

JoSch



Theoretische Zugänge zum kreativen Schreiben

Herausgebende

Franziska Liebetanz, David Kreitz,
Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

Gastherausgebende

Nadja Sennewald,
Katrin Girgensohn

Call for Manuscripts

Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten

Die Publikationsreihe umfasst aktuelle Forschungen zu Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten und nimmt dabei verschiedene Fachrichtungen in den Fokus. Ein zentrales Anliegen der Reihe ist es, theoretische Ansätze, empirische Forschung und Bildungspraxis zusammenzubringen. Daher sind Perspektiven auf den Unterricht und auf Lernmaterialien sowie individuelle Konzeptentwicklungen für den Unterricht die drei tragenden Säulen der Reihe.

Hochwertige empirische Studien und anwendungsbezogene Arbeiten aus dem Kontext der lebensweltlichen Mehrsprachigkeitsforschung, der empirischen Bildungsforschung, der Sprachdidaktik sowie der Lehrkräftebildung bilden das Spektrum der Reihe.

Die Publikationen richten sich an Wissenschaftler:innen, Lehrer:innen und Studierende, die sich dem Thema Schreiben- und Lesenlernen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit widmen.

Die Herausgeber:innen **Irene Corvacho del Toro, M.A., Dr.in phil.**, Germanistisches Seminar der Universität Siegen, und **Esra Hack-Cengizalp, M.A., Dr.in phil.**, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe an der Goethe Universität Frankfurt, freuen sich auf viele spannende Einreichungen.

Sie suchen

- einen professionellen Auftritt,
- Reichweite und Rezeption,
- eine transparente und persönliche Zusammenarbeit mit einem renommierten Verlagspartner?

Sprechen Sie uns an und schicken Sie uns gern das Exposé zur Ihrer Monografie oder Ihrem Sammelband!

wbv.de/mehrsprachigkeit



Kati Lüttke

Programmleitung

☎ 0521 91101-48

✉ kati.luedtke@wbv.de



Dr.in phil.

Irene Corvacho del Toro



Dr.in phil. Esra Hack-Cengizalp

JoSch

Theoretische Zugänge zum kreativen Schreiben

Herausgebende

Franziska Liebetanz, David Kreitz,
Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus

Gastherausgebende

Nadja Sennewald,
Katrin Girgensohn

Herausgebende: Franziska Liebetanz, David Kreitz, Leonardo Dalessandro, Nicole Mackus, Nadja Sennewald (Gastherausgebende), Katrin Girgensohn (Gastherausgebende)

Redaktion: Özlem Alagöz-Bakan, Patricia Mundelius, Jana Paulina Scheurer

Beirat: Gerd Bräuer, Melanie Brinkschulte, Sabine Dengscherz, Ella Grieshammer, Stefanie Haacke-Werron, Hans Krings, Swantje Lahm, Anika Limburg, Kirsten Schindler, Ruth Wiederkehr

Double-blind Peer-Review: Zur Sicherung der Qualität werden alle eingereichten Beiträge einem double-blind Peer-Review-Verfahren unterzogen. Für die Inhalte der Beiträge übernehmen die Herausgeber*innen und die Redaktion keine Verantwortung. Diese liegt bei den einzelnen Autor*innen.

Hinweise für Autor*innen: Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Autor*innen versichern, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte am eigenen Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen.

JoSch entspricht dem „Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

© 2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Titelbild: Christine Lange, Berlin

Anzeigen: wbv Media GmbH & Co. KG, Jasmin Neitzel, Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (05 21) 9 11 01-720, E-Mail: jasmin.neitzel@wbv.de

Erscheinungsweise: Jährlich 2 Ausgaben (Juni, November)

Bezugsbedingungen: Einzelausgabe 16,90 €, Jahresabonnement Print + Digital 30,- €; E-Abonnement 25,- €. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für 12 Monate. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen vor Ablauf der Vertragslaufzeit.

ISSN: 2701-066X
Best.Nr. JOS2102

Alle Beiträge dieser Ausgabe finden Sie zum Download unter dem DOI der digitalen Ausgabe: 10.3278/JOS2102W

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Vorwort

Nadja Sennewald & Katrin Girgensohn

Theoretische Zugänge zum kreativen Schreiben – eine Einladung	4
---	---

Schwerpunkt: Theoretische Zugänge zum kreativen Schreiben

Doris Pany-Habsa

„Wir Schreibbewegten sind ja frohgemut, daß wir Gutes bewirken“	6
---	---

Selim Pekel

Kreatives Schreiben – eine philosophische Begriffsreflexion	22
---	----

Isabella Ollinger & Erika Unterpertinger

Zeichnungen als Zugang zu Kreativität im akademischen Schreibprozess ...	30
--	----

Sigrun Dahmer-Geisler

Ziele des kreativen Schreibens im Deutschunterricht	43
---	----

Stefanie Vochatzer & Sebastian Engelmann

Autoethnografie und kreatives Schreiben	52
---	----

Julia Genz

Wissenschaftliche Methoden als Anlass für literarisches Schreiben	64
---	----

Forum

Carina Ulrika Gröner

Das Gegenteil von Handschrift	76
-------------------------------------	----

Theoretische Zugänge zum kreativen Schreiben – eine Einladung

Nadja Sennewald & Katrin Girgensohn

Auf die Einreichungen für den Themenschwerpunkt *theoretische Zugänge zum kreativen Schreiben* waren wir sehr gespannt – handelt es sich doch um ein theoretisches Feld, das im deutschsprachigen Raum lange Zeit nur wenig beachtet wurde. Dies mag erstens daran liegen, dass sich die Kontexte, in denen kreatives Schreiben praktiziert wird, stark voneinander unterscheiden: Kreativ geschrieben wird in der Freizeit, etwa zur Selbstreflexion oder als Hobby, in der Schule, etwa im Deutschunterricht, oder auch professionell, etwa in der Literaturproduktion, in der Wissenschaft oder in angewandten Bereichen wie dem Marketing. Zweitens sind diejenigen, die sich mit dem kreativen Schreiben theoretisch befassen, in sehr unterschiedlichen akademischen Disziplinen beheimatet und betrachten das kreative Schreiben aus entsprechend diversen Perspektiven. Wenn also zwei Personen vom kreativen Schreiben sprechen, heißt das noch lange nicht, dass sie das Gleiche meinen.

Dennoch kommen die Kreativitätsforschung und die Schreibforschung mitunter zu ähnlichen Schlüssen – und häufig wissen sie nichts voneinander. So lassen sich z. B. Ähnlichkeiten in der theoretischen Modellierung kreativer Prozesse und in der Modellierung von Schreibprozessen finden. In der Psychologie etwa wird schon lange von den „4 P's of creativity“ (Rhodes 1961: 307) gesprochen. Gemeint ist eine kreative *Person*, die in einem kreativen *Prozess* ein kreatives *Produkt* erschafft und dabei beeinflusst wird von den jeweiligen sozialen, kulturellen und historischen Rahmenbedingungen, dem *place* (Rhodes 1961: 309). Die genannten Dimensionen von Kreativität erinnern stark an Modelle des Schreibprozesses, in denen ebenfalls die schreibende Person, das (Text-)Produkt und Kontextfaktoren, etwa als ‚Aufgabenumgebung‘ bezeichnet, zusammengedacht werden (Hayes 2014 [1996]: 61).

Diese Schwerpunktausgabe des *Journals für Schreibwissenschaft* sehen wir als Einladung zu und Auftakt für eine vielstimmige und multiperspektivische Diskussion, die wir auch über diese Ausgabe des *Journals für Schreibwissenschaft* hinaus weiterführen möchten.

Da es unseres Erachtens ‚das‘ kreative Schreiben nicht gibt, haben wir uns grundsätzlich dafür entschieden, das Wort ‚kreativ‘ im kreativen Schreiben kleinzuschreiben.

Auf folgende Beiträge können Sie sich freuen:

Doris Pany widmet sich der sogenannten ‚Schreibbewegung‘ der 1980er-Jahre aus soziologischer Perspektive. Sie fragt nach den Motivationen und ideellen Anliegen der Schreibbewegung und diskutiert, inwiefern die Praxis des kreativen Schreibens Ausdruck sozialen Wandels ist oder sogar zu diesem beigetragen hat.

In einer philosophischen Begriffsreflexion analysiert **Selim Pekel** das Begriffspaar ‚Schreiben‘ und ‚Kreativität‘ und erarbeitet einen Vorschlag für eine theoretische Definition des Begriffs ‚kreatives Schreiben‘.

Mit dem reflexiven Potenzial von Schreibprozesszeichnungen beschäftigen sich **Isabella Ollinger** und **Erika Unterpertinger**. Sie untersuchen, inwiefern Zeichnungen den Schreibenden bislang ‚verborgene‘ Anteile von Schreibprozessen bewusst machen können, z. B. kreative Prozesse oder Überarbeitungshandlungen.

Für einen höheren Stellenwert des kreativen Schreibens im schulischen (Deutsch-) Unterricht plädiert **Sigrun Dahmer-Geisler**. Sie geht der Frage nach, inwiefern kreatives Schreiben genutzt werden kann, um gezielt kognitive, emotionale oder soziale Lernziele zu erreichen.

Stefanie Vochatzer und **Sebastian Engelmann** betrachten die Forschungsmethode Autoethnografie als Variante des kreativen Schreibens im Kontext Wissenschaft. Autoethnografisches Schreiben, so die These, eröffnet durch spezifisch subjektive Zugänge neue Räume für wissenschaftliche Erkenntnisse.

Auch **Julia Genz** behandelt den Einsatz kreativ-literarischer Texte und Methoden im Kontext Wissenschaft, wobei ihr Fokus auf dem Einsatz in der Lehre liegt. Sie stellt ein Seminarkonzept vor, mit dem Studierende kreativ schreibend Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen literarischem und wissenschaftlichem Schreiben verstehen und ausloten können.

In ihrer Rezension zu Helga Bergers Ratgeber *Schritt für Schritt zur Abschlussarbeit* zeigt **Carina Ulrika Gröner**, wie wichtig es ist, auch technische Aspekte des wissenschaftlichen Schreibens, hier den Umgang mit Word, ins Bewusstsein der schreibenden Studierenden zu rücken und zu trainieren.

Wir wünschen eine inspirierende Lektüre!

Nadja Sennewald, Katrin Girgensohn und das Team des JoSch

Literatur

Hayes, John R. (2014 [1996]): Kognition und Affekt beim Schreiben. Ein neues Konzept. In: Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich UTB. 57–86.

Rhodes, Mel (1961): An Analysis of Creativity. In: *The Phi Delta Kappan* 42/7. 305–310.

„Wir Schreibbewegten sind ja frohgemut, daß wir Gutes bewirken“

Zum kreativen Schreiben der Schreibbewegung

Doris Pany-Habsa

Abstract

Der Artikel bietet eine soziologisch ausgerichtete Auseinandersetzung mit dem ‚kreativen Schreiben‘ der ‚Schreibbewegung‘ der 1980er-Jahre. Im Zentrum steht die Frage, worin die Ursachen für die Entfaltung der Schreibbewegung bestanden und wie und in welcher Hinsicht ihr kreatives Schreiben an der Schwelle von der organisierten Moderne zur Spätmoderne sozialen Wandel mitgetragen hat. Die Beantwortung dieser Frage erfolgt auf Basis der kultursoziologischen Konzepte der ‚sozialen Logik des Allgemeinen‘ und der ‚sozialen Logik des Besonderen‘ (Andreas Reckwitz) und führt über eine Auseinandersetzung mit den Triebkräften der ‚Schreibbewegung‘ über eine Interpretation ihres sozialen Modus Operandi hin zu einer Darstellung ihrer Wirkungen.

I

Kurz nach dem Fall der Berliner Mauer fanden sich im November 1989 nahe des Steinhuder Meeres knapp 200 Personen in Loccum ein. Sie waren zu einer Tagung mit dem Titel „Was bewegt die Schreibbewegung?“ gekommen und wollten Bilanz ziehen über ein kulturelles Phänomen, das zu Beginn der 1980er-Jahre im Westen Deutschlands aufgekomen war und sich bald so weit verbreitet hatte, dass am Ende des Jahrzehnts von einer ‚Bewegung‘, der ‚Schreibbewegung‘, die Rede war. Das einende Band dieser Bewegung war eine spezifische Schreibpraxis, für die sich die Bezeichnung ‚kreatives Schreiben‘ durchgesetzt hat. Gemeint war damit das Schreiben von erwachsenen Laien, die sich zu Gruppen zusammenschlossen, um gemeinsam literarisch inspirierte Texte zu verfassen und über diese zu sprechen.

Auf der Loccumer Tagung war man sich über den Wert und die Bedeutung dieses kreativen Schreibens einig. In den Sektionen und Arbeitsgruppen wurde darüber berichtet, dass das kreative Schreiben mit seinen Settings und Methoden in verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen und Institutionen angekommen war: in der Erwachsenenbildung und in Frauengruppen, in der Psychiatrie und Psychotherapie, in der Schule, der Hochschule und in der Lehrer*innenfortbildung. In all diesen Kontexten hatte sich das

Schreiben nach der Wahrnehmung der Loccumer Diskutant*innen als Gegenstand von Vermittlung und Reflexion und vor allem als neue gemeinsame Praxis etabliert.

Dieser Befund von 1989 hat für die gegenwärtige Situation nach wie vor Gültigkeit: Angebote zum kreativen Schreiben sind an Volkshochschulen und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung nach wie vor präsent, poesietherapeutische Ansätze sind fester Bestandteil psychiatrischer und psychotherapeutischer Praxis, Studiengänge zum literarischen Schreiben gehören endgültig zur Hochschullandschaft und auch die Reihe der Publikationen zu kreativen Schreibpraktiken ist seit den 1980er-Jahren nicht abgerissen. Zu dieser anhaltenden Präsenz des kreativen Schreibens kommt noch das Weiterwirken von Grundüberzeugungen hinzu, für die die Schreibbewegung eingetreten ist und die sie in ihrer Praxis mit Leben erfüllt hat. Einige davon sind besonders für die akademische Schreibdidaktik und die Schreibzentrumsarbeit zu grundlegenden Prämissen geworden, so etwa die Überzeugung, dass Schreiben lehr- und erlernbar ist, dass es wichtig ist, das Schreiben in Lehre und Forschung zu thematisieren, dass das Schreiben eine wertvolle Ressource darstellt, die allen zur Verfügung stehen soll, und dass der Austausch mit anderen Schreibenden gewinnbringend ist.

Bei aller Einigkeit über den Erfolg der Schreibbewegung erschien es den Loccumer Tagungsteilnehmer*innen dennoch so, als könnten sie die Frage „Was bewegt die Schreibbewegung?“ nicht zur Gänze beantworten. Die doppelsinnige Frage stellte ja sowohl die Motivationslagen der an der Schreibbewegung Beteiligten in den Fokus als auch die gesellschaftlichen Wirkungen der Bewegung. Was diesen zweiten Aspekt betrifft, so teilten die Diskutant*innen in Loccum den Eindruck, dass es neben der offensichtlichen Breitenwirkung des kreativen Schreibens noch eine wirkmächtige Tiefendimension der Schreibbewegung gäbe. Die Tagungsteilnehmer*innen schienen eine über die Bewegung selbst hinauswirkende transformative Kraft des kreativen Schreibens wahrzunehmen, die sie aber diskursiv nicht so recht zu fassen vermochten. Dieser eigentümlich diffuse Punkt im Selbstverständnis der Schreibbewegung blitzt etwa auf, wenn Joachim Fritzsche bei der Schlussdiskussion der Tagung feststellt: „[W]ir Schreibbewegten sind ja frohgemut, daß wir Gutes bewirken, und deshalb nun meine Frage nach den Wirkungen, die diese Bewegung außerhalb ihrer selbst [...] haben könnte.“ (Fritzsche 1990: 210) Zugespißt formuliert: Was könnte die Schreibbewegung auch für diejenigen Gutes bewirkt haben, die nicht unmittelbar an ihr partizipierten? Diese Frage kehrt in den Loccumer Beiträgen immer wieder. Die deutlichsten Worte fand vielleicht Winfried Pielow, der in seinem Vortrag die Schreibbewegung als eine „prinzipiell auf Kollektive gerichtete[...] literarische[...] Kultur [beschrieb], die sich in ihrer durchaus *kulturrevolutionären* Brisanz wohl noch selbst entdecken muß“ (Pielow 1990: 44; Hervorh. i. O.).

Diese Ahnung von einer noch zu entdeckenden ‚kulturrevolutionären Brisanz‘ der Schreibbewegung, die 1989 über Loccum schwebte, möchte ich zum Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags machen. Scheint es sich dabei doch um ein entscheidendes Ferment der Schreibbewegung zu handeln, das aus der Perspektive der zeitgenössischen Akteur*innen wohl gar nicht greifbar werden konnte. Aus dem Abstand von gut 30 Jahren

möchte ich diese transformative Kraft der Schreibbewegung neu in den Blick nehmen und einen Deutungsvorschlag dafür entwickeln. Mit dieser analytischen Hinwendung zum kreativen Schreiben der Schreibbewegung möchte ich einerseits zur Aufarbeitung der Geschichte der Schreibdidaktik beitragen und andererseits einen Impuls geben für die Theoriebildung innerhalb der sich formierenden Schreibwissenschaft. Dazu werde ich die in Loccum diskutierte Frage „Was bewegt die Schreibbewegung?“ aufgreifen. Bei dem Versuch, diese Frage in ihrer sowohl retro- als auch prospektiven Ausrichtung zu beantworten, lege ich die Annahme zugrunde, dass sich die Schreibbewegung als eine soziale Bewegung begreifen lässt und dass sie als solche Produkt und Produzentin sozialen Wandels (Raschke 1988: II) war. Vom Loccumer Tagungstitel „Was bewegt die Schreibbewegung?“ ausgehend, werde ich also konkret die Frage stellen, worin die Triebkräfte für die Entfaltung der Schreibbewegung bestanden und wie und in welcher Hinsicht ihr kreatives Schreiben sozialen Wandel befördert hat.

Für die Beantwortung dieser Frage scheint mir eine soziologisch inspirierte Betrachtungsweise geeignet. Einen grundlegenden Anknüpfungspunkt bilden dabei die Ausführungen des Kulturosoziologen Andreas Reckwitz zur Ablösung einer ‚sozialen Logik des Allgemeinen‘ durch eine ‚soziale Logik des Besonderen‘ im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts. Im Kontext dieses von Reckwitz beschriebenen Wandels werde ich die Schreibbewegung verorten und ihre Konzeption des kreativen Schreibens als eine Praxis deuten, die gleichzeitig Ausdruck und Mitproduzentin dieses Wandels war. Bei dieser Deutung werde ich zudem auf Alois Hahns Thesen zur Identitätsbildung in der Moderne zurückgreifen. Als Untersuchungsmaterial werden mir vor allem theoretisch ausgerichtete Texte der Protagonist*innen der Schreibbewegung der 1980er-Jahre dienen. Stärker praktisch ausgerichtete Texte – etwa solche zu konkreten Schreibimpulsen und -settings – wie auch die überlieferten Textprodukte der Schreibbewegung lasse ich bei meiner soziologisch grundierten Annäherung an das Phänomen des kreativen Schreibens unbeachtet.

II

Beginnen wir damit, uns die historischen Eckdaten der Schreibbewegung in Erinnerung zu rufen. Orientieren können wir uns dabei an Katrin Bothe, die sich bereits an den Loccumer Positionsbestimmungen beteiligt hatte und die nach der Jahrtausendwende noch einmal Bilanz über die Schreibbewegung zog (Bothe 2005). In einem Beitrag von 2005 verweist Bothe zunächst auf die grundlegenden Impulse, die ab den späten 1970er-Jahren von der schulischen Deutschdidaktik für die Auseinandersetzung mit kreativen Schreibpraktiken ausgingen. Eine neue handlungs- und produktorientierte Aufsatzdidaktik führte zu einer Förderung des literarisch inspirierten Schreibens von Schüler*innen (Bothe 2005: 23f.). Wie Bothe ausführt, setzte sich diese Tendenz bald im außerschulischen Bereich fort: An Volkshochschulen, politischen und kirchlichen Akademien sowie in der kommunalen Kultur- und Stadtteilarbeit entstanden zahlreiche Initiativen, die ein ge-

meinsames Schreiben von Erwachsenen anregen (Bothe 2005: 23). Im Jahr 1982 erfolgte als entscheidender Schritt für die Etablierung der Schreibbewegung die Gründung des *Segeberger Kreises. Gesellschaft für Kreatives Schreiben*. Mit dem *Segeberger Kreis* war ein wichtiges Forum entstanden für die Weiterbildung und den Austausch der Akteur*innen wie auch für die Theoriebildung zum kreativen Schreiben (Bothe 2005: 24). Bothe spricht von diesen frühen Jahren der Verbreitung kreativer Schreibpraktiken als von einer „euphorisch-missionarische[n] Phase“ (Bothe 2005: 23), in der das kreative Schreiben „häufig zum Teil der Selbsterfahrungs- und Therapieszene“ (Bothe 2005: 24) wurde. Das Ende dieser ersten Phase markiert für Bothe die von Karl Ermert und Thomas Bütow organisierte Loccumer Tagung von 1989 (Bothe 2005: 24). Die 1990er-Jahre sieht sie dann vom Verschwinden des kreativen Schreibens als „Modephänomen“ (Bothe 2005: 22) geprägt und konstatiert eine Tendenz zur Ernüchterung, Etablierung und Curriculum-Bildung; eine Tendenz, die einherging mit einer Ausdifferenzierung der Adressat*innen-Kreise und Einsatzbereiche des kreativen Schreibens (Bothe 2005: 30). Ausdruck dieser Entwicklung war nach Bothe etwa die Neugründung des Deutschen Literaturinstituts Leipzig 1995 oder die von Otto Kruse im Juni 1997 in Erfurt organisierte Tagung *Didaktik des Schreibens an der Hochschule* (Bothe 2005: 30 f.). Diese Entwicklung setzte sich in den 2000er-Jahren fort und wirkt, so würde Bothe heute wohl ergänzen, bis in die Gegenwart hinein nach.¹

Führen wir uns nun in einem nächsten Schritt die Praktiken genauer vor Augen, die sich mit dem kreativen Schreiben der Schreibbewegung verbanden. Interessante Einblicke bietet in dieser Hinsicht der Vortrag, den Winfried Pielow auf der Loccumer Tagung gehalten hat. Pielow gehörte als Pädagoge, Literaturdidaktiker, Hochschullehrer und Autor theoretischer wie literarischer Texte zu den einflussreichsten Protagonist*innen der Schreibbewegung. Wenngleich der 1924 geborene Pielow etwas älter war als die zumeist in den 1940er-Jahren geborenen Akteur*innen der Bewegung, verkörperte er vieles, was ihre Träger*innengruppe ausmachte: Zugehörigkeit zum Bildungsbürgertum, berufliche Laufbahn im Bildungsbereich, kontinuierliches Engagement für das Schreiben mit unterschiedlichen Zielgruppen, aktive Mitarbeit im *Segeberger Kreis* (Hein/Koch/Liebs 1984: XI). In seinem Beitrag mit dem Titel „Über die literarische Kultur des Schreibkreises“ skizzierte Pielow liebevoll-selbstironisch ein Schreibwochenende, wie es – O-Ton Pielow – von „sympoetisch-enthusiasmierten Schreibkreislern“ (Pielow 1990: 30) in „Bad Segeberg oder Rauschholzhausen“ (Pielow 1990: 33) typischerweise hätte verbracht werden können.

Pielows erste Beobachtung gilt den Orten, an denen die Schreibenden zusammen-treffen: Idealerweise sind sie „möglichst weit weg von Haus, Hof, Arbeitsplatz, an einem entlegenen Ort, [...] in einem waldumschlossenen Arkadien“ (Pielow 1990: 31 f.). Eine solche auratische Abgelegenheit und ästhetisch-literarische Aufladbarkeit der Schreiborte ist

1 In dieser Erzählung von Katrin Bothe figuriert die Schreibbewegung als Inspiration und Springquell verschiedenster heute existierender schreibdidaktischer Sparten. Damit ist die Bedeutung der Schreibbewegung zwar sicher nicht überschätzt, dennoch müsste man sich einmal gesondert die Frage vorlegen, ob und wie diese Genealogie gegebenenfalls ausdifferenzieren wäre.

nach Pielows Ausführungen deshalb wichtig, weil sich dann „eine ‚arkadische‘ Freizone“ bilden kann, „in der sonst nicht Möglichen oder Tabuiertes frei wird“ (Pielow 1990: 33). Im Hinblick auf die Schreibenden selbst hält Pielow fest: „Arbeiter und Bauern machen sich kaum auf den Weg zur Freischreibkultur [...]. Wohl aber Angestellte aller Ränge [...] (C4-Prof's und Steuerberater eingeschlossen)“, auch „wirkliche Hausfrauen gehören dazu, auch Bauersfrauen, vereinzelt, nie die Bauernmänner selbst“ (Pielow 1990: 33). In diesen Ausführungen konturiert sich die Schreibbewegung als eine bürgerliche Bewegung, deren Träger*innen zu einem Gutteil aus mittelständisch-akademischen Milieus stammten. Obgleich die Akteur*innen der Schreibbewegung sich stets fasziniert zeigten vom Schreiben in der Arbeiterbewegung und den *Werkkreis Literatur der Arbeitswelt* immer wieder als Referenz benannten (Koch/Pielow 1984: 25 ff., Mattenklott 1979 20 ff.), wurde die relativ homogene soziale Zusammensetzung der Schreibgruppen offenbar nur durch schreibende Frauen aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus durchbrochen.

Was nun das Schreiben an sich betrifft, so hebt Pielow im Rückgriff auf Roland Barthes hervor, dass das Schreibbegehren der Beteiligten besonders vom Wunsch genährt wurde, einer standardisierten Alltagssprache zu entkommen und zum „Glanz“ einer anderen Sprache“ (Pielow, 1990: 34) vorzudringen, die authentischer, lebendiger und welterschließender sein sollte. Zu den konkreten Schreibpraktiken vermerkt Pielow weiter, dass das Schreiben und das Sprechen in der Schreibbewegung aufs Engste zusammengehörten: Immer war das gemeinsame Schreiben mit Gesprächen und Debatten über die Texte untrennbar verbunden. Nach Pielows Beobachtungen erzeugte der mündliche Austausch über das Geschriebene „eine andere Qualität der Kommunikation. Wir geben als Subjekte mehr von uns selbst hinein oder auch preis“ (Pielow 1990: 38). Dabei konnte ein Prozess in Gang kommen, der, so Pielow, „uns auf-, gegebenenfalls auch auseinanderbricht“ (Pielow 1990: 38) und der mitunter auch zu Abstürzen „ins Abgründige der eigenen zerklüfteten Psyche“ (Pielow 1990: 41) führte. Diese private, ich-nahe Dimension des kreativen Schreibens korrespondierte Pielows Darstellung zufolge mit einer prononcierten Reserviertheit dem professionellen Literaturbetrieb gegenüber. Weder strebten die Schreibenden eine Veröffentlichung der Texte außerhalb der Gruppe an noch spielte der ästhetische Anspruch an die Texte eine übermäßig große Rolle. Pielow spricht in diesem Zusammenhang von einer „Relativitätstheorie, den ästhetischen Rang betreffend“ (Pielow 1990: 41). Ästhetische Dichte war beim kreativen Schreiben „kein Wert an sich, sondern ein Wert für *uns* als Schreibkreisler“ (Pielow 1990: 39; Hervorh. i. O.). Literaturkritische Wertungskriterien traten in der Schreibbewegung also hinter den Wert der gemeinsamen ästhetisch-ludischen Erfahrung zurück. Nach Pielow schien diese spezifische Schreib Erfahrung bei den Beteiligten eine „Schreibmission“ zu erzeugen „für analoge Veranstaltungen in Schule, Hochschule, in der VHS, in der GEW, im Kolping oder in der IHK“ (Pielow 1990: 44). Den Befund, dass das kreative Schreiben Agent*innen seiner Diffusion hervorbrachte, bestätigt auch Katrin Bothes Darstellung, der zufolge die positiven Erfahrungen mit dem kreativen Schreiben bei den Akteur*innen offenbar in großem Ausmaß

den Wunsch weckten, diese Praxis auch anderen zugänglich zu machen (Bothe 2005: 23 ff.).

Ehe wir uns nun der Analyse des kreativen Schreibens der Schreibbewegung zuwenden, fassen wir seine wichtigsten Charakteristika noch einmal zusammen: Das kreative Schreiben fand vor allem bei einem mittelständisch-akademischen Publikum Anklang, das die neuen Schreibpraktiken in der Gruppe nutzte, um sich im Medium einer literarisch grundierten Sprache mit sich selbst und seinen Erfahrungsräumen auseinanderzusetzen und mit anderen auf eine außeralltägliche Weise in Kommunikation zu treten. Dabei wurden (soziale) Räume geschaffen, in denen sonst Tabuiertes ausgesprochen und besprochen werden konnte. Für die Akteur*innen hatten weder Veröffentlichungsabsichten große Bedeutung² noch standen ästhetische Wertungskriterien für sie im Vordergrund. Wichtiger waren der affektive Aspekt des Schreibens und das Empfinden einer spezifischen Bedeutsamkeit, welche viele Akteur*innen der Schreibbewegung dazu veranlassten, das Schreiben als produktive Ressource sowohl für das Individuum als auch für das Kollektiv zu verstehen und es auch in anderen sozialen und institutionellen Kontexten zu fördern. Diese intensiv empfundene individuelle und soziale Bedeutsamkeit des kreativen Schreibens nahmen die Akteur*innen der 1980er-Jahre als einen neuralgischen Punkt der Schreibbewegung wahr, über dessen konkrete Beschaffenheit sie allerdings keine rechte Klarheit gewinnen konnten. Vielmehr bezogen sie sich darauf als auf eine Leerstelle, die sich mit der Zeit vielleicht würde füllen lassen.

III

Möchte man sich dieser Leerstelle annähern, hilft zunächst ein soziologischer Blick auf den historischen Kontext der Schreibbewegung. Ebenso wie die anderen Basisbewegungen der Zeit beginnt sie, sich Ende der 1970er-Jahre in der damaligen Bundesrepublik Deutschland³ zu formieren, und entfaltet in den 1980er-Jahren ihre intensivste Aktivität. Die Schreibbewegung fällt damit in jene Zeitspanne, die Andreas Reckwitz und andere Soziolog*innen als Schwellenphase am Übergang von der sogenannten organisierten Moderne zur Spätmoderne beschrieben haben. Die organisierte oder industrielle Moderne hat nach Reckwitz' Periodisierung ihre Hochphase von den 1950er- bis zu den 1970er-Jahren (Reckwitz 2017: 42) und wird in den 1980er-Jahren in vielen gesellschaftlichen Bereichen von der Spätmoderne abgelöst. Für Reckwitz ist die organisierte Moderne von einer „soziale[n] Logik des Allgemeinen“ (Reckwitz 2017: 28) geprägt. Wie er in seinem Buch

² Es gab innerhalb der Schreibbewegung freilich auch Gruppen, die sich um die Schaffung von Veröffentlichungsforen für die Laientexte bemühten. Diese Foren waren, wie etwa die „Literaturpostämter“, als Alternativen zum klassischen Literaturbetrieb konzipiert und wurden als Keimzellen einer ‚Gegenöffentlichkeit‘ konzeptualisiert. Entsprechend wurden auch hier überschaubare Adressat*innen-Kreise angesprochen (Rolfes 1989: 274 f.).

³ Auch in der DDR bildete sich ab den 1950er-Jahren ein Laienschreiben aus, das kürzlich von Anne M. N. Sokoll in ihrem Buch *Die schreibenden Arbeiter der DDR* (2021) umfassend aufgearbeitet wurde.

Die Gesellschaft der Singularitäten (2017) ausführt, durchdringt die ‚soziale Logik des Allgemeinen‘ in den Jahrzehnten ihrer Dominanz die überwiegende Mehrheit der gesellschaftlichen Teilsysteme und beruht im Wesentlichen auf dem Prinzip der Rationalisierung (Reckwitz 2017: 27). Die Logik des Allgemeinen antwortet Reckwitz zufolge auf ein Knappheits- und ein Ordnungsproblem. Sie zielt also auf eine Abwehr von drohendem Mangel und auf eine stabile Regulierung des menschlichen Zusammenlebens (Reckwitz 2017: 32). Diese Stoßrichtung der Logik des Allgemeinen bedingt nach Reckwitz eine „Standardisierung, Formalisierung und Generalisierung sämtlicher Einheiten des Sozialen“ (Reckwitz 2017: 28) und ermöglicht dadurch Effizienz, Steuerbarkeit, Planbarkeit und den Zugang zu Ressourcen für möglichst viele. Konkret zeigt sich die Logik des Allgemeinen im Bereich der Ökonomie in fordistisch geprägten Arbeitswelten sowie in der Massenproduktion und -konsumtion; politisch dominiert das sozialdemokratisch-keynesianische Modell und im Sozialen die Ausbildung einer nivellierten Mittelstandsgesellschaft, die besonders im Europa der *Trente glorieuses* (1945–1975) die Züge einer Wohlstandsgesellschaft annimmt (Reckwitz 2017: 43 f). Resümierend stellt Reckwitz fest: „Die organisierte Moderne ist im Kern eine Gesellschaft der Gleichen, der rechtlichen Egalität und sozialen Gleichförmigkeit“ (Reckwitz 2017: 45).

Die egalitäre soziale Grundausrichtung der organisierten Moderne korreliert nach Reckwitz auf Ebene der Akteur*innen „mit einer Gleichförmigkeit der Subjekte“ (Reckwitz 2017: 45). Diese ‚Gleichförmigkeit der Subjekte‘ impliziert eine Ausrichtung der Individuen auf das ‚Durchschnittliche‘, die Reckwitz mit David Riesman auf den Begriff der „sozial angepassten Persönlichkeit“ bringt (Reckwitz 2017: 9). Dazu führt Reckwitz aus:

„Es handelt sich um ein Subjekt, das eine extreme Sensibilität für die sozialen Rollenerwartungen seiner peers entwickelt, denen es mit hoher Anpassungsfähigkeit folgt. Verknüpft mit dieser Orientierung an sozialen Standards der Normalität ist eine radikale Disziplinierung der Emotionen.“ (Reckwitz 2017: 44)

Die Anpassung an das nach gesellschaftlichem Konsens ‚Normale‘ und ‚Vernünftige‘ hat neben der Affektkontrolle allerdings noch eine weitreichende Implikation: Sie führt zu einer rigorosen Abwertung und Verdrängung dessen, was vom vermeintlich Normalen abweicht. Das Abweichende wird, wie Reckwitz formuliert, wahrgenommen als das „Unbedeutende, Unerwünschte oder gar Abstoßende, das [...] zu überwindende Andere“ (Reckwitz 2017: 45). Am schärfsten bekämpft wird dieses ‚Andere‘ in „vorgeblich anormalen und/oder asozialen Subjekte[n], die vom psychosozialen Komplex als Träger abweichenden Verhaltens klassifiziert werden“ (Reckwitz 2017: 45). Ab den 1970er-Jahren jedoch erzeugt die Ablehnung und Verdrängung dessen, was als anormal oder abweichend gilt, in sich zunehmend ausweitenden sozialen Milieus Unbehagen und Frustration. In dieser Zeit setzt nach Reckwitz ein Wandel ein, im Zuge dessen „die soziale Logik des Allgemeinen ihre Vorherrschaft verliert an die *soziale Logik des Besonderen*“ (Reckwitz 2017: II; Herv. i. O.). Diese ‚soziale Logik des Besonderen‘ kennzeichnet sich durch eine Aufwer-

tung und Positivierung von Individualität, Partikularität und Diversität (Reckwitz 2017: 47 f.). Daraus resultiert eine soziale Grundverfasstheit, die oft mit dem Postmoderne-Begriff beschrieben wird und die nach Reckwitz die westlichen Gesellschaften bis heute prägt. Die Logik des Besonderen schafft zwar ihrerseits Problemstellungen, die Reckwitz in *Die Gesellschaft der Singularitäten* im Detail analysiert, die im Hinblick auf das Ziel dieser Untersuchung hier aber nicht weiter zu interessieren brauchen.

Vieles spricht dafür, dass das Ungenügen an der dominierenden Logik des Allgemeinen und der ihr inhärenten Ausrichtung auf das Normale und Durchschnittliche eine der zentralen Triebkräfte für das Entstehen der Schreibbewegung der 1980er-Jahre war. Zahlreiche Äußerungen ihrer Protagonist*innen weisen in diese Richtung. Zu besonders eindringlichen Formulierungen findet etwa Bettina Rolfes in einem Text von 1989, in dem sie Gründe dafür anführt, dass sich Menschen dem kreativen Schreiben zuwenden:

„Immer weniger vermögen die Menschen in der Arbeit [...] oder im Konsum Möglichkeiten der Selbstverwirklichung zu erkennen. Die von der Werbung verordneten Identitätsbilder wollen einfach nicht passen.“ (Rolfes 1989: 276)

Um dieses Empfinden von Mangel und Ungenügen in seiner ganzen Tragweite zu veranschaulichen, zitiert Rolfes die Leiterin einer Schreibgruppe von krebserkrankten Frauen, die betont, wie wichtig es beim Schreiben sei, dass „die dunklen wie die hellen Gefühle deutlich wahrgenommen und zum Ausdruck gebracht werden können, daß sie nicht länger der Verdrängung, Bagatellisierung und Normierung des Alltags unterworfen bleiben“ (Rolfes 1989: 273).

IV

Diese Beobachtungen von Bettina Rolfes verweisen auf drei zentrale Problemstellungen, die für die Entstehung der Schreibbewegung ausschlaggebend waren: Zu ihnen gehört erstens die Wahrnehmung einer mangelnden Passung von gesellschaftlich dominierenden Rollenbildern und tatsächlichen individuellen Lebenslagen, zweitens die Konstatierung eines Sinnbedürfnisses, das sich nicht stillen lässt mittels der Sicherheit eines festen Arbeitsplatzes und der Teilhabe an Wohlstand und Massenkonsum; und drittens der individuelle Leidensdruck, den die Logik des Allgemeinen zu erzeugen vermag aufgrund ihres Anspruchs auf Affektkontrolle und der Verdrängung und Abwertung des vermeintlich Abweichenden. Besonders virulent wird dieser Leidensdruck vor allem dort, wo sozial unerwünschte Affekte von physischen und psychischen Leiden herrühren, die in Akten institutioneller und symbolischer Gewalt als das Andere bzw. als Störung des Normalen ausgegrenzt, entwertet oder ridiculisiert werden. Aufgrund seiner spezifischen Virulenz eignet sich der Leidensdruck als Dreh- und Angelpunkt, wenn wir uns den Implikationen

dieser Problemstellungen zuwenden und die Art und Weise in den Blick nehmen, wie die Schreibbewegung sie mit ihrer Praxis des kreativen Schreibens adressiert.

Nach unseren bisherigen Beobachtungen resultiert also aus den Ausgrenzungs-, Entwertungs- und Verdrängungsmechanismen der Logik des Allgemeinen ein Leidensdruck, der in den 1970er-Jahren emergent wird. Jenseits der Schreibbewegung belegt dies etwa auch jene Strömung in der deutschsprachigen Literatur der 1970er-Jahre, die als ‚Neue Subjektivität‘ Eingang in die Literaturgeschichte gefunden hat. Der Neuen Subjektivität werden autobiografisch grundierte Texte zugerechnet, die von Erfahrungen mit Krankheit und Sucht, Konflikten mit der Elterngeneration, Leiden an sozialen Zwängen und den damit einhergehenden psychischen Belastungen erzählen (Schnell 1993). In den Fokus rücken dabei Realitätsausschnitte und Erfahrungsgehalte, die der Logik des Allgemeinen als unerwünscht und abstoßend gelten. Aufgrund dieser Blickrichtung wird die neusubjektive Literatur regelmäßig mit der Schreibbewegung in Verbindung gebracht. So konstatiert etwa Thomas Anz ein enges Aufeinander-bezogen-Sein der beiden Strömungen und sieht ihr Verbindungsglied in der therapeutischen Funktion der Texte (Anz 1991: 240 f.). Dass eine therapeutische Dimension dem kreativen Schreiben der Schreibbewegung innewohnt, klang schon in Winfried Pielows Porträt der Bewegung an. Die von Katrin Bothe erwähnte Nähe der Schreibbewegung zur „Selbsterfahrungs- und Therapieszene“ (Bothe 2005: 24) verweist ebenso darauf wie eine Vermutung, die Angela Thamm auf der Loccumer Tagung in den Raum stellte: „Gibt es nicht einen ‚heimlichen‘ therapeutischen Hintergrund, der überall dort wirksam wird, wo Kreatives Schreiben angeregt wird, einerlei, ob man ihn anstrebt oder nicht?“ (Thamm 1990a: 192)⁴

In dieser therapeutischen Dimension des kreativen Schreibens der Schreibbewegung manifestiert sich ein weltanschaulicher Fluchtpunkt, der spezifisch für die Schwellensituation in den 1970ern und 1980ern zu sein scheint. Die von ihm ausgehenden Fluchtlinien führen nicht nur hin zur Schreibbewegung und zur Neuen Subjektivität, sondern auch zu jener massiven Ausweitung des Therapie- und Selbsterfahrungsangebots in den 1970er-Jahren, von der häufig als ‚Psychoboom‘ gesprochen wird (Tändler 2016). Was diese drei Phänomene verbindet, ist nicht nur ein generelles Aufbegehren gegen die Schattenseiten und Verdrängungsmechanismen der sozialen Logik des Allgemeinen, sondern auch die konkrete Enttäuschung über das Scheitern der Student*innen-Revolution von 1968. Mit ihren theoriegeleiteten Gesellschaftsentwürfen erschien die Student*innenbewegungen den Akteur*innen der 1970er- und 1980er-Jahre als eine alternative Spielart der Logik des Allgemeinen, die weder deren Ausgrenzungsdynamiken noch die daraus resultierenden Leiden aufzuheben vermochte. Gerade diese Leiden schienen aber das zentrale Hindernis für die Verwirklichung einer besseren Gesellschaft zu sein. Entsprechend verlagerten sich die utopischen Hoffnungen auf das Subjekt, genauer auf eine am Subjekt ansetzende Beseitigung von emotionalen Nöten und psychischen Störungen.

4 Dafür spricht auch die Entwicklung einer dezidiert poesietherapeutischen Linie innerhalb der Bewegung, wie sie unter anderem Hilarion Petzold und Ilse Orth, Jürgen vom Scheidt und Lutz von Werder vertraten.

Vor dem Hintergrund dieser Politisierung des Selbst urteilte etwa Gundel Mattenklott in ihrem Buch *Literarische Geselligkeit* (1979) über die Student*innenbewegung von 1968, dass sie es nicht vermocht hätte, „den ‚subjektiven Faktor‘ zu integrieren“ und dass sie deshalb „in Kleingruppen und Einzelgänger“ (Mattenklott 1979: 16) zerfallen sei. Noch expliziter klagte Bernward Vesper das Walten der Logik des Allgemeinen in der Achtundsechziger-Revolution an. Er schrieb in seinem von der Schreibbewegung hochgeschätzten Romanessay *Die Reise* (1977): „Die ‚Bewegung‘ vertauscht nur das Ziel, ist aber zur Befriedigung der Bedürfnisse nicht in der Lage. Sie opfert schlimmstenfalls unsere Generation. Aber es geht jetzt darum, die Freiheit hier zu beginnen, d. h. das Ich zu entwickeln.“ (Vesper 2009: 45) Diese Enttäuschung über die Student*innenbewegung verdichtete sich im Zuge der Suche nach Alternativen in den 1970er- und 1980er-Jahren zu einem neuen utopischen Gravitationszentrum: der Hoffnung, über eine Auseinandersetzung mit dem Selbst zu einer Veränderung der Gesellschaft zu gelangen. Um dieses utopische Gravitationszentrum kreisten, sich an den Rändern überschneidend, die Schreibbewegung, die Therapie- und Selbsterfahrungsszene und die Neue Subjektivität. Ihre gemeinsame Stoßrichtung bestand darin, Zugänge zum Subjekt jenseits der Logik des Allgemeinen zu eröffnen. Das Erschließen solch neuer Zugänge setzte das Bereitstellen von Freiräumen voraus, in denen sich die Ausrichtung am Allgemeinen suspendieren ließ. Solche Freiräume schufen die Schreibbewegung, die Therapieszene und die Neue Subjektivität auf jeweils unterschiedliche Weise.

Was die Therapieszene betrifft, so lässt sich auf die Thesen des französischen Soziologen Robert Castel verweisen, der bereits in den 1970er-Jahren eine soziale Theorie der „psychiatrische[n] Ordnung“ (Castel 1979) entwickelt hatte. Anknüpfend an Michel Foucault beschrieb er die Psychoanalyse als eine Formation, in der das, „was für den gesunden Menschenverstand zur Ordnung des Uneingestehbaren zählt, eingestanden und sogar aufgewertet wird“ (Castel 1987: 170). Dies gelingt, weil innerhalb der Formation der Psychoanalyse politische, religiöse und moralische Maßstäbe eingeklammert werden. In diesem Sinne ist die Analyse-Couch nach einem Wort von Alois Hahn ein „existentiell ‚extraterritoriale[r] Bezirk‘ [...]“ (Hahn 1987: 16). Sie fungiert als Freiraum, in dem anderswo Nicht-Sagbares artikuliert und zum Gegenstand der Auseinandersetzung und Reflexion werden kann. Auf diesen von der Psychoanalyse präformierten ‚extraterritorialen Bezirk‘ greift die Therapieszene zurück.

Die Neue Subjektivität hingegen partizipiert als literarische Strömung am gesellschaftlichen Teilsystem der Kunst. Dieses richtet sich – systemtheoretisch gesprochen – seit Anbruch der bürgerlichen Moderne an ästhetischen Leitunterscheidungen aus und stellt damit einen Raum bereit, in dem normative Kategorien aus der Logik des Allgemeinen wie etwa Ethik oder Zweckrationalität außer Kraft gesetzt sind und gesellschaftlich Verdrängtes und Unsagbares thematisierbar wird.

V

Während die Therapieszene und die Neue Subjektivität auf bewährte Freiheitsenklaven der Moderne zurückgreifen, geht die Schreibbewegung einen vergleichsweise innovativeren Weg: Um zu einer Suspension der Logik des Allgemeinen zu gelangen, aktiviert sie das Modell der ‚literarischen Geselligkeit‘, dessen Genealogie Gundel Mattenklott in ihrem gleichnamigen Buch rekonstruiert hat (Mattenklott 1976: 7ff.). Das Modell der literarischen Geselligkeit gewinnt seine Spezifik dadurch, dass es eine eigentümliche Zwischenstellung einnimmt zwischen der Literatur als Teil des Kunstsystems und der sozialen Institution der bürgerlichen Geselligkeit, die sich über die Praxis der Konversation konstituiert. Mit dem Anknüpfen an das System Literatur hat die literarische Geselligkeit Anteil an einem jener extraterritorialen Bezirke der Moderne, in denen die Logik des Allgemeinen suspendiert ist, ermöglicht doch die Literatur neben ästhetisch-ludischem Erleben auch die Artikulation von gesellschaftlich Tabuiertem, Entwertetem und Verdrängtem; gleichzeitig ist die literarische Geselligkeit jedoch über die bürgerliche Konversationspraxis auch auf die Binnenbezirke der Logik des Allgemeinen ausgerichtet. Denn die Konversation zielt auf eine diskursiv-reflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich dominanten Logiken. Wie Angelika Linke in ihrem Standardwerk *Sprachkultur und Bürgertum* von 1996 konstatiert, ist Konversation im Kern eine gesellschaftliche Unterhaltung, die sich in einer „sozial markierten Halböffentlichkeit“ (Linke 1996, 170) vollzieht und eine spezifische soziale Funktion erfüllt, die Linke als „Funktion der *Vergesellschaftung*“ fasst (Linke 1996: 170; Herv. i. O.). Verstehen wir ‚Vergesellschaftung‘ in einem weiten Sinne als Transformation des Ungesellschaftlichen ins Gesellschaftliche, so kann darunter auch eine Überführung des von der Logik des Allgemeinen Exkludierten in das Gesellschaftliche subsumiert werden. Akzeptieren wir diese Prämisse, können wir den Bogen zur Eingangsfrage schlagen und einen Deutungsversuch der „*kulturrevolutionären* Brisanz“ (Pielow 1990: 44; Herv. i. O.) des kreativen Schreibens der Schreibbewegung unternehmen: Die für die zeitgenössischen Akteur*innen im Dunkeln gebliebene transformative Kraft der Schreibbewegung würde dann vom Brückenschlag herrühren, den das kreative Schreiben bewerkstelligt zwischen der Freiheitsenklave Literatur und der auf Vergesellschaftung ausgerichteten bürgerlichen Konversation.

Dies gelingt aufgrund der Zweigliedrigkeit der Praxis des kreativen Schreibens: Als erste Teilpraktik aktiviert das literarisch inspirierte Schreiben zunächst den Enklavencharakter der Literatur und eröffnet damit nicht nur einen Zugang zur Sphäre des Ästhetischen, sondern es sorgt vor allem auch für eine Suspension der Logik des Allgemeinen. Damit erschließt die Teilpraktik des Schreibens jene „arkadische‘ Freizone“ (Pielow 1990: 33), in der nach Pielows Zeugnis „sonst nicht Möglichen oder Tabuiertes frei wird“ (Pielow 1990: 33). Das auf diese Weise Freigesetzte wird dann aber wieder aufgefangen und zwar über die zweite Teilpraktik des kreativen Schreibens: das Gespräch über die Texte. Im Gespräch wird das im enttabuisierenden Modus des Literarischen Artikulierte in den Modus

der Konversation übergeführt und so für eine Vergesellschaftung jenseits der Enklave Literatur aufbereitet.

Der hier beschriebene Brückenschlag zwischen dem enttabuisierenden Modus der Literatur und dem vergesellschaftenden Modus der Konversation bedingt wohl auch das eigentümliche Nähe-Distanz-Verhältnis der Schreibbewegung zum Literaturverständnis der bürgerlichen Moderne: Um den angestrebten enttabuisierenden Effekt zu erreichen, musste das Literarische beim kreativen Schreiben einerseits von seiner extraterritorialen Aura umgeben bleiben, der Mythos vom „Glanz‘ einer anderen Sprache“ (Pielow 1990: 34) musste wirken können. Um die vergesellschaftende Transformation des literarisch Freigesetzten sicherzustellen, bedurfte es andererseits einer entschiedenen Entauratisierung und Demokratisierung des Literarischen⁵. Dieses Spannungsverhältnis findet seinen Ausdruck auch im Begriff des kreativen Schreibens selbst. Mit diesem Konzept markierte die Schreibbewegung ihre Distanz zum tradierten bürgerlichen Literaturbegriff und vor allem zum ihm innewohnenden Geniegedanken. Die auf Bernward Vesper zurückgehende Parole „Jeder kann es, jeder! Es gibt keine Künstler mehr!“ (Vesper 2009: 52; kursiv i. O.) ist Ausdruck dieser Distanzierungsbewegung und des Bestrebens, die kulturellen Einhegungen zu durchbrechen, die die autonome Kunst der Moderne zu einer nicht allen zugänglichen Enklave innerhalb der Logik des Allgemeinen machten, einer Enklave, in der nur geniale Ausnahme-Individuen zu stellvertretenden Aussagesubjekten des Anderen werden konnten.

Mit ihrem Brückenschlag zwischen der Literatur als extraterritorialem Bezirk und der auf Vergesellschaftung zielenden bürgerlichen Konversation schuf die Schreibbewegung der 1980er-Jahre einen neuen Ort der Selbst- und Weltthematisierung. Mit solchen Orten hat sich der Soziologe Alois Hahn im Kontext moderner Identitätsbildung beschäftigt und ihren institutionellen Charakter herausgearbeitet. Nach Hahn werden an unterschiedlichen Orten der Selbstthematisierung – wie etwa bei der Beichte oder in der Psychoanalyse – jeweils ganz bestimmte Formen der Beschäftigung mit dem Selbst initiiert, die wiederum zur Konstruktion spezifischer Selbstbilder bzw. Identitäten führen (Hahn 1987). Die Bandbreite der historisch jeweils verfügbaren Identitätsmuster hängt demnach für Hahn „von den institutionellen Selbstthematisierungsmöglichkeiten ab, die in einer Gesellschaft zu Gebote stehen“ (Hahn 1987: 11). Diese institutionellen Selbstthematisierungsmöglichkeiten bedingen Identitätskonstruktionen insofern, als sie erstens darüber entscheiden, welche Selektionsmuster bei der Selbstthematisierung zum Einsatz kommen (Was kann gesagt werden und was nicht?), zweitens legen sie fest, welche Darstellungsformen wofür zur Verfügung stehen (Wie kann etwas gesagt werden?; im Modus des Lächerlichen, des Tragischen etc.) und schließlich bestimmen sie darüber, wer überhaupt Zugang zur Selbstthematisierung hat (Wer darf sprechen?) (Hahn 1987: 16 f.).

5 Den Boden dafür hatte unter anderem die Debatte um den ‚Tod der Literatur‘ bereitet, der Hans Magnus Enzensberger und Karl Markus Michel im *Kursbuch 15* von 1968 entscheidende Impulse gegeben hatten.

VI

Nehmen wir uns abschließend den zweiten Teil der eingangs gestellten Frage vor, die sich nun präziser fassen lässt: In welcher Hinsicht hat das kreative Schreiben der Schreibbewegung sozialen Wandel bewirkt und zur Ablösung der sozialen Logik des Allgemeinen durch die soziale Logik des Besonderen beigetragen? Betrachten wir dazu noch einmal den Ort der Selbst- und Weltthematisierung, den das kreative Schreiben geschaffen hat, und greifen wir dabei auf die von Alois Hahn beschriebenen Aspekte zurück. Was die Selektion des Sagbaren betrifft, so lässt sich klar eine Ausweitung seiner Grenzen konstatieren. Immer wieder betonen die Akteur*innen der Schreibbewegung die Wichtigkeit des Durchbrechens von „Gewohnheiten des (Ver-)Schweigens“ (Thamm 1990b: 194), vor allem mit Blick auf die Leiden, welche die Verdrängungs- und Entwertungsmechanismen der Logik des Allgemeinen verursachen. So können beim kreativen Schreiben etwa Erzählungen von persönlichem Leid artikuliert werden; Raum gegeben wird aber auch dem Thematisieren kollektiver Traumata. Dies wird etwa deutlich, wenn Helmut H. Koch und Winfried Pielow in ihrem gemeinsamen Buch *Schreiben und Alltagskultur* von 1984 feststellen:

„Der Schock des Filmes ‚Holocaust‘ hat sichtbar gemacht, wie wenig verheilt die Wunden der Vergangenheit sind, wie krank eine ganze Generation noch ist, wie notwendig es ist, individuell und gemeinsam – auch schreibend – sich selbst wiederzufinden und neu zu definieren.“ (Koch/Pielow 1984: 15)

Im Hinblick auf die Frage, wer Zugang hat zur Selbstthematisierung, hat sich für das kreative Schreiben zunächst gezeigt, dass die Träger*innen-Gruppe der Schreibbewegung größtenteils aus dem Bildungsbürgertum stammte. Es hat sich aber auch erwiesen, dass diese Träger*innen-Gruppe intensiv um eine Verbreitung des kreativen Schreibens in anderen sozialen Kontexten bemüht war und danach trachtete, den Zugang zu dem von ihr geschaffenen Ort der Selbst- und Weltthematisierung auszuweiten. Dies schien besonders gut zu gelingen in Bezug auf das Eröffnen von Artikulationsgelegenheiten für Frauen. So beschrieb etwa Marina Müller auf der Loccumer Tagung Frauenschreibgruppen „als Nische/Raum für eigene Entwicklungen gegen bestehende Sprach- und Machtlosigkeit von Frauen im Patriachat“, als einen Ort für die „Suche nach eigenen Ausdrucksmöglichkeiten für Erlebtes“ und für die „Entwicklung eines eigenen Blickes auf die Welt“ (alle Zitate: Müller 1990: 121).

Im Hinblick auf die Darstellungsformen schließlich wird beim kreativen Schreiben durch das Experimentieren mit literarischen Genera, Stil-Lagen und Formen eine Vielfalt an Narrationsmustern und Aussageweisen verfügbar.⁶ Diese Vielfalt ermöglicht ein Expe-

⁶ Eine besonders aufschlussreiche Beschreibung der Ermöglichungseffekte von Genres im Kontext des kreativen Schreibens hat Barbara Glindemann 2001 in ihrer Dissertation zum *Creative Writing* vorgelegt (Glindemann 2001: 156 ff.).

rimentieren mit Identitätsentwürfen und Weltwahrnehmungsweisen. Denn Narrationen, Topoi und Stilgesten aus dem Repertoire der Literatur erlauben die Erprobung von alternativen Erzählungen des Selbst ebenso wie ein Reframing von Phänomenen der sozialen Umwelt.⁷ In der geschützten Halböffentlichkeit der Gruppe lassen sich so die Besonderheit und das Eigenrecht unterschiedlichster Individualbiografien entfalten und es lassen sich Erfahrungen mit einer (ästhetischen) Umcodierung der Wahrnehmung sammeln.

Fassen wir zusammen: Als zentrale Triebfeder für das Entstehen des kreativen Schreibens der Schreibbewegung der 1980er-Jahre hat sich in dieser Analyse das Ungenügen an der sozialen Logik des Allgemeinen mit ihren Ausgrenzungs- und Entwertungsmechanismen erwiesen. Dieses Ungenügen bearbeitete die Schreibbewegung in der Praxis des kreativen Schreibens mit einem Brückenschlag zwischen Literatur und Konversation, durch den sie einen spezifischen neuen Ort der Selbst- und Weltthematisierung schuf. Dieser Ort kennzeichnete sich durch eine hohe soziale und reflexive Dichte im Inneren sowie eine hohe Durchlässigkeit nach außen. Ebendiese Durchlässigkeit des kreativen Schreibens war entscheidend für die (Mit-)Produktion einer zentralen Dimension des sozialen Wandels, der sich an der Schwelle von der organisierten Moderne zur Spätmoderne vollzog: die Ablösung der sozialen Logik des Allgemeinen durch die soziale Logik des Besonderen. Dabei beförderte die Schreibbewegung das Dominant-Werden der sozialen Logik des Besonderen insofern, als sie in der Praxis des kreativen Schreibens ein Wechselspiel von literarisch initiiertem Artikulation von Verschwiegenem und Verdrängtem und dessen Vergesellschaftung im Modus der Konversation ermöglichte und damit zur Aufwertung von Individualität, Partikularität und Diversität beitrug.

Literatur

- Anz, Thomas (1991): Schreibbewegung, Neue Subjektivität und Literatur der Gegenwart. In: Jens, Walter (Hrsg.): *Schreibschule. Neue deutsche Prosa*. Frankfurt a. M.: S. Fischer. 238–244.
- Bothe, Katrin (2005): Vom Elfchen zum Textlektorat. Wendepunkte des Kreativen Schreibens in Deutschland. In: Ermert, Karl/Kutzmutz, Olaf (Hrsg.): *Wie aufs Blatt kommt, was im Kopf steckt. Über Kreatives Schreiben*. Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung. 22–33.
- Castel, Robert (1979): *Die psychiatrische Ordnung. Das goldene Zeitalter des Irrenwesens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

7 Wie eine solche literarisch geleitete Suchbewegung nach Formen des Ausdrucks jenseits des Gewohnten und sozial Präformierten aussehen kann, zeigt etwa Lutz von Werders Vorschlag, expressionistisches Schreiben poetisch-therapeutisch zu nutzen. Nach der Lektüre eines Gedichts wird ein ‚Urtext‘ zum selben Thema geschrieben, der dann nach expressionistischen Stilmerkmalen überarbeitet und schließlich gemeinsam mit der Gruppe biografisch und soziologisch gedeutet wird (von Werder 1988: 225 ff.).

- Castel, Robert (1987): Die Institutionalisierung des Uneingestehbaren und die Aufwertung des Intimen. In: Hahn, Alois/Kapp, Volker (Hrsg.): *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis. Bekenntnis und Geständnis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 170–180.
- Fritzsche, Joachim (1990): Was bewegt die Schreibbewegung (nun)? Einleitende Fragen zur Schlußdiskussion. In: Ermert, Karl/Bütow, Thomas (Hrsg.): *Was bewegt die Schreibbewegung? Kreatives Schreiben – Selbstversuche mit Literatur*. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum. 209–211.
- Glindemann, Barbara (2001): *Creative Writing in England, den USA und Deutschland*. Frankfurt a. M. [et al.]: Peter Lang.
- Hahn, Alois (1987): Identität und Selbstthematisierung. In: Hahn, Alois/Kapp, Volker (Hrsg.): *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis. Bekenntnis und Geständnis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 9–24.
- Hein, Jürgen/Koch, Helmut H./Liebs, Elke (1984): *Das Ich als Schrift. Über privates und öffentliches Schreiben heute*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Koch, Helmut H./Pielow, Winfried (1984): *Schreiben und Alltagskultur*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Linke, Angelika (1996): *Sprachkultur und Bürgertum. Zur Mentalitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts*. Stuttgart: Metzler.
- Mattenklott, Gundel (1979): *Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule*. Stuttgart: Metzler.
- Müller, Marina (1990): Merkmale aus der Arbeit der Gruppe. In: Ermert, Karl/Bütow, Thomas (Hrsg.): *Was bewegt die Schreibbewegung? Kreatives Schreiben – Selbstversuche mit Literatur*. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum. 121.
- Pielow, Winfried (1990): Über die literarische Kultur des Schreibkreises. In: Ermert, Karl/Bütow, Thomas (Hrsg.): *Was bewegt die Schreibbewegung? Kreatives Schreiben – Selbstversuche mit Literatur*. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum. 30–47.
- Raschke, Joachim (1988): *Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriß*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Rolfes, Bettina (1989): Von der Schreibbewegung zu einer möglichen Wissenschaft vom Schreiben. In: Förster, Jürgen/Neuland, Eva/Rupp, Gerhard (Hrsg.): *Wozu noch Germanistik? Wissenschaft – Beruf – Kulturelle Praxis*. Stuttgart: Metzler. 270–279.
- Schnell, Ralf (1993): „Neue Subjektivität“ – Tendenzen der 70er Jahre (1969–1977). In: Ders.: *Geschichte der deutschsprachigen Literatur seit 1945*. Stuttgart: Metzler. 392–440.
- Sokoll, Anne M. N. (2021): *Die schreibenden Arbeiter der DDR*. Bielefeld: transcript.
- Tändler, Maik (2016): *Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren*. Göttingen: Wallstein.

- Thamm, Angela (1990a): Kreatives Schreiben und Psychotherapie. Anregungen für die Arbeit in der Gruppe. In: Ermert, Karl/Bütow, Thomas (Hrsg.): *Was bewegt die Schreibbewegung? Kreatives Schreiben – Selbstversuche mit Literatur*. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum. 192–193.
- Thamm, Angela (1990b): Erfahrungen und Perspektiven des Kreatives Schreibens im Rahmen der Integrativen Poesie- und Bibliothherapie. In: Ermert, Karl/Bütow, Thomas (Hrsg.): *Was bewegt die Schreibbewegung? Kreatives Schreiben – Selbstversuche mit Literatur*. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum. 194–198.
- Vesper, Bernward (2009): *Die Reise*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Werder, Lutz von (1988): *Schreiben als Therapie. Ein Übungsbuch für Gruppen zur Selbsthilfe*. München: Pfeiffer.

Autorin

Doris Pany-Habsa, Dr. phil., Leiterin des Schreibzentrums der Karl-Franzens-Universität Graz.

Kreatives Schreiben – eine philosophische Begriffsreflexion

Selim Pekel

Abstract

Dieser Artikel ist eine philosophische Begriffsreflexion, die nach den wesentlichen Eigenschaften der Einzelbegriffe *Kreativität* und *Schreiben* fragt, wobei die *Kreativität* im Fokus steht. Der Artikel widerspricht gängigen Definitionen, die Wertvollsein im Sinne einer moralischen Kategorie als wesentlich für die *Kreativität* bestimmen. Dafür rekonstruiert er diesbezüglich im (englischsprachigen) Forschungsdiskurs bereits formulierte Einwände und plädiert ebenfalls dafür, stattdessen vom (wertneutralen) Nutzen zu sprechen. Anschließend erläutert er, warum zur *Kreativität* außerdem eine Plötzlichkeit und Erlebnishaftigkeit gehören, ohne die der Begriff nicht gedacht werden kann und die deshalb wesentliche Eigenschaften des Begriffs sind.

Einleitung

Eine *philosophische Begriffsreflexion* ist ein zielgerichtetes Nachdenken, um (1) die wesentlichen Merkmale eines Begriffs zu ergründen und (2) herauszuarbeiten, wie diese sich zueinander verhalten. *Wesentlich* sind jene Merkmale, „die ein Seiendes nicht verlieren kann, ohne aufzuhören, es selbst zu sein“ (Hammer 2008: 679). Die sprachliche Struktur des Begriffs *kreatives Schreiben* legt nahe, wie diesbezüglich erfolversprechend vorzugehen ist: Es handelt sich um ein Begriffspaar, das aus der Zusammenführung zweier Einzelbegriffe – *Schreiben* und *Kreativität* – gewonnen wird. *Kreatives Schreiben* ist eine Teilmenge der Obermenge *Schreiben*, zu der notwendig und distinktiv die Eigenschaft gehört, *kreativ* zu sein. Diese Zusammenführung ist nur dann möglich, wenn das Begriffspaar alle wesentlichen Merkmale des *Schreibens* und der *Kreativität* einschließt und dabei widerspruchsfrei bleibt. Daher liegt nachfolgend der Fokus auf den genannten Einzelbegriffen. Die aus dieser Beschäftigung gewonnenen Erkenntnisse bilden das Fundament für eine prägnante Antwort auf die Frage, ob und wie sich *Kreativität* dem *Schreiben* als Merkmal der Unterscheidung von anderen Formen des *Schreibens* zuordnen lässt.

Schreiben

Manchmal ist es für eine Begriffsbestimmung hilfreich, *ex negativo* zu beginnen – also zu überlegen, was unter einem Begriff *nicht* zu verstehen ist. Ein Blick in die Fülle an schreibwissenschaftlichen Publikationen zeigt etwa folgende, selten explizit formulierte Setzung: *Schreiben* bezieht sich weder auf nicht-sprachliche Zeichensysteme (Musiknoten) noch auf formalsprachliche Aussagen (Mathematik, Programmiersprachen). Gemeint ist das schriftliche Sichtbarmachen *menschensprachlicher* Inhalte. Die grundlegende Struktur ist dabei immer die, dass *jemand* etwas mithilfe eines *Werkzeugs* (Stift, Tastatur) auf einer *Oberfläche* (Papier, Bildschirm) *fixiert* (Flusser 1994: 33). Beschrieben ist damit ein Gesamtprozess mit einzelnen Subprozessen, die sich „in einen zeitlichen und kausalen Zusammenhang bringen“ (Baurmann/Weingarten 1995: 14) lassen: Jedem *Schreibprozess* geht der Entschluss einer Person voraus, etwas schreiben zu wollen. Um diesen Willen zu realisieren, muss die Person bereits vor dem Schreiben über theoretisches „Schreibwissen“ (Baurmann/Weingarten 1995: 14) und die jeweiligen motorischen Fähigkeiten verfügen. *Schreibwissen* lässt sich mit Vilem Flusser genauer bestimmen als die Kenntnis über Buchstaben, deren Bedeutung, die Rechtschreibregeln, das grammatikalische System und die Wortbedeutungen innerhalb einer konkreten Sprache sowie die Botschaft, die man schriftlich festhalten will (Flusser 1994: 32). Flussers letzter Punkt lässt sich dahingehend korrigieren, dass eine Person nicht wissen muss, was sie schreiben will, auch wenn das oft der Fall sein dürfte. Es kann auch schon ausreichend sein, dass sie weiß, wie sie schreiben will – nach diesem Prinzip funktioniert etwa das *Freewriting*. Zum *Schreiben* gehört zudem immer ein *Schreibbewusstsein*, dass einerseits den anfänglichen Schreibentschluss und andererseits die bewusste Erlebniswahrnehmung umfasst: *Ich schreibe gerade*. Im Laufe des Schreibens kann dieses Schreibbewusstsein sicherlich auch in den Hintergrund rücken, etwa wenn es zu einem Flow-Erlebnis kommt (Csikszentmihalyi 1988: 15 ff.).

Auch die von Flusser genannten Materialien, also Schreiboberfläche und Schreibwerkzeug, müssen bereits verfügbar sein, damit es möglich ist, zu schreiben. Die dann folgende Schreibhandlung setzt einen transformativen, produktiven und kommunikativen Kreislauf in Gang, in dem zunächst nur einer Person zugängliche geistige, also nicht-materielle Bewusstseinsinhalte auf einer Oberfläche materialisiert werden. Wer schreibt, liest zugleich unweigerlich auch das Geschriebene, womit der materialisierte Inhalt wieder zu einem Bewusstseinsinhalt umgewandelt wird. Da Materielles sinnlich wahrnehmbar ist, ist das Geschriebene im Gegensatz zu Gedanken auch für Außenstehende erfahrbar und je nach Kontext verstehbar. Das aus diesem Schreibprozess hervorgehende Schreibprodukt steht bei genauerer Betrachtung nicht am Ende der Schreibhandlung, sondern beginnt mit dem Handlungsanfang bereits zu *werden* – ähnlich dem Umstand, dass Menschen zwar nicht tot sein können, so lange sie leben, aber schon mit der Geburt anfangen zu sterben.

Zur Kausalität kommt eine potenzielle Wechselwirkung hinzu: Es ist zwar richtig, dass bereits schreibtheoretisches Wissen vorhanden sein muss, um schreiben zu können, doch das Schreiben führt zu einem Zugewinn an Schreiberfahrung, die dieses Wissen mehrern kann. Dieses Mehr an Wissen wiederum kann seinerseits die Schreibhandlung verändern. Schreiben ist demnach eine *techné* im aristotelischen Sinne, ein lehr- und lernbares Handwerk bzw. Können, bei dem der „Zusammenhang zwischen Hervorbringen und der Kenntnis fester Regeln, der Einsicht in die Gründe und die Natur der Sache“ (Suhr 2008: 604) zentral ist. Das Besondere des Schreibhandwerks in Abgrenzung zu anderen Handwerken ist seine Beziehung zu den genannten festen Regeln. Als schriftliche Fixierung sprachlich ausgedrückter Bewusstseinsinhalte ist es ähnlich offen für Regelbrüche wie die Sprache selbst. Sicherlich gibt es einige Ausnahmen, die keinen Raum für Sprach- bzw. Schreibspiele lassen (etwa Gesetzestexte), doch grundsätzlich besteht diese Möglichkeit und ist in der Gesellschaft anschlussfähig. Andernfalls würden wir keine Gedichte lesen, weil sie die Maxime verletzen, eindeutig zu sein, oder keine Geschichten lesen, weil sie die Maxime verletzen, die Wahrheit zu sagen (Grice 1957: 377 ff.).

Abschließend lässt sich also Folgendes festhalten: *Schreiben* meint eine komplexe, intentionale, lernbare, produktive und kommunikative Handlung, mit der geistige Inhalte auf einer Oberfläche materialisiert werden, um sie für sich selbst oder andere zugänglich zu machen. Hierbei sind der Erfolg des Vorhabens oder die Qualität des Schreibprodukts nicht ausschlaggebend. Entscheidend ist, dass am Anfang der Schreibwille steht. Man denke an eine Katze, die wild auf einer Tastatur herumspringt, und dass im Zeitfenster der Unendlichkeit auf dem Bildschirm zwangsläufig irgendwann ein wunderschönes Gedicht zu lesen sein wird. Würden wir davon sprechen, dass die Katze dieses Gedicht geschrieben hat? Nein, denn es fehlt ein Subjekt, das (1) handeln und (2) die Handlung sowie das Geschriebene als zu ihm gehörig empfinden kann – es fehlt also die *me-ness* bzw. *mineness*-Dimension (Zahavi 2020: 634 ff.).

Kreativität

Trotz einer Vielzahl unterschiedlicher Auffassungen im Detail herrscht im Kreativitätsdiskurs Einigkeit über viererlei: Erstens darüber, dass das Phänomen der Kreativität (insbesondere empirisch) schwer fassbar ist, was eine einheitliche Begriffsbestimmung erschwert. Zweitens darüber, dass zwischen verschiedenen Formen der Kreativität unterschieden werden kann (Helfand et al. 2016: 15 ff.). Drittens darüber, dass sowohl Personen als auch Prozesse oder Produkte kreativ sein können. Viertens darüber, dass ein X nur dann *kreativ* ist, wenn es *originell* und *wertvoll* ist (eine Übersicht geben Paul/Kaufman 2014: 3 ff.). *Kreativität* umfasst demnach (1) die Fähigkeit einer Person, originelle und wertvolle Ideen zu generieren, und zugleich das Vermögen, kreative von nicht-kreativen Ideen zu unterscheiden, (2) den Prozess, in dem diese Ideen generiert werden, und (3) die Evaluation, mit der a) das grundsätzliche Kreativsein eines X (kreativ/unkreativ) sowie b) sein Kreativitäts-

grad (X ist kreativer bzw. unkreativer als Y) bestimmt wird. Bevor nun analog zum Schreibprozess der zeitlich-kausale Ablauf der Kreativität rekonstruiert werden kann, sind die beiden genannten Kriterien des Kreativseins zu überprüfen.

Ein X mit dem Prädikat *originell* zu versehen bedeutet, es als ursprünglich bzw. in irgendeiner Weise einzigartig zu markieren und damit von (möglichen) Imitationen abzugrenzen. Bezogen auf Personen ließe sich mit diesem Verständnis davon sprechen, dass jede Person originell, da in ihrer Art einmalig, ist. Da diese Bestimmung tautologisch wäre, meint auf Personen bezogene Originalität im Forschungsdiskurs nicht die Person selbst, sondern ihre Fähigkeit, originelle Ideen zu generieren. *Originalität* bringt als Kriterium allerdings zwei Probleme mit sich: Erstens ist unklar, ob damit die menschheitsgeschichtliche, gesellschaftliche oder individuelle Perspektive gemeint ist (Paul/Stokes 2018: 193 ff.). Ist etwa nur jene Erfindung des Rads originell, die die erste der Menschheitsgeschichte gewesen ist, oder jeweils die erste Erfindung in einer mit diesem Konzept noch unbekannten Gesellschaft? Oder angenommen, ein gegenwärtig mit dem Konzept *Rad* unbekannter, isoliert lebender Mensch erfände das Rad. Wäre seine Idee, die zu dieser Erfindung führt, originell? Zweitens weist bereits Kant darauf hin, dass Neuheit als Kriterium unzureichend ist, da sich auch viel origineller Unsinn schaffen lasse (Hirschi 1999: 236). Aus diesen Überlegungen heraus betont die Forschung, dass Kreatives nicht nur neu, sondern zugleich auch wertvoll sein müsse (Paul/Kaufman 2014: 3 ff.). Es gilt zu zeigen, dass a) *wertvoll* als *funktional-effektiv* („task appropriate“ bei Kaufman 2016: 25) näher bestimmt oder damit ersetzt werden muss und b) die Kreativitätskriterien um *erlebnishaft* und *plötzlich erkannt* ergänzt werden müssen.

Wert bezeichnet in der europäischen Kulturgeschichte zunächst eine ökonomische Kategorie. Er ist das normative Gegenstück zum *Preis*. Der Preis zeigt an, was eine Ware zu einem gegebenen Zeitpunkt, je nach Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage, tatsächlich kostet. Im Wert derselben Ware kommt zum Ausdruck, was diese unter Berücksichtigung der Herstellungskosten und der Nützlichkeit der Ware für die erwerbende Person kosten *sollte*. Diese im Begriff angelegte moralische Komponente dominiert unser heutiges Verständnis von dem, was wir unter *wertvoll* verstehen – etwas, das in irgendeiner Weise (moralisch) *gut* ist (Precht 2008: 676). So verstanden kann *wertvoll* kein essenzielles Merkmal der Kreativität sein. Denn damit wären alle originellen Ideen ausgeklammert, denen zwar eine im moralischen Sinne schlechte Intention zugrunde liegt, die aber nichtsdestotrotz wirkmächtig sind. Auch Alison Hills und Alexander Bird machen auf diesen Punkt aufmerksam und illustrieren ihn wie folgt:

„Consider a creative serial killer, who finds novel and ingenious ways of murdering his victims, or a creative torturer, who regularly devises new methods of torment.

1 Im englischen Diskurs *valuable* oder *of value*. Zwar kann dies auch *nützlich* (useful) statt *wertvoll* meinen, doch Hills/Bird (2018: 95 ff.) zeigen auf, wie dies in vielen Kreativitätsdefinitionen nicht der Fall ist.

*There is no contradiction in the idea that creativity can be put to terrible ends.“
(Hills/Bird 2018: 97)*

Auch wenn *kreativ* eine positive Konnotation haben mag, weist das Beispiel darauf hin, dass es möglich ist, die *Kreativität* einer Idee anzuerkennen, ohne den daraus hervorgehenden Prozess (in diesem Fall töten oder foltern), das Produkt (verstanden als Ergebnis der Handlung) oder die Wirkung (etwa Konsequenzen für die Angehörigen) gutzuheißen (Hills/Bird 2018: 97). Zudem schließt *wertvoll* als Kreativitätskriterium auch alle moralisch neutralen Ideen und Erfindungen aus. Mit einem wertneutralen Blick muss man also korrigieren, dass etwas dann *kreativ* ist, wenn es originell und *funktional-effektiver* ist als die bestehenden Alternativen. Damit gewinnt der Kontext an Bedeutung. Denn nun ist entscheidend, aus wessen Perspektive in welcher Situation und in welcher Hinsicht eine Idee effektiver ist als ihre Alternativen. (*Funktionale*) *Effektivität* mag meinen, dass ein Maler nach neuen Ideen sucht, mit denen er seinem Gefühlsleben besser Ausdruck verleihen kann als bisher, oder die Lehrerin, die ihre Vorträge spannender gestalten will, oder aber einen Automobilhersteller, der nach neuen Wegen sucht, die Effizienz eines Dieselmotors zu steigern. Man könnte auch sagen: Die kreative Idee soll, wenn sie realisiert wird, eine bestimmte Funktion besser erfüllen als ihre bereits bestehenden Alternativen – also eine zielführende Wirksamkeit entfalten. Damit sind vielerlei unterschiedliche Kriterien einzufangen, seien sie nun ästhetischer, pädagogischer, wirtschaftlicher, moralischer, krimineller oder anderweitiger Natur.

Wie genau der Prozess abläuft, aus dem kreative Ideen hervorgehen, ist seit jeher eine Frage der Philosophie. Ein genauer Blick in die Philosophiegeschichte ist hier zwar nicht möglich, ein kurzer Überblick über den philosophischen Kreativitätsdiskurs aber durchaus:

„Plato has Socrates say, [...] that when poets produce truly great poetry, they do it not through knowledge or mastery, but rather by being divinely ‚inspired‘—literally, breathed into—by the Muses [...]. Kant conceived of artistic genius as an innate capacity to produce works of ‚exemplary originality‘ through the free play of the imagination, a process which does not consist in following rules, can neither be learned nor taught, and is mysterious even to geniuses themselves. Schopenhauer stressed that the greatest artists are distinguished not only by the technical skill [...], but also by the capacity to ‚lose themselves‘ in the experience of what is beautiful [...]. Nietzsche saw [...] creativity [...] as being born out of a rare cooperation between the ‚Dionysian‘ spirit of ecstatic intoxication, which imbues the work with vitality and passion, and the ‚Apollonian‘ spirit of sober restraint, which tempers chaos with order and form.“ (Paul/Kaufman 2014: 3 f.)

Diese unterschiedlichen Auffassungen der *Kreativität* eint, dass sie das schöpferische Potenzial als etwas betrachten, das sich in ästhetischen Kunstwerken manifestiert. Zudem ist eine

Geringschätzung der schaffenden Person erkennbar, zumindest bezogen auf ihr theoretisches Wissen und ihre technischen Fähigkeiten. *Kreativität* bezeichnet demnach einen weder lehr- noch lernbaren Prozess, der nicht bewusst erlebt wird. Die kreative Idee, die sich dann im Erschaffen des Menschen materialisiert, ist entweder ein göttlicher Einfall (Platon), das mysteriöse Produkt einer ‚freigelassenen‘ Fantasie (Kant), das Ergebnis eines Vorgangs, in dem ein die Welt und alles in ihr durchdringender ‚Wille‘ unmittelbar (Schopenhauer) oder aber von der Vernunft überformt (Nietzsche) zum Ausdruck kommt. Zweierlei ist daran aus heutiger Sicht ‚problematisch‘²: Erstens zwingt der Fokus auf das künstlerische Schaffen die *Kreativität* in ein viel zu enges Korsett. Zweitens ziehen drei dieser Auffassungen unergründliche Größen heran, um einen rätselhaften Prozess zu erklären, womit sie das Erklärungsbedürftige verdoppeln. Deshalb verzichtet die gegenwärtige Kreativitätsforschung auf eine unbekannte Kraft, um kreative Prozesse zu erklären, und beschränkt sich auf den menschlichen Geist und die physische Welt, in der dieser Geist sich ausdrückt. Die Ergebnisse der Kreativitätsforschung (Ritter/Mostert 2017: 243 ff.) verweisen darauf, dass es möglich ist, den Denkprozess so zu gestalten, dass kreative Ideen zu generieren wahrscheinlicher wird. Gegenwärtig ist dennoch unklar, wie genau eine kreative Idee als solche erkannt wird, und ob diese Fähigkeit geschult werden kann.

Auch wenn nicht alle Rätsel um das Phänomen der *Kreativität* gelöst sind, so lässt es sich als erlebter Prozess folgendermaßen aufschlüsseln: Zunächst ist eine Person notwendig, die in der Lage ist, das kreative Potenzial einer Idee zu erkennen. Anders als beim Schreiben braucht es hier keinen willentlichen Anfang. Eine Person kann sich zwar vornehmen, auf die Suche nach kreativen Ideen zu gehen, doch es ist auch möglich, dass diese ihr unerwartet und plötzlich ein- oder auffallen – Letzteres gesetzt den Fall, dass die Person als erste das kreative Potenzial einer sich bereits im Umlauf befindenden, aber verkannten Idee erkennt. Das kann diese Person aber nur, wenn sie die möglichen Auswirkungen der Idee *imaginiert*. Denn *kreativ* ist, wie zuvor herausgearbeitet, eine Bewertung, und bewerten kann man nur nachträglich. Diese Bewertung der imaginierten Möglichkeiten ist aber keine, die auf langwierigen Überlegungen, Planungen oder Berechnungen beruht. Sie ist eine für die imaginierende Person unmittelbare und überraschende Einsicht in das Kreativitätspotenzial einer der imaginierten Ideen (Paul/Stokes 2018: 204). Eine Idee zieht also die Aufmerksamkeit der denkenden Person auf sich und bekommt das Prädikat *potenziell kreativ* zugeschrieben. Damit ist eine zu testende Hypothese aufgestellt. Nun muss das Imaginierte realisiert werden, denn ansonsten bleibt die Idee ineffektiv. Die als potenziell kreativ erkannte Idee gibt also den ‚Versuchsaufbau‘ vor. Wird die Hypothese bestätigt, dass die originelle Idee tatsächlich effektiv bzw. effektiver als ihre Alternativen ist, so wird man diese Idee, ihre Ausführung sowie ihre*n Urheber*in als *kreativ* be-

2 ‚Problematisch‘ deshalb, weil die genannten Ansichten auf metaphysischen Spekulationen fußen, die nicht falsifizierbar sind. Doch ebenso wie diese ‚Problematisierung‘ sind sie Ausdruck sich im Laufe der Kulturgeschichte wandelnder Welt- und Menschenbilder.

zeichnen dürfen. In dieser Bewertung schwingt aber immer die oben erörterte Annahme mit, dass an einem Punkt das potenzielle Kreativsein der Idee *plötzlich* erkannt worden ist (Paul/Stokes 2018: 204 ff.). Die Beurteilung ist nicht Ergebnis rationaler Abwägung, sondern vielmehr eine plötzliche (An-)Erkennung der Kreativität. Erstgenannte Annahme einer intuitiven Einsicht in das kreative Potenzial einer Idee ist auch ein Grund, warum wir gemeinhin nur Menschen die Fähigkeit zusprechen, kreativ zu sein. Zwar mag etwa auch eine KI Ideen generieren, die wir als *kreativ* bewerten könnten, doch ihrer Ideenproduktion fehlt die Erlebnishaftigkeit und das potenzielle (An-)Erkennen der eigenen Kreativität aus der Ich-Perspektive.

Kreatives Schreiben

Kreatives Schreiben kann somit verstanden werden als ein programmatischer Oberbegriff für alle Formen des Schreibens, die (1) selbst eine Ausführung kreativer Ideen sind³, (2) gezielt versuchen, die Produktion kreativer und *kreativerer* Ideen wahrscheinlicher zu machen, etwa durch den Rückgriff auf bewährte Techniken, sowie (3) den Imaginationsprozess schriftlich fixieren und unterstützen, in dem die Ideen auf ihre mögliche Kreativität hin ‚eingesehen‘ werden können. *Kreatives Schreiben* ist damit zugleich Ausdruck einer Haltung, die „das Neue gegenüber dem Alten, das Abweichende gegenüber dem Standard, das Andere gegenüber dem Gleichen“ (Reckwitz 2012: 10) bevorzugt. Voraussetzung ist, dass in der Veränderung die Möglichkeit gesehen wird, das Gegebene – je nach eigenem Maßstab – zu verbessern. Zudem ist *kreatives Schreiben* auch Ausdruck des Wunsches, Unbekanntes entdecken zu wollen – also einerseits der Neugier, andererseits des Strebens, den eigenen oder kollektiven Wissensbestand zu erweitern, und nicht zuletzt auch des Wunsches, die eigene Wirksamkeit (Bandura 1977: 91 ff.) erleben zu wollen. Denn *ich* bin es, der zielgerichtet schreibhandelnd Ideen generiert, die im Idealfall alle kreativ sind.

Literatur

- Bandura, Albert (1977): Self-Efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review*. Vol. 84. No. 2. 91–215.
- Baumann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (1995): Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens. In: Baumann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse Prozeduren und Produkte*. Wiesbaden: Springer. 7–28.

3 Dabei ist eine kreative Schreibhandlung nur beim ersten Mal die Realisation einer kreativen Idee, weil sie mit der ersten Ausführung ihre Originalität einbüßt – ob nun nach menschheitsgeschichtlichem, gesellschaftlichem oder biografischem Erfahrungshorizont.

- Csikszentmihalyi, Mihaly (1988): The Flow Experience and its Significance for Human Psychology. In: Csikszentmihalyi, Mihaly/Csikszentmihalyi, Isabella Selega (Hrsg.): *Optimal Experience. Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press. 15–35.
- Flusser, Vilém (1994): *Gesten. Versuch einer Phänomenologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Grice, Herbert Paul (1957): Meaning. In: *The Philosophical Review*. Vol. 66. No. 3. 377–388.
- Hammer, Thomas (2008): Wesentlich. In: Prechtel, Peter/Burkard, Franz-Peter (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen*. Stuttgart: Metzler. 679.
- Helfand, Max/Kaufman, James C./Beghetto, Ronald A. (2016): The Four-C Model of Creativity: Culture and Context. In: Glăveanu, Vlad Petre (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*. London: Palgrave Macmillan. 15–36.
- Hills, Alison/Bird, Alexander (2018): Creativity without Value. In: Gaut, Berys/Kieran, Matthew (Hrsg.): *Creativity and Philosophy*. New York: Routledge. 95–107.
- Hirschi, Caspar (1999): Die Regeln des Genies. Die Balance zwischen Mimesis und Originalität in Kants Produktionsästhetik. In: *Zeitschrift für Philosophie*. Vol. 82. 217–255.
- Kaufman, James C. (2016): The Creative Construct. In: *RSA Journal*. Vol. 162. No. 5565. 24–27.
- Paul, Elliot Samuel/Kaufman, Scott Barry (2014): Introducing the Philosophy of Creativity. In: Paul, Elliot Samuel/Kaufman, Scott Barry (Hrsg.): *The Philosophy of Creativity. New Essays*. New York: Oxford University Press. 3–16.
- Paul, Elliot Samuel/Stokes, Dustin (2018): Attributing Creativity. In: Gaut, Berys/Kieran, Matthew (Hrsg.): *Creativity and Philosophy*. New York: Routledge. 193–210.
- Prechtel, Peter (2008): Wertephilosophie, Werteethik. In: Prechtel, Peter/Burkard, Franz-Peter (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen*. Stuttgart: Metzler. 676.
- Reckwitz, Andreas (2012): *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Ritter, Simone M./Mostert, Nel (2017): Enhancement of Creative Thinking Skills Using a Cognitive-Based Creativity Training. In: *Journal of Cognitive Enhancement*. Vol. 1. No. 3. 243–253.
- Suhr, Martin (2008): Techne. In: Prechtel, Peter/Burkard, Franz-Peter (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen*. Stuttgart: Metzler. 604.
- Zahavi, Dan (2020): Consciousness and Selfhood. In: Kriegel, Uriah/Zahavi, Dan (Hrsg.): *The Oxford Handbook of the Philosophy of Consciousness*. New York: Oxford University Press. 634–653.

Autor

Selim Pekel, M. A., geb. 26.04.1991 in Berlin, hat im Mai 2021 den Master Soziokulturelle Studien an der Europa-Universität Viadrina abgeschlossen und promoviert seit Oktober 2021 zu Nietzsches Emotionstheorie.

Zeichnungen als Zugang zu Kreativität im akademischen Schreibprozess

Theoretische Überlegungen mit Blick in die Beratungspraxis

Isabella Ollinger & Erika Unterpertinger

Abstract

Wichtige Aspekte des Schreibprozesses bleiben für Schreibende ‚verborgen‘, da sie nicht als aktive Schreibhandlung wahrgenommen werden. Dazu zählt die Verbindung bestehenden Wissens genauso wie die Überarbeitung und die Kreativität. In unserem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie diese ‚verborgenen‘ Aktivitäten und Handlungen bewusst und damit reflektierbar gemacht werden können. Wir stellen hierzu den Einsatz von Schreibprozesszeichnungen (Prior/Shipka 2003) im Rahmen von schreibdidaktischen Workshops in einem *train-the-trainer*-Setting vor. Anschließend diskutieren wir die Rolle der Zeichnungen als Reflexionsmedium und wie sie verwendet werden können, um die ‚verborgenen‘ Aktivitäten und Handlungen des wissenschaftlichen Arbeitens fassbar zu machen. Unser Ziel ist es, eine theoretisch fundierte Methodologie vorzustellen, die sowohl in der Schreibberatung als auch im Rahmen von Forschungsprojekten zum Einsatz kommen kann.

Einleitung

Wissensbildende Handlungen, die nicht zum Schreiben als physische Handlung zählen, aber genauso zum Schreibprozess gehören, werden von Studierenden oft nicht als bedeutend für den eigenen Prozess wahrgenommen. Dabei geht es weniger darum, fertigen Text zu produzieren, als bestehendes Wissen zu verbinden, eine Position generell zu entwickeln, was man zu sagen hat und wie man das sagt: Beim akademischen Schreiben ist Kreativität insbesondere Teil jener Prozessschritte, die häufig nicht benannt und deshalb ‚verborgen‘ bleiben, deshalb aber nicht weniger zum breiter gefassten Lern- und Entdeckungsprozess ‚Wissenschaftlich Arbeiten‘ gehören (Odell 2016: 142). Solche ‚entdecken- den‘ (Schreib-)Handlungen sollten als wichtige Schritte in der Entwicklung der eigenen Idee oder Kommunikationsabsicht angesehen und ‚sichtbar‘ gemacht werden. Das Bewusstwerden dieser verborgenen Tätigkeiten ermöglicht es Studierenden, aktiv kreativ zu handeln.

Kreativität wird in einem breiten, interdisziplinären Feld erforscht und dementsprechend vielfältig sind die Zugänge zum Begriff (Bishop/Starkey 2006: 72; Kaufman/Sternberg 2006; Earnshaw 2007; Kaufman/Berghetto 2009; Ruf 2016). Trotz dieser vielen

Perspektiven beziehen sich viele Positionen darauf, dass kreative Leistung über das Individuum bestimmt wird, das für sich etwas Neues entdeckt (Matthäus 1976). Wir verstehen unter Kreativität in Bezug auf den Lern- und Entdeckungsprozess, den wissenschaftliches Schreiben darstellt, mit Kaufman und Berghetto (2009: 3; Herv. i. O.) die „*novel and personally meaningful interpretation of experiences, actions, and events*“ durch ein Individuum.

Ein konkretes Beispiel für solche persönlich bedeutsamen Erfahrungen beim wissenschaftlichen Schreiben Studierender sind etwa die Entscheidungen, die sie treffen müssen, wenn sie Positionen entwickeln. Studierende bauen sich sukzessive durch die eigenständige Arbeit an einem Schreibprojekt Wissen auf. Dabei greifen sie auf bestehendes Wissen zurück und entwickeln schrittweise eine Position, wobei sie ständig Entscheidungen für oder gegen andere Positionen treffen müssen (Bishop/Starkey 2006: 71). Eine Entscheidung zu treffen bedeutet, kritisch zu denken und damit eine Differenz zu eröffnen: Eine Betrachtung der Wortherkunft von Kritik aus dem griechischen κριτική [*kritiki*] verdeutlicht, dass Kritik auch ‚entscheiden‘ meint (Matthäus 1976: 5649). Solche Entscheidungen bringen für die Schreibenden neues Wissen und eine Veränderung des eigenen Standpunktes hervor (Römmer-Nossek/Markić 2019), sie bleiben aber meist ‚verborgen‘, sind den Schreibenden also nicht bewusst. Mithilfe von Zeichnungen können diese Handlungen des Schreibprozesses an die ‚Oberfläche‘ gebracht werden. Sie eröffnen einen Reflexionsraum, in welchem die eigene gestaltende Leistung bei der Wissensproduktion sowie die zunehmende Entwicklung der eigenen Position bewusst und damit, z. B. in Beratungen, diskutierbar werden.

In unserem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie die Kreativität der beschriebenen ‚verborgenen‘ Handlungen für Schreibende durch den Einsatz von Schreibprozesszeichnungen (Prior/Shipka 2003) wahrnehm- und damit reflektierbar gemacht werden kann. Die Zeichnungen sind vielseitig einsetzbar; wir stellen folgend zunächst den Einsatz als Instrument zur allgemeinen Reflexion des eigenen Schreibprozesses in einem Workshop-setting vor. Daran anschließend thematisieren wir, wie die Zeichnungen eingesetzt werden können, um Kreativität beim wissenschaftlichen Arbeiten bewusst zu machen. Unser Ziel ist dabei, eine theoretisch fundierte Methodologie vorzustellen, die sowohl in der Schreibberatung als auch im Rahmen von Forschungsprojekten zum Einsatz kommen kann.

Schreibprozesszeichnungen

Schreibprozesszeichnungen sind eine niederschwellige Methode, die man sowohl in Forschungsdesigns als auch im Rahmen von schreibdidaktischen Settings zur Visualisierung des eigenen Schreibprozesses verwenden kann. Im Folgenden geben wir einen Einblick in den Ursprung der Methode sowie den schreibdidaktischen Kontext, in dem wir die Zeichnungen verwendet haben.

Schreibprozesszeichnungen als Methode zur Reflexion und des gemeinschaftlichen Austauschs gehen auf eine Untersuchung von Prior und Shipka zu „*chronotopic lamina-*

tions" (Prior/Shipka 2003: 187) im Sinne einer gleichzeitigen Überlagerung verschiedener Handlungen von professionell Schreibenden zurück. Sie baten wissenschaftlich Schreibende, an einem Interview zu einem konkreten Schreibprojekt teilzunehmen, und luden sie ein, mit diesem Projekt in Verbindung stehende Texte sowie dazu angefertigte Artefakte wie Notizen, Journals oder Zeichnungen zum Interview mitzubringen (Prior/Shipka 2003: 183). Vor der Durchführung des Interviews wurden die Proband*innen darum gebeten, Zeichnungen der Prozesse ihrer letzten Schreibprojekte anzufertigen, welche als Gesprächsgrundlage herangezogen wurden. Die Zeichnungen erfüllen in diesem Design die Funktion einer „thick description of literate activity“ (Prior/Shipka 2003: 184), also einer verdichteten Darstellung von Schreibhandlungen. Im deutschsprachigen Raum ist für den Zusammenhang von Zeichnungen und Schreiben das Projekt „Wissen im Entwurf“ des Max-Planck-Instituts für Wissenschaftsgeschichte in Berlin und des Kunsthistorischen Instituts in Florenz (Laufzeit: 2005–2011) zu nennen, im Zuge dessen die Rolle von Zeichnungen und Notizen in Forschungsprozessen erforscht wurde (vgl. Hoffmann 2008; Wittmann 2009; Krauthausen/Nasim 2010; Voorhoeve 2011).¹

Das Forschungsdesign von Prior und Shipka wurde auch von Lindner, Reisinger und Spießberger (2020) übernommen, deren explorative Studie einen Fokus auf die Zeichnungen als Erhebungsinstrument legt. Auf inhaltlicher Ebene fokussieren sie, wie schreibdidaktisch vorgebildete Schreibmentor*innen der Universität Wien den Prozess ihres letzten Schreibprojektes darstellen. Ihre Ergebnisse zeigen insbesondere die Bedeutung des sozialen Austausches in allen Phasen eines Schreibprojektes (Lindner/Reisinger/Spißberger 2020: 13 f.). Im Unterschied dazu haben wir das Anfertigen von Schreibprozesszeichnungen im Rahmen von zwei Workshops eingesetzt, um einen Austausch über den Schreibprozess zu eröffnen. Die Zeichnungen fungierten im didaktischen Setting einerseits als Übung zur Aktivierung von Vorwissen, zum anderen bilden sie die Grundlage, um einen Rahmen für den Austausch über die eigenen Erfahrungen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten zu schaffen. Der Auftrag für eine Schreibprozesszeichnung bleibt in unserer Adaption der Methode von Priors und Shipkas Design (2003: 183) einfach gehalten: *Denken Sie an Ihr letztes oder ein aktuelles Schreibprojekt. Zeichnen Sie, wie Sie vorgegangen sind!*

Im Folgenden berichten wir von unseren Erfahrungen aus der Praxis. Im Anschluss daran legen wir unsere Überlegungen dar, wie die Zeichnungen Kreativität im Schreibprozess für Schreibende bewusst machen können. Die Visualisierung, so die These, eröffnet einen Reflexionsraum, der als Gesprächsgrundlage dienen kann, und ermöglicht die Darstellung von Handlungen, die nur schwer zu beschreiben sind (Busch 2013: 36 f.).

Die Workshops fanden im Kontext eines *train-the-trainer*-Settings im November 2020 und im Januar 2021 statt. Aufgrund pandemiebedingter lokaler Lockdowns in Wien haben wir sie digital mit dem Videokonferenz-Tool Blackboard Collaborate auf der universitätseigenen Lernplattform Moodle durchgeführt. Die Schreibprozesszeichnungen sind

1 Die Projektwebsite, online im WWW: <http://knowledge-in-the-making.mpiwg-berlin.mpg.de/knowledgeInTheMaking/en/index.html> (Zugriff: 10.06.2021)

einmal am Anfang der Workshops angefertigt worden, einmal als vorbereitende Aufgabe. Der Einsatz als Einstiegsübung ist besser von den Teilnehmer*innen angenommen worden.

Für die Umsetzung der Übung haben wir eine asynchrone Phase von 20 Minuten (mit der Option auf Verlängerung, wenn notwendig) eingeplant. Wir haben die Teilnehmenden dazu angehalten, analog mit Stift und Papier zu arbeiten, ihnen die Umsetzung aber offengelassen – so sind auch digital angefertigte Zeichnungen wie Abbildung 3 entstanden. Im Anschluss daran haben wir die Studierenden in zufällige Zweiergruppen eingeteilt. In diesen haben sie für ca. zehn Minuten ihre Zeichnungen und damit auch ihre Schreibprozesse diskutiert. Abschließend hatten sie im Plenum Gelegenheit, die eigenen Erkenntnisse zu teilen, wodurch eine Zusammenschau für die gesamte Gruppe möglich geworden ist.

Einige der dabei entstandenen Schreibprozesszeichnungen stellen wir zur Verdeutlichung vor. Wir führen dabei keine vollständige Analyse durch, sondern geben Einblick in unsere Interpretation der Zeichnungen und heben exemplarisch Aspekte der Darstellungen hervor, die im Zusammenhang mit ‚verborgenen‘ Handlungen im Schreibprozess adressiert werden können.

Abbildung 1

Schreibprozess mit zwei Confidence-Levels

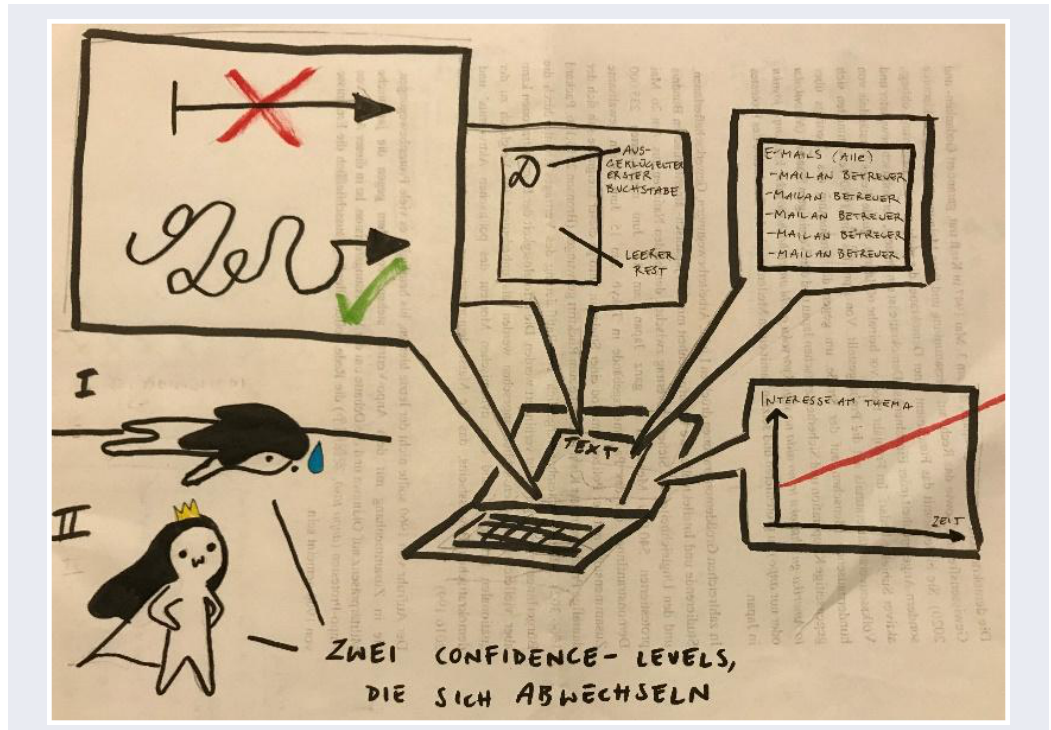
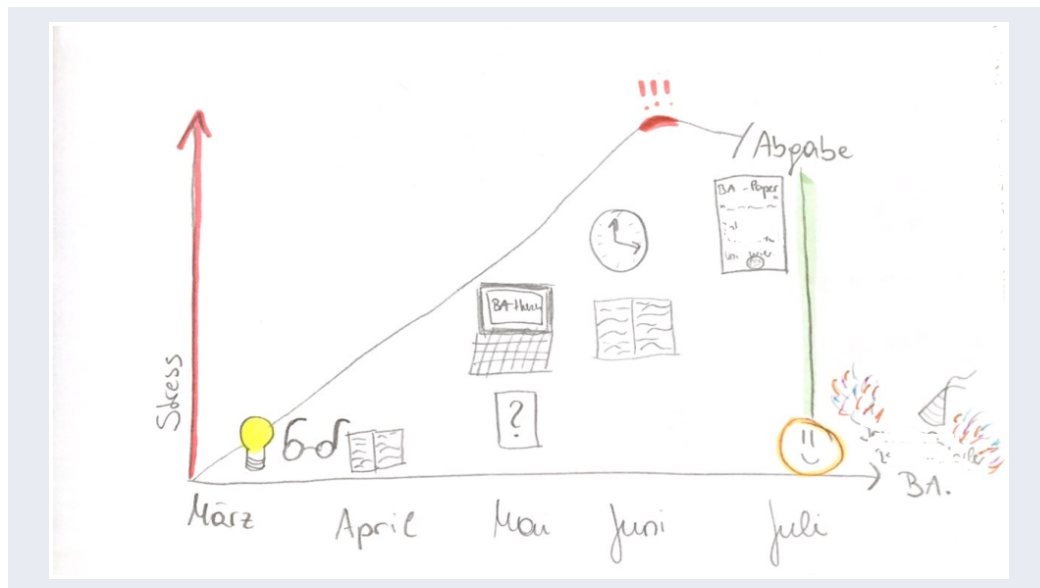


Abbildung 1 zeigt in einer Reihe von Sprechblasen einige ‚verborgene‘ Aspekte des Schreibprozesses. Die größte der Sprechblasen links zeigt die Gegenüberstellung einer Idealvorstellung des Prozesses, die rot durchkreuzt ist, mit einem stark nichtlinearen Prozess. Das zeugt von einem Bewusstsein dafür, dass Schreiben individuell und nicht linear ist. Die nächste Sprechblase zeigt den Beginn des Rohtextschreibens als Hürde. Daneben stellt eine Liste aus „E-Mails“ an Betreuer dar, dass die Kommunikation mit Betreuer*innen für die*den Zeichner*in große Bedeutung einnimmt. Die vierte Sprechblase verdeutlicht mit einem Diagramm das steigende Interesse im Laufe der Zeit. Die Sprechblasen sind rund um das zentrale Medium des Schreibprozesses herum angeordnet: das eigene Notebook. Links unten finden sich außerdem eine zweifache Selbstdarstellung der*des Studierenden. Die Person erlebt sich durch zwei Emotionen in Form von „Confidence-Levels“, die während des Prozesses wechseln.

Abbildung 2

Schreibprozesszeichnung zur Bachelorarbeit



Auf Abbildung 2 visualisiert die*der Zeichnende das Projekt ‚Bachelorarbeit‘ im Rahmen eines Diagramms. „Stress“ bildet die y-Achse, während die x-Achse den Zeitlauf darstellt. Die Zeichnung zeigt mit einer Reihe von Symbolen Schritte im Prozess und unterschiedliche Medien, z. B. steht eine leuchtende Glühbirne für eine Idee, das eingerahmte Fragezeichen kann für die Ausarbeitung einer Forschungsfrage stehen oder für Ratlosigkeit: Da es in der Kurve allerdings zu keinem ‚Einbruch‘ kommt, gehen wir von ersterem aus. Gezeigt werden sowohl analoge als auch digitale Schreibwerkzeuge – aufgeschlagene Bücher oder beschriebene Blätter Papier (das geht nicht klar aus der Zeichnung hervor) sowie ein Notebook. Die Farben Rot, Grün und Gelb markieren die dominanten Emotionen im Pro-

zess: Stress (auch symbolisch dargestellt durch eine Uhr) und Freude/Erleichterung über die Abgabe. Die Deadline steht in einer engen Verbindung mit beiden Emotionen.

Abbildung 3

Schreibprozesszeichnung „Ale miene Entchn“



Abbildung 3 ist im Gegensatz zu den anderen beiden Zeichnungen digital entstanden. Die Zeichnung zeigt verschiedene Phasen im Schreibprozess, die die*der Zeichner*in farblich differenziert. Dabei ist trotz der Farben keine trennscharfe Abgrenzung der Phasen möglich; im Gegenteil scheinen sie gleichzeitig zu geschehen. Besonders prominent ist einerseits eine Zerrissenheit, andererseits der Aspekt ‚Zeit‘, der symbolisch durch eine Sanduhr dargestellt ist. Interessant ist auch die Lupe, die über einem Spielfeld steht: Es ist dabei

nicht klar, wofür sie steht, und dies könnte im Rahmen eines didaktischen oder Forschungssettings genauer nachgefragt werden. Ähnlich wie auf Abbildung 2 zeigt auch Abbildung 3 verschiedene Medien der Textproduktion – ein Notizbuch, ein Notebook, aber auch den Textstapel des (fertigen?) Produktes. Spannend ist hierbei auch, dass die ersten drei Wörter des Textstapels rechts unten Fehler enthalten – „Ale miene Entchn“ anstelle von ‚Alle meine Entchen‘, was eine gewisse Unfertigkeit impliziert, vielleicht, weil die Zeit ausgelaufen ist. Besonders spannend an dieser Zeichnung ist die Darstellung vom Denken, etwa links oben in Form einer Gedankenwolke, in der in Form einer Art von Mindmap Verbindungen hergestellt werden, während die*der Zeichnende am Schreibtisch sitzt, oder rechts oben, wo ein „omg yes“-Moment beim Lesen einer Zeitung dargestellt wird.

Die Zeichnungen in den Workshops waren nicht explizit auf die in der Einleitung beschriebenen, ‚verborgenen‘ wissensbildenden Handlungen oder Kreativität im Schreibprozess bezogen. Nichtsdestotrotz zeigen sie einige kreative Momente des Schreibprozesses. Besonders auffallend ist dabei die große Diversität in den Darstellungen. Es lassen sich durchaus einige Gemeinsamkeiten beobachten, etwa in der chronologischen (A-)Linearität, in der Wahl von bestimmten Symbolen und den dargestellten Emotionen und Schreibwerkzeugen.

Zeit kann sowohl linear als Zeitlauf dargestellt sein als auch alinear. Während Abbildung 1 eine Gleichzeitigkeit verschiedener Prozesse in Sprechblasen rund um das Schreibmedium Laptop visualisiert, zeigt Abbildung 2 im Rahmen einer Stress-Zeit-Kurve den Zeitlauf des Projektes. In Abbildung 3 visualisieren verschiedene Farben unterschiedliche Phasen; es ist zwar ein zeitlicher Ablauf von links oben nach rechts unten impliziert, aber keinerlei Hinweis darauf zu sehen, wie die dargestellten Momente zeitlich in einem Zusammenhang stehen. Interessant ist die Wahl von Chronometern – einer Uhr und einer Sanduhr in den Abbildungen 2 und 3 – zur Darstellung des (raschen) Vergehens der Zeit.

Emotionen werden in den Zeichnungen ebenso unterschiedlich ausgedrückt: In Abbildung 1 drückt eine Karikatur der*des Schreibenden mit dem Erklärungstext „zwei Confidence-Levels, die sich abwechseln“ die stärksten Emotionen in Bezug auf das eigene Projekt aus. Auch in Abbildung 2 sind zwei Emotionen prominent: zum einen Stress, was sich einerseits in der „Stress“-Achse, die rot eingefärbt ist, äußert, andererseits auf der Kurve durch die drei roten „!!!“ ersichtlich wird; zum anderen Freude, gekennzeichnet durch die grüne Abgabelinie, die ein lachendes Emoji und ein Party-Hut mit Konfetti begleiten. Auf Abbildung 3 wird links oben das Bilden von Zusammenhängen dargestellt sowie links unten Zerrissenheit.

Im Rahmen unseres Workshops haben wir die Zeichnungen als Grundlage für das Gespräch in Kleingruppen sowie im Plenum verwendet; sie eignen sich weiter, wie die Untersuchungsdesigns von Prior und Shipka (2003) und Lindner et al. (2020) zeigen, auch als Gesprächsimpuls für leitfadengestützte Interviews. Nachdem wir die Schreibprozesszeichnungen als Methode vorgestellt und anhand von Beispielen erklärt haben, gehen wir einen Schritt weiter und betrachten das Zeichnen als Medium zur Reflexion des eigenen Schreibens.

Zeichnen als Reflexionsmedium

Die Schreibprozesszeichnungen ermöglichen die Darstellung von Handlungen und Gefühlen, die nur schwer mit Worten zu beschreiben sind. Abbildung 3 zeigt dies etwa mit der Darstellung von Denkprozessen während des Schreibens in Form einer Gedankenwolke oder des „omg yes“ beim Lesen. Schreibenden fehlen nachvollziehbare Begriffe, um sie zu beschreiben. Dies trifft auch auf andere Handlungen der Textproduktion zu, z. B. den Umgang mit Ablenkungen oder Überarbeitungsprozesse (Keseling 2010: 64 ff.). Das liegt häufig daran, dass diese Handlungen, genauso wie Gefühle, nicht „sinnlich wahrnehmbar“, „gegen andere Objekte gut abgrenzbar“ und „geregelt“ sind oder „zum fest verankerten Schreibwissen“ gehören (Keseling 2010: 72). Einfach gesprochen: Sie bleiben ‚verborgen‘, weil sie nur schwer mit Worten zu fassen sind.

Das Zeichnen ermöglicht es, diese ‚verborgenen‘ Aktivitäten und Handlungen zugänglich zu machen:

„detailed descriptions of these scenes and resources of their [the participants'] writing, of the 'procrastinating' (downtime) behaviors they engage in as well as the focused work, and of the emotions they experience (and how they manage these emotions)“ (Prior/Shipka 2003: 184).

Die Zeichnungen machen abstrakte Handlungen und Vorstellungen zugänglich, da Bildmetaphern und Symbole diese in zweidimensionale, erfahrbare Objekte übertragen (Hoffmann/Wittmann 2013: 203). Beispiele hierfür sind etwa die beiden ‚Confidence-Levels‘ in Abbildung 1, die Freude über den abgeschlossenen Bachelor in Abbildung 2 oder das Herstellen von Verbindungen im Kopf in Abbildung 3. Dieser Schritt macht es weiter möglich, die Handlungen und Gefühle, denen ein konkreter Begriff fehlt, zu reflektieren und über die gezeichneten Metaphern und Symbole zu benennen.

In unseren Workshops haben wir die Zeichnungen für weiterführende Reflexion in der Kleingruppe genutzt. In schreibdidaktischen Settings können sie als Ausgangspunkt zum Gespräch über das eigene Schreiben dienen. In der jeweiligen Gesprächssituation können die sichtbar gewordenen Aspekte des Schreibens, etwa die mit dem Schreiben verbundenen Emotionen oder Phasen eines vermeintlichen Leerlaufs, benannt und diskutiert werden. Im Zuge dessen können Strategien erarbeitet werden, um Unsicherheiten und Schwierigkeiten im Prozess entgegenzuwirken.

Kreativität in der schreibenden Wissensproduktion

Der Einsatz der Schreibprozesszeichnungen ist in zweifacher Hinsicht kreativ. Zeichnen an sich ermöglicht es einerseits, die persönliche Auslegung von Erfahrungen und Handlungen zu visualisieren und einen Lern- und Entwicklungsprozess in Bezug auf wissen-

schaftliches Schreiben als Gegenstand anzustoßen (Kaufman/Berghetto 2009: 3). Es ist damit inhärent kreativ. Andererseits sind Aktivitäten und Handlungen des Schreibprozesses ‚verborgen‘ kreativ. Dies liegt daran, dass Kreativität zumeist eben nicht *eine* fassbare Handlung ist, sondern vielmehr ein Entwicklungsprozess, den Notizen und ähnliche schriftliche Denk-Instrumente (Hoffmann 2013: 280) begleiten. Die Zeichnungen ermöglichen es, begleitet von entsprechenden Leitfragen, das Kreative, das im Lern- und Entwicklungsprozess verborgen liegt, fassbar und damit reflektierbar zu machen. Schreibende erhalten damit die Möglichkeit, darüber nachzudenken, wie sie zu Erkenntnissen kommen. Zugleich kann man mit dieser Reflexion ein Bewusstsein für die eigene Rolle im Schreibprozess und in der Wissensproduktion schaffen. Dies fördert eine Selbstwahrnehmung als aktiv handelnde Wissensproduzent*innen.

Handlungen der Textproduktion (Schreiben, Lesen, ...) können gerade in den frühen Phasen im Schreibprozess, wenn Schreibende noch nach dem suchen, „what you have to say“ (Skinner 1981: 4; Herv. i. O.), wissensgenerierenden Charakter haben (Knorr 2016: 260). Damit ist in der Essenz das gemeint, was Bereiter (1980, hier nach der Übersetzung 2015) als epistemisches Schreiben bezeichnet. Demzufolge wird Wissen nicht lediglich analog zu seiner Quelle wiedergegeben, sondern modifiziert, „sobald es niedergeschrieben wird“ (Bereiter 2015: 410). Weil dadurch auch unser eigener Wissensstand verändert wird, muss Schreiben als „ein integraler Bestandteil des Denkens“ (Bereiter 2015: 411) verstanden werden. Insofern ist Schreiben immer kreativ und auch die Bearbeitung einer vorgegebenen Problemstellung ist als kreative Wissensproduktion zu betrachten.

Solch einen transformativen Lernprozess fassen Kaufman und Berghetto (2009: 3) in ihrem Verständnis von Kreativität als „dynamic, interpretive process of constructing personal knowledge and understanding“ auf. Auch Zeichnen kann eine Schreibhandlung sein: Visuelle Techniken können insbesondere die Entwicklung neuer Zusammenhänge unterstützen. So kann die Kombination von schreibenden und zeichnenden² Handlungen in frühen Phasen von Schreibprozessen das Erarbeiten einer Fragestellung unterstützen. Auf diesen aufbauend kann eine Auswahl an Literatur aus dem vorhandenen Forschungsstand getroffen und das bestehende Wissen fragengeleitet verknüpft, diskutiert und damit ‚bearbeitet‘ werden (Römmer-Nossek 2017; Römmer-Nossek/Markić 2019). Diese Handlungen sind auf den Beispielen von Schreibprozesszeichnungen, die wir vorstellen, zumeist symbolisch dargestellt, z. B. durch Bücherstapel, Fragezeichen oder das „omg yes“-Moment. Im Rahmen eines didaktischen oder eines Forschungssettings können gezielte Nachfragen zur Reflexion anregen, welche konkreten Handlungen Lerner*innen bei der Entwicklung einer Forschungsfrage oder der Auswahl von Literatur vornehmen, um diese sichtbar zu machen – wie sie Notizen führen, welche (Schreib-)Werkzeuge sie nutzen, welche Vorstellungen sie von Schreibprozessen haben, welche Emotionen diese begleiten.

Obwohl Schreiben als durchweg kreative Leistung verstanden werden kann, sehen selbst geübte akademisch Schreibende diese Kreativität oft nicht. Dies zeigt auch Knappik

2 Für eine vertiefte Diskussion zur Gestalt von Notizen vgl. Hoffmann 2013.

(2018): Studierende, die sich die Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens sowie soziale Konventionen ihrer Disziplin angeeignet haben, beschreiben in ihrer Studie eine gewisse Ernüchterung gegenüber dem Schreiben. Es wird als Auftrag empfunden, was zur Folge hat, dass Studierende ihr akademisches Schreiben eher als restriktiv denn als kreativ empfinden (Knappik 2018: 215). In der Folge drücken sie starkes Bedauern über den ‚Verlust‘ von Kreativität aus. Schreibhandlungsfähig zu sein kann eine ‚Distanzierung‘ zur eigenen Kreativität mit sich bringen. Nichtsdestotrotz darf die kreative Eigenleistung beim wissenschaftlichen Arbeiten nicht ausgeblendet werden.

Schreiben hilft dabei, neues Wissen zu generieren. Wie genau, hängt von der jeweiligen Schreiberfahrung und -biografie (Knappik 2018) sowie der Schreibentwicklung (Beiter/Scardamalia 1987) ab. Schreibende entwickeln aus dem Erzeugen, Verarbeiten und Verknüpfen von Inhalten eine wissenschaftliche Haltung zur Welt. Die Selbsterfahrung als kreative, aktive Wissensproduzent*innen leistet allerdings einen wichtigen Beitrag zur Identitätsbildung als (akademisch) Schreibende (Knappik 2018; Rothe 2020).

Das Schreiben in seiner epistemischen Funktion funktioniert außerdem als „thinking in action“ (Menary 2007: 622), als Forschungsinstrument, mit dem Wissen generiert und reflektiert wird (Hoffmann 2013: 280). Dabei ist wichtig hervorzuheben, dass das betreffende Wissen im Prozess (schreibend) entwickelt wird (Mateos/Solé 2012: 55). Die Auswahl und schreibende Auseinandersetzung mit Wissen ist eine aktive Tätigkeit. Schreibende entwickeln sich mit einem zunehmenden Bewusstsein für ihre aktive, kreative Rolle in der Wissensproduktion von Wissensrezipient*innen zu Wissensproduzent*innen (Römmer-Nosseck 2017).

Zusammenfassung und Ausblick

In unserem Beitrag haben wir einen Zugang zu den Aktivitäten und Handlungen, die im Textprodukt ‚verborgen‘ bleiben und häufig von den Schreibenden nicht als Teil des Schreibprozesses wahrgenommen werden, durch Zeichnungen als Reflexionsmedium vorgestellt.

Das Zeichnen als Methode selbst ist in mehrfachem Sinne kreativ. Die Zeichnenden schaffen ein Bild, das ihre individuelle Wahrnehmung ihres Schreibprozesses zeigt. Zugleich ist der Akt des Zeichnens ähnlich epistemisch wie der des Schreibens: Das Zeichnen ermöglicht den Schritt von der vagen Vorstellung hin zu einem Aufs-Papier-Bringen. Dadurch werden abstrakte Überlegungen fassbar und können weiterentwickelt werden (Hoffmann/Wittmann 2013: 203).

Die vorgestellten Beispiele zeigen die Bandbreite, wie ein Einblick in diese ‚verborgenen‘ Handlungen gegeben wird: So werden etwa Emotionen oder die Gleich- und Nachzeitigkeit bestimmter Handlungen greifbar gemacht. Die Zeichnungen bilden weiter nicht nur die physische Schreibumgebung ab, sondern auch die Bedingungen, unter denen geschrieben wird. Die starke Bindung an das jeweils schreibende Individuum und seine spe-

zifische Situation (Dengscherz 2019; 2020) wird hierdurch besonders hervorgehoben und für die Schreibenden zugänglich gemacht. Damit wird gezeigt, „dass Textproduktionsprozesse nicht von den Bedingungen getrennt werden können, unter denen geschrieben wird“ (Knorr 2016: 255). Beispiele hierfür sind etwa das Schreiben von E-Mails am Notebook in Abbildung 1 oder das Nebeneinander von Notizbuch und Notebook in Abbildung 3.

Die Zeichnungen bilden eine fruchtbare Methode für die Bewusstmachung epistemischer Handlungen und der ihnen innewohnenden Kreativität in didaktischen und Forschungssettings. Wir vermuten, dass sich die Förderung eines Bewusstseins dafür, dass das wissenschaftliche Arbeiten auch kreativ ist, positiv auf die Entwicklung Schreibender von Wissensrezipient*innen zu Wissensproduzent*innen auswirkt (Römmel-Nossek 2017). Nicht zuletzt aus dieser Perspektive heraus fordert Jackson (2006) die explizite Förderung von Kreativität an Hochschulen. In einem nächsten Schritt gilt es, die Schreibprozesszeichnungen systematisch in der Schreibberatung einzusetzen, dies zu evaluieren und daraus Leitfragen für die Beratung zu entwickeln. Man kann etwa auf ähnliche Aspekte achten wie wir in unserer exemplarischen Interpretation: die (A-)Linearität des Prozesses, besonders prominente Emotionen, ihre Symbole und Farben oder die dargestellten Schreibmedien bzw. den Zusammenhang dieser Elemente untereinander.

Literatur

- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. 73–95.
- Bereiter, Carl (2015): Entwicklung im Schreiben. In: Zanetti, Sandro (Hrsg.): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 397–411.
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): *The Psychology of Written Composition*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Bishop, Wendy/Starkey, David (2006): Creativity. In: Bishop, Wendy/Starkey, David: *Keywords in Creative Writing*. Logan: Utah State University Press. 70–75.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Dengscherz, Sabine (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen*. Berlin u. a.: Peter Lang.
- Dengscherz, Sabine (2020): Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen – das PROSIMS-Schreibprozessmodell. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jg. 25. Nr. 1. 397–422.
- Earnshaw, Steven (Hrsg.) (2007): *The Handbook of Creative Writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hoffmann, Christoph (Hrsg.) (2008): *Daten sichern. Schreiben und Zeichnen als Verfahren der Aufzeichnung*. Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Hoffmann, Christoph (2013): Processes on Paper. Writing Procedures as Non-Material Research Devices. In: *Science in Context*. Vol. 26. Nr. 2. 279–303.

- Hoffmann, Christoph/Wittmann, Barbara (2013): Introduction: Knowledge in the Making. Drawing and Writing as Research Techniques. In: *Science in Context*. Vol. 26. No. 2. 203–213.
- Jackson, Norman (2006): Creativity in Higher Education. What's The Problem? In: *Educational Development*. Vol. 7. No. 1. 1–4.
- Kaufman, James C./Beghetto, Ronald A. (2009): Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. In: *Review of General Psychology*. Vol. 13. No. 1. 1–12.
- Kaufman, James C./Sternberg, Robert J. (Hrsg.) (2006): *The International Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keseling, Gisbert (2010): Alltagssprachliche Schreibausdrücke. Wie Autoren ihre Aktivitäten und die dabei erzielten Produkte nennen. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*. Jg. 38. Nr. 1. 59–87.
- Knappik, Magdalena (2018): *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv.
- Knorr, Dagmar (2016): Modell „Phasen und Handlungen studentischer Textproduktion“ – eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprojekten. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Wien: Peter Lang. 251–273.
- Krauthausen, Karin/Nasim, Omar W. (Hrsg.) (2010): *Notieren, Skizzieren. Schreiben und Zeichnen als Verfahren des Entwurfs*. Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Lindner, Johanna/Reisinger, Mira/Spießberger, Maria (2020): „Frei gezeichnet“: Wie Studierende ihren Schreibprozess darstellen. In: *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung*. Nr. 3. 5–15.
- Mateos, Mar/Solé, Isabel (2012): Undergraduate Students' Conceptions and Beliefs about Academic Writing. In: Castelló, Montserrat/Donahue, Christiane (Hrsg.): *University Writing. Selves and Texts in Academic Societies*. Bingley: Emerald Group Publishing Ltd. 53–67.
- Matthäus, Wolfhart (1976): Kritik. In: Ritter, Joachim/von Gründer, Karlfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 4. Basel: Schwabe Verlag. 1194.
- Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte: *Wissen im Entwurf. Zeichnen und Schreiben als Verfahren der Forschung*. Projekthomepage. Online im WWW. URL: <http://knowledge-in-the-making.mpiwg-berlin.mpg.de/knowledgeInTheMaking/en/index.html> (Zugriff: 10.06.2021).
- Menary, Richard (2007): Writing as thinking. In: *Language Sciences*. Vol. 29. No. 5. 621–632.
- Odell, Lee (2016) Teaching Writing by Teaching the Process of Discovery: An Interdisciplinary Enterprise. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. 139–154.
- Prior, Paul/Shipka, Jody (2003): Chronotopic Lamination: Tracing the Contours of Literate Activity. In: Bazerman, Charles/Russell, David R. (Hrsg.): *Writing Selves, Writing Societies. Research from Activity Perspectives*. Boulder: University Press of Colorado. 180–238.

- Römmer-Nosseck, Brigitte (2017): *Academic Writing as a Cognitive Developmental Process: An Enactivist Perspective*. Dissertation. Universität Wien. Online im WWW. URL: 10.25365/thesis.49955 (Zugriff: 16.07.2021).
- Römmer-Nosseck, Brigitte/Markić, Olga (2019): The Challenge of Positioning One's Research Question in the State of the Art – Supporting Student Academic Writing. In: Žagar, Igor Ž./Mlekuž, Ana (Hrsg.): *raziskovanje v vzgoji in izobraževanju*. (dissertationes, 37). Ljubljana: pedagoški inštitut. 51–66.
- Rothe, Daniela (2020): Schreiben als Wissenserwerb und Subjektbildung. In: *JOSCH Journal für Schreibwissenschaft*. Nr. 20. 58–64.
- Ruf, Oliver (2016): *Kreatives Schreiben*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Skinner, Burrhus F. (1981): How to Discover What You Have to Say – A Talk to Students. In: *The Behavior Analyst*. Vol. 4. No. 1. 1–7.
- Voorhoeve, Jutta (Hrsg.) (2011): *Welten schaffen. Zeichnen und Schreiben als Verfahren der Konstruktion*. Zürich/Berlin: Diaphanes.
- Wittmann, Barbara (Hrsg.) (2009): *Spuren erzeugen. Zeichnen und Schreiben als Verfahren der Selbstaufzeichnung*. Zürich/Berlin: Diaphanes.

Autor*innen

Isabella Ollinger studiert Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt Allgemein- und Medienpädagogik und schreibt derzeit ihre Masterarbeit über Textentwicklung mit unterschiedlichen Schreibwerkzeugen. Sie ist Schreibassistentin im Team Wissenschaftliches Arbeiten und Peer-Learning am Center for Teaching and Learning (Universität Wien).

Erika Unterpertinger, M.A., dissertiert zu Strategien und didaktischer Unterstützung der frühen Phasen von Schreibprojekten. Sie ist Mitarbeiterin im Team Wissenschaftliches Arbeiten und Peer-Learning am Center for Teaching and Learning (Universität Wien).

Ziele des kreativen Schreibens im Deutschunterricht

Sigrun Dahmer-Geisler

Abstract

In dem Erfahrungsbericht wird dem pädagogisch-didaktischen Zweck des kreativen Schreibens in der Schule nachgegangen. Mit welchen schreibdidaktischen Methoden werden welche emotionalen, kognitiven und sozialen Lernziele verfolgt? Ausgehend von der ‚mini-c-Kreativität‘ (Kaufman/Beghetto 2007) wird der Einsatz von Schreibübungen in der Unterrichtspraxis dargestellt. Die Beispiele beruhen auf den prozess- und produktionsorientierten Methoden der Schreibbewegung der 1980er-Jahre (Spinner 2001) und den Erkenntnissen der Schreibprozessforschung – wobei insbesondere die Erstellung von Schreibaufgaben (Bräuer/Schindler 2010) thematisiert wird. Insgesamt wird gezeigt, warum kreative Verfahren den Deutschunterricht bereichern.

Was sind die Ziele des kreativen Schreibens im Deutschunterricht?

Seit der Schreibbewegung der 1980er-Jahre spielt das kreative Schreiben im Schulunterricht, insbesondere im Fach Deutsch, eine wichtige Rolle (Fritzsche 1994; Spinner 2001), da Schreibaufgaben, bei denen die Schüler*innen aktiv Texte produzieren, ein vielseitiges, großes Lernpotenzial besitzen.

Das kreative Schreiben kann den Schüler*innen Impulse für den Erkenntnisgewinn auf drei Ebenen bieten. Die Schüler*innen können in ihrer emotionalen Persönlichkeitsentwicklung gestärkt, auf der kognitiven Ebene gefordert und im respektvollen sozialen Umgang miteinander geschult werden. Lehrer*innen verfolgen insofern verschiedene Absichten mit dem Einsatz kreativer Verfahren im Deutschunterricht, je nachdem, ob sie vor allem emotionale, kognitive oder soziale Lernziele erreichen wollen.

Das kreative Schreiben kann erstens auf die emotionale Dimension abzielen. Dazu eignen sich insbesondere Verfahren, bei denen die Schüler*innen ihr subjektives Alltagserleben erkunden und ausprobieren können. Sie lernen dadurch, ihre Gefühle, Einstellungen und Werte zum Ausdruck zu bringen. Das Erkennen und Benennen von den eigenen Gefühlen und affektiv belegten Gedanken unterstützt die Schüler*innen bei ihrer emotionalen Persönlichkeitsentwicklung. Die Fähigkeit, Affekte wahrzunehmen und sie in Worte zu fassen, bildet dabei die Grundlage für das Erlernen eines Gefühlsmanagements, das den Schüler*innen erlaubt, Emotionen zu reflektieren und zu regulieren.

Beim kreativen Schreiben können zweitens kognitive Lernziele im Vordergrund stehen. Während die Schüler*innen eigene Texte verfassen, durchlaufen sie die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses. Nachdem sie selbst Schreiberfahrungen gesammelt haben, können die Lehrer*innen mit ihnen in einem anschließenden Unterrichtsgespräch auf der Metaebene erarbeiten, welche Faktoren im Schreibprozess zu beachten sind und welche stilistischen Gestaltungsmöglichkeiten ihnen beim Verfassen von Texten zur Verfügung stehen. Durch diese Vorgehensweise erhalten die Schüler*innen ein tieferes Verständnis sowohl vom eigenen Schreibprozess als auch von den Merkmalen, die Literatur konstituieren. Diese Erkenntnis kommt den Schüler*innen nicht nur bei ihrer Textproduktion, sondern auch bei der Textanalyse und -interpretation von Werken anderer Autor*innen zugute.

Ein dritter wichtiger Bereich im schulischen Kontext ist das Einüben eines respektvollen Umgangs miteinander. Das kreative Schreiben kann solche sozialen Lernziele ebenfalls unterstützen. Eine Möglichkeit besteht darin, die Schüler*innen im Deutschunterricht kreative Texte entweder individuell oder kollaborativ verfassen zu lassen und diese anschließend in der Gruppe zu präsentieren und zu besprechen. In der Feedback-Phase lernen die Schüler*innen, die Rückmeldung zu den Texten ihrer Mitschüler*innen angemessen und wertschätzend zu formulieren, wodurch sie wichtige soziale Kommunikationskompetenzen einüben.

Die Ziele des kreativen Schreibens im Deutschunterricht können sich auf die emotionale, die kognitive oder die soziale Ebene beziehen, wobei es durchaus gewollt ist, dass es Schnittmengen gibt und Lernerfahrungen entstehen, die gleichzeitig alle drei Dimensionen im gleichen oder unterschiedlichen Maße betreffen.

Welche Art von Kreativität ist in der Schule wichtig?

Der Begriff ‚kreatives Schreiben‘ ist eine Lehnübersetzung des angloamerikanischen ‚creative writing‘. Laut der Dudenredaktion (2001: 177) entspricht „kreativ“ der Bedeutung „schöpferisch.“ Das suggeriert, dass es im strengen Sinne des Wortes nicht um die Reproduktion von schon Vorhandenem geht, sondern um das Erfinden von etwas Neuem. In der Schulpraxis entsteht mit dieser engen Definition ein Abgrenzungsproblem. Es stellt sich die Frage, ab wann ein Textprodukt originell und neu ist: Reicht es bereits, einen altbekannten Stoff, ein typisches Motiv, auf eigene Art nachzuerzählen oder ist eine grundsätzliche Originalität oder gar Genialität vonnöten, um etwas noch nie vorher Dagewesenes zu schaffen?

Das ‚Four C Model of Creativity‘ (Kaufman/Beghetto 2009) ist ein Konzept aus der Psychologie, das hilft, die Art der Kreativität, welche für die Schulpraxis relevant ist, zu charakterisieren. Die beiden Autoren haben ein Modell entwickelt, das die Entwicklung von Kreativität thematisiert. Dabei unterscheiden sie grundsätzlich zwischen der ‚Big-C-Kreativität‘ und der ‚little-c-Kreativität‘ (Kaufman/Beghetto 2009: 1). Mit der erstgenann-

ten bezeichnen sie die außergewöhnliche Kreativität, die nur einer kleinen Anzahl von Genies zu eigen ist. Diese kreativ hochbegabten Persönlichkeiten stechen deswegen hervor, weil sie in der Sparte, der sie zugeordnet werden können, etwas grundsätzlich Neues schaffen und dadurch die gesamte Sparte voranbringen (Kaufman/Beghetto 2009: 5). Diese ‚Big-C-Kreativität‘ entspricht dem oben angeführten Kriterium der Originalität. Diese maximale Entwicklungsstufe von Kreativität, in der etwas originär Neues geschaffen wird, spielt in der Schule jedoch keine große Rolle, da, wie Kaufman und Beghetto selbst anmerken, in der Schule nur selten Genies unterrichtet werden (Kaufman/Beghetto 2007: 75).

Ihrem Modell zufolge ist Kreativität aber nicht nur den großen Genies vorbehalten. Neben der ‚Big-C-Kreativität‘ gibt es zusätzlich noch eine allgemein verbreitete Kreativität, die beispielsweise dann in Erscheinung tritt, wenn kleine Alltagsprobleme kreativ gelöst werden. Ein anschauliches Beispiel, das die Autoren für diese Alltagskreativität anführen, ist das Kreieren einer neuen Speise, die aus der Kombination von Essensresten entsteht. Diese Entwicklungsstufe von alltäglicher Kreativität nennen sie ‚little-c-Kreativität‘ (Kaufman/Beghetto 2009: 1).

Diese erweiterte Definition von Kreativität ist für das Konzept von Kreativität im Kontext Schule gewinnbringend, da die Didaktik des Deutschunterrichts sich nicht an der Ausnahmeerscheinung eines zukünftigen Goethes orientiert, sondern eine Form der Kreativität fördern will, die allen zur Verfügung steht und von der alle Schüler*innen profitieren. Das Konzept der ‚little-c-Kreativität‘ ist deswegen besonders hilfreich, weil es den Fokus vom Außergewöhnlichen auf die Normalität lenkt. In der Schule geht es dementsprechend vor allem darum, das alltägliche kreative Potenzial der Schüler*innen zu wecken und zu fördern, damit sie sich emotional, kognitiv und sozial weiterentwickeln können.

Kaufman und Beghetto haben ihr ursprüngliches Modell von der ‚Big-C‘ und der ‚little-c‘ später um noch zwei weitere Entwicklungsstufen erweitert (Kaufman/Beghetto 2009: 4). Sie ergänzen es um die ‚mini-c‘, welche eine Vorstufe zur ‚little-c‘ darstellt und für den schulischen Erkenntnisgewinn sehr bedeutsam ist, und um die ‚Pro-c‘, die Vorstufe zur ‚Big-C‘, die aber im Kontext Schule kaum Relevanz besitzt.

Bei der ‚mini-c‘, also der ersten Stufe von Kreativität, geht es darum, welche Bedeutung Kreativität für eine Person selbst hat. Kaufman und Beghetto sprechen von „intrapersonal insights and interpretations“ (Kaufman/Beghetto 2009: 4). Mit dieser Aussage stellen sie die persönliche Perspektive in den Vordergrund und betonen, wie wichtig es ist, dass sich jedes Individuum neu gelerntes Wissen aneignet und für sich selbst interpretiert. Der Schwerpunkt der ‚mini-c-Kreativität‘ liegt somit mehr auf dem Erfahrungsprozess, in welchem eine Person eine neue Erkenntnis entwickelt, und weniger auf der Qualität des Produkts, das anderen vorgestellt werden kann. Diese Überlegungen sind für den Kontext Schule ausgesprochen fruchtbar, da eine der Hauptfunktionen von Unterricht darin besteht, Schüler*innen dabei zu unterstützen, neue Denkstrukturen auszubilden. Insofern ergibt die Schlussfolgerung der beiden Autoren Sinn, dass es eine enge Verbindung zwi-

schen Lernprozessen und der ‚mini-c-Kreativität‘ gibt, da ein Lernprozess für die lernende Person selbst immer kreativ ist (Kaufman/Beghetto 2007: 73).

Insgesamt gesehen ist im schulischen Kontext eine geniale Kreativität im Sinne der ‚Big-C‘ wenig relevant, da es nicht darum gehen kann, den gesamten Unterricht nach einigen wenigen, eventuell hochbegabten Schüler*innen auszurichten. Sinnvoller ist es, in der Schule möglichst vielen Schüler*innen die Möglichkeit zu bieten, in ihrer Schulzeit eine große Bandbreite individueller, kreativer Lernerfahrungen mit der ‚mini-c‘ zu machen. Gerade im Deutschunterricht können die Schüler*innen durch das Erlernen kreativer Schreibtechniken ihre Kompetenz schulen, flexibel zu denken und dabei Lösungswege zu entwickeln, die für sie noch neu sind.

Durch welche kreativen Verfahren können Lernziele erreicht werden?

Im Deutschunterricht werden verschiedene Formen des kreativen Schreibens genutzt, um unterschiedliche Lernziele zu erreichen. Im Folgenden sollen Methoden des kreativen Schreibens, welche emotionale, kognitive oder soziale Lernziele unterstützen können, exemplarisch dargestellt werden.

Ein gängiges kreatives Verfahren, um kognitive Lernziele zu erreichen, ist das Schreiben von Analogie-Texten. Ein Beispiel aus dem Unterrichtsalltag verdeutlicht den Einsatz dieser Methode in der Schule: Im Deutschunterricht wird das Thema ‚Konkrete Poesie‘ behandelt. Im Rahmen dieser Unterrichtsreihe werden erst Gedichte inhaltlich, sprachlich und stilistisch analysiert, danach werden die Schüler*innen aufgefordert, ähnliche Wort-Bild-Gedichte zu schreiben. Sie verfassen somit Gedichte, die sowohl fremde als auch eigene Bestandteile beinhalten. Nach den Kriterien der ‚Big-C‘ handelt es sich bei den Texten der Schüler*innen nicht um einen sonderlich originellen, kreativen Text, da die Grundidee von anderen Dichter*innen kopiert worden ist. Im Sinne der ‚mini-c-Kreativität‘ jedoch produzieren die Schüler*innen selbst ein Gedicht und machen eigene intrapersonale Erfahrungen, indem sie spielerisch das neu gelernte Wissen individuell umsetzen. Auf kognitiver Ebene eignen sie sich Einsichten über das Zusammenspiel von Form und Inhalt an, indem sie dieses Gestaltungselement auf ihr eigenes Gedicht übertragen. An diesem Beispiel sieht man, wie im Deutschunterricht prozess- und produktionsorientierte Verfahren verwendet werden, um das Verständnis von Literatur zu fördern.

„Es geht darum, die Fantasie beim Lesen zu konkretisieren und dadurch in intensiveren Kontakt mit den literarischen Texten zu kommen sowie Gestaltungsprobleme selbst zu erfahren und sich literarische Form und Stilmittel anzueignen.“ (Fritzsche 1994: 163)

Das kreative Schreiben kann auch als künstlerisches Angebot zur emotionalen Persönlichkeitsentwicklung eingesetzt werden. In diesem Kontext ermöglicht das kreative Schreiben

den Schüler*innen, sich bezüglich der eigenen Gefühle, Einstellungen und Werte im Schreiben – vergleichbar mit den musischen Fächern wie Kunst, Musik oder darstellendes Spiel – expressiv auszudrücken. Das Ziel ist es, dass die Schüler*innen sich durch die kreative Verarbeitung von Wirklichkeit selbst erfahren.

Die Schüler*innen erhalten beispielsweise einen Schreibimpuls, der sie dazu inspiriert, einen erzählenden, lyrischen oder dialogischen Text zu schreiben. Impulse erleichtern es den Schüler*innen, den Schreibprozess zu steuern. Eine freie Schreibaufgabe ohne Vorgaben hingegen könnte verursachen, dass die Schüler*innen sich schnell überfordert fühlen (Fix 2008: II6). Laut Spinner sollten sich die Schreibimpulse an den drei Leitprinzipien Irritation, Expression und Imagination orientieren. Durch die Irritation werden stereotypische Vorstellungsmuster durchbrochen, sodass die Schüler*innen angeregt werden, neue Ideen zu entwickeln. Mit dem Begriff „Expression“ verweist Spinner darauf, dass die Schüler*innen durch den Impuls unterstützt werden, ihre subjektiven Gefühle und Vorstellungen auszudrücken. Sie sollten dabei ihre Imagination, also ihre Vorstellungskraft, nutzen, damit die Texte weniger in der Realität verhaftet bleiben und sich nicht nur darauf beschränken, subjektive Erfahrungen wiederzugeben (Spinner 1994: 46 ff.).

Insgesamt verfolgt diese Methode des kreativen Schreibens emotionale Ziele. Die Texte, welche die Schüler*innen ausgehend von Schreibimpulsen verfasst haben, dienen der Selbsterforschung. Die Schüler*innen erleben das kreative Schreiben als einen Weg, um ihre individuelle Persönlichkeit auszudrücken. Sie lernen sich selbst besser kennen und erfahren, dass das Schreiben Spielräume schafft (Schreiber 2017: 27 f.). Kreative Texte, in denen es vor allem um die Selbsterkenntnis der Schreibenden geht, eignen sich im Gegensatz zu Texten, die für eine bestimmte Zielgruppe geschrieben werden, meist nicht zum Vorlesen, da sie zu privat für die Öffentlichkeit im Klassenzimmer sind.

In der Schulpraxis spielt beim kreativen Schreiben im Klassenraum auch das soziale Lernen eine zentrale Rolle. So kann der Erfolgsdruck beim Schreiben z. B. durch die arbeitsteilige Methode des kollektiven Gruppenschreibens – etwa in Form des traditionellen Kettenschreibens¹ oder mithilfe von digitalen kollaborativen Tools wie z. B. der Etherpads – abgebaut werden. Doch nicht nur bei der Textproduktion, sondern auch bei der Rezeption ist es hilfreich, mit der Unterstützung der Mitschüler*innen zu arbeiten. Durch das Feedbackgeben und -nehmen stärken sich die Schüler*innen gegenseitig und lernen den Blick von außen auf ihren Text kennen. Wenn sich die Phasen von Textproduktion und Präsentation abwechseln, lernen die Schüler*innen, so adressatengerecht zu formulieren, dass ihr Text auch für ihre Mitschüler*innen nachvollziehbar wird. Das reziproke Peer-Feedback schult das empathische Lernen sowohl in der Phase der Textproduktion als auch in der Phase der Textrezeption.

¹ Das Kettenschreiben ist ein Schreibspiel, bei welchem ein angefangener Text von Person zu Person weitergereicht und dabei von allen Teilnehmenden Stück für Stück weitergeschrieben wird. Die genauen Regeln sind variabel und können an die jeweilige Intention des Spiels angepasst werden.

Es wird deutlich, dass es für Lehrkräfte beim kreativen Schreiben außerordentlich wichtig ist, eine positive, offene und wertschätzende Atmosphäre im Klassenraum herzustellen und zu pflegen. Dazu gehört beispielsweise, dass die Feedback-Regeln vorab erläutert werden, damit die schreibenden Lai*innen vor unangemessen vorgebrachter Kritik bzw. vor zu privater Selbstoffenbarung bewahrt werden. Insgesamt lernen die Schüler*innen auf diese Art und Weise neben emotionalen und kognitiven Lernzielen auch den respektvollen sozialen Umgang miteinander.

In der Schule gibt es viele unterschiedliche Formen des kreativen Schreibens. Lehrende können aus einer großen Palette von Möglichkeiten die kreative Methode wählen, die es ihnen ermöglicht, die gewünschten Lernziele besonders effektiv zu erreichen.

Wie kann das kreative Schreiben Schreibblockaden lösen?

Das Schreiben hat bei den Schüler*innen oft den Ruf, anstrengend und schwierig zu sein. Das mag unter anderem mit einem fehlerfokussierten Rechtschreibunterricht zusammenhängen. Heimes (2015) fragt sogar, ob die Schule den Schüler*innen die Lust am Schreiben nimmt:

„Erst in der Schulzeit wird den Worten Gewalt angetan. Wir werden gezwungen, richtig zu schreiben, erfahren überhaupt erst, dass es beim Schreiben richtig und falsch gibt. Wir müssen Texte lesen und schreiben, die wir unter Umständen langweilig finden und insgeheim viel spannender verfassen könnten, würde man uns nur lassen.“ (Heimes 2015: 21)

Das kreative Schreiben kann bei dem Versuch, Schreibblockaden zu lösen und Schreibhemmungen abzubauen, wertvolle Dienste leisten. Im Sinne der ‚mini-c-Kreativität‘ unterstützt das kreative Schreiben in der Schule die Schüler*innen dabei, intrapersonal eine neue Erfahrung machen, bei der sie sich auf individuelle Art und Weise neues Wissen aneignen. Schreibaufgaben werden dabei als umso bedeutsamer empfunden, je besser sich Schüler*innen mit ihnen identifizieren können. So wirkt es sich beispielsweise positiv auf die Schreibfreude aus, wenn unterschiedliche Schreibtypen mit Impulsen arbeiten, die ihrer Art zu schreiben entsprechen. Für den Schulalltag bietet sich z. B. die Arbeit mit dem Stationenlernen von Girgensohn (2007) an, einem Materialpool voller motivierender Schreibaufgaben, die passgenau auf die spezifischen Bedürfnisse der unterschiedlichen Schreibtypen ausgerichtet sind.

In diesem Zusammenhang sind auch die Gelingensbedingungen für motivierende Schreibaufgaben von Bräuer und Schindler (2010) hilfreich. Die Autor*innen führen aus, dass der Arbeitsauftrag einerseits so verständlich und konkret wie möglich formuliert sein sollte, dass die Schüler*innen sicher wissen, was von ihnen erwartet wird, und er andererseits auch genügend Freiraum bieten müsse, um den Schüler*innen zu ermöglichen, ihre

eigenen Bedürfnisse einzubringen. Zudem werden die Schüler*innen das Schreiben als umso sinnvoller empfinden, je höher der konkrete Gebrauchswert in der spezifischen Lebenssituation der Schüler*innen ist (Bräuer/Schindler 2010: 4). So werden z. B. Schüler*innen, die kurz vor einem Schulpraktikum stehen, dem Schreiben von Bewerbungen mehr Interesse entgegenbringen als Abiturient*innen kurz vor den Abschlussklausuren.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der dazu beiträgt, Schreibhemmungen abzubauen, ist die bewusst gestaltete Planungsphase. Es ist notwendig, den Schüler*innen sowohl nach dem Prinzip ‚Learning by Doing‘ als auch kognitiv auf der Metaebene die verschiedenen Phasen des Schreibprozesses nachvollziehbar zu vermitteln, da die neu erlangte Kenntnis über den Verlauf des Schreibprozesses die Schüler*innen davor bewahrt, permanent Misserfolgserlebnisse beim Schreiben zu erleiden. Auch aus diesem Grund steht in der Schulpraxis nicht unbedingt das Produkt im Vordergrund, sondern das Erlebnis, dass das Verfassen von Texten ein Prozess ist, der verschiedene Teilhandlungen wie Sammlung, Planung, Ausarbeitung und mehrfache Überarbeitung verlangt (Bräuer 2009: 22). Wenn sich die Schüler*innen ein solides Verständnis von Schreibprozessen erarbeitet haben, befähigt sie das dazu, die spezifischen Schreibprobleme einer jeden Phase pragmatisch und realistisch einzuschätzen. Dadurch ersparen sie sich z. B. die Frustration, beim Erstentwurf durch langes Feilen an einem einzigen Satz viel Zeit zu verlieren und dann zu sehen, dass genau dieser Satz beim zweiten Durchgang vollständig gestrichen wird. Wer jedoch mit dem Prozessgedanken vertraut ist, weiß, dass es sinnvoll ist, Ideen anfangs lediglich grob zu skizzieren und den mühsamen Feinschliff auf der Mikroebene erst gegen Ende vorzunehmen.

Die Schreibsozialisierung in der Institution Schule darf nicht dazu führen, dass, wie in Heimes Zitat angedeutet, der Schreibfreude der Schüler*innen ein Ende gesetzt wird. Es wäre erstrebenswert, dass das Gegenteil der Fall wäre und die Schüler*innen stattdessen die Schule als einen geschützten Raum wahrnehmen würden, in dem sie noch häufiger als bislang üblich die Möglichkeit bekämen, sich in einer Schreibwerkstatt oder in einem Schreiblabor kreativ selbst auszuprobieren und sich mit anderen über diese Erfahrungen auszutauschen. Für den zwanglosen Wechsel zwischen Textproduktion und -rezeption und der gemeinsamen Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Texten wird in der Deutschdidaktik auch der programmatische Begriff des „geselligen Schreibens“ verwendet.

„Geselliges Schreiben (...) dient der Verbesserung des sozialen Klimas, dem Abbau von Spannungen, der Förderung gegenseitigen Verstehens und der Erfahrung des kommunikativen Aspekts.“ (Fritzsche 1994: 163)

Wenn es gelingt, eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen, in der Lehrer*innen und Schüler*innen ungezwungen über Literatur und Sprache ins Gespräch kommen, dann ist ein weiterer großer Schritt getan, der dazu beiträgt, Schreibhemmnisse abzubauen und die Freude am Schreiben dauerhaft zu erhalten.

Welche Herausforderungen gibt es beim schulischen Schreiben?

Das kreative Schreiben im Deutschunterricht verfügt über das Potenzial, die Aspekte Wissensvermittlung, emotionale Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung der Sozialkompetenz holistisch miteinander zu kombinieren. Allerdings müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein, um das kreative Schreiben in diesem Sinne erfolgsversprechend unterrichten zu können. Dazu gehört eine gewisse zeitliche Muße, ein vertrauensvolles Miteinander und ein flexibler organisatorischer Rahmen.

Diese Anforderungen sind jedoch im gegenwärtigen System Schule oftmals schwer zu erfüllen, da nicht selten die Klassenstärke sehr groß, das Klassenzimmer hingegen beengend klein ist. Zudem fehlt die Zeit für ein entdeckendes Lernen, bei dem die Schüler*innen mit Schreibkonventionen spielen. Außerdem erschwert der Selektions- und Benotungscharakter der Schule die Durchführung offener Lernarrangements.

Obwohl die Schwierigkeiten, das kreative Schreiben im Schulalltag angemessen zu unterrichten, nicht von der Hand zu weisen und unbedingt verbesserungsbedürftig sind, darf das nicht den Blick darauf verstellen, welche Vorteile und Chancen das kreative Schreiben im schulischen Kontext bietet. Als Unterrichtsmethode ist das kreative Schreiben eine außerordentlich kraftvolle Ressource, die dazu beiträgt, junge Menschen bei ihrer emotionalen Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, den Zusammenhalt in der Lerngruppe zu stärken und den Lese- und Schreibgenuss der Schüler*innen zu erhöhen. Aus diesen Gründen sollte das kreative Schreiben im Unterricht einen wesentlich höheren Stellenwert als bislang üblich erhalten.

Literatur

- Bräuer, Gerd (Hrsg. und Autor) (2009): *Scriptorium: Ways of Interacting with Writers and Readers. A Professional Development Program*. Freiburg: Fillibach. 15–26.
- Bräuer, Gerd/Schindler, Kirsten (2010): *Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht*. In: *Zeitschrift schreiben*. Online im WWW. URL: <https://www.academia.edu/6329596/AuthentischeSchreibaufgabenimschulischenFachunterricht> (Zugriff: 14.02.2021)
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2001): *Schülerduden. Rechtschreibung und Wortkunde*. 6. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Stuttgart: UTB-Verlag. 115–119.
- Fritzsche, Joachim (1994): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Band 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart: Klett Verlag.
- Frommer, Harald (1981): Verzögertes Lesen. Über Möglichkeiten, in die Erstrezeption von Schullektüren einzugreifen. In: *DU* 2/81, 10–27.

- Girgensohn, Katrin (2007): Schreibstrategien beim Stationen Lernen erweitern. Arbeitsmaterial für individualisierte Lernformen in Schreibseminaren. Online im WWW. URL: <https://gefsus.de/schreiben-anleiten/routedownload/schreibstrategien-stationen-lernen.html> (Zugriff 14.10.2021)
- Heimes, Silke (2015): *Schreib es dir von der Seele. Kreatives Schreiben leicht gemacht*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaufman, James C./Beghetto, Ronald. A. (2009): Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. In: *Review of General Psychology*. 13(1). 1–12.
- Kaufman, James. C./Beghetto, Ronald. A. (2007): Towards a Broader Conception of Creativity: A Case for „mini-c“ Creativity. In: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Vol. 1. No. 2. 73–79.
- Mattenklott, Gundel (1979): *Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule*. Stuttgart: Metzler.
- Porombka, Stephan (2009): Das neue Kreative Schreiben. In: *German as a foreign language*. Online im WWW. URL: <http://www.gfl-journal.de/2-2009/porombka.pdf> (Zugriff: 14.02.2021).
- Rieger, Florian (1997): *Liter@rische Geselligkeit: Kreatives und kollektives Schreiben im Internet*. Seminararbeit Germanistisches Institut RWTH Aachen. Online im WWW. URL: <https://www.grin.com/document/95221> (Zugriff: 14.02.2021).
- Schreiber, Birgit (2017): *Schreiben zur Selbsthilfe. Worte finden, Glück erleben, gesund sein*. Berlin: Springer-Verlag.
- Spinner, Kaspar H. (1994): Anstöße zum kreativen Schreiben. In: Christiani, Reinhold (Hrsg.): *Auch die leistungsstarken Kinder fördern*. Stuttgart: Klett Verlag. 46–60.
- Spinner, Kaspar H. (2001): *Kreativer Deutschunterricht. Identität-Imagination-Kognition*. Stuttgart: Klett Verlag.

Autorin

Sigrun Dahmer, StR. Deutschlehrerin an einem Kölner Gymnasium, lizenzierte Schreibberaterin.

Autoethnografie und kreatives Schreiben

Stefanie Vochatzer & Sebastian Engelmann

Abstract

Der vorliegende Artikel nimmt die Forschungsmethode Autoethnografie als Ausgangspunkt, um kreatives Schreiben für die wissenschaftliche Erkenntnisproduktion hervorzuheben. Diskutiert wird das Verhältnis von Autoethnografie und kreativem Schreiben und dargestellt, welche Rolle das kreative Schreiben in der Autoethnografie zur Erkenntnisgewinnung einnimmt. Hierfür wird die autoethnografische Herangehensweise schrittweise skizziert sowie die Bedeutung der narrativen Konstruktion von Geschichten und ihr Verständnis von Erkenntnis vorgestellt. So wird deutlich, dass die Praxis des kreativen Schreibens notwendige Bedingung für autoethnografisches Arbeiten ist.

Einleitung

„Whether we like it or not, our lives are rooted in narratives and narrative practices. We depend on stories almost as much as we depend on the air we breathe. Air keeps us alive; stories give meaning to our lives. They become our equipment for living.“ (Ellis/Bochner 1996: 22)

Geschichten, so das einleitende Zitat von Carloyn Ellis und Arthur Bochner, sind Teil unseres Lebens, eingebettet in die Praktik des Erzählens geben sie dem Leben Bedeutung. Dabei können Geschichten verschiedenste Facetten des Lebens einfangen und für andere zugänglich machen. So können auch (Lebens-)Geschichten im Rahmen der Wissenschaft ihr Potenzial als Medium der (Selbst-)Erkenntnis entfalten, wie in einigen (autobiografischen) Erzählungen von Forschenden eindrücklich ausgewiesen wird. Autofiktionale Erzählungen des Klassenaufstiegs von Wissenschaftler*innen oder Journalist*innen rücken so in soziologische Perspektiven (Baron 2020; Didier 2016; Reuter et al. 2020). Ebenso können literarische Aufarbeitungen der eigenen Erfahrung Erkenntnis bereithalten, soziologische, politik-, bildungs- und literaturwissenschaftliche Reflexion erlauben und Einsichten in soziale Phänomene ermöglichen, die erst im Prozess des Kreativen und nicht des von Wissenschaftskonventionen reglementierten Schreibens Form finden (Ernaux 2020; Nam-Joo 2021).

Eine Wissenschaftsrichtung, in der Geschichten den eben skizzierten Status der Erkenntnisquelle einnehmen, ist die Autoethnografie. Denn die Autoethnografie bewegt sich auf dem schmalen Grat zwischen Kunst und Wissenschaft (Ellis 2004: 30), fordert traditionelle Normen des Schreibens, Erzählens und Forschens heraus und verschmilzt

Literatur- und Sozialwissenschaften (Bochner/Riggs 2014: 206). Wir werden im Folgenden herausarbeiten, inwiefern zwischen kreativem Schreiben und Autoethnografie eine notwendige Verbindung besteht.

Die Verbindung von literarischem Schreiben und Sozialwissenschaften in der Autoethnografie wollen wir in diesem Beitrag als Praxis des kreativen Schreibens begreifen und in ihrer Relevanz für wissenschaftliche Erkenntnisproduktion erschließen. Schreiben verstehen wir dabei als „sich ausdrücken“ (Ruf 2016: 20), wobei die Betonung auf dem „sich“ liegt. Das expressive Schreiben, also der Selbstausdruck des*der Schreibenden, betrachten wir dabei als zentralen Aspekt des kreativen Schreibens (Bothe 1989: 1372 f.). Denn durch das Schreiben tritt das Subjekt mit seiner Lebenswelt in Kontakt und nimmt auf diese Einfluss, wobei Emotionen und Erfahrungen mit potenziellen Leser*innen geteilt werden. Kreatives Schreiben ist so verstanden eine Form des in Gesellschaft und Geschichte verwobenen Ausdrucks des eigenen Ichs, wobei dieser Ausdruck auf die Kommunikation der eigenen Subjektivität abzielt (Spinner 1993: 21). Im ursprünglichen Wortsinne meint *creare* ‚anderes hervorbringen‘ oder ‚erzeugen‘. Kreativität, so Reckwitz, verweist darauf, „dynamisch Neues hervorzubringen“ (Reckwitz 2012: 10). Indem sie standardisierte methodische Vorgehensweisen hinter sich lässt, bevorzugt die Autoethnografie ebenso wie „Kreativität [...] das Neue gegenüber dem Alten, das Abweichende gegenüber dem Standard, das Andere gegenüber dem Gleichen“ (Reckwitz 2012: 10). Autoethnografie ist im vollsten Wortsinne eine kreative Praxis – und ohne Schreiben ist sie nicht zu denken. Ziel des Beitrags ist es, die Eigenschaften der Autoethnografie als kreative Praxis herauszuarbeiten. Hierfür legen wir dar, inwiefern die Autoethnografie von gängigen Forschungssprachen abweicht, das schreibende Subjekt sichtbar macht und in ihrer kreativen und künstlerischen Darstellungsform auf alternative Weise wissenschaftliche Erkenntnis produziert.

Folglich werden wir in diesem Artikel diskutieren, wie und warum die Autoethnografie als Forschungsmethode mit der Praxis des kreativen Schreibens zusammenhängt, welche Rolle das kreative Schreiben in der Autoethnografie einnimmt und welches Potenzial hierbei für die Wissenschaft zum Vorschein kommt. Hierfür werden wir zunächst einen Blick auf die Entstehungsgeschichte der Autoethnografie und die damit einhergehende zentrale Rolle persönlicher Erfahrungen in der Wissenschaft werfen. Im Anschluss werden wir die Nutzung des kreativen Schreibens in der Wissenschaft und das Potenzial autoethnografischer Texte herausarbeiten. Anschließend unternehmen wir eine Verhältnisbestimmung zwischen Autor*innen autoethnografischer Texte und ihren Leser*innen, um das Erkenntnisprinzip der Autoethnografie zu verdeutlichen. Die umfassende Betrachtung autoethnografischer Schreib- und Erkenntnisprozesse mündet schließlich in einer Benennung des Potenzials kreativen Schreibens im Rahmen autoethnografischer Schreibprozesse für die Wissenschaft.

Autoethnografie als Kritik – In der Wissenschaft über das Selbst schreiben

„The corpus of narrative inquiry to which we are referring offers a distinctive alternative to traditional canons of research practices in the social sciences.“ (Bochner/Riggs 2014: 206)

Autoethnografische Produkte sollen eine unverwechselbare Alternative zum Kanon sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis bieten. Dabei bauen sie auf narrativen Methoden auf, die sich dem etablierten sozialwissenschaftlichen Methodenspektrum entgegensetzen und für eine andere Art der Erkenntnisgewinnung stehen. Um diese Art der Erkenntnisgewinnung nachvollziehen zu können, ist ein kurzer Rückblick in die jüngere Geschichte sozialwissenschaftlicher Forschung notwendig: Mit Rückgriff auf die Diskussionen um die Krise der Repräsentation in den 1980er-Jahren – also die aufkommende Frage, wie und ob Darstellung und Dargestelltes miteinander korrespondieren und sich gegenseitig verändern – wird von Autoethnograf*innen die Frage nach der Legitimation von Wissen und den machtvollen Praktiken der Wissensproduktion gestellt. Autoethnograf*innen vertreten hier die radikale Position, dass keine Repräsentation möglich ist. Denn wie sich aus dem Wortstamm ‚Auto – Ethno – Grafie‘ ableiten lässt, stehen die subjektiven Erfahrungen der forschenden Person selbst (Auto) in eigenen oder fremden Kulturen (Ethno) im Vordergrund, welche analysiert und beschrieben werden (Grafie) (Geimer 2011: 301). Anders als in der ‚Ethno – Grafie‘ geht es der ‚Auto – Ethno – Grafie‘ somit nicht um die Beforschung anderer, sondern um die Analyse und Beschreibung der subjektiven Erfahrungen der Forscher*innen im eigenen Umfeld. Die Rolle des forschenden Subjekts, die noch immer regelmäßig ausgeklammert wird, gilt als zentraler Untersuchungsgegenstand. Als Reaktion auf die Krise der Repräsentation, zunehmende Machtkritik und das wachsende Engagement der Forschung wurden so bislang Marginalisierte oder zum Schweigen Gebrachte hörbar, da sie die Möglichkeit wahrnahmen, persönlich und politisch zu wirken (Bochner/Riggs 2014: 200 f.). Es verwundert somit nicht, dass in autoethnografischen Produkten vermehrt Coming-Out-Erfahrungen (Adams 2011) und queere Perspektiven (Berry 2007; Tillman-Healy 2001) thematisiert werden. Die Idee eines scheinbar objektiven Forschungssubjekts wird an dieser Stelle verabschiedet. Forscher*innen werden vielmehr als Teil der sozialen Welt gesehen: „The first and most obvious feature of autoethnography is that the researcher is a complete member in the social world under study“ (Anderson 2006: 379). Sehr persönliche und emotionale Themen wie Trauererfahrung (Ellis 1995), der Verlust einer nahestehenden Person (Wyatt 2008) oder der Umgang mit Erkrankungen (Goodall 2012; Ronai 1996) werden zum Gegenstand autoethnografischer Produkte.

Nach dem Motto: „Changing Idea(l)s of Research“ (Adams/Holman Jones/Ellis 2015: 8) tritt die Autoethnografie für eine neue Art der Weltbetrachtung ein. Dabei wird die narrative Wende von Autoethnograf*innen ernst genommen. Narrative (lat. *narrare* = erzählen) sind Erzählungen, die sich nach Lüscher durch „das Einzelne, das Individuelle

und Kontingente“ (Lüscher 2020: 41) auszeichnen. Subjektive Erzählungen und Lebensgeschichten werden zur Grundlage autoethnografischer Forschung, die so Erkenntnisse über soziale Wirklichkeit gewinnt. So betrachtet sind Erzählungen und Erfahrungen, in geschriebener oder gesprochener Form, Gegenstand narrativer Forschung und stehen einem Wissenschaftsverständnis gegenüber, das sich an unhinterfragten Konventionen orientiert.

Autoethnografische Produkte unterscheiden sich nicht nur darin von anderen Formen der Forschung, wie über subjektive Erfahrungen nachgedacht wird, sondern auch in der Art der Darstellungsform, bei deren Betrachtung die Nähe zur Kunst deutlich wird. So sind autoethnografische Texte nicht zwingend vergleichbar mit anderen wissenschaftlichen Produkten, denn ihre Formen umfassen Romane (Lengelle 2020), Gedichte (Robinson 2017), aber auch Dialoge und Gespräche in beispielsweise Lehrveranstaltungen (Ellis 2004). So beleben sie Formen der Erkenntnis in der Forschungspraxis wieder, die zwar schon da waren, heute aber marginalisiert werden (Feyerabend 1992). Indem sie nicht dem kanonischen Standard wissenschaftlicher Praxis entsprechen, werden die Produkte durch ihre niederschwellige, performative Form zugänglich für Zielgruppen außerhalb der Wissenschaft. Die Autoethnografie nutzt die dramatischen und poetischen Formen der Literatur, um Phänomene der Realität abzubilden. Anstatt Leser*innen vor geordnete Ergebnisse zu stellen, unternimmt die Autoethnografie mit all ihren verschiedenen Formen wie Gedichten, Skizzen und Gedankenfragmenten den Versuch, widersprüchliche und oftmals unklare Facetten des Lebens einzufangen. Statt nun also weiterhin Texte zu publizieren, die soziale Phänomene aus der Distanz betrachten, dürfen in autoethnografischen Produkten durchaus vage Erfahrungen ans Licht kommen, deren Unmittelbarkeit nicht von analytischer Sprache überlagert wird. So sind beispielsweise die Texte der Reihe „Writing Lives: Ethnographic Narratives“ Ausdruck einer Verbindung von narrativer Struktur und wissenschaftlicher Erschließung von sozialen Tatbeständen (Bochner/Riggs 2014: 208). In ihnen wird selbst erfahrene Geschichte kreativ geschrieben, die nicht durch etablierte Analysekategorien überlagert wird. Die Entwicklung der Autoethnografie erinnert dabei an die Entstehung der kreativen Schreibbewegung der 1980er-Jahre. So partizipieren sowohl Schreibbewegung als auch Autoethnografie am von Reckwitz (2012, 2016) diagnostizierten Kreativitätsdispositiv, da beide an einer Aufwertung subjektiver Erfahrung gegenüber kollektiven Normen und einer Privilegierung freier, literarisch inspirierter Darstellungsformen gegenüber normierter Rede teilhaben (Pany-Habsa 2021, in dieser Ausgabe).

Wie die Vielfalt autoethnografischer Daten schon vermuten lässt, müssen in Folge standardisierte wissenschaftliche Kriterien angepasst werden. Denn wie bereits dargestellt unterscheiden sich sowohl Form als auch Zugang zur Erkenntnis in der Autoethnografie vom klassischen Vorgehen der Analyse, Interpretation und Repräsentation. Subjektive Erfahrungen der Forscher*innen sollen somit nicht klassischen Analysekategorien untergeordnet werden, sondern als Erzählung wirken können. Aus Sicht der Autoethnograf*in-

nen lassen sich dabei zwei Perspektiven auf Forschungspraxis unterscheiden. Laut Bochner und Riggs gibt es

„those who situate research on storied lives within a poetic, embodied, ethical, existential, and ontologically driven ideal of narrative inquiry and those who still cling to the ideals of scientific knowledge as something to be possessed, ordered, and organized into determinate systems of mastery and control.“ (Bochner/Riggs 2014: 206)

Anstatt von einer Idee der Objektivität auszugehen, geht es in narrativen Wissensformen um das Besondere in der Erzählung. Gleichzeitig steht die einzelne Geschichte für einen sozialen Zusammenhang, „da in Erzählungen die unmittelbaren Sinn- und Erfahrungszusammenhänge einer Gesellschaft dargestellt werden“ (Fahrenwald 2011: 104). Oder anders gesagt: Für Autoethnograf*innen gelten Daten als gut, wenn sie „lifelike, as believable as possible“ (Ellis/Bochner 2000: 751) sind.

Die Autoethnografie forciert damit eine andere Art des Schreibens, die das kreative Schreiben zum Modus der Erkenntnis selbst macht. Sie bringt durch die subjektive Betrachtung des Besonderen in der Situation das Neue hervor, indem sie die Erfahrungen der Forscher*innen selbst zum Gegenstand macht. Zudem ist sie kulturschaffende und kreative Praxis, die einerseits neue Objekte der Erkenntnis in den Blick rückt; andererseits nutzt sie das Potenzial des Schreibens als Kulturtechnik (Zanetti 2015: 7), um die wissenschaftliche Schreibkultur zu verändern. Diese Veränderung hat in verschiedenen Forschungskontexten Wirksamkeit entfaltet und auch im deutschsprachigen Raum werden Forscher*innen offener für autoethnografische Ansätze. So wird mit der kritischen Betrachtung traditioneller Sozialforschung und der Frage nach Ethik im Forschungsprozess auf die politische Dimension von Wissenschaft verwiesen (Winter 2014: 129), das Potenzial der Geschichten für die Wissenschaft und Lernprozesse hervorgehoben (Angler 2020; Fahrenwald 2011) und das Erkenntnispotenzial subjektiver Erfahrungen zunehmend betont (Bruhn-Zaß/Bedenlier/Reiffenrath 2021; Twrdy 2009).

An dieser Stelle wird die Verbindung zwischen Autoethnografie und kreativer Schreibpraxis deutlich: Die Autoethnografie weicht radikal vom Forschungsstandard ab, indem sie die Sicht auf das Besondere in der subjektiven Erzählung als Gegenstand versteht. Mit der Sichtbarmachung des schreibenden Subjekts stellt sie sich gegen gängige Forschungspraxen und wendet sich von etablierten wissenschaftlichen Kriterien ab, indem sie experimentelle, oftmals künstlerische Formen der Darstellung nutzt.

Erkenntnis zwischen Ich, Du und Wir

Subjektive Erfahrung wird in der Autoethnografie durch die kreative Art des Schreibens vermittelt. Um den Erkenntnismodus der Methode zu verstehen, muss das Verhältnis von Autor*innen und Leser*innen im Folgenden genauer betrachtet werden:

Autor*innen autoethnografischer Produkte stellen sich beim Schreiben mindestens zwei Herausforderungen: Einerseits sind sie mit einer besonderen Art der Selbstdarstellung und der Auseinandersetzung mit sich selbst konfrontiert, andererseits müssen sie sich einer mühsamen Ordnungsarbeit unterziehen. Die Offenlegung eigener Erfahrungen oftmals verletzend oder hoch persönlicher Art ist ein Schritt, der, wie das autoethnografische Produkt selbst, untypisch, wenn nicht gar befremdlich für die wissenschaftliche Praxis ist. Neben dem Versuch, die eigenen Erfahrungen zu verstehen, ist es herausfordernd, diese für die Öffentlichkeit kommunizierbar zu machen. Anstatt als Forscher*in hinter Analysen zurückzutreten, sind Autor*innen in der Autoethnografie gezwungen, die Komfortzone des akademischen Schreibens zu verlassen. Denn nur durch eine andere Art des Schreibens haben Leser*innen autoethnografischer Produkte die Möglichkeit, sich in die Erzählung einzufühlen (Bochner/Riggs 2014: 208). Anstelle der Passivität eines akademischen ‚Wir‘ muss in der erzählten Geschichte ein menschliches, nahbares ‚Ich‘ den Platz einnehmen (Angler 2020: 16). Dies kann, wie folgendes Zitat eindrücklich vermittelt, einige Überwindung kosten, die in autoethnografischen Settings immer wieder zum Thema wird:

„The reality is, simply writing an autoethnographic account is scary. The first challenge I faced was coming to terms with exposing myself and embracing this methodology to its fullest and finding my voice. As Ellis describes, it is about making oneself vulnerable. It is exposing one’s strengths, weaknesses, innermost thoughts, and opening it up for others to criticize. It’s voluntarily standing up naked in front of your peers, colleagues, family, and the academy, which is a very bold decision!“ (Forber-Pratt 2015: 821)

Ebenso herausfordernd ist die Ordnungsarbeit der eigenen Gedanken. Schreibende müssen ihre Gedanken und Erlebnisse so organisieren, dass sie für Leser*innen anschlussfähig werden (Zanetti 2015: 8). Sie setzen sich mit ihren eigenen teils traumatischen Erfahrungen auseinander und arbeiten deren Bedeutung heraus. So werden in den autoethnografischen Geschichten, aber auch im Prozess des Schreibens selbst erlebte Interaktionen verhandelt und auf ihre Bedeutung hin untersucht. Das Ich drückt sich in diesem Ordnungsprozess aus und erschafft eine neue Sicht auf Erlebtes. Dabei sind Autor*innen während des Schreibens mit bereits vergangener Erfahrung ihrer eigenen Lebenswelt konfrontiert, die oftmals kaum in nachvollziehbare Erklärungsmuster überführt werden kann. Autor*innen müssen sich Fragen rund um das autoethnografisch beschriebene Ereignis und dessen Bedeutung selbst stellen:

„Why did this happen to me? How can I understand what these experiences mean? What lessons have I learned? How have I been changed?“ (Bochner/Riggs 2014: 202)

Dabei ist nicht ausgeschlossen, dass Autor*innen sich auf theoretischer Ebene intensiv mit der dargestellten Erfahrung auseinandersetzen: Sie beziehen relevante Literatur ein, führen (therapeutische) Interviews und sammeln Geschichten von anderen (Ellis/Bochner 2000). Durch die Reflexion und Analyse der eigenen Erfahrung wird diese für Autor*innen verstehbar, denn Gefühle und Ereignisse müssen geklärt, verschriftlicht und präsentiert werden (Kiesinger 2002). Die Form der Präsentation wiederum ist ein subjektiver Akt der Entscheidung – die Anschlussfähigkeit der Darstellung und die Passung mit der Geschichte der Forscher*innen sind hier ausschlaggebend. Dabei zeigt sich in der Form des autoethnografischen Schreibens auch therapeutisches Potenzial und die Notwendigkeit der Selbstreflexion und Selbsterkenntnis. Sie bedient sich dabei des Potenzials des kreativen Schreibens, wie es bereits in seinen Ursprüngen im Kontext der Schreibbewegung der 1980er-Jahre genutzt wurde (Pany-Habsa 2021, in dieser Ausgabe) als Mittel zum Selbstausdruck und als Möglichkeit, inneren Vorgängen in Bezug auf die (Lebens-)Wirklichkeit Ausdruck zu verleihen (Bothe 1998: 1371).

Ebenso involviert sind aber auch Lesende außer- und innerhalb der Wissenschaft, die in einer eher unüblichen Art herausgefordert werden: „Autoethnography shows struggle, passion, embodied life [...]. Autoethnography wants the reader to care, to feel, to empathize, and to do something, to act“ (Ellis/Bochner 2006: 433). Anstatt einen in Fachsprache analysierenden und interpretierenden Text zu lesen, werden Leser*innen mit persönlichen, nicht im herkömmlichen Sinne wissenschaftlich aufgearbeiteten Erfahrungen der Forscher*innen konfrontiert. Statt einer geordneten Darstellung samt methodischer Einordnung zu folgen, sind Leser*innen autoethnografischer Produkte eingeladen, in die Geschichte einzutauchen, Empathie zu entwickeln und von den Ausdrucksformen der Forscher*innen angeregt selbst kreativ-interpretierend tätig zu werden (Ellis 2004: 30). Das Erkenntnispotenzial autoethnografischer Produkte ist folglich maßgeblich von Leser*innen abhängig. Dabei sollen Erfahrungen nicht nur empathisch nachempfunden werden, sondern das Gelesene auf das eigene Leben und Verhalten reflektiert werden:

„Not think about stories, which would be the usual phrase, but think with them. To think about a story is to reduce it to content and then analyze that content. Thinking with stories takes the story as already complete; there is no going beyond it. To think with a story is to experience it affecting one's own life and to find in that effect a certain truth of one's life.“ (Frank 1995: 23)

Die Verbindung zwischen Leser*innen und Text als Voraussetzung für Erkenntnisgewinn zeigt erneut das Wissenschaftsverständnis der Autoethnografie (Bochner/Riggs 2014: 209): Erkenntnis ist keine objektive Größe, die getrennt von Forscher*innen im Raum

steht. Vielmehr benötigt sie die Interpretation der Leser*innen, möchte weitergetragen und verwendet, anstatt nur theoretisch analysiert zu werden (Bochner/Riggs 2014: 206).

Das eingangs benannte Potenzial des Geschichtenerzählens wird somit genutzt, um Leser*innen auf Fragen der eigenen Lebenswelt aufmerksam zu machen. Sie sollen sich fragen, wie die Erzählung in Verbindung mit dem eigenen Leben gebracht werden kann und welche ethischen und moralischen Verpflichtungen sie bereithält und in ihnen hervorruft (Coles 1989: 63). Dabei sollen Leser*innen nicht bei der Reflexion für ihr eigenes Leben stehen bleiben, sondern selbst für eine andere, gerechtere Gesellschaft eintreten:

„Thus, the goals of much of narrative inquiry are to keep conversation going (about matters crucial to living well); to activate subjectivity, feeling, and identification in readers or listeners; to raise consciousness; to promote empathy and social justice; and to encourage activism—in short, to show what it can mean to live a good life and create a just society.“ (Bochner/Riggs 2014: 201)

Was heißt diese Verhältnisbestimmung nun für das in diesem Beitrag zugrunde gelegte Verständnis von kreativem Schreiben, für welches der Selbstausdruck der schreibenden Person zentral ist? Kreativität ermöglicht es, aus dem Bekannten und Alten das Unbekannte und Neue hervorzubringen. Die Hervorbringung des Neuen wird dabei allerdings nicht als einmaliger Akt verstanden, „sondern als etwas, das immer wieder und auf Dauer geschieht“ (Reckwitz 2012: 10). Der kreative Ausdruck der Forscher*innen, der die autoethnografischen Produkte zunächst ermöglicht, wird durch die Kommunikation an die Leser*innen erneut umgedeutet – er entfaltet Wirkung und ermöglicht Veränderung. Dabei geht es vor allem „um die sinnliche und affektive Erregung durch das produzierte Neue“ (Reckwitz 2012: 10). Im kreativen Schreiben der Autoethnografie – und in der Lektüre der Produkte – kommt eine andere Art der Weltbetrachtung zum Vorschein, die langfristige Repräsentation von Erfahrung, Machtgefälle in der Wissenschaft und etablierte Muster des Denkens infrage stellt. Das Neue ist dann nicht nur vorhanden, „es wird vom Betrachter und auch dem, der es in die Welt setzt, als Selbstzweck sinnlich wahrgenommen, erlebt und genossen“ (Reckwitz 2012: 10). Die autoethnografischen Texte, deren Schreibprozess von Autor*innen erfordert, die eigene Lebenswirklichkeit zu verarbeiten, zu verstehen und auszudrücken (Ruf 2016: 33), werden dann für andere zum Austausch zur Verfügung gestellt. Autoethnografische Produkte sind also keine wissenschaftlich technischen Produkte, sondern eine Art der Wissensproduktion, die Intuitionen, Schreibende und Leser*innen herausfordern und zu bewegen vermag. Der Entstehungsprozess der Produkte folgt dabei in seiner Logik von Reflexion, Ausdruck und Kommunikation der Struktur kreativen Schreibens, das sich als „Denken und Handeln *im* und *durch* das Schreiben“ (Ruf 2016: 19; Herv. i. O.) versteht. Neuartig und damit kreativ ist dann nicht nur das autoethnografische Produkt selbst, sondern auch die Art und Weise, wie die Produkte entstehen und auf Leser*innen wirken.

Abschlussbetrachtung und Zusammenführung: Autoethnografie und Kreativität

Allgemein kann festgehalten werden: Autoethnografie und kreatives Schreiben korrespondieren auf verschiedenen Ebenen. Wie verhalten sie sich aber konkret zueinander? Betrachten wir zunächst die erste Frage des Textes. *Wie und warum hängt Autoethnografie als Forschungsmethode mit der Praxis des kreativen Schreibens zusammen?* Die Autoethnografie hat sich vor dem Hintergrund der Krise der Repräsentation und dem proklamierten Potenzial von Narrativen zum Ziel gesetzt, kanonische Herangehensweisen in der Forschung zu durchbrechen und neue Erzählungen zu produzieren. Dabei geht es weniger darum, den Methodenpool empirischer Sozialforschung um eine innovative Zugangsweise zu erweitern und so zu Fördergeldern und wissenschaftlichem Renommee zu gelangen, als vielmehr darum, die scheinbare Objektivität von Forscher*innen zu kritisieren und den Aspekt der Subjektivität im Erkenntnisprozess hervorzuheben. Echte, schmerzliche und oftmals irritierende Erfahrungen werden zum Gegenstand und brechen somit mit einer analytischen, im Fachjargon dargestellten Schreibpraxis. Die Autoethnografie will nicht nur Wissen produzieren. Sie will durch die Art der Darstellung provozieren und irritieren. Dies zeigt sich nicht nur in der Verabschiedung einer nur vermeintlich objektiven Forscher*innenposition, sondern auch in der Darstellung der autoethnografischen Daten selbst. Die Autoethnografie nutzt somit das Potenzial des Kreativen und Neuen als Quelle ihrer spezifischen Art von Erkenntnis. Die Logik des Kreativitätsbegriffs macht sich die Autoethnografie zunutze, indem sie das Besondere der Erzählung heranzieht. Das Besondere, Abweichende zeigt sich in der Autoethnografie daran, dass sie den gängigen Forschungskanon kritisiert, die Subjektivität der forschenden Person ins Zentrum rückt und in ihrer Darstellung und Erstellung sowohl für Schreibende als auch Lesende herausfordernd ist. Das kreative Neue wird so zur Grundlage ihres Erkenntnisprinzips.

Welche Rolle nimmt das kreative Schreiben in der Autoethnografie ein? Diese Fragen konnten wir in der Verhältnisbestimmung zwischen Ich, Du und Wir, also dem notwendigen Zusammenhang zwischen subjektiver Erfahrung, Leser*innen und Erkenntnis über die soziale Wirklichkeit beantworten. Die Verfasser*innen autoethnografischer Produkte transportieren private Themen in das wissenschaftliche Umfeld – eine Herausforderung, die sich von der Norm des wissenschaftlichen Schreibens abhebt. Bereits beim Verfassen autoethnografischer Produkte kommt das therapeutische Potenzial des kreativen Schreibens zum Tragen, indem Schreibende eigene Erfahrungen reflektieren. Das kreative Moment im Schreiben autoethnografischer Produkte und mit ihm auch der Erkenntnisprozess beanspruchen ebenso die Leser*innen. Die Texte fordern sie auf, neu über eigenen Handlungen nachzudenken und besondere Erfahrungen anderer mit Blick auf das eigene Leben zu reflektieren. Schließlich halten autoethnografische Texte Erkenntnisse über soziale Wirklichkeit bereit und fordern zur Selbstreflexion und Handlung auf.

Das Potenzial des kreativen Schreibens für die Wissenschaft lässt sich nun – geschärft an der Auseinandersetzung mit der Autoethnografie – klar benennen: Ein verändertes

Verhältnis zwischen Forscher*in und Gegenstand, Text und Leser*in, Leser*in und Forscher*in zeigt, wie Erkenntniskonzepte in der Wissenschaft verändert und auf neuartige Weise umgesetzt werden können. Autoethnografie eröffnet mit ihrem Verständnis einen „Raum für neue Arten der Erkenntnis“ (Lüscher 2020: 39). Die kreative Schreibpraxis der Autoethnografie bricht mit bekannten Verfahren von Erkenntnisproduktion und setzt sich für die Wahrheit von Geschichten ein, die emotionale, dialogische und kollaborative Kommunikationsformen bereithalten (Bochner/Riggs 2014: 209). Als Kulturtechnik verstanden ist kreatives Schreiben dazu in der Lage, gesellschaftlich dominante Formen von Kultur zu verändern. Dies geschieht durch die Verbindung von Sozialwissenschaft, Literatur und Kunst. Auf diese Art verändert das kreative Schreiben als Grundlage der Autoethnografie den Rahmen und den Erkenntnishorizont qualitativer Sozialforschung. Mit dieser Verbindung offenbart die Autoethnografie ihr Potenzial durch das „Denken und Handeln *in* und *durch* das Schreiben“ (Ruf 2016: 22; Herv. i.O.). Im wissenschaftlichen Kontext über eigene Erfahrungen zu schreiben und Leser*innen zu ermutigen, andere Arten des Schreibens zu erproben und sich darin selbst neu zu finden, zieht nicht nur eine Neuordnung der Wissensdarstellung nach sich, sondern bricht auch mit der herkömmlichen Wissensproduktion (Ruf 2016: 20). Die Verbindung zwischen der kreativ-schreibenden Formulierung von Geschichten als künstlerischen Gegenstand, als Grundstruktur des menschlichen Zusammenlebens und als Methode für sozialwissenschaftliche Praxis zu sehen, ist das Potenzial der Autoethnografie, die ohne kreatives Schreiben keinerlei Zugang zu ihren eigenen Geschichten hätte.

Literatur

- Adams, Tony. E. (2011): *Narrating the Closet. An Autoethnography of Same-Sex Attraction*. Walnut Creek: AltaMira.
- Adams, Tony. E./Holman Jones, S./Ellis, Carolyn (2015): *Autoethnography. Understanding Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, Leon (2006): Analytic Autoethnography. In: *Journal of Contemporary Ethnography*. Vol. 35. No. 4. 373–395.
- Angler, Martin. W. (2020): *Journalistische Praxis: Science Storytelling: Warum Wissenschaft Geschichten erzählen muss*. Wiesbaden: Springer.
- Baron, Christian (2020): *Ein Mann seiner Klasse*. Berlin: Claassen.
- Berry, Keith (2007): Embracing the Catastrophe: Gay Body Seeks Acceptance. In: *Qualitative Inquiry*. Vol. 13. No. 2. 259–281.
- Bochner, Arthur/Riggs, Nicolas (2014): Practicing Narrative Inquiry. In: Leavy, Patricia (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford: Oxford University Press. 195–222.
- Bothe, Katrin (1998): Kreatives Schreiben. In: Ueding, Gert (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Tübingen: Niemeyer. 1371–1377.

- Bruhn-Zaß, Elisa/Bedenlier, Svenja/Reiffenrath, Tanja (2021): *Corona-Semester reflektiert: Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie*. Bielefeld: wbv.
- Coles, Robert (1989): *The Call of Stories: Teaching and the Moral Imagination*. Boston: Houghton Mifflin.
- Denzin, Norman (1997): *Interpretive Ethnography: Ethnographic Practices for the Twenty-First Century*. Thousand Oaks/CA: Sage.
- Didier, Eribon (2016): *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Ellis, Carolyn (1995): *Final Negotiations: A Story of Love, Loss, and Chronic Illness*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ellis, Carolyn (2004): *The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography*. Walnut Creek/Lanham/New York/Oxford: AltaMira.
- Ellis, Carolyn/Bochner, Arthur (1996): *Composing Ethnography. Alternative Form of Qualitative Writing*. Walnut Creek: AltaMira.
- Ellis, Carolyn/Bochner, Arthur (2000): Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. In: Denzin, Norman/Lincoln, Yvonna (Hrsg.): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks/CA: Sage. 733–768.
- Ellis, Carolyn/Bochner, Arthur (2006): Analyzing Analytic Autoethnography. In: *Journal of Contemporary Ethnography*. Vol. (35) No. 4. 429–449.
- Ernaux, Annie (2020): *Erinnerungen eines Mädchens*. Berlin: Suhrkamp.
- Fahrenwald, Claudia (2011): *Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen: Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feyerabend, Paul (1992): *Über Erkenntnis: Zwei Dialoge*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Forber-Pratt, Anjali J. (2015): You're Going to Do What? Challenges of Autoethnography in Academy. In: *Qualitative Inquiry*. Vol. 21. No. 9. 821–835.
- Frank, Arthur. W. (1995): *A Wounded Storyteller: Body, Illness, and Ethics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Geimer, Alexander (2011): Performance Ethnography und Autoethnography: Trend, Turn oder Schisma in der qualitativen Forschung? In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*. Jg. 12. No 2. 299–320.
- Goodall, Bud H. L. (2012): Three Cancer Poems. In: *Qualitative Inquiry*. Vol. 18. No. 9. 724–727.
- Kiesinger, Christine. E. (2002): My Father's Shoes: The Therapeutic Value of Narrative Reframing. In: Bochner, Arthur/Ellis, Carolyn (Hrsg.): *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature, and Aesthetics*. Walnut Creek: AltaMira. 95–114.
- Lengelle, Reinecke (2020): *Writing the Self in Bereavement. A Story of Love, Spousal Loss, and Resilience*. New York/London: Routledge.
- Lüscher, Jonas (2020): *Ins Erzählen flüchten: Poetikvorlesung*. München: C. H. Beck.
- Nam-Joo, Cho (2021): *Kim Jiyoung, geboren 1982*. Köln: Kippenheuer & Witsch.

- Pany-Habsa, Doris (2021): „Wir Schreibbewegten sind ja frohgemut, daß wir Gutes bewirken“. Zum kreativen Schreiben der ‚Schreibbewegung‘. (Artikel in dieser JoSch-Ausgabe)
- Reckwitz, Andreas (2012): *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reuter, Julia/Gamper, Markus/Möller, Christina/Blome, Frerk. (Hrsg.) (2020): *Vom Arbeiterkind zur Professur: Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Robinson, Shawn A. (2017): “Me Against the World”: Autoethnographic Poetry. In: *Disability & Society*. Vol. 32. No. 5. 748–752.
- Ronai, Carol R. (1996): My Mother is Mentally Retarded. In: Ellis, Carolyn/Bochner, Arthur (Hrsg.): *Composing Ethnography. Alternative Form of Qualitative Writing*. Walnut Creek: AltaMira. 109–131.
- Ruf, Oliver (2016): *Kreatives Schreiben: Eine Einführung*. Stuttgart: utb.
- Spinner, Kaspar (1993): Kreatives Schreiben. In: *Praxis Deutsch*. No. 119. 17–23.
- Tillman-Healy, Lisa (2001): *Between Gay and Straight: Understanding Friendship Across Sexual Orientation*. Walnut Creek: AltaMira.
- Twrdy, Ute (2009): Forschung auf Umwegen. Narrative Empirie als transferorientierter Forschungszugang. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Vol. 7/8. 1–10.
- Winter, Rainer (2014): Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung. In: Mey, Günter/Mruck, Kata (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden: Springer VS. 117–132.
- Wyatt, Jonathan (2008): No Longer Loss. Autoethnographic Stammering. In: *Qualitative Inquiry*. Vol. 14. No. 6. 955–967.
- Zanetti, Sandro (2015): Einleitung. In: Zanetti, Sandro (Hrsg.): *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*. Berlin: Suhrkamp. 7–34.

Autor*innen

Stefanie Vochatzer, Erziehungswissenschaftlerin, M.A., Doktorandin an der pädagogischen Hochschule Karlsruhe und Lehrerin im Rahmen der praxisintegrierten Erzieher*innenausbildung an der Helene-Lange-Schule und dem Fröbel-Seminar Mannheim.

Sebastian Engelmann, Erziehungswissenschaftler, Dr. phil., Jun.-Prof. für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Wissenschaftliche Methoden als Anlass für literarisches Schreiben

Julia Genz

Abstract

In Anlehnung an Porombkas neues Kreatives Schreiben (2009) wird hier ein kreatives literarisches Schreiben für die Hochschule vorgestellt, das wissenschaftliche Ansätze und Methoden verschiedener Fächer als Schreib Anlass für literarische Texte nutzt. Je nach zugrunde gelegtem wissenschaftlichem Ansatz werden in diesen Seminaren Basiskategorien der Literatur, wie Zeit oder Raum, oder auch Deutungs- und Bewertungsmuster aus Sicht einer anderen wissenschaftlichen Disziplin beleuchtet. Anhand der literaturaffinen „dichten Beschreibung“ des Ethnologen Clifford Geertz wird gezeigt, wie ein solcher Transfer gelingen kann, wie Studierende Unterschiede und Gemeinsamkeiten von wissenschaftlichem und literarischem Schreiben erkunden, Berührungspunkte vor theoretischen Zugängen verlieren und ihren eigenen wissenschaftlichen und literarischen Stil verbessern können.

Einleitung

„Will man eine Wissenschaft verstehen, so sollte man nicht in erster Linie ihre Theorien oder Entdeckungen ansehen und keinesfalls das, was ihre Apologeten über sie zu sagen haben, sondern das, was ihre Praktiker tun.“ (Clifford Geertz 1987, 9f.)

Kreatives Schreiben ist seit einigen Jahrzehnten auch aus der deutschen Hochschullandschaft nicht mehr wegzudenken, wenngleich sehr Unterschiedliches darunter gefasst wird (vgl. Abraham 2020). So wird es manchmal als Synonym für literarisches Schreiben verstanden (z. B. von Porombka 2009; Spinner 1993: 22), zum Teil aber auch dagegen abgegrenzt (Abraham 2021: 22). Porombka (2009) beschreibt die Wandlung des literarischen Schreibens von einer zunächst expressiven, auf Innerlichkeit zielenden und therapeutischen Schreibkultur der 1970er-Jahre hin zu einer professionellen Einstellung ab den 1990ern, die auf Erfolg abzielt und die Gesetze des Literaturbetriebs vermitteln will. Bei literarischen Schreibkursen dieser Spielart, die oft von arrivierten Schriftsteller*innen gegeben werden, geht es zumeist um die Verfertigung eines Produkts (eines Romans, einer Erzählung, eines Drehbuchs etc.). Daneben existiert ein kreatives Schreiben, das weniger auf Literatur in einem schöngestigen Sinn fixiert ist. Es ist in den Alltag integrierbar, um-

fasst die ganze Person und hilft „bei der Planung und Ausführung argumentativer Texte in der Schule oder wissenschaftlicher Texte an der Hochschule“ (Abraham 2020: 367). Hierunter fallen z. B. Schreibratgeber für das wissenschaftliche Arbeiten, die am Schreiben als alltägliche Praxis, an den eigenen (hinderlichen) Schreibmythen, am Abbau von Blockaden, dem Finden der eigenen Stimme und der Verbesserung des eigenen Stils ansetzen (Wymann 2016; Wolfsberger 2016; Scheuermann 2012; Clark 2009; Zymner/Fricke 2007; Frank/Rinoluceri 2007; von Werder 2001 und 1995; Kruse 2000; Elbow 1998). Porombka (2009: 167) selbst schlägt ein „neues Kreatives [literarisches, Anm. J. G.] Schreiben“ als Arbeit am und mit dem Text und als eine „Form von Lebenskunst“ vor, die den Kontext des Schreibens berücksichtigt und ebenfalls in das tägliche Leben eingebaut werden kann.

Während es also in neuen Studiengängen und an Universitäten angeschlossenen Einrichtungen (z. B. Studio Literatur und Theater der Universität Tübingen) eine Vielzahl von kreativen Schreibmöglichkeiten gibt, ist ein literaturwissenschaftliches Studium zumindest in der Germanistik und Romanistik in vielen Seminaren immer noch vorwiegend rezeptiv ausgerichtet: Texte werden gelesen und besprochen; erst nach Abschluss des Seminars werden Texte in Form von Haus- oder Abschlussarbeiten allein zu Hause verfasst. Porombka (2009: 170) erklärt diese Abstinenz des kreativen-literarischen Schreibens in wissenschaftlichen Kontexten unter anderem aus einer Distanzierung von der kreativen Schreibbewegung der 1980er-Jahre, die stark auf „Innerlichkeit“ und „Selbsterfahrung“ ausgerichtet war.

Zwar gibt es bereits Ansätze, die kreatives Schreiben explizit mit Literaturwissenschaft oder Literaturunterricht in Verbindung bringen, wie z. B. Waldmann (2015), Waldmann/Bothe (1992) oder Haas (2009). Diese Ansätze zielen auf einen „produktiven Umgang mit literarischen Texten“ (Waldmann 2015: 41, Herv. i. O.) und sind zumeist auf bestimmte literarische Textsorten oder Formen (z. B. Erzählung, Märchen, Lyrik) fixiert.

Der hier vertretene Ansatz orientiert sich jedoch stärker am neuen Kreativen Schreiben nach Porombka (2009), dessen Konzept modifiziert wird. Wie Porombka (2009: 174) geht es mir um das Wechselspiel von literarischem Text und wissenschaftlichen oder kulturellen Kontexten, wobei der Fokus, anders als bei Porombka, weniger stark auf Techniken des Kulturjournalismus liegt, sondern Techniken und Methoden unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen für das Schreiben adaptiert werden. So soll ein Modell vorgestellt werden, das wissenschaftliche Ansätze als Anlass für kreative Schreibaufgaben nimmt und die so entstandenen Texte, anders als wissenschaftliche Texte, von einer heteronomen Zielsetzung (also von einer Erkenntnis oder einem wissenschaftlich nachvollziehbaren Ergebnis etc.) weitgehend befreit. Denkt man das dem Beitrag vorangestellte Geertz-Zitat konsequent weiter, so könnte man Wissenschaft nicht nur als etwas verstehen, das nur als praktische Tätigkeit oder als „praktische Wissenschaft“ nachvollziehbar und das lediglich „angesehen“ (Geertz 1987: 9f.), also rezipiert wird. Die Forderung müsste hingegen lauten, sich Wissenschaft auch praktisch anzueignen, in unserem Fall praktisch-kreativ, schreibend – und gerade Geertz als begnadeter Stilist und Erzähler seiner ethnologischen Fallstudien kann beispielgebend sein. In einem solchen Seminar wer-

den wissenschaftliche Texte nicht nur gelesen und besprochen, sondern schreibend zu etwas Neuem verarbeitet. Die Aufgaben sind jedoch nicht an eine bestimmte literarische Textsorte oder Form gebunden. Im Folgenden wird also der Versuch unternommen, die schreibend-kreative Aneignung von wissenschaftlichen Texten im Unterricht der Literatur- und Kulturwissenschaften stärker als bisher zu etablieren, Theorie und (kreative) Praxis einander anzunähern und damit kreatives literarisches mit wissenschaftlichem Schreiben explizit zu verbinden. Ein solcher Kurs kann auch als alternative Einführung in die Literatur- und Kulturwissenschaften angeboten werden, was an der Universität Witten/Herdecke bereits erfolgreich erprobt wird. Studierende können auf diese Weise schon früh im Seminar (und nicht erst im Stadium einer Haus- oder Abschlussarbeit) einen anderen Blick auf Theorie und Methodik und einen anderen Blick auf Literatur entwickeln, der nicht vordringlich auf die Erarbeitung von Kennzeichen einer Gattung, einer Epoche oder von stilistischen Eigenheiten bestimmter Autoren hinzielt (wie z. B. bei Waldmann 2015). Je nach wissenschaftlichem Ansatz, der zugrunde gelegt wird, werden in diesen Seminaren Basiskategorien der Literatur (Abraham 2021: 55f.), wie Zeit oder Raum, oder auch Deutungs- und Bewertungsmuster aus Sicht einer anderen wissenschaftlichen Disziplin beleuchtet. Wissenschaftliche Texte als Schreibimpuls zu nutzen, hat mehrere Vorteile für die wissenschaftliche Ausbildung und die Förderung der eigenen Kreativität: Studierende können die theoretischen Ansätze in eigene Texte transformieren und in der Transformation prüfen, was sie an den Theorien verstanden haben. In der literarischen Aneignung werden, wie Studierende immer wieder berichten, Berührungängste mit wissenschaftlichen Ansätzen, Methoden oder Theorien abgebaut, da die Zielsetzung der eigenen literarischen Texte keine wissenschaftliche ist. Studierende trauen sich, so meine Beobachtung in diesen Schreibkursen, mit der Theorie weiterzudenken, im Idealfall auch über sie hinaus. Sie entdecken zum Teil auch andere Aspekte, die in der jeweiligen Theorie nicht thematisiert wurden, aber mit ihr zusammenhängen. Überdies sind wissenschaftliche Ansätze durch die Transformation nicht mehr nur abstraktes Studienwissen, sondern werden in konkrete (fiktive literarische) Situationen eingebaut. So können Studierende schreibend nachvollziehen, wie Literatur das Wissen anderer Disziplinen und Diskurse nutzt. Zudem lässt sich in solchen Kursen die Grenze zwischen Literatur und Wissenschaft ausloten. Und nicht zuletzt setzen sich Studierende produktiv mit anderen wissenschaftlichen Schreibtraditionen (z. B. der Soziologie, der Philosophie, der Linguistik, aber auch naturwissenschaftlicher Fächer) auseinander und können dadurch ihren wissenschaftlichen Schreib- und/oder ihren literarischen Stil verbessern und (weiter)entwickeln.

Dichte Beschreibung

Am Beispiel von Clifford Geertz' berühmtem Essay „Deep Play: Bemerkungen zum balinesischen Hahnenkampf“ soll kurz demonstriert werden, wie ein solches Modell für ein

literatur- oder kulturwissenschaftliches Seminar aussehen kann, das wissenschaftliche Ansätze als Impuls für Schreibaufgaben nimmt.

Geertz' Text bietet sich in diesem Fall an, da er selbst schon affin mit geisteswissenschaftlichen Ansätzen ist. Untersuchung von Kultur ist für ihn „keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen, [sondern] eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht“ (Geertz 1987: 9). Damit wird Geertz' Auffassung von Ethnologie und vor allem sein hermeneutisches Konzept der ‚dichten Beschreibung‘, das Tätigkeiten in ihrem kulturellen Kontext interpretiert, mit Literatur (im Sinne eines ästhetischen Mehrwerts und einer Konstruktionsleistung) und literaturwissenschaftlichen Verfahren (im Sinne eines wie auch immer gearteten Erkenntnisanspruchs durch Texte und eines „deklarativen Wissens“ (Abraham 2021: 27 ff.) vergleichbar. Geertz (1987: 23) bezeichnet ethnologische Schriften beispielsweise als „Fiktionen“ im Sinne von etwas Gemachtem. Er erläutert das Verfahren der dichten Beschreibung anhand eines Beispiels von Gilbert Ryle: Es geht um die Beobachtung eines Jungen, der schnell sein Augenlid bewegt. Je nach (kulturellem) Kontext kann diese kleine Bewegung des Augenlids als unbeabsichtigtes Zucken, als verschwörerisches Zwinkern gegenüber einem Freund oder als schauspielerische Imitation bzw. als Übung wahrgenommen werden. Während eine objektive ‚dünne Beschreibung‘ nun lediglich vermerken würde, dass jemand sein Augenlid schnell bewegt, liefert eine dichte Beschreibung auch die interpretative vermutete Bedeutung dieser Geste. Eine dichte Beschreibung zeichnet sich Geertz zufolge durch die mikroskopische Deutung eines Ablaufs eines sozialen Diskurses aus, die das Gesagte dem vergänglichen Augenblick entreißt (Geertz 1987: 30). Dabei wird nicht der Standpunkt eines anderen empathisch eingenommen, sondern es geht eher um das Notieren des Standpunkts des anderen, soweit er sich den Beobachtenden darstellt, um dem Ganzen eine vermutete Bedeutung zu verleihen und diese zu bewerten.

Nachdem der Ansatz von Geertz anhand seines Beispiels des Augenzwinkerns im Seminar besprochen wurde, gibt es das Geertz'sche Verfahren für die Studierenden als Schreibaufgabe: Sie sollen in einer dichten Beschreibung kleine Alltagsgesten (Händeschütteln, Begrüßungsrituale, Gesten der Beleidigung/Bewunderung etc.) genau beobachten und auf verschiedene Weise interpretieren, wobei die plausibelste Deutung kenntlich gemacht werden soll. Dies dient der Schulung der Beobachtung und der genauen Beschreibung und ist für wissenschaftliches Schreiben, verstanden als hermeneutische Tätigkeit, so wichtig wie für literarisches Schreiben – je nach Zielsetzung geht es beim literarischen Schreiben schließlich auch darum, ein Geschehen mit Leben zu füllen und es psychologisch als wahrscheinlich darzustellen. Als zusätzliche Anregung für die Textproduktion können im Kurs Peter Handkes Momentaufnahmen (z. B. in *Der große Fall* 2011) gelesen werden, die eine ähnliche Praxis der ‚dichten Beschreibung‘ aufweisen.

Weitet man das Beispiel der Augenbewegung auf andere Kommunikationsereignisse aus, so setzt die Geertz'sche Beobachtung von menschlicher und/oder tierischer Interaktion immer am individuellen (Kommunikations-)Ereignis an, das zwischen zwei (oder mehr) konkreten Individuen in einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort und un-

ter Zuhilfenahme individueller Kommunikationsmittel stattfindet. Unter individuellen Kommunikationsmitteln verstehe ich nicht konventionelle Medien wie Schrift oder Musik im Allgemeinen, sondern Medien, die durch einen konkreten Code und eine konkrete Materialität individualisiert sind. Es geht also um die Beobachtung einer individuellen Kommunikations-, Sprech- oder Schreibhandlung (*enérgeia* – im Gegensatz zu Sprechen und Schreiben als *Produkt, érgon*, dazu Genz/Gévaudan 2016: 20ff.). Es geht also beispielsweise um die Beobachtung eines Begrüßungsrituals, das zwischen zwei bestimmten Individuen auf eine ganz bestimmte Weise in einem bestimmten kulturellen Kontext vollzogen wird (zu diesem Ansatz, der am individuellen Kommunikationsereignis ansetzt, siehe Genz/Gévaudan 2016). Nur ein individuelles Kommunikationsereignis liefert den Kontext, der dann die Entscheidung für eine Interpretation ermöglicht. Diese bewusste Entscheidung für eine Interpretation unter möglichen anderen spielt in Geertz' Ansatz explizit eine Rolle. Auch für andere wissenschaftliche Texte, die gleichfalls als Anlass für andere Schreibübungen im Seminar genommen werden können, kann man diese Bedeutung der Kontextualisierung und Individualisierung menschlicher Interaktion für das Abfassen der studentischen Texte übernehmen, gerade wenn diese wissenschaftlichen Ansätze theoretischer oder abstrakter angelegt sind.

Um mit den Studierenden ins Gespräch über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von wissenschaftlichem und literarischem Schreiben zu kommen, kann man die Schreibübung der dichten Beschreibung in den Rahmen der Geertz'schen Deutungsmöglichkeiten der oben skizzierten Augenbewegung einordnen lassen. Die Studierenden könnten in diesem Fall ihre Tätigkeit in der Imitationsleistung des parodierenden oder auch des probenden Augenzwinkerers wiedererkennen und ihre Texte als Imitation eines ethnologischen wissenschaftlichen Schreibverfahrens interpretieren. Ziel der Diskussion ist es, die Unterschiede der in dieser Übung entstandenen Texte zum ethnologischen Schreiben zu erarbeiten, die im unterschiedlichen Kontext (es handelt sich ja um ein kreatives Schreibseminar und nicht um eine ethnologische Feldstudie) und in der jeweils anderen sozialen Rolle bestehen (die Schreibenden sind Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer und keine ausgebildeten Ethnolog*innen). Ein weiterer wichtiger Unterschied zu Geertz besteht in der Freiheit der Schreibenden, sich rein fiktional eine Geschichte um solch eine Geste auszudenken, während Geertz als Ethnologe bei aller hermeneutischer Herangehensweise doch an den Ausgangspunkt des Faktualen gebunden bleibt. Dabei hat literarisches Schreiben die Möglichkeit, Fiktion und Wissenschaft zu vermischen (z.B. wissenschaftliche ‚Fakten‘ zu erfinden), ihre Grenzen zu verwischen. Beispiele von Schriftsteller*innen, die mit der Verwischung von literarischen und wissenschaftlichen Verfahren und Textsorten arbeiten, sind etwa Hermann Burger (*Die künstliche Mutter* 1982), Jorge Luis Borges (*Fiktionen* 1993) oder Enrique Vila-Matas (*Bartleby & Co.* 2000/2001).

Novellistische Elemente in *Deep Play*

Um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von wissenschaftlichem und literarischem Schreiben zu vertiefen, werden im nächsten Schritt die literaturaffinen Elemente von Geertz' berühmter Beschreibung des balinesischen Hahnenkampfs vom Kurs herausgearbeitet. Nach einer kurzen Einführung in die Charakteristik von Novellen (dazu vgl. Freund 1998: 30 ff. oder Aust 1990: 9 ff.) sollen sich die Studierenden den Anfang des Essays, der wie ein literarischer Text beginnt, auf novellentypische Merkmale (wie z. B. ein außergewöhnliches, berichtenswertes Ereignis, Krisen, Glaubhaftigkeit, Wendepunkt im Geschehen etc.) hin anschauen: Geertz schildert, wie er und seine Frau im Jahr 1958 malarikrank in einem balinesischen Dorf eintreffen und von den Bewohner*innen lange Zeit ignoriert werden, bis eine Razzia während eines Hahnenkampfs und die anschließende ‚Rettung‘ durch einen Einheimischen eine Annäherung bringt. Bis zu diesem Punkt unterscheidet die ethnologische Abhandlung sich im Großen und Ganzen nicht von der Dramaturgie einer Novelle: Sie liest sich spannend, ein paar persönliche Informationen zu Geertz und seiner Frau (sie sind krank, leiden an mangelndem Selbstbewusstsein, befinden sich in einer fremden Umgebung, die ihnen gleichgültig bis feindselig gegenübersteht) können in der lesenden Person Empathie, wenn nicht sogar Mitleid erzeugen, man nimmt folglich Anteil an ihrem Schicksal (vgl. dazu Barthel 2008).

Ebenfalls ungewöhnlich für einen wissenschaftlichen Text ist, dass er mit *mystery*-Elementen arbeitet. *Mystery* verstehe ich mit Ralf Junkerjürgen (2002: 66) weniger an eine Verbrechensthematik gebunden, sondern als klar hervorgehobene Leerstellen im Text – es geht um geheimnisvolles Verhalten bzw. einen Mangel an Informationen über die Vorgänge und die Verhaltensweisen im Dorf. Gerade Elemente wie Sympathie/Empathie und Spannung/*mystery* könnten in der Diskussion mit dem Seminar als eher typisch für literarische Texte herausgearbeitet werden. Der eingefügte Vergleich des Verhaltens der Balines*innen mit dem von Dorfbewohner*innen anderer Erdteile könnte zusammen mit den Seminarteilnehmer*innen als Kommentar eines auktorialen Erzählers interpretiert werden, mit dem die Einzigartigkeit des Erlebten im balinesischen Dorf und damit die novellentypische ‚unerhörte Begebenheit‘ als ein erzählwürdiger Ausnahmefall unterstrichen wird.

Weiterhin wäre zu erarbeiten, dass sich der Rest des Essays bis auf wenige Aspekte stark vom ‚narrativen‘ Anfang unterscheidet: Die Koinzidenz der ethnologischen Beschreibung mit literarischem Schreiben ist an dem Punkt weitestgehend abgeschlossen, an dem Geertz mit der Anekdote begründet hat, auf welche Weise er Zugang zu einer Gesellschaft erlangt hat, die sich vor Fremden (und vor allem auch vor Ethnolog*innen) abschottet. Wichtig ist es, herauszuarbeiten, dass die Schilderung von singulären Ereignissen durch eine Schilderung des Typischen, Regelhaften von Hahnenkämpfen ersetzt wird. Was die ethnologische Schilderung jedoch weiterhin mit Literatur verbindet (von daher sprach ich weiter oben von einem ‚weitestgehenden‘, nicht von einem vollständigen Abschluss), begründet Geertz durch Narrativik und Interpretation: So sei nicht die Tatsache, dass der

Hahnenkampf Statusunterschiede verstärke, entscheidend dafür, dass er aus dem Alltäglichen herausgehoben sei, sondern

„daß er einen metasozialen Kommentar zu der Tatsache liefert, daß die menschlichen Wesen in einer festen Ranghierarchie zueinander stehen – und daß die kollektive Existenz der Menschen überwiegend im Rahmen dieser Rangordnung stattfindet. Seine Funktion, wenn man es so ausdrücken mag, ist eine interpretierende: es handelt sich um eine balinesische Lesart balinesischer Erfahrung, eine Geschichte, die man einander über sich selbst erzählt.“ (Geertz 1987: 252)

Geertz' Aufgabe wiederum ist es, die balinesische Lesart balinesischer Erfahrung, so gut es als Außenstehender geht, auch Nichtbalines*innen – in erster Linie Wissenschaftler*innen – zugänglich zu machen, indem auch er narrativiert und interpretiert.

Narrative Empathie

Narrativik und Interpretation, dies sollte in den weiteren Diskussionen im Seminar deutlich werden, sind von Geertz bewusst eingesetzte, neue Verfahren, da diese Art der Untersuchung von Kulturformen nicht mehr in der üblichen Metaphorik der gegenwärtigen Ethnologie als Sezieren eines Organismus, als Diagnostizieren eines Symptoms, als Decodierung eines Codes oder als Anordnen eines Systems beschrieben werden kann. Stattdessen gleiche sie eher dem Durchdringen eines literarischen Textes (Geertz 1987: 253).

Betrachtet man im Seminar den Text im Hinblick auf Empathie, so wäre als Zwischenergebnis festzuhalten, dass Geertz' Text dem Leser bzw. der Leserin zu Beginn ermöglicht, selbst Empathie mit den beiden Ethnolog*innen aufzubauen, während sich der Mittel- und Schlussteil der Hahnenkampfbeschreibung metasprachlich mit narrativer Empathie beschäftigt. An dieser Stelle lässt sich in der Diskussion die Unterscheidung von Objektsprache und Metasprache einfügen, die in diesem Fall im Nachvollzug der Empathie durch die Lesenden einerseits (Empathie als Objektsprache) und in der metasprachlichen Erklärung der Mechanismen und der Bedeutung ihres Zustandekommens andererseits besteht. Objektsprachliche Empathieerzeugung in einem wissenschaftlichen Text wäre eine Textstrategie, die eher in literarischen Texten zu finden ist, aber durchaus wirkungsvoll in geeigneten (d.h. hermeneutischen) wissenschaftlichen Ansätzen eingebaut werden kann.

Bis zu diesem Punkt im Seminar liegt ein Schwerpunkt darauf, in Geertz' Text ein Kontinuum auszumachen, das sich zwischen den Polen ‚Literarizität‘ und ‚Wissenschaftlichkeit‘ bewegt. Dabei ist der Anfang des Essays näher am „literarischen“ Pol verortet, der Mittel- und Endteil sind tendenziell eher am wissenschaftlichen Pol angesiedelt. Nun könnten die unterschiedlichen Textstrategien von den Kursteilnehmer*innen selbst aus-

probiert werden: Die Aufgabe lautet, eine Passage aus dem Mittel- oder Schlussteil des Essays wieder stärker an den Duktus des ‚literarischen‘ Anfangsteils anzugleichen. Dafür müsste aus der exemplarischen Beschreibung des allgemeinen Ablaufs von Hahnenkämpfen ein einmaliges Ereignis generiert werden und die Leser*innen müssten dazu gebracht werden, Empathie mit einer Partei zu empfinden. Zunächst liest der Kurs folgende Passage aus Geertz' Text:

„Betrachtet man den Hahnenkampf oder jede andere kollektiv getragene symbolische Struktur als ein Mittel, ‚etwas von etwas auszusagen‘ (um eine berühmte aristotelische Formel zu benutzen), so sieht man sich nicht einem Problem der gesellschaftlichen Mechanik, sondern der gesellschaftlichen Semantik gegenüber. [...] Die Behandlung des Hahnenkampfes als Text würde in unserem Falle bedeuten, eines seiner Merkmale [...] herauszuarbeiten, das, wenn man in ihm bloß ein Ritual oder einen Zeitvertreib sähe – was sich als nächste Alternative anböte –, leicht verborgen bliebe: der Einsatz von Emotionen für kognitive Zwecke. Der Hahnenkampf spricht in einem Vokabular von Empfindungen: der Kitzel des Risikos, die Verzweiflung über den Verlust, die Freude des Triumphes. Doch er sagt nicht einfach, daß ein Risiko erregend, ein Verlust niederschmetternd und ein Triumph befriedigend sei – banale Tautologien des Affektes –, sondern daß es die solchermaßen exemplifizierten Emotionen sind, auf denen sich die Gesellschaft aufbaut und mit deren Hilfe sie ihre Individuen zusammenhält. Wenn ein Balinese Hahnenkämpfe besucht und an ihnen mitwirkt, bedeutet das für ihn eine Art Gefühlsschulung. Er lernt dort, wie das Ethos seiner Kultur und sein privates Empfinden [...] aussehen, wenn sie in einem kollektiven Text ausbuchstabiert werden [...].“ (Geertz 1987: 253 f.)

Um die Aufgabe der Literarisierung von Geertz' Essay lösen zu können, greifen wir die Stichworte „Gefühlsschulung“ und „Aristoteles“ heraus, die Geertz im oben angeführten Zitat erwähnt, die uns zu Fritz Breithaupts Konzept der narrativen Empathie (2012: 114–175) bringt. Dieses Konzept wird mit den Studierenden besprochen, denn es bietet im Rückgriff auf Aristoteles eine konkrete Handhabung für die Erzeugung von Empathie, mit dem die Studierenden auch in ihren eigenen Texten arbeiten können. Breithaupt greift wie Geertz auf Aristoteles zurück, genauer gesagt auf Aristoteles' Tragödien-Modell (mit Ödipus als Prototyp), das er als auseinandergehende Schere zweier sich treffender Entwicklungslinien beschreibt:

„zum einen die (von einem Charakter und mit ihm vom Zuschauer) projizierte Handlungslinie, zum anderen die ihrerseits ‚folgerichtig‘ tatsächlich eintretende und gegenteilige Ereignisabfolge. Ebendiese ‚Schere‘ von Projektion eines Charakters und den tatsächlichen Ereignissen wird als Voraussetzung für Jammer und Schauern bezeichnet.“ (Breithaupt 2012: 140)

Die Zuschauer*innen bauen so lange mit ihren Voraussagen den Charakter der Tragödie mit auf, bis dieser durch den Lauf der tatsächlichen Ereignisse aus der Bahn geworfen und seiner Identität beraubt wird, sodass die Zuschauer*innen keine Voraussagen für dessen weiteres Handeln mehr treffen können. Sie ziehen ihre bisherige empathische Einfühlung in den Charakter wieder ab, sie sind erneut frei (anstatt mit dem Protagonisten in den Abgrund gerissen zu werden).

Als erweitertes Modell narrativer Empathie führt Breithaupt die Parteinahme in Dreierszenen an, die für unseren Hahnenkampf (und Wettkämpfe beziehungsweise Kämpfe im Allgemeinen) anwendbar ist. Hier entscheiden sich die Zuschauer*innen oder Leser*innen aufgrund einer strategischen, einer judikativen oder einer selbstreflexiven Entscheidung für eine Partei und fühlen sich aufgrund dieser Parteilergreifung empathisch ein (im Fall von Geertz: in einen Hahn und seinen Besitzer). Mit ihren Spekulationen über den möglichen Fortgang bauen sie die Geschichte weiter auf. Auf dem Höhepunkt passiert etwas Entscheidendes, das den Ausgang der Geschichte einleitet (der Hahn, auf den die Zuschauenden gesetzt haben, siegt tatsächlich, der Kampf endet, sie können ihre Empathie wieder abziehen oder es tritt etwas Unvorhergesehenes ein – der schwächer wirkende, gegnerische Hahn siegt doch auf überraschende Weise, die Zuschauenden fühlen sich mitschuldig und ziehen ihr Mitleid vom sterbenden Verlierer wieder ab). Diese positiven oder negativen Wendungen, die den Ausgang des Beobachteten bestimmen, ermöglichen den Zuschauenden, sich wieder zurückzuziehen. Mithilfe des Modells der Parteinahme in Dreierszenen erstellen die Studierenden nun ihre ‚literarisierten‘ Versionen von „Deep Play“.

Nach der Vorstellung und Besprechung der Hahnenkampfschilderungen könnten die Studierenden auch umgekehrt genuin wissenschaftliche Schreibtraditionen für bereits existierende literarische Texte anderer Autor*innen oder auch für eigene Texte nutzen und damit experimentieren, z. B. mit wissenschaftstypischen „typographischen Dispositiven“ (darunter verstehe ich mit Wehde 2000: 119 „komplexe und stark institutionalisierte typographische Formen mit sinnbildender Funktion“, die dem/der Leser*in auf den ersten Blick ein Urteil über die Zugehörigkeit eines Textes zu einer Textsorte ermöglichen). Im Fall von Wissenschaft wäre dies beispielsweise der Einsatz von Fußnoten und Quellen nachweisen beziehungsweise einer Bibliografie, die für Literatur spielerisch fruchtbar gemacht werden könnte, z. B., indem man auf der Ebene der Fußnoten weitere Geschichten erzählt oder die Unzuverlässigkeit der Erzählinstanz herausstellt. Als inspirierendes Beispiel für einen Roman, der mit solchen typographischen Dispositiven arbeitet, könnte David Wagners *Leben* (2013) gegeben werden, der mit eingeschalteten medizinischen Dokumenten und Fußnotenverweisen arbeitet, um unter anderem Phasen der Bewusstlosigkeit des Erzählers zu überbrücken.¹

1 Allerding gibt es gerade um 2000 sehr viele dieser sogenannten „Fußnotenromane“, sodass hier auch andere Beispiele als Inspiration gegeben werden können (vgl. Zemanek/Krones 2008: 20).

Fazit

Gerade anhand eines hermeneutisch vorgehenden Textes wie „Deep Play“, der auch noch stilistisch exzellent geschrieben ist, können Studierende Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Wissenschaft und Literatur herausarbeiten. Gemeinsamkeiten zeigen sich in einer narrativen Rahmung, der exakten Beobachtung und genauen Beschreibung von Verhaltensweisen, Gesten etc., die dann plausibel gedeutet werden. Auf diese Weise kann gezeigt werden, dass Genauigkeit und Recherche nicht nur für wissenschaftliches Arbeiten von Bedeutung sind, sondern auch für kreatives bzw. literarisches Schreiben, wenn Schreibende den Eindruck erwecken wollen, zu wissen, wovon sie schreiben. Unterschiede zeigen sich im Gebundensein an die Fakten, das für Wissenschaft, will sie seriös sein, unerlässlich ist, während dies für literarisches Schreiben in den meisten Fällen optional ist. Ein Sonderfall wäre hier sicherlich die (Auto-)Biografie, die durch den „autobiographischen Pakt“ mit den Lesenden (Lejeune 1994) weitgehend an Fakten gebunden ist.² Auch Metasprache, also eine Sprache, die über Objektsprache spricht und sie erklärt, wäre eher in wissenschaftlichen Texten zu finden.

Studierende können anhand von wissenschaftlichen Texten, die wie „Deep Play“ bereits eine große Nähe zu Literatur aufweisen, lernen, die Grenze zwischen Wissenschaft und Literatur sowohl in die eine als auch in die andere Richtung schreibend zu verschieben. Anhand ihrer selbst geschriebenen Texte können sie die Spezifika und Gemeinsamkeiten von literarischem und wissenschaftlichem Schreiben erproben und verinnerlichen. Wenn man die Textstrategien fremder Disziplinen für sein eigenes Vorhaben entlehnt und stimmig einbaut, kann dadurch etwas Neues entstehen (sei es auf dem Feld der Wissenschaft oder der Literatur). Von daher ist eine Integration wissenschaftlicher Ansätze für das kreative literarische Schreiben eine Variante, die zwar nicht auf einen konkreten Erfolg als Schriftsteller*in oder auf Selbstoptimierung im Sinne einer Verbesserung des Zeitmanagements oder der Selbstorganisation abzielt. Jedoch trägt sie dazu bei, spielerisch ein tieferes Verständnis für den Zusammenhang von Literatur und wissenschaftlichem Kontext zu fördern und die eigene Kreativität zuzulassen. Damit kann dieser Ansatz eine Lücke schließen, die von Studierenden der Literaturwissenschaften oftmals beklagt wird, nämlich dass ihr Studium ‚nichts mit kreativem literarischem Schreiben‘ zu tun habe.

Literatur

Abraham, Ulf (2020): „Kreatives“ und „poetisches“ Schreiben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 364–381. (DTP4)

2 Ignorieren (Auto-)Biografien dies, kann dies zu Skandalen führen wie im Fall von Benjamin Wilkomirskis Fiktion *Bruchstücke*, die sich fälschlicherweise als Autobiografie ausgab (Wilkomirski 1995).

- Abraham, Ulf (2021): *Literarisches Schreiben. Didaktische Grundlagen für den Unterricht*. Ditzingen: Reclam.
- Aust, Hugo (1990): *Novelle*. Stuttgart: Metzler.
- Barthel, Verena (2008): *Empathie, Mitleid, Sympathie. Rezeptionslenkende Strukturen mittelalterlicher Texte in Bearbeitungen des Willehalm-Stoffs*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Borges, Jorge Luis (1993): *Fiktionen (Ficciones). Erzählungen 1939–1944*. Übers. v. Karl August Horst/Wolfgang Luchting/Gisbert Haefs. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Breithaupt, Fritz (2012): *Kulturen der Empathie*. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Burger, Hermann (1982): *Die künstliche Mutter*. Roman. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Clark, Roy Peter (2009): *Die 50 Werkzeuge für gutes Schreiben: Handbuch für Autoren, Journalisten, Texter*. Übers. v. Kerstin Winter. Berlin: Autorenhaus.
- Elbow, Peter (1998): *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. 2. Ed. New York u. a.: Oxford University Press.
- Frank, Christine/Rinvolutri, Mario (2007): *Creative Writing: Activities to Help Students Produce Meaningful Texts*. Innsbruck: Helbling.
- Freund, Winfried (1998): *Novelle*. Stuttgart: Reclam.
- Geertz, Clifford (1987): „Deep Play“: Bemerkungen zum balinesischen Hahnenkampf. In: Ders.: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Übersetzt v. Brigitte Luchesi/Rolf Bindemann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 202–260.
- Genz, Julia/Gévaudan, Paul (2016): *Medialität, Materialität, Kodierung. Grundzüge einer allgemeinen Theorie der Medien*. Bielefeld: transcript.
- Haas, Gerhard (2009): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eine „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Handke, Peter (2011): *Der große Fall*. Erzählung. Berlin: Suhrkamp.
- Junkerjürgen, Ralf (2002): *Spannung. Narrative Verfahrensweisen der Leseraktivierung. Eine Studie am Beispiel der Reiseromane von Jules Verne*. Frankfurt: Peter Lang.
- Kruse, Otto (2000): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 8. Aufl. Frankfurt/New York: Campus.
- Lejeune, Philippe (1994): *Der autobiographische Pakt*. Aus dem Französischen übers. v. Dieter Hornig/Wolfram Bayer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Porombka, Stephan (2009): Das neue Kreative Schreiben. In: *German as a Foreign Language*. No. 2/3. 167–193.
- Scheuermann, Ulrike (2012): *Schreibdenken: Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Spinner, Kaspar H. (1993): Kreatives Schreiben. In: *Praxis Deutsch*. H. 119. 17–23.
- Vila-Matas, Enrique (2001 [2000]): *Bartleby & Co*. Roman. Aus dem Spanischen v. Petra Strien. Zürich: Nagel & Kimche.

- von Werder, Lutz (1995): *Kreatives Schreiben in den Wissenschaften. Für Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Berlin: Schibri.
- von Werder, Lutz (2001): *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Berlin/Milow: Schibri.
- Wagner, David (2013): *Leben*. Roman. 3. Aufl. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Waldmann, Günter (2015): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik*. 9., unveränderte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Waldmann, Günter/Bothe, Katrin (1992): *Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen*. Stuttgart: Klett.
- Wehde, Susanne (2000): *Typographische Kultur. Eine zeichentheoretische und kulturgeschichtliche Studie zur Typographie und ihrer Entwicklung*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Wilkomirski, Benjamin (1995): *Bruchstücke: Aus einer Kindheit 1939–45*. Frankfurt a. M.: Jüdischer Verlag.
- Wolfsberger, Judith (2016): *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. 4. Bearb. Aufl. Wien/Köln/Weimar: Böhlau (UTB 3218).
- Wymann, Christian (2016): *Schreibmythen entzaubern*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Zemanek, Evi/Krones, Susanne (2008): *Literatur der Jahrtausendwende. Themen, Schreibverfahren und Buchmarkt um 2000*. Bielefeld: transcript.
- Zymner, Rüdiger/Fricke, Harald (2007): *Einübung in die Literaturwissenschaft: Parodieren geht über Studieren*. 5., überarb. u. erweiterte Aufl. Paderborn: Schöningh.

Autorin

Julia Genz, Dr., Professorin für Literaturwissenschaft an der Universität Witten/Herdecke, Germanistin und Komparatistin, lehrt neben Literaturwissenschaft kreatives Schreiben, im Frühjahr 2022 erscheint der UTB-Band „Handbuch Kreatives Schreiben. Literarische Techniken verstehen und anwenden“ (AT).

Das Gegenteil von Handschrift

Rezension zu Helga Berger (2020): Schritt für Schritt zur Abschlussarbeit

Carina Ulrika Gröner

Abstract

Der Schreibratgeber von Helga Berger *Schritt für Schritt zur Abschlussarbeit*, 2. Auflage, Ferdinand Schöningh, Paderborn 2020, thematisiert die technischen Aspekte des Schreibens: Strukturieren, Zitieren, vor allem aber elektronische Textbearbeitung, Textverarbeitung und Überarbeitung werden ausführlich erklärt. Damit wird endlich eine Lücke im notwendigen Schreibwissen geschlossen, ohne dieses technische Vorwissen einfach „nur“ vorauszusetzen.

Wenn es um das Thema wissenschaftliches Schreiben geht, kommt mir oft eine Szene aus meiner Studienzeit in den Zweitausenderjahren in den Sinn: Ich sah einen jener bewunderten, altherwürdigen Professoren, wie er das handgeschriebene Manuskript seines neuen Buches zum ‚Abtippen‘ an seine Sekretärin übergab. Der über 200 Seiten lange Text war handschriftlich in einem Stapel Schulhefte mit Bleistift aufgeschrieben worden. Offensichtlich war der Anachronismus der Szene schon damals, denn wissenschaftliches Schreiben praktizierte man schon vor 20 Jahren überwiegend am Computer. Diese kulturtechnische Verschiebung des Schreibens ins Digitale verstärkt sich gegenwärtig noch weiter. Aus diesem Grund verwundert es doch, dass sich viele Schreibratgeber mit den technischen Aspekten des Schreibens höchstens am Rande beschäftigen.

Wissenschaftliches Schreiben ist eine hochkomplexe Handlungskompetenz und schriftliche Arbeiten stellen viele Studierende vor große Herausforderungen. Daher erscheint es durchaus passend, dass die Vorbemerkung zur 2. Auflage des Schreibratgebers von Helga Berger *„Schritt für Schritt zur Abschlussarbeit“* mit einem „Herr der Ringe“-Filmzitat als Motto beginnt: Es ist der Gleichklang des langen und bedeutungsschwangeren Ausatmens, das im Film den Beginn der Schlacht zwischen Gut und Böse und bei manch schreibender Person den Beginn eines großen Schreibprojektes markiert. Für viele Schreibende erscheint der Prozess des Schreibens als Kampf, und ähnlich wie im Krieg ist es auch beim Schreiben oft die Technik, die am Ende den Ausgang des Vorhabens maßgeblich beeinflusst.

Schon die dreiteilige Struktur des vorliegenden Bandes unterscheidet diesen Schreibratgeber von zahlreichen anderen, stellt er doch neben „Teil I: Die wissenschaftliche Arbeit“ (S.14–162) mit grundlegenden Hinweisen zur Strukturierung der Arbeit (S.20–77), zum Zitieren und Verarbeiten von Literatur (S.81–155) und „Teil II: Die Sprache“ (S.164–

220) einen „Teil III: Die Formatierung mit Word“ (S. 226–337). Dadurch wird klar, dass neben Sprachkompetenz und Textkompetenz der Aspekt der Anwendungskompetenz von Textverarbeitungsprogrammen hier annähernd gleichwertig zu den beiden anderen Themenbereichen behandelt wird. Das ist neu und hilft unmittelbar weiter im Schreibprozess. Gleichzeitig folgt die vorliegende Kapitelstruktur der Überarbeitungslogik wissenschaftlicher Texte gemäß dem Prinzip, immer zuerst den Inhalt, danach die Argumentation, die Zitation und die Sprache und ganz am Ende die Formatierung zu korrigieren. Es finden sich also zuerst die Teile zur Argumentationslogik, Hinweise zur Kontrolle der Gliederung und der Kapitel (S. 20–77), danach werden die Quellenangaben und Literaturverweise (S. 81–162) überprüft. Erst dann erfolgt die Überarbeitung der Sprache, angefangen bei der Frage, ob man in einem wissenschaftlichen Text „ich“ verwenden kann oder nicht (S. 169–173), über eine Anpassung des Satzbaus (S. 189–204) bis hin zur korrekten Verwendung von Fremdwörtern (S. 211–216). Danach folgt die Einrichtung des Textes im Textverarbeitungsprogramm (S. 226–337), ein leider oft zu wenig beachteter Arbeitsschritt im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten. Berger bezieht ihre Hinweise hier auf das Textverarbeitungsprogramm Word, Produkte anderer Anbieter werden nicht extra genannt. Auch in Teil III folgt die Binnenstruktur einer Korrekturlogik: So werden zuerst hilfreiche Programmfunktionen erklärt, etwa der effiziente Umgang mit Sonderzeichen (S. 235), auch eine Erklärung zum Arbeiten mit Formatvorlagen (S. 241–249), detaillierte Angaben zur Textgestaltung (S. 250–301) sowie ein Kapitel zur nachträglichen Bearbeitung des Textes (S. 305–333) sind enthalten. Das Thema Textverarbeitung nimmt hier also etwa ein Drittel des ganzen Bandes ein und betont so die Notwendigkeit dieser Textverarbeitungskompetenz im wissenschaftlichen Schreiben.

Wir schreiben eben längst nicht mehr mit Federkiel, Bleistift oder Schreibmaschine, sondern wir verwenden stetig aktualisierte und durchaus komplexe Textverarbeitungsprogramme, welche die meisten Schreibenden gar nicht vollumfänglich bedienen können. Da liest sich die Kapitelüberschrift „Unerklärliches und Lästiges bei Word“ (S. 302) schon fast wie ein Déjà-vu des letzten Nervenzusammenbruchs am Schreibtisch, wenn das Textverarbeitungsprogramm kurz vor Ende der Abgabefrist mal wieder nicht das tut, was man gerne möchte. Ja, Schreiben ist ein Kampf und mit manch einem ‚Gegner‘ hatte man so zunächst gar nicht gerechnet.

Der vorliegende Band will Schreibenden also nicht nur langwierige Suchen im Internet nach Lösungen für Probleme bei der Textformatierung ersparen, sondern er versucht auch, eine immense Lücke im technischen Vorwissen von Schreibenden zu schließen, für welche es in der schulischen und universitären Schreibausbildung kaum Lernangebote gibt. Im Gegensatz zu der verbreiteten Strategie, immer wieder nach Lösungen für konkrete technische Fragen zur Textverarbeitung zu googeln, rückt dieser Schreibratgeber das systematische Wissen über professionelle Textverarbeitung als Ergänzung der wertvollen Kulturtechnik des Schreibens ins Bewusstsein der Schreibenden. Neben den wichtigen Aspekten zur Texteinrichtung und -formatierung sowie zu Korrekturstrategien beinhaltet dieser Band aber auch einen weiteren wichtigen Aspekt zur Technik des wissenschaft-

lichen Arbeitens, nämlich einen ausführlichen Teil zum Zitieren, dem Belegen von Aussagen im Text und zum Literaturverzeichnis (S. 81–162). Hier wird Grundlagenwissen zum Zitieren im Gesamtzusammenhang des wissenschaftlichen Arbeitens logisch erklärt und damit zusammenhängende wiederkehrende Fragen ausführlich erläutert (S. 81–130). Zwar kommen verschiedene Belegmethoden in Kapitel 7.1 zur Sprache (S. 113–119), es wäre für viele Leser*innen aber sicher hilfreich, gleich zu Beginn von Kapitel 6 „Zitieren“ die Existenz und Variationsmöglichkeiten verschiedener Zitierstandards zu erklären. Auch in den Kapiteln zum Zitieren finden sich immer wieder konkrete Querverweise zu nützlichen Funktionen in Textverarbeitungsprogrammen, welche die Arbeit erleichtern (z. B. S. 85).

Helga Bergers „Schritt für Schritt zur Abschlussarbeit“ ist alles in allem ein lösungsorientierter Band, der im Gegensatz zu vielen anderen Schreibratgebern die technischen Fragen des Schreibens in den Mittelpunkt stellt.

Damit begibt sich dieses Buch einerseits in die Gefahr, bereits kurz nach dem Erscheinen durch die schnelle Weiterentwicklung der Textverarbeitungsprogramme überholt zu sein. Andererseits bleiben viele Grundfunktionen solcher Programme auch über mehrere Versionen hin bestehen und es scheint der Autorin hauptsächlich darum zu gehen, klarzustellen, dass eine grundlegende Textverarbeitungskompetenz heute genauso zum gelingenden Schreiben gehört wie Kenntnisse über Textstruktur oder Wissenschaftssprache. Denn wesentliche Gedanken finden dann Raum, wenn sie nicht immer wieder durch lästige technische Probleme unterbrochen werden. Es genügt oft eben nicht, immer wieder während des Schreibens nach Lösungen für Textverarbeitungsprobleme im Internet zu suchen, da uns das vom Wesentlichen, dem Schreiben, ablenkt und im schlimmsten Fall den Schreibfluss stoppt. Wir schreiben heute längere wissenschaftliche Texte mit dem Computer und sollten uns also endlich mit Textverarbeitung und den damit verbundenen technischen Aspekten des Schreibens vertraut machen. Diese Notwendigkeit unterstreicht der Band von Helga Berger und kennzeichnet die sonst häufig als nebensächlich kategorisierten technischen Aspekte des Schreibens als bedeutsam.

Denn, das wissen wir ja noch aus „Herr der Ringe“, dessen Manuskripte eben auch handgeschrieben waren: Wer Strategie und Technik beherrscht, hat die Schlacht schon fast gewonnen und am Ende wird alles gut.

Autorin

Carina Ulrika Gröner, Dr. phil., administrative Leitung und Teamleitung Deutsch des HSG Writing Lab, des Zentrums für wissenschaftliches Schreiben an der Universität St. Gallen, Schweiz, unterrichtet seit 14 Jahren im Bereich wissenschaftliches Schreiben, aktuell: Forschung zum Thema Schreiben in der Zweitsprache und Schreibberatung digital.



Ansätze zur (Weiter-)Bildung für alle



Halit Öztürk (Hg.)

Diversität und Migration in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Lehrbuch zur diversitätsorientierten Forschung und Praxisgestaltung

Das Lehrbuch ist eine Bestandsaufnahme zum Themenkomplex Diversität und Migration in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Zentrale Themen sind die Teilnehmenden, Diversitätskompetenzen und Professionalität sowie Organisationsentwicklung.

[utb-shop.de](https://www.utb-shop.de)

2021, 220 S., 25,00 € (D)

ISBN 9783825256845




Auch als E-Book bei [utb-shop.de](https://www.utb-shop.de)

JoSch abonnieren

wbv.de/josch

Nehmen Sie teil am Diskurs von Schreibdidaktik und -forschung

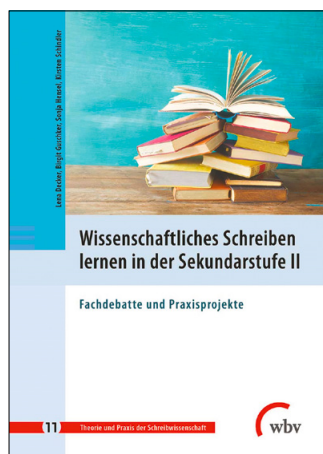
Das Journal für Schreibwissenschaft (JoSch) ist eine wissenschaftliche Fachzeitschrift, die das gesamte Themenspektrum der Schreibdidaktik und -forschung abbildet. Sie nimmt vor allem den deutschsprachigen Hochschulraum in den Blick, ist aber gleichwohl offen für alle (Bildungs-)Einrichtungen, an denen geschrieben und das Schreiben reflektiert wird.

	 Jahresabo digital	 Jahresabo	 Probeabo
2 Ausgaben pro Jahr	✓	✓	✓
1 Ausgabe gratis			✓
Lieferung per Post		✓	✓
wbv-Online-Archiv	✓	✓	✓
Aboprämie		✓	
utb eLibrary		✓	
<ul style="list-style-type: none">• Zugang zu weiteren Metadaten• Persönliches Backend für Bibliothekare		✓ ✓ ✓	
	25,- €	30,- €	15,- €
	Bestellen und digital lesen	Bestellen und Prämie sichern	Bestellen und sparen





Wissenschaftspropädeutisches Schreiben vermitteln



Lena Decker, Birgit Guschker, Sonja Hensel, Kirsten Schindler

Wissenschaftliches Schreiben lernen in der Sekundarstufe II

Fachdebatte und Praxisprojekte

Wissenschaftliches Schreiben ist zentrale Kompetenz für ein erfolgreiches Studium. Wie können Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe darauf vorbereitet werden? Die Autorinnen beleuchten den aktuellen Stand der Debatte und Umsetzungsmöglichkeiten.

wbv.de/schreibwissenschaft

Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, 11

2021, 196 S., 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6235-8

Auch als E-Book