



# Kontexte kreativen Schreibens

Eine Standortbestimmung in Theorie und Praxis

Weertje Willms/Martina Backes (Hg.)

Weertje Willms/Martina Backes (Hg.)  
Kontexte kreativen Schreibens



Weertje Willms/Martina Backes (Hg.)

# Kontexte kreativen Schreibens

Eine Standortbestimmung in Theorie und Praxis

Umschlagabbildung: Ausschnitt aus dem Gemälde *A Girl Writing*, Henriette Brown, ca. 1870.

Dieser Band wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen QPL2-IDA 2018,a gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt des Bandes liegt bei den Herausgeberinnen und Autor\*innen des Bandes.



CC-BY-NC-ND

ISBN 978-3-7329-9159-4

DOI 10.26530/20.500.12657/50508

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur  
Berlin 2021. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,

Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

[www.frank-timme.de](http://www.frank-timme.de)

## Inhaltsverzeichnis

WEERTJE WILLMS UND MARTINA BACKES

Kontexte kreativen Schreibens.

Einführung ..... 9

## I. Theoretische Grundlegungen und Annäherungen

URSULA ZIAJA

Was ist Kreativität?

Begriffsbestimmungen aus der Kreativitätsforschung..... 25

KATHARINA ERHARD

Kreatives Schreiben im Gehirn.

Eine fMRT-Studie..... 39

RUTH NEUBAUER-PETZOLDT

Zwischen *Flow* und *Grit*.

Kreative Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens ..... 51

ANNETTE PEHNT

Schreiben lehren und lernen.

Ansätze kreativen Schreibens ..... 71

## II. Kreatives Schreiben im Hochschulkontext

NADJA SENNEWALD UND KATRIN GIRGENSOHN

Kreatives Schreiben studieren.

Sieben Thesen für das 21. Jahrhundert ..... 81

JULIA GENZ

Ein ereignisorientierter Ansatz des kreativen Schreibens

an Hochschulen – vorgestellt am Beispiel ‚Zeit‘ ..... 107

LEA GRIMM	
Kreatives und Literarisches Schreiben im inklusiven Kontext.	
Literatur in Einfacher Sprache und das Projekt KreaLit-LiES.....	119
SILKE MARTIN	
FilmBildung, Collage und Lifewriting für ältere Menschen.	
Ein universitäres Lehr- und Forschungsprojekt im Altenheim .....	137
STEFANIE POHLE	
<i>Uncreative Writing.</i>	
Eine Befreiung des Schreibens im digitalen Raum? .....	161
FABIAN BERANOVSKY	
Liminalkonzepte kreativen Schreibens.	
Perspektive eines transformativen Bildungsverständnisses.....	199
NICOLA KÖNIG	
Schreibenlernen!	
Das Schreiben in die Lehramtsausbildung zurückholen .....	219

### III. Kreatives Schreiben an der Schule

VIOLA KÜHN	
Kreatives Schreiben für Grundschulkinder	
innerhalb und außerhalb der Schule.....	237
CHRISTIAN HEIGEL	
Kreativität mit Ziel.	
Literarisches Schreiben im gymnasialen Deutschunterricht .....	255
ERWIN KROTTENTHALER UND WEERTJE WILLMS	
Das Literaturpädagogische Zentrum (LpZ) am Literaturhaus Stuttgart.	
Interview mit dem Projektleiter Erwin Krottenthaler .....	295

## IV. Kreatives Schreiben im therapeutischen und sozialen Kontext

CORNELIA FLOETH

Erzähl mir keine Märchen! Oder doch?

Märchenschreiben als Gesprächsgrundlage

in der sozialpädagogischen Einzelfallhilfe..... 307

THERESA RÜGER

„Ich wollte bleiben. Ich ging.“

Poetische Dialoge als Empowerment für junge Geflüchtete –

ein Erfahrungsbericht ..... 319

JOSÉ F. A. OLIVER

Auch die Sprache wird in die Flucht geschlagen oder

Warum wir eine *Poetik der Zärtlichkeit* brauchen.

Ein Aufsatz in 9 Ansätzen und 5 leitmotivischen Gedanken ..... 339

Literaturverzeichnis ..... 363

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren..... 393





## Kontexte kreativen Schreibens

### Einführung

Seit einigen Jahren ist zu beobachten, dass kreatives Schreiben als Aus- und Fortbildungsfach an deutschsprachigen Universitäten zunehmend Einzug hält. Was an amerikanischen Universitäten seit eh und je fest verankert ist,<sup>1</sup> scheint nun auch im deutschsprachigen Raum in seiner Bedeutsamkeit für die universitäre Ausbildung entdeckt zu werden. Einen zeitlichen Einschnitt stellen hier die Veränderungen im Zuge der Bologna-Reform dar, die eine Verstärkung von Praxisanteilen in der Ausbildung forderte. Auch die Bildungspläne unterschiedlicher Schularten fordern mehr und mehr kreative Schreibeinheiten im Rahmen des Deutschunterrichts und verlangen den Lehrkräften damit Kompetenzen in der Durchführung und Bewertung kreativen Schreibens mit Schüler\*innen ab. Dass „in den USA die institutionalisierte Ausbildung von Schriftstellerinnen nach 1945 zu einem beherrschenden Faktor der Literatur und ihrer Produktion geworden ist“ (Mark McGurl: *The Program Era*, 2009, zit. n. Kempke et al. 2019: 11), kann mit Blick auf die Debütant\*innen der letzten Jahre analog auch für den deutschsprachigen Buchmarkt konstatiert werden, finden sich unter ihnen doch zahlreiche Absolvent\*innen der Schreibinstitute in Leipzig, Hildesheim und Biel. Doch kreatives Schreiben kommt auch jenseits der schulischen und universitären Ausbildung verstärkt zum Einsatz: als Therapie, in der Sozial- und Integrationsarbeit – etwa mit Geflüchteten oder mit älteren Menschen – oder auch in den vielen Schreibwerkstätten für interessierte Laien. Die zunehmende Verbreitung, Ausdifferenzierung und professionelle Etablierung des kreativen Schreibens lässt die Forschungsdesiderate in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Gegenstand deutlich hervortreten, sowohl auf der theoretischen, methodischen und terminologischen Ebene als auch im Bereich der Didaktik und Vermittlung. Mit dem vorliegenden Band möchten wir die vielfältigen Einsatzbereiche kreativen Schreibens und ihre unterschiedlichen theoretischen und praktischen Ansätze vorstellen und zusammenführen. Daher kommen Er-

.....

1 Vgl. hierzu etwa den Überblick in Kempke et al. 2019: 10–14.

fahrungsberichte aus der Praxis (Schule, Schreibwerkstätten für Kinder und Erwachsene, Flüchtlingsarbeit, Sozialarbeit etc.) ebenso zu Wort wie wissenschaftliche Untersuchungen aus unterschiedlichen Disziplinen (Linguistik, Literatur- und Kulturwissenschaft, Schreibwissenschaft, Medizin, Didaktik, Filmwissenschaft etc.).

Vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass sich die wissenschaftliche Beschäftigung mit kreativem Schreiben einer Vielzahl von Bezugstheorien bedient und von vielen Forscher\*innen die Notwendigkeit verstärkter Theoriearbeit gesehen wird, stehen in den Beiträgen des *ersten Teils* des Bandes theoretische Fragestellungen im Zentrum. Theoriearbeit wird zwar auch in den meisten anderen Beiträgen geleistet, zu Beginn unserer Darstellung sollen jedoch einige *theoretische Grundlagen* geklärt werden: Diese betreffen die Frage, was Kreativität überhaupt ist, inwieweit man kreatives Schaffen objektiv messen kann und welche (psychologischen) Prozesse beim Schreiben ablaufen.

URSULA ZIAJA legt mit ihrem Beitrag zunächst die Basis für die wissenschaftliche Beschäftigung mit kreativem und literarischem Schreiben, indem sie den Begriff der Kreativität und mögliche Definitionen desselben zu klären versucht. Kreativität tauchte in den letzten Jahren zunehmend in den verschiedensten Kontexten als Schlagwort auf und wurde dabei häufig als Grundvoraussetzung für die Lösung anspruchsvoller Fragen und Aufgaben präsentiert. Doch auf die Frage, was genau Kreativität ist, gibt es sehr unterschiedliche Antworten. Daher wird hier ein Überblick über die Bandbreite der Kreativitätskonzepte und deren Entwicklung in den verschiedensten Bereichen gegeben: Von Kreativität als schöpferischer Kraft, die allein dem Göttlichen eigen ist, über Kreativität als besondere Eigenschaft spezieller Menschen bis hin zu Konzepten von Kreativität als allgemein menschlicher Fähigkeit. Von älteren und neueren psychologischen und linguistischen hin zu aktuellen, interdisziplinären Konzepten der Kreativitätsforschung werden die Vielfältigkeit des Begriffs beleuchtet und verschiedene Ansätze betrachtet, die sich der anspruchsvollen Frage nach dem Wesen und der Definition von Kreativität nähern.

Daran knüpft die Überlegung an, ob sich Kreativität objektiv messen lässt. Was passiert eigentlich im Gehirn, wenn Menschen kreativ schreibend tätig sind? Diesen Fragen ist die Medizinerin KATHARINA ERHARD mit ihrem Team an der Universität Greifswald nachgegangen. In einer fMRT-Studie (fMRT = funktionelle Magnetresonanztomographie) wurden die zerebralen Repräsentationen des professionellen kreativen Schreibens mit einem neu entwickelten Paradigma untersucht, bestehend aus verschiedenen Schreibphasen, darunter einer möglichst wirklichkeitsnahen Schreibsequenz eines literarischen Textes.

Dabei konnte festgestellt werden, dass sich beim kreativen Schreiben die Expert\*innen von den Ungeübten durch die verstärkte Aktivierung eines linksseitigen fronto-striatalen Netzwerkes im Gehirn unterscheiden, was auf eine höhere Arbeitsgedächtnisleistung und kognitive Kontrolle bei den Expert\*innen und eine bessere Verarbeitung der Schreibfertigkeiten durch automatisierte Prozesse hindeutet. Die kreative Leistung korrelierte positiv mit der Schreiberfahrung. Insgesamt stellen diese Ergebnisse einen ersten Schritt zur Erforschung erfahrungsbedingter Veränderungen im Gehirn beim kreativen Schreiben dar, die auch mit einer besseren kreativen Ausdrucksfähigkeit einhergehen.

RUTH NEUBAUER-PETZOLD analysiert in ihrem Beitrag die Korrelationen und Verbindungen zwischen den Phasen der Kreativität und jenen des Schreibprozesses. Dabei zielen ihre Überlegungen darauf ab zu zeigen, wie sehr Kreativität nicht nur künstlerische Schaffensprozesse im engeren Sinn bestimmt, sondern beispielsweise ebenso wissenschaftliche Tätigkeiten. In beiden Bereichen stehen am Anfang Phasen der Ideenfindung und Themeneingrenzung; es folgen das Sammeln, Ordnen und Dokumentieren sowie die Phase der Inkubation, das Warten, bis sich die zündende Idee einstellt. Immer spielen dabei unterschiedliche Aspekte wie explizites und implizites Wissen, Könnerschaft und Handwerk, *Flow* und *Grit* eine Rolle. Verschiedene Kreativitätstechniken und Denkwerkzeuge, die den Schaffensprozess steuern helfen, kommen auch im Beitrag selbst zum Einsatz: das „Entwicklungsquadrat“ (Schulz von Thun), Analogie, Vernetzung und Assoziation, Grenzüberschreitung zwischen Fachdisziplinen, etwa ein Blick auf die suggestive Wirkung von mythenanalogen und metaphorischen Begriffen oder die Inspiration durch die kulturwissenschaftliche Spieltheorie. Es zeigt sich, dass sich Schreib- wie Kreativitätsprozesse häufig zwischen komplementären Tätigkeiten und Haltungen bewegen: zwischen Imitation und Innovation, Input und Output, Ordnen und Fließen, Inspiration und Selbstdisziplin.

Je nach den Kontexten, in denen kreatives Schreiben eingesetzt wird, und den hierbei relevanten Theorien und Methoden werden in Forschung und Praxis unterschiedliche Varianten und Bedeutungsdimensionen des *Terminus* ‚kreatives Schreiben‘ verwendet. Wenn von *Creative Writing*, kreativem bzw. Kreativem Schreiben, ‚altem Kreativem Schreiben‘ oder ‚neuem Kreativem Schreiben‘ die Rede ist, wird auf je unterschiedliche Schulen und Ansätze rekurriert, die indes gemeinsame Wurzeln haben. Während wir hier von ‚kreativem Schreiben‘ sprechen, um eine möglichst große sprachliche Klammer zu schaffen und nicht auf spezielle Ansätze zu verweisen (zumal die Verwendung der Groß- und Kleinschreibung in der Forschung nicht einheitlich ist), finden sich auch im

Spektrum der vorliegenden Beiträge die unterschiedlichen Schreibweisen, ‚kreatives‘ bzw. ‚Kreatives‘ Schreiben. So verwenden einige Beiträger\*innen die Kleinschreibung, um damit zum Ausdruck zu bringen, dass es *das* kreative Schreiben nicht gibt (z. B. Katrin Girgensohn/Nadja Sennewald, Fabian Beranovsky, Julia Genz, Christian Heigel); andere (Nicola König, Katharina Erhard) verwenden die Großschreibung, um auf die ‚Schule‘ des Kreativen Schreibens zu verweisen, die vor allem in der Deutschdidaktik eine wichtige Rolle spielt; wiederum andere (Erwin Krottenthaler, José F. A. Oliver) ersetzen den Begriff ‚kreativ‘ durch ‚literarisch‘, um die Bezüge zu bestimmten Konzepten, etwa der Deutschdidaktik, zu vermeiden und um auszudrücken, dass jede Form der Sprachverwendung kreativ ist und ‚schön‘ im Sinne von ‚poetisch‘ sein kann. Der Begriff ‚literarisches Schreiben‘ kann als eine Art Oberbegriff verstanden werden, während ‚k/Kreatives Schreiben‘ auf die Professionalisierung und Etablierung von literarischem bzw. kreativem Schreiben im Ausbildungsbereich und die damit einhergehende Theoretisierung und Didaktisierung verweist. Deshalb benutzen wir hier den Begriff ‚kreatives‘ und nicht ‚literarisches‘ Schreiben, da sich die Beiträge dieses Bandes stets mit Theoretisierungen und professioneller Anwendung des literarischen Schreibens beschäftigen. Porombka (2009) differenziert darüber hinaus zwischen dem ‚alten‘ und dem ‚neuen‘ ‚Kreativen Schreiben‘, um die Anfänge des kreativen Schreibens in verschiedenen Schreibgruppen und -kursen, in denen es eher um Selbsterkundung und Expression ging, von der heutigen professionalisierten Arbeit am Text zu unterscheiden.

Die Autorin und Professorin für kreatives Schreiben an der Universität Hildesheim ANNETTE PEHNT steckt in ihrem Beitrag die konkurrierenden Ansätze und Begriffe in den Bereichen der kulturellen (Erwachsenen-)Bildung, der Deutschdidaktik und der akademischen Schreiblehre begrifflich ab. Hierfür verweist sie auf deren gemeinsamen Ursprung in älteren Konzepten des ‚Kreativen Schreibens‘. Aus eigener Erfahrung werden die Modellierungen und Didaktiken der jeweiligen Bereiche herausgearbeitet und der Ansatz der Universität Hildesheim positioniert.

In den *Teilen zwei bis vier* dieses Bandes wenden wir uns den *verschiedenen Einsatzbereichen, Ausbildungsstätten, Zielgruppen* und damit zusammenhängend den *unterschiedlichen spezifischen Theoretisierungen des kreativen Schreibens* zu.

Wie bereits ausgeführt, wird kreatives Schreiben in verschiedenen Bereichen eingesetzt, womit jeweils unterschiedliche Zielgruppen angesprochen und auch unterschiedliche Ziele verfolgt werden. Schreiben und Literatur können entweder als Selbstzweck betrachtet werden – Menschen soll die Möglichkeit geboten

werden, sich kreativ auszudrücken und die Schönheit von Sprache zu entdecken – oder aber sie können als Mittel zu einem bestimmten Zweck verwendet werden. In dem Fall kann kreatives Schreiben der Selbsterkenntnis oder gar der sozialpädagogischen oder therapeutischen Hilfe dienen, es kann als ein Erkenntnisinstrument für die Gesellschaft betrachtet werden, es kann darum gehen, über das Schreiben ein vertieftes, wissenschaftliches Verständnis von Literatur zu gewinnen, Schreiben kann als professionelles Handwerk erlernt werden und vieles andere mehr.

Im Kontext der Hochschulausbildung ist das Deutsche Literaturinstitut Leipzig mittlerweile längst nicht mehr der einzige Ort im deutschsprachigen Raum, an dem „Literarisches Schreiben“ studiert werden kann. Seit den 1990er Jahren findet eine zunehmende Professionalisierung des Schreibens statt, im Zuge derer sich verschiedene Schreibstudiengänge im deutschsprachigen Raum etabliert haben (Kempke/Vöcklinghaus/Zeh 2019: 18). Neben der Hochschule der Künste Bern und der Universität Hildesheim<sup>2</sup>, die bereits seit längerem entsprechende Studiengänge anbieten, sind in den letzten Jahren etwa auch an der Kunsthochschule für Medien Köln und an verschiedenen Berliner Hochschulen neue Studienangebote entwickelt worden. Dabei zeigt insbesondere das Beispiel des neuen Bachelor-Programms „Kreatives Schreiben und Texten“ an der School of Popular Arts, SRH Berlin University of Applied Sciences, dessen Konzeption Nadja Sennewald und Katrin Girgensohn verantworten<sup>3</sup>, wie sehr die neuen Studiengänge nicht mehr nur ‚literarische Könnerschaft‘ im Blick haben, sondern vor allem die professionelle Ausbildung einer außerordentlich breiten und vielfältigen Kompetenz von Textproduktion für die unterschiedlichsten Bereiche der Kreativwirtschaft, einschließlich neuer digitaler Bereiche, vorantreiben. Während diese Studiengänge der Beobachtung Rechnung tragen, dass Schreiben und das kreative Verfassen von Texten auch im Zeitalter von Digitalisierung und KI nicht obsolet geworden sind, sondern einer umfassenden Ausbildung bedürfen, versuchen andere Initiativen, die Potentiale kreativen Schreibens im Rahmen bestehender Studiengänge (vor allem im Bereich der Literaturwissenschaft) oder der wissenschaftlichen Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu nutzen. In unserem Freiburger Pilotprojekt, das wir im Sommersemester 2019 und Wintersemester 2019/20 erfolgreich zusammen mit dem Autor Martin Gülich für Lehramtsstudierende im Fach Deutsch durchge-

.....

2 Zu Ausrichtung und Profil der Studiengänge in Hildesheim vgl. den Beitrag von Annette Peht in diesem Band.

3 Vgl. dazu den Beitrag von Katrin Girgensohn und Nadja Sennewald in diesem Band.

führt haben, war es z. B. das Ziel, kreatives Schreiben einzusetzen, um Studierenden durch das eigene Schreiben ein vertieftes Verständnis literaturwissenschaftlicher Theoriebildung zu ermöglichen. Bei der Vorbereitung dieses Projekts und der damit verbundenen Tagung „Kontexte kreativen Schreibens“ wurde schnell deutlich, wie wichtig Vernetzung und Austausch der verschiedenen Initiativen sind, ein Anliegen, das auch die Arbeit der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V. ([www.gefsus.de](http://www.gefsus.de)) prägt und im Rahmen der Tagung mehrfach thematisiert wurde. Auch deshalb scheint es uns wichtig, bestehende Projekte, die bei der Tagung vorgestellt wurden, durch den vorliegenden Band weithin bekannt zu machen und die zahlreichen Verbindungslinien zwischen Theorie und Praxis, aber auch die Unterschiede zwischen einzelnen Ausprägungen kreativer Schreibprojekte aufzuzeigen.

Je nachdem, in welchen Kontexten kreatives Schreiben eingesetzt und mit welchem Erkenntnisinteresse es untersucht wird, werden unterschiedliche theoretische und methodische Konzepte aus unterschiedlichen Disziplinen herangezogen und miteinander kombiniert. Ein wichtiges Bezugsfach ist dabei die Psychologie, besonders die Kognitionspsychologie, welche auch eine wichtige Bezugsdisziplin etwa für die Schreibforschung und die (angewandte) Schreibwissenschaft darstellt. Die in der psychologischen Forschung entwickelten Konzepte haben wiederum großen Einfluss auf viele andere Forscher\*innen, die kreatives Schreiben wissenschaftlich untersuchen und Konzepte der praktischen Anwendung entwickeln. Auch in der Linguistik setzt man sich mit Schreibprozessen auseinander und greift dabei u. a. auf psychologische Erkenntnisse zurück. Die hier vorgestellten neuen Erkenntnisse aus der Hirnforschung dürften diese Forschungen zukünftig mitprägen. Gerade, wenn kreatives Schreiben im sozialen oder therapeutischen Bereich eingesetzt werden soll, spielen Erkenntnisse aus der Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik sowie Medien- und Kommunikationswissenschaft eine große Rolle. Doch auch in den Literatur- und Kulturwissenschaften wurden theoretische Modelle entwickelt, die für die Erforschung des Phänomens ebenso relevant sind wie für darauf aufbauende Untersuchungen zur Vermittlung von kreativem Schreiben, insbesondere in der Didaktik. Auch unabhängig von den jeweiligen Kontexten und Erkenntnisinteressen ist es wichtig, sich mit den im Zusammenhang mit kreativem Schreiben stehenden zentralen Begriffen wie Autorschaft, Schreiben, Text oder Literatur auseinanderzusetzen, sie neu zu durchdenken und abzustecken, haben sich doch durch die Digitalisierung im 21. Jahrhundert enorme Veränderungen ergeben. Damit hängen wiederum Fragen nach der Kanonisierung und Wertung von Literatur zusammen, welche in sämtlichen Bereichen der Praxis (Schule,

Schreibgruppen, Sozialarbeit etc.) von großer Bedeutung sind. Die Teile zwei bis vier des Bandes werden nun genauer erläutert.

Für alle beschriebenen Verwendungsbereiche gilt, dass die Forschung hierzu intensiv im Bereich der Hochschulen vorangetrieben wird. Die in *Teil zwei – Kreatives Schreiben im Hochschulkontext* – folgenden Beiträge geben einen Einblick in ganz unterschiedliche universitäre Forschungsprojekte und vermitteln auf diese Weise einen Eindruck von der Bandbreite und Vielfalt aktueller Forschung, sei es im Kontext eigenständiger Studiengänge oder als integrativer Bestandteil unterschiedlicher fachspezifischer Studienprogramme.

KATRIN GIRGENSOHN und NADJA SENNEWALD beobachten, dass Schreiben – anders als bei Einführung der neuen Medien befürchtet – keineswegs eine vom Aussterben bedrohte Kulturtechnik ist, sondern in Alltag und Berufsleben wichtiger ist denn je. Allerdings befinden sich Aspekte des Schreibens durch die Digitalisierung in starkem Wandel, etwa Textsorten oder Schreibmedien. Es ist heute schwer vorherzusagen, wie sich Texte und Schreibprozesse in den nächsten Jahrzehnten oder auch nur Jahren verändern werden. Damit stellt sich die Frage, welche Kompetenzen Schreibende brauchen, um jetzt und auch in der Zukunft gute Texte verfassen zu können. Hiervon ausgehend entwickeln die Autorinnen konzeptionelle Überlegungen zu einem Studium des kreativen Schreibens und Textens, die im Beitrag theoretisch gerahmt, thesenartig vorgestellt und mit Beispielen ausgeführt werden.

JULIA GENZ stellt am Beispiel einer Schreibeinheit zum Thema Zeit einen ereignisorientierten Ansatz des kreativen Schreibens vor, der aus wissenschaftlichen oder theoretischen Ausgangstexten Schreibaufgaben entwickelt. Dabei liegt ihr Fokus auf Schreiben als Handeln (*enérgeia*), weniger auf Schreiben als Produkt (*érgon*). Das Konzept wirkt in zwei Richtungen: Zum einen sollen schreibpraktische Fähigkeiten trainiert und Kreativität gefördert werden, zum anderen soll durch die praktische Erprobung ein besseres Verständnis für Literatur und ihr ‚Gemachtsein‘ erreicht werden. Durch verschiedene Schreibexperimente werden die Studierenden auf praktischer Ebene mit Problemen der Narratologie konfrontiert. Überdies wird in einem *Learning by doing* ein Augenmerk auf die Wissenspoetik gerichtet, also darauf, wie Wissen aus anderen Disziplinen in Literatur einfließt, transformiert und modifiziert wird.

LEA GRIMM präsentiert in ihrem Beitrag ein Hochschulprojekt zur Einfachen Sprache: Kulturelle Teilhabe inklusiv und für alle bedeutet, dass nicht nur informative Sach- und Fachtexte in Leichter Sprache zur Verfügung gestellt werden, die sprachliche Barrierefreiheit im Alltag und in Fachkontexten ermöglichen.



Kulturelle Teilhabe bedeutet Zugang zu literarischen Texten. Da die Übertragung literarischer Texte in Leichte Sprache oftmals mit einer Trivialisierung und Entästhetisierung einhergeht, ist das Mittel der Wahl die Einfache Sprache, deren Dynamik und Flexibilität im Gegensatz zum Korsett der strengen Normierung der Leichten Sprache mehr Freiheiten zulässt, auch in künstlerischer Hinsicht. Unter Literatur in Einfacher Sprache wird häufig die Vereinfachung ‚schwieriger‘ Originale verstanden. Das Projekt KreaLit-LiES (= Kreatives und Literarisches Schreiben im Kontext von Literatur in Einfacher Sprache) hingegen setzt auf genuin in Einfacher Sprache verfasste Texte. Es ist angebonden an das Projekt LiES (= Literatur in Einfacher Sprache) des Frankfurter Literaturhauses. Im Rahmen einer dualen Professionalisierung mit schreibdidaktischer und künstlerischer Ausrichtung werden Lehramtsstudierende befähigt, Literatur in Einfacher Sprache nach dem Vorbild arrivierter Schriftsteller\*innen der Gegenwart zu verfassen und für inklusive Settings an Schulen zu didaktisieren. Die Besonderheit besteht darin, Literatur in Einfacher Sprache nicht als defizitär zu begreifen, sondern als anspruchsvolle Kunstform. Denn: In der Einfachheit liegt ihre ästhetische Stärke.

Im Mittelpunkt des Beitrags von SILKE MARTIN steht das sogenannte *Lifewriting*, das Schreiben zur persönlichen Weiterentwicklung. Von Interesse sind dabei kreative Schreibtechniken für individuelles, biografisches Schreiben in Verbindung mit Film und Collage als kunstbasiertem Denk- und Reflexionsraum. In diesem Zusammenhang stellt die Autorin ein größeres Lehr- und Forschungsprojekt vor, das sie seit mehreren Jahren an verschiedenen Hochschulen durchführt. Dieses Transfer-Lehre-Projekt rückt Fragen (film-)ästhetischer Bildungsprozesse und gesellschaftsrelevanter Hochschulbildung – mit besonderer Berücksichtigung von Alter(n) und anderen Diversitätskategorien – in den Blick. Ziel ist es, eine kunstbasierte, partizipative und empowernde Methode der – von der Autorin so benannten – ästhetischen ‚FilmBildung‘ für ältere Menschen in Lehrveranstaltungen zu entwickeln, die die Studierenden in Altenheimen selbstständig durchführen. Die exemplarische Vorstellung eines ‚FilmBildungsworkshops‘, der aus drei Schritten – Film screening, Collage und Lifewriting – besteht, soll die Verschränkung verschiedener Reflexions- und Denktechniken zeigen und zugleich deren hochschuldidaktische Vermittlung thematisieren. Dabei geht es nicht nur um biografische Denk- und Reflexionsräume, sondern auch um Selbstermächtigungsprozesse, die durch die kreativen Techniken (Film, Collage und Schreiben) in Gang gesetzt werden können. Ziel der ‚FilmBildungsworkshops‘ ist es, nicht nur das eigene Leben – im Alter, aber auch in

anderen Lebensphasen – zu reflektieren, sondern es auch zu verändern und umzuschreiben.

Auf gänzlich anderen Prämissen basiert ein Schreibprojekt mit Studierenden, das STEPHANIE POHLE vorstellt. Sie greift dabei die provokante Forderung von Kenneth Goldsmith (*Uncreative Writing: Managing Language in the Digital Age* [2011, dt. Übers. 2017]) auf, auch in der Literatur digitale Techniken zu nutzen, und plädiert dafür, Copy & Paste, Plagiiieren und Patchwriting, Sampeln, Manipulieren und Appropriieren bestehender Texte im Kontext kreativen Schreibens bewusst einzusetzen. Dies führe nicht nur zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den traditionellen Konzepten von Text und Autor, sondern entlaste – so die These Pohles – Schreibende vom Erwartungsdruck, beim Schreiben etwas gänzlich Neues, Originelles oder gar ‚Geniehaftes‘ schaffen zu müssen. Wie das angeführte Beispielmaterial zeigt, kann dieser dezidiert ‚unkreative‘ Zugang zum Schreiben erstaunliche Ergebnisse hervorbringen: Er ermöglicht barrierefrei spielerische Experimente mit Sprache, kann befreiend wirken und so paradoxerweise letztendlich ungeahnte Kreativität freisetzen.

FABIAN BERANOVSKY diskutiert die Frage, wie kreatives Schreiben zur Bildung beiträgt. Hierfür wird zunächst der bestehende Diskurs zum kreativen Schreiben im Bildungskontext besprochen und danach befragt, welche Rolle das kreative Schreiben darin einnimmt. Dabei wird sowohl auf Erkenntnisse aus dem Schulkontext als auch aus der Erwachsenenbildung zurückgegriffen. Als Ergänzung zu den aktuellen schreibdidaktischen Ansätzen der Produkt-, Prozess- und Prozedurenorientierung wird die Transformationsorientierung der Erwachsenenbildung vorgestellt, also die Orientierung, die auf den Wandel des Welt- und/oder Selbstverständnisses einer Person abzielt. Hierdurch wird die Nutzung von sogenannten Liminalkonzepten ermöglicht, deren Verständnis den Wandel des Welt- und/oder Selbstverständnisses voraussetzt. Die Berücksichtigung von Liminalkonzepten kann neue Wege eröffnen, kreatives Schreiben in Hinblick auf Bildungsprozesse zu untersuchen. Der Beitrag präsentiert anschließend exemplarisch zwölf Liminalkonzepte kreativen Schreibens.

NICOLA KÖNIG wendet sich dem kreativen Schreiben innerhalb der Lehramtsausbildung zu. Studierende des Lehramts Deutsch sind vor die Aufgabe gestellt, im schulischen Kontext Schreibprozesse anzuleiten, Schreibaufgaben zu konzipieren und Schreibprodukte zu bewerten. Somit ist es erforderlich, dass sie im Zuge ihrer universitären Ausbildung unterschiedliche Schreibmodi erproben und Erfahrungen im kreativen Schreiben unterschiedlicher Textsorten sammeln, zumal sich Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II literarischen Texten nicht nur analytisch nähern, sondern auch handlungs- und

produktionsorientiert. Neben der Erörterung, Analyse und Interpretation rücken u. a. durch das Aufgabenformat des materialgestützten Schreibens zudem journalistische Textsorten in den Vordergrund. In der universitären Ausbildung überwiegt indes das wissenschaftliche Schreiben, und Ausbildungselemente zum kreativen Schreiben nehmen nur einen geringen Platz ein. Aufbauend auf einer empirischen Datenerhebung zum materialgestützten Schreiben – erfasst wurden Daten von ca. 200 Schülerinnen und Schülern und ca. 60 Studierenden – stellt der Beitrag Erfahrungen mit Studierenden im Rahmen vom Schreibwerkstätten an der Philipps-Universität Marburg zum erzählenden, lyrischen und journalistischen Schreiben dar. Diese dienen als Basis einer kritischen Auseinandersetzung mit den etablierten Schreibmodellen, die weitgehend auf die analytische Erschließung eines Themengebiets fokussieren. Dient Schreiben aber als Selbstaussdruck und ästhetische Erfahrung, dann geraten diese Modelle an ihre Grenzen.

Welches Potential kreatives Schreiben im praktischen Einsatz in der Schule bietet und wie eine erfolgreiche Weiterbildung und Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bereich auch nach dem Studium aussehen kann, beleuchten die Beiträge des *dritten Teils, Kreatives Schreiben an der Schule*.

Kreative Schreibaufgaben beanspruchen mittlerweile einen festen Platz im Deutschunterricht nahezu aller Klassenstufen und Schularten. Eingebunden sind sie stets in übergeordnete Lernfelder aus den Bereichen Sprache und Literatur. Durch das kreative Schreiben können für die Lernenden motivierende Zugänge zu zentralen Inhalten des Deutschunterrichts eröffnet werden, zugleich können zentrale personale und fachspezifische Kompetenzen (wie etwa das Textverstehen) geschult werden, die für den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler essentiell sind.

VIOLA KÜHN stellt einen Erfahrungsbericht über kreative Schreibzeiten für Grundschulkindern vor, die sie sowohl innerhalb der Unterrichtszeit als auch im Rahmen von Freizeitangeboten durchgeführt hat. Ihre Darstellung lässt erkennen, wie kreatives Schreiben nicht nur den spielerischen Umgang mit Sprache und damit die Kompetenz vielfältigen sprachlichen Ausdrucks fördert, sondern durch die Schreiberfahrungen in der Gruppe zugleich Selbstverortung und Identitätsbildung der Kinder unterstützen kann.

Am Beispiel des Schreibens von literarischen Texten in der gymnasialen Oberstufe kann CHRISTIAN HEIGEL zeigen, wie sich kreative Schreibaufträge in konkrete Unterrichtsvorhaben zu spezifischen Werken einbinden lassen. Dabei werden unterschiedliche Zielsetzungen im Hinblick auf Schreibkompeten-

zen, Textanalyse und -interpretation sowie die Identitätsentwicklung der Lernenden deutlich. Im Beitrag werden konkrete Aufgaben und die daraus entstandenen Texte von Schülerinnen und Schülern vorgestellt, die mit jeweils spezifischen methodischen Zugängen verknüpft sind. Alle Konzeptionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie einerseits die Orientierung an literarischen Themen und Formen fordern und andererseits kreative Gestaltungsräume eröffnen.

Da kreatives Schreiben, wie eingangs erwähnt, noch immer nicht selbstverständlicher Teil der Lehramtsstudiengänge ist, kommt Weiterbildungsinitiativen eine große Bedeutung zu. 2011 wurde am Literaturhaus Stuttgart das Fortbildungsprogramm „Literarisches Schreiben im Deutschunterricht“ etabliert, an dessen Konzeption ERWIN KROTTENTHALER, der stellvertretende Leiter des Literaturhauses, maßgeblich beteiligt war. Im Gespräch mit ihm werden Entstehung und Entwicklung dieses Projekts nebst seiner verschiedenen Vorstufen skizziert und die Rahmenbedingungen, die konkrete Durchführung und die Evaluierung dieser einzigartigen Fortbildung für Lehrer\*innen beschrieben. Gemeinsam mit anderen Initiativen im Bereich Schule gehört dieses Programm zum zentralen Angebot des Literaturpädagogischen Zentrums (LpZ) am Literaturhaus Stuttgart, welches, wie der Ausblick auf die Zukunftsplanung am Ende zeigt, ebenso wie die Kooperationen des LpZ mit anderen Bildungseinrichtungen ständig erweitert wird.

Dass der Einsatz von kreativem Schreiben längst nicht mehr nur dem Erreichen primärer Unterrichtsziele im Bereich von Sprachbeherrschung und -reflexion dient, sondern darüber hinaus in vielfältiger Weise in sozialen und therapeutischen Kontexten erfolgreich eingesetzt wird, dokumentieren die Projektberichte des *vierten Teils, Kreatives Schreiben im therapeutischen und sozialen Kontext*.

Der Erfahrungsbericht von CORNELIA FLOETH beschreibt zwar ein Projekt, das in der Schule angesiedelt ist, doch werden in diesem Klassenprojekt am Beispiel des gemeinsamen Schreibens eines Märchens vor allem sozialpädagogische Anliegen verfolgt. Aus den Beobachtungen der einzelnen Phasen des konkreten Projekts leitet Floeth Handlungsempfehlungen für den Einsatz des kreativen Schreibens im Berufsfeld der Sozialen Arbeit ab.

In einen weiteren Bereich führen die beiden folgenden Projektberichte, die aus dem aktuellen Kontext der Arbeit mit Geflüchteten und der Bedeutung berichten, die kreatives Schreiben hier für die Prozesse der Trauma-Verarbeitung und der Selbstverortung, aber auch der interkulturellen Verständigung einnimmt.

Poesie lebt von sprachlicher Dichte, und dieser Fokus auf die sprachliche Ausgestaltung macht sie nicht nur zu einer in besonderem Maße ästhetischen literarischen Gattung, sondern verschafft den Verfasser\*innen damit auch die Form, jene Geschichten und Emotionen zu artikulieren, die in der Regel unausgesprochen bleiben. THERESA RÜGER stellt ihre Arbeit im Berliner Verein The Poetry Project vor, der Lyrik als kreative Ausdrucksform für junge Geflüchtete gewählt hat, um ihnen durch das Schreiben die Verarbeitung ihrer (teils traumatischen) Erfahrungen zu ermöglichen. Begleitet werden die Jugendlichen dabei von professionellen Autor\*innen, Sozial- und Theaterpädagog\*innen, und die Gedichte werden durch Publikationen und Lesungen einem breiteren Publikum vorgestellt. So erhalten die jugendlichen Poet\*innen eine Bühne für ihre eigenen Perspektiven, die in den Medien häufig wenig Platz finden. Denn im medialen Diskurs dominieren weithin Blicke *auf* die Geflüchteten; es sind westliche Narrative, die priorisiert werden, was nicht selten damit einhergeht, dass auf reduktive Weise der Betroffenenstatus der Geflüchteten als die Grundlage ihrer Identität angenommen wird. Nicht zuletzt dient die Poesie dem Projekt auch als Möglichkeit des gegenseitigen Verständnisses zwischen Jugendlichen mit und ohne Fluchthintergrund. Im Schutzraum der Kunst können sie sich offen begegnen und persönliche wie kollektive Geschichten miteinander teilen.

Dass es eine besondere Herausforderung, aber auch eine große Chance ist, eine Schreibwerkstatt mit geflüchteten Menschen aus unterschiedlichen Ländern und Kulturkreisen durchzuführen, gehört zu den Erfahrungen des Dichters JOSÉ F. A. OLIVER. Die Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Projekts ist zunächst der respektvolle, aufmerksame Umgang aller Teilnehmenden miteinander sowie das feine Gespür der Werkstatteleiterin/des Werkstatteleiters für die ‚Zwischentöne‘ des Erzählten, für das, was leise mitschwingt, aber nicht oder noch nicht in Worte gefasst werden kann. In seinem Beitrag zeichnet Oliver Eindrücke aus mehreren Schreibwerkstätten nach, an denen Erwachsene, später auch deren Kinder und Enkelkinder teilgenommen haben. Sie alle eint die Erfahrung der Flucht, eine Erinnerung, die mal mehr, mal weniger in ihren mündlichen und schriftlichen Erzählungen mitklingt. Sie alle eint aber auch die Erfahrung des Neuanfangs in Deutschland, der zuweilen stigmatisierende Status der oder des Geflüchteten, die Monotonie des Alltags im Zustand der Ungewissheit. Über Gespräche, Schreibspiele und das Verfassen kürzerer und längerer Texte haben sich die Teilnehmenden an ihre Erlebnisse herangetastet und diese miteinander geteilt. Einige der im Rahmen der Schreibwerkstätten entstandenen lyrischen und narrativen Texte werden hier veröffentlicht sowie der Aufbau, die Zielsetzung und die Wirkung der Schreibübungen beleuchtet.

## Danksagung

Die meisten in diesem Band versammelten Beiträge gehen auf die Tagung „Kontexte kreativen Schreibens“ zurück, die wir vom 5. bis 7. März 2020 in Freiburg/Br. veranstalteten. Die Tagung war Teil und zugleich Abschluss des mit dem *Instructional Development Award* ausgezeichneten Lehr- und Forschungsprojekts „Kreatives Schreiben. Ein innovatives Kurskonzept zum Forschenden Lernen mit Praxisbezug“, das wir von Oktober 2018 bis März 2021 in Kooperation mit dem Stuttgarter Autor Martin Gülich und dem Literaturhaus Freiburg durchgeführt haben. Sehr herzlich danken wir dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Finanzierung des Projekts einschließlich des Tagungsbandes (Förderkennzeichen QPL2-IDA 2018,a) sowie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg – insbesondere der Abteilung Lehrentwicklung – für die umfassende Unterstützung des Projekts.

Der Universitätsbibliothek Freiburg danken wir für die großzügige Finanzierung der Open Access-Publikation dieses Bandes.

Ein ganz besonderer Dank geht an unsere Hilfskraft Julia Krause, die uns während des gesamten Projekts in herausragender Weise unterstützt und bei der Erstellung des Tagungsbandes sehr wertvolle Arbeit in vielen verschiedenen Bereichen geleistet hat.



I.  
THEORETISCHE GRUNDLEGUNGEN  
UND ANNÄHERUNGEN





## Was ist Kreativität?

### Begriffsbestimmungen aus der Kreativitätsforschung

Kreativität ist ein Schlagwort, das zunehmend alle Lebensbereiche durchdringt: Das beginnt im Kindergarten und sogar davor (vgl. Stoppards *Kreative Spiele für Babys*, 2013; Scherzers *Fünf Minuten Kreativität im Kindergarten*, 2011), setzt sich in der Schule fort (vgl. Schweizers *Die kreative Buchstabenwerkstatt*, 2015) und reicht nicht nur bis in die Freizeitgestaltung von Erwachsenen (vgl. Haases *Kreativ-Tagebücher selber gestalten*, 2016), sondern auch in deren Arbeitsalltag (vgl. das Personalentwicklungskonzept der Universität Freiburg von 2018 mit dem Titel: „Creative Minds: Freiburg Career Advancement“, [o. A.] 2018a). Dabei scheint Kreativität wiederholt als Grundvoraussetzung für die Lösung verschiedenster (oft unlösbar scheinender) Probleme präsentiert zu werden: *Kreativität – Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden* lautet zum Beispiel der Titel einer Publikation des Psychologen Mihály Csikszentmihályi (2010 [1997]). Noch allgemeiner verkündete eine Werbekampagne von Adidas während der Fußball-Weltmeisterschaft 2018: „Creativity is the answer“ ([o. A.] 2018). Rob Pope (2005: 19–20) versteht dieses Phänomen als typisch moderne Antwort auf typisch moderne Probleme: In einer sich immer schneller ändernden Welt mit dem ständigen Aufkommen neuer Technologien und den damit verknüpften Umwelt- und sozialen Problemen seien innovative Lösungen nötig. Der kollektive Begriff für diese Lösungen sei das Allheilmittel („cure-all“, ebd.) Kreativität, wie er pointiert schlussfolgert. Carsten von Wissel (2012: 7) wird sogar noch bildlicher in seiner Beschreibung, wenn er von Kreativität als „Fahnenwort unserer Zeit, ein[em] zivilreligiöse[n] Begriff, an dem Heilserwartungen hängen“ spricht.

Doch die Antworten auf die Frage, was genau Kreativität denn eigentlich ist, gehen weit auseinander und sind so vielfältig wie die Fragestellenden: Wie Egon Freitag (2018: 144) in seinem *Lexikon der Kreativität* feststellt, erweist sich eine präzise Definition nicht nur als unmöglich, es ist darüber hinaus sogar schwierig, die Variationsbreite der Bedeutungsinhalte auch nur annähernd zu systematisieren oder zusammenzufassen. Das Spektrum der als kreativ beschriebene-

nen Tätigkeiten reicht, wie er beobachtet, von einfacher alltäglicher Problemlösung über fantasievolle künstlerische Entwürfe bis hin zu weltverändernder wissenschaftlicher Forschung – mit verschiedensten Ausdifferenzierungen dazwischen (ebd.).

Eine der einflussreichsten und meist zitierten Kreativitätsdefinitionen, auf der viele weitere basieren, ist die Robert Sternbergs<sup>1</sup> und Todd Lubarts aus dem Artikel „The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms“ (1999). Dort ist das kreative Produkt als etwas *Neues* und *Angemessenes* definiert: „Creativity is the ability to produce work that is both novel (i.e., original, unexpected) and appropriate (i.e., useful, adaptive concerning task constraints)“ (Sternberg/Lubart 1999: 3). Drei Beobachtungen sind dabei hervorzuheben: Erstens ist diese Definition produktzentriert. Sie basiert auf dem Produkt eines kreativen Prozesses, das als mehr oder weniger kreativ bewertet werden kann.<sup>2</sup> Zweitens reicht das Neuartige, Überraschende offenbar nicht aus, um etwas als kreativ zu beschreiben. Darüber hinaus muss das kreative Produkt entdeckt und verstanden werden können (Wissel 2012: 8). Und drittens verbergen sich selbst in den scheinbar unverfänglichen und allgemein gehaltenen Merkmalen wie *neu* und *angemessen* Probleme. Zu ersterem stellt sich die Frage: in Bezug auf was? Ist eine wissenschaftliche Erfindung weniger kreativ, nur weil ein Konkurrent zufällig auf die gleiche Idee kam und etwas schneller veröffentlichte? Aber wenn sich Neuartigkeit nur auf die Leistung jedes und jeder Einzelnen bezieht und somit jede kindliche Neuentdeckung als kreativ zu bezeichnen ist, verliert der Begriff dann nicht an Aussagekraft?<sup>3</sup> Außerdem basieren als kreativ anerkannte Produkte meist auf schon vorher Dagewesenem. Wie hoch muss der Anteil an Neuartigkeit also sein, damit ein kreatives Produkt als *neu* gelten kann? Das zweite Merkmal, das Sternberg und Lubart anführen, ist genauso problematisch. Wer entscheidet, was *angemessen* ist und nach

.....

1 Später entwickelte Sternberg (2006) ein ausführliches Modell der Kreativität, das *Propulsion*-Modell. Es gibt acht Kreativitätsgrade an, die vom ersten Grad der *Replikation* (Aktivität ohne Veränderung) bis zum achten Grad der *Integration* (die Verbindung von zwei verschiedenen Denkweisen zu einer) reichen. Wissel (2012: 20) kritisiert an diesem Modell, dass es Kreativität ausschließlich intentional verankert, „als führe eine direkte Linie von der Motivation zur tatsächlichen Wirkung eines Vorhabens“.

2 Vgl. prozesszentrierte Definitionen, die den Fokus auf kreative Prozesse legen und nicht notwendigerweise auf einem sichtbaren Produkt basieren, z. B. Lubart (1999) in demselben Handbuch und hier im Folgenden.

3 Um dieses Problem zu umgehen, schlägt Boden (1999: 351) vor, Kreativität in zwei Typen zu unterteilen: *P-Kreativität* (für einen persönlichen Durchbruch) und *H-Kreativität* (für etwas, das neu in der Geschichte ist. *H* steht für *history*).

welchen Kriterien? In demselben Handbuch, in dem auch der oben genannte Artikel veröffentlicht wurde, kritisiert z. B. Raymond Nickerson, dass diese Definition Kreativität davon abhängig macht, von der Gesellschaft als solche erkannt zu werden, und unbeachtete Kreativität von der Definition ausgeschlossen wird. Dabei, so Nickerson (1999: 393–395), werden wichtige Aspekte von Kreativität missachtet, wie etwa die Fähigkeit, viele neue Ideen zu entwickeln, mutig und innovativ zu denken, und die Fähigkeit, zuvor unverbundene Konzepte („frames of reference“, Nickerson 1999: 394) zu verbinden.

Beim Blick in die Wortgeschichte zeigt sich, dass dieses komplexe, heute allgegenwärtige Wort ein eher junges ist. Ursprünglich vom Partizip Perfekt Passiv<sup>4</sup> *creatum* des lateinischen Verbs *creare* (,[er]schaffen, [er]zeugen, [er]wählen) ins Englische entlehnt (*creative, creativity*), wurde der Begriff im 19. Jahrhundert aus dem Englischen als *kreativ* (,schöpferisch) und *Kreativität* (,schöpferische Kraft) ins Deutsche übernommen (Pfeifer 1993). Vermehrt taucht der Begriff im Englischen aber erst in den 1920ern in didaktischen und psychologischen Kreisen auf (Pope 2005: 19; „creativity“, *Google Books Ngram Viewer*) und im Deutschen sogar erst in den 1950ern als Schlagwort der Kreativitätsforschung (Kluge/Seebold 2012: „Kreativ“; *Google Books Ngram Viewer*: „Kreativität“).

Die ursprüngliche Wortbedeutung von Kreativität als ‚das Schöpferische‘ bezog sich zunächst auf die dem Göttlichen vorbehaltene *creatio ex nihilo*, also die Schöpfung aus dem Nichts (vgl. z. B. die erste Nennung des Wortes im *Oxford English Dictionary*, 1659). Diese Vorstellung dominierte bis ins späte 18. Jahrhundert (Pope 2005: 37). Noch bei John Locke (1828 [1690]: 213) heißt es z. B.: „As when a new particle of matter doth begin to exist [...] and had before no being, and this we call creation.“ Erst im Sturm und Drang und der Romantik wird zunehmend die Verbindung zum Menschen hergestellt: Das Genie als erwählter Mensch wird zum Gefäß einer höheren Kraft. Somit wird auch zum ersten Mal die heute so verbreitete Verbindung zwischen Kreativität und Kunst hergestellt (Pope 2005: 37). Entsprechend schreibt William Wordsworth (1950 [1927]: 207) in einem Sonett an seinen Freund, den Maler Benjamin Haydon: „High is our calling, friend! Creative Art“.

.....

4 In dieser Form sind Vergangenheit und Vollständigkeit impliziert. Das passt zur Produktzentriertheit vieler (westlicher) Kreativitätsdefinitionen.

# 1 Kreativitätsforschung

Auf dem Entwicklungsweg des Kreativitätskonzeptes, den Wissel (2012: 12) als *Demokratisierung* desselben beschreibt, also die Weiterentwicklung von der Genievorstellung hin zu der heute verbreiteten Überzeugung, dass jeder und jede von uns kreativ sein kann, hat die wissenschaftliche Erforschung der Kreativität einen großen – vielleicht den entscheidenden – Beitrag geleistet.

Von Beginn an war diese allerdings mit dem Problem konfrontiert, dass kreative Prozesse zu einem großen Teil unbewusst ablaufen, was ihre wissenschaftliche Erforschung erschwert. Schon Johann Wolfgang von Goethe (2016 [1833]: 489) verwendet die Schlafmetapher „Nachtwandler“, wenn er in *Dichtung und Wahrheit* von schöpferischen Prozessen spricht. Diese Fokussierung auf das Unbewusste findet man auch bei Sigmund Freud (1924, 1969 [1940]), dessen psychoanalytische Forschung Anfang des 20. Jahrhunderts heute als erste wichtige theoretische Annäherung an Kreativität gilt. Auch er vergleicht Dichtung mit Tagträumen und den Dichter mit dem Tagträumer (Freud 1924: 11): „Ein [...] Erlebnis weckt im Dichter die Erinnerung an ein früheres, meist der Kindheit angehöriges Erlebnis auf, von welchem nun der Wunsch ausgeht, der sich in der Dichtung seine Erfüllung schafft“ (Freud 1924: 12). Die Umwandlung von (sexuellen) Triebenergien in gesellschaftlich anerkannte künstlerisch-schöpferische oder intellektuelle Tätigkeiten oder Produktionen nennt Freud Sublimierung:

[S]exuelle Regungen [sind] mit nicht zu unterschätzenden Beiträgen an den höchsten kulturellen, künstlerischen und sozialen Schöpfungen des Menschengestes beteiligt [...]. Unter den so verwendeten Triebkräften spielen die der Sexualregungen eine bedeutsame Rolle; sie werden dabei sublimiert, d. h. von ihren sexuellen Zielen abgelenkt und auf sozial höherstehende, nicht mehr sexuelle, gerichtet. (Freud 1966 [1922]: 15–16)

Kreativität entsteht somit nach Freud aus umgewandelten sexuellen Triebkräften. Carl Gustav Jung kritisiert später diese Definition von Kreativität als pathologisch. In „On the Relation of Analytical Psychology to Poetry“ schreibt er: Ein Kunstwerk ist keine Krankheit („a work of art is not a disease“, Jung 1983 [1957]: 71).

Ausgehend (und sich abgrenzend) von der ausschließlichen Verortung kreativer Prozesse im Unbewussten entwickelten sich Prozess- und Phasenmodelle der Kreativität. Eines der bekanntesten frühen Prozess- und Phasenmodelle, auf dem viele spätere basieren (z. B. Kußmaul 2000: 59), ist Graham Wallas (2014

[1926]) *Four Stages of Creativity Model*. Er beschreibt vier Stufen kreativer Prozesse: *preparation* (die Untersuchung eines Problems), *incubation* (unbewusste mentale Prozesse), *illumination* (Lösungen tauchen auf) und *verification* (Lösungen werden getestet und elaboriert). In diesem Modell zeigt sich ein Wandel des Kreativitätskonzeptes: Anstelle einer reinen Verortung im Unbewussten, die dem bewussten Eingreifen entzogen ist, tritt die Vorstellung eines Prozesses, der nur zum Teil unbewusst abläuft (Stufen zwei und drei), aber von bewussten Handlungen eingerahmt ist (Stufen eins und vier). Der Prozess kann also aktiv angestoßen werden, indem bestimmte gedankliche Prozesse in Gang gesetzt werden. Die Implikationen dieses Wandels sind bedeutsam: Mit der Verlagerung kreativer Prozesse aus dem rein Unbewussten in teilweise bewusste Bereiche und besonders mit der Vorstellung, dass kreative Prozesse aktiv angestoßen werden können, bekommt der Mensch eine Einflussmöglichkeit und ist nicht mehr nur das passiv von Kreativität inspirierte Wesen – Kreativität wird (zu einem gewissen Grad) steuerbar.

Auch spätere Prozess- und Phasenmodelle der Kreativität, wie das kognitive *Genplore*<sup>5</sup>-Modell von Ronald Finke, Thomas Ward und Steven Smith (1999: 191–193), verstehen kreatives Denken als Kombination von bewussten und unbewussten Prozessen. Das *Genplore*-Modell basiert auf der Idee, dass die Bildung und Erkundung von Ideen mit dem Finden und der Lösung von Problemen verwandt sind. Es unterteilt kreatives Denken in eine *generative Phase*, in der mentale Strukturen aus dem Gedächtnis abgerufen werden, diese auf ihre Konstituenten heruntergebrochen werden, sich Assoziationen bilden und ein analoger Transfer zwischen Domänen stattfindet, und eine *explorative Phase*, in der neue Attribute und metaphorische Implikationen der Strukturen gesucht werden, sie evaluiert und als mögliche Lösungen interpretiert werden. Schriftsteller\*innen beginnen z. B. eine neue Geschichte, indem sie Kombinationen von vertrauten und neuen Konzepten erproben und deren Auswirkung auf die Geschichte erkunden (Finke et al. 1999: 192).

Eine weitere frühe Forschungslinie der Kreativität neben der Psychoanalyse ist die Psychometrie, die (u. a. in Abgrenzung zu Freuds Fallstudien) Kreativität quantitativ zu erfassen sucht. Die psychometrischen Studien basieren auf einem Verständnis von Kreativität als einer erlernbaren und (unterschiedlich ausgeprägten) Fähigkeit aller (gesunden) Menschen (Guilford 1950: 446, 448) und auf einem Verständnis von kreativem Denken als Kombination von (bewussten und

.....

5 *Genplore* ist ein Portmanteau aus *generate* („bilden“) und *explore* („erkunden“).

unbewussten) Fähigkeiten wie dem Erkennen von Problemen, flüssigem<sup>6</sup> und flexiblem Denken, dem Entwickeln neuer<sup>7</sup> Ideen, der Fähigkeit zu analysieren, zu reorganisieren und zu evaluieren (Guilford 1950: 451–454). Ein Beispiel ist der *Alternative Uses Task*<sup>8</sup> von J.P. Guilford (1967), der das Finden von möglichst vielen ungewöhnlichen Lösungen für ein Problem testet, wie z. B. das Finden von unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten für einen Ziegelstein. Dieser könnte beispielsweise als Briefbeschwerer, als Türstopper, als Waffe oder als Puppenbett genutzt werden. Punkte gibt es dabei für *Flüssigkeit* (wie viele Antworten in einer bestimmten Zeit gegeben werden), *Flexibilität* (in wie viele Kategorien sich diese Antworten einordnen lassen), *Originalität* (wie außergewöhnlich die Antworten sind) und *Elaboration* (wie detailliert sie sind) (ebd.: 138). Basierend auf der Arbeit von Guilford entwickelte E. P. Torrance (1966) schließlich die Grundlage der noch heute gebräuchlichen Kreativitätstests (*TTCT: Torrance Tests of Creative Thinking*). Auch diese beziehen sich im Wesentlichen auf Problemlösungsfähigkeiten und basieren auf Guilfords oben beschriebenen Verständnis von kreativem Denken, das unter dem Begriff *divergentes Denken* (Guilford 1967: 62) bekannt wurde.

Der Wandel der Vorstellung von Kreativität von etwas Ungreifbarem zu etwas Messbarem und von etwas, das nur Einzelnen (unbewusst) zugänglich ist, zu etwas, das teilweise bewusst und somit teilweise steuerbar und lernbar ist, führte zu der Entwicklung zahlreicher (kommerzieller) Kreativitätstrainings. Diese basieren meist auf der Förderung von Charakterzügen, die als der Kreativität förderlich angesehen werden, wie z. B. Neugier, Motivation, Selbstbewusstsein, Risikobereitschaft, Toleranz für Unkonventionalität, Flexibilität im Denken etc. (Nickerson 1999: 419). Eine der berühmtesten und bis heute<sup>9</sup> erfolgreichen Kreativitätsschulen basiert auf Edward de Bonos (1970) Modell von *Lateralem Denken*. Er unterscheidet *vertikales* (kausales) Denken, wie z. B. „wenn

.....

6 Guilford (1950: 452) definiert Flüssigkeit als das Entwickeln von möglichst vielen kreativen Ideen in einer bestimmten Zeiteinheit.

7 Guilfords (1950: 452) Begriff *novel* schließt, anders als bei Sternberg und Lubart (1999: 3), das Merkmal der Angemessenheit ein („uncommon, yet acceptable“).

8 Psychometrische Kreativitätstests sind eng verwandt mit Intelligenztests wie dem IQ-Test. Das basiert auf der Annahme, dass Kreativität und Intelligenz eng miteinander zusammenhängen (Guilford 1950: 446). Guilford (ebd.) weist darauf hin, dass der Begriff Genie, der ursprünglich für besonders kreative Menschen verwendet wurde, inzwischen für besonders intelligente Menschen adaptiert wurde.

9 Heute findet man de Bonos Kreativitätsschule unter dem Namen *CoRT: Cognitive Research Trust*, [www.cortthinking.com/](http://www.cortthinking.com/) (letzter Zugriff 2.4.2020).

$a=b$  und  $b=c$ , dann  $a=c$ “, bei dem man sich in eine klar definierte Richtung zur Lösung hin bewegt („one moves in a clearly defined direction towards the solution of a problem“, de Bono 1970: 39), von *lateralem* Denken, bei dem man sich um des Bewegens willen bewegt („one moves for the sake of moving“, ebd.). Ein Beispiel für einen kreativen Akt nach de Bono ist die Änderung des Eintrittspunktes („entry point“), die zu einer neuen Perspektive und somit zu neuen Sichtweisen führen kann (ebd.: 181–191). Das bekannteste Beispiel für dieses Phänomen sind die sogenannten Kippbilder. Wenn man bei dem folgenden Bild eines unbekanntes Zeichners, das 1892 in der Zeitschrift *Fliegende Blätter* erschien, den Eintrittspunkt von links nach rechts verlagert und so die uns vertraute Leserichtung von links nach rechts umkehrt, ändert sich das Bild von einer Ente zu einem Kaninchen.

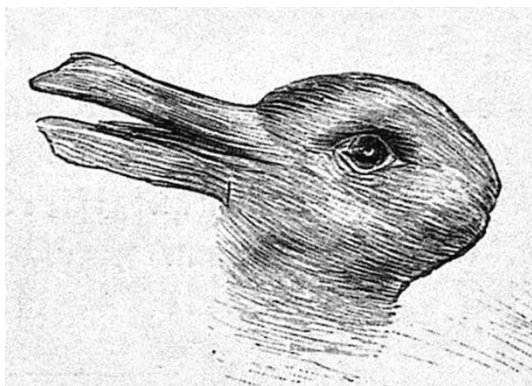


Abb. 1: Kaninchen und Ente.

Während sich de Bonos Trainings bis heute gut verkaufen, wurde er aus wissenschaftlichen Kreisen wiederholt für die fehlende Untermauerung seines Modells durch objektive Daten und die kommerzielle Vermarktung seiner Forschungen kritisiert. Dennoch: Auch kommerzielle Kreativitätsschulen leisteten einen wesentlichen Beitrag dazu, das gewandelte Kreativitätskonzept zu verbreiten und die (weiter parallel dazu existierenden) Genievorstellungen an den Rand zu drängen.

Während alle bisher beschriebenen Theorien den Fokus auf den kreativen Denkprozess eines einzelnen Individuums legen, gibt es in der Psychologie auch Richtungen, die die intersubjektive Komponente der Kreativität in den Fokus rücken. Wie Mihály Csíkszentmihályi (1999) in seiner System-Theorie feststellt,



ist Kreativität auch ein kulturelles sowie soziales und eben nicht nur ein mentales Phänomen:

[W]hat we call creativity is a phenomenon that is constructed through an *interaction between producers and audience*. Creativity is not the product of single individuals, but of social systems making judgements about individuals' products. (Csíkszentmihályi 1999: 314 [Hervorhebung im Original])

Kreativität ist abhängig vom Urteil anderer, und die der Beurteilung zugrunde liegenden Kriterien sind in verschiedenen Kontexten und Zeiten unterschiedlich.

Aus der Psychologie stammt heute der Großteil dessen, was wir über Kreativität (zu) wissen (glauben). Darüber hinaus gibt es aber weitere Disziplinen, die sich mit dieser beschäftigen. Ein Beispiel ist die neurologische Untersuchung der Gehirnaktivität bei kreativen Prozessen, für welche die Studie von Katharina Erhard (2015) ein Beispiel darstellt, die neurologische Prozesse bei kreativem Schreiben untersucht. Basierend auf der Auffassung, dass kreatives Schreiben erlernbar ist, nimmt ihre Arbeit an, dass im Lernprozess neuronale Repräsentationen im Gehirn umstrukturiert werden. Ihre fMRT-Studie weist nach, dass die Expertengruppe – bestehend aus Studierenden des Kreativen Schreibens – während kreativer Schreibprozesse andere Areale im Gehirn aktiviert als die Kontrollgruppe (Erhard 2015: 35; vgl. auch den Beitrag von Erhard in diesem Band).

Ein weiteres Beispiel sind soziokulturelle Analysen, die interkulturelle Unterschiede von Kreativitätskonzepten untersuchen. So stellt beispielsweise Todd Lubart (1999) fest, dass östliche Definitionen von Kreativität meist prozessorientierter sind als westliche und auf der Auffassung basieren, dass ein kreativer Prozess zu nichts Sichtbarem führen muss, sondern auch ein tieferes inneres Verständnis einer Sache herbeiführen kann:

The Eastern conception of creativity seems less focused on innovative products. Instead, creativity involves a state of personal fulfilment, a connection to a primordial realm, or the expression of an inner essence or ultimate reality. Creativity is related to meditation. (Lubart 1999: 340)

Auch andere Kriterien für Kreativität unterscheiden sich in verschiedenen Kulturen: Weder Neuartigkeit noch Individualität werden beispielsweise überall als Merkmale von Kreativität gesehen. So weist Carter (2016 [2004]: 42–47) auf Bali

(Indonesien) hin, wo musikalische Innovation (sofern sie überhaupt erlaubt ist) als Gruppenpraxis angesehen wird.<sup>10</sup> Des Weiteren untersucht er Identitätskonstruktionen in Dialogen als kreative Akte, wie beispielsweise rituelle Beleidigungen zwischen Teenagern in Chamula (Mexiko), die ein Gemeinschaftsgefühl zwischen den Performern schaffen. Die Kompetenz der Duellierenden wird von einem Publikum bewertet, wobei der Inhalt weniger wichtig ist als sprachliche Kreativität und Kunstfertigkeit (Carter 2016 [2004]: 47–49).<sup>11</sup>

## 2 Sprachliche Kreativität

Im Hinblick auf sprachliche Kreativität lassen sich traditionell vor allem zwei im Widerspruch stehende linguistische Kreativitätsbegriffe unterscheiden (Langlotz 2006: 194): Auf der einen Seite die sprachliche Kreativität als Regelbruch (oder wenigstens Regeldehnung), vor allem in literarischer Sprache, und auf der anderen Seite sprachliche Kreativität als Produktivität basierend auf der Regelmäßigkeit der Syntax.

Das erstere Verständnis von kreativer als literarischer Sprache basiert auf Konzepten des Russischen Formalismus wie beispielsweise Roman Jakobsons (1960: 356) *poetischer Funktion* der Sprache, wenn diese um ihrer selbst willen ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Das geschieht durch eine Hervorhebung der linguistischen Form, z. B. durch Wiederholungsstrukturen auf allen linguistischen Ebenen (die Jakobson [1960: 368] *Parallelismus* nennt) und Verfremdungseffekte durch ungewöhnlichen Sprachgebrauch. Neuere linguistische Kreativitätskonzepte legen den Fokus dagegen meist weniger darauf, was rein literarische Sprache besonders macht, sondern, was die Alltagssprache genauso besonders macht. Daher verwendet Rodney Jones (2016: 3–6) für diese Konzepte den Begriff *demokratisch*. Ein Beispiel ist Ronald Carters (2016 [2004]) Untersuchung von traditionell als literarisch angesehenen Techniken in der Alltagssprache.

Das letztere Verständnis von Kreativität geht zurück auf die Generative Linguistik und Noam Chomsky, der linguistische Kreativität als *regelbasierte Produktivität* („rule-driven productivity“, Chomsky 1964: 547–578) definiert. Mit dieser Definition grenzt er sich von der behavioristischen Auffassung ab, die

.....  
10 Bei einigen Kunstformen, wie z. B. rituellen Tänzen und dem Anfertigen von Götterskulpturen, sind allerdings gar keine Innovationen erlaubt.

11 Für eine detailliertere Übersicht von Kreativitätsforschung in verschiedenen Disziplinen vgl. Sternberg (1999); Carter (2016 [2004]); Wissel (2012) und Freitag (2018).

sprachliche Produktion als Wiederholung von Stimuli versteht. Sprachliche Äußerungen, so Chomsky, sind keine Reproduktion von auswendig gelernten Strukturen, sondern eine Neukombination von lexikalischen Einheiten durch Syntax. Wir können durch deren Regelsystem beliebig viele neue Sätze bilden und verstehen. Er illustriert dies mit dem berühmt gewordenen Satz: „Colourless green ideas sleep furiously“ (Chomsky 1957: 15), der nie vorher so gebildet wurde, inhaltlich nicht sinnvoll ist und trotzdem als grammatikalisch richtig erkannt und verstanden werden kann. Chomsky (2006: 88) versteht somit den alltäglichen Sprachgebrauch als kreativ<sup>12</sup>, legt seinen Fokus dabei aber auf den Kombinationsapparat Syntax als alleinigen kreativen Teil der Sprache (Chomsky 1965: 136).

Die Kognitive Linguistik<sup>13</sup> teilt mit der Generativen Linguistik das Konzept von Kreativität als allgemein menschlicher Fähigkeit, die nicht nur Einzelnen vorbehalten ist, erweitert aber den Fokus über die Syntax hinaus. Eines der bis heute einflussreichsten<sup>14</sup> Modelle von sprachlicher Kreativität ist Gilles Fauconniers und Mark Turners (2006 [1998]) *Blending*-Modell, das ursprünglich entstand, um metaphorische Sprache zu beschreiben. Beispielsweise wird in dem metaphorischen Satz „Dieser Chirurg ist ein Metzger“ Material aus zwei *Input Spaces* (mentale bildliche Vorstellungen, in diesem Beispiel von einem Chirurgen und einem Metzger) zu einem sogenannten *Blended Space* vermischt (in diesem Beispiel etwa ein mentales Bild eines Mannes in weißem Arztkittel mit einem blutigen Messer in der Hand). Das Konzept wurde inzwischen weit über metaphorische Sprache hinaus auf verschiedenste Arten der sprachlichen Kreativität in Alltagssprache und Literatur angewandt und hat sich in den letzten Jahren sogar hin zu dem Anspruch emanzipiert, nicht nur sprachliche Kreativität zu beschreiben, sondern Kreativität allgemein als das zu bestimmen, was den

.....

12 Es ist laut Chomsky (2006: 88) diese sprachliche Kreativität, die menschliche Sprache von Tierkommunikation unterscheidet. Vgl. Turners (2014) Konzept von Kreativität als das, was den Menschen zum Menschen macht, im Folgenden.

13 Streng genommen gehört auch die Generative Linguistik zu den kognitiven linguistischen Theorien, und zwar zu den sogenannten kognitiven Theorien der ersten Generation, die auf der Annahme basieren, dass mentale Prozesse auf eine neuronale Manipulation von Symbolen zurückgeführt werden können oder einfacher gesagt: dass das Gehirn wie ein Computer funktioniert. Die kognitiven Theorien der zweiten Generation, die in den 1990ern aufkamen, distanzieren sich von dieser Vorstellung. Sie betonen die Verankerung unserer Denkprozesse in unserem Körper („embodiment“) (Johnson 1997: 148). Im allgemeinen (linguistischen) Sprachgebrauch hat es sich aber durchgesetzt, nur Theorien der zweiten Generation als Kognitive Linguistik zu beschreiben und diese von der Generativen Linguistik abzugrenzen.

14 Beispielsweise basiert das Buch von Eagleman und Brandt (2018) auf der *Blending*-Theorie.

Mensch zum Menschen macht. So schreibt Turner in *The Origin of Ideas. Blending, Creativity, and the Human Spark*: „The claim of this book is that the human spark comes from our advanced ability to *blend* ideas to make *new* ideas. Blending is the origin of ideas“ (Turner 2014: 2 [Hervorhebung im Original]).

### 3 Fazit

Abschließend lässt sich sagen, dass unser Verständnis von Kreativität einen weiten Weg zurückgelegt hat: von der Vorstellung göttlicher Schöpfung hin zum heutigen Begriff der Kreativität als „zivilreligiöse[m] Begriff“ (Wissel 2012: 7) und Allheilmittel für verschiedenste Probleme. Dabei hat sich das Konzept in unterschiedlichste Bedeutungsvarianten ausdifferenziert. Deshalb halten einige den Begriff ‚Kreativitäten‘, wie z. B. Carter (2016 [2004]: 47–49) ihn verwendet, für angemessener, da sich die Vorstellungen von Kreativität so stark unterscheiden. Weiterhin lässt sich beobachten, dass in der neueren Forschung zunehmend interdisziplinäre Herangehensweisen zu finden sind, die der Vielseitigkeit der Konzepte gerecht zu werden versuchen. Die 2018 erschienene Publikation *Kreativität* wurde beispielsweise von dem Komponisten Anthony Brandt und dem Neurowissenschaftler David Eagleman zusammen verfasst. Und letztendlich muss man bei allen Definitionen und Konzepten im Auge behalten, dass sie Produkt von bestimmten politischen und ökonomischen Kontexten sind und dem Interesse sozialer Gruppen dienen – ein wichtiger Punkt, auf den Jones (2016: 16) hinweist. Er beobachtet, dass die meisten westlichen Definitionen von Kreativität – so verschieden sie im Detail auch ausgestaltet sind – doch auf neoliberalen Vorstellungen bezüglich Produktivität und individueller Verantwortung basieren.

Wie aber lässt sich nun die Ausgangsfrage, was Kreativität sei, befriedigend beantworten? Ich finde eine Auseinandersetzung mit der Frage hilfreich, wie sie Pope (2005) entwirft, der seine Kapitel aus Gegensätzen aufbaut. Denn Kreativität ist etwas, das sich in verschiedenen Spannungsfeldern bewegt:

- zwischen *Außergewöhnlichem* (das nur dem Genie als inspiriertem Menschen zugänglich ist oder jedenfalls sogenannten *begabten* Menschen zugänglicher ist als anderen) – und *Gewöhnlichem* (das allen Menschen zugänglich ist, wie beispielsweise im linguistischen Verständnis von Kreativität und dem Verständnis, das de Bonos (1970) und anderen Kreativitätstrainings zugrunde liegt);

- zwischen *unbewussten* und *bewussten* Prozessen. Auch hier lässt sich ein Wandel beobachten: von der ausschließlichen Verortung kreativer Prozesse im Unbewussten (wie Vorstellungen von Inspiration im Sturm und Drang und in der Romantik oder unbewussten Ängsten und Trieben bei Freud (1924, 1969 [1940])) hin zu einem Verständnis von Kreativität als Problemlösungsverfahren und somit als Kombination bewusster und unbewusster Prozesse (Wallas 2014 [1926]; Finke et al. 1999);
- zwischen etwas, das *ungreifbar* ist (weil es eben unbewusst und außergewöhnlich ist) und etwas, das *messbar* ist (Guildford 1950, 1967; Torrance 1966; Erhard 2015);
- etwas, das in der Tradition des Geniekonzeptes meist als *Einzelleistung* gesehen wurde, aber tatsächlich oft eher das Ergebnis einer *Kooperation* ist und das immer als in einem kulturellen und sozialen System situiert angesehen werden muss (Csikszentmihályi 1999; Carter 2016 [2004]);
- etwas, das meist eher *Wiederholung mit Variation* statt quasi göttlicher *creatio ex nihilo* ist (also ein Zusammenkommen bereits vorhandener Potentiale; Fauconnier/Turner 2006 [1998]);
- etwas, das als *neu* und *angemessen* beschrieben werden kann: mit (westlichem) Fokus auf das kreative Produkt (Sternberg/Lubart 1999) – oder auch mit (östlichem) Fokus auf einen Prozess, der zu persönlicher *Erfüllung* führt (Lubart 1999);
- etwas, das sowohl *Freiraum* als auch *Hürden* benötigt. Zu viele Beschränkungen ersticken die Kreativität, aber das richtige Maß kann ein machtvoller Ansporn sein: „constraints for creativity [are] *barriers that lead to breakthroughs*“ (Stokes 2006: 7, [Hervorhebung im Original]). Douglas Hofstadter schreibt dazu:
 

Paradoxical though it surely sounds, I feel at my freest, my most exuberant, and my most creative when operating under a set of heavy self-imposed constraints. I suspect that the welcoming of constraints is, at bottom, the deepest secret of creativity. (Douglas Hofstadter 1997: xix)
- und letztlich etwas, das Ergebnis von *Arbeit* und erworbenem *Wissen* ist (da Kreativität eben nicht aus dem Nichts kommt, sondern auf Vorhandenem aufbaut), aber gleichzeitig oft ein *spielerisches* Entdecken von Lösungen mit einschließt. Wie Paul Kußmaul (2000: 71–74) fest-

stellt: Häufig werden kreative Problemlösungsversuche von Gelächter begleitet.<sup>15</sup> Der zündende Funke kommt in der Entspannung.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Kaninchen und Ente“ (1892, o.A.). *Fliegende Blätter* 97, S. 147, [digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/fb97/0147](http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/fb97/0147) (letzter Zugriff: 1.4.2020).

.....

15 Vgl. Selyes (1976) *Eustress* (vs. *Distress*): Ein Problem in entspannter Atmosphäre kann zu Produktivität führen.



## Kreatives Schreiben im Gehirn

### Eine fMRT-Studie

Das Kreative Schreiben involviert eine Vielzahl komplexer kognitiver Prozesse im Gehirn des Menschen. Die Neurowissenschaft beschäftigt sich damit, ob Kreativität auf unterschiedliche domänenspezifische Lernprozesse zurückzuführen ist oder ob es sich dabei um eine allgemeine Fähigkeit des Gehirns handelt. Kreativität wird beispielsweise definiert als „the ability to produce work that is both novel (i. e., original, unexpected) and appropriate (i. e., useful, adaptive concerning task constraints“ (Sternberg/Lubart 1999: 3), und vereint damit die Aspekte Originalität und Angemessenheit. Es wird angenommen, dass jeder Mensch ein Potential zum Erschaffen kreativer Werke besitzt, so dass Kreativität im Sinne kognitiver Prozesse verstanden wird (Ward et al. 1999). Das Kreative Schreiben ist definiert als „das von Praktikern angeleitete und kritisch reflektierend begleitete Erlernen von Formen und Techniken literarischen Schreibens“ (Ortheil 2005: 102). Kreativität erfordert dazu fachspezifisches Können, welches in einem jahrelangen Prozess erworben wird, so dass diese trainierten Abläufe dann zusätzlich kreative Prozesse ermöglichen können (Weisberg 1999).

Flower und Hayes (1981) beschreiben in einer Theorie kognitiver Schreibprozesse auf der Grundlage von Verhaltensbeobachtungsstudien drei Phasen des Schreibvorgangs: „planning“ im Sinne von Ideensammeln durch Abruf aus dem Langzeitgedächtnis und anschließendes Selektieren und Ordnen dieser Ideen in einen sinnvollen Zusammenhang; „translating“ im Sinne von Niederschreiben der Ideen unter Verwendung des sprachlichen Wissens; „reviewing“ im Sinne von wiederholtem Überprüfen und Überarbeiten der Textentwürfe. Die dabei besser bewerteten Autorinnen und Autoren verwendeten auch selbstgewählte Zielsetzungen auf unterschiedlichen Ebenen und ein automatisiertes Repertoire, wohingegen die anderen Autorinnen und Autoren zu einem freiassoziierenden Schreibstil tendierten.

Die Untersuchung von Gehirnprozessen beim Kreativen Schreiben mit den Methoden der modernen Neurowissenschaft beruht auf der Annahme, dass kognitive Funktionen in bestimmten Regionen des Gehirns lokalisierbar sind.



Um diese in anatomischen Kartensystemen darzustellen, werden moderne technische Messverfahren, insbesondere aus dem Bereich der funktionellen Bildgebung, angewendet, wobei die funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT) als non-invasives Verfahren seit der Entdeckung des BOLD-Kontrastes (für engl. ‚blood oxygen level dependent‘) in den 1990er Jahren (Ogawa et al. 1990) eine zunehmende Bedeutung erfahren hat. Der BOLD-Kontrast beschreibt eine hämodynamische Reaktion der Gehirndurchblutung bei lokaler Aktivität der Nervenzellen des Gehirns. Diese Aktivität der Nervenzellen führt zu einer relativen Abnahme der Konzentrationen von Glukose und Sauerstoff. Infolgedessen steigt durch eine Erweiterung des Blutkapillarsystems die lokale Durchblutung wieder, so dass der Sauerstoffverbrauch mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung durch ein Überangebot an oxygeniertem Hämoglobin kompensiert wird. Diese Veränderungen im Sauerstoffgehalt des Hämoglobins verursachen messbare lokale Magnetfeldinhomogenitäten, die dort zum relativen Signalanstieg der MR-Bildgebung führen. Der zeitliche Verlauf dieser BOLD-Antwort ist durch eine Hämodynamische Antwortfunktion gekennzeichnet, die zur Datenauswertung in eine Stimulations-Rechteckfunktion (on/off) approximiert wird (Smith 2004).

## 1 Die fMRT-Studie an der Universität Greifswald

Die Daten in unserer Studie wurden am 3.0 Tesla Siemens MAGNETOM Verio MRT-Scanner (Erlangen, Germany) der Universität Greifswald unter Verwendung einer 32-Kanal-Kopfspule erhoben (Shah et al. 2013; Erhard et al. 2014). Für die Verarbeitung und Analyse der Daten wurde SPM 5 (Statistical Parametric Mapping, Wellcome Department of Cognitive Neuroscience, London, UK) mit der Matlab Version 7.4 (Math Works Inc; Natick, MA, USA) verwendet.

Das Ziel der statistischen Analyse der fMRT-Daten (Smith 2004) ist es, für jedes unabhängige Voxel (= kleinste Einheit des 3D-MRT-Bildes, die eine Zeitreihe des MR-Signalverlaufs abbildet) herauszufinden, ob die Intensität der MR-Signalveränderung in Stimulationszeiten signifikant größer ist als durch Zufall allein zu erwarten wäre. Am Ende kann eine statistische Karte für einen definierten Kontrast visualisiert werden, die aus einer voxelbasierten t-Statistik der Alternativhypothesen über ein signifikantes Ergebnis im Signalverlauf resultiert. Die Ergebnisdarstellung beruht auf einem Kontrast zwischen der interessierenden Bedingung gegenüber einer Vergleichsbedingung (z. B. Stimulationsphase versus Ruhe), der mittels einer multiplen Regressionsanalyse anhand des

Allgemeinen Linearen Modells errechnet wurde (Friston et al. 1994). Zudem wurden Gruppenvergleichsanalysen (Experten > Ungeübte; Ungeübte > Experten) durch Wahrscheinlichkeitstestungen anhand der t-Verteilung (t-Tests) und die Korrelationsanalysen der individuellen Merkmale (z. B. Schreiberfahrung, Verbale Kreativität) mit der Größe des BOLD-Signals beim Kreativen Schreiben (‚Kreatives Schreiben‘ und ‚Kreatives Schreiben minus Abschreiben‘) durchgeführt. Diese hypothesengeleiteten statistischen Wahrscheinlichkeitsanalysen führen dazu, dass die zerebralen Repräsentationen in anatomischen Kartensystemen dargestellt werden können.

Zur Untersuchung kreativer Schreibprozesse im MRT-Scanner entwickelten wir ein möglichst realitätsnahes fMRT-Paradigma im Block-Design (d. h. alternierend Stimulationsphasen versus Ruhebedingungen), das den tatsächlichen kreativen Schreibvorgang im MR-Scanner ermöglicht. Es orientierte sich an den Schreibphasen nach Flower und Hayes (1981) und enthielt zudem unkreative Kontrollbedingungen (Lesen, Abschreiben). Die Aufgabenstellung beruhte auf einer üblichen Trainingsmethode des Kreativen Schreibens, nämlich dem Fortführen vorgegebener literarischer Texte. Damit erfüllte es die allgemeine Kreativitätsdefinition (Sternberg/Lubart 1990), denn Originalität und Neuartigkeit wurden durch das Neu-Erschaffen einer eigenen Textversion ermöglicht, Angemessenheit hingegen durch das Adaptieren der eigenen Textversion an den Kontext und literarischen Stil des vorgegebenen Textabschnittes. Die produzierten Texte dienten als Kontrolle für tatsächlich abgelaufene kognitive Prozesse und ermöglichten eine qualitative Beurteilung der kreativen Leistung im Scanner.

Wir untersuchten insgesamt 48 Probanden (Erhard et al. 2014). Alle waren gesund, rechtshändig und muttersprachlich Deutsch. 20 Probanden (Experten) studierten im Studiengang „Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus“, welcher deutschlandweit nur an den beiden Universitäten Hildesheim und Leipzig angeboten wird. Aufgrund der strengen Eignungsprüfungen, durch die jährlich nur ca. 6 % der Bewerberinnen und Bewerber angenommen werden, kann von einer auf höchstem Niveau selektierten und fachspezifisch talentierten Stichprobe ausgegangen werden. Bei der Rekrutierung der Probanden wurde auf ein fortgeschrittenes Fachsemester [Mittelwert (M) = 7.1 ±3.9] mit ausreichender erfolgreicher Schreiberfahrung geachtet. Die Kontrollgruppe (Ungeübte) bestand aus 28 Studierenden anderer Studiengänge der Universität Greifswald mit vergleichbarem Alter und akademischem Bildungsniveau, aber ohne professionelle Ausbildung im Kreativen Schreiben.

Durch Fragebögen wurden Daten zur allgemeinen Schreiberfahrung und Schreibpraxis der letzten drei Monate erhoben, und die Kreativität wurde durch

ein quantitatives und ein qualitatives Messverfahren evaluiert (Erhard et al. 2014): Der standardisierte verbal-produktive Kreativitätstest nach Schoppe (1975) wurde außerhalb des Scanners durchgeführt und ermittelte für jeden einzelnen Probanden einen individuellen verbalen Kreativitätsindex (VCI). Eine qualitative Beurteilung der kreativen Leistung während der MR-Messungen wurde durch Consensual Assessment Technique (CAT) nach Amabile (1996) vorgenommen, die darauf beruht, dass voneinander unabhängige, fachspezifische Begutachter anhand ihrer eigenen Kriterien Kreativität innerhalb eines Kollektivs erkennen. Die im MR-Scanner produzierten Texte wurden anonymisiert und randomisiert und nach ihrer Kreativität von Deutschlehrkräften sowie Professorinnen und Professoren des Kreativen Schreibens bewertet und ergaben einen Index für die individuelle kreative Schreibleistung (CWI).

Die Aufgabenstellung während der Untersuchung im MR-Scanner beinhaltete das Schreiben jeweils einer eigenen fortführenden Version eines vorgegebenen literarischen Textabschnitts. Das Textmaterial (vgl. Anhang in Erhard et al. 2014) war der deutschen Gegenwartsliteratur entnommen und unterschied sich inhaltlich und in der Textgattung voneinander: Zum einen wurden Ausschnitte aus einer Kurzgeschichte des Bandes *Zwei oder drei Jahre später. Neunundvierzig Ausschweifungen* von Ror Wolf (2007) und zum anderen ein Epitaph des Lyrikers Durs Grünbein (1995) aus *Den teuren Toten* verwendet. Jede Untersuchung eines Probanden beinhaltete beide Textpassagen in randomisierter Reihenfolge. Ein Durchlauf mit jeweils einem der Texte enthielt die Aufgaben in folgender Reihenfolge:

1. Lautloses *Lesen* des Textes (Dauer 60 s).
2. *Abschreiben* eines Textabschnitts (Dauer 60 s).
3. *Nachdenken* im Sinne von Ideensammeln für die eigene fortführende Version des Textabschnitts ohne physischen Schreibvorgang (Dauer ca. 60 s).
4. *Kreatives Schreiben* einer eigenen, neuartigen und kreativen Version als Fortführung des Textabschnittes (Dauer 140 s).

„Lesen“ und „Abschreiben“ waren Kontrollbedingungen für die entsprechenden kreativen Bedingungen.

Der Schreibvorgang im MR-Scanner wurde durch die Installation eines individuell anpassbaren Kunststoff-Schreibtablets auf der MR-Scannerliege in Hüfthöhe und eines visuellen Doppelspiegelsystems auf der Kopfspule ermöglicht. Besonders beachtet wurde die Minimierung motorischer Artefakte durch

Polsterungen im Arm- und Kopfbereich während der Messungen (genauere Beschreibung in Shah et al. 2013; Erhard et al. 2014).

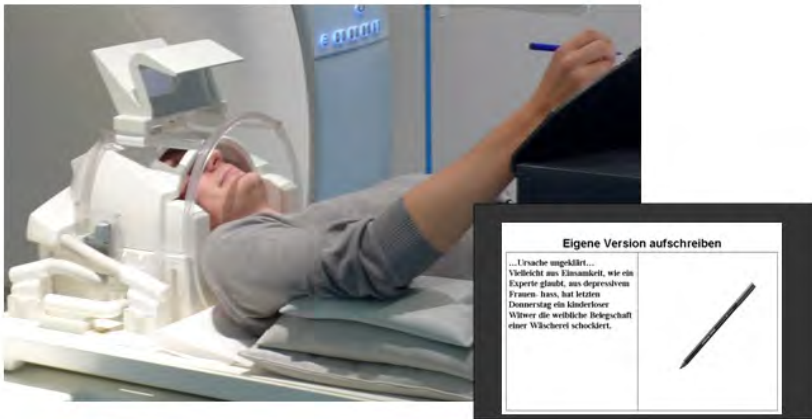


Abb. 1: Aufbau der Untersuchungssituation am MR-Scanner. Schreibposition auf der Liege außerhalb des Scanners und Aufgabenblatt für „Kreatives Schreiben“ auf der Tischplatte.

## 2 Die Ergebnisse der Studie

Die Ergebnisse der statistischen Datenanalyse zeigten für die Experten einen signifikant höheren verbalen Kreativitätsindex (Verbal Creativity Index = VCI;  $t(46) = 3.42$ ;  $p < 0.01$ ) und eine bessere kreative Leistung beim Schreiben der Texte im Scanner ( $t(46) = 3.36$ ,  $p < 0.01$ ; Interrater-Reliabilität: Cronbachs alpha = 0.72), die miteinander positiv korrelierten ( $r = 0.38$ ,  $p < 0.01$ ). Der Unterschied in der Schreiberfahrung war zwischen den Gruppen hochsignifikant für die Experten ( $t(19) = 6.24$ ;  $p < 0.001$ ) und korrelierte positiv mit der kreativen Schreibleistung ( $r = 0.46$ ;  $p < 0.01$ ) und dem verbalen Kreativitätsindex ( $r = 0.43$ ;  $p < 0.01$ ). Da die Experten über eine höhere verbale Kreativität und bessere kreative Leistung beim Schreiben im Scanner verfügten, darf für sie zusätzlich zur langjährigen Erfahrung im Kreativen Schreiben auch ein besserer Umgang mit Kreativität im verbalen und literarischen Kontext angenommen werden (Erhard et al. 2014).

In den Daten der MR-Untersuchungen zeigten sich in der ungeübten Kontrollgruppe beim Kreativen Schreiben verstärkte kortikale Aktivierungen in den okzipitalen Gehirnregionen (Brodmann-Areale [= BA] 17/18). Diese sind Ak-

tivierungen in Arealen des primären visuellen Kortex (BA 17/18), und sie konnten auch während der un kreativen Kontrollbedingungen ‚Lesen‘ und ‚Abschreiben‘ beobachtet werden. Die Aktivierung okzipitaler Regionen deutet auf einen größeren perceptiven Aufwand in der Verarbeitung von Textmaterial beim kreativen Schreiben hin und mag andererseits auch eine vermehrte Anwendung der visuell-mentalen Vorstellungskraft beim Erfinden von weniger kreativem Textmaterial bekräftigen (Erhard et al. 2014).

Die Subtraktionsanalyse des Kreativen Schreibens minus der motorischen Schreibaktivität bei den ungeübten Probanden offenbarte die kognitiven Schreibprozesse in bilateralen Strukturen des Hippocampus und den temporalen Polen in Assoziation mit dem Gedächtnisabruf und der semantischen Integration in ein originelles und zusammenhängendes Konzept (Shah et al. 2013). Die zusätzliche Aktivität im Posterioren Cingulären Cortex (PCC) weist auf eine Beteiligung von Strukturen des Ruhenetzwerks des Gehirns im Sinne eines ungezielten Gedankenschweifens und damit einer spontanen Kognition hin (Buckner et al. 2008), dessen Bedeutung für kreative Prozesse sich damit in unseren Ergebnissen bestätigt. Darin mag auch eine Erklärung für den weniger erfolgreichen und frei-assoziierenden Schreibstil von Ungeübten (Flower/Hayes 1981) liegen. Das Ausbleiben von ähnlichen Aktivierungen bei den Schreibexperten bestätigte dagegen auch ein erfahrungsassoziertes Ausbilden von komplexeren übergeordneten Verarbeitungsprozessen im Gehirn (Shah et al. 2013).

In der kreativen Planungsphase ‚Nachdenken‘ hatten die Experten eine erhöhte Aktivität im rechten mittleren Cingulum, der rechten posterioren Insel und dem rechten Putamen (vgl. Abb. 2A), und die beiden Letzteren blieben auch nach Subtraktion der Kontrollbedingung (‚Nachdenken minus Lesen‘) nachweisbar. Zusätzlich traten dabei noch motorisch assoziierte Aktivierungen im rechten prämotorischen Kortex (PMC) und dem linken Supplementär Motorischen Areal (SMA) auf. Diese Gehirnaktivität der Experten deutet an, dass bereits die Planungsphase eng mit Arealen der Sprachproduktion verknüpft ist (Erhard et al. 2014), denn die Insel repräsentiert die Sprachproduktion, und auch dem rechten Putamen wird eine artikulationsrelevante Rolle in der Satzbildung zugeschrieben. Unsere Ergebnisse knüpfen damit an die Beobachtungen bei Musikern an, dass geübte Musiker im Vergleich zu Nicht-Musikern eine mit dem Instrument assoziierte motorische Antwort bereits während des Notenlesens aktivieren (Pau et al. 2013).

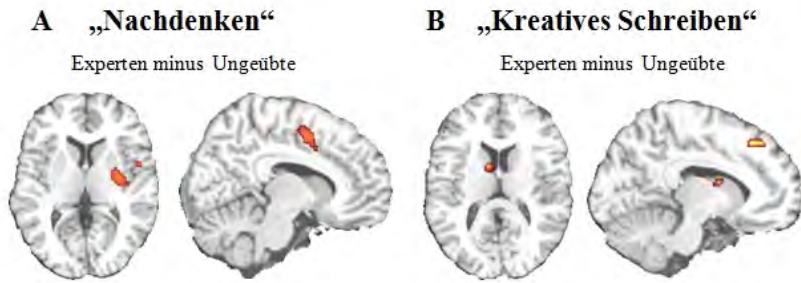


Abb. 2: Vergleich der Experten mit den Ungeübten,  $p < 0.001$ , unkorrigiert für multiple Vergleiche. (A) ‚Nachdenken‘ mit erhöhten Aktivierungen der Experten rechtsseitig im mittleren cingulären Cortex (BA 24), Putamen und in der posterioren Insel. (B) ‚Kreatives Schreiben‘ mit verstärkt aktiviertem fronto-striatalen Netzwerk aus linkem Nucleus caudatus und linkem mPFC (BA 8/9).

Beim Kreativen Schreiben waren die Aktivierungen der Expertengruppe vorwiegend im linken medialen Präfrontalen Kortex (mPFC; BA 8/9) und linken Nucleus caudatus erhöht, zudem im linken dorsolateralen PFC (dlPFC; BA 9/46), bilateral im inferioren frontalen Gyrus (IFG) des ventrolateralen präfrontalen Kortex (vlPFC; links BA 45, rechts BA 47).

Die stärkste Aktivierung im linken mPFC (BA 8/9) hat ihre Bedeutung im Divergenten Denken (Abraham et al. 2008) und in der Funktion des Arbeitsgedächtnisses bei kreativen Aufgaben und erinnert dabei an die Ergebnisse einer Studie über das Geschichtenerfinden unter kreativen Bedingungen von Bechtereva et al. (2004). Gerade der mesiale superiore frontale Kortex steht für die Selektion und Koordination von verschiedenen Unterzielen (Koechlin et al. 2000). Auch Flower und Hayes (1981) beobachteten das Teilen der Aufmerksamkeit hinsichtlich Zielsetzungen, Wissen und Verarbeiten von aktuellem Textmaterial als einen wesentlichen Bestandteil kognitiver Schreibprozesse. Diese erhöhte Aktivität des mPFC (BA 8/9) bei den Experten deuteten wir als eine bessere kognitive Flexibilität, eine bessere Fähigkeit, relevante Informationen zu fokussieren, sowie eine höhere Arbeitsgedächtnisleistung, um gleichzeitig viele Informationen während des Schreibens zu verarbeiten (Erhard et al. 2014). Weitere frontale Aktivierungen im linken dlPFC (BA 9/46) und IFG (BA 45 links, BA 47 rechts) unterstützen den Schreibprozess durch Sprach- und Gedächtnisprozesse (Erhard et al. 2014).

Die Aktivierung von subkortikalen Strukturen im Basalgangliensystem des Gehirns der Expertengruppe während der Schreibphasen (‚Abschreiben‘, ‚Nachdenken‘, ‚Kreatives Schreiben‘) weist auf einen effektiven Informations-transfer und die Automatisierung von Fertigkeiten im Zusammenhang mit dem prozeduralen Gedächtnis hin. Der Nucleus caudatus steht in funktioneller Verbindung mit präfrontalen Arealen im Rahmen kognitiver Prozesse (Alexander et al. 1986; Lehericy et al. 2004) und auch mit der Aneignung von Fertigkeiten des Arbeitsgedächtnisses (Kühn et al. 2013). Ähnlich der zentralen Rolle der Basalganglien bei automatisierten Bewegungsabläufen von Musikern oder Sängern (Kleber et al. 2010; Zarate/Zatorre 2008) und bei der intuitiven, kognitiven Expertise bei Brettspielern (Wan et al. 2011) scheinen auch die Experten ihre Schreibfertigkeiten durch implizite und automatisierte zerebrale Prozesse zu verarbeiten (Erhard et al. 2014). Ihr Gehirn verfügt über intuitive und automatisierte Abläufe von Entscheidungen, kognitiven Schreibfertigkeiten (z. B. literarische Darstellung, sprachliche Fähigkeiten, Satzbau) und strategischen Zielsetzungen (z. B. Merkmale der Literaturgattung, Erwecken des Interesses des Lesers). Zuletzt mag dies ihre höhere Kreativität und damit auch den bereits von Flower und Hayes (1981) beschriebenen besseren Schreibstil erklären (Erhard et al. 2014).

Das BOLD-Signal im linken Nucleus caudatus beim Kreativen Schreiben zeigte einen signifikanten Zusammenhang mit der Schreiberfahrung ( $t = 3.58$ ;  $-9, 3, 15$ ;  $5$  voxels). Wenn die Experten mit ihrer langjährigen Erfahrung im Kreativen Schreiben nachweislich sowohl über eine höhere verbale Kreativität (VCI) als auch bessere kreative Leistung beim Schreiben im Scanner verfügen, stellte sich die Frage, inwieweit sich dieser bessere Umgang mit der Kreativität im verbalen und literarischen Kontext auch mit der funktionellen Hirnaktivität korrelieren ließe.

Über die gesamte Probandengruppe konnte im Kontrast der kognitiven Schreibprozesse (‚Kreatives Schreiben minus Abschreiben‘) eine positive Korrelation zwischen dem VCI und den BOLD-Signalen im linken temporalen Pol (BA 38;  $t = 3.64$ ;  $-48, 9, -18$ ;  $12$  voxels;  $r = 0.47$ ) und der linken Insel bis in den medialen Teil von BA 44 reichend ( $t = 3.49$ ;  $-27, 30, 12$ ;  $7$  voxels;  $r = 0.42$ ) errechnet werden. Diese ist in Abbildung 3 dargestellt (Erhard et al. 2014).

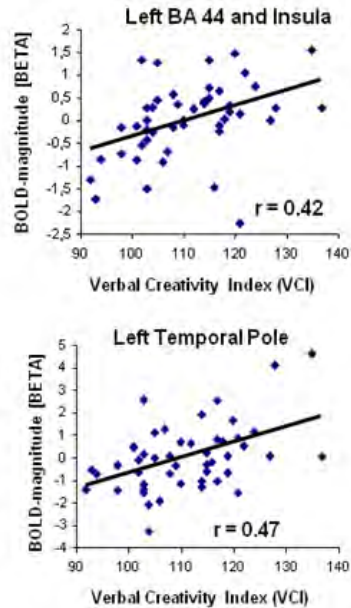
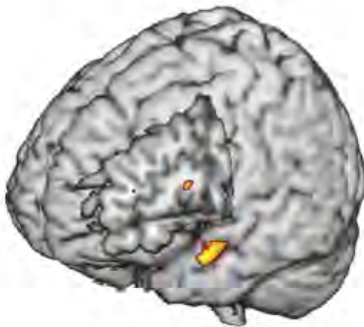


Abb. 3: Korrelation des BOLD-Signals von „Kreatives Schreiben minus Abschreiben“ mit der verbalen Kreativität (VCI) der Probandengruppe ( $n = 48$ ),  $p < 0.001$ , unkorrigiert für multiple Vergleiche.

Die positive Korrelation der verbalen Kreativität (VCI) mit links fronto-temporalen Regionen beim ‚Kreativen Schreiben minus Abschreiben‘ der Ungeübten betont die Wortflüssigkeit und Integration der vielseitigen Ideen in ein originelles Konzept beim Schreiben (Shah et al. 2013). Die linken inferioren frontalen Areale werden insbesondere auch mit der Sprachverarbeitung und Sprachproduktion und der linke temporale Pol mit dem semantischen Gedächtnisabruf und der Originalität im Kreativitätskontext in Verbindung gebracht. Diese Ergebnisse betonen damit die Wichtigkeit der Angemessenheit der verbalen Kreativität im Schreibkontext.

Die positive Korrelation von verbaler Kreativität (VCI) und kreativer Schreibleistung im Scanner bekräftigt, dass die verbale Kreativität einen wesentlichen Aspekt beim literarischen Schreiben darstellt. Beide Indices nahmen aber auch mit der Schreiberfahrung der Probanden zu. Dass die Schreiberfahrung selbst mit der Aktivität im linken Nucleus caudatus positiv assoziiert ist, zeigen auch Ergebnisse der Expertengruppe aus den Gruppenvergleichsanalysen (Er-



hard et al. 2014). Dadurch wird nochmals die Beteiligung des Basalgangliensystems beim Kreativen Schreiben im Sinne von erfahrungsassoziierter Automatisierung von Schreibfertigkeiten und effektiver Informationsverarbeitung betont. Dass sich allerdings für die Bewertung der im MR-Scanner produzierten Texte kein neuroanatomisches Korrelat ermitteln ließ, zeigt, wie schwierig es ist, derartige komplexe Vorgänge wie literarische Kreativität eindeutig zu messen und zu analysieren.

### 3 Zusammenfassung

Das Hauptanliegen unserer Studie war es, die Gehirnprozesse des professionellen Kreativen Schreibens möglichst realitätsnah mit den Methoden der funktionellen Bildgebung in einem MRT zu untersuchen. Die Expertengruppe unterschied sich von den ungeübten Probanden im Wesentlichen dadurch, dass sie beim Kreativen Schreiben eine verstärkte Aktivierung in einem linksseitigen fronto-striatalen Netzwerk (linker mPFC in BA 8/9 und Nucleus caudatus) aufwies und bereits beim ‚Nachdenken‘ vermehrt Areale, die mit der Sprachproduktion (rechtes Putamen, rechte posteriore Insel, SMA) assoziiert sind, aktiviert wurden. Dagegen waren die okzipitalen Regionen des primären visuellen Kortex verstärkt bei den Ungeübten involviert.

Zusammenfassend konnten wir mit unserer Studie verdeutlichen, dass professionelles Training im Kreativen Schreiben die kreativen Leistungen und die Fähigkeit zur verbalen Kreativität erhöht. In Abhängigkeit zur Schreiberfahrung werden dadurch neuronale Netzwerke im Gehirn und die Informationsverarbeitung verändert. Die erhöhte Fähigkeit zur verbalen Kreativität wird im Gehirn durch eine Aktivitätszunahme in fronto-temporalen Regionen repräsentiert. Kognitive Expertise ist folglich mit effektiverer Informationsverarbeitung und mit Automatisierungsprozessen im Gehirn assoziiert. Außerdem unterscheiden sich die Experten und Ungeübten in ihrem Verarbeitungsmodus der kreativen Ideengeneration. Während die Ungeübten im Rahmen einer spontanen Kognition überwiegend auf Strukturen des expliziten Gedächtnisses in Frontalhirnregionen zurückgreifen, verfügen die Experten über eine gezielt systematische Ideengeneration mit kognitiver Kontrolle unter Einbeziehung von Basalganglien und Frontalhirn im Sinne eines ‚Flow Modus‘.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Aufbau der Untersuchungssituation am MR-Scanner. Schreibposition auf der Liege außerhalb des Scanners und Aufgabenblatt für ‚Kreatives Schreiben‘ auf der Tischplatte“. Private Aufnahme. Erstmals veröffentlicht in: Erhard, Katharina/Kessler, Florian/Neumann, Nicola/Ortheil, Hanns-Josef/Lotze, Martin (2014): „Professional training in creative writing is associated with enhanced fronto-striatal activity in a literary text continuation task“. In: *NeuroImage* 100, S. 17. doi: 10.1016/j.neuroimage.2014.05.076.

Abbildung 2: „Vergleich der Experten mit den Ungeübten,  $p < 0.001$ , unkorrigiert für multiple Vergleiche. (A) ‚Nachdenken‘ mit erhöhten Aktivierungen der Experten rechtsseitig im mittleren cingulären Cortex (BA 24), Putamen und in der posterioren Insel. (B) ‚Kreatives Schreiben‘ mit verstärkt aktiviertem fronto-striatalen Netzwerk aus linkem Nucleus caudatus und linkem mPFC (BA 8/9)“. Private Aufnahme. Erstmals veröffentlicht in: Erhard, Katharina/Kessler, Florian/Neumann, Nicola/Ortheil, Hanns-Josef/Lotze, Martin (2014): „Professional training in creative writing is associated with enhanced fronto-striatal activity in a literary text continuation task“. In: *NeuroImage* 100, S. 17. doi: 10.1016/j.neuroimage.2014.05.076.

Abbildung 3: „Korrelation des BOLD-Signals von ‚Kreatives Schreiben minus Abschreiben‘ mit der verbalen Kreativität (VCI) der Probandengruppe ( $n = 48$ ),  $p < 0.001$ , unkorrigiert für multiple Vergleiche“. Private Aufnahme. Erstmals veröffentlicht in: Erhard, Katharina/Kessler, Florian/Neumann, Nicola/Ortheil, Hanns-Josef/Lotze, Martin (2014): „Professional training in creative writing is associated with enhanced fronto-striatal activity in a literary text continuation task“. In: *NeuroImage* 100, S. 17. doi: 10.1016/j.neuroimage.2014.05.076.



## Zwischen *Flow* und *Grit*

### Kreative Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens

„Ich habe mir das Paradies immer als eine  
Art Bibliothek vorgestellt.“

Jorge Luis Borges

„Unser Kopf ist rund, damit das Denken  
die Richtung wechseln kann.“

Francis Picabia

„I can't understand why people are frightened of new ideas.  
I'm frightened of the old ones.“

John Cage

„Es ist wie das Leben – ein Spiel, dessen Zweck darin besteht,  
die Regeln herauszufinden, wobei sich die Regeln  
andauernd verändern und immer unentdeckt bleiben.“

Gregory Bateson

Jede Phase des Schreibprozesses kann kreativ sein! Ausgehend von dieser These zeichnet dieser Beitrag die essentiellen Überschneidungen, sogar sich gegenseitig verstärkenden Phasen im kreativen Prozess und beim Schreiben in wissenschaftlichen Kontexten nach. Ich skizziere im Folgenden kurz die fünf Phasen des Schreibprozesses und analysiere die Korrelationen und Verbindungen zwischen diesen Phasen und denen der Kreativität. Kreativität definiere ich dabei in einem weiten Sinne. Zunächst konzentriere ich mich exemplarisch auf die Phasen der Ideenfindung und Themeneingrenzung, aber auch auf das Sammeln und Dokumentieren sowie die Phase der Inkubation, das Warten, und die der Illumination. Dabei werden Aspekte wie explizites und implizites Wissen, Könnerschaft und Handwerk, *Flow* und *Grit* näher beleuchtet. In meiner Argumentation wird sich abbilden, mit welchen kreativen Techniken auch dieser Beitrag

sich dem Thema angenähert hat, im Speziellen sind dies Denkwerkzeuge wie die Analogie, das Vorstellen von Gegensätzen und der Transfer von Arbeitstechniken aus anderen Disziplinen, etwa das „Entwicklungsquadrat“ oder ein Ausblick auf die kulturwissenschaftliche Spieltheorie, die ich hier fruchtbar machen möchte, um die kreativen Aspekte des Schreibprozesses zu diskutieren. Bei dem ‚Hype‘ um Kreativität, der den Buch- und Zeitschriftenmarkt<sup>1</sup> beherrscht, ist überraschend, wie selten in Ratgebern zum wissenschaftlichen Schreiben, deren Publikation – wie allein das Programm von *utb* zeigt – in den letzten Jahren ebenfalls stetig zugenommen hat, das Stichwort Kreativität auftaucht. Zwar ist von neuen Ideen zur Themenfindung und -eingrenzung immer wieder die Rede, aber das wissenschaftliche Schreiben wird kaum als im eigentlichen Sinne kreativ wahrgenommen – so als sei dieses Feld von dem ‚Kreativen Schreiben‘ als literarischem Schreiben besetzt. Kreatives und wissenschaftliches Schreiben sollte nicht als ‚Gegensatz‘ wahrgenommen werden, wie der Blick auf den Schreibprozess zeigt. Der Unterschied zwischen der herkömmlichen Definition fokussiert sich vielmehr auf das Endprodukt, wenn beim ‚kreativen‘ Schreiben ein literarisches Werk entsteht und beim wissenschaftlichen ein Fachtext<sup>2</sup> im Mittelpunkt steht.<sup>3</sup> Die Vielfalt an Textsorten, wenn man journalistische und populärwissenschaftliche Werke mit einbezieht, zeigt jedoch, dass auch diese Unterscheidung nicht wirklich sinnvoll ist.

## 1 Kreativität und kreative Phasen im Schreibprozess

Kreativität bewegt sich zwischen Problemlösung, innovativer Idee und einer Haltung der Grenzüberschreitung, wenn neue, so nicht gedachte und diskutierte Ideen anschaulich gemacht und umgesetzt werden. Ähnlich wie sich das

1 neustarter.com/ oder die Magazine: *Flow*, *Kreativsüchtig* usw.

2 Ich versuche in meinem Beitrag neben dem Fokus auf Fachtexte der geisteswissenschaftlichen Fächer auch die Besonderheiten beim Schreiben und Forschen in den Natur- und Technikwissenschaften zu berücksichtigen.

3 Der Blick in einige neue Ratgeber zum wissenschaftlichen Schreiben zeigt: Das Stichwort Kreativität taucht nicht im Handbuch *Wissenschaftliches Arbeiten* (Franck 2017) oder im *Promotionshandbuch* (Franck 2019) auf, auch nicht in den rund 650 Seiten *Schreiben und Publizieren in den Naturwissenschaften* (Ebel et al. 2006) und dem praxisnahen Band *Wissenschaftliches Schreiben und Abschlussarbeit in Natur- und Ingenieurwissenschaften* (Hirsch-Weber/Scherer 2016). Judith Wolfbergers motivierender Ratgeber *Frei geschrieben* (2016) thematisiert im Untertitel wichtige Gefühle und Ansätze: Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten – aber auch sie erwähnt in ihrem Band nicht explizit die Kreativität.

Schreiben in wissenschaftlichen Kontexten auf das Produkt, den fertigen Text, konzentrieren kann und hier zum Beispiel mit Mitteln des Produktmanagements und Meilensteinen arbeitet, die einzelne Phasen markieren, so kann sich auch der kreative Prozess auf das Ergebnis, die originelle Schöpfung als Endprodukt konzentrieren und darauf, dass dies auch entsprechend rezipiert und als originelle und neue Leistung wahrgenommen bzw. dass die neue Lösung als angemessen betrachtet wird. Ursula Ziaja hat die verschiedenen Modelle zur Kreativität in ihrem Beitrag im vorliegenden Band skizziert, wobei ich mich hier besonders an den Modellen von Sternberg (2006), dem Propulsions-Modell mit seiner Ausrichtung auf die kreativen Aktivitäten und Denkweisen sowie an dem Phasenmodell von Wallas (2014 [1926]) und seiner Weiterentwicklung orientiere. Bewusste und unbewusste Prozesse lösen sich in diesem Modell ab, bzw. wie im Schreibprozess können diese sich in verschiedenen Schaffensphasen eines Projekts zirkulär ablösen; auch wenn am Ende das abgeschlossene Schreibprojekt steht, ist der Ablauf zyklisch, denn der bzw. die Schreibende kann sich gleichzeitig in den unterschiedlichen Teilen des Textes in verschiedenen Phasen befinden, also etwa nach Phase III in Phase V springen – oder zu Phase II zurückkehren.

Folgende fünf Phasen des Schreibprozesses – Planungsphase, Entwurfphase, Rohfassung Schreiben, Überarbeitungsphase, Korrekturphase – möchte ich mit den Phasen des Kreativitätsprozesses in Verbindung bringen, die lauten: auf die Phase der Präparation (Vorbereitung), der Exploration oder der Saturation folgt die Phase der Inkubation, dann – endlich – die Phase der Illumination: der Geistesblitz, das ‚Heureka-Erlebnis‘. Die vierte Phase dient der Elaboration, der Ausgestaltung der Idee. Die fünfte Phase, die der Verifikation, der Überprüfung ihrer Machbarkeit und Umsetzung, wurde oft in die vierte Phase integriert.<sup>4</sup>

## 2 Die Idee finden, das Problem erkennen

Die erste kreative Phase ist die der Analyse, in der sich bewusst mit dem Sachverhalt auseinandergesetzt wird, in der das Problem oder die Idee entdeckt wird. Im Schreibprozess ist dies Phase I: die Planungsphase, die genau betrachtet sogar noch vor der Analyse liegt, denn es muss hier zunächst überhaupt erst das Problem erkannt und ein Thema gesucht werden sowie die Bereitschaft da sein, eine Idee zu entwickeln. Im Schreibprozess wird hier zu Beginn an der Themen-

.....

4 Zum Schreibprozess vgl. Neubauer-Petzoldt 2016, Girgensohn/Sennewald 2012, Bräuer 2004.

findung gearbeitet, es werden Ideen gesammelt, die aber erst im zweiten Schritt nach Machbarkeit und Wichtigkeit vorstrukturiert werden. Hilfreiche Werkzeuge sind das Brainstorming, zur anschließenden Strukturierung die Mindmap und auch der Austausch, der Wechsel von Sammeln und Lesen, Nachdenken und über die Gedanken Reden (Girgensohn/Sennewald 2012:102; Neubauer-Petzoldt 2016), um dann das Thema, das Problem, die Idee konkret formulieren und eingrenzen zu können. Wie in allen kreativen Phasen bewegen wir uns dabei in einem Spannungsfeld von Input und Output, von introvertierter Reflexion und Auseinandersetzung mit schon vorliegendem und neu erworbenem Wissen und erlernten Techniken, von ‚Ich‘ und ‚Welt‘. Der Begriff der Saturation für diese kreative Einstiegsphase signalisiert, dass eine Art Sättigung durch äußere Einflüsse und Aufnahme fremder Gedanken und Ideen angestrebt wird.

Den unterschiedlichen Fokus zwischen Problem und Idee veranschaulichen zwei Bilderbücher<sup>5</sup> von Kobi Yamada mit Illustrationen von Mae Besom, die ich als ‚Überraschungsei‘ auch in meinen akademischen Workshops vorstelle, denn es geht hier um existentielle Fragestellungen, die uns ein ganzes Leben begleiten: *Was macht man mit einem Problem?* (Yamada 2018a). Schon das Titelbild zeigt einen Jungen, der sich angestrengt mit umgeklapptem Schirm gegen Sturm und Schnee bergauf kämpft. Es werden dann verschiedene Hindernisse thematisiert, *worst case*-Szenarien, vor allem „ich mache mir Sorgen, was passieren *würde*. [...] [Was passieren] *könnte* [...] Und je mehr Sorgen ich mir machte, desto größer wurde mein Problem.“ Nach düsteren Farben und drohenden Wolken klärt sich die Umgebung hin zu einer neuen Wahrnehmung der Situation, zu einem Aufbruch als Seefahrer mit Fernrohr in eine goldene Zukunft: „Mein Problem bot mir eine Chance. [...] Man muss nur danach suchen.“ So das vielversprechende Ende. So plakativ dies klingt, so deutlich wird die Bedeutung der Haltung schon zu Beginn des Prozesses: Offenheit, Zuversicht, Kritik ohne Destruktion, Selbstbewusstsein und das Wissen um das im Problem selbst liegende Potential.

.....

5 Die Bilderbücher haben keine Seitenummerierung; da der Inhalt jedoch übersichtlich ist, dürften die jeweiligen Seiten leicht zu finden sein.



Abb. 1: Die Idee.

*Was macht man mit einer Idee?* (Yamada 2018b) Die Idee offenbart sich zunächst als kleines goldenes Ei mit Krönchen und zwei Kükenfüßen, die dem Protagonisten nachläuft und ihn nicht in Ruhe lässt: denn „ich wusste nicht, was ich mit ihr anfangen sollte. [...] Aber sie folgte mir.“ Dann beginnt die introvertierte Beschäftigung, „ich behielt sie für mich. Ich versteckte sie“, weil sie noch nicht reif scheint, um der Welt gezeigt zu werden. Noch ist sich dieser Held seiner selbst und der Idee nicht sicher, aber „da war etwas Magisches an meiner Idee. [...] Wir wurden Freunde“. Die Idee wächst, sie wird größer, sie verselbstständigt sich, sie hat eine Eigendynamik, die schließlich sogar den Produzenten der Idee selbst eher schiebt, als dass er die Idee in Bewegung setzen müsste, und schließlich so stark ist, dass sie auch die Kritik von außen aushält, denn „ich hatte Angst, dass sie [die anderen Leute] denken könnten, sie wäre dumm.“ Aber „das ist MEINE Idee“, und sie bestimmt schließlich auch eine andere Wahrnehmung der Welt, sie ermutigt, sie lässt Flügel wachsen, um dann mit dem optimistischen Ausblick zu enden: Die Idee „war nicht mehr nur Teil von mir ... sie war jetzt ein Teil von allem. Und dann wurde mir klar, was man mit einer Idee macht ... Man verändert die Welt.“ Die Lektüre dieser Bilderbücher zeigt, dass auch im wissenschaftlichen Kontext der Blick über den Tellerrand des eigenen Fachs, des Themas im engen Sinne, inspirierend sein kann. Die Au-



torin und Herausgeberin Judith Schalansky schreibt in dem lesenswerten Band *Ein Haus mit vielen Zimmern. Autorinnen erzählen vom Schreiben*:

Die Idee muss zwingend sein, so stark, dass sie den Aufwand trägt und ich über Monate, schlimmstenfalls Jahre, von ihr zehren kann. Ich mache einen Entwurf, ein paar Notizen und fange an zu recherchieren. [...] Und mit jedem Buch erfülle ich mir einen Wunsch. Den Wunsch, dass es dieses Buch gibt. [...] Und weil ich weiß, dass es [das Buch] wieder nur geworden ist – nicht perfekt. Aber perfekt ist nur der Tod. (Schalansky 2015: 122)

### 3 Wege zwischen Imitation und Innovation

Diese erste kreative Phase geht fließend in die zweite über, in die Analyse des Problems und des Ziels, das erreicht werden kann oder soll. Aus der Perspektive der Wissenschaft ist hier auf ein grundsätzliches Problem hinzuweisen: Wenn immer schon ein bestimmtes Ziel vor Augen steht, werden die Chancen der Problemlösung oft zu sehr eingeschränkt. Es ist fast ein Hindernis für gute Forschung und für die Publikation, dass Lösungen und ‚positive‘ Ergebnisse gewünscht werden, und nicht der Weg dahin so wichtig ist, dass auch das Scheitern, die nicht gewünschten Ergebnisse, gewürdigt werden können. Auch wenn sie nicht funktionieren, können die nicht gewünschten Ergebnisse sinnvolle Ergebnisse sein, die das Problem zwar nicht lösen, aber diejenigen, die das Problem in irgendeiner Weise beschäftigt, weiterbringen. Eine kleine Anekdote zu diesem Aspekt: In den USA sollten Kinder 1981 in Schulen gemäß staatlicher Richtlinien mehr Gemüse in der Schulkantine bekommen, aber dann zeigte sich, dass dies teurer war als gedacht. Die mögliche Lösung: Man deklarierte Ketchup als Gemüse.<sup>6</sup> Dieses Beispiel illustriert, dass Kreativität per se moralisch wertfrei ist; je nachdem, welche – durchaus konkurrierenden – Interessen Vorrang haben, kann daher auch eine Lösung auftauchen, die das ursprüngliche Anliegen sogar konterkariert. Ketchup hat sich als Gemüse übrigens nicht durchgesetzt.

Steven Johnson zeigt in seinem Buch *Wo gute Ideen herkommen. Eine kurze Geschichte der Innovation* (2013), dass immer wieder auch aus Irrtümern neue Ideen entstehen, dass gerade auch Irrwege und Scheitern bei der entsprechen-

.....  
6 Ketchup als Gemüse-Debatte: [de.wikipedia.org/wiki/Ketchup-als-Gem%C3%BCse-Debatte](https://de.wikipedia.org/wiki/Ketchup-als-Gem%C3%BCse-Debatte) (letzter Zugriff: 15.03.2021).

den Offenheit zu Innovationen führen können. Die Studien von Charlan Nemeth (1995; 2003) belegen, dass eine Umgebung, die nicht zu lösungsfokussiert und strukturiert ist, für neue Ideen förderlich ist; Menschen brauchen die Möglichkeit von Irrtümern, ein wenig ‚Chaos‘ und sogar Störfaktoren, die die Erwartungen bzw. das Erwartbare nicht eingrenzen.

Nach diesem offenen Klären des Problems oder der relativ weiten Skizzierung einer Idee beginnt im kreativen Prozess im Anschluss an die gezielte und bewusst gesteuerte Phase der Sammlung und Eingrenzung die intuitive Phase, in der Kreativitätstechniken angewendet werden und – noch wichtiger – in der in einer Art Inkubationsphase das Unbewusste weiterarbeitet, bewertet, sucht, sortiert, assoziiert ...

Kreativitätstechniken werden immer wieder auch in Schreibratgebern genannt, Helga Esselborn-Krumbiegel (2021: 17–44) widmet das erste Kapitel „Ideen finden“ verschiedenen Schreibaufgaben und Techniken, Ideen zu initiieren und zu sammeln, dem Arbeitsjournal, in dem tagebuchartig ohne Zensur alle Gedanken festgehalten werden, dem Cluster und der Mindmap, anschaulichen Assoziationsmodellen wie Netz, Welle, Kreis, Delta, Fächer, die von der linearen Liste wegführen, der körperlichen Bewegung, etwa im Gehen denken, aber auch Aspekten einer grundsätzlichen wissenschaftlichen Denkhaltung der Neugierde wie dem Perspektivenwechsel, dem Denken in Analogien (Neubauer-Petzoldt 2019; Hofstadter/Sander 2014) und auch dem ‚Klauen‘ und Übertragen schon funktionierender Modelle in einen neuen Kontext.<sup>7</sup> Was die Literaturwissenschaft als Theorie der Intertextualität schon lange als inspirierende, selbstverständliche und gar nicht zu leugnende Übernahme in der Literatur kennt, ist auch ein Aspekt in den Wissenschaften, den viele nicht wahrha-

.....

7 Es kann inspirierend sein, auch bei Kreativitätstechniken und Ideensuche über den fachlichen Tellerrand zu blicken. So sind zum Beispiel die Bücher von Peter Jenny, em. Prof. für Bildnerisches Gestalten an der ETH Zürich, besonders lohnend: Er hat sich mit der Wahrnehmung und ihren Grenzen bzw. ihrer Öffnung hin zum bildnerischen Denken beschäftigt, etwa in *Metaphern zur Wahrnehmungskunst: Objekte für unordentliche Gedanken und neue Bilder* (2005). Sein Band *Wahrnehmungswerkstatt Küche. Mit dem Essen spielt man nicht* (2006) fordert in Bild und Text genau dazu auf. „Das Auge ist nicht nur ordnungsliebend, es ist auch gestaltsuchend. Dieses kleine Buch will Ihnen die Augen öffnen für das Beiläufige, für Andeutungen, für Flecken, für Wolkenbilder“, so Jenny in *Zeichnen im Kopf. An der Quelle Ihrer Bilder (Schule des Sehens)* (2009: 8). Die Interviewsammlung *Mysterium Kreativität. 13 Künstler geben Antwort*, hg. v. Jean-Peter Braun (2010) gibt interessante Einblicke, was Menschen inspiriert, wie und wann sie gezielt kreativ arbeiten – und dies ist eben kein Widerspruch in sich. Petra Hennrich: *Brainstorming for One* (2013) versammelt *50 Werkzeuge und Übungen für Ihre Kreativität* – um hier nur einige kreative Lektüre-Werkzeuge zu nennen. Ein inspirierendes Buch zum Schreiben ist Doris Dörries *Leben Schreiben Atmen. Eine Einladung zum Schreiben* (2019) – auch für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen.

ben wollen: Dass formale Vorgaben, bewährte Methoden und vertraute Formulierungen eben auch genau dies sind – vertraut, bedeutet auch, dass sie den Leser oder die Leserin entlasten, weil sie ohne Anstrengung zu verstehen sind, zumal für Eingeweihte in die jeweilige Textsorte und Fachwissenschaft. Dies kann sogar den Zugang zu Neuem einfacher machen, weil der Rahmen nicht ablenkt, sondern formal so codiert ist, dass er gleich den Blick auf das Wesentliche und eventuell das Neue lenkt. Aber das ist dennoch deutlich zu unterscheiden von einem Plagiat.

#### 4 Warten und Dokumentieren

Die Inkubationszeit der Phase drei im kreativen Prozess ist eine etwas seltsame Metapher, da sie sich aus dem medizinischen Fachausdruck für die Zeitdauer von der Infektion bis zum Krankheitsausbruch ableitet. Sie bezeichnet den häufig als unangenehm empfundenen Leerlauf im Schreibprozess zwischen Phase I, II und III, wenn der Rohtext geschrieben wird, also für viele eigentlich ‚das Schreiben‘ beginnt, das jedoch ohne die vorbereitenden kreativen Phasen gar nicht denkbar wäre. Häufig wird hier mit strukturierenden Hilfsmitteln gearbeitet, und es wird versucht, die Überfülle des Inputs zu überblicken und sich mit der vorliegenden Forschung zum Thema auseinanderzusetzen, um den Background und die Dimension der Idee auszuloten – und dann muss man ‚nach-denken‘; auch in dem Sinne, dass man sich von dem bisher Gedachten distanziert, indem man nach dem Eintauchen ins Thema, der ersten Liebe zur Idee, wieder Distanz gewinnt. All die Ideen, Einfälle und Assoziationen sollen sich unbewusst und auch auf einer Metaebene, eben ohne konkrete Ziele und Ergebnisse schon vorwegnehmen zu wollen, sortieren, bis man sie sich angeeignet hat. Parallel zu dieser kreativen Phase oder am Ende der Inkubationsphase kann im Schreibprozess handwerklich gearbeitet werden, indem eine Gliederung formuliert und die Argumentation visualisiert wird.

In diese Phase fällt beim Schreiben auch das Dokumentieren, dessen kreatives Potential auf den ersten Blick nicht sichtbar sein mag. Für die Geisteswissenschaften ist dies vor allem das Exzerpieren, das jenseits des Mediums, ob digital oder analog, Bestand hat. Historisch sind die Kollektaneenbücher, in denen das forschende und lesende Individuum aus dem Gelesenen seine persönliche Enzyklopädie zusammengestellt hat, mal ausführlicher, mal in Stichworten als „Lagerhaus des menschlichen Geistes, [...] auf dass man zu jeder Gelegenheit, die sich bietet, über ein beliebiges Thema nachzudenken oder zu disputieren,

sofort auf jene erhellenden Gedanken zurückgreifen könne“, so John Mason 1745 (zitiert nach Johnson 2013: 100). Diese Aufzeichnungen wurden wie analoge Datenbanken oft schon in Kategorien oder nach Stichworten geordnet, um später schneller auf die gesammelten Informationen, auf Zitate und Definitionen zugreifen zu können. In den Naturwissenschaften sind die Skizzen- und Tagebücher etwa von Charles Darwins Forschungsreisen berühmt – und haben inzwischen fast den Status von Kunstwerken, ähnlich wie die Skizzenbücher eines Leonardo da Vinci. Ihre Funktion ist jeweils analog wie die der Dokumentation zu sehen, die das, was gesehen, erkannt, gedacht wird, festhält. Forschungsprozesse, Untersuchungen, Thesen und Beweise, Experimente und Ergebnisse müssen dokumentiert werden – das gilt als eine der grundlegenden Regeln und Abläufe in der Wissenschaft, vor allem in den empirisch arbeitenden Natur- und Technikwissenschaften. Ohne die eigene Dokumentation ist nicht einmal für den jeweiligen Forschenden selbst im Nachhinein nachvollziehbar, wie ‚seine‘ bzw. ‚ihre‘ Wissenschaft abläuft, archiviert und kommuniziert wird; und doch ist gerade das Dokumentieren, meist im Laborbuch, eine im Alltag lästige, in seiner Detailliertheit aufwendige, mit seinen Regeln geradezu störende Angelegenheit.

Blickt man auf die Geschichte der Wissenschaften und ihre historischen Zeugnisse, wird deutlich, dass die Dokumentation selbst einen epistemologischen und selbstreflexiven Wert hat und für den Forschenden das Beobachten und das Sammeln, das Erfassen, das Interpretieren und mit all dem verbunden auch die Versprachlichung eines Phänomens im Mittelpunkt stehen. Kreativ ist dabei vor allem der Prozess der Wahrnehmung<sup>8</sup> selbst: Was sehe ich? Was erkenne ich? Was kann ich benennen? Was ist neu? Was ist erwartet, was unerwartet?

Die letzten beiden Stichworte führen zu der ungewohnten paradoxen Tätigkeit des Wartens im kreativen Prozess. Das Warten an sich in seiner paradoxen

.....

- 8 Wer in interdisziplinären Forschungsgruppen arbeitet, weiß, wie unterschiedlich die methodischen und theoretischen Herangehens- und Denkweisen sein können. In nuce lässt sich dies als Tetris-Effekt benennen. Wenn Personen sehr viel Zeit in eine Aktivität stecken, bildet sich eine dominante Sicht- und Denkweise heraus, welche das Denken, die bildliche Vorstellung, ja sogar die Träume der Menschen zu gestalten beginnt. Wer das Videospiel ‚Tetris‘ lange Zeit spielt, der denkt dann unter Umständen – ohne dies bewusst zu steuern – darüber nach, wie auch in der realen Welt verschiedene Formen zusammenpassen könnten, man sortiert Gegenstände in Regalen neu oder auch Gebäude in Straßenzügen (Goldsmith 1994). Umgekehrt gilt Ähnliches: Ein Nicht-Pilzsucher, der mit einem Pilzkenner und engagierten Sammler im Wald unterwegs ist, ist buchstäblich ‚blind‘, er sieht keine Pilze, während der Sammler seinen Blick geschult hat und Formen und Farben im Kontext (brauner Pilz auf dunklem Waldboden) ganz anders und differenziert wahrnehmen kann.

Erfahrung von Dauer und Augenblick, von auf sich selbst zurückgeworfenem Dasein und Ausrichtung auf ein mehr oder weniger konkret erwartetes Ziel, ermöglicht eine selbstreflexive Wahrnehmung. Genau nach diesem Innehalten mag sich der Mensch vor allem in einer schnelllebigen, seine (Selbst-)Wahrnehmungen fragmentierenden Moderne sehnen, bzw. er kann das Fehlen dieser Erfahrung als Defizit erleben.<sup>9</sup> Das Wissen um den Schreibprozess, um die eigenen Erfahrungen als Schreibende bzw. Schreibender und um dessen kreative Aspekte bietet auch die Chance, diese Inkubationszeit als sinnvoll und notwendig zu erfahren und zulassen zu können.

Aus meinen Erfahrungen als Coach und Trainerin in Schreibworkshops weiß ich, dass viele Promovierende, die ja vor allem in den Natur- und Technikwissenschaften kaum Erfahrung mit größeren Schreibprojekten haben, sehr irritiert sind, dass sie Denkpausen brauchen, etwa um die Argumentation im Kapitel „Diskussion“ ihrer Arbeit entwickeln zu können, dass Schreiben nicht nur eine pragmatische Tätigkeit ist, sondern in einem individuellen Prozess abläuft. Sie empfinden sich als Forschende und Schreibende oft nicht als kreativ, würden dies auch nicht in ihrer Peergroup diskutieren – und schon gar nicht wird thematisiert, dass es Probleme gibt, dass sie Angst haben zu scheitern, dass es mit dem Schreiben nicht so reibungslos läuft wie bei einem Experiment, bei dem es immer Handlungsoptionen gibt. Oft taucht dann das angstbesetzte Wort der Schreibhemmung oder gar -blockade auf, wenn einfach nur eine kreative Schreibpause zum Nachdenken und Sortieren notwendig ist. Den Raum für die dann notwendige Selbstreflexion des Schreibprozesses kann genau diese Inkubationsphase bieten.

## 5 Illumination und implizites Wissen

Wenn dann im Zustand des Wartens, womöglich der ‚Langeweile‘ im Wortsinn die gesuchte Idee als die richtungsweisende Lösung auftaucht, sich Wichtiges von Unwichtigem, Neues von Bekanntem trennt wie die Spreu vom Weizen im Wind, dann mündet das Warten in die Phase der Illumination, der Erleuchtung, die sich durchaus sogar als Ergriffenheit aus der Perspektive des Rezipienten beschreiben lässt, als augenblickhafte Erfahrung und Wahrnehmung, die sich in

.....

9 Die besonderen Lebensumstände in den Jahren 2020 und 2021 durch die Pandemie machen die ambivalente Dimension dieses – von außen erzwungenen – Innehaltens in allen Lebensbereichen besonders deutlich.

der von Glücksgefühlen geprägten Präsenz mit dem länger andauernden *Flow* berührt und auch das Moment der Erleichterung in sich trägt, endlich weiter-schreiben zu können. Walter Benjamin hat 1936 in seinem Essay „Der Erzähler“ den schönen Satz formuliert: „Die Langeweile ist der Traumvogel, der das Ei der Erfahrung ausbrütet. Das Rascheln im Blätterwald vertreibt ihn“ (2007: 111). Dies beschreibt anschaulich den Prozess des Innehaltens, wenn in einer Art unbewusster Introspektion und einem ‚Ausbrüten‘ konsistenter Gedankengänge und Ideen die neuen expliziten Informationen mit dem impliziten Wissen verknüpft werden und weiterer Input, weitere Lektüre und weiteres Exzerpieren eher hinderlich sind.

Implizites Wissen bedeutet hier weniger ein nicht zu verbalisierendes Wissen, sondern eine selbstverständliche Verfügung über Kompetenzen und Fertigkeiten, eine Expertise, die schnelles, unbewusstes Handeln und Reagieren mit der Fähigkeit verbindet, sich auf neue Anforderungen und unterschiedliche Kontexte – auch bewusst – einstellen zu können (Neuweg 2003; Zembylas/Dürr 2009). Dieses Wissen speist sich aus gelerntem Können und vernetzten Informationen, die durchaus auch wieder vermittelbar sind, zum Beispiel formale Regeln der Wissenschaftssprache zu kennen und anwenden zu können, aber eben auch, die eigene Argumentation kritisch hinterfragen und immer wieder neue Aspekte aus der gelesenen Literatur einarbeiten zu können, einen Transfer aus verschiedenen Disziplinen, Theorien und Methoden umsetzen zu können, der eine souveräne Kenntnis dieser Methoden mindestens voraussetzt. Diese Art des Wissenschaftlichen Schreibens ist eine Kunstform, was auch im Begriff der Könnerschaft<sup>10</sup> mitschwingt, in dem als Basis eine Art erlerntes, praktisches, handwerkliches Können sich mit der mentalen Fähigkeit verbindet, dieses immer wieder auf neue Kontexte anwenden und kritisch reflektieren zu können.

Phase IV im Schreibprozess, die Überarbeitung des Rohtextes, kann kreativ genauso fordernd sein wie das Schreiben in Phase III, abhängig davon, wie ausgestaltet der Rohtext ist. Er kann nahezu fertig sein oder aus unfertigen Gedanken-Fragmenten und Sätzen bestehen; je nachdem wünscht man sich mehr *Flow* oder *Grit*, also mehr kreatives ‚Fließen‘ der Formulierungen oder diszipliniertes Durchhaltevermögen beim Feilen an Satzteilen. Man bewegt sich zwischen Intuition und Reflexion durch die Präzisierung von Definitionen, indem Inkonsistenzen aufgespürt werden oder Belege gesucht bzw. geprüft werden (Neuweg 2003). Die abschließende Phase V kann und muss delegiert werden; niemand

.....  
10 Vgl. dazu auch den Beitrag von Nadja Sennewald und Katrin Girgensohn in diesem Band, vor allem Punkt 2.3.1.

kann, zumal ohne großen zeitlichen Abstand, den eigenen Text Korrektur lesen. Das Maß an Delegation ist auch ein Indiz für die geringere kreative Herausforderung und den entsprechend größeren handwerklichen Anteil, der aber dennoch ein hohes Maß an Kompetenz (Kenntnis von Rechtschreibung, vor allem Kommasetzung, und wissenschaftlicher Formalia) erfordert.

## 6 Denkwerkzeuge: Das Entwicklungsquadrat

Nachdem ich nun exemplarisch auf Details im Zusammenspiel der Phasen des Schreibprozesses und der Kreativität eingegangen bin, möchte ich ein philosophisch kommunikatives Denkwerkzeug vorstellen, das in der Auseinandersetzung selbst als eine Art „Schreibdenken“ (Scheuermann 2016), funktionieren kann: das Werte- oder Entwicklungsquadrat (Schulz von Thun 2007)<sup>11</sup>. Anhand der vier Felder des Quadrats möchte ich deren kreatives Potential als Reflexionsinstrument zeigen, das ich hier für die Konturierung der Kreativität und verwandter Eigenschaften bei kreativen Menschen einsetze: Quadrant I beginnt mit dem Thema der Kreativität, zeigt Assoziationen zu diesem Begriff und skizziert Eigenschaften eines kreativen Menschen. Feld II konzentriert sich auf die ‚Schwesterntugend‘, auf jene Tätigkeiten und Eigenschaften, die im kreativen wissenschaftlichen Schreiben genauso wichtig sind, um zu einem wissenschaftlich belastbaren Ergebnis als Schreibprojekt zu kommen. Quadrant III folgt der Idee, dass Kreativität auch ‚übertrieben‘ werden kann, ähnlich wie in dem Musterbeispiel des Wertquadrats: Sparsamkeit und Großzügigkeit können jeweils in die Extreme von Geiz und Verschwendungssucht kippen. Und Feld IV denkt die Haltung des Sammelns, Auswertens und Dokumentierens in das Extrem des ‚buchhalterischen Festhaltens‘ weiter.

---

11 Friedemann Schulz von Thun hat es ausgehend von Aristoteles’ Tugendlehre und Paul Hellwigs Werteviereck weiterentwickelt: *Miteinander reden: Fragen und Antworten* (2007: 49–76). Eine ausführliche Anleitung findet sich unter [www.schulz-von-thun.de/files/Inhalte/PDF-Dateien/Interview%20Das%20Werte-%20und%20Entwicklungsquadrat.pdf](http://www.schulz-von-thun.de/files/Inhalte/PDF-Dateien/Interview%20Das%20Werte-%20und%20Entwicklungsquadrat.pdf) (letzter Zugriff: 15.03.2010).

„Tugend“ A	„Schwesterntugend“ B
A und B wirken komplementär und sollten sich in Balance befinden	
<p><b>I. Kreativität</b>  Schöpferische Tätigkeiten: Schreiben, Skizzieren, Gestalten.  Gestaltung als Output.  Neugierig, offen, fasziniert von originellen Ideen, grenzüberschreitend, prozessorientiert, neue Erfahrungen und Erkenntnisse suchend, selbstbewusst, extrovertiert, spielerisch, intuitiv, begeisterungsfähig und Begeisterung vermittelnd.  ► <b>Flow</b></p>	<p><b>II. Beobachtung und Dokumentation</b>  Informationen sammeln,  (Selbst)-Reflexion,  Lesen und Lernen, Input aufnehmen.  Wissen: Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden können,  Grenzen erkennen, strukturorientiert, lösungs- und zielorientiert, ausdauernd, fokussiert, eher introvertiert, nachdenklich, diszipliniert und hartnäckig.  ► <b>Grit</b></p>
<p><b>III.</b>  Sprunghaft, lieber Neues verfolgend als Altes abschließend.  Exzentrische Ideen, die für andere kaum nachvollziehbar sind.  Unbeständig, unsicher und/oder arrogant, leicht beeinflussbar/kein Eingehen auf die Ideen anderer, schnell fasziniert und schnell gelangweilt.</p>	<p><b>IV.</b>  Nur Gewohntes und Bewährtes gelten lassend.  Verschlossen, passiv-rezeptiv, nur wiederholend, uninspiriert, wenig kommunikativ, ängstlich, perfektionistisch an Bewährtem festhaltend, eher ‚Buchhalter‘ als forschender Geist.</p>
Übertreibung von A	Übertreibung von B

Anhand der Konkretisierung der Kreativität und ihrer hier gewählten Schwesterntugend, der Beobachtung und Dokumentation, kann man mit weiterführenden Assoziationen spielen, die selbst kreativ sind und fokussiert auf den Schreibprozess auch die Wahrnehmung schärfen: Wie und warum können manche Aspekte, die eigentlich positiv sind, auch in die Übertreibung kippen und dann zu einer eher belastenden Erfahrung werden? Oder es ermöglicht die Wahrnehmung, dass Eigenschaften, die wir selbst in uns tragen, uns bei anderen Menschen besonders kritisch reagieren lassen, deren Neugierde dann etwa eher als sprunghaft und unberechenbar empfunden wird. Die positive Tugend B als Orientierung an Strukturen erscheint dann starr und hemmend, so in Feld IV, wenn diese übertrieben wird, und verhindert die Öffnung für neue Ideen, die



eben auch diese vertrauten Strukturen, Gedankengebäude und Vorgehensweisen in Frage stellen können. Die Kreativität, die wir als schöpferische Tätigkeit ‚aus uns heraus‘ wahrnehmen, und die Aufnahme von schon bekannten Ideen und Theorien der vorliegenden Forschungsliteratur zum ‚neuen‘ Thema bieten ein Spannungsfeld, in dem sich der bzw. die Schreibende zwischen Altem und Neuem, Input und Output, befindet. Im Entwicklungsquadrat überschreitet man auch selbst die Grenze, Kreativität nicht immer nur positiv zu sehen, sondern auch neue Fragen zu stellen bzw. sich über implizite Bewertungen klar werden zu können. So kann jemand, der sich selbst dem Feld I zuordnet, ein Gegenüber, das von seiner individuellen Ausrichtung her vor allem in Feld II tätig ist, dann in Richtung von Feld IV abwerten und die Qualitäten, die diese Person hat, nicht angemessen würdigen, obgleich er/sie selbst davon profitieren könnte. Dieses Denkwerkzeug wird ‚Entwicklungsquadrat‘ genannt, weil es einen Prozess der Selbsterkenntnis und Offenheit in Gang setzen kann, der sich auf fast jeden Lebensbereich anwenden lässt – und den ich hier teilen möchte, auch wenn dieser Ansatz in einem wissenschaftlichen Beitrag über Schreibprozess und Kreativität vielleicht etwas ungewöhnlich ist.

In diesem Entwicklungsquadrat zeigen sich grundlegende Erfahrungen und Tätigkeiten, vor allem in den Feldern I und II, die sich ergänzen sollten, um im Schreibprozess Erfolg zu haben. Indem von den Ausgangspunkten Kreativität und Input bzw. Beobachtung weitergedacht wird und die entsprechenden Tätigkeiten damit verbunden werden, tauchen neue Aspekte auf: Die beiden englischen Begriffe *Flow* und *Grit* beschreiben vermeintlich gegensätzliche Erfahrungen: das Glücksgefühl des scheinbar mühelos Seite um Seite Schreibenden und die harte Arbeit der Selbstdisziplinierung und das Durchhaltevermögen vor allem bei größeren, oft jahrelang andauernden Projekten wie der Dissertation. Beide sind gleichrangig zu sehen, auch wenn der *Flow* sehr viel öfter und fast magisch beschworen wird und *Grit*, ein relativ neuer Begriff, auf den ersten Blick nicht ganz so faszinierend erscheint, aber für ein Forschungs- und Schreibprojekt mindestens so wichtig ist.

## 7 *Flow und Grit*

Fast jeder und jede kennt den *Flow*, idealerweise auch beim Schreiben. Diese beglückende, fast rauschhafte Präsenzerfahrung<sup>12</sup> des erfolgreichen Tuns, Den-

.....

12 Die bereits erwähnte Nähe des *Flow* zum beglückenden Heureka-Erlebnis im Warten, das auch die Form der Erleuchtung in der Meditation annehmen kann, erwähnt auch Csikszentmihályi und be-

kens, Arbeitens kann man aber bei fast jeder Tätigkeit erleben, die ein gewisses Maß an Konzentration und Könnerschaft erfordert, auch beim Kochen, beim Planen und Verfolgen eines Projekts, zum Beispiel in der Architektur, in einem Unternehmen, im Ingenieurwesen, bei einer chirurgischen Operation, in der Kunst – von Dichtung bis Komposition und Malerei –, aber auch im sozialen Engagement, das organisiert und kommuniziert werden will, beim Spielen, auch Computerspielen, und im (Ausdauer-/Extrem-)Sport (Aellig 2004). Es entsteht nicht beim passiven Rezipieren – die Versunkenheit in einen Film oder ein Buch kann beglückend sein, sie ist aber nicht mit eigener Leistung und der Möglichkeit des Misserfolgs, also auch nicht mit der Belohnung des Erfolgs verbunden.

Wichtig ist, dass sich vor allem im Schreibprozess der *Flow* dann einstellt, wenn man sich zwischen Über- und Unterforderung, zwischen positiver Herausforderung und Sicherheit in den Rahmenbedingungen bewegt, das heißt weder Versagensangst noch Langeweile überhand nehmen. Man braucht Zeit und Raum im Hier und Jetzt für den *Flow*! Der *Flow* stellt sich zum Beispiel nicht bei eher repetitiven bis stumpfsinnigen Tätigkeiten ein. Beim Schreiben mit *Flow* ist eine gewisse Expertise Voraussetzung, ein Wissen um die Regeln des Fachtextes und um das Forschungsziel. Darüber hinaus ist die souveräne Beherrschung des Mediums, hier auch der Textverarbeitung und des PCs, notwendig, so dass das Schreiben selbst ohne Ablenkung und auf einer sicheren Basis ein kreatives Instrument der Kommunikation, der radikalen Konzentration und der Vertiefung in das spezifische Forschungsinteresse darstellt. Obwohl der Begriff des *Flows* fast inflationär gebraucht wird und auch Schattenseiten hat – nicht umsonst bezeichnet er einen rauschhaften Zustand –, so ist es für Wissenschaftler\*innen beinahe ‚normal‘, dass ihr Beruf nicht nur bezahlte Tätigkeit, sondern auch Berufung und autotelisches Lebensinteresse sein kann.

1975 beschrieb und benannte der Psychologe und Glücksforscher Mihály Csíkszentmihályi das *Flow*-Erleben, mit welchem er sich fast sein Leben lang beschäftigt und über das er sehr lesenswerte Bücher verfasst hat (2018).<sup>13</sup> Das

.....  
tont, dass dies auch die Loslösung von allen sonst als wichtig erachteten Dingen bedeuten kann: „Das Ego schließt so viele Dinge mit ein, die für ein Flow-Erlebnis völlig irrelevant sind: Du hast einen Namen, einen Job, gewisse Verpflichtungen, viele Probleme. [Frage:] Das könnte man dann auch als einen Zustand der Erleuchtung sehen? [Antwort:] Ja, viele Buddhisten, die sich mit meiner Flow-Theorie beschäftigen, sehen das auch so.“ (Csíkszentmihályi 2010: 179)

13 Das Konzept des schöpferischen Glücksgefühls wurde schon früher beschrieben, von so unterschiedlichen und auf ihren Gebieten prägenden Persönlichkeiten wie etwa dem Pädagogen Kurt Hahn 1908 („schöpferische Leidenschaft“), Maria Montessori beschreibt die „Polarisation der Aufmerksamkeit“, und der Psychologe Abraham Maslow, dessen Bedürfnispyramide ein zentraler Begriff ist, nennt dies die „peak experience“ (Stangl 2021).

Besondere am *Flow*-Gefühl ist, dass man es nicht willentlich herbeiführen kann, selbst wenn man sich anstrengt und in einer Tätigkeit Experte oder Expertin ist. Bei entsprechender Erfahrung – um dies für den wissenschaftlichen Schreibprozess zu konkretisieren – kann aber die Wahrscheinlichkeit eines *Flow*-Erlebnisses deutlich erhöht werden.<sup>14</sup> Neben einem guten, bequemen und ruhigen Arbeitsplatz sowie Routinen und Ritualen, um die Konzentration möglichst ungebremst und lange zu halten und die Schwelle des Anfangens möglichst zügig überschreiten zu können, ist die Haltung – nicht nur die aufrechte Körperhaltung beim stundenlangen Sitzen – wichtig: Der *Flow* entsteht aus dem Staunen, aus der Neugierde, aus der Freude am eigenen Arbeitsgebiet, das das ureigene Interesse, ja die Leidenschaft anspricht – nicht jeden Tag und jede Stunde, aber doch grundsätzlich. Die Vorfriede und die Neugierde betreffen den Forschungsweg, den man beim Schreiben beschreitet und abbildet, und das Ziel, die Entdeckung, die am Ende steht und die dann mit der ‚Welt‘ geteilt wird.

Csikszentmihályi (2018: 80–94) stellt fest, dass sich kreative Menschen im Hinblick auf ihre Persönlichkeit und ihr Denken häufig in Extremen bewegen, die auch im Entwicklungsquadrat skizziert wurden: Sie haben die Fähigkeit, in einer Art Praxis des divergierenden Denkens ganz unterschiedliche Denk- und Herangehensweisen zu kombinieren. Ein Indiz für die Bedeutung der Selbstreflexion und der individuellen Erfahrung mit kreativen Prozessen und dem impliziten Wissen ist, dass sich besonders in der Kunst und in den Geisteswissenschaften eine überaus aktive kreative Phase im Alter ab 45/50 Jahren oder auch noch später beobachten lässt (ebd.: 262–301). Möglicherweise spielt hier eine Rolle, dass die Lebenszufriedenheit in diesem Alter häufig höher ist, weil sich wichtige andere Aspekte des Lebens geklärt haben und nun Berufung und Beruf einen entsprechend größeren Raum einnehmen können.

Der *Grit* ist in dieser Lebensphase präsent und erprobt, da man aufgrund größerer Lebenserfahrung idealerweise bereits Strategien entwickelt hat, in schwierigen Situationen und Kräfte zehrenden Phasen durchzuhalten: Zum er-

14 Ganz allgemein und kompakt formuliert dies W. Stangl unter dem Stichwort „Flow“ in seinem Online-Lexikon (2021): „Suchen Sie sich Anforderungen, die Ihren Fähigkeiten entsprechen. Legen Sie bei herausfordernden Tätigkeiten immer wieder Pausen ein. Setzen Sie sich klare, erreichbare Ziele, und holen Sie sich regelmäßig Feedback. Schaffen Sie Handlungsspielräume, etwa indem Sie selbst entscheiden, wann und wie Sie eine Aufgabe erledigen. Machen Sie sich die Bedeutung Ihrer Aufgaben bewusst. Holen Sie sich bei schwierigen Problemen Unterstützung von anderen. Bearbeiten Sie wichtige Aufgaben morgens, zirka eine Stunde nach dem Aufstehen [wenn Sie eine Lerche sind; als Eule eher nachts]. Aktivieren Sie sich mit leichter Bewegung, etwa einem Spaziergang. Wenn Sie gestresst sind, atmen Sie langsam aus oder machen Sie eine Entspannungsübung. Sorgen Sie für Entspannung am Abend, um effektiv abzuschalten.“

sehnten *Flow*, der Leichtigkeit und dem Fließen der Ideen und Gedanken im Schreibfluss, gehören auch die im Entwicklungsquadrat in Feld II aufgeführten Tätigkeiten und Eigenschaften, die vor allem geprägt sind von *Grit* = Biss: *Persistence*, Resilienz, Durchhaltevermögen, Sich-Durchbeißen, Leistungsbereitschaft und Ausdauer. Die Neuropsychologin Angela Duckworth nennt im Titel ihres Buches *Grit: The Power of Passion and Perseverance* (2017) die Leidenschaft, die vor allem die intrinsische Motivation für die besondere Anstrengung ist. Duckworth betont insbesondere das Durchhaltevermögen, die Selbstdisziplin und die Fähigkeit, auch Frustrationen auszuhalten. Nicht das Genie bzw. das Idealbild des Genies, dessen zugrunde liegende Idee eher dem ausgehenden 18. als dem 21. Jahrhundert zuzuordnen ist, nicht oder nicht nur Talent und genetische Disposition sind die Voraussetzungen für herausragende kreative – gesellschaftliche, künstlerische, wissenschaftliche – Leistungen, sondern eben auch Frustrationstoleranz, Ehrgeiz und Ausdauer, die sich mit Interesse, Leidenschaft, Begeisterung und mit Wissen und Strategie verbinden. Der Ökonom Matthias Sutter betont außerdem die Geduld: „Wenn ich heute dranbleibe, ist morgen der Erfolg größer.“ (Sutter 2020; vgl. auch Sutter 2018)

Eine Anzeige der Krebsforschung Schweiz (Abb. 2), in der um Spenden geworben wird, arbeitet mit eben jener Eigenschaft der Geduld und verbindet diese mit einem anderen Mythos, nämlich mit dem des opferbereiten Heros, der um der Forschung und des Fortschritts willen jede Form von Privatleben opfert.



Abb. 2: Anzeige der Krebsforschung Schweiz.

Wie sich Kreativität und dokumentierende Beobachtung, *Flow*, Inspiration und Rausch, mit *Grit*, Ausdauer und Disziplin, im Entwicklungsquadrat komplexer ergänzen, so sind hier die beiden Mythen vom einsamen Genie und vom sich aufopfernden Helden extreme, grenzüberschreitende Figuren des Wissenschaftlers und der Wissenschaftlerin; doch beide sind auf Dauer nicht nur für die Forschenden, sondern auch für seine bzw. ihre Umgebung fragwürdig, ja sie sind eine Zumutung für die *work-life*-Balance, wenn nicht sogar ungesund. Aber ein heroischer Aspekt fehlt bisher: Wer sich aufmacht, sich für Jahre oder sogar ein Leben lang vornehmlich der Forschung zu widmen, der braucht Mut!

## 8 Ausblick und kreatives Delta

In gewisser Weise bildet dieser Beitrag die Aspekte meiner kreativen Auseinandersetzung mit dem Thema ab, die ich als Anschauungsmaterial eingesetzt habe, um den Zusammenhang zwischen Schreiben als kreativem Akt und der Argumentation sowie den Einsatz von Denkwerkzeugen und Ideen beim Schreiben selbst zu illustrieren. Der Blick hat sich dabei von den beiden aufeinander zustrebenden kleinen Flüssen der Definition von Schreibprozess und Kreativität und dem Blick auf spezifische Aspekte ihrer jeweils fünf Phasen auf die kreative Nutzung interdisziplinärer Denkwerkzeuge geweitet, wie dem Wertequadrat, wie der (neuro-)psychologischen, der pädagogischen und ökonomischen Untersuchung von Motivation und Erfolgsfaktoren, die sich auf die Begriffe *Flow* und *Grit* fokussieren. Die Aspekte von wissenschaftlichem Genie und Heros habe ich dabei nur gestreift.

In meiner Einleitung habe ich angedeutet, dass ich die kulturwissenschaftliche Spieltheorie für einen interessanten Ansatz halte, der Kreativität und Schreibprozess erhellen kann: Das Spiel tauchte auch schon im Entwicklungsquadrat und in der *Flow*-Erfahrung auf. Im Folgenden möchte ich kurz meine Thesen zu der Frage skizzieren, wie sich im Schreibprozess Elemente des Spiels auf verschiedene Ebenen beziehen lassen:

Johan Huizinga (1963) hat in seiner Theorie des Spiels als kulturschaffend gezeigt, dass sich fast alle Tätigkeiten des Menschen auf Aspekte des Spiels zurückführen lassen: Der *homo ludens* ergänzt damit Aspekte des *homo faber* und des *homo sapiens* – und wie gezeigt wurde, spielen alle diese Aspekte des Menschseins im Schreibprozess eine Rolle. Brian Sutton-Smith (*Play and Learning*, 1979) zeigt, dass Spielen als Korrespondenz zwischen adaptivem (aufnehmendem) und innovativem (kreativem) Umgang mit Umweltgegebenheiten

stattfindet – ein Muster, das auch im Schreibprozess, als Bewegung zwischen komplementären Polen, auftaucht: zwischen Intuition und Reflexion, zwischen *Flow* und *Grit*. Vier Begriffe sind für diese Spieltheorie maßgeblich: *Alea* (lat. Würfel) bezeichnet den Aspekt des Zufalls, der im Glücksspiel maßgeblich ist. Im Schreibprozess entspräche dieser Aspekt der Begabung, die der Schreibende besitzt oder nicht besitzt, oder, wohl noch passender, dem Geschenk des Zufalls, der in der Forschung immer wieder eine Rolle spielt. *Mimikri* (von griech. *mimos*, Nachahmung, Maskierung, Imitation) bezieht sich auf das Schauspiel auf einer Bühne; hier könnte auf das Modell, auf die Beschreibung, die Nachahmung empirisch wahrgenommener Phänomene verwiesen werden. *Ilinx* (Rausch, Ekstase) bezieht sich auf rituelle Spiele mit religiös spirituellem Bezug, die in Trance oder unter Drogeneinfluss stattfinden; ich möchte hier den Bezug zum *Flow* herstellen, aber auch zum mythisch metaphorischen Aspekt, der in der Rezeption von Forschungsleistungen als ‚genial‘ eine Rolle spielen kann. Es kommt noch *Agon*, der Kampf, der Wettbewerb, hinzu, der auch in den Wissenschaften als Konkurrenzdruck eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat. Außerdem muss ein Spieler sich an Regeln halten. Die Kenntnis der Regeln ist zunächst wichtig, um im Wissenschaftsbetrieb mitspielen, seine Dissertation publizieren zu können, aber eben dann auch die Grenzen auszuloten und kreativ überschreiten zu können, um zu neuen Ufern aufzubrechen. Die Freude am Spiel, der Spieltrieb, die Hingabe und Leidenschaft, die Erfahrung des *Flows* im Spiel bzw. im Schreiben als ‚Spiel‘ aber ist und bleibt eine der wesentlichsten Motivationen, um auch die Frustration auszuhalten, wenn man mal verliert, und dann nicht aufzuhören, sondern doch weiter (mit-) zu spielen.

Zuletzt soll im Beitrag selbst eine metareflexive Perspektive auftauchen, indem ich in aller Kürze den Blick auf die nicht selten mythisch und bildhaft aufgeladene Sprache richte, die diese Phänomene zu erfassen sucht. Die Idee von Kreativität bewegt sich zwischen dem umfassenden Anspruch, der *Kunst ein kreatives Leben zu führen* (Berzbach 2015; Lenk 2000), und dem kritischen Blick auf Kreativität als Fetisch, hinter dem selbst eine Mythisierung, ein sozialer Zwang zur Kreativität stecken kann (Graeber 2008). Geläufig ist die Beschreibung von Kreativität als vernetztem Denken, aber neben dem Netz ist die Metapher des Fließens und des Wassers dominant; Johnson überschreibt ein Kapitel mit „Flüssige Netzwerke“ (2013: 55). All dies sind organisch naturhafte Metaphern, die durch ihre implizite Analogie wie die Mythisierung eine suggestive Funktion haben, indem sie Natürlichkeit gleichsetzen mit ‚wahr‘, zeitlos und organisch ordnend, etwa wenn die Idee ‚reift‘. Topoi und Stereotype von zyklischer Natürlichkeit werden durch den metaphorischen Gebrauch auf kulturelle,

künstliche Erscheinungen übertragen und diese damit vereinfacht und mit Bildern von Wachstum und Stabilität verbunden. Das heißt, indem das Bild des Deltas aufgerufen wird, das ich hier benutzen möchte, um die kraftvolle Idee des Fließens mit der des zielgerichteten Sammelns zu verbinden, mache ich dies indirekt zu meiner Argumentation – eine Methode, die alle wissenschaftlich Schreibenden nutzen, wenn auch vielleicht nicht immer so bewusst und gezielt wie eine Literaturwissenschaftlerin. Ähnlich spannend ist der Blick auf die Metaphern des Lichts und der Erleuchtung, der Illumination (Blumenberg 2001); Kreativität bildet sich damit selbst sprachlich ab. Durch eine bildhafte Sprache werden die Grenzen der abstrakten Argumentation überschritten und mittels der Denkfigur der Analogie in der Metapher anschaulich – und überzeugend. Das Bild des Deltas verbindet die verschiedenen kreativen Aspekte für mich als Schreibende und für die Lesenden als jenen, die diesem Gedankenfluss folgen. Am Ende führt das Delta in ‚das große Meer‘ der anthropologischen Konstanten: So wie jeder Mensch zumindest als neugieriges Kind die Welt forschend und spielend erkundet und kreativ ist, kann jeder und jede auch im Prozess des wissenschaftlichen Schreibens dieses existentielle kreative Potential nutzen.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Die Idee“. Kobi Yamada (2018b): *Was macht man mit einer Idee?* Illustrationen von Mae Besom. Berlin: Adrian.

Abbildung 2: „Anzeige der Krebsforschung Schweiz“. *Neue Zürcher Zeitung*, 29.1. 2021, [www.krebsforschung.ch/medien/fuellerinserate/1043-mal-von-vorne-angefangen/](http://www.krebsforschung.ch/medien/fuellerinserate/1043-mal-von-vorne-angefangen/) (letzter Zugriff: 15.3.2021).

## Schreiben lehren und lernen

### Ansätze kreativen Schreibens

Im Laufe meines Schreiblebens habe ich – konkret, praktisch, am eigenen Leibe und in verschiedenen Institutionen – sehr unterschiedliche Kontexte des kreativen Schreibens kennengelernt, die ich im Folgenden sichten und auf ihre didaktischen Modellierungen von Schreiblehre befragen möchte.

Als Schriftstellerin habe ich nie eine Ausbildung in kreativem Schreiben durchlaufen, aber schon vor meiner ersten Buchveröffentlichung 2001 selbst zahlreiche Workshops unterrichtet. Die Werkstattarbeit stellt für zahlreiche Autor\*innen eine gängige Möglichkeit des Broterwerbs innerhalb einer oft prekär aufgestellten schriftstellerischen Existenz dar. Dass Autor\*innen, einfach kraft des ihnen gesellschaftlich zugesprochenen Status als kreative Person, literarisches Knowhow im Werkstattformat weitergeben können, wird stillschweigend vorausgesetzt. Und erstaunlicherweise wird diese Konstruktion auch niemals von den Teilnehmer\*innen hinterfragt, die der Lehrperson – zumal wenn sie als publizierte Autorin auf eine öffentlich und ökonomisch beglaubigte künstlerische Existenz verweisen kann – vorbehaltlos literarische Kompetenzen zutrauen. Das kulturelle Kapital der Künstler\*innen, vielfältig einsetzbar in verschiedenen Zusammenhängen des Literaturbetriebs, besteht in dieser vermeintlichen Meisterschaft in kreativen Belangen, die sich eben auch entsprechend vermarkten lässt. Dabei sind Autor\*innen meiner Generation meist selbst mit kreativem Schreiben weder in der Schule noch in der universitären Ausbildung jemals in Berührung gekommen. Als ich mit dem Schreiben begann, hatte sich das Deutsche Literaturinstitut in Leipzig gerade neu gegründet<sup>1</sup>, und der Diplomstudiengang „Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus“ wurde erst 1999 an der Universität Hildesheim etabliert. Es gehörte damals nicht unbedingt zum Selbstverständnis junger Autor\*innen, sich in irgendeiner Art anleiten oder unterweisen zu lassen<sup>2</sup>; aber ich gestehe, dass ich damals eine große Seh-

.....

1 Vgl. [www.deutsches-literaturinstitut.de/geschichte.html](http://www.deutsches-literaturinstitut.de/geschichte.html) (letzter Zugriff: 20.3.2020).

2 Vgl. dazu Karl Ove Knausgård: „[...] gibt es beim Schreiben tatsächlich nichts zu trainieren, keine



sucht nach Schreibzusammenhängen hatte, in denen man sich ungeschützt und, immer von der eigenen künstlerischen Praxis ausgehend, über literarische Fragen und Schreibweisen hätte austauschen können. Ende der 1990er Jahre, mit der neuen Relevanz der Kreativität im ästhetischen Kapitalismus (Reckwitz 2012: 14), wendete sich das Blatt. Das Ökonomische war jetzt ästhetisch aufgeladen. Es ging darum, sich in der globalisierten Spätmoderne ständig neu zu erfinden. Dafür stand und steht bis heute die Künstlerin als kreatives Subjekt *par excellence*. Die Kunst rückte in die Mitte der Gesellschaft und stand Modell für kreative Lebensformen, deren Protagonist\*innen nun nicht mehr als Randfiguren, Flaneure oder Außenseiter das ‚Andere‘ der Gesellschaft verkörperten, sondern zu *role models* neuer, attraktiver und auch lukrativer Lebensformen aufstiegen (ebd.: 89; Reckwitz 2016: 185–194). Innerhalb weniger Jahre entwickelten sich Schreibschulen, Schreibratgeber (Klupp 2015), Workshop-Angebote, kreative Studiengänge an den Medienhochschulen zu attraktiven Optionen auf dem Markt der Möglichkeiten.

Der zweite Kontext, den ich erwähnen möchte, ist das berufliche Feld der Erwachsenenbildung (Damm 1998: 143). Gearbeitet wird, so meine Erfahrungen aus zehn Jahren Lehrtätigkeit an der Volkshochschule und anderen Bildungsträgern, zwar mit dem Methodenarsenal des kreativen Schreibens, aber die didaktischen Grundlagen sind eher erfahrungsbasiert und nicht theoretisch modelliert. Man arbeitet nach dem *best-practice*-Prinzip, sucht sich Material eklektisch zusammen, nutzt Schreibratgeber und selbsterfundene Schreibeinstiege – alles, was funktioniert, wird als Impuls eingesetzt und durchaus auch unter Kolleg\*innen weitergegeben.

Als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule begegnete ich dann – der dritte Kontext – dem kreativen Schreiben in seiner didaktischen Ausprägung. Hier gehört es zum Methodenarsenal zukünftiger Deutschlehrer\*innen und wird als schreibdidaktischer Ansatz aufgefasst.

Mit kreativem Schreiben an der Hochschule, dem vierten Kontext, befasste ich mich am Institut für Literarisches Schreiben und Literaturwissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim. Jedem dieser Zusammenhänge liegen völlig unterschiedliche Auffassungen kreativen Schreibens zugrunde, die aber oft nicht ausdrücklich formuliert, sondern intuitiv in die Lehrzusammenhänge hineingetragen werden. Dazu gehört auch, dass eine Klärung der doch sehr un-

Techniken, die permanent wiederholt werden könnten – was sollte das auch sein? [...] Es kann keine Übung sein, nur the real thing, das Ding an sich, etwas, das man einfach einmal tut [...]" (Knausgård 2013: 454).

terschiedlichen Praktiken von den Teilnehmer\*innen nicht verlangt und von den Lehrenden auch gar nicht erst versucht wird – als verstünde es sich irgendwie von selbst, was wir tun, wenn wir Schreiben unterrichten, und als ob kreatives Schreiben sich durch seine zwei alltagssprachlichen Komponenten (kreativ und schreiben) auch nur im Geringsten selbst erklären könnte. Ich möchte versuchen, ein wenig Ordnung zu schaffen.

In Hildesheim bieten wir zwei Studiengänge an: den Bachelor-Studiengang „Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus“ und den Master-Studiengang „Literarisches Schreiben und Lektorieren“. Bisher gibt es bekanntermaßen im deutschsprachigen Raum nur sehr wenige solcher Studienangebote; es werden, mit der Einrichtung des Studiengangs „Literarisches Schreiben“ an der Kölner Kunsthochschule für Medien, allmählich mehr, aber bisher gab es im universitären Bereich nur das Deutsche Literaturinstitut Leipzig, das Literaturinstitut an der Universität Hildesheim, das Literaturinstitut Biel, das Institut für Sprachkunst an der Universität für Angewandte Kunst in Wien, die Hochschule der Populären Künste sowie die Alice Salomon Hochschule in Berlin, das Studio Literatur in Tübingen und die Bayerische Akademie des Schreibens in München. Die einzelnen Institute unterscheiden sich stark in ihrer Ausrichtung, entwickeln unterschiedliche Schwerpunkte und Curricula. Warum bieten wir also in Hildesheim ausdrücklich „Kreatives Schreiben“ an? Was meinen wir, wenn wir diesen Begriff in Hildesheim im Munde führen, und welche Konsequenzen hat dieses Verständnis für unsere Lehre?

Um mich dieser Frage zu nähern, möchte ich zunächst Ansätze des kreativen Schreibens kurz skizzieren, mit dem Hildesheimer Konzept abgleichen und damit auch ein wenig zur Begriffsklärung beitragen.

## 1 Das ‚alte kreative Schreiben‘

Stephan Porombka beschreibt mit dem ‚alten kreativen Schreiben‘ die seit den gesellschaftlichen Transformationen nach 1968 entstehenden Schreibbewegungen, die sich vor allem in Form von freien, oft politisch motivierten Schreibgruppen gründeten und später in verschiedenen Formaten in die Erwachsenenbildung Eingang fanden: feministische Gruppen, Empowerment-Projekte, autobiografisches Schreiben (Porombka 2009: 167), alles Formen der schreibenden Selbstverständigung, der (auto-)biografischen Selbstvergewisserung und Selbsterkundung, gerahmt, getragen, ja überhaupt erst ermöglicht durch die Prozesse und Kommunikation in der Schreibgruppe. Schreiben wird in dieser

bis heute überaus lebendigen und inzwischen auch gut vernetzten Szene verstanden als Gruppenaktivität, die zu einer geschärften Selbstwahrnehmung, einer bewussten Artikulation individueller Sehnsüchte, Fantasien und Ängste und letztlich auch einer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Vorgaben und Einengungen führt (Kempke et al. 1919: 4–30). Das Individuum erfährt sich im Schreibprozess als produktiv und selbstermächtigt; durch die Resonanz in der Gruppe wird die einzelne Schreiberin ermutigt, eine eigene Stimme zu entwickeln. Was man ausdrücken möchte, ist, so das Vorverständnis, gleichsam ‚schon da‘ – das erlebte Leben, biografisches Material, auch Erfahrungen von Leid und Verlust, Demütigung und Ohnmacht. Es geht darum, diese Erfahrungen im Schreiben aufzuschließen. Das kreative Schreiben in diesem Sinne setzt sich zum Ziel, Ausdrucksfähigkeit zu schulen und Gefühle schreibend zu erforschen. Mit den Schreibenden wird daran gearbeitet, sich quasi selbst schreibend lesen zu lernen. Letztlich liegen diesem Ansatz poesietherapeutische oder zumindest stark psychologisch fundierte Visionen eines heileren, erfüllteren Lebens zugrunde (von Werder 2000). Parallel dazu hat sich vor allem in den letzten Jahren das emanzipatorische kreative Schreiben rasant entwickelt, das über eine Bandbreite an Schreibübungen und -impulsen eine politische Sichtbarmachung und Selbstermächtigung diskriminierter gesellschaftlicher Gruppen erreichen will (Horst 2017: 54). Beiden Ansätzen ist gemeinsam, dass es nicht um die Produktion oder gar Veröffentlichung literarischer Texte geht. Im Gegenteil grenzt sich die literarische Öffentlichkeit scharf von der kreativen Schreibszene ab (und umgekehrt, wobei die Schärfe immer auf Seiten des sogenannten Literaturbetriebs durchklingt). Die herablassende Polemik der literarischen Welt gegenüber der Szene der ‚Hobbyschreiber‘ und der ‚Kuschelkurse‘ (Damm 1998: 143) überrascht mich immer wieder. Denn das ‚alte kreative Schreiben‘ nimmt niemandem etwas weg; die Texte, die in dieser Szene aus einer vornehmlich prozessorientierten, am schreibenden Individuum ausgerichteten Zielsetzung heraus entstehen, wollen sich nicht auf dem literarischen Markt behaupten (auch wenn immer wieder ästhetisch befriedigende und literarisch interessante Texte entstehen können), und die Methodik, die eingesetzt wird, um Schreibvorgänge zu initiieren, ist innerhalb ihres eigenen Anspruches durchaus stimmig und produktiv.

## 2 Deutschdidaktik

Im Unterschied zum ‚alten kreativen Schreiben‘ verfügt die Deutschdidaktik seit den 1970er Jahren über gut ausgearbeitete Modelle des Lehrens und Lernens von Schreib- und literarischer Kompetenz. Das kreative Schreiben ist in der Deutschdidaktik sowohl in der Schreibprozessforschung und Schreibdidaktik als auch im Literaturunterricht beheimatet. Kreative Schreibdidaktiker\*innen interessieren sich für den Schreibprozess, den Erwerb von Schriftsprache und Schreibkompetenz und Modelle der (lebenslangen) Schreibentwicklung.<sup>3</sup> Zentral ist immer die Frage, wie wir schreiben lernen können. Was tun wir, wenn wir schreiben? Was brauchen wir dafür? Was müssen wir dazu wissen? Was müssen wir üben? Und im Blick auf Literatur: Was tun wir, wenn wir (Literatur) lesen? Was brauchen wir, um (literarische) Texte zu verstehen? Dabei geht die Deutschdidaktik davon aus, dass wir Schreiben, so einfach das klingt, nur durch Schreiben lernen – unermüdlich müssen Schreibanlässe geschaffen werden, die im Laufe der Schreibentwicklung immer wieder die einzelnen Phasen des Schreibprozesses einüben, etablieren und stärken (Böttcher 2010: 20). Dafür hält das kreative Schreiben eine Bandbreite attraktiver Methoden bereit. In die Curricula und den schulischen Alltag an vielen Grundschulen sind Methoden wie das Elfchen, das Cluster, die Metaphernmaschine, die Reihum-Geschichte fest integriert. Das Gleiche gilt für den Literaturunterricht; im handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Texten bilde sich, so die Literaturdidaktik, ein selbstbedeutsamer Bezug zur Literatur heraus – in der schreibenden Auseinandersetzung, im Umschreiben, Weiterschreiben, Andersschreiben, im Umgang mit Formen und Stilen, mit Gattungen, Figuren und Motiven. Schreiben wird hier zur Kommunikation mit Literatur; kreative Methoden sind Einstiege, Angebote zur Auseinandersetzung, stehen aber immer im Dienste dessen, was es eigentlich zu lernen gilt: dem verstehenden Umgang mit Literatur.<sup>4</sup>

Die Berührungen und Überschneidungen der Ansätze scheinen mir viel ergiebiger als die polemische Abgrenzung. Der Deutschdidaktik haben wir sehr viel zu verdanken: eine saubere und umfassende Erfassung der Methoden, wissenschaftlich erarbeitete didaktische Modelle und eine klare Antwort auf die Frage, ob man kreatives Schreiben unterrichten kann: Ja, natürlich kann man, und man muss es auch, wenn die Stärkung der Schreibmotivation und das Lite-

.....

3 Vgl. z.B. Mattenklott (1979); Abraham (2005); Fix (2010); Baurmann/Pohl (2009); Böttcher (2010); Abraham/Knopf (2013).

4 Vgl. z.B. Biker (2002); Waldt (2003); Spinner (2006).

rarische Lernen zu den Lernzielen eines integrativen Deutschunterrichts gehören sollen.

### 3 Creative Writing

Sowohl das ‚alte kreative Schreiben‘ als auch das kreative Schreiben der Deutschdidaktik werden also in ihren jeweiligen Kontexten stimmig und produktiv eingesetzt. Wo lässt sich nun die Lehre in der Schreibschule verorten, und was versteht das Hildesheimer Literaturinstitut unter kreativem Schreiben? Was lehrt ein Literaturinstitut, das sich übrigens, im Unterschied zum DLL, nicht als Ausbildungsstätte für Schriftsteller versteht? Wenn sich das Hildesheimer Literaturinstitut als Akademie für werdende Autor\*innen begriffe, würden wir uns dort mit dem kreativen Schreiben nicht auseinandersetzen. Eine Institution, die junge Literat\*innen in ihrer künstlerischen Entwicklung begleitet, kann auf Methoden zur Initiation von Schreibprozessen verzichten – geschrieben wird sowieso, Texte liegen vor, es ginge nur darum, die Schreibvorhaben der Studierenden im Mentorat oder in der Textwerkstatt zu begleiten und vielleicht zusätzlich Poetik und Ästhetik als theoretische Rahmung zu unterrichten. Und genau das tun wir in unserem Master-Studiengang, der deswegen auch nicht „Kreatives Schreiben“, sondern „Literarisches Schreiben und Lektorieren“ überschrieben ist. Der Bachelor-Studiengang führt dagegen das kreative Schreiben im Titel.<sup>5</sup> Gemeint ist aber im Hildesheimer Kontext weder das nur sehr begrenzt lehrbare ‚alte kreative Schreiben‘, dem es um Selbstfindung und Ausdruck des Individuums oder, in der politischen Ausrichtung, um die Stärkung und Selbstermächtigung des Individuums geht. Gemeint ist auch nicht das kreative Schreiben der Deutschdidaktik mit seiner Ausrichtung auf Stärkung der Schreibkompetenz und des literarischen Formbewusstseins. Stattdessen arbeiten wir mit dem Grundverständnis des angelsächsischen Kulturraums, wo kreatives Schreiben als institutionell gerahmte Auseinandersetzung mit allen Aspekten des Schreibens aufgefasst wird. Kreatives Schreiben ist, auch in unserem Zusammenhang, eine Disziplin, ein Fach, ein „educational subject“ (Harper 2006: 2). Nebenher führt dieses Studium natürlich auch zu allen möglichen anderen begleitenden Lernerfahrungen. Creative Writing-Studierende lernen vertieftes Lesen, den Umgang mit kanonischer Literatur, das literarische Gespräch;

.....  
5 Ab dem Sommersemester 2022 wird dieser Studiengang vermutlich in „Literarisches Schreiben und Kulturjournalismus“ umbenannt.

sie erforschen sich vermutlich auch als Individuen und entwickeln vielleicht eine literarische Stimme. Die ‚Ausbeute‘ ist also lohnend. Eine im didaktischen Kontext häufig zu findende Formulierung bezeichnet kreatives Schreiben denn auch als Schlüsselkompetenz der Kommunikationsgesellschaft (Böttcher 2010: 9). Meiner Ansicht nach sind diese Lernerfolge willkommene, jedoch nicht primär angestrebte Nebeneffekte. Man studiert nicht kreatives Schreiben, um dann etwas anderes besser zu können. Zuerst und vor allem studieren Creative Writing-Studierende eben dieses Fach, ein eigenes Wissensgebiet, eine Praxis. In der eigenen ästhetischen Praxis, am eigenen Leibe, in der Schreibszene (aber auch in der Lektüre, in der Aufarbeitung historischer Vorgaben und Schreibtraditionen) erkundet man Schreibprozesse von der Produktion bis zur Rezeption. Das kreative Schreiben ist also das Fach, das sich mit der Kulturtechnik des Schreibens beschäftigt (Ruf 2016: 35), und zwar zunächst nicht, um dann umso erfolgreicher literarische Texte verfassen zu können oder sich selbst besser oder treffender artikulieren zu können, sondern um eben diese kulturelle Praxis des Schreibens zu erforschen, an sich selbst zu erproben, schreibend etwas über das Schreiben zu lernen.

Ein solches Konzept hat Konsequenzen für die Lehre, die in Hildesheim immer an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis stattfindet (Elberfeld/Krankenhagen 2017): zwischen der eigenen Schreibpraxis und der kulturellen Rahmung, in der Überschneidung zwischen Poetik und eigenem Schreibhandeln. Alles Material kann immer schreibend befragt werden. Und andersherum kann das eigene Schreiben immer untersucht werden im Blick auf Schreibhaltungen, Poetik, Autorschaftsinszenierung, Kanon, Schreibpraktiken. Stephan Porombka bezeichnet diesen Ansatz als ‚neues kreatives Schreiben‘ und skizziert die Auswirkungen auf die Schreiblehre:

Nimmt man das ernst genug, wird auch klar, dass es im neuen Kreativen Schreiben in erster Linie gar nicht um das Schreiben von Gedichten, von Erzählungen, von Dramen, von Romanen, von autobiographischen oder biographischen Texten gehen kann. Mit Gedichten, Erzählungen, Dramen, Romanen, autobiographischen oder biographischen Texten beschäftigt man sich, um zu erkunden, auf welche Weise, mit welchen Gesten, mit welchen Entwürfen und mit welchen Prozessen die kulturellen Energien jeweils zu Texturen verdichtet werden. Und mit Plots, Figuren und Räumen experimentiert man, um zu sehen, was ihre Konstruktion und ihre Verwendung für die Arbeit am Text bedeutet. (Porombka 2009: 176)

Wenn man kreatives Schreiben auf diese Weise angeht, studiert man Creative Writing – aber man lernt dadurch nicht das Schreiben. Und damit komme ich zur in den Feuilletons heiß diskutierten Institutsprosa. Ein gängiges Vorurteil gegenüber den Schreibschulen ist ja, dass sie eine bestimmte und vorhersehbare Art von Literatur hervorbrächten. Institutsprosa sei gleichförmig, so die oft formulierte Kritik – man lerne an der Schreibschule das Schreiben zwar nicht mehr nach starren Regelpoetiken, aber doch entlang des regulierenden Geschmacks der Meister. Erfolgreichen Romanen, die aus den Schreibinstituten hervorgegangen sind, wird vorgeworfen, sie seien auf den Markt zugeschnitten, brav und konformistisch, plotorientiert, popliterarische Leichtgewichte und nach den Erfolgsrezepten der Heldenreise zusammengestrickt (Dürr 2019: 34–35). Aber das sind Zuschreibungen des Feuilletons, die sich leicht durch viele Gegenbeispiele entkräften lassen. Denn die Schreibschule ist eben keine solche. Es gibt keine normativen Vorgaben, keine stilbildenden Schulen, keine Meisterklassen, die einen ‚Hildesheim-Sound‘ (oder einen ‚Leipzig-Sprech‘) hervorbrächten. Man lernt (und Lernen kann durchaus auch Übungen und kreative Methoden einschließen) vielleicht im besten Fall: eine aktive schreibende Haltung gegenüber der Gegenwart einzunehmen, sich zur Gegenwart schreibend zu verhalten, Schreiben als Kulturtechnik zu erfahren, zu erforschen und zu probieren – und zugleich immer auch abzugleichen, zu reflektieren, zu analysieren.

Was wird also konkret im Studiengang „Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus“ unterrichtet?

In den ersten Semestern wird grundständige Lehre zur Geschichte des Lesens und Schreibens, zur Kulturwissenschaft der Gegenwart, zur Literaturvermittlung, zum Verlagswesen, zum Kulturjournalismus und zum Literaturbetrieb angeboten. Dazu kommen dann in höheren Semestern die Seminare „Elementares Schreiben“ und „Kreatives Schreiben“, die von vielen Studierenden als Kern des Hildesheimer Schreibstudiums gesehen werden. Hier werden unterschiedliche Schreibstrategien, künstlerische Verfahren und ästhetische Praktiken eingeübt und zugleich beobachtet: recherchieren, notieren, skizzieren, sammeln und arrangieren, schreiben und über das Schreiben schreiben, in einer Werkstatt arbeiten und dadurch Werkstattarbeit erforschen. Dabei entstehen natürlich auch Gedichte, Erzählungen, Romane, Essays und Reportagen. Die eigenen Texte speisen sich wieder ein in die Werkstatt und werden zu einem Teil der Gegenwart, die wir schreibend untersuchen. Das Literaturinstitut will ein Labor für gegenwärtige Schreibprozesse sein, die wir initiieren, ausprobieren, beforschen und gestalten.

Muss man damit Schriftstellerin werden? Nein. Aber man kann. Es könnte sogar Institutsprosa dabei herauskommen. Und es macht verdammt viel Spaß.

II.  
KREATIVES SCHREIBEN  
IM HOCHSCHULKONTEXT





## Kreatives Schreiben studieren

Sieben Thesen für das 21. Jahrhundert

### 1 Einleitung

Während mit der Verbreitung der Massenmedien zunächst ein Ende der Schriftkultur prognostiziert wurde (etwa von Postman 1985), ist das Gegenteil eingetreten: Mit der intensiven und alltäglichen Nutzung digitaler Medien produzieren immer mehr Menschen aktiv Text. So nutzen inzwischen 93% der Jugendlichen in Deutschland zur Kommunikation Messengerdienste, 86% verfassen und erhalten mehrmals täglich schriftliche Nachrichten (Feierabend et al. 2020: 31). Die Art der Texte und der Textproduktion, die Genres<sup>1</sup> und sogar die Konventionen sprachlicher Richtigkeit mögen sich verändert haben. Doch geschrieben wird so viel, dass die Literatur- und Sprachwissenschaftlerin Deborah Brandt (2015) davon ausgeht, Literalität sei inzwischen sogar stärker auf Schreib- als auf Lesefähigkeit ausgerichtet. Millionen von Menschen, so stellt sie fest, verbringen halbe Tage und mehr mit den Händen auf den Tastaturen, ihre Gedanken ausgerichtet auf diverse Adressat\*innen (ebd.: 16–17). Schreiben, das zeigen Brandts Fallstudien, hat im Berufsalltag enorm zugenommen. So hat etwa das Schreiben von Berichten oder Dokumentationen Einzug in die berufliche Praxis vieler Menschen gehalten, zum Beispiel von Landwirt\*innen, Handwerker\*innen oder Pflegekräften. Darüber hinaus produzieren bereits jetzt künstliche Intelligenzen billig, schnell und effizient Text in bestimmten informationsorientierten Genres, etwa Wetterberichte oder Sportnachrichten (Graefe et al. 2018). In wieder anderen Bereichen genießt das Schreiben hohes Prestige, und es wird für anspruchsvolle Schreib- und Textarbeiten auf die Ex-

.....

1 Der in der Schreibwissenschaft genutzte Begriff ‚Genre‘ entspricht nicht dem in der Kultur- und Medienwissenschaft genutzten Genrebegriff, der sich auf literarische Stile und Themen bezieht (etwa Krimi, Fantasy etc.). ‚Genre‘ in diesem Artikel ist eine Rückübersetzung des englischen ‚genre‘ und wird synonym genutzt mit ‚Textsorte‘. Textsorten oder Genres sind etwa Essays, Reportagen, Kurzgeschichten, Einkaufszettel etc.

pertise von bezahlten Schreibenden zurückgegriffen.<sup>2</sup> In solchen Bereichen nämlich, in denen die Fähigkeit, bestimmte Textsorten zu verfassen, mit kulturellem Kapital verbunden ist:

[...] writing is associated with creativity, talent, intellect, sensibility, knowledge – in a word, authority. In general, writing is a desirable skill, a somewhat scarce skill, respected for its difficulty and the achievement it represents [...] Writing, then, can be an independent source of social value and power and, with some exceptions, it enhances the stature of anyone who claims authorship. (Brandt 2015: 32)

Das Schreiben als Kulturtechnik hat also im Kontext der Digitalisierung an Relevanz noch zugenommen. Demgegenüber steht ein in der Relation betrachtet erstaunlich geringes Interesse an der institutionalisierten Ausbildung von Schreibkompetenzen. Im Bereich der schulischen Bildung scheint Schreiben immer noch vor allem die Domäne des Deutschunterrichts zu sein. Und in der tertiären Bildung werden fortgeschrittene Schreibkompetenzen vorausgesetzt, obwohl das dort verlangte akademische Schreiben in der Schule mitnichten erlernt wird (Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung 2018).

Auch explizite Schreibstudiengänge sind, immerhin 25 Jahre nach Gründung des *Deutschen Literaturinstituts* an der Universität Leipzig und 21 Jahre nach Einführung des Studiengangs *Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus* an der Universität Hildesheim, im deutschsprachigen Raum kaum existent. Entsprechend rar sind Überlegungen zur Konzeption von Schreibstudiengängen im deutschsprachigen Raum. Zu den oben genannten Studiengängen äußern sich etwa Haslinger 2005, Ortheil 2005, Lentz 2006, Porombka 2009 und Klupp 2016.<sup>3</sup> Zur Integration digitaler Themen und Formate, nämlich digitaler Poesie und intermedialer Projekte, bekennt sich Lentz bereits 2006, einen didaktisch orientierten Band zum kreativen Schreiben mit und in digitalen Medien veröffentlicht Porombka 2012.

Aktuelle konzeptionelle Überlegungen müssen unseres Erachtens davon ausgehen, dass die Entwicklungen, die bereits jetzt zu einem Wandel von Literalität geführt haben, noch lange nicht abgeschlossen sind. Die medialen und sozialen Kontexte, Werkzeuge, Konzepte von Autorschaft, Textsorten, schrift-

.....

2 In Brandts (2015) Fallstudien kommen neben typischen Ghostwritern (etwa für Reden) auch Rechtsanwält\*innen, Personaldienstleistende, Versicherungsfachkräfte u. a. zu Wort.

3 Vgl. außerdem den Beitrag von Annette Pehnt im vorliegenden Band.

sprachlichen Konventionen etc. werden sich weiterhin verändern. Welche Schreibkompetenzen ein Studiengang, der für die Zukunft in einer digitalisierten, globalisierten Welt ausbildet, fördern müsste, lässt sich daher gar nicht so leicht beantworten. Als Frage ließe sich formulieren: Was sollten kreativ Schreibende können, wenn das Schreiben zur Profession wird in einer Zeit, in der sich die Kulturtechnik ‚Schreiben‘ rasch verändert? Welche Kompetenzen brauchen professionelle kreativ Schreibende, um gegenwärtig und zukünftig gute Texte verfassen zu können?

Diese Frage ist unser Ausgangspunkt für konzeptionelle Überlegungen zu einem Studium in kreativem Schreiben und Texten. Schreiben sehen wir dabei mit Reid und Miller (2018) als Gegenstand, der sowohl in der Theorie als auch in der Lehre von einer trans- oder interdisziplinären Betrachtungsweise profitiert. Daher beziehen wir uns auf schreibwissenschaftliche Perspektiven aus Literatur- und Sprachwissenschaft, Kommunikations- und Medienwissenschaft und der Psychologie.

## 2 Kreativität, Schreiben und Kompetenzen

Zunächst sollte geklärt werden, was ‚kreatives Schreiben‘ eigentlich bedeutet und ob es sich von anderen Arten des Schreibens unterscheidet. Um es vorwegzunehmen: Hierauf gibt es unterschiedliche Antworten, je nachdem, welche Vorannahmen bestehen und welche Definitionen aufgerufen werden. Allein in Deutschland existieren, historisch gewachsen, mindestens drei verschiedene Kulturen, die den Begriff des kreativen Schreibens nutzen: Eine, die in der Schreibbewegung der 1980er Jahre ihren Ursprung hat (Ermert/Bütow 1989), eine, die sich in der Deutschdidaktik und im schulischen Unterricht etabliert hat (Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald 2005; Spinner 2001) und eine, die die literarische Ausbildung von Studierenden an Hochschulen im Sinn hat (Haslinger 2005; Ortheil 2005; Ruf 2016).<sup>4</sup>

In diesem Text und für unsere Zwecke – die Ausbildung von Studierenden zu professionell kreativ Schreibenden im 21. Jahrhundert – soll das kreative Schreiben so offen wie möglich definiert werden. Und um das kreative Schreiben möglichst offen zu denken, orientieren wir uns nicht an den drei oben genannten Diskurslinien, sondern führen zunächst in die Begriffe Kreativität,

.....

4 Zur Diskussion über den Begriff des Kreativen Schreibens in Deutschland, der, je nach Kontext, Unterschiedliches meinen kann, verweisen wir auf die Einleitung im vorliegenden Band.

Schreiben und Kompetenzen theoretisch ein, um dann Modelle literarischer, professioneller und akademischer Schreibkompetenz vorzustellen. Daraus werden wir sieben Thesen zur Ausbildung professioneller kreativer Schreibender ableiten und zur Diskussion stellen. Für jede dieser Thesen stellen wir Überlegungen in Bezug auf Schreibausbildungen an und illustrieren Umsetzungsmöglichkeiten an Beispielen aus dem 2018 gestarteten BA-Studiengang „Kreatives Schreiben und Texten“ an der School of Popular Arts, SRH Berlin University of Applied Sciences.

## 2.1 Kreativität<sup>5</sup>

Das Wort Kreativität hat seinen Ursprung im Lateinischen *creare* – etwas erschaffen, hervorbringen, zeugen oder gebären. Es gibt also eine oder einen Schaffenden, die Handlung des Erschaffens und etwas Erschaffenes. Dass Kreativität nicht nur drei, sondern vier Komponenten hat, stellte Rhodes fest, der 1961 über vierzig wissenschaftliche Definitionen von Kreativität miteinander verglich: Die kreative Person (*person*), den kreativen Prozess (*process*), das kreative Produkt (*product*) und das kreative Umfeld (*press* oder *place*).<sup>6</sup> Im Englischen werden die vier Komponenten der Kreativität auch als „the four P’s of creativity“ bezeichnet (Rhodes 1961: 307). Ein kreatives Produkt wird also von einer kreativen Person in einem kreativen Prozess erschaffen – und das nicht im luftleeren Raum, sondern in einem kulturell und historisch spezifischen Umfeld, das die Rahmenbedingungen dafür bereitstellt und die kreative Leistung als solche anerkennt (Rhodes 1961: 309).

Kreatives Denken wird auch als divergentes Denken (Guilford 1974: 374–382; Freitag 2018: 56) oder laterales Denken (de Bono 1968; Freitag 2018: 182–183) bezeichnet. Divergentes Denken „wechselt beim Problemlösen die Richtung, sobald dies erforderlich ist, und führt somit zu einer Mannigfaltigkeit von Antworten, die alle richtig und angemessen sein können“ (Guilford 1974: 374). Im Prozess des divergenten Denkens wird immer wieder radikal die Perspektive gewechselt, sodass Alternativen denkbar werden und unerwartete Ideen überhaupt erst entstehen können. Im Gegensatz dazu verfolgt konvergentes Denken

---

5 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Ursula Ziaja in diesem Band.

6 Während *press* als Kürzel von *pressures*, stark beeinflussende Rahmenbedingungen, gemeint war (Rhodes 1961: 308), wurde das vierte „P“ später auch als *place* im Sinne von ‚Verortung‘ bezeichnet (Kozbelt/Beghetto/Runco 2010: 24).

systematisch genau einen Lösungsweg, hier geht es um die Ausarbeitung oder Problemlösung nach Rezept (Guilford 1974: 369–374).

Wann eine Person, ein Prozess oder ein Produkt als kreativ gelten, bleibt jedoch offen. Hier ist die sogenannte ‚Standarddefinition‘ hilfreich, die seit mehreren Jahrzehnten in der Psychologie, dem Fach, das die Kreativität am intensivsten erforscht hat, in Variationen genutzt wird: „creativity is an activity that produces something that is both new and task appropriate“ (Kaufman 2016: 25). In der Definition stehen die Handlung (also der Prozess) und das Produkt im Vordergrund, das sowohl ‚neu‘ als auch ‚der Aufgabe angemessen‘ sein soll. Nur etwas Neues zu entwickeln ist also nicht ausreichend, denn wenn einfach nur etwas Altes durch etwas Neues ersetzt wird – etwa Schokostückchen als Zutat von Chocolate Chip Cookies durch Kieselsteine – dann unterläuft dies die Aufgabe, leckere Kekse zu backen. Wenn auf der anderen Seite nur der Aufgabe entsprechend gehandelt wird, wird strikt nach Rezept gebacken. Eine bewährte Handlung wird wiederholt, die Kekse schmecken wie immer lecker, aber es ist nichts Neues entstanden.

Noch nicht geklärt ist damit allerdings, was aus welchen Gründen als neu oder originell gilt. Nutzt man weiter die Analogie zum Backen, wäre immer dann Kreativität im Spiel, wenn neue Kekse erfunden werden würden (etwa mit Chili statt mit Zimt oder mit Kapern statt Rosinen oder sonnengetrocknet statt gebacken), die immer noch von einer ausreichend großen Gruppe von Personen als lecker (also als aufgabenangemessen) empfunden werden würden.

Aber was passiert, wenn man versucht, die oben genannten Definitionen von Kreativität auf die Künste oder die Wissenschaften zu übertragen? Wann handelt es sich um eine besonders wichtige Innovation oder eine außerordentliche kreative Leistung, die über die Auswahl einer neuen Backzutat hinausgeht? Die psychologische Theoriebildung behilft sich mit dem 4-C-Modell. Unterschieden wird in dem hierarchischen Modell in verschiedene Ebenen der Kreativität: Mini-c, Little-c, Pro-c und Big-C-Kreativität.

Die erste Form der Kreativität, Mini-c, bezieht sich auf Lernprozesse an sich. „We define mini-c creativity as *the novel and personally meaningful interpretation of experiences, actions and events*“, so Beghetto/Kaufman (2007: 73 [Hervorhebung im Original]). Neue Informationen werden beim Lernen nicht einfach passiv abgespeichert, sondern abhängig vom Vorwissen und von den mentalen Strukturen der lernenden Person transformiert und kontextualisiert. Die Informationen müssen dabei für niemanden außer für die lernende Person selbst neu und wichtig sein (Beghetto/Kaufman 2007: 73–74). Um Mini-c würde es sich etwa handeln, wenn eine Schülerin im Deutschunterricht eine

vorgegebene literarische Geschichte von der Ich-Perspektive in die 3. Person umschreibt und erkennt, wie sich die Erzählstimme hierdurch verändert.

Mit Little-c-Kreativität ist die alltägliche Kreativität gemeint, die zu Neukombinationen und kleinen Erfindungen führt, etwa den Chili-Cookies mit Kapern, wenn sie aus einer Laune heraus entstehen und zu einem Geburtstagsfest mitgebracht werden. Im Bereich der Literatur praktizieren zum Beispiel alle Fan-Fiction-Autor\*innen Little-c-Kreativität, da sie bereits vorhandene Figuren und erzählte Welten nutzen, um darin neue Geschichten zu entwickeln.

Professionelle Künstlerinnen, Musiker, Autorinnen, Designer, Wissenschaftlerinnen (und viele weitere Professionen) bedienen sich der Pro-c-Kreativität: Als professionell Kreative haben sie sich domänenspezifische Wissensbestände angeeignet, die ihnen ermöglichen, in ihrem beruflichen Feld etwas Neues und Aufgabenangemessenes auf hohem Niveau zu entwickeln. Pro-c-Kreativität bedeutet also eine professionelle Expertise in einer bestimmten Domäne (Kaufman/Beghetto 2009: 4–6). Eine Konditorin, die Chili-Cookies mit Kapern erfindet und mit dieser Kreation ihren Lebensunterhalt verdienen kann, nutzt Pro-c-Kreativität. Was in den Bereich der Little-c-Kreativität und was in den der Pro-c-Kreativität fällt, hängt also nicht nur vom Produkt (den Cookies) ab, sondern auch vom Kontext (dem vierten ‚P‘). Das gleiche kreative Produkt kann entweder im kleinen Umfeld der individuellen Erbauung dienen oder in einem professionellen Umfeld größere Kreise ziehen. Die Übergänge von Little-c zu Pro-c sind fließend, etwa dann, wenn ein Hobby zum Beruf wird. Ein Beispiel aus dem Bereich der Literatur wäre die Autorin E. L. James, die zunächst Fan-Fiction verfasste. Hieraus entstand die Romantrilogie *Fifty Shades* (2011–2012), die zwar bei der Literaturkritik durchfiel, aber großen kommerziellen Erfolg hatte.

Auch Übergänge zwischen Pro-c- und Big-C-Kreativität sind möglich. Mit Big-C-Kreativität sind außerordentliche kreative Leistungen gemeint. Ein Beispiel für Big-C-Kreativität im literarischen Feld ist die Nobelpreis- und Pulitzer-Preisträgerin Toni Morrison. Sie steht für eine etablierte Autorin, deren Umfeld, also die Zeit und die Kultur, in denen sie wirkt, ihr außerordentliche literarische Leistungen zuspricht. Diese Leistungen bestehen nicht nur darin, dass sie kreativ produktiv war, also literarische Texte verfasst hat, sondern dass ihr literarisches Werk großen Einfluss im literarischen Feld an sich hat (Kaufman/Beghetto 2009: 3). Da es möglicherweise einige Zeit braucht, bevor eine derartige Leistung wirklich erkannt und honoriert wird, geschieht dies manchmal erst posthum, wie etwa im Fall der Lyrikerin Emily Dickinson. Das Gegenteil kann eben-

falls eintreffen: Eine Person, die zu Lebzeiten als Genie gilt, kann historisch in Vergessenheit geraten.

Sowohl Little-c-, Pro-c- als auch Big-C-Kreativität „rely on interpersonal and historical judgments of novelty, appropriateness, and lasting impact“ (Beghetto/Kaufman 2007: 73). Die Anerkennung von kreativen Leistungen ist also immer abhängig von äußeren Umständen, die mit den jeweiligen historischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten eng verknüpft sind.

Trotzdem ist es in den meisten kreativen Professionen unabdingbar, das Handwerk gründlich zu erlernen, um eine professionelle Expertise und ein gewisses Niveau in der kreativen Produktion zu erreichen (Kellogg 2008: 4). Und so gilt für das Schreiben wie für alle kreativen Bereiche: „You cannot be creative in a field without truly learning the field (indeed, to reach the level of publishable work usually takes approximately 10 years)“ (Beghetto/Kaufman 2007: 76).

## 2.2 Schreiben

Auch das Schreiben kreierte häufig Neues und Aufgabenangemessenes, nämlich Text. Jedem Text geht ein kreativer Prozess voran, dessen Ergebnis sich in einem Spektrum von mini-c- bis Big-C-Kreativität bewegen kann. Was aber genau ist das Schreiben? Schreiben gilt, ganz allgemein definiert, als ein Modus der sprachlichen Kommunikation, der schriftlich vollzogen wird. Doch was zeichnet diesen Modus aus?

Ein offensichtliches Kennzeichen dieses Modus der sprachlichen Kommunikation ist die Schrift, die materielle Manifestation der Sprache in Symbolen. „Erz, Marmor, Pergament, Papier? Soll ich mit Griffel, Meißel, Feder schreiben?“, lässt Goethe im *Faust I* noch fragen (Goethe 1808: 108). Heute kommt der Schrift die Materialität jedoch oft abhanden, sie entsteht und verschwindet im digitalen Raum. Beständigkeit ist nicht mehr zwingend ein Kennzeichen geschriebener Worte, wenn sie sich mit einem Tastendruck löschen lassen oder in solchen Massen durch die digitalen Weiten geistern, dass ihre Archivierung ein sinnloses Unterfangen wird. Selbst die Definition von Schreiben als „zerdehnter Sprechsituation“ (Ehlich 1989: 91) scheint ins Wanken zu geraten, wenn Schrift zwar über Zeit und Raum hinweg Kommunikation ermöglicht, diese Kommunikation aber inzwischen in Echtzeit stattfinden kann.<sup>7</sup> Daher scheint es, zumindest für einen Teil dessen, was wir traditionell als Schreiben begreifen, zu

.....  
7 Vgl. Assmann (2002: 247): Das Internet bietet eine neue Institutionalisierung für diese Zerdehnung, die den Raum, nicht die Zeit privilegiert.



einer Annäherung der in der Forschung<sup>8</sup> oft als unterschiedliche Systeme begriffenen oralen und schriftlichen Kommunikation zu kommen.

Schreiben ist stark geprägt vom gesellschaftlichen und kulturellen Kontext, in dem es stattfindet (Assmann 2002), und prägt andererseits diesen Kontext durch die produzierten Texte stark mit. So verweisen die als *New Literacy Studies* zusammengefassten Forschungsströmungen darauf, wie implizite Normen und Werte in Schriftkulturen Ausschlüsse produzieren und gesellschaftliche Strukturen reproduzieren und festigen (Gee 2015; Street et al. 2015). Schreiben ist aus dieser Perspektive eine sozial situierte Tätigkeit, die durch die materielle Manifestation der Sprache in Symbolen normativ beeinflusst wird und normativ Einfluss nimmt, auch wenn diese Manifestation möglicherweise historisch nur kurzlebig ist.

Die kognitionswissenschaftliche Schreibprozessforschung richtet dagegen den Blick darauf, was für Prozesse schreibende Menschen durchlaufen. Sie versucht, die Komplexität von Schreibprozessen in Modellen zu beschreiben (Girgensohn/Sennewald 2012, 16–28). Dabei werden Teilprozesse innerhalb des Schreibprozesses identifiziert, beispielsweise das Generieren von Ideen, das Einholen von Rückmeldungen auf Textentwürfe und das Überarbeiten des Textes. Das Schreiben erfordert aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften ein komplexes Zusammenwirken verschiedener Gedächtnissysteme, was bei ungeübten Schreibenden schnell zu Überlastungserscheinungen führen kann (Flower/Hayes 1980: 33; Torrance/Galbraith 2006: 68–74). Aus dieser Perspektive ist der Modus der schriftlichen Kommunikation dadurch gekennzeichnet, dass er kognitiv hochgradig komplex ist – und entsprechend lange Lern- und Übungsprozesse erfordert, bis er professionell beherrscht wird (Kellogg 2008). Unterstützen können dabei verschiedene Schreibmethoden und -strategien, die erstens individuell unterschiedlich wirksam sind, sich zweitens auf bestimmte Phasen oder Teilprozesse des Schreibens beziehen und drittens – je nach Schreibprojekt – unterschiedlich hilfreich sind (Ortner 2000; Sennewald 2014).

Bei der Anwendung von Schreibmethoden und -strategien spielt das reflexive Denken eine wichtige Rolle: Reflexives Denken wird ausgelöst durch eine Stockung in einer (Schreib-)Handlung, durch ein ‚Problem‘ oder eine Aufgabe, deren Lösung nicht offensichtlich ist (Schön 1983: 50; Dewey 1933: 107). Beim Schreiben setzt das reflexive Denken zum Beispiel dann ein, wenn Schreibende

.....  
8 Diese Forschungsrichtungen – die ethnologische, die kulturpsychologische und die soziolinguistische Literalitäts- und Oraltitätsforschung – erläutert Andrea Karsten zusammenfassend (Karsten 2020, 207–236).

Texte überarbeiten und über inhaltliche und sprachliche Alternativen nachdenken oder dann, wenn ihr Schreibfluss ins Stocken gerät und sie sich für eine alternative Schreibstrategie entscheiden. Reflexives Denken wird gelegentlich auch als ‚Metakognition‘ bezeichnet. So entwerfen Gorzelsky et al. (2016) ein schreibtheoretisches Modell der *constructive metacognition*. Diese definieren sie als „reflection across writing tasks and contexts, using writing and rhetorical concepts to explain choices and evaluations and to construct a writerly identity“ (ebd.: 227). Versierte Schreibende reflektieren also text- und aufgabenübergreifend über das Schreiben, sind dazu in der Lage, ihre textbezogenen Entscheidungen und Bewertungen zu erläutern, und sie entwickeln eine eigene Schreibidentität.

Auch die Literaturwissenschaft befasst sich nicht nur mit Texten, sondern ebenfalls mit Schreibprozessen. So sind Teilbereiche der Editionsphilologie auf die Untersuchung des Schreibens spezialisiert. Dabei wird das Schreiben als Textgenese betrachtet, die im Nachhinein rekonstruiert werden kann, etwa mit der Verfahrensweise der *critique génétique*: Durch die Analyse von literarischen Handschriften, zum Beispiel Notizen, verschiedenen Textfassungen oder Überarbeitungen, werden Thesen über vorangegangene Schreibprozesse aufgestellt (Grésillon 2012 [1995]: 170–173). Ein weiterer literaturwissenschaftlicher Forschungszweig nutzt den Begriff der „Schreibszene“ (Campe 1991: 760), um literarische Schreibprozesse von Autor\*innen zu untersuchen. Das Schreiben wird dabei verstanden als individuell und historisch je unterschiedliches Zusammenwirken von „der Sprache (Semantik des Schreibens), der Instrumentalität (Technologie des Schreibens) und der Geste (Körperlichkeit des Schreibens)“ (Stingelin 2004: 15).

Eine andere Herangehensweise an die Erfassung des speziellen kommunikativen Modus der Schriftlichkeit funktioniert über die Betrachtung von Genres. Anders als im literaturwissenschaftlichen Diskurs werden Genres dabei ganz allgemein als Textsorten aller Art verstanden, die in je spezifischen Kontexten genutzt und durch implizite Normen geprägt werden (Clark 2014 [1999]; Swales 1990). Schreiben zu lernen bedeutet dementsprechend die Kompetenz zu entwickeln, sich Genres erschließen und textuelle Normen auf eigene Texte übertragen zu können.

Wie bereits dieser kurze und unvollständige Exkurs zu verschiedenen Richtungen der Schreibforschung zeigen dürfte, ist auch der Teilbegriff ‚Schreiben‘ des Begriffs ‚kreatives Schreiben‘ komplex genug, um ganze Studiengänge und Forschungsprojekte zu motivieren. Letztere gibt es reichlich, aber sie kommen aus so unterschiedlichen Disziplinen, dass selbst aktiv Schreibforschende mit-

unter nicht umfassend überblicken, was in anderen Disziplinen gerade geschieht. Als eine mögliche Schnittmenge hat sich in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum das Feld der sogenannten Schreibwissenschaft zu formieren begonnen. Diese befindet sich gerade auf dem Weg zu einer eigenständigen Disziplin, in der es „um die Untersuchung und theoretische Konzeptualisierung von Prozessen und Praktiken des Schreibens und Schreibenlernens, -lehrens und -beratens in unterschiedlichen Funktionen und Kontexten“ geht (Girgensohn et al. 2020: 26–27). Als akademischer Rahmen für Schreibstudiengänge eignet sich dieses neue Feld gerade durch seine Offenheit und Trans- bzw. Interdisziplinarität ganz hervorragend.

### 2.3 Kompetenzen

Die aktuelle Didaktik antwortet auf die Frage nach der Ausbildung für eine ungewisse Zukunft mit der Ausbildung von Kompetenzen. Eine rein faktenorientierte Wissensvermittlung ist schon deswegen nicht mehr zeitgemäß, da erstens viele Fakten und Informationen jederzeit und überall digital abgerufen werden können und zweitens die Wissensbestände in vielen Bereichen schnell veralten. Im Rahmen eines Studiums erworbene Kompetenzen dagegen ermöglichen es den Absolvent\*innen idealerweise, sich jederzeit eigenständig fachlich neues Wissen selbst zu erarbeiten, es zu kontextualisieren, zu bewerten und es anzuwenden.

Kompetenzen, so gängige Definitionen im Bildungsbereich, werden als Fähigkeiten und Bereitschaften verstanden, die zur Bewältigung komplexer Aufgaben erforderlich sind (Schaper 2012: 12). Diese Fähigkeiten setzen sich zusammen aus einem Bündel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Routinen (ebd.: 14).

„Kompetenz bezieht sich sowohl auf Handlungsvollzüge als auch auf die ihnen zugrunde liegenden mentalen Prozesse und Kapazitäten, zu denen Kognition, Motivation und Volition<sup>9</sup> bzw. Wissen und Können gehören“, so Klieme und Hartig (2007: 13).

Kompetenzen sind immer kontextbezogen und (domänen-)spezifisch, befähigen aber gleichzeitig zu Transferleistungen von einer Aufgabe zur nächsten, etwas anders gelagerten Aufgabe (Klieme/Hartig 2007: 13). Komplexe Kompetenzen, wie etwa professionelle Schreibkompetenzen, sind, so der Hinweis von Kruse und Chitez, „bewusst entwickelte Fähigkeitsstrukturen, die sich nur in reflektierter Eigenaktivität herausbilden können. Sie lassen sich nur bedingt un-

.....  
9 Der eigene Wille.

terrichten, wohl aber kann man Studierende in ihrem Aneignungsprozess unterstützen“ (Kruse/Chitez 2012: 58).

Was dies für die Domäne des professionellen Schreibens bedeutet und welche Dimensionen Schreibkompetenz haben kann, soll im Folgenden mithilfe dreier Modelle von Schreibkompetenz diskutiert werden: Dem Modell der ‚literarischen Könnerschaft‘ (Zembylas/Dürr 2009), dem Modell des ‚beruflichen Schreibens‘ (Beaufort 2014) und dem Modell der ‚akademischen Schreibkompetenz‘ (Kruse/Chitez 2012).

### 2.3.1 Literarische Könnerschaft

Das erste Modell, das für unsere Überlegungen relevant ist, ist das der literarischen Könnerschaft von Tasos Zembylas und Claudia Dürr (2009). Sie führten Fallstudien durch, für die sie drei Literat\*innen bei der Entstehung eines Romans begleiteten, und führten ergänzend zwanzig leitfadengestützte Interviews mit deutschen und österreichischen Schriftsteller\*innen.

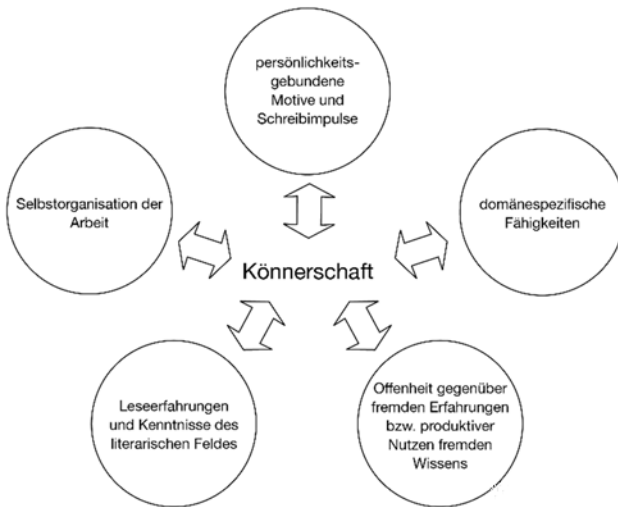


Abb. 1: Literarische Könnerschaft.

Könnerschaft verstehen Zembylas und Dürr als „soziales und wissenstheoretisches Konstrukt, um gelungenes Handeln zu erklären“ (2009: 128). Die literarische Könnerschaft hat fünf Dimensionen: erstens persönlichkeitsgebundene Motive und Schreibimpulse, zweitens domänenspezifische Fähigkeiten, drittens

Offenheit gegenüber fremden Erfahrungen, viertens Leseerfahrungen und Kenntnisse des literarischen Feldes und fünftens Selbstorganisation der Arbeit.

Literarisch Schreibende nutzen persönlichkeitsgebundene Motive und Schreibimpulse, das heißt, sie greifen beim literarischen Schreiben auf individuell bevorzugte Themen und Genres zu, wobei sich diese von Werk zu Werk durchaus ändern können. Außerdem verfügen sie über domänenspezifische Fähigkeiten. In der Domäne des Literarischen sind dies zum Beispiel das Wissen um Figurenkonstruktionen oder Erzähltechniken ganz allgemein, aber auch das Beherrschen von Textverarbeitungsprogrammen. Literarisch Schreibende haben eine grundsätzliche Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen, gepaart mit dem Willen und der Neugier, sich neues Wissen anzueignen. Außerdem erwerben sie im Laufe ihrer Professionalisierung literarische Erfahrungen, womit sowohl die eigenen Leseerfahrungen gemeint sind als auch die Kenntnisse des literarischen Feldes, des Literaturbetriebs. Da es das literarische Schreiben nicht als Festanstellung gibt, ist die Fähigkeit, den eigenen Arbeitsprozess selbst zu strukturieren, essenziell. Daher besitzen die Schreibenden ein hohes Maß an Selbstorganisation. Dazu gehören zum Beispiel das Einhalten fester Arbeitszeiten und die Motivation, sich immer wieder von Neuem an einen Text zu setzen.

### 2.3.2 Berufliches Schreiben

Mit dem zweiten vorgestellten Modell beziehen wir uns auf die angestrebte Professionalität der Schreibenden. Anne Beaufort (2014 [2005]) untersuchte in einer ethnografischen Studie vier Schreibende in beruflichen Kontexten. Ihr Modell unterscheidet fünf Dimensionen von Schreibkompetenz: Wissen über die Diskursgemeinschaft, inhaltliches Wissen, rhetorisch-stilistisches Wissen, Textsortenwissen und Schreibprozesswissen.



Abb. 2: Berufliches Schreiben.

Wie im Modell ersichtlich wird, prägt das Wissen über die Diskursgemeinschaft, für die geschrieben wird, die anderen Dimensionen in unterschiedlichem Maße mit. Mit Diskursgemeinschaft ist die jeweilige Fachgemeinschaft gemeint, in deren Kontext die zu schreibenden Texte stehen. So können strickende Menschen, die sich im Internet austauschen, genauso als Diskursgemeinschaft bezeichnet werden wie Wissenschaftler\*innen, die innerhalb einer Disziplin miteinander kommunizieren. Besonders stark abhängig vom Wissen über die Diskursgemeinschaft ist das inhaltliche Wissen. Die Schreibenden benötigen das Wissen über fachlich wichtige Konzepte und Themenbereiche. Haben sie es nicht, müssen sie in der Lage sein, es zu recherchieren und zu analysieren. Ähnliches gilt, in etwas geringerem Maße, für das Textsortenwissen (z. B. Wie ist eine Pressemeldung strukturell und inhaltlich aufgebaut?) und das rhetorisch-stilistische Wissen (Wie gestalte ich einen Text so, dass er den Erwartungen und Bedürfnissen der Adressierten entspricht?). Das Wissen über Schreibprozesse wird nicht in gleichem Maße durch die Diskursgemeinschaft geprägt. Natürlich gibt es auch hier Einflüsse (z. B. Redaktionsabläufe), doch ist diese Dimension vergleichsweise individuell. Hier geht es um das Wissen, wie der eigene Schreibprozess so gestaltet werden kann, dass die Schreibaufgabe angemessen gelöst wird. Alle fünf Dimensionen beeinflussen sich gegenseitig.

### 2.3.3 Akademische Schreibkompetenz

Otto Kruses und Madalina Chitez' Modell der Schreibkompetenz basiert nicht auf einer eigenen empirischen Studie, sondern auf einer Analyse des Forschungsstandes zum Erlernen des professionellen Schreibens, häufig bezogen auf das Erlernen des akademischen Schreibens im Hochschulkontext. Als Kompetenzfelder schlagen sie Wissen, Prozess, Kommunikation, Genre, Medien und Sprache vor (Kruse/Chitez 2012: 63).

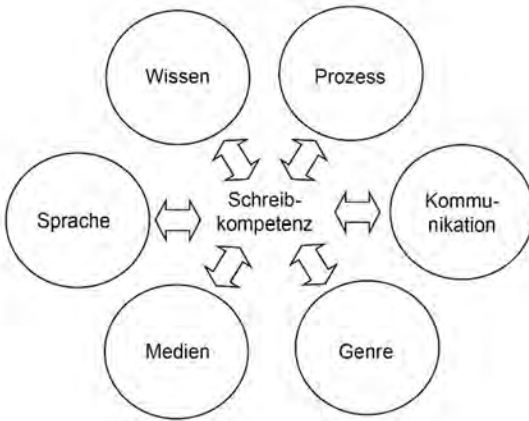


Abb. 3: Akademische Schreibkompetenz.

Die Dimension ‚Wissen‘ bei Kruse und Chitez entspricht in etwa der des ‚inhaltlichen Wissens‘ bei Beaufort, ist jedoch etwas breiter angelegt. Zu faktenorientiertem Wissen über fachliche Konzepte und Themengebiete kommen Strategien der Wissensgewinnung, zum Beispiel Recherchemethoden oder Forschungsmethoden und die kritische Reflexion über Wissensbestände. Außerdem betonen Kruse und Chitez das Schreiben als Mittel zum Wissenserwerb. Textsorten wie die Seminararbeit erfordern diskursives Schreiben, das durch Techniken des Zusammenfassens und Zitierens auch der Aneignung von fachlichem Wissen dient (ebd.: 64).

Analog zu Beaufort meint die Dimension ‚Schreibprozess‘, dass Studierende bei Textprojekten eine Reihe von Handlungsschritten koordinieren müssen, „wie die der Planung und Vorbereitung des Schreibens, des Lesens, Strukturierens, Formulierens, Überarbeitens, der Qualitätsprüfung des Textes und der Verarbeitung von Feedback“ (ebd.: 65). Die Prozesskompetenz ist eine reflexive und methodische Kompetenz: Die Schreibenden müssen reflektieren können,

in welcher Phase des Schreibprozesses sie sich befinden, und dazu in der Lage sein, geeignete Planungsmethoden und Strategien zur Überwindung von motivationalen Krisen auszuwählen und anzuwenden.

Die Dimension ‚Kommunikation‘ weist Parallelen zur Dimension ‚Diskursgemeinschaft‘ bei Beaufort auf, wobei sich Kruse und Chitez auf wissenschaftliche Diskursgemeinschaften beziehen und entsprechend Konventionen der schriftlichen Kommunikation in der Wissenschaft nennen: Schreiben wird als Wissenskommunikation verstanden, für die inhaltliche und sprachliche Klarheit und die Bezugnahme auf die vorhandene Forschung zentrale Kriterien sind (ebd.: 66).

Mit dem Kompetenzbereich ‚Genre‘ ist die Vertrautheit mit Konventionen spezifischer Textsorten gemeint, etwa der Seminararbeit. Hier gilt es, bestimmten Normen zu folgen, die einerseits eher formalen Charakter haben können (Zitierkonventionen oder die standardisierte Gestaltung von Deckblatt, Inhaltsverzeichnis und Literaturverzeichnis), andererseits die Darbietung des Inhalts beeinflussen, etwa das Wissen darum, wie Zitate rhetorisch wirksam in die eigene Argumentation eingebunden werden können.

Die Dimension ‚Medien‘ verweist auf den beschleunigten Wandel der Schreib-, Kommunikations-, Publikations- und Dokumentationsmedien durch die Digitalisierung, die zu ständig veränderten Rahmenbedingungen für sowohl den Schreibprozess als auch für die möglichen Textsorten führt. Umso notwendiger ist die Vermittlung von Metakompetenzen, „Kompetenzen, die weniger mit der Erfüllung von Normen verbunden sind als vielmehr mit der Reflexion von textuellen Normen und deren Interaktion mit medialen Bedingungen“ (ebd.: 68).

Ohne (schrift-)sprachliche Kompetenzen, die letzte Dimension des Modells, kann nicht geschrieben werden. Kruse und Chitez weisen allerdings darauf hin, dass das Abitur keine Garantie dafür ist, dass Studierende schriftsprachliche Normen sicher anwenden können. Schwieriger noch verhält es sich mit impliziten Normen, die sich auf die alltägliche Wissenschaftssprache beziehen, wie etwa die Verwendung von Verben des Referierens, Regeln der Selbstreferenz (das Ich-Tabu in der deutschen Wissenschaftssprache), die Nutzung von Argumentationsmustern etc. (ebd.: 71).



### 3 Sieben Thesen zum kreativen Schreiben im 21. Jahrhundert

Was also sind professionelle Kompetenzen mit Blick auf eine hochschulische Schreibausbildung, die noch unbekannte, zukünftige Arbeitsfelder in digitalen Umgebungen und in der Kreativwirtschaft mitdenkt? Und was bedeutet es inhaltlich und didaktisch, Kompetenzorientierung für die Konzeption eines Studiengangs im kreativen Schreiben ernst zu nehmen? Welche Schreibenden sollen eigentlich ausgebildet werden? Oder sich selbst im Rahmen eines Studiums bilden? Sollen sie literarisch schreiben können? Journalistisch? Wissenschaftlich? In weiteren angewandten Feldern?

Unsere Antwort darauf lautet: Idealerweise sollen die Studierenden so ausgebildet werden, dass sie am Ende ihres Studiums *kompetent* sind, sich verschiedenste Domänen des Schreibens eigenständig anzueignen, unabhängig davon, ob dort narrativ, informativ, argumentativ, persuasiv oder appellativ orientierte Textsorten verfasst werden. Davon ausgehend stellen wir nun sieben Thesen vor, die die Lernziele eines Studiums für kreatives Schreiben und Texten konstituieren. Wie die praktische Umsetzung dieser Lernziele aussehen kann, illustrieren wir am Beispiel des Curriculums des BA-Studiengangs „Kreatives Schreiben und Texten“.<sup>10</sup>

#### **These 1: Kreativ Schreibende können ihre Schreibprozesse steuern.**

Professionell kreativ Schreibende gestalten ihre Arbeitsumgebung so, dass sie förderlich für ihre Textproduktion ist. Dies betrifft nicht nur die Zeiträume, die regelmäßig mit dem Schreiben verbracht werden, sondern auch Schreibgeräte wie den Lieblingsradiergummi oder das Smartphone, in dem Notizen festgehalten werden, und den Schreibtisch – sei es der Schreibtisch, das Café oder die Bibliothek (Zembylas/Dürr 2009: 87–90).

Genauso wichtig wie die Gestaltung der Schreibumgebung ist die Gestaltung des Schreibprozesses selbst. Professionell kreativ Schreibende sind sich ihres Schreibprozesses und ihrer individuell bevorzugten Schreibstrategien bewusst (Ortner 2000; Sennewald 2014). Sie können ihre Herangehensweisen beim Schreiben benennen, etwa ob sie lieber sofort drauflosschreiben und sich von ihren Ideen überraschen lassen oder ob sie es favorisieren, den Text zuerst in-

.....

10 Um kenntlich zu machen, dass der von uns konzipierte Bachelor-Studiengang nicht nur im Verfassen von literarischen, sondern auch in dem von angewandten Textsorten ausbildet, heißt er „Kreatives Schreiben und Texten“. Studieren kann man kreatives Schreiben und Texten seit dem Wintersemester 2018/19 an der Berlin School of Popular Arts (SRH Berlin University of Applied Sciences).

haltlich und strukturell zu planen. Dabei sind sie nicht auf eine einzige Schreibstrategie festgelegt, sondern ihnen steht ein breites Repertoire an Strategien und Methoden zur Verfügung, etwa Methoden zur Ideenfindung, Methoden, die der Strukturierung des Textes dienlich sind, oder Methoden der Projekt- und Zeitplanung ganz allgemein. Je nachdem, welche Herausforderungen ein spezifischer Text bereithält, können professionelle kreativ Schreibende flexibel zwischen verschiedenen Strategien und Methoden wechseln und den Schreibprozess wieder in Gang bringen, sollte er ins Stocken geraten.

Professionell kreativ Schreibende sind also nicht darauf angewiesen, auf Inspiration zu warten, sie können den Schreibprozess und ihre kreative Produktion steuern, ein Phänomen, das in der Psychologie als Selbstregulierung bezeichnet wird (Brown 1987; Scott/Levy 2013). Damit verbunden ist die so genannte Selbstwirksamkeitserwartung, eine positive Einschätzung der eigenen (Schreib-)handlungskompetenz, die Sicherheit, auftretenden Herausforderungen und schwierigen Phasen beim Schreiben produktiv begegnen und sie letztendlich überwinden zu können (Pajares 2003).

### **Curriculares Beispiel 1:**

#### **Autonome Schreibgruppen in der Schreib- und Textwerkstatt**

Im BA-Studiengang „Kreatives Schreiben und Texten“ beginnt das reflektierte Erweitern und Flexibilisieren des Repertoires im ersten Semester. In der *Schreib- und Textwerkstatt I* beschäftigen sich die Studierenden mit der eigenen Schreibbiografie und erkunden individuelle schreibstrategische Vorlieben. Sie setzen sich praktisch mit verschiedenen Schreibstrategien auseinander, indem sie Schreibaufgaben mit verschiedenen Herangehensweisen bearbeiten (Girgensohn 2007b). Nach einer intensiven methodischen Einführung bilden die Studierenden außerdem autonome Schreibgruppen (Girgensohn 2007a), in denen sie für sich und ihre Mitschreibenden eigenständig Schreibaufgaben entwickeln und durchführen. Auch mithilfe der selbst entwickelten Schreibaufgaben erweitern die Studierenden ihre methodischen und narrativen Repertoires, üben, offen für Unbekanntes zu sein, sich spontan auf Schreibaufträge einzulassen und unfertige Texte zu zeigen.

Die eigene Perspektive auf Texte wird weiterentwickelt durch Peer-Feedback, für das die Studierenden ebenfalls ein Methodenrepertoire aufbauen. Es beinhaltet verschiedene Feedback-Methoden, die Empfehlungen von Elbow und

Belanoff (1989) sowie von DASArts der Amsterdam University of the Arts folgen.<sup>11</sup>

## **These 2: Kreativ Schreibende können zwischen verschiedenen Modi des Denkens wechseln.**

Um Texte zu verfassen, die gleichzeitig aufgabenangemessen und neu sind, müssen professionell kreativ Schreibende zwischen verschiedenen Modi des Denkens wechseln können, wobei wir zwischen konvergentem Denken, divergentem Denken, reflexivem Denken und kritisch-analytischem Denken unterscheiden. Konvergentes Denken ermöglicht Schreibenden, textstrukturellen oder inhaltlichen Konventionen, die durch Textsorte oder Genre vorgegeben sind, zu folgen. Divergentes Denken dagegen führt zu originellen Ideen oder Thesen und lädt dazu ein, mit inhaltlichen oder formalen Konventionen zu brechen (Freitag 2018). Welcher Modus wann in welchem Maße benötigt wird, hängt von der jeweils zu verfassenden Textsorte, der Aufgabe und dem eigenen Schreibziel ab.

Professionell kreativ Schreibende sind außerdem geübt im reflexiven Denken: Sie können aus einer metakognitiven Perspektive sowohl auf ihr Schreibhandeln als auch auf ihren Text blicken. So können sie innehalten, ihr Schreibhandeln analysieren und modifizieren, d. h. Strategien und Methoden einsetzen, die sie wieder produktiv machen. Ihre eigenen Texte und die Texte anderer können sie evaluierend betrachten, konstruktive Kritik und Beobachtungen formulieren und den Text überarbeiten (Gorzelsky et al. 2016).

Überdies beherrschen professionelle Schreibende das kritisch-analytische Denken, einen Modus, in dem beispielsweise Informationen ausgewertet, Behauptungen in Frage gestellt oder Argumentationen entwickelt werden (Kruse 2017).

## **Curriculares Beispiel 2: Modul „Praxen und Theorien der Kreativität“**

Das Modul liegt im ersten Semester und besteht aus einem Seminar, das in Kreativitätstheorien einführt, und einem Seminar, in dem Kreativitätstechniken, die sich aus den behandelten Theorien ableiten, praktisch ausprobiert werden. Das theorieorientierte Seminar behandelt einerseits psychologische Modelle

.....

11 „The central aims for the feedback situations are: to empower the artist who is getting feedback on his or her work, to go beyond the pronouncement of judgments, to allow fundamental criticism, to create a sense of (self-) discipline for the sake of precision and clarity, and, last but not least, to increase the enjoyment of giving and receiving feedback.“ [www.atd.ahk.nl/en/theatre-programmes/das-theatre/feedback-method/](http://www.atd.ahk.nl/en/theatre-programmes/das-theatre/feedback-method/) (letzter Zugriff: 26.08.2020).

von Kreativität und rahmt den Diskurs andererseits literaturwissenschaftlich (beginnend bei der ‚Geniezeit‘ im 18. Jahrhundert). Die Studierenden formulieren Fragen an die theoretischen Ansätze, vergleichen und diskutieren sie kritisch und setzen sie in Bezug zu ihren eigenen Erfahrungen als Schreibende. Dafür nutzen sie erste Techniken der wissenschaftlichen Texterschließung. Parallel erproben die Studierenden in der Kreativitätswerkstatt eine breite Palette an Kreativitätstechniken und reflektieren über deren Wirkung. Die Studierenden entwickeln die Fähigkeit, spezifische kreative Praxen für spezifische Herausforderungen gezielt während des kreativen Prozesses einzusetzen. Die entstandenen Texte stellen sie sich gegenseitig vor und diskutieren über Möglichkeiten, die Texte weiterzuentwickeln.

### **These 3: Kreativ Schreibende sind sprachlich kompetent.**

Schreiben ist sprachlicher Ausdruck, professionelles kreatives Schreiben bedarf deshalb der sprachlichen Meisterschaft. Professionell kreativ Schreibende nutzen die Sprache als ihr wichtigstes Werkzeug und können spielerisch mit verschiedenen Stillagen umgehen. Zudem müssen kreativ Schreibende die Fähigkeit haben, sich verschiedene Sprachregister eigenständig anzueignen, wie – unter unterschiedlichen Bezeichnungen – alle drei erläuterten Modelle der Schreibkompetenz zeigen (Zembylas/Dürr 2009; Kruse/Chitez 2012; Beaufort 2014 [2005]). Dies ist nicht nur für die Figurenentwicklung in narrativen Texten von Vorteil (die Berliner Philosophin, die aufs Land gezogen ist, wird einen anderen Sprachduktus nutzen als ihre Vermieterin, die schwäbische Bäuerin), sondern auch für das Verfassen nicht-narrativer Textsorten, etwa von Anträgen auf Stipendien oder auf Kulturförderung. Fachsprachen können sich kreativ Schreibende ebenfalls eigenständig erschließen, um sie sowohl in narrativen Texten als auch in anderen Textsorten einzusetzen.

Wie von Kruse und Chitez (2012: 70) betont wird, ist eine Grundbedingung für Schreibende, dass sie schriftsprachliche Normen sicher beherrschen. Das bedeutet aus unserer Sicht: Professionelle kreative Schreibende sind sich ihrer eigenen blinden Flecken in der Rechtschreibung und Zeichensetzung bewusst. Sie wissen, wann sie im Duden nachsehen oder eine Regel besser noch einmal googeln sollten.

### **Curriculares Beispiel 3: Modul „Stil & sprachliche Richtigkeit“**

Das Modul „Stil & sprachliche Richtigkeit“ besteht aus zwei Kursen mit unterschiedlichem sprachlichen Fokus: Einem Kurs, in dem die Studierenden ihre Kenntnisse über Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung auffri-

schen. Dies ist auch bei sehr schreibaffinen Studierenden in vielen Fällen notwendig und wird sehr gut angenommen. Darauf aufbauend reflektieren die Studierenden in einem zweiten Kurs, „Stil und Stilistik“, anhand eigener und fremder Texte sprachliche Merkmale und verschiedene Stile, setzen bewusst rhetorische Mittel ein und schreiben Texte in verschiedene Stile um. Ergänzend befassen sie sich in einem weiteren Modul mit kulturellen, sozialen und politischen Dimensionen und Wirkungen von Sprache (Stereotype, Klischees, Vorurteile, Zuschreibungen, Ausschlüsse usw.).

#### **These 4: Kreativ Schreibende können sich neue Genres/Textsorten erschließen.**

Der Schwerpunkt von Studiengängen des Kreativen Schreibens mag auf dem erzählenden Schreiben liegen, im späteren Schreibberuf werden professionell kreativ Schreibende allerdings eine Vielzahl von Texten verfassen. Das Spektrum reicht von der Kurzgeschichte bis zum Blog, vom Veranstaltungshinweis oder der Pressemitteilung bis zum Podcast. Jetzt noch unbekannte und immer neue Textsorten und Erzählformate wird die fortschreitende Digitalisierung hervorbringen.

Wie wichtig es ist, dass sich Schreibende in professionellen Kontexten neue Textsorten schnell erschließen können, zeigt Beaufort (2014 [2005]) in dem oben vorgestellten Modell eindrücklich. Haben Schreibende kein Instrumentarium, mit dem sie textstrukturelle Merkmale, narrative Anliegen oder rhetorische Ziele, das angemessene Sprachregister, die Adressat\*innen und die Diskursgemeinschaft, innerhalb derer der Text genutzt wird, identifizieren und auf eigene Texte übertragen können, sind die Aneignungsprozesse oft mühsam und basieren auf Trial-and-Error-Verfahren. Für die Vermittlung eines solchen begrifflichen und konzeptuellen Instrumentariums kann sowohl aus der Literaturwissenschaft geschöpft werden (für Prosa etwa Martínez/Scheffel 2016 [1999]) als auch aus der Textlinguistik (etwa Schwarz-Friesel/Consten 2014), im Englischen auch als *genre analysis* bekannt (Clark 2014 [1999]; Swales 1990).

#### **Curriculares Beispiel 4: Modul „Storytelling & Marketing“**

Das zweite Semester führt in Grundlagen des narrativen Schreibens ein. Nach einer intensiven Beschäftigung mit Figurenkonstruktion und -konstellationen, Erzählstrukturen und Erzähltechniken in eigenen und anderen literarischen Texten übertragen die Studierenden ihr neues Wissen im dritten Modul des Semesters auf ein angewandtes Feld: ‚Storytelling und Marketing‘. Sie recherchieren und analysieren Kampagnen, die Storytelling (spezifische narrative Strukturen und Themen wie etwa die Heldenreise) erfolgreich als Marke-

tinginstrument nutzen. In einem zweiten Schritt entwickeln sie im Team ein storytelling-orientiertes Marketingkonzept für ein spezifisches Produkt, ein Unternehmen oder eine Dienstleistung und erarbeiten einen crossmedialen Entwurf für ihre Kampagne.

### **These 5: Kreativ Schreibende sind digital kompetent.**

Sowohl die Kreativitätsforschung als auch die Schreibforschung betonen, dass kreative Prozesse nicht losgelöst von ihren Kontexten gedacht werden können. Diese Kontexte umfassend zu antizipieren, ist zwar nicht möglich, aber in der Tat wird durch die Möglichkeiten, die das Internet zur Verfügung stellt, nicht weniger, sondern mehr geschrieben (Brandt 2015; Feierabend et al. 2020). Nicht nur die schriftliche Kommunikation, auch das Erzählen verlagert sich in digitale Räume – und das Erzählte wird nicht mehr nur in Textform dargeboten, sondern steht immer in multimodalen Kontexten (etwa visuellen oder audiovisuellen). Damit sind nicht nur Plattformen für Filme und Serien gemeint, sondern auch die vielen Zwischenformen, die durch die Einbettung von Bewegtbild und Ton möglich werden: Etwa Reportagen auf den Seiten von Zeitungen und Zeitschriften, die nun nicht mehr nur mit Fotos, sondern mit kurzen Clips illustriert werden. Professionell kreativ Schreibende benötigen also Grundlagenwissen über Bild- und Audiogestaltung, über Medienrezeption und -wirkung und über Content Management.

Gleichzeitig können streng standardisierte journalistische Genres wie etwa Finanz-, Wetter- oder Sportberichte bereits jetzt von textkorpusbasierten künstlichen Intelligenzen hergestellt werden (Graefe et al. 2018). Es ist nur noch eine Frage der Zeit, bis dies auch für stark schematisierte Genreliteratur der Fall sein wird. Vielleicht wird es einen Zeitpunkt geben, zu dem die Rohfassung eines Krimis von der KI generiert wird – und der Autor oder die Autorin nur noch redaktionelle Funktionen übernimmt. Oder zu dem ganz im Gegenteil die Arbeit des Autors oder der Autorin darin besteht, die Abweichungen vom Plot-Schema einer künstlich erzeugten Rohfassung zu entwickeln, originelle und unerwartete Wendungen einzubringen, die Abweichungen vom ‚Schema F‘ zu erfinden.

Professionell kreativ Schreibende müssen also offen sein für Veränderungen und Experimente in digitalen Umgebungen (Bajohr 2014), da die technologischen Entwicklungen, die gegenwärtig und zukünftig stattfinden, direkte Auswirkungen auf ihre Tätigkeiten haben werden.

### **Curriculares Beispiel 5: Modul „Podcast-Werkstatt“**

Über das ganze dritte Semester hinweg entwickeln die Studierenden in Kleingruppen (2 bis 3 Personen) eigene Podcasts. Zunächst verschaffen sie sich einen Überblick über aktuelle Podcast-Formate und entscheiden, welche Ausrichtung ihr eigener Podcast haben soll (informativ oder narrativ, spannungsorientiert oder mit Comedy-Elementen etc.). Sie entwickeln ein Podcast-Konzept und setzen eine Pilotfolge praktisch um. Dafür recherchieren sie Hintergrundinformationen und werten diese aus, führen Interviews und entwickeln Storyboards. Sie lernen Recording-Software, Audio-Tools und Audio-Equipment eigenständig zu nutzen und schneiden ihr Material unter dramaturgischen Gesichtspunkten. Die Pilotfolgen werden digital veröffentlicht.<sup>12</sup>

### **These 6: Kreativ Schreibende können sich neues Wissen aneignen.**

Wie die oben eingeführten Modelle zeigen, spielt inhaltliches Wissen eine wichtige Rolle für Schreibende. Professionelle kreativ Schreibende können die für ihre Texte relevanten Themenbereiche identifizieren und wissen, wie man zu diesen Themenbereichen recherchiert und die gewonnenen Informationen kritisch bewertet. Um sich eigenständig neues Wissen aneignen zu können, müssen professionelle kreativ Schreibende offen sein für neue Erfahrungen (Zembylas/Dürr 2009), sich in vormals unbekannte Diskursgemeinschaften eindenken können (Beaufort 2014 [2005]) und Methoden der kritischen Wissensgewinnung und -bewertung anwenden (Kruse/Chitez 2012).

Insbesondere die Frage nach der kritischen Bewertung von Wissen ist angesichts des Überangebots schnell verfügbarer Informationen und angesichts der Ausbreitung populistischer Strömungen wichtig. Wir finden es für professionell kreativ Schreibende essenziell, „sich damit auseinanderzusetzen, was klares, rationales, reflektiertes und fachbezogenes Denken ist. [...] Im Kern heißt kritisches Denken [...], Verantwortung für die Qualität des eigenen Denkens zu übernehmen“ (Kruse 2017: 10–11). Die Entwicklung kritischen Denkens ist keine isolierbare Tätigkeit, sondern zieht sich durch das gesamte Studium – wie, idealerweise, durch jedes Hochschulstudium.

### **Curriculares Beispiel 6: Modul „Fragen, Informieren, Argumentieren“**

Im Modul „Fragen, Informieren, Argumentieren“ recherchieren die Studierenden im vierten Semester zu aktuellen kontrovers diskutierten Themen und bewerten die Informationen nach wissenschaftlichen Kriterien. Sie setzen sich mit

.....

12 Beispiel aus dem Jahr 2020: [www.lautgut.de/podcast-werkstatt/](http://www.lautgut.de/podcast-werkstatt/).

Fake News auseinander und identifizieren Kriterien zur Bewertung von Internetquellen. Sie schreiben eine wissenschaftliche Arbeit, in der sie faktenbasiert für eine eigene Position argumentieren. Diese Arbeit wird parallel im Kurs Online-Journalismus in digitale Genres umgesetzt. Dabei lernen die Studierenden, den gleichen Text für andere Zielgruppen und für andere Medien aufzubereiten und befassen sich dafür beispielsweise mit Zielgruppenanalysen, Bildrechten und Suchmaschinenoptimierung.

### **These 7: Kreativ Schreibende können kooperieren.**

Anders als Klischeevorstellungen vom einsamen Poeten oder vom Elfenbeinturm suggerieren, sind Schreibende im 21. Jahrhundert darauf angewiesen, mit anderen kooperieren zu können. Wie die Kreativitätsforschung nahelegt, gibt es einen intensiven Austausch zwischen kreativer Person und kreativem Umfeld. Die Schreibforschung betont ebenfalls sowohl die soziale Situiertheit des Schreibens (Gee 2015; Lillis et al. 2015) als auch die Wichtigkeit von (Text-)Rückmeldungen für Schreibende (Topping 2017). Noch relevanter ist die Fähigkeit zu kooperieren für kollaborative Schreibprojekte, d. h. für Texte, die von mehreren Autor\*innen gemeinsam verfasst werden. In verschiedenen professionellen Bereichen – von der Wissenschaft bis zur Kreativindustrie – werden solche Texte inzwischen häufig geschrieben oder sind sogar die Regel (Schindler/Wolfe 2014). Kreativ Schreibende müssen also nicht nur ihre individuellen, sondern auch kollaborative Schreibprozesse professionell organisieren können. Ihnen ist bewusst, dass sich ihre eigenen Arbeitsweisen von denen anderer unterscheiden können, potenzielle Herausforderungen können sie antizipieren und, bei Bedarf, gemeinschaftlich lösen.

### **Curriculares Beispiel 7: Module „Angewandte Schreibwissenschaft I und II“**

Die Module „Angewandte Schreibwissenschaft I und II“ integrieren im sechsten Semester zum einen eine Ausbildung in Schreiberberatung und Lektorat, mit der die Studierenden lernen, wie sie mit anderen Schreibenden über deren Texte sprechen und deren Schreibprozesse unterstützen können.<sup>13</sup> Dabei werden Gesprächstechniken und Beratungshaltungen (Grieshammer et al. 2012) eingeübt. Zudem durchlaufen und reflektieren die Studierenden ein kollaboratives Schreibprojekt in Form eines Booksprints (Henry/Voigt 2018) oder ähnlicher Formate.

.....

13 Die Ausbildung entspricht dem von der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibwissenschaft (gefsus e. V.) entwickelten Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor\*innen: [gefsus.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor\\_innenausbildg.pdf](https://www.gefsus.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor_innenausbildg.pdf).



Sie setzen sich damit auseinander, welche Rollen Autor\*innen in kollaborativen Schreibprojekten einnehmen, wie sie solche Projekte managen und durch Dokumentationstextsorten unterstützen und wie sie Gruppen produktiv moderieren.

## 4 Fazit

Wie wir gezeigt haben, lassen sich auf der Grundlage verschiedener wissenschaftlicher Ansätze Empfehlungen für Schreibcurricula ableiten, mit denen Schreibende Kompetenzen entwickeln, um gegenwärtig und zukünftig gute Texte verfassen zu können. Die hier vorgestellten sieben Thesen sollen zur Diskussion einladen und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Ergänzend möchten wir hinzufügen, dass wir es in der Förderung von schreibbegeisterten Lernenden grundsätzlich wichtig finden, ihnen und ihren Texten in einer wertschätzenden und produktiven Haltung zu begegnen. Kreative Produkte werden gewürdigt, egal auf welchem Niveau sie sich befinden, da Stärken erkannt und ausgebaut werden sollen.

Das Umfeld einer in allen Fächern auf die Kreativwirtschaft ausgerichteten Hochschule für Angewandte Wissenschaften ist für den Studiengang „Kreatives Schreiben und Texten“ günstig, um Synergien herstellen zu können. Etwa wenn Design-Studierende mit den Texten der Kreativ-Schreiben-Studierenden Magazine gestalten, Populärmusiker\*innen deren Texte vertonen oder professionelle Netzwerke dafür sorgen, dass die Schreibprojekte in reale Kontexte eingebettet und somit authentisch sind.<sup>14</sup>

Zugleich denken wir, dass es viele weitere geeignete akademische Umfelder für Schreibcurricula gibt, die dann möglicherweise auch andere Schwerpunktsetzungen begünstigen. Der Bedarf ist, wie wir einleitend gezeigt haben, auf jeden Fall vorhanden. Denn

[e]s ist nicht mehr einfach das Schreiben, das beherrscht werden muss, sondern ein differenzierter Komplex neuer Informations- und Kommunikationstechnologien mit neuen Schreib-, Speicher-, Publikations- und Gestaltungsmöglichkeiten. (Kruse/Chitez 2012: 69)

Und so hoffen wir, dass sich noch viele weitere Schreibstudiengänge an deutschen Hochschulen etablieren werden.

.....

14 Zum Begriff „authentische Schreibarrangements“ vgl. Bräuer/Schindler 2011.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Literarische Könnerschaft“. Zembylas, Tasos/Dürr, Claudia (2009): *Wissen, Können und literarisches Schreiben. Eine Epistemologie der künstlerischen Praxis*. Wien: Passagen, S. 126.

Abbildung 2: „Berufliches Schreiben“. Beaufort, Anne (2014 [2005]): „Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen“. Übersetzt v. Anja Roueche u. Nadja Sennewald. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: UTB, S. 156.

Abbildung 3: „Akademische Schreibkompetenz“. Kruse, Otto/Chitez, Madalina (2012): „Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment“. In: Preußner, Ulrike/Sennewald, Nadja (Hg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 63.



## Ein ereignisorientierter Ansatz des kreativen Schreibens an Hochschulen – vorgestellt am Beispiel ‚Zeit‘

### 1 Kreatives Schreiben und Wissenschaft – ein Gegensatz?

Kreative Schreibkurse, die in den USA und in England bereits seit Jahrzehnten nicht mehr aus dem Seminarangebot der Hochschulen wegzudenken sind, erfreuen sich mittlerweile auch in Deutschland größerer Beliebtheit. Inzwischen gehört die Vermittlung von Schreibkompetenzen zu den Grundlagen einer fachwissenschaftlichen Ausbildung, kreatives Schreiben ist Bestandteil der Studien- und Prüfungsordnungen.<sup>1</sup> Dabei geht es unter anderem um die Vermittlung einer berufsbezogenen Schreibpraxis, die so Verschiedenes umfasst wie (Kultur-)Journalismus, Marketing und PR, Kommunikations- und Textdesign, aber auch um Schreiben für Theater, Film, Rundfunk und nicht zuletzt die Ausbildung zum freien Schriftsteller (Ruf 2016: 12-14).

Dennoch lässt sich vielfach immer noch eine gewisse Distanz zwischen Literaturwissenschaften und kreativem Schreiben beobachten, die sich schon allein daran festmachen lässt, dass auf Tagungen zum kreativen Schreiben die Literaturwissenschaftler\*innen eher fernbleiben.

Im Folgenden soll daher ein Ansatz des kreativen Schreibens vorgestellt werden, der kreatives Schreiben, Literatur- und Kulturwissenschaften zusammendenkt, der folglich auch als alternative praktische Einführung in die Literatur- und Kulturwissenschaft verstanden werden kann und den ich aus der speziellen Situation an der Universität Witten/Herdecke entwickelt habe. In den dortigen interdisziplinären B.A.- und M.A.-Studiengängen der Kulturreflexion können sich die Studierenden ihre Seminare überwiegend frei aus den Bereichen Philosophie, Gesellschaft und Künste zusammenstellen.<sup>2</sup> Unsere Studierenden, die li-

.....

1 Beispielsweise im B.A.-Studiengang „Kreatives Schreiben und Texten“ an der SRH Hochschule der populären Künste in Berlin (vgl. den Beitrag von Katrin Girgensohn und Nadja Sennewald in diesem Band), im B.A. „Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus“ sowie im M.A. „Literarisches Schreiben“ an der Universität Hildesheim (vgl. den Beitrag von Annette Peht in diesem Band) sowie am Deutschen Literaturinstitut Leipzig der Universität Leipzig.

2 Unter dem Begriff ‚Künste‘ werden in Witten/Herdecke die Bereiche Literaturwissenschaft, Kunst-

teraturwissenschaftliche Kurse besuchen, sind zwar geisteswissenschaftlich geprägt und aufgeschlossen für Literatur, jedoch nur in den seltensten Fällen literaturwissenschaftlich vorgebildet. Um diesen Studierenden die Möglichkeit zu geben, ein Verständnis für Literatur zu entwickeln, das nicht nur intuitiv oder wertend ist, arbeite ich mit theoretischen und methodologischen Texten, die sie aus ihren anderen Schwerpunktsetzungen kennen, um aus diesen theoretischen Ansätzen kreative Schreibanlässe zu gewinnen. Ich setze also an der Arbeit mit Textsorten an, die sie bereits aus ihren anderen Fächern gewöhnt sind, um über diese Texte Literatur zu produzieren und über die Produktion ein Verständnis für Literatur (im weitesten Sinne) und das Funktionieren von Texten zu befördern. Ich verfare in diesen Schreibkursen genau umgekehrt zu literaturwissenschaftlichen Richtungen, die einer Vermischung wissenschaftlicher und poetischer Diskurse in Literatur nachspüren (z. B. „Wissenspoetik“, „Geopoetik“ etc.), um diese zu analysieren. Die Teilnehmer\*innen meiner Kurse vollziehen diese Vermischung im Idealfall selbst nach. Statt nur Wissen zu vermitteln, geht es hier auch um überfachliche und Methodenkompetenzen, die die Studierenden sich schreibend aneignen.

Theorien als Ausgangspunkt für kreative Schreibanlässe sind dabei nicht unbedingt künstlich erzeugte Schreibbedingungen. Laut Arthur C. Danto sind Beobachtungen immer schon theoretisch vorgeformt, Beobachter mit verschiedenen Theorien werden Beobachtungen unterschiedlich beschreiben: „[O]bservation is (if I may borrow a locution from Derrida) ‚always already‘ permeated by theory to the point that observers with different theories will interpret even retinally indiscriminable observations differently“ (Danto 2007: xi). Daher kann es hilfreich sein, sich seine Vorannahmen („Vorurteile“ im Sinne Hans-Georg Gadamers 1990 [1960]: 275) bewusst zu machen, indem man dem Schreibanlass unterschiedliche wissenschaftliche Texte zugrunde legt, die dann die nachfolgenden literarischen Versuche beeinflussen und inspirieren.

Die Kurse drehen sich jeweils um einen Aspekt, der für literarische Texte wichtig ist, wie etwa Raum, Zeit, Stimme oder Schreib- und Sprachkrisen.<sup>3</sup> Einstieg für die jeweiligen Schreibanlässe bildet ein Ausschnitt aus einer wissenschaftlichen Theorie oder einem wissenschaftlichen Ansatz zum Schwerpunktthema, der zunächst gelesen und gemeinsam besprochen wird. Anschließend wird den Studierenden eine Schreibaufgabe gegeben, mit der sie den theoretischen

.....  
wissenschaft und Phänomenologie der Musik subsumiert.

3 Ein UTB-Band mit meinem ereignisorientierten Ansatz im kreativen Schreiben zu den genannten Themenfeldern ist in Planung und erscheint voraussichtlich 2021.

schen Text nochmal ästhetisch und schreibend in einer literarischen Form reflektieren. Auf diese Weise soll auch ein anderer Zugang zu den wissenschaftlichen Texten entstehen. Studierende berichten, dass sie durch die Vorgabe, kreativ mit einer Theorie zu arbeiten, die Angst vor der Autorität des Textes verlieren, sich trauen, mit der Theorie weiterzudenken, im Idealfall auch über sie hinaus. Sie beobachten, dass plötzlich andere Aspekte ins Spiel kommen, die in der Theorie nicht thematisiert wurden, und dass sich durch die theoretischen Ausgangstexte auch die eigene Schreibweise verändert.

Da die Studierenden die Texte sowohl im Seminar als auch in der Zeit zwischen den Sitzungen verfassen, findet Schreiben nicht mehr ausschließlich allein zu Hause am Schreibtisch statt, sondern wird in das Seminar geholt (Girgensohn 2007a: 44; Scheuermann 2013: 29).

Der ereignisorientierte Ansatz, der hier verfolgt wird, beruht dabei auf den zwei Aspekten des Schreibens als Produkt und als Handeln. Das Prinzip der Semiose als Ereignis ist im Grunde bereits in den zeichentheoretischen Arbeiten von Charles Sanders Peirce angelegt (1931-1958; dazu Genz/Gévaudan 2016: 20-43), entfaltet sich aber erst in Gänze durch die Hinzuziehung sprachtheoretischer Überlegungen, die von Wilhelm von Humboldt (1998 [1836]) angestoßen und von Karl Bühler (1965 [1934]) und Eugenio Coseriu (1952) fortgeführt worden sind. Wilhelm von Humboldt greift in Bezug auf das Sprechen auf die aristotelische Terminologie von *énérgēia* und *érgon* zurück, wobei Ersteres die Tätigkeit und Letzteres das Produkt des Sprechens ist (ebd.). Diese Zweiteilung lässt sich auf jede Art der Kommunikation bzw. der zeichenhaften Prozesse ausweiten, sodass wir allgemeiner auch von einer ereignisorientierten Semiose sprechen können (Genz/Gévaudan 2016). Ein Blick auf das ereignisorientierte Modell der Semiose, das ich zusammen mit Paul Gévaudan in Anlehnung an Gévaudan (2013: 32) entwickelt habe, genügt, um zu zeigen, wie *énérgēia* und *érgon* im Kommunikationsereignis zusammenhängen:

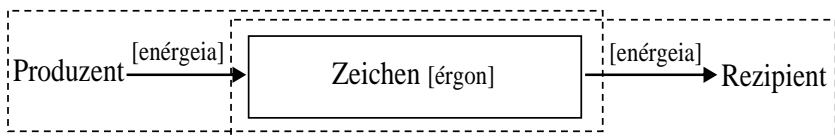


Abb. 1: Kommunikationsmodell nach Genz und Gévaudan.

In diesem Schaubild wird das Zeichen als ein *érgon* dargestellt, das einerseits produziert wird (beispielsweise beim Schreiben) und andererseits rezipiert wird

(beispielsweise beim Lesen). Meine Schreibkurse arbeiten daher mit Schreiben auf verschiedenen Ebenen: der Produktionsebene, der inhaltlichen Textebene und der Rezeptionsebene. Der Rezeption kommt dabei eine besondere Rolle zu, insofern erst die Rezeption etwas zu einem Zeichen (bzw. zu Literatur) macht (Genz/Gévaudan 2016: 25-27). Die je individuelle Verfertigung (die sowohl den Blick auf die künftigen Leser\*innen beim Schreiben umfasst als auch die Präsentation der eigenen Texte beinhaltet) und das je individuelle Leseereignis bilden den Fokus der Kurse.

Ein ereignisorientiertes Verständnis von Literatur konzentriert sich auf die *enérgeia*, d. h. auf die Prozesshaftigkeit von Literatur, was einer Fixierung auf das *érgon*, also das Schreibprodukt, entgegenwirkt. Dies entlastet einerseits von vollmundigen Versprechen wie dem, mit einem Schreibkurs „garantiert schreiben zu lernen“ (Rico 1984) oder „einen verdammt guten Roman zu schreiben“ (Frey 2001). Es entlastet die Studierenden auch von Schreibhemmungen, von der Angst vor dem leeren Blatt oder überzogenen Ansprüchen an die eigenen Texte. Wenn andererseits Literatur als Produkt der wissenschaftlichen Literaturvermittlung nicht mehr im Vordergrund steht, könnten die in Literaturseminaren häufig zu beobachtenden Begleiterscheinungen, dass Texte nicht mehr gelesen, sondern nur noch kanonisiert und musealisiert betrachtet werden, verschwinden.

Am Themenschwerpunkt ‚Zeit‘ soll ausschnittsweise die Konzeption eines solchen ereignisorientierten Unterrichts verdeutlicht werden. Dafür werden den Studierenden mit Textausschnitten unterschiedliche Zeitauffassungen aus der Philosophie, der Physik, der Psychologie, der Soziologie, der Erzähltheorie und der Linguistik vermittelt und gemeinsam besprochen. Im Anschluss gibt es dann jeweils die Schreibaufgaben und zum Teil auch literarische Beispieltexte, die als Inspiration für die Schreibaufgabe gelesen werden können. Je nach Aufgabe folgt entweder vorweg eine Diskussion darüber, was man zur Lösung dieser Schreibaufgabe brauchen könnte, oder die Erfahrungen und Probleme beim Schreiben werden hinterher problematisiert. Teils habe ich Schreibaufgaben aus anderen Kontexten übernommen und modifiziert, teils habe ich Schreibaufgaben für die jeweiligen Texte neu konzipiert. Die Schreibaufgaben sind nach Grad der Komplexität gestaffelt. Am Anfang stehen leichtere Übungen, die sich auch ohne große Schreiberfahrung bewerkstelligen lassen, Schritt für Schritt werden die Aufgaben komplexer. Die Aufgaben fokussieren dabei entweder auf die Produktions-, Text- oder die Rezeptionsebene, oder sie kombinieren diese Ebenen.

## 2 Beispiel eines ereignisorientierten Schreibunterrichts anhand des Themenschwerpunkts ‚Zeit‘

Der Zusammenhang von Zeit und Literatur liegt zunächst einmal auf der Hand: Kunstwerke sind von der Zeit in vielfacher Hinsicht abhängig, sie entstehen in einer bestimmten Zeit, reichern sich durch Tradierung an oder altern über eine gewisse Zeitspanne hinweg. Mit Dantos (2007) Diktum im Hinterkopf, dass Theorien, mit denen wir etwas beobachten, diese Beobachtungen beeinflussen, werden wir im Folgenden erproben, wie sich die literarischen Texte durch die verschiedenen wissenschaftlichen und theoretischen Ansätze zum Zeitbegriff verändern.

Den Ausgangspunkt des Seminars „Zeit“ (das hier aus Platzgründen nur ausschnittsweise vorgestellt werden kann) bildet Henri Bergsons Dissertation *Zeit und Freiheit*, in der er in Bezug auf Zeit zwei Arten von Quantität unterscheidet: eine extensive und messbare sowie eine zweite, die intensiv ist und keine Messung erlaubt (Bergson 2016 [1889]: 8). Diese beiden Arten können als objektiver und subjektiver Zeitbegriff interpretiert werden (Bergson 2016 [1889]: 10-11). Die Studierenden lesen einen Ausschnitt, in dem zwischen einem „äußerlichen Zeitbegriff ohne Nacheinander“ und „einem innerlichen Empfinden ohne wechselseitige Äußerlichkeit“ unterschieden wird:

Wenn ich mit den Augen auf dem Ziffernblatt einer Uhr die Bewegungen des Zeigers verfolge, die den Schwingungen des Pendels entspricht, dann messe ich keine Dauer, wie man zu glauben scheint; ich beschränke mich darauf, Gleichzeitigkeiten zu zählen, was etwas ganz anderes ist. Außerhalb von mir, im Raum, gibt es immer nur eine einzige Position des Zeigers und des Pendels, da von den vergangenen Positionen nichts bleibt. Innerhalb von mir läuft ein Prozeß organischer Strukturierung oder gegenseitiger Durchdringung der Bewusstseinstatsachen, der die wahre Dauer ausmacht. Und weil ich in dieser Weise dauere, stelle ich mir, während ich die aktuelle Schwingung wahrnehme, gleichzeitig das vor, was ich die vergangenen Schwingungen des Pendels nenne. Wenn wir nun aber für einen Augenblick das Ich, das diese sogenannten aufeinanderfolgenden Schwingungen denkt, auslöschen, dann wird es immer nur eine einzige Schwingung des Pendels geben, sogar nur eine einzige Position dieses Pendels, folglich keinerlei Dauer. Wenn wir andererseits das Pendel und seine Schwingungen auslöschen; dann wird es nur noch die heterogene Dauer des Ich geben, ohne einander äußerliche Momente, ohne



Bezug zur Zahl. So gibt es in unserem Ich Nacheinander ohne wechselseitige Äußerlichkeit; außerhalb des Ich wechselseitige Äußerlichkeit ohne Nacheinander: wechselseitige Äußerlichkeit, da die gegenwärtige Schwingung radikal von der vorigen, die nicht mehr ist, unterschieden ist; doch Ausbleiben des Nacheinanders, da das Nacheinander nur für einen bewußten Betrachter existiert, der sich die Vergangenheit ins Gedächtnis ruft und die beiden Schwingungen ohne ihre Symbole in einem Hilfsraum nebeneinanderreihet. – Nun ereignet sich aber zwischen diesem Nacheinander ohne Äußerlichkeit und dieser Äußerlichkeit ohne Nacheinander eine Art Austausch, ziemlich analog dem, was die Physiker ein Endosmosephänomen nennen. Da die aufeinanderfolgenden, sich jedoch gegenseitig durchdringenden Phasen unseres bewußten Lebens jeweils einer Schwingung des Pendels entsprechen, die ihnen gleichzeitig ist, und da andererseits diese Schwingungen sauber unterschieden sind, denn die eine ist nicht mehr, wenn die andere sich ereignet, nehmen wir die Gewohnheit an, dieselbe Unterscheidung zwischen den aufeinanderfolgenden Momenten unseres bewußten Lebens herzustellen [...]. (Bergson 2016 [1889]: 98-99)

Den Zustand „außerhalb des Ich mit wechselseitiger Äußerlichkeit ohne Nacheinander“ kann man als objektive Zeit (*temps*) identifizieren, d. h. eine durch Uhren messbare Zeit bzw. eine physikalische Zeitauffassung, während mit der subjektiven Zeit bzw. Dauer (*durée*) das innere Zeitgefühl des Menschen, die psychische Zeit, gemeint ist. Zeit nennt Bergson (ebd.: 90) einen „Bastardbegriff“, in den bereits räumliche Vorstellungen eingedrungen sind.

Übertragen wir Bergsons Unterscheidung auf unsere Thematik, so überlegen wir zunächst mit den Studierenden, was die Begriffe objektive und subjektive Zeit in Bezug auf Literatur bedeuten mögen.<sup>4</sup> Intuitiv könnte man annehmen, dass der subjektive Zeitbegriff zunächst einmal der wichtigere Terminus für Literatur sei, jedoch spielt die messbare Zeit, wie wir in den folgenden praktischen Übungen sehen werden, ebenfalls eine Rolle. Die Einstiegsübung konzentriert sich auf Zeit als Produktionsbedingung von Literatur, da sich die Produktion von Literatur in einer bestimmten Zeit realisiert: Man nimmt sich bestimmte Zeitfenster vor, die für die literarische Produktion reserviert sind. Das kann eine

.....

4 Hinz (2000: 9) weist darauf hin, dass „[d]er Begriff ‚objektive Zeit‘ [...] mit Bezug auf die Relativitätstheorie eigentlich unsinnig [ist], da es eine absolute Zeit nicht gibt.“ Für unsere Zwecke ist diese Unterscheidung jedoch zunächst ausreichend.

bestimmte Anzahl Minuten oder Stunden, eine bestimmte Tageszeit oder ein bestimmter Tag in der Woche sein. Wie könnte Literatur demnach aussehen, wenn der physikalische, objektive Zeitbegriff im Vordergrund des Schaffens steht?

Dafür befolgen wir die Anweisungen aus André Bretons „Manifest des Surrealismus“ (1924). Die Teilnehmenden sollen dabei ohne inhaltliche Vorgaben in einem festgesetzten zeitlichen Rahmen (5–10 Minuten) bleiben. Diese Übung eignet sich sehr gut als Einstiegsübung in ein Seminar, denn sie erfordert keine großen Schreiberfahrungen:

Schreiben Sie schnell, ohne vorgefaßtes Thema, schnell genug, um nichts zu behalten, oder um nicht versucht zu sein, zu überlegen. Der erste Satz wird ganz von allein kommen, denn es stimmt wirklich, daß in jedem Augenblick in unserem Bewußtsein ein unbekannter Satz existiert, der nur darauf wartet, ausgesprochen zu werden. [...] Fahren Sie so lange fort, wie Sie Lust haben. Verlassen Sie sich auf die Unerschöpflichkeit des Raunens. Wenn ein Verstummen sich einzustellen droht, weil Sie auch nur den kleinsten Fehler gemacht haben: einen Fehler, könnte man sagen, der darin besteht, daß Sie es an Unaufmerksamkeit haben fehlen lassen – brechen Sie ohne Zögern bei einer zu einleuchtenden Zeile ab. Setzen Sie hinter das Wort, das Ihnen suspekt erscheint, irgendeinen Buchstaben, den Buchstaben l zum Beispiel, immer den Buchstaben l, und stellen Sie die Willkür dadurch wieder her, daß Sie diesen Buchstaben zum Anfangsbuchstaben des folgenden Wortes bestimmen. (Breton 1986 [1924]: 29)

In der anschließenden Diskussion empfiehlt es sich, die Texte, die durch das „automatische Schreiben“ unzensiert entstanden sind, nicht vorlesen zu lassen.<sup>5</sup> Allerdings sollten die Studierenden die entstandenen Texte beschreiben: Kamen nur unzusammenhängende Satzketten heraus? Eine zusammenhängende Geschichte, vielleicht eine Erinnerung? Eine To-do-Liste? Wie wurden die zehn Minuten erlebt? Anschließend an den Bergson'schen Textausschnitt könnte eine Diskussion darüber geführt werden, ob die Studierenden diese Übung eher als Zeit oder als Dauer erlebt haben. Ging es darum, die zehn Minuten oder eine Seite zu füllen? Gab es viele Schreibpausen? Oder ging es eher um Dauer im

.....

5 Auch Scheuermann (2013: 9) betont den privaten Charakter der durch *écriture automatique* entstandenen Texte.

Sinne eines Erlebens des Schreibflusses? Würden in einer Bewusstseinstätigkeit Assoziationen zusammengezogen, entstand ein zusammenhängendes Gebilde?

Bei der nächsten Übung bleiben wir beim festen zeitlichen Rahmen, innerhalb dessen eine Alltagsszene beobachtet und verschriftlicht werden soll. Es geht um ein Verfahren, das „Webcam“ genannt wird (nach der gleichnamigen Kolumne der Berliner Seiten der *FAZ* aus den Jahren 1999–2002), die auch Stephan Porombka (2006: 52–61) in seinem Trainingsbuch *Kritiken schreiben* vorstellt. Die Aufgabe lautet: Notieren Sie eine Alltagsszene mithilfe des Webcam-Verfahrens.

Es gibt in dieser Übung feste Regeln: Die Autor\*in fungiert wie eine Webkamera, die jedoch nicht filmt, sondern (hand-)schriftlich notiert, der Zeitrahmen beträgt ca. zehn Minuten, der Text darf nicht mehr als 3200 Zeichen umfassen. Der zeitliche Rahmen markiert das Ein- und Ausschalten der ‚Autoren-Kamera‘. Eine Szene aus einem Alltagsgeschehen wird rein deskriptiv notiert. Nicht erlaubt sind Wertungen, Vermutungen, Vorwissen, Rückgriffe auf zuvor Geschehenes oder Ausblicke auf die Zukunft (Porombka 2006: 59).

Ziel der Übung ist es, sich jeweils auf einen Zeitpunkt zu konzentrieren. Damit nähern wir uns der Auffassung der „objektiven“ Zeit an, indem wir uns auf die einzelnen Schwingungen des Bergson’schen Pendels fokussieren und indem wir auf die je individuelle Verknüpfung dieser Punkte zu einer Dauer weitgehend verzichten. Die Übung rückt ins Bewusstsein, dass wir aufgrund von Erfahrung oder Gelerntem gewöhnt sind, Ereignisse in bestimmter Weise gedanklich oder sprachlich zu verknüpfen, etwa: Wenn es blitzt, folgt kurze Zeit später ein Donner, oder: Weil ich ohne Schirm im Regen spazieren gehe, ist meine Kleidung nass etc. Das ist für viele Situationen richtig und sinnvoll, allerdings verallgemeinern wir dieses Prinzip und weiten es auf alle möglichen Konstellationen aus, sodass es uns oft schon gar nicht mehr auffällt, wie oft wir aus verschiedenen, zufällig zusammenfallenden Vorkommnissen eine Geschichte konstruieren. Wir lesen z. B. eine Geschichte, in der eine Person sich in eine andere verliebt, weil sie ihm oder ihr vorher das Leben gerettet hat, und wir finden diesen Grund plausibel. Derartige automatische Verknüpfungen belassen uns in unseren Vorurteilen und nehmen uns die Chance, die Welt anders zu interpretieren.<sup>6</sup>

.....

6 Physikalisch betrachtet ergibt sich die Unterscheidung von Ursache und Wirkung aus einer un-scharfen Betrachtungsweise, denn „die elementare Struktur der Dinge unterscheidet nicht zwischen ‚Ursache‘ und ‚Wirkung‘“ (Rovelli 2018: 33–34).

Nicht umsonst hatte Alfred Döblin in seiner berühmten programmatischen Schrift „An Romanautoren und ihre Kritiker“ Geschichten zurückgewiesen, die seiner Meinung nach durch eine Psychologisierung der Vorgänge entstehen. Die Konsequenz, die Döblin daraus zog, lautete:

Man lerne von der Psychiatrie, der einzigen Wissenschaft, die sich mit dem seelischen ganzen Menschen befaßt; sie hat das Naive der Psychologie längst erkannt, beschränkt sich auf die Notierung der Abläufe, Bewegungen, – mit einem Kopfschütteln, Achselzucken für das Weitere und das „Warum“ und „Wie“. (Döblin 1963 [1913]: 16)

Anschließend kann man im Seminar diskutieren, woran es liegt, dass die so entstandenen Webcams trotz der Konzentration auf „die Notierung der Abläufe“ kleine Geschichten erzählen, die oftmals von einer hohen poetischen Überzeugungskraft sind. Hier könnte sich eine Diskussion über das von Bergson (2016 [1889]: 99) benannte „Endosmosephänomen“ anschließen: Inwiefern verknüpfen sich die einzelnen Zeitpunkte doch zu einer „Dauer“? Welchen Anteil hat der Leser daran?

## Umkehr der Zeit der Geschichte

Auch inhaltlich kann sich Literatur mit einem objektiven Zeitbegriff auseinandersetzen, beispielsweise motivisch mit der Beschreibung der Erfindung und Konstruktion von Zeitreisemaschinen oder speziellen Uhren. Letztere spielen in Christoph Ransmayrs *Cox oder Der Lauf der Zeit* (2016) eine nicht unwesentliche Rolle.

Der messbare Zeitbegriff korrespondiert mit der naturwissenschaftlichen Vorstellung von Zeit als einer Anordnung von Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart auf einem Zeitpfeil, die in der Thermodynamik als irreversibel gedacht wird. Der Zweite Hauptsatz der Thermodynamik besagt, dass Wärme immer von warmen zu kalten Körpern fließt, niemals umgekehrt. Zwischen Zeit und Wärme besteht ein Zusammenhang. Da die Richtung des Wärmeaustauschs festgelegt ist, lässt sich der Zweite Hauptsatz der Thermodynamik mit einem Zeitpfeil veranschaulichen, der nicht umkehrbar ist (Rovelli 2018: 29).

Dass Ereignisse und Geschichten auf einem solchen Zeitpfeil realisiert werden müssen, liegt z.T. in der linearen Natur der Medien Sprache und Schrift, beruht z.T. aber auch auf kognitiven Voraussetzungen. Sprachlich kann man zeitliche Zusammenhänge sichtbar machen oder man kann erst herstellen, was

in der Vergangenheit passiert ist, in der Gegenwart geschieht und sich in der Zukunft realisieren wird. Auch wenn in einem Satz die Abfolge der grammatischen Bestandteile relativ festgelegt ist, ist es die Informationsvergabe nicht. Sprache kann daher zeitliche lineare Abfolgen unterwandern: Ob das, was zuerst geschehen ist, auch zuerst mitgeteilt wird oder z. B. aus Gründen der Spannung erst später, hängt vom individuellen Text ab.

Erzählen unterliegt daher einer „Zeitdualität“, die immer einen Gegensatz zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit umfasst (Genette 2010: 17). Die chronologische Ordnung der Geschichte (*histoire*, das ‚Was‘ der Geschichte [Todorov 1966]) und die Ordnung des Erzählens (*discours*, das ‚Wie‘ des Erzählens) können – je nach Gattung und literarischer Tradition – parallel verlaufen, also Geschichte und Erzählung halten sich an die chronologische Reihenfolge (z. B. im Drama). Sie können sich aber auch dissonant zueinander verhalten, der Text kann von Vorgriffen (Prolepsen) und Rückblenden (Analepsen) durchzogen sein (Genette 2010: 27-52).

Diese Art der narrativen Zeitlichkeit, die die lineare Zeit der Erzählung aufbricht, interessiert uns in der folgenden Übung allerdings weniger. Wir versuchen vielmehr, die lineare Zeit der Geschichte (*histoire*) zu unterwandern. Hintergrund dieser Überlegung sind jüngste erfolgreiche Versuche von Physikern, das Gesetz der Thermodynamik umzukehren. Dies gelingt bereits für Sekundenbruchteile (Podbregar 2019). In der Literatur haben wir die Möglichkeit, uns ohne aufwändige Versuchsanordnungen auch für längere Zeiträume über das Gesetz der Thermodynamik hinwegzusetzen, wir können rückwärts erzählen, vergleichbar einer Filmspule, die man rückwärts ablaufen lässt. Als Inspirationshilfe kann der Anfang von Martin Amis’ *Pfeil der Zeit* (*Time’s Arrow*, 1991) gegeben werden, der weitergeschrieben oder neu entworfen wird. *Pfeil der Zeit* beginnt mit einer finalen Operation in einem Krankenhaus, bei der die Zeit jedoch plötzlich rückwärtsläuft, sodass der tödlich verletzte Patient Todd Friendly an den Unfallort zurückgebracht wird. Anschließend spult sein gesamtes Leben bis zu seiner Geburt in den 1920er-Jahren rückwärts ab.

Die dazugehörige Aufgabe lautet: Entwerfen Sie die Struktur eines Romans, der rückwärts erzählt wird, mit Kapitelüberschriften und kurzen Skizzen, was in diesen Kapiteln jeweils passiert. Welche Ausschnitte und Ereignisse eines Lebens werden gewählt? Alternativ dazu kann eine Szene oder ein Kapitel aus diesem von Ihnen skizzierten Roman ausgeschrieben werden.

Ähnlich wie in der Übung der Webcam geht es hier auch darum, sich die Konstruiertheit von Kausalitäten bewusst zu machen. Statt jedoch wie in der vorangegangenen Aufgabe auf Kausalität und Konsekution weitgehend zu ver-

zichten, verfolgt diese Übung die Absicht, mit anderen Kausalitätsabfolgen andere Begründungsketten und damit andere Geschichten zu erzeugen. Beispielsweise müssten aus dieser Perspektive Gefühle wie Trauer oder Freude nicht zwangsläufig Reaktionen auf etwas Vorausgegangenes sein, das unerfreulich oder erfreulich war.

Ein weiterer Effekt dieser Übung besteht darin, die Aufmerksamkeit auf die genaue Abfolge des Geschilderten zu richten. Dadurch kann man einem Fehler entgegenwirken, der häufig auch in wissenschaftlichen Texten und studentischen Hausarbeiten anzutreffen ist: dass beim Schreiben häufig nur ein Teil der Gedanken hingeschrieben wird, weil dem Verfasser oder der Verfasserin die Abläufe selbstverständlich erscheinen oder weil es sich um gedankliche Automatismen handelt. Das Rückwärtserzählen zwingt einen jedoch dazu, sich die Abläufe selbst genau bewusst zu machen und alle Schritte kleinteilig aufzuschreiben, damit der Leser sie auch wiedererkennt.

Neben der Frage, wie man konsequent rückwärts erzählen kann, wird hier zur Diskussion gestellt, was man dem Leser zumuten kann. Wie muss man erzählen, damit es noch verständlich und interessant für den Leser ist? Wie geht man z. B. mit wörtlicher Rede um? Dreht man sie konsequenterweise um und setzt sie häufig ein, kann es beispielsweise passieren, dass man den Leser überfordert.

Ein erzähltheoretisches Problem des Schreibens, das in dieser Übung besonders akut wird, ist die Frage, wer erzählt: Ist es ein autodiegetischer Erzähler, also jemand, der seine eigene Geschichte erzählt? Oder spaltet sich der Erzähler von der Figur, in der er gefangen ist, ab, wie in Amis' Roman? Fallen Erzähler und Figur zusammen, führt dies unweigerlich zu dem Problem, wie der Vergessensprozess plausibel gestaltet werden kann.

Eine letzte Übung, die hier vorgestellt werden soll, nimmt die Rezeptionsebene stärker in den Blick. Die Aufgabe besteht darin, einen Text mit flexiblen Bestandteilen zu schreiben, die vom Leser in einer beliebigen Reihenfolge kombiniert werden können.

Dabei sollte vorab in der Diskussion geklärt werden, in welchem Medium das Baukastenprinzip umgesetzt werden soll. Wie müssen Textstücke beschaffen sein, um frei kombinierbar zu werden (z. B. durch Verzicht auf explizit formulierte Kausalität und Konsekution, hier wäre ein Anknüpfen an die Webcam-Übung sinnvoll, die auf Kausalitäten verzichtet und bei der der Leser dennoch eine Geschichte konstruiert)? Von welchen Spielen und Strukturen kann man sich anregen lassen (Internet, Puzzle, Kartenspiel, Kreis, Zettelkasten, Netz...?). Müssen alle Bauteile vom Leser jeweils gelesen werden, oder gibt es Bestand-

teile, die in bestimmten Abfolgen herausfallen? Muss der Leser über die Kombination von Bestandteilen hinaus aktiv werden, indem er z. B. Aufgaben löst, die ihn zu bestimmten Textabschnitten führen?

### 3 Schlussbetrachtung

Vorge stellt wurde am Beispiel einer Schreibeinheit zum Thema ‚Zeit‘ ein ereignisorientierter Ansatz des kreativen Schreibens. Dieser Ansatz beinhaltet die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen oder theoretischen Ausgangstexten und wirkt somit in zwei Richtungen: Zum einen sollen schreibpraktische Fähigkeiten trainiert und Kreativität gefördert werden, zum anderen soll durch die praktische Erprobung ein besseres Verständnis für Literatur und ihr ‚Gemachtsein‘ erreicht werden. Überdies wird in einem *Learning by doing* ein Augenmerk auf die Wissenspoetik gerichtet, also darauf, wie Wissen aus anderen Disziplinen in Literatur einfließt, transformiert und modifiziert wird, indem die Studierenden selbst dieses Wissen anderer Disziplinen in Literatur umwandeln, hier also gewissermaßen umgekehrt zur literaturwissenschaftlichen Wissenspoetik verfahren, deren Ausgangspunkt der literarische Text ist.

Dabei liegt der Fokus auf der *énérgēia*, dem Schreiben als Handeln, weniger auf dem *érgon*, dem Schreiben als Produkt, auch wenn die Ergebnisse natürlich gemeinsam besprochen werden und zum Teil beachtlich sind. Die Schreibimpulse kamen aus unterschiedlichen Fachgebieten wie der Philosophie, der Psychologie, der Physik, der Narratologie, dem Kulturjournalismus und nicht zuletzt den Künsten selbst. Für die Unterrichtseinheit zum Thema ‚Zeit‘ lieferten diese Disziplinen Anregungen, um über die zeitliche Organisation von Sprache, Schrift und Erzählung und die Möglichkeiten der literarischen Behandlung von Zeit schreibend nachzudenken und selbst literarische Texte zu verfassen.

### Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Kommunikationsmodell nach Genz und Gévaudan“. Genz, Julia/Gévaudan, Paul (2016): *Medialität, Materialität, Kodierung. Grundzüge einer allgemeinen Theorie der Medien*. Bielefeld: Transcript, S. 21.

## Kreatives und Literarisches Schreiben im inklusiven Kontext

Literatur in Einfacher Sprache und das Projekt KreaLit-LiES

Als Dirigent der Worte habe man als Kinderbuchautor statt des großen Orchesters ein Kammerensemble zur Verfügung. Das mache die Sache allerdings nicht leichter: Denn während in der Philharmonie der Erwachsenenliteratur manches untergehe, höre man im Kammerorchester jeden falschen Ton (Peter Härtling, zitiert von Tilman Spreckelsen [2017]).

Was Peter Härtling zu Lebzeiten über das Schreiben von Kinderliteratur sagte, wertet Kinderliteratur zweifellos auf. Ganz ähnlich verhält es sich mit dem Schreiben von Literatur in einfacher oder Einfacher Sprache.<sup>1</sup> Auch hier stehen nur begrenzt Instrumente zur Verfügung. Doch wenn mit Bedacht vorgegangen wird, kann trotz der Begrenzung ein harmonisches und klangvolles Gesamtkunstwerk entstehen. Was dies konkret bedeutet und wie es Studierenden gelingt, dies zu leisten, soll im folgenden Beitrag gezeigt werden. Es geht um das Projekt KreaLit-LiES (= Kreatives und Literarisches Schreiben im Kontext von Literatur in Einfacher Sprache), das an der Goethe-Universität Frankfurt angesiedelt ist und aus dem Projekt LiES des Frankfurter Literaturhauses entwickelt wurde.

### 1 Kreatives und Literarisches Schreiben in der Deutschdidaktik<sup>2</sup>

Unter den Konzeptionen der Deutschdidaktik zum Kreativen und Literarischen Schreiben sind als besonders bekannt zu nennen: Die Konzeption von Kaspar

.....

1 „Literatur in Einfacher Sprache“ wird immer in dieser Weise geschrieben, wenn ein Bezug zum Frankfurter Projekt LiES gegeben ist. In allen anderen Fällen wird „Literatur in einfacher Sprache“ in Minuskeln geschrieben.

2 Wie verhalten sich die beiden Begriffe zueinander? Eine Möglichkeit wäre, unter Kreativem Schrei-



H. Spinner (1993) zum Kreativen Schreiben und die Konzeption von Ulf Abraham und Ina Brendel-Perpina (2015) zum Literarischen Schreiben. Auch wenn Spinner sich auf Schüler\*innen als Schreibende bezieht und Abraham/Brendel-Perpina auf Lehrkräfte in der dritten Phase (während im Projekt KreaLit-LiES das Schreiben von Lehramtsstudierenden im Fokus steht), so lassen sich die verschiedenen Ansätze dennoch sinnvoll miteinander verbinden.

Spinner (1993) betont, dass es sich beim Kreativen Schreiben (im Unterschied zum Freien Schreiben) um ein Schreibverfahren handelt, das von einer gewissen Rahmung bis hin zu einer moderaten Regelmäßigkeit gekennzeichnet ist. Im Gegensatz zum Freien Schreiben, wo eine Einflussnahme auf die Themenwahl gänzlich ausbleiben soll, wird das Kreative Schreiben durch einen Imaginationskraft freisetzenden Schreibimpuls eingeleitet und das Schreib-Setting bewusst inszeniert und ausgestaltet.<sup>3</sup>

Literarisches Schreiben zielt in der Regel auf fiktionale Texte, die bestimmten Gattungstraditionen folgen, wie es bei lyrischen, epischen oder dramatischen Texten der Fall ist. Literarisches Schreiben von Lehrkräften ist besonders relevant im Hinblick auf die Verbesserung der Unterrichtskonzepte zum Literarischen Schreiben an Schulen. Seit 2011 existiert in der Deutschdidaktik ein (im deutschen Sprachraum einzigartiges) Modell Literarischen Schreibens, das von Ulf Abraham und Ina Brendel-Perpina in Kooperation mit dem Literaturhaus Stuttgart entwickelt und als zweijähriges Weiterbildungsprogramm umgesetzt wurde (vgl. das Interview mit Erwin Krottenthaler in diesem Band). Überzeugende Argumente für das Literarische Schreiben als effektive Professionalisierungsmaßnahme lauten, dass eigenes literarisches Können zum vollständigen Berufsbild einer literaturpädagogisch wirksamen Lehrkraft dazugehöre und dass die erworbenen Kompetenzen in der kulturellen Praxis ‚Literatur‘ nachweislich zu positiven Einstellungsveränderungen gegenüber der Erlernbarkeit Literarischen Schreibens führten. Lehrkräfte werden somit befähigt, in ihrem eigenen Unterricht literarische Schreibprojekte zu initiieren.<sup>4</sup>

.....

ben das Schreiben von Laien zu verstehen und unter Literarischem Schreiben das Schreiben von angehenden oder etablierten professionellen Schriftsteller\*innen für den Buchmarkt. Eine weitere Möglichkeit wäre, Literarisches Schreiben als Sammelbegriff für jedwedes Verfassen von fiktionalen Texten zu sehen und Kreatives Schreiben als eine mögliche Spielart des Literarischen Schreibens, die bestimmten Regeln oder Mustern folgt (zu weiteren Differenzierungsansätzen im Kontext der Deutschdidaktik vgl. beispielsweise Kohl/Ritter 2018; Knoche 2006).

3 Zu Spinners drei Grundprinzipien des Kreativen Schreibens (Irritation, Expression, Imagination) vgl. Spinner 1993.

4 Weitere Argumente finden sich bei Abraham/Brendel-Perpina 2015.

Bezogen auf das Projekt KreaLit-LiES bedeutet dies:

- Lehramtsstudierende erleben beim *Kreativen Schreiben*, was es heißt, unter bestimmten Bedingungen der Rahmung und Regelmäßigkeit zu schreiben – und dabei dennoch kreativ zu sein.
- Lehramtsstudierende erleben beim *Literarischen Schreiben* einen hohen Professionalisierungsgrad sowie eine ausgeprägte Sinnhaftigkeit und Zukunftsbezogenheit des eigenen Tuns.

Die Sinnhaftigkeit und Zukunftsbezogenheit ergeben sich unter anderem aus der Prämisse der Inklusion, daher ist im nächsten Abschnitt zu klären, was Inklusion bedeutet bzw. im Rahmen dieses Beitrags bedeuten soll.

## 2 Was ist Inklusion?

*Inklusion* ist ein Hochwertbegriff und spätestens seit der Ratifizierung der entsprechenden UN-Konvention verstärkt Anlass für verschiedene schulbezogene Fachdisziplinen, über eine Implementierung des Inklusionsgedankens in alle Unterrichtsfächer nachzudenken (Grimm 2017). Auch die Fachdidaktik Deutsch stellt sich den gegenwärtigen Herausforderungen eines inklusiven Bildungssystems durch die reformwillige Anbahnung weiterer, hierfür notwendiger Paradigmenwechsel (Frickel/Kagelmann 2016). Innerhalb der deutschdidaktischen Inklusionsforschung ist nicht das Thema „Leichte Sprache – Einfache Sprache“, auch nicht das Thema „Vereinfachte Ausgaben von literarischen Originaltexten“, wohl aber das Thema „Genuine Literatur in Einfacher Sprache“ sowie „Schreiben von Literatur in Einfacher Sprache“ ein noch kaum beackertes Feld, obwohl es angesichts der zunehmend divergierenden Schülerschaft an Relevanz gewinnt. Wie lässt sich diese divergierende Schülerschaft inklusiv betrachten? Das Charakteristische des Inklusionsbegriffs wird anhand des folgenden Schaubilds der Aktion Mensch e.V. am deutlichsten. Hier gilt: Alle sind gleich, und alle sind verschieden, keiner wird ausgeschlossen (vgl. auch Boban/Hinz 2003 und Hinz 2004). Besonders die Klarstellung zur Integration ist von Bedeutung: Inklusion erscheint hochwertiger als Integration, denn alles, was integriert wird, war vor der Integration ein nicht zugehöriger Fremdkörper. Inklusion bedeutet, niemand ist jemals ein Fremdkörper gewesen.



Abb. 1: Exklusion, Integration und Inklusion im Vergleich.

Nach Frickel und Kagelmann (2016) ist *Disability* nicht die einzige Differenzkategorie, die es zu überwinden gilt. Auch *Gender*, *Race*, *Class* und weitere Kategorien fallen unter den weit gefassten Inklusionsanspruch. Eine Bejahung des Inklusionsgedankens verzichtet ferner auf den Zwang zur vollständigen Assimilation mit dem Ziel der Anerkennung um jeden Preis. Die Anerkennung ist demnach im Status des Menschseins begründet.

Bezogen auf das Projekt KreaLit-LiES bedeutet dies:

Lehramtsstudierende unterstützen die Idee einer *Kulturellen Teilhabe für alle*.

- Lehramtsstudierende wirken durch Literaturrezeption und Literaturproduktion engagiert an einer *Literatur für alle* mit.
- Lehramtsstudierende nehmen *alle* Zielgruppen in den Blick, auch neu zugewanderte Schüler\*innen.

### 3 Schreiben im inklusiven Kontext und *Third Mission*

Das Projekt KreaLit-LiES ist in erster Linie ein Lehr- und Praxisprojekt, wurde als solches vom Förderfonds Lehre der Goethe-Universität zur finanziellen Förderung eines innovativen hochschuldidaktischen Konzepts ausgewählt und fühlt sich der sogenannten *Third Mission* der Universitäten in Deutschland verpflichtet.

„Mehr als Forschung und Lehre“ titelt plakativ der Stifterverband (2013) und weist auf Möglichkeiten hin, die Rolle und Verantwortung der Hochschulen als zivilgesellschaftliche Akteure zu stärken und damit ihrem dritten Auftrag nachzukommen. Soziales Engagement in einem akademischen Setting und damit so-

genannte Service-Learning-Projekte sind neben ökonomischen Unterfangen ebenfalls Bestandteil dieses dritten Auftrags. Das ursprünglich aus den USA stammende Service Learning verzahnt gesellschaftliches Engagement (*service*) mit dem Training fachlicher und überfachlicher Kompetenzen (*learning*). Hochschuldidaktische Bildungsziele sind unter anderem die „Entwicklung persönlicher Wertvorstellungen“ und die „Ausbildung eines staatsbürgerlichen Verantwortungsgefühls“ (Altenschmidt/Miller 2016: 40).<sup>5</sup>

Bezogen auf das Projekt KreaLit-LiES bedeutet dies:

- Seminare für Lehramtsstudierende werden spezifisch als Service-Learning-Veranstaltung ausgebracht und professionell begleitet durch die Arbeitsstelle für Service Learning der Goethe-Universität (*learning*).
- Lehramtsstudierende stellen Booklets her (*service*), die kostenfrei in inklusiven Settings an Schulen zum Einsatz kommen.
- Auch hier erleben Lehramtsstudierende einen hohen Professionalisierungsgrad, diesmal besonders mit Blick auf überfachliche Kompetenzen, sowie eine nachhaltige Sinnhaftigkeit und karitative Nützlichkeit des eigenen Tuns.

#### 4 Stand der Forschung

Die Forschungsstelle Leichte Sprache, die an der Universität Hildesheim angesiedelt ist, widmet sich der Erforschung und Normierung des Sprachsystems Leichte Sprache (daraus entstand unter anderem der Duden Leichte Sprache von Bredel/Maaß 2016) und erprobt das Regelwerk Leichte Sprache empirisch auf Anwendbarkeit und Zielgruppenadaptivität. Barrierefreie Fachkommunikation (etwa in den Bereichen Medizin, Recht) ist dabei einer der Forschungsschwerpunkte in Hildesheim. An der Universität zu Köln, Gründungszentrum der SDD-AG Inklusion und Gender (jetzt: AG Diversitätsorientierte Deutschdidaktik), sind ebenfalls zahlreiche Forschende aktiv, die sich auf Leichte Sprache und einfache Sprache spezialisiert haben und deren Potenziale wie Unzulänglichkeiten gleichermaßen diskutieren (Bock 2015; Leiß 2018).

.....

5 Beispiele: Studierende der Wirtschaftsinformatik entwickeln ein GPS-gesteuertes Navigationssystem für blinde Menschen, Studierende der Politikwissenschaften simulieren gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern eine UN-Konferenz (Altenschmidt/Miller 2016: 40).

Die Literaturdidaktik hat sich bisher vielstimmig zu den Säulen inklusiver Deutschdidaktik, zum Thema Diversität und zum Literarischen Lernen für alle geäußert (von Brand 2018; von Brand/Pompe 2016; von Brand/Brandl 2018; Frickel/Kagelmann 2016; Hennies/Ritter 2014; Hochstadt/Olsen 2019; Naugk et al. 2016; Volz 2016; Hofele 2016; Wildemann/Vach 2015 u.v.a.). Über die interdisziplinär angelegte Matrix Fach Deutsch/Förderpädagogik möchte sie curricular verankerte Arbeitsbereiche des Faches Deutsch (Sprechen, Zuhören, Lesen, Schreiben) mit förderpädagogischen Leitlinien verzahnen (Grimm 2017).

Auch wenn sich das komplexe theoretische Spannungsfeld zwischen Feuser (kooperatives Lernen am gemeinsamen Gegenstand), Klafki (Didaktik der Elementarisierung) und Rödler (Didaktik der Komplexität) nicht ohne weiteres auflösen lässt (Feuser 1998): Aktuelles Ziel der Literaturdidaktik bleibt nach wie vor ein unter der Prämisse des Komplexitätserhalts gelingendes zieldifferentes Lernen am prinzipiell gemeinsamen, mehrdimensional angelegten und allen zugänglich gemachten Gegenstand (Grimm 2017). Als Unterrichtsgegenstände fungierten bisher beispielsweise Non-Print-Texte (Filme: Dannecker 2020; Hörmedien: Schüller 2016), Bühnenstücke (Anders/Riegert 2017), epische Kanontexte (Dannecker 2014) oder Lyrik (Hofele 2016; Schüller 2018). Als Gesamttenor ist die Auffassung festzuhalten, dass durch entsprechende methodische Aufbereitungen oder multisensorische Inszenierungen (Volz 2016) prinzipiell auch ‚schwierige‘ Gegenstände in inklusiven Klassen vermittelbar seien.

Neben der Fokussierung des Gegenstands ist die Lernerperspektive von Relevanz. Dieses Desiderat füllt die Textschwierigkeits-, Lesbarkeits- und Verständlichkeitsforschung aus (Frickel 2014; Rosebrock 2015; Rosebrock 2019 mit weiteren Nachweisen). Sie berücksichtigt, dass Textschwierigkeit<sup>6</sup> per se keine statische, objektiv für alle einheitlich messbare Größe ist, sondern subjektiv von der lesenden Person abhängt. Ob ein Text schwierig ist oder nicht, wird ein Experte anders bewerten als ein Novize (Rosebrock 2019). Daher ist auf die Text-Leser-Passung gerade im inklusiven Kontext verstärkt zu achten. In diese Kerbe schlägt auch die Erweiterung des Unterrichtsrepertoires durch Literatur in einfacher Sprache und Literatur in Einfacher Sprache.

Die innerhalb der deutschdidaktischen Inklusionsforschung noch relativ junge Forschung zur Literatur in einfacher Sprache konzentriert sich aktuell auf ästhetische Rezeptionsprozesse.

.....  
6 Zur Stufung von Textschwierigkeit unter Berücksichtigung der lese-kulturellen Entwicklung vgl. Rosebrock 2019.

Im Oldenburger Projekt ÄLIV (= Ästhetisches Erleben: [Vereinfachte] Lektüren im Vergleich) geht das Team in einer empirischen Studie der Frage nach, inwiefern sich vereinfachte Lektüren im Vergleich zur Lektüre des Originals auf das ästhetische Erleben von Schüler\*innen der Sekundarstufe I auswirken und unter welchen Bedingungen ansprechende Lese- und Hörerfahrungen entstehen können, wenn verschiedene mediale Formen (auch Hörmedien) zum Zuge kommen (vgl. Brüggemann et al. 2020).

Im Paderborner Projekt LIMES (= Literarisches Lernen mit einfacher Sprache) lotet Lara Diederichs anhand einer vereinfachten Version von Kästners *Emil und die Detektive* Chancen und Grenzen einer Förderung von literarästhetischen Rezeptionskompetenzen in Klasse 5 aus und berücksichtigt dabei das Dilemma von inhaltlicher Trivialität der vereinfachten Fassung einerseits und dem dringenden Bedarf an Entlastung des Arbeitsgedächtnisses durch einfache Sprache bei gering vorhandener bildungssprachlicher Kompetenz der Leserschaft andererseits. Bezogen auf das Projekt KreaLit-LiES bedeutet dies:

- Die Erforschung der Leichten Sprache ist bereits weit fortgeschritten. Die Erforschung der einfachen Sprache schreitet gut voran (Schüler/Gadow 2019). Bezüglich der Einfachen Sprache bestehen noch erhebliche Forschungslücken.
- Der Großteil der Forschenden befasst sich mit literarischen Texten, die aus einem Original entstanden sind. Desiderat ist die Forschung am Original selbst.<sup>7</sup>

## 5 Das Mutterprojekt LiES<sup>8</sup> des Literaturhauses Frankfurt

Das Literaturhaus Frankfurt macht sich seit einigen Jahren in besonderer Weise für kulturelle Teilhabe stark. Hinter dem Label „Literatur für alle“ verbirgt sich eine Auftragsarbeit in doppelter Hinsicht. Erstens wurde das Literaturhaus von

.....  
<sup>7</sup> Eine der Ausnahmen bildet aktuell die Erstleseliteratur. Hier hat Judith Riegert (2019) *Die Bunte Bande* als Beispiel für gelungene inklusive Erstleseliteratur entdeckt, die man im Original lesen kann.

<sup>8</sup> LiES mit Majuskel-E und LieS mit Minuskel-e bezeichnen völlig unterschiedliche Literaturvarianten, auch wenn die insgesamt sehr ähnliche Schreibweise anderes nahelegt. Maria Becker (2020) verwendet die Abkürzung LieS und versteht unter Literatur in einfacher Sprache eine überwiegend in Verlagsreihen organisierte Literatur für (leseschwache) Kinder und Jugendliche, während es im Frankfurter Projekt LiES um hochkulturelle Unikat-Kurzgeschichten geht.

der Stabsstelle für Inklusion der Stadt Frankfurt beauftragt, das traditionelle Programm um ein barrierefreies Angebot zu erweitern. Zweitens hat das Frankfurter Literaturhaus infolgedessen arrivierte Schriftsteller\*innen der Gegenwart beauftragt, genuin also *von Null an* Literatur in Einfacher Sprache zu produzieren. Hauke Hückstädt, Leiter des Literaturhauses Frankfurt, berichtet von den Anfängen:

Die Stabstelle [sic] für Inklusion der Stadt Frankfurt kam zu uns und sagte in etwa: Die Stadt Frankfurt setze sich für Barrierefreiheit ein und man suche nach neuen Lösungen und neuen Zugängen, nun auch im kulturellen Bereich. Das Frankfurter Literaturhaus sei ein stilbildender Ort für die Vermittlung von Literatur, und was denn uns zu einfacher Sprache in Verbindung mit Literatur einfallen würde?

Für uns war das neu. Ständig damit befasst, ein immer breiteres und größeres Publikum für Literatur zu gewinnen, hatten wir gar nicht den toten Winkel bemerkt, [...] in dem sich sieben Millionen Menschen bewegen, die auf einfache Sprache angewiesen sind. Denn bis auf sehr wenige Ausnahmen hat die Buchbranche diesen Lesern nichts anzubieten. (Grimm et al. 2018: 38)

Das Literaturhaus Frankfurt war das erste Literaturhaus in Deutschland, das genuine Literatur in Einfacher Sprache von arrivierten Schriftsteller\*innen der Gegenwart produzieren ließ. Sechs literarische Texte der ersten Staffel und acht literarische Texte der zweiten Staffel liegen bereits vor, seit März 2020 auch in gebundener Buchform, aufgestockt auf 15 kurzweilige Geschichten mit Tiefgang, erschienen beim Piper Verlag. Eine Fortsetzung ist geplant. Es handelt sich um Kurzgeschichten mit einer Vorleselänge von unter 20 Minuten Dauer aus der Feder von Kristof Magnusson, Alissa Walser, Arno Geiger, Judith Hermann und vielen anderen. Bemerkenswert ist, dass sich alle Autor\*innen in einer Einladung zur Lesung mit einer biografischen Notiz *in Einfacher Sprache* vorstellen (Kurzvorstellung auf dem Flyer, abweichend von den ausführlicheren Biografien in Hückstädt 2020c: 267–281):

Am liebsten schreibe ich kurze Texte.  
Aber ich singe auch gern.  
Im Sommer fahre ich an die Ostsee.  
Kein Wunder. Ich heiße ja auch  
**Ulrike Almut Sandig.**

Ich heiße **Kristof Magnusson**.  
Mein Vater kommt aus Island.  
Dort gibt es viele Vulkane.  
Und viel Eis.  
Meine Mutter kommt  
aus Deutschland.  
Ich schreibe Bücher.  
Und lustige Stücke für das Theater.

Ich bin **Maruan Paschen**  
und schreibe Geschichten.  
[Hervorhebungen im Original]

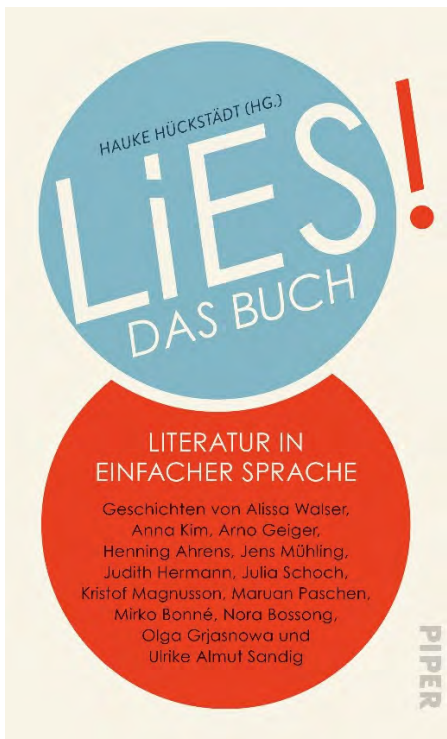


Abb. 2: Buchcover von *LiES! Das Buch. Literatur in Einfacher Sprache* (2020).



Ebenso wie das Projekt LiES des Literaturhauses besitzt auch der zugehörige Regelkatalog Pioniercharakter, da er in einem längeren gemeinschaftlichen Aushandlungsprozess unter Beteiligung aller Autor\*innen der ersten Staffel sowie einer Fachlektorin für einfache Sprache entstanden ist. Dieser Katalog umfasst zehn (bzw. für die erste Staffel elf) Regeln und ist damit für literarisch Schreibende wesentlich einfacher zu handhaben als beispielsweise die 66 Regeln zur Leichten Sprache aus dem Netzwerk Leichte Sprache. Besonders schön ist, dass nicht einfach nur die linguistischen Regeln zur Vereinfachung von Sachtexten übernommen wurden, sondern dass sich einige Regeln spezifisch im literarästhetischen Bereich bewegen, etwa ‚Wir vermeiden Zeitsprünge‘ und ‚Wir erzählen aus nur einer Perspektive‘:

10 Regeln zur Literatur in Einfacher Sprache:

1. In den Texten können wir erfinden.
2. Wir schreiben Texte von 20 Minuten Vorleselänge.
3. Wir benutzen einfache Wörter.
4. Wir schreiben einfache Sätze.
5. Wenn wir Sprachbilder verwenden, erläutern wir diese.
6. Wir vermeiden Zeitsprünge.
7. Wir erzählen aus nur einer Perspektive.
8. Wir gliedern unser Textbild anschaulich.
9. Möglichst wenige Hauptwörter!
10. Möglichst viele Verben!

(Hückstädt 2020c: 261)

Als kleines ‚Bonbon‘ (das war Regel Nummer 11) wurde beim Beauftragen der ersten Staffel ein inhaltlicher Bezug zu Frankfurt eingefordert: Die neu produzierten literarischen Texte sollten sich auf Orte, Personen, Gegenstände oder Ereignisse aus der Frankfurter Geschichte beziehen, etwa Kristof Magnussons „Die billige Wohnung“ (Bezug: Rosemarie Nitribitt), Alissa Walsers „Die Zeit ist wie ein Einweck-Gummi. Sie ist ohne Anfang und Ende“ (Bezug: Margot Frank), „Der Ring im Rententurm“ von Henning Ahrens (Bezug: Frankfurter Rententurm) und „Kohle und Leinwand“ von Nora Bossong (Bezug: Germania/Frankfurter Paulskirche).

Da der Regelkatalog zur Einfachen Sprache ein Novum ist, fand bisher noch keine Einordnung desselben in das Spektrum der Sprachvarietäten statt. Nach Bredel/Maaß (2018: 8) sieht das Spektrum wie folgt aus:

- Leichte Sprache: maximal reduzierte Varietät
- Einfache Sprache: dynamische Varietät
- Standardsprache: maximal ausgebaute Varietät

Damit bewegt sich die Einfache Sprache ebenso wie die einfache Sprache dynamisch zwischen der Leichten Sprache und der Standardsprache. Worin das Wesen der Einfachen Sprache besteht, wird am deutlichsten in der Kontrastierung zur Leichten Sprache:

- Leichte Sprache ist strenger normiert und unterliegt dem Regelwerk des Netzwerks Leichte Sprache, das mit ca. 66 Regeln sehr umfangreich ausfällt.
- Viele Sachtexte bzw. Gebrauchstexte sind benutzerfreundlich in Leichte Sprache übersetzt worden, während es bisher vergleichsweise wenige *literarische* Texte in Leichter Sprache gibt. Das Hauptanwendungsfeld für Leichte Sprache sind also die Sachtexte.
- Bei der Leichten Sprache wird absolutes Textverstehen angestrebt, während bei der Einfachen Sprache relatives Textverstehen ausreicht. Das Verstehen von Leichter Sprache ist je nach Kontext oft lebensnotwendig und die Teilhabe durch ein lückenloses Verständnis der Inhalte alternativlos, während man bei der Einfachen Sprache nicht jedes einzelne Wort verstehen *muss*.
- Bei der Leichten Sprache steht die Benutzerfreundlichkeit im Vordergrund, während bei der Einfachen Sprache andere Aspekte eine Rolle spielen, etwa die Erhaltung der künstlerischen Freiheit eines Autors.

Obwohl das Wesen der Einfachen Sprache folglich geradezu prädestiniert dafür ist, dass sich Literatur in Einfacher Sprache ungehindert zur Kunstform<sup>9</sup> und zum künstlerischen Experiment entwickeln kann, war das Projekt des Literaturhauses anfangs ein in der Presse kontrovers diskutiertes Thema, denn man fürchtete auf Seiten der Kulturwächter pauschal den Qualitätsverlust und die Entästhetisierung von Literatur, ohne dabei zwischen Sekundärprodukten und genuiner Literatur zu differenzieren. Spiegel-Bestseller-Autor Kristof Magnusson (Absolvent des Literaturinstituts Leipzig) hielt dagegen:

.....

9 „Das Novum an dem Projektensemble war, dass Texte in Einfacher Sprache nicht als defizitäre Literatur, sondern als anspruchsvolle Kunstform verstanden und umgesetzt wurden, sagt Lea Grimm“ (Rausch 2020).

„Unser Dogma ist einfach“ titelt Kristof Magnusson am 4.1.2017 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung. In diesem Artikel tritt Magnusson engagiert für sprachliche Barrierefreiheit ein und nimmt dem Leser die Angst vor der viel beschworenen Infantilisierung der Sprache, indem er beispielhaft bekannte und anerkannte literarische Texte anführt, die einfach geschrieben sind, ohne einfältig zu sein. (Grimm et al. 2018: 38)

Zudem sagte er einmal in einem Interview ganz explizit, dass er Literatur in Einfacher Sprache als künstlerisches Experiment begreife (Magnusson 2017a und b). Und bei einer LiES-Lesung in Frankfurt verglich er die Begrenzung durch das Regelwerk mit Sackhüpfen oder mit dem Schokoladenspiel, denn man könne doch auch gut ohne Sack hüpfen oder ohne Mütze, Schal, Handschuhe und Besteck Schokolade essen, aber es bereite große Freude, es einmal anders zu tun.

Es ist nicht ganz uninteressant, dass die LiES-Kurzgeschichten geradezu hochkulturell anspruchsvolle Thematiken aufweisen. Es geht um die Uwe-Barschel-Affäre, also um einen Polit-Thriller, es geht um zwischenmenschliche Entfremdung nach 30 Jahren Ehe, es geht um die Germania in der Frankfurter Paulskirche, um die Ankunft des ersten Gastarbeiters in den 1960er Jahren und so fort. Diese Art der genuinen Literatur ist also weder einfältig noch primitiv, noch banal, noch reduziert (Hückstädt 2020a und b). Im Gegenteil: In der Einfachheit liegt ihre Stärke.<sup>10</sup>

Im Heidelberger Projekt LITTLE bzw. LIES (= Literarische Texte in Einfacher Sprache) erforscht das Team im Rahmen eines interdisziplinären Settings, an dem auch die Förderpädagogik beteiligt ist, literarästhetische Lernprozesse an Schulen, die durch die Frankfurter Kurzgeschichten ausgelöst werden. In unterrichtlichen Erprobungen zeigen sich vielversprechende Befunde im Bereich des Figurenverstehens und der emotionalen Beteiligung (Köb et al. 2019). Im Vorfeld der Erprobungen konnte durch eine inhaltsanalytische Auswertung von Autoreninterviews die Literarizität der Texte nachgewiesen werden.

.....

10 Davon abgesehen behielt bei der sprachlich-stilistischen Umsetzung des 10-Punkte-Katalogs ohnehin jeder Autor/jede Autorin trotz prinzipieller Einhaltung des Regelwerks bewusst seine persönliche Note, seinen individuellen Schreibstil, seine ganz eigene Ästhetik.

## 6 Das Frankfurter Tochterprojekt

Das Frankfurter Tochterprojekt, das sich ebenso wie das Heidelberger Tochterprojekt aus dem Mutterprojekt des Literaturhauses speist, begann im Wintersemester 2016/2017 in einem Seminarraum der Goethe-Universität. Hauke Hückstädt war als Gastreferent zu Besuch und berichtete davon, dass durch eine Anfrage der Stabsstelle für Inklusion ein literarischer Stein ins Rollen gekommen sei. Seine Sätze „Vieles ist gekürzt um Längen besser“ oder „Einfache Sprache ist diejenige Sprache, die wir alle mal konnten“ brannten sich allen Anwesenden tief ins Gedächtnis ein.

Aus dieser Begegnung erwuchs ein Projekt, das Aspekte eines Lehr- und Praxisprojekts und wissenschaftliche Fragestellungen kombiniert. Es konzentriert sich auf die studentische *Produktion* von Literatur in Einfacher Sprache, mithin auf das Kreative *Schreiben* in Einfacher Sprache. Kooperationspartner sind das Literaturhaus Frankfurt, LiES-Autor\*innen, die Arbeitsstelle für Service Learning und das Schreibzentrum der Goethe-Universität Frankfurt. Projekt-Ziel ist, wie bereits erwähnt, die kostenfreie Versorgung von Frankfurter Schulen mit Booklets, die sowohl Texte in Einfacher Sprache als auch deren Didaktisierung enthalten. Damit wird dem Grundprinzip des Service Learning „Lerne und tue Gutes“ Rechnung getragen.

Das Projekt besteht aus drei Phasen. In Phase 1 wurden Studierende mit dem Mutterprojekt bekannt gemacht, besuchten Autorenlesungen im Literaturhaus und Gastvorträge. In Phase 2 wurden sie einer intensiven professionellen Schulung unterzogen. Die Schulung umfasste Autorenworkshops auf der einen Seite und Beratung und Begleitung durch das Schreibzentrum auf der anderen Seite. Phase 3 wurde 2020 abgeschlossen. Die studentischen Texte sind in Booklets eingefasst, illustriert und didaktisiert.

In diesem Textkonvolut befinden sich neben ungebundenen Texten (z. B. „Freie Afrika-Impressionen“) auch gebundene Texte (z. B. die Bildgeschichte „Emma feiert Geburtstag“, deren Inspirationsquelle Michael Endes Werk *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* war) sowie autobiografische Texte, etwa Kurzgeschichten zum Thema ‚Mein Tag‘ (angeleitet von Alissa Walser im Rahmen ihres Autorenworkshops). Da Lehramtsstudierende sich häufig in einer spagatösen Doppelrolle befinden, vormittags in der Schule arbeiten und nachmittags Vorlesungen besuchen, also zugleich Lehrende und Lernende sind, wirkten diese autobiografischen Texte auch wie ein Spiegel ihrer Zerrissenheit.

Beispiele für Schreib-Module aus dem Projekt:

- Kreatives Schreiben anhand von Bild-Text-Gegenstand-Impulsen an Schreibstationen in schreibinspirationsfördernden Räumlichkeiten im Literaturhaus
- Kreatives Schreiben im Rahmen eines Autorenworkshops
- Überarbeitendes Schreiben anhand von Kinderliteratur
- Überarbeitendes Schreiben im Rahmen eines Autorenworkshops
- Schreiben als Service-Learning-Projekt



Abb. 3: Kristof Magnusson und Alissa Walser als schulende Autor\*innen.

Auf Phase 2 möchte ich im Folgenden näher eingehen. Die Schulung ist wie oben erwähnt konzeptionell in eine künstlerische und eine schreibstrategische Schulung gegliedert. Die künstlerische Schulung wurde von Autor\*innen der ersten Staffel durchgeführt, die an der Erarbeitung des Regelkatalogs direkt beteiligt waren. Dadurch konnten sie die Studierenden in authentischer Weise mitten hinein nehmen in den literarischen Entstehungsprozess. Alissa Walser zum Beispiel zeigte den Studierenden anhand ihrer Kurzgeschichte über Margot Frank (der Schwester von Anne Frank), was es bedeutet, den Regelkatalog einzuhalten und sich gleichzeitig in einem Akt künstlerischer Freiheit davon zu lösen.

Die Regel: „Wenn wir Sprachbilder verwenden, erläutern wir diese“ setzte Alissa Walser wie folgt um: „Margot ist erkältet. Schwer erkältet. Sie hustet sich die Lunge aus dem Leib. Will heißen: Sie hustet und hustet und hustet“ (Hückstädt 2020c: 83). Walser verwendet die Wiederholung hier als elegantes und zugleich erstaunlich einfaches Stilmittel. Gleichzeitig illustriert sie, wie die Regeln zur Einfachen Sprache leserfreundlich umgesetzt werden können (Grimm et al. 2018).

Eine andere Regel lautet: „Wir benutzen einfache Wörter.“ Über diese Regel setzt sich Alissa Walser bereits im Titel der Kurzgeschichte hinweg: „Die Zeit ist ein Einweckgummi. Sie ist ohne Anfang und Ende.“ Hier kommt man ohne kulturelles Vorwissen zum Einmachglas nicht weiter, und das Einweckglas oder der Einweckgummi betont zusätzlich noch die regionale Komponente (vielleicht hilft es zu wissen, dass Alissa Walser aus der Bodenseeregion stammt). Hier handelt Walser im Einklang mit der Maxime des Literaturhauses, dass der Künstler bzw. die Künstlerin stets Herr/Frau über sein/ihr Kunstwerk bleibt.

Anders entschied sich Julia Schoch, Autorin der zweiten Staffel. Sie ersetzte in ihrer Kurzgeschichte *Ich verlasse dich* das Wort ‚Markise‘ nach zähem Ringen durch ‚Sonnenschirm‘, obwohl die bunte Markise kulturell bedeutungsschwer auf den Plattenbau in der ehemaligen DDR hinweist, nicht aber der Sonnenschirm. Dieser Ausschnitt offenbart bereits, wie schwierig die Gratwanderung beim Schreiben in Einfacher Sprache sein kann, gerade weil Einfache Sprache im Gegensatz zur Leichten Sprache den Anspruch erhebt, Kunst zu sein. Und dies stellt nicht die einzige künstlerische Herausforderung dar. Die Besonderheit im Schaffensprozess von Alissa Walser bestand darin (dies machte sie auch vor Studierenden transparent), dass es ihr nicht gelang, ad hoc einen Text in Einfacher Sprache zu verfassen und dabei parallel alle Regeln im Kopf zu behalten. Sie war es gewohnt, sich in einen gewissen Fluss hineinzuschreiben, aber dieser stellte sich partout nicht ein. Daher schrieb sie den Text zu Margot Frank zuerst in „gewachsener Sprache“ (Grimm et al. 2018: 39). Erst im Anschluss übersetzte sie diesen Text in Einfache Sprache.

Mit welchen Fragen mussten sich nun die Studierenden vor und während des Schreibens auseinandersetzen? Was für Stolpersteine gab es? Beispielsweise war die Wahl der Textlänge problembehaftet. Einerseits sollte der Text möglichst kurz sein, um die Merkfähigkeit der Rezipierenden nicht zu sehr zu strapazieren, andererseits durfte die Kürze des Textes nicht mit einer lyrischen Verdichtung der Inhalte einhergehen. Oft ist hier der längere Text die bessere Wahl, denn dann bleibt ausreichend Raum für ergänzende Erläuterungen. Entscheidet sich die schreibende Person dennoch für einen kurzen Text, ist es ihre Aufgabe,

trotz der Kürze inhaltlichen Reichtum zum Ausdruck zu bringen. Daher muss man erfinderisch sein und sollte zum Beispiel statt „Und sie hatte einen weit ausladenden, prachtvollen Lockenkopf...“ schreiben: „Links sind Locken, rechts sind Locken...“ oder „Locken hier und Locken dort ...“ (Kristof Magnusson mündlich in einem Autorenworkshop).

Im Rahmen der Entscheidung für eine Zeitform bzw. Erzählzeit stellte sich die Frage, ob das Präsens oder das Präteritum die bessere Wahl sei. Einerseits ermöglicht das Präteritum ein gedankliches Eintauchen in fiktive Welten vergangener Zeiten (daher sind auch die Faust-Nacherzählungen des Kindermann-Verlages in der Reihe *Weltliteratur für Kinder* bewusst im Präteritum gehalten), andererseits wirken die unregelmäßigen Verben in der Vergangenheitsform ‚schwierig‘.

In der traditionellen Aufsatzlehre, in der modernen Didaktik zum *Texte-Schreiben* und auch in der Schulpraxis wurde und wird immer wieder betont, dass die abwechslungsreiche sprachliche Gestaltung eines Textes verschiedenartige Satzanfänge, den Verzicht auf Wiederholungen innerhalb eines Textabschnitts sowie die Arbeit mit Synonymen und Wortfeldern beinhaltet. So wird es nicht gern gesehen, wenn immer nur „er sagte“ zu Papier gebracht wird: „Er flüsterte, er hauchte, er schrie, er rief, er behauptete, er bestätigte, er verneinte, er wies zurück...“ ist das Mindeste, was an Varianz erwartet werden dürfte. Nicht so beim Schreiben in Einfacher Sprache. Hier gilt, dass gleiche Inhalte konsequent immer gleich bezeichnet werden sollen. Also immer ‚Elefant‘ und nicht zur Abwechslung ‚Dickhäuter‘, oder immer ‚Rom‘ und nicht zur Abwechslung ‚die ewige Stadt‘ (Kristof Magnusson mündlich in einem Autorenworkshop).

Trotz der Stolpersteine sind aus dem Projekt KreaLit-LiES ca. 120 studentische Texte entstanden, die 348 Buchseiten füllen. Jene wurden im Rahmen einer korpuslinguistisch orientierten Studie einer genaueren Untersuchung unterzogen. Die Aufmerksamkeit richtete sich dabei besonders auf studentische Strategien der Vereinfachung. Es zeichnete sich ab, dass als häufige Strategien die Wortwiederholung, die Worterklärung und die Wortkonstanz<sup>11</sup> hervortraten.

Im Einzelnen kristallisierten sich folgende Strategien der Vereinfachung heraus:

- Die Studierenden achteten auf Alltagssprachliche Begriffe und verzichteten auf Komposita.

.....

<sup>11</sup> Dieser Begriff wird hier anders verwendet als in der Morphologie oder der Orthographie.

- Sie verwendeten für gleiche Sachverhalte konsequent immer die gleichen Begriffe.
- Sie behielten für den Text zentrale Begriffe bei, auch wenn sie ‚schwierig‘ waren, lieferten aber parallel eine Worterklärung.<sup>12</sup>
- Sie verzichteten auf die Verwendung von Pronomina und wiederholten lieber die gesamte Nominalphrase.<sup>13</sup>
- Sie bemühten sich um einen einfachen, immer gleichbleibenden Satzbau.<sup>14</sup>
- Sie verwendeten für jeden Satz eine neue Zeile.
- Sie waren bestrebt, immer nur eine Aussage pro Satz zuzulassen.<sup>15</sup>

Selbstverständlich reichen die studentischen Texte (auch in den gelungensten Beispielen) nicht an die durch das Heidelberger Forschungsteam wissenschaftlich nachgewiesene Literarizität der Frankfurter Kurzgeschichten heran. Sie sind aber eine konsequente Umsetzung der Regeln zur Einfachen Sprache und tragen dank der gründlichen Schulung ganz deutlich die Handschrift der schulenden Autor\*innen.

## 7 Fazit und Ausblick

Literatur in Einfacher Sprache kann zur anspruchsvollen kreativen Kunstform werden, wenn arrivierte Schriftsteller\*innen der Gegenwart sich auf ein künstlerisches Experiment einlassen, genuin einfach schreiben und Studierende darin anleiten. Damit leistet das Projekt KreaLit-LiES einen Beitrag zur autorengeleiteten Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Bereich Schreiben. Literatur in Einfacher Sprache kann zum gemeinsamen Gegenstand im in-

12 Z. B.: „Eine Zither ist ein Musikinstrument mit Saiten.“; „Ein Degen ist eine Art Schwert.“; „Eine Universität ist eine Schule für Erwachsene.“

13 Z. B.: „Das kleine Mädchen ging die Straße entlang.  
Das kleine Mädchen war sehr arm.  
Das kleine Mädchen trug keine Schuhe und keine Strümpfe.“

14 Subjekt-Prädikat-Lokaladverbiale, z. B.:  
„Eine Ziege versteckte sich im Ofen.  
Eine Ziege versteckte sich in der Küche.  
Eine Ziege versteckte sich im Schrank.“

15 Z. B.: „Der Bauer hatte ein Pferd.  
Der Bauer hatte einen Esel.“  
Statt: „Der Bauer hatte ein Pferd und einen Esel.“



klusiven Deutschunterricht werden, wenn Studierende des Lehramts sich auf ein Service-Learning-Projekt zum Kreativen und Literarischen Schreiben einlassen und ein nützliches Booklet hervorbringen. Damit leistet das Projekt KreaLit-LiES einen Beitrag zur *Third Mission* der Universitäten. Das geplante Anschlussprojekt zu KreaLit-LiES „Einfache Sprache - Komplexe Bilder“ (Kombi-LiES), das zusammen mit dem Frankfurter Literaturhaus und dem Institut für Sonderpädagogik der Leibniz-Universität Hannover durchgeführt werden wird, widmet sich dem Desiderat, auch bildgeleitete Literatur sowie Interdependenzen zwischen Bild und Text mit einzubeziehen. Damit leistet das Folgeprojekt einen Beitrag zur Förderung von *Visual Literacy* im inklusiven Kontext.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Exklusion, Integration und Inklusion im Vergleich“. Mit freundlicher Genehmigung durch: Aktion Mensch e. V. Bonn, [www.aktion-mensch.de/](http://www.aktion-mensch.de/).

Abbildung 2: „Buchcover von *LiES! Das Buch. Literatur in Einfacher Sprache* (2020)“. Hückstädt, Hauke (2020c): *LiES! Das Buch. Literatur in Einfacher Sprache. Geschichten von Alissa Walser, Anna Kim, Arno Geiger, Henning Ahrens, Jens Mühling, Judith Hermann, Julia Schoch, Kristof Magnusson, Maruan Paschen, Mirko Bonné, Nora Bosson, Olga Grjasnowa und Ulrike Almut Sandig*. München: Piper.

Abbildung 3: „Kristof Magnusson und Alissa Walser als schulende Autor\*innen“. Foto: Thomas Rohnke.

## FilmBildung, Collage und Lifewriting für ältere Menschen

Ein universitäres Lehr- und Forschungsprojekt im Altenheim

### 1 Einführung

Schreiben zur persönlichen Weiterentwicklung, das sogenannte Lifewriting, bildet den Fokus des vorliegenden Beitrags. Von Interesse sind dabei kreative Schreibtechniken für individuelles, biografisches Schreiben in Verbindung mit Film und Collage als kunstbasiertem Denk- und Reflexionsraum. Im Folgenden stelle ich ein größeres Lehr- und Forschungsprojekt vor, das ich seit mehreren Jahren disziplinenübergreifend an verschiedenen Universitäten durchführe. Dieses Transfer-Lehre-Projekt rückt Fragen (film-)ästhetischer Bildungsprozesse und gesellschaftsrelevanter Hochschulbildung – mit besonderer Berücksichtigung von Alter(n) und anderen Diversitykategorien – in den Blick. Ziel des Projekts ist, eine kunstbasierte, partizipative und empowernde Methode der ästhetischen FilmBildung für ältere Menschen in universitären Lehrveranstaltungen zu entwickeln, die die Studierenden in Altenheimen selbstständig durchführen. Der Forschungsansatz speist sich aus der Methode der Action Research, der didaktische Ansatz arbeitet konstruktivistisch und dehierarchisierend. Die exemplarische Vorstellung einer universitären Lehrveranstaltung mit FilmBildungsworkshop im Altenheim, der aus drei Schritten – Filmscreening, Collage und Lifewriting – besteht, zeigt die Verschränkung verschiedener Reflexions- und Denktechniken und skizziert zugleich dessen hochschuldidaktische Vermittlung. Im Mittelpunkt des FilmBildungsworkshops stehen nicht nur biografische Denk- und Reflexionsräume, die durch Film, Collage und Schreiben eröffnet, sondern auch Selbstermächtigungsprozesse, die durch kreative Techniken in Gang gesetzt werden können. Ziel der FilmBildungsworkshops ist nicht nur, das eigene Leben – im Alter wie in anderen Lebensphasen – zu reflektieren, sondern es zugleich auch zu verändern und umzuschreiben. Eine zentrale Frage hierbei ist, wie das Wissen über Alter(n) einerseits und das Wissen über Film, Collage und Schreiben andererseits an Studierende weitergegeben werden kann. Gerade in der Zusammenarbeit mit Senior\*innen und der

Verbindung von Filmwissenschaft mit ethnografischen und kunsttherapeutischen Ansätzen des Schreibens und Collagierens entstehen neue Synergien in der Vermittlungsarbeit. Diese Synergien zu beschreiben, bildet den Fokus meiner Ausführungen. Dabei werden nicht nur die theoretischen Konzeptionierungen, sondern auch die praktischen Umsetzungen des Projekts vorgestellt und eine exemplarische Lehrveranstaltung mit Workshop im Altenheim erläutert. Hierbei sind nicht nur das Ergebnis, also die Auswertung der Collagen und Schriftstücke, sondern auch der Prozess, d. h. die Konzeptionierung, Durchführung und Reflexion des Workshops, relevant.<sup>1</sup>

## 2 Theoretische Voraussetzungen

### 2.1 FilmBildung als antidiskriminatorisches Vermittlungskonzept

Die sogenannte Filmvermittlung für Kinder und Jugendliche ist ein relativ neues Feld innerhalb der Filmwissenschaft. Wesentliche Theorien und Verfahren stammen von dem französischen Filmtheoretiker Alain Bergala (2006), aber auch von deutschsprachigen Autor\*innen wie Bettina Henzler und Winfried Pauleit (2009, 2010), Manuel Zahn (2012), Volker Pantenburg und Stefanie Schlüter (2014) sowie Wenke Wegner (2015). Im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Filmvermittlung stehen insbesondere drei Fragestellungen: die Frage nach der Persönlichkeitsbildung durch Kino, die Frage nach einem kinospezifischen Denken sowie die Frage nach geeigneten Methoden und institutionellen Rahmenbedingungen von Filmvermittlung.

Im Anschluss an diese europäischen Konzepte von Filmvermittlung habe ich den Begriff ‚FilmBildung‘ entwickelt (Eckert/Martin 2014). Der Begriff reflektiert das deutsche Wort Bildung in der Filmvermittlung, das einen ganzheitlichen Ansatz impliziert, der wiederum eine kritische Reflexion und einen demokratischen Anspruch umfasst. Mit Paolo Freire (2008) distanziert sich FilmBildung von einem Bildungsmodell, das davon ausgeht, dass Fakten und Informationen vermittelt und konsumiert werden können. Stattdessen geht FilmBildung davon aus, dass sich die Lernenden eigenverantwortlich und mit ihrem Vorwissen einbringen, was im Sinne der konstruktivistischen Didaktik den Lernprozess nicht nur befördert, sondern überhaupt erst initiiert. Zudem wird davon ausgegangen, dass Bildung zu Autonomie führen und Diskriminierung und Un-

.....  
1 Zur theoretischen Konzeptionierung des Projekts vgl. ausführlich Eckert und Martin: *Film-education and age(ing)* (2018) und *FilmBildung und Action Research* (2019).

terdrückung entgegenwirken kann. Hierbei stehen eine Reihe an Diskriminierungsachsen im Fokus, wie Gender, Alter, Ethnizität und Sexualität. Anhand eines Intersektionalitätsansatzes werden die Machtachsen, die die genannten Kategorien in ihrer Verschränkung anordnen, betrachtet. Dabei sollen dehierarchisierende Pädagogiken, wie z. B. die der Literaturwissenschaftlerin bell hooks, erprobt werden. Gerade wenn ästhetische Bildung thematisiert wird, entstehen neue Herausforderungen in der Vermittlungsarbeit. Im Kontext der Differenzkategorie Alter bedeutet dies, dass FilmBildung Empowerment nicht nur bei den Älteren, sondern auch bei den Studierenden befördert, die den FilmBildungsworkshop durchführen.

## 2.2 Didaktischer Ansatz: Lehren auf Augenhöhe

Im Bereich Age(ing) und FilmBildung bietet sich ein konstruktivistischer, gendersensibler, diversitygerechter und dehierarchisierender Lehransatz an. Lernen wird hier als sozialer Prozess verstanden, der zwischen allen Akteur\*innen stattfindet und der versucht, das Machtgefälle zwischen Lehrenden und Studierenden auszugleichen. Im Sinne des forschenden Lehrens wird dabei nicht nur transparent gemacht, wie Wissensverteilung an der Universität funktioniert, sondern auch, wie die eigene soziale Position reflektiert werden kann (hinsichtlich Bildungsgrad, Hautfarbe, geschlechtlicher, ethnischer und klassistischer Verortung etc.). Lehren auf Augenhöhe bedeutet dabei, den Lernprozess mit den Studierenden gemeinsam zu gestalten und die Verantwortung auf alle zu übertragen. So lernt jede\*r von jeder\*m, im Sinne des *each one teach one*.

Für eine theoretische Fundierung eines solchen Lehransatzes sind Theorien maßgeblich, die Age(ing) als intersektional und interdependent verstehen. Vor allem die Arbeiten von bell hooks *Teaching to Transgress* (1994), *Teaching Community* (2003) und *Teaching Critical Thinking* (2010) sind ausschlaggebend für eine umfassende Auseinandersetzung mit den Prozessen des Lehrens unter Beachtung interdependenter Differenz- und Machtstrukturen. Durch eine Rezeption der Kritischen Pädagogik, vor allem der Arbeiten von Paolo Freire (1993, 2008) und Peter McLaren (1995), aber auch der poststrukturalistischen Auseinandersetzung mit Situationen des Lehrens wie in Jacques Rancières *Der unwisende Lehrmeister* (2009) oder der konstruktivistischen Didaktik nach Johannes Wildt (2004) können Lehrveranstaltungen entwickelt werden, die in ihrer eigenen Didaktik dasjenige performen, was sie zeigen sollen. So wird auch deutlich, wie Lehrende, die ihre Leitungsfunktion an Studierende weiter- und abgeben, eine Atmosphäre der Verantwortung aller Beteiligten herstellen und so für das

Gelingen der Veranstaltung sorgen können. Dabei wird die Expertise für einen Gegenstand nicht mehr aufgrund von Autorität etabliert, sondern kann enthierarchisiert wahrgenommen werden. Das macht allen Teilnehmenden deutlich, dass ihre eigenen Erfahrungen einen großen Wert für die Entwicklung und die Ausführungen sowie das Gelingen der Lehrveranstaltungen haben.<sup>2</sup>

### 2.3 Forschungsansatz: Kunstbasierte, partizipative und empowernde Action Research

Action Research ist eine Methode, die kollaborative Lernräume schafft und die in der Kombination von Handlung und Reflexion Befreiungsprozesse ermöglichen kann. Darüber hinaus stellt sie eine demokratische Praxis dar, die zugleich Wissen und sozialen Wandel initiiert. Die wesentlichen Aspekte von Action Research sind Partizipation, Kollaboration, Empowerment, gemeinsames Lernen, Aktionen für soziale Veränderung, alternative Wissens- und Handlungsformen, kritisches Denken sowie der Diskurs und die Erforschung der sozialen Welt.

Kunstbasierte Action Research umfasst darüber hinaus mehr als Ästhetik, im Sinne von Wahrnehmung und Schöpfung. FilmBildung berücksichtigt per se Action Research als kunstbasierte Methode, um Wissen zu generieren und Ermächtigungsprozesse zu ermöglichen. Die Vermittlungsform von FilmBildung wird mit der kollaborativen und partizipativen Praxis der Collage sowie dem kreativen Schreiben kombiniert.

Die Literaturfülle zur kunstbasierten Action Research ist immens. In dieser Ausprägung von Action Research ist Kunst die Grundlage, um Wissen zu produzieren und zu intervenieren. Kunstbasierte Action Research kann angewendet werden, um alternatives Wissen und Bedeutung herzustellen und tiefere Forschungseinblicke und Interpretationen zu erhalten. Hinzu kommt, dass kunstbasierte Action Research Gemeinschaften in Prozesse integriert, die Alter, Gender, Bildung, Sprache und kulturelle Barrieren transzendieren.

Collage ist neben Fotografie eine der bekanntesten Action-Research-Methoden, indem sie den Teilnehmenden erlaubt, intuitiv zu arbeiten.<sup>3</sup> Mit Collage

.....  
2 Die Konzeptionierung und Durchführung der Lehrveranstaltung habe ich bereits an anderer Stelle ausführlich dargelegt (Martin 2020; Martin und Wohlfarth 2020).

3 Der Begriff Collage kommt ursprünglich von dem französischen Wort *collé* und bedeutet ‚geklebt‘. Berühmte Künstler wie Pablo Picasso und Georges Braques führten die Technik zu Beginn des 20. Jahrhunderts in die Kunst ein. Collage kann auch als Resultat der Postmoderne gelten, im Sinne einer Linearität, die verschiedene Perspektiven berücksichtigt, fragmentiert und fragmentierend ist sowie Konzepte wie Objektivität und Realität herausfordert.

kann spontan Material – Bilder und Texte – ausgewählt, umgelegt, sortiert, verbunden und arrangiert werden, um so Meinungen, Erfahrungen, Ideen, Ängste, Herausforderungen und Sorgen darzustellen. Außerdem kann Collage sensorische und visuelle Texturen zusammenbringen und den Forschenden ermöglichen, unterschiedlich zu sehen und zu fühlen. So werden verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung gestellt, wie Fragen an das Datenmaterial gerichtet werden können. Laut Donna Davis ist Collage eine Strategie, um Erinnerung, Imagination und auf Erfahrung beruhende Reflexion in einer zunehmend mediatisierten Welt herzustellen (2008).

Collage kann als Form der Erhebung, Analyse und Repräsentation genutzt werden (Butler-Kisber/Poldma 2010). Lynn Butler-Kisber und Tiiu Poldma beschreiben Collage als qualitative Forschung: „als einen reflexiven Prozess, als eine Form der Erhebung und als einen Weg, um Ideen zu konzeptionalisieren“ (2010: 3). Deshalb kann die Methode in ihrem Gebrauch als Action Research auch Menschen dabei unterstützen, ihr Leben zu reflektieren, wobei dieser Prozess ebenso sehr empowernd sein kann.

Die Verbindung zur FilmBildung wird klarer, wenn bedacht wird, dass dieser Ansatz die Teilnehmenden aktiviert, sich mit anderen über ihre eigene Erinnerung und über Filme, die sie gesehen haben, auszutauschen. Deshalb bietet FilmBildung in Kombination mit Collage die Bedingung für einen Lehransatz, der zum Ziel hat, die Teilnehmenden sowohl in der Integration von neuem und existierendem Wissen zu unterstützen als auch zu ermächtigen, Umgestaltungen ihres intellektuellen Rahmens vorzunehmen, um dieses neue Wissen zu integrieren. Lernende strukturieren ihr Wissen, das sie in symbolisch mentale Repräsentationen und Bilder eingliedern, kognitiv. Die neue Information wird auf der Basis vergangener Lernerfahrungen ausgewählt, organisiert und transformiert. Collage repräsentiert diese Lehr-Lern-Situation in der Weise, dass sie eine Komposition von alten und neuen, vorherrschenden und gestalteten, geschnittenen, bearbeiteten und arrangierten Teilen innerhalb eines Rahmens bildet.

## 2.4 Verbindung von FilmBildung, Collage und Lifewriting für ältere Menschen

Die Verbindung von Film und Collage, die für das vorliegende Projekt von Interesse ist, findet sich in Julia Bees Buch *Gefüge des Zuschauens* (2018). Die Collagen, die von Jugendlichen nach einer Filmsichtung erstellt und in Gruppengesprächen und Einzelinterviews reflektiert wurden, werden in dieser Arbeit von philosophischen Diskursen um Begehren, Differenz und Macht gerahmt.

Weiterhin ist die Verbindung von Collage und Schreiben zentral. Collage ist eine anerkannte Methode in kreativen Schreibtrainings. Sie kann neue und spannende assoziative Prozesse auslösen und die Kreativität in neue Bahnen lenken bzw. sogar gänzlich neue Verbindungen produzieren. Collage erlaubt außerdem, Materialität zu einem ästhetischen Ausdruck zu verhelfen und kann deshalb neue Ausdrucks- und Wahrnehmungsformen produzieren. Die Psychologin und Schreibtrainerin Johanna Vedral thematisiert in ihrem Buch *Collage Dream Writing* (2017) die Verbindung von Collage und Schreiben. Das von ihr entwickelte Verfahren, das auf der Kombination verschiedener Komponenten wie Collage, Collagetherapie, multimedialer Kunsttherapie, Trauma-Arbeit und Creative Writing beruht, beschreibt die Autorin als „spielerischen Zugang zu persönlich bedeutsamen Geschichten aus tieferen Seelenschichten“ (Vedral 2017: 70). Ähnliche Ansätze des therapeutischen und kreativen Schreibens, insbesondere im Hinblick auf kreative Techniken wie Zeichnen oder Malen, werden von Birgit Schreiber vorgestellt (2017) und finden sich auch in einem Band von Heimes und Kolleg\*innen (2013).

Eine weitere Verbindung, die von Relevanz ist, ist die Verbindung von Alter(ungs)prozessen und biografischem Schreiben. Diese skizziert Rüdiger Kunow wie folgt: „Es hat sich eine Schreibpraxis entwickelt, die fiktionale, biografische und autobiografische Texte gleichermaßen umfasst wie das (aus den Krankheitserzählungen bekannte) Genre des *life writing*“ (2005: 39). Diese Repräsentationspraxis, die die Feministin May Sarton als *applying verbal skin cream* beschreibt, untersucht die „bestehenden hegemonialen Repräsentationssysteme samt deren exemplarischen Bildern, Mustern, Denkfiguren“ (Kunow 2005: 39). Dabei werden nicht nur „Stereotypen des *ageism* oder die Auseinandersetzung mit Krankheiten wie Alzheimer oder Parkinson“ kritisiert, „sondern auch die Figuration positiver Alter(n)sbilder [ermöglicht], in denen sich jenseits der Verformungen einer alter(n)sfeindlichen Alltagspraxis Entwürfe selbstbestimmter Identität entwickeln“ (ebd.). Vor allem die empowernde Wirkung des Lifewriting ist bei Kunows Überlegungen interessant. Alter(n) wird hier nicht als Krankheits- und Verfallsgeschichte dargestellt, sondern ermöglicht das Entwerfen einer selbstbestimmten Identität. Im Kontext von FilmBildung für ältere Menschen, die mit Collagen arbeitet, kann Schreiben so einen Reflexions- und Denkraum eröffnen, der Identität nicht nur neu verhandelbar macht, sondern auch diskriminierende Strukturen aufdeckt. Einen ähnlichen, etwas anders gelagerten Ansatz entwickelt Claire Horst (2017), die mit kreativen Schreibübungen diversitätssensible Verfahren für Workshops entwickelt. Auch dieser Ansatz des biografischen Schreibens als antidiskriminatorische Praxis ist für das Kon-

zept von Relevanz, da mit diesen auf *ageism*, auf die strukturelle Diskriminierung aufgrund von Alter, aufmerksam gemacht und Selbstermächtigungsprozesse älterer Menschen in Gang gesetzt werden können. Im hier vorgestellten Projekt sollen diese verschiedenen Ansätze zusammengeführt werden: FilmBildung, Collagieren und antidiskriminatorisches Schreiben, im Hinblick auf Alter(ung)sprozesse und *ageism*.

### 3 Praktische Umsetzung

#### 3.1 Konzeption der Lehrveranstaltung mit Workshop

Das Seminar mit dem Titel *FilmBildung und Alter(n): Film, Collage, Schreiben* fand im Wintersemester 2018/2019 an der Universität Erfurt im Studiengang Kommunikationswissenschaft (BA) im Umfang von zwei Semesterwochenstunden statt. Die Lehrveranstaltung umfasste eine Einführung in die kulturwissenschaftliche Alter(n)sforschung sowie ästhetische Filmbildung und beinhaltete als Transfer-Leistung einen halbtägigen FilmBildungsworkshop in einer Senior\*innenwohnanlage der AWO (Arbeiterwohlfahrt), der von den Studierenden selbstständig konzipiert und durchgeführt wurde. Zehn Studentinnen und elf ältere Menschen nahmen teil, wovon hierbei vier Männer und sieben Frauen zwischen 65 und 85 Jahren alt waren.<sup>4</sup>

Der Dokumentarfilm *Oma und Bella* (D 2012, Alexa Karolinski) diene als Ausgangspunkt für die praktische Assoziations- und Erinnerungsarbeit mittels der Anfertigung von Collagen und autobiografischen Schreibens. Der Film erzählt von zwei älteren Damen, die gemeinsam in einer Wohngemeinschaft in Berlin leben und sich mit dem Kochen jüdischer Speisen an ihre Kindheit erinnern. Die Regisseurin Alexa Karolinski porträtiert in diesem Film ihre Großmutter und deren Freundin Bella, die beide ihre gesamte Familie im Holocaust verloren haben.<sup>5</sup> Der Workshop bestand aus drei Schritten: dem gemeinsamen Filmscreening, der Anfertigung von Collagen in Zweier- und Dreiergruppen und dem Schreiben von Assoziationen und Gedanken auf Karten. Nach dem Screening folgte eine Pause mit Kaffee und Kuchen, die zur Kontaktaufnahme zwischen allen Beteiligten diene. Am Ende führte eine Diskussion mit Tafelbild

.....  
4 Eine ausführliche Auswertung der Lehrveranstaltung (ohne Workshop) im Rahmen des Scholarship of Teaching and Learning findet sich in Martin und Wohlfahrt (2020).

5 Eine ausführliche Analyse des Films in Hinblick auf Erinnerung, Performativität und Kochen findet sich in Eckert und Martin (2015).



die entstandenen Collagen und Schriftstücke zusammen. Hier bot sich die Gelegenheit zur gemeinsamen Reflexion des Workshops.



Abb. 1: Filmstill aus dem Dokumentarfilm *Oma und Bella*.



Abb. 2: Screening im Altenheim.



Abb. 3: Collage-Session.



Abb. 4: Tafelbild der Abschlussdiskussion.

### 3.2 Methodischer Zugang

Den methodischen Zugang zum Workshop bildet die kunstbasierte Action Research. Diese ermöglicht, FilmBildung mit älteren Menschen durchzuführen und zugleich das Feld zu beforschen und zu verändern. Im Rahmen von ästhetischer Biografie- und Bildungsarbeit können so Selbstermächtigung ermöglicht und gesellschaftliche Veränderungsprozesse initiiert werden. Collage kann

dabei als künstlerische Form der Erhebung, Analyse, Reflexion und Repräsentation genutzt werden (Butler-Kisber 2010).

Die Collagen, die von den Workshopteilnehmer\*innen in Zweier- und Dreiergruppen hergestellt wurden, stellen die Datengrundlage für die Auswertung des Workshops dar. Weiterhin werden die Schriftstücke analysiert, die im Anschluss an die Collagen erstellt wurden. Insgesamt wurden sechs Collagen (abgedruckt sind hier C1 bis C4) und zehn geschriebene Karten mit Assoziationen und Gedanken (abgedruckt sind hier K1 bis K8) erstellt. Als Collagematerial dienten verschiedene kostenlose Zeitschriften, die in mehrfacher Ausfertigung zur Verfügung standen, sodass mehrere Kleingruppen auf dasselbe Bildmaterial zurückgreifen konnten.

Die Collagen, die im Forschungsprozess entstanden sind, werden visuell und interpretativ analysiert. Dabei stehen emotionale, kompositorische, metaphorische und die Botschaft betreffende Aspekte im Fokus.<sup>6</sup> Die Schriftstücke werden flankierend zur Analyse hinzugezogen. Die Leitfragen bei der Analyse des Materials sind folgende: Was haben die filmische Erfahrung und die Anfertigung von künstlerischem Material in den Teilnehmenden ausgelöst? Was haben die kreativen Denk- und Reflexionstechniken des Collagierens und Schreibens im Hinblick auf die eigene Biografie bewirkt? Wie äußert sich das Nachdenken über das eigene Leben im Bild- und Schriftmaterial? Welche Lebensentwürfe werden durch die Filmerfahrung angeregt, und wie werden diese in den collagierten Bildern und Texten sichtbar? Welche Erinnerungen, aber auch welche Zukunftsentwürfe zeigen sich in den kunstbasierten Daten? Wie werden diese dargestellt? Was drücken die Collagen und Schriftstücke aus? Welche Gefühle werden in den Bildern und Texten spürbar? Und was ist die grundlegende *Botschaft* des gemeinsam angefertigten Materials?

Um die Durchführung des Workshops aus Sicht der Studierenden und der Lehrenden beschreiben zu können, werden weitere schriftliche und audiovisuelle bzw. visuelle Daten bei der Auswertung berücksichtigt. Dazu haben die Studierenden Feldnotizen nach der Methode der Teilnehmenden Beobachtung

6 Lynn Butler-Kisber schreibt dazu: „When ‚reading‘ or responding to a magazine collage, I suggest the following prompts:

What overall feeling does the collage express?

What do the compositional aspects of the collage suggest (line, colours, spaces, directionality, foreground/background)?

What metaphorical meaning(s) emerge(s) in the collage?

How do the images used and the perspective of the collagist contribute to the message?

How does the perspective of the viewer contribute to the response to the collage?

In sum, what overall message does the collage express?“ (Butler-Kisber 2018: 121–122).

(TB1 bis TB10) verfasst sowie Bilder und Videos des Workshops aufgenommen. Meine Eindrücke als Lehrende habe ich in Form eines Gedächtnisprotokolls (GP) festgehalten. Diese zusätzlichen Daten bilden die Grundlage für die Auswertung des Workshops.

### 3.3 Durchführung des Workshops

Zu Beginn des Workshops war die Stimmung eher zurückhaltend. Nach anfänglichen Berührungängsten kamen die Studierenden und älteren Menschen nach dem Screening bei Kaffee und Kuchen ins Gespräch. Die älteren Menschen waren, wie sich bei diesen Gesprächen herausstellte, ausnahmslos von den beiden Protagonistinnen des Films beeindruckt. Sie erzählten, angeregt durch den Film, von eigenen Kriegserfahrungen sowie von Flucht und Vertreibung in ihrer Kindheit. Auch wurde der Wunsch, im Alter nicht allein zu sein, geäußert. Das gemeinsame Kochen und Wohnen beeindruckte nahezu alle Teilnehmenden. Kriegskindheit, Kochen und Gemeinschaft im Alter kristallisierten sich als Themen im gemeinsamen Collagieren und Schreiben heraus. Das abschließende Urteil der älteren Menschen war, dass sie große Freude am Austausch und der Zusammenarbeit mit den Studierenden hatten. Auch die Studierenden waren vom Workshop positiv überrascht, wie in den Teilnehmenden Beobachtungen nachzulesen ist. So schreibt beispielsweise eine Studentin, die hier stellvertretend für die anderen zitiert werden soll:

Die Teilnehmenden waren durchweg begeistert. Ich denke, der Workshop ist uns wirklich sehr gut gelungen, und ich hatte selbst viel Spaß dabei. Mir wurde von einer Dame ans Herz gelegt, solche Projekte viel häufiger, gerade mit alten Menschen zu ermöglichen. Am meisten bewegt hat mich, dass dieser Austausch zwischen eigentlich fremden Menschen ganz unterschiedlichen Alters und in kurzer Zeit, so intensiv und lehrreich sein kann. (TB7)

Aus meiner Sicht als Lehrende zeigte sich eine ähnlich positive Beurteilung des Workshops. So steht als Fazit in meinem Gedächtnisprotokoll:

Persönliche Einschätzung: voller Erfolg, große Freude am gemeinsamen Collagieren. Es war toll! Wie immer zunächst verhaltene Stimmung, dann Kontaktaufnahme und schließlich bewegende Gespräche. Es ist viel passiert zwischen den Studentinnen und den Älteren. Sehr gebildetes Kli-

entel, viele Lehrerinnen, auch drei hochaltrige Teilnehmerinnen, alle Kriegskinder. Ich hatte das Gefühl, ich muss etwas mitlenken [...]. (GP)

Der Workshop war für alle Beteiligten eine gute Erfahrung, allerdings aus unterschiedlichen Gründen: für die älteren Menschen aufgrund der ermächtigenden Erfahrung, sich inspiriert durch den Film mit der eigenen Biografie auseinanderzusetzen; für die Studierenden aufgrund der Erfahrung, einen Filmworkshop selbstständig konzeptionieren und durchführen zu können; für mich als Lehrende aufgrund der Erfahrung, ästhetische Filmvermittlung für ältere Menschen innerhalb einer einzigen Lehrveranstaltung an Studierende professionell vermitteln zu können. Durch die Teilhabe aller am Forschungsprozess konnten außerdem nicht nur die Pluralisierung von Lebensformen im Alter thematisiert und ermächtigende ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden, sondern auch die Auseinandersetzung von Studierenden mit dem Thema *ageism* gefördert, für systematische Benachteiligung aufgrund von Alter sensibilisiert und der Austausch zwischen den Generationen initiiert werden.

Neben diesen positiven Erfahrungen stieß der Ansatz aber auch an Grenzen. Eine Frage, die sich aufgrund der hohen Emotionalität beim Erinnern an Kriegs- und Fluchterfahrungen stellte, ist, ob Studierende die Reaktionen älterer Menschen ohne Vorbereitung auffangen können, und ob Psycholog\*innen in das Projekt eingebunden werden sollten, um mit der Gefahr von potentiell retraumatisierenden Erfahrungen auf Seiten der Älteren professionell umgehen zu können. Generell stellt sich außerdem die Frage, wie Studierende an den Umgang mit älteren Menschen herangeführt bzw. auf die Beeinträchtigungen älterer Menschen physischer wie psychischer Art (dementielle Erkrankungen, eingeschränkte Mobilität und Motorik etc.) vorbereitet werden können. Hier bietet sich eine weitere Kooperation mit der Pflege- und Gesundheitswissenschaft an. Beide Fragen weisen aber in dieselbe Richtung: dass FilmBildung für ältere Menschen verantwortungsbewusst gestaltet und zum Schutz aller Teilnehmenden mit der Expertise benachbarter Fachbereiche kooperativ konzeptioniert sein muss. Denn ästhetische FilmBildung endet dort, wo Therapie beginnt. Diesen Übergang verantwortungsbewusst zu gestalten, kann nur in Zusammenarbeit aller betreffenden Professionen gewährleistet werden.

### 3.4 Auswertung der Collagen und Schriftstücke



Abb. 5: Collage eins.



Abb. 6: Collage zwei.



Abb. 7: Collage drei.



Abb. 8: Collage vier.

In der Analyse der Collagen und der Schriftstücke bestätigen sich die Eindrücke des Workshops.<sup>7</sup> Drei bestimmende Themen zeigen sich: das gemeinsame Kochen und Essen, die Wahrnehmung von Zeit sowie die Erinnerung an existentielle Erfahrungen. Damit verbunden sind Aspekte wie Freundschaft, Gemeinschaft und die Beziehung zu anderen Menschen.

.....

7 Die folgende Analyse bezieht sich auf alle Collagen und Schriftstücke, aus Gründen der Druckqualität können jedoch nur die Collagen C1 bis C4 sowie die Schriftstücke K1 bis K8 abgebildet werden.

1. Auf das gemeinsame Kochen und Essen verweisen Bilder von Kochzutaten, zubereiteten Speisen sowie Schriftzüge wie „Küche“ (C2), „Balsam für den gereizten Darm“ (C3) oder „Schlemmen ohne Reue“ (C5).
2. Zeit wird durch das Feiern des Jahreswechsels – im Film das jüdische Fest Chanukka – thematisiert. Der Jahreswechsel bildet die Schwelle zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft („Was sich 2019 alles verändert“ und „Machen sie jetzt mit“ [C3], „Das neue Jahr“ [C5], „Silvesterparty“ [C6]). Die Unterscheidung verschiedener Zeitebenen wird durch die Worte „Rückblick“ und „Zukunft“ markiert (C1). Das lineare Vergehen von Zeit wird vor allem im Hinblick auf freundschaftliche Beziehungen formuliert und durch Schriftzüge wie „lebenslange Freundschaft“ (C2) oder „Freunde sein und bleiben“ (C4) deutlich.
3. Auf existenzielle Erfahrungen verweist Collage eins, in deren rechter Bildhälfte ein „Text“ aus den Schriftzügen „Gesammelte Geschichten“, „Ich habe Angst um meine Söhne“ und „die Letzten“ zusammengefügt und mit einem Bild eines Steinherzes illustriert ist. Auf Collage vier und fünf findet sich derselbe Text, in Rückgriff auf Zeitschriften, die mehrfach zur Verfügung standen: „Ich schaffe das nicht“, „Bin ich es wert“ und „Jetzt aufs Sofa“, ergänzt auf Collage vier mit dem Schriftzug „Zeit für einen Mutausbruch“. Auch Collage drei verweist in diese Richtung: „Dunkle Schatten der Versöhnung“, „Hoffnung“, „Der richtige Umgang“, „Das Leben feiern“. Auf Collage sechs ist „Ihre Kindheit war die reinste Hölle“ und „Das macht stark fürs Leben“ arrangiert. Alle Collagen weisen in dieselbe Richtung: auf tiefgehende Erfahrungen, die aus der Zeit des Zweiten Weltkriegs stammen und die angeregt durch die Erzählungen der beiden Protagonistinnen des Films reflektiert werden.

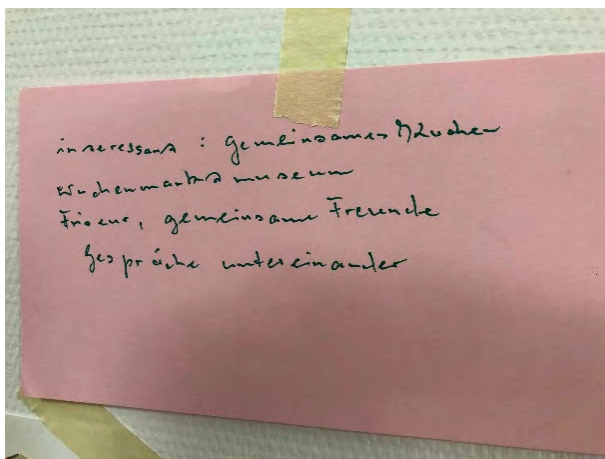
Der Aspekt der Freundschaft zeigt sich u. a. in dem Schriftzug „Füreinander einstehen, aufeinander achten“ und dem Bild zweier älterer Frauen (C6) sowie dem Schriftzug „Oma und Bella“ (C2), der nicht nur auf die Freundschaft der beiden Protagonistinnen anspielt, sondern auch den Titel des Films zitiert. Das Zusammenleben der beiden älteren Damen in einer Wohngemeinschaft findet sich nicht direkt in den Collagen, aber das gemeinsame Zubereiten von Speisen weist in diese Richtung. Als häufiger Gegenstand findet sich das Sofa – als Schriftzug (C3, C4, C5) und als Bild (C6). Das Sofa verweist auf jene Passagen



des Films, in denen die beiden Protagonistinnen im Sessel sitzen und aus ihrem Leben erzählen. Auch sind andere vereinzelt Gegenstände auf den Collagen angeordnet, die im Film wichtig sind, in Schrift- wie in Bildform, z. B. ein Herz aus Stein und Blumen (Friedhof), Haare (Besuch beim Friseur), ein Schal (chicke Kleidung der Protagonistinnen) sowie ein Klavier (Feier). Interessanterweise wird das Thema Alter in den Collagen nur einmal explizit, in dem Schriftzug „Das perfekte Alter ist jetzt“ (C1), und einmal implizit, in dem Schriftzug „weil wir gerne aktiv sind“ (C5), erwähnt.

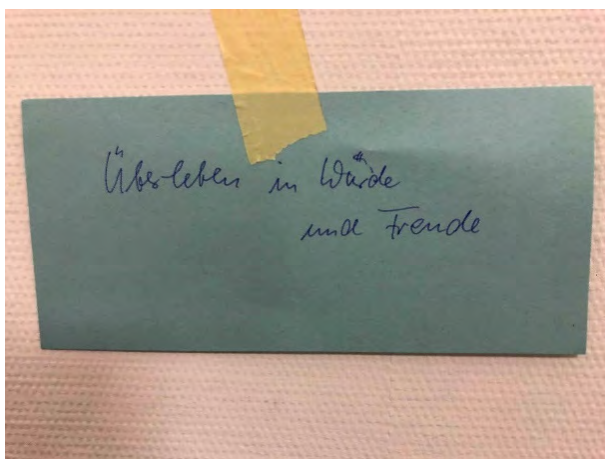
Die Komposition der Collagen lässt sich als fragmentiert beschreiben. Sie bestehen aus einzelnen Teilen, die zersplittert wirken und isoliert voneinander und wenig absichtlich angeordnet sind. Bei genauerem Hinsehen fällt jedoch auf, dass die meisten Collagen in vier Bildbereiche geteilt sind, die um ein Zentrum angeordnet oder alternativ häufend oder schichtend geklebt sind (C5, C6). Die Collagen bringen farblich, aber auch textuell ein ambivalentes Gefühl zum Ausdruck, das an tiefgehende Erfahrungen aus der Zeit des Zweiten Weltkriegs erinnert und das zugleich eine intensive Lust am Leben, Feiern, Essen und an der Freundschaft zeigt, ähnlich, wie sie die beiden Frauen im Film vorleben. Dieses ambivalente Gefühl, das die Hauptbotschaft der Collagen zum Ausdruck bringt, stellt eine Reflexion des Films, aber auch des eigenen Lebens der Teilnehmer\*innen dar. Das Leben im Alter kann, angeregt durch den Film, collagierend durchdacht und verändert werden. Die verschriftlichten Gedanken und Assoziationen stellen dabei eine kreative Technik dar, mit der die eigene Biografie bearbeitet und neu sortiert werden kann, im Hinblick auf Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges.

## Schriftstücke



interessant : gemeinsames Nachsehen  
Büchereimarkt museum  
Freunde, gemeinsame Freunde  
Gespräche untereinander

Abb. 9: Karte eins.



Überleben in Würde  
und Freude

Abb. 10: Karte zwei.

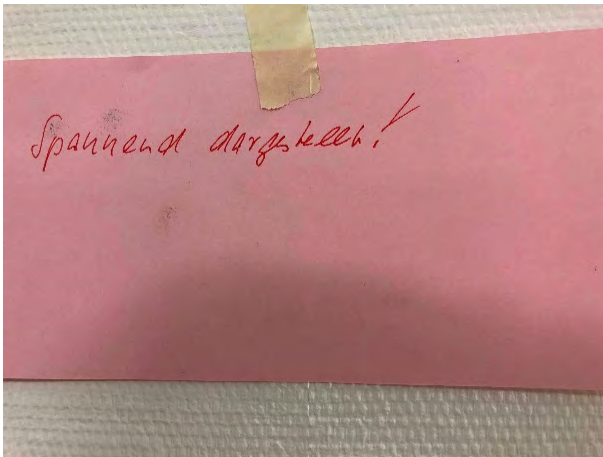


Abb. 11: Karte drei.

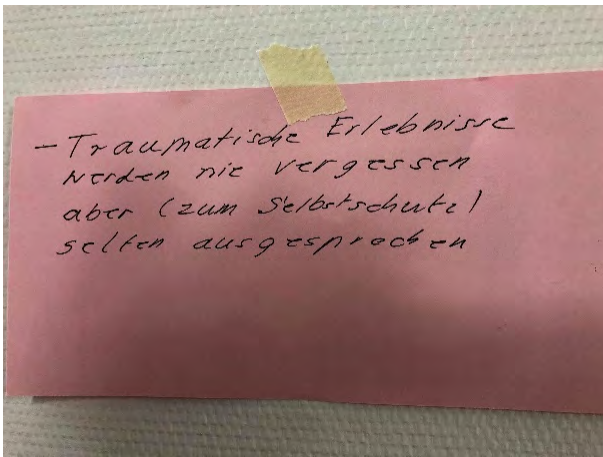


Abb. 12: Karte vier.

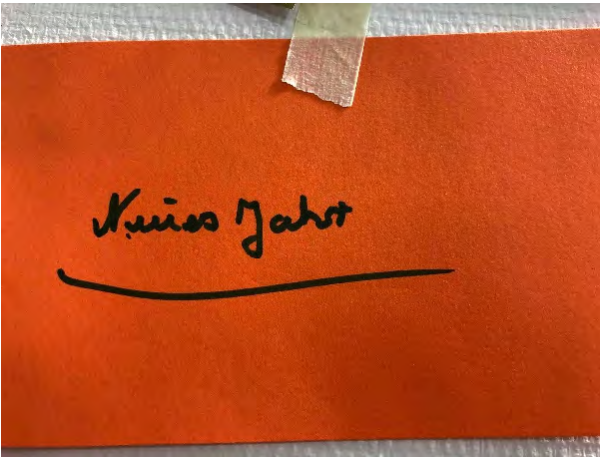


Abb. 13: Karte fünf.

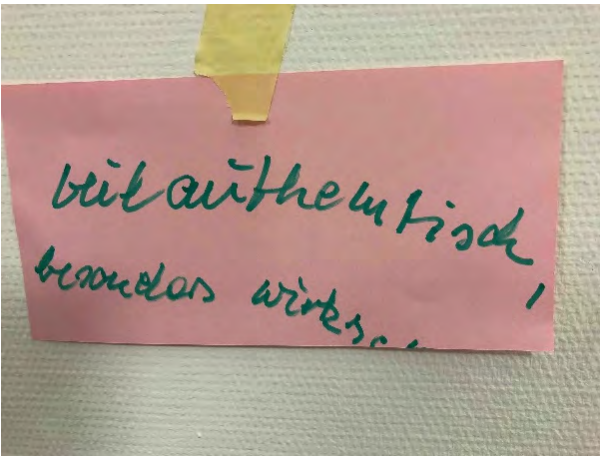


Abb. 14: Karte sechs.

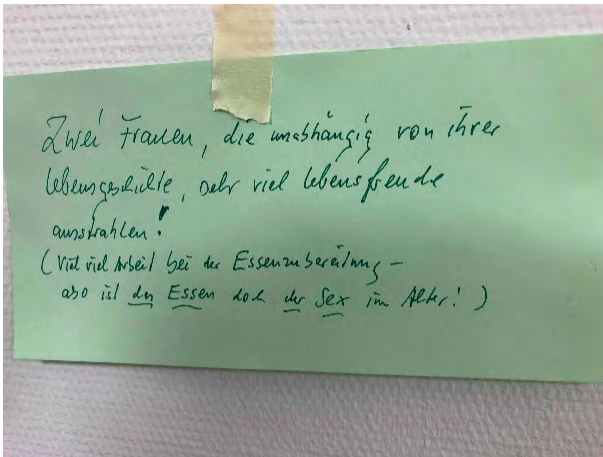


Abb. 15: Karte sieben.



Abb. 16: Karte acht.

Die drei großen Themen der Collagen spiegeln sich auch in den Schriftstücken:

1. So sind das „Gemeinsame Kochen“ (K1) und „Essenzubereitung“ (K7) zentrale Aspekte der Schriftkarten. Interessanterweise wird auf

das Alter in Bezug zum Essen verwiesen („also ist das Essen doch der Sex im Alter“, K7).

2. Die Wahrnehmung von Zeit wird durch Schriftzüge wie „Neues Jahr“ (K5) oder „Gewaltfreie Zukunft“ (K9) angedeutet.
3. Die Erinnerung an einschneidende Lebenserfahrungen findet sich in Sätzen wie „Traumatische Erlebnisse werden nie vergessen, aber (zum Selbstschutz) selten ausgesprochen“ (K4), „Überleben in Würde“ (K2) oder „... unabhängig von ihrer Lebensgeschichte“ (K7). Hier steht vor allem das Durchstehen von überwältigenden Erfahrungen im Fokus, wie bei *Oma und Bella*, die den Holocaust überlebt haben.<sup>8</sup>

Der Genuss des gemeinsamen Essens im Alter sowie die Vorstellung einer gemeinsamen Zukunft (das Leben feiern, Silvester, das neue Jahr etc.) bei gleichzeitiger Thematisierung traumatischer, aber vergangener Erlebnisse, die sich in den Schriftkarten äußern, bestätigen das ambivalente Gefühl, das auf den Collagen zum Ausdruck kommt. Interessanterweise waren die Gespräche während des Collagierens und Schreibens einerseits geprägt von Mitgefühl für die Protagonistinnen und deren Geschichte als Jüdinnen im Zweiten Weltkrieg, andererseits aber standen vor allem die eigenen Kriegs- und Fluchtgeschichten der Teilnehmenden (die allesamt nicht-jüdisch waren) im Mittelpunkt. Für einige schien dieser Nachmittag die erste Gelegenheit überhaupt gewesen zu sein, um über ihre traumatischen Erfahrungen in der Kindheit zu sprechen und sie mit Gleichgesinnten, die Ähnliches erlebt haben, zu teilen. So erzählte eine Frau von einem Erlebnis auf der Flucht, dass sie bis heute bewegt: Sie fasste als Kind auf die Laderampe eines Lastwagens und berührte dabei aus Versehen das Gesicht eines toten Jungen. Diese Berührung spürt sie, so erzählte sie den Studentinnen, bis heute in ihrer Hand. Diese Offenbarungen, die angeregt durch den Film und die sichere Atmosphäre beim Collagieren stattfanden, waren für alle Teilnehmer\*innen sehr befreiend und berührend zugleich.

Durch das Collagieren und Schreiben konnten verschiedene Lebensabschnitte ins Verhältnis zueinander gesetzt werden, Vergangenes musste nicht mehr getrennt von der Gegenwart betrachtet werden und konnte auch in Hinblick auf Zukünftiges gedacht werden. Im Rahmen des Workshops konnte ein

.....

8 Weiterhin finden sich auch Bewertungen des Films („Spannend dargestellt“ [K3], „Beide authentisch, besonders wirksam“ [K6]) und des Workshops („das Studententeam ...“ [K10]) auf den Karten.

Bezug zum eigenen Leben, in der Kindheit wie im Jetzt hergestellt und ein zukünftiges Leben im Alter entworfen werden. Die Zukunftsperspektive, die sich im Collage- und Schriftmaterial zeigt, wurde in der Abschlussdiskussion des Workshops aufgegriffen. Dort machten die älteren Menschen den Vorschlag, sich auch in Zukunft mit den anderen zum Kochen treffen zu wollen. Gleichzeitig wollten sie aber auch das Projekt mit den Studierenden weiterführen, um mit den jüngeren Menschen in Austausch stehen und mehr voneinander erfahren zu können.

#### 4 Schlussbemerkungen

Wie die Auswertung des Materials zeigt, können FilmBildung, Collage und Lifewriting einen kreativen Denk- und Reflexionsraum eröffnen, der für alle Teilnehmenden empowernd sein, *ageism* vorbeugen und einen intergenerationalen Dialog initiieren kann. Dennoch aber sind, um auch die Grenzen des Konzepts aufzuzeigen, Erweiterungen und Modifikationen nötig: Insbesondere sind andere Fächer einzubinden, wie die Psychologie und Gesundheitswissenschaft, gerade auch im Hinblick auf Traumatisierung, eingeschränkte Mobilität oder dementiell erkrankte Menschen. Während der aktuellen Corona-Krise hat sich außerdem gezeigt, dass an eine Weiterentwicklung digitaler Konzepte für ältere Menschen gedacht werden muss. Denn nicht nur in Altenheimen sind Veranstaltungen durch den Lockdown abgesagt worden, sondern auch an Universitäten fand überwiegend Onlinelehre statt. Insofern ist zu überlegen, wie ältere Menschen – ähnlich wie die Studierenden – zu Bildungszwecken via Internet erreicht werden können und wie dabei mit den knappen Ressourcen des Pflegepersonals umzugehen ist. Im Hinblick auf eine Digitalisierung des Workshopkonzepts ist auch an eine Weiterentwicklung des Lifewriting zu denken. Im Bereich des autobiografischen Schreibens, etwa des heilenden Schreibens oder des Schreibens zur Selbsthilfe, bietet sich beispielsweise das Memoir oder der Autobiographical Essay an, beides Textgenres, die aus dem US-amerikanischen Bereich stammen, dort sehr verbreitet sind und die auch (wie das Schreiben generell) in Online-Workshopkonzepte integriert werden können. Weiterhin sind auch Techniken des Kollaborativen Schreibens in den FilmBildungsworkshop integrierbar, auch und gerade in digitaler Form (*ether pad*), etwa um Gedichte oder andere Texte gemeinsam zu schreiben. Ebenfalls ist eine thematische Eingrenzung hilfreich, um die Biografiearbeit in eine bestimmte Richtung zu lenken und besondere biografische Aspekte kunstbasiert bearbeiten zu können.

Die vier Bereiche Erinnern/Vergessen, Lieben/Begehren, Leben/Wohnen und Krankwerden/Sterben decken dabei vier zentrale Lebensthemen ab, die nicht nur im Alter, sondern auch in anderen Lebensphasen von Bedeutung sind. Diese vier Themen könnten alle an einem Film oder an verschiedenen Filmausschnitten bearbeitet werden. Hier bietet sich ein Filmkorpus an, das sich für die ästhetische Auseinandersetzung mit Alter(n) besonders eignet, neben *Oma und Bella* (USA/D 2012, Alexa Karolinski) *Vergiss mein nicht* (D 2012, David Sieveking), *Gerontophilia* (CA 2013, Bruce La Bruce) und *Amour* (F/D/A 2012, Michael Haneke). Darüber hinaus sollte auch ein Brückenschlag zwischen filmwissenschaftlicher Analyse und ästhetischer FilmBildung erfolgen, indem beide ins Verhältnis zueinander gesetzt und verglichen werden. Interessant wären hier die Fragen, wie der Film zum Denk- und Handlungsmuster werden bzw. was die filmische Ästhetik des Alter(n)s im Lebenskonzept älterer Menschen bewirken kann und wie sich dies in ästhetischen Bildungsprozessen äußert.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Filmstill aus dem Dokumentarfilm *Oma und Bella*“. Drehbuch, Regie und Produktion: Alexa Karolinski. Besetzung: Regina Karolinski, Bella Katz. USA/ Deutschland 2011.

Abbildung 2: „Screening im Altenheim“. Private Aufnahme.

Abbildung 3: „Collage-Session“. Private Aufnahme.

Abbildung 4: „Tafelbild der Abschlussdiskussion“. Private Aufnahme.

Abbildungen 5, 6, 7, 8: „Collagen eins bis vier“. Private Aufnahmen.

Abbildungen 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16: „Karten eins bis acht“. Private Aufnahmen.





## *Uncreative Writing*

Eine Befreiung des Schreibens im digitalen Raum?

### 1 Einleitung

Wie wollen wir uns als Schreibende und Leitende von Schreibgruppen dem kreativen Schreiben im digitalen Raum nähern? So?

[Wegen Tools, die mit Künstlicher Intelligenz arbeiten, wie z. B. Siri,] sollten wir rechtzeitig [...] mit all unseren schreibtechnischen, handfertigen Mitteln den Kampf gegen die blutleeren Maschinen aufnehmen. Das Methodenarsenal des Kreativen Schreibens verfügt über schlagfertige Mittel, sich textlich aufzustellen, die Positionen zu besetzen. „Friede den Schreibhütten, Krieg den Big Data-Palästen.“ (Mischon 2019: 47)

Oder so?

Die zweite Möglichkeit [mit der Entwicklung des Ständig-unter-Strom-Seins umzugehen] scheint aber die interessantere. Sie zielt darauf, dass man sich nicht einfach diktieren lässt, was man mit den Geräten macht. Stattdessen geht es darum, kreativ mit ihnen umzugehen. Die User sollen mit den Geräten etwas tun, wofür diese auf den ersten Blick gar nicht vorgesehen sind. Wollte man ein pathetisches Schlagwort dafür finden, so könnte man sagen: Es geht um künstlerische Zweckentfremdung! Das heißt, die Computer, die Netze und Handys als Medien der Kunst zu verstehen. (Porombka 2012: 10)

Die Debatte um das Digitale beim kreativen Schreiben – und nicht nur da – ist, wie man an den obigen Beispielen sieht, kontrovers und mitunter emotional aufgeladen.

Ein besonders prominenter und umstrittener Befürworter der Integration des Digitalen ins Schreiben ist der US-Amerikaner Kenneth Goldsmith, der um

die Jahrtausendwende den Begriff des *Uncreative Writing* prägte. In seinem 2011 veröffentlichten Buch *Uncreative Writing: Managing Language in the Digital Age*, das 2017 auf Deutsch erschien, fordert Kenneth Goldsmith sehr provokant, die Literatur möge wie andere Kunstströmungen doch auch endlich im 21. Jahrhundert mit all seinen technologischen Möglichkeiten des Digitalen ankommen. Er feiert das Copy & Paste, das Plagiiere und Patchwriting, das Sampeln, Manipulieren und Appropriieren (also die Inbesitznahme) bestehender Texte. Das Konzept von Schreiben an sich und der Prozess des Schreibens, ebenso wie der Text- und Autorbegriff, müssten dementsprechend ganz neu gedacht werden. Nicht überraschend führten Goldsmiths sehr pointiert und radikal formulierte Thesen vielfach zu Aufruhr und Ablehnung in der Literaturszene (z. B. Bernhard 2017; Hayer 2017).

Für das Modul „Kulturgeschichte des Schreibens/Schreiben in digitalen Medien“, das ich im Wintersemester 2019/20 im berufsbegleitenden postgradualen Masterstudiengang „Biografisches und Kreatives Schreiben“ (BKS) an der Alice Salomon Hochschule Berlin unterrichtete, habe ich mich näher mit zeitgenössischen Ansätzen zum (un-)kreativen Schreiben im digitalen Raum auseinandergesetzt. Mein eigenes Experimentieren mit unterschiedlichen Methoden und Gespräche mit Kolleg\*innen, Studierenden und Teilnehmer\*innen meiner Schreibworkshops veranlassten mich zur Formulierung folgender These, der ich in diesem Beitrag nachgehen möchte: Jenseits der Frage, was denn nun ‚richtige‘ Literatur im 21. Jahrhundert ausmacht, kann der Goldsmith’sche Blick auf Schreiben, Autorschaft, Text und Literatur insbesondere (aber nicht nur) von Schreib-Laien als Entlastung empfunden werden. Er kann noch mehr als traditionelle Formen des kreativen Schreibens den Druck und die implizite Erwartung nehmen, beim Schreiben etwas gänzlich Neues, Originelles oder gar ‚Geniehaftes‘ schaffen zu müssen. Diese implizite Erwartung ist es, die viele prinzipiell am Schreiben Interessierte abhält, Schreibwerkstätten zu besuchen. Das Kopieren, Remixen und Appropriieren bestehender Texte schafft Raum für das spielerische Experimentieren mit Sprache. Der Kern meiner These lautet: Der bewusst unkreative Zugang zum Schreiben kann befreiend wirken und paradoxerweise ungeahnte Kreativität freisetzen.

Der ‚digitale Raum‘ spielt hierbei eine Rolle als der Ort, wo Geschriebenes entsteht (z. B. in einem Chatforum), aber auch als der Raum, aus dem ich geschriebenes Sprachmaterial (z. B. Blogartikel) als Rohstoff für neuen Text nehmen oder in dem ich Werkzeuge für mein Schreiben entweder in diesem gleichen Raum oder auch im analogen Raum finden kann (z. B. Online-Überset-

zungsprogramme). Dem Wechsel zwischen dem digitalen und analogen Raum kommt im vorliegenden Beitrag eine besondere Bedeutung zu.

Bevor ich in Abschnitt 4 meine These näher erläutere, liefere ich in Abschnitt 2 zunächst Hintergründe zu dem Konzept des un kreativen Schreibens im digitalen Raum, stelle Goldsmiths Ideen zum *Uncreative Writing* vor (Abschnitt 3.1) und erläutere anhand von Beispielen aus dem deutschsprachigen Raum (Abschnitt 3.2) grundlegende Prinzipien, Merkmale und Techniken konzeptuellen digitalen Schreibens.

Bisher gibt es wenig Literatur, in der Leitende von Schreibgruppen didaktisch aufbereitetes Material für die Anleitung von kreativen Aufgaben zum Schreiben im digitalen Raum finden können. Für das BKS-Modul entwickelte ich als abschließende Prüfungsleistung eine authentische Schreibaufgabe (Bräuer/Schindler 2011) mit dem Ziel, diese Lücke zu füllen. In Abschnitt 5 stelle ich diese und vorbereitende Aufgaben vor. In Abschnitt 6 komme ich auf das Potential und die Voraussetzungen und Herausforderungen des *Uncreative Writing* im digitalen Raum für Schreibgruppenangebote zu sprechen. Im letzten Abschnitt (7) biete ich einen zusammenfassenden Rückblick und einen Ausblick, verknüpft mit meinen Wünschen für zukünftige Schreibgruppenangebote.

## 2 Schreiben im digitalen Raum

In diesem Kapitel möchte ich theoretische Grundlagen für das Verständnis des Zusammenhangs zwischen Digitalität und Schreiben schaffen und zeigen, wie vielschichtig und mehrdimensional das Thema Schreiben im digitalen Raum ist. Die hier erörterten Konzepte sind wichtig für das Verständnis von unkreativem Schreiben bzw. konzeptuellem digitalem Schreiben (Abschnitt 3) und werden dementsprechend ausführlich behandelt. Ich gehe nicht nur auf die motorische Tätigkeit des Schreibens (bzw. des Tippens) und die Schriftkultur im Zeitalter der Digitalisierung ein, sondern auch darauf, wie ‚Text‘ im digitalen Raum in Erweiterung jüngerer textlinguistischer Auffassungen neu gedacht werden kann. Dafür sind grundlegende informationstechnische Kenntnisse erforderlich, wie digitale Daten vom Computer verarbeitet und gespeichert werden.

### 2.1 Schreiben DIGITAL

Geschriebenes entsteht beim digitalen Schreiben nicht dadurch, dass ich wie beim analogen Schreiben ein Schreibgerät (Füller, Bleistift, Kugelschreiber, Fe-

der usw.) mittels Hand- und Fingerbewegungen über ein physisches Trägermedium (Papier, Pergament usw.) führe. Die motorische Tätigkeit ist beim digitalen Schreiben eine andere, und die Möglichkeiten sind vielfältiger: Ich drücke mit meinen Fingern Tasten auf einer Computer-Tastatur (beim Großschreiben oder bei Shortcuts sogar zwei oder drei Tasten gleichzeitig), wähle auf einer virtuellen Bildschirmastatur Felder mit einem Mauszeiger oder meinen Fingern aus (oder, bei Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen, auch mit dem Kopf, dem Mund oder den Augen), verbinde Buchstaben miteinander, indem ich über den Bildschirm wische (das sogenannte Swiping oder Gliding), oder ich schreibe mit einem digitalen Eingabestift auf speziellen Displays (Touchscreens oder Grafik-Tablets). Erst Computerprogramme machen diese verschiedenartigen Bewegungen auf einem Bildschirm in Form von Buchstaben-, Ziffern- und anderen Zeichen sichtbar. Noch weiter geht die automatische Spracherkennung: Ich schreibe, indem ein Programm meine gesprochene Sprache, also akustische Signale, in digitalen Text umwandelt. Egal, auf welche Art und Weise ich digital schreibe – digitales Schreiben ist mittelbar, es ist „immer etwas dazwischen“. Ich kann das Geschriebene nicht, jedenfalls nicht ohne weitere Arbeitsschritte (d. h. das Ausdrucken), greifen: „Das digitale Schreiben mit der Tastatur ist immer ein Auswählen von Zeichen, nicht ein Produzieren. Die Zeichen werden nicht vom Schreibenden gestaltet, sondern vom Computer“ (Lobin 2014: 12).

In Anlehnung an Coy (1995) identifiziert der Sprachwissenschaftler Henning Lobin in seinem Buch *Engelbarts Traum: Wie der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt* drei „technische[...]“ Triebkräfte der Digitalisierung“ (Lobin 2014: 96), die nachhaltige Auswirkungen auf die Kulturtechnik des Schreibens haben: die Automatisierung, die Datenintegration und die Vernetzung. Diesen Triebkräften entsprechen die „drei kulturelle[n] Tendenzen [...], die den Umgang mit digitaler Schrift zunehmend prägen: Hybridität, Multimedialität und Sozialität“ (ebd.: 96). Digitales Schreiben ist demnach laut Lobin (2014: Kapitel 4 und 6):

- a. *hybrid* (Automatisierung): Seit den 1930ern gibt es Computer als Rechen- und Datenverarbeitungsmaschinen. Der Mensch kommuniziert mit der Maschine, allerdings kann er in der Anfangszeit nur Daten hineingeben und wieder empfangen. Der Computer verarbeitet diese Daten automatisch und ‚spuckt‘ sie dann für den Menschen in veränderter Form wieder aus. Heute begegnen uns solche Automatisierungsprozesse beim Schreiben bei Funktionen wie der automatischen

Rechtschreibkorrektur, Eingabevollständigkeit und Nummerierung oder der maschinellen Übersetzung. Mensch und Maschine sind hier in einer hybriden Arbeitsweise an der Entstehung von Text beteiligt.

- b. *multimedial* (Datenintegration): Seit den 1960ern ist der Computer zudem Werkzeug (z.B. Schreibmaschine). Heute kann der Mensch über Benutzerschnittstellen wie Tastatur, Maus, Touchscreen oder Grafikdisplay als Eingabe- bzw. Ausgabegeräte direkt mit dem Computer interagieren. Ganz unterschiedliche Arten von Daten (Texte, statische und bewegte Bilder usw.) sind für die Nutzenden integriert darstellbar und können von ihnen unmittelbar manipuliert werden, z.B. beim Hinzufügen, Löschen und Verschieben von Textteilen in einem Online-Texteditor oder bei der grafischen Gestaltung eines multimedialen Dokuments in einem Präsentationsprogramm.
- c. *sozial* (Vernetzung): Seit den 1990ern ist der Computer zusätzlich Medium, das die Kommunikation zwischen Menschen mit Hilfe von Programmen auf miteinander vernetzten Geräten ermöglicht. Beispiele für diese Art der Kommunikation sind E-Mail, Chat oder soziale Netzwerke. Computernutzende können außerdem über das Internet kollaborativ an ein und demselben Text schreiben, und das sogar zeitgleich, z.B. in Wikis oder mit Programmen wie EtherPad<sup>1</sup> und Google Docs ([www.google.de/intl/de/docs/about/](http://www.google.de/intl/de/docs/about/)).

Pointiert fasst Lobin zusammen, was diese drei Triebkräfte für die Schriftkultur des 21. Jahrhunderts bedeuten:

Nicht nur der Mensch ist Akteur der Schrift, sondern auch die Maschine. Nicht nur die Schrift ist es, was den Text ausmacht, sondern auch die Fläche. Und nicht nur ich bin es, der schreibt, sondern auch andere. Mensch und Maschine, Schrift und Fläche, Ich und die Anderen – das sind die Formeln der digitalen Kultur. (Lobin 2014: 96)

Für das Modul „Kulturgeschichte des Schreibens/Schreiben in digitalen Medien“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin habe ich, anknüpfend an Lobins

.....

1 Weitere Infos z.B. unter [etherpad.org/](http://etherpad.org/), [www.e-teaching.org/technik/produkte/etherpadsteckbrief](http://www.e-teaching.org/technik/produkte/etherpadsteckbrief) und [blog.e-learning.tu-darmstadt.de/2019/08/29/tool-tipp-etherpad/](http://blog.e-learning.tu-darmstadt.de/2019/08/29/tool-tipp-etherpad/).

(2014) Beschreibung der Triebkräfte der Digitalisierung und ihrer Bedeutung für die Schriftkultur, verschiedene Parameter identifiziert, die mit „digitalem Schreiben“ gemeint sein können (Hoksch et al. 2020: 44). Im Diskurs über das Schreiben im digitalen Raum halte ich es für essentiell, präzise zu benennen, was ich im jeweiligen Kontext darunter genau verstehe, denn daraus ergeben sich ganz unterschiedliche Themen, die in der Schreibdidaktik und damit auch beim Anleiten von Schreibgruppen zum Tragen kommen:

- In oder mit welchem Medium schreibe ich?
- Transformiere ich Geschriebenes in ein anderes Medium?
- Welchen sprachlichen Code nutze ich?
- Was schreibe ich, für wen und mit welcher Intention?
- Mit welchem Textmaterial arbeite ich?
- Wie erreicht das Geschriebene die Lesenden?
- Welche Tools, welche Softwareprogramme verwende ich?
- Welche Endgeräte nutze ich?

## 2.2 Text DIGITAL

Was ist das Digitale? Ein großes Versprechen: Alles ist Text. Bilder, Töne, Filme sind Text. Sogar Text ist Text. Denn nicht er selbst ist schon das letzte Wort, sondern nur Wellenschlag eines submarinen Zeichensystems. Bereits das Wort ‚Wort‘ ist eine Ebene tiefer, hexadezimal, als 57 6F 72 74 codiert und wieder darunter, binär, als 01010111 01101111 01110010 01110100.

Das Digitale hat den Text verdoppelt. Er ist Schrift und Aktion. Man kann Text lesen und ausführen. Im Digitalen ist der Text zugleich Tat und Gedanke. (Weichbrodt/Bajohr o. J.)

Warum behaupten Gregor Weichbrodt und Hannes Bajohr von 0x0a, einem Textkollektiv für Digitale Literatur, alle digitalen Erzeugnisse seien Text? Welches Textverständnis liegt dem zugrunde? Wohl kaum eine der klassischen textlinguistischen Definitionen, bei denen die Vorstellung von der kommunikativen Funktion eines Textes zentral ist. Diese Funktion ist von Textualitätskriterien abhängig, die von verschiedenen Faktoren bestimmt werden (Beaugrande/Dressler 1981): von dem schriftlichen oder mündlichen sprachlichen „Gebilde“ (Brinker et al. 2014: 18), dem Sprachmaterial (Kohäsion und Kohärenz), den



Produzierenden und Rezipierenden des Materials (Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität), dem situativen Kontext (Situationalität) und den Beziehungen zwischen mehreren Gebilden (Intertextualität).

Weichbrodt und Bajohr (o.J.) bringen für digitale Texte einen weiteren Faktor ins Spiel: die Maschine. Es geht nicht mehr nur um den kommunikativen Sinn von Text, um die Versteh- und Lesbarkeit von Zeichen durch den Menschen, sondern auch um die Versteh- und Lesbarkeit von Zeichen durch den Computer. Werfen wir an dieser Stelle einmal einen genaueren Blick auf den sehr komplexen Begriff ‚Zeichen‘. Die Textlinguisten Brinker et al. (2014) sprechen in ihrer Definition von „Text“ ebenfalls von „Zeichen“, meinen aber etwas anderes als Weichbrodt und Bajohr mit ihrem „submarinen Zeichensystem“:

Der Terminus ‚Text‘ bezeichnet eine von **einem** Emittenten hervorgebrachte begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert. [...] Als wichtigste Struktureinheit des Textes ist der **Satz** anzusehen. (Brinker et al. 2014: 17–18 [Hervorhebung im Original])

Brinker et al. beziehen sich hier auf Zeichen im Sinne Saussures, also auf Zeichen als Einheit von dem, was bezeichnet wird (Inhalt) und dem, was bezeichnet (Ausdruck). Das können Morpheme, Wörter, Wortgruppen und Sätze sein (ebd.: 18).





Bei Weichbrodt und Bajohr (o.J.) hingegen geht es sowohl um human-sprachliche Zeichen (der Einzelsprachen) als auch um computersprachliche Zeichen (von Computercodes). Wie ist das Verhältnis zwischen diesen beiden Arten von Zeichen? Welche Rolle genau spielt nun die Maschine? Um das zu verstehen, schauen wir uns in den folgenden Beispielen 1 bis 3 an, was ein Computer mit dem digitalen Text, den wir auf dem Bildschirm sehen, macht.

Ich liebe meine 1000  
Bleistifte & Füller!  

Beispiel 1: Für Menschen les- und verstehbare Zeichenfolge.

Was ich bei Beispiel 1 auf dem Bildschirm sehe, sind verschiedene Arten von Zeichen, die für die menschliche Kommunikation genutzt werden (Dürscheid 2016: 64):



1. Schriftzeichen, d. h. schriftbasierte Zeichen als „kleinste segmentale Einheit des Schriftsystems“ (Dürscheid 2016: 19). Dazu zählen im deutschen Schriftsystem die Buchstaben der lateinischen Alphabetschrift (Alphabetzeichen) und Logogramme (Wortzeichen) wie Zahlen und Satzzeichen (z. B. *I* und *!*), d. h. abstrakte Zeichen, die eine festgelegte Bedeutung haben (ebd.: 65). Andere Sprachen greifen auf weitere Schriftzeichen zurück.
2. Bildzeichen (Piktogramme), d. h. bildliche Darstellungen, bei denen eine konventionalisierte lautsprachliche Repräsentation fehlt (ebd.: 64). Bei dem Bleistift-Emoji  bedeutet das, dass es nicht per Konvention festgelegt ist, ob  als ‚Bleistift‘ oder ‚Stift‘ oder ‚Schreibgerät‘ oder etwas ganz anderes zu lesen ist. Die Bedeutung ist bei Bildzeichen mal mehr, mal weniger aus dem Bild herleitbar. Beispielsweise kann  für ‚Herz‘, ‚Liebe‘, ‚Ich liebe dich‘, ‚Ich mag das, was du gesagt/getan hast‘ und anderes mehr stehen, während  relativ eindeutig als ‚Rauchen verboten‘ gelesen wird.<sup>2</sup>

Mit diesen Zeichen, die Menschen problemlos lesen können (zumindest wenn diese, für den Fall der Schriftzeichen, alphabetisiert sind), kann der Computer jedoch nichts anfangen. Er stellt sie lediglich auf einem Ausgabegerät (z. B. Laptopdisplay) dar. Damit der Computer sie verarbeiten und speichern kann, wird jedem dieser Zeichen eine eindeutige Zahl zugeordnet. Diesen computerinternen Vorgang nennt man digitale Kodierung. Die Zahl kann theoretisch eine uns geläufige Dezimalzahl sein, also sich in dem Zahlensystem befinden, das auf 10 Ziffern basiert (Zahlen 0 bis 9). Häufig erfolgt die Umwandlung jedoch in eine Hexadezimalzahl. Im Hexadezimalsystem beruhen Zahlen auf 16 Ziffern (Zahlen 0 bis 9 und Buchstaben A bis F).<sup>3</sup> Für das Beispiel 1 sieht das dann so aus:



(a) 73 99 104 32 108 105 101 98 101 32 109 101 105 110 101 32 49 48 48  
 48 10 66 108 101 105 115 116 105 102 116 101 32 38 32 70 252 108 108  
 101 114 33 32 9999 65039 10084 65039

.....

2 In der Literatur wird zum Teil zwischen Piktogrammen und Ideogrammen (Begriffszeichen, bei denen die Bedeutung nicht assoziativ über das Bild erschlossen werden kann) unterschieden. Ich orientiere mich hier an Dürscheid (2016: 64), die auf diese Unterscheidung verzichtet. Sie erwähnt auch Phonogramme (Lautzeichen), die für Kommunikationszwecke genutzt werden können, auf die ich hier aber nicht eingehen werde.

3 Für eine ausführliche Erläuterung der Vorteile des Hexadezimalcodes vgl. Lobin (2014: 77–78).



(b) 0x49 0x63 0x68 0x20 0x6C 0x69 0x65 0x62 0x65 0x20 0x6D 0x65 0x69  
0x6E 0x65 0x20 0x31 0x30 0x30 0x30 0x0A 0x42 0x6C 0x65 0x69 0x73  
0x74 0x69 0x66 0x74 0x65 0x20 0x26 0x20 0x46 0xFC 0x6C 0x6C 0x65  
0x72 0x21 0x20 0x270F 0xFE0F 0x2764 0xFE0F

Beispiel 2: Die Zeichenfolge „Ich liebe meine 1000 Bleistifte & Füller!  “ im dezimalen (a) und hexadezimalen (b) Zeichencode (Umwandlung mit [www.rapidtables.com/convert/number/ascii-hex-bin-dec-converter.html](http://www.rapidtables.com/convert/number/ascii-hex-bin-dec-converter.html)). Das Präfix 0x im Hexadezimalsystem dient dazu, hexadezimale von dezimalen Zahlen zu unterscheiden.

Standards für die digitale Kodierung von Text sind z. B. der ASCII-Code, ein 7-Bit-Code, mit dem bis zu 128 Zeichen kodiert werden können, und der Unicode, der im 16-Bit-Code UTF-16 eine Kodierung von bis zu  $2^{16}$  Zeichen und im 32-Bit-Code UTF-32 sogar bis zu  $2^{32}$  Zeichen erlaubt. Unicode kann dadurch die Zeichen (fast) aller Schriftsysteme<sup>4</sup> der Welt, unzählige andere Zeichen (mathematische Symbole, nicht druckbare Zeichen usw.) oder auch die Hypertext Markup Language (HTML) von Webseiten kodieren.

Diese Dezimal- oder Hexadezimalzahlen (d. h. den Zeichencode) übersetzt der Computer schlussendlich in Binärzahlen (Bsp. 3). Das Binärsystem kommt mit nur zwei Ziffern aus: der 0 und der 1, den berühmten ‚Bits‘ als eigentlichem Arbeitsmaterial von Computern.

0b01001001 0b01100011 0b01101000 0b00100000 0b01101100  
0b01101001 0b01100101 0b01100010 0b01100101 0b00100000  
0b01101101 0b01100101 0b01101001 0b01101110 0b01100101  
0b00100000 0b00110001 0b00110000 0b00110000 0b00110000  
0b00001010 0b01000010 0b01101100 0b01100101 0b01101001  
0b01110011 0b01110100 0b01101001 0b01100110 0b01110100  
0b01100101 0b00100000 0b00100110 0b00100000 0b01000110  
0b11111100 0b01101100 0b01101100 0b01100101 0b01110010  
0b00100001 0b00100000 0b10011100001111 0b1111111000001111  
0b10011101100100 0b1111111000001111

Beispiel 3: Die Zeichenfolge „Ich liebe meine 1000 Bleistifte & Füller!  “ im binären Zeichencode mit dem Präfix 0b (Umwandlung mit [www.rapidtables.com/convert/number/ascii-hex-bin-dec-converter.html](http://www.rapidtables.com/convert/number/ascii-hex-bin-dec-converter.html)).

.....  
4 Definiert als „einzelsprachabhängiges Inventar von Sprachzeichen“ (Dürscheid 2016: 19).

Dann gibt es noch Zeichen, die ich auf dem Bildschirm nur sehe, wenn ich sie mir im Textverarbeitungsprogramm extra anzeigen lasse, die oben bereits erwähnten nicht druckbaren Zeichen (Steuerzeichen), z. B. das Absatzzzeichen ¶, das auch im Bleistift-Beispiel zu finden ist. Der digitale Code ordnet diesem Zeichen die Hexadezimalzahl 0x0A zu – der Name des Textkollektivs von Weichbrodt und Bajohr. Die Zeichenkette 0x0a bedeutet für das Textverarbeitungsprogramm: Brich den Text in die nächste Zeile um! Es ist ein Befehl, ein Aufruf zu einer Aktion (Weichbrodt/Bajohr o. J.). Der oder die Schreibende gibt diesen Befehl, indem er oder sie die Enter-Taste auf der Tastatur drückt.

Ich wage nun eine Definition von digitalem Text in Anlehnung an Weichbrodt und Bajohr: Digitaler Text ist eine Aneinanderreihung von schriftlich fixierten, diskreten Zeichen (Schrift, Bild-, Steuerzeichen), die auf verschiedenen Ebenen jeweils eine Einheit bilden. Die Zeichen haben dabei eine doppelte Funktion: Zum einen sind sie vom Menschen auf der obersten, sichtbaren Ebene als sprachliche Zeichen produzierbar und rezipierbar, also les- und verstehbar. Mit ihnen halten wir unsere Gedanken fest, entwickeln Geschichten, übermitteln Informationen, richten persönliche Worte an jemanden, erzielen ästhetische Wirkung, schreiben politische Manifeste und vieles mehr. Digitaler Text kann hier eine Vielzahl an kommunikativen Funktionen erfüllen. Zum anderen formieren sich die Zeichen auf den Ebenen darunter, die für die meisten Menschen verborgen bleiben, zu Befehlen für die Maschine – die Zeichen haben quasi eine appellative Funktion.

Ein typisches Charakteristikum digitaler Texte ist ihre Multimodalität.<sup>5</sup> Ich folge hier Weichbrodt und Bajohrs Postulat „Alles ist Text“: Nicht nur sprachliche Texte, sondern auch alle anderen digitalen Erzeugnisse, die für den Menschen auf der obersten Ebene wahrnehm- und verstehbar sind, einschließlich Bilder und Töne, sind, wie oben dargelegt, auf den unteren Ebenen als Text zu verstehen. Für jedes digitale Element gibt es modalitätsspezifische Kodierungsstandards, mit denen Computerprogramme die Daten in maschinensprachliche ‚Texte‘ umwandeln (und umgekehrt):

- humansprachlicher Text (z. B. Unicode UTF-16)
- bewegte Bilder (z. B. MPEG4)

.....

5 Damit umfasst die vorliegende Textdefinition, wie bei Brinker et al. (2014: 19), aber anders als bei Dürscheid (2016: 20), auf der obersten Ebene nicht nur schriftlich fixierte, sondern auch „mündliche Realisationsformen von Sprache“ (Dürscheid 2016: 20), auch wenn letztere nicht im Fokus dieses Beitrags stehen. Zu einem multimodalen Textbegriff siehe auch Stöckl (2016).

- statische Bilder (z. B. JPEG)
- Klänge und Geräusche (z. B. MP3)

Auf der untersten Ebene, als Binärcode im Speicher des Computers, sind die Daten der unterschiedlichen Zeichenmodalitäten nicht mehr voneinander zu unterscheiden (Lobin 2014: 81–82).

Alle diese unterschiedlichen Codes machen sich dabei Elemente des gleichen Zeichenrepertoires/-inventars zunutze, auch wenn nicht jeder Code alle Zeichen benötigt: Wie wir gesehen haben, kommt beispielsweise der Hexadezimalcode mit 16 Zeichen (Zahlen 0 bis 9 und Buchstaben A bis F) und der Binärcode mit zwei Zeichen (Zahlen 0 und 1) aus. Für uns les- und verstehbarer humansprachlicher digitaler Text umfasst hingegen tausende unterschiedliche Zeichen, sowohl Schrift- als auch Bildzeichen (Dürscheid 2016). Manche sind einzelsprachspezifisch (z. B. lateinische Alphabetzeichen für das Deutsche oder logographische für das Chinesische), andere werden in allen Sprachen verwendet (z. B. Symbole für mathematische Operationen oder Emojis).

Ein weiteres Merkmal digitaler Schreiberzeugnisse ist die Trennung von Inhalt – das, was ich schreibe – und Form – die Struktur und das Aussehen dessen, was ich schreibe (Lobin 2014: 129–131). Beides ist variabel und ständig und unmittelbar veränderbar (vgl. die Anmerkungen zu Datenintegration und Multimedialität oben). Bei letzterem, der Form, befinden wir uns im Bereich der Typographie als visuelle Gestaltung eines digitalen Textes, die folgende Aspekte miteinschließt (nach der Definition von Stöckl 2004, zit. nach Spitzmüller 2016: 216–217):

- Gestaltung von Schrift (Schriftart, -größe, -schnitt, -farbe): Mikrotypographie
- Schriftbildgestaltung bezogen auf die Fläche (z. B. Zeichen-, Wort-, Zeilenabstand, Textausrichtung): Mesotypographie
- Text(teil)organisation (z. B. Gliederung in Absätze, Strukturierungen mittels Überschriften und Aufzählungen, Kombination von Text- und Bildelementen): Makrotypographie
- „Materialität der Dokumentgestaltung“ (bei digitalen Texten z. B. Wahl des Hintergrunds): Paratypographie

Die typographische Gestaltung eines Textes beeinflusst die Art und Weise, wie Rezipierende den Text lesen und interpretieren.<sup>6</sup> Bei digitalen Texten erfordert sie weitere Handlungen außer der Auswahl von Schriftzeichen auf einer Tastatur und erfolgt, anders als beim handschriftlichen Schreiben, in einem separaten Arbeitsschritt bzw. mehreren separaten Arbeitsschritten. Aber auch die auf der obersten Ebene sichtbare Form wird letztlich von der Maschine kodiert, um sie verarbeitbar und speicherbar zu machen.

Einige der Besonderheiten von Texten im digitalen Raum widersprechen einzelnen Aspekten der zu Beginn des Kapitels vorgestellten klassischen (text-) linguistischen Definition von Text. Angelehnt an Brinker et al. (2014: 20–23 und 152) und Fix (2014) fasse ich diese im Folgenden zusammen: Texte im digitalen Raum bestehen häufig nicht aus einer *begrenzten* Zeichenfolge (Nichtabgeschlossenheit). Stattdessen sind sie von Fluidität und Entgrenztheit gekennzeichnet: Sie sind auf einfachste Weise stetig zerlegbar und neu kombinierbar, verkürzbar, erweiterbar (z. B. Texte in Textverarbeitungsprogrammen, Blogbeiträge) oder von vornherein auf stetige Weiterentwicklung angelegt (z. B. Wikipediaeinträge), was Fragen zur Nachvollziehbarkeit der Textentstehung und -überarbeitung aufwirft (Variabilität, Veränderbarkeit). Außerdem sind sie oft in Textsortennetzen funktional und/oder thematisch miteinander verbunden, z. B. bei der Kombination von Videochat mit schriftlichem Chat über Skype oder bei mehreren thematisch miteinander in Beziehung stehenden multimodalen Elementen einer Webseite (Vernetztheit). Zersplitterung als das Gegenteil von Vernetztheit gibt es ebenso: Manche Texte sind parallel zu anderen Texten, die nichts miteinander zu tun haben müssen, sichtbar (z. B. fortlaufende Newsticker am Rand einer Webseite) oder werden von ihnen unterbrochen (z. B. zwischengeschaltete Werbung in YouTube-Clips).

Der Aspekt der *Ganzheit* bzw. *Kohärenz* als Kriterium für ‚Text‘ wird durch die häufig fehlende Linearität digitaler Texte in Frage gestellt. Dies hat wiederum viel mit den zuvor beschriebenen Merkmalen von Text zu tun. Texte im World Wide Web sind darauf angelegt, dass sie über Hyperlinks miteinander verbunden sind (Hypertextnetze). Man beginnt sie nicht an einem bestimmten Anfangspunkt A zu lesen (oder zu schreiben!), um an Punkt B zu enden. Das Konzept der Hypertexte eröffnet den Rezipient\*innen individuelle, nicht-sequentielle (mäandernde, rekursive, iterative) Pfade beim Lesen (Rezeptionsof-

.....  
6 Diese Erkenntnis hat sich in den letzten Jahren in der Linguistik durchgesetzt (Spitzmüller 2016: 211–214). Besonders deutlich wird das bei Websites, die gar nicht adäquat untersucht werden könnten, würde man die gestalterischen Merkmale außer Acht lassen.

fenheit), und es hat eine neue Dimension von Intertextualität entstehen lassen. In digitalen Texten erfolgt die Planung von Kohärenz auf Produzent\*innenseite und die Bildung von Kohärenz auf Rezipient\*innenseite mit Hilfe anderer Mittel und Strategien als bei herkömmlichen analogen Texten (interaktive Visualisierungen der Textstruktur; Navigationsleisten und Strukturlinks, die zu bestimmten Textabschnitten führen; Kennzeichnung und Positionierung von Hyperlinks; Disambiguierung durch graphische Elemente wie Farbgebung oder Symbole usw.).<sup>7</sup>

Wie wir gesehen haben, bestehen Texte im digitalen Raum nicht ausschließlich aus *sprachlichen* Zeichen, sondern beinhalten Fotos, Zeichnungen, Sprachdateien, Musik, Videos, Diagramme, interaktive Grafiken usw. (Multimodalität bzw. Multikodalität<sup>8</sup>). Hinzu kommt, dass auch die Kommunikation zwischen Nutzer\*innen auf digitalen Kanälen wie etwa E-Mail, soziale Netzwerke (z. B. Facebook, Twitter) und Chat- und Messengerdienste (z. B. WhatsApp, Telegram) durch Hybridität gekennzeichnet ist, bei der die Grenzen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit und zwischen Schrift-/Standardsprache und Umgangssprache verwischen (Vermischtheit).

Die Maßgabe, dass bei der Entstehung von Text nur *ein\*e* Produzent\*in beteiligt ist, Texte also monologisch sein müssen, ist bei digitalen Texten ebenfalls problematisch. Die Vernetztheit der digital Schreibenden resultiert oft in Schreiberzeugnissen, die inhärent dialogisch sind (z. B. E-Mail, Chat). Zudem bietet der digitale Raum neue Möglichkeiten der kollaborativen Entstehung von Texten dank Tools wie Wikis oder anderer Schreibumgebungen, die simultanes Arbeiten mehrerer Autor\*innen erlauben. Die Nachvollziehbarkeit und damit möglicherweise die Bedeutung der Einzelbeiträge der Autor\*innen tritt hier in den Hintergrund.

Die lange vorherrschenden Vorstellungen von Text und Textualitätskriterien müssen offensichtlich überdacht werden, was seit einigen Jahren zunehmend geschieht (Brinker et al. 2014: 20–23). Der multimodale Textbegriff von Stöckl (2016) etwa bewegt sich näher in Richtung eines semiotischen bzw. kulturtheoretischen Textbegriffs (Posner 1991, zit. nach Kapuścińska 2015: 66). Manche

7 Vgl. insbesondere Storrer (2000) für eine frühe Auseinandersetzung mit Hypertexten und Storrer (2003) für eine eingehende Untersuchung von Kohärenz in digitalen Texten.

8 Unter Multimodalität verstehe ich hier die Art der sinnlichen Wahrnehmung (Multisensualität), z. B. auditiv vs. visuell, und unter Multikodalität die Art der Zeichen bzw. Kodierung, z. B. Schrift- oder Bildzeichen (Kapuścińska 2015: 64, die Holly 2004: 3–4 zitiert). Multimedialität hingegen bezieht sich hier auf die technische Seite, d. h. es meint die integrierte Präsentation von Inhalten mit unterschiedlichen Speicher- und Präsentationstechnologien.

sprechen sogar von einem „semiotic landscape“ (Jaworski/Thurman 2010: 1–2) für das Wechselspiel zwischen Sprache, Bild, (öffentlichem) Raum und Kultur, ein Begriff, der mir auch für den digitalen Raum sehr gefällt. Andere Linguist\*innen hingegen sehen das Erfordernis eines neuen linguistischen Textbegriffs kritisch oder lehnen es ganz ab (z.B. Adamzik 2008; Kapuścińska 2015). Adamzik (2008: 363) beispielsweise spricht bei multimodalen/multikodalen Gebilden von „Kommunikaten“ oder „komplexen, Groß- oder Superzeichen“ und beschränkt Texte auf rein sprachliche Gebilde.

Auch wenn sich in den letzten Jahren textlinguistisch einiges getan hat, gehen Weichbrodt und Bajohrs und auch mein Textverständnis, wie wir gesehen haben, noch weiter. Es ist ein bis auf das Äußerste gedehnter, umfassender Textbegriff, der zusätzlich zu der von Menschen rezipierbaren Oberfläche (sei diese nun rein sprachlich oder multikodal) das „submarine Zeichensystem“ der Maschine mit in den Blick nimmt. Das gewagte Postulat „Alles ist Text“ ist zentral für die Prinzipien und Merkmale des konzeptuellen digitalen Schreibens.

### 3 *Uncreative Writing*

#### 3.1 Die Ideen von Kenneth Goldsmith

Kenneth Goldsmith (Jahrgang 1961) ist vieles: Bildhauer, Schriftsteller, Dichter, Konzeptkünstler, Literaturwissenschaftler und -kritiker, Hochschulprofessor. Er lässt sich nicht einfach ‚in eine Schublade stecken‘. 2011 erschien sein Buch – man könnte es auch als Manifest bezeichnen – *Uncreative Writing: Managing Language in the Digital Age*, erst sechs Jahre später dessen deutsche Übersetzung *Uncreative Writing: Sprachmanagement im digitalen Zeitalter*. In der deutschsprachigen Szene des kreativen Schreibens ist er, soweit ich das überblicken kann, noch weitgehend unbekannt.

Die Ideen, die Goldsmith präsentiert, sind radikal, pointiert, provokant. Über die zeitgenössische Literatur schreibt er:

[D]ie Gegenwartskultur [scheint] das Digitale und all die Komplexität, die aus ihm erwächst, mit offenen Armen aufzunehmen, mit Ausnahme der Literatur, die immer noch an der Idee hängt, mit allen Mitteln eine authentische und stabile Identität behaupten zu müssen.

Ich möchte damit nicht sagen, dass man solches Schreiben ausrangieren sollte: Wen haben großartige Memoiren noch nicht bewegt? Aber ich habe das Gefühl, dass sich die Literatur – so unendlich sie in ihrem Potenzial

und in ihren Ausdrucksregistern ist – festgefahren hat. Sie schlägt immer wieder nur dieselben Töne an und beschränkt sich auf das engste aller Spektren, was wiederum eine Praxis hervorbringt, die den Anschluss an die lebendigsten und aufregendsten kulturellen Diskurse unserer Zeit verloren hat und unfähig ist, an ihnen teilzunehmen. (Goldsmith 2017: 17–18)

Was aber genau hat das Digitale für Möglichkeiten, die laut Goldsmith in der Literatur bisher ungenutzt geblieben sind? Für ihn hat das Phänomen der einfachen Reproduzierbarkeit und Verbreitung digitaler Erzeugnisse, vor allem durch das World Wide Web, zu einer nie zuvor dagewesenen „Wortschwemme“ (ebd.: 42), zu „Wortüberfluss und -übermenge“ (ebd.: 23) geführt. Indem er die Worte des Konzeptkünstlers Douglas Huebler von 1969 umformuliert, stellt er klar: „Die Welt ist voller Texte (mehr oder weniger interessant); ich habe nicht vor, ihnen welche hinzuzufügen.“ (ebd.: 9). An anderer Stelle schreibt er: „Quantität ist die neue Qualität“ (ebd.: 40).

Goldsmith betrachtet Sprache in den „digitale[n] Textökosystemen“ (ebd.: 53) als Material und Substanz, das bzw. die verschiedene Aggregatzustände annehmen kann. Sprache in Form von Zeichen, Wörtern, Texten ist im digitalen Raum einfach verfügbar und wiederverwertbar, ist formbar, ist Werk- und Rohstoff, mit dem sich arbeiten lässt.<sup>9</sup>

Die unkreativen Techniken, die Goldsmith propagiert, sind Abschreiben und Transkribieren, Kopieren und Nachahmen, Plagiiere[n] und *Patchwriting*<sup>10</sup>, Stehlen und Fälschen, Sampeln und Remixen, also all das, was für Schreibende eigentlich als unerwünscht, tabu bis hin zu unethisch und illegal, da gegen das Konzept vom geistigen Eigentum und das Urheberrecht verstößend, betrachtet wird. Ein sehr bekanntes Werk von Goldsmith, das die Technik des Copy & Paste auf die Spitze treibt, ist *Day*, das er 2000 begann. Wort für Wort schrieb er die komplette Ausgabe der *New York Times* vom 1. September 2000 ab. Das Er-

.....

9 Diese Auffassung bringt mir Jaworski und Thurmans (2010) Begriff „semiotic landscape“ in Erinnerung (vgl. Abschnitt 2), wobei ich ihn übertrage auf eine Vorstellung des digitalen Raums als mehrschichtige oder gar mehrdimensionale Landschaft, in der Zeichen omnipräsent sind, wo alles Text ist.

10 Plagiiere[n] ist hier zu verstehen als vorsätzliche Eins-zu-eins-Übernahme eines Textes ohne Kennzeichnung der Quelle, im Unterschied zu *Patchwriting* als (meist unbewusste und unbeabsichtigte) missglückte Paraphrase, bei der das Geschriebene sich noch zu nahe am Ursprungstext befindet, ohne dass er als direktes Zitat markiert wäre (vgl. Howard 1993, die den Begriff *Patchwriting* im akademischen Kontext prägte).



gebnis: ein fast 900-seitiges Buch (erschienen 2003)<sup>11</sup>. Ein anderes Medium, ein neuer Rahmen für das gleiche Sprachmaterial. Wie ebendieses Verfahren einem scheinbar trivialen Text eine ganz neue Bedeutungsdimension geben kann, wird in *The Day* deutlich: Hier verfährt er wie bei *Day*, diesmal aber für die Zeitungsausgabe vom 11. September 2001, dem Tag des Terroranschlags. Beispiel 4 ist ein Auszug daraus, den er zum Gedicht erklärt hat.

### Islam

e2 the new york times, tuesday, september 11, 2001

arts abroad

Continued From First Arts Page

On Islam, Mr. Houellebecq went still further, deriding his estranged mother for converting to Islam and proclaiming that, while all monotheistic religions were “cretinous,” “the most stupid religion is Islam.” And he added: “When you read the Koran, you give up. At least the Bible is

Sexual tourism

and inflammatory

remarks about

Palestinians.

very beautiful because Jews have an extraordinary literary talent.” And later, noting that “Islam is a dangerous religion,” he said it was condemned to disappear, not only because God does not exist but also because it was being undermined by capitalism.

Beispiel 4: Ein Gedicht aus „Two Poems from ‚The Day‘“ (Goldsmith 2009b)

Indem man sich bestehender Texte anderer bedient und sie sich zu eigen macht (Appropriation), arbeitet man mit ihnen als Werkstoff, dessen Ursprung irrelevant ist. Unkreatives Schreiben bedeutet, das Sprach- und Textmaterial zu manipulieren, auseinanderzunehmen, neu zusammensetzen, in andere Medien zu überführen (Transmedialisierung) und/oder aus alten Kontexten herauszureißen und in neue zu setzen bzw. sie umzudeuten (De- und Rekontextualisierung, Reframing). Wichtiger als das Produkt, das am Ende dabei herauskommt,

.....

11 Der Umfang von rund 900 Seiten mag erstaunen, aber Goldsmith schrieb tatsächlich alles ab, einschließlich Seitenzahlen und Bildüberschriften u. a. m. Außerdem spielen Schriftgröße und andere Formatierungseinstellungen eine Rolle. Nach eigenen Angaben machte er sich dabei die OCR-Technologie, also die automatisierte Texterkennung nach dem Scanvorgang, zunutze (Goldsmith 2000).

ist der Prozess des Tuns und die Idee, das Konzept dahinter. Dazu gehört eine radikale Unterwerfung unter selbst auferlegte Einschränkungen und Regeln beim Schreiben.

Das Produkt soll und kann auch nicht auf herkömmliche Weise rezipiert werden. Im Gegenteil, Goldsmith (2008) sagt selbst, dass seine Werke langweilig, bedeutungslos, wertlos und unlesbar seien. Allerdings eignen sich die Werke Goldsmiths Meinung nach sehr gut für Performances. Er demonstrierte das sehr anschaulich, als er 2011 bei der White House Poetry Night aus seinem Buch *Traffic* von 2006 vorlas (poetryfilmfestival 2011). Für dieses Werk transkribierte er sämtliche Verkehrsmeldungen, die vom New Yorker Radiosender 1010 WINS während eines Wochenendes gesendet wurden.

Was sich durch diese Sichtweise radikal verändert, sind Begriffe wie ‚Sprache‘ und ‚Text‘, ‚Autorschaft‘ und nicht zuletzt ‚Schreiben‘. Sie müssen im Zeitalter des Digitalen ganz neu gedacht werden: „Angesichts der beispiellosen Mengen digitalen Textes muss sich das Schreiben neu definieren, um sich dieser neuen Umwelt des textlichen Überflusses anzupassen“ (Goldsmith 2017: 40–41). Autor\*innen im 21. Jahrhundert sollten nicht am Grad der Originalität und Kreativität ihrer Werke gemessen werden:

Während traditionelle Vorstellungen des Schreibens primär auf ‚Originalität‘ und ‚Kreativität‘ bezogen sind, fördert die digitale Umgebung neue Fähigkeiten, die ‚Manipulation‘ und ‚Management‘ der Unmengen an bereits bestehendem Text und sich stetig vermehrenden Sprache betreffen. Während Schriftsteller heute herausgefordert sind, sich Wortwucherungen ‚entgegenzustellen‘ und um Aufmerksamkeit zu buhlen, können sie sich diese Wucherungen auf unerwartete Weise zunutze machen, um Werke zu schaffen, die ebenso viel Ausdruck und Sinn besitzen wie solche, die auf eine traditionellere Weise entstanden sind. (Ebd.: 28–29)

Hier knüpft Goldsmith an den Begriff des „unoriginal genius“ der Literaturwissenschaftlerin Marjorie Perloff (2010) an: „If the new ‚conceptual‘ poetry makes no claim to originality – at least not originality in the usual sense – this is not to say that genius isn’t in play. It just takes different forms.“ (Perloff 2010: 21) Vielmehr seien Autor\*innen „Informationsmanager mit organisatorischen Fähigkeiten“ (Goldsmith 2017: 46), die Aufgaben von Programmierer\*innen, Datenbankpfleger\*innen, Archivar\*innen, Bibliothekar\*innen übernehmen. Sie ‚verwalten‘ Sprache, welche „nie [...] so viel Materialität besessen [hat] – so viel Fluidität, Formbarkeit, Geschmeidigkeit“ (ebd.: 42). Goldsmith hält es für möglich,

dass „die besten Autoren der Zukunft solche [sind], die die besten Programme schreiben können, mit denen man sprachbasierte Praktiken manipulieren, parsen und verteilen kann“ (ebd.: 22).

Der sehr weite Textbegriff von Weichbrodt und Bajohr (o.J.), den ich übernommen habe, findet sich auch schon bei Goldsmith, was nicht weiter verwunderlich ist, da Bajohr einer der Übersetzer von Goldsmiths *Uncreative Writing*-Buch ist:

Was wir für Grafik, Ton und Bewegung auf den Bildschirmen unserer Welt halten, ist in Wirklichkeit nur ein dünner Firnis, unter dem meilenweit nichts als Sprache herrscht. Gelegentlich, so wie auf meinem Flug, reißt dieser Firnis auf und, als würde einem der Blick unter die Motorhaube gestattet, sehen wir, dass unsere digitale Welt – unsere Bilder, unsere Filme und Videos, unsere Töne und Wörter – überhaupt unsere Information – sprachlich verfasst ist. Und all diese binären Informationen – Musik, Videos, Fotos – sind aus Sprache gemacht, einer riesenhaften Menge alphanumerischen Codes. (Goldsmith 2017: 29–30)

Interessanterweise negiert Goldsmith gar nicht, dass Schreiben im 21. Jahrhundert nicht kreativ sein und individuell-subjektive Ausdruckskraft habe dürfe. Vielmehr handeln Schreibende zutiefst kreativ, indem sie aus dem vorhandenen Material auswählen, also persönliche Entscheidungen treffen, und das Ausgewählte neu rahmen. Goldsmith legt auf fast drei Seiten seines Buches *Uncreative Writing* (2017) dar, welche unzähligen Entscheidungen er für *Day* (2003) treffen musste, hinsichtlich des Übertrags von der Zeitung in ein Textverarbeitungsprogramm, Textlayout, Buchgestaltung und sogar hinsichtlich ethischer Fragen, die sich ihm bei der Übernahme von Worten anderer, die seinen eigenen Ansichten widersprachen, stellten. Über eine Studentin in seinem Kurs „Uncreative Writing“ an der University of Pennsylvania, bei dem den Teilnehmenden verboten war, „auch nur einen Hauch von Originalität und Kreativität an den Tag zu legen“, schreibt er:

Das Geheimnis: Es ist unmöglich, Selbstdarstellung ganz auszuschalten. Selbst dann, wenn wir etwas scheinbar „Unkreatives“ tun, wie einige Seiten abtippen, stellen wir uns doch auf verschiedene Weise selbst dar. Die Wahl dessen, was man neu zu rahmen plant, erzählt so viel über uns selbst, wie die Story über die Krebsoperation unserer Mutter. [...] Das Gegenteil von „Kreativität“ in den Blick zu nehmen – den abgedroschen-

sten, ausgelutschtesten und am schlechtesten definierten Begriff in der Ausbildung eines Autors – hatte sie erfrischt und ihr eine neue Leidenschaft für das Schreiben verliehen. (Goldsmith 2017: 20)

Bei seiner Kritik an der Trägheit der Literatur schielt Goldsmith auf die Bildende Kunst (z. B. Marcel Duchamps, Guy Debord und andere Situationisten, Andy Warhol, Jeff Koons) und die Musik (z. B. John Cage, John Oswald, Laurie Anderson), die in seinen Augen bereits schon Jahrzehnte weiter sind: Covern, Sampeln, Remixen, Collagieren, das Erheben des Banalen und Alltäglichen zur Kunst durch Verfremdung und Rekontextualisierung, das sei dort alles ein alter Hut. Vieles von dem, was Goldsmith fordert, ist auch in der Literatur nichts vollkommen Neues, sondern eine Weiterentwicklung bestehender Gestaltungsprinzipien. Zu nennen sind beispielsweise die regelbasierte Komposition barocke Dichtung oder die selbst auferlegten formalen Beschränkungen bei den Vertreter\*innen der Gruppe Oulipo; die Collagen und lautmalerischen Nonsenstexte des Dadaismus; die Konkrete Poesie, bei der die Art der grafischen Anordnung der sprachlichen Elemente ebenso bedeutungstragend ist wie diese Elemente selbst; die Bedeutung der Materialität von Sprache in der *Language Poetry*, bei deren Texten Referentialität und innere Kohärenz weitestgehend fehlen.

Die Goldsmith'schen Schreibmethoden sind an sich nicht mediengebunden, sie funktionieren auch im rein analogen Raum, aber was Goldsmith ins Spiel bringt, sind eben die neuen Möglichkeiten, die das Digitale im 21. Jahrhundert eröffnet hat: der einfache Zugang zu sehr großen Datenmengen über das World Wide Web (Big Data) und dadurch die unermesslich große Menge an sprachlichen Ressourcen, mit denen gearbeitet werden kann. Hinzu kommen die in Abschnitt 2 vorgestellten Besonderheiten beim digitalen Schreiben, die durch Automatisierung, Datenintegration und Vernetzung gegeben sind: einfaches Copy & Paste, Löschen und Hinzufügen von Text, Scannen und automatisierte Texterkennung (OCR), kollaboratives Schreiben und vieles mehr.

Nun könnte man argumentieren, dass das Digitale bereits seit den 1950er Jahren Spuren in der Literatur hinterlassen habe. Mit dem Aufkommen von Computern und des Internets waren technische und mediale Voraussetzungen gegeben (vgl. Lobin 2014), um auf künstlerische Weise in einem Werk mehrere Sinne gleichzeitig anzusprechen (Multimodalität, s. Fußnote 8) und unterschiedliche Zeichentypen zum Einsatz zu bringen (Multikodalität) und miteinander zu verknüpfen. Dies veränderte die Produktion, die Rezeption und die Möglichkeit der Interaktion der Rezipient\*innen mit dem Werk nachhaltig. Bei

dem weit zu fassenden Genre *Digital Poetry*<sup>12</sup> ist es nicht nur die Materialität des Werkstoffs Sprache, sondern es ist mehr eine Materialität von Zeichen aller Art im Sinne des Postulats „Alles ist Text“. In der *Source Code Poetry* (siehe Beispiele auf [www.sourcecodepoetry.com/](http://www.sourcecodepoetry.com/)) wird dies besonders anschaulich: Hier werden die Zeichen sozusagen aus den Maschinenräumen, aus den Tiefen des submarinen Zeichensystems an die Oberfläche gebracht, wo sie eine eigene Ästhetik entfalten. Werkstoff ist die Computersprache, ein ausführbarer Quellcode, gemischt mit humansprachlichen Zeichen mit semiotischer Bedeutung. *Digital Poetry* entsteht im digitalen Raum, und auch ihre Rezeption funktioniert nur dort.

Was also ist nun so revolutionär an Goldsmiths Ideen? Für Perloff ist es die Technik der Appropriation und all ihrer Spielarten, die eine „poetics of ‚unoriginality‘“ (Perloff 2010: 12) begründen. Damit gehen Goldsmith und seine Kolleg\*innen weit über die Zurückweisung der Expressivität des schreibenden Subjekts durch die Wegbereiter<sup>13</sup> der neuen konzeptuellen Poetik hinaus (Perloff 2010: 18). Das Digitale eröffnet dabei der Appropriationstechnik eine unbenutzte Spielweise.

### 3.2 Konzeptuelles digitales Schreiben: Prinzipien, Merkmale und Techniken<sup>14</sup>

In der Einleitung zu dem Sammelband *Code und Konzept* definiert Bajohr konzeptuelles digitales Schreiben bzw. konzeptuelle digitale Literatur als Verbindung von Grundannahmen und Vorgehensweisen der konzeptuellen Literatur

12 Für dieses Genre gibt es dutzende weiterer Bezeichnungen wie Cyber Poetry, New Media Poetry oder Electronic Poetry (Antonio 2011).

13 Perloff (2010) zählt zu den Wegbereiter\*innen der neuen konzeptuellen Poetik, explizit der Konkreten Poesie, die die Digital Poetry antizipiere (Perloff 2010: 13), Oulipo und Translational Poetics (multilinguales Schreiben und Schreiben in einer Fremd- oder Zweitsprache). Bezüglich der Language Poetry der 1980er vertritt sie die These, dass selbst bei dieser avantgardistischen Bewegung, wie auch in der „mainstream poetry“ (Perloff 2010: 7), die inventio noch vorrangiges Konstruktionsprinzip sei (Perloff 2010: 9–11).

14 Das Textkollektiv 0x0a steht in diesem Abschnitt exemplarisch für konzeptuelles digitales Schreiben im deutschsprachigen Raum. Das soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass es weitere deutschsprachige Autor\*innen gibt, die konzeptuelle digitale Literatur hervorbringen und/oder sich mit ihr theoretisch auseinandersetzen, z.B. Swantje Lichtenstein, Jasmin Meerhoff, Kathrin Passig. In Nordamerika gibt es außer Kenneth Goldsmith einige andere Autor\*innen, die sich un kreativer Schreibtechniken bedienen, so etwa Goldsmiths Weggefährten Christian Bök und Darren Wershler. Weitere Vertreter\*innen konzeptueller digitaler Literatur finden sich in Bajohrs Sammelband *Code und Konzept* (2016a). Ein Sammelband, der sich explizit der elektronischen Literatur von Frauen\* widmet, ist *#WomenTechLit* (Mencia 2017).

einerseits (hierunter fasst er auch Goldsmith) und der digitalen Literatur andererseits. Digitale Literatur umfasst für ihn eine nicht-technische Seite (Wirklichkeitsbegriff) und eine technische Seite (Produktion und Rezeption). Die Produktionsperspektive, die er für wichtiger hält als die Rezeptionsperspektive, nennt er „generative Codeliteratur“: „Literatur, die durch einen auf einem Computer ausgeführten Programmcode hergestellt wird“ (Bajohr 2016b: 8–9). Auf dieser Grundlage möchte ich folgende Prinzipien und Merkmale bzw. Techniken als kennzeichnend für konzeptuelles digitales Schreiben herausstellen, wobei diese nicht bei jedem Werk gleichermaßen zutreffen.

**1) Das Konzept für das bzw. die Idee hinter dem Werk, dem Textprodukt, ist von zentraler Bedeutung.**

Für *Chicken Infinite* kam Weichbrodt (2014) auf die Idee, einen Algorithmus zu programmieren, der Kochrezepte für Hühnengerichte sammelt und wahllos miteinander vermischt. Auf 116 Seiten Zutaten folgen über 400 Seiten Zubereitungsanweisungen. Wie schon Goldsmith sagte, sind viele der Textprodukte nicht dafür gemacht, wie ein Roman von Anfang bis Ende gelesen zu werden. Das trifft auch auf *Chicken Infinite* zu – aber die Idee ist lustig, es macht Spaß, durch das Buch zu blättern und es querzulesen. Vielleicht mag es auch zum Nachdenken über die Sinnhaftigkeit der Existenz von abertausenden, sich sehr ähnelnden Rezepten im Netz anregen.

**2) Arbeitsmaterial sind digitale und maschinell lesbare, frei verfügbare Textmengen (Big Data), die mit Hilfe von Verfahren wie *Data Scraping* gesammelt werden oder bereits als Text-/Sprachkorpora oder Wortlisten zur Verfügung stehen.**

Das Textkollektiv 0x0a und Kathrin Passig haben auf einer Webpage deutsch- und englischsprachige Textsammlungen (derzeit 55) zusammengestellt, die zur Programmierung von Bots und anderen Textgeneratoren einladen. Sie reichen von einer Liste mit IKEA-Kategorien über gescrapte Dating-Profile bis hin zu einem Korpus deutschsprachiger Prosawerke aus dem 16. bis 20. Jahrhundert (0x0a/Passig 2020). Frei zugängliche Textkorpora sind außerdem über Suchplattformen auffindbar, welche von Forschungsinfrastrukturen wie z.B. CLARIN ([www.clarin.eu/](http://www.clarin.eu/)) zur Verfügung gestellt werden. Eigentlich für Forschungszwecke in den Sprachwissenschaften erstellt, eignen sich die Korpora auch sehr gut für literarische Experimente. Ihre Handhabung erfordert aller-

dings computerlinguistische Kenntnisse.<sup>15</sup> Ein Beispiel für ein Gedicht, das mit Hilfe von Konkordanzsoftware aus einem literarischen Textkorpus erstellt wurde, ist Bajohrs „20 OPFER“<sup>16</sup>.

### **3) Typische Arbeitstechniken sind die bereits in Abschnitt 3.1 vorgestellten un kreativen Schreibmethoden von Kenneth Goldsmith: Appropriieren, Kopieren, Transmedialisieren, Remixen, De- und Rekontextualisieren, Reframen usw.**

Diese Techniken – mit Ausnahme der Eins-zu-Eins-Appropriation – finden sich im Grunde bei allen in Abschnitt 3 angeführten Beispielen wieder. Eine Illustration dafür, wie mit diesen un kreativen Schreibtechniken ebenso kleine Mengen vorhandenen Textmaterials bearbeitet werden können, ist die sogenannte „Blackout Poetry“.<sup>17</sup> Für den analogen Raum ist sie in den letzten Jahren vor allem durch Austin Kleons (2010) „Newspaper Blackout“ bekannt geworden<sup>18</sup>. Es gibt aber auch digitale Tools, mit denen gearbeitet werden kann, etwa wie der „Blackout Poetry Maker“ von Emma Winston ([blackoutpoetry.glitch.me/](http://blackoutpoetry.glitch.me/)), mit dem ich aus einem studentischen Text aus dem Modul „Kulturgeschichte des Schreibens/Schreiben in digitalen Medien“ an der Alice Salomon Hochschule folgenden Text kreiert habe:

---

15 Zu möglichen urheberrechtlichen Problematiken sagt Bajohr: „Rein urheberrechtlich habe ich keine Probleme, weil ich immer Transformationen vornehme und so aus dem Ausgangsmaterial ein sichtbar ‚eigenständiges Werk‘ mache (wie ja der juristische Terminus lautet). Das ist bei anderen Spielarten der konzeptuellen Literatur anders, vor allem im Bereich der Appropriationsliteratur, wo also vorhandene Texte eins zu eins übernommen werden – dort ist mir bisher aber nur ein Fall bekannt, bei dem es zu rechtlichen Konsequenzen gekommen ist.“ (Bajohr 2019: 208).

16 Bajohr (2018a), online verfügbar unter: [hannesbajohr.de/20-opfer/](http://hannesbajohr.de/20-opfer/).

17 Man könnte diskutieren, ob die Blackout Poetry zum konzeptuellen Schreiben im engeren Sinne zu zählen ist.

18 Wobei die Verbreitung dieser originär analogen Newspaper Blackouts vor allem im digitalen Raum, d. h. über soziale Medien (tumblr, Instagram, Facebook etc.), geschieht, womit wir wieder bei den verschiedenen Parametern digitalen Schreibens wären (vgl. Abschnitt 2.1). Für Blackout Poetry auf Deutsch sind Dirk Bathens sehr ästhetische und feinsinnige „Textverdunklungen“ (2012–) zu empfehlen.



### Ambivalentes Verhältnis

Das ambivalente Verhältnis zum  
 Commander Keen  
 schrieben Menschen in  
 Verbindung am Computer,  
 Digitalität im Sinne –  
 als Selbstzweck für das  
 „Außen“.

Beispiel 5: „Ambivalentes Verhältnis“. Digitales Blackout Poem der Autorin. (Ausgangsmaterial: Auszug aus der Übungsaufgabe „Digitale Schreibbiografie“ eines\* einer Studierenden.)

4) Es wird nach selbstaufgelegten Beschränkungen und Regeln verfahren, die vor dem eigentlichen Schreiben definiert werden und nach denen schrittweise das sprachliche Arbeitsmaterial bearbeitet wird. Dies geschieht manuell oder automatisch (s. u.).

Für die Umwandlung des berühmten Abendlieds „Der Mond ist aufgegangen“ von Matthias Claudius verfuhr Bajohr (2020) nach der einfachen Regel: Ersetze jedes einzelne Wort mit einem Synonym, das von der Thesaurusfunktion des Textverarbeitungsprogramms Microsoft Word vorgeschlagen wird.

### ZWIELICHTSCHLAGER

Der Trabant ist aufgebrochen  
 Die flotten Gestirnelein strunzen  
 Im Entzücken ehrenhaft und gemeinverständlich;  
 Die Schonung ankert meliert und kuschelt,  
 Und aus der Matte kraxelt  
 Der blonde Smog delikat.  
 [...]



[Das bekannteste deutsche Gedicht, mit der notorisch kreativen Micro-soft-Word-Synonymsuche Wort für Wort umformuliert; Komposita wurden gelegentlich getrennt verarbeitet.]

Beispiel 6: Erste Strophe von „ZWIELICHTSCHLAGER“ (Bajohr 2020)

Beim Textgenerator „automatengedichtautomat“, den Bajohr programmiert hat ([www.hannesbajohr.de/automatengedichtautomat](http://www.hannesbajohr.de/automatengedichtautomat)), können die Nutzenden Einstellungen vornehmen, die bestimmten Beschränkungen und Regeln beim Umgang des Generators mit dem Ursprungsmaterial entsprechen. Dazu gehören Einstellungen hinsichtlich Satzzeichen, Umbrüchen, Textlänge oder der Entfernung von Wörtern abhängig von ihrer Länge. Bajohr schlägt auch Regeln für die manuelle Nachbearbeitung der ‚ausgespuckten‘ „automatengedichte“ vor (ebd.).

## 5) Die Maschine übernimmt Teile der Arbeit, d. h. der Textkompositionsprozess ist (teil-)automatisiert.<sup>19</sup>

a) In den Computeralgorithmen sind eindeutige Regeln definiert, nach denen automatisch Schritt für Schritt mit dem sprachlichen Arbeitsmaterial verfahren wird.

Im Netz finden sich viele Bots (z. B. auf Twitter @pentametrone, @StoryPremiseBot und @censusAmericans oder auf Instagram @eloquentron3000), Apps (z. B. die „Die Poesiemaschine“: [play.google.com/store/apps/details?id=nl.poetryinmotion.dichtbijduits&hl=de](https://play.google.com/store/apps/details?id=nl.poetryinmotion.dichtbijduits&hl=de)) sowie Texttools und -generatoren, die zum Spielen einladen, so etwa die Gedichtgeneratoren „Poetron“ ([www.poetronzone.de/poetron.php](http://www.poetronzone.de/poetron.php)) und „Poetweet“ ([poetweet.com.br/](http://poetweet.com.br/)), der „Sprichwortrekombinator“ ([sprichwortrekombinator.de/](http://sprichwortrekombinator.de/)), der „Hohlphrasengenerator“ ([hohlphrasengenerator.de/hohl\\_gen\\_v4.html](http://hohlphrasengenerator.de/hohl_gen_v4.html)) oder der „Anagramm-Generator in deutscher Sprache“ ([www.sibiller.de/anagramme/](http://www.sibiller.de/anagramme/)). Weichbrodts *I Don't Know* von 2016 ist ein weiteres Beispiel für einen Algorithmus, der den Textkompositionsprozess (teil-)automatisiert. Weichbrodt hat ihn so programmiert,

.....

19 In Deutschland gehen Vorläufer von Maschinen, die Texte generieren, bis ins 18. Jahrhundert zurück, wie Bernhart und Richter (2019) in einem Artikel in der Süddeutschen Zeitung darlegen: die odendichtende „poetische Handmühle“ aus Göttingen (erwähnt 1777), der Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelte Rechner „Zuse Z 22“ von Theo Lutz oder der in den 1970ern entworfene und 2000 gebaute Landsberger Poesieautomat von Hans Magnus Enzensberger. Allen diesen Textexperimenten war gemeinsam, dass Text(-teile) nach aleatorischen Prinzipien ausgewählt und neu zusammengesetzt wurden. Das Zufallsprinzip als wichtiges Gestaltungselement findet sich auch in der bildenden Kunst und Musik.

dass er Wikipediaeinträge zufällig auswählt, sammelt und daraus einen über 300-seitigen Text generiert, in dem ein Ich-Erzähler leugnet, etwas über den in diesen Artikeln dargelegten Inhalt zu wissen. Herausgekommen sind Sätze wie „And I know nothing about Cannibalism in fiction. [...] The Texas Chainsaw Massacre 2 – never heard of it. Couldn't say.“, „I'm completely ignorant of People from Belfast. And who the shit is Ernie Graham? Who the hell is Stephen Nolan? I have no idea.“ (Weichbrodt 2016).

**b) Der Code wird als Konzept betrachtet. Das Konzept wird für die Rezipient\*innen offengelegt.**

Dieser Punkt knüpft unmittelbar an Merkmal/Prinzip 1 an (die zentrale Bedeutung des Konzepts für das bzw. der Idee hinter dem Textprodukt). Konzept bedeutet bei der konzeptuellen digitalen Literatur „Code“. Bajohr sagt: „Ich gehe von einer Analogie von Code und Konzept aus: Was den Text hervorbringt, ist das Konzept, das programmatisch, also per Code, umgesetzt werden kann, aber nicht muss“ (Bajohr 2019: 207). Er formuliert die These „Code : Output = Konzept : Werk. Zu lesen als: ‚Der Code verhält sich zum Output wie das Konzept zum Werk.‘“ (Bajohr 2016b: 12). Perloffs (2010) Vorstellung vom „Unoriginalgenie“ folgend, verändert Bajohrs Betrachtungsweise das Verständnis von Autorschaft radikal: Der Autor (oder die Autorin) ist

kein Originalgenie mehr und wird Kurator des schon Existierenden; auch der Schöpfungsprozess verschiebt sich auf eine sekundäre Ebene: Es wird geschrieben, um dann schreiben zu lassen, denn es ist der vom Autor konstruierte Code, nicht mehr der Autor unmittelbar selbst, der den Text hervorbringt. (Bajohr 2018c)

Im Sinne einer „literarischen Transparenz“ (Bajohr 2019: 208) geben Autor\*innen häufig Informationen zum Entstehungsprozess, etwa, welches Textmaterial und welche Werkzeuge (Skriptsprache, Code, Software etc.) sie verwendet haben (s. z. B. Bsp. 6). Konzeptuelle digitale Literatur kann so als „Open-Source-Literatur“ (ebd.: 209) bezeichnet werden. Zum Teil sind die Erläuterungen noch sehr viel ausführlicher, etwa bei Kathrin Passigs „Poetry Blackout“ (2019: 4–5); hier ähneln sie fast einem Methodenkapitel einer empirischen wissenschaftlichen Arbeit.

c) Eine wichtige Rolle spielen aleatorische Prinzipien. Beispielsweise kann die Auswahl, welcher Text oder welche Textfragmente für die Bearbeitung aus der riesigen Datenmenge ausgewählt wird oder wie Textteile neu zusammengesetzt werden, zufällig erfolgen.

Der „Sprichwortrekombinator“ (s. o.) beispielsweise kombiniert per Zufallsprinzip Teile existierender Sprichwörter zu einem neuen Sprichwort, z. B. „Pech im Spiel, Affe tot.“ Bei Bajohrs „automatengedichtautomat“ (s. o.) werden „die jeweils benannten Quelltexte in ein PHP-Skript [...] gefüttert, das sie (pseudo-)randomisiert“ (Bajohr 2018a). Das betrifft die Zusammensetzung des eingespeisten Ausgangsmaterials ebenso wie die Textkürzung, Satzzeichen und Umbrüche.

d) Es kommen Künstliche Intelligenz und Maschinenlernen für die Textgeneration zum Einsatz.

Die jüngsten Ansätze in der konzeptuellen digitalen Literatur gelten dem Experimentieren mit künstlicher Intelligenz und Maschinenlernen.<sup>20</sup> Künstliche neuronale Netzwerke lernen, Muster bestehender Texte zu erkennen und neue Texte zu generieren, die ersteren ähneln.<sup>21</sup> Ein Beispiel sind die „Lernprozesse“ von Bajohr (2018b). Das Verhalten des Algorithmus, nach dem dieses selbstlernende neuronale Netzwerk den Text generiert, bleibt dabei den Autor\*innen-Programmierer\*innen verschlossen; die Maschine handelt hier quasi autonom, nachdem sie den Auftrag zur Regelerstellung erhalten hat: „Das ist Literatur dritter Potenz: Statt die Regeln zu entwerfen, nach denen gedichtet wird, entwerfe ich die Regel für diese Regel. Der Maschine sage ich: ‚Lerne und imitiere!‘ Und mir selbst: ‚Entferne dich!‘“ (Bajohr 2018b: 14).

.....

20 Die beiden Begriffe werden häufig synonym verwandt. Machine Learning kann aber als Teilbereich der Künstlichen Intelligenz (KI) betrachtet werden, als eine „Weise, KI zu implementieren“ (Data Revenue 2020).

21 Ich empfehle, die Möglichkeiten von KI-Tools wie „DeepL“ (einem maschinellen Übersetzungstool, [www.deepl.com](http://www.deepl.com)) oder „Talk to Transformer“ ([app.inferkit.com/demo](http://app.inferkit.com/demo)) einmal selbst auszuprobieren. „Talk to Transformer“ ist eine Demo-Version des Textgenerators „InferKit2“, der das neuronale Netzwerk Megatron-11b nutzt ([inferkit.com/docs/generation](http://inferkit.com/docs/generation)) und auf dem generativen Sprachmodell GPT-2 basiert (von OpenAI entwickelt). GPT-2 (mittlerweile gibt es bereits GPT-3) ist umstritten, sogar bei den Entwickler\*innen (Radford et al. 2019), die selbst davor warnen und entgegen der ursprünglichen Planung den Quellcode nicht in Gänze veröffentlicht haben. Der Einsatz von Künstlicher Intelligenz wirft nicht nur urheberrechtliche, sondern vor allem ethische Fragen auf. Probleme sind u. a. leichter Missbrauch (Trolle und Fake News/Deep Fakes) und Bias (z. B. Rassismus, Sexismus).

#### 4. These: Eine Befreiung des Schreibens

Kern meiner These ist das in Abschnitt 3.1 bereits angeklungene Paradox der Kreativität durch Unkreativität: Der zur Beschränkung auferlegte ‚unkreative‘ Zugang zum Schreiben kann entlastend sein, und das wiederum eröffnet Raum für absichtslose Kreativität.

Ich habe hier weniger Menschen vor Augen, für die Schreiben ein selbstverständlicher Teil des Lebens ist, die vor Ideen sprühen und diese auch mühelos zu Papier bringen, sondern solche, die durchaus neugierig auf Schreibangebote<sup>22</sup> reagieren, gleichzeitig aber glauben, es sei nichts für sie. In Gesprächen mit diesen Menschen fallen dann Sätze wie „Ich kann nicht schreiben“, „Ich war nie gut in Deutsch“, „Ich wüsste gar nicht, was ich schreiben soll“. Dabei schwingen implizit Erwartungen mit wie etwa „Ich muss kreativ sein“. Diese Vorstellungen und die Erwartungen an sich selbst<sup>23</sup> halten viele potentiell am Schreiben Interessierte davon ab, Schreibworkshops zu besuchen. Ich frage mich dann oft, wie ich diese Menschen ermutigen kann, es einfach auszuprobieren, wie ich ihnen ihre Hemmungen und möglicherweise Ängste nehmen kann.<sup>24</sup> Hier war die Entdeckung von Goldsmith's *Uncreative Writing*-Ansatz ein ‚Aha‘-Erlebnis.

Ich bin überzeugt: Wenn ich Teilnehmer\*innen von Schreibgruppen Sprachmaterial zur Verfügung stelle, wenn ich ihnen Regeln für das Arbeiten mit diesem Material vorgebe, die sie Schritt für Schritt befolgen sollen, und wenn ein Teil der Arbeit automatisch von einem Tool erledigt wird, wirkt das befreiend. Es kann noch mehr als traditionelle Formen des kreativen Schreibens den Druck und die implizite Erwartung nehmen, beim Schreiben etwas gänzlich Neues, Originelles oder gar Geniehaftes schaffen zu müssen. Bestehendes Textmaterial regelgeleitet zu kopieren, auseinanderzunehmen, neu zusammensetzen

.....  
22 Ich verstehe hier unter „Schreibangeboten“ niedrigschwellige Kurse und Workshops zum kreativen Schreiben mit zwei wichtigen Zielen: dem Spaß am Spiel mit Sprache und/oder Selbsterfahrung (was sich an den Motiven der Schreibbewegung seit den 1970er/80er Jahre in Deutschland orientiert, vgl. Werder 2007: 9–10), nicht Autor\*innenwerkstätten oder Lehrformate von Ausbildungsstätten für angehende Schriftsteller\*innen wie in Leipzig oder Hildesheim mit dem Fokus auf dem Erlernen von Techniken des literarischen Schreibens und dem Ziel, etwas Publikationsreifes zu schaffen.

23 Ich kann nur spekulieren, woher sie kommen. Die Sozialisierung im schulischen Deutschunterricht mag eine davon sein.

24 Natürlich wissen wir alle, dass auch (oder gerade?) Menschen, die viel schreiben oder Schreibende anleiten, Schreibhemmungen haben und unter ihren Erwartungen an sich selbst leiden können. Auch diesen Menschen kann *Uncreative Writing* Druck nehmen; das wurde in dem ASH-Modul deutlich (vgl. Abschnitt 5). Dies wäre ein lohnendes Thema für einen weiteren Aufsatz.

zen und in andere Kontexte zu transferieren, schafft Raum für das spielerische Experimentieren mit Sprache. Und genau dieses spielerische Element ist meiner Ansicht nach zentral.

Das Ganze funktioniert zwar auch im analogen Raum, aber der digitale Raum mit seinen unendlichen, einfach zugänglichen Textmengen und digitalen Tools bietet besonders viele interessante (und zeitgemäße) Möglichkeiten.

## 5. *Uncreative Writing* aus der Sicht von Studierenden des Biografischen und Kreativen Schreibens

Was halten Studierende des Biografischen und Kreativen Schreibens von Goldsmiths (2017: 28) postulierter „Revolution der Literatur, die von digitalen Medien ausgeht“? Welche Bedeutung hat der Ansatz von Goldsmith für ihr eigenes Schreiben und für ihre Haltung zu Kreativität? Würden sie meiner These zustimmen? Unter anderem mit diesen Fragen im Kopf startete ich im Wintersemester 2019/20 das Erstsemestermodul „Kulturgeschichte des Schreibens/Schreiben in digitalen Medien“ im berufsbegleitenden Masterstudiengang „Biografisches und Kreatives Schreiben“ (BKS) an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Der Studiengang ist als *Blended Learning*-Format konzipiert. Pro Modul kommen die Studierenden für ein Präsenzwochenende in Berlin zusammen (ca. 13 Stunden); der Rest des Unterrichts erfolgt über digitalen Austausch, vor allem über die Lernplattform Moodle.

Der 14. BKS-Jahrgang (abgekürzt BKS 14) startete mit 28 Studierenden; das Modul abgeschlossen haben 23. Eine Herausforderung war die sehr große Heterogenität der Gruppe hinsichtlich Alter (etwa von Ende 20 bis Ende 60), Erststudium und Berufserfahrung, Motivation für das Studium und – was für das Modul von besonderer Bedeutung war – hinsichtlich IT-Kenntnissen und allgemeiner Aufgeschlossenheit gegenüber dem Digitalen.<sup>25</sup>

In der hier abgebildeten Tabelle gebe ich einen Überblick über die Aufgaben, die die Studierenden während des Semesters erfüllen mussten und die direkt in Bezug zum Schreiben in digitalen Medien standen.<sup>26</sup> Unter dem Link

.....

25 Meinen ursprünglichen Plan, mit sozialen Medien schreibend zu experimentieren, musste ich aufgeben, da nur wenige bereit gewesen wären, eine Plattform wie Twitter, Facebook, Instagram oder WhatsApp im Rahmen des Moduls zu nutzen und dafür ggf. ein temporäres Konto mit einem Pseudonym anzulegen.

26 Eine genaue Auswertung der studentischen Beiträge wäre hochspannend, würde aber eine eigene Publikation füllen.

[https://www.frank-timme.de/fileadmin/docs/Pohle\\_Uncreative\\_Writing\\_Ergaenzendes\\_Material\\_zu\\_Abschnitt\\_5.pdf](https://www.frank-timme.de/fileadmin/docs/Pohle_Uncreative_Writing_Ergaenzendes_Material_zu_Abschnitt_5.pdf) finden sich eine detaillierte Beschreibung aller Modulaufgaben sowie Beispiele aus den studentischen Texten.

Datum	Aufgabe	Aufgabenkürzel	Aufgabenstatus
Einreichungsfrist: Anfang November	Übungsaufgabe 1: Digitale Schreibbiografie	Biografie	Benotete Prüfungsleistung (10%)
Einreichungsfrist: Ende November	Übungsaufgabe 2: Fiktionaler Dialog mit Kenneth Goldsmith	Dialog	
Anfang Dezember (Präsenzwochenende)	Kollaborative Stellungnahme zu meiner These (s. Abschnitt 4) über EtherPad	Stellungnahme	Aktive Seminarteilnahme
Einreichungsfrist: Ende März (aus Pandemiegründen verlängert bis Anfang Mai)	Didaktisches Konzept für eine Aufgabe zum digitalen Schreiben (kollaboratives Schreibprojekt) ODER wissenschaftliche Hausarbeit	Konzept	Benotete Prüfungsleistung (70%)
	Modulreflexion	Hausarbeit	
		Reflexion	Benotete Prüfungsleistung (20%)

Tab. 1: Aufgabenarrangement für den Modulteil „Schreiben in digitalen Medien“ im Wintersemester 2019/20.

Der wichtigste Teil der Prüfungsleistung, der nach der Vorlesungszeit angefertigt wurde, war die Entwicklung eines didaktischen Konzepts für eine Aufgabe zum digitalen Schreiben (Konzept).<sup>27</sup> Ich wollte damit eine authentische Prüfungsaufgabe mit „konkret situierte[m] Gebrauchswert“ (Bräuer/Schindler 2011: 12) stellen, von der die BKS-Studierenden später profitieren können.<sup>28</sup>

.....  
27 Fünf Studierende wählten die Alternative, also eine wissenschaftliche Hausarbeit, von denen sich zwei mit der Rezeption von Goldsmiths Ideen im deutschsprachigen Raum beschäftigten.

28 Viele von ihnen haben sich für diesen Studiengang entschieden, weil sie selbst Schreibgruppen leiten wollen. In der Modulreflexion schrieb eine Studentin: „Ich habe mich für das Kollaborative Schreibprojekt entschieden, weil ich den Eindruck hatte, daraus langfristig betrachtet den größeren Nutzen ziehen zu können. Ich war neugierig darauf, an etwas praktisch Anwendbarem zu arbeiten“

Die Schreibaufgaben, bei denen sich viele der Autor\*innen von Porombkas *Schreiben unter Strom* (2012) inspirieren ließen, sind hinsichtlich der anvisierten Zielgruppe, ihrer Komplexität (z.T. gibt es mehrere Teilaufgaben verteilt über mehrere Treffen) und der Rolle, die das Digitale spielt, sehr unterschiedlich.<sup>29</sup> Interessant ist, dass bei den allermeisten Aufgaben der analoge Raum bzw. das analoge Schreiben immer noch ein sehr wichtiger Anker ist. Fast alle Aufgaben sind für Gruppentreffen in einem realen Raum konzipiert (wobei manche Autor\*innen erwähnen, dass sie auch online stattfinden könnten, dies aber nicht weiter ausführen). Manchmal wird digital Geschriebenes in den analogen Raum geholt, um anschließend wieder in den digitalen Raum zurückgegeben zu werden. Lokal auf einem Gerät installierte Software und/oder webbasierte Tools kamen in allen Aufgaben zum Einsatz, z.T. war das Digitale allerdings ausschließlich Handwerkszeug oder Kommunikations- und Vernetzungstool und stand konzeptionell nicht im Vordergrund.<sup>30</sup>

Die Prinzipien, Merkmale und Techniken des un kreativen, konzeptuellen digitalen Schreibens finden sich in Ansätzen in den meisten Aufgaben wieder. Viele Aufgaben nutzten im Internet vorhandenes Text- und Sprachmaterial als Werkstoff, wobei es überschaubare Mengen waren, nicht ‚Big Data‘. Das Material wurde kopiert, transmedialisiert, neu zusammengesetzt, de- und rekontextualisiert, neu gerahmt. Beim Bearbeiten des Text- und Sprachmaterials gab es häufig konkrete Vorgaben und Beschränkungen als Schreib- oder Spielregeln.

Eine Radikalität wie in den konzeptuellen Schreibprojekten von Goldsmith, Bajohr oder Weichbrodt findet sich in den Arbeiten letztlich nicht; einige gehen eher in die Richtung einer ernsteren Variante der *Flarf Poetry* der frühen 2000er Jahre (Goldsmith 2009a, Sullivan 2011). Ob es Angst vor der eigenen Courage ist, Teilnehmende einer Schreibgruppe einen vorhandenen Text stupide abschreiben zu lassen? Oder IT-Kompetenzen für generative Codeliteratur nötig gewesen wären, über die die Studierenden und ihre anvisierten Zielgruppen nicht verfügten (z. B. Umgang mit Sprachkorpora)? Ich weiß es nicht. Die ganze

.....  
(Reflexion, AG). Eine andere schrieb: „Diese Übungen nehme ich gerne in mein Repertoire mit auf, auch deshalb, weil sie gute Überleitungen zu Diskussionen zum Thema Kreativität und neue Technologien darstellen“ (Reflexion, LH).

29 19 Studierende gaben ihr schriftliches Einverständnis, dass ich ihre während des Semesters entstandenen Texte für Lehr- und Forschungszwecke nutzen darf. Nur aus ihren Arbeiten zitiere ich in diesem Beitrag. Die Beiträge sind i.d.R. anonymisiert bzw. mit Kürzeln versehen.

30 Bestandteil einiger Schreibaufgaben war außerdem eine Phase der Reflexion und Diskussion mit den Teilnehmenden über die Aufgabe selbst, z. B. das Schreiben in soziale Medien, Urheberrechts- oder Datenschutzfragen oder das Goldsmith'sche Konzept des *Uncreative Writing* (Metaebene). Genau eine solche Auseinandersetzung fordert Bajohr (2019: 204).

Bandbreite des *Uncreative Writing* wurde zwar nicht ausgeschöpft, und das Ziel scheint letztlich doch die Produktion lesbarer, ästhetisch ansprechender Texte gewesen zu sein, aber angesichts des Zögerns und spürbaren Widerstands der Studierenden gegenüber dem digitalen un kreativen Schreiben noch während des Präsenzwochenendes sind die Ergebnisse insgesamt revolutionärer als erwartet.

## 6 *Uncreative Writing* in Schreibangeboten

Die vorangegangenen Abschnitte legen nahe, dass die Bandbreite von möglichen Aufgaben zum Un kreativen Schreiben sehr groß ist: Sie reicht vom Abtippen und Rekontextualisieren von digitalem Textmaterial bis hin zum Einsatz von Textgeneratoren, die mit künstlicher Intelligenz arbeiten. *Uncreative Writing* kann nicht nur im digitalen Raum, sondern auch im analogen Raum stattfinden, und es gibt Schreibprojekte, die fließende Übergänge zwischen beiden Räumen beinhalten (hybride Textentstehungsprozesse). Umgekehrt ist nicht jedes Schreiben im digitalen Raum un kreativ im Sinne Goldsmiths.

### 6.1 Potential

Das digitale *Uncreative Writing* eröffnet ganz neue Möglichkeiten, Konzepte wie ‚Schreiben‘, ‚Text‘, ‚Autorschaft‘ und ‚Kreativität‘ neu zu denken. Schon aus einer theoretischen Perspektive kann das befreiend sein. Wichtiger im Kontext dieses Beitrags ist aber die Perspektive der Praxis. Als Schreibgruppenleiterin (zumal mit sprachwissenschaftlichem Hintergrund) muss und will ich mir gar nicht darüber den Kopf zerbrechen, ob das, was bei *Uncreative Writing* herauskommt, den Stempel ‚Literatur‘ oder ‚Poesie‘ verdient. Diese Frage ist für mich völlig unerheblich. *Uncreative Writing* macht Spaß, ist einfach und zugleich intellektuell herausfordernd, bietet Überraschungen und eine ganz eigene Ästhetik und verrät durchaus viel über die Autor\*innen selbst, auch wenn sie sich der Worte anderer bedienen: „Und ich glaube tatsächlich, dass sogar beim un kreativen Schreiben à la Kenneth Goldsmith etwas urtief Persönliches, Aufrichtiges rauskommen kann, wir uns im Remix von Fremdem ein Stück weit auch selber erkennen.“ (Reflexion, AK).

Das Potential der Befreiung durch den Ansatz des un kreativen Schreibens im digitalen Raum liegt darin, dass er eine sehr niedrigschwellige Einladung zum Schreiben bietet, was Schreibängsten und -blockaden entgegenwirkt. Hier kommen mehrere Aspekte zum Tragen: Die vorgegebenen Schreibregeln und -beschränkungen minimieren das Risiko einer blockierenden Erwartungs-



haltung an sich selbst, originelle, innovative und publikationsreife Texte hervorbringen zu müssen. Die Schreibenden sind nicht lange mit dem berüchtigten leeren Blatt konfrontiert: Zum einen liegt der sprachliche Werk- und Rohstoff bereits in Form digitalen Textmaterials vor. Zum anderen lässt sich durch die einfache Möglichkeit von Copy & Paste das Blatt sehr schnell füllen, und mit Tools, die mit dem vorhandenen Material gefüttert werden, können die Gruppenteilnehmer\*innen Text(-teile) schreiben *lassen*. Das unkonventionelle, manchmal verrückte Experimentieren und Spielen mit dem Material kann unverkrampftes, befreites Schreiben ermöglichen. Wie ich in Abschnitt 4 bereits angedeutet habe, halte ich den Aspekt des Spielens für ganz besonders wichtig. Hierbei sehe ich viele Überschneidungen mit der *Playing Arts*-Bewegung, bei der sich Elemente des *Uncreative Writing* wiederfinden, die aber weitere künstlerische bzw. spielerische Formen umfasst (vgl. Sturzenhecker 2015).<sup>31</sup>

Für Schreibangebote zum *Uncreative Writing*, die in diesem Beitrag im Fokus stehen, erfüllt das Schreiben somit in erster Linie eine hedonistische Funktion (Genuss, Lust, freies Spiel), wobei eine poetisch-ästhetische Funktion (erzählen, verichten, unterhalten) selbstverständlich nicht auszuschließen ist (Alers 2019: 71).

Meine Annahmen zum Potential des unkreativen Schreibens gründen sich auf Erfahrungen mit ähnlichen Schreibaufgaben im rein analogen Raum. Nach der Erstellung einer Wort-Collage im Stil von Herta Müller beispielsweise merkte eine Schreibgruppenteilnehmerin an: „Das ist so einfach, so niedrigschwellig, und es kommen so tolle Sachen bei raus.“ Das Feedback einer Teilnehmerin zum gemeinsamen Schreiben von Parallelprotokollen<sup>32</sup> war, dass gerade die Tatsache, „nicht etwas Großes, Tolles, Ausgereiftes schaffen zu müssen, Spaß gemacht [hat].“ Bestätigt wurden die Annahmen durch (a) die eigenen Schreiberfahrungen der BKS-Studierenden und (b) ihre Erfahrungen, die sie beim Praxistest ihres Schreibaufgabenkonzepts gesammelt haben:

- a. Mich hat der Goldsmith-Text total entlastet und ich hab's auch so in meinen Text geschrieben, dass es mir nämlich auch immer so ging,

---

31 Den Leser\*innen sei auch der großartige Essay „Wo einem der Zufall weiterhilft usw. Notizen zu Artistic Research (oder so ähnlich)“ von Birgit Mattausch (2021), *Playing Arts*-Vertreterin, Autorin und Theologin, ans Herz gelegt, der kurz vor Fertigstellung dieses Beitrags in meinem Facebook-Newsfeed auftauchte.

32 „Parallelprotokolle sind gemeinsame Texte über Orte. 2 bis 5 Mitschreibende mit oder ohne Schreiberfahrung protokollieren 20 Minuten lang das umliegende Geschehen – und das, was ihnen dabei durch den Kopf geht. Daraus entstehen chronologisch durchgehende, mehrstimmige Texte“ (Steden 2020).

wie Stefanie gerade erzählt hat, dass man mit Hemmungen und Blockaden reagiert auf das Schreiben. Hab lange gebraucht, um zu peilen, dass ich nicht gut in Deutsch sein musste oder ähnliches, um trotzdem schreiben zu können. Insofern fand ich den Goldsmith-Text für mich nur umso bestärkender, dass man kein Genie sein muss, um Genie zu sein. ;) Wer definiert das schon... (Stellungnahme, Gruppe 1)

- b. Ich führte den Praxistest mit fünf Teilnehmenden zwischen 26–31 durch, die wenig Schreiberfahrung und -praxis haben und vorher schon geäußert hatten, dass ihnen kreatives Schreiben nicht läge und die Vorstellung, in der Gruppe zu schreiben, sie nervös mache. [...] Das Feedback, das ich bekam, war, dass die Methode Angst und Druck nahm, kreativ sein zu müssen, dass es kein Gut und kein Falsch gab, dass eingeschränkter Handlungsspielraum auch weniger Verantwortung bedeutete, dass die Teilnehmenden stolz auf sich waren, etwas Neues versucht zu haben, dass sie Spaß hatten [...]. (Konzept, LH)

## 6.2 Voraussetzungen und Herausforderungen

Bei allen Möglichkeiten und Vorteilen des *Uncreative Writing*-Ansatzes möchte ich auch bestimmte Voraussetzungen und Herausforderungen nicht verschweigen. Dazu gehört, dass die Zielgruppe eine Offenheit mitbringen muss, sich auf Neues einzulassen und überkommene Denkmuster zu hinterfragen, Ungeohntes einfach auszuprobieren und sich überraschen zu lassen. Gibt es zu viel inneren Widerstand, sich im digitalen Raum zu bewegen, macht die Teilnahme an einer Veranstaltung zum digitalen un kreativen Schreiben keinen Sinn. In einem solchen Fall trifft meine These zur Befreiung des Schreibens nicht zu.

Außerdem sind grundlegende IT-Kenntnisse und praktische Fertigkeiten der Teilnehmer\*innen unerlässlich. Dazu gehört der Umgang mit dem Betriebssystem und Standardapplikationen wie Textverarbeitungsprogramm und Browser. Findet ein Workshop online statt, kommt der Umgang mit Videokonferenzsoftware und die Bereitschaft, Filesharing-Dienste (z. B. Google Doc, Dropbox) zu nutzen, hinzu. Dass diese Kenntnisse und Fertigkeiten nicht bei allen Schreibenden vorausgesetzt werden können, machte das Präsenzwochenende im Modul ebenfalls deutlich:

Es wird ein neuer Druck erzeugt. [...] Ich müsste kopieren und ausschneiden können und vieles mehr, um mich überhaupt einlassen zu können. Das Kopieren und Remixen von Texten muss auch nicht zwangsläufig di-

gital stattfinden [um] daran mitwirken zu können? Das stimmt schon, könnte ja spielerisch eingeführt werden. Ich fühle mich trotzdem vom digitalen Schreiben unter Druck gesetzt. So als ob ich eine Spielverderberin wäre, wenn ich nicht mitmachen will und kann. Und zum Thema spielerisch: das ist verdammt harte Arbeit!!! (Stellungnahme, Gruppe 4)

Die Schreibgruppenteilnehmer\*innen sollten ungefähr auf dem gleichen Kompetenzniveau sein, weil ansonsten die einen unter-, die anderen überfordert sind bei der Erläuterung und Umsetzung der einzelnen Arbeitsschritte. Das wiederum geht zu Lasten des beabsichtigten spielerischen Erlebnisses. Welche Kenntnisse ansonsten erforderlich sind, hängt im Wesentlichen von der jeweiligen Schreibaufgabe ab.

Selbstverständlich gilt das Erfordernis technischer Fertigkeiten und Kompetenzen insbesondere für diejenigen, die die Gruppe anleiten. Sie müssen sich sicher in der Durchführung der Aufgabe fühlen und mit den Anwendungen sehr gut vertraut sein, um die Teilnehmer\*innen in ihrem Tun unterstützen und ggf. bei der Lösung technischer Probleme helfen zu können.<sup>33</sup>

### 6.3 Didaktisches Material zu *Uncreative Writing* im digitalen Raum

In die Angebote von Schreibworkshops und -werkstätten hat es der Ansatz des Unkreativen Schreibens bis heute noch nicht flächendeckend geschafft. Mein Eindruck ist, dass wenige, die solche Veranstaltungen anbieten, sich überhaupt damit auseinandergesetzt haben. Es gibt insgesamt kaum Literatur bzw. didaktisches Material dazu. Die einzigen mir bekannten Publikationen mit Schreibaufgaben für den digitalen Raum (nicht alle verfolgen den *Uncreative Writing*-Ansatz) sind Porombkas *Schreiben unter Strom. Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook & Co.* aus der DUDEN-Reihe *Kreatives Schreiben* und zwei Hefte der Zeitschrift *Segeberger Briefe* (Nr. 98 und 99), herausgegeben 2019 vom Segeberger Kreis, der Gesellschaft für Kreatives Schreiben e. V. Anders als Porombka ist der Tenor in den Beiträgen der *Segeberger Briefe* vielfach kritisch gegenüber dem Digitalen. Es wäre wünschenswert, in Zukunft mehr Auf-

.....

33 Zu den allgemeinen technischen Herausforderungen zählen: unterschiedliche Leistung der Endgeräte (z. B. Festplatte, Arbeitsspeicher, Prozessor, Akku); unterschiedliches Verhalten von Softwareprogrammen und browserbasierten Applikationen je nach Betriebssystem bzw. Browsertyp oder gerätespezifischen Einstellungen (z. B. Firewall, Anti-Virenprogramm); mangelhafte Bandbreite und Stabilität der Internetverbindung.

gaben zum digitalen un kreativen Schreiben publiziert zu sehen, die von Schreibgruppenleitenden genutzt werden können.

## 7 Fazit

Das Paradox der Kreativität durch Unkreativität macht den Goldsmith'schen Ansatz meiner Ansicht nach so reizvoll für Schreibgruppenangebote: Bei denen, die dem klassischen kreativen Schreiben treu sind, Überkommenes in Frage zu stellen, ja, auch zu provozieren, und bei jenen, die glauben, nicht schreiben zu können und nicht kreativ zu sein, die Hemmschwelle zu senken. Auf der Grundlage meiner Erfahrungen in dem ASH-Modul „Kulturgeschichte des Schreibens/Schreiben in digitalen Medien“ im Masterstudiengang „Biografisches und Kreatives Schreiben“ (BKS) an der Alice Salomon Hochschule Berlin, eigener Schreibexperimente und des Einsatzes von un kreativen Schreibaufgaben in Gruppen komme ich zu dem Schluss, dass das *Uncreative Writing* eine bisher wenig genutzte und unterschätzte Art des Schreibens in Schreibgruppen ist, von der auch die Sprachdidaktik in der Schule und die Schreiblehre im Hochschulkontext profitieren könnten.

Abschließend möchte ich folgende fünf Aspekte für un kreative Schreibaufgaben im digitalen Raum herausstellen, wie sie in Workshopangeboten vorkommen könnten:

1. Texte eins zu eins abschreiben oder kopieren, auseinandernehmen, de- und kontextualisieren, neu rahmen usw. und dabei ggf. zwischen dem digitalen und dem analogen Raum hin- und herwechseln.
2. Nach den Regeln bestehender (oder nur gedachter) Algorithmen schreiben.
3. Mit bereits existierenden Algorithmen, die in Anwendungsprogrammen stecken, spielen und Texte generieren lassen und diese ggf. weiterbearbeiten.
4. Selbst Algorithmen entwickeln, nach deren Regeln Texte automatisch von einer Maschine generiert werden und diese ggf. weiterbearbeiten.
5. Einen Algorithmus für ein künstliches neuronales Netzwerk entwickeln, das dann mit Hilfe von künstlicher Intelligenz selbst Regeln entwirft, nach denen Texte automatisch generiert werden.

Allen Aufgabentypen gemeinsam ist, dass sie mit in digitaler Form verfügbaren Texten als Ausgangsmaterial arbeiten. Entweder liegen diese bereits als Textsammlungen oder -korpora vor, oder die Schreibenden tragen sie selbst zusammen. Der Grad an Unkreativität variiert stark und damit letztlich also doch auch der Grad an dem, was klassischerweise unter Kreativität oder schöpferischem Tun der Schreibenden verstanden wird. Die Kategorien 4 und 5 sind sicherlich die Königsdisziplinen, die derzeit insgesamt nur wenige beherrschen. Das eigene Programmieren ist somit für die meisten Schreibgruppenangebote noch ferne Zukunftsmusik, wobei ich weniger an die Teilnehmenden denke als vielmehr an uns Anbieter\*innen, die entsprechende Skills erwerben und Aufgaben anleiten können müssten. Verlockend ist diese Zukunftsmusik aber durchaus.<sup>34</sup>

Ich plädiere dafür, diesen Ansatz weder zu verteufeln noch zu verabsolutieren. Unkreatives Schreiben im digitalen Raum bedeutet nicht die völlige Kritikalosigkeit gegenüber dem Digitalen. Aber warum sollten wir nicht das „Methodenarsenal des Kreativen Schreibens“ (Mischon 2019: 47) erweitern? Ich jedenfalls möchte nicht „gegen die blutleeren Maschinen“ Krieg führen, sondern mit den „Big Data-Paläste[n]“ (ebd.) spielen und die „Text ausspuckende Software“ (ebd.: 50) „künstlerisch [...] [zweckentfremden]“ (Porombka 2012: 10). *Uncreative Writing* ist kein Muss, sondern eine Möglichkeit. Schreiben darf (soll) weiterhin andere Funktionen erfüllen, es kann Mittel der (Selbst-)Reflexion, Selbstvergewisserung und Selbsthilfe sein, Ausdrucksmittel für eigene Gedanken, Mittel zur Erkenntnisgenerierung oder Kommunikation (Alers 2019). Es geht auch nicht um eine Diskussion, ob die Produkte unkreativen Schreibens nun das Label ‚Literatur‘ verdienen oder nicht. Ich möchte Schreibende ermutigen: „Erforsch[en wir] die Möglichkeiten von Text im Digitalen“ (Weichbrodt/Bajohr o. J.)! Zumindest besteht aber eine Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit digitalem Schreiben dahingehend, dass wir uns nun einmal tatsächlich im 21. Jahrhundert befinden und das Schreiben im digitalen Raum – mit allen möglichen Parametern – omnipräsent ist und unseren Alltag prägt:

.....

34 Hier nähern wir uns dem, was Goldsmith über das veränderte Verständnis von Autorschaft sagt, nämlich dass Autor\*innen Aufgaben von Programmierer\*innen übernehmen werden (vgl. Abschnitt 3). Bajohr widerspricht dem Gedanken, dass das Konzept alleine reiche und handwerkliche Fähigkeiten nicht erforderlich seien (Bajohr 2016b: 15–16). Er schreibt über die Vertreter\*innen der konzeptuellen digitalen Literatur: „[...]erst in den letzten Jahrzehnten ist nicht nur die Verfügbarkeit erschwinglicher Hardware gestiegen, sondern auch die generelle kulturelle Abneigung gegen Coding zurückgegangen. Heute ist die Trennung von Autor und Programmierer die Ausnahme. Es sind jetzt eher die Schreibenden selbst, die gegen das konzeptuelle Deskillen ein programmatisches Reskilling in Anschlag bringen.“ (Bajohr 2016b: 17–18).

Und heute ist das Schreibgerät ja so gut wie ausschließlich digital. Wieso wird das so selten literarisches Thema? Oder wenn, warum nur, indem man in einem Roman mal eine E-Mail schreibt oder einen Facebook-Chat fingiert? Mich interessiert also die Bedeutung, die sich in der Reflexion auf das Schreiben unter digitalen Bedingungen findet. Dazu gehören dann im Weiteren auch Fragen wie Urheberschaft, Transkodierung, Konzeptualität und so weiter. (Bajohr 2019: 204)

Kurzum: Dieser Beitrag soll zum Nachdenken anregen, Wissenslücken füllen und vor allem Lust aufs Ausprobieren machen. Die Schlussworte überlasse ich dem von Jan Brähler entwickelten „Hohlphrasengenerator“ ([hohlphrasengenerator.de/hohl\\_gen\\_v4.html](http://hohlphrasengenerator.de/hohl_gen_v4.html)):

„innovation schafft ziele“  
„grundlegender strukturwandel wirklich staerken –  
und nicht nur darueber reden –  
wenn moeglich sofort“



## Liminalkonzepte kreativen Schreibens

Perspektive eines transformativen Bildungsverständnisses

### 1 Bildung und kreatives Schreiben. Einblick in den Diskurs

Bildet kreatives Schreiben? Oder genauer: Werden durch kreatives Schreiben Lernprozesse in Gang gesetzt, die sich „auf die Veränderung von Interpunktionsprinzipien von Erfahrung und damit auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung beziehen“ (Marotzki 1990: 41)?

Im deutschen Bildungssystem hat sich spätestens nach 1770 die Auffassung durchgesetzt, dass durch Schreibunterricht zumindest die professionelle Ausbildung von Schriftsteller\*innen nicht möglich ist (Bosse 1978). Ganz im Zeichen der Genieästhetik scheint es dem damaligen Denken entsprechend sinnlos, den Begabten beibringen zu wollen, was sie kraft ihres Genies nach minimaler Anleitung ohnehin selbst herausfinden würden, und unsinnig, es denen beibringen zu wollen, die keine Begabung dafür haben (ebd.: 87). Der daraus resultierende Ausschluss der Dichtkunst als (produktionsorientierter) Bildungsgegenstand wurde zur Grundeinstellung und erstreckte sich mit Aufkommen des Begriffs des kreativen Schreibens 1846 in den USA (Werder 2017: 295) schließlich auch auf diesen.<sup>1</sup> Diese Entwicklung erklärt die bis heute bestehende Skepsis und Ablehnung gegenüber der Idee, Schreiben lehren zu wollen (Klupp 2015: 7–8), geschweige denn, Schriftsteller\*innen (aus-)bilden zu können. Durch die Verneinung der Frage, ob Schriftsteller\*innen (aus-)gebildet werden können, geriet allerdings die zweite Frage, wie kreatives Schreiben bildet, in den Hintergrund –

.....

1 Literarisches Schreiben bzw. Dichten wird hier als Form des kreativen Schreibens begriffen. Seine Besonderheit besteht darin, dass es sich an literarischen Normen orientiert und ein differenziertes Verständnis für die Merkmale kanonischer Literatur fördert, weshalb es im kompetenzorientierten Schulkontext als gesonderte Art des Schreibens behandelt wird (Abraham/Brendel-Perpina 2015: 14–16). Alle Methoden, Techniken und Strategien des kreativen Schreibens finden prinzipiell aber auch im literarischen Schreiben Anwendung und vice versa. Im Sinne der internationalen Anschlussfähigkeit wird kreatives Schreiben also als Oberbegriff verstanden (vgl. NAWÉ Benchmark-Statement, zitiert bei Kroll 2013: 249).



dabei spricht nichts dagegen, die Frage nach den vom kreativen Schreiben ausgelösten Bildungsprozessen getrennt zu betrachten von der gesellschaftlich konstruierten Rolle der Schriftsteller\*in (Glindemann 2001: 224) und wie man sie erfüllt. Sucht man aber etwa nach dem Stichwort *Bildung* in dem sehr umfassend recherchierten *Wörterbuch des kreativen Schreibens*, liefert dieses keinen eigenen Eintrag (Werder 2017).

Dem kreativen Schreiben, im Kontext dieses Beitrags verstanden als Verfassen erzählender Texte, wird allerdings zumindest eine wichtige Rolle als Mittel im Bildungskontext zugeschrieben (Spinner 1993). Hierbei geht es meist um Kreativitätsförderung (Fix 2010: 151), Identitätsbildung (Abraham 2014: 367–368) sowie Expressivität, Assoziativität und Vorstellungsbildung (Feilke 2017: 158). So soll die Didaktik des kreativen Schreibens etwa Schreibangebote entwickeln, „durch die latente psychische Inhalte aktiviert, in Vorstellungsbilder verwandelt und so als Teil des eigenen Selbst erfasst werden können“ (Spinner 1993: 19). Im kompetenzorientierten Kontext soll Schreiben als Medium der Annäherung an das Fremde und der Erforschung des Selbst im Rahmen des Erwerbs poetischer Kompetenz Alteritätserfahrungen ermöglichen (Abraham/Brendel-Perpina 2015: 44). Der Anspruch an das kreative Schreiben im deutschdidaktischen Kontext besteht folglich durchaus in der Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen, die den Welt- und Selbstbezug sowie deren mögliche Transformationen betreffen. Denn:

Indem das Subjekt sich selbst auf eine andere Weise transparent macht, macht es sich die Welt auf andere Weise zugänglich [...], [und i]ndem sich das Subjekt die Welt auf andere Weise zugänglich macht, macht es sich auf andere Weise sich selbst transparent. (Marotzki 1990: 43)

Dabei bleibt, wie später gezeigt wird, das Verständnis für das Bildungspotenzial des kreativen Schreibens allerdings hinter seinen Möglichkeiten zurück, sofern es nur als „im Dienst der Kreativitätsförderung“ stehend betrachtet wird (Abraham/Brendel-Perpina 2015: 15).

In den USA und anderen englischsprachigen Ländern hat sich das Verhältnis zum kreativen Schreiben anders entwickelt als im deutschsprachigen Raum.<sup>2</sup>

.....

2 Da der deutsche Bildungsbegriff sich nicht problemlos in den englischsprachigen Kontext übertragen lässt, wird er für den Moment hintenangestellt. Stattdessen wird kreatives Schreiben als Lernziel beschrieben; der Zusammenhang zum deutschsprachigen Diskurs wird später hergestellt.

Kreatives Schreiben wird laut dem Benchmark-Statement von NAWE dabei verstanden als:

[...] the study of writing (including poetry, fiction, drama and creative non-fiction) and its context through creative production and reflection on process. By writing, we not only mean books and other printed materials, but also scripted and unscripted performances, oral and recorded outputs, and the variety of forms possible in electronic, digital and other new media [...]. (Kroll 2013: 249)

Kreatives Schreiben hat, seitdem der erste *Creative Writing*-Workshop an der Universität von Iowa 1936 gegründet wurde, an fast allen englischsprachigen Universitäten Einzug gehalten, was dazu führte, dass man bezüglich der Schreibprogramme für kreatives Schreiben an amerikanischen Universitäten von der *Program Era* spricht (McGurl 2009). So kann etwa in der Datenbank der amerikanischen *Association of Writers & Writing Programs* zwischen aktuell 997 Studiengängen gewählt werden („Guide to Writing Programs“). Organisationen, die Schreibprogramme, Zeitschriften und regelmäßige Tagungen zum kreativen Schreiben sammeln bzw. anbieten, existieren außerdem noch in Großbritannien (NAWE – National Association of Writers in Education; Zeitschrift: *Writing in Education*) und Australasien (AAWP – Australasian Association of Writing Programs; Zeitschrift: *TEXT*). Die Gründung der EACWP (European Association of Creative Writing) im Jahr 2010 deutet schließlich auf ein mittlerweile auch in Kontinentaleuropa steigendes Interesse am kreativen Schreiben hin. Auch die wissenschaftliche Erforschung des kreativen Schreibens, die sich mit seinen theoretischen Fragen auseinandersetzt, hat im englischsprachigen Raum in den letzten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts in Form der *Creative Writing Studies* begonnen (Mayers 2009: 219). Forschung und Fortschritt der *Creative Writing Studies* (CWS) werden in den Zeitschriften *New Writing* im Verlag Taylor & Francis sowie im *Journal of Creative Writing Studies* am Rochester Institute of Technology veröffentlicht. Im Vergleich zum deutschsprachigen Raum steht im englischsprachigen Raum deutlich stärker die Frage, *wie* und *weniger*, *ob* kreatives Schreiben gelehrt werden kann, im Zentrum (Vanderslice/Manery 2017).

Trotz der unterschiedlichen Auffassungen der Rolle des kreativen Schreibens werden seine Techniken und Methoden nicht nur im englischsprachigen, sondern auch im deutschsprachigen Raum angewendet und entwickelt. Dabei haben sich die Konzepte kreativen Schreibens in verschiedene Unterkategorien

ausdifferenziert. So kann etwa zwischen freiem Schreiben, personalem Schreiben, situativem Schreiben, heuristischem Schreiben, assoziativem Schreiben, automatischem Schreiben und therapeutischem Schreiben unterschieden werden (Abraham 2014: 68–70). Allerdings wird an dieser Stelle nicht primär diese methodenorientierte Unterscheidung gemacht (es finden jedoch Zuordnungen statt), sondern der Fokus auf die zugrundeliegenden pädagogischen Vorannahmen gerichtet, um insgesamt sechs Ansätze festzustellen, die jeweils auf ihren Grundannahmen basierend die folgenden drei Fragen beantworten: (1) Ob kreatives Schreiben gelehrt werden kann, (2) ob es gelehrt werden soll, und (3) wen es gelehrt werden soll (Adsit 2017: 31–32).

<i>Pädagogischer Ansatz</i>	<i>Kann kreatives Schreiben gelehrt werden?</i>
Progressiv	Nein; das innere Genie muss befreit werden
Humanistisch	Irrelevant; gelehrt wird die Wertschätzung von Literatur
Professionalisierend	Ja; Schreiben ist ein Handwerk
Glanzlichtsuche	Nein; im geeigneten Umfeld geben sich die Besten zu erkennen
Experimentell	Unerwünscht; kreatives Schreiben ist ein künstlerischer, performativer Akt
Therapeutisch	Persönliche Gelingensbedingungen; man schreibt zum eigenen Wohl

Abb. 1: Pädagogische Ansätze im kreativen Schreiben (Adsit 2017: 32–42).

Der *progressive Ansatz* (des *Iowa Writers' Workshop*) bildet historisch im englischsprachigen Raum den auf John Dewey aufbauenden Ausgangspunkt der Disziplin des kreativen Schreibens (ebd.: 32–34) und ähnelt in vieler Hinsicht dem im freien Schreiben zu findenden Ansatz der Reformpädagogik (Abraham 2014: 368; Spinner 1993: 18). Die sinnstiftende Grundannahme dieses Ansatzes besteht darin, dass jeder Mensch kreatives Potenzial in sich trägt, welches durch die richtigen, das heißt, von äußeren Zwängen unbelasteten Umstände befreit werden kann. Im kreativen Schreiben unterrichtet zu werden, entspricht also mehr einem Befreiungs- und Entfaltungsakt von etwas, das schon immer in der Person vorhanden war. Kreatives Schreiben kann in diesem Sinne nicht gelehrt werden.

Der *humanistische Ansatz* betrachtet kreatives Schreiben als Mittel zum Zweck. Die Wertschätzung literarischer Texte sowie der in ihnen tradierten Normen kann durch die eigene kunstvolle Verwendung von Sprache, angeleitet durch kanonische Vorbilder, gefördert werden (Adsit 2017: 34–36). In dieser Hinsicht ähnelt dieser Ansatz dem poetischen bzw. literarischen Schreiben (Abraham 2014: 371). Der Sinn des Schreibens besteht in einem Veredelungsprozess der Person, der Schriftsteller\*innen nur als Nebenprodukt hervorbringen kann, aber nicht darauf abzielt.

Der *professionalisierende Ansatz* betrachtet kreatives Schreiben als ein Handwerk wie jedes andere auch. Schriftsteller\*innen sind in diesem Bezugsrahmen als Produzent\*innen gedacht, deren Aufgabe darin besteht, Produkte zu liefern, welche die Zielgruppe interessieren. Der Sinn besteht in der potenziellen Vermarktung des Geschriebenen, nicht in der Förderung der Erfahrung der Schriftsteller\*innen (Adsit 2017: 36–38).

Der Ansatz der *Glanzlicht-Pädagogik* (im Englischen *Auditioning pedagogy*) steht ganz im Zeichen des Talentgedankens und baut daher auf der zuvor bereits besprochenen Genieästhetik auf. Hinzu kommt bei diesem Ansatz noch der Anspruch, die besonders Talentierten möglichst früh erkennen zu wollen, um ihnen die geeigneten Bedingungen gewährleisten zu können, die sie für ihr kreatives Schaffen brauchen. Dazu gehört etwa die Befreiung von finanziellen Sorgen durch Stipendien. Auch die weniger Talentierten im Schreibkurs erfahren jedoch die positive Wirkung, Zeug\*innen der Größe eines wahren Talents sein zu dürfen (ebd.: 38–39).

Der *experimentelle Ansatz* begreift kreatives Schreiben als einen befreienden Prozess, den es in seiner organischen, Grenzen überschreitenden Praxis zu erfahren gilt. Die oberste Maxime besteht im Regelbruch – wonach auch kein Regelwerk den Sinn dieses Ansatzes jemals adäquat wiedergeben könnte (ebd.: 39–41). Am ehesten wiederzufinden ist dieser Ansatz im automatischen Schreiben, welches die Imaginationskraft auf schöpferische Weise fördern will (Abraham 2014: 370; Spinner 1993: 21). Der Sinn dieses Ansatzes besteht in der Erfahrung der ursprünglichen Bedeutung von Kreativität, also dem Schöpfungsakt, nicht bloß dem oft im kreativen Schreiben gepriesenen Akt, gegen Erwartungen zu verstoßen.

Der Sinn des *therapeutischen Ansatzes* ist das Wohl der schreibenden Person. Es wird nicht für ein Publikum geschrieben. Indem man schreibt, reflektiert und ordnet, transformiert man das eigene Verständnis der Welt. Ansprüche anderer an den entstandenen Text werden nicht berücksichtigt (Adsit 2017: 41–42). Im deutschdidaktischen Kontext besteht jedoch Einigkeit, dass therapeuti-

sches Schreiben zumindest im schulischen Bildungskontext nicht angebracht ist (Abraham 2014: 370).

Während sich die angeführten, von verschiedenen pädagogischen Auffassungen angeleiteten Ansätze grundlegend in ihren Grundannahmen unterscheiden, können sie abhängig von Person und Institution zusätzlich in ein Spektrum eingeordnet werden, welches die Fragen, ob und wem man kreatives Schreiben beibringen sollte, beantwortet – selbst wenn dies zu scheinbaren Paradoxien mit vorherigen Aussagen führt.

<p><i>Generalisten</i></p> <p>Jeder sollte Zugang zum kreativen Schreiben haben</p> <p>Schriftsteller*innen werden „gemacht“</p>	<p><i>Exklusivisten</i></p> <p>Nur die Talentiertesten sollten im kreativen Schreiben unterrichtet werden</p> <p>Schriftsteller*innen werden geboren</p>
<p><i>Demokraten</i></p> <p>Jeder kann schreiben</p>	<p><i>Selektivisten</i></p> <p>Nur die Begabten können schreiben</p>

Abb. 2: Überblick über die verschiedenen Auffassungen in der Lehre des kreativen Schreibens (Adsit 2017: 44).

Obwohl die unterschiedlichen pädagogischen Ansätze klare Tendenzen zu Positionen in der Matrix in Abbildung 2 aufweisen – so lässt der progressive Ansatz sich eher links, der Ansatz der Glanzlicht-Suche eher rechts einordnen – können trotzdem überraschende Kombinationen auftreten. So sind Generalisten zwar meist auch Demokraten und Exklusivisten meist Selektivisten. Kreuzungen sind aber möglich. Beispielsweise ist die Position, dass jeder den Zugang zum kreativen Schreiben haben sollte, obwohl nur die Begabten wirklich schreiben können, ebenso bekannt wie jene, die postuliert, dass nur die Talentiertesten im kreativen Schreiben unterrichtet werden sollten, obwohl jede Person schreiben könnte, im progressiven Ansatz.

## 2 Transformative Bildung und kreatives Schreiben

Was die Beschäftigung mit dem kreativen Schreiben – in Praxis und Theorie – angeht, hat der englischsprachige Raum einen deutlichen Vorsprung. Stünden methodische Ansätze im Vordergrund, die kreatives Schreiben anleiten, wäre es an dieser Stelle daher möglich, auf bereits existente Literatur zu verweisen. Allerdings lautet die Frage, ob kreatives Schreiben bildet, was für die Entwicklung einer Person deutlich weitreichendere Implikationen hat. Um dieser Frage nachgehen zu können, ohne auf die Erkenntnisse aus dem englischsprachigen Raum mangels eines entsprechenden Bildungsbegriffs verzichten zu müssen, stütze ich mich auf zwei kompatible Theorien mit nahezu identischem Bildungsverständnis, durch die das Verhältnis zwischen dem englischen Lernbegriff und dem deutschen auf Humboldt basierenden Bildungsbegriff deutlich wird. Dabei handelt es sich zum einen um die Theorie des *Transformative Learning* von Jack Mezirow sowie zum anderen um die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* von Hans-Christoph Koller. Diese Bezugnahme wird ermöglicht durch die bemerkenswerte Ähnlichkeit der beiden Theorien (Neubauer/Lehmann 2017: 61–63). Koller definiert unter anderem in Anlehnung an Kokemohr und Marotzki (Koller 2018: 15) Bildung als (1) Prozess der *Transformation* (2) grundlegender Figuren des *Welt- und Selbstverständnisses* (3) in Auseinandersetzung mit *Krisenerfahrungen* (Koller 2012: 20–21). Dabei betrachtet er Bildung als einen Prozess, der über den reinen Kompetenzerwerb hinausgeht und stattdessen eine grundlegende Veränderung der gesamten Person betrifft (ebd.). In dieser Definition deckt sich Kollers Bildungsbegriff, inklusive aller genannten Kriterien, mit dem Begriff transformativen Lernens bei Mezirow, der dieses als Transformation von Bedeutungsschemata oder -perspektiven durch ein desorientierendes Dilemma definiert (Mezirow 1997: 142–143). Dadurch kann angenommen werden, dass transformative Lernprozesse als Bildungsprozesse, wie Koller sie definiert, verstanden werden können bzw. zumindest transformative Lernprozesse zu transformativer Bildung führen (Singer-Brodowski 2016). Zentral für beide Theorien, die das Welt- und Selbstverständnis einer Person transformieren, ist ein auslösendes desorientierendes Dilemma bzw. eine Auseinandersetzung mit einer Krisenerfahrung bei Koller. Zusammenfassend stellt Mezirow die folgenden zehn Stadien fest, welche die Perspektiven-transformation begleiten:

1. Auftreten eines desorientierenden Dilemmas.
2. Selbstprüfung mit Schuld- und Schamgefühlen.

3. Kritische Bewertung der epistemischen, soziokulturellen oder psychischen Annahmen.
  4. Erkenntnis, daß die eigene Unzufriedenheit und der Transformationsprozeß weit verbreitet sind und daß auch andere eine ähnliche Veränderung bewältigt haben.
  5. Suche nach Optionen für neue Rollen, Beziehungen und Handlungen.
  6. Planung einer Handlungsweise.
  7. Aneignung von Wissen und Fähigkeiten zur Durchführung der eigenen Pläne.
  8. Ausprobieren neuer Rollen.
  9. Entwicklung von Fähigkeiten und Selbstvertrauen für neue Rollen und Beziehungen; und
  10. Wiederaufnahme des eigenen Lebens aufgrund der von den neuen Perspektiven bestimmten Bedingungen.
- (Mezirow 1997: 143)

Ein desorientierendes Dilemma bzw. eine Krise ist hier allerdings nicht (grundsätzlich) als traumatische Erfahrung zu verstehen. Es geht vielmehr darum, dass eine Situation entsteht, in welcher das etablierte Welt- und Selbstverständnis grundlegend infrage gestellt wird (Koller 2012: 23). Dies kann durch ein Gespräch, das Lesen eines Buches oder eben neben vielen anderen möglichen Auslösern durch eine intensive Tätigkeit wie das kreative Schreiben geschehen (Mezirow 1997: 142). Ein desorientierendes Dilemma/eine Krise ist also als Anlass zu verstehen, Bedeutungsschemata zu reflektieren und durch die Transformation dieser Bedeutungsschemata zu einem neuen Welt- und Selbstverständnis zu finden.

Die zwei Fragen, die sich aus diesem Verständnis ergeben, sind unter anderem:

- Welche Bedeutungsschemata werden durch kreatives Schreiben transformiert?
- Wie können (nicht-traumatische) Krisenerfahrungen erzeugt werden?

Doch bevor diese Fragen besprochen werden können, soll durch einen knappen Überblick geklärt werden, welche Orientierungspunkte die aktuellen (hochschul-)deutschdidaktischen Ansätze aufweisen und ob der Transformationsaspekt bereits Beachtung findet.

### 3 Orientierungspunkte der didaktischen Ansätze des kreativen Schreibens

Ein Vorteil der Methoden des kreativen Schreibens besteht darin, dass sie auf verschiedene Altersstufen übertragbar sind (Spinner 1993: 23). Dies führt dazu, dass dieselben Methoden in unterschiedlichsten Bildungskontexten Anwendung finden und grundsätzlich eine Kontinuität über Bildungskontexte hinweg festgestellt werden kann. Zu den verwendeten Techniken zählen unter anderem das automatische Schreiben, freie Assoziation, gelenkte Assoziation, Mind-Mapping, das Spielen mit Worten, Sprache und Textsorten, das Schreiben nach Beobachtung, Schreiben nach Modelltexten und das Schreiben eines Journals (Werder 2000: 16–25) sowie Strategien zu Vorarbeit, Planung und Schreiben (Rau/Wörner 2016: 10–46). Für die Beantwortung der im letzten Abschnitt gestellten Fragen ist besonders interessant, woran sich Lehrangebote kreativen Schreibens orientieren, die diese Methoden und Ansätze anwenden.

Insgesamt können in der Fachliteratur folgende Orientierungspunkte ausgemacht werden: Die Orientierung an *Produkten*, *Prozessen* und *Prozeduren* (Feilke 2017: 157–158).

- Die Orientierung an Produkten ist normorientiert und sucht nach globalen Textmerkmalen, um diese in einem inhaltlichen oder kommunikativen Zusammenhang zu beurteilen.
- Eine Prozessorientierung möchte problemorientiertes Handeln fördern, indem komplexe Problemsituationen durch Planung bewältigt werden.
- Bei der Prozedurorientierung stehen der Erwerb kompositorischer Textkompetenz, das Üben sprachlicher Gestaltung und eines Prozedurenbewusstseins im Vordergrund.

Dabei ist noch zu beachten, dass Kompetenzorientierung spätestens seit 2000 als übergeordnetes Ziel in der Schreibdidaktik eine zentrale Rolle spielt (ebd.: 156–157). Kompetenz wird hier verstanden als „erworbene Disposition, mit Problemen und Aufgaben in verschiedenen Domänen [...] selbstständig umgehen zu können“ (Abraham/Brendel-Perpina 2015: 43–44).

Im Kontext der Schreibratgeber findet sich außerdem noch der Orientierungspunkt der *Persönlichkeitsbildung*. Das Ziel dieser Orientierung ist tatsächlich die Aus-Bildung zur Schriftstellerin bzw. zum Schriftsteller. Allerdings erschöpfen sich die Methoden in wenig fundierten Ratschlägen, wie etwa den



Hinweisen, dass man seine Freizeit sprachlos verbringen, mit anderen Geschichten austauschen und Kaffee und Mate trinken soll (Klupp 2015: 143–144).

Um herausfinden zu können, ob und wie kreatives Schreiben bildet, ist eine Orientierung notwendig, die transformative Bildungsprozesse erfasst und auch dafür ausgelegt ist, Anlässe zu schaffen, die zu transformativer Bildung führen können. Unter den genannten Orientierungspunkten scheint dieser Fokus allerdings bisher nicht vorgesehen zu sein.

#### 4 Ein wichtiger Exkurs: Andere Momente der Desorientierung

Auf der Suche nach Beispielen für desorientierende Dilemmata bzw. Krisenerfahrungen im Kontext kreativen Schreibens kommen viele Möglichkeiten in den Sinn. So sind etwa diejenigen, die den Auftrag haben, kreatives Schreiben zu lehren, mitunter oft selbst ahnungslos, wie und ob das möglich ist (Schenkel 1998: 61–62). Selbst diejenigen, die einmal darauf vorbereitet wurden, haben oft den Anschluss an die aktuelle Forschung verloren, wodurch eine Kluft zwischen dem eigenen und dem aktuellen pädagogisch-didaktischen Wissensstand feststellbar ist (Drew 2016: 1). Auf Seiten der potenziell Schreibenden lässt sich häufig das Phänomen beobachten, dass sie zwar schreiben wollen, dann aber dauerhaft prokrastinieren, was ein klares Zeichen für Angst ist – Angst, nicht gut genug zu sein, vor den unendlichen Möglichkeiten der leeren Seite kapitulieren zu müssen, Blockaden nicht überwinden zu können (Burroway 2019: 2). Besonders krisenhaft wirkt dabei die Ungewissheit hinsichtlich der imaginierten Bedeutsamkeit des Geschriebenen (ebd.). Doch obwohl all diese Punkte einen großen Einfluss auf die haben, die sie betreffen, handelt es sich bei ihnen nicht um desorientierende Dilemmata, sondern um die Folgen von psychischem Druck und Orientierungslosigkeit. Die Transformation von Bedeutungsschemata/grundlegenden Figuren besteht aber darin, das Welt- und Selbstverständnis zu verändern. Die genannten Beispiele stellen jedoch das Welt- und Selbstverständnis nicht (ohne weitere Intervention) desorientierend infrage. Es muss also unterschieden werden zwischen bloß belastenden Erfahrungen und solchen, die desorientierend wirken.

Ein potenziell desorientierendes Dilemma betrifft aber die Verknüpfung des Schreibens mit der Rolle als Schriftsteller\*in und scheint im Rahmen der Frage nach der Bildung, die durch kreatives Schreiben möglich ist, sehr relevant. Viele erleben es als belastend, dass dem Schreiben die Funktion, etwas Bedeutsames hervorzubringen, beigemessen wird, aber ohne sich im Klaren zu sein, wie diese

Funktion erfüllt werden kann (O'Rourke 2005: 142). Dieser Zustand führt zurück zu den seit 1770 dominanten Vorstellungen über das Schreiben. Die Mystifizierung des Schreibens als Auswirkung der Genieästhetik verknüpft bis heute auf lähmende Weise den Wunsch zu schreiben mit der Vorstellung, dass dies mit dem Ausfüllen der Rolle als Schriftsteller\*in einhergeht, die nur von Begabten erfüllt werden kann. Es ist daher plausibel anzunehmen, dass die Auseinandersetzung mit der Genieästhetik für viele, die schreiben, eines der ersten desorientierenden Dilemmata ist, denen sie begegnen – das Initialdilemma für diejenigen, die den dringenden Wunsch zu schreiben in sich spüren (das im englischsprachigen Raum nicht überwunden werden muss).

Die Überwindung dieses Initialdilemmas ist aber nicht Gegenstand dieses Beitrags. Er setzt sich nicht mit den psychischen Folgen der Genieästhetik auseinander, sondern fragt nach der Bildung, die kreatives Schreiben leisten kann – eine Frage, die sich mit denen beschäftigt, die bereits entschieden haben, kreatives Schreiben zu einem Teil ihres Lebens zu machen.

## 5 **Liminalkonzepte: Epistemologische Hürden und transformative Bildung**

Annahmen darüber, was das Handwerk von Schriftsteller\*innen und deren geistigen Vorfahren ausmachte, gibt es einige. So etwa, dass „[d]er erste Poet [...] die Hexe und [der] Schamane im Kontext ritueller Heilung [ist]“ und dass er zwischen Diesseits und Jenseits vermittelte (Werder et al. 1992: 13). Die Behauptung unterliegt natürlich der Einschränkung, dass es sich hierbei um eine Sinn-Rekonstruktion handelt, da die vor- und frühgeschichtlichen Anlässe, zu denen die ersten Poet\*innen tatsächlich vorgetragen haben, unbekannt sind (Roeder 2018: 22). Außerdem sind Kategorien wie Poet\*in oder Schriftsteller\*in, wie sie heute verstanden werden, immer nur Hilfsbezeichnungen. Welche Kohärenzfiktionen (Assmann 2001: 17) die Rolle des Schreibens in der Vergangenheit geordnet haben, lässt sich aber zumindest in der jüngeren Zeit gut rekonstruieren (Schärf/Gropp 2002).

Aber was umfasst kreatives Schreiben heute und welche Bildungsprozesse kann eine Auseinandersetzung mit seinen Inhalten in Gang setzen? Ein Ansatz, der sich auf die Anforderung an transformative Bildung, das Welt- und Selbstverständnis durch die Transformation grundlegender Figuren zu ändern, stützt und gleichzeitig die Professionalisierung innerhalb einer Disziplin fokussiert, ist die Erforschung von *Liminalkonzepten*. Liminalkonzepte basieren auf einem

konstruktivistischem Bildungsverständnis (Meyer/Land 2006: 7) und übertragen auf den Bildungsprozess die Erkenntnis der Ritualforschung, dass der Übergang zwischen zwei gesellschaftlich klar definierten Zuständen durch eine Phase der Liminalität gekennzeichnet ist (van Gennep 1960: 21), also eine Phase der Unbestimmtheit oder Grenzerfahrung, in der für die Betroffenen weder die alte noch die neue Weltordnung gilt (Turner 1989: 95–96; Irving et al. 2019: 358). Analog zu dieser Erfahrung ritueller Liminalität verläuft transformative Bildung. Um der Zentralität der desorientierenden Grenzerfahrung (entspricht der Liminalität) Rechnung zu tragen und um den Fokus mehr auf die Erfahrung des Dazwischenseins zu lenken, wurde daher die Übersetzung als Liminalkonzepte der direkteren Übersetzung als Schwellenkonzepte (vom englischen *Threshold Concepts*) vorgezogen. Liminalkonzepte sind diejenigen Konzepte einer Disziplin, durch deren Erwerb ein Übergang von einem alten Verständnis zu einem neuen stattfindet, wobei dieses neue Verständnis auf einem neuen Welt- und Selbstverständnis aufbaut. Liminalkonzepte stellen in diesem Sinne konzeptuelle Portale dar, die zu einem transformierten Verständnis der Art zu denken innerhalb einer Disziplin führen (Meyer/Land 2006: 3). Insgesamt werden ihnen folgende Eigenschaften zugeschrieben: Sie sind: (1) transformativ, (2) irreversibel, (3) integrativ, (4) abgrenzend und (5) herausfordernd (ebd.: 7–8).

Liminalkonzepte erfüllen die Kriterien des transformativen Bildungsverständnisses (ebd.), wobei die Eigenschaften (1), (2) und (5) entscheidend sind. Ihre Transformativität und Irreversibilität erklären sich dadurch, dass sie einen grundlegenden Wandel der Figuren des Welt- und Selbstverständnisses verursachen. Sie sind also in dem Sinne irreversibel, in dem Bildung irreversibel ist. Die Eigenschaft, herausfordernd zu sein, erklärt sich durch den Übergang von der präliminalen Phase in die liminale Phase (Perkins 2006), welcher als Krise bzw. desorientierendes Dilemma wahrgenommen wird (ebd.: 41). Liminalkonzepte stellen, da ihr Verständnis von einem noch nicht erworbenen Weltverständnis abhängt, epistemologische Hürden einer Disziplin dar. Sie können also nicht im präliminalen Weltverständnis verstanden werden, da dies nur bei nicht-transformativen Lernprozessen möglich ist. Erst wenn das Welt- und Selbstverständnis in Auseinandersetzung mit ihnen so verändert wird, dass sie Sinn ergeben, verlieren sie ihre Eigenschaft, herausfordernd zu sein. Sie sind demnach ein Merkmal für Expert\*innen.

Der idealtypische Ablauf dieses Prozesses lässt sich wie folgt darstellen:

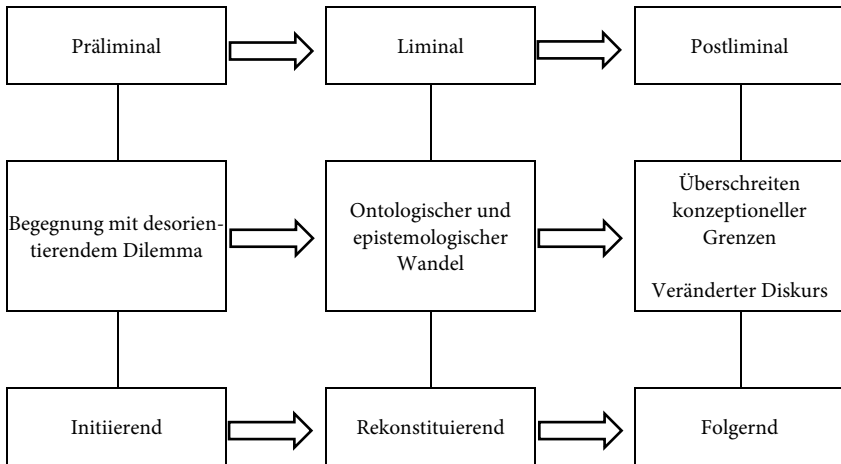


Abb. 3: Darstellung relationaler Eigenschaften von Liminalkonzepten (Land et al. 2010: xiii).

In Abbildung 3 werden der Zusammenhang zwischen transformativer Bildung und Liminalkonzepten verdeutlicht und die Phasen der Präliminalität und Liminalität inhaltlich näher bestimmt. Aus didaktischer Perspektive sind diese besonders relevant, da die Konfrontation mit dem desorientierenden Dilemma mitbestimmt, ob sich Lernende auf den Transformationsprozess einlassen oder ihr altes Welt-/Selbstverständnis erhalten. Die Phase der Liminalität, welche mit negativen Emotionen und Versagensangst verbunden ist (vgl. Abb. 4), erfordert anschließend besondere Aufmerksamkeit, um einen Abbruch des Transformationsprozesses möglichst zu verhindern. In ihr werden die grundlegenden Figuren des Welt-/Selbstverständnisses auf ontologischer und epistemologischer Ebene reflektiert, alte Annahmen verworfen und neue integriert. In der postliminalen Phase schließlich wird das transformierte Verständnis in einen disziplinüberschreitenden Gesamtzusammenhang gebracht, es finden also Transferprozesse statt. Das transformierte Verständnis äußert sich in einem veränderten Diskurs und wird für diejenigen erkennbar, die diese Transformation selbst erlebt haben. Vor dem Erreichen der postliminalen Phase ist jedoch jederzeit die Möglichkeit des Scheiterns gegeben, weshalb eine didaktische Unterstützung sinnvoll und wichtig ist.

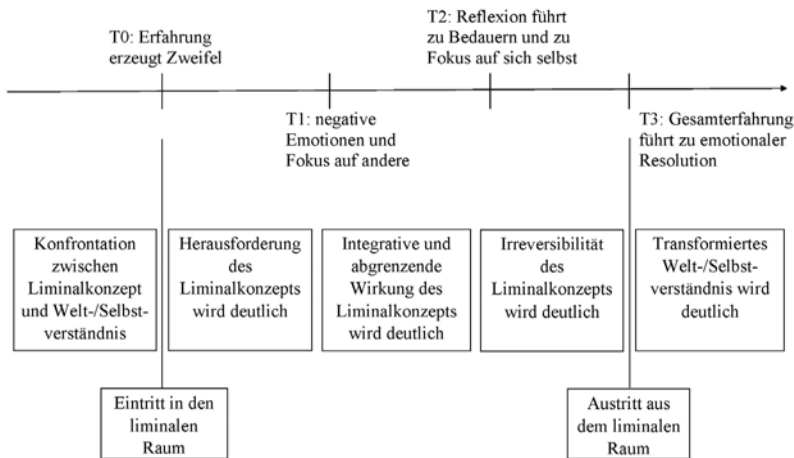


Abb. 4: Phasen der Liminalität (Irving et al. 2019: 369).

Abbildung 4 differenziert die liminale Phase noch einmal in drei Teilphasen. Sie verdeutlicht auch den sich wandelnden Fokus von anderen zu sich selbst, was bei Mezirow dem Übergang zwischen Phasen 4 bis 7 entspricht, also der Erkenntnis, dass auch andere diesen Prozess bewältigt haben, der Suche nach neuen Optionen, der Planung einer neuen Handlungsweise und der Aneignung neuen Wissens (Mezirow 1997: 143). Auch wird deutlich, dass die Belastung des desorientierenden Dilemmas erst aufgelöst wird, wenn der Eintritt in die postliminale Phase stattfindet, also wenn das transformierte Verständnis das Bilden eines neuen Sinnzusammenhangs zulässt.

Das internationale Interesse an Liminalkonzepten hat dazu geführt, dass Wissenschaftler\*innen nach den Liminalkonzepten ihrer eigenen Disziplinen suchen. Ein Beispiel hierfür ist die Auseinandersetzung mit der Form von Texten in der Literaturwissenschaft, wenn Studierende (für Dozierende merklich) beginnen, tatsächlich zu verstehen, dass und inwiefern etwa Metaphern oder das Erzähltempo nicht Spielereien oder nur Zierde in einem Text sind, sondern Bedeutungsträger (Corrigan 2019: 10–12). Oder das Konzept der Opportunitätskosten in den Wirtschaftswissenschaften, welches häufig als Verlustrechnung betrachtet wird, tatsächlich aber die Relation zwischen Knappheit und Wahl beschreibt (Land/Meyer 2006: 5–6). In den Schreibwissenschaften setzt man sich unter anderem mit den Liminalkonzepten auseinander, die Schreiben als soziale und rhetorische Aktivität definieren und herausarbeiten, dass und

wie Schreiben Identitäten und Ideologien ausagiert und erzeugt (Adler-Kassner/Wardle 2015).

Erste Überlegungen zur Erforschung von Liminalkonzepten im Kontext kreativen Schreibens existieren im Rahmen des Versuchs, eine inklusive Schreibdidaktik des kreativen Schreibens zu entwickeln. Der Fokus liegt hierbei auf der Reflexion der Grundannahmen und Praktiken des kreativen Schreibens, welche aufgrund unhinterfragter Prämissen zu Ausgrenzungen führen (Adsit 2017).

## 6 Liminalkonzepte des kreativen Schreibens

Adsit schlägt in *Towards an Inclusive Creative Writing* zwölf Liminalkonzepte vor und liefert damit erste Anhaltspunkte, wie Liminalkonzepte kreativen Schreibens allgemein beschaffen sein können. Da ihr Erkenntnisinteresse auf dem Thema inklusiven kreativen Schreibens liegt, wirkt sich dies auch auf die Wahl der Liminalkonzepte aus. Vor allem die Reflexion von Machtverhältnissen nimmt eine zentrale Rolle ein. Aus der Perspektive heraus, die Bildungspotenziale des kreativen Schreibens generell zu untersuchen, ist dieser Fokus allerdings nur einer von vielen. Sie selbst betont auch, dass die von ihr vorgeschlagene Liste von Liminalkonzepten weder vollständig noch abschließend zu verstehen sei und weitere Untersuchungen notwendig sind (ebd.: 83–112):

- *Aufmerksamkeit*: „Creative writing involves specific modes of attention as writers learn to be close and critical observers of the world. Writers learn to account for the ethical considerations involved in perceiving and reinventing the world through their research and observation.“
- *Kreativität*: „Writers benefit from a robust toolkit of applied theoretical frames and process heuristics for generating texts. Principles from creativity studies are useful for increasing the versatility of writers.“
- *Autorschaft*: „Writerly identity is constructed by a range of cultural forces. Cultural messages about the identity and lifestyle of the writer can be critically examined as we gain resources for building a writing life.“
- *Sprache*: „Language choices are bound to issues of power. Supporting a polylingual and multimodal literary community requires deliberate attention from writers, which manifest in each writing occasion.“

- *Genre*: „There are no universal standards for ‚good writing‘; however, there are conventions that are particular to established genres.“
- *Handwerk*: „Craft choices produce effects in the reading experience. While these effects cannot be entirely predicted, writers can weigh the risks and possibilities of each craft choice.“
- *Gemeinschaft*: „Writers are formed by the communities they engage. An analysis of craft must be grounded in an understanding of the varying orientations of readerships. Diverse audiences come to their texts with diverse needs.“
- *Bewertung*: „Literary value is contingent. The evaluation of literature is shaped by cultural and historical forces.“
- *Repräsentation*: „All forms of representation, including literary production, can be interrogated for assumptions, values, and ideologies.“
- *Widerstand*: „Literature can forward social change and the transformation of culture. Literary production is a unique means of putting the world into question.“
- *Theorie*: „Historical knowledge of aesthetic theories is important to the practice and craft of writing. Writers write within and against traditions, and thus benefit from a robust theoretical knowledgebase of cross-cultural artistic thought.“
- *Revision*: „Writers learn to be responsive to what emerges in the process of creation, as they also bring a comparative literary analysis to bear on their revision process.“

Die vorgestellten Konzepte haben, da sie Liminalkonzepte sind, alle die Eigenschaft, durch eine Auseinandersetzung mit ihnen das Welt- und Selbstverständnis der Lernenden zu transformieren. Ein an diesen Konzepten orientiertes Curriculum bildet Schreibende so, dass sie unter anderem einen transformierten Bezug zum Umgang mit Recherche und etwa der Reflexion beobachteter dominanter Narrative haben (Aufmerksamkeit). Außerdem haben sie ein Verständnis für die Bedingtheit literarischer Normen und können zwischen Werturteilen basierend auf der Erfüllung von normativen Erwartungen und der Qualität der Umsetzung ihrer Intentionen in einem Text differenzieren; sie setzen also Konventionen nicht mit objektiven Gütekriterien gleich (Bewertung).

Der (hochschul-)didaktische Umgang mit Liminalkonzepten orientiert sich an den Merkmalen transformativer Bildung. Dies bedeutet, dass aufgrund der Desorientierung während der präliminalen und liminalen Phase mit Frustration, Selbstzweifeln und Schamgefühlen umgegangen werden muss. Daher

muss zunächst festgestellt werden, inwiefern sie das Welt- und Selbstverständnis der Lernenden desorientieren und welche Bereiche es betrifft. Was ergibt (vermutlich) für Lernende (noch) keinen Sinn, und inwiefern widerspricht es der Art, wie sie die Welt bisher ordnen? Wurden diese Fragen ausreichend reflektiert, kann damit begonnen werden, ein Umfeld zu schaffen, in dem transformative Bildung gefördert wird. Grundelemente dafür bestehen darin, an *persönliche Erfahrung* der Lernenden anzuknüpfen, die *Förderung kritischer Reflexion* zu fokussieren, *Dialog* zu ermöglichen, eine *holistische Orientierung* im Zugang zu Wissen zu praktizieren, ein *Kontextbewusstsein* aufzubauen und *authentische Beziehungen* zu Lernenden zu bilden (Taylor 2009: 5–13).

Bevor eine Orientierung an Liminalkonzepten jedoch möglich ist, muss eine vertiefte Auseinandersetzung mit ihnen stattfinden. Die *Creative Writing Studies* sowie die Schreibdidaktik bieten für eine Analyse durch ihre Forschungsergebnisse geeignete Ausgangspunkte. Bei anderen Nachbardisziplinen gibt es aber Einschränkungen in der Herangehensweise zu beachten, die kurz besprochen werden sollen.

## 7 Interdisziplinärer Austausch

Da die Erforschung der Liminalkonzepte kreativen Schreibens und deren Potenzial im transformativen Bildungskontext vielversprechend erscheint, wäre auch ein multiperspektivischer, interdisziplinärer Austausch besonders interessant. Außerdem wäre dieser auch wünschenswert, um das neue, im Entstehen begriffene Forschungsfeld zu stärken. Es gibt aber Einschränkungen, die bei diesem Austausch wichtig erscheinen, besonders in Hinblick auf die Nachbardisziplinen der literaturwissenschaftlichen *Erzählforschung* und der *Schreibwissenschaft*, die kurz ausformuliert werden sollen.

Betrachtet man die Erzählforschung, wird schnell deutlich, dass sie eine post-event Perspektive einnimmt (Harper 2019: 38). Sie betrachtet und analysiert Textprodukte, formuliert Kategorien und bildet Modelle des Erzählten (Martínez 2017: 2–6). Die Erzählforschung entfaltet sich also in der Begegnung mit Literatur – nicht mit dem Autor bzw. der Autorin. Das Problem an dieser Stelle ist, dass der Entstehungsprozess des Textes vergangen und intransparent ist. Der in Schreibenden existierende Arbeitskreislauf aus Planen, Verschriften und Revidieren ist nicht selbst Gegenstand der Untersuchung – sondern seine schriftlichen Zeugnisse. Die Erzählforschung allgemein zielt aufgrund ihrer Produktorientierung somit grundsätzlich nicht darauf ab, gesicherte Erkennt-



nisse darüber zu gewinnen, wie kreatives Schreiben in vivo funktioniert. Anders verhält es sich hingegen mit der Betrachtungsweise der *Genealogie des Schreibens*. Die Genealogie des Schreibens als literaturwissenschaftliche Schreibprozessforschung nimmt zwar, wie die Erzählforschung, eine post-event Perspektive ein. Allerdings befasst sie sich mit den Widerständen der Schreib-Szene und kann daher in Form von Berichten interessante Einblicke darüber liefern, welche epistemologischen Hürden in der Auseinandersetzung mit körperlichen Widerständen auftreten (Stingelin 2004; Campe 1991).

Die Schreibwissenschaft wiederum befasst sich zwar explizit mit Schreibprozessen – allerdings hauptsächlich basierend auf der hypothetisch-deduktiven Logik des wissenschaftlichen Schreibens, welche nicht die primäre Logik des kreativen Schreibens ist (Berlin 1982: 767, 769, 771, 774). Graeme Harper nutzt zur Veranschaulichung dieser Hypothese die Metapher der Synapse. Die synaptische Natur des kreativen Schreibens besteht in ihrer Eigenschaft, eine Schnittstelle aus erhöhter Imagination und Rationalität zu sein. In dieser Synapse findet eine Kommunikation zwischen Kognition und Vision, zwischen Gedanken und Gefühlen statt (Harper 2019: 31). Diese Logik ist primär metaphorisch-abduktiv und ist dadurch nicht originär Bezugspunkt der Schreibwissenschaft (Mezirow 1997: 66, 70–72).

Die genannten Einschränkungen wurden angebracht, da sie mir in meiner Auseinandersetzung mit den Liminalkonzepten des kreativen Schreibens als Abgrenzung sinnvoll erscheinen.

## 8 Ausblick: Kreative Teilhabe

Nachdem diskutiert wurde, wie eine Bildung kreativen Schreibens gedacht werden kann – unabhängig vom Geniegedanken und der Autor\*innenrolle –, bleibt die Frage, worin ihr Sinn besteht. Im Schulkontext werden Kreativitätsförderung und Identitätsbildung als Bildungsziele angegeben. Allerdings ist davon auszugehen, dass es vor allem in der Erwachsenenbildung noch ein weiterführendes Ziel gibt, das im Zugang zur kreativen Teilhabe besteht. Kreative Teilhabe, bezogen auf das kreative Schreiben, besteht in sozialen und kulturellen Praktiken der Textproduktion (Feilke 2017: 160; Zembylas/Dürr 2009: 68–71) im Rahmen kommunikativen Handelns innerhalb einer dialogischen Gemeinschaft (bezogen auf Habermas 2019 [1981]). Schreibende haben keine andere Wahl, als permanent und notwendigerweise mit ihrem sozialen und kulturellen Kontext zu interagieren (Forgeard et al. 2013: 327). Dabei wird in dieser dialo-

gischen Gemeinschaft Sinn und Bedeutung des Welt- und Selbstverständnisses ständig neu verhandelt. Um an diesem komplexen, historisch geformten Prozess der Bedeutungsschaffung teilnehmen zu können, müssen Bildungsprozesse durchlaufen werden, die einen dazu befähigen. Dabei gibt es verschiedene Arten der Bedeutungsschaffung – auch und vor allem solche, deren Konzepte nicht aus dem Alltagsverständnis heraus verstanden werden können, also nicht intuitiv sind. Diese zugrundeliegenden Liminalkonzepte stellen epistemologische Hürden dar, da ihr Sinn von einem Andersdenken abhängig ist, das erst (oft mühsam) erworben werden muss. Dabei geht es um das Verständnis von kontaintuitiven Zusammenhängen, deren Gültigkeit aber gut belegt ist und in Expert\*innenkreisen einer Disziplin zum Fachverständnis gehört. Schreibende handeln letztlich in einem Spannungsfeld zwischen dem, was sich ihnen präsentiert, und dem, was sie in ihren Texten repräsentieren. Kreatives Schreiben leistet dabei mehr, als das Präzentierte bloß abzubilden. Es (irritiert und) transformiert es. Diese Fähigkeit zu transformieren setzt aber notwendigerweise ein Verständnis voraus, welches über das Offensichtliche hinausgeht. Liminalkonzepte sind aus diesem Grund wertvolle Forschungsgegenstände und im Curriculum eines Workshops oder Seminars zum kreativen Schreiben von struktureller Bedeutung.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Pädagogische Ansätze im kreativen Schreiben“. Adsit, Janelle (2017): *Toward an inclusive creative writing. Threshold concepts to guide the literary curriculum*. London/New York: Bloomsbury Academic, S.32–43.

Abbildung 2: „Überblick über die verschiedenen Auffassungen in der Lehre des kreativen Schreibens“. Adsit, Janelle (2017): *Toward an inclusive creative writing. Threshold concepts to guide the literary curriculum*. London/New York: Bloomsbury Academic, S.44.

Abbildung 3: „Darstellung relationaler Eigenschaften von Liminalkonzepten“. Land, Ray/Meyer, Jan H. F./Baillie, Caroline (2010): „Editors’ Preface. Threshold Concepts and Transformational Learning“. In: Meyer, Jan H. F./Land, Ray/Baillie, Caroline (Hg.): *Threshold concepts and transformational learning*. Rotterdam: Sense Publishers, S. xii.

Abbildung 4: „Phasen der Liminalität“. Irving, Gemma/Wright, April/Hibbert, Paul (2019): „Threshold concept learning: Emotions and liminal space transitions“. In: *Management Learning* 50/3, S. 369.



## Schreiblernen!

### Das Schreiben in die Lehramtsausbildung zurückholen

Das entscheidende Kriterium dafür, daß ein Werk meine *Anerkennung* findet (das heißt ganz einfach und materiell: daß ich es *lese*), liegt für mich darin, daß es ein Gefühl von Notwendigkeit weckt, daß es uns von der Skepsis befreit: „Warum? Warum nicht?“ („Notwendigkeit“? – Vielleicht das, was den Sinn wuchern läßt: wenn sich das *Nachher* der Lektüre vom Vorher unterscheidet). Merkwürdig: Die „Waschzettel“, indem sie emphatisch die Geschichte erzählen, beseitigen deren eventuelle „Notwendigkeit“; nie wecken sie die Lust am Lesen, stoßen eher etwas ab → Regel: niemals die Geschichte erzählen; Geschichte ist einzig zu *schreiben*.  
(Barthes 2016 [2003]: 47)

Eine zentrale Maxime der Schreibdidaktik lautet, dass man Schreiben nur durch Schreiben selbst lernt (Fix 2010: 11). Verstehen sich Universitäten als Orte, die Lehramtsstudierende auf ihre Profession vorbereiten, dann stellt sich die Frage, welche theoretischen und praktischen Ansätze Studierende dazu befähigen, als zukünftige Lehrkräfte Schüler\*innen zu kompetenten Schreiber\*innen auszubilden. Ist es die Kenntnis von Schreibmodellen oder die Reflexion von Schreibaufgaben? Welchen Anteil können und sollen eigene Schreiberfahrungen einnehmen? In welchem Verhältnis stehen die Kompetenzbereiche „Schreiben“ und „Lesen und mit Texten und Medien umgehen“ (Kulturministerkonferenz 2004)? Eine Literaturdidaktik bewegt sich dabei stets im Spannungsfeld einer Legitimation, inwiefern das literaturwissenschaftliche Fachwissen für ein sprachliches und literarisches Schulwissen relevant ist, und den Erfordernissen, die von außen an Schule herangetragen werden. Für die (Deutsch-)Didaktik ergibt sich neben gesellschaftlichen und technischen Veränderungen, die die Frage nach dem, was bleibt und was unterrichtet werden soll, bestimmen,<sup>1</sup> noch eine weitere Dimension: nämlich die kulturelle. „Inhalte des Deutschunterrichts [...] entstammen nicht, wie die In-

1 Zu den Bezugsfeldern der Literaturdidaktik vgl. u. a. Dawidowski (2016: 16–18).

halte des Chemieunterrichts, einer Fachwissenschaft – der Germanistik oder der Kulturwissenschaft –, sondern der kulturellen Lebenswelt selbst“ (Kreft 2014: 129).

Aktuell oszilliert die Lehrer\*innenausbildung zwischen unterschiedlichen Polen: So gilt es, den Herausforderungen des Digitalpakts zu begegnen und neben den vier Kompetenzbereichen des Faches<sup>2</sup> auch das digitale Recherchieren, Verarbeiten, Präsentieren und Produzieren zu vermitteln.<sup>3</sup> Gleichzeitig muss als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studien Lesekompetenz flächendeckend umgesetzt werden. Vernachlässigt aber wird vielerorts in der Lehrer\*innenausbildung die Möglichkeit, eigene Schreiberfahrungen zu sammeln, die über das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten hinausreichen. Sollen aber Lehrkräfte Schüler\*innen Schreibkompetenzen vermitteln, setzt das voraus, dass die Vermittelnden in diesen Bereichen selbst kompetent sind.

Die Ausbildung von Schüler\*innen sowie von Lehrer\*innen bewegt sich somit in einem Verpflichtungs- und Ermöglichungsraum<sup>4</sup>: So stehen die Forderungen, die von außen an Schule und den Deutschunterricht herangetragen werden, neben der Vermittlung von Kulturtechniken, die unabhängig von aktuellen Zeitströmungen sind. Das Schreiben und das Vermitteln einer weit gefassten Schreibkompetenz nimmt in diesem Zusammenhang eine Mittlerrolle ein. Um sich der besonderen Rolle des Schreibens anzunähern, soll auf die sogenannten Zukunftskompetenzen einer Bildung des 21. Jahrhunderts zurückgegriffen werden: die Kollaboration, Kreativität, das kritische Denken und die Kommunikation (Harari 2019: 341). Schreiben – ob nun digital oder analog – ist nicht nur ein zentrales Medium der Kommunikation. Schreibend kollaborieren Menschen und artikulieren sich – diskursiv, kritisch, denkend. Dass sich vor allem in der Literatur Autor\*innen kreativ ausdrücken, wird allgemein akzeptiert. Ein Raum für eigene kreative Schreiberfahrungen aber wird im Deutschunterricht den Schüler\*innen nur selten eröffnet: Vor allen in den Sekundarstufen I und II liegt im Deutschunterricht eine Fokussierung auf der analytischen Auseinandersetzung mit Literatur und Sprache, die sich auch in der Lehramtsausbildung abbildet. Doch wie lässt sich Kreativität vermitteln, wo ist ihr Ort im

.....

2 Auch wenn im Kompetenzbereich „Lesen und mit Texten und Medien umgehen“ der Umgang mit neuen Medien integriert ist, werden im Strategiepapier zur digitalen Bildung weitergehende Kompetenzen formuliert.

3 Vgl. dazu das Strategiepapier der Kultusministerkonferenz (2016: 16–19).

4 Kann man davon ausgehen, dass heutzutage „65 Prozent der Jobs, die unsere heutigen Vorschüler einmal innehaben werden, noch nicht einmal erfunden sind“ (Wolf 2019: 213), dann stellt sich die Frage, worauf Schule Heranwachsende vorbereiten soll.

Deutschunterricht und wo in der Deutschlehrer\*innenausbildung? Um angehende Lehrkräfte auf ihren Beruf vorzubereiten, ist es demnach nicht ausreichend, Studierende mit didaktischen und methodischen Kompetenzen im Umgang mit Literatur, Aufgabenkonzeption und Bewertung von Leistungen vertraut zu machen. Gleichzeitig sollen und müssen sie sich produktiv schreibend erproben. Im Rahmen von Schreibprozessen bedeutet dies, eigene Erfahrungen zu sammeln, auszuprobieren, das Mögliche auszuloten, um im nächsten Schritt den didaktischen Mehrwert von Verfahren reflektieren zu können. Ausbildung hat demnach nicht nur eine Abbildungsfunktion des bereits in Bildungsplänen und im Schulalltag Umgesetzten, sondern auch eine Alteritätsfunktion.

## 1 Der Deutschunterricht und die Kreativität

Versteht man Kreativität dem lateinischen Ursprung folgend als ein Hervorbringen, Schaffen, Verursachen und Bewirken, dann kann Kreativität als immaterielles Kapital verstanden werden, das Flexibilität, Offenheit, Neugierde, Unabhängigkeit gleichermaßen wie gedankliche Freiheit und spielerische Freude beinhaltet (Holm-Hadulla 2002: 1–19; Ruf 2016: 22–24). Das Schreiben von, über und zu Literatur ist somit ein kreativer Akt, eine Möglichkeit, schöpferisch tätig zu werden, zu imaginieren und Perspektivwechsel vorzunehmen. Der Grad der Kreativität differiert in den unterschiedlichen Schreibformen und den jeweiligen Impulsen bzw. Aufgaben. Ausgehend von diesen Definitionsversuchen ist nachvollziehbar, dass der Deutsch- und vor allem der Sprachunterricht, in dessen Zentrum zunächst die Vermittlung einer regelkonformen Sprache steht, zur Kreativität ein ambivalentes Verhältnis einnimmt: Bereits 1971 hebt Winterling in seinem Aufsatz „Kreative Übung oder Gestaltungsversuch. Abriß einer Didaktik produktiver Befreiung im Deutschunterricht“ auf die Notwendigkeit der Normüberschreitung ab: „Das hat im allgemeinen zur Voraussetzung, daß der Kreative die Fähigkeit hat, bestehende Normensysteme (Konventionen und Regeln) in ihren Begrenzungen zu durchschauen und sich versuchsweise über sie hinwegzusetzen, d. h. sich regelwidrig zu verhalten und die daraus entstehenden Konflikte auszuhalten“ (Winterling 1971: 244). Betrachtet man die Schreibformen im Deutschunterricht, so lässt sich feststellen, dass mit zunehmender Klassenstufe die selbstständigen, kreativen Schreibanteile von den analytischen verdrängt werden. Das Analysieren und Interpretieren von Literatur sowie das Erörtern literarischer Themen ersetzt zunehmend das Verfassen von literarischen Texten. Dass es sich bei dieser Entwicklung nicht um ein feststehendes literatur-

und schreibdidaktisches Paradigma handelt, zeigt ein Blick auf die Geschichte des deutschen Aufsatzes<sup>5</sup> ebenso wie auf die anglo-amerikanische Schreibdidaktik, in der das kreative Schreiben schulisch wie universitär curricular verankert ist (Ruf 2016: 49–71).

Um die Bedeutung der Kreativität für den Deutschunterricht bestimmen zu können, sollen zunächst die drei zentralen kreativen Schreibformen des Literaturunterrichts dargestellt, gegeneinander abgegrenzt und hinsichtlich ihrer Funktionen bestimmt werden.<sup>6</sup> Sie bilden die Grundlage der Schreibwerkstätten, die im nächsten Kapitel näher dargestellt werden. Wenn Tilman von Brand das Kreative Schreiben vom Literarischen und Produktiven Schreiben unterscheidet und die Schreibformen in einer Entwicklungslinie von der Schreiber zur Textorientierung sieht (Brand 2019: 8), dann soll dieser Einteilung zunächst gefolgt werden. Das Produktive Schreiben wird hier jedoch explizit in der Tradition des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (HPU) gesehen.

„Animation, Initiation, Begleitung und Förderung solcher Schreibprozesse sowie die Anregung der Imaginationskraft“ (Bothe 1988: 1371) bestimmen das Kreative Schreiben und fokussieren auf die Kreativitätsförderung. Das Kreative Schreiben nimmt dabei die ästhetische Bildung in den Blick; hier „erschließt, versteht und eignet sich das schreibende Subjekt literarisch-poetische bzw. generell textgestalterisch-narrative Ausdrucksformen in deren Vielschichtigkeit, in ihrer kulturtragenden Funktion und in ihrer Symbolkraft ästhetisch erfahrend an“ (Ruf 2016: 32).<sup>7</sup> Damit ermöglicht das Kreative Schreiben Zugang zu allen Formen des Schreibens. Die Prinzipien „Irritation, Expression und Imagination“, die Spinner (2001 [1993]: 108) aus seinen im Aufsatz von 1993 veröffentlichten Überlegungen entwickelt hat, weisen dabei große Übereinstimmung mit Verfahren des Literarischen und Produktionsorientierten Schreibens auf. So werden durch Impulse neue Einfälle generiert, Bilder und Texte fördern die Imagination und das Eindenken in fremde Welten. Das Hinführen zum Schreiben zeigt, dass das Kreative Schreiben durchaus literaturdidaktische Zielsetzungen verfolgt, und macht deutlich, „warum beim kreativen (im Gegensatz zum freien) Schreiben methodisch bewusst auch mit Hindernissen gearbeitet wird“

.....  
5 Vgl. hierzu vor allem Ludwig (1988).

6 Eine Übersicht der drei Schreibformen, die die wesentlichen Merkmale zusammenfasst, findet sich unten in Abbildung 3.

7 Zur Begrifflichkeit und Geschichte des Kreativen Schreibens vgl. Ruf (2016: 19 und 49).

(Spinner 2001 [1993]: 120), beispielsweise in Form von Reizwörtern. Damit aber können neue Perspektiven eröffnet und Stereotype überwunden werden.

In Abgrenzung zum Kreativen und Produktionsorientierten Schreiben verfolgt das Literarische Schreiben einen genuin literaturpädagogischen Ansatz: Im Zentrum steht das Erkunden von Literatur und die Vermittlung eines handwerklichen Könnens. Ausgehend von der Vorstellung eines „verbesserbaren Entwurfs“ (Abraham/Brendel-Perpina 2015: 19) stehen der Schreibprozess und darauf aufbauend die Reflexion im Zentrum. Die „Betonung der Bildung als Selbstbildung“ hebt auf die Persönlichkeitsbildung ab und schließt auch die „Gefühlsbildung, ästhetische Bildung, moralisches Lernen, historische Bildung und Erwerb von Weltwissen über den eigenen Kulturkreis und die eigene Epoche“ ein (ebd.: 77). Obwohl die Verfahren, die diesem Erkunden dienen, große Parallelen zum HPU aufweisen,<sup>8</sup> steht die Idee einer literarischen Bildung weniger stark im Vordergrund.

Um zu verdeutlichen, wie sich der Ansatz des Literarischen Schreibens mit Schüler\*innen umsetzen lässt, soll eine dem Materialteil des Bandes *Erzählendes Schreiben* entnommene Übung zum Verfassen von Cut-up-Gedichten vorgestellt werden. Auf der Basis eines Gedichtskorpus sind die Schreibenden aufgefordert, einen eigenen Text zu konstruieren, indem sie Teile der vorgegebenen Gedichte – Buchstaben, Wörter oder ganze Verse – ausschneiden und zu einem eigenen Gedicht montieren.

.....

8 Dass die drei Schreibformen nicht nur ähnliche Intentionen, sondern auch zum Teil identische Verfahren aufweisen, prägte die Diskussion seit Einführung des HPU und erschwert eine terminologische Abgrenzung. Wie unscharf diese in Bezug auf die drei Schreibformen ist, belegt unter anderem folgende Definition: „Kreatives Schreiben greift Anregungen des literarischen Schreibens auf; [...] es vermittelt – oft in spielerischer Form – Erfahrungen, die auch Schriftsteller machen“ (Spinner 2001 [1993]: 120).



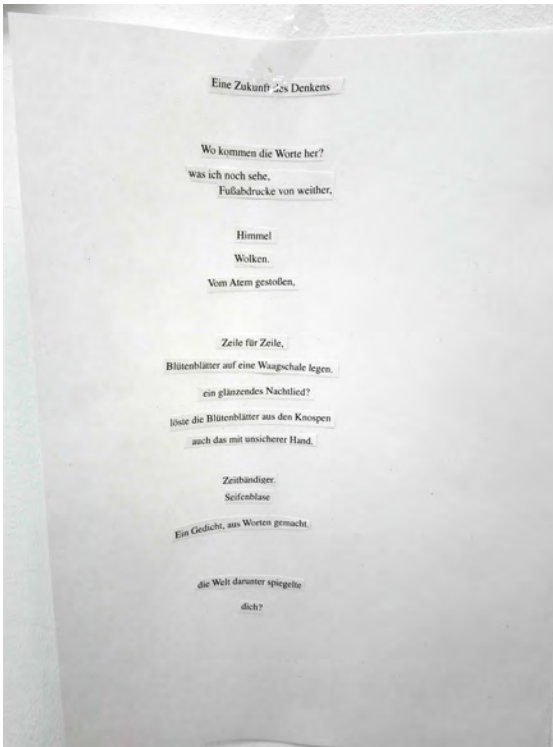
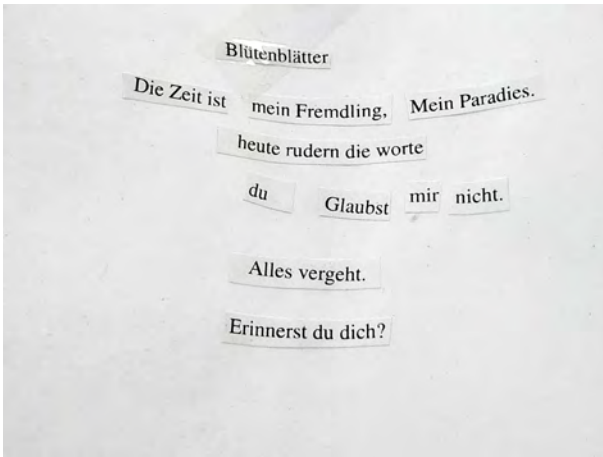


Abb. 1 und 2: Arbeitsbeispiele von Studierenden der Lyrikwerkstatt im Wintersemester 2018/19 an der Philipps-Universität Marburg.

Dabei steht weniger die Imitation in Form eines Pastiche oder die De-Konstruktion von bereits bestehenden ästhetischen Produkten im Zentrum: Ziel ist es, auf der Basis von Gedichten sich inspirieren, verwirren und berühren zu lassen, aus Textfragmenten etwas Neues zu konstruieren und die Verdichtung der Sprache zu erfahren. Diese Merkmale von Lyrik sind gleichermaßen für die Produktion, Rezeption und Analyse bedeutsam. Das Potential der Übung für die Schreibenden liegt in seinem niedrigschwelligen Zugang: Die Schreibenden treten zunächst hinter die bereits existierenden Texte zurück, indem sie fremde Wörter bzw. Satzfragmente montieren und zu etwas Neuem kombinieren. Ein für Heranwachsende häufig problematischer Selbstaussdruck wird weniger explizit eingefordert. Dadurch kommt es zu einer Verschiebung vom Hochwertbegriff der Kreativität zu einem spielerischen Schaffensprozess, der sich an digitale Arbeitsweisen anlehnt, wie z. B. „word processing, databasing, recycling, appropriation, intentional plagiarism, identity ciphering, and intensive programming, to name but a few“ (Goldsmith 2011: 2). Damit sind aber auch die in schulischen Kontexten relevanten Bewertungskategorien von richtig und falsch, gelungen oder weniger gelungen, eigenständig oder reproduzierend weniger relevant und befreien vom Druck, eine kreative Leistung erbringen zu müssen. Dass durch diese Übung Intertextualität unmittelbar praktiziert wird, dürfte eine nicht unwichtige Begleiterscheinung des Vorgehens sein.

Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht<sup>9</sup> (HPU) hingegen versteht den literarischen Text als etwas Produziertes und den Prozess des Lesens und Verstehens als Ko-Produktion. Der literarische Text wird somit nicht als „(autonomieästhetisch) isoliert und als in sich geschlossen, selbstgesetzlich und selbstständig“ gefasst (Waldmann/Bothe 1992: 5), sondern als Produkt künstlerischer Arbeit. Die handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung mit Literatur erfüllt somit eine dienende Funktion im Verstehensprozess von Literatur. Im Sinne von Waldmanns produktiver Hermeneutik (Waldmann 1999: 27–38) stellen eigene literarische Erfahrungen die Voraussetzung einer subjektiven Aneignung literarischer Texte dar; der handelnde und produktive Umgang ermöglicht das „Verstehen der Produziertheit des Textes“ (Waldmann/Bothe 1992: 6). Damit steht – 25 Jahre nach dem richtungsweisenden Aufsatz von Haas, Menzel und Spinner in *Praxis Deutsch* im Jahre 1994 – für Brand fest, dass die „Handlungs- und Produktionsorientierung [...] an Ak-

.....

9 Zur Einführung in die Thematik vgl. Haas/Menzel/Spinner (1994), Waldmann (1999) sowie Brand (2019).

tualität und Potenzial für den Literaturunterricht nichts eingebüßt“ hat (Brand 2019: 10).

Während der HPU im Schulalltag, in den Bildungsmedien und auch in der Lehrer\*innenausbildung fest verankert ist, führt das Kreative Schreiben gerade in den Sekundarstufen I und II ein Schattendasein im Deutschunterricht, das häufig nur in Arbeitsgemeinschaften oder in Projektwochen praktiziert wird. Dieser Umstand hängt eng mit der Taktung durch Curricula und Bildungsstandards, der damit verbundenen Output-Orientierung von Bildungsprozessen sowie den bisher ungeklärten Fragen der Bewertung produktiver Schreibprodukte zusammen.<sup>10</sup>

Kreative Schreibformen des Deutschunterrichts		
Creative writing	Literarisches Schreiben	HPU
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreativitätsförderung</li> <li>• Ziel: Eröffnen neuer Perspektiven und Überwinden von Stereotypen</li> <li>• Impulse führen zum Schreiben hin</li> <li>• Verfolgt auch literaturdidaktische Zielsetzungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literaturpädagogischer Ansatz</li> <li>• Erkunden von Literatur</li> <li>• Gefühlsbildung, ästhetische Bildung, moralisches Lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Literaturdidaktischer Ansatz</li> <li>• Leser als Ko-Produzent</li> <li>• Literarische Hermeneutik</li> <li>• Verstehen der Produziertheit des Textes</li> </ul>

Tab. 1: Zusammenfassung der Kreativen Schreibformen des Deutschunterrichts.

## 2 Kreatives Schreiben in der Lehramtsausbildung

Die Notwendigkeit, Kreatives Schreiben in der Hochschule und somit in der Lehrerausbildung zu verorten, dient im Sinne der Zukunftskompetenzen der Kreativitätsförderung, die die ästhetische Annäherung und Erschließung gleichermaßen in den Blick nimmt wie die Anregung der Imagination. Sie folgt der „Überzeugung, dass Schreibstrategien und Schreibroutinen grundlegende Techniken zur kulturellen Teilhabe an einer aktiven Wissensgesellschaft bedeuten“ (Ruf 2016:

.....

10 Der Erfolg von Spinners Aufsatz zum Literarischen Lernen (2006) lässt sich auch damit erklären, dass hier ein Ansatz vorgestellt wird, der durch die Fokussierung auf eine ästhetische, literarische Bildung ein Gegengewicht zur kognitionstheoretisch begründeten Kompetenzorientierung darstellt.

159). Vergleicht man jedoch die Lehrer\*innenausbildung des Fachs Deutsch mit der der Fächer Kunst und Musik, dann fällt ein eklatanter Unterschied auf: Im Studium wird auf ein fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen im Umgang mit Literatur abgehoben. Eine Produktionskompetenz aber, wie sie die beiden angeführten künstlerischen Fächer verlangen und lehren, wird weder systematisch – beispielsweise im Sinne eines Eingangstests – erhoben noch ausgebildet. Die eigene literarische Kompetenz der Studierenden spielt in der Ausbildung keine nennenswerte Rolle (Abraham/Brendel-Perpina 2015: 78–81).

Dies hat weitreichende Konsequenzen für die Professionalisierung der angehenden Lehrer\*innen und damit für die Qualität von Unterricht: Wenn es im Unterricht darum gehen soll, Schreibprozesse anzuleiten, Schreibaufgaben zu arrangieren und eine literarische Kompetenz zu vermitteln sowie Produktionserfahrungen zu ermöglichen und dadurch Verstehenskompetenz anzubahnen, dann setzt dies voraus, dass die Anleitenden Teil dieses Prozesses sind, selber Erfahrungen in diesem Bereich haben und somit eine Schreibkompetenz aufweisen. An dieser Stelle setzen literarische Schreibwerkstätten an, die sowohl Elemente des Kreativen Schreibens als auch des Literarischen Schreibens und des HPU beinhalten. Um die Systematik und Intention der Werkstätten beurteilen zu können, soll der Einteilung Abrahams und Brendel-Perpinas (2015: 43–73) gefolgt werden, die die literarische Kompetenz in eine Verstehens-, eine Gestaltungs-, eine Vermittlungs- und eine Bewertungskompetenz unterteilt. Die literarische Kompetenz in den Blick zu nehmen, impliziert in diesem Sinne, auf die Machart und Konstruiertheit von Literatur abzuheben und poetische Verfahren nicht nur nachzuvollziehen, sondern auch auszuprobieren. Die Verstehenskompetenz stellt daher eine Art hermeneutische Klammer des Werkstattgedankens dar: Ausgehend von literarischen Impulsen treten die Studierenden selber in den Schreibprozess ein, erkunden produktiv sprachliche Normen, erfüllen sie, stellen sie in Frage und überwinden sie gegebenenfalls (Winterling 1971: 251). Das Spielen mit literarischen Mustern ermöglicht nicht nur einen Selbsta Ausdruck, sondern auch ein Fremdverstehen: So vermittelt Literatur fremde, polyvalente Innenwelten, denen sich schreibend, beispielsweise in Form des Verfassens innerer Monologe, angenähert wird. Da literarische Texte von der Norm abweichen und immer in einer Differenz zur nichtliterarischen (Alltags-)Sprache produziert werden und auch so verstanden werden müssen, gilt es im Akt des Produzierens Differenzenerfahrungen anzuleiten und zu ermöglichen (Waldmann 1999: 10–13).

Der Vermittlungskompetenz kommt demnach in Schreibwerkstätten eine doppelte Funktion zu: Zum einen geht es um die Konstruktion von Aufgaben

innerhalb der Werkstatt: Sie müssen geeignet sein, Differenzerfahrungen anzubahnen und das zu erfassen, was Literatur im Verborgenen enthält. Sie sollten das Verdrängte stimulieren und eine Aktivierung „der innere[n] Sprache“ (Spinner 1993:20) ermöglichen. Ebenso sollen sie dabei unterstützen, die Angst vor dem weißen Blatt zu überwinden, Schreibstrategien zu vermitteln und literarische Erfahrungen anzubahnen. Zudem gilt es an die im Rahmen von Analysen erworbenen Kompetenzen und Wissensbestände des Literaturunterrichts anzuknüpfen. Die Vermittlungskompetenz aber beinhaltet auch die Möglichkeit der Reflexion: zunächst über den eigenen Schreibprozess, im nächsten Schritt über den der Schüler\*innen. Da dieser in universitären Schreibwerkstätten nur antizipiert werden kann, stellen die eigenen Schreiberfahrungen einen wichtigen Referenzrahmen dar. Zu klären ist: Welche Herausforderungen ergeben sich beim Schreiben in der Schule? Wie müssen Aufgaben konstruiert sein, wie kann sich eine Präsentation der Schreibprodukte gestalten und wie eine Anschlusskommunikation, die die Verstehenskompetenz der Schüler\*innen fördert? Um diese Fragen beantworten und Konsequenzen für die Konstruktion von Aufgaben ableiten zu können, ist eine Bewertungskompetenz erforderlich, die Konsequenzen für das Sprechen über die entstandenen Texte und eine Rückmeldung ebenso beinhaltet wie die Auswahl der literarischen Texte, zu denen geschrieben wird. Hier bietet das literarische Gespräch als Rahmen (Spinner 2006: 12–13) einen Anschluss an das Konzept des Literarischen Lernens. Aber auch die Arbeit mit dem Zürcher Textanalyseraster (Nussbaumer 1991: 303–306) bietet einen Rückbezug auf etablierte Arbeitsweisen im Deutschunterricht. Die eigene Textproduktion bildet somit den Kern der Schreibwerkstätten und die Basis, um selbstständig zukünftig im schulischen Kontext Schreibprozesse anzuleiten, eine Anschlusskommunikation zu führen und damit das literarische Lernen der Schüler\*innen zu fördern. Damit stellen kreative Verfahren im Studium keine Opposition zu analytischen Zugängen dar, sondern erlauben, entdeckend zu lernen (Spinner 1988: 87).

### **3 Zur Durchführung von Schreibwerkstätten in der Lehramtsausbildung**

Für die im Folgenden dargestellten Schreibwerkstätten mit Studierenden steht ein literaturdidaktischer Zugriff im Zentrum, der die unterschiedlichen Methoden des Kreativen, Literarischen und Produktionsorientierten Schreibens vereint und in den Dienst des Erwerbs einer umfassenden literarischen Schreib-

kompetenz stellt. Die Ausführungen beziehen sich auf drei Schreibwerkstätten, die an der Philipps-Universität Marburg während des Sommersemesters 2018 zum erzählenden Schreiben, im Wintersemester 2018/19 zum lyrischen Schreiben und im Sommersemester 2019 zum journalistischen Schreiben jeweils in Form eines einwöchigen Blockseminars als Vertiefungsmodul in der Literaturdidaktik für Studierende des Gymnasiallehramts durchgeführt worden sind. Die Notwendigkeit einer engen Verzahnung von Gestaltungs- und Vermittlungskompetenzen zeigt sich, wenn man die Erwartungen der Studierenden an eine Schreibwerkstatt betrachtet. Die Korrelation zwischen der Einschätzung der eigenen Schreibkompetenz („Schreibblockaden überwinden“, „Inspiration ermöglichen“) und der antizipierten Haltung der Schüler\*innen – so war es den Studierenden wichtig, möglichst viele konkrete Impulse zu erhalten, um auch „schreibfaule“ Schüler\*innen zu motivieren oder aus ihrem „Schneckenhaus zu locken“ – zeigt, dass das eigene Schreiben die Basis für die Konstruktion von Schreibarrangements darstellt und Ideen eröffnet, wie Schreiben in den Deutschunterricht integriert werden kann.

Während beim lyrischen Schreiben die Verdichtung, das Experimentieren und Spielen mit Sprache im Vordergrund stehen, haben die Studierenden im Rahmen der Schreibwerkstätten zum erzählenden Schreiben kooperativ eine Erzählung verfasst und den Schreibprozess von der Themenfindung bis zur Entwicklung der Figuren und der Konstruktion einer narrativen Architektur durchlebt. Im sogenannten „Stimmenprojekt“ wurde ein Ereignis aus der Perspektive von zehn Figuren erzählt. Das Kreieren einer literarischen Figur, die mit anderen interagiert, und das Entwerfen einer narrativen Handlungslogik erfordern von den Schreibenden dabei ein hohes Maß an Imagination und Perspektivübernahme. Wer „beim Schreiben von Prosa einmal erfahren hat, wie eine Geschichte sich während des Schreibprozesses entfaltet und so dem Schreibenden ihr eigenes Gesetz aufzwingt, der wird nicht mehr der Ansicht sein, beim literarischen Produktionsprozeß werde zuerst eine Aussageabsicht gefaßt und diese anschließend in literarische Gestaltung umgesetzt, wie es die verkürzte Frage »Was will der Autor sagen« nahelegt“ (Spinner 1988: 86). Spinner macht an dieser Stelle eindrücklich den Zusammenhang zwischen Verstehens-, Gestaltungs- und Vermittlungskompetenz deutlich.

Wie für das lyrische und erzählende Schreiben nicht intendiert ist, Schriftsteller\*innen zu formen, so gilt auch für das journalistische Schreiben<sup>11</sup> nicht das Ziel, Journalist\*innen auszubilden, sondern schreibend ästhetische Erfah-

.....

11 Eine Übersicht der Themen sowie der unterrichtlichen Anbindung findet sich in Tabelle 2.

rungen zu sammeln (Rau 2015: 11–13), genau zu beobachten, den Schreibtisch, der im Studium überwiegend dem wissenschaftlichen Schreiben gewidmet ist, zu verlassen und eine andere Form des Schreibens zu erproben – im Café, im Museum, Notizen machend. Werden beim wissenschaftlichen Schreiben Notizen überwiegend in Form von Exzerpten angefertigt, so erfahren die Studierenden in einer Schreibwerkstatt eine erweiterte Form des Anfertigens von Notizen. Wertvolle Hinweise dazu finden sich in Roland Barthes Vorlesungsaufzeichnungen *Die Vorbereitung des Romans*:

Die Notatio ist also eine Außenaktivität: nicht an meinem Schreibtisch, sondern auf der Straße, im Café, mit Freunden usw.

Das „Heft“ → Meine Praxis, bereits sehr alt: *notula et nota*. Ich notiere einfach das Stichwort (*notula*), das mich an meine „Idee“ erinnern wird (nennen wir sie vorläufig so), die ich tags darauf auf eine Karteikarte (*nota*) übertragen werde → das notierenswerte Phänomen [...]. (Barthes 2016 [2003]: 152)

Es geht Barthes um die Zerlegung der Wirklichkeit in Wiedererkennbares, Benennbares – eine Wirklichkeit, die einen permanenten Status erreicht und somit vor dem Übersehen gerettet wird. Hier wird eine Fremdheitsästhetik, die im Konzept des HPU bereits eine Rolle spielt, hervorgerufen: Das gewohnt Gelaubte wird durch den Prozess und den Ort des Schreibens unterbrochen. Um diese Form des Notierens zu erfahren und zu erproben, müssen in Schreibwerkstätten neue Schreibräume eröffnet werden, die den Schreibort ebenso wie den Schreibmodus erweitern.

Auch beim journalistischen Schreiben stehen die Entwicklung, Veränderung, Erprobung der Wirkung des Textes und darauf folgend die kooperative Überarbeitung im Zentrum. Das Aufgabenarrangement der Schreibwerkstatt ist so gestaltet, dass die Studierenden drei unterschiedliche Textsorten verfassen sollten: eine Reportage, eine Rezension zu einem Jugendbuch und einen Kommentar im Rahmen einer materialgestützten Schreibaufgabe.<sup>12</sup>

.....

12 Beim materialgestützten Schreiben handelt es sich um ein Aufgabenformat, das seit 2012 in den Bildungsstandards neben dem Interpretieren und Erörtern als drittes Aufgabenformat im Abitur angeführt wird. Auf der Basis unterschiedlicher Materialien nehmen die Schreibenden zu einem in der Regel strittigen Thema Stellung und verfassen einen Zieltext (z. B. Kommentar, Rede, Leserbrief) an konkret vorgegebene Adressaten.

	<b>Reportage</b>	<b>Rezension</b>	<b>Kommentar</b>
<b>Thema</b>	Semestereingangswochen	Aktueller Roman (Kinder- und Jugendliteratur)	Relevanz des Literaturunterrichts
<b>Recherche/ Hintergrund- wissen</b>	Interviews, Beobachtungen in der Stadt, Pressemitteilung der Universität	Lektüre des Romans (innerhalb des Seminars)	Vorgegebene Materialien
<b>Unterrichtliche Anbindung</b>	Informationsdarbietung in Medientexten bewerten  HPU Umgang mit Sachtexten	Informationsdarbietung in Medientexten bewerten Materialgestütztes Schreiben Medienrezeption HPU Umgang mit Sachtexten	Informationsdarbietung in Medientexten bewerten Materialgestütztes Schreiben  Umgang mit Sachtexten
<b>Schreibprozess</b>	Erstellen von drei Fassungen	Erstellen von drei Fassungen	Erstellen von einer Fassung
<b>Leistungsnachweis</b>	Portfolio mit den verschiedenen Fassungen und Reflexion des Schreibprozesses		

Tab. 2: Darstellung der Grundprinzipien der Schreibwerkstatt zum journalistischen Schreiben.

Die Übersicht der drei im Fokus stehenden Textsorten der journalistischen Schreibwerkstatt zeigt die Anschlussfähigkeit des Schreibens, die denkbaren Integrationsmöglichkeiten in den Deutschunterricht sowie die curriculare Anbindung an die Bildungspläne auf. Sie erlaubt eine erste Antwort auf die Frage nach Möglichkeiten eines Schulcurriculums zur Einbindung des Kreativen Schreibens in den Deutschunterricht. Diese Einbindung hat maßgeblichen Anteil an der Akzeptanz des Kreativen Schreibens im schulischen Kontext.

Für die Studierenden waren in den Schreibwerkstätten vor allem zwei Aspekte neu und riefen produktive Irritationen hervor: Der eine betrifft das Schreiben zu einem Impuls oder einem Thema, ohne die jeweiligen Inhalte und dahinterliegenden Konzepte vollständig erfasst und theoriebasiert durchdrungen zu haben. Bevor ein Gedicht analysiert und kontextualisiert wurde, sollte – ausgehend von der Wirkung auf die Rezipierenden – ein Pastiche verfasst wer-



den. Die kooperative Konstruktion einer Erzählung integriert zwar die Kenntnis narratologischer Konzepte, erfordert aber, sich selbst schreibend in den Text zu einzubringen. Perspektivwechsel und die Überwindung sprachlicher Normen kennzeichnen die Irritation beim Kreativen Schreiben. Damit steht das Sammeln von (Schreib-)Erfahrungen vor der inhaltlichen Erschließung. Der zweite Aspekt betrifft das Verhältnis von Schreibprozess und -produkt: Im universitären Kontext werden in der Regel schriftliche Arbeiten abgegeben, die am Ende eines langen Schreibprozesses stehen, der unter anderem aus den Phasen des Planens, Recherchierens, Gliederns, Formulierens und Überarbeitens besteht. Im Rahmen einer Schreibwerkstatt aber sind die Studierenden aufgefordert, erste provisorische, auch unter Zeitknappheit entstandene Zwischenprodukte in die Gruppe einzubringen, zu präsentieren und daran weiter zu arbeiten. Damit kommt es zu einer Verschiebung zum Schreibprozess und zu einem Dialog über diesen.

#### 4 Was bleibt?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schreibwerkstätten mit Studierenden „Spiel-Räume für literarische Erfahrungen“ (Abraham 2013: 194) darstellen, die es erlauben, Differenzenerfahrungen zu sammeln, Mehrperspektivität zu erleben, Perspektivwechsel vorzunehmen und dadurch eine Ambiguitätstoleranz zu leben, die für das Verstehen von Literatur und somit für den Literaturunterricht zentral ist. Im Rahmen der Auswertung des zusammen mit dem Literaturhaus Stuttgart durchgeführten Projekts des *Literarischen Schreibens im Deutschunterricht*<sup>13</sup> heben Abraham und Brendel-Perpina auf die hohe Motivation der teilnehmenden Lehrer\*innen und eine Zunahme an „poetischer Gestaltungscompetenz“ sowie einen „Zugewinn an Sicherheit im Verhandeln von Urteilen und im Einschätzen poetischer Textqualität“ (2015: 212) ab. Während diese Werkstätten sich über einen Zeitraum von zwei Jahren erstrecken und freiwillig erfolgen, erfüllen die Schreibwerkstätten in der universitären Lehramtsausbildung eine anders akzentuierte Funktion. Es gilt, dafür zu sensibilisieren, dass eine poetische Kompetenz zentraler und damit integraler Bestandteil des Deutschunterrichts ist und diese analysierend, rezipierend, aber auch produktionsästhetisch erfahren werden kann und muss. Wenn dies aber eine Forderung für den Deutschunterricht ist, dann

.....  
13 Vgl. das Interview mit Erwin Krottenthaler, dem Initiator und Leiter des Projekts am Literaturhaus Stuttgart, in diesem Band.

muss sich diese in der Lehrer\*innenausbildung abbilden. Auch wenn Literarisches, Kreatives Schreiben in Deutschland als wenig akademisch angesehen und nicht der Literaturwissenschaft als zugehörig empfunden wird (Zabka 2019: 14), so steht doch die Forderung im Raum, eine Erweiterung des Verständnisses der Literaturdidaktik vorzunehmen: „Umso mehr ist es zu würdigen, wenn literaturwissenschaftliche Institute sich auch als Orte literarischen Lebens und studentischer Enkulturation verstehen, indem sie die Aneignung, Performance, Kritik und Produktion von Literatur pflegen und fördern“ (ebd.: 15).

Das Schreiben in den Unterricht zurückholen, lautet eine Forderung von Becker-Mrotzek, die dieser im Kontext der Einführung des Aufgabenformats des materialgestützten Schreibens geäußert hat (2017: 4). Obwohl sich in den Schulbüchern mittlerweile eine große Anzahl handlungs- und produktionsorientierter Schreibaufgaben findet und auch in den Unterrichtsalltag Einzug gehalten hat, kritisiert Abraham zu Recht, dass dies im Wesentlichen ein kleinschrittiger Ansatz ist: Durch das Füllen von Lücken in Texten, das Vornehmen von Austauschproben können wichtige Differenzverfahren gemacht und ein Verstehen von Literatur angebahnt werden. Eine produktionsästhetische Kompetenz wird dadurch aber noch nicht erzeugt. „Versuche, den Lernenden durch eigenes Schreiben in längerfristiger Auseinandersetzung mit fremden Texten wirklich literarische Erfahrung (nicht nur Kenntnisse einer Schreibtechnik) zu ermöglichen, sind in der Praxis des Deutschunterrichts sicherlich die Ausnahme gewesen“ (Abraham 2013: 194). Nur wenn bereits im Studium auch schreibend eine ästhetische literarische Kompetenz ausgebildet wird, werden zukünftige Lehrer\*innen in der Lage sein, Sensibilität für die Schwierigkeiten ihrer Schüler\*innen zu entwickeln, Kompetenzen für die Aufgabenkonstruktion und Bewertung von Texten zu entfalten, Zeitfenster für Schreibzeit im Deutschunterricht zu öffnen und damit die für das 21. Jahrhundert unerlässliche Kreativität der Heranwachsenden als richtungsweisende Zukunftskompetenz zu fördern.

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1 und 2: „Arbeitsbeispiele von Studierenden der Lyrikwerkstatt im Wintersemester 2018/19 an der Philipps-Universität Marburg“. Private Aufnahmen.

Tabelle 1: „Zusammenfassung der Kreativen Schreibformen des Deutschunterrichts“. Private Tabelle.

Tabelle 2: „Darstellung der Grundprinzipien der Schreibwerkstatt zum journalistischen Schreiben“. Private Tabelle.



III.  
KREATIVES SCHREIBEN AN DER SCHULE



## **Kreatives Schreiben für Grundschul Kinder innerhalb und außerhalb der Schule**

Meine kreativen Schreibzeiten für Grundschul Kinder sind Erlebnis, Abenteuer und Expedition, unterstützen die Selbstverortung und Identitätsbildung, und gegebenenfalls sind sie eine Suchaktion nach Formulierungen. Vorangegangene Generationen von Eltern, Lehrer\*innen und Erzieher\*innen haben ihre Sprache an die kommende Generation weitergegeben; Kinder wachsen in soziale und kulturelle Welten hinein, kombinieren gehörte alte mit neuen, modernen Wörtern und erfinden eine ihnen gemäße Ausdrucksweise. Ich nutze die Wachheit, Neugier und Lebendigkeit der Kinder. Ein spielerischer Umgang mit unserer Sprache soll die Sozialkompetenz der Kinder fördern und ihnen helfen, für sie bis dahin unverständliche Begebenheiten einzuordnen. Ich möchte dazu zwei Praxisbeispiele vorstellen: eines, das ich in einer Grundschule durchgeführt habe, ein weiteres, das außerhalb der Schule im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft stattfand.

### **1 Kreatives Schreiben für Kinder in der Schule**

Triebfeder für die von mir erdachten Schulschreibzeiten in einer staatlichen Grundschule war und ist der Wunsch, Grundschüler mögen zur Zeugnisausgabe nicht nur ein Heft mit ihren Schulnoten erhalten, sondern darüber hinaus auch eine Broschüre, in der Texte und Illustrationen aller Kinder der Klasse enthalten sind. So bekommen die Eltern eine Vorstellung davon, wie andere Kinder und ihr eigenes über bestimmte Themen denken und schreiben, eventuell auch Einblicke über verschiedene, sich begegnende Weltbilder. Sie erfahren – anders als im Alltag – etwas über den sich vergrößernden Wahrnehmungshorizont ihrer Kinder, beispielsweise deren Rolle in der Gruppe, in der Familie, in Natur und Umwelt, im schulischen Lernen, und was sie auf einem Stadtspaziergang erleben und beschreiben. Die Kinder haben zudem mit der jährlichen Broschüre einen auch später noch interessanten Beleg ihrer Entwicklung.

Die jährliche Schulschreibzeit findet in Abstimmung mit den Klassenleiterinnen von der 1. bis zur 4. Klasse im Rahmen des Unterrichts als Deutsch-Projekt statt, und die Kinder werden von den Lehrerinnen entsprechend darauf eingestimmt und vorbereitet. Die Klassenstärke kann bei etwa 27 bis 28 Schülerinnen und Schülern liegen. Der Umfang der Schulstunden ist abhängig vom thematischen Lerninhalt und beträgt normalerweise zwischen sechs und zehn Stunden. Die Verteilung der Stunden muss auf eine Woche begrenzt sein. Eine Benotung erfolgt für gute Mitarbeit.

Kinder im Klassenverband haben einen gemeinsamen Schultagesablauf, ihre Klassenkameraden, Freund\*innen und ‚Gegenspieler\*innen‘. Das gibt ihnen in der Regel eine Form von Wir-Gefühl. Diesen Background habe ich im Hinterkopf, wenn ich ein Schreibprojekt konzipiere, auch wenn ich nicht konkret weiß, welche Freundschaften und Konflikte zwischen den Kindern bestehen. So stelle ich zu Beginn der Schreibzeit Aufgaben, die die verschiedenen Interessen und die Gruppendynamik unter den Kindern offenlegen. Danach laufen die Bearbeitung der Aufgaben und das Schreiben erfahrungsgemäß störungsfreier und reibungsloser ab.

Für den vorliegenden Bericht habe ich als Beispiel das Schreibprojekt ‚Kinder in ihrem Lebenshaus‘ für Drittklässler ausgewählt, um meine Vorgehensweise in den Schulschreibzeiten zu veranschaulichen.

Der Idee des Lebenshauses liegt die Vorstellung zugrunde, dass jede gemeinsame Arbeit vom Wohlwollen und Verstehen untereinander getragen ist, besonders, da das ‚Haus‘ gemeinsam konzipiert wird und jede und jeder der Beteiligten dort seinen Platz hat. Die Kinder sollten über sich und von den anderen erfahren, wie sie nach ihren Vorstellungen idealerweise wohnen würden. Sie sollten jedoch auch erkennen, dass Unterschiede auftreten können, die zu Streitigkeiten und Missverständnissen führen. In kommunikativer Atmosphäre sollten Lösungen erprobt werden. Danach sollte jedes Kind selbstständig Schreibaufgaben bearbeiten und/oder ein Gespräch darüber in der Gruppe führen.

Zuerst jedoch sollten die Kinder einen Wunschzettel schreiben, der zeigt, wie sie leben wollen, was sie ändern möchten, was ihnen fehlt, was sie sich wünschen würden, wenn sie frei wählen könnten. Diesen Wunschzettel sollten sie an eines von zwei Postern anheften. Auf dem einen Poster hatte ich Fotos von ländlichen Umgebungen – von Feldern, Gärten und Tieren – zusammengestellt, auf dem anderen Fotos mit urbanem Charakter, mit großen Häusern, viel Leuchtreklame und stark befahrenen Straßen. Mit der Platzierung der eigenen Wünsche war der Anfang für die Entscheidung, eine Gruppe zu finden, gemacht. Zwei Drittel der Kinder konnten sich schnell entscheiden, wo sie ihren Lebensmittelpunkt wählen würden, das andere Drittel war unentschieden.

Die Kinder der beiden schon bestehenden Gruppen sollten nun untereinander überlegen, mit wem sie in einem Team zusammenarbeiten wollten. Auch die unentschlossenen Kinder durften diskutieren, sich nach Sympathie zusammenfinden oder sich zu den anderen schon bestehenden Gruppen gesellen. Das dauerte länger als gedacht.

Wir bekamen sechs Teams unterschiedlicher Stärke: eine gemischtgeschlechtliche Gruppe, zwei Mädchen- und drei Jungengruppen. Die Teams sollten sich auf eine Zeichenpapierfarbe für eine vorherrschende Farbstimmung für ihr gemeinsames Haus einigen. Die Diskussion darüber sollte ihnen ihr unterschiedliches Lebensgefühl nahebringen.

Ein Lebenshaus nach eigenen Vorstellungen zu entwerfen, war für die Kinder eine reizvolle Aufgabe. Jedoch lief dieser Prozess nicht in allen Teams harmonisch ab. In einer Gruppe mit fünf Mädchen konnte man sich nicht auf einen Namen für das Haus einigen. Schließlich nannten sie es *PALM-Nowo*. Das waren die Anfangsbuchstaben der Mädchen Phoebe, Alina, Leni und Mariella. Aber eines der Mädchen im Team, Nele, war vergessen worden. Daraus entstand der Begriff ‚Nowo‘, zusammengesetzt aus dem englischen ‚No‘ wie ‚nein‘ und ‚wo‘. Einig waren sich die Mädchen, dass ihr Haus in einem urbanen Umfeld stehen sollte.



Abb. 1: PALM-Nowo-Haus.



In einer anderen Gruppe hatten sich fünf sehr verschiedene, temperamentvoll konkurrierende Jungen zusammengetan. Zwei verließen das von ihnen ‚gebaute‘ Haus wegen eines sinnentstellenden Rechtschreibfehlers: Denn das als *Spuk-Haus* gedachte Lebenshaus war durch den Fehler zum *Spuck-Haus* geworden. Alle lachten den Schriftführer aus. Sein Freund und er zogen in das *Haus Sonne*, das Haus einer anderen Jungengruppe. Sie wurden freudig aufgenommen, auch wenn sie dort jetzt zu siebt und in ihren zwei Zimmern zu dritt und zu viert wohnten.

Die drei Jungen, die nun allein in dem schlichten, mit dem Bleistift konzipierten *Spu(c)k-Haus* saßen, entwarfen ein neues, farbenfrohes Haus, denn sie entdeckten ihr gemeinsames Interesse am Spiel verschiedener Fußballmannschaften. Gern wollten sie mit ihren Lieblingsvereinen zusammenwohnen, aber auch lernen, so gut wie diese zu spielen. Ihr Haus war leuchtend gelb, stand mitten im Stadion von Paris, und jeder der Jungen hatte ein andersfarbiges Fenster in seinem Zimmer.

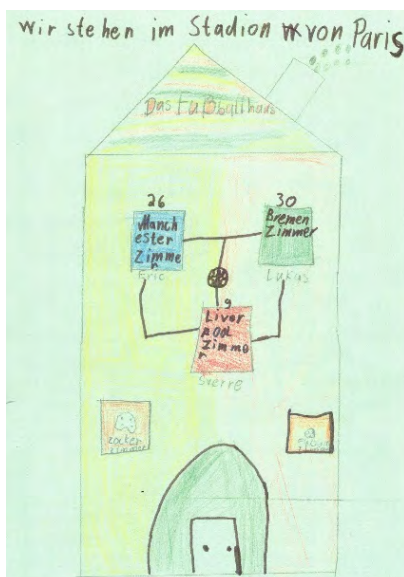


Abb. 2: Fußballhaus.

Des Weiteren gab es die *Spiel-Strandvilla* zweier Tischtennis-begeisterter Jungen am Meer, das von sechs Mädchen konzipierte und als *Mädchenbude* bezeichnete

Haus in der „Margarinenstraße 8a“ sowie die von drei technikaffinen Mädchen und einem Jungen bewohnte *Fortenite-Villa* am See.

Die Kinder sollten sich nun überlegen, was sie mitnehmen würden, um sich in ihrem Lebenshaus wohl und zuhause zu fühlen, und auch, wie ein Tag darin ablaufen könnte. Zur Anregung wurden Dorothee Kreusch-Jacobs Lieder „In unserer Straße steht ein Haus“ und „Weißt du, wie dein Zimmer klingt?“ eingespielt. Den Kindern fiel einiges ein, was sie unbedingt von zu Hause in ihr Lebenshaus mitnehmen würden, und sie beschrieben in drei bis fünf Sätzen, was sie an einem Tag dort mit den anderen zusammen machen würden.

Die Atmosphäre in den ‚Lebenshäusern‘ war positiv aufgeladen und freundschaftlich, voller Freude, sich nahe und vertraut zu sein, und ohne Argwohn. Nun sprach ich mit den Kindern über die Binsenweisheit, dass im Leben nicht alles gut läuft, dass uns Katastrophen passieren und wir Kummer haben können, dass ich glaube, dass auch sie bestimmt schon solche Erfahrungen gemacht haben. Auf einem von mir vorbereiteten Formblatt sollten sie nun schriftlich über eines ihrer Kümernisse erzählen, ein anderes Kind aus der Gruppe sollte darauf schriftlich antworten.

Die thematischen Ergebnisse fielen unterschiedlich aus. Ich hatte offengelassen, ob es sich um tatsächlich erlebte oder vorgestellte Probleme handeln sollte. So wählten die Kinder aus, was ihnen auf der Seele lag, was sie persönlich beschäftigte oder eben das, was ihre konkrete Lebensspiel-Themenwahl in der Gruppe nahelegte.

Die Ergebnisse machen die Möglichkeiten des Konzepts deutlich. Es animiert die Kinder, verschiedene Geschichten zu einem Thema zu schreiben. Alles soll möglich sein, damit die Kinder erkennen können, auf welche verschiedene Arten ein Thema bearbeitet werden kann. Eine vertrauensvolle Atmosphäre bildet dafür die Voraussetzung.

Die Kinder hatten zu dieser Aufgabe ernste Gedanken ausgetauscht und zeigten vertiefte Gefühle. Etwa die Hälfte der Kinder erzählte vermutlich über reale Vorkommnisse: über entzweigegangenes Spielzeug, über Streit, über eigene Unfälle und Krankheiten, auch über den Tod der Großeltern. Zwei der drei Jungen aus dem Fußballhaus schrieben über ihren Schreck und ihre Trauer, dass die anderen beiden von ihnen fort und in das *Haus Sonne* gezogen waren. Zwei Teams verließen gedanklich ihr neues Lebenshaus nicht: In der *Mädchenbude* sprach man über schmutzige Kleidung und die überschäumende Waschmaschine, über abgebrochene Fingernägel und zottelige Haare sowie über die Schwierigkeiten, ohne die Eltern zurecht zu kommen. In der *Fortenite-Villa* ärgerten sich die Kinder hingegen über Stromausfall, den kaputten Fernseher,

über aus Versehen gelöschte Computerprogramme und den in der Unordnung untergegangenen, im Sprachgebrauch unserer norddeutschen Gegend als ‚vermöhlt‘ bezeichneten Controller für den PC.

Als Nächstes sollten die Mädchen und Jungen eine kleine positive Lebensgeschichte über sich aufschreiben. Ziel dieser Aufgabe war es, die Kinder zum Nachdenken über positive Lebenserfahrungen und -ereignisse zu bringen. Zur Anregung und Orientierung gab ich ihnen einen Leitfaden, an dem sie entlangarbeiten durften. Darin wurde u. a. gefragt, mit wem sie zu Hause zusammenleben, ob es dort ein Haustier gibt, welches ihr Lieblingsgericht ist, wer es kocht, was sie in ihrer Freizeit gern tun, was davon gemeinsam mit der Familie, was sie selbst gut können und was noch nicht und was sie noch lernen wollen. Manche Kinder schrieben mehr, manche weniger, einige schrieben über konkrete Begebenheiten, die sie in positiver Erinnerung hatten.

Nun war die Atmosphäre geschaffen, eine eigene poetische Geschichte zu konzipieren. Als Grundlage hierfür dienten die Bücher *Der Seelenvogel* von Michal Snunit und Na'ama Golomb sowie *Heute bin ich* von Mies van Hout.

Ich las den Kindern Teile aus dem Buch *Der Seelenvogel* vor, stellte Fragen und zeigte ihnen die farbigen Bilder des Stimmungsfisches mit verschiedenen Gesichts- und Körperausdrücken aus dem Buch *Heute bin ich*. Ich hatte die Entwicklung der Inhalte der zu schreibenden Geschichte in eine Abfolge von Aufgaben unterteilt. Mit Hilfe des Smart Board führte ich den Kindern Schritt für Schritt vor Augen, was zu tun war, und erklärte es.

Zunächst sollten die Kinder sich vorstellen, ihre Seele sei etwas Lebendiges, in dessen Mitte sich ein Vogel oder ein anderes Tier befinde, der oder das ihrem eigenen Gemütszustand entspreche. Anschließend sollten sie sich vorstellen, dass dieses fantasierte Tier eine ‚Gefühlsschublade‘ öffne und auf diese Weise das darin verborgene Gefühl zum Vorschein bringe und herauslasse. Der ‚Stimmungsfisch‘ in uns – wir stellten uns vor, er schwimme ständig durch unsere Blutbahn – nimmt dieses Gefühl auf und trägt es durch unseren Körper. Die erste Aufgabe bestand darin, die Seele sowie das Aufeinandertreffen von Seelenvogel/-tier und Stimmungsfisch auf ein farbiges Blatt Papier zu malen und Gedanken dazu aufzuschreiben. Ich heftete eine von mir erstellte Beispielzeichnung an die Tafel.

Mit diesem Gefühl in sich sollten die Mädchen und Jungen jeweils auf die anderen Kinder im Lebenshaus treffen und einen Begrüßungsdialog führen. Die Kinder sollten dann gemeinsam überlegen, wie sie den Tag verbringen wollten. Am Abend sollte der Stimmungsfisch zum Seelentier zurückkehren und mit ihm den Tag auswerten. Für diese zweite Aufgabe bekamen die Kinder ein

Blatt mit einem Satz in der Mitte: „Heute bin ich mit meinem Seelenvogel/-tier und meinem Stimmungsfisch in meinem Lebenshaus.“ In den oberen Teil des Blattes sollten sie die Begrüßung schreiben sowie notieren, wie der Tag verlaufen war, im unteren Teil sollten sie das Gespräch zwischen Stimmungsfisch und Seelentier wiedergeben. Es handelte sich um eine zweistufige Bild-Text-Aufgabe mit dem Ziel, den Kindern einen ‚leiblichen Schreibprozess‘ zu vermitteln, also ein Fabulieren im dynamischen Miteinander von Körper, Seele (Seelentier) und Leib (Stimmungsfisch), vom Subjektiven zum Sozialen und umgekehrt.

Diese gedankliche Vorarbeit sollte in der nächsten Stunde in eine kleine Geschichte münden. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Aufgabe, ihre Versatzstücke von Bild und Text intuitiv zusammenzufügen. Ich las den Kindern eine vorbereitete Beispielgeschichte vor, wie sie sich bei einem der Jungen aus dem Fußballhaus hätte abspielen können. Ich hatte jedoch ein anderes Gefühl ausgewählt als die Jungen, da sonst die ‚Gefahr‘ zu groß gewesen wäre, dass die Jungen meine Geschichte nachahmten.

Beispiel:

Unser Seelenvogel wünscht sich einen spannenden Tag und greift zum Schlüssel für die Schublade mit der Aufschrift: **Ungeduld**.

Er steckt ihn ins Schloss, dreht ihn herum und hinaus gelangt etwas Flackerndes. Es wird von unserem Stimmungsfisch aufgenommen und der Stimmungsfisch wird ganz nervös.

Er zappelt durch deine Blutbahn. Mit diesem inneren Zappeln triffst du auf deine Freunde in eurem gemeinsam gebauten Lebenshaus. In deiner Vorfreude bist du fahrig, du überschlägst dich fast vor Eifer. Die anderen sind irritiert. Sie fragen:

Was ist mit dir? Wir wollten heute doch Fußball spielen oder eine Lasershow machen. So, wie du drauf bist, schießt du jeden Ball daneben und eine Laserpistole würden wir dir besser auch nicht anvertrauen.

Du bist erschrocken. Der Stimmungsfisch ist verunsichert. Er schwimmt zurück zum Seelenvogel und fragt: Was hast du gemacht? Der Tag ist verpatzt!

Der Seelenvogel grämt sich und sagt:

Ich glaube, das war für diesen Tag die falsche Schublade. Ich weiß auch nicht, wie das passieren konnte. Hast du eine Erklärung?

Abb. 3: Wie die Gedanken der Vorarbeiten zu einem Text werden können.

Ich stellte ihnen die folgenden Aufgaben auf das Smart Board:

<p>1. Aufgabe: Schau auf das farbige Blatt mit dem Seelenvogel und dem Stimmungsfisch. Schreibe daraus die Einleitung!</p> <p>2. Aufgabe: Nimm das zweite Blatt zur Hand und schreibe im Hauptteil, was darauf passiert!</p> <p>3. Aufgabe: Überlege, wie du die Geschichte bewertest, und schreibe den Schlussgedanken!</p> <p>4. Aufgabe: Gib deiner Geschichte einen Titel und schreibe die Überschrift!</p>
---

Abb. 4: Aufgaben zur Geschichte der Begegnung von Seelentier und Stimmungsfisch.

Bei den Überlegungen mussten die Kinder sich zwar nicht strikt an ihre Vorlage halten, wohl aber an eine klare Aufgabenstellung zur Erarbeitung der gewünschten Textstruktur. Sie sollten sich ihren Vorstellungen gemäß den Beginn, also das Aufeinandertreffen von Seelentier und Stimmungsfisch, sowie die Gespräche und Handlungen in ihrem Lebenshaus ausdenken, sie aufschreiben und ein stimmiges Ende finden. Die Festlegung der Überschrift stelle ich gern an das Ende der Überlegungen, da diese sonst den Inhalt bestimmt oder zu viel davon vorwegnimmt.

Die Aufgabe, eine Geschichte zu schreiben, erläuterte ich ihnen auch anhand des bereits vorgelesenen Beispiels, stellte es auf das Smart Board und gab jedem Kind ein Strukturblatt zur Kurzgeschichte.

Kurzgeschichte/ Kurzkurzgeschichte – auf das Wesentliche beschränkt, Menschen oder Tiere, Gedanken, Stimmungen, Träumereien – alles muss sinnvoll beteiligt sein, mit dem Gedanken verbunden sein.

Titel: „Unbedacht“

Einleitung:

*kurzer Absatz zur Einführung in die Geschichte oder unmittelbarer Einstieg*

**Mein Seelenvogel hopste hoch, weil er sich freute. In ihm war viel Energie. Er war so gespannt auf diesen Tag, dass er zum Schlüssel für die Schublade Ungeduld griff und sie aufschloss. Das Gefühl wurde von meinem Stimmungsfisch aufgenommen, und er zappelte durch meinen Körper.**

Hauptteil:

Handlung der Geschichte – Personen, Ort, Umstände. Stimmung geradewegs und zielstrebig erzählen – alles muss als Handlung erscheinen

**Als ich im Lebenshaus Sonne eintraf, sagten die anderen:**

**„Hallo, wie geht es dir? Du bist ja so zapplig. Wir glauben, so kannst du kein Tor schießen und keine Laserpistole führen.“**

**Ich war erschrocken und mein Stimmungsfisch wurde unsicher, wie er sich nun verhalten könnte. Es waren doch meine Freunde, und ich wollte einen schönen Tag mit ihnen verbringen. Da sagte mein Stimmungsfisch: „Wenn ihr meint, trinke ich jetzt Wasser und beruhige mich. Würdet ihr dann mit mir spielen?“**

**„Na klar“, sagten die anderen und so hatten wir doch noch einen fröhlichen Tag miteinander. Am Abend schwamm mein Stimmungsfisch zurück. Er fragte meinen Seelenvogel: „Was hast du dir dabei gedacht? Wenn mir nichts Vernünftiges eingefallen wäre, hättest du mit deiner Ungeduld den Tag verpatzt!“**

**Der Seelenvogel grämte sich und ließ den Kopf sinken. „Ich war wohl zu übermütig. Es tut mir leid.“**

**Und mein Stimmungsfisch perlte: „Dann sei nächstens etwas besonnener und jetzt Kopf hoch!“**

Schluss:

Pointe oder *offener, unerwarteter Schlussgedanke, der viele Ausgänge der Geschichte zulässt*

**So haben sich Stimmungsfisch und Seelenvogel wieder vertragen. Ich brauchte nicht mehr grübeln, was verkehrt gelaufen war, und konnte gut schlafen.**

Abb. 5: Ideengeschichte im Textstruktur-Arbeitsblatt.

Die Geschichten spiegelten bis auf wenige Ausnahmen Freundschaft und gutes Miteinander wider. Dies führte ich darauf zurück, dass die Kinder sich aufgrund der Anfangsübungen zur Lebensart entsprechend ihrer Neigungen und Interessen sowie nach gegenseitigen Sympathien zusammengefunden hatten, wodurch ein harmonisches Miteinander möglich geworden war.

Da zwischen Ideenblatt und Schreiben der Geschichte ein Wochenende lag, hatte manch ein Kind mittlerweile eine andere Befindlichkeit als jene, mit der die Idee hervorgebracht worden war, und daher wieder andere Vorstellungen vom Verlauf der Geschichte. Wenn die Geschichte nicht alles enthielt oder unklar war, was in den Vorarbeiten aufgeschrieben wurde, habe ich es mit dem jeweiligen Kind besprochen. Einer der Jungen hatte es beispielsweise nach dem Auszug aus dem *Spu(c)khaus* geschafft, die spannungsreiche Geschichte zwischen seinem Seelenvogel und seinen Stimmungsfischen aufzuschreiben: Er hatte sieben Stimmungsfische erfunden, von denen einer böse war und die Befindlichkeit störte. Es gelang ihm, seine kritikwürdigen Verhaltensweisen und die humorvolle Reaktion der anderen darzustellen, und so löste er mit Hilfe der Geschichte seinen Konflikt.

Einige Kinder hatten die Möglichkeit ergriffen, einem negativen Gefühl Raum zu verschaffen, was von mir nicht unterbunden wurde. Im Gegenteil, es war gewünscht, dass die Kinder diese Übung ernst nahmen. So ergab es sich, dass manch ein Stimmungsfisch missgestimmt auf vergnügte Kinder reagierte, was die Kindergruppe betroffen machte. Stresssituationen, die während des Schreibprozesses aufkamen, wurden mit meiner und mit Hilfe der Lehrerin in den Gruppen sofort besprochen. So konnte der jeweilige Konflikt in die Geschichten einfließen. Ein betroffener Junge beispielsweise schrieb daraus eine kleine lehrreiche Geschichte, in der er thematisierte, dass er lernen muss, mit dem Gefühl Wut umzugehen.

Es war festzustellen, dass die Kinder den erwarteten Lernprozess durchliefen. Sie verstanden, dass Gefühlsursachen und Gefühlsäußerung nicht dasselbe sind, dass sich diese nicht unabhängig von den Umständen und den sie umgebenden Personen bemerkbar machen. Das Unterscheiden von Ursache und Wirkung war mitunter eine psychologische Hürde, die ausdiskutiert werden musste. Die Kinder wurden angehalten, die Reaktionen der anderen zu beobachten und damit die Möglichkeit zu schaffen, daraus etwas für ein gutes soziales Miteinander zu lernen.

Diese Schulschreibzeit war herausfordernd, jedoch gelang dieses anspruchsvolle Vorhaben. Die Kinder waren mit Freude dabei und arbeiteten konzentriert. Sie nutzten das konzipierte Übungsfeld, ihre Wünsche, ihre Kümmer-

nisse und sich selbst angemessen darzustellen. Ich betrachte es als eine beachtliche Leistung, dass die Kinder es auch vermochten, Ideen für die Beschreibung ihres ‚Seelenhaushalts‘ zu finden und dazu eine kleine poetische Kurzgeschichte aufzuschreiben.

Für das Vorlesen der Texte wurde ausreichend Zeit in das Unterrichtsgeschehen eingebaut, sodass jedes Kind die Möglichkeit bekam, die Texte, die im Rahmen der unterschiedlichen Aufgabenstellungen entstanden waren, vorzutragen. Zeigte sich Gesprächsbedarf bei den Kindern, wurden die Fragen und Anmerkungen in der Klasse besprochen.

In der darauffolgenden Kunststunde sollten die Kinder sich noch einmal ihr vorgestelltes Seelentier und ihren Stimmungsfisch vergegenwärtigen, sich ein Bild beider im Zusammenwirken ausmalen und diese Situation künstlerisch gestalten. Alle Texte und alle farbigen Illustrationen wurden zu einer interessanten Klassenbroschüre gebunden. Damit war das Schreibprojekt für die Klassenleiterinnen und für mich abgerundet.

Ich denke, es war für alle ein Gewinn und die Möglichkeit, schreibend Erfahrungen im Miteinander zu sammeln.

## 2 Kreatives Schreiben für Kinder außerhalb der Schule

Projekte für Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule sind in Neubrandenburg insbesondere im Brigitte-Reimann-Literaturhaus möglich. Projekte über das Literaturzentrum e. V. und jetzt auch über den Friedrich-Bödecker-Kreis e. V. können thematisch und zeitlich begrenzt ein- bis zweimal in der Woche stattfinden. Die Anzahl der Kinder bzw. Jugendlichen richtet sich nach den Projektanforderungen, darf aber aus Platzgründen 15 nicht übersteigen. Für Projekte in Zusammenarbeit mit der Schule sind Vereinbarungen geschlossen worden. Es ist jedoch auch möglich, kurzzeitig mit einer Kreativ-Schreib-AG dort zu arbeiten.

Im Freizeitbereich, wo sich die Kinder freiwillig einfinden und mischen, ist es zuerst notwendig, unter den Autorenkindern ein Wir-Gefühl für den Workshop zu entwickeln, das dem inhaltlichen Schreibziel entspricht. Es muss also zu Beginn ausgelotet werden, welche thematischen Bezugspunkte bei den Kindern vorhanden sind. Das beginnt mit der gegenseitigen mündlichen Vorstellung, der Beantwortung von Fragen und einer gemeinsamen Reflexion über das von mir gewählte Thema. Die Gedanken lasse ich anschließend verschriftlichen. Für den Auftakt des nächsten Workshops bereite ich daraus eine Reflexion



auf, um den Anschluss bzw. die Erinnerung für jedes Kind an die vorhergehende Arbeitseinheit zu gewährleisten.

Möchte ich etwa eine alte Geschichte neu erzählen lassen, analysiere ich sie zunächst gemeinsam mit den Kindern. Die Protagonisten, die Antagonisten und die Nebenfiguren werden herausgefunden und über deren Verhaltensweisen diskutiert. Wichtig ist es, auch deren Handlungsmöglichkeiten zu überdenken. Nach dieser vorbereitenden Analyse kann die Geschichte in die Jetzt-Zeit gehoben und an einen anderen Ort versetzt werden.

Möchte ich eine Geschichte weiterschreiben lassen, brauche ich einen Anlass, der einen anderen Verlauf und damit ein anderes Ende ermöglicht. Also suche ich in der Geschichte denjenigen Handlungsverlauf, der durch Änderung einer Situationsbewertung bzw. eines Dialogs oder eines anderen Tuns der vorhandenen Figuren einen Wendepunkt herbeiführen kann. Das kann bei stringent erzählten Geschichten schwierig werden. Jedoch lässt sich auch mit Hilfe der Einfügung einer neuen Figur ein anderes Geschehen ermöglichen.

Um ein weiter oder neu zu erzählendes Schreibvorhaben umzusetzen, empfehle ich eine Rollenverteilung, also die Festlegung von Figurengeschichten, die von den Kindern aktiv bestimmt werden kann. Jedes Schreibvorhaben wird auf diese Weise für die Beteiligten eine Überraschung.

Als Praxisbeispiel stelle ich das Schreiben einer Fantasy-Geschichte auf Grundlage von Brigitte Reimanns Naturmärchen *Maja, die Waldfee* vor. Grundschul Kinder sind in der Regel in ihrer Fantasie gegenwärtig durch Film- und Fernsehfilme, insbesondere durch Trickfilme beeinflusst. Sie sind begeistert von Fantasy-Geschichten. Insofern lag es für sie nahe, das Naturmärchen *Maja, die Waldfee* zu modernisieren und als eine Fantasy-Geschichte weiterzuschreiben, zumal es im Ursprungsmärchen Feen, Elfen, Zwerge, Prinzen, Moorkolbde und einen König gab. Auf den Inhalt und die Figuren des Naturmärchens hatte ich die Kinder bereits während der vergangenen AG-Stunde in der Schule neugierig gemacht.

Fünfzehn Grundschul Kinder der Kreativ-Schreib-AG besuchten mit mir und der Schulsozialarbeiterin das Neubrandenburger Brigitte-Reimann-Literaturhaus. Wir wurden durch die Ausstellung über die Schriftstellerin Brigitte Reimann geführt. Anschließend durften die Kinder das Märchenbuch *Maja, die Waldfee*, das die Schriftstellerin (1933–1973) etwa im gleichen Alter wie sie, also zwischen ihrem elften und dreizehnten Lebensjahr, geschrieben hatte, anschauen und lesen.

Nun waren die Kinder herausgefordert, über die Handlung nachzudenken und zu überlegen, wie diese nach dem Buchende weitergehen könnte. Als Diskussionsgrundlage wählte ich den Anfang und das Ende des Märchens. Das Märchen lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Maja ist eine Waldkönigin. Alle in ihrem Reich lieben einander, und alle sind glücklich und einig unter der Herrschaft. Nur die bösen schwarzen Kobolde, die im großen Sumpf in der Mitte des Waldes wohnen, hassen das Waldvolk. Die Kobolde locken Wanderer mit Irrlichtern ins Moor und lassen sie langsam im Morast versinken. Viele wären elend umgekommen, wenn nicht Maja und das Elfenvolk ihnen geholfen hätten. Eines Tages gelingt es den Kobolden, Maja gefangen zu nehmen und ihr die Flügel zu rauben. Woldwart, der junge König der Waldzwerge, erfährt davon und befreit Maja. Nun hat Maja zwar keine Flügel mehr, aber ihr Leben ist gerettet. Maja heiratet Woldwart.

Ich hatte die Situation am Ende des Naturmärchens für die Kinder als Einstiegstext formuliert:

Mit der Vermählung von Maja und Woldwart waren auch ihre Völker vereint. Das Waldvolk und das Zwergenvolk bekamen einen gemeinsamen Namen: Zwerg-Wald-Volk. Die Moorkobolde knurrten vor Groll. Sie sahen ihre Macht über das Moor, über seine Tier- und Pflanzenwelt bedroht. Die Kobolde wollten noch mehr aufpassen, wenn sich jemand dem Moor nähern würde. Maja, die Waldfee, und Woldwart, der König der Waldzwerge, waren glücklich miteinander. Sie baten alle, das Verbot der Kobolde, das Moor nicht zu betreten, zu achten.

Die Kinder waren sich gleich einig, eine Fantasy-Geschichte schreiben zu wollen. Ich fragte die Kinder, ob sie Ideen für ein Handlungsgeschehen hätten. Einige Mädchen konnten sich die Geschichte einer kleinen Prinzessin und deren Abenteuer vorstellen. Weitergehende Gedanken dazu hatten sie jedoch nicht. Vor allem die Jungen waren nicht zu begeistern, diesen Neuanfang weiterzuverfolgen. Aus meiner Sicht war in dieser Idee auch kein Bezug zum alten Märchen zu entdecken.

Um die Kinder anzuregen, fragte ich, ob Maja nicht traurig sein könnte, keine Flügel mehr zu haben. Eines der Mädchen bemerkte, dass Maja ohne Flügel jemandem in Not nicht mehr helfen könnte. Diese Erkenntnis brachte auch die anderen zum Nachdenken. Eines der Kinder sagte: „Wenn wieder mal ein Mensch,

vielleicht ein Kind, allein durch den Wald laufen würde, könnte das ein gefährliches Abenteuer werden.“ Nun redeten alle durcheinander, hatten Einfälle. So war die Idee für ein spannendes Geschehen geboren. Alle waren sich einig: Ein Kind sollte allein in den Wald und weiter zum Moor laufen. Wir hatten das Kerngeschehen, das den weiteren Verlauf der Geschichte tragen konnte, gemeinsam gefunden.

Ich fragte die Kinder nun, ob sie etwas über Moore wüssten, denn der Schauplatz sollte nach wie vor das Moor nahe dem Wald sein. Ich erzählte von der Vielfalt des Niedermoorgebietes im Peenetal, eines etwa achtzig Kilometer von uns entfernten Naturschutzgebietes, und hatte auch Bilder und Beschreibungen von Moorpflanzen und dort lebenden Insekten mitgebracht. Nun durften sich alle Kinder eine der Märchenfiguren oder eine\*n neue\*n Akteur\*in aussuchen. Sie sollten sich im weiteren Verlauf des Projekts ‚wie in einem Film‘ als deren Darsteller\*in fühlen.

### **9 Märchenfiguren aus *Maja, die Waldfee* von Brigitte Reimann**

Kind, das sich für das Moor in der Mitte des Waldes interessiert (Name?)

Lutgebas, König der Moor-Kobolde

Moor-Kobold (Name?)

Maja, die Waldfee, die Blumenelfen und Baumelfen, auch die Tiere lieben sie

Annemone. Majas Gefährtin

Baumelfe (Name?)

Blumenelfe (Name?)

Woldewart, der König der Waldzwerge

Waldzweig (Name?)

### **6 Moor-Figuren**

Moor-Blume

Moor-Laufkäfer

Großer Feuerfalter

Tüpfelsumpfhuhn

Moor-Frosch

Sumpf-Herzblatt

Abb. 6: Rollenvorlage.

So begann die erste der drei Arbeitseinheiten mit der Aufgabe, festzulegen, welche Figuren der Ursprungsgeschichte auch in der Fortsetzungsgeschichte eine Rolle übernehmen würden. Die kleinen Autorinnen und Autoren suchten sich auf der Grundlage der von mir vorbereiteten Rollenvorlage eine Figur aus. Wer keine der vorhandenen Figuren für sich passend fand, durfte sich eine neue ausdenken. Folgende Figuren wurden aus dem Märchen gewählt: Maja, die Waldkönigin, zwei Blumenelfen, eine Baumelfe, Woldwart, der König der Waldzwerge, ein Waldzweig, Lütgebas, der König der Moor-Kobolde und ein Moor-Kobold. Das Kind, um das es in der Fortsetzungsgeschichte gehen sollte, war ein Mädchen, das im Ursprungsmärchen selbstverständlich noch nicht vorkam. Die neuen Figuren, die die Kinder der Rollenvorlage entnahmen, waren: der Große Feuerfalter, das Tüpfelsumpfhuhn, die Moorblumen mit Namen Sumpf-Kreuzblümchen und Sumpf-Herzblatt sowie der Moor-Frosch. Daneben erfanden die Kinder folgende Figuren: Feuerfalterin, Oger, Bruder des Waldzwerges und Matsch-Monster, das später zum Blumen-Monster wurde. Die Kinder gaben allen Figuren Namen, auch solchen, die in Brigitte Reimanns Märchen namenlos geblieben waren. Sie schrieben ihre Gedanken über das Aussehen, den Charakter und erste von den Figuren gesagte Sätze gleich auf die Rollenvorlage. Sie sollten nur daran denken, dass jetzt ein kleines Mädchen allein durch den Wald in die Richtung des Moores lief. Es wurde ihr ‚Rollen-Blatt‘, das sie zu füllen hatten wie für ein Theaterstück. Für den weiteren kreativen Prozess mussten die Kinder in ihrer vorgestellten Rolle bleiben, das heißt, jetzt entstanden erste Dialoge für unsere weitere Geschichte, die den Anfang ‚lebendig‘ werden ließen.

Für die zweite Arbeitseinheit hatte ich die Reihenfolge der Kindertexte dergestalt sortiert, dass diese einen möglichen Handlungsablauf nahelegte. Da die Kinder beim Schreiben ihrer Rolle das Kerngeschehen – ein kleines Mädchen läuft allein durch den Wald und weiter in Richtung des Moores – im Kopf hatten, war das keine schwierige Aufgabe, denn alle Texte passten ins Geschehen. Nun sollten die Kinder den Text ihrer selbst gewählten Figuren vorlesen, auch die dazu in Klammern stehenden Fragen und Bemerkungen, die ich als Denkanstöße zur Dramatisierung des Handlungsablaufs geschrieben hatte. Dadurch sollte der Übergang von einer Figur zur nächsten verständlich werden, und den Kindern sollten Dialoge einfallen, die den Verlauf der Geschichte vorantreiben konnten. So entstand ein entwicklungsfähiger ‚Geschichtenlaufplan‘.

Ich fügte der Geschichte die Figur des Laufkäfers als Erzählinstanz hinzu. Damit schuf ich die Möglichkeit, selbst in den Handlungsverlauf eingreifen zu können. Ich sprach von nun an die Rolle des Laufkäfers und konstruierte folgende Begegnung: Das Mädchen trifft zu Beginn der Geschichte auf den Lauf-

käfer. Auf seine Frage erklärt das Mädchen, dass es die nur im Moor wachsende Zottelblume suche. Er entgegnet ihr daraufhin, dass es verboten sei, in den Wald zu gehen. Das Mädchen lässt sich jedoch nicht aufhalten und läuft weiter. Daraufhin rennt der Laufkäfer los, um alle Waldbewohner zu bitten, auf das Kind acht zu geben.

Die Kinder waren überrascht, dass eine Geschichte mit einer bestimmten Zeitspanne entstanden war, und schrieben nun allein oder zu zweit und zu dritt kleine Szenen.

Für die dritte Arbeitseinheit hatte ich eine neue Sortierung vorgenommen, die aufgrund zusätzlicher Ideen der Kinder notwendig war. Die Texte der Gruppen hatten zum Teil ein Eigenleben entfaltet und weitere Verwicklungen zum Handlungsablauf geschaffen, deren Auflösungen notwendig wurden oder neu eingebettet werden mussten. Auch entstandene Vor- und Rückgriffe mussten eingebaut werden. Zum Glück hatte der Laufkäfer die Rolle des Erzählers und damit die Möglichkeit, aus seiner Position von den Ereignissen zu erzählen, die ich als Nebenschauplätze gelten lassen konnte. So erreichte ich, dass kaum eine Idee entfernt werden musste und alle Kinder gern mit ihren Figuren am Geschehen teilnahmen.

Wieder lasen wir alles in der von mir bestimmten Reihenfolge. Die Autorenkinder sagten, was ihnen gefiel, aber auch, was aus ihrer Sicht zu verbessern sei, und die Erzählung formte und schärfte sich. So übernahmen die Autorenkinder auch eine aktive Rolle für den Handlungsverlauf.

Die Entwicklung dieser Geschichte war für uns alle eine Überraschung, wusste doch niemand vorher, wie die einzelnen Figuren mit Hilfe der Kinder und meinen schriftlich, aber auch situativ gegebenen Impulsen umgehen würden. Durch meine Einführung zum Mooregebiet im Peenetal konnten die Kinder die Schutzbedürftigkeit der Tier- und Pflanzenwelt erkennen und verstehen, dass die Moor-Kobolde diese Landschaft, die auch ihr Lebensumfeld ist, schützen wollen. Da sich die Kinder ihre Figuren für die Erzählung selbst aussuchen und ihnen einen Namen geben durften, fühlten sie sich von Anfang an mit dieser Figur verbunden. Sie bangten mit allen um das Mädchen und aktivierten seine Kräfte, als es in Lebensgefahr geriet. Auch die Ängste des Kindes konnten sie, selbst noch Kinder, gut nachempfinden. Gegen den Moorkönig und seine Kobolde aber konnten sie als Blumen- und Baumelfen, die doch Wurzeln und keine Beine hatten, nichts ausrichten. Sie konnten nur rufen und Helfer alarmieren. Da Maja und Woldwart wegen ihrer Loyalität den Moorbewohnern gegenüber Freunde unter diesen gewonnen hatten, war gerade noch rechtzeitig eine Möglichkeit gefunden worden, das Kind zu retten. Majas Verlust der Feen-

flügel wurde behoben. Die Blumen- und Baumelfen, alle Wald- und Moorbewohner erlebten ein Wunder, denn das Matsch-Monster hatte eine ihnen unbekannte Zauberkraft. Allein durch sein Pusten wurden Majas vom Tüftelsumpfhuhn wiedergefundene Flügel mit Leben erfüllt, sodass diese, als sie an den Rücken der Fee gehalten wurden, leuchteten und wieder anwuchsen.

Mit der Rollenreinschrift und einigen wenigen Korrekturen war nun aus Brigitte Reimanns *Maja, die Waldfee* ein zweiter Teil, *Maja, Woldwart und ihre Freunde*, entstanden. Für ein Buch brauchten wir jedoch auch Illustrationen. Mit Hilfe von Papierbasteldraht entstanden Biegefiguren, die auf farbiges Papier kopiert wurden und so als Illustrationen für unsere Fantasy-Geschichte verwendet werden konnten. Die Kinder hatten jetzt nicht nur eine Geschichte geschrieben, mit deren Figuren sie sich identifizieren konnten, sondern sie hatten mit Form und Farbe auch eine entsprechende Gestalt und dazu ein Gesicht geschaffen. Die Kinder und ich waren sehr stolz auf das Buch, war es doch anlässlich des Brigitte-Reimann-Jahres zu deren 85. Geburtstag entstanden. Es fanden über das Jahr verteilt etliche Veranstaltungen statt, so auch die Ausstellung in der Regionalbibliothek zur Entstehung des Buches, eine Lesung der Kinder und die Übergabe von zwei Exemplaren zur Ausleihe in der Bibliothek.



Abb. 7: Teilnehmerinnen des Schulprojekts.

Mein Plan, dieses fantasievolle Naturmärchen mit den Kindern in einer Weise weiterzuschreiben, dass sie sich leidenschaftlich und ideenreich mitten im Geschehen um Maja und Woldwart fühlten, war geglückt. Auch meine Konzept-idee war aufgegangen. Die Kinder versetzten sich in die von ihnen gewählten Figuren, um dem in Not geratenen Kind zu helfen. Dafür mussten sie ihre Aktionen an denen der anderen orientieren und den Fortgang der Geschichte schreibend ständig neu aushandeln. So erlebten sie ein Abenteuer, nicht nur auf der Geschichtenebene. Da vor allem die Kinder den Handlungsverlauf bestimmten, ich selbst mit der Figur des Laufkäfers jemand von ihnen war und lediglich zwischen den Arbeitseinheiten ordnend eingriff, war dieses Projekt jedoch nicht zuletzt auch eine wichtige Erfahrung für mich.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „PALM-Nowo-Haus“. Schreibprojekt mit Grundschulkindern, Neubrandenburg. Private Aufnahme.

Abbildung 2: „Fußballhaus“. Schreibprojekt mit Grundschulkindern, Neubrandenburg. Private Aufnahme.

Abbildung 3: „Wie die Gedanken der Vorarbeiten zu einem Text werden können“. Schreibprojekt mit Grundschulkindern, Neubrandenburg. Private Aufnahme.

Abbildung 4: „Aufgaben zur Geschichte der Begegnung von Seelentier und Stimmungsfisch“. Schreibprojekt mit Grundschulkindern, Neubrandenburg. Private Aufnahme.

Abbildung 5: „Ideengeschichte im Textstruktur-Arbeitsblatt“. Schreibprojekt mit Grundschulkindern, Neubrandenburg. Private Aufnahme.

Abbildung 6: „Rollenvorlage“. Schreibprojekt mit Grundschulkindern, Neubrandenburg. Private Aufnahme.

Abbildung 7: „Teilnehmerinnen des Schreibprojektes“. Schreibprojekt mit Grundschulkindern, Neubrandenburg. Private Aufnahme.

## Kreativität mit Ziel

### Literarisches Schreiben im gymnasialen Deutschunterricht

Kreatives Schreiben hat spätestens seit den 1980er Jahren einen festen Platz im Deutschunterricht nahezu aller Schularten und Klassenstufen. Es ist dabei stets Teil der übergeordneten Konzeptionen und (institutionellen) Vorgaben des Unterrichts und kann in diesem Zuge unterschiedliche Funktionen erfüllen. Zentral ist, dass es in die sprach- und literaturbezogenen Lernbereiche des Deutschunterrichts integriert ist – und sich somit von teilweise ‚freien‘ Schreibformen im außerschulischen Kontext unterscheidet. In diesem Sinne ist das kreative Schreiben immer mit spezifischen Zielen verknüpft, die von Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen. Diese reichen von der Ausbildung schriftsprachlicher und literarischer Kompetenzen bis hin zu Persönlichkeitsbildung und Identitätsentwicklung. ‚Kreativität‘ wird in diesem Sinne als eine Erprobung sprachlicher und literarischer Formen verstanden, die sich durch eine Mischung aus Vorgaben und Möglichkeiten der freien Gestaltung auszeichnet. Im Folgenden soll der Fokus auf der Verknüpfung unterschiedlicher Zielsetzungen im Rahmen des Schreibens zu und von literarischen Texten als einem Teilbereich kreativen Schreibens liegen. In der Theorie wird teilweise das stärker schreibdidaktisch fundierte kreative Schreiben, bei dem literarische Texte (aber auch Bilder) als Impuls und Anregung für eher auf persönlichkeitsbildende Funktionen und die Erweiterung des sprachlichen Ausdrucks ausgerichtete Schreibaufgaben dienen, vom literaturdidaktisch ausgerichteten produktiven Schreiben unterschieden (Fix 2010: 248; Leubner et al. 2016: 235–239). Letzteres dient dazu, durch die schreibende Auseinandersetzung mit literarischen Texten einen Beitrag zum Textverstehen zu leisten. Diese Funktion steht auch bei den Schreibaufgaben zu literarischen Texten, die in diesem Beitrag behandelt werden, im Mittelpunkt. Gleichwohl soll hier das literaturdidaktisch orientierte produktive Schreiben als ein Teilbereich des kreativen Schreibens verstanden werden – einerseits, da diese Begriffsverwendung in der angewandten Didaktik und in der Unterrichtspraxis weite Verbreitung gefunden hat. Zum anderen interagieren in der Praxis des Deutschunterrichts bei vielen kreativen Aufgaben-



stellungen schreib-, literatur- und sprachdidaktische sowie persönlichkeitsbildende Zielsetzungen, etwa wenn im Schreiben zugleich sprachlich-stilistische Merkmale einer literarischen Gattung oder eines Genres erprobt werden und somit das sprachliche Ausdrucksvermögen der Lernenden (auch im Hinblick auf für sie persönlich relevante Themen) in der produktiven Anverwandlung literarischer Texte geschult wird.

Die hier vorgenommene Fokussierung auf das kreative Schreiben zu literarischen Texten erscheint zudem vor dem Hintergrund sinnvoll, dass Literatur unterschiedlicher Gattungen und Genres zum Kernbestand der Lerngegenstände im Deutschunterricht zählt, wobei wiederum Erzähltexte, vor allem in der Oberstufe, oft dominieren. Zudem können literarische Texte die wichtige Funktion erfüllen, als lenkende Impulse zu dienen, die Schreibprozesse auslösen und Schüler\*innen zugleich vor der völligen, den kreativen Prozess blockierenden Offenheit („Angst vor dem leeren Blatt“, Fix 2010: 116) schützen. Den Schüler\*innen wird somit auch vermittelt, dass im literarischen Schreiben oftmals „auf episodisch gespeicherte Wissensbestände und Muster [...] (z. B. Versatzstücke aus Büchern und Filmen)“ (ebd.: 117) zurückgegriffen wird. Texte entstehen – in einem intertextuellen Verständnis – immer auch aus anderen Texten. In all seinen Erscheinungsformen richtet kreatives Schreiben zu literarischen Texten „den Blick auf die Machart von Texten, weil der Leser [oder die Leserin] auch die Perspektive eines Produzenten [oder einer Produzentin] übernimmt“ (Spinner 2005: 111).

Im Folgenden sollen unterschiedliche Formen und Funktionen kreativer Schreibaufgaben zu literarischen Texten im Deutschunterricht betrachtet werden, wobei vor allem das Verbindende der verschiedenen Ansätze beleuchtet wird. Anschließend sollen unterschiedliche Aufgabenformate anhand konkreter Beispiele aus tatsächlichen Unterrichtssituationen in der 11. Jahrgangsstufe eines Gymnasiums beleuchtet werden. Auf diese Weise werden der Einsatz einer Auswahl an kreativen Ansätzen zu verschiedenen literarischen Texten und die Progression von Zielsetzungen innerhalb eines Schulhalbjahrs verdeutlicht. Die Unterrichtsbeispiele haben die Funktion, grundlegende konzeptionelle und methodische Aspekte zum Verhältnis von literarischem Lernen und Schreibaufgaben zu illustrieren. Die jeweiligen Zielsetzungen des literarischen Schreibens werden dabei in größere Unterrichtszusammenhänge eingebettet, wie etwa die Behandlung eines Romans oder unterschiedlicher Textauszüge zu einem übergeordneten Thema. Aus dem jeweiligen Unterrichtskontext wurden zur Veranschaulichung Lösungen von Lernenden ausgewählt, die die jeweils angestrebte Zielsetzung auf einem hohen Niveau erfüllen. Auf diese Weise werden die ide-

alerweise erreichbaren Lernziele verdeutlicht. Auf Niveaudifferenzierungen wird in diesem konzeptionell orientierten Überblick nicht eingegangen. Die dargestellte hohe Niveaustufe spiegelt jedoch auch die allgemein sehr hohe Leistungsdichte in dem fünfständigen Leistungskurs wider, in dem die Texte entstanden sind. Zugleich werden – innerhalb des durch die jeweiligen Textvorlagen und die Schreibaufträge gesetzten Rahmens – auch die individuellen Gestaltungsräume der Texte einzelner Schüler\*innen deutlich – und damit auch die grundsätzlichen Möglichkeiten solch kreativ-literarischer Schreibaufträge. Ein Fazit und ein kleiner Ausblick auf die Bewertbarkeit des kreativen Schreibens im Deutschunterricht sollen die Betrachtungen abrunden.

## 1 Aufgaben und Ziele kreativen Schreibens im Deutschunterricht

Betrachtet man das Schreiben im schulischen Deutschunterricht zunächst unter dem Gesichtspunkt des curricular vorgeschriebenen Erlernens von schriftsprachlichen Normen und Standards, dann scheint das ‚kreative Schreiben‘ in diesen Kontext auf den ersten Blick nicht hineinzupassen. Denn in der Tat spielt im schulischen Schreibunterricht die Vermittlung von Textsortenmustern sowie adressaten- und sachgerechter und – bezüglich der ‚Sprachrichtigkeit‘ – normgemäßer Sprachverwendung eine zentrale Rolle. Dies gilt umso mehr im Zuge der seit den 2000er Jahren im schulischen Bildungssystem fest verankerten ‚Kompetenzorientierung‘, die sich in sogenannten Bildungsstandards niederschlägt,<sup>1</sup> die wiederum den curricularen Rahmen für das Unterrichten in den einzelnen deutschen Bundesländern bilden. Darin wird festgelegt, was die Lernenden bis zu einem bestimmten Punkt in ihrer schulischen Laufbahn – etwa am Ende einer Jahrgangsstufe oder bis zum angestrebten Schulabschluss – können sollen. Grundlage dafür bilden sogenannte Kompetenzen, worunter laut einer gängigen Definition „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“ (Weinert 2001: 27–28) verstanden werden. Dazu zählt laut den von der deutschen Kultusministerkonferenz festgelegten „Bildungsstandards im Fach

.....  
1 Zu den nationalen Bildungsstandards im Bereich der gymnasialen Schullaufbahn zählen die bis Klasse 10 geltenden Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (2003) und die auf die gymnasiale Kursstufe (Klassen 11–12 bzw. 13) bezogenen Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (2012).

Deutsch für die allgemeine Hochschulreife“ im Bereich der Auseinandersetzung mit literarischen Texten etwa die Fähigkeit, „Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte [zu] analysieren“ (Bildungsstandards 2014: 18). Im Kontext von ‚Schreibstrategien‘ sollen die Schüler\*innen unter anderem „Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch angemessen verfassen“ (ebd.: 16) können. Mit der Kompetenzorientierung eng verbunden ist der Anspruch, Leistungen und Lernerfolg – etwa im Rahmen standardisierter Testverfahren – messen und (auf nationaler und internationaler Ebene) vergleichen zu können. Innerhalb der Deutschdidaktik ist die Orientierung am auf Messbarkeit ausgelegten Kompetenzbegriff nicht unumstritten. Insbesondere im Bereich der Literaturdidaktik wird kritisiert, dass sich zahlreiche Fähigkeiten und Fertigkeiten nur schwer oder gar nicht empirisch überprüfen lassen. Es wird argumentiert, dass literarisches Verstehen etwa auch Selbstkompetenz und soziale Kompetenz sowie kreative Zugänge erfordere (Kepser 2012: 74–76). Dies gilt in besonderem Maße auch für Formen des kreativen Schreibens, denn dieses fußt im schulischen Bereich auf einem Kreativitätsbegriff, der, statt des Erfüllens von Standards, in vielen Fällen gerade auf „das Durchbrechen sprachlicher Normen“ (Spinner 1993: 17), in jedem Fall aber auf eine spielerische Erprobung der Ausdrucksmöglichkeiten der literarischen Sprache (in verfremdender Abgrenzung von der Alltagssprache) setzt. Vor diesem Hintergrund scheinen der Kompetenzbegriff der Bildungsstandards und das kreative Schreiben in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander zu stehen.

Dennoch sehen etwa die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife Formen des kreativen Schreibens ausdrücklich vor. Unter dem Kompetenzbereich „Gestaltend schreiben“ heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler halten eigene Ideen, Fragestellungen, Ergebnisse von Textanalysen und -interpretationen in kreativ gestalteten Texten fest“ (Bildungsstandards 2014: 17). Einige der genannten Schreibziele weisen einen engen Bezug zur Beschäftigung mit (literarischen) Texten auf. Dieser wird in der Folge konkretisiert: „Die Schülerinnen und Schüler können nach literarischen oder nicht-literarischen Vorlagen Texte neu-, um- oder weiterschreiben, die Korrespondenz von Vorlage und eigenem Text beachten und dabei ein ästhetisches Ausdrucksvermögen entfalten“ (ebd.). Hierbei soll also ein ‚kreativer‘ Umgang mit Texten erlernt und erprobt werden, bei dem schreibend ein intertextueller Zusammenhang zwischen einer Textvorlage und dem eigenen Text hergestellt wird. Auch für das Schreiben in unterschiedlichen Textsorten wird ein Bezug zu literarischen Ausdrucksformen gefordert, wenn es heißt, dass die Schüler\*innen „ästhetische, epistemi-

sche, reflexive Textformen wie Essay, Tagebuch, Gedicht, Brief zur Selbstreflexion, Wissensbildung und Entfaltung des ästhetischen Ausdrucksvermögens in literarischen und pragmatischen Zusammenhängen verwenden“ (ebd.) sollen. Neben pragmatischen Textsorten – wie Sachtexten und journalistischen Texten, die ebenfalls literarische Darstellungsformen beinhalten – ist auch hier das Schreiben von literarischen Texten im engeren Sinne eingeschlossen. Im Kompetenzbereich „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“ wird, neben der analytisch ausgerichteten Textrezeption (zumeist in Form von Interpretationsaufsätzen), explizit gefordert, dass die Schüler\*innen „kreativ Texte im Sinne literarischen Probehandelns gestalten“ (ebd.: 19) sollen. Insgesamt werden damit die Rezeption und Produktion von literarischen Texten eng miteinander verknüpft. Zugleich werden, nicht zuletzt durch den Hinweis auf das „literarische Probehandeln“, kreative Schreibformen ermöglicht, die sich jenseits der „formalen und inhaltlichen Restriktionen“ (Abraham/Kepser 2016: 78) bewegen, die in traditionellen schulischen Schreibformen (wie etwa der Erlebniszählung oder der Personenbeschreibung) im Hinblick auf die Erfüllung von Textsortenmustern erkennbar sind.

Gleichwohl impliziert die Einbindung kreativen Schreibens in die Bildungsstandards, dass es sich beim kreativen und literarischen Schreiben um „ein erlernbares Handwerk“ (ebd.: 79) im Sinne der als „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ definierten Kompetenzen handelt. Das kreative Schreiben zu literarischen Texten bewegt sich also in einem Spannungsfeld von gestalterischer Offenheit und ästhetischer Normierung. Damit stellt sich auch die Frage nach der Bewertung und Benotung: Anhand welcher Normen können kreative Schreibprodukte im Anschluss an literarische Texte gemessen werden? Dazu gilt es zunächst, genauer zu bestimmen, welche unterschiedlichen Zielsetzungen sich mit dem kreativen Schreiben zu literarischen Texten verfolgen und mit welchen Aufgabentypen sich diese realisieren lassen.

Für das kreative Schreiben wurden in der deutschdidaktischen Forschung unterschiedliche Funktionen und Zielsetzungen herausgearbeitet. Innerhalb des Fachdiskurses wurden diese mitunter als gegensätzliche Positionen diskutiert, die entweder stärker die schreibdidaktischen, die literaturdidaktischen oder die persönlichkeitsbildenden Zielsetzungen des kreativen Schreibens betonen. Grundsätzlich können kreative Schreibaufgaben auch losgelöst von literarischen Impulsen stattfinden, wenn etwa „Stimuli wie Musik, Bilder oder Gegenstände“ (Köller 2014: 160) genutzt werden, um Schreibprozesse zu initiieren. Damit diese jedoch nicht die grundlegenden sprachlichen und literarischen Zielsetzungen verfehlen, sollten auch diese Schreibprodukte die Schulung

sprachlich-ästhetischer Kompetenzen zum Ziel haben, sodass die Texte, die die Lernenden produzieren, sich beispielsweise bestimmter gestalterischer Mittel wie etwa bildhafter Sprache bedienen, die wiederum auch ein zentrales Element vieler literarischer Texte darstellen.

In der jüngeren Praxis zeigt sich, dass viele der theoretisch diskutierten Konzeptionen und Methoden gut miteinander vereinbar sind. So interagieren etwa in vielen Fällen die Förderung von Imaginationsfähigkeit und Empathie, die Entwicklung von Selbst- und Fremdverstehen, das Erkennen von (gattungsbezogenen) Textstrukturen und das literarische Verstehen (Leubner et al. 2016: 180–181; Abraham/Kepser 2016: 77). Dies gilt vor allem vor dem Hintergrund, dass Deutschunterricht grundsätzlich als ein „integrierter Unterricht“ konzipiert ist, wie etwa im Bildungsplan für das Fach Deutsch an Gymnasien in Baden-Württemberg betont wird (Bildungsplan 2016: 10). Das bedeutet, dass die unterschiedlichen Kompetenzbereiche, vor allem in den großen Feldern Sprache und Literatur, in der Unterrichtspraxis ebenso verbunden werden wie etwa kognitive, affektive und persönlichkeitsbildende Lernziele oder analytische und produktiv-kreative methodische Zugänge.

Vor diesem Hintergrund werden dem kreativen Schreiben im Deutschunterricht zentrale Funktionen und Zielsetzungen zugeschrieben (Spinner 1993). Diese lassen sich in zwei große Bereiche unterteilen: Zum einen geht es um personale Kompetenzen. Dazu zählen:

- Selbstaussdruck und Persönlichkeitsbildung
- Imaginationsfähigkeit
- der Vergleich eigener mit fremden (literarischen) Lebenswirklichkeiten (vgl. Bildungsplan 2016, 23, 34, 37, 49, 52, 65, 70)

Damit eng verknüpft sind Ziele im Bereich des literarischen und sprachlichen Lernens:

- Vertiefung von Textverständnis und Interpretationsvermögen
- Einsicht in poetische Strukturen
- Erweiterung des poetischen Ausdrucksvermögens

Das kreative Schreiben zu literarischen Texten vermag also unterschiedliche Lernbereiche zu vernetzen. „Es verbindet schreib- und literaturdidaktische Unterrichtsziele und ist deshalb auch ein Beispiel für einen integrativen Deutschunterricht“ (Spinner 2005: 109). Wenn Schreibaufgaben im Anschluss an eine

vorangegangene Textlektüre den Lernenden einerseits „eine intensive Durchdringung der literarischen Gestaltung der Originalfassung abverlangen“, dann wird damit zugleich – im Rahmen der kreativen Adaption im eigenen Schreiben – die „Formulierungs- und Ausdruckskompetenz nachhaltig gefördert“ (Kölller 2014: 159). Zudem werden auch Imaginationsfähigkeit und Kreativität unterstützt, da „Schülerinnen und Schüler ermuntert und befähigt werden sollen, eigene Ideen zu entwickeln und einzubringen [...] und ihre individuellen gestalterischen Kräfte zu entwickeln“ (Spinner 2005: 109). Dabei greifen sie auch auf eigene literarische und außerliterarische Erfahrungen zurück und begreifen Literatur als ein Medium der Ich- und Welterfahrung und damit der Identitätsentwicklung. Eine wesentliche konzeptionelle Grundlage bildet dabei der sogenannte „handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht“. Dieser sieht vor, dass Schüler\*innen neben dem textanalytisch ausgerichteten Besprechen von und Schreiben zu Texten „auch gestaltend, das heißt literarisch schreibend, szenisch spielend, malend, musizierend mit Texten umgehen“ (ebd.: 111). Die (für das kreative Schreiben weniger bedeutsame) Handlungsorientierung bezieht sich dabei auf die genannten psychomotorischen Aktivitäten im Umgang mit literarischen Texten (wobei dem szenischen Spiel in der Unterrichtspraxis eine sehr große Bedeutung zukommt), während mit der Produktionsorientierung vor allem das für den vorliegenden Kontext relevante Schreiben von ästhetisch-literarischen Texten gemeint ist, das in einer Wechselwirkung zu im Unterricht gelesenen literarischen Texten steht. Diese (weiter unten näher spezifizierten Verfahren) haben seit geraumer Zeit Eingang in die bereits zitierten Kompetenzerwartungen der Bildungsstandards gefunden.

Aus literaturwissenschaftlicher Sicht wird die Anwendung kreativen Schreibens zu literarischen Texten durch Rezeptionsästhetische Theorien legitimiert. Bereits der Phänomenologe Roman Ingarden und dann die Rezeptionsästhetik der ‚Konstanzer Schule‘ (mit den führenden Vertretern Wolfgang Iser und Hans Robert Jauß) weisen (unter Rückgriff auf die literarische Hermeneutik) der Interaktion zwischen Text und Leser\*innen eine zentrale Rolle bei der Textinterpretation zu. Für das kreative Schreiben zu literarischen Texten sind, im Anschluss an diese Theoriebildung, unter anderem die individuellen Vorannahmen und Erwartungen der Leserin oder des Lesers wichtig, mit dem sie oder er einem literarischen Text begegnet. Zentral ist für den Lesevorgang (im Sinne Iser), „wie der Leser vom Lektürebeginn an Bilder entwirft, sie beim Weiterlesen bestätigt sehen kann oder revidieren muss [...]“ (Jeßing/Köhhnen 2017: 243). Dabei interagieren die individuellen Imaginationen der Lesenden mit den Strukturen und Inhalten des Texts. Bereits vor dem Beginn der eigentlichen

Lektüre steuern Paratexte wie der Titel oder kurze Inhaltsangaben in Form von Klappentexten die Rezeption eines literarischen Textes, indem sie individuelle Erwartungen wecken. Auch beim Lesen des Haupttextes kommt den Rezipient\*innen eine aktive Rolle zu, die nach Wolfgang Iser mit der Konstruktion des literarischen Textes zusammenhängt. Gemäß seiner ‚Leerstellen‘-Theorie enthalten Texte ‚Lücken‘, die sich zwischen unterschiedlichen Textelementen befinden und durch die der Text „die ausgesparte Anschließbarkeit seiner Segmente signalisiert“ (Iser 1994: 284). So fordern etwa zunächst unverbundene Handlungsstränge oder verschiedene Perspektiven (von Erzähler\*innen und Figuren) auf das gleiche Geschehen die Lesenden dazu heraus, „unverbundene Textsegmente miteinander [zu] kombinieren“ (Kuhangel 2002: 214) bzw. in Beziehung zueinander zu setzen und somit im Lesevorgang die Handlungslogik mit zu konstruieren. Handlungsabbrüche oder offene Enden fordern die Lesenden dazu auf, das Ausgesparte und offen Gelassene imaginativ zu ergänzen.

Oft muss ein Bezug zwischen weit auseinander liegenden Textelementen hergestellt werden, um etwa bei ähnlichen oder deckungsgleichen Aspekten im Verlauf des Leseprozesses deren Funktion als bedeutungstragende Leitmotive zu erkennen oder die Bedeutung von kontrastiven Elementen für die Textbedeutung auszumachen. Auch die ‚Negation‘ oder Enttäuschung eigener Erwartungen durch den Text fordert die Leser\*innen zur Eigenaktivität heraus. In diesem Fall muss eine Beziehung zwischen einer erwarteten Norm und deren Nichteinlösung im Text hergestellt werden, etwa wenn die Leserin oder der Leser „die Beziehung zu einem nicht angewendeten Erzählverfahren herstellen muß“ (Richter 1996: 529). So mag Leser\*innen auffallen, dass bei einem Erzähltext die interne Fokalisierung im Hinblick auf bestimmte Figuren fehlt, sodass einerseits die dominante(n) Perspektive(n) deutlicher hervortreten und sich andererseits die fehlenden Perspektiven nur aufgrund der Kombination mit (unter Umständen unzuverlässigen) Informationen aus anderen Textsegmenten desselben Textes oder individueller Imaginationen (auf der Basis eigener Erfahrungen oder eigenen Weltwissens) rekonstruieren lassen.

In vielen Fällen ergeben sich auch schlicht (mehr oder weniger) offensichtliche Aussparungen im Sinne des „bedeutsamen Fehlens von etwas“ (ebd.: 532). Diese sind auf der syntaktischen Ebene als Ellipse, Aposiopese oder Anakoluth erkennbar. Im Bereich des Plots von epischen Texten oder Dramen finden sich oftmals „Aussparungen in der Handlungsdarstellung“ (ebd.). In Texten früherer Jahrhunderte ist dies etwa bei der ausgesparten Darstellung sexueller Handlungen der Fall (wie etwa in Goethes *Faust I*, 1808, Kleists *Die Marquise von O.*, 1808, oder Fontanes *Effi Briest*, 1894). Auch fehlende Erklärungen (etwa der Er-

zählinstanz) für bestimmte (unter Umständen literarische oder lebensweltliche Normen verletzende) Phänomene sind als bedeutsame Ausparungen auf der Ebene des literarischen Texts zu nennen. Hier ist etwa an nicht näher erläuterte fantastische Begebenheiten (in einem ansonsten realitätsnahen Setting) zu denken, wie sie beispielsweise in vielen Erzählungen E.T.A. Hoffmanns zu beobachten sind. Eng verknüpft mit allen genannten Formen von Leerstellen ist zudem ein hohes Maß an Ambiguität oder ‚Unentscheidbarkeit‘, indem vom Text verschiedene (sich teilweise widersprechende) Erklärungen oder Deutungen bestimmter Elemente in gleichberechtigter Weise legitimiert scheinen, ohne dass eine (Erzähl-)Autorität im Text eine Entscheidung zugunsten einer bestimmten Interpretation nahelegt. Auch dadurch ergeben sich Leerstellen, die die Lesenden ‚ausfüllen‘ müssen.

Bei der Anwendung kreativer Verfahren im Literaturunterricht ist zudem oftmals die mangelnde Konkretisierung bestimmter Elemente der fiktiven Welt ein wesentlicher Ansatzpunkt. Eine entscheidende theoretische Grundlage ist hierbei das Konzept der ‚Unbestimmtheitsstellen‘ von Roman Ingarden (auf das sich auch Iser bezieht). Unbestimmtheit ist nach Ingarden konstitutiv für literarische Texte:

Es ist nämlich nicht möglich, mithilfe einer endlichen Zahl Wörter, bzw. Sätze, auf eindeutige und erschöpfende Weise die unendliche Mannigfaltigkeit der Bestimmtheiten der individuellen, im Werk dargestellten Gegenstände festzulegen; immer müssen irgendwelche Bestimmtheiten fehlen. (Ingarden 1975: 45)

Die Leserin oder der Leser wird demnach „diese Gegenstände wenigstens bis zu einem gewissen Grad und in den vom Werk selbst geforderten Grenzen konkretisieren“ (ebd.: 44). Der Text wird also aufgrund der Begrenztheiten des sprachlichen Ausdrucks die beschriebenen fiktionalen Welten niemals in der Weise konkretisieren können, dass diese so anschaulich werden, wie sich etwa die Personen, Gegenstände oder Räume einer beobachtenden Person in der empirischen Wirklichkeit darbieten. Selbstverständlich lassen sich auch in der Lebenswelt nicht immer alle Informationen (etwa über Personen) erkennen und ermitteln. Dennoch weisen literarische Texte aufgrund der oft verdichteten, verknüpften und eben sehr begrenzten sprachlichen Darstellungsmöglichkeiten ein höheres Maß an Unbestimmtheit auf. Den Leser\*innen fällt deshalb die Aufgabe zu, die unvollständigen Erscheinungen der literarischen Wirklichkeit zu ergänzen oder zu konkretisieren. So können etwa bei einer nur skizzenhaften



Ausführung im Text Details zur körperlichen Erscheinung oder Kleidung von Figuren oder die genaue Ausgestaltung von Räumen ergänzt werden.

Beim Umgang mit Leer- und Unbestimmtheitsstellen greifen Leser\*innen auf ihre Einbildungskraft zurück, die sich auch aus im Gedächtnis verankerten Erfahrungen in und mit der empirischen Wirklichkeit speisen dürfte. Iser geht davon aus, dass „die individuellen Dispositionen des Lesers, seine Bewußtseinsinhalte, seine epochalen, schichtenspezifischen Anschauungen sowie seine eigene Erfahrungsgeschichte in mehr oder minder massiver Weise mit den Zeichen des Textes zu einer Sinnkonfiguration zusammengeschlossen werden“ (Iser 1975: 264). Zudem speisen sich Erfahrungen aus bereits in der Vergangenheit rezipierten Texten, Bildern oder Filmen.

Im Hinblick auf schulische Lernziele aus dem Bereich des Textverständnisses ist es dennoch zentral, Ingardens Hinweis auf die „vom Werk selbst geforderten Grenzen“ (Ingarden 1975: 45) bei der Konkretisierung von Unbestimmtheitsstellen ernst zu nehmen, die auch für Leerstellen im oben beschriebenen Sinn gilt. Damit wird eine (in der Unterrichtspraxis teilweise zu beobachtende) Beliebigkeit in der kreativen Auseinandersetzung mit Leer- und Unbestimmtheitsstellen ausgeschlossen (Eckhardt 2014: 249). Die Texte der Schüler\*innen sollen sich nicht willkürlich von den im Text angelegten Aspekten und Strukturen entfernen, sondern so angelegt sein, dass sie in schlüssiger Weise mit ihnen interagieren. Wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise die Fortsetzung eines literarischen Textes (etwa einer Kurzgeschichte mit offenem Schluss) verfassen, dann sollten zentrale Elemente aus dem Text aufgegriffen und in schlüssiger Weise in den eigenen Texten verarbeitet werden.

Das Lesen und Verstehen literarischer Texte ist demnach weder ein vollständig vom Text gesteuerter noch ein rein individueller Vorgang. Aus dieser Perspektive erfahren die Berücksichtigung sowohl personaler als auch literaturästhetischer Dimensionen beim kreativen Schreiben im Deutschunterricht eine literaturtheoretische Legitimation.

Alle genannten rezeptionsästhetischen Grundlagen spielen eine wesentliche Rolle bei der Modellierung von Aufgaben zum auf literarische Texte bezogenen kreativen Schreiben.

Da sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Textprodukten immer in ein Verhältnis zu bereits vorliegenden literarischen Texten setzen, bildet das Konzept der Intertextualität eine weitere zentrale Grundlage des kreativen Schreibens zu und von literarischen Texten. In der literaturdidaktischen Theorie wird dieser Bezug hergestellt, wenn betont wird, „dass jedes literarische Schreiben ein Um- und Fortschreiben des je schon Geschriebenen ist“ (Spinner

2005: 112). Dabei geht es jedoch nicht um eine rein technisch-handwerkliche Erfüllung von literarischen Mustern und Konventionen, sondern es wird immer

„ein Spielraum eröffnet [...], der auch eine Differenz zur Vorlage erlaubt, etwa dadurch, dass ein anderer (zum Beispiel persönlich gefärbter) Inhalt mit der übernommenen Form verbunden wird, dass eine parodistische Distanzierung erfolgt, dass eine Verbindung mit anderen Stilmitteln vorgenommen wird [...]“ (Spinner 2005: 112).

Im Unterricht sollten dann die intertextuellen Bezüge zwischen dem Ausgangstext und den Texten der Schüler\*innen (sowie zwischen den Texten der Schüler\*innen) untersucht werden. Aufgrund der Orientierung an der Textvorlage werden sich Analogien ergeben, aufgrund der je individuellen Ausgestaltungen (einschließlich eigener, unter Umständen auch lebensweltlich inspirierter Ideen) auch Differenzen, die zu den anderen Texten (dem Originaltext und den anderen Schüler\*innentexten) in einem produktiven Spannungsverhältnis stehen. Auf diese Weise können die entstandenen Schüler\*innenprodukte im Kontext ähnlicher Fragestellungen und textanalytischer Methoden betrachtet werden wie ansonsten im Unterricht behandelte literarische Texte. Grundsätzlich gilt, dass kreative Schreibaufträge zu literarischen Texten immer in enger Wechselwirkung mit der analytischen Erschließung der Texte stehen sollten. In vielen Fällen ist es sinnvoll, einen kreativen Schreibauftrag im Anschluss an eine analytisch ausgerichtete Textinterpretation zu stellen. Manchmal kann es jedoch, im Sinne einer zunächst intuitiven Textbegegnung, auch sinnvoll sein, erst einen kreativen Zugang zu einem Thema oder Textteilen zu finden, bevor eine analytische Auseinandersetzung erfolgt.

Im Anschluss an alle genannten literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Theorien und Konzeptionen lassen sich für die Unterrichtspraxis folgende Aufgabentypen unterscheiden (vgl. zu den ersten vier der folgenden Varianten Spinner 2005: 115–117):

*Antizipierendes Schreiben:* Bei den Verfahren dieser Gruppe dienen vor allem die Vorannahmen und Erwartungen der Leserin oder des Lesers vor dem Lesen oder während des Leseprozesses als Grundlage, um Schreibprozesse zu initiieren. So kann im kreativen Schreiben etwa eine Handlung anhand der Überschrift oder eines Buchcovers entworfen oder der (im Text offen gelassene) Schluss antizipiert werden. Wenn die Schüler\*innen den Text nicht am Stück lesen (etwa im Rahmen einer vorbereitenden Hausaufgabe), sondern die Lektüre etwa sukzessive im Unterricht erfolgt, kann der Text auch in Etappen prä-

sentiert werden, sodass der Lesevorgang an bestimmten Stellen unterbrochen bzw. verzögert wird (Lindhahn 1981). Die Lernenden erhalten sodann die Aufgabe, einen Text zu schreiben, in dem sie den weiteren (ihnen noch unbekanntem) Fortgang der Handlung entwerfen. Auf diese Weise wird im Rahmen der unterrichtlichen Inszenierung eine Leerstelle gleichsam ‚künstlich erzeugt‘, bevor die Lektüre der ausgesparten Textteile fortgesetzt wird. Die Lernenden werden durch dieses Verfahren dazu angeregt, im Schreiben ihre Imaginationskraft zu entfalten, dabei aber zugleich die im bereits gelesenen Text (oder den paratextuellen Elementen) verankerten inhaltlich-thematischen und sprachlich-formalen Aspekte zu berücksichtigen. Damit werden die Lernenden – im Sinne der Rezeptionsästhetik – zu ‚Mitproduzierenden‘ des Textes (Lindhahn 1981: 32). Auf diese Weise entsteht ein kreativer Spielraum, dem zugleich durch die Vorgaben des Textes Grenzen gesetzt sind. Nach der Besprechung der Schüler\*innentexte wird die Originalfassung des Textes gelesen. Wichtig ist hier der Hinweis, dass es nicht darum gehen kann und soll, der Originalfassung der Autorin oder des Autors möglichst nahe zu kommen. Vielmehr sollen die Produkte der Lernenden in ein intertextuelles Verhältnis zum Original gestellt werden. Durch das eigene Weiterschreiben „wird die Fassung des Autors zwangsläufig hinterfragt und mit der eigenen verglichen“ (ebd.). Die Methode leistet dabei einen wertvollen Beitrag für das Textverständnis der Lernenden. Sie erkennen, dass alternative Varianten denkbar wären und können die von der Autorin oder dem Autor gewählte Version durch diesen Vergleich umso klarer erfassen.

*Texterweiterungen:* Das zentrale Kennzeichen bei diesen Schreibverfahren ist, „dass etwas ausformuliert wird, was im Text keine Entsprechung besitzt, aber als Zusatz denkbar wäre“ (Spinner 2005: 115–116). Dies können etwa Dialoge, innere Monologe, fikionalisierte Briefe oder Tagebucheinträge sein, die sich als zusätzlicher Teil in den bestehenden Text integrieren ließen, weshalb diese Zugänge auch als ein „Ergänzen“ des Textes bezeichnet werden (Leubner et al. 2016: 235). Durch einen inneren Monolog, einen Tagebuchtext oder einen Brief (als Form der An- und Aussprache von Emotionen) können Leerstellen wie etwa die im Text ausgesparte Bewusstseinsdarstellung einer Figur sprachlich ausgestaltet werden. Stärker auf die Handlung fokussiert sind Dialoge, in denen etwa im vorgelegten Text ausgesparte Problemlösungen vorgeschlagen oder alternative Handlungsmöglichkeiten entworfen werden können. Die Aufgabenstellung wird dabei von der Lehrperson so ausgewählt, dass der zu schreibende Text wirklich als Zusatz zu dem Originaltext denkbar wäre. Ein Gespräch zwischen zwei Figuren muss also im Rahmen der Handlungsstruktur und der Figurenkonstellation des Werks schlüssig sein. Die Aussprache von Gedanken

und Gefühlen sollte zu der im Text dargestellten Figurencharakteristik passen. Zudem sollte die Lehrperson sich im Klaren darüber sein, welche Lernziele im Bereich des Textverstehens mit dem kreativen Schreibauftrag erreicht werden sollen. Geht es lediglich um die Reproduktion von Elementen der Handlung oder der Figurencharakterisierung (oder weiterer bereits im Unterricht erarbeiteter Interpretationsansätze)? Oder sollen die Lernenden bereits Erarbeitetes im Sinne eines Transfers in einem neuen Kontext anwenden und im Hinblick auf diesen Kontext adaptieren? Dazu ist es wichtig, bei der Aufgabenstellung darauf zu achten, wie stark im Originaltext die Aspekte ausgespart werden, mit denen sich die Schüler\*innen im Rahmen des kreativen Schreibauftrags befassen sollen. Steht Entscheidendes dazu schon im Text, wird der Schüler\*innentext weniger eigenständig und eher reproduzierend sein als im Falle einer ‚echten‘, Interpretationsspielräume eröffnenden Leerstelle (ebd.: 182) Zudem sollte auch bei der Formulierung des Arbeitsauftrags darauf geachtet werden, dass klar wird, worin genau der kreative Handlungsspielraum besteht und auf welche Aspekte des Originaltextes Bezug genommen werden soll. Hier ist eine für den jeweiligen Einzelfall sinnvolle Balance aus notwendigen, aber nicht zu detaillierten Vorgaben und gestalterischer Offenheit sinnvoll. Den Lernenden sollte durch zu enge Vorgaben weder die Auseinandersetzung mit dem Text ‚abgenommen‘ werden, noch sollte die gestalterische Freiheit (im Rahmen der Textvorgaben) zu stark eingeschränkt werden. Auf der anderen Seite sollten die Schülerinnen und Schüler durch den Arbeitsauftrag auch nicht dazu aufgefordert werden, sich zu stark von der Textvorlage zu entfernen. Im Idealfall beinhaltet eine Aufgabenstellung sowohl reproduzierende Anteile als auch eine Offenheit gegenüber im Rahmen des Textganzen möglichen Alternativen. So kann etwa ein Schreibauftrag im Anschluss an die Szene III, 3 aus Schillers *Wilhelm Tell* (1804) (die berühmte ‚Apfelschuss‘-Szene) lauten: „Stelle Dir folgende Situation vor: Werner Stauffacher geht im Anschluss an das Geschehen rund um den Apfelschuss nach Hause zu seiner Frau. Er berichtet ihr, was vorgefallen ist, wie er das Geschehen bewertet und wie er darauf reagieren möchte. Verfasse den Dialog zwischen den beiden Figuren und füge passende Nebentexte ein.“ Mit dieser Aufgabenstellung werden die Lernenden aufgefordert, eine im Originaltext ausgesparte, aber grundsätzlich im Rahmen der Textlogik denkbare Handlungssequenz, also eine ‚Leerstelle‘, kreativ auszugestalten. Indem die Lernenden den Schreibauftrag erhalten, das Vorgefallene aus der Sicht Stauffachers zu berichten, bringen sie zum einen den Textinhalt reproduzierend zum Ausdruck. Dadurch, dass sie dabei gleichzeitig die Perspektive Stauffachers einnehmen, müssen sie durch die Lektüre der vorangegangenen Akte und Szenen be-

reits erworbene Kenntnis über Charakter und Handlungsmotive der Figur produktiv anwenden. (Gleiches gilt für die Reaktionen und Einschätzungen der Ehefrau). Vor diesem Hintergrund müssen sie in einem weiteren Schritt (ebenfalls unter Rückgriff auf vorangegangene Textinhalte, wie etwa ein vorheriges Gespräch zwischen den Eheleuten und den ‚Rütlischwur‘) den weiteren Handlungsverlauf antizipieren, wenn sie die geplanten Aktionen Stauffachers (als Reaktion auf Gesslers Verhalten in der ‚Apfelschuss‘-Szene) entwerfen sollen. Eine Voraussetzung dafür ist, dass den Schüler\*innen zu diesem Zeitpunkt der tatsächliche weitere Handlungsverlauf noch nicht bekannt ist. Dabei sind, im Rahmen des bisherigen Dramenverlaufs, unterschiedliche Handlungsoptionen denkbar, die im Gespräch der Eheleute diskutiert und bewertet werden sollen, sodass sich den Schüler\*innen hier kreative Gestaltungsspielräume bieten. Zugleich wenden die Lernenden Gestaltungsmittel des Dramas (wie Dialoge und Sprechakte sowie die Unterscheidung zwischen Haupt- und Nebentext) produktiv an.

Oftmals bietet es sich auch an, Unbestimmtheitsstellen (im Sinne Ingardens) kreativ ausgestalten zu lassen. Dies können Handlungselemente, Figurendialoge oder die Beschreibung von Figuren (z. B. deren Äußeres betreffend) oder Räumen sein, die im Originaltext nur gerafft oder andeutungsweise ausgeführt werden. So werden etwa Inhalte der Gespräche zwischen den Eheleuten in Arthur Schnitzlers *Traumnovelle* (1926) vom Erzähler stark raffend wiedergegeben, ohne ausformulierte Dialoge und den genauen Wortlaut der Figuren.<sup>2</sup> In Georg Büchners *Dantons Tod* (1835) (wie in vielen anderen Dramen im Laufe der Literaturgeschichte) finden sich kaum konkrete Regieanweisungen, etwa hinsichtlich der Schauplätze. So lautet der einzige Hinweis auf den Handlungsort in vielen Szenen lediglich „Ein Zimmer“ (Büchner 2013 [1835]: 19, 25, 31, 37, 41, 54,

---

2 Vgl. z. B. Schnitzler (2013 [1926]: 7): „Harmlose und doch lauernde Fragen, verschmutzte, doppeldeutige Antworten wechselten hin und her; keinem von beiden entging, daß der andere es an der letzten Aufrichtigkeit fehlen ließ, und so fühlten sich beide zu gelinder Rache aufgeleget. Sie übertrieben das Maß der Anziehung, das von ihren unbekanntenen Redoutenpartnern auf sie ausgestrahlt hätte, spotteten der eifersüchtigen Regungen, die der andere merken ließ, und leugneten ihre eigenen weg. Doch aus dem leichten Geplauder über die nichtigen Abenteuer der verflorenen Nacht gerieten sie in ein ernsteres Gespräch über jene verborgenen, kaum geahnten Wünsche, die auch in die klarste und reinste Seele trübe und gefährliche Wirbel zu reißen vermögen, und sie redeten von den geheimen Bezirken, nach denen sie kaum Sehnsucht verspürten und wohin der unfafßbare Wind des Schicksals sie doch einmal, und wär's auch nur im Traum, verschlagen könnte.“ Da hier Struktur und einzelne Inhalte des Gesprächs angedeutet werden, bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler den ausgesparten Dialog ausgestalten zu lassen. Je nachdem, wie weit der Text schon gelesen wurde, können dabei mehr oder weniger präzise die im Text angelegten Charakterisierungen der Figuren schon einfließen. Wenn erst ein Teil des Textes gelesen wurde, kann hier die Texterweiterung auch mit dem antizipierenden Schreiben (im Hinblick etwa auf Handlungsmotive der Figuren) verbunden werden.

80). Die aus dem Unterricht mit dem Handlungsverlauf und den zeitgeschichtlichen Kontexten bereits vertrauten Schüler\*innen könnten diese knappe Angabe um eine ausführliche Raumbeschreibung in Form einer Regieanweisung erweitern (etwa nach dem Vorbild der detaillierten Ortsangaben in Dramen des Naturalismus, beispielsweise bei Gerhart Hauptmann). Teil der Aufgabenstellung könnte sein, die Räume gleichzeitig so zu gestalten, dass sie wahlweise als Stimmungsraum oder symbolischer Raum fungieren oder das soziale Milieu der handelnden Figuren widerspiegeln. Dazu sollte sinnvollerweise auch bereits erarbeitetes Kontextwissen zu sozialgeschichtlichen Verhältnissen zur Zeit der Französischen Revolution einbezogen werden.

*Analoges Schreiben:* Im Unterschied zu den Texterweiterungen soll bei analogen Schreibverfahren ein eigener Text produziert werden, der zu dem Originaltext in einem intertextuellen Verhältnis steht und nicht als ein (in den Originaltext einzufügender) Teil desselben gedacht ist. Auf diese Weise entsteht ein neuer Text nach dem Vorbild eines literarischen Textes. Gattungsmerkmale, Themen oder Motive eines Textes werden nach dem vorhandenen Muster für einen eigenen Text adaptiert. Im Rahmen der Aufgabenstellung werden die Lernenden in der Regel dazu angeleitet, bestimmte sprachlich-formale oder thematisch-inhaltliche Merkmale aus dem Originaltext zu übernehmen und im Hinblick auf eine vorgegebene Variante in einem neuen Text zu adaptieren. Auf diese Weise entstehen, je nach Art der vorgegebenen ‚Abwandlung‘, sogenannte Parallel- oder Gegentexte zu einem literarischen Text. So können etwa Teile von Kafkas *Die Verwandlung* (1912) so umgeschrieben werden, dass sich eine (von den Schüler\*innen im Schreiben näher zu charakterisierende) Figur statt in ein insektenartiges Ungeziefer in ein anderes Tier verwandelt. Die Herausforderung besteht darin, bestimmte Elemente aus dem Prätext zu übernehmen und zugleich so abzuwandeln, dass sie auf die veränderte Situation passen. Dadurch wird zum einen die Kreativität im Finden von Lösungen für bestimmte inhaltlich-thematische Probleme herausgefordert (z. B. um die Frage zu beantworten, wie jemand aus dem Bett steigt, der sich in ein Nilpferd oder eine Schnecke verwandelt hat), zum anderen muss für diese Lösungen der passende sprachlich-stilistische Ausdruck gefunden werden. Schließlich treten durch den intertextuellen Vergleich mit dem Prätext die sprachlich-stilistischen und inhaltlich-thematischen Besonderheiten des Originals noch deutlicher hervor, sodass die Ergebnisse der Schreibübung auch für die weitere Textarbeit fruchtbar gemacht werden können. Besonders in der Unter- und Mittelstufe sind Gegentexte etwa zu thematisch gebundenen Gedichten eine bewährte Methode. So kann zu einem Herbstgedicht in analoger Weise ein Frühlingsgedicht oder zu einem Ge-

dicht über eine erfüllte Liebeserfahrung ein Gegengedicht über eine unerfüllte bzw. unglückliche Liebe geschrieben werden.

In noch stärkerer Weise auf die ‚engmaschige‘ Nachahmung sprachlich-stilistischer Gestaltungsmittel zielt das imitative Schreiben ab (Stemmer-Rathenberg 2011). Die Schülerinnen und Schüler erhalten hier die Aufgabe, einen eigenen Text im Anschluss an einen (zumeist eher kürzeren) Textauszug zu schreiben und dabei entscheidende Merkmale aus dem Originaltext zu übernehmen. Auf diese Weise soll im eigenen Schreiben Textsorten- und Textmusterwissen zur Anwendung kommen. Dieses bezieht sich zum einen auf gattungspoetische Merkmale wie Erzählverfahren in Prosatexten, Dialogstrukturen im Dramentext oder metrisch-rhythmische Gestaltungsmittel in der Lyrik. Zum anderen sind gattungsübergreifende Aspekte auf der Ebene der Syntax, der Lexik oder des bildhaften Ausdrucks entscheidende Größen, die die Lernenden im kreativen Schreiben produktiv gestalten sollen. In der Aufgabenstellung werden die Lernenden dazu aufgefordert, einen inhaltlich-thematischen Aspekt aus dem Text abzuwandeln und gleichzeitig sprachlich-stilistische und strukturelle Merkmale aus dem Originaltext im Hinblick auf diese Abwandlung zu adaptieren. So kann etwa ein Textauszug aus Patrick Süskinds Roman *Das Parfum* (1985), in dem der Geruch von Holz auf detaillierte und nuancierte Weise beschrieben wird, als Grundlage für die kreative Schreibaufgabe dienen, in Analogie zu Süskinds Text den Geschmack eines Hamburgers zu beschreiben (ebd.: 18). Dabei sollen prägnante Aspekte aus dem Prätext, wie etwa der Einsatz bestimmter Wortfelder oder die Aufspaltung des Gegenstands in einzelne Komponenten und Unterkategorien, übernommen werden. Wenn die Aufgabenstellung bereits vor der (Wieder-)Lektüre des zu imitierenden Textes bekannt ist, wird dieser gleichsam mit den Augen einer Autorin oder eines Autors gelesen und der Blick auf die ‚handwerkliche Gemachtheit‘ des Textes gelenkt. Durch das anschließende kreative Schreiben werden Form und Funktion sprachlich-literarischer Ausdrucksformen auf andere (und wohl in vielen Fällen auch nachhaltigere) Weise gelernt als durch die reine Textanalyse. Gleichzeitig erhalten die Schülerinnen durch die vorgesehene ‚Abwandlung‘ die Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen, die (wenn die Aufgabe von der Lehrperson entsprechend konzipiert wird) einen Bezug zur eigenen Lebenswelt aufweisen können. Bei der Art des Einsatzes von imitativem Schreiben im Deutschunterricht kann zwischen ‚kreativ-imitativem‘ und ‚analytisch-imitativem‘ Schreiben unterschieden werden (ebd.: 5). Während die Lernenden bei der ersten Variante den Schreibauftrag erfüllen, ohne den Prätext im Vorfeld analysiert zu haben, erfolgt das Schreiben im zweiten Fall erst nach einer Textanalyse. Damit gehen unter-

schiedliche Zielsetzungen bzw. der Einsatz in unterschiedlichen Phasen des Unterrichts einher: Das ‚intuitivere‘ kreativ-imitative Verfahren eignet sich für einen ersten Zugang zum Text, während die analytische Herangehensweise einen Transfer darstellt, durch den die Schüler\*innen bereits Gelerntes anwenden.

*Verändern von Texten:* Mit dem analogen Schreiben verwandt sind Aufgaben, mit denen das Ziel verfolgt wird, den Originaltext bezüglich bestimmter Vorgaben und Zielsetzungen zu verändern. Der Unterschied zu den analogen Verfahren besteht darin, dass die Lernenden im Schreiben einzelne Elemente der Textvorlage zwar durch andere austauschen, dabei aber kein vollständig neuer Text entsteht. Stärker als beim analogen Schreiben geht es hier darum, dass mit der Veränderung eines (wenn auch teilweise entscheidenden) Aspekts Wesentliches aus dem Prätext erhalten bleibt. Gleichzeitig ließen sich diese Textteile aber auch nicht ohne Weiteres in den Prätext integrieren (wie bei den Texterweiterungen).

So könnte das Handlungsgerüst eines epischen Textes beibehalten werden, dieser aber aus einer anderen Perspektive, beispielsweise derjenigen einer Nebenfigur, erzählt werden. In diesem Sinne ließen sich beispielsweise Teile der Handlung von Otfried Preußlers Jugendroman *Krabat* (1971) aus der Sicht Kantorkas, der (zukünftigen) Geliebten des Protagonisten, erzählen.<sup>3</sup> Dabei müssen die Schüler\*innen einerseits (wie beim Ausgestalten von Leerstellen) Teile der Handlung und der Figurencharakteristik aus dem Prätext aufrufen und diese für einen neuen Kontext adaptieren. Durch die veränderte Figurenperspektive müssen sie sich zudem in die betreffende Figur einfühlen (und auch dazu ihr Textwissen einbringen) und gleichzeitig ein Erzählverfahren (im vorliegenden Beispiel die homodiegetische Erzählung mit interner Fokalisierung) produktiv anwenden. Hierbei bietet es sich auch an, im Laufe der Literaturgeschichte marginalisierten Figurengruppen eine Stimme zu geben. Hier ist vor allem an die oft zu Nebenfiguren oder Funktionsträger\*innen degradierten und im Schatten männlicher Identitätsentwürfe stehenden Frauenfiguren (beispielsweise in Hermann Hesses *Der Steppenwolf*, 1927) oder die im Erzählakt und Handlungsgefüge

.....  
3 Dieses Verfahren hat eine außerschulische Entsprechung im Bereich der öffentlichen Literaturvermittlung: Die Strategie, Werke der Weltliteratur aus der Perspektive von Nebenfiguren zu erzählen, ist das Grundprinzip des ‚Literaturrätsels‘ im Rahmen des ‚Bücher-Podcasts‘ der Frankfurter Allgemeinen Zeitung. Dieses wird von dem Journalisten und Autor Tilman Spreckelsen verantwortet. Das erwähnte Beispiel zu *Krabat* entstammt diesem Kontext; vgl. [www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/buecher-podcast/februar-literaturraetsel-um-welches-werk-geht-es-und-wer-spricht-17208435.html](http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/buecher-podcast/februar-literaturraetsel-um-welches-werk-geht-es-und-wer-spricht-17208435.html) (letzter Zugriff: 24.03.2021).



kolonialisierten Figuren (wie etwa in Lukas Bärfuss' Roman *Hundert Tage*, 2008) zu denken.

Im Sinne der *Stilübungen* von Raymond Queneau (1947, dt. 1961) sind auch verschiedene stilistische und erzähltechnische Abwandlungen eines (kürzeren) Textes denkbar. So ließe sich beispielsweise eine von Brechts *Geschichten vom Herrn Keuner* (1958), etwa *Das Wiedersehen*, im Hinblick auf verschiedene Erzählstimmen oder Sprachregister abwandeln. Auf diese Weise können Lernende im intertextuellen Vergleich des Prätextes mit den eigenen Texten und der eigenen Texte untereinander unterschiedliche Bedeutungen und Wirkungen in der Varianz der formal-ästhetischen Gestaltung erproben. Auch einzelne Bausteine in der Plotstruktur (vor allem bei längeren Texten) können im kreativen Schreiben verändert werden. So könnte im Schreiben erprobt werden, welche Handlungsalternativen sich etwa in einer klassischen Tragödie bestimmten Figuren stellen könnten, und es lässt sich – im Vergleich mit der Textvorlage – klarer herausarbeiten, warum diese im Originaltext aus Figurenperspektive oder aufgrund der äußeren Umstände nicht gewählt werden oder gewählt werden können. Auf diese Weise können Handlungslogiken besser nachvollzogen werden. Gleichzeitig werden die Lernenden in einem lebensweltlichen Sinn dazu angeregt, über determinierende Faktoren, aber auch Möglichkeiten und Strategien der Selbstermächtigung nachzudenken. Grundsätzlich können Texte auch in veränderte räumliche oder zeitliche Kontexte versetzt werden. Auf diese Weise lässt sich im kreativen Schreiben beispielsweise die Frage nach der Aktualisierung älterer Texte erproben: Sind etwa heutige Jugendliche noch einem vergleichbaren schulischen Leistungsdruck ausgesetzt wie die Figuren in Frank Wedekinds *Frühlings Erwachen* (1891)? Und wie steht es heute um die Offenheit im Umgang mit der sexuellen Aufklärung und dem Entdecken des eigenen Körpers? Hierbei kann durch das Schreiben ein wichtiger Beitrag zur Identitätsentwicklung der Schüler\*innen geleistet werden. Gleichzeitig erlaubt es die Surrogatfunktion der literarischen Fiktion, über persönlich relevante bis intime Themen nachdenken und diese äußern zu können, ohne Persönliches direkt preisgeben zu müssen. Wichtig ist es, die Lernenden (auch anhand passender Beispiele aus der Literaturgeschichte) darauf hinzuweisen, dass in literarischen Texten Verhandeltes immer den Status des Fiktionalen hat.

Bei allen bisher genannten Aufgabentypen sollten die Schüler\*innen immer dazu angeleitet werden, die eigenen Textprodukte und die ihrer Mitschüler\*innen kritisch zu reflektieren und sich die Frage zu stellen, „was [bezüglich der Ergänzungen, Erweiterungen und Neugestaltungen] vom Text herkommen mag und was Leistung und Zutat des Lesers [bzw. der Leserin] ist“ (Richter 1996:

535). Abschließend soll es noch um eine Form des kreativen Schreibens gehen, die sich von einem konkreten Einzeltext löst:

*Schreiben zu textübergreifenden literaturästhetischen oder thematischen Aspekten:* Grundsätzlich muss sich das Schreiben zu literarischen Texten nicht immer auf einen konkreten Prätext beziehen. Es ist auch denkbar, im Unterricht eine Reihe von Texten zu einem bestimmten Thema (zum Beispiel Freundschaft, Recht und Gerechtigkeit, Geschlechterverhältnisse) oder zu einer Textsorte oder mehreren Gattungen bzw. Genres zu lesen und die Schüler\*innen (etwa am Ende der Unterrichtseinheit oder im Rahmen eines den Unterricht begleitenden Projekts) selbst Texte schreiben zu lassen, bei denen sie sich von den im Unterricht behandelten Formen und Themen inspirieren lassen und sich diese im kreativen Schreiben anverwandeln.

Besonders beliebt bei Schülerinnen und Schülern (vor allem der Mittelstufe) ist es, sich mit Kriminalgeschichten auseinanderzusetzen und im Anschluss daran eigene (Kurz-)Krimis zu schreiben, etwa wenn sie sich im Vorfeld anhand passender Textbeispiele (z. B. von ‚Krimiklassikern‘ oder aktuellen [Regional-]Krimis) mit typischen Plotmustern und Figurenkonstellationen dieses Genres auseinandergesetzt haben.

Alle Verfahren eint, dass sie „auf die verstehende und interpretatorische Annäherung an den literarischen Text, auf Einsicht in poetische Strukturen und [...] auf die Erweiterung eines poetischen Ausdrucksrepertoires“ (Bredel/Pieper 2015: 228) zielen. Damit werden also die eingangs beschriebenen literatur- und sprachdidaktischen Kompetenzen integriert, hinzu kommt noch ein „persönlichkeitsbildendes Potenzial“ (Bredel/Pieper 2015: 226) des kreativen Schreibens zu literarischen Texten.

## 2 Unterrichtsbeispiele: Literarisches Schreiben in der gymnasialen Oberstufe

Da der schulische Deutschunterricht, wie eingangs beschrieben, die Vorgaben der Bildungsstandards zu berücksichtigen hat, ergeben sich besondere Herausforderungen für die konkrete Planung und Ausgestaltung. Dies betrifft die gymnasiale Kursstufe (Klassen 11/12 oder 12/13) in besonderer Weise, da die Auswahl an literarischen Texten und die Schulung bestimmter Aufgabenformate und zu verfassender Textsorten in starkem Maße auf die Anforderungen des (in fast allen deutschen Bundesländern landesweit zentralen) schriftlichen Abiturs abgestimmt sind und für die Lehrenden in der inhaltlichen Ausgestaltung des

Unterrichts ein begrenzter Spielraum bleibt. Dieser kann durch den Einsatz kreativer Verfahren in methodischer Hinsicht jedoch erweitert werden.

Die folgenden Unterrichtsbeispiele wurden alle innerhalb eines durchgängigen Halbjahres (im Schuljahr 2020/21) in einem Leistungskurs Deutsch des ersten Jahres der zweijährigen gymnasialen Kursstufe (Jahrgangsstufe 11) an einem allgemeinbildenden Gymnasium in Freiburg im Breisgau umgesetzt. Die ersten beiden Aufgabenformate – zu Thomas Manns *Buddenbrooks* (1901) und Judith Schalanskys *Der Hals der Giraffe* (2011) (Kap. 2.1 und 2.2) – entstammen einer Unterrichtseinheit zu kürzeren Prosatexten (Romanauszügen und Kurzgeschichten). Anhand ausgewählter Texte wurden zentrale Aspekte und Verfahren bei der Analyse und Interpretation epischer Texte wiederholt. Dies ist notwendig, da die Analyse von Kurzprosatexten ein mögliches Aufgabenformat im schriftlichen Abitur in Baden-Württemberg darstellt. Im Anschluss daran wurde die ebenfalls für das schriftliche Abitur verbindliche Schwerpunktlektüre *Der Verlorene* (1998) von Hans Ulrich Treichel behandelt. Vor der Lektüre des Textes stand eine Hinführung zu Fragen des individuellen, kulturellen und kollektiven Gedächtnisses (nach Aleida Assmann) sowie zum Verhältnis von fiktionalen und faktualen Aspekten im autobiografischen Schreiben. Im Rahmen dieser Hinführung entstanden die Texte, die abschließend (Kap. 2.3) vorgestellt werden.

## 2.1 Analoges Schreiben zu einem Textauszug aus Thomas Manns *Buddenbrooks* (1901)

Im Rahmen der Unterrichtseinheit zur Analyse epischer Kurzformen (Kurzgeschichten und Romanauszüge) wurde ein Textauszug aus Thomas Manns *Buddenbrooks* behandelt (Mann 2000 [1901]: 700–705). In diesem Textausschnitt werden anhand des jüngsten Familienmitglieds, des Schülers Hanno Buddenbrook, die Qualen des morgendlichen Aufstehens und die Angst vor der Schule thematisiert. Der Textausschnitt eignet sich aus mehreren Gründen für den Einsatz im schulischen Deutschunterricht. Der Text eröffnet heutigen Schülerinnen und Schülern einerseits ein hohes Maß an Identitätserfahrungen: Die mit dem (erzwungenen) frühen Aufstehen assoziierten negativen Gefühle vieler Schüler\*innen scheinen ebenso zeitlos zu sein wie die Erfahrungen von schulischem Leistungsdruck, die – nimmt man die Ergebnisse bildungswissenschaftlicher Forschung (etwa Quenzel 2015: 95–98) sowie Erfahrungsberichte von Schüler\*innen ernst – in ihrer Lebenswelt eine prägende Rolle spielen. In gleichem Maße sind jedoch Alteritätserfahrungen nahezu ‚vorprogrammiert‘, gewährt

der Text doch Einblicke in eine jugendliche Lebenswelt und die in ihr dominanten schulischen (Leidens-)Erfahrungen in einem großbürgerlichen Milieu um 1900, die den Alltagserfahrungen heutiger Schüler\*innen in manchen Aspekten nicht gleicht – etwa die militarisierte Organisation von Schule im wilhelminischen Kaiserreich –, sodass auch die Grenzen der Parallelisierung heutiger und früherer Erfahrungen reflektiert werden können. Aus diesen Gründen hat sich der Einsatz dieses Textes – sowie weiterer literarischer Texte zur ‚Schule um 1900‘, vor allem zu den Themenbereichen ‚Macht und Disziplinierung‘ – im Deutschunterricht (auch schon der Mittelstufe) in hohem Maße bewährt (Baier 2014).

Im Unterricht war dem Lesen und Besprechen des Textauszugs zunächst eine kreative Schreibaufgabe vorgeschaltet, die nicht zu den oben genannten Verfahren des Schreibens zu literarischen Texten zählt. Es handelt sich um das ‚automatische Schreiben‘ – eine Methode, die sich auch in anderen Kontexten kreativen Schreibens dazu eignet, im Sinne eines ‚Warmups‘ einen niederschweligen Zugang zum Schreiben zu gewinnen und erste Ideen zu einem Thema zu generieren. Ohne weitere Vorbereitung erhielten die Schülerinnen und Schüler den Auftrag, innerhalb von drei Minuten alles aufzuschreiben, was ihnen zu dem Thema „Aufwachen am Morgen“ einfällt. Bezüglich des Schreibverfahrens war die einzige Vorgabe, dass sie in ganzen Sätzen schreiben und den Stift während der gesamten Schreibzeit nicht absetzen bzw. den Schreibfluss stets aufrechterhalten sollten. Ansonsten waren ihrer individuellen Gestaltung, was Form (einschließlich Textgattung und sprachlicher Gestaltung) und Inhalt ihres Textes betrifft, keine Grenzen gesetzt. Es handelte sich also um eine Form des ‚automatischen Schreibens‘. Diese Schreibaufgabe hatte die Funktion, thematisch auf den folgenden, den Schülerinnen und Schülern noch unbekanntem Romanauszug vorzubereiten, indem sie zunächst ihre eigenen, individuellen Erfahrungen zu dessen Thema aktivieren sollten.

Die ästhetische Gestaltung des Textauszugs bietet einige Herausforderungen, sodass hier zentrale Kompetenzen im Umgang mit literarischen Texten geschult werden können. Zunächst ist die Erzählsituation zu nennen: Es handelt sich um einen extradiegetischen Erzähler mit interner Fokalisierung<sup>4</sup>, wobei zur Darstellung des Figurenbewusstseins an vielen Stellen die erlebte Rede eingesetzt wird. Auf diese Weise werden – etwa durch zahlreiche Hyperbeln veranschau-

.....  
4 Im Rahmen der schulischen Literaturvermittlung wird aus Gründen der leichteren Zugänglichkeit häufig auf die Terminologie von Stanzel bzw. deren Weiterentwicklung durch Petersen zurückgegriffen. Im vorliegenden Fall würde man dementsprechend von einem personalen Er-Erzähler sprechen (Jeßing/Köhnen (2017:182–185).

licht – die Widerstände Hannos gegen das Aufstehen und die Angst vor den bevorstehenden Unterrichts- und Prüfungssituationen veranschaulicht. Des Weiteren zeigen sich unter anderem folgende Auffälligkeiten: das Leitmotiv der (fortschreitenden) Uhrzeit sowie die „Differenz zwischen individuellen und institutionellen Zeitrhythmen“ (ebd.: 9), die Motive Frost und Kälte sowie Dunkelheit oder die anschaulich beschriebenen körperlichen Reaktionen Hannos (ebd.: 8– 10).

Die Schülerinnen und Schüler wiederholten zu Beginn der Jahrgangsstufe 11 die Analyse und Interpretation literarischer Texte anhand von inhaltlich-thematischen und sprachlich-formalen Aspekten und gelangten so zu Untersuchungsergebnissen, die sich mit den oben genannten im Wesentlichen decken. Dies geschah auf der Basis des folgenden Arbeitsauftrags:

### Analyseübung

Du wirst später selbst einen Text schreiben, der sich inhaltlich und sprachlich-formal an dem von Thomas Mann orientiert.

Dazu ist es nötig, die „Bausteine“ des Originaltextes gut zu kennen.

Markiere Textstellen und notiere Dir wichtige Punkte (am rechten Textrand) zu folgenden Aspekten:

- Aufbau / Gliederung
- Motive
- Themen
- erzählerische Gestaltung (Perspektive)
- Stilmittel und besondere Formulierungen

Durch den Hinweis auf das spätere Schreiben eines zum *Buddenbrook*-Ausschnitt analogen Textes sollen die Schülerinnen und Schüler dazu gebracht werden, einen – gegenüber gängigen Interpretationsaufgaben – veränderten Blick auf den literarischen Text einzunehmen. Analyse und Interpretation haben durch den Hinweis auf den später zu verfassenden literarischen Text nicht die sonst übliche selbstreferentielle Bedeutung im Rahmen von Lern- und Prüfungsaufgaben. Vielmehr soll die analytische Aufgabe die Funktion der Vorbereitung des kreativen Schreibens bekommen. Es ist wichtig, dass dies für die Schülerinnen und Schüler transparent wird. Damit wird die Motivation – zumindest der Schüler\*innen, die Freude am kreativen Schreiben haben – erhöht, sich mit dem literarischen Text intensiv zu befassen. Zudem lesen die Schüler\*innen den Text gleichsam mit den Augen einer Autorin oder eines Autors.

Im Unterrichtsgespräch wurde besprochen, dass Autorinnen und Autoren auch aufmerksame Leser\*innen anderer Texte sind. Es wurde vermittelt, dass literarische Texte stets in Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen Texten (aus der literarischen Tradition) entstehen und professionelle Autorinnen und Autoren in ihren Texten immer wieder sprachlich-formale und inhaltlich-thematische Aspekte ihrer ‚Vorgänger\*innen‘ integrieren. In diesem Zusammenhang wurde der Begriff der ‚Intertextualität‘ eingeführt.

Die von den Schüler\*innen erarbeiteten Ergebnisse der Textanalyse zu Thomas Manns Text wurden in Form eines „Bauplans“ für den zu schreibenden Text gesichert:

**Bausteine für einen Erzähltext über das morgendliche Aufwachen  
(in Anlehnung an einen Auszug aus dem 11. Kapitel aus Thomas Manns  
*Buddenbrooks*)**

- Einblick in die Gedankenwelt der Hauptfigur, z. B. mithilfe erlebter Rede / innerer Monologe (subjektive Sicht: Gedanken, Gefühle, [rhetorische] Fragen)
- Erscheinungsbild der Figur und körperliche Reaktionen
- Leitmotive: wiederkehrende Uhrzeiten, Wetterphänomene
- weitere Leitmotive (nach Wahl)
- etwas, das am Aufstehen hindert
- detaillierte Beschreibungen mithilfe von Adjektiven
- Hyperbeln (Übertreibungen) und weitere sprachliche Mittel (z. B. Vergleiche, Metaphern, Personifikationen ...)
- zeitliche Gestaltung: Gegenwart und Rückblenden
- direkter Einstieg
- überraschende Wendungen
- Ende über das Aufstehen hinaus
- evtl. weitere Elemente aus Thomas Manns Text (nach eigener Wahl)

Davon ausgehend erhielten die Schüler\*innen einen kreativen Schreibauftrag, der der Form des analogen (genauer: analytisch-imitativen) Schreibens zuzuordnen ist. Diese Aufgabe hat sich (in der Variante einer etwas stärkeren Lenkung in Form von vorgegebenen Textstellen aus dem Originaltext, den die Lernenden in ihren Text einbauen sollten) bereits in einer 9. Klasse bewährt (Baier 2014: 21–25). Der 11. Jahrgangsstufe wurde der Schreibauftrag in der folgenden Form gestellt:

## Kreative Schreibaufgabe

Verfasse einen eigenen Text über einen Morgen vor Schulbeginn (Länge: ca. 2 handschriftliche DIN A 4-Seiten).

Übernimm dabei aus Thomas Manns Text einzelne der im Unterricht erarbeiteten „Bausteine“ aus den Bereichen Erzählperspektive, Aufbau, wichtige Themen und Motive sowie einzelne Formulierungen.

Ansonsten bist Du in Deiner inhaltlichen Ausgestaltung frei. Wenn Du magst, kannst Du zum Beispiel auch Stimmungen und einzelne Details verändern. Baue dabei auch Elemente aus Deinem (im Rahmen des ‚automatischen Schreibens‘ entstandenen) Text zum Thema „Aufwachen am Morgen“ ein.

Füge Deinem Text zudem einen über den Originaltext hinausgehenden Schluss hinzu.

Die Schüler\*innen sollen also im Zuge dieser Form des analogen Schreibens einen ‚Intertext‘ zu Thomas Manns Text schreiben. Diese kreative Schreibaufgabe zeichnet sich durch eine Mischung aus Lenkung und Offenheit bzw. aus zu beachtenden Vorgaben und gestalterischer Freiheit aus. Einerseits wird durch die Vorgaben sichergestellt, dass der zu schreibende Text Elemente aus dem Prätext enthält, wobei auch vorgeschrieben ist, dass diese sich auf alle in der Aufgabenstellung genannten Textaspekte erstrecken. In allen diesen Aspekten bleibt es jedoch den Schülerinnen und Schülern überlassen, welche Themen und Motive sie auswählen oder besonders in den Mittelpunkt stellen, wie sie diese abwandeln und vor allem, wie sie diese mit anderen, selbstgewählten Inhalten und Themen verknüpfen. Dabei sollen sie auch auf ihre frei gestalteten Texte im Rahmen des vorangehenden ‚automatischen Schreibens‘ zurückgreifen. Auf diese Weise steht es den Schüler\*innen frei, auch individuelle Erfahrungen und Erlebnisse in ihren Text zu integrieren und diese dabei zugleich zu fiktionalisieren. Die entstandenen Texte zeigen, wie einzelne Schüler\*innen diese Vorgaben auf individuelle Weise umsetzen und variieren. Das folgende Beispiel lässt eine sehr starke Orientierung an den formalen und inhaltlichen Besonderheiten des Prätexts erkennen und er integriert viele der oben erwähnten ‚Bausteine‘:

Das Klopfen der Regentropfen auf der Fensterscheibe drang unaufhörlich und nervtötend, aber zugleich quälend langsam in seinem Gehirn vor: Klopff, klopff, klopff ... Wie ein unkaputtbares Uhrwerk bahnte sich das graue, trübe Nass seinen Weg vom Himmel auf die Erde. Ihm entfuhr ein Stöhnen und er schien Ewigkeiten zu brauchen, um erst das eine, dann

das andere Auge zu öffnen. Der Wecker hatte noch nicht geklingelt, doch ... Ja, in nur fünf Minuten, lächerlichen, unverschämten fünf Minuten würde er wie jeden Morgen sein klärendes, undankbares Geschrei anstimmen.

Unschlüssig über seine nächste Handlung blieb Clemens Jansen mit offenen Augen liegen und starrte auf den Sekundenzeiger des Weckers, der sich unaufhörlich und dickköpfig seinen Weg zum Ziel bahnte. Das Prasseln des Regens wurde lauter und wurde zu einem monotonen Rauschen. Clemens Gedanken drifteten ab. Die morgendliche Müdigkeit noch immer in den Gliedern, schloss er langsam die Augen, um sich den letzten friedvollen Minuten Schlaf hinzugeben. Sein Arm wurde schlaff und glitt langsam an der Bettkante herunter. Seine Hand schlug hart auf dem ungehobelten Holzboden auf und Clemens riss die Augen auf. Seine Fingerspitzen zuckten und mit schmerzverzerrtem Gesicht zog er den Arm zurück unter die warme Bettdecke. Wie war es nur so kalt geworden? Woher kam nur auf einmal der so unglaublich triste, graue Regen und der unheilvoll grollende Donner? Erst gestern war es doch noch ... Ein Lächeln umspielte seinen Mund, als er an das dachte, was er gestern erlebt hatte. Er war im Sommernachtskino gewesen. Den letzten Sommertag will ich gebührend feiern, hatte er sich gesagt und war in der milden Abendluft zum Kino geradelt. Zwischen vielen anderen Leuten hatte er sich seinen Platz auf einem der Gartenstühle im Hinterhof des Kinos gesucht und gestaunt. Überall waren Lampions und Lichterketten aufgehängt worden, die die Gesichter der ausgelassenen und vergnügten Kinobesucher in ein warmes Licht getaucht hatten. Er hatte die riesige Leinwand bestaunt, sich an den Farben der untergehenden Sonne erfreut und war alles in allem sehr froh gewesen, ein Teil dieser lebhaften Atmosphäre zu sein. Als er dann das Mädchen gesehen hatte, hatte er sich gefühlt wie ein kleiner Junge, der unverhofft ein neues Fahrrad geschenkt bekommen hatte. Das Mädchen mit ihren kurzen braunen Haaren, den grünlichen Augen und dem mondähnlichen Gesicht hatte sich nur drei Reihen vor ihn gesetzt und machte es ihm unmöglich, sich auf den Film zu konzentrieren. Kaum war der Film vorbei gewesen, war das Mädchen jedoch aufgestanden und sofort gegangen, keine Chance für ihn, sie anzusprechen.

Bei diesem Gedanken presste Clemens das Gesicht ins Kissen und konnte nur mit Mühe einen Schrei der Verzweiflung unterdrücken. Nicht nur



ihre äußere Schönheit hatte ihn beeindruckt, es war die Haltung und Stimmung, die von ihr ausging, die ihn fasziniert hatte. Sie war so ... Das Geschrei des Weckers riss ihn aus seinen Gedanken und zwang ihn zur Handlung. Sein Arm schnellte vor und mit einem kurzen, präzisen, über die Jahre perfektionierten Schlag setzte er den Wecker außer Gefecht. Das Prasseln der Regentropfen ließ ihn aufseufzen. Sein Bauch zog sich bei dem Gedanken, dass der Regen alle Erinnerungen und Gefühle an das vergangene Ereignis im Kino unwiderruflich vernichten würde, schmerzhaft zusammen. Wenn er jetzt aufstünde und den neuen Tag beginnen ließe, würde er nicht an dem gestrigen Hochgefühl festhalten können. Physik, Französisch, Deutsch – wie schlimm es wohl wäre, diese Fächer heute zu verpassen? Verzweiflung packte ihn und unfähig, eine Entscheidung zu treffen, zog er sich die Decke über den Kopf, kniff die Augen zusammen und hoffte inständig, dass der erlösende Schlaf erneut von ihm Besitz ergreifen würde. (Helena Claussen)<sup>5</sup>

Im Text werden viele der literarischen „Bausteine“ direkt aus Thomas Manns Text übernommen und dabei zugleich im Rahmen eines eigenständigen Texts adaptiert. In der sprachlich-ästhetischen Gestaltung werden einige Aspekte des Prätexts funktional eingesetzt (z. B. erlebte Rede mit Nähe zum inneren Monolog, das Wettermotiv [hier: Regen, Gewitter, Kälte] zur Darstellung der Gefühlslage, die Erinnerung an ein positives Erlebnis in Form einer Rückblende, das Motiv der verrinnenden Zeit, körperliche Reaktionen als Ausdruck des Widerstands gegenüber dem Aufstehen). Auch der Name des Protagonisten (Clemens Jansen) legt einen intertextuellen Bezug zum ebenfalls norddeutsch geprägten Namen in Thomas Manns Text nahe. Diese Elemente werden dabei zugleich in einen eigenständigen Text transformiert. Eine entscheidende Abwandlung erfolgt im Hinblick auf die positive Erinnerung des Vortags: An die Stelle eines erfüllenden und in seiner Vergänglichkeit zugleich schmerzhaft erlebten Opernerlebnisses bei Thomas Mann tritt die kurze, für den Protagonisten beglückende Begegnung mit einem Mädchen, die für ihn, aufgrund ihrer Flüchtigkeit und Folgenlosigkeit, ebenfalls schmerzhaft wird. Die Gedanken an den diese Erinnerungen auslöschenden Schulalltag und die Frage, welche Folgen es wohl hätte, wenn er die auf dem Stundenplan stehenden Fächer verpassen

.....

5 Ich habe das Einverständnis der Schüler\*innen eingeholt, ihre Texte inklusive Namensnennung in diesem Kontext zu verwenden. Die Namen werden hier genannt, um die Leistung der Schüler\*innen entsprechend zu würdigen.

würde, erschweren ihm das Aufstehen. An die Stelle eines Kunsterlebnisses tritt also eine Erfahrung der spontanen Verliebtheit. Der schulische Leistungsdruck tritt demgegenüber in den Hintergrund, der Gedanke an den bevorstehenden Schultag scheint einzig aufgrund der Erfahrung des Vortags unangenehm und nicht so sehr aufgrund der angstausslösenden Schulsituation an sich.

Der folgende Text greift ebenfalls motivische Versatzstücke des Prätextes auf, emanzipiert sich aber in sprachlich-stilistischer Hinsicht und in der Entfaltung des Themas stärker von der Vorlage:

Der weiße viereckige Ikea-Wecker piepste mehrmals laut und schrill. Oh nein, ist es jetzt schon 06:25 Uhr? Vor gefühlten fünf Minuten war doch erst 04:00 Uhr in der Nacht ... Ich versuchte mit geschlossenen Augen den Wecker auf dem Schreibtisch zu finden, um irgendwie diesen gellenden Ton verstummen zu lassen. Endlich war dieses am Morgen unerträgliche Geräusch weg! Das Bett war so schön weich und warm, dass dies eigentlich die Einladung war, noch ein paar Minuten liegen zu bleiben. Aber der Wecker zeigte nun schon 06:30 Uhr an, und in dreißig Minuten musste ich bereits los ... Mühselig und verschlafen stand ich auf, nahm mein Handy von der Ladestation und ging in Richtung Badezimmer. Dort öffnete ich Spotify auf meinem Handy, duschte schnell und hörte dabei Musik. Als ich aus der Dusche herauskam, fühlte ich mich direkt fitter und dachte, dass dies ein guter Start in den Tag gewesen sei. Während mein Vater und meine Schwester noch schliefen, frühstückte ich entspannt mit meiner Mutter, bis mir auffiel, dass ich an diesem Tag bis 17:15 Uhr Schule hatte. Dies trübte meine Stimmung wieder. Ich redete noch eine Weile an dem großen Küchentisch mit meiner Mutter und sagte ihr, dass ich erst um 17:45 Uhr zuhause sein würde. Oh nein, waren so schnell schon wieder dreißig Minuten vergangen? Ich eilte ins Badezimmer und putzte meine Zähne. Es waren vermutlich keine vollen dreißig Minuten. Währenddessen schaute ich in den großen Spiegel über dem Waschbecken und sah, wie verschlafen ich noch aussah. Ich dachte daran, wie schön es noch war, als man in der Grundschule erst um 08:30 Uhr Schule hatte und immer spätestens um 13:00 Uhr zu Hause war. Ich ging zurück in mein noch dunkles Zimmer und machte den Rollladen hoch. Draußen wurde es so langsam heller, aber die Straßenlaternen waren noch immer an. Vor dem Spiegel meines Ikea-Pax-Schranks stehend, versuchte ich, meine widerspenstigen Locken mit Hilfe einer Bürste irgendwie zu bändigen und in einen Zopf zu bekommen. Ich wagte noch-

mal kurz einen Blick auf die Uhr meines Handys. Würde ich es schaffen, in zehn Minuten loszufahren? Schnellen Schrittes ging ich in die Küche, füllte meine Trinkflasche auf und putzte meine Brille mit dem eiskalten Wasser. Anschließend öffnete ich die Stundenplan-App und packte hastig meine Schulsachen für Mathe, Religion, Biologie, Gemeinschaftskunde und Sport in meinen kleinen Kånken-Rucksack. Erneut schaute ich auf die Uhr: Punktlandung, es war genau 07:20 Uhr! Schnell holte ich meinen Schlüssel, zog auf der sperrigen Schuhbank meine Schuhe an und ging pünktlich aus der Küchentür in Richtung Fahrradschuppen. (Antonia Obiefule)

In diesem Text wird das Leitmotiv der fortschreitenden Uhrzeit bzw. die Differenz der unterschiedlichen Zeitrhythmen der privaten und der schulischen Sphäre in den Mittelpunkt gerückt. Hier liegt eine deutliche intertextuelle Referenz zu Thomas Manns Text vor, durch die Kürze des Textes erscheint das Motiv in noch stärker konzentrierter und verdichteter Weise. Anders als im Prätext setzt sich diese als Zeitdruck greifbare Dimension über das Aufwachen und Im-Bett-Verweilen fort und prägt den gesamten Zeitraum bis zum Aufbruch in die Schule. Zudem entsteht eine Rhythmisierung von abwechselnder An- und Entspannung, die mit der Zeitwahrnehmung korreliert.

Die Erzählperspektive steht auch hier im Zeichen der internen Fokalisierung, allerdings findet sich in diesem Textbeispiel eine autodiegetische Erzählsituation, die Hauptfigur erzählt also ihre eigene Geschichte. Die als ‚Realitätseffekte‘ eingesetzten und gesamtgesellschaftlich weit verbreiteten Markennamen („Ikea-Wecker“, „Spotify“, „Kånken-Rucksack“) ersetzen die großbürgerliche Eleganz der Alltagsgegenstände bei Thomas Mann. Diese ‚erzählten Dinge‘ weisen einen starken Gegenwartsbezug auf, und auch das verwendete Sprachregister scheint der zum Zeitpunkt der Textentstehung aktuellen Jugendgeneration anzugehören.

Insgesamt wird (ähnlich wie im vorangegangenen Kreativtext) die Schule zwar als die den eigenen Zeitrhythmus prägende, aber das Individuum nicht ernstlich gefährdende Institution dargestellt. Stärker noch als im ersten Text dominiert – vermittelt durch die Figurenperspektive – eine pragmatische und tendenziell optimistische Haltung.

Diese und weitere Schüler\*innentexte wurden im Unterricht zum einen genutzt, um Form und Funktion der eingesetzten sprachlich-formalen und inhaltlich-thematischen Aspekte zu untersuchen und dem Originaltext vergleichend (nicht wertend!) gegenüberzustellen. Dadurch wurden die Lernenden auch mit

dem literaturästhetischen Konzept der Intertextualität vertraut. Zum anderen wurden durch den intertextuellen Vergleich Bezüge zwischen der literarischen und der Lebenswelt heutiger Jugendlicher hergestellt, sodass die Lernenden Identitäts- und Alteritätserfahrungen gleichermaßen diskutieren konnten.

## 2.2 Verändern von Texten: Perspektivwechsel anhand eines Textauszugs aus Judith Schalanskys *Der Hals der Giraffe* (2011)

Judith Schalanskys 2011 erschienener Roman schließt thematisch an den Textauszug aus *Buddenbrooks* an: Auch *Der Hals der Giraffe* wirft einen kritischen Blick auf die Institution Schule. Allerdings steht dabei die Perspektive einer Lehrerin im Zentrum, wobei erneut eine heterodiegetische Erzählung mit interner Fokalisierung und dominant eingesetzter erlebter Rede vorliegt. Erzählt werden die Erfahrungen und Erlebnisse der Biologie- und Sportlehrerin Inge Lohmark, deren Blick auf Unterricht und Schüler\*innen von einem stark biologistischen und darwinistischen Weltbild geprägt sind (Stobbe 2016). Der Roman spielt in einer ländlichen Gegend in Mecklenburg-Vorpommern und behandelt vor diesem Hintergrund das Thema des allmählichen Verfalls sozialer Gemeinschaften (aufgrund eines Bevölkerungsschwunds als Folge von Arbeitslosigkeit und Kinderknappheit), wodurch auch die Existenz des örtlichen Gymnasiums (das bezeichnender Weise nach Charles Darwin benannt ist) bedroht ist.

Im Unterricht wurde ein Textauszug vom Beginn des Romans gelesen (Schalansky 2011: 7–11). Darin wird die Sicht der Protagonistin auf eine von ihr gehaltene Unterrichtsstunde im Fach Biologie mit allgemeinen Reflexionen über das Schulsystem, das Verhalten und die negativ bewerteten Anlagen der Schülerinnen und Schüler verknüpft. Die Sicht auf Letztere ist in auffallend starker Weise durch das biologisch-darwinistische Weltbild der Protagonistin geprägt. Damit begründet die Figur ihren von Härte und Disziplin geprägten Umgang mit ihren Schüler\*innen und grenzt sich gleichzeitig von ihrer Kollegin Schwanneke ab, die sich aus Lohmarks Sicht mit ihren pädagogischen Methoden bei den Lernenden anbiedert. In die Erzählung ist ein visuelles Element integriert: Es stellt einen von der Lehrerin erstellten Sitzplan dar, in den sie stark wertende, pejorative Kommentare zu ihren Schüler\*innen eingetragen hat.

Auch dieser Roman ermöglicht den Schüler\*innen Identitäts- und Alteritätserfahrungen gleichermaßen. Die beschriebene Situation weist sicherlich eine Nähe zu ihren eigenen Unterrichtserfahrungen auf. Durch die Perspektive der Lehrerin hingegen erscheint das Vertraute in einem neuen Licht. Im Medium der Literatur werden so Einsichten in ansonsten unzugängliche Wahrneh-

mungsweisen möglich. Auch der Kontext der Sozialisation in der ostdeutschen Provinz und der Nachwirkungen der Wiedervereinigung dürfte den meisten Schüler\*innen in Süddeutschland eher fremd sein. Vor diesem Hintergrund wurde den Schüler\*innen der 11. Klasse folgender Arbeitsauftrag gestellt:

Arbeite zentrale Aspekte des Textauszugs heraus. Orientiere Dich dabei an den im Unterricht besprochenen inhaltlich-thematischen, sprachlichen und erzählerischen Merkmalen. Verfasse dann – ausgehend von dem Sitzplan am Ende des Textauszugs – einen Text aus der Perspektive einer Schülerin oder eines Schülers Deiner Wahl (in der Ich- oder Sie/Er-Form), in dem diese/r die Situation des Originaltextes aus ihrer / seiner Perspektive schildert.

Die Herausforderung besteht also darin, in einem ersten Schritt die Charakteristik der Protagonistin aus dem Originaltext zu erfassen und in einem zweiten diejenige der gewählten Schülerin oder des gewählten Schülers. In einem dritten Schritt sind beide Perspektiven aufeinander zu beziehen. Es sollen dabei Aspekte der beiden Figuren aus dem Originaltext deutlich werden. Zugleich sollen diese so adaptiert werden, dass die Figur aus der Sicht einer im Vergleich zum Originaltext veränderten Erzählerfigur dargestellt wird. Dabei sind im Schreiben gleich zwei Leerstellen zu füllen: Wie sieht das Selbstbild der Schüler\*innenfigur aus, die wir nur aus Sicht der Lehrerin kennen? Wie sieht das Fremdbild der Lehrerinnenfigur aus, die wir wiederum nur aus ihrer Selbstsicht kennen? In beiden Fällen ist also die Diskrepanz zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Figuren zu berücksichtigen. Es stellt sich jeweils die Frage, welche Aspekte aus der veränderten Perspektive im Vergleich zum Prätext erhalten bleiben und welche sich verändern. Dies dürfte Auswirkungen sowohl auf der sprachlich-stilistischen als auch auf der inhaltlich-thematischen Ebene haben.

Im folgenden Schüler\*innentext steht die Perspektive der Figur Paul<sup>6</sup> im Mittelpunkt:

Und mal wieder schallte es „Setzen!“ durch den Klassenraum. Die Lohmark befahl uns, das Buch auf Seite sieben aufzuschlagen. Dann begann sie irgendetwas von Pyramiden und Umwelt zu erzählen, irgendetwas über Konkurrenz und Räuber-Beute-Beziehung, doch da hörte ich schon auf zuzuhören. Es war immer das Gleiche bei Frau Lohmark: Sie erzählte und wir sollten zuhören. Ich glaube, sie versuchte uns in ihre von Biologie besessene Welt hineinzuziehen und uns zu Biologen zu machen. Doch das gelang ihr offensichtlich nicht, denn kaum jemanden schien es zu interessieren, was die alte Lohmark da vorne von sich gab. Ab und zu trat sie einen Schritt zurück und betrachtete ihr soeben geschaffenes „Kunstwerk“. Ich glaube, für sie war es wirklich so etwas wie ein Kunstwerk. Oder zumindest schien es so, denn jedes Mal, wenn sie einen Schritt zurücktrat, blieb sie für fast eine halbe Minute stehen und betrachtete das Tafelbild, nur um uns danach aufzufordern, es abzuzeichnen.

Doch dann verfiel sie wieder in Nostalgie und schwafelte irgendetwas von Tieren. Ich glaube, sie lebte alleine, ohne Mann und Kinder, gefangen in ihrer Bio-Welt, gefangen in ihren Evolutionstheorien, umgeben von fiktiven Tieren, Vögeln und Reptilien, ein bisschen wie ein Freak. Sie war eben eine alte Lehrerin, die Lohmark, traumatisiert von den DDR-Zeiten und an totale Disziplin gewöhnt. Aber damit war sie nahezu alleine in der Schule. Wir hatten, für unser Dorf ziemlich ungewöhnlich, viele junge Lehrer dazu bekommen. Und so war es eben viel weniger Lohmark als vielmehr beispielsweise Schwanneke-Unterricht geworden: Die Lehrer distanzieren sich nicht mehr so sehr von den Schülern und hörten auf, puren Frontalunterricht anzubieten. Endlich gab es Abwechslung, wie etwa durch Gruppenarbeiten, Diskussionsrunden usw. Die Schule machte eine Revolution durch, genauso wie die Franzosen damals: von einer Monarchie, wie bei der Lohmark, zu einer Demokratie.

.....  
6 Aus Perspektive der Lehrerin Inge Lohmark wird der Schüler Paul folgendermaßen charakterisiert: „Kevins stiernackiger Widersacher. Frohwüchsig und gut bemuskelt. Ausdrucksvolles Wesen. Mähnliger Rotschopf. Ein Dauergrinsen auf gut durchbluteten Lippen. Der Klassiker: intelligent, aber faul. Widerstandsfähig und risikofreudig“ (Schalansky 2011: 21).

Doch dann passierte etwas Überraschendes. Die Lohmark fragte Kevin, den Dödel, nach irgendwelchen Ökosystemen, da konnte ich mir ein Grinsen wirklich nicht verkneifen, dann nahm die alte Hexe aber mich dran, und weil mir der Unterricht so langweilig vorgekommen war, hatte ich natürlich keine Ahnung. Naja, Bio war eben nicht mein Fach, auch dank Frau Lohmark. (Gregor Peskin)

Auffällig ist in diesem Text das Nichtwissen der erzählenden Figur bzw. die begrenzte Perspektive auf die Lehrerin Inge Lohmark, die sich in Wendungen wie „ich glaube“ oder „es schien“ ausdrücken. Die aus der Perspektive der Lehrerin konstatierte Intelligenz der Schülerfigur wird anhand hellsichtiger Beobachtungen zu möglichen Handlungsmotivationen der Figur im Zuge ihrer DDR-Sozialisation deutlich. Zugleich zeigt sich bei aller Ablehnung eine geheime Nähe zur Lehrerin: Wie diese Analogien zur Biologie zieht, so vergleicht Paul Inge Lohmark mit einer Künstlerin, die ihr Werk betrachtet, und zieht Parallelen zwischen den Umwälzungen im Schulsystem und einer politischen Revolution<sup>7</sup>. Im Vergleich zum Originaltext wird die heterodiegetische in eine autodiegetische Erzählsituation transformiert, die beschränkte Innensicht bleibt dadurch erhalten.

Im folgenden Beispiel geht es um die Sichtweise der Figur Annika<sup>8</sup>:

Als es klingelte, ging Annika so schnell es geht ins Klassenzimmer. Sie rannte an dem Physik- und Chemieraum vorbei und kam schließlich an den Bioraum, in dem sie jetzt Unterricht hatte. Als sie klein war, sagten ihr ihre Eltern, dass es einen guten Eindruck machte, sich nach ganz vorne zu setzen. Ab diesem Zeitpunkt tat sie das also immer. Langsam kamen nacheinander die anderen Schüler. Annika merkte, dass außerhalb des Unterrichts alle lächelten und glücklich waren, doch all diese Emotionen verschwanden, sobald sie das Klassenzimmer betraten. So als

.....  
7 Eine interessante Parallele zu dem biologistischen Menschenbild Inge Lohmarks wird im folgenden Schüler\*innenbeispiel aus der Sicht der Figur Laura gezogen, das mit einem wörtlichen Zitat Inge Lohmarks aus dem Originaltext beginnt: „Sie sehen, niemand – kein Tier, kein Mensch – kann ganz für sich allein existieren ...“. Das stimmt so nicht ganz. Ich konnte alleine existieren. Ich war in der Schule auch immer alleine unterwegs. Niemand hatte ja was mit mir machen wollen.“ (Johanna Steiert)

8 Die Schülerin Annika wird von der Lehrerin im Roman so eingeordnet: „Brauner Zopf, langweiliges Gesicht. Überambitioniert. Freudlos und bienenfleißig. Vortragsgel. Klassensprecherin seit der Geburt. Anstrengend.“ (Schalansky 2011: 21)

würde das Klassenzimmer das ganze Glück aus ihnen herausaugen. Annika dachte nach, wie es sich für sie anfühlte. Sie dachte aber nicht darüber nach, wie es sich für sie anfühlte, diese Leere zu spüren. Nein, denn dieses Gefühl kannte sie ganz gut. Sie wollte wissen, wie es ist, außerhalb des Unterrichts zu lachen. Sie hat schon oft versucht sich zu erinnern, wann sie das letzte Mal sowas wie Glück empfand. Sie wollte so sehr wissen, wie es sich anfühlt, jedoch konnte sie es nicht. In ihren Augen war Glück eine Vortäuschung ... Eine Lüge ... Wenn es nicht so wäre, würde sie diese Emotionen doch auch spüren, oder? Genau wie die anderen Schüler. Sie wurde von ihren Gedanken abgelenkt, als die Lehrerin vor die Tafel kam. Sie setzte sich aufrecht hin und versuchte, sich trotz der Hitze so gut wie möglich zu konzentrieren. Der Unterricht fing an und alle mussten ihr Bio-Buch aufschlagen. Annika war wie immer die erste, die das Buch auf der richtigen Seite aufschlug. Das, was sie diese Stunde im Unterricht machen würden, konnte Annika schon. Sie konnte das und noch vieles mehr. Ihre Eltern kauften ihr viele Bücher zum Lernen und sagten, sie solle sich auf das Schuljahr so gut wie möglich vorbereiten. Sie lernte die ganzen Ferien über, um ihre Eltern stolz zu machen. Denn auch wenn sie das nicht wollte, wusste sie, dass es ihre Eltern glücklich machte. Die Tafelzeichnung, die die Lehrerin gerade machte, kannte sie schon auswendig. Am Ende des Unterrichts stellte die Lehrerin Fragen. Erst fragte sie Kevin, dann Paul. Beide kannten die Antwort nicht. Dann stellte sie endlich eine Frage an die ganze Klasse. Annika meldete sich ohne Zögern und konnte direkt, ohne nachzudenken, antworten. Annika kannte immer die Antwort. Sie sagte immer alles richtig und fehlerfrei. Sie hatte keine Angst vor dem strengen Blick der Lehrerin, denn sie wusste, dass sie von jedem Lehrer die Lieblingsschülerin war. Von dieser Lehrerin würde sie es auch werden. Da war sie sich sicher. Sie bräuchte nur ein bisschen Zeit, um ihren Ehrgeiz und ihre Ambitionen zu beweisen. (Majka Wieckowska)

Der Text füllt im Vergleich zur einseitigen und pauschal verurteilenden Charakterisierung durch Inge Lohmark eine Leerstelle, indem die Beweggründe für Annikas ambitioniertes und ehrgeiziges Verhalten beleuchtet werden. Zudem werden die negativen emotionalen und sozialen Begleiterscheinungen ihrer Situation deutlich. Annikas Sicht auf die Lehrerin steht deutlich im Hintergrund, die wenigen Ausführungen lassen Inge Lohmark in einem neutralen bis positiven Licht erscheinen. Dies erscheint in diesem Kontext schlüssig, da Annika



stark auf die Unterrichtsinhalte selbst konzentriert ist und aufgrund ihres Verhaltens von der Lehrerin nichts zu befürchten hat. Die heterodiegetische Erzählung mit interner Fokalisierung wird, inklusive der Verwendung erlebter Rede, aus dem Originaltext übernommen.

Beide Beispiele zeigen, wie zugleich Aspekte aus dem Prätext aufgenommen und im Rahmen der Figurenperspektive in schlüssiger Weise adaptiert werden, wobei auch die Charakteristik der jeweiligen Schüler\*innenfigur auf schlüssige Weise konturiert wird.

## 2.3 Schreiben zu textübergreifenden Aspekten zum Thema ‚Biografische Erinnerung und Fiktion‘

Im Anschluss an die Auseinandersetzung mit Romanen (und Kurzgeschichten) steht im hier vorgestellten Kontext eines Schulhalbjahrs im Deutsch-Leistungskurs Hans-Ulrich Treichels Roman *Der Verlorene* (1998). Dieser behandelt die Erinnerungen eines autodiegetischen Erzählers, der zum Zeitpunkt der Handlung im Kindesalter ist. Im Mittelpunkt der Handlung steht die Geschichte einer Familie, die nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs aus den Ostgebieten nach Westdeutschland geflohen ist. Die Eltern des Ich-Erzählers haben dabei den Ich-Erzähler im Angesicht einer akuten (aber von ihnen nachträglich nicht näher spezifizierten) Bedrohung in fremde Hände gegeben und sind seither auf der Suche nach ihm. Damit gerät der Umgang mit einem Familientrauma in den Fokus des Erzählens. Der Protagonist erzählt sowohl aus der Perspektive des erlebenden als auch aus der des erzählenden Ichs, sodass das Thema der (literarischen) Bearbeitung von Erinnerungen zu einem weiteren wichtigen Aspekt dieses Textes wird. Obwohl es Bezüge zwischen dem Roman und Treichels Familiengeschichte gibt, betont der Autor, dass er seinen Text keineswegs als einen autobiografischen verstehe (Treichel 2005). Somit stellt sich auch die Frage nach dem Verhältnis von Erinnerung und Fiktion. Dies ist auch deshalb wichtig, weil Schüler\*innen oft dazu neigen, den autobiografischen Gehalt von Texten gegenüber der literarischen Konstruktion von erinnerten Erfahrungen zu überschätzen.

Auch aus diesem Grund erfolgte die Hinführung zu dem Roman, ehe dieser selbst gelesen und besprochen wurde, durch die Beschäftigung mit der Frage nach der kulturellen und speziell literarischen Konstruktion von Erinnerungen. In diesem Zuge kamen erneut Formen des kreativen Schreibens zum Einsatz. Die Unterrichtseinheit wurde mit allgemeinen Überlegungen zu dem Themenfeld des individuellen, kollektiven und kulturellen Gedächtnisses (nach Ass-

mann 2001) eröffnet, wobei unter anderem aktuelle Beispiele zu Formen des Familiengedächtnisses (etwa vermittelt durch den Dokumentarfilm *Kulenkampffs Schuhe* von Regina Schilling, 2018) und der nationalen Erinnerungskultur (wie etwa Formen des Gedenkens an den Holocaust) besprochen wurden. Insbesondere Speichermedien und Ausdrucksformen des kulturellen Gedächtnisses wie Monumente und Gedenktage wurden diskutiert, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf literarische Texte als Teil der kulturellen Erinnerung und als Manifestationen des individuellen und kollektiven Gedächtnisses gelegt wurde. In diesem Zusammenhang wurde die Poetik der literarischen Bearbeitung von autobiografischem Material genauer betrachtet, und es wurde die literarische Konstruktion von Erinnerungen untersucht. Einen Ausgangspunkt bildete die berühmte Anfangspassage aus Goethes *Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit* (Bd. 1, 1811):

Am 28. August 1749, mittags mit dem Glockenschlage zwölf, kam ich in Frankfurt am Main auf die Welt. Die Konstellation war glücklich; die Sonne stand im Zeichen der Jungfrau, und kulminierte für den Tag; Jupiter und Venus blickten sie freundlich an [...] (Goethe 1998 [1811]: 10)

Einen weiteren Ausgangspunkt zur Hinführung zu Treichels Text bildete die Auseinandersetzung mit Auszügen aus dem fünf Bände umfassenden Romanzyklus *Alle Toten fliegen hoch* (2011) von Joachim Meyerhoff. In diesem gestaltet der Autor nicht nur persönliche Erinnerungen in Form von Romanen, sondern er arbeitet bewusst mit einer Mischung aus fiktionalen und faktualen Elementen. Innerhalb der Romantexte wird zudem auf einer metafikcionalen Ebene die Poetik des Erzählens von Erinnerungen bzw. das Verhältnis von Fiktionalität und Faktualität immer wieder verhandelt (vgl. etwa Meyerhoff 2017 [2013]: 19–21). Vor diesem Hintergrund rechtfertigt Meyerhoff in einem Radiointerview auch die Wahl der Gattung Roman für seine autobiografisch inspirierten Werke:

Es sind deshalb Romane, weil – und darum geht es ja auch explizit in den Büchern – weil die Fiktion für mich eben ein ganz elementares Element auch des Erinnerens ist, also ein regelrechtes Werkzeug des Erinnerens. Ich brauche die Möglichkeit, auch Dinge zu erfinden, damit ich mich der Wahrheit stellen kann oder auch, weil ich das Gefühl habe, durch die Fiktion lässt sich die Wahrheit so herauslocken. Also ich ködere im Grunde das Authentische mit dem Köder der Fiktion. Und dann kommt es heraus

und beißt an und dann kann man es irgendwie auch sich angucken.  
(Meyerhoff 2016)

Im Unterricht wurden Textauszüge aus den autobiografisch inspirierten Romanen Meyerhoffs gelesen, in denen mit starken Übertreibungen und Zuspitzungen gearbeitet wird, wobei sich kaum entscheiden lässt, wie die Grenzen zwischen Fiktion und ‚Wahrheit‘ verlaufen.

Die Schüler\*innen erhielten daraufhin den Auftrag, einen Text über ihre frühe Kindheit zu schreiben und darin bewusst Fakten und Fiktionen zu mischen. Dabei sollten sie alle oben genannten Texte und theoretischen Erwägungen berücksichtigen. Entstanden sind dabei folgende Texte:

Es war an einem kalten, verregneten Dezembertag gewesen. Dicke Tropfen prasselten aus der dunklen Nacht gegen die Fensterscheiben, und ich beobachtete gebannt, wie sie sich ihren Weg Richtung Fenstersims bahnten. Wir saßen geborgen in der vom Kamin beheizten, hellen Wohnung. Das Knistern des Feuers vermischte sich mit dem ausgelassenen Stimmengewirr und dem Regen.

Ich war damals vier Jahre alt, und wie jedes Jahr, wenn die Weihnachtszeit begann, besuchte uns auch an diesem verhängnisvollen Abend die Familie meines Onkels (mit meiner Tante und ihren zwei gleichaltrigen Söhnen) zum traditionellen Plätzchenbacken. Wir waren um den langen Esszimmertisch versammelt, da die Küche für alle zu klein war, und kneteten den Teig. Wir rollten ihn aus, stachen unterschiedlichste, absurdeste Formen mit kleinen Metallausstechern aus, verzierten und bemalten, lachten, erzählten Geschichten und Witze, die Eltern tranken Wein und als dieser ausgetrunken war, gingen sie zu Schnaps über. Wir Kinder, meine Geschwister, Cousins und ich, naschten den süßen Plätzchenteig und beobachteten belustigt, wie unsere Eltern immer heiterer und betrunkenener wurden. Sie ermahnten uns zwar, wir sollten aufhören, den Teig zu essen, was uns allerdings nur dazu anspornte, möglichst unauffällig, immer größere Mengen davon in uns hineinzuschlingen. Es entstand ein regelrechter Wettkampf zwischen uns, getrieben vom Zucker und dem anerkennenden Gelächter, das man für besonders große Beute erntete. Während unsere Bäuche förmlich aufquollen, wurden die Köpfe der Eltern immer rötter und die Ohren und Nasen fingen an zu glühen. Mein Onkel, ein normalerweise sehr ruhiger und ausgeglichener Onkel, stimmte mit grölender, lauter Stimme ein Lied an, mein Vater und meine Tante brachen

in unkontrolliertes, schallendes Gelächter aus, während meine Mutter tänzelnd die Bleche in den Ofen schob und wir Kinder das uns gebotene Schauspiel mit einer Mischung aus purer Belustigung und leichter Besorgnis beobachteten und uns darüber amüsierten. So ging es weiter, es wurden immer weitere, belanglosere Gründe gefunden, anzustoßen, unzählige, wilde Geschichten aus vergangenen Zeiten erzählt und niemand merkte, wie ich mich, meinen Bauch haltend, vom Tisch entfernte und Richtung Badezimmer verschwand. Ich hatte es zu weit getrieben mit der Nascherei. Zitternd, mit feuchten Augen, übergab ich mich. Es fühlte sich an, als würde mit dem Erbrochenen auch die Kraft und Euphorie meinen Körper verlassen. Irgendwann kehrte ich weinend zu den anderen zurück und berichtete meiner Mutter, was vorgefallen war. Sie tröstete mich, brachte mich ins Bett und bereitete mir eine warme Milch mit Honig zu. Unter ihrer warmen Hand, die sanft und vertraut meinen Bauch streichelte, schlief ich schließlich ein.

Am nächsten Morgen war ich der erste, der aufstand. Die Übelkeit war verschwunden und die Kraft war zurück in meinen Körper gekehrt. Auf der Esszimmerbank lag schnarchend mein Onkel, meine Tante schlief mit Schuhen auf dem Sofa, die Plätzchen auf den Blechen waren tief-schwarz und es hing ein verbrannter Geruch wie Nebel in der Luft. Ich öffnete grinsend, an den vergangenen Abend denkend, die Fenster. Weih-nachten konnte kommen. (Anton Berger)

Ein im Vergleich dazu konträrer Zugang wird in diesem Text gewählt:

Ich war schon immer recht selbstständig gewesen. Schon wenige Wochen, nachdem ich auf die Welt gekommen war, sagte ich meine ersten Worte, führte feinmotorische Bewegungen aus und es gab erste Anzeichen für rationales Denken.

Um es in anderen Worten zu sagen: Ich war überdurchschnittlich fortschrittlich für mein Alter.

Dies führte natürlich zu einigen Problemen in meinem Alltag. In der Krabbelgruppe fühlte ich mich unwohl und ekelte mich vor den kleinen, ständig spuckenden Würmchen, von denen ich umzingelt war. Ich schlief natürlich längst schon windelfrei und beherrschte es, mein Essen auf einem Löffel zu meinem kleinen Mund zu führen.

Abgesehen davon hatte ich keine Freunde. Es langweilte mich, wie die anderen die Bauklötze nur durch das Zimmer zu werfen (nicht einmal

weit, wenn ich das anmerken darf) und baute deshalb schon kleine Burgen. Die kleinen Biester warfen diese „aus Versehen“ um, und wenn ich mich dann, sagen wir mal, in Rage geschrien hatte, wurde *ich* aus dem Raum gebracht, bis ich aufhörte zu schreien.

Im Kindergarten hörten die Probleme nicht auf. Nein, sie wurden regelrecht schlimmer. Ich langweilte mich schrecklich bei der täglichen Leserrunde und begann bald, mir meine eigenen Bücher vorzulesen. Eines meiner ersten Bücher war 1984 von George Orwell, was ich, nett gesagt, geschmacklos fand.

Nebenbei wurde mir vorgeworfen, ich wolle mich nicht in die Gruppe einbringen und es sei unmöglich, wie laut ich immer auf dem Dudelsack musizierte.

Diese Anschuldigungen waren ein herber Schlag für mich, und ich reagierte nicht sonderlich gefasst, woraufhin mich meine Eltern aus dem Kindergarten nahmen.

Zurückblickend denke ich immer noch über den Streit mit der Erzieherin Anne-Lisa nach, aber bereue den rechten Haken kaum.

Ich wurde daraufhin zuhause unterrichtet und machte in einer Freiburger Schule mein Abitur, ohne wirklich große Mühen.

Zwischendurch hatte ich sogar einige Freundschaften, die ich aber nach einiger Zeit wegen des Mangels an Intellekt meines Gegenübers beschloss aufzugeben.

Meine Kindheit war reich an Erfahrungen, und ich hoffe, dass meine Zukunft genauso belehrend sein wird. – Greta, 8 Jahre (Greta Cutaia)

Beide Texte zeigen auf sehr unterschiedliche Weise, wie Elemente integriert wurden, die durchaus eine lebensweltliche Entsprechung vermuten lassen. Gleichzeitig erzeugen sie eine Unsicherheit darüber, wo die Grenze zwischen Fakten und Fiktionen verläuft. Dabei werden unterschiedliche literarische Strategien angewendet: Während im ersten Text detaillierte Beschreibungen im Rahmen einer ‚realistischen‘ Poetik dominieren und zugleich, auch durch die offensichtliche zeitliche Distanz zwischen erlebendem und erzählendem Ich, zunächst fast unmerklich, eine Grenze zum Nicht-mehr-ganz-Glaubwürdigen überschritten wird (wobei sich die Leser\*innen hier nie ganz sicher sein können), fällt im zweiten Text eine klar pointierte Erzählhaltung auf, die durch gezielte Übertreibungen (im Hinblick auf Fakten und deren Interpretation) eine (gerade auch durch die fiktionalisierte Altersangabe) unzuverlässige Erzählerin hervortreten lässt. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob nur die Evaluationen

oder auch die dahinter liegenden Fakten hyperbolische Züge aufweisen und worin wohl der ‚wahre‘ Kern des Erzählens bestehen könnte.

### 3 Fazit und Ausblick

Kreatives Schreiben zu literarischen Texten stellt für Schülerinnen und Schüler einen gangbaren Mittelweg zwischen einer (auch überfordernden) völligen kreativen Freiheit und der im schulischen Kontext oftmals als ‚einengend‘ empfundenen, einseitig kognitiv ausgerichteten analytischen Textarbeit dar.

Durch die Orientierung an literarischen Texten im Zuge intertextuell und rezeptionsästhetisch inspirierter Konzeptionen und Methoden ist zudem die Basis für eine fundierte Beschäftigung mit literarischen Texten geschaffen, die nicht beliebig ist. Zentral ist, dass das literarische Schreiben von und zu literarischen Texten stets vom Originaltext ausgeht und wieder zu diesem hinführt. Es ist dabei unerlässlich, dass das Verhältnis zwischen dem Ausgangstext und den Schüler\*innentexten im Unterricht als ein intertextuelles bestimmt und besprochen wird (Lindner 2017: 243). Auf diese Weise wird ein wichtiger Beitrag zum literarischen Lernen geleistet, das auch Aspekte des Selbst- und Fremdverstehens einschließt. Dadurch werden die Schüler\*innentexte auch für Bewertungen zugänglich, etwa wenn die schlüssige Adaption von Textsortenmustern, ästhetischen Gestaltungsweisen oder literarischen Themen und Motiven im Vergleich zum Ausgangstext in den Blick genommen wird (Abraham 2015). Gleichwohl bleibt gerade durch den persönlichkeitsbezogenen Aspekt der je individuellen Auseinandersetzung mit dem Text ein Maß an ästhetischer Offenheit, das sich der Bewertung teilweise auch wieder entzieht und gerade dadurch vielleicht am besten vermittelt, wie Literatur wirken kann. Schließlich muss auch im Zuge der Standardisierung von Unterricht nicht zwangsläufig jedes Schüler\*innenprodukt der Messbarkeit – im Sinne der Notengebung – anheim gegeben werden.



## Das Literaturpädagogische Zentrum (LpZ) am Literaturhaus Stuttgart

Interview mit dem Projektleiter Erwin Krottenthaler

**Weertje Willms:** *Herr Krottenthaler, Sie sind stellvertretender Leiter des Literaturhauses Stuttgart und widmen sich seit fast 20 Jahren der Förderung des kreativen und literarischen Schreibens mit Kindern und Jugendlichen. 2001 haben Sie zunächst mit einem offenen Schreibwerkstattprogramm für Schülerinnen und Schüler begonnen, 2006 haben Sie angefangen, gezielt mit Schulen zu kooperieren und sich mit Ihrem Projekt „Unterricht im Dialog“ an Lehrkräfte zu richten, um die Verankerung des kreativen Schreibens innerhalb des regulären Deutschunterrichts voranzubringen. Vor neun Jahren haben Sie dann das Fortbildungsprogramm „Literarisches Schreiben im Deutschunterricht“ etabliert, aus dem die Gründung des ersten Literaturpädagogischen Zentrums hervorgegangen ist. Das Fortbildungsprogramm interessiert mich besonders: Das, was meine Kollegin Martina Backes und ich auf Ausbildungsseite an der Universität zu etablieren versuchen, betreiben Sie – schon sehr lange und erfolgreich – für Lehrer\*innen in Form von Fortbildungen. Hierüber möchte ich gerne mehr erfahren! Doch zunächst würde ich gerne wissen, wie alles begann. Wie hat sich alles entwickelt? Das war ja ein langer Prozess.*

**Erwin Krottenthaler:** Ihre Frage reicht sehr weit zurück, und manchmal bin ich mir selber nicht mehr ganz sicher, ob das alles so stringent war, wie es jetzt scheint. Auf jeden Fall hat sich einiges gut gefügt, und manchmal waren auch ein Zwischenschritt und viel Geduld notwendig. Im Vorfeld der Eröffnung des Literaturhauses 2001 kamen Verantwortliche der Robert Bosch Stiftung mit der Frage auf uns zu, ob die Stiftung sich nicht im Rahmen einer Projektförderung an unserem Haus engagieren könnte. Dazu muss man wissen, dass das Literaturhaus Stuttgart im ehemaligen Verwaltungsgebäude der Firma Bosch angesiedelt ist, es also historische Bezüge zur Firma gibt und über eine Zusammenarbeit auf Programmebene auch die Stiftung in unserem Haus sichtbar werden und uns in der Gründungsphase unterstützen konnte. In einer Projektgruppe,



der auch der Lyriker José F. A. Oliver und Ulrike Wörner, die Geschäftsführerin des Friedrich-Boedecker-Kreises Baden-Württemberg, angehörten, wurde die Idee geboren, in Zusammenarbeit mit der Robert Bosch Stiftung offene Schreibwerkstätten für Kinder und Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren anzubieten, mit Ausreißern nach unten und nach oben. Anfangs in den Bereichen Lyrik, Prosa und Reportage, später kamen dann auch noch Angebote für Drama, Rap, Comic oder Schreiben über naturwissenschaftliche Themen dazu. Neben der direkten Arbeit mit interessierten Jugendlichen war es das große Ziel dieses Ansatzes, dass wir ein Netzwerk zu den weiterführenden Schulen im Großraum Stuttgart aufbauen, was aber nur sehr rudimentär gelungen ist, da uns die Kontaktpersonen in den Schulen und offene Formen fehlten, die seit einiger Zeit im Zuge der Debatte um die Ganztagschule am Entstehen sind. Als sich 2005 abzeichnete, dass die Robert Bosch Stiftung auf Grund von Förderrichtlinien das Programm in der bisherigen offenen Form nach fünf Jahren beenden muss, haben wir diese ursprüngliche Zielsetzung zum Anlass genommen, unsere Initiative neu auszurichten und im Zusammenspiel mit dem Kultusministerium enger an Schulen zu binden. Ganz entscheidend war hierbei der Grundgedanke, dass unsere Ansätze in den regulären Deutschunterricht einfließen sollen, wir uns mit allen weiterführenden Schularten beschäftigen und nicht nur Angebote für interessierte Schüler\*innen im AG-Format entwickeln wollen. Aus diesen Grundüberlegungen ist in Kooperation mit sieben weiterführenden Schulen in der Region Stuttgart, mit fünf Vertreter\*innen der Fortbildungsseminare für Lehrerinnen und Lehrer und der zuständigen Abteilung des Landesinstituts für Schulentwicklung das Programm *Unterricht im Dialog* entstanden. Von 2006 bis 2011 gestalteten jeweils ein\*e Werkstattdozent\*in mit je einer Lehrkraft über ein Schuljahr den Deutschunterricht an einer weiterführenden Schule. Das Programm richtete sich durchgängig an 8. Klassen, wobei wir davon ausgingen, dass in dieser Jahrgangsstufe ungefähr 120 Stunden im Fach Deutsch pro Schuljahr auf dem Lehrplan stehen, davon 40 Stunden im Tandem Lehrkraft – Autor\*in unterrichtet werden und von diesen 40 Stunden die Hälfte in den Räumen des Literaturhauses stattfindet. Beteiligt an diesem Programm waren eine Förderschule, drei Hauptschulen, zwei Gymnasien und eine Berufsfachschule. Die Erfahrungen aus diesem Kooperationsformat, mit jährlich wechselnden Klassen, aber gleichbleibenden Dozierenden-Lehrkräfte-Teams, führten fast zwangswise in die von Ihnen angesprochene dritte Phase, den Aufbau eines Fortbildungsprogramms für Deutschlehrkräfte im Zusammenspiel mit der zuständigen Fachdidaktik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg bzw. einer Publikationsreihe im Verlag Klett/Kallmeyer.

*Was war denn damals Ihre Motivation, diese Projekte ins Leben zu rufen – welche Desiderate haben Sie gesehen, welche Ziele hatten Sie vor Augen?*

Die Idee, ein Fortbildungsprogramm zum Thema „Literarisches Schreiben“ für Deutschlehrkräfte aufzubauen, entstand ungefähr Mitte 2008. Damals hatten wir die zweite Runde unseres eben beschriebenen Kooperationsprogramms „Unterricht im Dialog“ mit Schulen im Raum Stuttgart abgeschlossen. In den zwei vorangegangenen Schuljahren wurde uns sehr deutlich rückgespiegelt, dass das Schreiben von literarischen Texten im Studium, im Referendariat und auch in staatlichen Fortbildungsprogrammen für Deutschlehrer\*innen so gut wie keine Rolle spielt. Gleichwohl werden in den Bildungsplänen aller weiterführenden Schularten entsprechende Unterrichtskonzepte von den Lehrkräften eingefordert. Wichtig war für uns zudem der eingangs beschriebene Sprung von offenen Schreibwerkstattangeboten zu Formaten, die in den Deutschunterricht eingebettet wurden. Es zeigte sich, dass diese bisherigen Werkstattprogramme, die sich in der Regel an hochmotivierte, vielleicht selbst schon literarisch schreibende Jugendliche gerichtet haben, nicht eins zu eins in den Schulkontext übertragen werden konnten. Unsere Dozentinnen und Dozenten mussten vor allem in den ersten beiden Jahren ihre bisher praktizierten Übungen und Methoden hinterfragen, überarbeiten, an Klassengrößen, Altersstufen, Leistungs- und Motivationsniveaus – wenn man dieses Wort benutzen will – anpassen. Die einzelnen Werkstattansätze bekamen dadurch aus der Praxis heraus, in gewisser Weise von selbst, einen auf Schule ausgerichteten didaktischen Unterbau und setzten mit ihren Methoden, literarisches Schreiben im regulären Deutschunterricht zu integrieren, und der Umsetzung in die Praxis neue Maßstäbe. Im Zusammenspiel mit Prof. Dr. Ulf Abraham, dem damaligen Leiter des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, haben wir darauf aufbauend unser zweijähriges Fortbildungsprogramm entwickelt.

*Kommen wir nun zum Fortbildungsprogramm „Literarisches Schreiben im Deutschunterricht“ ([www.lpz-stuttgart.de/angebot/](http://www.lpz-stuttgart.de/angebot/)): Wie sehen hier die Rahmenbedingungen aus – wer kann bei der Fortbildung mitmachen, wie lange dauert das Programm etc.?*

Bei der Konzeption des Programms haben wir uns zu Beginn in groben Zügen an der Ausbildung zum\*zur Theaterpädagogen\*in orientiert. Vereinfacht gesagt, war es uns wichtig, dass Teilnehmer\*innen eigene Erfahrungen machen

und sie diese Erfahrungen in einer zweiten Phase in ihrem Schulalltag praktisch weitergeben können. Diese Überlegung führte uns sehr schnell zu einem zwei-jährigen Programm, das sich an den Schuljahren orientiert. Teilnehmen können alle Lehrkräfte, die das Fach Deutsch an einer weiterführenden Schule in Baden-Württemberg aktiv unterrichten. Sollten noch Plätze frei sein, lassen wir auch Teilnehmer\*innen aus anderen Bundesländern oder Fachkräfte zu, die im Schulkontext tätig, aber keine Lehrkräfte sind, z. B. zertifizierte Pädagog\*innen, die im Bereich Deutsch als Fremdsprache arbeiten. Das Programm richtet sich nicht an Referendar\*innen oder an Personen im außerschulischen Bereich. Zum Abschluss der Fortbildung erhalten alle Teilnehmer\*innen ein Zertifikat, das von uns und dem Bamberger Lehrstuhl unterzeichnet ist. Das Programm ist – Stand heute – noch nicht als offizielle Fortbildung des Kultusministeriums anerkannt, weshalb Reise-, Unterbringungs- und Verpflegungskosten selbst getragen werden müssen.

*Wie genau ist das Fortbildungsprogramm aufgebaut? Was kann man alles dabei lernen?*

Wie oben schon angedeutet, läuft das Programm über zwei Schuljahre, beginnend mit der ersten Einheit jeweils im Oktober und einer Abschlusseinheit im Juli des übernächsten Jahres. Alle an dem Fortbildungsprogramm interessierten Lehrkräfte müssen sich im Vorfeld für einen Werkstattschwerpunkt entscheiden. Aktuell gibt es die Schwerpunkte: Lyrisches Schreiben, Erzählendes Schreiben, Szenisches Schreiben, Journalistisches Schreiben und Wort & Spiel /Rhapsodisches Schreiben. Im ersten Fortbildungsjahr finden zu allen Schwerpunkten parallel hier im Haus fünf sogenannte Schreibtage statt, in denen Teilnehmer\*innen aus unterschiedlichsten Schularten je nach Schwerpunkt unter Anleitung an eigenen Texten arbeiten und eigene Schreiberfahrungen machen. Flankiert werden diese Einheiten von drei zweitägigen Seminartagen, die unter den Überschriften Literaturbegriff, Schreibprozess und Bewertung stehen. An diesen Tagen greift auch die Didaktik in den Prozess ein. Es gibt Einheiten mit Vorträgen und Podiumsdiskussionen sowie interaktive Einheiten im Plenum. Hier wird auch immer wieder auf Erfahrungen der Teilnehmer\*innen aus den Schreibtagen zurückgegriffen. Das zweite Fortbildungsjahr besteht aus fünf zweitägigen sogenannten Seminartagen ‚Praxis‘. An diesen Tagen werden im Wesentlichen die Programme der Teilnehmer\*innen an ihren jeweiligen Schulen besprochen. Zusätzlich gibt es aber auch weitere kleine Einheiten, in denen

alle an eigenen Texten weiterarbeiten können und von Dozierendenseite immer wieder auch neue Schreibimpulse gesetzt werden.

*Können Sie noch etwas zu den Teilnehmer\*innen sagen? Was sind das für Leute?*

Ich hatte vergessen zu erwähnen, dass es uns von Anfang an wichtig war, dass das Vorhaben evaluiert wird. Die erste Fortbildungsstaffel wurde 2011–2013 vom Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg wissenschaftlich begleitet. Aktuell erarbeiten wir mit dem Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung der Fernuniversität Hagen an eine neue Studie. Die Zusammensetzung der 45 Teilnehmer\*innen aus der 1. Staffel hat folgendes Bild ergeben: Der Altersdurchschnitt lag bei 44 Jahren, wobei sich die Spannweite von 28 bis zu 60 Jahren erstreckte. Etwa ein Drittel war an Gymnasien tätig, 25 % aus dem Bereich Real- und Werkrealschule, 20 % aus dem Berufsschulbereich. Die übrigen Teilnehmer\*innen verteilten sich auf die Bereiche Hauptschule, Förderschule und Berufskollege. Die Geschlechtsverteilung 87 % weiblich und 13 % männlich entsprach ungefähr den Erwartungen, die wir im Vorfeld hatten. Ungefähr ein Drittel der Teilnehmer\*innen kam aus dem Großraum Stuttgart, die zwei anderen Drittel verteilten sich auf das komplette Landesgebiet. Größere Städte wie Heidelberg, Mannheim oder Freiburg waren hier ebenso vertreten wie Schulen aus ländlichen Räumen. In den folgenden Staffeln waren diese Angaben ähnlich, mit leichten Abweichungen in der Altersstruktur. Interessant wird die neue Studie mit der FernUniversität Hagen, weil hier unser Programm in einen Vergleich mit ähnlichen Fortbildungen in Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern gebracht wird.

*Und wer unterrichtet die Teilnehmer\*innen des Programms im kreativen und literarischen Schreiben?*

Alle Werkstatteleiter\*innen sind entweder selbst freischaffende Künstler (José F. A. Oliver als Lyriker, Thomas Richhardt als Dramatiker, Timo Brunke als Bühnenpoet und früherer Poetry-Slammer) oder sind studierte Literaturwissenschaftler\*innen und Praktiker\*innen (Ulrike Wörner als Geschäftsführerin des Friedrich-Bödecker-Kreises BW, Tilman Rau als freischaffender Journalist). Allen ist gemein, dass sie von Anfang an die Stuttgarter Programme mitkonzipiert, umgesetzt, wir sozusagen als Team die Idee, „literarisches Schreiben für Jugendliche“ am Literaturhaus Stuttgart zu verorten, in den letzten 20 Jahren immer

wieder überprüft und neugedacht haben. Sehr wichtig war hierbei, dass inzwischen alle Dozierenden in der Reihe „Unterricht im Dialog“ im Verlag Klett/Kallmeyer Bücher und Arbeitsmaterialien publiziert haben und damit für die Teilnehmer\*innen nach innen, aber auch für die Fachcommunity nach außen als professionelle Literaturvermittler\*innen mit durchdachten und überprüften Konzepten auftreten können, die gemeinsam mit der entsprechenden Fachwissenschaft erarbeitet wurden.

*Wie genau sieht so ein Schreibtag aus?*

Hierzu müssten jetzt eigentlich die Werkstattleiter\*innen befragt werden. Die entsprechenden Konzepte, Methoden, Übungen etc. sind auch keine Geheimnisse und sind entsprechend publiziert. Vielleicht nur so viel: Ich denke, alle Ansätze haben gemeinsam, dass sie an der Entwicklung einer anderen Haltung zum literarischen Schreiben ansetzen. Unsere Teilnehmer\*innen sind ja über Studium, Referendariat, eigene Unterrichtserfahrung und Lesesozialisation in gewisser Weise umfassend vorgebildet und haben auch eine Vorstellung davon entwickelt, was Literatur sein soll. Im ersten Schritt versuchen wir diesen Blick auf Literatur aufzubrechen, der sehr hemmend für den Versuch sein kann, sich schreibend auszuprobieren und im Anschluss daran auch noch über Textentwürfe zu sprechen. Tilman Rau etwa, Dozent für Journalistisches Schreiben, schickt seine Teilnehmer\*innen nach einer kurzen Begrüßung sofort mit dem Auftrag, eine erste Spontanreportage zu einem beliebigen Thema zu schreiben, in die Stuttgarter Markthalle oder auf das Stuttgarter Volksfest. Es wird im Vorfeld nicht erläutert, welche Kriterien es für die Textsorte Reportage gibt. Einzige Vorgabe ist, dass die Länge des zu schreibenden Textes eineinhalb DIN A4-Seiten nicht überschreiten darf. Im Anschluss daran werden diese ersten Versuche einer Reportage besprochen und gemeinsam Kriterien entwickelt. Das Eis ist damit gebrochen, Hemmungen und Ängste überwunden, alle haben einen ersten Text geschrieben und Interviews geführt, und das Arbeiten an weiteren Texten kann beginnen. Ulrike Wörner, Dozentin für Erzählendes Schreiben, spricht in diesem Zusammenhang nach Roland Barthes von einem Reset, einem Zurücksetzen auf Null. In ihrer Werkstatt beginnt sie erste Schreibversuche mit Methoden wie dem Erstellen von Cut-ups – eine Montagetechnik, in der aus verschiedenen Texten Teile ausgeschnitten und anders zusammenmontiert werden oder Stellen in Texten geschwärzt werden. Die Werkstatt Szenisches Schreiben beginnt mit dem Einnehmen von Positionen zu vorgegebenen Fragen und, und, und.

Das alles ist ein weites Feld, wie es in Fontanes *Effi Briest* so schön heißt, und wir versuchen uns hierbei auch selbst immer wieder neu zu erfinden.

*Wie funktioniert der Brückenschlag zur Schule – haben Sie noch weitere Kooperationspartner\*innen?*

Die Kontakte zu Schulen im Land haben wir nach und nach über die zuständigen Regierungspräsidien, das Landesinstitut für Schulentwicklung, die Seminare für Didaktik und Lehrerbildung, aber auch über sehr viel Eigenrecherche aufgebaut. Seit 01. März 2019 wurden die Aufgaben für Lehrerbildung von staatlicher Seite in dem neu geschaffenen Zentrum für Lehrerbildung und Schulqualität (ZSL) gebündelt. Unser Ziel für die nächsten Jahre ist es, unser Fortbildungsprogramm an diese neue Struktur andocken zu können, ohne gleichzeitig unsere Unabhängigkeit aufgeben zu müssen.

*Welche Rückmeldungen haben Sie denn von den Teilnehmenden erhalten? Gibt es da auch Erfahrungsberichte, wie diese ihre neu erworbenen Kompetenzen in der Schule gewinnbringend um- und einsetzen konnten?*

Die Rückmeldungen der Teilnehmer\*innen aus allen bisherigen Staffeln sind durchgehend positiv. Angefangen von der Atmosphäre eines außerschulischen Fortbildungsortes, von konzeptionellen Punkten, wie dem schulartübergreifenden Ansatz, der Einbindung der Fachwissenschaft, der Länge unseres Angebotes und, und, und. Am wichtigsten war und ist natürlich für uns, dass die fachliche Qualität des Angebotes sehr positiv in der Evaluationsstudie betont wird, und wir sehen, dass es tatsächlich einen Bedarf dafür gibt, sich als Deutschlehrkraft schreibend ausprobieren zu können, Erfahrungen zu machen, die dann an Schüler\*innen weitergegeben werden: Alles Punkte, die in der Ausbildung für den Musik- oder Kunstunterricht selbstverständlich sind. Es ist anzunehmen, dass in diesen Fächern der überwiegende Teil der Lehrkräfte ein Musikinstrument spielt, einigermaßen singen oder auch zeichnen kann. Wenn Sie so wollen, starten wir mit unserer Fortbildung den Versuch, das Fach Deutsch über den Teilbereich Literaturunterricht etwas musischer zu gestalten.

Zu Beginn des zweiten Fortbildungsjahres der ersten Staffel und der vierten Staffel haben wir alle Teilnehmer\*innen gebeten, ihre Praxisvorhaben während des Schuljahres laufend festzuhalten und abschließend in einem Erfahrungsbericht zu dokumentieren. Die Berichte stehen auf unserer Website [www.lpz-stuttgart.de/angebot/](http://www.lpz-stuttgart.de/angebot/) gesammelt zum Nachlesen und zum Download zur Ver-

fügung. Entscheidend war für uns, dass keine geschönten Best-Practice Beispiele verfasst werden, sondern auch berichtet wird, was nicht gut gelaufen ist, warum Vorhaben gescheitert sind, vielleicht zu groß geplant waren oder sich in andere Richtungen entwickelt haben. Nur so kann man aus den Beispielen lernen, Planungen verändern und auch auf Rahmenbedingungen wie Stundenplangestaltung oder Raumplanung einwirken. Aktuell basteln wir an einem analogen und digitalen Alumniprogramm, über das ehemalige Teilnehmer\*innen einerseits Fortbildungsinhalte auffrischen können, sie andererseits aber auch die Möglichkeit erhalten, sich über Unterrichtserfahrungen, Projektmodelle und andere Themen auszutauschen.

*Das Projekt wurde bereits mit Preisen ausgezeichnet ...*

Sie meinen das Vorgängerprogramm „Unterricht im Dialog“, in dem wir fünf Jahre direkt mit Schulen zusammengearbeitet haben. Stimmt, dafür wurden wir mit dem Zukunftspreis Jugendkultur der PwC-Stiftung und dem Preis „Kinder zum Olymp“ der Kulturstiftung der Länder ausgezeichnet. Und Bundeskanzlerin Angela Merkel besuchte 2008 ein Teilprojekt im Rahmen ihrer Bildungsreise durch die Bundesländer. Die Auszeichnungen haben uns natürlich sehr gefreut, viel wichtiger war aber, dass wir mit diesem Projekt die Voraussetzungen für das Fortbildungsprogramm und dann letztendlich für die Gründung und Etablierung unseres Literaturpädagogischen Zentrums geschaffen haben. Die Erfahrungen aus der direkten Zusammenarbeit mit Lehrer\*innen über fünf Jahre waren grundlegend für die Konzeption unserer Fortbildung und Basis für die bereits erwähnten Publikationen.

*Sie erwähnten bereits die Ziele und Aufgaben des Literaturpädagogischen Zentrums (LpZ) – können Sie hierzu noch etwas sagen? Was kann man sich genau unter dem LpZ vorstellen, das seit 2013 am Literaturhaus Stuttgart besteht?*

Die Gründung eines Literaturpädagogischen Zentrums (LpZ) war letztendlich die logische Konsequenz aus den vorherigen Entwicklungen. In Anlehnung an die Theaterpädagogischen Zentren (TPZ) – das erste und bis heute größte wurde 1980 in Lingen gegründet – wollten wir eine vergleichbare Form für literaturvermittelnde Angebote innerhalb der Institution Literaturhaus ins Leben rufen. Damit sollte auch deutlich werden, dass sich hinter unserer Arbeit mehr verbirgt als zeitlich befristete, drittmittelgeförderte Projekte. Neben dem zentralen Baustein „Fortbildungsprogramm für Deutschlehrkräfte“ bieten wir regel-

mäßig in Kooperation mit dem SWR Veranstaltungen zu Klassikern der Literaturgeschichte und zu Prüfungsthemen im Fach Deutsch an Gymnasien und Realschulen an. Gemeinsam mit der Deutschdidaktik entstand die Reihe *Literatur und ihre Vermittler*, in der ausgewählte Autoren Essays zu Themen wie *Literatur und Sprache* oder *Literatur und Film* verfassten, die anschließend mit Vertreter\*innen aus der Fachwissenschaft diskutiert wurden. Die Essays wurden zusätzlich in Anthologien im Verlag Voland & Quist publiziert. Wie bereits erwähnt, erscheint im Schulbuchverlag Klett/Kallmeyer die Reihe *Unterricht im Dialog*.

*Und wie wird es weitergehen?*

Die genannten Initiativen bilden die Basisangebote unseres Literaturpädagogischen Zentrums, an dem wir jetzt Zug um Zug weiterbauen werden. Aktuell konzipieren wir zum Beispiel ein Programm für Studierende am Deutschen Literaturinstitut Leipzig. Studierende können in studienbegleitenden Seminaren lernen, wie Schreibwerkstätten angeleitet oder Podcasts erstellt werden. Anschließend sollen sie dann in einer Art praktischen Übung die Gelegenheit haben, selbst Programme in den Literaturhäusern Leipzig und Stuttgart umzusetzen. Parallel hierzu entsteht ein ähnliches Vorhaben mit Studierenden des Studiengangs Szenisches Schreiben der Universität der Künste in Berlin und mit Studierenden des Animationsinstituts der Filmakademie des Landes Baden-Württemberg in Ludwigsburg. In diesem Programm schreiben Studierende gemeinsam mit interessierten und motivierten Schüler\*innen an Drehbüchern, die sie anschließend medial bearbeiten und umsetzen sollen. Mit dem Goethe-Institut Prag erarbeiten wir ein internationales Austauschprogramm für Schüler\*innen aus Deutschland und Tschechien, die sich für das Journalistische Schreiben in Verbindung mit der Fotografie interessieren. Und, und, und ... Ganz besonders freut uns, dass das Deutsche Patent- und Markenamt 2018 unseren Antrag auf Schutz der Marke *LpZ Literaturpädagogisches Zentrum* bewilligt hat und wir über die Initiative „Weltenschreiber – Das Literaturvermittlungsprogramm für Kinder und Jugendliche“ der Robert Bosch Stiftung am Aufbau vergleichbarer Strukturen am Literaturhaus Rostock für Mecklenburg-Vorpommern und am Literarischen Zentrum Göttingen für Niedersachsen beratend mitwirken können. Verbunden mit der Hoffnung, dass diese dann, ähnlich zu unserem Programm, verstetigt werden können.





IV.  
KREATIVES SCHREIBEN IM THERAPEUTISCHEN  
UND SOZIALEN KONTEXT



## Erzähl mir keine Märchen! Oder doch?

Märchenschreiben als Gesprächsgrundlage  
in der sozialpädagogischen Einzelfallhilfe

Während meiner Tätigkeit als Sozialarbeiterin an einem Beruflichen Schulzentrum habe ich oft Methoden des kreativen Schreibens eingesetzt. Wie kam es aber zum Märchenschreiben?

Der Klassenlehrerin einer 10. Klasse einer Förderschule, deren Schülerinnen und Schüler ihr letztes Jahr vor dem Hauptschulabschluss am Beruflichen Schulzentrum verbrachten, war aufgefallen, dass einige der Jugendlichen im Alter von 15 und 16 Jahren regelrecht verstummen, sobald sich das Klassengespräch um freie, private Themen drehte. Die Lehrerin vermutete familiäre Probleme und bat mich um Rat. Um mir als Sozialpädagogin ein Bild zu machen, gegebenenfalls auch als Vorbereitung für weitere Gespräche, entstand die Idee des Klassenprojekts zum kreativen Schreiben bzw. Märchenschreiben. Ich erhoffte mir aus dem Projekt Informationen zur Persönlichkeit, den Lebensumständen, den Ängsten und Belastungen, den Träumen oder Lebensideen der Schreibenden. Es war schnell klar, dass keine Lehrpersonen während der Schreibphasen anwesend sein sollten, dass es keine Bewertung oder gar Benotung geben dürfte und dass allein die Schüler\*innen über die Verwendung der entstandenen Texte entscheiden sollten. Niemand sollte sich beobachtet oder vorgeführt fühlen.<sup>1</sup> Mir stellten sich allerdings im Vorfeld auch folgende Fragen: Wie würde ich als Leiterin mit einer totalen Schreibverweigerung umgehen? Meine Einstellung dazu: Schreiben kann auch mündliches Erzählen sein. Das heißt, dass es mir nicht in erster Linie um die Verfertigung geschriebener Texte ging, sondern darum, dass die Schüler\*innen ihrer Fantasie freien Lauf ließen, was eben auch im mündlichen Erzählen passieren kann. Dies erwies sich in einem Fall auch als richtig. Eine der Schülerinnen, derentwegen das Projekt statt-

.....

1 Auch im Nachhinein erfuhr die Klasse nichts von meinen Überlegungen und dem eigentlichen Grund des Projekts, um das Vertrauensverhältnis, das die Basis für jedes Einzelgespräch ist, nicht zu gefährden.

fand, mochte nämlich nicht schreiben. Sie fühlte sich blockiert und achtete mehr auf die Formulierung denn auf den Inhalt ihrer Geschichte. Im Laufe der Zeit begann sie aber doch zu schreiben.

Das Setting ist bei einem derartigen Schreibprojekt besonders relevant. Es ist wichtig, den schulischen Raum, das Klassenzimmer, das Schreiben am Tisch auf dem angestammten Platz zu verlassen, um dem Gefühl der Kontrolle, der Bewertung zu entgehen. Bei dem hier dargestellten Projekt schrieb die Gruppe wöchentlich neunzig Minuten unter anderem in den benachbarten Grünanlagen. Insgesamt dauerte das Projekt zwei Monate, verteilt auf sechs Termine.

Warum nun habe ich Märchen für das Projekt gewählt? Märchen haben den Vorteil, dass dieses Genre in allen Kulturen und bei den allermeisten Menschen bekannt ist. Die Handlung folgt einer klaren Struktur (Anfangskonflikt, Suche, Lösung), die einen geschützten Rahmen für die eigene Fantasie bietet. Auch nimmt dieses Genre die Angst, sich zu ‚verplappern‘. Während des Projekts weckte es größtenteils positive Kindheitserinnerungen und wurde als ‚ungefährlich‘ eingestuft, da keine realen, sondern Fantasiegeschichten entstanden. Genau da lag für mich der entscheidende Punkt: In dem Geschriebenen ‚sprach‘ das Unterbewusstsein.<sup>2</sup> Ich erhielt dadurch tiefere Einblicke in teils sehr belastende Lebenssituationen der Schüler\*innen als ich über eine direkte Frage jemals erhalten hätte. In anschließenden Gesprächen konnten die so gewonnenen Anhaltspunkte vertieft oder auch verworfen werden.

In der Startphase schrieben die Teilnehmer\*innen zehn Dinge auf, vor denen sie Angst hatten bzw. die sie eklig fanden.<sup>3</sup> Anschließend wurden in drei Schritten einzelne Dinge wieder gestrichen, so dass am Ende nur ein Begriff übrigblieb, der als zentrale inhaltliche Problemstellung der Märchenhandlung dienen sollte. Zehn Minuten *Freewriting* zu Beginn jeder Schreibeinheit halfen dabei, aufs Schreiben ‚umzuschalten‘.

Alle Jugendlichen, unabhängig, aus welchem Kulturraum sie kamen, konnten Märchen. Dennoch habe ich den Aufbau und die Struktur eines Märchens

.....

2 In therapeutischen Behandlungen kommen häufig Märchen zum Einsatz: ‚Weil sie besonders helfen, die eigene Kindheit aufzuarbeiten und Vergessenes, Verdrängtes in seiner Wirkungsmöglichkeit ans Licht der Erkenntnis zu befördern. Das Märchen bietet dem Patienten die Möglichkeit, eigene Lösungen zu finden, die seinem inneren diffusen Zustand entsprechen und diesen auf höchst persönliche Weise zu klären helfen. Gestalten und Vorgänge aus dem Unbewusstsein werden bewusst gemacht und zur persönlichen Verarbeitung freigegeben.‘ (Awersson 2006: 79).

3 Hier eine Auswahl der genannten angst- oder ekelregenden Gegenstände, die jeweils zum Mittelpunkt einer Geschichte wurden: Mäuse, Kälte, Spritzen, Zigarettenrauch, Nutella, Hausaufgaben, knackende Knochen, Nacktschnecken, Mais.

sowie die unterschiedlichen Phasen des planenden Schreibens (Werder 2007: 153–158) vorgestellt: Zunächst erinnerten sich alle an bekannte Märchen und wählten eine Lieblingsfigur, die zur Heldin oder zum Helden der eigenen Geschichte werden sollte. Die Hauptfigur sollte im Laufe der Handlung mit einem Problem konfrontiert werden und dieses lösen. Dabei traf sie auf Helfer, Retter und Feinde. Den Schüler\*innen stand eine große Anzahl von ‚magischen‘ Gegenständen zur Verfügung, die ich Ihnen zur Auswahl und Anregung mitgebracht hatte (Dekoartikel, Naturmaterialien, Werkzeuge, Stoffe, kleine Bilder, Musikinstrumente etc.) und aus denen sie drei Zaubergegenstände auswählen konnten, die im Laufe des Märchens zum Einsatz kommen sollten.<sup>4</sup> Es gab keine Vorgaben über deren Einsatzmöglichkeit; sie konnten helfen oder auch schaden. Die Schülerinnen und Schüler überlegten sich weitere Elemente, die für die Handlung ihrer Geschichte wichtig waren, etwa die Handlungsorte wie Wald, Schloss, See, Stadt, etc. Alle diese Schreibanregungen wurden in einem Märchencluster zusammengefasst. Das Märchencluster besteht aus einem Kernwort und aus den drei Strukturschritten (Segmenten) Anfangskonflikt, Suche und Lösung. Das Kernwort wird auf die Mitte eines Blattes geschrieben und eingekreist. Dann wird der erdachte Anfangskonflikt ebenfalls aufgeschrieben und eingekreist, danach die Suche und schließlich die Lösung. Zu allen Elementen werden Einfälle der Schüler\*innen gesammelt und zugeordnet.

Aus dem hier beschriebenen Klassenprojekt stelle ich exemplarisch das Märchen „Die mysteriöse Eule“ vor, welches von einer der Schülerinnen verfasst worden ist, derentwegen das Projekt initiiert worden war. Der gesamte Text ist im Anhang zu finden.

Das Märchen der Schülerin handelt von einem Mädchen namens Emily, das unter knackenden Knochen leidet. Emily lebt mit ihrem Kater Moritz in Hamburg. Die Hexe Regina ist Emilys Feindin. Als magische Gegenstände kommen in dem Märchen eine golden glitzernde Deko-Eule, ein kleiner Metallvogel sowie ein altmodisches Brillenetui vor.

.....

4 Es sollten drei Gegenstände für das Märchen gewählt werden, weil die Zahlen 3, 7 und 13 in Märchen eine große Rolle spielen.



Abb. 1: Die drei ‚magischen‘ Gegenstände des Märchens.

Mit dieser Sammlung ausgestattet, erzählte die Schülerin zunächst in mündlicher Form etwas über die Protagonist\*innen – was sie trugen, wie sie den Tag verbrachten, wie sie sich fühlten usw. Mit den traditionellen Worten ‚Es war einmal‘ stieg sie anschließend, wie alle anderen Teilnehmenden auch, ins Schreiben ein.

Wie oben erläutert, sollte mir das Schreibprojekt im Optimalfall einen kleinen Einblick in die Lebenswelt der ‚stummen‘ Schülerinnen und Schüler geben. Es ging nicht um literarisches oder therapeutisches Schreiben; einzelne Passagen der entstandenen Märchen konnten mir aber als Zugang zu nachfolgenden Einzelgesprächen dienen, welche die Grundlage für weitere Hilfsangebote einschließlich einer Therapie darstellten. Meine Auswertung des Märchens erfolgte im Gespräch mit der Schülerin. Ich sprach in lockerer Form mit ihr über die Dinge, die mir anhand ihres Textes aufgefallen und zu denen ich mir Gedanken gemacht hatte. Nach einigen Gesprächen waren Verbindungen zur Lebenswelt der Schülerin sichtbar. Um keinen Vorführeffekt zu erreichen, habe ich mit allen Teilnehmenden einzelne Gespräche über ihre Geschichten geführt. Ich stelle im Folgenden einige Ausschnitte aus dem Märchen vor, über die ich Rückschlüsse

auf die Schreiberin und auf konflikthafte Ereignisse aus ihrem Leben ziehen konnte.<sup>5</sup>

„Moritz war ein Schisser. Er traute sich nur aufs Fensterbrett, wenn sein Frauchen dabei war. War Emily nicht zu Hause, dann lag er zusammengerollt in einer Sofaecke und wäre bei jedem Geräusch am liebsten unter eine Decke gekrochen.“ – Mit dem Verhalten des Katers beschreibt die Schülerin sich selbst und ihre Gefühlssituation. Nach der Trennung ihrer Eltern war die Schülerin einige Monate zuvor von Hamburg aus in einen kleinen baden-württembergischen Ort ‚umgezogen worden‘. Bis auf die Person der Mutter und einige wenige Gegenstände gab es in der neuen Umgebung nichts Vertrautes. Der Kater existierte lediglich als bisher nicht erfüllter Wunsch.

„Regina war eine Hexe, die Emily mit einem Fluch belegt hatte.“ – Ihre Enttäuschung und Wut über den Umzug projiziert die Schülerin hier auf die Hexe. Bei dieser handelte es sich im realen Leben der Schülerin um die neue Lebensgefährtin des Vaters, welcher mit seiner neuen Familie weiterhin in Hamburg lebte.

„Als sie ein Päckchen in die Hand nehmen wollte, fielen sämtliche Butterpäckchen aus der Kühltheke. War das peinlich!“ – Die Schülerin hasste es, im Mittelpunkt zu stehen.

„Mit hochrotem Kopf sammelte sie das Geld auf und bezahlte. Die Bäckerfrau lächelte sie mitleidig an.“ – Nach dem Umzug erlebte sie des Öfteren, dass ihr Umfeld Mitleid zeigte, ohne etwas für sie tun zu können oder zu tun.

„Sie rannte die Treppe hinauf in ihre Wohnung. Hier war sie sicher.“ – Die Rückzugsmöglichkeit in ihre eigene Welt, ihr eigenes Zimmer, war wichtig.

„Moritz legte seine Pfote auf das alte Brillenetui ...“ – Das Etui erinnerte die Schülerin an ihre Großmutter, die weiterhin im Norden wohnte. Der Kater übernimmt in fürsorglicher Funktion die Beschützerrolle. Er erinnert Emily mit seiner Geste an die Zauberkraft des Brillenetuis.

„Sie nahm das Fläschchen und wusste nicht, was sie damit machen sollte.“ – Die Schülerin war sehr unsicher und nicht gewohnt, eigene Entscheidungen zu treffen.

Das Schreiben des Märchens ermöglichte der Schülerin, sich eine Lösung für ihr Problem auszudenken, die im realen Leben so nicht denkbar wäre. Indem sie sich für die Heldin ihres Märchens einen Lösungsweg überlegte, entwickelte sie selbst die Hoffnung, einen Weg aus ihrer als bedrohlich empfundenen neuen

.....

5 Teilweise wurde dies durch die realen Namen und Orte erleichtert, die die Schülerinnen und Schüler unbewusst verwendeten.



Lebenssituation zu finden. Während des Schreibens erkannte sie, dass dieser Weg möglicherweise Umwege, Gefahren oder Erfahrungen des Scheiterns bergen würde. Gleichzeitig wurde ihr bewusst, dass ihr sogar in aussichtslos scheinenden Momenten geholfen werden kann. Ihr Gefühl von Ohnmacht sowie das Gefühl, mit dem eigenen Problem alleingelassen zu werden, verringerte sich im Zuge des Schreibprojekts.

Mit den aus dem Schreibprojekt gewonnenen Erkenntnissen konnten wir gemeinsam überlegen, wie es weitergehen könnte. Während dieser Zeit half das Arbeiten mit dem Familienbrett<sup>6</sup>, die Probleme deutlicher zu erkennen und auszusprechen. Später wurde, mit dem Einverständnis der Betroffenen, die Familie miteinbezogen und im weiteren Verlauf professionelle therapeutische Hilfe in Anspruch genommen.

Wie erging es den anderen Teilnehmer\*innen der Schreibgruppe? Einige schrieben, wie es schien, ohne Unterbrechung, korrigierten sich, schrieben weiter, malten kleine Szenen und waren kaum zu bremsen. Andere wiederum begannen, sich nach der zweiten Stunde zu langweilen, ihnen fiel nichts mehr ein, sie hatten ihre Texte nicht gründlich genug vorstrukturiert und wussten nicht, wie sie wieder in einen Schreibfluss kommen konnten. Nachdem ich verschiedene Methoden der Sozial- und Schreibpädagogik<sup>7</sup> angewandt hatte, gelang es mir, diese Schülerinnen und Schüler erneut zum Schreiben zu motivieren. Am Ende der Projektzeit hielt jeder und jede ein selbst verfasstes Märchen in den Händen.

Wie zu Beginn des Märchenprojekts festgelegt, entschieden die Schülerinnen und Schüler selbst, was mit den entstandenen Texten geschehen sollte. Alle hatten den Wunsch, ihr jeweiliges Exemplar individuell zu gestalten. Ein Papierkünstler bot mir dazu verschiedene handgeschöpfte Blütenpapierbögen an, die begeistert angenommen wurden. Jedes Märchen erhielt so einen handgefertigten Einband.

In der Zwischenzeit war man auch neugierig auf die Märchen der anderen geworden. Die Gruppe bereitete ein Abschlusstreffen vor und bat mich, ihre

.....  
6 Dieses Verfahren zur Darstellung von Beziehungen zwischen Familienmitgliedern und anderen Sozialsystemen wurde von Kurt Ludewig Ende der 1970er Jahre entwickelt. Es handelt sich um ein häufig in der systemischen Arbeit mit Klienten eingesetztes Kommunikationsmittel.

7 So bat ich beispielsweise darum, mir den bisherigen Text laut vorzulesen. Anschließend haben wir die Rollen getauscht. Durch diesen Perspektivenwechsel und dem anschließenden (eingeforderten) Feedback wurde dem Schreibenden deutlich, wo der Bruch in seiner Geschichte war. Einer Schülerin empfahl ich, das Märchencluster zu erweitern. Hin und wieder half auch eine kurze Pause – ein bewusstes Ein- und Ausatmen, eine Sitzkorrektur oder auch ein Spaziergang.

Texte vorzulesen. Ich empfand dies als Kompliment und nahm die Bitte erfreut an. Die vorliegenden Märchen waren grundverschieden, immer aber sehr persönlich und zeigten Humor und Sinn für Dramatik. Die anfänglichen Vorbehalte der Klassenlehrerin zu dem Projekt Märchenschreiben mit dieser Klasse, die auf das Niveau des sprachlichen Ausdrucksvermögens der Schüler\*innen abzielten, konnte ich weder teilen noch bestätigen.

Es wäre wünschenswert, wenn das kreative Schreiben noch stärker in die Berufsfelder der Sozialpädagogik, der Sozialen Arbeit, der Seelsorge und der Psychotherapie einbezogen werden würde. Auch im Bereich der Schule sehe ich in allen Jahrgangsstufen großes Potenzial in der Anwendung von Techniken des kreativen Schreibens. Im Miteinander von Lehrkräften und Sozialpädagogen wären gute Hilfsangebote für die Schülerinnen und Schüler denkbar, besonders auch angesichts der teilweise extrem traumatisierten jungen Menschen. Doch es ist nicht nur an die sozialpädagogische Unterstützung bei der Bewältigung von Problemen zu denken. Eine Schülerin erzählte mir, dass Schreiben ihr helfe, in ihrem Kopf ‚aufzuräumen‘ und wieder klare Gedanken fassen zu können. Es ist darüber hinaus eine Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern Freude am kreativen Umgang mit Sprache zu vermitteln, wofür meiner Erfahrung nach im Unterricht häufig zu wenige Zeitfenster eingeräumt werden. Es gibt noch viel zu tun.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Die drei ‚magischen‘ Gegenstände des Märchens“. Private Aufnahme.

## Anhang

### Die mysteriöse Eule

Es war einmal ein Mädchen, Emily, die lebte mit ihrem Kater Moritz in Hamburg. Von ihrem Fenster aus konnte sie einen Teil vom Hafen sehen. Sie mochte den Blick auf die alten Segelschiffe. Moritz war ein Schisser. Er traute sich nur aufs Fensterbrett, wenn sein Frauchen dabei war. War Emily nicht zu Hause, dann lag er zusammengerollt in einer Sofaecke und wäre bei jedem Geräusch am liebsten unter eine Decke gekrochen. Kam Emily zurück, schoss er auf sie zu, als ob sie ihn tagelang allein gelassen hätte. Sie lachte: „Na, du großer Held“, streichelte ihn und dann war alles wieder gut. Moritz schnurrte wie ein Außenbordmotor und wich ihr nicht von der Seite. An diesem Samstagmorgen ging Emily zum Bäcker an der Ecke. Auf dem Weg dorthin hätte sie schwören können, eine Eule gehört zu haben. Aber eine Eule mitten in der Stadt? Niemals! So ein Unsinn. Sie betrat die Bäckerei. Vor ihr standen zwei Frauen, die sich mit der Bäckersfrau unterhielten. „Oje, das kann dauern.“ Sie kannte die beiden. Während sie wartete, sah sie sich im Laden um. Sie brauchte auch noch Butter. Als sie ein Päckchen in die Hand nehmen wollte, fielen sämtliche Butterpäckchen aus der Kühltheke. War das peinlich. „Tut mir leid. Entschuldigung“, stammelte sie. „Regina scheint wieder da zu sein!“, flüsterte die Bäckersfrau und warf einen kurzen Blick auf Emily. Regina? Die Hexe Regina? Emily erschrak. Aber nein, das konnte nicht sein, beruhigte sie sich. Dann war sie an der Reihe und bat um 4 Brötchen. Als sie ihre Geldbörse öffnete, fielen sämtliche Münzen zu Boden. Mit hochrotem Kopf sammelte sie das Geld auf und bezahlte. Die Bäckersfrau lächelte sie mitleidig an. Oh Mann, war das schrecklich. Aber es kam noch schlimmer, sie stolperte über die Türschwelle, die Tüte zerriss und die Brötchen kullerten über den Boden. Nichts wie nach Hause. Da ... wieder hörte sie eine Eule rufen. Langsam wurde sie von Panik ergriffen. Als sie die Haustüre aufschließen wollte, fiel ihr der Schlüssel herunter. Gott sei Dank nicht in den Kellerschacht. Sie rannte die Treppe hinauf in ihre Wohnung. Hier war sie sicher. Moritz kam wie immer auf sie zu, bremste aber vorher ab und schaute sie verwundert an. Was war denn mit Frauchen los? So kannte er sie gar nicht. „Ach Moritz. Wenn ich doch nur wüsste, was ich tun soll“, flüsterte Emily. Moritz schaute sie durchdringend an. Dann sprang er auf die Fensterbank und miaute. Jetzt war Emily verblüfft. Das hatte er noch nie gemacht. Sie folgte ihm und dann sah Emily sie: eine goldene Eule. Sie hatte sich also nicht verhört. Die Eule saß vor ihrem Fenster und starrte sie an. Emily riss das Fenster auf und verscheuchte sie. Schnell warf sie es wieder zu und stolperte dabei über den kleinen

Hocker. Erschöpft setzte sie sich auf ihr Sofa. Moritz kuschelte sich neben sie. Angespannt achtete sie auf jedes Geräusch. Und da war es: als ob Knochen knacken würden. Gruselig! Moritz spitzte die Ohren. Hatte er es auch gehört? Ihr brach der Schweiß aus. Ihre Tollpatschigkeit ... die Eule ... der geflüsterte Name in der Bäckerei ... es passte. Regina hatte sie gefunden.

Regina war eine Hexe, die Emily mit einem Fluch belegt hatte. Emily wollte als Kind Tänzerin werden. Sie war sehr begabt. Die Tochter von Regina aber war ungeschickt und stolperte ständig über ihre eigenen Füße. Aber auch sie wollte unbedingt tanzen. So hat ihre Mutter die Tollpatschigkeit ihrer Tochter auf Emily übertragen. Das war aber nicht von Dauer. Täglich musste Regina den Fluch erneuern. Als Emily heimlich in eine andere Wohnung gezogen war, hatte Regina keine Macht mehr über sie und die Ungeschicktheit ihrer Tochter war wieder da. Die Hexe hatte ihre Eule auf die Suche geschickt und heute Morgen hatte sie Emily gefunden. So konnte Regina erneut ihren Zauber anwenden. Das Schlimmste aber war nicht das ewige Stolpern und Fallenlassen. Jedes Mal war ein Geräusch von knackenden Knochen zu hören. Das ging Emily durch Mark und Bein. Sie war so froh, als es endlich vorbei war. So dachte sie jedenfalls. Bis heute Morgen.

„Moritz, mein lieber Moritz“, schluchzte sie, „ich kann doch nicht schon wieder vor Regina fliehen.“ Moritz sprang vom Sofa und lief zur kleinen Kommode, die in der Diele stand. Er schlug mit der rechten Pfote an die untere Schublade und miaute. Emily wollte die Schublade öffnen, da fiel sie scheppernd zu Boden. Begleitet von diesem angsteinflößenden Geräusch. Emily war den Tränen nahe. Moritz legte seine Pfote auf das alte Brillenetui ihrer Großmutter. „Was soll ich damit?“ Moritz miaute wieder. „Du meinst ... das hat etwas zu bedeuten?“ Vorsichtig nahm sie es in die Hand. Der Kater maunzte zustimmend. Emily öffnete vorsichtig den Bügelverschluss. Dabei fiel ihr das Etui aus der Hand. Mit zugekniffenen Augen wartete sie auf das knackende Geräusch. Aber – es war nichts zu hören. Sie riskierte einen Blick und schaute dabei in Moritz' kluge Augen. Der Kater nickte und zog mit seinen Krallen einen vergilbten Zettel aus dem Brillenetui. Vergeblich versuchte Emily, die alte Schrift zu entziffern. Moritz, der Schisser, sprang wieder auf die Fensterbank und schaute nachdenklich auf die Schiffe im Hafen. Dann rannte er zur Wohnungstür, kratzte daran und miaute auffordernd. „DU willst nach draußen?“ Ungläubig öffnete Emily ihm die Tür. Wie der Blitz sauste Moritz davon. Vom Fenster aus sah sie gerade noch, wie er in der nahen U-Bahnstation verschwand. Mit Schrecken blickte sie in die großen Augen der Eule, die wieder auf der Fensterbank saß, und hörte ihre unheilvollen Rufe. Der Kater lief so schnell er konnte direkt zu einem der alten Segel-

schiffe, das er vom Fenster aus gesehen hatte. Ohne von irgendeinem bemerkt zu werden, schlich er auf leisen Sohlen bis an den Bug. „Na endlich! Du hast aber ganz schön lange gebraucht“, schimpfte ein kleiner Metallvogel, der dort angebracht war. „Ich hab’ die Eule gesehen. Vor Stunden schon. Wir müssen Emily den Trank bringen. Jetzt mach schon. Wir haben keine Zeit!“ Moritz verdrehte die Augen. Er fuhr seine Krallen aus und löste die Schrauben. Kaum war das Metall zu Boden gefallen, verwandelte sich der kleine Metallvogel in einen schillernden Eisvogel. Er trug um den Hals ein kleines, seltsam geformtes Fläschchen. „Auf geht’s“, rief er. Und in einem rasanten Tempo ging es zurück. Die Leute auf der Straße schauten ihnen verwundert nach. Dass ein Kater einen Vogel verfolgte, war nichts Neues. Aber dass ein Vogel hinter einem Kater herflog, das hatten sie noch nie gesehen. Die beiden ließen sich durch nichts aufhalten. Außer Atem kam der Kater zu Hause an. Er kratzte und miaute vor der Wohnungstür. Als Emily vorsichtig öffnete, sprang Moritz in die Wohnung. Die Tür stieß er mit seinen Hinterbeinen so schnell zu, dass der Eisvogel gerade noch durchfliegen konnte. Emily starrte sie mit großen Augen an. Was war das denn? Sie wollte sich zu Moritz beugen, um ihn zu streicheln, da rutschte ihr der Teppich unter den Füßen weg und sie lag der Länge nach in der Diele. Als ob der Kater es geahnt hätte, warf er ihr das alte Brillenetui zu. Geistesgegenwärtig knipste sie den Verschluss auf und das Geräusch der knackenden Knochen erstarb. Jetzt erinnerte sie sich wieder, dass ihre Großmutter ihr dieses Geheimnis verraten hatte: Immer, wenn sie knackende Knochen hörte, sollte sie den Verschluss öffnen, dann würde es aufhören. Als ob ihre Großmutter sie dadurch vor dem grausigen Geräusch beschützen wollte. Dankbar schaute sie Moritz an. „Wen hast Du denn da mitgebracht? Und wo warst Du?“ Der kleine Eisvogel setzte sich direkt vor Moritz auf den Boden. Als der mit der Pfote nach dem Fläschchen greifen wollte, krächzte die Eule vor dem Fenster lauter als zuvor. Erschrocken drehte sich Emily nach ihr um. Da hielt Moritz ihr das kleine Fläschchen vor die Nase und miaute. „Ist das für mich?“ Wieder maunzte der Kater. Sie nahm das Fläschchen und wusste nicht, was sie damit machen sollte. Der kleine Vogel schlug aufgeregt mit seinen Flügeln und Moritz miaute eindringlich. „Soll ich das etwa trinken?“ Es roch penetrant nach Kokosmilch. Aber sie trank alles in einem Zug. „Und jetzt?“ Emily schaute Moritz fragend an. Der lächelte und ließ sich erschöpft in seiner Sofaecke nieder. Der kleine Eisvogel hockte sich auf die Lehne und sah erleichtert aus. Emily musste trotz der ganzen Aufregung lachen. Sie stand auf und ging in die Küche. Sie wollte endlich frühstücken. Auf dem Weg in die Küche fiel ihr Blick auf das Fenster. Die Eule war nicht mehr zu sehen. Auch nicht zu hören. Sie war weg! Sollte sie von dem Fluch

befreit sein? Als ob sie ihre Gedanken lesen konnten, nickten der Kater und der kleine Vogel. Glücklicherweise tanzte Emily durch die Wohnung, ohne auch nur ein einziges Mal zu stolpern. So lebten die drei noch viele Jahre zusammen. Emily, ihr Kater Moritz, der sich wieder nur in ihrem Beisein auf die Fensterbank traute, und der kleine Eisvogel. Ende.



## „Ich wollte bleiben. Ich ging.“<sup>1</sup>

Poetische Dialoge als Empowerment für junge Geflüchtete –  
ein Erfahrungsbericht

„Was man in diesen Gedichten hören kann, ist Anschauung, Erfahrung und Affekt, unmittelbar in Sprachbilder gesetzt. Vielleicht hätte Kafka dazu gesagt: wie eine ‚Axt für das gefrorene Meer in uns‘“ (The Poetry Project 2017: Rückdeckel). Diese Zeilen schrieb der Literatur- und Kulturwissenschaftler Joseph Vogl über die erste öffentliche Poesie-Lesung von minderjährigen afghanischen Geflüchteten, die über The Poetry Project zusammengefunden hatten. Das war im Mai 2016, die Lesung fand in den Räumlichkeiten des Berliner Freiraum in der BOX statt. Die Gedichte der Jugendlichen waren auf schlichten schwarz-weißen Bannern visualisiert, hingen wie Schriftrollen an Rundstäben von den hohen Decken der Ausstellungsräume und hoben sich markant von den unregelmäßigen roten Backsteinwänden ab. „Dein Land existiert nicht“, prangt es ganzjährig an der Fassade des imposanten ehemaligen Stallungsgebäudes, in übergroßen Neonlettern, die einem pink entgegenleuchten, sobald es dunkel wird.

Ich selbst fand erst später zum Projekt, es begegnete mir zum ersten Mal im September 2017, als ich das Abendprogramm-Team des ilb (internationales literaturfestival berlin) unterstützte, das traditionell in den Räumlichkeiten des Hauses der Berliner Festspiele stattfindet. Auch dort waren Banner des Poetry Project ausgestellt, diesmal waren Auszüge aus literarischen Reportagen abgedruckt worden. „Iran, wenn du mir Schmerzen bereitet hast, / so verzeih ich dir, / Iran, wenn du mich lächerlich gemacht hast / für mein Afghanisch-Sein, / ich verzeihe dir“, lautet eine besonders lyrische Passage in dem Text „Häutungen“ von Mahdi Hashemi (Hashemi 2018: 84). Darin berichtet Mahdi von seinen negativen Erfahrungen als Flüchtlingskind im Iran. Gerade einmal drei Monate war er alt, als seine Familie aus Afghanistan in den Iran floh, an das Land seiner

.....

1 Titel der Anthologie des Poetry Project, frei nach dem Gedicht „Beginn des Lebens“ von Mohamad Mashghdost. Dort heißt es: „Ich wollte gehen / und ich blieb. / Ich wollte bleiben / und ich ging“ (The Poetry Project 2019: 198).



Geburt hat er keine Erinnerung. Umso prägender waren für ihn Kindheit und Jugend im Iran: „Noch heute trifft es mich, dass ich bei keinem der sportlichen Fußballwettkämpfe in der Schule oder im Bezirk mitmachen durfte. Ich durfte nicht teilnehmen, weil ich Afghane bin. Mein älterer Bruder wollte unbedingt, dass ich in die Schule gehe. Aber ich wusste, dass mir keine der Türen, die er mir versprach, im Iran offenstanden. Weil ich ein afghanischer Flüchtling bin“ (ebd.: 85). Aufgrund dieser Perspektivlosigkeit, aber auch weil 2015 vermehrt ‚Anwerber‘ gezielt junge Afghanen in den iranischen Koranschulen ansprachen, um sie für den Dschihad in Syrien zu gewinnen, schickte seine Familie den 15-Jährigen allein auf den Weg nach Europa. Einer seiner Freunde hatte sich damals entschieden, dem Ruf nachzugehen und sich dem Krieg in Syrien anzuschließen. Mahdis Vater hatte zwei Brüder im Krieg in Afghanistan verloren und fürchtete um das Leben seines Sohnes. Heute arbeitet Mahdi in Berlin auf sein Abitur hin. Von seinem Freund hörte er nie wieder.

Das Festival ging vorüber, ohne dass ich die Menschen zu jenen Bannern gesehen hatte, die mich immer wieder anzogen. Doch die Geschichten waren sofort wieder präsent, als ich Anfang 2018 über eine Ausschreibung stolperte, dass das Projektteam Verstärkung suchte. Die jungen Poeten der ersten Stunde (da sich das Projekt zunächst primär an unbegleitete Minderjährige richtete und erst später verstärkt auch an junge Menschen, die mit Angehörigen geflohen waren, gab es zunächst einen deutlichen Männerüberschuss, denn es waren vor allem junge Männer, die allein auf den Weg geschickt wurden) sind mittlerweile fast alle volljährig, besuchen die schulische Oberstufe oder machen eine Ausbildung. Die Schreibtreffen finden nicht mehr so regelmäßig statt, aber aus der Gruppe sind enge Freundschaften entstanden, und es ergeben sich auch darüber hinaus immer wieder ‚poetische‘ Anlässe zusammenzukommen.

The Poetry Project gründete sich auf Initiative von *SPIEGEL*-Auslandskorrespondentin Susanne Koelbl hin, die eine Brücke zu minderjährigen Geflüchteten aufbauen wollte, die in den Krisenjahren 2015/16 unbegleitet ihre Heimat verlassen mussten. Die Journalistin wollte mehr darüber erfahren, wie die jungen Menschen ihre Flucht erlebt hatten, wie es ihnen nun erging, ohne ihre Familien in Gemeinschaftsunterkünften in Deutschland, und wie sie sich ihre Zukunft vorstellten. Als jene Brücke zum gegenseitigen Verständnis, als Sprache des Dialogs, wählte sie die Poesie. Die kreative Schreibform sollte es ermöglichen, Erfahrungen in Worte zu fassen, die zunächst nicht artikulierbar schienen. Dank einer Modellprojektförderung der Bundesregierung im Programmbereich „Demokratie leben!“ und mit Kofinanzierung der Bundeszentrale für

politische Bildung konnten ab Herbst 2017 bis Ende 2019 rund 70 Schreibgruppen deutschlandweit gegründet werden. Durch die Unterstützung professioneller Übersetzer\*innen wurden Teilnehmende aus verschiedenen Herkunftsländern angesprochen, wobei Afghanistan und Syrien die Schwerpunktländer darstellten. Auch in Deutschland aufgewachsene Jugendliche kamen zu den Schreibgruppen – denn es sollte ein poetischer Dialog über Länder- und Sprachgrenzen hinaus entstehen. Um die 10 junge Menschen trafen sich pro Gruppe über mehrere Wochen und schrieben gemeinsam Texte, vor allem in Gedichtform, aber es entstanden auch Briefe, literarische Reportagen und kurze Theaterstücke. Begleitet wurden sie dabei von professionellen Autor\*innen, Sozial- und Theaterpädagog\*innen. Den Jugendlichen stand es frei, in ihrer Muttersprache zu schreiben, und der gemeinsame Übersetzungsprozess förderte dabei ebenso Momente des gegenseitigen Verständnisses wie die vielen langen Gespräche, die sich anhand der Texte entsponnen.

Sei neben mir und sieh,  
was mir geschehen ist.  
Es ist vorbei, die Spuren noch im Herzen.  
Kein Platz für mich für Schlaf in diesem Bus.  
Die Füße vertrocknet, der Traum versank im Auge.  
Die Polizei sagte Stopp.  
Geht zurück, geht zurück.  
Alle dann in den Waggons, nur ich allein auf dem Gleis.  
Das Schlauchboot sank und mein heißes Herz für Europa wurde kalt.  
Die Welt schlief, nur wir waren wach,  
hungrig, durstig, müde.  
Wir sind ja weggegangen, schwieriger wird es, zurückzukehren.  
Das ganze Sich-Zerreißen, für ein bisschen Ruhe.  
Nicht meine Ruhe.  
Die Ruhe meiner Familie.  
(The Poetry Project 2017: 11; The Poetry Project 2019: 12)

Yasser Niksada war 14 Jahre alt, als er 2015 ein erstes Gedicht über seine Flucht verfasste, „Spuren“. Er stammt aus dem Panshir-Tal in Afghanistan, doch seine Familie floh vor den Taliban nach Teheran, als er noch ein kleines Kind war. Im Iran sahen seine Eltern, genau wie die Familie von Mahdi, keine Perspektive für den jungen Yasser, also arrangierten sie seine Flucht. Zunächst war er sehr zögerlich, über diese Erlebnisse zu sprechen, doch schließlich vertraute er seine

Gedanken dem Papier an: „Manche Dinge, die passiert sind auf dem Weg, habe ich verdrängt. Sie kommen jetzt erst durch das Schreiben wieder hoch, und so kommen sie zu einem Abschluss“, erzählte Yasser in einem Interview mit ZDF tivi. „Jemand, der in Sicherheit und Wohlstand aufgewachsen ist, kann das nicht verstehen. Wenn man es dann aber erklärt, zum Beispiel in Gedichtform, machen sich die Menschen vielleicht Gedanken, was wäre, wenn sie dasselbe Schicksal treffen würde, wie Krieg, Verwüstung oder Hoffnungslosigkeit. Dann können sie es eher nachvollziehen und verstehen“ ([o. A.] 2017: Vimeo „Yasser Niksada – Gedichte schreiben über die Flucht“).

Als Auslandskorrespondentin hatte Susanne Koelbl unter anderem aus Afghanistan, dem Iran und Syrien berichtet, auch Yassers Familie besuchte sie schließlich in Teheran. Auf ihren Reisen begegnete ihr vielfach die Erzähltradition, auch in alltäglichen Situationen Geschichten in Versform vorzutragen, etwa bei einem gemeinsamen Abendessen. Die Lyrik und ihren Vortrag erfuhr sie als einen Raum, in dem es möglich war, im Alltag unterdrückten Gefühlsregungen verbalen wie auch mimischen Ausdruck zu verleihen. Diese Form des Ausdrucks wollte sie sich für The Poetry Project zunutze machen, um einen Dialog anzuregen, der gegenseitiges Verständnis zwischen den Neuankömmlingen und der Bevölkerung in Deutschland schaffen sowie den oftmals von Stereotypen geprägten medialen Diskurs mit den Perspektiven der Betroffenen ergänzen sollte. Ende 2015 ging sie erstmals in Berliner Gemeinschaftsunterkünfte und bot minderjährigen Geflüchteten an, auf Farsi bzw. Dari ihre Erfahrungen aufzuschreiben, im Schutzraum der Poesie. Unerlässlich war dabei Aarash D. Spanta, ein befreundeter Rechtsanwalt und Übersetzer, der nicht nur sprachlich vermittelte, sondern durch seine eigene Biografie ein besonderes Vertrauensverhältnis zu den Jugendlichen aufbauen konnte. Spantas Familie war ebenfalls aus Afghanistan nach Deutschland geflohen, im Jahr 1982. Sein Vater ging später zurück nach Afghanistan und wurde Außenminister – der Name Spanta war daher vielen afghanischen Geflüchteten ein Begriff, was einige von ihnen erst dazu ermutigte, sich auf das poetische Experiment einzulassen. Hinzu kam später noch der Berliner Künstler Rottkay, der die verschiedenen Stationen der Jugendlichen fotografisch dokumentierte und Ausstellungen in Text und Bild konzipierte.

Die ersten Gedichte, die zunächst auf diese private Initiative hin entstanden, übertrafen durch ihre emotionale Tiefe und kraftvollen Sprachbilder bei Weitem die Erwartungen aller Beteiligten. Die Gedichtform spielte dabei in mehrfacher Hinsicht eine wichtige Rolle. Was diese als Kunstform ausmache, ist auch eine zentrale Frage, die Roman Jakobson in „Linguistik und Poetik“ beschäftigt.

Der Semiotiker prägt darin das Konzept einer „poetischen Funktion“, anhand derer er die Funktionsweise unterschiedlicher Sprechakte genauer analysiert. Die poetische Funktion, eine „Ausrichtung auf die Botschaft um ihrer selbst willen“ (Jakobson 1960: 92), also die Form und Beschaffenheit der Botschaft, ist laut Jakobson nicht auf die Dichtung begrenzt, doch prägt sie jene in besonderem Maße. Er fokussiert dabei auf Selektionsprozesse hinsichtlich Wort- und Klangwahl, die primär auf die ästhetische Qualität poetischer Texte ausgerichtet sind. Nun ging es The Poetry Project zunächst nicht um eine fragliche Qualität der entstehenden Texte, produktionsästhetische Kriterien rückten sukzessive in den Fokus, um ein breiteres Publikum erreichen zu können. Primär sollten die jungen Geflüchteten eine Möglichkeit erhalten, ihren eigenen Erfahrungen Ausdruck zu verleihen. Der Fokus auf Selektionsprozesse hinsichtlich der Sprachform bot jedoch den entscheidenden Vorteil, Dinge sagbar erscheinen zu lassen, auf deren Kontext sich zu konzentrieren zunächst als zu schmerzhaft erschien.

So auch bei Yasser, für den das Schreiben einen wichtigen Artikulationsprozess darstellte, der ihm die Auseinandersetzung mit traumatischen Erfahrungen ermöglichte. Viele Geflüchtete berichten, dass sie das Erlebte nicht aussprechen, aber doch *aufschreiben* können. Rojin Namer ist eine weitere Poetin, auf die dies zutrifft. Im Alter von 12 Jahren floh sie mit einem Großonkel aus Damaskus, nachdem Soldaten sie für das Militär rekrutieren wollten. „Es ist schwer, eine Fluchtgeschichte hinter sich zu haben“, beschrieb die junge Syrerin dem Geflüchteten-Magazin *Neu in Deutschland*:

Ich finde nur selten jemanden, der offen darüber redet. Auch ich kann meine Gefühle nicht aussprechen. Ich kann sie nur auf ein Blatt Papier bringen und dann vortragen. Früher habe ich meine Gedanken in einem dunklen Loch begraben. Zum Glück hatte ich immer Menschen in meiner Nähe, die mich herausgezogen haben aus diesem Loch, und auch Poetry ist immer eine Hand gewesen, die mir aus dem Dunkeln herausgeholfen hat. (Namer 2019)

Ihre Fluchtgeschichte hat Rojin bereits im Alter von 14 Jahren künstlerisch verarbeitet und mittlerweile vielfach vor Publikum vorgetragen:

Ich war lange unterwegs.  
Tagelang bin ich gelaufen.  
Tagelang saß ich im Zug auf dem Boden.  
Tagelang saß ich im Gefängnis.

Tagelang schlief ich auf der Straße.  
Ich hatte nichts zum Essen.  
Meine Klamotten wurden von den Schleppern weggeschmissen.  
Meine Schuhe waren zerrissen.  
Ich erkannte mich selbst nicht wieder.  
Ich sah nicht wie ich aus.  
Ich hatte den Nullpunkt in meinem Leben erreicht.  
Ich hatte den Punkt erreicht, an dem man sich über nichts mehr freuen kann.  
Ich hatte das Gefühl, verlernt zu haben, was Leben ist.  
Das war alles so unendlich viel.  
Und unendlich anstrengend.  
Ich dachte für einen Moment, dass ich nicht mehr kann.  
Aber wenn man einmal unterwegs ist und nicht weiß,  
wann das Ende ist, dann muss man es schaffen.  
Es gibt kein Zurück.  
(The Poetry Project 2019: 14)

Das kreative Schreiben kann Menschen mit traumatischen Erfahrungen eine Möglichkeit bieten, sich gerade so tiefgreifend mit ihren Gedanken auseinanderzusetzen wie in einem bestimmten Moment vonnöten bzw. erträglich. Zum einen können durch den Schreibprozess nicht etwa wie in einem Gespräch Gegenfragen als Trigger aufkommen, die an Verdrängtem rühren könnten, mit dem die betroffene Person sich (noch) nicht aktiv auseinanderzusetzen bereit ist. Insbesondere die Poesie kann als Ausdrucksform durch ihren Fokus auf die sprachliche Ausgestaltung des Artikulierten einen weiteren Vorteil haben. „Mehrdeutigkeit“, schreibt Jakobson, „ist eine unabdingbare, unveräußerliche Folge jeder in sich selbst zentrierten Mitteilung, kurz eine Grundeigenschaft der Dichtung. [...] Nicht nur die sprachliche Botschaft selbst, auch Sender und Empfänger werden mehrdeutig“ (Jakobson 1960: 110–111). Die sprachliche Dichte macht ein beliebiges Maß an Distanzierung möglich, da sie keine zusammenhängende Narration verlangt, sondern einen Fokus auf einzelne Details erlaubt, und darüber hinaus können beliebig viele Elemente fikionalisiert oder mit den Erzählungen anderer verflochten werden. Die Poesie als Form fungiert als Instrument, die eigenen Emotionen zu artikulieren, ohne die persönliche Betroffenheit ausformulieren zu müssen.

Rund 68.000<sup>2</sup> unbegleitete minderjährige Geflüchtete gab es laut dem BumF (Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge) Ende Januar 2016 in Deutschland, darunter etwas über 4000 allein in Berlin (b-umf.de/p/zahlen-statistiken/). Generell war man auf die hohen Geflüchteten-Zahlen nicht vorbereitet, die Bilder von frierenden Menschen vor dem Berliner Landesamt für Gesundheit und Soziales verbreiteten sich in sämtlichen Print- und Online-Medien. Für unbegleitete Minderjährige gestaltete sich die Situation besonders dramatisch, viele waren einsam ohne ihre Eltern und Geschwister, und es gab nicht genügend Anlaufstellen, die ihnen Beistand bei behördlichen Prozessen hätten leisten können. Zudem wollten viele mit der Familie im Heimatland nicht über ihre tatsächlichen Erfahrungen sprechen, denn die Eltern hatten sie ja mit der Hoffnung fortgeschickt, dass es ihnen an einem anderen Ort besser ergehen würde. Die auf der Flucht erlittenen Traumata behielten sie für sich.

„Acht Tage und acht Nächte habe ich geschlafen. Und jeder Tag im Krankenhaus kam mir vor wie ein Jahr“, schrieb der damals 15-jährige Shahzamir Hataki aus Mazar-e-Sharif, der auf dem Weg nach Griechenland mit einem überfüllten Schlauchboot gekentert war. „Am 20. Tag rief ich zu Hause an. Mutter sagte, warum hast du dich nicht gemeldet? Drei Tage habe ich nicht gegessen vor Sorge. Ich sagte, ich sei wohlbehalten angekommen, nur hätte ich das Geld für das Telefon nicht gehabt. Wie konnte ich ihr sagen, dass ich zehn Tage nur Kakao zu mir nehmen konnte, weil mein Körper voller Salzwasser war?“ (The Poetry Project 2017: 32). Shahzamir fand durch den Vortrag seiner Gedichte schließlich Menschen, mit denen er über seine Erlebnisse und Ängste frei sprechen konnte. Zwei dieser Menschen nehmen für ihn mittlerweile eine sehr besondere Rolle ein, wie er auch in einem Interview berichtete:

Ich habe sie durch das „The Poetry Project“ kennengelernt. Sie waren mein Vormund. Und obwohl ich jetzt über 18 bin, haben wir immer noch Kontakt. Sie organisieren sehr viel für mich, wenn es um Schule oder um meinen Aufenthaltsstatus geht, um Angelegenheiten mit dem Anwalt. Wir telefonieren, sie sind für mich wie eine zweite Familie, ich nenne sie sogar Mama und Papa. Wir treffen uns regelmäßig und teilen viel miteinander. (Menzel 2020a)

.....

2 Diese Zahl enthält rund 8000 ehemalige unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, „im Rahmen der Hilfen für junge Volljährige in der Zuständigkeit der Jugendhilfe“.

Für viele Geflüchtete dagegen bleibt ein Mangel an Vertrauenspersonen bestehen, und es ergibt sich zusätzlich die Hürde, dass das Konzept einer tiefenpsychologischen Betreuung zur Traumabewältigung in vielen Ländern grundsätzlich wenig Anerkennung findet, bei Menschen mit Fluchthintergrund im Speziellen. Darauf wies auch Hadi Marifat im Rahmen einer Panel-Diskussion bei der Berliner Heinrich-Böll-Stiftung hin.<sup>3</sup> „What should a German therapist tell those people?“, fragte der Menschenrechtler und Geschäftsführer der Afghan Human Rights & Democracy Organization und wies darauf hin, dass sich Geflüchtete vielfach missverstanden fühlten von Menschen, die ihre Erfahrungen nicht annähernd teilten, und seien diese noch so routiniert im Umgang mit Traumatherapie. Das Nicht-Artikulieren von Erlebtem kann wiederum zu anhaltenden Problemen führen und nicht zuletzt bestehende Depressionen verstärken, weshalb das Schreiben eine wichtige Form der Verarbeitung darstellen kann.

Viele der Jugendlichen wollten ihre Gedichte zunächst für sich behalten, was allen jungen Poet\*innen dezidiert stets freistand, die meisten entschlossen sich jedoch früher oder später, ihre Texte in ihrer jeweiligen Schreibgruppe vorzulesen – und einige von ihnen taten dies zusätzlich auf öffentlichen Bühnen. Die erste Schreibgruppe des Poetry Project gewann im Februar 2018 den renommierten Else Lasker-Schüler-Lyrikpreis. Als „Beispiele gelungener Integration“ (Dege 2018) bezeichnete Hajo Jahn, Vorsitzender der Wuppertaler Else Lasker-Schüler-Gesellschaft, die sechs jungen Preisträger. Die deutsch-jüdische Dichterin und Namensgeberin des Preises hatte ebenfalls aus ihrer Heimat fliehen müssen, wenn auch als erwachsene Frau. 1933 verließ Lasker-Schüler Deutschland, um den Nazis zu entkommen, ging zunächst in die Schweiz und dann nach Palästina, von wo aus ihr schließlich die Rückreise verweigert wurde. Auch ihre Erfahrungen schlugen sich im künstlerischen Schaffensprozess nieder, eines ihrer späteren Gedichte trägt etwa den Titel „Die Verscheuchte“.

Der Lyrikpreis ermutigte die Jugendlichen, weiter zu schreiben, und immer mehr Anfragen erreichten das Projekt, öffentliche Lesungen zu veranstalten. Reisen durch ganz Deutschland wurden organisiert, um Veranstaltungen unter anderem beim Erlanger Poetenfest, der Frankfurter Buchmesse und dem Literaturfest München zu ermöglichen; bei einer SPIEGEL live-Veranstaltung in Berlin las Herbert Grönemeyer die deutschen Fassungen der Gedichte. Das Mitteilungsbedürfnis der jungen Poet\*innen wuchs zu gleichen Teilen, die Texte

.....

3 Das Panel fand im Rahmen der Fachtagung „Rückkehr um jeden Preis? Migrationspolitik, Berautungsrealitäten und Situation in den Herkunftsländern“ am 21.10.2019 statt.

dienten nicht mehr vordergründig der Verbalisierung von Furcht und Sehnsucht, sondern mit der in Deutschland verbrachten Zeit wuchs das Bedürfnis, sich aktiv politisch zu positionieren. „Notiert nicht / Ich sei ein Flüchtling“ (The Poetry Project 2019: 218), lautet etwa eine Zeile in einem Gedicht des Syrers Ali Alzaem, der sich damit gegen die Neigung wendet, Geflüchtete auf ihre Flucht zu reduzieren, anstatt sie als Individuen zu betrachten. Ali stammt aus dem schwer umkämpften Idlib, 2015 kam er zusammen mit seiner Familie nach Deutschland, sein Vater ist ebenfalls Poet. Ali liebt die Bühne, spielt neben der Schule Theater und organisiert politische Diskussionsveranstaltungen.

„5500 Flüchtlinge erreichen am Dienstag Grenze in Niederbayern“, titelte die *Passauer Neue Presse* im Oktober 2015. Hinzu kommen Schlagzeilen wie „Innenminister de Maizière: 2015 kamen 890.000 Flüchtlinge nach Deutschland“ ([o. A.] 2016b), „Flüchtlinge: 500.000 Familienangehörige aus Syrien erwartet“ ([o. A.] 2016a), „Flüchtlingsboot gekentert – Mindestens 65 Tote vor der Küste Tunesiens“ ([o. A.] 2019). Medienübergreifend sind Berichte zu finden, die Geflüchtete als gesichtslose Masse zeichnen. Nicht, dass diese Zahlen nicht essenziell wichtig wären. Doch Porträts über individuelle Schicksale finden sich in der Regel wesentlich weiter unten im Nachrichtenfeed bzw. auf den hinteren Seiten von Printmagazinen, was Identifikationsprozesse mit den Betroffenen erschwert und reduktive Lesarten begünstigt; es sei an dieser Stelle nur auf das weit verbreitete Framing als „Flüchtlingswelle“ verwiesen. Es dominieren Blicke *auf* die Geflüchteten, nicht ihre eigenen Perspektiven, wodurch nicht zuletzt eine Hierarchisierung zugunsten des Aufnahmelandes stattfindet, denn es sind die westlichen Narrative, die durch die Medien priorisiert werden. „Power is the ability not just to tell the story of another person, but to make it the definitive story of that person“, formuliert Chimamanda Ngozi Adichie in ihrem berühmten TED Talk „The danger of a single story“ (Adichie 2009). Darin weist sie auch darauf hin, dass die Stereotype, die durch einseitige Darstellungen verbreitet werden, im Zweifelsfall zwar nicht jeglicher Grundlage entbehren, vor allem jedoch dazu beitragen, Menschen auf jene zu reduzieren und damit auf eine einzige Erzählung – im Fall der Geflüchteten die Erzählung ihrer Flucht und damit ihrer Bedürftigkeit. Eine Vielfalt an Erzählungen hingegen biete ein empowerndes Potenzial: „Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign, but stories can also be used to empower and to humanize. Stories can break the dignity of a people, but stories can also repair that broken dignity“ (ebd.) Erzählungen aus Sicht der Betroffenen können nicht nur ein hohes Maß an Empathie bei den Lesenden/Zuhörenden hervorrufen,



sie können den Erzählenden *agency* verleihen, indem diese Narrative aktiv beeinflussen.

So hatten sich auch die Themen bei The Poetry Project mit der Zeit anhand der Bedürfnisse und Interessen der Schreibenden entwickelt. Die Erzählungen wurden vielfältiger, nach einigen Monaten ging es verstärkt um die Emanzipation von der Vergangenheit, um prägende Begegnungen, um Geschlechterrollen und Identitätsfindung. Hieß es zu Beginn auf die Frage hin, welches Gedicht im Rahmen einer Lesung vorgetragen werden sollte, in der Regel „Ich weiß nicht“, wurden die individuellen Präferenzen mit der Zeit immer klarer, und einige Poet\*innen distanzieren sich vollständig von älteren Texten, da sie sich kaum noch mit ihnen identifizierten bzw. sich nicht immer wieder mit der Vergangenheit auseinandersetzen wollten, sondern vermehrt mit ihrer Gegenwart und Zukunft. Das Projekt bemühte sich einen Rahmen zu schaffen, der den Teilnehmenden ein Gemeinschaftsgefühl ermöglichen würde und durch den Erfahrungsaustausch ein verstärktes Bewusstsein für die individuelle Handlungsfähigkeit, einen Rahmen für gegenseitiges Empowerment also.

„Der Begriff ‚Empowerment‘, so die Definition von Norbert Herriger, „bedeutet Selbstbefähigung und Selbstermächtigung, Stärkung von Eigenmacht, Autonomie und Selbstverfügung“ (2010: 20). Der Terminus hat im Kontext Sozialer Arbeit besondere Relevanz, wo das Konzept durchaus unterschiedlich ausgelegt wird. Wichtig für das Selbstverständnis von The Poetry Project ist eine Passage aus Herrigers späteren Ausführungen:

Das Subjektmodell des Empowerment-Konzeptes [...] ist getragen von dem festen Glauben an die Fähigkeiten des Individuums, in eigener Kraft ein Mehr an Autonomie, Selbstverwirklichung und Lebenssouveränität zu erstreiten – und dies auch dort, wo das Lebensmanagement der Adressaten sozialer Hilfe unter einer Schicht von Abhängigkeit, Resignation und ohnmächtiger Gegenwehr verschüttet ist. (Herriger 2010: 73–74)

Der Aussage, dass der Gewinn an Autonomie in eigener Kraft erfolgen kann und soll, liegt die Annahme zugrunde, dass Betroffene nicht von Personen empowert werden können, die nicht selbst unter entsprechenden traumatischen Erfahrungen bzw. struktureller Diskriminierung leiden oder gelitten haben. Kritisch zu sehen bei diesem Ansatz ist die Tatsache, dass die Ursachen für den fraglichen Verlust an Autonomie wenig Berücksichtigung finden, dagegen ist es ein Fortschritt der letzten Jahre, dass durch dieses Empowerment-Konzept die jeweilige *agency* der Individuen in den Blick genommen wird, anstatt die Men-

schen auf Grundlage eines paternalistischen Fürsorgekonzeptes als hilfsbedürftige und passive Opfer zu betrachten.

Erst kürzlich schickte Rojin mir eine WhatsApp-Nachricht. Ihr war es nicht allzu gut gegangen in den letzten Monaten, doch dann war sie lyrix-Preisträgerin 2020 geworden, und sie wurde mit Yasser und Shahzamir für eine Sea-Watch-Kampagne interviewt (unter anderem auch über ihre Erfahrungen mit dem Schreiben). Nun fragte sie mich, ob ich für sie über einen Text lesen könne, den sie für ihre Insta-Story geschrieben habe, um sich bei ihren Followern zu bedanken. Sie beschreibt darin, wie sehr sie diese Ereignisse dazu ermutigt haben, nicht aufzugeben, sondern auf sich selbst zu vertrauen. Wie vielen Menschen sie mit dem Teilen ihrer persönlichen Geschichte Halt geben konnte. „Ich habe noch nie so viel hintereinander erlebt wegen dem Schreiben“, beginnt Rojin. Ich würde an ihrem Text nichts ändern, antwortete ich ihr. In gekürzter Form lautet er wie folgt:

ich freue mich jedes Mal wenn irgendjemand kommt der eins meiner Gedichte irgendwo gelesen hat und sagt „ich habe das Gefühl du hast über mich geschrieben“ ja!! ich habe über uns geschrieben ich habe darüber geschrieben dass du nicht alleine bist ich habe über unsere Erfahrungen geschrieben die man sich nicht mal bildlich vorstellen kann ich schreibe über den Schmerz den andere kurz fühlen sollten bevor sie mit uns reden bevor sie Vorurteile haben bevor sie mit dem Druck ankommen die deutsche Sprache zu lernen redet doch erstmal mit uns fragt uns was wir erlebt haben bevor es mit dem Druck anfängt den wir eigentlich schon längst hatten als wir uns auf den Weg hierher gemacht haben ich bin eine Stimme für uns und ich bin stolz darauf diese Stimme zu sein. (Aus dem Instagram-Account von Rojin, 2.8.2020)

Rojin betont in ihrem Post, wie wichtig es ist, sich verstanden und gesehen zu fühlen, nicht allein zu sein mit schmerzhaften Gedanken. Ein wichtiger Ansatz ist dies auch im Zusammenhang mit genderspezifischer Diskriminierung. Sich in einem geschützten Rahmen auszutauschen über ähnliche negative Erfahrungen, die Realisierung, anhaltende Probleme nicht allein bewältigen zu müssen, ist ein wichtiger erster Schritt. Die rein männliche Poetry-Schreibgruppe der ersten Stunde wurde bald mit jungen Frauen ergänzt, andere Gruppen wurden als dezidierte Frauen-Gruppen gebildet, um den Teilnehmerinnen einen gesonderten *Safe Space* zu bieten. „Jeder andere Mensch im Supermarkt kann ganz ‚normal‘ einkaufen gehen / Doch ich, in dieser Menge / Mache den Unterschied

für sie / Verschiedenste Menschen sind dort / Aber das Security Personal / Lungert hinter meinem Rücken / Warum immer ich? / Wegen meines Kopftuches / Weil ich Muslimin bin“ (The Poetry Project 2019: 176), schrieb die 17-jährige Sarah Safi aus Kapisa. Robina Karimi aus Kabul, die in ihrer Heimat von einem Verehrer bedroht worden war, formulierte in einem ihrer ersten Texte: „Junge, hier ist nicht Afghanistan! / Sieh dich um, mach die Augen auf. / Die Dinge, die du mir dort antatst, / kannst du einem Mädchen hier nicht antun“ (ebd.: 195). Rojin wurde bei einer Lesung im Rahmen der Münchner Bücherschau in der anschließenden Panel-Diskussion zu den unterschiedlichen Freiheiten von Syrerinnen und Deutschen befragt und parierte:

Natürlich sehe ich Unterschiede. Als Frau hat man in Deutschland wesentlich mehr Freiheiten. Aber Gleichheit gibt es hier auch nicht. Zum Beispiel würde ich als Frau auch hier nicht einfach an den Straßenrand pinkeln... (Aus einer privaten, unveröffentlichten Mitschrift.)

Die Gedichte von Robina und Rojin wurden besonders oft veröffentlicht, und die beiden wurden für unterschiedliche Zeitungen interviewt, was nicht nur ihren Erzählungen wichtige Aufmerksamkeit verschaffte, sondern für die jungen Frauen auch unterstützend bei behördlichen Vorgängen wirkte.

Bei einer Lesung im Rahmen des Jugendkulturfestivals Do it! in Wuppertal wurde eine Journalistin der *Deutschen Welle* auf Robina aufmerksam und arbeitete sich tief in ihre Geschichte ein (Grunau 2018). Bei ihrer Ankunft in Deutschland 2017 wurde die Afghanin von der Jugendverwaltung als minderjährig eingestuft und in einer Erstaufnahmestelle für Minderjährige untergebracht. Doch dann tauchte ein Visum auf, das 1992 als ihr Geburtsjahr angab. Robina gab sofort zu, falsche Papiere verwendet zu haben, um mit dem Flugzeug das Land verlassen zu können, denn auf dem Landweg sei die Flucht gescheitert, was das Verwaltungsgericht als „durchaus nachvollziehbar“ anerkannte. Plötzlich gab es jedoch neue Gutachten, die ihr Falten an Stirn und Hals attestierten, sie musste als vermeintlich Volljährige in eine Sammelunterkunft. Ein beglaubigter Reisepass und Zeugnisse aus Afghanistan, laut derer sie zu diesem Zeitpunkt 16 Jahre alt war, wurden von der Ausländerbehörde nicht anerkannt, Robina musste zu zahlreichen Anhörungen, wurde vom zuständigen Mitarbeiter schikaniert. „König der Ausländerbehörde“ ist der Titel ihres Textes, in dem sie die schwierigen Begegnungen mit dem Sachbearbeiter thematisiert:

[...] Als er mit meinem Anwalt sprach, sagte er ihm:  
„Mal gewinnen Sie, mal gewinne ich.“  
Ich wünschte, jemand würde Herrn Friedrich sagen, um was es hier geht.  
Nicht um den täglichen Kampf zwischen ihm und meinem Anwalt.  
Nicht darum, wer von beiden gewinnt oder verliert.  
Was auf dem Spiel steht, ist nichts anderes als mein Leben. [...]  
(The Poetry Project 2019: 172)

Das Prosagedicht diente der *Deutsche Welle*-Journalistin als Einstieg für ihren Zeitungsartikel und ihre Recherchen wiederum als Argumentationsgrundlage für Robinas Vormundin, die die junge Geflüchtete zu sämtlichen Anhörungen begleitete. Im Januar 2020 erhielt sie endlich ihre Aufenthaltserlaubnis.

Auch zu Rojin gab es Publikationen in namhaften Zeitungen, der *Kinder-SPIEGEL* etwa berichtete anhand ihres Beispiels über den viel diskutierten Familiennachzug (Wedig 2019). Um die Familie nachholen zu können, wird unter anderem evaluiert, wie gut sich Schutzberechtigte bereits in Deutschland integriert haben – etwa anhand ihrer Deutschkenntnisse und ihres schulischen/beruflichen Engagements.<sup>4</sup> Die Veröffentlichungen fielen dabei in Rojins Fall positiv ins Gewicht. Im Herbst 2019 durfte ihre Familie tatsächlich nachkommen, nachdem es zunächst noch geheißen hatte, es bekäme nur ein Elternteil ein Visum, um mit ihrem herzkranken Bruder einzureisen. Der Druck, der auf den Schultern des jungen Mädchens lastete, war immens.

Neben Gedichten wurden bei The Poetry Project auch viele Briefe an Familienangehörige geschrieben, die nie zum Abschicken bestimmt waren, sondern vielmehr als Ventil für die vielfache Belastung der Jugendlichen dienten. Sie sollten auch dazu beitragen, ein größeres Verständnis für die jeweilige Situation der Geflüchteten bei Gleichaltrigen zu erzeugen, die in Deutschland aufgewachsen sind, und umgekehrt. Viele berichteten dem Projekt-Team, dass es ihnen verhältnismäßig leichtfiel, Freundschaften mit anderen Schüler\*innen der Willkommensklassen zu knüpfen, nicht jedoch in den Regelklassen, da es im Regelunterricht zu wenig Raum für einen intensiveren Austausch gab. Das Projekt bemühte sich daher, im Rahmen von AGs und Projekttagen entsprechende Begegnungsräume zu schaffen, wo das Schreiben als dialogisches Element genutzt wurde – z. B. in Form lyrischer Briefe, die untereinander ausgetauscht und fortgeführt wurden, aber auch in Form von Gedichten zu ähnlichen Themenkom-

.....  
4 Genauere Informationen zum Familiennachzug finden sich auf der Website des Auswärtigen Amtes: [familyreunion-syria.diplo.de/webportal/desktop/index.html#refugee](https://familyreunion-syria.diplo.de/webportal/desktop/index.html#refugee).

plexen. Rachel Ulrich gehört zu denjenigen, die sich unabhängig vom schulischen Kontext eigeninitiativ beim Projekt meldeten, um an einer Schreibgruppe teilzunehmen. Die damals 22-Jährige wuchs in Berlin auf, schilderte, wie sehr sie Politik bewege (oft im Sinne von Frustration) und wie Poesie im Gegenteil beruhigend auf sie wirke. Eines von Alis Gedichten inspirierte sie zu einem eigenen Gedicht, „Sprache ist Leben“ (die folgende Fassung ist leicht gekürzt):

Du liest dein Gedicht  
In deiner Muttersprache  
Über deine Sehnsucht  
Über dein Leben  
Und eigentlich verstehe ich nicht  
Trotzdem  
Spitze ich meine Ohren  
Falle ich in den Klang  
Höre ich die Emotionen  
Durch die Zeilen  
Und werde das Gefühl nicht los  
Ich müsste Arabisch lernen  
Um Poesie zu verstehen  
Ich höre euch streiten  
Auf Arabisch  
Über Politik, Krieg, Hoffnung und Hoffnungslosigkeit  
Über Identität  
Und ich verstehe nichts  
Trotzdem  
Spitze ich meine Ohren  
Und werde das Gefühl nicht los  
Keine Sprache hat Worte  
Für den Schmerz  
Den ein Krieg hinterlässt [...]  
Während ich schreibe  
Einen Text  
Der meine zärtlichen Gefühle für die arabische Sprache zu äußern versucht  
Ärgere ich mich  
Meine Worte gleiten mir aus den Fingern  
Verlieren die Poesie

Weil es damit endet  
Das Arabische zu politisieren  
Ich verstehe nichts  
Und werde das Gefühl nicht los  
Sprache ist Leben  
(The Poetry Project 2019: 210)

Oftmals war es die Anwesenheit und Begeisterung von Jugendlichen mit Fluchthintergrund, die schon länger beim Projekt mitgeschrieben hatten, die deutsche Schüler\*innen erst zum Schreiben bewegen konnten. Dabei war es zunächst nicht immer einfach, sie davon zu überzeugen, sich auf die Gedichtform einzulassen. Generell steckt die Lyrik in Deutschland schon seit Langem in einer Verkaufskrise, Bestseller wie bei Romanen kommen kaum vor (eine seltene Ausnahme stellt etwa Jan Wagner dar), aber es sind Klassiker wie Rilke, die noch die meisten Abnehmer\*innen finden (Hauck 2018). Und es spricht Bände über das deutsche Schulsystem, wie viele Jugendliche sich meiner Erfahrung nach krampfhaft um Kreuz- und Paarreime bemühen, wenn man sie ohne weitere Angaben um das Verfassen eines Gedichtes bittet. Man möchte sie dazu anhalten, die Einleitung einer Lyrikanthologie herauszureißen, frei nach Dead Poets Society, um sich von traditionellen Vorstellungen von Poesie zu lösen.

Dabei erfährt die Lyrik gerade ein Revival, das durch seinen ausgeprägten visuellen Charakter und die Distributionsform vor allem jüngere Generationen in besonderem Maße anspricht – „Instapoetry“. Dieser Form verdankte unter anderem auch Rupi Kaur ihren Erfolg, inklusive Buchvertrag. Viele junge Menschen ließen sich dadurch inspirieren, eigene lyrische Texte zu verfassen, darunter auch viele Poetry Project-Teilnehmer\*innen. Das Format ließ die Hemmschwelle zur eigenen Textproduktion sinken, und viele erhielten durch das Posten ihrer Texte umgehend positives Feedback, was sie zum Weitermachen ermutigte. „Each poem is as unmemorable and reusable as a coffee keep-cup, deployable several times over the course of a few weeks while still seeming new“, lautet dagegen das harsche Urteil von Clare Bucknell in der *London Review of Books* über das Phänomen der Instapoetry (Bucknell 2020: 55). Die zeitgenössische massentaugliche Literatur sei „unreal, empty“ (Foster Wallace 1988: 53) und „mistake-free, seamless as fine linoleum“ (ebd.: 61), beklagte 1988 auch schon David Foster Wallace. Er gilt mithin als Begründer der Postironie, die eine Transzendenz jener Ironie anstrebt, die vor allem postmoderne Literatur prägt und die, wenn unreflektiert verwendet, mitunter Haltung und Verantwortung des enunzierenden Subjekts zu verschleiern droht.

Tatsächlich lässt sich in den letzten Jahren ein Trend zu autobiografischem Schreiben erkennen, das keinesfalls auf Humor bzw. auch Ironie verzichtet, aber geprägt ist von einer gewissen Gefühlsbetontheit und auch vordergründiger Verletzlichkeit und Aufrichtigkeit. Genannt seien hier etwa Annie Ernaux, Ben Lerner und Ocean Vuong – prämierte Autor\*innen und Lyriker\*innen, deren Bücher mit hohen Auflagenzahlen verlegt werden. Sie machen deutlich, dass sich ein Fokus auf Emotionalität nicht in Plattitüden erschöpfen muss, sondern äußerst künstlerisch, philosophisch wie auch gesellschaftskritisch ausfallen kann. Und so erzeugten auch die Gedichte der Schüler\*innen in der Regel die euphorischsten Reaktionen, wenn die Jugendlichen zunächst gemeinsam über bestimmte Themen reflektierten, sich dann jedoch von Überlegungen zur Form freimachten und sich auf die Verbalisierung von eigenen Erfahrungen oder von Bildern und Geschichten konzentrierten, die sie aus unterschiedlichsten Gründen besonders berührten. Das Resultat war eine von Ehrlichkeit und Unmittelbarkeit geprägte Ausdrucksweise, die wiederum die Zuhörenden zu berühren vermochte. Die besten Workshopleiter\*innen, so ergab es sich im Laufe des Projektes, waren nicht unbedingt professionelle Autor\*innen. Ein gewisses Sprachgefühl war zwar unerlässlich, um gemeinsam an den entstandenen Texten feilen zu können, doch wichtiger, als konkrete Schreibtechniken zu vermitteln, schien es, ein Gemeinschaftsgefühl bei den Jugendlichen zu erzeugen und eine Atmosphäre zu schaffen, in der sie sich nicht scheuten, Persönliches zu teilen. Je besser die Gruppendynamik, desto mehr zogen die Jugendlichen aus den lyrischen Begegnungen, wuchs das gegenseitige Verständnis und bildeten sich feste Freundschaften, und desto besser waren auch die künstlerischen Ergebnisse. „Was sie vortrugen, war nicht orientalisches-blumig, aber auch nicht westlich-cool. Es war erschütternd, weil es Erfahrungen zur Sprache brachte, an denen andere zerbrechen“, schrieb Gustav Seibt ([o. A.] 2016a) bezeichnenderweise zu einer der Poesie-Lesungen.

Tatsächlich stellten die Lesungen mit der Zeit einen großen Organisations-schwerpunkt des Poetry Project dar. Für Rojin hatten sie eine besonders wichtige Funktion:

Schreiben wurde zu meinem Hobby, und ich war dann bei fast allen Lesungen vom „The Poetry Project“ dabei. Mir hat es richtig gefehlt, als unser Projekt im vergangenen Jahr erstmal nicht mehr gefördert wurde. Schreiben hilft mir, weil ich die Frage „Wie geht’s dir?“ hasse. Wenn mir jemand diese Frage stellt, habe ich zwei Szenarien in meinem Kopf. Das erste: Sag einfach, dir geht es gut. Das andere: Ehrlichkeit, mit der nie-

mand rechnet. Dann steht dir eine Person gegenüber, die denkt, sie hätte besser nicht gefragt. Bei den Lesungen aber konnte ich das alles einfach sagen, rauslassen. Und danach bin ich weggegangen, konnte mich abgrenzen, habe die Leute nie wiedergesehen. (Menzel 2020c)

Aber auch auf viele jener Leute, die nach den Lesungen wieder in ihren Alltag zurückkehrten, hatte das Gehörte einen nachhaltigen Effekt. Nicht wenige weinten. Viele kauften anschließend Gedichtbände, versammelten sich um die Jugendlichen, um ihnen Fragen stellen zu können, erzählten von anderen Initiativen, mit denen wir zusammenarbeiten könnten. Doch selbstverständlich waren diese Begegnungen nicht ausschließlich von Verständnis geprägt. Nicht selten war es die vorherrschende Erwartungshaltung des überwiegend deutschen Publikums, dramatische Texte mit Fokus auf das Trauma der Flucht präsentiert zu bekommen und dadurch einen kathartischen Effekt zu erleben. So kam etwa nach einer Lesung in Berlin eine Frau aus dem Publikum zur Moderatorin und beschwerte sich, dass einer der Jugendlichen während der Veranstaltung gelacht habe. Derartige Erwartungen der ungebrochenen Betroffenheit der Geflüchteten können entstehen, wenn sie vordergründig als Opfer der prekären Lage in ihren Heimatländern gesehen werden und dieser Opferstatus als die Grundlage ihrer Identität angenommen wird. Die Vielstimmigkeit und unterschiedlichen thematischen Schwerpunkte der jungen Poet\*innen sollten gerade dieser Neigung entgegenwirken, ihnen aufgrund ihrer Vergangenheit von außen eine reduktive kollektive Identität zuzuschreiben.

Auch die Vorstellungen zu den jeweiligen Herkunftsländern fielen mitunter stereotyp aus. Ob es ihm sehr schwergefallen sei, in Deutschland neben der neuen Sprache auch das lateinische Alphabet zu lernen, wurde Ali bei einem Panel in München gefragt. Er habe in Syrien in der Schule ja schon Englisch gelernt, das sei also kein großes Problem gewesen, antwortete er. „Aber die Schrift auch nicht?“ – „Ähm, Englisch schreibt man eigentlich nicht mit arabischen Schriftzeichen...“, versuchte es der sichtlich verwirrte Ali. Durch die Lesungen und anschließenden Gesprächsrunden wurden Autor\*innenpräsenz und Rezeptionsprozess unmittelbar miteinander verschränkt, um einen direkten Dialog zu ermöglichen und Missverständnisse unmittelbar thematisieren zu können, denn anders als beim Lesen forderte die Präsenz der Jugendlichen eine aktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensrealitäten. Zudem hatte die Diskrepanz zwischen der Jugend der Poet\*innen und der Reife ihrer Texte vielfach die Wirkung, dass das Identifikationsvermögen auf Seiten des Publikums ein wesentlich höheres war als bei der schlichten Lektüre etwa eines



zahlenlastigen Zeitungsartikels. Eine lyrische Anleitung, wie Menschen ohne Fluchthintergrund Geflüchteten begegnen sollten – und vor allem wie nicht – liefert Ali in seinem Gedicht „Erwähnt mich nicht“:

Notiert nicht  
Ich sei ein Flüchtling  
Ich kam zu euch mit einer Rettungsweste  
Ohne Koffer  
Erwähnt mich nicht auf den Straßen von Anatolien  
Und nicht in den griechischen Häusern  
Gebt nicht mit meiner Registrierung an  
Ich sei euer bester Buchstabe  
Sprecht mich nicht an mit der Sprache der Prinzen  
Denn ich bin ein Schäfer, der die Täler kennt  
Und mich fürchten die Wölfe  
Gebt mir keinen Reisepass  
Der den Flughafen in Verlegenheit bringt  
Und keinen Geografieunterricht  
Der uns beibringt, dass das Erdöl bei uns in Strömen fließt  
Schreibt meinen Namen nicht in Zeitungen  
Und nicht an die Türen der Veranstaltungen  
Denn was wäre das für eine Angeberei  
Seht mein Heimatland nicht mit den Augen einer mitleidigen Journalistin  
Oder in der einfühlbaren Umarmung einer vorbeigehenden Frau  
Lest nicht mein Gedicht, lest meine Geschichte  
Kommentiert nicht  
Verzieht euch zu euren Gläsern  
Denn ich habe eine lange Nacht vor mir  
In Gedanken an die Olivenzeit  
(The Poetry Project 2019: 218)

Ali hat mittlerweile ein eigenes Projekt gegründet, zusammen mit einem ehemaligen Praktikanten des Poetry Project. „Perspektive Gesellschaft“ heißt es und soll jungen Menschen mit und ohne Fluchthintergrund Diskussionsraum bieten, wie eine gerechtere Gesellschaft aussehen könnte, welche Rolle dabei die Demokratie spielen kann, welchen Einfluss man als Individuum hat. Sein Gedicht und die der anderen Poet\*innen sind Ende 2019 in einer 256-seitigen Anthologie publiziert worden, der Umschlag besteht aus Spiegelfolie, in der Mitte

befindet sich eine Ausstanzung in Form eines Kreises. Es gilt, sich selbst in Augenschein zu nehmen und sich den Geschichten der Jugendlichen anhand dieser Reflexion zu nähern. Und wie soll es weitergehen? In den Worten von Shahzamir:

Ich wünsche mir einfach, dass wir uns als Menschen alle gleich sehen. Viele sagen, der ist schwarz und der ist weiß. Ich wünsche mir, dass wir solche Unterschiede eines Tages nicht mehr sehen. Mensch ist Mensch. Wenn wir den Hass aus unseren Körpern entfernen, sind wir alle glücklich. Wenn ich beleidigt werde, frage ich mich warum? Es ist wie mit zwei Eiern, deren Schalen unterschiedliche Farben haben. Wenn wir die Eier aufschlagen, sieht das, was darin steckt, vollkommen gleich aus. So ist es mit uns Menschen. Innen drin sind wir alle gleich. Ich wünsche mir, dass der Hass einfach irgendwann verschwindet.“ (Menzel 2020a)



## **Auch die Sprache wird in die Flucht geschlagen oder Warum wir eine *Poetik der Zärtlichkeit* brauchen**

Ein Aufsatz in 9 anSätzen und 5 leitmotivischen Gedanken

Mein Lieblingsmensch  
ist mein Bruder,  
weil er *zu* lustig ist.  
Er hat einmal einen Marienkäfer in die Hand genommen  
und mir ins Gesicht gesetzt.  
Er spielt Babysachen. Das finde ich lustig.  
Ich bin viel mit Afshin zusammen.  
Mit meiner Schwester auch.  
Weil Zeynab gerne mit mir Fahrrad fährt.  
Sie fährt mit ihrem Fahrrad, ich mit meinem Skateboard.  
Mohamad, 5 Jahre, Syrien<sup>1</sup>

Vor allem aber las mein Vater das Arabische, und wenn er so dasaß und las, wurde er zu einem anderen Menschen. Eine Aura der Ruhe und Schönheit umflossen ihn. Er war weniger streng als gewöhnlich. Und ich, ein kleiner Junge, war fest überzeugt, dass es die Wörter in dem Buch waren, die diese Wirkung in ihm zeitigten.

Ein noch größeres Wunder jedoch trug sich zu, wenn er meiner Mutter Geschichten aus diesem Buch vorlas; sie war des Schreibens unkundig und sie verstand auch kein Arabisch. Aber mein Vater erklärte ihr in ihrer gemeinsamen Sprache, worum es in den Geschichten ging. Und dann weinte sie am Ende zuweilen. Es handelte sich meist um schlichte historische und religiöse Anekdoten, die den Glauben an Gott und an die guten Taten priesen. Aber ich möchte meinen, dass meine Mutter nur

.....  
1 Werkstattext. Entstanden in der Erzähl- und Schreibwerkstatt „Komm, erzähl mir deine Geschichte“ von José F. A. Oliver und Victoria Agüera Oliver de Stahl im Rahmen des Sommerferienprogramms für Kinder und Jugendliche im August 2019.

weinte, weil ihr der Tonfall gefiel, in dem mein Vater ihr die Geschichten nahebrachte.

Hussein Bín Hamza<sup>2</sup>

A silence is not indicated by any motion, less is indicated by a motion, more is not indicated it is enthralled. So sullen and so low, so much resignation, so much refusal and so much place for a lower and an upper, so much and yet more silence why is not sleeping a feat why is it not and when is there some discharge when. There never is.

Gertrude Stein, *Tender Buttons*<sup>3</sup>

Und noch etwas sei (als Eigenzitat) vorweggesagt: *Spracharbeit ist Sozialarbeit*. Jede noch so kleine oder auf den ersten Blick zunächst unscheinbar daher kommende Handreichung in Sprache heißt für mich: Einmischung. Ich mische mich gesellschaftspolitisch ein. Dabei ist mir die oder der Nächste Maßstab, nicht die oder der Beste.

## I. Aus der Praxis

Auf meine Biographie will ich nur peripher eingehen. Wenngleich.  
Mein Werdegang ...

: *er*

ist nicht unbedeutend für die nachfolgenden Fragmente einer Ausführung, weil die Mehrsprachigkeit, die Mehrsprachigkeit ..., unter deren *vor-mund-schafft* (Bedingungen) ich aufgewachsen bin,

.....

2 Hussein Bin Hamza (2020): Ich spreche vom Blau, nicht vom Meer. Gedichte. Bad Herrenalb: Edition Converso, S. 86.

3 Übersetzung von Barbara Köhler: „Ein schweigen wird nicht bedeutet durch irgendeine bewegung, weniger wird durch eine bewegung bedeutet, mehr wird nicht bedeutet, es wird fixiert. So finster und so niedrig, so viel resignation, so viel ablehnung und so viel platz für ein tiefer und ein höher, so viel und noch mehr schweigen, warum ist nicht schlafen ein kunststück warum nicht und wann gibt das dann etwas entlastung wann. Die gibt es nie.“ Beide Textauszüge, sowohl das englischsprachige Original als auch die Übersetzung, wurden entnommen aus: Gertrude Stein: *Tender Buttons*. Zarte knöpft. Übersetzt v. Barbara Köhler. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2004, S.104–105.

mich bisweilen an einen elenden Identitätszuschnitt gemachter Zwangszuweisungen verlor, die mich als Teenager haben *heimatteleiden* lassen; die mich andererseits aber auch nur in diesen Identitätsgrubheiten (und mit ihnen umgehend) befähigte, mich wiederzufinden; sprich: ich konnte mich immer wieder von Neuem *erfinden* – in Poesie. Es war ein „Poetisier-Dich!“, bevor es den großartigen Slogan „# POETISIERT EUCH.“<sup>4</sup> überhaupt gab.

Das Aufbegehren gegen eine mir verordnete Identität mit all den (vergangenen, aber auch gegenwärtigen) Krisen, die sie mir beschert hatte, war und ist die Voraussetzung in m:eine meer- und mehrkulturelles Leben. In ihm m:eine vieldimensionale Sensibilität ins Hören. Eingehört ins Zuhören. Ein Zu- und Hineinhören, das mir die Wahrnehmung von Zwischentönen erlaubt; oder wie es – ich zitiere ihn gerne als einen zeitlosen Zeugen der leider oft gewollten Wirklichkeitszustände der Ausgrenzung – der chilenische Romancier Luís Sepúlveda<sup>5</sup> in einem seiner Romane einst so entblößend formulierte: „Letzen Endes war er wie einer von ihnen, aber er war nicht einer der Ihren.“ Dieser Genitiv ist ein Teil meiner Seelengrammatik geworden.

## 1.

### **Ich höre vor allem das, was nicht gesagt wird. Das ist Fluch und Segen in einem.**

Ausgrenzungen sind ein entwürdigendes *Déjà-vu*. Und – damit meine ich besonders auch die Menschenverachtung unserer Tage. Lassen Sie mich diese Fratze unserer schieren gesellschaftspolitischen und zivilisatorischen Niederlage ebenso kurz ansprechen:

Ich werde in diesem Jahr 60 Jahre alt; bin in Deutschland geboren und aufgewachsen. Eine Alltagserfahrung vielfacher Wirklichkeiten samt ihrer Zu- aber auch Widersprüche. Sätze wie

.....

4 Der Ausdruck „Poetisiert Euch.“ stammt von Crauss, der u. a. im Verlagshaus Berlin publiziert und dessen Verlag diesen Ruf seit geraumer Zeit leitmotivisch für sein Programm verwendet. Der bürgerliche Name des 1971 in Siegen geborenen Schriftstellers Crauss ist nicht bekannt.

5 Der Satz ist aus seinem Roman *Der Alte, der Liebesromane las*, Frankfurt a. M.: Fischer, 1989. Luís Sepúlveda (1949–2020) ist im Frühjahr 2020 an den Folgen einer Covid-19 Erkrankung gestorben.

„Sie sprechen aber  
gut Deutsch!“

oder die wahrscheinlich wohlwollend gemeinte Anfrage einer Journalistin im Dezember 2019, kurz vor Heiligabend: „Ich möchte einen Artikel schreiben über Weihnachtsbräuche in verschiedenen Ländern. Deshalb meine Frage: wie feiern Sie in Ihrer Heimat? Gibt es Weihnachtsbräuche in Spanien, von denen Sie erzählen könnten?“ Oder, jüngst, was mich körperlich nicht unmittelbar, indes dann doch wieder einmal unmittelbar seelisch betraf. In den Berichterstattungen der öffentlich-rechtlichen Fernsehsender zu den Morden in Hanau hieß es: „Alle Opfer sind ausländischer Herkunft.“ Oder „Alle Opfer haben ausländische Wurzeln.“ (Sic!)

Die meisten der Getöteten waren in Deutschland geboren worden. Zum Teil schon die Eltern der Ermordeten.

## 2.

**Wie oft muss man in Deutschland wieder- und nachgeboren werden,  
um dazuzugehören. Ich bin ganz Ohr! In erster Linie mir selbst gegenüber.  
Sonst werde ich verrückt.**

Das Nichtgesagte zu hören und die *Verw:ortung* immer wieder finden und erfinden – sind essentielle Paradigmen im Umgang mit Sprache(n).

Die Erfahrung in der Ausrichtung und damit Zielsetzung ‚literarischen Schreibens‘ in Werkstätten mit Menschen, die aus Mangel deutungsgenauerer Begriffe als „Flüchtlinge“ oder „Geflüchtete“ bezeichnet werden, schenkt mir die Entschiedenheit behutsamer Vorsicht und die Haltung einer demütigeren Definition dessen, was ‚richtig‘ und ‚falsch‘ zu sein hat oder gar ist. Lassen Sie mich dennoch, auch wenn kein Begriff die Wirklichkeit zu erfassen vermag, in diesem Beitrag von „Geflüchteten“ reden, um besser in die heutige Zeit (nach 2015) verweisen zu können.

Diesem Kurzbericht liegen sowohl Schreibwerkstätten, die ich mit „geflüchteten“ Erwachsenen durchgeführt habe, als auch Erzähl- und Schreibwerkstätten mit deren Kindern und Enkelkindern zu Grunde.

Die erste Werkstatt sollte sich im Dezember 2014 ergeben – ein knappes Jahr vor den Ereignissen, die uns ein Wort wie „Willkommenskultur“ ins Bewusst-

sein sprach – die jüngste, von der ich erzählen möchte, haben meine Schwester und ich im vergangenen Sommer durchgeführt.

„Willkommenskultur“ also. Ganz im Gegenteil zu ein paar Begriffen, die sich im März 2020 FDP-Chef Lindner erlaubte, als er Wörter twitterte wie „Kontrollverlust“ oder „Reduzierung der Migrationsbewegungen“<sup>6</sup>. In einem Kommentar in der *taz* schrieb Ulrich Schulte:

Er sprach vor allem über eines, nämlich über eine sehr deutsche Befindlichkeit. Die Kanzlerin habe versprochen, *dass sich ein Kontrollverlust wie 2015 nicht wiederholt*, schrieb Lindner auf Twitter, wo ihm über 380.000 Menschen folgen. Daran würden sie, der Innenminister und die Unionsparteien gemessen. *Die Bilder und Nachrichten aus Griechenland zeichnen mitnichten das Bild einer kontrollierten Lage*. Meinte Lindner und fügte hinzu, dass es *zur Reduzierung der Migrationsbewegungen hilfreich wäre*, wenn Merkel öffentlich sage, *dass es eine unkontrollierte Einreise nach Deutschland nicht mehr gibt*. Das war also Lindners Sorge angesichts des Dramas an der EU-Außengrenze: Unordnung im warmen, gemütlichen Deutschland.

Was zuallererst auffällt, ist die kalte, technokratische Sprache. *Kontrollverlust. Gemessen. Reduzierung der Migrationsbewegungen*. Lindner hält sich das Leid von Menschen mit seltsam unkonkreten Substantiv-Unge-tümen vom Leib. Der Politiker spricht offensichtlich nicht über Hilfsbedürftige oder eher: Er will es nicht tun. In seiner Sprache werden die Geflüchteten zu störenden Objekten.<sup>7</sup>

Doch zurück zu meiner Werkstatt im Jahr 2014.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei drei Werkstatt-Terminen setzten sich aus 8 Personen zusammen. Zwischen 17 und 45 Jahren (2 Frauen, 6 Männer); zeitweise 9 Personen, (3 Frauen, 6 Männer). Gekommen waren sie aus Pakistan, Indien, (2 Roma aus) Serbien, (1 Kurde aus) Georgien und jeweils 1 Mann und 1 Frau aus Algerien und Kirgistan.

„Roma-problem“<sup>8</sup> – viel, viel, viel!“ sagt einer der acht Teilnehmerinnen und Teilnehmer, hält inne und – wiederholt ein viertes Mal, beiläufig schier und doch von weit hergeholt, als müsste er es nicht nur mir, sondern auch sich selbst

.....

6 2. März 2020 per Twitter.

7 *taz*, 3.3.2020. [taz.de/Gefluechtete-an-der-EU-Aussengrenze/!5669373/](https://www.taz.de/Gefluechtete-an-der-EU-Aussengrenze/!5669373/) (letzter Zugriff: 13.01.2020).

8 Das Wort „problem“ hat S. mehr englisch als deutsch ausgesprochen.



mit dem Nachdruck derjenigen beschwören, denen man nicht glaubt: „viel“. Dann ist Schweigen. Und dann ist dem Gesagten nichts mehr hinzuzufügen. Oder doch? Vielleicht noch dieser Satz: „Was ich vermisse“, sagt er, „ich fühle mich wie Bettler. Mein Land, wo ist mein Land?“ Dann ist wieder Schweigen.

Es ist bekannt, was nicht nur im Augenblick passiert, sondern was seit Generationen die Tragödie eines ganzen Volkes bedeutet: Ausgrenzung, 1 (historisches) Nicht-Willkommen-Sein.

Als ich im Spätherbst 2014 meine Zusage gegeben hatte, mit ihnen, die in Stuttgart „gestrandet“ waren oder „gestrandet gemacht worden waren“, eine Schreibwerkstatt durchzuführen, war mir von vorneherein eines klar: ich würde mich auf ein *folgen\_reiches* Abenteuer einlassen. Menschlich. Insofern auch sprachlich.

Menschlich – und nun peripher, wie angedeutet, doch Biographisches –, weil mir als *Schwarzwald-Andalusier*, der ich auch bin (was meine unmittelbaren Nachkommen schon nicht mehr sind) und dessen Eltern von der südostspanischen Costa del Sol hergestrandet worden waren: *los del Mediterráneo*<sup>9</sup>; weil mir dieses Mittelmeer nicht mehr geheuer ist. Das Meer meiner Kindheit existiert nicht mehr. Genauer gesagt, seit das *mare nostrum*, „unser Meer“, erneut zu einem verhängnisvollen Massengrab geworden ist, zum „Grauen des Ertrinkens“, zur „Agonie der schwarzen Einsamkeit der Fluten“, wie der Schriftsteller Mathias Enard in seinem Roman *Straße der Diebe* schreibt. Von der „Costa del Sol“<sup>10</sup> ist wenig geblieben. Man müsste sie umbenennen in die „Costa del Sol Negro.“<sup>11</sup>

Sprachlich deshalb, weil ich wusste, dass das Sprech- und Schreibwerkstatt-Projekt angesichts der unterschiedlichen Kulturregionen und ihrer vielfältigen Stimmen, die sich in den Räumen des „Hauses der Kirche“ in Stuttgart zu dieser Werkstatt treffen würden, *Mehrsprachigkeit* verlangte. Dem war ich gewachsen, auch das wusste ich. Zumindest was die Standard-Kommunikationssprachen in unseren Breitengraden betraf: Englisch, Spanisch, Französisch und natürlich Deutsch – ein wenig Italienisch, ein paar Brocken Arabisch. Ich hoffte dennoch auf Quer-, wenn nicht sogar auf *Hilfsverbindungen*, denn eine bis dato übliche, mitteleuropäische Fremdsprachenbildung würde nicht ausreichen, den Herausforderungen entgegenzukommen. Ich hoffte also auf den Algerier, der auch Französisch sprach; auf den Inder, der Hindi als Muttersprache hätte und nicht

9 Dt.: „die vom Mittelmeer Kommenden“.

10 Sonnenküste.

11 Schwarzsonnenküste.

ein Angehöriger der anderen 100 Sprachen Indiens wäre und dass dieser sich auch auf Englisch verständigen könnte; auf den Pakistani hoffte ich als Intermediator, falls der Inder doch nicht Englisch ... dann wäre immerhin eine Verständigung möglich aus dem Urdu ins Hindi und umgekehrt, und dass ich dann aus dem Französischen des Algeriers ins Englische des Pakistani, der dann auf Urdu, und natürlich dazwischen Deutsch für den Kurden und dass die Männer ihren Frauen übersetzten und sich so oder noch komplexer verwoben Sprache um Sprache ergäbe. Ich stellte mir also vor, dass es klappen könnte: Was nicht auf Deutsch möglich wäre, müsste auf Englisch oder Französisch ‚funktionieren‘, von letzterem aus dann die Fähre ins Arabische, von dort über das Französische wieder ins Englische, Urdu, Romanes, usw. – und: wenn alle verbalen Stricke reißen würden, dann wäre da ja noch die altbewährte Verständigungsmöglichkeit ‚mit Händen und Füßen‘ und/oder mit einer gehörigen Portion Leidenschaft in die Wissensbegier, jener Körper- und Gestensprache, von der meine Mutter immer erzählt hatte, wenn sie von den Anfängen in Deutschland, von ihrem Gastarbeiteralltag Anfang der sechziger Jahre sprach ...

### 3.

**Umarme die Menschen mit deinen Worten,  
wenn du mit ihnen kommunizierst!  
Sei zärtlich!**

Wo es in der Dynamik der Werkstatt folglich um Sprache(n) in all ihren Facetten ging, war die Aufmerksamkeit der Beteiligten groß. Denn alle waren involviert und: Man traf sich (irgendwann und irgendwie) im Deutschen. Bildhaft. Konkret. Die Männer sprachen mehr als die Frauen. Auch das war eine Erkenntnis.

Dreimal hatten wir uns getroffen, um zu sprechen, zu schreiben. Zunächst wurde erzählt. Von sich, von den Gründen der Flucht. Ohne ins Detail zu gehen. Die Details, die genauen Umstände, die die Einzelnen bewogen und gezwungen hatten zu flüchten, waren eine Frage beidseitigen Vertrauens, vor allem auch der ‚Offenheit‘ desjenigen, der zuhörte. Vertrauen muss wachsen, Offenheit will erlernt sein. Nicht nur gegenüber Herkunftskulturen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer<sup>12</sup>. Der Romancier, Essayist und Kulturjournalist Ilija Trojanow hat hierzu Bemerkenswertes geschrieben: „Den Anderen nur als Anderen wahrzu-

.....

12 Was wusste ich von Pakistan? Was von Indien? Welche Kenntnisse hatte ich von den Roma? Welche von den Kurden in Georgien? Was bedeutete das, wenn jemand als Flüchtling aus Algerien kam?

nehmen ist der Beginn von Gewalt.“<sup>13</sup> Deshalb entschied ich mich zunächst nicht für die Thematisierung der Lebensumstände ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeiten, die sie verlassen mussten, und die jeweiligen sogenannten „Fluchtgeschichten“, über die sie erst später schreiben sollten, sondern ich wollte etwas aus ihrem Alltag in Deutschland erfahren, ihrem Leben als „Flüchtling“ (sic!) in ihrem „Flüchtlingsheim“, dem Status der Anerkennung, dem „War-temodus“ der Geduld, dem Befristet-Sein ihres Aufenthaltes, der Duldung, etc. und den Alltäglichkeiten ihres Daseins im fremden Land ...

Die Erzählungen ihrer jeweiligen Flucht und der unterschiedlichen Gründe, ihre „Heimaten“ zu verlassen (verlassen zu müssen), würden sich fügen. Irgendwann. Das brauchte Zeit.

Wir waren in Stuttgart. Wir waren in Deutschland. Also sollte das Schreiben auch hier beginnen.

### Die Schreibübung(en)

Es sei nicht nur am Rande erwähnt, dass ich zu Beginn der Werkstatt nicht wusste, wie der – und wieder benütze ich ein *Sogenanntes* – wie also der ‚Bildungsstand‘ der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer war. Welche Schulen hatten sie besucht? Waren sie in ihren Ländern schon Berufen nachgegangen oder hatten sie studiert, bzw. waren sie noch Student\*innen, als sie ihr Land verließen? Aus welcher Bevölkerungsschicht kamen sie, und wie sah es überhaupt mit der ‚Fähigkeit‘ aus – ‚fähig‘ im Sinne einer wie auch immer gearteten ‚Schreibkultur‘ –, sich schriftlich auszudrücken? Oder ist bei einigen der Teilnehmenden eine wie auch immer sich äußernde Oralität eine Erzähl-‚Stufe‘ der Verschriftung? Der ‚erzählenden‘ Verschriftung des Hörens, in der ich lediglich die Rolle des ‚Schreibmenschen‘ habe. ‚Schreibmenschen‘ wie in *Schreibhand* oder ‚Übersetzung ins Schreiben‘. Auch hier zunächst Fragen über Fragen, die sich aber im Verlauf der Werkstatt klären sollten.

### Erste Schreibübung: Erzählen

Eine wesentliche Möglichkeit, ins Schreiben zu kommen, ist das Erzählen: von sich, vom jeweiligen Zuhause, von den Vorstellungen, den Träumen; vielleicht von der Flucht, dem Leben in Deutschland schließlich; dann wieder (vergleichend) aus dem Land und dessen Kultur und deren Rituale und Gewohnheiten,

.....

13 Ilija Trojanow: „Nach der Flucht (III)“. In: Wer bin Ich und wer bist Du? fremdwOrte – 5 Jahre Interkulturelles Café für Autorinnen & Autoren in Köln. Hg. v. Roberto di Bella. In Zusammenarbeit mit Chiara Battaglia. Literaturhaus Köln, 2020, S. 66.

die jede\*r ‚mitgebracht‘ hat. Dies Mitteilen stellte eine erste, sprachliche Hürde dar: wie aus dem Lebensalltag aus der Zeit vor der Ankunft in Deutschland berichten? Wie kann ein Hindu beispielsweise seine Gebete beschreiben, überhaupt die Bedeutung seines Glaubens, wenn ihm die Wörter in deutscher Sprache fehlen? Wie kann dies ein Moslem tun, der sich gerne mitteilen würde, ihm aber klar ist, dass jedes Gespräch über seinen Glauben nur eine Annäherung sein kann, weil der Koran (und damit die Gebete für ihn) ausschließlich in arabischer Sprache eine wahre Gültigkeit haben ...?

Das Sprechen über das, was war und das, was ist – fand dennoch statt und war spannend. Mehrsprachig. Der Algerier, der etwas über eine Liebesbeziehung in Indien erfuhr; ein Rom, der von Schüssen in Pakistan hörte, ein kurdischer Georgier, der nickte, wenn ein Berber den Namen Allah erwähnte. Ganz nebenbei wurden auch, so hatte ich den Eindruck, die geographischen Kenntnisse aufgefrischt, wenn nicht gar erweitert.

**Zweite Schreibübung: Aus dem Erzählen in einen Text. Die Aufgabe lautete: Schreib einen Brief an eine Person, die dir wichtig ist ...**

Beispieltext 1:

### **Brief an die Mutter**

Dieser Brief ist an Dich gerichtet, geliebte Mutter. Du fehlst mir, weil ich Dich in dieser Lebensphase nicht sehen kann. Wie geht es Dir, Mutter? Ich hoffe, Du bist gesund. Wie geht es zuhause? Was machen mein Vater, meine Brüder? Es fehlt mir, bei Euch zu sitzen, mit Euch zu sprechen, gemeinsam zu lachen. Ich schreibe Dir diese Zeilen, weil ich mir vorstellen kann, wie schwer es auch für Dich ist, mich nicht zu sehen. Wenn eine Mutter ihre Kinder nicht sieht, dann wird das Leben wertlos für sie – das weiß ich. Aber mir geht es gut, Mutter. Beunruhige Dich nicht, ich bin gesund. Der Tag wird kommen, an dem Du mich sehen und mich in Deine Arme schließen und an Deine empfindsame Brust drücken kannst. Dann wirst Du glücklich und stolz auf mich sein. Ich danke Dir für alles, Mutter.<sup>14</sup>

.....

14 Auf Arabisch geschrieben, ins Französische übersetzt und aus dem Französischen ins Deutsche übertragen.

## Beispieltext 2:

### Brief über das Leben

Das Leben ist schön und birgt viele Unwägbarkeiten. Die guten und die schlechten. Es gibt Erinnerungen, die furchtbar sind, aber auch andere, die glücklich machen. Das Leben ist ein kurzes Wort, aber so lang an Erfahrungen. Es muss immer der Liebe gewidmet sein und schreibt sich in die Arbeit und den Glauben ein. Das macht es so schwer. Aber umso schöner, wenn der Mensch es zu meistern weiß, denn das Leben liebt den Menschen, und für den Menschen ist das Leben das größte Bedürfnis.<sup>15</sup>

### Dritte Schreibübung: Wortspiel und gemeinsamer Text

Jede\*r, die/der an der Werkstatt teilnahm, durfte sich ein Wort (in deutscher oder in der jeweiligen Herkunftssprache) aussuchen und einen Satz dazu bilden.<sup>16</sup> Durch eine Spielübung entstand ein erster gemeinsamer Text:<sup>17</sup>

.....

15 Auf Arabisch geschrieben, ins Französische übersetzt und aus dem Französischen ins Deutsche übertragen.

16 Hat jede Teilnehmerin, jeder Teilnehmer ein Wort gefunden, wird das Wort ‚in den Raum entlassen‘, indem es reihum laut ausgesprochen, in den Raum gesagt wird. (Bereits bei dieser ersten Teilübung wird es Einzelne geben, die das Wort doch noch wechseln wollen, weil sie, wenn sie das jeweilige Wort der anderen hören, auch immer auf sich selber zurückgeworfen werden und das von ihnen gewählte Wort in einer Art innerem Dialog ‚überprüfen‘. Sie kommen sich durch das Zuhören also selber näher, kommen ihrem eigenen Wort in sich selber näher). Allein die Tatsache, dass die Teilnehmer\*innen im Kreis stehen, ändert die Perspektive und damit die ‚Sprechhaltung‘. Indem ich die körperliche Position beim Sprechen ändere, erfährt das Wort eine andere Raumdimension und gerät in Bewegung.

17 Erste Spielszene:

Direkte Spielanweisung: Stellen Sie sich vor, es ist ein wunderschöner Frühlingstag. Die Sonne scheint, die Bäume blühen – Sie sind verdammt gut gelaunt, gehen spazieren und treffen auf einen Freund, eine Freundin. Sie freuen sich riesig, bringen diese Freude auch zum Ausdruck und fangen gleich an, ihm oder ihr etwas zu erzählen. Aber: Sie haben nur dieses eine Wort zur Verfügung, das Sie vorher ausgesucht haben. Nur dieses eine Wort. Verlassen Sie den Kreis, spazieren Sie durch den Raum und gehen dann irgendwann einfach auf jemanden zu, der wie Sie auch durch das Zimmer spaziert, und kommen Sie miteinander ins Gespräch, unterhalten sich – mit diesem einen Wort, das sie zuvor jeweils ausgesucht haben. Indem Sie nur das eine Wort, Ihr Wort, zur Verfügung haben, werden Sie, um zu kommunizieren, Ihren Körper viel mehr einsetzen müssen.

Nach einer ersten ‚Schüchternheit‘, die sich sofort bei einigen einstellen wird, ist ein heilloses Durcheinander an Wörtern und Bewegungen zu hören und zu sehen. Mimik und Gestik unterstützen, unterstreichen das Wort, da kein anderes zur Verfügung steht. Der Werkstattleiter hat darauf zu achten, dass keiner der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mehr Wörter als dieses, von ihr oder ihm ausgesuchte, einzige Wort benutzt, und muss gegebenenfalls die einzelnen Gesprächssituationen unterbrechen, um auf die Spielregeln hinzuweisen.

### Beispieltext 3:

Ich kämpfe für meine *Freiheit*.<sup>18</sup>  
*Zusammenbleiben!*  
*om!*  
Ich liebe es, *weiterzukommen*.  
Ich will *leben*.  
Ich *bete*.  
*Tolerant* sein ist gut.  
Meine Familie braucht *Gottes* Hilfe.  
Nicht ohne meine *Familie*.

.....  
Dieses erste Spiel sollte um die fünf Minuten dauern. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die jetzt körperlich gelöst sein werden, erhalten nach diesem sprachspielerischen ‚körperlichen‘ Entrée eine zweite Aufgabe. Die Verhältnisse kehren sich mit der nächsten Spielphase in ihr Gegenteil und werden deshalb für alle Beteiligten um ein Wesentliches schwieriger.

#### Zweite Spielszene:

Direkte Spielanweisung: Stellen Sie sich vor, es ist ein verregneter Tag im Herbst. Wolkenbehangen, düster. Sie sind verdammt schlecht gelaunt, gehen durch die Stadt und treffen auf einen Menschen, auf den Sie eine Stinkwut haben. Sie gehen auf ihn zu, bringen diese Wut zum Ausdruck und fangen gleich an, Ihrem Gegenüber die Meinung zu sagen. Aber: Sie haben auch bei dieser zweiten Begegnung lediglich dieses eine Wort, das Sie schon bei der ersten Spielszene verwendet hatten, zur Verfügung. Nur dieses eine Wort. Verlassen Sie jetzt den Kreis, spazieren Sie erneut durchs Zimmer und gehen dann irgendwann auf jemanden zu und kommen so miteinander in ein ‚Wut-Gespräch‘. Auch dieses, das erste ergänzende, zweite Spiel sollte um die fünf Minuten dauern. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden nun körperlich verkrampfter reagieren und feststellen, dass es viel schwieriger ist, einen ‚negativen‘ Tonfall zu finden und in eine ablehnende oder ‚aggressive‘ Haltung zu gelangen.

Danach werden beide Spielsituationen mit den Teilnehmer\*innen besprochen, um ihnen zu verdeutlichen, dass ein und dasselbe Wort verschieden, gar gegensätzlich im Raum stehen kann. Diese Erkenntnis wird einfach zu vermitteln sein, da exakt diese Erfahrung soeben von allen gemacht worden war.

#### Dritte Spielszene:

Ist diese Phase abgeschlossen, erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Aufgabe, mit ihrem Wort einen kurzen Satz zu bilden. Dieser darf jedoch nicht wie bei der Wort-Findung bzw. anfänglichen Wortwahl laut ausgesprochen werden, sondern sollte lediglich ‚gedacht‘ werden. Auch bei dieser Übung werden den Werkstattteilnehmerinnen und -teilnehmern fünf Minuten ‚Bedenkzeit‘ eingeräumt. Haben alle Beteiligten einen Satz gefunden, geht der Werkstattleiter/die Werkstattleiterin mit Block und Bleistift reihum und lässt sich von jeder\*m den Satz ins Ohr flüstern und schreibt ihn auf. Es entsteht ein erster Text, den die oder der Werkstattleiter\*in zum Schluss vorliest.

18 Die kursiv gesetzten Wörter hatten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgesucht, um dann einen Satz damit zu bilden.

**Vierte Schreibübung: Verfasse einen zehnzeiligen Text, indem du das Wort verwendest, das du für dich ausgewählt hattest. Schreibzeit: ca. eine halbe Stunde.**

Beispieltext 4:

**Freiheit**

Ich brauche Freiheit für alles, was ich schreibe.  
Ich brauche Freiheit für meine Religion.  
Ich brauche Freiheit für mein Leben.  
Ich brauche Freiheit für meine Familie.  
Ich brauche Freiheit für die Liebe.  
Ich brauche Freiheit, um sagen zu können, was ich denke.  
Ich brauche Freiheit, um spazieren gehen zu können ohne Angst.  
Ich brauche Freiheit, um mit meiner Familie zusammen bleiben zu können.  
Ich brauche Freiheit, damit ich keine Angst mehr haben muss.

Ich werde immer für die Freiheit kämpfen.

Beispieltext 5:

**Beten**

Ich bete  
Für einen Gott  
Ich liebe Religion  
Ich liebe Gott  
Ich lese den Koran  
Ich bete danach erneut  
Ich lerne  
Wieder und wieder  
Ich bin Muslim

Beispieltext 6:

**Zusammenbleiben**

I love my husband.  
Wenn wir nicht zusammen sind, ist das Leben nicht gut.  
Es wäre furchtbar, wenn wir nicht zusammen wären.

Beispieltext 7:

**Raubhochzeit**

Ich habe drei Schwestern. Ich bin die dritte. Ich bin die einzige der vier Schwestern, die sich entschieden hat, im Ausland (Deutschland) zu leben. Warum eigentlich? Ich möchte anders leben als die Frauen in Kirgistan. In meiner Heimat Kirgistan werden die jungen Frauen immer noch „ge-  
raubt“, bzw. entführt. Sie werden entführt und müssen einen fremden Mann heiraten. Sie werden gezwungen bei ihm zu bleiben, gezwungen mit ihm zu leben, gezwungen mit ihm zu schlafen und ihn zu lieben. Manche Frauen scheinen das alles zu akzeptieren. Sie berichten, dass sie es mit der Zeit lernen. Sie lernen ihre Männer zu lieben. Doch was ist die Liebe? Manche Frauen erzählen, dass sie glücklich sind. Doch was ist das, glücklich zu sein? Wenn ich diese Frauen zum Gespräch treffe, haben sie irgendwann Tränen in den Augen. Sie weinen. Sie sind traurig. Sie schweigen. Wenn ich dann frage, warum weinst du? höre ich oft die Antwort: Ich habe noch nie so darüber geredet. Ich weiß nicht, was Liebe ist. Ich weiß nicht, was es bedeutet, wenn Frauen über das Glücklich-sein sprechen. Ich weiß nicht, was es bedeutet, einen Mann wirklich zu lieben. Ich weiß nicht, was es bedeutet, mit einem Ehemann im Bett glücklich zu sein. In der ersten Nacht wurde ich von meinem Mann vergewaltigt ...“  
Dann sind plötzlich so viele Fragen offen und ich sage ihnen: „Diese Fragen können nicht wirklich beantwortet werden, solange Raubhochzeit Tradition bleibt.“

Beispieltext 8:

**om**<sup>19</sup>

om ist einer der namen gottes  
om ist die zeit  
om ist die zeit gottes  
om ist in dir  
om ist in jedem vogel, in jedem tier  
om ist in jedem menschen  
om ist in deinem herzen  
schließe die augen

.....

19 Originaltext auf Englisch und auf Hindi, dann ins Deutsche übertragen.



und sage om ...  
dann nimmt gott  
jegliche last von deinem leben  
und du fühlst dich besser  
sage danach  
om ... om ... om ...

Beispieltext 9:

### **Ein Ruf an die ganze Welt<sup>20</sup>**

Ich rufe alle Nationen der Welt auf, die Not der Roma zu hören. Hat sie jemand irgendwann gefragt, was ist das *Roma*? Wo sind die Roma? Welche Probleme haben sie? Wie leben sie überhaupt?

Roma sind in der ganzen Welt verstreut, weil sie ihr Land nicht kennen. Sie haben keine Schule, keinen Präsidenten und und und – UND: Kein Recht auf ein normales Leben. Sie müssen von Land zu Land ziehen und überall viele Probleme ertragen und erleben. Ihre Kinder sind in vielen Ländern geboren und dennoch müssen sie von einem Land ins andere gehen und so weiter, immer weiter. Immer wieder. Es ist ein großes Problem, wenn man sein Land verlassen muss, um in einem anderen Land für „kurze“ Zeit zu leben (ohne Geld), um dann wieder in ein weiteres Land zu ziehen, und so weiter und so weiter. Glauben Sie mir, es ist sehr schwer, wenn man sein Haus und ALLES verlassen und in ein anderes Land gehen muss und darum bitten muss, normal leben zu dürfen. Wie ein PROSAJAK.<sup>21</sup>

Roma-Leute Probleme sind VIEL, VIEL, VIEL, VIEL, VIEL, VIEL GROSS und ihr Leben ist SEHR, SEHR, SEHR, SEHR SCHWER und sie haben keine Freiheit und keine Perspektive.

Ich rufe jetzt die ganze Welt zur Hilfe auf und die Behörden und Beamten zum Verständnis.

.....

20 Teilweise auf Deutsch geschrieben, teilweise auf Serbisch, teilweise auf Romani, danach komplett ins Deutsche übertragen.

21 Bettler.

## Fünfte Schreibübung: Tagesabläufe in Deutschland (Beispieltexte)

### Tagesablauf 1

Ich stehe auf – 08:45

Ich trinke Tee – 08:50

Ich gehe arbeiten – 09:00

Ich gehe einkaufen – ab 14:00 bis 16:00

16:00 – ich bin zu Hause.

Das ist alles.

Und: jeden Tag fünfmal beten.

Ich bin Muslim.

Erstes Gebet: 05:00

Zweites Gebet: 12:00

Drittes Gebet: 14:00

Viertes Gebet: 16:00

Abendgebet: 18:00

Ich esse dreimal und abends einmal.

### Tagesablauf 2

08:30 – Ich stehe auf

08:30 – Ich gehe duschen

08:45 – Ich bete zu meinem Gott

bis

09:15

09:30 – Ich suche nach einer Arbeit

bis

12.30

13:00 – Ich koche zusammen mit meiner Frau

13.30 – Ich bin fertig mit dem Essen

14:00 – Ich arbeite in meiner Unterkunft

bis

15:00 – Ich putze die Küchen (3. und 1. Stock)

15:00

bis

16:30 – Ich schlafe ein bisschen

16:30 – Ich schaue *Fernsehen*

bis

17:30

18:00 – Ich bete zu meinem Gott  
bis  
18:10  
18:15 – Ich lerne Deutsch mit einem Buch und einem Handyprogramm  
bis  
20:15  
21:00 – Schlafen

### **Tagesablauf 3**

09:00 – Ich stehe auf und nehme ein Bad  
10:00 – Ich mache Frühstück  
10:30 – Ich höre ein bisschen Musik  
11:30 – Ich gehe ein bisschen spazieren und suche Arbeit  
13:00 – Ich koche mit meinem Mann  
14:00 – Ich schlafe ein bisschen  
15:00 – Ich putze mein Zimmer  
16:00 – Ich wasche meine Kleidung  
16:30 – Ich schaue *Fernsehen*  
18:00 – Ich bete zu Gott  
18:30 – *Ich spiele Handy*  
21:00 – Schlafen

### **Tagesablauf 4**

08:00 – Ich stehe auf und nehme erst einmal ein Bad  
09:00 – Ich mache Frühstück  
09:30 – Ich höre ein bisschen Musik  
10:30 – Ich gehe spazieren  
12:00 – Ich komme zurück ins Zimmer  
13:00 – Ich liege für eine Stunde auf meinem Bett  
14:00 – Ich sehe *Fernsehen*  
16:00 – Ich lese ein bisschen Deutsch  
17:00 – Ich treffe mich mit meinem Freund S.  
18:00 – Ich spiele mit meinem Handy  
19:00 – Ich koche das Abendessen, esse mit meinen Freunden und wir reden  
21:00 – Ich gehe ins Bett, um zu schlafen

### **Tagesablauf 5**

07:00 – Aufstehen

07:30 – Medikamente einnehmen  
07:40 – Kaffee machen und *Fernsehen*  
08:00 – Bett machen  
09:30 – Frühstück  
10:30 – Medikamente  
11:30 – Zimmer putzen, Geschirr spülen, über das Mittagessen nachdenken,  
Brot backen  
12:30 - 13:00 – Mittagessen kochen  
14:00 – Bügeln, Waschen  
15:00 – Kaffee trinken mit Nachbarn oder Tochter oder Sohn  
16:00 – Mittagessen (alle zusammen)  
17:00 – Teller waschen  
18:00 – *Fernsehen*  
22:00 – Schlafen

### **Tagesablauf 6**

08:00 – Aufstehen  
08:00 – Kaffee trinken und mit meiner Frau reden, was erledigt werden muss  
bis  
08:30 – Termine abmachen und mit dem Handy spielen  
09:30 – Ich gehe auf die Toilette  
09:15 – Müllcontainer kontrollieren (mein Job)  
09:40 – Einen kleinen Kaffee trinken  
10:00  
bis  
12:00 – Einen kleinen Spaziergang machen in Stuttgart. In der Tafel Lebens-  
mittel kaufen, dort sind sie billiger. Ich fahre mit dem Fahrrad dorthin.  
12:00 – Besuch bei Nachbarn (für 30 Minuten)  
12:30 – Mit dem Laptop und dem Handy beschäftigen  
14:00 – Ich esse ein Frühstück  
15:00 – Ich besuche meine Kinder oder sie kommen uns besuchen  
18:00 – Wir essen alle zusammen  
19:00 – Meine Kinder gehen wieder  
19:30 – Ich spiele Karten bei meinen Nachbarn  
bis  
21.30  
22.30 – Ich gehe schlafen

### **Tagesablauf 7**

- 08:30 – Ich stehe auf
- 08:45 – Ich trinke Milch
- 09:45 – Ich gehe in die Schule
- 11:00 – Ich habe jetzt Pause
- 13:00 – Ich habe jetzt Pause mit meinen Kollegen
- 13:45 – Ich esse jetzt ein Croissant
- 13:30 – Ich beginne einen neuen Kurs
- 15:00 – Die Schule ist zu Ende
- 15:30 – Ich komme nach Hause
- 16:00 – Ich schlafe ein bisschen
- 17:00 – Ich stehe auf
- 17:30 – Ich esse jetzt Kartoffeln mit Soße
- 18:00 – Ich höre Musik
- 18:30 – Ich dusche
- 19:00 – Ich gehe spazieren
- 21:00 – Ich komme nach Hause
- 21:30 – Ich koche
- 22:00 – Ich esse
- 23:00 – Ich sehe fern
- 24:00 – Ich schlafe

### **Tagesablauf 8**

- 08:00 – muss ich aufstehen, mache mein erstes Gebet, frühstücke und ziehe meine Kleidung an
- 09:00 – draußen eine Zigarette rauchen und langsam in die Schule gehen (marschieren)
- 09:45 – muss ich in der Schule sein
- 15:00 – ich mache von der Schule Feierabend
- 15:20 – ich bin zu Hause, mache erst mein Gebet, koche, danach lege ich mich mit einem Getränk auf mein Bett und sehe fern
- 18:00 – *ich gehe draußen*, treffe Freunde, um spazieren zu gehen (manchmal gucke ich Fußball)
- 20:30 – ich gehe ins Fitness-Studio trainieren
- 22:00 – wieder zu Hause, danach was essen, danach mache ich meine Hausaufgaben und danach sehe ich ein bisschen fern
- 23:30 – Schlafen

**Sechste (gem:einsame) Schreibübung: Exemplarische Arbeit an einem Text/  
Variationen**

(Satzvariationen zu einer Verdichtung am Beispiel eines Satzes aus einem der  
Texte, die entstanden sind)<sup>22</sup>:

**1**

Leben ist ein kurzes Wort aber  
schwer zu leben

**2**

Leben ist ein kurzes Wort aber schwer  
zu leben

**3**

Leben ist  
ein kurzes Wort  
aber schwer  
zu leben

**4**

Leben ist ein kurzes  
Wort  
aber schwer  
zu leben

**5**

Leben  
ist ein kurzes Wort aber schwer  
zu leben

**6**

Leben  
ist ein kurzes  
Wort aber  
schwer zu leben

.....

22 Mit diesen Variationen konnten Zeilenbrüche diskutiert und die Bedeutungsverschiebungen erörtert werden.

Leben ist ein kurzes Wort, aber schwer zu leben

## Fazit

Die Zeit war zu kurz. Drei Werkstatt-Einheiten à 3 Stunden. Dennoch ein guter Auftakt in eine Arbeit mit Menschen auf der Flucht, eine Sprach- und Schreibarbeit, die dringend vonnöten wäre/ist. Es wäre sinnvoll, den „regulären“ deutschen Sprachunterricht durch ein Schreibwerkstätten-Angebot zu ergänzen, das längerfristig angelegt ist als dieses Pilotprojekt und das über das „literarische Schreiben“ Sprache und in ihr die Poesie freisetzen würde.

Im Sommer 2019 schrieb Farshid aus Syrien (10 Jahre alt), im Rahmen der Werkstatt „Komm, erzähl mir deine Geschichte“ diesen beeindruckenden Text:

### **Was ich erlebt habe**

Reise nach Deutschland. Es war hart nach Deutschland zu reisen. Wir mussten mit nackten Füßen auf Steinen laufen, und es war heiß. Wir sind zuerst nach Pakistan (Sindh) gegangen. Dann in den Iran. Es war so schwer, dass es drei oder vier Monate gedauert hat, bis wir dort waren. Aus dem Iran sind wir in die Türkei gereist. Das war fast leicht, aber auch gefährlich. Wir mussten mit Pferden über Schneeberge reiten. Nach ein paar Minuten kam ein Sturm und es war sehr schwer für die Pferde. Deshalb mussten wir umkehren. Dann haben sie uns versprochen, dass wir die Pferde am nächsten Tag wiederbekommen würden, aber wir bekamen sie nicht. Wir haben dann drei Tage in einem Haus übernachtet. Dann sind wir mit einem kleinen Boot aus der Türkei weitergereist. Mussten aber wieder umkehren und im Land bleiben, weil meine kleine Schwester krank geworden ist. Erst nach einem Monat durften wir wieder weiterreisen. Aber wir wussten nicht mehr, wo wir sind. Dann waren wir in Deutschland, wo wir eine Stunde mit dem Bus gefahren sind. Wir waren fertig. Der erste Tag in Deutschland war schön, und ich durfte nach zwei Monaten in die Schule gehen und musste Deutsch lernen. Als ich in der Schule war, hatte ich nur noch wenig Angst und habe nach zwei Monaten auch Freunde gefunden. Meine Familie war glücklich, dass wir in Deutschland waren und meine Mutter hat sich ein Handy gekauft und meine Oma angerufen, um ihr zu sagen, dass wir endlich in Deutschland sind und dass Deutschland schön ist ... Es war schwer, nach Deutschland zu reisen.

4.

**Worte verschenken. Darauf möchte ich mich konzentrieren.  
Auf W:orte als Geschenk.**

5.

**Wie schön kann Sprache sein,  
wenn wir uns an und in und mit ihr alphabetisieren.**

6.

**Deshalb mein Credo:  
ES GIBT KEINE DEFIZITÄRE SPRACHE.**

7.

**Das Vermögen, zu sagen, was ich erlebe, fühle und denke, hängt unmittelbar  
mit dem Wortschatz zusammen, der mir zur Verfügung steht.  
Das klingt einfach, ist jedoch eine filigrane Herausforderung  
für diejenigen, die Sprache unterrichten.**

8.

**Oft wird – wenn es um die deutsche Sprache geht – (besonders bei Schüle-  
rinnen und Schülern) das ‚Defizitäre‘ im Umgang mit ihr betont.**

9.

**Ich stelle mich in meinen Schreibwerkstätten positiv den Gegebenheiten:  
Jede (scheinbar) noch so ‚defizitäre‘ Sprache birgt Schönheit.**

Jeder Schritt sei Entwurf, schrieb Helmut Heißenbüttel in seinem Essay „Spekulation über eine Literatur von Übermorgen“ (1966: 121). Die Frage nach der Lehrbarkeit des Schreibens beantwortet er ‚schrittweise‘ wie folgt:

Was lehrbar ist, ist die Aufforderung zur vorurteilsfreien Hinwendung unter Berücksichtigung von allem, was man weiß und von nichts. Was lehrbar ist, ist eine Einstellung. Eine Einstellung, die dadurch gekennzeichnet ist, dass



sie sich vor allem und um jeden Preis offenhält. In dieser Einstellung wird man bald erkennen, dass die Welt des Sprechens voll von dem ist, was man so poetisch, dennoch-poetisch nennen kann. (Heißenbüttel 1982, 140)

## II. Poetische Perspektiven

In diesem Sinne überreiche ich Ihnen 5 leitmotivische Gedanken in eine „Poetik der Zärtlichkeit“:

1.

Unterrichten heißt Entwürfe erkennen. Der *Eigen-Entwurf* skizziert einen *Gegenüber-Entwurf*.

Das Sich-Entwerfende ist Wort, wird W:ort. Und:

Der Entwurf weiß nichts über s:einen Entwurf, Sprache zu sein.

2.

Sprache heißt,  
im eigenen Schatten zu stehen,  
der bisweilen blendet.

3.

Ein Erzählen, das umarmt,  
hat zärtliche Hände.

4.

Jedes Wort entsteht neu,  
wenn es ein Gegenüber hat.

5.

W:orte sind Entwürfe,  
sind Zitronen und Orangen.  
Manchmal Granatäpfel. Bisweilen  
sind Entwürfe das Blühen des Mondes.

### III. Kriterien einer erweiterten Betrachtung poetischen Schreibens in Schreibwerkstätten

Geh dicht  
an Dir vorbei. Das Gedicht\_1 Ur:teil\_&  
wertlich.

1.  
Das Gedicht ist. Was es leidet. Meistens.      Bespricht das Kriterium der Schnittstellen.
2.  
Das Gedicht ist. Streit. Zwischen Materialität und Sinn.<sup>23</sup>      Bespricht das Kriterium der Wort(un)gewähr.
3.  
Das Gedicht ist. Herkünftig<sup>24</sup>. Damit (ebenbürtig) künftig.      Bespricht das Kriterium der kulturellen Prägung.
4.  
Das Gedicht ist. Heutig. Auch eine Klasse.<sup>25</sup>      Bespricht das Kriterium der Wi(e)dergabe.
5.  
Das Gedicht ist. Versuch. Und Irrtum.      Bespricht das Kriterium der Falsifizierbarkeit.<sup>26</sup>
6.  
Das Gedicht ist. Schw:eigen. Eine Spurensuche.      Bespricht das Kriterium des Nichtgesagten.<sup>27</sup>

.....

23 Wie viel Dekonstruktion muss sein, um eine Bedeutungserweiterung zu konstruieren?

24 Das Gedicht ist. Wer spricht!?

25 Klasse wie in Schulklasse oder wie in Klassik. Auch klassische Moderne.

26 Nach dem Philosophen Karl Popper zu wissenschaftlichen Theorien, dass eine Theorie sehr gut sein könne, aber niemals wahr. Sie sei nur noch nicht widerlegt. Vgl. Miller, David: „The Objectives of Science“. In: *Philosophia Scientiæ* 11/1 (2007), S. 27.

27 Im Sinne einer Nichtwiederholbarkeit, absichtlich oder einfach nur, weil ‚man‘ es müde ist.

- |  |  |
|--|--|
| 7.<br>Das Gedicht ist. Gut. Eine Frage<br>der Zeit.                      | Bespricht das Kriterium des Ablauf-<br>datums.     |
| 8.<br>Das Gedicht ist. Ein Übermaße-<br>bot. <sup>28</sup> Handreichung. | Bespricht das Kriterium der<br>Gem:einsamkeit.     |
| 9.<br>Das Gedicht ist. Keinesfalls.<br>Konvention.                       | Bespricht das Kriterium des Eigen-<br>willigen.    |
| 10.<br>Das Gedicht ist.  | Bespricht das Kriterium der Liebe.                 |
| 11.<br>Da capo.  | Bespricht das Kriterium der<br>Redundanz ins Neue. |

.....  
28 Frei nach Alexander Kluge: So viel Freiheit wie möglich muss erhalten bleiben. Gleichzeitig muss  
'die Schule' die Sprache mitregeln.

## Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, ANNA/SCHUBOTZ, RICARDA I./CRAMON, D. YVES VON (2008): „Thinking about the future versus the past in personal and non-personal contexts“. In: *Brain Research* 1233, S. 106–119.
- ABRAHAM, ULF (2005): „Poetisches Schreiben bewerten – sich über Textqualität verständigen“. In: *Praxis Deutsch* 193, S. 6–15.
- ABRAHAM, ULF (2013): „Nachwort“. In: OLIVER, JOSÉ F. A.: *Lyrisches Schreiben im Deutschunterricht. Vom Wort in die Verdichtung*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 194–198.
- ABRAHAM, ULF (2014): „„Kreatives‘ und ‚poetisches‘ Schreiben“. In: FEILKE, HELMUTH/POHL, THORSTEN/ULRICH, WINFRIED (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 364–381.
- ABRAHAM, ULF (2015): „Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte“. In: KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, MICHAEL/SPINNER, KASPAR H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung. Exemplarische Unterrichtsmodelle*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 89–115.
- ABRAHAM, ULF/BRENDEL-PERPINA, INA (2015): *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- ABRAHAM, ULF/KEPSER, MATTHIS (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- ABRAHAM, ULF/KNOPF, JULIA (Hg.) (2013): *Deutsch-Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- ABRAHAM, ULF/KUPFER-SCHREINER, CLAUDIA/MAIWALD, KLAUS (2005): „Im Spannungsfeld von Didaktik und Pädagogik: Schreibförderung und Schreiberziehung“. In: Dies. (Hg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung*. Donauwörth: Auer, S. 5–11.
- ADAMZIK, KIRSTEN (2008): „Der virtuelle Text oder: Die Rolle der Sprachgemeinschaft für die Herstellung von Textualität“. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 36/3. doi: 10.1515/ZGL.2008.032.
- ADICHIE, CHIMAMANDA NGOZI (2009): „The danger of a single story“. Hochgeladen von TEDGlobal. In: [www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript](http://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript) (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- ADSIT, JANELLE (2017): *Toward an inclusive creative writing. Threshold concepts to guide the literary curriculum*. London/New York: Bloomsbury Academic.
- AELLIG, STEFF (2004): *Über den Sinn des Unsinn: Flow-Erleben und Wohlbefinden als Anreize für autotelische Tätigkeiten: Eine Untersuchung mit der experience sampling method (ESM) am Beispiel des Felskletterns*. Münster u. a.: Waxmann.
- ALERS, KIRSTEN (2016): *Schreiben wir! Eine Schreibgruppenpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- ALERS, KIRSTEN (2019): „Alle Gebrauchsmöglichkeiten des Wortes. Eine meditativ-assoziative, poetische und schreibforschende Suche zu den Funktionen des Schreibens in Schreibgruppen“. In: *Segeberger Briefe. Zeitschrift für Kreatives Schreiben* 98, S. 52–77.
- ALEXANDER, GARRETT E./DELONG, MAHLON R./STRICK, PETER L. (1986): „Parallel organization of functionally segregated circuits linking basal ganglia and cortex“. In: *Annual Review of Neuroscience* 9, S. 357–381.
- ALTENSCHMIDT, KARSTEN/MILLER, JÖRG (2016): „Service Learning. Ein Konzept für die dritte Mission“. In: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 1, S. 40–51.
- AMABILE, THERESA M. (1996): *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview Press, S. 19–127.
- AMIS, MARTIN (1993): *Pfeil der Zeit*. Übersetzt v. Alfons Winkelmann. Wien: Paul Zsolnay.
- ANDERS, PETRA/RIEGERT, JUDITH (2017): „Für alle Begabungstypen? Zum Potenzial handlungs- und produktionsorientierter Verfahren im inklusiven Literaturunterricht“. In: ABRAHAM, ULF/BRENDEL-PERPINA, INA (Hg.): *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 223–235.
- ANTONIO, JORGE L. (2011): „The digital poetry genre“. In: *Emerging Language Practices* 1, [writing.upenn.edu/epc/eazines/elp-old/issue-1/digital-poetry-genre.php](http://writing.upenn.edu/epc/eazines/elp-old/issue-1/digital-poetry-genre.php) (letzter Zugriff: 8.1.2021).
- ASSMANN, ALEIDA (2001): „Vier Formen von Gedächtnis. Von individuellen zu kulturellen Konstruktionen der Vergangenheit“. In: *Wirtschaft & Wissenschaft* 9/4, S. 34–45.
- ASSMANN, JAN (2001): *Ägypten. Eine Sinngeschichte*. München: Hanser.
- ASSMANN, JAN (2002): „Das kulturelle Gedächtnis“. In: *Erwägen, Wissen, Ethik* 13, S. 239–247.
- Association of Writers & Writing Programs: „Guide to Writing Programs“. In: [www.awpwriter.org/guide/guide\\_writing\\_programs](http://www.awpwriter.org/guide/guide_writing_programs) (letzter Zugriff: 25.7.2020).
- BAIER, KATHARINA (2014): *Schulliteratur der Jahrhundertwende – erschlossen durch analytisch-imitatives Schreiben. Dokumentation im Rahmen der zweiten Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien im Fach Deutsch*. Landeslehrerprüfungsamt Freiburg/Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) Rottweil [unveröffentlicht].
- BAJOHR, HANNES: „Schreibenlassen. Gegenwartsliteratur und die Furcht vorm Digitalen“. In: [0x0a.li/de/schreibenlassen-gegenwartsliteratur-und-die-furcht-vorm-digitalen/](http://0x0a.li/de/schreibenlassen-gegenwartsliteratur-und-die-furcht-vorm-digitalen/) (letzter Zugriff: 5.5.2018).
- BAJOHR, HANNES (Hg.) (2016a): *Code und Konzept. Literatur und das Digitale*. Berlin: Frohmann.
- BAJOHR, HANNES (2016b): „Das Reskilling der Literatur. Einleitung zu Code und Konzept“. In: Ders. (Hg.): *Code und Konzept. Literatur und das Digitale*. Berlin: Frohmann, S. 7–21.
- BAJOHR, HANNES (2018a): *Halbzeug. Textverarbeitung* [ebook]. Berlin: Suhrkamp.
- BAJOHR, HANNES (2018b): „Lernprozesse“. In: *tau* 2, S. 9–14, [hannesbajohr.de/wp-content/uploads/2019/05/Bajohr-Lernprozesse.pdf](http://hannesbajohr.de/wp-content/uploads/2019/05/Bajohr-Lernprozesse.pdf) (letzter Zugriff: 11.1.2021).
- BAJOHR, HANNES (2018c): „Datenpoesie“ [Blogpost]. In: [0x0a, 0x0a.li/en/datenpoesie/](http://0x0a,0x0a.li/en/datenpoesie/) (letzter Zugriff: 21.3.2021).

- BAJOHR, HANNES (2019): „Das Schreiben unter digitalen Bedingungen. Hannes Bajohr im Interview mit Robin-M. Aust“. In: *Germanica* 64/1, S. 201–212, hannesbajohr.de/wp-content/uploads/2019/07/Das\_Schreiben\_unter\_digitalen\_Bedingung.pdf (letzter Zugriff: 21.3.2021).
- BAJOHR, HANNES (2020): „Zwielichtschlager“. In: BUCHWALD, CHRISTOPH/KRAUS, DAGMARA (Hg.): *Jahrbuch der Lyrik*. Frankfurt/Main: Schöffling & Co., S. 172–173, hannesbajohr.de/wp-content/uploads/2020/05/zwielichtschlager.pdf (letzter Zugriff: 11.1.2021).
- BARTHES, ROLAND (2016 [2003]): *Die Vorbereitung des Romans. Vorlesung am Collège de France 1978–1979 und 1979–1980*. Übersetzt v. Horst Brühmann. Frankfurt/Main: edition suhrkamp.
- BATHEN, DIRK (2012): *Mentalreserven Zentrale Randnotizen. Palliativprosa zur Weltbewältigung. Teilweise Textverdunkelungen*, mentalreserven.de (letzter Zugriff: 21.3.2021).
- BAURMANN, JÜRGEN (2014): „Schulisches Schreiben“. In: KÄMPER-VAN DEN BOOGART, MICHAEL (Hg.): *Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, S. 251–267.
- BAURMANN, JÜRGEN/POHL, THORSTEN (2009): „Schreiben – Texte verfassen“. In: BREMERICH-VOSS, ALBERT (Hg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen, S. 75–103.
- BEAUFORT, ANNE (2014 [2005]): „Wie Schreibende sich an neue Schreibsituationen anpassen“. Übersetzt v. Anja Roueche u. Nadja Sennewald. In: DREYFÜRST, STEPHANIE/SENNEWALD, NADJA (Hg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: UTB, S. 153–167.
- BEAUGRANDE, ROBERT DE/DRESSLER, WOLFGANG U. (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- BECHTEREVA, NATALIA P./KOROTKOV, ALEXANDER D./PAKHOMOV, SERGEY V./ROUDAS, MARINA S./STARCHENKO, MARIA G./MEDVEDEV, SVYATOSLAV V. (2004): „PET study of brain maintenance of verbal creative activity“. In: *International Journal of Psychophysiology* 53/1, S. 11–20. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2004.01.001.
- BECKER, MARIA (2020): „LieS! Literatur in einfacher Sprache für Kinder und Jugendliche“. In: FRICKEL, DANIELA A./KAGELMANN, ANDRÉ/SEIDLER, ANDREAS/VON GLASENAPP, GABRIELE (Hg.): *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 279–297.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2017): „Das Schreiben zurückholen – Anmerkungen zur Funktion des materialgestützten Schreibens in den Bildungsstandards“. In: *Didaktik Deutsch* 42, S. 4–11.
- BEE, JULIA (2018): *Gefüge des Zuschauens: Begehren, Differenz und Macht in Film- und Fernseh Wahrnehmung*. Bielefeld: Transcript.
- BEGHETTO, RONALD A./KAUFMAN, JAMES C. (2007): „Toward a Broader Conception of Creativity. A Case for ‚mini-c‘ Creativity“. In: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 1/2, S. 73–79.
- BEHNKEN, IMBKE/MIKOTA, JANA (2009) (Hg.): *Sozialisation, Biografie und Lebenslauf. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa.

- BENJAMIN, WALTER (2007 [1936]): „Der Erzähler“. In: Ders.: *Erzählen – Schriften zur Theorie der Narration und zur literarischen Prosa*. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Alexander Honold. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 103–128.
- BERGALA, ALAIN (2006): *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Marburg: Schüren.
- BERGSON, HENRI (2016 [1889]): *Zeit und Freiheit. Versuch über das dem Bewußtsein unmittelbar Gegebene*. Neu übersetzt u. hg. v. Margarethe Drewsen. Hamburg: Meiner.
- BERLIN, JAMES A. (1982): „Contemporary Composition: The Major Pedagogical Theories“. In: *College English* 44/8, S. 765–777. doi: 10.2307/377329.
- BERNHARD, VOLKER (2017): „Kenneth Goldsmith: Wozu Erfahrung?“ In: *Die Zeit Online* (14.9.2017), [www.zeit.de/2017/38/uncreative-writing-sprachmanagement](http://www.zeit.de/2017/38/uncreative-writing-sprachmanagement) (letzter Zugriff: 9.11.2020).
- BERNHART, TONI/RICHTER, SANDRA (2019): „und kein engel ist schön“. In: *Süddeutsche Zeitung Online* (27.10.2019), [www.sueddeutsche.de/digital/literatur-marbach-computer-dichtung-poesie-theo-lutz-1.4649251](http://www.sueddeutsche.de/digital/literatur-marbach-computer-dichtung-poesie-theo-lutz-1.4649251) (letzter Zugriff: 21.3.2021).
- BERZBACH, FRANK (2015): *Die Kunst, ein kreatives Leben zu führen. Anregung zu Achtsamkeit*. Mainz: Hermann Schmidt.
- BIN HAMZA, HUSSEIN (2020): *Ich spreche von Blau, nicht vom Meer. Gedichte*. Übersetzt v. Günther Orth. Bad Herrenalb: Edition Converso.
- BLUMENBERG, HANS (2001): *Ästhetische und metaphorologische Schriften. Auswahl und Nachwort von Anselm Haverkamp*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BOBAN, INES/HINZ, ANDREAS (2003): „Leitidee Inklusion in der Schule“. In: [www.inklusions-portal.de/startseite-und-men%C3%BC/leitidee-inklusion/](http://www.inklusions-portal.de/startseite-und-men%C3%BC/leitidee-inklusion/) (letzter Zugriff: 1.10.2020).
- BOCK, BETTINA M. (2015): „Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen. 5 Thesen zur Leichten Sprache“. In: *Didaktik Deutsch* 38, S. 9–16.
- BODEN, MARGARET (1999): „Computer Models of Creativity“. In: STERNBERG, ROBERT (Hg.): *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 351–372.
- BÖTTCHER, INGRID (Hg.) (2010): *Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden*. Berlin: Cornelsen.
- BONO, EDWARD DE (1968): *Das spielerische Denken*. Übersetzt v. Maria Steininger. München: Scherz.
- BONO, EDWARD DE (1970): *Lateral Thinking. A Textbook of Creativity*. London: Ward Lock Educational.
- BOSSE, HEINRICH (1978): „Dichter kann man nicht bilden. Zur Veränderung der Schulrhetorik nach 1770“. In: *Jahrbuch für internationale Germanistik* 10. Bern: Peter Lang, S. 80–125.
- BOTHE, KATRIN (1988): „Kreatives Schreiben“. In: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Bd. 4. Tübingen: Niemeyer, S. 1371–1377.
- BÄUER, GERD (2004): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*, Hamburg: Körber-Stiftung.
- BÄUER, GERD/SCHINDLER, KIRSTEN (2011): „Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept“. In: Dies. (Hg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg/Br.: Fillibach, S. 12–63.

- BRALL, DIRK/KLUPP, THOMAS/LEKY, MARIANA/ZIMMERMANN, KATRIN (2019): *Institutsprosa. Zwanzig Jahre Schreibschule Hildesheim*. Hildesheim: Olms.
- BRAND, TILMAN VON (2018): „Literatur inklusiv. Basisartikel“. In: *Praxis Deutsch* 272, S. 4–13.
- BRAND, TILMAN VON (2019): „Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht“. In: *Praxis Deutsch* 276, S. 4–11.
- BRAND, TILMAN VON/BRANDL, FLORIAN (2018): *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- BRAND, TILMAN VON/POMPE, ANJA (2016): „Inklusion im Deutschunterricht“. In: POMPE, ANJA (Hg.): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 29–44.
- BRANDT, DEBORAH (2015): *The Rise of Writing. Redefining Mass Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRAUN, JEAN-PETER (Hg.) (2010): *Mysterium Kreativität. 13 Künstler geben Antwort*. Witten: ars momentum.
- BREDEL, URSULA/MAAß, CHRISTIANE (2018): „Leichte Sprache – Grundlagen, Prinzipien und Regeln“. In: *Deutschunterricht* 5, S. 2–14.
- BREDEL, URSULA/MAAß, CHRISTIANE (Hg.) (2016): *Duden Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis*. Berlin: Duden.
- BREDEL, URSULA/PIEPER, IRENE (2015): *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- BRETON, ANDRÉ (1986 [1924]): *Die Manifeste des Surrealismus*. Übersetzt v. Ruth Henry. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- BRINKER, KLAUS/CÖLFEN, HERMANN/PAPPERT, STEFFEN (2014): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- BROWN, ANN L. (1987): „Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and other more Mysterious Mechanisms“. In: WEINERT, FRANZ E./KLUWE, RAINER (Hg.): *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale/NJ: Erlbaum, S. 65–116.
- BRÜGGEMANN, JÖRN/STARK, TOBIAS/FEKETE, ISTVÁN (2020): „Ansprechende Lektüren. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten“. In: BRÜGGEMANN, JÖRN/MESCH, BIRGIT (Hg.): *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 205–227.
- BUCKNELL, CLARE (2020): „Instapoetry“. In: *London Review of Books* 4, S. 55.
- BUCKNER, RANDY L./ANDREWS-HANNA, JESSICA R./SCHACTER, DANIEL L. (2008): „The brain's default network: anatomy, function, and relevance to disease“. In: *Annals of the New York Academy of Science* 1124, S. 1–38. doi: 10.1196/annals.1440.011.
- BÜCHNER, GEORG (2013 [1835]): *Dantons Tod*. Hg. v. Ralf Kellermann. Stuttgart: Reclam.
- BÜHLER, CHARLOTTE/BILZ, JOSEPHINE (1977): *Das Märchen und die Phantasie des Kindes*. Berlin u. a.: Springer.
- BÜHLER, KARL (1965 [1934]): *Sprachtheorie*. Stuttgart [Jena]: Fischer.



- BÜKER, PETRA (2002): „Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe“. In: BOGDAL, KLAUS-MICHAEL/KORTE, HERMANN (Hg.) (2002): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 120–133.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales in Zusammenarbeit mit dem Netzwerk Leichte Sprache (2013): *Leichte Sprache. Ein Ratgeber*. In: [www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a752-leichte-sprache-ratgeber.html](http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a752-leichte-sprache-ratgeber.html) (letzter Zugriff: 1.10.2020).
- BURROWAY, JANET (2019): *Writing Fiction. A Guide to Narrative Craft*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- BUTLER-KISBER, LYNN (2018): *Qualitative inquiry: Thematic, narrative, and arts-informed perspectives*. London: Sage.
- BUTLER-KISBER, LYNN/POLDMA, TIJU (2010): „The power of visual approaches in qualitative inquiry: The use of collage making and concept mapping in experiential research“. In: *Journal of Research* 6/2, S. 1–16.
- CAMPE, RÜDIGER (1991): „Die Schreibszene, Schreiben“. In: GUMBRECHT, HANS ULRICH/PFEIFFER, K. LUDWIG (Hg.): *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 759–772.
- CAREY, LINDA J./FLOWER, LINDA (1989): „Foundations for Creativity in the Writing Process: Rhetorical Representations of Ill-Defined Problems“. In: GLOVER, JOHN A. /RONNING, ROBERT R. /REYNOLDS, CECIL R. (Hg.): *Handbook of Creativity. Assessment, Research and Theory*. New York: Plenum Publishing Corporation, [archive.nwp.org/cs/public/download/nwp\\_file/158/TR32.pdf?x-r=pcfile\\_d/](http://archive.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/158/TR32.pdf?x-r=pcfile_d/) (letzter Zugriff: 1.12.2020).
- CARTER, RONALD (2016 [2004]): *Language and Creativity. The Art of Common Talk*. London/New York: Routledge.
- CHOMSKY, NOAM (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton Publishers.
- CHOMSKY, NOAM (1964): „A Review of Skinner’s Verbal Behaviour“. In: FODOR, JERRY/KATZ, JERROLD (Hg.): *The Structure of Language. Readings in the Philosophy of Language*. Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice-Hall, S. 547–578.
- CHOMSKY, NOAM (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge/MA: Massachusetts Institute of Technology Press.
- CHOMSKY, NOAM (2006): *Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CLARK, IRENE LURKIS (2014 [1999]): „Genre im Schreibzentrum. Eine Neudefinition“. In: DREYFÜRST, STEPHANIE/SENNEWALD, NADJA (Hg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Übersetzt v. Anja Roueche u. Stephanie Dreyfürst. Opladen/Toronto: UTB, S. 363–375.
- CORRIGAN, PAUL T. (2019): „Threshold Concepts in Literary Studies“. In: *Teaching & Learning Inquiry* 7/1, S. 3–17. doi: 10.20343/teachlearninqu.7.1.2.
- COSERIU, EUGENIO (1952): „Sistema, norma y habla“. In: *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias* 9, S. 113–181.
- COY, WOLFGANG (1995): „Automat – Werkzeug – Medium“. In: *Informatik Spektrum* 18/1, S. 31–38.
- CSIKSZENTMIHÁLYI, MIHÁLY (1999): „Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity“. In: STERNBERG, ROBERT (Hg.): *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 313–338.

- CSÍKSZENTMIHÁLYI, MIHÁLY (2010): *Flow – der Weg zum Glück. Der Entdecker des Flow-Prinzips erklärt seine Lebensphilosophie*. Freiburg/Br.: Herder.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, MIHÁLY (2010 [1997]): *Kreativität – Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Übersetzt v. Maren Klostermann. Stuttgart: Klett-Cotta.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, MIHÁLY (2018): *Flow und Kreativität. Wie Sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DAMM, VERENA (1998): „Kreatives Schreiben an Volkshochschulen“. In: BACH, SUSANNE/SCHENKEL, ELMAR (Hg.): *Creative Writing – Kreatives Schreiben. Berichte aus den Bereichen Schule, Volkshochschule, Universität, Psychotherapie und Journalismus*. Eggingen: Edition Isele, S. 143–154.
- DANNECKER, WIEBKE (2014): „Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojektes zu Kellers *Kleider machen Leute*“. In: HENNIES, JOHANNES/RITTER, MICHAEL (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 209–220.
- DANNECKER, WIEBKE (2020): *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- DANTO, ARTHUR C. (2007): *Narration and knowledge*. With a new introduction by Lydia Goehr and a new conclusion by Frank Ankersmit. New York: Columbia University Press.
- DATA REVENUE (Hg.) (2020): „Machine Learning vs. Künstliche Intelligenz (KI)“ [Blogpost]. In: *Data Revenue Blog*, [www.datarevenue.com/de-blog/der-unterschied-zwischen-machine-learning-und-kuenstlicher-intelligenz](http://www.datarevenue.com/de-blog/der-unterschied-zwischen-machine-learning-und-kuenstlicher-intelligenz) (letzter Zugriff: 31.1.2021).
- DAVIS, DONNA (2008): „Collage inquiry: Creative and particular applications“. In: *LEARNing Landscapes* 2/1, S. 245–265.
- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN (2016): *Literaturdidaktik Deutsch*. Paderborn: Schöningh.
- DEGE, STEFAN (2018): „Allein nach Europa: Else Lasker-Schüler-Lyrikpreis für sechs junge Afghanen“. In: *Deutsche Welle* (9.2.2018), [www.dw.com/de/allein-nach-europa-else-lasker-sch%C3%BCler-lyrikpreis-f%C3%BCr-sechs-junge-afghanen/a-42515629](http://www.dw.com/de/allein-nach-europa-else-lasker-sch%C3%BCler-lyrikpreis-f%C3%BCr-sechs-junge-afghanen/a-42515629) (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- DESCARTES, RENÉ (1996 [1641]): „Meditations on First Philosophy“. Übersetzt v. Elizabeth Haldane. In: *Internet Encyclopedia of Philosophy*, [yale.learningu.org/download/041e9642-df02-4eed-a895-70e472df2ca4/H2665\\_Descartes%27%20Meditations.pdf](http://yale.learningu.org/download/041e9642-df02-4eed-a895-70e472df2ca4/H2665_Descartes%27%20Meditations.pdf) (letzter Zugriff: 30.3.2020).
- DEWEY, JOHN (1933): *How we Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston/New York: D. C. Heath & Co.
- DÖBLIN, ALFRED (1963 [1913]): „An Romanautoren und ihre Kritiker. Berliner Programm“. In: Ders.: *Aufsätze zur Literatur*. Olten/Freiburg/Br.: Walter, S. 15–19.
- DÖRRIE, DORIS (2019): *Leben Schreiben Atmen. Eine Einladung zum Schreiben*. Zürich: Diogenes.

- DREW, CHRIS (2017): „Minding the Pedagogical Gap: Creative Writing Studies, Common Core Standards, and the Secondary Creative Writing Moment“. In: *Journal of Creative Writing Studies* 2/1. In: scholarworks.rit.edu/jcws/vol2/iss1/3 (letzter Zugriff: 25.9.2020).
- DREYFÜRST, STEPHANIE/SENNEWALD, NADJA (Hg.) (2014): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: UTB.
- DUCKWORTH, ANGELA (2017): *Grit. The Power of Passion and Perseverance*. New York/London: Scribner.
- DÜRR, CLAUDIA (2019): „Schreiben lernen können aus Sicht des Feuilletons: Eine wis-sens-theoretische Analyse“. In: KEMPKE, KEVIN/VÖCKLINGHAUS, LENA/ZEH, MIRIAM (Hg.): *Institutprosa: Literaturwissenschaftliche Perspektiven auf akademische Schreib-schulen*. Leipzig: Spector Books, S. 30–55.
- DÜRSCHIED, CHRISTA (2016): *Einführung in die Schriftlinguistik*. Göttingen u. a.: Vandenhoeck & Ruprecht.
- EAGLEMAN, DAVID/BRANDT, ANTHONY (2018): *Kreativität. Wie unser Denken die Welt immer wieder neu erschafft*. Übersetzt v. Jürgen Neubauer. München: Siedler.
- EBEL, HANS FRIEDRICH/BLIEFERT, CLAUS/GREULICH, WALTER (2006): *Schreiben und Publizieren in den Naturwissenschaften*. Weinheim: Wiley-VCH.
- ECKERT, LENA/MARTIN, SILKE (2015): „Filmisches Erinnern und kulinarische Zukunfts-entwürfe im Alter“. In: *AugenBlick. Konstanzer Hefte zur Medienwissenschaft* 61, S. 38–46.
- ECKERT, LENA/MARTIN, SILKE (2018): „Film-education and age(ing): case studies of a university course on FilmBildung“. In: *Film Education Journal* 1/2, S. 163–179.
- ECKERT, LENA/MARTIN, SILKE (2019): „FilmBildung und Action Research“. In: SCHOMAKER, CLAUDIA/OLDENBURG, MAREN (Hg.): *Forschen, Reflektieren, Bilden: Forschendes Lernen in der Diversitätssensiblen Hochschulbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 121–132.
- ECKERT, LENA/MARTIN, SILKE (Hg.) (2014): *FilmBildung*. Marburg: Schüren.
- ECKHARDT, JULIANE (2014): „Methoden des Literaturunterrichts“. In: GOER, CHARIS/KÖLLER, KATHARINA (Hg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Li-teraturdidaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- EHLICH, KONRAD (1989): „Zur Genese von Textformen. Prolegomena zu einer pragma-tischen Texttypologie“. In: ANTOS, GERD/KRINGS, HANS P. (Hg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, S. 84–99.
- ELBERFELD, ROLF/KRANKENHAGEN, STEFAN (Hg.) (2017): *Ästhetische Praxis als Gegen-stand und Methode kulturwissenschaftlicher Forschung*. München: Fink.
- ELBOW, PETER/BELANOFF, PAT (1989): *Sharing and Responding*. New York: Random House.
- ENGELHARDT, INGRID VON (2019): „Mechanisierte poetische Verfahrensweisen“. In: *Se-geberger Briefe. Zeitschrift für Kreatives Schreiben* 98, S. 22–26.
- ERHARD, KATHARINA (2015): *Zerebrale Repräsentationen von Kreativität und Expertise beim Kreativen Schreiben im Rahmen einer fMRT-Studie*. d-nb.info/1077016778/34 (letzter Zugriff: 2.4.2020).

- ERHARD, KATHARINA/KESSLER, FLORIAN/NEUMANN, NICOLA/ORTHEIL, HANNS-JOSEF/LOTZE, MARTIN (2014): „Professional training in creative writing is associated with enhanced fronto-striatal activity in a literary text continuation task“. In: *NeuroImage* 100, S. 15–23. doi: 10.1016/j.neuroimage.2014.05.076.
- ERMERT, KARL/BÜTOW, THOMAS (Hg.) (1989): *Was bewegt die Schreibbewegung. Kreatives Schreiben – Selbstversuche mit Literatur*. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum.
- ESSELBORN-KRUMBIEGEL, HELGA (2021): *Tipps und Tricks bei Schreibblockaden*. Paderborn: Schöningh.
- FAUCONNIER, GILLES/TURNER, MARK (2006 [1998]): „Mental Spaces. Conceptual Integration Networks“. In: GEERAERTS, DIRK (Hg.): *Cognitive Linguistics. Basic Readings*. Berlin/Bosten: De Gruyter, S. 301–371.
- FEIERABEND, SABINE/RATHGEB, THOMAS/REUTTER, THERESA (2020): „JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger“. In: [www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM\\_2019.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf) (letzter Zugriff 31.8.2020).
- FEILKE, HELMUTH (2017): „Schreibdidaktische Konzepte“. In: BECKER-MROTZEK, MICHAEL/GRABOWSKI, JOACHIM/STEINHOFF, TORSTEN (Hg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/New York: Waxmann, S. 153–171.
- FEUSER, GEORG (1998): „Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik“. In: HILDESCHMIDT, ANNE/SCHNELL, IRMTRAUD (Hg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim/München: Juventa, S. 19–35.
- FINK, ANDREAS/KOSCHUTNIG, KARL/HUTTERER, LISA/STEINER, ELISABETH/BENEDEK, MATHIAS/WEBER, BERNHARD/REISHOFER, GERNOT/PAPOUSEK, ILONA (2014): „Gray matter density in relation to different facets of verbal creativity“. In: *Brain Structure and Function* 219/4, S. 1263–1269. doi: 10.1007/s00429-013-0564-0.
- FINKE, RONALD/WARD, THOMAS/SMITH, STEVEN (1999): „Creative Cognition“. In: STERNBERG, ROBERT (Hg.): *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 189–212.
- FIX, MARTIN (2010): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- FIX, ULLA (2014): „Aktuelle Tendenzen des Textsortenwandels – Thesenpapier“. In: ROTH, KERSTEN S./HAUSER, STEFAN/KLEINBERGER, ULLA (Hg.): *Musterwandel – Sortenwandel. Aktuelle Tendenzen der diachronen Text(sorten)linguistik*. Bern: Peter Lang, S. 15–48.
- FLOWER, LINDA S./HAYES, JOHN R. (1980): „The Dynamics of Composing. Making Plans and Juggling Constraints“. In: GREGG, LEE W./STEINBERG, ERWIN RAY (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale/NJ: Erlbaum, S. 31–50.
- FLOWER, LINDA S./HAYES, JOHN R. (1981): „A Cognitive Process Theory of Writing“. In: *College Composition and Communication* 32/4, S. 365–387.
- FORGEARD, MARIE J. C./KAUFMAN, SCOTT BARRY/KAUFMAN, JAMES C. (2013): „The Psychology of Creative Writing“. In: HARPER, GRAEME (Hg.): *A Companion to Creative Writing*. Chichester: Wiley-Blackwell.

- FOSTER-WALLACE, DAVID (2012): „Fictional Futures of the Conspicuously Young“. In: *Both Flesh and Not*. New York: Little, Brown and Company, S. 37–68.
- FRANCK, NORBERT (2017): *Handbuch wissenschaftliches Arbeiten. Was man für ein erfolgreiches Studium wissen und können muss*. Paderborn: Schöningh.
- FRANCK, NORBERT (2019): *Das Promotionshandbuch. Die Doktorarbeit erfolgreich schreiben, verteidigen und präsentieren*. Paderborn: Schöningh.
- FREIRE, PAULO (1993): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Übersetzt v. Werner Simpfendorfer, mit einer Einführung v. Ernst Lange. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FREIRE, PAULO (2008): *Pädagogik der Autonomie. Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis*. Übersetzt v. Ivo Tamm. Münster: Waxmann.
- FREITAG, EGON (2018): „Kreativität“. In: *Lexikon der Kreativität. Grundlagen – Methoden – Begriffe*. Renningen: Expert, S. 143–146.
- FREITAG, EGON (2018): *Lexikon der Kreativität. Grundlagen – Methoden – Begriffe*. Renningen: Expert.
- FREUD, SIGMUND (1924): „Der Dichter und das Phantasieren“. In: *Psychoanalytische Studien an Werken der Dichtung und Kunst*. Leipzig: Internationaler psychoanalytischer Verlag, S. 3–14.
- FREUD, SIGMUND (1969 [1940]): „Die Fehlleistungen“. In: FREUD, ANNA/BIBRING, EDWARD/HOFFER, WILLI/KRIS, ERNST/ISAKOWER, OTTO (Hg.): *Gesammelte Werke*, Bd. 11: *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Frankfurt/Main: Fischer, S. 5–76.
- FREY, JAMES N. (2001): *Wie man einen verdammten guten Roman schreibt*. Köln: Emons.
- FRICKEL, DANIELA A. (2014): „Literarische Textschwierigkeit interpretieren. Didaktische Analysekompetenzen von Lehrkräften und ihre Voraussetzungen“. In: *German as a foreign language 2*, S. 4–24.
- FRICKEL, DANIELA A./KAGELMANN, ANDRÉ (2016): „Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma“. In: Dies. (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 11–34.
- FRISTON, KARL J./JEZZARD, PETER/TURNER, ROBERT (1994): „Analysis of functional MRI time-series“. In: *Human Brain Mapping 1/2*, S. 153–171. doi:10.1002/hbm.460010207.
- GADAMER, HANS-GEORG (1990 [1960]): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- GEE, JAMES PAUL (2015): „The New Literacy Studies“. In: ROWSELL, JENNIFER/PAHL, KATE (Hg.): *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. London: Routledge, S. 35–48.
- GENETTE, GÉRARD (2010 [1994]): *Die Erzählung*. Übersetzt v. Andreas Knop, mit einem Nachwort v. Jochen Vogt, überprüft und berichtigt v. Isabel Kranz. Paderborn: Wilhelm Fink.
- GENNEP, ARNOLD VAN (1960): *The Rites of Passage*. Chicago: The University of Chicago Press.
- GENZ, JULIA/GÉVAUDAN, PAUL (2016): *Medialität, Materialität, Kodierung. Grundzüge einer allgemeinen Theorie der Medien*. Bielefeld: Transcript.

- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung: *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium. Verabschiedet am 29.9.2018 in Nürnberg*. In: [www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/gefsus\\_2018\\_positionspapier.pdf](http://www.schreibdidaktik.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf) (letzter Zugriff: 13.12.2018).
- GÉVAUDAN, PAUL (2013): *Sprachliche Modalität. Untersuchung am Beispiel des Französischen und Spanischen*. Tübingen (unveröffentlichtes Manuskript).
- GIRGENSOHN, KATRIN (2007a): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: VS Research.
- GIRGENSOHN, KATRIN (2007b): „Schreibstrategien beim Stationenlernen erweitern. Arbeitsmaterial für individualisierte Lernformen in Schreibseminaren“. In: [gefsus.de/schreiben-anleiten/routedownload/schreibstrategien-stationen-lernen.html](http://gefsus.de/schreiben-anleiten/routedownload/schreibstrategien-stationen-lernen.html) (letzter Zugriff: 31.8.2020).
- GIRGENSOHN, KATRIN/HAACKE, STEFANIE/KARSTEN, ANDREA (2020): „Disziplin Schreibwissenschaft? Kritische Überlegungen zur Entwicklung einer ‚Practical Art‘“. In: HUEMER, BIRGIT/DOLESCHAL, URSULA/WIEDERKEHR, RUTH/BRINKSCHULTE, MELANIE/GIRGENSOHN, KATRIN/MERTLITSCH, CARMEN/DENGSCHERZ, SABINE E. (Hg.): *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven*. Wien: Böhlau, S. 25–47.
- GIRGENSOHN, KATRIN/SENNEWALD, NADJA (2012): *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- GLINDEMANN, BARBARA (2001): *Creative writing in England, den USA und Deutschland. Kulturelle Hintergründe, literaturwissenschaftlicher Kontext, institutioneller Bezug*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1998 [1811]): „Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit“, Erstes Buch. In: *Goethes Werke*, Band 9. *Autobiographische Schriften 1*. Textkritisch durchgesehen v. Lieselotte Blumenthal, hg. v. ERICH TRUNZ. München: C. H. Beck, S. 7–45.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (2021 [1808]): *Faust. Eine Tragödie*. In: *Deutsches Textarchiv. Grundlage für ein Referenzkorpus der neuhochdeutschen Sprache*. Hg. v. der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 2021. [www.deutschestextarchiv.de/](http://www.deutschestextarchiv.de/) (letzter Zugriff: 17.8.2020).
- GOLDSMITH, JEFFREY (1994): „This Is Your Brain on Tetris“. In: *Wired* (1.5.1994), [www.wired.com/1994/05/tetris-2/](http://www.wired.com/1994/05/tetris-2/) (letzter Zugriff: 19.3.2021)
- GOLDSMITH, KENNETH (2000): „Uncreativity as creative practice“. In: *Electronic Poetry Center* (Center for Programs in Contemporary Writing [CPCW] at University of Pennsylvania & Poetics and Media Studies at SUNY Buffalo State College), [writing.upenn.edu/epc/authors/goldsmith/uncreativity.html](http://writing.upenn.edu/epc/authors/goldsmith/uncreativity.html) (letzter Zugriff: 21.3.2021).
- GOLDSMITH, KENNETH (2003): *Day*. Great Barrington/MA.: Figures.
- GOLDSMITH, KENNETH (2006): „Traffic“. In: *Electronic Poetry Center* (Center for Programs in Contemporary Writing [CPCW] at University of Pennsylvania & Poetics and Media Studies at SUNY Buffalo State College) [writing.upenn.edu/epc/authors/goldsmith/Goldsmith\\_Traffic.pdf](http://writing.upenn.edu/epc/authors/goldsmith/Goldsmith_Traffic.pdf) (letzter Zugriff: 21.3.2021).
- GOLDSMITH, KENNETH (2008): „Conceptual Poetics: Kenneth Goldsmith“ [Blogpost]. In: HARRIET BLOG (Poetry Foundation), [www.poetryfoundation.org/harriet/2008/06/conceptual-poetics-kenneth-goldsmith](http://www.poetryfoundation.org/harriet/2008/06/conceptual-poetics-kenneth-goldsmith) (letzter Zugriff: 21.3.2021).

- GOLDSMITH, KENNETH (2009a): „Introduction to Flarf vs. Conceptual Writing (The Whitney Museum of American Art, April 17, 2009)“. In: *Electronic Poetry Center* (Center for Programs in Contemporary Writing [CPCW] at University of Pennsylvania & Poetics and Media Studies at SUNY Buffalo State College), [writing.upenn.edu/epc/authors/goldsmith/whitney-intro.html](http://writing.upenn.edu/epc/authors/goldsmith/whitney-intro.html) (letzter Zugriff: 24.1.2021).
- GOLDSMITH, KENNETH (2009b): „Two poems from ‚The Day‘“. In: *Poetry* July/August 2009, [www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/issue/71463/july-august-2009](http://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/issue/71463/july-august-2009) (letzter Zugriff: 2.1.2021).
- GOLDSMITH, KENNETH (2011): *Uncreative Writing: Managing Language in the Digital Age*. New York: Columbia University Press.
- GOLDSMITH, KENNETH (2017): *Uncreative Writing. Sprachmanagement im digitalen Zeitalter*. Übersetzt v. Swantje Lichtenstein u. Hannes Bajohr. Berlin: Matthes & Seitz.
- GORZELSKY, GWEN/DRISCOLL, DANA LYNN/PSZEK, JOE/JONES, ED/HAYES, CAROL (2016): „Cultivating Constructive Metacognition. A New Taxonomy for Writing Studies“. In: ANSON, CHRIS M./MOORE, JESSIE L. (Hg.): *Critical Transitions. Writing and the Question of Transfer*. Fort Collins/Boulder, CO: The WAC Clearinghouse & University Press of Colorado, S. 217–249.
- GRAEBER, DAVID (2008): „Fetischismus als soziale Kreativität. Oder: Fetische sind Götter im Prozess ihrer Herstellung“. In: *Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 1, S. 49–68.
- GRAEFE, ANDREAS/HAIM, MARIO/HAARMANN, BASTIAN/BROSIUS, HANS-BERND (2018): „Readers’ Perception of Computer-generated News: Credibility, Expertise, and Readability“. In: *Journalism* 19/5, S. 595–610.
- GRÉSILLON, ALMUTH (2012 [1995]): „Über die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben“. In: ZANETTI, SANDRO (Hg.): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Berlin: Suhrkamp, S. 152–186.
- GRIESHAMMER, ELLA/LIEBETANZ, FRANZISKA/PETERS, NORA/ZEGENHAGEN, JANA (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannweiler: Schneider Hohengehren.
- GRIMM, LEA (2017): Rezension zu: FRICKEL, DANIELA A./KAGELMANN, ANDRÉ (2016): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. In: FRANZ, KURT/VON GLASENAPP, GABRIELE/PECHER, CLAUDIA (Hg.): *Kindermedienwelten: Hören – Sehen – Erzählen – Erleben*. Baltmannweiler: Schneider Hohengehren, S. 333–335.
- GRIMM, LEA/HÜCKSTÄDT, HAUKE/WALSER, ALISSA (2018): „Literarische Texte in einfacher Sprache. Ein Projekt des Frankfurter Literaturhauses“. In: *Grundschule Deutsch* 4, S. 38–40.
- GRÜNBEIN, DURS (1995): *Den Teuren Toten. 33 Epitaphe*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- GRUNAU, ANDREA (2018): „Alterstest: Robina Karimi aus Afghanistan kämpft um ihre Identität“. In: *Deutsche Welle* (19.11.2018), [www.dw.com/de/alterstest-robina-karimi-aus-afghanistan-k%C3%A4mpft-um-ihre-identit%C3%A4t/a-46187050-2](http://www.dw.com/de/alterstest-robina-karimi-aus-afghanistan-k%C3%A4mpft-um-ihre-identit%C3%A4t/a-46187050-2) (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- GUILFORD, JOY P. (1950): „Creativity“. In: *American Psychologist* 5, S. 444–454.
- GUILFORD, JOY P. (1967): *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- GUILFORD, JOY P. (1974 [1959]): *Persönlichkeit. Logik, Methodik und Ergebnisse ihrer quantitativen Erforschung*. Übersetzt v. Heinrich Kottenhoff u. Ursula Agrell. Weinheim: Beltz.

- HAAS, GERHARD/MENZEL, WOLFGANG/SPINNER, KASPAR H. (1994): „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“. In: *Praxis Deutsch* 123, S. 17–25.
- HAASE, ANDREA (2016): *Kreativ-Tagebücher selber gestalten*. Freiburg/Br.: Christophorus.
- HABERMAS, JÜRGEN (2019 [1981]): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- HARARI, YUVAL NOAH (2019): *21 Lektionen für das 21. Jahrhundert*. Übersetzt v. Andreas Wirthensohn. München: C. H. Beck.
- HARPER, GRAEME (2006): *Teaching Creative Writing*. London/New York: Continuum.
- HARPER, GRAEME (2019): *The desire to write. The five keys to creative writing*. London: Red Globe Press.
- HASHEMI, MAHDI (2018): „Häutungen“. In: SCHREIBER, ULRICH/SOLDO, MIRA (Hg.): *Ankunft. Literarische Reportagen geflüchteter Autorinnen und Autoren*. Berlin/Tübingen: Schiler, S. 84–90.
- HASLINGER, JOSEF (2005): „Warum Creative Writing?“ In: Ders. (Hg.): *Wie werde ich ein verdammt guter Schriftsteller? Berichte aus der Werkstatt*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 176–191.
- HASLINGER, JOSEF (Hg.) (2006): *Schreiben lernen – Schreiben lehren*. Frankfurt/Main: Fischer.
- HAUCK, STEFAN (2018): „Die Verkaufszahlen – Ein Gedicht!“. In: *Börsenblatt* (8.8.2018), [www.boersenblatt.net/archiv/1501758.html](http://www.boersenblatt.net/archiv/1501758.html) (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- HAYER, BJÖRN (2017): „Uncreative Writing‘. Abschreiben erwünscht“. In: *Die Zeit Online* (1.8.2017), [www.zeit.de/kultur/literatur/2017-07/uncreative-writing-kenneth-goldsmith](http://www.zeit.de/kultur/literatur/2017-07/uncreative-writing-kenneth-goldsmith) (letzter Zugriff: 16.3.2021).
- HEIMES, SILKE (2012): *Warum Schreiben hilft. Die Wirksamkeitsnachweise zur Poesietherapie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HEIMES, SILKE/RECHENBERG-WINTER, PETRA/HAUßMANN, RENATE (Hg.) (2013): *Praxisfelder des kreativen und therapeutischen Schreibens*. Göttingen/Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HEIBENBÜTTEL, HELMUT (1966): „Spekulation über eine Literatur von Übermorgen“. In: Ders.: *Über Literatur*. Olten: Walter, S. 113–122.
- HEIBENBÜTTEL, HELMUT (1982): „Von der Lehrbarkeit des Poetischen oder Jeder kann Gedichte schreiben“. In: Ders.: *Von fliegenden Fröschen, libidinösen Epen, vaterländischen Romanen, Sprechblasen und Ohrwürmern. 13 Essays*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 124–142.
- HENNIES, JOHANNES/RITTER, MICHAEL (2014): „Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion“. In: Dies. (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7–17.
- HENNRICH, PETRA (2013): *Brainstorming for One. 50 Werkzeuge und Übungen für Ihre Kreativität*. Paderborn: Junfermann.
- HENRY, GINA/VOIGT, ANJA (2018): *Von Null auf Publikation. Booksprint für Studierende*. In: [www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/angebote/studierende/Booksprint/Viadrina\\_Booksprint-fuer-Studierende\\_Broschuere\\_ueberarbeitet-Juli-2020.pdf](http://www.europa-uni.de/de/struktur/zsfl/institutionen/schreibzentrum/angebote/studierende/Booksprint/Viadrina_Booksprint-fuer-Studierende_Broschuere_ueberarbeitet-Juli-2020.pdf) (letzter Zugriff 19.8.2020).
- HENZLER, BETTINA/PAULEIT, WINFRIED (Hg.) (2009): *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*. Marburg: Schüren.



- HENZLER, BETTINA/PAULEIT, WINFRIED/RÜFFERT, CHRISTINE/SCHMID, KARL-HEINZ/TEWS, ALFRED (Hg.) (2010): *Vom Kino lernen. Internationale Perspektiven der Filmvermittlung*. Berlin: bertz + fischer.
- HERRIGER, NORBERT (2010): *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- HINZ, ANDREAS (2004): „Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!“. In: SCHNELL, IRMTRAUD/SANDER, ALFRED (Hg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 41–74.
- HINZ, ARNOLD (2000): *Psychologie der Zeit. Umgang mit Zeit, Zeiterleben und Wohlbefinden*. Münster: Waxmann.
- HIRSCH-WEBER, ANDREAS/SCHERER, STEFAN (2016): *Wissenschaftliches Schreiben und Abschlussarbeit in Natur- und Ingenieurwissenschaften*. Stuttgart: Eugen Ulmer.
- HOCHSTADT, CHRISTIANE/OLSEN, RALPH (2019): „Deutschunterricht und Inklusion“. In: Dies. (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 8–13.
- HOFELE, KATRIN ISABEL (2016): „Literarisches Lernen“. In: POMPE, ANJA (Hg.): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 170–182.
- HOFSTADTER, DOUGLAS (1997): *Le Ton beau de Marot. In Praise of the Music of Language*. London: Bloomsbury.
- HOFSTADTER, DOUGLAS/SANDER, EMMANUEL (2014): *Die Analogie. Das Herz des Denkens*. Übersetzt v. Susanne Held. Stuttgart: Klett-Cotta.
- HOKSCH, DENNIS/HOLSTE, ALEXANDER/KAIB, ALEXANDER K./POHLE, STEFANIE/STRATMANN, ANGELINA (2020): „Schreibprozesse und Texte im Zeitalter der Digitalisierung. Herausforderungen für eine zeitgemäße Schreibwissenschaft und -didaktik – Ein Werkstatt- und Forschungsgespräch der SIG Digitalisierung“. In: *Journal für Schreibwissenschaft* 20/2, S. 43–50.
- HOLLY, WERNER (2004): *Fernsehen*. Tübingen: Niemeyer.
- HOLM-HADULLA, RAINER M. (2002): „17 Wege zur Kreativität – Ein Überblick“. In: Ders. (Hg.): *Kreativität*. Berlin: Springer, S. 1–20.
- HOOKS, BELL (1994): *Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- HOOKS, BELL (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- HOOKS, BELL (2010): *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. New York: Routledge.
- HORN, KATALIN (1983): *Der aktive und der passive Märchenheld*. Basel: Krebs.
- HORST, CLAIRE (2017): *Alle Geschichten (er)zählen – Aktivierendes kreatives Schreiben gegen Diskriminierung*. Berlin u. a.: Barbara Budrich.
- HOWARD, REBECCA M. (1993): „A plagiarism pentimento“. In: *Journal of Teaching Writing* 11/3, S. 233–246.
- HÜCKSTÄDT, HAUKE (2020a): „Auch einfache Sprache kann Kunst sein“. In: [www.deutschlandfunkkultur.de/literatur-in-leichter-sprache-auch-einfache-sprache-kann.1270.de.html?dram:article\\_id=470651](http://www.deutschlandfunkkultur.de/literatur-in-leichter-sprache-auch-einfache-sprache-kann.1270.de.html?dram:article_id=470651) (letzter Zugriff: 1.10.2020).

- HÜCKSTÄDT, HAUKE (2020b): „Einfache Sprache in der Weltliteratur – da muss man nur Camus lesen“. In: [www.spiegel.de/kultur/literatur/literatur-in-einfacher-sprache-hauke-hueckstaedt-ueber-lies-das-buch-a-e476da6e-c04c-469c-ba24-f3d32e46bf6f](http://www.spiegel.de/kultur/literatur/literatur-in-einfacher-sprache-hauke-hueckstaedt-ueber-lies-das-buch-a-e476da6e-c04c-469c-ba24-f3d32e46bf6f) (letzter Zugriff: 1.10.2020).
- HÜCKSTÄDT, HAUKE (Hg.) (2020c): *LiES! Das Buch. Literatur in Einfacher Sprache. Geschichten von Alissa Walser, Anna Kim, Arno Geiger, Henning Ahrens, Jens Mühlhng, Judith Hermann, Julia Schoch, Kristof Magnusson, Maruan Paschen, Mirko Bonné, Nora Bossong, Olga Grjasnowa und Ulrike Almut Sandig*. München: Piper.
- HUMBOLDT, WILHELM VON (1998 [1836]): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Hg. v. Donatella di Cesare. Paderborn u. a.: Schöningh.
- HUIZINGA, JOHAN (1963): *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- INGARDEN, ROMAN (1975 [1968]): „Konkretisation und Rekonstruktion“. In: WARNING, RAINER (Hg.): *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München: Wilhelm Fink, S. 42–70.
- IRVING, GEMMA/WRIGHT, APRIL/HIBBERT, PAUL (2019): „Threshold concept learning: Emotions and liminal space transitions“. In: *Management Learning* 50/3, S. 355–373.
- ISER, WOLFGANG (1975): „Der Lesevorgang. Eine phänomenologische Perspektive“. In: WARNING, RAINER (Hg.): *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München: Wilhelm Fink, S. 253–276.
- JAKOBSON, ROMAN (1960): „Closing Statement: Linguistics and Poetics“. In: SEBEOK, THOMAS ALBERT (Hg.): *Style in Language*. Cambridge/MA: Massachusetts Institute of Technology Press, S. 350–377.
- JAKOBSON, ROMAN (1960): „Linguistik und Poetik“. In: HOLENSTEIN, ELMAR/SCHELBERT, TARCISIUS (Hg.): *Roman Jakobson. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 83–121.
- JAWORSKI, ADAM/THURLOW, CRISPIN (2010): „Introducing Semiotic Landscapes“. In: Dies. (Hg.): *Semiotic Landscapes. Language, Image, Space*. London: Continuum, S. 1–40.
- JENNY, PETER (2005): *Metaphern zur Wahrnehmungskunst: Objekte für unordentliche Gedanken und neue Bilder*. Zürich: GTA.
- JENNY, PETER (2006): *Wahrnehmungswerkstatt Küche. Mit dem Essen spielt man nicht*. Mainz: Hermann Schmidt.
- JENNY, PETER (2009): *Zeichnen im Kopf. An der Quelle Ihrer Bilder (Schule des Sehens)*. Mainz: Hermann Schmidt.
- JEBING, BENEDIKT/KÖHNEN, RALPH (2017): *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Metzler.
- JOHNSON, MARK (1997): „Embodied Meaning and Cognitive Science“. In: LEVIN, DAVID (Hg.): *Language Beyond Postmodernism. Saying and Thinking in Gendlin's Philosophy*. Evanston: Northwestern University Press, S. 148–174. [hdl.handle.net/1794/2098](http://hdl.handle.net/1794/2098) (letzter Zugriff: 1.4.2020).
- JOHNSON, STEVEN (2013): *Wo gute Ideen herkommen. Eine kurze Geschichte der Innovation*. Bad Vilbel: Scoventa.

- JONES, RODNEY (2016): „Introduction“. In: Ders. (Hg.): *The Routledge Handbook of Language and Creativity*. London/New York: Routledge, S. 1–21.
- JUNG, CARL GUSTAV (1966 [1922]): „On the Relation of Analytical Psychology to Poetry“. In: ADLER, GERHARD/HULL, RICHARD F. C. (Hg.): *The Collected Works of C.G. Jung*, Bd. 15. Princeton: Princeton University Press, S. 65–83.
- KAPUŚCIŃSKA, ANNA (2015): „Sind Texte wirklich multikodal? Zum Umfang des Text-Begriffs im Kontext massenmedialer Kommunikation“. In: *tekst i dyskurs – text und diskurs* 8, S. 63–75.
- KAST, VERENA (1984): *Familienkonflikte im Märchen: Eine psychologische Deutung*. München: DTV.
- KAUFMAN, JAMES C. (2016): „The Creative Construct“. In: *RSA Journal* 162/5565, S. 24–27.
- KAUFMAN, JAMES C./BEGHETTO, RONALD A. (2009): „Beyond Big and Little. The Four C Model of Creativity“. In: *Review of General Psychology* 13/1, S. 1–12.
- KELLOGG, RONALD T. (2008): „Training Writing Skills. A Cognitive Developmental Perspective“. In: *Journal of Writing Research* 1/1, S. 1–26.
- KEMPKE, KEVIN/VÖCKLINGHAUS, LENA/ZEH, MIRIAM (Hg.) (2019): *Institutsprosa: Literaturwissenschaftliche Perspektiven auf akademische Schreibschulen*. Leipzig: Spector Books.
- KERKHOFF, BARBARA/HALBACH, ANNE (2002): *Biografisches Arbeiten. Beispiele für die praktische Umsetzung*. Hannover: Vincentz.
- KEPSEK, MATTHIS (2012): „Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik“. In: FRICKEL, DANIELA A./KAMMLER, CLEMENS/RUPP, GERHARD (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie*. Freiburg/Br.: Fillibach, S. 67–84.
- KLEBER, BORIS/VEIT, RALF/BIRBAUMER, NIELS/GRUZELIER, JOHN/LOTZE, MARTIN (2010): „The brain of opera singers: experience-dependent changes in functional activation“. In: *Cerebral Cortex* 20/5, S. 1144–1152. doi: 10.1093/cercor/bhp177.
- KLEON, AUSTIN (2010): *Newspaper Blackout*. New York: Harper Perennial.
- KLIEME, ECKHARD/HARTIG, JOHANNES (2007): „Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10/Sonderheft 8, S. 11–29.
- KLUGE, FRIEDRICH/SEEBOLD, ELMAR (2012): „Kreativ“. In: *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin/Boston: De Gruyter. www-degruyter-com.ezproxy-unifr-2.redi-bw.de/view/Kluge/kluge.6191 (letzter Zugriff: 30.3.2020).
- KLUPP, THOMAS (2015): *Literarische Schreibratgeber. Eine typologisierend-vergleichende Untersuchung*. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.
- KLUPP, THOMAS (2016): „Den eigenen Text als fremden lesen. Zur Autoren-Ausbildung am Hildesheimer Institut für Literarisches Schreiben und Literaturwissenschaft“. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 63/3, S. 255–262.
- KNAUSGÅRD, KARL OVE (2016): „Dorthin, wohin die Erzählung nicht kommt“. In: Ders.: *Das Amerika der Seele*. Übersetzt v. Paul Berf u. Ulrich Sonnenberg. München: Luchterhand, S. 433–478.
- KNOCH, SUSANNE (2006): „Kreatives Schreiben“. In: KLIEWER, HEINZ JÜRGEN/POHL, INGE (Hg.): *Lexikon Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 342–344.

- KÖB, STEFANIE/SANSOUR, TERESA/VACH, KARIN (2019): „Literaturunterricht in inklusiven Kontexten“. In: HOCHSTADT, CHRISTIANE/OLSEN, RALPH (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 257–273.
- KOECHLIN, ETIENNE/CORRADO, GREGORY/PIETRINI, PIETRO/GRAFMAN, JORDAN (2000): „Dissociating the role of the medial and lateral anterior prefrontal cortex in human planning“. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA* 97/13, S. 7651–7656. doi: 10.1073/pnas.130177397.
- KÖLLER, KATHARINA (2014): „Schreiben“. In: GOER, CHARIS/KÖLLER, KATHARINA (Hg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink, S. 141–191.
- KOHL, EVA MARIA/RITTER, MICHAEL (2018): *Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH (2012): „Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse“. In: MIETHE, INGRID/MÜLLER, HANS-RÜDIGER (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Budrich, S. 19–34.
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KOZBELT, AARON/BEGHETTO, RONALD A./RUNCO, MARK A. (2019): „Theories of Creativity“. In: KAUFMAN, JAMES C./STERNBERG, ROBERT J. (Hg.): *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press, S. 20–47.
- KREFT, JÜRGEN (2014): „Der Deutschunterricht zwischen Germanistik und Bezugswissenschaften“. In: FREDERKIND, VOLKER/HUNELE, HANS-WERNER/KROMMER, AXEL/MEIER, CHRISTEL (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 3: *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 126–142.
- KROLL, JERI (2013): „Creative Writing and Education“. In: HARPER, GRAEME (Hg.): *A Companion to Creative Writing*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- KRUSE, OTTO (2017): *Kritisches Denken und Argumentieren. Eine Einführung für Studierende*. Konstanz/München: UVK.
- KRUSE, OTTO/CHITIZ, MADALINA (2012): „Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment“. In: PREUßER, ULRIKE/SENNEWALD, NADJA (Hg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 57–83.
- KÜHN, SIMONE/SCHMIEDEK, FLORIAN/NOACK, HANNES/WENGER, ELISABETH/BO-DAMMER, NILS C./LINDENBERGER, ULMAN/LÖVDEN, MARTIN (2013): „The dynamics of change in striatal activity following updating training“. In: *Human Brain Mapping* 34/7, S. 1530–1541. doi: 10.1002/hbm.22007.
- KUHANGEL, SABINE (2002): *Der labyrinthische Text. Literarische Offenheit und die Rolle des Lesers*. Bremen.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (BS MSA). Beschluss vom 4.12.2003*. Neuwied: Luchterhand, [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-Bildungsstandards-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Deutsch-MS.pdf). (letzter Zugriff: 1.11.2020).

- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2016): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 8.12.2016*, [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/Strategie\\_Bildung\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt\\_idF\\_vom\\_07.12.2017.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf) (letzter Zugriff: 1.11.2020).
- KUNOW, RÜDIGER (2005): „Ins Graue. Zur kulturellen Konstruktion von Altern und Alter“. In: HARTUNG, HEIKE (Hg.): *Alter und Geschlecht. Repräsentationen, Geschichten und Theorien des Alter(n)s*. Bielefeld: Transcript, S. 21–43.
- KURMAUL, PAUL (2000): *Kreatives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- LAND, RAY/MEYER, JAN H. F./BAILLIE, CAROLINE (2010): „Editors’ Preface. Threshold Concepts and Transformational Learning“. In: MEYER, JAN H. F./LAND, RAY/BAILLIE, CAROLINE (Hg.): *Threshold concepts and transformational learning*. Rotterdam: Sense Publishers, S. ix–xlii.
- LANGLOTZ, ANDREAS (2006): *Idiomatic Creativity. A Cognitive-Linguistic Model of Idiom-Representation and Idiom-Variation in English*. Amsterdam: Benjamins.
- LEHÉRICY, STÉPHANIE/DUCROS, MATHIEU/VAN DE MOORTELE, PIERRE-FRANÇOIS/FRANÇOIS, CHANTAL/ THIVARD, LIONEL/POUPON, CYRIL/SWINDALE, NICK/UGURBIL, KAMIL/KIM, DAESHK (2004): „Diffusion tensor fiber tracking shows distinct corticostriatal circuits in humans“. In: *Annals of Neurology* 55/4, S. 522–529. doi: 10.1002/ana.20030.
- LEHNEN, KATRIN (2014): „Schreibdidaktik und neue Medien“. In: FEILKE, HELMUTH/POHL, THORSTEN (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Text verfassen*, Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 432–450.
- LEIß, JUDITH (2018): „Leichte Sprache und Einfache Sprache als Differenzierungsinstrumente im inklusiven Literaturunterricht der Sekundarstufe“. In: HENNEMANN, THOMAS (Hg.): *Fachdidaktik inklusiv*, Bd. 2. Münster: Waxmann, S. 145–161.
- LENK, HANS (2000): *Kreative Aufstiege. Zur Philosophie und Psychologie der Kreativität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- LENTZ, MICHAEL (2006): „Schreiben lernen? Haben andere nicht nötig!“. In: HASLINGER, Josef (Hg.): *Schreiben lernen – Schreiben lehren*. Frankfurt/Main: Fischer, S. 30–46.
- LEUBNER, MARTIN/SAUPE, ANJA/RICHTER, MATTHIAS (2016): *Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- LINDENHAHN, REINHARD (1981): „Die Leseverzögerung als Methode des Deutschunterrichts. Eine Zusammenstellung von Beispielen“. In: *Der Deutschunterricht* 2/1981, S. 28–35.
- LINDNER, ALEXANDER (2017): *Lesen, was der Text verschweigt. Von der Leerstelle zur Unbestimmtheitserfahrung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- LOBIN, HENNING (2014): *Engelbarts Traum. Wie der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt*. Frankfurt/Main: Campus.
- LOCKE, JOHN (1828 [1690]): *An Essay Concerning Human Understanding*. London: J. F. Dove.
- LÖFFLER, CORDULA (2015): „Leichte Sprache als Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe funktionaler Analphabeten“. In: *Didaktik Deutsch* 38, S. 17–23.
- LUBART, TODD (1999): „Creativity Across Cultures“. In: STERNBERG, ROBERT (Hg.): *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 339–350.

- LUDEWIG, KARL/WILKEN, ULRICH (Hg.) (2000): *Das Familienbrett. Ein Verfahren für die Forschung und Praxis mit Familie und anderen sozialen Systemen*. Göttingen: Hogrefe.
- LUDWIG, OTTO (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin: De Gruyter.
- MAAß, CHRISTIANE (2015): „Leichte Sprache – Zugang zu fachlichen Kontexten ermöglichen“. In: *Didaktik Deutsch* 38, S. 3–8.
- MAGNUSSON, KRISTOF (2017a): „Unser Dogma ist einfach“. In: [www.kristofmagnusson.de/wp-content/uploads/2020/08/Kristof-Magnusson-Unser-Dogma-ist-einfach.pdf](http://www.kristofmagnusson.de/wp-content/uploads/2020/08/Kristof-Magnusson-Unser-Dogma-ist-einfach.pdf) (letzter Zugriff: 1.10.2020).
- MAGNUSSON, KRISTOF (2017b): „Schreiben in einfacher Sprache ist für mich ein künstlerisches Experiment“. In: [www.dw.com/de/kristof-magnusson-schreiben-in-einfacher-sprache-ist-f%C3%BCr-mich-ein-k%C3%BCnstlerisches-experiment/a-37282849](http://www.dw.com/de/kristof-magnusson-schreiben-in-einfacher-sprache-ist-f%C3%BCr-mich-ein-k%C3%BCnstlerisches-experiment/a-37282849) (letzter Zugriff: 1.10.2020).
- MANN, THOMAS (2000 [1901]): *Buddenbrooks. Verfall einer Familie*. Frankfurt/Main: Fischer.
- MAROTZKI, WINFRIED (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- MARTIN, SILKE (erscheint 2021): „Auf Augenhöhe lehren? Selbstbeobachtung der eigenen hierarchiesensiblen Lehrhaltung im Bereich der Film/Ageing Studies“. In: SCHMOHL, TOBIAS (Hg.): *Hochschuldidaktische Begleitforschung*. Wiesbaden: Springer.
- MARTIN, SILKE/WOHLFARTH, SOPHIA (erscheint 2021): „Scholarship of Teaching and Learning: Hierarchiesensible Lehrhaltung in einem Seminar der Film/Ageing Studies“. In: FAHR, UWE/KENNER, ALESSANDRA/ANGENENT, HOLGER/EBER-LÜGHAUSEN ALEXANDRA (Hg.): *Hochschullehre erforschen*. Wiesbaden: Springer.
- MARTÍNEZ, MATÍAS (2017): „Was ist Erzählen?“ In: Ders. (Hg.): *Erzählen. Ein Interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 2–6.
- MARTÍNEZ, MATÍAS/SCHEFFEL, MICHAEL (2016 [1999]): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: C. H. Beck.
- MATTAUSCH, BIRGIT (2021): „Wo einem der Zufall weiterhilft usw. Notizen zu Artistic Research (oder so ähnlich)“ [Blogpost]. In: *Frau Auge*, [frauauge.blogspot.com/2021/01/wo-einem-der-zufall-weiterhilft-usw.html](http://frauauge.blogspot.com/2021/01/wo-einem-der-zufall-weiterhilft-usw.html) (letzter Zugriff: 5.1.2021).
- MATTENKLOTT, GUNDEL (1979): *Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- MAYERS, TIM (2009): „One Simple Word: From Creative Writing to Creative Writing Studies“. In: *College English* 71/3, S. 217–228.
- MCGURL, MARK (2009): *The program era. Postwar fiction and the rise of creative writing*. Cambridge/MA.: Harvard University Press.
- MCLAREN, PETER (1995): *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. London: Routledge.
- MENCÍA, MARÍA (Hg.) (2017): *#WomenTechLit*. Morgantown/WV u. a.: West Virginia University Press.
- MENZEL, CONRAD (2020a): „Interview mit Shahzamir Hataki“. In: [verantwortungstragen.org/](http://verantwortungstragen.org/) (letzter Zugriff: 3.8.2020).

- MENZEL, CONRAD (2020b): „Interview mit Yasser Niksada“. In: verantwortungstragen.org/ (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- MENZEL, CONRAD (2020c): „Interview mit Rojin Namer“. In: verantwortungstragen.org/ (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- MEYER, JAN H. F./LAND, RAY (2006): „Threshold concepts and troublesome knowledge: an introduction“. In: Dies. (Hg.): *Overcoming barriers to student understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge*. London: Routledge, S. 3–18.
- MEYER, JAN H. F./LAND, RAY/BAILLIE, CAROLINE (Hg.) (2010): *Threshold Concepts and Transformational Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MEYERHOFF, JOACHIM (2016): *Eins zu Eins. Der Talk. Joachim Meyerhoff im Gespräch mit Daniela Arnu*. Radiosendung von Bayern 2 (4.09.2016).
- MEYERHOFF, JOACHIM (2017): *Alle Toten fliegen hoch*, Bd. 2: *Wann wird es endlich wieder so, wie es nie war*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- MEZIROW, JACK/ARNOLD, KARL (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- MILLER, DAVID (2007): „The Objectives of Science“. In: *Philosophia Scientiæ* 11/1, S. 21–43.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2016): *Bildungsplan des Gymnasiums. Deutsch*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag, [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GYM\\_D.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_D.pdf) (letzter Zugriff: 26.3.2021).
- MISCHON, CLAUS (2019): „Ich bin keine Maschine. Drei Finger tun's auch“. In: *Segeberger Briefe. Zeitschrift für Kreatives Schreiben* 98, S. 47–51.
- MORGENSTERN, ISABEL/Memory Biografie und Schreibwerkstatt e. V. (2011): *Projekt Lebensbuch, Biografiearbeit mit Jugendlichen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- NAMER, ROJIN (2019): „Ein Blatt nach dem Frost“. In: *Neu in Deutschland*, *nid-zeitung.de/ein-blatt-nach-dem-frost* (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- NAUGK, NADINE/RITTER, ALEXANDRA/RITTER, MICHAEL/ZIELINSKI, SASCHA (2016): *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim/Basel: Beltz.
- NEMETH, CHARLAN (1995): „Dissent as driving cognition, attitudes and judgments“. In: *Social Cognition* 13, S. 273–291.
- NEMETH, CHARLAN JEANNE/NEMETH-BROWN, BRENDAN (2003): „Better than Individuals? The potential benefits of dissent and diversity for group creativity“. In: PAULUS, PAUL/NIJSTAD BERNARD (Hg.): *Group Creativity. Innovation through collaboration*. Oxford: Oxford University Press, S. 63–84.
- NEUBAUER, THOMAS/LEHMANN, ANNIKA (2017): „Bildung as Transformation of Self-World-Relations“. In: LAROS, ANNA/FUHR, THOMAS/TAYLOR, EDWARD W. (Hg.): *Transformative learning meets Bildung. An international exchange*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, S. 57–69.
- NEUBAUER-PETZOLDT, RUTH (2016): „Modelle der Schreibprozessforschung und ihre Relevanz für die Schreibberatung und Schreibpraxis in den Natur- und Ingenieurwissenschaften“. In: SCHERER, STEFAN/HIRSCH-WEBER, ANDREAS (Hg.): *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Technikwissenschaften. Neue Herausforderungen der Schreibforschung*. Berlin: Springer, S. 85–106.

- NEUBAUER-PETZOLDT, RUTH (2019): „Modellieren. Die Analogie als Herz der Sprache“. In: *Figurationen* 2, S. 90–105.
- NEUWEG, GEORG HANS (2003): *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster/New York: Waxmann.
- NICKERSON, RAYMOND (1999): „Enhancing Creativity“. In: STERNBERG, ROBERT (Hg.): *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 392–430.
- NUSSBAUMER, MARKUS (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen*. Tübingen: Niemeyer.
- O'ROURKE, REBECCA (2005): *Creative writing. Education, culture and community*. Leicester: NIACE.
- OGAWA, SEIJI/LEE, TSO-MING/KAY, ALAN R./TANK, DAVID W. (1990): „Brain magnetic resonance imaging with contrast dependent on blood oxygenation“. In: *Proceedings of the National Academy of Science of the USA* 87/24, S. 9868–9872.
- ORTHEIL, HANNS-JOSEF (2005): „Creative writing“. In: SCHÜTZ, ERHARD/BITTKOW, SILKE/OELS, DAVID/POROMBKA, STEPHAN/WEGMANN, THOMAS (Hg.): *Das Buch-MarktBuch. Der Literaturbetrieb in Grundbegriffen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 100–103.
- ORTHEIL, HANNS-JOSEF (2005): „Der Studiengang ‚Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus‘ an der Universität Hildesheim“. In: ERMERT, KARL/KUTZMUTZ, OLAF (Hg.): *Wie aufs Blatt kommt, was im Kopf steckt. Über kreatives Schreiben*. Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung, S. 61–75.
- ORTNER, HANSPETER (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- PAJARES, FRANK (2003): „Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature“. In: *Reading & Writing Quarterly* 19/19, S. 139–158.
- PANTENBURG, VOLKER/SCHLÜTER, STEFANIE (2014): „Zehn Anmerkungen zur Filmbildung“. In: ECKERT, LENA/MARTIN, SILKE (Hg.): *FilmBildung*. Marburg: Schüren, S. 46–49.
- PASSIG, KATHRIN (2019): „Poetry Blackout“. In: *sync* 2/28, S. 1–28, sync.abue.io/issues/190712kp\_sync2\_28\_blackout.pdf (letzter Zugriff: 31.1.2021).
- PAU, SABINE/JAHN, GEORG/SAKREIDA, KATRIN/DOMIN, MARTIN/LOTZE, MARTIN (2013): „Encoding and recall of finger sequences in experienced pianists compared with musically naive controls: A combined behavioral and functional imaging study“. In: *NeuroImage* 64/1, S. 379–387. doi: 10.1016/j.neuroimage.2012.09.012.
- PEIRCE, CHARLES SANDERS (1931–1958): *Collected Papers*, 8 Bde. Bd. 1–6 hg. v. CHARLES HARTSHORNE/PAUL WEISS, Bd. 7–8 hg. v. ARTHUR W. BURKS. Cambridge/MA.: Harvard University Press.
- PERKINS, DAVID (2006): „Constructivism and troublesome knowledge“. In: MEYER, JAN/LAND, RAY (Hg.): *Overcoming barriers to student understanding. Threshold concepts and troublesome knowledge*. London: Routledge, S. 33–47.
- PERLOFF, MARJORIE (2010): *Unoriginal Genius. Poetry by Other Means in the New Century*. Chicago: The University of Chicago Press.



- PFEIFER, WOLFGANG (1993): „Kreativität“. In: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, [www.dwds.de/wb/Kreativit%C3%A4t](http://www.dwds.de/wb/Kreativit%C3%A4t) (letzter Zugriff: 30.3.2020).
- PODBREGAR, NADJA (2019): „Physiker kehren die Zeit um. Quantencomputer demonstrieren Rücksprung von Qubits gegen das Gesetz der Thermodynamik“. In: *scinexx. Das Wissensmagazin* (14.03.2019), [www.scinexx.de/news/technik/physiker-kehren-die-zeit-um/](http://www.scinexx.de/news/technik/physiker-kehren-die-zeit-um/) (letzter Zugriff: 21.7.2020).
- poetryfilmfestival (2011): *Kenneth Goldsmith reads poetry at White House Poetry Night* [Video]. In: [www.youtube.com/watch?v=hMSvrIPhA4Y](http://www.youtube.com/watch?v=hMSvrIPhA4Y) (letzter Zugriff: 2.1.2021).
- POPE, ROB (2005): *Creativity. Theory, History, Practice*. London/New York: Routledge.
- POROMBKA, STEPHAN (2006): *Kritiken schreiben. Ein Trainingsbuch*. Konstanz: UTB.
- POROMBKA, STEPHAN (2009): „Das neue Kreative Schreiben“. In: *German as a foreign language 2/3*, S. 167–193, [www.gfl-journal.de/2-2009/porombka.pdf](http://www.gfl-journal.de/2-2009/porombka.pdf) (letzter Zugriff: 25.3.2021).
- POROMBKA, STEPHAN (2012): *Schreiben unter Strom. Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook & Co*. Mannheim/Zürich: Duden.
- POSNER, ROLAND (1991): „Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe“. In: ASSMANN, ALEIDA/HARTH, DIETRICH (Hg.): *Kultur als Lebenswelt und Monument*. Frankfurt/Main: Fischer, S. 37–74.
- POSTMAN, NEIL (1985): *Wir amüsieren uns zu Tode*. Übersetzt v. Reinhard Kaiser. Frankfurt/Main: Fischer.
- QUENZEL, GUDRUN (2015): *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Weinheim/Basel: Beltz.
- RADFORD, ALEC/WU, JEFFREY/AMODEI, DARIO/AMODEI, DANIELA/CLARK, JACK/BRUNDAGE, MILES/SUTSKEVER, ILYA (2019): „Better language models and their implications“ [Blogpost]. In: *OpenAI*, [openai.com/blog/better-language-models/](https://openai.com/blog/better-language-models/) (letzter Zugriff: 31.1.2021).
- RANCIÈRE, JACQUES (2009): *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Übersetzt v. Richard Steurer-Boulard. Wien: Passagen.
- RANSMAYR, CHRISTOPH (2016): *Cox oder Der Lauf der Zeit*. Frankfurt/Main: Fischer.
- RAU, HANS ARNOLD (Hg.) (1988): *Kreatives Schreiben an Hochschulen. Berichte, Funktionen, Perspektiven*. Tübingen: Niemeyer.
- RAU, TILMAN (2015): *Journalistisches Schreiben im Unterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- RAU, TILMAN/WÖRNER, ULRIKE (2016): *Praxismaterial: Erzählendes Schreiben im Unterricht. Klassenroman: Handlungsstränge, Figurenentwicklung, Kapitelplanung*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- RAUSCH, TINA (2020): „Manchmal reichen drei Wörter“. In: [www.tina-rausch.de/wp-content/uploads/Eselsohr\\_6\\_20\\_Leichter\\_lesen\\_neu.pdf](http://www.tina-rausch.de/wp-content/uploads/Eselsohr_6_20_Leichter_lesen_neu.pdf) (letzter Zugriff: 1.10.2020).
- RECKWITZ, ANDREAS (2012): *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- RECKWITZ, ANDREAS (2016): „Der Kreative als Sozialfigur der Spätmoderne“. In: Ders.: *Kreativität und soziale Praxis, Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: Transcript, S. 185–195.

- REID, GWENDOLYNNE/MILLER, CAROLYN R. (2018): „Classification and its Discontents: Making Peace with Blurred Boundaries, Open Categories, and Diffuse Disciplines“. In: MALENCZYK, RITA/MILLER-COCHRAN, SUSAN/WARDLE, ELIZABETH/YANCEY, KATHLEEN BLAKE (Hg.): *Composition, Rhetoric, and Disciplinarity*. Chicago: University Press of Colorado/Utah State University Press, S. 87–110.
- RHODES, MEL (1961): „An Analysis of Creativity“. In: *The Phi Delta Kappan* 42/7, S. 305–310.
- RICHTER, MATTHIAS (1996): „Wirkungsästhetik“. In: ARNOLD, HEINZ LUDWIG/DETERING, HEINRICH (Hg.): *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 516–535.
- RICO, GABRIELE L. (1984): *Garantiert schreiben lernen: Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Übersetzt v. Cornelia Holfelder-von der Tann. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- RIEGERT, JUDITH (2019): „Erstleseliteratur – barrierefrei und inklusiv!? Überlegungen zur Gestaltung inklusiver Erstleseliteratur am Beispiel von *Die Bunte Bande*“. In: *kjle&m* 19/4, S. 54–59.
- ROEDER, HUBERT (2018): „Eine Archäologie der narrativen Sinnbildung. Altertumswissenschaften auf der Suche nach den Grundbausteinen des Erzählens“. In: Ders. (Hg.): *Das Erzählen in frühen Hochkulturen*. Leiden u. a.: Wilhelm Fink, S. 17–28.
- ROGERS, CARL R. (2009): *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Übersetzt v. Erika Nosbüsch, mit Beiträgen v. Elaine Dorfman. Frankfurt/Main: Fischer.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2015): „Der Mut zur Einfalt. Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch“. In: *Didaktik Deutsch* 38, S. 33–39.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2019): „Leichte Texte“. In: HOCHSTADT, CHRISTIANE/OLSEN, RALPH (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 93–110.
- ROVELLI, CARLO (2018): *Die Ordnung der Zeit*. Übersetzt v. Enrico Heinemann. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- RUF, OLIVER (2016): *Kreatives Schreiben. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- SCHÄRF, CHRISTIAN/GROPP, PETRA (Hg.) (2002): *Schreiben. Szenen einer Sinngeschichte*. Tübingen: Attempto.
- SCHALANSKY, JUDITH (2011): *Der Hals der Giraffe. Bildungsroman*. Berlin: Suhrkamp.
- SCHALANSKY, JUDITH (2015): „Wie ich Bücher mache“. In: JUNGSMANN, SOPHIA/NÖLLE, KAREN (Hg.): *Ein Haus mit vielen Zimmern. Autorinnen erzählen vom Schreiben*. Gräffelfing/Hamburg: Silke Weniger, S. 115–122.
- SCHAPER, NICLAS (2012): „Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender“. In: [www.hrk-nexus.de/fachgutachten\\_kompetenzorientierung/](http://www.hrk-nexus.de/fachgutachten_kompetenzorientierung/) (letzter Zugriff: 6.8.2020).
- SCHENKEL, ELMAR (1998): „Das Unlehrbare lehren? Erfahrungen mit Creative Writing in den USA“. In: BACH, SUSANNE (Hg.): *Creative Writing – Kreatives Schreiben. Berichte aus den Bereichen Schule, Volkshochschule, Universität, Psychotherapie und Journalismus*. Eggingen: Isele.

- SCHERZER, GABY (2011): *Fünf Minuten Kreativität im Kindergarten*. München: Don Bosco Medien.
- SCHUEERMANN, ULRIKE (2016): *Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. Opladen/Toronto: Budrich.
- SCHINDLER, KIRSTEN/WOLFE, JOANNA (2014): „Beyond Single Authors: Organizational Text Production as Collaborative Writing“. In: JAKOBS, EVA-MARIA/PERRIN, DANIEL (Hg.): *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 159–173.
- SCHNITZLER, ARTHUR (2013 [1925]): *Traumnovelle*. Hg. v. Sabine Wolf. Stuttgart: Reclam.
- SCHÖN, DONALD A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SCHOPPE, KARL-JOSEF (1975): *Verbaler Kreativitätstest (V-K-T) [Verbal creativity test]. Ein Verfahren zur Erfassung verbal-produktiver Kreativitätsmerkmale*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- SCHREIBER, BIRGIT (2017): *Schreiben zur Selbsthilfe. Worte finden, Glück erleben, gesund sein*. Berlin: Springer.
- SCHÜLER, LISA/GADOW, ANNE (2019): „Literatur in Leichter Sprache und vereinfachte Lektüren für den Deutschunterricht und Deutschlernende“. In: [kinderundjugendmedien.de/index.php/152-fachlexikon/fachdidaktik/2710-gadow-anne-schueler-lisa-literatur-in-leichter-sprache-und-vereinfachte-lectueren-fuer-den-deutschunterricht-und-deutschlernende](http://kinderundjugendmedien.de/index.php/152-fachlexikon/fachdidaktik/2710-gadow-anne-schueler-lisa-literatur-in-leichter-sprache-und-vereinfachte-lectueren-fuer-den-deutschunterricht-und-deutschlernende) (letzter Zugriff: 1.10.2020).
- SCHÜLLER, LIANE (2016): „Film und inklusive Bildung. Medienreflexiver Unterricht mit *Rico, Oskar und die Tieferschatten*“. In: *Praxis Deutsch* 258, S. 22–30.
- SCHÜLLER, LIANE (2018): „Gedichte in inklusiven Lehr-Lernkontexten. *Der blaue Hund* von Peter Hacks“. In: *Praxis Deutsch* 272, S. 14–19.
- SCHULTE, ULRICH (2020): „Welch kalte Sprache!“. In: *taz* (3.3.2020), [taz.de/Gefluechtete-an-der-EU-Aussengrenze/!5669373/](http://taz.de/Gefluechtete-an-der-EU-Aussengrenze/!5669373/) (letzter Zugriff: 13.1.2020).
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN (2007): *Miteinander reden: Fragen und Antworten*. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, S. 49–76.
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN (2010): „Das Werte- und Entwicklungsquadrat. Ein Werkzeug für Kommunikationsanalyse und Persönlichkeitsentwicklung“, [www.schulz-von-thun.de/files/Inhalte/PDF-Dateien/Interview%20Das%20Werte-%20und%20Entwicklungsquadrat.pdf](http://www.schulz-von-thun.de/files/Inhalte/PDF-Dateien/Interview%20Das%20Werte-%20und%20Entwicklungsquadrat.pdf) (letzter Zugriff: 15.3.2021).
- SCHWARZ-FRIESEL, MONIKA/CONSTEN, MANFRED (2014): *Einführung in die Textlinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- SCHWEIZER, NIKOLAUS (2015): *Die kreative Buchstabenwerkstatt. Buchstaben schreiben und erfahren*. Kerpen: Kohl.
- SCOTT, BRIANNA M./LEVY, MATTHEW G. (2013): „Metacognition. Examining the Components of a Fuzzy Concept“. In: *Educational Research* 2/2, S. 120–131.
- Segeberger Kreis. Gesellschaft für Kreatives Schreiben (Hg.) (2019a): *schreiben im maschinenraum (Segeberger Briefe. Zeitschrift für Kreatives Schreiben 98)*.
- Segeberger Kreis. Gesellschaft für Kreatives Schreiben (Hg.) (2019b): *Kreatives Schreiben als Fertigungsprozess. Ein Selbstversuch (Segeberger Briefe. Zeitschrift für Kreatives Schreiben 99)*.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2014): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. Köln u. a.: Wolters Kluwer Deutschland GmbH: KMK, [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) (letzter Zugriff: 26.3.2021).
- SELYE, HANS (1976): *Stress in Health and Disease*. Woburn: Butterworth.
- SENGMÜLLER, ELKE (2006): *Kurzer Prozess. Therapeutische Arbeit mit dem Familienbrett*. In: [www.familienbrett.at/kurzer\\_prozess\\_elke\\_sengmueller\\_2006.pdf](http://www.familienbrett.at/kurzer_prozess_elke_sengmueller_2006.pdf) (letzter Zugriff: 23.11.2020).
- SENNEWALD, NADJA (2014): „Schreibstrategien. Ein Überblick“. In: DREYFÜRST, STEPHANIE/SENNEWALD, NADJA (Hg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: UTB, S. 169–190.
- SEPÚLVEDA, LUIS (1996): *Der Alte, der Liebesromane las*. Übersetzt v. Gabriela Hofmann-Ortega Lleras. Frankfurt/Main: Fischer.
- SHAH, CAROLIN/ERHARD, KATHARINA/ORTHEIL, HANNS-JOSEF/KAZA, EVANGELIA/KESSLER, CHRISTOF/LOTZE, MARTIN (2013): „Neural correlates of creative writing: An fMRI study“. In: *Human Brain Mapping* 34/5, S. 1088–1101. doi: 10.1002/hbm.21493.
- SINGER-BRODOWSKI, MANDY (2016): „Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee“. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39/1, S. 13–17.
- SMITH, STEPHEN M. (2004): „Overview of fMRI analysis“. In: *The British Journal of Radiology* 77, S. 167–175. doi: 10.1259/bjr/33553595.
- SPINNER, KASPAR H. (1988): „Kreatives Schreiben und literaturwissenschaftliche Erkenntnis“. In: RAU, HANS ARNOLD (Hg.): *Kreatives Schreiben an Hochschulen. Berichte, Funktionen, Perspektiven*. Tübingen: Niemeyer, S. 79–87.
- SPINNER, KASPAR H. (1993): „Kreatives Schreiben“. In: *Praxis Deutsch* 119, S. 17–23.
- SPINNER, KASPAR H. (2001): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- SPINNER, KASPAR H. (2005): „Kreatives Schreiben zu literarischen Texten“. In: ABRAHAM, ULF/KUPFER-SCHREINER, CLAUDIA/MAIWALD, KLAUS (Hg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer, S. 109–119.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6–16.
- SPITZMÜLLER, JÜRGEN (2016): „Typographie“. In: DÜRSCHIED, CHRISTA: *Einführung in die Schriftlinguistik. Mit einem Kapitel zur Typographie von Jürgen Spitzmüller*. Göttingen u. a.: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 209–241.
- SPRECKELSEN, TILMAN (2017): „Der Dirigent des Wort-Orchesters. Zum Tod von Peter Härtling“. In: [www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/autoren/zum-tod-des-schriftstellers-peter-haertling-15100260.html](http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/autoren/zum-tod-des-schriftstellers-peter-haertling-15100260.html) (letzter Zugriff: 1.10.2020).
- SPRING, WALTER (2001): *Die Symbolik des Handels im Märchen: Tun und Nicht-Tun im deutschen Märchen*. Bern u. a.: Peter Lang.

- STANGL, WERNER (2021): „Flow“. In: *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*, lexikon.stangl.eu/303/flow (letzter Zugriff: 15.3.2021).
- STEDEN, STEFIE (2020): „Was sind Parallelprotokolle?“. In: *AG Minimales Reisen*, minimalesreisen.de/paralleprotokolle/ (letzter Zugriff: 21.3.2021).
- STEIN, GERTRUDE (2004 [1914]): *Tender Buttons. Zarte knöpft. Gegenstände – Futter – Räume*. Übersetzt v. Barbara Köhler. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- STEMMER-RATHENBERG, ANKE (2011): *Zur Nachahmung empfohlen! Imitatives Schreiben zu Prosatexten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- STERNBERG, ROBERT (Hg.) (1999): *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, ROBERT (2006): „The Nature of Creativity“. In: *Creativity Research Journal* 18, S. 87–98.
- STERNBERG, ROBERT J./LUBART, TODD I. (1999): „The Concept of Creativity. Prospects and Paradigms“. In: STERNBERG, ROBERT J. (Hg.): *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3–15.
- Stifterverband (2013): „Mehr als Forschung und Lehre“. In: [www.stifterverband.de/mafl/mehr\\_als\\_forschung\\_und\\_lehre.pdf](http://www.stifterverband.de/mafl/mehr_als_forschung_und_lehre.pdf) (letzter Zugriff: 1.10.2020).
- STINGELIN, MARTIN (2004): „Schreiben. Einleitung“. In: STINGELIN, MARTIN/GIURIATO, DAVIDE/ZANETTI, SANDRO (Hg.): *Mir ekelt vor diesem tintenklecksenden Säkulum. Schreibszenen im Zeitalter der Manuskripte*. München: Wilhelm Fink, S. 7–21.
- STOBBE, URTE (2016): „Nach der Natur: Biologismen in Figurengestaltung und Erzählverfahren bei Jenny Erpenbeck (*Heimsuchung*) und Judith Schalansky (*Der Hals der Giraffe*)“. In: *KulturPoetik* 16/1, S. 89–108.
- STÖCKL, HARTMUT (2004): „Typographie. Gewand und Körper des Textes – Linguistische Überlegungen zu typographischer Gestaltung“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 41, S. 5–48.
- STÖCKL, HARTMUT (2016): „Multimodalität – Semiotische und textlinguistische Grundlagen“. In: KLUG, NINA-MARIA/STÖCKL, HARTMUT (Hg.): *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 3–35.
- STOKES, PATRICIA (2007): *Creativity from Constraints. The Psychology of Breakthrough*. New York: Springer.
- STOPPARD, MIRIAM (2013): *Eltern Wissen. Kreative Spiele für Babys. Vielfältige Anregungen für das erste Lebensjahr*. Übersetzt v. Felizitas Knosp. München: Dorling Kindersley.
- STORRER, ANGELIKA (2000): „Was ist ‚hyper‘ am Hypertext?“. In: KALLMEYER, WERNER (Hg.): *Sprache und neue Medien*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 222–249.
- STORRER, ANGELIKA (2003): „Kohärenz in Hypertexten“. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 31/2, S. 274–292. doi: 10.1515/zfgl.2004.006.
- STREET, BRIAN/LEA, MARY/LILLIS, THERESA (2015): „Revisiting the Question of Transformation in Academic Literacies: The Ethnographic Imperative“. In: LILLIS, THERESA M./HARRINGTON, KATHY/LEA, MARY R./MITCHELL, SALLY (Hg.): *Working with Academic Literacies. Case Studies towards Transformative Practice*. Fort Collins/CO u. a.: WAC Clearinghouse/Parlor Press/Open Textbook Library, S. 383–390.

- STURZENHECKER, BENEDIKT (2015): *Playing Arts – Kurzdefinition*, [www.playing-arts.de/index.php?subcontent\\_id=6](http://www.playing-arts.de/index.php?subcontent_id=6) (letzter Zugriff: 21.3.2021).
- SULLIVAN, GARY (2011): „A Brief Guide to Flarf Poetry“. In: *Academy of American Poets*, [poets.org/text/brief-guide-flarf-poetry](http://poets.org/text/brief-guide-flarf-poetry) (letzter Zugriff: 21.3.2021).
- SUTTER, MATTHIAS (2018): *Die Entdeckung der Geduld: Ausdauer schlägt Talent*. Salzburg: Ecowin.
- SUTTER, MATTHIAS (2020): „Wenn ich heute dranbleibe, ist morgen der Erfolg größer“. In: *Zeit Online* (17.11.2020), [www.zeit.de/arbeit/2020-11/matthias-sutter-geduld-lockdown-arbeit-oekonomie?utm\\_referrer=https%3A%2F%2Fduckduckgo.com%2F](http://www.zeit.de/arbeit/2020-11/matthias-sutter-geduld-lockdown-arbeit-oekonomie?utm_referrer=https%3A%2F%2Fduckduckgo.com%2F) (letzter Zugriff: 15.3.2021).
- SUTTON-SMITH, BRIAN (Hg.) (1979): *Play and Learning*. New York: Gardner.
- SWALES, JOHN (1990): *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. New York: Cambridge University Press.
- TAYLOR, EDWARD W. (2009): „Fostering Transformative Learning“. In: MEZIROW, JACK (Hg.): *Transformative learning in practice. Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass, S. 3–17.
- Textkollektiv 0x0a/PASSIG, KATHRIN (2020): *Textstelle*, [textstelle.0x0a.li/](http://textstelle.0x0a.li/) (letzter Zugriff: 30.1.2021).
- The Poetry Project (2017): *Allein nach Europa*. Berlin: Selbstverlag.
- The Poetry Project (2019): *„Ich wollte bleiben. Ich ging.“ Ein lyrischer Dialog mit Deutschen von morgen*. Berlin: Selbstverlag.
- TODOROV, TZVETAN (1966): „Les catégories du récit littéraire“. In: *Communications* 8, S. 125–151. doi: [doi.org/10.3406/comm.1966.1120](https://doi.org/10.3406/comm.1966.1120).
- TOPPING, KEITH J. (2017): „Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners“. In: *Interdisciplinary Education and Psychology* 1/1, S. 1–17.
- TORRANCE, ELLIS PAUL (1966): *Torrance Test of Creative Thinking. Directions Manual and Scoring Guide*. Lexington: Personnel Press.
- TORRANCE, MARK/GALBRAITH, DAVID (2006): „The Processing Demands of Writing“. In: MACARTHUR, CHARLES A./GRAHAM, STEVE/FITZGERALD, JILL (Hg.): *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, S. 67–80.
- TREICHEL, HANS ULRICH (2019 [1998]): *Der Verlorene*. Berlin: Suhrkamp
- TREICHEL, HANS ULRICH (2011): „Wahrheit und Lüge im autobiografischen Schreiben“. In: LÜTZELER, PAUL MICHAEL/KAPCZYNSKI, JENNIFER (Hg.): *Die Ethik der Literatur. Deutsche Autoren der Gegenwart*. Göttingen: Wallstein, S. 207–214.
- TROJANOW, ILJA (2020): „Nach der Flucht (III)“. In: DI BELLA, ROBERTO (Hg.): *Wer bin Ich und wer bist Du? fremdwOrte. 5 Jahre Interkulturelles Café für Autorinnen & Autoren in Köln*. In Zusammenarbeit mit Chiara Battaglia. Köln: Literaturhaus Köln, S. 66–69.
- TURNER, MARK (2014): *The Origin of Ideas. Blending, Creativity, and the Human Spark*. Oxford: Oxford University Press.
- TURNER, VICTOR (1989 [1969]): *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Übersetzt v. Sylvia M. Schomburg-Scherff. Frankfurt/Main: Campus.
- VANDERSLICE, STEPHANIE/MANERY, REBECCA (Hg.) (2017): *Can creative writing really be taught? Resisting lore in creative writing pedagogy*. London u. a.: Bloomsbury.

- VEDRAL, JOHANNA (2017): *Collage Dream Writing. Geschichten aus der Tiefe schreiben*. Wien: punktgenau.
- VOLZ, STEFFEN (2016): „Literarisches Lernen für alle – literarästhetisch anspruchsvolle Texte im inklusiven Unterricht. Eine Problemskizze“. In: FRICKEL, DANIELA A./KAGELMANN, ANDRÉ (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 229–243.
- WALDMANN, GÜNTER (1999): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- WALDMANN, GÜNTER/BOTHE, KATRIN (1992): *Erzählen*. Stuttgart: Ernst Klett.
- WALDT, KATHRIN (2003): *Literarisches Lernen in der Grundschule: Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- WALLAS, GRAHAM (2014 [1926]): *The Art of Thought*. Tunbridge Wells: Solis Press.
- WAN, XIAOHONG/NAKATANI, HIRONORI/UENO, KENICHI/ASAMIZUYA, TAKESHI/CHENG, KANG/TANAKA, KEIJI (2011): „The neural basis of intuitive best next-move generation in board game experts“. In: *Science* 331/6015, S. 341–346. doi: 10.1126/science.1194732.
- WARD, THOMAS B./SMITH STEPHEN M./FINKE, RONALD A. (1999): „Creative Cognition“. In: STERNBERG, ROBERT J. (Hg.): *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 226–250.
- WARDLE, ELIZABETH A./ADLER-KASSNER, LINDA (Hg.) (2015): *Naming what we know. Threshold concepts of writing studies*. Logan: Utah State University Press.
- WARNING, RAINER (Hg.) (1975): *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München: Wilhelm Fink.
- WEDIG, MARCO (2019): „Drei Jahre ohne Eltern“. In: *Dein Spiegel* 4, [www.spiegel.de/spiegel/deinspiegel/index-2019-4.html](http://www.spiegel.de/spiegel/deinspiegel/index-2019-4.html) (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- WEGNER, WENKE (2015): *Kino, Sprache, Tanz: Ästhetik und Vermittlung in den Filmen der Berliner Schule*. Marburg: Schüren.
- WEICHBRODT, GREGOR (2014): *Chicken Infinite*, 0x0a.li/wp-content/uploads/2014/10/Chicken\_Infinite\_0x0a.pdf (letzter Zugriff: 21.3.2021).
- WEICHBRODT, GREGOR (2016): *I Don't Know*. Berlin: Frohmann, [issuu.com/0x0a/docs/i\\_dont\\_know](http://issuu.com/0x0a/docs/i_dont_know) (letzter Zugriff: 21.3.2021).
- WEICHBRODT, GREGOR/BAJOHR, HANNES [O. J.]: „These“. In: *0x0a*, 0x0a.li/de/these/ (letzter Zugriff: 21.3.2021).
- WEINERT, FRANZ E. (2014). „Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17–31.
- WEISBERG, ROBERT W. (1999): „Creativity and Knowledge: A Challenge to Theories“. In: STERNBERG, ROBERT J. (Hg.): *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 226–250.
- WERDER, LUTZ VON (2000): *Einführung in das kreative Schreiben*. Berlin/Milow: Schibri.
- WERDER, LUTZ VON (2007): *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marix.
- WERDER, LUTZ VON (2017): *Wörterbuch des kreativen Schreibens. Begriffe, Textsorten, Übungen, Schreibspiele, Schreibtheorien, Schreibtherapien, Schreibpädagogik*, Bd. 1–2. Berlin u. a.: Schibri.
- WERDER, LUTZ VON/MISCHON, CLAUS/SCHULTE-STEINICKE, BARBARA/STEINICKE, FRANK (1992): *Kreative Literaturgeschichte*. Berlin: Schibri.

- WILDEMANN, ANJA/VACH, KARIN (2015): *Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- WILDT, JOHANNES (2004): „The Shift from Teaching to Learning‘ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen“. In: EHLERT, HOLGER/WELBERS, ULRICH (Hg.): *Qualitätssicherung und Studienreform*. Düsseldorf: Gruppello, S. 168–178.
- WINTERLING, FRITZ (1971): „Kreative Übung oder Gestaltungsversuch. Abriß einer Didaktik produktiver Befreiung im Deutschunterricht“. In: *Diskussion Deutsch* 3, S. 243–264.
- WISSEL, CARSTEN VON (2012): *Wissenschaftliche Kreativität. Arbeitspapier 251 der Hans Böckler Stiftung*. Düsseldorf: Setzkasten, [www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_251.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_251.pdf) (letzter Zugriff: 30.3.2020).
- WÖRNER, ULRIKE/RAU, TILMAN/NOIR, YVES (2012): *Erzählendes Schreiben im Unterricht. Werkstätten für Skizzen, Prosatexte, Fotografie*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- WOLF, MARYANNE (2019): *Schnelles Lesen, langsames Lesen*. München: Penguin.
- WOLF, ROR (2007): *Zwei oder drei Jahre später. Neunundvierzig Ausschweifungen*. Frankfurt/Main: Schöffling.
- WOLFSBERGER, JUDITH (2016): *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Köln/Weimar: Böhlau.
- WORDSWORTH, WILLIAM (1950 [1827]): „To B. R. Haydon“. In: HUTCHINSON, THOMAS (Hg.): *The Poetical Works of William Wordsworth*. Oxford: Oxford University Press, S. 207.
- YAMADA, KOBI (2018a): *Was macht man mit einem Problem?* Illustriert v. Mae Besom. Berlin: Adrian.
- YAMADA, KOBI (2018b): *Was macht man mit einer Idee?* Illustriert v. Mae Besom. Berlin: Adrian.
- ZABKA, THOMAS (2019): „Akademisches Fachwissen für den Deutschunterricht? Anmerkungen zu Status und Funktion“. In: *Didaktik Deutsch* 47, S. 10–15.
- ZAHN, MANUEL (2012): *Ästhetische Film-Bildung: Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript.
- ZANETTI, SANDRO (Hg.) (1995): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Berlin: Suhrkamp.
- ZARATE, JEAN MARY/ZATORRE, ROBERT J. (2008): „Experience-dependent neural substrates involved in vocal pitch regulation during singing“. In: *NeuroImage* 40/4, S. 1871–1887. doi: 10.1016/j.neuroimage.2008.01.026.
- ZEMBYLAS, TASOS/DÜRR, CLAUDIA (2009): *Wissen, Können und literarisches Schreiben. Eine Epistemologie der künstlerischen Praxis*. Wien: Passagen.
- [o. A.] (2013): „Creativity“. In: *Google Books Ngram Viewer*, [books.google.com/ngrams/graph?content=creativity&year\\_start=1900&year\\_end=2008&corpus=15&smoothing=3&share=&direct\\_url=t1%3B%2Ccreativity%3B%2Cc0#t1%3B%2Ccreativity%3B%2Cc0](https://books.google.com/ngrams/graph?content=creativity&year_start=1900&year_end=2008&corpus=15&smoothing=3&share=&direct_url=t1%3B%2Ccreativity%3B%2Cc0#t1%3B%2Ccreativity%3B%2Cc0) (letzter Zugriff: 1.4.2020).
- [o. A.] (2013): „Kreativität“. In: *Google Books Ngram Viewer*, [books.google.com/ngrams/graph?content=Kreativit%C3%A4t&year\\_start=1900&year\\_end=2008&corpus=20&smoothing=3&share=&direct\\_url=t1%3B%2CKreativit%C3%A4t%3B%2Cc0#t1%3B%2CKreativit%C3%A4t%3B%2Cc0](https://books.google.com/ngrams/graph?content=Kreativit%C3%A4t&year_start=1900&year_end=2008&corpus=20&smoothing=3&share=&direct_url=t1%3B%2CKreativit%C3%A4t%3B%2Cc0#t1%3B%2CKreativit%C3%A4t%3B%2Cc0) (letzter Zugriff: 1.4.2020).



- [o. A.] (2015): „Flüchtlinge erreichen am Dienstag Grenze in Niederbayern“. In: *Passauer Neue Presse* (28.10.2015), [www.pnp.de/lokales/stadt-und-landkreis-passau/passau-stadt/1853034\\_5500-Fluechtlinge-erreichen-am-Dienstag-Grenze-in-Niederbayern.html](http://www.pnp.de/lokales/stadt-und-landkreis-passau/passau-stadt/1853034_5500-Fluechtlinge-erreichen-am-Dienstag-Grenze-in-Niederbayern.html) (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- [o. A.] (2016a): „Ich wollte bleiben, ich ging“. In: *Süddeutsche Zeitung* (19.5.2016), [www.sueddeutsche.de/kultur/schauplatz-berlin-ich-wollte-bleiben-ich-ging-1.2998806](http://www.sueddeutsche.de/kultur/schauplatz-berlin-ich-wollte-bleiben-ich-ging-1.2998806) (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- [o. A.] (2016b): „2015 kamen 890.000 Schutzsuchende nach Deutschland“. In: *Spiegel Online* (30.9.2016), [www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlinge-2015-kamen-890-000-schutzsuchende-nach-deutschland-a-1114739.html](http://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlinge-2015-kamen-890-000-schutzsuchende-nach-deutschland-a-1114739.html) (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- [o. A.] (2016c): „500.000 Familienangehörige aus Syrien erwartet“. In: *Zeit Online* (08.6.2016), [www.zeit.de/politik/deutschland/2016-06/fluechtlinge-familiennachzug-syrer-bundesamt-fuer-fluechtlinge](http://www.zeit.de/politik/deutschland/2016-06/fluechtlinge-familiennachzug-syrer-bundesamt-fuer-fluechtlinge) (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- [o. A.] (2017): „Yasser Niksada – Gedichte schreiben über die Flucht“. In: *Vimeo*, hochgeladen v. The Poetry Project, [vimeo.com/223181065](https://vimeo.com/223181065) (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- [o. A.] (2018a): „Creative Minds: Freiburg Career Advancement“. In: [www.uni-freiburg.de/karriere/freiburg-career-advancement/uni-freiburg-personalentwicklungs-konzept.pdf](http://www.uni-freiburg.de/karriere/freiburg-career-advancement/uni-freiburg-personalentwicklungs-konzept.pdf) (letzter Zugriff: 30.3.2020).
- [o. A.] (2018b): „Creativity is the answer“. In: [www.youtube.com/watch?v=OeuFcwE3L9k](http://www.youtube.com/watch?v=OeuFcwE3L9k) (letzter Zugriff: 30.3.2020).
- [o. A.] (2019): „Flüchtlingsboot gekentert – Mindestens 70 Tote vor der Küste Tunesiens“. In: *Focus Online* (10.5.2019), [www.focus.de/panorama/welt/fluechtlingsboot-gekentert-mindestens-70-tote-vor-der-kueste-tunesiens\\_id\\_10695533.html](http://www.focus.de/panorama/welt/fluechtlingsboot-gekentert-mindestens-70-tote-vor-der-kueste-tunesiens_id_10695533.html) (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- [o. A.] (2020): „Creativity“. In: *Oxford English Dictionary Online*. Oxford: Oxford University Press, [www.oed.com/view/Entry/44075?redirectedFrom=creativity](http://www.oed.com/view/Entry/44075?redirectedFrom=creativity) (letzter Zugriff: 30.3.2020).
- [o. A.] (2020): [b-umf.de/p/zahlen-statistiken/](http://b-umf.de/p/zahlen-statistiken/) (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- [o. A.] [eacwp.org/](http://eacwp.org/) (letzter Zugriff: 19.11.2020).
- [o. A.] [familyreunion-syria.diplo.de/webportal/desktop/index.html#refugee](http://familyreunion-syria.diplo.de/webportal/desktop/index.html#refugee) (letzter Zugriff: 3.8.2020).
- [o. A.] [www.aawp.org.au/](http://www.aawp.org.au/) (letzter Zugriff: 19.11.2020).
- [o. A.] [www.awpwriter.org/](http://www.awpwriter.org/) (letzter Zugriff: 19.11.2020).
- [o. A.] [www.nawe.co.uk/](http://www.nawe.co.uk/) (letzter Zugriff: 19.11.2020).

## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

MARTINA BACKES vertritt seit 2010 den Lehrstuhl für Germanistische Mediävistik an der Universität Freiburg/Br. Studium der Germanistik und Philosophie an den Universitäten Bonn, Freiburg/Br., Zürich und Köln. Lehrtätigkeiten an den Universitäten Aachen, Basel, Freiburg/Br., Lausanne, Fribourg. Das Interesse an Formen kreativen Schreibens in der Lehre führte zu einem gemeinsamen Lehr- und Forschungsprojekt mit Prof.in Dr. Weertje Willms zu kreativem Schreiben im Hochschulkontext, das 2018/19 mit dem *Instructional Development Award* (IDA) an der Universität Freiburg/Br. ausgezeichnet wurde. Forschungsschwerpunkte: Literatur des Spätmittelalters und der Frühen Neuzeit, französisch-deutsche Literaturbeziehungen, mittelalterliche Handschriften- und Buchkultur, regionale Literaturgeschichte des deutschsprachigen Südwestens. Wichtige Publikationen: „Lesezeichen. Zur Einrichtung höfischer Romane als Lesetexte am Beispiel des deutschen und französischen Parzivaldrucks“. In: *Lesevorgänge. Prozesse des Erkennens in mittelalterlichen Texten, Bildern und Handschriften*, hg. v. Eckart Conrad Lutz/Martina Backes/Stefan Matter. Zürich 2010, S. 387–402; „Anna von Munzingen. Frauenmystik in Freiburg“. In: *Auf Jahr und Tag. Leben im mittelalterlichen Freiburg*, hg. v. Heinz Krieg u. a. Freiburg i. Br. u. a. 2017, S. 51–67; „Schauspiel in der Stadt. Der ‚Weltspiegel‘ des Valentin Boltz“. In: *Raum und Medium. Literatur und Kultur in Basel in Spätmittelalter und Früher Neuzeit*, hg. v. Johanna Thali/Nigel Palmer. Berlin/Boston 2020, S. 459–474.

FABIAN BERANOVSKY ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Neuere deutsche Literaturwissenschaft an der Universität Bayreuth und promoviert zum Zusammenhang von transformativen Bildungsprozessen und Literaturproduktion. Studium der Germanistik und Philosophie (B. A.) an der LMU München, Masterstudium „Philosophy & Economics“ an der Universität Bayreuth (Masterarbeit: „The Epistemological Aim of Fiction“). 2019 gründete und leitete er die kreative Schreibgruppe der Universität Bayreuth. Forschungsschwerpunkte: Ereignishaftigkeit und Liminalität im Bereich der Creative Writing Studies.

KATHARINA ERHARD ist Fachärztin für Pädiatrie und Domagk-Stipendiatin in der Abteilung für Funktionelle Bildgebung (Prof. Dr. med. Martin Lotze) am Institut für Diagnostische Radiologie und Neuroradiologie, Universitätsmedizin Greifswald. Studium der Humanmedizin an der Universität Greifswald; Facharztausbildung Pädiatrie mit Schwerpunkten im neuropädiatrischen und kinder- und jugendpsychiatrischen Bereich; Promotion im Bereich Funktionelle Bildgebung (Prof. Dr. med. Martin Lotze) über neuronale Prozesse von Kreativität und Expertise beim kreativen Schreiben. Wichtige Publikationen: Carolin Shah\*/Katharina Erhard\*/Hanns-Josef Ortheil/Evangelia Kaza/Christof Kessler/Martin Lotze: „Neural correlates of creative writing: An fMRI study“. In: *Human Brain Mapping* 34/5, 2013, S. 1088–1101 (\*equal contribution); Katharina Erhard/Florian Kessler/Nicola Neumann/Hanns-Josef Ortheil/Martin Lotze: „Professional training in creative writing is associated with enhanced fronto-striatal activity in a literary text continuation task“. In: *Neuroimage* 100, 2014, S. 15–23; Martin Lotze/Katharina Erhard/Nicola Neumann/Simon B. Eickhoff/Robert Langner: „Neural correlates of verbal creativity: Differences in resting-state functional connectivity associated with expertise in creative writing“. In: *Frontiers in Human Neuroscience* 8/516, 2014, doi.org/10.3389/fnhum.2014.00516.

CORNELIA FLOETH ist Sozialpädagogin und freie Schreibwerkstättenleiterin. Ausbildung zur Bankkauffrau und viele Jahre Tätigkeit im kaufmännischen Bereich. Im Anschluss daran B. A.-Studium der Sozialpädagogik an der Hochschule Esslingen (Bachelorarbeit: „Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit – Zeitzeugengespräche und die Auswirkungen des Redens oder des Schweigens auf das eigene Leben und das Leben nachfolgender Generationen“); M. A.-Studium „Biografisches und Kreatives Schreiben“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin (Masterarbeit 2014: „Biografisches Schreiben mit Zeitzeugen – Die Bedeutung der professionellen Begleitung während des Schreibprozesses“); seit 2018 M. A.-Studium „Religion and Culture“ an der Humboldt-Universität Berlin. Schreibgruppenprojekte und Publikationen: *Bäume* (schulinterne Publikation); *Märchen* (klasseninterne Publikation); „10. Mai 2013: 80 Jahre Bücherverbrennung. Ein Workshop mit Jugendlichen“. In: *Schreiben wir! Eine Schreibgruppenpädagogik*, hg. v. Kirsten Alers. Hohengehren 2018, S. 100–104.

JULIA GENZ ist Professorin für Literaturwissenschaft an der privaten Universität Witten/Herdecke. Magisterstudium der Neueren Deutschen Literatur, Allgemeinen Rhetorik und Italianistik an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

und an der Università di Pisa, Germanistin und Komparatistin. Vertretungsprofessuren in Duisburg-Essen, Köln und Witten/Herdecke. An der Universität Witten/Herdecke hat sie ein Modell kreativen Schreibens entwickelt, das wissenschaftliche Ansätze als Schreibanlass nimmt. Forschungsschwerpunkte: Poetik, Polyphonie, Wertungsdiskurse, Ästhetik- und Medientheorie sowie Medienreflexion. Wichtige Publikationen: *Diskurse der Wertung. Banalität, Trivialität und Kitsch*. München 2011; *Medialität, Materialität, Kodierung. Grundzüge einer allgemeinen Theorie der Medien*, zus. mit Paul Gévaudan. Bielefeld 2016. Der UTB-Band *Kreatives Schreiben in den Geisteswissenschaften* (AT) erscheint voraussichtlich bei Wilhelm Fink 2021.

KATRIN GIRGENSOHN ist Professorin für Schreibwissenschaft im Studiengang „Kreatives Schreiben und Texten“ an der School of Popular Arts der SRH Berlin University of Applied Sciences. Magisterstudium Neuere Deutsche Literatur, Hispanistik, Deutsch als Fremdsprache; Promotion in Kulturwissenschaften; Habilitation im Bereich der Hochschulforschung, jeweils mit schreibwissenschaftlichem Schwerpunkt. Seit 1993 Vermittlung von kreativem Schreiben als ausgebildete Poesiepädagogin; 2007 Gründung und Aufbau des Schreibzentrums der Europa-Universität Viadrina (EUV); 2011/12 Forschungsaufenthalt in den USA; 2012–2019 Leitung des Zentrums für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen an der EUV. Forschungsschwerpunkte: Schreibzentrumsforschung, Institutionalisierungsarbeit, Schreibdidaktik. Wichtige Publikationen: *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden 2007; *66 Schreibnächte. Anstiftungen zur Literarischen Geselligkeit. Ein Praxisbuch zum Kreativen Schreiben*, hg. mit Ramona Jakob. Hohengehren 2010; *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*, zus. mit Nadja Sennwald. Darmstadt 2012.

LEA GRIMM ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Studium der Fächer Deutsch und Französisch für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Erstes und Zweites Staatsexamen; Magister Fachdidaktik Deutsch und Französisch. Tätigkeit im beamteten Schuldienst des Landes Baden-Württemberg. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Genderaspekte in der Epoche der Romantik, Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Populärkulturen im Deutschunterricht, inter-, trans- und metakulturelle Literaturdidaktik sowie Literatur in Einfacher Sprache im inklusiven Kontext. Wichtige Publikationen: „Das Vertraute im Fremden entdecken. Menschliche Grunderfahrungen in der

interkulturellen Kinderliteratur“. In: *JuLit* 2, 2017, S. 35–41; „Literatur in Einfacher Sprache. Ein Projekt des Literaturhauses Frankfurt“, zus. mit Hauke Hückstädt und Alissa Walser. In: *Grundschule Deutsch* 60, 2018, S. 38–40; *Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche. Didaktische und ästhetische Perspektiven*, hg. mit Cornelia Rosebrock. Baltmannsweiler 2020.

CHRISTIAN HEIGEL ist Gymnasiallehrer für die Fächer Deutsch, Englisch und Literatur/Theater sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Fachdidaktik Deutsch (mit dem Schwerpunkt Literatur- und Mediendidaktik) an der Universität Konstanz. Studium der Fächer Germanistik, Anglistik und Romanistik an der Universität Freiburg/Br. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Intermedialität, Theaterästhetik und -didaktik, Gender-Aspekte in Literatur und Film, Interkulturalität in der Deutschdidaktik. Wichtige Publikationen: „Ästhetik der Künste. Bildende Kunst und Musik im Lichte Salvator Rosas bei E.T.A. Hoffmann“. In: *Salvator Rosa in Deutschland: Studien zu seiner Rezeption in Kunst, Literatur und Musik*, hg. v. Achim Aurnhammer/Günter Schnitzler/Mario Zanucchi. Freiburg/Br. 2008, S. 263–277; „Wenn Texte auftreten. Spielarten der Rezeptionslenkung bei der theatralen Vermittlung von Literatur (am Beispiel der Romanadaption von Houellebecqs ‚Unterwerfung‘)“. In: *Öffentliche Literaturdidaktik: Grundlagen in Theorie und Praxis*, hg. v. Dieter Wrobel/Christine Ott. Berlin 2018, S. 161–177; „Alltagsnahes Erzählen im biographisch-dokumentarischen Theater“. In: *Erzähltheater*, hg. v. Gabriela Paule/Anne Steiner. Münster 2020, S. 181–202.

NICOLA KÖNIG ist Abgeordnete Lehrkraft an der Philipps-Universität Marburg. Studium der Fächer Deutsch und Biologie für das Lehramt an Gymnasien; Promotion an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht (HPU); Habilitation zum materialgestützten Schreiben aus literaturdidaktischer Perspektive. Weitere Forschungsschwerpunkte: Digitaler Deutschunterricht, Leseförderung, HPU. Wichtige Publikationen: „Zu jung für die Narratologie? Altersmarker im Werk von Andreas Steinhöfel“. In: *libri liberorum* 52–53, 2019, S. 69–79; „Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht aus digitaler Perspektive“. In: *KJL&M* 4, 2020, S. 80–86; „Literatur unter Strom – Gender und digitale Medien“. In: *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*, hg. v. Ina Brendel-Perpina/Ines Heiser/Nicola König. Stuttgart 2020, S. 85–100.

ERWIN KROTTENTHALER ist ausgebildeter Kulturmanager und seit 2002 stellvertretender Leiter des Literaturhauses Stuttgart. Er konzipierte u. a. das Projekt „Unterricht im Dialog – Schreibwerkstätten im Deutschunterricht“, das bundesweit mehrfach ausgezeichnet wurde. Außerdem ist er Herausgeber der mehrbändigen Publikationsreihe „Unterricht im Dialog“ beim Verlag Kallmeyer/Friedrich. 2013 wurde, von ihm initiiert, am Literaturhaus Stuttgart das bundesweit erste Literaturpädagogische Zentrum (LPZ-Stuttgart) ins Leben gerufen (vgl. [www.lpz-stuttgart.de](http://www.lpz-stuttgart.de)). Zudem war Erwin Krottenthaler in den letzten Jahren für diverse international angelegte Comic-Ausstellungsprojekte verantwortlich, die mit dem Deutschen bzw. Europäischen Designpreis prämiert wurden.

VIOLA KÜHN ist freiberufliche Autorin und Schreibwerkstättenleiterin. Leitung von Schulschreibzeiten an der Grundschule, Arbeit in Kinderschreibprojekten in Zusammenarbeit mit dem Literaturzentrum Neubrandenburg, zurzeit Autorenpatenschaft mit dem Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise e. V. („Kultur macht stark – Bündnis für Bildung“). Zehn Jahre Tätigkeit als Diplom-Ingenieurin; danach Ausbildung am Soziologischen Institut der Humboldt-Universität Berlin; Ausbildung für den gehobenen öffentlichen Dienst an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung, Polizei und Rechtspflege in Güstrow; zertifizierte Ausbildungen für kreatives Schreiben und Journalismus am Institut für Lernsysteme in Hamburg; Ausbildung zur Kinder- und Jugendbuchautorin an der Fernschule Studiengemeinschaft Darmstadt. Regie- und Produktionsassistentin am Puppentheater Neubrandenburg; Tätigkeit im BISOG – Institut für Sozialhygiene und Organisation des Gesundheitsschutzes und im Landesjugendamt Mecklenburg-Vorpommern/Landesamt für Gesundheit und Soziales, insbesondere in der Förderung der Jugendarbeit. Publikationen: *Geboren irgendwo – Versuch einer ganz alltäglichen Annäherung*, Lyrikband zus. mit Linda Wortmann. Fulda 1999; *Der Traum vom Glück – Eine Dokumentation*. Schwerin 2007; *Maja, Woldwart und ihre Freunde*. Literaturzentrum/GS Süd Neubrandenburg 2018.

SILKE MARTIN vertritt derzeit die Professur für Kinder- und Jugendmedien an der Universität Erfurt. Daneben seit vielen Jahren Beraterin in der Hochschuldidaktik sowie in der akademischen Schreib- und Karriereplanung. Studium der Medienkultur an der Bauhaus-Universität Weimar; Promotion in Film- und Medienwissenschaften. Sie hat 2016 die Schreibberatungsausbildung an der TU Darmstadt absolviert und integriert seitdem das Schreiben in ihre Lehre und Forschung. Forschungsschwerpunkte: Theorie, Ästhetik und Geschichte des

Films, Gender/Ageing Studies sowie diversitätssensible Hochschulbildung. Diese verbindet sie mit Forschungen zur Schreibdidaktik. Wichtige Publikationen: *Schöner Lehren – gegendert und gequeert!*, hg. mit Lena Eckert. Marburg 2016; *Berg und Film. Kultur und Ästhetik von Höhenlandschaft im deutschsprachigen Film der Gegenwart*. Marburg 2017; „Schreib\_Gespräch“, zus. mit Lena Eckert. In: *Praxishandbuch Schreibdidaktik: Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen*, hg. v. Christian Wymann. Opladen/Toronto 2019, S. 207–213.

RUTH NEUBAUER-PETZOLDT ist apl. Professorin für Neuere deutsche und vergleichende Literaturwissenschaft an der Universität Erlangen-Nürnberg und Trainerin für Wissenschaftliches Schreiben und Philosophische Gesprächsführung. Masterstudium der Germanistik, Philosophie und Kunstgeschichte in Regensburg und Karlsruhe; 1998 Promotion an der LMU München; 2014 Habilitation. Forschungsgebiete: Mythosforschung, Gattungsentwicklungen der Kriminalliteratur, Intertextualität und Intermedialität, Literatur der Romantik und des 19. bis 21. Jahrhunderts, Schreibprozessforschung. Wichtige Publikationen: *Albernheit mit Hintersinn: Intertextuelle Spiele in Ludwig Tiecks romantischen Komödien*. Würzburg 2000; *Blaubart als neuer Mythos. Von verbotener Neugier und grenzüberschreitendem Wissen*. Würzburg 2015; „Modelle der Schreibprozessforschung und ihre Relevanz für die Schreibberatung und Schreibpraxis in den Natur- und Ingenieurwissenschaften.“ In: *Wissenschaft schreiben*, hg. v. Stefan Scherer/Andreas Hirsch-Weber. Berlin 2015, S. 85–106. [www.ruth-neubauer-petzoldt.de](http://www.ruth-neubauer-petzoldt.de).

JOSÉ F. A. OLIVER ist Lyriker, Essayist und Übersetzer, außerdem Dozent für Literarisches Schreiben im In- und Ausland. Geboren 1961 in Hausach, andalusischer Herkunft. Poetik-Dozenturen am M.I.T. (Cambridge/USA), an der TU Dresden, an der LMU München und an der Universität Bayreuth. Gründete 1998 gemeinsam mit Gisela Scherer den Hausacher LeseLenz und leitet seither das Festival ([www.leselenz.eu](http://www.leselenz.eu)). Ausgezeichnet u. a. mit dem Adelbert-von-Chamisso-Preis (1997), dem Kulturpreis des Landes Baden-Württemberg (2007), dem Basler Lyrikpreis (2015), der Liliencron-Dozentur (2019) und dem Heinrich-Böll-Preis (2021). Aktuelle Publikationen: *21 Gedichte aus Istanbul, 4 Briefe und 10 Fotow:orte*. Berlin: Matthes & Seitz, 2016; *wundgewähr. Gedichte*. Ebd., 2018; *zum Bleiben, wie zum Wandern – Hölderlin, theurer Freund. 20 Gedichte und ein verzweifeltes Lied*, zus. mit Mikael Vogel. Tübingen/Berlin: Schiler &

Mücke, 2020; in den USA: *sandscript. Selected Poetry 1987–2018*. New York: White Pine Press, 2018. [www.oliverjose.com](http://www.oliverjose.com).

ANNETTE PEHNT ist seit 2000 freie Autorin und seit 2018 Professorin für Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus an der Stiftung Universität Hildesheim. Studium der Keltologie, Germanistik und Anglistik in Köln, Freiburg/Br., Galway/Irland und Berkeley/California; Promotion über irische Literatur. Freie Mitarbeit bei FAZ und Badischer Zeitung, Leitung von Schreibwerkstätten, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für deutsche Sprache, Literatur und Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br., Poetikdozenturen an den Universitäten Braunschweig und Bamberg und der Fachhochschule Wiesbaden, Dozentin der Bayerischen Akademie des Schreibens. Preise: 2001 Maracassens-Preis, 2002 Preis der Jury des Ingeborg-Bachmann-Wettbewerbs, 2004 Großes Stipendium des Darmstädter Literaturfonds, 2008 Thaddäus-Troll-Preis, 2009 Italo-Svevo-Preis, 2012 Solothurner Literaturpreis, 2012 Hermann-Hesse-Preis, 2017 Kulturpreis des Landes Baden-Württemberg. Veröffentlichte bisher acht Romane, sieben Kinderbücher, vier Erzählbände und mehrere Monographien.

STEFANIE POHLE ist Referentin bei der Max Weber Stiftung in einem europäischen Forschungsinfrastrukturprojekt sowie freiberufliche Schreibtrainerin. Studium der Anglistik, Geschichte und Erziehungswissenschaften (M. A.) an der Universität Bonn und am Trinity College Dublin; 2009 Promotion über Angebote in Geschäftsverhandlungen; Weiterbildung zur Schreibberaterin an der PH Freiburg/Br. Tätigkeit in einer internationalen Sportorganisation in den Bereichen Informations- und Bildungsmanagement (2003–2013) und Lehrende für Angewandte Englische Sprachwissenschaft an der Universität Bonn (2013–2020). Forschungsschwerpunkte: Schreiben in und mit digitalen Medien, wissenschaftliches, (un-)kreatives, reflexives Schreiben, Schreiben in der Lehre, kontemplative Pädagogik. Wichtige Publikationen: „Language Matters! – Bloggen als digitale Schreiberfahrung für Studierende“. In: *Journal der Schreibberatung* 15, 2018, S. 65–80; „Schreibprozesse und Texte im Zeitalter der Digitalisierung: Herausforderungen für eine zeitgemäße Schreibwissenschaft und -didaktik. Ein Werkstatt- und Forschungsgespräch der SIG Digitalisierung“, zus. mit Dennis Hoksch/Alexander Holste/Alexander K. Kaib/Angelina Stratmann. In: *Journal für Schreibwissenschaft* 2, 2020, S. 43–50; „Das Kloster als Raum zum Schreiben. Bericht über einen Schreib-Retreat für Studierende“, zus. mit Christiane Henkel. In: *Writing Spaces: Wissenschaftliches Schreiben zwischen und in*



*den Disziplinen (Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft)*, hg. v. Fridrun Freise/Mascha Jacoby/Lukas Musumeci/Mirjam Schubert. Bielefeld 2021, S. 145–160.

THERESA RÜGER ist Masterstudentin in English Studies an der FU Berlin, studentische Hilfskraft am Dahlem Humanities Center und seit 2018 verantwortlich für das Projektmanagement von The Poetry Project e. V.; daneben freie Lektoratsarbeiten, Veranstaltungsorganisation und Workshopleitung. Bachelor in Allgemeiner und Vergleichender Literaturwissenschaft sowie in Portugiesisch-Brasilianischen Studien und Englischer Philologie an der FU Berlin und der University of Essex. Stationen bei der Literaturagentur Simon, der Berliner Literarischen Aktion und dem internationalen literaturfestival berlin (ilb). Publikation: *„Ich wollte bleiben. Ich ging.“ Ein lyrischer Dialog mit Deutschen von morgen*, hg. v. The Poetry Project. Berlin 2019.

NADJA SENNEWALD ist Professorin für Schreibwissenschaft an der School of Popular Arts der SRH Berlin University of Applied Sciences. Dort leitet sie den B.A.-Studiengang „Kreatives Schreiben & Texten“ und lehrt an den Schnittstellen von Schreib-, Literatur- und Medienwissenschaft. Studium der Kulturwissenschaften an der Universität Hildesheim; Habilitation in der Germanistik mit einer schreibwissenschaftlichen Studie. Leitung des Schreibzentrums an der Goethe-Universität Frankfurt (2012–2018). Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Literarisches Schreiben und professionelle Schreibentwicklung, Digital Literacies und Kreativitätsforschung im Kontext der Cognitive Humanities. Wichtige Publikationen: *Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung*, zus. mit Katrin Girsensohn. Darmstadt 2012; *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, hg. mit Stephanie Dreyfürst. Opladen/Toronto 2014; *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren. Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden*. Bielefeld 2021.

WEERTJE WILLMS ist apl. Professorin für Komparatistik und (interkulturelle) Germanistik an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg/Br. Studium der Komparatistik, Slavistik und Psychologie in Moskau, Mainz und München. Stellvertretende Sprecherin des deutsch-russischen Graduiertenkollegs „Kulturtransfer und ‚kulturelle Identität‘“ der Universitäten Freiburg/Br. und Moskau; Lehr- und Forschungsprojekte in Zusammenarbeit mit verschiedenen Künstler\*innen und Kulturinstitutionen, wofür sie u. a. mit dem Lehrpreis der Universität Freiburg/Br. ausgezeichnet wurde. Gemeinsam mit Prof.in Dr. Martina

Backes Gewinnerin des *Instructional Development Awards* (IDA) 2018/19 mit einem Lehr- und Forschungsprojekt zu kreativem Schreiben im Hochschulkontext. Forschungsschwerpunkte: Deutsch-russische Kulturbeziehungen, Interkulturalitäts- und Kulturtransferforschung, Literatur und Psychologie, Genderforschung, Kinder- und Jugendliteratur, kreatives Schreiben und Literaturvermittlung. Wichtige Publikationen: *Gesellschaftlicher Diskurs und literarischer Text in Deutschland zwischen 1945 und 1970*. Würzburg 2000; *Migration und Gegenwartsliteratur. Der Beitrag von Autorinnen und Autoren osteuropäischer Herkunft zur literarischen Kultur im deutschsprachigen Raum*, hg. zus. mit Matthias Aumüller. Paderborn 2019; *Gender in der Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, hg. Erscheint 2021 bei De Gruyter in Berlin.

URSULA ZIAJA ist Lehrerin für Deutsch und Englisch am Walter-Eucken-Gymnasium in Freiburg/Br. Studium der Fächer Deutsch und Englisch für das Lehramt an Gymnasien an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg/Br. Bei einem Auslandssemester in Dublin fand sie in einem Seminar über kreatives Schreiben zur Gedichtübersetzung und übersetzt seitdem Gedichte, die unter anderem in dem literarischen Magazin *The Blue Nib* erschienen sind. Promotion bei Prof.in Dr. Brigitte Halford und Prof.in Dr. Weertje Willms am Englischen und Deutschen Seminar der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg/Br. über Kreativität in Gedichtübersetzungen. Publikationen: „Form and Creativity in Poetry Translation – Translating the Untranslatable Poetry by C. Morgenstern“. In: *Echo* 7, 2018, S. 61–79; *Weaving Patterns – The Function of Form in Creative German-English Poetry Translation*. Freiburg/Br. 2020.

