

Josef Memminger

Schüler schreiben Geschichte

**Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht
zwischen Fiktionalität und Faktizität**



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Josef Memminger

Schüler schreiben Geschichte

Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht
zwischen Fiktionalität und Faktizität



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

Zugl. Universität Regensburg, Diss. 2007 u.d.T.:
Fiktionalität und Faktizität.
Über kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht

© by WOCHENSCHAU Verlag, Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2014
1. Auflage 2007 erschienen unter der ISBN 978-3-89974384-5

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die Reihe „Forum Historisches Lernen“

wird herausgegeben von

Ulrich Mayer

Hans-Jürgen Pandel

Gerhard Schneider

Bernd Schönemann

in Verbindung mit

Michele Barricelli

Peter Gautschi

Umschlaggestaltung: Klaus Ohl
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0058-2

Inhalt

PROLOG	9
A EINLEITUNG UND THEORIE	11
1. Einleitung	11
1.1 Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht – Eine kurze Bestandsaufnahme	11
1.2 Exemplarischer Blick in die Lehrpläne – Bayern und Brandenburg	13
1.2.1 Kreatives Schreiben im bayerischen Lehrplan (Gymnasien)	13
1.2.2 Kreatives Schreiben im brandenburgischen Lehrplan (Sekundarstufe I)	15
1.3 Zum Aufbau der Arbeit – Forschungsanliegen	17
2. Kreativität + Schreiben = Kreatives Schreiben?	20
2.1 Anmerkungen zum Begriff „Kreativität“	20
2.2 Kreatives Schreiben im Deutschunterricht	24
2.2.1 Schreibdidaktik im Fach Deutsch – Wege und Umwege zur Kreativität?	24
2.2.2 Frischer Wind in der Schreibdidaktik – Ein neuer Anlauf für Kreativität	25
2.2.3 Außerschulische Einflüsse – Kreatives Schreiben allerorten	26
2.2.4 Kreatives Schreiben – Beschreibungsversuche	27
2.2.5 Schreiben als Prozess – Feilen am Text versus spontane Eingebung	30
2.3 Über den Wert der Tätigkeit „Schreiben“ in allen Fächern	32
2.4 Schreiben im Geschichtsunterricht – Eine Umfrage	36
2.5 Blick über die Grenzen – Großbritannien und USA	40
3. Kreatives Schreiben und geschichtsdidaktische Leitbegriffe	44
3.1 Erzählte Geschichte und fiktive Geschichten, Narrativität und Imagination	44
3.1.1 Der Angriff auf die Geschichtserzählung – Der Siegeszug der Faktizität?	44
3.1.2 Neues Nachdenken über Narrativität – Die „Fiktion des Faktischen“	46
<i>Exkurs: Kontrafaktische Geschichte</i>	49
3.1.3 Rehabilitation von Fiktionalität im Geschichtsunterricht	52
3.1.4 Imaginationsfähigkeit als Zentralkategorie für historisches Verständnis	57
3.2 Kreatives Schreiben als Konkretion handlungsorientierten Unterrichts?	60
3.2.1 Wurzeln des Prinzips „Handlungsorientierung“	60
3.2.2 Auffassungen vom handlungsorientierten Unterricht	61
3.2.3 Ist kreatives Schreiben handlungsorientierter Unterricht?	62
3.2.4 Vorbehalte gegen handlungsorientierten Unterricht	64

3.3	„Kultivierung der Affekte“ und „Stepping in Other Peoples' Shoes“ – Emotionen und Empathie im Geschichtsunterricht	67
3.3.1	Emotionen im Geschichtsunterricht	67
3.3.2	Der Schlüsselbegriff der Empathie	69
3.3.3	Entwicklungsstufen nach Fowler/Noack	71
3.3.4	Einforderung von Empathie und Emotionen im Unterricht	74
3.4	„Sieh es doch mal anders rum!“ – Ermöglichung von Multiperspektivität durch kreatives Schreiben	82
3.4.1	Ein kurzes Plädoyer für Multiperspektivität	82
	<i>Exkurs: Multiperspektivität in einem literarischen Werk</i>	83
3.4.2	Vermittlung multiperspektivischen Sehens durch kreatives Schreiben	84
3.4.3	Ein Beitrag zum Verstehen von Fremdem	87
4.	Förderung intrinsischer Motivation – „Flow-Erlebnisse“ durch kreatives Schreiben?	91
4.1	Die Diskussion um erfolgreichen Unterricht	91
4.2	Flow-Effekte im Geschichtsunterricht?	92
5.	Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht – Umriss einer Theorie	98
5.1	Arbeitsdefinition	98
5.2	Prinzipien für kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht	99
5.3	Zieldimensionen kreativen Schreibens im Geschichtsunterricht	101
5.4	Der Verwirklichungsrahmen kreativen Schreibens	102
5.5	Schaubild – Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht	104
B	DOKUMENTATION: KREATIVES SCHREIBEN IM PRAXISTEST	105
1.	Der methodische Rahmen der Untersuchung	105
1.1	Empirie in der Geschichtsdidaktik	105
1.2	Beispiele für an qualitativer Forschung orientierte Untersuchungen	106
1.3	Methodische Realisierung – Untersuchungsdesign	108
2.	Erster Untersuchungsstrang: Eigenunterricht in einer 7. Klasse	111
2.1	Die Klasse	111
2.2	Der Frankenkönig Karl, ein „Großer“?	112
2.3	Live aus Canossa – Eine Reportage	121
2.4	Der schwarze Tod – Die Pest in Europa	134
3.	Zweiter Untersuchungsstrang: „Fremd-Unterricht“	145
3.1	Die Klassen und ihre Lehrkräfte	145

3.2	Mit Hurra in den Kampf? Der Erste Weltkrieg. Eine 9. Klasse	145
3.2.1	Kriegsbegeisterung zu Beginn des Ersten Weltkriegs	146
3.2.2	Reflexion	158
3.3	Kreatives Schreiben – Nichts für die Oberstufe?	160
3.3.1	1879 – Treffen im Untergrund: eine Szene	160
3.3.2	„Verrückte Märzhasen“ – Eine Glosse zur Daily-Telegraph-Affäre	165
3.3.3	1. September 1939 – Reaktionen in Deutschland	173
3.3.4	Reflexion	183
4.	Kreatives Schreiben im Praxistext – Ergebnisse und Desiderate	186
C	KATEGORISIERUNG: FORMEN UND BEISPIELE	192
1.	Spielerische Kleinformen	193
1.1	A-Z-Begriffslisten erstellen	193
1.2	Acrostics bilden	194
1.3	Begriffe verknüpfen	195
1.4	Geschichtssalat „ausklauben“	196
1.5	Historische Rätsel erstellen – Wer bin ich? Wo war das? Was ist das?	197
2.	Personal-fiktive Schreibformen	198
2.1	Briefe schreiben	198
2.2	Tagebucheinträge verfassen	200
2.3	„Ich-Texte“ erstellen	202
3.	Kreatives Schreiben in engem Zusammenhang mit Quellenarbeit	204
3.1	Quellen „übersetzen“ und erläutern	204
3.2	Quellen nacherzählen und fiktional ausgestalten	206
3.3	Quellen perspektivisch umschreiben	208
3.4	Quellen weiter schreiben	209
3.5	Quellengattungen „imitieren“	210
4.	Kreatives Schreiben in Zusammenhang mit fiktionalen Texten	213
4.1	Leerstellen einer Geschichtserzählung ergänzen	213
4.2	Schluss einer Geschichtserzählung erfinden	214
4.3	Innere Monologe verfassen oder Figuren sprechen lassen	216
5.	Schreiben in Zusammenhang mit anderen Medien	219
5.1	Zu Bildern schreiben	219
5.2	Zu Musik schreiben	224

6.	Journalistisch inspirierte Schreibformen	227
6.1	Berichte schreiben	227
6.2	Kommentare verfassen	228
6.3	Glossen schreiben	231
6.4	Reportagen (Vorform: Schilderungen) erstellen	236
6.5	Interviews führen	240
6.6	Nachrufe schreiben	241
6.7	Die Großform: Das Projekt „Geschichtszeitung“	242
7.	Szenisch-rhetorisch und literarisch inspirierte Schreibformen	245
7.1	Dialoge – Schriftliche Streitgespräche führen	245
7.2	Reden, Plädoyers und Urteilsprüche	247
7.3	(Theater-) Szenen verfassen	248
7.4	Geschichtserzählungen schreiben	251
7.5	Kurzgeschichten schreiben	254
7.6	Lyrik produzieren	255
8.	Prozesshaftes Schreiben	260
9.	Kontrafaktische Szenarien	273
9.1	Wie wird es weiter gehen?	273
9.2	Was wäre gewesen, wenn...?	275
10.	Faktual orientiertes Nachdenken über Geschichte	277
10.1	Weitgespanntes Erzählen	277
10.2	Die Großform – Das Journal	279
D	FAZIT	282
	EPILOG	283
	ANHANG	285
	Liedtext: Was ist des Deutschen Vaterland	285
	Liedtext: Die Kinder von Izieu (Reinhard Mey)	286
	Eine Geschichtserzählung mit „aufgerauter Oberfläche“: Die Kinder von Izieu	288
	Abkürzungsverzeichnis	292
	Literatur	293
	Anmerkungen	311

DANK

An dieser Stelle sei Personen gedankt, die das Zustandekommen dieser Arbeit durch ihre Unterstützung befördert haben:

Ruth Sandner und Christian Kreikle für das gründliche Korrekturlesen des Manuskripts und die wertvollen Ratschläge, die daraus erwachsen; Maren Köhn und Stefan Schropp für die Durchführung der Unterrichtsversuche in ihren Lerngruppen.

Besonderer Dank gilt Herrn Professor Dr. Helmut Beilner für das Interesse an dem Projekt und seine hilfreiche Unterstützung. Er hat den Arbeitsprozess mit stets konstruktiver Kritik und kollegialem Rat begleitet.

Zur Zitation

Literaturangaben erfolgen im Text bei der ersten Nennung mit vollständiger bibliografischer Angabe. Bei der zweiten und allen weiteren Nennungen erscheint nurmehr der Autorenname mit dem Kurztitel (max. drei Worte) und dem Erscheinungsjahr.

Schulbücher werden ohne Herausgeber- bzw. Autorennamen zitiert. Stattdessen erfolgt – im Gegensatz zur übrigen Literatur – in Klammern die Angabe des Verlags, weil die Werke von Lehrkräften meist darüber identifiziert werden.

Kurze wörtliche Zitate (weniger als ca. 3 Zeilen) werden im Normaltext integriert. Längere Ausschnitte aus der Literatur sind optisch abgesetzt (Einrückung, kompress).

PROLOG

Pater Sebastian schreibt an seinen Abt:

Hochverehrter Freund und Vater,

Ich wurde nach der Neuen Welt geschickt um die Indianer zu missionieren. Doch in den letzten Monaten habe ich so viel Schreckliches von seiten der Spanier erlebt, dass es eher angebracht wäre, sie zu missionieren. Ich weiß, Sie werden dies mit leichtem Missmut lesen, da in Europa der Glaube an das Schlechte der Indianer noch stark überwiegt. Und das ist noch milde ausgedrückt! Bitte vertrauen Sie darauf, dass ich dies nicht ohne gründliche Überlegung niederschreibe, da ich weiß, wie mir dieser Briefschaden kann.

Ich habe mich wirklich bemüht, ein gutes Bild der Situation zu bekommen und habe mich auch überwunden zu einer Bestrafung von Indianern zu geben, denen es trotz starker Bemühungen nicht gelang, eine Kiste Gold zu beschaffen, die die Eroberer ohne jeglichen Grund von ihnen gefordert hatten. Den Indianern wurden auf grausamste Art und Weise die Augen ausgestochen und die Hände abgehakt. Ich habe außerdem mit ansehen müssen, wie allen Spaniern wahllos Indianer gegeben wurden, die sie in weit entfernte Gegenden schickten um Gold zu suchen. Selbst die Frauen müssen mit Pfählen die harte Erde aufbrechen und selbst Wöchnerinnen und Schwangere werden gezwungen, die Arbeit den ganzen Tag zu verrichten, gleich wie die Sonne herunter brennt und diese obnehin schon kräftezehrende Arbeit noch schwerer macht. Das Ergebnis ist verheerend: Es sterben immer mehr Säuglinge, weil die Mütter nicht mehr in der Lage sind, genügend Milch zu produzieren, auch werden keine neuen Kinder mehr geboren, weil die Männer keine Gelegenheit mehr finden, zu ihrer Frau zu kommen, da sie weit weg Gold suchen sind.

Ich kann diesen Brief nicht schließen, ohne mich noch einmal dafür zu bedanken, dass Ihr meinem Wunsch, zur Missionierung in die Neue Welt geschickt zu werden, schließlich doch beigegeben habt. Auch wenn ich mir mittlerweile nicht mehr sicher bin, ob das die richtige Entscheidung war, danke ich euch von ganzem Herzen!

Halte, verehrter Freund und Vater, meiner Übermüdung zugute, was Euch etwa an diesen Zeilen missfällt und seid in Demut gegrüßt, von Eurem

Pater Sebastian

(Matthias, 14 Jahre)

Dieser Text entstand im Geschichtsunterricht an einem Gymnasium in einer 7. Klasse. Matthias war (und ist wahrscheinlich noch) ein mittelmäßiger Schüler, bei dem man merkte, dass er einiges von dem, was er könnte, nicht preisgab. Im Geschichtsunterricht war er interessiert, jedoch nicht übereifrig oder übermäßig lernwillig. Für seine

Leistungen erntete er meist „befriedigende“ Zensuren, welche er widerspruchlos akzeptierte. Als wir im Unterricht die Entdeckung und Eroberung Amerikas durch die Spanier behandelten und die Klasse einen kreativen Schreibauftrag erfüllen sollte, lieferte Matthias diesen Brief. Ich war höchst erstaunt und fragte mich, warum der Schüler im „herkömmlichen“ Unterricht kein derart hohes Reflexionsniveau zeigte und sich auch sonst in schriftlichen Arbeiten eher knapp und weniger elaboriert ausdrückte. Irgendetwas musste ihn motiviert haben. Besonders beeindruckend war die Konsequenz im perspektivischen Schreiben: Matthias spielte versiert mit der Rolle, in die er kurzzeitig geschlüpft war und formulierte auf einem Niveau, das im Deutschunterricht – auch in diesem Fach hatte ich die Klasse – nicht festzustellen war.

Als Deutschlehrer interessiere ich mich schon lange für kreatives Schreiben. Ich habe einige Wahlkurse zu diesem Thema angeboten und setzte auch im regulären Unterricht des Öfteren kreative Schreibformen ein. Bald ging ich dazu über, Versuche im Geschichtsunterricht durchzuführen. Vereinzelt Unterrichtsanregungen dazu gab es schon, andere wurden neu erarbeitet. Bei der Analyse der Ergebnisse war zu bemerken, dass die Produkte im Geschichtsunterricht nicht selten gelungener waren als in Deutsch. Das bestärkte mich einerseits, Formen kreativen Schreibens häufiger in den Unterricht zu integrieren, andererseits wollte ich die Sache genauer, systematischer untersuchen. So entstand der Plan für vorliegende Arbeit.

Kreatives Schreiben ist kein Allheilmittel für einen guten und interessanten Geschichtsunterricht. Nicht alle Schülerinnen und Schüler¹ liefern Texte von der Qualität wie dem oben zitierten, nicht alle sind immer hoch motiviert und begeistert, wenn sie kreativ tätig werden sollen. Aber wenn man einigen jungen Menschen Leistungen entlocken kann, die positiv überraschen, wenn einige Schreiblust und daraus folgend geschichtliches Interesse entwickeln können, ist der – zumindest gelegentliche – Einsatz dieser Unterrichtsform schon berechtigt.²

A EINLEITUNG UND THEORIE

1. Einleitung

1.1 Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht – Eine kurze Bestandsaufnahme

Kreative Schreibformen sind, wenn sie auch in der Praxis oft nur in kleinen Dosierungen vorkommen, im Geschichtsunterricht keine exotischen Fremdkörper mehr. So taucht z.B. im neuen Lehrplan für Geschichte am Gymnasium in Bayern der Begriff „kreatives Schreiben“ explizit auf. Dafür werden sogar konkrete Verwirklichungsvorschläge geliefert.³ Folgerichtig sind in fast allen neuen Gymnasialschulbüchern vereinzelt Anregungen zum kreativen Schreiben enthalten.⁴ Viele Kollegen wenden in der Schulpraxis diese Methode zumindest gelegentlich an.⁵

Blickt man hingegen in die bewährten Standardwerke der Geschichtsdidaktik und verfolgt die wissenschaftliche Diskussion, stößt man nur selten auf eine Beschäftigung mit diesem Gegenstand. In der jüngsten – immerhin schon fast ein Jahrzehnt alten – Auflage des Handbuchs der Geschichtsdidaktik⁶ werden zwar theoretische Bereiche, die für das kreative Schreiben eine entscheidende Rolle spielen, wie „Historische Imagination“⁷ und „Narrativität“⁸, ausführlich erörtert, bei dem für die Praxis ausschlaggebenden Kapitel „Geschichte im Unterricht“⁹ sucht man jedoch vergebens nach einem entsprechenden Hinweis. Am ehesten verwandt scheinen Beiträge zur Handlungsorientierung¹⁰, zur Geschichtserzählung¹¹ und zu Spielen im Geschichtsunterricht.¹² Kreatives Schreiben wird als Begriff nicht genannt.

Den gleichen Befund gibt das lange Zeit wohl renommierteste Standardwerk angehender Geschichtslehrer, die Einführungs-Monografie von Joachim Rohlfes.¹³ Dort finden sich ebenfalls Ausführungen zum Darstellenden Spiel¹⁴ und zum Projekt,¹⁵ in der neuesten Auflage auch zum handlungsorientierten Unterricht,¹⁶ wohingegen man den Begriff „kreatives Schreiben“ oder Erläuterungen hierzu vergeblich sucht.

In den seit dem Jahr 2000 erschienenen Veröffentlichungen zur Geschichtsdidaktik zeigt sich bereits ein anderes Bild. In einem noch jungen Handbuch zur Geschichtsdidaktik, das von Hilke Günther-Arndt herausgegeben wurde,¹⁷ wird unter der Auflistung von Verfahren des handlungsorientierten Unterrichts auf das „kreative Schreiben“¹⁸ verwiesen, allerdings ohne einen ergänzenden Kommentar. In dem drei Jahre zuvor erschienenen Kompendium „Geschichte unterrichten“ von Michael Sauer sind im Literaturverzeichnis des Artikels zur Handlungsorientierung¹⁹ einige Titel aufgeführt, die sich mit kreativem Schreiben befassen. In den Ausführungen zur Quellenarbeit empfiehlt der Autor verschiedene kreative Formen als Mittel zur Problematisie-

rung.²⁰ In dem Kapitel „Geschichte erzählen“ folgen zwar kurze, aber konkrete Anregungen, sich auch mit Quellen oder Geschichtserzählungen gestalterisch auseinander zu setzen.²¹ Daneben widmet Sauer ein Teilkapitel der Erstellung einer Geschichtszeitung²² und unter dem Stichwort „Historische Romane“ werden kreative Anregungen für den Umgang mit historischen Kinder- und Jugendbüchern geliefert.²³ Vieles davon lässt sich gut in den Geschichtsunterricht integrieren.

In der jüngsten Publikation von Horst Gies zur Unterrichtsplanung²⁴ finden sich in den Abschnitten zur Schüler- und Handlungsorientierung²⁵ und zu Spielformen im Unterricht²⁶ ebenfalls praktikable Anweisungen. Damit wird der wachsenden Bedeutung kreativer Schreibformen im Unterricht allmählich Rechnung getragen.

Verglichen mit dem kreativen Schreiben hat z.B. das Spiel in der wissenschaftlichen Diskussion gerade Hochkonjunktur²⁷ und ist schon längst mit eigenen Kapiteln in den Handbüchern vertreten.²⁸ Nicht dass die Bedeutung des Spiels, insbesondere des Rollenspiels, das einige Parallelen in Zielsetzung und Funktion zum kreativen Schreiben aufweist, im Unterricht herabgewürdigt werden soll, aber in Hinblick auf die Kategorien „Erkenntnisgewinn“, „Praktikabilität“ oder „zeitlicher Aufwand“ müsste kreatives Schreiben einen ähnlich hohen Stellenwert haben.

In den praxisbezogenen Zeitschriften für Geschichtslehrer, allen voran „Praxis Geschichte“ und „Geschichte lernen“, gibt es schon seit langem immer wieder Vorschläge, die kreatives Schreiben anregen. Im Zentrum des Interesses stand das Thema einmal kurz im Jahr 1997, als in „Praxis Geschichte“ ein ganzes Heft zum Schreiben erschien.²⁹ In ihm finden sich gute Vorschläge für Schreibenanlässe, die sinnvoll in den Unterricht einzubeziehen sind, neben anderen weniger praktikablen. Immerhin: Hier fand die Methode einmal ausgiebige Beachtung. Im Großen und Ganzen bleibt aber festzuhalten, dass Praxisanregungen selten fundiert aufgearbeitet sind.

In der mehr theoretisch und wissenschaftlich orientierten didaktischen Literatur spielt kreatives Schreiben ohnehin nur selten eine Rolle. Genauso wie in den Beiträgen der die geschichtsdidaktische Diskussion vornehmlich prägenden Zeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ (GWU)³⁰ werden in verschiedenen Büchern die Anregungen für kreatives Schreiben stets nur als Teilaspekt eines übergeordneten theoretischen oder methodischen Untersuchungsgegenstandes gesehen. Hier einige Beispiele:

- In einem Sammelband zum Themenkomplex „Emotionen und historisches Lernen“ finden sich mehrere Beiträge, die Möglichkeiten der Einbeziehung kreativer Schreibformen in Unterrichtsarrangements aufzeigen.³¹
- Markus Bernhardt liefert Varianten kreativen Schreibens unter dem Schlagwort der „Historiografischen Rezeption mit Spielelementen.“³²
- Klaus Bergmann verwendet z.T. gestalterisches Schreiben in seinen Vorschlägen für multiperspektivischen Unterricht.³³
- Bärbel Völkel bezieht den kreativen Umgang mit Texten in ihre Anregungen zum handlungsorientierten Unterricht mit ein.³⁴
- Michele Barricelli integriert im Rahmen seiner gründlich angelegten, auch empirisch fundierten Untersuchung über die narrative Kompetenz bei Schülerinnen und

Schülern kreative Schreibformen, liefert die entsprechenden Materialien und interpretiert die Ergebnisse.³⁵

- Monika Rox-Helmer widmet sich den kreativen Möglichkeiten, die in Zusammenhang mit der Besprechung von Jugendbüchern im Geschichtsunterricht denkbar sind.³⁶

Eine Monografie, die sich mit kreativem Schreiben als Hauptgegenstand einer Untersuchung befasst, existiert bislang nicht. Das ist im Übrigen ein wesentlicher Unterschied zu geschichtsdidaktischen Entwicklungen in Großbritannien und den USA, die eine Fülle von Literatur zum Einsatz des Schreibens in allen Fächern – auch Geschichte – hervorgebracht haben.³⁷

Dieser kurze Blick in die Standardliteratur sollte deutlich machen, dass kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwar sehr wohl eine Rolle spielt, aber nur in Bezug auf übergeordnete Fragestellungen. Was für die Geschichtsdidaktik fehlt, ist eine theoretische Fundierung in Bezug auf die Handlung „Schreiben“; weiterhin sind auf kreatives Schreiben bezogene empirische Einblicke in die Unterrichtspraxis wünschenswert sowie eine systematische Zusammenstellung von Formen, Varianten und Aufgabenstellungen. Es lohnt ein Blick in die Deutschdidaktik und die anglo-amerikanische Literatur, die sich schon lange mit diesem Themengebiet befassen.

Insgesamt wäre eine gewisse Emanzipation innerhalb der geschichtsdidaktischen Literatur als möglicher Unterrichtsbaustein, der vielleicht auch angehenden Lehrern intensiver nahe gebracht wird, zu wünschen.

1.2 Exemplarischer Blick in die Lehrpläne – Bayern und Brandenburg

Jüngere Entwicklungen in der Lehrplanarbeit vieler Bundesländer und Schularten machen deutlich, dass sich kreatives Schreiben mit modernen didaktischen und staatlich-schulischen Anforderungen für den Geschichtsunterricht in Einklang bringen lässt. Im Folgenden sei dies an den Beispielen des bayerischen³⁸ und des brandenburgischen Lehrplans³⁹ demonstriert. Da die beiden Bundesländer – zugespitzt gesagt – geografisch und politisch Antipoden innerhalb der BRD darstellen, ist die unmittelbare Gegenüberstellung und Verdeutlichung gemeinsamer Ausrichtungen von einigem Interesse. Sie verdeutlicht annäherungsweise bundesweite Tendenzen, wenngleich zwei Exempel natürlich nicht repräsentativ sein können.

1.2.1 Kreatives Schreiben im bayerischen Lehrplan (Gymnasien)

Der bayerische Lehrplan ist für vorliegende Arbeit maßgebend, weil die durchgeführten Unterrichtsversuche⁴⁰ an Gymnasien in Bayern realisiert wurden und sich an den entsprechenden Vorgaben orientieren mussten.

Allgemeine Ausführungen

Im ersten Teil des Lehrplans werden Anspruch und Leitgedanken für das bayerische

Gymnasium formuliert.⁴¹ Der Unterricht müsse sich „in methodischer Hinsicht neuen Anforderungen gegenüber aufgeschlossen“⁴² zeigen. Besonders betont wird, dass die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums „geistig besonders beweglich und phantasievoll“⁴³ sein sollen.

Kreatives Schreiben bietet mannigfaltige Möglichkeiten, diese Vorgaben zu erfüllen. Über bloße Faktenvermittlung hinaus, werden bestimmte Themen auf methodisch abwechslungsreiche Art und Weise erschlossen. Die Fantasie wird bei vielen Schreibvarianten in besonderem Maße gefordert, z. B. wenn es gilt, geschichtliche Sachverhalte fiktional nachzuvollziehen oder auszugestalten.⁴⁴

Der Lehrplan stellt fest, dass zur Festigung des Gelernten „permanentes, variantenreiches Üben und Wiederholen“⁴⁵ unerlässlich sei. Gerade für diesen, im neuen Lehrplan besonders hervorgehobenen Bereich des Vertiefens und Festigens von Inhalten leistet das kreative Schreiben wertvolle Dienste, z. B. durch die Übertragung gelernter Fakten in andere Zusammenhänge oder Darstellungsformen.⁴⁶

Die Feststellung, dass Schülerinnen und Schüler erfolgreicher lernten, „wenn sie an der Gestaltung des Unterrichts mitwirken können“⁴⁷ – beim kreativen Schreiben eine Zwangsläufigkeit –, ist hinsichtlich moderner didaktischer Vorstellungen beinahe selbstverständlich.

Fächerübergreifendes Lernen

Häufige Erwähnung findet im bayerischen Lehrplan der Gedanke fächerübergreifenden und interdisziplinären Lernens.⁴⁸ Durch die Intensivierung und Förderung des gebundenen, gestalterischen Schreibens im Geschichtsunterricht wird einer natürlichen und organischen Verknüpfung von Zielen unterschiedlicher Fächer, insbesondere von Deutsch und Geschichte, Rechnung getragen. Abgesehen davon, dass in vielen Fällen auch thematische Verknüpfungen möglich sind, wird in erhöhtem Maße eine Schlüsselkompetenz der gymnasialen Bildung, nämlich das schriftliche Formulieren von zusammenhängenden Gedanken, trainiert, die letztlich allen schulischen Fächern zugute kommt. Solche überfachlichen Kompetenzen werden im Lehrplan als „unerlässlich“ hervorgehoben.⁴⁹

Konkrete Anregungen

In den Jahrgangsstufen-Plänen (dritte Ebene des Lehrplans) finden sich zum kreativen Schreiben die konkretesten Anweisungen.⁵⁰ Der neue G8-Lehrplan bietet Vorschläge für kreativ-spielerische Gestaltung insbesondere unter den eigens geschaffenen Rubriken „Exemplarische Vertiefungen“ (hier v. a. unter dem Schlagwort „Erlebnis Geschichte“) und „Jahrgangsstufenbezogene exemplarische Vertiefungen“.

Ein guter Ansatzpunkt für die 6. Jahrgangsstufe ist z. B. die Anregung zum „Inszenieren einer antiken Theaterszene“ oder zum „Vergleich von historischer Wirklichkeit und Sagenwelt.“⁵¹ Für die 7. Jahrgangsstufe wird als zu erwerbendes Grundwissen vom Lehrplan „Das Erkennen und Beurteilen der Fiktionalität der Darstellung von Geschichte im Jugendbuch oder im Historienfilm“ vorgegeben.⁵² In diesem Zusammen-

hang sind kreative Schreibformen sinnvoll.⁵³ Unter der Abteilung „Exemplarische Vertiefungen“/„Erlebnis Geschichte“ taucht der Begriff explizit auf: „Kreatives Schreiben, z.B. Tagebuch einer Entdeckungsreise“.⁵⁴ Ebenfalls in Verbindung mit fiktionalen Schreibaufgaben realisierbar sind die Vorschläge „Streitgespräch zwischen Kaiser und Kurfürsten oder zwischen Herrscher und Vertretern der Stände“ bzw. „Zeremoniell am Hof Ludwigs XIV.“⁵⁵

In der 8. Jahrgangsstufe nennt der Lehrplan z.B. das Nachvollziehen einer „Paulskirchendebatte“ bzw. das „Anfertigen eines Flugblatts“.⁵⁶ Zur Wiederholung und Vertiefung ausgewählter Unterrichtsinhalte des entsprechenden Schuljahres wird ein Perspektivenwechsel angeregt.⁵⁷ Kreative Schreibformen eignen sich dafür besonders.⁵⁸

Ein analoges Vorgehen ist in der 9. Jahrgangsstufe sinnvoll, wobei der Lehrplan – wiederum unter der Rubrik „Erlebnis Geschichte“ – als konkrete Anregung anbietet: „Tagebuch eines Flüchtlings im Westen oder Osten Deutschlands.“⁵⁹

Die angesprochenen Beispiele⁶⁰ belegen, dass sich kreatives Schreiben mittlerweile als fixierte Komponente historischen Lernens im bayerischen Gymnasiallehrplan legitimieren lässt.

1.2.2 Kreatives Schreiben im brandenburgischen Lehrplan (Sekundarstufe I)

Im Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I in Brandenburg gibt es ebenfalls zahlreiche Anknüpfungspunkte für den Einsatz kreativen Schreibens. Den ersten Teil des Lehrplans bildet der sogenannte „Stufenplan“,⁶¹ der allgemeine pädagogische und didaktische Grundsätze erläutert, der zweite Teil ist der „Rahmenplan“, der sich speziell mit dem Unterricht im Fach Geschichte befasst.⁶²

Allgemeine Ausführungen

Wie in Bayern wird auch in Brandenburg betont, dass schulisches Lernen und individuelle Persönlichkeitsentwicklung im Zusammenhang gesehen werden müssen.⁶³ Es sei nötig, die Mitgestaltung von Unterricht durch die Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und dazu „methodische Vielfalt“ zu gewährleisten, wobei auch „sinnlich-ästhetische“ Formen miteinbezogen werden sollen.⁶⁴ Die unterschiedlichen Formen kreativen Schreibens können einen nicht geringen Teil zur Erfüllung dieser Lehrplangvorgaben beitragen. Schließlich wirken die Schülerinnen und Schüler aktiv am Unterricht mit und betätigen sich gestaltend, bisweilen sogar künstlerisch mit der historischen Materie.

Der brandenburgische Geschichtslehrplan fordert daneben ausdrücklich, „Chancen handlungsorientierten Unterrichts für den Schulalltag [zu] nutzen.“⁶⁵ Sind gewisse Bedingungen erfüllt, kann sich Handlungsorientierung wirkungsvoll in kreativen Schreibformen konkretisieren.⁶⁶

Fächerübergreifendes Lernen

Die Forderung nach fächerübergreifendem und fächerverbindendem Unterricht⁶⁷ findet im brandenburgischen Rahmenlehrplan für Geschichte noch stärkeren Nieder-

schlag als im bayerischen Geschichtslehrplan. So ist z.B. festgelegt, dass mindestens einmal im Halbjahr ein fächerverbindendes Unterrichtsvorhaben realisiert werden muss.⁶⁸

Für das kreative Schreiben im Geschichtsunterricht bietet diese Vorgabe, zusätzlich zu den dem Ansatz ohnehin innewohnenden Berührungspunkten mit dem Fach Deutsch (Sprach- und Schreibkompetenzen), große Möglichkeiten. So könnten z.B. längere historische Ganzschriften (etwa Jugendbücher) gelesen werden, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler kreativ auseinandersetzen. Insgesamt kann die Einbeziehung der kreativen Gestaltungsmöglichkeiten bei fächerverbindenden Unterrichtsvorhaben (evtl. auch in Verbindung mit Musik und Kunst) mehr Raum einnehmen, als es allein im Geschichtsunterricht zu leisten ist.

Konkrete Anregungen

In Brandenburg gelten die Rahmenlehrpläne jeweils für alle Schularten. Es erfolgt in der Sekundarstufe I jedoch eine „bildungsgangorientierte Differenzierung“, die eine unterschiedliche Vertiefung verschiedener Themen zulässt. Die unterschiedlichen Bildungsgänge führen bis zur Jahrgangsstufe 10 entweder

- zur grundlegenden allgemeinen Bildung,
- zur erweiterten allgemeinen Bildung
- oder zur vertieften allgemeinen Bildung.⁶⁹

In den allgemeinen Qualifikationserwartungen für den Abschluss der Jahrgangsstufe 10 heißt es, dass die Schülerinnen und Schüler z.B. die Kompetenz erworben haben müssen, „ein Fallbeispiel narrativ (erzählend) darzustellen“ und „eine Entscheidungssituation (eines Menschen, einer Gruppe) in ihrem historischen Handlungsspielraum“ nach- bzw. weiterzuerzählen (in den beiden höheren Bildungsgängen).⁷⁰ Für fast alle kreativen Schreibformen stellt diese Kompetenz die Grundlage dar. Weiter wird von den Schülerinnen und Schülern in den drei Niveaustufen verlangt, dass sie „ein historisches Problem rekonstruieren“ und eine „Rolle übernehmen“ können.⁷¹ Das ist natürlich nicht nur im Rollen- oder Stegreifspiel zu konkretisieren, sondern auch – und oft sogar nutzbringender – beim Verfassen von fiktiven Texten.

Bei den „Grundsätzen für die Unterrichtsgestaltung“ wird auf die Wichtigkeit des Sich-hinein-Versetzens und Nachvollziehens von Geschichte hingewiesen.

„Menschliches Handeln in der Geschichte ist Grundlage für das Nacherleben und Nachgestalten offener historischer Entscheidungs- und Bewährungssituationen, in die sich die Schülerinnen und Schüler als Individuum aktiv einbringen sollen. Zunächst ist das Handeln im historischen Kontext gedanklich vorwegzunehmen und sein Ablauf zu planen. Dann werden Rollen übernommen und situative Bezüge geschaffen, die historische Zusammenhänge und Details beinhalten. Nach Ablauf der Handlung ist es notwendig, den Handlungsweg zu reflektieren (historische Authentizität: Vergleich damals – heute). Danach ist der Transfer auf andere Zusammenhänge möglich.“⁷²

Diese Lehrplanvorgabe betont die Wichtigkeit von Kriterien, die in dieser Arbeit als wesentlich für den Einsatz kreativen Schreibens herausgestellt werden, insbesondere die Bedeutung einer reflektierenden Auswertung und Überprüfung der Unterrichtsergebnisse, die eine Verfälschung und unhistorisches Fantasieren eindämmen sollen.⁷³

Auch im brandenburgischen Lehrplan gibt es konkrete Schreibanregungen bei der Aufführung der Unterrichtsinhalte. In der 7. Jahrgangsstufe wird das Thema „Europas Aufbruch nach Übersee“ behandelt. Als didaktisch-methodische Anregung findet sich hier der Vorschlag: „Schiffstagebuch selber schreiben.“⁷⁴

In dem Großkapitel der 9./10. Jahrgangsstufe „Die Einflüsse der USA und der UdSSR im 20. Jahrhundert“ wird im Zusammenhang mit dem Aspekt „Alltagskultur“ empfohlen: „Geschichten aus dem Alltag rezipieren und selbst schreiben.“⁷⁵

Insgesamt bleibt zu konstatieren, dass Formen kreativen Schreibens im Lehrplan Brandenburgs keine unwesentliche Rolle spielen.

Nun sind die Beispiele aus den staatlichen Richtlinien Bayerns und Brandenburgs sicher nicht repräsentativ für die gesamte Bundesrepublik. Der kleine Exkurs sollte jedoch eine Tendenz verdeutlichen, die als gültig angenommen werden darf. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht wird nicht nur als Unterrichtsform akzeptiert, sondern zunehmend von staatlicher Seite gewünscht und gefordert. Die Zeiten, als solche Unterrichtsvorschläge als rein fakultative Zusatzangebote und als „unhistorisch“ gewertet wurden, dürften vorbei sein. Ein Grund mehr, die häufig – auch in den Lehrplänen – noch etwas im Diffusen sich bewegenden Themenvorschläge auf eine fundierte theoretische und praktische Grundlage zu stellen.

1.3 Zum Aufbau der Arbeit – Forschungsanliegen

Nach diesen einführenden Erläuterungen nun einige Anmerkungen zu Aufbau und Struktur vorliegender Arbeit. Sie besteht im Wesentlichen aus drei Teilen: Der erste ist die theoretische Annäherung an das Thema; im zweiten Teil wird versucht, anhand dokumentierter Beispiele aus der Praxis verschiedene didaktische Fragestellungen qualitativ zu untersuchen und exemplarisch Möglichkeiten und Probleme des Unterrichtseinsatzes zu skizzieren; der dritte Teil stellt Verfahren und Zugriffe kreativen Schreibens vor und unternimmt eine Kategorisierung in 10 Grundformen.

In allen drei Teilen wird implizit auch das Verhältnis von fiktionalen Elementen und den (so genannten) Fakten thematisiert. Die Debatte um Fiktionalität und Faktizität geht nämlich weit über den Geschichtsunterricht hinaus. Es wird schließlich nicht nur in schulischem Zusammenhang diskutiert, inwieweit in der Auseinandersetzung mit Geschichte Imagination fördernde Fiktion einfließen darf, sondern auch in der „seriösen“ historischen Wissenschaft und der Geschichtstheorie.⁷⁶ Festzuhalten ist: Es geht nicht um Fiktionalität *versus* Faktizität. Dass Fakten und Tatsachen nicht verfälscht werden dürfen, ist eine zwingende Voraussetzung. Vielmehr sind alternative Zugänge zur Geschichte gefragt, die Fantasie und Kreativität in Anspruch nehmen. Dadurch können sich etwas isoliert stehende (Einzel-)Fakten mitunter mit Leben

füllen. Die entscheidende Begriffsverknüpfung, die auch den Titel der Arbeit bestimmt, lautet demnach: Fiktionalität (wo es möglich und zweckmäßig ist) *und* Faktizität. Bei allen fantasiebestimmten Anregungen darf die faktische Grundlage als Bezugspunkt nie verloren gehen.

Zum ersten Teil (A): Vom Schlagwort „kreatives Schreiben“ ausgehend steht zu Beginn eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Kreativität“. Danach wird die Entwicklung der Schreibbewegung beleuchtet, die in außerschulischen Zusammenhängen ihren Ausgang nahm und dann seit den 80er Jahren den Deutschunterricht mehr oder weniger stark beeinflusste. Nach diesem Blick in die Deutschdidaktik wird die Bedeutung skizziert, die die Handlung „Schreiben“ in allen Fächern einnimmt. Es folgt eine Perspektivierung dahingehend, welche Stellung ihr zukommen sollte. Eine kleine, nicht repräsentative Umfrage unter Geschichtslehrern liefert dabei gewissermaßen eine Annäherung an den „Ist-Zustand“ im Geschichtsunterricht. Das Ergebnis der Umfrage wird kontrastiert mit einem Exkurs, der die große Bedeutung des Schreibens für Denk- und Lernprozesse verdeutlicht, wie sie in Großbritannien und den USA angenommen und vermittelt wird.

In den zentralen Kapiteln des ersten Teils werden Beziehungen zwischen dem kreativen Schreiben und Leitbegriffen der modernen Geschichtsdidaktik hergestellt. Das betrifft die Diskussionskomplexe zur Narrativität – unter Einbeziehung des geschichtstheoretischen Diskurses um die „Fiktion des Faktischen“ –, zur historischen Imagination, zu den Prinzipien der Handlungsorientierung und der Multiperspektivität genauso wie die Forderung nach der Berücksichtigung von Emotionen beim Umgang mit Geschichte.

Anschließend werden knapp Erkenntnisse der Kognitionspsychologie rezipiert. Dabei wird der Wert kreativen Schreibens für die (intrinsische) Motivation und einem an konstruktivistischen Leitbildern orientierten Unterricht verdeutlicht.

Der erste Teil schließt mit dem Versuch, die vorangegangenen theoretischen Ausführungen zu bündeln und Umrisse für eine Theorie des kreativen Schreibens im Geschichtsunterricht zu skizzieren. Komprimiert werden die Ergebnisse in der Formulierung einer „Arbeitsdefinition“ und in einem zusammenfassenden Schaubild sichtbar.

Zum zweiten Teil (B): Teil B widmet sich der Unterrichtspraxis. Er wird eröffnet mit einem kurzen Abriss über Geschichte und Formen der Empirie innerhalb der historischen Didaktik und der Darstellung des Untersuchungsdesigns. Anhand von Ergebnissen aus fünf Unterrichtseinheiten verschiedener Lerngruppen (aus Unter-, Mittel- und Oberstufe) wird anschließend versucht, Aufschlüsse über die (qualitative) Beschaffenheit von kreativen Produkten, die Schülerinnen und Schüler bei entsprechenden Anregungen im Geschichtsunterricht liefern, zu gewinnen. Die fünf Einheiten werden dazu zunächst isoliert unter bestimmten Fragestellungen betrachtet und ausgewertet, bevor am Ende von Teil B allgemeine Schlussfolgerungen folgen.

Den ersten Untersuchungsstrang bilden thematische Sequenzen, die der Verfasser in seinem eigenen Unterricht (7. Klasse eines Gymnasiums) integriert hat. Die gesammelten Daten entstammen dem Schuljahr 2004/2005. Der zweite Untersuchungsstrang dokumentiert Produkte zweier Lerngruppen aus der Mittel- und Oberstufe verschiedener Gymnasien (Schuljahr 2005/2006). Damit ist sicher gestellt, dass die Schlüsse, die aus den gelieferten Texten gezogen werden, nicht nur auf den Unterricht einer einzigen Lehrperson bezogen bleiben. Die beiden Lerngruppen des zweiten Untersuchungsstrangs wurden aufgefordert, ein ausführliches Feedback über ihre Einschätzung zu kreativem Schreiben als Unterrichtsmethode zu geben.⁷⁷

Der Präsentation der Ergebnisse der Einzeleinheiten folgt die Zusammenfassung der individuellen Befunde und die Formulierung allgemeiner Aussagen. Daraus ergeben sich drei prägnante Thesen zum kreativen Schreiben im Geschichtsunterricht. Ergänzt werden diese durch die Artikulation verbleibender Desiderate entsprechender empirischer Forschung.

Zum dritten Teil (C): Großkapitel C will die gängigsten Anregungen für kreatives Schreiben aufführen und systematisieren. Dazu wurde umfangreiches Material gesichtet und neues Unterrichtsmaterial erstellt. Daraus ließen sich insgesamt 10 Grundkategorien bilden, denen die einzelnen Varianten zuzuordnen sind. Jeder Kategorie geht ein erläuternder, allgemeiner Vorspann voraus. Daran reihen sich die Beschreibung der einzelnen Schreibformen sowie jeweils mindestens ein Beispiel, das einen ausformulierten Schreibauftrag enthält. Damit dient Teil C nicht nur der Darstellung und Systematisierung. Er darf durchaus als basale Lehrerhandreichung für kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht verstanden werden. Folglich soll vorliegende Arbeit nicht ausschließlich der wissenschaftlich-akademischen Auseinandersetzung mit geschichtsdidaktischen Problemstellungen verpflichtet sein, sondern einen Beitrag für den Transfer von der Theorie in die Praxis leisten.

Vorliegende Arbeit deckt damit in ihrer Gesamtheit folgende Zielbereiche ab:

- Erläuterung des theoretischen Rahmens und didaktische Begründung des kreativen Schreibens im Geschichtsunterricht (Teil A)
- Dokumentation und Interpretation von konkreten Unterrichtsergebnissen zu einzelnen Sequenzen (Teil B)
- Systematisierung und Kategorisierung der Einzelvarianten kreativen Schreibens mit einem Katalog von Beispielen als Handreichung für die Praxis (Teil C).

2. Kreativität + Schreiben = Kreatives Schreiben?

2.1 Anmerkungen zum Begriff „Kreativität“

*„Und was die Kreativität betrifft,
ja das ist auch so ein flinkes Wort.“
(Max Frisch)*

„Kreative Konfliktlösungen“, „Personalmanagement und Kreativität von Unternehmen“, „Wettbewerbsfaktor Kreativität“.⁷⁸ So lauten Buchtitel, Ankündigungen für Seminare, Anzeigen in Zeitungen. Jeder scheint heute kreativ sein zu können – und zu müssen. Besonders die Wirtschaft ruft nach Kreativität. Selbst in den Weihnachts- und Neujahrsansprachen von Bundeskanzler(inne)n und Bundespräsidenten werden die Bürgerinnen und Bürger regelmäßig dazu aufgerufen, das Land mit ihrer Kreativität vorwärts zu bringen.

Bei dem inflationären Gebrauch dieses Wortes scheint es manchmal, als wären ihm Sinn und Inhalt gänzlich abhanden gekommen. Bevor dem Unterricht überbordende Kreativität abverlangt wird, sei für eine vorläufige Begriffsbestimmung die Definition im Brockhaus heran gezogen. Dort heißt es:

„Kreativität, schöpferisches Vermögen, das sich im menschlichen Handeln oder Denken realisiert und einerseits durch Neuartigkeit oder Originalität gekennzeichnet ist, andererseits aber auch einen sinnvollen und erkennbaren Bezug zur Lösung technischer, menschlicher oder sozialpolitischer Probleme aufweist [...].“⁷⁹

Neues und Originelles müssen kreative Menschen also hervorbringen und am besten soll das Hervorgebrachte ein Menschheitsproblem lösen. Ein ziemlich anspruchsvolles Unterfangen... Doch ob diese Vorgabe im Unterricht einzulösen ist, gar im Geschichtsunterricht, das mag mit Fug und Recht bezweifelt werden.

Woher kommt diese Neigung, den Begriff Kreativität geradezu als neues „Heilswort“⁸⁰ zu sehen? Der Ausgangspunkt für eine intensivere Erforschung von Kreativität liegt im militärischen Bereich. In den USA war man während des Zweiten Weltkriegs immer noch auf der Suche nach anderweitigen Begabungs- und Fähigkeitskriterien wie dem IQ, der ja ganz am kognitiven Denkvermögen ausgerichtet ist.⁸¹ In ungewöhnlichen Stresssituationen bot der hohe IQ von Soldaten noch lange keine Gewähr für richtiges und Erfolg versprechendes Verhalten. Joy Paul Guilford hielt schließlich 1950 einen bahnbrechenden Vortrag über „creativity“, der die moderne Kreativitätsforschung begründete. Er hob als wichtigstes Merkmal *divergent thinking* hervor.⁸² Kreativ seien Menschen, die auf Probleme und Fragen mit ungewöhnlichen, neuartigen Lösungsansätzen aufwarten könnten. Im Gegensatz zum Vorgehen beim „konvergenten“ Denken gebe es nicht immer die eine, genau richtige Lösung, sondern vielleicht mannigfache Antworten, die alle richtig und angemessen sein können.⁸³ Damit seien

auch die Potenziale des schöpferischen Menschen beschreibbar, die nicht auf der klassischen, messbaren „Intelligenz“ basieren.⁸⁴ Bis heute ist das divergente Denken ein Schlüsselbegriff für unsere Auffassung von Kreativität.

Als endgültige Initialzündung für die Intensivierung der Kreativitätsforschung gilt die Konkurrenzsituation zwischen den USA und der UdSSR nach dem Zweiten Weltkrieg. Der „Sputnik-Schock“ 1957, der die Amerikaner über den vermeintlichen technischen Vorsprung der Sowjets rätseln ließ, beschleunigte die Bemühungen, nach den Bedingungen, die dem Hervorbringen außergewöhnlicher Leistungen förderlich sind, zu suchen. Seitdem ist die Hochschätzung der Kreativität ungebrochen und das Ziel, sie zu fördern, ein Allgemeinplatz, auch wenn der Schulalltag im Deutschland der 60er Jahre davon noch relativ unbeeinflusst blieb. In den 70er Jahren, nach der intensiven Rezeption der Kreativitätsforschung auch in Deutschland, änderte sich das. Seitdem ist der Strom der Kreativität fordernden Bereiche stetig breiter geworden, bis er – spätestens in den 90er Jahren – fast alle Lebenssituationen erfasst hat.

Nun ist aber eine nach Neuartigkeit/Originalität bzw. Divergenz definierte Kreativität etwas recht Exklusives. Daher mehrten sich Stimmen, die ein Unbehagen ob der inflationär geforderten und absolut gesetzten Kreativität artikulierten. Natürlich muss die Förderung von Kreativität ein wichtiges Ziel von Schule und Gesellschaft sein, aber ob sie einfach zu verordnen oder mittels einiger Techniken für jeden leicht erlernbar ist, bleibt zu bezweifeln. Im aktuellen Lexikon der Psychologie wird es als „verbreitete[r] Irrtum“ bezeichnet, „dass alle Kinder von Natur aus gleichermaßen zu kreativen Leistungen befähigt seien.“⁸⁵ Es seien erhebliche interindividuelle Unterschiede in Bezug auf individuelle Kreativitätspotenziale vorhanden.⁸⁶

Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass selbst in ernstzunehmenden Publikationen einfache Trainingsprogramme angeboten werden, um Kreativität „lernbar“ zu machen. Angeblich sei man dann den Genies schon auf der Spur.⁸⁷ Es gibt im Prinzip nichts dagegen einzuwenden, Techniken zu üben, die flexibles, mehrkanaliges Denken ermöglichen.⁸⁸ Dies jedoch sofort als Schlüssel zur Schöpfung von Genialischem zu deklarieren, erscheint vermessen. Man schafft vielleicht dadurch bessere Bedingungen, einen Nährboden, der trotzdem bei den meisten Menschen, die eben keine Genies sind, nur begrenzt fruchtbar sein wird.⁸⁹

Eine sehr pointierte und amüsante Kritik an weit verbreiteten Auffassungen von Kreativität übt Hartmut von Hentig in seinem Essay „Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff.“ Darin beklagt er unter anderem die Gegenüberstellung von kreativen und *nur* intelligenten Menschen und die starke Betonung von divergenten Aktivitäten:

„Die Schöpferischen haben Träume und Visionen und lassen diese unbefangen (die Lehrer würden sagen: unsachlich und frech) in die Gegenwart ein; die Intelligenten hingegen widmen sich nüchtern der Lösung der Aufgabe. Soll das heißen, dass sie keine Träume und Visionen haben? Zeigt ihr Verhalten nicht in erster Linie an, dass sie sie um des geforderten Ergebnisses willen ausschließen?“⁹⁰

Man darf nicht so tun, als seien Kreativität und Disziplin bzw. Strukturiertheit Gegensätze. Gerade kreative Menschen weisen meist ein Höchstmaß an diesen sogenannten Sekundärtugenden auf. Neuere Arbeiten zur Kreativitätsforschung erkennen diesen Zusammenhang an. Klaus K. Urban hat ein Komponenten-Modell entwickelt, an dem abzulesen ist, dass die Hervorbringung kreativer Produkte der Kombination kognitiver und personaler Komponenten bedarf.⁹¹ Konvergentes und divergentes Denken müssten sich demnach integrierend ergänzen. Er nennt sechs Hauptkomponenten von Kreativität:

1. Divergentes Denken & Handeln
2. Allgemeine Wissens- & Denkfähigkeit
3. Bereichsspezifisches Wissen & spezifische Fertigkeiten
4. Fokussierung & Anstrengungsbereitschaft
5. Motive & Antrieb
6. Offenheit & Ambiguitätstoleranz⁹²

Für die Schule bleibt ohnehin zu konstatieren, dass ein allein stehendes Kriterium „Neuartigkeit/Originalität“ nur in engen Grenzen erfüllt werden könnte. Schülerinnen und Schülern, denen es möglich ist, Neues und Originelles hervorzubringen, müssen in die Lage versetzt werden, es auch tun zu dürfen. Aber was ist mit den anderen? Sind sie von vorneherein als unkreativ anzusehen? Eine kleine Milderung dieser Dichotomie haben Akzentuierungen des Kreativitätsbegriffs in den 80er Jahren gebracht. Es kam zu einer Subjektivierung und „Verallgemeinerung“ von Kreativität, indem die Komponenten Authentizität und Expression sehr stark betont wurden, wohingegen die Qualität des Hervorgebrachten als Kriterium etwas in den Hintergrund trat.⁹³

Eine auch für schulische Belange interessante Perspektivierung ist es, die Bedeutung der „spielerischen Imagination“ als einen entscheidenden Faktor zu sehen.⁹⁴ Gerade bei der Einbeziehung von kreativem Schreiben im Geschichtsunterricht steht häufig nicht die Lösung kniffliger Probleme im Mittelpunkt. Der Akzent liegt eher darauf, den Blick zu weiten, spielerisch andere Perspektiven zu einzunehmen, um evtl. einen umfassenderen Zugriff zu geschichtlichen Sachverhalten zu bekommen, der letztlich historisches Denken und Verstehen fördert.

Alles in allem bleibt das Schlagwort Kreativität immer noch zu unbestimmt.⁹⁵ Es fungiert – man vergleiche die Auflistung der Stichworte zu Beginn dieses Kapitels – häufig nur als wirkungsvoller Modebegriff. Demnach bleibt ein gewisses Unbehagen bezüglich des Begriffs des kreativen Schreibens. Er erweckt den Eindruck des Exklusiven und eines Gegensatzes zu einem unkreativen Schreiben, das dann wohl alles übrige schulische Schreiben umfassen müsste. Dieser Eindruck soll nicht entstehen. Wenn im Folgenden dennoch durchgängig der Ausdruck „kreatives Schreiben“ verwendet wird, so ist das nicht der mangelnden Kreativität des Autors hinsichtlich der Schöpfung eines neuen Begriffes geschuldet, sondern einer Terminologie, die sich in den letzten Jahren herausgebildet hat.

Dennoch sollte dem Begriff Kreativität nicht zu viel abverlangt werden. Gerade beim kreativen Schreiben im Geschichtsunterricht wird – und soll sich gerade – vieles finden, wozu kein überbordendes schöpferisches Genie vonnöten ist: Zahlreiche Vorschläge, die von vielen Schülerinnen und Schülern erfüllt werden können, und Regeln und Vorgaben folgen, für die die man als Lehrkraft kein schlechtes Gewissen haben muss.⁹⁶

Noch einmal zurück zu Hartmut von Hentig und einem für die Schule bedenkenswerten Gedanken: Er bemerkt, dass Kreativität nicht in erster Linie an Personen festgemacht werden muss, sondern dass es durchaus auch Situationen sein können, „die Menschen kreativ oder steril reagieren lassen.“⁹⁷ Für möglichst viele solcher Situationen zu sorgen, das ist Aufgabe des Unterrichts. Einer „Herstellung“ von Kreativität steht er skeptisch gegenüber, weil man diese eben schwerlich verordnen oder simpel einüben kann, wenn auch viele Politiker oder Wirtschaftsfachleute davon ausgehen mögen. Vielmehr gelte es, sich die Verhinderungen für kreatives Handeln klarzumachen, sie zu vermeiden und auszuräumen.⁹⁸ Es kommt demnach darauf an, die „Feinde der Kreativität“⁹⁹ auszuschalten. Als solche bezeichnet Gerrud Höhler:

- Konformitätsdruck innerhalb der Klasse
- Autoritäre Stile, Regelsysteme und Unterrichtsbedingungen
- Spöttische Haltungen und Ironie der Lehrer
- Starre Prinzipien der Lehrer
- Fehlende Offenheit im Unterricht
- Überbetonung des Erfolgs
- Intoleranz gegenüber spielerischem Verhalten
- Abwehrhaltung gegenüber nicht normgerechten, abweichenden Persönlichkeiten¹⁰⁰

Bei der Aufgabe, für ein kreativitätsförderliches Schulklima zu sorgen, spielt die Lehrperson eine entscheidende Rolle. Sie sollte Autorität besitzen, ohne autoritär zu sein. Sie muss Freiheitsgefühle vermitteln und gleichzeitig die Neugierde der Schülerinnen und Schüler anspornen. Sie hat, und das mag manchen Skeptiker überraschen, „Faktenättigung“ zu gewährleisten. Ein großes Angebot von Fakten („overlearning“) ist wichtig, um kreativ mit dem Gelernten umgehen zu können. Aber: Diese Fakten dürfen nicht nur, wie es häufig praktiziert wird, in ständigen Wissenskontrollen „abgeprüft“ werden, sondern den Schülerinnen und Schülern muss Gelegenheit gegeben werden, Faktenmengen kreativ in neue Zusammenhänge einzubetten.¹⁰¹

Genau hier liegen auch die Chancen und der Wert des kreativen Schreibens im Geschichtsunterricht. Es ist viel gewonnen, wenn es möglich ist, sich von der weit verbreiteten Vorstellung von Geschichte als reinem „Lernfach“ zu lösen. Geschichte sollte, im Gegenteil, viel mehr als Denkfach angesehen werden, in dem zu intellektueller Risikobereitschaft und geistiger Flexibilität angespornt wird.¹⁰² Man kann also durchaus Kreativität fördern und die Bedingungen für die Hervorbringung kreativer Leistungen optimieren. Und dennoch bleibt festzuhalten, dass sie nicht angeordnet werden kann:

„Wo immer wir von der Kreativität ein Wunder erwarten, werden wir es nicht bekommen. Wir müssen das mühsamer werdende Geschäft der Politik, der Wirtschaft, der Wissenschaft, der Pädagogik weiterhin mit den großen alten Tugenden bewältigen und dürfen froh sein, dass es immer wieder die Glücksfälle der Hochbegabten, der Schöpferischen, der heiteren Hermeskinde gibt.“¹⁰³

2.2 Kreatives Schreiben im Deutschunterricht

„Können wir nun doch alle das Dichten lernen?“¹⁰⁴

An dieser Stelle erfolgt ein etwas ausführlicherer Blick auf das Fach Deutsch. Es erscheint nötig, die didaktische Entwicklung im Nachbarfach zu rezipieren, wenn kreatives Schreiben in geschichtsdidaktische Zusammenhänge übertragen werden soll. Dieses ist mittlerweile im Deutschunterricht sowohl als Begriff wie auch als Methode etabliert, auch wenn nicht alle Lehrkräfte die Methode in ihren Unterricht integrieren.

2.2.1 Schreibdidaktik im Fach Deutsch – Wege und Umwege zur Kreativität?

Bis ins 19. Jahrhundert bestand Schreiben im Deutschunterricht vor allem aus der Reproduktion vorgegebener Muster, nach denen man Regeln der antiken Rhetorik oder Vorlagen klassischer Autoren anwendete. Eigene Erfahrungen, Gedanken und Urteile der Schülerinnen und Schüler fanden so gut wie keine Beachtung, zumal die Lehrer – besonders in der „Volksschule“ – ihren Schützlingen einen eigenen selbstständigen Ausdruck gar nicht zutrauten.¹⁰⁵ Einer der ersten vehementen Kritiker dieser Unterrichtspraxis war Rudolf Hildebrand. Er verglich die schulische Instruktion mit „dem Sprachunterricht, den man Papageien gibt“¹⁰⁶ und forderte, von den Fähigkeiten des Kindes – auch seiner natürlichen, „ungebildeten“ Artikulation – auszugehen und seine eigene Ausdrucksfähigkeit unabhängig von literarischen Vorlagen zu schulen. Hier deutet sich eine wichtige Entwicklung der späteren Reformpädagogik an, die eine „Pädagogik vom Kinde aus“ propagierte.

Der Aufsatzunterricht der Reformpädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts richtete sich grundsätzlich gegen die reproduktive und wenig kindgemäße Methodik des gebundenen Aufsatzes, die sich fast nur an literarischen Formen und Inhalten orientierte. Der von Fritz Gansberg so titulierte „freie Aufsatz“¹⁰⁷ sollte gewissermaßen eine Freisetzung des schöpferischen Potenzials im Kind bewirken. Das Schreiben wird dabei weder durch eine vorgegebene Aufsatzart noch durch eine zu strikte Zeit- oder Themenvorgabe gegängelt. Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler, eigene Erfahrungen sind der Mittelpunkt dieses Ansatzes. Dabei wird ein sehr hoher Anspruch an die Kreativität und die Gestaltungslust der Schülerinnen und Schüler gestellt. Die produzierten Aufsätze sollten gleichsam als schöpferische Akte, als „Kunstwerke“ gesehen werden können.¹⁰⁸

In eine ähnliche Richtung zielte das zum Teil heute noch praktizierte Konzept der „freien Texte“ Célestine Freinets. Diese betonte noch stärker das reformpädagogische Prinzip des ganzheitlichen Lernens, des Lernens „mit allen Sinnen“. Die Lernenden dürfen die geschriebenen Texte in einer Handdruckerei selbst drucken, wodurch im Laufe der Zeit haptisch fassbare Bücher entstehen können. Geistige und körperliche Arbeit würden so idealtypisch verknüpft.¹⁰⁹

Diese im Prinzip fortschrittlichen Ansätze hatten allerdings ihre Schwächen in einer zu großen Beliebtheit und der fehlenden Zielgebundenheit. Die gewünschte Gestaltungsfreiheit beim Schreiben wurde wohl überbetont. Kritiker bemängelten bald, dass die Kompetenz z.B. für ein objektives, sachliches Schreiben, das in der Lebenspraxis ja nötig sei, überhaupt nicht vermittelt werde. Aus der klaren Unterscheidung zwischen einer subjektiven und einer objektiven Schreibhaltung entwickelte sich ab dem Ende der 20er Jahre eine Konzeption, die ihr Augenmerk besonders auf die Sprachgestaltung legte („sprachgestaltender Aufsatz“)¹¹⁰ und mit ihrer zementierten Trennung in „Aufsatzarten“ die Grundlagen für den konventionellen Schreibunterricht des 20. Jahrhunderts schuf: Erzählung, Bericht, Beschreibung, Schilderung und Erörterung. Das sind die bekannten Bausteine, die das Schreiben im Fach Deutsch fortan beherrschten.

2.2.2 Frischer Wind in der Schreibdidaktik – Ein neuer Anlauf für Kreativität

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts setzte in der Deutschdidaktik die sogenannte „kommunikative Wende“ ein. Schreiben, so wurde gefordert, habe sich an dem Ziel einer adäquaten Kommunikationsfähigkeit zu orientieren. Bloße Übung in lebensfernen Aufsatzarten (sprachgestaltender Aufsatz) wurde genauso abgelehnt wie ein banales Sich-Ergehen in Erlebnissen und Subjektivität (Reformpädagogik). Kurz: Die Schülerinnen und Schüler sollten durch den Unterricht auf das Leben vorbereitet werden. Eine jüngere Generation von Didaktikern wollte die Entwicklung von Schreibfähigkeit fördern, die die Intention des Schreibaktes mit einbezog:¹¹¹ Wer ist Adressat des Geschriebenen, in welche Situation ist das Schreiben eingebettet, was wird damit beabsichtigt? Auch der Stil der Texte sollte sich daran orientieren.

Als besonders „lebensnah“ empfundene Formen hielten nun Einzug in die Klassenzimmer: Sachliche Briefe, Beschwerden, Anleitungen, Bewerbungen usw. Diese „Vernützlichung“ des Schreibens in der Schule warf allerdings wieder neue Probleme auf. Einerseits beschränkte sich die kommunikative Aufsatzdidaktik fast ausschließlich auf pragmatische Formen, so dass Schreiben zunehmend als „trocken“ empfunden wurde, und andererseits war die vorgegebene Zweckorientierung letztlich doch immer nur eine simulierte: Selbst wenn man eine Bewerbung tatsächlich abschickte, blieb sie immer noch ein Probelauf; ebenso blieb der Aufsatz eine zu benotende Prüfungsaufgabe, kommunikativer Zweck hin oder her. Fritzsche folgert daraus: „Der tatsächliche Aufsatzunterricht orientierte sich nach wie vor weitgehend am System der [traditionellen] Aufsatzarten“,¹¹² auch wenn die starren substantivierten Bezeichnungen für die verschiedenen Formen nun häufig durch Verben ersetzt wurden, die das Sprach*handeln*

in den Vordergrund stellten: Erzählen, Berichten, Beschreiben, Schildern, Erörtern.

Neben dieser Entwicklung, zum Teil diese auch ergänzend, traten in den 70er Jahren unterschiedliche Strömungen der Schreibdidaktik auf den Plan, die eines gemeinsam hatten: ein grundsätzliches Unbehagen am schulischen Schreib- und Aufsatzunterricht. So wurden reformpädagogische Vorstellungen reaktiviert. Das freie Schreiben erschien plötzlich erneut als Begriff und Konzept in der Deutschdidaktik. Gerhard Sennlaub wollte z.B. den „Spaß“, die Lust beim Schreiben wieder mehr betonen.¹¹³ Daneben mehrten sich seit Beginn der 70er Jahre Publikationen, die sich explizit der Kreativität im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht widmeten.¹¹⁴ Etwa um 1980 hoben Joachim Fritzsche und Kaspar H. Spinner die persönlichkeits- und identitätsbildenden Wirkungen des Schreibens hervor.¹¹⁵ In eine ähnliche Richtung zielte später der Ansatz des „personalen Schreibens“,¹¹⁶ das eine Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektivität anstrebte. Gundel Mattenklott öffnete den Blick für einen spielerischen, experimentellen Umgang mit Sprache, der an alte Traditionen u.a. aus der höfischen Gesellschaft, der Romantik und des Biedermeier anknüpfen wollte. Der Titel „Literarische Geselligkeit“¹¹⁷ weist darauf hin, dass Schreiben in der Gruppe intendiert ist, eine Prämisse vieler Strömungen kreativen Schreibens.

Diese vielfach ineinander übergehenden, manchmal auch konkurrierenden neuen Tendenzen der Schreibdidaktik waren ein Teil des Fundaments, auf das in den 80er Jahren der etwas schwammige Begriff des kreativen Schreibens gesetzt wurde. Den anderen – nicht minder bedeutungsvollen – Teil bildeten außerschulische Aktivitäten. Insgesamt war die Bewegung so in Schwung gekommen, dass Katrin Bothe die 1980er Jahre als die „euphorisch-missionarische Phase“ des kreativen Schreibens bezeichnete.¹¹⁸

2.2.3 Außerschulische Einflüsse – Kreatives Schreiben allerorten

Kreatives Schreiben ist heute außerhalb der Schulen stärker vertreten als im institutionellen schulischen Rahmen.¹¹⁹ Gibt man bei der Internet-Suchmaschine „Google“ den Begriff ein, erhält man 1 290 000 Ergebnisse.¹²⁰ Volkshochschulen und verschiedenste Akademien bieten Kurse an. Eine wahre Publikationsflut von Lehrgängen in Buchform suggeriert, dass wirklich jeder schreiben kann.¹²¹ Methoden des kreativen Schreibens werden bei der Ausbildung von Journalisten und Wissenschaftlern eingesetzt. An den deutschen Hochschulen wächst die Zahl von Schreibkursen für Studenten.¹²²

In den USA erlebte die Schreibbewegung, die *creative writing* etablierte, ab den 60er Jahren ihre Blüte,¹²³ obwohl erste Ansätze dafür schon Anfang des 20. Jahrhunderts wurzeln.¹²⁴ In Amerika scheint traditionell die Hemmschwelle für das Schreiben von Laien niedriger zu sein als in Deutschland, wo bis heute eine große Angst vor dem „Dilettieren“ herrscht. Dies ist wohl ansatzweise durch die genieästhetische Literaturtradition und die weihevollen Aura, die um schriftstellerische Produktion gerne gelegt wird, zu erklären. Zudem sind an amerikanischen und englischen Hochschulen *composition* und *creative writing* oft verpflichtender Bestandteil des Literaturstudiums.

Sogar namhafte Autoren wie z.B. die Nobelpreisträgerin Toni Morrison oder Philip Roth sind sich nicht zu schade, *creative writing* zu lehren.¹²⁵ An den angelsächsischen Schulen gehört gestaltendes Schreiben ebenfalls schon lange völlig selbstverständlich zum Unterricht, was sicherlich Berührungängste frühzeitig abbaut.¹²⁶

Nach Deutschland schwappte die Schreibbewegung Anfang der 80er Jahre. Enorme Aufmerksamkeit erregte dabei das Erscheinen eines Buches einer amerikanischen Autorin – Gabriele L. Rico.¹²⁷ Sie versprach, jeder trage kreatives literarisches Potenzial in sich und könne schreiben lernen. Er müsse nur verstehen, dieses Potenzial richtig zu aktivieren. Dazu berief sie sich auf die moderne Gehirnforschung. Nicht nur die linke Gehirnhälfte – insbesondere zuständig für logische, rationale Operationen solle beim Schreiben aktiviert werden, sondern auch die rechte, die u.a. für Emotionen, das Denken in Bildern oder musische Fähigkeiten verantwortlich ist. Diese gleichzeitige Beanspruchung bzw. Verbindung beider Gehirnhemisphären solle für einen kreativen Schub und baue Schreibblockaden ab.¹²⁸

Dazu entwickelte sie die Methode des sogenannten „Clusterings“, um sprachliche Begriffe mit bildlichen bzw. grafischen Vorstellungen zu verknüpfen. Ist Ricos Ansatz in jüngster Zeit auch nicht unwidersprochen geblieben, bleibt festzuhalten, dass „Clustern“ nicht nur bei Befürwortern des kreativen Schreibens erfolgreich verwendet wird, sondern als Ideensammlungsmethode mittlerweile zum didaktischen Allgemeingut gehört. Ihr Buch ist für den Erfolg der Schreibbewegung in Deutschland zumindest mit verantwortlich.

Daneben sei ein Wissenschaftler genannt, der zu den einflussreichsten deutschen Impulsgebern der außerschulischen Schreibbewegung gehörte und noch gehört: Lutz von Werder. Von Werder und Rico sind innerhalb der kaum mehr überschaubaren und oft trivial und populärwissenschaftlich daherkommenden Literatur zum kreativen Schreiben insofern Sonderfälle, als sie ihre Erkenntnisse wissenschaftlich begründen und auch formal wissenschaftliche Maßstäbe erfüllen. Wie Rico plädiert von Werder für ein Schreiben in der Gruppe und für die Aktivierung des Unbewussten zum Freisetzen kreativer Potenziale. Dafür schlägt er eine Fülle von – manchmal allerdings etwas esoterisch anmutenden – Methoden vor. Insgesamt verfolgt von Werder mit seinem Ansatz mehr therapeutische und psychologisch-pädagogische Ziele als andere Autoren.¹²⁹

2.2.4 Kreatives Schreiben – Beschreibungsversuche

Nach diesem Seitenblick in die außerschulische Literatur sollen nun wieder die Erkenntnisse von (Schul-)Didaktikern, die sich vornehmlich dem Schreiben im Deutschunterricht widmen, im Vordergrund stehen. Trotz der Fülle von Literatur zum kreativen Schreiben¹³⁰ fehlt es bis heute an einer zufriedenstellenden, brauchbaren Definition. Nicht dass es ein Defizit an Klärungsversuchen gebe, ganz im Gegenteil, aber eine klare Begriffsbestimmung ist schwerlich zu finden.¹³¹ Dennoch lassen sich Konstanten in den Beschreibungsversuchen erkennen. Auffällig ist, dass häufig erklärt wird, was kreatives Schreiben nicht ist:

„Es geht beim kreativen Schreiben nicht um die Bewältigung von Kommunikationssituationen, auch nicht um eine genaue Wiedergabe von Realität, ebensowenig wird eine Ausrichtung an Aufsatzgattungen angestrebt.“¹³²

„Kreatives Schreiben ist weder ‚Schulaufsatz‘ in seiner herkömmlichen Bedeutung (es werden normalerweise nicht ‚Themen‘ gestellt und schon gar nicht ‚Aufsatzarten‘ geübt) noch zweckgebundenes oder rhetorisches Schreiben.“¹³³

Manche Autoren betonen auch die Schwierigkeit einer Definition:

„Die Konzepte des kreativen Schreibens lassen sich kaum auf einen gemeinsamen Nenner bringen, da allein schon der Begriff einen weiten Bedeutungsspielraum hat.“¹³⁴

„Der Anwendungsbereich des kreativen Schreibens ist nicht klar umrissen, er umfasst Ansätze zum freien Schreiben in der Aufsatzdidaktik, zum produktiven Umgestalten literarischer Textsorten und zum spielerischen Erproben und Produzieren von Lyrik, Prosa und dramatischen Texten.“¹³⁵

Die zuletzt zitierte Eingrenzung benennt dominierende Teilbereiche des kreativen Schreibens, wengleich auch hier eine begriffliche Unschärfe deutlich wird. Etliche Experten betonen nämlich gerade die Distanz zum „freien Schreiben“:

„Nun ist ‚Kreatives Schreiben‘, was immer es ist, nicht zu verwechseln mit dem ‚freien Aufsatz‘, wie die Literatur nicht müde wird zu betonen.“¹³⁶

„Im Gegensatz zum freien Schreiben, bei dem man sozusagen darauf vertraut, dass schon etwas da ist, über das man schreiben möchte, wird beim kreativen Schreiben zum Schreiben hingeführt. Im Schreiben soll nicht einfach etwas abgebildet werden [...], sondern durch Aktivierung der Imaginationskraft etwas neues entstehen, zumindest eine neue Sicht auf Bekanntes realisiert werden.“¹³⁷

Diese Definition von Kaspar H. Spinner hebt den Inszenierungscharakter hervor. Eine „neue Sicht auf Bekanntes“; diese Formel wird auch für das kreative Schreiben im Geschichtsunterricht von Bedeutung sein können.

Spinner wird generell herangezogen, wenn es um eine Charakterisierung des kreativen Schreibens geht. Die in jüngster Zeit erschienenen Hand- bzw. Arbeitsbücher für die Deutschdidaktik nehmen ebenso auf seine „drei Prinzipien“ Bezug¹³⁸ wie Dissertationen und Fachbücher zum Thema.¹³⁹ Spinner schrieb zum kreativen Schreiben einen viel beachteten Basisartikel in der Zeitschrift *Praxis Deutsch*¹⁴⁰ und entwickelte in Fortführung seines Ansatzes drei prägende Merkmale für sein Konzept.¹⁴¹

- *Prinzip Irritation*: Damit ist insbesondere das Schaffen von Schreibsituationen gemeint, die eingespielte und eingeschliffene Vorstellungsmuster und Normen auf kreative Weise durchbrechen können. Durch – oft spielerische – Schreibenregungen sollen neue Einfälle quasi provoziert werden. Hier ist der Bezug zum Kreativitätsbegriff der 70er Jahre offensichtlich (Kreativität als divergentes Denken). Das

Schaffen von Metaphern dient Spinner als Beispiel für die Verwirklichung des Prinzips der Irritation: Ein Wort wird in einem Aussagezusammenhang gebraucht, in dem es im normalen Sprachgebrauch nicht vorkommt. „Wer sich auf Irritation einlässt, sie wahrnimmt, sich von ihr herausfordern lässt und das Widersprüchliche in eine neue Verbindung überführen kann, verhält sich kreativ.“¹⁴²

- *Prinzip Expression*: Das Prinzip manifestiert sich nach Spinner in Schreibhandlungen als Ausdruck von Subjektivität, Emotionalität und persönlicher Authentizität. Die starke Betonung von Gefühlen, das Artikulieren von Erfahrungen und die Heranziehung auch von Unbewusstem macht die Beeinflussung durch das personale Schreiben evident.
- *Prinzip Imagination*: Hier wird besonders auf die Ausgestaltung von Fantasien und ein Sich-Hineindenken in andere Welten und menschliche Erfahrungsweisen verwiesen. Imaginationsfähigkeit ist im Übrigen auch die Grundlage für das Nachvollziehen-Können und das „Erleben“ sowohl von Literatur als auch von Geschichte (Fremdverstehen).

Spinner betont, dass nicht jedes der drei Prinzipien immer in gleichem Maße vertreten sein müsse, eine Verbindung der drei Merkmale aber grundsätzlich wichtig sei. Insgesamt ist seine Charakterisierung nützlich, weil tatsächlich viele Aspekte des kreativen Schreibens darunter zu subsumieren sind. Spinner stellte 1993 euphorisch die Frage, ob kreatives Schreiben nicht sogar Leitlinie für ein neu zu entwickelndes Schreibcurriculum werden könne. In letzter Zeit äußerte er sich zurückhaltender.¹⁴³

In einem Aufsatz aus dem Jahr 2005 ergänzte Spinner die drei grundlegenden Prinzipien noch durch zwei weitere Aspekte:

- *Prinzip „ästhetisches Wahrnehmen“*:
„Die Wechselbeziehung von Wahrnehmen und Schreiben fördert das spezifisch ästhetische Wahrnehmen, das heißt ein innehaltendes, aufmerksames, Empfindungen weckendes Wahrnehmen. Beim Schreiben zu Bildern wird dies besonders deutlich. Wenn man z.B. zu einem Porträt einen inneren Monolog der gemalten Figur entwirft, schaut man sich genau die Gesichtszüge an. Oder wenn man zu einem Landschaftsgemälde die Vorstellung entwickelt, man wandere in die dargestellte Gegend hinein, wird man ähnlich aufmerksam das Bild betrachten.“¹⁴⁴

Die kooperative Verknüpfung von Kunst bzw. ästhetischen Eindrücken und dem Schreiben wird teilweise in den konkreten Schreibanregungen für den Geschichtsunterricht eine Rolle spielen.¹⁴⁵

- *Prinzip Imitation*: Steht das Imitieren von Mustertexten auch scheinbar im Widerspruch zu dem im Prinzip Expression vertretenen subjektiven, freien authentischen Schreiben, kann es dennoch kein Schreiben ohne Vorbilder geben. Das Lernen an literarischen Beispielen ist unabdingbar, um das Handwerkszeug für eigenes Schreiben zu erwerben. In der Begegnung mit anderen Texten sollen Anregungen erworben werden, die individuelles Schreiben, einen eigenen Stil, erst ermöglichen.¹⁴⁶ Beim kreativen Gestalten im Geschichtsunterricht kommt diesem Prinzip hohe