Schreibwerkstatt Möglichkeiten für Schöpferische Erfahrungen bereithält, indem Kinder durch die Anwesenheit von Kameras und Mikrofonen die gesteigerte Selbstaufmerksamkeit als einen neuen Erfahrungsmodus kennenlernen.

Dem wäre entgegenzuhalten, dass Kinder im 21. Jahrhundert von Geburt an Erfahrungen damit machen, fotografiert, gefilmt und medial präsentiert zu werden. Die Besonderheit dieser Schreib- und Forschungssituation besteht in der Komplexität des Neuen, das die Situation insgesamt für die Kinder bereithält und dem sie ausgesetzt sind: Sie sind in einem ihnen fremden Gebäude, in einem unbekannten Raum, sie haben eine für sie ungewohnte Aufgabe erhalten, sich selbst eine Geschichte auszudenken und auf ein weißes unliniertes Blatt zu schreiben und werden dabei von fremden Menschen, einer Kamera und einem Mikrofon beobachtet. Micha scheint sich dieser neuen Situation gewachsen zu fühlen und handelt auf verschiedenen Ebenen, die die Situation bietet und gestaltet sie dadurch mit: Er nutzt die Freiheit, sich zwei Blätter zu nehmen und gestaltet sich so seinen eigenen Arbeitsplatz. Er schreibt an seiner Geschichte und bewegt sich dabei zwischen vorgestellter Erfahrung und der Erfahrung der Schreibsituation. Er ist mit seiner Aufmerksamkeit im Raum und möchte die Situation verstehen, in der er sich befindet. Er fragt, „wofür ist denn das Teil“ [00:18], als er das Mikrofon entdeckt. Durch Michas Frage verändert sich nicht nur seine eigene Erfahrung, sondern auch die der anderen Kinder am Tisch, die sich nun noch stärker als Beobachtete wahrnehmen. Durch das gemeinsame Spiel mit dem Mikrofon entsteht eine Verbundenheit der Kinder an diesem Tisch, die sich im weiteren Verlauf auch in Bezug auf das Schreiben zeigt.

Wechselnde Aufmerksamkeiten

Micha schaut zu Studentin Silvia, die links von ihm sitzt. Dann wendet er sich seinem Text zu. Er schreibt *Tom* (Z. 1). Während seine Hand mit dem Stift das *m* formt, schaut er nach vorn. Dann sieht er wieder zur Studentin, die Alexander fragt: „Hast du schon aufgeschrieben alles?“ [1:10] Seine linke Hand hält Micha nah an der Stelle, an der er eben aufgehört hat zu schreiben. Kurz schaut er zu Alexander. Dieser antwortet der Studentin: „Nein, ich muss noch viel schreiben.“ [01:12] Micha, nun sehr aufrecht sitzend, sieht von oben auf seinen Text und liest sich selbst leise vor: „Es war einmal ein“ [01:14]. Abrupt hält er inne und scheint dem Gespräch weiter zuzuhören, das Alexander mit den Studierenden führt. Alexander sagt gerade, „ich muss noch tausend Wörter schreiben“ [01:17] und Studentin Johanna antwortet, „da hast du ja noch etwas vor“ [01:17]. Micha streckt seinen Kopf nach vorn und sagt laut: „Und ich zwei Million!“ [01:18] Er ertut ein „psst“ [01:17] von Studentin Silvia, schaut zu seinem Text und setzt den Punkt hinter *Tom* (Z. 1). Als er mit der nächsten Zeile beginnt, spricht Emil laut ins Mikrofon, „der Film geht los“ [01:29], doch Micha scheint mit seiner Aufmerksamkeit nun ganz bei seinem Text zu sein. Er schreibt, *Tom war sehr mutig*. (Z. 2) Nach jedem Wort schiebt er seine auf dem Papier liegende Schreibhand ein Stück weiter nach rechts. Auf diese Weise entstehen Lücken zwischen den Wörtern. Bevor er den Punkt setzt, liest er leise: „Er war sehr mutig.“ [01:56] Dann schaut er zu Emils Text. Dieser hat sein Blatt nach rechts gedreht, um seine Überschrift zu umranden. So ist sein Text für Micha lesbar. Micha liest, lacht kurz auf und wiederholt, was er gelesen hat: „Die Geschichte vom Rex.“ [02:00]

Gedanken zu wechselnden Aufmerksamkeiten

Während Micha sich schreibend zwischen vorgestellter Erfahrung und Erfahrung der Schreibsituation bewegt, bleibt er mit seiner Aufmerksamkeit in seiner Geschichte, auf dem Papier und auch im Raum. Auf diese Weise kann er dem Gespräch folgen, das Alexander mit den Studierenden führt und sich im richtigen Moment präsentieren als der, der noch „zwei Million“ [01:18] Wörter zu schreiben hat. Indem während des Schreibens neue Texte entstehen, bieten diese im Rahmen der Schreibsituation neue Erfahrungsmöglichkeiten: Diese Texte können betrachtet, gelesen und kommentiert werden. Micha erfährt bereits in den ersten zwei Minuten der Schreibsituation diese Möglichkeit, indem er seinen eigenen Text und den seines Sitznachbarn liest und vorliest. Eine weitere Erfahrungsmöglichkeit der Situation ist die des Gestaltens: Micha gestaltet seinen Schreibplatz, seine Geschichte auf dem Papier und die Geschichte vom gemeinsamen Schreiben mit seinen Klassenkamerad:innen in der LuFo. Der Aufmerksamkeitswechsel zwischen verschiedenen Erfahrungsebenen wird auch in seinem Text sichtbar (vgl. Lesart zum Text).

Leise schreiben

Nachdem Micha Emil dabei beobachtet hat, wie dieser seine Überschrift umrandet, unterstreicht er die Überschrift seines eigenen Textes. Während er die gebogene Linie zeichnet, hört er Emil seinen bisherigen Text laut vorlesen. Micha stellt den Zusammenhang zwischen dem Gehörten und Emils Zeichnung her und sagt zu ihm: „Du machst also das Bild“ [02:14]. Er tippt mit dem Finger auf Emils Zeichnung auf dem Tisch. Weiter erklärt er, „ich mach eine neue“ [02:15] und beginnt vorzulesen: „Es war einmal ein“ [02:16]. Er unterbricht das Vorlesen und schaut weiter zu seinem Text. Körperlich sehr nah bei seinem Sitznachbarn schreibt er: *Doch Die anderen* (Z. 2–3). Mehrmals rutscht er mit seinem rechten Unterarm das Blatt zurecht, ehe er weiterschreibt: *lachten* (Z. 3). Tamara bemerkt plötzlich: „Gut, dass es so leise ist. Dann hört man im Film keine Stimme.“ [03:00] Micha schreibt *ihn* (Z. 3), schaut dann

zum Mikrofon und tippt mit dem Stift in der Luft in diese Richtung. Dazu macht er einen Laut: „Bum tschik“ [03:06]. Mit dem Kopf schüttelnd sagt er zu Tamara: „Tamara, die hören dich auch.“ [03:14] Diese meint, „na und“ [03:17], woraufhin Micha mit den Schultern zuckt und lächelt. Er wendet sich wieder seinem Text zu. Sein Sitznachbar Emil flüstert erneut ins Mikrofon: „Oh, das Lied geht los.“ [03:21] Mit Blick zum Mikrofon schreibt Micha *aus*. (Z. 3). Tamara bemerkt: „Emil, du hast den Tisch verrückt.“ [03:24] Daraufhin piekt Micha seinen Sitznachbarn mit dem Stift in die Seite. Dieser sagt: „Au!“ [03:29] Während Studentin Silvia mahnt, „psst, schreibt mal jeder schön für sich seine Geschichte“ [03:30], beendet Alexander die Szene, indem er in die Kamera schaut und „auf Wiedersehen“ [03:32] sagt.

Laut schreiben

Micha nimmt die Kappe vom Stiftende und steckt sie wieder an. Dann schreibt er: *Da ging Tom* (Z. 3). Die Studentinnen sprechen mit Alexander, er möge seine tausend Wörter schreiben. Micha richtet sich auf, schaut zu ihnen und reibt sich mit dem Stiftende am Hals. Dann sagt er zu den Studentinnen: „Ich bin gerade mal, ich bin gerade nur noch beim Anfang. Ich schreib, dass der gerade mal in Stamm kommt.“ [03:58] Während er spricht, befühlt er die Stiftkappe auf dem Stiftende und schaut abwechselnd zu den Studentinnen und zu seinem Text. Dann bleibt er beim Text und flüstert fast stimmlos den Satzanfang: „Da ging Tom. Da ging Tom.“ [04:06] Er beginnt am Anfang der neuen Zeile zu schreiben: *gans* (Z. 4). Parallel dazu scheint er Alexander zuzuhören, der beim Schreiben laut mitspricht: „In seinem, das ist erst die Vorgeschichte, Leben.“ [04:08] Micha schaut auf und sagt zu ihm: „Das ist erst die Werbung.“ [04:14] Dann schaut Micha wieder auf seinen Text, liest leise „gans“ [04:18] und hebt den rechten Arm an, um den Satzanfang auf der vorherigen Zeile lesen zu können. Er schreibt, *alein in den Wald*. (Z. 4) Gegenüber erprobt Alexander Formulierungen: „Auf einmal flog er hin. Auf einmal donnerte, donnerte er gegen die Kletterstange.“ [04:31] Micha schaut auf und fragt gewitzt: „Klettern Wölfe? Oder turnen die vor auf Zensur?“ [04:40] Währenddessen schiebt er seine beiden Schreibblätter zusammen, so dass sie als ein Blatt erscheinen. Er blickt zu seinem Text und liest leise: „Ähm, in den Wald.“ [04:49] Ruckartig neigt sich sein Oberkörper zum Text. Kurz schaut er zu seinem Sitznachbarn Emil, ehe er seinen Kopf noch näher zum Text bringt und schreibt: *Er wuste* (Z. 4). Erneut spricht Alexander beim Schreiben laut mit. Daraufhin sagt Studentin Silvia zu ihm: „Psst! Schreib mal leise. Du lenkst die anderen ab, wenn du laut schreibst.“ [04:58] Micha spricht fast tonlos nach, was er eben schrieb: „wusste, er wusste.“ [05:03] Einen kurzen Moment lang schaut er zur Tischmitte, wo das Mikrofon steht und sagt: „Alexander, du wirst aufgenommen.“ [05:10] Als sein Gegenüber nicht reagiert, wendet er sich zu seinem Sitznachbarn und schlägt vor: „Jetzt richtig dolle katschen.“ [05:16] Dieser katscht kurz ins Mikrofon. Dann schauen beide zu Studentin Johanna, die Alexander das Wort *flog* buchstabiert. Micha sagt leise, „flug“ [05:21] und schaut dann wieder zu seinem Text.

Ordnung auf dem Papier

Micha rutscht die übereinanderliegenden Schreibblätter zur Tischkante, so dass diese mit ihr abschließen. Dann rutscht er sie wieder ein Stück in Richtung Tischmitte und sucht mit den Augen die Anschlussstelle im Text. Erst scheint es, als wolle er auf der neuen Zeile weiterschreiben. Er setzt mit dem Stift dort an. Dann setzt er den Stift zur vorigen Zeile rechts auf das Blatt. Sofort wandert die Hand wieder nach links, um dann doch wieder nach rechts zu springen und auf der vorherigen Zeile *ja* (Z. 4) zu schreiben. Es scheint so, als wolle Micha den Gedanken dort auf dem Blatt platzieren, wo er entstanden ist; als gebe es einen Ort, wo das Wort *ja* besser

hinpasst. In diesem Moment scheint die Platzierung der Worte auf dem Papier bedeutsam zu sein. Später zeigt sich dieses Phänomen an einer inhaltlich geladenen Stelle noch einmal.

Führung zum Text und zum Papier

Micha sucht den Anschluss für den nächsten Gedanken, indem er leise spricht: „Er wusste ja, dass“ [05:37]. Er schreibt *deas* (Z. 5) auf die neue Zeile und wiederholt noch einmal: „dass“ [05:47]. Er schreibt weiter, *es da* (Z. 5), und spricht kaum hörbar mit, „da“ [05:51]. Sein rechter Arm liegt auf dem Blatt. Seine Schreibhaltung ist weit geöffnet, seine Hände fühlen das Papier. Er schiebt seinen rechten Arm ein Stück nach rechts. Sein Handballen spürt die Bewegung, durch die eine größere Lücke zum nächsten Wort entsteht. Sein Mund formt lautlos das Wort „Gefahren“ [05:58], während er es schreibt. Das nächste Wort spricht er flüsternd mit, „gab“ [06:03]. Er setzt den Punkt und richtet sich auf. Er schaut kurz zum Text seines Sitznachbarn und beugt sich wieder hinab zu seinem Text (Z. 5). Er schreibt weiter: *Auf einmasl* (Z. 5). Noch während er schreibt, liest er laut, „auf einmas – auf einmal“ [06:26]. Im großen Bogen fliegt seine Schreibhand über dem Blatt nach links zum neuen Zeilenbeginn. Seine linke Hand behält ihre Position; sie liegt seitlich mit den Fingern nach rechts zeigend unter dem bisher geschriebenen Text und hält das Blatt. Dieses verrutscht bei der Flugbewegung dennoch etwas, da Michas rechter Pulloverärmel kurz am Blatt hängen bleibt. Auf der neuen Zeile schreibt er *kahm ein Jeger* (Z. 6) und richtet sich auf. Er schaut kurz zu Tamaras Text gegenüber, zur Zeichnung seines Sitznachbarn und dann wieder zu seinem Text, wo er den Punkt setzt. Dann nimmt er die Schreibhand ein Stück nach rechts oben, so dass er einen freien Blick auf den Text hat. Er beugt sich wieder hinunter und seine Hand schreibt weiter: *Tom sah in swar* (Z. 6). Als er den letzten Buchstaben der Zeile schreibt, sagt er leise, „swar schnell“ [07:18], als wolle er sich den Gedanken zur nächsten Zeile mitnehmen. Während er auf der neuen Zeile schreibt, spricht er leise mit: „schnell, schnell.“ [07:23] Etwas im Raum scheint Michas Aufmerksamkeit geweckt zu haben, er streckt sich mit dem Oberkörper weit nach oben, als versuche er, etwas zu beobachten, was am anderen Ende des Raumes passiert. Es ist die Stimme eines Klassenkameraden hörbar, der sagt: „würde ich noch eine Seite unten drankleben.“ [07:26] Während Micha in die Richtung der Stimme schaut, greift seine linke Hand das Schreibblatt und hält es zwischen Daumen und Zeigefinger.

Gedanken zur Führung

In dieser Sequenz wird für Micha der leibliche Umgang mit den Materialien und dem Text immer wichtiger, um die Geschichte Stück für Stück im Rahmen der komplexen Situation zur Entstehung zu bringen. Mit seinen Händen sucht und hält er immer wieder die Verbindung zum Papier und mit Mundbewegungen und seiner Stimme nimmt er Führung auf zum Text. Dabei zeigt sich das Mitsprechen als sinnvoller Zwischenschritt vom flüchtigen Gedanken zum geschriebenen Wort, als Gedankenstütze und als Beobachtungsstrategie für Fehler, wie z. B. bei „auf einmas – auf einmal“ [06:26]. Das Pendeln der Aufmerksamkeit zwischen dem eigenen Schreiben und dem Tun der anderen erhält Micha aufrecht, auch wenn nichts seine Aufmerksamkeit weckt. Sobald es sein Text zulässt, z. B. zum Ende eines Satzes, schaut er sich nach den anderen um, als wolle er den Faden zur gemeinsamen Schreibgeschichte nicht verlieren und daran mitwirken, sobald sich die Gelegenheit bietet.

Messen

Micha schaut zu seinem Text und scheint den letzten Satz noch einmal zu lesen: *Tom sah in swar schnel* (Z. 6–7). Seine rechte Hand liegt mit dem offenen Stift rechts neben dem Blatt. Er

erprobt sprechend eine Anschlussformulierung: „Da, er, wusste er.“ [07:27] Seine linke Hand auf das Blatt legend schreibt er weiter: *aber* (Z. 7). Dann wandert seine Stiftspitze ein Stück nach rechts und dann noch ein Stück, ehe er das nächste Wort schreibt: *er* (Z. 7). Es sieht aus, als würde er an einem Lineal die Millimeter mit dem Stift ablesen und danach entscheiden, wo das neue Wort beginnt. Die weiteren Lücken in dieser Zeile nimmt er in einem Stück, ohne mit der Stiftspitze zu messen. Er schreibt: *wusste sich* (Z. 7). Noch ehe er das Wort *sich* (Z. 7) zu Ende geschrieben hat, wandern seine Augen zum Text seines Sitznachbarn. Den letzten Buchstaben schreibt er ohne hinzusehen, dann richtet er sich auf, zeigt mit seinem Stiftende auf Emils Text und fragt: „So wenig hast du geschrieben?“ [07:54].

Den neuen Text zeigen

Micha tippt mit dem Stiftende an Emils Arm und als dieser zu Michas Text schaut, zeigt Micha mit dem Stiftende auf seinen Text, als wolle er ihm zeigen, wieviel er schon geschrieben hat. Emil schaut plötzlich in die entgegengesetzte Richtung in den Raum, Micha folgt seinem Blick und scheint jemanden anzuschauen, der neben ihren Plätzen steht. Beide wenden sich ohne ein Wort sofort wieder ihren Texten zu. Emil beginnt laut zu lesen: „Ich hab die Geschichte von Rex. Rex ist ein Wolf.“ [08:04] Alexander ruft: „Micha! Guck mal!“ [08:04] Er hält sein Schreibblatt hoch, so dass Micha den Text sehen kann. Dieser hat gerade den Stift zum Schreiben angesetzt und schaut kurz auf. Als er mit dem Wort *nicht* (Z. 7) fertig ist, hebt er sein Blatt an und hält es so vor sich hin, dass Alexander den Text gut sehen kann. Er sagt: „Ich bin noch nicht mal da, wo der, wo den das passiert ist.“ [08:10] Alexander antwortet mit einem anerkennenden „Oahr“ [08:15]. Micha legt sein Blatt wieder in Schreibrichtung, schaut dabei zu Studentin Silvia und spricht weiter, während kurz ein stolzes Lächeln aufblitzt: „Ich bin immer noch davor.“ [08:15] Alexander lehnt sich auf dem Stuhl weit nach vorn und fragt neugierig zu Michas Text blickend: „Was macht denn der gerade? Der heißt Tom?“ [08:21]. Micha schreibt währenddessen *zu* (Z. 7), schaut kurz auf und schreibt dann auf der neuen Zeile *helfen* (Z. 8). Sein Sitznachbar rutscht nah zu ihm hin und sagt mit der Stiftspitze zu seinem Text zeigend: „Hä? Bei, bei, bei, bei mir heißt der Löwe Tom.“ [08:31] Statt zu antworten, schaut Micha zu seinem Text und drückt mit Daumen und Zeigefinger seinen Stift. Während Studentin Silvia von fern sagt, „das kann jeder so machen wie er möchte“ [08:41], beginnt Micha Emil den Text vorzulesen: „Es war einmal ein Wolf namens Tom.“ [08:39] Nun hat er auch die linke Hand am Stift und knetet diesen mit beiden Händen während er liest: „Tom war sehr mutig. Doch die anderen lachten ihn aus. Da ging Tom ganz allein in den Wald. Er wusste ja, dass es da Gefahren gab.“ [08:43] Micha wird von Studentin Silvia unterbrochen, die ihn sanft am Arm berührt. Sie sagt: „Schreibt ihr erstmal, wir lesen dann vor.“ [08:59] Wie aus einem Mund antworten beide Jungen fröhlich „ok“ [09:02] und wenden sich ihren Texten zu.

Etwas Bedeutungsvolles schreiben

Micha hält sein Schreibblatt am linken oberen Rand und sucht mit den Augen die Anschlussstelle. Der Stift wartet von der Schreibhand gehalten rechts neben dem Blatt. Micha setzt den Punkt hinter *helfen* (Z. 8) und schreibt weiter, während sein linker Arm ausgestreckt auf dem Blattrand liegt und seine Hand die obere Blattkante hält. *Da sah der Joeger ihn* (Z. 8). Seine linke Hand rollt das Blatt von oben immer wieder etwas auf, so dass beide Hände in Aktion scheinen; die rechte Hand beim Schreiben und die linke Hand beim Blättern. Beim nächsten Wort spricht Micha beim Schreiben mit: „er“ [09:49]. Er rutscht das Blatt ein Stück nach rechts, hebt beide Hände an und sagt fröhlich, zu seinem Sitznachbarn gebeugt: „Ich schreib jetzt, er legte das Gewehr an.“ [09:49] Dieser macht ein zustimmendes Geräusch und schreibt sofort weiter. Kurz

darauf schaut Micha auf und verkündet auch dem gegenüberstehenden Alexander mit strahlendem Gesicht: „Ich schreib jetzt, er legte das Gewehr an.“ [09:57] Dieser lacht anerkennend: „Oahr“ [10:00]. Micha scheint von dieser Idee sehr bewegt zu sein. Er schreibt, *legte das* (Z. 8), und wandert mit beiden Händen nach links, um eine neue Zeile zu beginnen. Dabei lächelt er in sich hinein. Er springt dann mit beiden Händen doch zurück zum Zeilenende und schreibt *gewär* (Z. 8) in die Zeile, in der er den Gedanken gefeiert hatte. Als er mit dem Wort fertig ist, flüstert er: „Gewehr – an.“ [10:21] Er schaut kurz zu Tamara, die offenbar fertig ist mit dem Schreiben, und setzt schon den Stift auf Höhe der neuen Zeile an. Dann hebt er den Stift in die Luft über dem Blatt und sagt zu Tamara: „Zeichne doch noch etwas dazu.“ [10:25] Tamara antwortet, „ich schreib ja zu dem Bild“ [10:26] und tippt mit dem Finger auf ihre Zeichnung. Micha antwortet darauf mit hochgezogenen Augenbrauen, „langweilig“ [10:29] und schaut wieder auf seinen Text. Studentin Silvia fragt Tamara, ob sie geschrieben habe, wie dem Wolf geholfen wird. Tamara nickt. Es entsteht ein kurzer Austausch über die Schreibideen zum „helfen“. Emil sagt: „Ich weiß schon, wie ihm geholfen wird.“ [10:35] Micha schaut zu dessen Text und beginnt zu erzählen: „Bei mir...“ [10:36]. Doch Alexander ist schneller. Er sagt zu den Studentinnen gewandt: „Bei mir wird er aufgemuntert.“ [10:36] Studentin Johanna bestätigt: „Das ist schön.“ [10:39] Alexander erzählt weiter, „weil ihm der Fernseher angemacht wird.“ [10:40] Micha lächelt zu dieser Idee und hält mit Daumen und Zeigefinger sein Schreibblatt. Er überbietet Alexanders Idee und sagt, „bei, bei mir kann der I-Pad spielen“ [10:43], und dann sich ein Stück zurücklehnend, „nein nein“ [10:44]. Er neigt sich zu seinem Text. Er schaut auf dem Blatt kurz nach rechts zu *gewär* (Z. 8) und schreibt dann auf der neuen Zeile: *an unt* (Z. 9). Seine linke Hand liegt am linken Blattrand, der Daumen ist unter den anderen Fingern verborgen. Beim nächsten Wort spricht Micha flüsternd mit: „tat – tatsächlich.“ [10:58] Die linke Hand verändert ihre Haltung, der Daumen kommt hervor und die Hand wandert zum oberen Blattrand, wo die Fingerkuppen Halt an der Blattkante suchen. Micha sucht während dieser Bewegung die passende Formulierung. Er flüstert: „tatsächlich, tatsache.“ [11:00] Als er *tatsache* (Z. 9) geschrieben hat, legt sich seine linke Hand entspannt auf das Blatt. Er schreibt weiter und flüstert: „schas er.“ [11:18] Seine linke Hand stellt sich auf, schiebt das Blatt zur Seite, wandert ein Stück nach unten und hebt sich dann vom Blatt. Micha liest zum Sitznachbarn geneigt mit Blick zum Text: „Tatsache schas er.“ [11:26] Er geht mit dem Stift erneut zum Wort *tatsache* (Z. 9), flüstert „tat – tat – tatsächlich, tat – sächlich – lich“ [11:35] und korrigiert es in *tatsächlich* (Z. 9).

Gedanken zum bedeutungsvollen Schreiben

Was diese Sequenz von den anderen abhebt, ist Michas Bekanntgabe des zu Schreibenden, bevor er es schreibt. Der Satz *Eer legte das gewär an* (Z. 8–9) hat als Schreibidee für Micha etwas an sich, das ihn dazu drängt, es jemandem mitteilen zu wollen. Ein Gewehr anzulegen ist eine machtvolle Geste, die in unserem Kulturkreis nur wenigen Erwachsenen erlaubt ist, die sich dafür qualifizieren müssen. Sie trägt die Entscheidung über Leben und Tod in sich, was Überlegenheit auf der einen und Verantwortung auf der anderen Seite vermittelt. Micha scheint diese Bedeutungsgeladenheit zu empfinden und kostet die freudige Aufregung darüber aus, etwas so Bedeutungsvolles schreiben zu dürfen, indem er seinen Klassenkamerad:innen davon erzählt. Das Gefühl von Überlegenheit und Verantwortung, das der Geste des Gewehranlegens innewohnt, scheint auf Micha überzugehen und seine Gestaltung der gemeinsamen Schreibsituation mitzubestimmen. Verantwortlich fühlt er sich für Tamara, die seit einiger Zeit untätig an ihrem Platz sitzt, da sie ihren Text bereits beendet hat. Micha schlägt ihr vor, noch etwas zu ihrer Geschichte zu zeichnen. Doch für Tamara sind Bild und Text bereits stimmig, es gibt nichts

mehr hinzuzufügen. Sie antwortet: „Ich schreib ja zu dem Bild.“ [10:26] Die neue Verantwortlichkeit von Micha wird auf diese Weise ausgebremst und nun scheint sich die Überlegenheit in den Vordergrund zu drängen. Gleich einem Schuss kommt das vernichtende Urteil aus seinem Mund: „langweilig.“ [10:29] Im darauffolgenden Austausch zeigt sich seine Überlegenheit ein weiteres Mal, indem er zunächst Alexanders Schreibidee vom Fernsehen als Aufmunterung übertrumpft mit, „bei mir kann der I-Pad spielen“ [10:43], und sich dann lässig von diesem Wettbewerb distanziert, als habe er das gar nicht nötig. Dieses Überlegenheitsgebaren verliert sich, als Micha weiterschreibt und mit der richtigen Formulierung und Schreibung des Wortes *tatsächlich* (Z. 9) kämpft.

Grenzen in Fläche und Raum

Micha schaut zum Text seines Sitznachbarn und flüstert: „der Löwe.“ [11:54] Dann schreibt er, *Tom hœumpelte* (Z. 9), während seine linke Hand ganz nah am entstehenden Text liegt. Als Micha die Zeile beendet hat, verlässt seine linke Hand den Text und begibt sich zur Tischkante unterhalb des Blattes. Seine rechte Hand ist nun allein auf dem Papier, schiebt es in die richtige Position und beginnt auf der neuen Zeile zu schreiben: *zu den stamm* (Z. 10). Plötzlich richtet Micha sich auf und sagt zu Emil: „Jetzt denk ich mir aus, wie der geheil – geheilt wird“ [12:31]. Dabei lächelt er. Emil hat sich sein Halstuch als Augenbinde über den Kopf gezogen und sagt etwas Unverständliches. Micha fragt, ohne hinzusehen: „Wie bitte?“ [12:38] Emil antwortet: „Ich hab die Augen verbunden.“ [12:39]. Micha schaut hin und lacht: „He, mit Augen verbunden schreiben!“ [12:41] Beide wenden sich wieder ihren Texten zu. Micha setzt den Punkt hinter dem letzten Satz und schreibt: *Zu seine begeisterung* (Z. 10). Seine linke Hand liegt unterhalb des Blattrandes. Mitten im langen Wort *begeisterung* (Z. 10) dreht Micha die linke Hand, so dass nun seine Finger den unteren Blattrand festhalten. Vor dem Beginn des nächsten Wortes, schiebt die Hand das Blatt etwas schräg, so dass Micha in die untere rechte Ecke schreiben kann: *waren alle* (Z. 10). Sofort wandern beide Hände nach links, um auf der neuen Zeile weiterzuschreiben: *fro das er da wa* (Z. 11). Seine linke Hand verschwindet unter dem Tisch, während Micha zunächst zum Text von Emil, dann zur Kamera und mit weit nach hinten geneigtem Kopf zur Decke schaut. Dabei klopft er sich mit dem Stiftende an den Hals und schielt zur Kamera. Dann blickt er kurz leicht lächelnd intensiv ins Objektiv.

Studentin Silvia sagt zu Alexander, der am unteren Rand seines Schreibblattes angekommen ist: „Du kannst auch ein neues Blatt nehmen.“ [14:01] Micha, dessen Schreibblatt ebenfalls fast voll ist, schaut zuerst zu ihr und dann zu Alexander. Studentin Johanna ergänzt, „oder entweder du nimmst dir die Rückseite oder du nimmst dir ein neues Blatt“ [14:03]. Micha stützt kurz den Arm auf, legt den Kopf auf die linke Hand und scheint zu lesen, was er geschrieben hat. Gleich nimmt er den Arm wieder herunter und liest weiter, auf seinem Stuhl hin und her rutschend. Er setzt den Stift auf und malt in kurzen Kritzelbewegungen den Punkt hinter den letzten Satz. Die Finger seiner linken Hand halten das Blatt am unteren Rand fest. Dann verschwindet die linke Hand wieder unter dem Tisch und Micha schaut zu Emils Text. Sein Blick wandert, ohne etwas Bestimmtes anzuvisieren. Plötzlich taucht seine linke Hand wieder auf, hält das Blatt am unteren Rand fest und Micha schreibt weiter: *Tom war genauso fro* (Z. 11). Mit dem Blick zum Text von Emil bemerkt er: „Ihr seid schon alle fertig.“ [14:51] Emil antwortet: „Nein, ich überlege noch.“ [14:53] Tamara sagt: „Nur ich bin schon fertig!“ [14:54] Micha umfasst mit beiden Händen seinen Stift und fragt den gegenüberstehenden Alexander: „Schreibst du auch auf die Rückseite?“ [14:57] Dieser antwortet: „Ja.“ [15:00] Micha zeigt mit dem rechten Zeigefinger auf seinen Text und sagt lächelnd: „Ich auch.“ [15:01] Studentin Silvia fragt beide: „Braucht ihr noch ein neues Blatt? Wie ihr wollt, ihr könnt auch ein neues Blatt nehmen.“ [15:03] Micha

befühlt mit beiden Händen seinen Stift, während er zu seinem Text schaut und die Anschlussstelle sucht. Dann zeichnet er das *r* beim letzten Wort *fro* (Z. 11) nach und beginnt auf der neuen Zeile zu schreiben, *dadurch ging es ihn schon* (Z. 12). Die linke Hand nah am Text schreibt er ohne Unterbrechung in die untere linke Ecke des Blattes: *fil bese* (Z. 13).

Gedanken zu Grenzen in Fläche und Raum

Im Vergleich zur raschen Entstehung anderer Textteile überlegt Micha sehr lange, wie er an dieser Stelle weiterschreiben könnte: *Zu seine begeisterung waren alle fro das er da wa.* (Z. 10–11) Seine Aussage, „jetzt denk ich mir aus, wie der geheil – geheilt wird“ [12:31], weist darauf hin, dass er noch keine Schreibidee für das Ende seiner Geschichte entworfen hat. Während Emil mit seiner Raumwahrnehmung experimentiert, indem er sich die Augen verbindet, lässt Micha seinen Blick umherwandern. Er schaut zunächst zu Emils Text, der ihm während des gesamten Schreibprozesses immer wieder als Fixpunkt dient, dann zur Kamera und erstmalig zur Zimmerdecke. Diese Gegenbewegung zur geduckten Schreibhaltung fühlt sich bei fortgeschrittener Schreibzeit entspannend an und sie öffnet einen neuen Blick auf den Raum, in dem Micha sich mit seinen Klassenkamerad:innen seit einiger Zeit befindet. Der wiederholte Blick zur Kamera weckt die Empfindung, dass Micha sich beobachtet fühlt. Während der Raum an der Decke klar begrenzt ist, bildet die Kamera einen Durchgang zu einem Hinter-Raum, von dem aus Micha sich gesehen weiß. Er liest, was er geschrieben hat: *Zu seine begeisterung waren alle fro das er da wa* (Z. 10–11), und kritzelt den Punkt, der vor diesem Hintergrund dem Kameraauge ähnelt. Dann fällt ihm ein, was er schreiben wird: *Tom war genauso fro* (Z. 11). Es ist möglich, dass diese Resonanz zwischen dem Wolf Tom und seinem *stamm* (Z. 10) im Zusammenhang mit Michas Blick in die Kamera entstanden ist.

Obgleich Micha mehrfach hört, dass er ein neues Blatt verwenden darf, um seine Geschichte weiterzuschreiben – er hat ja von Beginn an zwei Blätter auf seinem Platz zur Verfügung – entscheidet er, auf der Rückseite weiterzuschreiben. Bevor er dies tut, scheint er jedoch den Platz auf der Vorderseite bis zur äußersten Grenze füllen zu wollen.

Verbindungen

Als das Schreibblatt voll ist, richtet Micha sich auf und schaut zu Emils Text. Dann schaut er erneut kurz zur Kamera und hebt mit der linken Hand sein Blatt an. Er dreht es auf die Rückseite, dreht es kurz darauf jedoch wieder um. Während das Blatt hochkant liegt, so dass der Text in Leserichtung nach links zeigt, zeichnet Micha den Punkt hinter den letzten Satz. Er schaut kurz zu Studentin Silvia, die ihn still anlächelt. Er dreht sein Blatt wieder auf die Rückseite und sagt zu Emil: „Jetzt schreib ich auf die Rückseite.“ [16:10] Mit geübtem Schwung begibt er sich in seine Schreibhaltung, mit der er an diesem Tisch in diesem Raum bereits sehr vertraut erscheint. Links oben beginnt er auf der leeren Rückseite zu schreiben, seine linke Hand liegt weit unterhalb des Textes auf dem Blatt. Nachdem er *Er as* (Z. 14) geschrieben hat, wandert seine Schreibhand in kleinen Bewegungen nach rechts, ohne vom Papier abzuheben. Dadurch verschiebt sich das Blatt. Er schreibt, *seine Liplingsspeise* (Z. 14) und formt mit den Lippen stumm die Wörter. „Speise“ [16:50] flüstert er und betrachtet noch einmal das ganze Wort. Er schaut zu Studentin Silvia und sieht, dass diese etwas schreibt. Seine linke Hand huscht plötzlich zum Text und stellt sich davor auf, als wolle diese den Text vor lesenden Augen schützen. Doch da ist niemand, der zu seinem Text schaut. Michas Schreibhaltung ähnelt auf diese Weise der Schreibhaltung der Studentin, die ihre linke Hand ähnlich nah an ihrem Text hält. Durch die Ähnlichkeit sieht es aus, als gebe es eine Verbindung zwischen dem, der sich beim Schreiben beobachtet fühlt und jener, die beobachtend schreibt.

Micha schreibt bis zum Ende der Zeile, *und dabei wurde* (Z. 14), richtet sich auf und betrachtet von oben seinen Text. Er lässt seinen Blick kurz über den Tisch schweifen, schaut dann noch einmal zum Ende der Zeile und beugt sich herab, um weiterzuschreiben. Während er seinen Kopf locker hin und her neigt, entsteht, *seine wunde geheilt*. (Z. 15) Er setzt den Stift ab, betrachtet das Wort und flüstert: „geheilt.“ [17:46] Erst dann setzt er den I-Punkt und den Satzpunkt. Kaum hörbar flüsternd schreibt er weiter: *Und wenn sie nisch gestorben* (Z. 15–16). Dann richtet er sich auf und liest mit den Augen seinen Text auf dieser (Rück-)Seite, während sein Mund die Worte formt. Versunken schaut er zu Emils Text und dann wieder zu seinem eigenen. Plötzlich sagt Alexander: „Mann, ich hab was vergessen!“ [18:30] Micha zieht seine Stirn kraus und sagt ungläubig, „stimmt“ [18:32], als habe Alexander für ihn gesprochen. Er beugt sich zu seinem Blatt und setzt den Stift an, arbeitet dann aber doch an einer anderen Stelle weiter, streicht zunächst das Wort *geheilt* (Z. 15) und macht aus *wunde* (Z. 15), *wurde*. Emil verkündet: „Ich bin fertig!“ [18:58] Micha überlegt laut, „ähm ähm“ [19:00], und kratzt sich mit dem Stiftende über dem Auge. Zwischen Zeile 14 und 15 fügt er ein, *er mit nasen lope geheilt*. Er dreht sein Blatt um und sagt, ohne den Blick vom Text zu wenden: „Also.“ [19:39]

Vorlesen

Emil rutscht näher an Micha heran. Micha schaut ihn kurz an und fragt lächelnd: „Soll ich, soll ich dir mal vorlesen?“ [19:40] Emil nickt. Micha beginnt zu lesen, während seine Hände den Stift schließen und diesen zur Seite auf den Tisch legen: „Es war einmal ein Wolf namens Tom.“ [19:45] Studentin Silvia fragt, ob sie noch ihren Namen auf das Blatt schreiben. Micha nimmt seinen Stift und schreibt seinen Vornamen und den Anfangsbuchstaben des Nachnamens unter den Text⁵⁷. Er schließt den Stift, legt ihn ab und dreht sein Blatt wieder herum, um Emil weiter vorzulesen. Während er von vorn beginnt, „es war einmal ein Wolf namens Tom. Tom war sehr mutig“ [20:13], sagt Studentin Silvia: „Es geht dann gleich weiter, ihr, oder wenn ihr wollt, könnt noch was dazu malen.“ [20:13] Micha ist vollkommen auf das Vorlesen konzentriert: „Doch die anderen lachten ihn aus. Da ging Tom ganz allein in den Wald.“ [20:20] Im Raum wird es zunehmend lauter. Als Emil sich von Michas Text wegdreht, um im Raum nach etwas zu schauen, klopf ihm Micha mit seinem Finger am Arm, was dessen Aufmerksamkeit sofort zurückholt. Ohne Pause liest Micha weiter, nun etwas lauter: „Er wusste ja, dass es da Gefahren gab. Auf einmal kam ein Jäger. Tom sah ihn zwar schnell, aber er wus – er wusste sich nicht zu helfen. Da sah der Jäger ihn. Da sah der Jäger ihn.“ [20:25] Micha nimmt den Stift, setzt hinter *ihn* (Z. 8) einen Punkt, streicht das kleine *e* (ebd.) und schreibt ein großes *E* (ebd.) als Satzanfang. Er liest weiter: „Er legte das Gewehr an und tat – an und tatsächlich schass er. Tom humpelte zu, zu, zu den, zu den“ [20:55]. Micha holt den Stift hervor und korrigiert *den* in *dem* (Z. 10) und liest weiter, „zu dem Stamm. Zu sei, zu seinen, zu seiner, zu seiner Begeisterung waren alle“ [21:15]. Es ertönt der Gong, der das Ende der Schreibzeit einläutet. Micha liest weiter: „Begeisterung waren alle, ähm, froh, dass er da war. Tom war genauso froh.“ [21:28] Studentin Silvia unterbricht Micha, damit er zuhört, was am anderen Ende des Raumes gesprochen wird. Dieser hebt gleich seinem Sitznachbarn sein Blatt an, als wolle er sich bereitmachen, in den anderen Raum zum Vorlesen zu gehen. Tatsächlich erläutert die Seminarleiterin das weitere Vorgehen. Demnach sollen einige Kinder im Raum bleiben, um von den Studierenden befragt werden zu können. Die anderen Kinder sollen in den Nachbarraum gehen, um sich gegenseitig die Texte zu präsentieren. Später soll getauscht werden. Micha sagt zu Emil: „Ich les vor.“ [22:03] Silvia flüstert ihm zu: „Wir tauschen dann noch.“ [22:04] Die Seminarleiterin

⁵⁷ Dieser Schriftzug wurde in der Abbildung des Textes entfernt.

erläutert, dass die Studierenden auswählen, welche Kinder im Raum bleiben und welche Kinder zum Vorlesen gehen. Micha sagt zu Emil: „Wir gehen zusammen rüber.“ [22:19] Studentin Silvia spricht beide an: „Einer von euch beiden muss erstmal bei mir bleiben und einer geht rüber und dann wechseln wir aber, also es ist eigentlich egal.“ [22:20] Daraufhin legt Emil seinen Arm um Micha und fragt: „Können wir beide hierbleiben? Der Alexander geht rüber?“ [22:27] Tamara und Alexander einigen sich schnell, wer im Raum bleiben möchte und wer in den anderen Raum geht. Da fragt Studentin Silvia ihre Kommilitonin, „oder ist es ok, wenn die wollen jetzt alle beide hierbleiben?“ [22:39] Zu Tamara und Alexander gewandt meint sie: „Wenn ihr erst rübergeht und dann tauschen wir?“ [22:43] Alexander schaut zu seinem Text und sagt: „Hm.“ [22:47] Micha sagt fröhlich: „Ja, ich find das ok.“ [22:48]

Alexander meint plötzlich: „Ich fänd das aber besser, weil die Tamara hat jetzt schon gesehen, was ich geschrieben habe und ich habe schon gesehen, was sie geschrieben, aber ich weiß nicht was die beiden geschrieben haben.“ [22:51] Daraufhin sagt Silvia: „Nagut, da machen wir es doch jetzt so, einer von euch beiden bleibt erstmal bei mir. Ihr seht euch doch dann gleich wieder.“ [23:03] Micha legt seinen Arm um Emil und beide machen traurige Gesichter. Studentin Johanna tröstet: „Ist doch nur für ein paar Minuten.“ [23:07] Emil schüttelt den Kopf und sagt: „Nö.“ [23:09] Johanna erklärt: „Guckt mal, ihr habt euch schon ausgetauscht, ihr wisst schon, was der andere geschrieben hat, zumindest hast du schon seine Geschichte gehört.“ [23:10] Micha meint, „ok“ [23:15], und nimmt seinen Arm von Emils Schulter. Dann steht er kurz auf, setzt sich wieder hin und sagt: „Ich bleib zuerst hier.“ [23:20] Er beugt sich vor zu Silvias Notizblock und versucht, etwas zu lesen. Emil fragt ihn: „Micha, Micha, willst du und?“ [23:28] Micha antwortet, „ich bleib zuerst hier“ [23:30] und schlägt dabei seine Hand auf den Tisch. Er nimmt beide Hände zur Brust und sagt, „ich werde zuerst abgefragt“ [23:32] und schubst mit der Hand gegen Emil, als wolle er ihn losschicken. Emil fragt mit seinem Text in der Hand: „Und wenn wir beide rübergehen?“ [23:34] Micha schüttelt den Kopf.

Zusammenfassende Gedanken zur Schreiberfahrung von Micha

Micha zeigt sich zu Beginn unbefangen gegenüber dem Schreiben und in Bezug auf die Interaktionen mit den Personen im Raum. Ganz selbstverständlich beginnt er, seine Geschichte aufs Papier zu bringen und unterbricht diese Tätigkeit, um mit seinen Klassenkamerad:innen oder den Studierenden zu sprechen. Er ist aufmerksam gegenüber dem, was an seinem Tisch vor sich geht. Als das Mikrofon auf den Tisch gestellt wird, ist er es, der fragt, wozu das Gerät dient. Zu seinem Sitznachbarn Emil sagt er leise, „da, wenn wir da reinreden“ [00:28]. Durch die Vorstellung des Abgehörtwerdens scheint bei Micha eine Hemmung zu entstehen, es verändert sein Auftreten. War er im Vorhinein unbedarft offen, wirkt er nun vorsichtig still. Als sein gegenüberstehender Klassenkamerad Alexander „Guten Morgen“ [00:51] ins Mikrofon grüßt, scheint Micha plötzlich eine neue Möglichkeit gegeben, mit der Anwesenheit des Abhörgerätes umzugehen. Lächelnd spricht er ins Mikrofon, „ich fühl mich an wie ein Popstar.“ [00:52] Dieser Mut zur Inszenierung scheint in sein Schreiben einzufließen, denn kurz darauf schreibt er, größer als die umliegenden Wörter, *Tom war ser mutig.* (Z. 2) Es ist offen, was zuerst da war, die Schreibidee vom mutigen Tom oder der Ansporn, sich als Popstar darzustellen: Text und Schreibsituation scheinen miteinander verbunden zu sein.

Dehn, Merklinger und Schüler formulieren, „wer schreibt, muss von der Situation, in der er schreibt, gerade absehen.“ (Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 40) Im Beispiel von Michas Schreiberfahrung stellt sich dies nicht als vollkommenes Loslassen von der Schreibsituation dar. Die leibliche Erfahrung der Schreibsituation und die Entstehung des Textes zeigen sich an vielen Stellen miteinander verflochten. Es entsteht der Eindruck, dass unmittelbare Erfahrungen der

Situation in den Text eingehen. Micha schreibt weiter: *Doch Die anderen lachten ihn aus.* (Z. 2–3) Ähnlich den vorgestellten Zuhörer:innen am anderen Ende des Mikrofons, bleiben die vorgestellten anderen in Michas Geschichte unbestimmt. Die Anwesenheit des Mikrofons und der Kamera sind für Michas Schreiben konstitutiv. Er schreibt, während er sich beobachtet weiß. Die dadurch gesteigerte Selbstaufmerksamkeit geht mit Formulierungen von Innensichten der Figuren einher, z. B. indem Micha schreibt, *Er wusste ja dass es da gefahren gab* (Z. 4–5). Andersherum scheint die vorgestellte Erfahrung des Textes, sein erfahrungshafter Inhalt, auf die Schreibsituation zu wirken. Dies tritt besonders deutlich hervor, als Micha den bedeutungsschweren Satz, *Eer legte das gewär an* (z. 8–9), schreibt und sich kurz darauf gegenüber Tamara verantwortlich und überlegen zeigt. Der Anfang dieser Dynamik ist weder in der (äußeren) Schreibsituation noch im entstehenden Text zu verorten. Die Art und Weise der Verflechtung (zum Begriff vgl. Merleau-Ponty 2004, 172 ff.) entsteht durch den didaktischen Rahmen der Situation als Schreibwerkstatt und Forschungswerkstatt in der LuFo. Im Beispiel von Michas Schreiberfahrung hat der Charakter der Situation als Forschungswerkstatt besonderes Gewicht. Hierin deuten sich Möglichkeiten für Schöpferische Erfahrungen an.

Neben dem Schreiben mit dem Stift auf dem Papier zur Schreibaufgabe zeigen sich im Beispiel von Micha das Mikrofon und die Kamera als brisante Dinge, die sein Agieren in der Schreibsituation und seine Formulierungen im Text mit hervorbringen. Durch deren Anwesenheit und durch die sinnliche Wahrnehmung (zum Begriff vgl. Kapitel 3.1.4), die zwischen Micha und diesen Dingen entsteht, wird eine Dynamik gesteigerter Aufmerksamkeiten angestoßen. Bezogen auf die Schreibsituation ist Micha aufmerksam auf die Texte und auf das Schreiben oder Nicht-schreiben der anderen, auf die Grenzen des Raumes, auf Orte auf dem Papier, auf orthographische Konventionen und auf die Inszenierung seiner selbst. In Bezug auf seine Geschichte wechselt er beim Formulieren zwischen der Ebene der Handlung und der Ebene des Bewusstseins, was einer Geschichte einen besonderen Reiz verleiht (vgl. Wieler, Dehn 2017). Darüber hinaus findet er Formulierungen, in denen beide Ebenen gleichzeitig präsent sind. Zu Beginn der Geschichte schreibt er: *Doch Die anderen lachten ihn aus.* (Z. 2–3) In der Handlung des Auslachens wird nicht nur zur Ebene des Bewusstseins der *anderen* (Z. 3) etwas gesagt, sondern es spielt auch auf die Ebene des Bewusstseins von Tom an, der ausgelacht wird. Am Ende der Geschichte beschreibt Micha die Beziehung zwischen Tom und den anderen wie folgt: *Zu seine begeisterung waren alle fro das er da wa.* (Z. 10–11) Hier wird keine Handlung formuliert und doch wird die freudige Begrüßung des verletzten, humpelnden Toms vorstellbar, indem zunächst die Innensicht von Tom als *begeisterung* (Z. 10) spürbar wird und dann der Grund dafür als Innensicht der anderen formuliert ist. Dass die anderen *fro* (Z. 11) sind, kann Tom nur wissen, wenn sie es zeigen. Dadurch entsteht die Vorstellung von leiblichen Gesten der Protagonisten, die nicht formuliert sind. Das Phänomen der Verflechtung zeigt sich also auch im Text, indem die ‚Landschaften‘ der Handlung und des Bewusstseins (vgl. Bruner 1986, 14; zit. nach Hoffmann 2011, 78) nicht immer klar voneinander getrennt beschrieben sind, sondern in der Rezeption miteinander auseinander hervorgebracht werden müssen. Für Micha scheint sein Text bedeutsam zu sein, zweimal beginnt er, ihn seinem Sitznachbarn Emil vorzulesen.

Dehn, Merklinger und Schüler zeigen an einem Beispiel Funktionen des Durchlesens und Vorlesens des eigenen Textes als Vergewisserung und Entwicklung des Textkonzepts sowie als Erarbeitung orthographischer Korrekturen (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 67 ff.). Diese Funktionen lassen sich auch im Beispiel von Michas Schreiberfahrung finden. Darüber hinaus scheint insbesondere das Vorlesen des Textes gegenüber seinem Sitznachbarn Emil eine darüberhinausgehende Bedeutung zu haben. In der neunten Minute der Schreibzeit zeigen sich Alexander, Emil und

Micha gegenseitig ihre Texte und begutachten deren Länge. Als Emil entdeckt, dass Michas Protagonist Tom heißt, wie in seiner eigenen Geschichte der Löwe, beginnt Micha unvermittelt, seinen Text Emil vorzulesen. Er wird jedoch von Studentin Silvia unterbrochen, die meint: „Schreibt ihr erstmal, wir lesen dann vor.“ [08:59] Kurz darauf schreibt Micha die bedeutungsvolle Szene: *Dasar der Jøeger ihn. Eer legte das gewär an.* (Z. 8–9) Als Micha seinen Text beendet hat, fragt er Emil ganz selbstverständlich: „Soll ich dir mal vorlesen?“ [19:40] Er beginnt mit dem Vorlesen und wird auch hier von Studentin Silvia unterbrochen, die daran erinnert, den eigenen Namen auf das Blatt zu schreiben. Als Micha weiterliest, spricht die Studentin erneut dazwischen. Diesmal liest Micha beharrlich weiter. Als Emil sich vom Text abwendet, klopft Micha ihn mit seinem Finger am Arm, um seine Aufmerksamkeit bei sich und seinem Text zu halten. Jedoch kommt er auch diesmal nicht bis zum Ende seines Textes, da Studentin Silvia ihn darauf aufmerksam macht, dass das weitere Vorgehen im Rahmen der Schreibwerkstatt besprochen wird. Als er daraufhin von der Seminarleiterin vernimmt, dass ein Teil der Kinder in den Nachbarraum geht, um sich gegenseitig die Texte zu präsentieren, verkündet er prompt: „Ich les vor.“ [22:03] Wenn Gottfried Bräuer in Bezug auf künstlerische Schaffensprozesse formuliert, „erst das Werk, nicht ein Akt der schweifenden Phantasie bringt also den Fund zur Welt“ (Bräuer 1966, 184), könnte für die Schreiberfahrung von Micha ergänzt werden: Das Werk bringt den Fund zur Welt, doch erst dessen Aufführung, dessen sinnliche Erfahrung und Verkörperung, lassen Fund und Finder Wirklichkeit werden.

5.2 Lesarten von Kindertexten

In diesem Kapitel werden Lesarten zu zwei ausgewählten Kindertexten als Beispiel dafür gegeben, inwiefern freie Kindertexte von Schöpferischen Erfahrungen erzählen und dafür, welche Erfahrungen mit Kindertexten möglich sind. Zunächst werden alle Texte des Datenkorpus im Überblick betrachtet und auf Erfahrungsmöglichkeiten hin befragt (5.2.1). Die Lesarten zu *Prensar der Wölf alein zu haus* (5.2.2) und zu *Der Fisch Gina* (5.2.3) gehen exemplarisch der erzählten Erfahrung in freien Kindertexten nach und zeigen, wie sich der Text verändert, wenn Sinn eingetragen wird.

5.2.1 Erfahrungen in und mit Kindertexten

Im Kontext von sieben unterschiedlich gestalteten Schreibwerkstätten (vgl. Kapitel 4.4.1.1.) sind in den Jahren von 2016 bis 2019 insgesamt 81 Werke von Kindern gesammelt worden. Als ein Werk gilt, was ein Kind oder mehrere Kinder gemeinsam im Rahmen einer Schreibwerkstatt erarbeitet haben. Durch die unterschiedlich konzipierten Schreibwerkstätten bestehen einige Werke aus Wortsammlungen und Texten, andere z. B. aus Zeichnungen und Texten. Die Unterschiedlichkeit ergibt sich zum einen aus den unterschiedlichen Aufgaben und angebotenen Materialien und zum anderen aus der Freiwilligkeit der Angebote. Oftmals hatten die Kinder im Rahmen einer Schreibwerkstatt bezogen auf Aufgaben und zu verwendende Materialien mehrere Wahlmöglichkeiten.

Bei der Sichtung der 81 Werke lag der Fokus auf dem Geschriebenen, das in folgenden Textformen⁵⁸ im Datenkorpus zu finden ist: als Geschichte, als Ende einer vorgelesenen Geschichte, als Steckbrief zu einer Figur, als Akrostichon, als Wortsammlung, als Comic, als Bilderbuch, als Tagebucheintrag, als Gefühlsbeschreibung und als assoziativer Text zu einem Erlebnis oder zu einem Gefühl. Alle Texte sind handschriftlich verfasst, auf unliniertem oder liniertem Papier.

⁵⁸ Textformen sind Texte, die im Rahmen didaktischer Inszenierungen geschrieben werden (vgl. Pohl, Steinhoff 2010).

Einige Texte finden sich auf Linien, die das Kind auf unliniertem Papier selbst gezeichnet hat. Geschrieben wurde mit Füllfederhalter oder Tintenroller (Gelschreiber), in Druckschrift oder Schreibschrift. Alle Texte sind auf Papier im DIN-A4 Format verfasst, Hoch- und Querformat variieren und auch die Anordnung der Texte auf dem Papier ist unterschiedlich. Nahezu alle Texte nehmen ihren Anfang am oberen linken Blattrand und füllen das Blatt in unterschiedlichen Größen und Formen der Buchstaben mehr oder weniger weit aus.

Im Zusammenhang mit der Betrachtung der freien Kindertexte (zum Begriff vgl. Kapitel 3.2.4.5), die im Rahmen der hier durchgeführten Schreibwerkstätten entstanden sind, stehen folgende Fragen im Fokus:

- Welche Erfahrungen ermöglichen freie Kindertexte?
- Inwiefern ermöglichen sie Schöpferische Erfahrungen?
- Von welchen Erfahrungen erzählen die Texte?
- Inwiefern erzählen sie von Schöpferischen Erfahrungen?

Wie in Kapitel 3.2.4.5 dargestellt, werden Leser:innen von der Materialität der Texte getroffen, noch bevor eine aktive Annäherung möglich ist (vgl. Rumpf 2011, 33 f.). Diese Erfahrung lässt sich in Bezug auf das Textkorpus wie folgt beschreiben: In der Fülle variierender Textgestalten vermitteln sich Gestaltungsfreiheit, Individualität der Handschriften und dadurch erlebbare Menschlichkeit des Geschriebenen. Wie handgefertigte Gebrauchsgegenstände symbolhaft der industriellen Massenproduktion entgegenstehen, verweisen die Unebenheiten und Vielförmigkeiten der Schriftbilder der gesammelten Kindertexte auf ihren menschlich-leiblichen Ursprung. Keine Maschine könnte diese Variation erzeugen.

Doch nicht nur auf der Ebene der Schriftbildlichkeit spricht jeder Text seine eigene (Bild-)Sprache; der Reichtum möglicher Erfahrungen mit den Texten setzt sich im Inhalt fort. Auch wenn sehr viele Texte mit derselben Wendung ‚es war einmal‘ beginnen, zeigen die darauffolgenden Geschichten die gesamte Bandbreite der menschlichen Erfahrung. Sie handeln von alltäglichen Erfahrungen, wie dem Einkaufen gehen, dem Geburtstag feiern oder dem zu Bett gehen und nicht schlafen können ebenso wie von extremen Ereignissen, wie einem Waldbrand, körperlicher Gewalt oder dem Ertrinken im Meer. Obwohl es Kindertexte sind, werden ganz selbstverständlich Erfahrungen von Erwachsenen thematisiert, wie z. B. das Autofahren, der Wunsch nach einem Kind oder davon, jemanden für seine Arbeit zu bezahlen. Aus der Erfahrungswelt der Kinder finden sich ebenso vielfältige Themen, wie z. B. eine Zensur zu bekommen, sich um einen Roller zu streiten oder Angst im Dunkeln zu haben.

Jeder einzelne Text hält eine Vielfalt von Erfahrungen bereit, denen in einem langsamen aufmerksamen Lesen begegnet und nachgespürt werden kann. Eine Kategorisierung im Sinne einer zusammenfassenden Darstellung würde den differenzierten Ausdrücken von Erfahrungen in den Texten nicht gerecht werden. Daher wurden zwei Texte als Beispiele gewählt, an denen die Fülle und Tiefe jener Erfahrungen, die durch freie Kindertexte vorstellbar werden, in Form von Lesarten (vgl. Kapitel 4.4.3.4) dargestellt wird. Die Auswahl fiel auf zwei Texte, an denen die Annäherung an die Forschungsfrage „Inwiefern erzählen die Texte von Schöpferischen Erfahrungen?“ möglich schien. Dies trifft auf den ersten Blick nur auf einen kleinen Teil der Texte des Datenkorpus zu.

5.2.2 Prensar der Wolf allein zu haus

Zunächst wird die Auswahl des Beispiels begründet und der Kontext der Entstehung des Textes benannt (5.2.2.1). Die anschließende Lesart führt in den Text hinein und geht der erzählten Erfahrung nach (5.2.2.2).

5.2.2.1 Lars' Werk

Der Text *Prensar der Wolf allein zu haus* wurde als Beispiel gewählt, da er sich durch seine anmutende literarische Sprache hervortut und die scheinbare Alltäglichkeit der Geschichte reizvoll schien, in der Tiefe ihrer Erfahrungshaftigkeit (Fludernik 2011, vgl. Kapitel 2.3.2.1) betrachtet zu werden. Der Text wurde im Rahmen der Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen* (vgl. Kapitel 4.4.1.1) von Lars verfasst. Zu Lars' Werk gehört neben dem Text *Prensar der Wolf allein zu haus* eine Zeichnung.

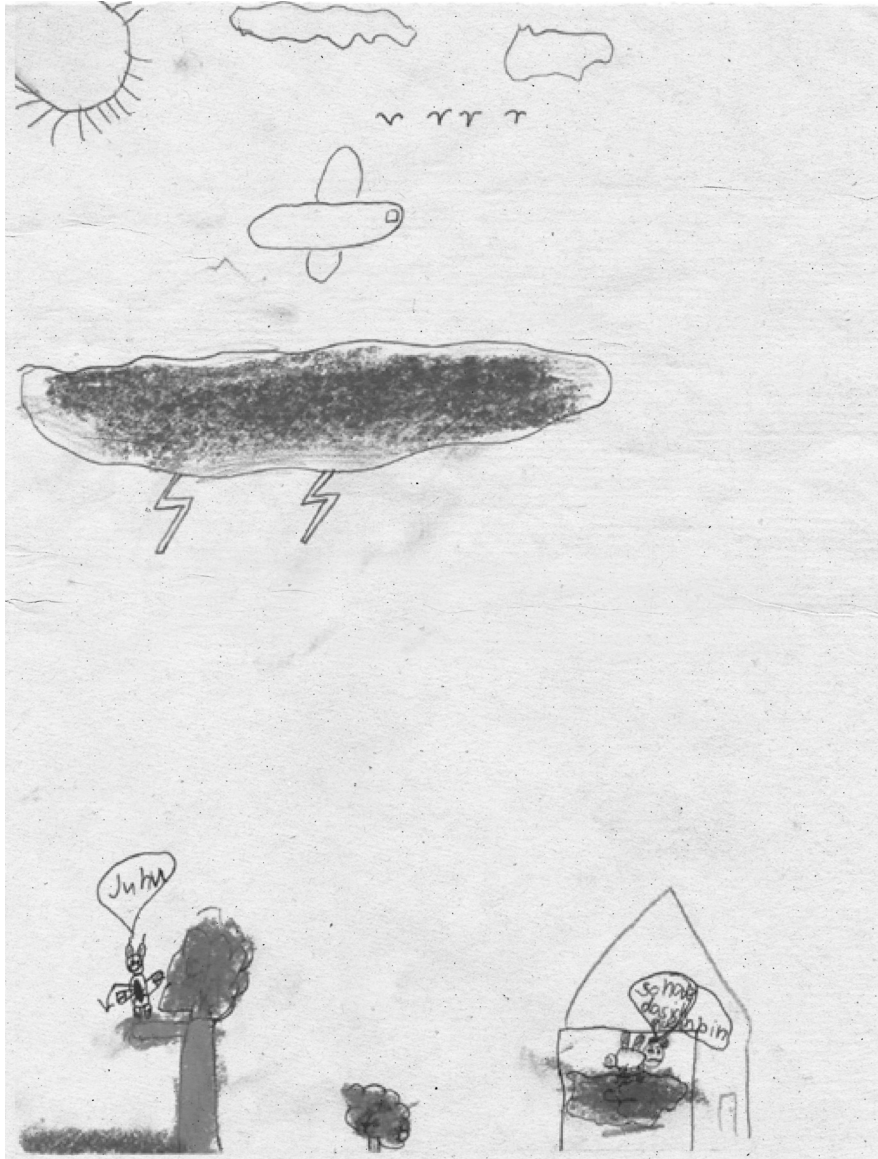
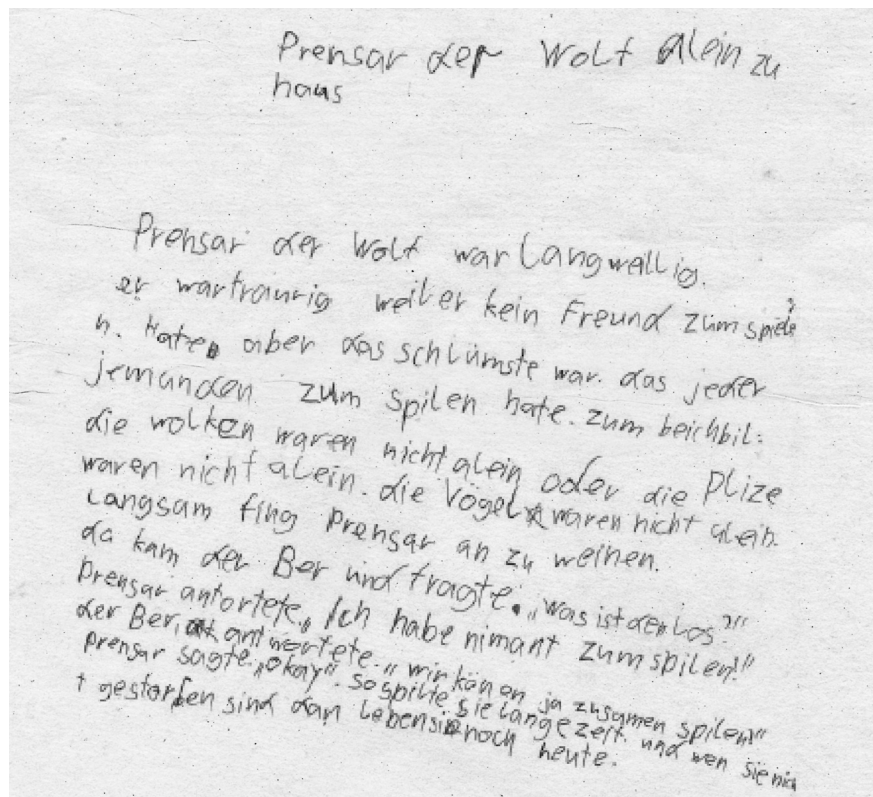


Abb. 17: Lars' Zeichnung



- | | |
|----|---|
| 01 | Prensar der Wolf allein zu |
| 02 | haus |
| 1 | Prensar der Wolf war Langweillig. |
| 2 | er war traurig weil er kein Freund zum spielen <1 |
| 3 | n. hatte aber das schlimmste war. das jeder |
| 4 | jemanden zum spielen hatte. zum beichbil: |
| 5 | die wolken waren nicht allein oder die plize |
| 6 | waren nicht allein. die Vögel waren nicht allein. |
| 7 | Langsam fing Prensar an zu weinen. |
| 8 | da kam der Ber und fragte: „was ist den los?“ |
| 9 | Prensar antortete. „Ich habe nimant zum spielen!“ |
| 10 | der Ber, antwortete. „wir können ja zusammen spielen!“ |
| 11 | Prensar sagte. „okay“. So spielte sie lange zeit. und wen sie nicht |
| 12 | gestorben sind dan leben sie noch heute. |

Abb. 18: Lars' Text und Abschrift *Prensar der Wolf allein zu haus*

5.2.2.2 Lesart zur Geschichte *Prensar der Wolf allein zu haus*

Die Erzählung *Prensar der Wolf allein zu haus* (Z. 01–02) erscheint im Schriftbild als viereckiger Block, paketartig gestaltet. Sie kann als Geschenk gelesen und in einer Schachtel verpackt weitergegeben werden. Die Überschrift ist geformt wie ein Schlüssel, der dem Paket beiliegt. *Prensar der Wolf allein zu haus* (Z. 01–02): diese Formulierung schließt Erinnerungen auf, die in die Kindheit

führen. Erstmals allein zu Hause zu sein kann für ein Kind Aufregung bedeuten, ein freudiges Großfühlen verbunden mit einem neuen Sehen der ruhigen Räume. Jedoch trägt *alein zu haus* (Z. 01–02) auch Gefahren in sich. Gruselgeschichten beginnen in verlassenen Schlössern, stille Wände können Beklommenheit hervorrufen. Bei Prensar trifft weder das eine noch das andere zu, *Prensar der Wolf war Langweilig*. (Z. 1) Nach Käte Meyer-Drawe gehört Langeweile zu jenen Erfahrungen, die auf die qualitative Dimension von Zeit verweisen. Wie „die *Dichte der Dauer*, die *günstige Gelegenheit* und das *Geheimnis des Anfangens*“ (Meyer-Drawe 2012, 131; Hervorhebungen im Original) zeigt sich Langeweile als nicht messbare Qualität gelebter Zeit.

„Langweilen ist kein intentionaler Akt im phänomenologischen Sinne. Sie ist durch pathische Züge bestimmt. Sie überkommt uns. Sie ist ein Modus der gelebten, nicht der gemessenen Zeit. Vor uns dehnt sich die Zeit ins Unermessliche. Man weiß buchstäblich nichts mit sich anzufangen. Langeweile ist das genaue Gegenteil der Zeit-Vergessenheit in der Zeitverschwendung. Sie lässt Zeit aufdringlich werden, zu einem monströsen Gewicht der Existenz anwachsen. Dies ist etwas anderes als die gesuchte Intimität mit sich selbst. Langeweile gibt uns mehr von uns, als wir haben wollen. Sie beraubt uns unserer Ablenkungen durch eine provokante Welt. Sie sorgt dafür, dass sich das Subjekt seiner eigenen Unterworfenheit unter sich selbst grauenvoll bewusst wird. Wen wundert es, dass es noch schlimmer ist, langweilig zu sein, als sich zu langweilen.“ (Meyer-Drawe 2012, 132)

Sich zu langweilen heißt, allein zu sein mit dem „Selbst, von dem sich die Welt zurückgezogen hat.“ (ebd., 131) Prensar empfindet zusätzlich zu dieser Last der Langeweile das Fehlen eines Freundes, *er war traurig weil er kein Freund zum spiele <1 n. Haten* (Z. 2–3). Als Langeweile drängt sich ihm die Zeit auf, da er nichts ‚sein‘ kann. Er betrauert sich, der ohne Freund zu Tode gelangweilt die Präsenz der ungelebten Zeit aushalten muss. Doch das ist noch nicht das Schlimmste; *das schlimmste war. das jeder jemanden zum spilen hate*. (Z. 3–4) Die Langeweile wird im Text zur Einsamkeit gesteigert, die gegenüber der Vorstellung, dass *jeder jemanden zum spilen* (Z. 3–4) hatte, noch bedrückender wirkt. Als Klagelied für diesen naturgegebenen Zustand werden sprachlich poetisch Beispiele gebracht, *zum beichbil: die wolken waren nicht allein oder die Plize waren nicht allein. die Vögel n waren nicht allein*. (Z. 4–6) Diese Aufzählung schnürt die Kehle zu. Alle Wesen und Dinge der Welt existieren in Gesellschaft, niemand ist allein.

Wurde bisher, im ersten Teil des Textes, Prensars schwer lebbarer Zustand beschrieben, öffnet sich im zweiten Teil eine Handlung. Sie beginnt mit dem wortlosen Hervorbrechen von Tränen: *Langsam fing Prensar an zu weinen*. (Z. 7) Nass und warm laufen die Tränen über Prensars Gesicht und machen für andere sichtbar, dass ihn etwas quält. Tränen sind nicht gern gesehen. Ursula Stenger zeigt auf, dass im historischen Verlauf der westlichen Kultur Gefühle ihre Erkenntnisfunktion verloren haben (vgl. Stenger 2010, 112 f.). Im Vordergrund steht, einhergehend mit platonischer Vernunft, ein adäquater Umgang mit Gefühlen im Sinne einer Selbstregulation. Die Frage, was ein Gefühlsausdruck bedeutet, „warum ein Kind etwa traurig, wütend oder verzweifelt ist“ (Stenger 2012a, 36), tritt in den Hintergrund. Ziel ist Funktionalität, als stark gilt, wer sich beherrschen kann. Dies zeigt sich in den ernsten Mienen mittelalterlicher religiöser Darstellungen (vgl. Stenger 2010, 113) wie auch in Märchenerzählungen.

Das Märchen der Gebrüder Grimm *Der Froschkönig* beginnt mit einer ähnlichen Szene wie die Geschichte von Prensar: Die schöne Königstochter saß am Brunnen und da ihr langweilig war, spielte sie mit ihrer goldenen Kugel. Als diese ins Wasser fiel, fing die Königstochter an zu weinen. Dies hörte der Frosch und sagte zu ihr: „Was hast du vor, Königstochter? Du schreist ja, dass sich ein Stein erbarmen möchte.“ (Brüder Grimm 2022, 9) Als sie ihm von der Kugel erzählte, antwortete er: „Sei still und weine nicht“ (ebd.). Stenger versteht Emotionen als dynamisches Geschehen zwischen Ergriffenwerden und Initiative ergreifen, als Antworten,

die wir auf die Welt geben, bevor wir etwas von ihnen wissen (vgl. Stenger 2010, 114). In der Zuwendung zu Gefühlen sieht Stenger den „Schlüssel zu Erfahrungen“ (ebd., 119). Wir könnten an ihnen lernen, was uns bewegt und wie uns etwas anrührt. In der Geschichte von Prensar scheint diese Idee verwirklicht. Anders als im Märchen vom Froschkönig, in dem das Weinen der Königstochter vom Frosch als ‚schreien‘ umgedeutet und ihr unterstellt wird, dass sie damit ‚etwas vorhat‘, erfährt Prensar in seiner Geschichte Zuwendung zu dieser Gefühlsregung; *da kam der Ber und fragte: „Was ist den los?“* (Z. 8)

Durch diese Frage kann Prensar seine Gefühle erkunden und sich fragen, was ihn zum Weinen bringt. Er kann sich selbst der Wucht seiner Traurigkeit bewusstwerden und verstehen, was ihn so unglücklich macht. *Prensar antwortete. „Ich habe nimant zum spilen!“* (Z. 9) So trivial diese Aussage erscheint, lässt sie doch aufmerken und fragen, warum es für Prensar so wichtig ist, jemanden zum Spielen zu haben. Wie die Geselligkeit, kann auch das Spiel als Grundkategorie des Lebens verstanden werden. Inwiefern als Spielen gelten kann, was Wolken im ‚Wolken-spiel‘ geschieht oder was Pilze tun, wenn sie ‚Pilzkulturen‘ ausbilden, kann wohl nur literarisch erschlossen werden – wie z. B. im Bilderbuch *Susi Schimmel. Vom Verfaulen und Vergammeln* (Leitl 2018). Konsens besteht jedoch darüber, dass Tiere spielen und schon gespielt haben, bevor es Menschen auf der Erde gab (vgl. Stenger 2012b, 52).

Anthropologisch betrachtet, besteht die Besonderheit des Spielens gegenüber anderen Tätigkeiten des Alltags in seiner Zweckfreiheit und Nutzlosigkeit, obgleich sich das Spiel sowohl für die Entwicklung von Kindern als auch für das Zusammenleben in Gemeinschaften durchaus als nützlich erweist (vgl. Wulf 2020, 4). Um zu erkunden, warum es ein großes Unglück bedeutet, *nimant zum spilen* (Z. 9) zu haben, ist es jedoch nicht zielführend, Funktionen des Spiels zu betrachten. Vielmehr gilt es, den Blick auf die Qualität des Spiels als Tätigkeit zu richten, um seiner Bedeutung für die Figur Prensar näher zu kommen. Der Kulturhistoriker Johan Huizinga bietet eine solche Sichtweise an: „Im Spiel ‚spielt‘ etwas mit, was über den unmittelbaren Drang nach Lebensbehauptung hinausgeht und in die Lebensbetätigung einen Sinn hineinlegt.“ (Huizinga 2017, 9) Nicht zu spielen bedeutet, ohne Inspiration zu sein. Die Freiheit des Spiels, etwas zu wagen, dessen Ausgang ungewiss ist, vermittelt Lebendigkeit. Huizinga versteht Spiel als Voraussetzung für Kultur; Kultur ist aus dem Spiel geboren, nicht umgekehrt. Das originäre Wesen des Spiels durchzieht demnach alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens, es zeigt sich im Wettkampf des Rechtsstreits ebenso wie in der Darstellung des Philosophen (vgl. ebd., 161 f.). Es ist die Leidenschaft, der Witz, die Lust, das Eigene und Freie im Spiel, das der Tätigkeit ihre Würze verleiht. Dies geht mit einer veränderten Wahrnehmung von Zeit einher. Wer spielt, vergisst die Zeit und geht in der Gegenwart auf (vgl. Stenger 2014, 267). Prensar könnte auch allein spielen, doch erst die Wahrnehmung eines anderen ermöglicht ein Überschreiten der eigenen Grenzen:

„Der Leib des Anderen ist vor mir – aber was ihn selbst betrifft, so führt er ein einzigartiges Dasein: *zwischen* mir, der denkt, und jenem Leib oder eher neben mir, an meiner Seite, taucht er auf wie eine Nachbildung meiner selbst, ein umherirrendes Doppel, [...] er ist die unerwartete Antwort, die ich von anderswo erhalte [...]“ (Merleau-Ponty 1993, 149; Hervorhebung im Original)

Gemeinsam zu spielen, erweitert die Möglichkeiten des Selbst: Ideen eines anderen beseelen das Spiel, neue imaginäre Bilder führen in neue Erfahrungen. Im Zusammenspiel mit einem anderen kann ich mich in etwas verwandeln, auf das ich selbst nie gekommen wäre (vgl. Stenger 2014, 268). Diese Welt öffnet sich für Prensar, denn *der Ber, antwortete. „wir können ja zusammen spilen!“* (Z. 10) In diesem Moment verändert sich alles. Die Dichte der Zeilen im Schriftbild nimmt zu, gleich der Dichte der Zeit, die davon leichter wird und ihr Antlitz wechselt. Sie zeigt sich als „*günstige Gelegenheit*“ (Meyer-Drawe 2012, 131; Hervorhebung im Original), und

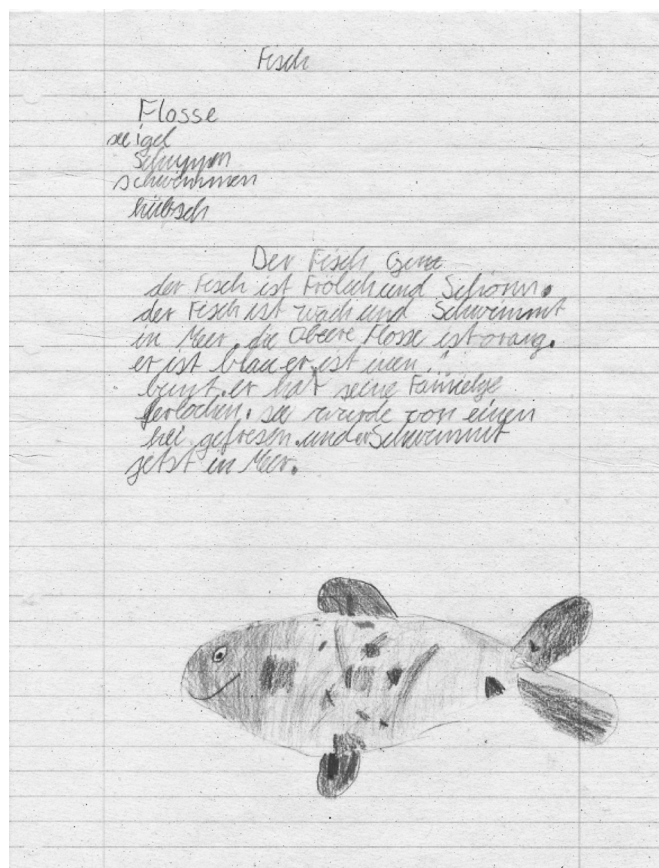
wird als prickelnde Vorfreude spürbar. *Prensar sagte. „okay“. So spielte sie lange zeit. (Z. 11)* Diese *lange zeit* (Z. 11) hat nichts mit der langen Weile zu Beginn der Erzählung gemeinsam. Sie wird vorstellbar als ein Genießen des gemeinsamen Spielens, des Erfindens und Erlebens imaginärer Abenteuer, des Ausprobierens neuer Figuren und Beziehungen. Als „beständige Neuschöpfung“ (Stenger 2014, 240) verleiht Spielen der Zeit Lebendigkeit und dem Leben Sinn; *und wen sie nicht t gestorben sind dan leben sie noch heute. (Z. 11–12)*

5.2.3 Der Fisch Gina

Zunächst wird die Auswahl des Beispiels für diese Studie begründet (5.2.3.1) und der Kontext der Entstehung des Werkes *Der Fisch Gina* beschrieben (5.2.3.2). Anschließend erfolgt die Lesart (5.2.3.3).

5.2.3.1 Larissas Werk

Larissas Werk besteht aus zwei Texten, die sich zusammen mit einer Zeichnung auf einem Schreibblatt befinden. Die Texte *Fisch* und *Der Fisch Gina* erscheinen zunächst sehr schlicht. Doch bereits beim ersten Lesen erzeugen sie Aufmerksamkeit durch die distanzierte Perspektive auf ein Ereignis des Umbruchs im Leben des Fisches Gina. Das Werk wurde als Beispiel gewählt, um einer möglichen Schöpferischen Erfahrung nachzugehen, von der mit diesem Umbruch erzählt sein könnte.



0		Fisch
1	F	losse
2	see	i gel
3	S	chuppen
4	s	c hswimmen
5	h	übsch
6	Der Fisch Gina	
7	der Fisch ist Frölich und Schön.	
8	der Fisch ist wach und Schwimmt	
9	in Meer. die Obeere Flosse ist orang.	
10	er ist blau er ist inen	
11	bunt. er hat seine Famielye	
12	ferlochen. sie wurde von einen	
13	hei gefresen. und er Schwimmt	
14	jetzt in Meer.	

Abb. 19: Larissas Texte, Zeichnung und Abschrift von *Fisch* und von *Der Fisch Gina*

5.2.3.2 Kontext der Entstehung

Die Texte *Fisch* und *Der Fisch Gina* wurden im Rahmen der Schreibwerkstatt *Gefühle* von Larissa verfasst. Diese ist im Rahmen des Seminars *Didaktische Forschungswerkstätten zum Kreativen Schreiben* (vgl. Kapitel 2.4.2 und 4.4.1.1) von Studierenden entwickelt und durchgeführt worden und hier unter Rückgriff auf die Seminararbeiten der Studentinnen Monika und Wilma, die diese Schreibwerkstatt im Kontext ihrer Forschungsarbeiten beschrieben haben, in ihrem Ablauf rekonstruiert: Der Schreibimpuls erfolgte im Gesprächskreis unter Einbeziehung von Bildkarten. Zu Beginn lagen Kunstkarten mit Gefühls- und Stimmungsfischen von Mies van Hout (2013)⁵⁹ sichtbar ausgebreitet in der Mitte des Kreises. Die Studierenden forderten die Kinder dazu auf, sich eine Kunstkarte auszuwählen, die zu ihrem momentanen Gefühl passt. Es folgte eine Vorstellungsrunde, indem die Kinder ihre gewählte Karte zeigten und das für sie bedeutsame Gefühl benannten. Anschließend legten die Studierenden (farbig kopierte) Bilder des Sachbilderbuchs *Ich und meine Gefühle* von Holde Kreul (2011) in die Mitte. Gemeinsam wurde über die auf den Bildern dargestellten Gefühle gesprochen. Dann erfolgte der Schreibauftrag: „Schreibe etwas zum Thema Gefühle!“ Zur Unterstützung der Wahl einer Textsorte wurde auf eine am Whiteboard angebrachte Textsortensammlung (u. a. Akrostichon, Geschichte, Steckbrief) aufmerksam gemacht, an der die Kinder sich orientieren konnten. Die Wahl der Textsorte war ihnen freigestellt, wie auch die Möglichkeit, sich eine Bildkarte mit zum Schreibplatz zu nehmen.

Die Gruppentische waren zum Schreiben mit einer Auswahl unterschiedlicher Papiere und farbigere Stifte vorbereitet. Über die Vorgehensweise von Larissa beim Schreiben ihrer Texte *Fisch* und *Der Fisch Gina* ist nichts bekannt; sie wurde weder von mir noch von Studierenden während des Schreibens beobachtet bzw. finden sich in den Seminararbeiten keine Hinweise darauf. Anhand der Gestaltung ihres Schreibblattes ist vorstellbar, dass sich Larissa eine der Kunstkarten *Heute bin ich* (van Hout 2013) mit zum Schreibplatz genommen hat und ihre Zeichnung davon inspiriert ist.

⁵⁹ Das Kunstkartenset *Heute bin ich* (van Hout 2013) besteht aus 20 Postkarten, die Motive des gleichnamigen Bilderbuchs (van Hout 2021, deutsche Erstausgabe: 2012) zeigen. Das Bilderbuch wurde im Jahr 2013 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert.

5.2.3.3 Lesart zum Schreibspiel *Fisch* und zur Geschichte *Der Fisch Gina*

Wohlgeordnet befinden sich auf dem linierten Schreibblatt drei Elemente, die mit dem zentrierten Titel *Fisch* (Z. 0) schlicht überschrieben sind. Blickfang ist ein gezeichneter bunter Fisch im unteren Drittel des Blattes, der sich mit den Zeilen geradlinig gleichmäßig zu bewegen scheint. Lautlos gleitet er unter der Oberfläche des Textes entgegen der Schreibrichtung offenen Auges mit stummem Lächeln geradeaus. Seine rosa gelbe Schwanzflosse passiert eben den markierten Blattrand. Im oberen Drittel des Blattes zeugen linksbündig fünf Worte korrekt untereinander angeordnet von einem Schreibspiel, indem fünf Buchstaben im Wechsel am Anfang oder innerhalb der Worte von oben nach unten gelesen *Fisch* bedeuten. In der Mitte des Schreibblattes prangt ein Text, der gleichmäßig in Schreibschrift zentriert platziert im Wasser zu schweben scheint. Die vorgedruckten Zeilen machen die Tiefe des Gewässers messbar und bringen die drei Elemente miteinander in eine Fließbewegung.

Viel Platz ist zwischen der grätenhaften Überschrift *Fisch* (Z. 0) und dem Schreibspiel, dessen erstes Wort *Flosse* (Z. 1) in Druckbuchstaben ein markantes Körperteil des Wasserwirbeltiers benennt. Die *Flosse* (Z. 1) gibt dem Fisch seine aufrechte Haltung und treibt seine Schwimmbewegung an. Ohne diese wäre der Fisch haltlos den Bewegungen und Strömungen des Gewässers ausgeliefert. Das zweite Wort, *seeigel* (Z. 2), erzeugt einen Kontext, ein Lebensraum wird vorstellbar. Als uraltes Meerestier verweist es auf Geschichten in Korallenriffen oder auf den Meeresgründen der Erde. Das dritte Wort wendet die Aufmerksamkeit zurück zum Fisch. Seine *Schuppen* (Z. 3) werden benannt, jene musterhaften festen Gebilde, die seine Haut formen, wie die der Reptilien, Schlangen und Krokodile. Die Schuppenhülle schützt und schmückt den Fisch und ist sein Kontaktorgan zur Welt. Sie gestaltet sein Äußeres und ist für andere sichtbar. Im vierten Wort des Schreibspiels, *schwimmen* (Z. 4), klingen achtbare Gefühle gegenüber einem Können an, das Fische mit auf die Welt bringen und Menschenkinder erst mutig lernen müssen. Schwimmen zu lernen bedeutet für uns, sich leiblich in einem neuen Element zu bewegen, ohne den vertrauten Bodenkontakt zu haben. Die aufrechte Haltung muss aufgegeben werden, um sich ins Wasser zu legen und ungewohnte weiträumige Körperbewegungen auszuführen. Was für Fische ganz leicht und natürlich ist, erfordert von Menschen Bewusstheit, Übung und Kraft.

Das fünfte Wort schwingt mit der Leichtigkeit des schwimmenden Fisches; *hübsch* (Z. 5) anzusehen ist dieser als Zierfisch im Aquarium oder als Korallenfisch im tropischen Meer. Dieser ästhetische Ausdruck zeugt von einer Qualität des Sehens, die sich vom Schillern eines einzelnen Fisches fesseln lässt und staunend das Farbwunder der Natur im Wasser verfolgt. Fern von der Genugtuung über volle Netze oder volle Kassen der Fischindustrie steht hier die Anmutung über die Schönheit eines einzelnen lebendigen Fisches im Vordergrund. Diesem Eindruck folgend, bekommt der Fisch im anschließenden Text einen Namen. *Der Fisch Gina* (Z. 6) lautet die Überschrift der Erzählung, die eine Fließzeile tiefer auf dem Blatt beginnt. Was sich oben in fünf Worten angedeutet findet, wird hier in sieben Hauptsätzen weiter ausgeführt. *Der Fisch Gina* (Z. 6) wird zunächst beschrieben: *der Fisch ist Fröhlich und Schön.* (Z. 7)

Die ruckartig schlängelnden Bewegungen eines Fisches im Wasser haben etwas Faszinierendes an sich, das zugleich beruhigend, aber auch belebend wirkt. In der Beobachtung entsteht der Eindruck von Fröhlichkeit, der hier dem Fisch zugesprochen wird. In einem solchen Sehen ist „die oberflächliche Haut des Sichtbaren“ (Merleau-Ponty 2004, 182) durchbrochen, Wahrnehmender und Wahrgenommenes vertauschen sich. Doch dieser Blick ist tückisch, wenn er nur kurz verweilt und mit dem ersten Eindruck zufrieden ist. Wenn ich etwas schön finde, das sich selbst nicht schön ist, dann sehen wir aneinander vorbei. In der Erzählung vom Fisch Gina ver-

ändert sich dieser Blick, er wird objektiver, *der Fisch ist wach und Schwimmt in Meer*. (Z. 7–8) Doch auch ‚objektives‘ Sehen ist durch eigene Erfahrung getrübt. Fische können ihre Augen nicht schließen, daher erscheinen sie wach, auch wenn sie schlafen.

Das *Meer* (Z. 9) war im Schreibspiel mit dem Wort *seeigel* (Z. 2) bereits implizit angesprochen und wird nun hier in der Erzählung vom Fisch Gina als Lebensraum benannt. Auf dem Land gibt es Landschaften, Gebirge, Täler, Wälder, Wiesen. Diese haben Grenzen und ihre je eigenen Möglichkeiten zu ‚sein‘. Demgegenüber erscheint das Meer als grenzenlose wassergefüllte Weite, in der es keinen Ort zum Verweilen oder zum Verstecken gibt. Vor diesem Hintergrund entsteht Rastlosigkeit, *der Fisch ist wach und Schwimmt in Meer* (Z. 7–8); die immer fortwährende Bewegung kommt nie zur Ruhe, das Schwimmen hört nicht auf, das Meer hält niemals still.

In den folgenden Beschreibungen ruht der Blick auf dem Fisch, *die Obeere Flosse ist orang. er ist blau er ist inen bunt*. (Z. 9–11) Diese Beschreibung stimmt mit der Zeichnung des Fisches auf dem Schreibblatt überein, die obere Flosse ist orange, der Körper des Fisches ist blau. Offen bleibt, was *inen bunt* (Z. 10–11) bedeutet und welches ‚Außen‘ demgegenüber steht. Auf der Zeichnung ist der Rumpf des Fisches mit farbigen Elementen durchsetzt, wie auch die Bauchflosse. Als ‚Innen‘ könnte demnach der Bereich zwischen Kopf und Schwanz gelten, die als vordere und hintere Begrenzung des Fisches das ‚Außen‘ bilden. Mit *inen* (Z. 10) könnte ebenso das Innere des Fischkörpers gemeint sein. In diesem Sinn würde die Zeichnung im mittleren Teil Einsicht in das Innere des Fisches gewähren, gleich einer anatomischen Darstellung. In Verbindung mit dem ersten Satz der Erzählung, *der Fisch ist Fröhlich und Schön*n (Z. 7) könnte *inen* (Z. 10) auch auf das innere Befinden des Fisches anspielen und an dieser Stelle der äußeren farblichen Beschreibung, *die Obeere Flosse ist orang. er ist blau* (Z. 9–10) eine innere hinzufügen, *er ist inen bunt* (Z. 10–11). Gefühle mit Farben zu verbinden, ist nicht ungewöhnlich, wie z. B. der Titel des Bilderbuchs *Gefühle sind wie Farben* (Aliko 2019) zeigt. Innen bunt zu sein weist auf ‚gemischte Gefühle‘ hin, die jedoch unverbunden nebeneinanderstehen: Freude, Wut, Trauer, Liebe, Furcht, Erleichterung, Dankbarkeit, Mut... Fühlen als fließendes Geschehen gedacht, bringt Gefühle miteinander in Bewegung. So könnte von jedem Menschen gesagt werden, *er ist inen bunt* (Z. 10–11).

„Wir treten mit der Umwelt, mit anderen Menschen in Beziehung, fühlen sogleich immer den Gesamtprozess ab, halten die Beziehung aufrecht, intensivieren sie, spüren keine Entwicklungsmöglichkeit, keine freudige Erwartungsspannung und beenden sie. Wir sind also wechselseitigen Eindrücken hingegeben, und dann wiederum verarbeiten wir diese aktiv und kommen so zu komplexen Bewertungen und Entscheidungen, die uns über verborgene Wünsche und Erwartungen aufklären. So wenden wir uns, gewissermaßen verändert, wieder den Eindrücken zu.“ (Stenger 2010, 114)

Die innere Buntheit drückt in diesem Sinn die grundsätzliche Möglichkeit aus, verschiedene Empfindungen wahrnehmen zu können, das Bewegtwerden von den Eindrücken der ‚Außenwelt‘ als anthropologische Gegebenheit. Dieses Bewegtwerden geht einher mit dem aktiven Bewegen, Bewerten, Einordnen und sich neu Zuwenden. Ähnlich dem Schaukeln des Meeres kommen Gefühlsbewegungen nie wirklich an ein Ende. Immer wieder neu blinken Farben auf, die Aufmerksamkeit verlangen.

Welche Gefühle Fische empfinden können, ist nicht abschließend geklärt. Insbesondere ihr Schmerzempfinden steht im Zusammenhang mit ethischen Fragen zur Diskussion (vgl. Arlinghaus o. J.). In der Erzählung vom Fisch Gina wird mit der Formulierung, *er ist inen bunt* (Z. 10–11), offengelassen, welche Gefühle im erzählten Moment fühlbar sind. Doch der darauffolgende Rückblick erzeugt ein finsternes Frösteln, *er hat seine Familie ferlocken. sie wurde von*

einen bei gefressen. (Z. 11–13) Diese entsetzliche Wahrheit wird völlig unvermittelt überbracht. Fische müssen damit leben, dass sie jederzeit gefressen werden können. Inwiefern sie um ihre Angehörigen trauern, ist umstritten. Tierschutzvereine verweisen auf Forschungsergebnisse, die Fischen soziale Verhaltensweisen nachweisen (vgl. Albert Schweizer Stiftung für unsere Mitwelt 2016). In der Erzählung vom Fisch Gina geht es jedoch nicht um Rituale des Abschieds oder um den Ausdruck von Trauer. Der letzte Satz, *und er schwimmt jetzt in Meer* (Z. 13–14), lenkt den Blick nach vorn, auf das Weiterleben, Weiterschwimmen, sich weiterbewegen. Verlusterlebnisse halten das Meer nicht an.

Die Erzählung von Gina berührt Erfahrungen auf drei Ebenen. Sie zeigt in Form einer schreibenden Beobachtung eines Fisches, wie Schreiben „den Blick dehnt“ (Berning 2015, 217). Im Text kann eine Fokussierung des ersten Blicks und Anreicherung im zweiten Blick nachvollzogen werden, wie sie für die Erweiterung der Imaginationsfähigkeit wesentlich ist (vgl. Uhlig 2013). Der erste Eindruck, *der Fisch ist Fröhlich* (Z. 7), differenziert sich im Schreiben zum mehrdeutigen Ausdruck, *er ist inen bunt* (Z. 10–11). Diese Distanznahme wird durch mediale Eigenheiten des Schreibens möglich, durch deren Langsamkeit, Reflexivität und das Pendeln der Aufmerksamkeit zwischen Geschriebenem und noch zu Schreibendem (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 40 ff.).

Auf der zweiten Ebene werden durch diese Dehnung des Blicks Gefühle als wandelbare hervorgebracht. Es steht nicht fest, wie eine Situation empfunden oder bewertet werden muss. Die Metapher der inneren Buntheit öffnet Möglichkeiten, Eindrücke und Geschehnisse in unterschiedliche Erfahrungen zu verwandeln und darin verwandelt zu werden. Insbesondere angesichts eines solch erschreckenden Ereignisses, wie es dem Fisch Gina widerfuhr, kann es hilfreich sein, neben der Erschrockenheit und dem Schmerz andere Gefühle zu wissen und vielleicht deren zartes Leuchten für wahr zu nehmen. Auch in großer Trauer kann Dankbarkeit empfunden werden, darf Stolz gefühlt oder Freude gezeigt werden. Eng damit verbunden ist die dritte Erfahrungsebene, die durch die Erzählung angesprochen ist: Der Fisch Gina lässt ein Ereignis hinter sich, das an Wucht und Einschnitt nicht zu übertreffen ist, *er hat seine Familiye ferlochen.* (Z. 11–12) Die Erzählung erweckt den Eindruck, dass ein Weiterleben nach einem Umbruch möglich ist und dass die vertraute Bewegung des Meeres dies trägt.

5.3 Anekdoten und Lektüren zu Reflexionen von Studierenden

Die folgenden vier Beispiele von Reflexionen von Studierenden basieren auf dafür inszenierten Gesprächen, die in unterschiedlichen Kontexten (4.4.1) mit verschiedenen Personen stattgefunden haben, jedoch alle in Verbindung mit Forschendem Lernen (2.2) im Rahmen der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* (2.4) stehen. Das erste Beispiel entspringt einem Reflexionsgespräch (4.4.1.2) zur Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen* (4.4.1.1), an dem insgesamt neun Studierende und die Seminarleiterin beteiligt waren. Dieses fand in den Räumen der LuFo statt und hatte einen zeitlichen Umfang von 30 Minuten. Das Beispiel bezieht sich auf einen Auszug, in dem im Beisein der Gruppe ein Gespräch zwischen zwei Studierenden entsteht.

Die drei weiteren Beispiele basieren auf Forschungsgesprächen (4.4.1.3), die zwischen einzelnen Studierenden und der Seminarleiterin nach Abschluss des Seminars stattfanden. Das Forschungsgespräch mit Sarah (5.3.2) fand im Büro der Seminarleiterin statt und hatte einen zeitlichen Umfang von 40 Minuten. Das Forschungsgespräch mit Anika (5.3.3) fand in einem anderen Büro der Universität statt, in dem beide, Seminarleiterin und Studentin, zu Gast waren.

Dieses Gespräch hatte einen zeitlichen Umfang von 16 Minuten. Das Forschungsgespräch mit Paul (5.3.4) fand in den Räumen der LuFo statt und hatte eine Dauer von 20 Minuten. Die Beispiele sind hier in der Dreigliedrigkeit mit Überschrift, Anekdote und Lektüre dargestellt (vgl. Kapitel 4.4.4). Die übergreifende Zusammenschau der Beispiele und Herausarbeitung der für die Forschungsfragen wesentlichen Aspekte erfolgt in Kapitel 6.2.

5.3.1 Sich füreinander öffnen

5.3.1.1 Anekdote zum Reflexionsgespräch zur Schreibwerkstatt *Ich darf mir Hilfe holen*

Studentin Susanne erzählt im Reflexionsgespräch im Seminar von ihrer Erfahrung mit einem Mädchen, das es sehr schwer hatte, etwas zu schreiben: „Es war wirklich ganz ganz schwer.“ Leise flüsternd erinnert sie sich an ihre Hilflosigkeit: „Ich dachte mir so, oh Gott, oh Gott.“ Mit klarer Stimme berichtet sie: „Dann am Ende hat sie aber einen Text geschrieben gehabt und ich habe ihn auch gelesen, der war auch echt gut, der Text.“ Die Anstrengung und Mühe werden für alle Studierenden spürbar, während Susanne die gesamte Situation noch einmal schildert und dann resümiert: „Dieses Kind jetzt da rauszulocken, also das war echt schwierig, weil die schon so eingefahren war mit – ich kann es ja eh nicht!“

Als Susanne etwas später im Gespräch in Erwägung zieht, ihre Erfahrung während der Schreibwerkstatt zu ihrem Forschungsthema zu machen, meldet sich Mandy zu Wort: „Wenn du Schreibmotivation behandelst, würde ich das gerne lesen, weil ich bin selbst ein Mensch, der absolut sich dagegen sperrt, so frei zu schreiben.“ Offen erläutert sie, sie würde einem solchen Kind dann eher „eine mehr geschlossene Aufgabe geben, weil in geschlossenen Aufgaben fühlt man sich meistens dann wohler“. Sie spricht Susanne direkt an: „Dieses Motivieren, wie du es gemacht hast, das könnte ich gar nicht, weil ich eben nicht den Hang hätte, das Kind da hinzudrängen in die Richtung, weil ich das nachvollziehen kann, dass jemand sagt, ich, ich will das eigentlich gar nicht.“ Susanne meint darauf: „Ich glaube, dann ist es wirklich interessant zu wissen, okay, was kann ich machen, dass das Kind diese Aufgabe trotzdem mag.“ Mandy bekräftigt diesen Gedanken: „Genau! Und das brauch ich, so eine Hilfe! Deswegen bin ich hier!“

5.3.1.2 Lektüre – Sich füreinander öffnen

Susanne hat in der gemeinsam erlebten Schreibwerkstatt eine Erfahrung gemacht und diese teilt sie im Reflexionsgespräch mit den anderen Seminarteilnehmer:innen. Es geht um ein Kind, das laut Susanne „schon so eingefahren war mit – ich kann es ja eh nicht!“, dass es sehr schwer war, „dieses Kind da jetzt rauszulocken“. Auch wenn Susanne von einem Erfolgserlebnis berichtet, denn das Kind hat sich von ihr herauslocken lassen, hat einen Text geschrieben und „der war auch echt gut, der Text“, wird durch ihre Darstellung anschaulich, dass dieses Erfolgserlebnis einen hohen Preis hatte, der noch schwer auf ihr liegt. Ohne auf diese Situation gefasst oder vorbereitet zu sein, war sie ihr ausgesetzt gewesen und hatte sich selbst hindurcharbeiten müssen, was „wirklich ganz ganz schwer“ war.

Mandy fühlt sich von Susannes Geschichte angesprochen, sie wird auf etwas aufmerksam und ist in dieser Runde ermutigt, dies preiszugeben: Sie könnte es gar nicht, dieses „Motivieren“, sie hätte nicht den Hang, „das Kind da hinzudrängen in die Richtung“. Da sie selbst jemand ist, „der absolut sich dagegen sperrt, so frei zu schreiben“, könnte sie den Wunsch, dies nicht tun zu wollen, gut nachvollziehen und würde es dabei belassen. In der Idee vom selbstbestimmten Lernen (vgl. Kapitel 2.1.3) findet diese Haltung ihre Legitimation, was Käte Meyer-Drawe kritisiert:

„Die Deutung des Lernenden als Manager seiner selbst stellt den Tatbestand in den Schatten, dass sich Lernende auch selbst schützen, um sich und ihr Wissen nicht aufs Spiel setzen zu müssen. Die Macht der Gewohnheit bindet sie an das Vertraute. Sie bevorzugen die Bestätigung statt Zweifel, was immer auch bedeutet, dass sie Lernchancen verpassen. Sie lernen, was sie lernen wollen, und setzen sich dadurch selbst Grenzen, welche insgeheim bereits durch ihre Herkunft gezogen sind.“ (Meyer-Drawe 2013, 91 f.)

Sich dem Lernen auszusetzen, würde bedeuten, die eigene Komfortzone zu verlassen, „sich aus der Bindung an das Vertraute zu lösen und sich auf unbekanntes Gebiet vorzuwagen“ (ebd., 94). Mandy scheint an den Rand dieses Gebietes getreten zu sein. Susannes Erzählung gibt ihr einen Anlass, sich gedanklich von ihrer ‚Wohlfühlpädagogik‘ zu lösen. Vielleicht möchte sie einfach zu den anderen im Seminar gehören, die Susannes Geschichte gebannt und fasziniert folgen. Vielleicht erkennt sie aber auch, dass sich ein Lehren lohnen könnte, „das zum Überschreiten der Grenzen herausfordert“ (ebd., 92).

Malte Brinkmann benennt als ein wesentliches Ziel forschenden Lernens zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden den Perspektivwechsel, „weg von der biografisch sedimentierten Schüler-Perspektive, hin zum Unterricht, zur Didaktik und zu unterschiedlichen responsiven Antwortmöglichkeiten auf Schülerverhalten“ (Brinkmann 2020c, 66). Susanne hat die Schüler-Perspektive verlassen; sie hat sich im Rahmen der Schreibwerkstatt verantwortlich für das Lernen des Kindes gezeigt und hat dies auch während des Reflexionsgesprächs weiter im Blick. Mandy ist mit ihren Gedanken ganz bei sich: „Wenn du Schreibmotivation behandelst, würde ich das gerne lesen“, meint sie. Ihre elaborierte Sprache verrät, dass sie sich im Studentin-Sein gut eingelebt hat. Ob sie im Rahmen des Studiums den Sprung zum Lehrerin-Sein schaffen wird, ist offen: Denn es ist etwas anderes, von Schreibmotivation zu lesen, als sich in der konkreten Situation mit einem Kind zu fragen: „Was kann ich machen, dass das Kind diese Aufgabe trotzdem mag?“

Susanne zeigt sich im Beisein der Seminargruppe sehr menschlich. Sie sucht Worte als Ausdruck für die Erfahrung, die sich schwer anfühlt und mit einer beängstigenden Hilflosigkeit einhergeht: „Ich dachte mir so, oh Gott, oh Gott.“ Sie traut sich im Rahmen des Reflexionsgesprächs offen über das zu sprechen, was sie während der Schreibwerkstatt wirklich bewegt hat und von dem sie noch immer betroffen ist. Damit entsteht eine sehr vertraute, intime Situation, die auch Mandy dazu einlädt, sich zu öffnen und die anderen an ihren ambivalenten Gedanken teilhaben zu lassen.

Auffallend ehrlich erzählt Mandy von ihren eigenen Schwierigkeiten mit dem Schreiben und gibt bekannt: „Dieses Motivieren, wie du es gemacht hast, das könnte ich gar nicht, weil ich eben nicht den Hang hätte, das Kind da hinzudrängen in die Richtung, weil ich das nachvollziehen kann, dass jemand sagt, ich, ich will das eigentlich gar nicht.“ Sie eröffnet drei Perspektiven, die nicht miteinander vereinbar scheinen: Ihre eigene als begründetes Nicht-drängen-können, die Perspektive des Kindes, der sie sich mit ihren eigenen Schreibschwierigkeiten nahe fühlt und die Perspektive von Susanne, deren Anstrengung und Erfolg Mandy anerkennt. An dieser Stelle im Gespräch entsteht weder eine Diskussion darüber, welche Perspektive die ‚richtige‘ ist, noch der Versuch, andere von der eigenen Sicht zu überzeugen. Es scheint eine Offenheit entstanden zu sein, die dies nicht braucht. Stattdessen öffnet sich Susanne für Mandys Perspektive und sagt: „Ich glaube, dann [wenn man dieses Drängen, wie ich es habe, nicht hat] ist es wirklich interessant zu wissen [z. B. aus Büchern zu Schreibmotivation], okay, was kann ich machen, dass das Kind diese Aufgabe trotzdem mag“ [Einfügungen FH]. Mandy fühlt sich verstanden und bestätigt: „Genau! Und das brauch ich, so eine Hilfe! Deswegen bin ich hier!“

5.3.2 Etwas beschließen

5.3.2.1 Anekdote zum Forschungsgespräch mit Sarah

„Ich glaube ich hatte mich am Anfang zu sehr auf eine andere Sache versteift. Und das hat mir so ein bisschen das Genick gebrochen“, leitet Sarah ihre Erzählung der Forschungserfahrung ein. Schon am Anfang des Seminars hatte sie „ganz viele Fragen im Kopf“ und „die Forschungsfrage ist sicherlich nicht das Problem gewesen, sondern wie komme ich zu dem Ergebnis oder wie komme ich zu dieser Antwort der Forschungsfrage“. Sie hatte den Eindruck, ihre Forschungsfrage nach der Bewertung der Kindertexte im Rahmen der Schreibwerkstatt nicht beantworten zu können, „weil das wäre ja eher eine Sache, wo ich hätte zu den Lehrern gehen müssen.“ Diese Einsicht kam ihr jedoch zu spät und da hat ihr „die Zeit gefehlt, da war halt einfach schon so viel Zeit weg“. Atemlos erzählt sie von diesem Druck, dass sie „neben dem Ganzen, was man dann noch so hatte, schnell die Forschungsfrage finden muss, schnell Literatur finden muss und eigentlich schon wieder einen Interviewleitfaden machen muss.“ Dabei hatte sie sich noch gar nicht „so weit belesen“, dass sie überhaupt wusste, „was hätte ich denn stellen sollen für Fragen“. Während des Interviews mit den Kindern war sie dadurch sehr unsicher, da sie dachte, „ja worauf willst du jetzt eigentlich hier hinaus mit den Antworten“. „Gewurmt“ hat sie das deshalb, weil sie sich selbst den Vorwurf machte, „hätte ich mich am Anfang nicht so sehr auf dieses Thema Beurteilung, Bewertung gestützt, hätte ich vielleicht mehr Zeit gehabt, um da mehr reinzukommen, hätte die Fragen an die Kinder anders formuliert“, so dass diese „noch mehr erzählen“. Es schwingt Traurigkeit mit, als sie zusammenfasst: „Das hat mich einfach vor den Kindern so unsicher gemacht, wo ich einfach gedacht habe, naja es ist einfach blöd, also ich bin ungern vor Kindern unsicher, also es reicht, wenn ich vor Dozenten oder so unsicher bin, aber dann bitte nicht noch vor Kindern!“

5.3.2.2 Lektüre – Etwas beschließen

Die Erzählung von Sarahs Forschungserfahrung führt direkt mitten hinein in jene unsägliche Enttäuschung, die Käte Meyer-Drawe zur Bedingung des Lernens erklärt:

„Es sind also nicht solche Ereignisse gemeint, die die alten Gewohnheiten in ihrem Erfolg bekräftigen, sondern aporetische Situationen, in denen sich Erfahrung ändern muß, wenn sie als Erfahrung ihre orientierende Bedeutung beibehalten soll. [...] Eine aporetische Situation als Enttäuschung sicher geglaubter Erwartung, die das routinierte Fungieren des unthematischen Vorverständnisses erschüttert, ist grundlegende Bedingung solchen Umlernens.“ (Meyer-Drawe 2019b, 367)

Bei Meyer-Drawe klingt es nüchtern wie eine Diagnose: Lernen beginnt mit Ausweglosigkeit – der alte Erfahrungshorizont versagt, der neue ist noch nicht geboren. Für Sarah fühlt sich diese Realität bedrohlich an: Es scheint unschaffbar, „da war halt einfach schon so viel Zeit weg.“ Zu viele Aufgaben sind unerledigt, zu schnell ist der Tag der Schreibwerkstatt da und sie ist schlecht vorbereitet für das Interview mit den Kindern. In dieser Begegnung muss sie dann sich selbst erleben und aushalten, wie sie nicht sein will: unsicher. Dabei hatte alles so gut begonnen. Am Anfang des Seminars war sie sich sicher gewesen, hatte sie „ganz viele Fragen im Kopf“ und eine Forschungsfrage zu finden, war auch kein Problem gewesen, doch dann muss etwas passiert sein. Sie hat sich „zu sehr auf eine andere Sache versteift“. Wäre sie locker und flexibel gewesen, hätte sie einfach eine andere ihrer vielen Fragen zum Forschungsthema gemacht, hätte sie sich besser vorbereiten können und „hätte die Fragen an die Kinder anders formuliert“. Dann wäre es nicht zu dieser anstrengenden Situation gekommen, sich selbst als „unsicher gegenüber Kindern“ zu erleben, so meint Sarah. In einer Zeit, in der Lernen bedeutet, Kompetenz zu zeigen, kann sie den Wert einer solchen Situation nicht erkennen. Sie hätte sie lieber vermieden.

Versteift hatte sie sich auf ein Thema, das ihr wichtig war: ‚Beurteilung – Bewertung‘. Sie hatte sich auch schon Gedanken gemacht, wie sie es bearbeiten könnte, sie „hätte zu den Lehrern gehen müssen.“ Von diesen hätte sie lernen können, wie Kindertexte beurteilt und bewertet werden. Diese Frage im Rahmen der Schreibwerkstatt mit den Kindern zu erforschen – das schien für sie nicht in Betracht gekommen zu sein. Jedoch, aus irgendeinem Grund hielt sie weiter an diesem Thema fest, obwohl sie in ihren Gedanken damit nicht weiterkam. Und das hat ihr schließlich „das Genick gebrochen“.

Als Echo auf diese Erfahrung soll hier ein Text zu Wort kommen, der in der Forschungsgruppe⁶⁰ in Beschäftigung mit der Anekdote zum Forschungsgespräch mit Sarah entstanden ist:

Ich fühle mich mit erdrückt von all den Anforderungen und vor Augen habe ich das Genick. Es ist gebrochen, bevor etwas Wichtiges und Richtiges passiert ist; und die Zeit saß im Nacken, nachdem noch nicht das Richtige passiert war. Was aber das Genick geschützt hätte, oder stabilisiert, erscheint mir noch diffus – ganz klar aber der Wille, sich dem Kind zu nähern. An sich selbst und ihre neuen Gedanken muss sich Sarah noch gewöhnen.⁶¹

Diffus erscheint das ‚Schützende‘, das hätte den Genickbruch verhindern können. Alles führt darauf hin, es scheint unvermeidlich: Die Flexibilität, ein anderes Thema zu wählen, hatte Sarah nicht. Der Gedanke, das Thema ‚Bewertung‘ eigenständig in der Schreibwerkstatt zu erforschen, kam Sarah nicht. Die Sicherheit, mit Kindern in einer ergebnisoffenen Situation zu agieren, war ihr nicht gegeben. Und so musste sie es fühlen, die Unerträglichkeit der eigenen Unsicherheit, vor der sie wohl am liebsten wegelaufen wäre.

Im Forschungsgespräch hat Sarah die Möglichkeit, von all den erlebten Schwierigkeiten zu erzählen. Im Erzählen kann Sinn entstehen, können Erklärungen gefunden werden, die den Blick auf die vergangene Erfahrung verändern (vgl. Hoffmann 2020a, 69). Sarah nimmt sich dafür viel Zeit. In ihrem Erzählen werden Schmerz, Traurigkeit und Druck spürbar, Zeitdruck, aber auch Erklärungsdruck. Warum war die Situation mit den Kindern so schwierig gewesen? Was hätte sie anders machen können? Im Erzählen findet sie Antworten auf diese Fragen: „Hätte ich mich am Anfang nicht so sehr auf dieses Thema Beurteilung, Bewertung gestützt, hätte ich vielleicht mehr Zeit gehabt, um da mehr reinzukommen, hätte die Fragen an die Kinder anders formuliert...“ Doch diese Erklärung scheint nicht den Kern dessen zu treffen, was diese Erfahrung für sie bedeuten soll. So muss sie erzählend weitersuchen und kommt schließlich zu der Aussage: „Das hat mich einfach vor den Kindern so unsicher gemacht, wo ich einfach gedacht habe, naja es ist einfach blöd, also ich bin ungern vor Kindern unsicher, also es reicht, wenn ich vor Dozenten oder so unsicher bin, aber dann bitte nicht noch vor Kindern!“

Es schwingt etwas Nicht-Erfassbares in diesen Worten mit, etwas Diffuses, das nicht ausgesprochen wird, aber da ist. Es ist ein unerwünschtes Gefühl, das sich schwer abschütteln lässt: Das Begehren, anders sein zu können – sich sicher zu fühlen, gut vorbereitet zu sein und mit Kindern schönere Begegnungen zu erleben. „Wissen kann man weitergeben, das Begehren danach nicht. Der Wunsch, zu begehren, ist selbst kein Wissen. Was man liebt, möchte man so genau wie möglich kennen. Darum ist es wichtig, etwas zu begehren, um zu lernen.“ (Meyer-Drawe 2013, 92)

Begehren ist hier nicht nur entfacht, sondern scheint in der Reflexion ‚beschlossen‘ zu werden. Sarah ist auf dem Weg zu etwas, das sie will, unbedingt will, denn so eine Situation möchte sie nicht noch einmal erleben.

60 Die Anekdote zum Forschungsgespräch mit Sarah wurde im Rahmen der Forschungsgruppe zur Schreibklausur des kooperativen Forschungskolloquiums der Literaturdidaktik der Freien Universität Bozen und der Grundschulpädagogik/Deutsch der TU Dresden (FoKo unibz–TUD) im Kloster Neustift/Brixen 2021 thematisiert.

61 Ich danke Katharina Egerer für die Erlaubnis, den von ihr verfassten Text verwenden zu dürfen.

5.3.3 Sich begeistern

5.3.3.1 Anekdote zum Forschungsgespräch mit Anika

Anika erzählt gleich zu Beginn des Gesprächs, wie sehr ihr Kreatives Schreiben gefällt. Ganz bewusst entschied sie sich für das Seminar, um „da halt mehr einfach drüber zu erfahren“. Bei der Erinnerung an die Literatur, die sie im Rahmen der Forschungsarbeit gelesen hat, beginnt sie zu schwärmen, „da war ein Beispiel, ich glaube das war von der Eva Maria Kohl, dass man sich so verschiedene Kästchen anlegt mit Himmelswörtern, Erdwörtern, keine Ahnung, Kochwörter oder so was, und das fand ich irgendwie interessant, weil man dann den Kindern wirklich auch, oder für sich selber, so ein Repertoire hat, was man dann nutzen kann, verschiedene Wörter und daraus irgendwas zu basteln.“ Sie erinnert sich an die Formulierung ‚Garten der Fantasie‘ und erzählt von ihren Ideen, so etwas „wirklich in der Schule mal umzusetzen, das auch so bisschen die Atmosphäre zu schaffen, ich sag mal, wie ein Garten.“ Resümierend hält sie in Bezug auf die Forschungsarbeit fest, dass es zunächst schwer war, „sich mit dem Thema bisschen anzufreunden, jetzt wirklich eine Forschungsarbeit zu schreiben und nicht nur eine reine Literaturrecherche, was wir bis jetzt gemacht haben.“ Dann hält sie dagegen: „Aber die Literatur, die ich dann so gefunden habe, die fand ich eigentlich ganz interessant, das hat mir auch Spaß gemacht, das zu lesen und da ging es mir dann besser.“

5.3.3.2 Lektüre – Sich begeistern

Die Lektüre zum Forschungsgespräch mit Anika möchte ich mit einer eigenen biografischen Erfahrung beginnen: Ich erinnere mich noch sehr gut an den ersten Gang zur Bibliothek im Rahmen meines Studiums vor vielen Jahren. Fremd war mir dieser Ort mit seinen eigenen Regeln, dunklen, riesigen Regalen und mit den strengen Erwachsenen, die die Zugänge zum geschriebenen Wissen hüteten. Ein gewaltiger Anspruch atmete mir von unüberblickbaren Bücherreihen entgegen: „Das musst du lesen. Das musst du lernen.“ In dieser Überzahl an Schrift einen Anfang zu finden, war schwer.

Entgegen dieser erdrückenden Erfahrung wirkt die Anekdote zum Forschungsgespräch mit Anika auffallend leicht. Begeistert erzählt sie von ihrer Begegnung mit einem Beispiel in der von ihr gelesenen Literatur. Sie erinnert sogar den Namen der Autorin, Eva Maria Kohl, und beschreibt anschaulich, was ihr in der Lektüre wichtig geworden ist: „dass man sich so verschiedene Kästchen anlegt mit Himmelswörtern, Erdwörtern, keine Ahnung, Kochwörter oder so was, und das fand ich irgendwie interessant, weil man dann den Kindern wirklich auch, oder für sich selber, so ein Repertoire hat, was man dann nutzen kann, verschiedene Wörter und daraus irgendwas zu basteln.“

In diesem Bild wird Lust spürbar: Kästchen, gefüllt mit Wörtern, die man herausnehmen, zusammenfügen, sammeln, weiterverwenden und zurücklegen kann. Himmelswörter – Was könnte das sein? Wolken, Sterne, Luft, Weite – gehören Vögel auch dazu? Allein die Vorstellung von einem Kästchen mit Wörtern, die ich selbst aussuchen, aufschreiben, ausschneiden und sammeln darf, hat eine Anziehungskraft, die nicht erklärbar ist. Diese Anziehungskraft findet sich auch in der Formulierung ‚Garten der Fantasie‘, die sich Anika eingeprägt hat. Wie ist das passiert? Warum stolpert Anika über diese Formulierung, ist so ergriffen von ihr, dass sie sie nicht mehr loslässt? Die Bezeichnung selbst zieht hinein in die Erfahrung, die sie bedeuten soll: Hier soll etwas wachsen, erblühen, hier kann man sich austoben, spielen, aber auch arbeiten. Eva Maria Kohl verwendet die Metapher ‚Gärten der Fantasie‘, um die von ihr gestalteten Schreibspielräume zu beschreiben: „Neugier, Staunen und Lust auf Entdeckungen gehören zur besonderen Atmosphäre eines Schreibspielraumes wie die Düfte und Gerüche in einem Sommergarten.“ (Kohl 2005, 37).

Was soll dieser Vergleich bedeuten? Was hat ein Garten mit dem Schreiben und dem Schreiblernen zu tun? Das Bild lenkt weg von Papier und Stift auf der Schulbank, führt hinaus aus dem Klassenzimmer und steuert geradewegs zu auf einen Ort, an dem noch kein Wort geschrieben, noch kein Buchstabe gedruckt ist. „Die Sensibilisierung der kindlichen Wahrnehmungskräfte und die Ermutigung ihrer Vorstellungskraft sind die Erde, in der die Geschichten wachsen können.“ (ebd., 38) Kohls Spiele mit den Worten weisen auf das hin, was sie verbergen: Wer sprachliches Lernen anregen will, darf sich selbst von der Sprache anregen lassen. Es gibt gar keinen Grund, nur in bestimmten Wortfeldern spazieren zu gehen, auch nicht in der Wissenschaft. Auch Johannes Berning kritisiert Verengungen hinsichtlich der Sprache im Kontext der Wissenschaft und damit verbundene Erwartungen an wissenschaftliches Schreiben von Studierenden:

„Heraus kommt eine Sprache, die zur Dekoration wird: verbogen, verkrampft und verquast. [...] Eine adrenalinlose Sprache, die in mir als Leser keinen Widerhall erzeugt, weil sie alle Verbindungen zwischen dem Schreiber und seinen Bezügen zum Gegenstand radikal gekappt hat, Verbindungen, die ich als Leser aber erhalten wissen möchte, weil sie geradezu die Voraussetzung sind für einen tiefgängigen, ganzheitlichen Zugriff auf das Thema und mein Interesse als Leser daran.“ (Berning 2016, 35)

In Kohls „Gärten der Fantasie“ (Kohl 2005, 37) bleibt die Verbindung zur Schreiberin lebendig, können Leser:innen fühlen, wie sie sich selbst ergreifen lässt von Wirkungen poetischer Sprache und von den gemeinsamen Erlebnissen mit den Kindern, mit denen sie diese Sprache entdeckt. Anika wird dies zum lebendigen Beispiel: Sie möchte das auch erleben, das „wirklich in der Schule mal umzusetzen, das auch so bisschen die Atmosphäre zu schaffen, ich sag mal, wie ein Garten“. Das Wort klingt anders als bei Kohl, noch ganz neu und unbepflanzt, „ich sag mal, wie ein Garten“, so aus Anikas eigenem Mund.

Es ging ihr anfänglich auch gar nicht so gut mit der Forschungsarbeit. Für sie war es zunächst schwer, „sich mit dem Thema bisschen anzufreunden, jetzt wirklich eine Forschungsarbeit zu schreiben.“ Die Aufgabe war ihr unvertraut, vielleicht hatte sie auch Respekt davor. Doch dann findet sie etwas, das ihr einen Zugang weist; durch das hindurch ihr das Fremde anziehend wird: „Aber die Literatur, die ich dann so gefunden habe, die fand ich eigentlich ganz interessant, das hat mir auch Spaß gemacht, das zu lesen und da ging es mir dann besser.“

„Es gibt Bedingungen für die Entstehung der Nachdenklichkeit, die sich wirklich auf Unbekanntes einlässt, sich von ihm sozusagen in Beschlag nehmen lässt. Eine der wichtigsten Bedingungen dürfte sein, dass die Lehrperson selbst noch imstande ist, sich im Ernst von der Unbekanntheit der Welt, der Sachverhalte treffen zu lassen.“ (Rumpf 2012, 96)

Im Kontext des Studiums trifft dies vielleicht auch auf wissenschaftliche Texte zu. Texte, die so trocken sind, dass man sich hindurchquälen muss, werden kaum einen Funken entzünden. Es muss sicher nicht immer in Form literarischer Sprache sein, doch Texte, die Schwächen für etwas zeigen, Autor:innen als Menschen sprechen lassen und aufgeschlossen sind, schließen auf und können zur Projektionsfläche werden für „das Selbst in künftigen Situationen“ (Krenn 2021, 130), wie dies hier bei Anika geschehen ist.

5.3.4 Etwas eingestehen

5.3.4.1 Anekdote zum Forschungsgespräch mit Paul

Paul erzählt von der Erstellung seiner Seminararbeit, dass er am Anfang nicht wusste, „was wird jetzt mein Fokus, was kommt aus der Arbeit mit den Kindern raus?“ Dadurch war für ihn der Ideenaustausch in der Seminargruppe sehr wichtig, so dass er „letztendlich die Idee der Kommitonin“ aufgreifen und zu seiner eigenen machen konnte. So teilte er mit ihr auch Interviewfra-

gen und Interviewmaterial und erzählt dazu: „Wie bei meinem rausgekommen ist, war das sehr gut, weil mein einer Interviewkandidat hat jetzt nicht wirklich viel, ja also daraus hätte ich überhaupt nichts machen können.“ Als es dann an das Schreiben der Seminararbeit ging, entwarf er zunächst die Struktur: „Also zuerst mach ich mir immer erstmal den den Aufbau, damit man das zu Bewältigende im Gesicht hat; also die Aufga-, den Aufbau der der Arbeit. Ja, das funktioniert so bei mir, sonst liegt das alles so im Schatten und man weiß nicht, was wartet da jetzt noch.“ Auf die Frage hin, ob Paul durch die Forschungsarbeit „etwas Neues für sich dazugelernt“ habe, folgt eine kurze Pause. Dann antwortet Paul: „Also theoretisch jetzt nicht wirklich.“ Zum Ende des Gesprächs fragt die Seminarleiterin noch einmal tiefer nach: „Was denken Sie war das Ziel, oder was war für Sie selber das Ziel?“ Paul antwortet kurzum: „das Modul abschließen, um ehrlich zu sein.“

5.3.4.2 Lektüre – Etwas eingestehen

Käte Meyer-Drawe zeichnet in ihrem Buch *Diskurse des Lernens* das Bild vom ‚hochtourigen Lerner‘ (vgl. Meyer-Drawe 2012, 125 ff.), der dem entspricht, was aktuell gesellschaftlich gefordert wird: „Zielscharf zielführend sind heute anerkannte Einschätzungen von Bedarfssteuerungen, die Unwägbarkeiten, Fehlgänge und Verzögerungen im konkreten Handeln zu vermeiden trachten.“ (ebd., 125) Zeitmanagement, Effektivität und Flexibilität werden demnach höher geschätzt als Nachdenklichkeit, Innehalten oder gar Zögern. Der hochtourige Lerner ist ein entschlossener, erfolgreicher Selbstlerner, der berechnend die richtigen Entscheidungen trifft und rechtzeitig, auf möglichst geradem Weg, ans Ziel kommt (vgl. ebd.).

Pauls Vorgehensweise scheint von dieser Idee durchdrungen zu sein: Am Anfang wusste er nicht, „was wird jetzt mein Fokus, was kommt aus der Arbeit mit den Kindern raus?“ Er fragt nicht, „Was könnte mich interessieren?“ oder „Was erregt meine Aufmerksamkeit?“, sondern „Was wird mein Schwerpunkt in dieser Forschungsarbeit.“ Er nimmt sich nicht die Zeit, einen eigenen Zugang zum Thema zu finden, sondern hat von Beginn an das Fertigwerden im Auge. Pragmatisch ergreift er die erstbeste Gelegenheit, um das Problem der Unklarheit hinter sich zu lassen und nutzt den Austausch in der Seminargruppe, um seinen Fokus festzulegen – nicht, um ihn zu finden. Die Zusammenarbeit mit der Kommilitonin dient sowohl seinem Zeitmanagement als auch der Qualität der Ergebnisse. Sein „Interviewkandidat“, das befragte Kind, hat leider nicht so reichhaltige Antworten gegeben, daher war es günstig, dass er auf fremdes Material zurückgreifen konnte. „Nicht auf die Inhalte kommt es an, sondern auf das Zeitbudget.“ (ebd.) Ganz in diesem Sinn ging Paul an das Schreiben der Forschungsarbeit: „das zu Bewältigende“ wurde zügig ans Licht gebracht und abgearbeitet. Auf diese Weise wird am Anfang des 21. Jahrhunderts erfolgreich ein Modul abgeschlossen, und nach vielen Modulen dieser Art eine Qualifikation als Lehrer:in erworben.

Diese (erste) Lesart scheint weit entfernt von dem zu sein, was mit Forschendem Lernen intendiert ist, wie z. B. der Umgang mit der Pluralität unterschiedlicher Perspektiven (vgl. Brinkmann 2020b, 79). Paul überspringt die Suche nach einer eigenen Forschungsfrage und umgeht die Auseinandersetzung mit seinen eigenen Gesprächsdaten. Dadurch bleibt das Neue aus – er lernt nicht, er schließt ein Modul ab.

Man kann die Anekdote zum Forschungsgespräch mit Paul auch anders lesen: Vielleicht weiß Paul sehr gut, wie es ist, dem Lernen ausgeliefert zu sein. Das Gefühl könnte ihm vertraut sein, nicht zu wissen, wie man so eine Seminararbeit schreibt. Doch er hat es geschafft, sich im Laufe seines Studiums davon zu befreien: Jetzt weiß er, wie das „funktioniert“, und kann diesen Schatten entkommen, von denen man nie genau weiß, „was wartet da jetzt noch.“ Warum sollte Paul

also etwas Neues lernen wollen, wenn er doch gerade erst gelernt hat, hochtourig effektiv zu studieren?

Im Forschungsgespräch ist Paul von Anfang an aufrichtig. Er macht transparent, dass die Forschungsfrage nicht die seine war und dass er auf fremde Daten zurückgriff. Ganz selbstverständlich legt er sein Vorgehen offen. Erst die Frage danach, ob er durch die Forschungsarbeit „etwas Neues für sich dazugelernt“ habe, lässt ihn stutzen. Die Antwort liegt nicht gleich parat. „Also theoretisch jetzt nicht wirklich.“ Das klingt nach einer Einschränkung. Wundert er sich darüber? Wird ihm etwas bewusst? Bis hierhin waren seine Antworten glatt und geradeheraus erfolgt. Auf die weitere Frage der Seminarleiterin „Was denken Sie war das Ziel, oder was war für Sie selber das Ziel?“ erscheint die Antwort wie eine Einsicht, deren Wert noch nicht feststeht: „das Modul abschließen, um ehrlich zu sein.“

Bei Paul ist kein wirklich zündendes Interesse an der Forschung mit Kindern im Rahmen der Schreibwerkstatt entstanden. Offensichtlich entsteht dies nicht automatisch, wenn sich jemand ein eigenes Thema suchen darf. Manchmal braucht es lehrseits vielleicht etwas mehr Anstrengung, um Begeisterung für eine Sache zu wecken: ein fesselndes Beispiel, eine eigene zündende Idee, die weitere Fragen weckt... Pauls anfängliche Unklarheit: „Was kommt aus der Arbeit mit den Kindern raus?“, könnte also auch meinen: „Ich weiß gar nicht, wozu ich das hier machen soll, welchen Sinn das für mich haben könnte.“ Um sich auf ein Lernen als Wagnis einzulassen, braucht es jedoch wenigstens einen Funken Neugier an der Sache. An diesem Punkt sind Lehrende gefragt (vgl. Meyer-Drawe 2013, 92 f.).

6 Ergebnisse und Diskussion

In diesem Kapitel werden anhand der Beispiele (5.1, 5.2 und 5.3) jeweils zusammenführend Aspekte erarbeitet, die der Beantwortung der Forschungsfragen (3.4) dienen. Im Zusammenhang mit den Fragen: *Wie zeigen sich die Erfahrungen? Wie entstehen sie? Wodurch sind sie gekennzeichnet?* wanderte mein Blick durch die Beispiele, um übergreifende Merkmale zu finden. Der erste Teil des Kapitels widmet sich der Erfahrung Kreativen Schreibens von Grundschulkindern (6.1), der zweite Teil der Erfahrung von Reflexion im Kontext Forschenden Lernens (6.2). Zunächst stehen die Erfahrungen an sich im Vordergrund, um sich darin andeutende Schöpferische Erfahrungen aufzuzeigen. Anschließend werden diese Ergebnisse im Hinblick auf ihre Bedeutung für den schreibdidaktischen und hochschuldidaktischen Diskurs diskutiert.

6.1 Zur Erfahrung Kreativen Schreibens von Grundschulkindern

Um Kreatives Schreiben als Erfahrung zu beschreiben, werden Elemente bezeichnet und dargestellt, die sich in den Beispielen von Schreiberfahrungen als wesentlich für die Erfahrung Kreativen Schreibens gezeigt haben (6.1.1). Diese sind *Schreibgesten*, *brisante Dinge*, *Ansprüche* und *Momente der Sinnbildung*. Neben den hier fokussierten Elementen mag es weitere geben; diese Aufzählung ist nicht vollständig, sondern als ein Anfang zu sehen, Elemente von Schreiberfahrungen zu fassen. Daran anschließend werden die Beispiele im Hinblick auf ihr Potenzial für Schöpferische Erfahrungen interpretiert (6.1.2). Darüber hinaus zeige ich in Form einer Anekdote Erfahrungsmöglichkeiten mit freien Kindertexten auf, auf die ich im Rahmen der Studie gestoßen bin (6.1.3). In Kapitel 6.1.4 werden Bedeutungen der dargestellten Ergebnisse für die Schreibdidaktik der Grundschule erarbeitet.

6.1.1 Elemente der Erfahrung Kreativen Schreibens

6.1.1.1 Schreibgesten

Schreiben, wie es in der Erfahrung gegeben ist, geht einher mit Gesten, die in der Miterfahrung bzw. im ‚Mitgehen‘ durch die Schreiberfahrung einen Sinn in Bezug auf das Schreiben bekommen. Der Sinn dieser Gesten ist nicht vorgängig vorhanden oder wird nicht zugesprochen, sondern entsteht im ‚Mitspielen‘, im Mitvollzug als daraus erzeugter Sinn. Stenger schreibt, dass „wir jeweilig anders agieren z. B. als Sportler, Verkäufer, Wissenschaftler, Kind oder pädagogische Fachkraft, die mit dem Ball umgehen.“ (vgl. Stenger 2013, 252). So ist es auch beim Umgang mit dem Stift. Verkäufer:innen oder Wissenschaftler:innen agieren jeweils anders mit dem Stift als Kinder beim Kreativen Schreiben. Das bedeutet, Schreibgesten konstituieren jeweils bestimmte Schreiberfahrungen und hier geht es um Kreatives Schreiben. Wenn z. B. ein Kind beim Zeichnen zunächst den Stift betastet, bevor es dann etwas zeichnet, ist dies keine Geste Kreativen Schreibens. Wenn ein Kind jedoch beim Schreiben plötzlich etwas zeichnet, wie das hier im Beispiel von Justus geschehen ist, der die im Schreiben neu erfundene Figur der Eule Mimi nachträglich in seiner Zeichnung ergänzt, dann gehört diese Geste durchaus zur Schreiberfahrung und kann für Besonderheiten kindlicher Schreibprozesse stehen.

Der Begriff *Geste* ist in Anlehnung an den Phänomenologen Vilém Flusser gewählt, als „eine Bewegung des Körpers oder eines mit ihm verbundenen Werkzeugs, für die es keine zufriedenstellende kausale Erklärung gibt“ (Flusser 1997, 8). Die physische Bewegung des Körpers lässt sich durchaus kausal erklären, nicht jedoch der Sinn der Bewegung:

„Um sie zu verstehen, muss man ihre ‚Bedeutung‘ kennen. Genau das tun wir andauernd, sehr rasch und wirkungsvoll. Wir ‚lesen‘ die Gesten, von den geringfügigsten Bewegungen der Gesichtsmuskeln bis zu den gewaltigsten Bewegungen jener ‚Revolutionen‘. Ich weiß nicht, wie wir das zuwege bringen.“ (Flusser 1997, 9)

Flusser beschäftigt sich u. a. mit der Geste des Schreibens (vgl. ebd., 32 ff.). Im Rahmen seiner Phänomenologie der Gesten versucht er, deren Gestimmtheit zu erkunden und widmet sich darin dem Schreiben als ursprünglichem ‚Löcher machen‘, dem Handschreiben auf dem Papier und insbesondere dem Hämmern auf der Schreibmaschine. Wenn hier von *Schreibgeste* die Rede ist, ist jedoch etwas anderes gemeint. Es geht nicht um die ‚große Geste‘ des Schreibens, sondern um kleine Gesten, die im Kontext Kreativen Schreibens beschrieben wurden und im Hinblick auf dieses ‚gelesen‘ werden können.

Der Sinn der Schreibgeste ergibt sich aus der Anschauung und dem ‚Mitgehen‘ mit einer Erfahrung, er ist nicht immer gleich. Ein Öffnen der Stiftkappe zieht nicht immer ein Schreiben nach sich und kann dennoch ein sinnvoller Akt sein, um z. B. mit dem Schreibgerät in Kontakt zu kommen. Schreibgesten werden nicht nur mit den Händen ausgeführt, sondern umfassen Bewegungen des Körpers, Äußerungen und Blicke, mit und ohne Kontakt zu den Schreibwerkzeugen, die die Schreiberfahrung als diese Erfahrung entstehen lassen. Dazu gehören Gesten, deren Grund offensichtlich ist, wie z. B. das Abnehmen der Stiftkappe vor dem Losschreiben, aber auch autonome Gesten, wie das Reiben an der Stifthülle, während der Name einer Figur gesucht ist. Hier werden jene Gesten aufgeführt, die im Rahmen der hier beschriebenen Schreiberfahrungen in Bezug auf das Schreiben sinnvoll erscheinen (siehe Tabelle 4). Der Sinn ist jedoch nicht mit benannt, da er nichts Feststehendes ist. Er kann im Durchgang durch die Beispiele (5.1) jeweils gefunden werden.

Tab. 4: Schreibgesten Kreativen Schreibens

NEHMEN
sich ein Schreibblatt nehmen, ein Schreibblatt entgegennehmen, den Stift in die Hand nehmen, die Stifthülle vom Stift nehmen
LEGEN
das Schreibblatt vor sich hinlegen, die Schreibblätter zusammenschieben, das Schreibblatt drehen, das Schreibblatt in Position schieben, das Schreibblatt hochkant legen, das Schreibblatt auf die Rückseite drehen, dem Schreibblatt einen Schubs geben, das Schreibblatt mit dem Text aufstellen, die Zeichnung mit der Hand oder mit dem Stift auf dem Tisch schieben, den Stift schließen und ablegen
SCHREIBEN
eine Überschrift schreiben, ein Wort schreiben, einen Buchstaben schreiben, einen Punkt setzen, den eignen Namen schreiben, mit ‚verlängertem‘ Stift schreiben, in sauberen Druckbuchstaben schreiben, ein Wort korrigieren, flüsternd schreiben, etwas einfügen, den eigenen Text abschreiben, ohne hinzugucken schreiben, mit verbundenen Augen schreiben, in die Luft schreiben

ZEICHNEN

die Überschrift unterstreichen oder umranden, einen Punkt kritzeln oder zeichnen, etwas durchstreichen oder überkritzeln, einen Buchstaben nachfahren, eine gezeichnete Linie nachspuren, eine Figur zeichnen

DINGE BEFÜHLEN

den Stift öffnen und schließen, den Stift mit beiden Händen umfassen, den Stift kneten, am Stift reiben, mit dem Stift spielen oder in der Hand turnen, an der Stiftspitze drehen, mit dem Stift in die geöffnete Hand klopfen, mit dem Stift Kreise in die Handfläche reiben, die Stifthülle betasten, mit der Stifthülle spielen, die Stifthülle zwischen den Fingern drehen, die Stifthülle umklammern, die Stifthülle in der Faust verbergen, die Stifthülle unter der Nase aufsetzen, die Stifthülle auf dem Stift balancieren, die Stifthülle mit dem Mund berühren, mit dem Finger entstehende Worte verfolgen, mit dem Finger eine gezeichnete Linie befühlen, das Papier mit den Händen fühlen, die Hand nah am Text halten, die Hand auf dem Blatt drehen, das Blatt aufrollen, die Tischkante fühlen

ANDERE oder SICH SELBST BERÜHREN

jemanden mit dem Stift antippen, jemanden mit der Hand am Arm tippen, jemandem am Arm anstoßen, am Arm berührt werden, den Arm um jemanden legen, nah an jemand anderem sitzen, sich an jemanden anlehnen, sich mit dem Stiftende über dem Auge kratzen, sich mit dem Stiftende am Hals reiben oder klopfen, sich am Kopf reiben, sich an der Nase reiben, sich mit der Hand an das Gesicht streichen, sich am Mund reiben, mit dem Zeigefinger den Mund berühren, mit dem Stift an die Lippen klopfen, beide Hände zusammennehmen, sich an der Hand kratzen, sich an der Wange stützen, sich selbst am T-Shirt ziehen, sich selbst umarmen

SCHAUEN

auf das schauen, was man schreibt, von oben auf den eigenen Text schauen, mit den Augen die Anschlussstelle im Text suchen, zum Ende der Zeile schauen, ein Wort betrachten, den Stift anschauen, auf die Stifthülle schauen, auf die Rückseite des Schreibblattes schauen, auf die eigene Zeichnung schauen, auf den Text oder die Zeichnung von jemand anderem schauen, jemand anderem beim Schreiben zuschauen, zu jemand anderem hinschauen, zum Mikrophon schauen, in die Kamera schauen, zur Zimmerdecke schauen, in die Luft schauen, den Blick über den Tisch schweifen lassen, auf einen unbestimmten Punkt schauen, vor sich hinschauen, geradeaus schauen, von etwas wegschauen

ZEIGEN

mit dem Finger auf etwas zeigen oder tippen, mit der Hand auf etwas zeigen, mit dem Stiftende in eine Richtung tippen, mit dem Stift auf den eigenen Text zeigen, mit dem Stift auf den Text von jemand anderem zeigen, den eigenen Text hochhalten und zeigen, den eigenen Text zu jemand anderem drehen, mit dem Handrücken auf die Zeichnung schlagen, das leere Schreibblatt auf den Tisch fallen lassen, den Text in die Kamera zeigen

SPRECHEN und GERÄUSCHE MACHEN

beim eigenen Schreiben mitsprechen, beim Schreiben von jemand anderem mitsprechen, eine Formulierung sprechend erproben, in den Handrücken sprechen, in die Faust sprechen, zum Mikrophon sprechen, zur Kamera sprechen, einen Laut machen, laut sprechen, flüstern, mit dünner Stimme sprechen, mit verstellter Stimme sprechen, stottern, etwas nachsprechen, etwas verkünden, etwas fordern, jemanden rufen, etwas rufen, laut denken, jemanden etwas zum Text fragen, jemandem antworten, etwas über das Schreiben sagen, etwas über den eigenen Text sagen, etwas über den Text von jemand anderem sagen, jemanden beraten, sich über Inhalte unterhalten, Korrekturvorschläge machen, jemand anderem Schreibideen vorschlagen, eine Bemerkung machen, jemanden um etwas bitten, den Stift hörbar auf den Tisch legen, die Stifthülle auf den Tisch klappern lassen

LESEN und VORLESEN

sich selbst den eigenen Text oder Teile daraus vorlesen, den eigenen Text jemand anderem vorlesen, den Text von jemand anderem lesen oder vorlesen, laut lesen, leise lesen, flüsternd lesen, stimmlos lesen, mit verstellter Stimme lesen, mit dem Kopf wackelnd lesen, schnell lesen, beim Schreiben von jemand anderem mitlesen

LACHEN und LÄCHELN

jemanden anlächeln, in die Kamera lächeln, beim Schreiben in sich hinein lächeln, beim Sprechen lachen oder lächeln, verhalten in die eigene Faust lachen, kichern, gemeinsam lachen

DEN KÖRPER BEWEGEN

sich aufrichten, aufrecht sitzen, sich zum Text sinken lassen, sich ruckartig zum Text neigen, sich tiefer zum Text beugen, die Schreibhand zum Tisch fallen lassen, die Schreibhand schieben, mit den Händen auf dem Blatt nach links oder rechts springen oder im großen Bogen fliegen, die Hand entspannt auf das Blatt legen, die Hand auf dem Blatt aufstellen, die Hand lockern, beide Hände nach oben geöffnet halten, mit dem Arm das Blatt zurechtschieben, den eigenen Text mit dem Arm verdecken, den Arm sanft auf das Papier legen, den Arm aufstützen, die Schultern hochziehen, mit den Schultern zucken, den Kopf auf die Hand legen, den Kopf auf beide Hände stützen, den Kopf neigen, mit dem Kopf nicken, den Kopf nach vorn strecken, den Kopf hin und her wiegen, den Kopf zum Schreiben senken, auf dem Stuhl hin und her rutschen, auf dem Stuhl nach hinten rutschen, vom Stuhl aufstehen, sich hinsetzen, vom Stuhl hoch und wieder herunter hupsen, auf dem Stuhl auf und ab wippen, sich auf dem Stuhl weit zurücklehnen, die Haltung lockern, die Haltung öffnen, sich klein machen, sich in den Raum umdrehen, sich von den anderen wegrehen, sich den anderen zuwenden, mit dem Bein unter dem Tisch schaukeln, sich nach vorn beugen, mit dem Körper vor und zurück pendeln, den Körper auf den Text drücken, sich selbst nach links oder rechts schieben, in der Körpermitte einknicken, den linken Arm hinter dem Kopf zum rechten Ohr führen, in die Kamera winken

ZUHÖREN

anderen zuhören, bei Gesprächen zuhören, anderen beim Vorlesen zuhören, sich selbst beim leise Lesen und Vorlesen zuhören

INNEHALTEN

beim Schreiben innehalten, das Schreiben unterbrechen, den Stift ansetzen und dann an anderer Stelle ansetzen, beim Vorlesen innehalten, das Vorlesen unterbrechen, eine Beobachtung abbrechen

Wie diese Auflistung von Schreibgesten beim Kreativen Schreiben zeigt, werden Schreiberfahrungen durch vielfältige Gesten mit hervorgebracht, von denen SCHREIBEN, als Tätigkeit mit dem Stift auf dem Papier, nur einen kleinen Teil ausmacht und auch nur einen Teil der Zeit beansprucht. Die Deskriptionen der Schreiberfahrungen zeigen, dass der Text nicht nur beim SCHREIBEN entsteht, sondern durch die Erfahrung, die auch durch die anderen Gesten gebildet wird. In den Beispielen von Nicolai und Micha zeigen sich das LESEN und VORLESEN des eigenen Textes als wichtige Schreibgesten, die das gesamte Schreiben begleiten und den Text zur Entstehung bringen. Im Beispiel von Nicolai ist überdies das SCHAUEN auf den Text des anderen besonders brisant, während dies im Beispiel von Magdalena eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Hier sind vielmehr, wie auch bei Justus, das BEFÜHLEN der DINGE und das ZUHÖREN konstitutiv für die Schreiberfahrung.

6.1.1.2 Brisante Dinge

Brisante Dinge sind Dinge, die sich in der Miterfahrung des Schreibens als bedeutsame Dinge zeigen. Es gibt Dinge, die für eine gesamte Schreiberfahrung wesentlich sind, wie z. B. in Michas

Schreiberfahrung das Mikrofon, das sich im Laufe des Schreibens immer wieder in die Aufmerksamkeit drängt. Andere Dinge, wie z.B. die Stifthülle in Magdalenas Schreiberfahrung, zeigen erst nach und nach ihre Bedeutung und sind für bestimmte Momente besonders relevant. Brisant heißt also, Dinge sind nicht von vornherein für das Schreiben besonders wichtig, wie dies z.B. für Papier und Stift angenommen werden könnte, sondern es geht darum, wie die Dinge im Vollzug der Erfahrung bedeutsam werden, sich als sinnbildende Dinge zeigen und von anderen Dingen dadurch abheben. Forschungsmethodisch bedingt kommen insbesondere sichtbare, in der Situation anwesende Dinge als brisante Dinge in den Fokus. Aber auch Dinge, über deren Abwesenheit gesprochen wird oder die vermisst werden, konstituieren als brisante Dinge die Erfahrung mit. Folgend sind anwesende und abwesende Dinge aufgeführt und in ihrer Brisanz im Kontext der Deskriptionen der Schreiberfahrungen exemplarisch beschrieben. Auch brisante andere werden auf diese Weise betrachtet, wobei hier weiterführender Forschungsbedarf besteht.

Anwesende brisante Dinge

In den hier beschriebenen Schreiberfahrungen zeigen sich folgende Dinge als anwesende brisante Dinge:

das Schreibblatt

Micha hat gleich zwei davon zur Verfügung, während Magdalena keines hat, und ihres erst von der Studentin gereicht bekommt: das Schreibblatt – als unliniertes, weißes, biegsames, leichtes, begrenztes Blatt. Am Beispiel von Magdalena besteht die Brisanz in der anfänglichen Unmöglichkeit, wie auf diesem Stück Papier, das man anheben und auf den Tisch segeln lassen kann, eine Geschichte entstehen soll. Als Studentin Susanne meint, „man muss manchmal erstmal anfangen“ [08:24], rollt Magdalena das Schreibblatt auf. Diese Geste zeigt sich am Ende der Schreibsituation noch einmal, als Magdalena das nun mit Schrift bemusterte Blatt aufrollt, während sie ihre letzten Zeilen schreibt.

Im Beispiel von Micha gewinnt das Schreibblatt Bedeutung als Fläche der Gestaltung. Worte können in unterschiedlichen Abständen und am ‚richtigen Ort‘ platziert werden. Reizvoll erscheint die Möglichkeit, auch die Rückseite zu beschreiben, was das Schreibblatt als dreidimensionales Material ermöglicht (anders als eine Seite im Textverarbeitungsprogramm). Justus möchte die Fläche erweitern, um genug Platz für seine sprudelnden Ideen zu haben: Er fragt nach Leim, um noch eine Seite unten dranzukleben. Mit der Räumlichkeit des Schreibblattes macht auch Nicolai Erfahrungen, indem er es als beschriebenes vor sich auf den Tisch stellt.

der Stift und die Stifthülle

Magdalena knetet und wendet intensiv ihren Stift, bevor sie mit dem Schreiben beginnt. Sie öffnet und schließt ihn mehrmals, dreht an der Spitze, lässt den Stift wie etwas sehr Schweres mit der Hand zum Schreibblatt fallen und der Stift spaziert mit der Hand auf dem Papier wie von selbst zur richtigen Stelle, wo das Schreiben beginnen soll. Als sie zur Überschrift ansetzen will, versagt der Stift, er schreibt nicht. Später klopft sie mit dem Stift an ihre Lippen und spurt eine Linie auf der Zeichnung nach. Doch eine geschriebene Geschichte kommt nicht aus dem Stift. Erst als Magdalena die Stifthülle wie zufällig auf den Tisch klappern lässt und Studentin Susanne diese an sich nimmt, vermag Magdalena mit dem Stift eine Geschichte zu schreiben. Auch im Beispiel von Justus kommt der Stifthülle besondere Bedeutung zu. Während des Schreibens hält er sie in seiner linken Faust verborgen und wendet sich ihr tastend oder sie anblickend zu, wenn er eine Schreibidee, ein Wort oder eine Formulierung sucht.

die andere Hand

Eindrücklich zeigt sich die Bedeutung der anderen Hand (als Nicht-Schreibhand) für das Schreiben auf dem ersten Entwurfstext von Nicolai. Der Text wurde um die Hand herumgeschrieben, die nicht nur das Schreibblatt hielt, sondern auch Nicolai an seinem Text. Im Beispiel von Justus hält die andere Hand den Kontakt zur Stifthülle während des Schreibens. Bei Micha wird die andere Hand in bestimmten Momenten aktiv, z. B. rollt sie das Blatt von oben immer wieder auf, als er etwas Bedeutungsvolles schreibt oder sucht Halt am oberen Blattrand, als er mit der richtigen Formulierung von ‚tatsächlich‘ kämpft. Manchmal bleibt sie an der Stelle liegen, an der Micha gerade gearbeitet hat, während er mit seiner Aufmerksamkeit die Situation im Raum verfolgt oder mitgestaltet.

die Zeichnung

Für Magdalenas Schreiberfahrung ist die Anwesenheit der Zeichnung auf ihrem Schreibplatz zunächst in ihrer Materialität als Blatt aus Papier wichtig, um diese unter das Schreibblatt zu legen, damit der Stift schreibt. Als Zeichnung zeigt sie ihre Brisanz als Nicht-Text. Magdalena spürt eine Linie nach, findet durch die Zeichnung jedoch nicht zu ihrem ersten Satz, obwohl das Bild ihre Schreibidee zeigt.

Im Beispiel von Justus wird brisant, was die Zeichnung nicht zeigt: Das, was ‚vorher‘ geschah. Als der Protagonist seiner Geschichte sich endlich dem gezeichneten Ort, einem Labyrinth, nähert, tippt Justus mit dem Finger auf die Zeichnung und sagt zur Studentin: „Jetzt ist er, jetzt ist er bald hier.“ [7:30] Die Zeichnung wird hier als Ort bedeutsam, in dem die Geschichte spielt. So drängt es Justus dazu, die im Schreiben erfundene Figur der Eule in der Zeichnung nachträglich zu ergänzen. Unter Druck gerät er am Ende der Schreibzeit, da er seine zweite Zeichnung in die Geschichte integrieren möchte. Indem diese sichtbar auf dem Tisch liegt, scheint es unmöglich, sie beim Schreiben außen vor zu lassen, obwohl die Schreibzeit abgelaufen ist.

die neu entstehenden Texte

Nicolai wird mitgerissen vom Miterleben des Entstehens von Tonis Text. Schon bei der Entstehung der Überschrift ist er ganz nah dabei und liest mit, während Toni schreibt. Auch Micha entdeckt den Reiz, den Text seines Sitznachbarn Emil zu betrachten. Doch auch der eigene Text lädt dazu ein, ihn zu zeigen, seine Länge bestaunen zu lassen oder ihn anderen vorzulesen.

das Mikrofon und die Kamera

Im Beispiel von Micha ist es besonders das Mikrofon, das die gemeinsame Schreibsituation am Tisch mitgestaltet, doch auch Michas wiederholter Blick zur Kamera rückt die Bedeutung von deren Anwesenheit in den Vordergrund. Nicolai entdeckt die Kamera erst zum Ende und präsentiert sich gemeinsam mit Toni und den neuen Texten.

Insgesamt zeigt sich im Durchgang durch die Deskriptionen der Schreiberfahrungen die Bedeutung von Form und Beschaffenheit der Schreibmaterialien: Das Papier als bewegliches, formbares mit Vorder- und Rückseite, der Stift mit einer abnehmbaren Hülle, die ‚ihre eigenen Wege‘ gehen kann. Die anwesenden Dinge entfalten in jeder der beschriebenen Erfahrungen ihren eigenen Sinn, sie werden unterschiedlich gebraucht und sind nicht immer gleich wichtig. Auch die Abwesenheit von Dingen entfaltet Bedeutung.

Abwesende brisante Dinge

Folgende Dinge zeigen sich als abwesende brisante Dinge:

die Buntstifte

Justus fragt nach Buntstiften, um den Schnabel der mit dem Schreibstift gezeichneten Eule gelb zeichnen zu können. Die Buntstifte bzw. Zeichenkreiden sind jedoch schon weggeräumt. Also zeichnet Justus keinen Schnabel, sondern schreibt *Eule* als Bezeichnung neben die gezeichnete Figur. Dem Mangel an Buntstiften scheint das Schreiben in diesem Moment zu entspringen, das Be-zeichnen statt dem Zeichnen. Nicolai vermisst Buntstifte, um etwas zu unterstreichen.

der kleine Wolf als Kuscheltier

In der Anschauung von Magdalenas Nicht-Schreiben zu Beginn der Schreibsituation kann das Fehlen von etwas empfunden werden. Vielleicht hätte die Anwesenheit des kleinen Wolfes als Kuscheltier an ihrem Tisch, als Verkörperung von Fiktionalität in Form dieser Figur, ihrem Schreiben schon eher geholfen.

Brisante andere

Für die Erfahrung Kreativen Schreibens sind anwesende andere bedeutsam. Ihre Rolle und Bedeutung lässt sich jedoch nicht eindeutig beschreiben und ist gesondert (von den Dingen) zu betrachten. Hier sind sie als *Brisante andere* mit aufgeführt, um auf weiterführenden Forschungsbedarf in dieser Richtung zu verweisen. Was sich hier zeigen lässt ist, dass andere z. B. dann sinnbildend bedeutsam werden, wenn sie:

- körperlich sehr nah sind (wie Studentin Sandra zu Justus; wie Toni zu Nicolai),
- sich für den entstehenden Text interessieren (wie sich Toni, Emil, Studentin Sandra und Studentin Susanne für die neben ihnen entstehenden Texte interessieren),
- das Schreiben stören (wie Toni Nicolais Schreiben stört),
- an das Schreiben erinnern (wie die Studentinnen dies immer wieder tun),
- nichts tun (wie Tamara, die schon fertig ist mit dem Schreiben; oder wie Studentin Susanne, die auf Justus Frage nach einem Namen für die Eule nicht antwortet),
- das Vorlesen stören (wie Studentin Silvia Michas Vorlesen stört) oder
- etwas erwarten (wie Studentin Susanne einen Text von Magdalena erwartet).

Um die Entstehung jener Momente zu untersuchen, die andere für die Erfahrung des schreibenden Kindes bisant werden lassen, sind Deskriptionen zur Situation bezogen auf diese Personen notwendig (vgl. Herrmann 2023). Dies konnte im Rahmen dieser Studie nicht geleistet werden, könnte jedoch dazu beitragen, die Bedeutung von anderen Kindern und von Lehrenden in Schreibsituationen besser zu verstehen. Auch bieten sich hier Anknüpfungspunkte zu Untersuchungen im Rahmen der Analyse von Unterrichtssituationen im Kontext Interpretativer Unterrichtsforschung an. Hier wurde der Begriff des *kompetenten Anderen* (vgl. Naujok 2021, 66) entwickelt, um zum Ausdruck zu bringen, dass es für das Lernen eines Kindes von Bedeutung ist, wie sich ‚der andere‘ in die Lernsituation einbringt. Hintergrund dafür bilden Ergebnisse aus Beobachtungen von Schülerkooperationen, die sich nicht immer als lernförderlich zeigten (vgl. Krummheuer, Naujok 1999, 88 ff.).

6.1.1.3 Ansprüche

Die Deskriptionen der Schreiberfahrungen zeigen, dass im Vollzug der Erfahrung Kreativen Schreibens Ansprüche entstehen, die nicht im Rahmen der Schreibaufgabe formuliert wurden und dennoch von den Kindern (jeweils unterschiedlich) wahrgenommen werden. Diese Ansprüche aus der Erfahrung Kreativen Schreibens sind:

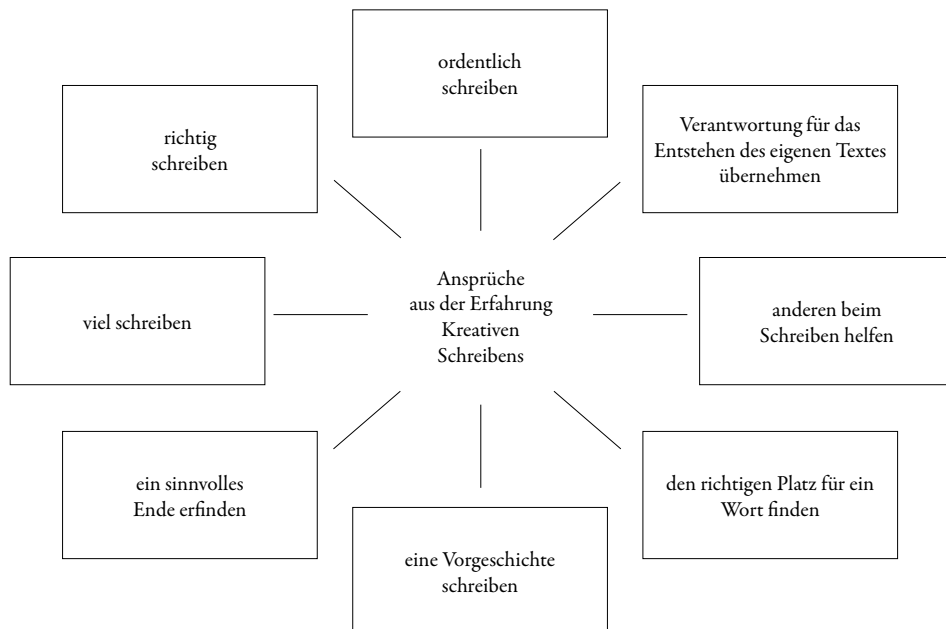


Abb. 20: Ansprüche aus der Erfahrung Kreativen Schreibens

Diese Ansprüche erwachsen

- aus der Aufgabe, eine eigene Geschichte zu schreiben,
- aus Überschüssen der didaktischen Inszenierung, wie z. B. aus der freien Platzwahl oder der Wahl des Schreibmaterials,
- aus der Schrift.

6.1.1.4 Momente der Sinnbildung

In der Anschauung der Videoaufnahmen und im Nachvollzug der Deskriptionen zeigen sich Momente, in denen etwas Besonderes passiert. Es tut sich etwas auf, stellt sich ein, verbindet sich, „springt über“ und verändert sich. Mechthild Dehn verwendet den Begriff *Sinnbildung* für jene Erfahrungen, in denen die Kinder im Erproben der Zeichen Sinn bilden (vgl. Dehn 1993, 86). Hier ist der Begriff weiter gefasst, denn der Sinn, der in Schreibsituationen entsteht, bezieht sich nicht nur auf die geschriebenen Zeichen, Wörter und Texte, sondern erfasst auch die Schreiber:innen, die lesenden Klassenkamerad:innen oder vollzieht sich andersherum, von der Schreibsituation in den entstehenden Text hinein.

Ein solcher Moment ist jenes Finden, das Justus mit dem Namen der Eule widerfährt. In der Deskription ist es so beschrieben:

Justus hopst von seinem Stuhl hoch und wieder herunter und stützt den linken Arm auf. Er sagt: „Hm, wie heißt die, wie könnte die heißen.“ [13:58] Er schaut auf dem Tisch umher, ohne seinen Text oder die Bilder anzuvisieren. Dann schaut er in die Luft, lockert seine linke Faust und führt die Stifthülle zur Nase. „Mir fällt kein Name ein.“ [14:08] Die Stifthülle unter der Nase aufsetzend ruft er plötzlich: „Ah!“ [14:09] Er stürzt sich mit dem Stift auf das Blatt. Von gegenüber gibt ihm nun Toni die Empfehlung: „Nimm doch einfach dein Justus oder Mik.“ [14:14] Nicolai bringt „Miga“ [14:15] ein. Justus verkündet lächelnd: „Mimi.“ (Auszug aus der Deskription der Schreiberfahrung – Schreiben als Zuwendung, Kapitel 5.1.1.3)

Von der Figur der Eule hatte Justus bereits geschrieben, doch es drängt ihn, ihr zu mehr Gestalt zu verhelfen. Er will ihr einen Namen geben. Das *Finden* bezieht sich nicht nur auf den Vorgang, als Justus den Namen ‚Mimi‘ empfängt, sondern bereits auf die Idee, dieser Figur einen Namen zu geben. Das Finden geht weiter, als Justus die Eule zeichnet. Er folgt einem Impuls, niemand hat ihn dazu aufgefordert. Er will Mimi vor sich sehen, am besten in bunt. Dieser Impuls verweist auf ein weiteres Charakteristikum dieses Moments, das der Verkörperung von Fiktionalität. Im eben beschriebenen Beispiel wird die fiktive Figur der Eule verkörpert: im Text mit einem Namen, der zu ihr passt und auf der Zeichnung als kleine Gestalt.

Im Beispiel von Magdalenas Schreiberfahrung zeigt sich die Erfahrung der Verkörperung von Fiktionalität als bedingendes Moment, um eine Formulierung für den ersten Satz zu finden. Die Studentin verstellt ihre Stimme, wird selbst zu einer Fantasiefigur, während sie Magdalena von Superman im Wald erzählt. In jenem Moment entsteht Sinn, u. a. in Form einer Formulierungs-idee, wie sich in Magdalenas Schreiben zeigt.

Im Beispiel von Michas Schreiberfahrung ist es das Kind, das die Verkörperung aufnimmt. Als Micha den bedeutungsschweren Satz, *Eer legte das gewär an* (Z. 8–9), schreibt, scheint das Gefühl von Verantwortung und Überlegenheit auf ihn überzugehen. Seine zunächst fürsorgliche Ansprache an Tamara und die kurz darauffolgende Überlegenheitsgeste, „langweilig“ [10:29], können als Verkörperungen von Fiktionalität gesehen werden, die diesen Moment der Sinnbildung kennzeichnen.

Im Beispiel von Nicolai verkörpert Toni das Lärmen der Holzfäller bzw. spricht ihm Nicolai diese Verkörperung zu, die in seiner Geschichte das Unglück des kleinen Wolfes herbeiführen. Es ist die Verflechtung (vgl. Merleau-Ponty 2004, 172 ff.; vgl. Kapitel 3.1.4.2) zwischen vorgestellter Erfahrung (Schüler 2019a, 13 ff.; vgl. Kapitel 2.3.1), der Tätigkeit des Schreibens und der Gestaltung von Wirklichkeit, die die Verkörperung von Fiktionalität ermöglicht, durch die sich Sinnbildung ereignet. Wie die Beispiele zeigen, bildet sich Sinn im Vollzug der Erfahrung der Schreibsituation als Sinn für die Geschichte und als Sinn für die Erfahrung der gemeinsam Schreibenden.

Ein weiteres Beispiel kann dies verdeutlichen: Schrift verkörpert, aufgetragen auf dem Papier, Vorgestelltes, Fiktionales. Das Subjekt verkörpert sich selbst immer wieder neu und antwortet darin auf die Wirklichkeit, die es selbst mit erschafft (vgl. Kapitel 3.1.4.2). Im Beispiel von Justus' Schreiberfahrung gibt es einen Moment, in dem Toni das Konzept seiner Geschichte bekannt gibt: „Bei mir wird es keine Story, da wird es ein Unglück: Da brannte das Auto an. Punkt.“ [11:01] Justus erwidert mit dünner Stimme: „Ich muss ja erst mal überlegen, was jetzt passieren soll.“ [11:09] Er zeigt sich verunsichert, er weiß noch nicht, was er schreiben wird und wann in seinem Text ‚der Punkt‘ kommt. Diese Verunsicherung findet sich in seiner Stimme. Sie verkörpert sich im Text, indem er schreibt: „*W-Wer b-bist d-du?*“ *stottert Wolfi* (Z. 14). In der Tätigkeit des Schreibens scheint sich diese Verunsicherung zu beruhigen. Im Weiterschreiben formuliert er die Antwort der Eule: *Oh habe ich dich erschreckt? Sorry, aber ich habe dich nicht gesehen.* (Z. 15–16) Die Antwort der Eule verkörpert Leichtigkeit und Selbstsicherheit. Sie wischt die Unsicherheit hinweg. Es gibt also eine Verbindung zwischen der Erfahrung der Wirklichkeit der Schreibsituation, der Tätigkeit des Schreibens und der vorgestellten Erfahrung. Indem diese in Verflechtung miteinander – auseinander hervorgehen, bildet sich Sinn.

Dieses Aufspringen von Sinn kann sich überraschend schnell vollziehen, wie im Beispiel von Magdalena, die plötzlich mit dem Schreiben beginnt, als ein kurzer Moment literarischer Geselligkeit am Tisch entstanden war, gemeinsames Lachen über lustige Vorstellungen, ein neues Wort. Es kann sich jedoch auch als langsame Steigerung vollziehen wie bei Nicolai, der erst nach

und nach die Balance findet, sein Schreiben zu wahren und sich dennoch mit (dem ‚Holzfäller‘) Toni über die neu entstehenden Texte auszutauschen.

Sinnbildung beim Schreiben geht über den Moment hinaus, in dem im Schreiben mit dem Wort auf dem Papier Sinn gebildet wird. Was sich darüber hinaus auftut, ist ein Austausch über Geschriebenes und noch zu Schreibendes, die gemeinsame Faszination an der Entstehung neuer Texte und der gemeinschaftliche Genuss dieser Erfahrung. Was dabei überspringt, ist das Lachen, die Lust an neuen Wörtern, der Anspruch, richtig zu schreiben und die Idee, einander dabei zu helfen. Was sich einstellt und verwirklicht, ist ein Wissen um Verbundenheit. Es zeigt sich, indem Emil seinen Arm um Micha legt, als diese nach dem Schreiben voneinander ‚getrennt‘ werden sollen, damit einer von beiden durch die Studierenden befragt werden kann. Es zeigt sich, als Toni Justus ermutigt, „dann schreib ganz schnell!“ [22:25], als die Schreibzeit schon abgelaufen ist und dieser mit seiner Geschichte noch nicht fertig ist. Es zeigt sich, als Nicolai und Toni stolz ihre Texte übereinander in die Kamera halten, geschafft und glücklich über die selbst geschriebenen Geschichten. Es zeigt sich, als Magdalena ihre Geschichte den Klassenkamerad:innen vorliest und deren Applaus empfängt. Als eine Frucht der Erfahrung Kreativen Schreibens bildet sich *Gemeinsinn*.

6.1.2 Schöpferische Erfahrungen im Vollzug Kreativen Schreibens

Schöpferische Erfahrungen sind besondere Erfahrungen des Lernens, in denen Lernende ein neues Verhältnis zur Welt finden. Inwiefern die beschriebenen Momente der Sinnbildung für die hier beobachteten Kinder das Aufspringen neuer Erfahrungshorizonte bedeutete, kann nicht beantwortet werden. Es ist nichts darüber bekannt, wie sich jenes Ereignis der Schreibwerkstatt zu ihren sonstigen Erfahrungen verhielt, wie dieses diese umgewandelt, verändert oder bestätigt hat und was weiterführend daraus erwachsen ist.

„Der Versuch, das Instrument Geige zu erlernen, macht noch nicht den Geiger aus. Das Kind muß die Möglichkeiten, die im Instrument und im Angebot des Lehrers liegen, aufgreifen und hineinnehmen in sein eigenes Leben. Es überformt das Vorgegebene und vereignet es, aus welcher Bewegung dann eine neue Ichmöglichkeit entstehen kann. Die Überformung des Vorgefundenen bleibt auf einen Durchbruch angewiesen, in dem die neue Dimension des Geigenspiels in eins mit dem neuen Ich aufspringt.“ (Stenger 2002, 209)

Was hier betrachtet werden kann, sind Dynamiken in den beschriebenen Schreiberfahrungen und Möglichkeiten, die sich daraus ergeben. Offen bleibt, inwiefern sich diese Möglichkeiten bei den Kindern langfristig verwirklicht haben.

6.1.2.1 Verwandlungen beim Kreativen Schreiben

In den hier vorgestellten Beispielen von Schreiberfahrungen zeigen sich Verwandlungen. Es verwandeln sich die Dinge und mit ihnen das Subjekt, da beide, miteinander in Tätigkeit verbunden, nicht bleiben können, wie sie sind (vgl. Kap. 3.1.2). Im Vollzug des Schreibens verwandelt sich das Schreibblatt. Es füllt sich mit graphischen Zeichen, die gelesen werden können und in Geschichten entführen. Die Kinder bemerken dies, staunen über den eigenen Text auf dem Papier, weisen sich gegenseitig auf die Länge des Textes hin und lesen sich die Geschichten noch während des Schreibens vor. Was sich auch verwandelt, ist der Stift mit seiner Hülle: Er wird zum Schreibwerkzeug und Zeigeinstrument, die Hülle zum Glücksbringer oder Pfand für den Text. Doch wie verwandeln sich die Kinder?

Bei Justus sprudeln die Ideen, er freut sich auf das Schreiben, beginnt voller Elan. Dann verwandelt er sich in jemanden, der nicht weiß, was er schreiben soll. Immer wieder stockt er,

ist unsicher und muss überlegen. Als die Schreibzeit zu Ende ist, zeigt er sich als jemand, der Ansprüche an seine Geschichte stellt: Das Ende darf nicht ‚peinlich‘ sein, die Geschichte soll ‚System‘ haben. Rechtschreibung hingegen ist nicht so wichtig, wenn es darum geht, ein sinnvolles Ende zu erfinden. Die Prioritäten im Schreibprozess verschieben sich, um unter Zeitdruck seiner Geschichte ein originelles Ende geben zu können. So tritt Justus nun als jemand auf, der Verantwortung übernimmt für die Qualität seiner Geschichte, der nicht dem „mach jetzt einfach“ [22:09] seines Klassenkameraden Toni folgen kann. Es ist etwas aufgesprungen – ein Anspruch an den Text, der ihn zum anspruchsvollen Schreiber werden lässt.

Nicolai beginnt stolpernd sein Schreiben. Schon beim zweiten Wort, *unglück* (Entwurf, Z. 0), bleibt er stecken und scheint unsicher über die richtige Schreibung. Der entstehende Text des Sitznachbarn Toni fasziniert ihn und lenkt ihn vom eigenen Schreiben ab, wie auch dessen lautes Mitsprechen. Im Laufe der Situation verwandelt er sich zunehmend in jemanden, der sich liebevoll vom störenden Toni abgrenzt und seinen eigenen Text zur Entstehung bringt. Dafür erfindet er Strategien: Er hält seine linke Hand die gesamte Zeit auf dem Papier und nimmt Rechtschreibfehler in Kauf. Auf diese Weise ist er der Erste am Tisch, der seine Geschichte beendet. Er liest sie Toni leise vor. Schien er zunächst überfordert mit den vielen Ansprüchen der Situation, erscheint er in diesem Moment als Sieger des Geschehens. Doch Nicolais Verwandlung geht weiter: Auch er entwickelt, ähnlich wie Justus, plötzlich Ansprüche an seinen Text: Er will ihn noch einmal abschreiben, „und zwar ordentlich“ [10:43]. Er verwirklicht dieses Vorhaben, erweitert dabei inhaltlich seine Geschichte und korrigiert bis zur letzten Minute seinen Text. Verwandelt hat er sich dabei in einen anspruchsvollen Schreiber, der Verantwortung für das eigene Schreiben übernimmt, wie auch für seinen Text, dessen Inhalt, Rechtschreibung und Form.

Magdalena kann keine Geschichte schreiben. Neun Minuten sitzt sie nicht schreibend an ihrem Platz und alle Bemühungen der anderen, ihr zu helfen, laufen ins Leere. Ihre abwehrende Haltung ist körperlich sichtbar: Sie dreht sich weg vom Tisch, lässt das leere Blatt auf den Tisch segeln und den Stift weit ab vom Papier tanzen. Die Verwandlung vollzieht sich plötzlich, von einem Moment auf den anderen beginnt sie zu schreiben und hört erst am Ende der Geschichte damit auf. Die anfängliche Unmöglichkeit ist ihrem Text nicht anzusehen. Als sie ihn ihren Klassenkamerad:innen im Plenum vorliest, erscheint sie wie eine von ihnen: eine, die sich eine Geschichte ausdenken und schreiben kann. Möglich wurde dies durch einen Moment, in dem die Lust an Fiktionalität für alle am Tisch spürbar wurde wie auch der Reiz des gemeinschaftlichen Schreibens.

Micha geht mit schwungvoller Selbstverständlichkeit in die Schreibsituation, sichert sich zwei Schreibblätter, beginnt sofort mit dem Schreiben und interessiert sich für das Geschehen im Raum. Er erscheint als jemand, der andere leicht übertrumpfen kann: Als Alexander meint, er muss noch tausend Wörter schreiben, sind es bei Micha zwei Million. Er ist derjenige, der sich nicht an seine Zeichnung hält, sondern eine neue Geschichte schreibt. Er ist es, der Alexander besserwisserisch hinterfragt: „Klettern Wölfe?“ [04:40] und Emil demütigt: „So wenig hast du geschrieben?“ [07:54] Er überbietet Alexanders Schreibidee vom ‚Fernsehen‘ als Aufmunterung des kleinen Wolfes: „Bei mir kann der I-Pad spielen“ [10:43], und wertet Tamaras Zeichnung ab: „langweilig“ [10:29]. Aus pädagogischer Sicht entsteht der Wunsch nach Verwandlung: nach mehr Wertschätzung für das Tun der anderen, nach mehr Demut in Bezug auf eigene Schwächen. Das Potenzial dafür deutet sich an: Michas Überlegenheitsgebaren verliert sich, als er mit der richtigen Schreibung des Wortes *tatsächlich* (Z. 9) kämpft. Kurz darauf bemerkt er, „ihr seid schon alle fertig“ [14:51], während er noch überlegt und schreibt, wie der Wolf

geheilt wird. Was er schreibt, hat nichts mit Überlegenheitsgesten gemein: Der Wolf Tom wird verletzt vom Stamm wiederaufgenommen und isst seine Lieblingsspeise (ganz ohne Fernseher oder I-Pad). Micha kämpft mit den Wörtern, deren richtige Schreibung er nicht kennt. In der anschließenden Diskussion, wer zuerst in welchen Raum geht, ist er wieder der Bestimmer. Ganz anders als Alexander, der ein ehrliches Interesse an den Texten der anderen zeigt, ist Micha nur auf sich bedacht und möchte schließlich „zuerst abgefragt“ [23:32] werden.

Lernen beginnt mit einer Störung, einem Anspruch, der unsere Aufmerksamkeit verlangt (Meyer-Drawe 2012, 153). Die Erfahrung Kreativen Schreibens bringt mit sich, dass aus ihr bestimmte Ansprüche erwachsen (vgl. Kap. 6.1.1.3). Diese können zum Anlass des (Um-)Lernens werden, wenn die alte Erfahrung diesen Ansprüchen nicht gewachsen ist. In den Beispielen von Justus, Nicolai und Magdalena scheint sich etwas davon zu verwirklichen. Bei Micha könnte sich der Anspruch des richtig Schreibens weiter entwickeln, den er teilweise bereits wahrnimmt. Möglich wäre, dass er sich Hilfe bei anderen Kindern sucht, was sein Verhältnis zu ihnen ändern könnte. Lernen beginnt mit der Erschütterung und dem Einsturz des bisher gültigen Erfahrungshorizontes. Diese Krisenhaftigkeit ist unbequem, anstrengend und löst Abwehr aus. Der Anfang kann nicht ‚gemacht‘ werden, er muss sich ereignen (vgl. Meyer-Drawe 2005).

6.1.2.2 Neue Erfahrungsweisen

Schöpferisch ist eine Erfahrung nur dann, wenn sich mit ihr eine neue Dimension eröffnet, die neue Erfahrungsweisen mit sich führt (vgl. Stenger 2002, 38). Es geht nicht nur um ein Wissen über Erfahrungsweisen, sondern die neue Sichtweise auf die Welt verwirklicht sich in der Schöpferischen Erfahrung, sodass es kein ‚Zurück‘ mehr gibt. Die alte Seinsweise wird zur Erinnerung, das Neue ergreift den ganzen Menschen und manchmal auch einen ganzen Kulturkreis. Im strukturphänomenologischen Verständnis von Rombach geht die neue Dimension als „verborgene Ermöglichung“ (Rombach 1994, 15; vgl. Kap. 3.1.1) aus dem Schaffensprozess hervor. Sie bedingt ihn und erwächst mit ihm im Zusammengehen zwischen Mensch und Sache, hier in der Tätigkeit des gemeinschaftlichen Schreibens eigener Texte.

Welche neuen Erfahrungsweisen kann Kreatives Schreiben mit sich bringen? In den beschriebenen Schreibverfahren zeigen sich folgende Erfahrungsweisen als verborgene Ermöglichung: Zuwendung, Vertrauen, Wertschätzung, Gelingen, Verkörperung, an Inhalten lernen und Verantwortung, wie an den Beispielen erläutert wird.

Im Beispiel von Justus zeigt sich Zuwendung zwischen Justus und dem Text als Bedingung für das Finden von Schreibideen. Zuwendung bedeutet, sich auf die Tätigkeit des Schreibens einzulassen, auch wenn es Momente gibt, in denen die zu schreibenden Wörter noch nicht ‚da‘ sind. Daraus erwächst Vertrauen in das Schreiben: in die Möglichkeit, immer wieder Wörter zu finden, immer wieder Sinnbildung zu erfahren.

Bei Nicolai entspringt Wertschätzung für den Text mit der Notwendigkeit, seine Entstehung trotz Störungen zu ermöglichen. Diese zeigt sich in dessen Wertsteigerung: Der Text ist es wert, noch einmal ordentlich abgeschrieben zu werden. Diese Wertsteigerung geht auch auf den Schreiber über, denn er ist es, der Verantwortung übernimmt und am Text diese Wertschätzung verwirklicht. Mit Magdalenas Text zeigt sich die Erfahrungsweise des Gelingens: „etwas zu vollbringen, was man nicht selbst hervorgebracht hat“ (Meyer-Drawe 2012, 195). Verborgene Ermöglichung dafür ist jener Moment Literarischer Geselligkeit (Mattenklott 1978), die als neue Erfahrungsweise für Magdalena aus dem Schreiben des eigenen Textes erwächst.

Im Beispiel von Micha ist es Verkörperung, die sich als Erfahrungsform beim Schreiben auftut: als Form für die Schrift, die Erfahrungen (auch Erfahrungen während des Schreibens) verkörpern kann, als Form für den Text, der im Vorlesen verleiblicht wird und als Form für Micha,

der im Erfinden seiner Geschichte und deren Verkörperung auf dem Papier kurzzeitig seine Subjektverfassung ändert und sich verantwortungsvoll und interessiert an anderen zeigt. Mit dieser Erfahrungsform tut sich die Möglichkeit auf, an Inhalten zu lernen, sich im Schreiben eigener Texte neue Erfahrungsweisen einzuverleiben: Nicht als Wissen über etwas, sondern als Erfahrungsweise miteinander. Das bedeutet, dass es nicht beliebig ist, wozu Kinder eigene Texte schreiben: Indem ich mir ausdenken muss, wie dem kleinen Wolf geholfen wird, muss ich mich mit sozialen Verhaltensweisen auseinandersetzen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kreatives Schreiben eine bestimmte Art zu Schreiben (als Zuwendung und Finden) und eine bestimmte Art zu Lernen mit sich bringt: Ein Lernen, in dem sich etwas in der Tätigkeit des Schreibens verwirklicht. Was sich verwirklicht, kann unter dem Begriff *Gemeinsinn* zusammengefasst werden:

- Wertschätzung gegenüber Texten und denen, die sie geschrieben haben,
- Verantwortung für den eigenen Text und für das Schreiben der anderen,
- Vertrauen, dass sich im Schreiben etwas zeigt und
- Gelingen, das nicht dem Einzelnen zuzurechnen ist, sondern durch die Gemeinschaft entsteht.

Möglich wird dies durch den Sinnüberschuss, der Kreativem Schreiben als didaktischer Inszenierung innewohnt. Wesentlich dafür ist, dass Kreatives Schreiben das Schreiben eigener Texte forciert und als gemeinschaftliches Schreiben angelegt ist.

6.1.3 Erfahrungsmöglichkeiten mit freien Kindertexten

6.1.3.1 Vorbemerkung

Freie Kindertexte (zum Begriff vgl. Ritter 2011; vgl. Kap. 3.2.5), von Hand geschrieben, erinnern daran, dass Schreiben eine menschliche Tätigkeit ist. Der Reichtum an Variation von Formen der Zeichen, ihre unterschiedlichen Anordnungen in der Fläche und die hier und da bunt aufblitzenden Zeichnungen, die sich manchmal dicht an die Texte schmiegen oder sich als eigene Darstellung mit viel Raum zeigen, vermitteln Lebendigkeit und Wildheit. Die im Kontext der Studie gesammelten Kindertexte erzählen von kindlichen Alltagserfahrungen (sich um ein Spielzeug streiten und wieder vertragen), von Alltagserfahrungen von Erwachsenen (vom Autofahren und vom Einkaufen gehen) und vom Erleben extremer Ereignisse (einem Waldbrand zu entkommen). Für zwei Texte des Datenkorpus wurde in Form von Lesarten Sinn in die Texte eingetragen, um die Erfahrung zu entfalten, die diese verdichtet ansprechen. Auf diese Weise wurde ein Weg zu den Texten beschritten, eine Erfahrung mit den Texten gemacht. Diese Erfahrung wird hier in Form einer Anekdote beschrieben, als literarische Verdichtung erzählter Erinnerung (vgl. Kapitel 4.4.3.3).

6.1.3.2 Anekdote zum Schreiben der Lesarten

Mein Weg zu den Texten begann mit dem ersten Lesen und Stolpern über die widerspenstige Form der Wörter, die der glatten Rechtschreibung gedruckter Texte entgegen sind. War dieser Sprung zum Inhalt geschafft, kam es zum Verweilen an Textstellen, die sich anmutend aufdrängten: Im Text von Lars erzeugt die Beschreibung der Einsamkeit des Wolfes Prensar ein tragisch-wohliges Mitgefühl mit dem einsamen Wolf wie auch mit dem Kind, dem es möglich war, Einsamkeit auf diese Weise zu beschreiben: *aber das schlüfmste war. das jeder jemanden zum spilen hate. zum beichbil: die wolken waren nicht allein oder die Plize waren nicht allein.* (Z. 3–6) Im Text von Larissa war es der Anblick des fröhlich bunt gezeichneten Fisches, der im Kontrast zu seiner Geschichte, *er hat seine Famielye ferlochen* (Z. 11–12), ein Frösteln erzeugte.

Um eine Lesart mit dem Notebook zu schreiben, wurde die Abschrift des handschriftlichen Kindertextes notwendig, um sie in die Materialität einer digital erzeugten Schrift zu überführen. Dies erforderte ein sehr genaues Abschreiben der unbekannten Zeichenfolgen, da sich das eigene Rechtschreibkönnen immer wieder durchsetzen wollte. Durch die Begrenztheit des Zeichenrepertoires im Textverarbeitungsprogramm konnten nicht alle Zeichen adäquat übernommen werden. Die Gleichförmigkeit der vorprogrammierten Schriftart verfremdete den Text. Auch war es nicht möglich, Zeichnungen zu überführen. Das Textverarbeitungsprogramm sieht keine Zeichnungselemente vor. Die Regeln der Abbildbarkeit sind beschränkt, die Lebendigkeit der Handschrift muss der Gleichförmigkeit programmierter Schrift weichen. Die mitgeführten Fehler wirken auf diese Weise nicht mehr wie eine Annäherung an Schriftnormen, die sich im Schreiben vollzieht, sondern ‚wie gedruckt‘.

Um die Bildlichkeit des Originaltextes zu beschreiben, galt es, die Buchstaben als beliebige graphische Zeichen zu sehen und deren Semantik im Zusammenspiel auszublenden. Dieses Nicht-Lesen fiel schwer. Ich sah mir den Text von weitem an, kniff die Augen zusammen und versuchte, mir etwas anderes vorzustellen.

Dann begann das Abtauchen in den Text als langsames Lesen, um dessen Wirkung und Bedeutung zu erkunden. Zeile für Zeile, manchmal Wort für Wort, zwang ich mich zum Verweilen, zur Aufmerksamkeit auf Details, auf Bedeutungsmöglichkeiten der Wörter und deren Sinngehaltigkeit. Der Austausch mit anderen Forscher:innen belebte diesen Prozess, indem andere mir ihre Erfahrungen mitteilten, Gesten deren Angerührtsein zeigten und wir uns gemeinsam in den Kindertext versenkten. Auf diese Weise lagen viele Schreibideen gesammelt vor. Dennoch stellte sich das Schreiben der Lesart als komplizierter langwieriger Prozess dar. Oft wusste ich nicht, was ich schreiben werde. Gleichzeitig wuchs der Anspruch, etwas Bedeutungsvolles zu schreiben. Ich suchte Inspiration in Texten von anderen, fragte meine Kinder: Wie ist das, wenn Ihr Niemanden zum Spielen habt? Wie fühlt sich das an? Ich informierte mich über das Leben von Fischen, ich ging spazieren und zurück am Schreibtisch las ich mit aufgestützten Armen immer wieder, was ich schon geschrieben hatte.

Es ist wie eine Hoffnung, die man nicht aufgeben will; die Vorfreude auf etwas, von dem man noch nichts weiß. Man spürt die Idee nicht kommen. Aber wenn sie da ist, erfüllt sich ein Wunsch.

6.1.3.3 Nachbemerkung

Eine Erfahrung mit einem Kindertext zu machen, heißt, sich auf eine Erfahrung einzulassen und sich nicht mit einem ersten Lesen zufrieden zu geben. Dies schreibend zu tun, bedeutet, sich demselben Abenteuer auszusetzen wie das Kind, das geschrieben hat. Dabei kann sich die Schreibsituation über die Zeit am Schreibtisch hinaus dehnen, der Blick vom Text aus in das Leben von anderen wandern und das Spaziergehen zur Schreibgeste werden.

In den Kindertexten zeigen sich auf diese Weise Erfahrungen, die das Leben in der gemeinsam geteilten Welt verbinden: Wie die Anwesenheit (oder Abwesenheit) von anderen die Qualität der Zeit wandelt, wie das Element, in dem wir schwimmen, unser Sein bestimmt und dass es andere braucht, um etwas Schönes zu schaffen.

6.1.4 Bedeutung der Ergebnisse für die Schreibdidaktik der Grundschule

Die Bedeutung der Ergebnisse der Studie für die Schreibdidaktik der Grundschule wird in vier Richtungen entfaltet: Der phänomenologische Forschungszugang eröffnet neue theoretische Orientierungspunkte (6.1.4.1) und neue Forschungsperspektiven (6.1.4.2). Das Konzept *Schrei-*

ben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011) erfährt durch die Ergebnisse eine Erweiterung (6.1.4.3) und neue Fragen zeigen weiteren Forschungsbedarf auf (6.1.4.4).

6.1.4.1 Neue Orientierungspunkte

Schreibdidaktik und Schrifterwerbsforschung gewinnen durch phänomenologische Perspektiven neue Orientierungspunkte zur Theoriebildung in Bezug auf:

- den Begriff des Schreibens,
- das Verständnis von Lernen sowie
- das Verständnis von Schrift.

Dadurch sind sie in ihrer theoretischen Grundlage berührt. Was daraus folgt, ist noch nicht abzusehen. Meyer-Drawe beschreibt unter Verweis auf Merleau-Ponty das Selbstverständnis phänomenologischer Forschung: „Ihr Charakter sei *inchoativ*, das bedeutet, sie ist ein Anfangen, das keine Vollendung findet. Darin gleicht sie dem Erwachen. Erwachen meint den Beginn des Wachseins, den Übergang vom Schlafen zum Wachen.“ (Meyer-Drawe 2010, 7; Hervorhebung im Original) Diese Studie versteht sich als ein Anfangen; es wird sich zeigen, was daraus entstehen kann.

Das Verständnis von Schreiben wird in Anknüpfung an die Konzeptionierung von *Schreiben als kultureller Tätigkeit* (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011) um den Aspekt der Leiblichkeit (vgl. Merleau-Ponty 1966) erweitert. Schreiben ist in phänomenologischer Perspektive eine leibliche Tätigkeit, die anhand individueller Schreibprozesse in jeweils konkreten Schreibsituationen als Erfahrung beschrieben werden kann. Der phänomenologische Erfahrungsbegriff setzt bei der sinnlichen Wahrnehmung an, die Subjekt und Welt in einem wechselseitigen Verhältnis verbindet und den Gedanken der sinnlichen Gebung einbezieht (vgl. Meyer-Drawe 2012, 194 f.; vgl. Merleau-Ponty 2004, 184; vgl. Kapitel 3.1.4.1). Dadurch verschiebt sich der Blick auf bisherige schreibdidaktische Verständnisse von Schreiben als kognitivem Prozess und als sprachliche Handlung (vgl. Kapitel 3.2.1):

- Im Verständnis von Schreiben als leiblicher Tätigkeit, steht Kognition nicht im Zentrum, sondern wirkt als Teilgeschehen an der Schreiberfahrung mit.
- Schreiben ist nicht allein als Handlung des Subjekts zu verstehen, sondern als Tätigkeit, die eigenen Strukturen folgt (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 223).
- Der Aspekt der Sprachlichkeit bildet einen Teil der Schreibtätigkeit. Darüber hinaus werden weitere Aspekte von Schrift bedeutsam, um in der Fläche mit Zeichen operierend Sinn zu bilden (vgl. Kapitel 3.2.4.4).

Das Verständnis von Lernen wurde im Rahmen schreibdidaktischer Forschung bisher vorwiegend aus der Psychologie entlehnt (z. B. als Änderung kognitiver Strukturen, vgl. Dehn 2021, 72 ff. oder als Änderung des Verhaltensrepertoires, vgl. Steinhoff 2020, 332 ff.). Die pädagogische Phänomenologie bietet mit dem Verständnis von Lernen als Erfahrung (u. a. Meyer-Drawe 2010) einen weiteren Orientierungspunkt für die Schreibdidaktik an, indem der Fokus auf dem Vollzug von Lernprozessen liegt. Dadurch bekommen Momente des Stockens eine Bedeutung, bekommt das Verweigern und Nicht-Können einen Platz im Lernprozess. „In diesem Sinn können Lehrende Lernende herausfordern. Sie können auf die Brüchigkeit der Erfahrung aufmerksam machen und dadurch die Anstrengung im Hinblick auf Neues unterstützen, indem sie verhindern, dass der Rückzug ins Vertraute gesucht wird.“ (Meyer-Drawe 2010, 9)

Studien unter der Leitung von Dehn zeigen, dass es im Schriftspracherwerb Lernprozesse gibt, die sich nicht auf das Aneignen von Wissen oder Können beziehen, sondern als Initiationsprozesse persönlich bedeutsame Verbindungen zum Lerngegenstand schaffen, so dass dieser überhaupt zum Lerngegenstand werden kann (vgl. Wolf-Weber, Dehn 1993). Im didaktischen Konzept *Elementare Schriftkultur* (Dehn, Hüttis-Graff, Kruse 1996; Schüler 2021) wird auf diese Lernprozesse eingegangen, werden Erfahrungen mit Schrift und Schriftlichkeit ermöglicht. In der Erforschung von Lernprozessen beim Kreativen Schreiben wurden Aspekte gefunden, die für den Schriftspracherwerb in ähnlicher Weise (als Initiationsprozesse für etwas) bedeutsam sein könnten, jedoch bisher in didaktischen Konzeptionen keine explizite Berücksichtigung finden: So zeigt sich z.B. das Vorlesen und Zeigen des eigenen Textes gegenüber Mitschüler:innen noch während des Schreibens als sinnhafte Geste, deren Bedeutung für das Schreiben noch weiter zu erforschen ist. Weiterhin scheint die ‚andere‘ Hand und deren Agieren während des Schreibens für das Lernen beim Schreiben bedeutsam zu sein. Auch hier deutet sich weiterer Forschungsbedarf an. Das phänomenologische Verständnis von Lernen als Erfahrung ermöglichte diese und weitere Ergebnisse und kann daher Orientierungspunkt für weitere Forschungen in der Richtung sein.

Die Untersuchung Schöpferischer Erfahrungen beim Kreativen Schreiben lenkt die Aufmerksamkeit auf Verwandlungen, die sich als Veränderungen bei den Schreiber:innen zeigen. Diese Veränderungen gehen einher mit Momenten der Sinnbildung, in denen Kinder schreibend Sinn erproben (vgl. Dehn 1993, 86). Der entstehende Sinn bleibt jedoch nicht auf den Text begrenzt, sondern verwandelt die Schreibsituation und das schreibende Kind (vgl. Kapitel 6.1.2.1). Daraus hervor gehen in den hier gezeigten Beispielen verantwortungsvolle Schreiber:innen, die in der Schreibsituation Ansprüche wahrnehmen, an denen sie wachsen. Der Begriff der *Schöpferischen Erfahrung* birgt demnach weiteres Potential, Lernen in Schreibsituationen zu untersuchen, z. B. inwiefern Kinder in anderen Schreibsituationen ein neues Verhältnis zur Welt gewinnen bzw. inwiefern neue Erfahrungshorizonte eröffnet werden.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit einem phänomenologischen Verständnis von Schreiben, das auf dem husserlschen Verständnis der Leiblichkeit (vgl. Alloa-Depraz 2019) und der darauf aufbauenden Leibphänomenologie von Merleau-Ponty (1966) gründet, verändert sich der Blick auf Schrift. Schreiben als leibliche Tätigkeit impliziert, dass in ihr Möglichkeiten verwirklicht werden, die ihren Ursprung weder allein im Subjekt noch allein im ‚Material‘ der Welt haben. „Aus der Intensität des Zusammengehens von Mensch und Sache kann eine Dynamik entstehen, die den Menschen weiterführt, ihn mehr aus der Realität gewinnen lässt, als bloße Planung und Erfüllung von Erwartung je ermöglichen würden.“ (Stenger 2002, 125 f.) Schrift scheint ein Sinnbild dieser Dynamik zu sein, die einerseits Bewegendes schreibbar (vgl. Dehn 1984) und damit fixierbar und auf andere Weise erfahrbar werden lässt und andererseits inzwischen selbst an Beweglichkeit gewinnt (vgl. Krämer, Cancik-Kirschbaum 2012). Für die Erforschung individueller Schreibprozesse als Erfahrung wie auch der Erfahrung in und mit Kindertexten wurde hier ein offenes Verständnis dessen angestrebt, was Schrift ist. Neben ihrer Sprachlichkeit auch ihre Räumlichkeit, Dinglichkeit und Operativität sowie ihre Ursprünge in Literarität und in schöpferischem Ausdruck (vgl. Kapitel 3.2.4.4) einzubeziehen, war hilfreich, um Schreibgesten als solche wahrzunehmen, die auf den ersten Blick nicht unmittelbar als ‚Schreiben‘ erkennbar sind, wie z.B. auf das schauen, was man schiebt, von oben auf den eigenen Text schauen, ein Wort betrachten usw. (vgl. Kapitel 6.1.1.1).

In aktuellen schreibdidaktischen Publikationen finden sich Tendenzen, Besonderheiten von Kindertexten durch einen erweiterten Textbegriff entgegenzukommen (vgl. Naugk, Ritter, Ritter, Zielinski 2016, 123 ff.) und Wege vom Bild zur Schrift als relevante Schritte im Schriftspracherwerb ernstzunehmen (vgl. Dehn, Feilke, Spinner 2021). Wenn es hier darum geht, das Bildhafte und Dingliche von Schrift in jedem Text und während des Schreibens zu sehen, wird die Tendenz der ‚Erweiterung‘ orientierend aufgegriffen und auf das Verständnis von Schrift bezogen.

6.1.4.2 Neue Forschungsperspektiven

Widmete sich die Pädagogische Phänomenologie bisher insbesondere dem Lernen (u. a. Meyer-Drawe 2012; Agostini 2016) und der Erfahrung (u. a. Buck 2019; Bilstein, Peskoller 2013), wird hier das Phänomen des Schreibens stärker in den Blick gerückt, dessen Relevanz für das Lernen in pädagogisch-didaktischen Zusammenhängen oft unsichtbar bleibt (vgl. Schmölzer-Eibinger, Thürmann 2015). Während das Phänomen der Sprache im Rahmen phänomenologischer Betrachtungen umfassende Beachtung findet (u. a. Merleau-Ponty 1993; Thörner 2018), steht die Zusammenschau einer Phänomenologie des Schreibens noch aus. Diese Studie trägt dazu bei, Vorarbeiten herauszustellen und weiterzuführen, die in didaktischen Kontexten entstanden sind und sich dem Erwerb bzw. dem Erlernen des Schreibens widmen (u. a. Berning 2002; Ritter 2012; Dehn, Merklinger, Schüler 2011). Grundanliegen der Phänomenologie ist es, etwas in seiner Entstehung zu zeigen (vgl. Stenger 2002, 22). Indem Schreiben von Grundschulkindern anhand von Videoaufnahmen schreibender Kinder empirisch betrachtet wird, werden Wege aufgezeigt und beschritten, Schreiben phänomenologisch zu erforschen. Daraus ergeben sich neue Forschungsperspektiven für pädagogische Phänomenologie, Schreibforschung und Schreibdidaktik.

Die pädagogische Phänomenologie möchte Lebensbedingungen von Kindern beschreiben und verbessern (vgl. Beekmann 1987, 24). Eine phänomenologisch orientierte schreibdidaktische Forschung ist ein neues Feld, das durch den didaktischen Fokus bisherige pädagogisch-phänomenologische Forschungen im schulischen Kontext (u. a. Kosica 2020; Rathgeb 2019; Krenn 2017; Agostini 2016; Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012) ergänzt.

Die Schreibforschung wird durch den phänomenologischen Ansatz um neue methodische Zugänge bereichert, die dem Gegenstand Schreiben in besonderer Weise gerecht werden: Ähnlich dem Lernen ist Schreiben im Vollzug als Forschungsgegenstand nur bedingt zugänglich. In den vergangenen Jahren wurden unterschiedliche technikgestützte Verfahren entwickelt, um Teilkomponenten von Schreibprozessen zu erforschen, z. B. Eye-Tracking zur Aufzeichnung von Blickbewegungen der Schreiber:innen oder der Einsatz von Schreibpads, Tablets und digitalen Stiften (vgl. Linnemann 2017). Durch den Rückgriff auf die pädagogisch-phänomenologische Videografie (Brinkmann, Rödel 2016) wird hier ein Zugang aufgezeigt, der die Betrachtung von Schreiben als Erfahrung technisch-praktisch und methodologisch begründet ermöglicht. Durch die Orientierung an der phänomenologischen Vignettenforschung (Symeonidis, Schwarz 2021b; Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012) im Kontext der Datenaufbereitung wird Schreiben schreibend erforscht, was im Rahmen dieses Ansatzes explizit reflektiert wird (vgl. Peterlini, Cennamo, Donlic 2020).

Was sich im Vollzug Kreativen Schreibens zeigen lässt, hätte allein in der Untersuchung von Texten nicht sichtbar werden können. Erst der Blick auf den Vollzug machte in der Anschauung die Prozesse der Zuwendung (5.1.1), Wertschätzung (5.1.2) und Verkörperung (5.1.4), den Durch-

bruch zu literarischer Geselligkeit (5.1.3) wie auch die Entstehung von Gemeinsinn (6.1.2.2) möglich. Daher wird hier dafür plädiert, im Kontext der Schreibdidaktik den Blick auf Vollzüge von Schreiben, von Lernen und von Unterrichtssituationen zu richten und Erfahrungen zu beschreiben, die sich in der Anschauung und Miterfahrung mitteilen. Es könnte dadurch eine Sensibilität für jene Momente gewonnen werden, in denen sich Lernen als Schöpferische Erfahrung anbahnt, um Kinder achtsam und weise hindurchzuführen.

6.1.4.3 Neue Aspekte von Schreiben als kultureller Tätigkeit

Kreatives Schreiben wird im Rahmen der Studie als Inszenierungsform für Schreiben als kultureller Tätigkeit (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011) verstanden (vgl. Kapitel 2.3.3). Die phänomenologisch orientierte Untersuchung von Erfahrungen Kreativen Schreibens bringt Erkenntnisse hervor, die an dieser Stelle in Verbindung mit dem Konzept von Dehn, Merklinger und Schüler (2011, 44) gebracht werden, um dieses auf Grundlage der empirischen Ergebnisse zu Schreiberfahrungen um neue Aspekte zu erweitern.

Im Konzept von *Schreiben als kultureller Tätigkeit* werden Literalität und Literarität als zusammengehörende Aspekte des Schreibens gefasst. Sie sind gesellschaftlich vermittelt und es braucht diesen Rückbezug, wenn es um das Lesen und Schreibenlernen geht:

„Da, wo Kenntnis der Buchstaben, ihre Synthese und die Strukturierung der Wörter losgelöst werden von der basalen Funktion des Schreibens (und des Lesens) als Ausdrucksform für Gedachtes, ist, so könnte man formulieren, Kulturtechnik sogar ein Hindernis für die Teilnahme an Schriftkultur.“ (Dehn 1994, 26)

Es geht um die Diskrepanz, die entsteht, wenn Kinder in einer literalen Gesellschaft aufwachsen und dennoch im kindlichen Alltag wenig Erfahrung mit Schrift und Schriftlichkeit machen (vgl. ebd., 27). Dann erscheint ein Unterricht, der Schreiben als Kulturtechnik vermittelt, als losgelöste künstliche Umgebung, die der Schrift und dem, was sie bedeutet, nicht gerecht wird. In der Konzeption von *Schreiben als kultureller Tätigkeit* wird dieser Vermittlung in Form der Literalität entsprochen, die neben dem Aspekt der *Normierung* auch das thematisiert, was der Gebrauch des Buchstabens ermöglicht: *Autonomie*, durch Gliederung, Vergegenständlichung, Abstraktion und Reflexivität (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 44; vgl. Abbildung 1, Kapitel 2.3.3). Mit *Literarität* ist die *Intertextualität* des Schreibens angesprochen, die zwischen Selbst und Welt vermittelt. Texte stehen und entstehen zwischen Texten und rekurren beim Lesen und beim Schreiben auf Erfahrung, Erinnerung und Vorstellung. Mit ‚kultureller Tätigkeit‘ ist hier (unter Bezug auf Bruner 1996 und Vygotsky 1977) die gesellschaftliche Vermitteltheit von Schreiben betont, das dadurch seinen Sinn gewinnt.

In phänomenologischer Perspektive wird bedeutsam, dass Schreiben nicht nur eine kulturelle, sondern auch eine leibliche Tätigkeit ist. In deren Vollzug kann sich Lernen als Sinnbildung ereignen (vgl. Kap. 6.1.1.4). Literalität, Literarität und Lernen sind Erfahrungsweisen von Schreiben und von Schrift, die auf die Leiblichkeit, als das Konstituens des menschlichen ‚zur Welt seins‘ (vgl. Merleau-Ponty 1966, 106), zurückzuführen sind und die im Zusammenspiel (Schrift-)Kultur bedingen. Die Ergebnisse dieser Studie finden ihren Platz im Rahmen des Konzepts von Schreiben als kultureller Tätigkeit, erweitern dieses um neue Aspekte und verändern den Blickwinkel auf Literalität und Literarität, indem auch diese, wie das Lernen, als Erfahrungsweisen des Schreibens als kultureller Tätigkeit sichtbar werden:

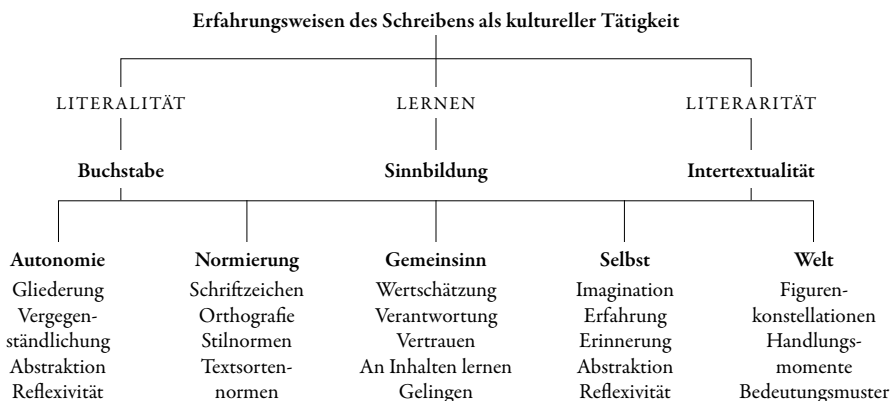


Abb. 21: Erfahrungsweisen des Schreibens als kultureller Tätigkeit (Erweiterung des Modells von Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 44)

Die Aspekte der *Autonomie* (von Schrift und dessen, der schreibt), der *Normierung* (von Schrift und von Texten), des *Selbst* der Schreiber:innen, das sich im Schreiben mit der (narrativen) *Welt* verbindet, werden im erweiterten Modell ergänzt um den Aspekt des *Gemeinsinns* (vgl. Abbildung 21). Schreiben als kulturelle Tätigkeit ist niemals die Tätigkeit eines Einzelnen, sondern immer sind da andere, die ebenfalls schreiben oder schon geschrieben haben, die den neuen Text lesen werden oder beim Schreiben mitlesen. In jenen Momenten, in denen neue Texte entstehen, kann Wertschätzung entstehen gegenüber Texten und gegenüber denen, die sie schreiben oder geschrieben haben, kann Verantwortung übernommen werden für den eigenen Text und für das Schreiben der anderen, wird Vertrauen gefunden in das Schreiben, darin, dass sich im Schreiben etwas zuwendet, etwas zeigt, kann an Inhalten gelernt werden, wenn sie bedeutsam sind, und kann Gelingen erfahren werden als etwas, das nicht dem Einzelnen zuzurechnen ist, sondern das durch die Gemeinschaft entsteht.

Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule zu ermöglichen, bedeutet laut Dehn, Merklinger und Schüler:

„Jedes Kind hat die Möglichkeit, aus der dargebotenen Vielfalt der Schreibvorgabe das auszuwählen und zu thematisieren, was ihm persönlich bedeutsam erscheint. [...]

Das Vorlesen der Texte und der *gemeinsame Austausch* darüber ist nicht nur ein wesentlicher Bestandteil für eine lebendige Schriftkultur in der Klasse; es ist eine Voraussetzung dafür, dass *die Texte der Kinder zu Kontexten für weitere Texte* werden [...].

Die *Textmuster*, die so in den Kindertexten zutage treten, können dann (nach und nach) Grundlage für eine Kennzeichnung verschiedener *Textformen* sein – und in diesem Zusammenhang hat dann auch explizites Lehren seinen Sinn; es ist den impliziten Lernprozessen nachgeordnet.

Der *Auswahl der Schreibvorgabe* kommt – ebenso wie der *Formulierung der Aufgabenstellung* – entscheidende Bedeutung zu. Es ist wichtig, dass die Kinder sich herausgefordert sehen. Daher sollten den Kindern für das Schreiben *von Anfang an komplexe, inhaltlich bedeutsame Inhalte* (und gerade nicht solche, die didaktisch reduziert sind!) gegeben werden. [...]“ (Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 11; Hervorhebungen im Original)

Diesen didaktischen Leitlinien möchte ich ausgehend von den Ergebnissen meiner Studie und im Hinblick auf die Leiblichkeit des Schreibens folgende hinzufügen:

Es ist von Bedeutung,

- dass ein *gemeinsamer* Schreibenanlass in der Gruppe inszeniert wird,
- dass das Schreibthema *sinnlich erfahrbar* ist (z. B. in Form von Gegenständen, die berührt werden dürfen oder indem Lehrer:innen zur Fantasiefigur werden),
- dass die Kinder beim Schreiben eigener Texte die Möglichkeit haben, die *Entstehung anderer neuer Texte zu beobachten*,
- dass die Kinder sich *während des Schreibens austauschen* und gegenseitig die Texte *vorlesen* dürfen,
- dass es auch zukünftig Möglichkeiten gibt, mit *analogen Materialien* zu arbeiten, und
- dass auch *gezeichnet* werden darf.

6.1.4.4 Neue Fragen

Indem Elemente der Erfahrung Kreativen Schreibens beschrieben worden sind, sind Kategorien entwickelt worden, unter denen sich Schreibprozesse als Erfahrung auch in anderen Schreibsituationen beschreiben und vergleichend untersuchen lassen. Es ist z. B. denkbar, dass beim Abschreiben eines Tafelbildes oder beim Ausfüllen eines Arbeitsblattes im Unterricht andere Schreibgesten zum Tragen kommen, andere Ansprüche entstehen und sich Momente der Sinnbildung auf andere Weise ereignen, als dies hier für Kreatives Schreiben gezeigt werden konnte. Dies wirft neue schreibdidaktisch relevante Fragen auf, denen (u. a.) phänomenologisch forschend nachgegangen werden könnte:

- Wie sind schulische Schreibsituationen als Erfahrung beschreibbar? Welche Schreibgesten, brisante Dinge und Ansprüche zeigen sich?
- Wie zeigen sich Momente der Sinnbildung in unterschiedlichen schulischen Schreibsituationen?
- Welche Bedeutung haben Lehrer:innen und beteiligte Kinder für Lernprozesse beim Schreiben?
- Welche Bedeutung haben unterschiedliche Schreibwerkzeuge für die Erfahrung des Schreibens (wenn in der Grundschule z. B. nicht mit Stift und Papier, sondern mit dem Computer geschrieben wird)?
- Welche Bedeutung kommt der Anwesenheit oder Abwesenheit von Lernmaterialien oder Lehrwerken zu?
- Welche Erfahrungen sind mit Lernertexten anderer Art (neben freien Kindertexten) möglich?
- Wie zeigt sich Kreatives Schreiben im Vollzug als Erfahrung, wenn zu anderen Themen (als ‚ich darf mir Hilfe holen‘) geschrieben wird?

In Bezug auf die hier eingebrachte Verknüpfung von Kreativem Schreiben zum sachunterrichts-didaktischen Thema der Prävention von sexueller Gewalt gegen Kinder besteht weiterer Forschungsbedarf dahingehend, wie sich Vollzüge des Lernens im fächerverbindenden Unterricht zu dieser Thematik zeigen, welche Themen sich aus den Kindertexten ergeben und wie die Weiterarbeit mit diesen im Unterricht gestaltet werden kann.

Im Rahmen der Schreibdidaktik sollten übergreifende Fragen weiterverfolgt werden, die mit dem Perspektivwechsel von den Ergebnissen des Lernens hin zu den Vollzügen des Lernens verbunden sind: Was bedeutet es für die Schreibdidaktik der Grundschule, wenn nicht das Messen von Kompetenzen im Vordergrund steht, sondern das Beschreiben von Vollzügen des Lernens und von Unterricht, wie dies z. B. auch im Rahmen der kultursoziologischen Arbeitsrichtung von Kruse (2021b) vorgeschlagen wird? Was bedeutet es für die Schreibdidaktik, wenn der

Schwerpunkt nicht auf der Entwicklung und Evaluation geeigneter Konzepte zum Schriftspracherwerb liegt (wie z. B. Becker-Mrotzek 2021 dies andenkt), sondern auf der forschenden Zuwendung zu den lernenden Kindern, wie auch zu jenen, die Schreiben lehren?

Was diese forschende Zuwendung zu Studierenden im Zusammenhang mit Reflexion hervorbringen kann, wird in der Darstellung der Ergebnisse im folgenden Kapitel deutlich.

6.2 Zur Erfahrung von Reflexion im Kontext Forschenden Lernens

In diesem Kapitel werden zunächst übergreifende Merkmale der Erfahrung von Reflexion zusammengestellt (6.2.1), die sich in den vier Beispielen von Anekdoten und Lektüren Forschenden Lernens (5.3) zeigen. Daran anknüpfend werden Potenziale Schöpferischer Erfahrungen benannt, die den Merkmalen der Erfahrung narrativer Reflexion innewohnen (6.2.2). Anschließend wird die Bedeutung der Ergebnisse für hochschuldidaktische Überlegungen zum Forschenden Lernen diskutiert (6.2.3).

6.2.1 Merkmale der Erfahrung von Reflexion

Die Erfahrung von Reflexion zeigte sich in den untersuchten Beispielen als zwischenmenschliches Gespräch (6.2.1.1) und als Echo von Erfahrung (6.2.1.2), in denen Momente Schöpferischen Ausdrucks (6.2.1.3) bedeutsam wurden, wie folgend dargestellt.

6.2.1.1 Reflexion als zwischenmenschliches Gespräch

In den Anekdoten wie auch in den Lektüren zu Reflexionen von Studierenden zeigt sich Reflexion als Gespräch zwischen Menschen. Dies mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, ist jedoch für die hervorgebrachte Qualität der Reflexion in den vier Beispielen wesentlich: Reflexion, wie sie im Kontext dieser Studie verstanden wird, setzt eine aufrichtige Begegnung zwischen Menschen voraus, denn es geht darum, sich erlebten Erfahrungen zu stellen, Erinnertes wahrzunehmen und mit anderen zu teilen, sensibel zu sein für Fragwürdiges, Irritierendes oder Flüchtliges und Sinnperspektiven von Erfahrenem gemeinsam zu entwickeln (vgl. Kapitel 2.2.3). Diese Zwischen-Menschlichkeit zeigt sich in den Beispielen

- als Teilen einer mühevollen Erfahrung (5.3.1),
- als Einblick geben in persönliche Unsicherheit (5.3.2),
- als Zugeben von Nicht-Können (5.3.1),
- als Mitteilen von Freude über eine Entdeckung (5.3.3) sowie als
- Eingestehen von Nicht-Lernen (5.3.4).

In allen vier Beispielen treten die Studierenden sehr ehrlich auf, zeigen Schwächen, machen sich verletzlich und wenden sich zum Teil auch schwierigen oder ambivalenten Erfahrungen zu. Die Gespräche, die entstehen, nähren sich aus dem Wechselspiel zwischen Vertrauensvorschluss und Responsivität (vgl. Waldenfels 2016), zwischen Erinnern, Ausdruck geben, Wahrnehmen, Zuhören und Antworten (vgl. Krenn 2021).

6.2.1.2 Reflexion als Echo von Erfahrung

Die studentischen Erzählungen zu den individuellen Erfahrungen unterscheiden sich von den ursprünglich erlebten Erfahrungen wie auch von jenen Erfahrungen, die durch die Erzählungen angeregt in den Anekdoten verdichtet wurden und von jenen, die beim Lesen der Anekdoten und Lektüren entstehen. Die Erzählungen der Studierenden erscheinen wie ein Echo der gelebten Erfahrung. Bei Susannes Erzählen wird die Schwere spürbar, wie auch die aufzuwendende Kraft,

um das Mädchen zum Schreiben zu führen (vgl. Kapitel 5.3.1). In der Rezeption der Anekdote zu Sarahs Erzählung kann der Druck empfunden werden, der sie das ganze Semester über begleitete (vgl. Kapitel 5.3.2). Auch die Unklarheit und Traurigkeit über die unglückliche Begegnung mit den Kindern sind sowohl in der Erzählung als auch in der Anekdote wahrnehmbar. Ähnlich verhält es sich mit der Freude und Begeisterung von Anika über die von ihr entdeckten Ideen zur Sammlung von Wörtern in Kästchen (vgl. Kapitel 5.3.3). Pauls Erzählung und Anekdote wirken so pragmatisch wie die Forschungserfahrung, von der er berichtet (vgl. Kapitel 5.3.4).

Trotz der Transformation in sprachlichen Ausdruck, erst mündlich durch die Studierenden in die Erzählung, dann auf Basis des Anhörens der Audioaufnahmen schriftlich in die Anekdoten, bleibt ein Erfahrungskern erhalten, der sich schwer ausdrücken lässt, und doch jeweils aus all den Textformen spricht. In der Reflexion einer Erfahrung scheint sich das Wesen der Erfahrung zu zeigen, das responsiv von anderen wahrgenommen und in weitere Ausdrucksformen überführt werden kann. Diese ‚Erfahrungskette‘ könnte von verschiedenen Menschen immer weitergeführt werden, wobei sich jeweils neue Ausdrucksformen und Formulierungen für das Wesen der Erfahrung finden lassen, wie am Text aus der Forschungsgruppe im Rahmen der Lektüre zur Anekdote zu Sarahs Erzählung anschaulich wird (vgl. Kapitel 5.3.2.2). Reflexion ist nicht der Erfahrung gleich (vgl. Meyer-Drawe 2010, 14) und doch bildet sie einen Zugang zu Erfahrung, ermöglicht *Miterfahrung* (vgl. Rathgeb, Schwarz 2021) sowie einen zwischenmenschlichen Austausch.

6.2.1.3 Momente Schöpferischen Ausdrucks

In den vier Beispielen von Reflexionen in Gesprächen finden sich jeweils besondere Momente, auf diese hin die Anekdoten zugespitzt wurden. Diese zeigen sich als Momente, in denen im Sprechen und Erzählen über die Erfahrung etwas zum Ausdruck kommt, das über die Erzählung von Ereignissen hinausgeht und dem Erzählten Bedeutung verleiht. Diese Momente werden hier in Anlehnung an Merleau-Ponty (u.a. 2007) als Momente schöpferischen Ausdrucks bezeichnet. Wie in Kapitel 3.2.4.4 beschrieben, ist mit *schöpferisch* jenes Geschehen gemeint, wie aus der noch ‚stummen Erfahrung‘ Ausdruck entsteht, der etwas Eigenes, Neues schafft, das weder Vorgefundenes repräsentiert noch völlig neu erfunden ist (vgl. Agostini 2016, 177 f.). Die Ausdruckstätigkeit vollzieht sich als schöpferische Beteiligung, als „Finden im Erfinden“ (ebd., 180). Beim Erzählen erinnelter Erfahrung, das im Sinne Merleau-Pontys dem ursprünglichen Sprechen entspricht (vgl. Merleau-Ponty 1966, 210 ff.), tastet das Sprechen nach Bedeutungen, die im Sprechen erst entstehen und durch das Aussprechen hervorgebracht werden (vgl. Merleau-Ponty 2007, 63).

Im ersten Beispiel (vgl. Kapitel 5.3.1) zeigt sich ein solcher Moment, als Susanne von ihrer Erfahrung mit einem Mädchen erzählt, das es sehr schwer hatte, etwas zu schreiben. Sie berichtet nicht von den konkreten Schwierigkeiten, sondern gibt vielmehr einen Eindruck wieder, der das Erlebte sprachlich zu fassen versucht: „Es war wirklich ganz ganz schwer.“ Sie umschreibt die Erfahrung, gibt ihr einen vorläufigen Namen, ein vages Bild, ein Gewicht. Die dafür gefundenen Worte wie auch die Art, wie sie ausgesprochen werden, erzeugen einen Widerhall, der bei Zuhörenden ein Empfinden dafür entstehen lässt, dass diese Situation Susanne als gesamte Person gefordert hat. Sie spricht leise flüsternd: „Ich dachte mir so, oh Gott, oh Gott.“ Auch diese Worte erzählen nicht von Ereignissen oder Handlungen, noch wird die Schreibsituation wirklich vorstellbar. Vorstellbar wird jedoch eine Bedeutung, ein Wert der Erfahrung, der sich durch das Aussprechen dieser reduzierten Gedanken als Zurückweichen vor etwas Großem andeutet. Im Beispiel des Gesprächs zwischen Susanne und Mandy (vgl. ebd.) zeigt sich ein anderer Moment schöpferischen Ausdrucks. Mandy sagt zu Susanne: „Dieses Motivieren, wie du es gemacht hast, das könnte ich gar nicht, weil ich eben nicht den Hang hätte, das Kind da hin-

zudrängen in die Richtung, weil ich das nachvollziehen kann, dass jemand sagt, ich ich will das eigentlich gar nicht.“ In der Lektüre zur Anekdote sind die drei Perspektiven benannt, die Mandy hier in einem Schwung hervorbringt: Ihre eigene Perspektive als begründetes Nicht-drängen-können und -wollen, die Perspektive des Kindes, der sie sich mit ihren eigenen Schreibschwierigkeiten nahe fühlt und die Perspektive von Susanne, deren Anstrengung und Erfolg Mandy anerkennt. Mandys Aussage enthält einen Bruch, der durch Sinn überbrückt wird, der ungesagt bleibt. Die Aussage zielt auf folgende Bedeutungen: „Dieses Motivieren, wie du es gemacht hast, das könnte ich gar nicht, weil ich es gar nicht will.“ oder „Dieses Motivieren, wie du es gemacht hast, das könnte ich gar nicht, weil ich das Kind verstehen kann.“

Ungesagt bleiben das Staunen und die Anerkennung über Susannes Tun und über das, was das Tun antreibt: „diesen Hang, das Kind da hinzudrängen“. In der Art und Weise, wie Mandy ihre Gedanken ausdrückt, schwingt diese Anerkennung mit und ermöglicht das weiterführende Gespräch, in dem sich Susanne für Mandys Perspektive interessiert. In dieser Weise teilt sich Mandys Haltung zu Susannes Erfahrung im Reflexionsgespräch mit, ohne dass diese explizit genannt wird. Es ist möglich, dass Mandys anerkennende Haltung als Antwort (vgl. Waldenfels 2016) auf die Erzählung von Susanne entstanden ist und sie ebenfalls zurückweichen lässt vor dem ‚Großen‘, das Susanne widerfahren ist.

Im Beispiel zum Forschungsgespräch mit Sarah (vgl. Kapitel 5.3.2) wird in der Lektüre jener Moment betrachtet, in dem Sarah sagt: „Das hat mich einfach vor den Kindern so unsicher gemacht, wo ich einfach gedacht habe, naja es ist einfach blöd, also ich bin ungern vor Kindern unsicher, also es reicht, wenn ich vor Dozenten oder so unsicher bin, aber dann bitte nicht noch vor Kindern!“ Das Nicht-Fassbare, das hier mitschwingt, ist die empfundene Unmöglichkeit, als Erwachsene und als angehende Lehrerin vor Kindern unsicher zu sein. Sarah versucht, ihre unglücklich verlaufene Begegnung mit den Kindern zur Schreibwerkstatt sprachlich zu fassen. Es geht ihr nicht darum, zu erzählen, wie die Begegnung verlaufen ist, um diese zu analysieren. Vielmehr versucht sie, das Erlebte insgesamt als Erfahrung zu verstehen und sich darüber klar zu werden, was diese Erfahrung für sie bedeuten kann. In der Lektüre wird etwas wahrgenommen und beschrieben, das aus der benannten Unmöglichkeit hervorbricht: Das Begehren, anders sein zu können – sich sicher zu fühlen, gut vorbereitet zu sein und mit Kindern schönere Begegnungen zu erleben. Dieses Begehren kann im intensiven Anhören der Audioaufnahmen zum Gespräch empfunden werden. Es entsteht im Sprechen über die Erfahrung und wird durch die Möglichkeit schöpferischen Ausdrucks hervorgebracht.

Das Beispiel von Anika (vgl. Kapitel 5.3.3) verweist auf einen anderen Aspekt schöpferischen Ausdrucks. Während sie von ihrer Forschungserfahrung erzählt und das für sich Bedeutsame erschließt, kommen ihr Worte von anderen zu Hilfe, von denen sie gelesen hat und an die sie sich erinnert. Es sind Begrifflichkeiten, die Eva Maria Kohl verwendet, um die Atmosphäre von Schreibspielräumen zu beschreiben, als „Gärten der Fantasie“ (Kohl 2005, 37). Im Gespräch schwärmt Anika von dieser Literatur, belebt die Worte von Kohl mit neuem Sinn und begeistert sich für die Idee, selbst einmal Schreiben in dieser Weise zu inszenieren.

Im Beispiel von Paul ruft die eindringliche Frage der Seminarleiterin, ob Paul durch die Forschungsarbeit „etwas Neues für sich dazugelernt“ habe, eine unerhörte Antwort hervor: „Also theoretisch jetzt nicht wirklich.“ Diese unwahrscheinliche Wahrheit stellt sich im Gespräch zwischen die beiden. Die Seminarleiterin versucht mit dieser Realität umzugehen und fragt noch einmal tiefer nach: „Was denken Sie war das Ziel, oder was war für Sie selber das Ziel?“ Paul antwortet: „das Modul abschließen, um ehrlich zu sein.“ Seine Aufrichtigkeit in der Suche nach Antworten auf die Fragen der Seminarleiterin bringt Aussagen hervor, die sowohl für die konkrete Situation des Gesprächs zur Reflexion eines zeitaufwendigen und eigens entwickelten

Seminars als auch für den hochschuldidaktischen Diskurs insgesamt nachdenklich stimmen. Auch die Selbstverständlichkeit, mit der Paul seine Antworten auf die Fragen bekannt gibt, ohne diese zu beschönigen, zu relativieren oder wenigstens kritisch zu bewerten, spricht für sich. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich in Momenten Schöpferischen Ausdrucks etwas mitteilt, das über das Gesagte hinaus Sinn produziert. In den hier präsentierten Beispielen teilen sich im Vollzug von Reflexion folgende Dinge mit:

- der Wert einer selbst erlebten Erfahrung
- die Haltung zur Erfahrung von anderen
- das Begehren, zu lernen und sich zu verändern
- Begeisterung für wissenschaftliche Literatur
- unsagbare Wahrheiten zum (Nicht-)Lernen im Studium

Im Schöpferischen Ausdruck wird nicht etwas gesagt, was vorgängig in den Gedanken ‚vorhanden‘ ist. Gesagtes und zu Sagendes entstehen erst in jenen Momenten, in denen ein Ausdruck gefunden wird. Die gefundenen Worte stehen im Zusammenhang mit Bedeutungen, die im Sagen Wirkung entfalten – für den, der spricht und für jene, die zuhören. Das bedeutet für die hier gezeigten Situationen von Gesprächen im Kontext Forschenden Lernens, dass narrative Reflexionen im Rahmen von Gesprächen das Potenzial haben, zum Wissen über den Wert einer selbst erlebten Erfahrung zu gelangen, eine Haltung zur Erfahrung von anderen zu finden, Begehren und Begeisterung für etwas Neues zu gewinnen und unsagbare Wahrheiten zur Sprache zu bringen.

6.2.2 Schöpferische Erfahrungen in Reflexionsgesprächen

Nachdem zunächst Merkmale der Erfahrung von Reflexionsgesprächen anhand der vier Beispiele übergreifend betrachtet wurden, widmet sich dieses Kapitel den Möglichkeiten für Schöpferische Erfahrungen, wie sie sich in den Beispielen andeuten. Im Rahmen dieser Studie können lediglich Potenziale Schöpferischer Erfahrungen benannt werden, die sich in der Untersuchung von Reflexionsgesprächen im Kontext Forschenden Lernens in der LuFo gezeigt haben. Inwiefern sich diese Potenziale im Leben der beteiligten Studierenden tatsächlich als Schöpferische Erfahrungen entfaltet haben, ist nicht bekannt.

Schöpferische Erfahrungen weisen bestimmte Dynamiken auf, die sich jedoch weder schrittweise nacheinander ereignen müssen noch immer gleich ‚ablaufen‘ (vgl. Kapitel 3.1.2). Sie bedeuten einen Durchbruch zu etwas Neuem, das ‚in sich‘ beginnt. Wie in Kapitel 3.1.1 beschrieben, führen Schöpferische Erfahrungen nicht nur dazu, ‚mehr‘ zu verstehen, sondern auf ganz andere Weise denken und empfinden zu können: „Es genügt nicht, das Neue zu verstehen, es rational nachvollziehen zu können. Die neue Dimension der Betrachtungsweise wird nur in ihrer ganzen Reichweite deutlich, wenn die Andersartigkeit des Erfahrens mitvollzogen wird.“ (Stenger 2002, 75)

In Reflexionsgesprächen realisieren sich Schöpferische Erfahrungen, sofern sie sich ereignen, im Gespräch, d. h. in der Begegnung mit anderen Menschen, im Sprechen, im Zuhören oder gerade im Nicht-Sagen. In den oben genannten Merkmalen der Erfahrung von Reflexion werden wesentliche Voraussetzungen dafür gesehen, dass Schöpferische Erfahrungen sich in Gesprächen ereignen können; diese beziehen sich auf die Art des Gesprächs als menschlich-zugewandtes, vertrauensvolles Gespräch, auf die Eigenschaft von Erfahrung, erzählt werden zu können und auf die Eigenart des ursprünglichen Sprechens, sich im schöpferischen Ausdruck zu vollziehen. Folgend sind diese Voraussetzungen für Schöpferische Erfahrungen zusammengefasst (6.2.2.1). Daran anschließend sind jene Erfahrungsweisen beschrieben, die sich als neue Erfahrungsweisen in den Beispielen zeigen lassen (6.2.2.2).

6.2.2.1 Voraussetzungen Schöpferischer Erfahrungen in der Reflexion

Als Voraussetzung Schöpferischer Erfahrungen sind keine kausalen Voraussetzungen gemeint, die eine Wirkung zwingend nach sich ziehen. Gemeint sind „verborgene Ermöglichkeiten“ (Rombach 1994, 15), die mit ihrem Entstehen im Vollzug der Erfahrung die neue Möglichkeit der Erfahrungsweise beginnen lassen.

- 1) Die Zwischen-Menschlichkeit des Gesprächs
Ein zwischenmenschliches vertrauensvolles Gespräch ist Voraussetzung dafür, dass die Fragilität persönlicher Erfahrungen überhaupt Gesprächsgegenstand werden und in ihrer Verletzlichkeit und Brüchigkeit zum Ausdruck kommen kann.
- 2) Die Narrativität von Erfahrung
Erfahrungen sind erzählbar. Diese Erzählbarkeit ist Voraussetzung dafür, dass sich im Erzählen Lernen ereignen kann (vgl. Hoffmann 2020a, 69 f.).
- 3) Das Schöpferische im Erzählen
Indem etwas erzählt wird, das als ‚stumme Erfahrung‘ erinnert wird, kommt es zum Phänomen des schöpferischen Ausdrucks (vgl. Merleau-Ponty 2007; eine ausführliche Darstellung dazu findet sich in Kapitel 3.2.4.4). Sinn, der in der stummen Erfahrung als Potenzial für Sinn existiert, verlangt nach Ausdruck, damit der Sinn als (ausgesprochener) Sinn erst entstehen kann. Sinn entsteht beim Sprechen nicht nur durch die Wörter, die gesprochen werden, sondern auch durch das, was nicht gesagt wird. Wird also ein Raum geschaffen, in dem Menschen von ihren Erfahrungen erzählen können, wie dies in den Gesprächen zur Reflexion im Rahmen der Didaktischen Forschungswerkstätten zum Kreativen Schreiben geschehen ist, kann es zu Situationen kommen, in denen Sinn hervorbricht. Dies geschieht auf verschiedene Weise, z. B. in Form rudimentärer Aussagen (z. B. „Ich dachte mir so, oh Gott, oh Gott.“, vgl. Kapitel 5.3.1) oder in Form mehrdeutiger Feststellungen (z. B. „also es reicht, wenn ich vor Dozenten oder so unsicher bin, aber dann bitte nicht noch vor Kindern!“, vgl. Kapitel 5.3.2) wie auch in Form von authentischen Antworten auf direkte Fragen (vgl. Kapitel 5.3.4). Diese Momente, in denen Bedeutungen noch nicht ausformuliert daliegen, Sinn noch nicht festgelegt ist, bergen das Potenzial für Schöpferische Erfahrungen.

Schöpferisches Potenzial liegt jedoch nicht allein in dem, was erzählt wird, sondern auch in der Erfahrung, die mit dem Vollzug des Erzählens einhergeht. Im folgenden Kapitel werden jene Erfahrungsweisen aufgezeigt, die sich in den hier untersuchten Beispielen als im Vollzug des Erzählens neu entstandene Erfahrungsweisen interpretieren lassen.

6.2.2.2 Neue Erfahrungsweisen

In den untersuchten Beispielen von Gesprächen zur Reflexion im Kontext Forschenden Lernens zeigen sich Erfahrungsweisen, die im Vollzug des Gesprächs entstehen und im aufmerksamen Anhören der Audioaufnahmen wahrnehmbar sind. Sie wurden als Titel für die Anekdoten und Lektüren gewählt.

Sich füreinander öffnen

Im Gespräch zwischen Susanne und Mandy (vgl. Kapitel 5.3.1) wird sichtbar, dass das ‚sich füreinander öffnen‘ nicht bei einer Person bleibt, sondern auf andere Beteiligte übergeht. In diesem Beispiel teilt zunächst Susanne vertrauensvoll ihre besondere Erfahrung zur Schreibwerkstatt mit der Seminargruppe. Daraufhin gibt Mandy Einblick in ihre Gedanken und Zweifel („wie du es gemacht hast, das könnte ich gar nicht“) und zeigt sich dabei anerkennend gegenüber Susannes Erfahrung, obwohl sie ihr in Bezug auf den Umgang mit dem Kind in gewisser Weise

widerspricht: „weil ich eben nicht den Hang hätte, das Kind da hinzudrängen in die Richtung, weil ich das nachvollziehen kann, dass jemand sagt, ich, ich will das eigentlich gar nicht.“ Das Öffnen, nicht nur auf sich selbst bezogen, sondern für die Perspektive der anderen, ermöglicht in dieser Situation bei Susanne ein Verstehen von Mandys Situation und bei Mandy eine Neuorientierung, sich mit diesem Thema (dem Kreativen Schreiben), das bei ihr ein ‚Sperrn‘ auslöst, weiterführend beschäftigen zu wollen.

Etwas beschließen

Sarah erzählt intensiv und ausführlich von ihrer schwierigen Forschungserfahrung (vgl. Kapitel 5.3.2). Besonders die unglücklich verlaufene Begegnung mit den Kindern beschäftigt sie sehr. In der Lektüre zur Anekdote wird herausgestellt, dass im Gespräch über die Erfahrung das Begehren entsteht, anders sein zu können und sich im Umgang mit den Kindern sicher zu fühlen. Dieses Begehren gleicht einem ‚Beschließen‘, das sowohl die alte Erfahrung hinter sich lässt als auch neuen Erfahrungen entschlossen entgegensieht.

Sich begeistern

Anika findet im Gespräch über ihre Forschungserfahrung zum begeisterten Erzählen und Zitieren von Literatur, die sie im Rahmen der Forschung gelesen hat (vgl. Kapitel 5.3.3). Das Sprechen über die „Gärten der Fantasie“ (Kohl 2005, 37) bringt sie dahin, sich vorzustellen, wie es sein könnte, das auch zu erleben, das „wirklich in der Schule mal umzusetzen“.

Etwas eingestehen

Paul berichtet zunächst sehr sachlich vom Verlauf seiner Forschungserfahrung (vgl. Kapitel 5.3.4). Doch auf die Frage hin, ob er etwas Neues für sich dazugelernt habe, muss er eingestehen: „Also theoretisch jetzt nicht wirklich.“ Als er danach gefragt wird, welches Ziel er mit der Forschungsarbeit verband, antwortet er kurzum: „das Modul abschließen, um ehrlich zu sein.“ Dieses Eingestehen hat das Potenzial, im Nachdenken über Pauls Erfahrung auch auf andere überzugehen. Als Seminarleiterin kann ich mir beispielsweise eingestehen, dass ich dem Wecken von Neugier und Interesse an Forschendem Lernen in der Seminardurchführung sehr wenig Beachtung geschenkt habe. Insofern kann dieses Eingestehen (von Paul und mir selbst gegenüber) helfen, dies zukünftig stärker zu berücksichtigen.

Die beschriebenen Erfahrungsweisen stellen Möglichkeiten dar, die die Studierenden über das gezeigte Erleben im Vollzug der Reflexion hinaus in weiteren Erfahrungen einbringen können. Inwiefern sie dies versucht haben oder ihnen dies gelungen ist, kann hier nicht beantwortet werden. Als ‚neue‘ Erfahrungsweisen sind sie deshalb gekennzeichnet, da sich diese Möglichkeiten (z. B. sich füreinander zu öffnen, etwas zu beschließen usw.) in der erzählten Erinnerung nicht zeigen, sondern erst in der Reflexion auftreten. So konnte Sarah in der Begegnung mit den Kindern nicht beschließen, sich sicher zu fühlen und Paul kam während der Erstellung der Forschungsarbeit nicht dazu, sich einzugestehen, dass er gerade nichts lernt. Allen Erfahrungsweisen ist gemeinsam, dass sie durch den schöpferischen Ausdruck von Erfahrung im Vollzug der Reflexion entstehen und in ihrer Wirkung auf andere Personen überspringen können.

6.2.3 Bedeutung der Ergebnisse für hochschuldidaktische Überlegungen zum Forschenden Lernen

Mit dieser Studie wird kein Beweis der besonderen Wirkung Forschenden Lernens erbracht oder das Konzept *Didaktische Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* positiv evaluiert. Im Gegenteil, es finden Momente Beachtung, die wenig mit der Reflexion von Wissenschaft

oder theoriegeleiteter Reflexion von Praxissituationen zu tun haben. Sehr persönliche Aussagen von Studierenden stehen im Vordergrund, die unausgereift, unreflektiert und noch im Werden sind. Doch gerade in jenen Momenten, in der Entstehung dieser Ausdrucksformen, wird Potenzial für wesentliche Veränderungen gesehen, die hier als Schöpferische Erfahrungen im Fokus stehen. Für hochschuldidaktische Überlegungen sind diese Momente im Zusammenhang mit Narrativem Lernen (vgl. Hoffmann 2020a) von Bedeutung, das für Reflexionsprozesse im Rahmen Forschenden Lernens mehr Beachtung finden sollte (6.2.3.1). Die Ergebnisse der Studie verweisen auf das Potenzial einer erfahrungsorientierten Forschung zu Lernprozessen beim Forschenden Lernen (6.2.3.2), auf das Potenzial des Erzählens im Zusammenhang mit theoriegeleiteter Reflexion (6.2.3.3) und auf weiterführenden Forschungsbedarf (6.2.3.4).

6.2.3.1 Anschlussfähigkeit an Narratives Lernen

Reflexion wird in dieser Studie nicht allein als eine Denkakktivität aufgefasst, sondern als Erfahrungsweise (vgl. Kapitel 2.2.3). „Für die Reflexion bedeutet es eine besondere Qualität, nicht nur das Denken zu aktivieren, sondern auch sinnlichen Eindrücken und Wahrnehmungen oder Gefühlen nachzuspüren.“ (Krenn 2021, 130) Indem sich Reflexion auf eine erinnerte Erfahrung bezieht und (meist) in Form von Sprache mündlich oder schriftlich erfolgt, weist sie eine Nähe zu Narrationen auf. Diese Verbindung wird bisher im Diskurs um Reflexion im Kontext Forschenden Lernens selten thematisiert (zu den wenigen Ausnahmen gehören Agostini 2019; Hoffmann 2020a und Krenn 2021). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass diese Verbindung wesentlich ist, um Lernen als Erfahrung im Vollzug von Reflexion zu fassen: Reflexion vollzieht sich als Erzählen von Erfahrung. In diesem Erzählen liegt Erkenntnispotenzial, das sich auf die erzählte Erfahrung hin entfalten kann wie auch in der Situation des Erzählens realisiert, z. B. als Teilen einer mühevollen Erfahrung, als Einblick geben in persönliche Unsicherheit, als Zugeben von Nicht-Können, als Mitteilen von Freude über eine Entdeckung oder als Eingestehen von Nicht-Lernen.

Im Erzählen von (Forschungs-)Erfahrungen können neue Erfahrungsweisen entstehen, die (möglicherweise) das Verhältnis der Studierenden zur Welt, ihre Sicht auf den Lehrberuf, ihre Perspektive auf Kinder sowie ihren Umgang mit krisenhaften Erfahrungen verändern. Es wurden Erfahrungsweisen herausgearbeitet, die dieses Potenzial in sich tragen: *Sich füreinander öffnen*, *Etwas beschließen*, *Sich begeistern* und *Etwas eingestehen* (vgl. Kapitel 6.2.2.2). Als Voraussetzung für das Entstehen dieser Erfahrungsweisen wurden drei Merkmale der Erfahrung von Reflexion festgehalten:

- die Zwischen-Menschlichkeit des Gesprächs,
- die Narrativität von Erfahrung und
- das Schöpferische im Erzählen (vgl. Kapitel 6.2.2.1).

Narrativität, hier verstanden als Erzählbarkeit, ist eine Eigenschaft von Erfahrung, die im Vollzug von Reflexion Lernen ermöglicht. Die Initiierung und Verwirklichung von Lernen im Zusammenhang mit dem Erzählen wird u. a. von Jeanette Hoffmann (2020a) und Petra Wieler (2005) als *Narratives Lernen* begrifflich gefasst und als Potenzial für hochschuldidaktische und deutschdidaktische Kontexte dargestellt. Die Ergebnisse dieser Studie unterstützen diese Positionierung und zeigen Potenziale Narrativen Lernens im Vollzug von Reflexion im Kontext Forschenden Lernens auf.

Für den Diskurs zum Forschenden Lernen bedeutet diese Perspektiverweiterung, dass dem Erzählen insgesamt mehr Aufmerksamkeit zu widmen ist und Erzählen und Reflexion als

Erkenntnistätigkeiten in Prozessen Forschenden Lernens auszuweisen sind (z. B. als Ergänzung im Überblick zu Erkenntnistätigkeiten beim Forschen in Huber, Reinmann 2019, 262).

Für die Diskussion um Forschendes Lernen in Hochschullernwerkstätten könnte die Hinwendung zu Narrativem Lernen ein Weg sein, um den Ursprüngen der Lernwerkstättenbewegung treu zu bleiben und gleichzeitig eine Weiterentwicklung des eigenen Selbstverständnisses zu bewirken. Mit der Gründung der ersten Lernwerkstatt in Deutschland an der TU Berlin Anfang der 1990er Jahre war die Idee verbunden, Lehrer:innen die Möglichkeit zu geben, „ähnlich wie Kinder zu lernen“ (Wedekind, Schmude 2017, 186). Die Wissenschaftsorientierung Forschenden Lernens scheint diesem Anliegen zu widersprechen, wie anhand der Diskussion in Kapitel 2.2.2 aufgezeigt wird. Narratives Lernen könnte einen Weg aus diesem Dilemma weisen als Weltzugang, der Kindern und Erwachsenen gleichermaßen offensteht, wie die Zusammenstellung der Forschungsbeispiele zum Narrativen Lernen von Kindern und von Studierenden von Hoffmann (2020a) eindrücklich zeigt.

6.2.3.2 Wechsel der Forschungsperspektive

Wie in Kapitel 3.3 deutlich wird, steht die Forschung zu Lernprozessen beim Forschenden Lernen noch am Anfang. Schwierigkeiten bereitet der Forschungszugang zum Lernen, wie auch das Selbstverständnis von Forschung in diesem Zusammenhang. Aktuell liegt der Fokus auf „einer verlässlicheren Wirkungsforschung zu Forschendem Lernen“ (Huber 2017b, 169), um dieses Format im Sinne einer positiven Kosten-Nutzen-Bilanz legitimieren zu können. Die in dieser Studie erarbeiteten Ergebnisse folgen diesem Paradigma nicht, das mit der Verwirtschaftlichung von Hochschulen einhergeht (zu aktuellen Veränderungsprozessen vgl. Ertl-Schmuck 2020). Diese Studie ist didaktisch motiviert, orientiert am übergreifenden Ziel erziehungswissenschaftlicher Forschung im Rahmen geteilter gesellschaftlicher Verantwortung zur Bildung der heranwachsenden Generationen (vgl. Kapitel 2.4.2.3). Orientierungspunkte sind die von Klafki genannten Bildungsziele: Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (vgl. Klafki 2007, 97 f.). Vor diesem Hintergrund wurde ein Weg gesucht (und gefunden), Lernprozesse beim Forschenden Lernen im Vollzug zu erforschen. Im Fokus standen nicht Ergebnisse des Lernens (Output oder Outcome), sondern das Interesse daran, was sich in Prozessen des Lernens ereignet. Dadurch kamen Ergebnisse und Wirkungen in den Blick, die sich offensichtlich nicht als Zuwachs an notwendigem Wissen oder Können im Hinblick auf den Lehrberuf ‚abrechnen‘ lassen. Die gezeigten Beispiele erzählen (u. a.) vom Nicht-Können und vom Nicht-Lernen. Und dennoch wurden hier im Vollzug narrativer Reflexionen Erfahrungsweisen (6.2.2.2) gefunden, die ganz offensichtlich den von Klafki formulierten Bildungszielen nahestehen: Sich füreinander öffnen, Etwas eingestehen – brauchen demokratische Prozesse nicht eben diese Möglichkeiten? Etwas beschließen, Sich begeistern – Ist nicht selbstbestimmtes Lernen darauf angewiesen, etwas lernen zu wollen und einen Zugang zu finden? Und bilden nicht diese Erfahrungsmöglichkeiten eine sinnvolle Basis, um sich den widersprüchlichen Anforderungen des Lehrberufs in einer den Menschen zugewandten Weise zu stellen?

Ich plädiere dafür, die erfahrungsorientierte Erforschung von Lernprozessen beim Forschenden Lernen weiterzuführen und sich stärker der didaktischen Perspektive verpflichtet zu fühlen. Insbesondere für die Forschung im Rahmen von Hochschullernwerkstätten erscheint das Interesse an Prozessen des Lernens naheliegend. Wie Forschungszugänge zum Lernen gestaltet werden können, dafür wurden im Rahmen pädagogisch-phänomenologischer Forschung in den letzten Jahren vielfältig Wege erprobt und methodologisch diskutiert, an die angeknüpft werden kann (u. a. Stenger 2010; Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012; Brinkmann, Rödel 2016; Rathgeb, Schwarz 2021), wie auch an die vorliegende Studie.

6.2.3.3 Hochschuldidaktische Implikationen

Reflexion wird im Zusammenhang mit Forschendem Lernen im Kontext der Lehrer:innenbildung in vier Richtungen gedacht: als Reflexion (eigener oder fremder) pädagogischer Praxis (hierzu gehören auch Lernprozesse von Kindern), als Selbstreflexion von Studierenden (hierzu gehört auch die Reflexion eigener Lernprozesse), als Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis zwischen Erfahrungswissen und wissenschaftsbasierter Reflexion und als Reflexion in Bezug auf die Praxis der Wissenschaft (vgl. Katenbrink, Wischer 2014, 127 f.; vgl. Huber 2017a; vgl. Kapitel 2.2.3). Im Rahmen dieser Studie wurden Beispiele gegeben, die sich auf die Reflexion eigener pädagogischer Praxis (vgl. Kapitel 5.3.1), eigener Lernprozesse (vgl. Kapitel 5.3.1; 5.3.3; 5.3.4) und eigener Forschungspraxis (vgl. Kapitel 5.3.2) beziehen. Wie sich an den Ergebnissen zeigen lässt, eröffnen sich im Vollzug von Reflexion Möglichkeiten Narrativen Lernens und Schöpferischer Erfahrungen, die jenen Zielen humanistischer Bildung nahekommen, die mit Forschendem Lernen ursprünglich angestrebt worden sind (vgl. Huber 2013, 11).

Um diese Lernprozesse zu ermöglichen, gilt es Raum zum Erzählen von Erfahrungen zu geben, sowohl von Forschungserfahrungen als auch von damit verbundenen Erfahrungen pädagogischer Praxis. Dieses Erzählen birgt Erkenntnispotenzial, dass nicht zugunsten einer zu frühen theoriegeleiteten Reflexion übersprungen werden sollte. Hochschuldidaktisch geht es also um die Gestaltung von Reflexionsformaten, die eine Abfolge in dieser Reihenfolge vorsehen:

1. Erleben – eine Erfahrung machen
2. Dem Erzählen von Erfahrung Raum geben
 - Erinnern und Nachsinnen – Unbequemes, Flüchtiges, Fremdartiges, Neues in der erinnerten Erfahrung aufspüren und wahrnehmen
 - Erzählen von Erfahrung – Brüchiges und Widersprüchliches stehen lassen; sich dem öffnen, wie die Erfahrung erlebt wurde und dies zum Ausdruck bringen
3. Der Analyse von Erzähltem Raum geben: theoriegeleitete Reflexion (wurde in dieser Studie nicht untersucht)

Die wissenschaftsbasierte, theoriegeleitete Reflexion sollte sich demnach nicht auf ‚stumme Erfahrung‘, sondern auf erzählte Erfahrung beziehen. Die Trennung von Erzählung und Analyse der Ereignisse in der Reflexion wird auch von anderen empfohlen (z. B. Aepli und Lötscher 2016, 89). In Anbetracht der Ergebnisse dieser Studie sollte der Schwerpunkt jedoch auf einem intuitiven Erzählen liegen und nicht auf der detaillierten Beschreibung von Einzelheiten, wie dies z. B. bei Aepli und Lötscher (ebd.) gedacht ist. In offenen Stellen, in zunächst schwer Sagbarem wird hier gerade jenes Lernpotenzial gesehen, das in einer ‚glatten‘ Darstellung von Ereignissen ausbleibt.

Das Erzählen persönlicher Erfahrungen setzt eine zwischenmenschlich vertrauensvolle Atmosphäre voraus (vgl. Kapitel 6.2.2.1). Diese zu schaffen ist Aufgabe der Lehrenden in Verbindung mit der didaktischen Inszenierung von Reflexionsformaten. Hochschullernwerkstätten werden häufig als Räume charakterisiert, die „als eine Art Schutzzone zum geduligen Ausprobieren und zum mühsamen Annähern an neue Erkenntnisse“ (Hagstedt 2016, 30) fungieren. Darin könnte auch dieses offene Erzählen einen Platz finden. In Kapitel 2.1.1 werden Hochschullernwerkstätten als Orte gekennzeichnet, an denen Lernen inklusive seiner Krisenhaftigkeit erfahren werden kann (vgl. Tänzer 2021, 36 f.). An dieser Stelle lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse der Studie ergänzend formulieren: Hochschullernwerkstätten können Orte sein, an denen vom Lernen und seiner Krisenhaftigkeit erzählt und an denen in diesem Erzählen gelernt werden kann.

6.2.3.4 Weiterführender Forschungsbedarf

Mit dem Fokus auf dem Vollzug von Gesprächen zur Reflexion wurden mittels Forschungsinstrumenten der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung (u. a. Symeonidis, Schwarz 2021b) Merkmale der Erfahrung von Reflexion im Kontext der *Didaktischen Forschungswerkstatt zum Kreativen Schreiben* erarbeitet und Potenziale für Schöpferische Erfahrungen aufgezeigt (vgl. Kapitel 6.2.1 und 6.2.2). Diese Merkmale und Potenziale beziehen sich auf die untersuchten Reflexionsformate *Reflexionsgespräch zur Schreibwerkstatt* im Seminar sowie *Forschungsgespräch* zum Seminarabschluss. Weitere Reflexionsformate (z. B. theoriegeleitete Reflexion, schriftliche Reflexion oder Reflexion kindlicher Lernprozesse) und andere Lernprozesse beim Forschenden Lernen (z. B. während des Transkribierens von Gesprächsdaten oder im Vollzug von Seminargesprächen zu Kindertexten oder Interviewdaten) wurden nicht untersucht.

Wie in Kapitel 3.3.1 aufgezeigt, sind Untersuchungen zu Lernprozessen im Kontext Forschenden Lernens bisher selten. Der Forschungsbedarf ist an dieser Stelle groß, da ein Einblick in Prozesse des Lernens andere Ergebnisse produziert als die Untersuchung von Lernprodukten (z. B. von schriftlichen Reflexionen, vgl. Hoffmann 2020b) oder von Selbsteinschätzungen Studierender zu ihren Lernprozessen (u. a. Wohlfahrt 2020). Die herausgearbeiteten Erfahrungsweisen (vgl. Kapitel 6.2.2.2) wären von Studierenden vermutlich so nicht explizierbar gewesen. Damit wird hier gezeigt, wie Lernprozesse beim Forschenden Lernen unter phänomenologischer Perspektive mittels der in diesem Rahmen verwendeten Forschungsinstrumente untersucht werden können. Auch das hier nicht verwendete Instrument der Vignette (vgl. Kapitel 4.4.3.1), das im Rahmen der Innsbrucker Vignettenforschung zur Erforschung von Lernerfahrungen von Schüler:innen entwickelt wurde (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012) und in weiteren Untersuchungen zum Lernen von Kindern verwendet wird (u. a. Agostini 2016; Rathgeb 2019), könnte sich für die Erforschung von Lernerfahrungen Studierender als fruchtbar erweisen.

7 Resümee und Ausblick

Die Studie nimmt ihren Anfang bei der Frage, wie sich Lernen in Hochschullerwerkstätten vollzieht. Ziel war die empirische Untersuchung und Sichtbarmachung von Lernprozessen sowohl von Kindern als auch von Studierenden, um einen Beitrag zur Findung eines wissenschaftlich fundierten Selbstverständnisses von Hochschullerwerkstätten zu leisten. Um im Hinblick auf dieses Vorhaben ein Resümee zu formulieren, werden zunächst die Erträge der Studie zusammenfassend dargestellt (7.1). Davon ausgehend werden Thesen formuliert, welche Schlüsse in Bezug auf die wissenschaftlich fundierte Weiterentwicklung des Selbstverständnisses von Hochschullerwerkstätten aus dieser Arbeit zu ziehen sind (7.2). Ein Ausblick schließt das Kapitel und die Arbeit ab (7.3).

7.1 Erträge der Studie

Die Erträge der Studie sind sowohl theoretischer als auch empirischer und konzeptioneller Art. Sie betreffen den Diskurs um das Besondere des Lernens in Hochschullerwerkstätten, tragen darüber hinaus zur Weiterentwicklung der Schreibdidaktik der Grundschule wie auch der interdisziplinären Kindertextforschung bei und unterstützen die Konzeptentwicklung der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) der TU Dresden.

Den Kern und Ausgangspunkt aller Überlegungen, sowohl theoretischer als auch empirischer und konzeptioneller Art, bildet die Leibphänomenologie Merleau-Pontys (1966). Auf dieser baut das theoretische Verständnis von Lernen *als Erfahrung* (Meyer-Drawe 2012) auf, das der Studie zugrunde gelegt ist. Einen wichtigen theoretischen Ertrag bildet der Begriff der *Schöpferischen Erfahrung*, der in Anlehnung an Stenger (2002) und Meyer-Drawe (2012) als mögliche Erfahrung des Lernens in Schaffensprozessen gezeigt wird. Wesentliches Merkmal ist die „Intensität des Zusammengehens von Mensch und Sache“ (Stenger 2002, 125), die einer eigenen Dynamik unterliegt und neue Arten „des Lebens und Seins“ (ebd.) hervorbringt. Die Art der Tätigkeiten (Reflexion als mündliches Erzählen und Kreatives Schreiben als Schreiben eigener Texte mit dem Stift auf dem Papier) und die Beschaffenheit der Dinge, mit denen in den didaktischen Kontexten gearbeitet wird, bekommen vor diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung.

Die Konzeptentwicklung der LuFo erfährt durch die Auseinandersetzung mit Schöpferischen Erfahrungen eine Bestätigung und Vertiefung. Literarisches, sprachliches und ästhetisches Lernen werden im Rahmen der LuFo bisher vor dem Hintergrund des konstruktivistischen Lernverständnisses gesehen, wodurch der Fokus in Werkstattseminaren auf der Inszenierung von Interaktions- und Handlungskontexten liegt (vgl. Hoffmann, Herrmann, Schweda 2019, 177 f.). Schöpferische Erfahrungen lenken den Blick darüber hinaus auf die Auswahl von Materialien und auf den Umgang mit Schwierigkeiten in Lernprozessen, da diesen eine besondere Bedeutung zukommt. Die bewusste Auswahl von Materialien wird im Rahmen von Werkstattseminaren zum literarästhetischen Lernen schon länger reflektiert und praktiziert (vgl. Hoffmann, Egerer, Herrmann 2021). Doch auch in Bezug auf Forschendes Lernen kann über die Auswahl

von Materialien, z. B. von Literatur und deren sprachlicher Beschaffenheit weiterführend nachgedacht werden, was als empirischer Ertrag aus dieser Studie hervorgeht (vgl. Kapitel 5.5.3).

Insbesondere der Blick auf Schwierigkeiten in Lernprozessen wird durch die theoretische Auseinandersetzung mit Schöpferischen Erfahrungen und durch die empirischen Beispiele geschärft und verändert. Vor dem Hintergrund der Dynamik Schöpferischer Erfahrungen bekommen diese einen neuen Wert. Sinn kann nur dort entstehen, wo Sinn fehlt (vgl. Meyer-Drawe 2012, 117). Gerade im Nicht-Verstehen liegt der Anfang von Verstehensmöglichkeiten (vgl. Kapitel 5.3.1), im Nicht-Wissen liegt mehr Wissen als im Wissen und im Nicht-Können kann sich der unbändige Wille entwickeln, der das Können mit sich führt (vgl. Kapitel 5.3.2). Diese Momente wahrzunehmen und als wertvolle Gelegenheiten für Lernerfahrungen in Hochschullernwerkstätten anzuerkennen, dafür können die empirischen Beispiele sensibilisieren.

Die LuFo gewinnt mit der Studie das Seminarformat *Didaktische Forschungswerkstätten*, das konzeptionell den Schwerpunkt auf selbstbestimmungsorientiertes Forschendes Lernen legt (vgl. Reitinger 2016). Dieses kann an anderen Hochschullernwerkstätten aufgegriffen und für andere Fachdidaktiken weiterentwickelt werden.

Im Zusammenhang mit der Leibphänomenologie Merleau-Pontys (1966) wurde das theoretische Verständnis von Reflexion als Erfahrungsweise im Kontext Forschenden Lernens entwickelt. Dieses setzt an dem Punkt an, an dem (mündlicher) Ausdruck von Erfahrung entsteht und legt das Augenmerk auf jenen Moment, in dem Erfahrungen erinnert und wahrgenommen werden (vgl. Krenn 2021). Durch die Verlangsamung und durch das Verweilen in der Anschauung der erinnerten Erfahrung liegt das Potenzial, nicht vorschnell zu Bewertungen zu gelangen, sondern die „Wurzeln des eigenen Tuns“ (ebd., 131) zu verstehen. Potenzial liegt auch in der Narration erinnelter Erfahrung, da im Erzählen (neuer) Sinn entstehen kann, der den Blick auf die vergangene Erfahrung verändert (vgl. Hoffmann 2020a, 69). In den empirischen Beispielen zeigt sich der Wert dieses Ansatzes in Form von Möglichkeiten für Schöpferische Erfahrungen in Reflexionsgesprächen, die über den Einzelnen hinaus Bedeutung haben, wenn z. B. in der Seminargruppe eine Atmosphäre des ‚Sich füreinander Öffnens‘ entsteht (vgl. Kapitel 5.3.1).

Für die Schreibdidaktik setzt die Studie wesentliche Impulse zur Theoriebildung durch das leibphänomenologisch begründete Verständnis von Lernen als *Erfahrung* (Meyer-Drawe 2012), das (neue) Verständnis von Schreiben als leiblicher Tätigkeit und der damit einhergehenden Auseinandersetzung mit Eigenschaften von Schrift (Schriftbildlichkeit, Literarität und Schöpferischer Ausdruck, vgl. Kapitel 3.2.4.4). Dadurch gewinnt die „andere Seite des Schreibens“ (Berning 2015, 218) stärkere Beachtung, die mit Imagination, Intuition, Wahrnehmung und Erfahrung verbunden ist. Die vier empirischen Beispiele der Deskriptionen von Schreiberfahrungen beim Kreativen Schreiben zeigen vier einzigartig-verschiedene Wege zum Text, die mit völlig unterschiedlichen Herausforderungen verbunden sind. Die Komplexität des Schreibens zeigt sich dabei nicht nur in Bezug auf das „Ensemble motorischer, kognitiver und sprachlich-kommunikativer Teilhandlungen“ (Weinzierl, Wrobel 2017, 221), sondern darüber hinaus in Bezug auf materiale und ästhetische Prozesse (z. B. wohin schreibe ich etwas, vgl. Kapitel 5.1.4) wie auch auf soziale Prozesse (z. B. wann lese ich den Text des Sitznachbarn und wann schreibe ich den eigenen Text, vgl. Kapitel 5.1.2).

Die Frage von Kohl, was passiert, wenn Kinder ermuntert werden, ihre eigenen Gedanken zu formulieren, ihren eigenen Text (vgl. Kohl 2005, 27), kann aufgrund der empirischen Beispiele wie folgt beantwortet werden: Wie Berning schreibt, haben wir es „offensichtlich mit komplexen Prozessen zu tun, die weit über das rein Kognitive hinausgreifen.“ (Berning 2015, 217) Was die Kinder alles tun, während sie schreiben, wurde unter dem Begriff *Schreibgesten* (vgl.

Kapitel 6.1.1.1) gefasst. Diese zeigen auf, dass Schreiberfahrungen durch vielfältige Gesten mit hervorgebracht werden, von denen Schreiben, als Tätigkeit mit dem Stift auf dem Papier, nur einen kleinen Teil ausmacht und auch nur einen Teil der Zeit beansprucht (z. B. scheint das Vorlesen des eigenen Textes eine wichtige Schreibgeste zu sein, vgl. Kapitel 5.1.4). In der Tätigkeit des Schreibens eigener Texte werden die Kinder in Dynamiken hineingezogen, in denen ihnen Ansprüche von Schrift begegnen, denen sie sich stellen (z. B. ordentlich schreiben, ein sinnvolles Ende erfinden, vgl. Kapitel 6.1.1.3). Dies zeigt sich bei jedem Kind unterschiedlich, doch was aus der „Intensität des Zusammengehens von Mensch und Sache“ (Stenger 2002, 125) beim Schreiben erwachsen kann, sind beispielsweise Wertschätzung gegenüber Texten und denen, die sie geschrieben haben wie auch Vertrauen in das Schreiben (vgl. Kapitel 6.1.2.2). Diese und weitere Erfahrungsmöglichkeiten Kreativen Schreibens, die sich in den empirischen Beispielen zeigen, wurden in die Konzeption von *Schreiben als kulturelle Tätigkeit* (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011) integriert (vgl. Kapitel 6.1.4.3). Diese Weiterentwicklung der Konzeption vor dem Hintergrund der Leiblichkeit des Schreibens stellt einen weiteren wichtigen Ertrag der Studie dar.

Dehn (1993) hat Prozesse der Sinnbildung an Kindertexten untersucht. Die Deskriptionen von Schreiberfahrungen zeigen, dass die Sinnbildung nicht auf den Text beschränkt bleibt. In Momenten der Sinnbildung zeigt sich die Verflochtenheit von vorgestellter Erfahrung (Schüler 2019a, 13 ff.), entstehendem Text auf dem Papier und entstehender Schreibsituation (z. B. als Nicolai seinen Sitznachbarn als ‚Holzfäller‘ bezeichnet, während in seiner Geschichte Holzfäller beginnen, den Wald zu roden, vgl. Kapitel 5.1.2). Sinn bildet sich im Vollzug der Erfahrung der Schreibsituation als Sinn für die Geschichte und als Sinn für die Erfahrung der gemeinsam Schreibenden. Diese Einblicke in die Ergebnisse weisen auf das Potenzial einer phänomenologisch orientierten Schreibforschung hin. Der hier entwickelte methodische Zugang zu Erfahrungen des Schreibens, um Lernprozesse im Vollzug von Schreibsituationen, u. a. mittels pädagogisch-phänomenologischer Videografie (Brinkmann, Rödel 2016), zu erforschen, kann als weiterer Ertrag der Studie festgehalten werden (vgl. Herrmann demn. b).

Die interdisziplinäre Kindertextforschung profitiert von der hier eingenommenen phänomenologisch orientierten Perspektive auf Kindertexte, die weder nach Spuren der Entstehung sucht noch nach den Verfasser:innen fragt. Indem das Erfahrungspotenzial von Kindertexten im Vordergrund steht, geht es um Erfahrungen, die mit Texten gemacht werden können (vgl. Kapitel 3.2.4.5), deren Autonomie (vgl. Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 41) ernstgenommen wird. Dies kehrt bisherige Perspektiven um und verweist überdies auf einen blinden Fleck, der besonders in didaktischen Kontexten bedeutsam ist: das Getroffensein vom Text, noch vor jeder Annäherung (vgl. Rumpf 2011, 33 f.). Zwei Beispiele von Lesarten zu Kindertexten zeigen auf, dass wir von diesen Texten lernen können, wenn wir uns die Mühe machen, ihnen Sinn zu geben.

Für den Diskurs um das Lernen in Hochschullernwerkstätten zeigt die Studie neue lerntheoretische Prämissen auf, die die Arbeit in Hochschullernwerkstätten zukünftig leiten könnten: Stand bisher das *Entdeckende Lernen* (vgl. Zocher 2000) im Zentrum, wäre eine stärkere Hinwendung zu *Schöpferischen Erfahrungen* wie auch zum *Narrativen Lernen* (Hoffmann 2020a) denkbar.

Insgesamt wird deutlich, dass die philosophisch geprägte epistemologische Grundlage der Studie, die Leibphänomenologie Merleau-Pontys (1966) und die darauf aufbauende pädagogische Phänomenologie (vgl. Meyer-Drawe 2017), das Grundverständnis der Forschungsgegenstände ‚Lernen‘, ‚Schreiben‘ und ‚Reflexion‘, wie auch das Verständnis empirischer Wissenschaft verändern und dadurch Impulse für Schreibdidaktik und (Hochschul-)Lernwerkstättenbewegung

setzen. Was die Erträge der Studie für die Diskussion zum Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten beitragen, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

7.2 Schlussfolgerungen in Bezug auf das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten

Das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten wird aktuell anhand verschiedener Aspekte diskutiert, den wichtigsten bildet jedoch das Lernverständnis. Vor dem Hintergrund der Studie stellt sich die Frage, inwiefern Hochschullernwerkstätten Orte sein können, an denen Schöpferische Erfahrungen Raum bekommen; nicht nur zufällig passieren, sondern begünstigt, aufmerksam beobachtet und geschätzt werden. Für die Weiterentwicklung des Selbstverständnisses von Hochschullernwerkstätten sehe ich darin und in der Öffnung hin zur pädagogischen Phänomenologie folgende Potenziale:

- Die Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Lernen *als Erfahrung* (Meyer-Drawe 2012) verändert die Perspektive weg von dem ‚wie Lernen sein soll‘ hin zu dem, wie Lernen sich vollzieht. Dies würde auch bedeuten, bisherige, liebgewonnene Auffassungen zum Lernen und zur Lernbegleitung in Hochschullernwerkstätten loslassen zu müssen (vgl. auch Gruhn 2021, 124), doch gewonnen würde eine wissenschaftlich fundierte Perspektive auf das Lernen, wie es sich zeigt.
- Schöpferische Erfahrungen stellen aktuell Gegenentwürfe dar: Sie bedeuten ein Lernen, das weder leicht noch schnell geht. Sie sind nicht kontrollierbar und entziehen sich der Operationalisierung in Form von Kompetenzzielen. Jedoch betreffen sie den ganzen Menschen und können eine Bedeutung für Professionalisierungsprozesse haben. Das macht sie für Hochschullernwerkstätten interessant, die auch Gegenentwürfe sind (vgl. Tänzer 2021, 34). Mit einem Lernverständnis, das ‚Gegenentwurf‘ ist, würden sich Hochschullernwerkstätten wieder ihren Wurzeln nähern und ihren Anfängen als innere Reformbewegung (vgl. Müller-Naendrup 1997, 87) folgen.
- Wie an den empirischen Beispielen dieser Studie deutlich wird, ist das ‚Besondere‘ im Lernen und des Lernens in Hochschullernwerkstätten nicht unbedingt im Ergebnis der Tätigkeit zu erkennen: Wie schwer es sein kann, beim Schreiben einen Anfang zu finden, ist dem Text als Ergebnis nicht anzusehen. Und doch wird in jenen Momenten des Nicht-Könnens und Dennoch-Findens Vertrauen in das Schreiben gewonnen (vgl. Kapitel 5.1.3). Auch ist ein Nicht-Lernen in einer abgelegten Prüfungsleistung schwer zu erkennen (vgl. Kapitel 5.3.4). Durch den Fokus auf dem Vollzug von Lernerfahrungen, gewinnt deren Qualität eine eigene, wesentliche Bedeutung. Hochschullernwerkstätten können Orte sein, an denen der Wert der Erfahrung eines Lernens (gegenüber dem Ergebnis) im Vordergrund steht.

In der Öffnung hin zur pädagogischen Phänomenologie liegt das Potenzial für eine weiterführende theoretische Auseinandersetzung mit Fragen, die die Lernwerkstättenbewegung seit Anbeginn bewegen (z. B. zur Bedeutung des Raumes: Bollnow 2010; Kosica 2020; zur Bedeutung der Dinge: Stieve 2003; zum Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern: Meyer-Drawe 2019b).

In Bezug auf Reflexion im Kontext von Hochschullernwerkstätten sehe ich Möglichkeiten der Profilierung im Sinne des eigenen Selbstverständnisses. Während bisher auf die Bedeutung einer „reflexiven Distanz zu den eigenen, aktuellen wie biografisch zurückliegenden (Lern-)Prozessen“ (Kekeritz, Graf 2017, 9; unter Bezug auf Coelen, Müller-Naendrup 2013, 13) hingewiesen

wird, könnte auf Basis der Ergebnisse dieser Studie und in Anknüpfung an Narratives Lernen (vgl. Hoffmann 2020) ein eigener Reflexionsbegriff erarbeitet werden, der deutlich macht, dass Reflexion auch eine Nähe zur Erfahrung braucht, um diese zunächst zum Ausdruck zu bringen. Als ursprüngliche Refugien des Lernens (vgl. Hagstedt 2016) sind Hochschullernwerkstätten geradezu dafür prädestiniert, die geeignete Atmosphäre für zwischenmenschliche Gespräche zu bieten, um schöpferischem Ausdruck von Erfahrung Raum zu geben.

Das Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten kann durch weitere Forschung wertvolle Impulse gewinnen – auch können Hochschullernwerkstätten durch Forschung selbst zu Impulsgeberinnen werden, wie mit dieser Studie in Bezug auf die Schreibdidaktik der Grundschule und die interdisziplinäre Kindertextforschung gezeigt worden ist.

Es folgt ein Ausblick darauf, welcher Art zukünftige Forschungsvorhaben zum Lernen in Hochschullernwerkstätten sein könnten.

7.3 Ausblick

In der Erforschung Schöpferischer Erfahrungen im Kontext der Hochschullernwerkstatt LuFo sind Anfänge entstanden, die aufgegriffen und weitergeführt werden können. Sei es die pädagogisch-phänomenologische Forschung zum Lernen in Hochschullernwerkstätten, die phänomenologisch orientierte Schreibforschung, oder die erfahrungsorientierte Forschung zum Forschenden Lernen – in allen drei Richtungen sind weitere Anfänge und Entwicklungen möglich, wie folgend skizziert wird.

Die empirische Forschung zum Lernen in Hochschullernwerkstätten steht noch am Anfang. Wie diese ‚lernseits‘ (vgl. Schratz, Schwarz, Westfall-Greiter 2012, 24 ff.) erfolgen kann, wurde hier gezeigt. Die in den letzten Jahren im Rahmen pädagogischer Phänomenologie entwickelten Forschungsinstrumente könnten aufgegriffen werden, um Lernerfahrungen in Hochschullernwerkstätten weitergehend zu untersuchen und so ‚dem Besonderen‘ im Lernen in Hochschullernwerkstätten näher zu kommen. Weiterführende Forschung könnte Lernen als Erfahrung von Studierenden und Kindern fokussieren im Kontext der Vielfalt von fachdidaktischen und elementaren Lernumgebungen in Hochschullernwerkstätten, z. B. beim entdeckenden Lernen im Rahmen freier Öffnungszeiten, in ästhetischen, narrativen, gestalterischen oder schriftorientierten Tätigkeiten wie auch im Zusammenhang mit forschenden Tätigkeiten wie dem Beobachten und Erzählen. Lernerfahrungen von Kindern könnten stärker als bisher Gegenstand empirischer Forschung in Hochschullernwerkstätten werden, um Spielarten des Lernens auf die Spur zu kommen, die im schulischen Rahmen möglicherweise übersehen werden.

Die gebildeten Anfänge phänomenologisch orientierter Schreibforschung könnten im Rahmen der Schreibdidaktik und von anderen Fachdidaktiken aufgegriffen werden, um schulische Schreibprozesse und damit verbundene Lernprozesse zu untersuchen. Die angestoßene methodologische und methodische Weiterentwicklung der Schreibforschung könnte dazu in dieser Richtung weitergeführt, verbessert und ergänzt werden, d. h. Grenzen der Videografie in Bezug auf die Erforschung von Erfahrungen könnten durch die Kombination von Videografie und teilnehmender Erfahrung zu ertragreicheren Ergebnissen führen. Notwendig wäre eine Analyse und Diskussion der unterschiedlichen Methoden und deren Potenziale im Zusammenspiel, denn jede Forschungsmethode greift auf ihre Weise in die untersuchte Erfahrung ein, die damit zu einer anderen Erfahrung wird (wie in den Schreiberfahrungen der Kinder durch die Einbeziehung der Videokameras deutlich wird).

Die entstandenen Anfänge betreffen jedoch nicht nur neue Forschungsrichtungen und -methoden, sondern auch didaktische Überlegungen. Die Forschungsinstrumente der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung sind geeignet, Lernprozesse im Vollzug in den Blick zu nehmen. Diese Besonderheit macht sie sowohl für die Forschung wie auch für Forschendes Lernen im Kontext von Hochschullernwerkstätten interessant. Agostini (2019) verweist auf das hochschuldidaktische Potenzial des Vignettenschreibens, das zukünftig in *Didaktischen Forschungswerkstätten* für die Untersuchung kindlicher Lernprozesse einbezogen werden könnte. Krenn (2021) beschreibt Anekdoten und Erinnerungsbilder als Reflexionsinstrumente; die im Rahmen Forschenden Lernens in Hochschullernwerkstätten Anwendung finden könnten. Darüber hinaus ist die Entwicklung weiterer Reflexionsinstrumente denkbar, die *Entdeckendes Lernen* (vgl. Zocher 2000), *Narratives Lernen* (vgl. Hoffmann 2020a) und *Forschendes Lernen* (vgl. Reitinger 2016) produktiv miteinander verbinden.

Zum Schluss bleiben zwei übergreifende Aspekte zu nennen, die sich hier in der Auseinandersetzung mit Schöpferischen Erfahrungen im Kontext von Hochschullernwerkstätten zeigen: Im Rahmen didaktischer Forschung wird sehr viel Wert auf Konzepte gelegt wie auch auf die Evaluation von deren Wirkung (vgl. Becker-Mrotzek 2021; vgl. Huber 2017b). Der Fokus auf dem Vollzug von Lernen stellt hingegen den Menschen in den Vordergrund und dessen Erfahrung, die dem Konzept durchaus widersprechen kann.

Im Hinblick auf allgemeindidaktische Theoriebildung zeigt sich die Notwendigkeit der Einbringung eines neuen Wertes, der über die Subjektzentriertheit bisheriger Werte im Rahmen klassischer didaktischer Theorien (z. B. Klafki 2007) hinausweist und u. a. unter Bezug auf Rumpf (2010) als *Weltzuwendung* im Sinne der Epochè kreiert werden könnte (vgl. Kapitel 2.4.2.3). Diesen Wert hervorzubringen und zu beschreiben und in die allgemeindidaktische Theoriebildung einzuflechten, wäre eine weitere Studie wert.

Verzeichnisse

Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgemeinschaft
FU	Freie Universität
GAT	Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem
GFF	Gesellschaft der Freunde und Förderer der TU Dresden
LuFo	Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule
NeHle	Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e. V.
TU	Technische Universität
TUD-Sylber	Technische Universität Dresden – Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen
unibz	Freie Universität Bozen – Libera Università di Bolzano
VeLW	Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V.
VignA	Netzwerk phänomenologischer Vignetten- und Anekdotenforschung

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Alik (2019). Gefühle sind wie Farben. Aus dem Englischen übersetzt von Susanne Härtel. 19. Auflage. Weinheim: Beltz und Gelberg (Erstveröffentlichung unter dem Titel: Feelings. 1984. Mulberry Books).
- Ende, Michael (2010). Der Spiegel im Spiegel. Ein Labyrinth. Neuausgabe. 3. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (Erstveröffentlichung 1984. Stuttgart: Weitbrecht).
- Fogliano, Julie; Smith, Lane (2019). Das Haus, das ein Zuhause war. Frankfurt am Main: Fischer.
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (2022). Grimms Märchen: Vollständige illustrierte Ausgabe. Herausgegeben von Günter Jürgensmeier. Mit Bildern von Charlotte Dematons. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Sauerländer (Erstveröffentlichung 1812. Berlin: Reimer).
- Kreul, Holde (2011). Ich und meine Gefühle. Illustrationen von Dagmar Geisler. Überarbeitete Neuausgabe. Bindlach: Loewe.
- Leitl, Leonora (2018). Susi Schimmel. Vom Verfaulen und Vergammeln. Innsbruck: Tyrolia.
- van Hout, Mies (2013). Kunstkarten-Set „Heute bin ich“. Zürich: arcari.
- van Hout, Mies (2021). Heute bin ich. 23. Auflage. Zürich: arcari (Erstveröffentlichung 2011 unter dem Titel: Vrolijk. Rotterdam: Lemniscaat).

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf (2000). Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes. 49 (1). 10–22.
- Abraham, Ulf (2020). „Kreatives“ und „poetisches“ Schreiben. In: Helmuth Feilke und Thorsten Pohl (Hrsg.). Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 364–381 (Erstveröffentlichung 2014).
- Aeppli, Jürg; Lötscher, Hanni (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 34 (1). 7897. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13921/pdf/BZL_2016_1_78_97.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- AG Begriffsbestimmung – NeHle (2020). Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten e.V. – NeHle – ein Arbeitspapier der AG „Begriffsbestimmung Hochschullernwerkstatt“ zum aktuellen Stand des Arbeitsprozesses. In: Ulrike Stadler-Altman, Susanne Schumacher, Enrico Angelo Emili und Elisabeth Dalla Torre (Hrsg.). Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 249–259. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18432/pdf/Stadler-Altman_et_al_2020_Spielen_Lernen_Arbeiten_in_Lernwerkstaetten.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Agostini, Evi (2016). Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Agostini, Evi (2019). Über die Kunst des Vignettenschreibens. Forschendes Studieren zwischen empirischen und ästhetisch-ethischen Ansprüchen. In: Ruth Kunz und Maria Peters (Hrsg.). Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik. München: kopaed. 178–189.
- Agostini, Evi (2020). Lernen ‚am Fall‘ versus Lernen ‚am Beispiel‘. Oder: Zur Bedeutung der pathischen Struktur ästhetischer Wahrnehmung für die Narration von phänomenologisch orientierten Vignetten. In: Hans Karl Peterlini, Irene Cennamo und Jasmin Donlic (Hrsg.). Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Innsbruck und Wien: Studienverlag. 153–178.
- Agostini, Evi; Peterlini, Hans Karl; Schratz, Michael (2019). Pädagogik der Leiblichkeit? Phänomenologische und praxistheoretische Perspektiven auf leibliche Erfahrungsvollzüge in Schule und Unterricht. In: Malte Brinkmann, Johannes Türstig und Martin Weber-Spanknebel (Hrsg.). Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Band 8 (von 12). Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Wiesbaden. Springer VS. 123–138. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-25517-6.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Albert Schweitzer Stiftung für unsere Mitwelt (2016). Fische: soziale und empfindsame Tiere. Online verfügbar unter <https://albert-schweitzer-stiftung.de/aktuell/fische-sozial-empfindsam>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Alloa, Emmanuel (2019). Maurice Merleau-Ponty II – Fleisch und Differenz. In: Emmanuel Alloa, Thomas Bedorf, Christian Grüny und Tobias Nikolaus Klass (Hrsg.). Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. 2. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck. 37–51 (Erstveröffentlichung: 2012).
- Alloa, Emmanuel; Depraz, Natalie (2019). Edmund Husserl – „Ein merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“. In: Emmanuel Alloa, Thomas Bedorf, Christian Grüny und Tobias Nikolaus Klass (Hrsg.). Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. 2. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck. 7–22 (Erstveröffentlichung: 2012).

- Altmeppen, Sandra; Mayer, Christoph Oliver (2020). „Das ist sowieso schon schlecht, dass sie da einfach reinspricht.“ Wie Studierende paradoxe Verstrickungen und Fehlertendenzen von erfahrenen Lehrenden wahrnehmen. In: Roswitha Ertl-Schmuck und Jeanette Hoffmann (Hrsg.). *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 202–222.
- Amman, Markus; Westfall-Greiter, Tanja; Schratz, Michael (Hrsg.) (2017). *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: Studienverlag.
- Anderegg, Johannes (1985). *Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Andresen, Helga (2017). *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta (Erstveröffentlichung 2005).
- Andresen, Helga (2009). Sprachliche Bewusstheit im Kontext von Spracherwerb und Schriftspracherwerb. In: Bernhard Hofmann und Renate Valtin (Hrsg.). *Projekte, Positionen, Perspektiven*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. 83–104.
- Anskait, Nadine (2019). Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Münster, New York: Waxmann.
- Arlinghaus, Robert (o.J.). Empfinden Fische Schmerz? Online verfügbar unter https://www.agrar.hu-berlin.de/de/institut/departments/dntw/jp_bfm/publ_html/Arlinghaus2013schmerzRuteRolle, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Aufschnaiter, Claudia von; Fraij, Amina; Kost, Daniel (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: HLZ 16 (2). 144–159. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Baacke, Dieter (1993). Ausschnitt und Ganzes. In: Dieter Baacke und Theodor Schulze (Hrsg.). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa. 87–125 (Erstveröffentlichung 1979).
- Baar, Robert; Feindt, Andreas; Trostmann, Sven (2019). Lernwerkstätten: Innovative Hochschuldidaktik in durchstrukturierten Bildungsgängen. Einleitung. In: Robert Baar, Andreas Feindt und Sven Trostmann (Hrsg.). *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 11–18.
- Bachmann, Thomas (2014). Texte produzieren: Schreiben als soziale Praxis. In: Thomas Bachmann und Helmuth Feilke (Hrsg.). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Filibach bei Klett. 35–64.
- Bachmann, Thomas; Becker-Mrotzek, Michael (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hrsg.). *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Band 7. Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles und Francke. 191–209.
- Bachmann, Thomas; Becker-Mrotzek, Michael (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hrsg.). *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann. 25–54.
- Ballis, Anja; Burkard, Mirjam (2019). Schreiben zu Bilderbüchern. Kreativ – produktiv – funktional. In: Julia Knopf und Ulf Abraham (Hrsg.). *Bilderbücher. Band 1 Theorie*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannweiler: Schneider Hohengrehen. 166–175.
- Barsch, Achim; Gätje, Olaf (Hrsg.) (2013). *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2012. Materialität und Medialität von Schrift und Text*. München: kopaed.
- Barsch, Achim; Gätje, Olaf (2013). Materialität und Medialität von Schrift und Text. In: Barsch, Achim; Gätje, Olaf (Hrsg.). *Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2012. Materialität und Medialität von Schrift und Text*. München: kopaed. 13–20.
- Baurmann, Jürgen (2005). Schreibdidaktik als Spurensuche. In: Mechthild Dehn und Petra Hüttis-Graff (Hrsg.). *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch*. Freiburg im Breisgau: Filibach. 57–72.
- Baurmann, Jürgen; Pohl, Thorsten (2018). Schreiben – Texte verfassen. In: Albert Bremerich-Vos, Dietlinde Ganzer, Ulrike Behrens und Olaf Köller (Hrsg.). *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen*. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen. 75–103 (Erstveröffentlichung 2009).
- Becker-Mrotzek, Michael (2021). Theorie und Empirie sprachlichen Lernens – Versuch einer Positionsbestimmung. In: *Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (SLLD-Z)* 1 (1). 1–8. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.46586/SLLD-Z.2021.8772>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2017). *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann.
- Beckmann, Ton (1987). Hand in Hand mit Sasha; über Glühwürmchen, Grandma Millie und einige andere Raumgeschichten. Im Anhang: über teilnehmende Erfahrung. In: Wilfried Lippitz und Käte Meyer-Drawe (Hrsg.). *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Athenäum. 11–25 (Erstveröffentlichung 1984).
- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: N.J.

- Bereiter, Carl; Scardamalia, Marlene (2010). Can Children Really Create Knowledge? In: Canadian Journal of Learning and Technology 36 (1). 1–15. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.21432/T2ZP43>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Berning, Johannes (2002). Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe. Elemente einer holistischen Schreibpädagogik. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Berning, Johannes (2015). Schauen – Wahrnehmen – Notieren: Wie das Schreiben die Sprache und den Blick dehnt. Anregungen für ein wahrnehmungsgeleitetes Schreiben und Lernen (nicht nur im Fach Kunst). In: Sabine Schmölzer-Eibinger und Eike Thürmann (Hrsg.), Fachdidaktische Forschungen. Band 8 (von 15). Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann. 217–234.
- Berning, Johannes (2016). Vom allmählichen Verschwinden der Didaktik. Münster, Berlin: LIT.
- Bilstein, Johannes; Peskoller, Helga (Hrsg.) (2013). Erfahrung – Erfahrungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Boelmann, Jan M. (Hrsg.) (2018). Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2 (von 3). Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Böhm, Manuela; Mehlum, Ulrich (2016). Mehr Zeit für die Schrift. Anmerkungen zur Rechtschreibdidaktik aus linguistischer und historischer Sicht. In: Norbert Kruse und Anke Reichardt (Hrsg.), Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschulkinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Berlin: Schmidt. 111–131.
- Bohnsack, Ralf (2021). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 10., durchgesehene Auflage. Opladen und Toronto: Barbara Budrich (Erstveröffentlichung 1991. Leske und Budrich).
- Bolland, Angela (2002). „Inquiry-orientated Learning“ in der Forschungswerkstatt. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2 (4). 28–33.
- Bolland, Angela (2011). Forschendes und biografisches Lernen. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bollnow, Otto Friedrich (2010). Mensch und Raum. 11. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer (Erstveröffentlichung 1963).
- Bollnow, Otto Friedrich (2019). Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik (1968). In: Malte Brinkmann (Hrsg.), Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Band 4 (von 12). Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer. 163–196. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-17082-0.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Brandstätter, Ursula (2012/2013). Ästhetische Erfahrung. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Bräuer, Gottfried (1966). Das Finden als Moment des Schöpferischen. Tübingen: Max Niemeyer.
- Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2019). Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Band 4 (von 12). Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-17082-0.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2020a). Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Band 10 (von 12). Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-28173-1.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Brinkmann, Malte (2020b). Verkörperungen und Aufmerksamkeit in pädagogischen Relationen. Der Beitrag phänomenologischer Unterrichtsforschung für die qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Robert Kreitz, Christine Demmer, Thorsten Fuchs und Christine Wiezorek (Hrsg.), Das Erziehungswissenschaftliche qualitative Forschung. 1. Auflage. Online-Ressource. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. 17–38 (Erstveröffentlichung 2018).
- Brinkmann, Malte (2020c). Zum Verhältnis von Lernen und Forschung im Studium – Bildungstheoretische, didaktische und phänomenologische Perspektiven. In: Malte Brinkmann (Hrsg.), Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Band 10 (von 12). Forschendes Lernen. Pädagogische Studien zur Konjunktur eines hochschuldidaktischen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS. 61–83. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-28173-1.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Brinkmann, Malte (2021). Verstehen und Beschreiben. Zur phänomenologischen Deskription in der qualitativen Empirie. In: Vasileios Symeonidis und Johanna F. Schwarz (Hrsg.), Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen. Innsbruck: Studienverlag. 29–46.
- Brinkmann, Malte; Rödel, Severin Sales (2016). Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interrationalität. Online verfügbar unter <http://rgdoi.net/10.13140/RG.2.1.4213.0160>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Bruner, Jerome (1986). Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA, London: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1987). Wie das Kind sprechen lernt. Unter Mitarbeit von Rita Watson. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe von Theo Herrmann. Aus dem Englischen übersetzt von Urs Aeschbacher. Bern: Hans Huber (Erstveröffentlichung 1983 unter dem Titel: Child's talk: learning to use language. New York: Norton).
- Bruner, Jerome (1990). Das Unbekannte denken. Autobiographische Essays. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Friderike Heuer. Stuttgart: Klett-Cotta (Erstveröffentlichung unter dem Titel: In search of mind. 1983. New York: Harper & Row).

- Bruner, Jerome (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts (u. a.): Harvard University Press.
- Buck, Günther (2019). *Lernen und Erfahrung (Auszüge) (1967)*. In: Malte Brinkmann (Hg.). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Band 4 (von 12). Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer VS. 143–162. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-17082-0.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Bühler, Charlotte (1928). *Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins*. Leipzig: Hirzel.
- Bühler, Charlotte (1967). *Kindheit und Jugend. Genese des Bewusstseins*. 4. Auflage. Göttingen: Hogrefe (Erstveröffentlichung 1928. Leipzig: Hirzel).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2021). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Programm*. Online verfügbar unter https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/programm_node.html;jsessionid=6D196487BF92E58DB2BDE74EA9994CE9.live092, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Carle, Ursula (2003). *Forschender Habitus bei Lehrerinnen und Lehrern als Voraussetzung für Praxisforschung?* Online verfügbar unter <https://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2003/Forschender%20Habitus%20bei%20Leh.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Coelen, Hendrik; Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.) (2013). *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-00315-9.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Coleridge, Samuel Taylor (1997). *Biographia Literaria. Or Biographical Sketches of My Literary Life and Opinions*. London: J. M. Dent (Erstveröffentlichung 1817. London: Fenner).
- Copei, Friedrich (1969). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Eingeleitet und herausgegeben von Hans Sprenger*. 9. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer (Erstveröffentlichung 1930).
- Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin; Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2021). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Danner, Helmut (1990). *Vom Bambus zur Panflöte*. In: Winfried Lippitz und Christian Rittelmeyer (Hrsg.). *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 81–92 (Erstveröffentlichung 1989).
- de Boer, Heike (2012). *Pädagogische Beobachtung. Pädagogische Beobachtungen machen – Lerngeschichten entwickeln*. In: Heike de Boer und Sabine Reh (Hrsg.). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS. 65–82.
- Deckert-Peaceman, Heike; Dietrich, Cornelia; Stenger, Ursula (2010). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dehn, Mechthild (1993). *Lernprozesse beim Textschreiben – Prozesse ästhetischer Erfahrung?* In: *Der Deutschunterricht „Gefrorene Sprache“* 45 (6). 78–93.
- Dehn, Mechthild (1994). *Schlüsselszenen zum Schriffterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dehn, Mechthild (1996). *Zur Entwicklung der Textkompetenz im Unterricht*. In: Mechthild Dehn, Petra Hüttis-Graff und Norbert Kruse (Hrsg.). *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Weinheim, Basel: Beltz. 112–121.
- Dehn, Mechthild (1999). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin, Düsseldorf: Volk und Wissen, Kamp.
- Dehn, Mechthild (2005). *Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial*. In: Mechthild Dehn und Petra Hüttis-Graff (Hrsg.). *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch*. Freiburg im Breisgau: Fillibach. 8–32.
- Dehn, Mechthild (2007). *Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild*. In: *Didaktik Deutsch* 12 (22). 25–50.
- Dehn, Mechthild (2021). *Zeit für die Schrift. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Mit Beiträgen von Petra Hüttis-Graff*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen (Erstveröffentlichung 2013. Cornelsen Scriptor).
- Dehn, Mechthild (2015). *Erzählen in der Schule*. In: Mechthild Dehn und Daniela Merklinger (Hrsg.). *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband. 12–23.
- Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra; Kruse, Norbert (Hrsg.) (1996). *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dehn, Mechthild (2021). *Biografische und soziale Kontexte Elementarer Schriftkultur*. In: Lis Schüler (Hrsg.). *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit*. Hannover: Klett, Kallmeyer. 28–45.
- Dehn, Mechthild; Feilke, Helmut; Spinner, Kaspar H. (2021). *„Dona“ – Perspektiven einer Schlüsselszene*. In: Lis Schüler (Hrsg.). *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit*. Hannover: Klett, Kallmeyer. 58–61.

- Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra; Kruse, Norbert (Hrsg.) (1996). *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dehn, Mechthild; Merklinger, Daniela; Schüler, Lis (2011). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Dehn, Mechthild; Merklinger, Daniela; Schüler, Lis (2014). *Narrative Acquisition in Educational Research and Didactics*. In: Peter Hühn, Jan Christoph Meister, John Pier und Wolf Schmid (Hrsg.). *Handbook of Narratology*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter. 489–506 (Erstveröffentlichung 2009).
- Dehn, Mechthild; Schüler, Lis (2015). *Von der Schreibidee zum Text*. In: *Die Grundschulzeitschrift*. 28 (Sammelband Schreiben). 4–9.
- Dehn, Mechthild; Wieler, Petra (2017). „Das regnet wie da draußen“ (Mechthild Dehn im Gespräch mit Petra Wieler). In: *Die Grundschulzeitschrift* 31 (301). 44–46.
- Dehn, Wilhelm (1984). *Literarität. Einführung zum Themenheft*. In: *Der Deutschunterricht* 36 (6). 3–8.
- Dewey, John (2008). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Erich Hylla. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers. Nachdruck der 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Erstveröffentlichung 1916 unter dem Titel: *Democracy and education*. New York: Macmillan).
- Dilthey, Wilhelm (1970). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Einleitung von Manfred Riedel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1910. In: *Abhandlungen der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften*. Berlin: Verlag der Königlich Akademie der Wissenschaften).
- Ecarius, Jutta (2006). *Biographieforschung und Lernen*. In: Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (Hrsg.). *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 91–108 (Erstveröffentlichung 1999. Opladen: Leske und Budrich).
- Egerer, Katharina; Herrmann, Franziska; Hoffmann, Jeanette (2021). *Sprachliches, literarisches und ästhetisches Lernen im digitalen Raum*. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 14 (1). 170–182.
- Ehlich, Konrad (2021). *Schrift, Schriftträger, Schriftform: Materialität und semiotische Struktur*. In: Erika Greber, Konrad Ehlich und Jan-Dirk Müller (Hrsg.). *Materialität und Medialität von Schrift*. 2. Auflage. Bielefeld: Aisthesis. 91–111 (Erstveröffentlichung 2002).
- Engel, Juliane; Klepacki, Leopold (2019). *Zur materiellen Relationalität von Lernprozessen in Lernwerkstätten*. In: Sandra Tänzer, Marc Godau, Marcus Berger und Gerd Mannhaupt (Hrsg.). *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 81–92.
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2020). *Vielschichtige und ungeklärte Verhältnisse in der Lehrer/innenbildung*. In: Roswitha Ertl-Schmuck und Jeanette Hoffmann (Hrsg.). *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 16–32.
- Fausser, Peter (2014). *Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung*. In: Hubert Sowa, Alexander Glas und Monika Miller (Hrsg.). *Bildung der Imagination*. Band 2 (von 4). *Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*. Oberhausen: Athena. 61–97.
- Feilke, Helmuth (2014). *Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren*. In: Thomas Bachmann und Helmuth Feilke (Hrsg.). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 11–34.
- Feilke, Helmuth (2015). *Text und Lernen – Perspektivenwechsel in der Schreibforschung*. In: Sabine Schmölzer-Eibinger und Eike Thürmann (Hrsg.). *Fachdidaktische Forschungen*. Band 8 (von 15). *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann. 47–72.
- Feilke, Helmuth (2017). *Schreibdidaktische Konzepte*. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hrsg.). *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann. 153–171.
- Feilke, Helmuth; Linke, Angelika (2009). *Oberfläche und Performanz. Zur Einleitung*. In: Angelika Linke und Helmuth Feilke (Hrsg.). *Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamischer Gestalt*. Tübingen: Max Niemeyer. 3–18. Online verfügbar unter <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/germanistik/absprache/sprachdidaktik/aufsatzelinks/oberflaecheperformanzaufs/view>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Feindt, Andreas; Fichten, Wolfgang; Klewin, Gabriele; Weyland, Ulrike; Winkel, Jens (2020). *Forschendes Lernen im universitären Lehramtsstudium. Ein Positionspapier des Verbunds schulbezogener Praxisforschung*. In: *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. PraxisForschungLehrer:innenbildung (PFLB)* 2 (1). 1–10. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.4119/pflb-3555>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Fichten, Wolfgang (2010). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. In: Ulrike Eberhardt (Hrsg.). *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 127–182. Online verfügbar unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92319-2_6, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Fix, Martin (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Erstveröffentlichung 2006).

- Fludernik, Monika (2011). Mündliches und schriftliches Erzählen. In: Matias Martinez (Hrsg.). *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart: Metzler. 29–36.
- Flusser, Vilém (1997). *Gesten. Versuch einer Phänomenologie*. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer (Erstveröffentlichung 1991. Düsseldorf, Bensheim: Bollmann).
- Franz, Eva Kristina (2014). Beobachtung studentischer Arbeitens. Analyse studentischer Reflexionen – Lernwerkstattarbeit und Handlungsforschung. In: Elke Hildebrandt, Markus Peschel und Mark Weißhaupt (Hrsg.). *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 137–145.
- Fuchs, Thomas (2008). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuhs, Burkhard (2012). Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Friederike Heinzel (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 80–103 (Erstveröffentlichung 2000. Weinheim, München: Juventa).
- Gadamer, Hans Georg (1990). *Gesammelte Werke Band 1. Hermeneutik; Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 6. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck (Erstveröffentlichung 1960).
- Giddens, Anthony (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Ins Deutsche übersetzt durch Wolf-Hagen Krauth und Wilfried Spohn. Mit einer Einführung von Hans Joas. 4. Auflage. Frankfurt am Main, New York: Campus (Erstveröffentlichung 1984 unter dem Titel: *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press).
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm (2010). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. Mit einem Geleitwort von Bruno Hildenbrand. 3., unveränderte Auflage. Bern: Hans Huber (Erstveröffentlichung unter dem Titel: *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine).
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2020). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Erstveröffentlichung 2004).
- Godau, Marc; Tänzer, Sandra; Berger, Marcus; Lingemann, Jana; Mannhaupt, Gerd (2018). Studieren in der Lernwerkstatt – Erwartungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Lehrer/innenbildung (nicht nur) in der Didaktik des Sachunterrichts. In: *GDSU Journal* 7 (8). 47–65. Online verfügbar unter https://gdsu.de/sites/default/files/uploads/2018/08/GDSU-Journal_8_web.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2007). Rituelle Flexibilisierungen im Deutschunterricht. Von der Wissensvermittlung zum poetischen Lernen. In: Christoph Wulf, Birgit Althans, Gerald Blaschke, Nino Ferrin, Michael Göhlich, Benjamin Jörissen, Ruprecht Mattig, Iris Nentwig-Gesemann, Sebastian Schinkel, Anja Tervooren, Monika Wagner-Willi und Jörg Zirfas (Hrsg.). *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 21–56.
- Goody, Jack; Watt, Jan (1963). *The Consequences of Literacy*. In: *Comparative Studies in Society and History*. An International Quarterly. Volume 5. Number 3. Den Haag: Mouton & CO – Publishers. 304–345. Online by Cambridge University Press <http://www.f.waseda.jp/glaw/CLASSES/G6C&CReadings/07Goody&Watt.pdf>, Archived from the original on November 4, 2022.
- Greber, Erika; Ehlich, Konrad; Müller, Jan-Dirk (2021a). Einleitung zum Themenband. In: Erika Greber, Konrad Ehlich und Jan-Dirk Müller (Hrsg.). *Materialität und Medialität von Schrift*. 2. Auflage. Bielefeld: Aisthesis. 9–16 (Erstveröffentlichung 2002).
- Greber, Erika; Ehlich, Konrad; Müller, Jan-Dirk (Hrsg.) (2021b). *Materialität und Medialität von Schrift*. 2. Auflage. Bielefeld: Aisthesis (Erstveröffentlichung 2002).
- Groß Ophoff, Jana (2018). Der Effekt forschungsorientierter Lehrangebote an der pädagogischen Hochschule Freiburg. In: Nils Neuber, Wälder Paravicini und Martin Stein (Hrsg.). *Forschendes Lernen – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017*. Münster: WTM. 355–358.
- Gruhn, Annika (2021). *Doing Lernbegleitung. Hochschullernwerkstätten als Orte der Generationenvermittlung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grummt, Marek; Schöps, Miriam; Veber, Marcel (2019). Synergien kasuistischer Forschungswerkstatt und Lernwerkstatt – Reflexionsanregung durch räumlich bereicherte Forschungsarbeit. In: Sandra Tänzer, Marc Godau, Marcus Berger und Gerd Mannhaupt (Hrsg.). *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 57–69.
- Habersaat, Steffi; Dehn, Mechthild (2010). Komplexität in Kindertexten – konzeptionelle Schriftlichkeit als Aufgabe für den Anfangsunterricht. In: Gudrun Spitta (Hrsg.). *Freies Schreiben – eigene Wege gehen*. 3. Auflage. Lengwill am Bodensee: Libelle. 169–197 (Erstveröffentlichung 1998).

- Hagstedt, Herbert (2016). Lernen im Selbstversuch: Wie Studienwerkstätten sich über forschende Lerngelegenheiten definieren können. In: Sabrina Schude, Dorit Bosse und Jens Klusmeyer (Hrsg.). Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS. 27–36.
- Hagstedt, Herbert; Krauth, Ilse Marie (2014). Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln. In: Herbert Hagstedt und Ilse Marie Krauth (Hrsg.). Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt am Main: Grundschulverband. 8–18.
- Hayes, John R. (2012). Modeling and remodeling writing. In: Written Communication. 29 (3). 369–388.
- Hayes, John R.; Flower, Linda (1980). Identifying the organisation of writing processes. In: Lee William Gregg and Erwin Ray Steinberg (Eds.). Cognitive process in writing. Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum. 3–30.
- Hayes, John R.; Flower, Linda (1981). A cognitive process theory of writing. In: College Composition and Communication. 32 (4). 365–387.
- Healey, Brett; Merga, Margaret K. (2017). A phenomenological perspective of children's writing. In: Australian Journal of Language and Literacy. 40 (3). 199–209.
- Heidegger, Martin (2001). Sein und Zeit. 18., unveränderter Nachdruck der 15., anhand der Gesamtausgabe durchgesehenen Auflage. Tübingen: Max Niemeyer (Erstveröffentlichung 1927).
- Heinrich, Martin; Klewin, Gabriele (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. Zum forschungsmethodischen Programm analytisch-rekonstruktiver Governanceforschung jenseits bildungspolitisch geforderter Programmevaluationen. In: Nils Ukley und Bernd Gröben (Hrsg.). Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport. Wiesbaden: Springer VS. 3–26.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Erstveröffentlichung 2000. Weinheim, München: Juventa).
- Helsper, Werner (2017). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 9. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 521–569 (Erstveröffentlichung 1996).
- Hentschel, Ulrike (2007). Theaterspielen als ästhetische Bildung. In: Gerd Taube (Hrsg.). Kinder spielen Theater. Methoden, Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern. Berlin, Milow, Straßburg: Schibri. 88–101.
- Herrmann, Franziska (2019a). Didaktische Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben – Ein fächerverbindendes Seminar im Format forschenden Lernens. In: GDSU Journal 8 (9). 9–30. Online verfügbar unter http://www.gdsu.de/gdsu/wp-content/uploads/2019/07/9_30_9.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Herrmann, Franziska (2019b). Perspektiven forschenden Lernens in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden. In: Sandra Tänzer, Marc Godau, Marcus Berger und Gerd Mannhaupt (Hrsg.). Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 133–143.
- Herrmann, Franziska (2020). „das ist für mich neu das hätte ich nicht erwartet daran hab ich nicht gedacht“. Zur Erforschung schöpferischer Prozesse beim forschenden Lernen. In: Roswitha Ertl-Schmuck und Jeanette Hoffmann (Hrsg.). Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 155–179.
- Herrmann, Franziska (2022). „Ich kann das nicht malen“ – Zwischen Anspruch und Selbstkorrektur. In: Lis Schüler, Mechthild Dehn und Daniela Merklinger (Hrsg.). Szenen aus der Schule. Beobachtungen – Lesarten – Fragen aus deutschdidaktischer Perspektive. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. 120–123.
- Herrmann, Franziska (2023). Studierende und Kinder lernen aneinander. In: Pascal Kihm, Mareike Kelkel und Markus Peschel (Hrsg.). Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten – Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 208–217.
- Herrmann, Franziska (demn.a). Between Imagination, Convention, and Corporeality – Written Storytelling as an Aesthetic Learning Process. In: Cristina Maria Gatti und Jeanette Hoffmann (Eds.). Storytelling as a cultural practice – pedagogical and linguistic perspectives. Bern, Berlin (u. a.): Peter Lang (i. V.).
- Herrmann, Franziska (demn.b). Schreiben als Erfahrung. Phänomenologischer Forschungszugang zum Lernen von Grundschulkindern im Prozess Kreativen Schreibens. In: Valerie Lemke, Norbert Kruse, Torsten Steinhoff und Afra Sturm (Hrsg.). Schreibunterricht. Studien und Diskurse zum Verschriften und zum Vertexten. Münster, New York: Waxmann (i. V.).
- Hildebrandt, Elke; Nieswandt, Martina; Schneider, Ralf; Radtke, Monika; Wildt, Johannes (2014). Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen“ in der Hochschulbildung. In: Elke Hildebrandt, Markus Peschel und Mark Weißhaupt (Hrsg.). Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 80–99.
- Hitzler, Ronald (2018). Phänomenologie. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hrsg.). Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. 188–190 (Erstveröffentlichung 2003).

- Hochschulrektorenkonferenz (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Erarbeitet von der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz in Abstimmung mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Hochstadt, Christiane; Krafft, Andreas; Olson, Ralph (2022). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. 3. Auflage. Tübingen: Francke (Erstveröffentlichung 2013).
- Hofer, Christian (2006). *Blicke auf das Schreiben. Schreibprozessorientiertes Lernen. Theorie und Praxis*. Wien, Berlin: LIT.
- Hoffmann, Jeanette (2003). „Es war einmal ein Junge namens Harry Potter“. Sprachliches, literarisches und interkulturelles Lernen in der Leseförderung. In: Rolf Busch (Hrsg.). *Nach PISA: Teamarbeit Schule & Bibliothek*. Bad Honnef: Bock & Herchen. 109–123.
- Hoffmann, Jeanette (2011). *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Hoffmann, Jeanette (2015). *Graphic Novels im Gespräch. Musterhafte Strukturen des gegenseitigen Vorlesens von grafisch erzählenden Romanen unter Schulkindern*. In: Eva Gressnich, Claudia Müller und Linda Stark (Hrsg.). *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Tübingen: Narr Francke Attempto. 160–179.
- Hoffmann, Jeanette (2019). „guck mal [-] jetzt hat die katze drei köpfe“. Aneignung narrativer Bilder im Kindergarten am Beispiel von David Wiesners *Herr Schnuffels*. In: Bettina Uhligh, Gabriele Lieber und Irene Pieper (Hrsg.). *Erzählen zwischen Text und Bild*. München: kopaed. 165–180.
- Hoffmann, Jeanette (2020a). *Narratives Lernen in Unterrichts- und Professionsforschung*. In: Roswitha Ertl-Schmuck und Jeanette Hoffmann (Hrsg.). *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 61–89.
- Hoffmann, Jeanette (2020b). *Spiele, Lernen oder Arbeiten? Kindliche Bild(erbuch)-Rezeptionsprozesse aus studentischer Perspektive in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden*. In: Ulrike Stadler-Altmann, Susanne Schumacher, Enrico Angelo Emili und Elisabeth Dalla Torre (Hrsg.). *Spiele, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 40–53. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18432/pdf/Stadler-Altmann_et_al_2020_Spielen_Lernen_Arbeiten_in_Lernwerkstaetten.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Hoffmann, Jeanette (2021). *Student Teachers and Kindergarten Children Talking about Picturebooks Focusing School in Didactic Research Labs at University*. In: *Journal of Literary Education*. 4 (4). 69–95. Online verfügbar unter DOI: <https://doi.org/10.7203/JLE.4.21024>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Hoffmann, Jeanette (2023). *Interaktionen zwischen Fiktion und Realität – Kinderliteratur in Hochschullernwerkstätten*. In: Pascal Kihm, Mareike Kelkel und Markus Peschel (Hrsg.). *Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten – Theorien, Praktiken, Utopien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 120–134.
- Hoffmann, Jeanette; Alber, Brigitte; Fischnaller, Gertrud (demn.). *Didaktische Miniaturen zu textlosen Bilderbüchern in Kindergärten Südtirols*. In: Dörte Weltzien, Heike Wadepohl, Jeanette Hoffmann, Iris Nentwig-Gesemann und Sven Nickel (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik. Band 16. Early Literacy*. Freiburg im Breisgau: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre (FEL) (i. V.).
- Hoffmann, Jeanette; Egerer, Katharina; Herrmann, Franziska (2021). *Analoge Bilder – digitaler Film. Potenziale literarästhetischen Lernens im Deutschunterricht*. In: Barbara Holub, Klaus Himpf-Gutermann, Katharina Mittlböck, Monika Musilek-Hofer, Andrea Varelija-Gerber und Nina Grünberger (Hrsg.). *lern.medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 196–214. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22809/pdf/Holub_et_al_2021_lern.medien.werkstatt.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Hoffmann, Jeanette; Herrmann, Franziska (2020). *Didaktische Forschungswerkstätten – Orte forschenden Lernens zu literarischen, sprachlichen und ästhetischen Handlungen*. In: Martin Jungwirth, Nina Harsch, Yvonne Korflür und Martin Stein (Hrsg.). *Forschen.Lernen.Lernen an öffentlichen Orten – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 16. bis 19.09.2019*. Münster: WTM. 143–148.
- Hoffmann, Jeanette; Herrmann, Franziska (demn.). *Vom Lernen erzählen – Narrativ-deskriptive Forschungszugänge zum Lernen von Studierenden und Kindern*. In: Ralf Schneider, Mark Weißhaupt, Clemens Griesel, Agnes Pfrang, Sandra Tänzer und Hendrikje Schulze (Hrsg.). *Entdeckende und forschende Lernprozesse als Herausforderung einer zweifachen Adressierung in Hochschullernwerkstätten – Forschungszugänge im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (i. V.).
- Hoffmann, Jeanette; Herrmann, Franziska; Schweda, Martin (2019). *Lesen, Schreiben, Sehen, Zeichnen, Erzählen ... und darüber ins Gespräch kommen – in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden*. In: Robert Baar, Andreas Feindt und Sven Trostmann (Hrsg.). *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 173–184.
- Hoffmann, Jeanette; Schütte, Marcus; Wägener, Marthea (2013). *Lern- und Forschungswerkstatt im Aufbruch. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Grundschulpädagogik der TU Dresden. Vortrag zum Symposium „20 Jahre Fakultät Erziehungswissenschaften“ an der Technischen Universität Dresden am 13.06.2013*.

- Honig, Michael-Sebastian (1999). Forschung „vom Kinde aus?“ Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange und Hans Rudolf Leu (Hrsg.). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim, München: Juventa. 33–68.
- Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas; Leu, Hans Rudolf (1999). *Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen*. In: Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange und Hans Rudolf Leu (Hrsg.). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim, München: Juventa. 9–32.
- Hopp, Margarete (2019). Das Bilderbuch als Ikonotext. Ein narratologisches Modell der Bilderbuchanalyse und die funktionale Bedeutung der Erzählperspektive für die Gestaltung von Emotionalität im psychologischen Bilderbuch. In: Bettina Uhlig, Gabriele Lieber und Irene Pieper (Hrsg.). *Erzählen zwischen Text und Bild*. München: kopaed. 149–164.
- Horn, András (2000). *Das Schöpferische in der Literatur. Theorien der dichterischen Phantasie*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Huber, Ludwig (2013). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber, Julia Hellmer und Friederike Schneider (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Studium*. 2. Auflage. Bielefeld: Universitätsverlag Weblar. 9–35 (Erstveröffentlichung 2009).
- Huber, Ludwig (2014). *Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens*. In: *Das Hochschulwesen HSW* 62 (1+2). 22–29.
- Huber, Ludwig (2017a). Reflexion. In: Harald A. Mieg und Judith Lehmann (Hrsg.). *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt und New York: Campus. 101–111.
- Huber, Ludwig (2017b). Wo stehen wir mit dem Forschenden Lernen, und wie geht es weiter? In: Hubert Laitko, Harald A. Mieg, Heinrich Parthey (Hrsg.). *Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016. Forschendes Lernen*. Berlin: wvb. 153–169.
- Huber, Ludwig; Reinmann, Gabi (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huizinga, Johan (2017). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. 25. Auflage. Aus dem Niederländischen übertragen von H. Nachod in engster Zusammenarbeit mit dem Verfasser. Mit einem Nachwort von Andreas Flitner. Reinbek bei Hamburg: Rowolth (Erstveröffentlichung 1950 unter dem Titel: *Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element de cultuur*. Amsterdam: Athenaeum).
- Husserl, Edmund (1941). *Phänomenologie und Anthropologie*. In: *Philosophy and Phenomenological Research* 2 (1). 1–14. Online verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/2102671>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Iser, Wolfgang (2021). *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1991).
- Jagemann, Sarah; Weinhold, Swantje (2018). *Schriftspracherwerb*. In: Jan M. Boelmann (Hrsg.). *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 3 (von 3). *Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengrehen. 253–270.
- Jähn, Daniela (2019). *Zur Anbahnung Forschenden Lernens im Sachunterricht*. In: Martina Knörzer, Lars Förster, Ute Franz und Andreas Hartinger (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 107–113.
- Jantzen, Christoph; Merklinger, Daniela (Hrsg.) (2012). *Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen*. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach (Erstveröffentlichung 2010).
- Jung, Edita; Kaiser, Lena S.; Waldschmidt, Ann-Christin (2019). *Kinder in Hochschullernwerkstätten. Ethische Überlegungen an der Schnittstelle zwischen dem Individuum und den Konfigurationen eines hochschuldidaktischen Settings*. In: Sandra Tänzer, Marc Godau, Marcus Berger und Gerd Mannhaupt (Hrsg.). *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 43–56.
- Karber, Anke; Wustmann, Cornelia (2015). *Forschendes Lehren und Lernen. Perspektiven der Akteurinnen und Akteure in den Blick nehmen und erforschen*. In: Rudolf Egger, Cornelia Wustmann und Anke Karber (Hrsg.). *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS. 37–54.
- Katenbrink, Nora; Wischer, Beate (2014). *Konzepte forschenden Lernens in der Osnabrücker Lehrerbildung. Versuch einer Einordnung und Reflexion*. In: Nora Katenbrink, Beate Wischer und Yoshiro Nakamura (Hrsg.). *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen*. Münster: Monsenstein und Vannerdat. 109–131.
- Kaufmann, Margrit E.; Satilmis, Ayla; Mieg, Harald A. (Hrsg.) (2019). *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-21738-9.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike (2017). *Einleitung*. In: Mirja Kekeritz, Ulrike Graf, Andreas Brenne, Monika Fiegert, Eva Gläser und Ingrid Kunze (Hrsg.). *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 9–14. Online verfügbar unter http://klinkhardt.ciando.com/img/books/extract/378155547X_lp.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.

- Kihm, Pascal; Diener, Jenny; Peschel, Markus (2018). Kinder forschen – Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis. In: Markus Peschel und Mareike Kelkel (Hrsg.). *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 66–84. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21415/pdf/Peschel_Kelkel_2018_Fachlichkeit_in_Lernwerkstaetten.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Kiper, Hanna; Mischke, Wolfgang (2004). Einführung in die Allgemeine Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kirschhock, Eva-Maria (2020). Forschendes Lernen im Studium – und lernen, das Forschende Lernen bei Grundschulkindern zu initiieren? In: Ulrike Stadler-Altman, Susanne Schumacher, Enrico Angelo Emili und Elisabeth Dalla Torre (Hrsg.). *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 223–232. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18432/pdf/Stadler-Altman_et_al_2020_Spielen_Lernen_Arbeiten_in_Lernwerkstaetten.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Klafki, Wolfgang (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Erstveröffentlichung 1985).
- Klewin, Gabriele; Kneuper, Daniel (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In: Bianca Roters, Ralf Schneider, Barbara Koch-Priewe, Jörg Thiele und Johannes Wildt (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 63–85.
- Klewin, Gabriele; Koch, Barbara (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? In: *Die Deutsche Schule DDS*. 109 (1). 58–69. Online verfügbar unter https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&cid_artikel=ART102121&uid=frei, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Knörzer, Martina; Huber, Astrid (2017). Dimensionen der Wirksamkeit von Forscherwerkstätten – Eine vielperspektivische Betrachtung der Lernprozesse von Studierenden. In: *GDSU Journal* 6 (6). 33–44. Online verfügbar unter https://gdsu.de/sites/default/files/uploads/2017/07/Journal_6web-1.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Kochan, Barbara (2010). Gedankenwege zum Lernen beim Freien Schreiben. In: Gudrun Spitta (Hrsg.). *Freies Schreiben – eigene Wege gehen*. 3. Auflage. Lengwil am Bodensee: Libelle. 218–277 (Erstveröffentlichung 1997).
- Kohl, Eva Maria (2005). Schreibspielräume. Freies und kreatives Schreiben mit Kindern. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Kohl, Eva Maria (2007). Geschichtengrammatik. Oder: Wenn Geschichten über sich selbst sprechen. In: *Die Grundschulzeitschrift* 21 (204). 22–25.
- Kohl, Eva Maria; Ritter, Michael (Hrsg.) (2011a). *Die Stimmen der Kinder. Kindertexte in Forschungsperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kohl, Eva Maria; Ritter, Michael (2011b). Zum Geleit. In: Eva Maria Kohl und Michael Ritter (Hrsg.). *Die Stimmen der Kinder. Kindertexte in Forschungsperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 9–12.
- Kohl, Eva Maria; Ritter, Michael (2022). *Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule*. 5. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (Erstveröffentlichung 2010).
- Kohl, Eva Maria; Ritter, Michael (2019). Schrift. Kulturtechnik und ästhetische Praxis. In: *Die Grundschulzeitschrift* 33 (313). 6–9.
- Kosica, Simone (2020). *Im Dazwischen bewegen. Ein phänomenologischer Zugang zur Schulraumforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kottmann, Brigitte (2013). Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In: Hendrik Coelen und Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.). *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS. 187–191. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-00315-9.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Krämer, Sybille (2009). ‚Schriftbildlichkeit‘ oder: Über eine (fast) vergessene Dimension der Schrift. In: Sybille Krämer und Horst Bredekamp (Hrsg.). *Bild, Schrift, Zahl*. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink. 157–176 (Erstveröffentlichung 2003).
- Krämer, Sybille; Cancik-Kirschbaum, Eva (2012). Einleitung. Was bedeutet ‚Schriftbildlichkeit‘? In: Sybille Krämer und Eva Cancik-Kirschbaum (Hrsg.). *Schriftbildlichkeit. Wahrnehmbarkeit, Materialität und Operativität von Notationen*. Berlin: Akademie. 13–35.
- Krauß, Tina (2019). Zur Entwicklung von Fragen beim gemeinsamen Forschen von Kindern. In: Martina Knörzer, Lars Förster, Ute Franz und Andreas Hartinger (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 114–121.
- Krautz, Jochen (2014). Imagination als Beziehung. Zu einer relationalen Didaktik der Vorstellungsbildung in der Kunstpädagogik. In: Hubert Sowa, Alexander Glas und Monika Miller (Hrsg.). *Bildung der Imagination*. Band 2 (von 4). *Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*. Oberhausen: Athena. 121–149.
- Krenn, Silvia (2021). Erinnerter Erfahrung reflektieren. Anekdoten und Erinnerungsbild als Reflexionsinstrumente in der Lehrer:innenbildung. In: Vasileios Symeonidis und Johanna F. Schwarz (Hrsg.). *Erfahrungen verstehen – (Nicht-) Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen*. Innsbruck: Studienverlag. 127–148.

- Kroon, Sjaak; Sturm, Jan (2002). „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Clemens Kammler und Werner Knapp (Hrsg.). *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 96–114. Online verfügbar unter <https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/817101/keyincident.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Krummheuer, Götz; Naujok, Natalie (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Kruse, Iris (2021a). Im Modus der Anästhetik? Vignettenbasierte Überlegungen zu lehrgangsgestütztem Anfangsunterricht. In: Norbert Kruse, Anke Reichardt und Susanne Riegler (Hrsg.). *Materialität des Schriffterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen*. Berlin: Erich Schmidt. 209–227.
- Kruse, Norbert (2005). Aufgabe der Lehre: Literale Praxis verstehen lernen. In: Mechthild Dehn und Petra Hüttis-Graff (Hrsg.). *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens*. Ein Studienbuch. Freiburg im Breisgau: Fillibach. 155–172.
- Kruse, Norbert (2011). Zur Poetik in Kindertexten in schulischen Lernprozessen. Ein Vorschlag zur Erweiterung des sprachlichen Rahmens für die Analyse. In: Eva Maria Kohl und Michael Ritter (Hrsg.). *Die Stimmen der Kinder. Kindertexte in Forschungsperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 73–82.
- Kruse, Norbert (2021b). Materialität und Schriftspracherwerb. Praxistheoretische Perspektiven auf den Unterricht und die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen. In: Norbert Kruse, Anke Reichardt und Susanne Riegler (Hrsg.). *Materialität des Schriffterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen*. Berlin: Erich Schmidt. 27–45.
- Kruse, Norbert; Ehlich, Konrad; Maubach, Bernd; Reichardt, Anke (Hrsg.) (2014a). *Unkonventionalitäten in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kruse, Norbert; Maubach, Bernd; Reichardt, Anke (2014b). Konventionelles und Unkonventionelles in Lernertexten von Grundschulkindern – Pladoyer für eine veränderte Bewertungspraxis. In: Norbert Kruse, Konrad Ehlich, Bernd Maubach und Anke Reichardt (Hrsg.). *Unkonventionalitäten in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben*. Berlin: Erich Schmidt. 185–218.
- Kruse, Norbert; Reichardt, Anke (2018). Von Kritikern und Ko-Autoren – Zur Sozialität des Schreibunterrichts oder: Wie Grundschulkindern gemeinsam an/mit ihren Texten arbeiten. In: Christina Bär und Benjamin Uhl (Hrsg.). *Texte schreiben in der Grundschule. Zugänge zu kindlichen Perspektiven*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 181–204.
- Kruse, Norbert; Reichardt, Anke; Riegler, Susanne (Hrsg.) (2021). *Materialität des Schriffterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kruse, Norbert; Schüler, Lis (2021). Kritische Betrachtungen zu Diskurslinien der Schriffterwerbsdidaktik. In: Lis Schüler (Hrsg.). *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit*. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. 110–125.
- Laing, Ronald D. (2015). *Phänomenologie der Erfahrung*. Aus dem Englischen übersetzt von Klaus Figge und Waltraud Stein. 15. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1969).
- Landeskriminalamt Sachsen (Hrsg.) (2015). *Umgang mit sexuellem Missbrauch an Mädchen und Jungen. Handreichung für Lehrkräfte an Grund- und Förderschulen*. 1. Auflage. Lausitzer Druckhaus.
- Landeskriminalamt Sachsen (2020). *Umgang mit sexuellem Missbrauch an Mädchen und Jungen. Handreichung für Lehrkräfte an Grund- und Förderschulen. Mit Empfehlungen für den Sachunterricht*. 2., überarbeitete Auflage. Online verfügbar unter <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/24681>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Last, Sandra (2021). Sprechen über Schrift. In: Lis Schüler (Hrsg.). *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit*. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. 131–138.
- Leßmann, Beate (2018). *Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teil 1: Klassen 1 und 2*. Heinsberg: Dieck (Erstveröffentlichung 2007).
- Leßmann, Beate (2014). Textprozeduren reflektieren und entwickeln – auf der Grundlage eigener Texte. In: Thomas Bachmann und Helmuth Feilke (Hrsg.). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Ernst Klett. 8–110.
- Leßmann, Beate (2020). Autorenrunden. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Leßmann, Beate (2021). Artefakte in Gesprächen über Textqualitäten. Literale Praktiken in Autorenrunden. In: Norbert Kruse, Anke Reichardt und Susanne Riegler (Hrsg.). *Materialität des Schriffterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen*. Berlin: Erich Schmidt. 115–135.
- Liessmann, Konrad Paul (2015). Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben. In: Sabine Schmölzer-Eibinger und Eike Thürmann (Hrsg.). *Fachdidaktische Forschungen. Band 8 (von 15). Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann. 345–351.
- Lindauer, Thomas; Sturm, Afra (2016). Schreiben: Kognition und Körperlichkeit in einem. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 38 (1). 143–157.

- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus; Portmann, Paul R. (2004). Studienbuch Linguistik. 5., erweiterte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer (Erstveröffentlichung 1991).
- Linnemann, Markus (2017). Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hrsg.). Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster, New York: Waxmann. 335–352.
- Lippitz, Winfried (1987). Phänomenologie als Methode. Zur Geschichte und Aktualität phänomenologischen Denkens in der Pädagogik. In: Winfried Lippitz und Käte Meyer-Drawe (Hrsg.). Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Athenäum. 101–130 (Erstveröffentlichung 1984).
- Lippitz, Winfried (1990). Sprache und Sprechen (Kommentar). In: Winfried Lippitz und Christian Rittelmeyer (Hrsg.). Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. 2. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 150–155 (Erstveröffentlichung 1989).
- Loch, Werner (2019). Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht (1998). In: Malte Brinkmann (Hrsg.). Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Band 4 (von 12). Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer VS. 393–421. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-17082-0.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Lüders, Christian (2003). Gütekriterien. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hrsg.). Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen und Farmington Hills: Leske und Budrich. 80–82.
- Lüders, Christian (2018). Gütekriterien. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hrsg.). Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich. 107–111 (Erstveröffentlichung 2003. Leske und Budrich). Online verfügbar unter <https://www.utb.de/doi/epdf/10.36198/9783838587479>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Mattenklott, Gert (2003). Sich selbst entwerfen. Pico della Mirandola. In: Gundel Mattenklott und Friedrich Weltzien (Hrsg.). Entwerfen und Entwurf. Praxis und Theorie des künstlerischen Schaffensprozesses. Berlin: Reimer. 15–25.
- Mattenklott, Gundel (1979). Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Stuttgart: Metzler.
- Mattenklott, Gundel (2011). Spiele mit der Sprache. In: Eva Maria Kohl und Michael Ritter (Hrsg.). Die Stimmen der Kinder. Kindertexte in Forschungsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 185–192.
- Mattenklott, Gundel; Weltzien, Friedrich (2003). Einleitung. In: Gundel Mattenklott und Friedrich Weltzien (Hrsg.). Entwerfen und Entwurf. Praxis und Theorie des künstlerischen Schaffensprozesses. Berlin: Reimer. 7–12.
- Meiers, Kurt (2016). Mehrperspektivischer Unterricht. In: Astrid Kaiser und Detlef Pech (Hrsg.). Basiswissen Sachunterricht. Band 1 (von 6). Geschichte und historische Konzeptionen des Sachunterrichts. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 175–178 (Erstveröffentlichung 2004).
- Merleau-Ponty, Maurice (1966). Phänomenologie der Wahrnehmung. Aus dem Französischen übersetzt von Rudolf Boehm. 6. Auflage., photomechanischer Nachdruck 1974. Berlin: De Gruyter (Erstveröffentlichung 1945 unter dem Titel: *Phenomenologie de la perception*. Paris: Gallimard).
- Merleau-Ponty, Maurice (1993). Übergänge. Band 3 (von 74). Die Prosa der Welt. Herausgegeben von Claude Lefort. Aus dem Französischen übersetzt von Regula Giuliani. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Bernhard Waldenfels. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink (Erstveröffentlichung 1969 unter dem Titel: *La prose du monde*. Paris: Gallimard).
- Merleau-Ponty, Maurice (2004). Übergänge. Band 13 (von 74). Das Sichtbare und das Unsichtbare: gefolgt von Arbeitsnotizen. Herausgegeben und mit einem Vor- und Nachwort versehen von Claude Lefort. Aus dem Französischen von Regula Giuliani und Bernhard Waldenfels. 3. Auflage. München: Eugen Fink (Erstveröffentlichung 1964 unter dem Titel: *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard).
- Merleau-Ponty, Maurice (2007). Zeichen. Herausgegeben und kommentiert von Christian Bermes. Aus dem Französischen übersetzt von Barbara Schmitz, Hans Werner Arndt und Bernhardt Waldenfels. Hamburg: Felix Meiner (Erstveröffentlichung 1960 unter dem Titel: *Signes*. Paris: Gallimard).
- Meyer-Drawe, Käte (2005). Anfänge des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (Beiheft 49). 24–37. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7782/pdf/MeyerDrawe_Anfaenge_des_Lernens.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Meyer-Drawe, Käte (2007). Menschen im Spiegel ihrer Maschinen. 2. Auflage. München: Fink (Erstveröffentlichung 1996).
- Meyer-Drawe, Käte (2012). Diskurse des Lernens. 2., durchgesehene und korrigierte Auflage. Paderborn: Fink (Erstveröffentlichung 2008. München).
- Meyer-Drawe, Käte (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In: Santalka. *Filosofija*. 18 (3). 6–17. Online verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/274136599_Zur_Erfahrung_des_Lernens_Eine_Phänomenologische_Skizze, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Meyer-Drawe, Käte (2013). Lernen braucht Lehren. In: Peter Fauser, Wolfgang Beutel und Jürgen John (Hrsg.). Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. 89–97.

- Meyer-Drawe, Käte (2017). Phenomenology as a Philosophy of Experience – Implications for Pedagogy. In: Markus Amman, Tanja Westfall-Greiter und Michael Schratz (Hrsg.). *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: Studienverlag. 13–21.
- Meyer-Drawe, Käte (2019a). Lernen als Erfahrung (2003). In: Malte Brinkmann (Hrsg.). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Band 4* (von 12). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer VS. 423–434. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-17082-0.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Meyer-Drawe, Käte (2019b). Vom anderen lernen (1996). *Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik*. Klaus Schaller zum siebzigsten Geburtstag. In: Malte Brinkmann (Hrsg.). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Band 4* (von 12). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer VS. 363–378. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-17082-0.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Meyer-Drawe, Käte (2021). Szenisches Verstehen. In: Vasileios Symeonidis und Johanna F. Schwarz (Hrsg.). *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen*. Innsbruck: Studienverlag. 17–27.
- Mieg, Harald A.; Lehmann, Judith (Hrsg.) (2017). *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt und New York: Campus.
- Mollenhauer, Klaus (2008). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. 7. Auflage. Weinheim, München: Juventa (Erstveröffentlichung 1983).
- Müller-Naendrup, Barbara (1997). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Müller-Naendrup, Barbara (2020). *Lernwerkstätten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland und Sigrid Blömeke (Hrsg.). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 721–726.
- Müller-Naendrup, Barbara; Selzner, Manuela (2014). „Ich habe gelernt, dass man Kindern ruhig mehr zutrauen kann!“ Studierende und Kinder erproben offene Lernsituationen in der „Werkstatt für Kinder“. In: Herbert Hagstedt und Ilse Marie Krauth (Hrsg.). *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband. 241–250.
- Müller-Tamm, Jutta; Schubert, Caroline; Werner, Klaus Ulrich (Hrsg.) (2018). *Schreiben als Ereignis. Künste und Kulturen der Schrift*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Naugk, Nadine; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael; Zielinski, Sascha (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Naujok, Natascha (2000). *Schülerkooperation im Rahmen von Wochenplanunterricht. Analyse von Unterrichtsausschnitten aus der Grundschule*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Naujok, Natascha (2012). *Zu zweit am Computer. Interaktive und kommunikative Dimensionen der gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten im Deutschunterricht der Grundschule*. München: kopaed.
- Naujok, Natascha (2018). Erzählbrücken – Szenisches Erzählen für neu zugewanderte Kinder und das unterstützende Potenzial von Literalität. In: *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*. 27 (2). 1–17. Online verfügbar unter https://www.leseforum.ch/sysModules/objLeseforum/Artikel/627/2018_2_de_naujok.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Naujok, Natascha (2021). *Grundschulkinder im Umgang mit Geschriebenem. Literale Praktiken aus Perspektive der Interpretativen Unterrichtsforschung*. In: Norbert Kruse, Anke Reichardt und Susanne Riegler (Hrsg.). *Materialität des Schriffterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen*. Berlin: Erich Schmidt. 47–69.
- Nieswandt, Martina; Schneider, Ralf (2014). *Von der Sache aus – vom Kind aus – von mir aus. Überlegungen zur Erweiterung hochschulbezogener Werkstattarbeit*. In: Herbert Hagstedt und Ilse Marie Krauth (Hrsg.). *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband. 232–240.
- Nottbusch, Guido (2017). *Graphomotorik*. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hrsg.). *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann. 125–138.
- Nussbaumer, Markus (1995). Sprachklischees. Sprachliche Klischees über Sprache in Schülertexten. In: *Der Deutschunterricht* 47 (3). 16–32.
- Orlikowski, Anna (2019). Leib als Ausdruck oder der performative Charakter der leiblichen Existenz. Merleau-Ponty und Butler. In: Malte Brinkmann, Johannes Türistig und Martin Weber-Spanknebel (Hrsg.). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Band 8* (von 12). *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. Wiesbaden: Springer VS. 123–138. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-25517-6.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Ortner, Hanspeter (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen: Max Niemeyer.

- Parmentier, Michael (1990). Der hilfreiche Passant. In: Winfried Lippitz und Christian Rittelmeyer (Hrsg.). *Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 127–136 (Erstveröffentlichung 1989).
- Parmentier, Michael (2010). Ästhetische Bildung. In: Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (Hrsg.). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe*. Weinheim, Basel: Beltz. 11–32 (Erstveröffentlichung 2003).
- Peez, Georg (2007). Laras erste Kritzel. Eine phänomenologische Fallstudie zu den frühesten Zeichnungen eines 13 Monate alten Kindes. In: Georg Peez (Hrsg.). *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 104–117.
- Peskoller, Helga (2013). Erfahrung/en. In: Johannes Bilstein und Helga Peskoller (Hrsg.). *Erfahrung – Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS. 51–78.
- Peterlini, Hans Karl (2020). Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren. In: Jasmin Donlic und Irene Strasser (Hrsg.). *Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis*. Opladen: Barbara Budrich. 121–138.
- Peterlini, Hans Karl; Cennamo, Irene; Donlic, Jasmin (Hrsg.) (2020). *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Innsbruck und Wien: Studienverlag.
- Pfeifer, Wolfgang et al. (1993). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (1993), digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/d/wb-etymwb>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Pietsch, Susanne (2009). Forschendes Lernen im „Projekt K – Kinder begleiten und verstehen lernen“ an der Universität Kassel. In: Bianca Roters, Ralf Schneider, Barbara Koch-Prieue, Jörg Thiele und Johannes Wildt (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 151–174.
- Pohl, Torsten; Steinhoff, Torsten (2010). Textformen als Lernformen. In: Torsten Pohl und Torsten Steinhoff (Hrsg.). *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (Reihe A). Heft 7 (von 13). Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles und Francke. 5–26.
- Radtke, Frank-Olaf (2004). Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: Barbara Koch-Prieue, Fritz-Ulrich Kolbe und Johannes Wildt (Hrsg.). *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 99–149.
- Rathgeb, Gabriele (2019). Wissen begehren. Eine phänomenologisch orientierte Studie über die Bedeutung von Wissbegierde und Neu(be-)gierde für das Lernen. Innsbruck: Studienverlag.
- Rathgeb, Gabriele; Schwarz, Johanna F. (2021). Miterfahrung als Schlüssel zum Verstehen. Vom Potential der phänomenologischen Vignetten- und Anekdotenforschung zur Annäherung an ein komplexes Phänomen. In: Vasileios Symeonidis und Johanna F. Schwarz (Hrsg.). *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen*. Innsbruck: Studienverlag. 103–116.
- Rathgeb-Weber, Gabriele; Krenn, Silvia; Schratz, Michael (2017). Erfahrungen zum Ausdruck verhelfen. Die Anekdoten als besondere Form phänomenologischen Schreibens. In: Markus Amman, Tanja Westfall-Greiter und Michael Schratz (Hrsg.). *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: Studienverlag. 125–151.
- Reckwitz Andreas (2012). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Reh, Sabine (2012a). Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: Heike de Boer und Sabine Reh (Hrsg.). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS. 3–25.
- Reh, Sabine (2012b). Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In: Heike de Boer und Sabine Reh (Hrsg.). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS. 151–169.
- Reh, Sabine; Labede, Julia (2012). Kamera-Interaktionen. Videographie im geöffneten Unterricht. In: Barbara Friebertshäuser, Helga Kelle, Heike Boller, Sabine Bollig, Christina Huf, Antje Langer, Marion Ott und Sophia Richter (Hrsg.). *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. 89–103.
- Reh, Sabine; Wilde, Sabine (Hrsg.) (2016). *Die Materialität des Schreiben- und Lesenlernens. Zur Geschichte schulischer Unterweisungspraktiken seit der Mitte des 18. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reich, Kersten (2012). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 5., erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Erstveröffentlichung 2002. Neuwied, Kriftel: Luchterhand).

- Reich, Kersten (2010). Konstruktivistische Didaktik – oder weshalb Unterrichtsratgeber nicht reichen. In: Eiko Jürgens und Jutta Standop (Hrsg.). Was ist „guter“ Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 143–157.
- Reichardt, Anke; Kruse, Norbert (2018). Von Kritikern und Ko-Autoren – Zur Sozialität des Schreibunterrichts oder: Wie Grundschulkinder gemeinsam an/mit ihren Texten arbeiten. In: Christina Bär und Benjamin Uhl (Hrsg.). Texte schreiben in der Grundschule. Zugänge zu kindlichen Perspektiven. Stuttgart: Fillibach bei Klett. 181–204.
- Reinmann, Gabi (2018). Lernen durch Forschung – aber welche? In: Nils Neuber, Walther Paravicini und Martin Stein (Hrsg.). Forschendes Lernen – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017. Münster: WTM. 19–43.
- Reinmann, Gabi (2019). Forschendes Lernen prüfen: Hochschuldidaktische Gedanken zu einer Theorie des Prüfens. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (4). 608–626.
- Reinmann, Gabi; Brase, Alexa Kristin; Groß, Nele; Jänsch, Vanessa K. (2021). Studentische Forschung im digitalen Raum: Ein Re-Design auf verschiedenen Gestaltungsebenen. In: Carla Bohndick, Margret Bülow-Schramm, Daria Paul und Gabi Reinmann (Hrsg.). Hochschullehre im Spannungsfeld zwischen individueller und institutioneller Verantwortung. Tagungsband der 15. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung. Wiesbaden: Springer VS. 331–341. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-32272-4.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Reisner, Eva; Reuss, Karl-Heinz (2012). Nicht nur Schüler lernen dazu... In: Alexandra Ritter und Michael Ritter (Hrsg.). Schreibkompetenz und Schriftkultur. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: Grundschriftverband. 40–44.
- Reitinger, Johannes (2016). Die Lern- bzw. Studienwerkstatt als Raum für selbstbestimmtes forschendes Lernen. In: Sabrina Schude, Dorit Bosse und Jens Klusmeyer (Hrsg.). Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS. 37–54.
- Rittelmeyer, Christian (1990). Die Phänomenologie im Kanon der Wissenschaften: Vorüberlegungen zu einer umstrittenen Erkenntnismethode. In: Winfried Lippitz und Christian Rittelmeyer (Hrsg.). Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. 2. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 9–36 (Erstveröffentlichung 1989).
- Ritter, Alexandra; Ritter, Michael (2012). Schreibwerkstatt: Ein ABC des kreativen Schreibens. In: Alexandra Ritter und Michael Ritter (Hrsg.). Schreibkompetenz und Schriftkultur. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: Grundschriftverband. 98–101.
- Ritter, Alexandra; Ritter, Michael (2020). Drucken wie ‚von gestern‘ in der Schule der Zukunft. Die Schuldrukerei als Erfahrungsraum für Kinder und Studierende. In: Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und Stephanie Winter (Hrsg.). Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 113–128. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21199/pdf/Kramer_et_al_2020_Hochschullernwerkstaetten_Elemente_von.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Ritter, Alexandra; Ritter, Michael; Schulz, Norbert; Wunderlich, Eva (Hrsg.) (2013). Poetische Spielräume. Literarische Erfahrungen und sprachliche Produktivität. Festschrift für Eva Maria Kohl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ritter, Michael (2006). Freies und kreatives Schreiben – Neue Wege der Schreibdidaktik. In: Grundschule aktuell. 26 (96). 22–29.
- Ritter, Michael (2008). Wege ins Schreiben. Eine Studie zur Schreibdidaktik in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ritter, Michael (2012). Kindern Schreibspielräume eröffnen. Überlegungen zu einer ästhetischen Schreibdidaktik. In: Christoph Jantzen und Daniela Merklinger (Hrsg.). Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach. 35–59 (Erstveröffentlichung 2010).
- Ritter, Michael (2011). „Ich bin der Wind, der die Zweige bewegt“. Zur potenziellen Bedeutung von Kindertexten für erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschungen. In: Eva Maria Kohl und Michael Ritter (Hrsg.). Die Stimmen der Kinder. Kindertexte in Forschungsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 15–32.
- Ritter, Michael (2018). Konzeptionelle Standortbestimmung zur Forschungsstelle und Sondersammlung Archiv für Kindertexte „Eva Maria Kohl“. In: Alexandra Ritter (Hrsg.). Wer schreibt, bleibt. Einblicke in das Archiv für Kindertexte „Eva Maria Kohl“. Halle an der Saale. 12–20.
- Ritter, Michael (2020). Poetische Strukturen als ‚Lerngerüste‘ beim kreativen Schreiben. Formatierte Sprache als Gegenstandsbereich einer ‚Didaktik der Literarizität‘. In: Renate Riedner und Simone Schiederemair (Hrsg.). Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd)sprachendidaktischer Perspektive. München: Judicum. 23–42.
- Ritter, Michael (2021a). Deutschdidaktik Primarstufe. Eine Einführung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem sprachlichen und literarischen Lernen in der Grundschule. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ritter, Michael (2021b). Deutschdidaktik Primarstufe. Eine Einführung in die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem sprachlichen und literarischen Lernen in der Grundschule. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Erstveröffentlichung 2019).

- Ritter, Michael; Wunderlich, Eva (2013). Poetisches Welterkunden im Spiegel von Kindertexten. Zur poetischen Dimension im didaktischen Konzept von Eva Maria Kohl. In: Alexandra Ritter, Michael Ritter, Norbert Schulz und Eva Wunderlich (Hrsg.). Poetische Spielräume. Literarische Erfahrungen und sprachliche Produktivität. Festschrift für Eva Maria Kohl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 13–28.
- Ritter, Michael; Zielinski, Sascha (2016). Gezielte Hilfe beim Schreiben geben – ein Weg zur Teilhabe an schulischer Schriftkultur. In: Sache Wort Zahl 44 (160). 9–15.
- Rodari, Gianni (2008). Grammatik der Phantasie. 4. Auflage. Stuttgart: Reclam (Erstveröffentlichung 1992).
- Röhner, Charlotte (1997). Kindertexte im reformorientierten Anfangsunterricht. Zur personalen und sozialen Bedeutung des Schreibens in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rombach, Heinrich (1988). Strukturontologie. Eine Phänomenologie der Freiheit. 2. Auflage. Freiburg und München: Alber (Erstveröffentlichung 1971).
- Rombach, Heinrich (1994). Der Ursprung – Philosophie der Konkretität von Mensch und Natur. Freiburg: Rombach.
- Rubel, Katrin (2017). Forschungsprojekt „Lernen“ – Diskussion der methodologischen Grundsätze des methodischen Vorgehens. In: Hubert Laitko, Harald A. Mieg, Heinrich Parthey (Hrsg.). Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016. Forschendes Lernen. Berlin: wvb. 83–98.
- Rumpf, Dietlinde; Schmude, Corinna (2020). NeHle – Internationales Netzwerk der Hochschullernwerkstätten. Entwicklungsphasen einer Interessenvertretung und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses. In: Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam Schöps und Stephanie Winter (Hrsg.). Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andersorts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 85–99. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21199/pdf/Kramer_et_al_2020_Hochschullernwerkstaetten_Elemente_von.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Rumpf, Dietlinde; Schmude, Corinna (2021). Von der Herausforderung, die Vielfalt von Hochschullernwerkstätten in einer Definition abzubilden. In: Barbara Holub, Klaus Himpf-Gutermann, Katharina Mittlböck, Monika Musilek-Hofer, Andrea Varelija-Gerber und Nina Grünberger (Hrsg.). lern.medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 53–69. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22809/pdf/Holub_et_al_2021_lern.medien.werkstatt.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Rumpf, Dietlinde; Schöps, Miriam (2017). Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung in der Arbeit der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften/Halle. In: Mirja Kekeritz, Ulrike Graf, Andreas Brenne, Monika Fiegert, Eva Gläser und Ingrid Kunze (Hrsg.). Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 85–99. Online verfügbar unter http://klinkhardt.ciando.com/img/books/extract/378155547X_lp.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Rumpf, Horst (2010). Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs. Weinheim, München: Juventa.
- Rumpf, Horst (2011). Kinder schreiben. Zur Materialität von Schrift. In: Eva Maria Kohl und Michael Ritter (Hrsg.). Die Stimmen der Kinder. Kindertexte in Forschungsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 33–43.
- Rumpf, Horst (2012). Aus der Welt der Wissenschaft. In: Michael Schratz, Johanna F. Schwarz und Tanja Westfall-Greiter (Hrsg.). Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studienverlag. 93–111.
- Schilcher, Anita; Finkenzeller, Kurt; Knott, Christine; Pronold-Günthner, Friederike; Wild, Johannes (Hrsg.) (2020). Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte. 2. Auflage. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (Erstveröffentlichung 2018).
- Schleiermacher, Friedrich (1977). Hermeneutik und Kritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmidt, Romina; Riegler, Susanne; Dupke, Antje (2017). „Deutschdidaktische Miniaturen“ – Konzeption und Evaluation eines Lehrprojektes zur Lernwerkstattarbeit in der Grundschullehrerbildung. In: Mirja Kekeritz, Ulrike Graf, Andreas Brenne, Monika Fiegert und Gläser, Eva, Kunze, Ingrid (Hrsg.). Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 123–132. Online verfügbar unter http://klinkhardt.ciando.com/img/books/extract/378155547X_lp.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike (Hrsg.) (2015). Fachdidaktische Forschungen. Band 8 (von 15). Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann.
- Schmude, Corinna; Wedekind, Hartmut (2018). Von der Sache denken und pädagogisch handeln. In: Markus Peschel und Mareike Kelkel (Hrsg.). Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 35–50. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21415/pdf/Peschel_Kelkel_2018_Fachlichkeit_in_Lernwerkstaetten.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Schneider, Ralf; Pfrang, Agnes; Schulze, Hendrikje; Tänzer, Sandra; Weißhaupt, Mark; Panitz, Kathleen; Hildebrandt, Elke (2020). Lehramtsausbildung: Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis. In: Ulrike Stadler-Altmann, Susanne Schumacher, Enrico Angelo Emili und Elisabeth Dalla Torre (Hrsg.). Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 214–222. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18432/pdf/Stadler-Altmann_et_al_2020_Spielen_Lernen_Arbeiten_in_Lernwerkstaetten.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.

- Schneider, Ralf; Schwarzkopf, Theresa (2013). Wieviel Lernwerkstatt steckt in einer Forschungswerkstatt? In: Hendrik Coelen und Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.). *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS. 171–181. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-00315-9.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2009). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In: Ludwig Huber, Julia Hellmer und Friederike Schneider (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Studium*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler. 53–68.
- Scholz, Gerold (2012). Teilnehmende Beobachtung. In: Friederike Heinzel (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 116–133 (Erstveröffentlichung 2000. Juventa).
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F.; Westfall-Greiter, Tanja (Hrsg.) (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Schüler, Lis (2019a). Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule. Berlin: J. B. Metzler.
- Schüler, Lis (2019b). „Wir müssen fort, in das Weite hinaus“. Zur Transformation narrativer Muster beim schriftlichen Erzählen im Kontext von Wort und Bild. Gastvortrag an der Professur für Grundschulpädagogik/Deutsch der Technischen Universität Dresden am 21.11.2019.
- Schüler, Lis (2020). Sich Einschreiben in narrative Muster für vorgestellte Erfahrung. Schriftliches Erzählen im Kontext von Wort und Bild. In: *Leseräume* 7 (6). 1–23. Online verfügbar unter <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2020/02/lr-erg-2020-1-Sch%C3%BCler.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Schüler, Lis (2021). Elementare Schriftkultur. In: Lis Schüler (Hrsg.). *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit*. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. 7–26.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13 (3). 283–293. Online verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/document/5314>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Schwarz, Johanna F. (2017). The Potential of Vignettes and Anecdotes as Research Instruments for Exploring Educational Issues. In: Markus Amman, Tanja Westfall-Greiter und Michael Schratz (Hrsg.). *Erfahrungen deuten – Deutungen erfahren. Experiential Vignettes and Anecdotes as Research, Evaluation and Mentoring Tool*. Innsbruck: Studienverlag. 107–121.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen Elizabeth; Deppermann Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmman, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT) 2. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 9 (10). 353–402. Verfügbar unter <http://www.gesprachsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Sennlaub, Gerhard (1998). *Spaß am Schreiben oder Aufsatzerziehung?* 7. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer (Erstveröffentlichung 1980).
- Spinner, Kaspar H. (2000). Kreatives Schreiben und Schreibforschung. In: Regina Nußbaum (Hrsg.). *Wege des Lernens im Deutschunterricht. Phantasie entfalten – Erkenntnisse gewinnen – Sprache vervollkommen*. Braunschweig: Westermann. 105–113.
- Spinner, Kaspar H. (2013). Narrative Selbstvergewisserung – Wie ein Kind literarische und eigene biographische Erfahrung verbindet. In: Tabea Becker und Petra Wieler (Hrsg.). *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg. 165–174.
- Spinner, Kaspar H. (2021). Kreatives Schreiben (1993). In: Kaspar H. Spinner (Hrsg.). *Kreativer Deutschunterricht. Identität. Imagination. Kognition*. 7. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. 108–125 (Erstveröffentlichung 1993. In: *Praxis Deutsch* 20, H. 119).
- Spitta, Gudrun (1992). *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten*. Berlin: Cornelsen.
- Spitta, Gudrun (2010). Freies Schreiben – kurzlebige Modeerscheinung oder didaktische Konsequenz aus der Schreibprozeßforschung? In: Gudrun Spitta (Hrsg.). *Freies Schreiben – eigene Wege gehen*. 3. Auflage. Lengwil am Bodensee: Libelle. 18–42 (Erstveröffentlichung 1998).
- Spitta, Gudrun (2012). Wenn Kindertexte uns berühren... oder: Gedanken zur (literarischen) Qualität von Kindertexten beim Freien Schreiben (1999). In: Alexandra Ritter und Michael Ritter (Hrsg.). *Schreibkompetenz und Schriftkultur. Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main: Grundschulverband. 252–267.
- Spitta, Gudrun (2013). Wie viel Freiheit braucht Poesie? Kritisch konstruktive Gedanken zur ‚Kultur des Schreibens‘ in der Schule. In: Alexandra Ritter, Michael Ritter, Norbert Schulz und Eva Wunderlich (Hrsg.). *Poetische Spielräume für Kinder. Literarische Erfahrungen und sprachliche Produktivität*. Festschrift für Eva Maria Kohl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 153–162.

- Stadler-Altman, Ulrike; Hoffmann, Jeanette; Moser, Eva-Elisabeth (demn.). Digitale Bilder – Analoge Rezeption? Digitale Bilderbücher als Herausforderung für pädagogische Werkstattarbeit. In: Michelle Moos, Diemut Kucharz, Nadine Weber, Constanze Fuchs, Caroline Burgwald und Sebastian Stehle (Hrsg.). *Digitale und analoge Lernräume – Welchen Raum brauchen Hochschullernwerkstätten?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt (i. V.).
- Stenger, Ursula (1997). „Die Welt als ein sich selbst gebärendes Kunstwerk“. Nietzsches Phänomen des Schöpferischen. Freiburg im Breisgau: Rombach.
- Stenger, Ursula (2002). *Schöpferische Prozesse. Phänomenologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt.* Weinheim, München: Juventa.
- Stenger, Ursula (2003). Bild-Erfahrungen. In: Volker Fröhlich und Ursula Stenger (Hrsg.). *Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten.* Weinheim, München: Juventa. 173–193.
- Stenger, Ursula (2010). Kulturwissenschaftlich-phänomenologische Zugänge zu Beobachtungen in der Krippe. In: Gerd E. Schäfer und Roswitha Staage (Hrsg.). *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung.* Weinheim, München: Juventa. 103–128.
- Stenger, Ursula (2012a). Bildung der Gefühle in der frühen Kindheit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12 (15). 25–39.
- Stenger, Ursula (2012b). Spiel als anthropologische Konstante. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss und Wolfgang Zacharias (Hrsg.). *Kulturelle Bildung. Band 30 (von 68). Handbuch Kulturelle Bildung.* München: kopaed. 52–56.
- Stenger, Ursula (2013). Erfahrung und Theoriegenerierung – Ein phänomenologischer Zugang zu Kinderzeichnungen. In: Johannes Bilstein und Helga Peskoller (Hrsg.). *Erfahrung – Erfahrungen.* Wiesbaden: Springer VS. 251–264.
- Stenger, Ursula (2014). Spiel. In: Christoph Wulf und Jörg Zirfas (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie.* Wiesbaden: Springer VS. 267–274. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-531-18970-3.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Steinhoff, Torsten (2020). Lernen durch Schreiben. In Helmuth Feilke und Thorsten Pohl (Hrsg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 4 (von 11). Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. 2. Auflage.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 331–346 (Erstveröffentlichung 2014).
- Stieve, Claus (2003). Vom intimen Verhältnis zu den Dingen. Ein Verständnis kindlichen Lernens auf der Grundlage der asubjektiven Phänomenologie Jan Patockas. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Stieve, Claus (2010). Sich von Kindern irritieren lassen. Chancen phänomenologischer Ansätze für eine Ethnographie der frühen Kindheit. In: Gerd E. Schäfer und Roswitha Staage (Hrsg.). *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung.* Weinheim, München: Juventa. 23–50.
- Stieve, Claus (2017). Szenischer Raum. Zur Vieldeutigkeit pädagogischer Lernorte. In: Mirja Kekeritz, Ulrike Graf, Andreas Brenne, Monika Fiebert, Eva Gläser und Ingrid Kunze (Hrsg.). *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 171–184. Online verfügbar unter http://klinkhardt-ciando.com/img/books/extract/378155547X_lp.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (2010). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.* Aus dem Amerikanischen übersetzt von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie. Vorwort zur deutschen Ausgabe von Heiner Legewie. Unveränderter Nachdruck der ersten Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union (Erstveröffentlichung 1990 unter dem Titel: *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques.* u. a. Newbury Park, California: Sage).
- Symeonidis, Vasileios; Schwarz, Johanna F. (2021a). Dem Phänomen Verstehen auf der Spur. Einführung und Vorwort. In: Vasileios Symeonidis und Johanna F. Schwarz (Hrsg.). *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen.* Innsbruck: Studienverlag. 11–14.
- Symeonidis, Vasileios; Schwarz, Johanna F. (Hrsg.) (2021b). *Erfahrungen verstehen – (Nicht-)Verstehen erfahren. Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen.* Innsbruck: Studienverlag.
- Tänzer, Sandra (2021). Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben. In: Barbara Holub, Klaus Himpf-Gutermann, Katharina Mittlböck, Monika Musilek-Hofer, Andrea Varelija-Gerber und Nina Grünberger (Hrsg.). *lern.medien.werkstatt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 23–39. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22809/pdf/Holub_et_al_2021_lern.medien.werkstatt.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Thörner, Uta (2018). *Sprach-Geschehen in der frühen Kindheit – eine phänomenologische Annäherung.* Online verfügbar unter <https://kups.ub.uni-koeln.de/8601/1/Uta%20Thoerner%20Sprach-Geschehen.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.

- Thürmann, Eike; Pertz, Eva; Schütte, Anna Ulrike (2015). Der schlafende Riese: Versuch eines Weckrufs zum Schreiben im Fachunterricht. In: Sabine Schmölzer-Eibinger und Eike Thürmann (Hrsg.). *Fachdidaktische Forschungen. Band 8* (von 15). Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann. 17–46.
- Uhlig, Bettina (2013). Imaginieren lernen. In: *Die Grundschulzeitschrift* 27 (262/263). 38–41.
- Uhlig, Bettina (2016). Die narrativen Konzeptionen des kindlichen Bildkonzeptes. In: Gabriele Lieber und Bettina Uhlig (Hrsg.). *Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik*. München: kopaed. 175–187.
- Uhlig, Bettina (2017). Das Geheimnis des Drachenwesens. Schreiben und zeichnen zu mittelalterlichen Kunstobjekten. In: *Grundschule Deutsch* 14 (56). 29–31.
- van Manen, Max (2016). *Researching Lived Experiences: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Second Edition. New York: Routledge (First Edition 1990 University at Albany: State University of New York Press).
- VeLW Vorstand des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e. V. (2009). Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Online verfügbar unter <https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Vygotsky, Lew S. (1969). *Denken und Sprechen*. Herausgegeben von Johannes Helm und eingeleitet von Thomas Luckmann. Aus dem Russischen übersetzt von Gerhard Sewekow. Frankfurt am Main: Fischer (Erstveröffentlichung 1934 unter dem Titel: *Мысли и речь*. Moskau u. a.: Соцэкгиз).
- Wagener, Matthea (2001). Die Bedeutung des Klassenraums für die Musisch-Ästhetische Erziehung. In: Gundel Matenklott und Constanze Rora (Hrsg.). *Arbeit an der Einbildungskraft. Praxis musisch-ästhetischer Erziehung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 80–87.
- Wagener, Matthea (2019). Forschungsorientiertes Lernen in der Lehramtsausbildung – Reflexionen Studierender zu Videoaufzeichnungen aus dem Sachunterricht. In: Martina Knörzer, Lars Förster, Ute Franz und Andreas Hartinger (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 209–216.
- Wagener, Matthea; Herrmann, Franziska; Hummel, Katharina (demn.). *Raum zum Lernen und Forschen – Überlegungen, Erfahrungen und Ausblicke zur Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) der TU Dresden*. In: Michelle Moos, Diemut Kucharz, Nadine Weber, Constanze Fuchs, Caroline Burgwald und Sebastian Stehle (Hrsg.). *Digitale und analoge Lernräume – Welchen Raum brauchen Hochschullernwerkstätten?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt (i. V.).
- Waldenfels, Bernhard (1995). *Deutsch-französische Gedankengänge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2016). *Antwortregister*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1994).
- Waldenfels, Bernhard (2019). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 2004).
- Wardetzky, Kristin (1993). Gewalt in Texten von Kindern. In: *JuLit* 3 (3). 53–71.
- Wedekind, Hartmut (2013). Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Hendrik Coelen und Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.). *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS. 21–39. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-00315-9.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Wedekind, Hartmut; Schmude, Corinna (2017). Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: Mirja Kekeritz, Ulrike Graf, Andreas Brenne, Monika Fiegert, Eva Gläser und Ingrid Kunze (Hrsg.). *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 185–200. Online verfügbar unter http://klinkhardt.ciando.com/img/books/extract/378155547X_lp.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Weinberg, Dorothea (2016). *Traumatherapie mit Kindern. Strukturierte Trauma-Intervention und traumabezogene Spieltherapie*. 6. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta (Erstveröffentlichung 2005. Pfeiffer bei Klett-Cotta).
- Weinhold, Swantje (2000). *Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang*. Freiburg im Breisgau: Filibach.
- Weinhold, Swantje (2005). Schreibkonzepte von Grundschulkindern. Ergebnisse einer Befragung zum Textschreiben im Kontext neuer Medien. In: Mechthild Dehn und Petra Hüttis-Graff (Hrsg.). *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch*. Freiburg im Breisgau: Filibach. 73–92.
- Weinhold, Swantje (2020). Schreiben in der Grundschule. In: Helmuth Feilke und Thorsten Pohl (Hrsg.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 4* (von 11). *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 143–158 (Erstveröffentlichung 2014).
- Weinzierl, Christian; Wrobel, Arne (2017). Schreibprozesse untersuchen. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski und Torsten Steinhoff (Hrsg.). *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster, New York: Waxmann. 221–238.

- Weißhaupt, Mark; Hildebrandt, Elke; Hummel, Maria; Müller-Naendrup, Barbara; Panitz, Kathleen; Schneider, Ralf (2018). Perspektiven auf das Forschen in Lernwerkstätten. In: Markus Peschel und Mareike Kelkel (Hrsg.). *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 187–212. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21415/pdf/Peschel_Kelkel_2018_Fachlichkeit_in_Lernwerkstaetten.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Weltzien, Friedrich (2003). Der „nachgereichte Entwurf“. Frühe Phototheorie und die Frage der Bildentstehung. In: Gundel Mattenklott und Friedrich Weltzien (Hrsg.). *Entwerfen und Entwurf. Praxis und Theorie des künstlerischen Schaffensprozesses*. Berlin: Reimer. 173–187.
- Westphal, Kristin (2019). *Stimme.Geste.Blick*. (2004). Der Körper als Bezugspunkt für Lern- und Bildungsprozesse. In: Malte Brinkmann (Hrsg.). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft*. Band 4 (von 12). Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie. Wiesbaden: Springer VS. 435–456. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-17082-0.pdf>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Wieler, Petra (Hrsg.) (2005). *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg im Breisgau. Fillibach.
- Wieler, Petra; Brandt, Birgit; Naujok, Natascha; Petzold, Janina; Hoffmann, Jeanette (2008). *Medienrezeption und Narration. Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Wieler, Petra; Dehn, Mechthild (2017). „Das regnet wie da draußen“. Mechthild Dehn im Gespräch mit Petra Wieler. In: *Die Grundschulzeitschrift* 31 (301). 44–46.
- Winnicott, Donald W. (1997). *Vom Spiel zur Kreativität*. 9. Auflage. Stuttgart: Klett Cotta (Erstveröffentlichung 1971 unter dem Titel: *Playing and reality*. London: Tavistock).
- Wohlfahrt, Melanie (2020). Theorie-Praxis-Bezüge durch Forschendes Lernen in der Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Roswitha Ertl-Schmuck und Jeanette Hoffmann (Hrsg.). *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. 247–268.
- Wolf-Weber, Ingeborg; Dehn, Mechthild (1993). *Geschichten vom Schulanfang. „Die Regensonne“ und andere Berichte*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wrobel, Arne (2012). *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Online-Ausgabe. Tübingen: Max Niemeyer (Erstveröffentlichung 1995). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1515/9783110917468>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.
- Wulf, Christoph (2007). Der andere Unterricht: Kunst. Mimesis, Poiesis und Alterität als Merkmale performativer Lernkultur. In: Christoph Wulf, Birgit Althans, Gerald Blaschke, Nino Ferrin, Michael Göhlich, Benjamin Jörissen, Ruprecht Mattig, Iris Nentwig-Gesemann, Sebastian Schinkel, Anja Tervooren, Monika Wagner-Willi und Jörg Zirfas (Hrsg.). *Lernkulturen im Umbruch. Rituale Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 91–120.
- Wulf, Christoph (2014). Mimesis. kulturelles Lernen als mimetisches Lernen. In: Vasileios E. Pantazis und Michael Stork (Hrsg.). *Ommasin allois. Festschrift für Professor Ioannis E. Theodoropoulos zum 65. Geburtstag*. Essen: Oldib. 391–406.
- Wulf, Christoph (2020). Zur Anthropologie des Spiels. In: *Loccumer Pelikan* 30 (4). 4–8.
- Wunderlich, Eva (2011). Vom Wunder der auftauchenden Geschichten. Überlegungen zum Spielen mit Sprache im Kontext der „Philosophie der Geschichten“ von Wilhelm Schapp und Konzepten der „Narrativen Identität“. In: Eva Maria Kohl und Michael Ritter (Hrsg.). *Die Stimmen der Kinder. Kindertexte in Forschungsperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 193–200.
- Wunderlich, Eva; Klotz, Friederike (1998). Gewalt – Entfaltung – Angst – Geborgenheit. Eine Annäherung an Große Wörter im Unterricht. In: *Die Grundschulzeitschrift* 11 (111). 44–45.
- Zepter, Alexandra (2021). Körperlich-sinnliche Dimensionen von Praktiken schriftsprachlichen Lernens am Schulanfang. In: Norbert Kruse, Anke Reichardt und Susanne Riegler (Hrsg.). *Materialität des Schriffterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen*. Berlin: Erich Schmidt. 71–86.
- Zielinski, Sascha (2022). Basiswissen Grundschule. Band 49 (von 50). *Kreatives Schreiben in einer heterogenen Lerngruppe. Eine explorative Studie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Zocher, Ute (2000). Lernen entdecken – vom Entdeckenden Lernen und der Bedeutung der eigenen Frage. Beitrag zur Tagung „Subjektsein in der Schule – eine Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps“. In: Edmund H. Funke und Thomas Rihm (Hrsg.). *Subjektsein in der Schule?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2000. 155–180. Online verfügbar unter <http://www.entdeckendes-lernen.de/3biblio/theorie/subjektsein.htm#A13>, zuletzt geprüft am 14.04.2023.

Daten, Arbeitstranskripte und Video-Vignetten

A) Videoaufnahmen (Mit Unterstützung der studentischen Mitarbeiterin Franziska Moritz, Betreuung der Technik)

- V1 (20.12.2016). Videoaufnahme zur Schreibwerkstatt ‚Ich darf mir Hilfe holen‘. Puppenspielgeschichte (Kamera 3). 00:00–11:09, Dresden.
- V2 (20.12.2016). Videoaufnahme zur Schreibwerkstatt ‚Ich darf mir Hilfe holen‘. Präsentation der Zeichnungen und Schreibauftrag (Kamera 3). 00:00–05:36, Dresden.
- V3 (20.12.2016). Videoaufnahme zur Schreibwerkstatt ‚Ich darf mir Hilfe holen‘. Schreiben (Kamera 1: Justus, Nicolai, Magdalena). 00:00–25:21, Dresden.
- V4 (20.12.2016). Videoaufnahme zur Schreibwerkstatt ‚Ich darf mir Hilfe holen‘. Schreiben (Kamera 2: Micha). 00:00–24:25, Dresden.
- V5 (20.12.2016). Videoaufnahme zur Schreibwerkstatt ‚Ich darf mir Hilfe holen‘. Präsentation der Texte (Kamera 3). 00:00–20:37, Dresden.

B) Audioaufnahmen zu Reflexions- und Forschungsgesprächen

- Audio1 (06.01.2017). Reflexion der Schreibwerkstatt ‚Ich darf mir Hilfe holen‘. 00:00–29:14, Dresden (Weberbau TU Dresden, LuFo, WEB 47).
- Audio2 (02.07.2019). Forschungsgespräch mit Sarah. 00:00–41:06, Dresden (Weberbau TU Dresden, Büro, WEB 210).
- Audio3 (26.06.2017). Forschungsgespräch mit Anika. 00:00–16:35, Dresden (Weberbau TU Dresden, Büro, WEB 107d).
- Audio4 (01.08.2017). Forschungsgespräch mit Paul. 00:00–18:54, Dresden (Weberbau TU Dresden, LuFo, WEB 47).

C) Arbeitstranskripte zu Reflexions- und Forschungsgesprächen (Mit Unterstützung der studentischen Mitarbeiterinnen Elizabeth Mende und Lea Alexandra Bresagk)

- AT1 (2017). Arbeitstranskript zur Reflexion der Schreibwerkstatt ‚Ich darf mir Hilfe holen‘. 00:00–29:14, Dresden.
- AT2 (2019). Arbeitstranskript zum Forschungsgespräch mit Sarah. 00:00–41:06, Dresden.
- AT3 (2017). Arbeitstranskript zum Forschungsgespräch mit Anika. 00:00–16:35, Dresden.
- AT4 (2017). Arbeitstranskript zum Forschungsgespräch mit Paul. 00:00–18:54, Dresden.

D) Video-Vignetten

- VV1 (2020). Video-Vignette Justus. 00:00–25:21, Bannewitz.
- VV2 (2020). Video-Vignette Nicolai. 00:00–25:21, Ostritz.
- VV3 (2021). Video-Vignette Magdalena. 00:00–25:21, Bannewitz.
- VV4 (2021). Video-Vignette Micha. 00:00–24:25, Bannewitz.

E) Seminararbeiten

- Seminararbeit der Studentin Monika (2018). Themen in Kindertexten (Seminar 2).
- Seminararbeit der Studentin Wilma (2018). Emotionen beim kreativen Schreiben (Seminar 2).

F) Werke der Kinder

- S1 (2016). Werke der Kinder (Kopien), gesammelt zur Schreibwerkstatt in der LuFo am 20.12.2016 im Wintersemester 2016/2017, Seminar 1.
- S2 (2018). Werke der Kinder (Kopien), gesammelt zur Schreibwerkstatt in der LuFo am 15.06.2018 im Sommersemester 2018, Seminar 2.
- S3 (2018). Werke der Kinder (Kopien), gesammelt zur Schreibwerkstatt in der LuFo am 30.11.2018 im Wintersemester 2018/2019, Seminar 3.
- S4 (2019). Werke der Kinder (Kopien), gesammelt zur Schreibwerkstatt in der LuFo am 21.06.2019 im Sommersemester 2019, Seminar 4.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Aspekte des Schreibens als kultureller Tätigkeit in der Grundschule (eigene Darstellung nach Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 44)	57
Abb. 2: Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (eigene Darstellung)	61
Abb. 3: Aufbau der Studie	157
Abb. 4: Raumgestaltung der LuFo zur Schreibwerkstatt <i>Ich darf mir Hilfe holen</i>	160
Abb. 5: Justus' Zeichnungen	180
Abb. 6: Justus' Text und Abschrift <i>Der kleine Wolf</i>	181
Abb. 7: Skizze der Sitzordnung – Justus	183
Abb. 8: Nicolais Zeichnung und Text <i>Das Unglück von dem kleinen Rolf</i>	188
Abb. 9: Nicolais erster Textentwurf und Abschrift vom Text <i>Das Unglück von dem kleinen Rolf</i>	190
Abb. 10: Skizze der Sitzordnung – Nicolai	192
Abb. 11: Magdalenas Zeichnung	201
Abb. 12: Magdalenas Text und Abschrift <i>Der kleine Wolf</i>	202
Abb. 13: Skizze der Sitzordnung – Magdalena	204
Abb. 14: Michas Zeichnung	211
Abb. 15: Michas Text und Abschrift <i>Der ie Geschichte vom unfal</i>	212
Abb. 16: Skizze der Sitzordnung – Micha	214
Abb. 17: Lars' Zeichnung	229
Abb. 18: Lars' Text und Abschrift <i>Prensar der Wolf alein zu haus</i>	230
Abb. 19: Larissas Texte, Zeichnung und Abschrift von <i>Fisch</i> und von <i>Der Fisch Gina</i>	233
Abb. 20: Ansprüche aus der Erfahrung Kreativen Schreibens	254
Abb. 21: Erfahrungsweisen des Schreibens als kultureller Tätigkeit (Erweiterung des Modells von Dehn, Merklinger, Schüler 2011, 44)	265

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Didaktische Forschungswerkstätten 2016–2019 und Publikationen	64
Tab. 2: Aufbau der Schreibwerkstatt <i>Ich darf mir Hilfe holen</i>	160
Tab. 3: Datenkorpus	167
Tab. 4: Schreibgeesten Kreativen Schreibens	248

Danksagung

Der Begriff des Schöpferischen hat etwas Schillerndes, Anziehendes an sich. Diese Wirkung drängte sich mir auf, als ich zu Beginn der Arbeit an meiner Promotion bei Michael Ritter (2008) von sprachschöpferischem Handeln las und das Buch *Schöpferische Prozesse* von Ursula Stenger (2002) nicht mehr aus der Hand legen konnte. Über Schöpferisches zu schreiben, sollte also eine glänzende Erfahrung gewesen sein. Doch wer diese Studie gelesen hat, weiß, im Durchleben verliert die Schöpferische Erfahrung ihren Schein. Es sind Erfahrungen, die niemand erfahren will: Suchen, ohne zu finden, Unwissenheit aushalten, keine Idee haben. Doch in der Unmöglichkeit sammelt sich die Kraft für das Neue, im Nicht-Können liegt der verborgene Anfang für ein schöpferisches Werk. Und so ging auch ich in der Erarbeitung der Studie durch jene Zeiten, in denen es weder eine Forschungsfrage noch einen Text gab. Allein wäre mir dies nicht möglich gewesen. Mein Dank gilt meiner Betreuerin Professorin Dr. Jeanette Hoffmann für ihre Ermutigung, die kontinuierliche Unterstützung meiner Forschungstätigkeit und das richtige Wort zur richtigen Zeit. Meiner Zweitgutachterin Professorin Dr. Matthea Wagener danke ich für ihren interessierten, kritisch-wertschätzenden Blick auf das Entstehende und nun Entstandene. Es braucht andere, um etwas Schönes zu schaffen. Und so danke ich insbesondere Katharina Egerer, Franziska Kipsch, Svetlana Vishek und Dr. Caroline Wittig, die das Forschungskolloquium der Professur für Grundschulpädagogik/Deutsch in den Zeiten der Corona-Pandemie in einen Zoom-Schreibraum verwandelt haben. Ich danke weiterhin Dr. Sandra Altmeyen für die Wegbegleitung in jener Zeit, als die Studie noch eine Idee im Nebel war, Daniela Jähn für ihren kritischen Blick auf erste Textanfänge und Dr. Simone Kosica-Fawcett für die vielen Fachgespräche, die zur Reife und zum Abschluss der Studie maßgeblich beigetragen haben. Mein Dank gilt ebenso den Kindern, deren Lehrer:innen und den Studierenden, die sich auf schöpferische Tätigkeiten und die Datenerhebung in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule eingelassen haben. Ich danke meinen Kindern Tabita, Anike und Wanda für ihre inspirierende Nähe und meinem Mann Jonas, der für sie da war, wenn ich fernblieb.

Schöpferische Erfahrungen sind besondere Erfahrungen des Lernens, die neue Weisen ‚zu sein‘ hervorbringen. Inwiefern zeigen sich diese beim Kreativen Schreiben von Grundschulkindern? Erzählen Kindertexte von Schöpferischen Erfahrungen? Und was kann entstehen, wenn Studierende in Reflexionsgesprächen von ihren Erfahrungen beim Schreiben einer Forschungsarbeit erzählen?

Diesen Fragen geht die phänomenologische Studie am Beispiel einer Didaktischen Forschungswerkstatt nach, in der Studierende Kinder beim Schreiben beobachtet haben. Der gewählte Forschungsstil lässt Lernerfahrungen im Schreiben vorstellbar werden wie auch Momente der Sinnbildung, in denen sich bei Kindern und Studierenden Anfänge neuer Erfahrungsweisen zeigen.

Die Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis“ wird herausgegeben von Hartmut Wedekind, Markus Peschel, Eva-Kristina Franz, Annika Gruhn und Lena S. Kaiser.



Die Autorin

Franziska Herrmann, wurde im Februar 2023 im Rahmen eines internationalen Promotionsverfahrens der Fakultät Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden mit der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen promoviert. Seit April 2023 ist sie als Gastdozentin im Fachbereich „Didaktik Deutsch – Sprachliche und kulturelle Bildung“ an der Freien Universität Berlin tätig.

978-3-7815-2589-4



9 783781 525894