

Didaktische Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben – Ein fächerverbindendes Seminar im Format forschenden Lernens

Franziska Herrmann

1. Einleitung

Die Didaktische Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben ist ein Seminar im Rahmen der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden (Hoffmann, Herrmann & Schweda im Druck), das im Projekt Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten¹ entwickelt, erprobt und evaluiert wird. Als Seminar im Rahmen der Modulordnungen für den Studiengang Lehramt an Grundschulen ist es inhaltlich an der Schnittstelle zwischen Deutschdidaktik und Didaktik des Sachunterrichts verortet. Ein inhaltlicher Schwerpunkt des Seminars ist die Prävention des sexuellen Kindesmissbrauchs. Im Rahmen eines Gesamtkonzepts zur Gewaltprävention an Schulen (das z.B. auch Elternarbeit einschließt), lassen sich für die pädagogische Arbeit mit Kindern Inhalte ableiten, die im Sachunterricht ihren Platz finden können (Landeskriminalamt Sachsen 2015). Dazu gehören Präventionsbotschaften wie „Mein Körper gehört mir.“ oder „Ich achte und vertraue meinen Gefühlen.“ (a.a.O., 14). Im Beitrag wird anhand der Präventionsbotschaft „Ich darf mir Hilfe holen.“ (a.a.O., 17) exemplarisch gezeigt, wie sich Grundschulkinder diese Thematik kreativ schreibend erschließen.

Kreatives Schreiben als genuin deutschdidaktisches Konzept wird auf diese Weise mit Inhalten des Sachunterrichts verbunden. Fächerverbindend bedeutet hier nicht, dass „im Sinne einer konstruierten Ganzheit die Dinge ‚zusammengekleistert‘ werden...“ (Meiers 2008, 176). Vielmehr entstehen durch die Verbindung der Fächer (und im Rahmen des Studiums auch der Fachdidaktiken) neue Perspektiven, die ohne diese Verbindung so nicht zutage treten würden, z.B. kreatives Schreiben als Möglichkeit des Selbstaudrucks für Kinder zu so-

¹ *Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten* findet unter der Leitung von Jeanette Hoffmann, Martina Knörzer und Jörg Eulenberger als Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der TU Dresden statt, die unter dem Titel *Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen* (TUD-Sylber) geführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird.

zialwissenschaftlichen Themen oder Kindertexte als Zugang zur kindlichen Lebenswelt. Der Idee des fächerverbindenden Lernens liegt die Erkenntnis zugrunde, dass Kinder sich Lebenswirklichkeit vielfältig erschließen und doch die Welt als Ganzes, also in einem Gesamtzusammenhang erfahren (u.a. Ragaller 2000, 188). Darin zeigt sich die Prämisse aktueller methodischer Konzeptionen des Sachunterrichts, Inhalte vom Kind aus zu denken, wie es auch für kreatives Schreiben charakteristisch ist.

Die Didaktische Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben weist neben dem fächerverbindenden Aspekt eine weitere Besonderheit als Seminar im Format forschenden Lernens auf (Herrmann in Vorb.). In Anlehnung an Huber (2014) bedeutet dies, dass Studierende alle Phasen eines Forschungszyklus durchlaufen, um zu neuen Erkenntnissen zu kommen. Anders als Huber, der mit forschendem Lernen die Generierung neuer Erkenntnisse, die auch für Dritte relevant sind oder wenigstens den „Prozess der ständigen Befragung jeder vorliegenden Aussage“ (Huber 2009, 9) verbindet, liegt hier der Fokus auf dem Erleben, Aushalten und Umgehen mit Verunsicherungen, wie sie in erstmaligen Forschungsprozessen zu erwarten sind (Bolland 2002). Dabei gewonnene Erkenntnisse sind zunächst für den einzelnen Lernenden von Bedeutung, können in der sozialen Kommunikation jedoch auch für andere Lernende bedeutsam werden. Anknüpfungspunkt für die Forschungsprojekte der Studierenden ist eine im Seminar gemeinsam vorbereitete und durchgeführte Schreibwerkstatt mit Grundschulkindern in Verbindung mit einer intensiven Reflexion der dabei erfahrenen Probleme.

Im Beitrag wird zunächst die besondere Charakteristik kreativen Schreibens dargestellt und in ihrer Bedeutung für den Sachunterricht beschrieben. Am Beispiel der Schreibwerkstatt „Ich darf mir Hilfe holen.“, wird eine Variante der Durchführung kreativen Schreibens im Sachunterricht skizziert, die in der Didaktischen Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben mit Grundschulkindern erprobt wurde. Anschließend werden aus den in dieser Schreibwerkstatt entstandenen Werken zwei Beispiele (eine Kinderzeichnung und ein Kindertext) näher betrachtet, um eine Lesart zu entwickeln, die Imagination und Schreiben als achtenswerte Leistungen sichtbar macht. Abschließend rückt die Perspektive der Studierenden auf die Verarbeitung des Themas durch die Kinder in den Mittelpunkt. An einem Ausschnitt aus den Daten der Evaluationsstudie wird die Entdeckung einer Studentin thematisiert, die auf den besonderen Charakter krea-

tiven Schreibens verweist und die Bedeutung der Offenheit gegenüber kreativen Schreibprozessen betont. Der Beitrag schließt mit einem Fazit.

2. Kreatives Schreiben als ästhetischer Zugang zur kindlichen Lebenswelt

2.1 Kreatives Schreiben als eine spezifische Form freien Schreibens

Nach dem ursprünglichen Verständnis freien Schreibens als reformpädagogischem Ansatz für schulischen Schreibunterricht bezieht sich die Freiheit auf Zeit und Ort des Schreibens sowie auf die freie Themenwahl (Spinner 2015, 111). Ziel war eine Befreiung schulischen Schreibens von Fremdbestimmung. Anknüpfend an diesen reformpädagogischen Ansatz und an Ergebnisse der Schreibprozessforschung entwickelte Gudrun Spitta „Schreibwelten“ als Lernszenarien für das Schreiben, die sich durch eine anregende Ausstattung des Klassenraumes als Schreibraum auszeichnen und ein ermutigendes Lernklima implizieren (Spitta 2010). Dazu gehört auch, dass Kindern die Möglichkeit der Überarbeitung, Veröffentlichung der eigenen Texte sowie des Gesprächs darüber gegeben wird, sodass eine „Schreibkultur“ entstehen kann. In diesem Rahmen „übernimmt das Kind – ohne Frage – auch die Verantwortung für den Prozess des Gedankenerzeugens bzw. des Aktivierens oder Besorgens von Wissen“ (a.a.O., 41). An diesem Punkt stellt sich kreatives Schreiben als spezifische Form freien Schreibens heraus, indem das Kind durch einen Schreibimpuls beim Gedankenerzeugen unterstützt wird. In Anlehnung an Spinner (2015, 111) kann kreatives Schreiben als „bewusst gestaltete Inszenierungen von Schreibsituationen“ verstanden werden. Es wird ein Schreibimpuls gegeben, der Ideen generiert, zum Schreibfluss führen kann und damit den Weg zum Text erleichtert. Die wesentliche Funktion des Schreibimpulses liegt darin, durch Irritation oder Gegensätzlichkeit die Imaginationskraft zu aktivieren (a.a.O., 119f.). Die Freiheit der Themenwahl bleibt im Rahmen der Schreibaufgabe bestehen, die als Orientierung für das Schreiben zu verstehen ist und das Kind von gewissen Entscheidungen entlastet (z.B. die Entscheidung für ein Rahmenthema oder die Textsorte), um mehr Freiheit für den Schreibprozess zu gewinnen. Dabei hat sich gezeigt, dass Kindern das Schreiben fiktionaler Geschichten leichter fällt als z.B. das Schreiben einer Erlebniserzählung, da sie neben ihrem Wissen und ihren persönlichen Erfahrungen auch ihre literarischen und medialen Erfahrungen einbringen, also „aus dem Vollen schöpfen“ (Dehn & Schüler 2015, 9) können.

Im Bereich des *Sachunterrichts* findet sich kreatives Schreiben als eine Methode neben mündlichem Erzählen, Gestalten und (Vor-)Lesen unter dem Ansatz biografischen Lernens (Ragaller 2000, 206). Biografisches Lernen zu ermöglichen, bedeutet die konsequente Einbeziehung der Kinder mit ihrer eigenen Selbst- und Weltsicht, ihren Erfahrungen, Konflikten, Krisen, Gefühlen und Hoffnungen. Diese subjektive Involviertheit der Kinder unterstützt das Lernen über sich selbst, das Lernen zur „Dimension der Sache“ (Kiper 1997, 26) und zur „Dimension des WIR“ (ebd.), da persönlich bedeutsames Lernen angeregt wird. In der fachdidaktischen Diskussion scheint es bisher Zurückhaltung zu geben, kreatives Schreiben als genuin deutschdidaktisches Konzept mit dem Sachunterricht zu verbinden. Publikationen dazu sind rar (zu den Potenzialen von Schreibwerkstätten im Allgemeinen vgl. Bönsch 2000, 57f.; zum freien Schreiben im Sachunterricht vgl. Käferle 2001; Beispiele zum kreativen Schreiben im Sachunterricht vgl. Böttcher 1999).

In der *Deutschdidaktik* werden freies und kreatives Schreiben in die Schreibdidaktik einbezogen, um persönlich bedeutsames Schreiben zu ermöglichen und dabei „dem Aspekt der Weltaneignung und Selbstfindung über Schreiben den gebührenden Raum zu gewähren“ (Spitta 2001, 31). Weiterhin können Prozesse intensiven Fremdverstehens angeregt werden, wenn z.B. ein innerer Monolog einer Figur schreibend entworfen wird (Spinner 2015, 117). Ausgehend von einem Schreibimpuls eine Schreibidee zu entwickeln, die zum ersten Satz führt, setzt die Fähigkeit zur Dekontextualisierung voraus (Dehn & Schüler 2015, 8). Beim Sprechen ergibt sich der Anfang meist aus den Kontexten, beim Schreiben muss der Idee eine eigene Form gegeben werden, die auch ohne Kontext zu verstehen ist. „Diese grundsätzliche Verschiedenheit von Sprechen und Schreiben, von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit, bedeutet für den Unterricht, dass es keinen Sinn macht, über den Schreibanlass zunächst zu sprechen, um das Schreiben zu erleichtern“ (ebd.). Dehn und Schüler schlagen daher vor, dass die Kinder zunächst eine Idee auf einem kleinen Stück Papier formulieren, bevor ein Austausch über die Schreibideen stattfindet. Ein anderer ästhetischer Zugang findet sich bei Wunderlich und Klotz (1998), die das Zeichnen mit Kohle gewählt haben, um sich dann schreib-spielerisch den „Großen Wörtern“ *Gewalt – Entfaltung – Angst – Geborgenheit* zu nähern. Inspiriert von diesem Projekt wurde für die hier vorgestellte Schreibwerkstatt ebenfalls das Zeichnen (hier mit Pastellkreiden, um Farbigkeit zu ermöglichen) als Zugang zum Schreiben gewählt.

2.2 Kreatives Schreiben als ästhetische Erfahrung

Der Begriff der ästhetischen Erfahrung wurde in der Historie vor allem im Zusammenhang mit Kunsterfahrungen verwendet. Inzwischen gewinnt er in seiner wörtlichen Bedeutung, hergeleitet vom griechischen „aisthesis“, als „sinnlich vermittelte Wahrnehmung“ (Brandstätter 2012/ 2013), über die Künste hinaus an Bedeutung. Ästhetische Erfahrungen können sowohl rezeptiv als auch in einem produktiven Umgang erfolgen, wie er beim Gestalten oder beim kreativen Schreiben gegeben ist. Brandstätter spricht von Kernmerkmalen, die ästhetische Erfahrungen kennzeichnen oder auf diese hinweisen, jedoch nicht im Sinne einer Definition als Ganzes erfassen. Dies „würde dem offenen Charakter des Ästhetischen widersprechen“ (a.a.O., 2). Ein wesentliches Merkmal ist demnach die Zweckfreiheit ästhetischer Erfahrungen. 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. Ziel kann aus pädagogisch-didaktischer Sicht sein, ästhetische Erfahrungen anzuregen oder in sie hineinzuführen. Was die Erfahrung jedoch für den Einzelnen bedeutet, entzieht sich einer externen Steuerungsmacht. Die Wahrnehmung bezieht sich in ästhetischen Erfahrungen nicht nur auf das Wahrgenommene, sondern auch auf die Wahrnehmung und auf sich selbst in diesem Prozess. Dies schließt eine Reflexion der Erfahrung ein, die pädagogisch-didaktisch angeregt werden kann. Brandstätter spricht davon, dass ästhetische Räume mit einer eigenen Zeitlichkeit entstehen, ähnlich literarischer Räume, die beim Lesen eines Buches betreten werden oder musikalischer Räume beim Musikhören (a.a.O., 4f.). Mattenklott verwendet den Begriff der *ästhetischen Bildung* im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernprozess, sich in eine Haltung einzuüben, Dinge ohne Zielorientierung und frei von *Verzweckung* zu betrachten (Mattenklott 2014, 135f.). Sie hebt die gesellschaftliche Bedeutung dieser Art von Bildung hervor, ihren „ethischen Kern“, der ästhetische Bildung mit jeder demokratischen Gesellschaft verbindet, in der Menschen nicht für andere Interessen verzweckt werden dürfen (ebd.). Diese Gedanken finden sich auch bei Pech, der die zunehmende Ökonomisierung kindlichen Lernens problematisiert und dafür plädiert, diese Entwicklung im Rahmen des Sachunterrichts in Schule und Hochschule zu thematisieren (Pech 2009, 4). Mattenklott beschreibt ästhetisches Lernen als staunendes Wahrnehmen von Naturphänomenen oder wertschätzendes Betrachten architektonischer Werke. Eigene Versuche der Kinder im bildneri-

schen und literarischen Schaffen offenbaren aus ihrer Sicht deren Zugehörigkeit zu dieser schöpferischen Menschheit. „Hier zeigt sich auch, dass ästhetische Bildung in der Primarstufe zwischen den fachlichen Ordnungen vermittelt und sie miteinander verknüpft“ (Mattenklott 2014, 137). Brandstätter sieht in ästhetischen Erfahrungen eine wertvolle Ergänzung zum schlussfolgernd logischen Denken, da hier vergleichendes Denken in Ähnlichkeiten angeregt wird. Zudem erscheint ihr ein ästhetischer Zugriff auf die medial vermittelte Welt angemessener, als so zu tun, als gebe es die eine wirkliche Realität (Brandstätter 2012/2013, 8). Dehn und Wieler bezeichnen es als „eine bestimmte Lebensform“ (Dehn & Wieler 2017, 46), sich bewusst zwischen Fiktion und Realität zu bewegen. Angeregt durch den Schreibimpuls und z.B. einen zeichnerischen Zugang tauchen Kinder beim kreativen Schreiben in eine ästhetische Erfahrung ein. Es entsteht ein eigenes Zeitgefühl, sie geben sich ihren Imaginationen hin und erschaffen frei von äußeren Zielvorgaben einen Text.

2.3 Gedanken zum kreativen Schreiben im Sachunterricht

Kreatives Schreiben steht in engem Bezug zur kindlichen Lebenswelt. Ausgehend von grundlegenden Gedanken zum Sachunterricht wird im Folgenden der Begriff *Lebenswelt* präzisiert, um der Frage nachzugehen, wie kreative Kindertexte in Bezug auf kindliche Lebenswelten zu lesen sind.

Das Unterrichtsfach *Sachunterricht* vereint für den Grundschulbereich die sozial- und naturwissenschaftlichen Bezugsfächer (u.a. Biologie, Geschichte, Gemeinschaftskunde). Anders als die aktuelle Bezeichnung des Faches angibt, ist damit auch „Welterkundung“ oder „Soziale Weltorientierung“ gemeint (zur Diskussion der Fachbezeichnung s. Pech 2009). Aktuelle Konzeptionen des Sachunterrichts fordern, *Kind*, *Sache* und *Welt* in einem Zusammenhang zu sehen. Die Forderung bezieht sich u.a. darauf, didaktisch den Anschluss an kindliche Lebenswelten zu schaffen. Lebenswelt meint hier „die Begegnung von Phänomen und Subjekt und die Konstitution einer (Sichtweise von) Welt, die auf den Erfahrungen des Subjekts basiert. Es ist ‚seine‘ Welt und nicht eine allgemeine“ (Pech 2009, 5). Pech versteht die kindliche Lebenswelt als subjektive Deutung von Welt und sieht eine wesentliche Aufgabe im Sachunterricht, den subjektiven Erfahrungsraum durch neue Perspektiven zu verändern. Dafür sieht er es als notwendig an, den Anschluss an Lebenswelten der Kinder als Ausgangspunkt des Lernens zu reflektieren. In Bezug auf kreatives Schreiben im

Sachunterricht wirft das folgende Fragen auf: Wie sind kreative Kindertexte in Bezug auf kindliche Lebenswelten zu lesen? Und: Wie kann die Anschlusskommunikation zum kreativen Schreiben im Sachunterricht gestaltet werden?

In der *deutschdidaktischen* Diskussion zum kreativen Schreiben wird die Spannung thematisiert, die zwischen schulischer Normorientierung und freien Kindertexten besteht. Als Produkte ästhetischer Erfahrungen und dem hohen Grad an subjektiver Involviertheit der Kinder im Entstehungsprozess brauchen sie sensible und wertschätzende Lesende und können nicht mit „richtig“ und „falsch“ bewertet werden (Kohl & Ritter 2016, 133). Eher geht es darum, den Texten mit einer offenen, entdeckenden Haltung zu begegnen, um sie als „komplexe Selbstzeugnisse von Kindheit, die unter unterschiedlichsten Gesichtspunkten vorsichtige Einblicke in das Denk- und Seelenleben von Kindern erlauben“ (ebd.), wahrnehmen zu können. Dabei ist damit umzugehen, dass Verstehensprozesse grundsätzlich unsicher sind, d.h. Lesende können nicht wissen, ob sie ein Kind „richtig“ verstehen (Wunderlich 2011, 197).

Unsicher bleibt auch, welche der literarischen Fantasien von Kindern sich auf Alltagserfahrungen beziehen und welche mit der Rezeption von Literatur bzw. Medien verknüpft sind. Wardetsky (1993) untersuchte Aspekte von Gewalt in freien Märchentexten von Kindern und entdeckte dabei wesentliche Unterschiede in der Gewaltdarstellung von Kindern der ehemaligen DDR im Vergleich zu Kindern aus westlichen Bundesländern. Während die Ost-Kinder, den Mustern des Zaubermärchens folgend, vielfältig Gewalt in ihren Texten verarbeiten, lesen sich die Märchen der Westkinder als „Spaziergänge in einer heimeligen Welt“ (Wardetsky 1993, 61). Um zu einer Erklärung der Differenzen zu kommen, prüfte Wardetsky, inwieweit Unterschiede in der Lebensrealität der Kinder anzunehmen waren und inwiefern sich literarische und mediale Vorbilder unterschieden. Dabei kam sie zu dem Schluss, dass die Unterschiede in den Texten eher auf die unterschiedliche literarische und mediale Sozialisation zurückzuführen waren. Für die Rezeption freier Kindertexte ist dazu zunächst festzuhalten, dass diese nicht die Lebensrealität oder Alltagserfahrungen von Kindern als Abbild wiedergeben. Beim kreativen Schreiben entwerfen Kinder Figuren, erfinden eine Handlung und transformieren ihre Imagination in einen Text. Dabei bedienen sie sich frei an individuell verfügbaren literarischen und medialen Mustern und flechten hier und da Alltagserfahrungen ein. Legt man den Gedanken zugrunde, dass Kinder beim kreativen Schreiben subjektiv Bedeutsames schreiben, rückt die Suche nach dem „Wahrheitsgehalt“ in Texten in den Hintergrund. Was

geschrieben wird, ist für die Autorenkinder relevant und weist auf ihre Perspektiven hin. Kreative Kindertexte ermöglichen damit Einblicke in kindliche Lebenswelten. Auch literarische und mediale Spuren können in diesem Sinne aufschlussreich sein, da sie Hinweise darauf geben, welche Vorbilder die Kinder ansprechen oder welche Medienerfahrungen zu ihrer Welt gehören. Ein Thema in der Anschlusskommunikation an das Schreiben kann die ästhetische Erfahrung selbst sein. Kinder könnten durch kreatives Schreiben einen neuen Raum für sich entdecken, der eigenständig betretbar ist. Schreiben könnte sich auf diese Weise für sie zu einer biografisch bedeutsamen Tätigkeit entwickeln.

3. Schreibwerkstatt mit Kindern einer 3. Klasse zum Thema „Ich darf mir Hilfe holen.“

Die vorgestellte Schreibwerkstatt fand mit Kindern einer dritten Klasse aus dem Dresdner Umland im Rahmen der Didaktischen Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben im Wintersemester 2016/2017 in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden statt. Sie hatte einen zeitlichen Rahmen von 90 Minuten und umfasste die Einführung ins Thema mit einer Puppenspiel-Geschichte, das Zeichnen und Schreiben der Kinder, die Präsentation der Werke und die Beobachtung und Befragung der Kinder durch die Studierenden im Rahmen ihrer Forschungsprojekte. „Ich darf mir Hilfe holen.“ ist einer der Präventionsgrundsätze, die im Rahmen des Sachunterrichts in der Grundschule zur Prävention von sexueller Gewalt bearbeitet werden können (Landeskriminalamt Sachsen 2015, 14). Diese Botschaft wurde zur Grundlage der vorgestellten Schreibwerkstatt gemacht.

3.1 Gestalt- und Schreibimpuls

Der Gestalt- und Schreibimpuls erfolgte in Form einer Puppenspiel-Geschichte, die mit den Kindern gemeinsam entwickelt wurde. Zu dieser Situation gibt es eine Videoaufzeichnung, die hier zur Dokumentation des Schreibkontextes beschrieben ist.

Die Kinder und die Dozentin sitzen im Kreis auf Sitzhockern. Die Studierenden stehen am Rand hinter den Kindern. Die Dozentin 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. Dozentin: „Und zwar geht es in der Geschichte um die-

sen kleinen Wolf.“ Kinder: „Ah jah!“ Die Dozentin 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. Dozentin: „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?“ Die Kinder machen daraufhin verschiedene Vorschläge, z.B. dass ein „Förster“ oder ein „Maulwurf“ aus dem Wald kommen, um den Wolf zu trösten. Die Dozentin holt verschiedene Kuscheltiere als „Förster“ usw. dazu. Dozentin: „Stellt Euch vor, der kleine Wolf hat Kopfwegh oder Bauchwegh. 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. Dozentin: „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“. Dozentin (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 Sitzkreis und stellen sich gegenseitig ihre Bilder vor. Dozentin (nachdem alle Bilder 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 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 zum Video Schreibwerkstatt S2/ Schreibimpuls und Schreibauftrag)

An der Schreibwerkstatt waren 20 Kinder, neun Mädchen und elf Jungen, beteiligt, die alle gezeichnet und geschrieben haben. Es sind 22 Bilder und 20 Texte entstanden, die jeweils eine enge Bezogenheit zueinander aufweisen. Sowohl die Bilder als auch die Texte erzählen Geschichten, die durch Imagination erschlossen werden können (Uhlig 2016, 180). Bildkonzept und narratives Konzept sind funktional als unterschiedliche Konzepte zu sehen, überlagern sich jedoch „in

dem Bedürfnis, die Welt zu erschließen und zu verstehen; nicht zuletzt deshalb können Bilder erzählend und Erzählungen bildreich sein“ (a.a.O., 181).

3.2 Einblick in Kinderzeichnungen und -texte

Fast alle 22 Zeichnungen zeigen den kleinen Wolf in einer oder mehreren Situationen in der Natur, auf sehr vielen Bildern sind Bäume dargestellt, einige zeigen ein Haus. Während 14 Kinder in ihren Bildkonzepten eine einzige Situation in den Mittelpunkt stellen, zeigen sechs Kinder den Protagonisten ihres Bildes in mehreren Situationen. Manche Bilder zeigen den kleinen Wolf in Bewegung in einer Landschaft, ohne dass sich eine Gefahr oder weiterführende Handlung andeutet. Auf den anderen Bildern ist eine Gefahrensituation zu sehen oder es ist bereits etwas passiert und eine Verletzung zu erkennen, z.B. in Form von Blut am Bein. Die Gefahrensituationen unterscheiden sich, z.B. fällt der Wolf von einem Baum, wird von einem Hubschrauber beschossen, versteckt sich vor einem Gespenst oder läuft auf einen großen Stein zu.

Die 20 Texte erzählen Geschichten vom kleinen Wolf, die als Höhepunkterzählungen meistens gut enden. Fast alle Geschichten tragen eine Überschrift, und diese bezieht sich häufig auf den kleinen Wolf. Der kleine Wolf erhält im Gesamtkorpus 18 verschiedene Namen, z.B. Sissy, Pensar oder Rex. Sehr viele Handlungen beginnen in der Natur oder sind auf diese als Lebensraum bezogen, indem z.B. andere Tiere oder Bäume eine Rolle spielen. Eine Geschichte findet in einer Schule statt, und zwei Geschichten beginnen zu Hause. Eine der beiden Zuhause-Geschichten handelt vom Alleinsein und die andere von einem Konflikt mit den Eltern. In allen weiteren Texten steht eine körperliche Verletzung des Wolfes im Vordergrund, z.B. durch einen Bärenangriff, einen umstürzenden Baum oder das Stolpern über eine Wurzel. Dabei werden weitere Themen integriert, z.B. Streit mit einer Freundin oder Alleinsein bei Krankheit. Hilfe erfährt der Wolf in nahezu allen Geschichten durch Tiere, die als Freunde dargestellt werden. Diese fragen nach, was passiert ist, kühlen die Wunden und geben dem Wolf seine Lieblingsspeise zu essen.

3.3 Kinderzeichnung: Gefahrensituationen als Bildfolge

Toni (neun Jahre) nahm gemeinsam mit den anderen Kindern an der Schreibwerkstatt teil und setzte den Zeichenauftrag in besonderer Weise um: Er zeichnete als einziger ein Bild, auf dem kein Wolf dargestellt ist, sondern ein Mensch.

Dieser wird in neun Gefahrensituationen gezeigt. Das ist bezogen auf den Gesamtkorpus die höchste Anzahl an Situationen, die in einer Zeichnung dargestellt sind. Im Folgenden werden diese Bildfolge und der zugehörige Text von Toni näher betrachtet, um einen Einblick zu gewinnen, wie dieses Kind das Rahmenthema „Ich darf mir Hilfe holen.“ mit Hilfe des Gestalt- und Schreibimpulses zu Narrationen in Bild und Text transformiert hat.



Abb. 1: gezeichnete Bildfolge Toni (9 Jahre)

Toni zeichnet mit den angebotenen Materialien, Pastellkreiden und einem schwarzen Fineliner, eine Bildfolge zur Zeichenaufgabe. Sein weißes A4-Blatt hat er in elf Kästen eingeteilt. Neun davon enthalten eine Zeichnung, eines ist mit zwei Linien „durchgestrichen“ und eines leer. Es könnten Panels einer Bildergeschichte sein oder aber jedes kleine Bild steht für sich. Beim genaueren Hinsehen sind auf jedem einzelnen Bild Handlungen eines Protagonisten dargestellt. Damit erinnert das Bildkonzept an ein Storyboard, in dem verschiedene Szenen eines Filmes abgebildet sind, die nacheinander gedreht werden. Ein Storyboard entwirft eine Vorstellung von einem Film, der noch nicht produziert ist. Es ist der Entwurf, der als Ausgangspunkt dient, die Figuren räumlich und zeitlich miteinander ins Spiel zu bringen. In Tonis Bild scheint es keine Hinweise auf eine bestimmte Reihenfolge der Szenen zu geben. Nach Uhlig hat ein Bild-

konzept individuelle Anteile, wird jedoch stark durch die kulturelle Sozialisation modelliert (Uhlig 2016, 180). Vor diesem Hintergrund könnte man die Panels von links nach rechts „lesen“ bzw. betrachten. In dieser Lesart zeigt das erste Bild eine menschenähnliche Figur, die sich über einer Rutsche befindet. Die Figur könnte schweben, vom Himmel fallen oder von der Rutsche springen. Die Sprechblase am Kopf der Figur markiert einen Hilferuf. Das legt den Gedanken nahe, dass die Figur sich in einer Notsituation oder in Gefahr befindet. Mögliche Gefahren lassen sich auch aus den anderen Bildern deuten. In der Lesart von links nach rechts könnten diese folgende Antworten auf die Ausgangsfrage „Was könnte dem Wolf passiert sein?“ geben: Von der Rutsche gefallen, mit dem Auto zusammengestoßen, vom Regenbogen erdrückt, vom Elefanten gebissen, vom Panzer erschossen, von Steinen erschlagen, vom Rechnen ermüdet, von der Treppe gestürzt, vor den Baum gelaufen. Unter Situationen mit Verletzungsgefahren bis hin zu Lebensgefahren mischen sich die humorvollen Darstellungen des blauen Elefantentieres und des zum Liegen gekommenen „Vielrechners“. In der Welt der Imagination kann beides, Witz und (Tod-)Ernst, nebeneinanderstehen.

3.4 Kindertext „Die Unglücke von dem Wolf“

„Die Unglücke von dem Wolf“ stellt als Text eine eigene mediale Formation dar, die ebenfalls durch Imagination zu erschließen ist (Uhlig 2016, 180). In der folgenden Analyse wird der Text in seiner Eigenständigkeit und in Bezugnahme zur Bildfolge betrachtet sowie auf seine Inhalte zur Thematisierung des Rahmenthemas „Ich darf mir Hilfe holen.“ interpretiert.

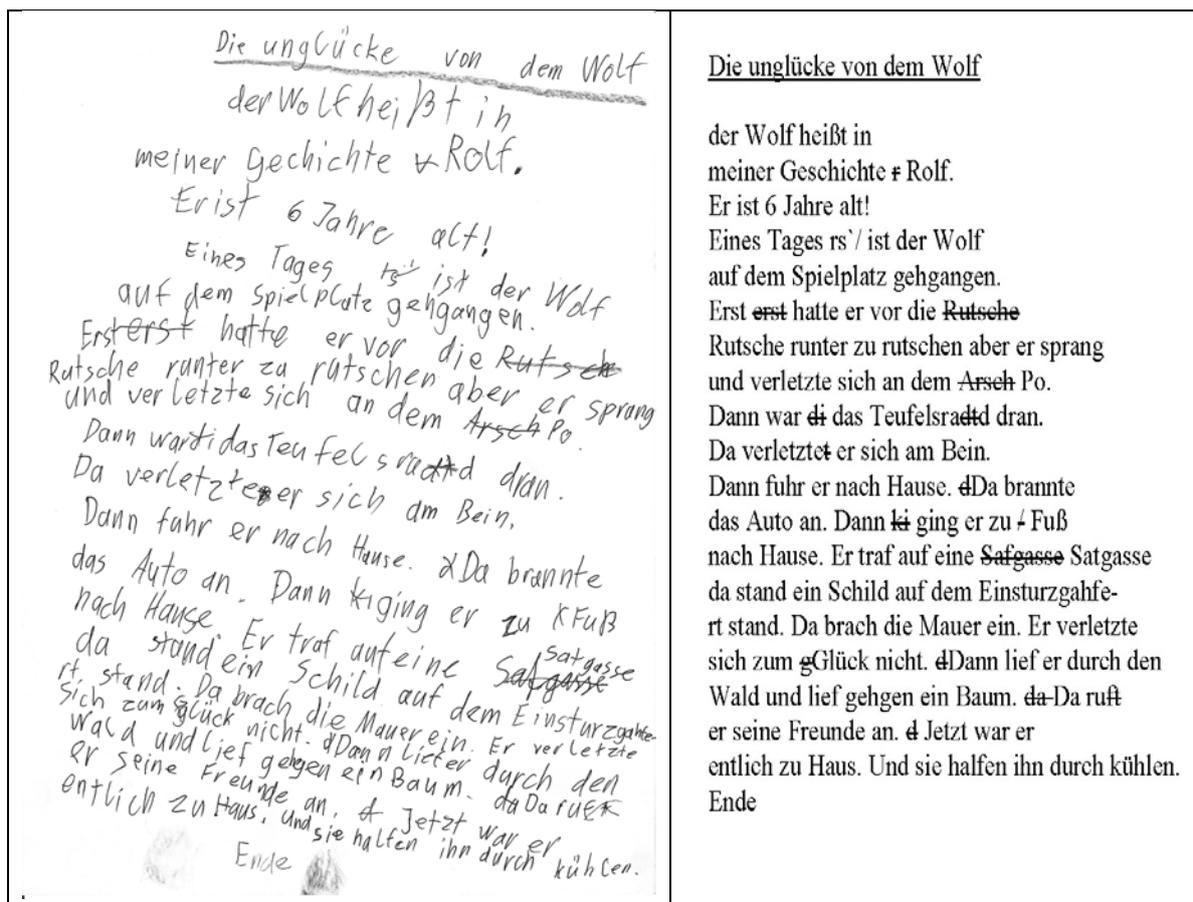


Abb. 2: Text Toni²

„Die Unglücke von dem Wolf“ beinhaltet als Überschrift eine bemerkenswerte Wortneuschöpfung: In der Pluralform von „Unglück“ ist die Beziehung zwischen den Bildern der gezeichneten Bildfolge aufgegriffen, in der mehrere Unglückssituationen hintereinander dargestellt sind. Als Überschrift der Geschichte weckt die Formulierung Neugier und Mitgefühl bei den Lesenden.

Die Geschichte beginnt mit der Vorstellung des Protagonisten, „der Wolf heißt in meiner Geschichte Rolf. Er ist 6 Jahre alt!“ Mit dem Namen Rolf für den Wolf in seiner Erzählung kreierte Toni ein Reimpaar, das sich auch in *EINS ZWEI DREI TIER* von Nadja Budde (2008) wiederfindet: „BENNO EDDI ROLF WOLF“ (ebd., o.S.).³ Mit der Information, dass der Wolf Rolf sechs Jahre alt ist, hebt das Autorenkind hervor, dass der Protagonist der Geschichte jünger ist als er selbst.

² Der Text ist als Entwurf zu betrachten, Korrekturen wurden beim Schreiben von Toni eigenständig vorgenommen. Eine Überarbeitung war während des Besuchs der Grundschulklasse aus zeitlichen Gründen nicht möglich.

³ Im Spiel mit Text und Bild erschafft Budde kontrastierende Reime, die in der Rezeption über den spontanen Witz hinaus zum Nachdenken über Gruppendynamiken einladen.

Mit sechs Jahren sind Kinder im Einschulungsalter, müssen sich in der neuen Institution Schule orientieren und beginnen, die Welt lesend und schreibend zu entdecken. Sechs Jahre alt zu sein bedeutet auch, in der Regel zum ersten Mal allein im Straßenverkehr unterwegs zu sein, um den Schulweg zu bewältigen oder in der Freizeit die nähere Umgebung zu erkunden. Die Wahl eines jüngeren Protagonisten könnte mit Erinnerungen des Autorenkindes verbunden sein, dass sich selbst in diesem Alter als schutzbedürftig erlebt haben könnte und dies hier für sich reflektiert.

Nach der Vorstellung des Protagonisten beginnt die eigentliche Erzählung mit dem literarischen Muster „Eines Tages...“. Handlungsort ist zunächst der Spielplatz. Mit der Aussage „Erst hatte er vor die Rutsche runter zu rutschen...“ wechselt Toni in seiner Erzählung von der Ebene der Handlung zur Ebene des Bewusstseins (Bruner 1986), was laut Dehn und Wieler (2017, 45) den „Reiz guter Geschichten“ ausmacht. In einem insgesamt achtmaligen Wechsel der Satzanfänge mit „Dann ...“ und „Da ...“ erzählt die Geschichte die verschiedenen „Unglücke von dem Wolf“ (dann) und welche Verletzungen er davonträgt (da). Gerahmt wird dies durch die Satzanfänge „Erst ...“, den Beginn markierend und „Jetzt ...“, die Auflösung einleitend. Der Wechsel von „Dann ...“ und „Da ...“ in der Mitte der Erzählung lässt einen Rhythmus entstehen, der die Abfolge der Handlung beschleunigt, ähnlich wie kurze Schnittsequenzen in einem Actionfilm. Dabei wechselt auch der Ort der Handlung. Der Wolf verlässt den Spielplatz mit dem Auto, was den Gedanken nahelegt, dass er sich im *Straßenverkehr* befindet. Auch die Wörter „Satgasse“, „Schild“ und „Mauer“ können im Zusammenhang mit der Assoziation „Straße“ als Ort der Handlung stehen. Dass Toni den sechsjährigen Rolf Auto fahren lässt, zeigt, dass er sich beim Erfinden der Geschichte weder an die Vorstellung von einem Wolf als Tier noch an die von einem sechsjährigen Kind gebunden fühlt. Souverän entscheidet er, dass Rolf scheinbar unbehelligt aus einem brennenden Auto entkommt, um zu Fuß weitere Gefahren zu erleben. Der dritte Handlungsort ist der Wald als originärer Lebensraum der Wölfe. „Dann lief er durch den Wald und lief gegen einen Baum.“ An dieser Stelle stoppt die Abfolge der Gefahrensituationen. „Da rief er seine Freunde an. Jetzt war er endlich zu Haus. Und sie halfen ihn durch kühlen. Ende“ Schon nach der zweiten Verletzung wollte Rolf nach Hause gelangen, doch dies wurde verhindert. Erst beim dritten Versuch kam er zu Hause an. Unklar bleibt, ob die Freunde ihn nach Hause brachten oder ob er sich bei seinen Freunden zu Hause fühlte. „Entlich zu Haus.“ klingt allgemein wie „angekommen sein“ und „alles wird gut“. Das „küh-

len“ steht symbolisch wie das Pusten oder das Aufkleben eines Pflasters auf die Wunde dafür, dass jemand sich kümmert, einer Verletzung Aufmerksamkeit widmet und Schmerzlinderung herbeiführt. „Kühlen“ als Heilmittel bei Verletzungen taucht in mehreren Texten der Kinder auf. In der Puppenspiel-Geschichte wurde es von ihnen eingebracht und scheint zu einer Alltagserfahrung zu gehören, die viele schon gemacht haben.

Bezieht man den Text auf die Zeichnung als Entwurf der Geschichte, scheint es, als habe sich Toni beim Schreiben von einigen seiner Bilder inspirieren lassen, um an diesen seine Handlung zu entwickeln. Das erste und das vorletzte Bild markieren Anfang und Ende, das zweite und das sechste Zwischenstationen der Unglücksmomente. Das letzte, freie Panel kann im Nachhinein für die noch offene Lösung der Situation stehen: Rolf war zu Hause und seine Freunde halfen ihm durch Kühlen. Als eine mögliche Perspektive kindlicher Lebenswelt lässt der Text anklingen, wie bedeutend das „zu Hause“ als Ort der Geborgenheit für Kinder sein kann und Freunde, die in der Not da sind.

Unter der Perspektive des Rahmenthemas „Ich darf mir Hilfe holen.“ betrachtet fällt auf, dass der Protagonist Rolf zunächst drei Mal allein Wege sucht, „nach Hause“ zu gelangen, bevor er sich Hilfe holt. Zuerst greift er zur schnellsten Variante, dem Auto, doch sein Fortbewegungsmittel wird zerstört. Dann zeigt sich, dass er den Weg nach Hause nicht gut kennt, denn zu Fuß gerät er in eine Sackgasse mit einer gefährlichen Mauer. Also nimmt er den (Um-)Weg durch den Wald. Dieser scheint ihm ebenso wenig vertraut zu sein, denn er läuft gegen einen Baum. In diesem Moment kommt er auf die Idee, sich Hilfe zu organisieren und ruft seine Freunde an.

Anhand dieser Geschichte von Toni könnte im Unterricht der „lange Weg zur Hilfe“ thematisiert werden. Warum hat Rolf nicht schon eher jemanden angerufen? Wie lange versucht man, sich selbst zu helfen, bis man sich Hilfe holt? Wie oft muss man manchmal versuchen, Hilfe zu bekommen? Insbesondere bei sexuellem Kindesmissbrauch ist dieser Aspekt bedeutsam, da Kindern häufig nicht geglaubt wird oder Erwachsene sich selbst hilflos fühlen (Landeskriminalamt Sachsen 2015, 20f.). Kinder könnten in diesem Zusammenhang Anerkennung für ihre Versuche erhalten, sich selbst helfen zu wollen und ermutigt werden, sich Hilfe zu holen, wenn sie allein nicht weiterkommen.

Weitere weiterführende Fragen könnten sein: Wobei können Freunde helfen, wo nicht? Wann braucht jemand die Hilfe von Erwachsenen? Welche Erwachsenen können hilfreich sein, wenn man nicht zu seinen Eltern gehen möchte oder kann?

Die Kinder könnten in ihrer Rolle als hilfreiche Freunde gestärkt werden, z.B. durch einen „Erste Hilfe Kurs“ und Klarheit darüber gewinnen, wann sie Erwachsene hinzuziehen sollten, wenn es einem Freund nicht gut geht.

4. Reflexion der Schreibwerkstatt durch die Studierenden

In der auf die Schreibwerkstatt folgenden Seminarsitzung bekamen die Studierenden Raum zur Reflexion. Um die Erinnerung an die gemeinsam erlebte Schreibwerkstatt zu aktivieren, erhielten sie zunächst die Aufgabe, Notizen zu Fragen wie „Was möchte ich zur Auswertung der Schreibwerkstatt sagen?“ oder „Worüber habe ich mich gewundert?“ zu verfassen. Im Anschluss fand das Auswertungsgespräch als Versprachlichung der so verschriftlichten Gedanken statt. Das Auswertungsgespräch wurde als Tonaufnahme aufgezeichnet und in Anlehnung an das gesprächsanalytische Transkriptionssystem GAT 2 (Selting et al. 2009) transkribiert. Das Transkript ist Teil des Datenmaterials der Evaluationsstudie zur Didaktischen Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben und wird in Anlehnung an das Verfahren der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) ausgewertet. Die Evaluationsstudie zur Didaktischen Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben betrachtet Lernprozesse der Studierenden beim forschenden Lernen unter folgenden Fragestellungen: Inwiefern finden schöpferische Prozesse beim forschenden Lernen statt? Und: Inwiefern gewinnen Studierende beim Forschen mit Kindern neue Perspektiven auf Kinder? Beim offenen Kodieren des Transkripts kam der unter 4.2 folgende Ausschnitt in den Blick, da er auf eine für diesen Beitrag wesentliche Entdeckung verweist.

4.1 Methodischer Zugang zur Datenanalyse

Die Grounded Theory ist eine Vorgehensweise in der qualitativen Sozialforschung zur Entdeckung und Modellierung gegenstandsverankerter Theorie. Theorie wird dabei induktiv aus systematisch erhobenen Daten gewonnen und deduktiv immer wieder mit weiteren Daten zum Untersuchungsgegenstand verglichen, um sie zu bestätigen und zu verdichten (Strauss & Corbin 1996, 7f.). Wesentlich für den Forschungsprozess sind folgende methodologische Prämissen: Das Prinzip der Offenheit, der Wechsel von Datenerhebung und Auswertung, theoretisches Sampling, der flexible Gebrauch von Daten, die Methode des ständigen Vergleichens (Glaser & Strauss 2010) und die Reflexion der theoretischen Sensibilität (Strauss & Corbin 1996). Vor diesem Hintergrund beschreiben Strauss und

Corbin ein flexibles Kodier-Verfahren zur Analyse der Daten, das sie in die drei Phasen unterteilen: offenes, axiales und selektives Kodieren. In der Forschungspraxis finden diese nicht zwingend nacheinander in dieser Reihenfolge Anwendung, jedoch beginnt jede Analyse mit dem offenen Kodieren als dem Aufbrechen der Daten. Dabei werden die Daten Zeile für Zeile oder Phrase für Phrase analysiert und konzeptualisiert. Konzeptualisieren meint die Benennung von Ereignissen, Phänomenen oder Ideen, die in den Daten entdeckt werden, auf einer analytischen Ebene, so dass diese „Namen“ auch anderen ähnlichen Phänomenen zugeordnet werden können. Im weiteren Verlauf des offenen Kodierens werden die entdeckten und benannten „Konzepte“ geordnet und (vorläufig) zu Kategorien zusammengefasst, die mit Hilfe der Daten mit dimensional beschriebenen Eigenschaften charakterisiert werden. Parallel zum Kodierprozess werden in verschiedenen Formen Notizen verfasst, die z.B. Ergebnisse des Kodierens (Kode-Notizen), Handlungsanweisungen für den weiteren Forschungsprozess (Planungsnotizen) oder analytische Gedanken zur Ausarbeitung der Theorie (Memos, theoretische Notizen, Diagramme) enthalten (Strauss & Corbin 1996, 169).

Der folgende Transkriptausschnitt wurde im Forschungskolloquium der Professur für Grundschulpädagogik/ Deutsch der TU Dresden analysiert und offen kodiert. Anschließend wurden dazu Kode-Notizen verfasst. Bei der Auswahl für diesen Beitrag stand in Verbindung mit dem Kindertext von Toni die Frage im Fokus, wie die Kinder die helfenden Kuscheltiere der Puppenspiel-Geschichte interpretiert und in ihren Texten verarbeitet haben.

4.2 Analyse des Reflexionsgesprächs

66	((...)) bei den bei den ähm stellvertretern sozu-
67	sagen also bei dem wolf und bei dem löwen (-)
68	das haben sie sehr wirklich auf diese (-) tieri-
69	sche ebene dann so bezogen also dass dann der
70	förster kam und/°hh also die haben dann den
71	löwen und dieses andere plüschtier jetzt ni wirk-
72	lich als eltern da gesehen oder als bezugsperson
73	also/das war war alles so_n bisschen (-) ich weiß
74	nicht ob es abstrakt war oder ob sie einfach da
75	so sehr in_ne richtung gelenkt worden also ich
76	weiß ni ob [das (...)]

(Auswertungsgespräch S2T2 (N9), Auszug: 66-76)

Die Teilnehmenden des Forschungskolloquiums suchten zunächst nach auffallenden Phänomenen, um diese begrifflich zu fassen (Konzeptualisieren). Daran anknüpfend wurden aus dem Material Fragen für die weitere vergleichende Analyse generiert. Der Vergleich mit weiteren Daten wäre der nächste Schritt, um zu einer detaillierteren Beschreibung gefundener Phänomene zu kommen. Dokumentiert ist hier nur der erste Schritt des Findens und Konzeptualisierens eines interessanten Phänomens.

Bei der Analyse des Transkriptausschnittes kamen drei Textstellen besonders in den Blick „bei den ähm stellvertretern“ (Z: 66), „diese (-) tierische ebene“ (Z: 68-69) und „ob es abstrakt war“ (Z: 74). Die Studentin benennt die Kuscheltiere der Puppenspiel-Geschichte als „Stellvertreter“ im Sinne einer Ersatzfigur und spricht über ihre Beobachtung, was die Kinder aus diesem Angebot gemacht haben: „das haben sie sehr wirklich auf diese (-) tierische ebene dann so bezogen“ (Z: 68-69) Mit „sehr wirklich“ betont sie das Abkommen von der „Wirklichkeit“ (mit Eltern und Bezugspersonen) auf diese, und hier pausiert sie, ehe sie das gesuchte Wort findet, „tierische ebene“ (mit Förster und Löwe). Sie bemerkt, dass die Kinder ihren eigenen Vorstellungen „sehr wirklich“ folgen, dass Imagination „sehr wirklich“ sein kann, formuliert jedoch den Kontrast zu ihrer Erwartung, dass die Kinder die Kuscheltiere „jetzt ni wirklich als eltern da gesehen oder als bezugsperson“ (Z: 71-73) im Sinne von „Stellvertretern“ interpretiert haben. An dieser Stelle hätte sie weiterfragen können, wie die Kinder die Figuren stattdessen auffassten und wie sie diese in Geschichten verstrickten, doch sie wendet ihre Aufmerksamkeit ab und versucht, das Phänomen zu erklären. Dabei findet sie einen widersprüchlichen Begriff, den sie mit Vorbehalt nennt: „ich weiß nicht, ob es abstrakt war“ (Z: 74). „Abstrakt“ bedeutet u.a. ungegenständlich. Die Puppenspiel-Geschichte, auf die sich die Aussagen im Transkriptausschnitt beziehen, war durch die Kuscheltiere als „begreifbare“ Figuren und das Einbeziehen der Kinder mit ihren eigenen Gedanken ein sehr gegenständlicher Schreibimpuls. Weiterhin meint „abstrakt“ imaginär, ausgedacht, erfunden. Diese Bedeutung weist in die Richtung, in die die Kinder in ihren Vorstellungen gegangen sind. Eine dritte Bedeutung ist rätselhaft, unerklärlich, geheimnisvoll. Diese dritte Bedeutung könnte als Selbstaussage der Studentin stehen, für die die Deutung der Kinder offenbleibt.

Dieser offenen Frage der Interpretation der Kuscheltiere durch die Kinder nachgehend, könnte aus deutschdidaktischer Perspektive vermutet werden, dass diese als literarische Figuren aufgefasst wurden, denen in Geschichten ein Eigenleben

erfunden werden konnte. Aus sachunterrichtlicher Perspektive könnte untersucht werden, ob Kinder vielleicht in Wirklichkeit Hilfe eher von Freunden oder Institutionen (Förster, Ärztin) erwarten als von den eigenen Eltern.

Für den Ausschnitt wurden u.a. folgende Kode-Namen gebildet: „Entdeckung einer Differenz (im Umgang der Kinder mit der Puppenspiel-Geschichte)“ und „prompter Erklärungsversuch“. Für die Analyse weiterer Daten (mündlicher und schriftlicher Reflexionen) lassen sich folgende Fragen ableiten: Gibt es an anderen Stellen in den Daten weitere „Entdeckungen von Differenzen“ durch die Studierenden? Wie wird dort die Aufmerksamkeit gelenkt? Verweilen Studierende länger bei einer Entdeckung, oder versuchen sie schnell, Bestimmtheit herzustellen? In Bezug zur Forschungsfrage „Inwiefern finden schöpferische Prozesse beim forschenden Lernen statt?“ geht es hier um die Bedeutung mündlicher Reflexionen, die den Forschungsprozess der Studierenden begleiten und als *intervenierende Bedingung* (Strauss & Corbin 1996, 82f.) beeinflussen.

5. Fazit

Ein Geheimnis kreativen Schreibens liegt im Schreibimpuls. Am Beispiel von Toni konnte exemplarisch gezeigt werden, dass der Schreibimpuls zum Thema „Ich darf mir Hilfe holen.“ in Form einer Puppenspiel-Geschichte bei Toni zu spannenden Ideen zum Zeichnen führt. Irritation und Gegensätzlichkeit, die laut Spinner Imagination auslösen (Spinner 2015, 119f.) werden hier durch das gemeinsame Erleben der Versorgung des Wolf-Kuscheltieres und der Frage „Was könnte dem kleinen Wolf passiert sein?“ hergestellt. Diese Vorstellungen von Erschütterung und Geborgenheit lassen Toni eine Bildfolge zeichnen, in der Lebensgefahren neben humorvollen Situationen stehen. Die Unterteilung eines A4-Blattes in neun Bilder und Platz für weitere Ideen deutet auf die Freiheit hin, die er sich beim Zeichnen nehmen konnte. Auch im Text von Toni wird diese Freiheit sichtbar, die ästhetische Schaffensprozesse kennzeichnet: Auto fahren dürfen in der Realität nur Erwachsene, schreibend lässt er in der Fiktion ein Kind Fahrer sein. Ein brennendes Auto hat er vielleicht im Film gesehen, hier kann er davon schreiben. Angeregt durch die Puppenspiel-Geschichte und das Zeichnen schreibt Toni eine actionreiche stringente Geschichte, die sehr gefühlvoll endet. In Reflexion der Schreibwerkstatt entdeckt eine Studentin, dass bei den Kindern mit der Kuscheltier-Geschichte etwas ausgelöst wird, dass sie schwer benennen kann. Die Kinder „beziehen“ (Transkriptausschnitt Z: 69) den Kuscheltier-Wolf

auf etwas, und gehen „sehr wirklich“ (ebd., Z: 68) mit ihm um. Die Studentin formuliert einen Erklärungsversuch und hört dadurch damit auf, zu entdecken, als was die Kinder die Kuscheltiere gesehen haben könnten. Toni hat den kleinen Wolf zweifach interpretiert: In der Bildfolge ist es ein Mensch, in der Geschichte ein Wolf, der Menschliches und Übermenschliches erlebt. Wenn es gelingt, die Aufmerksamkeit länger bei der Frage zu lassen und den Reflexionsprozess als Suchbewegung zu verstehen, können neue, weiterführende Fragen aufkommen. Mögliche Fragen wären etwa, was es bedeutet, eigene Figuren entwerfen zu können, sich schreibend neue Perspektiven zu eigen zu machen und seinen subjektiven Erfahrungsraum durch Imagination zu verändern oder welche Einblicke Kindertexte in Lebenswelten erlauben und wie wir auf das eingehen, was wir davon verstehen. Diese Fragen können fächerverbindend für den Deutsch- und den Sachunterricht interessant sein. Sie stehen in Verbindung mit der Idee, kindliche Deutungen von Welt (Pech 2009, 5) sinnbildend einzubeziehen (Spinner 2015, 31). Denn für Kinder und Lehrende wird eine Annäherung an diese Deutungen durch gemeinsames Lesen und Nachdenken über die selbstgeschriebenen Texte möglich. Darüber hinaus können schreibend gefundene kreative Lösungen für Probleme Ausgangspunkt für weiterführende Reflexionen zum Sachthema sein. Hochschuldidaktisch scheint es sinnvoll, die Bedeutung des Fragenformulierens anstelle des Erklärenmüssens aufzuzeigen, um neuen Entdeckungen Raum zu geben.

Literatur

- Bolland, A. (2002): „Inquiry-oriented Learning“ in der Forschungswerkstatt. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 4, 28-33.
- Bönsch, M. (2000): Unterrichtsmethoden konstruieren Lernwege. In: Seibert, N. (Hrsg.): Unterrichtsmethoden kontrovers. Bad Heilbrunn, 23-70.
- Böttcher, I. (Hrsg.) (1999): Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden – Beispiele für Fächer und Projekte – Schreibecke und Dokumentation. Frankfurt am Main.
- Brandstätter, U. (2013/2012): Ästhetische Erfahrung. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> [03.01.2019].
- Bruner, J. (1986): Actual minds, possible worlds. Cambridge, Mass., London.
- Budde, N. (2008): Eins, zwei, drei. Tier. Wuppertal.
- Dehn, M. & Schüler, L. (2015): Von der Schreibidee zum Text. In: Die Grundschulzeitschrift. Sammelband. Schreiben, 4-9.
- Dehn, M. & Wieler, P. (2017): „Das regnet wie da draußen“ (Mechthild Dehn im Gespräch mit Petra Wieler). In: Die Grundschulzeitschrift, 301, 44-46.

- Glaser, B.-G. & Strauss, A.-L. (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3. Aufl. Bern.
- Herrmann, F. (in Vorb.): Perspektiven forschenden Lernens in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden. In: Tänzer, S.; Mannhaupt, G.; Berger, M. & Godau, M. (Hrsg.): *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Tagungsband der 11. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten 2018 (Arbeitstitel). Bad Heilbrunn.
- Hoffmann, J.; Herrmann, F. & Schweda, M. (im Druck): Lesen, Schreiben, Sehen, Zeichnen, Erzählen ... und darüber ins Gespräch kommen – in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden. In: Baar, R.; Feindt, A. & Trostmann, S. (Hrsg.): *Lernwerkstätten als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum. Potential und Herausforderung für Lehrerbildung und kindheitspädagogische Studiengänge*. Bad Heilbrunn.
- Huber, L. (2014): *Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen und Lehrens und Lernens*. In: *Das Hochschulwesen (1+2)*, 22-29.
- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L.; Hellmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium*. Bielefeld, 9-35.
- Käferle, V. (2001): *Freies Schreiben im Sachunterricht. Die Interessen der Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt*. In: *Grundschulmagazin*, 9-10, 33-38.
- Kiper, H. (1997): *Sachunterricht kindorientiert*. Hohengehren.
- Kohl, E.-M. & Ritter, M. (2016): *Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule*. 2. Aufl. Seelze-Velber.
- Landeskriminalamt Sachsen (2015): *Umgang mit sexuellem Missbrauch an Mädchen und Jungen. Handreichung für Lehrkräfte an Grund- und Förderschulen*. Bautzen.
- Mattenkloft, G. (2014): *Ästhetische Bildung als Aufgabe der Primarstufe*. In: Knopf, J. & Abraham, U. (Hrsg.): *BilderBücher. Band 1 Theorie*. Baltmannsweiler, 135-140.
- Meiers, K. (2008): *Mehrperspektivischer Unterricht*. In: Kaiser, A. & Pech, D. (Hrsg.): *Geschichte und historische Konzeptionen des Sachunterrichts*. 2. Aufl. Baltmannsweiler, 175-178.
- Pech, D. (2009): *Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherung an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik*. URL: www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/pech/did_dis.pdf [03.01.2019].
- Ragaller, S. (2000): *Die Methodenfrage im Sachunterricht der Grundschule*. In: Seibert, N. (Hrsg.): *Unterrichtsmethoden kontrovers*. Bad Heilbrunn, 177-212.
- Selting, M.; Auer, P.; Barth-Weingarten, D.; Bergmann, J.; Bergmann, P.; Birkner, K.; Couper-Kuhlen, P.; Deppermann, A.; Gilles, P.; Günthner, S.; Hartung, M.; Kern, F.; Mertzluft, C.; Meyer, C.; Morek, M.; Oberzaucher, F.; Peters, J.; Quasthoff, U.; Schütte, W.; Stukenbrock, A. & Uhmann, S. (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [03.01.2019].
- Spinner, K.-H. (2015): *Kreatives Schreiben (1993)*. In: Spinner, K.-H.: *Kreativer Deutschunterricht. Identität. Imagination. Kognition*. 5. Aufl. Seelze, 108-127.

- Spitta, G. (2010): Freies Schreiben – kurzlebige Modeerscheinung oder didaktische Konsequenz aus den Ergebnissen der Schreibprozessforschung? In: Spitta, G.: Freies Schreiben – eigene Wege gehen. 3. Aufl. Lengwil, 18-42.
- Spitta, G. (2001): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. 7. Aufl. Berlin.
- Strauss, A.-L. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Uhlig, B. (2016): Die narrativen Dimensionen des kindlichen Bildkonzepts. In: Lieber, G. & Uhlig, B. (Hrsg.): Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik. München, 175-188.
- Wardetsky, K. (1993): Gewalt in Texten von Kindern. In: Julit, 3, 53-71.
- Wunderlich, E. & Klotz, F. (1998): Gewalt – Entfaltung – Angst – Geborgenheit. Eine Annäherung an „Große Wörter“ im Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift, 111, 44-45.
- Wunderlich, E. (2011): Vom Wunder der auftauchenden Geschichten. In: Kohl, E.-M. & Ritter, M. (Hrsg.): Die Stimmen der Kinder. Kindertexte in Forschungsperspektiven. Baltmannsweiler, 193-200.