Creative Writing
- zu den kulturellen Hintergründen und zum literaturwissenschaftlichen und institutionellen Kontext im Vergleich zwischen England, USA und Deutschland

Dissertation
zur Erlangung des Grades der Doktorin der Philosophie
beim Fachbereich Sprachwissenschaften
der Universität Hamburg

vorgelegt von
Barbara Glindemann
aus Hamburg

Hamburg, im April 2000

Als Dissertation angenommen vom Fachbereich Sprachwissenschaften
der Universität Hamburg aufgrund der Gutachten
von Prof. Dr. Peter Hühn
und Prof. Dr. Elmar Schenkel
Hamburg, den 12. 04. 2000

Das Neue ist immer schon da, weil es das Alte ist. Es ist *alles* da, nur wir verändern unseren Ort und damit den Blickwinkel – und das, was wir sehen, ist neu. (Rihm 1999:119)

Inhalt **Seite**

Einleitung **I - VII**

1. Creative Writing: Entstehung einer Disziplin 1
1.1. Ursprünge des Creative Writing in den USA – Das Erbe Deweys 1
1.1.1. Belebung der Literaturwissenschaft durch Kreatives Schreiben 1
1.1.2. Trennung des Kreativen Schreibens von der Literaturwissenschaft 6
1.1.2.1. Exkurs: Theorien der Schreibpädagogik 9
1.1.3. Versöhnung des Kreativen Schreibens mit der Literaturwissenschaft 14
1.2. Creative Writing in Großbritannien 23
1.2.1. Forschung: Theorie und Perspektiven 23
1.2.2. Creative Writing an der Universität: Ruf und Realität 29
1.2.3. Kritik: Schreiben zwischen Authentizität und Schematismus 37
1.3. Kreatives Schreiben in Deutschland 42
1.3.1. Aufsatzlehre und die kommunikative Wende der 70er Jahre 42
1.3.2. Neue Subjektivität - die Schreibbewegung der 80er Jahre 45
1.3.2.1. Personales Schreiben 47
1.3.2.2. Kreatives Schreiben zwischen Therapie und Literatur 50
1.3.2.3. Gelenkte und freie Textproduktion 59
1.3.3. Revival des Erzählens und Rückbesinnung auf die Rhetorik in den 90er Jahren 63
1.3.3.1. Die Perspektive des Literaturproduzenten 65
1.3.3.2. Der Prozeß literarischer Gestaltung 70
1.3.4. Perspektiven eines neuen Studiengangs 72

2. Die rhetorische Dimension in Theorie und Praxis des Schreibens 85
2.1. Vorbedingungen der Genieästhetik 86
2.2. Die Rhetorikverachtung 92
2.2.1. Die romantische Falle 96
2.2.2. Die didaktische Aporie 102
2.3. Mit der Rhetorik aus der didaktischen Aporie 106

2.3.1. Die Neue Rhetorik - New Rhetoric 113
2.3.2. Kreativitätsforschung und Rhetorik 119
2.3.3. Diskursivität und Prozeßcharakter des Schreiben 123

3. Kreativität zwischen Willkür und Intention 127
3.1. Theorien der Kreativität 130
3.1.1. Die kreative Persönlichkeit 130
3.1.2. Der kreative Prozeß 135
3.1.3. Das kreative Produkt 148
3.1.4. Soziales Umfeld und kreative Leistung 150
3.2. Praktische Kreativitätsförderung 153
3.2.1. Literarische Kreativität zwischen Psychologie und Kunst 153
3.2.1.1. Psychologische Aspekte der Schreibdidaktik 159
3.2.2. Konkrete Förderung des Schreibprozesses 163
3.2.3. Kreativitätskultur im Schreibseminar 171

4. Diskurstheorie: vom Kreativen zum Reaktiven Schreiben 176
4.1. Autor und Diskurs 176
4.2. Diskurs und Schreibprozeß 183
4.3. Das Genre als Motor des Schreibprozesses 192
4.4. Exkurs: Der Autor als Schreiblehrer 200

5. Creative Writing Studiengänge in Großbritannien 208
5.1. Methodische Vorbemerkung 208
5.1.1. Kriterien der Untersuchung von Schreibstudiengängen 211
5.2. Auswertung des Interviews 213
5.2.1. Formale Struktur der Studiengänge 213
5.2.2. Konzept und Theorie 226
5.2.2.1. Begabung und Handwerk 229
5.2.2.2. Praktische Schreiblehre 231
5.2.2.3. Der Schreib-Workshop 235
5.2.2.4. Bewertung kreativer Texte 251

5.2.2.5. Rhetorische Techniken in der Schreiblehre 260
5.2.2.6. Pädagogische und didaktische Theorie 264
5.2.2.7. Personaler Ansatz 267
5.2.3. Erfolge und Perspektiven 269
5.2.3.1. Texte aus dem Schreibseminar - genormt oder kreativ? 269
5.2.3.2. Perspektiven für Absolventen 271
5.2.3.3. Abgrenzung zu amerikanischen und nicht-akademischen Kursen 274
5.2.3.4. Creative Writing und der Literaturmarkt 276

6. Schlußbetrachtung: Persönliche Poetik und Kreative Welt 282
6.1. Die Umwelt als Schreibmaterial 283
6.2. Das Selbstverständnis des Literaturproduzenten 287
6.3. Provozierte Inspiration 288
6.4. Der Workshop als Modell der Literaturdomäne 294
6.5. Die kontextorientierte prozessuale Schreiblehre 296
6.6. Ausblick: Creative Writing und die kreativen Industrien 298

Anhang
Anhang 1: Formblatt der Interviews mit den Repräsentanten der britischen Creative Writing MAs 303
Anhang 2: Britische MA Studiengänge Creative Writing 307
Anhang 3: Abbildungsnachweis 312

Literaturverzeichnis 313

Einleitung

Nach amerikanischem Vorbild hat sich auch in Deutschland der Begriff des Creative Writing sowohl für Kreatives Schreiben als auch für ein Studienfach eingebürgert, das an amerikanischen Universitäten entwickelt und seitdem von britischen Hochschulen übernommen wurde. Die folgende Arbeit stellt die akademische Disziplin des Creative Writing so vor, wie sie in den USA und Großbritannien gegenwärtig gelehrt wird. Dabei ist die Optik vergleichend: Den Bezugshorizont bilden die kulturhistorisch jeweils verschieden geprägten Auffassungen über das Schreiben in den USA, Großbritannien und Deutschland. Insofern gehört die Arbeit in den Kontext der Cultural Studies.

Darüber hinaus dient die Arbeit einem direkten, pragmatisch begründeten Forschungsinteresse. In Deutschland machen sich zunehmend Tendenzen bemerkbar, die Praxis des Creative Writing einzuführen. Die vorliegende Arbeit reagiert auf diese Tendenzen und möchte das Profil der Disziplin verfügbar machen. Das betrifft die mit Creative Writing verbundenen Hintergrundannahmen, die Lehrpraxis, die Methoden, die kurrikulare Einordnung, die Lernziele, die Anbindung an die literarische Produktion sowie die Limitierungen und Erfolge. Insofern die Arbeit einen kompletten Studiengang vorstellt, trägt sie auch zur Debatte um neue Impulse der Hochschulreform bei.

Creative Writing gehört in den Kontext der neuen praxisbezogenen Studiengänge, deren Fachkonzepte und Lehrformen auf außeruniversitäre Berufsanforderungen abgestimmt sind. Insofern stellt Creative Writing eine Alternative zum traditionellen literaturwissenschaftlichen Studium dar. Es ist ein berufsfeldbezogenes Studienfach der praktischen Literaturwissenschaft mit Schwerpunkt im 20. Jahrhundert, aber gleichzeitig eine methodische Ausbildung

in kommunikativer Kompetenz und kulturwissenschaftlicher Sensibilität[1]. Ein universitäres Creative Writing Studium verbindet Literaturwissenschaft und Arbeitswelt, denn es bereitet auf eine literaturschaffende Tätigkeit oder einen Arbeitsplatz in Lehre, Literatur- oder Medienindustrie vor. Hier liegt das persönliche Interesse der Verfasserin am Thema begründet. Nicht nur im Umfeld des Theater- und Creative Writing- Workshops der Hamburger Anglisten, sondern an allen literaturwissenschaftlichen Fachbereichen, bewegen sich viele Studierende, die literarisch schreiben oder eine berufliche Karriere im Theaterbereich oder in der Literaturindustrie, z.B. als Dramaturgen oder als Verlagslektoren, anstreben.

Bisher reagiert das Seminarangebot der Literaturwissenschaften jedoch weder auf das studentische Bedürfnis, literarisch zu schreiben, noch werden Vorbereitung von Verlagsvolontariaten oder Theaterhospitanzen einbezogen. Dennoch erweisen sich die studienergänzenden Initiativen von Studenten und Professoren im Bereich des Kreativen Schreibens als äußerst öffentlichkeitswirksam. Deutsche Verlage haben nicht nur Kontakt zum Hamburger Creative Writing Workshop aufgenommen, sondern beobachten die existierenden universitären Schreibwerkstätten allerorts sehr aufmerksam. Derartige Kontakte sind nicht nur für die Verlage vorteilhaft, sondern sie sind vor allem für die Studierenden im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft ein entscheidender Pluspunkt. Verlage kommen darüber hinaus als Geldgeber für Aktivitäten der projektierten Schreibstudiengänge in Frage, wie z.B. Literaturwettbewerbe, Lesungen, Publikationen studentischer Texte und Stiftungsprofessuren[2]. Ein derartiger Austausch zwischen Wissenschaft und Berufspraxis ist im angloamerikanischen Raum längst etabliert und läßt die Schreibstudiengänge zu literarischen Zentren werden, denen die öffentliche Aufmerksamkeit sicher ist. Das große Interesse der Medien am Creative Writing dokumentiert diese Arbeit selbst, die durch ein

[1] Der Vorschlag, Studiengänge in Creative Writing nach angloamerikanischem Muster in Deutschland einzurichten, bezieht sich auf die Konzepte und Methoden. Es versteht sich von selbst, daß die deutschen Studierenden in ihrer Muttersprache schreiben würden.
[2] An der Universität München hat Prof. Dr. Wolfgang Frühwald eine Bertelsmann Stiftungsprofessur inne.

Stipendium der FAZIT Stiftung der Frankfurter Allgemeinen Zeitung unterstützt wurde.

Die Creative Writing Ausbildung versteht sich dennoch nicht als rein umsetzungsorientiert, sondern betreibt die für die Literaturwissenschaft der Zukunft geforderte „lebendige Forschung auf hohem, theoriegeleiteten Niveau“ (Hoebink 1997:9). Diese lebendige Forschung verbindet kreative Arbeit mit rhetorischen, poetologischen, narratologischen oder kreativitätspsychologischen Analysen. Die theoretischen Ergebnisse fließen wiederum direkt in kreative Projekte ein. Creative Writing wirkt so dem viel kritisierten Theorieübergewicht der Literaturwissenschaften (Rosenberg 1994:180) entgegen und bringt ein innovatives Klima in die Wissenschaft.

Gleichzeitig setzt Creative Writing die Reform des Bildungssystems fort, indem es Literaturwissenschaft und literarische Praxis einander näherbringt. Insofern es die Erlernbarkeit des Schreibens voraussetzt, reißt es die Barrieren nieder, die die Genieästhetik vor der Schriftstellerei errichtet hat. Auch in Deutschland wird Kreatives Schreiben immer bekannter. Nicht nur an Volkshochschulen und in unabhängigen Bildungszentren steigt die Nachfrage nach Schreibwerkstätten. Es existieren bereits Organisationen, wie der Segebergerkreis, Gesellschaft für Kreatives Schreiben e.V., die sich als Organe der Schreibbewegung verstehen. Auch die Sprach- und Literaturdidaktik – und damit der schulische Fremdsprachen- und Deutschunterricht – sowie die Pädagogik haben das Kreative Schreiben längst für sich entdeckt. Anders als in der angloamerikanischen Tradition führten die deutschen Methoden und Konzepte des Kreativen Schreibens bisher jedoch nicht zur Institutionalisierung einer literaturpraktischen Berufsausbildung. Die Beteiligten am einheimischen Fachdiskurs haben gerade erst begonnen, die weitreichenden professionellen Perspektiven ihrer Disziplin zu nutzen.

Die beiden wichtigsten Gründe für diese verspätete Rezeption dürften im ungenügenden internationalen Austausch und in den Nachwirkungen der

deutschen Genieästhetik zu sehen sein. Die vorliegende Arbeit soll zum erforderlichen Austausch beitragen und durch diesen Kontext die Genieästhetik relativieren. Die romantische Prägung der deutschen Literatur hat mit der Genieästhetik eine Abneigung gegen Rhetorik und die ältere Regelpoetik etabliert, die zu einer bis heute kontroversen Einstellung gegenüber dem Creative Writing führt. Die Gegenargumente speisen sich aus einer weitgehend konservativen Kulturkritik, die im Zeitalter der Weltkriege den Gegensatz zwischen tiefer deutscher Kultur und oberflächlicher westlicher Zivilisation konstruiert hat. Da das Genie als Schöpfer einer neuen Welt zum kleinen Bruder Gottes nobilitiert wurde, stellt der Begriff der Kreativität eine Demokratisierung der Genieästhetik dar. Gleichzeitig macht Creative Writing den Prozeß der Herstellung und damit die Konstruiertheit kreativer Arbeit sichtbar. Ein Kulturtransfer des Creative Writing nach Deutschland läßt literarisches Schreiben also in dem Maße als lehrbar erscheinen, in dem die Mechanismen des Schreibprozesses analysierbar, vermittelbar und steuerbar werden.

Um das Kreative Schreiben als lehr- und lernbare Kulturtechnik vorzustellen und ein Modell der universitären Institutionalisierung der Disziplin zu präsentieren, wird zunächst eine historische Inventur vorgenommen. Die Untersuchung beginnt mit einer kulturhistorischen Einführung ins Thema (Kap. 1). Dabei werden die unterschiedlichen Entwicklungsstadien des universitären Creative Writing in den USA, Großbritannien und Deutschland beschrieben und analysiert. Die drei landestypischen Situationen und Forschungsstände sind völlig unterschiedlicher Natur und können nicht direkt verglichen werden. In den USA hat das Creative Writing eine über 100-jährige Tradition. Das britische Creative Writing ist zwar aus amerikanischen Importen entstanden, aber in den vergangenen 30 Jahren kontinuierlich adaptiert und neu formuliert worden. Ganz anders ist die Lage in Deutschland, wo Kreatives Schreiben bisher vor allem in Sprach- und Literaturdidaktik, im Deutschunterricht sowie im außeruniversitären Bereich vorkommt. Im universitären Kontext hat sich die Disziplin erst vereinzelt etabliert. Trotz weitgestreuter Ansätze zeigt sich in Deutschland die Tendenz, Kreatives Schreiben immer weniger als Gegenkultur zu begreifen und sich

gegenüber dem Literaturmarkt verstärkt zu öffnen. Dieser Trend bedarf des Anschlusses an das angloamerikanische Modell. Mit dem Ziel dieser Anbindung parallelisiert die vorliegende Arbeit drei nationale Ausprägungen des Faches und hilft damit den deutschen Interessenten, die Inhalte und Konzepte der Vorreiter aufzugreifen, ohne sie kritiklos zu übernehmen.

In den folgenden Kapiteln wird die einschlägige Forschung der Rhetorik, insbesondere der New Rhetoric (Kap. 2), sowie der Kreativitätspsychologie (Kap. 3) und der Diskurstheorie (Kap. 4) aufgearbeitet und zueinander in Bezug gesetzt. Anhand des künstlerischen Schaffens im allgemeinen und des literarischen Schreibens im besonderen, zeigt Kapitel zwei Ansätze für ein erneuertes Rhetorikverständnis auf, die die Genieästhetik relativieren. Dabei wird vor allem aus der Neuen Rhetorik in ihrer angloamerikanischen Prägung das Prinzip einer konstruktiven Schreiblehre abgeleitet. Diese Schreiblehre wird interdisziplinär ergänzt durch Techniken und Methoden aus der Kreativitätsforschung und Diskurstheorie. In Kapitel drei und vier werden die Fachdiskussionen der Kreativitätsforschung und der Diskurstheorie auf ihre Beiträge zur Lehre des kreativen Schreibens befragt.

Kapitel drei befaßt sich mit den Ergebnissen der Kreativitätsforschung und der Natur kreativer Prozesse, soweit sie dazu beitragen, den Lehrenden und Studierenden des Kreativen Schreibens ein analytisches Verständnis individueller kreativer Prozesse zu vermitteln. Dieses Verständnis ist erforderlich, um die Techniken der Kreativitätsförderung zu begründen und in die Schreiblehre zu integrieren. Kapitel vier setzt die Argumentation in diskurstheoretischen Begriffen fort. Der kreative Prozeß wird als dialektischer Austausch der Künstlerpersönlichkeit mit der Umwelt beschrieben. Der Literaturdiskurs wird zum Referenzsystem für den Schreibenden, zum Fundus sozial konditionierter wiederholbarer Formen.

Nach der kulturhistorischen Einführung und den interdisziplinären theoretischen Grundlagen folgt mit Kapitel fünf der umfassendste und konkreteste Teil der

Arbeit. Es handelt sich um die mikrologische Untersuchung des Creative Writing in Großbritannien. Dieser Abschnitt arbeitet die kurrikularen und institutionellen Bedingungen der britischen Studiengänge analytisch auf und untersucht die Lehrmethoden und Lehrtechniken. Das Material sammelte die Verfasserin in 34 persönlichen Interviews, verschiedenen Hospitanzen und Gesprächen und auf Fachkonferenzen und Symposien mit britischen Schriftstellern und Hochschullehrern während eines Forschungsaufenthalts von September 1997 bis Juli 1998. Die vorliegende Arbeit macht derartige Informationen erstmals für deutsche und internationale Interessenten verfügbar. Die konkrete Bestandsaufnahme für Schreibstudiengänge beschränkt sich auf Großbritannien, weil eine entsprechende umfassende Untersuchung der US-amerikanischen Szene bereits 1996 von Gerd Bräuer vorgelegt wurde. Im Verlauf von Kapitel fünf zeichnet sich der Kern des britischen Creative Writing immer deutlicher ab. Es geht um die Arbeit im Workshop. Anhand konkreter Beispiele wird die Workshopmethode vorgestellt. Dabei werden bereits Anwendungsmöglichkeiten der erwähnten Theorien einbezogen.

Die Schlußbetrachtung in Kapitel sechs legt eine Anweisung zur Entwicklung einer „persönlichen Poetik“ vor. In diesem Abschnitt treffen der kulturhistorische, der theoretische und der praxisorientierte Argumentationsstrang zur Begründung einer umfassenden konstruktiven Schreiblehre zusammen. Workshoparbeit versteht sich nicht nur als didaktisches Mittel, sondern als intellektueller Erfahrungsraum. Der universitär institutionalisierte Schreibworkshop stellt eine kommunikative Umwelt her, er bildet das stimulierende aber zugleich sichere Umfeld einer kleinen literarischen Welt. Hier wird die lebendige Forschung des Creative Writing konkretisiert, denn die Didaktik der Schreiblehre ist indirekt und bedarf eines kreativitätsfreundlichen Umfelds. Es geht nur zweitrangig um die Vermittlung bestimmter allgemeingültiger Inhalte oder Fertigkeiten. Im Vordergrund steht die Förderung und Begleitung jedes einzelnen Studierenden in seinem persönlichen literaturpraktischen Entwicklungsprozeß.

Die Workshopsituation macht die Korrelation von Selbstbewertung und sozialer Beurteilung überschaubar und läßt die Studierenden bereits während der Ausbildung ein Selbstverständnis als Literaturproduzenten entwickeln. Creative Writing funktioniert synergetisch über integratives Denken und Kooperationsfähigkeit. Bereits während der Creative Writing Ausbildung sozialisieren sich die Studierenden im literarischen Berufsfeld. Insgesamt festigt ein Schreibstudium die Identität und entläßt die Absolventen als reflektierte handlungsfähige Teilnehmer am literarischen Diskurs.

Damit schwenkt die Argumentation von Inhalt und Methodik des neuen literaturwissenschaftlichen Qualifikationsprofils Creative Writing wieder auf den Berufsbezug des Studienganges. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick auf die zukünftigen Perspektiven des Creative Writing und auf seine soziale Einbindung innerhalb der anderen Felder kreativer Praxis. Das Fazit der Arbeit lautet, daß Kreatives Schreiben nicht nur als „mode of human enquiry“ (Bradbury 1998:9) die Selbstthematisierung des Ich in der Gesellschaft anhand literarischer Präsentationsformen ermöglicht. Es ist eine Kulturtechnik, die bei literarischer Kommunikation ansetzt, die aber vor allem kreative Prozesse fördert, die zunehmend außerhalb der Literaturwissenschaft als wertvoll anerkannt werden. Großbritanniens New Labour Regierung hat dies erkannt und Kreativität zum politischen Programm erklärt. In diesem Kontext erhält der enorme Zulauf und die zügige Erweiterung des Angebots an Studiengängen in Creative Writing in Großbritannien eine zusätzliche Dimension. Nicht nur die Universitäten reformieren ihre Studiengänge im Hinblick auf den Berufsbezug. In gleichem Maße beginnen Politik und Wirtschaft, das Potential der kreativen Disziplinen als gesellschaftliche Ressource zu erkennen und zu fördern.

1. Creative Writing: Entstehung einer Disziplin

1.1. Ursprünge des Creative Writing in den USA – Das Erbe Deweys

1.1.1. Belebung der Literaturwissenschaft durch Kreatives Schreiben

Der Begriff „Kreatives Schreiben“ ist in den USA geprägt worden. Im Verlauf der über hundertjährigen Geschichte des Kreativen Schreibens in literarischen Gruppen und an Universitäten wird der Begriff jedoch ganz unterschiedlich aufgefaßt. Seine Bandbreite reicht von Rhetorik über expositorische Kompositionslehre, vom therapieorientierten Selbstausdruck bis hin zur literarischen Schreibausbildung durch Schriftsteller. Obwohl diese Arbeit das zentrale Augenmerk auf die professionell ausgerichtete literarische Ausbildung im Kreativen Schreiben richtet, soll der historische Kontext der verschiedenen Schwerpunktsetzungen, die jeweils unter dem Begriff Kreatives Schreiben rangieren, dargelegt werden. Denn im Verlauf der Geschichte nehmen die einzelnen Strömungen aufeinander Einfluß.

Der Stammbaum des Kreativen Schreibens ist vielgliedrig und verzweigt. Zwei historische Bewegungen gelten als Wegbereiter des heutigen Kreativen Schreibens. Zum einen handelt es sich um die literarischen Salons nach europäischer Tradition, die sogenannten „amateur writers‘ clubs“ des späten 19. Jahrhunderts. In diesen Clubs gehören Schreibspiele zum festen Repertoire und die Arbeitsweise ähnelt der heutigen Workshopmethode (vgl. Myers 1993:278). Zur gleichen Zeit ist man an den Universitäten bestrebt, die Literaturwissenschaften durch den verlorengegangenen Praxisbezug wieder zu beleben. Von Anfang an klammern die neusprachlichen Literaturwissenschaften die Praxis des Schreibens ebenso aus, wie die Lehre darüber, wie literarische Texte entstehen. Kreative und konstruktive Aspekte sind getrennt von der Literaturwissenschaft in der Fakultät der Rhetorik untergebracht (vgl. Myers 1993:282). Statt Teilbereiche der institutionalisierten Rhetorik an die Literaturwissenschaft anzugliedern oder umgekehrt, erfinden die Amerikaner gleich zwei neue Kurse:

1. Die Kompositionslehre: Mit dem Ausbau und der Spezialisierung der Hochschulausbildung im 19. Jahrhundert „veraltet“ die traditionelle Rhetorikausbildung, die bis dahin ein vierjähriges Studium erfordert. Anstelle des traditionellen Rhetorikstudiums treten die zweisemestrigen „freshman composition“ Kurse, die Studenten aller Fachbereiche in formaler Regelrhetorik und zunehmend auch in der Grammatik schulen. Die aufbauenden „advanced composition“ Kurse umfassen bereits literarisch orientierte Schreibwerkstätten.

2. Das Kreative Schreiben: Creative Writing wirkt der Theoretisierung der Literaturwissenschaft entgegen und bringt den verlorengegangenen Praxisbezug zurück in die Literaturwissenschaft. „Creative writing was divised as an explicit solution to explicit problems“ (Myers 1993:278). Diese Creative Writing Kurse sind ausschließlich für Studenten der Literaturwissenschaft eingerichtet.

Im Zeitraum von 1880 bis 1940 wird an zahlreichen amerikanischen Universitäten das Programm um Composition Kurse erweitert und das literaturwissenschaftliche Studium durch Creative Writing ergänzt. In diesen Kursen werden keine Schriftsteller ausgebildet, es handelt sich vielmehr um ein institutionelles Arrangement, das im ersten Fall der Rhetorik einen Platz in der modernen Universität sichert und im zweiten Fall die Literaturwissenschaft um den produktiven Aspekt ergänzt.

Das universitäre kreative Schreiben knüpft an die pädagogische Reform an, die von den Schriften John Deweys ausging. Deweys Pädagogik liefert der neueren Entwicklungsgeschichte des Kreativen Schreibens nicht nur den Ansatz. Bis heute verläuft die Formfindung des institutionalisierten Kreativen Schreibens in den USA in permanenter Auseinandersetzung mit Deweys Konzepten. Aus heutiger Sicht erscheinen die unterschiedlichen Stadien der Schreiblehre notwendig, um die Gleichberechtigung rhetorischer Form und individuellen Inhalts in einer personalisierten Pädagogik zu verwirklichen.

Zunächst wird mit dem Begriff des Kreativen Schreibens die Idee verbunden, Literatur umfassend begreifbar zu machen: „the idea of literature as an integrated discipline of thought and activity, of textual study and practical technique." (Myers 1993:279). So gilt z.B. die Fähigkeit (lateinische) Verse zu verfassen, innerhalb der Rhetorik und Poetik als Teil der umfassenden humanistischen Ausbildung. Das frühe Creative Writing bindet zwar an diese Tradition an, reagiert aber vor allem auf die Praxisfeindlichkeit der Literaturwissenschaft. Barrett Wendell (1855-1921), einer der ersten lehrenden Schriftsteller in Harvard, beschreibt dieses Konzept. Er unterscheidet das Schreiben explizit sowohl von der Rhetorik als auch von der philologischen Forschung. Mit seiner Lehre will er dem durchschnittlichen Literaturstudenten einen geläufigen unprätentiösen Schreibstil vermitteln. Wendells Studenten schreiben ein „daily theme", eine tägliche Etüde von 100 bis 800 Worten, basierend auf einer Beobachtung oder Erfahrung. In den Übungen ist die persönliche Substanz den formalen Gesichtspunkten gleichberechtigt.

Obwohl die Ausbildung von Schriftstellern ursprünglich kein Anliegen dieser kreativen Nebenschiene der Literaturwissenschaft darstellt, erweckt sie enormes studentisches Interesse. Diesem Bedarf wird direkt entsprochen, indem bis 1900 bereits an 12 amerikanischen Universitäten eigenständige Schreibstudiengänge in Dichtung, Short Story und Drama gegründet werden (Adams 1993:73). Gleichzeitig erscheinen die ersten Creative Writing Lehrbücher, die sich den Formalia und der Technik widmen, aber auch professionelle Beispiele anführen und auf Planung und Ideenfindung eingehen. Die frühen Schreibstudiengänge kombinieren Vorlesungen in Literaturwissenschaft und Literaturtheorie mit Workshoparbeit. Für die Workshops schlägt William Herbert Carruth[1] eine Teilnehmerzahl von 12 und eine informelle Atmosphäre vor:

> If possible a verse-writing course should meet out-of-doors, or at least in a private study and around a table. Stiffness and conventionality must be dispelled.

[1] *Verse Writing*, New York, 1917, S. 54, zitiert bei Adams 1993:79.

Davon profitieren nicht nur die inzwischen berühmten frühen Schreibstudenten wie Thomas Wolfe und Eugene O'Neill, der 1914 mit 26 Jahren in Harvard einen Drama Kurs besuchte. Zur selben Zeit nahm F. Scott Fitzgerald an einem Schreibstudiengang in Princeton teil (Adams 1993:80). In den 20er Jahren setzt sich die Einrichtung von Schreibstudiengängen mit neuer Geschwindigkeit fort. Bis in die 30er Jahre hatten 41 Colleges und Universitäten Kreatives Schreiben in ihr Curriculum aufgenommen (Myers 1993:291). Zum Teil hängt die Entwicklung mit der Größe der USA zusammen. Viele Interessenten haben nicht die Möglichkeit, einfach in die Hauptstadt zu gehen und durch praktische Arbeit eine literarische Lehre anzutreten. Auf dem Campus findet man schnell Kontakt zu anderen Schreibenden und zur regionalen Literaturszene. Die Universitäten schaffen ein Klima der literarischen Geselligkeit, in dem sich Gleichgesinnte begegnen und austauschen.

Die neuen Schreibstudiengänge erregen Aufsehen und Interesse auch unter den campusexternen Literaten. Der Informationsfluß funktioniert über Kontakte zu Zeitungen und Literaturzeitschriften. Schreibstudiengänge bestechen durch eine realitätsbezogene professionelle Perspektive und einen freieren Lehrstil. Ein Creative Writing Lehrer ist kein distanzierter Professor, der Vorlesungen hält, er schafft vor allem ein günstiges Umfeld zur literarischen Arbeit, in dem die Studenten sowohl von ihm als auch voneinander lernen:

> In my experience, the best teaching that goes on in a college writing class is done by members of the class, upon one another. But it is not automatic, and the teacher is not unimportant. His job is to manage the environment, which may be as hard a job as for God to manage the climate. (Stegner 1988:11)

Während moderne Literatur ins kurrikulare Zentrum rückt, verlieren in der Schreibpraxis traditionelle Formen an Bedeutung. In den Kursen der 20er Jahre liest man zwar nach wie vor viel, allerdings wird der Blick auf die lange literarische Tradition zunehmend durch den Blick auf die Zeitgenossen ersetzt. Die Schreiblehre verläuft weniger regelgebunden und orientiert sich stärker am

Subjekt. Die Studenten folgen dem Motto „writers creating themselves“ (Adams 1993:90-94). Die lebendigen Vorbilder der jungen Schriftsteller bedeuten ihnen mehr als Tradition und Kontext. Entsprechend konzentriert sich das Creative Writing Studium auf Workshoparbeit. Innerhalb dieser Workshops werden bestehende literarische Formen zugunsten experimenteller Projekte vernachlässigt.

Bis 1930 bieten 45% der amerikanischen Universitäten einen Studiengang in Creative Writing an (Adams 1993:95). Der nach wie vor bekannteste unter diesen Kursen ist die von Norman Foerster (1887-1972) etablierte und geleitete „School of Letters“ an der State University of Iowa (vgl. Stegner 1988:48-49). An diesen Studiengängen dozieren überwiegend Schriftsteller, die keine Lehrerfahrungen haben, aber dafür über praktisches Wissen verfügen. Verschiedene Netzwerke in Form von regelmäßigen Konferenzen, dem Austausch von Gastprofessoren und „writers-in-residence“ bilden sich heraus und werden zur professionellen Basis der Creative Writing Lehre. Das Hauptanliegen des Creative Writing Netzwerkes ist die Verbindung kritischer Ansätze mit kreativen Aspekten. Dieser Konsens bleibt bis heute aktuell. Creative Writing vermittelt den Studenten ein inneres Verständnis der Literatur und bietet gleichzeitig angehenden Schriftstellern eine Literaturausbildung. Ein Studium an der School of Letters in Iowa vereint damals wie heute die ästhetische Sensibilisierung, den Umgang mit Ideen und die Förderung der kritischen Fakultäten (vgl. Myers 1993:293-294).

Insbesondere nach dem zweiten Weltkrieg kommt es noch einmal zu einer massiven Konjunktur des Fachs Kreatives Schreiben (Adams 1993:95-6) wobei das extensive Lesen, auch älterer Literatur, wieder eingeführt wird. Die Forderung nach einer technischen Basis des Schreibstudiums (Adams 1993:97) kündet bereits vom erneuerten Interesse an Rhetorik, das sich verstärkt ab den 60er Jahren manifestiert. In dieser Zeit werden literaturhistorische, -theoretische und rhetorische Elemente in das Schreibstudium aufgenommen. Von nun an befassen sich Schreiblehrer explizit mit dem Schreibprozeß, der Essayform, der Recherche, dem expressionistischen Schreiben und dem kritischen Denken (Adams

1993:150). Die Creative Writing Programme schaffen einen akademischen Raum, der die verschiedenen Schreibdiskurse integriert.

1.1.2. Trennung des Kreativen Schreibens von der Literatur-wissenschaft

Die interdisziplinäre Natur der Schreiblehre sorgt für vielfältige Einsatzbereiche. Man studiert technisches, wirtschaftsbezogenens und wissenschaftliches Schreiben, Feature Writing, journalistisches Schreiben, Literatur- und Kulturkritik, Autobiographie, Biographie, expositorisches und literarisches Schreiben. Die Grenzen zwischen Composition, ursprünglich dem expositorischen Schreiben, und Creative Writing, dem literarischen Schreiben, verschwimmen, als beide Bereiche in der Ende der 60er Jahre aufkommenden Bewegung des *Writing Across the Curriculum* (WAC) vereint werden. Von nun an kommen dieselben Methoden über die Kursgrenzen hinaus zum Einsatz. Kreatives Schreiben wird zum Leitbegriff einer auf persönliche Erfahrung der Studierenden ausgerichteten Pädagogik, die die schriftliche Geläufigkeit zunächst einmal generell fördert. Die zugrundeliegende These lautet, daß ein gutes schriftliches Ausdrucksvermögen dem Menschen in jedem künftigen Berufsfeld zugute kommt. Zunächst wird das Lernen individualisiert. Die Studenten werden zum persönlich experimentellen Umgang mit dem Lehrmaterial angehalten. Die neue pädagogische Tendenz wendet sich ab vom faktisch-unpersönlichen Reproduzieren der Lehrinhalte als Leistungskontrolle und stellt die individuelle Verarbeitung des Fachwissens in den Vordergrund. Schriftliche Geläufigkeit verbessert die soziale Kommunikationsfähigkeit in umfassender Hinsicht. „Soziale Repräsentation – vormals in der Rede manifestiert – vollzieht sich in der jungen Industriegesellschaft mehr und mehr im textualisierten Diskurs [...]“ (Bräuer 1996:28). Hier wird zunehmend die gesellschaftlich politische Dimension der Schreibpädagogik betont.

Der soziale Aspekt des Kreativen Schreibens ist rein methodologisch zu verstehen und nicht mehr an *bestimmte* Inhalte – schon gar nicht an literarische – gebunden. Auch hier zeigt sich der diskursbildende Einfluß der Schriften Deweys. Dewey

betont das kognitive Moment der Schreiblehre, das besagt, daß akademische Inhalte besser verinnerlicht werden können, wenn sich der Lernende ihrer schriftlichen Ausformulierung widmet. Der Student erlebt seine Erkenntnisaneignung als Prozeß und lernt Inhalte besser begreifen durch die persönliche Erfahrung der Verschriftlichung. Deweys umfassendes pädagogisches System stellt eine Theorie bereit, aus der zwei unterschiedliche Schienen des Kreativen Schreibens hervorgehen. Die themenübergreifenden, auf kreativen Selbstausdruck ausgerichteten Kurse verstehen Schreiben als Lernmedium der *sozialen* Kommunikation. Die relevanten pädagogischen Schriften, in denen diese neue Methode in den USA in den 60er und 70er Jahren entwickelt wird, sind von Jerome S. Bruner, Jean Piaget, Lev Vygotsky und James Britton[2] verfaßt. Die gleichen personalisierten Lehrmethoden kommen in den stärker literarisch, rhetorisch und kritisch orientierten Programmen zum Einsatz. Allerdings verschiebt sich hier die Zielsetzung in Richtung themenabhängiger *literarischer* Kommunikation.

Immer mehr Universitäten richten ein Writing Centre ein, an dem Studierende aller Fachbereiche Schreibseminare besuchen können. Zur Verwirrung der Kurrikularhistoriker werden themenunabhängige Schreibseminare nun entweder „Composition“ oder „Creative Writing“ genannt – der Begriff Creative Writing bezieht sich nicht länger auf literarisches Schreiben allein. Von nun an werden Schreibseminare auch über die Freshman Composition Kurse hinaus studienbegleitend angeboten. Denn drastische Defizite im schriftlichen Ausdrucksvermögen werden in den 70er Jahren unter Studienanfängern sichtbar und sollten gezielt bekämpft werden:

> What makes the new illiteracy so dismaying is precisely the fact that writing ability among even the best-educated young people seems to have fallen so far so fast. (Sheils 1975:59)

[2] Jerome S. Bruner, *The process of Education*, Cambridge MA 1960
Jean Piaget, *Language and the Tought of the Child*, New York, 1954
Lev Vygotsky, *Thought and Language*, Cambridge MA, 1962
James Britton, *The development of Writing Abilities*, 1975.

Das wachsende Angebot von Composition und Creative Writing Kursen reagiert zunächst auf konkreten studentischen Bedarf an Basiswissen. Nach kurzer Zeit werden diese Basiskurse durch weiterführende Schreibseminare mit diversen Schwerpunkten ergänzt. Verschiedene Organisationen und Konferenzen vernetzen sich, um den unmittelbaren Austausch und die zügige Verbreitung neuer Erkenntnisse zu ermöglichen. Neben der expandierenden WAC Bewegung – 1988 verfügen bereits 50% der amerikanischen Universitäten über WAC Programme (Bräuer 1996:65) – wird 1967 eine Dachorganisation aller Schreibprogramme gegründet: die *Associated Writing Programs* (AWP) sowie 1974 das *National Writing Project* (NWP), ein Lehrerfortbildungsinstitut (vgl. Bräuer 1996:55). Auch die jährliche *Conference for College Composition and Communication* (CCCC) diskutiert die interdisziplinären Einsatzbereiche der Schreibpädagogik und ermöglicht den Austausch zwischen Schule und Universität. Die amerikanischen Schreibpädagogen Janet Emig, James Moffett, Don Murray und Peter Elbow[3], verfolgen und differenzieren die Ansätze von Piaget, Vygotsky, Bruner, Britton.

Bräuer untergliedert die amerikanische Schreibpädagogik nach drei verschiedenen Ansätzen, dem **kognitiven**, dem **sozialen** und dem **expressiven** Ansatz (Bräuer 1996:32, 36, 96). Im Vergleich wird deutlich, daß pädagogische Theorien durchlässige Grenzen haben. Eine Theorie, die das Schreiben ausschließlich als expressiven Prozeß begreift, ist einseitig. Der Workshop kontextualisiert den Schreibunterricht in sozialer Hinsicht, und das Besprechen der Texte mit Kommilitonen und Lehrern zielt immer auch auf kognitive Entwicklung des Studenten ab. So vereint letztlich jede Schreibtheorie den expressiven, den sozialen und den kognitiven Aspekt. Die Erkenntnis, daß erst die Verbindung der individuellen und sozialen Aspekte eine umfassende schreibpädagogische Praxis

[3] Peter Elbow, *Writing without teachers*, Oxford, 1973; ders, *Writing with Power*, Oxford, 1981; ders., *On Voice and Writing*, Davis CA, 1994; Janet Emig, „The Uses of the Unconscious in composing“ in: Dixie Goswami, Maureen Butler, *The Web of Meaning*, Upper Montclair NJ, 1983, S. 46-53 (Orig. in: CCC Feb 1964); James Moffett, *Active Voice: a writing program across the curriculum*, Portsmouth, New Haven, 1992; Donald M. Murray, „Write before Writing“, in: J.A. Carroll, E.E. Wilson, *Acts of Teaching*, Englewood Col, 1993, S. 85-95 (Orig. in: CCC 1978); ders., „Writing as a process: How writing finds its own meaning“, in: Donovan; McLelland, *Eight approaches to Teaching Composition*, Urbana IL 1980, S. 3-20. Für weitere bibliographische Hinweise s. auch Bräuer 1996:61.

ermöglicht (vgl. Bräuer 1996:96, 131), wird in der deutschen Schreibforschung derzeit nicht explizit herausgestellt.

Wie vorgeführt entstand die amerikanische schreibpädagogische Theorie in Auseinandersetzung mit Deweys Schriften, so daß der ganzheitliche Ansatz ihnen zur Basis geworden ist. Die amerikanische Lernforschung in der Dewey-Folge betrifft die schulische und universitäre Didaktik und Methodik in umfassendem Sinn. Kreatives Schreiben ist nur ein Unterbereich dieser Lernforschung. Ein Unterbereich jedoch, der ein breites Spektrum von Bildungsfunktionen umfaßt (Bräuer 1996:254), denn geschrieben wird in allen literarischen und wissenschaftlichen Fächern[4]. Eine derartige didaktische Methodik minimiert den Unterschied zwischen kreativen und expositorischen Texten. Andere Bereiche, in denen die selben produktions- und erfahrungsorientierten personalisierten Methoden zum Einsatz kommen, sind z.B. Psychologie, Malen, Musik, Theater, Performance und die übrigen bildenden und darstellenden Künste. Zur Veranschaulichung werden die schreibpädagogischen Methoden anhand von drei Beispielen inhaltlich kurz vorgestellt. Die kurzen Einführungen betreffen nicht nur die amerikanische Schreiblehre, ihre Theorien haben auch in Großbritannien großen Einfluß und werden zunehmend in Deutschland rezipiert.

1.1.2.1. Exkurs: Theorien der Schreibpädagogik

Peter Elbow & Janet Emig

Elbows Schreibpädagogik stellt das Selbstentdecken ins Zentrum des Lernens. Seine pädagogischen Werke geben praktische Anregungen anstelle von abstrakten Beschreibungen. Denn abstrakte Beschreibungen richten die Aufmerksamkeit des Schreibenden auf den Schreibvorgang und lenken damit vom eigentlichen Thema

[4] Geschrieben wird neuerdings auch in der Kunsttherapie und deren spezialisierter Erscheinungsform Poesie- oder Bibliotherapie. Diese Therapieform beruht auf den gleichen Methoden wie das kreative und expositorische Schreiben, stellt aber jegliche formale Aspekte der Texte der „Patienten“ zugunsten des Inhalts in den Hintergrund. Denn bei der personal expressiven Therapie geht es darum, dem Patienten zum verbalen Ausdruck seiner Probleme zu bewegen, um dann an deren Inhalten und nicht am Ausdruck therapeutisch zu arbeiten. Aufgrund dieser entscheidenden Schwerpunktverlagerung wird der schreibtherapeutische Bereich in dieser Arbeit vernachlässigt.

ab: „[abstract descriptions] make you look at the glass in the window instead of through to the view.“ (Elbow 1981:372). Seine Methoden gelten explizit für alle Schreibkategorien und umfassen neben literarischem Kreativen Schreiben auch *non-fiction* und expositorische Texte.

> [...] it’s no good giving creative writing a monopoly on the benefits of intuition or giving nonfiction writing a monopoly on the benefits of conscious awareness. (Elbow 1981:11).

Die gleichen Ansätze entwickelt auch Janet Emig in ihrer Schreibpädagogik. Seit den frühen 60er Jahren prangert sie die Haltung an, die Schreiben als rein bewußte Tätigkeit begreift. Für Emig ist die bewußte Arbeit nur ein Teil des Schreibprozesses, der allein niemals das beste Ergebnis erzielt. Auch das unbewußte Selbst ist am Schreibprozeß beteiligt (Emig 1964,1983:46-47). Emig und Elbow gliedern den Schreibprozeß in zwei Phasen, die intuitiv-kreative Phase, in der schnell viel und regellos geschrieben wird und die darauffolgende bewußte textkritische Überarbeitungsphase. Die erste Phase bezeichnet den irrationalen Teil des Schreibprozesses, in dem der Schreibende die Sprache als Energiesystem nutzt. In dieser ersten Phase entsteht die „Seele“ eines Schreibtextes, in der zweiten wird dieser Kern rational ausgestaltet und entwickelt. Eine Schreibtechnik der ersten Phase ist das „freewriting“ – das Denken auf dem Papier. Auch wenn zu Beginn dieser Schreibübung weder Thema noch Konzept erkennbar sind, kristallisieren sich diese nach kurzer Zeit heraus. Sowohl Emig als auch Elbow wenden sich damit gegen die Anweisungen vieler etablierter Kompositionslehrbücher, die die Reihenfolge Planen-Schreiben-Revidieren festschreiben (Emig 1983:47). Erst wenn diese Reihenfolge flexibilisiert wird, greift die von Elbow und Emig propagierte Methode. Das revolutionäre an ihrer Konzeption besteht darin, daß die Studenten ohne Planung oder Gliederung erst einmal mit dem Schreiben beginnen, das so generierte Material dann nach Strukturen und dem „roten Faden“ durchsuchen, um es abschließend nach den entdeckten Mustern zu gliedern und zu redigieren. Die frühen Texte müssen noch keine ausformulierten Fragmente darstellen, ebensogut

können sie aus Listen, Clusters, Mindmaps (s. Abb 10 und 11) oder Ideengruppen bestehen:

> When mute or in doubt, start generating words on the page; then through examining what you have produced automatically or semi-automatically, you may discern a pattern or theme in the seeming written chaos. (Emig 1983:51)

Das Generieren von Material liegt idealerweise zeitlich so weit wie möglich vom Überarbeiten entfernt. Nur so kann die erforderliche hohe Fehlertoleranz ausgeprägt werden, die schließlich zum Akzeptieren der Fehler als Teil des Prozesses führt. Der Schreibende muß sich in der ersten Phase von allen Zwängen und (selbstauferlegten) Ansprüchen befreien, es auf Anhieb richtig zu machen:

> Trying to get it right the first time [...] often makes people timid – less willing even to *try* writing things – because it often leads them to the experience of struggling and getting stuck and finally giving up with nothing to show for their efforts. (Elbow 1981:43)

Während der Materialgenerierungsphase muß der innere Zensor ausgeschaltet werden, um dann in der Revisionsphase um so wirksamer eingesetzt werden zu können, z.B. während der eigene Text laut vorgelesen wird. Allerdings will auch die wirkungsvolle Revision gelernt sein: „Revising is when it may hit you. Revulsion. The feeling that all this stuff you have written is stupid, ugly, worthless – and cannot be fixed. Disgust.“ (Elbow 1981:173). Diese häufig auftretende Ablehnung der eigenen Arbeit, das Gefühl der Wertlosigkeit und Trivialität des Textes ist eine Selbsttäuschung, der man nicht unterliegen darf. Um dies zu verhindern, werden die beiden getrennten Phasen des Schreibprozesses bewußt alternierend ausgeführt (Elbow 1981:9).

Für Elbow hängt die ausgewogene Kohärenz des Textes davon ab, ob der Schreibende zu seiner eigenen Stimme (voice) findet. Mit „voice“ ist die einzigartige authentische Stimme des Schreibenden gemeint, die direkt aus seiner Persönlichkeit hervorgeht. Je ausgeprägter die individuelle voice eines

Schreibenden, so Elbow, um so eingängiger wird der Text für den Leser. Insbesondere in literarischen Texten entspricht die voice nicht zwangsläufig der realen Stimme des Verfassers. (zu Elbow vgl. Bräuer 1996:109-121).

Donald M. Murray

Murray untergliedert den Schreibprozeß stärker als Elbow. Alle Tätigkeiten während des Schreibprozesses dienen dem Sammeln und Verknüpfen von Informationen. Für Murray beginnt der Prozeß mit der vorbereitenden Phase des „rehearsing", mit dem Experimentierstadium, in dem bewußt oder unbewußt verfügbares Material zusammengetragen wird, bis sich der Schreibanlaß ergibt. Die Hauptmotivation zum Schreiben ist direkt an das menschliche Bedürfnis gebunden, Informationen zu sammeln und diese in Ordnungsstrukturen einzubinden. Der Sammelnde zieht die benötigten Informationen und Details wie ein Magnet an:

> Once a writer decides on a subject or accepts an assignment, information about the subject seems to attach itself to the writer. (Murray 1978:87)

Auch Murray rät dazu, so früh wie möglich auf dem Papier zu denken, denn der Prozeß des Niederschreibens läßt die Bedeutung des Textes zugänglich werden. Dieses schriftlich experimentierende Denken nennt er „prewriting" – Murray betont immer wieder: „writers have to write before writing" (Murray 1978:85). Die folgende Phase des „drafting" oder des Entwerfens von Skizzen, überführt das Material vom rein persönlichen Kontext in den sozialen Zusammenhang. Persönliche Gedanken werden dabei in Beziehung zu den Diskursen gestellt. Insbesondere diese Phase braucht Zeit, die sich der Schreibende zugestehen muß. Die Angst des Autors vor dem weißen Blatt oder den Widerwillen vieler Schreibender, endlich zu beginnen, definiert Murray positiv als konstruktive Verzögerung und notwendiges Stadium im Schreibprozeß. Das Abwarten wird nicht als Hemmung oder Problem erachtet, sondern als Teil des Gärungsprozesses von Ideen. Gerade das Phänomen des unbewußten Weiterbearbeitens eines Projekts in einer äußerlich scheinbar passiven Phase müsse – so Murray – in der

Schreiblehre berücksichtigt werden. Die Kreativitätspsychologie (vgl. 3.1.2.) bezeichnet dieses Phänomen als Inkubation. Das zeitgleiche Auftauchen verwandter Erklärungsmodelle in Kreativitätspsychologie und Schreibdidaktik zeugt von der Zirkulation der Erkenntnisse über Fachgrenzen hinaus.

> Even the most productive writers are expert dawdlers, doers of unnecessary errands, seekers of interruptions – trials to their wives or husbands, friends, associates, and themselves. They sharpen well-pointed pencils and go out to buy more blank paper, rearrange offices, wander through libraries and bookstores, chop wood, walk, drive, make unnecessary calls, nap, daydream, and try not ‚consciously' to think about what they are going to write so they can think subconsciously about it. (Murray 1978:86).

Während dieser Verzögerungsphase wird der Schreibende für die benötigten Ideen und Entwicklungsmöglichkeiten des geplanten Entwurfs sensibilisiert, wie ein Trüffelschwein für das Auffinden von Trüffeln. Er versetzt sich in eine ideenempfängliche Stimmung, indem er seine Optik innerlich auf das Projekt ausrichtet. Alle seine Wahrnehmungen und Gedanken werden nun dahingehend gefiltert, ob sie den Entwurf betreffen. Die letzte Phase ist die Überarbeitung („revising"), die sich durch den Dialog zwischen Autor und Text auszeichnet. In diesem Dialog wird sich der Schreibende seiner intendierten Aussage bewußt und stellt diese so klar wie möglich heraus. Die vier Phasen überschneiden sich und interagieren miteinander. (zu Murray vgl. Bräuer 1996:132-138).

James Moffett

Moffet definiert den Schreibprozeß als Übersetzen der inneren Sprache in einen Text, bzw. als inneres Sprechen in schriftlicher Form. Seine Theorie baut in dieser Hinsicht auf Vygotskys Konzept der inneren Sprache auf. Moffett erläutert, daß vor Beginn des Schreibvorgangs kein fertiges Gedankenprodukt besteht, das verschriftlicht werden könnte. Stattdessen bilden die intellektuellen und sinnlichen Wahrnehmungen das Rohmaterial, aus dem der Schreibanlaß und schließlich der Text hervorgeht. Das Bedürfnis zur Veräußerung des inneren

Monologs wirkt motivierend, denn es eröffnet eine Perspektive. Der zeitliche Verlauf des Schreibprozesses gibt dem Verfasser Raum, sein kommunikatives Ich reflektiert in der Diskurswelt zu positionieren. Schreibergebnisse besitzen für Moffett einen deutlichen Publikumsbezug und sind kontextorientiert, weisen aber dennoch einen individuellen Charakter auf. (zu Moffett vgl. Bräuer 1996:193-198).

Diese und ähnliche pädagogische Ansätze des Kreativen Schreibens in den 70er und 80er Jahren fördern nicht vorrangig das künstlerische Talent, sondern etablieren Schreiben als Lernmedium. Die ohnehin durchlässige Grenze zwischen kreativem (literarischen) Schreiben und Kompositionslehre wird bedeutungslos, sobald die Theoretiker themenübergreifend für inhaltliche und methodische Annäherungen optieren. Die übergreifende Theorie des Schreibens vereint intuitives und kognitives Lernen im Kontext sozialer Kommunikation (vgl. Bräuer 1996:254-258). Die amerikanischen Ursprünge des Kreativen Schreibens begründen eine Schreibprozeßforschung, die inhaltlich auf der Verschränkung des bildlichen mit dem begrifflichen Denken basiert. Als neue akademische Disziplin betont das amerikanische Creative Writing die Bedeutung des Schreibens als individuell-kreatives Schaffen im Kontext des gesamtgesellschaftlichen Diskursgeflechts (Bräuer 1996:300). Ausgewählte Elemente der amerikanischen Schreibpädagogik lassen sich direkt in die deutsche schulische und universitäre Ausbildung sowie die Lehrerfortbildung integrieren (Bräuer 1996:301-318).

1.1.3. Versöhnung des Kreativen Schreibens mit der Literatur-wissenschaft

Parallel zur hohen Popularität der disziplinübergreifenden praktischen Schreibdidaktik, entdeckt auch die literarisch ausgerichtete Schreiblehre die entwickelten und erprobten Methoden – insbesondere die Workshopmethode - wieder für sich. Die interdisziplinäre Schreibdidaktik hat die Schreibkunst zugänglich gemacht, indem sie betont, daß im Schreibseminar erworbene Fähigkeiten sich in vielen Fächern gewinnbringend einsetzen lassen. Damit

unterstützt sie vor allem den Abbau des romantischen Mythos vom Dichter und erklärt Schreibenlernen zum erreichbaren Ziel. Die Frage liegt nahe, ob mit diesen Methoden ebenso gewinnbringend die Kunst des literarischen Schreibens zu fördern sei. Dafür spricht die Explosion der amerikanischen Creative Writing Programme in den 60er und 70er Jahren. Die jungen Programme wenden die neuen theoretischen und praktischen Erkenntnisse der Schreibpädagogik an (vgl. Bräuer 1996:220). In den vorhergehenden Jahrzehnten übertraf die Anzahl Composition und WAC Schreibprogramme diejenige der literarischen Schreibprogramme. Seit den 60er Jahren erneuert sich das Interesse an Rhetorik (vgl. 2.4.1.) im Literaturseminar. Seither sind derart viele Schreibstudiengänge hinzugekommen, daß Anfang der 90er Jahre eine Unterabteilung des AWP gegründet wird, die sich ausschließlich dem literarischen Schreiben widmet (Bräuer 1996:93). Die literarischen Schreibstudiengänge sind häufig den Literaturfakultäten beigeordnet und beleben diese durch ihre innovativen Curricula (vgl. Adams 1993:153). Diese Popularisierung zeigt ihre Wirkung auch außerhalb der Universitäten, denn sie beeinflußt die Infrastruktur der Literaturszene, nicht zuletzt indem Dozentenstellen geschaffen werden, die von Schriftstellern besetzt werden können:

> College programs also bred a new lecture and reading circuit. The result is that nearly every American writer you can name is associated either with some academy or with the academic lecture platform circuit. (Stegner 1988:51)

In den amerikanischen Studiengängen für literarisches Schreiben tritt anstelle des politischen Moments der verbesserten Kommunikationsfähigkeit wieder das künstlerische Moment in den Vordergrund. Der künstlerische Anspruch manifestiert sich im neuen Rahmen der Professionalität. Gezielt übernehmen die Studiengänge für literarisches Kreatives Schreiben von den Kollegen der Kompositionslehre und des WAC vor allem den Prozeßansatz. Die prozeßorientierte Schreiblehre arbeitet bewußt und gezielt mit rhetorischen Strukturmitteln. Damit wird eine personalisierte Schreibausbildung möglich, in deren Zentrum das individuelle Erlernen von und der personalisierte Umgang mit den bestehenden handwerklichen Techniken des Schreibens steht. Derartige

Schreibtexte dürfen in literarischen Schreibprogrammen allerdings nicht mehr auf der expressiv-subjektiven Ebene verbleiben. Ein wirklich guter Text ensteht nicht allein aus der persönlichen Vision eines Autors, sondern bezieht diese auf eine grundlegende Ordnung (vgl. Siegel 1989:172). Die Assimilation und der Transport kultureller Werte über die verschiedenen Formen des Schreibens wird wichtiger als der kreative Selbstausdruck oder die Selbsterkenntnis (vgl. Myers 1993:295). Die literarische Schreibausbildung läßt sich professionalisieren, indem formale Prinzipien und der Publikumsbezug stärker einbezogen werden. Solch eine Schreibklasse befreit die Studenten aus dem amateurhaften Umfeld und bringt ihnen professionelle Ziele und Einstellungen nahe (vgl. Stegner 1988:59).

Die Übertragung der neuen Methoden der Kompositionslehre und des WAC auf das literarische Schreiben erfordert einen Paradigmawechsel. Unbestritten ist, daß expositorisches, journalistisches und wissenschaftliches Schreiben erlernbar ist, denn es ist zweckgerichtet. Anders verhält es sich traditionell mit dem literarischen Schreiben. Schriftsteller sind Künstler und gelten vielfach als „erleuchtet“. Das Idealbild vom Dichter verliert seinen Mythos, sobald der Weg dorthin erreichbar wird. Seit der Einführung der Schreibstudiengänge können sich nicht nur Berufene, sondern auch Angelernte der literarischen Kunst bedienen. Die Absicht, mit der Schreibkunst einen Zweck zu verfolgen – etwa die Veröffentlichung eines Romans und die Einnahme von Profit – ist revolutionär und gewöhnungsbedürftig. In den Creative Writing Programmen wird dieser Zweck deutlich ausgesprochen: „No piece of writing is fully real until it is published.“ (Stegner 1988:63). Erst recht befremdet zunächst die Vorstellung, daß Absolventen eines Studiums in literarischem Kreativen Schreiben die erworbenen Fähigkeiten nicht nur als Schriftsteller durchaus gewinnbringend einsetzen. Wenn sie etwa Journalisten, TV- oder Radioredakteure werden, Mills-and-Boon-Romane verfassen, PR Arbeit leisten oder Werbetexte oder Websites formulieren, so erweist sich die literarische Ausbildung als nützlich. Ein Student des Creative Writing wählt sein Studienfach im Hinblick auf den späteren Beruf. Im Studium des literarischen Schreibens erlernt er bestimmte Techniken, Hilfmittel und Handwerkszeug. Dennoch herrscht in den Creative Writing Studiengängen keinesfalls die Tyrannei der Funktionalisierung.

Die Integration der disziplinübergreifenden Schreiblehre erneuert das Studium des literarischen Schreibens in den USA zum zweiten Mal und diesmal nachhaltig. Die Weiterentwicklung der Konzepte Deweys durch seine pädagogischen Nachfolger ermöglicht ein komplexes Literaturverständnis, das die Abgrenzung von Textinterpretation und Textschaffen überwindet und das Gleichgewicht von formalen und informalen Ausbildungselementen garantiert. Die Kurse in literarischem Schreiben weisen den Weg aus dem Konflikt, der die Literaturwissenschaft bis in die Gegenwart prägt. Es handelt sich um den erkenntnistheoretischen und schreibpädagogischen Gegensatz zwischen rezeptionsorientierter und produktionsorientierter Literaturwissenschaft (vgl. Bräuer 1996:212-213). Bereits 1930 hatte Norman Foerster an der State University of Iowa die „School of Letters" etabliert (vgl. 1.1.1.). Hier wurde es erstmals möglich, den MA durch eine kreative Arbeit zu erlangen. Ebenso wie in Iowa werden seither auch in zahlreichen weiteren amerikanischen Creative Writing Studiengängen die pädagogisch-praktischen Lösungen des Konflikts sichtbar (Bräuer 1996:214). Denn an diesen Programmen werden literaturkritische und künstlerische Aspekte des Schreibstudiums im Kurrikulum vereint[5]. Damit sind Deweys Vorschläge umgesetzt, formale, methodische, regelorientierte Lehre immer an die subjektive Erfahrung der Lerninhalte zu binden:

> [...] one of the weightiest problems with which the philosophy of education has to cope is the method of keeping a proper balance between the informal and the formal, the incidental and the intentional, modes of education. (Dewey 1961:9)

An den Studiengängen für literarisches Schreiben wird methodische Rhetoriklehre gerade durch die Bindung an inhaltliche Materien erfolgreich vermittelt. Gelehrt wird effektives Verarbeiten des individuellen Materials in einem kontrollierten Prozeß. Dewey stellt das subjektiv-informale Lernen nicht über das methodenorientierte formale Lernen. Sein pragmatischer Ansatz zeigt lediglich

den Weg auf, wie der Dualismus zwischen Inhalt und Methode zu überwinden ist: „The idea that mind and the world of things and persons are two separate and independent realms – a theory which philosophically is known as dualism – carries with it the conclusion that method and subject matter of instruction are separate affairs“ (Dewey 1961:164). Die Antithese zwischen Inhalt und Methode unterteilt Wissen in einen externen objektiven Bereich, der sich vom internen, subjektiven unterscheidet. Von der Perspektive des lernenden Individuums, insbesondere des Schreibenden während des Entwurfsprozesses, erweist sich diese Trennung als falsch:

> But since thinking is a directed movement of subject matter to a completing issue, and since mind is the deliberate and intentional phase of the process, the notion of any such split is radically false. (Dewey 1961:335)

> The assumption that method is something separate is connected with the notion of the isolation of mind and self from the world of things. It makes instruction and learning formal, mechanical, constrained. (Dewey 1961:179)

Deweys Methoden befähigen den Lernenden vor allem zum effektiven Umgang mit seinem Material. Erst in der Personalisierung kann die generelle Methode dem individuellen Ziel dienen und den individuellen Schaffensprozeß dirigieren. Insbesondere in der literarischen Schreiblehre werden Deweys Vorschläge erfolgreich realisiert. Im literarischen Text darf der Leser nicht mehr zwischen Inhalt und Methode unterscheiden können, denn inhaltliche und technische Aspekte werden im Text intrinsisch verbunden und verschmelzen zur völligen Einheit. „When a man is eating, he is eating *food*. He does not divide his act into eating *and* food.“ (Dewey 1961:166). Während des Schreibprozesses experimentiert der Verfasser sowohl mit dem Inhalt als auch mit der Methode, die er seinem inhaltlichen Material anpaßt.

[5] Bräuer 1996:236 verweist in diesem Zusammenhang auf einen Kurrikulum Entwurf von Wendy Bishop in ihrem Buch *Working Words: The Process of creative writing*, Mountain View CA, 1992.

> Method means that arrangement of subject matter which makes it most effective in use. Never is method something outside of the material. (Dewey 1961:165)

Wie jeder Künstler muß auch ein Schreibender erstens seine Methoden, Materialien und Werkzeuge genau kennen und zweitens seinen eigenen Prozeß kritisch beobachten (Dewey 1961:170). Für Dewey wie auch für die Lehrenden in Creative Writing Studiengängen geht es nicht um die Vermittlung von Methoden zum Verfassen erfolgreicher Texte, sondern darum, den Studenten bei der Entwicklung ihrer personalisierten Schreibmethode zu helfen. Denn Konformität oder Regelfolgsamkeit allein, ja sogar exzellentes Meistern einer etablierten Technik, garantieren keinen guten Text und schon gar kein Kunstwerk. Jede Idee muß belebt werden. Diese Belebung ist nur möglich, wenn die persönlichen Eigenheiten und individuellen Verfahren, mit Schreibsituationen umzugehen, nicht den generellen technischen Prinzipien untergeordnet werden, sondern durch diese erleichtert werden (vgl. Dewey 1961:171). Dewey führt in seiner Pädagogik vor, wie Talent und Handwerk einander bedingen. Insbesondere im Bereich des Kreativen Schreibens beweisen sich seine Thesen, daß handwerkliche Methoden das persönliche „Talent“ stärken. Nur im prozeßorientierten Arbeiten läßt sich das Lernziel der kreativen Arbeit verwirklichen. Dieses Ziel ist nicht von außen oder durch einen Lehrplan vorgegeben, sondern hängt allein von der Richtung ab, die der Prozeß einnimmt. Zur Steuerung des Schreibprozesses stehen Methoden zur Verfügung, die intellektuell stimulieren und kreative Arbeit begünstigen.

> These general methods are in no way opposed to individual initiative and originality – to personal ways of doing things. On the contrary they are reinforcements of them. (Dewey 1961:171)

Es ist gerade diese Vereinigung literaturwissenschaftlicher und produktionsorientierter, kritischer und konstruktiver Komponenten, die Methodik und Originalität nicht nur nebeneinander bestehen läßt, sondern sie in Beziehung zueinander stellt. Creative Writing ermöglicht die Förderung formalrhetorischer technischer Schreibfähigkeiten in Zusammenhang mit der Entwicklung einer

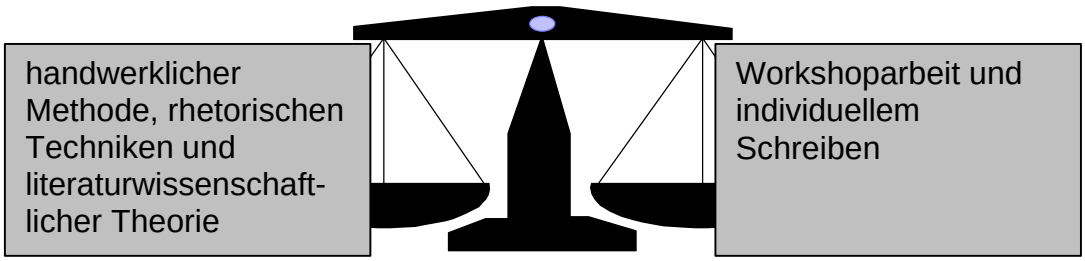
persönlichen Poetik, die das idiochromatische Material jedes einzelnen Studenten ideal strukturiert. Wallace Stegner, der 44 Jahre lang Kreatives Schreiben unterrichtete, faßt die Aufgaben des Schreiblehrers vor diesem Hintergrund wie folgt zusammen:

> Nobody can teach the geography of the undiscovered. All he can do is encourage the will to explore, plus impress upon the inexperienced a few of the does and dont‘s of voyaging. (Stegner 1988:10)

Dieses Konzept nehmen sich die Briten zum Vorbild, als sie 1970 die ersten Creative Writing Studiengänge aus den USA nach Großbritannien importieren (vgl. Kap 5). Malcolm Bradbury, der den ersten Schreibstudiengang Englands in Norwich gründet, erfährt in Indiana die kollektive Energie eines „Playwriting Workshops“. Rob Sheppard modelliert seinen Kurs nach dem „Creative Reading“ Studiengang in Buffalo (http://wings.buffalo.edu/epc). Douglas Dunn steht in Verbindung mit der Louisiana State University. David Edgar lehrte in Yale. Tony Lopez betont die konzeptuelle Verwandschaft seines Kurses zu Stanford und der Brown University. John Singleton lehrte in Vermont und auch Tony Curtis spricht vom amerikanischen Modell seines Kurses[6]. Der Schreibstudiengang an der University of Warwick ist nach dem Vorbild der Universitäten Princeton und Texas entstanden. Die Kursbeschreibung des von Paul Muldoon geleiteten Schreibstudiengangs in Princeton betont: „Participation in the creative process is a valuable supplement to a humanistic education.“ Kreatives Schreiben ermöglicht es, die Literatur aus einer neuen Perspektive zu betrachten, nämlich aus der Produzentenperspektive. In Princeton erhalten Studenten die Chance „to discover, develop, and discipline their literary talent under the direction of an experienced writer.“ Wie ihre amerikanischen Vorbilder verschreiben sich die Briten nicht dem selbstexpressiven Ansatz, sondern richten die Arbeit auf ein mögliches Publikum aus: „What you actually wrote may be different from what you intended to write. You must discover how it looks to the outside world.“[7]

[6] Die genannten Namen beziehen sich auf die Programmdirektoren der britischen Creative Writing MAs (s. Anhang 2).
[7] Zitate aus der Kursbeschreibung *Princeton Creative Writing* (1998), Princeton University, Box 430, Princeton, New Jersey 08544-0430.

Der professionelle Ansatz dieser Studiengänge basiert auf der Gleichberechtigung von:



Dieses Gleichgewicht muß unbedingt gegeben sein, sonst können literarischer Standard und akademischer Anspruch des Studienfaches Creative Writing nicht eingehalten werden. Es garantiert die Ausgewogenheit der Beschäftigung mit eigenen und fremden kreativen Texten im Studium. Ist das Gleichgewicht nicht gegeben, so treten verschiedene Probleme auf, die Kuzma (1986) als „Katastrophe des Kreativen Schreibens“ bezeichnet. Die hastige Einrichtung von immer mehr Schreibprogrammen an allen möglichen Universitäten konfrontiert die Lehrenden mit administrativer Arbeitslast – sie verlieren Zeit für ihre eigene kreative Arbeit und den Kontakt zur außeruniversitären literarischen Welt. Die Studenten eines hastig eingerichteten Studiengangs driften in die Selbstreferentialität ab und sind vornehmlich an ihren eigenen Texten interessiert, ohne ein allgemeines Literaturverständnis zu entwickeln. Es besteht die Gefahr, daß Lehrende und Studierende unter diesen ungünstigen Bedingungen sogenannte „workshop poetry“ verfassen. Es handelt sich um selbstreferenzielle Texte, die den kreativen Akt thematisieren und die offenen Optionen, mit denen der Schreibende sich verzweifelt konfrontiert sieht. Solchen Texten fehlt jedoch die Essenz, die Literatur ausmacht, sie sind nicht an sich einzigartig, sondern formelhaft simpel und imitierbar. Die unmittelbare Reaktion des Lesers auf diese workshop poetry ist: „Das kann ich auch!“. Als Beispiel zitiert Kuzma das folgende Gedicht von Martha Collins[8]:

[8] Martha Collins war 1986 Direktorin des Creative Writing Program an der University of Massachusetts.

White Room

A woman sits in a white room.
She stares at the white walls,

the white ceiling,
the white sky outside.

Her chair is white, her dress is white.
She has turned her silver mirror
against the wall

A man calls.
He talks about a white world.
Everywhere, the white clouds.

The page is blank, she says.
It will not turn.

Dieses Gedicht könnte folgendes Gedicht eines Studenten inspirieren: „A man sits in a blue room. / He stares at the blue walls, / the blue ceiling, the blue sky outside. / etc. etc“. Ein Schreibseminar, das derartige Etüden empfiehlt, kann den Studierenden nicht literarisch weiterbilden. In diesem Fall wäre Creative Writing zur literarisch und ästhetisch anspruchslosen Mechanik verkommen.

1.2. Creative Writing in Großbritannien

1.2.1. Forschung: Theorie und Perspektiven

Creative Writing ist ein praxisorientiertes literarisches Studienfach, das 1970 erstmals an den Universitäten von East Anglia und Lancaster angeboten wird. Bis 1992 entstehen vereinzelt insgesamt sechs weitere MA Studiengänge in literarischem Kreativen Schreiben. Im Jahre 1992 werden in Großbritannien die Polytechnischen Hochschulen zu Universitäten umgeformt. Dieser Wandel bewirkt, daß neben den herkömmlichen akademischen Disziplinen mit wissenschaftlich-theoretischer Ausrichtung immer mehr praxisorientierte Studiengänge gegründet werden. Dazu gehören auch immer mehr Schreibstudiengänge. Von 1992 bis 1998 steigt die Anzahl der angebotenen Creative Writing MAs um 77% an (vgl. Abb 21). Die neuen Studiengänge entsprechen dem studentischen Interesse und bergen enormes Potential für pädagogische Innovation. Obwohl das Fach Creative Writing in Großbritannien erst seit 30 Jahren existiert, zeichnen sich bereits die Grundlagen eines eigenen Diskurses ab (Harper 1997:18). Der Einfluß dieser innovativen Pädagogik bleibt vorerst allerdings eher latent als manifest. So warnte der *Higher Education Funding Council* kürzlich vor der unterentwickelten Basis an institutioneller Forschung und forderte die akademische Disziplin Creative Writing auf, ein pädagogisches Paradigma zu etablieren (vgl. Harper 1997:17).

Mit der genannten Forderung setzt das Gremium das neue Fach den traditionellen Disziplinen gleich, was nicht ohne weiteres möglich ist. Denn die Architektonik der Schreibpädagogik ähnelt in keinem Fall einem herkömmlichen akademischen Diskurs, sondern besitzt eine besondere Struktur. Creative Writing ist eine Disziplin, die Kunst und Literaturwissenschaft in einem offenen undogmatischen Lehrsystem vereint. Zudem hat das geforderte pädagogische Paradigma die derzeitige Kluft zwischen Forschungsstand und Lehre zu überwinden (vgl. Grabe Kaplan 1996:2). In der angewandten Schreibpädagogik verbindet sich der Literaturdiskurs mit den etablierten Diskursen der Pädagogik, Psychologie,

Linguistik, Rhetorik und Kompositionslehre. Um die theoretischen Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen, müssen die relevanten Stärken der genannten fachlichen Einzelperspektiven definiert werden. Erst in der interdisziplinären Ergänzung kann eine kohärente Schreiblehre formuliert werden. Besondere Bedeutung kommt dabei der Neuen Rhetorik oder New Rhetoric zu (vgl. 2.4.1.), die Schreibfähigkeit im Hinblick auf genretheoretische und soziopolitische Funktionen untersucht und die seit den 70er Jahren zunehmenden Einfluß gewinnt:

> Perhaps the most enduring influence of the modern rhetorical revival will be the increasing emphasis on discourse communities and the role of social construction in writing, both of which are having a significant impact on theories of writing and writing instruction, particularly in academic and professional contexts. (Grabe Kaplan 1996:21).

Diese Neue Rhetorik erst erlaubt die Betrachtung von Creative Writing zugleich als repräsentative Kunstform und als Methode, soziale Strukturen und Agenten zu untersuchen. Sie ermöglicht eine Schreiblehre, die sich auf den Schreibprozeß in allen seinen Aspekten bezieht. Creative Writing ist umfassender als die herkömmliche Schreiblehre, die eine korrekte Anwendung von Grammatik und Orthographie betont und auf Thesensätzen, Absätzen und dem Dreigestirn „unity, coherence, and emphasis“ basiert (Grabe Kaplan 1996:30). Die traditionelle Schreiblehre geht davon aus, daß lediglich Stil, Organisation und „usage“ lehrbar seien, während bestimmte Aspekte des Kompositionsprozesses mysteriös und daher nicht lehrbar seien. Diese Ansicht ist in den britischen Schreibstudiengängen überholt. Hier hat man erkannt, daß ein Schreibstudium neben dem akademisch-rationalen Lernen auch das personal-individuelle Lernen gezielt fördern muß. Neben der Intelligenz als praktisches Lerninstrument gelten auch Instinkt und Zweifel als Stimulus und Lernhilfe. Die kritisch-kreative Doppelnatur macht das Fach eklektisch, sowohl im Hinblick auf die Lehrinhalte als auch auf die Ansätze und Methoden. „[...] the subject [is] a meeting place for

both individualist and holist views of literature, literature as it is produced by the individual and as it is consumed by society.“ (Harper 1997:18,23).

Die herkömmliche Schreib- und Aufsatzlehre differenziert strikt zwischen „composing“ und „creating“. In zahlreichen Rhetorik- und Kompositionslehrbüchern wird das expositorische Schreiben als rein mechanischer Prozeß betrachtet, der abseits von Kreativität verläuft. Das pädagogische Paradigma, das die britischen Schreibstudiengänge vorführen, überwindet die in dieser Unterscheidung implizierten Einschränkungen. Denn Kompositionstechnik muß als Teil der Ausbildung im Kreativen Schreiben akzeptiert werden (vgl. Carter Nash 1990:175). Der kreative Schreibprozeß in seinen verschiedenen Stadien ist facettenreich. Kreative Textproduktion hat viele Aspekte, die über expositorisches Schreiben hinausgehen. Im Schreibprozeß, wie im Lebensprozeß des Menschen, nähern sich Instinkt und Intelligenz, assoziatives und rationales Denken einander an, bis sie sich zum Konzept ausgestalten. Der Schreibprozeß zeichnet sich aus durch die fortwährende Interaktion zwischen der kritischen und der kreativen Fakultät, zwischen Form und Inhalt, zwischen strukturellen und persönlichen Anteilen. Jede kreative schriftstellerische Arbeit ist daher zugleich kritisch, denn sie beinhaltet bewußte Konstruktion, Selektion und Revision.

Eine Zeitlupenbetrachtung des Schreibprozesses läßt den graduellen Übergang von privatem, persönlichen, katalysierenden Schreiben zum publikumsorientierten, öffentlichen Schreiben sichtbar werden. Bedeutung und Effekt der Texte sind nicht im voraus determiniert, sondern bilden sich im Kompositionsprozeß anhand des sprachlichen Ausdrucks heraus, der in jedem Stadium modifiziert und in Form gebracht werden kann (vgl. Carter Nash 1990:25). Das Zusammenwirken von kritischen und kreativen Fakultäten führt zur Annäherung von intendierter Bedeutung und sprachlichem Ausdruck. Noch einmal wird deutlich, daß der Schreibprozeß nicht nach einer fixen Anleitung ablaufen kann. In jedem Schreibprojekt wird die Spannung zwischen sprachlicher Form und inhaltlichem Motiv individuell überwunden. Wirkliche Qualität eines

literarischen Textes entsteht niemals durch rein technische Perfektion. David Lodge verwendet das Bild einer „chemischen“ oder gar „alchemistischen“ Reaktion zwischen Form und Inhalt, die die Qualität eines Romans ausmacht (1996:177-178). Der Schreibende nutzt die sprachlichen Möglichkeiten und beendet den Prozeß, wenn nach seinem Ermessen eine ausreichende Konsistenz erreicht ist.

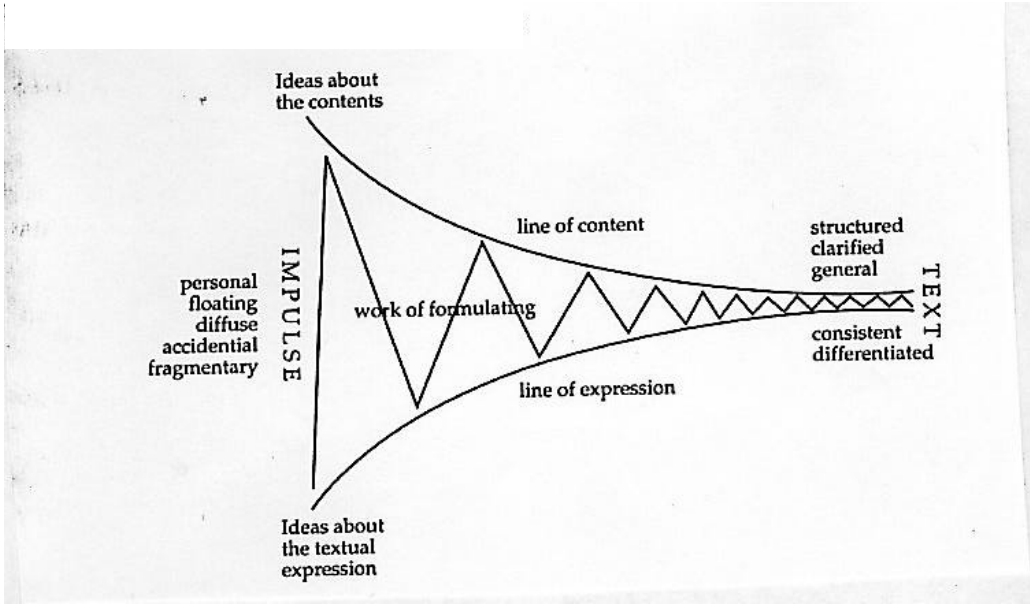


Abb. 1 zeigt gewissermaßen die Reaktionsgleichung des „alchemistischen“ Schreibprozesses

Durch die prozeßhafte Arbeit wird der Schreibende befähigt, die Entwicklung seines Projekts zu kontrollieren und seine Inhalte intentionsgemäß zu präsentieren.

Gleichzeitig ist Kreatives Schreiben ein Fach der Kulturproduktion. Auch dieser Facette sind sich die britischen Creative Writing Studiengänge durchaus bewußt. Denn am Ende des Schreibprozesses entstehen literarische Texte – der Prozeß wird nicht zum Selbstzweck. Schreiben gilt nicht als natürliche Fähigkeit, sondern als kulturelles Erbe. Als solches besitzt es seine eigenen heuristischen Werkzeuge und mnemotechnischen Methoden. In diesem Sinn kann Schreiben als Technologie verstanden werden, als Satz von Fertigkeiten, die durch die Erfahrung wiederholter Praxis erlernt werden (vgl. Grabe Kaplan 1996:6). Im

universitären Kontext liegt Kreatives Schreiben außerhalb oder zwischen den tradierten Kanones, es ist eine Art von linguistischer Kunst:

> [...] it is an artistic system of written language where each act of selection, substitution, declaration and construction is dependent entirely on arbitrary, culturally derived signs [...] and yet, from this unique position, emerge ideas, images and stories which can have universal appeal. (Harper 1997:19)

Die eher rational anmutende Bezeichnung des Kreativen Schreibens als linguistische Kunst negiert nicht die Funktion des schreibenden Selbstausdrucks, sie wendet sich allerdings gegen dessen romantische Absolutierung. Technik und Methodik des Schreibens sollen die Individualität des Schreibenden nicht unterdrücken, sondern ihm helfen, den gewünschten Inhalt in die bestmögliche Form zu bringen. Das britische schreibpädagogische Paradigma besteht nicht aus einem Satz von standardisierten Vorgehensweisen, die für alle Studierenden und jede Schreibaufgabe das gewünschte Ergebnis bringen. Es gibt zwar Methoden, aber keinen festgelegten Weg in der Schreibausbildung und darin liegt das zentrale Paradox[1] der Disziplin: Eine Ausbildung in literarischem Schreiben komme einer Erziehung zur Unabhängigkeit gleich.

> Good teaching of writing enables students to engage in autonomous learning. [...] It aims at enabling students to learn while the teacher remains as much as possible in the background. This is a matter of an interactive process: the teacher stimulates the students in performing and reflecting learning activities, which lead them towards independent thinking and writing. (Rijlaarsdam 1996:ix)

[1] Auf dieses scheinbare Paradox wird in der vorliegenden Arbeit immer wieder eingegangen (s. 1.2.3.; 3.2.2.). Die Methode des Kreativen Schreibens zeigt, daß eine Erziehung zur Unabhängigkeit eben doch möglich ist. Die Lösung liegt darin, daß ein Schreibstudent nicht angehalten wird, aus dem Nichts zu schöpfen und dem *double bind* „sei spontan“ oder „sei kreativ“ zu folgen. Stattdessen wird er lernen, Vorhandenes intentionsgemäß zu nutzen. Kreatives Schreiben führt zur literarischen Unabhängigkeit durch vertiefte Kenntnis der Literaturtradition und durch Beherrschen des Handwerks. Die Didaktik ist beim Kreativen Schreiben indirekter, als bei herkömmlichen Disziplinen. Gerade die Lehrenden als Entwicklungshelfer und Begleiter des kreativen Prozesses spielen eine zentrale Rolle. Ein Schreibseminar muß ein kreativitätsfreundliches Umfeld bereitstellen.

Im Schreibseminar wird divergente Produktivität gefördert, der Student muß sein Lernen selbst in die Hand nehmen, um sich individuell kreativ zu entwickeln. Der Studiengang stellt in erster Linie ein unterstützendes Lernumfeld her, in dem der Einzelne seine Fähigkeiten effektiv entfalten kann (vgl. 3.2.3.). Nicht nur die Lehre, sondern auch die Praxis des Kreativen Schreibens kann durch die Systemmetapher des rhizoiden Denkens betrachtet werden, so schlägt Graeme Harper vor, der den Schreibstudiengang in Bangor leitet. „Es ist vielleicht eine der wichtigsten Eigenschaften des Rhizoms, immer vielfältige Zugangsmöglichkeiten zu bieten." (Guattari Deleuze 1997:24). Ebenso darf es auch im Schreibseminar nicht dieselben Hierarchien geben, wie bei den herkömmlichen akademischen Fächern. Lehrende und Studierende stehen auf der gleichen Stufe, sie unterscheiden sich lediglich durch das Ausmaß ihrer Erfahrungen. Multiplizität, Mobilität und die permanente Möglichkeit der persönlichen und textuellen Entwicklung in alle Richtungen sind entscheidende Faktoren, die eine erfolgreiche Ausbildung in einem kreativen Fach gewährleisten.

Das Verfahren des Rhizoms besteht in der Variation, Expansion und Eroberung, im Einfangen und im Zustechen. Im Gegensatz zur Graphik, Zeichnung oder Photographie, und im Gegensatz zur Kopie bezieht sich das Rhizom auf eine Karte, die produziert und konstruiert werden muß, die man immer zerlegen, verbinden, umkehren und modifizieren kann, die viele Fluchtlinien, Ein- und Ausgänge hat. [...] Anders als zentrierte (auch polyzentrische) Systeme mit hierarchischer Kommunikation und feststehenden Beziehungen, ist das Rhizom ein azentrisches, nicht hierarchisches und asignifikantes System ohne General. Es hat kein organisierendes Gedächtnis und keinen zentralen Automaten und wird einzig und allein durch die Zirkulation von Zuständen definiert. (Guattari Deleuze 1997:36)

Die rhizomatische Qualität des Paradigmas der britischen Schreiblehre entspricht dem ästhetischen Pluralismus der zeitgenössischen Literatur. In der neuen britischen Erzählliteratur kann man immer weniger unterscheiden zwischen traditionellem Realismus, den Werken der Fabulatoren (Salman Rushdie, Angela

Carter, Will Self, Fay Weldon) und den „non-fictional narratives“. Viele Autoren kombinieren einen oder mehrere dieser Modi in ihren Werken und die Literaturwelt akzeptiert den pluralistischen Ansatz (vgl Lodge 1996:6-11). Ebenso wie es seit Aufkommen der Schreibstudiengänge keine literarische Mode mehr gibt, gibt es keine literarische Lehrmethode – alles ist erlaubt. Somit steht die literarische Welt jedem Schreibenden offen. Die ideologische Gefahr, wie sie Lodge aufzeigt, besteht darin, daß der mangelnde Konsens bezüglich ästhetischer Werte – den z.B. eine Schule der Kritik bieten würde - ein anderes Wertesystem zum Maßstab werden läßt. In der heutigen Gesellschaft wird materialistischer Erfolg oft zum Index für Qualität und „fashionableness“ in der Literatur.

1.2.2. Creative Writing an der Universität: Ruf und Realität

Nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb der Universitäten stirbt der romantische Gedanke an von göttlichem Furor inspirierte Schriftsteller aus. Diesen Glauben hatten die Amerikaner schon früher abgelegt, so daß sich seit einem Jahrhundert eine instrumentalistische, technologische Einstellung zu den Künsten entwickelt. Während man in den USA bereits Creative Writing lehrt, geht Europa noch davon aus, daß die Fähigkeit zum Literaturschaffen ein angeborenes Talent sei. Zu Beginn der 70er Jahre zeigt sich in Großbritannien eine Tendenz, das Entstehen neuer Literatur aktiv zu fördern und zu unterstützen. Nachdem Malcolm Bradbury und Angus Wilson 1970 in Norwich den ersten Studiengang für Kreatives Schreiben etablierten, nimmt die Popularität der akademischen Ausbildung in literarischem Schreiben unaufhaltsam zu. Diese Tendenz manifestiert sich in zwei weiteren Phänomenen zeitgleichen Ursprungs und ähnlicher Ausrichtung. Im Jahre 1968 wird das *Booker Prize* Komitee von einem führenden britischen Lebensmittelgroßhändler gegründet und der jährliche, inzwischen mit GBP 20.000 dotierte, Preis für britische und commonwealth Literatur erstmalig ausgeschrieben. Der Booker Preis ist zwar einflußreich, aber wie alle Maßnahmen der Kulturförderung umstritten. Dennoch nimmt die Institution enormen Einfluß auf die zeitgenössische Literatur. Die Einrichtung hat ihre literaturpraktischen Ziele teilweise realisiert:

> My hope for the future is that the prize will continue to draw attention to British and Commonwealth fiction. While a pattern has been established, I hope it will allow further innovation and development. (Michael Caine 1998:11)
>
> Booker directors take the view that the sponsorship adds something to the cultural life of the nation and the Commonwealth, encouraging the reading of contemporary fiction and bringing authors to recognition and prominence. (Booker plc 1998:57)

Ebenfalls im Jahre 1968 gründen John Moat und John Fairfax die *Arvon Foundation* für Kreatives Schreiben, eine immens populäre unabhängige Schreibakademie, deren Kursangebot zwischenzeitlich von mehr als 1000 Studenten im Jahr genutzt wird. Es handelt sich bei Arvon um „[...] a college that would not teach Literary Criticism, not even the appreciation of Great Authors, but simply the actual skill of writing. And the tutors would not be Professors, or trained academics of any kind, but professional, expierienced writers – poets, novelists, dramatists. They would teach directly, by example and shared creative production, as masters with apprentices." (Hughes 1995:4). In drei Landsitzen in Devon, Yorkshire und den schottischen Highlands finden regelmäßig einwöchige Seminare statt. Neben Workshops unter der Anleitung erfahrener Schriftsteller gibt es Lesungen, man kocht gemeinsam und nutzt die übrige Zeit für Einzelarbeit. Die Gründungsidee, formuliert von Ted Hughes, lautet:

> [...] to do something to salvage the actual art, the living skill of writing amidst a combination of forces in formal education that seemed bent on destroying it. (Hughes 1995:4)

Mit diesem Konzept wenden sich die Arvon Kurse nicht nur an Lehrer, Referendare und Lehramtsstudenten – obwohl alle Lehrer, die Kreatives Schreiben in der Schule einsetzen, laut Arvons Satzung unbedingt selbst schreiben sollten – sondern an alle Personen, die ihre Zeit gern schreibend verbringen und sich literarisch weiterentwickeln wollen. In den Kursen wird großer Wert auf die

individuelle Anleitung und Betreuung gelegt. Der Chairman der Arvon Foundation, Brian Cox, versteht Kreatives Schreiben im Sinne von Ted Hughes als strenge Disziplin, die das gesamte Denken involviert. Schreiben, so Cox, ist weder selbstgefälliger noch undisziplinierter oder gar einfacher zu meistern als andere kreative Tätigkeiten. Ein Arvon Kurs befähigt den Studenten, die imaginative Kraft organisierter Sprache zu respektieren (Cox 1995a). In diesem Umfeld können die Teilnehmer ihre eigenen imaginativen Ideen im Austausch mit den erfahrenen Tutoren und der Gruppe insgesamt entwickeln und lernen, ihre speziellen Fähigkeiten zu maximieren.

Nach einer fast 30jährigen Sensibilisierungsphase unter den beschriebenen Einflüssen ist Ende der 90er Jahre der Studiengang Creative Writing in Großbritannien fester Bestandteil des universitären Angebots. „Creative writing is no longer a distant American phenomenon." (Bradbury 1994). Dabei können die Briten aus den Erfahrungen der Amerikaner bereits lernen. Bradbury, Wilson und ihre Nachfolger sind sich der Streitpunkte innerhalb ihres Faches und der Kritik, mit der es konfrontiert wird, bewußt. Es gibt zwei extreme Haltungen bezüglich der Lehrbarkeit literarischen Schreibens. Das erste Extrem verdächtigt Kreatives Schreiben als amerikanischen Import und behauptet, literarische Fähigkeiten könnten nicht weitergegeben werden, da sie angeboren seien. Das zweite Extrem behauptet das Gegenteil: Jeder könne schreiben. („There are dangerous fantasies around now, of writing as a source of reward. People think that it's easier than music or acting, that everyone can probably do it if they're taught how" Bradbury in Illis 1994). Dieser zweiten Fraktion entgegnet Bradbury, der Verlust der klassischen Bildungskonzepte führe zu einem Mißverständnis der Natur von Kreativität. Die Überzeugung, Kreativität käme aus dem Inneren, führe zu einer gefährlichen Überbewertung der Selbstfindung auf Kosten des Handwerks. Eine Schreibausbildung widmet sich vor allem dem Handwerklichen, der Art, in der man Dinge äußert, der persönliche Selbstausdruck ist untergeordnet und nebensächlich (vgl. Bradbury 1995b).

Das Schreiblehrkonzept der Briten läßt sich in einem Schlagwort zusammenfassen: Es lautet Befähigen („enabling“). Den Studenten soll das Schreiben nicht beigebracht werden, sie werden zum Schreiben angeleitet und ermutigt; ihre Texte werden diskutiert, kritisiert und lektoriert.

> One cannot teach a person to write but one can **enable** their writing and I think you do that by creating the right circumstances, a supportive atmosphere with time to write and you have, above all, to encourage. (Hooker in Podmore 1998:V, meine Hervorhebung)
>
> The course is about **enabling** people to push their work out, to cut the cord. (Magrs in Biswell 1997)

Dieses Befähigen vollzieht sich nicht in der konventionellen Lehrsituation, in der eine wissende Person bestimmte Kenntnisse an eine Gruppe Unwissender weitergibt. In der Schreibwerkstatt lernt man voneinander und wächst aneinander: „Our students have the sense of belonging to a well-established tradition of literary activity, and they will benefit enormously from the regular company of like-minded people.“ (Motion in Biswell 1997). Creative Writing ist ein Gruppenfach – und dieses Moment trägt zum Erfolg der Kurse bei (vgl. Tremain in Preston 1994). Man lernt, eigene und fremde Texte zu kritisieren und gründet ein Netzwerk literarischer Freunde.

> The group context for the work seems to me to be absolutely vital; it’s a cliché to say that writing is a lonely business, but it’s nevertheless true and the opportunity the course offers a writer to have work considered and discussed in a critically supportive way must be one of the cornerstones of the whole endeavour. (Horner 1992:102)

In den USA wirft man einigen universitären Creative Writing Programme die Kultivierung eines Hausstils vor – ein Problemkreis, den die Briten gezielt umgehen (vgl. Kap 5). Will Self spricht in seiner Rezension der 54. Ausgabe des

Literaturmagazins *Granta*[2] von einer stilistischen Uniformität der zeitgenössischen Amerikaner, die er auf die Creative Writing Szene zurückführt. Die dort veröffentlichten amerikanischen Autoren scheinen zwar allesamt die korrekte Konstruktion ihrer Fiktion verinnerlicht zu haben, gerade deswegen gäbe es kaum Experimentalität. Der „baleful influence of the ubiquitous American creative writing programme" habe jegliche Gegensätze in neuen literarischen Bewegungen ausgemerzt und die Literatur zahm und „angenehm" werden lassen (vgl. Self 1996). Ganz ähnlich lautet die Kritik von Robert Miles, der auf die nordamerikanische Einbahnstraße des Schreibens verweist. An zahlreichen Schreibstudiengängen werde Literatur produziert, die innerhalb der Akademia gedeihe, aber außerhalb des Elfenbeinturms ohne jeden Einfluß bleibe (Miles 1995:26).

Bradburys Studenten kann man solch einen Einheitsstil nicht vorwerfen – die jährlichen Anthologien sprechen für sich. Er ist bestrebt, individuelle Fähigkeiten und Talente zu fördern. Zudem lädt er fortwährend Gastdozenten ein, deren stilistische Vielfalt auffällt. Britische Schreibdozenten beanspruchen nicht, aus jedem beliebigen Studenten einen erfolgreichen Schriftsteller zu machen, sondern konzentrieren sich auf die Lehre der technischen Fertigkeiten. In Großbritannien wird Schreiben nicht überpersönlich, systematisch und instrumentell vermittelt – dabei entstünden nur geklonte Geschichten. So bezeichnet Illis, ein ehemaliger Schüler Bradburys, das Schreiben als Prozeß ohne feste Regeln. Der Erfolg eines Textes beruhe letztlich immer auf der Einzigartigkeit der Person (Illis 1994). Das Dictum, jeder sei ein Schriftsteller, gilt im Schreibstudium als illusorischer Trugschluß. Es geht um die personenorientierte Ausbildung und Förderung junger Schriftsteller. Nicht gelehrt werden können - so plädiert Bradbury von Anfang an - Motivation, Hartnäckigkeit, Distinktivität der Vision und der Instinkt, die Welt und die menschliche Natur zu entdecken und zu erforschen (Bradbury 1994). Ob die Studierenden diese Voraussetzungen mitbringen, zeigt sich schnell. Auch Bradburys Nachfolger Andrew Motion bleibt dieser Linie treu: „Writing can be taught, but you cannot fashion what is not there to be fashioned" (Meikle 1995).

[2] Ian Jack (ed.), *Granta*, Issue 54, The Best of Young American Novelists.

Als weiteres Mittel gegen den Hausstil setzen die Briten die permanente Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Literatur ein. Sie erweitert die Perspektive und fördert das Experiment. Das kritische Literaturstudium vollzieht sich jedoch nicht separat von der praktischen Arbeit, sondern wird als „creative criticism“ in die Workshopsituation integriert (vgl. Kap. 5). Für die Briten schließen Theorie und Praxis einander keineswegs aus:

> In short, I see no incompatibility between the formalistic critical study of literature and the effort to produce new writing of one’s own. (Lodge 1996:174)

Im kreativen Schreibstudium verbessern die Studenten ihre expressiven und kommunikativen Fähigkeiten und vertiefen ihr Verständnis von Literatur. Kein Schreibstudium kann garantieren, daß der Studierende tatsächlich zu einem professionell erfolgreichen Schriftsteller heranwächst (vgl. Lodge 1996:176). Dennoch steht an britischen Schreibstudiengängen die professionelle literarische Arbeit deutlich im Mittelpunkt der Aktivitäten. Hier zeigt sich der Kontrast zur US amerikanischen Schreiblehre und deren fachübergreifenden Einsatzbereichen (vgl. 1.1. WAC). Während ein Amerikaner, wie Don Murray, innerhalb der Bandbreite der Schreiblehre von expositorischem zu literarischem Schreiben zwischen der distanzierten, rationalen „academic voice“ und der „personal voice“, der intim-personalen Schreibstimme, unterscheidet (vgl. Phelps, Emig 1995:45), nivelliert sich in Großbritannien diese Unterscheidung im „creative criticism“. Jede Schreibarbeit geht notwendig aus dem Zusammenspiel kritischer und kreativer Fakultäten hervor, die Schreibstimme ist daher rational-akademisch und persönlich zugleich – und dies gilt für alle Texte. In akademischen Essays ist die persönliche Meinung und Bewertung durchaus erwünscht und angebracht. Auch beim literarischen Schreiben geht es nicht um das reine Vermitteln abstrakter Techniken und Methoden, die zur Teilnahme an einem bestehenden Diskurs befähigen. Statt dessen wird im praktischen Studium von zeitgenössischen Beispieltexten die abstrakte Technik mit konkreten Inhalten gefüllt, um sie

fühlbar und nachvollziehbar werden zu lassen. Kritisches Lesen und Kreatives Schreiben sind im Schreibstudium komplementär zu verstehen:

> [...] if you don't write, you don't ever see the connection between reading and writing. You can't. If you're smart you guess it, but you don't really feel it. (Kravis 1995:37)

Sobald der Studierende Genres, rhetorischen Figuren und der verschiedensten narratologischen und lyrisch-poetischen Möglichkeiten geläufig verwendet, wird er seinen persönlichen Handwerksstil prägen. Durch zunehmende Praxis wird er die Formen persönlich, individuell und originell *neu* erfahren und einsetzen, um sie schließlich mit seiner eigenen Erzählstimme zu verbinden. Handwerkliche Technik läßt sich am besten durch das Studium literarischer Beispiele erlernen, nur so kann jede individuelle Schreibstimme im Kontext literarischer Traditionen gedeihen: „[...] the idea of an ‚individual' voice, more often than not, involves a sense of plurality within it." (Lomax 1997:10). Dieser Lernprozeß führt zur Entwicklung der persönlichen Poetik, die das Ziel eines Creative Writing Studiums ausmacht (vgl. 5.2.2.3.). Es ist kein rein kreativer Lernprozeß, sondern eine dialektische Schwingbewegung des kritischen Umgehens mit Vorgaben und deren kreativer Umsetzung: Möglichkeiten dazu bieten z.B. Analyse, Kombination, Spiegelung, Umkehrung, Verdoppelung, Fragmentarisierung, Übertreibung, Untertreibung, etc. Das literarische Schreiben gilt in Großbritannien nicht als „Sprache", die zu erlernen wäre wie etwa die Fachsprache der Juristen. Unter dieser Voraussetzung entstünden lediglich standardisierte, formelhafte Texte. Britisches Creative Writing bedeutet immer kritischen, reflektierten Umgang mit vorhandenen Regeln und Techniken in einem praktischen und aktiven Prozeß des Zu-Eigen-Machens. Handwerkliche Techniken sind vor allem „Inspirationshilfe", sie stellen Anknüpfungspunkte bereit und intensivieren die Lust am Schreiben. Derartige Anknüpfungspunkte erlösen den Schreibenden von dem hohen Anspruch, alles selbst neu erfinden zu müssen und befähigen ihn, sich beruhigt hinzusetzen und vom Bestehenden auszugehen. „The magical element of inspiration is more likely to visit those who

are ready and able to take it and shape it;“ (Brownjohn 1995:8). Solch eine Inspiration hat nichts mysteriöses, sondern wird pragmatisch verstanden als Selbst-Lesen, Andere-Lesen-Sehen, Selbst-Schreiben und Andere-Schreiben-Sehen, Besuchen von Lesungen, Diskussionen über das Schreiben und Diskussionen über Literatur.

Neben dem formalkritischen Studium der Literatur und der eigenen kreativen Arbeit wird der britische Creative Writing Student aber auch zum Marketingfachmann seiner Werke ausgebildet. Im Zuge der angedeuteten materialistischen Wende im literarischen Sektor wird es immer wichtiger, daß sich ein Autor seiner Doppelexistenz bewußt wird und beide Rollen kultiviert: jeder Autor ist sowohl Künstler als auch Geschäftsmann, der das fertige Werk zur Publikation bringt (vgl. Lodge 1996:16) und damit sein eigenes Produkt vermarktet. Angesichts seiner künftigen Existenz als Geschäftsmann reagiert bereits der Schreibstudent auf die veränderlichen Marketingstrategien für Literatur. Er pflegt die Zusammenarbeit zu Verlagen und Medien und bildet dabei sein Verhandlungsgeschick, um sich bestmögliche Bedingungen zu sichern. Dabei prägt der ambitionierte Autor neben der schriftlichen auch seine mündliche Stimme aus. Diese benötigt er nicht nur zum Verhandeln, sondern ebenfalls für Lesungen und andere öffentliche Auftritte. Ein Creative Writing Studium ist mehr als eine Schriftstellerausbildung, es gilt als fundierte, konkrete Vorbereitung auf literaturpraktische Berufe und übernimmt damit die gleiche Funktion wie ein Volontariat.

> [...] what they learn will enable them to become better teachers better readers, better editors, better agents. You cannot measure the success of a writing course purely by looking at how much gets published. (Motion in Biswell 1997)

Tätigkeiten des Kulturmanagements ermöglichen den Studenten, sich als Teil der Literaturszene zu begreifen. Derartige studentische Aktivität umfaßt die Organisation von Veranstaltungen wie Lesungen und Wettbewerben, die Publikation literarischer Magazine und die fakultätsübergreifende

Zusammenarbeit mit Schauspielern, Musikern und bildenden Künstlern. In Deutschland sind derartige Projekte nicht Bestandteil des Studiums. Die entsprechenden Erfahrungen können nur in externen Praktika gesammelt werden. Das Creative Writing Studium nach britischem Modell würde helfen, die Schwierigkeiten zu beseitigen, die deutsche Universitätsabsolventen beim Einstieg in einen Medienberuf haben. Denn mit ihren praktischen Kenntnissen sind die Creative Writing Graduierten näher an der Realität als ihre Kommilitonen aus der traditionellen Literaturwissenschaft. Ein Schreibstudium bereitet auf die „wirkliche“ Welt vor, überbrückt den Abgrund zwischen einer akademischen Tätigkeit und den Arbeitsfeldern im literarischen Markt und entläßt die Absolventen mit realistischen Chancen auf einen fachbezogenen Arbeitsplatz.

Vor allem belebt ein Studiengang in Creative Writing neben der Literaturfakultät die gesamte Universität und erweist sich somit als durchaus werbewirksam (vgl. 5.3.2.): „My course [...] helps to make our School of English a more vibrant and lively place.“ (Dunn in Biswell 1997). Innerhalb der Fakultäten werden die Creative Writing Programme zunehmend zum Flaggschiff, dessen Aktivitäten nicht nur das Interesse neuer Studenten erregen, sondern auch Schriftsteller als potentielle Mitglieder des Lehrkörpers anziehen (vgl. Lomax 1997:14).

1.2.3. Kritik: Schreiben zwischen Authentizität und Schematismus

Es ist gerade die praktische Ausrichtung des Creative Writing Studiums und seine Verbindung zum kommerziellen Literaturmarkt, an der die Kritik aller jener ansetzt, deren Norm die hermetisch geschlossene Universität ist. Neue Literatur, die außerhalb der Universität entsteht, hat einen langen Weg zum Ruhm und muß sich in den verschiedensten Instanzen durchsetzen, bevor sie in den literaturwissenschaftlichen Kanon eingeht. Literatur hingegen, die an der Universität selbst entsteht, ist bedrohlich nah und kann kaum ignoriert werden. Von der Warte der Creative Writing Fakultät erscheint die Literatur als veränderliches Studienobjekt und nicht als überschaubarer Kanon. In den Augen der Kritiker gelten nicht nur die Schreibstudenten als verdächtig, sondern

insbesondere die Lehrenden, die selbst schreiben. Sie werden von ihren Kollegen für anmaßend gehalten, denn sie ähneln dem Oxford Don im Ulysses, dessen Rasenmäher klingt wie „clevercleverclevercleverclever“ (vgl. Alvarez 1968:299). Sie scheinen sich Shakespeare oder Jane Austen ebenbürtig zu halten, sonst würden sie nicht schreiben, dabei sind sie ganz offensichtlich (bisher) völlig unbedeutend. Wenn ein Literaturprofessor wahrhaftig zum Schreiben „berufen“ sei, was macht er dann immer noch an der Universität, so fragen die Kritiker: „It is the minor writers who have remained academics.“ (Alvarez 1968:298).

Creative Writing beansprucht dasselbe Terrain wie die Literaturwissenschaft, erklärt sich aber zugleich von dieser unabhängig. Weder die Lehrenden noch die Studierenden des Creative Writing können umhin, mit der Tradition der etablierten Fächer zu brechen. Genau darin sehen die Kritiker ein Paradox, auf das sie immer wieder verweisen: Creative Writing Studenten sind kritisch gegenüber der Literaturtradition, „selbstfixiert“ und unabhängig. Der Fachbereich verfolgt das ungewöhnliche Lehrziel einer Erziehung zur Unabhängigkeit. Von der Warte des Creative Writing besteht kein solches Paradox. Es handelt sich lediglich um einen Perspektivenwechsel. Creative Writing betrachtet die Literaturgeschichte mit den Augen der Literaturproduzenten, dabei ist man notwendigerweise besonders kritisch. Jeder Schreibende muß der Literaturtradition kritisch gegenüberstehen, um seine eigene Position als Literaturschaffender klar zu definieren.

Es gibt Kritiker, die Creative Writing nicht als akademisches Studienfach anerkennen, weil es ihnen so vorkommt, als schrieben die Studenten nur, was und wie es ihnen gefällt. Sie beanstanden, daß ein derart neues, unabhängiges, revolutionäres Fach nicht anspruchsvoll genug sei. Mit derartiger Kritik wird bereits Ende des 19. Jahrhunderts die junge Literaturwissenschaft selbst angefochten. Man liest Bücher, hört Vorträge und spricht über Literatur – nicht zuletzt die hohe Anzahl weiblicher Studenten bringt die frühe Literaturwissenschaft in Verruf: „[...] could it be a sufficiently difficult subject to study if women could do it?“ (Lomax 1997:13). Die Erfahrung zeigt, daß das

Gegenteil der Fall ist. Im Vergleich zu anderen Fächern investieren Studenten sehr viel mehr Zeit und Aufwand in die Kursaufgaben eines Schreibseminars (vgl. Lomax 1977:13).

Nicht genug damit, daß in den Augen der Kritiker das organisierte Verfassen literarischer Texte einen Affront gegen den literaturwissenschaftlichen Kanon darstellt. Darüber hinaus wirft der entmystifizierte, sichtbar und kontrolliert ablaufende Schreibprozeß ein Grundsatzproblem auf – das Authentizitätsproblem. Woher genau nimmt der literarisch kreativ schreibende Mensch seinen Stoff und ist dieser aus dem Leben gegriffen oder frei erfunden? Diese Frage wird immer wieder an die Lehrenden und Studierenden des Creative Writing gerichtet, genau wie sie auf jeder Autorenlesung unvermeidlich die Diskussion einleitet. Wie hat in der Literatur überhaupt das Verhältnis von Realität und Fiktion auszusehen? Inwieweit befindet die zeitgenössische Gesellschaft das Erfundene moralisch fragwürdig oder zumindest verdächtig? Und inwieweit gilt das Reale als zu persönlich, um archetypische Bedeutungen zu transportieren? Ein Text, in dem Objektivität und überprüfbare Fakten überwiegen, gilt als journalistisch, während ein fiktiver Text von subjektiv-imaginativer Färbung als literarisch gilt. Dennoch gibt es fließende Übergänge zwischen diesen Bereichen.

Es gibt einen Trend der Leserbedürfnisse in Richtung Authentizität, Ehrlichkeit, Glaubhaftigkeit („bookshops now groan with confessions“), die literarische Antwort auf diesen Trend ist „narrative non-fiction“ (Morrison 1998:30). Die Popularität der Genres der Autobiographie und der Memoiren zeugt von der Intimitätswelle. Rein fiktive Erzählliteratur hat gegenüber den neu entdeckten Authentizitäts-Genres etwas von ihrem Prestige eingebüßt, weil sie erfindet bzw. „lügt“. Der Leser hat die „erotics of neurotics“ (Morrison 1998:30) entdeckt. Anhänger der neuen Kultur der Intimität betrachten eine Ausbildung in Kreativem Schreiben als Ausbildung im Lügen. Für sie kann das Erfundene nie dieselbe Kraft entwickeln, zu überraschen oder zu schockieren, wie eine persönliche Enthüllung. Konfessionalismus macht das Persönliche politisch, indem es öffentlich enthüllt. Bekennende Literatur oszilliert zwischen der läuternden

Katharsis und dem öffentlichen Waschen schmutziger Wäsche – genau das macht sie reizvoll. Wenn allerdings der Schreibende nur aus dem Grunde schreibt, um sich später selbst besser zu fühlen, fühlt sich der Leser hinterher schlechter, denn „without art, confessionalism is masturbation." (Morrison 1998:31).

Auch (scheinbar) konfessionelle Stories sind konstruiert und künstlerisch ausgestaltet, eine Tatsache, die von vielen Lesern und Kritikern übersehen wird. Autoren, die über mehr Probleme als literarische Fertigkeiten verfügen, werden keine erfolgreichen Stories schreiben können. Denn auch Authentizität ist für den Schreibenden ein literarischer Kunstgriff, der schon von Daniel Defoe eingesetzt wurde. Um einen Text, dessen Sprache und Inhalt authentisch anmutet, zu konstruieren, muß der Autor zunächst eine vertrauenerweckende Erzählpersona schaffen. Zwischen diesem Erzähler und dem Material hat der Autor eine Distanz zu etablieren, damit die Stimme nicht vor blinden Emotionen verschwimmt. Weiterhin geht der Autor selektiv vor, vermeidet das Unwesentliche und Klischeehafte und entwickelt ein Gespür für die Story. „Honesty is a policy, not an involuntary emission of naked ego. Sincerity is a trick, like any other." (Morrison 1998:31). Wie bei jedem Genre, handelt es sich auch bei den Intimitäts-Genres um Kunstformen, deren Beherrschen bestimmte Techniken erfordert. Bei der Vermittlung literarischer Techniken spielt der Unterschied zwischen Fiktion und Authentizität keine Rolle.

> The ‚Yes, I know that feeling!' feeling which we get from good writing doesn't depend on the author personally having had the experience described or from the reader having had it either. *What authenticates isn't fact but art*. (Morrison 1998:32, meine Hervorhebung)

Kreatives Schreiben ist eine Kulturtechnik und kein Weg zur spontanen Konfession. Das Schreibstudium nach britischem Modell erzieht nicht zur Unabhängigkeit von der Literaturtradition, sondern zum selbstbestimmten Umgang mit literarischen Techniken und Genres. Literarische Unabhängigkeit,

wie sie im Schreibseminar vermittelt wird, besteht im Beherrschen des Handwerks.

1.3. Kreatives Schreiben in Deutschland

1.3.1. Aufsatzlehre und die Kommunikative Wende der 70er Jahre

Die Geschichte des Kreativen Schreibens in Deutschland beginnt mit der kommunikativen Wende der Sprachdidaktik. Anfang der 70er Jahre wird das Schreiben „aus der Zwangsjacke des ritualisierten Aufsatzunterrichts“ befreit (Mattenklott 1979:39) und stattdessen die spontane kommunikative Praxis betont. Diese kommunikative Wende geht zurück auf Habermas‘„Diskreditierung des zweckrationalen (instrumentalen und strategischen) Handelns“ (1968:61) zugunsten einer Betonung des kommunikativen Handelns (vgl. Antos 1988:28). Bis in die 60er Jahre hinein wird im Aufsatzunterricht zwischen subjektiven und objektiven Darstellungsformen unterschieden. Man nimmt an, daß der Mensch über zwei Weisen des Weltverhaltens verfügt, denen zwei Sprachformen entsprechen: die subjektive Dichtersprache und die Zweck- oder Sachsprache (vgl. Merkelbach 1993:17). Über die historischen Epochen hinweg, wechseln sie einander ab und lassen die Polarisierung der Aufsatzstilformen als Sachbericht und Erlebnisbericht entstehen. Knüpft man an die Rhetoriktradition und Genieästhetik an (vgl. Kap. 2), so wird deutlich, daß die Aufsatzlehre in eine lange literarische Tradition eingebunden ist, deren Implikationen über die „literarische Kinderkunst“ hinausgehen (vgl. Merkelbach 1993:12). Vor diesem Hintergrund erscheint vielmehr die Aufsatzlehre selbst als Kondensat der Diskussion über die Lehre und Praxis des Schreibens.

Der Aufsatzunterricht der 70er Jahre hält die Schüler durch Beobachtung, Anschauung und Sachkenntnis zum realistischen Schreiben an. Damit soll die Dominanz der Zwecksprache eingedämmt werden, deren alleiniger Gebrauch entsubjektivierend wirkt (Merkelbach 1993:14), ohne dabei allerdings die kreative Freiheit überzubetonen. Realistische Schülertexte entstehen, die sich auf die gesamte Wirklichkeit beziehen, anstatt inhaltlich auf den Unterrichtsraum beschränkt zu bleiben. Ein bei Schülern vorhandenes natürliches Bedürfnis, (über Erlebnisse) zu schreiben wird vorausgesetzt. Dieses Bedürfnis hilft ihnen, das

gesamte „Potential der Sprache“ für sich auszunutzen. Das neue Aufsatzkonzept erstrebt die Verbindung und Koexistenz von Freiheit und Bindung, von subjektiver Dichtersprache und regelgebundener Sachsprache im kreativen Prozeß. Dieser Ansatz erweitert die Reformpädagogik der 20er Jahre, die literarische Schülerproduktion von der naturgegeben sprachlichen Originalität abhängig gemacht hatte. Die Reformer rückten zwar das schreibende Subjekt wieder ins Zentrum, vernachlässigten aber zugleich die Tatsache, daß die Sprache gleichermaßen von gesellschaftlichen Bedingungen beeinflußt ist. Das kommunikative Konzept der Aufsatzdidaktik der 70er Jahre betont gleichermaßen die soziale Funktion der schriftlichen Textproduktion (Boueke Hopster 1985:283).

Eine Erziehung zum Schreiben, die sich als Versuch der Befreiung des Ausdrucks versteht, kann und muß auf den Originalitätsanspruch verzichten. Sie wird vielmehr den gesellschaftlichen Konditionierungen der Sprache Rechnung tragen und den Schülern helfen, sich ihrer bewußt zu werden. (Mattenklott 1979:46)

Ein schulisches Schreibseminar repräsentiert eine geschlossene Kommunikationssituation. Es ist diese Gruppenkonstellation des literarischen Schreibens, die durch den Geniekult in Verruf gerät, zu der die kommunikative Wende zurückstrebt und an die sie anknüpft. Eine derartige Situation gilt als Basis aller historischen Formen der literarischen Geselligkeit – die Geschlossenheit der Situation kann manchmal einengen, gibt aber vor allem Sicherheit. Kunst, und besonders literarische Kunst, wird anhand der Gruppenkonstellation in ihren Sozialisationskontext zurückgeführt. In dieser Arbeitsatmosphäre inspiriert man sich selbst und andere durch sprachlich-literarische Produktivität. Worte, selbst in Form von Stich- und Schlüsselworten, bringen sprachliche Inspiration hervor – die Inhalte der literarischen Etüden knüpfen gleichzeitig an den im Unterricht erarbeiteten Stoff an. Im Schreibseminar treffen die verschiedenen Sprachen der Teilnehmer aufeinander. Der Schreibende grenzt sich von den anderen ab und findet auf diesem Weg zu seiner eigenen Schreibsprache (vgl. Mattenklott 1979: 173-182). Mit der kommunikativen Aufsatzdidaktik ist die Ich-Entwicklung durch

Schreiben, die der personale Ansatz der 80er Jahre in den Vordergrund stellt, bereits angelegt. Im soziologischen Diskurs unterscheidet man soziale und persönliche Identität – die Ich-Identität, die beim Schreiben entwickelt werden soll, umfaßt beide Aspekte (Boueke Hopster 1985:284). Vorläufig ist das geschriebene Ich noch nicht Ausdruck eines privatistischen Subjektivismus, sondern es besitzt eine politische Dimension: als Stilmittel des Politischen hebt es die Differenz zwischen „persönlicher Betroffenheit und politischer Praxis“ auf (vgl. Schmidt 1979:14f). Schreiben gilt nun als Gegenmittel zur sach- und zwecksprachlichen Entsubjektivierung. Jeder Text organisiert und verteidigt die Subjektivität (vgl. Boehncke Humburg, 1980:80) als Verständigungsmedium im sozialen Kontext.

In der Fachdiskussion der Deutschdidaktiker werden derartige Vorschläge vor allem von Mattenklott, Merkelbach und Fritzsche aufgegriffen. Die Entwicklung der Schreibdidaktik bezieht sich nicht auf Talentsuche und Publikationshilfe, sondern auf die Synthese des regelgeleiteten und poetisch-spontanen Schreibens im Rahmen der kommunikativen Wende. Die Fachdebatte des Kreativen Schreibens kreist in den 70er Jahren um zwei Diskussionsschwerpunkte. Zum einen werden die „Gestaltungsversuche des traditionellen Deutschunterrichts, der an den Normen klassischer Ästhetik orientiert ist [...]“ kritisiert, zum anderen übt man „Kritik an modischer, unreflektierter Übernahme von Prinzipien der Kreativitätserziehung amerikanischer Herkunft“ (Mattenklott 1979:50).

Schulisches Kreatives Schreiben soll die Wahrnehmungsfähigkeit und den detailgetreuen, frischen Ausdruck in spontanen Formen schulen. Techniken der Kreativitätsförderung werden zunächst unter Vorbehalt eingesetzt, da die ökonomischen Interessen des amerikanischen Kreativitätsbooms scharf kritisiert werden. Kreativitätsförderung im Schreibseminar ist vorerst nicht individuell, sondern sozial orientiert (vgl. 3.2.3.). Literarische Ansprüche werden bewußt ausgeklammert, da diese im Verfasser den Druck erzeugen könnten, etwas „Perfektes“ vorzeigen zu müssen. Daraus resultierende Hemmungen oder Blockaden sollen eliminiert werden. Schulisches Kreatives Schreiben entsteht in

den 70er Jahren in Auseinandersetzung der Aufsatztradition mit den Erkenntnissen der Kreativitätsforschung der Zeit. Die Didaktiker prüfen beide Linien und erklären die Kombination von Bindung und Freiheit zum konzeptionellen Grundstein des Kreativen Schreibens.

1.3.2. Neue Subjektivität – die Schreibbewegung der 80er Jahre

In den 80er Jahren findet das kreative Schreiben innerhalb und außerhalb des schulischen Kontextes immer mehr Anhänger, so daß der Begriff der „Schreibbewegung“ geprägt wird. Nicht zuletzt die zunehmenden Angebote an unabhängigen Schreibkursen von ganz unterschiedlicher Qualität, in denen zumeist „einfach losgeschrieben“ wird, führen die Schreiblehre in ein Theoriedefizit. Zahlreiche Schreibbewegte sind dennoch bereits vom „Wert des Kreativen Schreibens auch in institutionellen Zusammenhängen überzeugt.“ (Ermert 1990:213). Aus dieser Überzeugung entsteht 1982 die erste Institution, in der die Schreibbewegten einander austauschen, der „Segeberger Kreis – Gesellschaft für Kreatives Schreiben e.V.“, „ein Verein von Schreibenden, die in Hochschulen, Schulen und in der Erwachsenenbildung oder als freie Autoren und Journalisten tätig sind“[1]. Die jährlichen Haupttagungen des Kreises finden an entlegenen Orten in einer „arkadischen Freizone“ fern des Alltags statt. Das Refugium wird „konstitutiv [...] für das Gelingen einer noch so ephemeren literarischen Kultur“ (Pielow 1990:33). Die Anleitung zum Schreiben in Gruppen, Zirkeln und Schulklassen wird in der Folgezeit zunehmend theoretisch untermauert und mit einem politischen Bezugsrahmen versehen. Denn es geht nicht um das Verfassen konventioneller Literatur:

> Die literarische Kultur des Schreibkreises hat [...] ihre eigene Relativitätstheorie, den ästhetischen Rang betreffend. (Pielow 1990:39)

Die Schreibbewegung versteht ihre literarische Produktion im politischen Sinne einer Gegen- bzw. Alltagskultur. Denn die Texte der „sympoetisch-

[1] Informationsblatt zum Segeberger Kreis.

enthusiasmierten Schreibkreisler“ (Pielow 1990:30) sind überwiegend persönlich motiviert und sollen der Entfremdung in der Gesellschaft entgegenwirken (Koch Pielow 1984:6). Das „Essential der neuen Schreibbewegung“ ist die „Negierung des Literaturbetriebs“ (Koch Pielow 1984:22) samt dessen Normen und Richtlinien, die als Zwang erfahren werden. In der überschaubar reduzierten Öffentlichkeit der Schreibgruppen prägt sich eine intime literarische Geselligkeit heraus. Für die globale literarische Öffentlichkeit mit ihrer „marktgerechten gesellschaftlichen Funktionalisierung der Person“ wird nicht geschrieben. Innerhalb der Schreibgruppe stoßen die Texte vorbehaltlos auf Verständnis und Anerkennung, ohne sich an den Normen und Maßstäben des allgemeinen Literaturmarktes zu messen. Auf diese Beurteilung verzichten die Mitglieder der Schreibbewegung bewußt und freiwillig – für sie bildet jeder kreative Text „ein Stück Alltagskultur, ein Stück Gegenkultur und Protest.“ (Koch Pielow 1984:76). Indem die „traditionellen Gesetze“ der Literatur außer Kraft gesetzt werden, umgehen die Schreibbewegten die „Mauer der Kunst“ (Piwitt 1979:25).

Bereits die Anfänge dieser Schreibbewegung werden von kritischen Stimmen begleitet. Mattenklott argumentiert, daß die Schreibbewegung in den 70er Jahren, z.B. im „Werkkreis Literatur der Arbeitswelt“[2], für eine Demokratisierung der Literatur eintritt und gegen die traditionelle Rollenverteilung Autor und Leser protestiert. In den 80er Jahren komme es dagegen zu einer „Verbürgerlichung“ der Schreibbewegung, die sich inzwischen nur noch durch ihre antiautoritäre Tradition und die Ablehnung des literarischen Establishments auszeichne (Mattenklott 1990:76ff). Waldmann warnt ebenfalls davor, die Schreibbewegung als „kulturellen Schonraum“ zu betrachten oder sie gar blind zu verklären und zu auratisieren (Waldmann 1990:88).

Unumstritten ist, daß die Schreibbewegung ein neues Forum für Texte eröffnet, das sich als voröffentlich und nicht professionell literarisch versteht. In diesem Forum kann jeder schreibend seine „Produktivkraft“ erproben und nach seinem eigenen Ermessen entfalten. Das Forum setzt nicht nur die Normen des

[2] gegründet 1970

Literaturmarktes außer Kraft, sondern auch die handwerklich-rhetorischen Grundlagen der tradierten Schreiblehre. Das Ziel liegt darin, einen herrschaftsfreien Diskurs zu etablieren, der sich dem Diskurs der Macht entgegenstellt. An Aufsätzen der NS-Zeit läßt sich z.B. gut vorführen, daß Rhetorik „glattes Schreiben“ fördern kann und in den Dienst des ideologischen Diskurses der Macht gestellt werden kann (Pielow 1988:420). Zusammen mit der faschistischen Ideologie verteufelt die Schreibbewegung der 80er Jahre nun die Rhetorik selbst, zugunsten jener „naturhaften“ Disposition, auf der spontan-subjektives „politisch korrektes“ literarisches Schreiben beruht.

Schreiben in der Schreibgruppe gilt als befreiend, denn derjenige der vormals „Opfer fremdbestimmter Produktionsverhältnisse“ war, kann hier schreibend freier Mensch sein und zu sich selbst finden (vgl. Koch Pielow 1984:2). Ist das Schreiben, und die literarische Arbeit in der Schreibbewegung, erst einmal als Gegen- und Alternativkultur definiert und aus dem Kontext der Literatur bzw. des kommerziellen Literaturbetriebs enthoben, entsteht ein Umfeld, in dem jeder, der schreiben möchte, diesen Wunsch ohne Ängste und Komplexe verwirklichen kann. Es ist damit ohne Zweifel eine wichtige Voraussetzung hergestellt, möglichst viele Menschen an literarisches Schreiben heranzuführen. Gleichzeitig ist die Diskriminierung literarischer Dilettanten damit endgültig aufgehoben (vgl. Merkelbach 1990:125). In der Schreibgruppe wird vorerst nicht kritisiert, jedenfalls nicht nach konventionell etablierten Kriterien, sondern jeder Text wird automatisch als Teil der neuen Schreibkultur akzeptiert. Die Schreibgruppenmitglieder erfahren eine Befreiung von Zwängen des Systems Literaturmarkt und legitimieren in der Gemeinschaft ihr jeweils persönliches Schreibanliegen voreinander.

1.3.2.1. Personales Schreiben

Neben der praktischen Arbeit bringt die Schreibbewegung der 80er Jahre neue theoretische Ansätze der Schreiblehre hervor. Diese stammen vorwiegend aus der Aufsatzdidaktik, die inzwischen vom Ansatz des *personalen Schreibens*, der das

schreibende Ich und dessen Wahrnehmungen in den Mittelpunkt stellt, dominiert wird. Der Terminus des personalen Schreibens steht für didaktische Zielsetzungen, die im Zuge einer neuen Subjektivität unter entwicklungspsychologischen und identitätstheoretischen Gesichtspunkten formuliert sind (vgl. Boueke Schülein 1985:277f). Um die Theorie praxisrelevant werden zu lassen, gilt es vor allem, den Schreibprozeß in seiner Komplexität zu erforschen:

> Das schreiben ist nun einmal ein äusserst komplexer und letztlich nicht exakt feststellbarer prozess, wie es alle gestaltungsvorgänge sind. Das wissen muss in kreativ-produktive energie umgewandelt sein. (Gössmann 1979:15)

Der Schreibprozeß, als ursprünglich der Rhetorik zugeordnetes Themenfeld, wird zum Forschungsgegenstand so verschiedener Disziplinen wie Lerntheorie, Sprachtheorie, Literaturtheorie, Kommunikationstheorie, Textlinguistik, Kreativitätsforschung und Bildungstheorie (vgl. Gössmann 1979:15f). Die Schreibforschung bemüht sich um die interdisziplinäre Integration der diversen Theorien. Vorerst aber bleibt das gesamte Lehrfach Kreatives Schreiben „eine kulturelle Praxis, die im Grenzbereich verschiedener Wissenschaften liegt: Psychologie, Literaturwissenschaft, Erwachsenenbildung, Kulturpädagogik.“ (von Werder 1993:36). Die interdisziplinäre Streuung der wissenschaftlichen Reflexion hält sich bis in die 90er Jahre. Erst dann werden die Voraussetzungen geschaffen sein, um das soziale Dynamit der Schreibbewegung zu nutzen. Dazu ist Institutionalisierung, Verwissenschaftlichung und Professionalisierung der Praxis erforderlich (vgl. von Werder 1993:36). In der Gegenwart der 80er Jahre behält vorerst das subjektiv-autobiographische oder personale Schreiben die zentrale Stellung innerhalb der Schreibbewegung.

Das personale Schreiben geht auf die Sprachpsychologie Vygotskis (1974) zurück, der die innere Sprache als Ursprung der Kreativität im Individuum bezeichnet. Die innere Sprache entspricht der Intuition oder Spontaneität einer Person, sie verweist auf eine eigene, endogene kreative Sprachpotenz (Gössmann

1987:64f). Bereits in der Kindheit bildet der Mensch durch die Internalisierung der sozialen Sprache eine innere egozentrische Sprache heraus, die zur Grundlage sowohl des „autistischen als auch [...] logischen denkens“ (Gössmann 1979:17) wird. Vygotsi definiert die innere Sprache als Vermittler zwischen Denken und Sprechen, sie ist ein „denken mit reinen bedeutungen“ (Gössmann 1979:18). Spontanes, personales Schreiben ermöglicht den Zugang zur inneren Sprache und macht sie sichtbar, indem es sie schwarz auf weiß aufs Papier bringt. Personales Schreiben drückt die subjektive Befindlichkeit aus, die entstehenden Texte sind nicht literarisch. Durch personales Schreiben wird Rohmaterial generiert. Das Anliegen der Schreibdidaktik betrifft aber vor allem die Umstrukturierung der nur rein subjektiven inneren Sprache in eine allgemeinverständliche literarische Form (Gössmann u.a. 1979:13, 18-19; Springer 1994:104). Die multidimensionale innere Sprache wird während des Schreibprozesses in eine lineare Struktur überführt.

Gerade die Fiktionalisierung ist ein Kennzeichen des literarisch-kreativen Schreibens. Denn die innere Sprache ist durch individuell abweichende Semantik ausgezeichnet, von reduzierter Syntax geprägt und besitzt keinerlei grammatische, stilistische oder orthographische Merkmale. Die schriftliche Vergegenständlichung der inneren Sprache ermöglicht die Distanzierung des Verfassers und das weitere Bearbeiten des Textes. Fiktionalisierung erfordert die Distanz zwischen Werk und Autor, von der das Verständnis des Lesers abhängt. Denn ein rein authentischer Text, in dem die Erzählpersona oder das lyrische Ich mit dem realem Ich des Autors zusammenfällt, ist weder innovativ noch komplex. Das personal-expressive Schreiben und die Authentizitätstexte der 80er Jahre vernachlässigen die in den 70er Jahren noch deutlich betonte Anbindung der Schreibdidaktik an den Kunstdiskurs. Während in der diskurstheoretischen Debatte gerade die Person des Autors immer mehr hinter das Werk selbst zurücktritt (vgl. 4.1.), wird in der Schreiblehre der 80er Jahre die entwicklungspsychologische Wirkung des Schreibprozesses über den Wert des Produkts gesetzt. Erst in den 90er Jahren kommt es im Bereich des Kreativen Schreibens zu einer rhetorisch-erzählerischen Rückbesinnung (vgl. 1.3.3.).

1.3.2.2. Kreatives Schreiben zwischen Therapie und Literatur

In den 80er Jahren tritt die therapeutische Funktion des Schreibens in den Vordergrund. Schreibend kuriert sich das an sich selbst und an der Gesellschaft erkrankte Individuum. In der anonymen Gesellschaft beruft sich der Schreibende auf das „revolutionäre Postulat einer Demokratisierung des Kulturschaffens“ (Spinner 1993:18). Auf diese Weise wird innerhalb der Schreibbewegung nicht nur die politische Funktion, sondern auch die therapeutische Wirkung des Schreibens entdeckt. Schreibgruppentexte sind meist persönlich autobiographisch geprägte Dokumentationen psychologisch-subjektiver Befindlichkeit. Das Verfassen, Verlesen und gemeinsame Diskutieren dieser Texte in der Gruppe wirkt therapeutisch, indem es zur Stabilisierung des Ich beiträgt (Koch Pielow 1984:10). Diese Art schreibender Gruppenarbeit wird als Allheilmittel identifiziert, das sowohl das Ich als auch die Umwelt humanisiert. Schreibend sollen Ich und Umwelt neu konstruiert werden, wobei „die jeweiligen Zwänge als Erscheinungsformen einer tiefgreifenden individuellen und gesellschaftlichen Entfremdung mitreflektiert“ und in „zwangsfreier (schreibender) Selbstentdeckung und Selbstentwicklung“ überwunden werden (Koch Pielow 1984:15).

Bereits in den 80er Jahren zeichnet sich die künftige Teilung der Schreibbewegung in zwei Fraktionen mit unterschiedlichen Schwerpunkten ab. Die eine betont den therapeutischen Effekt des Schreibens in der Gruppe, bringt diesen erfolgreich in der Analyse zum Einsatz und entwickelt die Poesie- oder Bibliotherapie (L. von Werder). Die andere Fraktion mißt den im Schreibseminar entstehenden Texten zunehmende Bedeutung bei. Sie setzen literarische Produktionstechniken ein, nutzen gezielt die Gruppendynamik einer Schreibwerkstatt und betrachten die therapeutische Wirkung des Verfassens autobiographischer Texte als Nebeneffekt oder als Einstieg in literarische Arbeit. Nach wie vor gilt aber jede Art literarischen Schreibens vor allem als autobiographisch motiviert und dient der Selbsterkenntnis. Der Publikumsbezug

oder die Hoffnung auf öffentliche Leser spielt als Schreibmotiv vorerst keine Rolle:

> Die Voraussetzung für expressives Schreiben ist autobiographisch bedingt. Ausgangspunkt dieses Schreibens ist die eigene Lebenssituation, sei es die gegenwärtig erlebte oder die in frühen Phasen erfahrene. (Fröchling 1990:16)

Nachdem ein autobiographisch expressiver Text verfaßt ist, kann dieser im Hinblick auf ein Publikum literarisch bearbeitet werden, um „die Art und Qualität des Geschriebenen“ zu erhöhen (Fröchling 1990:19). Diese Bearbeitung ist nicht mehr spontan möglich, sondern erfordert ein Repertoire literarischer Möglichkeiten. Erst dann wird das bloße Schreiben in die Literaturproduktion überführt, denn „Schreiben ist eben nicht identisch mit dem Literaturschaffen. Schreiben ist nur eine notwendige, keine hinreichende Bedingung für die Literaturproduktion.“ (Herholz 1990:233). Erst die Bearbeitung löst den Text vom autobiographischen Inhalt, nicht jedoch vom therapeutischen Zweck. Das literarische Umschreiben von autobiographischem Material dient dem phantasievollen Entwerfen von Handlungsalternativen. Das Schreiben fördert die „gedankliche Verarbeitung“ des Erlebten durch „Objektivierung und Bewußtmachung innerer Zustände oder Vorgänge“ (Fröchling 1990:23f).

> Ziel ist also nicht das Ins-Blaue-Hinein-Phantasieren, auch nicht der bloße, unvermittelte Gefühlsausdruck, sondern der auf Wirklichkeit gerichtete, eingreifende Phantasiegebrauch und die – weiß Gott nicht einfache – sprachliche Verarbeitung und Verdichtung von Gefühltem, Erlebtem usw. in nachvollziehbare, ausdrucksstarke Bilder, Geschichten, die glaubhaft sind, andere zu bewegen vermögen, bei aller Unterhaltungsabsicht sinnliche Erkenntnisprozesse anstreben. (Kunkel 1990:155)

Vorerst suchen auch Schreibgruppen mit literarischem Anliegen die psychologische Auseinandersetzung mit der „Ambivalenz des Mediums“ (von Werder 1993:35). Die entwicklungspsychologischen Grundlagen der

Schreibbewegung und die Definition des Kreativen Schreibens im Rahmen einer Gegenkultur wirken deutlich nach. Sie verhindern in den ersten universitären Schreibseminaren die professionelle literarische Ausrichtung. „Die deutsche Universitätsgermanistik hat schriftstellerische Eleganz, essayistische Pointierung, Klarheit in der Darstellung, überzeugende Argumentation und Lesegenuß nicht gerade auf ihre Fahnen geschrieben." (Dyck 1986:91). Denn Anfang der 80er Jahre bezeichnet der Begriff Kreatives Schreiben vor allem den „Selbstausdruck durch die Produktion literarischer Texte" (Rau 1986:2). Darüberhinaus ist die universitäre Lehrsituation der ersten neugegründeten Schreibseminare vorerst provisorisch. Die Dozenten sind allesamt Literaturwissenschaftler oder Didaktiker, die nicht über eigene literaturpraktische Erfahrungen verfügen. Raus Umfrage ergibt, daß bereits 1986 an 37 germanistischen Instituten Seminare oder Foren existieren, in denen literarische Texte von Studenten bearbeitet werden (1986:3) (s. Abb 2). Diese Seminare verstehen sich ergänzend zum Germanistikstudium. Kreatives Schreiben ist keine eigenständige Disziplin, sondern wird in den Dienst literaturwissenschaftlicher Erkenntnis gestellt: „Durch die Einbeziehung kreativer Verfahren in die literaturwissenschaftliche Lehre kann literarische Bildung wieder als etwas vermittelt werden, was Geist, Gefühl und eigenes Tun in gleichem Maße anspricht und anregt." (Spinner 1986:87).

KREATIVES SCHREIBEN an wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlins Germanistische Institute *)	dg. Schreibseminar	KS in ausw. Lehrveranst.	Lg. d. HS-Lehrer	HS-L. – Schriftsteller in Kooperation mit Schriftstellerpaar	Rationale Texte	auschlaggebende Texte	pers. u.ä. Int. Texte	veranstaltet a) ständig seit b) gelegentlich seit c) bish. einmalig	Leiter/Leiterin des Schreibseminars
1 TH Aachen, Päd. Fak./Phil. Fak.	×		×			×		a) WS 83/84	Prof. Dr. Kaspar Heinrich Spinner
2 FU Berlin, Philosophische Fakultät	×		×		×	×		a) WS 75/76	Prof. Dr. Hans Schumacher
3 Univ. Bochum, Abt. f. Philologie	×		×	×		×		a) SS 83	Dr. Gerhard Meiseking, AkOR
4 Univ. Bonn, Pädagogische Fakultät	×		×			×	×	a) WS 79/80	Prof. Dr. K. Daniels/Prof. Dr. W. Schemme
5 Univ. Bremen, Fachbereich 10	×		×			×		b) WS 83/84	
6 Univ. Düsseldorf, Philosophische Fak.	×		×			×	×	a) SS 83	Prof. Dr. Wilhelm Gössmann
7 Univ./GHS Duisburg, FB. Spr. u. Lit.		×	×	×		×		b) WS 84/85	Prof. Dr. Gerhard Köpf
8 Univ. Erlangen-Nürnberg, Erz. Fak.		×	×			×	×	a) Jahren	Prof. Dr. Otto Schober
9 Univ. Frankfurt, FB 10, Neuphil.	×		×		×	×	×	b) Jahren	Ingeborg Drewitz (WS 85/86)
10 Univ. Freiburg „Studium Generale"	×		×			×	×	a) WS 85/86	Maria Beese-Spoddeck, Dozentin
11 PH Freiburg	×	×	×			×		b) SS 84	Prof. Dr. Karl Otto Frank
	×		×			×		c) SS 86	Prof. Dr. Gertrud Rita Fröhlich
12 Univ. Gießen, FB Germ., I. f. Did.	×		×			×		b) SS 83	Prof. Dr. Wolfhard Kluge
13 Univ. Göttingen, FB Hist.-Phil. W.	×		×	×		×	×	a) SS 77	Dr. Burckhard Garbe, AkOR
14 Univ. Göttingen, FB Erz. W.	×		×			×	×	b) SS 81	Wolfgang Wangerin, AkOR
15 Univ. Hamburg, FB Erz. W.	×		×			×		b) SS 84	Prof. Dr. Joachim Fritzsche
16 Univ. Hamburg, FB Sprachwiss.	×		×		×		×	a) WS 83/84	Prof. Dr. Dieter Roß
17 Hochsch. Hildesheim, I. f. Kulturpäd.	×		×			×	×	a) 1980	Dr. Jürgen Fritzling
18 PH Kiel	×		×			×	×	b) SS 82	Prof. Dr. Wolfgang Bennefeld
19 Univ. Köln, Philosophische Fak.	×		×			×		a) SS 83 (nur SS)	Prof. Dr. Walter Hinck
20 Univ. Köln, Erz. Fak.		×	×			×	×	c) WS 82/83	Dr. Holger Radloff, Wiss. Assist.
21 Univ. Köln, Studiobühne	×				×	×		a) SS 81	Ekkehard Skoruppa
22 Univ. Konstanz, Phil. Fak.	×		×	×		×		a) 1976	Dr. Hermann Kinder, AkR
23 Hochschule Lüneburg	×		×			×		b) WS 84/85	Prof. Dr. W. Schlotthaus
24 PH Ludwigsburg, Arbeitsst. Kinderlit.	×		×		×	×	×	b) SS 85	Prof. Dr. Albrecht Schau
25 Univ. Marburg, FB Germ. Ling. u. Ph.	×		×			×	×	b) WS 84/85	Prof. Dr. Gisbert Keseling
26 Univ. Münster, FB 23, Didaktik		×	×			×	×	a) SS 83	Prof. Dr. Winfried Pielow
27 Univ. Oldenburg, FB 2, Germanistik	×		×				×	a) WS 84/85	Prof. Dr. Joachim Dyck
28 Univ. Oldenburg, Z. f. Wiss. Weiterb.	×		×		×		×	b) WS 85/86	Dr. Ulrich Fischer/R. Hesby
29 Univ. Osnabrück, FB 7	×		×			×		a) SS 84	Prof. Dr. Tilman Westphalen
30 Univ. Osnabrück, Abt. Vechta, FB 2	×		×			×		b) WS 84/85	Prof. Dr. Otto H. Dörner
31 Erz. HS Rheinland-Pfalz, Landau	×		×		×	×	×	b) vor SS 83	Prof. Dr. Heinz-Jürgen Kliewer
32 Univ. Saarbrücken, FB 8	×				×	×	×	a) SS 83	Manfred Axel
33 PH Schwäbisch Gmünd, FB 2		×	×			×		b) SS 84	Prof. Dr. Manfred Wespel
34 GSH Siegen, FB 3, Spr. u. Lit. Wiss.	×		×			×		c) WS 85/86	Prof. Dr. Gerhard Augst
35 Univ. Stuttgart, Fak. 11, I. f. Lit.	×		×			×		a) SS 83 (nur SS)	Dirk Mende
36 Univ. Tübingen, Sem. f. Allg. Rhet.	×		×			×		a) WS 79/80	Prof. Dr. W. Jens/Prof. Dr. G. Ueding
37 PH Weingarten	×		×			×		a) WS 85/86	Prof. Dr. Jörg Ehni

Abb. 2: Kreatives Schreiben an wissenschaftlichen Hochschulen in Deutschland 1988

Die germanistischen Schreibseminare gehen eindeutig aus der Schreibbewegung der 80er Jahre hervor. Obwohl derartige Seminare zu den Vorläufern künftiger Studiengänge in literarischem Schreiben zählen, sagen ihre Erfolge oder Mißerfolge nur wenig aus über Chancen und Möglichkeiten eines Creative Writing Studiums nach angloamerikanischem Modell. Die Früchte der von Rau untersuchten Pionierseminare sind dennoch nicht zu unterschätzen. Ein Drittel der Seminare veröffentlichte studentische Texte direkt in Zeitungen, Zeitschriften, Anthologien, Rundfunk, Fernsehen und Theater. Darüberhinaus konnte in den Seminaren das wissenschaftliche Schreiben der Teilnehmer entscheidend verbessert werden, Schreibblockaden wurden abgebaut und die Kreativität wurde durch sprachliche Sensibilisierung gefördert. Dennoch sind die wichtigsten

Voraussetzungen eines professionellen Schreibstudiums in den germanistischen Ergänzungsseminaren aus vier Gründen noch nicht gegeben.

1. Die Lehrenden sind Theoretiker und keine Praktiker.
2. Schreiben bleibt ein Nebenfach. Zwei bis drei Semesterwochenstunden, in denen ein Student schreibt bzw. in der Gruppe Schreibspiele durchführt, bringen ihn literarisch nicht voran. Für zu Hause verfaßte Texte bleibt zu wenig Zeit, die Studenten konzentrieren sich auf ihre Hauptfächer.
3. Es fehlen Zeit und Mittel, um Gastschriftsteller, Verleger, Agenten, etc. einzuladen, so daß eine Anbindung an die Literaturindustrie nicht erfolgt.
4. Die Teilnehmergruppe ist zu homogen. Eine Schreibwerkstatt profitiert immens von einer bunten Mischung der Teilnehmer und muß für Studenten aller Fachrichtungen offen sein.

Zwei konkrete Beispiele universitärer Schreibseminare zeigen, daß Kreatives Schreiben in den 80er Jahren literarische und therapeutische Ansätze nicht trennt. Hermann Kinder gibt seit 1983 Schreibseminare an der Universität Konstanz, in deren Mittelpunkt „das Schreiben als Problem der Persönlichkeit“ steht. Kinder konstatiert in einem 1991 erstmals publizierten Bericht, daß das Schreiben für Studenten mit Erwachsenwerden und Selbstfindung zu tun habe und daher von existentieller Bedeutung sei (Kinder 1998:73). Gerade der deutsche Dichterkult, der den Schreibenden zum außergewöhnlichen Menschen stigmatisiere, sei für die „Verquickung von Selbstbewußtsein und Schreiben“ verantwortlich (Kinder 1998:77). Das ursprüngliche Anliegen der Schreibseminare ist „sprachliche Kreativität, Textsensibilität und [...] eine gemeinsame Schule des literarischen Geschmacks“. Die Studenten dagegen schätzen laut Kinder vor allem das seelische Erlebnis beim Schreiben. Sie wollen in Existentialgedichten ihre psychischen Symptome veräußerlichen.

> Deshalb ist in der universitären Schreibgruppe die Hauptaufgabe nicht, über literarische Qualität zu reden, sondern gemeinsam sich anhand von Texten über die verletzte Seele zu verständigen. (Kinder 1998:75)

Diese ersten autobiographischen Schreiberfahrungen erscheinen notwendig, um später die Verquickung von Selbstbewußtsein und Schreiben aufzubrechen und die „Fiktion von Authentizität“ (Kinder 1998:79) einzuführen.

> Wes das Herz voll ist, des läuft das Maul über [...]. Groß die Enttäuschung, wenn der Text nicht mitteilt, was in der Brust kochte. Lernen, daß Schreiben nicht spontane Entäußerung ist, sondern die mühselige Herstellung eines Gefühlsausdrucks. (Kinder 1998:79)

Wenn die Studenten dies erkennen, können sie in der Schreibgruppe literaturrelevante Erfahrungen sammeln. Durch Fiktionalisierung lösen sie den Text aus seinem Entstehungskontext der Authentizität und erfahren dabei die Differenz von Leben und Text. Darüber hinaus bilden sie ihre ästhetische Argumentationsfähigkeit, denn während der Diskussionen im Schreibseminar wird das kritische Verbalisieren eines Leseerlebnisses geübt (Kinder 1998:81f). Auch wenn die persönliche Atmosphäre im Schreibseminar ideal scheint, erfahren die Studenten, daß das Verfassen literarischer Texte häufig weitaus arbeitsintensiver als therapeutisch wertvoll ausfällt. Das literaturwissenschaftliche Schreibseminar einer Universität ist eben nicht der richtige Rahmen für eine Therapiesitzung.

Nach wie vor erachtet man eine deutliche literarische Orientierung als negativ, weil sich Schreibende bereits durch die Bezugnahme auf den Markt und die Publikation in die „Abhängigkeit von sozialer Geltung“ begeben. Immer wenn Authentizitätstexte in diese Abhängigkeit geraten, weitet sich das „Versagen auf dem Markt“ aus zum „Versagen der ganzen Person“ (Kinder 1998:80). Die Schreibhemmung, die in der Angst vor dem öffentlichen Versagen (der Person, nicht des Textes) begründet liegt, läßt sich innerhalb der Universität leicht auflösen. Es mag stimmen, daß beim Kreativen Schreiben die Selbsterfahrung unvermeidlich ist (Damm 1998:146). Der Grund liegt darin, daß formale Arbeit immer auch inhaltliche Arbeit einschließt, weil die veränderte Form in jedem

neuen Entwurf auch den Inhalt in neuem Licht erscheinen läßt. Handelt es sich beim Inhalt um ein persönliches Problem, so wird die neue Bearbeitung das betreffende Problem von einer anderen Seite beleuchten[3]. Dennoch sollte die Konfessionalität und Betroffenheitsrhetorik der Texte nicht in einer Urschreiliteratur enden. Im Rahmen der neuen Subjektivität können Schreibende – so befürchtet Herholz (1990:232) - zu Lamentolyrikern und Lazarettpoeten schrumpfen. Diesen Fehlgeleiteten „scheint nun endgültig jede Lust am Leben vergangen zu sein. Sie lassen nur noch drucken, was sie drückt. Statt komplexer Geschichten veröffentlichen sie die Geschichte ihrer Komplexe [...]“ (a.a.O.). Dieses Übel muß abgewendet werden, denn eine literarisch orientierte Schreibwerkstatt ist schließlich kein Bund von Gefährten im Schmerz, die die Texte nur über sich ergehen lassen, um sich dann selbst auch einmal auszuschütten. Die Funktion der Gruppe erschöpft sich nicht im Zuhören allein, im Vordergrund steht das Geben und Empfangen literarisch orientierter Kritik.

Die Schreibwerkstatt bietet das ideale Umfeld zur ständigen Auseinandersetzung mit dem sich entwickelnden Text. Die Textarbeit ist in der Gruppe tiefgreifender und intensiver als die Einzelarbeit. Richtungsweisend wirkt dabei die Schleife von permanentem Entwerfen, Diskutieren und Umschreiben, der „writing-reading feedback loop“ (Bereiter 1980:89). Diese Methode wird von den Schreibenden zunehmend internalisiert, so daß sie letztlich zur Unabhängigkeit von der Gruppe avancieren. Schrittweise werden immer neue Fähigkeitskomplexe der Schreibkompetenz integriert, bis schließlich „Schreiben und Text [...] nicht mehr nur dem Denken und Gedachten“ folgen, sondern zu einem Denkmedium werden (Eigler u.a. 1990:17). Wer das Textproduzieren als kognitiven Prozeß definiert, negiert nicht etwa das literarische Schreiben als Lern*gegenstand*. Kognitive Lernerfolge während des Schreibprozesses sind entscheidender Teil einer wirkungsvollen Schreibdidaktik (vgl. Eigler u.a. 1990:42). Es obliegt dem Seminarleiter, die literarischen Ziele des Schreibworkshops so klar zu formulieren, daß die Situation nicht in die Problembewältigungsarbeit abgleitet.

[3] Dieses Phänomen ist eine der Grundlagen der Poesietherapie.

Stattdessen sollen die Schreibenden formale und inhaltliche Bedeutungen bewußt reflektieren.

Schreibseminare, die in den universitären Kontext eingebunden sind, wagen den ersten Schritt in die Professionalität. An den Universitäten bestehen weitaus differenziertere Möglichkeiten, die Texte einer größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen, als im unabhängigen Schreibseminar. Außerdem bietet das universitäre Umfeld zwar keine Qualitätsgarantie für Schreiblehrer, schließt aber gänzlich unqualifizierte Lehrer aus. Im nächsten Schritt in Richtung Professionalität öffnet sich das Schreibseminar gegenüber dem Literaturmarkt. Diese Verbindung läßt sich problemlos herstellen, wenn der Lehrende selbst der schreibenden Zunft angehört. Daher ist der ideale Leiter für ein Schreibseminar selbst ein Schriftsteller, der als Vertreter des professionellen Standes auftritt und seine Erfolge und Mißerfolge mit den Studierenden teilt (vgl. 4.4.). In der Workshoparbeit wird die übersteigerte Protektivität der Teilnehmer gegenüber ihren Texten abnehmen, sobald deutlich wird, daß es sich bei jedem Text um work-in-progress handelt. Der geschriebene Text beschränkt sich nicht auf die Repräsentation der Psyche eines Individuums oder auf die Darstellung einer Begebenheit, sondern nutzt diese als Material: „The role of writing is not to record but to cocreate the content“. (vgl. Luczynski 1994:19,24). Jeder Entwurf läßt sich entwickeln und das Werkstattgespräch regt zur planvollen Weiterarbeit an.

Ein Schriftsteller zeigt nicht nur, daß auch eigene Texte Kunstprodukte sind, die nicht die ganze Seele des Verfassers enthalten. Ein Schriftsteller kann den Studenten auch nützliche Kontakte z.B. zu Verlagen vermitteln. Die realistische Möglichkeit der Publikation erfolgreicher Texte wird in deutschen Schreibseminaren derzeit weitgehend ausgeklammert. Obgleich man davon ausgeht, daß sich im universitären Schreibseminar die „vorhandenen Ambitionen angehender Schriftsteller fördern und kanalisieren“ ließen, wehrt man sich dagegen, die Texte im Literaturbetrieb zu erproben. Für dieses Geschäft eigne sich ein „schreibdidaktisch engagierter ‚Hochschultyp‘“ nun einmal nicht (Pielow 1985:94). Vielfach werden auch Vorstufen des Literaturbetriebs als

Publikationsmöglichkeiten vernachlässigt, z.B. in studentischen Magazinen, auf regelmäßig durchgeführten Lesungen und bei Aufführungen in Zusammenarbeit mit anderen künstlerischen Studiengängen, wie z.B. Theater, Film, Musik. Erst die Nutzung dieser Chancen etabliert einen professionellen Kontext.

Das zweite Beispiel für die noch nicht vollzogene Trennung therapeutischer und literarischer Arbeit in der Schreibwerkstatt liefert Farrell. Auch er nutzt die „Problembearbeitung als Einstieg in *Fiction Workshops*“ (1998:45-58).

Ich beginne die Sitzung mit der Bitte an alle Teilnehmer: ‚Nehmt einen Stift und schreibt über ein Problem, das ihr mit der Gruppe teilen möchtet, [...]‘ (Farrell 1998:46)

Anhand des so gewonnenen autobiographischen Materials beginnt Farrell in seinen Workshops die literarische Arbeit. Seine Methode basiert darauf, daß die Geschichte jedes einzelnen Lebens eine narrative Form vorgibt. Die Seminarteilnehmer diskutieren Möglichkeiten und Techniken, um die vorgestellten Entwürfe zu gestalten. Sie berücksichtigen dabei, daß *bestimmte* Probleme für das Publikum interessanter sind als andere und daß ein Konflikt die Geschichte fesselnd werden läßt. Farrell hält die Studenten an, Konventionen zu verändern und Material neu zu kombinieren. Das erzählte „Problem“ wird als Geschichte aufgefaßt und nach seinem „metaphorischen Potential“ untersucht. Man geht der Frage nach, wie sich Gefühle lebendig und allgemeingültig darstellen lassen. Das Material wird strukturiert, fiktionalisiert und pointiert ausgestaltet. Die Kommunikations- oder Genretheorie hält passende Formen bereit, um das Material zum Melodram oder zur Liebesgeschichte aufzubereiten. Auf diese Weise führt die Textarbeit allmählich aus der autobiographischen Beschränkung heraus - die literarische Fiktionalisierung ähnelt der problemmodellierenden Arbeit. Anhand des autobiographischen Ausgangsmaterials lernen die Studenten, die Konfliktmomente, Instabilitäten und Ironien einer Grundsituation aufzuspüren. Sowohl Kinders als auch Farrells Vorgehensweise zeigt, daß persönliche Probleme ein Einstieg in Kreatives

Schreiben sein können. Ein persönliches Problem ist ein Thema, das dem jeweiligen Autor wichtig und interessant erscheint und ihn als Person betrifft. Darüber hinaus sind die eigenen Probleme für den Schreibenden jederzeit und ohne weiteren Aufwand verfügbar.

1.3.2.3. Gelenkte und freie Textproduktion

Nicht nur im universitären, sondern insbesondere im schulischen Kontext des Kreativen Schreibens wird zwischen gelenkter und freier Textproduktion unterschieden (vgl. Spindler-Thuringer 1998:129). Gelenkte Textproduktion kann durch das Vorgeben optischer, akustischer oder literarischer Anregungen eingeleitet werden. Diese Art des Kreativen Schreibens ist mit Schülern und Studenten ohne größeren Aufwand durchzuführen und erbringt oft sehr gute Resultate. Als freie Textproduktion wird das Schreiben von Texten ohne vorgegebene Schreibanregungen und aufgrund subjektiv personaler Expression bezeichnet. Problembezogenes Schreiben oder „freies“ Schreiben hat für die Schreibdidaktier der 80er Jahre und ihre Nachkommen einen höheren Stellenwert auf der Kreativitätsskala als „gebundenes“ Schreiben. Nur im freien Schreiben werden „eigene Inhalte“ ausgedrückt, so daß man von *primärer Kreativität* sprechen könne (Beile 1996:6). *Sekundäre Kreativität* dagegen bezeichnet die abhängige Autorenschaft oder das bloße Reagieren der Schreibstudenten auf einen bereits (in schriftlicher Form) vorliegenden Stoff. Das „freie“ personale Schreiben, der Ausdruck von Gefühlen, Wünschen, Ängsten, Hoffnungen etc., gilt als ultimative Form des literarischen Kreativen Schreibens mit einem großen „K“:

> Schreiben im Bereich des Imaginativ-Fiktiv-Poetischen, sozusagen im vorliterarischen Bereich, will subjektive, originäre, oft phantasie- oder gefühlsbetonte, eher psychisch gesteuerte Inhalte ausdrücken und setzt dafür sprachliche Ausdrucksmittel entsprechend ein (z.B. metaphorisch, ästhetisch, assoziativ). (Beile 1996:5)

Eine derartige Definition des subjektiv personalen Schreibens bleibt diffus. Beim Ausdruck subjektiver Gefühle, Wünsche, Ängste, etc. handelt es sich schließlich um autobiographisches Schreiben, und damit um ein *einziges* literarisches Genre unter vielen, nicht bereits um das Imaginativ-Fiktive *per se*. Häufig bezeichnet das Fiktive gerade die Konstruiertheit eines Textes und verweist damit auf das Gegenteil der (emotionalen) Authentizität. Die Unterscheidung zwischen freier und gebundener bzw. primärer und sekundärer Kreativität erweist sich als unzutreffend und hinderlich auf dem Weg in die effektive realitätsorientierte literarische Schreiblehre der 90er Jahre. Beile gesteht bereits zu, daß „Gute Ideen aus dem Nichts zu schöpfen" „auch für professionelle Schreiber schwierig" sei (1996:6). Ich behaupte sogar: es ist unmöglich! Kein sterblicher Künstler schöpft aus dem Nichts. Diese Ideologie ist lediglich eine Nachwehe der Genieästhetik, die bis heute nicht abgeklungen ist.

Problembezogenes Schreiben gilt vor allem deshalb als hochgradig (primär) kreativ, weil keine äußeren Anreize erforderlich sind. Es ist aber gerade die Aufgabe eines Schreiblehrers oder Workshopleiters, zum Schreiben anzuregen. Sogenanntes freies/primäres Kreatives Schreiben ist für Schreiblehrer problematisch zu initiieren, denn am Anfang steht quasi die Aufforderung: „sei spontan", die eine Beziehungsfalle enthält. Als einziges Material steht die Innenwelt des Schreibenden zur Verfügung. Die Unterscheidung von primärer und sekundärer Kreativität resultiert aus dem Mißverständnis, daß es eine höherwertige und eine minderwertige Literatur gebe (vgl. 1.3.4.). Auch Sprach- und Literaturdidaktiker grenzen das kreative Schreiben im Schulunterricht vom professionellen Literaturschaffen ab. „Creative Writing im schulischen Bereich zielt nicht auf bahnbrechende literarische Schöpfungen durch die Schüler." (Sprindler-Thuringer 1998:135).

Weder Creative Writing in universitären Schreibgruppen noch literarische Versuche allein zu Hause sollten sich „bahnbrechende literarische Schöpfungen" als erreichbares Ziel vorgaukeln. Ein solches Ziel erzeugt Blockaden. Allerdings brauchen Schreibversuche auch nicht gerechtfertigt zu werden, indem im voraus

versichert wird, daß „richtige“ Literatur sowieso nicht beabsichtigt war. Die Erfolgsmöglichkeit sollte allerdings auch nicht von vornherein ausgeschlossen werden. Wiederum nur der Schreiblehrer kann den Studenten helfen, die richtige *Einstellung* ihrer Tätigkeit gegenüber einzunehmen. „Too often we attempt to teach skills and fail because we have not taught the attitudes which make the skill logical and obvious.“ (Murray 1978:95).

Wenige Menschen haben in ihrem Kopf fertig konstruierte Literatur, die nur noch niedergeschrieben werden müßte. Da weder Schüler und Studenten noch Künstler oder Literaten ihre Ideen aus dem Nichts entwickeln, können Schreibanregungen helfen, aus „lebensweltliche[n] Erfahrungen“ Material zu gewinnen (Spindler-Thuringer 1998:131). Das persönliche Involviertsein in ein Thema steigert die Schreibmotivation. Ein Schreibimpuls läßt sich jedoch auch anders initiieren als durch Anzapfen des Fundus der persönlichen Lebenserfahrung. Schreibanregungen durch Bilder, Zeitungsartikel, Sätze von Kommilitonen, Musik, Lebewesen oder Beobachtungen können zu Schreibimpulsen werden. Ebenso wie die Wirkung eines Textes von der Reaktion der Umwelt abhängt, stellt jede schöpferische Tätigkeit eine Reaktion auf die Umwelt dar. Wenn jemand ein Gedicht über eine rote Schubkarre verfaßt, macht es dann einen Unterschied für das Gedicht, ob die Schubkarre tatsächlich im Garten steht oder nicht? Wäre William Carlos Williams nur dann primär kreativ gewesen, wenn er die Schubkarre frei erfunden hätte? Wenn er sie tatsächlich beobachtet hätte, wäre er dann nur sekundär kreativ gewesen? Viele imagistische Gedichte beruhen auf einer Beobachtung, und damit auf einer Vorgabe. Zahlreiche literarische Werke nehmen antike Motive auf. Unzählige Beispiele aus der Kunst- und Literaturgeschichte sprechen gegen die Evaluierung kreativer Prozesse und Produkte in primär und sekundär. Die historische Betrachtung einer künstlerischen Disziplin wie Kunst, Literatur, Musik, Theater, Mode oder Architektur ergibt, daß alle Werke sowohl persönliche, als auch historische und intertextuelle Anspielungen enthalten. So spielen die Arbeiten von Joseph Beuys möglicherweise auf seine Erlebnisse in Kasachstan an, Marcel Duchamps verwertet alchemistische Motive, Lewis Carroll verwendet Spielkarten und

Schachfiguren, Joyce verweist auf Homer und viele Schreibende seit Joyce setzen die Technik des „stream-of-consciousness“ ein. Sogar die Collage selbst ist eine eigene Kunstform.

Gerade dieses Collagieren, die Bezugnahme auf Vorhandenes, Umgestaltungen, Antitexte etc. wird im Schreibseminar gelehrt. Dabei befreien sich die Studierenden von der Fixierung auf ihre Innenwelten und vergrößern ihr Materialreservoir ins Unendliche. Wer sein Material recherchiert oder ein Schreibjournal führt, kann zu *jedem* Thema schreiben, das ihn anspricht – unabhängig von der Autobiographie (vgl. 6.1.). Bei der Recherche zeigt sich, daß ein Thema um so interessanter wird, je mehr man darüber herausfindet. Ohne Recherche beim literarischen Schreiben gäbe es keine Romane über das Mittelalter, über Tiere, über Außerirdische und nur wenige Horrorthriller. Beobachtete oder recherchierte Anregungen degradieren den Schreibenden nicht zum Plagiator. Von Entwurf zu Entwurf gliedert und erweitert der Schreibende sein Material und findet in dem Prozeß neue Verbindungen, Vergleiche, Metaphern, Beispiele und Gewichtungen. Der entstehende Text ist somit auf jeden Fall idiochromatisch und originell.

In den Anfängen der Schreibbewegung sind zahlreiche Begriffe politisch aufgeladen worden, die am Ende der 90er Jahre bereits wieder neutral betrachtet werden können. Die Abwertung von Texten, die nach rhetorischen Regeln aufgebaut sind, als von Zwängen belegt und der Herrschaft eines starren Systems unterworfen, scheint inzwischen nicht mehr gerechtfertigt. Solch ein Urteil wäre ebenso sinnlos, wie die Feststellung, ein Komponist sei durch sein Musikstudium, der starren Herrschaft des Notensystems unterworfen. Das Notensystem ist das Handwerkszeug des Komponisten, ebenso wie rhetorische Techniken und literarische Genres zum Handwerkszeug des Schreibenden gehören. In den 80er Jahren half der politische Kontext der Schreibbewegung dabei, sich von der traditionellen genieästhetisch geprägten Aufsatzlehre abzugrenzen und in den schulischen Lehrplänen einen selbständigen und selbstverständlichen Bereich zu begründen. Ende der 90er Jahre nun integrieren immer mehr Deutsch- und

Sprachlehrer die Methoden des Kreativen Schreibens in ihren Unterricht. Damit ist die Basis geschaffen, auch an Hochschulen die Einrichtung von Studiengängen im literarischen Schreiben zu fördern, zu rechtfertigen und zu propagieren.

1.3.3. Revival des Erzählens und Rückbesinnung auf die Rhetorik in den 90er Jahren

Nachdem in den 70er Jahre die konventionelle Aufsatzdidaktik modernisiert wurde und nachdem die Schreibbewegung der 80er Jahre eine literarische Gegenkultur eröffnete, besinnt sich die Schreiblehre der 90er Jahre wieder auf literarische Mechanismen zurück.

Die neue Subjektivität hat sich überholt (Jung 1997:125), die Subjektexpression ist als verbrauchte Autorideologie entlarvt (Link 1990:604) und vermehrt wird die Meinung vertreten, aus dem rein subjektiven Selbsterfahrungsanspruch heraus, ohne Kenntnis handwerklicher Techniken, sei literarisch Kreatives Schreiben nicht möglich (Waldmann Bothe 1992). 1993 zählt von Werder ca. 181 selbstorganisierte Schreibgruppen und ca. 2000 Schreibkurse an Volkshochschulen (1993:29) – gleichzeitig nehmen die Angebote von Schreibseminaren an Hochschulen deutlich zu. Weiterhin sind die meisten Hochschulseminare auf die schulische Praxis des Deutschunterrichts bezogen, aber auch im Bereich der Literaturwissenschaften und Rhetorik gründen sich Schreibwerkstätten. Diese deuten die Entwickung vom Ergänzungsstudium zum eigenständigen Fachbereich an. Immer mehr aufeinander aufbauende Seminarkomplexe in Kreativem Schreiben werden angeboten[4]. Die Studierenden sehen ihre Texte nicht länger als Repräsentanten einer Alternativkultur; sie schließen die Möglichkeit nicht aus, mit Texten, die in der kleinen Öffentlichkeit

[4] z.B. Studiengang „Szenisches Schreiben“ an der HdK, Berlin, John Hartley Williams‘ Seminare an der FU Berlin, Prof. Frühwald an der Universität München, Prof. Hegewald an der FH Gesaltung, Hamburg, die Drehbuchschule in Köln, der Studiengang „Literaturvermittlung und Medienpraxis“ an der Universität Essen, der Studiengang „Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus“ unter der Leitung von Hanns-Josef Ortheil an der Universität Hildesheim, das Institut für Kreatives Schreiben in Berlin (Lutz von Werder), das „Contemporary Writers Forum“ an der Universität Siegen sowie das Deutsche Literaturinstitut, Leipzig.

der Werkstatt bestehen, an die große literarische Öffentlichkeit zu treten. Literatur wird als phantasievolle symbolische Entsprechung innerer Befindlichkeit, eingebettet in Handlungsschemata betrachtet, *nicht* mehr als Verlängerung oder Resultat eines psychologisch subjektiven Prozesses der Betroffenheit. Erzählerische oder literarische Texte schreibt man nicht nur für sich selbst, sie werden komponiert, um von einem (fiktiven oder realen) Publikum gelesen zu werden. Der Erzähler erfindet Konzepte und sendet Impulse an seine Leser, er gewinnt Kontrolle und wird nicht länger vom Zwang zur Selbstentblößung kontrolliert. Der Autor literarischer Texte nimmt „Anleihen" bei der Wirklichkeit auf und macht diese zu seinem Arbeitsmaterial, die literarisch dargestellte „Wirklichkeit" muß nicht auf die reale Wirklichkeit verweisen. Indem er literarische Mechanismen einsetzt, verwandelt der Verfasser sein Material in literarisch-fiktionale Erzähltexte. Der Schreibende wählt bewußt bestimmte Sprach- und Formmittel aus und kombiniert Wirklichkeit und Phantasie anhand von literarischen Regeln (Waldmann 1994:467f).

Die Schreiblehre der 90er Jahre bindet sich an den literarischen Diskurs an, ohne von den ursprünglichen Zielen der Schreibbewegung abzuweichen. Aufgegeben wird lediglich die Idee der Gegenkultur zugunsten einer Öffnung gegenüber der Literaturwelt. Auch die Literaturwelt ist für neue Impulse empfänglich. Die Begriffe „Dilettant" oder „Amateurschriftsteller" sind nicht länger Prädikate, die einem Schreibenden lebenslänglich anhaften. Solange Schreiben als „literarisches Kunsthandwerk und Hobbyspaß für die Massen" gilt, werden literarische Dilettanten herangezüchtet. Erst wenn die Schreibausbildung durch Inhalte und Techniken an den Literaturdiskurs anknüpft, wird die Schreibkunst demokratisiert (vgl. Mattenklott 1990:83). Diese Demokratisierung wird zum theoretischen Fundament des Kreativen Schreibens: Schreiben hat neben therapeutischen und pädagogischen Effekten vor allem ein hohes künstlerisches Potential (vgl. von Werder 1993:33). Die Schreiblehre nutzt das Potential durch den

> Abschied vom Ideologem des prädiskursiven, schöpferischen Tiefen-Subjekts; kreativ ist nicht dieses Phantasma, kreativ ist das generative Spiel der

Diskurse, kreativ sind unsere wechselnden, widersprüchlichen, vielleicht auch gespaltenen Subjektivitäten (im Plural!) des historischen Augenblicks, wie sie auftauchen und zuweilen wieder verlöschen – in Abhängigkeit nicht zuletzt von den Diskursen, die wir leben und die wir, sie lebend gerade dann am ehesten ändern können, wenn wir sie als unser ‚historisches Apriori' (Foucault) begriffen haben. (Link 1990:612)

1.3.3.1. Die Perspektive des Literaturproduzenten

Insbesondere die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Literatur aus der Perspektive des Literaturproduzenten ist essentiell, um das Stigma des Hobbyschreibers loszuwerden, der die Literatur von heute *liest*, aber die von gestern und vorgestern *schreibt* (vgl. Waldmann 1990:87). Seine literarische Erfahrung kann der Schreibstudent wirkungsvoll durch aktive Literaturrezeption ergänzen, diesen Vorgang bezeichnet Waldmann (1996:222ff) als „produktive literarische Differenzerfahrung" oder handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Literatur. Bereits der Leser handelt inhaltlich originär-produktiv, wenn er die „Unbestimmtheitsstellen" des Textes mit Bedeutung auffüllt. Dadurch wird er zum Koproduzenten des Textes. Auch formal muß der Leser aktiv werden, indem er sowohl die Differenz der literarischen Sprache zur Alltagssprache nachvollzieht, als auch die Binnendifferenz zu anderer Literatur (vgl. Waldmann 1994:172,475). Aus diesem Grund ist jeder Literaturstudent bestens für ein Schreibseminar vorgebildet.

Lyrik ist nicht ein festes System an sich vorhandener fertiger lyrischer Formen; Lyrik ist auch nicht ein sortiertes Arsenal gegebener lyrischer Kunstmittel und Kunstgriffe. Lyrik ist eine *strukturierte offene Kombinatorik von Differenzen* und kann im ganzen wie im einzelnen nur so angemessen verstanden werden, daß seine Differenzverhältnisse vollzogen werden. (Waldmann 1996:227)

Diese Aussage bleibt nicht auf Lyrik beschränkt, sondern gilt für Literatur im weitesten Sinn. Der Schreibstudent geht in seiner literarischen Arbeit über die literaturwissenschaftliche Analyse hinaus, die ihm „theoretische, abstrakte, ‚mittelbare Erfahrung'" ermöglicht und sammelt durch den produktiven Umgang mit Literatur „praktische und konkrete und ‚unmittelbare Erfahrung'" (Waldmann 1996:232). Waldmanns Arbeitsbuch erklärt den Übergang von der Literaturrezeption zur Literaturproduktion und gibt viele Anregungen für die Arbeit im Schreibseminar. Die Aufgabe der Literaturwissenschaft innerhalb der Schreiblehre liegt darin, die „Bedingungen der Möglichkeit des Entstehens von Literatur" zu erklären und damit die Voraussetzungen zu benennen, unter denen Menschen Schriftsteller werden (vgl. Hillmann 1977:172). Sowohl literarische Umwelteinflüsse als auch Schreiberfahrungen sind ein entscheidender Faktor der Konditionierung literarischer Fertigkeiten. Wenn im Bereich des Kreativen Schreibens die „Ideologie vom Kreationswunder in der Subjekttiefe" aufgegeben wird, kann Schreiben als Ausführung von Applikationsreizen verstanden werden (Link 1990:603). Das kreative oder imaginative Element bei dieser Reaktion auf Reize besteht in der „Strukturierung von Wirklichkeit" (vgl. Spinner 1993:23), denn literarische Kreativität umfaßt immer assoziative *und* rationale Denkprozesse.

Schriftliches Formulieren hilft, Sprache und Phantasie aneinander wachsen zu lassen. Diese Wechselwirkung verändert den alltäglichen „natürlichen" Sprachgebrauch, der auf die gemeinsame Umweltsituation referiert. Literarische Sprache ist aus der gemeinsamen Umweltsituation ausgelagert – ihre Handlungen und Inhalte sind paradoxerweise zunächst auf die Sprache reduziert. Der Schreibende schafft eine neue Welt, indem er die gemeinsamen Umweltbedingungen selbst neu wiederherstellt. Der literarische Text ermöglicht dem Schreibenden und dem Leser „ein qualitativ neues, erweitertes Erlebnis der gesellschaftlichen Welt" (Hillmann 1977:183). Ein Schreibender entwickelt (symbolische) Bildbereiche, die als organisierende Struktur seine eigene Erfahrung und Realitätswahrnehmung enthalten und gleichzeitig mit Hilfe von Analogien über diese hinaus wirken (vgl. Hillmann 1977:149-154). Neben den

rhetorischen Figuren stehen den Schreibenden die literarischen Genres als „Produktionsmittel zur Erforschung des Lebens“ und als Deutungsschemata zur Verfügung. Die Genres sind flexibel, sie unterliegen einem historischen Entwicklungsprozeß, denn jeder Schreibende kann sie modifizieren und anreichern. Die sprachliche Auseinandersetzung des Schreibenden mit dem Genre ist produktiv, sie führt zum „Vergleich der im Genre gedeuteten Welt mit der eigenen Weltdeutung und der Welt selbst.“ (Hillmann 1977:158-160).

In seiner These bezeichnet Hillmann die literarischen Genres als über Generationen aufgeladene handlungsstrukturierte Deutungsmuster, mit denen der Schriftsteller Themen (um)organisiert und anhand derer er eigene Muster kontrolliert (1977:161; vgl. 4.3.). Die Genres ermöglichen dem Schreibenden den Übergang vom persönlichen Problem zur literarisch ausgestalteten Konfliktsituation, die jede Handlung interessant macht. Die Entwicklung literarischer Fertigkeiten steigert die „partikulare[n] Subjektivität“ (Hillmann 1977:189) des Schreibenden zum Gattungsbewußtsein. Die Konditionierung literarischer Fertigkeiten macht den Schreibenden in dem Maße schöpferisch, in dem er sich vom personalen, spontanen oder automatischen Schreiben entfernt. Die Entwicklung von Struktur und Konzeption anhand von Genres erfordert neben der Generierung von Material, z.B. durch Schreibspiele, vor allem auch die Planung und Revidierung des Entwurfs in einem kontrollierten Prozeß (vgl. 3.1.2.). Es zeigt sich,

> daß jeder Mensch als kompetent und komplett ausgebildetes Gesellschaftsmitglied Schriftsteller werden kann, vorausgesetzt, er nimmt sich und seine Probleme ernst und wichtig, klärt sie häufiger schreibend, und stellt diese Schreibprodukte in den Zusammenhang der qualifizierenden Rückwirkungen literarischer Öffentlichkeit. (Hillmann 1977:171)

Obwohl weder die Kenntnis der Genres noch ein Rhetoriklehrgang allein erfolgreiches Kreatives Schreiben garantiert, wird die Rhetorik im Schreibseminar der 90er Jahre nicht länger als Instrument eines Diskurses der Macht diffamiert.

Zunehmend greifen sogar die Techniken des Kreativen Schreibens explizit auf die traditionelle Rhetorik zurück. Rhetorische *Inventio* oder das Zusammentragen möglichen Schreibmaterials wird durch die Verfahren des Braimstorming, Clustering, Mindmapping und Führen eines Schreibjournals eingeleitet (vgl. 3.2.2., Abb 10). In den 90er Jahren gelten rhetorische, technische und handwerkliche Prinzipien des Schreibens nicht länger als Zwänge, sondern als Herausforderung. Die Formen der Literatur müssen erobert werden, denn „erst mit den spezifischen Kunstmitteln der Literatur gewinnen sie [die Schreibstudenten] entscheidende Möglichkeiten ihres Schreibens“ (Waldmann 1990:89). Eine Rhetorik des modernen Schreibseminars versteht sich nicht als traditionelle Stilkunst, sondern geht über die formale Sprachschulung hinaus. Diese Neudefinition der Rhetorik (vgl. 2.4.1. und 6.5.) erfordert „die sprachpsychologische Verankerung im Ich des Schreibenden und die Einbeziehung des politisch öffentlichen Horizontes.“ (Gössmann 1987:49). Auf diese Weise wird ein Instrumentarium entwickelt, mit dessen Hilfe sich literarische Handlungsfähigkeit entfalten kann. Die Schreibbewegung der 90er Jahre entdeckt die Freude am Schwierigen neu und wendet sich gegen pädagogische Vorläufer, die suggerieren, Schreiben und Literatur seien „leicht und ohne Anstrengung zu haben“ (Mattenklott 1990:84,80). Es gibt zwar Menschen, deren literarische Begabung bereits beim spontanen oder personalen Schreiben evident wird. Andere literarisch Ambitionierte dagegen fallen nicht durch spontane Produktion auf – sie bedürfen eines handwerklichen Instrumentariums (vgl. Fritzsche 1988:350). Die Verbreitung der verheerenden Suggestion, Schreiben sei leicht, ist zum Teil auch den Lehrenden und Schreibgruppenleitern anzulasten. Dabei besteht ihre Aufgabe gerade im Gegenteil darin, die *realistische* Haltung gegenüber der Schreibkunst und den professionellen Anspruch zu vermitteln; ihnen obliegt die „Konsequente Desillusionierung *und* konstruktive Beratung über mögliche weitere Schritte bei der Entwicklung des Schreibens“ (Herholz 1990:240).

Literarische Texte entstehen auch im Schreibseminar nicht nach Gebrauchsanweisung, sie bestehen immer „aus einem zum Teil vorgegebenem,

zum Teil selbst gewählten und konstruierten Regelwerk“ (vgl. Mattenklott 1990:82). Schreiben ist also weder ein spontaner Vorgang, noch vollständig regelgeleitetes Handeln, sondern ein mehrschichtiger komplexer Prozeß, dessen Verlauf durch die Dialektik zwischen Konstruktion und Revision geprägt ist (vgl. Antos 1988:41-44). Diese Erkenntnis der Schreibforschung wird in den 90er Jahren zunehmend in die Praxis umgesetzt. Wenn literarisches Gestalten erst in der Dialektik von Konstruktion und Revision möglich wird, so muß der Schreibprozess zwei essentielle Fakultäten integrieren: die *Imagination* und das *Handwerk*. Die dritte Ebene, die auf den Verlauf den Schreibprozesses einwirkt, ist der *Kontext*. Sobald Schreiben, auch hochliterarisches Schreiben, kontextualisiert wird, kann es als „Applikation und Verarbeitung von diskursiven Vorgaben und Reizen“ (Link 1990:603) verstanden werden. Die Vereinigung der drei Ebenen systematisiert die Schreiblehre und mündet in den integrativen Ansatz. Der integrative Ansatz ermöglicht die „Entwicklung des Schreibens als Praxis einer aktiven, logischen und ästhetischen Auseinandersetzung mit Welt und Kultur“ (von Werder 1993:17). In den 90er Jahren erreichen zahlreiche schreibpädagogische Theorien von verschiedenen Ausgangspunkten her dasselbe Ziel. Noch mangelt es in diesem Bereich am erforderlichen Austausch im nationalen und internationalen Rahmen. Ein Ansatz zur Lösung dieses Problems wird in Kap. 1.3.4. vorgestellt. Das verstärkte Bemühen der Schreibbewegung und insbesondere der universitär institutionalisierten Schreibwerkstätten um die Anbindung an die literarische Diskussion kontextualisiert das kreative Schreiben. Damit ist der Kurswechsel vollzogen. Die Schreibbewegung des vergangenen Jahrzehnts hatte der professionellen Literatur keinerlei Impulse gegeben, das „intertextuelle Spiel“ negiert und sich bewußt vom literarischen Diskurs abgegrenzt (vgl. Mattenklott 1990:83). Der neue Kurs gibt der Arbeit im Schreibseminar einen literarischen Standard. In den 90ern wird der professionelle Anspruch programmatisch.

1.3.3.2. Der Prozeß literarischer Gestaltung

In der Schreibbewegung der 80er Jahre werden die Texte selten „bewußt, kritisch oder gar theoretisch“ reflektiert (vgl. Waldmann 1990:88). Aus der Sicht der 90er Jahre müssen sich Texte, die einem literarischen Anspruch gerecht werden wollen, der Kritik stellen. So gilt literarische Kritik im selben Maße wieder als politisch korrekt, in dem die ehrfürchtige Faszination vor der tiefen Empfindung abflaut zugunsten einer Faszination des Sprachgefüges (vgl. Mattenklott 1990:81). Solange nur aus dem Bauch heraus geschrieben wird, prallt die Kritik an der Authentizität des Gefühls ab (Mattenklott 1990:79). In den 90er Jahren werden Texte nicht länger „als Ausdruck einer persönlichen Selbstdarstellung für unantastbar gehalten“ (Augst 1988:54). Denn die Anwendung rhetorischer und literarischer Schreibtechniken erfolgt nicht rein intuitiv, sie erfordert rational-logische Mitarbeit des Kopfes. Auf diese Weise findet die Schreibbewegung der 90er Jahre zurück zum Arbeitscharakter des Schreibens und (re-)etabliert das Schreiben als „hochgradig bewußte[n] Prozeß“ (Augst 1988:52). Literarisch motiviertes Schreiben stellt den Gestaltungsprozeß ins Zentrum und nicht mehr den „Seelenstriptease“ (Gössmann 1987:76) und wirkt daher objektivierend. Literatur als bewußt gestaltete Sprache umfaßt innere und äußere Realitäten, intertextuelle Verweise und formale Technik.

Sobald literarisches Schreiben als bewußter Prozeß betrachtet wird, erkennt man, daß die kontrollierte Steuerung dieses Schreibprozesses auf konstruktiver Kritik basiert. Das in den 80er Jahren praktizierte expressive Schreiben nach dem Motto „es schreibt mich“ schließt rationale Kontrolle aus. Spontanes Schreiben wird in den 90er Jahren nach wie vor zur Material- und Stichwortgenerierung eingesetzt, die Texte werden aber als vorläufig betrachtet. Auf dem Weg zur Professionalität ist die nachträgliche Bearbeitung dieses im spontanen Fluß generierten Materials erforderlich. Schriftliches Formulieren ist kein ausschließlich spontaner Prozeß, es stellt eine komplexe Leistung dar, die emotionale, kognitive, soziale und sprachliche Aspekte umfaßt (vgl. Antos 1988:38). Gewisse handwerkliche Elemente der Schreibkunst sind lehr- und lernbar, wenn man „von der Sprache als

Sprachmaterial aus[geht], das zu formen ist, nicht vom Schreibenden, seiner Mentalität und Erfahrungsweise“ (Gössman 1994:15). Schreibwerkstätten in den 90er Jahren begleiten den Schreibprozeß in seinen verschiedenen Stadien von der Idee (Planung) zum ersten Entwurf eines Textes (Formulieren), über die kritische Diskussion bis in die elaborierte und eventuell überarbeitete Ausgestaltung (Revision), mit der der Verfasser zufrieden ist. Der Schreibprozeß ist eine sukzessive Folge von Revisionen, die den vorläufigen Entwurf zum intendierten Ergebnis überführen (vgl. Antos 1988: 46). Auch die Fragmentarisierung des Schreibprozesses in verschiedene interaktive und sukzessive Stadien lehnt sich an die Rhetorik an und verweist auf den Dreischritt *Inventio, Dispositio* und *Elocutio*. Selbstkritik bzw. das Ausprägen des „inneren Kritikers“ ist *ein* richtungsweisender Faktor im Verlauf des Schreibprozesses. Aber eine Schreibgruppe, in der die Texte diskutiert werden, leistet mehr. Hier werden Anregungen und Optimierungsvorschläge vorgebracht, es kommt zur kritischen Analyse der Texte. Anhand dieser Kritik kann der Schreibende die strategische Revision vornehmen (vgl. Augst 1988:55). Die Arbeitsatmosphäre in der Schreibgruppe ist dabei idealerweise persönlich aber sachlich, um das Entgleisen der literarischen zur therapeutischen Arbeit zu verhindern. Es herrscht begrenzte Nähe. Trotz der Entfernung vom subjektiv spontanen Schreiben wird damit in den 90er Jahren eine entscheidende „Erfindung“ der Schreibbewegung beibehalten: es ist die Befreiung aus der Isolation und die Bereicherung des eigenen inneren Kritikers durch fortwährenden Meinungsaustausch mit Kollegen.

In den 90er Jahren verringert sich der Abstand zwischen Literaturwissenschaft und Kreativem Schreiben. Die Schreibbewegung rezipiert die Kritik der Literaturwissenschaftler, die häufig nach Art des folgenden Zitats formuliert ist:

> Bei jenen Texten, die ich auf den Stapel ‚gut gemeint‘ lege, habe ich oft eben diesen Eindruck: Gelebt, gelitten wurde da viel. Gelesen nichts. Tut so, als ob Weltschmerz oder Umweltjammer oder Isolation zum erstenmal gefühlt seien und drum zum erstenmal beschrieben werden müssen. Für die, die so schreiben,

m u ß das sicherlich geschrieben sein. Aber auch für mich? Für alle? Für die Öffentlichkeit? (Lodemann 1990:72)

Die Schreibbewegung reagiert auf derartige Kritik mit einem Professionalisierungsschub. Im Gegenzug entwickelt die Literaturwissenschaft zunehmende Sympathie für den Bereich des Schreibens. Um der breitgefächerten Schreibbewegung eine konzeptionelle Richtung zu geben, könnten die literaturwissenschaftlichen Fakultäten als einende Instanz wirksam werden. Der Übergang vom personalen zum öffentlich-professionalisierten Kreativen Schreiben, der im angloamerikanischen Raum bereits vollzogen ist, ist auch in Deutschland längst als Desiderat formuliert:

> Die Universitätsgermanistik ist ihrer Verantwortung gegenüber der Schreibbewegung sowieso nie gerecht geworden. Und hat eine weitere Chance verschlafen. An den Universitäten (oder einzurichtenden Kunsthochschul-Studiengängen) müßten endlich Konzepte der Schreib- und/oder Literaturförderung entwickelt, Methoden literarischer Kreativität erprobt und vermittelt, Multiplikatoren ausgebildet werden. (Herholz 1990:240)

Der einende Trend der 90er Jahre hebt die Spaltung zwischen den Bereichen des literarisch Kreativen Schreibens und der Literaturwissenschaft auf und etabliert eine gemeinsame Ebene. Damit ist die Voraussetzung geschaffen, beide Disziplinen progressiv zu erneuern und das kreative Schreiben als Studienfach zu institutionalisieren.

1.3.4. Perspektiven eines neuen Studiengangs

Auf welche Weise die Institutionalisierung des Kreativen Schreibens als universitäres Studienfach zu organisieren ist, darüber wird derzeit diskutiert. Die ersten Studiengänge sind eingerichtet (vgl. FN 4). Immer neue konzeptuelle Vorschläge erscheinen. Parallel wird auch bei wachsender Bekanntheit des Lehrfaches Kreatives Schreiben nach wie vor heftig über den passenden Rahmen

der Disziplin debattiert. Wie muß ein Schreibstudium aufgebaut sein? Wer lehrt? Wo rekrutiert man Dozenten für eine neue Disziplin? Wie wird der Hochschulabschluß erreicht? Etwa durch ein kreatives Projekt? Und was nützt einem Schriftsteller das Diplom? In diesem Abschnitt sollen die Pilotprogramme vorgestellt und die Sinndebatte nachvollzogen werden. Dazu werden die Ansätze der in Kap 1.3.1. – 1.3.3. vorgestellten schulischen Schreibdidaktik erweitert. Schreibstudenten an Hochschulen verfolgen andere Ziele als Schüler, ihre Projekte sind umfangreicher, ihre Ansprüche sind spezialisiert und professionell orientiert.

Universitäre Aktivitäten im Bereich Kreatives Schreiben sollen nicht vorrangig Literaten ausbilden. „Sie dienen der Förderung eines Kreativen Schreibens, das sich vom wissenschaftlichen abhebt, das aber nachträglich sogar den wissenschaftlichen Schreibstil auflockert und literarisiert." (Gössmann 1994:27). Dabei ist auch der Kontakt zur Medienlandschaft bedeutsam. Schreibseminare vermitteln ergänzend zum Literaturstudium oder als eigenständiger Studiengang eine „andere Art des literarischen Wissens" (Linthicum 1994:149) und erhöhen das Schreibniveau im allgemeinen. Darüberhinaus ist der kulturelle Verdienst einer Schreibakademie nicht von der Hand zu weisen. Genau wie andere Kunstakademien, stellt sie ein Zentrum dar, das die Region mit Fachleuten wie Professoren, Studenten und Gastschriftstellern belebt. Ein Zentrum, das in regelmäßigen Veranstaltungen wie Festivals, Lesungen und Wettbewerben die Aufmerksamkeit der kulturell interessierten Öffentlichkeit erregt (vgl. Linthicum 1994:150).

Wichtig, vielleicht sogar unerläßlich für die literarische Zukunft einer Sprache und den gesellschaftlichen Stand schöner Literatur in einer modernen Medienlandschaft ist – wie das amerikanische Beispiel zeigt – die Bildung eines infrastrukturellen Gegengewichts zur Willkür der freien Marktwirtschaft und – spezifisch im deutschen Sprachraum – zur literarischen Kanonbestimmung durch einige wenige kommerzielle Verlage, die allzusehr von der akademischen Germanistik geprägt sind. (Linthicum 1994:150).

Alle Teilnehmer an der kontroversen Sinndebatte des Kreativen Schreibens müssen sich mit einem festsitzenden Vorurteil auseinandersetzen. Es lautet: literarisches Schreiben mit professionellem Anspruch und Ausrichtung auf den Literaturmarkt ist angepaßtes und genormtes Schreiben ohne gedankliche Tiefe. Beim Schreiben, so die Kernthese der Vorurteilsanhänger, „gibt [es] weder Didaktik noch einen fest umrissenen Inhalt“ (Krechel 1998:118). Die These gilt auch im Modellbereich der Angloamerikaner, dort leitet man lediglich andere Schlußfolgerungen ab, die inzwischen von einigen Deutschen geteilt werden. Eine konventionelle Didaktik würde die künstlerische Tätigkeit zur planbaren Arbeit degradieren. Kreativität läßt sich nicht isoliert fördern, und derart isolierte Kreativitätsförderung ist nicht das Ziel literarischer Schreibseminare. Literarische Kreativität läßt sich nicht lehren, wohl aber anhand von literarischen Etüden fördern und trainieren. Denn alles künstlerische Produzieren „treibt eine vorliegende Regel über sich selbst hinaus“ (Rudloff 1986:102). Entsprechend erfordert die Schreiblehre eine flexible Methodik. Dazu muß die Werkstattarbeit auf die individuellen Texte, Fähigkeiten und Interessen der Studierenden zugeschnitten werden. Die einzigen didaktischen Regeln der Schreiblehre entwickelt der Verfasser selbst: Schreibdidaktik ist die Anleitung zum Entwickeln einer *persönlichen Poetik* (vgl. 5.2.2.3.). Dieses System, das der angloamerikanischen Schreiblehre entspricht, expliziert Ortheil anhand der Meistersinger von Nürnberg:

> „Wie fang‘ ich nach der Regel an?“ – „Ihr stellt sie selbst und folgt ihr dann“. [...]
>
> Jeder Text gibt mit seinen ersten Sätzen also ein von seinem Inhalt geprägtes Formgesetz, das aus vielerlei Regeln besteht, vor. Die handwerkliche Arbeit des Schreibenden besteht darin, diesen geheimen, nirgends ausgesprochenen Regeln nun auch zu folgen. (Ortheil 1997:60f)

Eigene Regeln entwickeln die Schreibstudenten anhand rhetorischer Grundkenntnisse. Diese werden zum einen durch extensives Lesen, vor allem der

Zeitgenossen, geschult. Eine Lesewerkstatt kann das Schreiblabor sinnvoll ergänzen (vgl. Hegewald 1998:42). Zum anderen sind rhetorische Grundkenntnisse durch theoretische Analyse literarischer Mechanismen vermittelbar. Nur mit Regelwissen allein gelangt kein Schreibender zum „eigenen, Selbständigkeit dokumentierenden, dem literarischen Anspruch verpflichteten Text." (Ortheil 1997:62-64). Erst in Begleitung des Werkstattleiters und im Dialog mit der Schreibgruppe finden die Studenten zu ihrer eigenen literarischen Stimme und entdecken ihr „Schreibgeheimnis". Ein Zustand, der nicht allein durch Lehren und Lernen erreicht wird, aber dem man am universitären Schreibseminar „durchaus näherrücken kann" (vgl. Ortheil 1997:66-68).

Gegner des Kreativen Schreibens halten an literarischen Urteilskriterien fest, die sich deutlich von den angloamerikanischen Kriterien unterscheiden. Angloamerikanische Literatur ist erzählerisch, es gibt eine Handlung und der Text darf unterhalten. In Deutschland wird nach „reiner Literatur" gesucht, die anhand des Themas und der Haltung des Autors identifiziert wird (Steinfeld 1997). Solch ein thematischer Anspruch drängt die Handlung des Werkes in den Hintergrund. Man stellt fest, daß die Literaturkritik die Literatur selbst überholt hat, indem sie überhöhte Maßstäbe setzt. Es sind die Maßstäbe der Literaturkritik – nicht der Literatur – die große Themen und tiefe Bedeutung fordern. In Großbritannien ist umgekehrt die Literatur der Theorie überlegen, was sich nicht zuletzt an der „stummen Übereinkunft" zwischen Autor und Leser zeigt. Sind diejenigen, die unterhalten wollen, einig mit denjenigen, die unterhalten werden wollen, so braucht die Literatur sich nicht angestrengt bedeutsam zu erklären.

Das Bündnis von Autoren und Lesern gegen die Kritik verjüngt und entstaubt die erzählende Literatur. Eben diese Verbindung von Autoren und Lesern ist im universitären Rahmen möglich. Praxiserfahrene Schriftsteller geben ihr Wissen um das literarische Handwerk in Schreibworkshops an Studierende weiter. Walter Jens argumentiert, es sei an der Zeit, daß Schreibseminare an deutschen Universitäten dieselbe Rolle übernehmen, wie das amerikanische Creative Writing (1991:17). Die dortige Geschichte verdeutliche, „wie nützlich, Begabung

vorausgesetzt, es für junge Literaturbeflissene ist, sich im Dialog untereinander und im Zwiegespräch mit den verstorbenen Meistern eigener Möglichkeiten und Grenzen *in praxi* zu versichern“ (Jens 1991:12). Auch wenn nicht alle Schreibstudenten Schriftsteller werden, bleibt ihnen die geschärfte Optik auf die Literatur.

In Deutschland wird die Schreibausbildung oft kritisiert, weil man das Verfassen von Weltliteratur sowieso nicht lernen könne. Es wird übersehen, daß im Schreibseminar der Anspruch viel realistischer zu verstehen ist: die Studenten lernen nicht bedeutsam zu sein, sondern sie lernen, ein Publikum zu unterhalten. Das „Elementare eines Romans“, die handwerkliche Fertigkeit des epischen Schreibens, läßt sich vermitteln. Nicht mehr und nicht weniger will ein Studiengang für Kreatives Schreiben leisten. Der deutsche Widerstand gegen die Schreibausbildung, insbesondere von Seiten etablierter Autoren, beruht auf einem Mißverständnis. Sie haben ein idealisiertes Autorenideal, das sich nicht mit dem Image des Schriftstellers als Handwerker vereinbaren läßt.

> Ich glaube nicht an ein allgemeingültiges Handwerk, das sich umstandlos tradieren ließe. [...] Was zu lernen ist in einem Studiengang für angehende Schriftsteller: Nicht Schreiben – geschrieben wird ohnehin, naturereignishaft -, aber Kritikfähigkeit dem eigenen Text gegenüber. Vergleichbarkeit des eigenen Textes mit den Texten aus dem Seminar. Vergleichens-Notwendigkeit mit dem Korpus des schon Geschriebenen, [...] (Krechel 1998:115)

Fraglos ist die Ausbildung der Kritikfähigkeit ein zentrales Anliegen jeder Schreibwerkstatt. Allerdings erhebt Krechel ihr eigenes Literaturverständnis zur Richtlinie für die Schreiblehre, was problematisch ist. Für sie basiert der Beruf des Schriftstellers nicht auf Handwerk. Daraus folgt, daß die Vermittlung von handwerklichen Techniken einem werdenden Schriftsteller nicht helfe – er schreibe eben „naturereignishaft“ und werde sich nur durchsetzen, wenn er „eine spezifische eigene Schreibenergie verspürt“ (1998:119). Hinter derartigen Bemerkungen versteckt sich eine mysteriöse Wiederbelebung genieästhetischer

Ideale[5]. Wer klug genug ist, so Krechel weiter, braucht schreiben nicht zu lernen, denn „der Stoff liegt auf der Straße". Krechel unterscheidet zwischen minderwertigen Wortfacharbeitern und durch hehre Ideale geadelten Schriftstellern. Sie bestätigt den so oft kritisierten deutschen Glauben an die „Unvereinbarkeit von spielerischer Darstellung und gedanklicher Tiefe" (Dyck 1986:91). Eine Sichtweise, die all diejenigen, die schreibend Geld verdienen, zu „Wortfacharbeitern" reduziert, „die für allerlei Klempnerdienste, Wasserrohrbrüche im Verwertungsbereich Wort zur Verfügung stehen" (Krechel 1998:119). Ausbildungsstätten für derartige Wortfacharbeiter sind nach Krechels Dafürhalten Berufsschulen und keine Studiengänge: „einen zukünftigen Studiengang für Schriftsteller möchte ich von dieser Klientel entlastet wissen." (a.a.O.). Auch innerhalb der Schreibbewegung etablierte Schreibseminare können Krechels Literaturverständnis nicht gerecht werden, hier werde literarische „Kurzzeit-„ und „Freizeitanimation" betrieben (Krechel 1998:117), diese „Kreißsäle der Kreativität" brächten jedenfalls nicht den „gehärteten Text" (Krechel 1998:120) hervor.

In den 90er Jahren muß nicht mehr zwischen Wortfacharbeitern und Verfassern von gehärteten Texten unterschieden werden. In der zeitgenössischen Szene zeigt sich ein Trend, der Gebrauchstexte nicht länger rigoros von Literatur abgrenzt. E- und U-Bereich, Sachbuch und Fiktion, Journalismus und Erzählung nähern sich einander an. Der Trend bleibt vorerst richtungsweisende Tendenz und wird nach wie vor von einigen Schriftstellern ignoriert. Kreatives Schreiben folgt der Tendenz und inkorporiert neue ursprünglich literaturfremde Medien wie Internet, Film, Graphik, Performance. Kreatives Schreiben öffnet die tradierten Grenzen der Literatur und gesteht es jungen Autoren zu, mit Kurzgeschichten,

[5] Eine Haltung, die durchaus verbreitet ist. So heißt es in der Satzung der „Arbeitsgemeinschaft deutschsprachiger Autoren": „Aufgenommen wird jedeR, die/der sich nachweislich (durch Vorlage von Manuskripten) zum Schreiben berufen fühlt;" (vgl. *Handbuch für Autorinnen und Autoren*, Hg. Sandra Uschtrin, München 1997, S. 391). Aber die Parenthese beantwortet die Frage nicht, wie es sich wohl anfühlt, wenn man nachweislich zum Schreiben berufen ist. Ein Manuskript kann sicherlich beweisen, daß man schon einmal etwas geschrieben hat, aber inwieweit es die Berufung bezeugt, müßte untersucht werden.

Drehbüchern, Features oder Rezensionen Geld zu verdienen, während sie noch an ihrem literarischen *opus magnum* sitzen.

Die Gegner des literarisch integrativen Trends verteufeln nicht nur Gebrauchstexte, sondern auch literarische Texte, die nicht als kanonerweiternde zeitgenössische Originale daherkommen. Ebenso wird Kunststudenten „dringend vom Sujet ‚Sonnenblumen' oder dem Material ‚Filz' ab[ge]raten" (Krechel 1998:116). Derartige Argumente negieren nicht nur die Lehrbarkeit des Schreibens, sondern auch jede Intertextualität von Kunst. Es bleibt zu fragen, wie man ein Objekt als authentisch erkennt, wenn es nichts aufgreift oder weiterentwickelt, was vorher schon einmal da war. Viele zeitgenössische Künstler legen neue, interessante Arbeiten in tradierten Medien vor, denn weder hat sich das Medium Filz durch Beuys erschöpft, noch das Thema Sonnenblumen durch Van Gogh. Wer hohe Literatur von unterhaltender Literatur trennt, hält erstere für nicht lehrbar, letztere nicht für wert, geschrieben zu werden. Diejenigen Schriftsteller, die einen Schreibstudiengang projektieren, sind anderer Meinung. Sie sind von der Möglichkeit überzeugt, z.B. die handwerklichen Basics des Krimi-Genres an Schreibstudenten zu vermittelt. Sie halten es nicht für ausgeschlossen, daß man weiterhin literarisch anspruchsvolle Krimis verfassen kann, obwohl es schon eine Vielzahl an Krimis gibt. Gemeinsam überwinden Lehrende und Schreibende in Schreibseminaren die Abgrenzung ernster Literatur von unterhaltsamem, handwerklich fundiertem Erzählen. Für den Schriftsteller und Hamburger Schreibprofessor Hegewald ist gutes Schreiben immer zugleich gutes Erzählen. Hegewald hat die Nachwirkungen der Genieästhetik völlig hinter sich gelassen, wenn er seinen Lesern und Schreibstudenten erklärt, daß die Unterscheidung zwischen Literatur als „gediegenes Handwerk, das sich ganz auf einen plot verläßt" und Literatur, die als „vertrackt Konstruiertes, prismatisch Gebrochenes" nicht mehr greift. Sie würde hochmütig den Leser ignorieren (Hegewald 1998:39). In seinen Schreibseminaren wird man erzählen, entweder gediegen oder vertrackt prismatisch, dabei aber bereits an den Leser denken.

Ein Schreibstudiengang zielt nicht auf die Vermittlung von Originalität, Talent oder Begabung – hier geht es um Handwerk, Austausch und Öffentlichkeit, Eruierung professioneller Einsatzbereiche für junge Autoren und vor allem um Praxis. Originalität besteht nicht nur im Erfinden eines neuen Genres oder im Aufgreifen eines nie behandelten Themas. Genausogut zeigt sich Originalität im Umgang mit tradierten Genres, Techniken und Inhalten. Nach wie vor gibt es Ölgemälde, auf denen Sonnenblumen erkennbar sind, es gibt Dramen, in denen der Teufel vorkommt und es gibt Naturgedichte – alle diese Werke kommen neu, modern und idiochromatisch daher.

In den 90er Jahren findet diese Art der literarischen Schreibausbildung immer mehr Anhänger. Dennoch besteht unter den Anhängern weiterer Diskussionsbedarf, wie auf diversen Tagungen[6] deutlich wird.

Wir haben uns des Themas angenommen, weil das literarische Schreiben in der Lehre bisher nicht die gleiche Beachtung gefunden hat wie die bildenden Künste oder die Musik an den Kunstakademien und Musikhochschulen. Von der Tagung erhoffen wir uns Antworten auf die Frage, wie die sprachliche Qualität von Texten in die Hochschulausbildung einbezogen werden kann und ob eine wissenschaftliche und/oder künstlerische Ausbildung von Schriftstellern und Schriftstellerinnen sinnvoll ist. (Anke Brunn, Ministerin für Wissenschaft und Forschung NRW)[7]

Das angloamerikanische Modell gibt viele konkrete Beispiele für den Erfolg einer Ausbildung in Kreativem Schreiben (vgl. 5.2.3.4.) und auch in Deutschland verzeichnen universitäre Schreibseminare erste Erfolge. Dennoch diskutiert man hierzulande nach wie vor darüber, *ob* Schreiben lehr- und lernbar sei, anstatt sich

[6] Z.B. die Tagung „Studienziel: Dichter. Ist literarisches Schreiben lehrbar?“ vom Landtag NRW am 5. und 6. März 1998, „Schreiben lernen? – Schreiben lehren!“ ein Symposion des Literaturrats Niedersachsen e.V. in Zusammenarbeit mit der Universität Hildesheim am 28. Oktober 1998, „NDR Podium zur Lehrbarkeit des Schreibens“ im Hamburger Literaturhaus, 3. Juni 1999, „Schreiben an der Hochschule. Neue Lehr- und Lernformen“ eine Tagung der Ruhr-Universität Bochum vom 4. bis 6. Juni 1999, etc.

[7] Pressemitteilung im Internet http:/www.mwf.nrw.de

auf die Frage zu konzentrieren, in welchem Rahmen und mit welchen Methoden die Schriftstellerausbildung sinnvoll institutionalisiert und in den Fächerkanon integriert werden kann.

> [...] erst einmal muß das Bewußtsein geschaffen werden, daß das Lehr- und Lernangebot ‚Schreibkultur' oder ‚literarisches Schreiben' unbedingt in die Studienpläne der Hochschulen wie in den Veranstaltungskalender anderer Kulturinstitute gehört. (Hoffmann 1998)

Laut Meinung des Literaturkritikers Hajo Steinert rührt dieses mangelnde Bewußtsein letztlich daher, daß deutsche Schriftsteller sich traditionell als Autodidakten begreifen und sich in dieser Rolle gefallen. Immer mehr junge Schreibende dagegen fühlen sich in der Dachstube der Dichter nicht mehr zuhause:

> Der Autor ist der intellektuelle Wünschelrutengänger. Er muß das Gras wachsen hören. Man darf ihn deshalb nicht isolieren, er braucht den Kontakt zu den übrigen Künsten und Wissenschaften. (Gerritz in Tackmann 1998)

Vor diesem Hintergrund bilden sich zwei Fronten heraus; auf der einen Seite die „philologiescheuen Autoren", die separate Institute oder Akademien für Schriftsteller fordern, auf der anderen Seite die „aufgeschlossenen Wissenschaftler", die eine Integration von Schreibkursen in die traditionellen Universitäten befürworten. Sie sprechen sich, wie z.B. Karl Riha, „wider die Kaderausbildung und für eine freie, ästhetisch produktive Atmosphäre" aus (Harms 1998). Auf der Suche nach praktikablen Modellen zur Autorenausbildung bietet sich das angloamerikanische Konzept des poet-in-residence in Form von Gastdozenturen für Poetik an. An verschiedenen deutschen Universitäten ist es bereits eingeführt, z.B. in Essen, Paderborn, Frankfurt, Bamberg und Heidelberg. Eugen Gerritz vom Literatur Rat NRW unterscheidet drei Modelle für angehende Berufsautoren:

1. Modell Berlin: eine eigene Abteilung für Schriftsteller, wie sie an der Hochschule der Künste besteht.
2. Modell Angliederung an die Literaturwissenschaft, z.B. die Universität Essen bietet einen Magisterstudiengang „Literaturvermittlung und Medienpraxis“ an, der sich allerdings weniger auf literarisches Schreiben konzentriert.
3. Modell Köln: Einbindung der Schreibausbildung in die Medienhochschulen (Mangel 1998).

Mit einer institutionalisierten Schriftstellerausbildung hofft Gerritz der „Isolation der Literatur unter den Künsten“ (Tackmann 1997) entgegenzuwirken. Den konkreten Unterricht stellt er sich ähnlich wie an einer Kunstakademie vor: „So wie Markus Lüperz seinen Studenten etwas vormalt, ihre Zeichnungen korrigiert oder in Grund und Boden donnert: Genau diese Arbeit muß ein solcher Professor leisten.“ (Tackmann 1997). Um einen Schreibstudiengang universitär zu institutionalisieren, muß der Widerstand der Berufsautoren überwunden werden und das Schreiben von der Berufung zum handwerklichen Beruf umgedeutet werden.

Ebenso deutschlandspezifisch wie das scharfe Auseinandertreten von Literatur und Literaturwissenschaft ist die Ausgrenzung der Dichter und Schriftsteller aus Staat, Universität und Schule. Wirkliche Autoren tauchen bisher allenfalls in Schreibseminaren auf, die großen Abstand zum Betrieb von Lehre und Forschung haben. So unterrichten z.B. am Bertelsmann Seminar in München Gastschriftsteller wie Marcel Beyer, Katja Lange-Müller und Judith Kuckart prasxisnahes Schreiben.

Ein institutionalisierter Schreibstudiengang hat zu erwägen, welche Qualifikation ein Professor für Kreatives Schreiben besitzen sollte. In der jungen Disziplin selbst kann er sich nicht habilitiert haben, praktische Erfahrungen kann er lediglich in den USA oder in Großbritannien gesammelt haben. Prof. Wolfgang Hegewald an der Hamburger FH für Gestaltung lehrt Kreatives Schreiben. Er ist Schriftsteller aber kein ausgebildeter Literaturwissenschaftler, sondern Theologe

und Informatiker. Weder allein durch den Beruf des Literaturwissenschaftlers, noch des Literaturkritikers oder Schriftstellers qualifiziert sich ein Schreiblehrer, obwohl der letztere am besten Erfahrungen vermitteln kann. Hinck (1991:224) schlägt daher Kandidaten wie Walter Jens als Schreiblehrer vor, die alle drei Anforderungen in einer Person vereinen.

> Ins Schreibseminar mitgebracht werden müssen Schreibtalent, Phantasie und Produktivität – um sie aber in Literatur umzusetzen, ist Kenntnis des Handwerks nötig. (Hinck 1991:223)

Wenn literarische Begabung oder Ambition vorhanden sind, werden diese im Schreibseminar aufgespürt und gefördert. Während in der Schreibbewegung der 80er Jahre noch der Verzicht auf die Öffenlichkeit des Literaturmarktes zugunsten der literarischen Geselligkeit der Schreibgruppe programmatisch war, fördert z.B. das Tübinger Schreibseminar in den 90er Jahren literaturkritische Urteilsfähigkeit und ästhetische Qualität. Personal-subjektives Schreiben in einer Welt der literarischen Gegenkultur ist an universitären Schreibseminaren nicht mehr gefragt. Texte der Schreibstudenten aus Tübingen zeugen zwar von Selbstreflexion, aber in distanzierter Optik – sie fiktionalisieren. Das literarische Interesse der Schreibstudenten verlagert sich nach außen und wird in der Anbindung an den öffentlichen Literaturmarkt professionalisiert (vgl. Anz 1991:242f). Nicht nur in Tübingen, auch an der Unversität Hildesheim, werden Vorschläge für einen Studiengang Kreatives Schreiben unterbreitet. Die Strategien und Konzepte dieses Projekts entwickelt der Schriftsteller und Germanist Hanns Josef Ortheil in Reaktion auf den oft katastrophalen „sprachlichen Zustand der eingereichten schriftlichen Referate“, die bezeugen, daß die Literatur immer mehr aus den literaturwissenschaftlichen Arbeiten verschwindet. Ortheils Weg führt zurück in die ästhetische Erfahrung (1992:207). Noch bietet Ortheil seine Seminare innerhalb des Fachbereichs der Kulturwissenschaften an; für 1999 plant er einen eigenständigen Studiengang „Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus“. Für seine offene Textwerkstatt fordert er die Kontextualisierung im literarischen Niveau (vgl. 1992:201f). In

seinen Seminaren, so erklärt Ortheil, der die Heidelberger Poetikdozentur innehat, entwickeln sich „alle Schreibanstrengungen [...] stufenweise vom bloßen Training, Ausprobieren, Enthemmen hin zu einer immer unmerklicheren und selbstverständlicheren Beherrschung literarischer Mittel [...]“ (1992:206).

Damit bindet Ortheil, ohne es zu bemerken, an die Ursprünge des Kreativen Schreibens an, die seit den 70er Jahren im Rahmen der Schreibbewegung entwickelt werden. Wie viele seiner Kollegen grenzt sich Ortheil offiziell explizit gegenüber den Begründern seines Faches ab: „‘Kreatives Schreiben‘ war [...] zunächst nur eine Formel, die sehr vage den Weg andeutete; ich benutzte sie auch lediglich als Wegweiser, ohne mich auf die seit den siebziger Jahren entstandenen Theoriekonzepte zu beziehen.“ (Ortheil 1992:208). Um ein Schreibstudium theoretisch zu fundieren, können die Entwicklungen im Bereich des Kreativen Schreibens seit den 70er Jahren nicht ignoriert werden. Auch wenn der therapeutische Aspekt des Kreativen Schreibens nicht in das heutige Konzept einer literarischen Schreibausbildung paßt, so liefern die fachinternen Auseinandersetzungen der vergangenen Jahre wichtige Anhaltspunkte für künftige Konzepte. Außerdem trug die Schreibbewegung stark zur heutigen Popularität des Fachs Kreatives Schreiben bei. Sie zeugt nicht nur von einer „modischen Attitude“ (Hegewald 1998:43), sondern vor allem von einem Bedarf an literarischer Ausbildung.

Anstatt den therapeutisch-analytischen Bereich des Kreativen Schreibens als unseriös abzutun, reicht es völlig aus, den Bereich des literarisch orientierten Kreativen Schreibens literaturwissenschaftlich zu fundieren und als eigenständig abzugrenzen. Denn literarisch Kreatives Schreiben an einer Hochschule ist gleichermaßen therapienah oder –fern wie Malen oder architektonisches Entwerfen an einer Kunstakademie.

Wie gezeigt wurde, liegen die Vorteile und Möglichkeiten, die eine praxisorientierte literarische Schreiblehre an der Universität zu bieten hat, offen zutage. An der Universität könnte die vielfältige Streuung von Ansätzen und

Methoden vereint werden. Die Universität wirkte dann gewissermaßen als Forum, an dem ein Kontext zur Relativierung verschiedener Tendenzen der Schreibbewegung im Hinblick auf die englischen und amerikanischen Vorbilder geschaffen würde. Die Schreibbewegung liefert der professionalisierten Schreiblehre die Ansätze – zahlreiche Methoden können direkt in eine akademische Schreiblehre einfließen, einiger Ballast ist abzuwerfen und das handwerkliche Erarbeiten literarischer Texte muß deutlicher betont werden. Die Chancen der neuen akademischen Disziplin liegen in den lange herbeigesehnten praktischen Anwendungsmöglichkeiten des Faches. Denn Kreatives Schreiben ist praktische Literaturwissenschaft.

2. Die rhetorische Dimension in Theorie und Praxis des Schreibens

> Biting my truand pen, beating myself for spite,
> ‚Fool', said my Muse to me, ‚Look in thy heart and write'
> (Ph. Sidney, Astrophel & Stella, Sonnet I)

Im historischen Verlauf lösen rhetorische Paradigmen einander ab, die literarisches Schreiben entweder als lehrbar oder als angeboren gelten lassen. Die Analyse der historischen Transformationen im Rhetorikverständnis wird im folgenden zur Basis der kritischen Rekonstruktion einer Rhetorik des Schreibens. Die Transformationen betreffen den Übergang der formativen Rhetorik der Antike zur normativen Regelrhetorik der Aufklärung und des Klassizismus und schließlich zur Ausbildung der romantischen Genieästhetik mit ihrer Autonomisierung der Dichtung.

Rhetorik ist zu jeder Zeit mit den jeweiligen Sozialstrukturen verbunden. Mit dem Übergang von der stratifikatorischen zur funktional differenzierten Gesellschaft und schließlich mit der Wende zur Moderne, ist die Rhetorik in ihrer tradierten Form nicht mehr anwendbar. Dennoch kann Rhetorik ein Schreibseminar sinnvoll bereichern. Dazu muß die traditionelle Rhetorik in eine kontext- und prozeßorientierte Schreiblehre verwandelt werden. Um die Rhetorik neu zu entdecken, ist es vorerst notwendig, die Faktoren aufzuzeigen, die ihre Beschränkung auf persuasive Stillehre und schließlich ihre Verachtung konditionierten. Erst wenn die historische Verankerung dieser Faktoren erkannt ist, können sie eliminiert werden.

Rhetorik, wie sie im Schreibseminar zum Einsatz kommt, versteht sich nicht als normativer Drill. Moderne rhetorikorientierte Schreiblehre ist generisch-formativ und auf den Prozeß des Schreibens bezogen. Sie nimmt Impulse auf aus verwandten Disziplinen wie New Rhetoric, Kreativitätspsychologie und

Diskurstheorie. Erst die wieder auf ihren vollen Leistungsumfang zurückgeführte Rhetorik kann die Arbeit im Schreibworkshop umfassend methodisieren, denn Kreatives Schreiben erfordert nicht nur die *elocutio*, sondern alle fünf Elemente der alten Rhetorik: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* und *actio*.

2.1. Vorbedingungen der Genieästhetik

Die Aufklärung, die in allen Bereichen die Verstandeskraft über die Imagination stellt, bringt ein verändertes Rhetorikverständnis hervor. Der aufgeklärte Bürger verfügt über gesunden Menschenverstand und Vernunft. Seine Sprache steht im Dienst der Erkenntnis der Wirklichkeit. Über die Konversationskultur der Aufklärung erweitert die Rhetorik ihren Wirkungsradius auf gesamtgesellschaftliche Prozesse – die Kultur des Denkens wird in der Rede sichtbar. Der Schriftsteller der Aufklärung setzt sich der Kritik literarischen Öffentlichkeit aus. Neue Disziplinen wie Ästhetik, Literaturwissenschaft und Literaturtheorie – vormals Teilbereiche der Rhetorik – emanzipieren sich zu selbständigen Wissenschaften. Weil sich der literarische Diskurs verzweigt, muß auch die Rhetorik neu definiert werden, um den systematisch praktischen Anforderungen zu entsprechen.

In der Folge erscheint Rhetorik als sachliche Textlehre, die sich zunehmend auf Stil- und Ausdrucksfragen konzentriert. Diese Regelrhetorik setzt Normen, die das klassizistische Formideal des rational strukturierten Ausdrucks erfüllen. Während die traditionelle Rhetorik[1] die Prinzipien von natürlicher Anlage und technischem Können verbindet, wird in der Aufklärung die *ars* stärker betont. Rhetorische Techniken werden nicht länger als Prozeß der Wechselwirkung zwischen Form und Inhalt interpretiert, sondern präskriptiv und allgemeingültig. Schriftliches Formulieren gilt zunehmend als extrinsische Fertigkeit, die erworben werden kann. Schreiben gilt als lehrbar anhand der Imitation rhetorischer Muster.

[1] In der Ausbildung des Redners ist *natura* die Vorbedingung der *ars* (Cicero, *De oratore*, I, XXXII, 144ff; Horaz, *Ars poetica*, 408-411; vgl. Ueding 1971:128)

In Deutschland legt Johann Christoph Gottsched die erste formalrhetorische Schreiblehre vor, seinen *Versuch einer critischen Dichtkunst* (1729). Gottsched strebt eine Reform der Literatur an, die er vom „Schwulst und Bombast“ des Barock sowie von volkstümlich-burlesken Elementen (Schmidt 1985:20) befreit sehen will. Vor diesem Hintergrund entwickelt er ein Handlungsschema für Dichter. Dabei werden die formalen Regelvorschriften der Gattungen und die lehrreiche moralische Aussage zu „Bedingungen einer Verallgemeinerbarkeit literarischen Produzierens“ ausgestaltet (Rudloff 1990:39). Diese präskriptive Regelrhetorik weist den Dichter an, vorhandene Inhalte in verständlicher Form auszudrücken, kaum noch geht es darum, eigene neuartige Inhalte hervorzubringen.

Je stärker die Rhetorik auf die reine Text- und Stilebene beschränkt wird, um so deutlicher reduziert sich die Disziplin zur Gebrauchsanweisung für den Schulaufsatz. Damit wird der Aufsatzunterricht zur Domäne der rhetorischen Überlieferung (vgl. Ueding 1986:153). Die Gebrauchsanweisung des Schreibens im schulischen Bereich dient der besseren Kontrolle von Lernprozessen und dem Einüben eines korrekten Ausdrucks. Infolgedessen prägt sich im Aufsatzunterricht der Begriff „Ausdrucksfehler“, der sprachwissenschaftlich fragwürdig ist, da er „eine Sprachauffassung [impliziert], nach der Denken und Äußern zwei getrennte Handlungen sind“ (Abraham 1996:10). Diese „historisch und theoretisch beschränkt[e]“ (Abraham 1996:1) Sichtweise wird von Didaktikern bis heute vertreten. Dieses historische Stilkonzept muß eine moderne Schreiblehre einschränken, denn Kreatives Schreiben erfordert vor allem Gestaltungsfreiheit. Während die Regelrhetorik Anleitungen gibt, vorhandene Inhalte sprachlich darzustellen, liegt das Ziel einer modernen Schreiblehre zwar darin, die Studenten mit Normen vertraut zu machen, aber nicht darin, sie zum normgetreuen Schreiben zu bringen.

Die Aufklärung spaltet die rhetorische Tradition und stellt die eine Hälfte direkt in den Dienst des Diskurses der modernen Wissenschaft. Die andere Hälfte der gespaltenen Rhetorik wird rationalistisch reduziert und zur formalen Regelrhetorik ausgebaut - ein Vorgang, der die Invention und Inspiration aus der Schreibpraxis ausklammert. Sowohl die Rhetorikaffinität der Aufklärung als auch die romantische Abkehr von der Rhetorik beziehen ihre Argumente aus der Untersuchung des Verhältnisses von Idee und Wort. Seit Descartes verläuft der Diskurs wissenschaftlicher Erkenntnis anhand linguistischer Konstruktion. Auch John Locke nennt in seinem *Essay Concerning Human Understanding* (1690) die beiden intellektuellen Fähigkeiten, die das Schaffen von Texten ermöglichen, entsprechend „sagacity“ (das Entdecken von Ideen) und „illation“ (das Ordnen und Verbinden der Ideen) (IV,xvii):

> there is so close a connection between ideas and WORDS [...] that it is impossible to speak clearly and distinctly of our knowledge, which all consists in propositions, without considering, first, the nature, use, and signification of Language. (Locke ECHU, II,xxxii)

Die Bindung der Idee an das Wort wird in Klassik und Romantik unterschiedlich aufgefaßt. Der Klassizismus reduziert die Rhetorik als Kompendium formelhafter Gemeinplätze auf den Bereich der *elocutio*. Er stellt die *ars* über die *natura*. Klare Worte schaffen klare Ideen. Damit verliert die Rhetorik ihre Stellung als Universaldisziplin und bringt gleichzeitig sowohl die neuen Naturwissenschaften hervor, als auch den subjektzentrierten philosophischen und kulturellen Diskurs, der schließlich im romantischen Denken kulminiert (vgl. Bender u.a. 1990:11). Die Romantik lehnt dieses pragmatische Rhetorikverständnis ab und setzt das Prinzip der *natura* als expressiv-subjektives Element des künstlerischen Schaffens absolut. Klare Ideen schaffen klare Worte.

Es gibt transzendente, personale und sprachimmanente Erklärungen der Inspiration und Invention, die künstlerische Kreativität ermöglicht. Kontroverse Ausführungen zum Thema Inspiration sind fester Bestandteil der westlichen

literarischen Kultur seit mehr als 3000 Jahren, angefangen vom antiken Dualismus zwischen Platos Enthusiasmuslehre, die den Dichter zum ausführenden Medium göttlicher Kraft erklärt (*Ion, Phaidros*) und Aristoteles, in dessen *Poetik* Dichtung als Mimesis der Wirklichkeit bezeichnet wird. Der rhetorisch geschulte Literat wiederholt und bildet die Wirklichkeit ab, seine Kunst ist mimetisch. Je mehr die subjektive Originalität gegenüber der Tradition an Vorrang gewinnt, um so stärker wird der Literat zum Konstrukteur. Seit dem 18. Jahrhundert weichen die klassischen Konzeptionen neuen Theorien der individuellen Kreativität. Literarische Produktivität wird nun nicht mehr der Vernunft unterstellt, sondern der inneren Kraft. Der Schreibende ist originell und genial, er produziert nicht mehr im Dienst einer Ordnung, sondern aus seiner Individualität heraus. Die Romantiker befinden die künstlerische Mimesis für oberflächlich im Gegensatz zur schöpferischen Tat, die allein zur Wahrheit führe. Sie legen eine „andere Theorie von Welt“ zugrunde:

> Unterhalb der Oberfläche, der Kontingenz, liegt vielleicht ein Eigentliches; es bedarf der produktiven Akte, um erkannt, der ästhetischen Konstruktion, um luzide arrangiert, der Kommentare, um vermittelt zu werden. So eröffnet sich das Feld von Kunst und kommentierender Wissenschaft. (Fohrmann 1985:983).

Inspiration verliert damit seinen Status als rhetorisches Konzept und bezeichnet stattdessen den Zugang zu tieferen spontan produktiven Bereichen der Psyche (vgl. Clark 1997:2f) oder zu einer transindividuellen Ebene wie Gott oder Natur. Dieses Inspirationsverständnis bindet dichterische Kreativität an einen bestimmten Ort, nicht mehr an die Sprache selbst. Während zuvor alle Bereiche der Rhetorik als lehrbar und intentional galten, werden in der Romantik die rhetorischen Handlungen der *inventio* und *dispositio* zu Leiden umstilisiert.

> [...] der Geniebegriff meint ja nichts anderes, als daß das Genie die letzte und höchste Instanz ist, vor der sich alle Poesie zu verantworten hat. Das Genie ist in Öffentlichkeit, wie die Aufklärung sie verstand, nicht integrierbar; es steht ihr als Ausnahmeerscheinung *gegenüber*. (Rudloff 1990:41)

Die konzeptionelle Wende der Romantik wurde notwendig, weil die Regeln und Rezepte der Rhetorik zu kalt und formalistisch erschienen, um die „instinktiven Regungen der Seele“ (Fuhrmann 1989:48) adäquat auszudrücken. Unter dem Sammelbegriff der Inspiration wird die Ideenfindung, die Ideenselektion und Ideengliederung zusammengefaßt. Inspiration im romantischen Verständnis vollzieht sich jedoch nicht intentional, sondern gewissermaßen unfreiwillig: Eine Muse, Gott, die Natur oder das Innere der eigenen Psyche überrascht den Schreibenden mit Ideenmaterial. Romantische Inspiration ist ein Vorgang, den der Schreibende nicht steuern oder kontrollieren kann. Noch Thomas Hobbes kritisiert das Zuschreiben der Inspiration an eine Muse als Dudelsackphänomen:

> a foolish custom by which a man, enabled to speak wisely from the principles of nature, and his own meditation, loves rather to be thought to speak by inspiration, like a bagpipe. (Hobbes 1962:448)[2]

Im Hinblick auf eine Schreiblehre liegt die Differenz zwischen Regelrhetorik und Genieästhetik in der unterschiedlichen Lokalisierung der Invention und Inspiration. Wo genau vollzieht sich der kreative Akt, der neue Bedeutung hervorbringt? Allein in der sprachlichen Darstellung, wie es der regelrhetorischen Auffassung entspricht, oder allein im individuellen Denken des begabten Genies? Der rhetorische Kompromiß der Inspirationstheorien basiert auf dem individuellen Schreibprozeß. Jedem Schreibenden steht der Organismus der Sprache als Material zur Verfügung. Zugleich stellt die Sprache ein Medium dar, das sowohl persönlich als auch kollektiv ist. Anhand von Kleists Essay *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden* (um 1805) sollen die konträren Konzepte verbunden werden. In seinem Entwurf überwindet Kleist sowohl die klassizistischen als auch die romantischen Dogmen und erweist sich damit als Vordenker der Schreibwerkstatt.

[2] „The Answer of Mr. Hobbes to Sir William Davenant’s Preface before Gondibert“, in: *The English Works of Thomas Hobbes of Malmesbury*, 11 vols., ed Sir William Molesworth, 1839-49, np. Scientia Aalen, 1962, IV, pp. 443-60. Vgl. Clark 1997:62.

Kleist hält in seinem Essay *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden* nicht zur Erfüllung stilistischer Normen an, sondern zum systematischen, aber zugleich spielerischen, Entwerfen von Möglichkeiten und Effekten, von Worten und Ideen. Im Gegensatz zu den Romantikern erhebt Kleist die handwerkliche Fähigkeit des Rhetorikers zu neuer Souveränität. Kleist beschreibt, auf welche Weise Sprache und Geist zusammenarbeiten, wie aus der Sprache die Gedanken entstehen. Die Sprache selbst reflektiere die Kraft der Invention und Assoziation von Ideen in verschiedenen Kombinationen. Kleists Methode, sprechend über den Inhalt der Rede zu reflektieren, soll hier auf das Schreiben übertragen werden. Schriftliche Vorentwürfe sind eine Methode, den Inhalt des endgültigen Textes zu reflektieren. Kleists Prinzip hat überraschend große Ähnlichkeit mit den Vorgehensweisen, die heute in britischen *creative writing* Workshops gängig sind. Wer mit dem Reden bzw. Schreiben beginnt, braucht die große Idee noch nicht fertig im Kopf zu haben. Im Gegenteil: Die Erwartung eines perfekten Ergebnisses wirkt hemmend und blockierend. So empfiehlt Kleist zügiges Drauflossprechen bzw. -schreiben anstelle von „stundenlange[m] Brüten". Diese Methode funktioniert auch, wenn man anfangs nur eine dunkle Vorstellung von dem Gesuchten habe, denn *l'idée vient en parlant*, wie der Appetit beim Essen. Erst wenn man sich sprechen hört oder den eigenen Text liest, verwandelt sich die dunkle Zielvorstellung in ein kristallklares Konzept, so versichert auch E.M. Forsters Aphorismus: „How do I know what I think until I see what I say."

Kleist ist nicht der einzige, der feststellt, daß sich im Arbeitsfluß ein Gedanke aus dem vorigen ergibt. Laurence Sterne läßt seinen Tristram erklären, wie er ein Buch schreibt: Er schreibt den ersten Satz und vertraut für alles weitere auf den allmächtigen Gott. Auch Sterne schreibt drauflos, sein zweiter Satz ergibt sich aus dem ersten – das Gottvertrauen ähnelt hier der klassischen Museninvokation. Im zeitgenössischen Kreativen Schreiben gelten diese Techniken nach wie vor. Einfach drauflos zu schreiben ist deshalb sinnvoll, weil man durch zügiges Niederschreiben erster Ideen und Zusammenhänge seinen inneren Kritiker

ruhigstellen kann. Die Schreibdidaktik unterteilt den Schreibprozeß in verschiedene Stadien (vgl. 1.1.2.1.). In der ersten Phase wird das Rohmaterial generiert, das in einer folgenden Phase zensiert und überarbeitet wird.

Für Kleist gehört zur Verfertigung der Gedanken beim Reden auch das Gegenüber des Sprechers. Kleist „erregt“ sein Gemüt, indem er seiner Schwester vorträgt. Er konstruiert eine voröffentliche Situation, um sich zu motivieren. Auf diesem Effekt basiert die Workshopmethode. Innerhalb der Gruppe kommt es zur „kontinuierliche[n] Befruchtung der Gemüter mit Ideen“ (1964:323) – ein entscheidender Vorteil gegenüber der isolierten Einzelarbeit. Jeder Student erprobt seine Texte und ihre Wirkung in der Gruppe. Feedback und Kritik der Kommilitonen geben ihm wichtige Anhaltspunkte im Hinblick auf die Revision und Weiterentwicklung des Entwurfs.

2.2. Die Rhetorikverachtung

In der Romantik wird die inspirierende Kraft samt Muse und Patron internalisiert und erscheint von nun an als individuelle Kreativität. Natürliche Imaginationsfähigkeit beim Schreiben schließt den Einsatz rhetorischer Techniken aus. Das Genie schreibt inspiriert poetisch, lediglich Sachprosa hat eine praktische Funktion und bleibt dem rhetorischen Begriff verhaftet.

Während in der wissenschaftlichen Prosa, in Essays und Staatsreden, von Autoren wie Schopenhauer oder Jacob Burckhardt, in Werken wie Brehms Tierleben und den Reiseberichten des Fürsten Pückler-Muskau, wie selbstverständlich rhetorische Kunstfertigkeit demonstriert wird, beginnt in der hohen Literatur der irrationalistische Dichterkult. Unter ästhetischen Gesichtspunkten genügt poetische Literatur einem Selbstzweck und ist nicht ans Nützliche gebunden. Noch bis ins Dritte Reich wirkt in Deutschland eine Auffassung nach, die ‚wirkliche‘ Dichtung scharf von Schriften „fingerfertiger Literaten“ trennt; letztere gelten als reine „Gegenbeispiele oder Nachahmungen wirklicher Dichtung“ (Conrady 1974:112 zitiert Petersen 1944:66). Zweckhaft politische

Prosa wird verachtet, je stärker sich der Literaturbegriff auf Dichtung verengt (vgl. Ueding 1986:141-154). In dieser Hinsicht ist die subjektivistische Genieästhetik eine direkte Umkehrung der klassizistischen Regelrhetorik. In der Geniezeit fallen alle Regeln, denn die natürliche Anlage wird weit höher geschätzt als das technische Vermögen.

Die Genieästhetik betont die Natürlichkeit des Schreibvorgangs und muß sich gegen die Rhetorik wenden, da der Anschein von Natürlichkeit das Verstecken rationaler Arbeit erfordert. Schreiben mit Hilfe rhetorischer Techniken gilt als künstlich und servil imitativ verglichen mit den kraftvollen und individualisierten Effekten der Passion. Jede Schreibintention ist in der Romantik rein subjektiv begründet mit dem Drang nach der Veräußerung des Ich. So wird der literarische Text zum Zeugnis des lyrischen Ich und seiner Weltsicht – ein Abbild seiner inneren Operationen. Die romantische Genieästhetik begreift den Künstler in seiner Virtuosität als Halbgott, dessen Schaffen nicht länger auf handwerklichen Konventionen basiert (vgl. Rudloff 1990:45). Der ästhetische Idealismus adelt den Künstler auf geistige Art. Das Künstlergenie schließt sich aus der Masse des Pöbels aus und lebt von der Einmaligkeit seiner Subjektivität. Damit trennt sich das Genie auch bewußt vom öffentlichen Publikum und wählt die Isolation zum äußeren Zeichen seiner Sonderstellung (vgl. Rudloff 1990:47-51).

Das romantische Genie bevorzugt die Isolation, weil es keinen Rezipienten mehr benötigt, um seine Kreativität zu konstituieren. Nicht mehr Kunstfertigkeit, die vor einem Publikum bestehen muß, sondern natürlich empfundene Passion macht das Genie eloquent. Dabei wird jeder rhetorische Effekt umgedeutet als unmittelbares Zeichen einer psychischen Kondition. Vor allem die Authentizität der Passion garantiert den effektiven Text. „Das Genie mit seinem Anspruch auf Authentizität steht programmatisch gegen den Gelehrten, so wie es programmatisch gegen die höfische Kultur und ihre Rituale steht.“ (Schmidt 1985:3). In der bürgerlichen Gesellschaft der Romantik findet literarische Kommunikation im subjektiven Bewußtsein statt – man liest und schreibt für sich allein. Dabei verliert die rhetorische Orientierung ihren Stellenwert, ähnlich wie

die Rhetorik der katholischen Liturgie für die Protestanten überflüssig wird, die direkt und innerlich mit Gott kommunizieren. Die Geniezeit internalisiert und automatisiert die rhetorisch-instrumentellen Techniken, und erklärt das Schreibergebnis zum Ausdruck des natürlichen psychologischen Zustands.

Auch während der Geniezeit wird künstlerische Kreativität in der rhetorischen Begrifflichkeit definiert. Der Rhetorikbezug besteht in deren vehementer Ablehnung. Im sogenannten bürgerlichen Zeitalter nehmen die Phänomene zu, deren zuständige Theorie die Rhetorik wäre, obgleich die Wissenschaftsgeschichte des Fachs selbst marginalisiert wird. Die Rhetorik als kohärentes Bildungssystem löst sich auf, während die rhetorische Praxis sich verästelt und auf alle Lebensbereiche ausdehnt – das bürgerliche Leben insgesamt wird rhetorisiert (Ueding 1986:134f). Fortan wird Rhetorik in Form von einzelnen Teilbereichen überliefert. Erst mit der Überwindung der romantischen Genieästhetik gewinnt die Rhetorik ihren Universalitätsanspruch zurück (vgl. New Rhetoric, Kap 2.3.1.). Vorerst negiert der romantische Gedanke die emotional-rationale Doppelnatur künstlerischer Aussagen.

Insgesamt erscheint die Rhetorikgeschichte als Dokumentation des „schwankenden Verhältnisses von natura und ars“ (Ueding 1971:129), von Genie oder Vision und ‚Witz‘ oder Intentionalität.

Das ‚Genie‘ ist gegenüber dem ‚Witz‘ die ganz ins Subjektive verlagerte Ganzheitskraft. Sie ist nicht mehr eine auf rationaler Kombinationsfähigkeit beruhende Methode zur Konstruktion des Ganzen, vielmehr eine dem irrationalen Produktionsvermögen *a priori* zugeschriebene Kraft, Ganzheit zu schaffen im Kunstwerk. (Schmidt 1985:35).

Gottsched spricht noch vom lebhaften, kombinatorischen ‚Witz‘ und vom Scharfsinn des Dichters beim Bilden von Gleichnissen und Metaphern. ‚Genie‘ ist für Gottsched der Gegenbegriff zum ‚Witz‘: Genie bezeichnet das irrationale Vermögen, während Witz die rationale Methode meint. Der inspirierte Dichter der

Romantik erlebt sich nicht mehr als aktiv und konstruktiv, sondern als von Passion ergriffen. Charles Lamb faßt 1826 die visionäre Passivität der Genies zusammen:

> They do not create, which implies shaping and consistency. Their imaginations are not active – for to be active is to call something into act and form – but passive, as men in sick dreams. (1929:47)

Jede Kunstproduktion muß in der Romantik naturereignishaft, ungesteuert und spontan erscheinen. Der intendierte Effekt darf nicht bewußt kontrolliert mit rhetorischen Mitteln hergestellt werden, sondern muß emotional empfunden sein und aus dieser Passion heraus ausgedrückt werden. Der Einsatz von Techniken und Formen bei der Expression wird als spontan und natürlich getarnt. Diese Tarnung deutet Kant an, der in seiner *Kritik der Urteilskraft* betont, man solle dem Kunstwerk die Mühen seiner Entstehung nicht mehr anmerken. Aus Gründen der Imagepflege wird die Beschwerlichkeit des Handwerks aus der sichtbaren Tätigkeit des Künstlers ausgespart. Kant fordert, daß der ästhetische Schein des Kunstwerks dieses als regelfrei entstandenes Naturprodukt ausweise. Indirekt verweist Kant dabei auf ein Paradox der Genieästhetik (vgl. Rudloff 1990:80f): künstlerisches Schaffen darf nicht als Arbeit und damit als allgemein erlernbare Handlung erscheinen. Die scheinbare Mühelosigkeit des Kunstschaffens entspricht der aufkommenden liberalen Konzeption des Individuums, das gegen die Beschränkungen unnatürlicher Herrschaft aufbegehrt und nach Selbstverwirklichung strebt (vgl. Clark 1997:77f). Im Zuge des bürgerlichen Emanzipationsprozesses definieren die Dichter ihre Rolle neu. Sie lösen sich vom privilegierten, aber gleichzeitig dem Wertesystem des Hofes unterworfenen, Gelehrtenstand und begründen ihr Selbstbewußtsein aus der eigenen produktiven Kraft.

2.2.1. Die romantische Falle

Rhetorikverachtung läßt sich aus dem Verhältnis der Künste zum Handwerk erklären. Immer wieder sind Künstler bestrebt, die poetische Funktion ihrer Arbeit vom handwerklichen Aspekt abzugrenzen (vgl. 1.3.4.). Im Bereich der bildenden Künste beispielsweise steigt der praktizierende Künstler vor der Romantik bereits zweimal vom Rang des Handwerkers auf die Ebene des inspirierten Schöpfers auf: Das erste Mal im 4. Jahrhundert v.Chr. in Griechenland mit Apelles und das zweite Mal in der italienischen Renaissance (vgl. Wittkower 1963:1). Der Rollenwandel der Künstler manifestiert sich im populären Genre der Künstlerviten. Nicht mehr nur am handwerklichen Geschick des Künstlers zeigt das Publikum Interesse, sondern verstärkt auch an seinem Leben als (geniales) Individuum, an den Details, die ihn von der Norm abheben. Epochale Wenden zur Subjektivität ermöglichen die Betrachtung von Kunstwerken als Leistung eines individuellen Schöpfers. Ein Künstler, dem individuelle Inspiration zugesprochen wird, hebt sich vom Handwerker ab, er emanzipiert sich und beginnt nach Idealen zu leben. Sein Zugang zur mystischen oder innerpsychischen Inspirationsquelle stigmatisiert ihn zum Auserwählten. Vergleicht man die historischen Situationen so wird erkennbar, daß abwechselnd zwei Arten von Künstlertypen auftreten, der gesellschaftlich *konforme* und der *nonkonforme*. Die Aufklärung erlaubt dem Schriftsteller die Position des gesellschaftlich konformen Künstlers. In der Romantik muß sich der Künstler als nonkonformes Genie präsentieren.

> In *On Painting* Alberti propounded his ideal of the well-adjusted and socially integrated artists which was upheld in academic circles through the ages. But the liberation from the protective bond of the guild also led to the emergence of a different type of artist – one who refused to accept conventions, who belonged, in the eyes of the public, to a class of his own and eventually developed into what is now generally called the Bohemian. (Wittkower 1963:16)

Zu Zeiten, in denen ein unabhängiges Leben ökonomisch unmöglich ist, arbeiten die Künstler im Schutz der Autorität ihrer Gilden. Sie leben als sozial integrierte

konforme Bürger, deren künstlerische Arbeit sich als Handwerk versteht. Viele Objekte sind gemeinschaftliche Werkstattproduktionen, die den individuellen Beitrag eines Einzelnen nicht erkennen lassen. Keiner dieser Künstler würde sich als inspiriert einstufen. Besessene oder exzentrische Künstlercharaktere tauchen erst auf, als sich der Zusammenhalt der Handwerksgilden auflöst. Von den selbständigen Künstlern erwartet die Gesellschaft ein abweichendes Verhalten – die Künstler reagieren auf die veränderten Bedingungen und erleben fortan ihr Schwelgen in Einmaligkeit als gesellschaftsfähig: „The more artists disengaged themselves from craftsmen the more they were expected to display – and did display – symptoms of behaviour not associated with the rank and file cititzen." (Wittkower 1963:59). Läßt man einmal psychotische Besessenheit außer acht, so erscheint „normale" Besessenheit mit der Arbeit als Charakteristikum des *homo sapiens*, so daß es nur natürlich ist, wenn auch unter Künstlern Besessene vorkommen. Allerdings gewinnt das Zur-Schau-Stellen inspirierter Besessenheit eine eigene Dynamik. Gerade der narzistische Rückzug in die Einsamkeit entspricht der Künstlernatur. („nullum magnum ingenium sine mixtura dementiae fuit" Seneca, *De tranquillitate animi*, XVII, 10-12). Man folgert: Künstler werden geboren und nicht gemacht. Ein Genie kann in sehr kurzer Zeit vollbringen, wofür andere eine lange harte Arbeitszeit benötigen. Das Genie wird von Anfällen der Schöpfertätigkeit überrascht, die sich mit kreativem Müßiggang abwechseln.

Nicht nur die Rolle des romantischen Genies entsteht in Reaktion auf den sozialen Kontext. Ob ein Künstler sich als Handwerker im Zeichen des Merkur darstellt, oder als Genie und Melancholiker im Zeichen des Saturn auftritt, richtet sich nach der Zeit, in der er lebt. Der Künstler entspricht Erwartungen, behauptet sich in seinem Umfeld und überlebt in der jeweiligen Anpassung an die Rolle, so gut es ihm möglich ist. Zeitweise wird die Quelle kreativer Energie in Intellekt und Rationalität gesucht. Braucht dagegen der Künstler das Mysterium, um sein Schaffen als Beruf und Berufung erscheinen zu lassen und sich damit zu emanzipieren, so steht ihm auch diese Option offen (vgl. Wittkower 1963:293).

Im 17. Jahrhundert kam der melancholische Künstler aus der Mode. Die großen Meister der Zeit, Bernini und Rubens, Rembrandt und Velasquez, zeigen keinerlei Symptome der Kondition. Erst im Zeitalter der Romantik, mit Künstlern wie Caspar David Friedrich, taucht die Melancholie wieder auf und das Kunstschaffen gewinnt die Qualität mentaler und emotionaler Katharsis zurück (Wittkower 1963:102). Die Romantik verändert das Persönlichkeitsbild von Künstlern. Dieser nachdrückliche Wandel zur saturnischen Künstlernatur schafft die Bedingungen der *romantischen Falle*[3]. Eine Falle, in die bis heute sowohl Künstler als auch Exegeten fallen. Der Begriff der romantischen Falle bezeichnet den Trugschluß der Einheit von Autor und Werk. Während die klassizistische Rhetorik vom mimetischen Kunstbegriff und dessen implizierter Einheit von Wirklichkeit und Werk ausgeht, meinen genieästhetische Interpreten, aus den Werken willkürlich Rückschlüsse auf bestimmte Eigenschaften des Autors schließen zu können.

> Character studies derived from a beholder's subjective response to works of art are therefore of necessity highly suspect. But art historians have given this matter little thought. Sometimes naively, sometimes arbitrarily, they have created a pantheon peopled by an imaginary race of artists. (Wittkower 1963:282)

Wenn der Autor seine subjektive Weltsicht und Befindlichkeit im Werk expressiv für das Publikum sichtbar machen kann, so müsse doch umgekehrt der Rezipient des Werkes wiederum auf den Hersteller schließen können. Die romantische Falle erklärt Autor und Werk zu Spiegelbildern. Das fertige Werk wird zum Abbild der Vision oder Innenwelt des Schöpfers. Das Kunstwerk erscheint als Flaschenpost, die die Essenz des Autors enthält. Der Betrachter liest die Botschaft und kennt den Autor. Schlußfolgerungen von Charakteristika des Werks auf die Persönlichkeit des Autors führen zu absurden Generalisierungen, denn sie vernachlässigen die Konstruiertheit, bewußte Komposition und Manipulation des Materials durch den Künstler. Je stärker der Bezugsrahmen der romantischen Falle internalisiert wird,

[3] Die Verfasserin wählt diesen Begriff, um die Irrlehre der Verurteilung der Rhetorik in der Romantik zu bezeichnen.

um so weiter entfernt sich die Kunst von sozialer Interaktion. Wer in die romantische Falle tappt, negiert das rhetorische Element der künstlerischen Arbeit, das den Künstler befähigt, mit seinem Werk bestimmte Effekte zu intendieren und zu erzielen. Insofern resultiert die romantische Falle direkt aus in der Rhetorikverurteilung. Wer diese Irrlehre verinnerlicht hat, wird die im Kunstwerk transportierten Inhalte als integralen Bestandteil der Persönlichkeit des Autors betrachten und infolgedessen immer mit einer Projektion operieren.

> Every work of art bears, of course, the personal stamp of its maker. In support of this obvious statement we will only say that we can recognize an artist's style as we do a person's handwriting, and the style tells us something about the man; even if we are uncertain about the artist's biography and name, his work bespeaks a distinct personality. But it remains an open question whether a work can be regarded as a mirror image of its creator. (Wittkower 1963:281)

Den Transport der romantischen Falle in unsere Zeit übernimmt die Psychoanalyse. Viele Psychoanalytiker (z.B. Kris 1952) betrachten persönliche Probleme als Ansporn und treibende Kraft zu künstlerischem Schaffen. Das Werk wird dann als neue Dimension zu der Persönlichkeit hinzugefügt, da es aus der Bestrebung resultierte, Sublimation und Repression aufzulösen. Diesen Ansatz greift die Kreativitätspsychologie auf, so daß auch dort die Ideale der romantischen Genieästhetik nachwirken. Von hier aus nehmen sie Einfluß auf die Kreativitätspädagogik und die Frage nach der Lehrbarkeit des Schreibens. Viele Argumente der Gegner eines Studienfaches Kreatives Schreiben gehen direkt aus der romantischen Blendung hervor. Die Gegner beklagen, fiktive Texte seien schwer zu beurteilen. Daß jeder Verlagslektor und Redakteur sich über objektive Kriterien im Klaren ist, anhand derer ein Text unabhängig vom persönlichen Geschmacksurteil bewertet werden kann (vgl. 5.2.2.4.), wird ignoriert. Nur wer in der romantischen Falle sitzt, also von der Einheit des Textes mit der Persönlichkeit des Verfassers ausgeht, dem erscheinen kreative Texte schwer zu beurteilen.

In der Moderne relativiert sich der Mythos vom Schöpfer durch eine Verschiebung der Beziehung des Künstlers zur Tradition (Fohrmann 1985:988). Künstler und Schriftsteller sind den Kunst- und Literaturhistorikern voraus, denn sie erkennen die scheinbar natürliche Inspiration als Ausdrucksmittel, das sie in ihr rhetorisches Repertoire integrieren. Sie kultivieren zwar nach wie vor die emotionalen Elemente ihres Schaffens, den Selbstausdruck und die Macht des Unbewußten oder der freien Imagination. Aber die emotional-subjektiven und assoziativen Aspekte des Schaffens werden zunehmend der künstlerischen Intention untergeordnet („Theirs is a very conscious surrender to the subconscious" Wittkower 1963:294) und im Diskurs kontextualisiert. Ohne sich länger auf die romantisch idealisierte Künstlerrolle fixieren zu lassen, haben Künster der Moderne die tradierten Methoden und Ausdrucksformen vom Ballast befreit und als zulässiges Handwerkszeug reetabliert. Auch die zeitgenössischen Künstler überwinden die Genieästhetik, indem sie gerade das Hergestelltsein, also den Handwerkscharakter im Werk exponieren. Solch ein Kunstwerk ist nicht mehr das Produkt des Subjekts, sondern die inszenierte Konstruktion eines Schöpfers, der Spielräume erprobt. Mit der Betonung der Produktionstechniken im Werk und der Erfindung des *ready-made*, das kein einzigartiges Original mehr besitzt, ist jede „Einmaligkeit und Echtheit individuellen Hervorbringens historisch obsolet geworden [...]" (Rudloff 1990:155).

> What we see emerging is a pattern valid for all human relations: it is a composite of myth and reality, of conjectures and observations, of make-believe and experience, that determined and still determines the image of the artist. (Wittkower 1963:294).

Der kreative Prozeß als Entwicklung einer Entwurfsidee vollzieht sich im Dialog des Künstlers mit seiner Umwelt und mit dem entstehenden Werk. Die Frage nach dem Ursprung und den Entstehungsbedingungen von literarischen Texten stellt sich sowohl der Schreibende als auch der moderne Kritiker, es ist die Frage nach der Rolle und Funktion des Autors (vgl. Kap 4). Um diese Frage umfassend zu beantworten, muß die Produzentenperspektive berücksichtigt werden. Sobald

nicht nur Interpreten, sondern auch Künstler selbst die psychologischen Betrachtungen rezipieren, können sie differenzierter ihren eigenen kreativen Prozeß reflektieren. Aussagen über den kreativen Furor des Dichters während des Kompositionsprozesses können als konstruierte Projektion entlarvt werden, die rückwärts argumentiert und vom Effekt auf die Ursache folgert (vgl. Clark 1997:79).

Die (illusionierte) Konzeption des Schreibenden von seiner kreativen, inneren Kraft kann als Vorstellung des antizipierten rhetorischen Effekts interpretiert werden. „[...] a writer's conception of a ‚creative' ‚inner' power is often an image of an anticipated rhetorical effect [...]" (Clark 1997:10). Sinnvoller läßt sich der Kompositionsprozeß beschreiben, wenn die Inspiration nicht absolut gesetzt wird, sondern dieser personal-subjektive Bereich als ein Teil des Prozesses erkannt und integriert wird. Der Kompositionsvorgang verläuft zweischichtig, indem die psychische Subjektivität des Künstlers mit textuellen und technisch-pragmatischen Seiten alterniert. Dabei treffen individuelle Impulse wie Absichten, Vorlieben, Fachwissen, Phantasien auf produktive Weise mit vorgegebenen Impulsen wie Genre, Rhythmus und semantischen Codes zusammen. Gerade dieses Wechselspiel interagierender Parameter birgt kreatives Potential und erzeugt eine Spannung, die zur treibenden Kraft des Schreibprozesses wird.

Der neoromantische Trugschluß einiger psychologischer Analysen des kreativen Prozesses besteht darin, Kreativität mit dem empirischen Subjekt des Schreibenden zu identifizieren (vgl. Kap. 3). Nach wie vor wird damit der Arbeitscharakter künstlerischen Schaffens negiert. Doch diese traditionell romantischen und postromantischen Erklärungen der Imaginationsfähigkeit oder Kreativität können den Kompositionsprozeß in seiner Komplexität nicht völlig erfassen (vgl. Clark 1997:23f,27). Erst die Umkehr individueller Genialität zum rhetorischen Konzept macht den Künstler handlungsfähig. Wie alles Kunstschaffen erfordert das Schreiben eine kontinuierliche, koordinierte Leistung in einem komplexen linguistischen und kognitiven Prozeß. Diese Erkenntnis führt

aus der romantischen Falle heraus. Denn jede bewußt eingesetzte künstlerische Sprache ist in ihrer Natur rhetorisch und läßt sich vermitteln.

2.2.2. Die didaktische Aporie

Wie gezeigt wurde, führt die vollständige Lokalisierung des kreativen Prozesses im individuellen Denken in die romantische Falle, weil sie die Inspiration aus ihrem rhetorischen Kontext enthebt. Nachdem die kulturhistorische Bedingtheit der romantischen Falle dargestellt wurde, wird in diesem Abschnitt deren Auswirkung auf die Schreibdidaktik analysiert. Wenn rhetorische Konzepte in den Hintergrund geraten, so muß ein guter oder origineller Stil anders erklärt werden. Während bei Locke und Kleist Denken und Sprechen als organisch verbunden gesehen wurden, lockern sich die klassischen Stilregeln in der Romantik zugunsten eines subtileren Stilbegriffs. Der Stil wird an das schreibende Ich gebunden und gilt fortan als Marke und expressive Signatur der individuellen kreativen Intelligenz (vgl. Knoblauch u.a. 1984:57). Bereits bei Gottsched und Buffon zeichnet sich die Annäherung von Stil und Ich ab, die den Schreibvorgang nicht mehr an rhetorische Muster bindet, sondern ihn als Veräußerung des Inneren betrachtet: „Die Sprache ist eine Abbildung der Seele und dessen, was in ihrem Innersten vorgehet.“ (Gottsched 1736:273); „Le style est l’homme meme.“ (Buffons Antrittsvorlesung in der Académie Francaise, 25. August 1753, auch Abraham 1996:20). Im 20. Jahrhundert wird der Kompositionsprozeß weiter psychologisiert, Texte gelten als originell und authentisch, wenn sie außerhalb der rationalen Kontrolle des Schreibenden entstehen.

Der freie Aufsatz der Reformpädagogen verdeutlicht die radikal expressive Stilbildungstheorie, die jede rhetorisch pragmatische Schreiblehre ablehnt. Statt der Ausdrucksschulung soll der freie Aufsatz stilistische Ursprünglichkeit fördern und zur Persönlichkeitserziehung beitragen. So zitiert Abraham den österreichischen Aufsatzdidaktiker Josef Tille, der noch 1950 mit folgender These operiert: „Ein schlechter Mensch schreibt schlechten Stil!“. Diese

Persönlichkeitsstildiagnostik kulminiert im Dritten Reich zur völkischen Charaktererziehung durch Ausdrucksschulung (vgl. Abraham 1996: 73-76).

Lediglich sprachdidaktische Werke, die sich auf Gebrauchstexte beziehen, gehen rhetorisch vor – sie behandeln Stilformen, die sich am Sachverhalt orientieren. Im pädagogischen Blickpunkt stehen mündliche Rede und nichtliterarische Texte, wie Dialog, Gruppengespräch und Alltagssprache (vgl. Ueding 1986:177). Eine solche Schreibdidaktik reaktiviert nur Teile der alten Rhetorik und klammert das literarische Schreiben aus. Letztlich führt diese amputierte Rhetorik, der das Künstlerisch-literarische abhanden kommt, zur völligen Instrumentalisierung rhetorischer Verfahren nach Art der populären Rhetoriken oder Manager-Handbücher. Diese technologische Vermarktung der Rhetorik setzt theoretische Teilbereiche unkritisch in die Praxis um (vgl. Kopperschmidt 1985:6,14). So entstehen seelenlose Gebrauchsanweisungen, deren Bildungszusammenhang nicht die gesamte Persönlichkeit des Lernenden einbezieht (vgl. Ueding 1986:185). Sie laufen konträr zu der hier projektierten literarischen Schreiblehre.

Während es für Sachtexte Gebrauchsanweisungen gibt, steht der literarisch Schreibende nach wie vor unter dem Druck des Originalitätsgebots. Die Reformpädagogik erreicht die „Emanzipation des Subjekts zum Schreibenden“ nur durch den „Verzicht auf reflexiven Umgang mit dem ästhetischen Material“ (Rudloff 1990:220). Daraus folgt, daß literarisch Kreatives Schreiben unter dem Gesichtspunkt der Authentizität gesehen wird, nämlich als natürlich-spontane Handlung. Authentisches, d.h. rein persönliches Schreiben erscheint als konstruiertes Paradox, zieht man in Betracht, daß viele eigene Erfahrungen, Informationen und Worte kollektive Güter sind, die auch in der Authentizität der anderen vorkommen.

Die psychologisierte Ersatzrhetorik setzt nicht mehr auf das produktive Spannungsverhältnis Subjekt-Objekt, in welchem Inhalt und Form sich aneinander entwickeln, sondern sie steht im Zeichen einer „expressiven, persönlichkeits- und originalitätszentrierten Stiltheorie“ (Abraham 1996:24). Der

Schreibende beobachtet sich nicht und überarbeitet seine Texte nicht, sie dringen hervor. Jeder Text ähnelt einem Fußabdruck, an dem ja auch nicht herumgebessert wird, um ihn realistischer erscheinen zu lassen. Solch ein natürlicher, subjektgebundener künstlerischer Stil kann nicht vermittelt werden – er ist vorhanden (oder eben nicht). Als natürliche Veräußerung bildet die Erstfassung des selbstexpressiven Texts bereits die endgültige Form. Es gibt keinen Entwurfsprozeß. Die Überarbeitung steht außer Frage, sie käme der Empfehlung einer Typberatung an einen guten Freund gleich.

Die Gleichsetzung von Stil und Ich ist die stil- und textherstellungstheoretische Variante der romantischen Falle, die die Einheit von Werk und Autor postulierte. „Im selben Maß also, wie sich in der Vorstellung zunächst der Literaturtheoretiker [...], dann aber auch der Didaktiker [...] die Rede vom Stil an den Autor zu heften beginnt statt an eine Kommunikationssituation und eine Publikumserwartung, entzieht sich der eigentliche Produktionsprozeß dem formativen Zugriff rhetorischer Textherstellungsmethoden [...]“ (Abraham 1996:96). Die unterstellte Einheit von Stil und Ich führt in die *didaktische Aporie*[4], die ein Grundsatzproblem der Kunstdidaktik darstellt und bis heute den Kritikern einer Schreibausbildung das Hauptargument liefert. Die didaktische Aporie bezeichnet den scheinbaren *double-bind* der Unvereinbarkeit von handwerklichen Regeln mit persönlicher Originalität. Wenn gerade das unverfälscht persönliche Element einen Text originell erscheinen läßt, welcher Sinn käme dann noch den allgemeingültigen rhetorischen Methoden der Textherstellung zu? Die didaktische Aporie läßt Schreiben als nicht lehrbar erscheinen, denn sie diskreditiert rhetorische Techniken. In diesem Verständnis gilt das Originelle gerade als regelwidrig. Und weil Kunst originell zu sein hat, könne sie kaum aus der Anwendung von Regeln resultieren. Diese Aporie läßt jede Textherstellungslehre paradox erscheinen: Nicht das Regelhalfte und Nachahmbare soll der Schreibstudent lernen, sondern das Unwiederholbare, Unnachahmbare. Denn gerade das Unwiederholbare bedinge seinen eigenen Stil (vgl. Abraham 1996:45).

[4] Begriff von Abraham 1996:44.

Eine Schreiblehre bleibt Utopie, solange der Stil vornehmlich die Charakterqualität des Schreibenden bezeichnet und nicht die ganzheitliche Textqualität.

Infolge der didaktischen Aporie kommt es zu einer Trennung der Ziele der Schreiblehre. Auf der einen Seite erscheint das „schreibdidaktische Ideal des nützlichen Alltagstextes“, das durch Regelanwendung erreichbar ist. Demgegenüber, und mit diesem unvereinbar, steht das hehre „literaturdidaktische Ideal des unnachahmlich schönen Kunstwerks“. Dieses Werk wird aus dem Unnachahmbaren, Unwiederholbaren geboren (Abraham 1996:45) und basiert nicht etwa auf künstlerischer Arbeit. Künstlerisch literarischer Stil kontrastiert deutlich mit dem Stil des Alltagstextes. Er schult sich nicht an der Rhetorik, sondern wird zur Ausdrucksform erklärt, deren Ursprung nach wie vor in der tiefen Innerlichkeit des Schreibenden liegt. „Daß der neue expressive Stilbegriff mit dem älteren rhetorischen irgendwie zu vermitteln wäre, wird allenthalben zwar gefühlt; aber die Vermittlung wird nicht geleistet.“ (Abraham 1996:47). Für die Stillehre ist und bleibt literarisches Schreiben vorerst ein Naturphänomen. Die Anforderung, daß jede literarische Expression auf authentischem Empfinden beruhen muß, erlaubt Rückschlüsse auf das Ausmaß, in der die Gesellschaft Intimität[5] schätzt. In dieser Gesellschaft erscheinen Kunstgriff und Konvention unbedingt suspekt.

Solange die didaktische Aporie eine umfassende Schreiblehre verhindert, dient Rhetorik zwar als Methode zum Verfassen von Gebrauchstexten, wird aber als Schulungsmöglichkeit des literarischen Ausdrucks vernachlässigt. Für das Künstlerische ist seit der Romantik nicht mehr die Rhetorik, sondern die Ästhetik zuständig, die sich jedoch auf die Rezeption beschränkt. Gerade die literarische Ästhetik ist rezeptionsorientiert und sieht keine methodisch-praktische Umsetzung vor. Eine literarische Schreiblehre in Schule und Universität erfordert die Reetablierung des rhetorischen Kontexts. Damit wäre die antiquierte Abgrenzung

[5] vgl. auch Richard Sennett, *Die Tyrannei der Intimität*, Frankfurt 1982 (1977).

von Gebrauchstexten, journalistischen Texten, Drehbüchern u.a. gegenüber literarischen Texten aufgehoben. Von einer Integration der technischen Grundlagen der ersten Textkategorie mit der expressiven Metaphorik der zweiten wird jeder Schreibende und jeder Text profitieren. Insbesondere angesichts der Tatsache, daß sich die Grenzen zwischen *fact* und *fiction* zunehmend öffnen (vgl. 2.3.1.).

Nur eine rhetorisch systematisierte Schreiblehre kann das expressive Stilgestalten auf den Text und die Sprache zurückführen und methodisieren. Eine rhetorisch orientierte Schreiblehre umfaßt neben dem personal-expressiven Element auch die symbolische und poetische Funktion von Sprache. Solch eine Schreiblehre erweitert den privaten Stilbegriff auf den Kontext des literarischen Diskurses.

2.3. Mit der Rhetorik aus der didaktischen Aporie

Rhetorik heute steht nicht mehr für die leere verbale Geste oder das reine Einsetzen von Tropen und Sprachfiguren, sondern betrifft vor allem die Kompositionstechniken und den Publikumsbezug im kommunikativen Akt (vgl. Andrews 1992:5). Die Rehabilitierung der Rhetorik in der Schreiblehre nimmt sich den Paradigmenwechsel von der „Bewußtseinsphilosphie zur Kommunikationstheorie“ (Habermas 1983:524) zum Vorbild. Wissenschaftliche Erkenntnis wird nicht mehr an der Erkenntnisleistung eines Individuums gemessen, sondern rhetorisch interpretiert, als „Erkenntnisprozeß in Verständigung mit anderen Subjekten“ (a.a.O.). In der heutigen Gesellschaft ist nicht mehr die Beziehung Subjekt-Welt paradigmatisch, sondern die intersubjektive Beziehung. Die rhetorische Begründung dieses Paradigmenwechsels betrifft neben dem sozialen Diskurs, eben auch den literaturpraktischen Diskurs (vgl. Wiegmann 1990:75f). Das Ideal des schreibenden Genies paßt nicht mehr in die moderne Gesellschaft, denn während das Genie aus sich selbst und seiner subjektiven Welterfahrung heraus kreativ ist, kontextualisiert der zeitgenössische Künstler sein Schaffen als kommunikatives Handeln.

Rhetorische Grundlagen können der projektierten Schreibausbildung konkrete Ansätze liefern. In dieser Schreiblehre verliert die Subjektivität ihre zentrale Stellung. Über die Rhetorik kann der Schreibende an den Diskurs seines Berufsfeldes anknüpfen, anstatt sich mit rein authentischen Texten von diesem Diskurs zu isolieren. Häufig erscheinen gerade spontane Texte authentischen Inhalts als „stereotyp oder klischeehaft“ (vgl. Abraham 1996:340f), so daß man vermuten kann, Authentizität existiere vielleicht nur „als Fiktion in den Köpfen ‚idiotischer Intellektueller‘“ (Abraham 1996:338):

> So, wie die soziologisch-interaktionistische Rollentheorie noch immer vor der Frage steht, ob es denn jenseits des Rollenhandelns einen ‚Persönlichkeitskern‘ gebe, der von den zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Situationen vom selben Subjekt übernommenen Rollen unterscheidbar und ablösbar sei, so wirft hier eine kritische Stildidaktik die Frage auf, ob sich jenseits aller verschiedenen ‚Stilphasen‘ und ‚Stilarten‘ eine Art personaler Substanz des schreibenden Subjekts abzeichne oder ausmachen lasse; oder ob dieser ‚Glaube an Ursprünglichkeit‘ [...] der Stilgestalten nicht genauso naiv ist wie analoge Vorstellungen in der Soziologie des Rollenverhaltens [...] (Abraham 1996:338)

Sobald der Autor beim Schreiben an den Leser denkt und nicht nur „für sich selbst“ schreibt, kommt die Rhetorik ins Spiel (vgl. Booth 1974:94). Rhetorik bedeutet Kontrolle, aber nicht notwendigerweise im negativen diktatorischen Sinn. Eine rhetorikbasierte Schreiblehre hilft den Studenten, ihr Medium zu kontrollieren. Jeder Student, der die Muster und Konventionen des Diskurses erkennt und gezielt einsetzt, gewinnt Kontrolle über seinen Schreibprozeß. Diese Schreiblehre versetzt den Studenten in die Lage, seine Intentionen gezielt umzusetzen. Dabei vollzieht sich die persönliche Entwicklung anhand bestehender Muster.

Eine persönliche Poetik oder, wenn man sich uneindeutig ausdrücken will, ein „authentischer“ Schreibstil, bildet sich als Resultat eines interaktiven Prozesses heraus. Die Tätigkeit des literarischen Schreibens ist generativ, fiktionale Texte bilden nicht einen vorhandenen Gegenstand ab, sondern entwerfen diesen Gegenstand erst neu. Schreibend kann der Autor seine Perspektive entfalten (vgl. Iser 1976:45,61). Eine Methodik der Schreiblehre kann nicht aus dem Vakuum abgeleitet werden, das die Verachtung der Rhetorik verursacht hat. Denn jeder Text entsteht in Interaktion mit den sozialen und historischen Normen der Umwelt. Dies gilt insbesondere im Zeitalter der neuen Medien, die dazu führen, daß zweckfreie Poesie und zweckhafte Gebrauchstexte immer weniger unterscheidbar sind. Und zwar nicht nur in ihrer Wirkung, sondern vor allem in ihrer Entstehung. In einer Welt, die von technischen Innovationen und Massenkommunikation geprägt ist, informieren die Prinzipien und Praktiken von Pädagogik, Ausbildung, Wirtschaft und Politik einander gegenseitig und fließen zunehmend ineinander (vgl. McKeon 1987:xxxi).

Die Entwicklung einer persönlichen Poetik erfordert vom Schreibenden zunächst die Aneignung des Fremden, des Vorhandenen und des Inauthentischen. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden ermuntert den Schreibenden, sein künstlerisches Schaffen zu kontextualisieren. Denn neben der individuellen Seite des Kunstschaffens, beinhaltet gerade schriftliche literarische Textproduktion eine soziale Seite. Ebenso besitzt jeder fiktionale Text eine Doppelstruktur von sprachlichen und affektiven Aspekten (Iser 1976:40). Die soziale Seite umfaßt die Publikationsmöglichkeit, also den Leserbezug, sowie die Referenz auf vorhandene literarische Werke und Muster, aber auch auf die Wirklichkeit selbst. Eine zeitgemäße Schreibdidaktik kann die soziale Seite und ihren Einfluß auf literarische Produktion nicht vernachlässigen (s. Abb 3).
An dieser Stelle löst sich die didaktische Aporie zusammen mit dem Mythos der Authentizität auf. Auch scheinbare Authentizität ist durch einen rhetorischen Kunstgriff erzeugt, denn ein Text im authentischen Stil erzeugt seine Unmittelbarkeit indirekt mit stilistischen Mitteln.

Eine persönliche Poetik umfaßt den individuellen Umgang mit bestehenden Formen (Abraham 1996:341-344). Eine umfassende literarische Schreib- und Literturlehre fördert die Aneignung der fremden, bestehenden Formen, anstatt zu deren Überwindung aufzufordern. Durch diese Aneignung erst kann der literarisch Schreibende sich einen weiten Sprach- und Erzählmodus zu eigen machen, indem er „stilistische Vorlieben entautomatisiert [...] und in Stilgestalten umschlagen“ läßt (Abraham 1996:334). Die Forderung nach Authentizität beschränkt den Schreibenden in seinem Repertoire. Ein Zuviel an vermeintlicher Echtheit führt zum inhaltlichen Sinnverlust; die gewollt authentische literarische Darstellung der Realität wirkt häufig verschwommen und diffus. Erst wenn der Schreibende seine künstlerischen Techniken sinnbildend einsetzt, kann er fiktive Parallelwelten konstruieren und effektvoll ausgestalten.

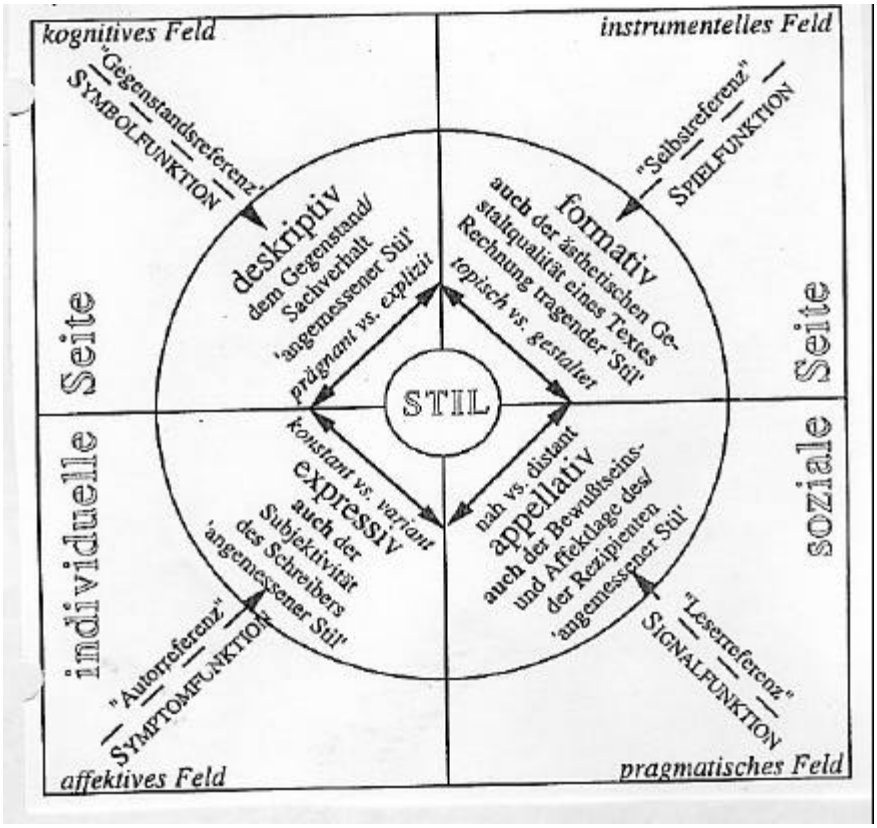


Abb.3: Die vier Grundfunktionen von `Stil´.

Eine Ausbildung im Kreativen Schreiben systematisiert und methodisiert diese Vorgehensweise. Auch Rudloff betont in seinen Vorschlägen zu einer gegenwärtigen Schreibdidaktik, daß „freie Produktion und das Ausnutzen bestimmter Gestaltungsmittel in keinem Konkurrenzverhältnis stehen“ (1990:222) und sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern einander fruchtbar ergänzen. Eine Ausbildung in Kreativem Schreiben erklärt Subjekterfahrung und literaturwissenschaftliche Erkenntnis zu gleichberechtigten Zielen.

Die romantische und neoromantische Deutung des Schreibens als subjektivistische Projektion negiert die Diskursivität des Schreibprozesses und seine Anbindung an den Literaturdiskurs. Aus der modernen rhetorischen Perspektive erscheint Schreiben – wie alle Diskurse - zwar sinngerichtet aber auch unendlich und nicht abschließbar. „The process of discovering significance [...] is finally more valuable than any pattern of meanings preserved as ‚text‘“ (Knoblauch u.a. 1984:62). Als Bestandteil der sozialen Kontextualisierung führt die Betonung des Prozeßcharakters des Schreibens vollends aus der didaktischen Aporie heraus. Denn im rhetorischen Verständnis entspricht literarisches Schreiben einer gestaltenden Handlung, deren Verlauf sich anhand bewußter Auswahl und Gestaltung bereitstehender Optionen vollzieht. „Freiheit des spachkreativen Tuns besteht im Anwenden und Erweitern vorliegender Muster und Normen.“ (Rudloff 1990:264). Ebenso wie die zeitgenössische Literatur muß auch eine Ausbildung in Kreativem Schreiben die Rolle der schaffenden Subjektivität zunehmend in Frage stellen. Denn literarisches Schreiben ist keine isolierte, sondern eine sozial kontextualisierte Aktivität in einem komplexen System geschichtlich-gesellschaftlicher Bezüge.

Die Literaturwissenschaft allein wird keine Schreibausbildung hervorbringen können, denn bereits zu lange werden in dieser Disziplin sozialgeschichtliche und literatursoziologische Faktoren vernachlässigt (Schwenger 1979:7,10). Außerdem gilt aus der Rezeptionsperspektive der Literaturwissenschaft traditionsgemäß nur derjenige als Schriftsteller, dessen Werk im Nachhinein historische Bedeutung erfährt. Eine sinnvolle Ausbildung in Kreativem Schreiben erfordert die

Aufhebung der idealistischen Unterscheidung zwischen „eigentlicher“ Literatur und ökonomischen publikumsorientierten Arbeiten. Die Antithese vom Dichtertum und Schriftstellertum galt bereits Thomas Mann als „heillos abgeschmackt“ (1968:230). Insbesondere in der heutigen Zeit wirkt die Kenntnis des Literaturmarktes und der neuen Medien sich positiv auf die persönliche Kreativität aus. Dem Schreibenden müssen alle Wirkungsbereiche offen stehen, denn beim Kreativen Schreiben entstehen nicht nur literarische, sondern auch triviale oder publizistische Texte.

Eine Schreibausbildung ist keine Garantie, Schriftsteller zu werden, sondern dient dem Erlernen eines literarischen Berufs und damit der Sozialisierung des Schreibenden im gesellschaftlichen Zusammenhang des Literaturmarkts (vgl. Schwenger 1979:6ff). Qualitätsurteile „gut“ und „schlecht“ dürfen im Bereich des Kreativen Schreibens nicht mehr an überholte romantische Werte geknüpft werden. Da es keine unwiderrufliche Endfassung gibt, kann jeder Text solange umgeschrieben werden, wie er Impulse zum Reformulieren abgibt. Ein kreativ Schreibender ist auch kreativ im Erkennen der Unzulänglichkeiten seines entstehenden Textes. Während jedes Schreibprozesses übt der Student die Kunst zu verwerfen und zu zensieren und trainiert damit seine imaginative Flexibilität.

> ‘Creative‘ writers are creative because they retain the imaginative flexibility needed to abandon earlier discourses in order to see things in new ways. (Knoblauch u.a. 1984:72)

An dieser Stelle, im Zentrum des Rhetorikkapitels, soll die argumentative Dramaturgie durch fünf Thesen und fünf Gegenthesen illustriert werden. Bei der ersten Thesengruppe handelt es sich um überholte Grundannahmen. Ihre Nachwirkungen stehen der erfolgreichen Institutionalisierung einer Schreibausbildung im Wege. Erst ein modernisiertes Rhetorikverständnis liefert Gegenargumente, die die alten Annahmen aktualisieren. Die zweite Thesengruppe faßt die zeitgemäßen Grundsätze einer Schreiblehre zusammen. Auf dieser Basis überwindet die projektierte Schreiblehre die Antithese von inspirierter Dichtkunst

und rhetorisch handwerklich verfaßter Literatur. Sie kontextualisiert das kreative Schreiben in Bezug auf die Neue Rhetorik (2.3.1.), den kreativen Prozeß (2.3.2.) und die diskursive Kulturproduktion (2.3.3.).

Traditionelle Thesen:

1. Das Subjekt und seine Erfahrung garantieren Authentizität. Ein Schriftsteller arbeitet in der Isolation.
2. Der kreative Kommunikationsprozeß ist rein logozentriert.
3. Schriftsteller schöpfen ausschließlich aus dem Inneren, bzw. aus dem Nichts und beweisen in diesem Sinn ursprüngliche Originalität.
4. Schriftsteller sind besondere, begabte Menschen, im Extremfall Genies.
5. Leser haben lediglich passiv, rezeptiv und ehrfurchtsvoll zu sein.

Aktuelle Antworten:

1. Der Schriftsteller übernimmt eine soziale Rolle. Er stellt allgemeine und kollektive Erfahrungen dar und bezieht sich dabei auch auf Vorgänger und Traditionen. Die Zusammenarbeit mit anderen Schreibenden, darstellenden und bildenden Künstlern, aber auch mit Verlegern, Regisseuren etc. ist Teil der Rolle.
2. Literarische Kultur hat viele Medien, die ineinander greifen können. Dem geschriebenen Wort in Büchern und Zeitschriften kommt nicht immer die Hauptrolle zu. Es gibt Austausch mit Illustration, Performance, Theater, Film.
3. Auch Schriftsteller sind reproduzierende Künstler, die ihr Material erben, übertragen und transformieren. Sie schöpfen nicht aus dem Nichts, sondern nutzen kulturelle Resourcen
4. Ein Schreibender benötigt keine besonderen Eigenschaften. Jeder Mensch kommuniziert ständig signifikante und wertvolle Inhalte.
5. Auch Leser, Zuhörer und Zuschauer haben einen bedeutenden Anteil am Austausch und an der Konstruktion von Bedeutungen und Werten. Sie sind aktive Teilnehmer am Entstehungsprozeß von Literatur (vgl. Pope 1998:166).

In den Kapiteln 2.3.1. bis 2.3.3. wird die soziale Dimension der Schreiblehre aufgezeigt. Beim Kreativen Schreiben wirkt der Publikumsbezug nicht nur motivierend, sondern verweist auch auf das professionelle Ausbildungsziel. So befreit Kreatives Schreiben den Dichterberuf vom Selbstzweck und verbindet Poesie und Industrie auf fruchtbare Weise. Wie diese Integration zu realisieren ist, zeigen die britischen Creative Writing Studiengänge (Kap 5). Hier ist die Lehrmethode publikumsorientiert, so daß sich die Techniken durch den realistischen Bezug anschaulich vermitteln lassen wobei gleichzeitig die studentischen Schreibergebnisse eindeutiger zu beurteilen sind. Ein Student, der beispielsweise an einer Sitcom arbeitet, kennt die in diesem Genre verwendete Sprache und kann sich ein potentielles Publikum vorstellen. Das gleiche gilt für Studenten, die an einem Radiodrama oder lyrischen Gedicht arbeiten. Von Anfang an ordnet der Verfasser seinen Text in eine Kommunikationssituation ein, er behält die Publikumserwartung im Auge.

2.3.1. Die Neue Rhetorik - New Rhetoric

Die Neue Rhetorik oder New Rhetoric beendet die Verleumdung der (alten) Rhetorik auf wissenschaftlichem Weg und überwindet deren „formalistische[n] Reduktion und Erstarrung“ (Wiegmann 1989:125) der vergangenen zwei Jahrhunderte. New Rhetoric bindet nicht nur an die traditionelle Rhetorik an, sondern erneuert sie durch Anpassung an die Strukturen der modernen Kultur. Mit dieser verwandelten Rhetorik läßt sich die Schreibausbildung beleben und eine rhetorische Kunstlehre rekonstruieren.

In Belgien beginnt die Neue Rhetorik mit der Argumentationstheorie Chaim Perelmans in den 50er Jahren. Er aktualisiert die Einzelbereiche der antiken Rhetorik, wobei er besonders das Zusammenwirken der drei Teile *inventio, dispositio* und *elocutio* betont. In Deutschland zeichnen sich seit den 60er Jahren verstärkte Bemühungen um wissenschaftliche Rekonstruktion und Weiterentwicklung der Rhetorik ab. 1967 wird in Tübingen das erste Seminar für Allgemeine Rhetorik gegründet. Walter Jens, Joachim Dyck, Josef

Kopperschmidt, Gert Ueding und andere treten für ein Rhetorikverständnis ein, das Theorie und Praxis umfaßt und sich zugleich als Kunstlehre und Kunstübung versteht. „In der Tat hat die Rhetorik-Renaissance eine ihrer Wurzeln in dem Verlangen, den völlig historisierten Gegenstand ‚Literatur' erneut systematischen Überlegungen zugänglich zu machen." (Schanze 1981:14). Im angloamerikanischen Raum kann man die Ursprünge der New Rhetoric in den 30er Jahren ansetzen. Bereits 1931 erscheint die einflußreiche kritische Abhandlung über die Verbindung von Rhetorik und Poetik: Kenneth Burkes *Counter-Statement*. Burke gilt als Begründer der modernen angloamerikanischen Tendenz, rhetorische Maßstäbe in die Literaturkritik zu integrieren. Der zentrale Aspekt in Burkes Denksystem ist die These der gleichartigen Eigenschaften aller linguistischer Äußerungen, eine Reaktion im Leser hervorzurufen. Erfolgreiche Literatur weist daher immer auch (erfolgreich eingesetzte) rhetorische Mittel auf (vg. Howell 1975:234-238). Diese neuen Ansätze stehen dem New Criticism nahe, der Literaturtheorie, Kritik und Geschichte zu einer einheitlichen Methode zusammenfaßt. In dieses Umfeld gehört auch Northrop Frye, dessen *Anatomy of Criticism* (1957) den Zusammenhang von Rhetorik und literarischer Gattung herausstellt. In der Neuen Rhetorik geht es gleichermaßen um Kommunikationsfähigkeit und Kritikfähigkeit.

> We seek to produce it [applied theory] in concrete experience and existence by rejoining reason and sense, cognition and emotion, universal law and concrete ocurrence. (McKeon 1987:13).

Damit ist das ehemals vordergründige persuasive Element der Rhetorik durch demokratische Identifikation ersetzt (vgl. Ueding 1986:170). Die politische Auffassung, die Kommunikation als eine Grundlage für Demokratie definiert, erklärt sichere soziale Handlungsfähigkeit anhand rhetorischer Kompetenz (vgl. Kopperschmidt 1985:10). „Modernism is an age not of rhetoric, but of rhetoricality." (Bender u.a. 1990:25). Heute versteht sich Rhetorik weder als einheitliche Doktrin, noch als kohärenter Satz diskursiver Praktiken – sie befaßt sich auf multimodale Weise mit dem sprachlichen Diskurs. Solchermaßen faßt die

Rhetorik verschiedene Disziplinen zu einer neuen Einheit zusammen. Als gesellschaftliche Beredsamkeit ist Rhetorik allgegenwärtig in den Bereichen der Soziologie, Psychologie, Linguistik, Literaturwissenschaft, Stiltheorie, Argumentationstheorie, Semiotik, Hermeneutik, Jurisprudenz, Theologie sowie den Medien- und Kommunikationswissenschaften. Die Neue Rhetorik tritt interdisziplinär auf und bedient sich verschiedener konzeptueller Ressourcen, anstatt ein stabiles Erziehungssystem vorzulegen. Als analytisches Metafach umfaßt die Neue Rhetorik die Theorie und Praxis des effektiven Diskurses (vgl. Andrews 1992:6). Ihr kommunikativ-funktionaler Sprachbegriff erklärt das Interesse verschiedener akademischer Disziplinen (vgl. Kopperschmidt 1990:11,16) am Kreativen Schreiben.

Current interest in ‚writing across the curriculum' is one expression of rhetoric's potential; it seeks to move responsibility for expression back into academic departments where a premium has been placed on ‚knowing well' at the expense of ‚telling well' (McKeon 1987:xxiv)

Vertreter der New Rhetoric, die ihre Wissenschaft als praktische Theorie verstehen, beschränken die Rhetorik nicht länger auf reines Handwerkszeug. Auch für das Hervorbringen von Ideen und die Konzeptualisierung des Denkens - also für Bereiche, die seit der Genieästhetik bis ins 19. Jh. nicht als lehrbar galten - stellt die Neue Rhetorik Techniken und Ansätze bereit. Während das Terrain der Regelrhetorik sich darauf beschränkt, vorhandene Argumente und Sichtweisen wirkungsvoll auszudrücken, behandelt die Neue Rhetorik darüberhinaus (wieder) das Entdecken und Ausbeuten von Ideen (*inventio, dispositio*). Sie reetabliert auf diese Weise die textgenerierende Dynamik der Ideenfindung und –entwicklung. Die Neue Rhetorik lehrt nicht mehr nur das Umsetzen von Dingen oder Ereignissen in Worte, sondern wird zur Erfindekunst, die die Einheit des Gedankens mit der Sprache hervorbringt (vgl. Ueding 1985:60). Damit überspringt sie die formale Regelrhetorik des Klassizismus und bindet sich wieder an die antike Rhetorik an. Viele Neue Rhetoriker befassen sich mit den Möglichkeiten, diesen Prozeß des Entdeckens zu lehren, ihre Stichworte sind

„dynamic of conceptualizing“, „creative discovery“ und „pre-writing“ (vgl. Young 1982:132). Die Stichworte betonen den prozeßhaften Charakter der Diskursbildung und verweisen auf rhetorische Strategien, die das Gedächtnis zur Invention stimulieren und den imaginativen Akt der Kontrolle des Schreibenden unterstellen. Anhand von Formen lassen sich Ideen produzieren. Die Neue Rhetorik dient demnach nicht nur der Untersuchung der Konstitutionsbedingungen von Textualität in verschiedenen Disziplinen, sondern enthält durchaus Ansätze einer generativen Systematik für literarische Texte. Neben einer rhetorischen Literaturkritik, die den rezipierenden Empfänger entdecken läßt, wie der Text gemacht ist, bezieht die Neue Rhetorik den produzierenden Autor ein. Die Ansätze gehen aus der antiken Rhetorik hervor, werden aber vermehrt durch das prozeßorientierte Rhetorikverständnis ergänzt. Die heuristische Rhetorik setzt bestimmte Erkenntnisse über die allgemeine Natur des Schreibprozesses voraus. Der Prozeß wird bis zu einem gewissen Grad als generalisierbar angesehen. Diese Generalisierungen über bestimmte Situationen und Stadien des Prozesses sind nicht absolut zu verstehen, sondern dienen als Orientierungspunkte für eine systematische Schreiblehre. Die New Rhetoric geht davon aus, daß zumindest einige Phasen des Schreibprozesses bewußt ausgeführt werden können.

> If the creative process has generic features, if some of its phases can be consciously directed, and if heuristic procedures can be developed as aids, then it can be taught. To be more precise, certain aspects of the creative process can be taught. (Young 1982:136)

Sobald der Schreibende diese rationale Kontrolle über seinen Arbeitsprozeß gewonnen hat, kann das Gelernte automatisiert werden. Die rhetorische Erfindungskunst besteht nicht aus einer regelgeleiteten Prozedur; es handelt sich nicht um eine finite Serie von Anweisungen, die mechanisch und chronologisch ausgeführt werden, um zu dem gewollten Resultat zu führen. Vielmehr handelt es sich um eine Serie von Fragen und Operationen, die bereitgestellt werden, deren Ergebnisse aber vorläufig sind. Folglich geht die Neue Rhetorik zwar

systematisch vor, nicht jedoch durchgeplant oder mechanisch. Die Systematisierung besteht darin, die einzelnen Erfahrungen während des kreativen Prozesses zu kontextualisieren und wiedererkennbar zu machen. Sie zählt auf den individuell kreativen Beitrag von Intuition, Fachwissen und Fähigkeiten in der persönlichen Charakteristik des Schreibenden. In der Neuen Rhetorik wird auf diese Weise die Gegensätzlichkeit der Begriffe Kunst und Handwerk aufgehoben. „In the context of rhetoric, the technical will always be side by side with the nontechnical, the inside with the outside; and some natural quality, or *ingenium*, will be necessary, [...]“ (Barilli 1989:x).

Die Schreiblehre der Neuen Rhetorik beruht auf der Isolierung und Generalisierung dessen, was Menschen mit Geschick erfolgreich werden läßt (vgl. Young 1982:134). Sie entwickelt ein System, das den kreativen Prozeß entmystifiziert: Es befähigt den Schreibenden, sich über funktionierende Methoden bewußt zu werden und sich diese persönlich anzueignen, um sein gewünschtes Schreibergebnis zu erzielen. Während das bisherige Sprach- und Literaturkonzept stärker auf individuelle Stimmen, ihre Absichten und Fähigkeiten fokussiert war, bezieht die Neue Rhetorik soziale und kulturelle Elemente ein, und berücksichtigt damit die außertextliche Dimension. Diese Erweiterung der praktischen Rhetorik auf den historischen bzw. zeitgenössischen Hintergrund öffnet den Blick auf die Dialektik des Schreibprozesses. Der Text erscheint als Agens innerhalb der Gesellschaft, er entsteht im Dialog mit anderen Stimmen und Texten (vgl. Andrews 1992:8).

Eine erfolgreiche Schreiblehre erfordert das bewußte, rationale Element, weil lediglich Kunstschaffende, die sich der Gründe ihres Erfolgs bewußt sind, ein Verständnis für ihre Fertigkeit entwickeln, das sie mit Studierenden teilen können. Kunstschaffende im Sinne des romantischen Ideals arbeiten aus ihrem unreflektierten privaten Kunstgeschick heraus. Für sie bleibt der Schreibprozeß mysteriös, weshalb sie sich als Lehrende nicht eignen. Bereits Aristoteles bemerkt in seiner *Rhetorik,* daß „die einen Erfolg erzielen aufgrund der Gewohnheit, die anderen durch Zufall“ (1,2). Die Neue Rhetorik macht den Verlauf des kreativen

Prozesses bewußt. Auf diese Weise erstellt sie eine zielgerichtete Grammatik der Kunst, die einen deutlichen Handlungsbezug aufweist. Pädagogisch hat die Neue Rhetorik viel zu bieten, ohne auf fossilisierte Lehrmethoden zurückzugreifen. „What rhetoric offers is an overview of the relationship between speaker/writer and audience, subject-matter and text or utterance. This theoretical perspective, like all good theory, suggests practical possibilities and alternatives." (Andrews 1992:12). New Rhetoric stellt der Schreiblehre eine *praktische Theorie* **(**vgl. 6.5.) bereit, ohne sie zu überrationalisieren. Mit ihrer Diskursorientierung entspricht die Neue Rhetorik der Prozeßnatur des Schreibens und erkennt gleichzeitig die Doppelnatur des Schreibprozesses an, der sich im Wechsel zwischen emotionalen und rationalen, dionysischen und apollinischen Faktoren vollzieht. Die neue Schreiblehre ist kein kalkulierbares automatisches Regelwerk, sondern nutzt die Dynamik des archetypischen Kampfes zwischen der Anziehungskraft des Irrationalen und dem Wunsch, es durch Vernunft zu beherrschen.

> What reemerges is the possibility of a way of speaking that includes all of its aspects, speaking in the fullest sense of the word: the speaker may be entirely present in body and soul, intellect and senses. This marks the return not only to the first three parts of rhetoric, those that bear a more cognitive relevance, [...]. Now rhetoric returns also as *actio*, as a mode of delivering words, of managing and acting. It is a *performance*, an action that has a not insignificant degree of well worked out artistry. (Barilli 1989:125)

Die Neue Rhetorik beschreibt die Entstehung von Literatur aus der Kombination individueller Fähigkeit mit Konzepten, Ideen und kollektiven Werten (vgl. Barilli 1989:113f). Die rhetorikorientierte Schreiblehre befähigt den Schreibenden, mit allen seinen Eigenschaften, mit seiner Emotion, seiner Überzeugung, seiner Vorstellungskraft, seinem Fachwissen und seiner Vernunft, sich in eine lebendige geordnete Äußerung zu übersetzen (vgl. Young 1982:130). Der künstlerische Stil eines solchen Produkts ist nicht länger mit dem schreibenden Subjekt identisch (vgl. Kap 2.2.2), sondern stellt die Synthese von Subjekt und Objekt im Text her (vgl. Barilli 1989:99). Eine Schreiblehre, die poetische und rhetorische

Äußerungen als methodisch und strukturell gleichartig betrachtet, trennt nicht mehr strikt zwischen Gebrauchstext und literarischem Text („The processes are closely analogous, even if not identical“ Pope 1998:168). Da die Neue Rhetorik die Grenze für durchlässig erklärt, wird die konventionelle Unterscheidung zwischen *fact* und *fiction* zunehmend durchbrochen. Infolgedessen entstehen immer mehr Mischgenres, wie z.B. Lifewriting, Biographie, Reiseliteratur, creative criticism, Drehbücher und insbesondere auch internetzspezifische Mischgenres, die literarisch-kreative Inhalte mit rhetorisch interaktiven Mitteln darbieten. Überhaupt eröffnen die neuen technischen Medien der rhetorischen Kommunikation völlig neue Chancen.

2.3.2. Kreativitätsforschung und Rhetorik

Kreativitätspsychologie und Rhetorik überschneiden sich im Bereich der *inventio*. Beide Disziplinen ergänzen einander, um die Kunst der Invention wiederzuentdecken. Mit sprachlichen Mitteln, zum Beispiel durch Schreibspiele, werden neue Inhalte generiert. Verbale Muster und rhetorische Topoi können das Gedankenmaterial strukturieren. Sie geben Formen vor und fungieren als symbolbildende Mechanismen. Schreibspiele dienen der Sensibilisierung für das Finden der Einheit zwischen Gedanke und Sprache.

Auch in Bezug auf den kreativen Prozeß überschneiden sich Rhetorik und Kreativitätsforschung. Ein Teil der neuen rhetorischen Theorie entlehnt ihr Konzept des kreativen Prozesses der psychologischen Kreativitätsforschung. Die Kreativitätsforschung (s. Kap 3) legt ein Schema des kreativen Prozesses vor, obgleich sie dessen Gesamtheit nicht für analysierbar hält[6]. Die Problemlösetheoretiker beschreiben ein Gefühl der Verwirrung, das den kreativen Prozeß einleitet. Der Schreibende unternimmt daraufhin Anstrengungen, den Grund der Verwirrung zu verstehen und ein Problem zu formulieren. Bei dieser

[6] Dieses Thema wird in Kapitel 3 ausführlich behandelt. An dieser Stelle geht es vor allem darum, die Parallelen von Rhetorik und Kreativitätsforschung herauszustellen.

forschenden Tätigkeit kommt es häufig zur Eingebung einer oder mehrerer möglicher Lösungen, die dann geprüft werden. Stellt sich eine Lösung als adäquat heraus, so ist der Prozeß beendet. Erscheint keine der Lösungen passend, so wird die Anstrengung aufgegeben oder in einzelnen Phasen wiederholt. Zwischenzeitlich vollzieht sich unbewußte Aktivität während der gesamten Forschungsphase. Die Problemlösetheoretiker bestehen nicht auf dem Vorrecht der Vernunft, für sie basiert der kreative Prozeß auf einer subtilen Dialektik rationaler und nichtrationaler Aktivitäten (vgl. Young 1982:137). Während der bewußten Phasen des Prozesses kann das Material mit Hilfe der Manipulation von Symbolen und Formen untersucht werden: „We compare, contrast, classify, segment, reorder, shift focuses of attention, and so on. By these means, we try to coax intuitions of reasonable solutions." (Young 1982:137). Während jedes kreativen Prozesses macht der Schreibende nicht nur intellektuelle Erkundungen, sondern vergrößert auch seine Kontrolle über Mechanismen, die diese ermöglichen.

> Invention, discovery, and insight are creative modes of departure from accustomed circumstances of the commonplace to transform the customary or the unniticed into novelties. (McKeon 1987:25)

Diese Art der Kreativitätsförderung basiert nicht auf einem fixen Konzept leitender Kriterien. Es gibt keine standardisierte Methode der Kreation, Entdeckung und Erfindung (vgl. McKeon 1987:14). Eines allerdings leistet die Kreativitätspsychologie in Verbindung mit dem neuen rhetorischen Modell: sie erläutert die Möglichkeiten und Umstände, die zu Innovation führen. Damit gibt sie Künstlern Anhaltspunkte, den eigenen kreativen Prozeß zu analysieren und zu reflektieren. Das Konzept Kreativität steht sich selbst als größtes Problem im Weg, wenn die Entstehung herausragender Werke mit Spontaneität, Zufall, Originalität oder Authentizität begründet wird. Die Verbreitung dieser Begriffe läßt vermuten, daß sie fixe Bedeutung transportieren. Dennoch scheinen sie eine systematische Ambiguität zu enthalten, die immer neue Definitionen hervorruft. In der Schreibausbildung ist das Operieren mit derartigen Begriffen daher nicht

sinnvoll. Derartige Bewertungen sind formelhaft und bezeichnen nur den relativen Wert des Neuen. Erst in der Kontextualisierung als rhetorisches Verfahren gewinnen die Begriffe Zufall, Originalität etc. ihre Bedeutung zurück. Sie beschreiben die Kunst der *inventio*, also den kreativen Prozeß selbst, nicht aber die schreibende Person oder das Textresultat. Damit sind die Möglichkeiten, Schreibinhalte zu finden, grenzenlos geworden. Das einzige mögliche Problem besteht darin, daß sich der Schreibende angesichts der unendlichen Alternativen überwältigt fühlt und Frustration und lähmende Blockaden erfährt, wenn er der Versuchung nachgibt, alle Möglichkeiten ausprobieren zu wollen. Die Vielfalt der Entscheidungsmöglichkeiten nimmt jedoch beim Schreiben ab. Je länger der Text wird, um so leichter fällt dem Schreibenden die Entscheidung und seine Angst nimmt ab (vgl. Knoblauch u.a. 1984:71).

Die Neuen Rhetoriker plädieren für die Wiederentdeckung der Gemeinplätze, die in den Dienst der Innovation gestellt werden können. Im künstlerischen Diskurs können Gemeinplätze konkretisiert werden zu Dingen, Gedanken, Aktionen und Aussagen. Unter der Überschrift Gemeinplatz sammelt der Schreibende das Bekannte und verarbeitet dieses Material für neue Wahrnehmungen, Schöpfungen und Anordnungen[7]. Zu Hilfsmitteln der inklusiven Organisation des Materials werden ihm seine Existenz, seine Erfahrung und die diskursive Erkundung (McKeon 1987:33ff). Diese erkundende Prozedur löst den Geist aus seinen eingefahrenen Bahnen und führt zu neuen Entdeckungen. Der Schreibende gelangt hinter das Oberflächliche und Stereotype (vgl. Young 1982:138). Die

[7] Ein effektives Beispiel dieser Technik ist folgendes Gemeinplätze-Schreibspiel. Das Spiel macht deutlich, daß die beste Weise, ein interessantes Thema zu entdecken, darin besteht, jemanden nach etwas zu fragen, was dieser besonders langweilig findet. Man geht folgendermaßen vor: Jeder Workshopteilnehmer listet Dinge, Situationen, alte Hüte auf, die ihm besonders langweilig erscheinen. Die Listen werden reihum vorgelesen. Jeder wählt sich nun einen der gefallenen Begriffe aus, der ihn spontan anspricht und schreibt einige Zeilen (evtl. ein Rätsel) darüber. Die Dinge werden tatsächlich plötzlich interessant, da sie in überraschende Zusammenhänge eingebunden und neu belebt werden. Das Spiel hat hohen Unterhaltungswert. Für Künstler ist ein derartiges Vorgehen nicht ungewöhnlich, wie z.B. ein Zitat von Anselm Kiefer besagt: „Ich selbst erlebe immer wieder, daß die wichtigsten Ideen bei Dingen kommen, die banal sind: bei ganz doofen Arbeiten, etwa dem Aufräumen eines Tisches. Bei der Reparatur einer Wasserleitung, die noch aus Blei war, kam ich auf das Bleiätzen. Nicht die großartigen, sondern die banalen Dinge enthalten das, was weiterführt." (*Süddeutsche Zeitung*, Magazin, Nr. 46, 16.11.1990, S. 27)

Basis der Innovation ist die Erinnerung und die Neukombination von Vorhandenem – der bewußte Umgang mit dem Material, das der Diskurs bereitstellt. Als kulturschaffende Tätigkeit umfaßt das kreative Schreiben die partielle Wiederholung kultureller Gesten, die jede Entstehung von etwas Neuem bedingt (Assmann 1988:44ff).

Es ist gerade die theoretische Reflexion über den (eigenen) kreativen Prozeß, die einen Schreibstudenten aus der Abhängigkeit von scheinbar mysteriösen Kräften in die Selbständigkeit führt. Wenn das Arbeitsverfahren reflektiert wird und als originell erscheint, ist der Schreibende von dem Druck befreit, selbst originell sein zu müssen. Die britischen Schreibstudiengänge haben sich zum Ziel erklärt, die Schreibenden in diese Selbständigkeit zu entlassen. Im Workshop lernen die Studenten, ihren Kritiker, Leser und Verleger zu internalisieren, bzw. deren Reaktion zu antizipieren. Mit Hilfe dieser Konstrukte können sie die Entwürfe während des Bearbeitungsprozesses perfektionieren. Auf dem Weg zur Selbständigkeit der Schreibenden geben neue kreativitätspsychologische Theorien der Inspiration/Innovation eine Hilfestellung, denn sie finden einen Kompromiß zwischen dem Konzept der Eingebung von außen und dem genieästhetischen Konzept der Eingebung von innen. Vor allem aber dienen sie dazu, dem Schreibenden die Abläufe während des kreativen Prozesses bewußt zu machen. Denn eine bedeutende treibende Kraft im kreativen Schreibprozeß ist die bewußte Antizipation der Wirkung des entstehenden Textes.

> The excitement, force and sense of power here may be understood to be the writer's sense of, or even conscious anticipation of the possible impact of the emergent text on a notional or ideal audience of his or her day [..] (Clark 1997:29)

Invention wird als chiasmische Struktur beschrieben, die den Vorgang der Komposition selbst bereits durch die Prolepse der Rezeption steuert. Während des gesamten Entwurfs- und Überarbeitungsprozesses ist der Autor sein eigener erster Leser und identifiziert sich gewissermaßen mit den künftigen Lesern. Auf diese Weise kommt der Leser in den Text. Die unterschiedlichen Perspektiven, aus

denen der Text zum Leser „spricht“, konstituieren die Bedeutung des Textes (Iser 1976:62-66). Gerade im Hinblick auf die Literaturproduktion zeigt sich Isers Konzept des „impliziten Lesers“ aufschlußreich. Jeder Schreibende ist immer zugleich Leser und bringt die Leserrolle in den entstehenden Text ein. Der vorgestellte Leser spielt eine wichtige Rolle für die Vorgehensweise und Beweggründe des Schreibenden bei der Selektion und Anordnung seines Materials. Der Schreibende beginnt in dem entstehenden Material eine offensichtliche Kraft zu erkennen, die er sich für den Schreibprozeß zunutze macht. Denn jeder Text, insbesondere der eigene, regt an, die endlosen partiellen und potentiellen Bedeutungen zu vervollständigen.

2.3.3. Diskursivität und Prozeßcharakter des Schreibens

In Anlehnung an Kleists Essay *Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden* wurde bereits in Kapitel 2.1. ausgeführt, wie es während des Schreibvorgangs zu Invention und Assoziation von Ideen in neuen Kombinationen kommt. Das Entwickeln von Ideen im Schreibfluß sowie die motivierende Funktion des realen oder antizipierten Publikums sind für den Rhetoriker nicht neu. Dennoch ist die Vorgehensweise nach wie vor ebenso wirksam wie populär. Die Wiederbelebung von derartigen Bereichen der alten Rhetorik in der New Rhetoric und in der Kreativitätsforschung macht das Verfahren nicht nur der Kompositionslehre zugänglich, sondern insbesondere der Lehre des Kreativen Schreibens. Die direktive Kraft des entstehenden Materials im Hinblick auf den weiteren Schreibprozeß gewinnt ihre theoretische Dimension durch die Parallelisierung des Schreibprozesses mit dem Literaturdiskurs[8].

Sprachliche Operationen finden während und anhand der verbalen Repräsentation statt, nicht zeitlich *vor* derselben. Aufgrund der „Beiläufigkeit grammatischer Strukturleistung in der Rede“ (Springer 1994:113), entfalten sich neue Ideen

[8] Diese Dimension soll hier nur angeschnitten sein, um den Zusammenhang zur Rhetorik herzustellen. Eine ausführliche diskurstheoretische Definition des Schreibprozesses ist Thema des 4. Kapitels.

parallel zur automatisierten Formulierungsarbeit. Der vom Schreiber gewählte Anfang grenzt die grammatisch-semantischen Anschlußmöglichkeiten ein und determiniert so den Schreibprozeß. Wer schreibend seinen Arbeitsprozeß reflektiert, wechselt permanent zwischen den Rollen des Handelnden und des Zuschauers. Der bewußte Schreibvorgang wird zur optischen Linse, durch die der Schreibende vorselektiert und so endeckt, was er meint. Als Leser seines eigenen Textbeginns fühlt der Schreibende sein Gedächtnis entlastet. So setzt er neue Kapazitäten frei, mit denen er sich wiederum der inhaltlichen Entwicklung widmet (vgl. Springer 1994:113). Während Ordnung aus dem Chaos ensteht, entwickeln sich Form und Inhalt aneinander - die Tätigkeit des Schreibens entwickelt Gedanken anhand der Sprache und erzeugt Text und Ideen zugleich.

> the perception of a range of information creates the need to order it as a pattern of assertions; making any one assertion creates the need to order it as a pattern of assertions; making any one assertion creates the need to make more; the evolving pattern reveals a need for, and the availability of, new information, which can be incorporated into still more assertions to clarify or expand those already derived. (Knoblauch u.a. 1984:69)

Der kreativ Schreibende drückt nicht vorgefertigte Gedanken aus, sondern schafft Bedeutung anhand symbolischer Repräsentation. „Writing is the making of meaning“ (Knoblauch u.a. 1984:60). Er konzeptualisiert die Vielfalt seines Wissens, seiner Phantasie und seiner Erfahrung aus der persönlichen Perspektive. Diese Art der Bedeutungsschaffung beruht nicht auf Begabung, sondern ist eine Voraussetzung menschlichen Daseins.
Jeder Mensch konstituiert die Welt durch sprachlichen Diskurs und stellt sie zugleich dar – in diesem Sinn ist Komposition eine dem Menschen inhärente Kapazität.

> It [language] constitutes the perception of experiential multiplicity, in order to establish the conditions for inferring order, reducing the multiplicity to unity. The need to discover a coherence amidst diverse information causes the

stating of assertions and thereby initiates the process of composing. (Knoblauch u.a. 1984:65)

Die Betrachtung von Sprache und Literatur als Diskurs berücksichtigt soziale und historische Faktoren - der Text erscheint in seinem Kontext. Diese erweiterte Optik betrifft nicht nur den kreativen Text, sondern auch das schreibende Subjekt. Diskurstheoretisch gesehen, ist der Schreibende keine feste Einheit. Seine Identität drückt sich zwar im Text aus, die Art und Weise, in der die Identität zum Ausdruck kommt, kann jedoch von Text zu Text variieren, denn sie ist dem Einfluß sozio-historischer Konditionen und psychologischer Prädispositionen unterworfen. Als Teilnehmer am literarischen Diskurs ist der Schreibende nicht mehr das einzigartige oder gar geniale Individuum, sondern er wird zum Agenten, dessen jeweilige Identität und Rolle die soziale und historische Einbindung reflektiert. Der Text spiegelt nicht länger das sprechende Ich, sondern konstruiert ein, nur teilweise mit diesem identisches, erzähltes Ich (vgl. Pope 1998:188f,230f): „The act of going verbal inevitably both projects and refracts – but never simply reflects – the speaker's position and identity." (Pope 1998:231)

Schreibend lernt der Student, sich im Diskurs zu positionieren. Sowohl der kreative Schreibprozeß als auch der literarische Diskurs besitzen eine eigene Dynamik. Diese Dynamik nutzt die Schreiblehre. Die Neue Rhetorik und ihre Methoden basieren auf der Verbindung von individuellem Schreibprozeß und Diskurs: Es geht um die Gestaltung der Diskurse auf der Textebene, um die Art und Weise, wie sie im Austausch mit dem Kontext geformt werden (vgl. Andrews 1992:2). Die Kohärenz des entstehenden Textes ist anfangs instabil, der Schreibprozeß erhält seine Richtung durch permanente Impulse zum Reformulieren, die vom Entwurf im jeweiligen Stadium ausgehen. Das Paradox des verbalen Ausdrucks besteht darin, daß dieselbe Aktivität, die Kohärenz ermöglicht, just in ihrem Entstehungsmoment die Texte bereits wieder unterminiert:

> Writing is eternally renovative, progressively shaping, testing, and revising its statements. It's intrinsically subversive as earlier coherences are sabotaged in the context of additional information and insight. (Knoblauch u.a. 1984:63)

Wenngleich die Kompositionsfähigkeit nicht als Kompaktmethode vom Lehrenden an den Studierenden weitergegeben werden kann, wird der Workshopleiter den Lernprozeß doch unterstützend begleiten können, indem er Herausforderungen, Anreize und Kontexte vorgibt, die den Studierenden handlungsmächtig, unabhängig und selbstbewußt werden lassen. Dabei funktioniert der Workshop selbst als erstes öffentliches Forum, das einer kleinen literarischen Welt gleicht und den potentiellen Schriftstellern Gelegenheit gibt, sich in die Fachdiskussion der Zeit einzubringen.

3. Kreativität zwischen Willkür und Intention

> [...] creative thinking in the arts begins with continuity and goes beyond it in rational ways. (Weisberg 1993:192)

Im historischen Verständnis zeigt sich die Kreativität des Genies immer erst nachträglich. Ein Genie ist eine außergewöhnliche Person, die außergewöhnlich denkt und außergewöhnliches geleistet hat.[1] Um Kreativität heute zu beschreiben, sei es als Eigenschaft oder als Leistung, werden neue Begriffe benötigt, die vom alltäglichen Denken ausgehen. Diese Begriffe kommen aus der Kreativitätsforschung. Alltägliche Kreativität als Fortsetzung des Geniebegriffs wird gewissermaßen zu demokratischer Genialität (vgl. Luhmann 1988:16-17). Dieser Paradigmenwechsel in der Kreativitätsdebatte ist nicht der erste im Verlauf der Geschichte. Zunächst bezeichnet Genius eine Kraft im Menschen, dann wird der Mensch selbst insgesamt als Genie bezeichnet, die klassische Psychologie ordnet Kreativität dem Unbewußten zu und die moderne Psychologie betrachtet Kreativität als entwicklungsfähige Eigenschaft oder Fertigkeit, nicht als fixe angeborene Eigenschaft. Die aktuelle Bindung der Kreativität an „gewöhnliche“ kognitive Prozesse spricht jedem Menschen kreatives Potential zu (Sternberg Lubart 1995:vii). Wie aber läßt sich dieses Potential beschreiben und gezielt nutzbar machen? Die Genieästhetik definiert Kreativität universal und konstruiert eine kreative Persönlichkeit, deren Persönlichkeitsmerkmale und Denkweise von der Norm abweicht. In der funktional differenzierten Gesellschaft ist Kreativität keine universelle Eigenschaft mehr, sondern manifestiert sich durch Fähigkeiten oder Leistungen in einem bestimmten Fachbereich (Domäne). Die neuere Kreativitätsforschung untersucht, wie kreativ eine Person oder Leistung für sich oder im jeweiligen kulturellen und sozialen Kontext erscheint. Aus den Ergebnissen läßt sich ein konstruktives Modell der praktischen

[1] „[...] great creative achievements must be the result of extraordinary individuals employing extraordinary thought processes.“ (Weisberg 1993:3). In der Kreativitätspsychologie stehen einander die Interpretationen der Außergewöhnlichkeit und der Alltäglichkeit kreativen Denkens gegenüber („genius view“ und „ordinary view“).

domänengebundenen Kreativitätsförderung im Bereich des literarischen Schreibens ableiten.

> Man kann sich [...] auf kreative Leistungen zwar vorbereiten; man kann aber weder voraussehen noch vorausplanen, wie etwa eine erfolgreiche Bisoziation, also eine neue Sicht von Strukturgleichheiten in verschiedenen Bereichen aussehen wird. (Schmidt 1988:45)

Solch ein Argument widerspricht nicht der persönlichen Kreativitätsförderung durch pädagogische Anleitung, sondern besagt lediglich, daß diese in der Vorbereitung auf kreative Leistungen anstatt in der Planung ihres Resultats stattzufinden habe. Bedenkt man den Prozeßcharakter kreativer Tätigkeiten, so wird deutlich, daß an vielen Punkten innerhalb des Prozesses bewußte Entscheidungen anfallen. Das Ergebnis voraussehen zu können, ist nicht erforderlich. Kreativitätsförderung dient nicht der Planung des Ergebnisses, sondern setzt beim Prozeß an (vgl. 3.2.2.). Ob die neuen Konnexionsmöglichkeiten, die sich während des Prozesses ergeben, zufallsbedingt oder intendiert sind, ist für die pädagogische Kreativitätsförderung irrelevant. Der Kreativitätspädagogik geht es lediglich um Vorbereitung und Begleitung des Prozesses. Kreative Arbeit erfordert gerade das Einlassen auf einen Prozeß, dessen Ergebnis man noch nicht kennt.

Eine realistische Kreativitätspädagogik darf sich nicht herausragende bahnbrechende Leistungen der Studenten zum Ziel setzen. Kreativitätsförderung ist lediglich innerhalb eines bestehenden Rahmens, Paradigmas oder Genres möglich – also in einer fachspezifischen Domäne, wie z.B. der Literatur und dem Kreativen Schreiben. Mit dieser Einschränkung geht ein Zweig der Kreativitätsdebatte als Material für die projektierte Pädagogik verloren. Der verlorene Zweig untersucht hervorstechende kreative Leistungen und begründet diese individualpsychologisch-interdisziplinär. Derartige außergewöhnliche kreative Leistungen sind diskursivitätsbegründend, theoriebildend und schaffen neue konzeptuelle Räume. Sie sind gesamtgesellschaftlich relevant. Fallbeispiele

liefern Mozart, Freud, Marx oder Einstein. Ein Kreativitätsseminar jedoch, das seine Teilnehmer als zweite Mozarts entlassen will, hätte seine Ziele zu hoch gesteckt. Der Weg zur systembegründenden Schöpfung ist nicht lehrbar. Diese Schöpfungen sind nicht allein durch die Leistung des Individuums zu begründen, sondern hängen darüber hinaus von systemischen, soziologischen und kulturellen Bedingungen ab. Förderbar ist vor allem das Entwerfen innerhalb eines bestehenden Symbolsystems, z.B. das musikalische Komponieren innerhalb des Systems der Harmonielehre. Die Entwicklung atonaler Musik aus der Harmonienlehre, wie sie Schönberg vornimmt, ist eine diskursivitätsbegründende kreative Leistung, die nicht in den Zuständigkeitsbereich der Kreativitätsförderung fällt.

Die Leitfrage konkretisiert sich vor diesem Hintergrund auf die Förderungsmöglichkeiten Kreativen Schreibens innerhalb des konzeptionellen Denkraums der Literatur. Die Studenten sollen im Schreibseminar nicht zu Verfassern literarischer Jahrhundertwerke ausgebildet werden. Ebensowenig geht es um universales Kreativitätstraining. Kreatives Schreiben grenzt sich nachdrücklich ab von der Kreativitätsindustrie, wie sie von einem breiten Spektrum populärer Unternehmensberatungen, Abendkurse, How-To-Books etc. repräsentiert wird. Im Creative Writing Studium wird die kreative Variation literarischer Grundmuster gefördert, die in Literaturgeschichte, Poetik und Rhetorik vorgegeben sind.

Bevor sich die Betrachtung auf literarische Kreativität spezialisiert, werden vier Ansätze der Kreativitätsforschung vorgestellt, die vorrangig entweder von Person, Prozeß, Produkt oder sozialem Umfeld ausgehen. Zwei dieser vier Kategorien sind statisch (Person, Produkt) und subjektzentriert, d.h. sie beruhen auf empirischen Analysen oder Kreativitätstests. Zwei weitere Kategorien sind dynamisch (Prozeß, soziales Umfeld) und subjektdezentriert, diese sind theoriebildend. Jeder Ansatz ist intern plausibel, aber global unzulänglich. Ein ergänzender Überblick aller vier Ansätze ist erhellend, obwohl zu erwarten ist, daß die beiden dynamischen, subjektdezentrierten Felder mehr Material für die

pädagogische Umsetzung bereitstellen. Eine integrierte psychologische Theorie der Kreativität bleibt nach wie vor ein Forschungsdesiderat (Wermke 1989:28). Daher werden die verschiedenen Ansätze zunächst einzeln erfaßt und nach Parallelen untersucht, bevor endgültige Schlußfolgerungen für die Pädagogik formuliert werden.

3.1. Theorien der Kreativität

3.1.1. Die kreative Persönlichkeit

Die erste moderne Ursachenlehre für das subjektzentrierte Kreativitätskonzept stammt von Freud. Seither ist das Subjekt als Agent und Träger seiner schöpferischen Fähigkeiten selbst für diese verantwortlich (Blamberger 1991:8). In der amerikanischen Kreativitätsforschung der 50er Jahre wird eine universale Basiskreativität untersucht, die sich nicht nur auf die Kunst, sondern auf das Leben insgesamt bezieht. Forschungsauslösend gelten Defizite in Naturwissenschaft und Technik, insbesondere in der Weltraumforschung in Konkurrenz mit der Sowjetunion. In dieser Zeit wird erstmals das psychologische Modell einer kreativen Persönlichkeit erstellt und an konkreten Beispielen gelebter Kreativität festgemacht (Wermke 1989:37-40). Ausgehend von der Elite, hofft man, Bedingungen zu etablieren, anhand derer eine Nachfolgegeneration auszubilden ist. Der kreative Mensch gilt als Agent für gesellschaftlichen Fortschritt, ihm obliegt die Garantie einer besseren Zukunft. Kreativitätsförderung wird sozial instrumentalisiert.

Latent hängen auch heutige Kreativitätspsychologen der Genieästhetik an, wenn sie kreatives Schaffen an bestimmte Persönlichkeitsmerkmale knüpfen. Diese Schiene der Kreativitätsforschung betrachtet Kreativität als Eigenschaft des Menschen, die sich in allen Lebensbereichen zeigt. Derart universell kreative Personen sind im Gegensatz zu nicht-kreativen Menschen zu außergewöhnlichem Denken in der Lage. Die Erklärung von Kreativität anhand der außergewöhnlichen Persönlichkeit ist genieästhetisch geprägt, weil sie kategorisch

argumentiert und persönliche Veränderungen oder Einflüsse von außen vernachlässigt.

The genius posessed by an individual can wax and wane over time, and is a function of factors outside the individual, raising serious questions about just what is meant by genius. This in turn raises doubts about the usefulness of searching for genius through measurements of personality. (Weisberg 1993:71)

Der Charakter der kreativen Person besteht aus gegensätzlichen Merkmalen, die sich im Gleichgewicht befinden, ganz wie in der Humoralpathologie. Persönlichkeitsprägend ist eine „kreativitätsspezifische[r] Spannung durch konträre Merkmalskombinationen“ (Wermke 1989:60). Ein Merkmal der kreativen Persönlichkeit liegt in ihrer Fähigkeit zur Synästhesie. Eine kreative Person nimmt mit mehreren Sinnen und aus mehreren Perspektiven wahr, sie ist unvoreingenommen und feldunabhängig (Wermke 1989:46-50). Die kreative Person besitzt eine gleichermaßen ausgeprägte Fähigkeit zum divergenten und konvergenten Denken (Eysenck 1996:203). Neben der sensiblen Wahrnehmungsfähigkeit ist die kreative Person vor allem auch handlungsfähig im Einordnen und Umsetzen ihrer Wahrnehmungen. Innere wie äußere Ablehnungen und Fehlschläge begreift die kreative Person als Teil des Weges. Die Bindung von Kreativität an Persönlichkeitsmerkmale wird in der Fachliteratur fogendermaßen konkretisiert:

Gegensätzliche Persönlichkeitsmerkmale bei Kreativen

ängstlich	offen
instabil	stabil
spontan	reflexiv
aggressiv	gelassen
emotional	ambiguitätstolerant
unverantwortlich	aufrichtig
asoziale Haltung	Interesse an sozialen Normen

radikal	liberal
rebellisch	kritikfähig
taktlos	kultiviert
introvertiert	extrovertiert
impulsiv	subtil
regelkritisch	unvoreingenommen
rücksichtslos	tolerant
unkontrolliert	künstlerisch
unkooperativ	flexibel
aufbrausend	hartnäckig

sowie: aktiv, motiviert, risikofreudig, originell etc[2].

Je mehr Eigenschaften aufgezählt werden, um so ungenauer erscheint das Bild einer konkreten Person, die alle diese Merkmale in sich vereint. Schließlich sind kreative Menschen meist weder charakterlose Chamäleons, noch von dauernden konträren Impulsen zerrüttet. Diese persönlichkeitsorientierte Interpretation von Kreativität kommt der Psychopathologie sehr nah[3]. Nimmt man dagegen die Charakterbeschreibung Kreativer nicht völlig wörtlich, so kann man schlußfolgern, daß sie aufgrund vielseitiger Eigenschaften über ein erweitertes Handlungspotential verfügen. Ein Handlungspotential, das allerdings gleichermaßen zu kreativen Leistungen oder Fehlern führen kann. Die Eigenschaften der kreativen Persönlichkeit formieren sich vor allem deswegen zu

[2] nach Wermke 1989:56-59,142; Sternberg Lubart 1995:207-236; M. Dellas, E.L. Gaier, „Identification of Creativity: The Individual“, in: *Psychological Bulletin*, 73, 1970, S. 55-73; G. Welsh, *Creativity of Intelligence: A Personality Approach*, Chapel Hill, N.C., 1975, zitiert bei Eysenck 1996:212.

[3] Zahlreiche Forscher stellten Ähnlichkeiten im Denken bei „gesunden“ Hochkreativen und Schizophrenen oder psychotisch Depressiven fest. Die Parallelen werden mit der bei beiden Personengruppen vorkommenden Lockerung des assoziativen Denkens, Erweiterung des assoziativen Horizonts, der Eigenschaft der Überinklusivität („overinclusiveness“) und dem Aussetzen von Inhibitionen erklärt (vgl. Eysenck 1996:230f). Jedoch ist die Theorie, daß Kreativität und Psychopathologie einander bedingen, nicht hieb- und stichfest, sondern wirft Fragen der Korrelation und Kausalität auf. Macht Manie kreativ oder macht Kreativität krank? Schließlich ist nicht jeder Dichter manisch-depressiv. Gleichzeitig kann man darauf verweisen, daß Dichtung in unserer Gesellschaft als Fluchtmöglichkeit für manisch-depressive Personen gilt. Aus diesem Grund gibt es psychisch kranke Personen, die künstlerisch tätig sind. „The accumulation of manic-depressive individuals in poetry may mean nothing more than that such people can function in that field, once they have found it.“ (Weisberg 1993:41).

paradoxalen Gegensatzpaaren, um dem *double-bind* der absichtsvollen Kreativität zu entgehen. „[...]deliberate strivings to be ‚creative' are not likely to be conductive to genuine creativity." (Crutchfield 1962:122). Die moderne Psychologie bezeichnet eine Person als kreativ, deren intellektuelle (kognitive), emotionale (affektive) und motivationale Fähigkeiten interdependent sind und zusammenwirken (Ochse 1990:35).

Heutige Kreativitäts- und Sozialwissenschaftler erklären kreative Entdeckungen selten anhand herausragender Eigenschaften von Einzelpersonen. Die Abwendung von der neuzeitlichen Subjektphilosophie und der subjektzentrierten Kreativität ist ein einendes Moment der Geisteswissenschaften seit den 70er Jahren. Seit Becketts „Wen kümmert's, wer spricht" kann das schöpferische Subjekt als abwesend gedacht werden. Ein überzeugendes Argument gegen die Persönlichkeitsmerkmale als kreatives Movens, also gegen Ingenium als individuelles Phänomen, liefert die Diskussion um multiple Entdeckungen. Das Phänomen, daß verschiedene Personen unabhängig voneinander, aber zeitlich parallel, zum gleichen Forschungsergebnis kommen, kann nur mit einem entindividualisierten Kreativitätsbegriff erklärt werden. Kreativität zeigt sich innerhalb einer jeweiligen Domäne. Innerhalb der Domäne ist die Entwicklung zwar an die individuelle Initiative Einzelner gebunden, nicht aber an konkrete Eigenschaften einzelner Menschen. Determinierende soziale Faktoren wie kulturelle Vorbereitung und technische Fertigkeit gewinnen neben persönlichen Eigenschaften zunehmend an Bedeutung (vgl. 3.1.4.).

Die Bindung von Kreativität an persönliche Eigenschaften vernachlässigt den Domänenbezug und basiert auf starken Verallgemeinerungen. Die Ergebnisse von Tests für diese persönliche Kreativität, z.B. der Torrance-Test von 1974[4], sind unspezifisch und von geringer praktischer Relevanz. Es bleibt umstritten, ob eine Person, die eine große Anzahl ungewöhnlicher Verwendungsmöglichkeiten für eine Büroklammer nennen kann, auch außerhalb der Werbeindustrie für Schreibtischgeräte höher qualifiziert wäre als ihre Mitmenschen.

[4] *Torrance tests of creative thinking*, Lexington, Ma., 1974.

Die neuere Forschung einigt sich daher auf eine vereinfachte Version der Eigenschaften kreativer Individuen (vgl. Sternberg, Lubart 1995:viii-10, 42, 283ff; Gardner 1996:147). Allen kreativen Personen gemeinsam – so die Quintessenz – ist die Bereitschaft, auf effektive Weise gegen den Strom zu schwimmen. Um diese in die Tat umzusetzen, muß der Rückgriff auf sechs Ressourcen gewährleistet sein, die ersten fünf Kriterien beziehen sich direkt auf die Person, der sechste Punkt berücksichtigt bereits das soziale Umfeld (vgl. 3.1.4.).

1. Intelligenz. Synthetische, analytische und praktische Intelligenz ermöglicht das Definieren der Probleme, Beurteilen und Selektieren der Ideen sowie die Fähigkeit, das Ergebnis zu präsentieren.
2. Wissen. Fachkenntnis und Grundwissen ermöglichen die Kontextualisierung der Arbeit.
3. Denkstil. Eine kreative Person denkt legislativ und stellt nötigenfalls eigene Regeln auf, anstatt den etablierten Konsensnormen zu folgen.
4. Persönlichkeit. Ein kreativer Mensch ist risikobereit, er beweist den Mut, für seine Ziele einzustehen, ohne dabei verbissen zu sein. Bei der Risikobereitschaft geht es vor allem um die Fähigkeit, günstig einzukaufen und hoch zu verkaufen, d.h. Ideen zu erkennen und zu verfolgen, die ein (für andere unsichtbares) Wachstumspotential besitzen. Sobald diese Idee allgemein anerkannt wird, wendet sich die kreative Person neuen Projekten zu.
5. Motivation. Eine kreative Person ist sowohl extrinsisch als auch intrinsisch motiviert. Sie ist voll produktiver Energie, positiver Einstellung und mit allen Sinnen am jeweiligen Projekt beteiligt.
6. Umwelt. Kreativitätsfördernde Umweltbedingungen unterstützen die kreative Person dabei, auch von der Norm abweichende Ideen zu verfolgen.

Der Verweis auf die Umwelt zeigt, daß die aktuelle Kreativitätsforschung die kreative Persönlichkeit nicht mehr isoliert beschreibt, sondern den Kontext ihrer Lebensrealität einbezieht. „Creativity denotes a person's capacity to produce new

or original ideas, insights, inventions, or artistic products, which are accepted by experts as being of scientific, aesthetic, social, or technical value.“ (Eysenck 1996:200). Die einzelnen Elemente der Eigenschaftskreativität sind interaktiv und dynamisch. Neben der Eigenschaftskreativität begünstigen noch viele weitere Faktoren eine kreative Leistung. Aus diesem Grund ist das Persönlichkeitstraining keine erfolgversprechende Maßnahme der Kreativitätsförderung. Die Lokalisierung von Kreativität in bestimmten persönlichen Eigenschaften und Merkmalen eines Menschen ist elitär und undemokratisch.

Kreativität ist weniger ein universell geltendes Persönlichkeitsmerkmal, sondern vielmehr eine entwicklungsfähige Anlage jedes Menschen (Blamberger 1991:30). Die angewandte Kreativitätsförderung in britischen Schreibstudiengängen (vgl. Kap 5 und Kap 6) bindet den individualisierten Kreativitätsbegriff in die fachliche Domäne des literarischen Schreibens ein. Ohne konkrete Inhalte ist im Creative Writing keine Kreativitätsförderung denkbar.

3.1.2. Der kreative Prozeß

„Auf einmal fühle ich, daß mein Geist von tausend Lichtern geblendet wird, ganze Massen lebhafter Gedanken stellen sich ihm mit einer Gewalt und in einer Unordung dar, die mich in eine unaussprechliche Verwirrung versetzt; meinen Kopf ergreift ein Schwindel, welcher der Trunkenheit gleicht. Ein heftiges Herzklopfen beklemmt mich, hebt meine Brust empor; da ich gehend nicht mehr atmen kann, lasse ich mich am Fuß eines Baumes am Wege hinsinken und bringe eine halbe Stunde dort in einer Bewegung zu, daß ich beim Aufstehen den ganzen Vorderteil meiner Weste mit Tränen benetzt finde, ohne gefühlt zu haben, daß ich welche vergoß.“ So beschreibt Rousseau sein Erleuchtungserlebnis von 1749, durch das der ehemalige Hauslehrer, Sekretär, Notenkopist und Komponist, „beinahe ohne es zu wollen“ zum Schriftsteller wurde. Im Zentrum des kreativen Prozesses, der zu Rousseaus Verfassung der *Abhandlung über die Ungleichheit* führt, steht das einschneidende Erlebnis. Derartige Erlebnisse nennt die Kreativitätsforschung Einsicht, Insight oder Aha-Erlebnis.

Die Beschreibung von kreativen Leistungen als Prozeß ist ein bedeutender Schritt auf dem Weg der Entmystifizierung von Kreativität. Der kreative Prozeß besteht aus verschiedenen Phasen, in denen Ideen produziert und elaboriert werden. Man kann sich den kreativen Prozeß wie eine Maschine vorstellen (Abb 4), die auch nicht plötzlich ein Produkt erzeugt, sondern vorher einen Herstellungsprozeß durchläuft (Tonfoni 1994:162ff).

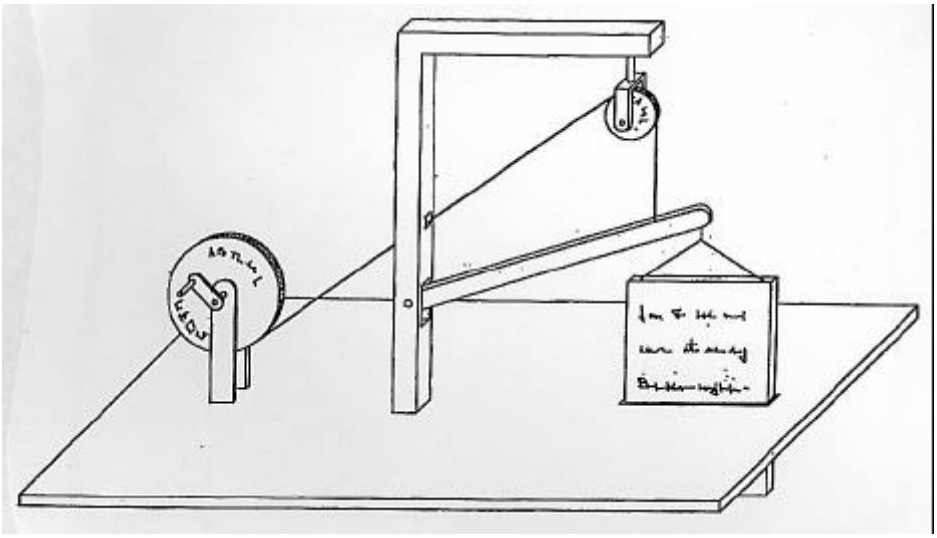


Abb. 4: Machine for producing ideas and turning them into text

Wenn der kreative Prozeß in Abschnitte unterteilt ist, kann er detaillierter analysiert werden. Erlebnisse der plötzlichen Einsicht werden auf diese Weise kontextualisiert und zunehmend auf die vorbereitende Arbeit oder Recherche der betreffenden Person zurückgeführt. Damit entfällt die Notwendigkeit, das Einsicht-Erlebnis an übernatürliche Phänomene oder außergewöhnliche Denkprozesse zu binden. Die plötzliche Einsicht erscheint als integraler Teil des kreativen Prozesses, sie kann vorbereitet und bis zu einem gewissen Grad auch provoziert werden. Dennoch empfinden kreative Menschen bis in die heutige Zeit das Phänomen der Einsicht als unerklärlichen Eingriff von außen. Viele Künstler beschreiben diese Phase des Arbeitsprozesses ähnlich wie Rousseau.

Anhand des bipolaren Denkens, das den kreativen Prozeß begleitet, kann erklärt werden, wie es zu Einsicht-Erlebnissen kommt. Ähnlich wie die kreative

Persönlichkeit durch paradoxale Eigenschaftspaare charakterisiert wird, läßt sich der kreative Prozeß anhand zweier konträrer Denkstile definieren. Die Anlage, in zwei Modi zu denken, beschränkt sich nicht auf außergewöhnliche Personen, sondern beruht auf alltäglichen Fähigkeiten. Kognitive Prozesse, die zu wissenschaftlichen Durchbrüchen oder zu künsterischen Werken führen, sind den Denkprozessen identisch, die beim Essenkochen ablaufen (vgl. Weisberg 1993:11). Jeder Mensch besitzt die Anlagen zur Kreativität, indem er sein Denken zwischen Rationalität und Emotion oszillieren läßt. Diese Feststellung machte bereits Wordsworth im Jahre 1800 „For our continued influxes of feeling are modified and directed by our thoughts[...]“ (Brett u.a. 1991:246).

> Successful creativity [...] requires both fluent, unconstrained generation and rigorous criticism of the generated items. (Isaak Just 1995:298-99)

Die konträren Denkstile garantieren für Dynamik, denn sie lassen den kreativen Prozeß als eine Art inneren Dialog erscheinen. Während jedes kreativen Prozesses kommt es zu einer Synästhesie der beiden unterschiedlichen Denkmodi. Diese Erklärung ist aufschlußreich im Hinblick auf die Kreativitätsförderung, weil die Kenntnis der Bestandteile des kreativen Prozesses den kreativ Schaffenden hilft, ihre Arbeitsweise zu reflektieren und zu analysieren. Verschiedene Begriffe stehen zur Differenzierung der Denkstile zur Verfügung. Die Hirnforschung lokalisiert die jeweilige Gruppe in der linken bzw. rechten Gehirnhemisphäre.

Linke Hirnhemisphäre	Rechte Hirnhemisphäre
Logik	Intuition
gewöhnliches Denken	außergewöhnliches Denken
sekundärprozeßhaftes Denken	primärprozeßhaftes Denken
bewußtes Denken	unbewußtes Denken
‚trial and error'	Erleuchtung
vertikales Denken	laterales Denken
konvergentes Denken	divergentes Denken
apollinisches Denken	dionysisches Denken
integratives Denken	generatives Denken[5]

Kreative Prozesse sind Doppelprozesse, zusammengesetzt aus abwechselndem intuitivem und kritisch-kognitivem Denken. Die eine Seite generiert eine Fülle von Material, das die andere Seite kritisch filtert (vgl. Heckhausen 1988:24). Diese kritische Filterung basiert auf der Expertise der Person in einem bestimmten Fachgebiet. Der Doppelprozeß sorgt mittels Diskontinuität im Denken für permanente Stimulation. Sowohl interne als auch externe Anregungen werden zunächst wahrgenommen und dann integriert.

Die Psychologie beschreibt primär-kognitive Prozesse als Kennzeichen von Traum oder Tagtraum, aber auch Psychose oder Hypnose. Es handelt sich dabei um autistische, frei assoziative analoge Denkformen, die über konkrete Bilder, anstatt abstrakte Konzepte ablaufen. Diese Denkweise vollzieht sich in der rechten Hirnhemisphäre, die auch zuständig ist für Leidenschaft, Phantasie, Intuition, Gefühl, Ahnung, Befürchtung, Zweifel, Glaube, Eindrücke und Visionen und deren Ausdruck in symbolischen Formen (vgl. Abbs 1996:31). In der linken Hirnhemisphäre findet das sekundär prozessuale Denken statt, bzw. das abstrakte, logische, realitätsorientierte Denken des wachen Bewußtseins. Während des kreativen Prozesses kommt es zu einem Austausch beider Denkformen, Kris spricht von der Regression in den primären Bewußtseinszustand. Kris übernimmt

[5] Weisberg 1993:28, Wermke 1989:81,90 verweist auf Ghiselin 1952:29f; Gordon 1961:132ff; Kris 1977.

Freuds Theorie vom Primär- und Sekundärprozeß des Denkens, seine „Regression im Dienste des Ichs“ vollzieht sich jedoch, anders als bei Freud, absichtlich. Der Austausch findet statt, weil das Ego bestrebt ist, Inspiration aus seinen tieferen Schichten zu empfangen (Ochse 1990:222), um das bewußt zugängliche Wissen zu ergänzen. Um die aus dem Innern des Ich hervorgeholten Inhalte zu prüfen und auszuformulieren, ist die Rückkehr in den Sekundärprozeß erforderlich (vgl. Martindale 1989:216). Die von Kris postulierte zweckgeleitete absichtsvolle Regression in den primärkognitiven Denkmodus weist darauf hin, daß der Kreative sein rationales Denken bewußt und gezielt erweitern und ergänzen kann. Dabei greift er auf sein unbewußtes, intuitives, divergentes Denkvermögen zurück.

Als Meilenstein der Kreativitätsforschung erscheint 1962 Howard E. Grubers Sammelband, in dem erstmals der prozeßorientierte Ansatz verbreitet wird. Das Phasenmodell des kreativen Prozesses geht von einer Vorbereitungs- oder Präparationsperiode als erster Phase aus. Die zweite Phase bildet eine Inkubationszeit, während der das Problem unbewußt bearbeitet wird. Diese Phase wird von einer Einsicht, bzw. einem Aha-Erlebnis, also dem Auftauchen einer möglichen Lösung des Problems, abgeschlossen. Die letzte Phase bildet die kritische Ausarbeitung und bewußte Verifikation und Elaboration des Einfalls. Obgleich die Phasen aufeinander aufbauen und in ihrer Ergänzung den kreativen Prozeß vorantreiben, ist jede Phase für sich lediglich durch *einen* der beiden Denkmodi geprägt. Erst die Abwechslung, Ergänzung und das Zusammenwirken der Denkstile kann also den kreativen Prozeß umfassend erklären.

Eine Sonderrolle in der Forschung nimmt die Problemlösetheorie ein. Die Problemlösetheorie faßt den kreativen Prozeß als sekundär kognitiven Vorgang auf, ohne zur Erklärung primär kognitives oder assoziatives Denken heranzuziehen. Sie definiert den kreativen Prozeß als rhetorisches Phänomen (z.B. Flower, Hayes 1980).

Am Anfang des Prozesses steht die **Vorbereitung**, i.e. die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten, die für den kreativen Akt relevant sind. Ein erfolgreiches Ergebnis erfordert detailliertes und hoch-strukturiertes Wissen in der jeweiligen Domäne (vgl. Weisberg 1993:113). Das nächste Stadium ist die **Zielsetzung**. Die Definition des Ziels oder Problems ergibt sich aus dem Vorwissen und dem Bedüfnis, es zu erweitern (Ochse 1990:188). Besonders kreative Personen sehen einen Arbeitsansatz oder ein Problem an Stellen, die weniger kreativen Menschen nicht auffallen. Darüber hinaus sind sie in der Lage, gegebenenfalls die ursprüngliche Zielsetzung umzuwandeln. Die komplexe Definition und übersichtliche **Darstellung** des Problems ist ein weiteres Stadium des Prozesses. In dieser Phase der Darstellung und Gliederung der Ideen vollzieht sich die selektive **Suche nach Lösungen.** Dabei werden zunächst so viele Permutationen des Problemmaterials wie möglich erstellt. Diese werden reorganisiert und kombiniert, bis sich die Vielzahl möglicher Lösungen auf eine einzige beschränkt. Den Abschluß des kreativen Prozesses bildet die Phase der **Revision** und kritischen Überarbeitung des Materials.

Die am rationalen Denken orientierten Vertreter des Problemlöseansatzes stimmen überein, daß unmittelbar zugängliches Wissen allein nicht zu kreativen Leistungen führt. Anstatt die Doppelnatur des Denkens heranzuziehen, beruht nach ihrer Interpretation die Generierung von Ideen jedoch allein auf der Eigendynamik des kreativen Prozesses: Während der Konstruktion und Überarbeitung des entstehenden Textes und in Reaktion auf denselben, ergeben sich oft neue Dimensionen des Problems („reader response“, vgl. Carey, Flower 1989:285-287). Die rekursive Natur des Prozesses führt dazu, daß während der Generierung von Ideen und Darstellung von Informationen neue Ziele erkannt werden. Dabei wirken insbesondere Ereignisse oder Informationen, die nicht mit den existierenden Erwartungen übereinstimmen, mental stimulierend (Ochse 1990:190). Diese Stimuli muß der Schreibende in seine Arbeit integrieren (lernen). An dieser Stelle laufen die Theorien des bipolaren Denkens und des Problemlösens zusammen. Vertreter der ersten Theorie wie Gruber und Czikszentmihalyi betrachten eine Inkubationszeit des assoziativen oder

primärkognitiven Denkens als integralen Bestandteil des kreativen Prozesses. Problemlösetheoretiker wie Hayes gehen von der rhetorischen Natur des kreativen Prozesses aus. Für sie gehört die bewußte und geplante assoziative Ideengenerierung zum kreativen Prozeß.

Folglich schließen die Erklärungen des kreativen Prozesses durch bipolares Denken und als Problemlöseprozeß einander keineswegs aus. Sie beschreiben ein und denselben Vorgang mit verschiedenen Begriffen. Die Problemlöseforschung spricht von unerwarteten neuen Zielen, die während der Darstellung des bekannten Materials sichtbar werden, und die der Schreibende dann in seinen Entwurf zu integrieren habe. Die Theorie des bipolaren Denkens faßt die Entdeckung von neuen Zielen unter assoziativem oder generativem Denken zusammen, auf das wiederum rationales integratives Denken folgt. Zur umfassenden Beschreibung des kreativen Prozesses führt daher eine Kombination beider Ansätze.

Die Gegenüberstellung zeigt, daß die Phasen des kreativen Prozesses nach Hayes und Czikszentmihalyi einander weitgehend entsprechen:

Phasen des kreativen Prozesses		
	nach Hayes (1989)	**nach Czikszentmihalyi (1997:119)**
1. Phase	• Vorbereitung • Zielsetzung	• Vorbereitung
2. Phase	• Darstellung	• Inkubations- oder Reifephase
3. Phase	• Suche nach Lösungen	• Einsicht • Heureka-Erlebnis
4. Phase	• Revision	• Bewertung • Ausarbeitung

Die dritte Phase des kreativen Prozesses ist für Hayes die Suche nach Lösungen, die das bewußte Erzeugen von Assoziationen umfaßt. Czikszentmihalyi spricht in dieser Phase vom Einsicht-Erlebnis.

Einsicht ist ein Fachterminus, der diejenige Phase des kreativen Prozesses bezeichnet, in der aus der Vielfalt möglicher Lösungswege einer ausgewählt wird. Einsicht ist der Vorgang, in dem der kreativ Schaffende das endgültige Ziel seines Entwurfsprozesses erkennt und mit neuer Sicherheit darauf zustrebt. Im allgemeinen Sprachgebrauch haftet dem Begriff Einsicht- oder Heureka-Erlebnis etwas Irrationales und Unvorhersehbares an, das dem sagenhaften Inspiriertsein des romantischen Genies nahekommt. Diese Sichtweise mythisiert die Einsicht und mißt ihr zuviel Bedeutung bei, indem sie die gesamte kreative Leistung allein auf die Einsicht zurückführt, anstatt sie als Ergebnis eines Prozesses zu verstehen. Die Einsicht trifft den Menschen nicht unvorbereitet aus dem Nichts, sondern resultiert aus der plötzlichen Neurahmung der ihm zur Verfügung stehenden Informationen, seines Fachwissens und seiner Erfahrungen. Ohne intensive Vorarbeit wird sich das Einsicht-Erlebnis nicht einstellen.

Wenn in der aktuellen Kreativitätsforschung von Einsicht die Rede ist, so sind keine Inspirationslegenden à la Rousseau gemeint. Vielmehr geht es um den Übergang aus dem Stadium des Nichtkennens der Lösung zu deren Erkennen. „To gain insight is to understand (something) more fully, to move from a state of relative confusion to one of comprehension." (Dominowski Dallob 1995:37). Diese Erkenntnis ist von der Wahrnehmung des Problems und der rationalen Prüfung seiner Lösungsmöglichkeiten abhängig. Die Lösungsfindung kann sich rein analytisch oder intuitiv vollziehen oder als Mischvorgang analytischer und intuitiver Fakultäten.[6]

Das Phänomen Einsicht bezeichnet lediglich das plötzliche, unerwartete Auftreten einer Idee, garantiert jedoch nicht für Tiefsinn und Bedeutung derselben (vgl. Smith 1995; Weisberg 1986, 1993). Aha-Erlebnisse prägen sowohl den kreativen Prozeß als auch den Alltag. Ein Mensch, der seinen Schlüssel verlegt hat, mag

[6] Wissenschaftler beschreiben ihren Denkmodus eher als konvergent und analytisch, denn als intuitiv (Mansfield, Busse 1981). Bei Künstlern dagegen spielen Intuition und divergentes Denken eine größere Rolle, da sie durch ihr Werk andere emotional bewegen können (Weisberg 1993:61,73).

einige Stunden nach dem Aufgeben der Suche die plötzliche Einsicht erleben, wo er den Schlüssel gelassen hat. Außer für den Zerstreuten selbst, ist die Einsicht inhaltlich wenig signifikant. Einsicht ist lediglich ein Denkmuster, daß nach dem Prinzip des Kistenteufels funktioniert. Blockaden lösen sich und man überrascht und stimuliert sich selbst. Die Einsicht ist noch nicht identisch mit der endgültigen Lösung, sie gibt lediglich den Blick auf den Lösungsweg frei (Dominowski, Dallob 1995:53).

Anhand der folgenden Tests kann der Leser nachempfinden, wie ein Einsicht-Erlebnis problemlösend wirken kann. Das Bananen Problem, das 9-Punkte-Problem, der Necker Würfel und das Charlie-Problem (Abb 5,6,7 und 8) wurden nach dem gestalttheoretischen Ansatz der 30er Jahre entwickelt[7], der kreatives Problemlösen als wahrnehmungsabhängig definiert.

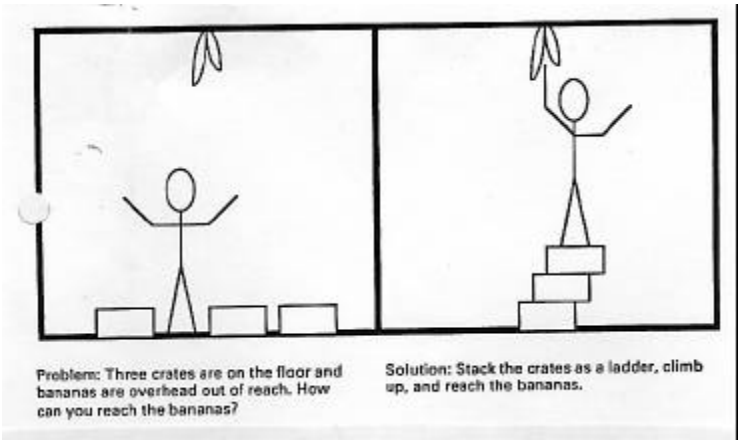


Abb. 5: Bananenproblem

[7] z.B. W. Köhler, *The mentality of Apes*, New York, 1996 (1927).

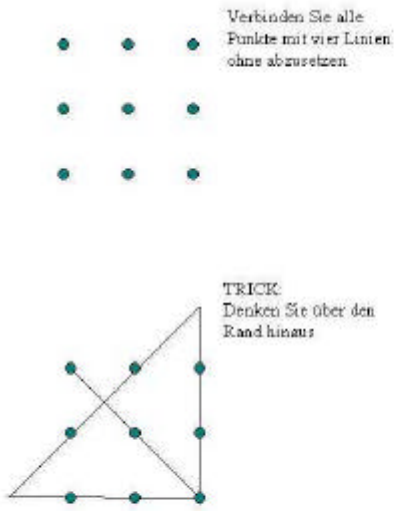


Abb. 6: Das 9 Punkte Problem

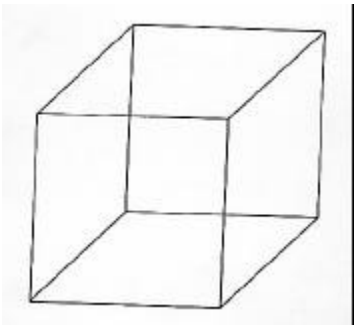


Abb. 7: The Necker Cube

The Charlie Problem

Dan comes home from work and finds Charlie lying dead on the floor.
On the floor is some broken glass and some water.
Tom is also in the room. Dan takes one look around and immediately knows how Charlie died.
Hw did Charlie die?

Lösung:
Charlie = Goldfisch
Glas = sein Fischglas
Tom = Kater

Abb. 8: Das Charlie Problem

Die Gestaltpsychologie operiert mit der Differenz „insight" und „fixation". Kann ein Problem nicht gelöst werden, liegt eine Blockade (fixation) vor. Die kreative Lösung erfolgt erst, wenn dieser Block mittels einer Einsicht überwunden wird. Grundsätzlich ist jeder Mensch des produktiven Denkens und der „spontanen Rekonstruktion" fähig. Der beim ersten Eindruck scheinbar offensichtliche Problemzusammenhang muß durch eine Wahrnehmungsänderung rekonstruiert und neu gerahmt werden, bevor die Lösung erkennbar wird[8]. Weitere Tests[9] zeigen jedoch, daß die Einsicht nicht immer plötzlich auftritt, sondern häufig erst nach mehreren Versuchen. „[...] successive attempts at solving problems depend on each other and are affected by feedback." (Weisberg 1993:57). Daran zeigt sich, daß Einsicht und damit Kreativität insgesamt immer vom domänenspezifischen Vorwissen abhängig ist.

It is difficult to become recognized as a creative Mandarin chef without knowing quite a bit about Chinese cooking. (Csikszentmihalyi 1988:330)

[8] Ernst Kris spricht von diesem Phänomen insbesondere bei der Dichtung als „ästhetische Mehrdeutigkeit" oder konjunktive Mehrdeutigkeit. Die Wahrnehmung zweier unterschiedlicher Bedeutungen verbinde sich in einer Interpretation. (Kris 1976 (1948):97).
[9] Vgl. C.T. Lung, R.L. Dominowski, „Effects of strategy instructions and practice on nine-dot problem solving" in: *Memory and Cognition*, 11, 1985, S. 804-811. S. auch Weisberg 1993:50-55.

Wären Menschen in der Lage, unabhängig von früheren Erkenntnissen im relevanten Fachgebiet, allein durch zufällige Assoziation immer neue Ideen zu generieren, so würde sich jedes Kunst-, Musik- und Architekturstudium etc. erübrigen. Das Prinzip der Wahrnehmungsänderung selbst ist jedoch vermittelbar. Wer es beherrscht, kann es auf die verschiedensten Probleme übertragen. Auf der Vermittlung und Förderung dieser Technik beruht die prozeßbegleitende Arbeit im britischen Schreibseminar (vgl. 3.2.2.).

Die Skala der Interpretation von Einsicht ist sehr weit. Die Erklärungsmetaphern reichen von alltäglichen Mustern der Gedächtnisfunktion, z.B. einen Witz verstehen, über zielgerichtete rationale Muster, z.B. Verstehen einer Problemstruktur oder Reformulieren des Problems und Neuinterpretation der Bedingungen bis zur Gleichsetzung von Einsicht mit Erinnerung, aber auch bis zur Anerkennung von Einsicht als unbewußtes oder gar übernatürliches und unerklärbares Phänomen. Im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit und vor dem Hintergrund der angeführten Argumente wird Einsicht als Wahrnehmungsänderung der kreativen Person gegenüber dem kreativen Projekt definiert. Damit gelten die Aha-Erlebnisse nicht mehr als Blitzerkenntnis, sondern als Teil eines Entwicklungsprozesses. Jede graduelle Veränderung der Organisation des Projektmaterials kann dem Individuum wie eine „plötzliche“ Einsicht vorkommen – ebenso wie die Dämmerung ein gradueller Vorgang ist, der punktuell wahrgenommen werden kann: Plötzlich ist es dunkel.

> [...] if one has been working for a significant amount of time on a problem and a solution is finally worked out, the emotional response could easily disrupt the ability to reconstruct the process leading to the solution. (Weisberg 1993:255)

Die Mythisierung des Aha-Erlebnisses entstammt demnach der verzerrten Wahrnehmung des Künstlers und beruht nicht auf tatsächlichen Vorkommnissen während des kreativen Prozesses. Gruber (1995:400-405) begründet dies anhand einer Gehirnfunktion („telescoping“), die graduelle Vorgänge in punktuelle Speichereinheiten verwandelt, die das Langzeitgedächtnis besser aufnimmt.

Telescoping erklärt, warum die subjektiven Beschreibungen des eigenen Schaffensprozesses für die Kreativitätsforschung nicht beweiskräftig sind. Künstleranekdoten sind nicht objektiv, sondern bezeichnen allein die subjektiv gefühlte Spontaneität des Prozesses in retrospektiver Fiktionalisierung.

Viele Selbstzeugnisse kreativer Personen suggerieren Inspirationslegenden à la Rousseau; der Betreffende nimmt sich als passiven Beobachter wahr, dessen Ideen sich wie von selbst einstellen. Häufig verschweigen die Anekdoten von Einsicht-Erlebnissen die jahrelange intensive Vorarbeit des Betreffenden. Derartige Legendenbildung um Entdeckungen existieren seit Archimedes die Möglichkeit etablierte, das Volumen von Metallen anhand des verdrängten Wassers zu berechnen. Ob er diesen Vorgang entdeckte, indem er Hierons Krone in Wasser tauchte, oder ob ihm die Idee bereits in der Badewanne kam, woraufhin er nackt und „Heureka - Ich hab's" rufend durch die Straßen von Syrakus lief, ist nicht mehr genau beweisbar – die zweite Version wirkt aber ungleich lebendiger. Künstler, die ihr kreatives Schaffen als Leiden umstilisieren, nehmen sich selbst als inaktiv und unbeteiligt wahr oder gefallen sich darin, diesem Mythos zu entsprechen. Coleridge beispielsweise verfaßt den berühmten Khubla Khan im Opiumrausch, Pointcaré entwickelt den Beweis der mathematischen Fuchs-Funktion im Bett in einem durch exzessiven Kaffeekonsum verursachten Dämmerschlaf, Mozart beschreibt sein Komponieren als angenehm lebhaften Traum (Ghiselin 1952:44f; 84f). Das Verständnis vom passiven Künstler ist eine direkte Folge des Mythos der Genieästhetik. In verschiedenen historischen Epochen, insbesondere in der Romantik, steht der Künstler unter dem Druck, den Arbeitscharakter seiner Tätigkeit zu verstecken und sein Schaffen „natürlich" erscheinen zu lassen (vgl. 2.2.). Die subjektivistische Ästhetik impliziert, daß gerade der Verlust rationaler Kontrolle künstlerische Arbeit ermöglicht. Dem kreativen Produkt darf man die Anstrengung während des Prozesses nicht mehr ansehen. Der Künstler scheint daran interessiert zu sein, das „Geheimnis seiner Schöpfertat" für sich zu behalten (vgl. Schönau 1991:3). Derartige Beschreibungen sind verzerrt und rein subjektiv, werden aber dennoch häufig als „Beweise" für die unbewußten Vorgänge beim kreativen Schaffen herangezogen

(vgl. Weisberg 1993:28-45). Bis heute halten auch Dichter den Mythos am Leben und kommentieren ihren persönlichen Schaffensprozeß mit „Es passierte mir. So wie man sich verliebt." (Hilde Domin[10]) oder „Es fängt an, nicht ich fange an." (Dieter Wellershoff[11]).

Die Anekdoten verdeutlichen, daß die subjektive Wahrnehmung des Aha-Erlebnisses den Mythos des Genies transportiert. Das entmystifizierende Gegenmittel ist die Analyse der Bedingungen einer Leistung. Erst die Etablierung der rational logischen Anteile einer Einsicht oder Entdeckung, macht diese wieder objektiv beschreibbar. Wer den Künstler nicht als kulturellen Helden, sondern als Teilnehmer am Diskurs betrachtet, erkennt, daß die Realität von Einsicht-Erlebnissen prozeßbedingt ist, auch wenn sie im Rückblick momenthaft erscheint.

Sowohl die Theorie des bipolaren Denkens, als auch die Problemlösetheorie untergliedern den kreativen Prozeß in einzelne Phasen, die einander bedingen und aufeinander einwirken. Die prozeßorientierte Betrachtung kreativen Schaffens gibt darüber hinaus Aufschluß in der Frage nach der Intendierbarkeit von Kreativität. Sie verweist auf die essentielle Notwendigkeit von Vorwissen, Problemdefinition und kritischem Überarbeiten. Durch Art und Intensität der Arbeit in den einzelnen Phasen läßt sich der Prozeßverlauf kontrollieren. Das endgültige Entwurfsstadium oder die Lösung geht schließlich aus einem Perspektivenwechsel des Schaffenden in Bezug auf sein vorliegendes Material hervor. Diese Neurahmung ist ein entscheidender Schritt im Verlauf des kreativen Prozesses.

3.1.3. Das kreative Produkt

Ein Teilbereich der Kreativitätsforschung arbeitet produktzentriert. In diesem Bereich werden verschiedene Kriterien entwickelt, um den Grad der Kreativität einer Leistung oder eines Kunstwerkes zu bemessen. Die Kriterien betreffen

[10] in Csikszentmihalyi 1997:347.
[11] *Träumerischer Grenzverkehr*, Köln, 1980.

Neuheit und Differenz des Produkts (Blamberger 1991:57) oder auch Nützlichkeit und Angemessenheit (Sternberg Lubart 1995:11). Zusätzlich können die Originalität, der Wert, der Grad der Interessantheit gemessen werden oder gar die Art, in der sich die Schaffenskraft des Produzenten im Produkt wiederspiegelt (Hayes 1989:135). Alle diese Kriterien beziehen sich auf die Funktion und Wirkung kreativer Produkte – sie beurteilen die Werke nicht in absoluter Hinsicht. Erst im Vergleich, in der Kontextualisierung und anhand der Meinung von Fachleuten, läßt sich ein kreatives Produkt beschreiben und bewerten.

Ebenso ungenau wie der Begriff Genie in Bezug auf eine Person erscheint, verhält sich der Begriff der Originalität im Hinblick auf das kreative Produkt. Es gibt keine bestimmten Persönlichkeitsmerkmale, die kreative Leistungen garantieren („‘greatness‘ is not something that is ‚put into‘ the product by its creator“ Weisberg 1993:84). Ebensowenig bezeichnet das Merkmal originell den absoluten Wert eines künstlerischen Produkts oder den Grad seiner Kreativität.

> sometimes such work is acknowledged as great by others and sometimes it is not, and the creator has essentially nothing to do with these judgements. (Weisberg 1993:87)

Die produktzentrierte Kreativitätsforschung arbeitet weitgehend im kontextfreien Raum und stellt sich der Definition von Kreativität als kulturelle Produktivität entgegen. Derartige Beurteilungen kreativer Produkte vernachlässigen „Querverbindungen mit Rhetorik und Poetik [...], die jedenfalls für einen Teil dieser Problematik im Bereich der Literatur seit mehr als zweitausend Jahren differenzierte Lösungsvorschläge vorlegen.“ (Wermke 1989:120). Nicht nur literarische Texte, sondern auch alle anderen Kunstwerke enthalten Hinweise auf den Prozeß ihrer Herstellung. Die Berücksichtigung dieses Prozesses ist für die Beurteilung des Produkts unerläßlich. Erst der Prozeßcharakter der Herstellung kreativer Werke überführt den genieästhetischen Schöpfermythos in die demokratische Kreativität.

Die Betrachtung kreativer Produkte als finale umfassende Aussagen kommt dem Leitspruch der Reformpädagogen nahe, der lautet, jede subjektive Repräsentation von Wirklichkeit sei kreativ. Eine derart neoromantische Konzeption wird dem heutigen Anspruch an den Kreativitätsbegriff nicht mehr gerecht. Erst die Betrachtung des Künstlers als im sozialen Kontext handelnder Mensch, überwindet die genieästhetische Tendenz. Ebenso ist die losgelöste Betrachtung kreativer Produkte unter rein ästhetischen Gesichtspunkten heute nicht mehr aussagefähig. Ein kreatives Produkt oder eine kreative Leistung kann am besten im Kontext des sozialen Umfelds seiner Entstehung beschrieben werden.

3.1.4. Soziales Umfeld und kreative Leistung

Soziologischen Kreativitätsforschern wie Czikiszentmihalyi, Gardner, Gruber, Amabile u.a. geht es nicht mehr darum, wer oder was kreativ ist. Stattdessen widmen sie sich der Frage „Wo ist Kreativität?“. Für sie entsteht Kreativität in der Interaktion einer Person mit ihrem sozialen Umfeld. Es geht ihnen nicht um universale Kreativität in allen Bereichen des Lebens, sondern um Kreativität, die im jeweiligen Tätigkeitsbereich einer Person, innerhalb des *Feldes* und der *Domäne* auftritt. („The domain is a set of practices associated with an area of knowledge; [...]“ Gardner 1996:152).

Feld:	Experten bzw. Personen und Institutionen, die den Zugang zur Domäne überwachen und über domäneninterne Arbeit urteilen.
Domäne:	Symbolische Regeln und Verfahrensweisen eines Fachbereichs, alle Domänen zusammen bilden die Kultur.

Feld und Domäne geben die Kriterien vor, nach denen die Kreativität einer Leistung oder eines Produkts gemessen wird. Innerhalb von Feld und Domäne vollzieht sich die Reaktion der Umwelt auf die Person und ihre Leistung. Das soziale Umfeld kann Kreativität hemmen aber vor allem auch fördern, z.B. durch „Ausbildung, Erwartungen, Ressourcen, Anerkennung, [...] Gelegenheit und

Belohnung“ (Czikszentmihalyi 1997:470; s. Abb 9) oder allgemein gesprochen, durch ein innovationsfreudiges Klima.

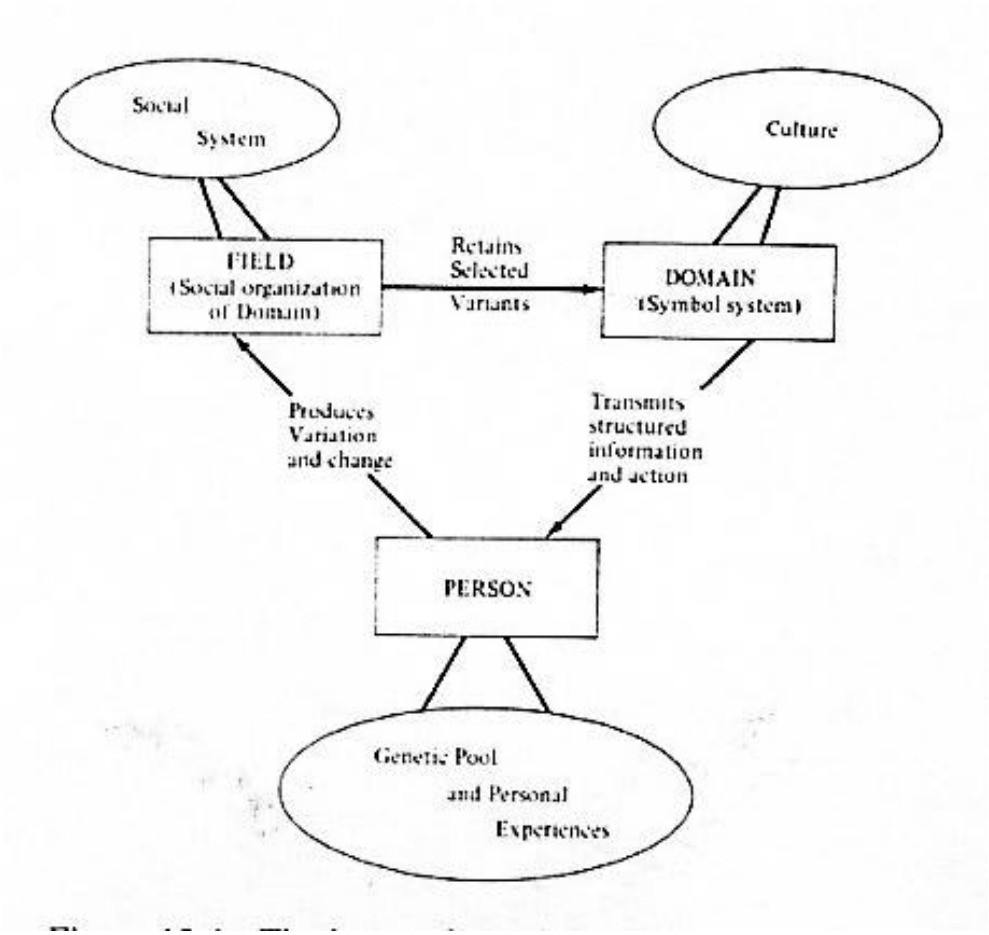


Abb.9: Kreativität im sozialen Umfeld

Wer den sozialen und systemischen Zusammenhang von Kreativität betont, muß interdisziplinär argumentieren (vgl. Gardner 1996:145-146). Erst im übergeordneten Kontext des sozialen Umfelds können Merkmale der Person, des Prozesses und des Produkts bzw. der Leistung aufeinander bezogen werden und einander dynamisch ergänzen. Eine kreative Leistung entsteht aus dem Bestreben, die Spannung zwischen den Anforderungen der Domäne und den Fähigkeiten der Person zu überwinden. Die Anforderungen der Domäne bilden formale Vorgaben, auf die einzelne Personen in ihren innovativen Beiträgen reagieren. Diese Auseinandersetzung läßt Neues entstehen.

Der Unterschied zwischen einem „normalen“ und einem „kreativen“ Individuum, das große künstlerische Leistungen vollbringt, liegt demnach im Umgang mit den Regeln und Verfahrensweisen der Domäne. Denn „Kreativität [findet] nicht im Kopf des Individuums statt, sondern in der Interaktion zwischen dem individuellen Denken und einem soziokulturellen Kontext.“ (Czikszentmihalyi 1997:41). Um einen kreativen Beitrag zu leisten, muß das Individuum das System, also die Regeln und Inhalte der Domäne sowie die Auswahlkriterien und Präferenzen des Feldes verinnerlichen und „in sich selbst reproduzieren“ (Czikszentmihalyi 1997:75). Gerade das Internalisieren und Anwenden der symbolischen Regeln der Domäne inspiriert den Menschen zu kreativer Leistung (Czikszentmihalyi 1997:134), denn sie geben Muster vor, denen das bewußte und unbewußte Denken folgt. Neben der Leistung selbst ist durchaus auch die Motivation kreativer Menschen eng an das soziale Umfeld gebunden. Obgleich Motivation zunächst auf intrinsischer Erfüllung („flow“) beruht, ist soziales Feedback ein entscheidender Faktor. Begünstigende soziale Gegebenheiten ermöglichen Motivation durch Flow-Erfahrungen beim individuellen kreativen Prozess.

Der soziale Ansatz sieht Kreativität als soziales Konstrukt, da sich der Grad der Kreativität einer Person, eines Arbeitsprozesses oder eines Produkts immer nur im Kontext der Domäne beurteilen läßt. Dessen müssen sich insbesondere auch die Beurteilenden, seien es Lehrer des Kreativen Schreibens oder Juroren eines Kreativitätstests, bewußt sein. Ist dieser Zusammenhang nicht berücksichtigt, wird der Begriff der Kreativität abstrakt und ungenau. Entsprechend kann erfolgreiche Kreativitätsförderung auch nur innerhalb einer Domäne entwickelt werden. „Eine Gesellschaft, der es gelingt, ein Ausbildungsangebot zu schaffen, das zu den Begabungen der Kinder paßt, kann die Zahl der kreativen Ideen direkt beeinflussen.“ (Czikszentmihalyi 1997:470). Kreative Arbeit ist zeitlich und örtlich gebunden, und zwar an die Domäne, die als wissensgenerierendes Netzwerk fungiert. Eine Person, die innerhalb einer bestimmten Domäne, wie z.B. dem literarischen Schreiben, Kreativität an den Tag legt, ist integraler Bestandteil des lernenden Systems der Literatur.

3.2. Praktische Kreativitätsförderung

Die statische subjektzentrierte Untersuchung der kreativen Persönlichkeit und des kreativen Produkts leidet an genieästhetischen Nachwirkungen und verhindert die systematische Analyse der Kreativität in allen Facetten. Erst die Erweiterung der Untersuchung nach rhetorischen Prinzipien ermöglicht ein umfassendes Kreativitätsverständnis. Dabei treten der Prozeßcharakter kreativer Tätigkeit und die Bedeutung des sozialen Umfelds für die kreative Leistung in den Vordergrund. Das analytische Verständnis des kreativen Prozesses ermöglicht dessen bewußte Kontrolle. Die Gruppensituation des Workshops schafft ein innovationsfreudiges kreativitätsförderndes Umfeld. So erscheint Kreativität als dynamische kulturelle Produktivität.

3.2.1. Literarische Kreativität zwischen Psychologie und Kunst

Während die allgemeine Kreativitätsforschung die Grenzen des Künstlerischen und Wissenschaftlichen überschreitet, verengt sich in diesem Abschnitt der Blickwinkel auf die literarische Kreativität. Bevor Möglichkeiten zum fördernden Begleiten des kreativen Prozesses bei Schreibstudenten (3.2.2.) und zur Beschaffenheit des idealen Umfelds für ein Schreibstudium (3.2.3.) vorgestellt werden, wird die Literaturpsychologie nach Anhaltspunkten untersucht, die die praktische Schreiblehre sinnvoll ergänzen können. Die literaturpsychologische Definition des Schreibprozesses hat ihren Platz im Schreibseminar, denn sie intensiviert das analytische Verständnis individueller kreativer Prozesse.

Vorab wird die bipolare Natur des kreativen Prozesses an übergeordnete Fragen der Kunstpädagogik angebunden. Denn erst wenn die divergierenden Schöpfungskonzepte des unabhängigen expressiven Ausdrucks und der schematisch gebundenen Reproduktion zusammengeführt werden, kann künstlerisches Schaffen als kritisch-kreative Aktivität rekonfiguriert werden. Auf diese Weise wird eine theoretische Basis geschaffen, auf der Kreativität als

praktische Kulturproduktion und gleichzeitig als kritisches Idiom erscheint. Dieses neue komplexe Kreativitätsverständnis weist der zeitgenössischen Kunstausbildung und ihrem Ableger, der Ausbildung im literarisch Kreativen Schreiben, den Weg.

Es gibt nach wie vor Pädagogen, die sich gegen jegliche „Methodisierung und Didaktisierung" von Kreativität aussprechen und den Domänenbezug von Kreativität negieren. Von dieser Warte aus erscheint die praktische Umsetzung von Erkenntnissen der Kreativitätsforschung im Schreibseminar problematisch. Kreativität darf so leicht nicht zugänglich sein, sonst gibt es eine Inflation. Nur unerreichbare Kreativität funktioniert als stabile Währung und wer bisher unkreativ war, kann nicht ohne weiteres kreativ werden. Wer Kreativität – wie Hentig – universal versteht, dem stellt sich Kreativitätsförderung als wissenschaftliche Anleitung zum Querdenken dar. Hentig begreift Kreativität nicht domänengebunden, wie die zeitgenössischen anglo-amerikanischen Forscher, sondern operiert noch mit dem von Guilford in den 50er Jahren geprägten gesamtgesellschaftlich elitären Kreativitätsbegriff. Kreativität sei das, was „den Menschen gegenüber den Sach- und Systemzwängen" stärke (Hentig 1997:40). Von dieser Warte aus kritisiert er die politische Instrumentalisierung von Kreativität, z.B. in Managementtrainings, als fehlmotiviert: „Nicht Sachkenntnis ist [dort] gefragt, sondern eine formale Verfahrens- oder Moderationskunst" (1997:57).

Ein universales Kreativitätsverständnis schließt die Möglichkeit fachgebundener pädagogischer Kreativitätsförderung von vornherein aus. Seine Anhänger unterstellen, in der Kreativitätsförderung ginge es darum, „perfekte und scheinbar mühelose Muster" nachzuahmen (Hentig 1997:73). In Bezug auf Management-Kreativitätstrainings ist derartige Kritik zweifelsohne berechtigt. Bezüglich der praktischen Kreativitätsförderung im Schreibseminar greift die Kritik jedoch nicht. Sie verweist lediglich auf den *double-bind,* der die moderne Kunstakademie gefangen hält. Die Lehrpläne kreativer Disziplinen sind bereits geraume Zeit von der Spannung zwischen Disziplin und Liberation sowie zwischen Autorität und

Autonomie geprägt (de Ville, Foster 1994:16). Es ist dieselbe Spannung, die den kreativen Prozeß des Individuums charakterisiert, sie entsteht durch die Polarität von Vernunft und Imagination. Die Kunstakademie der Zukunft muß einen Weg finden, sich das Spannunspotential als Energiequelle zunutze zu machen. Die britischen Creative Writing Studiengänge können diesbezüglich als Modell herangezogen werden. Es wird dort diszipliniert und traditionsbezogen gearbeitet. Künstlerische Unabhängigkeit wird im Zusammenhang mit rationaler Kritikfähigkeit gefördert. Von mühelos nachzuahmenden Mustern kann keine Rede sein.

Der Weg zur effektiven Nutzung des Spannungspotentials von Disziplin und Freiheit ist lang. Um die Jahrhundertwende ändert sich im Zuge der Reformpädagogik der Schwerpunkt der Kunstausbildung. Zuvor ging es um die Förderung künstlerischen Talents anhand von Tradition, Regeln und Konventionen. Seither hängen viele Künstler und Kunstlehrer dem Glauben an die ursprüngliche Kreativität des Menschen an (z.B. Joseph Beuys). Kreativität wird psychologisch verstanden und in der Moderne dient das Kunststudium der Entwicklung der Fakultäten der visuellen Wahrnehmung und Imagination (de Duve 1994:24).

> In principle, if not in fact, the learning of art became simple: students should learn how to tap their unspoilt creativity, guided by immediate feeling and emotion, and to read their medium, obeying its immediate syntax. As their aesthetic sensibility and artistic literacy progressed, their ability to feel and to read would translate into the ability to express and to articulate. (de Duve 1994:25)

Die Manifeste der Moderne (Beuys, Marinetti, Gropius, Mies van der Rohe) bestehen auf radikaler Abwendung von der Vergangenheit zugunsten eines formreduzierten Neuanfangs. Die Künstler berufen sich auf ikonoklastische Originalität und künstlerisches Experiment, wobei gerade das systematische Aufbrechen tradierter Codes programmatisch wird. Die Übertragung dieser Inhalte auf die Literatur bewirkt eine Neubewertung der Funktion von Sprache. In

der Reformpädagogik wird künstlerische Sprache nicht länger als Mittel der konventionellen Mimesis betrachtet, sondern als dynamischer Agent. Diesem dynamischen Medium wird eigene kreative Kraft zugesprochen, die unbewußte Ebenen der Realität erforschen und offenlegen kann. Unter diesen Voraussetzungen gilt literarische Sprache als aktives Entdeckungsinstrument, anstatt als ein an technische und formale Prinzipien gebundenes Repräsentationsmedium (vgl. Abbs 1998:13).

Der Kern dieser Kunstpädagogik ist bereits im romantischen Geniekonzept angelegt. Die Reformpädagogik und das Kunstverständnis der Moderne zeigen die Auswirkungen der Romantik. Die unformalisierte Kunstlehre, wie sie auch Beuys in Düsseldorf zugrundelegte, hat drei Merkmale:

1. Es gibt prinzipiell keine Zulassungsbeschränkungen für ein Kunststudium
2. Kunst selbst als Medium ist lehrbar, nicht nur ihre technischen Mittel
3. Initiation in die Kunst generell geht der Spezialisierung voraus (De Duve 1994:28)

Diese Ausbildung kultiviert das Mißtrauen gegenüber der technischen Fähigkeit zugunsten des individuellen Selbstausdrucks. Liberation und Autonomie werden in dieser Ausbildung absolut gesetzt, auf die regulierende Kraft von Disziplin und Autorität wird verzichtet. Kunstlehre à la Beuys fördert nicht die Kreation inerhalb eines bestehenden Rahmens, sondern das Schöpfen eines neuen Rahmens oder eines neuen konzeptionellen Raums durch originelle Invention. Die grundlegende Frage, wie neue konzeptionelle Räume zu schaffen seien, ohne die bestehenden zu kennen, wird vernachlässigt. Auch wenn jeder Mensch ein Künstler ist, kann ihm ein Fachwissen über die Geschichte seiner Kunst und deren bisher tradierte Techniken zur zugute kommen. Das Lehrziel der Reformer ist problematisch, denn Kunstschaffen erscheint spontan und momenthaft, nicht als Ergebnis eines Prozesses. Diese Kunstpädagogik basiert nicht, wie die traditionelle, auf einer Abfolge von Kritik und Überarbeitung einzelner Entwürfe. Aufgrund dessen ist auch die Beurteilung der Werke schwierig, denn sie basiert

auf Kriterien wie Originalität und Authentizität. Die Demonstration von Fertigkeiten im Sinne des Beherrschens des Metiers wird nicht berücksichtigt. Die Beurteilung studentischer Arbeiten erfordert objektive Kriterien (vgl. 5.2.2.4.) und darf sich nicht allein auf diffuse Kriterien wie Originalität und Authentizität beschränken.

> [...] the kind of teaching that seeks to provoke invention tends to judge its students on a quasi-quantitative basis, on the basis of the frequency of invention as such, of its novelty, of its discontinuous and randomlike character, of its unforeseen freshness: all qualities that are real in an accomplished work of art but quite unsuitable when it comes to recording the students‘ progress. (de Duve 1994:30)

Die Studenten einer Kunstakademie oder Schreibschule benötigen und fordern Beurteilung und Kritik ihrer Werke, um sich entwickeln zu können. Sie brauchen expressive Freiheit, ihre Fortschritte hängen aber gleichermaßen von kritischer Disziplin ab. Eine Beurteilung, die sich lediglich auf Originalität bezieht und nicht auf die (technische) Ausführung der Idee, treibt die künstlerische Entwicklung nicht voran, sondern führt in den „uferlosen Privatismus“[12]. Außerdem schließt sie eine vergleichende Einordnung der individuellen Werke in den historischen und zeitgenössischen Kontext aus und hindert damit die Studenten an der Beteiligung am fachlichen Diskurs.

Autonome, kontextfreie Werke stellen die subjektiv wahrgenommene Realität dar. Solch ein Werk kommt als Ergebnis einer asozialen kreativen Leistung daher und bleibt im Stadium der Rohfassung. Eine Rohfassung „brüllt“ nur, sie kommuniziert nicht. Erst im kritisch-kreativen literarischen Produktionsprozeß

[12] Den „uferlosen Privatismus“ der Sprache beklagt Ulrich Greiner bereits 1979 anläßlich des „Leonce und Lena Preises“ der Stadt Darmstadt in der FAZ als Folge des Nicht-Beherrschens von Metrik und Poetik bei jungen Dichtern: „Ein Anfänger schreibt Gedichte. Als ob dies das Einfachste wäre. Es ist aber, wie sich der Literaturgeschichte leicht ablesen läßt, das Allerschwierigste. Viele Hobby-Autoren scheinen es zu wählen, weil es, nachdem nun Endreim und gebundener Vers nicht mehr obligatorisch sind, den größten Spielraum für subjektives Belieben verspricht.“

erhält das Rohmaterial seine symbolische Form, die Persönliches allgemeinverständlich macht. Nur durch diesen Prozeß wird eine kreative Leistung im sozialen Kontext zugänglich. Die Bedeutung von emotional-expressiven Anteilen für den Schaffensprozeß dürfen weder unterschätzt noch verabsolutiert werden. Vor dem Hintergrund der zeitgenössischen Kreativitätsforschung erscheint die Verabsolutierung des subjektiven Anteils ebenso fehlgeleitet, wie die technikorientierte traditionelle Kunstausbildung.

Auch die traditionelle Akademie ist sich bewußt, daß Künstler zu originellen Inventionen fähig sind. Der personal-expressive Bereich wird jedoch aus der Verantwortlichkeit der Lehrenden ausgeklammert. Ziel der traditionellen Akademie ist die Vermittlung technischer Fertigkeit, das Studium ist nicht auf die Stimulation von Invention ausgerichtet. Das Dilemma des traditionellen Kunstpädagogen liegt darin, daß er sehr wohl erkennt, daß bedeutende Kunst mit bestehenden Regeln und Konventionen bricht, dennoch wird die Lehre zunächst immer genau diese Regeln und Konventionen vermitteln. Zur Übersicht werden die beiden Pole möglicher Kunstausbildung gegenübergestellt:

Traditionelle Kunstpädagogik	**Reformistische Kunstpädagogik**
• autoritär	• autonomieorientiert
• diszipliniert	• liberal
• talentbezogen	• kreativitätsbezogen
• Kunst wird nach historisch gewachsenen Techniken klassifiziert	• Kunst wird nach transhistorischen Medien klassifiziert
• fördert Imitation, technische Meisterschaft	• fördert Invention, Expressivität

Heute kann keines der beiden ideologisch aufgeladenen Konzepte in seiner Reinform eine sinnvolle Ausbildung ermöglichen (de Duve 1994:26-27). Sowohl die Kunstausbildung generell, als auch die projektierte Ausbildung im literarisch Kreativen Schreiben, muß ihre Lehrpläne im Hinblick auf diese Kontroverse

prüfen. Die Lösung erfordert einen Kompromiß zwischen traditioneller und reformistischer Kunstpädagogik.

Das reformpädagogische Diktum, jeder sei ein Künstler, mutet heute ebenso utopisch an, wie die Feststellung, jeder sei ein Frisör. Vielmehr müßte es heißen, jeder sei ein potentieller Künstler und letztlich auch ein potentieller Frisör, bzw. jeder könnte entsprechend ausgebildet werden. Auch die traditionelle Position vieler rhetorischer Lehrbücher, daß Schreiben ein reiner Akt des bewußten Selbst sei, kann heute nicht mehr Basis einer kreative Literaturausbildung sein (vgl. Emig 1983:47f). Denn ein rein bewußter kreativer Schreibprozeß wäre steril und ließe keinen Raum für den personalen, expressiven Anteil kultureller Arbeit, der neue Inhalte generiert. Wo sowohl individuell-affektive kreative Mechanismen, als auch intellektuell-technische Formen, gefördert und gelehrt werden, können Studenten einer kreativen Disziplin sich künstlerisch umfassend entwickeln. Die britischen Schreibstudiengänge integrieren traditionelle und kreativitätsbezogene Aspekte und setzen einen neuen Maßstab.

3.2.1.1. Psychologische Aspekte der Schreibdiaktik

Die neuere literaturorientierte Kreativitätspsychologie erläutert, auf welche Weise technische und expressive Aspekte voneinander abhängig sind und aufeinander aufbauen. Kunstschaffendes literarisches Schreiben besteht weder allein aus dem korrekten Anwenden bestimmter vermittelbarer Techniken, noch ausschließlich aus dem Veräußern subjektiver Originalität. Genau wie das individuelle Selbstkonzept durch gesellschaftliche Sozialisation *und* persönliche Biographie bestimmt ist (Alfes 1995:145), erhält literarisch expressives Schreiben erst im kritischen Dialog mit der Umwelt und in Auseinandersetzung mit den Regeln und Traditionen der Domäne seinen Symbolgehalt.

> Die Fähigkeit des Künstlers, durch Verknüpfung von Regression und Progression aus dem individuellen Phantasma ein kollektives Kulturobjekt zu machen, gehört zu den Paradoxen der Kreativität. (Schönau 1991:17)

Jede Schreibaktivität erfordert das „intellektuell-affektive Involviertsein“ des Schreibenden (Alfes1995:101). Eine erfolgversprechende Schreibdidaktik berücksichtigt daher den konvergenten und den divergenten Denkmodus des kreativen Prozesses und nutzt das Potential ihrer Wechselwirkung. Emotional expressive Aspekte des literarischen Schreibens lassen sich am besten im Zusammenhang mit den logischen technischen Aspekten fördern (Alfes 1995:109). Im Gegensatz zum technischen Aspekt betrifft der emotionale Aspekt beim Schreiben die nicht-darstellende Sprachfunktion. Ein passendes Beispiel für die Einsatzmöglichkeit affektiver Fakultäten beim Schreiben ist das gängige, aus dem Imagismus entlehnte, Motto des „Showing, not Telling“: ein kreativer Text soll nicht syntagmatisch beschreiben, sondern paradigmatisch zeigen und veranschaulichen. Dieser konnotative literarische Ausdruck sollte die subjektiv-irrationale Gefühlskategorie nicht verabsolutieren, denn auch die emotionale Qualität eines Textes bedarf der logisch-technischen Systematisierung.

Beim Kreativen Schreiben geht die „unbewußt erfolgende Verknüpfung und ‚Vernetzung‘ des Materials“ mit der „bewußten und mühevollen Arbeit“ einher (Müller-Braunschweig 1984:76/77). Dieser Vorgang entspricht den Phasen des kreativen Problemlöseprozesses. Der Schreibende erkennt die Spannung, die das ungelöste Problem, i.e. der unfertige Projektentwurf, beeinhaltet und nutzt sie, um mit seinem Material zu spielen und es zu gestalten (Schönau 1991:4-5). Die Grenzen zwischen Subjekt und Objekt werden für eine Weile durchlässig, logisches und assoziatives Denken vollziehen sich gleichzeitig und beeinflussen einander. Schließlich festigt sich die formale Gestaltung, und die Eigentherapie wird in literarische Kommunikation überführt. Sobald ein ausgewogenens Werk geschaffen ist, stabilisieren sich die Grenzen zwischen Subjekt und Objekt erneut (Müller-Braunschweig 1984:82). Die kreative Spannung jedoch bleibt erhalten.

Einige Literaturpsychologen setzen intensive innere Impulse wie Konflikte oder Haß der literarischen Kreativität voraus (z.B. Schönau 1991). Diese These schließt Schreibthemen aus, die der dichterischen Phantasie, der Beobachtung

oder der Recherche entspringen. Die praktische Schreiblehre muß diese These relativieren, denn nicht jeder Schreibende lebt im inneren Konflikt. Das persönliche Dilemma kann im Einzelfall zweifellos zur Schreibmotivation werden. Dennoch kann man nicht ausschließen, daß auch psychisch stabile Personen Schreibimpulse verspüren. Darüber hinaus muß von der Existenz konfliktbelasteter Schreibender ausgegangen werden, die ihre Probleme nicht literarisch fiktionalisieren. Das gesamte autobiographische Rohmaterial wird im kreativen Prozeß fiktionalisiert. Während des Schreibens wird das Material ergänzt, selektiert, verwandelt, neu strukturiert und gegliedert. An britischen Schreibstudiengängen wird die innere Motivation zum Schreiben zwar vorausgesetzt, nicht aber psychologisch pathologisiert oder gar als zwanghaft erachtet. Es gilt als völlig legitim, aus Lust am Erfinden und Erzählen Creative Writing zu studieren. In dieser Hinsicht ist das kreative Schreiben im Fächerkanon gleichberechtigt. Jeder einzelne Schreibstudent kann, wie ein Mathematikstudent, durch verschiedenste Einflüsse zur Wahl seines Faches motiviert sein.

Geht man davon aus, daß jeder schöpferische Mensch „stets unter dem Einfluß einer bewußten Intention“ steht (Rothenberg 1986:91-103) und daß kreative Produkte weder automatisch noch ungewollt entstehen, so kann man folgern, daß neben den logischen und rationalen Anteilen des kreativen Schreibprozesses auch die emotiven, assoziativen Aspekte intendierbar und steuerbar sind. Auch an den britischen Schreibstudiengängen folgt man dem didaktischen Prinzip, daß jede schöpferische Handlung auf bewußter Anstrengung und vorsätzlich überlegtem Handeln basiert. Die Komplexität des kreativen Prozesses, insbesondere die Wechselwirkung logischen und assoziativen Denkens, wie es von der Psychologie erklärt wird, findet durchaus Eingang in die Schreiblehre. „Kunst ist sowohl ein Produkt der Inspiration als auch der Fertigkeit.“ (Kris 1948:104).

Kreative Schreibtexte entstehen im persönlichen Spannungsfeld zwischen äußerer Erfahrung und deren innerer Verarbeitung in sprachlicher Umsetzung. Denn „Nur jene unbewußten Ideen, die der Realität der formalen Strukturen angepaßt werden können, werden mitteilbar.“ (Gombrich 1967:521). Ziel der Schreibausbildung ist

nicht die Förderung der universalen kreativen Haltung der Studierenden, sondern die Kreativitätsförderung innerhalb des konzeptionellen Denkraums der Literatur. Das pädagogische Anliegen der Schreibausbildung ist nicht die Heilung des am sozialen System erkrankten Menschen, sondern die Förderung seines künstlerischen Potentials.

Die Schreibausbildung fördert sowohl die emotiv-assoziative Kompetenz der Studenten als auch ihre technisch-rhetorischen Fertigkeiten. In assoziativen Etüden, z.B. Schreibspielen (vgl. 3.2.2.) wird Material generiert, das sich dann mittels literarischer Techniken strukturieren läßt. Durch planvolles Einsetzen und Weiterverarbeiten des unbewußt, zufällig und assoziativ vorskizzierten Materials kann der Studierende seinen Schreibprozeß zunehmend kontrollieren und steuern. Material, das schwarz auf weiß vorliegt, kann zensiert und nach Strukturen abgetastet werden. Während der Umarbeitung in verschiedenen Entwürfen erhält das Rohmaterial seinen konzeptionellen Rahmen. Jede weitere Phase des Schreibprozesses berücksichtigt den sozialen Kontext der Literaturdomäne in zunehmendem Maße.

Der Schreibprozeß selbst bindet die persönliche Erfahrung an die literarische Tradition (vgl. 4.2.). Von Matt (1979) bezeichnet die Metaphantasie, die den kreativen Prozeß steuert, als *Opus Phantasie*. Die Opus Phantasie entspricht dem Bewußtsein des Schreibenden über seinen eigenen kreativen Prozeß. In der Opus-Phantasie bildet der Schreibende eine Vorstellung des fertigen Werkes heraus und ergänzt es durch das Bild eines Lesers als Repräsentant der sozialen Normen. Das innere Abbild des möglichen Produkts wirkt als „Selektions- und Mutationsinstanz“ und sondiert fiktionsfähige Phantasien aus dem gesamten Phantasierepertoir (von Matt 1979:200-201).

Eine Schreiblehre, die auf Erkenntnisse der Kreativitätsforschung und Literaturpsychologie zurückgreift, macht den Schreibprozeß in seiner Komplexität bewußt erlebbar und kontrollierbar. Denn es bedarf literarischer Traditionen und technisch-formaler Modelle, um das personal expressive Material in eine

symbolische Form zu bringen. Auf diese Weise kann der emotiv-assoziative Teilaspekt des kreativen Prozesses anhand der literarischen Techniken instrumentalisiert werden. Ein analytisches Verständnis der Doppelnatur des kreativen Prozesses versetzt den Schreibenden in die Lage, die dynamische Spannung des rationalen und assoziativen Denkens gezielt zu nutzen.

3.2.2. Konkrete Förderung des Schreibprozesses

Die Beschaffenheit eines Studienganges und die Einstellung der Lehrenden kann Kreativität fördern oder hemmen. Traditionell wird in Bildungseinrichtungen eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis erkennbar. Theoretisch wird Kreativität hoch geschätzt, während man praktisch vor dem Unbekannten und Unkonventionellen zunächst zurückschreckt. In herkömmlichen akademischen Disziplinen zählt Sicherheitsdenken mehr als Innovativität (vgl. Sternberg, Lubart 1995:48). In Schule wie Hochschule wird vielfach mehr Wert auf die Demonstration gelernten Materials gelegt, als auf die Entwicklung neuer, kreativer Lösungen. Damit wird konformes Benehmen gelobt, Kreativität jedoch geht mit Nonkonformismus einher.

> The truly creative is always that which cannot be taught. Yet creativity cannot come from the untaught. (Torrance 1988:58)

Eine Schreibausbildung erfordert unkonventionelle Lehrmethoden. Ein Lehrer des Kreativen Schreibens übermittelt keine Informationen, sondern begleitet und fördert den kreativen Prozeß der Studenten. Seine Aufgabe ist die Erziehung zu Mut, Experimentierfreude und Unabhängigkeit. Um geeignete Konzepte zu entwickeln, kann der Schreiblehrer auf die Kreativitätsforschung zurückgreifen.

> [...] teachers who facilitate creativity conduct classes informally, welcome unorthodox views, allow students to choose topics to investigate, express enthusiasm for what they are doing, and interact more with students outside class. The three most important characteristics of these teachers were that they treated

students as individuals, encouraged independence, and served as creative role models. The teachers who inhibited creativity, in contrast, discouraged generation of new ideas, emphasized rote learning, and were insecure or rigid. (Sternberg Lubart 1995:268).

Aufgrund seiner Kenntnis des kreativen Prozesses wird der Leiter eines Schreibseminars weder die romantische Version kreativer Arbeit noch die treibende Kraft der Kognition absolut setzen. Der Lehrende weiß, daß intuitive Kreativität am besten im Zusammenhang mit rationaler, zielgerichtete Aktivität zu fördern ist. In Großbritannien ist intuitives Schreiben nicht, wie in der deutschen Romantik und Reformpädagogik, mythologisiert worden, und wird vor dem dortigen kulturellen Hintergrund als gleichwertig zum rational reflektierten Schreiben angesehen. Jede intuitiv gewonnene Idee birgt ein Potential, das durch rationale Denkprozesse genutzt werden kann. Denn kreative Lösungen entstehen, wenn überliefertes Material in neue Zusammenhänge gebracht wird. Studenten in Creative Writing Studiengängen müssen daher in ihrer Risikobereitschaft unterstützt werden, neue Konfigurationen herzustellen.

Das assoziative Generieren neuer Ideen und die Neukombination vorhandener Ideen gelten im Schreibseminar als gleichberechtigt. Jeder Schreibstudent darf zu einem guten Text kommen, wie es ihm beliebt. Der Lehrende „führt“ den Studenten nicht zu seinem Entwurf, sondern begleitet dessen kreativen Prozeß. Die Didaktik ist indirekt, da das endgültige Lernziel des Studenten individuell verschieden und nicht prognostizierbar ist. Ein Lehrer für Kreatives Schreiben hilft den Studierenden, ihr Potential zu entwickeln und ihre Experimente zu kanalisieren. „[...] any creative career is a history of hits and misses“ (Simonton 1995:487) - ein Schreibstudium muß daher Raum lassen für „mißlungene“ Entwürfe, sie gelten nicht als Fehler, sondern als Hinweise, aus denen der Verfasser und die Kommilitonen lernen. Je mehr Versuche vorliegen, um so mehr Treffer sind darunter.

If you want to do creative work, you've got to have the courage to try, and then try again, even when others would like to see you disappear, or even be punished, for going against the established way of doing things. (Simonton 1995:92)

Die erfolgreiche Pädagogik einer kreativen Disziplin berücksichtigt die Zweigleisigkeit, die den kreativen Schaffensprozeß prägt (vgl. 3.2.1.2.). Die kognitive Ebene kann vom Lehrenden direkt vermittelt werden, sie betrifft Fakten, Prinzipien, Werte und Techniken, die als generelle Paradigmen zum Korpus der Disziplin gehören. Im Schreibstudium besteht dieser formale Bereich aus Literaturgeschichte, Literaturtheorie, Rhetorik, Poetik und Narratologie. Die Zweite Ebene betrifft das assoziativ-intuitive Denken. Dieser Denkmodus ist zwar nicht direkt vermittelbar, der Lehrende kann den Prozeß jedoch unterstützen und optimieren.

Rein abstrakte Lehrinhalte können selten unmittelbar in die Praxis umgesetzt werden[13] und sofort zu einem befriedigenden Ergebnis führen. Produktives Denken geht aus reproduktivem Denken hervor. Den Schreibstudenten fällt es wesentlich leichter, sich anhand konkreter Inhalte und gemachter Erfahrungen an strukturelle Regeln zu erinnern. Diesen mnemotechnischen Grundsatz der antiken Rhetorik nutzt die Schreibpädagogik.

[13] Allgemeine Regeln zusammen mit erfahrenen Inhalten werden vom menschlichen Gehirn zu Sinneinheiten zusammengefaßt und abgespeichert. Als derartige „chunks" oder „clusters" sind sie leichter abrufbar als abstrakte einzelne Informationspartikel (s. Abb 10). Ein Student des Kreativen Schreibens, der Literatur aus der Perspektive des Produzenten studiert, der sich also mit rhetorischen und narratologischen Fragen befaßt und gleichzeitig praktische Schreiberfahrungen sammelt, lernt effektiver als ein Student der herkömmlichen Literaturwissenschaft, der nebenbei dichtet. Das gleiche Phänomen zeigt sich bei Schachmeistern, die eine ihnen kurz sichtbare Situation aus dem Spielkontext mühelos im Detail nachbilden können, nicht jedoch eine unsystematische Aufstellung von Schachfiguren. Ein Schachmeister analysiert das Feld und faßt es zu Gruppen und Mustern zusammen. Auf diese Weise braucht er sich an weniger Einheiten zu erinnern, als ein Laie, der sich jede einzelne Figurenposition einprägen müßte (Vgl. Weisberg 1993:114-120 und William Chase, Herbert Simon, „Perception in Chess", in: *Cognitive Psychology*, 4, 1973, S. 55-81.)

When mute or in doubt, start generating words on the page; then through examining what you have produced automatically or semi-automatically, you may discern a pattern or theme in the seeming written chaos. (Emig 1983:51)

Die Wahrnehmung eines Musters oder die Erkenntnis, wie der Entwurf weiterzuentwickeln ist (vgl. 3.1.2), ist Teil des kreativen Prozesses. Wer das mögliche Ergebnis vor Augen hat, gibt seinem Arbeitsprozeß Richtung und Ziel. Diese Systematisierung des Schreibprozesses läßt den Studenten seine Fertigkeiten fokussieren und effektiv nutzen.

Zur Förderung produktiver Prozesse stehen dem Lehrer verschiedene Mittel zur Verfügung (vgl. 6.1.). Es handelt sich um das Recherchieren oder Journalführen, das Sammeln von Anregungen aller Art, das Skizzieren und Beobachten ebenso wie das Studium der Literaturgeschichte. Darüber hinaus stehen verschiedene ideengenerierende Schreibspiele zur Verfügung. Gängige Förderungstechniken des assoziativen Denkens sind „brainstorming“, „clustering“, „mindmapping“ und „synectics“. Die ersten drei Techniken entsprechen einer ersten Vorskizze bei Malern. Es geht darum, das gewählte Thema in seiner vorläufigen Gestalt zu notieren und durch alle auch noch so entfernten Assoziationen zu ergänzen. Die Notiz kann als Liste oder Diagramm organisiert sein, aber auch weit verzweigt und chaotisch aussehen (Abb. 10). Solche Verfahren bringen Wissen zutage, das nicht direkt zugänglich war und nur indirekt erinnert werden konnte. Es entsteht eine gedankliche Landkarte, die in der folgenden Schreibphase zur Orientierungshilfe wird. Außerdem offenbaren sich interessante Querverbindungen allein dadurch, daß bestimmte Stichworte nebeneinander notiert werden.

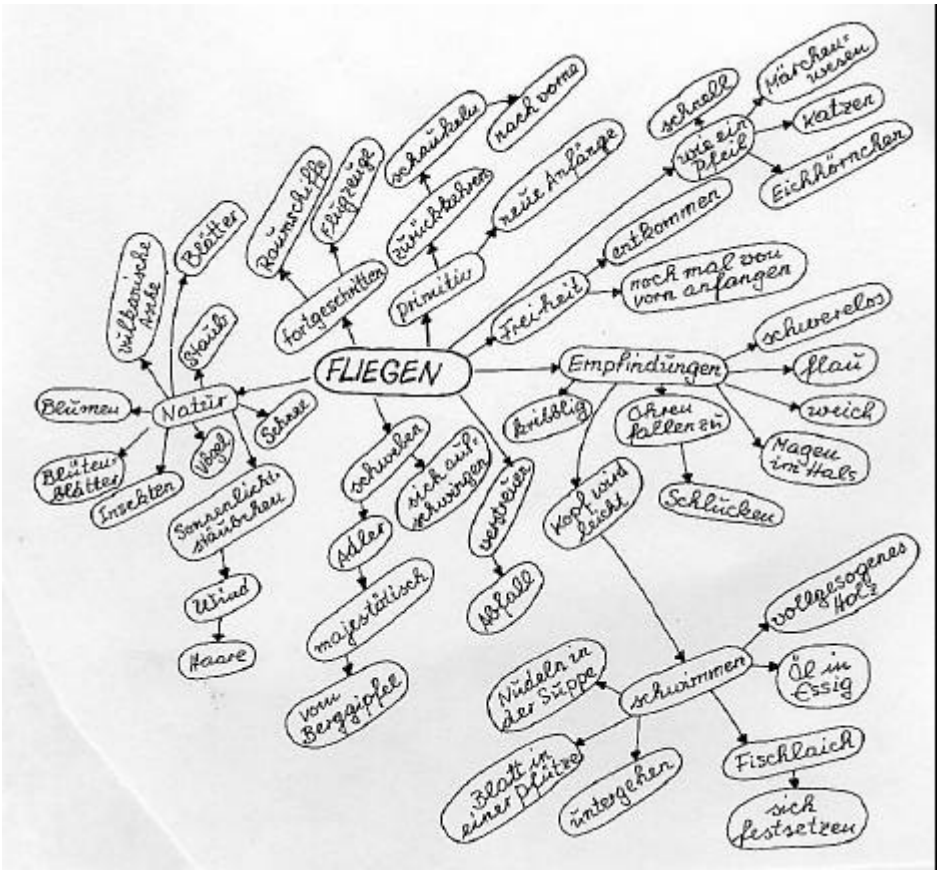


Abb. 10: Cluster

Die Technik der Synektik nutzt das Potential dieser durch Zufall generierten Verbindungen. Scheinbar bezugslose Bereiche oder Elemente werden verknüpft: Zwei Isotopieebenen, zwei Dinge, Ereignisse oder Personen. Die Vorgaben beim ersten Beispieltext lauteten „Vogelscheuche“ und „Schreiblehrer“; beim zweiten „Alpenwiese“ und „Schreiblehrer“. Aus konstruierten Parallelen entsteht eine ungewöhnliche Symbolik, die eine neue Sinndimension enthält. Die Ergebnisse sind nicht so banal wie das Verfahren in seiner Verspieltheit vermuten lassen könnte.

Die Schreibscheuche

Er entkleidet sich.
Er betrachtet sich.
Bloß ist er nichts als ein Holzkreuz.
Er denkt an sie.
Sie werden kommen, pünktlich, hungrig, gierig.
Sie werden die Früchte holen wollen von den Bäumen der Erkenntnis.
Sie werden die Kirschen der Poesie entkernen wollen und sich die Stiele vorwerfen.
Sie werden sich ausdrücken wollen und Zeichen setzen.
Sie werden Federn lassen.
Sie werden ihn bedrängen und umschwärmen.
Er ist kein Star, er nicht.
Er wird auf der Hut sein müssen.

Er nimmt seinen Hut.
Er nimmt seine Lumpen.
Er kleidet sich an.
Er sieht aus wie irgendein Bettler,
ein Landstreicher, Stadtstreicher, ein armer Schlucker und Poet.
Er wird sie verscheuchen,
die diebischen Elstern, die kleinen Stare und knurrigen Sänger,
die Papiervögel.
Aber sie kehren wieder
Jahr für Jahr
wie die Kirschen
und die Gedichte. (Joachim Fritzsche, unveröffentlichtes Manuskript, 1997)

Liebe Hannelore!

In bester Stimmung - da gerade aus dem Urlaub zurück - schreibe ich Dir heute, um meine Erfahrungen und Eindrücke mit Dir zu teilen. Ich hoffe, das Aquarellieren, das wir während des Kurses in der Toscana im letzten Jahr gemeinsam lernten, macht Dir noch genausoviel Freude wie damals. Ich habe ja jetzt auch meine ganzen Ostergrußkarten selbst aquarelliert. Dabei stellte ich aber fest, daß mir doch mehr die figürliche, als die abstrakte Kunst liegt. Trotz dieser kleinen Erfolge wollte ich meine künstlerischen Anlagen weiterhin erproben und habe diesen Sommer kurzerhand den dreiwöchigen Schreibkurs „Alpenwiese“ für Kreatives Schreiben gebucht. In der kleinen Broschüre, die bei uns im Umweltladen ausliegt, habe ich davon gelesen, und ich bin wirklich froh, daß ich gleich zugegriffen habe. So etwas habe ich noch nie erlebt. Denk Dir, ich bin Schriftstellerin geworden, habe

viele neue Freunde gefunden und erst die nette junge Lehrerin ... wie eine Tochter. Aber alles der Reihe nach: In den traumhaften spätsommerlichen Alpen lebten wir in der kleinen Pension „Bergglück“ ganz abgelegen inmitten der Natur. Die zwanzig Teilnehmer waren völlig unterschiedliche Menschen, außer mir war noch eine pensionierte Chefsekretärin dabei, einige der Herren waren Studienräte, unter den Damen kamen viele Berufe vor, von der Ärztin bis zur Hausfrau. Die jungen Leute hatten noch keine richtigen Berufe. Uns alle verband innig die Abgeschiedenheit unserer Alpenwiese und der Wille zu schreiben. Ariane, unsere Schreiblehrerin, ist trotz der saloppen Kleidung eine effiziente junge Frau. Stell Dir vor, sie hat den Jugend-Bestseller „College Jahre“ geschrieben, der wohl so eine Fortsetzung der Heidi Romane von Johanna Spyri ist. Außerdem ist sie Journalistin, Heilkräuterkundlerin und Alphornvirtuosin. Das alles, sagt sie, gibt ihr genug Stoff zu schreiben für die nächsten zwanzig Jahre. Auch ich - und überhaupt jeder - hat aber, sagt Ariane, mehr als genug Stoff zum Schreiben bereits in sich drin. Das merkt manch einer gar nicht, obwohl ich es bei mir schon gedacht habe... Und wir sollten nun jedenfalls mit Arianes Hilfe unser inneres Material durch spezielle Techniken wieder hochkommen lassen und verarbeiten. Das ist nicht so leicht, aber Du kannst Dir nicht vorstellen, was für ein Gefühl das ist, abends die selbstgemachten Gedichte abzuheften. Mein erstes habe ich „Edelweiß“ genannt. Vorgegangen sind wir immer so: Morgens früh aufgestanden und gemeinsam gefrühstückt. Danach ist jeder allein aufgebrochen in seine eigene Schreibhütte, um dort oder in der Natur den Tag schreibend zu verbringen. Diese Hüttensache kam mir zuerst komisch vor, stellte sich aber dann doch als geeignet heraus, denn die Schriftstellerei ist ein einsames Geschäft und das konnte man *so* deutlich nachempfinden. Ariane ist dann einmal am Tag zu jedem in die Hütte gekommen und man konnte ihr die verfaßten Texte vorlesen, wenn man wollte. Ob sie dann etwas Kritisches sagte oder nicht konnte man auch selbst entscheiden, weil das kreative Schreiben etwas ganz Freies ist. Über die Texte hat sie nie gelacht, aber sie war immer gutgelaunt, weil schreiben entspannt, sagt sie. Und das kann ich auch nur bestätigen, zumindest jetzt, im nachhinein. Am Anfang hatte ich noch Schwierigkeiten, meine „innere Alpenwiese“ zu entdecken, wie Ariane sagte, aber beim Schreiben gewöhnt man sich an solche bildliche Ausdrucksweise, das nennt man Metaphorik. Die Alpen sollen ja auch viele berühmte Autoren von früher zu großen Werken inspiriert haben. Ich werde da in der Bibliothek mal nachfragen. Dann kann ich da auch gleich einen Zettel aushängen, ob jemand mit mir ein Schreibkränzchen gründen will - es wäre doch zu schade, das Schreiben gleich wieder zu verlernen. Wenn das Kränzchen zustande käme, könnte ich dort die Fortschritte der Arbeit an meinem Erzähltext „Wald und Alpenwiesen“ besprechen. Das wird nämlich ein Krimi, der in meine eigene Lebensgeschichte, die auch Autobiographie heißt, eingebaut ist. Liebe Hannelore, es gibt noch so viel zu erzählen, komm mich doch recht bald besuchen. Ich schicke Dir anbei schon mal das Schreibkursprogramm - so was muß man unbedingt mal gemacht haben!

Alles Liebe etc. etc.,
Deine alte Flora
PS: Nur für alle Fälle: ... Bitte wirf doch meine Briefe an Dich nicht weg, wenn es keine Umstände macht. Danke.

(Barbara Glindemann 1997)

Das Verfassen kurzer Texte, die über zufällige Kombinationen von Begriffen entstehen, hat hohen Unterhaltungswert und sensibilisiert zur Wahrnehmung von Analogien. Auf diese Weise werden frische Metaphern und Vergleiche gebildet. Nach demselben Prinzip funktioniert das Verfassen von Genrefiktion. Das Struktursystem eines narrativen Textes („story"), kombiniert mit dem gewünschten Inhalt („theme"), kann zu einer komplexen Handlung („plot") ausgestaltet werden. Die Verbindung der jeweiligen inhaltlichen Idee mit der vorgegebenen Struktur leitet dann den individuellen Gestaltungsprozeß ein. Es gibt verschiedene grundlegene Struktursysteme, z.B. The Romance, The Quest, The Rites of Passage (Parker 1998:76ff), die aus einfachen Mustern bestehen. Solch ein Muster ist knapp und prägnant, wie das folgende:

The Rites of Passage

- The Character becomes aware of the next ‚age' in their life.
- The Character attempts to learn what they need to know to live in this new age.
- The Character attempts to act, as if they have learnt what they need to know to live in the new age, and they fail.
- The Character encounters a challenge which requires them to reach beyond what they have already achieved.
- The Character suceeds in meeting the challenge.
- The Character enters the new age. (Parker 1998:79)

Die neuen Ansätze und unkonventionellen Lehrmethoden einer Schreibausbildung sind kreativitätsfördernde Techniken nach Art der vorgestellten Verfahren. Es handelt sich um strukturelle Vorgaben, die individuell mit Inhalten gefüllt werden und so das produktive Gestalten fördern. Je mehr praktische Erfahrungen die Studierenden sammeln, um so weniger sind sie auf Vorgaben angewiesen. Sie internalisieren das Prinzip, Inhalte anhand der Form zu entwickeln. Damit wird der Schreibende unabhängig und beginnt, seine persönliche Poetik zu etablieren

(vgl. 5.2.2.3.), die ihn befähigt, sowohl seine Organisationssysteme als auch seine Inhalte eigenständig zu entwerfen.

3.2.3. Kreativitätskultur im Schreibseminar

Die Beschaffenheit sozialer Bedingungen kann die kreative Leistung beeinflussen und der positive Einfluß der kreativitätsfördernden Umgebung ist nicht zu unterschätzen. Ein Schreibseminar, das ein kreativitätsförderndes Umfeld herstellt, gewährleistet kontinuierliche Produktivität. Die virtuelle Kreativitätskultur des Schreibseminars stabilisiert eine literarische Aura, in der es sich gut schreiben läßt. Die herrschenden Paradigmen im Schreibseminar sind denjenigen des Literaturmarktes entlehnt. Diese Einbindung demontiert den Literaturschaffenden aus der mystischen Proportion des romantischen Kanons (vgl. Zolberg 1990:113). Im Kontext eines geeigneten Umfelds entfaltet der Schreibende seine Begabung schneller und gezielter als im Alleingang.

> Whearas the artist as sublimated quasi-neurotic or as bearer and manipulator of talent is specifically defined as a unique, even extraordinary individual, the artist as worker is part of a social category or type of the (merely) ordinary – the routine. Intrinsic to this ordinariness and, consequently, predictability, is its incompatibility with the romantic (and popular) conceptions of the artist as divinely inspired creator. (Zolberg 1990:116)

Die virtuelle Welt des Schreibseminars bindet den angehenden Künstler in einen sozialen Kontext ein und stellt sich damit dem genieästhetischen Künstlerbild entgegen. Wie jeder Mensch existiert der Schreibende sowohl als individuell Handelnder, als auch als sozialer Akteur („[...] the division between conceptions of the person and conceptions of people in society is an intellectual aberration.“ Elias 1978:129). Eine Kunstpädagogik, die diese doppelte Existenz berücksichtigt, wird soziale Anerkennung als wirkungsvollen Bestandteil der Ausbildung einsetzen.

Die Pragmatik des Schreibseminars erfordert die Aufhebung der qualitativen Unterscheidung ernster von unterhaltsamer Literatur. Auf diese Weise wird ein einheitlicher professioneller Standard etabliert, der demjenigen von Verlegern, Literaturagenten oder Literaturkritikern entspricht. Das Schreibseminar als Nachbildung des Literaturmarktes bringt die Kriterien, nach denen kreative Leistung gemessen wird, automatisch hervor (vgl. 5.2.2.4.). Über die Angemessenheit der Kriterien und der etablierten Praktiken der künstlichen Kultur des Schreibseminars besteht – im Gegensatz zu gesamtgesellschaftlichen Systemen – ein Konsens. Das Schreibseminar stellt eine modellhaft-übersichtlich strukturierte Domäne dar, in der sich kreative Leistungen problemlos identifizieren und klassifizieren lassen. Die Bewertungsmerkmale der kreativen Schreibleistung sind vom konzeptuellen Denkraum der Literatur vorgegeben.

Jeder Teilnehmer des Schreibseminars partizipiert an einem interaktiven Prozeß, der über seinen individuellen Schaffensprozesses hinausgeht. Kreatives Schreiben ist in erster Linie Kommunikation und Mitwirken am domänenspezifischen Diskurs. Der Schreibende entwickelt seine künstlerischen Entwürfe im Austausch mit seiner Umwelt. Beobachtung und Interpretation der Welt lassen Ideenmaterial entstehen, das der Schreibende im Hinblick auf ein potentielles rezipierendes Publikum ausgestaltet. Die Kritik der Workshopteilnehmer und Tutoren im Schreibseminar findet in einem sicheren Umfeld statt, das in seiner Vielfalt bereits die allgemeine literarische Öffentlichkeit repräsentiert. Publikumsreaktion wird im Schreibseminar gezielt, direkt und frühzeitig stattfinden, so daß der Schreibende auf seinen Arbeitsprozeß immer wieder richtungsgebend einwirken kann.

Der Ursprung des Neuen liegt in der Variation des Vorhandenen (vgl. Weisberg 1993:21). Auch aus diesem Grund ist im Schreibseminar die Kreativitätsförderung an die Literaturdomäne gebunden. Die Regeln und Strukturen der Domäne können den Studenten vermittelt werden. Auf diese Weise errichtet das Schreibseminar Denkräume, in denen die Studenten innovativ arbeiten können. Ein kreativer Text braucht weder die Literaturgeschichte zu revolutionieren, noch

ein avantgardistisches Genre zu begründen, um bestehen zu können. Die Anerkennung eines Textes ist nicht vom Vergleich mit kanonischen Highlights abhängig. Nur selten zeigt sich literarische Kreativität als herausragende, diskursbegründende Einzelleistung. Viel häufiger wird literarische Kreativität gerade in „alltäglichen" Ergebnissen unter Beweis gestellt. Alltäglich bedeutet hier keinesfalls „gewöhnlich" oder uninteressant, sondern heißt lediglich, daß die kreative Arbeit ein existierendes Genre aufgreift oder entwickelt. Folglich kann Kreativität innerhalb eines bestehenden Denkraums effektiv gefördert werden. Diskursbegründende kreative Leistungen sind nicht planbar und daher auch nicht Ziel eines Schreibstudiums. Trotzdem würde im sensiblen Umfeld des Schreibseminars eine „große" literarische Leistung früh identifiziert und kompetent betreut.

Zum idealen Umfeld für Schreibstudenten trägt ganz wesentlich auch der einzelne Lehrende bei. Seine Funktion als Rollenmodell ist ein wichtiger Motivationsfaktor im Schreibstudiengang.

> People can [...] acquire good taste and a creative sensitivity by observing it in their teachers and then acting in kind. To us, a really good teacher is a role model – not only in what he or she knows but in how he or she approaches problems. (Sternberg Lubart 1995:88)

Die Funktion des britischen Schreibseminarleiters geht über dessen direkte Aktivität und gezielte Anleitung und Förderung der literarischen Kreativität der Studierenden hinaus. In den allermeisten Fällen ist der Lehrende selbst publizierter Schriftsteller und seine bloße Anwesenheit prägt das Schreibseminar in günstiger Weise. Er wird die Studenten nicht zum Nachahmen seiner Arbeitsweisen, Inhalte oder Schreibstile anhalten, sondern ihnen Gelegenheit geben, einen Gleichgesinnten, der bereits Erfolge verbucht, bei der Arbeit zu beobachten. Die Studenten profitieren von der Erfahrung des Lehrers, sie werden mutiger, selbstbewußter und erkennen, daß auch andere Menschen ihre kreativen Ideen hartnäckig gegen Widerstand verteidigen müssen. Die ideale Atmosphäre

des Schreibstudienganges ist risikofreudig und bildet einen Gegenpol zur risikofeindlichen Gesellschaft. Unkonventioneller Nonkonformismus wird zugelassen und durch Disziplin und Kritik ergänzt, nicht von diesen verdrängt. Die Risikobereitschaft und literarische Experimentierfreudigkeit junger Autoren steigert sich drastisch, wenn die Aussicht auf Veröffentlichungen besteht. Tatsächlich ermutigen in Großbritannien sowohl Buch- als auch Zeitschriftenverlage junge Schriftsteller regelmäßig durch Veröffentlichungen von Erstwerken (vgl. 5.2.3.4.).

Erst ein interdisziplinäres realistisches Kunstverständnis ermöglicht eine dynamische und prozeßorientierte Kunstpädagogik. In diesem Rahmen können psychologische, handwerkliche und soziologische Aspekte eine fruchtbare Verbindung eingehen und eine umfassende Ausbildung garantieren. Die Betrachtung der ideologischen Künstlerrollen im historischen Wandel (s. Tabelle) verdeutlicht, daß gerade in der heutigen Zeit günstige Voraussetzungen für eine ganzheitliche Kunstpädagogik gegeben sind.

Rolle des Künstlers im sozialen Kontext	**historische Epoche bzw. kunstkritisches Paradigma**	**kunstpädagogische Konsequenz**
Künstler als Handwerker	Renaissance	lernbar
Künstler als Genie	Romantik	angeboren
Ichbezogener, neurotischer Künstler	Freud und Freudfolge	angeboren
Alle Menschen sind Künstler	Reformpädagogik	angeboren
Tod des Künstlers	Verabsolutierung der sozialen Bedingtheit von Kunst (Barthes)	n.a.
Wiederauferstehung des Künstlers als Individuum im sozialen Kontext	New Rhetoric Kreativitätsforschung **Creative Writing**	lernbar

Das kapiteleinleitende Zitat „[...] creative thinking in the arts begins with continuity and goes beyond it in rational ways.“ (Weisberg 1993:192) deutet auf die Kreisförmigkeit kreativer Denkmuster hin, die aber immer in den historischen Kontext eingebunden sind. Bis in die Renaissance gilt der Künstler als Handwerker. Die Grundlage seiner Kunst war eine praktische Ausbildung in seinem Fach. Seit der Romantik bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts muß der Künstler die Rolle des Genies füllen. In der kunstpädagogischen Konsequenz gelten kreative Fertigkeiten nicht als lernbar, sondern als angeboren. Das historische Kontinuum der angeborenen Künstlerrolle wird durch die Neue Rhetorik, die Kreativitätsforschung und die Genretheorie revolutioniert. Sie greifen das Konzept der Lernbarkeit kreativen Schaffens auf und berücksichtigen die Bedingungen des sozialen Kontextes für die Entwicklung des Künstlers. Alle diese Disziplinen ermöglichen der zeitgenössischen Kunstpädagogik innovative Anschlüsse, die insbesondere im angloamerikanischen Creative Writing bereits praktisch umgesetzt werden.

4. Diskurstheorie: Vom Kreativen zum Reaktiven Schreiben

4.1. Autor und Diskurs

Nur weil wir schon mitten in einer Geschichte sind, können wir anfangen, unsere Geschichte zu erzählen. (Sloterdijk 1988:15)

Das Thema Literatur und Diskurs betrifft das Verhältnis schöpferischer Eigenständigkeit zur temporalen Kontinuität der Literaturgeschichte. In diskurstheoretischen Begriffen kann untersucht werden, inwiefern Schreibideen personalen oder sozialen Ursprungs sind. Damit wird die innere Autonomie des Künstlers seiner Einbindung in die äußere Welt gegenübergestellt. Die Einbindung der Person des Schreibenden und der Tätigkeit des Schreibens in den literarischen Diskurs bringt einen neuen Künstlertyp hervor. Das autonome Künstlergenie oder „Der Autor im herkömmlichen Sinn wird abgelöst von einem neuen Künstlertypus, der im Film- und Theaterregisseur, im Photographen und im Typographen, im Arrangeur und im Monteur seine ideale Verkörperung findet. Die Herstellung eines Werks, der Vollzug eines Werks wird wichtiger als dieses selbst; das Werk verliert seine zentrale, durch eine fixe Autorenposition determinierte Perspektivik und zerfällt statt dessen in ‚eine Vielheit von Varianten oder Lösungsformen' [...]" (Ingold 1992:72).

Der Schreibende in der neuen Künstlerrolle lebt im Konflikt von kreativer Unabhängigkeit und literarischer Tradition. Die alte Opposition von Genie und Handwerker, von Emotion und Rationalität, stellt ein Spannungsfeld her, in dem seine Kunst entsteht. Die beiden archetypischen Künstlergestalten Daedalus und Ikarus, der Architekt und der Höhenflieger, illustrieren das Spannungsfeld. Sinnbildlich steht Daedalus für den Diskurs, für gewachsene Regeln und Traditionen. Ikarus steht für den Regelbruch, für das plötzliche Ereignis und damit gleichzeitig für die Zeitlosigkeit und das Aus-der-Zeit-Fallen der Kunst. Ihre Verwandtschaft, aber auch ihr Konflikt, ermöglichen die Kunst. Sie verhalten sich zueinander wie zwei Achsen eines Koordinatensystems. Gemeinsam lassen

sie einen Gedankenraum entstehen – den Raum der Kunst. In diesem Raum bewegt sich auch der Literaturschaffende (Abb 11). Jede Regung in diesem Raum der Kunst ist ein Balanceakt zwischen Form und Freiheit, zwischen sozialer Tradition und personaler Expression.

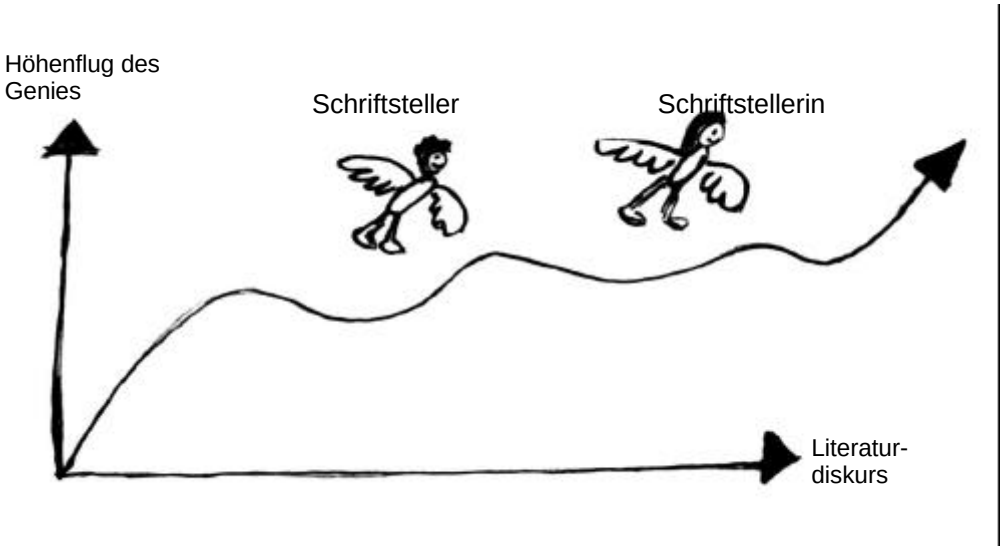


Abb. 11: Raum der Kunst als Koordinatensystem

Die diskurstheoretische Betrachtung verknüpft historische Konzepte und untersucht die Entstehung von Literatur anhand des Zusammenspiels personaler und sozialer Elemente. Die Anbindung des Kreativen Schreibens an den Literaturdiskurs öffnet der modernen Schreiblehre neue Wege. Mit der Auflösung der traditionellen Disziplinen bilden sich neue Einheiten heraus, die verschiedenen Diskurse. Auch der literarische Diskurs entspricht keiner traditionellen Disziplin, sondern umfaßt Literaturgeschichte, -theorie, Interpretation, Rhetorik, Poetik und die neuen Medien. Es kommt zu einer Synthese textueller, kognitiver und sozialer Aspekte, die den Begriffen *Autor* und *Werk* mehrdimensionale Qualität verleiht. Eine umfassende Schreibpädagogik profitiert von der diskurstheoretischen Umdeutung der tradierten Ausgangsbegriffe Autor und Werk. Diskurstheoretische Ansätze sind verlaufsorientiert und lassen sich auf den Prozeß des Schreibens übertragen. Die Diskursanalyse betrachtet Texte als zusammengesetzt und künstlich, als intertextuell. Vor diesem Hintergrund läßt sich die Formation von Texten

analysieren. Literarische Texte sind nicht länger Naturereignis, sondern lediglich eine Variante unter vielen möglichen. Betrachtet man den Verfasser eines literarischen Werks als einzigartigen, außergewöhnlichen Menschen und damit als unabhängiges Individuum, so wäre das Werk einzig seiner Begabung und Leistung zugeschrieben, das schreibende Subjekt wäre „ursprünglich-fundierend“ (Fohrmann 1990:580). Heute gilt der Autor nicht mehr als ungebundener Künstler, sondern als Produzent (Benjamin 1977). Seit Benjamin erscheint der intrinsische Blickwinkel auf Autor und Werk unzureichend. Erst die extrinsische Literatursicht bezieht intersubjektive und intertextuelle Faktoren ein, die bei der Literaturproduktion eine wesentliche Rolle spielen.

> We know now that a text is not a line of words releasing a single ‚theological‘ meaning (the ‚message‘ of the Author-God) but a multi-dimensional space in which a variety of writings, none of them original, blend and clash. (Barthes 1990:146)

Wenn man den Autor als Produzenten betrachtet, wird der Blick frei auf den Produktionsprozeß. Dieser Prozeß betrifft die komplexe Interaktion des Autors mit seiner Umwelt. Der Autor ist nicht länger frei, im Sinn von auf sich selbst gestellt und kontextfrei. Stattdessen wird das ehemals passive „Genie“ zum aktiven literaturproduzierenden Diskursteilnehmer, und gerät damit gleichzeitig in Abhängigkeit bestimmter diskursiver Regeln.

> Die Sozialisation [...], der jeder Aktant lebenslang ausgesetzt ist, [...] schließt die Konzeptualisierung literarischer Produktion als creatio ex nihilo ebenso aus wie Vorstellungen voraussetzungsloser Kreativität (Stichwort: Originalgenie). [...] Insofern ist eine literaturproduzierende Instanz nie original oder kreativ im Sinne von voraussetzungslos, sondern sie wird erst möglich und wirksam im Voraussetzungssystem der literarischen Kommunikation in sozialen Gruppen. (Schmidt 1988a:147)

Diese „Vergesellschaftung der Literaturproduktion“ (Schwenger 1981:98) prägt die Rolle des Autors in der Gegenwart. Darauf hat auch die Schreibausbildung zu reagieren. Für angehende Schriftsteller ist es notwendig, so früh wie möglich den Kontakt zur Literaturdomäne herzustellen. Dieser Kontakt fördert die Entwicklung und macht Chancen realistisch einschätzbar. Im diskursiven Kontext verweist das Werk als Produkt auf die Mittel und Techniken seiner Entstehung. Innerhalb dieser sozialen Einbindung vergrößert sich das künstlerische Repertoir des Schreibenden zusammen mit seinem Handlungsspielraum.

Die Verbindung zwischen den subjektabhängigen Varianten und den sozialen Bedingtheiten ermöglicht literarische Kommunikation. Traditionell konnten persönliche Inhalte über rhetorische Techniken verständlich gemacht und gesellschaftliche konditioniert werden. Inzwischen sehen die Schemata und Strategien etwas anders aus. In der heutigen Literatur sorgen Gattungen für diese Verbindung. Als Medien des Diskurses stellen sie „subjektive Handlungsspielräume“ bereit, die an „intersubjektive Erwartungen“ anknüpfen (vgl. Schmidt 1988:148). So vermitteln sie zwischen Individuum und literarischem Diskurs. Ebenso wie ehemals die Rhetorik, legt heute die Diskurstheorie sinnproduktive Strukturen innerhalb des Literatursystems vor. Aus diesen Rahmen und Elementen kann der Schreibende selektieren und kombinieren. Eine umfassende Theorie des Schreibens beruht auf der Dialektik des Individuellen und des Sozialen:

> My sense is that an adequate theory of writing must be able to account for the fact that writing can be both a process of translating ideas or thoughts into visible language and a process of discovering meaning through language. (Witte 1992:263)

Anstelle des originellen Kreativen Schreibens tritt ein Reaktives Schreiben auf den Spuren wiederholbarer Formen und literarischer Mechanismen. Kreatives Schreiben heute überwindet die Grenzen zwischen einer individuell schöpferischen Sprache und der Sprache der sozialen Kommunikation. Jede

literarische Sprache entwickelt sich in einem Prozeß, dessen Dynamik auf Gegensätzen beruht wie Form und Inhalt, Mensch und Welt, Kunst und Leben. Eine zeitgemäße Schreibpädagogik muß sich diesen Faktor zum zentralen Inhalt machen, denn die Erkenntnis der Konstruiertheit eines (literarischen) Kunstobjekts erlaubt Rückschlüsse auf seine Entstehung. Eine Negierung der Konstruiertheit künstlerischer Produkte läßt die Kunstwelt unnötig exklusiv erscheinen und isoliert diese von der „normalen“ Lebenswelt. Erst ein Verständnis von Kunstproduktion, das auf Dialog, Differenz und Pluralität aufbaut, das also nicht länger die persönliche Individualität und Selbstzentriertheit des Kunstschaffenden in den Mittelpunkt stellt, kann zum Ausgangspunkt für eine künstlerische oder literarische Ausbildung werden.

Intertextualität, Inklusion und die Verwendung gegebener Muster und Materialien sind in der diskurstheoretischen Literaturanalyse gängige Begriffe. Die Praxis steht der Theorie nach, denn die Entwicklung entsprechender Techniken der Literaturproduktion, die sich im Schreibseminar einsetzen lassen, ist erst in den Anfängen begriffen. Ein Grund dafür ist die gesellschaftlich vorherrschende Meinung, die die Verwendung gegebener Materialien nicht akzeptiert (s. 1.3.4.). So gilt z.B. die Inkorporation „gefundener Objekte“ im Werk bei vielen Museumsbesuchern nicht als akzeptabel. Läuft man durch eine Beuys Ausstellung, hört man zwangsläufig Publikumskommentare, wie „Ist das Kunst?“, „Das kann ich auch“ oder „Das würde ich mir nicht ins Wohnzimmer hängen“. Diese Betrachter vermissen die Authentizität, die für sie Kunst nach wie vor definiert (Becker 1994:105), sie haben sich noch nicht aus der romantischen Genieästhetik gelöst und übertragen ihre verklärte Idealisierung von Kunst auf die Zeitgenossen. Das Mißlingen dieser Interpretation führt zu Frustrationen. Eine neue Theorie über die Beziehung des Künstlers zur Gesellschaft verhindert derartige Frustration und fördert das Verständnis der Künstlerrolle.

In der neuen Rolle avanciert der Künstler oder Schreibende vom Medium der göttlichen Inspiration zum Produzenten und Konstrukteur. Der Mensch insgesamt ist nicht länger „Autor“, sondern übernimmt die Rolle des Autors, solange der

Prozeß seiner schöpferischen Arbeit andauert. Foucault und Barthes lassen den Autor metaphorisch sterben, um die Autorfunktion ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu bringen. Für Foucault sind Autor und Werk nicht mehr ursprüngliche Kategorien, sondern Funktionen des Diskurses. Foucault begreift das Subjekt nicht mehr als „fundierenden Ausgangspunkt“ des Werkes; er diskutiert die Autorfunktion, nicht einen personalen Autor. Ein Autor, dem seine umfassende Autorität abgesprochen wird, ist metaphorisch tot. Zwar gilt er als Urheber eines Werkes, jedoch nach dessen Vollendung nimmt er zu dem Werk dieselbe Position ein, wie jeder andere Interpret oder Exeget. Ein Autor verantwortet ein jeweiliges Werk, aber nicht dessen Wert. Einmal in den diskursiven Kontext entlassen, bleibt das Werk nicht länger an das Individuum Autor gebunden – der empirisch reale Autor wird transzendental anonym (Foucault 1974:14).

Versucht man, sich den durch das Verschwinden des Autors freigewordenen Raum vorzustellen, sitzen dort bereits wieder Menschen, die in Raum und Zeit neue Texte verfassen.

It is an interesting and significant fact that at the very moment when post-structuralist academic criticism has been proclaiming the *Death of the Author* as a theoretical axiom, an unprecedented degree of public attention has been focused on contemporary authors *as living, breathing human beings*. (Lodge 1996:14)

Heiter veranschaulicht Malcolm Bradbury dieses Paradox: In den 70er Jahren, kurz nachdem er an der University of East Anglia den ersten Creative Writing Studiengang gegründet hatte, tagt ein Literaturtheorie Seminar regelmäßig in einem Raum, der an den Versammlungsort seiner Schreibgruppe angrenzt. Die Theoretiker sind Woche für Woche in heiße Diskussionen über den Tod des Autors verstrickt, jemand zitiert: „writing is the destruction of every voice, of every point of origin“ (Barthes 1990:142). Im Nebenraum sind die Stimmen junger Autoren vernehmbar. Bradburys Schüler schreiben, sind überaus lebendig und diskutieren ihre Entwürfe. In der Pause trinken die Autoren gemeinsam mit

ihren Mördern Kaffee. Die theoretisch widerlegte Identität des schreibenden Körpers materialisiert sich in neuer Physikalität. Das Paradox ist leicht aufzulösen. Die angehenden Schriftsteller in Bradburys Seminar sind keine Autoren im Sinne von Genies, noch wollen sie es werden. Sie übernehmen für eine Zeit die Autorfunktion. Sie üben sich im Beherrschen der narrativen Codes[1]. Sie lernen, sich als Teilnehmer des literarischen Diskurses zu begreifen. Der Literaturdiskurs wird zum Rohmaterial ihrer fiktionalen Phantasie. Narrative Codes und literarische Mechanismen geben dem Arbeitsprozeß Richtung und fördern die kreative Improvisation. Der Literaturdiskurs erscheint den Schreibstudenten nicht als theoretisches Abstraktum, sondern als System konkreter Hinweise. Der Schreibende in seiner Autorfunktion etabliert den Literaturdiskurs als persönliches Materialreservoir gebrauchsfähiger Muster, über die er im individuellen Schreibprozeß verfügt.

Die Autorfunktion verweist nicht auf ein reales Individuum, die Metapher vom Tod des Autors kritisiert die retrospektive Konstruktion eines Autorpsychogramms aus dem Text. Ein tatsächlich im hier und jetzt Schreibender produziert Fiktionalisierungen, die an der kulturellen Kommunikation innerhalb eines Diskurses teilnehmen. Darüber hinaus ist der Autor in zahlreiche weitere Diskurse verstrickt, „die nicht von ihm selbst verantwortet werden“ (Japp 1988:225-226) und damit die Autonomie und Selbstverantwortlichkeit seines Individuums einschränken. „Der Diskursbegriff ermöglicht also die Beschreibung von Intertextualität als Eigenschaft nicht nur eines Textes, sondern einer ganzen Kultur.“ (Baßler 1995:15). Soviel nur zur gesamtgesellschaftlichen Sicht. Bezüglich der Domäne der Literatur vergrößert die Kenntnis der diskursspezifischen Regeln den Handlungsspielraum des Schreibenden. Immer mehr begreift er sich als Mosaikstein, der zum Bau des Ganzen beiträgt (vgl. Haug 1990:50) und als lebende Silbe auf dem Weg zum Text (Sloterdijk 1988:14).

[1] „[...] in ethnographic societies the responsiblility for a narrative is never assumed by a person but by a mediator, shaman or relator whose ‚performance‘ – the mastery of the narrative code – may possibly be admired but never his ‚genius‘.“ (Barthes 1990:142).

Im Zuge der Auflösung traditioneller Disziplinen und deren Integration in die neuen Einheiten der verschiedenen Diskurse verschiebt sich auch der Sinngehalt der Ausgangsbegriffe Autor und Werk (vgl. Fohrmann 1990:686). Bei Foucault tritt der Gedanke der Schöpfung in den Hintergrund, weil jedes Werk aus einem bestehenden Diskurs hervorgeht. Die Perspektive wird vom einzelnen Werk auf den gesamten Diskurs hin erweitert. Barthes und Foucault haben mit ihren Theorien den Ansatz etabliert, um den Schreibprozeß aus einer neuen kulturellen Perspektive zu betrachten. In Bradburys erstem Schreibseminar (und in allen nachfolgenden) sitzen Studenten, die sich nicht als Originalgenies begreifen. Die angehenden Schriftsteller arbeiten handwerklich an der Entwicklung ihrer Entwürfe, sie beobachten ihren Schreibprozeß. Dabei sind sie auf Kritik von Seiten der Kommilitonen und des Mentors angewiesen, die sie konstruktiv umsetzen. Da die Schreibstudenten im anglistischen Seminar sitzen, können sie nicht umhin, sich im Kontext der Literaturgeschichte und –theorie wahrzunehmen. Sie lesen viel, vor allem die Zeitgenossen. Jeder Schreibstudent trägt persönlich zur Kontinuität des literarischen Diskurses bei. Für die Schreibstudenten vereint Literaturproduktion von Anfang an naturgemäß intersubjektive und intertextuelle Faktoren mit dem individuellen handwerklichen Geschick.

4.2. Diskurs und Schreibprozeß

„Dichter können das, was sie nicht erfunden haben, zur Erfindung von etwas nutzen, das sie erfinden wollen.“ (Koch 1999:283). Ein Studium des Kreativen Schreibens macht die Verbindung des individuellen narrativen Prozesses zum Literaturdiskurs bewußt und befähigt die Schreibstudenten zum innovativen Umgang mit dem, was sie nicht erfunden haben. Sobald man den Künstler, bzw. den literarisch Schreibenden, nicht mehr als einzigartigen, außergewöhnlichen Menschen betrachtet, sondern als Teil eines sozialen Systems, nämlich des Literaturdiskurses, kann der literarische Schaffensprozeß ohne Mythos beschrieben werden. Der Diskurs stellt die künstlerische Grammatik bereit, innerhalb der ein Schreibender experimentiert. Damit ist der genieästhetische

Begriff originären Schaffens kontextualisiert, so daß Kreatives Schreiben als Reaktives Schreiben im System der Literatur erscheint. Literarische Originalität ensteht durch die Reibung an Regeln und Vorgaben des literarischen Diskurses. Dabei kann ein kreativer Beitrag durchaus subversiven Charakter haben: „The only way to defend language is to attack it [...]." (Proust 1906)[2].

Die Einbindung des individuellen Schreibprozesses in den literarischen Diskurs wirkt perspektiverweiternd. Sie versetzt den Schreibenden in die Lage, diskursive Regeln wahrzunehmen und gezielt anzuwenden. Damit wird dem Schreibenden eine Vielfalt literarischer und sozialer Optionen zugänglich. „To raise the question of the nature of narrative is to invite reflection on the very nature of culture and, possibly, even on the nature of humanity itself." (White 1994:274).

Traditionell konnten persönliche Inhalte über geschlossene rhetorische Techniken verständlich gemacht und gesellschaftlich konditioniert werden. Die Neue Rhetorik überwindet den traditionellen Formalismus (vgl. 2.3.1.) und legt neue Schemata und Strategien vor. Die Verbindung von subjektiven Handlungsspielräumen und intersubjektiven Erwartungen wird über Genres hergestellt (vgl. 4.3.). Genres sind offene Muster, die zwischen Text und literarischem Diskurs vermitteln. Mit Hilfe der Genres kann der Schreibende sein persönliches Ideenmaterial allgemein zugänglich darstellen. Jeder Schreibende verarbeitet Rohmaterial aus dem literarischen Diskurs. Der Schreibprozeß dient dem phasenweisen Angleichen der persönlichen Improvisation an diskursive Übereinkünfte. Die Fiktionalisierung und Ausformulierung von Ideen vollzieht sich in einem Prozeß mehrerer aufeinander aufbauender Entwürfe. Die Suche nach der idealen Form basiert auf einem permanenten Austausch des Schreibenden mit seiner Umwelt. Er nimmt Kritik auf, läßt sich anregen, beobachtet und reagiert.

Die literarische Kommunikation kann in der Gruppensozialisation des

[2] Marcel Proust in einem Brief an Mme Straus, 1906, zitiert bei Alan de Botton, *How Proust can change your life*, London, 1997.

Schreibworkshops optimal erprobt werden. Durch prozeßorientierte Workshoparbeit lernt der Schreibende, sich als literaturproduzierenden Diskursteilnehmer zu begreifen. Zusätzlich bietet die Sozialisation im Workshop einen Vorgeschmack auf die Sozialisation in der literarischen Welt. Der Workshop wird zum Experimentierfeld, in dem die literarischen Mechanismen erprobt werden. Jedes Experiment vergrößert das künstlerische Repertoir des Schreibenden permanent und erweitert seine Handlungsfähigkeit. Ein Workshopteilnehmer erlebt, daß Kreatives Schreiben nicht Ausdruck der inneren Befindlichkeit oder Schaffen aus dem Nichts bedeutet, sondern literarischen Dialog initiiert und den Diskurs weiterführt. Jedes kreative Werk nimmt seinen Ursprung in Gegebenem. „[...] the writer can only imitate a gesture that is always anterior, never original“ (Barthes 1977:146). Dennoch bringt die Imitation formaler Gesten neue Inhalte hervor. Alle Workshopteilnehmer improvisieren schreibend mit Motiven des literarischen Diskurses. Sie gestalten ihr persönliches Material im dialogischen Austausch mit der Umwelt. Sie generieren und konstruieren und sind Genie und Handwerker zugleich. Literarische Workshoparbeit gleicht von daher einer musikalischen Jam-Session:

> Beim Jammen geht es darum, ein bestimmtes Umfeld für eine bestimmte Form der Unordnung zu schaffen. Es handelt sich dabei immer um einen Balanceakt zwischen Form und Freiheit, Disziplin und Kunst: Formales und Inhaltliches sind ständig miteinander konfrontiert, und so entsteht ständig etwas Neues. (Kao 1997:325).

Die Genieästhetik, die Reformpädagogik und einige Stimmen in der zeitgenössischen Schreibdidaktik (vgl. 1.3.2.) räumen dem expressiv-spontanen Schreiben die Vorherrschaft über recherchiert-geplant-handwerkliches Schreiben ein. Rhetorische Techniken erscheinen dieser Pädagogik als nicht „politisch korrekt“, das regelgeleitete Herstellen eines überzeugenden oder wirkungsvollen Textes gilt als Trick. Formale Regeln werden als autoritäre Kontrolle geächtet. Allein Authentizität der Stimme des Schreibenden mache einen Text glaubwürdig, so wird vielfach argumentiert. Bis in die 80er Jahre hinein tauchen reformistische

Folgetheorien auf, die formalen Aspekten wenig Raum zugestehen oder deren Haltung durch intensives Mißtrauen gegenüber der Form charakterisiert ist (Kress 1994:197). Vor dem Hintergrund des Literaturdiskurses wird deutlich, daß die Vernachlässigung formaler Aspekte den Schreibenden behindert und beschränkt. Und gerade deshalb muß ein reformistisches Schreibkurrikulum fehlschlagen. Wer formale Regeln und Techniken als autoritär ablehnt, befürwortet die natürliche, antiautoritäre Schreiblehre. Es zeigt sich jedoch, daß die Neoreformer bei weitem nicht so anti-autoritär und multikulturell offen sind, wie es scheint. „The postmodernists are tolerant and open to difference, except differences that are not liberal and tolerant." (Cope Kalantzis 1993:56). Die Folge ist, daß Studenten mit bestimmten kulturellen Voraussetzungen (weiße Mittelschicht) es in ihren Seminaren leichter haben, weil sie auch ohne explizite formale Didaktik wissen, was erwartet wird.

> The progressivist mould with its prescriptions for individual control, student-centred learning, student motivation, purposeful writing, individual ownership, the power of voice matches the moral temper and cultural aspirations of middle-class children from child-centred households. (Cope Kalantzis 1993:6).

‚Natürliches Schreiben' ist für Studenten mit unterschiedlichen Hintergründen nicht gleichermaßen natürlich. Erst die Kontextualisierung des individuellen Schreibprozesses im literarischen Diskurs führt zur demokratischen Gleichberechtigung aller Schreibender. Jeder kann sein Handwerkszeug in Besitz nehmen und sich an geeigneter Stelle in den Diskurs einschreiben. Ein weiterer Mangel des reformistischen Schreibkurrikulums betrifft die Motivation. Motivation fürs Schreiben hat unbedingt intrinsisch zu sein, andere Anreize wie Erfolg in Form von Anerkennung oder gar Profit, gelten in diesem Kontext als fragwürdig. (vgl. Cope Kalantzis 1993:58). Wenn es jedoch keine eindeutigen Richtlinien gibt, so wird Studenten die Möglichkeit genommen, sich selbst realistisch einzuschätzen. Erst anhand von Richtlinien können die Studenten ein Selbstvertrauen aufbauen, das auf ihren tatsächlichen Fähigkeiten beruht. Dabei weist bereits die Kreativitätsforschung auf die günstige Konstellation hin, wenn

sich intrinsische und extrinsische Motivation ergänzen und intensivieren (vgl. 3.1.4.). Extrinsische Motivation wird durch die Workshoparbeit und Veröffentlichungsaussicht geschürt. Erst wenn der Schreibende aus der subjektiven Isolation geführt wird und sich als Diskursteilnehmer begreift, können sich intrinsische und extrinsische Motivation fruchtbar potenzieren.

Die Parallelisierung des individuellen Schreibprozesses mit dem literarischen Diskurs reetabliert formale Aspekte in der Schreiblehre. Damit einhergehen muß keinesfalls, wie Kritiker befürchten, eine Rückkehr zur konservativ-autoritären Lehre, denn nach wie vor steht der literarische Schaffensprozeß an prominenter Stelle. Die Einbindung kontextualisiert vor allem das personal-expressive Moment des Schreibens und ergänzt es durch formale Aspekte. Fortan gelten kreative Texte nicht mehr als subjektiv-expressives Original, denn die Prozeßnatur ihrer Entstehung reflektiert den Austausch des Individuums mit dem sozialen Umfeld seiner Domäne. „Just as there is no longer thought to be a singular, universal, canonical knowledge, there can be no fixed language facts, only language and dialect variation that is relative to different cultural needs and interests.“ (vgl. Cope Kalanzis 1993:5).

Die perspektivische Erweiterung vom individuellen Schreibprozeß auf den literarischen Diskurs öffnet den Blick für verschiedene Techniken und Genres. Die Kenntnis der Regeln des literarischen Diskurses macht dem Schreibenden eine breite Vielfalt literarischer und sozialer Optionen zugänglich. Es geht dabei nicht um eine korrekte oder vorgegebene literarische Sprache. Die literarischen Mechanismen gewährleisten neben Stabilität immer auch die dynamische Variation von Text zu Text. Ein Schreibstudent kann unter den Mustern des Diskurses wählen, kann Entscheidungen treffen und die Stimme wechseln: Er ist nicht mehr an eine einzige „authentische“ Stimme gebunden. Die verfügbaren Techniken machen den Schreibenden flexibel, denn er kann gezielt die passendste/unpassendste oder experimentellste Form auswählen, um den Inhalt so zu strukturieren, wie es seiner Absicht entspricht. „This [the options] may include

groups marginalised by reason of culture, or gender, or socio-economic background, or the social meaning ascribed to ‚race'." (Cope Kalantzis 1993:8).

Eine am Literaturdiskurs ausgerichtete Schreiblehre positioniert sich zwischen selbstexpressivem Schreiben und traditioneller Regelrhetorik. Diesen Weg schlagen die britischen Creative Writing Studiengänge ein, indem sie den individuellen Ansatz der Reformer mit Poetik, Rhetorik und Narratologie kombinieren. Lehrpläne für Kreatives Schreiben in Großbritannien oszillieren zwischen personal-expressiven und rhetorisch-formalen Lehrmethoden (vgl. Kap 5). Damit legen sie ein neues pädagogisches Modell vor, das die Einschränkungen sowohl der traditionellen als auch der reformistischen Pädagogik überwindet. Kreatives Schreiben ist weder allein die Veräußerung innerer Vorgänge noch die reine Anwendung von Regeln, beide Teile ergänzen einander während des Schreibprozesses. Um das dynamische Zusammenspiel zu fördern, muß die Schreiblehre den traditionellen Formalismus transzendieren, die Rhetorik radikal individualisieren und gleichzeitig die Selbstexpression kontextualisieren.

A progressivism which is founded on the proposition that there is nothing more relevant than a student's own experience fails to do more than reproduce the student's own commonsense – the everyday and the commonplace.
(Cope Kalantzis 1993:59).

Rein selbstexpressive, konfessionelle Texte sind monoton und repetitiv. In der prozeßorientierten, diskursgebundenen Schreiblehre erscheint die absolutistische Betonung einer authentischen Stimme als willkürlicher Dogmatismus. Personale Texte bilden lediglich *ein* Genre, noch lange nicht das einzige oder das wahre Genre. So ist beispielsweise ein „mood poem" ein punktuelles Befindlichkeitsgedicht – diese Textsorte ist besonders anfällig für das Sympton der Ignoranz der Literaturgeschichte. Das Schreiben solcher Texte ist keine Therapie für persönliche Probleme, vielmehr brauchen die spontanen Texte eine „Therapie" in Form von Kritik und Überarbeitung. Dramatisches Potential im

Text geht oft gerade mit der Entfernung von der „natürlichen“ Spache des Verfassers einher, die sich in alle Richtungen öffnet.

Personal-expressive Texte entstehen spontan momenthaft und stellen immer nur eine Rohfassung oder einen Vorentwurf dar. Denn „Zusammen mit den Gedanken und Gefühlen bildet die gewöhnliche Sprache das, was man den Rohstoff der Poesie nennen könnte.“ (Koch 1998:281). Während des kreativen Prozesses wird das Material literarisch fiktionalisiert. Dabei tritt die subjektinterne scheinbar authentische Stimme in den Dialog mit dem sozialen Umfeld. Im kreativen Text verschmilzt die soziale und individuelle Sprache zu einer Einheit. Diese Verschmelzung ist bedeutungsschaffend. Aufgrund der temporalen Dehnung des Schreibprozesses rahmt der Schreibende sein Material permanent neu, weil er sich zwischen den Bereichen der subjektiven Erfahrung, der objektiven Realität und der literarischen Fiktion frei bewegt. Aus der Perspektive des Literaturproduzenten erscheint kein kreatives literarisches Werk als authentisch spontane Leistung. Lediglich Rezipienten, die ein fertiges Produkt abgelöst vom Entstehungsprozeß betrachten, sprechen von Authentizität. Der Schreibende ist sich der Konstruiertheit seines Textes bewußt. Der diskursive Schreibprozeß basiert, ebenso wie der literarische Diskurs, auf wiederholbaren Mechanismen. Sobald der Schreibende diese Mechanismen beherrscht, wird er literarisch handlungsfähig.

Der literarische Aktionsradius des Schreibenden hängt von seiner handwerklichen Fähigkeit ab, das Material zu strukturieren und die gesamte Gestalt des Textes zu konstruieren. Ein literarisches Werk besteht eben nicht aus einer Abfolge von Ereignissen, sondern repräsentiert eine Abfolge von Ereignissen anhand von literarischen Mechanismen. Diese literarische Repräsentation von Ereignissen nennt Walter Benjamin „erzählen“. Eine Erzählung ist eine „handwerkliche Form der Mitteilung“ (Benjamin 1961:418), denn der Erzähler hat ihr seinen Stil eingeprägt, wie ein Handwerker seinen Stücken. Das Erzählte ist keine plausible und nachprüfbare Information, es erklärt und interpretiert nicht, sondern formiert sich zum literarischen Text von hoher „Schwingungsbreite“. Literatur entsteht

nicht aus Subjektivität, sondern aus in Sprache dargestellter authentischer oder fiktiver Subjektivität. Benjamin charakterisiert entsprechend die Beziehung des Erzählers zu seinem Stoff durch die handwerkliche Koordination von Seele, Auge und Hand. Es ist also gerade die Sprache selbst, in der sich die Koordination dieser Wahrnehmungsformen vollzieht. Auch Wittgenstein versteht die Sprache als Vehikel des Denkens (1960:411). Sprache ist der Raum, in dem körperliche, sprachliche und geistige Dinge nebeneinander existieren. Gerade weil vielerlei äußere und innere Wahrnehmungen des Schreibenden in den literarischen Text einfließen, entsteht literarische Originalität erst, wenn die Wahrnehmungen zueinander in Bezug gesetzt werden. So entstehen neue Verbindungen, Ableitungen, Imitationen, Parodien beim bewußten Spiel mit dem Non-authentischen (vgl. Gilbert 1989:80). Mit Hilfe dieser Bezüge kann der Schreibende fremde Erfahrungen und Gehörtes aufnehmen und sich zu Eigen machen. Bereits für Benjamin liegt die Aufgabe des Erzählers darin, „den Rohstoff der Erfahrungen – fremder und eigener – auf eine solide, nützliche und einmalige Art zu bearbeiten“ (1961:436).

Gleichzeitig setzt Benjamin einen gerichteten Arbeitsprozeß voraus: Weder Bearbeiten noch Produzieren von Erzählungen ist ohne vorheriges Planen möglich. Eine ähnliche Richtung schlägt Vygotsky (1962) ein, der Schreiben als absichtsvolle analytische Leistung definiert. In seiner Theorie der Ontogenese von Denken und Sprache leitet er konzeptuelles Denken aus dem dialektischen Zusammenwirken von Induktion und Deduktion, von Theorie und Erfahrung ab (vgl. Cope Kalantzis 1993:66-73). Literarisches Schreiben läßt sich als abstraktes absichtliches Denken in schriftsprachlicher Form beschreiben. Infolgedessen ist Schreiben nicht nur abhängig von persönlichen Erfahrungen, die Inhalte bereitstellen, sondern auch von bestehenden Strukturen, die wie eine Grammatik der Literatur kopierbar sind und Bedeutung sozial identifizierbar machen. Mit dem Herausstellen des Unterschieds, daß der Schreibende seine Story nicht erzählen, sondern zeigen und darstellen soll („Showing, not Telling“), schwenkt der Blickwinkel vom fertigen literarischen Produkt um auf das Schreiben als Prozeß (vgl. Onega, Landa 1996:20). Generische Strukturen stimulieren sowohl

den kreativen Prozeß als auch die diskursive Praxis, indem sie Möglichkeiten exemplarisch vorführen und diesen zugleich auch Grenzen geben (Coe 1994:183).

> Genres are learnt by some form of copying. As small children copy words and syntax in order to make meaning, so adults write, not through a transparent medium which represents individual voice, but through generic structures which they have copied in order to make socially identifiable meaning. (Cope Kalantzis 1993:67)

Wenn bestimmte literarische Techniken Bedeutungen sozial identifizierbar machen, dann müssen Genres und Kultur zusammen begriffen werden. Innerhalb der Kultur – und in Bezug auf sie – verändern sich die Genres. Die Schule des New Historicism stellt diesen Zusammenhang auch reflexiv dar: „Wie Texte aus Diskursen bestehen, bestehen Diskurse aus Texten [...]“ (Baßler 1995:15). Genres werden zu kulturellen Konstrukten („cultural artifacts“), die wiederum kulturprägend und –bildend sind (Miller 1994:69). Sie können sowohl überliefern und transportieren als auch verändern und revolutionieren. Der Umgang des Schreibenden mit Genres entspricht der strukturschaffenden Leistung bei Schauspielern (Miller 1994:71). Sowohl Schriftsteller als auch Schauspieler schaffen Struktur, indem sie auf vorhandene Formen zurückgreifen, diese interpretieren, schematisieren und indexikalisieren.

> Precious are the moments when personal experiences and associations intersect with the shared poetic narrative that we call History. (Curtis 1996:26)

Wer kreativ schreibt, erfindet Neues anhand von Vorhandenem. Diese Erfahrung ist wertvoll und ruft „Glücksgefühle“ hervor. Eine Schreibdidaktik muß auf diese glücklichen Momente hin ausgerichtet sein. Denn aus der Produzentenperspektive erscheint die Literatur nicht als ein Museum obsoleter Manieriertheit und toter Artefakte (Hughes 1981:xvi), sondern als verfügbares Materialreservoir. Der individuelle Schreibprozeß verläuft erfolgreich, wenn Genres zur effektiven Gestaltung persönlicher Erfahrungen beitragen. Dazu muß der Schreibende sich

über die Verbindung seines narrativen Prozesses zum übergeordneten narrativen Rahmen der Geschichte bewußt sein. Erst dann wird er sich als Teilnehmer am literarischen Diskurs begreifen und aus der kulturellen Poetik seine ganz persönliche Poetik ableiten.

4.3. Das Genre als Motor des Schreibprozesses

Wie gezeigt wurde, verläuft der literarische Schreibprozeß ebenso wie jeder andere Diskurs, anhand bestimmter Mechanismen, die der Schreibende aufgreifen kann. Derartige Spuren wiederholbarer Form, derer der Schreibende sich bedienen kann, sind Genres. Bei den Genres handelt es sich nicht um normative Regeln, sondern um formative Muster. Genres sind kulturelle Artefakte, die sowohl kulturprägend als auch kulturbildend funktionieren (Miller 1994:69). Sie sind wiederholbar und verfügbar, ihre Form erregt und erfüllt Wünsche („form [...] is an arousing and fulfilment of desires“, Burke 1968:124). Der Schreibende nimmt jede formale Abstraktion als Leere wahr, die den Wunsch nach Substanz hervorruft. In diesem Sinn fordern Genres den Schreibenden zum Reagieren heraus. Genres erlauben sie nicht nur, sie provozieren die Improvisation. Sie verführen dazu, zu neuen Verbindungen zusammengefügt und mit neuen Inhalten gefüllt zu werden. Sie geben Impulse anhand derer der Schreibende Bedeutungen neu konditioniert und kontextualisiert. Genres fungieren als Verbindung des Inneren mit dem Äußeren, der personalen mit der sozialen Welt. Sie transportieren soziale Energie. Mit jedem Inhalt, den ein Schreibender auswählt, wird das Genre formale Kompromisse eingehen. Es ist ein literarisches Muster, dessen sprachliche Ausgestaltung innovative Wege eröffnet, um Neues und Bekanntes darzustellen.

Genres markieren die Schnittstelle des Individuellen und des Sozialen und verweisen auf deren Synchronizität (Abb 12). Sie sind Energietransportwege, über die der Schreibende seinen Text mit Bedeutung auflädt. Aber die Energie fließt nicht nur in eine Richtung, sondern hin und her. Zwischen individuellem Schreibprozeß und literarischem Diskurs besteht ein kontinuierlicher

Energieaustausch, der sowohl überliefert, als auch verändert und revolutioniert. Dieser permanente Austausch von Kohärentem und Disruptivem wird zum Motor des Schreibprozesses. Denn nur wer über die Einzigartigkeit eines bestimmten Schreibthemas hinausblickt und es als bekannt wiedererkennt, kann eine tradierte Struktur neu beleben und seinen Text um eine Dimension ergänzen.

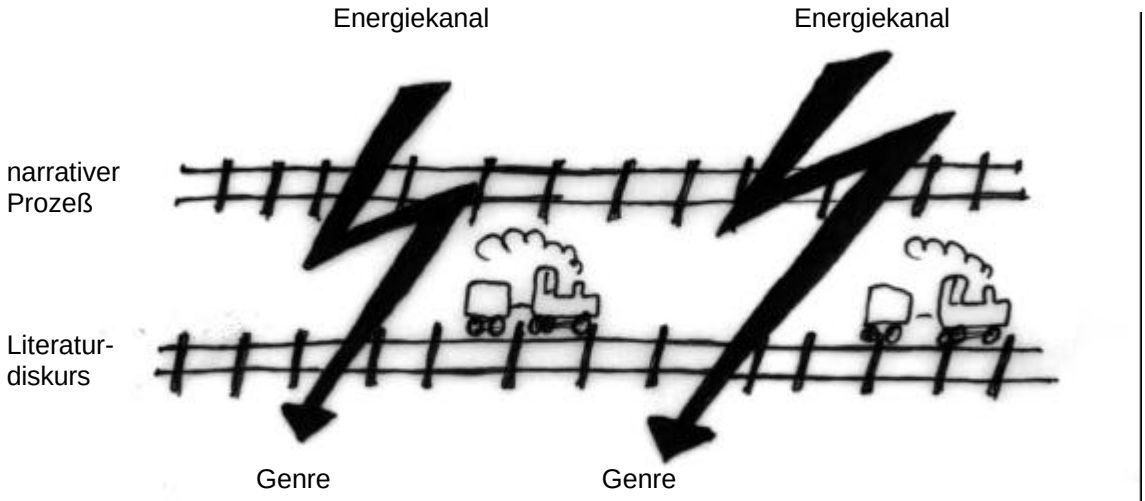


Abb. 12: Synchronizität

Der Umgang mit Genres ermächtigt den Schreibenden, seinen eigenen Schreibprozeß zu beobachten und zu steuern. Auf diese Weise ersetzt die Eigendynamik des sprachlichen Diskurses die Inspiration. Die Genres sind netzhafte prozeßgebundene Ordnungsmuster, keine linearen Strukturen. Sobald der Schreibende sein Material anhand von Genres oder anderer Medien des literarischen Diskurses strukturiert, steht ihm eine unendliche Anzahl möglicher Bezüge und Verknüpfungen zur Verfügung (vgl. Baßler 1995:12-14). Im Kontext der Diskurse tritt das Phänomen der Kontingenz an die Stelle der persönlichen Originalität. Kreatives Schreiben wird zum Modus sozialer Interaktion, der seine eigenen Bezüge reflektiert und kreiert. Jeder Schreibende stellt diese Bezüge dar und stellt gleichermaßen neue her. Kontingenz und Intertextualität sind Eigenschaften nicht nur der Kultur insgesamt, sondern auch jedes einzelnen kreativen Textes. Dabei entspricht die Form der generischen Strukturen einem

Code, der zugleich die Lesart der Wirklichkeit und der textuellen Realität vorgibt (Coe 1994:184).

Genres kontextualisieren die subjektive Originalität als Kontingenz und machen sie zugänglich. Diese neue Originälität ist gebunden, sie bezeichnet Improvisation und Experiment innerhalb der bestehenden künstlerischen Grammatik. Die Freiheit, die der genieästhetische Originalitätsbegriff nur suggeriert, ist durch diese Kontextualisierung verwirklicht. Der Schreibende, der sein expressiv-spontanes Material in einem Arbeitsprozeß von Entwurf zu Entwurf mit Hilfe von Genres strukturiert, stellt einen literarischen Text mit Publikumsbezug her und wird vom Leistungsdruck der Originalität befreit. Denn der Schreibende arbeitet mit vorhandenen Strukturen, die er anwendet, verwandelt, parodiert und personalisiert, aber nicht erschafft.

Während das oben (s. 3.2.1.) beschriebene reformistische schreibpädagogische Konzept des natürlichen Lernens, des Herausbildens einer „eigenen Stimme“, auf der Annäherung der gesprochenen und geschriebenen Sprache beruht, verfährt der Genreansatz umgekehrt. Er betont gerade die Unterschiede, und optiert dafür, sich das kreative Potential dieser Unterschiede schreibend zunutze zu machen (vgl. Cope Kalantzis 1993:63). In der professionell orientierten Schreiblehre kann nur eine kontextualisierte Rhetorik den Studierenden zur Teilnahme am literarischen Diskurs befähigen. Denn dynamische Impulse im Literaturschaffen entstehen im Spannungsfeld zwischen den individuellen Absichten und den konventionalisierten Strukturen.

> It is this inclusion of sameness and difference, of us and them, of centripetal and centrifugal impulses that makes a community rhetorical, for rhetoric in essence requires both agreement and dissent, shared understandings and novelty, enthymemetic promises and contestet claims, identification and division [...]. In a paradoxical way, a rhetorical community includes ‚the other‘. (Miller 1994:74)

Weil die genreorientierte Schreiblehre ehemalige Leitbegriffe wie Inspiration und Originalität außer Kraft setzt, entfällt auch der Mythos vom Schriftstellergenie. Beim Schreiben ist der Originalitätszwang äußerst hinderlich, denn er übt Druck aus, schränkt ein und begünstigt Blockaden. Schreibarbeit anhand von Genres gewährleistet den Publikumsbezug, denn die Genres verwandeln persönliches Material in literarische Kommunikation. Ein Schreibender, der sich als Teilnehmer am literarischen Diskurs begreift, trainiert seine Ohren idealerweise derart, daß er bereits beim Formulieren die Leserreaktion antizipiert (vgl. 3.2.1.1.). Auf diese Weise steuert genregebundenes Kreatives Schreiben den Entwurfsprozeß im Hinblick auf das anvisierte Publikum.

[...] literary texts, in all kinds of societies, often tell us at great length of worlds and people who do not exist, of emotions and experiences which do not affect us. They dwell at length on banal facts which we know already (death is sad, nature is beautiful, love is joyful, etc.), or they create patterns and play with expectations for no apparent reason at all. A theory is needed to explain the extraordinary value and pleasure accorded to such features by very different readers. (Cook 1994:4)

Der Schreibende kann davon ausgehen, daß bekannte Fakten, mögen sie banaler oder archetypischer Natur sein, sich in immer neuen Mustern verarbeiten lassen. Ohne Einschränkung birgt jeder Stoff das Potential für die Entwicklung von etwas Neuem. Diese Tatsache ist gewöhnungsbedürftig, wie der folgende Witz beweist, in dem ein Funken Wahrheit blitzt: „I met a writer last week who got the idea for his second novel from the screen version of his first one.“ Der Literaturkanon enthält alle potentiell wirksamen Formen und Themen. Allerdings stehen Stil, Technik und Inhalt des kanonisierten Werks dem kreativ Schreibenden nicht unmittelbar zur Verfügung. Die Kanonisierung von Gestaltformen neutralisiert ihre Wirksamkeit für nachfolgende Schriftsteller und wirkt sich als vorläufiger Block aus. Der kreativ Schreibende, der mit kanonisierten Formen arbeitet, ist für deren Umakzentuierung verantwortlich. Neuerliches literarisches Verarbeiten kanonisierter Themen muß unbedingt einen ungewöhnlichen Ansatz aufweisen,

um diese wiederzubeleben (vgl. Bakhtin 1981:416ff). Eine derartige Neurahmung eines kanonisierten Themas nimmt der italienische Drehbuchautor und Regisseur Roberto Benigni (geb. 1952) vor. In seinem Film *La Vita è bella* (1997) thematisiert er die Massenvernichtung in Auschwitz ohne pathetisches Klischee.

Auch Ted Hughes findet in seinen „Moon Creatures“ einen geeigneten neuen Ansatz. Er enthebt Mondgedichte aus dem romantischen Kontext und transponiert das Genre in die Jetzt-Zeit. („We are satisfied that the real moon exists rolling about in the sky, but we have quite as much evidence for the existence of the dream moon, and as this one is somewhere inside our minds it affects us much more closely than the other, and so ought to be much more our concern“, Hughes 1969:110). So illustriert das folgende Gedicht den unerschöpflichen Facettenreichtum des Mondthemas.

Moon Music

The pianos on the moon are so long
The pianist's hand must be fifteen fingers strong.

The violins on the moon are so violent
They have to be sunk in deep wells, and then they only seem to
be silent.

The bassoons on the moon blow no notes
But huge blue loons that flap slowly away with undulating
throats.

Now harmonicas on the moon are humorous,
The tunes produce German Measles, but the speckles more
numerous.

Of a trumpet on the moon you can never hear enough
Because it puffs the trumpeter up like a balloon and he floats off.

Double basses on the moon are a rist all right,
At the first note enormous black hands appear and carry away
everything in sight.

Even a triangle on the moon is risky,
One ping – and there's your head a half bottle of Irish whisky.

In the same way, be careful with the flute –
Because whereever he is, your father will find himself converted
into a disgusting old boot.

On the whole it's best to stick to the moon's drums.
Whatever damage they do is so far off in space the news never
comes. (Hughes 1969:113-114)

Sobald bestimmte literarische Formen und Phänomene im System der Literatur kanonisiert sind, kann ein zeitgenössischer Schreibender sie nicht mehr in gleicher Funktion einsetzen. Dennoch behalten Formen und Inhalte aus früheren Epochen auch für Schreibende der Jetzt-Zeit ihr dramatisches Potential. In der Übertragung auf die individuell empfundene aktuelle Realtität, kann sich jeder Zeitgenosse schreibend diese Phänomene zu Eigen machen und sie mit neuer Energie aufladen. Für diesen Aufladeprozeß stehen die Genres bereit, sie binden die soziale Wirkung eines Textes an dessen sprachliche Struktur (Cope Kalantzis 1993:2). Damit ist Schreiben als Kulturschaffen definiert. Der schreibende Mensch verfügt und urteilt zugleich über kulturell akkumuliertes Wissen. Schreiben heißt, aus dem Material der Tradition zu schöpfen. Denn die partielle Wiederholung kultureller Gesten bedingt die Entstehung von etwas Neuem (vgl. Assmann 1988:44ff). Der literarische Diskurs wird zum Überlieferungsprozeß, an dem jeder Schreibende aktiv prägend beteiligt ist. Je nach Schreibziel gehen formale Aspekte mit dem jeweiligen Inhalt Kompromisse ein. Zeitgenössische Literatur hält neben Hughes und Benigni jede Menge Beispiele derartiger Adaptationen bereit. Aus diesem Grund nimmt zeitgenössische Literatur an britischen Schreibstudiengängen eine zentrale Stellung ein.

> For the word is, after all, not a dead material object in the hands of an artist equipped with it; it is a *living* word and is therefore in all things true to *itself*; it may become anachronous and comic, it may reveal its narrowness and one-sidedness, but its meaning – once realized – can never be completely extinguished. (Bakhtin 1981:419)

Obwohl die Genres als vorgegebene Strukturen existieren, die der Schreibende nicht erst erfinden muß, geht ihr Umsetzen im Schreibprozeß über die einfache Anwendung bestimmter Regeln hinaus. Die bloße Regelkenntnis bringt dem Schreibenden keinerlei Vorteil, er muß modifizieren, improvisieren und die zeitgenössische Literatur im Auge behalten. Die Dynamik und das generative Potential der Gattungen gewährleisten, daß sie nie zu fixen Regeln erstarren. Die Genres fordern den Schreibenden zum Reagieren heraus. Sie geben Impulse, anhand derer der Schreibende Bedeutungen neu konditioniert und kontextualisiert. Sie sind literarische Elemente, deren Ausgestaltung in Sprache innovative Wege eröffnet, das Neue und das Bekannte darzustellen.

> The rhetoric of genre studies both the formal tyranny of standard structures and the heuristic processes through which generic form guides the creation and comprehension of substance. (Coe 1994:182)

Eine genreorientierte Schreibdidaktik unterstützt den Schreibstudenten bei der Entwicklung einer eigenen Poetik. Solch eine persönliche Poetik läßt sich am besten ausprägen, indem die Vergangenheit zurückerobert und in die zeitgenössische Arbeit eingebunden wird. Dabei darf die Schreiblehre nicht zu stark theoretisieren. Tradierte Formen, Genres oder rhetorische Techniken sollen nicht kritiklos zur Verfügung gestellt werden. Die Dialektik der Kunsterziehung erfordert zu jeder Zeit das Zusammenhalten der ästhetischen und der kritischen Fakultäten (vgl. Abbs 1996:27). Beim Kreativen Schreiben werden alle Formen und Techniken den Anforderungen der Gegenwart angepaßt. Der Schreibende lernt, mit der literarischen Vergangenheit zugleich konservativ und subversiv

umzugehen. Dieser nicht-lineare Umgang mit den Traditionen eröffnet neue Perspektiven.

> A romantic and nostalgic view is as unproductive as a paranoid and defensive view. What is required is a tough and discriminating view, one that looks for lines of continuity (as much as discontinuity) for analogues and parallels (as much as differences); one searching out and repossessing artistic forms, techniques, narratives, grammars which, in a contemporary context, can become the means for further imaginative transformation and renewal. (Abbs 1996:25)

Die genreorientierte Schreiblehre systematisiert den nichtlinearen Umgang mit literarischen Traditionen und deren permanente Modernisierung. Sie fördert kreative Improvisation und bringt sozialen Kontext und personale Expression ins Gleichgewicht. Der Schreibworkshop gleicht einer Jam-Session, bei der die Genres musikalische Motive vorstellen, anhand derer literarisch improvisiert wird (vgl. 4.2.). Die Motive ermöglichen individuellen Ausdruck in einer konventionalisierten Sprache, ohne eine feste Partitur vorzugeben. Wer kreativ schreibt, macht sich literarische Sprache zu eigen und schreibt sich in den Diskurs ein. Jeder Schreibstudent definiert sein persönliches Gebiet auf der Landkarte der Literatur.

Vor allem die kunstpädagogische Theorie betont die in diesem Kapitel dargestellte soziale Kontextualisierung kreativer Arbeit. Nur mit deutlicher Verzögerung finden die neuen Tendenzen Eingang in die kurrikulare Hochschulpraxis. Vorreiter sind die britischen Universitäten, deren Lehrkonzepte die Genreorientierung umsetzen (vgl. Kap 5). Eine neue Disziplin Kreatives Schreiben an deutschen Hochschulen kann von den Konzepten der Briten lernen und von ihren Erfahrungen profitieren.

4.4. Exkurs: Der Autor als Schreiblehrer

Kulturelle und kunstpädagogische Neuerungen finden in Großbritannien unmittelbar Eingang in die universitäre Schreibausbildung. Diese Tendenz wird durch die vorteilhafte Situation begünstigt, daß der Lehrkörper an Creative Writing Studiengängen sich überwiegend aus Schriftstellern zusammensetzt (Abb 13). Obwohl die lehrenden Schriftsteller in den meisten Fällen akademisch qualifiziert sind, müssen sich die Praktiker gegenüber ihren rein wissenschaftlich arbeitenden Kollegen anderer Fachbereiche häufig rechtfertigen.

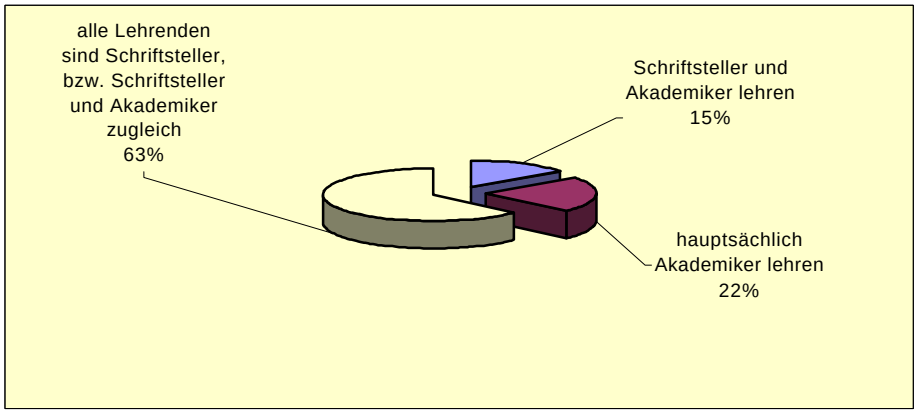


Abb. 13: Der Lehrkörper

Viele Kritiker reagieren nach wie vor ähnlich wie Roman Jacobson auf Vladimir Nabokovs Berufung zum Literaturprofessor in Harvard: „What's next? Shall we appoint elephants to teach zoology?" (Grudin 1996:529). Studenten lernen jedoch erfahrungsgemäß von diesen literarischen Elefanten weiterhin am besten (Abb. 14).

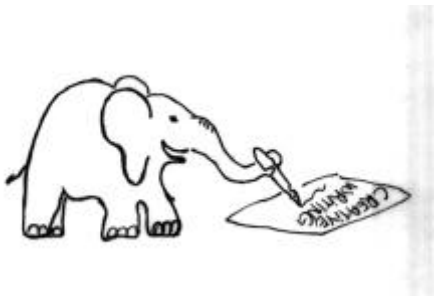


Abb. 14: There is no difference between an elephant and a writing teacher. They are both big, grey, lumbering entities that trumpet a lot and never forget themselves.

Jede Schreibausbildung gewinnt die erforderliche realistische und professionelle Dimension, sobald neben Didaktikern, Literaturhistorikern und Literaturtheoretikern in erster Linie Schriftsteller und Dichter die Seminare und Workshops leiten. Daß es sich bei den britischen Schreiblehrern nicht um Elefanten im zoologischen Sinn handelt, sondern um reflektierte Philologen und Literaturschaffende, zeigen ihre Lehrerfolge. Auf die professionelle praxisorientierte Ausrichtung legt man an den britischen Schreibstudiengängen großen Wert. In diesem Exkurs wird geprüft, ob sich die in 4.1. bis 4.3. vorgestellte Theorie der literarischen Produktion mit Aussagen zeitgenössischer Autoren über ihren eigenen Arbeitsprozeß deckt. Dazu wird untersucht, wie bewußt die lehrenden Schriftsteller mit sozialen Energien und literarischen Mechanismen umgehen und wie vorhersehbar – und damit wiederholbar – sie den Schreibprozeß erfahren. Insbesondere für die Schreibstudenten ist die Haltung ihrer Mentoren richtungsweisend. Im Schreibseminar wird der Schriftsteller nicht nur zur Bezugsperson, sondern zum lebendigen Vorbild und Rollenmodell.

Literatur wird im Schreibseminar nicht museal abgesondert, wie im herkömmlichen Studium, sondern als zugängliches Gebiet begriffen. Ein Schreibstudium wirkt entmystifizierend, denn der Autor als Schreiblehrer baut das Mysterium ab, das viele Menschen am schreiben hindert. Ein Buch gilt im Workshop nicht länger als heiliges Objekt aus einer Zone, die nur Privilegierten zugänglich ist (Craig 1992:124). Die bloße Gegenwart des Schriftstellers im Seminar macht die Literaturdomäne für die Studenten zugänglich. Die Begeisterung des Lehrers am Schreiben – und möglicherweise sein Erfolg – lassen die Studierenden am professionellen Enthusiasmus teilhaben. Denn wer motiviert einen jungen Autoren besser als ein alter Autor? Der persönliche Schreibstil des Lehrenden oder seine bevorzugten Schreibformen spielen dabei eine untergeordnete Rolle.

> Most writers, whether they take courses in creative writing or not, are kick-started – that is, they begin by imitating and emulating the literature that gives them the biggest kicks. (Lodge 1996:171)

Der Schreiblehrer gibt den Studenten vorrangig Methoden und Techniken an die Hand. Keinen guten Dienst leistet ein Lehrer, der den Studenten seinen eigenen Stil aufzwingt – gerade das Gegenteil ist gefragt. So sieht sich jeder Schreiblehrer mit dem Unterfangen konfrontiert, die Schreibstudenten zur Unabhängigkeit zu erziehen. Dieses Anliegen begrenzt die Kritik, die der Tutor im Schreibseminar geben wird. Er kann zwar die Unzulänglichkeit eines Textes herausstellen, aber nicht immer auch die Lösung vorlegen, wie diese zu beheben sei. Damit würde er das Werk einer anderen Person eigenmächtig umschreiben (Lodge 1996:176). Für den erfolgreichen professionell orientierten „Kickstart“ ist der permanente Praxisbezug des Lehrenden unerläßlich. Neben der Lehrtätigkeit muß dem Schreiblehrer auch für seine eigene kreative Arbeit genug Zeit bleiben, sonst geht die professionelle Perspektive verloren und das Schreibstudium wird selbstreferentiell. Am universitären Schreibseminar besteht die Gefahr eines selbstgenerativen literarischen Insidertums (Ragan 1989:165). Wenn Schriftsteller Schreiblehrer werden, die weitere Schriftsteller ausbilden, die wiederum Schreiblehrer werden usw., so entfernt sich das Studium immer weiter von der realitätsbezogenen Erziehung zur Teilnahme am literarischen Diskurs. Dieses Risikos ist man sich in Großbritannien durchaus bewußt, so daß den meisten Schreiblehrern regelmäßige „sabbaticals“ gewährt werden, in denen sie sich ihrer eigenen kreativen Arbeit widmen. Darüber hinaus garantieren zahlreiche Autorenlesungen, sowie die semesterweise Ergänzung des Lehrkörpers durch sogenannte „writers-in-residence“, den nötigen Praxisbezug.

Nicht nur in ihrer Eigenschaft als lebendiges Vorbild sind Schriftsteller die idealen Workshopleiter. Sie verfügen außerdem über ein Verständnis des prozeßhaften Entstehens literarischer Werke. Alle Schriftsteller, davon kann man ausgehen, beschäftigen sich mit ihrem Arbeitsprozeß. Sie lehren aus der Perspektive des Literaturproduzenten und reduzieren Literatur nicht auf fertige Produkte. Ein Schriftsteller ist sich der Unterschiede zwischen der veröffentlichten Version seines Werkes und deren Vorgängern bewußt. Aus der eigenen Erfahrung ist ihm der Umgang mit unausgegorenen Entwürfen vertraut,

er betrachtet diese als Stadien des Prozesses. Die Dichterin Helen Dunmore beschreibt die Phasen ihres Arbeitsprozesses als stufenweises Erklimmen einer Treppe. Sie experimentiert anhand formaler Etüden, die sie gezielt einsetzt, weil sie ihren Schreibprozeß beobachtet und analysiert (Dunmore 1996:83). Jeder neue Entwurf baut die Substanz des vorherigen aus.

Die kreative Arbeit an einzelnen Entwürfen ist immer gleichzeitig kritisch, denn der Schreibende konstruiert, selektiert, korrigiert und verwirft altes und neues Material. Bei der ständigen Beobachtung des eigenen Arbeitsprozesses vertieft sich das Verständnis technischer Aspekte enorm, bis point-of-view, Erzählstimme, Rahmenbrüche, temporale Wechsel etc. bewußt eingesetzt werden. Meist gibt der Lehrende Beispiele aus seiner eigenen praktischen Erfahrung; diese dienen nicht der Instruktion, sondern illustrieren seinen Unterricht. Der Dichter Simon Armitage berichtet, daß ihm seine Texte besser gelingen, wenn er zunächst Titel, erste Zeile und letzte Zeile festlegt (Armitage 1996:96). Der Titel wird ihm gar zum Aufhänger, an dem das Gedicht baumelt. Ob die Studenten solche Eigenarten aufgreifen oder nicht, bleibt ihnen selbst überlassen. Wenn die Selbstbeobachtung des Schreibprozesses unter Anleitung eines erfahrenen Schriftstellers erfolgt, entwickelt der Schreibende eine Bandbreite von literarischen Möglichkeiten und ein deskriptives Vokabular im praktischen Umgang mit denselben. Der Studierende lernt die Bedeutung einschätzen, die Auswahl und Umsetzung der literarischen Mechanismen für den entstehenden Text haben (Lodge 1996:174-175). Die schreibenden Creative Writing Lehrer folgen keinem dogmatischen Lehrplan oder gar dem Schema eines „how-to“ Handbuches – sie lehren literarische Technik aus der individuellen Perspektive. Es gibt im Schreibseminar keine starre Methode oder Anleitung. Stattdessen unterstützt der Dozent jeden Schreibstudenten bei der individuellen Umsetzung seiner Lehrinhalte. Dies merkt man auch den Schreibergebnissen an, die Bradbury (heute sein Nachfolger Andrew Motion) jährlich veröffentlicht. Im Vorwort zu *Classwork* bestätigt er:

> [...] there was never any attempt to fix a method, lay down a rule-book, prescribe a direction, create a school. Writers were encouraged to develop their own creative methods and preoccupations, to follow the line of their own writing – but to do it in a shared environment where writing and its problems and possibilities were taken seriously. (Bradbury 1995:xii)

Zur kreativitätsfördernden Wirkung des geeigneten Umfelds (vgl. 3.2.2. und 3.2.3.) trägt der Autor als Schreiblehrer wesentlich bei. Ein Schriftsteller als Schreiblehrer stellt vor allem die Entwicklung des persönlichen Ansatzes bei jedem Studenten in den Vordergrund: „We work with the grain of each person's nature, i.e. let them write, then discuss in detail sections from the work in progress." (Craig 1992:125). Dabei wird immer wieder betont, daß die alte Überzeugung, ein Dichter sei vornehmlich mit der Artikulation direkter Gefühle beschäftigt und habe selbstexpressive Werke zu schaffen, längst überholt ist. Solcherart idiochromatische „Launendichtung" (die Briten sagen „mood poems") isoliert den Schreibenden und verhindert seine Teilnahme am literarischen Diskurs. „Launendichtung" schließt einen zentralen Bereich literarischer Kunst von vornherein aus, denn sie negiert das Komplexe, Abstrakte, Epische und Innovative. Der angehende Schriftsteller soll nicht zum Spezialisten für private Gefühle ausgebildet werden, sondern seine Arbeit vor allem im historischen und zeitgenössischen Kontext positionieren (vgl. Abbs 1996:146-147). Diesen Anspruch stellen die Schreiblehrer nicht nur an ihre Schüler, sondern auch an sich selbst – es geht ihnen darum, Verbindungen sozialer Tradition und personaler Expression herzustellen.

> I believe that contemporary poetry makes points about the universal through observation of the specific and the particular. (Armitage 1996:102)

Nicht nur in Gedichten, sondern auch im Bereich des Dramas und der Erzählliteratur gerät das Schreiben über das isolierte Selbst zunehmend in den Hintergrund – Autobiographie ist nur *ein* Teilbereich des literarischen Schreibens. In den übrigen Bereichen wirkt die reine Beschäftigung mit dem Selbst immer

reduktiv und limitierend. Daher geht es im Schreibworkshop vor allem darum, die eigene Erfahrung, Beobachtung oder die recherchierten Fakten zu fiktionalisieren und kontextualisieren. Zu dieser Erkenntnis kommt auch Vickie Feaver bei der Analyse ihres eigenen Schreibprozesses. Obwohl sie gern autobiographisches Material in ihrer Dichtung verwendet, betont sie, daß die peinliche Beichte um jeden Preis zu vermeiden sei. Zu diesem Zweck kann man eine reale Umgebung evozieren, die den konfessionellen Inhalt in eine literarische Form einbindet. Während des Schreibprozesses werden ständig neue Verbindungen hergestellt zwischen expressiv-spontanen und handwerklich-geplanten Elementen. Solche Verbindungen („connections between my feelings inside and the world outside") setzen poetisches Potential frei und stellen den Ursprung literarischer Werke dar (Feaver 1996:141-142). Wiederum wird auf die kreative Spannung zwischen zwei Polen verwiesen, die erfolgreiches literarisches Schreiben bedingt. Don Paterson beschreibt das Phänomen biologisch, seine Gedichte haben eine männliche und eine weibliche Komponente, sie entstehen aus Spermium und Eizelle (Paterson 1996:156). Die Metapher spielt an auf die intellektuelle und emotionale oder die rationale und assoziative Komponente kreativer Prozesse (vgl. 3.1.2.). Das Prinzip des kreativen Prozesses besteht im dialektischen Austausch, in den die Künstlerpersönlichkeit mit der Umwelt tritt. So schreibt sich ein Dichter in den Diskurs ein und führt ihn weiter. Kein kreatives Werk bildet das Innere des Künstlers direkt ab. Denn Gefühl und Emotion sind lediglich ein Ausgangspunkt im literarischen Beziehungsnetzwerk zwischen dem schwer faßbaren Selbst und der mobilen Kultur (vgl. Abbs 1996:149).

Es sind gerade Schriftsteller selbst, denen aufgrund von Erfahrung der Unterschied der beiden verschiedenen kulturellen Komponenten bekannt ist, die den Schreibprozeß ausmachen und antreiben. Die Schriftsteller verweisen einhellig auf die zwei Seiten des Schreibprozesses, die traditionelle und die individuelle Seite. Traditionelle, ererbte und kohärente Elemente werden in der Literaturgeschichte über literarische Mechanismen transportiert. Das persönliche Moment bedingt als individuelle Erfahrung die innovativen, rastlosen, disruptiven Elemente (Abbs 1996:41f) und die Subversion aller Schemata.

Aus diesem Grund fordert der Schriftsteller seine Studenten auf, innerhalb der bestehenden künstlerischen Grammatik zu improvisieren und zu experimentieren (vgl. Abbs 1996:52). So können sie ihre ästhetische Fakultät anhand des kritischen Vermögens ausbilden. Im Schreibprozeß wird Bedeutung experimentell erkundet, wobei formale Kritik den Verlauf des Prozesses steuert. Der erste skizzenhafte Entwurf setzt einen Arbeitsprozeß in Gang, an dessen Ende Plan und Passion, Kalkulation und Improvisation zu einer Einheit verschmelzen (Longley 1996:119:120). Jeder kreative Text gibt eine lebendige Version der literarischen Kultur seiner Zeit ab.

Wer schreiben will, so die Dichterin Anne Stevenson, muß den Text *bewohnen*, indem er das spezifisch Persönliche einbringt, er muß *konstruieren* und kalkulieren, denn das ist sein Handwerk. Schließlich muß er den Text *ererben*, denn erst im traditionellen Kontext erhält das Spezifische seine symbolische Bedeutung. Für Stevenson ist es naheliegend, den Schreibprozeß in poetisch komplexer Form darzustellen:

Making Poetry

„You have to inhabit poetry
if you want to make it."

And what's „to inhabit"?

To be in the habit of, to wear
words, sitting in the plainest light,
in the silk of morning, in the shoe of night;
a feeling, bare and frondish in surprising air;
familiar ... rare.

And what's „to make"?

To be and to become words‘ passing
weather; to serve a girl on terrible
terms, embark on voyages over voices,
evade the ego-hill, the misery-well,
the siren hiss of *publish, success, publish,*
success, success, success.

And why inhabit, make, inherit poetry?

Oh, it’s the shared comedy of the worst
blessed; the sound leading the hand;
a wordlife running from mind to mind
through the washed rooms of the simple senses;
one of those haunted, undefendable, unpoetic
crosses we have to find. (Anne Stevenson 1992:16)

Es ist die Fähigkeit zur Analyse des kreativen Schreibprozesses, die etablierte Autoren den Schreibstudenten voraushaben. Ein Schriftsteller, der eine klare Vorstellung nicht nur von seinem schöpferischen Selbst, sondern auch von der literarischen Gemeinschaft entwickelt hat, wird Schreiben als sozialen Akt der intellektuellen und emotionalen Kommunikation begreifen. Diese Sensibilität beruht auf praktischer Erfahrung und ist vermittelbar. Die Studenten nehmen so lange Anteil an den Erfahrungen der Profis, bis sie ihre eigene praktische Routine etabliert haben. Auch für die Studenten wird Schreiben mehr und mehr zum Akt der Behauptung innerhalb des literarischen Diskurses der menschlichen Kultur.

5. Creative Writing Studiengänge in Großbritannien

5.1. Methodische Vorbemerkung

Nach der kulturhistorischen, institutionellen und theoretischen Kontextualisierung des Creative Writing, richtet sich das Augenmerk auf die praktische Schreiblehre an britischen Universitäten[1]. 34 persönliche Interviews, die in der Zeit von Oktober 1997 bis Juni 1998 entstanden, liefern das Material. Die Analyse gibt einen realistischen und umfassenden Einblick in die zeitgenössische kreative Schreibszene Großbritanniens.

Die Auswertung der Interviews ist repräsentativ, denn die Zielgruppe wird in ihrer Gesamtheit befragt. Zum Zeitpunkt der Interviews existieren 34 MA Studiengänge Creative Writing in Großbritannien. Das Interviewkonzept entspricht anerkannten Kriterien einer Erhebung (Fowler 1995:150-155). Ein Testinterview mit dem Hamburger Literaturwissenschaftler, Schriftsteller und Creative Writing Lehrer Danny Antonelli vom 23. August 1997 bestätigt die Effektivität der Fragen. Die Fragen sind in fester Reihenfolge angeordnet (s. Anhang 1). Dennoch wird auf den Gesprächsverlauf reagiert, so daß unvorhergesehene Informationen berücksichtigt werden (vgl. Cohen Manion 1989:193).

Die Interviewsituation ist ein persönliches Gespräch von je ca. 90-minütiger Dauer. Die Gesprächsbeteiligung beider Interviewpartner ist ausgewogen. Fragen und Antworten sind gleichermaßen motiviert durch das gemeinsame große Interesse am Thema. Viele der Befragten haben den jeweiligen Creative Writing Kurs selbst konzipiert und berichten enthusiastisch und fachkompetent über Ziele und Erfolge ihrer Studiengänge. Sie sind positiv überrascht und erfreut über Interesse aus dem europäischen Ausland und zeigen sich internationalen Kontaken und möglichem Austausch gegenüber aufgeschlossen. In den meisten

[1] Eine entsprechende Untersuchung der US amerikanischen Studiengänge liegt bereits vor (Bräuer 1996).

Fällen mündete das Interview in eine allgemeine Diskussion über die Situation in Deutschland im Vergleich zur Creative Writing Szene in Großbritannien und insbesondere über die Erfahrungen und Erlebnisse der Verfasserin an den verschiedenen Universitäten. Schließlich übernahm die Verfasserin eine Art Mittlerfunktion und verteilte die begehrte Liste (s. Anhang 2) mit den Details der Creative Writing MA Studiengänge, so daß die Kollegen miteinander in Kontakt treten konnten.

Durch ihre intensive Recherche auf dem Gebiet des Kreativen Schreibens ist die Interviewerin weitgehend auf dem gleichen fachlichen Wissensstand wie die Befragten, so daß ein Mißverständnis der Fragen oder Antworten als Fehlerquelle weitgehend ausgeschlossen wird. Das unterschiedliche Auffassen von Interviewfragen kann unmittelbar nivelliert werden, indem gegebenenfalls eine klärende Frage eingeschoben wird (vgl. Fowler, Mangione 1990, 37ff). Da die Interviewerin gleichzeitig Ausländerin und Außenseiterin der britischen Akademia ist, wird in den Gesprächen höchste Offenheit bei minimaler Befangenheit garantiert. Auf diese Weise ist die Untersuchung insgesamt hochgradig akkurat, denn aufgrund der Position der Befragten ist keine der folgenden Fehlerquellen ernsthaft in Betracht zu ziehen:

1. *They do not understand the question*
2. *They do not know the answer*
3. *They cannot recall it, although they know it*
4. *They do not want to report the answer in the interview context (Fowler, 1993:86ff)*

Die Fragen sind nicht-direktiv formuliert[2], so daß die Antworten sich nicht auf Tatsachen beschränken, die die Befragende bereits einkalkuliert – unvorhergesehene aber erhellende Antworten kommen regelmäßig vor. Die reine Bestätigung prädeterminierter Fakten hätte nicht zum angestrebten Ergebnis

[2] Eine derartige Fragenkonzeption wird von Brenner (1985:151) als „intensive interviewing“ bezeichnet.

geführt. Um die Oberflächlichkeit der Antworteninhalte auszuschließen, sind die Fragen offen konzipiert (Brenner u.a. 1985:296). Diese Frageweise ist situationsbedingt sinnvoll, da die Bandbreite der Antworten die Anzahl der möglichen Antwortvorschläge übersteigen würde (Fowler 1995:177). Die Antworten werden frei in einem oder mehreren Sätzen gegeben. Gerade die individuelle Wortwahl und Illustration durch Beispiele kommen der Analyse entgegen. Das Thema des Kreativen Schreibens legt eine formal narrative Reaktion nahe. Die Interviewerin ist sich zwar des fließenden Übergangs von Subjektivität und Unverläßlichkeit bewußt, dennoch wird die persönliche Einschätzung der Befragten bewußt gefordert und einbezogen, um Anschaulichkeit und Realitätsnähe zu gewinnen.

> Narrative answers about why people do things or the basis on which they have preferences are subject to some unreliability because of differences in respondents‘ verbal skills and styles. On the other hand, *narrative answers give researchers a much more direct window into what people are thinking*. (Fowler 1995:178, meine Hervorhebung)

Das Interview ist in drei Fragenkomplexe gegliedert. Der erste Teil des Interviews behandelt die formale Struktur der Studiengänge (5.2.1.). Die gesammelten Daten werden als **quantitative Analyse** in statistischer Darstellung ausgewertet. Die beiden folgenden Fragenkomplexe beleuchten zunächst das Geschehen im Inneren des Seminarraums und dann die Erfolge, Tendenzen und Perspektiven des Schreibstudiums insgesamt im sozialen und literarischen Kontext. Abschnitt 5.2.2. betrifft die konkreten kurrikularen Inhalte und pädagogischen Ansätze der Studiengänge. In 5.2.3. wird eine allgemeine Zwischenbilanz des britischen Creative Writing Studiums nach 30-jährigem Bestehen gezogen.

Die letzten zwei Fragenkomplexe sind bewußt auf narrative Antworten hin angelegt. Daher werden die gewonnenen Informationen **qualitativ ausgewertet**. Die statistische Analyse des ersten Teils zeigt eine Momentaufnahme der Situation in den Jahren 1997/1998. Es muß berücksichtigt werden, daß die Zahl

der MA Creative Writing Studiengänge in Großbritannien ständig anwächst, und daß sich die Lehrmethoden der zahlreichen jungen Kurse in der Entwicklungsphase befinden und eventuell modifiziert werden. Befindet sich ein Studienfach, wie hier das Creative Writing, in der Entwicklung, so weist es in vielen Fällen noch kein festes Curriculum auf. Das bedeutet, daß auch ein Unterrichtskonzept, das bisher nur ein einziger Lehrender verfolgt, kurzfristig allgemeine Anerkennung finden kann. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, die statistische Analyse durch eine qualitative Analyse, beruhend auf individuellen, diversen und komplexen Antworten, zu ergänzen. Die narrativen Antworten der Programmleiter sind von intrinsischem Wert, da sie direkt aus der Lehrpraxis hervorgehen. Obwohl dieses Material die persönliche Meinung der Lehrenden einschließt, ist es fundiert und aussagekräftig und füllt die abstrakten Prozentwerte mit konkreter Substanz. Obgleich also die Fragen nicht vorcodiert sind und sich sogar teilweise gezielt überschneiden, sind sie in drei strukturgebende Kategorien unterteilt. Auf diese Weise fokussiert sich die Auswertung jeweils im Hinblick auf *ein* Thema.

5.1.1. Kriterien der Untersuchung von Schreibstudiengängen.

Die amerikanische Literatur stellt einige Untersuchungsansätze zur Analyse von Schreibprogrammen bereit. Ein Großteil der US-amerikanischen Universitäten bietet Schreibprogramme an (s. Kap. 1.1.), deren Ansätze und Ziele sich stark voneinander unterscheiden (White 1989:17-18, 42-44). Um die Übersicht zu erleichtern, haben sich in den USA verschiedene Gremien zum Überprüfen und Bewerten von College Writing Programs etabliert, z.B. National Network in Writing (NTNW), National Council of Writing Program Administrators, Conference on College Composition and Communication. Vergleichbare Institutionen in Großbritannien, die an der Entwicklung der Schreibstudiengänge interessiert sind, Berichte verbreiten und potentielle Lehrende und Studierende beraten, sind die National Association of Writers in Education (NAWE), die Literaturabteilung des British Council sowie einige universitätsinterne Kommissionen und Forschungsprogramme, z.B. „Assessment and the Expanded

Text Consortium“ an der University of Northumbria und „Creative Writing in UK Higher Education“ an der University of Wales, Bangor. Von staatlicher Seite kommt noch der Higher Education Funding Council for England (HEFCE) hinzu, ein fachübergreifendes Gremium zur Beurteilung der Qualität von Studiengängen.

Bis heute ist eine Bewertung der britischen Schreibstudiengänge nicht vorgenommen worden, da vor meiner Forschungstätigkeit kein vollständiges Verzeichnis aller MA Creative Writing Studiengänge vorlag. Die fehlende Dokumentation und Bewertung hat zwei Gründe, erstens die rapide Entwicklung der Scheibstudiums-Infrastruktur. Im Jahre 1970 existieren zwei, bis 1992 steigt die Zahl der angebotenen Studiengänge Creative Writing auf acht an; 1998 gibt es bereits 34 Kurse zur Auswahl. Der zweite Grund für die fehlende Bewertung mag das im Vergleich zu den USA geringe Ausmaß der Programme und deren „versteckte“ Positionierung innerhalb verschiedener Fachbereiche sein. In den USA sind die Writing Programs fachübergreifend angelegt und daher exponiert. Die Teilnahme an Seminaren in „composition“, „grammar“, „rhetoric“ oder „freshman’s writing“ ist dort obligatorisch. In Großbritannien dagegen konzentriert sich das Creative Writing auf literarisches Schreiben. Darüber hinaus ist der Besuch eines MA Studienganges selbstverständlich freiwillig. Vor diesem Hintergrund wird die amerikanische Fachliteratur zur Bewertung von Schreibstudiengängen zwar herangezogen, die Kriterien aber der britischen Situation angepaßt.

In der folgenden Untersuchung werden die britischen Studiengänge nicht vergleichend beurteilt, da sich nach einem ein- bis zweitägigen Besuch nicht über die Effektivität des gesamten Studiengangs urteilen läßt. Zwar werden Programmbeschreibungen, Studienhandbücher und Kurrikula in die Auswertung der Interviews einbezogen. Aber konkrete institutspolitische Angelegenheiten wie Administration, Status und Arbeitsbedingungen der Lehrenden, Verwaltung und Entwicklung der Fakultät usw. hätten den Rahmen des Interviews gesprengt. Im Zentrum der Untersuchung steht die **vergleichende Beschreibung** der MA Schreibstudiengänge bei gleichzeitiger Erläuterung ihrer Methoden. Es soll keine

Werteskala angelegt oder Rangliste erstellt werden. Stattdessen wird die Vielfalt der Möglichkeiten in konzeptuellen, kontextuellen und kurricularen Angelegenheiten anhand der Lehrpraxis dargestellt. Die analytische Aufarbeitung der kurrikularen Bedingungen sowie der Lehrmethoden und –praktiken versteht sich als Modellvorschlag für zukünftige deutsche Schreibstudiengänge.

5.2. Auswertung der Interviews

5.2.1. Formale Struktur der Studiengänge

Die quantitative Auswertung beginnt mit dem Vergleich der jährlichen Studentenzahl (Abb 15). Zahlen von vier bis 70 zeigen die unterschiedlichen Größenordnungen der Programme, der Durchschnitt liegt bei 18 Studenten pro Jahr. 20% der MA Studiengänge nehmen jährlich zwischen vier und zehn Studenten auf. 76%, also die Mehrheit der Programme, hat eine Jahrgangsstärke von elf bis 29 Studenten. Innerhalb dieser Gruppe werden zehn Studiengänge von elf bis 19 Studenten frequentiert, neun weitere setzen einen Jahrgang aus 20 bis 29 Studierenden zusammen. Lediglich ein einziger Studiengang fällt durch die besonders hohe Jahrgangsstärke von 70 Studenten aus dem Rahmen.

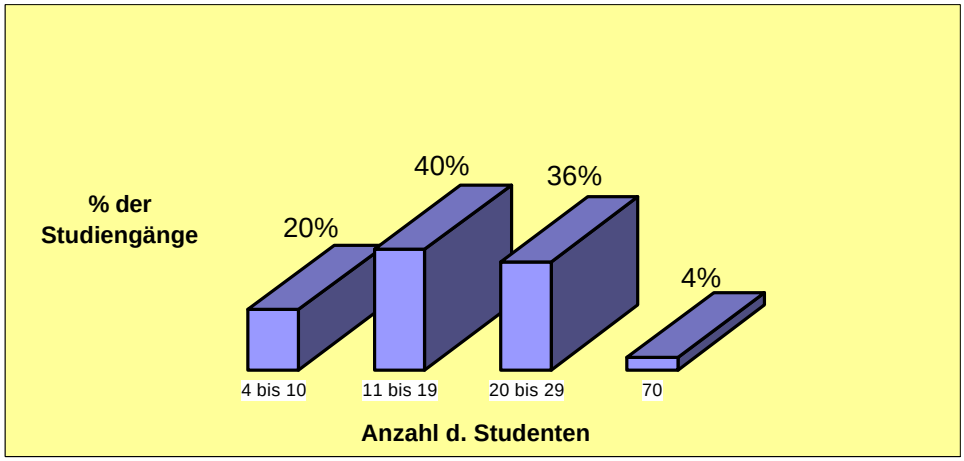


Abb. 15: Studenten pro Jahr 1997/98 an den britischen MA Studiengängen Creative Writing.

Die variierende Studentenzahl ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Neu eingerichtete Studiengänge beginnen meist mit einer geringen Anzahl von Studenten, wie z.B. die University of Glasgow mit vier Studenten – das dortige Planungsziel liegt bei 12 bis 15 Teilnehmern. Etablierte Kurse nehmen eine von Jahr zu Jahr steigende Anzahl von Studenten auf, soweit es ihre Ressourcen zulassen. Damit entsprechen sie der steigenden studentischen Nachfrage[3]. In der Regel übersteigt die Anzahl der Bewerber das Kontingent der vorhandenen Studienplätze. In East Anglia bewerben sich 1997 400 Studenten um 21 Plätze; in St. Andrews gehen 70 Bewerbungen für zehn Plätze ein; in Lancaster kämpfen jährlich 80-120 Bewerber um acht bis 12 Plätze, in Nottingham ist die Hälfte der Bewerbungen erfolgreich, nämlich 20 von 40, in Salford haben 22 von 33 Bewerbern Erfolg und in Sussex kann ein Drittel der Bewerber aufgenommen werden. Die Sheffield Hallam Universität bietet mittlerweile den größten Creative Writing Studiengang an; dort werden 70 Studenten pro Jahr aufgenommen. Neue Kurse, die erst im September 1998 beginnen[4], konnten noch keine Angaben machen. Viele Studiengänge bemühen sich um ein Gleichgewicht von männlichen und weiblichen Studenten und um die Repräsentation von Minderheiten. Die Leeds Metropolitan University hat sich die Aufnahme von ein bis zwei Nicht-Muttersprachlern p.a. zur Regel gemacht. Keiner der Studiengänge macht die Muttersprachlichkeit zur Aufnahmebedingung, so daß in 1997/98 auch in Bath, Norwich, Winchester und Nottingham internationale Teilnehmer studieren.

An allen untersuchten MA Programmen bewirbt man sich mit einem Portfolio von kreativen Arbeiten. Dieses Bewerbungsverfahren zeigt bereits an, daß die MA Studiengänge nicht für literarische Anfänger konzipiert sind. Da das Portfolio Bedingung zur Aufnahme ist, bewerben sich nur Studenten, die sich bereits im literarischen Schreiben versucht haben. Schreibanfänger können auf eines der zahlreichen BA Programme Creative Writing ausweichen oder sich für einen kombinierten Studiengang Literatur und kreatives Schreiben entscheiden. Die Arbeitsproben im Portfolio geben den Ausschlag bei der Entscheidung, ob ein

[3] Zu den Gründen der steigenden Nachfrage s. 5.3.2.
[4] Diese sind in der Statistik (Abb. 19) spezifiziert.

Bewerber zum persönlichen Gespräch geladen wird. Gleichzeitig wird ein Bewerbungsformular ausgefüllt. Die hier verlangten Details zur Person dienen jedoch in erster Linie der administrativen Bearbeitung. Ist das Portfolio aussagefähig und zeugt es von ausbaufähigem Potential, so wird der Student auch dann akzeptiert, wenn er keinen BA Studienabschluß besitzt.

Lediglich 31% der Interviewpartner berichten, daß man an ihren Instituten Bewerber mit einem ersten Abschluß in englischer Literatur bevorzuge. Die übrigen 69% sehen einen literaturwissenschaftlichen Bachelor of Art weder als Vorteil noch als Nachteil für ein Studium des Kreativen Schreibens (s. Abb. 16). Zahlreiche Programmdirektoren betonen sogar die positive Auswirkung, die eine bunte Mischung von Herkunftsdisziplinen der Studenten für die Kursarbeit habe. Darin sehen sie ein Potential für den Kurs.

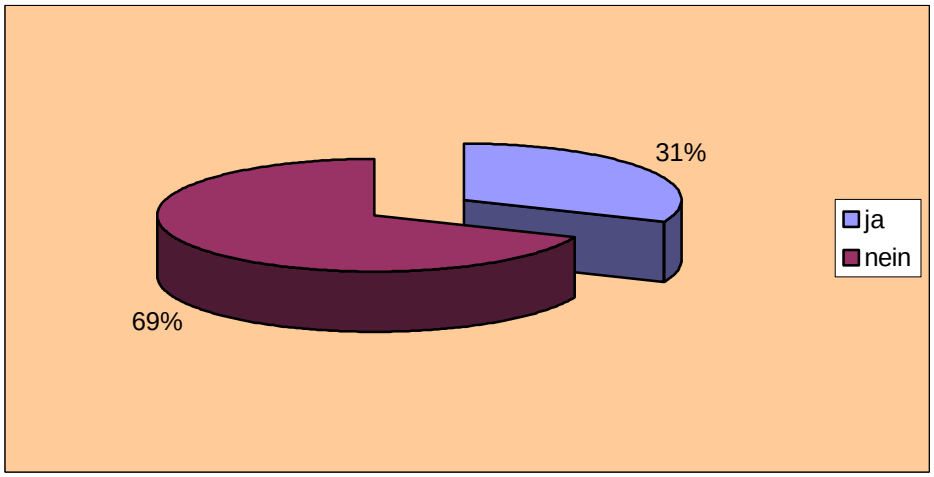


Abb. 16: Benötigen die Studenten einen BA in englischer Literatur ?

Denn gerade Nicht-Literaturwissenschaftler bereichern die Kursarbeit, da sie frische Inhalte und Herangehensweisen mitbringen. Diese Meinung vertritt nicht nur David Morley, Course Coordinator des Warwick Writing Programme, selbst ein studierter Süßwasserbiologe und publizierender Dichter. Viele Kollegen schließen sich seiner Meinung an und loben Studenten, die aus Physik, Informatik, Philosophie, der bildenden Kunst, Pädagogik, Theater, etc. den Weg in die Schreibklasse finden.

Neben den regulären Magisterstudenten trifft man in den Creative Writing Kursen vermehrt auf „mature students“, also reifere Studenten, die bereits einen (ersten) Beruf ausüben oder gar schon pensioniert sind, sich aber ihre literarischen Ambitionen erhalten haben. Phil Parker gibt die Altersspanne für seinen Kurs mit 26-59 Jahren an. Unter den reiferen Studenten sind nicht wenige bereits national oder regional publiziert oder üben einen literarischen oder pädagogischen Beruf aus, etwa als Lehrer oder Journalisten. Ebenso viele hingegen arbeiten in gänzlich fachfremden Branchen, z.B. als Buchhalter oder Gastwirt. Auf das Interesse der Berufstätigen reagieren die Studiengänge, indem sie neben den Vollzeitkursen einen Teilzeitkurs anbieten. Das Teilzeitstudium ermöglicht gleichzeitige Lohnarbeit und wird auch von einer zunehmenden Anzahl jüngerer Studenten gewählt, da in den letzten Jahren in Großbritannien Stipendien für MA Abschlüsse drastisch gekürzt wurden. Als Beispiel für einen Teilzeitstudenten sei ein erfolgreich publizierender Horrorliteraturautor angeführt, der in Bath seinem Stil den literarischen Schliff geben will, um seine kreative Bandbreite zu vergrößern.

50% der britischen Creative Writing Studiengänge sind dem Fachbereich Englisch bzw. Englische Literatur zugeordnet (sh. Abb 17).

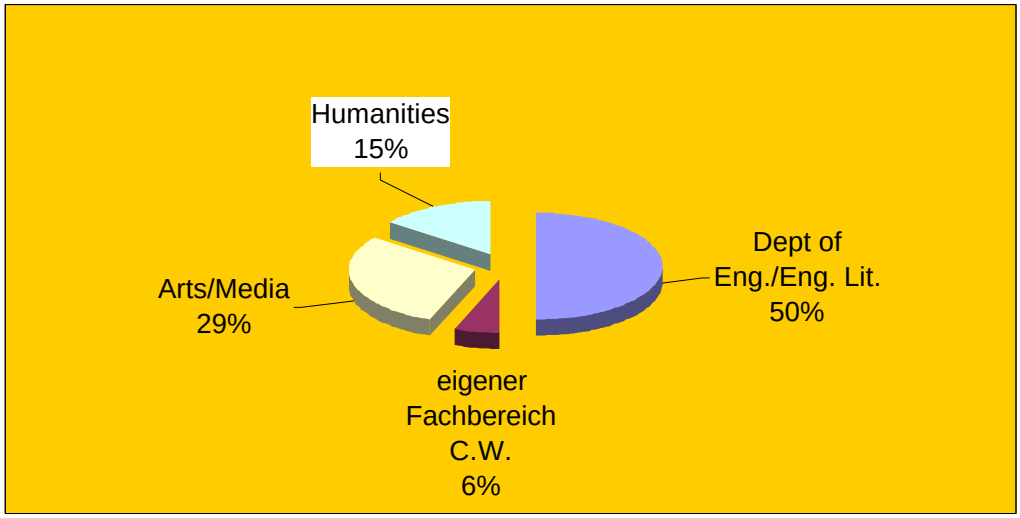


Abb. 17: Position des Creative Writing MAs in der Universität.

Weitere fünf Schreibstudiengänge sind zwar nicht Teil der Literaturabteilungen, doch gemeinsam mit diesen den Humanwissenschaften zugehörig. Insgesamt arbeiten demnach 65% der Creative Writing Programme direkt mit den Literaturwissenschaftlern zusammen. Diese Situation war vielfach zunächst problematisch, da die etablierten Literaturwissenschaftler die „Kreativen“ nicht ernst nahmen und „mauerten“. Doch die Erfolge der jungen Kurse und ihr professioneller Ansatz konnten die Skeptiker bald überzeugen. Nur in seltenen Fällen bewahrt die Literaturfakultät ihre Skepsis auch über die ersten Erfolge der Schreibkurse hinaus. Derart gestaltet sich die Situation in Cardiff – der dortige Kurs genießt zwar einen guten Ruf, besonders im Gebiet der Schreibpädagogik, und nimmt derzeit 20 Studenten pro Jahr auf, dennoch fühlt sich der Programmleiter, Norman Schwenk, von den Literaturwissenschaftlern nicht voll akzeptiert. In den meisten Fällen kommt es jedoch zu einer harmonischen Zusammenarbeit, weil die meist kleineren Writing-Abteilungen die Schirmherrschaft der Literaturfakultäten zu schätzen wissen. Denn obgleich praktische Seminare von Schreibenden gegeben werden, steht für literaturhistorische und –theoretische Seminare die Expertise der Kollegen bereit. Sollte die Abteilung sich allerdings vergrößern und gar zu einem Writing Centre nach dem Vorbild z.B. Princetons anwachsen, sei natürlich die Unabhängigkeit von der Literaturfakultät erforderlich, um eigenständige Arbeit zu ermöglichen, betont David Morley. Besonders günstig ist die Konstellation an der University of St. Andrews. Der dortige Direktor des Schreibprogrammes, der Dichter Prof. Douglas Dunn, ist gleichzeitig Leiter der School of English. Diese Doppelrolle erspart ihm zeitraubende Verhandlungen.

In zehn Fällen (29%) ist die Schreibabteilung dem Arts/Media Bereich zugeordnet. Diese Fakultät hegt keine Skepsis dem Creative Writing gegenüber. Das Fach wird tatkräftig unterstützt und als gleichberechtigt anerkannt. Die Schreibenden schätzen die Positionierung in der Kunstfakultät als brilliante Möglichkeit für interdisziplinäre Initiativen. Insbesondere Manchester Metropolitan, Sussex, die Kunsthochschulen Dartington und Falmouth sowie die

Drehbuch- und Dramaschreibstudiengänge lassen studentische Texte regelmäßig von Schauspielschülern aufführen. Nur 6% oder zwei Studiengänge verfügen derzeit über einen eigenständigen Fachbereich. Beide betonen, wie sehr sie ihre Unabhängigkeit schätzen. Linda Anderson berichtet aus Lancaster, daß die dortige Literaturfakultät ihren erfolgreichen Creative Writing Bereich gern vereinnahmen würde. Anderson wehrt sich dagegen und verfolgt besorgt die Schwierigkeiten anderer Schreiblehrer innerhalb der Litaraturfakultäten. Konkret verweist sie auf das Problem, kreative Werke als „wissenschaftliche“ Veröffentlichungen anerkennen zu lassen. Diese Anerkennung wird von allen Creative Writing Dozenten nachdrücklich gefordert. Solange kreative Werke die Veröffentlichungsauflagen nicht erfüllen, sind die Schriftsteller im Verhältnis zu Akademikerkollegen einer Doppelbelastung ausgesetzt.

Aus der akademischen Zugehörigkeit lassen sich Rückschlüsse über das Selbstverständnis des jeweiligen Schreibstudiengangs ziehen. Die 65% der Kurse, die den Human- bzw. Literaturwissenschaften angehören, begreifen das Schreiben als literarische Disziplin mit adademischem Anspruch. In den meisten Fällen wird verbale Kunst und Wissenschaft, Praxis und Theorie gleichermaßen und in gleichem Anteil gelehrt (vgl. 5.2.2.). Entsprechend wird die kreative Dissertation durch einen kritisch-theoretischen Essay ergänzt. Ziel an diesen MAs ist nicht allein die Ausbildung professioneller Dichter und Schriftsteller. Mindestens ebenso gewinnbringend sind die betreffenden MAs für angehende Lehrer, Hochschullehrer sowie für Verlags- und Medienleute.

Die übrigen 35% der Programme, die entweder unabhängig sind oder Teil des Arts and Media Bereiches, definieren ihr Fach als kreative Kunst. Nicht nur aufgrund der fruchtbaren Zusammenarbeit fühlt man sich eher dem Theater und Drama Sektor verbunden als der Literaturfakultät. In Salford sieht man völlig von kategorischen (Vor-)Urteilen ab und ordnet kurzerhand jedem Studenten sowohl einen akademischen als auch einen professionellen Supervisor zu – in diesem Fall einen Praktiker aus der Filmindustrie. Derartiges ist in Salford ohne weiteres möglich, denn der dortige Scriptwriting MA gehört zu den 15% der

Schreibstudiengänge, deren Lehrkörper sich zu gleichen Teilen aus Akademikern und Praktikern[5] rekrutiert. Zudem lädt man in Salford, wie auch an allen anderen Universitäten, regelmäßig Gäste aus der Praxis ein, die Seminare, Workshops, Lesungen oder Tutorials abhalten. An einige Kurse werden zusätzlich ein oder mehrere „writers-in-residence" berufen. Auf diese Weise mangelt es den Schreibstudenten nirgends an Kontakten zu praktizierenden Schriftstellern, Verlegern, Agenten und Medienleuten – ein wichtiger Faktor vor allem für die sieben Hochschulen (22%), an denen das Lehrpersonal im Creative Writing Bereich überwiegend aus Nur-Akademikern besteht.

Ein Großteil der Schreibstudiengänge (63%) lassen Schriftsteller unterrichten, die zugleich akademisch qualifiziert sind. Viele etablierte Schriftsteller verstehen sich nicht als Akademiker, auch wenn sie die formale Ausbildung besitzen, so betont der Dichter (Professor) Douglas Dunn: „I am not an academic". Mit diesem künstlerischen Selbstverständnis lassen sich festgefahrene bürokratische Strukturen leichter aufbrechen, was sich wiederum positiv auf die Lehre auswirkt. Bereits die prozentuale Gewichtung deutet an, daß in den MA Programmen höchster Wert auf die Schreibpraxis gelegt wird. Die Schreibworkshops selbst werden grundsätzlich von Schriftstellern oder Dichtern geleitet; auch die Theorie-Seminare sind auf die Praxis ausgerichtet und werden in vielen Fällen von Schreibenden abgehalten. Soweit die Theorie nicht ad hoc in die Workshops eingebracht wird, findet sie in den Modulen und Seminaren ihren angemessenen Rahmen. Einen anschaulichen Überblick über die thematischen Schwerpunkte dieser Module liefern folgende Schaubilder. Alle existierenden Module der 34 untersuchten Studiengänge passen in eine der folgenden vier Rubriken:

1. Praxis und Pragmatik – die handwerklich konkrete Schreiblehre
2. Professionelle Perspektiven: Didaktik und Pädagogik für angehende Schreiblehrer an Schule oder Hochschule, der Literaturmarkt, die Verlagsindustrie und die neuen Medien
3. Literaturtheorie

[5] Die Praktiker sind häufig Akademiker und Praktiker in einer Person.

4. Literaturgeschichte

Die Zuordnung aller Module in diese Rubriken zeigt folgende Gewichtung im Querschnitt der Studiengänge an. Mit 56% ist die Mehrheit der Module direkt auf die Schreibpraxis und die Literaturindustrie ausgerichtet (Rubriken 1 und 2). Neben der Workshoparbeit ist diese Gruppe von Lehrveranstaltungen das zweite Standbein des Creative Writing Studiums in Großbritannien. Vergleichbare Module tauchen weder im Kurrikulum des traditionellen Literaturstudiums, noch in anderen Studienrichtungen auf.

1. Praxis und Pragmatik

Writing Fiction: Forms, Games and Genres
Writing Fiction: Methods and Techniques
The Novel
The Short Story
Character and Dialogue
The Novella
Image and Action
Writing Poetry: Rhymes and Reasons
Craft and Technique in Poetry
Writing Poetry: Form and Technique
The Serial Poem
Prosody
Writing the Self
Dramatic Structure
Writing für Stage
Writing for Radio and TV
Scriptwriting
Radio Drama
Screenwriting and Copywriting
Storytelling through Moving Pictures
The Short Film
TV Forms: Variations and Alternative
Expository Writing
Technical Writing and Documentation
Featurewriting
Lifewriting
Non-Fiction
Research Presentation and Strategy
Writing and Research Skills
Research Methodologies
Resources, Methods and Approaches
Sources and Transformations
Adaptations
Creative Thinking and Composition
Rhetoric and Composition
Style and Language
Traditions of Storytelling and Poetry
Creativity and Childrens‘ Literature
Text Editing
Literary Editing

40 %

2. Professionelle Perspektiven

Teaching Creative Writing
Writing in Education
The Industrial and Creative Context
The Writing Context
Writing and Publication
Electronic Publishing
Cyperpublishing
Publishing
The Broadcast Environment
Word, Image and the Changing Media
Contemporary Writing and the Mass Media Culture
Business Skills: Publishing and the Small Press Movement
DTP, Multi Media and Web Authoring
Readership and the Media
Performance
Portfolio Development

16 %

56 %

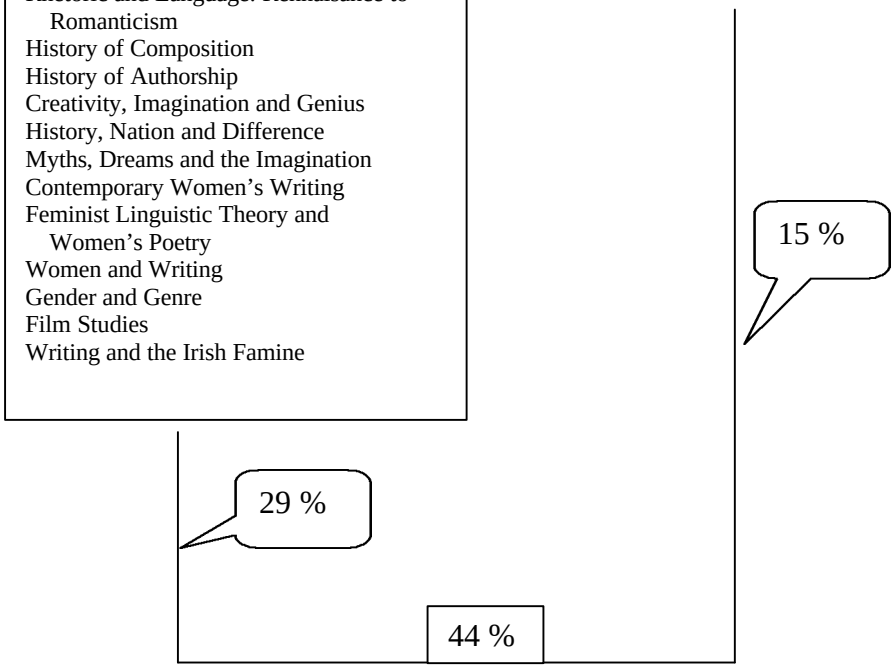
Die verbleibenden 44% der Module beschäftigen sich zu 29% mit Literaturtheorie und zu 15% mit Literaturgeschichte (Rubriken 3 und 4).

3. Literaturtheorie

Modernism and Postmodernism
Modernist and Contemporary Genres
The Gender of Modernism
What is Modern Writing?
Modernism
Critical Studies in Modernity
What is Contemporary?
The Writer and Place
Writing and the Environmental Crisis
Writing and Ethnicity
Literary Theory and the Practice of Writing
Form and Genre
Narratology and Poetics
Form and Meaning
Process and Product
Narrative and Genre Studies
History of Rhetoric
Rhetoric and Language: Rennaisance to Romanticism
History of Composition
History of Authorship
Creativity, Imagination and Genius
History, Nation and Difference
Myths, Dreams and the Imagination
Contemporary Women's Writing
Feminist Linguistic Theory and Women's Poetry
Women and Writing
Gender and Genre
Film Studies
Writing and the Irish Famine

4. Literaturgeschichte

Classical Traditions
Medieval Poetry
The 17th Century
The Myth of the Poet
Victorian Poetry
Writing the Past: the 19th Century in Contemporary Fiction
The Postwar Novel
American Writing since 1945
Modern Irish Writing
Modern Irish Poetry
Irish Traditions
Contemporary and Irish Poetry
20th Century Poetry
Modern English Fiction
Fiction for Children



Die Seminare in diesem Bereich ähneln den Veranstaltungen im herkömmlichen literaturwissenschaftlichen Fächerkanon. Allerdings ist der Schwerpunkt im Schreibkurrikulum auf moderne und zeitgenössische Literatur und ihre

charakteristischen Formen, Themen und Theorien gesetzt. Die Kurrikula fördern das Zusammenspiel dreier Kriterien:

- kreativer Ausdruck
- kritisches Bewußtsein
- eine lebendige Kenntnis der Tradition (Abbs 1992:94)

Britische Scheibstudenten nutzen die Gelegenheit zu regelmäßiger Schreibpraxis. Gemäß der britischen Tradition wird im Creative Writing Bereich ein Essay pro Woche eingereicht. Pro Theoriemodul werden ein bis zwei Essays von 2000 bis 5000 Worten Länge erwartet. Neben den theoretischen Essays verfassen die Studenten wöchentlich kreative Texte für die Schreibworkshops. Verlangt werden abgeschlossene kürzere Texte oder Teile eines längeren Projekts (z.B. ein Kapitel eines Romans), aber auch Konzeptvorschläge, Umarbeitungen, kritische Wertungen der Texte der Kommilitonen oder Analysen des eigenen kreativen Prozesses. Einige Schreibstudiengänge geben Richtlinien der Schreibaktivität vor, so werden in Nottingham wöchentlich 500 Worte verlangt, in Winchester 1000 Worte, in Loughborough 2000-3000 Worte und in Salford sechs Seiten Script. Derartige Angaben sind lediglich Richtwerte, denn der Umfang kreativer Texte variiert je nach Genre. Ein Lyriker wäre mit der Auflage von 1000 Worten pro Woche überfordert. Ebensowenig ist ein Script von der Wortzahl her mit einem Prosastück vergleichbar. Daher sehen die Lehrpläne der übrigen Studiengänge keinen genauen Umfang der wöchentlichen Schreibaufgabe vor.

Die kreative Dissertation zum Master Abschluß besteht entweder aus einem Portfolio verschiedener Arbeiten, meist aber aus einem zusammenhängenden längeren Projekt, wie einem Roman oder Teil eines Romans, aus einem längeren Gedicht oder einer Lyriksammlung, aus einem Kurzgeschichtenkranz, aus einem oder mehreren Scripts, einem Bühnenstück, einer interaktiven elektronischen Publikation, etc. Das Projekt umfaßt mindestens 15 000 bis 30 000 Worte, an einigen Universitäten ist die Marge nach oben offen. Das umfangreichste Abschlußprojekt in der Geschichte des Creative Writing entstand an der

University of Manchester und zählte 120 000 Worte. Dennoch betont Michael Schmidt, der Programmdirektor, er habe den gesamten Roman gelesen.

Die lehrplangemäße Kontaktzeit der Studierenden mit den Lehrenden in Workshops, Seminaren und Vorlesungen an den untersuchten Studiengängen variiert zwischen drei und 30 Wochenstunden (s. Abb. 18).

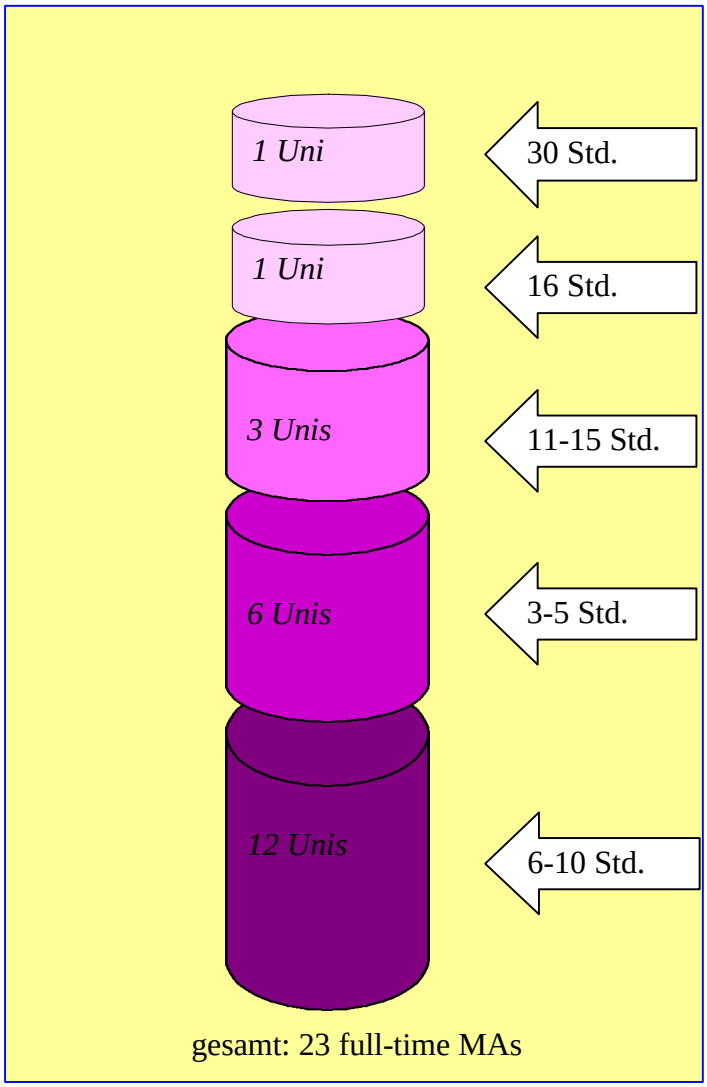


Abb. 18: Kontaktzeit pro Woche bei full-time MAs

Aufgrund der Wahlmöglichkeit zwischen Vollzeit- und Teilzeitstudium, lassen sich nicht alle Kontaktzeitwerte direkt vergleichen. Sechs der von mir besuchten

Kurse bieten lediglich ein part-time Studium an; dort reichen die Kontaktzeitwerte von 2,5 bis zu acht Wochenstunden. In den meisten Fällen erstreckt sich ein Teilzeitstudium über zwei Kalenderjahre, während die Studiendauer in Vollzeit nur ein Jahr bis zum MA Abschluß beträgt. Daten zur Kontaktzeit an full-time Programmen waren bei 23 Universitäten verfügbar. Die Werte bewegen sich zwischen dem Minimum von drei Stunden (St. Andrews) und dem Maximum von 30 Stunden am King Alfred's College in Winchester. Bei stärkerer Differenzierung zeigt sich, daß 74% der Programme wöchentlich drei bis neun Stunden unterrichten, während weitere 22% der Kurse zwischen 10 und 16 Stunden Workshops und Seminare lehrplanmäßig vorsehen.

Lediglich der MA am King Alfred's College fällt mit der hohen wöchentlichen Kontaktzeit von 30 Stunden aus dem Rahmen. Dieser Wert erklärt sich aus der Sonderstellung des betreffenden Studiengangs. Es ist nicht nur in Großbritannien, sondern weltweit derzeit der einzige MA Studiengang für das Schreiben von Kinderliteratur. Der Kurs ist nach dem amerikanischen Modell aufgebaut und sehr erfolgreich. Ansatz und Ausrichtung sind rein professionell – der Kursleiter, Andy Melrose, ist Akademiker und Kinderbuchautor, der auf über 30 Bücher und 15 Filme verweisen kann, darunter Hollywood Zeichentrickfilme wie *The Storytellers*. Melroses Kurs umfaßt daher neben dem literarischen Element auch die konkrete Vorbereitung auf filmisches Scriptwriting sowie auf die Zusammenarbeit mit Illustratoren, die im Kinderliteratursektor eine große Rolle spielt. Hinzu kommen Seminare in Kinderpsychologie, Storytelling und anderen fachspezifischen Bereichen, die für das Kinderliteraturfeld charakteristisch sind und in den übrigen Creative Writing Programmen entfallen. Auch muß beim Children's Writing Studium nicht so viel Zeit für selbständiges Arbeiten bereitgestellt werden, da die Texte naturgemäß nicht nur wesentlich kürzer, sondern auch weniger komplex ausfallen.

Die relativ geringe Kontaktzeit von drei bis neun Wochenstunden an der überwiegenden Mehrheit der Schreibprogramme hängt damit zusammen, daß die bei weitem intensivste Arbeit sich außerhalb dieser Zeiten abspielt. Ein Großteil

der Studienzeit ist somit lehrplanmäßig weder vorgeschrieben noch erfaßt. So die individuellen Tutorials oder „one-to-ones“, die jeder Student je nach Bedarf bei seinem Mentor in Anspruch nehmen darf. Nötigenfalls stehen jedem Studierenden bis zu drei Stunden pro Woche (St. Andrews) zur Verfügung, um mit dem Professor Ideen, Entwürfe, Konzepte, Umsetzung, Revisionen, Recherchemethoden, Probleme, etc. zu diskutieren.

Außerlehrplanmäßig sind ebenfalls Lesungen, Meisterklassen, Seminare, Workshops und Vorträge, die von Gastschriftstellern oder Vertretern der Literaturindustrie abgehalten werden. Nicht selten finden derartige Veranstaltungen mehrmals im Monat statt. Die Mehrzahl der Programme hat mindestens sechs feste „visiting writers“ im Jahr. Diese sind meist national oder international renommierte Autoren. Sowohl die 50% der Studiengänge, die programmgemäß writers-in-residence an ihre Universität berufen, als auch die anderen, laden regelmäßig Gäste ein, von deren Lesungen die Studierenden deutlich profitieren. Eine weitere gängige Praxis ist das Ernennen von „teaching fellows“ (Sussex), die als Gastdozenten ebenfalls Seminare und Workshops geben, zusätzlich aber prüfungsberechtigt sind. Die reguläre Kontaktzeit wird darüber hinaus von vielfältigen studentischen Arbeitsgruppen („student-managed learning“) ergänzt, die an allen untersuchten Studiengängen zu finden sind. Häufig geben derartige Projektgruppen ein studentisches Literaturmagazin heraus, z.B. *Ark* in Chichester, *SHEAF* und *Sheffield Thursday* in Sheffield, *red wheelbarrow* in St. Andrews, *Anatomy* in Nottingham und *Edge* in Bretton Hall. An der University of East Anglia wird sogar jährlich eine Anthologie studentischer Kurzprosa zusammengestellt und in nationaler Verbreitung herausgegeben. Weitere AG Aktivitäten sollen nur exemplarisch genannt werden: In Warwick wird ein „Poem for the week“ nominiert und ausgestellt, in Cardiff und Warwick organisieren die Studenten literarische Wettbewerbe, in St. Andrews wird ein Poetry Festival veranstaltet. Vielfach setzen die Studenten die Workshoparbeit in den Semesterferien oder nach Abschluß des Studiums fort.

In St. Andrews hat sich die Praxis etabliert, daß MA Studenten des Creative Writing selbstorganisierte Kurse in kreativem Schreiben für die dortigen Undergraduates anbieten. Die Veranstaltungen finden großen Anklang und sind erfolgreich; manch ein Teilnehmer dieser Kurse konnte bereits für das MA Programm rekrutiert werden. Aber der größte Nutzen dieser Praxis liegt wohl in der Lehrerfahrung, die die beteiligten Studenten bereits während ihres Studiums gewinnen. Schließlich werden häufig im Rahmen der Studiengänge mehrtägige Seminare in Form von höchst arbeitsintensiven und effektiven Schreibreisen oder „writing retreats“ bzw. „residentials“ auf dem Land angeboten (Chichester, Birmingham, Lancaster, Liverpool). Hier arbeiten Studierende, Lehrer und eingeladene Schriftsteller in konzentrierter Atmosphäre zusammen, sie lassen den Alltag hinter sich und widmen sich für einige Tage ausschließlich dem Schreiben.

5.2.2. Konzept und Theorie

Craft and technique will give a gift legs. (David Edgar)

Im vorhergehenden Kapitel wird auf das zweipolige Kurrikulum der Studiengänge verwiesen. 56% der angebotenen Module sind direkt auf Schreibpraxis und Literaturindustrie ausgerichtet, während sich 44% der Seminare der Literaturtheorie und Literaturgeschichte widmen. Im zweiten Interviewabschnitt geht es darum, wie sich Theorie und Praxis im täglichen Unterrichtsgeschehen ergänzen. Die überwiegende Anzahl der Schreibprogrammleiter betont die Effektivität einer Schreiblehre, die praktische Workshoparbeit mit theoretischen Elementen kombiniert. Ersteres bezieht sich auf die Lehre handwerklicher und technischer Aspekte des Schreibens. In den Theorie-Seminaren wird Wissen vermittelt und kritisches Verständnis erweitert, das Studenten bei der Entwicklung einer eigenen Poetik (vgl. 5.2.2.3.) zugute kommt. In Studiengängen, in denen das akademische Element dominiert, wie z.B. Loughborough und Huddersfield, streben die Verantwortlichen eine zukünftige stärkere Betonung des kreativen Bereichs an. An der historischen Universität von St. Andrews – gegründet 1411 – nehmen Schreibpraxis und Theorie jeweils die Hälfte des Kurrikulums ein.

Ebenso wie an den übrigen Hochschulen, an denen der Schreibstudiengang den Literaturwissenschaftlern unter- oder beigeordnet ist, drängt hier das Planungskomitee auf die Betonung des akademischen Inhalts des Kurses. An allen Universitäten gilt jedoch die praktische Anwendbarkeit als erklärtes Ziel. Auch Lehrpläne, deren praktische und theoretische Elemente in ausgewogenem Verhältnis stehen, definieren die Theorie in erster Linie als *Ergänzung* der Schreibkunst und Schreibpraxis. Die Theorie erscheint im Lehrplan zwar gleichwertig, ist konzeptionell jedoch der Praxis untergeordnet. Theoretisches Wissen wird immer durch interdisziplinäre Exkurse angereichert und in engem Anschluß an die Praxis entwickelt. Interpretationen und kritische Analysen literarischer Werke werden aus der Produzentenperspektive vorgenommen. Diese praktische Theorie setzt sich immer mehr durch. An der Leeds Metropolitan University wird die Theorie in Form der wichtigsten didaktischen und strukturellen Elemente geballt zu Beginn des Kurses unterrichtet. An der Edge Hill University sind die Bereiche ebenfalls formal getrennt: Im ersten Jahr dominiert die Theorie, das zweite ist der Praxis gewidmet. Auch in den Theoriephasen kommt die praktische Seite des Kreativen Schreibens oft zur Sprache. Bei einer Hospitanz erlebt die Verfasserin, wie theoretische und poetologische Fragen anhand konkreter Beispiele aus den Schreiberfahrungen der Studierenden erörtert werden. Das Theorieseminar integriert sogar Schreibphasen, in diesem Fall anhand folgender Fragen:

- *What ideas for poetics have you used in the past? What were their sources?*
- *What kinds of ideas might influence your writing?*
  (Music, science, philosophy)
- *What avenues for poetics might you follow in the future?*
  (Literatur: Charles Bernstein's Pleasure of Poetics*)*
- *Are these ideas which generate form or content? Develop structural homologies for this work.*

Viele Kurse, in denen lehrplanmäßig die Praxis zu dominieren scheint, gliedern umgekehrt Theorieelemente in die Workshoparbeit ein. Die kurrikulare Trennung

zwischen Theorie und Praxis relativiert sich im Unterricht, denn die Grenzen werden fortwährend transzendiert. Wenn im Schreibworkshop die Diskussion stagniert, weil zu einem Thema das nötige Hintergrundwissen fehlt, übernimmt der Workshopleiter eine ad hoc Minivorlesung. Länge, Natur und Struktur der Exkurse liegen jeweils im Ermessen des Tutors. Diese Vorgehensweise ist z.B. in Lancaster lange etabliert, hier lehrt Linda Anderson das Schreiben als rein praktisches Fach. Jegliche theoretische Diskussion ergibt sich direkt aus dem Inhalt des besprochenden studentischen Werks. Auch wenn die künstlerisch-kreative Praxis im Vordergrund steht, wird dem akademischen Anspruch in allen Studiengängen entsprochen. Gerade das Einbeziehen von Unterrichtseinheiten wie zeitgenössische Literatur und deren forensisches Lesen, Didaktik des kreativen Schreibens, der Literaturindustrie und des Literaturmarktes, der Rolle des Schriftstellers in der Gesellschaft oder der Selbstanalyse des Schreibprozesses, zeigt an, daß theoretische Elemente nicht unbedingt konventioneller Natur sind. So beschränkt sich die praktische Theorie selten auf den Bereich der Literatur, sondern wird interdisziplinär erweitert. Archie Markham ermutigt in seinem Programm gezielt studentische Kursarbeit in an die Literatur angrenzenden Feldern, wie z.B. Theater. Diese interdisziplinäre Öffnung des Faches ist ein konkreter Schritt auf dem Weg zum betonten Ziel der Professionalität in der Schreibwerkstatt. Diese ist nur über Theorie zu erreichen. Es muß sich allerdings um Theorie handeln, deren Inhalte unmittelbar verfügbar sind. Nur so werden sich die Studenten ein Vokabular struktureller Prinzipien aneignen. Um dies zu gewährleisten, begreifen die Programmleiter die akademische Theorie und die verbale Kunst nicht als gegensätzlich, sondern als einander ergänzend und gleichberechtigt. In Birmingham wird montags frei geschrieben und dienstags am theoretischen Hintergrund gearbeitet.

Britische Schreiblehrer sind bestrebt, die strikte Abgrenzung von Praxis und Theorie zu überwinden. Infolgedessen kombinieren auch die studentischen Texte verstärkt kreative und kritische Elemente. Eine professionelle literarische Schreiblehre benötigt die alte Grenze nicht mehr, die aus der Abspaltung der Literaturwissenschaft von der Disziplin der Rhetorik resultierte (vgl. 1.1.2.). In

Großbritannien steht Creative Writing für angewandte realitätsbezogene Theorie kombiniert mit kreativer Praxis und intensiver Workshoparbeit.

5.2.2.1. Begabung und Handwerk

> Creativity is an aspect of artifice. (Patricia Duncker)

Im Schreibstudium werden handwerkliche Fähigkeiten vermittelt. Welche Rolle spielt aber Begabung oder Talent beim literarischen Schreiben? Ein gewisses Maß an Begabung ist notwendig („We can't put the story into anybody's head" Andrew Melrose) und kann sogar mangelnde handwerkliche Technik ausgleichen. Wie verträgt sich der Begriff Begabung aber mit der Lehrbarkeit des Schreibens? Was ist genau mit literarischem Talent gemeint und auf welche Weise läßt es sich im Schreibworkshop fördern?

Die Erfahrung zeigt, daß Studenten unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen und verschiedenartige Ergebnisse produzieren. Diese Vielfalt soll und kann im Studium nicht nivelliert werden. Lediglich handwerkliche Techniken lassen sich lehren und lernen. Konkrete Arbeit in diesem Bereich bringt jeden Studierenden voran. Zahlreiche Programmleiter nehmen der Begabung ihren elitären Klang und definieren diese als Instinkt oder Sprachgefühl neu. Auch Phil Parker weigert sich, von Talent zu sprechen. Er bezeichnet die Kraft, die jemanden zum Schreiben antreibt, eher als Passion, Vertrauen und Fokussiertheit. Tony Lopez erklärt sowohl Talent als auch Handwerk zu unpassenden Begriffen in der Schreiblehre – sie seien verschwommen und unkonkret. Sein Vorschlag: Er lehrt die Kenntnis der Vielfalt der Formen.

Die sprachliche Sensibilität läßt sich, wenn auch nicht direkt lehren, so doch ausprägen und verfeinern. Konkrete Möglichkeiten sind extensives Lesen, regelmäßiges Schreiben, diskutieren der Ergebnisse im Workshop oder Einzelgespräche mit dem Tutor, Überarbeiten der Texte, Besuche von Lesungen und persönlicher Kontakt zu Literaturschaffenden. Begabung allein ist kein

Kriterium, das zum Schreibstudium qualifiziert, obwohl ein natürliches Sprachgefühl ein Bonus sein kann. Die konkreten Lehrmethoden sind pragmatisch und professionell orientiert. Begabung oder Talent im Sinne literarischer Sensibilität entwickeln sich automatisch, wenn die Lehrpraxis sich auf das Handwerk konzentriert: Das Handwerk gibt der Begabung Beine, mit denen sie in der Welt stehen kann.

Bis zu einem gewissen Grad – so Douglas Dunn – gleicht das Handwerk sogar mangelnde Begabung aus, denn Jeffrey Archer sei schließlich kein Genie. Aber das Ziel der Schreiblehre liegt vor allem darin, ein technisches und handwerkliches Schreibinstrumentarium zu etablieren. Gerade die formale Beschränkung fördert das imaginative Potential. Darin stimmen Rhetoriker und Kreativitätsforscher überein. Auf dieser Erkenntnis basieren Schreibspiele. Sie legen künstliche Restriktionen vor, die gewöhnliche sprachliche Muster sprengen und neue gedankliche Verbindungen fördern. Wer, wie Dunn, mit strikten Formvorgaben arbeitet, wendet sich gegen die in Deutschland häufig vertretene Meinung, Schreiben sei natürlich, subjektiv und ursprünglich spontan. Dunn als Dichter und Professor der Literaturwissenschaft hat die Auswirkungen der romantischen Genieästhetik und die Ausläufer der Reformpädagogik weit hinter sich gelassen und Rhetorik und Prosodie für das Kreative Schreiben re-etabliert. Ihm zufolge führt gerade mangelndes handwerkliches und technisches Wissen zum Verlust der Spontaneität. Einen ähnlichen Schluß zieht Mahendra Solanki aus seinen Erfahrungen. Er hält das handwerkliche Element für bedeutsam, weil die Kenntnis der Regeln zu neuer Freiheit führt. Man muß die Regeln kennen, um sie brechen zu können. Die Ausbildung im Handwerk des Schreibens zielt immer bereits darauf ab, formal-technische Restriktionen überwinden zu lernen. Dabei kommen Instinkt und Sprachsensibilität ins Spiel. Diese Art von latenter Begabung läßt sich am besten anhand literarischer Techniken hervorbringen.

Insbesondere beim Drehbuchschreiben zeigt sich die Effektivität des Verfahrens. In diesem Genre dominiert die lehr- und lernbare technische Seite unbestrittenermaßen. Wer für das Fernsehen schreibt, muß kein Thomas Mann

sein. Eine Seifenoper hat keinerlei literarische Kriterien zu erfüllen, sondern wird nur unter handwerklichen Aspekten begutachtet. Dennoch muß der Verfasser, bei aller technischer Perfektion, einen persönlichen Beitrag leisten und eine gewisse Grundbegabung an den Tag legen („You can't experience life for them." John Barlow). Der persönliche Beitrag betrifft die Themenfindung und die Fähigkeit, Themen zu entwickeln ebenso wie Hartnäckigkeit bei der Ausführung. Ein Mangel an Schreibthemen ist letztlich durch handwerkliches Können nicht zu beheben. Begabung oder Talent jedoch werden beim Schreiben als strukturelle Prinzipien verstanden, aufgrund derer der Student im Dialog mit seiner Umwelt das Material immer wieder neu erschafft.

Handwerk – so der Konsens - ist wichtiger als Begabung. Die Existenz von Begabung wird zwar nicht bestritten, sie wird jedoch als imaginatives Potential neu definiert. Harte Arbeit und der Wunsch zu schreiben können erstaunliche Resultate erbringen, diese Eigenschaften gelten mehr als „natürliche" Begabung, die nicht mit Zielstrebigkeit und Entschlossenheit einhergeht. Handwerkliches Vermögen setzt imaginatives Potential frei. Um gut im Sinn von imaginativ zu schreiben genügt es nicht, Techniken anzuwenden, sonst würde klischeehafte Einheitsliteratur produziert. Ein persönliches, idiochromatisches Element muß hinzukommen. Dieses Element wird anhand der Technik ausgebildet und entfaltet sich proportional zum handwerklichen Vermögen.

5.2.2.2. Praktische Schreiblehre

> We believe in creating text on the page. (M. Schmidt)

Bevor in den folgenden Abschnitten 5.2.2.3. bis 5.2.2.7. die Praxis des kreativen Schreibens anhand spezifischer Aspekte analysiert wird, sollen die gängigen Vorgehensweisen im Schreibseminar vorgestellt werden. Zu Beginn des Studienganges müssen die Studierenden umdenken und alles in herkömmlichen literaturwissenschaftlichen Veranstaltungen Gelernte hinter sich lassen. Die Dozenten ermuntern ihre Studenten zu einer positiven Haltung, sich auf völlig

neue Verfahren einzulassen und an jedem Experiment teilzunehmen. Zunächst fällt auf, daß die praktische Schreiblehre in zwei Bereiche unterteilt ist. Wie bei einem guten Zeitungsartikel gibt es einen Aufhänger, dem dann ein längerer Textkorpus folgt. Bei Schreibspielen und kurzen Fingerübungen stimmen sich die Schreibenden ein und wärmen sich auf. Die Schreibspiele basieren auf rhetorischen Techniken. Eine formale Vorgabe initiiert die Invention und unterstützt die Generierung und Strukturierung des inhaltlichen Materials. Dabei wird das persönliche Chaos geordnet. Verfahren wie Clustering, Synectics und écriture automatique (vgl. 3.2.2.) sollen die Imaginationsfähigkeit freisetzen und das Unbewußtsein aufzäumen. Zudem sind sie unterhaltsam, führen zu kleinen Erfolgserlebnissen und trainieren das schnelle Verfassen kompakter Sinneinheiten. Studentische Beispiele einer derartigen imagistischen Aufwärmübung liefert Peter Abbs (1992:88). Zu Anfang einer Workshopsitzung fordert er die Studenten auf, die folgenden Zeilen phantasievoll fortzusetzen.

Vorgaben	**studentische Fortsetzungen**
On the horizon a city burns...	*1. A scarlet sunset killing the day* *2. A lion roars in its cage*
Love entered...	*1. Celestial light spilling from the sun* *2. Like a kingfisher dipping the surface of a tranquil stream*
The old woman considered her death...	*A knot in the thread, her sampler finished*
The painter faces the blank canvas...	*Pondering a field of perfect snow*
Sadness came bridge...	*The noise of the last train over the*
The jester looks out from a pack of cards...	*Leering at the slow shuffle of humanity*

Nicht alle Schreiblehrer sind von dieser Art der Kreativitätsförderung überzeugt, so daß den Schreibspielen unterschiedlich viel Raum zugestanden wird. Einig ist man sich darüber, daß die formale Restriktion der Spiele konfessionelle Texte so gut wie ausschließt. Schreibspiele kommen in erster Linie zu Beginn der Kursarbeit und in den Workshops von Gastschriftstellern vor – ihre Vorteile sind genauso offensichtlich wie ihr Nachteil der mangelnden rationalen Dirigierbarkeit. Bei der „schottischen Meditation" beispielsweise kann alles mögliche passieren.

Die schottische Meditation
Und so wird es gemacht: Fernseher ausschalten, Licht dimmen, einen großen Scotch Single Malt einschenken und schreiben. (Douglas Dunn)

Im voraus läßt sich nicht bestimmen, ob aus derartigen Spielen längere Projekte hervorgehen. Dies bleibt zweitrangig, solange die Studenten experimentieren und neue Formen und Themen an- und ausprobieren. Es geht darum, spielerisch Zugang zur eigenen Kreativität zu finden, Erfahrungen zu machen und sie mit den Kommilitonen zu teilen. An dieser Stelle gehen Schreibspiele in längere literarische Etüden über. Im lyrischen Bereich können alle Elemente der Prosodie zum Ausgangspunkt der Übungen werden. Sowohl lyrische als auch Prosatexte profitieren von einer sensibilisierten Beobachtungsfähigkeit der Verfasser. Mit den vorgegebenen strukturellen Baugerüsten experimentiert der Schreibstudent in den eigenen Texten. Bekannte literarische Texte, aber auch Märchen, Mythen und Folklore, können die Imagination aktivieren. Das Schreiben einer Pastiche oder eines Stücks im Stil des Vorbildes fördert das Verständnis für Plots und Strukturen. Jede Etüde, die als Imitation beginnt, hat für den Studenten den Effekt der Assimilation. Spielerisch setzt er isolierte Fertigkeiten in kurzen Texten ein, um sich die Techniken anzueignen. Es geht um Techniken wie Organisation von Erzähltexten über verschiedene Stile, multiple Stimmen, Charakterisierungen, dramatischen Gebrauch von Dialog, das Aufbauen und Unterlaufen von

Erwartungen und autobiographisches Schreiben[6]. Die zahlreichen einzelnen Werkzeuge fügen sich mit wachsender Erfahrung zu einem Handwerkszeug zusammen, mit dem sich auch komplexe längere Texte in Angriff nehmen lassen. Konkrete Vorgaben, anhand derer sich in einer kurzen dramatischen Szene verschiedene Techniken erproben lassen, können folgendermaßen aussehen.

- Was passiert, wenn eine Uhr auf der Bühne auftaucht?
- Schreiben einer Szene, in der ein Charakter ein Ziel verfolgt, von dem der andere nichts ahnt.
- Mitteilungen über eine nicht sprechende Person machen, z.B. eine Seite eines Telefonats zeigen. (David Edgar)

Im Prosabereich kann beispielsweise Raymond Queneaus Verfahren der Stilübung[7] angewandt werden. Dabei schreibt man eine kurze Szene und variiert diese, indem man Register, Erzählstimme, Stil, Anfang und Schluß, Betonung, Perspektive etc. wandelt. Auf diese Weise erweitert man das verfügbare Repertoire literarischer Möglichkeiten.

Nur ein geringer Teil der Workshopzeit ist dem gemeinsamen Schreiben vor Ort gewidmet. Im Zentrum der praktischen Schreiblehre steht Planung und Entwicklung längerer Schreibprojekte. Alle längeren Texte werden außerhalb der Kontaktzeit individuell verfaßt. Meist werden in der vorangehenden Woche die zu besprechenden Texte in Kopie an die Teilnehmer ausgehändigt. In der Sitzung kommt es dann zur strukturierten und gezielten Diskussion und zur Kritik der Texte. Handelt es sich um einen kürzeren Text (Gedicht), so liest der Autor diesen nochmals vor und hält sich aus der aufkommenden Diskussion zunächst heraus. Die Kommilitonen interpretieren, kommentieren, fragen und erklären, wobei sie dem Gebot folgen, immer mit den positiven Momenten zu beginnen. Der Workshop leistet mehr als ein Debattierclub, denn es werden abschließend in

[6] Aus derartigen Übungen in der Schreibwerkstatt seines Studienganges ist folgendes Buch von Linden Peach hervorgegangen: Linden Peach und Angela Burton, *English as a Creative Art. Literary Concepts linked to Creative Writing*, London, 1995.
[7] Raymond Queneau, *Stilübungen*, Frankfurt, 1990 (1947).

Einzelarbeit zu Hause schriftliche Kommentare über die besprochenen Werke verfaßt und später verteilt.

5.2.2.3. Der Schreib-Workshop

> Designing entails generating, transforming, and refining images of different aspects of that still non-existent artifact [...] (Goldschmidt 1991:125)

Das System der Workshoparbeit hat sich in Bereichen wie der bildenden Kunst, dem Theater und Tanz längst bewährt. Seit Beginn der 70er Jahre wird es auch von den britischen Creative Writing Studiengängen angewandt. Die „Workshopmethode“, die für die britischen Creative Writing Master Studiengänge charakteristisch geworden ist, ist keine Methode im eigentlichen Sinn, es gibt weder Regelbücher noch vorgeschriebene Richtungen, wie Malcolm Bradbury, der Begründer des ersten Schreibprogrammes, betont:

> Writers were encouraged to develop their own creative methods and preoccupations, to follow out the line of their own writing – but to do it in a shared environment where writing and its problems and possibilities were taken seriously. (1995:xii)

Der Workshop bietet einen disziplinierten Kontext, in dem Kreativitätsförderung und offenes Lernen ermöglicht wird. Der ganzheitliche Ansatz britischer Schreibworkshops zeigt, daß Disziplin und Offenheit einander nicht widersprechen müssen. Im Workshop übersetzen die Studenten Ideen in Texte. Dazu werden verschiedene Schreib- und Bearbeitungstechniken zur bestmöglichen Realisierung dieser Ideen eingesetzt. Erfolgreiche Workshoparbeit stellt folgende Anforderungen an die Kursplaner:

To develop exercises which promote[d] imaginative and poetic thinking, to develop mundane methods for releasing imaginative language, to reflect on this process and to consider its educational import [...]. (Abbs 1992:80)

Workshoparbeit widmet sich neben dem Generieren von Ideen hauptsächlich dem Umsetzen und Ausgestalten dieser Ideen. In den meisten Workshops werden alle Entwurfsstadien bearbeitet - von der Ideenentwicklung über die Recherche bis hin zum Besprechen fortgeschrittener elaborierter Entwürfe. In Liverpool und Cardiff ist der Kursaufbau sogar chronologisch gegliedert, so daß das erste Semester der Planung und dem Entwurf gewidmet ist, die folgenden der Ausarbeitung und Revision. In St. Andrews wird die Fähigkeit des mündlichen Geschichtenerzählens einbezogen. In Winchester wird der Schwerpunkt auf Planung und Revision gelegt – die Ausführung geschieht in Einzelarbeit. In Newcastle wird überwiegend der Bereich der Planung und des ersten Entwurfs betont. Die elaborierten späteren Entwürfe und der jeweilige kreative Prozeß werden dann nur noch im Einzeltutorium besprochen, denn teilweise werden acht oder mehr Entwürfe erstellt. Auch in Lancaster konzentriert man sich auf den Bereich der Ausarbeitung und Übersetzung der Ideen. In den Kursen mit dem literarisch höchsten Anspruch, East Anglia, Manchester und Sheffield, wird dagegen überwiegend redigierend mit zum Teil strukturellen Ratschlägen gearbeitet. Das kann man damit erklären, daß dort die Mehrheit der Studierenden als Schreibende bereits ein Stadium erreicht haben, auf dem die Ideenfindung und Projektplanung vollkommen eigenständig stattfinden. In wenigen Kursen wird das absolute Endstadium der Projekte „geworkshopped“. Dies hat verschiedene Gründe. Zum einen braucht jeder Student unterschiedlich lange, um die Endversion fertigzustellen. Zum anderen käme derartige Arbeit einer vorweggenommenen Bewertung gleich, was zu vermeiden ist, wenn diese Bewertung in die Abschlußnote einfließt.

Alle Stadien der Workshoparbeit fördern das Herausbilden einer eigenen Poetik. Die persönliche Poetik strukturiert den Schreibprozeß und wirkt

richtungsweisend. Sie wird zum Rahmen, Bezugspunkt und Wegweiser der Arbeit.

a personal poetics ...
- *is a deliberate, self-conscious, self-reflective mechanism for change*
- *is amorphous*
- *influences the idea-structure*
- *promotes (future) development, is directive*
- *generates form rather than content*

Poetics are the products of the process of reflection upon writings, and upon the act of writing, gathering from the past and from others, and casting into the future, for oneself and others, to produce ‚a permission to continue', often of a speculative nature. It is a theory of practice; it is a practice of theory – its answers are provisional, its trajectory nomadic, its positions temporary. Snapshots, thumbnails. It steals from anywhere. It can take any form. It can generalise or particularise. It can be textually specific and give examples; or it cannot be so specific: because the examples of which it speaks do not yet exist. (Robert Sheppard)

Dieser Ansatz gibt der Workshopmethode eine zukunftsgerichtete Dimension. Neben handwerklichen und technischen Aspekten geht es darum, die Studenten zu literarischer Unabhängigkeit zu erziehen. Indem sie sich ihrer persönlichen Poetik bewußt werden, können die Schreibstudenten künftig die Weichen für ihre literarische Arbeit selbst stellen. Im Workshop gewinnen sie aus der Analyse eigener und fremder kreativer Texte permanent Hinweise für neue Schreibprojekte. Vier live Berichte aus britischen Schreibworkshops sowie weitere Hospitanzen und Gespräche bilden, zusammen mit den Interviewergebnissen, die Grundlage der vorliegenden Analyse. An dieser Stelle sollen die Berichte als Fallbeispiele die Workshopmethode in verschiedenen Adaptationen konkret veranschaulichen.

Bericht 1

Bath Spa University College: First year workshop bei Philip Gross, 4.11.1997.

Die Seminargruppe des Dichters Philip Gross tagt im „Castle“, einem kleinen, versteckt auf dem Campus gelegenen Tudorschlößchen. Vor dem Fenster eröffnen sich inspirierende Ausblicke über Wälder, Hügel und einen kleinen See. Bereits vor der Veranstaltung ist die Atmosphäre entspannt und freundlich. Das Thema der Sitzung lautet *Diary and Journal*. Man beginnt mit einer Diskussion über literarische Tagebücher und Journale, in die auch die eigene Schreiberfahrung der Studenten einfließt. Im Seminar herrscht eine persönliche lockere Atmosphäre, die einzige Spannung ist die Vorfreude auf die mitgebrachten Texte. Mit zehn Teilnehmern, sechs Frauen und vier Männern, hat das Seminar die ideale Größe. Bis auf einen Pensionär sind die Studenten ca. 25 bis 45 Jahre alt, alle sind Schriftsteller oder Dichter, einige von ihnen haben bereits in Magazinen oder im Radio publiziert. Der geringste Teil kann auf größere Publikationen verweisen, nur ein Student ist hauptberuflich „horror novelist“. Auch eine Nicht-Muttersprachlerin aus Japan besucht den Kurs.

Im ersten Teil der Sitzung verliest wer möchte seine Hausaufgabe. Passend zum Thema hat jeder eine alte Tagebucheintragung herausgesucht bzw. eine aktuelle verfaßt und diese dann „aufgekocht“, neu gerahmt und literarisch gestaltet. Persönliche Gedanken sollten für ein Publikum präpariert werden. Unter den angesprochenen Möglichkeiten des Aufkochens waren: Distanzierung, Verschieben des Fokus, Gender-Änderung, Modulieren der narrativen Perspektive. Die Beiträge sind vielfältig, sie umfassen ein Gedicht „Jack the pub dog“, einen Ausschnitt aus dem Journal einer Reise nach Pakistan, ein Gedicht über die Erfahrung bei der Pensionierung, einen zur Erzählung modulierten Jugendtagebucheintrag zum Thema „Leben auf dem Council Estate“, eine lyrische Meditation über das Schreiben als „insect inspiration“ sowie ein live übersetztes Stück aus einem Brief der Japanerin nach Hause. Ein interessanter Brief, inspiriert von einer Meinungsverschiedenheit mit dem Vermieter ihres Studentenzimmers. Als sie dieses nämlich im Begriff war zu photographieren, brüskierte sich der

Landlord: „This is not a tourist attraction“. Abschließend folgt ein längeres Stück aus dem fiktiven – oder als solches getarnten - Tagebuch eines Jugendlichen über das „erste Mal“ und den Einfluß historischer Daten auf das Leben (Motto: „Wo warst du, als Kennedy ermordet wurde/Lady Di starb etc.?“). Historische Daten sind wirkungsvolle Aufhänger für szenische Wechsel, denn sie machen Verbindungen und Kontraste zwischen verschiedenen Einzelschicksalen sichtbar. Drei Personen lesen nicht, berichten jedoch allesamt, Texte geschrieben zu haben, deren Entwicklung außerplanmäßig verlief, und die nun mit dem Thema nichts mehr zu tun hätten. Sie versprechen, die entstandenen Texte zu gegebener Zeit zur Diskussion zu stellen.

Nach der Kaffeepause werden zwei Texte, die in der Woche zuvor in Kopie verteilt worden waren ge-„workshopped“, d.h. gezielt unter die Lupe genommen und detailliert kritisiert. Die Kritik ist umfassend, sowohl konzeptuell, inhaltlich, handwerklich, als auch bezugnehmend auf Bildersprache, Ausdruck, Stil und Wirkung. Das Prozedere ist folgendes: Während alle Texte bereits bekannt sind, werden Gedichte und kürzere Stücke dennoch vom Autor selbst noch einmal vorgetragen: „Then he becomes a fly on the wall.“ Zunächst hält sich der Autor völlig aus der aufkommenden Diskussion heraus. Die Kommilitonen interpretieren, kommentieren, fragen, klären und erklären. Auch meine eigenen Anmerkungen sind durchaus gefragt. Begonnen wird immer mit positivem Feedback. Kommentare des Seminarleiters haben während der Diskussion das gleiche Gewicht wie die Anmerkungen der Studenten. Abschließend faßt Philip als Workshopleiter die wichtigsten Aspekte der Äußerungen zusammen, erst dann darf der Autor die Kritik kommentieren.

Einen eigenen Text zum „workshoppen“ bereitstellen zu dürfen, wird als Ehre begriffen. Mit entsprechendem Ernst schreitet man zur Tat, ohne daß die Atmosphäre sich verkrampft, denn trotz aller Sorge zerrissen zu werden, genießt die Fliege an der Wand ihre Sonderstellung. Die Peers freuen sich mit dem Verfasser über gelungene Passagen, zeigen einander begeistert Sprache, die zum Bild wird und sammeln gekonnt eingefangene Stimmungen. Negative Kritik

beginnt vorsichtig und endet explizit, wobei sie jedoch nie vernichtend formuliert ist. Bemerkungen wie „Das solltest du lassen“ oder „Das funktioniert nicht“ sind nicht zu vernehmen. Ermutigung steht im Vordergrund („Das solltest du überarbeiten/weglassen/ausschmücken“ o.ä.). Selbst harsche Kritik richtet sich nie gegen den Autor persönlich, denn alle sind sich darüber im klaren, daß sie mit „work in progress“ umgehen. Der Student präsentiert lediglich ein *Stadium* seiner Arbeit und alle Kritik enthält Hinweise auf den möglichen Verlauf des weiteren Arbeitsprozesses. Außerdem hat jeder Wortkünstler das Recht, sich an allen denkbaren Formen und Techniken einmal zu versuchen. Jedes Scheitern hat seinen Lerneffekt und gehört zur Natur der Sache. Mit diesem Ziel vor Augen, machen sich die „Opfer“ der Sitzung ausführliche Notizen während der Kritikphase.

Bericht 2

University of Salford: Second year MA Scriptwriting Workshop (Radiodrama) bei Christopher Reason. 27.11.1997.

Der Besuch dieses Radiodrama Workshops ist mindestens ebenso unterhaltsam, wie das Verfolgen einer der hervorragenden Dramasendungen des BBC Senders Radio 4. Im kleinen Kreis von sechs Teilnehmern (vier Männer, zwei Frauen) wird konzentriert unter Anleitung des Drehbuchautors Christopher Reason gearbeitet. Nacheinander lesen die Studenten abgeschlossene Teile ihrer Projekte mit verteilten Rollen vor. Die Stücke sind bereits intensiv bearbeitet worden und sollen nach dieser Besprechung ihren letzten Schliff erhalten. Inhaltlich besticht die enorme Vielfalt der Texte, ein Student hat ein groß angelegtes Stück mit gesellschaftskritischem Thema verfaßt – es behandelt den internationalen Kunstmarkt und seine korrupten Akteure. Eine Studentin arbeitet an einer modernen Familiensaga, ein weiterer Teilnehmer stellt sein Werk als eine Art Seifenoper vor, in der die persönlichen Beziehungen einer Clique junger Leute und Motive wie Liebe, Betrug, Freundschaft und Eifersucht im Mittelpunkt stehen.

Alle Texte sind von hohem Standard, dennoch kommt es nach dem Verlesen weder zu ehrfürchtiger Stille noch zu gegenseitiger verbaler Beweihräucherung. Stattdesssen wird mit den Texten realistisch umgegangen und vom praktisch-pragmatischen Ansatz nicht abgewichen. Nach einer kurzen allgemeinen Bewertung der Qualität und des professionellen Potentials der Arbeit, erfolgt detaillierte, intensive Kritik, gebunden an Verbesserungsvorschläge. Nicht nur der Tutor hat sich während des Vorlesens Notizen gemacht, so daß die folgende Textarbeit dem Lektorieren nahekommt. Ganz konkret geht es um Fragen des Ausdrucks, der Wortwahl, der Glaubwürdigkeit von Dialogabschnitten, der Stilebene, der Charakterisierung, der Reihenfolge einzelner Szenen, etc. Wenn die Kommentare teilweise pedantisch anmuten, dann entschuldigt sich der Tutor, betont aber gleichzeitig die Bedeutung übertriebener Korrektheit.

In diesem Workshop erscheinen die Studenten entspannter und humorvoller als in den von mir besuchten Werkstätten zur Erzählliteratur oder Dichtung. Diese Beobachtung kann ich spekulativ wie folgt erklären: Es mag sein, daß Satire, Ironie und Humor als Stilmittel im Drama eine größere Rolle spielen als in der Erzählliteratur, so daß die Texte einfach amüsanter sind. Außerdem scheint die Frage nach dem Unterhaltungswert des vorgestellten Werkes tatsächlich in diesem Seminar noch höheren Stellenwert zu genießen, als in anderen Seminaren, in denen häufig die direkte oder indirekte Frage nach dem literarischen Niveau dominiert. Dort geht es darum, ob der Verfasser/die Verfasserin im Text etwas Neues, Originelles, Bedeutendes sagt oder nicht. Im Scriptwriting Workshop setzt man pragmatisch-professioneller an. Es geht in erster Linie darum, ob die Dialoge funktionieren, ob die Story verständlich ist, ob ausreichend recherchiert wurde, inwieweit redundante Informationen gekürzt werden können oder ergänzende Erklärungen eingefügt werden müssen, ob die Charaktere und ihre Handlungen nachvollziehbar sind, etc. Kurz, es wird darüber geurteilt, ob ein Stück potentiell erfolgreich im Sinn von unterhaltsam und fesselnd ist. Literarisches Niveau gilt als Bonus, nicht als Qualitätsmerkmal, das die Kursarbeit bestimmt.

Bericht 3

Bolton Institute, Workshop von Matthew Sweeney und Jo Shapcott, 5.12.1997.

Die beiden Dichter Matthew Sweeney und Jo Shapcott sind Gäste am Bolton Institute. Am Abend zuvor konnten die Schreibstudenten ihre Lesung besuchen; der heutige Workshop wird als Leckerbissen betrachtet und von Studierenden aus verschiedenen Semestern wahrgenommen – insgesamt erscheinen 25 Personen. Dieser Workshop behandelt nicht die mitgebrachten Arbeiten der Studenten, sondern dient der Schreibanregung und Ideensammlung. An Ort und Stelle werden Texte verfaßt, ausgehend von kurzen Schreibspielen. In Workshops dieser Art haben Studenten die Möglichkeit, in freiem assoziativem Spiel zu experimentieren. Teilweise können bereits während der Sitzung Projektentwürfe identifiziert werden. Zur Ausgestaltung dieser Ideen und Muster und zu deren Einbetten in eine befriedigende symbolische Form kommen die Teilnehmer jedoch erst zu Hause.

Die beiden Dichter schreiben selbst mit, verbreiten Begeisterung, berichten über ihre eigenen Methoden und Konzepte. Heute geht es ihnen hauptsächlich um den „imagistischen“ Ansatz „Showing, not Telling“. Situationen oder Gegenstände sollen anhand eines konkreten lebendigen Bildes poetisch dargestellt werden. Zum Aufwärmen wird ein Bastard-Haiku verfaßt, also eine Parodie dieser klassischen japanischen Versform. Zunächst soll jeder Teilnehmer sein Lieblingstier aufschreiben, dann sein Lieblingswort. Mit diesen beiden Bestandteilen wird ein Haiku gedichtet (3 Zeilen, 5-7-5 Silben), in dem der Sprecher die Perspektive des Tiers einnimmt. Am Schluß geschieht etwas Verhängnisvolles mit dem Tier. Die Übung kommt dem sprichwörtlichen schwarzen Humor der Briten durchaus entgegen und die Ergebnisse sorgen für große Heiterkeit. Ein weiteres Schreibspiel basiert auf der Technik der „synectics“ (vgl. 3.2.2.). Zwei Substantive werden an jeden Teilnehmer verlost, das erste bezeichnet einen Raum (kitchen, bathroom, attic, sitting room, etc.), das zweite eine Emotion (fear, surprise, insanity, joy etc.). Ich ziehe z.B. „kitchen of panic“. Ziel der Übung ist es, eine abstrakte Emotion anhand konkreter Gegenstände, die

sich in dem Raum befinden, darzustellen und dabei so deutlich wie möglich zu machen.

Die Arbeitsatmosphäre ist ungewöhnlich konzentriert, die Studenten gehen mit Ernst zur Sache. Jo und Matthew lockern die Stimmung auf, sie demonstrieren, daß „seriöses“ Dichten auch Humor erfordert. Ihre Übungen liefern vor allem Baugerüste zur Konstruktion von Gedichten. Die Spiele sollen die rationale Kontrolle zeitweilig außer Kraft setzen. Wenn konkrete strikte Anweisungen in kürzester Zeit erfüllt werden müssen, wird der innere Zensor ausgeschaltet und faszinierende Ergebnisse entstehen. Die lebendigsten Inhalte schreiten wie befreite Gefangene aus ihren Zellen im Kopf der Verfasser. In diesem Workshop erfüllt sich die Prognose von Ted Hughes zur Wirkung der Schreibspiele:

> These artificial limits create a crisis, which rouses the brain’s resources: the compulsion towards haste overthrows the ordinary precautions, flings everything into top gear, and many things that are usually hidden find themselves rushed into the open. Barriers break down, prisoners come out of their cells. (Hughes 1967:23)

Dabei geht es nicht um freies, kathartisches selbsterfahrungsorientiertes Schreiben. Im Gegenteil. Zur absichtlichen Aufgabe der Kontrolle kommt es lediglich während der Schreibübung. Sobald diese abgeschlossen ist, macht man sich an die um so bewußtere Kontrolle, Bearbeitung und Strukturierung des Materials. Der Selbstzweck der Schreibspiele gerät in den Hintergrund, denn gewonnenes Material fließt – in redigiertem Zustand - möglicherweise in die Kursarbeit ein. Laut Matthew und Jo sei es bei den Übungen unbedingt erforderlich, realistisch zu bleiben, auch wenn man sich in der „weird zone“ bewegt. Als „weird zone“ bezeichnen die Dichter, eine Art anderer Realität, wie sie sich z.B. in Kafkas *Verwandlung* zeigt. Diese Zone des Unglaublichen als Erweiterung der Realität leistet für unsere Sichtweise der Welt dasselbe, wie die Komik für den Ernst bei der Entstehung von Satire. Sie erweitert die

Wahrnehmung um eine neue Dimension. Mit dieser Dimension wird poetischer Ausdruck intensiviert.

Das abschließende Schreibspiel, „Ghosts“, gestaltet den Ansatz weiter aus. Jeder Teilnehmer erlost einen fast ausgestorbenen Beruf, den er in einem Gedicht von den Toten auferstehen läßt. Dieses Spiel beruht auf dem tatsächlichen kreativen Prozeß, den Matthew bei der Entstehung seines inzwischen veröffentlichten Gedichts über einen Metzger durchlief. Ein Student wird vom Geist des Bauchredners inspiriert und macht folgende Notizen:

The stranger within himself
His own voice unfamiliar
Turning inner monologue into dialogue
When no-one else cares to listen
To what once was considered
Adequate performance and entertainment
He and his belly can talk to each other
He takes up a job in a video shop
(keeping quiet makes him mad)
and from then on speaks just with one voice

without ventriloquists we are
just another step nearer schizophrenia.
(anonym)

Beim Vorlesen zeigt sich, daß die Notizen der meisten Teilnehmer noch kein „fertiges“ Gedicht formen. Dies ist wenig überraschend, da das Ziel im Generieren von Rohmaterial liegt. Das Rohmaterial jedoch ist in vielen Fällen hochexplosiv und enthält in allen Fällen gewaltiges Potential. Fünf Studenten hatten es tatsächlich geschafft, in den 15 Minuten exzellente, geschliffene und

nahezu perfekte Gedichte zu ihren Themen zu verfassen[8]. Die gedankliche Tiefe und sprachliche Originalität dieser Beiträge sind bemerkenswert. Dessen sind sich alle Anwesenden bewußt, und gespannt werden die Kommentare von Matthew und Jo entgegengenommen.

Bericht 4

University of Northumbria, Workshop von Margaret Wilkinson, second year, 11.03.1998.

Wie in Bolton ist auch diese Sitzung den frühen Entwürfen gewidmet. Es geht also nicht um die Analyse längerer Texte, sondern um die Materialgenerierung durch Schreibspiele. Die Studierenden des MAs in Newcastle begreifen diese Ausnahmesituation als Bonus – die Stimmung ist dementsprechend gut. Margrets Workshop dient der Inspirationshilfe. Die ansonsten eher akademisch-planvoll-rational geführte Workshoparbeit wird regelmäßig durch eine derartige Schreibwerkstatt unterbrochen. 13 Personen sind erschienen, unter ihnen ein Dichter und 12 Prosa-Schreibende – mehr Männer als Frauen. Sie alle studieren in Teilzeit und haben einen langen Tag in ihren „day-jobs“ hinter sich. Dennoch ist man konzentriert bei der Sache.

Die folgenden Übungen gehören zum Programm:

Rätsel:

Begriffe werden verlost, (z.B. Happy End, Blumenstrauß, Steckdose, Straßenbahn etc.). Der Verfasser nimmt die Identität des Objektes an und erstellt einen kurzen Text in freiem Vers in der ersten Person Singular. Ziel ist das Ausnutzen des Kryptischen und Ungewöhnlichen. Bildhafte Sprache soll verwendet werden. Es darf weder zu viel enthüllt noch zu viel versteckt werden, denn die Begriffe sollen abschließend erraten werden.

[8] Diese stellten sie mir nicht zur Verfügung.

Akronym:

Ein Zeitungsartikel ist die Basis dieser Übung. Der erste Satz des von Margaret ausgewählten Artikels enthält besonders viele Substantive. Er wird in seine einzelnen Worte zerlegt. Jedes Wort soll zum Anfang einer Zeile eines Prosagedichtes werden. Der Inhalt des Gedichts muß im weitesten Sinne mit Verfolgung oder Verfolgt-Werden zu tun haben. Der Satz lautet: „Scientists studying an Egyptian crypt believe they now know why soil is brown."

Zehn Freunde:

Wieder erhält jeder einen Zeitungsartikel. Spontan unterstreicht man zehn Begriffe oder Satzteile. Aus diesem Schlüsselvokabular wird dann ein Prosastück in der dritten Person Singular verfaßt zum Thema: „Mit einem Liebhaber durchbrennen".

Cut-ups:

Dieses Spiel zur absichtlichen Generierung von Unfällen ist auch in Kap. 6.3. beschrieben. Es funktioniert wie folgt: Der Text aus Spiel 3. wird vertikal zerschnitten und die beiden Spalten um eine Zeile gegeneinander verschoben. Der entstandene Text enthält neue Metaphern, ungewöhnliche Ausdrücke und frische Formulierungen. Diese können exzerpiert und in den ursprünglichen Text eingearbeitet werden.

Beim wechselseitigen Vorlesen setzt Euphorie ein. Hier geht es um Kür und nicht nur, wie so oft, um Pflicht. Kritisiert wird kaum, höchstens in ein bis zwei Sätzen. Gelacht wird viel. Jeder einzelne Teilnehmer hat eine distinktive Erzählstimme

und ein selbstbewußtes Auftreten, man kennt sich, respektiert und vertraut einander. In jedem Text steckt Geist und Witz; die zwei Stunden gehen überraschend schnell vorbei. Ein Scifi Autor schreibt Scifi, eine Frau schreibt kraftvoll-deftig-erotisch und beide scheuen sich nicht, ihre Texte vorzutragen. Auch die Fähigkeit eigene Literatur mitreißend vorzutragen, bedarf der Übung.

Trotz oder aufgrund der professionellen Souveränität befremdet die völlige Zufälligkeit der Schreibspiele einige Studenten zunächst. Man sei viel zu gebunden durch Vorgaben, klagen sie. Daß in der Tat die abwegigsten und faszinierendsten thematischen Kombinationen entstehen, fällt erst im Nachhinein auf. Margaret erklärt, oft bemerke man erst später die guten Ideen oder Ansätze, die in derart spontan entstandenen Skizzen stecken. Diese könne man zu gegebener Zeit weiterverfolgen oder in bestehende Projekte integrieren.

Übergreifender thematischer Rahmen aller Fingerübungen ist das Metro-Projekt, an dem die Programmdirektorin Penny Smith mit einigen Studenten gerade arbeitet. Ein experimenteller Fortsetzungskrimi soll gemeinsam verfaßt werden. Dieser wird demnächst auf Plakaten an Metrostationen im Stadtzentrum Newcastles veröffentlicht. Sicherlich werden einige der Texte, die ich heute zu hören bekomme, bald in frisierter Form auf diesen Plakaten prangen.

Nachdem vier Workshopsitzungen konkret verfolgt wurden, erweitert sich die Optik an dieser Stelle auf die Workshopmethode im allgemeinen. Themenschwerpunkt der folgenden Analyse ist das Geben und Annehmen von Kritik in der Gruppensituation der Schreibwerkstatt. Viele Dozenten betonen, daß die Workshoparbeit automatisch für die Balance zwischen Motivation und Kritik sorgt. Das mag damit zusammenhängen, daß die studentische Motivation in den Creative Writing MAs generell sehr hoch ist. Das gemeinsame Ideal der literarischen Ambition verbindet die Studierenden, sie scheuen auch vor hohen Arbeitslasten nicht zurück. Die studentische Zusammenarbeit ist weitaus intensiver als in anderen Fächern. Nicht zuletzt weil in der Workshopsituation

künstlich und freiwillig der Idealfall eines „gefangenen Publikums“ konstruiert wird. Was immer man zu hören bekommt, niemand darf sich zurückziehen oder den Kommentar verweigern. Die Workshopmethode ermöglicht produktive Arbeit in einer sicheren Umgebung.

Anhand konkreter Texte wird immer wieder untersucht, wie effektiv die Absicht des Schreibers umgesetzt und ausgestaltet ist. Der Workshopleiter hilft den Studierenden, ihre Ziele zu erkennen, zu definieren und eine individuelle Poetik zu entwickeln. Dann kann, soweit nötig, daran gearbeitet werden, die Diskrepanz zwischen Ziel und tatsächlicher Wirkung der Texte zu verringern. In diesem Prozeß übernimmt der Tutor die Regie, indem er der Diskussion Form, Richtung und Kohärenz gibt und zirkuläres Debattieren verhindert. So schafft er eine ideale Umgebung, in der die Studenten permanent Entstehungsprozesse sowohl der eigenen Arbeit als auch der Projekte der anderen verfolgen und beobachten können. Dies ist ebenso motivierend wie lernintensiv, denn alle Teilnehmer haben jedes Ergebnis von Anfang an mitverfolgt und einige Entwicklungen sogar mitverantwortet.

Der Workshopleiter vereint die komplexen Rollen des Lehrers, Lektors, Ratgebers, Kritikers und Kollegen in einer Person. Um diese Rollen auszufüllen, benötigt der Schreiblehrer andere Qualitäten als der Professor oder Dozent eines herkömmlichen Fachs. Auf keinen Fall darf er Furcht erzeugen. Obwohl alle Studenten gezielt nach Kritik verlangen, ist höchste Sensibilität geboten, diese konstruktiv und motivierend zu formulieren. Auch negative Kritik darf niemals endgültig oder gar vernichtend ausfallen, sondern sollte ebenfalls positiv formuliert sein (Peter Abbs) als „Das kannst du noch besser“. Diese Verantwortung liegt zu Beginn des Kurses beim Workshopleiter. Das erste Lernziel ist sensibles Produzieren und Akzeptieren fundierter Kritik, von der das „Opfer“ profitiert. Nützliche Kritik muß unbedingt anregend sein und darf nie als traumatisch empfunden werden (Linda Anderson).

Zunehmende Workshoperfahrung läßt die Studenten selbstbewußter und robuster werden – gleichzeitig wird die gebotene Kritik effektiver. Generell wirkt die Stimulation und Sicherheit der Gruppensituation dem „writers-block“ entgegen und spornt an. Zudem wird in der Gruppe eine Sensibilität dafür entwickelt, wann man welche Ideen im Workshop enthüllt. Wer junge Ideen zu früh veröffentlicht, kann ihre Entwicklung korrumpieren. (Linda Anderson: „Knowing too much too soon kills the drive.“). In den ersten Workshopsitzungen initiiert meist der Tutor die Diskussion, doch bereits nach kurzer Anlaufzeit ist das Verhältnis der Beteiligung zwischen Lehrer und Studenten ausgewogen. Je vertrauensvoller die Atmosphäre empfunden wird, um so deutlicher nimmt die studentische Mitarbeit zu. Verschiedene pädagogische Tricks helfen, den Aufbau des Vertrauens zu beschleunigen, z. B. zeigt Andrew Melrose die eigenen Absagebriefe vom Verleger herum – diese Praktik soll den Studenten die Angst vorm „Versagen“ nehmen und die Solidarität zwischen Tutor und Student festigen. Rob Watson lädt in den ersten Sitzungen ehemalige Studenten zur Teilnahme ein. Sie kurbeln die Workshoparbeit an, zeigen „wie’s gemacht wird“ und beantworten Fragen.

Tutor und Studenten tragen überdies durch Offenheit und genuines Interesse an den bearbeiteten Texten zum Aufbau der erforderlichen Vertrauensatmosphäre bei. Die Atmosphäre muß jedoch nicht nur vertrauensvoll sein, sondern unbedingt auch jederzeit sachlich-akademisch bleiben, denn allzu starke emotionale Beteiligung – nach dem Motto „Du magst mich nicht, also magst du meinen Text nicht“ – erschwert jede produktive Arbeit bis zur Unmöglichkeit.

Auch ungerechtfertigt scharfe Kritik sabotiert die produktive Arbeit. Dieses Phänomen ist vielfach auf das Konkurrenzdenken der Studenten untereinander zurückzuführen (Penny Smith). Bezüglich des Konkurrenzdenkens stellen einige Dozenten Unterschiede der Verhaltensmuster männlicher und weiblicher Studenten fest. David Edgar hat in seinem Studiengang die Erfahrung gemacht, daß Frauen in den Workshops tendenziell friedlicher miteinander umgehen als Männer. „They [the women] tend not to say horrible things to each other.“. Ich selbst konnte diese Hypothese während meiner Hospitanzen nicht bestätigen.

Gesteigertem Konkurrenzdenken läßt sich wiederum durch Kritikmechanismen entgegenwirken. Da die Workshoparbeit nicht auf den Vergleich bzw. die vergleichende Bewertung unterschiedlicher Texte abzielt, sondern dem Hervorbringen der individuellen Poetik dient, gerät direkter Wettbewerb in den Hintergrund.

Erst wenn diese Arbeitsbedingungen hergestellt sind, wird der Workshop zu einer sicheren Umgebung. In Sheffield sind das Sicherheitsgefühl und die professionelle Atmosphäre der Workshopgruppe derart ausgeprägt, daß die dortigen Sitzungen inzwischen öffentlich sind. Sobald die Teilnehmer an Sicherheit und Selbstbewußtsein gewinnen, verteilt sich die Last der Verantwortung gleichmäßig. Alsbald hat jeder seine Rolle in der Gruppe eingenommen und diese beginnt als stabiler Körper zu funktionieren. Den Kopf der Gruppe bildet meist nach wie vor der Lehrende in der Rolle als „Meister" seines Fachs. Obwohl seine Autorität auch hinterfragt wird, genießen seine Kommentare bei den Studierenden theoretisch einen höheren Stellenwert als die der Kommilitonen. Praktisch lernt man von einem Kommilitonen allerdings ebensoviel wie vom Meister.

Wenn im Workshop die Beteiligung der Studenten besonders rege ist, so resultiert dies oft aus einer Strategie der Lehrenden, die (wie Mahendra Solanki, Tony Lopez) ihren Kommentar bis zum Schluß zurückhalten, um nicht allzu starken Einfluß auszuüben. Denn der Gefahr eines „Hausstils" ist man sich allerorts durchaus bewußt (Archie Markham), und diesem Phänomen wird gezielt, durch das Zulassen von Vielfalt, entgegengewirkt. Auch dafür eignet sich die Workshopsituation hervorragend, denn die Übermacht einer Einzelmeinung wird in der demokratischen Konstellation problemlos vermieden. Der Workshopleiter muß den Studierenden deutlich machen, daß es im kreativen Bereich keine richtig-falsch Differenz geben kann (Brian Dunnigan). Die Angst vor dem Versagen verschwindet nur dann, wenn das Produzieren „schlechter", d.h. unausgegorener Arbeit als Teil des Prozesses begriffen werden kann. Es gehört

zur Natur der Workshopmethode, Fehler zuzulassen und in kreatives Potential zu verwandeln.

5.2.2.4. Bewertung kreativer Texte

Is it coming in like honey or like broken glass? (Philip Larkin)

Seit 1792 werden in Cambridge studentische Aufsätze mit Noten bewerten. Damit hält das „empirisch-analytische Paradigma der Naturwissenschaften“ Einzug in die Literaturwissenschaft (Schuster 1997:200). Mit einem derartigen Objektivitätsbegriff lassen sich kreative Arbeiten jedoch nicht sinnvoll vergleichen. Im Bereich des kreativen Schreibens – wie in den anderen künstlerischen Disziplinen – kann man objektive Beurteilung nicht rechnerisch herstellen. Kritiker des kreativen Schreibens setzen diese Tatsache absolut und befinden das Fach aufgrund mangelnder objektiver Beurteilungskriterien für „unseriös“. Diese Kritiker fassen „kritisch“ und „kreativ“ als binäre Oppositionen im Sinn von gut und schlecht auf – und sind dadurch einem Mißverständnis aufgesessen. Während es zwar kein festes Raster zum Gradieren kreativer Texte gibt, ist eine Bewertung dennoch möglich und notwendig. Die Rede ist von einer Bewertung, die sich immer der Leistungsverbesserung und Entwicklungsförderung verschreibt, nicht der reinen Leistungsmessung. Es geht um Bewertung in Form eines kritischen Dialogs. Anhand welcher Kriterien solch ein kritischer Dialog geführt werden kann – und im britischen Raum auch geführt wird - soll hier vorgestellt werden. Das britische Bewertungsmodell fordert kritische und kreative Fakultäten zur Kooperation auf.

Zunächst mag die Bewertung kreativer Texte zeitaufwendiger und willkürlicher wirken, als die Bewertung einer Mathematikaufgabe. Mit den richtigen Methoden ist die Bewertung aber ebenso professionell und sachlich. Allerdings ist der methodische Maßstab ein anderer. Denn für das Bewerten kreativer Texte steht kein normierter Referenzrahmen bereit, wie in den Naturwissenschaften. Auch können kreative Texte aufgrund des Prozeßcharakters der Schreibausbildung nicht

immer relativ zueinander bewertet werden. Statt dessen ist der Bezugsrahmen *kriterienorientiert*. Damit die Bewertung nicht unpersönlich und generalisierend ausfällt, muß jegliche Kritik sich sowohl an bestimmten Kriterien orientieren, als auch auf die persönliche Entwicklung des jeweiligen Studenten zugeschnitten sein. Diese Art der Bewertung ist individueller als in den Naturwissenschaften, aber nicht unbekannt. Sie wird seit langem in den etablierten künstlerischen Disziplinen praktiziert. Eine derartige Bewertung ist weder komplizierter, noch arbeitsaufwendiger als herkömmliche Bewertungstechniken. Sie stellt anfangs die Tutoren und Studenten vor neue Anforderungen, wird aber mit wachsender Praxis schnell geläufig. Das Geheimnis der Technik entspricht dem Prinzip der Literaturkritik, die sich permanent mit nichts anderem befaßt: „Assessing original work is called criticism." (Douglas Dunn).

Die kritische Bewertung kreativer Arbeiten nach britischem Modell ist der Natur kreativer Prozesse angepaßt. Voraussetzung für die Bewertung ist die Erkenntnis, daß Kreativität gefördert werden kann. Im Bereich des Schreibens betrifft Kreativitätsförderung die sprachliche Sensibilität und die Fähigkeit, Ideen strukturiert schriftlich darzustellen. Kreatives Schreiben leitet einen Entdeckungsprozeß ein, der literarische Möglichkeiten bewußt und verfügbar macht. Dieser Entdeckungsprozeß ist an Gruppenarbeit in der Schreibwerkstatt gebunden. Hier werden die Schreibergebnisse regelmäßig geteilt, analysiert und kritisiert. Realistisches und sachlich-professionelles Feedback in der Diskussion gibt den Studenten Strategien zum Umarbeiten der eigenen Werke an die Hand.

Diese Art des prozeßorientierten richtungsweisenden Schreibunterrichts prägt die Einstellung der Studenten. Zu Beginn des Kurses entstehen keine utilitaristischen Ergebnisse – jeder Entwurf ist immer nur ein weiterer Schritt im Entstehungsprozeß des Endprodukts. In diesem Sinn ist auch ein „schlechtes" kreatives Stück, dessen Verfassen zu neuen Erkenntnissen führt, als Erfolg zu werten. Beim Analysieren und Kritisieren wird das Verwirklichen selbstgewählter Ziele zum Bezugspunkt. Ist das Ziel identifiziert, kann die Richtung des Umarbeitens aufgezeigt werden. Alle Diskussionsbeiträge sollten auf den

Schreibenden zugeschnitten sein und sein Vorwissen, seine kulturelle Position und linguistische Fähigkeit berücksichtigen. Derartig personalisierte Anregungen wirken beim Studenten antriebsfördernd und motivationssteigernd. Die Motivation wächst proportional zur Kontrolle. Kontrolliertes Schreiben wird möglich, wenn der Student seine Schreibziele lokalisiert hat und ein Repertoire von Techniken besitzt, mit denen sich die Ideen umsetzen lassen. Die kreative Arbeit wird bewußter steuerbar. Mit jedem Schreibentwurf werden die Anforderungen chronologisch gesteigert. Während es in den anfänglichen Übungen hauptsächlich um literarische Teilbereiche geht (Charakterisierung, Plotstruktur, Anfang, Dialog), nimmt mit jedem folgenden Entwurf die Komplexität zu. Der Student lernt, erarbeitete Teilfertigkeiten zu verknüpfen und auf andere Schreibaufgaben zu übertragen. Die Wechselwirkung zwischen Textqualität und Selbstvertrauen gewinnt eine Eigendynamik, deren Ursprung im Schreibseminar liegt, deren Auswirkung aber darüber hinaus geht.

> [...] by showing to a pupil's imagination many opportunities and few restraints, and instilling into him confidence and a natural motive for writing, the odds are that something – maybe not much, but something – of our common genius will begin to put a word in. (Hughes 1967:12)

Unterricht in kreativem Schreiben kehrt geläufige akademische Muster um. Schreiben ist kein Wissensgebiet, das der Tutor beherrscht und an die Studenten weitergibt, auch wenn dessen Praxiserfahrung hilfreich ist. Kreatives Schreiben stellt die Studenten, nicht das Fach, ins Zentrum. Der Tutor begleitet in erster Linie die Entwicklung und hilft beim Ausbau persönlich-individuell angelegter Fähigkeiten. Das prozeßorientierte Lernen ist auf alle anderen Bereiche transferierbar, in denen Kommunikationsfähigkeit eine Rolle spielt. Ein sprachlich sensibilisierter Student schreibt sicher nicht nur passable Sonette über den Herbst oder realistische Dialoge, sondern ist zudem für das Verfassen exotischer Reisereportagen, eingängiger Nachrichten, Werbeslogans oder lesbarer Geschäftsberichte bestens vorbereitet. Die im kreativen Schreibseminar erlernten Fertigkeiten sind in andere Tätigkeitsbereiche übertragbar. Diese Feststellung

wertet Dichtung nicht als rein funktional ab, eine derartige Einschränkung wäre absurd. Im Gegenteil: Die Übertragbarkeit erweitert den Einsatzbereich poetischer Fertigkeiten. Diesen Zusammenhang erläutert eine Studentin des Schreibworkshops im Rahmen des „Postgraduate Certificate in Education English“ bei Peter Abbs:

> Thinking today about the fact that I was made to do so much precis at school it has now occurred to me that writing poetry, if an amount of discipline and thought is applied in its process could be as ‚beneficial‘ as precis in developing a concise but at the same time evocative picture or presentation of an original idea. By constantly refining our words and phrases for the desired effect we are exerting as much self discipline as if we were required to reduce a page to 150 words. A ridiculous reduction of the purpose of poetry? Maybe an argument to counter the ‚free expression as catharsis‘ view of writing (Fiona in Abbs 1992:93-4)

Methoden zur Bewertung kreativer Texte zu erlernen und zu perfektionieren bringt sowohl dem Lehrenden als auch den Studenten Gewinn. Auch in dieser Hinsicht hat der individuelle kritische Ansatz umfassende, fast globale Effekte. Mit zunehmender Praxis in produktiver Kritik, werden die dem Einzelnen verfügbaren literarischen Techniken und Möglichkeiten immer differenzierter. Dadurch geraten nicht nur die eigenen Texte interessanter, auch die eigenen Lese- und Lebenserfahrungen intensivieren sich. Ted Hughes hat das Phänomen wie folgt formuliert:

> [...]because one thing that writing teaches to most of us is that we are not looking at things as closely as we ought to and we are not understanding them as deeply as we ought. (Hughes 1967:88)

Wie ist das scheinbare Paradox der Bewertungskriterien aufzulösen, die nicht der endgültigen Benotung dienen, sondern rein der Diagnose und Anregung zur Verbesserung? Die Lösung zeigt sich, wenn man das Schreibseminar mit dem

Literaturmarkt parallelisiert. Der Vergleich geschieht nicht aus übersteigertem Selbstbewußtsein – tatsächlich besteht eine Gemeinsamkeit in der Struktur des Bewertungsmechanismus. In beiden Fällen besagen Noten allein noch gar nichts. Es gibt nur zwei Urteile: ‚brauchbar' und ‚unbrauchbar'. Das negative Urteil ist nicht endgültig, denn jedes unbrauchbare Manuskript läßt sich in ein brauchbares verwandeln. Noch nie ist wohl eine unbearbeitete Erstversion kommerziell veröffentlicht worden. Jeglicher Publikation geht ein längerer Prozeß der Überarbeitung und Korrektur voraus.Viele Romane und Sachbücher sind daher Gemeinschaftsproduktionen des Autors und seines (unsichtbaren) Verlagslektors oder Agenten. Im angloamerikanischen Raum ist auch die Vorschaltung eines „manuscript doctors" durchaus üblich. Ähnliche Überarbeitungsprozesse spielen sich in journalistischen Redaktionen ab. Diese Funktion übernehmen im Ausbildungsbereich die Workshops. In den Workshops werden die studentischen Texte der Kritik des Tutors und der Kommilitonen ausgesetzt (und dem eigenen gesunden Menschenverstand). Ausgehend von dieser Kritik durchlaufen die Texte mehrere Entwurfsstadien, bevor sie zu ihrer idealen Gestalt finden.

> The tutor's role [...] should be like that of a publishers' editor or agent, concerned with getting the script to work well for a particular audience, rather than with comparative judgement. (Marsh 1992:46)

Bewertungskriterien

Die Kriterien, an denen sich die personalisierte Kritik orientiert, sind allgemein und bekannt. In der kleinen literarischen Welt des Schreibseminars gelten die gleichen Kriterien, wie im gesamten Literaturmarkt. Hier wie dort ist Publizierbarkeit die Richtlinie und der Vergleichsstandard. Solch ein professioneller Kontext ist erforderlich und wirkt motivierend. Der Standard ist zunächst idealistisch zu verstehen, wird aber schneller als man glaubt zur Realität. Wird im Schreibseminar einem Text der publizierbare Standard zugesprochen, ist dies noch kein Garant für die tatsächliche Veröffentlichung. Die

Veröffentlichungsfrage hängt von weiteren textexternen Faktoren ab, wie Trends, Hartnäckigkeit, Kontakte, Konkurrenz, Glück, etc.

Das erste und wichtigste Bewertungskriterium ist nicht so banal, wie es anmutet: Es lautet Instinkt oder gesunder Menschenverstand. An diese Urteilsfakultät soll mit einem kurzen Test von Robert J. Sternberg (1995:32-35) erinnert werden.

Bitte betrachten Sie die folgenden Texte kurz, bevor Sie instinktiv entscheiden, welche Version „kreativer" ist. Die Aufgabenstellung lautete: Schreiben Sie einen Essay mit dem Titel „2983"

Text 1

„Take a number!" Everywhere I go it's „Take a number!" So, again I'm standing in line waiting my turn. My number is 2983! They just announced number 145! This should give me plenty of time to learn about the others in line. Who will be patient enough to wait? Who will give up and leave? Will the man ahead of me in his striped Bermuda shorts lose his temper waiting? He looks like a high-blood-pressure type. Will the frazzled-looking young woman holding the toddler by one hand and an infant in the other arm bear up under the wait? Will anyone offer to help her when the little ones fuss? Will I? Perhaps.

The line has moved an inch or two. What number was that they just called? I couldn't quite hear them. Oh well, I'm fairly sure it's not mine yet. The line is building behind me. Does everyone need to be here as much as I? „Bermuda Shorts" couldn't take the pressure of patience; he's given up and left. One less person in front of me.

„1492!" Oh great. Halfway there!

Why am I in this line? What am I waiting for? Why are all these people waiting? It's another day, another line, another reason to wait. Why am I in line? Does it matter?

Text 2

The scientists manning the machines that receive sound waves from outer space are perplexed. They are receiving some type of communication that they are unable to understand. They communicate with other scientists in different parts of the world, who are also experiencing the same difficulties.
After going through a process of elimination and discarding several impractical theories, they come to the conclusion that they are being approached by some unknown beings. A spaceship is outfitted, manned, and sent out to seek the source. After travelling 2,983 million miles, the spaceship arrives at its destination – an unknown galaxy. The inhabitants of this galaxy, however, are suspicious of their visitors. The space travelers are kept prisoners and their spaceship is destroyed.

Genau wie Literaturagenten einen guten Riecher brauchen, kommen Literaturwissenschaftler und Schreibende mit ausgeprägtem Instinkt allein bereits gut zurecht (Andrew Melrose). Mit Sicherheit hat sich der Leser, wie Sternbergs Testpersonen, instinktiv für Text 1 entschieden. Auf dieselbe Fähigkeit, das scheinbar Offensichtliche wahrzunehmen, spielt auch Philip Larkin an, wenn er im diesem Abschnitt vorangestellten Zitat Musik zunächst danach beurteilt, ob sie eher wie Honig oder Glasscherben ins Ohr dringt.

The central argument [...] is that explicit criteria need to be designed against which a student's language performance can be evaluated. But for these criteria to be explicit and as objective as possible, they must be based on a model of language that incorporates both process and content. (Macken Slade 1993:210)

Die Bewertungskriterien werden dreifach wirksam: In der Selbstkritik, in der Kritik der Kommilitonen und in der des Tutors. Sie liefern diagnostische Anhaltspunkte und Vorschläge – sie erleichtern Analyse und Kommentar, zur Instruktion taugen sie nicht. Sie sind keine Anweisungen, die man verfehlen könnte, sondern ein Repertoire der Optionen. Optionen, die auch bewußt außer

acht gelassen werden können. In erster Linie erleichtern und spezifizieren die Kriterien die Kommunikation über den Schreibprozeß. Sie stellen ein Vokabular bereit, mit dem sich auf verschiedenen Ebenen über literarische Fertigkeiten diskutieren läßt. Sie dekonstruieren die Teilaspekte des literarischen Schreibens. Dadurch legen sie eine kritische Terminologie vor, die sowohl Tutoren als auch Studenten verstehen. Darüber hinaus befähigt diese Terminologie zur Beteiligung am (professionellen) literarischen Diskurs. Die Kriterien sind generalisierbar, denn sie beziehen sich auf die Form (niemals jedoch auf Formeln) – gleichzeitig sind sie konkret. Denn sie sind immer nur auf Form in Verbindung mit Inhalt applikabel. Soweit sie nicht den Inhalt eines bestimmten Textes berücksichtigen, werden sie vage und verschwommen.

Eine additive Zusammenstellung aller Bewertungskriterien, die in den Kurrikula der Creative Writing Studiengänge erwähnt werden, sieht folgendermaßen aus:

- lebendiger Ausdruck
- bilderreiche Sprache (showing not telling)
- innovative Form
- innovativ in bestehender Form
- sprachlich effektiv
- formal effektiv
- Ausgewogenheit von Kontrolle und Inspiration
- bewußter Einsatz von Techniken
- Integration intellektueller und kreativer Fähigkeiten
- Organisation
- Lesbarkeit
- Kohärenz
- Komplexität
- Geläufigkeit
- interessant?
- überraschend?
- Sensibilität der Wahrnehmung
- innovativer Blickwinkel
- ungewöhnliche Aspekte
- neue Verbindungen
- Stil
- Sachverstand
- Risikobereitschaft
- Eigenständigkeit des Denkens
- Experimente (begründetes Brechen von Regeln)
- Recherche, neue Informationen
- Ausgestaltung von Ideen
- kritisches Bewußtsein
- Analysefähigkeit
- Auswahl des Mediums
- Kontextbewußtsein (historisch, kritisch, kulturell)
- intrinsischer Wert (does it work?)
- Vermeiden von Klischees, Melodram, Stereotypen
- Intention erkennbar?
- Positionierung des Textes
- Selbstmotivation
- redaktionelle Techniken
- Planung Präsentation
- Struktur
- persönliches Interesse für die Sache
- Selektionfähigkeit aus verschiedenen Ideen
- Einheit, Gleichgewicht
- Umgang mit Theorien, Konzepten
- Prozeßbewußtsein
- Plausibilität
- Präzision
- Redundanz, Überfrachtung
- hermetische Selbstreferenzialität
- Verständnis des Einflusses moderner Produktions-, Distributions- und Rezeptionsprozesse auf den Schreibenden
- Leser-/Publikumsbewußtsein

Die Workshoparbeit läßt die Anwendung der Kriterien geläufiger werden. Dabei werden nicht für jede Bewertung die angeführten Kriterien systematisch „abgehakt“, sondern in Rubriken gebündelt. Die Schwerpunktsetzung variiert je nach Studiengang und Ansatz des jeweiligen Lehrenden. So orientiert sich die Textbewertung beispielsweise in Cardiff an fünf zentralen Fragen:

- ist der Text interessant?
- ist der Text imaginativ?
- zeigt der Text rationales Vermögen?
- zeigt der Text intuitives Vermögen?
- zeigt der Text Fleiß?

In Sheffield werden die Bewertungskriterien noch weiter gebündelt und anhand von drei Rubriken untersucht:

- sprachliche Vielfalt
- formale Innovation
- emotionale Authentizität

Kriteriengeleitete Kritik der Studenten untereinander soll weniger den Tutor entlasten als den Studierenden ein Verständnis der Gestaltungsmöglichkeiten in kreativen Schreibprozessen vermitteln. Im Workshop übernehmen die Studenten zunehmend Verantwortung und gewinnen eine positive Einstellung zur kritischen Bewertung. Sie erkennen, daß Entwicklung durch Kritik bedingt ist. Unter Anleitung des Tutors lernen die Studenten, ihre literarischen Stärken und Schwachpunkte zu identifizieren und die Texte daraufhin zu prüfen. Je mehr Bewertungskriterien sie internalisieren, um so leichter fällt ihnen die Selbstrezension. Im Idealfall werden mit wachsender Workshoperfahrung Selbstbewertung, Bewertung durch Kommilitonen und Bewertung durch den Tutor gleich lauten. Sie werden austauschbar. Die Schreibenden werden unabhängig und selbständig.

Hier zeigt sich, auf welche Weise die Workshopmethode neben dem kreativen Vermögen auch die kritische Fakultät schult. Gerade dieses Ausprägen der kritischen Fakultäten steigert die Kreativität. Denn je gelungener Absicht, Inhalt und Form im Text einander ergänzen, um so erfolgreicher das Ergebnis. Das Workshopumfeld zähmt wilde kreative Prozesse, gibt ihnen eine Richtung und macht sie steuerbar. Die Fähigkeit, Form und Inhalt aufeinander abzustimmen, verbessert nicht nur die literarische Kommunikationsfähigkeit, sondern kommt auch jeder anderen sachlichen, wissenschaftlichen oder alltäglichen Kommunikation zugute.

Creative Writing ist ein Studienfach, das mittels der Workshopmethode individuelles und soziales Lernen kombiniert. Ein Schreibworkshop ist effizient, weil Spaß, Schweiß und Seriosität zusammenfallen. Die britischen Schreibstudiengänge beweisen, „daß auch Phantasie, ästhetische Gestaltung und spielerischer Umgang mit Sprache als Leistung anerkannt werden“ können und erfüllen somit Fritzsches (1994:210) Forderung.

5.2.2.5. Rhetorische Techniken in der Schreiblehre

By the Rules of Rhetorick are meant Nothing else, but Observations concerning the Particulars which render Discourse excellent & usefull. (Robert Watson, 1758)

Stimmt es, daß Schreiblehre dem offenen oder verdeckten Rhetorikunterricht gleicht? Von meinen Interviewpartnern erklären drei, ihr Unterricht basiere nicht auf Rhetorik, acht stehen der Rhetorik neutral gegenüber, setzten sie aber nicht bewußt ein und immerhin 21 Schreiblehrer möchten ihren Unterricht als Rhetoriklehre verstanden wissen. Die letzte Gruppe hat es geschafft, die rhetorischen Techniken zu modernisieren und auf verschiedene Weisen in ihre Unterrichtskonzepte aufzunehmen. Die ersten beiden Gruppen sind Anhänger des verbreiteten Negativimages der Rhetorik, das auf folgendem Mißverständnis beruht. Rhetorik wird traditionell an den Public Schools gelehrt – das macht das

Fach elitär und damit verdächtig. Kritiker begreifen Rhetorik eingeschränkt als polemisch und persuasiv, als Kunst der Überzeugung und nicht als politisch neutrales Kommunikationssystem. Die generelle Verurteilung der Rhetorik durch diese Kritiker betrifft nicht die klassische Rhetorik, sondern die Regelrhetorik (vgl. 2.1.) und ist ebenso lächerlich wie die Weigerung, die Oper zu besuchen, weil dies etwas für Reiche sei.

In diesem Abschnitt wird nun exemplarisch am Beispiel der historischen Universität von St. Andrews der Zusammenhang der alten Rhetoriklehre und des heutigen Creative Writing MAs aufgezeigt. Im Anschluß werden die verschiedenen Modernisierungen und Modifikationen der klassischen Rhetorik und ihre Integration in die moderne Schreiblehre kurz vorgestellt. Douglas Dunns Creative Writing Programm in St. Andrews ist dem „Versemachen" („versification") gewidmet, nicht der Rhetorik. In St. Andrews jedoch kann man sich der Rhetoriktradition nicht verschließen, denn die dortige Universität bot als erste in Europa das Studienfach Rhetorik an. Seither lassen sich die beiden Bereiche Dichtung und Rhetorik nicht mehr voneinander trennen. Schon Mitte des 18. Jahrhunderts bemerkt Robert Watson:

> [...] an Acquaintance with the Rules of History, and Poetry, is at least of equal Consequence to the Improvement of Taste, as an Acquaintance with the Rules of Orations. (Watson 1758:1-2, nach Crawford 1997:19[9])

In Schottland verläuft die Geschichte des Faches Englische Literatur anders als in Großbritannien oder Amerika. In Oxford lehren die Poetikprofessoren auf Latein und konzentrierten sich auf klassische und hebräische Texte. Gegen 1840 wird in England das Schreiben und Lesen in der Literaturlehre voneinander getrennt. Ähnlich verläuft die Entwicklung in den USA, wo seit Mitte des 19. Jahrhunderts Englische Literatur, Composition und Creative Writing als unterschiedliche Studienfächer behandelt werden (Crawford 1997:4-5, vgl. Kap. 1.1.2.). In St.

[9] Robert Watson, „A Treatise on Rhetorick", [1758] St. Andrews University Library, MS PN 173.V1, pp. 1-2.

Andrews dagegen umfaßt das Studium englischsprachiger Texte weiterhin die genannten Teilbereiche. Hier lesen die Studenten und Professoren des 18. Jahrhundert bereits die neuen Romane – so zeigen es die Bibliotheksdokumentationen. Professoren sowohl der Rhetorik als auch der Belles Lettres beziehen ihre Vorlesungen auf zeitgenössische Romane und Dichtung. Einer der schottischen Pioniere, Robert Watson, wird 1756 zum Professor für Logik, Rhetorik und Metaphysik in St. Andrews berufen. Dieses Datum markiert zugleich den offiziellen Beginn der Lehre des neuen Fachs der Englischen Literatur (Crawford 1997:9). Robert Watson hält seine Vorlesungen auf Englisch und nicht mehr, wie bisher üblich, auf Latein. Seine Rhetoriklehre geht über die Behandlung der Strategien der öffentlichen Rede hinaus, und seine Nachfolger setzen diesen Ansatz fort. Bereits Watson versteht Rhetorik wie folgt:

> By the Rules of Rhetorick are meant Nothing else, but Observations concerning the Particulars which render Discourse excellent & usefull. It is not proposed to deliver them in the Form of Rules, but in the form of general Criticisms illustrated by Examples from Authors. (Watson 1758:1-2, nach Crawford 1997:10)

Er bezieht sich in dieser Bemerkung auf Beispiele zeitgenössischer Autoren und nicht mehr auf lateinische oder griechische Exempel. Hier nimmt eine moderne Lehrmethode ihren Ursprung, die heute als „practical criticism“ bezeichnet wird und dem Bereich der praktischen Theorie im Creative Writing Kurrikulum entspricht. Die Analyse zeitgenössischer Literatur aus der Perspektive des Literaturproduzenten basiert auf Rhetorik.

> The teaching of rhetoric and belles lettres was intended to encourage ‚correct‘ original composition in English, and though students appear to have written critical essays they also produced oral work and were given guidance about what was best in what we would now call ‚creative writing‘. (Crawford 1997:12)

So stellt Crawford die Verbindung her, indem er das kreative Schreiben nach schottischer Manier direkt auf die Rhetorik und Belles Lettres Tradition zurückführt. Die modernen Creative Writing Professoren greifen diese Verbindung auf, sie modernisieren lediglich die Bezeichnungen für ihre Lehrtechniken und wenden sie auf die zeitgenössische Literatur und auf die produktionsorientierte Arbeit an. Der Terminus Rhetorik klingt eben nicht nur für viele Studenten altbacken und ruft negative Konnotationen hervor. Daher werden frische Begriffe für die klassischen Techniken geprägt. Creative Writing ist antike Rhetorik im neuen Gewand. So erklärt sich, daß ein Schreibworkshop weitaus vielschichtiger funktioniert, als ein Composition Seminar.

Für viele Schreiblehrer bildet die Rhetorik die Verbindung zwischen dem akademischen Anspruch und der Praxis des kreativen Schreibens. Die Teile des Lehrplans, die sich der Form und narrativen Techniken widmen (s. Kap 5.2.1.Schaubild - Rubrik 1) sind beispielsweise deutlich rhetorischer Natur. Auch Unterrichtseinheiten zu Schreibperspektive, Charakterentwicklung, Dialog, Storytelling, Sprachgebrauch, Publikumsbezug und „tone of voice“ bauen eindeutig auf rhetorischen Elementen auf. Die Lehre der Vielfalt der strukturellen Formen des Schreibens ist nichts anderes als Rhetorikunterricht. Rhetorik bezeichnet darüber hinaus die Verbindung zwischen Schreiblehre und Literaturwissenschaft: Dieselben rhetorischen Mittel, die beim Verfassen von Texten helfen, werden auch zum Erkennen der Strukturen von Geschichten benutzt. Auch der Strukturalismus kann ursprünglich als Wiederbelebung der Rhetorik verstanden werden, denn es geht um Formen der Bedeutung.

Die Rhetorik im Creative Writing umfaßt auch poetologische und stilistische Elemente. Sie stellt das Instrumentarium bereit, mit Hilfe dessen die Studierenden sich ein stabiles stilistisches Idiom erarbeiten können, das eine konsistente Ausdrucksweise über mehrere Projekte hinweg gewährleistet. Dieses stabile Idiom entspricht der erwähnten persönlichen Poetik (vgl. 5.2.2.3.). Vor dem Hintergrund der Rhetorik entwickeln die Studenten ein eigenes System des formal reflektierten Schreibens.

„Last but not least“, so witzelt Norman Schwenk aus Cardiff, sei die Rhetorik überaus nützlich, um die gesamte Creative Writing Szene vor kritischen Kollegen zu rechtfertigen.

5.2.2.6. Pädagogische und didaktische Theorie

> There is no methodology. (Andrew Motion)

Die pädagogische und didaktische Theorie des Creative Writing in Großbritannien wird an den einzelnen Studiengängen ständig erweitert. Jeder Dozent besitzt elaborierte methodische Konzepte, wie die Unterrichtspraxis zeigt. Nur in seltenen Fällen sind diese Ansätze jedoch über Publikationen zugänglich, der Theoriediskurs findet vorwiegend mündlich im Kollegenkreis statt.

Theoretisch können die Konzepte derzeit nur stichwortartig dargestellt werden. Mahendra Solanki setzt zwei Prioritäten in seiner Schreiblehre. Die Studierenden sollen vor allem realistisch und rational bleiben, indem sie ihr Zielpublikum im Auge behalten und ihre Kritikfähigkeit ausprägen. Bei Vickie Feaver lautet das aufbereitbare Kondensat ihrer pädagogischen Technik folgendermaßen: Ein guter Schreiber muß erstens ein guter Leser sein und zweitens offen bleiben für das Experiment. Auch Patricia Dunckers pädagogische Essenz enthält das Potential für ein gutes Fachbuch: „Write up, edit down, be insolent!“. Andrew Motions didaktische Theorie folgt der imagistischen Maxime „Showing, not telling.“ An allen Studiengängen folgt man der pädagogischen Richtlinie, die Studenten individuell zu fördern wobei konkrete Schreibsituationen als Aufhänger fungieren. Die empfohlenen Lektürelisten bleiben an allen Schreibstudiengängen variabel und offen. Neben literarischen Texten bringen die Dozenten nach ihrem Dafürhalten literaturtheoretische oder kreativitätspsychologische Texte ins Spiel. Derartige Lektüre besteht aus kritisch-theoretischer Literatur, die sich auf die Praxis des Schreibens beziehen läßt. Die Vielfalt der herangezogenen Werke ist

auffällig und umfaßt Autoren mit ganz unterschiedlichen Schwerpunkten, sie reicht von Benjamin, Rilke, Gabriele Rico, Howard Gardner, Freud, David Lodge, Philip Hobsbaum bis zu Werken von Shlomith Rimmon-Kenan, um nur einige zu nennen. Vielfach empfohlen werden auch moderne Poetiken, also Beschreibungen der eigenen kreativen Prozesse durch zeitgenössische Autoren. Hinzu kommen Lehrbücher zum Drehbuchschreiben (insbesondere amerikanischer Autoren[10]), die an allen Schreibstudiengängen wegen ihres pragmatisch-rationalen Ansatzes hochgeschätzt werden.

Zahlreiche Schreiblehrer sind mit den psychologischen Techniken zur Kreativitätsförderung vertraut und lassen entsprechende Übungen in ihren Unterricht einfließen, nachdem sie diese mit literarischen und kulturellen Aspekten verbunden haben. Dennoch empfehlen sie die psychologische Literatur nur in seltenen Fällen zur direkten studentischen Lektüre. Einige Dozenten, wie Douglas Dunn, raten völlig von psychologischer Kreativitätsförderung ab, er verordnet stattdessen einen langen Spaziergang. Generell läßt sich festhalten, daß Kreativitätspsychologie vornehmlich an denjenigen Studiengängen zum Einsatz kommt, an denen der Schreibprozeß in Seminaren reflektiert wird. An einigen Studiengängen ist z.B. eine Analyse des eigenen Schreibprozesses beim Abschlußprojekt Teil der Prüfungsanforderungen. Steht dagegen die Praxis des Schreibens im Vordergrund, tritt die Behandlung kreativitätspsychologischer Fragen in den Hintergrund. So wird deutlich, daß in erster Linie Creative Writing MAs, die neben Schriftstellern auch Lehrer ausbilden – Sheffield, Cardiff, Chichester, Sussex u.a – im Bereich der didaktischen Theorie forschen.

Wie erklärt sich der bisher geringe Umfang pädagogisch-theoretischer Publikationen aus dem Umfeld der Schreibstudiengänge? Viele Programmdirektoren im akademischen Creative Writing Bereich befürchten, längere theoretische Forschungsprojekte nur auf Kosten der praktischen Lehre durchführen zu können. Außerdem verschwende die Forschung kostbare Schreibzeit, so Mahendra Solanki. Auch Tony Lopez investiert die ihm zur

[10] z.B. Syd Field, *Screenplay, the Foundation of Screenwriting*, New York, 1979.

Verfügung stehenden finanziellen Mittel bevorzugt in kreative Projekte anstatt in Forschung. Viele Schreiblehrer begreifen sich in erster Linie als aktive Schriftsteller und erst in zweiter Linie als Akademiker. Ihre kreativen Arbeiten werden zwar nicht in allen Fällen als Forschung anerkannt, obgleich der HEFCE[11] die Gleichberechtigung von kreativen und kritischen Veröffentlichungen vorschlägt. Die Seltenheit schreibtheoretischer Fachbücher ist demnach nicht auf die Theoriefeindlichkeit der Dozenten zurückzuführen. Sie resultiert vielmehr aus ihrer Rolle als Literaturschaffende. Nur wer sich einer Doppelbelastung aussetzt, kann neben den kreativen Werken auch theoretische Schriften publizieren. So kommt es, daß Lehrende, denen das literarische Arbeiten bedeutsamer ist, aus Zeitmangel die Publikation ihrer Forschungsergebnisse vernachlässigen.

Ohne den praxisorientierten Schwerpunkt der Disziplin zu beeinträchtigen, könnte eine theoretische Basis dem Fach neue Perspektiven eröffnen. Die Lehrenden erkennen vermehrt die Notwendigkeit einer pädagogischen Schreiblehrforschung an. Daß sie am fachlichen Austausch mit Kollegen interessiert sind, wird auf Konferenzen[12] deutlich sowie in zahlreichen Publikationen im Magazin der „National Association for Writers in Education“. Nicht zuletzt durch diese Öffentlichkeit behauptet sich die Disziplin Creative Writing gegenüber ihren Kritikern. Inzwischen stehen den Studiengängen auch vermehrt finanzielle Mittel zur Verfügung, mit denen beispielsweise Promotionsstellen eingerichtet werden, wie in East Anglia, St. Andrews, Bretton Hall, Bangor, Edge Hill, u.a. Zwar liegen neben den Artikeln bisher nur relativ wenige Buchpublikationen vor, die didaktische Methoden der Schreiblehrer an Creative Writing MAs zugänglich machen[13], inzwischen bereiten aber immer mehr Dozenten derartige Publikationen

[11] Higher Education Funding Council for England

[12] „Creative Writing and Higher Education“ University of Wales, Bangor, 17. Januar 1998; „The Needs of Writers“ Warwick University, Coventry, 29./30. Mai 1998; „Extending the Professional Writer“, Sheffield Hallam University, 20./21. März 1999.

[13] Peter Abbs, *Forms of Poetry, Forms of Writing*, beide Cambridge, 1990; Linda Anderson, *The training Needs of Creative Writing Tutors*, 1993; Linden Peach, *English as a Creative Art*, London, 1995; John Singleton, *The Creative Writing Handbook*, London, 1996; Tony Curtis, *How Poets Work*, Bridgend, 1996; Peter Abbs, *The Polemics of Imagination*, London, 1996; Phil Parker, *The Art and Science of Screenwriting*, Exeter, 1998; Rob Pope, *The English Studies Book*, London und New York, 1998.

vor[14]. Vielleicht war die Anlaufzeit von 30 Jahren für das Fach des kreativen Schreibens notwendig, um die Schreibausbildung durch praktische Erfolge als anerkannte akademischen Disziplin zu etablieren.

5.2.2.7. Personaler Ansatz

If you have to suffer, do it beautifully. (Linda Anderson)

Creative Writing an britischen Universitäten ist nicht identisch mit dem Personalen Schreiben der deutschen Literaturdidaktik. „We are here to make things" bemerkt Linda Anderson. Auch Robert Sheppard verweist auf die Fiktionalität der Texte. Im Schreibseminar soll keineswegs die eigene Biographie aufgearbeitet werden. „Poetics only makes sense if your sense of art, artifice, artificer, is concentrated on the act of making, rather than self-expresssion." Anhänger des konfessionellen Schreibens sind – so die Erfahrung vieler Schreiblehrer – einer Fehleinschätzung des Verhältnisses von Fiktion und Wahrheit aufgesessen. Es handelt sich um das Mißverständnis, man könne nur über etwas schreiben, das man selbst erlebt hat. Diese Ansicht ist schlichtweg falsch und läßt sich problemlos mit Beispielen aus der Literaturgeschichte widerlegen. Oder hat Kafka sich in einen Käfer verwandelt?

Personales Schreiben wird als Aufwärmübung eingesetzt, aber eine reine Beichte ist noch keine Kunst. Natürlich enthalten auch persönliche Wahrnehmungen Material, dem durch rhetorische Mittel ein Sinn, eine Richtung und ein Ziel gegeben werden kann. Die Beichte muß fiktionalisiert werden, damit Literatur entsteht. Denn literarische Texte entstehen zwischen den Polen des persönlich-authentischen und des Artifiziellen. Eine funktionierende Story braucht eine Richtung und einen Wendepunkt (Andrew Melrose). Nur selten besitzt eine Erfahrungsgeschichte diese Eigenschaften. Ihre Struktur muß bewußt konstruiert

[14] Andrew Melrose, David Edgar, David Morley, Maureen Freely, John Barlow, Rob Watson, Graeme Harper, Danny Broderick u.a.

werden. Mit dieser Erkenntnis kommt man, so Peter Abbs, dem Geheimnis der Literatur bereits sehr nahe: Es lautet Gestaltung und Revision. Der Ausgangspunkt Innenschau führt literarisch gesehen in eine Sackgasse. Geschichten entstehen durch das Ausnutzen des Vorstellungsvermögens. Insbesondere im Informationszeitalter braucht man nicht mit allen Schreibthemen durch eigene Erfahrungen vertraut sein, denn vielerlei Material ist problemlos zugänglich. Spätestens seit Oscar Wilde[15] imitiert schließlich das Leben die Kunst und nicht mehr umgekehrt.

Sicherlich fließen persönliche Erfahrungen als Material in die studentischen Texte ein, wie in alle literarischen Werke. Im Idealfall ist aber der persönliche Anteil bis zur Unkenntlichkeit verfremdet und literarisiert. Andrew Motions Studenten beispielsweise bevorzugen es erfahrungsgemäß, beim Schreiben eine andere Identität vorzugeben. Die Amalgamierung von Erfahrungen und fiktivem oder recherchiertem Material erfordert einen distanzierten Blickwinkel. Auch bei der kritischen Überarbeitung dieser Texte wirkt der personale Ansatz limitierend, da er der erforderlichen Distanz entgegensteht. Die britischen Schreiblehrer setzen personales Schreiben dem spontanen, konfessionellen Erguß gleich. Diese Textsorte („being sick in language“ Peter Abbs) gilt als rotes Tuch und wird nicht als Kursarbeit akzeptiert. Die schriftlich kristallisierte Befindlichkeit des „Ich“ ist weder kreativ noch literarisch, sondern kommt als Akkumulation irrelevanter Details aus limitierter Perspektive daher. Das wirksame pädagogische Rezept gegen dieses Sympton liegt darin, die Studenten von konfessioneller Selbstreflexion wegzudirigieren, so daß sie sich intensiver auf die bewußte Gestaltung konzentrieren können.

Studenten, die ihre Texte nicht lektorieren und redigieren wollen, weil die Worte in dieser Form „zu ihnen kamen“ sind überheblich, realitätsfremd und werden

[15] „Die Literatur greift immer dem Leben vor. Sie ahmt das Leben nicht nach, sondert formt es nach ihrer Absicht. Das neunzehnte Jahrhundert, wie wir es kennen, ist zum großen Teil eine Erfindung Balzacs.“ (VII,30) und „[...] Das Leben und die Natur mögen der Kunst zuweilen als rohes Material dienen, doch ehe sie der Kunst von wirklichem Nutzen sein können, müssen sie in künstlerische Übereinstimmung gebracht werden. [...]“ (VII, 43) in: Oscar Wilde, *Aphorismen*, hg. von Frank Thissen, Frankfurt a. M, 1987, S. 14,16.

wenig vom Schreibstudium profitieren. Ein Schreibworkshop hat das erklärte Ziel, literarisches Schreiben zu entmythologisieren. Die studentische Schreibperspektive darf sich nicht auf die erste Person beschränken, sondern soll die verfügbaren Personalpronomen gleichberechtigt behandeln. Ein Dozent hält seine Studenten zu extensivem Lesen an. Auch ein regelmäßig geführtes Schreibjournal (vgl. 6.1.) vermittelt den Studenten die nötige distanzierte Perspektive des Literaturproduzenten. Die Studenten lernen, überall Material zu sammeln, auch im eigenen Leben. Literaturtauglich wird dieses Material erst durch die bewußte Verarbeitung. Oft fördert gerade die Restriktion einer strengen, klaren Form wie z.B. des Haikus oder des Dramas, die literarische Gestaltung des persönlichen Rohmaterials.

Autobiographisches Schreiben gilt im Schreibseminar als ein Genre unter vielen, das häufig in eigenen Wahl-Modulen wie „autobiographical writing“, „life writing“ oder „writing the self“ (s. Kap 5.2.1., Schaubilder – Rubrik 1) konzentriert betrieben wird. Hier kann man gezielt den individuellen Blickwinkel, den personalen Stil, die Wahrnehmung und die Vision trainieren. Auch beim Schreiben von Lyrik wird dem personalen Ansatz gewisser Raum zugestanden. Ansonsten gilt immer das Gegenteil: „Be as inclusive as you can and get out and observe.“ (Douglas Dunn).

5.2.3. Erfolge und Perspektiven

5.2.3.1. Texte aus dem Schreibseminar – genormt oder kreativ?

> Creative writing courses should help students to maximise their own special abilities. They should open up possibilities in a variety of genres, not impose a rigid framework. (Brian Cox 1995a)

Viele Kritiker meinen, Texte aus dem Schreibseminar müßten einen uniformen Stil aufweisen. Die handwerkliche Schreiblehre könne niemals kreativitätsförderlich sein, sondern beschränke vielmehr die Kreativität zugunsten

formelhafter Standardisierung. Auch die intensive Zusammenarbeit in der Workshopgruppe, so befürchten die Kritiker, führe die jungen Schriftsteller in die Abhängigkeit und lasse einen einheitlichen Hausstil entstehen. Die Texte sind das beste Gegenargument. Ihre Vielfalt ist enorm und jede einzelne Arbeit demonstriert die imaginative Kraft organisierter Sprache. Weder innerhalb der einzelnen Studiengänge noch auf Landesebene ist eine Standardisierung der kreativen Arbeiten festzustellen. Dafür gibt es drei Gründe:

Zum einen begünstigt die Bandbreite der Studenten, Lehrer und Kursprofile den stilistischen und formalen Abwechslungsreichtum der produzierten Texte. Insbesondere der Workshop selbst profitiert vom produktiven Dissens seiner Teilnehmer. Darüber hinaus vollzieht sich die literarische Entwicklung der Studierenden nicht allein während der Seminarzeit. Geschrieben wird letztlich allein und es gibt auch ein Leben vor und nach dem Schreibstudium.

Außerdem werden im Workshop vornehmlich längere Projekte begleitet. Diese Projekte werden zusätzlich im Einzeltutorium diskutiert, um das Herausbilden eines eigenen Ansatzes optimal zu fördern. Daraus wird ersichtlich, daß an der Universität die Gefahr standardisierter Texte wesentlich geringer ausfällt, als in nicht-akademischen Schreibgruppen, die sich oft auf kurze, für den Moment amüsante Stücke spezialisieren. Andrew Motion bezeugt stellvertretend für seine Kollegen den indirekten Lehrstil eines Schreibprofessors. Er greift nicht in die Schreibprozesse seiner Studenten ein und er gibt keine Anweisungen. Vor allem betreut und begleitet er die literarische Entwicklung seiner Schützlinge.

Zweitens wirken die Lehrenden gezielt der Entstehung standardisierter Texte entgegen. Die Lehrenden sind sich durchaus der Gefahr des zu starken Einflusses auf die studentischen Texte bewußt. Sie haben sich das Ziel gesetzt, so wenig wie möglich zu steuern und zu beeinflussen. Jeder Workshopleiter sieht sich in der Rolle des Facilitators, nicht des Diktators. Je stärker die Studenten selbst das Kursgeschehen mitbestimmen, um so geringer ist die Gefahr, vom Lehrer abhängig zu werden. Dazu muß auch der Lehrstil flexibel bleiben, denn eine starre

dominante Pädagogik kann die Textentwicklung in eine standardisierte Richtung drängen.

Der dritte Faktor, der die Standardisierung der Texte aus dem Schreibseminar verhindert, ist die handwerkliche Orientierung der Lehre. Erfahrungsgemäß fördern gerade handwerkliche und technische Aspekte die individuelle Expressivität kreativer Texte. Denn sobald sich der Schreibstudent ein handwerkliches Repertoire angeeignet hat, kann er seine Ideen gezielter und effektiver umsetzen. Die handwerkliche Schreiblehre nivelliert und standardisiert nicht, sondern macht gerade die Vielfalt literarischer Möglichkeiten verfügbar.

Die Betonung des Handwerks begünstigt Spontaneität und gezielte Artikulation. Bei weitem nicht jeder spontane Schreiberguß ist originell – eine Tatsache, die Michael Schmidt zu der zynischen Bemerkung veranlaßt, seinethalben könnte die Betonung des Handwerklichen gern die Spontaneität unterdrücken, weil diese ihm sowieso verhaßt sei. Erst mit dem entsprechenden Handwerkszeug gelangt der Schreibende zu einer Kontrolle, die seinen persönlichen Stil ausmacht. Dieser Grad der Kontrolle wird durch bewußtes Beherrschen der Techniken und Möglichkeiten erreicht. So verhindert gerade die handwerkliche Schreiblehre das Entstehen standardisierter Texte und erzieht die Studenten zu literarischer Eigenständigkeit. Das ultimative Gegenmittel gegen Einheitstexte ist der Ehrgeiz der Studenten. Letztlich orientieren sie sich, wie ihre Lehrer, an der übergeordneten Instanz des Literaturmarktes. Und ein Schriftsteller, der nichts Neues anzubieten hat, wird nicht publiziert, soviel ist allen Beteiligten klar.

5.2.3.2. Perspektiven für Absolventen

> In Brazil everybody dances Samba, in Britain everybody writes. (Danny Broderick)

Das vorangestellte Zitat verdeutlicht die ungezwungene Einstellung der Briten zum Medium des Schreibens. Von dieser entspannten Situation ist Deutschland

weit entfernt. Hierzulande nähert man sich dem Thema bürokratisch, „genaue Kenntnisse über das tatsächliche Ausmaß der Schreibfähigkeit in der Gesamtbevölkerung“ liegen nicht vor (Löffler 1985:101). Genausowenig wie privates Schreiben notwendigerweise in einer Karriere als Schriftsteller mündet, garantiert der Besuch eines Creative Writing Studiums den beruflichen Erfolg als Autor. Der universitäre Schreibstudent unterscheidet sich von einem privat Schreibenden vor allem durch die Bereitschaft, sich eine Zeit lang einem disziplinierten Arbeitsregime unterzurodnen, so viel wie möglich zu lesen und unter Termindruck zu arbeiten. Zudem sind viele Studienanfänger ehrgeiziger als Hobbyschreiber und hegen den Traum vom professionellen Schriftstellerleben. Gleichzeitig schätzen sie jedoch ihre Lage realistisch ein und sind sich der Grenzen bewußt. Das realistische Ziel der Studenten liegt darin, zu veröffentlichen, und nicht darin, sofort von den Einkünften der Schriftstellerei zu leben. Insbesondere bei Lyrikern spielt die Frage des kommerziellen Schreibens von Anfang an eine untergeordnete Rolle. Fast alle Graduierten veröffentlichen – in Magazinen oder sogar eigene Gedichtbände – aber von den Einkünften läßt sich kaum leben.[16]

Es ist weder Ziel noch Anspruch der Creative Writing Studiengänge, Berufsautoren oder gar „Diplomschriftsteller“ hervorzubringen. Obwohl es vorkommt, daß Absolventen mit ihren kreativen Magisterarbeiten einen Bestseller landen, ist dies nicht der Regelfall. Veranschaulichend seien einige Beispiele genannt. Drei Ehemalige aus St. Andrews sind bereits publiziert, eine Person mit drei, eine mit zwei Romanen, eine weitere gewann die National Poetry Competition. Ebenfalls drei der insgesamt sieben bisherigen Absolventen aus Glasgow haben ihr Ziel der Publikation erreicht. Einer von ihnen, Langdon J. Napoleon, hat sogar den Weg zur internationalen Anerkennung gefunden – er

[16] Die Schwierigkeit, sich den Lebensunterhalt als Schriftsteller zu verdienen, ist 1997/98 in Großbritannien wieder zu einem vieldiskutierten Thema erhoben worden. Wie sieht die finanzielle Realität der berühmtesten zeitgenössischen Autoren aus? Welcher Art sind geeignete Nebenbeschäftigungen für Schriftsteller und Dichter? Kann und sollte der Staat vermehrte Fördermittel für junge Schreibende bereitstellen? Sollte man nach irischem Modell die Einkommenssteuer für Schriftsteller abschaffen? Solchen und ähnlichen Fragen wird in der von Alain de Botton herausgegebenen Interviewsammlung *The Cost of Letters*, Brentford, 1998, nachgegangen.

wird derzeit bei Bloomsbury und Rowohlt verlegt. Sicherlich dienen derartige Erfolge als Aushängeschild für die betreffenden Studiengänge. Die Programmdirektoren setzen ihre Studenten aber nicht mit übersteigerten Erwartungen unter Leistungsdruck. Findet ein Creative Writing Absolvent eine Anstellung im literarischen Bereich im weitesten Sinn, so hat sein Studium vollen Erfolg gehabt.

Obwohl die verbesserte Schreibfähigkeit sich in zahlreichen professionellen Wirkungskreisen nützlich erweist, kommen laut Angabe der Kursleiter fast alle Graduierten in ihren angestrebten Berufsfeldern unter. Sie sind in der Erwachsenenbildung tätig, in der Pädagogik, als Lehrer an Schulen oder Hochschulen, als Journalisten, in der Forschung, beim BBC, beim Fernsehen, beim Theater, in Zeitschriften- und Buchverlagen, als Künstler, als Kuratoren, im Kulturmanagement, in der Werbung oder arbeiten im PR Bereich. Auch die überwiegende Anzahl der Teilzeitstudenten, die während ihres Studiums anderen Berufen nachgingen, wechseln nach dem Abschluß in einen der genannten Bereiche.

Die Northern School of Film and Television führte über den derzeitigen Arbeitsbereich der Absolventen von 1990-94 eine Umfrage durch. Die frischgebackenen Drehbuchschreiber sind inzwischen tatsächlich überwiegend im Film und TV Sektor untergekommen, einige arbeiten in der Lehre, im „Arts Development“[17], beim Radio, beim Theater – oder haben sogar einen Posten als „writer-in-residence“ inne. Kurzfilme von Studenten sind an Fernsehanstalten im In- und Ausland verkauft worden. Studenten haben an über 100 international anerkannten Filmfestivals teilgenommen und dort über 30 Preise erhalten. Einige Drehbuchautoren arbeiten inzwischen für bekannte Fernsehshows[18] oder haben Verträge mit Granada TV, Alomo, Hat Trick, Island World, u.a. abgeschlossen.

[17] d.h. als lokale Vertreter der Kulturbehörde in den Bezirken.
[18] wie Eastenders, Peak Practice, Coronation Street, Brookside, The Bill, New Voices, 10x10 u.a.

5.2.3.3. Abgrenzung zu amerikanischen und nicht-akademischen Kursen

> Often catharsis makes for bad art: good psychology can mean bad writing. (Peter Abbs)

Der auffälligste Unterschied der US amerikanischen und britischen Schreibstudiengänge besteht darin, daß in Großbritannien die Kurse an die Literatur- oder Arts und Media Fakultät gebunden sind, während die amerikanischen Programme eigenständig und fachübergreifend[19] organisiert sind. Das akademische Umfeld des Kurses ist daher in beiden Ländern verschieden. In Großbritannien ging das Creative Writing nicht aus den Undergraduate Composition Seminaren hervor, wie in den USA (vgl. 1.1. und 1.2.). Von Anfang an steht an britischen Kursen das literarische Schreiben klar im Mittelpunkt. Nur an wenigen Schreibstudiengängen, z.B. Warwick, wird ergänzend expositorisches Schreiben angeboten. Derartige Ausnahmen erklären sich wie folgt: Der Kurs in Warwick ist nach dem amerikanischen Muster Princetons aufgebaut und unter Beratung des dortigen Direktors Paul Muldoon entwickelt worden. Ähnliches gilt für Plymouth, der dortige Studiengang entspricht dem Ansatz der Universität Stanford. Auch die Betonung der Rhetorik an einigen britischen Studiengängen (Sussex) scheint den amerikanischen Programmen nachempfunden. Allerdings wird in Großbritannien die Rhetorik nicht als formales Gerüst begriffen, sondern immer inhaltlich eingebunden. Rein formale Rhetorik- und Kompositionslehre abgekoppelt vom individuellen literarischen Schreiben kommt an den britischen Hochschulen nicht vor.

John Singleton, der als Gastprofessor in Vermont lehrte, hält die amerikanischen Kurse für methodischer, durchstrukturierter und stärker programmbezogen. Seiner Erfahrung nach richten amerikanische Studenten ihre Energien eher auf das naheliegende Ziel, die Credits zu bekommen, als auf das idealistische Ziel, Schriftsteller zu werden. Michael Schmidt ergänzt, daß aufgrund der strikteren

[19] Vgl. WAC (Writing Across the Curriculum) Kap 1.1.

Bewertung in Amerika die Gefahr eines Hausstils größer sei, denn wer schreibt wie der Professor, bekäme letztlich die besseren Noten.

Die amerikanischen Studenten in Nottingham und Bath bevorzugen die britischen Studiengänge aufgrund des umfassenden praxisorientierten Ansatzes gegenüber der amerikanischen Version. Sie loben, daß die Palette literarischer Genres an britischen Kursen vielseitiger sei. Seminare in autobiographischem Schreiben und Life-Writing[20], würden an ihren Heimatuniversitäten nicht angeboten. Abschließend läßt sich festhalten, daß in den USA das Kreative Schreiben breiter definiert ist und sich nicht auf literarisches Schreiben beschränkt. Im Bereich des literarischen Schreibens erscheint die Situation in Großbritannien vorteilhafter, die studentischen Workshopgruppen sind kleiner und die Lehrmethoden dem Experimentellen mehr Raum zugestehen, ohne dabei die professionelle Realität aus den Augen zu verlieren.

Während die Briten den amerikanischen Schreibstudiengängen eher kritisch gegenüberstehen, beurteilen sie die außeruniversitären Schreibgruppen und die britische Schreibbewegung generell positiv. Die Creative Writing Studiengänge beziehen viele ihrer ursprünglichen Ansätze aus der britischen Schreibbewegung. Inzwischen unterscheiden sich die Inhalte und Ansätze, denn die akademische Institutionalisierung bringt eine permanente methodische Ausdifferenzierung mit sich. Vor allem wird der Sektor nicht-akademischer Schreibkurse als potentielles Berufsfeld für Creative Writing Absolventen geschätzt.

Die nicht-akademischen Schreibgruppen erfüllen weiterhin vor allem lokale Bedürfnisse. Wer einen Text vorliest, bekommt Anerkennung – um dieser Bestätigung willen nimmt man Teil, nicht, um die eigenen literarischen Fertigkeiten zu verbessern. Natürlich gibt es unter den unabhängigen Schreibgruppen starke qualitative Schwankungen, je nachdem in welchem Rahmen diese durchgeführt werden und wer sie leitet. In unseriösen

[20] „Life-Writing“ bezeichnet die Schnittmenge zwischen Fiktion und Journalismus, z.B. Travel Writing, Biography, Creative Non-Fiction.

Schreibgruppen werden Blinde von Blinden geführt. Ein ambitionierter Teilnehmer kann in diesem Rahmen schnell ungeduldig werden, weil es an zielgerichteter Struktur mangelt und und der professionelle Anspruch entfällt. Die gezielte Arbeit an spezifischen Textproblemen, das Schulen der Kritikfähigkeit und das Einüben der differenzierten Beobachtung des eigenen Schreibprozesses, würden den Rahmen einer nicht-akademischen Schreibgruppe sprengen. So erklärt sich das Phänomen, daß zahlreiche Creative Writing Studenten erste Schreiberfahrungen in außeruniversitären Gruppen sammeln. Sobald ihre wachsenden Ansprüche dort nicht mehr erfüllt werden können, entscheiden sie sich für die professionelle Perspektive eines Studiums.

Der Unterschied zwischen universitären Schreibstudiengängen und unabhängigen Schreibgruppen liegt vor allen in ihren unterschiedlichen Zielsetzungen. Während erstere auf die individuelle literarische Weiterentwicklung ausgerichtet sind, wird in den Schreibgruppen neben dem Spaß-Faktor auf Effekte der Kunsttherapie und Selbsterfahrung gesetzt. Dabei ist nicht auszuschließen, daß die Workshopkulisse regelmäßig zum Therapie-Szenario wird. Dieses Abgleiten der literarischen Diskussion in die Analyse persönlicher Depressionen wird im universitären Schreibseminar gezielt und erfolgreich mittels organisatorischer Techniken vermieden. Eine derartige Nabelschau wäre ausschließlich destruktiv und würde den angehenden Schriftstellern nur schaden. Auch an den Universitäten nimmt man Depressionen, Schreibblockaden und andere Probleme ernst. Ihre Behandlung vollzieht sich allerdings in der Privatsphäre des Einzeltutoriums und nicht in der Schreibwerkstatt.

5.2.3.4. Creative Writing und der Literaturmarkt

> Write a first novel and die, if you want to be immortal. (Andy Melrose)

Gerade in einem kreativen Fach wie dem Schreiben bleibt die Lehre nicht ausschließlich auf das Innere des Seminarraums beschränkt. Der Kontext der literarischen Außenwelt ist mindestens ebenso bedeutend wie das handwerkliche

Instrumentarium. Denn über literarischen Erfolg entscheidet nicht allein das künstliche Publikum der Kommilitonen und Lehrenden, sondern vor allem das reale Publikum des öffentlichen Literaturmarkts. Die Orientierung der britischen Creative Writing Studiengänge am Literaturmarkt zeigt ihren professionellen Ansatz. Neben dem Vorlesungs- und Seminarprogramm werden ständig ergänzende Aktivitäten organisiert, die ein literarisches Zentrum an der jeweiligen Universität entstehen lassen. Das Motto „We want a lot of friends“ (Linda Anderson) gilt allerorts.

Die Ausgewogenheit zwischen literarischer Aktivität und praktischer Ausrichtung ist dem Einfluß der neuen Universitäten, der ehemaligen polytechnischen Hochschulen, zu verdanken. Diese sind im Vergleich zu den traditionellen Universitäten offener und weniger stark hierarchisch durchstrukturiert. Zudem stehen sie seit jeher in Verbindung mit der Industrie. Dieser Kontext prägt ihre Creative Writing Studiengänge. Neben der Praxisorientierung ist dem Ansatz der ehemaligen Polytechnika ein weiterer Bestandteil der Schreiblehre zu verdanken: Die akademische Analyse der zeitgenössischen Kultur, die als Cultural Studies in die Lehrpläne einging.

Vor diesem Hintergrund ist die Natur und das Ausmaß der Kontakte zwischen den Universitäten und der Literaturindustrie zu betrachten. An allen Kursen werden regelmäßig Verleger, Literaturagenten, Lektoren, Produzenten, Literaturmanager etc. zu Vorlesungen, Diskussionen und Seminaren eingeladen. Diese Besuche ergänzen die Lesungen und Meisterklassen der Gastschriftsteller und verdeutlichen, daß neben dem literarischen Fachwissen auch zunehmend Marketing- und Präsentationsstrategien gefragt sind. Der Studiengang in Winchester wird sogar teilweise von einem Verlag[21] gesponsort; außerdem wird dort jährlich eine „Writers‘ Conference and Book Fair“ abgehalten. Diese Konferenz entspricht dem „getting-published-day“, der an zahlreichen Universitäten zum Programm gehört und wie eine kleine Buchmesse funktioniert. Andrew Motion lädt zu diesem Zweck einmal jährlich zu einer großen Party in

[21] Mac Donald Young Books

sein Londoner Haus ein. Bei derartigen Gelegenheiten sind schon manche studentische Schrifsteller „entdeckt“ worden, z.B. in Sheffield Katheryn Hayman (*The Break In*) und Jill Dawson *(A Trick of the Light*), um nur zwei zu nennen.

Nicht nur die Universitäten in Norwich, Bretton Hall, Sussex und Crewe sind mit einem Arts‘ Centre, einem Veranstaltungszentrum auf dem Campus, ausgestattet. Ein solches Zentrum bietet den idealen Rahmen für Lesungen und sonstige Aufführungen oder Ausstellungen und gibt der lokalen Bevölkerung Gelegenheit, an den universitären literarischen Veranstaltungen teilzunehmen. Auch regionale Schriftsteller werden inzwischen gezielt in die Projekte der Studiengänge einbezogen. Denn die literarische Geselligkeit soll über die Grenzen der Universität hinweg wirksam werden, um das Publikum der jungen Literaten zu erweitern. Auch in Loughborough festigt die Creative Writing Abteilung derzeit ihren Kontakt zum lokalen „Drama and Art Center“ und plant gemeinsame Aktivitäten.

In St. Andrews tendiert die Literaturfakultät in Richtung einer „writerly school“. Fester Bestandteil der praktischen Arbeit sind Koproduktionen mit der Drama- und der Literatur-Society sowie der Hemingway Kurzgeschichten-Wettbewerb. Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich an der Northern School of Film and Television. Dort entstand kürzlich ein Zentrum für neue Autoren, dem die Aufmerksamkeit von Produzenten, Firmen und anderen Institutionen gewiß ist. Brian Dunnigan spricht von einer wachsenden Gemeinschaft der Schreibenden, deren Verbindung weit über die Dauer des Studiums hinweg bestehen bleibt. Ehemalige Studierende haben sogar die offizielle Vereinigung „Script Factory“ gegründet, deren Mitglieder sich gegenseitig auf Veranstaltungen und Arbeitsangebote aufmerksam machen. In Manchester pflegt die Schreibfakultät eine Partnerschaft mit der lokalen Waterstone’s Buchhandelfiliale. Das Projekt ist derart erfolgreich, daß dort inzwischen jeden Abend eine literarische Veranstaltung stattfindet.

Das Interesse der Creative Writing Studiengänge an guten Kontakten zu den Verlagen beruht übrigens auf Gegenseitigkeit; dies erfuhr ich im Gespräch mit Lee Brackstone, Lektor bei Faber and Faber in London. Er ist mit der Aufgabe betraut, alle Creative Writing Studiengänge zu besuchen, mit den Kursleitern zu sprechen, an Workshops teilzunehmen und mit den Studierenden zu sprechen, um durch diese Form des *headhunting* neue Talente zu entdecken[22]. Sobald der Kontakt hergestellt ist, senden ihm die Lehrenden vielversprechende studentische Arbeiten zu. Die enge Zusammenarbeit zwischen Universitäten und dem Verlag liegt ihm am Herzen, sein Ziel ist die direkte Zusammenarbeit mit den jungen Schriftstellern unter Umgehung von Literaturagenten. Auf diese Weise könne, so Brackstone, die Londoner Literaturmafia umgangen werden und die Literaturszene in anderen Teilen Großbritanniens erschlossen werden. Die Creative Writing Studiengänge haben Brackstones Meinung nach eine Filterfunktion, sie bündeln entschlossene Autoren mit hohem Potential.

Am besten paßt Erzählliteratur in das Verlagsprogramm bei Faber and Faber, man interessiert sich aber auch für Lyrik. Die derzeitige Verlagspolitik setzt verstärkt auf Erstlingsromane, die auf großes Leserinteresse stoßen und sich bestens vermarkten lassen. Vor diesem Hintergrund erklärt sich Brackstone's Mission. Der neue Trend spiegelt sich in den innovativen Aktionen des Verlagshauses Faber and Faber. Ab Oktober 1998 erscheint das Magazin *First Pressings*, mit Lyrik junger Dichter. Zusätzlich wird einmal jährlich eine Anthologie mit erstveröffentlichten Erzählungen junger Autoren herausgegeben. Brackstones Talentsuche ist durchaus realistisch und zeigt bereits erste Erfolge. Im derzeitigen Verlagsprogramm befindet sich ein Absolvent der University of East Anglia[23], außerdem laufen Verhandlungen und erste Kommissionen mit Studenten aus Manchester, St. Andrews, Cardiff und Exeter.

[22] Die Verfasserin und Lee Brackstone von Faber and Faber befanden sich zeitgleich auf der Rundreise von Creative Writing Kurs zu Creative Writing Kurs. Die Gesprächspartner informierten uns von unseren ähnlichen Missionen. Bei der ersten Begegnung war Brackstone überaus erleichtert, zu erfahren, daß ich keine Literaturagentin bin, sondern Wissenschaftlerin. Weil ich keine Konkurrenz darstellte, berichtete er bereitwillig über seine Pläne und Eindrücke.
[23] Stephen Foster mit *It Cracks Like Breaking Skin*.

In seiner Rolle als Kopfjäger hält Brackstone diejenigen Kurse für am besten, an denen der Programmleiter Teil dreier Welten ist und die Rollen des Akademikers, Schriftstellers und Verlegers in einer Person vereint – diese Situation ist in Manchester und Norwich gegeben. Aber auch die Studiengänge in Cardiff, Lancaster und St. Andrews befindet er für absolut hochkarätig. Im Gegensatz zu Brackstone fällt die Verfasserin kein Qualitätsurteil über die Schreibstudiengänge als Talentschmieden, sondern untersucht die Rolle der Schreibstudenten in der Literaturindustrie. Die Creative Writing Dozenten zeigten sich überrascht, daß die Interviewerin differenzieren wollte zwischen „normalen" Schriftstellern und solchen, die eine Schreibausbildung durchlaufen hatten. Sie hatten sich bisher noch nicht gefragt, inwieweit literarische Tendenzen, die in den Kursen sichtbar werden, einige Zeit später auch an die literarische Öffentlichkeit gelangen. Bei vielen jungen Programmen ist es noch nicht möglich, derartige Beobachtungen anzustellen. Hinzu kommt die Tatsache, daß die Absolventen zunächst in kleineren Häusern („small press") publizieren und daher nicht unmittelbar die Programme der großen Verlage prägen.

Der Anteil von Creative Writing Absolventen unter derzeit publizierten Autoren läßt sich schwer bestimmen. Auch die britischen Dozenten können über den Prozentsatz nur spekulieren[24]. Andy Melrose und Penny Smith vermuten 1%, David Morleys Schätzung liegt bei 15%, Peter Abbs greift höher und nennt den Richtwert von 25%. Auch wenn der exakte Prozentsatz bekannt wäre, führte er nicht zu neuen Erkenntnissen, denn Werke von Creative Writing Autoren weisen keine besonderen Merkmale auf und sind als solche nicht identifizierbar. Die Werke sind erfahrungsgemäß von enormer Formenvielfalt. Aus dem literarischen Produkt läßt sich nicht mehr auf die Bedingungen seiner Entstehung schließen. Seit den 80er Jahren, in denen Graduierte der University of East Anglia (z.B. Ian McEwan, Kazuo Ishiguro, Rose Tremain) den Markt dominierten, hat sich einiges geändert. Inzwischen gäbe es keinerlei Anhaltspunkte, um dem Werk

[24] Anders reagiert man auf die Frage, wie groß der Prozentsatz von Creative Writing Fachleuten im Umfeld eines Studienganges sei. Unter den Professoren, Dozenten und „writers-in-residence" eines Schreibprogrammes befinden sich, so war man sich einig, wohl mindestens 30% Absolventen dieses Studiums.

anzumerken, daß sein Autor eine Creative Writing Ausbildung besitze (Douglas Dunn). Für seinen Erfolg im Literaturmarkt ist jeder Autor selbst verantwortlich. Dennoch kommt es vor, daß sich die öffentliche Aufmerksamkeit auf einen Schreibstudiengang richtet, wenn dieser im Lebenslauf eines erfolgreichen Autors auftaucht.

Auch Lee Brackstone von Faber and Faber kann zwischen Werken von Creative Writing Absolventen und Autodidakten im allgemeinen keine Unterschiede feststellen. Zudem kritisiert er Creative Writing Autoren, die bemüht sind, möglichst profund zu schreiben. Es sei nicht für alle Autoren uneingeschränkt positiv, zu viel Zeit unter ihresgleichen zu verbringen. Denn der Schreibworkshop als künstliche Umgebung gebe nur ein verdünntes Abbild der Gesellschaft. Dadurch kann manch ein Autor den Realitätsbezug vorübergehend verlieren. Außerdem konstatiert Brackstone von seiner Warte als Verlagslektor, daß die Creative Writing Studenten überprotektiv in Bezug auf ihre Werke sind, die sie ja ständig vor den Kommilitonen verteidigen mußten. Man kann nachvollziehen, daß dies in Verhandlungen anstrengend werden kann. Für den jungen Schriftsteller selbst sind die Eigenschaften der Überprotektivität und Hartnäckigkeit Zeichen seines literarischen Selbstbewußtseins. Und dieses zu stärken ist das Ziel eines Creative Writing Studiums.

6. Schlußbetrachtung: Persönliche Poetik und Kreative Welt

> The language of art has to be acquired. (Dewey 1943:335)

Mit Hilfe der Ideen von Originalität und Genie wehrt sich die Romantik gegen die pragmatische Regelhaftigkeit der Kunstlehre, indem sie das persönlich-expressive Element betont. Wenn das personal-kreative Element vollends verinnerlicht ist, überschneiden sich künstlerischer Stil und Verfasseridentität. Das Werk, das seinen Verfasser wie ein Innendia abbildet, ersetzt den Autor. Erst der symbolische Tod des Autors fragmentarisiert das singuläre Stilkonzept. Stil gilt fortan nicht mehr allein als individuell expressiv, sondern prägt sich auch an sozialen und pragmatischen Faktoren. Der Autor überlebt, indem er seine freie Autonomie kontextualisiert und die Mechanismen seiner Disziplin nutzt. Er begibt sich aus der Unabhängigkeit in das produktive Spannungsfeld zwischen Liberation und Autorität. Aber nicht nur der einzelne Künstler, sondern auch die moderne Kunstakademie macht sich dieses Spannungsfeld zunutze. Sie lehrt die Regeln und Mechanismen der Disziplin und deren individuelle Anwendung in kreativen Projekten. Im kreativen Schreibseminar wird literarische Kreativität gefördert. Dabei geht man von literarischen Mechanismen aus, die lehr- und lernbar sind. Die Neue Rhetorik stellt eine praktische Theorie bereit, die die Lehre des kreativen Schreibens systematisiert. Kreatives Schreiben ist zeitgenössische Rhetorik, es ist die Kunst, Verbindungen zu knüpfen und Entdeckungen zu machen.

Rhetorik im Schreibseminar entmystifiziert das künstlerische Schaffen und organisiert den kreativen Prozeß. Kreatives Schreiben basiert auf gewöhnlichen Denkprozessen, zu denen jeder Mensch in der Lage ist. Im Schreibseminar geht es darum, Techniken zu vermitteln, die den kreativen Prozeß durchsichtig und steuerbar werden lassen. Dabei wird Kreativität gezielt gefördert und vorhandenes Potential bewußt und zugänglich gemacht. Rhetorik im Schreibseminar ist weder autoritär noch patronisierend. Striktes Regelbefolgen ist nicht gefragt, denn jede

Regelverletzung kann produktiv sein und selbst wiederum zur Regel werden. Auch der *stream of consciousness* ignoriert alle bis dato geltenden logischen und temporalen Konventionen, um sich schließlich als narrative Technik zu etablieren. Die Neue Rhetorik des kreativen Schreibens vermittelt nicht nur literarische Mechanismen, sondern fordert auf, mit diesen zu spielen, sie zu hinterfragen und zu revolutionieren.

Die Aspekte der Neuen Rhetorik, der Kreativitätsforschung und der Diskurstheorie fügen sich zu einer kontextorientierten prozessualen Architektonik des Schreibens zusammen. Grob unterscheiden kann man vier Anwendungsbereiche. Recherche und Journalführen befreien den Schreibenden von dem Zwang, aus sich selbst heraus kreieren zu müssen und systematisieren das Nutzen der Umwelt als Material. Intensives Lesen aus der Perspektive des Literaturproduzenten hilft, die eigene Arbeit in den Kontext der zeitgenössischen Literatur zu stellen. Der dritte und vierte Anwendungsbereich ist direkt workshopbezogen. Zum einen wird dort generativ gearbeitet, denn Schreibspiele und Etüden setzen Ideenpotential frei und wirken inspirationsprovozierend. Zum anderen wird kritisch-analytisch gearbeitet in der sicheren Atmosphäre einer kleinen literarischen Welt.

6.1. Die Umwelt als Schreibmaterial

> Most people don’t see what’s going on around them. That’s my principal message to writers: For Godsake, keep your *eyes* open. Notice what’s going on around you. (Burroughs Gysin 1979:5)

Im kreativen Schreibstudium bleibt keine Zeit, um auf den „Musenkuß“ zu warten. Während der Recherche macht sich der Schreibende aktiv auf die Suche nach seinem Material. Dabei trägt er Ideen, Themen und Fragmente aus unterschiedlichen Medien zusammen. „Almost any display may provide clues that could lead to potentially useful images [...]“ (Goldschmidt 1991:130). Im darauffolgenden Entwurfsprozeß werden die gesammelten Ideen und Materialien

gemäß der persönlichen Poetik kombiniert und strukturiert. Das ungeordnete Material wird in einem Ordnungsprozeß richtungsgebend erweitert.

Prinzipiell entspricht das Recherchieren in einem kreativen Fach demjenigen in einer akademischen Wissenschaft. Es erfüllt den gleichen Zweck, allerdings ist die Optik interdisziplinär erweitert. Während in den meisten akademisch-theoretischen Disziplinen methodisch im Hinblick auf ein *bestimmtes* Ergebnis hin recherchiert wird, ist die Materialsuche für ein kreatives Schreibprojekt nondirektiv. Sie zielt nicht auf ein einzig richtiges Ergebnis ab. Der Vorgang des Sammelns steuert sich selbst. Jeder Schreibstudent wird ein Materialfragment anders rahmen als sein Kommilitone. Er baut es in seinen persönlichen Wissens- und Erfahrungsschatz ein und bringt Fremdes und Eigenes in ein dynamisches Gleichgewicht. „[...]meaning is constructed from the personal histories of participants embedded within the social histories of their world." (Stewart 1997:225). Jedes kreative Schreibprojekt beginnt also mit der Anbindung an Vorhandenes und entwickelt erst mit der Zeit seine Eigenständigkeit. Kein recherchiertes Projekt bleibt rein eklektizistisch, denn im kreativen Prozeß wird der Schreibende Muster, Richtungen und Impulse identifizieren und mit eigenen Inhalten füllen. Selektives Sortieren und Gestalten der Materialfragmente läßt schließlich ein originelles Produkt entstehen.

Kreatives Schreiben ist ein Prozeß, der mit der bewußten schöpferischen Recherche beginnt. Der Impuls, das Material in eine bestimmte Gestalt zu bringen, wird häufig als Inspiration oder Einsicht erlebt (vgl. 3.1.2.). Diese Einsicht ist jedoch kein momenthaftes Phänomen, sondern kann in viele Einzelstadien der gedanklichen Entwicklung unterteilt werden. Einsicht ist nichts anderes als das Bewußtwerden über den möglichen weiteren Arbeitsverlauf und das gezielte Folgen dieser Richtung. Es zeigt sich, daß jede Inspiration von der Vorarbeit abhängig ist und durch die Recherche hervorgerufen werden kann. Die Bearbeitung des recherchierten Materials garantiert für ein originelles Ergebnis. Wer sich diese Vorgehensweise zur Routine macht, wird immer wieder originelle kreative Texte produzieren können.

Das eigene Wort und die eigene Stimme, die aus dem fremden Wort geboren oder von ihm dialogisch stimuliert worden sind, beginnen sich früher oder später aus der Macht dieses fremden Wortes zu befreien. (Bakhtin 1979:234)

Je leichter der Schreibende sich aus der Macht des fremden Wortes befreien kann, um so subtilere Kontrolle gewinnt er über seine Ausdrucksmöglichkeiten und um so größer wird das ihm verfügbare Repertoir. In jedem neuen Projekt wird der Schreibende sowohl eine idiochromatische Zusammenstellung der Materialien vornehmen, als auch seine originelle Bearbeitungsweise entsprechend seiner Vorlieben und Fähigkeiten einfließen lassen.

Im Zentrum der Recherche steht das Führen eines Journals. Beobachtungen und Wahrnehmungen werden hier schriftlich fixiert und dadurch gleichzeitig verfügbar und bewußt gemacht. „They [the journals] provide an opportunity for students to practice and develop their ability to think on paper." (Hunter/O'Rourke, App. iv). Das Schreibjournal wird regelmäßig und systematisch geführt. Die Arbeit ist nicht akademisch-wissenschaftlich, sondern skizzenhaft und phänomenologisch im weitesten Sinn. Der Schweizer Architekt Peter Zumthor beschreibt den Vorgang des Recherchierens sehr anschaulich:

A critic once called me a ‚phenomenologist', and it's true. I always react to what I see. At first it may be just a simple reaction – an immediate like or dislike for something I see on the site, on vacation, at the movies. Then, when I get interested about something, I'll try to use my head to find out what it is that I'm really seeing, what it is that excites me. There is a nice word for this process: research, or rather re-search, searching again in my memory, trying to rediscover the reasons for my excitement. (Zumthor, Mostafavi, 1996:57)

Es spielt keine Rolle, ob im Journal literarische Fragmente, Sekundär- und ergänzende Literatur, Bildmaterial, Objekte, Zeitungsausschnitte, Persönliches oder andere Informationen gesammelt werden. Derartiges Material macht in

jedem Fall neue Verbindungen sichtbar und besondere Stimuli direkt identifizierbar. Mit wachsender Praxis im Journalführen wird der Prozeß der Identifikation von Stimuli und das Aussieben nützlicher Fragmente immer geläufiger. Die Studenten profitieren immens von dieser Praxis. Sie dokumentieren die eigene Arbeitsweise und bilden ein Materialsreservoir, auf das sie immer wieder zurückgreifen. Dieses Reservoir hilft, Nervenkrisen bei der Themensuche zu vermeiden, denn es enthält persönliche thematische Vorlieben sowohl konzeptioneller als auch inhaltlicher Natur. In seiner Funktion als erweitertes poetisches Tagebuch und Notizkasten ist jedes Journal deutlich persönlich geprägt. Obwohl das Journal die individuellen Vorlieben und Interessen des Schreibenden spiegelt, bleibt es nicht auf subjektives Dokumentieren von Emotionen beschränkt. Vielmehr kombinieren die Eintragungen eine Bandbreite von Wahrnehmungen und beziehen den sozialen Kontext ein. Journalarbeit ist frei und experimentell, schult aber gleichzeitig das kritische Sprachbewußtsein. Das freie Ausleben der eigenen Neigungen wirkt äußerst motivierend. Als persönliches Werkzeug gehört das Journal allein seinem Verfasser, er kann daraus vorlesen, muß es aber niemals aus der Hand geben oder gar bewerten lassen. Auf diese Weise werden Schreibblockaden und die harsche Kritik des inneren Zensors bereits im Entwurfsstadium weitgehend ausgeschlossen.

In der Opposition von empfangendem passivem Wahrnehmen und aktiv handelndem Vorstellen, wie sie Wittgenstein benennt, entspricht Journalarbeit dem bewußt schöpferischen Handeln.

Ich lerne den Beriff ‚sehen' mit dem Beschreiben dessen, was ich sehe. Ich lerne beobachten und das Beobachten beschreiben. Ich lerne den Begriff ‚vorstellen' in einer anderen Verbindung. Die Beschreibungen des Gesehenen und des Vorgestellten sind allerdings von derselben Art, und eine Beschreibung könnte sowohl das Eine wie auch das Andere sein; aber sonst sind die Begriffe durchaus verschieden. Der Begriff des Vorstellens ist eher wie der des Tuns, als

eines Empfangens. Das Vorstellen könnte man einen schöpferischen Akt nennen. (Und nennt es ja auch so.) (Wittgenstein 1967:637)

In vielen Fällen werden die Eintragungen im Schreibjournal zum direkten Ausgangspunkt elaborierter und unabhängiger kreativer Projekte. Im Journal reflektiert der Schreibende persönliche Erfahrungen und bindet sie in den sozialen Kontext ein. In den folgenden Arbeitsphasen löst sich der Schreibende zunehmend von vorhandenen Inhalten und Formen. Denn der Vorgang, Informationen und Beobachtungen zu dokumentieren, löst neue Assoziationen aus. Auf diese Weise werden während der Journalarbeit nicht nur Informationen integriert, sondern immer auch neue Bilder generiert. Schreibend erfährt man die generische Eigenschaft der partikulären Form und konditioniert neue Bedeutung.

6.2. Das Selbstverständnis des Literaturproduzenten

Literature constantly reinvents itself. That is its necessity; but it is the business of poets, novelists, story writers, and dramatists, not of critics, theorists, or academics in general, [...] (D. Dunn 1997:179)

Neben der instrumentellen Schreiblehre bereitet eine Creative Writing Ausbildung die Studenten darauf vor, die Rolle des Schriftstellers in der Gesellschaft einzunehmen. Ein kreatives Schreibseminar versteht sich als Teil der literarischen Welt. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Literaturmarkt macht die Studenten mit der Infrastruktur ihres professionellen Feldes bekannt. Sie knüpfen bereits im Studium Kontakte und lernen, ihre Chancen realistisch einzuschätzen. Während im herkömmlichen Literaturstudium vorwiegend kanonisierte Werke interpretiert werden, ist die Optik im Schreibstudium produktionsorientiert. Neben den klassischen Werken der Weltliteratur wird vor allem experimentelle Gegenwartsliteratur gelesen. Auf diese Weise soll die übersteigerte Hochachtung der Studenten vor „großer Literatur“ gemindert werden. In der Literaturwissenschaft wird anhand des Kanons ein idealisierter Maßstab etabliert, dem zeitgenössische oder studentische Texte unmöglich gerecht werden können.

Daher betrachtet man im Creative Writing Studium literarische Werke mit dem Auge des Literaturproduzenten. Ein studentischer kreativer Text hat von Anfang an denselben Status, wie ein publiziertes Werk. Die Produktionsorientierung stellt den Entwurfsprozeß ins Zentrum der Analyse. Literarische Texte werden nicht als geschlossene Systeme behandelt, sondern als eine Gestaltungsmöglichkeit unter vielen verstanden. Dieser Blickwinkel ermöglicht die professionelle Kontextualisierung studentischer Arbeiten, ohne etablierter Literatur ihren Wert abzusprechen. Die Produktionsorientierung schafft in erster Linie eine Atmosphäre, in der mit studentischen und anerkannten Werken gleichberechtigt umgegangen wird. Ob sich die Studenten in ihren Essays mit dem eigenen kreativen Prozeß oder mit dem Arbeitsverfahren eines bekannten Schriftstellers befassen – die Herangehensweise ist dieselbe.

Produktionsorientiertes Literaturstudium bringt praxisbezogenen Nutzen. Derartiges Lesen setzt die Kapazität der Literatur zum Hedonismus frei. Der Student, der mit einem Verständnis für den Entstehungsprozeß liest, begeistert sich für den Text. Diese Begeisterung stimuliert ihn, eigene Texte zu verfassen. Auf diese Weise überwindet ein Studium des Kreativen Schreibens die Grenze zwischen theoretischer und praktischer Arbeit. Dabei wachsen die Lese- und Schreibpraxis der Studenten aneinander und intensivieren sich gegenseitig. Der produktionsorientierte Ansatz des Kreativen Schreibens garantiert eine außergewöhnliche Ausbildung, die kritische und kreative Fähigkeiten integriert.

6.3. Provozierte Inspiration

> All writing is in fact cut-ups. A collage of words read heard overheard. What else? (Burroughs Gysin 1979:32)

Im Workshop wird nicht nur analytisch sondern auch generativ gearbeitet. Neben Recherche und Journalarbeit können gerade kurze Schreibspiele die Inspiration provozieren. Schreibspiele erzeugen absichtliche Zufälle, weil sie formale Regeln vorgeben. Der Schreibende, der den konkreten Anweisungen des Spiels folgt,

gerät in einen Zustand der entspannten Konzentration. Er konzentriert sich auf die Regeln. Gleichzeitig entspannt er sich, weil die feste Vorgabe ihn davon befreit, formale Entscheidungen treffen zu müssen. Innerhalb des Vorgabesystems bleibt er empfänglich für frische Metaphern, neue Verbindungen und ungewöhnliche Konstellationen. Mit dem folgenden Schreibspiel entsteht in wenigen Minuten eine Szene, die über vielfältige Sinneseindrücke abwechslungsreich und komplex gestaltet ist.

Adopt a Persona[1]

Draw a lot with a given character or invent the persona you want to adopt. An unusual profession accounts for good results, e.g. surgeon, undertaker, detective, hangman, rent-boy, mime-artist, ventriloquist, night porter, belly dancer, triangle player, ghost, butcher, alien, chimney sweep, painter, mountaineer, gold digger, cowboy/girl, chauffeur, philosopher, film director, bank robber, ferry man/woman, hermit, terrorist ... Identify with the persona and be as specific as possible regarding emotion and location: pay attention to colour, shape and size of the room, sound, smell, movement, locomotion. Use clear images, pay attention to detail.
Now write a poem in free verse with the tension of a sonnet following the instructions:

lines 1-2:	You are in a room, looking out of a window
lines 3-4:	You stop looking out of the window, but you're still in the room
lines 5-6:	Something happens, either in the room or outside
lines 7-8:	You have a recollection
lines 9-10:	You leave the room
lines 11-12:	You wish for something
lines 13-14:	These are two free lines. You can do what you want here, but remember, you have to bring the poem to a close.

[1] frei nach Sweeney und Williams (1997:88-89). Idee von Carol-Ann Duffy.

Example – adopted persona: terrorist

Thank god everything worked out
I am back in my flat, outside the police is searching the area
They don't seem to find me,
I get myself a beer, take a big gulp
then suddenly there is a knock on the door
my heart is beating wild
it occurs to me that my friend Sylvie
wanted to come by, she was the driver at the shootout
I don't take chances and leave the kitchen
somebody keeps knocking on the door,
I feel strange
and wish that Sylvie hasn't told anyone.
It is totally quiet now, I get my gun
and pull the trigger. (Jens Dehning)

Die konkreten Anweisungen in Verbindung mit der spielerischen Herangehensweise nehmen jedem Teilnehmer die Angst vor dem weißen Blatt. Jeder fühlt sich herausgefordert, das gewählte Thema gemäß den formalen Anhaltspunkten auszugestalten. Gerade die formale Disziplinierung durch die Regelmodelle provoziert die innovative Reaktion. Ein formales Muster erregt den Wunsch, mit Inhalt gefüllt zu werden. Ebenso wie der Besitz eines schönen Bilderrahmens uns so lange in Antiquariaten stöbern läßt, bis wir eine passende Graphik gefunden haben. Es muß nicht immer das Bild vor dem Rahmen existieren, denn Form und Inhalt ziehen einander an.

Dieses Phänomen, daß die besten Schüsse häufig zufällig losgehen, werden Fotografen und Schriftsteller bestätigen können (vgl. Burroughs, Gysin 1979:29). Die Schreibenden generieren Material, das sich häufig direkt in die Schreibprojekte inkorporieren läßt, aber genauso gut vollkommen unbrauchbar sein kann, da es nicht bewußt konstruiert ist. Bewußt rational ist erst die

nachträgliche Prüfung des Materials im Hinblick auf seine Brauchbarkeit. Derartige Schreibspiele sind die einzige Möglichkeit für Schreibende, absichtliche Zufälle und Spontanes zu produzieren. Schreibspiele überlisten den Doublebind „sei spontan!“ und machen das Paradox zur Methode. Diese Methode wirkt Blockaden entgegen und überwindet die didaktische Aporie der Unvereinbarkeit von handwerklichen Regeln und Originalität.

Die literarische Spielkultur hat eine lange Tradition, die bis in die Gesprächsspiele der höfischen Salons zurückreicht. Nicht nur Haiku und Renga, sondern auch der erzählte Reihumroman, werden traditionell in einer Schreibgruppe kollektiv verfaßt. Ähnlich funktioniert ein von den Surrealisten konzipiertes Schreib- oder Zeichenspiel namens *Le Cadavre Exquis*.

Le Cadavre Exquis

[in this game] „you choose a grammatical string and produce very arbitrarily constructed sentences. For example, each player writes an article (definite or indefinite) and an adjective on a piece of paper and folds it over. Players swop papers and then write a noun. Papers are folded again and passed back, and each player writes a transitive verb. The same procedure happens again only this time another article plus adjective is added, then a final noun. (The sequence art/adj + noun + verb + art/adj + noun can be extended or varied as the players want.) Then complete sentences are read out, after slight grammatical adjustments have been made for consistency. We’ve just played the game and got: / The far off taxi-driver swallowed the obese horse / and / A luminous tortoise tore open the lopsided pyjamas /. It’s the chance element here which produces sentences you couldn’t think of yourself.“ (Sweeney, Williams 1997:8).

Auf dem gleichen Prinzip beruht die *cut-up* Technik, die William Burroughs mit Hilfe von Brion Gysin entwickelte und in seinen Werken einsetzte. Auch dieses Spiel legt eine fixe Vorgehensweise zugrunde. Das vorhandene Material wird neu collagiert und umformuliert. Die Quellen werden aus ihrem ursprünglichen

Zusammenhang in einen neuen Kontext transponiert, so daß neue Bedeutungen entstehen.

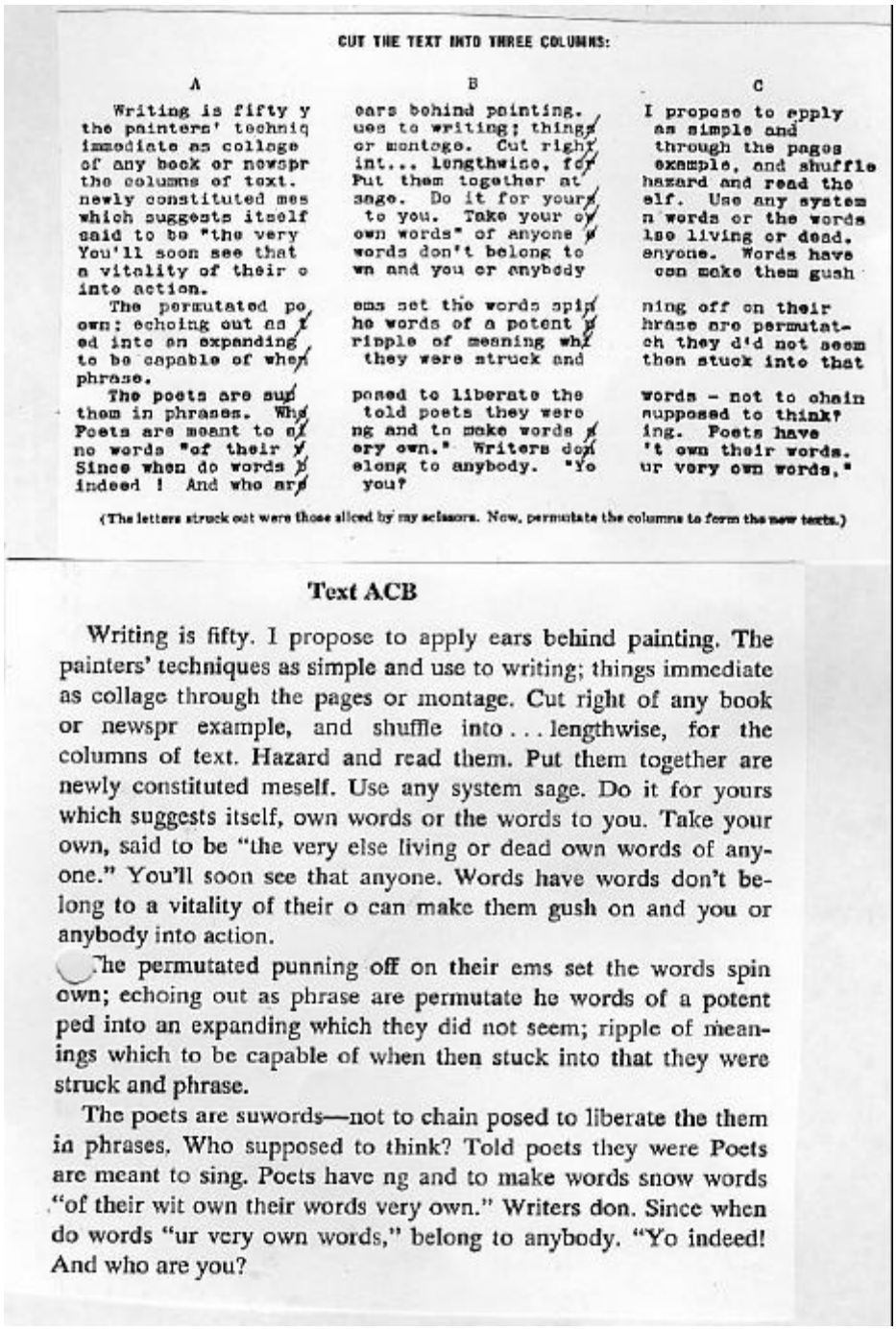
Cut-Ups

Man geht folgendermaßen vor: „The cut-up, that mechanical method of shredding texts in a ruthless machine („Take a page of text and trace a median line vertically and horizontally. / You now have four blocks of text: 1,2,3, and 4. / Now cut along the lines and put block 4 alongside block 1, block 3 alongside block 2. Read the rearranged page“), a machine that could upset semantic order [...].“ (Burroughs, Gysin 1979:13).

Als Ergebnis erhält man einen völlig neuen Text, der (fast) immer ebensoviel Sinn macht, wie das Original. (s. Abb. 20). Auch aus der Kombination eines mathematischen Essays mit einem Wetterbericht wird der literarisch orientierte Spieler einen narrativen Text erhalten.

Da man das cut-up Spiel endlos wiederholen kann, veranschaulicht sein Prinzip die Tatsache, daß kein literarischer Text je abgeschlossen ist – denn jeder Text enthält die Möglichkeit seiner Modifikation.

Any narrative passage or any passage, say of poetic images is subject to any number of variations, all of which may be intersting and valid in their own right. A page of Rimbaud cut up and rearranged will give you quite new images. Rimbaud images – real Rimbaud images – but new ones. (Burroughs Gysin 1979:3-4).



CUT THE TEXT INTO THREE COLUMNS:

A	B	C
Writing is fifty y	ears behind painting.	I propose to apply
the painters' techniq	ues to writing; things	as simple and
immediate as collage	or montage. Cut right	through the pages
of any book or newspr	int... lengthwise, for	example, and shuffle
the columns of text.	Put them together at	hazard and read the
newly constituted mes	sage. Do it for yours	elf. Use any system
which suggests itself	to you. Take your ow	n words or the words
said to be "the very	own words" of anyone	lse living or dead.
You'll soon see that	words don't belong to	anyone. Words have
a vitality of their o	wn and you or anybody	can make them gush
into action.		
The permutated po	ems set the words spin	ning off on their
own; echoing out as	he words of a potent	hrase are permutat-
ed into an expanding	ripple of meaning wh	ch they d'd not seem
to be capable of when	they were struck and	then stuck into that
phrase.		
The poets are suw	posed to liberate the	words - not to chain
them in phrases. Wh	told poets they were	supposed to think?
Poets are meant to s	ng and to make words	ing. Poets have
no words "of their w	ery own." Writers don	't own their words.
Since when do words	elong to anybody. "Yo	ur very own words,"
indeed ! And who are	you?	

(The letters struck out were those sliced by my scissors. Now, permutate the columns to form the new texts.)

Text ACB

Writing is fifty. I propose to apply ears behind painting. The painters' techniques as simple and use to writing; things immediate as collage through the pages or montage. Cut right of any book or newspr example, and shuffle into . . . lengthwise, for the columns of text. Hazard and read them. Put them together are newly constituted meself. Use any system sage. Do it for yours which suggests itself, own words or the words to you. Take your own, said to be "the very else living or dead own words of anyone." You'll soon see that anyone. Words have words don't belong to a vitality of their o can make them gush on and you or anybody into action.

The permutated punning off on their ems set the words spin own; echoing out as phrase are permutate he words of a potent ped into an expanding which they did not seem; ripple of meanings which to be capable of when then stuck into that they were struck and phrase.

The poets are suwords—not to chain posed to liberate the them in phrases. Who supposed to think? Told poets they were Poets are meant to sing. Poets have ng and to make words snow words "of their wit own their words very own." Writers don. Since when do words "ur very own words," belong to anybody. "Yo indeed! And who are you?

Abb. 20: Cut-Ups

Auch wenn die Technik der Schreibspiele zunächst chaotisch anmutet, sind die Textresultate keineswegs minderwertiger als auf andere Weise generierte Texte. Denn genausowenig wie ein Computer von selbst rechnet, funktioniert ein Schreibspiel automatisch. Schreibspiele helfen, zufällige Verbindungen zu erzeugen. Aber der Schreibende selbst ist gefordert, diese Zufälle individuell und seiner Absicht gemäß zu dirigieren. Der Autor wird aktiv aus dem Material selektieren und neue Verbindungen herstellen. Der im Schreibspiel gewonnene

Text ist originell und bis zu einem gewissen Grad zufallsbedingt. Dennoch ist er persönliches Eigentum seines Verfassers. Wenn zwanzig verschiedene Personen ein Schreibspiel durchführen, gibt es ebensoviele völlig unterschiedliche Resultate. Schreibspiele provozieren innovative Arbeit durch formale Restriktion. Ohne auf subjektive Expression und Authentizität zu verzichten, binden sie diese in ein bestehendes Struktursystem ein. Schreibspiele beweisen, daß gerade auch der literarische Ausdruck in vorgegebenen Formen originelle und kreative Ergebnisse hervorbringt.

6.4. Der Workshop als Modell der Literaturdomäne

> Designing entails generating, transforming, and refining images of different aspects of that still non-existent artifact [...] (Goldschmidt 1991:125).

Auch ein literarischer Ton bedarf der Resonanz, um seinen vollen Klang zu entfalten. Der Resonanzkörper des einzelnen Schreibstudenten ist der Workshop. Der Schreibworkshop fungiert als erstes öffentlichen Forum. Es handelt sich um ein sicheres Forum, das eine konstruktive Atmosphäre garantiert und den Schreibenden dabei unterstützt, ein Publikumsbewußtsein auszubilden. Workshoparbeit lebt nicht vom Konsens der Teilnehmer, sondern vom Dissens und Dialog der verschiedenen Meinungen. Jede individuelle Arbeit, die in den Zusammenhang des Workshops eingebracht wird, positioniert sich im sozialen Kontext. In diesem Kontext kann der einzelne Student die intendierte Wirkung seines Werkes an der Reaktion der Anderen überprüfen. Sobald den Studenten klar wird, daß man bereits Ideen und Vorentwürfe teilen und gemeinsam entwickeln kann, setzt die werkstattypische Eigendynamik ein: wer nicht selbst bei den anderen genau zuhört oder hinschaut, kann keine Kritik geben – jeder Teilnehmer ist aber auf Kritik als Basis seiner künstlerischen Entwicklung angewiesen. Diese Praxis des andauernden intensiven Lesens, Kritisierens und Redigierens eigener und fremder Texte hat einen enormen Lerneffekt: Es zeigt sich, daß literarische Sensibilität methodisch gebildet werden kann, indem die

Teilnehmer sowohl mit den kreativen als auch mit den editorialen Prozessen der Literaturproduktion vertraut gemacht werden.

Im Workshop wird auf verschiedenen Ebenen gearbeitet. Konzeptionelle und grundsätzliche Fragen werden ebenso diskutiert, wie rein pragmatische Aspekte. Gerade die konzeptionelle Arbeit ist typisch für die Workshopmethode. Dennoch erscheint sie Nichteingeweihten zunächst ungewöhnlich oder sogar befremdlich. Befremdlich daher, weil bereits Vorstadien von Projektentwürfen behandelt werden. Man diskutiert Werke, die in ihrer Endfassung noch gar nicht existieren. Diese Vorgehensweise erscheint erst dann sinnvoll und legitim, wenn man die Prozeßnatur kreativer Arbeit berücksichtigt. Der Entwurfsprozeß ist kein mystischer Vorgang, sondern hat durchaus rationale Anteile. Obgleich kreative Prozesse nicht linear-kalkulierbar sind, wie eine mathematische Gleichung, lassen sie sich in Phasen und Stadien einteilen. Die spezielle Logik kreativer Prozesse ergibt sich aus dem generativen Vermögen des jeweils Schreibenden. Dieses Vermögen setzt sich aus ästhetisch-kreativen und kritischen Fähigkeiten zusammen. Während Schreibspiele und andere Etüden gezielt die ästhetisch-kreativen Fakultäten fördern, so lernt man im analytischen Workshopkontext, den eigenen kreativen Prozeß rational zu dirigieren. Denn gerade im Entstehen begriffene Texte profitieren bereits enorm von einem gewissen Maß an Öffentlichkeit.

Durch gegenseitige Beobachtung lernen die Workshopteilnehmer aneinander und über sich selbst. Sie erkennen nicht nur, daß auch kreative Prozesse kontrollierbar sind. Darüber hinaus akzeptieren sie verstärkt die unberechenbaren Elemente und das vermeintliche Chaos kreativer Arbeit. Denn Eines ist auch im Workshop nicht möglich: die konkrete Form der Endfassung eines kreativen Schreibprojektes läßt sich nicht prognostizieren.

6.5. Die kontextorientierte prozessuale Schreiblehre

Your writing will have its origins in your background and also in the wider culture that surrounds you (Sweeney Williams 1997:97).

Die praktische Rhetorik im Schreibseminar ist nicht mehr historisch fixiert. Sie wird durch das Studium zeitgenössischer Literatur ergänzt und durch die Anbindung an den Literaturdiskurs permanent erneuert. Derartiger Umgang mit rhetorischen Mitteln wirkt sinnbildend und orientierungsfördernd, die Vorgaben sind Stütze und Anregung, sie wirken gliedernd und strukturierend. Darüber hinaus fördern rhetorische Formen das Experiment und die Innovation, denn sie gehen mit jedem neuen Inhalt Kompromisse ein. Eine derart fundierte Ausbildung in kreativem Schreiben berücksichtigt neben dem expressiven Selbst- und Welterschließen auch den Umgang mit Konventionen, Traditionen und sozialen Normen. Ein Schriftsteller erfindet Inhalte, knüpft Verbindungen und entwickelt diese anhand formaler Muster. Dennoch trägt jeder kreative Text den personal expressiven Stempel des Verfassers. Denn schließlich fixiert dieser seine Themen bewußt und selektiert sein Material aus der komplexen Wirklichkeit. Über verschiedene literarische Mechanismen bindet der Schreibende sein Werk in den sozialen Kontext ein. Literarische und reale Strukturen werden im kreativen Schreibstudium verfügbar gemacht. Sie verbinden nicht nur das Besondere mit dem Allgemeinen, sondern auch den Schreibenden mit seinem Publikum, indem sie literarische Energien über diese Grenze hinweg transportieren.

Nicht jeder schreibt, um zu beichten, und kein Werk muß die Befindlichkeit seines Verfassers dokumentieren. Der Autor hat das Beschriebene nicht unbedingt selbst erlebt, er muß es sich lediglich vorstellen können. Ein Schreibender träumt im wachen Zustand und kontrolliert die Wirkung seiner Texte. Nur wer die literarischen Mechanismen bewußt einsetzt, besitzt seine Inhalte und wird nicht von ihnen besessen. So kann ein und derselbe Mensch über rein imaginative Begebenheiten schreiben, aber auch Autobiographisches zu Papier bringen, so kann er SciFi, Horror und Seifenopern schreiben, ohne ein Außerirdischer, ein

Mörder oder ein Schaumschläger zu sein. Denn in der funktional differenzierten Gesellschaft hat jeder Mensch verschiedene Rollen inne und kann sich entsprechend verschiedene Stile zu eigen machen. Der Autor jedes Krimis ist Mörder, Zeuge und Detektiv in einer Person.

Die praktische Schreiblehre nach britischem Muster bindet die literaturdidaktische Diskussion wieder in den Kontext ihrer historischen Tradition ein. Dazu muß der Dualismus zwischen Regelpoetik und Genieästhetik überwunden werden. In Deutschland verhindert der Gegensatz bis heute die Formulierung eines anerkannten Konzepts zur zeitgemäßen schreibpraktischen Ausbildung. Erst wenn kreatives Schreiben nicht mehr rein personal expressiv verstanden wird, sondern kontextbezogen und prozeßorientiert unterrichtet wird, kann das Fach des literarisch kreativen Schreibens den Rang einer akademischen Disziplin erlangen.

Eine Schreiblehre, die sich am Prozeß orientiert, kann keine Rezepte vorgeben. Der Prozeß der Komposition liegt allein in der Hand des Schreibenden – der Lehrende kann den Schreibprozeß kritisch begleiten und fördern, nicht jedoch determinieren. Ein Schreibender hat immer unendlich viele Möglichkeiten, unter denen er ständig entscheiden muß. Sobald er sich dessen bewußt ist, kontrolliert und steuert er seinen kreativen Prozeß. Je bewußter der kreative Prozeß erlebt wird, um so dynamischer verläuft er, denn jeder Entwurf sendet Impulse für seine mögliche Fortsetzung aus. Der kreativ Schreibende beginnt, seine literarische Arbeit als Sprachdesign zu verstehen. Er arbeitet konstruktiv, wie ein bildender Künstler oder Architekt und schöpft aus dem Vorrat sprachlicher und literarischer Strukturen. Der Schriftsteller wie der Architekt arbeiten auf zwei Ebenen. Als Techniker setzen sie die Werkzeuge des Ausdrucks gezielt ein. Als Handwerksmeister übernehmen sie größere Verantwortung, sie übersehen den formalen Entwurf, koordinieren Vorhandenes, entscheiden über den Einsatz von Rohmaterial. Schreibende und Architekten führen nicht nur ihr Handwerk aus, sondern entwerfen etwas Neues. Sie sind mit der Materie vertraut und leiten eigene Regeln her, die sie zur persönlichen Poetik ausbauen.

Die Rhetorik des Kreativen Schreibens ist nicht persuasiv, sondern produktiv und generativ. Kreatives Schreiben ist mehr als oberflächliches Schulen der Formulierungskompetenz. Es gibt keine Regeln des Kreativen Schreibens, die direkt zum Erfolg führen. Kein Schreibstudent wird apriorischen Methoden und universellen Prinzipien unterworfen. Vielmehr lernt er, diese Prinzipien zu konkretisieren, und seinem persönlichen kreativen Prozeß anzupassen.

Die britischen Creative Writing Studiengänge haben die Integration expressiver und rhetorisch pragmatischer Elemente vollzogen. Mit der Workshopmethode ist erstmals eine Methodik expressiven literarischen Gestaltens unter Einbeziehung rhetorischer Techniken entwickelt worden. Die Workshopmethode löst die didaktische Aporie auf, die bis heute in Deutschland einer universitären Ausbildung in literarisch kreativem Schreiben entgegensteht. Jeder Schreibstudent lernt zunächst die sprachlichen Mechanismen zu identifizieren. Dann beginnt er, sie aus ihrem traditionellen Verwendungskontext zu lösen und sie intentional einzusetzen. Dabei entwickelt er eine persönliche Poetik und wird literarisch handlungsfähig. Praktische Rhetorik im Schreibseminar verbindet die individuelle und soziale Seite literarischer Sprache. Literatur ist das Endstadium eines kreativen Prozesses, der nicht allein im individuellen Denken stattfindet.

6.6. Ausblick: Creative Writing und die kreativen Industrien

Creative activities, and the cultural experiences they foster, are expressions of the imagination. They are ways in which we give form to feelings, and try to do so in a manner that enables others to touch and share them. (Smith 1998:17)

Kreativität ist in Großbritannien politisches Programm. Die kreativen Künste stehen im öffentlichen Licht und auch die kreativen Industrien besitzen bedeutendes ökonomisches Potential. Kreativität wird gefeiert – ihre Förderung steht in direktem Zusammenhang mit wirtschaftlichem Wachstum. Die Londoner

Ausstellung *powerhouse::uk* (4. bis 19. April 1998) zelebriert die Profite des kreativen Kapitals der britischen Gesellschaft.

- We can say we are the ‚creative workshop of the world' – *powerhouse::uk* explores those aspects that make British creativity special.
- The exhibition is a showcase of creative talent across a wide spectrum that demonstrates where and how Britain's creativity has led to groundbreaking products and services that have made a big difference to the way we live. (Margaret Becket MP, 1998, im Begleitblatt der Ausstellung)

In die Rubrik Creative Britain gehört auch das universitäre Kreative Schreiben. Nicht nur dem Namen nach paßt das Studienfach genau in den für New Labour programmatischen Boom der kreativen Künste und Industrien. New Labour setzt auf die Ressource der Kreativität der Briten. „We [the British] appear to be rather good at writing, designing, painting, composing and inventing." (Smith 1998:25). Die Entdeckung des intellektuellen, spirituellen und sozialen Wertes der Kreativität und insbesondere ihre von New Labour propagierte wirtschaftliche Bedeutung erklärt sicherlich zum Teil den enormen Zuwachs an Studiengängen des Creative Writing. Vor allem aber hat die Vermehrung der angebotenen Schreibstudiengänge kulturelle Gründe. Eine Ausbildung in kreativem Schreiben fördert künstlerische Prozesse und literarische Kommunikation. Die studentische Nachfrage nach einer derartigen Ausbildung wächst, und die Universitäten reagieren mit einem entsprechend erweiterten Angebot. Während es 1993 erst 14 Studiengänge gibt, können die Studenten 1998 bereits unter 34 Programmen wählen (vgl. Abb 19). Das Wachstum wird sich auch künftig fortsetzen.

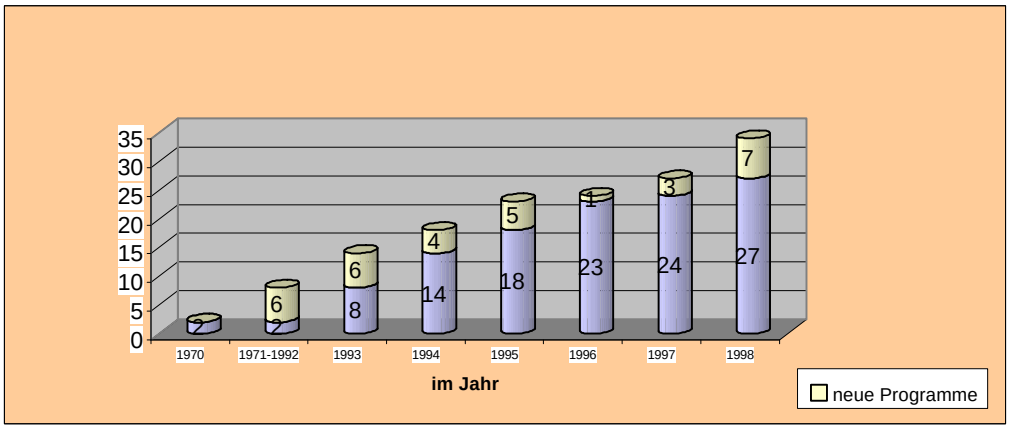


Abb. 19: Anzahl der Creative Writing MAs in Großbritannien

Kurze Zeit nach der Ausstellung *powerhouse::uk*, Mitte Mai 1998, erscheint bei Faber and Faber das Taschenbuch *Creative Britain* von RT HON Chris Smith, MP, Secretary of State for Culture, Media and Sport. Der Minister ist Vorsitzender der „Creative Industries Taskforce“, ein Komitee zur gezielten Förderung der kreativen Industrien. Die bedeutendsten kreativen Industrien in Großbritannien sind Musik, Film, TV, Radio, Verlagsindustrie, Design, Mode, Kunst, Theater, Architektur, Kunsthandwerk, Graphik, Werbung, Software und Journalismus. Auf 170 Seiten erklärt Smith die Kreativitätsförderung zum politischen Programm der New Labour. Für alle Bürger solle kreative Kultur in Erziehung und Leben künftig zugänglich sein und Teil ihres Lebens werden. Kunst und Kultur solle nicht länger einen Luxus darstellen, sondern zugunsten der sozialen und ökonomischen Gesundheit der Nation eingesetzt werden (Smith 1998:I). Smith erklärt Kreativität zum gesellschaftlichen Potential, zum fruchtbaren Acker, auf dem Ideen ausgesät werden, um wirtschaftlichen Profit zu ernten.

> *Creative Britain* demonstrates that the nurturing and celebration of creative talent are at the very heart of the regeneration of Britain. (1998:I)

Der Kultusminister bezeichnet die neue Identität Großbritanniens als „hotbed of interesting creativity and modernity“ (1998:9). Daß die kreativen Industrien derzeit bereits den bedeutendsten Teil der nationalen Wirtschaft ausmachen und

die höchste Wachstumsrate aufweisen (1998:31), wird anhand von Statistiken dargestellt. Von 1981 bis 1991 gibt es einen Zuwachs von 34% der im kulturellen Sektor beschäftigten Personen. Der entsprechende Wert für Autoren, Schreibende und Journalisten hat sogar um 43% zugenommen. Die Wachstumsrate der Verlagsindustrie liegt mit 3,85% über dem gesamtwirtschaftlichen Mittel. Konkret bedeutet das einen Umsatzanstieg von GBP 11,5 Billionen im Jahr 1990 auf GBP 17,5 Billionen im Jahr 1996 (1998:14).

Mehrmals verweist Smith auf seine Pläne zur Förderung der kreativen Ausbildungsdisziplinen, um die industrielle Entwicklung zu unterstützen. („[...] the strength of a society [...] is aptly judged by the strength of the artistic activity it generates.“ 1998:19).

Ein solches Programm ist eindrucksvoll, auch wenn die praktische Umsetzung sich erst im Anfangsstadium befindet. Es impliziert eine Demokratisierung des Kreativitätsbegriffs, eine Befreiung des Literaturverständnisses von überkommenen Bildungsidealen und vor allem die Annäherung des wirtschaftlichen und kulturschaffenden Sektors. Großbritannien setzt ein Zeichen für das Europa der Zukunft. Kunst und Kultur, insbesondere der Ausbildungsbereich sind zunehmend auf finanzielle Mittel aus Industrie sowie auf Fürsprecher aus der Politik angewiesen. Im selben Maße hängt die Lebensqualität in einer modernen Industriegesellschaft von der Größe der Räume ab, die sie künstlerischem Ausdruck und kultureller Aktivität zugesteht. Kunst und Industrie bedingen einander – je mehr Kanäle den Austausch beider Bereiche ermöglichen, um so intensiver wird die gegenseitige Aufmerksamkeit. Creative Writing öffnet einen derartigen Austauschkanal, denn Kreatives Schreiben ist immer auch kulturelle Vermittlung.

A school of English should contribute to the literary culture of the country, [...] (Dunn 1997:181)

Diese Forderung erfüllen die britischen Creative Writing Studiengänge, denn sie leisten einen bedeutenden Beitrag zur literarischen Kultur des Landes. In Großbritannien wird das Literaturschaffen – ebenso wie die anderen kreativen Künste und Industrien – als gesellschaftliches Potential betrachtet und gefördert. Creative Writing ergänzt eine fundierte akademische Ausbildung mit Praxisorientierung und Berufsbezogenheit. Das Resultat ist ein populäres und zeitgemäßes Studium. Akademie und Industrie, Kunst und Wirtschaft greifen ineinander. Wissenschaft, Kreative Künste und kreative Industrien treffen sich, wenn es um Kulturtechnik und die Förderung kreativer Ressourcen geht. Creative Writing ist eine praktisch-literarische Ausbildung nicht nur für angehende Schriftsteller, sondern auch für Lehrer, Hochschullehrer, Mitarbeiter in Kulturinstitutionen oder der Literatur- und Medienindustrie.

Anhang 1: Formblatt der Interviews mit den Repräsentanten der britischen Creative Writing MAs

Interview Partner

Name:

Position:

How did you come to teach creative writing?

.....

.....

Formal structure of the course

1. How do you select the students?
2. How many students are enrolled? Is the number of students changing?
3. Is there a fixed curriculum? (May I see it?)
4. What is the typical timetable like? How many hours per week are taught?
5. Is there a standard of how much written work the students are supposed to produce per term?
6. Does your faculty feature more writers or more academics as teachers?
7. Is your course part of the faculty of English Literature?

   Yes No

   How do you feel about this position?
8. Do you prefer students to have a degree in English Literature?

   Yes No

9. What kind of degree concludes the course?
   M.A. with creative dissertation Master of Fine Arts
10. Who were your writers-in-residence in the past?

Concept and theory

1. Does the course offer more academic teaching (criticism and theory) or is writing taught as an activity and verbal art?
   academic verbal art
2. Are you content with this proportion? What are your personal teaching priorities?
3. When training literary writing, which do you consider most important, gift or craft?
   Gift craft
   Can a mastering of craft make up for lack of gift?
4. Do you employ writing games in order to activate imagination, and which ones?
   (e.g. écriture automatique , meditation , clustering , synectics , motivation through pictures , music or texts , others)
5. What kind of exercises for literary techniques do you employ?
6. Do you believe that students can improve their technique by imitating the great authors?
   Yes No
7. What is your relationship to the students like?
   Are you more of a teacher , critic or editor for them?
   How do you hold the balance between motivation and hard but justified criticism?
8. What are the advantages and disadvantages of a workshop as a first public forum? Who contributes most criticism, the course teacher or the students?
   Teacher Students

9. The drafting process consists of several stages (e.g. planning, translation, revision). At what stage does your course work set in and where do you set the priority?
10. What are your criteria for the assessment of student work? Do you evaluate literary „value“ of a piece or the general achieving of learning targets? Do you isolate certain abilities in the student and judge on them seperately?
11. Lately the „revival of rhetoric“ has become a catchphrase. What is your opinion on this matter in connection with the teaching of writing?
12. Have you developed your own pedagogical or didactic theories for the teaching of writing? Are there other such theories you consider relevant or employ in your course? If so, what are they?
13. Is there much academic research going on at your department in the field of creative writing?
14. In how far do you encorporate psychological findings about the nature of creativity in your teaching? Do you possibly use techniques to encourage creativity and if so, which ones?
15. Since the 80es the German teaching of writing is dominated by the so-called „personal approach“ which centers around the writing „I“ and its perceptions. Does this approach dominate your course as well?

    Yes No

Effects and Evaluation

1. Do the majority of students aim at becoming „professional“ writers?
2. Would it be possible for me to see the list of graduates? In what fields do most of them work now?
3. In your opinion, what is the percentage of currently publishing writers in GB who have graduated in creative writing? Do you find their works differ at all from those of other writers?
4. Does the creative writing course make the College a centre of literary activity? Does it promote literary sociability?

5. Is there any truth in the criticism that creative writing graduates write standardized uniform fiction/poetry/plays? Does the emphasis of the craft of writing repress spontaneity or originality?

   Yes No

   and for what reasons?

6. Is the course connected to the literary market, esp. publishers and agents? Do the students learn how to present manuscripts?

   Yes No

7. Can you think of reasons why the number of creative writing courses offered in GB is steadily increasing (9 courses in 1994, today approx. 22)? Could a revival of literary fiction cause this popularity?
8. Do the students tend to write self-reflexive texts, dealing with writing or the university itself (Campus fiction) more than texts on other subjects?
9. What makes your course different compared to a creative writing course in the USA?
10. What is your opinion on non-academic writing groups? Are there parallels of your seminars and these groups? Do the workshops sometimes turn into therapy sessions?

Extra:

Your comment on the interview or on any subject you feel has been left out:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anhang 2: Britische MA Studiengänge Creative Writing

University of Wales, Cardiff	Norman Schwenk, School of English Studies, PO Box 94 Cardiff CF1 3XB, Phone: 01222 874822
University of Glamorgan, Pontypridd	Tony Curtis, School of Humanities and Social Sciences, Pontypridd, Mid Glamorgan, CF37 1DL, Phone: 01443 480480
Chichester Institute of Higher Education	Vickie Feaver, Dept. of English, Bishop Otter Campus, College Lane, Chichester, West Sussex PO19 4PE , Phone: 01243 787911
Sheffield Hallam University	Prof. Archie Markham, Dept. of English Literature, Montgomery House / The Mews, Gate M, Collegiate Crescent, Sheffield S10 2BP, Phone: 0114 253 2228
University of Manchester	Michael Schmidt (Carcanet Press), Dept. of English Language and Literature, Oxford Rd, Manchester M13 9PL, Phone: 0161 275 3144
Bath Spa University College	Richard Kerridge, Enlish Language and Lit Dept, Newton Park, Bath BA2 9BN, Phone: 01225 873701
University of East Anglia, Norwich	Andrew Motion, School of English and American Studies, Norwich NR4 7TJ, Phone: 01603 456161.
Bolton Institute	Barry Wood, School of Arts and Sciences, Division of Humanities, Chadwick Street, Bolton BL2 1JW, Phone: 01204 528851

University of Salford	John Barlow (Scriptwriting), Faculty of Media, Music and Performance Adelphi, Peru Street, Salford, Gt. Manchester M3 6EQ, Phone: 0161 834 6633
John Moores University, Liverpool	Jenny Newman, School of Media, Critical and Creative Arts, 68 Hope Street, Liverpool L1 9EB, Phone: 0151 231 5013/secretary 5052
Edge Hill University College, Ormskirk	Robert Sheppard, Dept. of English, St. Helens Road, Ormskirk, Lancs L39 4QP, Phone: 01695 575171
University of Huddersfield	Dr. Stephen Wade, School of Music and Humanities, Queensgate, Huddersfield HD1 3DH, Phone: 01484 422288
Crewe & Alsager Faculty, Stoke-on-Trent (Manchester Metropolitan University)	John Singleton, Depts of Arts, Design and Performance, Alsager Campus, Hassall Road, Alsager, Stoke on Trent ST7 2HL, Phone: 0161 247 5432
University of Wales, Bangor	Dr. Graeme Harper, English Dept, School of English and Linguistics, Bangor, Gwynedd LL57 2DG, Phone: 01248 351151
University of Northumbria, Newcastle	Dr. Penny Sumner, Dept. of Historical and Critical Studies, Lipman Building, Newcastle upon Tyne NE1 8ST, Phone: 0191 227 4995
Lancaster University	Linda Anderson, Dept. of Creative Writing, Lancaster LA1 4YN, Ph: 01524 594169

Leeds Metropolitan University (Northern School of Film and TV)	Ian W. Macdonald, School of Art, Architecture and Design, Faculty of Design and the Built Environment, 2 Queens Square, Leeds LS2 8AF, Phone: 0113 2831900
University of St. Andrews	Douglas Dunn, School of English, St. Andrewa FIFE KY16 9AL, Phone: 01334 462666
Bretton Hall, University of Leeds	Rob Watson, School of English, West Bretton, Wakefield, West Yorkshire, WF4 4LG, Phone: 01924 830261
University of Glasgow	Dr. Willy Maley, Dept. of English Literature, Glasgow G12 8QQ, Phone: 0141 339 8855
Nottingham Trent University	Mahendra Solanki, Dept of English and Media Studies, Clifton Lane, Nottingham NG11 8NS, Phone: 0115 941 8418
University of Birmingham	David Edgar (theatrical playwriting), Dept of Drama and Theatre Arts, Edgbaston Birmingham B15 2TT, Phone: 0121 414 5998 direct DE 5790, Dr Brian Crow 5993
from Oct 98: Aberystwyth Uni	Peter Barry / Patricia Duncker, Dept. of English, King Street, Aberystwyth, Dyfed SY23 2AX, Phone: 01970 623111
Dartington College of Art (Performance Writing)	Caroline Bergvall, PW under: Critical Arts Practice, Higher Close, Dartington, Totnes, Devon TQ9 6EJ, Phone: 01803 862224

Uni of Plymouth /Exmouth Campus	Tony Lopez, School of Humanities and Cultural Interpretation, Douglas Avenue, Exmouth, Devon EX8 2AT, Phone: 01395 255342
Uni of Derby	Moy McCrory / Liz Cashdan, School of European and International Studies, Mickleover, Derby DE3 5GX, Phone: 01332 622222
Trinity College, Camarthen, Wales	Jon Dressel or Hilary Llewellyn-Williams or Menna Elfyn, Dept. of English, Camarthen, Dyfed SA31 3EP, Phone: 01267 237971.
Uni of Sussex, Brighton	Dr. Peter Abbs, Institute of Continuing and Professional Education, Education Development Building, Falmer, Brighton, East Sussex BN1 9RG, Phone: 01273 606755
Falmouth Coll of Art	Jim Hall, Faculty of Arts and Cultural Studies, Wood Lane, Falmouth, TR11 4RA, PgDip Professional Writing, Phone: 01326 211077 (238)
Warwick University	David Morley, Dept. of Creative Writing, Coventry CV4 7AL, Phone: 01203 / 523 523
Loughborough University	MA Modern and Contemporary Writing, Dr. Linden Peach, Dept. of English and Drama, Phone: 01509 222 959 – option creative writing

London College of Printing and Distrubutive Trades	Phil Parker, MA Screenwriting School of Media, 10 Back Hill, Clerkenwell, London EC1R 5EN, Phone: 0171 5146500
The Poets House, Donegal, Ireland	Janice and James Simmons, Clonbarra, Falcarragh, Donegal, Phone: +(353) 74 65470 Conjunction with Lancaster
King Alfred's College	MA in Writing for children, Dept. of English Literature, Dr. Andrew Melrose, Winchester SO22 4NR, Phone: 01962 827 235
University of Ulster	Dr Elmer Andrews, Dept of English, M.Phil/D.Phil in Creative Writing, Coleraine, PO Box 35, Co Londonderry BT52 1SA, Northern Ireland, Phone: 01265 44141
University of Essex	Prof. Peter Hulme, MA in Writing and Creativity, Dept of Literature, Colchester CO4 3SQ, Phone: 01206 872 624

Anhang 3: Abbildungsnachweis

Titel	Burroughs Gysin 1979:30, farblich gestaltet
Abb. 1	Geist 1996:59
Abb. 2	Rau 1988:4
Abb. 3	Abraham 1996:257
Abb. 4	Tonfoni 1994:162
Abb. 5	Sternberg Davidson 1995:11
Abb. 6	Weisberg 1993:52
Abb. 7	Weisberg 1993:51
Abb. 8	Weisberg 1993:91
Abb. 9	Sternberg 1988:329
Abb. 10	Rico 1998:184
Abb. 11	eigene Zeichnung
Abb. 12	eigene Zeichnung
Abb. 13	statistische Auswertung des Interviews
Abb. 14	eigene Zeichnung
Abb. 15	statistische Auswertung des Interviews
Abb. 16	statistische Auswertung des Interviews
Abb. 17	statistische Auswertung des Interviews
Abb. 18	statistische Auswertung des Interviews
Abb. 19	statistische Auswertung des Interviews
Abb. 20	Burrgoughs Gysin 1979:34f

Literaturverzeichnis

Abbs, Peter, „The Place of Creative Writing in the Development of Teachers“ in: Moira Monteith, Robert Miles, *Teaching Creative Writing*, 1992, S. 79-95.

Abbs, Peter, *The Polemics of Imagination*, London, 1996.

Abraham, Ulf, StilGestalten. *Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik*, Tübingen, 1996.

Adams, Katherine H., *A History of Professional Writing Instruction in American Colleges – Years of Acceptance, Growth and Doubt*, Dallas, 1993.

Alfes, Henrike F., *Literatur und Gefühl – Emotionale Aspekte literarischen Schreibens und Lesens*, Opladen, 1995.

Alvarez, Alfred, „The Poet in the University“, in: *Beyond all this fiddle*, London, 1968, S. 297-302.

Andrews, Richard, *Rebirth of Rhetoric*, London, 1992.

Antos, Gerd, „Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung“, in: *Der Deutschunterricht*, 1988, H. 3, S. 37-49.

Anz, Thomas, „Schreibbewegung, Neue Subjektivität und Literatur der Gegenwart“, in: Walter Jens (Hg.), *Schreibschule*, Frankfurt a.M., 1991, S. 238-244.

Armitage, Simon, „Goalkeeper with a Cigarette“, in: Tony Curtis (ed.), *How Poets Work*, Bridgend, 1996, S. 92-110.

Arvon for Teachers, The Arvon Foundation Education Project, Lumb Bank (1995).

Assmann, Aleida und Jan, „Schrift, Tradition und Kultur“, in: Wolfgang Raible (Hg), *Zwischen Festtag und Alltag*, Tübingen, 1988, S. 25-49.

Augst, Gerhard, „Schreiben als Überarbeiten – ‚writing is rewriting‘ oder ‚Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?“, in: *Der Deutschunterricht*, 1988, H. 3, S. 51-62.

Bach, Susanne, Elmar Schenkel (Hg.), *Creative Writing – Kreatives Schreiben*, Eggingen, 1998.

Bakhtin, Michail, *Die Ästhetik des Worts*, Frankfurt, 1979.

Bakhtin, Michail, *The Dialogic Imagination*, Austin, Texas, 1981.

Barilli, Renato, *Rhetoric*, Minneapolis, 1989.

Barthes, Roland, „The Death of the Author“ in: *Image Music Text*, Essays selected and translated by Stephen Heath, London 1977, orig: „La mort de l’auteur“, in: Mantéia V, 1968.

Baßler, Moritz, „Einleitung“ in: ders. (Hg.), *New Historicism – Literaturgeschichte als Poetik der Kultur*, Frankfurt, 1995, S. 7-28.

Becker, Carol, „The Education of Young Artists and the Issue of Audience“ in: Henry A. Giroux, Peter McLaren (Hg.), *Between Borders – Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, New York und London, 1994, S. 101-112.

Beile, Werner, „Kreatives Schreiben in der fremden Sprache“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 23, 3, 1996, S. 4-11.

Bender, John; David E. Wellbery, *The Ends of Rhetoric*, Stanford Ca., 1990.

Benjamin, Walter, „Der Erzähler“, in: *Illuminationen*. Ausgewählte Schriften, Frankfurt, 1961, S. 409-436.

Benjamin, Walter, „Der Autor als Produzent“ (1934), in: Gesammelte Schriften II.2, Frankfurt a.M., 1977, S. 683-701.

Biswell, Andrew, „Creating a Market“, in: *The Guardian*, 06.05.1997.

Blamberger, Günter, *Das Geheimnis des Schöpferischen oder: Ingenium est ineffabile?*, Stuttgart, 1991.

Boden, Margaret A. (ed.), Dimensions of Creativity, Cambridge MA and London, (1994) 1996.

Boden, Margaret A., „What is Creativity?“ in: Margaret A. Boden (ed.), Dimensions of Creativity, Cambridge MA and London, (1994) 1996, S. 75-117.

Boehncke, Heiner; Jürgen Humburg, *Schreiben kann jeder*, Hamburg, 1980.

Booker 30, a Celebration of 30 Years of the Booker Prize for Fiction 1969-1998.

Booth, Wayne C., *Die Rhetorik der Erzählkunst*, Bd. 1, Heidelberg, 1974.

Boueke, Dietrich; Frieder Schülein, „‘Personales Schreiben‘. Bemerkungen zur neueren Entwicklung der Aufsatzdidaktik“, in: Dietrich Boueke, Norbert Hopster (Hg.), *Schreiben – Schreiben lernen*, Rolf Sanner zum 65. Geburtstag, Tübingen, 1985, S. 277-301.

Boueke, Dietrich, Norbert Hopster (Hg.), *Schreiben – Schreiben lernen*, Rolf Sanner zum 65. Geburtstag, Tübingen, 1985.

Bradbury, Malcolm, „To Begin at the Beginning“, in: *The Independent*, 30 Dec 1994.

Bradbury, Malcolm (ed.), *Class Work – The Best of Contemporary Short Fiction*, London, 1995, a.

Bradbury, Malcolm, „Foreword“, in: Dorothea Brande, *Becoming A Writer*, London, 1996 (1934), S. 11-17.

Bradbury, Malcolm, im Interview mit Heinz Antor, in: *Anglistik*, Mitteilungen des Verbandes Deutscher Anglisten, 9. Jahrgang, H. 1, März 1998, S. 7-13.

Bräuer, Gerd, *Warum Schreiben? – Schreiben in den USA: Aspekte, Verbindungen, Tendenzen*, Frankfurt a.M., 1996.

Brookes, Arthur, Peter Grundy, *Writing for Study Purposes*, Cambridge, 1990.

Brownjohn, Sandy, „Our Tutors Speak: Writing Courses“, in: *Arvon for Teachers*, The Arvon Foundation Education Project, Lumb Bank (1995), S. 7-8.

Burke, Kenneth, *Counter-Statement*, Berkeley CA, 1968 (1931).

Burow, Olaf-Axel, *Die Individualisierungsfalle – Kreativität gibt es nur im Plural*, Stuttgart, 1999.

Burroughs, William S., Brion Gysin, *The Third Mind*, London 1979 (1978).

Caine, Michael H., „The Booker Story“, in: *Booker 30*, A Celebration of 30 Years of the Booker Prize for Fiction 1969-1998.

Carey, Linda J. and Linda Flower, „Foundations for Creativity in the Writing Process“, in: John A. Glover, Joyce R. Ronning, Cecil R. Reynolds (eds.), *Handbook of Creativity*, New York and London, 1989, S. 283-303.

Carter, Ronald; Walter Nash, *Seeing Through Language: A Guide to Styles of English Writing*, Oxford, Cambridge Ma., 1990.

Clark, Timothy, *The Theory of Inspiration. Composition as a Crisis of Subjectivity in Romantic and Post-romantic Writing*, Manchester und New York, 1997.

Coe, Richard M., „‘An Arousing and Fulfilment of Desires‘: The Rhetoric of Genre in the Process Era – and Beyond“, in: Aviva Freedman, Peter Medway (eds.), *Genre and the New Rhetoric*, London und Bristol PA, 1994, S. 181-190.

Cohen, Louis; Lawrence Manion, *Research Methods in Education*, London and New York, 1989 (1980).

Colvin, Carolyn A.; Roger Bruning, „Creating the Conditions for Creativity in Reader Response to Literature", in: John A. Glover, Joyce R. Ronning, Cecil R. Reynolds (eds.), *Handbook of Creativity*, New York and London, 1989, S. 323-339.

Conrady, Karl Otto, *Literatur und Germanistik als Herausforderung*, Frankfurt a.M., 1974.

Cook, Guy, *Discourse and Literature: The Interplay of Form and Mind*, Oxford, 1994.

Cope, Bill, Mary Kalantzis (Hg.), *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*, London und Bristol PA, 1993.

Cope, Bill, Mary Kalantzis, „Histories of Pedagogy, Cultures of Schooling" in: Bill Cope, Mary Kalantzis (Hg.), *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*, London und Bristol PA, 1993, S. 38-62.

Cope, Bill, Mary Kalantzis, „How a Genre Approach to Literacy can Transform the Way Writing is Taught", in: Bill Cope, Mary Kalantzis (Hg.), *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*, London und Bristol PA, 1993, S. 1-21.

Cope, Bill, Mary Kalantzis, „The Power of Literacy and the Literacy of Power", in: Bill Cope, Mary Kalantzis (Hg.), *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*, London und Bristol PA, 1993, S. 63-89.

Cox, Brian, „Fiction can Become Reality" in: *Times Educational Supplement*, p2/12, Issue No 4124, 1995, a.

Cox, Brian, *The Battle for the English Curriculum*, London, 1995, b.

Craig, David (ed.), *Fresh Starts. Portrait of a Creative Writing Course*, Todmorden, Lancs., 1992.

Crawford, Robert (ed.), *Launch-Site for English Studies. Three Centuries of Literary Studies at the University of St Andrews*, St Andrews, 1997.

Croall, Jonathan, „Good News for Aspiring Writers" in: *The Guardian*, 03.09.1996, eG Page 15.

Csikszentmihalyi, Mihaly, „Society, Culture, and Person: a Systems View of Creativity", in: Robert J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity*, Cambridge, 1988, S. 325-339.

Csikszentmihalyi, Mihaly, *Kreativität*, Stuttgart, 1997 (Orig*: Creativity, Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, New York, 1996).

Curtis, Tony (ed.), *How Poets Work*, Bridgend, 1996

Curtius, Mechthild (Hg.), *Seminar: Theorien der künstlerischen Produktivität*, Frankfurt, 1976.

Dann, Verena, „Kreatives Schreiben an Volkshochschulen", in: Karl Ermert, Thomas Bütow (Hg.), *Was bewegt die Schreibbewegung*?, Rehburg-Loccum, 1990, Loccummer Protokolle, 63/1989, S. 143-153.

de Botton, Alain, *How Proust Can Change Your Life*, London, 1997.

de Duve, Thierry, „When Form has Become Attitude – and Beyond", in: Nicholas de Ville, Stephen Foster, *The Artist and the Academy*, Southampton, 1994, S. 23-40.

de Ville, Nicholas, Stephen Foster, *The Artist and the Academy*, Southampton, 1994.

Dewey, John, *Art as Experience*, New York, 1934.

Dewey, John, *Democracy and Education*, New York, 1961 (1916).

Dillon, George L., *Contending Rhetorics. Writing in Academic Disciplines*, Indiana University Press, 1991.

Dominowski, Roger L.; Pamela Dallob, „Insight and Problem Solving", in: Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson (eds.), *The Nature of Insight*, Cambridge MA, 1995, S. 33-62.

Dunmore, Helen, „An Unlikely Ambition" in: Tony Curtis (ed.), *How Poets Work*, Bridgend, 1996, S. 82-91.

Dunn, Douglas, „The Contemporary School of English at St Andrews", in: Robert Crawford (ed.), *Launch-Site for English Studies. Three Centuries of Literary Studies at the University of St Andrews*, St Andrews, 1997, S. 179-198.

Dyck, Joachim, „Philosophisches Ideal und rhetorische Praxis der Aufklärung: eine Problemskizze", in: Helmut Schanze, Josef Kopperschmidt (Hg.), *Rhetorik und Philosophie*, München, 1989, S. 191-200.

Elbow, Peter, *Writing with Power*, Oxford u.a., 1981.

Elias, Norbert, *What is Sociology*, London, 1978.

Emig, Janet, „The Uses of the Unconscious in Composing“ in: Dixie Goswami, Maureen Butler (eds.), *The Web of Meaning*, Upper Montclair NJ, 1983 (1964), S. 46-53, (Orig. in: CCC, Feb. 1964).

Enos, Theresa, Stuart C. Brown (Hg.), *Defining the New Rhetorics*, London, 1993.

Ermert, Karl, „Schlußdiskussion – Zusammenfassung“, in: Karl Ermert, Thomas Bütow (Hg.), *Was bewegt die Schreibbewegung*?, Rehburg-Loccum, 1990, Loccummer Protokolle, 63/1989, S. 212-214.

Ermert, Karl; Thomas Bütow (Hg.), *Was bewegt die Schreibbewegung*?, Rehburg-Loccum, 1990, Loccummer Protokolle, 63/1989.

Eysenck, Hans J., „The Measurement of Creativity“, in: Margaret A. Boden (ed.), *Dimensions of Creativity*, Cambridge MA and London, (1994) 1996, S. 199-242.

Fairfax, John; John Moat, *The Way to Write*, London, 1981.

Farrell, Kirby, „Das Fotolabor der Fantasie – Problembearbeitung als Einstieg in *Fiction Workshops*“, in: Bach, Susanne, Elmar Schenkel (Hg.), *Creative Writing – Kreatives Schreiben*, Eggingen, 1998, S. 45-58.

Feaver, Vickie, „The Handless Maiden“ in: Tony Curtis (ed.), *How Poets Work*, Bridgend, 1996, S. 137-154.

Flower, Linda; John Hayes, „The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem“ in: *College Compositon and Communication*, 31, 1980, S. 21-32.

Fohrmann, Jürgen, „Dichter heißen so gerne Schöpfer – Über Genies und andere Epigonen“, in: *Merkur*, 39. Jhg., H. 7, 1985, S. 980-989.

Fohrmann, Jürgen; Harro Müller (Hg.), *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft*, Frankfurt a.M., 1988.

Fohrmann, Jürgen, „Über Autor, Werk und Leser aus poststrukturalistischer Sicht“, in: *Diskussion Deutsch*, H. 116, 1990, S. 577-588.

Foucault, Michel, „Was ist ein Autor“ („Qu’est-ce qu’un auteur?“) in: Michel Foucault: *Schriften zur Literatur*, übers. Karin von Hofer, München, 1974, S. 7-31.

Fowler, Floyd J., Thomas W. Mangione, *Standardized Survey Interviewing*, Newbury Park CA, u.a., 1990.

Fowler, Floyd J., *Survey Research Methods*, Newbury Park CA, u.a., 1993.

Fowler, Floyd J., *Improving Survey Questions*, Thousand Oaks CA, u.a., 1995.

Freedman, Aviva, Peter Medway (eds.), *Genre and the New Rhetoric*, London und Bristol PA, 1994.

Fritzsche, Joachim, „Was ist literarische Begabung, und wie kann man sie fördern?“, in: *Diskussion Deutsch*, 1988, H. 102, S. 347-366.

Fritzsche, Joachim, *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*, 3 Bde., Stuttgart, 1994.

Fröchling, Jürgen, „Kreatives Schreiben und Individuum“, in: Karl Ermert, Thomas Bütow (Hg.), *Was bewegt die Schreibbewegung*?, Rehburg-Loccum, 1990, Loccummer Protokolle, 63/1989, S. 15-29.

Fuhrmann, Manfred, „Die Tradition der Rhetorik-Verachtung und das deutsche Bild vom ‚Advokaten‘ Cicero“, in: Joachim Dyck, Walter Jens, Gerd Ueding (Hg.), *Rhetorik*, Bd. 8, Rhetorik heute II, Tübingen, 1989, S. 43-55.

Gardner, Howard, „The Creators‘ Patterns“ in: Margaret A. Boden (ed.), *Dimensions of Creativity*, Cambridge MA and London, (1994) 1996, S. 143-158.

Geist, Uwe, „Imitation as a Tool in Writing Pedagogy“ in: Gert Rijlaarsdam, Huub van den Bergh, Michel Couzijn, *Effective Teaching and Lerning of Writing*, Amsterdam, 1996, S. 51-60.

Ghiselin, B. (ed.), *The Creative Process*, New York, 1952.

Gigerenzer, Gerd, „Where Do New Ideas Come From?“, in: Margaret A. Boden (ed.), *Dimensions of Creativity*, Cambridge MA and London, (1994) 1996, S. 53-74.

Gilbert, Pam, *Writing, Schooling and Deconstruction*, London, 1989.

Glover, John A.; Joyce R. Ronning, Cecil R. Reynolds (eds.), *Handbook of Creativity*, New York and London, 1989.

Goldschmidt, Gabriela, „The Dialectics of Sketching“, in: *Creativity Research Journal*, Vol. 4 (2), 1991, S. 123-143.

Gombrich, Ernst, „Freuds Ästhetik“, in: *Literatur und Kritik*, 1967, 19, S. 511-528.

Gössmann, Wilhelm, „Wygotskis Begriff der inneren Sprache und seine Bedeutung für den Schreibprozeß“, in: *Wirkendes Wort*, 1979, S. 13-28.

Gössmann, Wilhelm; Christoph Hollender (Hg.), *Schreiben und Übersetzen „Theorie allenfalls als Versuch einer Rechenschaft“*, Tübingen, 1994.

Gössmann, Wilhelm, *Theorie und Praxis des Schreibens*, Düsseldorf, 1987.

Grabe, William; Robert B. Kaplan, *Theory and Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*, London and New York, 1996.

Greenblatt, Stephen, „Die Zirkulation sozialer Energie“, in: Christoph Conrad, Martina Kessel (Hg.), *Geschichte schreiben in der Postmoderne*, Stuttgart, 1994, S. 219-250.

Grove, Valerie, „All Writers Need Friends, However Solitary They are“ (Interview mit M. Bradbury), in: *The Times*, 7 April 1995, b.

Gruber, Howard E., „Insight and Affect in the History of Science“, in: Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson (eds.), *The Nature of Insight*, Cambridge MA, 1995, S. 397-431.

Gruber, Howard E.; Glenn Terrell, Michael Wertheimer (eds.), *Contemporary Approaches to Creative Thinking*, New York and London, 1962.

Grudin, Robert, „The Elephants Teach“, in: *Philosophy and Literature*, Vol. 20, Part 2, 1996, S. 529-532.

Guattari, Félix; Gilles Deleuze, *Tausend Plateaus*, Berlin (1992) 1997, orig. Paris 1980.

Gumbrecht, Hans-Ulrich, (Hg.), *Kreativität – Ein verbrauchter Begriff?*, München, 1988.

Habermas, Jürgen, *Technik und Wissenschaft als Ideologie*, Frankfurt, 1968.

Habermas, Jürgen, *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt, 1983.

Harms, Ingeborg, „Ohne Musik läuft nichts“, FAZ 12.03.1998.

Harper, Graeme, „Creative Writing in Higher Education – Introducing ‚Gramography‘“ in: *Writing in Education*, Issue 12, Summer 1997, S. 17-28.

Haug, Frigga, *Erinnerungsarbeit*, Hamburg, 1990.

Hayes, John R., „Cognitive Processes in Creativity“, in: John A. Glover, Joyce R. Ronning, Cecil R. Reynolds (eds.), *Handbook of Creativity*, New York and London, 1989, S. 135-145.

Heckhausen, Heinz, „‘Kreativität‘ – ein verbrauchter Begriff?“, in: Hans-Ulrich Gumbrecht (Hg.), *Kreativität – Ein verbrauchter Begriff?*, München, 1988, S. 23-32.

Hegewald, Wolfgang, „Vom achten Gebot. Nachrichten aus einer Werkstatt der Wörtlichkeit“, in: *ndl*, 1/98, S. 36-44.

Heintz, Günter, „Sprachinspiration. Über die sprachsystematischen und sprachgeschichtlichen Voraussetzungen der dichterischen Einbildungskraft“, Teil I & II, in: *Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, Bd. X, 1977, S. 214-237; 289-318.

Hentig, Hartmut von, *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*, München, 1998.

Herholz, Gerd, „Schreibwerkstätten zwischen Urschrei und Literatur“, in: Karl Ermert, Thomas Bütow (Hg.), *Was bewegt die Schreibbewegung*?, Rehburg-Loccum, 1990, Loccummer Protokolle, 63/1989, S. 227-240, erstveröff. in Revier 12, 1989, H. 1, S. 36-41.

Hillmann, Heinz, *Alltagsphantasie und dichterische Phantasie – Versuch einer Produktionsästhetik*, Kronberg, 1977.

Hinck, Walter, „Diplom-Schriftsteller mit Pensionsanspruch?“, in: Walter Jens (Hg.), *Schreibschule*, Frankfurt a.M., 1991, S. 221-227.

Hoebink, Hein (Hg.), *Perspektiven für die Universität 2000*, Neuwied, Kriftel, Berlin, 1997.

Hoffmann, Rainer, „Epidemie der Unfähigkeit“, in: *Börsenblatt* Nr. 22, 17.03.98.

Horner, David, „Against Cleaning the Cooker“, in: David Craig (ed.), *Fresh Starts. Portrait of a Creative Writing Course*, Todmorden, Lancs., 1992, S. 102-105.

Howell, Wilbur Samuel, *Poetics, Rhetoric, and Logic*, Ithaca und London, 1975.

Hughes, Ted, *Poetry in the Making*, London 1969 (1967).

Hughes, Ted, „Introduction“, in: John Fairfax, John Moat, *The Way to Write*, London, 1981, S. xi-xix.

Hughes, Ted, „The Arvon Foundation“ in: *Arvon for Teachers*, The Arvon Foundation Education Project, Lumb Bank (1995), S. 4-5.

Hunter, Lynette; Rebecca O’Rourke, *Creative Writing – Strategies in English Studies*, Leeds, 1996.

Illis, Mark, „The Art of Course Writing“, in: *Sunday Times*, 6 March 1994.

Ingold, Felix Philipp, *Der Autor am Werk*, München und Wien, 1992.

Isaak, Matthew I., Marcel Adam Just, „Constraints on Thinking in Insight and Invention“, in: Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson (eds.), *The Nature of Insight*, Cambridge MA, 1995, S. 281-325.

Iser, Wolfgang, *Der Akt des Lesens – Theorie ästhetischer Wirkung*, München, 1976.

Jens, Walter, (Hg.), *Schreibschule*, Frankfurt a.M., 1991.

Johnson-Laird, Philip N., „Freedom and Constraint in Creativity“, in: Robert J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity*, Cambridge, 1988, S. 202-219.

Jung, Irene, *Schreiben und Selbstreflexion. Eine literaturpsychologische Untersuchung literarischer Produktivität*, Opladen, 1989.

Jung, Werner, „Sich selbst im Schreiben erfinden“, in: *ndl*, 1/97, S. 125-138.

Kao, J., „Die Vorzüge der betrieblichen Unordnung“, in: H. v. Pierer, und B. v. Oetinger (Hg.), *Wie kommt das Neue in die Welt?*, München, 1997, S. 319-330.

Kinder, Hermann, „Die Schreibgruppe an der Universität“, in: Bach, Susanne, Elmar Schenkel (Hg.), *Creative Writing – Kreatives Schreiben*, Eggingen, 1998, S. 78-93.

Kleist, Heinrich von, „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ in: *Sämtliche Werke*, hrsg. von H. Sembdner, München, 1964, Bd. 2, S. 319-324.

Knoblauch, C.H.; Lil Brannon, *Rhetorical Traditions and the Teaching of Writing*, Upper Montclair, New Jersey, 1984.

Koch, Helmut H., Winfried Pielow, *Schreiben und Alltagskultur*, Baltmannsweiler, 1984.

Koch, Kenneth, „Die Sprache der Poesie“, in: *Merkur*, Heft ¾, 53. Jhrg., März/April 1999, S. 277-291.

Kopperschmidt, Josef, *Rhetorica, Aufsätze zur Theorie, Geschichte und Praxis der Rhetorik*, Hildesheim, Zürich, New York, 1985.

Kopperschmidt, Josef, (Hg.), *Rhetorik*, 2 Bde., Rhetorik als Texttheorie, II: Wirkungsgeschichte der Rhetorik, Darmstadt, 1990-1991.

Kopperschmidt, Josef, *Rhetorica, Aufsätze zur Theorie, Geschichte und Praxis der Rhetorik*, Hildesheim, Zürich, New York, 1985.

Kravis, Judy (ed.), *Teaching Literature. Writers and Teachers Talking*, Cork, 1995.

Krechel, Ursula, „Ist Schreiben lernbar, lehrbar, lebbar?“, in: *ndl* 6/98, S. 111-120.

Kress, Gunther, „Genre as Social Process“, in: Bill Cope, Mary Kalantzis (Hg.), *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*, London und Bristol PA, 1993, S. 22-37.

Kress, Gunther, „Questions in a Social Theory of Literacy“, in: ders., *Learning to Write*, London und New York, 1994 (1982), S. 194-237.

Kris, Ernst, „Ästhetische Mehrdeutigkeit“ (1948) in: Mechthild Curtius (Hg.), *Seminar: Theorien der künstlerischen Produktivität*, Frankfurt, 1976, S. 92-116.

Kris, Ernst, *Psychoanalytical Explorations in Art*, London, 1952.

Kunkel, Roland, „Erfahrungen und Perspektiven des kreativen Schreibens in der Lehrerfortbildung, in: Karl Ermert, Thomas Bütow (Hg.), *Was bewegt die Schreibbewegung*?, Rehburg-Loccum, 1990, Loccummer Protokolle, 63/1989, S. 154-159.

Kuzma, Greg, „The Catastrophe of Creative Writing“, in: *Poetry* 148, 1986, S. 342-354.

Lachmann, Renate, „Rhetorik – alte und neue Disziplin“, in: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, Bd. 4, Wiesbaden, 1981, S. 21-29.

Lamb, Charles, „Sanity of True Genius“, in: *The Last Essays of Elia*, hg. von Edmund Blunden, London, 1929, S. 46-49.

Lenz, Bernd, „Traditionelle und alternative Studiengänge“, in: in: *Anglistik*, Mitteilungen des Verbandes Deutscher Anglisten, 9. Jahrgang, H. 1, März 1998, S. 28-30.

Link, Jürgen, „Schreiben als Simulieren? Schreiben gegen Simulieren? Über Literaturkonzepte, ihre gesellschaftlichen Funktionen und das Kreative Schreiben“, in: *Diskussion Deutsch*, 1990, H. 116, S. 600-612.

Lodemann, Jürgen, „Im Durcheinandertal neben der Leine“, in: Karl Ermert, Thomas Bütow (Hg.), *Was bewegt die Schreibbewegung*?, Rehburg-Loccum, 1990, Loccummer Protokolle, 63/1989, S. 70-75.

Lodge, David, *The Practice of Writing*, London, 1996.

Löffler, Heinrich, *Germanistische Soziolinguistik*, Berlin, 1985.

Lomax, Marion, „Creativity and Criticism: a Current Debate“ in: *Writing in Education*, Issue 12, Summer 1997, S. 7-17.

Longley, Michael, „A Tongue at Play“, in: Tony Curtis (ed.), *How Poets Work*, Bridgend, 1996, S. 111-121.

Luhmann, Niklas, „Über Kreativität“, in: Hans-Ulrich Gumbrecht (Hg.), *Kreativität – Ein verbrauchter Begriff?*, München, 1988, S. 15-19.

Macken, Mary; Diana Slade „Assessment: A Foundation for Effective Learning in the School Context“ in: Bill Cope, Mary Kalantzis (Hg.), *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*, London und Bristol PA, 1993, S. 203-230.

Mangel, Alexandra, „Das Zeug zum Schreiben“, Rheinischer Merkur 20.03.1998.

Mann, Thomas, *Schriften und Reden zur Literatur, Kunst und Philosophie*, Bd. 1, Frankfurt, 1968.

Mansfield, R.S.; T.V. Busse, *The Psychology of Creativity and Discovery*, Chicago, 1981.

Manthey, Jürgen, (Hg.), *Rowohlt Literaturmagazin 11: Schreiben oder Literatur*, Hamburg, 1979.

Marsh, George, „43%: A Commentary on Aims and Assessments in the Teaching of Literary Writing“, in:, S. 45-58.

Martindale, Colin, „Personality, Situation, and Creativity“, in: John A. Glover, Joyce R. Ronning, Cecil R. Reynolds (eds.), *Handbook of Creativity*, New York and London, 1989, S. 211-232.

Matt, Peter von, „Die Opus-Phantasie“, in: *Psyche*, Heft 3, 33, 1979, S. 193-212.

Mattenklott, Gundel, *Literarische Geselligkeit*, Stuttgart, 1979.

Mattenklott, Gundel, „Wem gehört die Literatur“, in: Karl Ermert, Thomas Bütow (Hg.), *Was bewegt die Schreibbewegung*?, Rehburg-Loccum, 1990, Loccummer Protokolle, 63/1989, S. 76-85.

Mayer, Richard E., „The Search for Insight: Grappling With Gestalt Psychology’s Unanswered Questions“, in: Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson (eds.), *The Nature of Insight*, Cambridge MA, 1995, S. 3-32.

McKeon, Richard, *Rhetoric. Essays in Invention and Discovery*, Woodbridge, Ct., 1987.

Meikle, James, „University Hopes for Poetry From Part-Time Professor Motion“ in: *The Guardian*, 16.02.1995, P 3.

Merkelbach, Valentin, „Kreatives Schreiben in der Schule“, in: Karl Ermert, Thomas Bütow (Hg.), *Was bewegt die Schreibbewegung*?, Rehburg-Loccum, 1990, Loccummer Protokolle, 63/1989, S. 123-132.

Miles, Robert, „Creative Writing at Sheffield Hallam University“, in: *Arvon for Teachers*, The Arvon Foundation Education Project, Lumb Bank (1995), S. 25-27.

Millar, Rob; Valerie Crute, Owen Hargie, *Profesional Interviewing*, London and New York, 1992.

Miller, Carolyn R., „Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre“ in: Aviva Freedman, Peter Medway (eds.), *Genre and the New Rhetoric*, London und Bristol PA, 1994, S. 67-78.

Morrison, Blake, „Too True“, in: *Independent on Sunday*, 12 April 1998, S. 30-33, from: Too True, Granta, 1998.

Motion, Andrew (ed.), Fishtank. *An Anthology of New Writing*, Norwich, 1996.

Müller-Braunschweig, Hans, „Unbewußter Prozeß und Objektivierung. Gedanken zum kreativen Schreiben“, in: *Freiburger Literaturpsychologisches Gespräch*, Folge 3, hg. von Johannes Cremerius, Frankfurt a.M., 1984.

Murray, Donald M., „Write before Writing“, in: J.A. Carroll, E.E. Wilson, Acts of Teaching, Englewood, Col., 1993, S. 85-95, (Orig. in: CCC Dez 1978).

Muschg, Adolf, „Erlaubt ist, was gelingt – Der Literaturwissenschaftler als Autor“, in: Frank Griesheimer, Alois Prinz (Hg.), *Wozu Literaturwissenschaft?*, Tübingen, 1992, S. 161-179.

Myers, D.G., „The Rise of Creative Writing“, in: *Journal of the History of Ideas*, Baltimore, April 1993, 54:2, S. 277-97.

Newman, Jenny, *Module Handbook: What is modern Writing?*, Liverpool, 1997.

O’Looney, John A., Shawn M. Glynn, Bruce K. Britton, Linda F. Mattocks, „Cognition and Writing – the Idea Generation Process“, in: John A. Glover, Joyce R. Ronning, Cecil R. Reynolds (eds.), *Handbook of Creativity*, New York and London, 1989, S. 305-321.

Ochse, R., *Before the Gates of Excellence*, Cambridge, 1990.

Olson, David R., *The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*, Cambridge, 1994.

Onega, Susana; José Angel García Landa (eds.), *Narratology: An Introduction*, London und New York, 1996.

Ortheil, Hanns-Josef, „Lesen Schreiben Deuten. Vorschläge für einen Studiengang ‚Kreatives Schreiben'", in: Frank Griesheimer, Alois Prinz (Hg.), *Wozu Literaturwissenschaft?*, Tübingen, 1992, S. 198-211.

Ortheil, Hanns-Josef, „Wie fang' ich nach der Regel an? Überlegungen zum ‚Kreativen Schreiben'", in: Werner Brändle (Hg.), *Identität und Schreiben*, Hildesheim, Zürich, New York, 1997, S. 49-69.

Parker, Philip, *The Art and Science of Screenwriting*, Exeter, 1998.

Paterson, Don, „The Dilemma of the Peot" (kein Tippfehler), in: Tony Curtis (ed.), *How Poets Work*, Bridgend, 1996, S. 155-166.

Paz, Octavio, „Seeing and Using: Art and Craftmanship", in*: Convergences. Essays on Art and Literature*, San Diego u.a., 1987 (1973), S. 50-87.

Pielow, Winfried, „Schreibabenteuer mit Deutschstudenten", in: Dietrich Boueke, Norbert Hopster (Hg.), *Schreiben – Schreiben lernen*, Rolf Sanner zum 65. Geburtstag, Tübingen, 1985, S. 92-114.

Pielow, Winfried, „Über die literarische Kultur des Schreibkreises", in: Karl Ermert, Thomas Bütow (Hg.), *Was bewegt die Schreibbewegung*?, Rehburg-Loccum, 1990, Loccummer Protokolle, 63/1989, S. 30-46.

Piwitt, Hermann Peter, „Plädoyer für den Gelegenheitsschriftsteller", in: Jürgen Manthey (Hg.), *Rowohlt Literaturmagazin 11: Schreiben oder Literatur*, Hamburg, 1979, S. 19-27.

Plett, Heinrich F., *Rhetorik – kritische Positionen zum Stand der Forschung*, München, 1977.

Podmore, Bryan, „The NAWE Interview with Jeremy Hooker", in: *Writing in Education*, Issue 16, Autumn 1998, S. i-viii.

Pope, Rob, *The English Studies Book*, London und New York, 1998.

Preston, Morag, „Creative Tension", in: *The Times Higher Education Supplement*, 6 May 1994.

Princeton Creative Writing (1998), Kursbeschreibung der Princeton University, Box 430, Princeton, New Jersey 08544-0430.

Ragan, James, „A Personal View. The Academy and the ‚You know?' Generation", in: Ben Siegel (ed.), *The American Writer and the University*, Newark, 1989, S. 161-176.

Rico, Gabriele L., *Garantiert Schreiben lernen*, Reinbek, 1998 (1983).

Riha, Karl, „Kreatives Schreiben -?!“, in:, Joachim Dyck, Walter Jens, Gerd Ueding (Hg.), *Rhetorik*, Bd. 8, Rhetorik heute II, Tübingen, 1989, S. 83-93.

Rijlaarsdam, Gert, Huub van den Bergh, Michel Couzijn, *Effective Teaching and Lerning of Writing*, Amsterdam, 1996.

Rosenberg, Ingrid von, „Literaturwissenschaft aus neuen Wegen – Zur Lage des Faches sowie Chancen und Grenzen einer angewandten Literaturwissenschaft“, *AAA*, Bd. 19, H. 2, 1994.

Rothenberg, Albert, „Kreativität in der Literatur“, in: Ralph Langner (Hg.), *Psychologie der Literatur – Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Weinheim und München, 1986, S. 78-104.

Rousseau, Jean-Jacques, Zweiter Brief an Malesherbes vom 12. Januar 1762, in: *Schriften*, Hg. Henning Ritter, Bd. 1, Frankfurt a.M., 1988, S. 483.

Rudloff, Holger, *Produktionsästhetik und Produktionsdidaktik. Kunsttheoretische Voraussetzungen literarischer Produktion*, Opladen, 1990.

Schanze, Helmut, „Probleme einer Geschichte der Rhetorik“, in: *LiLi* 11/1981, S. 13-23.

Schmidt, Delf, „Gegen die Placebo-Literatur“, in: Jürgen Manthey (Hg.), *Rowohlt Literaturmagazin 11: Schreiben oder Literatur*, Hamburg, 1979, S. 11-18.

Schmidt, Jochen, *Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750-1945*, 2 Bde., Darmstadt, 1985.

Schmidt, Siegfried J., „Diskurs und Literatursystem – konstruktivistische Alternativen zu diskurstheoretischen Alternativen“, in: Jürgen Fohrmann, Harro Müller (Hg.), *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft*, Frankfurt a.M., 1988a, S. 134-158.

Schmidt, Siegfried J., „Kreativität – aus der Beobachterperspektive“, in: Hans-Ulrich Gumbrecht (Hg.), *Kreativität – Ein verbrauchter Begriff?*, München, 1988b, S. 35-51.

Schönau, Walter, *Einführung in die psychoanalytische Literaturwissenschaft*, Stuttgart, 1991.

Schuster, Karl, *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht*, Baltmannsweiler, 1997.

Schwenger, Hannes, *Literaturproduktion. Zwischen Selbstverwirklichung und Vergesellschaftung*, Stuttgart, 1979.

Schwenger, Hannes, „Der Medienautor oder der vergesellschaftete Schriftsteller“, in: *LiLi* 11/1981, Heft 42, S. 93-101.

Self, Will, „All Pleasant and Correct“, in: *The Observer*, 30 June 1996.

Shaffer, Simon, „Making up Discovery“ in: Margaret A. Boden (ed.), *Dimensions of Creativity*, Cambridge MA and London, (1994) 1996, S. 13-51.

Sheils, Merill, „Why Jonny Can’t Write“, in: *Newsweek*, 8 Dec 1975.

Siegel, Ben, (ed.), *The American Writer and the University*, Newark, 1989.

Simonton, Dean Keith, „Foresight in Insight? A Darwinian Answer“, in: Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson (eds.), *The Nature of Insight*, Cambridge MA, 1995, S. 465-494.

Singleton, John, „Creative Writing and Assessment: A Case Study“ in: Moira Monteith, Robert Miles, *Teaching Creative Writing*, 1992, S. 66-78.

Smith, Steven M., „Getting Into and out of Mental Ruts: a Theory of Fixation, Incubation, and Insight“, in: Robert J. Sternberg, Janet E. Davidson (eds.), *The Nature of Insight*, Cambridge MA, 1995, S. 229-251.

Spindler-Thuringer, Brigitte, „Creative Writing – eine Chance, konventionellen Englischunterricht aufzubrechen?!“, in: Bach, Susanne, Elmar Schenkel (Hg.), *Creative Writing – Kreatives Schreiben*, Eggingen, 1998, S. 125-140.

Spinner, Kaspar H., „Kreatives Schreiben“, in: *Praxis Deutsch*, 1993, H. 119, S. 17-23.

Springer, Bernd, „Sprachproduktionsvorgänge und Schreibprozesse – oder: Wie kommen die schwarzen Fliegenfüßchen auf die weißen Blätter?, in: Wilhelm Gössmann, Christoph Hollender (Hg.), *Schreiben und Übersetzen „Theorie allenfalls als Versuch einer Rechenschaft“*, Tübingen, 1994, S. 89-116.

Stegner, Wallace, *On the Teaching of Creative Writing – Responses to a Series of Questions*, Edward Connery Lathem (ed.), Montgomery Endowment Darmouth College, University Press of New England, 1988.

Steinfeld, Thomas, „Früher begann der Tag mit einem Imperfekt – Vom Irrtum der reinen Literatur: Warum das Ausland die besseren Erzähler hat“, FAZ 25.03.1997.

Sternberg, Robert J. (ed.), *The Nature of Creativity*, Cambridge, 1988.

Sternberg, Robert J., Janet E. Davidson (eds.), *The Nature of Insight*, Cambridge MA, 1995.

Sternberg, Robert J., Todd I. Lubart, *Defying the Crowd. Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*, New York, London, u.a., 1995.

Stevenson, Anne, „Making Poetry", from *Selected Poems 1956-1986*, in: Kerry Flattley, Chris Wallace-Crabbe, *From the Republic of Conscience*, Victoria und New York, 1992.

Stewart, Robyn, „Constructing Neonarratives: A Pluralistic Approach to Research" in*: Journal of Art and Design Education* (NSEAD), Vol 16, no 3, 1997, S. 223-229.

Sweeney, Matthew; John Hartley Williams, *Writing Poetry*, London, 1997.

Tackmann, Dorothee, „Zwischenfrage: Wozu brauchen Schriftsteller ein Diplom, Herr Gerritz?", Süddeutsche Zeitung, 18.10.1997.

Tardif, Twila Z., Robert J. Sternberg, „What do we Know About Creativity?", in: Robert J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity*, Cambridge, 1988, S. 429-440.

Tonfoni, Graziella with James Richardson, *Writing as a Visual Art*, Oxford, 1994.

Torrance, E.P., „The Nature of Creativity as Manifest in its Testing", in: Robert J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity*, Cambridge, 1988, S. 43-75.

Ueding, Gert, *Schillers Rhetorik – Idealistische Wirkungsästhetik und rhetorische Tradition*, Tübingen, 1971.

Ueding, Gert, *Rhetorik des Schreibens*, Königstein/Ts., 1985.

Ueding, Gert; Bernd Steinbrink, *Grundriß der Rhetorik. Geschichte – Technik – Methode*, Stuttgart, 1986.

Ueding, Gert, „Schreiben für alle?", in: Walter Jens (Hg.), *Schreibschule*, Frankfurt a.M., 1991, S. 228-237.

Vygotsky, Lev, *Thought and Language*, Cambridge MA, 1962 (1934).

Vygotsky, Lev, *Denken und Sprechen*, 1974 (1934).

Waldmann, Günter, „Wem gehört die Literatur?", in: Karl Ermert, Thomas Bütow (Hg.), *Was bewegt die Schreibbewegung*?, Rehburg-Loccum, 1990, Loccummer Protokolle, 63/1989, S. 86-89.

Waldmann, Günter, „Produktiver Umgang mit Literatur", in: Günter Lange, Karl Neumann, Werner Ziesenis (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik.* 2 Bde., Baltmannsweiler, 1994, 5. Aufl., Bd. 2, Literaturdidaktik, S. 466-483.

Waldmann, Günter, „Skizze des zugrundeliegenden literaturtheoretischen Konzepts produktiver literarischer Differenzerfahrung“, in: *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*, Baltmannsweiler, 1996, S. 222-232.

Wallace, Doris B., „The Genesis and Microgenesis of Sudden Insight in the Creation of Literature“, in: *Creativity Research Journal*, Vol. 4 (1), 1991, S. 41-50.

Weisberg, Robert W., „Problem Solving and Creativity“ in: Robert J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity*, Cambridge, 1988, S. 148-176.

Weisberg, Robert W., *Creativity. Beyond the Myth of Genius*, New York, 1993.

Wendell, Barrett, *English Composition*, New York, 1891.

Wendell, Barrett, *The Privileged Classes*, New York, 1908.

Wendell, Barrett, *The Mystery of Education and Other Academic Performances*, New York, 1909.

Werder, Lutz von, *Der integrative Ansatz im kreativen Schreiben*, Berlin, 1993.

Wermke, Jutta, *„Hab‘ a Talent, sei a Genie!“ Kreativität als paradoxe Aufgabe*, Bd. 1, Weinheim, 1989.

Wetherbee Phelps, Louise; Janet Emig, (eds), *Feminine Principles and Women’s Experience in American Composition and Rhetoric*, Pittsburgh and London, 1995.

White, Hayden, *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*, Baltimore and London 1987 („The Value of Narrativity in the Representation of Reality“ S. 1-25, orig. in *Critical Inquiry* 7, no 1, 1980).

Wiegmann, Hermann, *Von Platons Dichterkritik zur Postmoderne. Studien zur Rhetorik und Ästhetik*, Bielefeld, 1989.

Wiegmann, Hermann, *Rhetorik und ästhetische Vernunft*, Bielefeld, 1990.

Witte, Stephen P., „Text, Context, Intertext – Toward a Constructivist Semiotic of Writing“, in: *Written Communication*, Vol. 9, No. 2, April 1992, S. 237-308.

Wittgenstein, Ludwig, *Philosophische Untersuchungen*, in: ges. Schriften, Frankfurt, 1960, S. 289-544.

Wittgenstein, Ludwig, *Zettel*, ed. by G.E.M. Anscombe, G.H. Wright, Oxford, 1967.

Wittkower, Rudolf und Margot, *Born Under Saturn*, London, 1963.

Wordsworth,William, „Preface to Lyrical Ballads“ (1800), in: R.L. Brett, A.R. Jones (Hg.), Wordsworth and Coleridge, *Lyrical Ballads*, London und New York (1963) 1991, S. 241-272.

Young, Richard E., „Concepts of Art and the Teaching of Writing“, in: James J. Murphy (Hg.), *The Rhetorical Tradition and Modern Writing*, New York, 1982, S. 130-141.

Zolberg, Vera L., *Constructing a Sociology of the Arts*, Cambridge, 1990.

Zumthor, Peter; Mohsen Mostafavi, *Thermal Bath at Vals*, London, 1996.

Curriculum Vitae

Barbara Glindemann
geb. am 15. Februar 1968 in Hamburg

Rosenhofstr. 17, 20357 Hamburg, Tel. 040/43 18 45 88

PROMOTION

Seit August 1996 Doktorandin in Hamburg. Betreuung durch Prof. Dr. Dietrich Schwanitz und Prof. Dr. Peter Hühn
September 1997 – August 1998 Forschungsaufenthalt in Großbritannien
Promotionsstipendium der FAZIT Stiftung

STUDIUM

Seit 1989 Studium der englischen Sprache, Literatur und Kultur sowie Kunstgeschichte und Politik an der Universität Hamburg
1990-91 Studium der englischen Literatur am King's College, London
Abschluß des Studiums in Hamburg mit Magister im November 1995 (Note: sehr gut)

1988/89 Fremdsprachenschule Hamburg

1987 Abitur in Hamburg

PRAXIS

Workshops „Kreatives Schreiben" im Rahmen der UNESCO Lehrer-Schüler-Seminare in Nürnberg und Beit Jala, Palästina, mit 80 Teilnehmern aus Israel, Palästina und Deutschland zum Thema Menschenrechtserziehung (1998) und Umweltschutz (1999)

Durchführung von Seminaren zum Kreativen Schreiben, u.a. am Hamburger Institut für Lehrerfortbildung und in Schulen

Teilnahme und Vorträge auf verschiedenen Konferenzen zum Creative Writing in Großbritannien

freiberufliche Lektorin für den Hoffmann und Campe Verlag

Praktika im sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bereich in Großbritannien, Deutschland und New York

Mitglied der University Players, englischer Theaterworkshop der Universität Hamburg

Mitglied der National Association of Writers in Education (NAWE) und des Segeberger Kreis, Verein für Kreatives Schreiben e.V.

SPRACHEN

Englisch, Französisch, Spanisch, Latein