Abraham | Literarisches Schreiben

Bildung und Unterricht

Ulf Abraham

Literarisches Schreiben

Didaktische Grundlagen für den Unterricht

Reclam

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK Nr. 14080
2021 Philipp Reclam jun. Verlag GmbH,
Siemensstraße 32, 71254 Ditzingen
Gestaltung: Cornelia Feyll, Friedrich Forssman
Druck und Bindung: Eberl & Koesel GmbH & Co. KG,
Am Buchweg 1, 87452 Altusried-Krugzell
Printed in Germany 2021
RECLAM, UNIVERSAL-BIBLIOTHEK und
RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK sind eingetragene Marken
der Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart
ISBN 978-3-15-014080-2

Auch als E-Book erhältlich

www.reclam.de

Inhalt

Einleitung 9

1 Literarische Produktion in der kulturellen Praxis und im Deutschunterricht 13

1.1 Der literarische Markt und seine Akteur*innen 13

Der literarische Markt 13 • Akteure des literarischen Marktes 16

1.2 Literarisches Schreiben im ›Handlungsfeld Literatur‹ 18

Ein Modell des Handlungsfeldes 18 • Literarisches Schreiben in seiner individuellen, sozialen und kulturellen Bedeutsamkeit 20

1.3 Literarisches Schreiben als didaktisch angeleitete Praxis im Deutschunterricht 22

Abgrenzung gegen *creative writing* 22 • Literarisches Schreiben als Verbindung von Sprach- und Literaturunterricht 25

1.4 Verfahren literarischen Schreibens 27

Deklaratives und prozedurales Wissen über Literatur 27 • Tabellarische Übersicht: Verfahren literarischen Schreibens 35

1.5 Didaktische Grundsätze, Möglichkeiten und Grenzen der Anleitung 35

Implizites Wissen explizit machen 35 • Sich literarische Verfahren durch Schreibprozess und Anschlusskommunikation aneignen 40 • Literarische Begabung erkennen und entwickeln 42 • Textentwürfe nicht für fertig halten 44

2 Gattungen, Genres, Medien 46

2.1 Überblick über Gattungen, Formen, Genres und Medien literarischen Schreibens 46

Gattungen, Formen, Genres und Medien 46 • Tabellarische Übersicht 50

2.2 Erzählendes Schreiben – Formen, Genres und Medien narrativer Literatur 50
Gattungsspezifik literarischer Verfahren beim erzählenden Schreiben 50 • Prozedurales Basiswissen 55
2.3 Szenisches Schreiben – Formen, Genres und Medien dramatischer Literatur 58
Gattungsspezifik literarischer Verfahren beim szenischen Schreiben 58 • Prozedurales Basiswissen 60
2.4 Lyrisches Schreiben – poetische Formen und Verfahren 61
Gattungsspezifik literarischer Verfahren beim lyrischen Schreiben 61 • Prozedurales Basiswissen 63
2.5 Schreiben für die Performanz – Verfahren und Genres der *spoken word art* 64
Gattungsspezifik literarischer Verfahren beim Schreiben für die Mündlichkeit 64 • Prozedurales Basiswissen 68
2.6 Journalistisches Schreiben – Formen, Genres und Medien im Übergang vom literarischen zum ›Gebrauchstext‹ 69
Gattungsspezifik literarischer Verfahren beim journalistischen Schreiben 69 • Prozedurales Basiswissen 72

3 Kompetenzorientierung: Literarische Gestaltungs-, Urteils- und Kommunikationsfähigkeit 73
3.1 Teilkompetenzen literarischen Schreibens 73
Kompetenzorientierung beim literarischen Schreiben 73 • Drei produktionsästhetische Teilkompetenzen 75
3.2 Gestaltungsfähigkeit 76
Zum Gestaltbegriff 76 • Form- und Stilwahl beim literarischen Gestalten 78 • Gestaltungskompetenz 81

3.3 Urteilsfähigkeit 84

Psychologische, ontologische und sprachliche Auffassung des Urteilsaktes 84 • Beschreibendes und wertendes Urteilen 85 • Lehr- und Lernbarkeit literarischen Urteilens und Wertens 88

3.4 Fähigkeit zur (Anleitung von) Anschlusskommunikation 90

Herkömmlicher und erweiterter Begriff von ›Anschlusskommunikation‹ 90 • Gespräche über (entworfene) Literatur 92 • Anleitung von Anschlusskommunikation 94

4 Handlungs-, Prozess- und Produktionsorientierung: Kreation, Adaption, Überarbeitung, Bewertung 96

4.1 Kreation und Adaption 96

Inspiration und ›Handwerk‹ 96 • Kernidee, Schreibplanung und dafür zu adaptierende Muster 99

4.2 Entwurf, ›Feedback‹ und Überarbeitung 104

Entwerfen 104 • Feedback geben und erhalten 107 • Überarbeiten und weiterschreiben 112

4.3 Kollaboratives Arbeiten 118

Kollaboratives Arbeiten in der angelsächsischen Schreibpädagogik 118 • Best-practice-Beispiele aus der schulischen und kulturellen Bildung 120

4.4 Bewertung 126

Wertende Äußerungen im Rahmen von Werkstattgesprächen 126 • Kriterien und Verfahren zur Einschätzung von Textqualität 127 • Die kontroverse Frage der Benotbarkeit und Benotung literarischen Schreibens 132

5 Produkt- und Projektorientierung: Formen der Inszenierung eigener literarischer Arbeiten 138

5.1 Produktorientierung als Merkmal von Projektunterricht 138

Aus der Lebenswelt heraustreten und auf diese zurückwirken 138 • Aus dem Fachunterricht heraustreten und auf diesen zurückwirken 140

5.2 Voraussetzungen 142

Zielgruppenwahl 143 • Textredaktion und Wahl der Inszenierungsform 144 • Urheberrechtlicher Status präsentierbarer Produkte 145 • Finanzierung einer Aufführung bzw. Verbreitung 147

5.3 Präsentationsformen und -medien 149

Formen der Live-Präsentation 149 • Mediale Präsentation und Ausstellung 151

6 Ausblick 154

7 Literaturhinweise 156

Zum Autor 166

Einleitung

> »Im Lauf des Schuljahres habe ich bei vielen Schülern den Eindruck gewonnen, dass sich […] das Vertrauen in ihre sprachlichen Fähigkeiten durch das Schreiben positiv entwickelt hat. Die Schüler schätzten, dass es einmal nur um ihren eigenen Text und darum ging, was sie persönlich ausdrücken wollten. Selbst die Mühsal, das Geschriebene nochmal und nochmal unter die Lupe zu nehmen, wurde erträglich […]. Dass wir uns gemeinsam über die Details beugten und dass ich ihnen zutraute, ihre Texte noch besser zu machen, war für manche sehr motivierend. Sie konnten die Ergebnisse dieser Einzelgespräche in vielen Fällen auch gut umsetzen – ganz abgesehen vom Gewinn an persönlicher Beziehung, der dadurch entstand. Dieses Ergebnis scheint mir noch viel wichtiger als das am Ende entstandene gedruckte Heft mit den gelungenen Texten.«

Diese Zeilen aus dem Erfahrungsbericht der Gymnasiallehrerin Daniela Muthesius (Faust-Gymnasium Staufen) nach einer fast zweijährigen Fortbildung im Literarischen Schreiben (Krottenthaler Hrsg. 2020, 20–27; Zitat 20) stehen hier exemplarisch für Berichte, die dessen Einsatz im Deutschunterricht der Jahrgangsstufen 5–13 dokumentieren. Vielfach betonen diese Berichte, dass es beim Literarischen Schreiben nicht um die gelegentliche ›kreative Aufgabe‹ geht, sondern um das gemeinsame Erreichen längerfristiger Ziele (in diesem Fall legte eine 10. Klasse eine Auswahl aus im Unterricht entstandenen Geschichten vor, produziert mit Hilfe des Literaturhauses Freiburg). Der

prozessbegleitende Lernfortschritt im Rahmen eines Unterrichts, der Schreibförderung generell wichtig nimmt und den Schülern die Mittel an die Hand gibt, eigenständig und kollaborativ gute Texte zu erarbeiten,[1] umfasst neben einem wachsenden Zutrauen zu den eigenen Fähigkeiten auch ein tieferes Verständnis für literarische Formen sowie Vertrautheit im Umgang mit Techniken der Rückmeldung und Textüberarbeitung. Letzteres ist von übertragbarer Bedeutung weit über das Literarische Schreiben hinaus.

Anders als »kreatives Schreiben«, das im Rahmen pädagogischer und andragogischer Praxis vor allem auf Förderung der Phantasie und Freude am Spiel mit der Sprache abzielt, stellt literarisches Schreiben eine kulturelle Praxis der Literatur als Kunst in den Mittelpunkt. Zu dieser Praxis gehören der literarische Markt, aber auch Laienpraxen des Schreibens und nicht zuletzt der Deutschunterricht. Hier verbindet literarisches Schreiben literaturdidaktische mit schreibdidaktischen Zielen, indem es neben die literarische Rezeptionskompetenz eine entsprechende Produktionskompetenz stellt: Analog zu den Fächern Kunst und Musik, in denen künstlerische Praxis selbstverständlich zum Fachunterricht gehört, etabliert sich gegenwärtig auch im Fach Deutsch eine Praxis, die den herkömmlichen Blick auf Literatur um einen handwerklich-produktiven ergänzt und die Beherrschung literarischer Verfahren vermittelt. Seit der Erweiterung des Textbegriffs in den 1970er Jahren werden zwar fiktionale Texte auf einer erfreulich großen Bandbreite gelesen und interpretiert; aber hinter die Vermitt-

1 Zu entsprechenden Verfahren vgl. Kap. 4.2, wo u. a. das Konzept von Daniela Muthesius vorgestellt wird.

lung der dazu nötigen Analysebegriffe trat die Frage, mit welchen sprachlichen und medialen Verfahren Schriftsteller- und Medienmacher*innen (auch kooperativ) ihre Texte erarbeiten, meist deutlich zurück.

Hier setzt der vorliegende Band an. Literarisches Schreiben ist sowohl mit Lernenden in der Schule und Hochschule als auch mit Lehrkräften im Rahmen von Langzeitfortbildungen – beides unter Mitwirkung von Expert*innen literarisch-medialer Praxis – inzwischen so weit erprobt, dass über literarische Schreib- und mediale Produktionsaufgaben und deren Ergebnisse substanzielle Aussagen getroffen werden können. Diese vermitteln Leser*innen, die das Konzept für ihren Unterricht in und außerhalb der Schule adaptieren wollen, eine Vorstellung davon, wie vielfältig Lernende beim Verfassen literarischer Texte profitieren, wie sich dabei die Rolle des/der Literaturlehrenden im Verhältnis zur derjenigen literarischer Novizen ändert und wie schließlich der Unterricht sich insgesamt wandelt. Dieser wird zu einem prozess- und feedbackorientierten Schreibunterricht, der auch mit Formen und Ausdrucksmöglichkeiten literarischer Sprache umgehen kann.

1 Literarische Produktion in der kulturellen Praxis und im Deutschunterricht

1.1 Der literarische Markt und seine Akteur*innen

Der literarische Markt

Im Vergleich zur Literatur vergangener Epochen, die bereits durch den Filter wissenschaftlicher Beschreibung, Ordnung und Kanonisierung gegangen ist, wirkt die Literaturproduktion der eigenen Gegenwart zunächst unübersichtlich, vielgestaltig und sozusagen unaufgeräumt. Das Potenzial der Gegenwartsliteratur für literarisches Lernen, klagen Irene Pieper und Tobias Stark, werde im Deutschunterricht nicht recht ausgeschöpft (vgl. Pieper/Stark 2016, 9). Dabei gewährt die Gegenwartsliteratur nicht nur »Einblicke in Praktiken des aktuellen literarischen Kulturbetriebs« (ebd.), sondern liefert in geeigneten didaktischen Settings auch Anregungen für literarisches Schreiben. Selbst wenn Schreibende mit ihrem Tun keine professionellen Ansprüche oder ökonomischen Erwartungen verbinden, orientieren sie sich erfahrungsgemäß mehrheitlich zunächst an aktuellen literarischen Publikationen – an Romanen, Erzählungen, Gedichten, Theaterstücken der Gegenwart und der jüngeren Vergangenheit. Ohne für den literarischen Markt schreiben zu wollen, stehen sie hierdurch dennoch mit ihm in Beziehung. Denn literarisches Schreiben braucht Vorbilder, Textmuster und gleichsam praktikable Verfahren, die erprobt und adaptiert werden können (vgl. Kap. 2.1).

Auch diesseits einer mindestens partiell bewussten Orientierung am ›literarischen Markt‹ ist dieser in den entstehenden Texten präsent, insofern jede Zeit ihre eigenen Themen, Probleme und Darstellungstechniken hat, in denen sie sich ausdrückt. So zeigen etwa Beiträge zu einem Sammelband, herausgegeben von Zemanek & Krones (2008) über die zwischen 1995 und 2005 erschienene internationale Erzählliteratur, d. h. über die Literaturproduktion der ›Jahrtausendwende‹, dass literarische Texte um das Jahr 2000 vornehmlich die soziopolitischen, kulturellen oder ökonomischen Ereignisse der Jahrtausendwende thematisieren. Sie entwickeln dafür spezifische Darstellungsverfahren und sind dabei bedingt durch die Strukturen des literarischen Markts dieser Jahre. Durch ihre Referenz auf Geschehnisse, Lebensbedingungen und Veränderungen um jene Zeitschwelle werden sie symptomatisch für diese (vgl. ebd., 11). Ein Beispiel ist Björn Bickers beeindruckendes Buch *Illegal. Wir sind viele, wir sind da* (2009), angesiedelt an der Grenze zwischen fiktionalem und faktualem Text und gestaltet in konsequenter Kleinschreibung als fortlaufende Ich-Erzählung vom Leben in einem Land, in dem man offiziell nicht existiert. Viele ›Ichs‹ ergeben ein ›Wir‹; oft in Prosa, dazwischen aber auch in lyriknaher Rede, entsteht so etwas wie ein Fremdbild von Deutschland.

Nun ist der ›literarische Markt‹ eine begriffliche Abstraktion, die zwar von Deutschlehrkräften kritisch diskutiert werden kann, kaum aber von Lernenden in der Schule. Dass dieser Markt nicht nur aus einem Angebot an Büchern und anderen Medien besteht, sondern »Kommunikation, Aufmerksamkeit, Inszenierung« (Schneider 2013, 235) ist, muss für den Unterricht an Beispielen konkretisiert wer-

den. Dies ist am besten über die Beschreibung der Orte und Institutionen zu leisten, an denen Literatur entsteht und an denen sie verbreitet, besichtigt, erforscht, diskutiert und inszeniert werden kann (vgl. Wrobel & Ott 2019): Solche Orte und Institutionen sind u. a. Bibliotheken, Buchhandlungen, Buchmessen, Dichterhäuser, Literaturfestivals, Literaturhäuser und -museen. Sie alle können genutzt werden als außerschulische Lernorte, an denen Literatur gleichsam geschieht und dabei beobachtet werden kann, wie sie sich in der Konkurrenz der Medien behauptet, ihr Publikum erreicht und auf ihre eigene Weise in aktuelle soziale und politische Diskurse eingreift.

Wie in einem Brennglas zeigt sich das in der Institution Literaturhaus (vgl. Abraham & Krottenthaler 2019): Literaturhäuser sind ein zentraler Umschlagplatz der »kulturellen Praxis Literatur«.[2] Meist in Vereinen und Stiftungen organisiert, sind sie das »Forum« der Literatur schlechthin (vgl. Moritz 2009). Sie veranstalten Lesungen mit bekannten oder – vor allem im Rahmen der Nachwuchsförderung – noch unbekannten Autoren, konzipieren Kinder- und Jugendprogramme, Film- und Hörspielabende, Ausstellungen und Workshops, Literaturfeste und Symposien, Vorträge und Podiumsdiskussionen. Regional verankert, aber überregional wirksam, sind sie Orte der Begegnung mit Literatur- und Medienschaffenden sowie des Austausches von und über Literatur zwischen deren verschiedenen Akteuren. All das macht ein Literaturhaus zum prädestinierten außerschulischen Lernort für literarisches Schrei-

2 Zu diesem Begriff vgl. kulturwissenschaftlich Johansen (2013) und fachdidaktisch Kepser & Abraham (2016).

ben, wie Jugendliche, aber auch Lehrkräfte es nicht nur zum Zeitvertreib, sondern zur eigenen Persönlichkeitsbildung und zum Kompetenzerwerb betreiben (vgl. Abraham & Brendel-Perpina 2016).

Akteure des literarischen Marktes

Definiert man mit Christoph Bräuer Literatur als »Sammelbegriff für fiktionale Texte, die ihren Gegenstand selber konstituieren und eine eigene, mögliche Welt gestalten« (Bräuer 2006, 450), so ist der literarische Markt nicht an das Buch als ein bestimmtes Medium gebunden, sondern umfasst weitere »literaturfähige Medien« (vgl. Abraham 2020). Auch auditive, audiovisuelle und digitale Medien können, insofern sie zum Entwickeln oder Speichern von Literatur genutzt werden, Teil des literarischen Marktes sein. Literarische Texte sind etwa auf Papier oder am Bildschirm, im Kino oder im Internet rezipierbar. Schon seit der Erweiterung des Literaturbegriffs im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts gehören auch Biografien, populäre Unterhaltungsliteratur und Comics zur Literatur.

Für den literarischen Markt Tätige gehen vielfältigen Aufgaben nach: Sie schreiben, überarbeiten, adaptieren, illustrieren, publizieren, produzieren, bewerben, übersetzen, inszenieren, vertonen. Bei den Akteuren des literarischen Markts handelt es sich also um Autor*innen, Lektor*innen, Zeichner*innen, Literaturagent*innen, Verleger*innen, Marketingfachleute, Buchhändler*innen, Drehbuchschreiber*innen, Übersetzer*innen, Dramaturg*innen, Filmproduzent*innen und -regisseur*innen, Musi-

ker*innen usw. Sie sind sämtlich Expert*innen einer kulturellen Praxis Literatur im weiteren Sinn. Alle haben sie ästhetische Konzepte, Ausdrucksabsichten und Vorstellungen von Literatur, daneben natürlich meist auch ökonomische Interessen. Sie bedienen sich bestimmter Medien und pflegen in ihnen die Genres, die beim Publikum auf Interesse stoßen. Das Publikum wiederum besteht aus Akteuren, die sich zu den Literaturschaffenden komplementär verhalten – sie lesen Bücher, sehen Filme, spielen Computerspiele, vergleichen die Präsentation literarischer Stoffe in verschiedenen Medien usw.

Diese hier grob umrissenen kulturellen Aktivitäten konstituieren den literarischen Markt als ein Handlungsfeld. Literarisches Schreiben als eine dieses Feld mitbestimmende Aktivität ist mehr als die klassische Schreibtätigkeit, wie sie den Lyriker oder den Romancier auszeichnen mag; es umfasst beispielsweise auch das Schreiben für Bühne und Film sowie die Produktion performativer Texte, die letztlich für die Mündlichkeit bestimmt sind (vgl. Kap. 2).

Nicht unerwähnt bleiben dürfen schließlich solche Akteur*innen, die zwar in der Regel mehr oder weniger professionell arbeiten, aber Zielgruppen unterhalb der Professionalitätsschwelle unterweisen und fördern. Angebote, die sich »Textwerkstatt«, »Online-Kurs literarisches/kreatives Schreiben« o. Ä. nennen, sind Legion und im Internet leicht aufzufinden. Sie sind, obwohl nicht unerheblich kostenpflichtig, offensichtlich nachgefragt – eine Tatsache, die hinsichtlich der unterstellten Bedeutung literarischer Kreativität für die Persönlichkeitsentwicklung eine eigene Untersuchung wert wäre. Oftmals unterliegen diese Angebote des privatwirtschaftlichen Markts jedoch keiner Quali-

tätssicherung, was sie von universitären Angeboten, die zu einem Hochschulabschluss führen, unterscheidet. Bachelor- und Masterstudiengänge im Literarischen Schreiben bieten derzeit die Universitäten Leipzig (Leitung: Ulrike Draesner) und Hildesheim (Annette Pehnt) sowie die Universität der Künste Berlin (John von Düffel) an. Auch gibt es universitätsnahe Angebote wie das der Bayerischen Akademie des Schreibens (Katrin Lange). Allerdings übertrifft hier die Anzahl der Bewerber*innen die verfügbaren Studienplätze um ein Vielfaches, was wiederum anderen Anbietern den Markt offenhält.

Demgegenüber fokussiert die vorliegende Einführung literarisches Schreiben im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung.

1.2 Literarisches Schreiben im ›Handlungsfeld Literatur‹

Ein Modell des Handlungsfeldes

Die Akteur*innen des literarischen Marktes bringen gemeinsam und in komplementären, aufeinander bezogenen Rollen (Autor – Verleger; Verleger – Buchhändler; Autor – Leser usw.) ein Handlungsfeld hervor. Die kulturelle Praxis Literatur reproduziert und erneuert sich ständig, indem deren Akteur*innen sich gemäß ihrer Ziele und Interessen mehr oder weniger erfolgreich verhalten,[3] sowohl Koope-

3 Zu unterscheiden ist hier zwischen Erfolg beim Leserpublikum (Verkaufserfolg), Erfolg in den Medien (positive Kritiken und Prä-

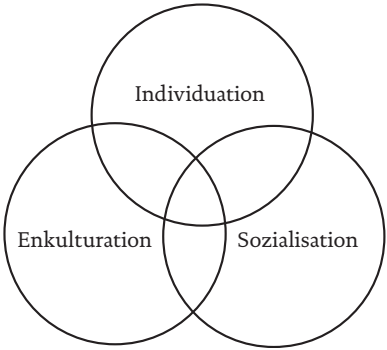

Abb. 1: Die dreifache Bedeutsamkeit der Literatur für Heranwachsende

rations- als auch Konkurrenzverhältnisse ausbilden und dadurch an einem permanenten Aushandlungsprozess teilhaben, in dem es um die Fragen geht, was Literatur ›ist‹ und wie sie als solche angeboten, verkauft, verwertet, prämiert und kulturell wertgeschätzt wird.

Aus didaktischer Sicht ist dieses Handlungsfeld in drei verschiedene, sich aber überschneidende Bereiche einzuteilen. Handlungen richten sich auf die individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeit der Literatur.

Bedeutsam ist demnach Literatur für Heranwachsende unter drei miteinander verbundenen, hier überlappend

senz des Autors) und Erfolg in der Literaturwissenschaft (Interpretationen, Einladungen zu Vorträgen, Poetikprofessuren usw.). Unabhängig davon gibt es aber selbstverständlich auch die Zufriedenheit des Autors mit dem eigenen fertigen Text.

dargestellten Perspektiven: für die Ich-Entwicklung, für die Kommunikation mit anderen vor allem in der Peer Group und für die lebenslange Teilhabe am literarischen Leben.

Diese dreifache Bedeutsamkeit der Literatur soll im Folgenden aus der Produktionsperspektive erläutert werden, eine Beschreibung der Rezeptionsperspektive findet sich in Kepser & Abraham (2016, 19–27).

Literarisches Schreiben in seiner individuellen, sozialen und kulturellen Bedeutsamkeit

Individuell bedeutsam ist literarisches Schreiben, insofern es Heranwachsenden neben der schulisch im Vordergrund stehenden pragmatischen Verwendung von Schriftlichkeit (zu Darstellung, Erklärung, Argumentation und Appell) auch die ästhetische nahebringt. Es macht Lernenden Schreiben als ästhetisches Medium verfügbar, mit dessen Hilfe sie eigene Gedanken und Emotionen zur Sprache bringen und selbst erlebte/erdachte Geschichten erzählen können. Insofern dieses Schreiben nie vollständig, aber auch selten gar nicht autobiografisch ist, erlaubt es maskierten Selbstausdruck (vgl. Abraham 2021).

Sozial bedeutsam wird dieses Schreiben, insofern es von Menschen aus dem Umfeld der Autor*innen mit Interesse und Ratschlägen begleitet werden kann. Werden außerdem die entstehenden/entstandenen Texte rezipiert, so ermöglicht dies eine Anschlusskommunikation, die den Austausch über den Nahbereich der sozialen Welt erleichtert und es erlaubt, emotionale Bindungen, aber auch Ab-

grenzungsbedürfnisse zu artikulieren, ja ganze Lebensentwürfe zu diskutieren. Dies alles muss aber nicht bekenntnishaft, sondern kann in einem Modus der durch literarische Verfahren geschaffenen Distanz geschehen. Und da Lernende zwar im Deutschunterricht »mit dem literarischen Gespräch vertraut« (Spinner 2006, 12) gemacht werden sollen, dieses aber keine auf die Schule begrenzte, sondern eine soziale Kommunikationsform ist, kann der Dialog über eigene und fremde literarische Texte auch soziale Beziehungen erhalten und vertiefen.

Kulturell bedeutsam ist literarisches Schreiben als Einschreibung in ein komplexes Symbolsystem, mit dessen Hilfe große Gemeinschaften Identität herstellen (vgl. Fauser 2011, 27 –31). Musik, Tanz, Sport, bildendende Kunst, Architektur und eben Literatur sind ästhetische Kommunikationsformen, mit deren Hilfe eine Kultur einerseits den Anschluss an die Vergangenheit sucht (Tradition) und andererseits gegenwärtige Bedürfnisse davon abgrenzt (Innovation) sowie Zukunftsperspektiven entwickelt. Diesen Zusammenhang schreibend zu entdecken, vermittelt Lernenden (in der Schule, an der Hochschule und in der Lehrerfortbildung) ein vertieftes Verständnis der Rolle, die Literatur als Symbolsystem für die eigene Kultur spielt. Die Arbeit mit fremden Texten im Rahmen eines Schreibprozesses dient auch der wissens- und produktionsorientierten Annäherung an das Phänomen der Intertextualität.

Insgesamt kann man sagen, dass die im Handlungsfeld Literatur Agierenden darin selbst- und fremdinitiierte Entwicklungsprozesse erleben, die ihr persönliches, soziales und kulturelles Bewusstsein formen (vgl. Kepser & Abraham 2016, 26).

1.3 Literarisches Schreiben als didaktisch angeleitete Praxis im Deutschunterricht

Abgrenzung gegen creative writing

Abzugrenzen ist das literarische Schreiben zunächst von dem, was seit den 1970er Jahren zunächst in den USA und etwas später auch in Europa unter der Bezeichnung *creative writing* Verbreitung gefunden hat. Im deutschen Sprachraum wird der Begriff, wie Katrin Bothe (1998, 1371) zusammenfassend formuliert, zwar vorwiegend »für Prozesse poetischen, literarischen Schreibens verwendet«, aber dennoch ist kreatives nicht identisch mit literarischem Schreiben. Denn Ziel kreativen Schreibens ist (auch in seinem Ursprungsland USA) längst nicht mehr die literarische Nachwuchsförderung, sondern bescheidener »die Animation, Initiation, Begleitung und Förderung [literarischer] Schreibprozesse sowie die Anregung der Imaginationskraft« (Bothe, ebd.). Buchtitel wie *Expressives Schreiben* (Fröchling 1987) oder *Personal-kreatives Schreiben* (Schuster 1995) machen deutlich, dass im Mittelpunkt die bildende Wirkung des Schreibens im Dienst der Kreativitätsförderung steht. Dem literarischen Schreiben dagegen ist es im Kern um die Erkundung von Literatur aus der Perspektive ihrer Produzent*innen zu tun. Dafür war zunächst der seinerzeit etablierte Kreativitätsbegriff – lange ein Hochwertbegriff in sozialen, politischen und pädagogischen Diskursen – zu revidieren. In der praxisorientierten Literatur zum kreativen Schreiben ging ein überzogenes Wirkungsversprechen, so als könne jede(r) *Garantiert schreiben lernen* (Rico 1984), einher mit Unkenntnis oder Ver-

nachlässigung von Befunden aus der Schreibforschung und -didaktik. Diesen zufolge führt nicht in jeder Phase des Schreibprozesses Spontaneität zum Erfolg, und die drei von Spinner (1996, 82 f.) beschriebenen Prinzipien kreativen Schreibens, nämlich *Irritation*, *Expression* und *Imagination*, waren zwar nicht zu verwerfen, aber deutlich stärker als Arbeit an der Sprache auszulegen und damit gleichsam handwerklicher aufzufassen. Es ist ein zentrales Anliegen literarischen Schreibens, Textentwürfe als vorläufig, verbesserbar und damit Gegenstand von Textarbeit zu verstehen, während kreatives Schreiben – mit einem Begriff von Hanspeter Ortner (1998) – zur »halbierten Schriftlichkeit« tendiert, insofern es die Möglichkeiten des Mediums zur Distanznahme (vgl. Kap. 1.4, S. 35) gar nicht unbedingt nutzt. Zwar gibt es Ansätze zu einer Feedback-Kultur auch im kreativen Schreiben (vgl. z. B. Chromik 2012, 85–87), und das »Weiterschreiben an kreativen Texten« ist eine Option (vgl. Böttcher 2013, 27 f.), aber nur eine unter vielen: Die längere Beschäftigung mit Textentwürfen dürfte selten denselben Stellenwert haben, den sie in Konzepten literarischen Schreibens hat (vgl. Kap. 3 und 4).

Kritik an einer Vernachlässigung handwerklicher Aspekte literarischen Gestaltens trifft wohl auch den neueren Ansatz des »Poesiecoachings« (vgl. Jacob 2017, bes. 10 f.), obwohl dessen Aufriss Erkenntnisse der Schreibprozessforschung rezipiert (vgl. ebd., 68–80). Auch dieser Spielart kreativen Schreibens geht es jedenfalls um eine Stärkung der Persönlichkeit des/der Schreibenden (»Beratung und Unterstützung in persönlichen Konflikten mit Hilfe des Schreibens«; ebd., 231) und nicht um Zugänge zur Literatur.

Insgesamt haben Anleitungen zur sprachlichen Kreativität, die auf spontanes Umsetzen origineller Einfälle in einem dann nicht weiter bearbeiteten Text zielten, die Schreibdidaktik nicht nur bereichert, sondern auch belastet (vgl. Abraham 2014, 364).

Kreatives Schreiben, das auf den Deutschunterricht sowie auch die Erwachsenenbildung zeitweise nicht unerheblichen Einfluss hatte und dem man eine gewisse emanzipatorische Kraft nicht absprechen kann, steht in der Tradition des ›Freien Schreibens‹ der Reformpädagogik. Von diesem unterscheidet es sich gleichwohl durch eine stärkere Reflexion der Motivationsproblematik und die entsprechend bessere methodische Durcharbeitung der Schreibimpulse (vgl. Abraham 2014, 368). Auf motivierende Aufgabenstellungen wird zwar auch in Werkstätten zum literarischen Schreiben geachtet, aber dort werden die Lernenden – gleich ob Heranwachsende oder Erwachsene – bewusster in der längerfristigen Ausarbeitung eigener Schreibpläne unterstützt und systematischer mit literarischen Verfahren bekannt gemacht, die sie einsetzen können, um ihre Schreibziele zu erreichen (vgl. Kap. 1.4, S. 35). Auch werden Fragen der Beurteilung und Bewertung von Textentwürfen nicht ausgeblendet.

Studierende und Teilnehmer*innen von Lehrerfortbildung, die verstehen möchten, worin der Unterschied zwischen kreativem und literarischem Schreiben ›jetzt eigentlich‹ bestehe, sollten deshalb nicht versuchen die Differenz an einer einzelnen Schreibaufgabe festzumachen: Betrachtet man nur deren Wortlaut, so ist nicht selten eine Zuordnung hier oder da möglich. Unterschiede zwischen den beiden Konzepten zeigen sich aber schnell, wenn man auf den

Umgang mit den Aufgabenlösungen im Unterricht achtet: Ist textbezogenes Feedback überwiegend positiv und pauschal wertschätzend oder lobt es eher die Schreibmotivation (erkennbar z. B. an Ausdauer) als den Text selbst, und bleiben die Textentwürfe der Lernenden für den weiteren Unterricht ohne sichtbare Konsequenzen, so liegt kein literarisches Schreiben vor. Dieses ließe nämlich ein Curriculum der Aneignung literarischer Verfahren, Gattungen und Genres erkennen, und es würde auf die kompetenzorientiert unterstützte Weiterarbeit an begonnenen Entwürfen setzen: Es ist nicht die einzelne Aufgabe, sondern die langfristige Unterrichtsorganisation und eine Produktperspektive, die den Unterschied macht.

Literarisches Schreiben als Verbindung von Sprach- und Literaturunterricht

Schulischer Schreibunterricht ist in der Tradition der ›Aufsatzlehre‹ des 19. und auch noch 20. Jahrhunderts neben der Sprachreflexion und dem mündlichen Sprachgebrauch Teil von Sprach-, nicht von Literaturunterricht. Die oben erwähnte Verbreitung kreativer Verfahren in diesem Unterricht führte zu einer Reihe innovativer Bezeichnungen (freies, personales, assoziatives, situatives, heuristisches Schreiben; vgl. im Überblick Abraham 2014, 367–370), sparte aber das eigentlich literarische Schreiben weitgehend aus. Dieses gab es im Ansatz tatsächlich schon gegen Ende des vorigen Jahrhunderts, allerdings ohne dass der Begriff programmatisch gefüllt gewesen wäre, und zwar als Teil von Literaturunterricht: Hier wurde in den 1980er Jah-