

ide

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK
Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Kreatives Schreiben

Herausgegeben von Werner Wintersteiner

Heft 4/98
22. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck-Wien

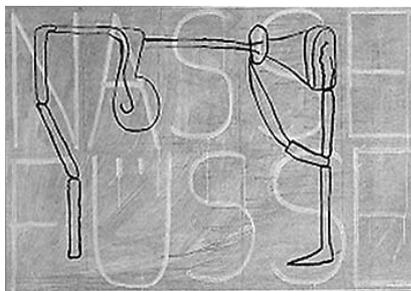
INHALT

Editorial

<i>Werner Wintersteiner: zeilenscherben</i>	4
---	---

Magazin

Veranstaltungen	7
KJL-News	8
Der gute Tip	10
Bazar	11
<i>Robert Saxer: Das DUDEN-Set zur neuen Rechtschreibung</i>	14
<i>Friedrich Janshoff: 1968 aus der Sicht von 1998. Ergänzende bibliographische Notizen und Anmerkungen</i>	16



Thema:

Kreatives Schreiben

Kreatives Schreiben - Möglichkeiten und Grenzen

<i>Ulf Abraham: Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein „Kreatives Schreiben im Deutschunterricht“?</i>	19
<i>Hanspeter Ortner: Das kreative Schreiben – halbierte Kreativität und halbierte Schriftlichkeit?</i>	37



Erfahrungen und Methoden

Wolfgang Maxlmoser: In die Tiefe schreiben oder Kreatives Schreiben und neue Medien 53
Helga Rabenstein: Arbeit am Text – Arbeit mit Texten. Schreiben als Schule der Genauigkeit 64
Alois Brandstetter: Exakt kreativ. Über das Verhältnis von Wissenschaft und Poesie 75
Gerd Bräuer: Portfolios: Lernen durch Reflektieren 80

Unterrichtsbeispiele

Astrid Wagner: Sprachbilder – Bildersprache. Über die Verdichtung von Sinneseindrücken in Wort und Bild 92
Daniela Wiesner, Ernst Panzenböck: Nicht für die Schule – für das Leben schreiben wir 97
Klaus Schenk: Moderne Lyrik schreiben 104
Hedi Moser: Kreativ Schreiben in der Schule. Rahmenbedingungen, Evaluation und sozialer Prozess 118



Bibliographie

Friedrich Janshoff: Bibliographische Notizen zum Kreativen Schreiben im Deutschunterricht 126

Außer der Reihe

Achim Würker, Gabriele Getrost: Geometrie und Phantasie 132

Im Anhang befindet sich das Registerheft 1998

zeilenscherben

Kreatives Schreiben ist schon seit längerer Zeit ein Modethema. Es ist eines der wenigen Beispiele, wo Anregungen der Deutschdidaktik sich sehr schnell und sehr massiv auf den Unterricht ausgewirkt haben. Doch nach der ersten Euphorie stellt sich auch Nachdenklichkeit ein: Wird nicht der *Prozeß* des Schreibens überschätzt, wenn die *Produkte* des Schreibens so beliebig bleiben, wie das oft der Fall zu sein scheint? Ist kreatives Schreiben wirklich als Gegensatz zu traditionellen Gattungen und Formen zu sehen, oder sind Kombinationen denkbar? Verspricht das Zauberwort Kreativität nicht zuviel, wenn hier die Hoffnung nach einem allzeit lustvollen Arbeiten mitschwingt, wenn die Aufhebung aller Mühe und der Abbau aller schulischen Beziehungsprobleme suggeriert wird?

Es geht uns aber nicht darum, einen Begriff zu bekämpfen oder zu verteidigen. Viel spannender ist es zu beobachten, was er bewirkt; wieso er soviel Energien mobilisieren kann, welche Hoffnungen er auslöst, welche Versprechungen er macht – und vor allem: was er beitragen kann zur Entwicklung der *literarischen Geselligkeit* in der Schule, um den glücklichen Begriff zu verwenden, den Gundel Mattenkloß vor Jahren in die deutschdidaktische Diskussion eingebracht hat.

In dem Gedicht »ein ähnliches, jahre später« setzt sich Reinhard Priessnitz poetisch-kritisch mit seinem »schneelied« auseinander, das ihm nun überhaupt nicht mehr gefällt und ihn sogar an seiner poetischen Kraft zweifeln läßt: *da stürzt der himmel in zeilenscherben über mir ein*. Diese selbstkritische reflexive Haltung eines zweifelsohne formal äußerst „kreativen“ Autors zeigt bereits, daß nur scheinbar eine Kluft zwischen kreativem und reflexivem Schreiben besteht. Die Freude am Schaffen schaltet weder das Nachdenken über die Qualität des Produktes aus, noch stehen die Methoden assoziativen, aus dem Unterbewußten schöpfenden Produzierens im Gegensatz zu Phasen der bewußten Sichtung und Überarbeitung der ersten Einfälle.

Vermutlich befinden wir uns – auch in der Deutschdidaktik – bereits in der zweiten, „erwachsenen“ Phase des *Kreativen Schreibens*. Nun handelt es sich nicht mehr darum, eine Idee zu propagieren, ihre Anwendungsmöglichkeiten zu beweisen und



»schneelied« ist der Text, der den Künstler Johannes Zechner zu dem Bild auf dem *ide*-cover angeregt hat. Aus dem Buch: Reinhard Priessnitz/Johannes Zechner. Blaue Lauben. Graz-Wien: Literaturverlag Droschl

sie ständig als das Nonplusultra zu feiern, sondern es hat sich ein souveräner Umgang mit diesen Schreibformen entwickelt. Kreatives Schreiben wird dort eingesetzt, wo es passend erscheint, wo nicht, wird mit anderen Verfahren operiert. Die Beiträge z. B. von GERD BRÄUER oder HELGA RABENSTEIN in diesem Heft sind Beispiele für diese Gelassenheit, die sich und anderen nichts mehr zu beweisen braucht.

Im ersten Abschnitt lotet ULF ABRAHAM den Begriff des kreativen Schreibens aus. Es konstatiert einerseits einen Mangel an kreativen Methoden im Schreibunterricht, vertritt aber andererseits die These: „Die so üblich gewordene Rede vom „Kreativen Schreiben“ ist kontraproduktiv, weil sie unterstellt, es dürfe oder müsse auch weiterhin ein anderes, unkreatives Schreiben geben“. Ähnlich kritisch äußert sich HANSPETER ORTNER zum Anspruch der „Kreativen“, eine Alternative zum traditionellen Schreiben gefunden zu haben. Er plädiert für eine Kombination von prozeßorientiertem und kreativem Schreiben.

Im zweiten Abschnitt werden unterschiedliche Aspekte des Schreibens diskutiert. WOLFGANG MAXLMOSER macht sich Gedanken darüber, wie weit Hypertexte zukunfts-trächtige Formen sprachlichen Gestaltens sind: „In die Tiefe schreiben“. HELGA RABENSTEIN betont die Notwendigkeit der „contrainte“, des poetischen Zwanges, als Voraussetzung für literarisches Schaffen. Sie bietet eine Reihe von Übungen an, mit denen Schreiben als „Schule der Genauigkeit“ erlebt werden kann. Der Schriftsteller ALOIS BRANDSTETTER („Exakt kreativ“) kritisiert anhand der Auseinandersetzung um seine eigenen Werke die Trennung von wissenschaftlichem und künstlerischem Schreiben. GERD BRÄUER führt uns vor, wie die Verwendung der Portfolio-Methode dazu anregt, die geschriebenen Texte zu verbessern und zu überarbeiten. HEDI MOSER geht auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen als Lehrer-Fortbildnerin auf Rahmenbedingungen, Evaluation und soziale Prozesse des Kreativen Schreibens ein.

Im dritten Abschnitt werden Unterrichtsbeispiele vorgestellt. ASTRID WAGNER stellt eindrucksvolle Ergebnisse von

Bisherige *ide*-Hefte zum „Schreiben“:

ide 4/88	Schreiben
ide 3/93	Das gute Deutsch
ide 4/97	Schreiben: Argumentieren

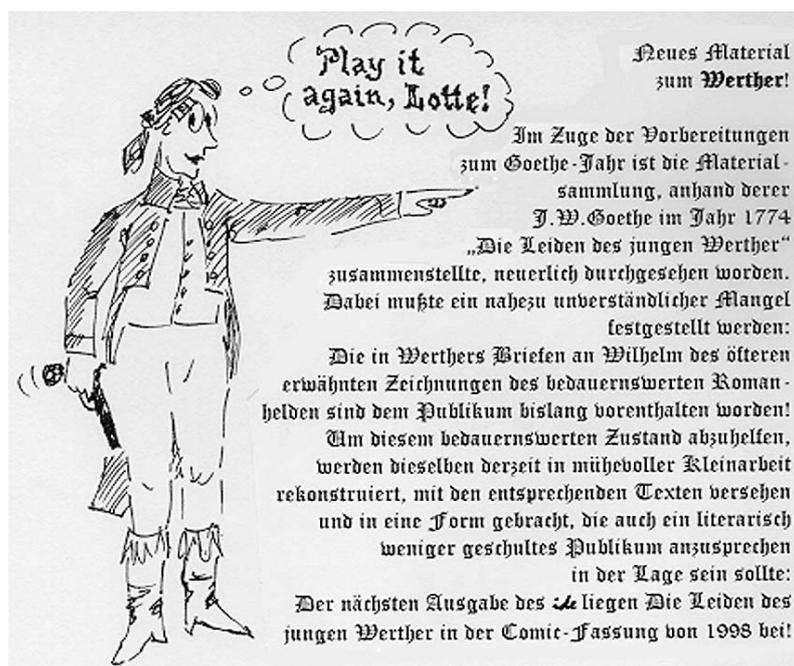
Text-Bild-Kreationen ihrer zehn- bis elfjährigen HauptschülerInnen vor. ERNST PANZENBÖCK und DANIELA WIESNER zeigen an konkreten Beispielen die persönliche Bedeutsamkeit von selbstverfaßten Gedichten auf. KLAUS SCHENK bietet einen kleinen Kursus „Moderne Lyrik schreiben“, der für das Verständnis für Poesie wohl mehr bringt als herkömmliche Textanalysen.

Kann man die Botschaft dieses Heftes nicht auch selbst in „kreativer“ Weise formulieren? Vielleicht mit einem weiteren Priessnitz-Gedicht aus dem erwähnten Band, das unsere (sprachliche) Aufmerksamkeit herausfordert und zugleich reflektiert:

entwachtung

wenn das sehen könnte,
wie das beobachten wünschte,
weil das schauen möchte,
dass das starren täte.

Werner Wintersteiner



Der Comic kann auch unabhängig vom Kauf der *ide* bezogen werden. Es wird ca. 20.-ATS/3.-DM kosten und eignet sich gut zum Einsatz als Klassenlektüre. Vorbestellungen bitte an: StudienVerlag PF 104, A-6010 Innsbruck. Fax: ++43/512/39 50 45 15. E-mail: Studienverlag@magnet.at



*Fahrt zur Gedenkstätte Auschwitz-
Birkenau
27. März bis 2. April 1999*

- 27./28. März Vorbereitungsseminar
- 29. März Abreise nach Oswiecim/
Auschwitz
- 30./31. März Besichtigung von Auschwitz
und Birkenau sowie der Gedenkstätte
- 1. April Stadtbesichtigung Krakau
- 2. April Rückfahrt

Preis: öS 4.800,-

Das Angebot, an dieser Studienfahrt teilzunehmen, richtet sich bewußt an Personen jeden Alters, unabhängig von politischer Einstellung, sozialem Hintergrund und Religionszugehörigkeit. Durch diese Zusammensetzung der Gruppen wird ein sehr konkretes Thema von unterschiedlichen Ausgangspositionen her behandelt, es wird damit auch die Kommunikation über dieses Thema zwischen Personen möglich, die ansonsten wenige gemeinsame Berührungspunkte haben.

Weitere Informationen und Anmeldung bei:

Univ.Doz.Dr. Reinhold Gärtner
Gesellschaft für politische
Aufklärung
Christoph Probst Platz
6020 Innsbruck

Tel.: 0512/507-7057
FAX: 0512/507-2849
e-mail: „reinhold.gaertner@uibk.ac.at“
Internet: „<http://gfpa.uibk.ac.at/art/0001.htm>“

Gesellschaft für POLITISCHE AUFKLÄRUNG

*

*Auf!*brüche
Vierte Klagenfurter Tagung
DEUTSCHDIDAKTIK
IN ÖSTERREICH
22. bis 25. September 1999
Universität Klagenfurt

Die Klagenfurter Tagung, in deren Tradition es liegt, eine Brücke zwischen Schule und Universität zu schlagen, soll wichtige Anstöße für neue AUFBRÜCHE liefern.

Teilnahmegebühr: ÖS 700,- vor dem 31. Mai 1999, danach ÖS 900,-

Anmeldung: Werner Wintersteiner/Eva Rastner
Institut für Germanistik, Universitätsstraße 65,
A-9020 Klagenfurt, Österreich. Phon: ++(0)
463/2700/458 u. 459; Fax: /6110; e-mail:
Werner.Wintersteiner@uni-klu.ac.at bzw.
Eva.Rastner@uni-klu.ac.at
Homepage der Tagung: <http://www/uni-klu.ac.at/dedida>



Neue Medien – neue Phantastik in der KJL?

(TAUSEND und EIN BUCH Heft 2/1998 und 3/1998, Gansel, C.: *Von Gespenstern, Cyberspace und Abgründen des Ich. Zu Aspekten von Spannung und Phantastik im Subsystem Kinder- und Jugendliteratur, Teil 1 (H.2, S. 15–25), Teil 2 (H. 3, S. 4–14)*)

Ein in verschiedenen Fachbeiträgen schon zitierter Artikel von Carsten Gansel widmet sich einerseits dem in der Literaturwissenschaft bisher noch unzureichend aufgearbeiteten Thema „literarische Spannung“, erläutert andererseits theoretische Grundlagen und Grundtypen des Phantastischen und zeigt anhand des Aspekts der (Post) Modernität die Wechselwirkung zwischen beiden Bereichen. Gansel diskutiert Wertungsfragen, weist auf Klassiker des „Subsystems“ KJL hin und beschreibt Varianten in der phantastischen KJL nach dem Verhältnis von real-fiktiver und phantastischer Handlungsebene.

Als ein Element literarischer Modernität stellt er die Integration der Computertechnologie (PC-spiele, Internet, MUDs, Cyberspace, Virtual Reality) in die Handlung heraus. Der Befund zeigt allerdings, dass damit, bezogen auf die historisch-soziale Erfahrungswirklichkeit, nur auf der Inhaltsebene stoffliche Neuerungen auftreten, die den Bezug zur heutigen Medienwelt herstellen sollen. Dabei dienen die

phantastischen Requisiten hauptsächlich zur Erzeugung „äußerer“ Spannung auf der Handlungsebene (z. B. Rayban: »Echt unecht«, Cross: »Auf Widersehen im Cyberspace«, Schlüter: »Level 4 – Stadt der Kinder«, Dubelaar: »Das Experiment«, Wild: »Unemotion«). Elemente der modernen Medienästhetik (schnelle Schnittfolge, Auflösung erzählerischer Strukturen, postmoderner „Oberflächen-Mix“ u. ä.) werden dabei noch nicht in eine innovative literarische Darstellung eingearbeitet.

Das Aufnehmen der Verunsicherung, der „Nachtseiten“ und der Brüche im zeitgenössischen Wertegebäude durch phantastische Elemente und ihre Umsetzung in adäquate literarische Mittel wie personales Erzählen, innerer Monolog, Bewusstseinsstromtechnik, rascher Wechsel von Erzählerstandort und Zeitebenen u. ä. in die KJL weisen dagegen seit den siebziger Jahren den modernen Kinderroman aus. So führt Gansel Härtlings Kinderroman »Jakob hinter der blauen Tür« und besonders Haugens »Nachtvögel«, Zafons »Der Fürst des Nebels« und Gaites »Rotkäppchen in Manhattan« als Texte an, die den Status des Phantastischen über das Ende hinaus nicht auflösen und vor allem „innere“, psychische Spannungsprozesse verdeutlichen. Eine kurze abschließende Analyse von Stephen Kings Roman „Shining“ zeigt gerade diese spannungsreiche Verunsicherung und Vermischung der Grenzen zwischen Fiktion und Wirklichkeit mit dem Verweis auf die Scheinwirklichkeiten und ihre oft massiven Einflüsse auf unsere Gefühls- und Vorstellungswelt.

„Immer am Ball bleiben“

(*Bulletin Jugend & Literatur, 5/1998: Erhardt, S./Künnemann, H.: Warum hat Lena nur Fußball im Kopf?, S. 15–21*)

Wer außerhalb des Fußballfiebers Kindern Tipps zur Freizeitlektüre geben will bzw. das Thema Sport/Fußball im Unterricht nicht nur sachlich, sondern auch humorvoll durch Klassenlektüre aufbereiten will, findet in dem Artikel von Erhardt und Kühnemann zum Schwerpunktthema Fußball eine anregende Auswahl und Orientierung zu „Fußballbüchern“. Die Autoren weisen auf Standards und erzählerische Klischees und auf den Fußballsport als Folie für Problemkonstellationen (Entwicklungsprobleme, Lebensmetapher) in ausgewählten Kinder- und Jugendbüchern hin. Sie zeigen einen Trend im Angebot der neunziger Jahre zu Mädchen als Protagonistinnen auf und gehen auch auf einzelne kritische Bücher ein, die die Kluft zwischen erträumter Karriere und ernüchternder Wirklichkeit im Profifußballsport thematisieren. Zuletzt würdigen sie herausragende ältere Fußballbücher und führen in ihrer Bibliographie insgesamt 53 Titel an.

**„Können Blumen glücklich sein?“ –
Mit Kindern philosophieren**

(Beiträge Jugendliteratur und Medien, Heft 2/1998, Brüning, B.: Mit Kinderbüchern zum Philosophieren anregen, S. 66–76)

Brüning gibt eine kurze Einführung in das philosophische Fragen von Kindern, wobei zunächst die klare Begriffserläuterung und verschiedene Möglichkeiten des Begründens dargestellt werden. Dabei sollte nicht auf das „kreative Nachdenken“ der Kinder verzichtet werden, die oft sehr innovative Problemlösungen vorschlagen können. Im Hauptteil ihres Beitrags stellt sie Kinderbücher aus ihrer Praxis mit philosophischen Gesprächsgruppen vor.

Zum Thema „Freundschaft“ führt sie »Der kleine Prinz« an, Hoestlandts Text »Die große Angst unter den Sternen«, der

das Zerbrechen von Freundschaft zwischen Mädchen zur Zeit der Judenverfolgung thematisiert, und Starks »Kannst du pfeifen, Johanna?«.

Für das Thema „Glück“ verweist Brüning auf Glücks- und Wunschkäse und u.a. auf eine Geschichte des amerikanischen Philosophen Matthew mit dem Titel »Können Blumen glücklich sein?«. Das Problem „Gut und Böse“ wird gut durch das moderne Märchen »Die kleine Hexe« von O. Preußler und den Klassiker »Ferdinand der Stier« von M. Leaf aufbereitet.

Für Diskussionen zur „Gerechtigkeit“ geben vor allem der Sammelband »Frieden fängt zu Hause an« und die UN-Konvention über die »Rechte der Kinder« Anregungen. Der Begründer des Philosophierens mit Kindern in den USA M. Lipman steuert die Geschichte »Pixie« zum Thema „Identität“ bei, und Anstöße um über Zeit zu philosophieren geben Schreiers Geschichte »Die Reise mit der Zeitmaschine«, Maars Text »Die Zeitmaschine« und Gurneys Buch »Dinotopie: Die Welt jenseits der Zeit«.

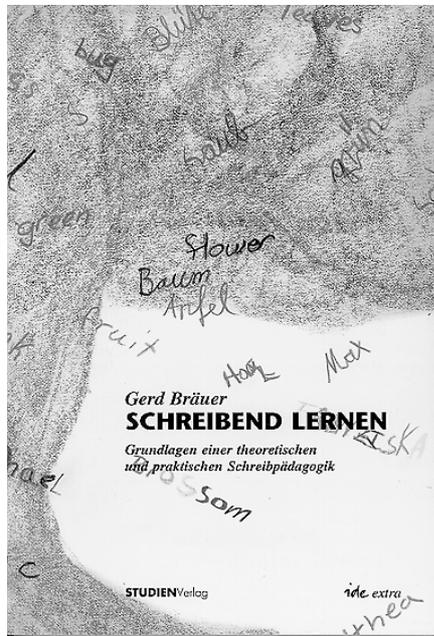
Zuletzt führt Brüning einzelne Titel zum Thema „Sterben und Tod“ an und betont vor allem die Ermunterung der Kinder zum ständigen Weiterfragen, was sie gerade in van Daeles Buch »Großer Bär – Kleiner Bär« verwirklicht sieht.

(Zum Thema „Tod/Jenseitsvorstellungen“ sei hier auch auf einen weiteren umfangreichen kinderphilosophischen Artikel im selben Heft hingewiesen, S. 77–90: Schmidt-Dumont, G.: Nachdenken über unser Leben in Raum und Zeit. Das philosophische Thema „Tod und Transzendenz“ im Bilderbuch und im Kinderbuch)

✉ *Erich Perschon, Deutschlehrer am Gymnasium und an der Pädagogischen Akademie, Schloßgasse 45, 2500 Baden.*



Gerd Bräuer: *Schreibend Lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik.* Innsbruck-Wien: StudienVerlag. *ide extra*, Bd. 6, 232 Seiten, ISBN 3-7065-1308-0
ÖS 268,-/DM 36,80/sfr 34,-



„Schreiben am Ende des 20. Jahrhunderts braucht eine neue Definition sowohl seines Begriffs, als auch seiner praktischen Umsetzung, um als bedeutende Form menschlicher Kommunikation bestehen zu können. (...) Ich möchte die Gegebenheiten einer 'Informationsgesellschaft' als scheinbare Beschränkungen für das Schreiben theoretisch und praktisch hinterfragen. Ich möchte ausprobieren, wieviel Spielraum geblieben ist für Alternativen zu einem deutlich rezeptiv

ausgerichteten Wissenstransfer an deutschsprachigen Bildungseinrichtungen.“

Gerd Bräuer verspricht in dem neuen *ide-extra* Band nicht weniger als eine „theoretische und praktische Schreibpädagogik“. Und wer sich in seine Ausführungen vertieft, wird nicht enttäuscht werden. Denn „Schreibend lernen“ ist ein außergewöhnliches Buch. Es beginnt schon damit, daß der Autor seine Erfahrungen als Hochschullehrer in einer für den deutschen Sprachraum ungewohnt lockeren und persönlichen Weise darstellt. Er gewinnt dadurch an Anschaulichkeit und Überzeugungskraft. Zugleich bewegt sich die Publikation auf einem hohen wissenschaftlichen Niveau. Gerd Bräuer, der aus Deutschland stammt und in den USA arbeitet, rezipiert und verarbeitet die Resultate der amerikanischen Schreibforschung, und schon allein das ist äußerst spannend und verdienstvoll. Doch Bräuers Ehrgeiz geht weiter. Er hat zugleich ein Lehrbuch geschaffen, mit Hilfe dessen interessierte Studierende oder Hochschullehrer selbst Schreibexperimente anstellen bzw. ihr Repertoire an Schreibformen erweitern können. Da dieser Prozeß jedoch auch ständig reflektiert wird, da Bräuer kommentiert und vergleicht, weitere Möglichkeiten andeutet, Querverbindungen herstellt, lernt der Lesende mehr als die Techniken des Schreibens: er entwickelt eine umfassende, theoretisch abgesicherte Schreibkompetenz.

Der Autor entwickelt seine Gedanken in drei Abschnitten. Im ersten Teil „Grundlagen“ stellt er dem traditionellen, linearen Schreibmodell das prozeßorientierte, komplexe Schreibkonzept gegenüber und beschäftigt sich mit dem schreibenden Subjekt. Im zweiten Teil stellt er die drei Methoden „Imitieren“, „Adaptieren“ und „Improvvisieren“ vor und behandelt die Lernfelder Bildlichkeit, Mündlichkeit, Musikalität und Theatralität (vgl. dazu auch seinen Artikel in *ide* 4/97). Der dritte Schwer-

punkt liegt auf der „Organisation“ und thematisiert Formen wie das Journal, das Portfolio (siehe den Beitrag in diesem Heft) sowie Schreiben mit dem Computer und unter den Regeln der Netzwerke ...

Bräuer geht es nicht bloß darum, GermanistInnen nützliche Instrumente für ihren Beruf in die Hand zu geben. Der Titel „Schreibend lernen“ ist wörtlich gemeint. Er versteht Schreiben als einen Weg der Selbsterfahrung im umfassenden Sinne. Er zielt nicht nur auf das modisch In-sich-hineinhören, auf das Aufzeichnen der inneren Stimme, sondern auch auf die schriftliche Verarbeitung von

äußeren Eindrücken, Gelesenem oder sonstwie Rezipiertem. Bräuer begreift Schreiben als ein wichtiges Medium der Weltaneignung und er gibt uns mehr Mittel in die Hand, uns dieses Mediums zu bedienen.

Ein Buch, das für DeutschlehrerInnen zweifelsohne sehr empfehlenswert ist. Doch sie sollten es auch ihren SchülerInnen borgen. Und vielleicht der Kollegin Biologielehrerin oder dem Mathematiker unter den Weihnachtstisch legen.

Werner Wintersteiner



SPRACHUNTERRICHT

Paul R. Portmann
Tselikas. *Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen.* Zürich 1998: Orell Füssli Verlag. ISBN 3-280-02738-1. 142 S. ÖS 204,-/DM 28,-/SFR 28,-

Der Unterricht in Regelklassen mit einem grossen Anteil fremd- und zweisprachiger Schülerinnen und Schüler wird immer mehr zum Normalfall. Lehrerinnen und Lehrer sind in ihrer Klasse mit unterschiedlichen schulischen und vor allem mit sehr unterschied-

lichen sprachlichen Voraussetzungen, auch bei Kindern deutscher Muttersprache, konfrontiert. Es sind genau diese Voraussetzungen, die darüber entscheiden, wie fruchtbar die Auseinandersetzung mit dem Thema für die einzelnen Lernenden ausfällt, wie gross der Lernerfolg ist.

Wie können die Lehrkräfte mit dieser Situation sinnvoll umgehen? Wie können sie Schülerinnen und Schüler auch in der Regelklasse in ihrer Sprachentwicklung fördern? Wie können sie allen Lernenden den Zugang zum Unterrichtsthema und eine lernintensive Mitarbeit ermöglichen?

Dieses Handbuch geht davon aus, dass jeder Unterricht, Sprach- und Sachunterricht, auf seine Weise Sprachunterricht ist. Der bewusste Umgang mit inhaltlichen und sprachlichen

Anforderungen im Unterricht bewirkt Sprachförderung, die grössere positive Auswirkungen hat als jeder Stütz- oder Zusatzunterricht.

Heinz Giese/Jakob Ossner
(Hrsg.): *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte.*

Freiburg im Breisgau
1998: Fillibach Verlag.
ISBN 3-931240-08-8.
240 S., ÖS 270,-/DM 37,-
/SFR 37,-.



Die Herausgeber verstehen – mit Eduard Haueis – Sprach-Didaktik nicht als Servicestelle einer vorgängigen Reifung, sondern als treibende Kraft im Rahmen der Entwicklung. Sie sollte die subjektive Seite des Lernenden mit objektiv des wissenschaftlichen Begriffs vermitteln. Dies geschieht in vier Kapiteln:

- Bestimmung von Zugriffsweisen der Kinder zur Beantwortung der Sinnfrage im Rahmen didaktischer Modellierungen (I. Kapitel: Der Umgang von Kindern mit Sprache)
- Modellierung des Gegenstandes als die zu erwerbende objektive Struktur aus einer didaktischen Perspektive (II. Kapitel: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik)
- Bestimmung des Handlungsfeldes für didaktische Entscheidungen (III. Kapitel: Mehrsprachiger Unterricht und Unterrichtsforschung)
- Über all dem kann die wissenschaftstheoretische Bestimmung des eigenen Handlungsfeldes nicht vergessen werden, damit die Disziplin nicht selbst-vergessen wird (IV. Kapitel: Didaktik als kulturelle Organisation).

Rudolf de Cillia: Burenwurst bleibt Burenwurst. Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich. Drava Verlag, Klagenfurt/Celovec 1998. ISBN 3-85435-286-7 Br., 280 S., ÖS 248,-/DM 34,-/sfr. 31,50



Das vorliegende Buch handelt von »Sprachenpolitik« in Österreich, vom politischen Umgang mit unterschiedlichen Sprachen, mit deren Gebrauchswert, deren Prestige. Davon, wie bestimmte Sprachen in ihrer öffentlichen Geltung, in ihrer Funktionstüchtigkeit und in ihrer Verbreitung gestützt oder behindert werden. Aus wechselnden Blickwinkeln hinterfragt der Autor die lapidare Bestimmung der Bundesverfassung „Die deutsche Sprache ist die Staatssprache der Republik“: Von welchem

Deutsch ist da die Rede, worin unterscheidet es sich vom Bundesdeutsch, welche Rolle spielt es bei der Konstruktion österreichischer Identität? Wie geht ein Staat, dessen Doktrin eine fiktive Einsprachigkeit ist, mit der durch autochthone Minderheiten und durch Zuwanderung bedingten „real existierenden“ Mehrsprachigkeit um? Und schließlich: Wie steht es um den Fremdsprachenunterricht in Österreich, was ist von der immer wieder beschworenen „Fremdsprachenoffensive“ zu halten? Der Autor plädiert dafür, daß mit dem sprachpolitischen Weiterwurschteln Schluß gemacht wird, daß bewußte Sprachplanung und bewußte Sprachenpolitik Teil der politischen Kultur in Österreich werden. Eine den sozialdarwinistischen Gesetzmäßigkeiten überlassene Sprachenpolitik sei allemal die schlechteste Lösung: Sie werde auf dem Rücken der Schwächeren, das heißt der Minderheiten, ausgetragen.

KJL

Der Rote Elefant. Bücher und Kassetten für Kinder. Gemeinschaft zur Förderung von KJL. Heft 16, DM 7,00 (Abonnement DM 6,00)

Das Heft 16 der Literaturempfehlungsliste „Der Rote Elefant“, Bücher und andere Medien für Kinder und Jugendliche, bietet rund 70 Bücher, Videos verfilmter Literatur und Literatur auf Hörkassetten.

Die Empfehlungen werden ergänzt durch kreative Ideen für den Umgang mit den besprochenen Büchern. Dazu gehören Einstiegsspiele zum Neugierigmachen auf einen Text, aber auch Hinweise für Umsetzungen der literarischen Vorlage in ein anderes Medium. Aufgrund der positiven Resonanz auf die Lesenachtkonzepte in den letzten „Roten Elefanten“ bietet Heft 16 eine *Phantastische Lesenacht*, basierend auf François Place' »Phantastischen Reisen«. Bestellungen an die: „Gemeinschaft zur Förderung von Kinder- und Jugendliteratur e.V.“ Weinmeisterstraße 5, 10178 Berlin

LITERATUR

Johann Holzner und Karl Müller (Hrsg.) *Zwischenwelt. Literatur der 'Inneren Emigration' aus Österreich*. Wien: Döcker Verlag 1998. *Jahrbuch der Th. Kramer Gesellschaft*. ISBN 3-85115-242-5. 474 S., ÖS 357,-/DM 48,90/SFR 48,50.

Der vorliegende Band ist eine Pionierleistung. Erstmals wendet sich die Forschung der Literatur der „Inneren Emigration“ aus Österreich zu und nimmt sich Fragen der „Verdeckten Schreibweise“, der politischen Opposition und weltanschaulichen Dissidenz im Raum der Literatur unter besonderer Berücksichtigung der „ostmärkischen“ Verhältnisse an. Es geht um die in Österreich zwischen 1938 und 1945 ausgeprägten Möglichkeiten und Grenzen von Gegenhaltungen derjenigen, die sich als im Land Verbliebene zwischen linientreuem Zugeständnis und geistigem Widerstand bewegen. Es geht um jene AutorInnen, die versuchen, trotz der massiven nationalsozialistischen Zensur und Gleichschaltung mehr oder weniger bescheidene Frei- und Spielräume der Kultur und der Opposition zu nutzen.

Die Beiträge versuchen die Tauglichkeit der Begriffe zu überprüfen: Ist der seit den dreißiger Jahren gebräuchliche Begriff der „inneren Emigration“ als Pendant zum „äußeren Emigranten“ ein zureichend präzises Mittel, die widerständigen, die nicht-nationalsozialistischen Schreibweisen adäquat zu fassen? Und wo fanden sich

die Nischen und Freiräume, in denen man geistig und künstlerisch arbeiten sollte, in denen oppositionelle Zeichen entwickelt werden konnten, in denen ein Publikum derartige Zeichen angemessen zu entziffern vermochte?

Einzelanalysen behandeln Werke von Arnolt Bronnen, Alma Johanna Koenig, Alexander Lernet-Holenia, Erika Mitterer, Hans Leifhelm, Ödön von Horváth und Albert Paris Gütersloh.

Friedbert Aspetsberger (Hrsg.) Hier spricht der Dichterin. Wer? Wo? Zur Konstitution des dichtenen Subjekts in der neueren österreichischen Literatur. Schriftenreihe Literatur des Instituts für Österreichkunde, Band 4. 224 S.; ISBN 3-7065-1309-9; ÖS 298,-/DM 40,80/sfr. 38,-.

Der Band eröffnet eine Fülle von Einsichten in die dichterische Textherstellung, indem er ihr geschlechertypologisch nachspürt und soziale, psychologische und ideologische Bedingtheiten des literarischen Schaffens beschreibt. Repräsentative Beispiele – von Elias Canetti über Heimito von Doderer, Ilse Aichinger und Ingeborg Bachmann bis zu Reinhold Messner und Marlene Stree-

ruwitz – erleichtern den Zugang zu den grundsätzlichen Darstellungen, die ihrerseits mit Beispielen arbeiten. Das Buch führt den Leser so unterhaltsam wie ernst auf das moderne Feld der literarischen *Gender Studies*.

GRUNDSCHULE

*Otto Schober (Hrsg.)
Deutschunterricht für die
Grundschule. Bad Heil-
brunn 1998: Klinkhardt
ISBN 3-7815-0940-0.
232 S., ÖS 263,-/DM 36,-/
SFR 33,-.*



Wer heute in der Grundschule „Deutsch“ unterrichtet, hat angesichts der veränderten Lebenswelt der Kinder und neuer fachlicher wie pädagogischer Entwicklungen sehr komplexe Auf-

gaben zu erfüllen. Im vorliegenden Band:

- informiert der Herausgeber hierzu über fachdidaktische Grundlagen
- geben Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Einblick in ihre grundschulspezifischen Forschungen und
- bieten erfahrene Praktikerinnen und Praktiker Unterrichtsbeispiele für alle Teilbereiche des Faches an – vom mündlichen Sprachgebrauch über das Schreiben, Lesen und Rechtschreiben bis zum Grammatikunterricht.

Das DUDEN-Set zur neuen Rechtschreibung

– Die deutsche Rechtschreibung

Rechtschreibung der deutschen Sprache. 21., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsgg. von der Dudenredaktion. Auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. DUDEN Band 1. Dudenverlag 1996

Der unverzichtbare Klassiker mit mehr als 115.000 Stichwörtern und über 500.000 Bedeutungserklärungen. Die neuen Regeln und Schreibungen sind rot hervorgehoben. Mit einem einleitenden Teil mit Richtlinien zur Rechtschreibung, Zeichensetzung und Formenlehre in alphabetischer Reihenfolge und einer vergleichenden Gegenüberstellung alter und neuer Schreibungen. Und mit all den bereits bekannten Vorzügen dieses Werkes.

– CD-ROM: Die deutsche Rechtschreibung

Das Standardwerk zu allen Fragen der Rechtschreibung. 21., völlig neu bearbeitete Auflage 1996: Auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. 20. Auflage: Die bisherigen Regeln und Schreibungen. Version 2.0. Optimiertes 32-Bit-Programm für Windows und Apple Macintosh

Zwei komplette Dudenbände auf einer CD-ROM mit Bedeutungserklärungen, Beispielen und Angaben zur Silbentrennung, Aussprache, Grammatik und Etymologie sowie Richtlinien für die Textverarbeitung. Technisch und bedienungsmäßig noch nicht ganz ausgereift, daher gewöhnungsbedürftig.

– **CD-ROM: Der Konverter zur neuen deutschen Rechtschreibung**

Überträgt Textdokumente in die neue Rechtschreibung. Persönliches Wörterbuch für eigene Einträge. Mit vollständigem Regelteil. Für alle Windows-Versionen ab 3.1. Zwei Programmversionen: 16-Bit und 32-Bit

Zur Konvertierung von bestehenden Textdateien bzw zur .automatischen Konvertierung bei größeren Datenmengen, zur Einzelwortprüfung, mit Informationen zur neuen deutschen Rechtschreibung unter Berücksichtigung von sprachlichen Besonderheiten für die Schweiz und für Österreich. Leicht zu bedienen und hervorragend geeignet zur Überprüfung von Texten.

– **Wie schreibt man jetzt? Ein Übungsbuch zur neuen deutschen Rechtschreibung**

Von Ulrich Püschel. Dudenverlag 1996

Abwechslungsreiches Übungsprogramm für Jugendliche und Erwachsene mit beigegeführten Erklärungen, gegliedert nach dem Text der amtlichen Regelung der neuen deutschen Rechtschreibung: Laut-Buchstaben-Zuordnung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Schreibung mit Bindestrich, Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung, Worttrennung am Zeilenende.

– **SCHÜLERDUDEN: Rechtschreibung und Wortkunde**

5., auf der Grundlage der amtlichen Neuregelung der deutschen Rechtschreibung überarbeitete und erweiterte Auflage. Dudenverlag 1997

Für Kinder ab 10 Jahren und für Jugendliche. Mit den Vorzügen des DUDEN Band 1 (Die deutsche Rechtschreibung); dazu ein Kapitel „Wortkunde“ mit Wortbildung, Wortfamilien, sinnverwandten Wörtern und einer Einführung in den Aufbau und die Geschichte des deutschen Wortschatzes.

– **Das Grundschulwörterbuch**

Von Ulrike Holzwarth-Roether u.a. Dudenverlag 1998

Kindgerechte Wörterbuchgestaltung mit einführenden Nachschlagetipps. Und mit speziellen Wortlisten im Anschluss an das Wörterverzeichnis: Schwierige Wörter mit häufigen Fehlerquoten; Wörter, die schwer zu finden sind; Liste von Synonymen mit Bedeutungs- und Ausdrucksvarianten; Verzeichnis der unregelmäßigen Verben mit ihren Abwandlungsformen in Präteritum und Perfekt.

✉ Robert Saxer, Institut für Germanistik, Universitätsstraße 65–67, A–9020 Klagenfurt

1968 aus der Sicht von 1998

Ergänzende bibliographische Notizen und Anmerkungen

Umfang und Verlauf der Debatte über das Thema „1968“ aus der Sicht des Jahres 1998 waren bei Abschluß der bibliographischen Recherchen für das erste Heft des laufenden Jahrgangs der vorliegenden Zeitschrift aus den Ankündigungstexten für einige Bücher und an den Fragestellungen einiger Heftbeiträge erst ansatzweise erkennbar. Durch die folgenden bibliographischen Notizen soll daher Janshoff (1998) um Hinweise auf ein Dutzend Neuerscheinungen des Jahres 1998 ergänzt werden, wobei drei weitere Beiträge (Bauer 1998, Wintersteiner 1998 und Moser 1998) aus Heft 1/98 als Strukturierungshilfe dienen.

Janshoff, Friedrich: Neunzehnhundertachtundsechzig und die Ironie der Geschichte. Notizen und Anmerkungen zu einer bibliographischen Spurensicherung. Informationen zur Deutschdidaktik 22.1998, H. 1, 131–144.

Erinnerungen und Analysen, Berichte und Dokumente, wissenschaftliche Darstellungen, künstlerische Transformationen und kritische Stellungnahmen liefern weitere wichtige Materialien, um das Gespräch über die Antworten der Vergangenheit und über deren tatsächliche, mögliche und vermutete Gegenwartsbezüge weiterzuführen und es schließlich in einen generationenübergreifenden Dialog über Fragen der Zukunft münden zu lassen.

Die einführenden Thesen von Bauer (1998) lassen sich anhand der folgenden Veröffentlichungen diskutieren, überprüfen und möglicherweise auch modifizieren. Zwei Bücher, ein Sammelband und ein Ausstellungskatalog, beschäftigen sich mit den Verhältnissen, Entwicklungen und Gegenwartsbezügen in Österreich. Zeitdokumente und Rückblicke stehen in den von Danneberg u.a. (1998) ausgewählten Beiträgen neben- und gegeneinander. Unter den Themenschwerpunkten „Politische Ansichten und revolutionäre Praktiken“, „Kulturelle Avantgarden und neue Projekte“, „Feministische Bewegungen und Anliegen“ sowie „Alternative Lebensformen“ werden Originaltexte, Flugblätter und Photos (wieder) zugänglich gemacht und sowohl mit „politischen Analysen, Erinnerungen, Kritiken und rosaroten Erlebnisberichten“ als auch mit aktuellen Texten verbunden. In einer Folge von Längsschnitten widmet sich der Katalog einer Landesausstellung zum Thema „Jugendkulturen“ (YOUgend 1998) u.a. der Darstellung der Bereiche Protest, Studentenbewegung, Wertewandel und Werthaltung, Kunst, Musikrichtungen, Sinnsuche, Kultbücher, Sport und Konsumverhalten und verknüpft so Materialien zum Verhältnis von „Ideologie und Erinnerung“ mit „Illustrationen der Gegenwart“. Bezüge zur Gegenwart werden auch in der Neuauflage eines persönlichen Erinnerungsbuches aus dem Jahr 1987 hergestellt. Der Nachdruck des Originaltextes wurde um die Wiedergabe eines aktuellen Gesprächs mit dem Verfasser (Cohn-Bendit 1998) bereichert. Zwei weitere Veröffentlichungen (Fels 1998 und Gilcher-Holtey 1998) zeigen die unvermeidliche Verwandlung der Ereignisse in Gegenstände sozial- und geschichtswissenschaftlicher Forschungen.

Bauer, Gerhard: Die rrevolutionärste Weltjugendbewegung, leicht angejährt, immer noch gefragt. Einführung ins Thema: „1968“ aus der Sicht von 1998. Informationen zur Deutschdidaktik 22.1998, H. 1, 26–35.

Cohn-Bendit, Daniel: Wir haben sie so geliebt, die Revolution. Erweiterte Neuaufl. Bodenheim: Philo 1998. ISBN 3-8257-0081-X

Danneberg, Bärbel u.a. (Hrsg.): Die 68er. Eine Generation und ihr Erbe. Wien: Döcker 1998. ISBN 3-85115-253-0

Fels, Gerhard: Der Ursprung der 68er. Zu den geistigen und sozialen Grundlagen der Studentenrevolte. Bonn: Bouvier 1998. ISBN 3-416-02816-3

Gilcher-Holtey, Ingrid (Hrsg.): 1968. Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998. (Geschichte und Gesellschaft, Sonderh. 17). ISBN 3-525-36417-2

YOUgend – 30 Jahre Jugendkulturen '68 bis '98. (Katalog zur Steirischen Landesausstellung '98, Kulturreferat der Steiermärkischen Landesregierung) 1998. ISBN 3-901704-03-6

Die zahlreichen lexikalisch-dokumentarischen Angaben in Wintersteiner (1998) können anhand der folgenden Veröffentlichungen chronologisch-systematisch und thematisch vervollständigt, vertieft und erweitert werden. Als Katalog zu einer Ausstellung des Deutschen Literaturarchivs wurde in umfangreiches Kompendium zur Literatur um 1968 im „Spannungsfeld zwischen politischem Protest und postmodernem Impuls“ erarbeitet (Protest! 1998). Die darin wiedergegebenen, abgebildeten und kommentierten Dokumente und Materialien bilden einen reichhaltigen, durch begleitende Analysen und Darstellungen teilweise erschlossenen Fundus zur Information und zum Gespräch über Wechselwirkungen zwischen Literatur, literarischem Leben und gesellschaftlichen Entwicklungen. Dokumente und Berichte aus den Jahren und über die Jahre 1967–1969 verbindet Schulenburg (1998). Wiedergegeben und miteinander verflochten sind einerseits u.a. Flugblätter, Erklärungen, Manifeste, die „den kollektiven Horizont“ der Vorstellungen der 68er-Bewegung sichtbar werden lassen, und andererseits als 'Kleine Erzählungen zur großen Geschichte' bezeichnete Beiträge, die "heterogene Sichtweisen zusammenfügen", die das Erleben und die Lernprozesse reflektieren“, wie beispielsweise die 60 Punkte umfassenden „Vorschläge für eine Kulturrevolution“ oder das Erinnerungsbild „Das Pop-Monster. 1968: Sechzehn auf dem Lande“. Die von W. Kraushaar erarbeiteten (und angekündigten) Bausteine zu einer monumentalen Protest-Chronik der Bundesrepublik Deutschland einschließlich der ehemaligen DDR (mit internationalen Bezügen) sollen die Möglichkeit bieten, politische und kulturelle Zusammenhänge „erkennbar, nachvollziehbar und verstehbar“ zu machen, indem sie versuchen, „zu den Ereignissen selbst zurückzugehen und sie ebenso schnörkel- wie schonungslos darzustellen.“ In Kraushaar (1998) wird eine Chronologie der wichtigsten Protestereignisse des Jahres 1968 geboten, wobei „besonderer Wert auf die Darstellung von Aktionsformen gelegt worden (ist), die das Repertoire politischen Handelns um neuartige, ebenso phantasie- wie wirkungsvolle Facetten erweitert haben.“ Das spannungsreiche und verwickelte Verhältnis von Studentenbewegung und Kritischer Theorie ist das Thema von Kraushaar, Hg. (1998). Eine detailreiche Chronik, ein Band mit rund 430 teilweise erstmals zugänglichen Dokumenten und eine Sammlung von 16 Aufsätzen und Kommentaren sowie einem Gespräch verbinden sich durch Darstellung, Dokumentation, Analyse und Kritik zu einem gesellschafts- und kulturgeschichtlichen Panorama mit Breiten- und Tiefenwirkung.

Kraushaar, Wolfgang: 1968. Das Jahr, das alles verändert hat. München: Piper 1998. ISBN 3-492-02058-6

Kraushaar, Wolfgang (Hrsg.): Frankfurter Schule und Studentenbewegung. Von der Flaschenpost zum Molotowcocktail. 1946 bis 1995. 3 Bde. Hamburg: Rogner & Bernhard bei Zweitausendeins 1998. ISBN 3-8077-0348-9

Protest! Literatur um 1968. Marbach: Deutsche Schillergesellschaft 1998. (Marbacher Kataloge. 51). ISBN 3-929146-69-X

Schulenburg, Lutz (Hrsg.): Das Leben ändern, die Welt verändern! 1968. Dokumente und Berichte. Hamburg: Edition Nautilus 1998. ISBN 3-89401-289-7

Wintersteiner, Werner: „Aktion, Aktionisten, Alternativ ...“. Kleines illustriertes 68er-Lexikon. Informationen zur Deutschdidaktik 22.1998, H. 1, 58–89.

Sowohl Nachgeborene als auch Aktive von damals skizzieren zeichnend und schreibend in den Beiträgen zu Knigge (1998) und Landgrebe/Plath (1998) ihre Sicht der Ereignisse und Begriffe. Indem sie analytisch oder ironisch, sentimental oder distanziert Stellung beziehen, bieten sie zahlreiche Ansatzpunkte für Nachfragen und Diskussionen. Mit „Verve, Witz und Weitwinkel“ gesehen und dargestellt, gewinnen Begriffe wie „Antiautoritäre Erziehung“, „Dritte Welt“, „Der lange Marsch durch die Institutionen“, „Parteichinesisch“ oder „Raubdrucke“ deutliche Konturen auch für Jugendliche des Jahres 1998 und führen ihnen Comics wie „Meine erste Demo“, „Die Revolution frisst ihre Kinder!“ oder „1968. Das Jahr, indem die Republik brannte! Sonderschau im Deutschen Hysterischen Museum!“ stilistisch variationsreich die nahezu unvermeidlichen Folgewirkungen einer antiautoritären Revolte vor Augen. Die von Moser (1998) ins Spiel gebrachte Befragung, Beforschung und gelegentliche mediale Selbstdarstellung möglicher Nachfolge-Generationen und -Bewegungen bekommt in einer weiteren Veröffentlichung (Stiftung 1998) u.a. dadurch eine bemerkenswerte Wendung, daß sich mittlerweile eine Gruppe von 89ern als „der Teil der Jugend, der eine Meinung hat, der teilnimmt am politischen und gesellschaftlichen Leben“ mit eigenen Beiträgen in die über sie geführte Diskussion einmischt und sich selbstbewußt und kritisch mit eigenständigen Vorstellungen und Forderungen zu Wort meldet. Weitere Informationen nicht nur über das Buch, sondern auch zu den Zielen, Themen und Aktivitäten der „Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen“ sind unter der Internet-Adresse <http://www.srzg.de> zugänglich.

Knigge, Andreas C. (Hrsg.): Trau keinem über 30! Die 68er! Hamburg: Carlsen 1998. (Carlsen Comics). ISBN 3-551-73382-1

Landgrebe, Christiane; Plath, Jörg (Hrsg.): '68 und die Folgen. Ein unvollständiges Lexikon. Berlin: Argon 1998. ISBN 3-87024-462-3

Moser, Doris: Next Generation: Macht oder Machtnix. Kleine Polemik zum Streit um die Thronfolge nach 68. Informationen zur Deutschdidaktik 22.1998, H. 1, 90–101.

Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen (Hrsg.): Die 68er – Warum wir Jungen sie nicht mehr brauchen. Freiburg: Kore Edition 1998. ISBN 3-933056-6-9

✉ Friedrich Janshoff, *Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der ide*;
Moosburgerstraße 47, A-9201 Krumpendorf.

THEMA

Kreatives Schreiben – Möglichkeiten und Grenzen

Ulf Abraham

Was tun mit Steinen?

Gibt es eigentlich ein „Kreatives Schreiben“ im Deutschunterricht?

Schüler schreiben selbst
Spaß beim Schreiben
garantiert schreiben lernen
Bewegt getanzt und kreativ geschrieben
Zeile um Zeile: Seiltänzereien
die Fremdheit in uns selbst aufspüren
Selbsterfahrung durch Schreiben
Phantasie – die schöne Mitgift!
„Weißt du, wie es ist, auf der Suche zu sein?“

Literarische Geselligkeit,
 arkadische Spiele,
 gesellige Bildung
 EigenSinn.

Gianni RODARIS schönes Büchlein *Grammatik der Phantasie* (dt. 1992) beginnt mit der Vorstellung, man werfe einen Stein in einen Teich. Er erzeugt „konzentrische Wellen, die sich auf der Oberfläche ausbreiten und, je nach Entfernung, die Seerose und das Röhricht, das Papierschiffchen und die Pose des Anglers unterschiedlich stark in Bewegung versetzen.“ (RODARI 1992, S. 10) Nicht anders, so fährt RODARI fort, erzeuge „ein zufällig ins Bewußtsein geworfenes Wort Wellen an der Oberfläche und in der Tiefe [...] und zieht fallend Töne und Bilder, Analogien und Erinnerungen, Bedeutungen und Träume in eine Bewegung hinein, welche die Erfahrung und das Gedächtnis, die Phantasie und das Unbewußte berührt...“ (ebd.).

Von „Bewegung“ ist auffällig viel die Rede in der Literatur zum „Kreativen Schreiben“. Jemand (sozusagen ein Wurfdidaktiker) wirft einen metaphorischen Stein des Anstoßes, und schon entstehen langsame oder schnelle, weittragende oder flüchtige, die Oberfläche kräuselnde oder die Tiefe auslotende Bewegungen. Aber ist es denn schon ausreichend, dass etwas „bewegt“ wird? „Schüler schreiben selbst“ (JAHN/KIRN 1983): „eine weitreichende Unterrichtsperspektive“ (JAHN 1988) sicherlich! Aber inwiefern ist das etwas Neues? War denn „Garantiert schreiben lernen“ (RICO 1984) nicht schon immer und von Anfang an das Ziel von Deutschunterricht? Und wer oder was verspricht hier werbewirksam „Spaß beim Schreiben“ (SENNLAUB 1980), so als dürfe heute die Schule nicht mehr Mühe machen, Forderungen stellen, Leistungen erwarten?

I. Die Rede vom „Kreativen Schreiben“

Sie merken schon: Was ich Ihnen da vorführe, ist *kein* modernes Gedicht. Es handelt sich schlicht um eine fragmentarische Auflistung einiger der im Literaturverzeichnis aufgeführten Buchtitel.

Ich gehe die obige Auswahl durch, „Zeile um Zeile“ (FRINK et al. 1986) – ein weiterer, das Artistische betonender Titel –, und frage, was da eigentlich versprochen, verheißen, verkauft wird: „Bewegt getanzt und kreativ geschrieben“ (BOETTCHER/HILGER 1993) soll werden, und damit können wir „Die Fremdheit in uns selbst aufspüren...“ (KRAINZ/WINTERSTEINER 1994)? Um nichts Geringeres als um „Selbsterfahrung durch Schreiben“ (MAXLMOSER 1995) soll es gehen. Und damit wir „auf der Suche“ (WILHELME 1991) nach unserer Fremdheit nicht allein sind, verspricht man uns „literarische Geselligkeit“ (MATTENKLOTT 1979), „arkadische Spiele“ (dies. 1981) und „gesellige Bildung“ (UHLE 1993)! Was wollen wir mehr? – Unsere „Phantasie – die schöne Mitgift“ (KOHL 1990) mehren und dabei unsern „EigenSinn“ (LIEBNAU 1995) bewahren; und auch nicht die kleinste poetische Abweichung, nicht einmal das ‘Große Binnen-S’ in *EigenSinn*, ist dabei dem Verfasser dieses Beitrags zuzuschreiben.

Nun führe ich das nicht vor, um mich darüber lusig zu machen, sondern um es so ernst zu nehmen, wie mein Thema das verlangt: Das in anderen Publikationstiteln¹ auch ausdrücklich firmierende „Kreative Schreiben“ soll also Mittel der Selbsterfahrung sein oder bereit stellen, es soll Selbsttätigkeit und eigenaktives Lernen fördern, und es soll soziale Lernprozesse in Gang setzen. Damit einher geht das mehr oder weniger ausdrückliche Versprechen, diese Prozesse der Selbsterkenntnis und des produktiv-kreativen Miteinander-Lernens seien *lustvoll* und kurierten allerlei seelische und/oder pädagogische Leiden.

Es ist diese in einschlägigen Buchtiteln, Einleitungen und „Anregungen“ etwa seit Mitte der 80er Jahre sich manifestierende Überschwänglichkeit, die manch seriösen Fachkollegen misstrauisch macht. Man kann sie natürlich geschäftstüchtigen Lektoraten zuschreiben, die mit den zitierten und einer Reihe weiterer Publikationen einen heterogenen

Markt aus Lehrenden und Lernenden, Studierenden, Andragogen, Freizeitpädagogen und Selbstfortbildungswilligen bedienen wollen. Man kann auch darauf hinweisen, dass nur wenige dieser Publikationen (z. B. RICO, v. WERDER, SCHUSTER) mit wissenschaftlichem Anspruch auftreten, die anderen eher der Handbuchliteratur für den Unterricht (POMMERIN u. a., FRITZSCHE) oder das Selbststudium Erwachsener (GESING, VOM SCHEIDT) zuzurechnen sind und zum Teil mit so fundamentalen Wahrheiten aufwarten wie „Lebenserfahrung kann Ihnen im Prinzip nur nützen!“ (GESING 1990, S. 15).

Dieser auch qualitativen Heterogenität zum Trotz hat man es aber mit einem ernstzunehmenden Phänomen zu tun: Unter dem recht unscharfen Sammelbegriff „Kreatives Schreiben“, einem „Begriff mit offenen Rändern“ (FRITZSCHE 1994, S. 160), wird eine mittlerweile große Bandbreite von *Methoden und Verfahren der (Selbst-) Anregung zum Schreiben von Texten* angeboten und bis hin zur Praxis des *schulischen* Schreibunterrichts (dort allerdings zögerlich) inzwischen auch angenommen.

Die Ziele, die solche Anwendung verfolgt, lassen sich in drei Gruppen einteilen:

- *therapeutische Ziele* (Selbstfindung und „Lebenshilfe“ in Schreibzirkeln: vgl. VOM SCHEIDT 1990, S. 13),
- *pädagogische Ziele* („Selbsterkenntnis“ und „Persönlichkeitsfindung“ in schulischen Lernprozessen: vgl. z. B. MAXLMOSER 1995), und
- *didaktische Ziele*.

In dieser dritten Gruppe, auf die ich mich im Folgenden hauptsächlich beziehen werde, lassen sich noch einmal solche Ansätze, in denen *schreibdidaktische* Begründungen dominieren (z. B. FRITZSCHE 1989, SCHUSTER 1994) von solchen unterscheiden, die eher *literaturdidaktisch* argumentieren, d. h. den Wert und Nutzen kreativer Verfahren für das Verstehen literarischer Texte hervorheben:² „Warum schreiben Sie nicht einmal selber ein Sonett?“ betitelte WALDMANN (1988) seine bekannte „Anstiftung zu produktiver literarischer Erfahrung“.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Kreativen Schreiben in der Sprach- und Literaturdidaktik (unterschieden von demjenigen in der Therapie und in der Pädagogik) hinkt der in praktischem Interesse seit längerem betriebenen Methodenentwicklung und -erprobung gleichsam hinterher. Zu reflektieren sind der zu Grunde liegende Kreativitätsbegriff (vgl. SPINNER 1993) sowie Ziele, Verfahren, Formen und Evaluationsmöglichkeiten „kreativer“ Schreibprozesse und -produkte (vgl. ABRAHAM/BEISBART/HOLOUBEK 1995). Mein Interesse gilt hier vor allem den *Zielen und Verfahren*.

II. Spiel-Arten der Rede vom „Kreativen Schreiben“ in der Deutschdidaktik

In einem zweiten Zugriff frage ich nun, in welchen Spiel-Arten diese Rede vom Kreativen Schreiben vorkommt und wie es jeweils begründet wird.

1. Es kommt vor als Rede vom „*personal-kreativen*“ Schreiben (SCHUSTER 1994), das „in besonderem Maße geeignet ist, zu einer Identitätsgewinnung beizutragen“ (ebd., 33). Damit sind ausdrücklich nicht alle „kreativen“ Verfahren gemeint (vgl. ebd., 29), sondern nur solche, die die „Subjektivität“ der Lernenden in den Vordergrund stellen und vorwiegend auf „Selbstreflexion“ aus sind (SPINNER 1993, 20); auch der Begriff „autobiographisches Schreiben“ (ROBL 1994) gehört hierher. Neu ist das nicht: Schon die Aufsatzdidaktiker der Jahrhundertwende, unter dem Eindruck von Reformpädagogik und Kunsterziehungsbewegung, propagierten den „freien Aufsatz“, der sich vom herkömmlichen „Themenaufsatz“ des 19. Jahrhunderts nicht nur durch möglichst freie Themenwahl, sondern auch durch Alltagsnähe, Beobachtungsgenauigkeit und Wahrhaftigkeit des persönlichen Erlebens unterscheiden sollte. Und damals wie heute ist diese Rede vom personal(er)en Schreiben nur zu verstehen als Gegenbewegung zur etablierten Aufsatzdidaktik, die besonders in den Sekundarstufen das sachlich-diskursive Schreiben auf Kosten des emotional-subjektbezogenen forciert.

Nun ist „Kreatives Schreiben“, was immer es ist, nicht zu verwechseln mit dem „freien Aufsatz“, wie die Literatur nicht müde wird zu betonen (vgl. zuletzt POMMERIN u. a. 1996, 57). Gleichwohl hat es mit ihm den Anspruch gemein, den Lernenden den „Spaß“ am Schreiben zurückzugeben und eine Krise der Schriftlichkeitserziehung zu beenden.³ Man ist sich allerdings heute darin einig, dass dieser Krise nur beizukommen ist, wenn die Aufmerksamkeit der Lehrenden in Schule und Hochschule sich nicht mehr (wie bisher, auch noch in der Reformpädagogik) vorwiegend auf die *Schreibprodukte*, sondern mehr auf die *Schreibprozesse* richtet.⁴ Nicht zufällig spricht die didaktische Literatur gegenwärtig so selten vom „Aufsatz“ (Produkt) und so oft vom „Schreiben“ (Prozess). Insbesondere dem „Kreativen“ Schreiben wird zuge-
traut, Lernprozesse mehr selbst- als fremdbestimmt und eher produktiv als rezeptiv anregen zu können und damit nicht nur den Schreibunterricht, sondern Unterricht überhaupt zu verändern – in Richtung auf ein *konstruktivistisches* pädagogisches Konzept: Kreatives Schreiben „liegt ganz im Trend der kognitiven Wende“ (SCHUSTER 1994, S. 42). Dass die Rede vom „Kreativen Schreiben“ den reformpädagogischen Diskurs über den freien Erlebnis-aufsatz beerbt hat (vgl. MERKELBACH in ders. Hrsg. 1993), bleibt zwar richtig. Es fällt auch auf, dass damals wie heute eine gleichsam biologistische Metaphorik des Hervorsprudelns oder Entquellens von Kreativität begegnet. Aber während die Reformpädagogik eine ‘natürliche’ Fähigkeit zum eigenen „Ausdruck“ einfach unterstellte und deshalb keine Methodik des Schreibens entwickelte, ist „personal-kreatives“ Schreiben heute mehr oder weniger *methodisch arrangiert*. Der alte Widerspruch zwischen dem ‘Hervorsprudeln-Lassen’ und der Notwendigkeit einer gezielten Anregung oder gar Anweisung zum Schreiben ist gleichsam aufgehoben im didaktisch-methodischen *Arrangement* von „Anlässen“. Ein erstes Textbeispiel mag das illustrieren. „Zu Beginn eines 4. Schuljahres brachten die Schüler ihre Lieblingssteine mit, gaben ihnen einen Namen, erzählten Ge-

schichten dazu und schrieben kleine Prosatexte“ (BÖTTCHER/WAGNER 1993, S. 24); einer davon ist sei hier (als Text 1a) wiedergegeben:

1a) „Wenn ich böse oder sehr aufgeregt oder genervt bin, dann nehme ich den kühlen Stein und halte ihn in meiner Hand und warte, was passiert.“ Das schrieb die neunjährige Karen zunächst; die Versform verdankt sich einer Anregung der Lehrkraft. So unspektakulär das resultierende ‘Gedicht’ wirkt, so anrührend spricht es vom ‘In-der-Welt-Sein’ der jungen Schreiberin, die sich darin zur Sprache bringt.

Das Arrangement freilich kann diesen Vorgang erleichtern, aber nicht garantieren. Das zeigt unser zweiter Beispieltext (Text 1b) Auch hier – in einem 5. Schuljahr – war ein Stein der Schreibanlass. „Der Sinnesreiz als Hier-und-Jetzt-Erfahrung löst Gefühls- und Denkprozesse aus und stimuliert Erinnerungen, die dann zu einem Text führen können“, sagt SCHUSTER (1992, S. 17) über seinen Versuch, und das können ist zu betonen angesichts von Ergebnissen wie dem folgenden:

1b) *Ich der arme Stein*

Ich bin ein Stein, wie es so viele auf der Erde gibt. Doch bestimmt werden nicht alle Steine so schlecht behandelt wie ich. Ich will euch mal eine kleine Geschichte aus meinem Leben erzählen. Als ich gerade fünf Jahre alt war, wurde ich und drei von meinen Freunden auf einen hohen Laster geworfen. Der Laster war mindestens zwei Meter hoch; na was soll's! Auf jeden Fall landeten ich und meine Freunde auf einem hohen Steinberg. Als wir ungefähr zwei Monate auf dem Steinberg waren, passierte etwas Schreckliches; meine Freunde wurden von einer riesigen Schaufel verschleppt. Seitdem war ich allein und mußte mich ohne meine Freunde zurechtfinden. Das war nicht sehr einfach, ich mußte viel durchstehen und hatte oft Glück. Jetzt bin ich am Rande dieser schrecklichen Fabrik.

„Personal-kreatives Schreiben“ ist offenbar *mehr oder weniger* gelingende Auseinandersetzung der Schreibenden mit sich selbst und ihrer – ich sage verkürzend: – Begrenztheit in der Welt. Das Unbehagen an solchen Produkten darf zwar nicht darüber täuschen, dass schulischer Schreibunterricht (als Lehre von den Aufsatzarten) tatsächlich allzu sehr und allzu lange mit der Person dessen, der schrieb, wenig zu tun hatte. Ob allerdings der seit gut zweihundert Jahren etablierte Topos vom (Selbst-) Ausdruck (vgl. ABRAHAM 1996, S. 36 ff.) als Begründung solchen Schreibens schon reicht? „Der Schüler hat in diese Geschichte des Steines sein ganz persönliches Schicksal verpackt“, sagt SCHUSTER (ebd., S. 18) gleichsam befriedigt. Dass er den Beweis schuldig bleiben muss, liegt nicht an ihm, wohl aber in der zweifelhaften Natur der Sache. Überdies zeigt der eben zitierte Hinweis auf konstruktivistische Lerntheorien (vgl. hierzu sehr gut MÜLLER 1996), dass die von SCHUSTER benutzte Verpackungsmetapher dieser Sache nicht angemessen ist: Es geht doch offensichtlich um mentale *Konstruktion* eigener Befindlichkeit, Weltsicht und letztendlich *Biografie* (vgl. zu diesem Aspekt auch ROBL 1994).

Es gibt zweifellos die Möglichkeit, einen buchstäblich *vorliegenden* Stein für Derartiges zu nutzen: Wer oder was hat *mich* rundgeschliffen, glatt gemacht, meine

Maserung herauspoliert? Vielleicht verhelpen mir als Schreiber aber diese und alle anderen Identitätsmetaphern, die didaktische Arrangeure parat hätten, zu keiner „Selbsterkenntnis“, die ich nicht schon hätte. Allerdings bin ich ein Erwachsener und noch – wie wohl auch nicht wenige Leserinnen und Leser dieser Zeitschrift – einer, der *Selbstvergewisserung* und *Identitätsfindung* durch Schreiben ohnehin gewohnt ist. Dennoch: Dass etwas gerade im Trend liegt, den man ja auch als „Rückzug ins Private“ (SPINNER 1993, S. 17) kritisieren kann, erhebt es nicht über jede Kritik. Das „Kreative Schreiben“ liegt ja noch in zwei anderen Trends; und in allen drei Fällen zeigt die Rede ein Problem eher an, als dass sie es lösen könnte. Im Übrigen wird vor naivem Einsatz angeblich (selbst-)therapeutischer Schreibmethoden neuerdings auch von *psychologischer* Seite aus verstärkt gewarnt (vgl. HINZ 1996).

2. Eine zweite Spiel-Art Kreativen Schreibens ist *das „poetische“ oder „literarische“ Schreiben*. Es versteht sich oft als Schreiben nach poetischem Vorbild, das entweder „Muster“ (PAEFGEN 1991) oder „Motivationstext“ ist (ROBL 1994). „Dem Dichter nach!“ formulierte programmatisch schon KARSTÄDT (1913). Die Didaktik „Kreativen Schreibens“ will den herkömmlichen Aufsatzunterricht nicht nur durch Thematisierung des Subjekts bzw. Subjektiven aufbrechen, sondern gerade auch in höheren Klassen durch lyrisches und fiktionales (UHLE 1996 sagt: „künstlerisches“) Schreiben. „*Hab a Talent, sei a Genie*“ (WERMKE 1989), lautet die bewusst paradoxe Botschaft an die Schreibenden. Auch bei dieser zweiten Spiel-Art also ist ein Dilemma zu bewältigen: Zur poetischen Kompetenz gehört die Fähigkeit, sprachlich eigenständig zu handeln und zu gestalten; gleichzeitig sind Lernende auf Anregung, Hilfe und Vorbild angewiesen. Oft nicht weniger arrangiert als die Begegnung mit eigenen Erinnerungen bzw. typischen Gegenständen der Kindheit (z. B. Steinen), wird die Begegnung mit dem literarischen Schreib-Muster gleichwohl anders begründet – nicht psychologisch und konstruktivistisch, sondern rezeptionsästhetisch/hermeneutisch⁵ und *produktionsästhetisch* (MERKELBACH, PAEFGEN u. a.): Man beruft sich auf die historisch bis zu einem „Sattelpunkt“ um 1770 (RUPP 1986) vorherrschende Produktionsästhetik der *Rhetorik*, die an der Wende zum 19. Jahrhundert dem Originalitätskult (Sturm und Drang, Romantik) geopfert worden ist. Heute betont man wieder die Möglichkeit und Notwendigkeit, auch „literarische Begabung“ zu erkennen und sozusagen schreibhandwerklich zu fördern (vgl. z. B. FRITZSCHE 1988).

Dass gegenwärtig *Schreiben im Umbruch* (FEILKE/PORTMANN 1996) steckt, zeigt wohl einen neuen „Sattelpunkt“ an: Schreiben manche Autoren bis heute gleichsam den Originalitätskult fort,⁶ so betonen andere bereits (wieder) die Erfahrung des *Gemachtseins* von Texten. Eine *Rhetorik des Schreibens* (UEDING 1985) versteht heute pragmatische Textsorten als Gestaltungsaufgaben, eine *Schreibschule* (JENS Hrsg. 1991) arbeitet der traditionellen Überbetonung der „Inspiration“ auf Kosten des „Handwerks“ entgegen (ebd., 12) und eine neue Didaktik der *Stilarbeit*⁷ für die Schule begreift Texte jeder Art als Spielmaterial für sprachlichen „Etüden“, Montage und Collage, „Pastiche“ und Parodie, Imitation und Antwortschreiben.⁸

Die Rede vom (möglichst „kreativen“) Schreiben in dieser zweiten Spiel-Art versteht sich nicht als Gegenentwurf zum ‘Aufsatzunterricht’, sondern als Alternative zu einem Deutschunterricht, der Schreiben- und Lesen- (bzw. Interpretieren-)Lernen in getrennten Lernbereichen isoliert vermitteln zu können glaubte und literarische Kompetenz einseitig als Rezeptionskompetenz verstand. Auch hier also ein „Trend“, in den „Kreatives Schreiben“ passt: das wachsende Interesse einer sich als ‘handlungsorientiert’ begreifenden Sprach- und Literaturdidaktik an tätigem statt nur rezeptivem literarischem Lernen. Zielperspektive ist das „Fremdverstehen“, das nicht nur in der neueren Literaturdidaktik, sondern eben auch im „Kreativen Schreiben“ einen hohen Stellenwert hat.⁹ In seiner Begründung zwar nicht unproblematisch (vgl. ABRAHAM 1996b), kann es immerhin als Maßstab dienen, an dem Verfahren zu messen sind.

Auch das sei an einem – einfachen – Textbeispiel illustriert (Texte 2a u. b): In einem studienbegleitenden Praktikum wurde ein Gedicht des Lyrikers und Erzählers Wolf Peter SCHNETZ¹⁰ in einer 2. Grundschulklasse benutzt: Poetisches Schreiben nach Muster ist nicht erst in der S II möglich (vgl. WALDMANN/BOTHES Lehrgang literarischen Erzählens), sondern von Anfang an (vgl. auch KOHL 1990 und BAMBACH 1989).

(2a)

Einen Stein aufheben
täglich, nur einen
einzigsten Stein, bis
ein Berg daraus wächst,
365 Steine im Jahr,
fünfmal zehn Jahre lang
Steine sammeln:
soviele Steine,
die Arbeit des alten,
uralten Sisyphus,
leicht gemacht,
täglich nur
einen einzigen Stein.

Wolf Peter Schnetz (1990, 10)

(2b)

Einen Baum pflanzen
täglich, nur einen
einzigsten Baum, bis
ein riesiger Wald daraus
wächst, 365 Bäume im Jahr,
fünfmal zehn Jahre lang
Bäume pflanzen,
soviele Bäume,
die Arbeit des alten,
uralten Sisyphus
leicht gemacht,
täglich nur
einen einzigen Baum.

Tanja (2. Klasse)

Der Autor mag an seine eigene Arbeit täglichen „Aufhebens“ als Kulturreferent von Erlangen gedacht haben; Lehrende mögen an „Steine“ auf ihren Schreibtischen denken. Aber nicht ‘Interpretation’ oder irgendeine didaktisch reduzierte Vorform davon war Ziel dieses Unterrichtsversuchs, sondern aktives literarisches Lernen im eben erläuterten Sinn. Auch hier ist freilich vor Euforie zu warnen: Ebenso wenig, wie *Selbstaussdruck* als Ergebnis „personal-kreativen Schreibens“ auf die Dauer schon

hinreicht, ist ein analoger Schülertext schon Ausweis poetischer Kompetenz: Wenn man den ganzen Klassensatz durchsieht, fällt auf, dass die Variationen der kleinen Schreiberinnen und Schreiber unterschiedlich adäquat sind: „Eine Blume pflücken...“ (Ina) führt zu nichts, während das Bäumepflanzen (Tanja), das Sisyphus zum Umweltschützer macht, noch ausbaufähig wäre. Selbst hier aber – bei einem der ‘gelungeneren’ Texte – bleiben Zweifel, ob die Schülerin den Gang der ‘inneren Handlung’ des Originals wirklich mitvollzogen oder doch nur Versatzstücke ausgetauscht hat. „Fremdverstehen“ jedenfalls ist durch solche Paralleltexte noch kaum, Freude am spielerischen Hervorbringen dagegen durchaus erreichbar. Was Peter KLOTZ (1997) als die „Literalität“ der Schreibvorlage einfordert, kommt vermutlich nur nebenbei in den Blick; und nebenbei ist selbst auf der Primarstufe zu wenig.

3. In einer dritten Spiel-Art wird „Kreatives Schreiben“ heute als *heuristisches Schreiben* angeboten, d. h. in seiner Denk- und erkenntnisfördernden Wirkung betont. Die Produkte solchen Schreibens sind weder „Aufsätze“ noch literarische Texte, und sie sind gar nicht so wichtig. Auf die Prozesse kommt es an. *Automatisches* oder (in abgeschwächter Form) *assoziatives Schreiben* soll Ideen zu Tage fördern, Vorstellungen ausgestalten und Begriffe klären. Damit gewinnt Schreiben eine fundamentale didaktische Funktion nicht nur für den Aufsatzunterricht (vgl. HORNING) und alle anderen Bereiche des Deutschunterrichts, sondern für prinzipiell jedes Schulfach; überall kann „Schreiben als Denken“ (HERMANN 1988) gelehrt und praktiziert werden. Die Rede von dieser dritten Spiel-Art ist Symptom eines verbreiteten Unbehagens an der Unterrichtskultur überhaupt, genauer an „Stoff“-Vermittlungskonzepten, die Lernende als bloße Empfänger anderwärts zubereiteten Wissens begreifen statt als Konstrukteure ihrer eigenen „Welt im Kopf“ (FISCHER 1985). Beim überfälligen Entwurf eines „neuen Bildes vom Lernenden“ (vgl. SPINNER 1994) spielt heute das Schreiben und vor allem die *Verständigung* über eigenen Texte eine zentrale Rolle; deshalb hat man dem „Kreativen Schreiben“ neben der Selbstvergewisserung und dem Fremdverstehen auch die *Sozialitätsförderung* zugeordnet (SPINNER 1993; UHLE 1993 u. 1996) und besonders für diesen Aspekt das *computergestützte* „Kreative Schreiben“ entdeckt.¹¹

Der Begründungszusammenhang ist auch hier derjenige der „kognitiven Wende“, daneben natürlich einer *Gehirnforschung*, die – heute auch nicht mehr unwidersprochen – von der Verschiedenheit der beiden Hirnhälften ausgeht. Danach gilt die linke Hemisphäre (bei Rechtshändern) für die logisch-analytisch operierende und die rechte Hemisphäre für die ganzheitlich-affektiv wahrnehmende.¹² Schreiben kann nicht nur logisch-analytisch Ergebnisse darstellen, sondern durch Sprachspiel, *cluster*-Bildung oder *mind-mapping* Denk- und Vorstellungswege aufzeigen und begleiten. Damit liegt kreativ-heuristisches Schreiben in einem dritten „Trend“ – dem zum eigenaktiven und „imaginativen Lernen“ (vgl. SPINNER Hrsg. 1996).

Für diese dritte Spiel-Art wähle ich mein Textbeispiel (Text 3), aus dem Arbeitsbereich der Deutschdidaktik, obwohl heuristisches Schreiben – wie gesagt – durchaus als fächerübergreifendes Prinzip betrachtet werden könnte.

Text 3

EUCH UEBERLEBE ICH ALLE ICH BIN EWIG WER
MICH KENNT DEN ZERMALME ICH MEIN
SCHWEIGEN IST DIE STILLE EUCH WERDE ICH
DAS MAUL STOPFEN ICH BIN EUER SCHLECH
TES GEWISSEN KEIN WEG FUEHRT AN MIR VOR
BEI ICH LIEGE EUCH IM MAGEN ICH BIN ALLEIN
MEINE WEISHEIT IST DAS SPRICHWORT EURE
ZAEHNE WERDET IHR EUCH AUSBEISSEN AN MEI
NER HÄRTE ZUGRUNDE GEHN EURE ANGST
GEOHRT MIR WIE EUER SCHMERZ NIEMAND
IST SICHER VOR MIR ICH ERINNERE ALLES
VON EUREN HERZEN WERDE ICH NICHT FALLEN
ICH WERDE EUCH UNTER MIR BEGRABEN UNVER
RUECKBAR BIN NUR ICH DIE ZUKUNFT BIN ICH
ICH BIN DER STEIN.

Matthias, der Verfasser dieser Zeilen, saß in einem Deutschkurs eines 12. Jahrgangs und hatte ebenfalls einen Stein vor sich liegen (vgl. MÜLLER-MATEEN 1993, S. 58). Er hatte ihn sich selbst aus einem Haufen herausgesucht: „kleine und große, in vielen Farben, schwarze, rote, grüne, graue bis zum hellen Kiesel, Steine mit Mäander und gefleckte, bizarre und Handschmeichler“ lagen da zur Wahl. Die „Geschichte des Steins in der Ich-Form“ – eine *Steinbiografie* – zu schreiben (vgl. ebd., 59), war der dritte Arbeitsschritt nach einer ersten „materialen Inbesitznahme“ und einer zweiten Phase, in der je zwei Lernende einander mit geschlossenen Augen mitteilten, was sie dachten, erinnerten und fühlten. MÜLLER-MATEEN (der übrigens nicht nur Deutschlehrer ist, sondern auch Lyriker¹³) gab seinen Schülerinnen und Schülern im Gespräch Gelegenheit die beim Schreiben in *Bewegung geratenen* „Kindheitserlebnisse“, „Komplexe und Ängste“ usw. (vgl. ebd., 59) zu entdecken, und dann stellte er ihnen die *Hausaufgabe* (schließlich sind wir in der Schule!), die Erstentwürfe auf 30 Wörter zu kürzen. Diese Ver-Dichtungen bildeten dann in einer fünften und letzten Phase die „Rohmasse“ einer handwerklichen Arbeit am Text. Am Ende steht die Einsicht:

Der Text, das bin nicht ich – das Gedicht muß mehr sein. Literatur entsteht erst aus der Spannung zwischen der (dem) Schreibenden und dem Geschriebenen. (Ebd., S. 59)

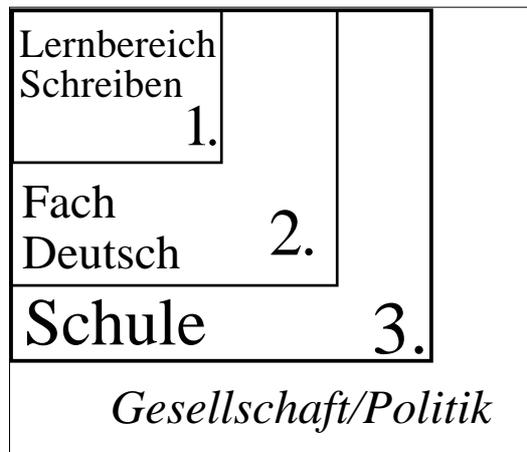
Ich habe dieses Unterrichtsmodell ausgewählt, weil es alle drei Spielarten „Kreativen Schreibens“ in sich vereinigt: Es ist mehr oder weniger „personales“ oder „autobiografisches“ Schreiben. Aber es ist zugleich mehr, hat nämlich zweitens eine Dimension von ‘Literatur-Werkstatt’ (Arbeit an der Sprache) und drittens eine heuristische: Matthias z. B. entdeckte beim Schreiben die vielfältigen sprachlichen und

gedanklichen Zusammenhänge, in denen Steine vorkommen, vom Stein auf dem Herzen und im Magen bis zum Grabstein.

III. Zur (Neu-)Bewertung „Kreativen Schreibens“

Ich habe mich bislang gehütet irgend etwas zu bewerten. Nun weise ich darauf hin, dass ein methodisches Konzept wie das von MÜLLER-MATEEN, nenne man es „Kreatives Schreiben“ oder anders, nicht nur den *Schreibunterricht* in Bewegung bringt, sondern auch das Verständnis des *Faches Deutsch* im Ganzen und schließlich unser herkömmliches Konzept von *Schule und Unterricht*: Was ich eingangs summarisch „Bewegung“ genannt habe (z. B. Erinnerungs- und Trauerarbeit, Gefühls- und Stimmungsausdruck, aber auch Sprachspiel und Textparodie), ist also, versteht man die Sache richtig, gar nicht selber schon das Ziel (auch wenn manch euforischer Praxisbericht das nahelegt). Schreib-Bewegungen, wo sie denn stattfinden und nicht nur vorgegeben werden, können aber helfen beim Verfolgen von Zielen im Schreibunterricht, im Deutschunterricht und in der Schule überhaupt.

Kehren wir diesen Gedanken um: Die vom Begriff „Kreatives Schreiben“ signalisierten Probleme kann man so anordnen, dass sich ein Weg ergibt vom Nächstliegenden (dem „Aufsatzunterricht“) über das immer noch Naheliegende (das Fach Deutsch insgesamt) zum Grundsätzlichen (der Institution Schule, wie sie gegenwärtig ist):



Auf allen drei Ebenen fungiert „Kreatives Schreiben“ als *Kampfbegriff*, vergleichbar anderen programmatischen Begriffen wie „Handlungsorientierung“, „integrativer Unterricht“ oder „Ganzheitlichkeit“, die ja nicht weniger verschwommen und umstritten sind. In dieser Umgebung erscheint „Kreatives Schreiben“

1. auf der Ebene des einzelnen Lernbereich als Königsweg zur Prozessorientierung im Schreibunterricht

2. auf der Ebene des ganzen Faches Deutsch als Königsweg zur Integration isolierter Teilbereiche (Schreib- und Lese- bzw. Literaturunterricht)
3. fächerübergreifend als Garant von „Ganzheitlichkeit“ schulischer Lernprozesse unter Einbezug auch solcher Fächer, die sich mit emotionalem oder imaginativem Lernen schwer tun (für die Verbindung von Deutsch und Mathematik z. B. RUF/GALLIN 1995 und WÜRKER/GETROST in diesem Heft).

Die Spuren der jeweiligen theoretischen Absicherung kann man in der einschlägigen Literatur zum „Kreativen Schreiben“ selbst dort noch wahrnehmen, wo die jeweilige Berufung gar nicht explizit wird:

- 1.) Die Berufung auf den Schreibprozess führt, auch wo sie unausgesprochen bleibt, zu einer fundamentalen Kritik am herkömmlichen, schulliterarische „Formen“ tradierenden Aufsatzunterricht; eine Polemik gegen diesen fehlt tatsächlich selten.
- 2.) Die Rückbesinnung auf die Geschichte der „rhetorischen“ Produktionsästhetik führt zu einer Integration von Schreib- und Literaturunterricht, von Produktion und Rezeption bis in praxisorientierte und -erprobte Unterrichtsmodelle hinein.
- 3.) Die Berufung auf ‘Hemisphärentheorie’ und/oder humanistische Psychologie führt zur Forderung eines ‘ganzheitlichen’ Lernens, das insbesondere im Schreibunterricht – jedoch nicht nur dort – unsere einseitig kognitionslastige und sinnenfeindliche Schulwirklichkeit überwinden müsse; auch dieser Anspruch auf Ganzheitlichkeit fehlt selten (vgl. z. B. jüngst RABKIN 1995 über das Schreiben zu bildender Kunst oder HOLOUBEK 1995 zum Schreiben nach Musik).

Nimmt man alles zusammen, so zeigt die Rede vom „Kreativen Schreiben“ erstaunlich zuverlässig die neuralgischen Probleme meines Faches; das heißt aber nicht, dass sie sie schon lösen könnte. Ich verkenne nicht die immense Bandbreite, auf der die didaktisch-methodische Literatur zum „Kreativen Schreiben“ heute in der Unterrichtswirklichkeit aller Schularten helfen kann, schreibdidaktische, fachspezifische oder allgemein pädagogische Probleme zu lösen. Aber gerade deshalb bezweifle ich den Wert des *Begriffs* „Kreatives Schreiben“. Wenn darunter alles verstanden werden soll, was

- 1.) den herkömmlichen Aufsatzunterricht überschreitet durch Formen, Verfahrensweisen und Aussageabsichten,
- 2.) den herkömmlichen lernbereichsspezifischen Umgang mit Texten und
- 3.) die herkömmliche Delegation sprachdidaktischer Verantwortung an den Deutschunterricht *allein*,

dann ist der Begriff zwar jetzt (endlich) zureichend bestimmt, aber gleichzeitig so ausgeweitet, dass er sinnlos wird, weil „kreativ“ dann fast alles wäre, was Lernende halbwegs selbstständig zu Papier bringen (vgl. in diesem Sinn PAYRHUBER 1996, S. 49). In der Tat ist „Kreatives Schreiben“ im Grunde identisch mit

- 1.) Schreiben in allen Textsorten, poetischen und pragmatischen

- 2.) Schreiben in allen sprach- und literaturdidaktischen Zusammenhängen des Deutschunterrichts, und
- 3.) Schreiben in allen Fächern, insoweit es mehr und anderes leisten soll als Ergebnisdarstellung oder Lernzielkontrolle (z. B. Vorstellungsbildung, Darstellung von Denkwegen in Lerntagebüchern, Leseerfahrungen in Lesetagebüchern, usw.)

Damit habe ich aber nun nicht mehr „Kreatives Schreiben“ in üblicher Weise als Sonderfall des Deutsch-, womöglich nur des Aufsatzunterrichts bestimmt, sondern umgekehrt Aufsatzunterricht als Sonderfall von *Lernen durch Schreiben und Schreiben beim Lernen*. (Und dieser Beitrag handelt eher davon als von dem, was in einem besonders motivierenden Deutschunterricht oder in der kreativen Nische einer nachmittäglichen Neigungsgruppe SchülerInnen miteinander tun.) Ich glaube nicht, dass eine Argumentation von der Art uns weiterbringt, wie sie exemplarisch RICO vorträgt (1984, S. 18). *Garantiert schreiben lernen* hat mit seinem methodischen Anregungsreichtum Einiges bewegt; aber sein heimliches Lernziel, es gebe zwei Arten des Schreibens, hat das Buch wohl leider auch erreicht: hier der künstliche, leblose und nur auf Regeln und Konventionen pochende Aufsatzunterricht, dort der „Drang zum Selbstausdruck“ und – was immer das sei! – das „natürliche Schreiben“.

Anders gesagt: Die Rede vom „Kreativen Schreiben“ ist die Kehrseite jener Rede von der Misere des Deutschunterrichts und der Schule überhaupt, die wir heute zu führen haben. Genau falsch wäre es, „Kreatives Schreiben“ als Auflockerung oder Abwechslung zu betrachten für einen allen reformpädagogischen Bemühungen zum Trotz (vgl. SENNLAUB, WÜNSCHE) schon seit dem vorigen Jahrhundert tendenziell un-kreativen „Aufsatzunterricht“, der sich sehr lange auf wenige gleichsam schulisch „sedimentierte“ Schreibformen beschränkt hat (vgl. HARTMANN 1989; ABRAHAM 1994).

Es wäre nicht, es ist falsch; denn so geschieht es ja allenthalben. Die wie ein roter Faden die Einleitungen und didaktische Kommentare durchziehende Beteuerung, die Sache mache halt Spaß, ist ja nichts anderes als das Eingeständnis eines ansonsten freudlosen Aufsatzunterrichts. Wer sich auf diese Weise der Logik einer absatzorientierten Ökonomie anbequemt, hat didaktisch schon verloren: Er erweist der Sache des Schreibenlernens einen schlechten Dienst, weil er den Normalfall schulischen Schreibens (teilweise ausdrücklich: vgl. BRENNER 1990) als unkreativ denunziert. Und er erweist der Sache der Kreativitätsförderung einen ebenso schlechten Dienst, weil die solcherart Belehrten sich allzu leicht damit zufrieden geben, dass da z. B. jemand „sein Schicksal“ literarisch „verpackt“.

Ein didaktisches Arrangement (z. B. ein Steinhaufen, ein Stapel Fotos, eine Geräuschkulisse vom Band, usw.) kann zwar jeweils den „Schreibanlass“ schaffen und den Schreibenden Zugang zu ihren eigenen Ressourcen verschaffen, aber es kann die eigentliche kognitive und sprachliche Leistung nicht verbürgen: Zu leicht wird über einer gewissen „Selbsterfahrungseuphorie“ (KLOTZ 1997) übersehen, dass persönlicher „Ausdruck“ oft genug Klischeehaftes zeitigt. Die Leistung – und von Lei-

stung muss (auch) sprechen, wer von Schule sprechen will! – wird erst sichtbar im Vergleich der Erstentwürfe mit den ‘Verdichtungen’ bzw. der Nachbildungen mit dem Vorbild. Solches Schreiben hat nur Sinn, wenn mit dem Geschriebenen *weitergearbeitet* wird – inhaltlich (thematisch) und sprachlich. Literatur gehört im Deutschunterricht „beim Wort genommen“ (KLOTZ); ich füge hinzu: *im Unterricht entstehende Texte eingeschlossen*. Genaue Prüfung und geduldige Verbesserung der sprachlichen Gestalt, die die eigene ‘Befindlichkeit’ im mehr oder weniger literarischen Text angenommen hat,¹⁴ ist der Sinn des Deutschunterrichts, nicht schwerelose Artistik (RODARIS „Oberfläche“) und auch nicht Therapie (RODARIS „Tiefe“). Dass Lernende *überhaupt* frei-willig schreiben, mag gegenüber real existierendem Aufsatzunterricht durchaus ein Gewinn sein; aber wer diesen durch kreativ(er)es Schreiben *nebenher* verbessern will (vgl. CHROMIK 1993), hat das Problem nur verschoben. Wer den Aufsatzunterricht aber beerben will, der erbt auch den Auftrag mit, den er hatte und hat: Schülerinnen und Schüler jeden Alters dazu zu befähigen, selbstversorgte schrift(sprach)liche Texte herzustellen und die dabei anfallenden Wahrnehmungs-, Denk- und Formulierungsprobleme zunehmend selbstständig zu lösen – gleichgültig, ob das Ziel eine „Problemerkörterung“ ist oder ein Gedicht. Und didaktische Arrangements sind nur sinnvoll, wo und solange sie Lernprozesse tatsächlich in Gang setzen.

Der aktuelle Umbruch der Schriftlichkeitserziehung verunsichert Lehrende und Lernende und macht ihnen die „Methodenmühle“ (BOENCKE/HUMBURG 1980, S. 9) eines überkommenen Aufsatzunterrichts fragwürdiger denn je. Aber wie jede Krise eröffnet auch diese uns neue Möglichkeiten – Möglichkeiten des Aus- und Aufbruchs:

- Textproduktion erscheint uns heute zunehmend als radikal individuelle Aufgabe, für die es eine kollektive (Klassen-)Lösung in der Regel nicht gibt. Es gibt am Ende immer so viele Lösungen, wie alle Schreiber zusammengenommen erprobt und *nicht* verworfen haben.
- Die Lust am Hervorbringen erkennen wir heute als mächtige Antriebskraft für individuelle und soziale Lernprozesse jeder Art und müssen sie nicht in „kreative Nischen“ des Schullebens abdrängen, die nicht einmal mehr mit dem „normalen“ Deutschunterricht viel zu tun hätten, geschweige denn mit anderen Schulfächern.
- Schriftlichkeit, bisher in Schule und Hochschule oft genug nur *Form der Darstellung* von Erkenntnis oder Ergebnissen, wird zunehmend als *Medium des Lernens* erkannt; ich nenne beispielhaft für einen „interkulturellen“ Sprachunterricht POMMERIN u. a. 1996.

Alle drei Forderungen (radikale Individualisierung, Arbeiten mit der Gestaltungslust der Lernenden und Nutzung des „Mediums Schrift“ als Lernmedium) erscheinen uns heute im übrigen einlösbar nicht gegen die, sondern gerade *mit den* Versuchungen des intervernetzten PC in der Schule (vgl. KEPSEK 1996).

Ich fasse zusammen: Die so üblich gewordene Rede vom „Kreativen Schreiben“ ist kontraproduktiv, weil sie unterstellt, es dürfe oder müsse auch weiterhin ein anderes, ein un kreatives Schreiben geben:

- erstens im „Aufsatzunterricht“ als lustlose und formal penible Erfüllung von „Formen“,
- zweitens im Literaturunterricht als nicht minder lustlose „Behandlung“ gelesener Texte per „Form“-Analyse und „Aussage“-Interpretation,
- und drittens in der Schule generell als bis zur Sprachverachtung nachlässige, die Rolle des Schreibens als heuristisches Instrument gründlich verkennende Instrumentalisierung der Gebrauchsschriftlichkeit besonders durch die „nicht-sprachlichen“ Fächer.

So lange es das alles noch gibt, reden wir meinetwegen auch vom „Kreativen Schreiben“. Aber wir spielen dabei ein Nullsummenspiel: Jedem Gewinn an Motivation, Abwechslung und Kreativität auf der Seite eines Unterricht, der mit ihm arbeitet, steht ein Verlust auf der Seite jeden anderen Unterrichts gegenüber, und zwar weit über den Deutschunterricht hinaus.¹⁵

Wer eine Frage stellt, ist eine Antwort schuldig. Meine Titelfrage hat zwei Bedeutungen; ist gemeint, ob Ziele und Verfahren „Kreativen Schreibens“ schon Einzug in den Unterricht gehalten haben, so lautet meine Antwort: noch zu wenig. Ist aber gemeint, ob der Begriff „Kreatives Schreiben“ in der Deutschdidaktik schon eingebürgert sei, so lautet die Antwort: zu sehr! Es gibt ja doch kein un kreatives Schreiben – jedenfalls nicht dort, wo beim Schreiben gelernt und beim Lernen geschrieben werden soll, und das ist doch wohl in Schule und Hochschule der Fall (jedenfalls, wie ich angesichts der aktuellen Unruhe an den Hochschulen hinzufügen will, insofern genügend Lehrende da sind und diese Lehrenden genügend Zeit für „Schreibberatung“ bis hin zur Examensarbeit haben.¹⁶) Auch die Ausbreitung der Rede vom „Kreativen Schreiben“ in die Hochschulen hinein sollten wir kritisch sehen nicht deshalb, weil die vorgeschlagenen Verfahren hier nicht nötig oder Zeitverschwendung wären, sondern aus genau demselben Grund: weil sie unsere sonstigen Schreibtätigkeiten als un kreativ denunziert. Dass Studierende sich z. B. zu literarischen Texten auch anders als per schriftlicher Analyse äußern dürfen und manchmal wohl eigentlich müssten (vgl. FRICKE/ZYMNER 1991) oder dass etwa Fragestellungen der Volkskunde durch „kreative“ Schreibaufgaben bearbeitbar sind (vgl. ALZHEIMER-HALLER 1995), das sollte doch eigentlich selbstverständlich sein. (Ebenso natürlich die Einsicht, dass die Textsorte „wissenschaftliche Abhandlung“ jedenfalls in einer Geisteswissenschaft ohne ein gerüttelt Maß an heuristischem Schreiben und kreativem Problemlösen nicht zu erfüllen ist.)

Ich kann es auch einfacher sagen: Wenn wir beim Schreiben nichts mehr lernen, sollten wir damit aufhören. Oder noch anders: Nur rollende Steine setzen kein Moos hat. – „Meine Weisheit ist das Sprichwort“, ließ Matthias seinen Stein sagen (Text 3). Jene „gesellschaftspolitische Bedeutung“, die SPINNER (1993, S. 22 f.) dem „Krea-

tiven Schreiben“ *auch* bescheinigt hat, sollten wir bei alledem aber nicht vergessen: In gewisser Hinsicht hat die *innere Bewegung*, von der die Rede war, jene äußere Bewegung beerbt, die in den späten 60er und frühen 70er Jahren das Steinewerfen für lange Zeit in Verruf gebracht hat. Heute kann man tatsächlich Steine in friedlicher Absicht ins Klassenzimmer und auf den Campus bringen.¹⁷ Jeder Stein aber beschließt – für mich – auch die Erinnerung an eine Zeit in sich, in der man oft auf beiden Seiten unfähig war sich zur Vermittlung von Wirklichkeit und Utopie dessen zu bedienen, was einzig hilft: der Sprache.

Anmerkung

- 1) So in VOM SCHEIDT 1990, VON WERDER 1990, BRENNER 1990, GESING 1994, POMMERIN u. a. 1995, usw.
- 2) Vgl. z. B. INGENDAHL 1991, WALDMANN/BOTHE 1992 und in einer Sammelrezension kritisch FINGERHUT 1994.
- 3) Vgl. ANTOS 1988, BEISBART 1989, BAURMANN 1990; im Überblick FRITZSCHE 1994, S. 162.
- 4) Vgl. z. B. BEISBART 1989, BAURMANN/WEINGARTEN Hrsg. 1995, LUDWIG 1997 und in praktischer Hinsicht BÖTH 1995.
- 5) Vgl. WALDMANN und WALDMANN/BOTHE, SPINNER, PAYRHUBER u. a. Dass das freilich so widerspruchsfrei gar nicht zusammengeht, hat FINGERHUT (1994) angemerkt.
- 6) So spricht z. B. RICO 1984, 23 ff. recht unkritisch von „Ausdruckskraft“ und „Originalität“, als seien das für sich genommen bereits Ziele von Schreibunterricht. Zum dahinter stehenden Authentizitätsbegriff vgl. Beisbart 1990.
- 7) Vgl. etwa *Praxis Deutsch* 101/1990 u. 126/1994.
- 8) Vgl. JAHN/KIRN 1983, S. 8 f.; MERKELBACH 1993, PAEFGEN 1991 sowie ABRAHAM 1994. Den Pastiche-Begriff führt PAEFGEN (1996) im Anschluss an Roland BARTHES in die Schreibdidaktik ein.
- 9) Vgl. SPINNER 1993, S. 17; kritisch FINGERHUT 1994, S. 359 sowie WINTERSTEINER 1996.
- 10) Geb. 1939 in Regensburg. Arbeiten u. a.: *Leguane in Bayern*, Nürnberg 1981; *UNN*, München 1989; *Vergiß die Stadt, den Fluß, die Steine. Roman*, Regensburg 1994.
- 11) Vgl. WICHERT 1992, KEPSEK 1996 und MODSCHIEDLER 1997.
- 12) Vgl. z. B. WERMKE 1989, Bd. 1; RICO 1984; SCHUSTER 1995; didaktisch reduziert LIEBNAU 1995; ein guter Überblick über die Grundlagen findet sich bei FISCHER 1985, S. 30–41.
- 13) Von Gabbo MATEEN, geb. 1946 in Haßlach (Frankenwald), liegen mehrere Gedichtbände vor, u. a. *Schädelbruch* (1977) und *Brautnacht* (1985).
- 14) Zum Überarbeiten „kreativer“ Texte in *praktischer* Hinsicht vgl. etwa BÖTTCHER/WAGNER 1993 oder KREISEL 1994.
- 15) Hierzu ausführlicher Abraham 1996b.
- 16) Vgl. zum „Kreativen Schreiben“ an der Hochschule z. B. FRICKE/ZYMNER 1991 und BORGMANN 1994.
- 17) Vorliegender Text ist die überarbeitete und ergänzte Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Universität Würzburg vom 23.6.1997. Vor dem Eingang zum Hörsaal war ein Steinhäufen zur Selbstbedienung aufgebaut.

Literatur

- Abraham, Ulf: Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart 1994
- ders.: Kreative Nische oder neue Schreibdidaktik? Über einige neuere Bücher zum „Kreativen Schreiben“. In: *Der Deutschunterricht* 48 (1996), H. 4, S. 95–99

- ders./ Ortwin Beisbart/ Helmut Holoubek: Kreatives Schreiben in der Schule und die Folgen für die Fachdidaktik. In: Rolf Bergmann (Hrsg.): Germanistik und Kommunikationswissenschaft in Bamberg (= Forschungsforum. Berichte aus der Universität Bamberg Bd. 7). Bamberg 1995, S. 131–135
- Alzheimer-Haller, Heidrun: Vier Jahre Schreibseminare für VolkskundlerInnen in Würzburg. In: Bayerische Blätter für Volkskunde 22 (1995), H. 4, S. 195–211
- Antos, Gerd: Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibprozeßforschung. In: Der Deutschunterricht 40 (1988), H. 3, S. 37–47
- Bambach, Heide: Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Konstanz 1989
- Baumann, Jürgen: Aufsatzunterricht als schreibunterricht. Für eine neue grundlegung des schreibens in der schule. In: Praxis Deutsch 101 (1990), S. 7–12
- ders./ Rüdiger Weingarten: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen 1996
- Beisbart, Ortwin: Schreiben als Lernprozeß. Anmerkungen zu einem wenig beachteten sprachdidaktischen Problem. In: Der Deutschunterricht 41 (1989) H. 3, S. 5–17
- ders.: Überlegungen zu einer Didaktik des Schreibens. In: Germanistische Linguistik 104/105 (1990), S. 19–28
- Boencke, Heiner/Jürgen Humburg: Schreiben kann jeder. Reinbek 1980
- Borgmann, Jutta: Kreatives Schreiben – Neue Zugänge zu einer alten Kulturtechnik. Beispiele aus der universitären Praxis. In: Sprache und Literatur 25 (1994) H. 73, S. 56–68
- Böth, Wolfgang: Bewußter schreiben. Prozeßorientierte Aufsatzdidaktik. Frankfurt/M. 1995
- Böttcher, Ingrid/ Hilger, Heide: Bewegt getanzt und kreativ geschrieben. Bausteine für einen Unterricht, der Tanzen und Schreiben als kreative Ausdrucksformen integriert. In: Praxis Deutsch 119 (1993), S. 28–35.
- Böttcher, Ingrid/ Wagner, Monika: Kreative Texte bearbeiten. In: Praxis Deutsch 119 (1993), S. 24–27
- Brenner, Gerd: Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis. Frankfurt/M. 1990
- Chronik, Therese: „Dichten“ in der Schule – wozu? Aufgaben und Ziele des kreativen Schreibens. In: Mekelbach (Hrsg.) 1993, S. 59–76
- Fingerhut, Karlheinz: Sind Gedichte gemalte Fensterscheiben? Die Begründung produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch 139 (1994), S. 356–361
- Fricke, Harald/ Rüdiger Zymner: Einübung in die Literaturwissenschaft. Parodieren geht über Studieren. Paderborn-München-Wien- Zürich 1991
- Frink, Gerlind et al.: Zeile um Zeile: Seiltänzereien. Anregungen zum kreativem Schreiben. In: Der Deutschunterricht 38 (1986) H. 6, S. 62–73
- Fritzsche, Joachim: Was ist literarische Begabung, und wie kann man sie fördern? In: Diskussion Deutsch 102 (1988), S. 347–365
- ders., unter Mitarbeit v. Katrin Bothe u. Karl Günter Rammoser: Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte, Schreibaufgaben, -übungen, -spiele. Stuttgart 1989
- ders.: Schriftliches Arbeiten (= Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts Bd 2). Stuttgart 1994
- Gesing, Fritz: Kreativ schreiben. Handwerk und Techniken des Erzählens. Köln 1994
- Hinz, Arnold: Schreiben als Therapie? Psychische Funktionen des Schreibens, deren therapeutische Bewertung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Jürgen Belgrad/ Hartmut Melenk (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Baltmannsweiler 1996, S. 99–113
- Hartmann, Wilfried: Die ‘Hamburger Aufsatzstudie’. In: Der Deutschunterricht 41 (1989), H. 3, S. 92–98
- Holoubek, Helmut: Schreiben nach Musik. In: LUSD (Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik), H. 7/ 1995, S. 66–97.
- Hornung, Antonie: Einen Vorgang beschreiben. Wie automatisches Schreiben Aufsätze verändert. In: Praxis Deutsch 119 (1993), S. 48–51

- dies.: Vom experimentellen zum argumentativen Schreiben. Die produktive Aneignung eines surrealistischen Schreibansatzes. In: Diskussion Deutsch 141 (1995), S. 3–14
- Jahn, Karl-Heinz/Karl-Heinz Kirn: Schüler schreiben selbst. Weinheim 1983
- Jahn, Karl-Heinz: Selber schreiben: Eine weitreichende Unterrichtsperspektive. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 12 (1988) H. 4, S. 55–63
- Jens, Walter (Hrsg.): Schreibschule. Frankfurt/M. 1991
- Karstädt, Otto: Dem Dichter nach! Schaffende Poesiestunden. Langensalza 1913
- Kepser, Matthis: Kreatives Arbeiten mit dem Computer im Deutschunterricht. In: W. Faulstich/ G. Lippert (Hrsg.): Medien-Handbuch der Unterrichtspraxis. Düsseldorf 1996, S. 121–140
- Klotz, Peter: Literatur beim Wort genommen. Ein didaktisches Konzept jenseits der Handlungsorientierung. In: Deutschunterricht (Berlin) 50 (1997), H. 5, S. 226–236
- Kohl, Eva Maria: Phantasie – die schöne Mitgift. Schreibenanregungen und Erfahrungen mit schreibenden Kindern. In: Praxis Deutsch 101 (1990), S. 4–8
- Krainz, Marlies/Werner Wintersteiner: „Die Fremdheit in uns selbst aufspüren ...“. Bericht aus einer Schreibwerkstatt. In: Klaus Amann u. a. (Hrsg.): Deutschunterricht. Erfahrungen, Modelle, Theorien. Innsbruck-Wien 1994, S. 96–112
- Kreisel, Marina: Schreiben als Überarbeiten. Anmerkungen zu einem nicht ganz neuen Thema. In: Der Deutschunterricht 47 (1994) H. 5, S. 237–245
- Liebnau, Ulrich: EigenSinn. Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden. Frankfurt/M. 1995
- Ludwig, Otto: Produkt und Prozeß. Der Gegenstand des Aufsatzunterrichts. In: Didaktik Deutsch 2 (1997), S. 4–9
- Mattenklott, Gundel: Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule. Stuttgart 1979
- dies.: Arkadische Spiele. Möglichkeiten freien Schreibens in der Schule. In: Praxis Deutsch 45 (1981), S. 56 ff.
- Maxlmoser, Wolfgang: Selbsterfahrung durch Schreiben. In: Spinner (Hrsg.) 1995, S. 155–168
- Merkelbach, Valentin: Sind wir nun doch alle Dichter? Zur Geschichte des Kreativen im Aufsatzunterricht nach 1945. In: Deutschunterricht (Berlin) 43 (1990) H. 7/8, S. 356–365
- ders. (Hrsg.): Kreatives Schreiben. Braunschweig 1993.
- Modschiedler, Andreas: Kreative „Schreibe“ und das Internet. Ideen für produktive Schreibprozesse als Erweiterung des Unterrichtsangebotes. Würzburg 1997
- Müller, Klaus: Wege konstruktivistischer Lernkultur. In: ders. (Hrsg.): Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Bildung. Neuwied 1996
- Müller-Mateen, Robert M.: Steinbiografien. In: Praxis Deutsch 119 (1993), S. 58 f.
- Payrhuber, Franz-Josef: Aufsatzunterricht in der Grundschule. Unter Mitarb. v. J. Schattner, R. Walzik und J. Weber. Mit Beiträgen von K. Schuster und W. Steffens. Köln 1996
- Paefgen, Elisabeth K.: Literatur als Anleitung und Herausforderung: inhaltliche und stilistische Schreibübungen nach literarischen Mustern. In: Diskussion Deutsch 119 (1991), S. 286–298 u. S. 323f.
- dies.: Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und Literarisches Lernen. Opladen 1996.
- Pommerin, Gabriele: Kreatives Schreiben im Rahmen interkultureller Erziehung. In: U. Abraham/ O. Beisbart/H. Holoubek (Hrsg.): LUSD (Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik), Heft 7/1995, S. 7–65
- dies. u. a.: Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10. Weinheim; Basel 1996
- Rabkin, Gabriele: Initiieren von schöpferischen Schreibprozessen auf der Grundlage der Ganzheits- und Gestaltpsychologie („Leipziger Schule“) – dargestellt am kreativen Schreiben zu bildender Kunst. In: Spinner (Hrsg.) 1995, S. 123–134
- Rico, Gabriele: Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbek 1984
- Robl, Georg: Autobiographisches Schreiben. In: RAAbits Deutsch/Sprache. August 1994, S. 1–18
- Rodari, Gianni: Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Stuttgart 1992 (ital. Orig. 1973)

- Ruf, Urs/Peter Gallin: Mit Geschichten lernen – Lernen als Geschichte erleben, auch in der Mathematik. In: J. S. Hohmann/J. Rubinich (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt/M. 1996, S. 319–369
- Rupp, Gerhard: „In der Anarchie der Sprache eine gar schöne Ordnung“ sehen. Ästhetische Schulung durch Stilübungen im Literaturunterricht des 18. und 19. Jahrhunderts. In: H.U. Gumbrecht/K. L. Pfeiffer (Hrsg.): Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurs-elements. Frankfurt/M. 1986, S. 394–410
- Schuster, Karl: Ausgewählte Aspekte humanistischer Psychologie und deren Bedeutung für die Deutschdidaktik. In: LUSD (Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik) H. 4 (1992), S. 8–29 (2. Aufl. 1994)
- ders.: Personal-kreatives Schreiben. Baltmannsweiler 1995.
- Sennlaub, Gerhard: Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Stuttgart 1980
- Spinner, Kaspar H.: Poetisches Schreiben und Entwicklungsprozeß. In: Der Deutschunterricht 34 (1982) H. 4, S. 5–19
- ders.: Fiktionales Schreiben in der Schreibwerkstatt. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 33 (1986) H. 3, S. 8–15
- ders.: Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch 119 (1993), S. 17–23
- ders.: Schreiben nach Botho Strauß, Volker Braun und Urs Widmer. Lehrerkommentar. In: Praxis Deutsch 126 (1994), S. 58–59
- ders.: Neue und alte Bilder von Lernenden. In: Postille Nr. 5. Mitteilungen des Symposions Deutschdidaktik 1994, S. 5 f.
- ders. (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt/M. 1995
- Ueding, Gert: Rhetorik des Schreibens. Königstein/Ts.: Athenäum 1985
- Uhle, Mechthild: Elemente geselliger Bildung beim kreativen Schreiben. Schreibaufgaben und Unterrichtsinszenierungen. In: Praxis Deutsch 119 (1993), S. 40–47
- dies.: Kreatives Schreiben als praktisch-künstlerische Arbeit in Klasse 9 und 10. In: RAAbits Deutsch/Sprache. Erg. -Lieferung 6/März 1996, S. 1–36
- vom Scheidt, Jürgen: Kreatives Schreiben. Texte als Wege zu sich selbst und zu anderen. Frankfurt/M. 1990.
- von Werder, Lutz: Lehrbuch des kreativen Schreibens. Berlin 1990
- Waldmann, Günter: Warum schreiben Sie nicht einmal selber ein Sonett? Eine Anstiftung zu produktiver literarischer Erfahrung. In: Diskussion Deutsch 102 (1988), S. 404–414
- ders./ Katrin Bothe: Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Stuttgart 1992
- Wermke, Jutta: „Hab a Talent, sei a Genie!“ Kreativität als paradoxe Aufgabe. 2 Bde. Weinheim 1989
- Wichert, Adalbert: Computer im Text – Text im Computer. Perspektiven des Deutschunterrichts. In: Diskussion Deutsch 128 (1992), S. 593–602
- Wilhelmer, Hermann: „Weißt du, wie es ist, auf der Suche zu sein?“ – Reflexionen zum Projekt „Schreibwerkstatt“ an der HBLA Klagenfurt. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 15 (1991) H. 3, S. 31–39
- Wintersteiner, Werner: Tote Vögel, zerbrochene Ketten. Fremdverstehen im Literaturunterricht. In: W. Delanoy et al. (Hrsg.): Lesarten. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich. Innsbruck-Wien 1996, S. 13–31
- Wünsche, Konrad: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit. Frankfurt/M.: Fischer. Erw. Ausg. 1977

✉ Ulf Abraham, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Institut für Deutsche Philologie, Am Hubland, D-97074 Würzburg.

Hanspeter Ortner

Das kreative Schreiben – halbierte Kreativität und halbierte Schriftlichkeit?

1. Einsicht oder Niederlage?

Die Zitadelle wurde ganz unspektakulär eingenommen. Irgendwann Anfang 1992 sind die Herausgeber von „Praxis Deutsch“ über ihren Schatten gesprungen und haben dem kreativen Schreiben ein ganzes Heft gewidmet. Dem Schritt müssen lange Diskussionen vorausgegangen sein, denn die Herausgeber vertreten dezidiert eine konträre Position: den prozeßorientierten Aufsatzunterricht.

1993 ist dieses Heft erschienen. Leichtgefallen ist dieser Schritt den Herausgebern von „Praxis Deutsch“ offenbar auch zu diesem Zeitpunkt noch nicht:

Wir Herausgeber von PRAXIS DEUTSCH haben lange gezögert, heißt es im Vorspann zum Basisartikel von Heft 119, das kreative Schreiben zum Thema eines Heftes zu machen... (Spinner 1993, S. 17).

Gründe für das Zögern werden genannt, und Hintergründe (Abgründe?) sind erkennbar. Was die Herausgeber irritiert hatte, war:

... die fast inflationäre, modische Verwendung des Kreativitätsbegriffes und die Tatsache, daß... [die Beiträge in 'Praxis Deutsch'] fast regelmäßig... Schreibenregungen geben, die man als kreativ bezeichnen kann (Spinner 1993, S. 17).

Der letzte Halbsatz klingt ein bißchen nach Meister Anton: „So ganz verstehen wir [die Herausgeber] die Welt nicht mehr“. Jedoch: So resignativ, so rat- und orientierungslos dieser Seufzer auch klingen mag – er hat einen rationalen Gehalt. Alles Schreiben ist, wenn nicht auf bloße Reproduktion zielend, kreativ. Und zu sagen, daß das Wort *kreativ* fast inflationär verwendet wird, ist auch keine Übertreibung. Warum gibt es aber dann eine Bewegung, die mit missionarischem Eifer und glaubenssicherer Überzeugung eine neue Heilslehre vertritt, deren Botschaft und Attraktivität sich im Begriff „Kreativität“ kristallisieren?

Auch ich bin ein Mitglied der Meister-Anton-Fraktion. Auch ich frage mich, woher die nicht zu übersehende Faszination des kreativen Schreibens kommt. Auch ich stehe ein bißchen ratlos vor der Unaufhaltsamkeit der Bewegung des kreativen

Schreibens. Auch ich möchte wissen, warum in manchen Bereichen der Schreibdidaktik das Kreative und das Personale wie das Prinzip Yin gefeiert werden, wie das Prinzip des Lebens, der Lebendigkeit und des Organischen, das sich endlich gegen das starre – vielleicht auch: zu rationale – Prinzip Yang durchzusetzen beginnt.

Ich sehe den Erfolg von Yin, ich sehe das Engagement der Protagonisten des kreativen Schreibens, und ich möchte wissen, was dessen/deren Geheimnis ist.

Nicht sehr weit kommt man, wenn man das kreativen Schreiben von seinen Antipoden her bestimmen will. Im Fall von „Praxis Deutsch“ ist Yang relativ leicht zu identifizieren: Es ist das prozeßorientierte Schreiben, das – anknüpfend an die Begrifflichkeit der Rhetorik – vor allem von Ludwig und Baurmann entwickelt und propagiert wird. Doch Yang ist mehr als nur das. Yang ist auch alles schulische Schreiben, das nicht freies Schreiben war oder ist.

Doch wie ist es mit Yin? Das kreative Schreiben versteht sich als Gegensatz und als Alternativentwurf – als Alternative zu allem, was traditionelles Schreiben ist:

K. [= kreatives Schreiben] ist weder „Schulaufsatz“ in seiner herkömmlichen Bedeutung (es werden normalerweise nicht ‘Themen’ gestellt und schon gar nicht „Aufsatzarten“ geübt) noch zweckgebundenes oder rhetorisches Schreiben. (Fritzsche 1994, S. 160).

Gut, das ist die Abgrenzung. Doch wo bleibt die positive Bestimmung des Ansatzes, der da kreatives Schreiben heißt?

Recht klug wird man nicht, wenn man die Versuche studiert, in denen das kreative Schreiben positiv bestimmt wird, etwa Fritzsche 1994, S. 160ff., Spinner 1993, S. 17ff. oder Pommerin u. a. 1996, S. 56ff. Fritzsches Fazit: *Kreatives Schreiben* ist „ein Begriff mit offenen Rändern“ (Fritzsche 1994, S. 160).

Ich, von der Schreibtheorie herkommend, würde sagen, das Hauptmerkmal des kreativen Schreibens ist es, die Einheit und Geschlossenheit des Schreibhandelns sicherzustellen – und dafür wird jeder, fast jeder Preis bezahlt.

2. Der fundamentale Gegensatz zwischen Yin und Yang: Einheit und Geschlossenheit des (Schreib-)Handelns auf der einen – Zerlegung der Schreibhandlung und der Kompetenzen auf der anderen Seite

Nachdem die Würfel gefallen waren und nachdem Caesar den Ausspruch *alea jacta est* getan habe,

entschoß er sich zum Übergang [über den rubico und], legte den übrigen Weg in größter Geschwindigkeit zurück, schreibt Plutarch (der Geschichtsschreiber), den Bühler im Abschnitt über die Sprechhandlung zitiert (Bühler 1934/1978, S. 51).

Warum diese Geschwindigkeit? Cäsar wollte sein Tun abschirmen, er wollte ein Faktum schaffen. Er wollte sich nicht irritieren lassen von den Gespenstern der nicht

berücksichtigten, aber noch präsenten Verhaltensalternativen oder gar von neu aufkommenden Zweifeln und Handlungsalternativen. Die konsequente Handlungsdurchführung gab ihm Sicherheit.

Um konsistent, konsequent und irritationsfrei handeln zu können, d. h. um die Einheit und Geschlossenheit der Handlung zu erhalten, bedarf es der Abschirmung des Tuns gegen alle möglichen Hemm- und Störfaktoren. Spontaneität der Entscheidungen, Schnelligkeit der Durchführung und Vorwärtsgerichtetheit des Tuns sind wirksame Mittel der Abschirmung.

Der Ansatz des kreativen Schreibens macht aus Schreibern kleine Caesaren. Haben sie sich einmal zum Schreiben entschlossen (d. h. den rubico überschritten), soll der Weg – wie einstens beim großen Caesar – „in größter Geschwindigkeit“ zurückgelegt werden:

Die Idee ist einfach die, zehn Minuten zu schreiben, ohne zu stoppen, schnell zu schreiben, ohne zu hetzen und ohne zurückzuschauen, ohne irgendetwas durchzustreichen oder sich zu wundern, wie etwas ausgesprochen wird oder geschrieben ist, und ohne nachzudenken, was man da eigentlich tut (P. Elboe zit. n. Werder 1993, S. 111);

Schreiben Sie zehn Minuten, so schnell Sie können, ohne sich zu wundern oder nachzudenken (K. Marcorie zit. n. Werder 1993, S. 111);

Thema erschreiben... Denken Sie über Ihr Thema nach, und schreiben Sie dann schnell soviel über Ihr Thema, wie Sie können. (Werder 1993, S. 236).

In diesem Punkt unterscheidet sich das kreative Schreiben am stärksten von allen anderen schreibdidaktischen Ansätzen: Kreatives Schreiben ist *programmatisches Spontanschreiben*; es ist ein Schreiben „aus dem Stegreif“ (Fritzsche 1994, S. 161) zwecks Abschirmung der Handlung gegen ihren stets möglichen Zerfall. Spontanreaktionen auf unmittelbar sich ergebende Stimuli sind erforderlich und didaktisch erwünscht:

Daß die Texte aus dem Stegreif geschrieben und nicht besonders überarbeitet [„gestaltet“] werden, ist zwar nicht immer der Fall, aber es ist doch charakteristisch für das K. [= kreative Schreiben] im Hinblick darauf, daß der Anspruch an die Produkte gesenkt wird – was ermutigend und befreiend wirken kann. Die eher spontane Entstehungsweise ... Die beim K. entstehenden Texte sind häufig „Erstentwürfe“. Deshalb steht K. dem mündlichen Sprachgebrauch näher als anderes Schreiben. (Fritzsche 1994, S. 161).

Spätestens seit Wygotski wissen wir, was man tun kann, damit die Einheit des Handelns zerfällt. Man muß dem Handelnden Hindernisse in den Weg legen, so daß sie in ihrem Routine- (= erprobten, (teil-)automatisierten) Handeln gestört werden. Aus dieser Erkenntnis leitet sich auch die Maxime ab, die man beherzigen muß, um eine Handlung *nicht* zerfallen zu lassen: Man muß Hindernisse aus dem Weg räumen und die Anzahl der Schwierigkeiten gering halten. Man darf Hindernissen und Schwierigkeiten keine Gelegenheit geben und keine Zeit lassen, zu entstehen und zu wach-

sen. Weil das kreative Schreiben dieser Maxime folgt, forciert es das schnelle Schreiben. Damit sichert und bewahrt es die Einheit und Geschlossenheit des (Schreib-) Handelns.

Ganz anders Yang, die prozeßorientierte Schreibdidaktik. Da ist Zerlegung angesagt.

Das verfassen eines textes beginnt – grob gesehen – mit der *planung*. Die schreibaufgabe wird geklärt oder zumindest vorgeklärt, früher erworbene wahrnehmungen, bereits vorhandene vorstellungen und einschätzungen werden vergegenwärtigt und ggf. neu zu komplexen verknüpft. (Baurmann 1987, S. 21).

Wenn man die didaktische Intention hinter dem Ansatz nicht sehen will, könnte man den prozeßorientierten Ansatz schlicht als Rückkehr zu Quintilian und als Wiederschluß an die zweitausendjährige rhetorische Tradition abtun. In der antiken Rhetorik wurden bekanntlich „fünf Verarbeitungsphasen der Rede“ (Lausberg 1967, S. 24) unterschieden, wovon man die *memoria* (im antiken Sinn) abziehen kann. (Da es sich hier nicht um das Reden handelt, muß man die *pronuntiatio* durch die Niederschrift ersetzen):

inventio: das Finden des Stoffes, auch das Erfinden des Problems, des Themas usw. In der Antike vor allem ein Problem der Erinnerung, kein Schöpfungsvorgang im heutigen Verständnis (vgl. Lausberg 1967, S. 24; allerdings Ueding 1985, S. 29: „*inventio*... eine im eigentlichen Sinne schöpferische Phase“);
dispositio: „die Gliederung der Gedanken in eine logische Folge, das Abwägen von Argumenten und das Nennen von Beweisgründen“ (Gläser 1988, S. 105);
elocutio: die Versprachlichung mit Hilfe der sprachlichen Zeichen und der rhetorischen Figuren;
memoria: das Einprägen für den mündlichen Vortrag;
pronuntiatio/actio: Ausführung; der öffentliche Vortrag.

Die Nähe zur rhetorischen Tradition wird von den Vertretern des prozeßorientierten Ansatzes nicht bestritten:

Zu den genuin rhetorischen Vorstellungen gehört einmal die Tatsache, daß der Prozeß des Produzierens von Texten in Bestandteile zerlegt wird, dann: daß die Bestandteile in eine zeitliche Abfolge gebracht, d. h. geordnet werden ... (Ludwig 1995, S. 169).

Prinzipiell kann jede Handlung zerfallen (und zerlegt werden). Die Bruchstellen, an denen der Zerfall von Routinehandlungen möglicherweise einsetzen kann, sind in den klassischen Handlungsmodellen, die fast immer Phasen- oder Faktorenmodelle sind, bezeichnet. Sie stellen – idealtypisch – ein maximal überdachtes und überwachtetes Verhalten dar, ein Verhalten, von dem Controller träumen, ein Verhalten, das das Gegenteil von Gewohnheits-, Routine- oder automatisiertem Verhalten ist.

Z. B. das Rubikonmodell der Handlungsphasen (nach Heckhausen) oder das Modell der Phasen und Ebenen des Schreibprozesses nach Ludwig. (Beide Modelle ziehe ich in der folgenden Darstellung zusammen.)

Das Rubikonmodell der Handlungsphasen (nach Heckhausen), die Phasen des Schreibprozesses nach Ludwig

<i>MOTIVATION</i>	<i>VOLITION</i>	<i>VOLITION</i>	<i>MOTIVATION</i>
<i>prädezisionale</i>	<i>präaktional</i>	<i>aktional</i>	<i>postaktional</i>
<i>(Wünschen) Wählen</i>	<i>Planen</i>	<i>Handeln</i>	<i>Bewerten</i>
<i>motivationale Basis</i>	<i>konzeptionelle Prozesse</i>	<i>inersprachliche + motorische Prozesse</i>	<i>redigierende Aktivitäten</i>
	<i>Rubikon</i>	<i>Intentions-</i>	<i>Intentions-</i>
	<i>Intentions-</i>	<i>initiiierung</i>	<i>desaktivierung</i>
	<i>bildung</i>		

Eine Komplexhandlung wie das Schreiben kann in vielfacher Hinsicht zerlegt werden, z. B. durch:

- Zerlegung der Einheit der Zeit, des Ortes, des Handlungsmediums (äußere Sprache, innere Sprache); Beispiel für letzteres – die zugeschaltete äußere Sprache bei Formulierungsschwierigkeiten:

Nicht umsonst haben wir bei Schwierigkeiten der Formulierung die Tendenz, die Sache einmal laut zu lesen. Wir wollen „einmal hören, wie das tönt“. Das ist nichts anderes als Wahrnehmung. Aus dem gleichen Grunde gibt es ganze Kulturen, die laut lesend lernen, zum Teil sogar in einer intonierten, singsangähnlichen Form. (Aebli 1980, S. 163);

- Ausgliederung von Prozeßteilen, die gesondert abgearbeitet werden: z. B. Ideen sammeln, nachdenken, 1. Version schreiben, 2. Version schreiben, Korrektur;
- Ausgliederung von Produktteilen, -aspekten, die gesondert abgearbeitet werden: Textstruktur z. B. als Gliederung, Teilthemen – z. B. weitere Argumente – ein Schluß, die Einleitung usw.;
- Ausdifferenzierung von Modalitäten des Handelns, z. B. grob Skizzieren¹ vs Formulieren; sorgfältig/aufmerksam/flüchtig/nur auf den Sinn hin durchlesen.

Nicht kongruent, wohl aber kompatibel mit den Phasenmodellen sind die Faktorenmodelle, z. B. das von Bonati (1990, S. 22).

Mit den Möglichkeiten der Zerlegung, deren Fülle hier nur angedeutet werden konnte, hat das kreative Schreiben wenig am Hut. Im Gegenteil: Zerlegung könnte Stillstand und/oder Frustration bedeuten. Zerlegung bedroht die Einheit und Geschlossenheit der Handlung.

3. *Gipf* Schwachstelle des kreativen Schreibens: die Forcierung des lateralen Denkens auf Kosten des (um-)strukturierenden Denkens

„Was du nicht erfliegen kannst, mußt du erhinken“ – diese Sentenz von Rückert heißt umgelegt auf die Schreibdidaktik: „Wenn du einen Text nicht in einem Angang erschreiben kannst, mußt du zerlegend vorgehen“. Während die Praktiker des kreativen Schreibens auf das Erfliegen setzen, schwören die Proponenten des prozeßorientierten auf die Zerlegung. Beide Ansätze sind keine Universallösungen. Die Zerlegung kann so weit getrieben werden, daß die Handlung zerfällt oder gar zum Stillstand kommt (Schreibhemmungen), und statt des Erfliegens kann es zu einem Taumel- und Schwirrflug kommen, bei dem die Schwierigkeiten (die der Zerleger einzeln abarbeitet) nicht überflogen, d. h. bewältigt, sondern zum Grund des Scheiterns werden.

Der Journalistin Carmen Butta, die vor den Materialien für eine Reportage (dem Stoff) sitzt, bleibt nur noch das – von ihr als qualvoll erlebte – Erhinken. Ihr Schreibprozeß ist längst zerfallen. Nach dem Schritt „Stoff/Material sammeln und verfügbar machen“ steht ihr der nächste, der für viele Schreiber schwierigste und für die Qualität ihres Textes entscheidendste bevor: Sie muß ihr Wissen textfähig und in einem sprachlich hergestellten Zusammenhang verfügbar machen. Sie hat Elemente (Teile) vor sich und bemüht sich, aus den Teilen ein Ganzes zu machen – „mühsam und immer wieder über überraschende Wege findet das Stück seinen Rhythmus, seine Ordnung, sein eigenes Leben“:

Genuß an einer Reportage empfinde ich beim ersten und letzten Akt, der Recherche und dem Feilen. Dazwischen liegt jedesmal ein Inferno aus vielen verrauchten Stunden vor dem leeren Bildschirm, nervösen Oliven- oder Dattelorgien, zig Gängen zum Kühlschrank, in die Badewanne oder zur Waschmaschine – eine Phase der Hochspannung, bis die Geschichte ihre Form und Diktion gefunden hat. ...Einmal zurück [von der Recherche], beginnt der Kampf mit der Ausbeute der Sammelwut, die Zähmung des Stoffs, das Filtern einer Geschichte aus dem Puzzle der Impressionen. Oft rücken Details in den Vordergrund, die vor Ort irrelevant erschienen. Manchmal entwickelt sich die Reportage aus einem ganz anderen Blickwinkel als ursprünglich geplant, weil in der Reflexion plötzlich Ereignisse oder Handlungen ein anderes Gewicht gewinnen. Mühsam und immer wieder über überraschende Wege findet das Stück seinen Rhythmus, seine Ordnung, sein eigenes Leben. ...Schreibtischarbeit ist Schularbeit. Um das Unkonventionelle, das Überraschende zu finden, muß ich eine Situation wieder und wieder im Geiste durchspielen. Und immer wieder lockt dabei die Versuchung, dieses mühselige Entkernen abzubrechen... (Butta 1997).

Alltagssprachlich ausgedrückt heißt das, was Butta da tut: sie probiert, sie sucht einen Zusammenhang/einen roten Faden, sie denkt nach. In der Fachsprache der Kreativitäts- und Intelligenzpsychologie würde man von Umstrukturierung und Elaboration sprechen:

Umstrukturierung; „Die Fähigkeit, Objekte oder deren Elemente in völlig neuer und ungewohnter Weise zu gebrauchen, ihre Funktion zu verändern, sie in neue Zusammenhänge zu stellen oder sie in einer neuen Gestalt anzuordnen.“ (Preiser 1986, S. 63);
Elaboration: „Die Fähigkeit, von einem Konzept zu einem konkreten Plan, der sich verwirklichen läßt, überzugehen, Ideen anzureichern und auszuschnücken, Ideen aufzugreifen und gründlich durchzudenken.“ (Preiser 1986, S. 64).

Umstrukturierungs- und Elaborationsleistungen hat ein Schreiber in bestimmten Situationen zu erbringen, z. B.

- wenn er Wissensbestände be- und verarbeiten muß, die schlecht strukturiert sind – wie im Fall Carmen Buttas, die Materialien vor sich hatte, die irgendetwas miteinander zu tun hatten (= kognitive Primitiv-Struktur). Herauszufinden, was sie miteinander verbindet, war die Textschwerarbeit;
- wenn Materialien auf ein Thema hin gesucht und geordnet werden müssen, das – weil noch nie behandelt – diffus, allgemein und undeutlich ist (so manches Thema schält sich erst beim Schreiben heraus: „Ich schreibe, um herauszufinden, worüber ich nachdenke“ Albee zit. n. Werder 1992, S. 9);
- wenn Wissen aus mehreren wohlstrukturierten Bereichen selektiert und verknüpft werden muß. Es, das Wissen, wird selektiert, das sagt sich so leicht – in Wirklichkeit aber muß es manchmal aus einer Wohlstrukturiertheit mühsam herausgebrochen und mit anderen ebenso mühsam gewonnenen Brocken in einer neuen, wohlstrukturierten Einheit zusammengeführt werden.

Schreiben heißt „mit Wissen umgehen“. Schreiben heißt entweder „Wissen wiedergeben“ oder „Wissen schaffen“ (vgl. Scardamalia/Bereiter 1987) – letzteres meint dasselbe wie Umstrukturierung und Elaboration. Im Hinblick auf diesen Punkt, den Umgang mit dem Wissen, unterscheiden sich Yin und Yang wie Tag und Nacht. Beim kreativen Schreiben wird Wissen portionenweise und vorhandenen Vorstrukturierungen folgend aus den Wissensnetzen entnommen, Portion für Portion nach dem Prinzip der (fast) freien Assoziation vorwärtsstrebend, wie im Gespräch, wo die „thematische Steuerung... nicht linear, sondern sprunghaft“ ist (Löffler 1994, S. 93 im Anschluß an Schank/Switalla).

Wer einfach drauflos schreibt, kann immer nur kleine Portionen des Wissens abrufen, und zwar von dem zuletzt geschriebenen Satz (der zuletzt servierten Portion) aus. Das ist laterales Denken (und Schreiben), linear-vorwärtsstrebend, nicht iterativ und nicht rekursiv, d. h.: „nicht wiederholend und wieder aufnehmend“. Gesucht werden anschlussfähige Fortsetzungen – wobei *vor allem* das zuletzt Geschriebene zum Stimulus für die Suche wird. Ganz anders ist es beim umstrukturierenden Denken. Da steuert nicht ein Element die Suche nach einer einzigen anschlussfähigen Einheit, sondern alle in Frage kommenden Elemente müssen kopräsent gehalten werden, damit eine sie überdachende Struktur gefunden werden kann.

Vom kreativen Schreiben gilt das, was vom Zug und vom Fluß der Zeit gilt:

Der Zug der Zeit ist ein Zug, der seine Schienen vor sich herrollt. Der Fluß der Zeit ist ein Fluß, der seine Ufer mitführt. (Musil 1974, S. 445).

Das Wissen schaffende Schreiben ist auch ein Zug, der seine Schienen vor sich herrollt und ein Fluß, der seine Ufer mit sich führt (ein Fluß, der manchmal sogar über seine Ufer tritt und zu Überschwemmungen führt). Aufgrund des schnellen Schreibens – von einer Einheit zur nächsten übergehend – entfällt beim kreativen Schreiben die Möglichkeit, daß es überhaupt zum strukturierenden Denken kommt. Denn dessen Voraussetzung ist die Kopräsenz, das gleichzeitige (nicht sukzessiv sich ablösende) Gegebensein. Kopräsenz kann – zugegeben – gewaltige Verwirrung stiften, sie kann Schreibstörungen und -hemmungen auslösen, wenn sie zum Zustand des *embarras de richesse* (Verwirrung durch Überfülle) führt:

...Schreibblockaden können auch damit zu tun haben, dass ein Überfluss an Einfällen da ist. Die Gedanken, die uns zu einem Thema zur Verfügung stehen, sind normalerweise nicht in der Weise geordnet und gewichtet, dass sofort eine sinnvolle lineare Abwicklung erkennbar wäre. (Portmann 1996, S. 166).

Das prozeßorientierte Schreiben dagegen verweilt, ist iterativ und rekursiv (Ludwig 1983; S. 47f.). Während das Wissen wiedergebende Schreiben den aus der Erfahrung gewonnenen oder durch Zufall gefundenen Strukturen *folgt, findet/erzeugt* das Wissen schaffende Schreiben solche Strukturen.

Eine der *raisons d'être* des zerlegenden Schreibens ist die nicht gegebene gute, d. h. zumindest: akzeptable, Struktur. Ihr Fehlen ist ein natürlicher Anlaß für die Zerlegung². Zum zerlegenden Schreiben kommt es dann und dort, wo keine ausreichend guten Vorstrukturierungen vorhanden sind, wo es nur eine „primitive“, additive Struktur gibt (wie bei Butta), aus der qua Schreiberanstrengung ein geschlossenes Ganzes gemacht werden muß – indem denkend ein neuer Zusammenhang gefunden wird. Das ist kognitive Schwerarbeit, das ist Denken *par excellence*. Dafür gibt es auch andere Namen als Elaboration und Umstrukturierung – und zwar gar nicht wenige:

Gestaltbildung, Abduktion, „extrapolierendes Denken“ (Bartlett) – ein Denken, „das von gegebenen Bedingungen zu einer neuen Struktur führt“ (Oerter 1971, S. 157. Die gegebenen Bedingungen sind die Wissens-elemente. Die neue Struktur ist der Text.); „Evidence in disguise: Hier sind alle nötigen Informationseinheiten gegeben, aber sie müssen meist unter einem neuen oder ungewöhnlichen Aspekt umgeordnet werden.“ (Oerter 1971, S. 154).

Wissen wiedergebend schreiben heißt vor allem auch: „Vorstrukturierungen so reproduzieren, wie sie dem Schreibenden (schon) gegeben sind“. Das kreative Schreiben begnügt sich mit den Vorstrukturierungen, es reproduziert sie. Daß dabei oft

Vorstrukturierungen entdeckt werden, die dem Ich nicht bewußt waren, macht – neben der Entbindung vom Kompositonszwang – einen Großteil der Attraktivität des kreativen Schreibens aus. Wissen schaffend schreiben dagegen heißt: „Vorstrukturierungen so lange bearbeiten, bis daraus etwas Neues entsteht“.

Der „vice de construction“ (Breton 1924/1972, S. 34), der Konstruktionsmangel oder die Unbekümmertheit um die Konstruktion, den/die die Surrealisten in ihrem Programm hatten, ist auch eine Folge der Heiligsprechung der Subjektivität. Was dem Subjekt als Zusammenhang genügt – und sei er noch so primitiv, d. h. bloß assoziativ – muß auch für den Text genug sein. Erst der Verzicht auf die kompositorische Schwerarbeit macht die Schnelligkeit der Produktion, d. h. das Spontanschreiben, möglich.

Das Spontanschreiben geht so lange gut, als keine Umstrukturierungen von Wissens-elementen notwendig sind. Vor allem auch: so lange das Subjekt erfahrungsbasiert schreiben darf. Ist dies nicht der Fall, kommt es zu kleineren oder größeren Textkatastrophen – selbst bei Schreibern mit Formulierungstalent:

Chaos als Stilprinzip. Wer konnte nicht jenen nicht mehr ganz jungen Schwadronneur, der zu später Stunde in einem Vorstadtbeisel seine Weltanschauung zum besten gibt, in freier Assoziation vom Hundertsten ins Tausendste kommt und mühelos die chinesische Frage mit dem Streit im Nachbarhaus, Hegel mit dem Verkehrschaos und Churchills Kriegskunst mit dem räuberischen Finanzminister verbindet. Von einfachen Menschen als Durchblick bewundert, wird diese Art der Rede in wissenschaftlicher Terminologie als Konfabulieren bezeichnet. Genau das ist aber offensichtlich das Stilprinzip des neuen Haider-Buches. Kein Gedanke wird durch- oder fertig gedacht. Programmatisch-Dürres wechselt abrupt mit Lyrik (Kostprobe: „Leere Kirchen, leere Köpfe, leere Kassen und leere Seelen. Wieviel Leere verträgt das Land?“). Und saloppe Agitation wie „Der einfache Österreicher ohne Beziehung zahlt drauf!“ steht unvermittelt neben gespreiztem Soziologen-Quatsch wie etwa: „In der kognitiven Wissensgesellschaft (sic!) ist Produktivitätsfortschritt noch mit Beschäftigungsgewinn zu verbinden.“ (Hoffmann-Ostenhof in profil 44/1997, S. 30).

Solche Textkatastrophen ereignen sich auch in der Schule – und zwar immer dann und dort, wo und wenn Strukturierungen erwartet werden:

Vielen Klausuren fehlt es an *gedanklicher Durchsichtigkeit und überzeugender Gewichtung* der Aussagen; reihend-sammelnde Darstellungen verraten Grenzen der Sachbewältigung, aber nicht nur das. Wie soll der Schüler logisch durchsichtig strukturieren, d. h. Gedanken schlüssig verknüpfen und das Wichtige durch entsprechende Formulierungen akzentuieren können, wenn er dies unter den Ansprüchen des Oberstufenunterrichts schreibend nie oder nicht ausreichend trainiert hat? ...Die wünschenswerte *Geschlossenheit* einer Klausur wird häufig selbst dann nicht erreicht, wenn die Aufgabenstellung durchaus ein Ganzes im Blick hat und weder zur isolierten Abhandlung von Teilfragen noch zum hemmungslosen Ausschütten aller Kenntnisse, Beobachtungen und Einfälle verführt. Wie aber soll der Schüler in einer dreistündigen Klausur (auch eine angemessen begrenzte Aufgabenstellung vorausgesetzt) sein Wissen und seine Überlegungen zu ei-

nem einigermaßen geschlossenen Ganzen verarbeiten können, wenn es [recte: er] sich an den Schwierigkeiten der Reduktion und Konzentration auf das Wesentliche sowie einer überzeugenden Verbindung der Hauptaspekte vorher nicht hinreichend erprobt hat? (Altenberg 1986, 41f.).

Oder anders gefragt: Wie soll der Schüler Wissen schaffend schreiben, wenn er immer nur Wissen wiedergebend geschrieben hat? Die Grundlage für Textkatastrophen wird geschaffen, wenn so getan wird, als sei das Spontanschreiben nicht die halbe, sondern die ganze Miete, nicht nur die *eine* Ressource des Schreibens, sondern *die* Ressource schlechthin. Solche Katastrophen sind nicht schlimm, wenn es sich um einmalige Unfälle handelt. Schlimm wird es erst, wenn die Grundlagen erodieren, wenn die Schüler das Bewußtsein und das Rüstzeug gar nicht mehr haben, um auch anders schreiben zu können als kreativ, wenn die Schüler auf dem Entwicklungsweg von der Reihung zur Gestaltung bei der Reihung stehenbleiben. Dann kommt es zu vernichtenden Diagnosen:

- daß „die Verknüpfungsfähigkeit fehlt“ (Arbeitsgruppe „Training Deutsch“ 1993a, S. 432);
- daß die Grundlagen für einen „ordentlichen“ Text gar nicht mehr vorhanden sind:
Bei inhaltlich und sprachlich komplexeren Gestaltungsvorhaben reichen Ausdrucks- und Satzpotential nicht zu einer angemessenen Darstellung aus...
Schwierigkeiten stellen sich schon bei anspruchsvolleren Darstellungsaufgaben ein, die eine Kontextgestaltung von 2–3 parataktisch gegliederten Satzgefügen verlangen. (Augst/Jolles 1986, S. 4f.);
- daß in der Sekundarstufe II Fertigkeiten fehlen, die in Stufe I hätten gelernt werden müssen:
Wie formuliere ich prägnant eine Fragestellung? Wie entfalte ich einen Gedankengang? (Arbeitsgruppe „Training Deutsch“ 1993, S. 428).

Das kreative Schreiben setzt ganz auf die stimulierende Wirkung des Spontanschreibens und vernachlässigt *die* Komponente des Schriftlichen, die darin besteht, daß das Schreiben – im allgemeinen, d. h. wenn nicht kreativ geschrieben wird – „more deliberately organized and planned than speech“ ist (Scheerer 1992, S. 11 im Anschluß an Biber). Alles, was auf more deliberation and plannig hinausliefere, wird vermieden – das ist es, was ich mit halbmündlicher Schriftlichkeit meine:

Zu den Charakteristika des kreativen Schreibens gehört auch, daß man nicht nach vorgefertigtem Plan schreibt, sondern sich in gewisser Weise von der Sprache forttragen läßt. Im Schreibprozeß bilden sich die Vorstellungen weiter, es ergeben sich neue Perspektiven, und manchmal ist man selbst überrascht, wo man am Ende anlangt. (Spinner 1993, S. 22);
Sogar auf das Thema wird oft verzichtet – es werden normalerweise nicht „Themen“ gestellt (Fritzsche 1994, S. 160).

Wissen schaffendes Schreiben ist Strukturierungsarbeit, ist Aufruf und Ordnung von Wissens-elementen im Hinblick auf einen Zusammenhang, der nicht im Langzeitgedächtnis reproduktionsfertig vorliegt, sondern der in der Aktualgenese geschaffen werden muß. Wissen wiedergebendes Schreiben dagegen verläuft „with no evidence of conscious goal-directed planning“ (Scardamalia/Bereiter 1982, S. 166). Es kommt zur Produktion von Ad-hoc-Gestalten statt zur reflektierten Gestaltung, bestenfalls zur Produktion unter der Leitung fertiger Gestalten (wie z. B. dem Narrationsschema). Kein Wunder, daß diese Form des Schreibens vor allem nutzbar ist für die Wiedergabe des gut inkubierten, biographischen Wissens.

Für die Bearbeitung von nicht biographischem Wissen ist dieses Verfahren als einzig-leitendes oft nicht zu empfehlen. Sachtexte, die nur nach diesem Verfahren geschrieben sind, sind oft inkohärent, Erinnerungsbrocken und -fetzen in loser Juxtaposition wiedergebend. Was gelesen und gedacht wurde, wird zusammen- und aufgerafft, wird nebeneinander gestellt, aber nicht bearbeitet und in einer neu geschaffenen Gestalt (= Komposition) aufgehoben. Die Integration in eine Gesamtstruktur wird nicht geleistet. Was herauskommt, ist ein additives Nebeneinander.

4. Eine zweite Schwachstelle des kreativen Schreibens: kein Insistieren auf Sekundärtugenden

Die Didaktik, die der Zerlegung verpflichtet ist, setzt massiv (meiner Ansicht nach: zu massiv) auf ein stark ausdifferenziertes Personenkonzept und auf die Karte der Selbststeuerung:

Baurmann regt an, „teufähigkeiten wie die folgenden bei der beurteilung zu berücksichtigen ...:

- die fähigkeit, *ideen und einfälle* für einen text zu *entwickeln* (-> inhalt);
- die fähigkeit, diese ideen und einfälle *schriftlich umzusetzen* (-> sprache);
- die fähigkeit, dabei die *bedingungen der schriftlichkeit* zu beachten wie konventionen, regeln, muster für die vertextung (-> sprache, aufbau);
- die fähigkeit, die konkrete *schreibsituation* und die *adressaten* zu berücksichtigen (-> inhalt, sprache);
- die fähigkeit, geschriebenes *selbst zu beurteilen* und ggf. *zu überarbeiten* (-> inhalt aufbau, sprache).“ (Baurmann 1987, S. 24).

Das ist der Blick des Controllers auf die Betriebsanlagen und die Betriebsorganisation.

Dieses Vorgehen bietet ausserdem die Möglichkeit, mangelhafte Abläufe gezielt an ihren Schwachstellen anzugehen und zu verbessern. (Bonati 1990, S. 61).

Zerlegtes ist leichter didaktisierbar, und der Lernerfolg ist leichter beurteilbar. Deshalb ist der zerlegende Ansatz bei vielen Lehrern beliebt.

... schlagen wir vor, solche „Handlungsleiter“ offen zu formulieren, damit tatsächlich eine Kontrolle über das jeweilige Textverfassen möglich wird und die Kriterien im Unterricht diskutiert werden können. Dies entspricht der lernpsychologischen Banalität, dass ein bewusstes Lernen einem eher mechanischen überlegen ist, sobald Lernziel und -gegenstand komplex sind. (Bonati 1990, S. 22).

Beispiel für den Einsatz von metakognitivem Wissen zwecks Steuerung des eigenen Schreibens:

Hinweise zur Lösung von Argumentationsaufgaben:

1. Verschaffen Sie sich vor Beginn jeder Argumentation Klarheit über ihre Zielstellung!
2. Berücksichtigen Sie die Bedingungen, unter denen die Argumentationsaufgabe gelöst werden soll!
3. Eignen Sie sich ausreichendes Sachwissen an, damit Sie überzeugende Argumente anführen können!
4. Überlegen Sie, wie Sie Ihre Argumentation aufbauen wollen!
 - Welchen Einstieg in die Argumentation wählen Sie? („Aufhänger“, z. B. ein Erlebnis, bestimmte Fakten, Probleme; eine mehr hinführende Darstellung)
 - Für welche Beweisführung entscheiden Sie sich? Wie ordnen Sie die Argumente an?
 - Wie schließen sie Ihre Argumentation ab? (Zusammenfassung, Verallgemeinerung, Schlußfolgerung)
5. Tragen Sie Ihre Argumente sprachlich überzeugend und anschaulich vor [zu allgemeine Forderung, gilt für alles Geschriebene, unspezifisch]! Berücksichtigen Sie, daß auch Anschauungsmaterial die Argumentation wirkungsvoll unterstützen kann! Sprechen Sie nicht nur den Verstand, sondern auch das Gefühl Ihrer Hörer oder Leser an! (Muttersprache 11/12 zit. n. Ehlers 1995, S. 303).

Die Praktiker und Theoretiker des kreativen Schreibens setzen massiv (meiner Ansicht nach: zu massiv) auf ein vollkommen holistisches Personenkonzept und auf die Karte der ungesteuerten Entwicklung.

In den Bereich „Entwicklung eines Personen-Selbstkonzepts“ fällt auch die Entwicklung von Gütestandards. Sie werden aus einem komplizierten Wechselspiel zwischen individuellen und sozialen Gegebenheiten gewonnen, nicht durch bloße Heiligsprechung des Authentischen, wie es beim kreativen Schreiben manchmal zu beobachten ist. In der lebenslangen Gleichgewichtsübung zwischen individuellen und sozial geltenden Standards setzt das kreative Schreiben dezidiert auf Individualität und Subjektivität sowie auf die Lockerung sozial geltender Normen, wo immer es geht. Auch das ist nur die halbe Miete.

Was das Wesen der Kreativität ausmacht und welche Eigenschaften für eine kreative Persönlichkeit konstitutiv sind, das weiß die Psychologie der Kreativität und der Intelligenz seit einiger Zeit (vgl. etwa Metzger 1982, Preiser 1986, Heckhausen 1988). Die Bewegung des kreativen Schreibens will davon nichts wissen. Denn so manche Empfehlung, die von der Psychologie gegeben wird, verhält sich diametral zur Praxis des kreativen Schreibens; z. B. die Empfehlung Heckhausens:

Streichele Dein Problem von Zeit zu Zeit; laß es groß, schön und wichtig werden, damit Dir an seiner Lösung, solange sie sich auch hinausziehen mag, viel gelegen ist. (Heckhausen 1988, S. 27).

„Solange sie sich auch hinausziehen mag“ – eine solche Empfehlung zielt auf eine Tugend, die für kreative Menschen laut Metzger (1982) und vielen anderen konstitutiv ist, eine Tugend, die die Spontanschreiber aber nicht kultivieren – auf die Geduld:

Die *Geduld* als Fähigkeit, nach genügender Anstrengung ruhig abzuwarten, bis die Lösung sich einstellt ... verbunden mit der Bereitschaft, Unbefriedigendes zu verwerfen und zu löschen, auch wenn es viel Mühe gemacht hat, und immer wieder neu anzufangen. (Metzger 1982, S. 333ff.).

Solche Eigenschaften hat man jahrzehntelang als Sekundärtugenden madig gemacht. Da will kein moderner Schreiblehrer sich outen und sagen, daß es vielleicht doch auch auf sie ankommen könnte – wenn man die ganze Kreativität haben will.

Aber auf den attraktiven Begriff *Kreativität* will deshalb auch niemand verzichten. Lieber suggeriert man, daß Kreativität beim kreativen Schreiben auch um den halben Preis zu haben ist – auch wenn der Begriff *Kreativität* dabei stark abgemagert daherkommt:

Unter Kreativität wird nun in erster Linie Selbsta Ausdruck, Entäußerung der verborgenen inneren Welt, Entwurf einer neuen, subjektbestimmten Wirklichkeit verstanden. (Spinner 1993, S. 17).

In Amerika sieht der fachwissenschaftliche Begriff der Kreativität neben dem bildungssprachlichen, der in den Schreibkursen gebraucht wird, schon seit einiger Zeit alt aus:

... wird Kreativität oft gleichgesetzt mit Selbstverwirklichung und voller Entfaltung der persönlichen Kapazitäten (Torrance, 1962), mithin als Ziel der persönlichen Entwicklung und individuellen Erziehung. (Hany 1993, S. 189).

„Und was die Kreativität betrifft, ja, das ist auch so ein flinkes Wort“ – hat Max Frisch einmal gesagt (Frisch in Raddatz 1982, S. 55). Viel mehr gibt's dazu nicht zu sagen. Was unter dem Fahnenwort *Kreativität* so alles mitläuft, ist bestenfalls noch eine halbierte (fachwissenschaftliche) Kreativität.

5. Versöhnung oder fauler Kompromiß?

Meister Anton liegt und lag mit seinem Seufzer nicht ganz falsch. Was da unter dem semantisch gelifteten Fahnenwort auf Eroberungszug ist, das kreative Schreiben, ist

nicht so neu und nicht so originell, wie allenthalben suggeriert wird. Yin und Yang sind Prinzipien und Möglichkeiten, die immer und in jeder Person im Widerstreit liegen. Allerdings gibt es auch Vereinseitigungen. Die gibt es aber auch bei den professionellen Schreibern. Da gibt es analog zum action painting den Aktions-schreiber, Nizon z. B., der zerlegt gar nicht, und es gibt den Kopfarbeiter und Extrem-Zerleger Johnson. Es gibt den Spontanschreiber und Kaum-Zerleger Simenon und den Puzzle-Schreiber Wittgenstein, der sein Produkt zerlegend erarbeiten wollte – so stark zerlegend, daß er nur noch Kürzesttexte schrieb.

Zwei Stimmen, hör' ich, ach, in meiner Brust. Die eine flüstert mit Ossip Mandelstam: „Sudeln ist besser als schreiben.“ (Mandelstam 1989, S. 217); die andere sagt mir mit Rückert: „Was man nicht erfliegen kann, muß man erhinken.“ Als Unterrichtender hat man wohl beiden Stimmen zu folgen. Beide Ansätze, der prozeßorientierte und der des kreativen Schreibens, sind im Unterricht zu praktizieren. Wer da Zitadellen verteidigt und sich hinter einseitigen Konstrukten verschanzt, gefährdet die Schriftkultur mehr, als die, die den Spagat versuchen und beide Geschenke der Evolution dankbar annehmen und pflegen: die Möglichkeit, in einem Angang und aus einem Wurf heraus ein Produkt zu schaffen, und die Möglichkeit, über Teilstrecken und auch Umwege, manchmal sogar auch über Sackgassen, erhinkend zu einem Werk zu gelangen, das man so nie hätte erfliegen können.

Anmerkungen:

- 1) Beispiel: „Ich nehme inzwischen mehr rohe Rede in Kauf, um etwas zu entwickeln, auch wenn daraus kein Text entsteht.“ (Habermas 1985, S. 207);
- 2) Ein weiterer natürlicher Anlaß für die Zerlegung: das Fehlen der textuellen Vollkommenheit, auf den sich der Schritt der Korrektur bezieht.

Literatur

- Aebli, Hans (1980): Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta
- Altenberg, Reinhard (1986): Das Protokollschreiben als Teil der Schreiberziehung in der gymnasialen Oberstufe. In: Der Deutschunterricht H. 6, S. 40–48
- Arbeitsgruppe „Training Deutsch“ (1993): Zu diesem Heft (Vorwort). In: Diskussion Deutsch H. 133, S. 127
- Arbeitsgruppe „Training Deutsch“ (1993a): Schreibdefizite in der Sekundarstufe II. Interview mit einem Lehrer, einer Lehrerin und einem Schüler, geführt von Mitgliedern einer Arbeitsgruppe „Training Deutsch“ am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: Diskussion-Deutsch 134 (1993), S. 429–436
- Augst, Gerhard/Jolles, Evelyn (1986): Überlegungen zu einem Schreibcurriculum in der Sekundarstufe II – statt einer Einleitung. In: Der Deutschunterricht H. 6, S. 3–11
- Baurmann, Jürgen (1987): Schreiben: Aufsätze beurteilen. In: Praxis Deutsch H. 84, S. 18–24
- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987): The Psychology of Written Composition. Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates (= The Psychology of Education and Instruction)
- Bonati, Peter (1990): Schreiben und Handeln: ein Lehr- und Lernbuch für den Aufsatzunterricht und das Selbststudium. Unter Mitarb. von Klaus Bütikofer u. Erika Werlen. Aarau usw.: Sauerländer

- Breton, André (1924/1972): Manifeste du surréalisme. In: Breton, André: Manifestes du surréalisme. Paris: Gallimard (= idées/gallimard 23)
- Bühler, Karl (1934/197.8): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Frankfurt/M. usw.: Ullstein (= Ullstein Buch 3392)
- Butta, Carmen (1997): Qualität kommt von Qual. In: Beilage zu GEO. Das neue Bild der Erde. Das Reportage-Magazin. Monatszeitschrift. Hamburg. Heft 12
- Ehlers, Holger (1995): Argumentieren in Theorie und Praxis. Einige Schlußfolgerungen aus der Aufsatzstudie. In: Deutschunterricht Berlin 48, H. 6, S. 301–307
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 2: Schreiben. Stuttgart: Klett (= Deutsch im Gespräch)
- Gläser, Rosemarie (1988): Textproduktion als Stufenprogramm. In: Grundlagen der Textsynthese. Orientierungshilfen und Optimierungsmöglichkeiten bei der Produktion von Texten. (= 3. Textwiss. Kolloquium... 1987 in Greifswald) (= Greifswalder germanistische Forschungen 9), S. 102–116
- Habermas, Jürgen (1985): Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= edition suhrkamp, Neue Folge 1321)
- Hany, Ernst A. (1993): Kreativitätstraining: Positionen, Probleme, Perspektiven. In: Klauer, Karl Josef (Hrsg.): Kognitives Training. Göttingen usw.: Hogrefe, S. 189–215
- Heckhausen, Heinz (1980): Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin usw.: Springer
- Heckhausen, Heinz (1988): Kreativität – ein verbrauchter Begriff? In: Gumbrecht, Hans-Ulrich (Hrsg.): Kreativität – Ein verbrauchter Begriff? München: Wilhelm Fink (= Materialität der Zeichen, Reihe B)
- Heckhausen, Heinz/Gollwitzer, Peter M./Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1987): Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin usw.: Springer
- Lausberg, Heinrich (1967): Elemente der literarischen Rhetorik. Eine Einführung für Studierende der klassischen, romanischen, englischen und deutschen Philologie. München: Hueber
- Löffler, Heinrich (1994): Germanistische Soziolinguistik. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik 28)
- Ludwig, Otto (1983): Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried (Hrsg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Schwann (= Sprache der Gegenwart 59), S. 37–73
- Ludwig, Otto (1995): Was heißt Schreiben? Eine vorläufige Antwort. In: Ewald, Petra/Sommerfeldt, Karl-Ernst (Hrsg.): Beiträge zur Schriftlinguistik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. phil. habil. Dieter Nerius. Frankfurt/M.: Lang. (= Sprache – System und Tätigkeit 15), S. 167–173
- Mandelstam, Ossip (1989): Das Rauschen der Zeit. Gesammelte „autobiographische“ Prosa der 20er Jahre. Aus dem Russischen übertragen und herausgegeben von Ralph Dutli. Frankfurt/M.: Fischer (= Fischer Tb 9183)
- Metzger, Wolfgang (1982): Gestalttheoretische Ansätze zur Frage der Kreativität. In: Condrau, Gion (Hrsg.): Psychologie der Kultur, Bd. 2: Imagination. Kunst und Kreativität. Weinheim, Basel: Beltz (= Kindlers „Psychologie des 20. Jahrhunderts“), S. 331–338
- Musil, Robert (1974): Der Mann ohne Eigenschaften. Hrsg. von Adolf Frisé. Hamburg: Rowohlt.
- Oerter, Rolf (1971): Psychologie des Denkens. Donauwörth: Ludwig Auer
- Pommerin, Gabriele u.a. (1996): Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1–10. Weinheim, Basel: Beltz
- Portmann, Paul R. (1996): Arbeit am Text. In: Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Ernst Klett, S. 158–171
- Preiser, Siegfried (1986): Kreativitätsforschung. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft (= Erträge der Forschung 61)

- profil: Wochenmagazin. Wien
- Raddatz, Fritz J. (1982): ZEIT-Gespräche 2. Dialoge mit Wolf Biermann, Efim Etkind, Max Frisch usw. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch 770)
- Scardamalia, Marlene/Bereiter, Carl (1982): Assimilative Processes in Composition Planning. In: Educational Psychologist 17, S. 165–171
- Scardamalia, Marlene/Bereiter, Carl (1987): Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: Rosenberg, Sheldon (Hrsg.): Advances in applied psycholinguistics. Vol. 2: Reading, writing, and language learning. Cambridge usw.: Cambridge University Press, S. 142–175
- Scheerer, Eckart (1992): Orality, literacy, and cognitive modeling. Manuskript. Bielefeld
- Spinner, Kaspar H. (1993): Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch. H. 119, S. 17–23
- Ueding, Gert (1985): Rhetorik des Schreibens. Eine Einführung. Königstein/Ts.: Athenäum (= Athenäum Taschenbücher 2181)
- Werder, Lutz von (1992): Kreatives Schreiben von Diplom- und Doktorarbeiten. Berlin, Milow: Schibri-Verlag
- Werder, Lutz von (1993): Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens. Ein Übungsbuch für die Praxis. Berlin, Milow: Schibri-Verlag
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1977): Denken und Sprechen, Frankfurt/M.: Fischer (= Bücher des Wissens 6350)

✉ *Hanspeter Ortner, Institut für Germanistik, Universität Innsbruck, Innrain 52, A-6020 Innsbruck, Hanspeter.Ortner@uibk.ac.at*

THEMA

Erfahrungen und Methoden

Wolfgang Maxlmoser

In die Tiefe schreiben oder Kreatives Schreiben und neue Medien

In diesem Beitrag finden Sie ein „wilde“ Mischung aus herkömmlichen und zukunftssträchtigen Formen des Schreibens. Es geht vor allem um lineares Schreiben und nichtlineares Schreiben, um die Umsetzung neuer Möglichkeiten der Textverarbeitung im Deutschunterricht. Ausgangspunkt sind die *adventure books* der achtziger Jahre, die Geschichte endet im Internet-Cafe.

1. Wähle deinen Weg

Adventure books geben dem Leser/der Leserin die Möglichkeit, innerhalb eines feststehenden Angebotes an Handlungssträngen das Fortschreiten der Handlung selbst zu steuern. Wesentlich ist: Der Leser schlüpft in die Rolle des Helden und handelt wie dieser.

Bau der adventure books

Nach einem relativ kurzen Text stehen in der Regel zwei bis drei Entscheidungsmöglichkeiten offen. Zur Steuerung werden stereotype Aufforderungen verwendet:

Seite 3¹

Du rennst zur Tür und in den Garten hinaus. Niemand ist zu sehen. Nur der helle Schein der Schlossbeleuchtung dringt durch das Geäst der uralten Linden.

Zögernd nährst du dich dem Schloss. Da spürst du eine eiskalte Hand auf deinem Rücken. Ist es dein Onkel?

Wenn du dich umdrehen möchtest, dann lies weiter auf Seite 4.

Wenn du weglaufen möchtest, dann lies auf Seite 6 weiter.

Seite 6

Du wagst nicht, dich umzudrehen und läufst unbeirrt weiter. Das Rauschen der Bäume klingt unheimlich. Plötzlich glaubst du eine Stimme zu hören, die dir zuflüstert: „Komm um Mitternacht ins Schloss. Da reitet der Rächer auf seinem Ross.“

Erschrocken bleibst du stehen und lauschst angestrengt in die Dunkelheit. Ja, da ist die Stimme wieder. Du hörst es ganz deutlich: „Um Mitternacht im Schloss...“

Wenn du um Mitternacht ins Schloss gehen möchtest, so lies auf Seite 7 weiter.

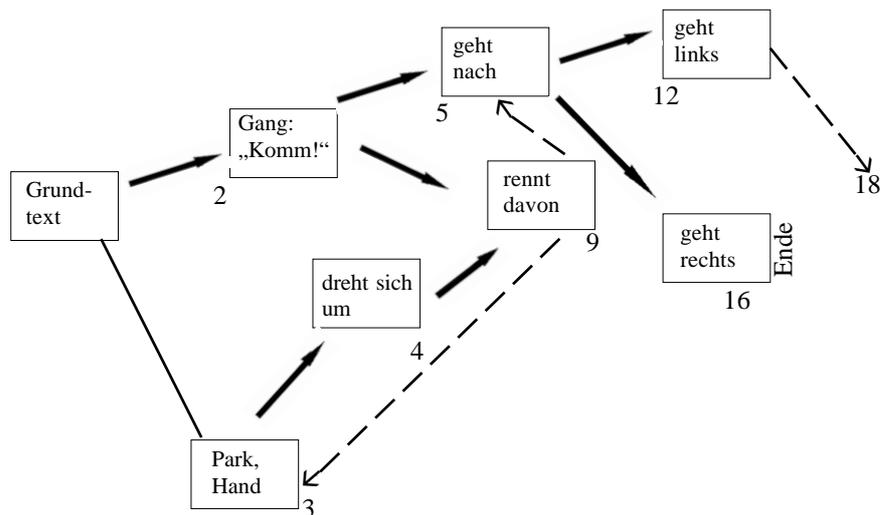
Wenn du lieber ins Gärtnerhaus zurück willst, so lies auf Seite 8 weiter.

Oft endet der eingeschlagene Weg in unwegsamem Gelände und der Leser/die Leserin muss sich einen anderen Weg suchen. Manchmal gerät der Leser in eine Falle oder erleidet sogar den Tod.

2. Gedankenflüsse

Adventure books lesen ist eine Sache, derartige Bücher selbst schreiben ist eine andere. Als Beispiel für ein von Kindern geschriebenes Buch möchte ich »Ferien auf Schloss Webenfels« vorstellen.

Die Konzeption des Werkes verlangt bei aller kreativen Grundhaltung nach Ordnung. Als das Buch in gemeinschaftlicher Arbeit von zwei zweiten Klassen (Hauptschule) geschrieben wurde, wählten wir das Flussdiagramm als Werkzeug zur Sichtbarmachung der Handlungsstränge.



ide 4/98 • 54

3. Kreativität und Ordnung

Heute würde man neben dem Flussdiagramm auch andere Methoden des kreativen Notierens verwenden z. B. Mind Mapping (siehe Literaturliste), Kärtchen in unterschiedlichen Farben bzw. Karteikastensysteme als Computerprogramme. Mit Hilfe dieser Methode lassen sich Gedanken strukturieren.

4. In die Tiefe schreiben

Heute würde ich das Buch mit meinen Schülern und Schülerinnen als Hyperbook gestalten. Es wäre über eine Textverarbeitung von einer Diskette abrufbar.² Durch die Wahl des elektronischen Mediums würden die stereotypen Hinweise wegfallen, und auch das anschließende Blättern im Buch. Mit einem Mausklick wäre man im neuen Text. Der Rückweg wäre natürlich genauso einfach.

Und: Die Leser/innen könnten selbst an die bestehenden Texte „andocken“, ihre Texte in die bestehenden hineinschreiben, neue Stränge hinzubauen, ins Internet verzweigen usw.

Wie werden Hypertexte geschrieben (gebaut, erstellt, konstruiert)?

Sie gehen von einem Grundtext aus, wählen ein Wort (eine Wortgruppe) als Verzweigungspunkt (Link) und verknüpfen diesen mit einer beliebigen Datei (Text, Bild, Ton...) bzw. mit dem Dateinamen.

Auf einer Seite können beliebig viele Links gesetzt werden. In unserem Hyper-Adventure-Book werden die Steuerungsanordnungen am Ende des Textes – allerdings sprachlich leicht verändert – als Links verwendet.

Seite 3³

Du rennst zur Tür und in den Garten hinaus. Niemand ist zu sehen. Nur der helle Schein der Schlossbeleuchtung dringt durch das Geäst der uralten Linden. Zögernd näherst du dich dem Schloss. Da spürst du eine eiskalte Hand auf deinem Rücken. Ist es dein Onkel?

Du drehst dich um.

Du läufst davon.

⇐ Zurück zu Grundtext

Ein zusätzlicher Link (oder Button = Druckknopf) verweist von jeder beliebigen Seite des Textgebäudes auf den Grundtext. Dies ist der Fluchtweg, wenn man sich völlig verlaufen hat.

Somit ist der Weg in ein nichtlinear gestaltetes Textgebäude offen. Die Entscheidungen des Lesers/der Leserin erfolgt blitzschnell, und damit der Sprung in den nächsten Text. Und: Hypertexte sind nie fertig. Sie können ständig erweitert werden. Deshalb wächst ein Hyperbook mit der Klasse mit, wenn man die nötige Geduld und Konsequenz zeigt, die trotz aller Kreativität für ein derartiges Werk notwendig sind.

Wenn über einen längeren Zeitraum an einem Hypertext gearbeitet werden soll, müssen Aufzeichnungen über die Struktur angelegt werden, da ansonsten der Text aus allen Nähten platzt (Siehe 2. „Gedankenflüsse“).

Schreib mit!

Hypertexte haben mehr zu bieten, als dass die Leser/innen bequem von Text zu Text springen können.

- Problemlos können weitere Texte eingefügt werden, die man über zusätzliche Links erreicht und die den Leser in Bereiche führen, die mit dem Grundtext vielleicht gar nichts mehr zu tun haben.
- Problemlos können Bilder und Grafiken eingescannt und als Dateien mit den Texten verknüpft werden.
- Mit einigem Geschick und der nötigen Ausrüstung ist dies auch mit Tondokumenten möglich.

Hypertexte sind Aufforderungen zum interaktiven Lesen und Schreiben.

Hypertexte sind assoziative Denkgelände, die das ganze Universum des Wissens, Denkens und Fühlens einer Klasse mit einbeziehen.

5. Die Leser als Autoren

Die Leser geben dem Text während ihrer Lesereise eine Ordnung. Eine Ordnung freilich, die völlig individuell und für den Augenblick gedacht ist. Eine fließende Ordnung.

Die Veränderung des Verhältnisses von Autoren/Autorinnen und Lesern/Leserinnen wird hier sehr deutlich: Der Autor/Die Autorin liefert Bruchstücke seiner/ihrer Welt. Der Leser/die Leserin baut seine Welt aus Teilen des vorgefertigten Gedankengebäudes und *erweitert sie* durch *eigene Bausteine*. Dieser neue Aspekt des kreativen Schreibens kann allerdings nur angedeutet werden.

Hypertexte mit Kindern schreiben/bauen

Und sie gingen in einen tiefen Wald

Das Märchen von „Hänsel und Gretel“ ist sattem bekannt, auch alle Bearbeitungen. Wenn wir aus dem Anfangstext einen Hypertext – ein nichtlineares Märchen – bauen, ergeben sich neue Ausblicke und Sichtweisen.

Grundtext⁴

Hänsel und Gretel 98

Weit draußen vor dem Dorf – die Kirchturmspitze konnte man gerade noch sehen – wohnte in einer baufälligen Hütte eine arme Familie. Der Vater war Hilfsarbeiter, die Mutter versorgte die zwei Kinder – Hänsel und Gretel.

Heute kam der Vater ganz müde und mutlos nach Hause. Den ganzen Tag hatte er gehofft, Arbeit zu finden. Aber niemand wollte seine Dienste haben.

„Ich kann euch nichts mehr zum Essen kaufen, wir haben kein Geld mehr“, sagte er und verbarg sein Gesicht in den Händen.

In der Nacht hörte Gretel, wie die Eltern miteinander redeten. Sie besprachen einen Plan, wie sie die Kinder loswerden konnten.

Gretels Herz füllte sich mit Trauer und Angst.

Wer den Text nicht nur mit den Augen sondern auch mit dem Herzen liest, wird da und dort den Wunsch verspüren

- zu ergänzen
- eine individuelle Sicht der Sachverhalte einzufügen
- Assoziationen einzubringen
- aus dem Korsett der bekannten Geschichte auszubrechen – aber auch den wahren Sachverhalt darzustellen.

Katrin F. (12 Jahre), Schülerin einer dritten Klasse Hauptschule erledigte diese Aufgabe so:

Hänsel und Gretel 98

Weit draußen vor dem Dorf – die Kirchturmspitze konnte man gerade noch sehen – wohnte in einer baufälligen Hütte eine arme Familie. Der Vater war Hilfsarbeiter, die Mutter versorgte die zwei Kinder – Hänsel und Gretel.

Heute kam der Vater ganz müde und mutlos nach Hause. Den ganzen Tag hatte er gehofft, Arbeit zu finden. Aber niemand wollte seine Dienste haben.

„Ich kann euch nichts mehr zum Essen kaufen, wir haben kein Geld mehr“, sagte er und verbarg sein Gesicht in den Händen.

In der Nacht hörte Gretel, wie die Eltern miteinander redeten. Sie besprachen einen Plan, wie sie die Kinder loswerden konnten.

Gretels Herz füllte sich mit Trauer und Angst.

Link 1

Alte Fenster aus dunklem Holz, überall kracht das Holz unter meinen Füßen. Ich habe das Gefühl, dass unter mir alles auseinanderbricht.

Link 2

„Alles verläuft nach Plan, Herr Leiner. Die Kirche wird erneuert, das Pfarramt wird gestrichen und die Straßen werden geteert. In einer Woche ist alles fertig. Hoffentlich kommt nichts dazwischen.“

Link 3

Jeder Mensch hat ein Herz. Manche Herzen sind kalt, die anderen aus Stein. Es gibt auch Herzen, die sind flauschig und warm. Manche Kinder haben ein Herz für Tiere. Manchmal gibt es auch hasserfüllte Herzen.

Kathrin R. (12 ½ Jahre) ging noch tiefer, sie fasste den Plan, aus der zweiten Text-
eben in eine dritte und vierte vorzustoßen.

Hänsel und Gretel 98

Weit draußen vor dem Dorf – die Kirchturmspitze konnte man gerade noch sehen - wohnte in einer baufälligen Hütte eine arme Familie. Der Vater war Hilfsarbeiter, die Mutter versorgte die zwei Kinder – Hänsel und Gretel.

Heute kam der Vater ganz müde und mutlos nach Hause. Den ganzen Tag hatte er gehofft, Arbeit zu finden. Aber niemand wollte seine Dienste haben.

„Ich kann euch nichts mehr zum Essen kaufen, wir haben kein Geld mehr“, sagte er und verbarg sein

Gesicht in den Händen.

In der Nacht hörte Gretel, wie die Eltern miteinander redeten. Sie besprachen einen Plan, wie sie die Kinder loswerden konnten.

Gretels Herz füllte sich mit Trauer und Angst.

Link 2

In der Nacht funkeln und leuchten die Sterne. Manchmal, bei Vollmond, hört man sogar das Heulen der Wölfe.

Link 3

*Angst
ist kalt
ein flaes Gefühl
fühlt sich schrecklich an
schwarz*

Link 1

Jedes Gesicht eines Menschen ist anders. Es ist einzigartig. Doch nur wenige Menschen sind mit ihrem Gesicht zufrieden. Einem ist die Nase zu lang, einem anderen sind seine Zähne zu breit und einem dritten gefallen die Sommersprossen auf seiner Nase nicht. Dabei sollten alle zufrieden sein, denn sie sind durch diese Dinge einzigartig.

Link 1.1

Ich mag deine Sommersprossen. Sie sitzen so lustig auf deiner Nase. Wenn du nachdenkst und die Nase so komisch nach oben ziehst, bewegen sich die Sommersprossen.

Link 1.1.1

An vielen Tagen sitzen wir nach der Schule noch auf einer Bank an der Bushaltestelle. Wir reden und reden und lachen, bis wir durch die Kirchenglocken darauf aufmerksam gemacht werden, dass wir uns schon wieder verspätet haben.

6. „Über den Text hinaus schreiben“⁴⁵

Kreatives Schreiben kann sich nicht nur auf „literarische“ Texte beziehen. Ausgangspunkt und Endprodukt können durchaus auch sachbezogene Texte sein. Damit schließt sich (ganz nebenbei erwähnt) der Kreis zu einer ganzheitlichen Sicht der Schreibens und der Autorenschaft, fern von einer getrennten Sicht des kreativen und sachbezogenen Schreibens.

Ein Schüler/Eine Schülerin bearbeitet in Form eines Individualprojektes (d. h. der Schüler/die Schülerin arbeitet alleine an einem Projekt) einen Sachtext.

Als Werkzeug dafür nutzt er die Hypertext-Funktion seiner Textverarbeitung. Als Hilfsmittel benutzt er die zentrale Schulbibliothek bzw. eigene Datensammlungen, Zeitungsausschnitte, Textausdrucke von Agenturen, die über Internet abgerufen wurden usw.

„Über den Text hinaus schreiben“ ist die Methode, mit der man einen Text in Kontext setzt mit dem individuellen Wissen des Lesers/Schreibers und auch der Welt, gleichzeitig aber auch emotionale und fiktionale Ableitungen zulässig sind.

Grundtext

Simone K. und Anna P. blieben auf der emotional-fiktiven Ebene:

<p><i>Das Meer und sein Einfluss auf das Land</i></p> <p>Der Norweger Gunnar Hansen ist <u>Fischer</u>. Er wohnt in Brønnøysund in Mittelnorwegen. Der Nordatlantik ist fischreich und Gunnar Hansen nutzt dies ausgiebig. Das ganze Jahr über fährt er zur See. Im Winter, wenn die Tage sehr kurz sind, wird auch bei <u>Dunkelheit</u> gefischt. Die Technik ermöglicht eine problemlose Orientierung.</p> <p>Dass die Fischer mit ihren Kuttern auch im Winter auslaufen können, verdanken sie einer warmen Meeresströmung: dem Golfstrom. Er verhindert, dass die Häfen vereisen. Aber nicht nur die Fischer profitieren von dieser Meeresströmung sondern die ganze Küstenregion. Das Klima ist um vieles milder. Gäbe es kein Meer und keine warmen Meeresströmung, wären die <u>Winter</u> lang und kalt. So liegt aber zum Beispiel im Brønnøysund das Monatsmittel der Temperatur nie unter null Grad.</p>	<p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>	<p><i>Link 1</i></p> <p>Ein Fischer lebte in einer kleinen Hütte am Meer. Er fuhr mit seinem brüchigen Boot jeden Tag hinaus auf die See...</p>
		<p><i>Link 2</i></p> <p>Dunkelheit</p> <p>Es war einmal ein einsames Dorf. Darin lebte ein kleiner Junge. Ein Zauberer verfluchte das Dorf: Er wünschte den Bewohnern ständige Dunkelheit und Streit...</p>
		<p><i>Link 3</i></p> <p>Winter</p> <p>rodeln angesagt</p> <p>heißen Tee trinken</p> <p>am warmen Ofen sitzen</p> <p>gemütlich</p>

Stefan K. blieb auf der sachlichen Ebene: Er wählte folgende Links: *Nordatlantik*, *problemlose Orientierung*, *Kutter*, *Golfstrom* und bearbeitete sie mit Hilfe von Schulbüchern und Lexika.

Damit hat er sich auf den Weg zu einer Hypertext-Facharbeit gemacht, einer intensiven individuellen Auseinandersetzung mit einem Thema.

7. Berichte von Hyperreisen oder: Ich habe mir leider nichts gemerkt

Beim Arbeiten (und Lesen) in Hypertexten fehlt oft nach wenigen Augenblicken die Orientierung bzw. das Konzept. Um dem gegenzusteuern und um Gedankengänge noch einmal nachvollziehen zu können, lernen Schüler/innen Hyperprotokolle anzulegen, Fahrpläne durch Hypertexte.

Hyperprotokolle

Text:		
Schritt 1:	See	↩ zurück
Schritt 2:		
Schritt 3:		
Schritt 4:		

Über diese Fahrpläne können die Schüler/innen reflektierend sprechen und schreiben, auf einer Meta-Ebene also unmittelbar Erlebtes relativieren.

Die auf dem Markt in großer Zahl über alle möglichen und unmöglichen Themen angebotenen CD-ROMS funktionieren in der Regel auch nach dem Prinzip von Hypertexten. Hyperprotokolle helfen dies herauszufinden.

8. Streitschreiben oder: Diskurse am Bildschirm

Argumentierendes, abgrenzendes und zustimmendes Schreiben am Bildschirm kann als Vorstufe für den Internet-Ernstfall dienen, ist aber darüber hinaus ein Instrument für die Versprachlichung von Gedanken und Ideen, die direkte Reaktion auf eine Schreibaktion eines Partners/einer Partnerin.

Jasmin und *Peter* (beide 14 Jahre alt) entschließen sich zum Streitschreiben über ein Thema, das allgemeines Interesse erregt.

1. Deine Meinung über die Zucht von Pelztieren halte ich für völlig kaputt. Wie kann man wollen, dass Tiere nur deshalb gezüchtet und getötet werden, weil Damen Pelzmäntel tragen wollen.
2. Warum sollen Frauen nicht Pelze tragen. Pelze sind wunderschön und sie passen gut zu Frauen, weil sie so weich sind und so warm halten. Da braucht man darunter keine so warmen Kleider tragen.
3. Ich möchte nicht die Haut eines Tieres am Körper tragen und mich damit auch noch schmücken. Das finde ich ekelhaft. Viele Leute sind außerdem allergisch auf Tierhaare.
4. Du gehst in Zukunft wahrscheinlich ohne Schuhe, weil du keine Tierhaut am Körper tragen willst, denn Schuhe sind auch meistens noch aus Leder. Und wie steht es mit dem Fleischessen bei dir?
Die Tiere, die du isst, werden auch nur deshalb gezüchtet, dass sie auf deinem Teller landen können. Ich sage: Du bist ein Heuchler!

Beim „Streitschreiben“ geht es darum, den Argumenten des Schreibpartners zu begegnen und dann selber zum Angriff überzugehen. Dass man sich dabei oft selbst in einer Falle fängt, zeigt das Beispiel. „Streitschreiben“ ersetzt nicht Formen der mündlichen Kommunikation, es erweitert sie. Es geht auch darum, dass alle Argumente und die Struktur des Geschriebenen dokumentiert sind, also immer wieder verwendet werden können.

Die im Internet angebotenen Foren und *chats* eröffnen ein weites Feld an Mitsprache (bzw. zum Mitschreiben).

9. Neue Medien und Schreibprozess

Dass die Textverarbeitung hilft, den Schreibprozess transparent zu machen, ist klar und bekannt. Dass die Prozess-Schritte den Schreibern/innen bewusst sein müssen bzw. bewusst gemacht werden müssen, sollte über der Arbeit am kreativen (und grenzenlosen) Schreiben nicht vergessen werden:

Dass auf den Einfall (die Invention) oder synchron mit ihm die Niederschrift folgt, dass diese Niederschrift eine erste und rohe Fassung ist, dass diese Rohfassung in mehreren Phasen zur Endfassung vorangetrieben wird; dass diese Endfassung in der bestmöglichen Form präsentiert wird, versteht sich fast schon von selbst.

Hypertexte sind eine neue und interessante Form, kreatives Schreiben zu präsentieren. Allerdings muss man klar sagen: Werkzeuge sind und bleiben Werkzeuge. Sie sind zu hinterfragen, wie weit sie Unterricht verbessern helfen bzw. wie weit sie helfen Denkabläufe sichtbar zu machen und wie weit sie helfen die Welt an sich und für sich in den Griff zu bekommen.

10. Ausblicke

Mittlerweile ist die „Hyperwelle“ zu einem Kult geworden. Einem Kult, der nicht nur belächelt werden sollte, der vielmehr ernsthaft betrachtet und als Ausdruck eines neuen Denkens gewertet werden sollte (siehe Literatur zum Literatur-Cafe).

Kreatives Schreiben und kreativer Umgang mit Werkzeugen des digitalen Zeitalters schaffen Räume für die Schule, die bisher nicht denkbar waren und dem Umgang mit Texten neue Tore öffnen.

Anmerkungen

- 1) Ferien auf Schloss Webenfels, Maxlmoser, Gerzer (siehe Literaturverzeichnis).
- 2) Ich beziehe mich bei den technischen Angaben auf Microsoft Word 8.
- 3) Ferien auf Schloss Webenfels, Maxlmoser, Gerzer (siehe Literaturverzeichnis).
- 4) Bearbeitet von W. Maxlmoser.
- 5) Dieser Terminus wird verschiedentlich anders formuliert (über den Rand hinausschreiben) und in anderen Zusammenhängen gebraucht: im Rechtschreibunterricht als Methode zum Korrigieren, im Leseunterricht als Methode für „wissendes Lesen“.

Literatur

- Literaturcafe: Das Literatur-Cafe – Literatur und Sprache im Internet: www.literaturcafe.de/bf.htm?zeit/htm gibt einen guten Überblick über vieles, was derzeit an Literatur und Sprache im Internet möglich ist – auch in Hinblick auf die im gegenständlichen Artikel beschriebenen Formen des Schreibens
- Matjekowski Dirk, Kittler Friedrich. Literatur im Informationszeitalter. Frankfurt-New York: Campus, 1996
- Maxlmoser, Wolfgang/Gerzer, Helga: Ferien auf Schloss Webenfels – ein klassenübergreifendes Schreibprojekt mit Schülern/innen einer zweiten Klasse Hauptschule. Unterrichtspraktische Veröffentlichungen Nr. 47. Linz: Pädagogisches Institut des Bundes in Oberösterreich 1984
- Maxlmoser, Wolfgang: Vom Gedankenfluss zum Wissensnetz – Mind Mapping im Unterricht. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1998
- Mountain, Robert. Das Meer der tausend Gefahren. Ravensburger Taschenbuch Nr. 602. Ravensburg: Otto Maier Verlag 1980
- Sklenizka, Franz. S. Der Schatz im Ötscher. Arena Taschenbuch 1995
- Warnke, Martin (Hrsg.). HyperKult: Geschichte, Theorie und Kontext digitaler Medien. Basel; Frankfurt/Main: Stroemfeld 1997

✍ *Wolfgang Maxlmoser ist Hauptschuldirektor in Oberösterreich, Autor des Sprachbuches „Sprachklub“, Buchautor, ehemals Mitglied der Leitungsgruppe am BMUK zur Einführung der neuen Medien in den Unterricht, Mitglied der Lehrplankommission für Deutsch an HS und „Reisender“ in Sachen Schreibdidaktik und Didaktik der deutschen Sprache; Verfechter eines ganzheitlich-humanen Unterrichts. Aspach 166, A-5252 Aspach.E-Mail: edition.innsalz@ivnet.co.at*

Helga Rabenstein

Arbeit am Text – Arbeit mit Texten

Schreiben als Schule der Genauigkeit

Als sich ein Freund bei Mallarmé beklagte, daß es ihm trotz vieler Ideen nicht gelänge, ein kurzes Gedicht fertigzuschreiben, antwortete ihm dieser lakonisch: „Verse macht man nicht mit Ideen, Verse macht man mit Worten.“ Womit er in kürzester Form ausdrückt, daß es beim Schreiben nicht in erster Linie um Ideen, Gefühle oder eine Botschaft geht, sondern um Arbeit. Denn die richtigen Worte zu finden und diese in einer sorgfältigen Anordnung als Sprache, als Schrift auf einer zunächst weißen Fläche zu verteilen, bedeutet Arbeit, und der Schriftsteller ist – wie es Sten Nadolny beschreibt – ein Mensch, „der sitzt, schwitzt und flucht, ein Mensch mit ziemlicher Wasserverdrängung, der sich einen Bandscheibenschaden holt, der an einen Gewichtheber erinnert, der sich jahrelang in seiner Trainingshöhle mit den schweren Gewichten herumquält, riesige Mengen von Geröll und weniger kleine, feine Inspirationen bewegt.“¹ Nathalie Sarraute wiederum erklärt in einem Interview, daß die Sprache wie Eisen bearbeitet werden müsse, solange bis sie glüht. Und die Anstrengung hat kein wirkliches Ende, denn – so Michel Butor – „ein Text ist niemals vollständig abgeschlossen. Wenn ich ein Buch veröffentliche, dann heißt das nicht, daß ich damit zufrieden bin, es heißt nur, daß ich nicht weiß, wie ich noch mehr daran arbeiten könnte.“² Die Liste derer, die sich in ähnlicher Weise zum Schreiben geäußert haben, läßt sich mit Leichtigkeit noch um viele große Namen erweitern: Baudelaire, Flaubert, Paul Valéry, Italo Calvino oder der Nobelpreisträger Claude Simon, um nur einige von ihnen zu nennen. Mit dieser auffälligen Betonung des Handwerklichen wird der Leser aufgefordert, sich für die Machart eines Textes zu interessieren, seine Strukturen zu erkennen, Mechanismen und Techniken des Schreibens zu entdecken. Die Frage lautet dann nicht länger „Was sagt der Text?“, sondern „Wie funktioniert der Text? Wie ist er gearbeitet?“³

Mit sehr einfachen Übungen⁴ kann die geforderte Aufmerksamkeit erreicht werden, wie es etwa das Beispiel der *Texterweiterung* zeigt: der sparsamen, kaum mehr als eine Seite umfassenden Geschichte *Die Beamten* von Peter Bichsel⁵ sollen fünf Adverbien und fünf Adjektive hinzugefügt werden. Der scheinbar harmlose Eingriff in den Text bewirkt eine erstaunlich intensive Beschäftigung mit dem Original und macht zugleich die Kraft jedes einzelnen der hinzukommenden Wörter deutlich und

erlebbar. Die durch sie entstehenden feinsten Veränderungen im Ton werden registriert, es wird abgewogen, ob sie sich völlig der Schreibweise des Originals anpassen und in diesem verschwinden sollen oder ob Brechungen eingeführt werden können – die Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Adverb oder Adjektiv wird somit zu einer ganz und gar ästhetischen Entscheidung. Die *Textreduktion* (ein Satz eigener Wahl soll aus einem kurzen, in sich abgeschlossenen Text gestrichen werden⁶) erzielt einen ähnlichen Effekt: ganz selbstverständlich wird der literarische Text einer genauen Analyse unterzogen (Grammatik, Konstruktion von Bildern, inhaltliche Kohärenz, innere Logik), denn je dichter und präziser der Text gearbeitet ist, desto schwerer fällt es, einen Satz zu streichen.

In solch einem Dialog zwischen Literatur und Leser läßt sich ein Schreiben verwirklichen, in dem der Schreibende dem *bricoleur* von Lévi-Strauss ähnlich wird: ausgehend von bereits vorhandenen Materialien und Werkzeugen bastelt er an etwas Neuem, wobei in diesem Fall die Materialien die literarischen Texte und die Sprache sind, und die Werkzeuge bestimmte Strategien, die es ermöglichen, den ursprünglichen Text mehr oder weniger zu verändern. Es geht hier nicht um die Originalität oder gar Authentizität eigener Gefühle oder Gedanken, vielmehr um eine Genauigkeit im Lesen des literarischen Modells und im Anwenden der vorgeschlagenen Verfahren. (Wobei – das muß ergänzt werden – mit manchen der Verfahren auch unabhängig von vorgegebenen Texten gearbeitet werden kann.) Das notwendige Handwerkszeug für einen spielerischen und zugleich ernsthaften Umgang mit Literatur und Sprache liefert unter anderem auch die *Werkstatt für potentielle Literatur*, OuLiPo (Ouvroir de littérature potentielle). Das Ziel der 1960 um Raymond Queneau und François Le Lionnais gegründeten literarischen Gruppe – der Autoren wie Georges Perec, Italo

DIE BEAMTEN

Um zwölf Uhr kommen sie aus dem Portal, jeder dem nächsten die Tür haltend, alle in Mantel und Hut und immer zur gleichen Zeit, immer um zwölf Uhr. Sie wünschen sich, gut zu speisen, sie grüßen sich, sie tragen alle Hüte.

Und jetzt gehen sie schnell, denn die Straße scheint ihnen verdächtig. Sie bewegen sich heimwärts und fürchten, das Pult nicht geschlossen zu haben. Sie denken an den nächsten Zahltag, an die Lotterie, an das Sporttoto, an den Mantel für die Frau und dabei bewegen sie die Füße und hie und da denkt einer, daß es eigenartig sei, daß sich die Füße bewegen.

Beim Mittagessen fürchten sie sich vor dem Rückweg, denn er scheint ihnen verdächtig und sie lieben ihre Arbeit nicht, doch sie muß getan werden, weil Leute am Schalter stehen weil die Leute kommen müssen und weil die Leute fragen müssen. Dann ist ihnen nichts verdächtig, und ihr Wissen freut sie, und sie geben es sparsam weiter. Sie haben Stempel und Formulare in ihrem Pult, und sie haben Leute vor den Schaltern. Und es gibt Beamte, die haben Kinder gern und solche, die lieben Rettichsalat, und einige gehn nach der Arbeit fischen, und wenn sie rauchen, ziehen sie meist die parfümierten Tabake den herberren vor, und es gibt auch Beamte, die tragen keine Hüte.

Und um zwölf Uhr kommen sie alle aus dem Portal.

Calvino, Oskar Pastior, Jacques Roubaud oder Marcel Bénabou angehör(t)en – definierte Raymond Queneau folgendermaßen:

Wir wollen den Schriftstellern neue „mathematische Strukturen“ vorschlagen, auch neue handwerkliche oder mechanische Verfahren erfinden, die zur literarischen Aktivität beitragen – also eine Inspirationshilfe anbieten oder auch, in gewisser Weise, eine Unterstützung der Kreativität.⁷

Als Italo Calvino in den siebziger Jahren zu OuLiPo stößt, zählt er die für ihn entscheidenden Bezugspunkte auf:

Die Wichtigkeit von *contraintes* im literarischen Werk, die gewissenhafte Befolgung von sehr strengen Spielregeln, der Rückgriff auf kombinatorische Verfahren, das Schaffen von neuen Werken auf der Grundlage von schon existierenden. OuLiPo läßt nur mit Genauigkeit ausgeführte Operationen zu, in der sicheren Annahme, daß aus extrem einengenden Strukturen Poetisches entstehen kann.⁸

Die von Calvino gleich am Anfang genannte *contrainte* ist das Schlüsselwort von OuLiPo: sie meint eine (mathematische) Regel, eine präzise Vorgabe oder einen Formzwang, denen sich der Schriftsteller unterwirft. In der durch die *contrainte* auferlegten, bewußten Konzentration auf die Form macht sich die Bedeutung zunächst klein, zugleich wird sie jedoch um ungeahnte Möglichkeiten bereichert. So hat zum Beispiel Italo Calvino für seinen Roman *Il castello dei destini incrociati*⁹ eine ausgeklügelte Kombinatorik der Karten des Tarot von Marseille als narrative Textmaschine benützt, während Georges Perec der Struktur seines großen Werkes *La Vie mode d'emploi*¹⁰ das Schachbrett zugrundelegte: die Abfolge der Kapitel – in denen die Wohnungen und die Geschichte(n) der Bewohner eines Pariser Mietshauses geschildert werden – folgt dem Muster, das die Figur des Springers zeichnet, wenn er die 64 Felder des Schachbretts durchläuft, wobei er jedes Feld nur einmal berühren und keines auslassen darf.

OuLiPo wendet sich jedoch nicht nur an die Schriftsteller, sondern auch – wie es explizit heißt – an die Amateure im besten Sinn des Wortes, also an jene, die die Sprache und die Literatur lieben und damit experimentieren wollen. Ein paar Beispiele sollen nun zeigen, wie in einer literarischen Schreibwerkstatt einige der von ihnen vorgeschlagenen *contraintes* als Auslöser für die Produktion von Texten verwendet werden können.

Das *Lipogramm* ist ein literarischer Text, in dem bewußt auf einen Buchstaben verzichtet wird. Wenn die Oulipisten schreiben, daß eine gute *contrainte* eine einfache *contrainte* ist, so muß man zugeben, daß die Vorgabe nicht kompliziert zu verstehen ist; allerdings hängt die Schwierigkeit der Ausführung davon ab, *welcher* Buchstabe weggelassen werden soll. Georges Perec hat dazu das wahrscheinlich unnachahmli-

che, perfekte Modell geliefert: 1969 erschien sein dreihundert Seiten langer Roman ohne den Buchstaben *e*, in dem das Verschwinden des *e* das Prinzip des Schreibens ist, die Mechanismen der Entwicklungen im Text steuert und zugleich dessen Sinn ergibt. Studierenden, die *La Disparition* (wörtlich: Das Verschwinden) zu bearbeiten und die ersten zwanzig Seiten bereits gelesen hatten, fanden auf die Frage, was ihnen an diesem Text denn auffiele, viele kluge Antworten; daß das *e* fehlte, hatten sie jedoch nicht bemerkt. Den Teilnehmern und Teilnehmerinnen einer literarischen Schreibwerkstatt wurde der erste Teil einer in zehn Teilen gegliederten Kurzgeschichte von Marie Luise Kaschnitz¹¹ vorgelegt, in dem es auch um eine Art von Verschwinden geht. In fünf Gruppen wurden fünf Lipogramme angefertigt (es sollte jeweils ein Vokal weggelassen werden, der Sinn des ursprünglichen Textes möglichst erhalten bleiben, der neue Text in sich stimmig sein). Interessanterweise wurde das Arbeiten umso lustvoller erlebt, je schwieriger die Aufgabe war. Im folgenden der Originaltext und ein Lipogramm:

Der Schriftsteller

1.

Vor etwa 14 Tagen habe ich den Entschluß gefaßt, etwas sein zu lassen und etwas anderes zu tun. Meiner Frau habe ich von meinem Vorhaben nichts mitgeteilt und sie hat auch nichts davon bemerkt. Sie kommt oft unversehens in mein Arbeitszimmer, gerade eben war sie wieder da. Ich habe gehört, wie sie die Türe ihres Zimmers aufgemacht hat und über den Korridor gegangen ist, und natürlich habe ich meine Vorbereitungen getroffen. Ich habe ein bereits halb beschriebenes Blatt vor mich hingelegt und in dem Augenblick, in dem meine Frau ins Zimmer trat, dem Geschriebenen, zwei oder drei Worte hinzugefügt. Da ich einen Kugelschreiber benütze, ist ein Unterschied zwischen der alten und der neuen Schrift nicht festzustellen. Außerdem kontrolliert meine Frau mich nicht. Sie kommt nur herein, um zu fragen, ob ich einen Espresso trinken will oder einen Schnaps, oder ob ich vielleicht Kopfschmerzen habe und eine Tablette brauche. Sie legt mir die Hand auf die Schulter und ich sage, ja, liebes Kind, oder, ist was? Und an dem Ton, in dem ich das sage, merkt meine Frau gleich, ob sie stört oder ob ich mich freue, eine kleine Pause zu machen. Wenn ich, wie eben, ungeduldig antworte, zieht sie sich sofort zurück. Sie ist nicht gekränkt, sondern zufrieden, daß ich, wie sie meint, mit meiner Arbeit so gut weiterkomme. Daß ich überhaupt nicht mehr arbeite, weiß sie nicht.

Autor

1.

Vor zirka zwo Woch'n dacht' ich mir: das will ich tun, und das will ich nicht tun. Anna sag' ich davon nichts und somit hat Anna null Ahnung. Manchmal kommt Anna plötzlich zu mir und ist dann da. Anna kommt vom Korridor zu mir und ich bin parat. Das Blatt vor mir ist

noch nicht voll und sobald Anna da ist, mal ich langsam Wort um Wort dazu. Mit Kuli klappt das prima, das Schriftbild – frisch und alt – ist ähnlich. Anna schaut nicht hin, Anna fragt nur, ob ich Schnaps will, ob's mir im Kopf brummt, ob ich Aspirin brauch'. Anna faßt mich an und ich sag', ja, Schatz, ist was? Und am Ton spürt Anna sofort, wann ihr Auftritt stört, wann ihr Auftritt mich froh macht, da ich kurz ruh'n kann. Antwort' ich brüsk, ist Anna sofort auf und davon. Traurig ist Anna nicht, fast froh, daß ich, so glaubt Anna, so gut vorwärtskomm'. Anna ahnt nicht, daß ich absolut nichts tu'.

Auf wundersame Weise hat das Lipogramm den ursprünglichen Text um einige Zeilen verkürzt – vielleicht gerade um jene Zeilen, die der Schriftsteller oder Autor beschlossen hatte, nicht mehr zu schreiben.

Die Methode *tireur à la ligne* (*Zeilenschinder*) wird von OuLiPo vor allem jenen vorgeschlagen, die wenig Phantasie besitzen, aber eine größere Menge an Text schreiben wollen oder müssen. Ausgangspunkt sind zwei beliebige Sätze (aufeinanderfolgend oder auch nicht) eines literarischen Textes. Zwischen diesen beiden Sätzen wird eine neuer Satz eingefügt, dann zwei neue in die zwei gerade entstandenen Zwischenräume usw., solange bis die gewünschte Länge erreicht ist. Schematisch können die einzelnen Operationen wie folgt dargestellt werden, wobei jede Serie der neu hinzugekommenen Sätze mit einem Buchstaben (in alphabetischer Ordnung) gekennzeichnet ist, beginnend mit den beiden ersten Sätzen A_1 und A_2 :

1. A_1 A_2
2. A_1 B_1 A_2
3. A_1 C_1 B_1 C_2 A_2
4. A_1 D_1 C_1 D_2 B_1 D_3 C_2 D_4 A_2
5. A_1 E_1 D_1 E_2 C_1 E_3 D_2 E_4 B_1 E_5 D_3
 E_6 C_2 E_7 D_4 E_8 A_2
6.

usw. nach Belieben

Wie aus dem Schema ersichtlich wird, genügen nur vier Durchgänge, um von ursprünglich zwei auf insgesamt siebzehn Sätze zu kommen, denn ab B verdoppelt sich jeweils die Zahl der einzufügenden Sätze. Diese neuen Sätze sind selbstverständlich nicht mehr beliebig, denn sie müssen zur narrativen oder poetischen Kohärenz des sich entwickelnden Textes beitragen, und es ist vorauszusehen, daß die durch zwei für alle gleiche Sätze und eine bestimmte Regel in Gang gesetzte Textmaschine ebenso viele unterschiedliche Texte, wie es Schreiber gibt, produzieren wird.

Da die *Exercices de style*, die *Stilübungen*, von Raymond Queneau das im deutschsprachigen Raum wohl bekannteste Werk eines Oulipisten sind, soll hier nur kurz darauf eingegangen werden. Die 99 stilistischen Variationen einer kurzen, eigentlich pointenlosen Geschichte über einen banalen Vorfall in einem Pariser Autobus fordern die *Imitation* geradezu heraus. Der literarische Ausgangstext sollte ebenfalls möglichst kurz und neutral sein und ein eher unwichtiges Ereignis erzählen.¹² Als Vorgabe für die Erprobung verschiedener sprachlicher Realisierungen eignen sich Queneaus Titel – *Zweifelnd, Ironisch, Präzise, Gereimt, Moralisch, Umständlich, Tragisch, Vergangenheit* ... – denen man jedoch ohne weiteres noch andere, neue hinzufügen könnte.

Zum Schreiben eines absurden, möglicherweise sogar unsinnigen Textes lädt die unter dem Namen *S+7* berühmt gewordene Methode ein, wozu man nichts anderes als einen literarischen Text und ein Wörterbuch braucht. Das Verfahren besteht darin, daß jedes Substantiv im Text durch das siebente Substantiv, das im Wörterbuch auf es folgt, ersetzt wird. Zu beachten: wenn das neue Substantiv ein anderes Geschlecht als das zu Ersetzende hat, müssen die notwendigen grammatikalischen Übereinstimmungen gemacht werden.¹³ Der Reiz der Methode liegt vor allem darin, allgemein bekannte oder kanonisierte literarische Texte zu verformen, so daß in dem neuen Text der ursprüngliche Text noch hörbar ist, also in gewisser Weise immer mitschwingt. Dazu eine kleine Bemerkung am Rande: mit feiner Ironie bezeichnet OuLiPo die Erzählung *Pierre Ménard, Autor des Quijote* als ein antizipatorisches Plagiat – *plagiat par anticipation* –, denn Borges läßt Ménard mit der Methode *S+n* arbeiten, wobei $n = 0$ ist; was bedeutet, daß Ménard an Cervantes' *Don Quijote* nicht ein einziges Wort geändert und ihn dennoch völlig neu geschrieben hat.

Bei all diesen vorgestellten Arbeiten wird ein starkes Bewußtsein für die Sprache als Material, für die Mechanismen des Schreibens und das Funktionieren eines Textes erzeugt. Dem Subjekt des Schreibens wird jedoch, so könnte der Vorwurf lauten, gar kein besonderer Stellenwert gegeben. Wenn man von der traditionellen, schon längst überholten Vorstellung ausgeht, daß der Schriftsteller *vorher* genau weiß, was er sagen will, und es *danach* nur noch aufzuschreiben braucht, mag das berechtigt sein. In Wirklichkeit entsteht das Werk jedoch immer in der Gegenwart, im Moment des Schreibens. Denn sobald der Schriftsteller ein Wort auf das Papier bringt, befindet er sich in einem Netz von subtilen Beziehungen, die in der Sprache liegen und durch die Sprache hergestellt werden. Die Worte sind nicht nur einzelne Zeichen, sondern Bedeutungsknoten, ein Gewirr von offen- und tieferliegenden Bedeutungen – eine Sprache, so nennt sie Claude Simon, die schon vor uns spricht. Der Schriftsteller arbeitet mit und an der Sprache, und die Sprache arbeitet in ihm, er ist derjenige, der „im Schreiben das findet, was schließlich gesagt sein wird.“¹⁴ In diesem Sinne sind die Schreibenden auch in den

innerhalb fester Strukturen produzierten Texten enthalten, es bleibt noch genügend Raum für ihre Subjektivität und Individualität: *Sie* treffen die Auswahl an Worten, je nach ihrem Klang, den Assoziationen, die sie hervorrufen, der Bedeutung, die sie in einem Textgefüge suggerieren sollen. Sie schreiben eine *eigene* Geschichte – die sich von allen anderen möglichen Geschichten unterscheiden wird -, auch wenn die ersten beiden Sätze wie im Beispiel *Zeilenschinder* bereits am Papier stehen: denn schon der erste hinzugefügte Satz kann die Bedeutung der bereits vorhandenen Sätze völlig verändern und öffnet den Weg für einen Text, der tatsächlich *im* Schreiben entsteht.

Wenn man sich von dem Spiel anregen läßt, das Antonio Tabucchi in seiner Erzählung »*Stimmen, die von irgend etwas hergetragen werden, wer weiß wovon*«¹⁵ vorschlägt, wird man bemerken, daß sogar Texte, die ausschließlich aus fremden Sätzen bestehen, die Handschrift der Person tragen, die sie gesammelt und arrangiert hat.

STIMMEN, DIE VON IRGEND ETWAS HERGETRAGEN WERDEN, WER WEISS, WOVON

Manchmal beginnt es mit einem Spiel, einem kleinen, geheimen und beinahe kindischen Spiel, das nur du kennst und von dem zu sprechen dir peinlich wäre, so etwas tut man nicht, aber es ist ein Spiel, ein Streich, den man sich selbst oder anderen spielt, die zufälligen Passanten, die zufälligen Gäste, sie sind deine ahnungslosen Spielgefährten, auch wenn sie es nicht wissen. Weil sie reden. Es ist ein einfaches Spiel, es kostet nichts, es gibt keine Regeln außer denen, die man selbst aufstellt, und das macht es reizvoll und unkompliziert, man braucht nur spazierenzugehen, am Sonntag zum Beispiel, Sonntag ist der beste Tag, da sitzen in den Cafés eine Menge gelangweilter Pärchen herum, Grüppchen alter Freunde, die sich Geschichten erzählen, Einsame, die den Kellner in ein Gespräch verwickeln, alte Frauen, die lamentieren und meinen, zu ihrer Zeit sei alles besser gewesen und jetzt sei die Welt aus den Fugen geraten, ja, genau, so ein Satz genügt, und du wählst ihn aus, schneidest ihn aus dem Gespräch heraus wie ein Chirurg, der mit dem Skalpell einen Gewebefetzen nimmt und ihn isoliert, zum Beispiel: *Als mein verstorbener Gatte und ich Silberhochzeit feierten*, das reicht, so ein Satz eignet sich ausgezeichnet als Anfang, heute ist ein Spätfrühlingstag, ein Schwarm Tauben kreist über dem Dach des Domes, zieht eine Schleife und bildet einen hellen Fleck, auf dem Platz sind zu viele Tauben, sie machen Dreck, aber sie sind ein hübscher Anblick, wichtig ist, daß man die Sprecherin dabei nicht ansieht, das ist eine Regel, die du manchmal gerne befolgst, schau also den Tauben zu, auf diese Weise blickst du nach oben, wer weiß, wie die alte Dame aussieht, du kannst sie dir ohnehin vorstellen, sie unterhält sich mit dem Zeitungsverkäufer, du hast gehört, daß sie die Radiozeitung verlangt hat, was für ein schöner Satz, um mit deinem Spiel zu beginnen, du schneidest ihn im Geiste nach »feierten« mit der Schere ab, das Wort »Silber« paßt im übrigen ausgezeichnet zu dem hellen Fleck, den die Tauben am Himmel bilden, du gehst langsam über den Platz, wann werden endlich die Bauarbeiten zu Ende sein, du wiederholst den Satz ein paarmal in Gedanken, kostest ihn aus, ein schöner Anfang, wie ein gutes Blatt beim Pokern, wer weiß, was

du heute abend zusammensetzen wirst, es ist schön, am Abend eine absurde und dennoch logische kleine Geschichte zu schreiben, die dir die Stimmen der anderen geschenkt haben, eine Geschichte, die ganz anders ist als die Geschichten, die all die Leute erzählt haben, denen du diese Geschichte gestohlen hast, die trotzdem dir allein gehört, denn die anderen wüßten gar nicht, was sie mit so einer Geschichte anfangen sollten, sie würden sie nicht einmal wiedererkennen, ein jeder hat ein kleines Stückchen beigetragen, ein Steinchen, das du aufgelesen, ausgewählt und dorthin gesetzt hast, wo es hingehört, dieses und kein anderes, um daraus ein Mosaik zu schaffen, das du heute abend begierig betrachten wirst, erstaunt darüber, wie die Dinge sich entwickeln, wie ein Wort sich zum anderen fügt, eine Tatsache zur anderen, ein Detail zum anderen, bis etwas entsteht, das es bisher nicht gegeben hat und das es jetzt gibt: deine Geschichte.

Das Spiel besteht darin, zufällig gehörte Sätze (oder Satzteile) zu einem Text zu montieren, wobei jeder Satz ausgewählt und aus den Gesprächen fremder Menschen in einem Café, auf der Straße oder an einem anderen öffentlichen Ort herausgeschnitten wird, wie von einem Chirurgen – so heißt es bei Tabucchi –, der mit dem Skalpell einen Gewebefetzen nimmt und ihn isoliert. Die Konzentration gilt hier zunächst ganz dem Hören, dem Wahrnehmen von Stimmen und ihren Klangfarben, dem Überraschtwerden von alltäglichen oder besonderen Sätzen oder auch nur von einer bestimmten Intonation; der Beginn einer solchen Satzmontage könnte dann etwa so lauten:

Er wollte unbedingt nach Rom fahren. Er erwartet dort jemanden, aber nicht irgend jemanden. Er hat also Frau X getroffen? Das ist erstaunlich. Sie singt. Sie ist glücklich. Und hübsch ist sie. Sie ist die einzige, der er vertraut. Ich beginne, mir Sorgen zu machen. Er möchte etwas Originelles tun. Man muß ihn daran hindern. Denn es ist eine Frage des Geschmacks, nicht der Logik. Ich beginne, mir Sorgen zumachen. Es gibt verschiedene Charaktere, das ist klar. Aber er sollte nicht übertreiben, er hat nicht das Zeug dazu....¹⁶

Die einzelnen Sätze werden wie die Teile eines Puzzles in mehreren Versuchen aneinandergelegt, und der Erzähler in Tabucchis Geschichte, der den Leser und potentiellen Schreiber mit *du* anspricht, verheißt beglücktes Erstaunen darüber, *wie sich die Dinge entwickeln, wie ein Wort sich zum anderen fügt, eine Tatsache zur anderen, ein Detail zum anderen, bis etwas entsteht, das es bisher nicht gegeben hat: deine Geschichte.*

In Tabucchis Erzählung ist die Herausforderung für den Leser deutlich und unüberhörbar; andere literarische Texte – wie etwa Agota Kristofs grausam nüchterner Roman »*Das große Heft*«¹⁷ – geben versteckte Hinweise, die nur der geübte und hellhörige Leser bemerken wird. Im Kapitel *Unsere Studien* üben sich zwei Kinder im Aufsatzschreiben, wobei eine sehr einfache Regel zu befolgen ist: der Aufsatz muß wahr sein, *wir müssen beschreiben, was ist, was wir sehen, was wir hören, was wir machen.* So ist es zum Beispiel verboten zu schreiben: *Großmutter sieht wie*

eine Hexe aus, es muß heißen: *Die Leute nennen Großmutter eine Hexe* – und genau dieser Satz steht in einem der ersten Kapitel des Romans. Wie sorgfältig jedes Wort, jeder Satz abgewogen werden muß, damit subjektive Wahrnehmungen und Gefühle ausgeschlossen sind, wird noch an mehreren Beispielen aufgezeigt. Eines davon lautet:

Wir werden schreiben: »Wir essen viele Nüsse«, und nicht: »Wir lieben Nüsse«, denn das Wort »lieben« ist kein sicheres Wort, es fehlt ihm an Genauigkeit und Sachlichkeit. »Nüsse lieben« und »unsere Mutter lieben« kann nicht dasselbe bedeuten. Der erste Ausdruck bezeichnet einen angenehmen Geschmack im Mund und der andere ein Gefühl.

Die Ausführungen der Kinder zu ihrem Schreibideal – das in einer Art *mise en abyme*¹⁸ die Schreibweise des gesamten Romans widerspiegelt – legen zwei Aktivitäten nahe: die genaue Lektüre und Analyse der knappen Kapiteln von jeweils zwei oder drei Seiten, um zu überprüfen, ob und mit welchen Mitteln das ästhetische Projekt der Autorin – das protokollartige *gefühllose* Schreiben – gelungen ist, und zugleich wird der Leser angeregt, es selbst zu versuchen und einen eigenen kurzen Text zu verfassen oder einen schon existierenden literarischen Text im Sinne der *sehr einfachen Regel* umzuschreiben.

In seinen für eine amerikanische Universität vorbereiteten *Lezioni americane* spricht Italo Calvino über jene Werte oder Eigenschaften der Literatur, die ihm besonders wichtig erscheinen und von denen er sich wünscht, daß sie auch im nächsten Jahrtausend ihre Gültigkeit bewahren¹⁹. Eine der Vorlesungen widmet er der *Genauigkeit*, die sich für ihn vor allem in der möglichst präzisen Sprache und der gut durchdachten Konstruktion eines literarischen Werkes manifestiert. Das Schreiben in Verbindung mit oder ausgehend von literarischen Texten trägt mit Sicherheit dazu bei, daß gerade diese Qualität erkannt und erprobt wird; denn die Schreibübungen, die sich als Etüden im musikalischen Sinn verstehen, erweisen sich einerseits als subtiles Instrument der Textanalyse, andererseits lassen sie aber auch den langsamen Prozeß des Schreibens erahnen, indem sie ihn – zumindest im Ansatz – nachvollziehen. Und sie wecken die Lust am Text: am literarischen wie am eigenen.

Anmerkungen

- 1) Sten Nadolny, *Das Erzählen und die guten Absichten*. Münchener Poetik-Vorlesungen. München: Piper, 1990, p. 42.
- 2) Michel Butor, *Répertoire V*. Paris: Editions de Minuit, 1982, p. 9: „Un texte n'est jamais complètement terminé. Si je publie un livre, ce n'est pas que je sois satisfait, c'est que je ne sais plus comment travailler davantage sur lui.“ Zitate aus dem Französischen, die ich selbst übersetzt habe, gebe ich in den Fußnoten noch einmal im Original an.
- 3) Daß die Autoren mit Recht eine Beachtung ihrer *Arbeit* wünschen und viel lieber über das *Wie*

als das *Was* sprechen, beweist ein einfaches Beispiel: aus der an sich trivialen Geschichte einer enttäuschten Ehefrau und ihres Ehebruchs ist mit *Madame Bovary* ein Meisterwerk der modernen Literatur entstanden; dasselbe Thema wird allerdings einem Silvia-Roman nicht zu Welt-ruhm verhelfen.

- 4) Alle Schreibübungen, die in diesem Beitrag vorgeschlagen werden, haben sich in verschiedenen Arbeitszusammenhängen bewährt: im Rahmen eines Fortbildungsseminars für Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen der Oberstufe an italienischen Gymnasien in Bozen/Bolzano (gemeinsam mit Werner Wintersteiner) und in einer Lehrveranstaltung für Studierende der Romanistik (Französisch), die ich im Sommersemester 1998 unter dem Titel *Les petits papiers. Lire et écrire des textes courts* an der Universität Klagenfurt abgehalten habe. In der Lehrveranstaltung ging es um literarische Kurzformen wie Aphorismus, Satz, poetische Liste, Anamnese, Momentaufnahme, Portrait, etc.
- 5) Peter Bichsel, *Die Beamten*. In: *Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996, p. 42.
- 6) Für diese Übung wurde folgender Text vorgelegt: Walter Benjamin, *Hallesches Tor*. In: *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1975.
- 7) Raymond Queneau: *Littérature potentielle*. In: *Bâtons, chiffres et lettres*. Paris: Gallimard, 1965, p. 317: „Quel est le but de nos travaux? Proposer aux écrivains de nouvelles ‘structures’, de nature mathématique ou bien encore inventer de nouveaux procédés artificiels ou mécaniques, contribuant à l’activité littéraire: Des soutiens de l’inspiration, pour ainsi dire, ou bien encore, en quelque sorte, une aide à la créativité.“
- 8) Italo Calvino, *Le château des destins croisés*. In: *Oulipo. Atlas de littérature potentielle*. Paris: Gallimard, 1981, p. 384: „[...] l’importance des contraintes dans l’œuvre littéraire, l’application méticuleuse de règles du jeu très strictes, le recours aux procédés combinatoires, la création d’œuvres nouvelles en utilisant des matériaux préexistants. L’OuLiPo n’admet que des opérations conduites avec rigueur, dans la confiance que la valeur poétique peut se dégager de structures extrêmement contraignantes.“
- 9) dt. *Das Schloß, darin sich die Schicksale kreuzen*. München: Hanser, 1984.
- 10) dt. *Das Leben. Gebrauchsanweisung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1991.
- 11) Marie Luise Kaschnitz, *Der Schriftsteller*. In: *Ferngespräche*. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1966, p. 158.
- 12) Eine kurze Textstelle aus R.P. Grubers Reiseroman *Einmal Amerika und zurück*. Graz: Droschl Verlag, 1993, p. 49 („Ferk und wir gingen ... wie es in Amerika üblich ist“) hat sich zum Beispiel als sehr geeignet erwiesen.
- 13) Die Methode kann variiert werden: S (Substantiv), V (Verb), A (Adjektiv) + n (= jede beliebige Zahl), also zum Beispiel S+5, A+8, V+3 ... Man kann auch umgekehrt vorgehen: aus einem nach dieser Methode geschriebenen Text soll der Originaltext wiederhergestellt werden.
- 14) Jean Ricardou, *Pluriel de l’écriture*. In: *TEM 1*. Grenoble: Edition Ceditel, 1984, p. 19. Jean Ricardou ist einer der wichtigen Theoretiker und Schriftsteller des *Nouveau Roman*. Er leitet außerdem auch literarische Schreibwerkstätten.
- 15) im Original: *Voci portate da qualcosa, impossibile dire cosa*. In: Antonio Tabucchi, *L’angelo nero*. Milano: Feltrinelli, 1993.
- 16) Auszug aus dem ersten (auf Französisch geschriebenen) Entwurf einer Studentin.
- 17) Agota Kristof, *Das große Heft*. München: Piper, 1990. Im Original: *Le grand cahier*. Paris: Editions du Seuil, 1986.
- 18) Die *mise en abyme*, ein Begriff aus der Literaturwissenschaft, bezeichnet ein Verfahren der Selbstspiegelung: ein innerer Spiegel zeigt einen Ausschnitt, in dem sich das Gesamtwerk widerspiegelt. Vereinfacht gesagt, es sind die Textpassagen, in denen der literarische Text – auf

der Ebene der Erzählung oder des Erzählens – von sich selbst spricht. So kann etwa eine in einem Roman eingeschobene Geschichte die Gesamtgeschichte widerspiegeln, sie verdoppeln, verzerren, vorwegnehmen, etc. In unserem Fall bezieht sich die *mise en abyme* auf den Produktionsprozeß des Textes: etwas Unsichtbares – der Schreiprozess – wird offengelegt und sichtbar gemacht. Als Standardwerk zur *mise en abyme* kann Lucien Dällenbachs Studie *Le récit spéculaire. Essai sur la mise en abyme* (Paris: Editions du Seuil, 1997) empfohlen werden.

- 19) Auf der ersten Seite des posthum erschienenen Buches *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio* (Milano: Garzanti, 1988) stehen in Calvins Handschrift die Titel der sechs Vorlesungen: Lightness – Quickness – Exactitude – Visibility – Multiplicity – Consistency.

Literatur

- Benjamin, Walter. Berliner Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1975
- Bichsel, Peter. Eigentlich möchte Frau Blum den Milchmann kennenlernen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996
- Calvino, Italo. Il castello dei destini incrociati. Torino: Einaudi, 1973 (dt. Das Schloß, darin sich die Schicksale kreuzen. München: Hanser, 1984)
- Gruber, Reinhard P. Einmal Amerika und zurück. Graz: Droschl, 1993
- Kaschnitz, Marie Luise. Ferngespräche. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1966
- Kristof, Agota. Le grand cahier. Paris: Editions du Seuil, 1986 (dt. Das große Heft. München: Piper, 1990)
- Perec, Georges. La vie mode d'emploi. Paris: Hachette, 1978 (dt. Das Leben. Gebrauchsanweisung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1991)
- Tabucchi, Antonio. L'angelo nero. Milano: Feltrinelli, 1993 (dt. Der schwarze Engel. München: Hanser, 1996)
- Butor, Michel. Répertoire V. Paris: Editions de Minuit, 1982
- Butor, Michel. Essais sur le roman. Paris: Gallimard, 1992
- Calvino, Italo. Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio. Milano: Garzanti, 1988 (dt. Sechs Vorschläge für das nächste Jahrtausend. München: Hanser, 1991)
- Nadolny, Sten. Das Erzählen und die guten Absichten. München: Piper, 1990
- Oulipo. Atlas de littérature potentielle. Paris: Gallimard, 1981
- Oulipo. La Bibliothèque Oulipienne (volume 1). Paris: Ramsay, 1987
- Oulipo. La Bibliothèque Oulipienne (volume 2). Paris: Ramsay, 1987
- Oulipo. La Bibliothèque Oulipienne (volume 3). Paris: Seghers, 1990
- Queneau, Raymond. Bâtons, chiffres et lettres. Paris: Gallimard, 1965
- Ricardou, Jean. Le Nouveau Roman. Paris: Editions du Seuil, 1973/1990
- Rossignol, Isabelle. L'invention des ateliers d'écriture en France. Paris: L'Harmattan, 1996
- Simon, Claude. Discours de Stockholm. Paris: Editions de Minuit, 1986

✉ Helga Rabenstein, Institut für Romanistik, Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 65–67, A–9020 Klagenfurt

Alois Brandstetter

Exakt kreativ

Über das Verhältnis von Wissenschaft und Poesie

Kreativ bedeutet im Syntagma „Kreativ Schreiben“ soviel wie poetisch, phantasievoll, imaginativ und frei. Frei wovon? Von inhaltlichen und sachlichen Zwängen. So ist der Gegensatz zu diesem *kreativ* wohl sachbezogen, inhaltsverpflichtet und im weiteren Sinn wohl auch: wissenschaftlich. Sicher ist nicht jedes nichtkreative Schreiben wissenschaftlich, immer aber orientiert sich der nichtkreative Schreiber an Realien, Gegenstände und Umstände der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Steht etwas Theoretisches und Abstraktes thematisch an, so kommt es zwar auch auf die Intuition an, zugleich aber darf der Ausdruck und die Gestalt der Analyse nicht ungebührlich in den Vordergrund drängen. Man kennt solche wissenschaftliche oder pseudowissenschaftliche Arbeiten, die einen übertriebenen Darstellungsehrgeiz des Verfassers verraten, der seinerseits die Sache verrät. Von Kritiker Alfred Kerr heißt es, er habe manchmal um einer Pointe willen einen Autor oder eine Aufführung eines Stückes verrissen – unrichtig und ungerecht. Nun ist Literaturkritik nicht Wissenschaft, aber sicher auch nicht „reine Poesie“. Und so gibt es auch Aufsätze in wissenschaftlichen Zeitschriften, die *schöner* sind als sie *wahr* sind, also mehr *ästhetischen* als *akademischen* Ertrag bringen.

Diese theoretische Dilemma ist für mich, einen Autor von sogenannten Wissenschaftsromanen ein ganz konkretes, praktisches und persönliches. Ich ahme in Romanen wie »Die Burg« oder »Die Mühle« Wissenschaft und Wissenschaftler nach, simuliere also oder „markiere“, um das Banale und Nüchterne, das Rationale und Rationalistische des sogenannten Kognitiven zu ästhetisieren. Oft genügt es, einen sachlich verpflichteten Satz eines Wissenschaftlers in einer andere, „ästhetische“ Umgebung zu versetzen, um ihn künstlerisch genießbar oder zu einem Gegenstand des poetischen Genusses zu machen. So wie man den oft bemühten Satz von Matthias Claudius „Der Mond ist aufgegangen“ in verschiedenen Kontexten unterschiedlich „genußvoll“ konsumieren kann. Es könnte sich bekanntlich auch um die nüchterne Aufforderung eines Astronomen an seinen Assistenten handeln, mit der Observation im Observatorium zu beginnen.

Mir ist diese variierende Lesbarkeit von Sätzen ganz besonders im Zusammenhang der »Mühle« und des dort „behandelten“ Wasserrechtes aufgefallen und aufgegan-

gen. Wenn Wissenschaftler, diesmal Juristen, von etwas so Natürlichem und buchstäblich Elementarem wie dem Wasser reden und dabei ihre Terminologie einsetzen, so wird dieses Sprechen für einen Außenstehenden automatisch im wahrsten Sinne des Wortes *merkwürdig*. Diese besondere Merkwürdigkeit kann auch den Effekt des Komischen annehmen. Man kann so Sätze von Szientisten auch im Gegensinn lesen. Seht her, wie eigenartig und weltfremd, wie akademisch und hermetisch sich die Kompetenten ausdrücken. Immer wird mir in diesem Sinne jener Satz aus dem Österreichischen Wasserrecht in Erinnerung bleiben, den ich auch in dem genannten Roman genüßlich *vorgeführt* habe: „Die natürliche Welle entzieht sich an und für sich der Gewalt des Eigentümers, sofern er nicht Vorkehrung zu ihrer Ergreifung getroffen hat.“ Ich habe in meinen Wissenschaftsromanen oft mit solchem vorgefundenen Material gearbeitet, also zitiert, ohne immer das Zitat kenntlich zu machen. Oder ich habe Zitate erfunden. So habe ich aus dem Geist der sogenannten „*Consuetudines*“ – das sind spätere „Gewohnheiten“ im Anschluß an die alte Benediktinerregel, also Anleitungen und Anweisungen über das Leben im Kloster, Kommentare auch zur Regel selbst, Ergänzungen an Stellen, wo sich die Regel ausschweigt – eigene „*Consuetudines*“ formuliert. In meinem Roman »Die Abtei« kann man solche „*Consuetudines*“ zur Tätigkeit des Pfortners nachlesen.

Die Auswahl von wirklichen Zitaten war immer weniger sachbestimmt und wirklichkeitsgeleitet, sondern ausdrucksverpflichtet. So habe ich in jener Literatur, die ich bei meiner Arbeit am Mühlenroman konsultiert habe, bei meinen „Recherchen“ also, um dieses Fachwort zu gebrauchen, die wundersamsten Bezeichnungen für Getreidesorten vor gefunden. So heißt, um konkret zu sein, ein Weizen „*Heines Germania*“. Den Manitoba-Weizen kennt bald jemand, aber wer kennt *Heines Germania*. Ich muß gestehen, daß ich bis heute nicht weiß und auch nicht in Erfahrung bringen konnte, ob es sich bei Heine hier um den Dichter Heinrich Heine handelt, wahrscheinlich nicht; es wird sich wohl eher um einen Saatgutproduzenten oder Händler dieses Namens drehen. *Germania* mag bedeuten, daß es ein in Deutschland „entwickelter“ oder dort gesät und gut gedeihender Weizen ist. Nun spielte ich als Ich-Erzähler in dem Roman »Die Mühle« den Fachmann und sage den Satz: Mit Heines *Germania* soll man besser nicht in die (Welser) Heide gehen ... Das „poetische“ und lyrische Wort (Heide) gibt dem Satz einen melancholischen Glanz, einen stilistischen „Effekt“. Hermann Löns läßt grüßen. So habe ich in diesem Zusammenhang einen längeren Passus über Roggen, Weizen, Gerste, Hafer etc., der „ohne eigentlichen Sachverstand“ Züchterfragen erörtert, – buchstäblich semenologische Fragen erörtert und einen genetischen Diskurs bringt, ohne semantisch nachprüfbar oder naturwissenschaftlich exakt und durch Experiment verifizierbar zu sein. Es ist in diesem Zusammenhang mehr als eine Anekdote, sondern ein Hinweis auf ein elementares Mißverständnis, daß sich bei den Rauriser Literaturtagen einmal ein

Autorkollege noch während meiner Lesung aus der »Mühle« beschwert hat, daß Sachbücher, reine Fachliteratur also bei einer Literaturtagung nichts verloren hätten (Klaus Hoffer). In Wahrheit aber hatte nicht ich die Literatur und den Literaturbetrieb mißverstanden, sondern mein Kritiker war einem Mißverständnis erlegen. Ich aber dachte mir, diese Sequenz kann gar nicht schlecht gewesen sein, wenn sie ein Zünftiger für echt und naiv hält. Ich durfte mir dann wohl raffiniert vorkommen.

Mit der Richtigkeit ist es natürlich ein besonderes Problem im Wissenschaftsroman. Manche Leser sind so sehr auf das „Kreative“ auch in diesen Büchern fixiert, daß sie selbst Rechtschreibfehler für *Absicht* halten. Und nachdem gerade Satiriker ja definitionsmäßig das Verkehrte sagen, um die Leute über das Richtige zum Nachdenken zu bringe, halten sie eben auch effektive Fehler für intentional. Mir sind nun tatsächlich sozusagen naturgemäß Fehler passiert. Der peinlichste war sicher die Verschreibung *Habilitant* statt korrektem *Habilitand* im Roman »Die Burg«, der von den Schwierigkeiten eines Assistenten bei der Erlangung der „*Venia legendi*“ im Fach Altgermanistik handelt. Wenn ein Habilitierter einen solchen Fehler macht... Es hilft auch nicht mehr, wenn ich später einmal in einer kommentarhaften Anmerkung zu diesem Lapsus mitgeteilt habe, daß ich mir bei dieser Verschreibung und der Gleichung Dissertant und Habilitant etwas gedacht und mir ausgehend von einer Grundsatzüberlegung zur Differenz von Partizip und Gerundium bzw. Gerundiv diese Freiheit genommen hätte ... Ich war ertappt.

Ich habe mir bei meinem „kreativen Schreiben“ neben den spärlicher gewordenen wirklich wissenschaftlichen Beiträgen auch immer Grenzen gesetzt. Alles sollte wenigstens *authentisch* klingen und aussehen. Also surrealistische Freiheiten waren nicht intendiert. So wie mit dem Spiel mit der Wissenschaft immer auch ein Ernst und eine weltanschauliche Position verbunden war. Man hat diese Position manchmal als *konservativ* beschrieben, wogegen ich gar nichts einwende. Vor allem wollte ich immer beim Lateinischen genau und korrekt sein, die Etymologien mußten stimmen. Ich habe darum das Manuskript meines Romans »Vom Manne auch Eicha«, wo das Lateinische eine besondere Rolle spielt, vor der Veröffentlichung Frau Dr. Eveline Schrader in Genf zeigt, die mich dankenswerterweise vor etlichen Vitia bewahrt hat. Wenn nämlich schon jemand „konservativ“ ist, dann soll er, wie er definitionsmäßig aufs Bewahren aus ist, doch unbedingt das *Richtige* bewahren wollen, weil nur das Richtige das *Bewahrenswerte* ist. Natürlich stellt sich im Bereich der Ethik und Moral dieses Problem eine Spur problematischer dar als auf dem Felde der Orthographie...

Ein besonderes Buch ist unter diesem Gesichtspunkt wohl mein letztes, »Groß in Fahrt«, in dem der Ich-Erzähler ein pensionierter Griechischlehrer ist, der über sei-

nen Bruder berichtet, der früher Herrenfahrer gewesen war und dann umgesattelt hat und Rotkreuzfahrer geworden ist, was der Gräzist und Latinist eine *Metanoia* oder *Conversio* nennt. Natürlich habe ich mir da sehr viel vorgenommen, nachdem ich am Kollegium Petrinum und dem Humanistischen Gymnasium gerade auch am Griechischen gescheitert bin. Unter meinen Papieren verwahre ich auch das Petriner Entlassungszeugnis mit einem satten Fünfer in Griechisch. Und wieder habe ich mich auch ein wenig übernommen...

So bekam ich unter anderem zu diesem Roman zwei anonyme Rückmeldungen, einen Brief aus Graz und einen Brief aus Linz. Nachdem aber der zweite, der Linzer Brief offenbar ähnliche Dinge moniert wie der klassische aus Graz, erhellen sich die Briefe wechselseitig. Die Briefe sprechen für sich und sie sprechen gegen mich. Wobei ich die Beanstandungen unterschiedlich schwer nehme, einige sogar auf die leichte Schulter. Wenn ich etwa den Bischof von Würzburg zum Erzbischof ernenne, so ist das gewissermaßen meine poetische Sache. Ich nehme mir heraus, päpstlicher als der Papst zu sein. Das kann als operativer Scherz betrachtet werden. Andere Corrigenda sind in der Neuauflage aber bereits berücksichtigt, der Leser kann rätseln, welche Corrigenda nun Correcta sind. Welche Fehler nimmt sich ein „kreativer Schreiber“ von Wissenschaftsprosa oder Wissenschaftsromanen übel und welche sind in seinen Augen gar keine. Dies alles im Felde des eher Technischen, dem Vorfeld zum tieferliegenden Ästhetischen und Ethischen. Denn mehr Anfragen oder Beanstandungen bekam ich in nichtanonymen Briefen zur Moral von der Geschichte des konvertierten Herrenfahrers. Wie komme ich zu dem pessimistischen Finis, der ich doch nicht nur als konservativ, sondern auch als konzilient gelte? Haben Sie Humor und Contenance verloren? Ist der Spaß ernst oder der Ernst ein Spaß? Man kann es nicht wissen.

Den Aufsatz selbst möchte ich aber mit einigen Warnungen zum Begriff *kreativ* schließen. Das Wort erleidet heute eine schwere Inflation. Die Vorlesungsverzeichnisse der Volkshochschule sind imprägniert von dieser Lieblingsvokabel. Es gibt keinen Töpfer- oder Batikkurs, der in seiner Ankündigung und Anpreisung ohne *kreativ* auskäme. Ja es gibt das Kreative heute bereits als freischwebende Qualität, die nicht mehr an Tätigkeiten oder Disziplinen oder Fakultäten (was deutsch Fähigkeiten bedeutet) festgemacht ist. Ein ähnlich wichtiges Wort ist *offen*. Es gibt heute Menschen, die eine kreative und es gibt solche die eine sogenannte offene Ehe führen. Eine offene Ehe ist aber eigentlich das Gegenteil einer (traditionellen) Ehe, sie ist eine bindungslose Bindung. Kreativ aber ist oft weiter nichts als ein Synonym für restriktionslose Formlosigkeit. Kreativ schreiben kann also bedeuten, alles, nur keine Restriktionen und keine Tabus gelten zu lassen. Herauslassen was drinnen ist. Sich unbekümmert seiner Lust hingeben. Dagegen ist nichts einzuwenden. So wie

einem Kind, das bekanntlich stolz ist auf das, was es aus sich und von sich gegeben und in den Topf gelegt hat, dieser Stolz und diese Freude nicht zu verargen und zu verdenken und zu verweisen ist. Man kann auch einmal, wie ich es in den 60er Jahren in einer Kommune in Saarbrücken von zwei „Kommunarden“ erlebt habe, um die Wette rülpfen, wobei ein dritter die Jury gebildet und die Hervorbringungen nicht nur nach Lautstärke und Länge, sondern auch nach der Tonhöhe und überhaupt nach ästhetischen Parametern beurteilt hat. Creare heißt im Lateinischen „hervorbringen, zeugen“. Sieht man sich aber den entsprechenden Artikel im Lateinischen Wörterbuch von Karl Ernst Georges an, so erfährt man die semantische Breite des Wortes. Schließlich ist nahezu alles an sichtbaren und unsichtbaren Dingen irgendwie hervorgebracht und entstanden.

Alle kreative Lust am freien Gestalten ist auf dem Hintergrund des Frustes an der hochkulturellen Restrangiertheit der Artefakte zu sehen. So wird etwas Einfaches dem Komplizierten entgegengesetzt. Alles Anarchische und Autonome bleibt aber als Reflex auf Heteronomes und Strukturiertes buchstäblich relativ. Man kann sich nicht auf Dauer nur in dem einen aufhalten. Das wäre so, wie wenn jemand nur einatmete und auf das Ausatmen vergäße.

✍ *Alois Brandstetter, Schriftsteller und Universitätsprofessor, Universität Klagenfurt, Institut für Germanistik, Universitätsstr. 65–67, A–9020 Klagenfurt*

Gerd Bräuer

Portfolios: Lernen durch Reflektieren

Zusammenhang ist alles:
Was ein Chirurg sonst macht,
ist Angriff mit einer tödlichen Waffe.
Jesse Jackson

Vorbemerkungen

Es ist noch nicht allzu lange her, da wurden Portfolios mit Berufen verbunden, die weit weg von Schule und Universität zu liegen schienen: Mein Onkel schaute sich tagelang Kataloge von verschiedenen Architekten-Firmen an, bevor er sich entschied, von wem er sich sein Haus bauen lassen wollte. Das Portfolio der von ihm gewählten Firma hatte ihn u. a. dadurch überzeugt, daß es nicht nur verschiedene Haustypen im Fertigzustand vorstellte, sondern, im Gegensatz zur Konkurrenz, auch den Bau in seinen Hauptphasen. Fotos und Beschreibung gaben einen Einblick in die Arbeitsweise der Firma und erleichterten somit dem Betrachter die Einschätzung des angebotenen Produkts.

Auch in der Schule ist die grundlegende Idee des Portfolios als *showcase* getaner Arbeit nichts Neues. Ich erinnere mich an meinen Deutschlehrer in der 5. und 6. Klasse, der von uns am Jahresende verlangte, eine Mappe mit den schönsten schriftlichen Arbeiten zusammenzustellen. Er wiederum wählte drei von diesen Mappen aus, um sie der Schulausstellung zu übergeben. Im Gegensatz zur o. g. Architekten-Firma wäre es meinem Deutschlehrer jedoch nicht in Traum eingefallen, „Baustellen“, d. h. Materialsammlungen, Vorüberlegungen, Entwürfe, Überarbeitungen etc. in die Schulvitriolen zu legen. Was für die Architektur, aber selbst für Museen und ihre Präsentation von Manuskripten berühmter DichterInnen als legitim angesehen wird, scheint Lehrenden und Lernenden im Schulalltag oftmals nicht des Zeigens wert. Schade, meine ich, denn vom Einblick in die eigene „Baustelle“ oder die von anderen Schreibenden läßt sich erstaunlich viel lernen. Einiges davon möchte ich im folgenden anhand praktischer Unterrichtserfahrungen andeuten.

Arbeitsumfeld

Ich unterrichte gewöhnlich Seminare mit Schwerpunkten in (Fremd-) Sprache, Literatur und Kultur. Schreiben kommt dort, u. a. in Abhängigkeit vom Grad der Sprachbeherrschung der KursteilnehmerInnen, in unterschiedlicher Intensität zum Einsatz. In allen drei Kurstypen habe ich jedoch die Erfahrung gemacht, daß Schreiben eini-

ge grundsätzliche Funktionen auszufüllen scheint, wenn es unter bestimmten Bedingungen abläuft. Diese Funktionen sehe ich im folgenden:

Schreiben aktiviert Kenntnisse und Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten: Es verbindet Bekanntes mit Unbekanntem.

- Geschriebenes verdeutlicht rückblickend Lernprozesse und eröffnet Perspektiven auf das, was und wie weiterzulernen ist.
- Schreiben verbindet Kognition und Intuition im Erkenntnisprozeß bzw. Rationalität und Emotionalität im Lernen: Es läßt die Lernenden sich in ihrer Ganzheitlichkeit erfahren.
- Die Tätigkeit des Schreibens schafft Einsamkeit und Gemeinsamkeit: Individuelles Arbeiten wird als Voraussetzung und Ergebnis von Interaktion erlebt.
- Schreiben und Geschriebenes schafft produktive Wechselbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden als PartnerInnen.

Es ist inzwischen allgemein bekannt, unter welchen Umständen sich ein solches Schreiben entfaltet. Jene Rahmenbedingungen wurden gerade vor einem Jahr in dieser Zeitschrift für den speziellen Aspekt des Argumentierens noch einmal dargestellt (vgl. u. a. Portmann-Tselikas 1997): Schreiben muß von Lehrenden und Lernenden als Prozeß begriffen und praktiziert werden. Es muß als Mittel und Medium für komplexes Lernen zum Einsatz kommen und als solches Vertrauen zur Schreibenden selbst und anderen schreibend Lernenden schaffen.

Grundsätzliches

Wenn sich Studierende für meine Seminare entscheiden, dann haben sie bereits in der Kursbeschreibung etwas über das Grundanliegen und die Arbeitsweise mit Portfolios erfahren:

Im Verlaufe des Semesters werde ich Sie mehrfach bitten, Rückschau zu halten auf Projekte, die Sie gerade abgeschlossen haben. Wir wollen erfahren, *wie*, auf welchem Wege, Sie zu einem bestimmten Resultat gekommen sind und *was* sich daraus für Ihre weitere Arbeit lernen läßt.

Dazu wird es nötig sein, die Bausteine zu identifizieren, welche für das Gedeihen Ihres Projekts besonders wichtig waren: Fragestellungen, Entwürfe, Wortlisten, Exzerpte, Konzepte, Mitschriften, Überarbeitungen etc.¹ Werfen Sie also nichts voreilig weg, nur weil Sie meinen, Sie hätten eine bestimmte Aufgabe schon erfüllt: Ein kluger Maler hebt seine Skizzenbücher auf. Schließlich stecken darin Ideen und Anregungen, die später auf irgend eine Weise weiterverwendet werden könnten.

Natürlich sind dazu weitere Erklärungen erforderlich, denn die Erfahrung im Umgang mit prozeßorientierten Arbeitsweisen scheint im allgemeinen immer noch gering. Eine meiner zusätzlichen Beschreibungen der angezielten Portfolio-Arbeit greift auf den Baukasten als Vergleich zurück: Für jeden Unterricht schaffen wir Bausteine aus unseren Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen, die wir zu temporären Gebäuden zusammenfügen. Wenn diese Gebäude ihren Zweck erfüllt haben, werden sie wieder in ihre Bestandteile zerlegt. Bei der Zusammenstellung unserer Portfolios erleben wir den Bauprozeß noch einmal aus der Perspektive des *recycling*. Die freiwerdenden (uns bewußt werdenden) Teile stehen jetzt für die weitere Arbeit zur Verfügung.

Portfolios entstehen also schon, noch ehe überhaupt jemand ihre Existenz eingefordert hat. Ihr quantitatives Anwachsen hat viel mit Materialsammeln zu tun – und hierin kann bereits für all diejenigen, die es gewöhnt sind, zumeist in vorgegebenen Bahnen zu denken und zu handeln, die erste Hürde bestehen. Was soll denn eigentlich gesammelt werden? Viele sehen den berühmten Wald vor lauter Bäumen nicht. Ich schlage deswegen Schwerpunkte vor, die entweder als einzelne Mappen oder auf dem Computer als *files* angelegt werden können. Diese Vorgabe geschieht weniger mit der Absicht, die Schwerpunkte als Zuordnungskategorien bewußt werden zu lassen (mir geht es ja um dynamischen Sprachgebrauch!), sondern vielmehr als Orientierungspunkte für das Materialanhäufen, so daß deutlicher wird, wonach geschaut werden soll.² Den Schwerpunkten kommt, abhängig vom jeweiligen Seminar, im Verlaufe der Unterrichtszeit unterschiedliche Gewichtung zu. Ich halte jedoch stets an ihren Bezeichnungen fest, um sie den Lernenden vertraut werden zu lassen:

- Vokabelarbeit (Wortschatzaufgaben bzw. individuelle Wortsammlungen),
- Lesestücke (vorgegebener und persönlicher Lesestoff),
- Lektürediskussion (Beantwortung von Orientierungsfragen bzw. freie Diskussion),
- Zusatzmaterialien (Gelesenes, Gesehenes, Gehörtes, Geschriebenes aus dem kulturellen Kontext des jeweiligen Seminarschwerpunktes),
- Aufsätze (Vorarbeiten, Entwürfe, Varianten, Überarbeitungen, Endfassungen)
- Journal (Bemerkungen zum Seminar, dem eigenen Arbeitsprozeß, zu Problemen, Überlegungen, Fragen, freies Schreiben).

Natürlich können jederzeit zusätzliche Rubriken eingerichtet werden. Jede Initiative in dieser Richtung unterstützt die hauptsächliche Idee für eine solche Zuordnungsarbeit, nämlich die Lernenden die Vielfalt des von ihnen verwendeten Sprachmaterials erfahren zu lassen. Ich benutze in diesem Zusammenhang gern den Begriff des *Material-Pools*, welcher hier anlegt wird. Sprache strömt von überall her auf uns ein, aber nicht als Bedrohung, die wir in der Befürchtung fehlerhaften Anwendens er-

schreckt abwehren, sondern als Angebot, mit dem wir uns auf der Grundlage eigener Bedürfnisse kreativ auseinandersetzen. Ich möchte, daß sich rasch ein Gefühl für die Kontrollier- und Manipulierbarkeit des Materials ausprägt. Beides hilft, meiner Erfahrung nach, Sprache *in Besitz zu nehmen*, ganz gleich, ob das Material von den Schreibenden selbst stammt oder in einem Buch gelesen, im Unterrichtsgespräch von anderen TeilnehmerInnen abgelauscht oder irgendwo auf einer Reklametafel gesehen wurde.

Regelmäßigkeit

Daß Sprache, und damit der Reichtum des eigenen Sprachgebrauchs sozusagen auf der Straße liegt, nützt bekanntlich allein nicht viel, selbst das Wissen um diesen Fakt hilft nicht allzu weit. Um den Schatz schließlich heben zu können, muß er zuerst gesehen werden. Das verlangt Sensibilisierung, und diese wiederum braucht regelmäßiges Training.

Gabriele Rico (1991) läßt ihre StudenInnen zu Beginn einer jeden Seminarsitzung drei Minuten frei schreiben. Dabei entstehen kleine Texte, manchmal aber auch „nur“ Wortlisten oder -cluster. Rico kommt es darauf an, daß die eigene Stimme geweckt wird, ganz gleich, ob sie dann mündlich oder schriftlich zum Einsatz kommt.

Ich habe die Idee des regelmäßigen freien Schreibens für meinen Unterricht aufgegriffen, mit der Erweiterung, daß das Geschriebene im Journal³ für den weiteren Verlauf des Semesters verfügbar bleibt und somit nicht zuletzt motiviert, auch außerhalb des Unterrichts auf eine solche Weise zu schreiben. Indem ich gezielt Möglichkeiten schaffe, wo Schreibansätze direkt aus den individuellen Journaleintragungen geschöpft werden können, erhält diese Übung schnell Bedeutsamkeit für alle Beteiligten. Dazu ein Beispiel:

Experimentieren

Im Rahmen einer Unterrichtseinheit zur Anfertigung von Personenportraits beschäftigte sich ein Student bereits seit einigen Tagen mit einer autobiographischen Darstellung. Jason hatte sich entschlossen, einen Text über seine Kindheit im ländlichen Georgia und einen weiteren über sein gegenwärtiges Leben am College in der Großstadt Atlanta zu schreiben. Beide Arbeiten waren also ursprünglich als individuelle Stücke konzipiert. Jason bemerkte jedoch bereits nach kurzer Zeit die vielfältigen Bezüge beider Themen bzw. der darunterliegenden Schreibansätze und Mitteilungsbedürfnisse. Vor allem durch seine täglichen Journaleintragungen wurde ihm bewußt, wie oft er über den einen Lebensabschnitt schrieb, während er eigentlich an dem anderen arbeitete. Als er sich schließlich entschlossen hatte, Vergangenheit und Gegenwart in *einem* Text zusammenzuführen, kam mit dem folgenden unerwarteten Ausblick in die Zukunft ein dritter Aspekt hinzu:

Letzte Nacht sah ich mich in Kilkeeny, Irland, wo unsere Familie herkommt. Ich war dort mit einer schönen Frau. Kitty, rothaarig. Aber der da neben ihr stand, war nicht ich, so wie ich jetzt bin. Das war ich, so wie ich sein werde.⁴

Jason begann danach sofort, seine Arbeit noch einmal umzuschreiben, um sie nun Teil einer umfangreicheren Geschichte werden zu lassen, die ihn – diesmal als fiktiven Charakter namens Jack Fallon – in seinem zukünftigen Leben in Irland zeigen würde. Jason schien durch das Schreiben aus verschiedenen Perspektiven erkannt zu haben, wie stark seine Biographie von den irischen Familienwurzeln geprägt ist. In einem gewissen Sinne ist ihm somit der Wunsch nach Rückkehr in das Land seiner Vorfahren bewußt geworden, und die Fortsetzung des Schreibprojekts konnte in seinen Augen plötzlich nur noch unter Berücksichtigung dieser Erkenntnis legitimiert werden.

Reflektieren

Bis zum Abschluß der Geschichte war Jason nicht bereit gewesen, Rückschau auf seinen Arbeitsprozeß zu halten. Um so erstaunter war seine Reaktion, als er sich dann doch dazu entschloß. Ich hatte Jason gebeten, den Verlauf des gesamten Schreibprojekts anhand der für ihn wesentlichen Texte zu dokumentieren und durch kurze Begründungen für jedes ausgewählte Stück zu kommentieren. Hier seine abschließenden Bemerkungen:

Ich erkenne zwei hauptsächliche Veränderungen seit dem Beginn unseres Seminars:

1. Alles was ich am Anfang geschrieben habe, war genau geplant. Später habe ich meine Ideen zunehmend während des Schreibens entwickelt. Ich hatte zwar stets mein Grundanliegen im Kopf, aber alles andere entwickelte sich während des Schreibens.
2. Die Länge meiner Texte hat dadurch gewaltig zugenommen. Am Anfang habe ich gerade mal den Bildschirm vom Computer gefüllt. Meine Geschichte am Ende des Semesters war sieben Seiten lang. Ich glaube, der Grund für beides liegt darin, daß ich einfach Selbstvertrauen gewann, wirklich in der Lage zu sein, auf Deutsch zu schreiben.⁵

Nachdem ich das Projekt-Portfolio gelesen hatte, vereinbarten wir eine Konferenz über e-mail, um uns noch einmal über unsere gemeinsame Arbeit auszutauschen. Aus diesem Dialog-Journal möchte ich einen Teil zitieren, von dem ich meine, daß er Jasons Schlüsselerkenntnis zu seiner Arbeit widerspiegelt:

Jason, du hast die Auswahl der Journaleintragung über deinen Traum damit begründet, daß dir das gesamte Projekt erst dann so richtigen Spaß gemacht hat. Was ist da passiert?

Am Anfang dachte ich, über mich zu schreiben, das interessiert mich. Schließlich weiß ich darüber am meisten. Dann aber habe ich gemerkt, wieviel mehr ich darüber hinaus eigentlich

weiß. Ich meine Sachen, über die ich noch nie so richtig nachgedacht habe. Da mußte ich also dauernd umschreiben, und das hasse ich wirklich.

Jason, warum, meinst du, hat der Traum dann dein Interesse am Thema wiederbelebt?

Ich habe da gemerkt, daß alles, was ich bis dahin geschrieben hatte, plötzlich keinen Sinn mehr machte. Ich hätte so nie weiterschreiben können. Ich hatte also gar keine andere Chance, als alles nochmal zu schreiben. Was mir dann wirklich Spaß gemacht hat, weil ich nicht mehr ich war, sondern Jack Fallon.

Ich möchte dieses Beispiel kurz kommentieren, weil ich meine, daß es Wesentliches zum reflektiven Charakter von Portfolio-Arbeit verdeutlicht.

Selbst bei vorgegebenen Themen, in diesem Falle „Portraits von dir und mir: (Auto-)biographische Darstellungen“, gelingt die Inbesitznahme durch die Lernenden, wenn die Entfaltung ihres individuell nötigen Spielraums im Arbeitsprozeß durch die Lehrenden (oder andere Lernende) nicht gestört wird. Diese Entfaltung muß jedoch als Unterrichtsgegenstand thematisiert werden, indem die Lernenden zur Reflexion aufgefordert und, wenn nötig, angeleitet bzw. geführt werden. Intuition verfügt über ein gewisses Verharrungsmoment, das erst überwunden werden muß, um es kognitiver Betrachtung zuführen zu können (Jason sagte: „...Sachen, über die ich noch nie so richtig nachgedacht habe. Da mußte ich also dauernd umschreiben...“). Hierin liegt ein Motivationsproblem, das meines Erachtens äußerst wirkungsvoll gelöst wird, wenn es durch die Tätigkeit der Schreibenden selbst geschieht:⁶ Jason formulierte als Konsequenz aus *seinem* Traum (und nicht aufgrund einer Fremd-Anforderung): „Ich hatte also gar keine andere Chance, als alles nochmal zu schreiben.“ Indem es ihm gelingt, aus dem empfundenen Handlungszwang ein *Mitteilungsbedürfnis* zu filtern und dieses schließlich in einen für ihn ungewöhnlich langen Text umzumünzen, beginnt Jason, seine Tätigkeit als Lernender selbst zu regulieren.⁷ Es scheint mir wichtig, daß den Lernenden solche qualitativen Veränderungen bewußt werden, so daß sie als Erkenntnis in aktuelle Handlungsstrukturen einsinken und zukünftiges Handeln beeinflussen.

Ein zweiter Aspekt, den ich noch einmal aufgreifen möchte, weil er m. E. der Portfolio-Arbeit immanent ist, liegt in Jasons wiederholter Betrachtung des Schreibgegenstandes: Hinter dem Ausprobieren verschiedener Perspektiven (als Kind, Student, fiktive Person) steckt ein Suchen nach Authentizität im Kommunikationsbedürfnis: Was ist es, das ich tatsächlich mitteilen möchte? Daß in diesem Suchprozeß sich auch gleichzeitig die Darstellungsform des Mitzuteilenden verändert, sollte niemanden überraschen, ist aber insofern bemerkenswert, da in der herkömmlichen Unterrichtspraxis die Wahl der Darstellungsform wohl selten auf derartige Weise erlebbar wird. Sondra Perl (1994, S. 77–88) hat für das Aufspüren von authentischen Mitteilungsbedürfnissen eine äußerst wirkungsvolle Übungsanleitung verfaßt, auf die ich hier leider nicht weiter eingehen kann,⁸ als daß ich jene Stellen zusammenfassend zitiere, welche den Arbeitsprozeß meines Studenten direkt betreffen:

Stellen Sie sich den gewählten Gegenstand auf Ihrer ausgestreckten Handfläche vor. Schauen Sie ihn sich an, als würden Sie den Gegenstand jetzt zum erstenmal sehen, und stellen Sie sich die folgenden Fragen: Was ist es, das mir dieses Thema so interessant macht? Was ist sein zentraler Punkt für mich? (...)

Falls sich dazu keine Vorstellungen ausprägen sollten, strecken Sie noch einmal Ihre Hand aus. Schauen Sie sich Ihren Gegenstand noch einmal in aller Ruhe an, und fragen Sie sich: Was ist das Schwierige an meinem Gegenstand? Was macht ihn so schwer beschreibbar? (...)

Wenn Sie zu spüren verneinen, in welche Richtung das bisher Geschriebene zielt, dann fragen Sie sich: In welcher Form soll es geschrieben sein? Ist das ein Gedicht? Ein Theaterstück? Eine Erzählung? Ein Dialog oder ein Essay? Welche Form würde die günstigste sein für das, was ich versuche, hier auszudrücken? Fragen Sie sich außerdem: Wer spricht? Wessen *point of view* ist das? Wäre ein anderer Blickwinkel nützlicher? Wer könnte diese *story* noch erzählen?

Zusammenarbeiten

Projekte wie das o. g. sollten neben der individuellen Arbeit einen stark ausgeprägten Teil kollaborativer Tätigkeit in sich tragen. Der Austausch mit anderen Schreibenden vervielfacht das Sprachmaterial, dem sich die Beteiligten ausgesetzt sehen. Ohne äußere Eingriffe von Lehrenden entwickeln sich vielfältige Motivationen für sprachliche Imitation, Adaption und Improvisation. Geübt wird das Sich-Einstellen auf unterschiedliche Leserschaften und dementsprechend die Auseinandersetzung zwischen Fremd- und Eigenerwartungen: Zur bereits diskutierten Suche nach den eigenen Mitteilungsbedürfnissen kommt nunmehr das Problem ihrer adressatenadäquaten Darstellung hinzu. Dabei laufen komplexe Lernprozesse ab, die es nicht zuletzt durch die Gestaltung von Portolios transparent zu machen gilt.⁹

Da ich weiß, daß die meisten meiner StudentInnen hauptsächlich mit der von Portmann-Tselikas (1997, S. 26) so treffend als „Denken-dann-Schreiben“ bezeichneten Strategie beschäftigt sind, initiiere ich in meinen Seminaren oft Aspekte der „Schreibend-Denken-Strategie“ (ebd.), u. a. um eine Erweiterung des Arbeitsinventars bei den Lernenden zu provozieren. Jene Strategie ermöglicht Textentwicklung aus dem permanenten Tätigkeitsvollzug des Schreibens heraus, was nicht zuletzt die Chance eröffnet, verschiedene Textsorten zu praktizieren und ihre spezielle Funktion angewendet zu erleben. Hierzu sei wiederum die praktische Seite vorgestellt. Die Einführung eines neuen Themas beginne ich gern mit der Arbeit am Einzelwort.

Mal steht das Schreiben von Wortketten (*brainstorming*) als Aufgabe, mal die Anfertigung von Wort-Igeln (*clustering*) oder das Zusammenstellen von Wort-Bild-Collagen. Diese Eröffnungsvarianten lassen sich auch mit vorangegangenem Lesen verbinden, indem Schlüsselwörter aus dem jeweiligen Text zum Material für die nachfolgenden Schreibaufgaben werden. Dazu folgendes Beispiel:

Bei der Besprechung von Wolfgang Borcherts Stück »*Draußen vor der Tür*« traten zu Beginn der Lektüre Verstehensprobleme auf, welche weniger auf den fremdsprachlichen Aspekt, sondern vielmehr auf Schwierigkeiten der Ergründung des metaphorischen Gehaltes des Textes zurückzuführen waren. Anstatt an dieser Stelle (m)eine Interpretation vorzugeben, stellte ich eine Auswahl von Begriffen aus dem Textbeginn zusammen und bat die StudentInnen, zu jedem Begriff einige Wörter aufzuschreiben, die ihnen dazu gerade in den Sinn kamen. In einem zweiten Schritt sollten daraus kurze fiktive Texte entstehen. Beim nächsten Treffen teilte ich die StudentInnen auf und beauftragte jede Gruppe, einen der entstandenen Texte in Szene zu setzen. Als Ergebnis sahen wir die Darstellung verschiedener Formen von Einsamkeit und Ausgeschlossenensein. Da Borchert dieses Thema im Verlaufe des Stückes immer wieder variiert, fiel es den StudentInnen mit jeder Wiederholung dieses Arbeitsvorganges leichter, zu tieferliegenden Sinnstrukturen des Textes vorzustoßen.

Der sogenannte Aha-Effekt trat jedoch erst wesentlich später, durch die Besprechung von Franz Kafkas Kurzgeschichte »*Vor dem Gesetz*« ein. Der Verzweiflung nahe aufgrund massiven Nichtverstehens angesichts eines sprachlich offensichtlich leicht zugänglichen Textes, schlugen einige StudentInnen unsere vormals praktizierte Arbeitsstrategie vor. Damit gelang die Einsicht in das Unvermögen des Protagonisten, sich den von ihm erhofften Eintritt zu verschaffen. Das bereits durch die Borchert-Lektüre identifizierte Gefühl des Ausgeschlossenenseins und der Einsamkeit schien auch in diesem Falle verständliche Konsequenz. Aus der Perspektive des Kafka-Textes ergab sich jedoch plötzlich eine neue Einsicht in den längst abgeschlossen geglaubten Borchert-Text: Die Einsamkeit des Protagonisten im Theaterstück war nicht nur Resultat des Ausgeschlossenenseins, sondern ebenso (wie bei Kafka) Ergebnis des eigenen Unvermögens, sich den begehrten Eintritt zu verschaffen.

Ganz sicher hätte dieser Lernprozeß als Gruppenereignis so nicht stattgefunden, wenn das Seminar auf den individuellen Umgang mit den literarischen Texten beschränkt geblieben wäre. So aber wurden gemeinsam Sprachmaterial akkumuliert und szenisch umgesetzt bzw. eigene Texte gegenseitig gelesen und kommentiert. Die Intensivierung individuellen Lernens durch gruppenspezifische Prozesse (z. B. das Erlebnis des gemeinsamen Aha-Effekts) führte zur Etablierung eines elektronischen Gruppen-Portfolios, wodurch – in einer Art Rückkopplung – weitere individuelle Einsichten möglich wurden.

Bewerten und Benoten

Sicherlich stellt sich gerade angesichts des letzten Beispiels die Frage nach Bewerten und Benoten von und durch Portfolios. Ich möchte darauf eingehen, indem ich einen kurzen Blick auf die Herausbildung der Portfolio-Praxis in den USA werfe.

In der amerikanischen Schul- und Hochschulbildung kam es seit dem Beginn der neunziger Jahre in zu einer massiven Hinwendung zum Portfolio, gerade auch als

Ergebnis jahrzehntelanger theoretischer und praktischer Bemühungen um ein solches Schreiben, wie ich es einleitend noch einmal skizziert habe (vgl. Belanoff/Dickson 1991). Diese Entwicklung ergab sich hauptsächlich aus dem Widerspruch zwischen zunehmend *prozeßorientiertem* Unterrichten und weiterhin *produktorientiertem* Bewerten und Benoten. Peter Elbow reagierte darauf bereits 1973 mit dem Buch *Writing Without Teachers*, das einer Verweigerung gegenüber der traditionell definierten Rolle des Schreibens als Dokumentations- bzw. Kontrollmedium im Rahmen institutionalisierter Bildung gleichkommt. Anstatt Benoten von Schreibleistungen schlägt Elbow verbales Kommentieren vor – subjektives Positionieren des lesenden Individuums zum Zwecke der Weiterentwicklung des rezipierten Textes. Bewertende Bemerkungen sollten sich a) auf das von der Leserin erkannte Ausmaß der Identifikation des Schreibenden mit dem eigenen Mitteilungsbedürfnis beziehen (Inwieweit ist ihm/ihr klar, was er/sie sagen möchte?) und b) die von der Leserin erfahrene Effektivität der Mitteilung (Was wird wem wie gesagt?) wiedergeben. Bewerten sollte also insgesamt ein *Zeigen* dessen sein, was in der Rezeption verstanden wurde und was nicht (vgl. Elbow 1993, 1995).¹⁰

Es scheint, daß durch die Zuwendung zum Portfolio beide Pole des Schreibens (Prozeß und Produkt) in ein für einander produktives Spannungsverhältnis gebracht worden sind – eine Tatsache, die jedoch das Bewerten auch zum Balanceakt zwischen Produkt- und Prozeßbetrachtung werden läßt: Das Portfolio an sich verkörpert ein Resultat konkreter Arbeit – die Auswahl und Zuordnung des Materials und nicht zuletzt seine Kommentierung. Allein diese Tätigkeit, aber mehr noch die Entstehung der einzelnen Bestandteile, spiegeln komplexe Prozesse im Schreiben und Lernen wider.

Bewertungskriterien müssen für Lehrende und Lernende nachvollziehbar sein. Initiativen wie das Schweizerische Sprachenportfolio (Council of Europe 1997) versuchen durch (in diesem Falle gar europaweite) quantitative und qualitative Vorgaben die notwendige Transparenz zu erreichen. Damit wird jedoch der individuelle Charakter reflektiver Tätigkeit, bezogen auf die einzelne Lernerin, auf die Unverwechselbarkeit von Gruppendynamiken, aber auch auf regionale oder nationale Besonderheiten, von vornherein stark begrenzt. Hierin liegt m. E. ein schwer zu lösender Widerspruch, dem in den USA mit einem zweigeteilten Bewertungssystem für Portfolios zu begegnen versucht wird: das Benoten sogenannter *showcase*-Portfolios bzw. das diskursive Bewerten, das mit Gesprächen oder schriftlichen Kommentaren auf sogenannte *process*-Portfolios eingeht.¹¹

Ich persönlich behelfe mir mit der Unterscheidung von Projekt- und Semesterportfolios, einer Trennung, die auf gruppeninternen Absprachen basiert und demzufolge variiert. Ich gebe deswegen meine weiteren begrifflichen Erklärungen anhand eines Unterrichtsbeispiels:

Mein Literaturseminar zum Leben und Schaffen Bertolt Brechts besteht aus drei Hauptteilen, die jeweils mit einem Aufsatz zusammengefaßt werden. In jedem der drei Schreibprojekte geht es um vergleichende Textanalysen und -interpretationen.

Obwohl inhaltlich für jedes Projekt ein anderer Schwerpunkt zur Diskussion steht, sind die drei Arbeitsabschnitte methodisch also durchaus vergleichbar.

Jeder Aufsatz erfährt seine Bewertung auf der Grundlage eines Projekt-Portfolios, was nichts anderes bedeutet, als daß die endgültige Schreibleistung als integraler Bestandteil des gesamten Projektes betrachtet wird. Zur Dokumentation gehören projektbegleitende Beantwortungen von Lektürefragen, Kommentare zur laufenden Textdiskussion im Seminar, Zusatzmaterialien (Einblicke in die Zeitgeschichte, in soziale und kulturelle Aspekte etc.). Ebenso wichtig sind die Entwürfe für den Aufsatz selbst, kritische Kommentare von MitstudentInnen und Korrespondenzen mit deutschsprachigen Internet-PartnerInnen. Die Qualität jener projektbegleitenden Tätigkeiten bewerte ich im Kontext ihres Ergebnisses, der Endfassung des Aufsatzes: a) Inwieweit haben diese Teile dazu beigetragen, der Schreibenden zu verdeutlichen, was ihr im Aufsatz darstellenswert erscheint? b) In welchem Ausmaße wurde die Verständlichkeit der Darstellung unterstützt?

Zum Semesterende steht die Aufgabe, mit Blick auf die drei Projekte (im Sinne von Teilprodukten) den übergreifenden Lernprozeß zu verdeutlichen und einzuschätzen. Dafür gebe ich eine Orientierungsfrage mit vier Schwerpunkten vor:

Was habe ich im Verlaufe des Semesters zu den folgenden Aspekten gelernt/nicht gelernt?

- Analyse und Interpretation von literarischen Texten
- Bertolt Brechts Theatertheorie
- Leben Brechts und sein historischer Kontext
- Deutsch als Fremdsprache (Lesen, Sprechen, Schreiben, verstehendes Hören).

Bewertet (und schließlich auch benotet) wird die Tiefe der Einsichten in den eigenen Lernprozeß und die Qualität der Darstellung des eigenen Lernens. Ich bemühe mich also auch hier wieder darum, den Blick zuerst auf die Authentizität des Mitgeteilten und dann auf die Ebene des Mitteilens zu lenken. Als Konsequenz unseres gemeinsamen Bewertens formulieren wir einige wenige, aber konkrete Lernvorhaben für das kommende Semester.

Ein abschließender Kommentar: Durch die Polarisierung von Prozeß und Produkt wird aus dem ursprünglich angehäuften Material ein quasi interaktives Medium, das Portfolio, welches nicht nur zu seinen RezipientInnen, sondern auch zur Gestalterin selbst spricht. Es zeichnet die Verläufe individuellen Lernens auf und entwirft eine Draufsicht auf Geleistetes, auf deren Matrix sich gleichzeitig Bedürfnisse und Notwendigkeiten zukünftigen Lernens abzeichnen und somit, längerfristig, eine Biographie individuellen Lernens sichtbar wird.

Anmerkungen

- 1) Donald Graves (1994), der „Vater“ des schulischen Portfolios in den USA, meint, es gehöre all das in ein Portfolio, was Lernende für die Repräsentation ihrer eigenen Person für wichtig erachten.
- 2) Ich möchte hier noch einmal extra betonen, daß diese Materialsammlung *nicht* gleichzusetzen ist mit dem eigentlichen Portfolio: Aus dem *pool* werden später Materialien unter bestimmten Schwerpunkten ausgewählt.
- 3) Vgl. zum Einsatz von Journalen und Tagebüchern in Unterricht und Studium: Fletcher (1996) und Harrison (1996, S. 70–85).
- 4) Ich danke Jason für die Freigabe seiner Journal-Materialien.
- 5) Meine Übersetzung aus dem Englischen.
- 6) Zum gestiegenen allgemeinen gesellschaftlichen Interesse am Phänomen eigenaktiven Lernens vgl. u. a. Boekaerts (1997, S. 161–86). Die Autorin diskutiert das Verhältnis von kognitiven und motivationellen Anteilen bzw. deren Interferenz im Prozeß eigenaktiven Lernens.
- 7) Die Forschung zur Lernerautonomie hat festgestellt, daß eigenaktives Lernen durch Selbstregulation (z. B. durch reflektive Tätigkeit im Portfolio) die Qualität lernerautonomen Handelns entwickelt. Vgl. dazu Friedrich (1995, S. 199 f.).
- 8) In meinem Buch, *Schreibend lernen: Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik* (1998) habe ich Sondra Perls Übung vollständig ins Deutsche übertragen, theoretisch kommentiert und schreibdidaktisch aufbereitet.
- 9) Peter Elbow, hauptsächlicher Initiator des universitären Portfolios, hat in seinem Buch *Writing Without Teachers* (1973/1998) die besondere Dynamik lehrerunabhängigen Lernens in der Gruppe ausführlich dargestellt. Vgl. dazu auch noch einmal Elbows Vorwort zur Jubiläumsausgabe (1998).
- 10) Vgl. Bräuer (1998) zur Problematik von Beurteilen, Bewerten und Benoten von Schreibleistungen.
- 11) David Bleich (1998, S. 212 ff.) sieht tendenziell eine Favorisierung der *discursive evaluation*, auch wenn vor allem im Übergangsbereich von Schule zu Hochschule quantitative Testergebnisse immer noch deutlich dominieren.

Bibliographie

- Belanoff, Pat und Marcia Dickson (Hrsg.): *Portfolios: Process and Product*. Portsmouth, NH: Heinemann 1991
- Bleich, David: *Know and Tell: A Writing Pedagogy of Disclosure, Genre, and Membership*. Portsmouth, NH: Heinemann 1998
- Boekaerts, Monique: *Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students*. In: *Learning and Instruction*, 2 (1997), S. 161–186
- Brand, Alice G. und Richard L. Graves: *Presence of Mind: Writing and the Domain Beyond the Cognitive*. Portsmouth, NH: Heinemann 1994
- Bräuer, Gerd: *Erfahren und Erkennen: Argumentieren im Spannungsfeld privaten und öffentlichen Schreibens*. In: *ide* 4, 1997, S. 43–50.
- Bräuer, Gerd: *Schreibend lernen: Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik*. Innsbruck: StudienVerlag 1998
- Cambridge, Barbara L. und Anne C. Williams: *Portfolio Learning*. Saddle River, NJ: Prentice Hall 1998
- Council of Europe: *European Language Portfolio. Proposals for Development*. CC-Lang 1997
- Elbow, Peter: *Writing Without Teachers*. New York und Oxford: Oxford University Press 1973 und 1998
- ders.: *Ranking, Evaluating, and Liking: Sorting Out Three Forms of Judgement*. In: *College English* 2, 1993
- ders.: *Being a Writer vs. Being an Academic: A Conflict in Goals*. In: *College Composition and Communication* 1, 1995

- Fletcher, Ralph: *Breathing In, Breathing Out: Keeping a Writer's Notebook*. Portsmouth, NH: Heinemann 1996
- Friedrich, Bodo: Sektion 14: Eigenaktives Lernen im Deutschunterricht. In: Müller-Michaels und Rupp (Hrsg.) 1995, S. 199 f.
- Graves, Donald H.: *A Fresh Look at Writing*, Portsmouth, NH: Heinemann 1994
- Harrison, Bernard T.: Using personal diaries and working journals in reflective learning. In: Rijlaarsdam et al. (Hrsg.) 1996, S. 70–85
- Müller-Michaels, Harro und Gerhard Rupp (Hrsg.): *Jahrbuch der Deutschdidaktik 1994*. Tübingen: Narr 1995
- Perl, Sondra: *A Writer's Way of Knowing: Guidelines for Composing*. In: Brand and Graves (Hrsg.) 1994, S. 77–88
- Portmann-Tselikas, Paul: Argumentative Texte schreiben. In: *ide* 4, 1997, S. 23–42
- Rico, Gabriele L.: *Pain and Possibility: Writing Your Way Through Personal Crisis*. Los Angeles: Tarcher/Putnam 1991
- Rijlaarsdam, Gert/B. T. van den Bergh und M. Couzijn (Hrsg.): *Effective Teaching and Learning of Writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press 1996
- Yancey, Kathleen B. und Irwin Weiser (Hrsg.): *Situating Portfolios: Four Perspectives*. Logan, Utah: Utah University Press 1997

✉ *Gerd Bräuer, Department of German Studies, Emory University, Atlanta, GA 30322 USA.
E-Mail: gbrauer@learnlink.emory.edu*

THEMA

Unterrichtsbeispiele

Astrid Wagner

Sprachbilder – Bildersprache

Über die Verdichtung von Sinneseindrücken in Wort und Bild

1. Die Voraussetzungen

Als Lehrerin an einer musisch kreativen Hauptschule biete ich wöchentlich nachmittags in einer Doppelstunde die unverbindliche Übung „Kreative Textgestaltung“ an, die SchülerInnen aller Schulstufen zugänglich ist.

Die durchschnittliche Gruppengröße von 14 SchülerInnen sowie die Schulbibliothek als Arbeitsraum bieten dafür die idealen Rahmenbedingungen.

2. Mit allen Sinnen wahrnehmen

Zur Belebung bzw. Schärfung der Wahrnehmung im Hinblick auf ein bestimmtes Thema (In diesem Fall: *Trüber Herbsttag*) bietet sich auf dem Schulgelände immer wieder ein Biotop sowie wunderschöner alter Baumbestand zur Einbeziehung in den Unterricht an.

Auf der Suche nach geeignetem Wort- und Bildmaterial begaben wir uns daher an einem trüben Novembertag, ausgestattet mit Notizblatt und Fotoapparat, auf Entdeckungsreise in wohl-bekanntes Gelände.

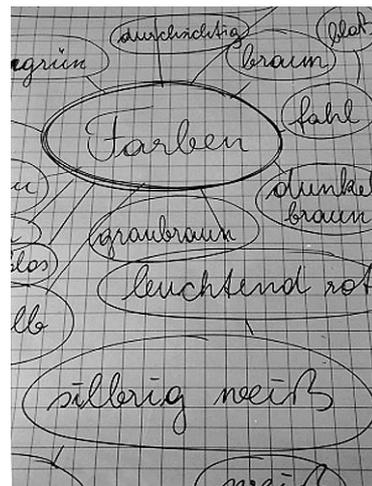
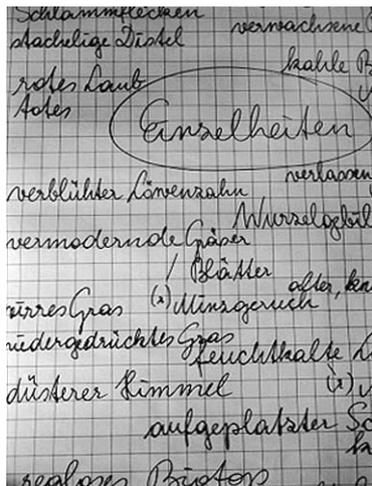


Was war zu tun ?

- Die SchülerInnen sollten sich allein und ohne gegenseitige Beeinflussung im Gelände bewegen und auf einem vorbereiteten Notizblatt ihre Sinneswahrnehmungen (Gerüche, Geräusche, optische Details, Spürbares, emotionale Eindrücke, Gedanken – auf dem Notizblatt jeweils durch ein Symbol dargestellt) stichwortartig notieren.

Was ich mit meinen Sinnen wahrnehme:				
				

- Der Blick sollte bewusst auf Details gelenkt werden, mit dem Ziel, einen bestimmten Ausschnitt fotografisch festzuhalten bzw. aus dem Gesamtbild herauszulösen. Entscheidungen über Hoch- oder Querformat, Nahaufnahme oder Totale sowie über den Lichteinfall sollten ebenfalls gezielt getroffen werden.
- Ausgestattet mit jeder Menge „Rohmaterial“ galt es nun, in der gewohnten Arbeitsumgebung die notierten Beispiele zu vergleichen, zu besprechen, zu sammeln und auszugsweise auf einem Plakat zu notieren. Ein Blick darauf zeigt bereits, wie differenziert und lebendig die Sinneseindrücke in Worte gefasst wurden.



3. Vom Bild zum Text

Um in der darauffolgenden Woche den Wiedereinstieg zu erleichtern und an die gemachten Erfahrungen anzuknüpfen, stellte ich von einem der von mir zusätzlich fotografierten Bilder eine Folie her, die nun als Impuls zu assoziativem Schreiben dienen sollte.

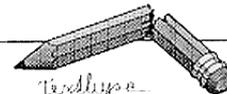
Anschließend konnten die SchülerInnen bei einem Streifzug durch die „Galerie“ ihre im A4-Format ausgearbeiteten Farbfotos begutachten, die ich jeweils auch als Schwarzweiß-Kopie auflegte. Spontane Einfälle zu den Bildern wurden auf Streifen geschrieben und verdeckt hinterlassen, um gegenseitige Beeinflussungen zu vermeiden.

Ausgestattet mit diesen Anregungen, die nach Beendigung des Rundganges gelesen, erweitert, angenommen oder verworfen werden konnten, den eigenen Notizen aus der Vorwoche und der gemeinsamen Sammlung auf den Plakaten, begann nun die eigentliche Bastelarbeit am Text zum Bild.

Die Entscheidung darüber, ob der Text eine Geschichte erzählte, die sichtbare Stimmung in Gedichtform wiedergab oder einfach eine Sammlung von Gedanken darstellte, trafen die Kinder ganz intuitiv von selbst, und von meiner Seite wurden sie dazu ermuntert, möglichst unbeschwert darauf los zu schreiben, da die Feinarbeit am Text ohnehin erst in einem nächsten Durchgang erfolgen sollte.

Nach ersten paarweisen Absprachen („Textlupe“ als Hilfsmittel, s. Abb.) wurden die Texte mit dem ausdrücklichen Hinweis darauf, dass es sich um Rohmaterial handle, vorgelesen und mit dem Ziel besprochen, eventuelle Unklarheiten bewusst zu machen und Änderungsvorschläge der Gruppe einzuholen.

Textlupe



Das gefällt mir besonders	
Hier habe ich noch Fragen	
Meine Tips, meine Vorschläge	

Im Gegensatz zum ersten Durchgang ermunterte ich die SchülerInnen nun dazu, probeweise alles unnötige Wortmaterial aus dem ersten Entwurf herauszustreichen und den nunmehr skelettierten Text noch einmal aufzuschreiben. Zum Vergleich wurden diese gekürzten Versionen wieder vorgelesen, und die Wirkung der auf diese Weise verdichteten Texte machte die Entscheidung darüber, welche Version vorzuziehen war, sehr einfach.



4. Den Text ins Bild „setzen“

Im nächsten Arbeitsschritt galt es nun, die Endfassung des Textes am PC in die gewünschte Form zu bringen und die Entscheidung über Größe und Art der Schrift zu treffen. Wo und wie sollte der Text aber im Bild untergebracht werden?

Bis auf eine Schülerin entschieden sich alle dafür, den Text mit dem Farbfoto zu kombinieren. Da Experimente mit Fotos dieser Größe jedoch zu kostspielig gewesen wären, dienten die Schwarzweiß-Kopien als ideale Grundlage, um Ideen zur Gestaltung auszuprobieren, zu vergleichen, weiterzuentwickeln und schließlich eine eigene Lösung zu finden.

Gestaltungsmöglichkeiten zur Kombination von Bild und Text:

- Zerschneiden, zerreißen des Fotos/Text einfügen
- Teil des Fotos ausschneiden/Text unterlegen
- Teil des Fotos aufklappen/Text unterlegen
- Text auf Klarsichtfolie oder Transparentpapier/Foto ganz oder teilweise überlappen
- Text aufkleben oder „einweben“



Mit der Sicherheit, die für das eigene Bild ideale Lösungen gefunden zu haben, wurde nun der Text im, über oder unter dem Foto angebracht.

Die Vielfalt und Originalität der Ergebnisse konnte schließlich im Rahmen einer Ausstellung zum Thema „Bildersprache – Sprachbilder“ sichtbar gemacht werden und nicht selten standen Eltern ungläubig staunend vor den Werken ihrer Kinder.



✍ Astrid Wagner: HS 8 Villach, Hauptschulstraße 4, A-9523 Landskron

Daniela Wiesner, Ernst Panzenböck

Nicht für die Schule – für das Leben schreiben wir

Düstere Wahrheit

Das Mädchen,
das dort in der Ecke liegt,
es hat viel durchgemacht.
Sie lebt auf der Straße
seit Monaten schon.
Sie liegt nur da
und sagt keinen Ton.
Plötzlich fängt sie an zu lachen
ohne Grund.
Ihre Probleme häufen sich,
sie greift zum Heroin.
Sag mir, warum?
Sie sieht so müde aus,
die Augen schwer,
ihr Körper kaputt,
ihr Herz leer.
Sie will nicht mehr leben.
Tränen laufen übers Gesicht.
Alles ist sinnlos, alles kaputt.
Sie weiß nicht mehr,
was sie tut.
Sie geht jetzt auf den Strich.
Dieses Mädchen,
das bin ich.

(Bettina, Schülerin, 15 Jahre)

I.

Der vorliegende Aufsatz soll die Bedeutung des „Schreibens für sich selbst“ darstellen und einige praktische Erfahrungen bzw. methodische Anregungen mit diesem Genre bringen.

Das eingangs vorgestellte Werk einer Fünfzehnjährigen mag für den Leser auf den ersten Blick vielleicht inhaltlich und formal trivial wirken oder befremden, was allerdings nicht wesentlich ist. Entscheidend ist vielmehr, daß das Mädchen hier nicht für andere, sondern für sich geschrieben hat. Es hat in einer mißlichen Situation (Das Gedicht ist in vielerlei Hinsicht autobiographisch) beschlossen, auf dem Weg bergab in seinem Leben anzuhalten bzw. umzukehren. Sie begann zu schreiben. Dabei war ihr die im Deutschunterricht erworbene Fertigkeit der Lyrikproduktion in freien Versen hilfreich.

Wir haben es hier mit einem Schreiben zu tun, welches insbesondere dem jungen Menschen zu einem stärkeren Bewußtsein seiner eigenen Gefühle und Gedanken verhilft, der Befreiung von Spannung und Ängsten dient, gewissermaßen therapeutische Funktion hat.¹

Dazu ein Beispiel:

Die Autorin hat in Phasen von Niedergeschlagenheit und Depression Suizid-Gedanken. Sie ist literarisch sehr produktiv und bedient sich ebenfalls des Mittels des freien Verses, um sie auf sich selbst zurückzuziehen. Drastisch formuliert sie die Wichtigkeit ihres Tuns: Wenn ich nicht schreibe, müßte ich sterben.

II.

Wenn einleitend von therapeutischer Funktion des Schreibens die Rede gewesen ist, kann in unserem Zusammenhang natürlich nicht gemeint sein, der/die Deutsch-LehrerIn müsse den SchülerInnen quasi auch PsychotherapeutIn sein. Dazu ist er/sie weder ausgebildet noch kompetent. Andererseits kann (soll) Deutschunterricht durch Rückbindung an das soziale Verhalten der SchülerInnen sehr wohl persönlichkeitsändernd sein im Sinne therapeutischer Wirkung. Man wird deshalb vielleicht am besten vom impliziter therapeutischer Funktion sprechen.²

Nützlich für unseren Zusammenhang ist folgende Unterscheidung:

- (a) Schreiben als Lerngegenstand und
- (b) Schreiben als Lernmedium.

Während es bei (a) auf das Produkt ankommt, das in kommunikativer Absicht beim Leser Reaktionen auslösen soll (z. B. ein Bewerbungsschreiben), dreht sich bei (b) alles um den Schreiber. Wir schreiben hier aus freien Stücken, zum Spaß. Aber dieser Spaß kann auch einen sehr ernstesten Hintergrund haben, kann „Mittel zum Überleben sein.“ Es geht um das eigene Leben, um „positive Veränderung, die das Schreiben beim Schreibenden bewirkt und deretwegen er schreibt.“³

Selbstverständlich sind wir uns im klaren darüber, daß das Schreiben als Lerngegenstand (a) wichtig ist und erst die Voraussetzung für das Schreiben als Lernmedium (b) abgibt. Wir wollen uns jedoch im weiteren zur Gänze (b) zuwenden.

Der Mensch soll in seiner Ich-Entwicklung vier Kompetenzen erwerben: die *kognitive*, *interaktive*, *sprachliche* und *ästhetische*. Ohne auf die einzelnen Aspekte genauer einzugehen, dürfte der Auffassung zuzustimmen sein, daß Unterricht die kognitive Kompetenz überbetont. Die drei anderen Kompetenzen scheinen dabei zu

Walgesang

Viel, viel tiefer
als Hände jemals
berühren können,
geht mein Verlangen.

Die Hände,
sie glätten nur
die Wogen des Sturms,
die aufgepeitschte Oberfläche
des dunklen Wassers,
auf dessen tiefem Grund
Melodien
dazu bestimmt sind,
ungehört zu bleiben
(Daniela, Studentin, 26 Jahre)

kurz zu kommen. „Die größten Defizite bestehen heute wohl bei der Förderung der interaktiven und der ästhetischen Entwicklung.“⁴ (Interaktive Kompetenz: Fähigkeit, zwischen Gut und Böse unterscheiden können und demzufolge richtig handeln können; ästhetische Kompetenz: Fähigkeit, Sinn im Sinnlichen erkennen können und Sinnliches zu Selbstaussdruck gebrauchen können.)

Da in den im Deutschunterricht verwendeten und produzierten Texten häufig moralische und/oder ästhetische Aspekte von Bedeutung sind, ergeben sich hier Möglichkeiten zur Förderung der oben genannten vernachlässigten Kompetenzen. Schreiben ist darüber hinaus ein eher reflektierender Sprachgebrauch, Sprache wird in ein langsames optisches Nacheinander gebracht. Es bleibt Zeit für ein Nach-Denken, für Vergewisserung, für Klarwerden. Vielleicht sollte man sagen: für die Wahrheit vor dem eigenen Gewissen. Die Autorin unseres zweiten Gedicht formulierte diesen Sachverhalt zutreffend: Intensives kommunikatives Handeln (z. B. in einer Beziehung) kann den Blick auf sich selbst verstellen, eine Art rauschhaften Selbstbetrug darstellen. In einer derartigen Situation scheint es nützlich, sich seiner selbst zu vergewissern, alleine klar zu kommen. Das Ergebnis ist oft ein Gedicht, worin sich wie oben z. B. die Erkenntnis widerspiegelt, daß jener Partner eben nicht der richtige Mensch ist, die Seele tiefer zu berühren...

Peter Söllinger gibt einige schöne Beispiele dieses monologischen Schreibens, in welchem junge Menschen sich schreibend selbst entdecken und ihr Verhältnis zur Welt klären.⁵ Der Hinweis auf die Wertigkeit dieser Texte für die Schreibenden selbst (im Gegensatz zu beispielsweise Schularbeiten) macht deutlich, was das Um und Auf jeder Art von Lernen ist: das Eigene Authentische – die Erfahrungen, Probleme, Emotionen usw. der Lernenden.

III.

Wie Eingang erwähnt, ist unsere Schülerin Bettina zufällig im Unterricht mit der Technik des freien Verses, der sie sich nun bedient, bekannt geworden. Es ist also wichtig, im Deutschunterricht ein Angebot an Textsorten zu machen, damit Schüler ihre Subjektivität in Sprache umsetzen können. Eine Fülle von Anregungen in Überblick findet man u. a. bei Günter Waldmann.⁶ Wir wollen uns jedoch weiterhin lediglich auf eigene Erfahrungen mit freien Versen beziehen.

Während bei der schulischen Produktion herkömmlicher Lyrik insbesondere Reim und Versmaß große Schwierigkeiten aufgeben, liegt im freien Vers ein einfaches Formmittel vor, mit dem jeder umgehen kann. Mittels freier Verse läßt sich jeder Text „gewaltig aufdonnern.“⁷

Ferner liegt dem in der Folge skizzierten Tun das rezeptionsästhetisch orientierte Denken zugrunde: Das poetisch-literarische Werk besitzt nicht zeitlos festgelegte Sinn und Form, was es ist – die Anspielung auf das bekannte Gedicht von Erich Fried scheint uns zutreffend⁸ – wird erst durch die Rezeption im Leser konkret. Daraus leitet sich ein produktionsorientiertes (handlungsorientiertes, kreativ-produktives) methodisches Handeln her, welchem wir folgen, ohne zu vergessen, daß daneben der interpretierende Umgang mit Texten (Erlesen, Analyse, Reflexion usw.) gleichwertig steht.

Schließlich wollen wir uns vor der Methode „Kinder, heute sind wir einmal richtig kreativ, schreibt etwas“ abgrenzen. Ein lyrischer Text ist das Gegenteil von Beliebigkeit, er ist bewußt gestaltet nach Form und Gegenstand.⁹ Eine Orientierung an Mustern scheint zweckmäßig. „Gerade im Schreibunterricht kann der Lehrer nicht voraussetzen, was er zunächst dem Lernenden beibringen soll. ... Das Wesen der Kreativität (von Schülern) kann nicht darin bestehen, aus dem Nichts etwas zu schaffen.“¹⁰ Kurz: Unsere junge Autorin Bettina hätte ihr beklemmendes Werk wohl kaum geschrieben, hätte sie im Deutschunterricht nicht gesehen, wie man so etwas macht.

IV.

Wir wollen unsere kurzen Betrachtungen mit einer methodischen Skizze, welche man fast unverändert in der eigenen Praxis ausprobieren könnte, abschließen. Anstelle der in der Folge verwendeten Ausgangstexte könnte man die unter Anmerkung 8 zu findenden Fried-Texte nehmen.

Vorangegangen ist die Erarbeitung der lyrischen Basistechnik „freier Vers“, wie bei Günter Waldmann¹¹ beispielreich erklärt. Außerordentlich wertvoll ist ferner der Umstand, daß eine Studentin der Gruppe (IV. Semester) auf eigene Lyrikproduktion zurückgreifen kann. Man hat den Verfasser der Originalwerke in diesem glücklichen Fall leibhaftig vor sich.

1. Schritt: Die Studentin stellt der Gruppe aus ihrem Schaffen mehrere Gedichte (Form: freier Vers) zur Verfügung. Diese werden in Prosa gesetzt, vervielfältigt und an die Gruppenmitglieder ausgeteilt. Zur Verdeutlichung haben wir im weiteren drei Beispiele ausgewählt.

Text 1: *Walgesang*

Viel, viel tiefer als Hände jemals berühren können, geht mein Verlangen. Die Hände, sie glätten nur die Wogen des Sturms, die aufgepeitschte Oberfläche des dunklen Wassers, auf dessen Grund Melodien dazu bestimmt sind, ungehört zu bleiben. (Daniela, Studentin, 26 Jahre)

Text 2: *Selbstportrait*

Sie entschied sich zu bleiben, immer kurz bevor sie weiterreiste. Nie blieb sie.

Text 3: *Fuck the distance*

Welche Sprache spricht das Volk jener Welt, die uns trennt und deren Schöpfer du bist? Liebe ist ein ängstliches Kind, das leise seinen Namen in der Hoffnung, gesehen, gehört und verstanden zu werden, nur einmal nennt, aber du hörst es nicht.

2. Schritt: Die Gruppenmitglieder lassen die Texte auf sich wirken und sollen sie nach eigenem Empfinden auf einer Overhead-Folie in freie Versform bringen. Wichtig ist dabei der Hinweis, daß es überhaupt nicht darauf ankommt, das Original möglichst genau zu erraten. Die wesentliche Frage ist nicht, „was bedeutet oder sagt der Text aus“, sondern „was bedeutet oder sagt der Text mir.“

3. Schritt: Jeder Student der Gruppe hat einen Text, der ihn/sie besonders berührte, in freie Verse gesetzt. Er/sie präsentiert mittels Projektor das Ergebnis und erläutert es. Zur Verdeutlichung wieder drei Beispiele:

Walgesang

Viel,
viel
tiefer
als Hände jemals berühren können,
geht
mein
Verlangen.

Die Hände,
sie glätten nur die
Wogen des Sturms, die
aufgepeitschte Oberfläche des
dunklen Wassers,
auf dessen
tiefem Grund

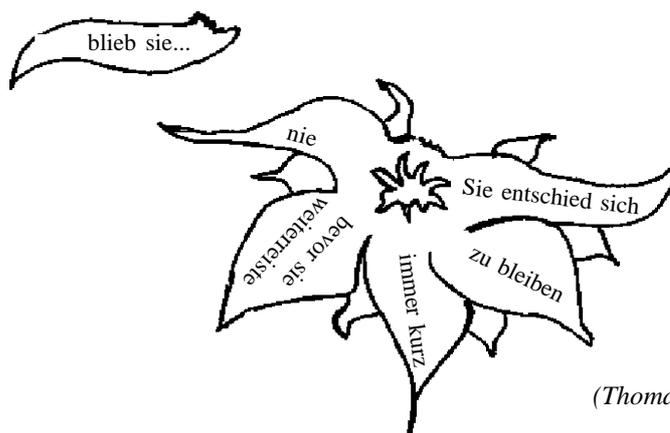
Melodien

dazu bestimmt sind

ungehört

zu
bleiben (Markus, Student)

Selbstportrait



(Thomas, Student)

101 • 4/98 — ide

Fuck the distance:

Welche Sprache spricht das Volk jener Welt, die uns trennt und deren Schöpfer DU bist ?

DU
nennt, aber
zu werden, nur einmal
gesehen, gehört und
seinen Namen in der
Kind, das
ängstliches
Liebe ist ein
leise
Hoffnung
verstanden
DU
nennt, aber
zu werden, nur einmal
gesehen, gehört und
seinen Namen in der
Kind, das
ängstliches
Liebe ist ein

hörst
es
nicht.

(Martina, Studentin)

Wie man sieht, haben die Autoren ihre Bearbeitungen ausgiebig optisch strukturiert, um dem Text ihren Sinn zu geben. Das ist durchaus legitim, die Druckanordnung (das Schriftbild) ist beim freien Vers das Formmittel zu Sinnstiftung.

4. Schritte: Die Autorin präsentiert die Lyrik-Fassung ihres Werkes und erläutert sie. Die Ergebnisse werden mit jenen aus Punkt 3 verglichen. Originalfassung: *Walgesang* (siehe I)

Originalfassung: *Selbstportrait*

Sie entschied sich
zu bleiben,
immer kurz
bevor sie weiterreiste.

Nie blieb sie.

Originalfassung: *Fuck the distance*

Welche Sprache
spricht das Volk
jener Welt,
die uns trennt
und deren Schöpfer
du bist?

Liebe ist ein ängstliches Kind,
das leise seinen Namen
in der Hoffnung,
gesehen, gehört und verstanden zu werden,
nur einmal nennt,
aber du hörst es nicht.

Bei den Gesprächen über die differierenden Fassungen von Autor und Bearbeitern ergaben sich interessante Aspekte insofern, daß dabei viel Gespür für die Seelenlage anderer zum Vorschein kam. Die aufgezeigte Methode ist hervorragend geeignet, Gespräche über sich und andere in Gang zu bringen, über Gefühle, Vorlieben, Abneigungen etc. zu sprechen. Es scheint sogar eine Erleichterung für die sich bei obrigem Tun vorwiegend outende Person, mit anderen wieder in einen Dialog einzutreten, zu hören, was die Gruppe darüber denkt, zu sehen, wer ähnliche Probleme hat usw.

Das würde bedeuten, daß unsere kleineren und größeren Werke letztendlich doch wieder auf Dialog, Kommunikation angelegt sind, vielleicht sogar einen Ausdruck für Nicht-angenommen-werden, Nicht-verstanden-werden versinnbildlichen.

Dieser Umstand begründet die schulische Auseinandersetzung mit ihnen umso mehr.

Anmerkungen

- 1) Peter Söllinger in: Deutsch HS, Kommentarheft 2, 1. Aufl., Wien 1988, S. 70
- 2) Ernst Nündel (Hrsg.): Lexikon zu Deutschunterricht, 2. Aufl., Wien/München, Baltimore 1981, S. 483 f.
- 3) Joachim Fritsche: Schriftliche Kommunikation. In: Norbert Hopster (Hrsg.); Handbuch „Deutsch“, Sekundarstufe I. Paderborn/München/Zürich 1984, S. 296
- 4) Wie Anm. 3, S. 292
- 5) Peter Söllinger: Text schreiben, 2. Aufl., Wien 1989, S. 173 ff.
- 6) Günter Waldmann: Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster (wie Anm. 3), S. 119 ff.
- 7) Günter Waldmann: Produktiver Umgang mit Lyrik, Baltmannsweiler 1996, S. 20
- 8) Erich Fried: Es ist was es ist. Liebesgedichte, Angstgedichte, Zorngedichte. Berlin 1989, S. 43
- 9) Franz-Josef Payrhuber (Hrsg.): Gedichte im Unterricht einmal anders, 2. Aufl. München 1995, S.9
- 10) Peter Söllinger: wie Anm. 5, S. 15
- 11) Günter Waldmann: wie Anm. 7, S. 4–20

✍ *Daniela Wiesner, Ernst Panzenböck, Pädagogische Akademie in Baden, Mühlgasse 67, A-2500 Baden*

Klaus Schenk

Moderne Lyrik schreiben

1. Vorbemerkung

„Ein Genuss aus Traum und der Gefahr für Zweitnormalität“, so könnte das Motto lauten für den Versuch, die hochkomplexe Schreibweise moderner Lyrik in die Unterrichtspraxis kreativ umzusetzen. Verfaßt wurden diese Zeilen von einer Schülerin im Literaturunterricht eines Deutsch-Leistungskurses auf Jahrgangsstufe 12. Im Rahmen dieser Unterrichtssequenz wurden ausgewählte Texte moderner Lyrik analysiert und mit Methoden des kreativen Schreibens erschlossen.¹ Während der Schreibphase verfaßten die SchülerInnen Texte, die sich in so mancher Anthologie sehen lassen könnten. Welches Arrangement von Methoden dabei benutzt wurde, wie die Schüler Zugang zur Schreibweise moderner Lyrik fanden, welche Arbeitsschritte die erstaunlichen Endprodukte voraussetzen, soll im folgenden dargestellt werden. Soviel vorweg: Nicht stimmungsgeladene Selbstfindungs-Lyrik, wie sie leider in den meisten Lesebüchern noch vorherrscht, sondern Texte mit jener spezifischen „Gefahr für Zweitnormalität“ sollten zum spielerischen Umgang mit Sprache anregen. Nach kurzen Vorbemerkungen zur schulischen Lektüre von Texten moderner Lyrik und einigen Hinweisen zur Situation der Schreibdidaktik wird der folgende Beitrag einen Einblick über Versuchsaufbau, Verlauf und Resultate einer poetischen Schreibwerkstatt geben, für die gelten soll, was Gottfried Benn zur Schreibsituation des modernen Lyrikers bemerkte: „Es ist ein Laboratorium, ein Laboratorium für Worte, in dem der Lyriker sich bewegt. Hier modelliert, fabriziert er Worte, öffnet sie, sprengt, zertrümmert sie, um sie mit Spannungen zu laden (...)“.²

2. Vom Lesen zum Schreiben

Noch immer geht der Kanon der schulischen Lektüre von moderner Lyrik an wesentlichen Entwicklungen dieser Gattung vorbei. Das Gesuchte, Lehrhafte, das tiefsinnig Didaktische verdeckt bei der Textauswahl zumeist die radikalen Umbrüche, die lyrische Schreibweisen seit dem Anbruch der Moderne erfahren haben. Wie sollten auch die komplexen Metaphernfelder moderner Lyrik lernzielorientiert erschlossen, ihre oft schockierende Sprache schülergerecht aufbereitet werden. Avantgardismen werden in die Curricula der Deutschdidaktik nur aufgenommen, wenn sie sich gehaltvoll vermitteln oder zeitgeschichtlich aufladen lassen. Das Spielerische in moderner Lyrik, ihr provozierender Grenzgang zwischen Gattungen und Medien können so nicht

erfaßt werden. Gerade aber die Auswahl der Texte und Autoren, die im Zusammenspiel von Textrezeption und Textproduktion³ herangezogen werden, formt die Schreibphasen und Endprodukte einer Unterrichtskonzeption zum kreativen Schreiben in wesentlichen Momenten vor. Deshalb muß der Kanon der Schullektüre auch um Texte solcher Autoren erweitert werden, die sich dem Verstehen und der didaktischen Umsetzung zunächst entziehen. Denn schließlich stellt die Moderne, wie die Diskussionen um die sogenannte Post-Moderne⁴ zeigen, selbst schon wieder ein historisierbares Phänomen dar.

Einen wesentlichen Grund für die mangelnde Durchlässigkeit der Schuldidaktik gegenüber der experimentellen Poesie liegt darin begründet, daß ihr Interpretations-Instrumentarium zu stark einer einseitig verstandenen rhetorischen Tradition verhaftet blieb. Sicherlich ist es sinnvoll, die Funktionsweise von Wort- und Stilfiguren kennenzulernen – schon ihr Zusammenwirken aber übersteigt die Analyseschärfe der meisten Interpretationsmethoden. Zudem muß berücksichtigt werden, daß bereits in der rhetorischen Tradition die Frage nach der Funktionsweise von literarischer Produktivität aufgeworfen wird, in der Poetik des Barocks sogar mit deutlich experimentellen Mitteln. Ein weiteres Defizit resultiert aus dem Festhalten an hermeneutischen Prämissen. Die Suche nach dem, was Sinn macht, die Hoffnung auf die Verschmelzung der Horizonte ist der Literaturdidaktik dermaßen eingepreßt, daß folgende Äußerung eines Avantgardisten als impertinente Anmaßung erscheinen mußte. Zu seiner Montagetechnik in dem 1924 veröffentlichten Manifest »*Konsequente Dichtung*« bemerkte Kurt Schwitters:⁵

Diese Teile brauchen nicht zum Sinn zu passen, denn es gibt keinen Sinn mehr (...). Es gibt auch keinen Elefanten mehr, es gibt nur noch Teile des Gedichts. Bestimmt es selbst, was Gedicht und was Rahmen ist.

Vom Un-Sinn auszugehen, heißt nicht irrational sein, sondern, mit den Worten Peter Rühmkorfs ausgedrückt, „einen zweiten Weg ums Gehirn rum“⁶ suchen. Wieviel sich dabei an Sinn wiederherstellt, ist – nebenbei bemerkt – erstaunlich. So könnte eine poetische Lizenz für die im folgenden dargestellten Schreibexperimente lauten: Un-Sinn zuzulassen als Impuls für literarische Produktivität. Eine weitere Maxime ergibt sich aus der Tätigkeit des Schreibens selbst: Das Schreiben in seiner Medialität zu nutzen für Experimente, die poetische Gestaltungsmomente freisetzen.

Besonders die aktuelle Schriftdiskussion hat gezeigt, daß das traditionelle, an lautlichen Phänomenen orientierte Verständnis von moderner Lyrik ihre Graphismen vernachlässigt. Gerade aber die graphische Ebene poetischer Texte ist in moderner Lyrik zu einem eigenen Gestaltungsfeld aufgerückt. Abweichungen von den Regeln der Interpunktion, die Verwendung von ideographischen Symbolen wie z. B. chinesische Schriftzeichen (Fenollosa; Pound) und das Prinzip der Verräumlichung (Mallarmé) wurden in avantgardistischen Texten als Verfahren genutzt, um die Kop-

pelung von Laut und Sinn zu entgrenzen. Dazu bemerkt z. B. Jacques Derrida: „Pounds unabdingbar graphische Poetik brach, zusammen mit der Stéphane Mallarmés, zum ersten Mal mit den Grundfesten der abendländischen Tradition“.⁷ Das Schreiben und die Schrift zum konzeptionellen Ausgangspunkt poetischer Textproduktionen zu machen, heißt in diesem Sinn, an Entwicklungen moderner Literatur anzuknüpfen. Wie stark auch moderne Autoren diesen Aspekt ihrer literarischen Produktion wahrnehmen, kann z. B. folgende Bemerkung von Peter Bichsel belegen, die die konstellative Zusammenschau von Vokabeln auf dem Papier hervorhebt:

Mich interessiert, was auf dem Papier geschieht, wenn ich das Wort „Tisch“ schreibe. Ich erwarte von diesem Wort, daß es mir weitere Wörter bringt, daß es Sätze provoziert. Es soll auf dem Papier mit anderen Wörtern eine Konstellation eingehen.⁸

Sowohl moderne Prosa-Autoren wie auch Lyriker nehmen in ihrer Vorgehensweise Aspekte eines Produktionsprozesses wahr, der den Methoden des kreativen Schreibens sehr nahe steht. Daß diese Impulse nicht in den starren Konstellationen und Ein-Wort-Gefügen der Konkreten Lyrik verebben müssen, wird deutlich, wenn man berücksichtigt, daß Autoren wie Hans Magnus Enzensberger, Peter Rühmkorf oder Rolf Dieter Brinkmann durchaus von der Konkreten Poesie gelernt haben. So zeigt z. B. die graphische Struktur ihrer Texte, daß moderne Lyrik mit Möglichkeiten der Schrift spielt. Schon deshalb können inzwischen populär gewordene Verfahren des kreativen Schreibens an Entwicklungen im Bereich moderner Lyrik zurückgebunden werden.

3. Vom Schreiben und Finden

Die Schwierigkeit einer Analyse von literarischer Produktivität ist eng mit Fragen verknüpft, die das Schreiben als Tätigkeit aufwirft. Daß Schreiben ein Prozeß ist, der sich aus heterogenen Komponenten zusammensetzt, wurde in der Forschung zur Schreibdidaktik⁹ der letzten Jahrzehnte immer wieder betont. War in den 70er Jahren die Thematik des Schreibens in der Schule noch von der traditionellen Aufsatzdidaktik dominiert, so zeichnete sich bereits in den 80er Jahren eine Wende vom Aufsatzunterricht zum Schreibunterricht ab. Diese Wende führte den Blick weg von vorgegebenen Textsorten und betonte den Prozeßcharakter des Schreibunterrichts. Nicht mehr die additive Verknüpfung von Grundformen des Aufsatzunterrichts wie *Erzählung*, *Bericht*, *Beschreibung*, *Schilderung* und *Erörterung* sollten fokussiert werden, sondern die Tätigkeit des Schreibens selbst. Schreibunterricht wird dabei verstanden als sprachliche Tätigkeit, die einen sukzessiven Lernprozeß voraussetzt, der sich nicht an dem jeweils erreichten Produktstandard der angezielten Textsorten messen läßt. Vielmehr steht in Anlehnung an die moderne Schreibforschung¹⁰ die Vielschichtigkeit eines Prozesses mit sowohl kognitiven wie auch emotionalen Komponenten bei der Anfertigung von schriftlichen Texten im Mittelpunkt des didakti-

schen Interesses. Stärker als zuvor werden deshalb Überarbeitungs- und Planungsprozesse in die didaktische Reflexion einbezogen. Aber auch für die Absicht, das Schreiben als spielerischen Prozeß bei der kreativen Textproduktion zu entfalten, müssen Überarbeitungs-, Kumulations- und Korrekturphasen eingeplant werden. Daß diese Arbeit an der schriftlichen Fassung auch einen wesentlichen Bestandteil in der Vorgehensweise moderner Lyriker bildet, kann z. B. ein Blick auf Enzensbergers 1961 vor der bayerischen Akademie gehaltenen »*Bericht über die Entstehung eines Gedichts*« deutlich machen. Zu den verschiedenen Korrekturphasen an seinen Texten bemerkt Enzensberger¹¹:

Ich stelle beispielsweise vom alten Zustand stets eine saubere Abschrift mit der Maschine her. Der Text gewinnt den Anschein des Fertigen und Abgeschlossenen und erhebt einen Anspruch, den er keineswegs erfüllen kann. Das reizt zum Widerspruch, zur Besserung, zur Korrektur. Die säuberliche Schrift ruft sozusagen die Mängel des Textes aus. Durch handschriftliche Zusätze und Änderungen wird die Seite dann aufgelöst und zerzaust, bis eine neue Abschrift nötig wird.

Im Wechselspiel verschiedener Schreibtechniken erprobt der Autor die poetische Stimmigkeit seiner Texte. Ausgehend von Enzensbergers *Bericht* lassen sich mit den Schülern Vorgehensweisen moderner Lyriker erarbeiten. So können sie z. B. verschiedene Zitatauszüge aus dem *Bericht* Enzensbergers nach unterschiedlichen Produktionsschritten ordnen, um einen Überblick über die Arbeitsweise dieses Lyrikers zu erhalten. Die Kriterien der Anordnung dieser Zitate können durchaus an Termini der Schreibprozeßforschung angelehnt werden.¹²

Doch nicht nur bei der Überarbeitung bereits niedergeschriebener Texte, sondern schon in der Finde- und Erfindephase nimmt das Schreiben eine wesentliche Rolle ein. So bemerkte schon Lichtenberg zur Tätigkeit des Schreibens:

Zur Aufweckung des in jedem Menschen schlafenden Systems ist das Schreiben vortrefflich, und jeder, der je geschrieben hat, wird gefunden haben, daß Schreiben immer etwas erweckt, was man vorher nicht deutlich erkannte, ob es gleich in uns lag.¹³

Bereits in Lichtenbergs Verständnis einer Finde- und Erfindekunst¹⁴ (*inventio*) erweist sich das Schreiben als Technik, um Verborgenes zu lüften, um Verstecktes zu finden.

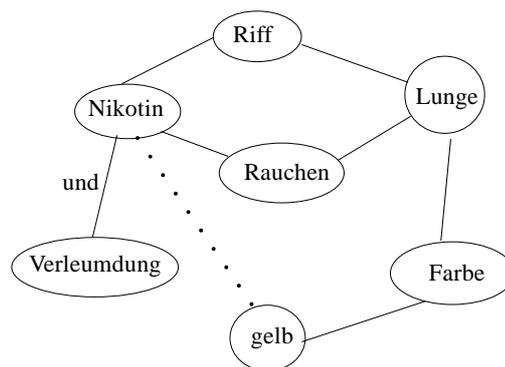
Die didaktischen Konsequenzen, die sich aus dieser Bewertung des Schreibprozesses für eine poetische Schreibwerkstatt ziehen lassen, sind folgende: Schon die vorbereitende Analysephase sollte an Methoden des kreativen Schreibens angeschlossen werden, damit die Schüler die Schreibweise fremder Texte in ihre Schreibkompetenz aufnehmen können. Darüber hinaus muß bei der anschließenden Textproduktion den Überarbeitungsphasen ein starkes Eigengewicht zugemessen werden. Erst so wird den Schülern die Möglichkeit gegeben zu erproben, was sich an

Schreibtechniken seit der Jahrhundertwende herausgebildet hat, um poetische Texte im Sinne Benns mit „Spannungen zu laden“.

4. Analysephase

Der eigentlichen Textproduktion wurde eine Analysephase vorgeschaltet, um den Schülern Merkmale moderner Lyrik zu verdeutlichen. An ausgewählten Beispielen konnten die Schüler dabei verschiedene Schreibtechniken moderner Lyriker kennenlernen. Zu den Texten zählten u. a. »*Mein blaues Klavier*« von Else Lasker-Schüler¹⁵ und »*An Anna Blume*« von Kurt Schwitters¹⁶. Erarbeitet wurde am Textbeispiel von Else Lasker-Schüler die Bildung von Komposita wie „Sternenhände“ und „Mondfrau“ in der Tradition Morgensterns. Ein kurzer Exkurs zur Wortkombinatorik dieses Autors konnte diese Technik vertiefen. Mit dem Text »*An Anna Blume*« von Kurt Schwitters wurden die Schüler darüber hinaus in Montage- und Konstruktionsverfahren moderner Lyrik eingeführt. Bei der Textanalyse wurden grammatikalische und inhaltliche „Ungereimtheiten“ offengelegt, mit denen Schwitters seinen Text durchsetzt; so z. B. die Verwechslung von Dativ und Akkusativ, die Bildung von Oxymora und die ungebräuchliche Verwendung von Adjektiven. Ausgehend von der in den Text einmontierten „Preisfrage“ konnten die Schüler den Konstruktionscharakter des Gedichts entlarven.

Besonders an Texten des in Fragen moderner Lyrik äußerst versierten Hans Magnus Enzensberger konnten diese Einblicke in poetische Schreibweisen weiter verfolgt werden. So ließen sich z. B. Genitivverbindungen; Kompositabildungen und überraschende Adjektive an seinem Gedicht »*bildzeitung*«¹⁷ anschaulich machen. Entsprechende Arbeitsaufgaben halfen den Schülern die manieristische Wortkombinatorik Enzensbergers zu erschließen. Dabei wurden z. B. die Zeilen „deine lungen ein gelbes riff/aus nikotin und verleumdung“ von den Schülern in folgende Graphik umgesetzt, um die metaphorisch-metonymische Bewegung des Gefüges zu skizzieren:



Auf diese Weise konnten die Schüler die metaphorisch-metonymische Kombination von abstrakten und konkreten Bildbereichen besser erfassen. Schon jetzt wird deutlich, daß die Autorin der als Motto zitierten Verszeilen („ein genuss aus traum und der gefahr/für zweitnormalität“) von Enzensberger gelernt hat. Nach dieser Analysephase begannen die Schüler selbst eigene Textproduktionen vorzubereiten. Die methodischen Schritte, die im Verlauf der weiteren Unterrichtsstunden zum Tragen kamen, sollen im folgenden erläutert werden. Dabei werden allerdings nicht einzelne Stundenabläufe, sondern lediglich Arbeitsschritte festgehalten, die den Aufbau der Unterrichtssequenz (ca. 12 UE) transparent machen. Eine Verteilung der verschiedenen Schritte auf Unterrichtsstunden muß flexibel an den Leistungsstand der jeweiligen Lerngruppe angeglichen werden.

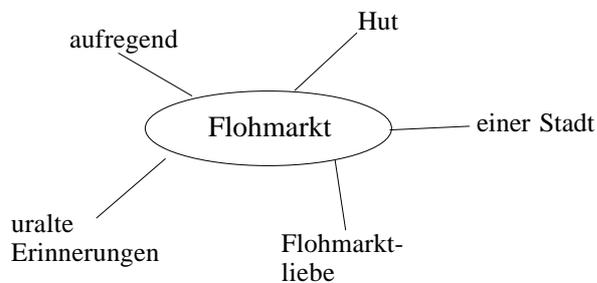
5. Vom Clustern zum Texten

Bahnbrechend auf dem Gebiet der Schreibdidaktik sollte die Arbeit von Gabriele Rico werden. In ihrem Intensivkurs zur sprachlichen Kreativität arbeitete Rico vor allem mit graphischen Verfahren, die, wie sie glaubte, ein Schreiben mit den Potentialen beider Gehirnhemisphären bewerkstelligen könnten. Begriffliches und bildliches Denken sollten gleichermaßen angesprochen werden. Die Methode des *Clustering* umreißt Rico¹⁸ wie folgt:

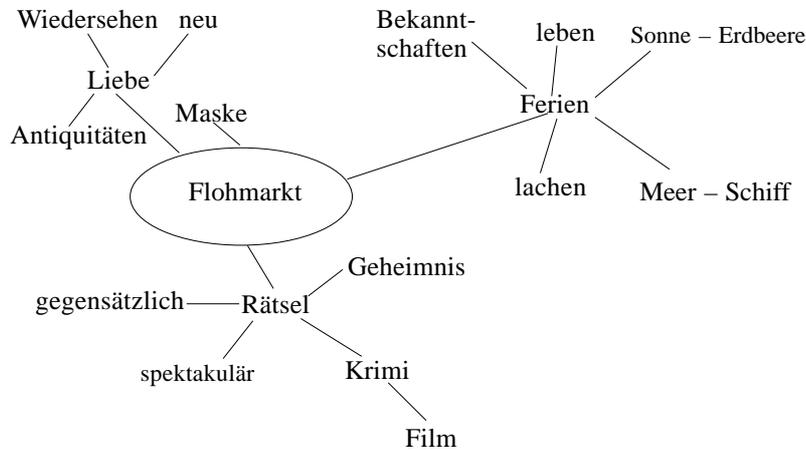
Sie beginnen immer mit dem Kern, den Sie auf eine leere Seite schreiben und mit einem Kreis umgeben. Dann lassen Sie sich einfach treiben. Versuchen Sie nicht, sich zu konzentrieren. Folgen Sie dem Strom der Gedankenverbindungen, die in Ihnen auftauchen. Schreiben Sie Ihre Einfälle rasch auf, jeden in einen eigenen Kreis, und lassen Sie die Kreise vom Mittelpunkt aus ungehindert in alle Richtungen ausstrahlen, wie es sich gerade ergibt. Verbinden Sie jedes neue Wort oder jede neue Wendung durch einen Strich oder Pfeil mit dem vorigen Kreis. Wenn Ihnen etwas Neues oder Andersartiges einfällt, verbinden Sie es direkt mit dem Kern und gehen von dort nach außen, bis diese aufeinanderfolgenden Assoziationen erschöpft sind, dann beginnen Sie mit der nächsten Ideenkette wieder beim Kern.

Neben diesen sogenannten *Kernwortclustern* können auch ganze *Clusternetze* entwickelt werden. Bei der Verwendung von *Clustern* ist besonders der von Rico beschriebene Umschlagspunkt wichtig, an dem den Assoziierenden Zusammenhänge zwischen ihren Gedankensprüngen klar werden. Dies ist der Moment, wo sie beginnen sollen zu schreiben. Im Rahmen der Zielvorgabe dieser Einheit wurden allerdings mehrere Schritte zur Vorbereitung der Textproduktionen miteinander gekoppelt. Im folgenden soll ähnlich wie in Enzensbergers »*Bericht über die Entstehung eines Gedichts*« die Genese des Textes einer Schülerin rekonstruiert werden. Dabei werden die einzelnen Arbeitsschritte jeweils mit Beispielen aus dem Schreibprozeß an diesem Gedicht belegt.

Zunächst wurden die Schüler gebeten, zuhause eine Liste mit fünfzehn Wörtern anzufertigen; Wörter, die ihnen im Laufe mehrerer Tage ein- und aufgefallen waren. Daß Wortlisten auch zu den Arbeitstechniken moderner Lyriker gehören, möge folgende Bemerkung Enzensbergers aus seinem *Bericht* belegen: „Da wir von technischen Aushilfen sprechen, erwähne ich noch eine Wortliste, die an den untern Rand des Papiers gekritzelt ist. (...) Diese Wortliste bildet einen Tastvorgang ab.“¹⁹ Anders als bei Enzensberger wurde die Wortliste aber nicht erst in der Überarbeitungsphase, sondern bereits zur Themenfindung eingesetzt. Die Schüler sollten aus ihren Listen fünf Wörter auswählen, die sie weiter verarbeiten möchten. Die Listen mußten nicht vorgelesen werden. Die Beispielautorin entschied sich für die Stichwörter: *Flohmarkt, Maske, Liebe, Erdbeere, Ferien*. Um die Schreibübungen zur modernen Lyrik etwas stärker zu lenken, wurde anschließend die Clustertechnik auf Ausdrucksmittel moderner Lyrik fokussiert. Zunächst sollten sobenannte *Wortsterne* angefertigt werden. Der Begriff *Wortstern* sollte bedeuten, daß zu einem Kernwort Assoziationen aufgeschrieben werden, die nach folgenden Gesichtspunkten geordnet sind: ein Substantiv, ein Adjektiv, eine – wenn möglich überraschende – Genitivverbindung, ein Kompositum und eine Verbindung von Substantiv und Adjektiv sollten zu je einem Kernwort gefunden werden. Beispiele der von den Schüler angefertigten *Wortsterne* wurden auf (zu DIN A8 auseinandergeschnittenen) *overhead*-Folien aufgezeichnet und im Plenum vorgestellt. Aus ihrem Stichwort *Flohmarkt* fertigte die Autorin folgenden *Wortstern* an, der ihr das Kompositum *Flohmarktliebe* als Thema-Wort für ihr späteres Gedicht lieferte:



Anschließend konnten die Schüler ein *Cluster-Netz* entwerfen, bei dem sich die Einfälle um ein Kernwort gruppieren und an weiteren Kernwörtern verzweigen, wofür wieder Wörter der Liste benutzt wurden. Das *Cluster* zu dem oben abgebildeten *Wortstern* sah folgendermaßen aus:



In einer weiteren Vorbereitungsphase traten zu den text-unspezifischen Assoziations-techniken poetische Minimalverfahren hinzu. So wurden die Assoziationen nach dem von Waldmann vorgeschlagenen Verfahren der *Textreduktion*²⁰ als Stichworte in einem Raster angeordnet. Aus dem Clusternetz entstand dabei folgendes Text-Raster:



Aus der Verbindung von *Wortstern* und *Cluster* und *Text-Raster* ergaben sich bereits erste Schreibanlässe, die von den Schüler zuhause weiter ausgearbeitet wurden. Die Schüler sollten in Hausarbeit ihre über *Cluster-Methoden* (*Kernwort-Cluster* und *Wortsterne*) erweiterten Einfälle in syntaktische Zusammenhänge bringen. In der folgenden Stunde wurden die Schüler gebeten, aus mitgebrachten Zeitungsausschnitten Versatzstücke auszuwählen, die sie in ihre Texte einstreuen sollten. Vorbereitet wurden diese Montageverfahren bereits in der dem Schreibprojekt vorgelagerten Analysephase an Texten von Kurt Schwitters (*»An Anna Blume«*) und Hans Magnus Enzensberger (*»bildzeitung«*). So wurden in das Beispiel-Gedicht Textstellen aus

einem Bericht über ein Asylantenwohnheim einmontiert mit Zitaten wie „aus den Kloschüsseln wächst der Schimmel“. Im letzten Arbeitsschritt stellte sich die Frage, wie das sprachliche Rohmaterial graphisch angeordnet werden könnte. Am Beispiel großflächiger Textpartituren wurde gezeigt, wie sich disparate Sprachfragmente und sogar Zitate in eine graphische Struktur integrieren lassen. Angeboten wurden in den Auszügen aus Gedichten die Mittelachsentypographie (Rühmkorf²¹: Text 1), alternierend linksbündig und rechtsversetzte Verszeilen (Enzensberger²²: Text 2) sowie die Anordnung des Textes in Wort- bzw. Satzinseln (Brinkmann²³: Text 3). Mit den Schülern wurden zunächst inhaltliche Aspekte der Vorlagen erarbeitet. Bei allen drei Auszügen handelt es sich schließlich um Stellen, die Auskunft über den Umgang der Autoren mit Sprache geben. Besonders die Formulierung von Brinkmann „Die/Sprache hat immer anderen gehört“, weist auf das poetologische Selbstverständnis moderner Lyriker an der Wende zur Postmoderne hin.

Text 1:

IM VOLLBESITZ SEINER ZWEIFEL

Nicht zu predigen, habe ich mich an diesem Holztisch
niedergelassen,
nicht, mir den Hals nach dem Höheren zu verdrehen,
sondern mir schmecken zu lassen dies:
Matjes mit Speckstribbel, Bohnen, Kartoffeln, Einssechzig;
Aal in Gelee, Kartoffelpüree, gemischten Salat,
Zweiachtzig;
Kalbszünge mit Kraut, Zwomark;
Beefsteak à la Meyer, Erbsenundwurzeln, Zwozwanzig;
Rührei – Blumenkohl, Einemarkdreißigpfennige;
Fliederbeersuppe: Jawoll!

Text 2:

SOMMERGEDICHT

I
Möglich ist alles
daß wir noch nicht tot sind
Eine Tür öffnet sich
ein neuer Irrtum
ist mir lieber
als alle Gewißheiten
in meinem Mund
ein Geschmack nach früher
Kannst du mir helfen?
ruft meine Frau
I just hate to be a thing [Marilyn Monroe]

aus dem Badezimmer
ein Geruch nach Birken
der Wasserhahn rinnt
Spätnachrichten
und Vorträge
über Neokapitalismus und Avantgarde

Text 3:

4.

Lautsprecher an der Straßen
Bahn: „Einsteigen bitte“ 1 Befehlston

in deutsch. War das einmal
meine Sprache? Das ist noch nie
meine Sprache gewesen! Die
Sprache hat immer anderen gehört.

Ich gehe an Schatten vorbei.

Schattenmenschen bevölkerten die Straßen, redend.

In der Analysephase wurde auch beobachtet, wie die Autoren Zitate (in Anführungszeichen oder in Kursiv) in die Texte einstreuten; bei Rühmkorf Versatzstücke aus einer Speisekarte, bei Enzensberger Literatur oder Medienzitate, bei Brinkmann Alltagsgespräch. Diese Strukturen sollten den Schüler als Modell für die Gestaltung der eigenen Textproduktionen dienen. Die den Schülern gestellte Arbeitsaufgabe lautete: *Entwerfen Sie ein Gedicht, indem Sie ein Modell aufgreifen bzw. verändern. Das Gedicht sollte Elemente aus den bisher angefertigten Texten und mindestens ein Zitat aus der mitgebrachten Zeitschrift enthalten.* Hilfreich zur räumlichen Anordnung der Textrohlinge war es, den Schülern unliniertes Schreibmaschinenpapier mit einem Linienblatt auszuteilen. So konnten sie verschiedene graphische Verfahren erproben. Den Hintergrund für dieses Vorgehen bildet die Beobachtung, daß die graphische Struktur von Texten moderner Lyrik in einem engen Zusammenhang zu der von Rico propagierten *Cluster*-Methode steht, indem sie neben der linearen Zeilenabfolge auch ein räumliches Moment in die Textgestaltung einführt. Rico weist auf diese Zusammenhänge zwischen der graphischen Präsentationsweise moderner Lyrik und ihrer *Cluster*-Methode hin, wenn sie z. B. zu einem Gedicht von Cummings bemerkt: „Die Art, wie ein Gedicht auf dem Papier erscheint, spricht durch ihre rhythmisch-visuelle Gliederung das bildliche Denken an.“²⁴ Als Gegenprobe auf die Produktionsweise moderner Lyriker könnte eine Bemerkung von Peter Rühmkorf herangezogen werden, die er in seinen Tagebuchnotizen unlängst veröffentlichte:

Text 2:

die welle

ist schön und groß und laut
für langschläfer und nachteulen, tagediebe, faulenzler
ein genuss aus traum und der gefahr
für zweitnormalität

und nass und blau wie der normale sechzehn-stunden-wach
acht-stunden-schlaf

rhythmus

gegen wasser
hitze

im meer im kampf gegen die alltägliche diskriminierung

lautchaotisch und wehrlossanft

„auch am wochenende den wecker auf acht uhr stellen.“

Text 3:

ein zeitraum ist lang,

weit ist der horizont.

zeitlos ist der geist.

„ziegenköpfige geigenspieler fahren selig himmel-
wärts“

geld ist macht,

denn zeit ist geld.

zeitableser

berechnen

mit ungenauer

präzision.

„recht stabil,

unten

rechts

am rand

ein unscheinbares gemäuer“

im uhrzeigersinn laufen regeln durchs leben ohne
zu sterben;

musik ohne geist

das zeitraffen der zeitung,

„kulisse der phantasti-

schen werke“,

machtleben mit viel sterben.

„fluchtartig nach holland.“

zeit?

keine.

Daß die Autorinnen²⁷ ein hohes Maß an sprachlicher Artistik in ihren Texten umgesetzt haben, machen z. B. Adjektivbildungen wie „lautchaotisch und wehrlosanft“ (Text 2) oder Oxymora wie „mit ungenauer/präzision“ (Text 3) deutlich. Auch der topographische Raum der Blattseite wurde in Text 3 verortet: „rechts/am Rand“, wobei die Schreibmaschine als Hilfsmittel diente. Offensichtlich handelt es sich bei den Endprodukten um interpretierbare Texte, die neben aller avantgardistischen Experimentierfreudigkeit eine zentrale Thematik umspielen. Auch wenn die AutorInnen bei mehreren Schreibphasen äußerten: „Das macht für mich noch keinen Sinn“, haben sich über den Umweg kreativer Schreibmethoden Texte herausgebildet, die Disparates zulassen, Antithetisches nebeneinanderstellen – Strukturen, die für die Schreibweise moderner Lyrik konstitutiv sind. Auf diesem Weg konnten die SchülerInnen Zugang zu einem Themenbereich finden, den herkömmliche Methoden der Textanalyse lediglich an der Oberfläche gestreift hätten. Was den SchülerInnen an experimenteller Schreibkompetenz selbstmöglich war, belegen ihre Texte; was sich darüber hinaus an Beobachtungsschärfe für Aspekte der Schreibweise moderner Lyrik herausgebildet hat, kann im weiteren Literaturunterricht genutzt werden.

Anmerkungen

- 1) Eine umfassendere Dokumentation der Unterrichtssequenz liegt im *Staatlichen Seminar für Schulpädagogik (Gymnasien)*, D-78628 Rottweil, Königstraße 31, als Zulassungsarbeit für das zweite Staatsexamen vor.
- 2) Benn, Gottfried: *Szenen und Schriften. In der Fassung der Erstdrucke*, hrsg. v. Bruno Hillebrand. Frankfurt/M. 1990, S. 223.
- 3) Hess-Lüttich, E.W.B.: *Textproduktion und Textrezeption*. Tübingen 1983.
- 4) Vgl. dazu: Huyssen, Andreas / Scherpe, Klaus R. (Hrsg.): *Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels*. Reinbek bei Hamburg 1986.
- 5) Schwitters, Kurt: *Das Literarische Werk*, hrsg. v. Friedhelm Lach, Bd. V: Manifeste und kritische Prosa. Köln 1981, S. 38.
- 6) Rühmkorf, Peter: *Es muß doch noch einen zweiten Weg ums Gehirn rum geben*. Köln 1981, S. 19.
- 7) Derrida, Jacques: *Grammatologie*. Frankfurt/M. 1983, S. 166/167. Frz.: ders., *De la Grammatologie*. Paris 1967, S. 154: „(...) cette poétique irréductiblement graphique était, avec celle de Mallarmé, la première rupture de la plus profonde tradition occidentale“.
- 8) Bichsel, Peter: „Die Geschichte soll auf dem Papier geschehn“, in: *Akzente* 5 (1968), S. 404–411, dort S.: 408/409.
- 9) Vgl. Baurmann, Jürgen/Rüdiger Weingarten: *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen 1995.
- 10) Flower, Linda. S./Hayes, John. R.: „Identifying the Organization of Writing Processes“, in: L. W. Gregg/E. R. Steinberg (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, New Jersey 1980, S. 3–30.
- 11) Enzensberger, Hans Magnus: *Gedichte. Die Entstehung eines Gedichts*, Nachwort von Werner Weber. Frankfurt/M. 1966, S. 74/75.
- 12) Vgl. Kruse, Otto: *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt/M.-New York 1993, S. 38/39.

- 13) Lichtenberg, Georg Christoph: *Schriften und Briefe*, IV Bde., hrsg. v. Wolfgang Promies. München 1968, I, S. 653.
- 14) Vgl. Ueding, Gert: *Rhetorik des Schreibens. Eine Einführung*. Weinheim ⁴1996.
- 15) Lasker-Schüler, Else: *Helles Schlafen – dunkles Wachen. Gedichte*. München ⁸1985, S. 146.
- 16) Schwitters, Kurt: *Das Literarische Werk*, hrsg. v. Friedhelm Lach, Bd. I: Lyrik. Köln 1973, S. 58/59.
- 17) Enzensberger, Hans Magnus: *verteidigung der wölfe*. Frankfurt/M. 1963, S. 80/81.
- 18) Rico, Gabriele, L.: *GARANTIERT SCHREIBEN LERNEN. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Reinbek bei Hamburg 1984, S. 35.
- 19) Enzensberger, 1966, S. 76.
- 20) Waldmann, Günter: *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*. Hohengehren 1992, S. 195ff. Das Verfahren Hölderlins in seinen Entwürfen einzelne Kernworte und Kernwortgruppen auf Zeilen scheinbar zusammenhangslos zu verteilen, nutzt Waldmann als Produktions- und Interpretationschema. Vgl. Hölderlin: An meine Schwester, S. 243.
- 21) Aus dem Gedicht: „Im Vollbesitz seiner Zweifel“, in: Rühmkorf, Peter: *Gesammelte Gedichte*. Frankfurt/M. 1985, S. 20.
- 22) Aus: „Sommergedicht“, in: Enzensberger, Hans-Magnus: *Gedichte 1955-1970*. Frankfurt/M. 1971, S. 105.
- 23) Aus: „westwärts“, in: Brinkmann, Rolf Dieter: *Westwärts 1&2. Gedichte*. Reinbek bei Hamburg 1975, S. 53.
- 24) Rico, 1984, S. 155.
- 25) Rühmkorf, Peter: *Tabu I. Tagebücher 1989-1991*, S. 41.
- 26) Vgl. Grimm, Reinhold: „Montierte Lyrik“, in: *Germanisch-romanische Monatschrift*. Neue Folge, 1958, Bd. VIII, S. 178–192.
- 27) Die Texte stammen in der Reihenfolge von folgenden Schülerinnen: Katharina Lutz, Cathrin Brand, Christine Fischer.

✍ Klaus Schenk, Schwaketenstr. 108, D-78467 Konstanz

Hedi Moser

Kreatives Schreiben in der Schule

Rahmenbedingungen, Evaluation und sozialer Prozess

Ein traditioneller Strukturalist der strengen Derwischschule wanderte eines Tages am Ufer eines Flusses entlang. Er war vertieft in Gedanken über strukturelle und personelle Probleme, zu der es in der Gemeinschaft, der er angehörte, gekommen war. Er stellte den Glauben an die Struktur mit dem Suchen nach der letzten Wahrheit auf dieselbe Stufe.

Plötzlich hörte er den Derwischruf, allerdings anders strukturiert, als er ihn kennt: Statt Ya Hu hörte er U Ya Ha.

Als traditioneller Kenner dieser Pflichtübung hatte er diesen unglückseligen Menschen zu korrigieren, da dieser vielleicht nicht richtig angeleitet worden war. Er mietete ein Boot, um auf die Flußinsel zu gelangen. Dort fand er nach einigem Suchen einen Mann im Derwischgewand gekleidet und sagte zu ihm: „Mein Freund, Du sprichst die Worte falsch.“ Und er zeigte ihm, die strukturierte Wortfolge richtig zu intonieren.

Danach stieg er in sein Boot, voller Zufriedenheit, hatte doch vernommen, daß der Mensch, der diese heilige Formel korrekt wiedergibt, sogar auf dem Wasser wandeln kann. Er selbst hatte es noch nie gesehen, hoffte jedoch noch immer, es zuwege zu bringen.

Eine Zeitlang hörte er nichts mehr, aber dann ein eher gestammeltes „U Ya Hu“. Der Strukturalist fühlte sich betroffen von der Uneinsichtigkeit der Menschheit und von der Starrheit der Modelle, nach denen sogar Gesinnungsbrüder lebten. Doch plötzlich hörte er Schritte auf dem Wasser – der ANDERE wandelte auf dem Wasser, erreichte ihn außer Atem und fragte ihn: „Du hast mir gesagt, was ich falsch mache. Ich hatte Schwierigkeiten, es zu behalten. Wie muß ich den Ruf richtig strukturieren in der Wort- und Tonfolge?“

Waldefred Pechtl

Kreatives Schreiben ist persönliches, spontanes und assoziatives Schreiben. Die Schreibenden schöpfen aus dem Eigenen: den Empfindungen, Erinnerungen und Assoziationen, was immer auch der gesetzte Impuls zutage fördert. Sie bestimmen und gestalten ihr Thema selbst. Das ist der große Reiz gegenüber der genannten normalen Schreibsozialisation, in der das Thema gestellt und seine Gestaltung vorgegeben wird. Solches Schreiben ist jedoch, wie jeder kreative Prozess, ein vielschichtiges Geschehen. Da gibt es kein richtig und falsch. Jeder noch so einfache Text muß deshalb mit Verständnis für unterschiedliche Entwicklungen in Ausdruck und Denken mit Respekt entgegengenommen werden. Interessant dazu sind die Erfahrungsberichte in Gudrun Spittas Sammelband „Freies Schreiben – eigene Wege gehen“ (Spitta 1998), aus denen u. a. nachvollziehbar wird, wie sich aus Ein-Satz Geschichten elaborierte und durchaus strukturierte Erzählungen bei Kindern in der Grundschule entwickeln.

Sieht man Schreibentwicklung als fortschreitenden Prozess, so ist eben auch dieser eine Satz als Stufe zu sehen und verdient Beachtung. Z. B. ist der Erwerb von sprachlichen Klischees fürs erste ein Zuwachs an Ausdrucksmöglichkeiten, sozusagen ein Durchgangsstadium zum eigenen Stil. Anerkennung und Reflexion werden dabei helfen. Bambach (1998, S. 101) weist auch auf den innigen Zusammenhang von Input, d. h. Lesen und Vorlesen von Geschichten durch die LehrerIn, und dem Schreibergebnis, den persönlichen Texten ihrer Schüler hin, die durch inhaltliche Anregungen und Imitation Fortschritte machen.

Es lohnt, sich auf allen Stufen des Deutschunterrichts einen Teil des Schreibunterrichts regelmäßig und bewertungsfrei dem Kreativen Schreiben zu widmen, damit dieser Entwicklungsprozess stattfinden kann. In den zwei-tägigen Intensivkursen einer Schreibwerkstatt mit Schülern zeigt sich jedesmal ein deutlicher Zuwachs an Wortschatz und Textstrukturen. Wenn sich meine Regeln und Angebote als verlässlich erwiesen haben und sich der Mut zum Formulieren einstellt, entstehen am zweiten Tag dann die „heißen“ Texte. Das eigentliche Ergebnis ist dabei für mich die Zufriedenheit und der Stolz der Schüler auf ihre eigenen Texte und natürlich die Lust zum Weiterschreiben. Dieses Wohlgefühl ergreift auch jedesmal die Klassenlehrerin (ich bin bisher nur von Frauen eingeladen worden), die selbstverständlich, so wie ich, mitgeschrieben und ihre Texte vorgelesen hat. Das Mitschreiben der LehrerIn ist für die Schüler hilfreich. Meiner Erfahrung nach sind sie oft sehr daran interessiert und schätzen es, daß die Lehrerin nicht nur schreiben lässt. Dadurch bietet sich natürlich auch die Gelegenheit, Erklärtes am praktischen Beispiel zu zeigen. Es ist außerdem günstiger für die Schreibenden, wenn sie nicht beobachtet oder durch Auf- und Abgehen irritiert werden. Überdies versteht man dann besser, welche Vorgänge das Schreiben auslöst, und kann es respektieren, daß eventuell jemand einen zu persönlichen Text nicht vorlesen möchte. Auf diese Weise habe ich meine eigenen Schreiberfahrungen gemacht und dadurch mehr Fingerspitzengefühl für die Texte anderer bekommen.

Gehen wir also davon aus, dass in den kreativen Schreibstunden nicht bewertet wird. In der Euphorie einer Schreibwerkstatt taucht jedesmal die unvermeidliche Frage auf, welcher Impuls, welches Thema sich besonders für die Schularbeit eignet. Meine Antwort ist: Themen, die assoziative Texte bewirken, haben in einer Schularbeit keinen Platz. Sie haben sich in diesem Kontext als kontraproduktiv erwiesen. Ich halte mich streng an Ricos Vorgabe, dass es im assoziativen Schreiben kein richtig und falsch geben kann. (Rico 1984, S. 35) Die Schularbeit soll wohl den bewußten Umgang mit erlernten und geübten Bereichen abprüfen. Dafür können natürlich assoziative Methoden zum Sammeln von Gedanken usw. hilfreich eingesetzt werden, doch sollten der dazu geschriebene Cluster (Rico 1984, S. 27ff) oder das „Tagebuch“⁴¹ privat bleiben, d. h. nicht abgegeben werden. Diese Möglichkeit, Gefühle und Assoziationen niederzuschreiben, aber privat halten zu können, verringert die Schreibblockade bei manchen Schülern deutlich.

Da sich die Schüler in diesen Stunden gegenseitig Lob oder auch kritische Anmerkungen geben, liegt die Motivation auf einer anderen Ebene. Die regelmäßige Begleitung durch das Kreative Schreiben hat eine starke Ausstrahlung auf den gesamten Deutschunterricht, sozusagen eine Umwegsrentabilität, die meiner Meinung nach allein schon durch das wachsende Selbstbewußtsein gegeben ist. Rico führt dies in erster Linie auf die spontane Ideenverknüpfung und Nutzung der rechten Gehirnhälfte zurück. Sie beobachtete bei ihren Forschungen ein deutliches Abnehmen der Fehler in der Zeichensetzung, der Ungeschicklichkeit im Ausdruck und sogar der Rechtschreibung. (Rico 1984, S. 9) Ich kann das aus meiner Erfahrung nur bestätigen. Wenn assoziative Methoden wie z. B. der Cluster auch außerhalb der Kreativen Schreibeinheiten als schriftliches Denkwerkzeug genutzt werden, kann sich der Erfolg potenzieren, zum einen, weil sich die Schüler mit ihren persönlichen Gedanken ernstgenommen fühlen, zum anderen, weil neuerworbenes Wissen leichter zu integrieren ist. Da darf auch Frust und Ablehnung artikuliert werden, was sich als sehr entlastend erweist. Erst dadurch ist es möglich, mit Meinungsvielfalt umgehen zu lernen und die eigenen Ansichten zu überdenken. Zugleich bedeutet es jedesmal eine winzige Schreibübung. Diese Kurztexte, die der Cluster initiiert, – Rico nennt sie Miniaturen (Rico 1984, S. 42) – sind erwiesenermaßen von hoher Textkohärenz (Molitor-Lübbert 1996, S. 1014) und sie lassen sich gezielt für Ausdruck-, Struktur-, ja sogar Grammatik-Übungen einsetzen. Das mag vielleicht paradox klingen. Doch kreativ arbeiten bedeutet nicht, sich dem Chaos oder der Beliebigkeit zu überlassen, sondern vielmehr die Möglichkeiten des ganzheitlichen Denkens der rechten Hemisphäre zu nützen. Originalität ist keineswegs eine Forderung, sie kann aber ein Ergebnis sein. Kasten.²

Cluster-Methode von Gabriele Rico

Die Cluster-Methode ist ein von Gabriele Rico aus den Erkenntnissen der Gehirnforschung entwickeltes Verfahren, um über Assoziationen Zugang zur rechten Hemisphäre zu erhalten.

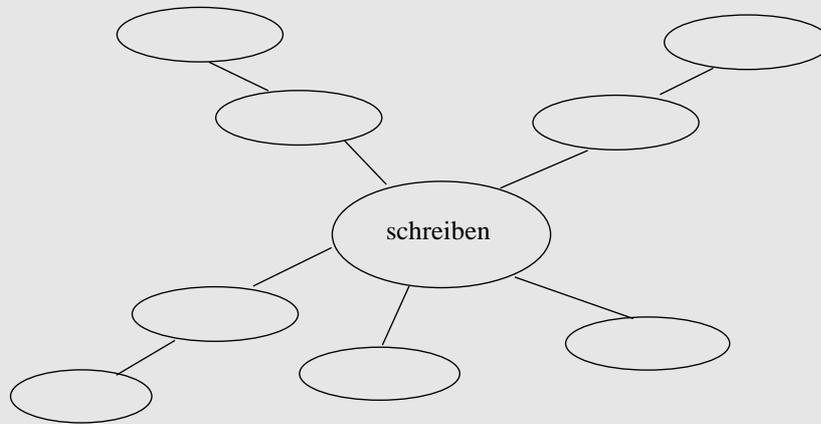
– Ein Kernwort wird auf eine leere Seite gesetzt: „Es ist der Same, der das gesamte spätere Wachstum in sich birgt... von dem Moment, da dieses Wort in Ihr bildliches Denken eindringt, zieht es wie ein Magnet Bilder, Gefühle & Gefühlsschattierungen, Lied- und Gedichtzeilen und rhythmisch Verwandtes an, alles das, was ihm Ihre nach Mustern Ausschau haltende rechte Gehirnhälfte zuordnet.“ (Rico, S. 31)

Das Kernwort wird mit einem Kreis umgeben.

– Man soll sich nicht konzentrieren, sondern völlig entspannt dem Strom der Gedankenverbindungen folgen, Einfälle rasch aufschreiben, jeden in einen Kreis, vom Mittelpunkt ausstrahlen lassen, jedes Wort mit einem Strich (Pfeil) mit dem vorigen Kreis verbinden; neue Assoziationsketten wieder direkt mit dem Kern verbinden.

- Dabei soll nicht auf die Reihenfolge geachtet werden.
- Wenn keine Einfälle kommen, kann man sich selbst anregen durch das Aufzeichnen leerer Kreise – es entsteht der Wunsch, sie zu füllen.
- Plötzlich wird einem klar, worüber man schreiben möchte – dann hört man einfach auf zu clustern und fängt an zu schreiben.
- Es gibt kein falsch oder richtig!
- Rico empfiehlt, ca. 8 Minuten zu schreiben, jedenfalls nicht mehr als 1/2 bis 3/4 Seite.

Das Ziel ist ein geschlossener kurzer Text, für den aus dem Cluster nur passende Einzelheiten entnommen werden. Es ist ausdrücklich festzuhalten, dass nicht alles eingearbeitet werden muss. (Rico, 1984)



Das Kreative Schreiben ist nichts Neues mehr, auch wenn es sich vielleicht noch nicht überall durchgesprochen hat. Bei Fortbildungsveranstaltungen, die ich für LehrerInnen halte, stelle ich fest, dass viele es noch nie im Unterricht eingesetzt haben oder nicht recht wissen, was man damit anfangen kann. Inzwischen hat es jedoch Eingang in die Lehrpläne (sogar der BHS) der österreichischen Schulen gefunden, so dass sich die Begeisterten bestätigt sehen, während die Misstrauischen bzw. bislang Desinteressierten sich damit auseinandersetzen müssen. Sie finden ein neues Schreibkonzept vor – Karl Schuster nennt es überschwänglich eine kopernikanische Wende (Schuster 1995, S. 227) – das ihnen als Spracherziehern eine neue Rolle zuweist; diese Rolle sieht auch Hanspeter Ortner in seiner „Lamentation über das herrschende Selbstverständnis des Deutschlehrers/der Deutschlehrerin“ (Ortner 1990, S. 30), nennt sie aber mit Bedauern den „Animator“. Bedauerlich wäre das allerdings, gäbe man sich im Kreativen Schreiben mit dem Griff in die Trickkiste der Schreibimpulse und Ideensammlungen im Sinne von Aktionismus zufrieden, ohne die assoziativen Schreibmethoden zu reflektieren.

Ja, die DeutschlehrerIn darf ruhig AnimatorIn sein im Sinne von AnregerIn. Die pädagogischen Konzepte, die der humanistischen Psychologie zugeordnet sind, wie

das von Ruth Cohn, Carl Rogers, den Vertretern der Gestaltpädagogik u. a., verwenden die Bezeichnung „Facilitator“. Darunter versteht man die LehrerIn, die selbständiges Lernen, Arbeiten und Erfahrungensammeln im Unterricht möglich macht. Eine ideale Vorstellung, die vom Schüler als lernfähigem und lernbegierigem Wesen mit allen Voraussetzungen zur persönlichen Entwicklung ausgeht, ihn also nicht als defizitäres Wesen betrachtet.

In der Schreibanimation geht es darum, den Schülern diesen subjektiven Lernprozess im Deutschunterricht zu ermöglichen und ihn nicht in den Bereich der Hausaufgaben abzuschieben und damit der Hilflosigkeit helfender Mütter oder NachhilfelehrerInnen zu überantworten. Die Aufgabe der LehrerIn ist demnach nicht, Ziele festzulegen und Ergebnisse vorauszubestimmen, sondern Schreibverfahren zu vermitteln und prozessgerichtete Reflexionshilfen zu entwickeln. (vgl. Brenner 1994, S. 153–159)

Die Anordnung des Kreativen Schreibens und die Organisation von Raum und Zeit tragen in hohem Maße zum Gelingen bei. Da muß einerseits Raum und Zeit sein für individuelles Schreiben und andererseits für die Vorlese- und Gesprächsrunden. Ruth Cohns TZI-Modell für Gruppenarbeit (Cohn 1989, siehe Kasten) hat sich bewährt, um diese beiden Ansprüche von „Ich“ und „Wir“ zu erfüllen. Das gemeinsame Thema ist das Schreiben. Es hat sich auch die Bedeutung des „Globe“, des Umfeldes, gezeigt. Als besonders erfolgreich erwiesen sich Schreibwerkstätten außerhalb des Klassenraums, bei denen die ideale Anordnung möglich war: Ein größerer, freundlicher Raum mit einem Sesselkreis in der Mitte und den „privaten“ Schreibplätzen z. B. an Tischen entlang der Wand oder gar nach Wahl. Die Bewegung, Rückzug und Wiederkommen, wirkt sich in mehrfacher Hinsicht gut aus. Eine ihrer Funktionen ist das Signal, daß die Schreibphase zu Ende geht.

TZI-Modell von Ruth Cohn

1. Die Themenzentrierte Interaktion ist eine von Ruth Cohn anfangs der 60er Jahre entwickelte Methode, um Lernen in Gruppen lebendiger zu gestalten.

Jede Gruppe ist durch vier Faktoren bestimmt:

- die Person (Ich)
- die Gruppeninteraktion (Wir)
- das Thema oder die Aufgabe (Es)
- das Umfeld im engsten und weitesten Sinn (Globe).

TZI beruht auf der Arbeitshypothese, dass jede Person (Ich), die Interaktion (Wir) und die Arbeit an einer Aufgabe (Es) als gleichwertig angesehen werden sollen und der gegenseitige Einfluss von Gruppe und Umwelt beachtet werden muss.



Einmal hielt ich eine Schreibwerkstatt, klassenübergreifend für Freiwillige, im Lehrer-Clubzimmer (oh Luxus!) am Wochenende, ein anderes Mal in einem Bildungshaus als drei-tägiges Projekt. Beide Male wirkte das Ambiente äußerst anregend auf die Inhalte der Texte und auf das Vertrauen der Schüler. Ansonsten bewährt sich das Arbeiten in der Bibliothek, falls es eine gibt. Sich in der Klasse zu arrangieren ist normalerweise nicht so leicht und für längere Schreibprojekte nicht empfehlenswert wegen der Enge des Raumes.

Karl Schuster berichtet, dass er mit Schülern bzw. Studenten z. B. in den Heizungskeller oder in die Bahnhofshalle schreiben ging (Schuster 1995, S. 109–121). Das mag aufregend sein, und die Ergebnisse sprechen für sich, doch zweifle ich daran, ob solche Schreibausflüge im normalen Unterricht möglich sind. Ich glaube nicht, dass der Erfolg von spektakulären Settings abhängt. Den Stimulus durch gute Impulse zu setzen, erscheint mir realistischer.

Die Schreibwerkstatt bietet sicherlich die ideale Anordnung; sie wird projektartig für mindestens zwei Tage angesetzt, wenn sie sinnvoll und ergebnisreich sein soll. Sie kann die ansonsten langsame Entwicklung forcieren und viel in Bewegung setzen. Da zerschneidet keine Schulglocke die Schreibphasen oder Gespräche und Pausen können nach Bedarf und Produktivität angesetzt werden. Da kann viel ausprobiert, einzeln oder in Gruppen geschrieben werden. Da regen sich die Schreibenden gegenseitig an, kommen in ihren Texten miteinander ins Gespräch, kommentieren schreibend, zitieren und lizitieren einander.

Aber auch im Rahmen des normalen Unterrichts hat das Kreative Schreiben seinen Platz, wenn gewisse Voraussetzungen gegeben sind: Es sollte einen fixen Platz in der Zeitplanung haben und, wenn möglich, mit einer Doppelstunde anberaumt werden. Denn Zeitnot bringt Frust, und Frust frisst Lust. Auch auf den kommunikativen Kreis darf nicht verzichtet werden.

Wie feindlich im AHS/BHS-Bereich unsere Stundenpläne, Klassenzimmer mit ihrem Mobiliar und Schülerzahlen der kreativen und kommunikativen Arbeit gegenüber sind, ist mir bewusst. Man muß sich, wie gesagt, arrangieren.

Mit dem spontanen Verfassen von persönlichen Texten ist es noch nicht getan. Fest steht, dass das Vorlesen ebenso wichtig ist wie das Schreiben, und zwar das Vorlesen im kommunikativen Kreis. Bei größeren Klassen empfiehlt es sich in Sechser- oder Dreier-Gruppen. Das Vorlesen ist eine Form der Veröffentlichung, die dem einzelnen Schüler die Möglichkeit gibt, sich zu zeigen und zugleich die Vielfalt der individuellen Ausdrucksmöglichkeiten und Ideen zu erleben. Manchmal ist es sogar für die LehrerIn nicht leicht, diese zu ertragen und so ganz anderen Texten gegenüber tolerant zu sein oder artikulierte Widerstände auszuhalten. Auch das Gespräch darüber, warum ein Text im Vergleich zu einem anderen besser wirkt trotz der Maxime, dass es kein richtig oder falsch gibt, oder überhaupt anhand der vorliegenden Beispiele zu spekulieren, was einen Text gut macht, wird den Schreibenden zum Anliegen und erschließt ihnen neue Wege. Zugleich stellt die Gruppe dem einzelnen sozusagen einen „Material-Pool“ zur Verfügung, der zur Nachahmung genutzt werden darf und soll. Erfahrungsgemäß haben SchülerInnen ein feines Gespür für gelungene Arbeit und spenden spontan Lob und Anerkennung. Sie fragen nach, wenn ein Text unklar ist und machen Vorschläge zur Veränderung. Dem Autor bleibt es jedoch freigestellt, diese zu übernehmen. Wenn sein Text sehr persönlich oder zu frisch ist, kann jedes einzelne Wort für ihn von Bedeutung sein, und er wird sich nicht davon trennen. „Abgelegene“ Texte lassen sich leichter überarbeiten.

H. Feilke (1993, S. 29f) führt Untersuchungen von Bereiter & Scardamalia (1987) an, die aufzeigen, dass schon Zehnjährige fähig sind, aus der Leser- (hier: Hörer-) Perspektive unbewusst konstruktive Vorschläge zur Überarbeitung von fremden Texten zu machen, während das Überarbeiten des eigenen bis zum Alter von 17/18 Jahren auf den oberflächlichen Bereich von Einzelfehlern beschränkt ist. Im Unterstufenbereich ist demnach ein Erkennen von Struktur- und Ausdrucksfehlern im eigenen Text mangels Abstraktionsvermögen gar nicht zu erwarten. Es lohnt sich, dazu Spittas Berichte von den „Schreibkonferenzen“ (Spitta 1998, S. 43 ff) ihrer Kinder in der Grundschule zu lesen und das Prinzip auf die eigenen Möglichkeiten zu übertragen.

Ich fasse zusammen: Die oben beschriebene Anordnung des Kreativen Schreibens macht spontanes, z. T. imitierendes Schreiben, die Veröffentlichung des Textes und das Gespräch in der Peer-Gruppe mit gegenseitiger Beratung in einer akzeptierenden Atmosphäre möglich. Wenn dies gelingt, ist es ein Beitrag zur Schreibentwicklung der Gruppe einerseits und zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen des einzelnen, wie z. B. aktivem Zuhören, dem Anerkennen fremder Gedanken u. a. andererseits. Ich gestehe aber, dass ich manchmal ganz einfach aus Freude am Tun mit einer Gruppe zu einem reizvollen Impuls schreibe und auf Überarbeitung und Reflektieren völlig verzichte. An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf die Forderung nach prozessgerichteten Reflexionshilfen verweisen. Um solche Vorgänge und Prozesse förderlich zu begleiten, bedarf es der Kompetenzen in Gesprächsführung und des Verständnisses, was so in Gruppen, sprich Klassen „läuft“. G. Brenner macht z. B. auf die Schwie-

rigkeiten aufmerksam, die durch den „Kohortendruck“ oder allein durch die geschlechts-spezifische Sozialisation Jugendlicher entstehen und die Bereitschaft zum persönlichen Schreiben beeinträchtigen können. (Brenner 1994, S. 158)

Andrerseits bieten die verschiedenen Schreibtechniken gerade für diese schwierige Zeit des Erwachsenwerdens wichtige Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten durch die Arbeit mit Symbolen, Metaphern und Vergleichen, was auch den Zugang zu und die Auseinandersetzung mit literarischen Texten erleichtert.

Ich möchte das Kreative Schreiben nicht mehr missen, weder für mich persönlich noch in meinem Unterricht, denn es aktiviert die eigenen Ressourcen zu Erweiterung des Horizonts, es ermöglicht Selbsta Ausdruck und Selbsterfahrung und es macht ganz oft ganz viel Spaß.

Anmerkung

- 1) Eine Anregung aus der 4-Spalten-Technik von Jürgen vom Scheidt (1989, 206): Das Tagebuch ist ein extra Blatt Papier, auf dem sich der Schüler parallel zum gestellten Thema von persönlich sich vordringenden Gedanken, sei es Kritik am Thema, Unlust an der Arbeit überhaupt, Ärger über die LehrerIn... freischreiben kann.

Literatur

- Bambach, Heide (1998): Von Zuneigungen und Rettungen oder: Wie Kinder in ihren Geschichten leben und sie miteinander voranbringen. In: Spitta, Gudrun, Hrsg.: Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil am Bodensee. S. 98–132
- Brenner, Gerd (1994): Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis. Frankfurt/Main, 2. Auflage
- Cohn, Ruth (1989): Es geht ums Anteilnehmen. Perspektiven der Persönlichkeitsentfaltung. Freiburg im Breisgau
- Feilke, Helmuth (1993): Schreibentwicklungsforschung. In: Diskussion Deutsch Jg. 24, H.129. S. 17–34
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1996): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozeß. In: Hartmut Günther, Otto Ludwig, Hrsg.: Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An interdisciplinary Handbook of International Research. Berlin-New York. S. 1005–1027
- Ortner, Hanspeter (1990): Die Arbeit am Ausdrucksfehler – ein Stiefkind des Oberstufenunterrichts. In: *ide*, Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, *ide-extra* 1, S. 30–47
- Pechtl Waldefred: Zwischen Organismus + Organisation. Linz: Veritas Verlag. 1989
- Rico, Gabriele (1984): Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbek bei Hamburg
- Schuster, Karl (1995): Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Hohengehren
- Spitta, Gudrun (1998): Laßt die Kinder zeigen, was sie tatsächlich können! Freies Schreiben und Schreibkonferenzen – ein Weg, die eigenen Fähigkeiten zu entdecken und zu vervollkommen. In: Spitta, Gudrun, Hrsg.: Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil am Bodensee. S. 43–80
- vom Scheidt, Jürgen (1989): Kreatives Schreiben. Texte als Wege zu sich selbst und zu anderen. Frankfurt/Main.

✍ *Hedi Moser unterrichtet am Gymnasium für Berufstätige, Adolf-Pichler-Platz 1; A-6020 Innsbruck; Lektorin an der Universität Innsbruck.*

THEMA

Bibliographie

Friedrich Janshoff

Bibliographische Notizen zum Kreativen Schreiben im Deutschunterricht

Die folgende Auswahlbibliographie verzeichnet als Weiterführung von Janshoff (1997) rund 60 Veröffentlichungen aus den Jahren 1988 bis 1998, die wichtige Darstellungen, Untersuchungen, Vorschläge und Materialien zur Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Problemen des Kreativen Schreibens im Deutschunterricht bereitstellen. Berücksichtigt wurden nicht nur Bücher (und einige Aufsätze) zu den Spielarten des Kreativen Schreibens in Schule, Universität und Erwachsenenbildung, sondern auch zum Verhältnis von Schreiben und Therapie, zur Rolle des Schreibens im Literaturunterricht und zur Einführung und Anwendung des Mindmapping sowie einige Bücher, die von ganz unterschiedlichen Fragestellungen ausgehend, übliche und eingeführte, theoretische Sicht- und praktische Vorgangsweisen der Schreib- und Aufsatzdidaktik und -methodik zur Diskussion stellen und bemerkenswerte Alternativen im Hinblick auf die mögliche Integration sowohl von Lernbereichen, Unterrichtskonzeptionen und Schulformen als auch von Erfahrungen aus anderen Traditionen der Schreibpädagogik entwickeln.

Janshoff, Friedrich: Schreiben im Deutschunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen. Informationen zur Deutschdidaktik 21.1997, H. 4, 102–117.

Schreibdidaktik und -methodik in der Diskussion

– Bestandsaufnahmen und Positionsbestimmungen

Abraham, Ulf: Kreative Nische oder neue Schreibdidaktik? Über einige neuere Bücher zum „Kreativen Schreiben“. Der Deutschunterricht 48. 1996, H. 4, 95–99.

Beisbart, Ortwin: Texte schreiben – Schriftlicher Sprachgebrauch. In: Abraham, Ulf u.a.: Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Donauwörth: Auer 1998, 22–33.

Fritzsche, Joachim: Schriftlicher Sprachgebrauch. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. 6., vollst. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1998, Bd. 1, 205–225.

Merkelbach, Valentin: Können wir nun doch alle das Dichten lernen? Zur Geschichte des Kreativen im Aufsatzunterricht. In: Merkelbach, Hg. (1993), 5–27.

Spinner, Kaspar H.: Kreatives Schreiben. Praxis Deutsch 20.1993, H. 119, 17–23.

Werder, Lutz von: Der integrative Ansatz im kreativen Schreiben. Berlin; Milow: Schibri 1993. (Innovative Hochschuldidaktik. 6). ISBN 3-928878-11-5

Zu den zentralen Aufgaben der Fachdidaktik gehört es, für die Hauptarbeits- und lernbereiche des Deutschunterrichts konzeptionell Perspektiven zu entwickeln, diese Perspektiven inhaltlich, man könnte fast sagen *materiell* zu füllen und sie dann empirisch zu überprüfen und zu modifizieren (Klotz 1996, 80).

– Perspektiven und Alternativen

Bräuer, Gerd: Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: StudienVerlag 1998. (ide-extra. 6). ISBN 3-7065-1308-0

Faistauer, Renate: Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Innsbruck: StudienVerlag 1997. (Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 1). ISBN 3-7065-1192-4

Klotz, Peter: Grammatische Wege zur Textgestaltungscompetenz. Theorie und Empirie. Tübingen: Niemeyer 1996. (Reihe Germanistische Linguistik. 171). ISBN 3-484-31171-1

Paefgen, Elisabeth K.: Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996. (Kulturwissenschaftliche Studien zur deutschen Literatur). ISBN 3-531-12847-7

Thamm, Jürgen: Texte verfassen mit geistig- und lernbehinderten Jugendlichen. Ein identitätsorientiertes Konzept offenen Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995. ISBN 3-7815-0813-7

Dem sprachlernenden Kind bzw. dem jugendlichen oder erwachsenen Muttersprachen-, Fremd- oder Zweitsprachenlerner wird ein Potential kreativer (Schreib-)Fähigkeiten zugestanden, das es weiter zu entfalten gilt. Neben der grundlegenden Bedeutung, die relevanten Lebensinhalten oder 'zentralen Schlüsselbegriffen' (Freire) zugestanden wird, welche die Schreiber(innen) zu Papier bringen, rücken ebenso der Gestaltungsversuch, die Formgebung für Texte, also die bewußte Anwendung sprachästhetischer Mittel, in den Vordergrund eines kreativen Schreibunterrichts (Pommerin u.a. 1996, 59).

Spielarten des Kreativen Schreibens

Bach, Susanne; Schenkel, Elmar (Hrsg.): Creative Writing – Kreatives Schreiben. Berichte aus den Bereichen Schule, Volkshochschule, Universität, Psychotherapie und Journalismus. Eggingen: Edition Isele 1998. ISBN 3-86142-97-X

Blöchl, Eduard; Mischon, Claus (Hrsg.): ... sich in die Worte zu verwandeln... Therapeutische und pädagogische Aspekte des kreativen Schreibens. Berlin: Schelzky & Jeep 1991. (Studien zum kreativen Schreiben und zur Poesietherapie. 1). ISBN 3-923024-34-7

Borgmann, Jutta: Kreatives Schreiben – Neue Zugänge zu einer alten Kulturtechnik. Beispiele aus der universitären Praxis. Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 25.1994, H. 73, 56–68.

Brenner, Gerd: Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1994. ISBN 3-589-20998-4

Ermert, Karl; Bütow, Thomas (Hrsg.): Was bewegt die Schreibbewegung? Kreatives Schreiben – Selbstversuche mit Literatur. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum 1990. (Loccumer Protokolle. 63/89). ISBN 3-8172-6389-9

Gesing, Fritz: Kreativ schreiben. Handwerk und Techniken des Erzählens. Köln: DuMont 1994. (DuMont-Taschenbücher. 306). ISBN 3-7701-3375

Heitmann, Peter (Hrsg.): Kreativ schreiben. Erfahrungen und Teilnehmer-Texte. Landau: Knecht 1996. ISBN 3-930927-11-X

Lane, Barry: Schreiben heißt sich selbst entdecken. Kreatives Schreiben autobiographischer Texte. Augsburg: Augustus 1995. ISBN 3-8043-3011-8

Liebnau, Ulrich: EigenSinn. Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden. Frankfurt am Main: Diesterweg 1995. (Schreibimpulse). ISBN 3-425-01650-4

Merkelbach, Valentin (Hrsg.): Kreatives Schreiben. Braunschweig: Westermann 1993. (Praxis Pädagogik). ISBN 3-14-162018-0

Pommerin, Gabriele: Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben für den DaF-Unterricht. Ismanig: Hueber 1996. ISBN 3-19-0016042-2

Pommerin, Gabriele u. a.: Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1–10. Weinheim: Beltz 1996. (Beltz Praxis). ISBN 3-407-62323-2

Rau, Hans Arnold (Hrsg.): Kreatives Schreiben an Hochschulen. Berichte, Funktionen, Perspektiven. Tübingen: Niemeyer 1988. (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. 42). ISBN 3-484-22042-2

Rehork, Thomas: Kreatives Schreiben. Hilfen zum Schreibeanfang für Studenten. Berlin; Milow: Schibri 1993. (Innovative Hochschuldidaktik. 5). ISBN 3-928878-10-7

Rico, Gabriele L.: Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs. Reinbek: Rowohlt 1998. (rororo Sachbuch. 60605). ISBN 3-499-60605-4

Scheidt, Jürgen vom: Kreatives Schreiben. Texte als Wege zu sich selbst und zu anderen. Frankfurt am Main: Fischer 1993. (Fischer Taschenbuch. 11950). ISBN 3-596-11950-2

Schmitz, Antje Dagmar: Kreatives Schreiben in der Hauptschule. Psychologische Hilfe und pädagogische Chance bei der Erziehungsarbeit in der Hauptschule. Donauwörth: Auer 1998. ISBN 3-403-03038-5

Schöpfel, Joachim: Kreatives Schreiben. Identifikation und Förderung sprachlich-kreativ begabter Jugendlicher. Frankfurt am Main: Lang 1992. (Europäische Hochschulschriften, Reihe 6. 390). ISBN 3-631-45433-3

Schuster, Karl: Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1997. ISBN 3-87116-493-3

Selling, Bernhard: Schreiben wie der Schnabel wächst. Kreatives Schreiben für kleine und große Kinder. Braunschweig: Auum 1996. ISBN 3-591-08384-4

Vucsina, Sonja: Deutsch – vom Wort zum Text. Kreatives Schreiben im Unterricht. Linz: Veritas 1996. (Motivierende Unterrichtsmaterialien mit Methode). ISBN 3-7058-0579-7

Vucsina, Sonja; Pramper, Wolfgang: Bunte Schreibwerkstätte. Kreativ schreiben für 9- bis 13-Jährige. Linz: Veritas 1998. (Aktiv lernen). ISBN 3-7058-5322-8

Werder, Lutz von: Erfolg im Beruf durch kreatives Schreiben. Berlin; Milow: Schibri 1995. ISBN 3-928878-24-7

Werder, Lutz von: Einführung in das kreative Schreiben. Berlin; Milow: Schibri 1995. ISBN 3-928878-44-1

Werder, Lutz von: Lehrbuch des kreativen Schreibens. 2. Aufl. Berlin; Milow: Schibri 1993. ISBN 3-928878-05-0

Zopfi, Christa; Zopfi, Emil: Weiter im Text. Kreatives Schreiben. Bern: Zytglogge 1995. (Zytglogge Werkbuch). ISBN 3-7296-0505-4

Schreiben und Therapie

Hinz, Arnold: Schreiben als Therapie? Psychische Funktionen des Schreibens, deren therapeutische Bewertung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Belgrad, Jürgen; Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1996, 99–113.

Marschik, Matthias: Poesietherapie. Therapie durch Schreiben? Wien: Turia & Kant 1993. ISBN 3-85132-048-4

Rico, Gabriele: Von der Seele schreiben. Im Prozess des Schreibens den Zugang zu tief verborgenen Gefühlen finden. Ein kreativer Weg aus Schmerzen und Verzweiflung. Paderborn: Junfermann 1998. ISBN 3-87387-396-6

Werder, Lutz von: Erinnern, wiederholen, durcharbeiten. Die eigene Lebensgeschichte schreiben. Berlin; Milow: Schibri 1995. ISBN 3-928878-42-5

Werder, Lutz von: Schreib- und Poesietherapie. Eine Einführung. Weinheim: Psychologie VerlagsUnion 1995. ISBN 3-621-27266-6

Schreiben im Literaturunterricht

Abraham, Ulf: Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart: Klett 1994. (Deutsch im Gespräch). ISBN 3-12-311280-2

Brunner, Maria E.: Schreibgesten. Die Entdeckung des Schreibens als Akt des Schreibens. Schreibkompetenz durch Literaturunterricht. Neuried: ars una 1997. (Deutsche Hochschuledition. 57). ISBN 3-89391-047-6

Leimeier, Walter: Kreatives Schreiben. Meine Texte – meine Träume – meine Welt. Anregungen für einen produktionsorientierten Deutschunterricht. Deutsch betrifft uns 1995, Nr. 5.

Leimeier, Walter: Ein herrenloses Damenfahrrad. Anregungen und Beispiele für einen kreativen und produktionsorientierten Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh 1997. ISBN 3-506-18150-5

Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1998. ISBN 3-89676-071-8

Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. Für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1996. ISBN 3-87116-490-9

Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Für Schule (Primar- und Sekundarstufe) und Hochschule sowie zum Selbststudium. 5., vollst. neubearb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1998. ISBN 3-89676-031-9

Werder, Lutz von; Mischon, Claus; Schulte-Steinicke, Barbara: Kreative Literaturgeschichte. Berlin; Milow: Schibri 1992. ISBN 3-928878-01-8

Mindmapping im Deutschunterricht

Beyer, Maria: BrainLand. Mind Mapping in Aktion. Paderborn: Junfermann 1993. ISBN 3-87387-101-7

Buzan, Tony; Buzan, Barry: Das Mind-Map-Buch. Die beste Methode zur Steigerung ihres geistigen Potentials. Landsberg: mvg 1996. ISBN 3-478-71730-2

Buzan, Tony; North, Vanda: Mind Mapping – Der Schlüssel für deinen Lernerfolg. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1997. ISBN 3-209-02398-0

Buzan, Tony; North, Vanda: Mind Mapping – Der Weg zu Ihrem persönlichen Erfolg. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1997. ISBN 3-209-02397-2

Fütterer, Anton: Mindmapping im Deutschunterricht. Deutsch betrifft uns 1996, Nr. 6.

Hertlein, Margit: Mind-Mapping – Die kreative Arbeitstechnik. Spielerisch lernen und organisieren. Reinbek: Rowohlt 1997. (rororo. 60229). ISBN 3-499-60229-6

Jüngst, Karl Ludwig: Lehren und Lernen mit Begriffsnetzdarstellungen. Zur Nutzung von concept-maps bei der Vermittlung fachspezifischer Begriffe in Schule, Aus- und Weiterbildung. Frankfurt am Main: Afra 1992. ISBN 3-923217-56-0

Maxlmoser, Wolfgang: Mind Mapping im Unterricht. Vom Gedankenfluss zum Wissensnetz. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1998. (hpthekt - Unterrichtsthemen. 12). ISBN 3-209-02464-2

Spielerisches und Verspieltes

Altemöller, Eva: Schreiben ist Gold. Wie Sie zu den Geschichten finden, die Sie immer schon schreiben wollten. Münster: Coppenrath 1998. ISBN 3-8157-1552-0

Es war einmal... Ein märchenhaftes Spiel von Richard Lambert, James Wallis und Andrew Rilstone (Amigo) 1997.

112 „Erzähler“-Karten, 56 „Märchenende“-Karten

Schreibanregung: Analogien

Finden Sie für Ihren persönlichen Schreibprozeß fünf Vergleiche, die mit „Schreiben ist wie...“ beginnen. Wählen Sie am Schluß die für Sie bedeutungsvollste Aussage aus. Notieren Sie für fünf Minuten, ohne zu stoppen, Ihre Gedanken und Empfindungen zur Frage: Warum Schreiben? (Bräuer 1998, 31)

✉ *Friedrich Janshoff, Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der »ide«;
Moosburgerstraße 47, A-9201 Krumpendorf.*

AUSSER DER REIHE

Achim Würker/Gabriele Getrost

Geometrie und Phantasie

Mathematik erzählen: Zur Verknüpfung der Fächer Mathematik und Deutsch¹

Arbeitstagebucheintragung vom 29.11.1996

Die Mathematikstunde begann, wie an jedem Freitag: Pünktlich und laut.

Wir setzten uns auf unsere Plätze.

Frau Getrost mußte mit uns aber noch etwas Organisatorisches besprechen. Was das war, weiß ich nicht mehr. Wahrscheinlich von der Eurovision, die die Schule geplant hatte, um Geld einzunehmen.... na ja, egal, die Eurovision ist ja schon vorbei. Nun aber zur Sache! Etwa 10 Minuten nach dem Klingeln begann die richtige Mathestunde. Was am Anfang geschah habe ich leider wieder vergessen. Auf jeden Fall habe ich danach eine Kugel versucht zu basteln, was ziemlich dumm von mir war, denn ich könnte noch so oft rumknicken, aber eine Kugel würde ich im Leben nicht zusammenpappen können. Ich knickte, radierte, zog meine Striche mit Lineal, aber alles umsonst. Schließlich kam ich zu dem Entschluß, daß man mit Papier keine richtige, einflächige Kugel hinkriegen kann, es sei denn, man knüllt das Papier zusammen, was allerdings weniger geometrisch wäre... (Der Anfang einer Arbeitstagebucheintragung von Zsóka Schwab, 5b)

Als er ans Ende der Gasse kam, erblickte er ein Motorrad, das ganz schwarz war. Die Reifen aber waren Würfel. Der Auspuff sah aus wie ein Quader und der Gummigriff am Lenker wie eine Pyramide. Er wollte sich das vermeintliche Motorrad genauer ansehen, aber als er sich auf den Sitz setzen wollte, rief eine dunkle Stimme: „Was suchst du auf meinem Motorrad?“ Peter erschrak zutiefst. Nach einer Weile sagte er dann aber doch: „Ich wollte es mir nur anschauen. Wo bist du überhaupt?“ „Na hier“, sagte die dunkle Stimme. Peter drehte sich und sah ein blaues Männchen, das einen würfelförmigen Kopf und einen Bauch wie eine Pyramide hatte. Die Arme, Beine und Füße und die Hände waren alle quaderförmig. Peter sagte darauf etwas spöttisch: „Na, du Würfelgesicht.“... (Auszug aus der Phantasiegeschichte „Eckige Welt“ von Christian Adam, 5b)

2. An den quadratischen Seitenwänden eines quaderförmigen Zimmers, das 4 m breit, 10 m lang und 4 m hoch ist, befinden sich eine Fliege und eine Spinne.

Die Fliege F sitzt in der Wandmitte 50 cm unterhalb der Decke, die Spinne S in der Mitte der gegenüberliegenden Wand 50 cm über dem Boden. (...)

Die Spinne ist hungrig und will sich die Fliege schnappen. Dazu muß sie auf den Innenwänden des Zimmers zum Platz der Fliege krabbeln.

Wie lang ist der kürzeste Weg von S nach F? Wie verläuft er? (...)

4. Schreibe eine Arbeitstagebucheintragung von der Bearbeitung der Aufgabe 2 im Umfang von je nach Schriftgröße zwischen $\frac{1}{2}$ und 1 DIN-A-4-Seite!

(Auszug aus einer fächerübergreifenden Klassenarbeit in der 5b)

Diese drei Dokumente einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit Mathematik-Deutsch möchten wir im folgenden – zunächst allgemein und didaktisch, dann konkret und unterrichtspraktisch – erläutern.

Vorüberlegungen

Der Versuch, die Fächer Mathematik und Deutsch zu verbinden, ist nicht neu: Bereits vor über zehn Jahren erschien in „Praxis Deutsch“ ein Basisartikel von Gallin/Ruf/Sitta zum Thema „Verbindung von Deutsch und Mathematik“². Wenn wir nun erneut unter dem Motto „Mathematik erzählen“ diese Fächerverbindung diskutieren, so v. a. aus vier Gründen:

1. Die Zusammenarbeit von Mathematik und Deutsch ist in der Praxis der öffentlichen Schulen nach wie vor selten, Gallin/Rufs Anregungen im wesentlichen unbekannt³.
2. Andererseits werden fächerübergreifende bzw. fächerverbindende Unterrichtskonzeptionen aktuell neu und intensiv diskutiert, in Hessen z. B. im Zusammenhang mit den kürzlich herausgegebenen Rahmenplänen der Fächer⁴.
3. Die Reflexionen über das Verhältnis von Mädchen zu Mathematik und Naturwissenschaften ergeben eine erweiterte didaktische Begründung der Verknüpfung von mathematisch-naturwissenschaftlichem Unterricht mit sprachlich-kreativen Aneignungsprozessen⁵.
4. Die sozialisations- und symboltheoretischen Überlegungen Alfred Lorenzers erlauben eine vertiefte Einsicht in die Relevanz einer solchen Verknüpfung von zeichenhaften und sinnlich-unmittelbaren Symbolisierungen.

Anregung für unser Projekt eines fachübergreifenden Unterrichts, der Vermittlung von Mathematik- und Deutschunterricht in der Unterstufe, bilden die auf solche Vermittlung bezogenen Publikationen von Peter Gallin und Urs Ruf⁶.

Diese Autoren leiten die Relevanz der Zusammenarbeit zwischen Mathematik- und Deutschlehrerinnen/-lehrern vom Anspruch ab, ein „allgemeinbildender“ Mathematikunterricht müsse die „algorithmische Oberfläche“ verlassen bzw. ein bloß „reguläres“ Prozedere in Richtung „singulärer“ Erfahrung von Schülerinnen und Schülern erweitern. Sie sehen eine Möglichkeit, dies zu erreichen, in der Formulierung von Texten, „in

denen mathematische Zusammenhänge 'in eigenen Worten und nicht in angelernten Standardwendungen' dargestellt werden⁷.

In ihrem Aufsatz „Singuläre Schülertexte als Basis eines allgemeinbildenden Mathematikunterrichts“⁸ tragen Gallin/Ruf im wesentlichen sechs Argumente als didaktische Begründung ihres Konzepts vor:

1. Die fachliche Fremdperspektive der Deutschlehrerin/des Deutschlehrers helfe die fachwissenschaftliche Rückperspektive des Mathematikfachmanns (bzw. – frau) zu relativieren und eine sinnvolle Annäherung an eine fachliche Vorausperspektive – die Schülerinnen und Schülern eigen ist – zu erreichen. Der interdisziplinäre Dialog fördere eine immer erneute Überprüfung des Bezugs „zur außerwissenschaftlichen Wirklichkeit“ und somit eine Orientierung „auf eine allgemeine Umgangssprache und auf Bewährung in der Welt“⁹.
2. Mathematik leiste nur dann einen Beitrag zur Allgemeinbildung, wenn die Ebene der „algorithmischen Oberfläche“ verlassen werde und sie – ganz im Sinn von Martin Wagenschein¹⁰ – „den ganzen Menschen durchdringt“¹¹. Der häufig wiederholte Hinweis auf die Schulung von Abstraktionsvermögen und logischer Kompetenz als Leistung des Mathematikunterrichts erweise sich als Begründung der allgemeinbildenden Funktion deshalb als untauglich, weil diese Schulung einerseits zu jeder Wissenschaft gehöre und weil andererseits schwer überprüfbar sei, inwiefern solche Kompetenzen wirklich persönlich angeeignet und praktisch umsetzbar geworden seien.
3. Notwendig sei ein „ontogenetisches Bewußtsein“ von den Aneignungsprozessen von Mathematik auf den verschiedenen Stufen der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, sowie die Reflexion des Zusammenhangs zu psychischen und sozialen Faktoren. Diese sei in der Sprachwissenschaft, nicht aber in der Mathematik selbstverständlich, und auch eine an Gadamer orientierte Literaturwissenschaft berücksichtige das singuläre „Wechselspiel zwischen Rezipieren und Produzieren“, wie es „durchaus auch im Mathematikunterricht in Gang gesetzt werden“¹² könne.
4. Mathematik und Deutsch seien „ideale Partner“ für überlappende Interdisziplinarität, weil erstere über das Verfassen von Texten eine Vertiefung der Problemlösungen erreiche, während Deutsch von der Vereinfachung der Sachverhalte, die sprachlich zu fassen seien, profitiere.
Die Sphäre des Regulären – Mathematik mit ihrer Tendenz als „totes Formelgebäude“ zu erscheinen – und des Singulären – Deutschunterricht in der Gefahr, als Diskussion über je persönliche Eindrücke beliebig zu wirken¹³ – würden miteinander vermittelbar, wenn die Aufgabe in den Mittelpunkt rücke, „mathematische Zusammenhänge in sach- und lesergerechten Texten allgemeinverständlich zu formulieren“¹⁴.

5. Die in der Mathematik übliche Polarität von Frage und Lösung, geprägt vom Charakter des Regulären, müsse demnach ergänzt werden durch den dritten Pol des (Schüler/innen-) Ich, um ein bloßes algorithmisches „Mathematikkönnen“ in ein persönlich fundiertes und anhaltendes „Mathematikbegreifen“ umzuwandeln. In einem „zweckfreien Spiel mit Fakten, Erinnerungen und Eindrücken, das die Person stärkt und sie Tritt fassen läßt“ könne „eine individuelle und oft singuläre“¹⁵ Aneignung erreicht werden. Durch diese „bisher im Mathematikunterricht unbekannte Nutzung der schriftlichen Sprache“ könne „auch bei mittelmäßigen oder sogar schwachen Schülern Interesse und Verständnis geweckt werden (...), was regelmäßig zu einer deutlichen Leistungssteigerung führt“¹⁶.
6. Von besonderer Bedeutung seien die „Kernideen“ als das Vermittlungsglied zwischen der Rückschau desjenigen, der das Wissensgebiet überblickt, und der Übernahme der Perspektive desjenigen, der es in der Vorschau wahrnimmt, also der Position des Lehrers und der des Schülers. Die Kernidee sei die „Orientierungshilfe, die dem Neuling eine Vorschau auf das reguläre Gebiet ermöglicht und ihn zum Handeln motiviert...“¹⁷; Kernideen müßten so beschaffen sein, „...daß sie in der singulären Welt der Schülerin oder des Schülers Fragen wecken, welche die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Sachgebiet des Unterrichts lenken.“¹⁸ Die Entstehung von Kernideen sei nicht einseitig gebunden an die Aktivität der Fachfrau/des Fachmanns, sondern an das partnerschaftliche Gespräch, in dem Kernideen sich spontan einstellen als Verknüpfung von objektiven und subjektiven Momenten: „Kernideen kann nur jemand formulieren, dem sich eine Sache unerwartet und in einem neuen Licht gezeigt hat und der deshalb unmittelbar bewegt und betroffen ist. In einer Kernidee zeigt sich also nicht nur die Sache, sondern auch der Mensch –, nicht nur ein gedanklicher Zusammenhang, sondern auch eine Intuition.“¹⁹ Kernideen könnten also nicht ohne weiteres von der Lehrerin/dem Lehrer perfektioniert und immer wieder eingesetzt werden, denn „es ist der Suchende, der unvermittelt auf sie stößt“²⁰.

In der Perspektive des Fachs Deutsch möchten wir bei der Darstellung unserer eigenen didaktischen Überlegungen insofern über Gallin/Ruf hinausgehen, als wir

- a) erörtern, was diese Autoren als „ontogenetisches Bewußtsein“ (siehe oben, Argument 3) fordern, ohne es befriedigend sozialisationstheoretisch zu explizieren;
- b) dazu die für Gallin/Ruf zentrale Unterscheidung zwischen Singulärem und Regulärem (siehe oben, Argument 4) beleuchten;
- c) unter Einbeziehung hermeneutischer Aspekte Schlüsse im Hinblick auf die konkrete Praxis eines schülerzentrierten Unterrichts ziehen.

So problematisch auch Gallin/Rufs Zuordnung des Mathematischen zum Regulären und des Deutschen zum Singulären in ihrer Pauschalität ist, so ist sie es dennoch

wert, eingehender in zweierlei Perspektive diskutiert zu werden: einerseits in der einer Symboltheorie – denn hinter den Disziplinen Mathematik und Deutsch verbergen sich Symbolsysteme in je spezifischer Qualität –, andererseits in der einer Sozialisationstheorie, die verstehbar werden läßt, wie und unter welchen Voraussetzungen die subjektive Aneignung symbolischer Formulierungen abläuft.

Es ist ein günstiger Umstand, daß der Psychoanalytiker und Gesellschaftswissenschaftler Alfred Lorenzer – anschließend an Susanne Langers Unterscheidung zwischen diskursiver und präsentativer Symbolik – eine Theorie entworfen hat, die beide Perspektiven, die auf Symbolsysteme und die auf die subjektive Aneignung, miteinander verbindet.

Die symboltheoretische Perspektive liegt, wie gesagt, allein deshalb nahe, weil beide Disziplinen im Terrain der Sprache operieren, wobei es für die Mathematik bedeutsam ist, daß Sprache häufig als Übersetzung eines Zeichensystems anderer Art fungiert, dem der Zahlen und mathematischen Verknüpfungszeichen. Die Betrachtung dieses der Fachkommunikation der Mathematik eigenen Zeichensystems macht deutlich, daß die Mathematik von vornherein kennzeichnet, was geisteswissenschaftliche Disziplinen nur im Bereich fachsprachlicher Systematik anzustreben suchen: strenge Regelhaftigkeit, Eindeutigkeit, Logik, letztlich Objektivität. Diese Aussage gilt auch für das Fach Deutsch, denn auch hier gibt es, z. B. im Bereich der Linguistik, Theoriesprachen, die in ihrer Diskursivität der Mathematik und den Naturwissenschaften ähnlich sind. Aber gerade auf diese Teilbereiche heben Gallin/Ruf nicht ab, sondern sie rücken das in den Mittelpunkt, was sich solcher Diskursivität entzieht: Deutsch als wissenschaftliche Beschäftigung mit Texten als dem „Produkt der Wechselwirkung zwischen Singulärem und Regulärem“ (S. 176), d. h. mit alltagspraktischen, kreativphantasiegeleiteten und literarisch-künstlerischen Symbolisierungen.

Es zeigt sich also bei der Gegenüberstellung von Mathematik und Deutsch ein spezifischer Kontrast von zwei Formen der Symbolisierungen: einer diskursiv-logischen und einer – zumindest als wesentlicher Teilbereich des Deutschen – nicht-diskursiven, in der sich Aussagen nach anderen Prinzipien aufbauen. Susanne Langer erläutert diesen Kontrast durch die Unterscheidung zwischen diskursiven und präsentativen Symbolisierungen, erstere den Gesetzen des logischen Folgerns und dem sukzessiven sprachlichen Aufbau von Aussagen zugeordnet, letzteres erläutert an der simultanen Mitteilung bildlicher Darstellungen:

Betrachten wir (...) die uns vertrauteste Art eines nicht diskursiven Symbols, ein Bild. Es setzt sich zwar wie die Sprache aus Elementen zusammen, die jeweils verschiedene Bestandteile des Gegenstandes darstellen; aber diese Elemente sind nicht Einheiten mit unabhängigen Bedeutungen. Die Licht- und Schattenflächen, aus denen ein Porträt, z. B. eine Photographie, besteht, haben an sich keine Bedeutsamkeit. Einer isolierenden Betrachtung würden sie lediglich als Kleckse erscheinen. Und doch sind sie getreue Darstellungen visueller Elemente, die den visuellen Gegenstand bilden. Sie stellen aber nicht Stück für Stück die Elemente dar, die einen Namen haben; es gibt nicht einen Klecks für die

Nase, einen für den Mund usw.; ihre Formen vermitteln in gar nicht zu beschreibenden Kombinationen ein totales Bild, in dem sich benennbare Züge aufweisen lassen, die Abstufungen von Licht und Schatten lassen sich nicht aufzählen. Sie lassen sich nicht, jede für sich, in Beziehung setzen zu einzelnen Teilen oder charakteristischen Zügen, mittels derer es möglich wäre, die porträtierte Person zu beschreiben. Die „Elemente“, die die Kamera darstellt, sind nicht „Elemente“, die die Sprache darstellt. Sie sind tausendmal zahlreicher. Aus diesem Grunde kann die Übereinstimmung zwischen einem Wortbild und einem sichtbaren Gegenstand niemals so eng sein wie zwischen einem Gegenstand und seiner Photographie. Auf einmal und als Ganzes vor das intelligente Auge gebracht, vermittelt das Porträt einen unglaublichen Reichtum an detaillierter Information, wobei wir uns nicht mit der Auslegung verbaler Bedeutungen aufzuhalten brauchen. Deshalb ist die Photographie für den Paß oder die Verbrechergalerie so viel geeigneter als die Beschreibung.²¹

Nimmt man nun statt der diskursiv verwendeten Sprache z. B. von Beschreibungen äußerer Gegenstände die Zahlen und Verknüpfungszeichen der Mathematik als Bezugspunkt, so spitzt sich die Opposition zwischen Diskursivität und präsentativer Symbolik z. B. des Bildes noch mehr zu: die einzelnen mathematischen Zeichen sind streng definiert und ergeben in sukzessivem Aufbau die mathematische Aussage; diese kontrastiert radikal mit dem Symbolismus, „... der unserem rein sensorischen Sinn für Formen entspringt“ und dessen Bedeutungen durch die „Beziehungen innerhalb der ganzheitlichen Struktur“ (Langer) entstehen.

Nun provoziert diese Zuspitzung die Frage, wie sie sich mit der Tatsache des Bildhaften in der Mathematik, z. B. mit der Geometrie, vereinbaren läßt. Exakt auf diese Frage geht Langer ein, wenn sie eine allzu schematische Zuordnung der Attribute diskursiv – präsentativ zurückweist:

Viele präsentative Symbole sind nur stellvertretend für den Diskurs; geometrische Beziehungen können in algebraischen Ausdrücken wiedergegeben werden – schwerfällig vielleicht, aber doch äquivalent – und graphische Darstellungen sind bloß abgekürzte Beschreibungen. Sie drücken Fakten aus für ein diskursives Denken, und ihr Inhalt läßt sich mit Worten sagen, den Gesetzen von Vokabular und Syntax unterordnen.²²

Ist also Mathematik, und auch das Teilgebiet der Geometrie, durch strenge Diskursivität gekennzeichnet, so findet sich im Fach Deutsch mit der Literatur jener Bereich der Sprache, der den präsentativen Charakter künstlerischer Symbolisierungen besitzt:

Künstlerische Symbole sind (...) unübersetzbar; ihr Sinn ist an die besondere Form, die er angenommen hat, gebunden. (...)

Das gilt auch für die Dichtung; denn obwohl das Material der Dichtung verbal ist, ist ihr Gehalt doch nicht die buchstäbliche, in den Worten gemachte Aussage, sondern die Weise, wie diese Aussage gemacht wird; und diese schließt ein den Klang, das Tempo, die Aura der Wortassoziationen, die langen oder kurzen Ideenfolgen, den Reichtum oder die Armut der vorübergleitenden Bilderwelt, in der die Ideen inkorporiert erscheinen, ferner das plötzliche Anhalten des Phantasiestroms durch rein Tatsächliches oder einer vertrauten Tatsächlichkeit durch einen plötzlichen Phantasieausbruch, das Zurückhalten des wörtlichen Sinnes durch lange durchgehaltene Vieldeutigkeit, die endlich in einem lan-

gen erwarteten Schlüsselwort zur Entscheidung kommt, und die einende, alles umfassende Kunst des Rhythmus.²³

Alfred Lorenzer greift auf diese Überlegungen Langers zurück, wenn er in der Perspektive einer psychoanalytischen Sozialisationstheorie die subjektive Funktion der beiden Symbolisierungsarten analysiert.

Zunächst ist für ihn jede Symbolisierung eine Verbindung von Erfahrung und Zeichen, erstere auf Interaktionen gründend, letzteres in unterschiedlichem Grade in intersubjektiven Systemen organisiert. Der Interaktionspol des Symbols bildet als Niederschlag von Interaktionserfahrungen – und das heißt für Lorenzer: als Gefüge von „Interaktionsformen“ – jene innere Struktur, die in der Freudschen Theorie als Triebstruktur bezeichnet ist, während der Zeichenpol des Symbols im Falle der Sprache Teil des objektiven Sprachsystems ist. Und um Gallin/Rufs Unterscheidung aufzugreifen: Während die im Symbol enthaltene Interaktionserfahrung dem Singulären zuzurechnen ist, ist der Zeichenanteil möglicherweise eingebettet in einem streng diskursiven System, besitzt mithin die Qualität des Regulären.

Symbole unterscheiden sich nun nach dem Gewicht des einen oder anderen Anteils. Die Vereinzelung der Anteile bedeuten den Zerfall menschlicher Symboloperation und menschlicher Kommunikation. Dieser Zerfall ist in der Psychoanalyse denn auch als seelischer Defekt beschrieben, weil mit dem reinen Interaktionsanteil der unbewußte Zwang einhergeht, mit der absoluten Dominanz des Zeichenanteils Emotionslosigkeit und Subjektivitätsverlust. Im Bereich „normaler“ Symbolisierungen unterscheidet Lorenzer idealtypisch zwei Symbolformen: die sinnliche Symbolisierung, die den präsentativen Symbolisierungen entspricht, und die diskursiv-sprachlichen Symbolisierungen. Die Bedeutung der sprachlichen Symbolisierungen erläutert Lorenzer so:

Wort und Interaktionsform zusammen bilden das Sprachsymbol; ich habe diesen Symbolkomplex deshalb „sprachsymbolische Interaktionsform“ genannt. Ist beides zusammengefügt, so kann mittels der Sprache über Praxis verfügt werden. Die Praxisfiguren (...) können (...) „probehandelnd“ hin und her bewegt und planend erwogen werden. Das Wort kann so intervenieren, und weil das Einzelwort Teil eines objektiven Systems ist, in welchem sich die Praxiserfahrungen des Kollektivs im Laufe der Geschichte niedergeschlagen haben, verfügt die Sprache insgesamt regulierend über Praxis. (...) Das „Verfügen von Sprache über Praxis“ nennen wir in der aktiven Wendung nach außen „handeln“, „wahrnehmen mit Bewußtsein“. Im inneren Umgang mit uns selbst nennen wir es „Reflexion“, „bewußtes Gefühl“ usw.²⁴

Lorenzer weist ausdrücklich darauf hin, daß gemachte Interaktionserfahrungen sprachsymbolisch nicht vollständig formuliert werden können, wofür er vier Gründe anführt:

- weil die Sprachgemeinschaft nicht identisch mit der dyadischen Gemeinschaft von Mutter und Kind ist (in der das Gefüge von inneren Interaktionsformen basal gebildet wird, A.W.)

- und auch nicht identisch mit den praxisrelevanten Gruppen, in denen das Kind aufwächst und die sekundäre Sozialisation sich abspielt,
- weil der Umfang der Sprachfiguren viel enger ist als der Umfang der Praxisfiguren (wie der Blick in jeden Arbeitsbetrieb zeigt und wie jedes Liebesverhältnis deutlich macht),
- weil es ein großes Repertoire der noch nicht reglementierten Praxisfiguren auch im Sinne der gesellschaftlichen Transformationsprozesse als noch-nicht-sprachliche Interaktionsformen gibt usw.²⁵

Es liegt auf der Hand, daß diese Einschränkung in der Reichweite symbolischer Integration individueller Erfahrung auf das Problem verweist, das Gallin/Ruf exponieren: Wie läßt sich in einer Kommunikation, die wesentlich auf dem Regulären beruht, singuläre Erfahrung einbringen bzw. wie läßt sich das Reguläre singulär aneignen.

Lorenzer weist in diesem Vermittlungsprozeß der anderen Symbolart eine zentrale Funktion zu: die sinnlichen Symbole erlauben Anteile dessen in die Kommunikation mit anderen und mit sich selbst einzuholen, was sprachsymbolisch unbenennbar ist:

1. Die sinnlich-symbolischen Interaktionsformen sind früher angelegt und tiefer verankert in der Persönlichkeitsbildung als die Sprachsymbole. Sie stehen mithin den Affekten und den unbewußten Praxisformen näher als die Sprachsymbole. (...) Die Schicht der sinnlich-unmittelbaren Symbole ist deshalb die bevorzugte Domäne der Phantasie.
2. Die sinnlich-unmittelbaren Symbole sind nicht nur Durchgangsstufen für die Verbindung von unbewußten Praxisfiguren mit den Wörtern, die als Namen für Lebenssituationen stehen, sondern sie stehen für einen Bereich der Erfahrung, der niemals in Wörter gefaßt wird, so die Erfahrung des Raumes, jene Erfahrung, die nur die Musik oder der Tanz zu artikulieren vermag. (...)
3. Die sinnlich-unmittelbaren Symbole stellen wegen ihrer größeren Nähe zu den unbewußten Praxisfiguren nicht nur die Repräsentanten für Gefühle und für nicht verbal artikulierbare Lebensbeziehungen, sondern sie sind näher auch den unbewußten Praxisfiguren verbunden, die nicht in Sprache aufgenommen werden können, weil sie den sozialen Normen widersprechen. Die sinnlich-unmittelbaren Symbole eignen sich mithin als Repräsentanten normwidrigen, nicht normgerechten Verhaltens.²⁶

Auch wenn Lorenzers Argumentation durch die psychoanalytische Perspektive auf Kunst und Literatur bestimmt ist, mithin die Frage nach der unbewußten Dynamik in der Rezeption künstlerischer Symbolisierungen im Mittelpunkt steht, so fällt es abermals nicht schwer, Nutzen für die hier anvisierte Problematik zu ziehen: Die von Gallin/Ruf als Ausgangspunkt genommene Schwierigkeit von Schülerinnen und Schülern, sich mathematische Inhalte subjektiv anzueignen und so auch im Gedächtnis zu bewahren, läßt sich von Lorenzers Überlegungen her als Folge der Spannung verstehen, die zwischen dem mathematischen Symbolsystem und der je individuellen Interaktionserfahrung besteht. Angeeignet werden sollen Symbole mit nahezu völlig beherrschendem Zeichenanteil, organisiert in strenger Diskursivität. Die Hoffnung, die Gallin/Ruf mit der Zusammenarbeit mit dem Fach Deutsch verbinden, gründet, so kann mit Lorenzer präzisiert werden, im Umgang mit präsentativen bzw. sinnlich-unmittelbaren Symbolisierungen, also mit Sprachfiguren

nicht-diskursiver Qualität. Alltagssprachliche Schilderungen, Erlebniserzählungen, Gedichte, Märchen, Geschichten usw. bieten die Chance, Gefühlswelten und Vorstellungen zu artikulieren, die sprachlich-logisch oder in mathematischen Ausdrücken nicht artikulierbar sind.

So ließe sich das didaktische Projekt, um das es hier geht, als Versuch charakterisieren, die Grenzen der strengen Diskursivität des Mathematischen zu überschreiten, indem die mathematischen Inhalte zum Thema sinnlich-unmittelbarer Symbolisierungen gemacht werden. Was im Fach Mathematik ausgeschlossen bleiben muß bzw. bestenfalls als diffuse Emotionalität mitschwingt, soll in präsentativen Sprachgebilden artikuliert werden können. Gallin/Ruf allerdings fordern die Rückkehr zur Diskursivität:

Bei der Wahl der ersten Wörter ist der Verfasser noch ziemlich frei. Sobald er die Wörter aber linear anordnet und miteinander verknüpft, beginnen sie sich gegenseitig einzuschränken und zu determinieren. Die Vielfalt der möglichen Bedeutungen wird Schritt für Schritt reduziert. (S. 174)

Gallin/Ruf verbinden mit diesem Prozeß die Hoffnung, die Wörter fügen „sich ins Geflecht einer präzisen singulären Meinung“ bzw. „durch fortschreitendes Formulieren und Determinieren“ hebe „der Verfasser Strukturen seiner singulären Welt ans Licht“ (S. 174). Aus der Sicht der erörterten Sozialisationstheorie Lorenzers muß dies skeptisch beurteilt werden, weil die Rückkehr zur strengen Diskursivität der Sprache die Nötigung enthält, den Text zu reinigen von subjektiven Nuancen; weshalb wir die kreative sprachliche Formulierung in den Mittelpunkt unserer didaktischen Überlegungen wie ihrer unterrichtspraktischen Umsetzung rücken.

Aber noch eine letzte Bemerkung zum Konzept von Gallin/Ruf: Mit dem Verweis auf Gadamer, mit dem sie die Notwendigkeit singulärer Aneignung hervorheben, rücken Gallin/Ruf ihr Konzept ein in eine allgemeine Hermeneutikdiskussion. Nun ist dieser Verweis sowohl überzeugend – Gadamers Überlegungen betonen ja in der Tat die Relevanz des subjektiven Horizonts – als auch in seiner Abstraktheit unbefriedigend, so daß es sinnvoll erscheint, zur Vermittlung der geisteswissenschaftlichen Hermeneutikdiskussion mit der Didaktik ein Konzept – Gallin/Rufs Überblick, den sie in im Anhang ihres Buchs²⁷ geben –, hinzuzufügen, das eine solche Verbindung überzeugend herstellt, wenn auch zunächst einmal eng bezogen auf ein hermeneutisches Feld im klassischen Sinne: die Literatur bzw. den Literaturunterricht. Jürgen Krefz hat Ende der siebziger Jahre ausgehend von einer ausgiebigen Habermasrezeption eine Konzeption von Literaturunterricht entworfen, in der das von Gallin/Ruf thematisierte Problem der singulären Aneignung ebenfalls zentral ist. Im Kontext seiner schematischen Übersicht über die Phasen von Unterrichtssequenzen konkretisiert er die „Phase der Aneignung“ als „Phase der Rückwendung des Subjekts (...) auf sich selbst; (...) der Selbstkorrektur und neuen Selbstinterpretation, (...) der bewußten, aber ‘kontemplativen’ Anwendung auf die eigene Situation und Existenz“²⁸. Aufschlußreich ist, welche Voraussetzungen für diesen Aneignungsprozeß

angegeben werden: Kreft betont die Notwendigkeit einer Annäherungsphase der „bornierten Subjektivität“, die er mit den Stichworten „Darbietung des Textes, der (ersten) Begegnung mit ihm, der Verstrickung in ihn (...), der Motivation, der Assoziation, der Inkubation (...), der Entwicklung eines ersten Interpretationsentwurfs“²⁹ erläutert. Als weitere Vorbereitung der Aneignung durch Schülerinnen und Schüler folgt eine Phase der „Objektivierung“, worunter die korrigierende Abarbeitung am Text und die gegenseitige Korrektur im Unterrichtsgespräch verstanden wird.

Bereits die Nennung dieser wenigen Gesichtspunkte des Kreftschen Konzepts deutet an, wie sehr es mit dem hier zum Ansatz genommenen Entwurf fächerübergreifenden Unterrichts harmoniert:

- Krefts Konzept berücksichtigt das Moment des Singulären, indem es der Artikulation „bonierter Subjektivität“ Raum gibt, wobei ausdrücklich gefordert wird, daß der Rezipient „als individuelles Subjekt, das eine bestimmte Biographie hat, ins Spiel kommt.“³⁰
- Auch der Prozeß der Aneignung berücksichtigt die singuläre Erfahrung der Schülerinnen und Schüler, indem die Konfrontation der aus dem literarischen Text herührenden neuen Erkenntnisse bezogen werden auf die je eigene Lebenswirklichkeit.
- Erst im Anschluß an diese Form der Aneignung werden historische und biographische Informationen und wissenschaftliche Kommentierungen berücksichtigt, bzw. um mit Gallin/Ruf zu sprechen: wird das literaturwissenschaftliche „Reguläre“ anvisiert.
- Und wie bei Gallin/Ruf die Unterrichtssequenz in die Formulierung neuer „Kernideen“ münden kann, so steht auch bei Kreft am Schluß eine „Phase der Ausarbeitung neuer Fragestellungen (für neue Sequenzen) als Konsequenz“.

Die Unterrichtseinheit

Nach diesen didaktischen Erwägungen überspringen wir die eingehende Schilderung von inhaltlichen und sozialen Voraussetzungen und Lerngruppencharakterisierung, von planerischen und unterrichtsmethodischen Vorüberlegungen – diese können im erwähnten Preprint der TH-Darmstadt nachgelesen werden – und geben unmittelbar den Ablauf der Unterrichtseinheit wieder, die unter anderem zu den eingangs zitierten Texten führte.

Die Unterrichtseinheit beginnt mit einem Ratespiel, bei dem jeweils eine Schülerin bzw. ein Schüler einen geometrischen Körper (Würfel, Quader, Tetraeder, Dodekaeder, Oktaeder, Ikosaeder, Kugel, Zylinder, Kegel usw.) hinter einer Sichtblende in der Hand hält und auf Ja/Nein-Fragen seiner/ihrer Mitschüler/innen antwortet, die den Körper erraten und skizzieren sollen.

Bereits bei diesem Spiel werden grundlegende Probleme artikuliert wie z. B.:

- Gibt es prinzipielle Unterscheidungsmerkmale für die Körper?
- Was ist eine „Kante“?
- Welche regelmäßigen Vielecke spielen eine Rolle?

Und es entsteht bei den Kindern das Bedürfnis, in einer jeweils für sie bedeutsamen Richtung weiterzuarbeiten.

Danach haben die Schülerinnen und Schüler je nach individuellem Interesse die Möglichkeit, die angefertigten Skizzen zu verbessern, weitere (als Modell zur Verfügung stehende) Körper sowie deren Netze zu zeichnen, eigene Körper (-netze) zu „erfinden“ und dann auch aus Papier zu falten und zu kleben. Parallel wird ein Arbeitstagebuch³¹ geschrieben (Vgl. das erste einleitende Zitat) und besprochen.

Um dies ein wenig zu erläutern: Während die erste Phase (Ratespiel) noch in der Großgruppe abläuft und die Lehrerin/der Lehrer steuernd eingreift, tritt sie/er in der zweiten Phase in den Hintergrund und gewinnt eine beratende Funktion, die die Schüler/innen individuell nutzen, um ihre Kernidee(n) zu finden. Die Öffnung des Unterrichts zu einer handlungsorientierten, projektartigen Arbeit ermöglicht die Artikulation von Spezialinteressen, z. B. Fragen wie: „Was heißt eigentlich Körper auf englisch?“, „Was bedeutet die Endsilbe ‘eder’?“, „Wie heißt dieser Körper?“ Gleichzeitig werden beim Basteln der geometrischen Körper handwerkliche Fertigkeiten geübt, sowohl der Entwurf des Körpernetzes und das genaue Ausschneiden, die Berücksichtigung von Klebeecken als auch die Benutzung sinnvoller Hilfsmittel zum exakten Zeichnen einer Kreisfläche (z. B. Münze).

Mit der spielerischen Annäherung an das Thema und der praktischen Gestaltung geht bei der Anfertigung des Arbeitstagebuchs die Anstrengung der sprachlichen Formulierung einher. Durch den Vortrag einzelner Tagebuchtexte und der Besprechung entsteht unmittelbar eine äußerst produktive Situation:

- Die einzelne Schülerin/der einzelne Schüler wird unwillkürlich zum Unterrichtsbeobachter: Lernen wird als sozialer Prozeß gesehen, in dem man selbst, die Mitschüler/innen und die Lehrperson eine nicht selbstverständliche Rolle spielen.
- Sie/er wird angeregt zur Selbstreflexion, weil sie/er bei der Schilderung „inneren Geschehens“ auf die eigenen Reaktionen aufmerksam wird.
- Die Suche nach der präzisen Formulierung – sowohl für „äußeres Geschehen“ als auch für „inneres Geschehen“ – ist nicht mehr vom Lehrer geforderte Leistung, die als Selbstzweck empfunden oder um der guten Note willen erbracht wird, sondern notwendige Voraussetzung für die Mitteilung gegenüber der Klasse.

Die Arbeitsprojekte der ersten, etwa einwöchigen Phase werden in der zweiten fortgesetzt, vertieft und erweitert anhand von Arbeitsmaterialien, welche die Lehrerin/der Lehrer zur Verfügung stellt: zum Beispiel Arbeitsblätter zum Thema „Platonische Körper“ (Bezeichnungen, Körpernetze, Gemeinsamkeiten, Anzahl der Ecken,

Kanten und Flächen), Körpernetze komplizierter Körper wie Ikosaederstumpf, Papppe zum Anfertigen großer Körpernetze bzw. Körper, Vorgabe für eine „Pyramidenlandschaft“, Materialien für die Anfertigung eines Daumenkinos (Würfel und Oktaeder als zueinander duale Körper). Schülerinnen/Schüler arbeiten alleine oder in Kleingruppen. Parallel wird das Arbeitstagebuch geschrieben und besprochen. Am Ende dieser Phase werden die Ordner aller Kinder eingesammelt und sowohl von der Mathematiklehrerin als auch vom Deutschlehrer korrigiert, kommentiert und (durch eine ausschließlich positive „Sternchen-Auszeichnung“) bewertet und den Schülerinnen/Schülern zu Beginn etwa der 3. Woche zurückgegeben.

Die Schülerinnen/Schüler ergänzen bzw. korrigieren dann die Ordner und schließen sowohl die Notizen der mathematischen Erarbeitungen als auch die Eintragungen des Arbeitstagebuchs und die begonnenen Arbeitsprojekte ab.

Anschließend erhalten die Kinder die Aufgabe, eine „Phantasiegeschichte“ zu schreiben und zu bebildern, in welcher eine Heldin/ein Held in eine Welt gerät, in der es „nur Körper mit geraden Kanten und ohne gekrümmte Flächen“ gibt (Vgl. das zweite einleitende Zitat). Diese Aufgabenstellung regt einerseits zur Verarbeitung der gewonnenen geometrischen Kenntnisse an, andererseits erlaubt sie die Einbeziehung sowohl der Alltagswirklichkeit der Schülerinnen/Schüler (z. B. wichtige Gegenstände, Spielsachen, (Haus-)tiere, Urlaubserlebnisse) als auch außerschulischer Medienrezeption (Tiergeschichten, Kindergeschichten, Fantasy-Bücher, Jugend-Fachzeitschriften usw.).

Die Schülerinnen/Schüler schreiben ihre Geschichte sowohl in den Deutsch- als auch den Mathematikstunden, wobei die Lehrerin/der Lehrer sie berät. Einige Geschichten werden vorgelesen und besprochen, und nach der Korrektur aller Geschichten durch die Lehrkräfte werden – ggf. erneut überarbeitete – Reinschriften angefertigt, eingesammelt, kopiert und zu einem kleinen Büchlein zusammengestellt. Dieses Büchlein erhält jedes Kind versehen mit einem Deckblatt, das es individuell mit einer Zeichnung versehen kann.

Abschließend wird eine kombinierte Mathematik-Deutsch-Arbeit (Vgl. das dritte einleitende Zitat) geschrieben, die thematisch sowohl auf geometrische Körper als auch auf das Arbeitstagebuch Bezug nimmt.

Unsere didaktischen Überlegungen wie unsere praktischen Erfahrungen resümierend, möchten wir festhalten, daß trotz konkreter praktischer Probleme – eingeschränkte Betreuungsmöglichkeit einzelner Schülerinnen/Schüler in (zu) großen Klassen und begrenzte Möglichkeiten der Kooperation und Koordination zwischen den beteiligten Lehrkräften angesichts hoher und immer noch steigender Arbeitsbelastung – uns unsere Konzeption eines fächerübergreifenden Unterrichts von Mathematik und Deutsch sinnvoll, produktiv und auch praktikabel erscheint, wenn folgende Aspekte berücksichtigt werden:

1. Im Mittelpunkt stehen die thematischen Orientierungen durch das Fach Mathematik.
2. Das Fach Deutsch ist beteiligt über die alltagssprachliche und kreativ-literarische Kommunikation bezogen auf die praktische und theoretische Auseinandersetzung mit dem mathematischen Problemkreis.
3. Damit ergibt sich weder für die Mathematiklehrerin/den Mathematiklehrer noch für die Deutschlehrerin/den Deutschlehrer eine außergewöhnliche (besonders arbeitsintensive) Vorbereitung: in beiden Fächern werden Stoffgebiete berücksichtigt, die traditionsgemäß behandelt werden.
4. Sowohl für den mathematischen wie für den sprachlichen Anteil der Unterrichtsarbeit gelten die Prinzipien eines offenen, schülerzentrierten, handlungsorientierten und projektartigen Unterrichts. Dies erfordert für die Bearbeitung des mathematischen Themas eine Vielfalt unterschiedlicher Angebote, um den Schülerinnen und Schülern einen Spielraum für individuelle Schwerpunktsetzungen und für die eigenständige Gestaltung der Bearbeitung zu eröffnen.
5. Um eine Überforderung der beteiligten Lehrkräfte zu vermeiden, muß einerseits ein Teil der notwendigen Koordination nicht außerhalb des Unterrichts, sondern im Unterricht zusammen mit den Schülerinnen und Schülern geleistet werden; d.h. sie sind es ab und zu, die die jeweilige Lehrkraft informieren, was behandelt wurde und was zu tun deshalb naheliegt. Andererseits muß der Korrekturaufwand ggf. dadurch gemindert werden, daß die Arbeitstagebucheintragungen nur selektiv kommentiert werden, nicht beide beteiligte Lehrkräfte die fiktiven Geschichten vollständig lesen und verbessern oder – in oberen Klassen/Kursen – eine dieser Textsorten als schriftlicher Leistungsnachweis die Klassenarbeit/Klausur ersetzt.
6. Der hohe Anspruch bezüglich der individuellen Entwicklung von Kernideen ist besonders für untere Klassenstufen zu relativieren: Dort müssen spielerische Annäherungen an das Thema gegenüber der Entwicklung und Ausarbeitung von Kernideen in den Vordergrund treten.
7. Ein so verstandener fächerübergreifender Unterricht ist übertragbar auch auf die Zusammenarbeit naturwissenschaftlicher Fächer mit dem Fach Deutsch.

Anmerkungen

- 1) Dieser Aufsatz ist eine stark gekürzte und überarbeitete Fassung des Preprints Nr. 1896 der TH-Darmstadt mit dem Titel „Mathematik erzählen – Eine Konzeption von fächerübergreifendem Unterricht von Mathematik und Deutsch“ (März 1997). Dieser wiederum bezieht sich auf eine Unterrichtseinheit, die Ende 96 am Ludwig-Georgs-Gymnasium in Darmstadt durchgeführt wurde. Die theoretischen und didaktischen Überlegungen und die Dokumentation der Umsetzung wurden mit dem 3. Preis im Wettbewerb um den Cornelsen Förderpreis 1997 gewürdigt. Eine zweite Kurzfassung des Preprints – allerdings mit mathematikdidaktischem Schwerpunkt und insofern inhaltsunterschieden – erscheint etwa zeitgleich in der Zeitschrift „Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht“.

- 2) Gallin/Ruf/Sitta, Verbindung von Deutsch und Mathematik – ein Angebot für entdeckendes Lernen. In: Praxis Deutsch 70/85; der Basisartikel wird ergänzt durch mehrere Dokumentationen von Unterrichtsprojekten, zumeist bezogen auf Schweizerische Schulen. Basisartikel und Modelle wurden – so das Vorwort der Herausgeber des „Praxis Deutsch“-Heftes – darüberhinaus textidentisch in der Zeitschrift „Mathematik lehren“ veröffentlicht.
- 3) Z. B. wurden auch wir erst nach Abschluß unserer Planung, Durchführung und schriftlichen Ausarbeitung des Manuskripts des erwähnten Preprints von einer Kollegin, die sich eher zufällig, durch unser Projekt veranlaßt, an das Praxis Deutsch-Heft erinnerte, auf die erwähnte Artikelserie aufmerksam gemacht.
- 5) Vgl. Getrost/Würker, Preprint (siehe Anm. 1), Kapitel 3 bzw.: Hess. Kultusminister 1995
- 6) Vgl. Getrost/Würker, Preprint (siehe Anm. 1), Kapitel 2.1 bzw. Giesche/Sachse 1988, Kinski 1993, Jungwirth 1995
- 7) Peter Gallin/Urs Ruf 1990, 1993
- 8) Gallin/Ruf 1993, S. 3; das Zitat im Zitat stammt aus „Stellungnahme und Thesen zum Gymnasialunterricht in Naturwissenschaften“ der Philosophisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Basel, 14.6.1988
- 9) Gallin/Ruf 1993
- 10) Gallin/Ruf 1993, S. 3
- 11) Wagenschein 1981
- 12) Gallin/Ruf 1993, S. 3
- 13) Gallin/Ruf 1993, S. 7
- 14) Pointiert formulieren die Autoren: „Hier sinnloses Hantieren, dort fruchtloses Debattieren.“ (S. 4)
- 15) Gallin/Ruf 1993, S. 5
- 16) Gallin/Ruf 1993, S. 7
- 17) Gallin/Ruf 1993, S. 1
- 18) Gallin/Ruf 1990, S. 33
- 19) Gallin/Ruf 1990, S. 37
- 20) Gallin/Ruf 1990, S. 38
- 21) Gallin/Ruf 1990, S. 45
- 22) Langer 1984, S. 100f
- 23) Langer 1984, S. 255
- 24) Langer 1984, S. 255
- 25) Lorenzer 1986, S. 50f
- 26) Lorenzer 1984, S. 93
- 27) Lorenzer 1986, S. 59
- 28) Gallin/Ruf 1990, „Hinweise zum Weiterlesen“, S. 239ff
- 29) Kreft 1977, S. 379
- 30) Kreft 1977, S. 379
- 31) Kreft 1977, S. 379
- 32) Das Arbeitstagebuch wurde eingeführt als eine Mischung aus Bericht (Thematisierung von äußerem Geschehen) und Erlebniserzählung (Thematisierung von innerem Geschehen, also Assoziationen, Gefühlen, sozialen Beziehungen)

Literatur

- Gallin, Peter/Ruf, Urs, Singuläre Schülertexte als Basis eines allgemeinbildenden Mathematikunterrichts, Beitrag zum Workshop „Konzepte für die Ausbildung von Mathematiklehrer(innen)n für einen allgemeinbildenden Unterricht“ (ZiF Universität Bielefeld 1993)
- Dies., Sprache und Mathematik in der Schule, Zürich 1990

- Dies. u. H. Sitta, Verbindung von Deutsch und Mathematik – ein Angebot für entdeckendes Lernen, in: Praxis Deutsch, Heft 70/85
- Getrost, Gabriele/Würker, Achim: Mathematik erzählen. Eine Konzeption von fächerübergreifendem Unterricht von Mathematik und Deutsch, Preprint Nr. 1896 der TH-Darmstadt, 1997
- Dies., Mathematik erzählen. Eine Konzeption von fächerübergreifendem Unterricht von Mathematik und Deutsch, in: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, Manuskript, erscheint 1998
- Giesche, Sigrid/Sachse, Dagmar: Frauen verändern Lernen, Kiel 1988
- Hessischer Kultusminister, Rahmenplan Deutsch, Wiesbaden 1995
- Ders., Rahmenplan Mathematik, Wiesbaden 1995
- Jahnke-Klein, Sylvia: Jungen und Mathematikunterricht, in: Mathematik lehren, Heft 71, 1995
- Kinski, Isolda: Mädchen und Mathematikunterricht, in: Didaktik der Mathematik 1993/3, S. 179 - 181
- Jürgens, Eiko: Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht, Sankt Augustin 1995
- Jungwirth, Helga: Verlangsamung als Ziel, in: Mathematik lehren, Heft 71, 1995
- Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik, Heidelberg 1977
- Langer, Susanne: Philosophie auf neuem Wege, Frankfurt 1984
- Alfred, Lorenzer: Ansätze zu einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt 1972
- Ders., Das Konzil der Buchhalter (darin: die Exkurse zur Sozialisationstheorie), Frankfurt 1984
- Ders., Tiefenhermeneutische Kulturanalyse, in: König u.a., Kultur-Analysen, Frankfurt 1986
- Wagenschein, Martin: Physikalismus und Sprache, in: Schweizerische Lehrerzeitung, Heft 49, 3. Dez. 1981
- Ders., Die Sprache im Physikunterricht, in: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken II, Stuttgart 1970
- Würker, Achim: Das Unsagbare sagen, in: KulturAnalysen 1/1990
- Ders., Literatur als „präsentatives Symbol“/Literatur als „sinnlich-symbolische Interaktionsform“, in KulturAnalysen 1/1990
- Ders., Sympathie mit dem Verbrecher – Überlegungen zu einer tiefenhermeneutisch orientierten Literaturdidaktik. Entwickelt am Beispiel von Hoffmanns Das Fräulein von Scuderi, in: Belgrad/Fingerhut (Hrsg.) Textnahes Lesen. Annäherung an Literatur im Unterricht, Baltmannsweiler 1998
- Ders., Das blinde Auge des politischen Unterrichts. Ein Plädoyer für die Integration der Psychoanalyse in den politischen Unterricht an den öffentlichen Schulen, in: Politisches Lernen 3-4/1998
- Ziehe, Thomas: Zeitvergleiche – Jugend in kulturellen Modernisierungen, München 1991

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Register

1998, 22. Jahrgang

1/1998 1968: Jugend – Kultur – Revolution

2/1998 Literatur und Reisen

3/1998 Werbung

4/1998 Kreatives Schreiben

Inhaltsverzeichnis

Inhalt der Hefte 1998	3
Themenregister	
1. Deutschdidaktik allgemein	
2. Sprachdidaktik allgemein	
3. Sprechen – mündliche Kommunikation	7
4. Schreiben – schriftliche Kommunikation	7
5. Grammatik	7
6. Stilistik	8
7. Rechtschreiben	8
8. Sprache und Gesellschaft – Sprachkritik	8
9. Literaturwissenschaft – Literaturdidaktik	8
10. Leseerziehung – Leseforschung	9
11. Österreichische Literatur	9
12. Kinder- und Jugendliteratur	9
13. Unterhaltungsliteratur	9
14. Medien allgemein	9
15. Fernsehen und Radio	10
16. Computer	10
17. Theater	
18. Leistungsbeurteilung	
19. Politische Bildung	10
20. Feminismus	11
21. Sexualerziehung	
22. Projektunterricht	11
23. Spiel(en)	
24. Interkulturelles Lernen	11
25. Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache	
26. Deutsch an berufsbildenden Schulen	
27. Schulbücher und Unterrichtsmaterialien	11
28. Lehrpläne	
29. DeutschlehrerInnen – Ausbildung	
30. DeutschlehrerInnen – Fortbildung	
31. Pädagogik	12
32. Schul- und Bildungspolitik	12
33. Literarische und feuilletonistische Beiträge	12
34. Interviews	12
35. Rezensionen	12
AutorInnenregister	13

Inhalt der Hefte

Heft 1/1998, 22. Jahrgang: 1968: Jugend – Kultur – Revolution

Editorial

Werner Wintersteiner: Die Kinder von Karl Marx und Coca Cola 4



Magazin

Veranstaltungen 9
 Aktuelles 11
 Der gute Tip 16
 Bazar 19

Die Bewegung der Literatur

Gerhard Bauer: Die rrevolutionärste Weltjugend-
 bewegung, leicht angejährt, immer noch gefragt,
 Einführung ins Thema: „1968“ aus der Sicht von 1998 26
Christof Šubik (im Interview): Die Einheit von Politik,
 Kunst und Leben. Die „Hundsblume“, 1968 und die
 Szene Wien 36
 Vom Café Hawelka zur Buchhandlung Herrmann.
 Erinnerungen von *Brigitte Salanda*, vulgo *Herrmann*,
 an die 68er Bewegung 47

Werner Wintersteiner: „Aktion, Aktionisten, Alternativ ...“. Kleines illustriertes
 68er-Lexikon 58

Doris Moser: Next Generation: Macht oder Machtnix. Kleine Polemik zum
 Streit um die Thronfolge nach 68 90

Die Literatur der Bewegung

Roman Luckscheiter: Zwischen Rausch und Politik. Bernward Vespers Romanessay
 »Die Reise« 102
Christian Schacherreiter: Kleine Lieder für Revolutionen und andere feierliche Anlässe 111
Werner Wintersteiner: Geschichten rund um 1968. Internationale Literaturempfehlungen 117
Christian Schacherreiter: Langer Abend im Jazzgartl. Ein Salzburger Szene-Report
 aus den post-68er Jahren 126

Bibliographie

Friedrich Janshoff: Neunzehnhundertachtundsechzig und die Ironie der Geschichte.
 Notizen und Anmerkungen zu einer bibliographischen Spurensicherung 131

Ausser der Reihe

Andrea Kunne: Die Lektüre an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren
 Schulen. Eine Umfrage 145

Heft 2/1998, 22. Jahrgang: Literatur und Reisen

Editorial

Werner Wintersteiner: Literatur. Reisen, erzählen und schreiben 4



Magazin

Veranstaltungen 7
Aktuelles 8
Zeitschriften-Schau 10
Bazar 11

Zur Einstimmung

Egyd Gstättner: Fliegen 15

Reisen und Literatur

Manfred Mittermayer: Zwischen Ikarus und Titanic.
Über Verkehrsmittel in der deutschsprachigen Literatur 20
Gerda Elisabeth Moser: Reisen mit Christoph Ransmayr. 42
Christa Gürtler: Unterwegs. Schreibende Frauen
zwischen den Welten 50
Erich Perschon: Glückliche Heimkehr garantiert. Das Reisemotiv in Kinder-
geschichten und Bilderbüchern... 56

Unterrichtsmodell

Peter G. Bräunlein: Reisen von und nach Afrika. Eine Unterrichtseinheit für die
Mittelstufe 75
Werner Wintersteiner: Der Verlust des Fremden. Vom Wandel der Reise-Bilder 87

Unterrichtsprojekte

Hermann Schlösser: Unterwegs mit Siddhartha. Ein Erfahrungsbericht 89
Guido Rings: Reisen im Kopf. Ein Unterrichtsversuch zu Selbst- und Fremdverstehen
über Literatur 96
Sonja Vucšina: „Meine siebzehn Wörter“. Wege, die zum Reisen führen 108
Peter Hanusch: Das Reisen und das Basteln. Eine beiläufige Anmerkung in siebzehn
Bildern 116

Bibliographie

Friedrich Janshoff: Literarische Reiselesebücher und Reiseführer. Bibliographische
Notizen für den Deutschunterricht 119

Ausser der Reihe

Volker Frederking/Matthias Berghoff/Wolfgang Steinig/Werner Jünger: Produktiv-
kreative Verfahren im Internet. Ein interkulturelles Projekt 129

Heft 3/1998, 22. Jahrgang: Werbung

Editorial

Eva Maria Rastner: Werbung im Spiegel unserer Zeit 4



Magazin

Veranstaltungen 9
 Neue Bücher 11
 Zeitschriften-Schau 12
 Bazar 14

Werbung und Gesellschaft

Karl Kollmann: Werbung – Überblick, Kritik und Fakten.
 Ein kleiner konsumwissenschaftlicher Rückblick 8
Eva Maria Rastner: Zur Wahrnehmung von Werbung
 in Pädagogik und Deutschdidaktik. Ein exemplarischer
 Streifzug 29

Ästhetik und Werbung

Gerda Schlacher: Im Konzert der Kommunikations-
 instrumente 40

Georg Gratzter: Markengesichter, Produktgesichter. Wie man aus No-Names
 Marken macht 44
Barbara Trumler: Werbung im Gespräch. Ein Interview mit dem Inhaber
 von MultiArt 48
Hans Gerold Kugler: Vom Weltbild des Werbetexters. Zur Produktästhetik
 einer Berufsgruppe 53
Bernd Oberhuber: Text-Design. Wie Worte wirken 67

Verbales und Nonverbales in der Werbung

Franz Patocka: Charakteristika der Werbesprache 79
Susanne Raninger: Die Bedeutung nichtsprachlicher Ausdrucksformen.
 Unter besonderer Berücksichtigung der Fernsehwerbung 93
Rainer Küster: Metaphern in der Werbung. Über strukturelle und andere
 Zusammenhänge anhand von Beispielen 108

Unterricht und Werbung

Christine Czuma und Karin Klengel: Sonja ist eine Karrierefrau. Sie hat zwar keine
 Kinder, aber einen Freund. Arbeiten zu „Werbung“ mit Vierzehnjährigen in den
 Fächern Deutsch und Bildnerische Erziehung 122
Carlo van Eckendonk: Cola-Werbung einmal anders... (Comic-Strip) 132
Heidi Prüger: „Sphinx ohne Geheimnisse“. Frausein in Werbung und Alltag 134

Bibliographie

Friedrich Janshoff: Werbung – Sprache – Medien. Bibliographische Notizen
 für den Deutschunterricht 140

Heft 4/1997, 22. Jahrgang: Kreatives Schreiben

Editorial

Werner Wintersteiner: zeilenscherben 4



Magazin

Veranstaltungen 7
KJL-News 8
Der gute Tip 10
Bazar 11
Robert Saxer: Das DUDEN-Set zur neuen Rechtschreibung 14
Friedrich Janshoff: 1968 aus der Sicht von 1998. Ergänzende bibliographische Notizen und Anmerkungen 16

Kreatives Schreiben – Möglichkeiten und Grenzen

Ulf Abraham: Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein „Kreatives Schreiben im Deutschunterricht“? 19
Hanspeter Ortner: Das kreative Schreiben – halbierte Kreativität und halbierte Schriftlichkeit 37

Erfahrungen und Methoden

Wolfgang Maxmoser: In der Tiefe schreiben oder Kreatives Schreiben und neue Medien 53
Helga Rabenstein: Arbeit am Text – Arbeit mit Texten. Schreiben als Schule der Genauigkeit 64
Alois Brandstetter: Exakt kreativ. Über das Verhältnis von Wissenschaft und Poesie 75
Gerd Bräuer: Portfolios: Lernen durch Reflektieren 80

Unterrichtsbeispiele

Astrid Wagner: Sprachbilder – Bildsprache. Über die Verdichtung von Sinneseindrücken in Wort und Bild 92
Daniela Wiesner, Ernst Panzenböck: Nicht für die Schule – für das Leben schreiben wir. 97
Klaus Schenk: Moderne Lyrik schreiben 104
Hedi Moser: Kreatives Schreiben in der Schule. Rahmenbedingungen, Evaluation und sozialer Prozess 118

Bibliographie

Friedrich Janshoff: Bibliographische Notizen zum Kreativen Schreiben im Deutschunterricht 126

Ausser der Reihe

Achim Würker, Gabriele Getrost: Geometrie und Phantasie 132

Themenregister

3. Sprechen – mündliche Kommunikation

Vom Weltbild des Werbetexters. Zur Produktästhetik einer Berufsgruppe, von <i>Hans Gerold Kugler</i>	3/98, 53–66
Text-Design. Wie Worte wirken, von <i>Bernd Oberhuber</i>	3/98, 67–78
Charakteristika der Werbesprache, von <i>Franz Patocka</i>	3/98, 79–92
Sonja ist eine Karrierefrau. Sie hat zwar keine Kinder, aber einen Freund. Arbeiten zu „Werbung“ mit Vierzehnjährigen in den Fächern Deutsch und Bildnerische Erziehung, von <i>Christine Czuma/Karin Klengel</i>	3/98, 122–131

4. Schreiben – schriftliche Kommunikation

„Meine siebzehn Wörter“. Wege, die zum Reisen führen, von <i>Sonja Vucsina</i> ...	2/98, 108–115
Produktiv-kreative Verfahren im Internet. Ein interkulturelles Projekt, von <i>Volker Frederking/Matthias Berghoff/Wolfgang Steinig/Werner Jürgen</i> .	2/98, 129–143
Vom Weltbild des Werbetexters. Zur Produktästhetik einer Berufsgruppe, von <i>Hans Gerold Kugler</i>	3/98, 53–66
Text-Design. Wie Worte wirken, von <i>Bernd Oberhuber</i>	3/98, 67–78
Charakteristika der Werbesprache, von <i>Franz Patocka</i>	3/98, 79–92
Sonja ist eine Karrierefrau. Sie hat zwar keine Kinder, aber einen Freund. Arbeiten zu „Werbung“ mit Vierzehnjährigen in den Fächern Deutsch und Bildnerische Erziehung, von <i>Christine Czuma/Karin Klengel</i>	3/98, 122–131
Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein „Kreatives Schreiben im Deutschunterricht“?, von <i>Ulf Abraham</i>	4/98, 19–36
Das kreative Schreiben – halbierte Kreativität und halbierte Schriftlichkeit, von <i>Hanspeter Ortner</i>	4/98, 37–52
In der Tiefe schreiben oder Kreatives Schreiben und neue Medien, von <i>Wolfgang Maxlmoser</i>	4/98, 53–62
Arbeit am Text – Arbeit mit Texten. Schreiben als Schule der Genauigkeit, von <i>Helga Rabenstein</i>	4/98, 64–74
Exakt kreativ. Über das Verhältnis von Wissenschaft und Poesie, von <i>Alois Brandstetter</i>	4/98, 75–79
Portfolios: Lernen durch Reflektieren, von <i>Gerd Bräuer</i>	4/98, 80–91
Sprachbilder – Bildsprache. Über die Verdichtung von Sinneseindrücken in Wort und Bild, von <i>Astrid Wagner</i>	4/98, 92–96
Nicht für die Schule – für das Leben schreiben wir, von <i>Daniela Wiesner</i> , <i>Ernst Panzenböck</i>	4/98, 97–103
Moderne Lyrik schreiben, von <i>Klaus Schenk</i>	4/98, 104–117
Kreatives Schreiben in der Schule. Rahmenbedingungen, Evaluation und sozialer Prozess, von <i>Hedi Moser</i>	4/98, 118–125
Bibliographische Notizen zum Kreativen Schreiben im Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i>	4/98, 126–131

5. Grammatik

Vom Weltbild des Werbetexters. Zur Produktästhetik einer Berufsgruppe, von <i>Hans Gerold Kugler</i>	3/98, 53–66
Text-Design. Wie Worte wirken, von <i>Bernd Oberhuber</i>	3/98, 67–78
Charakteristika der Werbesprache, von <i>Franz Patocka</i>	3/98, 79–92
Metaphern in der Werbung. Über strukturelle und andere Zusammenhänge anhand von Beispielen, von <i>Rainer Küster</i>	3/98, 108–121

Sonja ist eine Karrierefrau. Sie hat zwar keine Kinder, aber einen Freund.
Arbeiten zu „Werbung“ mit Vierzehnjährigen in den Fächern Deutsch
und Bildnerische Erziehung, von *Christine Czuma/Karin Klengel* 3/98, 122–131

6. Stilistik

Vom Weltbild des Werbetexters. Zur Produktästhetik einer Berufsgruppe,
von *Hans Gerold Kugler* 3/98, 53–66
Text-Design. Wie Worte wirken, von *Bernd Oberhuber* 3/98, 67–78
Charakteristika der Werbesprache, von *Franz Patocka* 3/98, 79–92
Metaphern in der Werbung. Über strukturelle und andere Zusammenhänge
anhand von Beispielen, von *Rainer Küster* 3/98, 108–121
Sonja ist eine Karrierefrau. Sie hat zwar keine Kinder, aber einen Freund.
Arbeiten zu „Werbung“ mit Vierzehnjährigen in den Fächern Deutsch
und Bildnerische Erziehung, von *Christine Czuma/Karin Klengel* 3/98, 122–131

7. Rechtschreiben

Text-Design. Wie Worte wirken, von *Bernd Oberhuber* 3/98, 67–78
Charakteristika der Werbesprache, von *Franz Patocka* 3/98, 79–92
Das DUDEN-Set zur neuen Rechtschreibung, von *Robert Saxer* 4/98, 14–15

8. Sprache und Gesellschaft – Sprachkritik

Die Kinder von Karl Marx und Coca Cola, von *Werner Wintersteiner* 1/98, 4–8
„Aktion, Aktionisten, Alternativ ...“. Kleines illustriertes
68er-Lexikon, von *Werner Wintersteiner* 1/98, 58–89
Neunzehnhundertachtundsechzig und die Ironie der Geschichte. Notizen
und Anmerkungen zu einer bibliographischen Spurensicherung, von
Friedrich Janshoff 1/98, 131–144
Werbung im Spiegel unserer Zeit, von *Eva Maria Rastner* 3/98, 4–8
Werbung – Überblick, Kritik und Fakten. Ein kleiner
konsumwissenschaftlicher Rückblick, von *Karl Kollmann* 3/98, 18–28
Vom Weltbild des Werbetexters. Zur Produktästhetik einer Berufsgruppe,
von *Hans Gerold Kugler* 3/98, 53–66
Text-Design. Wie Worte wirken, von *Bernd Oberhuber* 3/98, 67–78
Charakteristika der Werbesprache, von *Franz Patocka* 3/98, 79–92
Metaphern in der Werbung. Über strukturelle und andere Zusammenhänge
anhand von Beispielen, von *Rainer Küster* 3/98, 108–121
Sonja ist eine Karrierefrau. Sie hat zwar keine Kinder, aber einen Freund.
Arbeiten zu „Werbung“ mit Vierzehnjährigen in den Fächern Deutsch
und Bildnerische Erziehung, von *Christine Czuma/Karin Klengel* 3/98, 122–131
Werbung – Sprache – Medien. Bibliographische Notizen für den
Deutschunterricht, von *Friedrich Janshoff* 3/98, 140–144

9. Literaturwissenschaft – Literaturdidaktik

Die Kinder von Karl Marx und Coca Cola, von *Werner Wintersteiner* 1/98, 4–8
Zwischen Rausch und Politik. Bernward Vespers Romanessay »Die Reise«,
von *Roman Luckscheiter* 1/98, 102–110
Kleine Lieder für Revolutionen und andere feierliche Anlässe, von
Christian Schacherreiter 1/98, 111–116
Geschichten rund um 1968. Internationale Literaturempfehlungen, von
Werner Wintersteiner 1/98, 117–125
Neunzehnhundertachtundsechzig und die Ironie der Geschichte. Notizen
und Anmerkungen zu einer bibliographischen Spurensicherung, von
Friedrich Janshoff 1/98, 131–144

Literatur. Reisen, erzählen und schreiben, von <i>Werner Wintersteiner</i>	2/98, 4–6
Zwischen Ikarus und Titanic. Über Verkehrsmittel in der deutschsprachigen Literatur, von <i>Manfred Mittermayer</i>	2/98, 20–41
Reisen mit Christoph Ransmayr, von <i>Gerda Elisabeth Moser</i>	2/98, 42–49
Unterwegs. Schreibende Frauen zwischen den Welten, von <i>Christa Gürtler</i>	2/98, 50–55
Glückliche Heimkehr garantiert. Das Reismotiv in Kindergeschichten und Bilderbüchern..., von <i>Erich Perschon</i>	2/98, 56–74
Reisen von und nach Afrika. Eine Unterrichtseinheit für die Mittelstufe, von <i>Peter G. Bräunlein</i>	2/98, 75–86
Unterwegs mit Siddhartha. Ein Erfahrungsbericht, von <i>Hermann Schlösser</i>	2/98, 89–95
Reisen im Kopf. Ein Unterrichtsversuch zu Selbst- und Fremdverstehen über Literatur, von <i>Guido Rings</i>	2/98, 96–107
Literarische Reiselesebücher und Reiseführer. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i>	2/98, 119–128
1968 aus der Sicht von 1998. Ergänzende bibliographische Notizen und Anmerkungen, von <i>Friedrich Janshoff</i>	4/98, 16–18
Moderne Lyrik schreiben, von <i>Klaus Schenk</i>	4/98, 104–117

10. Leseerziehung – Leseforschung

Die Lektüre an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Eine Umfrage, von <i>Andrea Kunne</i>	1/98, 145–160
Reisen von und nach Afrika. Eine Unterrichtseinheit für die Mittelstufe, von <i>Peter G. Bräunlein</i>	2/98, 75–86
Unterwegs mit Siddhartha. Ein Erfahrungsbericht, von <i>Hermann Schlösser</i>	2/98, 89–95

11. Österreichische Literatur

Die Lektüre an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Eine Umfrage, von <i>Andrea Kunne</i>	1/98, 145–160
Fliegen, von <i>Egyd Gstättner</i>	2/98, 15–19
Reisen mit Christoph Ransmayr, von <i>Gerda Elisabeth Moser</i>	2/98, 42–49
Reisen im Kopf. Ein Unterrichtsversuch zu Selbst- und Fremdverstehen über Literatur, von <i>Guido Rings</i>	2/98, 96–107

12. Kinder- und Jugendliteratur

Glückliche Heimkehr garantiert. Das Reismotiv in Kindergeschichten und Bilderbüchern, von <i>Erich Perschon</i>	2/98, 56–74
Reisen von und nach Afrika. Eine Unterrichtseinheit für die Mittelstufe, von <i>Peter G. Bräunlein</i>	2/98, 75–86
„Meine siebzehn Wörter“. Wege, die zum Reisen führen, von <i>Sonja Vucsina</i> ...	2/98, 108–115

13. Unterhaltungsliteratur

Fliegen, von <i>Egyd Gstättner</i>	2/98, 15–19
--	-------------

14. Medien allgemein

Werbung – Überblick, Kritik und Fakten. Ein kleiner konsumwissenschaftlicher Rückblick, von <i>Karl Kollmann</i>	3/98, 18–28
Im Konzert der Kommunikationsinstrumente, von <i>Gerda Schlacher</i>	3/98, 40–43
Markengesichter, Produktgesichter. Wie man aus No-Names Marken macht, von <i>Georg Gratzner</i>	3/98, 44–47
Werbung im Gespräch. Ein Interview mit dem Inhaber von MultiArt, von <i>Barbara Trumler</i>	3/98, 48–52

Vom Weltbild des Werbetexters. Zur Produktästhetik einer Berufsgruppe, von <i>Hans Gerold Kugler</i>	3/98, 53–66
Text-Design. Wie Worte wirken, von <i>Bernd Oberhuber</i>	3/98, 67–78
Werbung – Sprache – Medien. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i>	3/98, 140–144

15. Fernsehen und Radio

Werbung – Überblick, Kritik und Fakten. Ein kleiner konsumwissenschaftlicher Rückblick, von <i>Karl Kollmann</i>	3/98, 18–28
Markengesichter, Produktgesichter. Wie man aus No-Names Marken macht, von <i>Georg Gratzner</i>	3/98, 44–47
Die Bedeutung nichtsprachlicher Ausdrucksformen. Unter besonderer Berücksichtigung der Fernsehwerbung, von <i>Susanne Raninger</i>	3/98, 93–107
Werbung – Sprache – Medien. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i>	3/98, 140–144

16. Computer

Produktiv-kreative Verfahren im Internet. Ein interkulturelles Projekt, von <i>Volker Frederking/Matthias Berghoff/Wolfgang Steinig/Werner Jürgen</i> .	2/98, 129–143
Werbung – Überblick, Kritik und Fakten. Ein kleiner konsumwissenschaftlicher Rückblick, von <i>Karl Kollmann</i>	3/98, 18–28

19. Politische Bildung

Die Kinder von Karl Marx und Coca Cola, von <i>Werner Wintersteiner</i>	1/98, 4–8
Die rrrrevolutionärste Weltjugendbewegung, leicht angejährt, immer noch gefragt, Einführung ins Thema: „1968“ aus der Sicht von 1998, von <i>Gerhard Bauer</i>	1/98, 26–35
Die Einheit von Politik, Kunst und Leben. Die „Hundsblume“, 1968 und die Szene Wien, von <i>Christof Šubik</i> (im Interview).....	1/98, 36–46
Vom Café Hawelka zur Buchhandlung Herrmann. Erinnerungen von <i>Brigitte Salanda</i> , vulgo <i>Herrmann</i> , an die 68er Bewegung	1/98, 47–57
„Aktion, Aktionisten, Alternativ ...“. Kleines illustriertes 68er-Lexikon, von <i>Werner Wintersteiner</i>	1/98, 58–89
Next Generation: Macht oder Machtnix. Kleine Polemik zum Streit um die Thronfolge nach 68, von <i>Doris Moser</i>	1/98, 90–101
Zwischen Rausch und Politik. Bernward Vespers Romanessay »Die Reise«, von <i>Roman Luckscheiter</i>	1/98, 102–110
Kleine Lieder für Revolutionen und andere feierliche Anlässe, von <i>Christian Schacherreiter</i>	1/98, 111–116
Geschichten rund um 1968. Internationale Literaturempfehlungen, von <i>Werner Wintersteiner</i>	1/98, 117–125
Langer Abend im Jazzgartl. Ein Salzburger Szene-Report aus den post-68er Jahren, von <i>Christian Schacherreiter</i>	1/98, 126–130
Neunzehnhundertachtundsechzig und die Ironie der Geschichte. Notizen und Anmerkungen zu einer bibliographischen Spurensicherung, von <i>Friedrich Janshoff</i>	1/98, 131–144
Werbung im Spiegel unserer Zeit, von <i>Eva Maria Rastner</i>	3/98, 4–8
Werbung – Überblick, Kritik und Fakten. Ein kleiner konsumwissenschaftlicher Rückblick, von <i>Karl Kollmann</i>	3/98, 18–28
Im Konzert der Kommunikationsinstrumente, von <i>Gerda Schlacher</i>	3/98, 40–43
Werbung – Sprache – Medien. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i>	3/98, 140–144
1968 aus der Sicht von 1998. Ergänzende bibliographische Notizen und Anmerkungen, von <i>Friedrich Janshoff</i>	4/98, 16–18

20. Feminismus

- Unterwegs. Schreibende Frauen zwischen den Welten, von *Christa Gürtler* 2/98, 50–55
 „Sphinx ohne Geheimnisse“. Frausein in Werbung und Alltag,
 von *Heidi Prüger* 3/98, 134–139

22. Projektunterricht

- Unterwegs mit Siddhartha. Ein Erfahrungsbericht, von *Hermann Schlösser* 2/98, 89–95
 Reisen im Kopf. Ein Unterrichtsversuch zu Selbst- und Fremdverstehen
 über Literatur, von *Guido Rings* 2/98, 96–107
 „Meine siebzehn Wörter“. Wege, die zum Reisen führen, von *Sonja Vucsina* ... 2/98, 108–115
 Das Reisen und das Basteln. Eine beiläufige Anmerkung in siebzehn
 Bildern, von *Peter Hanusch* 2/98, 116–118
 Produktiv-kreative Verfahren im Internet. Ein interkulturelles Projekt,
 von *Volker Frederking/Matthias Berghoff/Wolfgang Steinig/Werner Jürgen* . 2/98, 129–143
 Sonja ist eine Karrierefrau. Sie hat zwar keine Kinder, aber einen Freund.
 Arbeiten zu „Werbung“ mit Vierzehnjährigen in den Fächern Deutsch
 und Bildnerische Erziehung, von *Christine Czuma/Karin Klengel* 3/98, 122–131
 „Sphinx ohne Geheimnisse“. Frausein in Werbung und Alltag,
 von *Heidi Prüger* 3/98, 134–139

24. Interkulturelles Lernen

- Literatur. Reisen, erzählen und schreiben, von *Werner Wintersteiner* 2/98, 4–6
 Reisen von und nach Afrika. Eine Unterrichtseinheit für die Mittelstufe,
 von *Peter G. Bräunlein* 2/98, 75–86
 Der Verlust des Fremden. Vom Wandel der Reise-Bilder, von *Werner
 Wintersteiner* 2/98, 87–88
 Reisen im Kopf. Ein Unterrichtsversuch zu Selbst- und Fremdverstehen
 über Literatur, von *Guido Rings* 2/98, 96–107
 „Meine siebzehn Wörter“. Wege, die zum Reisen führen, von *Sonja Vucsina* ... 2/98, 108–115
 Das Reisen und das Basteln. Eine beiläufige Anmerkung
 in siebzehn Bildern, von *Peter Hanusch* 2/98, 116–118
 Literarische Reiselesebücher und Reiseführer. Bibliographische Notizen
 für den Deutschunterricht, von *Friedrich Janshoff* 2/98, 119–128
 Produktiv-kreative Verfahren im Internet. Ein interkulturelles Projekt,
 von *Volker Frederking/Matthias Berghoff/Wolfgang Steinig/Werner Jürgen* . 2/98, 129–143

27. Schulbücher und Unterrichtsmaterialien

- Die Lektüre an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen.
 Eine Umfrage, von *Andrea Kunne* 1/98, 145–160
 Reisen von und nach Afrika. Eine Unterrichtseinheit für die Mittelstufe,
 von *Peter G. Bräunlein* 2/98, 75–86
 Der Verlust des Fremden. Vom Wandel der Reise-Bilder, von *Werner
 Wintersteiner* 2/98, 87–88
 Zur Wahrnehmung von Werbung in Pädagogik und Deutschdidaktik. Ein
 exemplarischer Streifzug, von *Eva Maria Rastner* 3/98, 29–39
 Sonja ist eine Karrierefrau. Sie hat zwar keine Kinder, aber einen Freund.
 Arbeiten zu „Werbung“ mit Vierzehnjährigen in den Fächern Deutsch
 und Bildnerische Erziehung, von *Christine Czuma/Karin Klengel* 3/98, 122–131

31. Pädagogik

- Die Kinder von Karl Marx und Coca Cola, von *Werner Wintersteiner* 1/98, 4–8
 Literatur. Reisen, erzählen und schreiben, von *Werner Wintersteiner* 2/98, 4–6

„Meine siebzehn Wörter“. Wege, die zum Reisen führen, von <i>Sonja Vučina</i> ...	2/98, 108–115
Das Reisen und das Basteln. Eine beiläufige Anmerkung in siebzehn Bildern, von <i>Peter Hanusch</i>	2/98, 116–118
Literarische Reiselesebücher und Reiseführer. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i>	2/98, 119–128
Werbung im Spiegel unserer Zeit, von <i>Eva Maria Rastner</i>	3/98, 4–8
Werbung – Überblick, Kritik und Fakten. Ein kleiner konsumwissenschaftlicher Rückblick, von <i>Karl Kollmann</i>	3/98, 18–28
Zur Wahrnehmung von Werbung in Pädagogik und Deutschdidaktik. Ein exemplarischer Streifzug, von <i>Eva Maria Rastner</i>	3/98, 29–39
Werbung – Sprache – Medien. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht, von <i>Friedrich Janshoff</i>	3/98, 140–144
Portfolios: Lernen durch Reflektieren, von <i>Gerd Bräuer</i>	4/98, 80–91
Geometrie und Phantasie, von <i>Achim Würker, Gabriele Getrost</i>	4/98, 132–146

32. Schul- und Bildungspolitik

Die Kinder von Karl Marx und Coca Cola, von <i>Werner Wintersteiner</i>	1/98, 4–8
---	-----------

33. Literarische und feuilletonistische Beiträge

Fliegen, von <i>Egyd Gstättnr</i>	2/98, 15–19
Der Verlust des Fremden. Vom Wandel der Reise-Bilder, von <i>Werner Wintersteiner</i>	2/98, 87–88
Cola-Werbung einmal anders... (Comic-Strip), von <i>Carlo van Eckendonk</i>	3/98, 132–133
Exakt kreativ. Über das Verhältnis von Wissenschaft und Poesie, von <i>Alois Brandstetter</i>	4/98, 75–79

34. Interviews

Die Einheit von Politik, Kunst und Leben. Die „Hundsblume“, 1968 und die Szene Wien, von <i>Christof Šubik</i> (im Interview)	1/98, 36–46
Werbung im Gespräch. Ein Interview mit dem Inhaber von MultiArt, von <i>Barbara Trumler</i>	3/98, 48–52

35. Rezensionen

Hans-Heimo Ewers/Ernst Seibert (Hrsg.): Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur von 1800 bis zur Gegenwart, von <i>Manfred Mittermayer</i>	1/98, 16–18
Marie-Thérèse Kerschbaumer: Bilder immermehr. Gedichte 1964–1987, von <i>Primus Heinz Kucher</i>	3/98, 11–12
Gerd Bräuer: Schreibend Lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik, von <i>Werner Wintersteiner</i>	4/98, 10–11

Alphabetisches Verzeichnis der AutorInnen mit ihren Beiträgen

<i>Abraham, Ulf</i> : Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein „Kreatives Schreiben im Deutschunterricht“?	4/98, 19–36
<i>Bauer, Gerhard</i> : Die irrevolutionärste Weltjugendbewegung, leicht angejährt, immer noch gefragt, Einführung ins Thema: „1968“ aus der Sicht von 1998	1/98, 26–35
<i>Brandstetter, Alois</i> : Exakt kreativ. Über das Verhältnis von Wissenschaft und Poesie	4/98, 75–79
<i>Bräuer, Gerd</i> : Portfolios: Lernen durch Reflektieren	4/98, 80–91
<i>Bräunlein, Peter G.</i> : Reisen von und nach Afrika. Eine Unterrichtseinheit für die Mittelstufe	2/98, 75–86
<i>Czuma, Christine/Klengel, Karin</i> : Sonja ist eine Karrierefrau. Sie hat zwar keine Kinder, aber einen Freund. Arbeiten zu „Werbung“ mit Vierzehnjährigen in den Fächern Deutsch und Bildnerische Erziehung	3/98, 122–131
<i>Eckendonk, Carlo van</i> : Cola-Werbung einmal anders... (Comic-Strip)	3/98, 132–133
<i>Frederking, Volker/Berghoff, Matthias/Steinig, Wolfgang/Jürgen, Werner</i> : Produktiv-kreative Verfahren im Internet. Ein interkulturelles Projekt	2/98, 129–143
<i>Gratzer, Georg</i> : Markengesichter, Produktgesichter. Wie man aus No-Names Marken macht	3/98, 44–47
<i>Gstättner, Egid</i> : Fliegen	2/98, 15–19
<i>Gürtler, Christa</i> : Unterwegs. Schreibende Frauen zwischen den Welten.	2/98, 50–55
<i>Hanusch, Peter</i> : Das Reisen und das Basteln. Eine beiläufige Anmerkung in siebzehn Bildern	2/98, 116–119
<i>Herrmann, Brigitte</i> : Vom Café Hawelka zur Buchhandlung Herrmann. Erinnerungen von <i>Brigitte Salanda</i> , vulgo <i>Herrmann</i> , an die 68er Bewegung ..	1/98, 47–57
<i>Janshoff, Friedrich</i> : Neunzehnhundertachtundsechzig und die Ironie der Geschichte. Notizen und Anmerkungen zu einer bibliographischen Spurensicherung	1/98, 131–144
– Literarische Reiselesebücher und Reiseführer. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht	2/98, 119–128
– Werbung – Sprache – Medien. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht	3/98, 140–144
– 1968 aus der Sicht von 1998. Ergänzende bibliographische Notizen und Anmerkungen	4/98, 16–18
– Bibliographische Notizen zum Kreativen Schreiben im Deutschunterricht ..	4/98, 126–131
<i>Kollmann, Karl</i> : Werbung – Überblick, Kritik und Fakten. Ein kleiner konsumwissenschaftlicher Rückblick	3/98, 18–28
<i>Kucher, Primus Heinz</i> : Marie-Thérèse Kerschbaumer: Bilder immermehr. Gedichte 1964–1987 (Rezension)	3/98, 11–12
<i>Küster, Rainer</i> : Metaphern in der Werbung. Über strukturelle und andere Zusammenhänge anhand von Beispielen	3/98, 108–121
<i>Kugler, Hans Gerold</i> : Vom Weltbild des Werbetexters. Zur Produktästhetik einer Berufsgruppe	3/98, 53–66
<i>Kunne, Andrea</i> : Die Lektüre an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Eine Umfrage	1/98, 145–160
<i>Luckscheiter, Roman</i> : Zwischen Rausch und Politik. Bernward Vespers Romanessay »Die Reise«	1/98, 102–110
<i>Maxlmoser, Wolfgang</i> : In der Tiefe schreiben oder Kreatives Schreiben und neue Medien	4/98, 53–62

Registerheft

<i>Mittermayer, Manfred</i> : Hans-Heimo Ewers/Ernst Seibert (Hrsg.): Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur von 1800 bis zur Gegenwart (Rezension)	1/98, 16–18
– Zwischen Ikarus und Titanic. Über Verkehrsmittel in der deutschsprachigen Literatur	2/98, 20–41
<i>Moser, Doris</i> : Next Generation: Macht oder Machtnix. Kleine Polemik zum Streit um die Thronfolge nach 68	1/98, 90–101
<i>Moser, Gerda Elisabeth</i> : Reisen mit Christoph Ransmayr.	2/98, 42–49
<i>Moser, Hedi</i> : Kreatives Schreiben in der Schule. Rahmenbedingungen, Evaluation und sozialer Prozess	4/98, 118–125
<i>Oberhuber, Bernd</i> : Text-Design. Wie Worte wirken	3/98, 67–78
<i>Ortner, Hanspeter</i> : Das kreative Schreiben – halbierte Kreativität und halbierte Schriftlichkeit	4/98, 37–52
<i>Panzenböck, Ernst/Wiesner, Daniela</i> : Nicht für die Schule – für das Leben schreiben wir	4/98, 97–103
<i>Patočka, Franz</i> : Charakteristika der Werbesprache	3/98, 79–92
<i>Perschon, Erich</i> : Glückliche Heimkehr garantiert. Das Reisemotiv in Kindergeschichten und Bilderbüchern... ..	2/98, 56–74
<i>Prüger Heidi</i> : „Sphinx ohne Geheimnisse“. Frausein in Werbung und Alltag	3/98, 134–13
<i>Rabenstein, Helga</i> : Arbeit am Text – Arbeit mit Texten. Schreiben als Schule der Genauigkeit	4/98, 64–74
<i>Raninger, Susanne</i> : Die Bedeutung nichtsprachlicher Ausdrucksformen. Unter besonderer Berücksichtigung der Fernsehwerbung	3/98, 93–107
<i>Rastner, Eva Maria</i> : Werbung im Spiegel unserer Zeit (Editorial)	3/98, 4–8
– Zur Wahrnehmung von Werbung in Pädagogik und Deutschdidaktik. Ein exemplarischer Streifzug	3/98, 29–39
<i>Rings, Guido</i> : Reisen im Kopf. Ein Unterrichtsversuch zu Selbst- und Fremdverstehen über Literatur	2/98, 96–107
<i>Saxer, Robert</i> : Das DUDEN-Set zur neuen Rechtschreibung	4/98, 14–15
<i>Schacherreiter, Christian</i> : Kleine Lieder für Revolutionen und andere feierliche Anlässe	1/98, 111–116
– Langer Abend im Jazzgartl. Ein Salzburger Szene-Report aus den post-68er Jahren	1/98, 126–130
<i>Schenk, Klaus</i> : Moderne Lyrik schreiben	4/98, 104–117
<i>Schlacher, Gerda</i> : Im Konzert der Kommunikationsinstrumente	3/98, 40–43
<i>Schlösser, Hermann</i> : Unterwegs mit Siddhartha. Ein Erfahrungsbericht	2/98, 89–95
<i>Šubik, Christof</i> (im Interview): Die Einheit von Politik, Kunst und Leben. Die „Hundsblume“, 1968 und die Szene Wien	1/98, 36–46
<i>Trumler, Barbara</i> : Werbung im Gespräch. Ein Interview mit dem Inhaber von MultiArt	3/98, 48–52
<i>Vucsina, Sonja</i> : „Meine siebzehn Wörter“. Wege, die zum Reisen führen.....	2/98, 108–115
<i>Wagner Astrid</i> : Sprachbilder – Bildsprache. Über die Verdichtung von Sinneseindrücken in Wort und Bild.....	4/98, 92–96
<i>Wiesner, Daniela/Panzenböck, Ernst</i> : Nicht für die Schule – für das Leben schreiben wir	4/98, 97–103
<i>Wintersteiner, Werner</i> : Die Kinder von Karl Marx und Coca Cola (Editorial) ..	1/98, 4–8
– „Aktion, Aktionisten, Alternativ ...“. Kleines illustriertes 68er-Lexikon	1/98, 58–89
– Geschichten rund um 1968. Internationale Literaturempfehlungen	1/98, 117–125
– Literatour. Reisen, erzählen und schreiben (Editorial)	2/98, 4–6
– Der Verlust des Fremden. Vom Wandel der Reise-Bilder	2/98, 87–88
– zeilenscherben (Editorial)	4/98, 4–6
– Gerd Bräuer: Schreibend Lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik (Rezension)	4/98, 10–11
<i>Würker, Achim/Getrost, Gabriele</i> : Geometrie und Phantasie	4/98, 132–146