

Panel 5

**Daniela Matz** (Universität Tübingen)

## **1. Zur Relativität und Normativität des Kreativitätsbegriffs in der Deutschdidaktik und ihren Bezugsdisziplinen**

Kreativität wird in einschlägigen Konzeptionen zukunftsrelevanter Bildung als eine Schlüsselqualifikation bezeichnet (vgl. Sliwka/Klopsch 2022). Durch das Aufkommen von KI-Sprachmodellen und ihre Reproduktion bestimmter sprachlicher Muster, die dem Bereich des „common crawl“ zugeordnet werden, stellt sich für die deutschdidaktische Forschung die Frage, wie die sprachliche und ästhetische Vielfalt bewahrt und bei Lernenden gefördert werden kann.

Dabei gibt es in der Kreativitätsforschung eine Vielzahl von Zugängen zum Begriff der Kreativität (etwa in Literaturwissenschaft, Psychoanalyse, Psychometrie, Kognitionsforschung und Linguistik). In solchen Definitionen werden unterschiedliche Bezugsgrößen hervorgehoben, sodass von Kreativität beispielsweise als individuellem, sozialem oder sprachlichem Prozess gesprochen wird (vgl. Ziaja 2021.). Die Vielzahl der Zugänge erschwert die genaue begriffliche Fassung. Damit der Kreativitätsbegriff in die Definition von Bildungszielen für das Fach Deutsch einbezogen werden kann, bedarf es einer fachbezogenen Klärung und Definition.

Der Vortrag sucht einen Zugang zum Thema über das kreative Schreiben. Im Fokus steht zunächst die vergleichende Analyse der amerikanischen Tradition kreativen Schreibens (vgl. z.B. Morley 2007) mit der Didaktik des kreativen Schreibens in Deutschland (vgl. u.a. Abraham 2014, Chromik 2012, Ruf 2016). Gezeigt werden soll, welche konzeptionellen Aspekte in den jeweiligen Traditionen aufgegriffen, thematisiert und didaktisch profiliert werden.

Zur Systematisierung werden zunächst Vorschläge zur Operationalisierung von Kreativität herangezogen. Während das 4-P-Framework (vgl. Rhodes 1961) die Dimensionen Person, Product, Process und Press (d.i. Umwelt) benennt, geht das 5-A-Framework auf Actors, Audiences, Actions, Artifacts und Affordances (vgl. Kaufmann/Gläveanu 2019, S. 28) ein und ermöglicht außerdem die Beschreibung der Relationen zwischen einzelnen Hinsichten der Kreativität. Zur weiteren Systematisierung sollen zudem Prozessmodelle des Kreativen

herangezogen (z.B. Finke u.a. 2014) und Vergleiche zur Diskussion des Kreativitätsbegriffs in der Kognitionspsychologie vorgenommen werden (z.B. Risko/Gilbert 2016).

Auf diese Weise möchte der Beitrag normative Schwerpunktsetzungen im deutschdidaktischen Diskurs in Bezug auf das kreative Schreiben kenntlich machen. Zentrale Frage ist, ob der Kreativitätsbegriff bei aller Relativität der Begriffsbestimmung im Feld der Bildungsziele für das Fach Deutsch tatsächlich normative Orientierung zu leisten vermag.

### **Literatur:**

- Chromik, T. (2012). *Theorie und Praxis des kreativen Schreibens*. Berlin: Peter Lang.
- Finke, R., Ward, T. & Smith, S. (1999). Creative Cognition. In R. J. Sternberg (Hrsg.), *Handbook of Creativity* (S. 189–212). Cambridge University Press.
- Kaufmann, J. C. & Clăveanu, V. P. (2019). A Review of Creativity Theories. In J. C. Kaufmann & R. J. Sternberg (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (S. 27–43). Cambridge University Press.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. In *Phi Delta Kappan*, 42, 305–311.
- Risko, E. F. & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. In *Trends in cognitive sciences*, 20(9), 676–688.
- Ruf, O. (2016). *Kreatives Schreiben: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2022). *Deeper Learning in der Schule: Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Weinheim: Beltz.
- Ziaja, U. (2021). Was ist Kreativität? Begriffsbestimmungen der Kreativitätsforschung. In W. Willms (Hrsg.), *Kontexte kreativen Schreibens: Eine Standortbestimmung in Theorie und Praxis* (S. 25–38). Frank & Timme.

## **2. Zur Relativität von Literarizität im Deutsch- und Fremdsprachunterricht im Kontext fachdidaktischer Normsetzungen**

„Literarizität‘ diene, so Simone Winko, dazu, „die spezifische ›Sprache der Literatur‹ von der Alltagssprache [...] abzugrenzen“ (2009: 376). Der Begriff eignet sich in mehrfacher Hinsicht zur interdisziplinären Erforschung der Normen der Literaturdidaktik und Praktiken des Literaturunterrichts.

Die dem Terminus innewohnende Relativität trägt der ungelösten Frage Rechnung, welche Eigenschaften und Kontextfaktoren Literatur als solche auszeichnen. Somit ist er anschlussfähig an deutschdidaktische Arbeiten zur Konstitution von ‚Literatur‘, die sich kontrovers im Spannungsfeld von hermeneutischen und konstruktivistischen Paradigmen bewegen (vgl. Schultz-Pernice 2019). Auch die Offenheit hinsichtlich des Mediums, die der Begriff impliziert, findet sich in fachdidaktischen Normen wieder, für die das literarische Verstehen längst auch die Rezeption von auditiven und visuellen Medien mit umfasst (Abraham 2005). Zudem zeigen sich Anknüpfungspunkte an empirische Arbeiten, die etwa der Frage nachgehen, inwiefern eine immanente Literarizität von Texten ‚messbar‘ ist oder wie transzendente ästhetische Erfahrungen der Schüler:innen wissenschaftlich erfasst werden könnten (Führer 2019). Und schließlich ist der Begriff fruchtbar für die rekonstruktive Unterrichtsforschung, die bei ihrer Datenauswertung jedes konzeptionelle wie normative Vorverständnis auszuklammern sucht. Im Beitrag soll mit einem konsequenten Blick auf den Unterrichtsalltag gezeigt werden, wie Lehrkräfte und Schüler:innen Literarizität ihrerseits konzipieren und interaktiv bearbeiten.

Dabei soll auch ein Vergleich der Normen und Praktiken von deutsch- und fremdsprachlichem Literaturunterricht gewagt werden, mit dem Ziel, fachspezifische wie auch fächerübergreifende Handlungsorientierungen herausarbeiten. Dabei tritt nicht nur das Bearbeiten von Literarizität als „Kommunikat in verbalisierter Form“ (Jahraus 1994) zutage; es wird zudem im Kontext eines holistischen Praktikenkonzepts betrachtet, das u.a. auch die Materialität (Körper, Raum, Objekte) mit umfasst.

Aufschlussreiche Vergleichsdimensionen, die sich aus den Daten induktiv ergeben, sind u.a. fachliche und (fach-)didaktische Orientierungen der Lehrkraft, die Tendenz seitens der Schüler:innen zu *backgrounding* oder *foregrounding* bei der literarischen Rezeption (Salgaro 2016) sowie der (Selbst-)Zweck des ästhetischen Gegenstands bei der ‚Herstellung der Sache‘ im Literaturunterricht (Tesch & Grein 2023).

### **Literatur:**

- Abraham, U. (2008). Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In Heidi Rösch (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht* (S. 13-26). Lang.
- Führer, C. (2019). Ästhetische Rezeptionsprozesse in der empirischen Forschung – Ein literaturdidaktischer Strukturierungsversuch. In *Leseforum Schweiz 1* (2019). 1-15.
- Jahraus, O. (1994). Analyse und Interpretation – Zu Grenzen und Grenzüberschreitungen im struktural-literaturwissenschaftlichen Theorienkonzept. In *IASL*, 19, H. 2. (S. 1-51). Niemeyer.
- Salgaro, M. (2016). Ist Literarizität messbar? Annäherungen an eine kontroverse Frage aus der Perspektive der kognitiven und empirischen Literaturwissenschaft. In Jörn Brüggemann et al. (Hrsg.), *Literarizität – Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft* (S. 57-69). Schneider.
- Schultz-Pernice, F. (2019). *Die Literatur der Literaturdidaktik Grundlegung und Entwurf einer literaturdidaktischen Objektconstitution aus deutschdidaktischer Perspektive*. Berlin: Metzler.
- Tesch, B., Grein, M. (2023). Normen und Praktiken des fremdsprachlichen Klassenzimmers – Der Alltag des Französisch- und Spanischunterrichts im Kontext von Bildungsreformen und gesellschaftlichem Wandel. Lang.
- Winko, S. (2009). Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion. In: dies. et al. (Hrsg.), *Grenzen der Literatur – Zu Begriff und Phänomen des Literarischen* (S. 374-396). de Gruyter.

### **3. Normative Ansprüche und unterrichtliche Praktiken des Gelingens und Scheiterns literarischer Gespräche**

Dem Beitrag liegt das im Rahmen des Forschungsverbunds „Leistung macht Schule“ durchgeführte Förderprojekt „Wortkünstler“ zugrunde. Ziel war es, literarisches Lernen unter inklusiver Perspektive und mit besonderem Augenmerk auf sprachlich-literarischen Begabungen zu fördern, damit möglichst alle Schüler:innen mit ihren jeweiligen Interessen, Fähigkeiten und Potenzialen von der Beschäftigung mit Literatur profitieren und die Begegnung mit anspruchsvollen Texten als Gewinn erleben (vgl. Mayer/Mempel 2023).

Aus der konzeptionellen Anlage wie auch aus dem Design-Based Implementation Research lassen sich für den Literaturunterricht grundlegende Dissonanzen und Spannungsverhältnisse ableiten, denen im Vortrag re-analytisch nachgegangen werden soll. Wesentliche Bezugspunkte sind einerseits normative Ansprüche theoretisch-konzeptioneller Konstrukte wie Lernen und Begabung, Förderung und Partizipation, ästhetische Erfahrung und gemeinsame Deutungsentwicklung sowie andererseits empirisch-praktische Möglichkeiten und Herausforderungen der konkreten Implementierung und Entwicklung einer literarischen Gesprächskultur (Härle/Steinbrenner 2004). Exemplarisch am Beispiel des Leitungshandelns erläutert der Vortrag die rekonstruierten Spannungsverhältnisse als dialektisches Verhältnis von Gelingen und Scheitern nicht nur einzelner literarischer Gespräche, sondern auch der literaturbezogenen Schul- und Unterrichtsentwicklung überhaupt. Erkennbar wird, dass die Weiterentwicklung einer inklusiven Förderung von Begabung sowie die Etablierung einer gesprächsförmigen kulturellen Praxis Ergebnisse eines langen, oft mehrjährigen Prozesses sind. Die triangulierende Auswertung der erhobenen Daten (Interviews, Unterrichtsvideographien, Gruppendiskussionen) zeigen, wie durch regelmäßig geführte literarische Gespräche im Rahmen von „Wortkünstler-Stunden“ und die eingehende Beschäftigung mit unterschiedlichen literarischen Texten Lehrpersonen wie Schüler:innen lernen, individuelle und kreative Antworten auf Mehrdeutigkeit zu entwickeln, diese kritisch zu bewerten und für die Ausgestaltung einer gemeinsamen kulturellen Praxis zu nutzen. Dabei

werden die zugrunde liegenden Spannungsverhältnisse nicht aufgelöst, sondern wirken im Idealfall produktiv für eine gemeinsam verantwortete Qualitätsentwicklung.

**Literatur:**

Härle, G., & Steinbrenner, M. (Hrsg.) (2004). *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Mayer, J., & Mempel, C. (2023). Mit literarischen Gesprächen anregende Lehr-Lern-Arrangements für alle gestalten. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber, & C. Reintjes (Hrsg.), *Potenziale erkennen – Talente entwickeln – Bildung nachhaltig gestalten*. (S. 129–136, in press). Münster, New York: Waxmann.

Panel 5

**Helga Gese** (Universität Tübingen); **Dominik Balg** (Universität Mainz)

#### **4. Zur Relativität fachunterrichtlicher Normen in Hinblick auf sprachliche Ressourcen: modalisierende Sprachhandlungen im Philosophieunterricht**

*„Nehmen wir an, wir könnten uns unsichtbar machen.“ (Engels 2004: 14f.)*

Die unterrichtliche Thematisierung solcher und ähnlicher Gedankenexperimente gehört zum alltäglichen Geschäft von Philosophielehrkräften, hat aber auch im Deutschunterricht und in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ihren Platz. Im deutschdidaktischen Diskurs werden epistemisch-modalisierende Sprachhandlungen, die beim Versprachlichen von fiktiven Szenarien auftreten, bisher kaum thematisiert (Gese & Kellermann i.V.). In unserem Beitrag möchten wir uns aus einer fachdidaktikenübergreifenden Perspektive den sprachlichen Voraussetzungen eines angemessenen Umgangs mit Kontrafaktizität am Beispiel philosophischer Gedankenexperimente widmen. Schüler:innen müssen beim kontrafaktischen Argumentieren Möglichkeiten abwägen und unterschiedliche Sicherheitsgrade ausdrücken, ohne dabei in einen moralischen oder epistemischen Relativismus zu verfallen (Balg 2020, Pfister 2019). Hierzu benötigen Lernende spezifische bildungssprachliche Mittel der Modalisierung (z.B. Konjunktiv, Modalverben, epistemische Satzadverbien), die nicht ohne Weiteres und in allen Klassenstufen vorausgesetzt werden können – zumal Modalität im Grammatikcurriculum erst spät und lückenhaft behandelt wird. Im Vortrag diskutieren wir die Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse von Schüler:innentexten zu Gedankenexperimenten. Dabei wird aufgezeigt, mit welchen sprachlichen Mitteln Schüler:innen der Unter-, Mittel- und Oberstufe die Kontrafaktizität von Gedankenexperimenten aufgreifen und wie es ihnen sprachlich gelingt, (ggf. tentative) Folgerungen aus den Gedankenexperimenten zu ziehen. Der Beitrag plädiert dafür, fachdidaktische Normen (wie beispielsweise den philosophiedidaktisch geforderten Einsatz von Gedankenexperimenten) auch in Hinblick auf sprachliche Ressourcen und deren Förderung im Fach Deutsch zu diskutieren.

**Literatur:**

Balg, D. (2020). Talking about Tolerance: A New Strategy for Dealing with Student Relativism.

*Teaching Philosophy* 43 (2), 1-16.

Engels, H. (2004). „Nehmen wir an...“. *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*. Beltz.

Gese, H. & Kellermann, K. (i.V.). Mündliche Beschreibungen fiktiver Szenarien: Epistemische Modalität in Sprachhandlungen zwischen Beschreiben und Deuten. In Sarah Olthoff, Sarah Fornol & Katharina Kellermann (Hrsg.). *Beschreiben in Theorie und Praxis*. Frank & Timme.

Pfister, J. (2019). Classification of Strategies for Dealing with Student Relativism and the Epistemic Conceptual Change Strategy. *Teaching Philosophy* 42 (3), 221-246.