

Ammann, Altorfer, Bürki, Rickert (Hrsg.)

Wissenschaftlich erzählen – literarisch überzeugen

**Daniel Ammann, Erik Altorfer,
Gisela Bürki, Alex Rickert (Hrsg.)**

Wissenschaftlich erzählen – literarisch überzeugen

Kreativ schreiben in der Hochschule

Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 13

Eine Publikation der Abteilung
Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung
der Pädagogischen Hochschule Zürich

In Zusammenarbeit mit der PHBern

Publiziert von
hep Verlag AG
Gutenbergstrasse 31
3011 Bern
hep-verlag.com

Text © Erik Altorfer, Daniel Ammann, Gisela Bürki, Sieglinde Geisel,
Hildegard E. Keller, Alex Rickert, Kirsten Schindler, Nadja Sennewald,
Gerhild Steinbuch, Jacob Teich, Vincenzo Todisco, Philip Ursprung 2023

ISBN (Print): 978-3-0355-2350-8

ISBN (PDF): 978-3-0355-2351-5

DOI: <https://doi.org/10.36933/9783035523508>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Alex Rickert, Gisela Bürki, Daniel Ammann, Erik Altorfer	
Literarisches und wissenschaftliches Schreiben: Potenziale und Wechselwirkungen – zur Einführung	9
«Im Schreiben sitzt der Schrei» (Simon Froehling).....	19
Daniel Ammann	
Mit einer Frage fängt es an: Erkenntnis durch Schreiben	20
«Schreiben ist wie Wunderschuhe anziehen» (Melinda Nadj Abonji)	35
Philip Ursprung	
Show, don't tell! Performatives Schreiben im Rahmen der Architekturgeschichte	36
«Ich bin zufrieden mit meinem Text, wenn ...» (Katja Brunner)	43
Jacob Teich	
Manchmal ist eine Bowlingkugel so scharf wie ein Messer	44
«Bist du morgen-, abend- oder nachtaktiv?» (Peter Weber)	51
Nadja Sennewald	
Kreativität, fachliches Lernen und Schreiben: Ein theoretischer Einblick zur didaktischen Verwendung	52
«Schreiben ist bittere Arbeit» (Peter von Matt)	65
Kirsten Schindler	
«Manche wissen es ja auch, hört man»: Die Rolle wissenschaftlicher Zugänge und kreativer Methoden für die Reflexion des eigenen Schreibhandelns	66
«Literarisches und wissenschaftliches Schreiben schliessen sich aus» (Franco Supino)	87
Vincenzo Todisco	
Nüchternheit und Kreativität: Wechselwirkungen zwischen literarischem und wissenschaftlichem Schreiben	88

«Letzten Endes macht es für mich keinen Unterschied ...» (Tabea Steiner)	105
Sieglinde Geisel	
Sagen, was ist: Von kreativen Schreibvorgängen bei nichtfiktionalen Texten	106
«Schreiben ist für mich der beste Weg» (Usama Al Shahmani)	117
Erik Altorfer	
Lüge und Verrat: Ein Bericht aus der Praxis	118
«Schreiben an einem Roman ist für mich eine Insel im Alltag» (Martina Meienberg)	129
Hildegard E. Keller	
Freischreiben	130
«Schreiben ist wunderschön und befreiend» (Fatima Moumouni)	141
Gerhild Steinbuch	
Die Rückseiten schreiben: Möglichkeiten zu Text und Material	142
Autor*innen und Herausgeberschaft	147
Beiträger*innen der Quotes	149
Register	151

Vorwort

2023 durfte ich die Leitung des Editorial Boards der viel beachteten Reihe «Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung» übernehmen. Sie ist und bleibt eine Herzensangelegenheit der gleichnamigen Abteilung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Dabei ist es alles andere als selbstverständlich, dass im laufenden Weiterbildungsbetrieb auch das thematische Zusammentragen von Artikeln in einer gemeinsamen Publikation möglich und erwünscht ist. Die Themenentwicklung der Abteilung, die für die Angebote so zentral ist, spiegelt sich im «Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung» wider. In ihrem strategischen Orientierungsrahmen hat die Abteilung 2023–2026 die Zielebenen Berufsbildung, Hochschuldidaktik und Weiterbildung sowie einige Schwerpunktthemen wie Schreiben, Sprache, Digitalität und Beratung benannt.

Die Orientierung an Themen ist zum einen hochschuladäquat, da Forschungsergebnisse, reflektierte Praxis und konzeptionelle Überlegungen thematisch gebündelt und mit Expertise versehen präsentiert werden können. Ausserdem stellt die thematische Zusammenstellung einen Sinnzusammenhang her, der teilweise organisationale und zielgruppenspezifische Zugänge überspannen kann und so neue, innovative Blickwinkel ermöglicht.

Mit dem Erscheinen dieses Bandes sei auch noch ein Wort zum Verständnis von Weiterbildung und Dienstleistung an Pädagogischen Hochschulen verloren: Neben den klassischen Formen wie Kursen, Lehrgängen, Tagungen oder Beratungen sind Publikationen eine Einladung zur Weiterbildung. In der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung wird das «Lesen von Fachliteratur» als informelle Weiterbildung erfasst. Aufgabe einer Hochschule ist es, einen Beitrag dazu zu leisten. Dies informiert durch oder generiert aus Forschung, kritischer Beobachtung und reflektierter Analyse. Ob dieses Buch nun bewusst gekauft wird, in einer Online-Recherche Open Access auftaucht oder per Zufall im Bücherregal in einem Büro entdeckt wird: Die Informalität ist durchaus als Weiterbildungsangebot zu verstehen. Sie ist eine Einladung zum Nachdenken, zum Perspektivwechsel, zum Diskurs. Insofern freut es mich besonders, dass die Abteilung durch Publikationen zu diesem Diskurs beiträgt. Publiziert wird in der Abteilung auch in Wissenschaftsjournalen, in Blogs oder Massenmedien. Eine Buchreihe gibt nochmals eine andere Stetigkeit. Sie ist eine Verpflichtung, eine Klammer für die Aufgabengebiete in der Berufsbildung, Hochschulbildung und Erwachsenenbildung. Ich wün-

sche diesem Band der Reihe eine gute Resonanz – und Ihnen als Leserinnen und Lesern reges Interesse und neue Perspektiven.

Markus Weil

Leiter Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung
Prorektorat Weiterbildung und Dienstleistungen
Pädagogische Hochschule Zürich

Die Reihe «Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung» regt Diskussionen über aktuelle hochschuldidaktische und erwachsenenpädagogische Fragen an. Sie stellt Dozierenden an Fachhochschulen, in der Höheren Berufsbildung sowie Aus- und Weiterbildungsverantwortlichen in weiteren Institutionen der Erwachsenenbildung nützliche Reflexions- und Handlungsinstrumente zur Verfügung. Üblicherweise erscheint ein Band jährlich.

Der vorliegende Band erscheint im Jahr des 20-jährigen Bestehens des Schreibzentrums an der Pädagogischen Hochschule Zürich und lotet in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Bern Schnittstellen zwischen akademischem und literarischem Schreiben aus. Seit 20 Jahren geht das Schreibzentrum Lese- und Schreibprozessen auf den Grund und steht für eine Vielfalt an Schreibformen ein. Die Mitarbeitenden des Schreibzentrums beraten Einzelpersonen, Teams und Institutionen rund ums Schreiben und coachen Lehrende bei der Gestaltung schreibdidaktischer Settings. In Kursen und Weiterbildungsmodulen werden Themen wie kreativ-literarisches Schreiben, wissenschaftliches Schreiben und Schreibberatung adressiert.

Geplant ist folgender Band:

Band 14

Diversität an Hochschulen (Hrsg. Monique Honegger u. a.)

hep-verlag.ch/forum-hochschuldidaktik

Bitte kontaktieren Sie uns, wenn Sie Rückmeldungen oder Ideen haben.

Das Editorialboard

Markus Weil (Leitung), Daniel Ammann, Daniel Degen, Erik Haberzeth,
Monique Honegger und Tobias Zimmermann

Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung PH Zürich

abteilung-he@phzh.ch

phzh.ch/w-he

Alex Rickert, Gisela Bürki, Daniel Ammann, Erik Altorfer Literarisches und wissenschaftliches Schreiben: Potenziale und Wechselwirkungen – zur Einführung

Die Beziehung zwischen literarischem und wissenschaftlichem Schreiben ist ein faszinierendes und kontrovers diskutiertes Thema. Es gibt die Auffassung, dass Literatur und Wissenschaft grundlegend unterschiedliche Ziele und Methoden haben und daher nicht miteinander vermischt werden sollten. Nicht alle Textsorten erfordern – oder erlauben – in gleichem Masse Kreativität und Literarizität. Bei einem Roman erwarten wir mehr Erfindungsgabe und stilistische Feinheit als in einer wissenschaftlichen Abhandlung, einem Laborbericht, einer empirischen Studie. Von wissenschaftlicher Sprache wird erwartet, dass sie den Forschungsgegenstand möglichst transparent und neutral zum Vorschein bringt. Aber muss die literarische Erzählung dramatisch, der Fachartikel formelhaft sein? Es existieren zahlreiche Beispiele für erfolgreiche Vermischungen und Überschneidungen der beiden Bereiche (etwa bei Joan Didion, Susan Sontag, Umberto Eco und Didier Eribon), die zeigen, dass eine Trennung nicht immer sinnvoll oder nötig ist. So werden zum Beispiel in der Wissenschaft oft narrative Elemente verwendet, um komplexe Zusammenhänge zu erklären, während literarische Texte häufig auf wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien zurückgreifen.

Ganz unbenommen davon, ob ein Text literarischer oder wissenschaftlicher Art ist, bleibt das Schreiben auch in Zeiten von KI-basierten Textbots ein unverzichtbares Denk-, Lern- und Ausdrucksinstrument. Die epistemische Funktion des Schreibens ist aus theoretischer und empirischer Sicht evident. Nicht eine bestimmte Textsorte fördert den Erkenntnisgewinn, wie die Forschung zeigt, vielmehr wird das Lernen durch Arbeit an reflexiven, argumentativen, narrativen und anderen Formen der Textgestaltung ermöglicht (Klein 1999; Graham et al. 2020).

Im fach- und hochschuldidaktischen Kontext gibt es vereinzelt Versuche, kreative Zugänge mit wissenschaftlichem Schreiben zu verbinden (z. B. Pyerin 2019). Insgesamt ist bislang jedoch wenig beleuchtet, wie unterschiedliche Spielarten und Praktiken des Schreibens für das inhaltliche und sprachliche Lernen eingesetzt werden und dadurch Wissen erworben, kreativ genutzt und interpretiert wird. Dieser Band verfolgt eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit diesem Thema und regt dazu an, wissenschaftliche und literarische Schreibansätze im Hochschulkontext nicht als unvereinbare Gegensätze zu

behandeln, sondern beide Formen zu pflegen und von ihren Wechselbeziehungen zu profitieren. Dabei stehen die Schreibprozesse und -verfahren im Fokus. Die Beschäftigung mit beiden Bereichen führt zu neuen Einsichten, Erkenntnissen und Ausdrucksformen.

Wissenschaftliches Storytelling

Die Fachliteratur zur Wissenschaftssprache und zu wissenschaftlichem Schreiben ist schier unüberblickbar (vgl. dazu Gruber 2011; Heinemann 2000; Ehlich u. Heller 2006). Da in diesem Band Potenziale und Schnittstellen des literarischen und wissenschaftlichen Schreibens im Mittelpunkt stehen, werden in aller Kürze narrative Charakteristiken des wissenschaftlichen Schreibens skizziert. Jede Geschichte kann auf vielfältige Weise vermittelt werden. Die Gestaltung des Verhältnisses von Erzähltem zu Erzählung ist in der Literatur und der Wissenschaft gleichermaßen von Belang. Erzählstoffe sowie Forschungshandlungen und Wissensbestände werden textuell transformiert, in Romanen, Fachartikeln, Lehrmitteln oder populärwissenschaftlichen Sachbüchern. Auch beim Berichten empirischer Forschung ist die «Story» nicht per se gegeben. Es stellt sich die Frage: Welche Variante einer Geschichte soll den Forschungsprozess abbilden?

Hierbei haben sich gewisse strukturelle und sprachliche Konventionen etabliert, die argumentativ oder auch erklärend sind, sich in ihrer Makrostruktur aber als narrativ erweisen (Harré 1990). Strukturelle Konventionen sind etwa in Einleitungen wissenschaftlicher Artikel auszumachen, die John Swales (1990, 140) als rhetorische «Moves» (*establishing a territory; establishing a niche* und *occupying a niche*) bezeichnet. Auf der Ebene der Gesamtstruktur von wissenschaftlichen Artikeln skizziert Rom Harré (1990) eine rhetorische Dreiteilung in Form von Hypothesenbildung, Ergebnisdarstellung und empirischer Stützung der Resultate. Auf der Stilebene haben sich Konventionen etabliert, die die Funktion haben, den Eindruck von Objektivität und Faktizität erwecken. So zeichnen sich wissenschaftliche Texte oft durch Vermeidung des Ich-Pronomens, einen substantivierten Stil und häufige Passivkonstruktionen aus. Das Zurücktreten der auktorialen Instanz ist eine jüngere Erscheinung und Ausdruck zunehmender Spezialisierung von Fachdiskursen insbesondere seit Beginn des 20. Jahrhunderts. Noch im 19. Jahrhundert war es durchaus üblich, dass Wissenschaftler*innen als erzählende Subjekte in Forschungsberichten in Erscheinung traten und in narrativem Modus von ihren Experimenten berichteten, um durch ihre Autorität die Validität ihrer

Erkenntnisse zu markieren (Brandt 2017, 215–216). Längst nicht alle Textprodukte der wissenschaftlichen Domäne orientieren sich an den oben skizzierten strukturellen und stilistischen Konventionen, und es gibt je nach Disziplin in Lehrbüchern, Theorieabhandlungen oder wissenschaftsjournalistischen Beiträgen eine Vielzahl an Darstellungsformen (Überblick in Brandt 2017).

Der in jüngerer Zeit intensiv diskutierte «voice discourse» hebt wiederum die Bedeutung der Stimme des Autors beziehungsweise der Autorin hervor und fordert dazu auf, Perspektive und Position des schreibenden Subjekts (im Sinne einer «authorial agency») bewusst in den Text einzubringen, um durch auktoriale Präsenz eine Verbindung zur Leserschaft herzustellen und die Argumentation zu stärken. Identität und Individualität des «autobiografischen Selbst» (Clark u. Ivanič 1997, 140 ff.) lassen sich ohnehin nicht völlig von der im Text repräsentierten diskursiven Stimme trennen (Elbow 2000; Archer 2020, 28; siehe auch die Beiträge Ursprung, Geisel und Keller in diesem Band).

Kreatives vs. literarisches Schreiben

Im Schulfeld hat kreatives Schreiben als Methode zum Aufbau von Schreibkompetenz eine lange Tradition, die ihren Ursprung in den USA hat (vgl. dazu Möbius 2011; Abraham u. Brendel-Perpina 2015; Abraham 2021). Kreatives Schreiben hat zum Ziel, Schreibprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu fördern (Abraham 2021, 24). Im deutschsprachigen Raum zählt Kaspar Spinner zu den Wegbereitern des kreativen Schreibens im Unterricht. Spinner charakterisiert die Kreativität einerseits als Durchbrechen sprachlicher Normen, andererseits als Selbstausdruck. Aktivierung der Imaginationskraft gilt als besonderes Charakteristikum (Spinner 1993; 2005). Das kreative Schreiben ist im eigentlichen Sinn kein didaktisches Konzept, sondern eine methodische Variante des Schreibunterrichts (Fix 2008, 119), mit der über literarische «Spiele» die Freude an der Sprache geweckt werden soll. Dass man durch kreatives Schreiben «garantiert» schreiben lernen könne (Rico 2020 [1984]), ist als Wirkungsversprechen allerdings kaum haltbar (Abraham 2021, 22–23).

Kreatives Schreiben im engeren Sinn stellt das Prozesshafte, den schöpferischen Akt, das Impulsive und Spielerische in den Vordergrund. Als ungehemmte, experimentelle, entdeckende und poetische Form dient es eher dem zweckfreien Produzieren von Texten. Es ist ergebnisoffen und fokussiert die erlebnishafte Schreiberfahrung selbst. Im Zentrum stehen Aspekte wie Entstehungsbedingungen, persönliche Motivation, das «Schreibenwollen» (Zanetti 2022, 34), der lustvolle Schreibflow (z. B. in Form des *Freewriting* und

in der Tradition der *écriture automatique*) sowie der persönlichkeitsbildende oder therapeutische Selbstausdruck. Methoden des kreativen Schreibens regen Fantasie, Imagination und Kreativität an. Sie zielen darauf, das zensurfreie Schreiben in Gang zu bringen (z. B. mit Sprachspielen, Rollenprosa, szenischen Anleihen), Ideen zu generieren und die Textproduktion am Laufen zu halten.

Das kreative Schreiben, so Ulf Abraham (2020), interessiert sich wenig für Textprodukte mit literarischem Anspruch. Im Mittelpunkt steht die Vorstellung eines «authentischen» Schreibens, das sich gegen das von Bildungsinstitutionen (Schule, Universität) vermittelte Schreiben in vorgegebenen Formen und mit fremdbestimmten Zielen wendet. Es geht dabei «um eine Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektivität, mit individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen, die auf dem Weg über das Schreiben bewusst gemacht und mitgeteilt werden sollen» (Brenner 1990, 15). Inwieweit kreatives Schreiben tatsächlich die Identitätsentwicklung fördert, ist empirisch noch nicht nachgewiesen (Möbius 2011, 609).

In Abgrenzung zum kreativen Schreiben bezeichnet das literarische Schreiben eine kulturelle Praxis, die in der Literatur als Kunstform betrachtet wird. In Bildungskontexten bedeutet literarisches Schreiben in erster Linie, produktionsseitig ästhetische und technische Verfahren zu erlernen und anzuwenden, ohne die Absicht, im literarischen Markt zu reüssieren (Abraham 2021, 13). Es betont die Nähe zur Literarizität und Professionalität und damit zu etablierten Gattungen und Genres der Literatur, Regeln und Qualitätskriterien. Im Zentrum stehen Arbeitstechniken und Gestaltungswille. Entsprechend spielen Planungskompetenz, handwerkliches Können, Entwickeln und redaktionelles Überarbeiten entstehender Texte sowie produktorientierte Phasen im Schreibprozess eine wichtige Rolle. Das «Creative Writing», wie es seit Jahrzehnten an angelsächsischen Universitäten gelehrt wird, hat sich in diesem Sinne längst vom «kreativen Schreiben» zum «literarischen Schreiben» entwickelt und ist mit professionellen Ausbildungen zu vergleichen, wie sie Literaturinstitute und spezialisierte Studiengänge an Hochschulen im deutschsprachigen Raum anbieten.

Learning to write und writing to learn durch literarisches Schreiben

Das Potenzial des Schreibenlernens – *learning to write* – durch literarische Zugänge liegt in der längerfristigen Textarbeit, in der der erste Textentwurf

nicht als finales «Werk» behandelt wird. Aus einer Aneignungsperspektive ist für das Gelingen literarischer Schreibprozesse zentral, dass Verfahren und Strategien beim Planen (z. B. Figuren, Dramaturgie), Formulieren (z. B. Dialoge szenisch gestalten) und Überarbeiten (z. B. Nachvollziehbarkeit und Wirkung prüfen und anpassen) in den Blick genommen und in der Anwendung erworben werden (Abraham 2021, 35–41). Hierin unterscheidet sich literarisches Schreiben wenig von nichtliterarischer Textproduktion. Selbstredend orientieren sich professionelle Autor*innen nur bedingt an rezeptartigen Verfahren, was nicht bedeutet, dass literarische Produkte durch Intuition und Begabung allein entstehen. Schreibkompetenz ist kein autonomer Reifungsprozess. Sie entwickelt sich aus dem Zusammenspiel von Lernalter und bisherigen Schreiberfahrungen (Becker-Mrotzek 1997). Schreiben ist grundsätzlich als Problemlösehandeln zu begreifen. Erfahrene Schreiber*innen verfügen über elaboriertere Strategien des Problemlösens. Doch auch gestandene Schriftsteller*innen werden durch das Problem, was wie zu schreiben ist, immer wieder aufs Neue herausgefordert. Oft ist dieser Prozess selbst die Triebfeder ihres Tuns (vgl. Beiträge von Altorfer, Ammann, Steinbuch oder Todisco in diesem Band) und bietet, um den Bogen zu Erwerbskontexten zu schlagen, Potenzial für sprachliches wie fachliches Lernen.

Dem *writing to learn*-Ansatz liegt die Idee zugrunde, Schreiben als Mittel des (fachlichen) Lernens zu nutzen. Lerneffekte dieses Ansatzes wurden vielfach postuliert und theoretisch modelliert (Überblick in Chmarkh 2021) sowie empirisch nachgewiesen (z. B. Meta-Analysen von van Dijk et al. 2022; Graham et al. 2020; Bangert-Drowns et al. 2004). Die Funktionsweise des Lernens durch Schreiben wird unter anderem im Modell von David Galbraith und Veerle M. Baaijen (2018) beschrieben. Dieses geht davon aus, dass inhaltliche Konzepte als mental verknüpfte semantische Einheiten implizit im Langzeitgedächtnis gespeichert sind. Beim Schreiben greift die schreibende Person auf dieses Repertoire zurück. Um ihr Schreibziel zu erreichen, aktiviert sie die gespeicherten Verknüpfungen in Syntheseprozessen, überprüft diese und fügt gegebenenfalls weitere Ideen (aus bereits gespeicherten semantischen Einheiten oder externen neuen Quellen) hinzu. Im Prozess dieser Wissensaktivierung und -transformation findet Lernen statt. Ein zweites, breit rezipiertes Modell (Klein 1999; Klein u. Boscolo 2016) geht davon aus, dass das Lernen durch Schreiben stattfindet, indem Schreibende dem Schreibziel angepasste Strategien anwenden. Die Lerneffekte ergeben sich in der Anwendung dieser Strategien. Beispiele hierfür sind: Auswählen, Organisieren und Verknüpfen von Informationen, Textsorten- und adressatspezifische Formulierungsentscheidungen, Überprüfen und Anpassen des (bisher) geschriebenen Textes.

Aus dieser Perspektive wird schnell klar, dass beim Schreiben unterschiedliche Textformen zum Lernen zum Zug kommen. Steve Graham et al. (2020, 180) nennen etwa Zusammenfassen, Vergleichen von Positionen, Anleiten, Schreiben einer Geschichte oder eines Gedichts, um Ideen zu illustrieren und weiterzudenken (vgl. Beiträge von Schindler und Sennewald in diesem Band).

Auch die Art und Weise, wie Schreiben initiiert und angeleitet wird, trägt zum Lernen durch Schreiben bei. Für das *writing to learn* scheint weniger bedeutsam, ob der Fokus der Instruktion stärker auf Prozesse des Planens, Überarbeitens oder auf genrespezifisches Schreiben gelenkt wird, wie Aartje van Dijk et al. (2022) in ihrer Meta-Analyse ausführen. Entscheidend für das Lernen ist, dass Schreibaufgaben solche strategischen Vorgehensweisen forcieren.

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass sowohl das literarische wie das wissenschaftliche Schreiben enormes Potenzial für das Schreibenlernen und das fachliche Lernen haben. Der vorliegende Band enthält programmatische, theoretische und erfahrungsbasierte Beiträge aus verschiedenen Disziplinen und Arbeitsfeldern. Zwischen Fachtext, sachlichem Aufsatz, Erfahrungsbericht und literarischem Essay loten die Autor*innen unterschiedliche Verfahren aus, ergründen Wechselwirkungen zwischen literarisch-kreativem und formalisiertem Schreiben und geben hochschuldidaktische Impulse.

Zu den Beiträgen in diesem Band

Unter dem Titel «Mit einer Frage fängt es an» führt *Daniel Ammann* im ersten Beitrag aus, dass in wissenschaftlichen, journalistischen und literarischen Texten die gleiche Triebfeder am Werk ist: Stets geht es darum, im Schreiben Probleme zu lösen, neue Erkenntnisse zu gewinnen und Antworten auf die grossen und kleinen Fragen zu finden. *Philip Ursprung* spricht sich in seinem Plädoyer unter dem Motto «Show, don't tell!» für performative Schreibweisen aus. Er lädt dazu ein, gerade auch in wissenschaftlichen Arbeiten Farbe zu bekennen, die eigene Stimme zu zeigen, ästhetische Formen einzusetzen und ein lebendiges Nebeneinander verschiedener Textsorten zuzulassen. *Jacob Teich* zeigt, dass es in der Prosa immer um Fragen der Erzählmöglichkeit geht. In «Manchmal ist eine Bowlingkugel so scharf wie ein Messer» jongliert er mit Momenten der Erwartung und Auflösung – kurz: mit Kriterien, die eine «gute» Erzählung ausmachen. *Nadja Sennewald* gibt in «Kreativität, fachliches Lernen und Schreiben» einen Einblick in den Kreativitätsdiskurs. Ihr Beitrag zeigt auf, wie Kreativitätsansätze zur Förderung von fachlichem Lernen

und zur Weiterentwicklung von Schreibkompetenz eingesetzt werden. *Kirsten Schindler* beschreibt in «Manche wissen es ja auch, hört man», wie wissenschaftliche Herangehensweisen kreative Prozesse begreifbar machen und wissenschaftliches Schreiben davon profitiert, gerade auch für die Reflexion des eigenen Schreibhandelns. Unter dem Titel «Nüchternheit und Kreativität» führt *Vincenzo Todisco* an Beispielen aus der Hochschulpraxis «Wechselwirkungen zwischen literarischem und wissenschaftlichem Schreiben» aus. Er verknüpft Erfahrungen und Erkenntnisse aus seiner Mehrfachrolle als Schriftsteller, Wissenschaftler und Dozent mit theoretischen Betrachtungen zu Schreibprozessen. Mit Wechselwirkungen befasst sich auch *Sieglinde Geisel* in «Sagen, was ist». Sie legt das Augenmerk beim Verfassen nichtfiktionaler Texte auf die Sensibilisierung der Studierenden für die Sprache, die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten, das Storytelling: Effektives Schreiben in Wissenschaft und Journalismus folgt ähnlichen Prinzipien wie literarisches Schreiben. *Erik Altorfer* ergründet in «Lüge und Verrat» Möglichkeiten der literarischen Verarbeitung von biografischem Material zwischen Fiktionalisierung und Wahrheitssuche. Von Schreibprojekten mit Geflüchteten und Postmigrant*innen spannt er den Bogen zu eigenen Hörspielarbeiten und beschreibt Wechselwirkungen zwischen Schreibcoaching, künstlerischem Projekt und Lektüreerfahrung. *Hildegard Keller* präsentiert mit «Freischreiben» Streiflichter aus ihrer langjährigen Praxis als Akademikerin, Dozentin und Lehrerin sowie als Schriftstellerin und Kritikerin. Sie teilt ihre Erkenntnisse darüber, wie man sich aus Konventionen befreit und neue Formen und Lernsettings findet, um wirkungsvolle Texte zu schaffen. Einen poetischen Schlusspunkt setzt *Gerhild Steinbuch* mit «Die Rückseiten schreiben». Welche Geschichten werden in einer Welt der Auflösung erzählt? Welche Sprache wird geschrieben – in welchen Räumen und mit welchem Verständnis?

Zu Freuden und Nöten des eigenen Schreibens äussern sich in Intermezzos Schriftstellerinnen und Schriftsteller, die selbst Grenzgänger*innen zwischen literarischem, journalistischem und wissenschaftlichem Schreiben sind. Ihre eigens für diesen Band verfassten Quotes bilden Ergänzungen und Kontrapunkte zu den vorhandenen Beiträgen. Mitgewirkt haben *Usama Al Shahmani*, *Katja Brunner*, *Simon Froehling*, *Peter von Matt*, *Martina Meienberg*, *Fatima Moumouni*, *Melinda Nadj Abonji*, *Tabea Steiner*, *Franco Supino* und *Peter Weber*. Für die Gestaltung der Quotes war *Matthias Gnehm*, Autor und Zeichner von Graphic Novels, verantwortlich.

Literatur

- Abraham, Ulf. 2020. «Kreatives» und «poetisches» Schreiben.» In *Schriftlicher Sprachgebrauch: Texte verfassen*, hrsg. v. Helmuth Feilke u. Thorsten Pohl, 364–381. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Abraham, Ulf. 2021. *Literarisches Schreiben: Didaktische Grundlagen für den Unterricht*. Ditzingen: Reclam.
- Abraham, Ulf und Ina Brendel-Perpina. 2015. *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht: Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Archer, Arlene. 2020. «Multimodality and Writing: Academic Voice across Modes.» In *Schrift – Bild – Ton: Beiträge zum multimodalen Schreiben in Bildung und professioneller Kommunikation*, hrsg. v. Adrian Aebi, Susan Göldi u. Mirjam Weder, 27–41. Bern: hep.
- Bangert-Drowns, Robert L., Marlene M. Hurley und Barbara Wilkinson. 2004. «The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis.» *Review of Educational Research* 74 (1): 29–58. doi.org/10.3102/00346543074001029.
- Becker-Mrotzek, Michael. 1997. *Schreibentwicklung und Textproduktion: Der Erwerb der Schreibfähigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brandt, Christina. 2017. «Wissenschaft.» In *Erzählen: Ein interdisziplinäres Handbuch*, hrsg. v. Matías Martínez, 210–218. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Brenner, Gerd. 1990. *Kreatives Schreiben: Ein Leitfaden für die Praxis*. Frankfurt / M.: Cornelsen.
- Clark, Romy und Roz Ivanič. 1997. *The Politics of Writing*. London: Routledge.
- Chmarkh, Mustapha. 2021. «Writing to Learn» Research: A Synthesis of Empirical Studies (2004–2019).» *European Journal of Educational Research* 10 (1): 85–96. doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.85.
- Dijk, Aartje van, Amos van Gelderen und Folkert Kuiken. 2022. «Which Types of Instruction in Writing-to Learn Lead to Insight and Topic Knowledge in Different Disciplines? A Review of Empirical Studies.» *Review of Education* 10 (2): 113–126. doi.org/10.1002/rev3.3359.
- Ehlich, Konrad und Dorothee Heller, Hrsg. 2006. *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Bern: Peter Lang.
- Elbow, Peter. 2000. «What Is Voice in Writing?» In *Everyone Can Write: Essay Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*, 184–221. New York: Oxford University Press.
- Fix, Martin. 2008. *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.

- Galbraith, David und Veerle M. Baaijen. 2018. «The Work of Writing: Raiding the Inarticulate.» *Educational Psychologist* 53 (4): 238–257. doi.org/10.1080/00461520.2018.1505515.
- Graham, Steve, Sharlene A. Kiuvara und Meade MacKay. 2020. «The Effects of Writing on Learning in Science, Social Studies, and Mathematics: A Meta-Analysis.» *Review of Educational Research* 90 (2): 179–226. doi.org/10.3102/0034654320914744.
- Gruber, Helmut. 2011. «Wissenschaftliches Schreiben.» In *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation*, hrsg. v. Stephan Habscheid, 559–576. Berlin: de Gruyter.
- Harré, Rom. 1990. «Some Narrative Conventions of Scientific Discourse.» In *Narrative in Culture: The Use of Storytelling in the Sciences, Philosophy, and Literature*, hrsg. v. Christopher Nash, 81–101. London: Routledge.
- Heinemann, Margot. 2000. «Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft.» In *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation, 1. Halbband. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science, Band 16 / 1*, hrsg. v. Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann u. Sven F. Sager, 702–710. Berlin: de Gruyter.
- Klein, Perry D. 1999. «Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing-to-Learn.» *Educational Psychology Review* 11 (3): 203–270. doi.org/10.1023/A:1021913217147.
- Klein, Perry D. und Pietro Boscolo. 2016. «Trends in Research on Writing as a Learning Activity.» *Journal of Writing Research* 7 (3): 311–350. doi.org/10.17239/jowr-2016.07.03.01.
- Möbius, Thomas. 2011. «Kreatives Schreiben und (literarische) Gattungen.» In *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation*, hrsg. v. Stephan Habscheid, 598–620. Berlin: de Gruyter.
- Pyerin, Brigitte. 2019. *Kreatives wissenschaftliches Schreiben: Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. 5., vollständig überarbeitete u. erweiterte Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rico, Gabriele. 2020 (1984). *Garantiert kreativ schreiben lernen: Writing the Natural Way – mit der Assoziativen Methode neue Ideen entwickeln und die eigene Stimme finden*. Aus dem Amerikanischen von Cornelia Holfelder-von der Tann, Hainer Kober und Lieselotte Mietzner. Berlin: Autorenhaus-Verlag.
- Spinner, Kaspar H. 1993. «Kreatives Schreiben.» *Praxis Deutsch* 119:17–23.
- Spinner, Kaspar H. 2005. «Gibt es eine Didaktik des kreativen Schreibens?» In *Wie aufs Blatt kommt, was im Kopf steckt: Über kreatives Schreiben*, hrsg. v. Karl Ermert u. Olaf Kutzmutz, 82–93. Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung.
- Swales, John M. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zanetti, Sandro. 2022. *Literarisches Schreiben: Grundlagen und Möglichkeiten*. Ditzingen: Reclam.

Im Schreiben

sitzt der Schrei,

der mich an den Tisch treibt,

wo sich die Welt ausrollen lässt,

wutentbrannt,

zum Beispiel,

oder voller Freude,

und der Text ein Teppich,

ein fliegender,

dringlich durch die Lüfte,

denn scharf muss der Wind durch die Worte pfeifen,

scharf und frei,

sonst lasse ich das Schreiben bleiben.

Simon Froehling

Daniel Ammann

Mit einer Frage fängt es an: Erkenntnis durch Schreiben

Am Anfang steht eine Frage, ein Rätsel, ein Geheimnis. Kein Text entsteht aus dem Nichts. Es braucht ein Motiv, einen Impuls, ein Problem. Als Initialzündung reicht das Staunen oder der Wunsch, eine Erscheinung zu durchdringen und begreifen zu können. Schon Aristoteles hält zu Beginn seiner *Metaphysik* fest, dass der Mensch von Natur aus nach Wissen strebt. Die Suche nach Erklärungen und Erkenntnissen ist keineswegs den Wissenschaften vorbehalten. Fragen, so meine Prämisse, sind die Triebfeder jeder Erzählung. «Um zu verstehen, wonach wir fragen, kleiden wir unsere Neugierde in Geschichten, die unsere Fragen in Worte verwandeln und sie dadurch für weitere Fragen öffnen» (Manguel 2016, 69).

Wenn es also etwas gibt, was Fach- und Sachliteratur, journalistische Darstellungsformen, Creative Nonfiction¹ in all ihren Facetten und literarische Fiktion verbindet, dann sind es die grundlegenden Fragen, die mit narrativen Techniken bearbeitet werden. Welcher Art diese Fragen sind und wie sich wissenschaftliche und fiktionale Herangehensweisen unterscheiden, ist Dreh- und Angelpunkt dieses Beitrags.

Wie? Warum? Mit welcher Wirkung?

Wer einem Phänomen auf den Grund geht, versucht etwas über dessen Beschaffenheit, dessen Hintergründe oder Wirkungszusammenhänge zu erfahren. Produktives Schreiben ist in diesem Sinne eine Entdeckungsreise, deren Ziel nicht von Anfang an feststeht. Die Resultate müssen erschrieben werden. Mit dieser heuristisch-epistemischen Funktion der auf Erkenntnisgewinn ausgerichteten Textproduktion haben sich Schreib- und Kreativitätsforschung, Philosophie, Psychologie, Literatur- und Kulturwissenschaft verschiedentlich befasst. Aber auch praktizierende Autor*innen geben in Werkstattgesprächen und Poetikvorlesungen Einblick in die Entstehungs-

1 «Creative nonfiction locates its power in our desires for knowledge and narrative. To write creative nonfiction is to bring together the relating of events, people, and places that are the province of journalists, historians, and biographers, with the narrative techniques and lyrical tools of novelists and poets» (Williams 2013, 25).

prozesse ihrer Texte. Schreiben dokumentiert und konserviert nicht nur vorhandenes Wissen, sondern wird als kreatives, analytisches, ordnendes, argumentierendes und deutendes Denkwerkzeug selbst zum Problemlösungsinstrument, das Wissen fortwährend transformiert und neue Erkenntnisse generiert.²

Im wissenschaftlichen Kontext sind deshalb die richtigen Fragen ausschlaggebend. «Jede Auseinandersetzung mit einem Thema beginnt mit einer Frage, mit einem Problem, einer Irritation oder mit Neugier, etwas Neues oder Unbekanntes zu erkunden» (Roos u. Leutwyler 2023, 30). Nicht umsonst legen wir in der Begleitung und Beratung von Abschlussarbeiten an der Hochschule besonderen Wert auf die Forschungsfrage.³ Sie ist das A und O jeder wissenschaftlichen Arbeit. Denn sie identifiziert nicht nur die Ausgangslage und fokussiert Problemstellung und Erkenntnisinteresse, vielmehr dient sie über den ganzen Forschungs- und Schreibprozess hinweg als Wegweiser und Kompass – von der Recherche und Methodenwahl bis hin zur Argumentation und zur Präsentation der Resultate. Eine Fragestellung zeigt im besten Fall bereits an, welche Fachdisziplinen angesprochen sind, ob theoretische Modelle, historische Forschungsliteratur, Laborberichte, klinische Studien oder empirische Erhebungen das Programm bestimmen, und gelegentlich sogar, welche Art von Ergebnissen zu erwarten sind. Selbst wenn sie anfangs noch nicht ihre endgültige Form hat, liefert die Frage entscheidende Anhaltspunkte, wohin die Reise geht. Sie ist bereits Teil der Lösung.

Grosse und kleine Fragen

An konkreten Fragen oder impliziten Problemstellungen orientieren sich auch erzählende Sachtexte, dokumentarische Features, literarische Essays oder fiktionale Textsorten. Ein tatsachenbetonter Zeitungsbericht stützt sich

2 Die wechselseitige Beeinflussung von Wissenschaft und Literatur demonstrieren Titel wie *Science & Fiction: Über Gedankenexperimente in Wissenschaft, Philosophie und Literatur* (Macho u. Wunschel 2004); *Das Wissen der Literatur* (Hörisch 2007); *Literatur und Wissen* (Klausnitzer 2008); *Epistemologische Fiktionen* (Klinkert 2010); *Literatur und Wissen: Ein interdisziplinäres Handbuch* (Borgards et al. 2013); «Das Wissen der Literatur und die epistemische Kraft der Imagination» (Ferran 2014); *Keplers Dämon: Begegnungen zwischen Literatur, Traum und Wissenschaft* (Schenkel 2016); *Literarische Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie* (Malinowski 2021); «Literatur, Wissenschaft und die menschliche Natur» (McEwan 2020).

3 Vgl. beispielsweise das Videotutorial des Schreibzentrums der Pädagogischen Hochschule Zürich: «Wie komme ich zu einer 'guten' Forschungsfrage?». Regie: Erik Altorfer u. Werner Burger. Drehbuch: Daniel Ammann. Zürich: PH Zürich, 2022. youtu.be/blM6wbeFtmo.

auf die journalistischen W-Fragen, eine Rezension prüft ein Werk nach massgebenden Kriterien, eine Reportage untersucht aktuelle Ereignisse oder Entwicklungen, um Hintergründe und Verstrickungen zu durchleuchten.

Nicht ganz so einfach verhält es sich mit der Belletristik. In seiner Close-Reading-Analyse russischer Meistererzählungen merkt George Saunders an, dass Literatur von Rang sich gern mit den grossen Fragen beschäftigt:

Wie sollen wir hinieden leben? Mit welcher Zielsetzung sind wir hierhergepflanzt worden? Was sollten wir wertschätzen? Was ist überhaupt die Wahrheit, und wie können wir sie erkennen? Wie können wir unseren Frieden damit machen, dass manche Menschen alles haben und andere gar nichts? Wie sollen wir freudig in einer Welt leben, die anscheinend möchte, dass wir andere Menschen lieben, uns aber am Ende brutal und unweigerlich von ihnen trennt? (Saunders 2022, 15)

In den Gattungen der populären Unterhaltungsliteratur liegt die Latte nicht ganz so hoch. Die Kardinalfragen menschlicher Existenz schwingen zuweilen mit, aber vordergründig geht es um lebensweltliche Angelegenheiten. Eine Figur steht am Scheideweg, versucht sich aus einer Zwickmühle zu befreien, kämpft gegen die Widerwärtigkeiten des Alltags oder strebt einfach nur nach persönlichem Glück und Erfolg. Nach eigenen Angaben versetzen Autor*innen ihr Romanpersonal gern in eine missliche Lage und sind selbst gespannt, was daraus wird.

Oft liegen den Erzählmustern einfache genretypische Fragen zugrunde: «Wer war's?» fragt die klassische *Whodunit*-Detektivstory, «Was passiert als Nächstes?» der auf Spannung und Überraschung ausgelegte Abenteuerroman, «Was wäre, wenn?» die Science-Fiction- oder Fantasy-Geschichte.

Dass Fragen nicht nur das Lesen, sondern gleichermassen den Produktionsprozess bestimmen, verdeutlichen Stimmen zeitgenössischer Schriftstellerinnen aus dem Band *Schreibtisch mit Aussicht* von Ilka Piegras (2020):

Zadie Smith: «Für mich ist Literatur eine Art zu fragen: Was, wenn die Dinge anders wären, als sie sind?» (188)

Sibylle Berg: «Bevor ich eine neue Arbeit beginne, recherchiere ich oft Monate, manchmal ein Jahr. [...] Bei den meisten Arbeiten versuche ich mir Fragen zu beantworten.» (220)

Meg Wolitzer: «Wenn auf die Frage ›Warum erzählst du mir das?‹ nicht schnell eine Antwort kommt, wenn ich ohne Dringlichkeit schreibe, merke ich, dass das Buch nicht rund läuft. Romane und Geschichten, die sich

anfühlen, als führten sie nirgendwohin, haben ihren Daseinsgrund, ihren Imperativ verloren.» (250)

Terézia Mora: *«Schliesslich geht es, ich kann das nicht oft genug betonen, nicht darum, Geschichten zum Besten zu geben. Es geht um wesentliche Fragen.» (130)*

Im Gegensatz zu systematisch aufgebauten Forschungsarbeiten kommen bei der kreativ-literarischen Textproduktion zusätzliche Faktoren ins Spiel. So findet die Eingrenzung und Konkretisierung hier oft erst im Verlauf des Schreibprozesses statt. Ein Stoff, wie Friedrich Dürrenmatt in seinem letzten Interview unterstreicht, entstehe immer «aus einem bestimmten Spannungsverhältnis, aus einer bestimmten Situation, die einen zwingt, einen bestimmten Stoff zu schreiben». Man wisse nie, worauf man sich einlasse, und gelange plötzlich «zu Resultaten, die man am Anfang gar nicht wusste».⁴

Darüber hinaus gilt es bei ergebnisoffenen Erzählprojekten neben Inhaltsaspekten vor allem wirkungsästhetische, formale und poetologische Fragen zu klären. Soll die Handlung chronologisch wiedergegeben werden? Wie dominieren Perspektive und Erzählsituation das Geschehen? Welche sprachlichen und stilistischen Register und narrativen Gestaltungsmittel bieten sich an?

Wozu überhaupt?

Vergleichbar mit dem Nachrichtenwert von Informationstexten spielen in literarischen Werken Erzählwürdigkeit und Relevanz eine zentrale Rolle. «Eine Erzählung besitzt *tellability*, wenn der Zuhörer am Ende nicht mehr nach dem Sinn der Erzählung fragt («so what?»)» (Martínez 2017, 5). Hierbei geht es nicht allein um das *Was* einer Geschichte, sondern um das *Wie* des Erzählens, um die Ausgestaltung der Geschichte. Will heissen: Der entstehende Text selbst, das literarische Endprodukt ist die Antwort.

Am Anfang seiner Texte stehe oft eine Frage, sagt auch Autor Peter Stamm in seinen Bamberger Vorlesungen. Fragen seien «wie Katalysatoren, die den Denkprozess anregen, ohne dabei verbraucht zu werden. Der Text ist der Weg, den man beim Suchen nach der Antwort zurücklegt» (2014, 13). Liegen die Antworten bereits auf dem Tisch, kann das für den Schreibprozess verheerende Auswirkungen haben. Stamm berichtet vom Scheitern eines frühen Romans,

4 Friedrich Dürrenmatt im Gespräch mit Hugo Loetscher, SRF, «Kultur im Gespräch» vom 16. 12. 1990: youtu.be/CcIL2M7spGE und im Archiv auf srf.ch/play.

der von A bis Z durchgeplant war. «Das führte dazu, dass mir beim Schreiben jede Spannung fehlte [...]. Statt einer Frage hatte ich eine Antwort» (34).

Die Journalistin und Autorin Joan Didion kommt zum gleichen Schluss. Auf die Frage nach dem grössten Unterschied zwischen dem Schreiben von Romanen und dem Schreiben nichtfiktionaler Texte antwortet sie im *Paris Review*-Interview: «Bei nicht-fiktionalen Texten findet der Vorgang des Entdeckens nicht beim Schreiben, sondern beim Recherchieren statt. Das macht das Schreiben selbst zu einem zähen Vorgang. Man weiss ja bereits, worum es geht» (*Zwölf Zimmer für sich allein* 2022, 62). Autorin Susan Sontag sieht es etwas anders: «Essays zu schreiben fand ich immer anstrengend. Sie durchlaufen zahlreiche Entwürfe, und das Endresultat hat unter Umständen nicht mehr viel mit dem ersten Entwurf zu tun.» Fiktionale Texte seien dagegen «sehr viel einfacher, weil der erste Entwurf schon alle wichtigen Details enthält – den Ton, das Vokabular, die Geschwindigkeit, die Leidenschaften» (*Zwölf Zimmer für sich allein* 2022, 232). Was hier womöglich unterschlagen wird, ist der Umstand, dass die Arbeit an einem Romanprojekt nicht in jedem Fall mit dem ersten Satz beginnt und vor allem nicht pfeilgerade zum Schluss führt. Dass Susan Sontag sehr wohl von der Bedeutung des epistemischen Schreibens überzeugt war, davon zeugt eine Notiz vom 20. 11. 1965, die ihren veröffentlichten Tagebüchern den Titel gibt: «Ich schreibe, um herauszufinden, was ich denke» (Sontag 2013, 153).

Narrativer Imperativ

Der Mensch ist ein erzählendes Wesen (*Homo narrans*),⁵ aber weit mehr noch ein neugieriges, forschendes, von Fragen getriebenes, von Zweifeln gepeinigtes Geschöpf: ein *Homo interrogans*. Beides hängt zusammen. Aus dem dringenden Bedürfnis, Fragen zu stellen und nach Antworten zu suchen, entstehen Mythen, Literatur, Wissenschaft und Kunst. So sind denn auch Erzählen und Erkennen aufs Engste miteinander verquickt. Laut Peter von Matt ist Literatur nämlich

ein jahrtausendaltes Unternehmen der Welterklärung, wie die Philosophie es ist, wie die Wissenschaften es sind und auch die Religionen [...]. Auch sie fragt zwar nach den ersten und letzten Dingen, nach dem, was immer war und immer sein wird, nach den Gesetzen, die alles steuern,

5 Vgl. Fisher 1987, Niles 1999, Armstrong 2020, Breithaupt 2022, El Ouassil u. Karig 2023.

was auf dem Planeten geschieht, aber sie nimmt sich das Recht, die grössten Prozesse gegebenenfalls an den winzigsten Wesen zu studieren.
(Matt 2017, 10)

Bei der Beurteilung literarischer Werke steht deshalb neben Welthaltigkeit, ästhetischer Brillanz oder handwerklichen Qualitäten stets auch die Dringlichkeit zur Debatte. Was die Literatur für Leser*innen attraktiv macht, sind jene akuten Fragen, die auch Autor*innen beim Schreiben antreiben. In seiner Monografie *Der Tyrann: Shakespeares Machtkunde für das 21. Jahrhundert* führt der Renaissance-Spezialist Stephen Greenblatt Shakespeares Geschichtsdramen auf die nach wie vor brisante Frage zurück: «Wie ist es möglich, dass ein ganzes Land einem Tyrannen in die Hände fällt?» (2018, 9).

Da Literatur weltbewegende Fragen am besten im Konkreten behandelt und von plastischen Bildern, markanten Dialogen und szenischer Handlung lebt, versteht sie sich besonders aufs Fallbeispiel. Literatur möchte wissen: Was muss in einem Menschen vorgehen, damit er zu einem kaltblütigen Mord fähig ist? Diese Frage ist nicht nur Gegenstand psychiatrischer Gutachten und kriminalhistorischer Chroniken. Sie hat literarisches Potenzial, wie bereits Friedrich Schiller erkannt hat. Seine Erzählung «Der Verbrecher aus verlorener Ehre: Eine wahre Geschichte» (1786 / 1792), Fjodor Dostojewskijs *Verbrechen und Strafe* (1866), Truman Capotes Tatsachenroman *Kaltblütig* oder Patricia Highsmiths psychologische Thriller erlauben uns, «die Seele gleichsam bei ihren geheimsten Operationen zu ertappen» (wie Schiller in der Vorrede zu den *Räubern* formuliert).

Narrative Techniken wie Perspektivenwechsel und Innenweltdarstellung gewähren intime Einblicke in die menschliche Psyche, können mit literarischen Kunstgriffen die emotionale und seelische Verfasstheit von Täter*innen wie Opfern im Stil eines Psychogramms ausleuchten oder historischen Verhältnissen und sozialen Bedingungen mit den Verfahren der Milieustudie auf den Grund gehen. Um den Verbrecher zu verstehen, müssen wir mit ihm «bekannt werden, eh' er handelt, wir müssen ihn seine Handlung nicht bloss vollbringen, sondern auch wollen sehen» (Schiller 2014, 12). In diesem Sinne praktiziert das Narrativ der Fallgeschichte eine Epistemologie des Exemplarischen.

Authentizität oder Plausibilität spielen bei der kreativ-literarischen Methode eine tragende Rolle, aber dokumentarische Faktizität ist weder Voraussetzung noch Bedingung für kritisches und empathisches Verstehen. Indem wir mit realistischen oder fantastischen Figuren parasoziale Beziehungen eingehen, «uns mit ihnen identifizieren und verbinden, loten wir immer

auch unsere eigenen Fragen, Hoffnungen und Werte aus» (El Ouassil u. Karig 2023, 37).

Ob dies gelingt, hängt nicht zuletzt von der Dringlichkeit des Themas ab, vom Aufforderungscharakter der Frage, die einer Erzählung zugrunde liegt. Mitunter sind es tatsächlich die existenziellen und drängenden Fragen, denen Essaybände wie *Letzte Fragen: Mortal Questions* von Thomas Nagel (2012) oder *Brennende Fragen* von Margaret Atwood (2023) ihre programmatischen Titel verdanken. Aber schon die unschuldige Frage «Was wäre, wenn?» vermag die Büchse der Pandora zu öffnen.

Die literarische Erkundung von Möglichkeitsräumen ist also mehr als eine launige Spielerei. Anhand prototypischer Fragen und illustrativer Beispiele aus dem Bereich der spekulativen Fiktion möchte ich aufzeigen, wie im explorativen Schreiben und durch imaginative Transformation von Gegebenheiten neue Sichtweisen und Erkenntnisse gewonnen werden.

Was wird sein?

Aus der Zukunftsforschung kennt man evidenzbasierte Vorhersagen und statistische Extrapolation. Aufgrund bekannter Daten und Einflussfaktoren werden hierbei realitätsnahe Hypothesen und Prognosen entwickelt. In ihrem gemeinsamen Buchprojekt *KI 2041: Zehn Zukunftsvisionen* unternehmen Kai-Fu Lee und Qiufan Chen genau diesen Versuch (2022). Sie verknüpfen kreatives, fiktionales Schreiben mit der Analyse technologischer Ideen, um plausible Szenarien für die Zukunft zu entwerfen. Der KI-Experte Lee bezeichnet das Resultat deshalb nicht als Science-Fiction, sondern spricht lieber von «Scientific Fiction», also wissenschaftlicher Fiktion.

Im Vordergrund steht die Frage, wie künstliche Intelligenz unser Leben in den nächsten zwanzig Jahren verändern wird. «Wie können wir mit dem drohenden Verlust von Arbeitsplätzen umgehen? Wie können wir in einer Welt, die von Maschinen beherrscht wird, kulturelle Diversität bewahren? Wie können wir unseren Kindern beibringen, in einer Gesellschaft zu leben, in der Menschen und Maschinen koexistieren?» (Lee u. Chen 2022, 23–24). Wie der Schriftsteller Chen einleitend betont, hat die Science-Fiction seit Mary Shelleys *Frankenstein* (1818) immer wieder ethische Fragen aufgeworfen: «Haben Menschen das Recht, mithilfe von Technologien intelligentes Leben zu erschaffen, das sich von allen gegenwärtig existierenden Lebensformen unterscheidet? In welcher Beziehung stünden Geschöpf und Schöpfer zueinander?» (Lee u. Chen 2022, 20). Bei der Beantwortung solcher Fragen

hat das kreativ-erfinderische Schreiben eine ausschlaggebende Funktion, denn «bevor wir die Zukunft unseren Wünschen entsprechend gestalten können, müssen wir zunächst einmal lernen, sie uns vorzustellen» (Lee u. Chen 2022, 21).

In diesem Zusammenhang seien drei aktuelle Romane erwähnt, die zukunftsrelevante Fragen auf einzigartige Weise behandeln und durch Sympathienlenkung, Darstellung fremden Bewusstseins und Perspektivenübernahme sowohl kognitive wie affektive Zugänge schaffen.

In *Klara und die Sonne* geht Kazuo Ishiguro (2021) einen Schritt weiter, indem er die künstliche Intelligenz aus der Ich-Perspektive erzählen lässt und mit subtilen Verfremdungseffekten arbeitet. Als Leser*innen treten wir in Klaras Bewusstsein ein und nehmen an der fortschreitenden Entwicklung ihrer Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle direkt teil. Die humanoide Roboterfigur ist dafür programmiert, als künstliche Freundin und Nanny einem Kind Gesellschaft zu leisten und für dessen Sicherheit zu sorgen. Dazu ist es erforderlich, dass sie lernt, menschliche Emotionen zu lesen und in heiklen Situationen und Notfällen sowohl empathisch wie professionell zu reagieren. Durch Introspektion bringt Ishiguro einen identifikationsstiftenden Effekt zustande, der über reine Beschreibung nicht zu erreichen wäre. Die Bedeutung dieser Erzähltechnik unterstreicht auch Peter von Matt:

Die Innenschau oder Innenperspektive, der Blick in die feinsten Bewegungen des Denkens und der Seele ist das wirkungsvollste Werkzeug der literarischen Sympathiesteuerung. Wo die Innenschau erzählerisch vollzogen wird, werden die Gefühle des Helden beim Lesen mitempfunden. Es ereignet sich also Empathie, und diese ist von der Sympathie fast nicht zu trennen. (Matt 2023, 128)

Innenweltdarstellung erlaubt es nicht nur, ungewohnte Blickwinkel einzunehmen, sondern versetzt uns durch Perspektivenwechsel in die Lage, verschiedene Standpunkte gegeneinander abzuwägen. Dieses Vorgehen lässt sich am Beispiel von Barry Jonsbergs Jugendroman *Der Riss in unserem Leben* (2022) zeigen. Die Geschichte spielt in einer durch Klimakatastrophen in Mitleidenschaft gezogenen Welt und erzählt von den dreizehnjährigen Zwillingsgeschwistern Amy und Aiden, die in sehr privilegierten Verhältnissen aufwachsen. Die Ich-Erzählerin Amy kann sich stets auf ihren Bruder verlassen, der sich trotz einer seltsamen Krankheit, die ihn immer wieder zu Klinikaufenthalten zwingt, rührend um seine Schwester kümmert. Als Aiden ihr bei einem Unglück im Schulcamp das Leben rettet und dabei selbst verletzt wird, nimmt die Geschichte eine unerwartete Wendung. Aiden beginnt

sich zusehends zu verändern, leidet unter starken Stimmungsschwankungen und macht sich radikale Ansichten zu eigen. So weit, so gut. Der Clou der Geschichte ist jedoch, dass Amy erst ganz spät in der Handlung die Wahrheit über ihren Bruder erfährt. Aiden ist in Wirklichkeit eine menschähnliche KI, die Amy Gesellschaft leisten und auf sie aufpassen soll. Es kommt zum Konflikt zwischen Amy und ihrer Mutter, die als Wissenschaftlerin in einer KI-Firma arbeitet und Aiden entwickelt und programmiert hat. Weil sich die «Fehlfunktionen» nicht beheben lassen, entscheidet sie sich dafür, Aiden abzuschalten.

Hätte man als Leser*in die Geschichte bis hierher nicht aus Amys Perspektive erlebt, wäre das moralische und emotionale Dilemma einer solchen Entscheidung weniger virulent. Im Gegensatz zu Amy ist für ihre Mutter der Fall klar: «Ich kann ihn nicht umbringen», sagt sie. «Er ist nicht lebendig» (Jonsberg 2022, 195).

Ein verwandtes Szenario entwickelt Ian McEwan in seinem Roman *Maschinen wie ich* (2019). Auch hier gerät ein Androide ausser Kontrolle und man teilt als Leser*in die Skrupel seines eifersüchtigen «Besitzers». Wie es die kontrafaktische Fiktion will, ist es ausgerechnet Alan Turing, der dem Ich-Erzähler die Leviten liest:

Sie haben nicht einfach nur Ihr Spielzeug zertrümmert, wie ein verwöhntes Kind. [...] Sie haben auch versucht, ein Leben zu zerstören. Adam hatte Gefühle, besass eine Persönlichkeit. Wie die entstand, ob durch organische Neuronen, Mikroprozessoren oder DNA-Netze, ist dabei völlig egal. Glauben Sie denn, wir stünden mit unserer besonderen Gabe allein da? (401)

Wie fühlt es sich an?

Sich das Bewusstsein einer künstlichen Intelligenz, die Denkweise eines Aliens oder die Gemütsregungen von Frankensteins Kreatur auszumalen, mutet utopisch an. Aber schon die Frage, was in den Köpfen unserer Mitmenschen vorgeht, wie Kinder die Welt erleben oder wie es ist, eine Fledermaus zu sein, stellt die Wissenschaft vor unlösbare Fragen.

In seinem 1974 erschienenen Aufsatz «What Is It Like to Be a Bat?» legt der Philosoph Thomas Nagel (2016) überzeugend dar, weshalb objektive Betrachtungsweisen den Charakter subjektiver Erfahrung niemals hinreichend erfassen. Detaillierte naturwissenschaftliche Beschreibungen und kausale Erklärungen vermitteln keinen wahrhaftigen Eindruck davon, wie es

sich anfühlt, ein Mensch, eine Fledermaus oder ein intelligentes ausserirdischen Wesen zu sein. «Insoweit ich mir dies vorstellen kann», so Nagel, «sagt es mir nur, wie es für *mich* wäre, mich so zu verhalten, wie sich eine Fledermaus verhält. Das aber ist nicht die Frage. Ich möchte wissen, wie es für eine *Fledermaus* ist, eine Fledermaus zu sein» (17).

Fiktion kann diese Kluft zwischen Erklären und Verstehen nicht überwinden, aber Autor*innen haben im narrativen Schreiben immer wieder Wege gefunden, subjektives Erleben, mentale Zustände oder Fremderfahrung mit kreativ-literarischen, teils experimentellen Verfahren⁶ eindringlich zu simulieren und wenigstens in Ansätzen nachvollziehbar darzustellen.⁷

Was wäre, wenn?

«Jede Fiktion beginnt mit der Frage *Was wäre, wenn?*», hält Margaret Atwood in ihrem Essayband *Aus Neugier und Leidenschaft* fest. Inhaltlich variere sie von Buch zu Buch, aber es gebe immer «ein *Was wäre, wenn?*, auf das der Roman dann die Antwort liefert» (2017, 116). Eine besondere Ausprägung erhält diese Frage in der «spekulativen Fiktion», einem Genre, das supponierte, aber durchaus mögliche Parallelwirklichkeiten entwirft und auf fantastische Elemente verzichtet. Den Unterschied zur Science-Fiction erläutert Margaret Atwood am Beispiel ihres Romans *Der Report der Magd* ([1987] 2020). In dieser politischen Dystopie über einen totalitären Gottesstaat komme nichts vor, «was die Menschheit nicht bereits irgendwann in der Vergangenheit angerichtet hätte, im Moment anrichtet, etwa in anderen Ländern, oder wofür sie nicht bereits die Technik entwickelt hat» (2017, 108). Atwood siedelt ihre Geschichte bewusst im aufgeklärten Nordamerika der Gegenwart an, um Aussagen wie «So etwas kann bei uns nicht passieren» zu unterminieren.

Auch alternative oder kontrafaktische Geschichte beschäftigt sich in Gedankenexperimenten damit, was geschehen wäre, wenn bestimmte historische Ereignisse einen anderen Verlauf genommen hätten: Was wäre geschehen und wie würde die Welt heute aussehen, wenn ... Charles Lindbergh 1941 Präsident der Vereinigten Staaten geworden wäre, Hitler den Krieg gewonnen hätte, das Attentat auf John F. Kennedy gescheitert wäre, die Russen vor den

6 Ich denke hier beispielsweise an inneren Monolog, erlebte Rede, Bewusstseinsstrom, Psychonarration, Mentalstil oder die «Camera Eye»-Technik.

7 Vgl. dazu Katja Mellmann, «Emotionale Wirkungen des Erzählens» (Martínez 2011, 68–74) oder Susanne Kaul, «Erzählen als Erkenntnisform» (Martínez 2011, 97–102).

Amerikanern den Mond betreten hätten oder die Berliner Mauer nicht gefallen wäre?

Solche Spekulationen sind in der Geschichtswissenschaft zwar umstritten, aber da sie von historischen Gegebenheiten ausgehen und divergente Wege skizzieren, regen sie zum Umdenken an, lassen erhellende Rückschlüsse zu und werfen fundamentale Fragen auf.⁸

Während wissenschaftliche Mutmassungen über alternative Geschichtsverläufe sich auf theoretische Überblicke beschränken oder angesichts der exponentiellen Komplexität an Möglichkeiten kapitulieren müssen, bietet die spekulative Fiktion dank ihrer exemplarischen Erlebnishaftigkeit einen unmittelbaren Zugang und gestattet gleichzeitig mehr Freiheiten im Umgang mit Fakten als jedes modellhafte Planspiel.

«Jede Untersuchung, jede Erkundung, jedes Forschungsvorhaben», wie Alberto Manguel in seiner *Geschichte der Neugierde* erinnert, «wird von einem Dickicht aus Fragen – moralischen, ethischen, praktischen, skurrilen – überwuchert, durch das wir uns hindurcharbeiten müssen und von dem wir uns nie komplett freimachen können» (2016, 75). Das hat sowohl für wissenschaftliches wie literarisches Schreiben Gültigkeit. Beide Praktiken erfordern heuristische Kreativität, um trotz unterschiedlicher Geltungsansprüche durch Erzählen und Argumentieren zu überzeugen und immer wieder neue Fragen, Rätsel und Geheimnisse anzugehen.

Literatur

- Ammann, Daniel. 2020. «Im Räderwerk der Zeit.» *Neue Zürcher Zeitung*, 17. 10. 2020, 36–37.
- Armstrong, Paul B. 2020. *Stories and the Brain: The Neuroscience of Narrative*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Atwood, Margaret. 2017. *Aus Neugier und Leidenschaft*. Gesammelte Essays. Deutsch von Christiane Buchner, Claudia Max und Ina Pfitzner. Berlin: Berlin Verlag.
- Atwood, Margaret. (1987) 2020. *Der Report der Magd*. Aus dem Amerikanischen von Helga Pfetsch. München: Piper. Originaltitel: *The Handmaid's Tale* (1985).
- Atwood, Margaret. 2023. *Brennende Fragen: Essays*. Deutsch von Eva Regul und Martina Tichy. Berlin: Berlin Verlag. Originaltitel: *Burning Questions: Essays and Occasional Pieces, 2004 to 2021* (2022).

8 Vgl. dazu Demandt 2011, Peschke 2017, Dath 2019, Ammann 2020, Navratil 2022.

- Borgards, Roland, Harald Neumeyer, Nicolas Pethes und Yvonne Wübben, Hrsg. 2013. *Literatur und Wissen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Breithaupt, Fritz. 2022. *Das narrative Gehirn: Was unsere Neuronen erzählen*. Berlin: Suhrkamp.
- Dath, Dietmar. 2019. *Niegeschichte: Science Fiction als Kunst- und Denkmachine*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Demandt, Alexander. 2011. *Ungeschehene Geschichte: Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn ...?* Neuausgabe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- El Ouassil, Samira und Friedemann Karig. 2023. *Erzählende Affen: Mythen, Lügen, Utopien; Wie Geschichten unser Leben bestimmen*. Berlin: Ullstein.
- Ferran, Ingrid Vendrell. 2014. «Das Wissen der Literatur und die epistemische Kraft der Imagination.» In *Wahrheit, Wissen und Erkenntnis in der Literatur*, hrsg. v. Christoph Demmerling u. Ingrid Vendrell Ferran, 119–140. München: de Gruyter.
- Fisher, Walter R. 1987. *Human Communication as Narration: Towards a Philosophy of Reason, Value, and Action*. Columbia, SC: University of South California Press.
- Greenblatt, Stephen. 2018. *Der Tyrann: Shakespeares Machtkunde für das 21. Jahrhundert*. Aus dem Englischen von Martin Richter. München: Siedler.
- Hörisch, Jochen. 2007. *Das Wissen der Literatur*. München: Brill.
- Ishiguro, Kazuo. 2021. *Klara und die Sonne*. Aus dem Englischen von Barbara Schaden. München: Blessing.
- Jonsberg, Barry. 2022. *Der Riss in unserem Leben*. Aus dem Englischen von Ursula Höfker. München: cbj.
- Kaul, Susanne. 2011. «Erzählen als Erkenntnisform.» In *Handbuch Erzählliteratur: Theorie, Analyse, Geschichte*, hrsg. v. Matías Martínez, 97–102. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Klausnitzer, Ralf. 2008. *Literatur und Wissen: Zugänge – Modelle – Analysen*. Berlin: de Gruyter.
- Klinkert, Thomas. 2010. *Epistemologische Fiktionen: Zur Interferenz von Literatur und Wissenschaft seit der Aufklärung*. Berlin: de Gruyter.
- Lee, Kai-Fu und Qiufan Chen. 2022. *KI 2041: Zehn Zukunftsvisionen*. Aus dem Englischen von Thorsten Schmidt. Frankfurt: Campus.
- Macho, Thomas und Annette Wunschel, Hrsg. 2004. *Science & Fiction: Über Gedankenexperimente in Wissenschaft, Philosophie und Literatur*. Neuausgabe. Frankfurt / M.: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Malinowski, Bernadette. 2021. *Literarische Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie*. Band 6 der Reihe Literatur- und Naturwissenschaften. Berlin: de Gruyter.
- Manguel, Alberto. 2016. *Eine Geschichte der Neugierde*. Aus dem Englischen von Achim Stanislawski. Frankfurt / M.: S. Fischer.
- Martínez, Matías, Hrsg. 2011. *Handbuch Erzählliteratur: Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart: J. B. Metzler.

- Martínez, Matías. 2017. «Was ist Erzählen?» In *Erzählen: Ein interdisziplinäres Handbuch*, hrsg. v. Matías Martínez, 2–6. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Matt, Peter von. 2017. *Sieben Küsse: Glück und Unglück in der Literatur*. München: Hanser.
- Matt, Peter von. 2023. *Übeltäter, trockne Schleicher, Lichtgestalten: Die Möglichkeiten der Literatur*. München: Hanser.
- McEwan, Ian. 2019. *Maschinen wie ich*. Aus dem Englischen von Bernhard Robben. Zürich: Diogenes. Originaltitel: *Machines Like Me (and People Like You)*.
- McEwan, Ian. 2020. «Literatur, Wissenschaft und die menschliche Natur.» In *Erkenntnis und Schönheit: Über Wissenschaft, Literatur und Religion*, 7–48. Aus dem Englischen von Bernhard Robben und Hainer Kober. Zürich: Diogenes.
- Nagel, Thomas. 2012. *Letzte Fragen. Mortal Questions*. Hrsg. v. Michael Gebauer. Aus dem Amerikanischen von Karl-Ernst Prankel, Ralf Stoecker, Knut Emig, Tatjana Schaaf, Stefan Holler, Hans-Peter Schütt und Michael Gebauer. 3. Aufl. Erweiterte Neuauflage. Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Nagel, Thomas. 2016. *What Is It Like to Be a Bat? Wie ist es, eine Fledermaus zu sein?* Englisch / Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Ulrich Diehl. Ditzingen: Reclam.
- Navratil, Michael. 2022. *Kontrafaktik der Gegenwart: Politisches Schreiben als Realitätsvariation bei Christian Kracht, Kathrin Röggla, Juli Zeh und Leif Randt*. Berlin: de Gruyter.
- Niles, John D. 1999. *Homo Narrans: The Poetics and Anthropology of Oral Literature*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Peschke, Hans-Peter von. 2017. *Was wäre wenn: Alternative Geschichte*. 2., aktualisierte u. erweiterte Aufl. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Piepgas, Ilka, Hrsg. 2020. *Schreibtisch mit Aussicht: Schriftstellerinnen über ihr Schreiben*. Zürich: Kein & Aber, 2020.
- Roos, Markus und Bruno Leutwyler. 2023. *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium: Recherchieren, schreiben, forschen*. 3., überarbeitete u. erweiterte Aufl. Bern: Hogrefe.
- Saunders, George. 2022. *Bei Regen in einem Teich schwimmen: Von den russischen Meistern lesen, schreiben und leben lernen*. Aus dem amerikanischen Englisch von Frank Heibert. München: Luchterhand.
- Schenkel, Elmar. 2016. *Keplers Dämon: Begegnungen zwischen Literatur, Traum und Wissenschaft*. Frankfurt / M.: S. Fischer.
- Schiller, Friedrich. 2014. *Der Verbrecher aus verlorener Ehre*. Studienausgabe. Herausgegeben von Alexander Košenina. Stuttgart: Reclam.
- Sontag, Susan. 2013. «Ich schreibe, um herauszufinden, was ich denke»: *Tagebücher 1964–1980*. Hrsg. v. David Rieff. Aus dem Amerikanischen von Kathrin Razum. München: Hanser.
- Stamm, Peter. 2014. *Die Vertreibung aus dem Paradies*. Bamberger Vorlesungen und verstreute Texte. Frankfurt / M.: S. Fischer.

Williams, Bronwyn T. 2013. «Writing Creative Nonfiction.» In *A Companion to Creative Writing*, hrsg. v. Graeme Harper, 24–39. Chichester: Wiley-Blackwell.

Zwölf Zimmer für sich allein: Zwölf Schriftstellerinnen im Gespräch. 2022. *Paris Review-Interviews*. Zürich: Kampa.

Schreiben ist wie Wunderschuhe* anziehen – und
bisweilen genügt es, einen Vokal zu verschieben,
um über alle Berge zu sein; es sind auch keine
atmungsaktiven Bergschuhe nötig, *La
Sportiva Nepal*, mit Duratherm-Futter,
aus wasserabweisendem Leder,
steigeisenfest und mit
herausnehmbarer
Zunge!
Für den
Einsatz im
Buchstabengebiet
sind die Ohren von Vorteil;
ob geputzt oder nicht, spielt keine
Rolle, ebenso wenig, ob sie geschmückt
sind oder nicht; unentbehrlich ist es hingegen,
die Imagination zu aktivieren, um möglichst
schwindelfrei in unbekannte Regionen
vorstossen zu können, was
selbstverständlich nur
dann gelingt, wenn
ich Ballast
abwerfe,
die Last des
Vertrauten, und
mich einer Befehlsgewalt
ausliefere, die alle Autoritäten
aushebelt: der Literatur, dem Schreiben –
einer Sprache, die niemand besitzt und niemand spricht.

Melinda Nadj Abonji

*Aus «Befehlsgewalt» von Klaus Merz

Philip Ursprung

Show, don't tell! Performatives Schreiben im Rahmen der Architekturgeschichte

«Niemand dürfen Sie in einem wissenschaftlichen Text «ich» schreiben!» So lautete eine der ersten Lektionen, die ich erfuhr, nachdem ich in den 1980er-Jahren das Kunstgeschichtsstudium begann. Der Imperativ ertönt noch immer in Proseminaren und Einführungskursen. Nach wie vor sehen mich manche Studierende, die eine Semesterarbeit oder ein Doktorat schreiben möchten, ungläubig an, wenn ich ihnen versichere, dass das Ich-Verbot in keinem akademischen Reglement festgehalten sei. Sie fragen mich, ob das «Ich» nicht der Objektivität, der Distanz und der Wissenschaftlichkeit, also den Grundpfeilern akademischen Schreibens, im Wege stehe. Wissenschaftlichkeit, entgegne ich, bedeutet, dass ein Experiment von jemand anderem wiederholt und damit kritisch überprüft werden könne. Wissenschaftlichkeit bedeutet, dass Hypothesen sich als richtig oder falsch herausstellen können. Sofern die Fragestellung nachvollziehbar ist, die Argumentation transparent bleibt, die Quellen gekennzeichnet und die Resultate von früheren Forschungen berücksichtigt werden, steht ein «Ich» der Wissenschaftlichkeit nicht im Weg.

Das Ich gehört zu dem, was ich «performatives Schreiben» nenne. Das Ich, besser gesagt, das auktoriale Ich – also stets ein konstruiertes Ich, das nicht identisch sein muss mit der Person, die schreibt – trägt dazu bei, die eigene Stimme zu artikulieren. Es hilft, die Beziehung zum Gegenstand der Forschung zu klären, die Perspektive zu schärfen. Es erlaubt, die Motivation und Bedingungen des wissenschaftlichen Arbeitens besser zu verstehen. Schliesslich erleichtert die Erzählperspektive, eine Handlung und Erzählung in Gang zu setzen. Und es ermöglicht den Leser*innen, die Position des Autors oder der Autorin besser zu lokalisieren – und sie auch zu kritisieren. Anstatt sich hinter dem abstrakten «man» zu verschanzen, wird mit offenen Karten gespielt. Denn die vorgebliche Objektivität kann auch ein bequemes Mittel sein, sich der Kritik zu entziehen und sich als Autor*in *über* den Gegenstand – und damit *über* die Leserschaft – zu stellen. Das Ich ist ein Indiz dafür, dass auf Augenhöhe kommuniziert wird. Es ist eine Ermunterung an die Leser*innen, Argumente zu revidieren, den Ball selbst aufzunehmen und weiterzuspielen.

Das performative Schreiben ist eine Methode, die ich den Studierenden als Möglichkeit vorschlage. Es bedeutet keineswegs, dass sie eine Dissertation oder Semesterarbeit aus der Ich-Perspektive schreiben müssen. Es ist

vielmehr ein Anlass, über die Perspektive, die Beziehung zum Gegenstand, die Motivation nachzudenken und die eigene Praxis sowie die Bedingungen der Arbeit zu reflektieren. Nur schon zu wissen, dass sie nicht durch ein Examen fallen werden, wenn sie sich auf die eigene Biografie beziehen, ihre Befürchtungen und Wünsche in ihre Texte einflechten, ja vielleicht sogar von einem Traum berichten, den sie im Lauf der Arbeit hatten, hat schon viele Studierende, die zuvor wenig Erfahrung mit Schreiben hatten, ermuntert, etwas Neues zu wagen und sich auf die eigenen Fähigkeiten zu verlassen.

Vom Postfeminismus bis zum Anthropozän

Die Idee des performativen Schreibens habe ich vom postfeministischen Diskurs der 1990er-Jahre im Rahmen der Studien der Performancekunst übernommen. Ich arbeitete damals an einem Buch zu den Happenings des US-amerikanischen Künstlers Allan Kaprow und fand mich in einem vitalen Feld neuer Theoriebildungen. Inspiriert haben mich Vorträge und Texte von US-amerikanischen Kolleginnen. Wegweisend waren Peggy Phelans Buch *Unmarked: The Politics of Performance* (1993), Judith Butlers *Excitable Speech: A Politics of Performance* (1997) und Amelia Jones' *Body Art: Performing the Subject* (1998). Diese Forscherinnen standen am Beginn einer Trendwende in der Kunstgeschichte. Sie öffneten die Grenzen zwischen den künstlerischen Gattungen und Medien und begannen, den Kanon der Kunstgeschichte zu revidieren. Der vom englischen Sprachraum ausgehende Impuls wurde im deutschen Sprachraum zum Glück rasch aufgenommen. In erster Linie dank Erika Fischer-Lichtes Sonderforschungsbereich «Kulturen des Performativen» an der FU Berlin hat die deutschsprachige Kunstgeschichtsschreibung in Bezug auf die methodische Beweglichkeit, die Offenheit gegenüber benachbarten Disziplinen sowie die Affinität zur Kunst der eigenen Gegenwart ihren notorischen Rückstand auf die englischsprachige Kunstgeschichtsschreibung wettgemacht.

Eine der Fragen der damaligen Diskussion war, ob Performancekunst, also ephemere Kunst, die quasi im Moment der Aufführung bereits vergeht, nur von den unmittelbaren Zeitzeug*innen beschrieben werden könne oder ob es legitim sei, sich auf Dokumente zu stützen. «Essentialismus» versus «Repräsentation» waren die Schlagworte. Ich zählte mich zum Lager der Repräsentation, das heisst, ich war der Auffassung, dass insbesondere die ephemeren Kunstwerke, die nicht als Objekt erhalten sind, nach historischer Nacherzählung rufen und sich deshalb für die Historiografie eignen.

Die Diskussion in den 1990er-Jahren mündete in einer Reflexion der Performanz von Texten. Die Kritik der bestehenden kulturellen Machtstrukturen schlug sich nieder in der Selbstreflexion sprachlicher Strukturen. Jenseits der Spezifika der akademischen Diskursgemeinschaften waren die Texte allerdings nur schwer verständlich. Die Kunst, von der sie ihren Ausgang genommen hatten, diente in vielen Fällen eher als Illustration eines Arguments denn als Gegenstand der Untersuchung. Themen, die jenseits des eng umrissenen Feldes von performativer Kunst aus dem Zeitraum der 1960er- bis 1970er-Jahre lagen, beispielsweise die damalige Architektur, die mich zunehmend interessierte, oder auch die unmittelbar zeitgenössische Kunst, lagen ausserhalb des Blickfelds. Die hierarchischen und exklusiven Strukturen des künstlerischen Kanons, die zu Recht infrage gestellt wurden, waren durch epistemologische diskursive Strukturen quasi ersetzt worden. Mit anderen Worten: Die Wandlung von der Beobachtung zur Teilnahme, die in der Kunst längst geschehen war, fand in der Historiografie nicht statt.

Dies änderte sich ab den 2010er-Jahren. Allerdings nicht im Bereich der Kunst- und Architekturdiskussion, sondern im Bereich der Anthropologie, der Humangeografie und der Wissenschaftsgeschichte. Dass Bücher wie Anna Lowenhaupt Tsings *Friction: An Ethnography of Global Connection* (2005), Timothy Mortons *Ecology without Nature: Rethinking Environmental Aesthetics* (2007), Jane Bennetts *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things* (2010) und Donna Haraways *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chtulucene* (2016) so starke Resonanz gerade im Bereich der visuellen Kultur haben, liegt einerseits an der Konjunktur der Diskussion des Anthropozäns. Es liegt aber auch an der Ästhetik dieser Texte, ihrer Form, die das Nebeneinander von Journalismus, Aktivismus, wissenschaftlicher Prosa und Belletristik zulässt.

Show, don't tell!

Im Rahmen von Seminaren mit Studierenden und Doktorierenden im Feld der Architekturgeschichte lese ich regelmässig Ausschnitte aus diesen Büchern. Es ist kein Nachteil, dass in diesen Abhandlungen Kunst und Architektur kaum vorkommen. Im Gegenteil, die Text fungieren als Spiegel der Architektur. Der architektonische Diskurs befindet sich ohnehin in einer atheoretischen Phase. Die Orientierung an Theorien aus dem Bereich der Anthropologie, Philosophie und Soziologie hat den architekturhistorischen Diskurs aus dem engen Feld der Architektur- und Baugeschichte befreit und die Diskussion aktiviert.

Es geht bei diesen Lektüren ohnehin nicht nur darum, den aktuellen Diskurs mit den Studierenden gemeinsam zu diskutieren, sondern auch darum, neue Stile des akademischen Schreibens kennenzulernen. Manche Doktorierende mischen in ihrer Praxis Aktivismus, akademische Forschung und Journalismus. Viele Studierende sind künstlerisch und entwerferisch tätig, machen Musik oder engagieren sich politisch. Warum sollte eine Doktorierende, die erfolgreich die eigenen Fotos ausstellt, dieses Medium nicht auch akademisch nutzen? Warum sollte eine Doktorierende, die lange auf höchstem Niveau Schach spielte, diese Kompetenz für die Zeit des Doktorats ausblenden? Warum sollte ein Doktorierender, der sich in Palästina in NGOs engagierte, diese Tätigkeit für die Forschung verdrängen? Es geht mir darum, spezifische Stärken der Studierenden zu unterstützen, und nicht darum, sie zur Mimesis eines akademischen Stils (der als solcher ohnehin nicht existiert) zu drängen.

Die Begleitung der Schreibarbeit der Studierenden geschieht auf diversen Ebenen. Im direkten Gespräch mit Doktorierenden, in dem ich auf die laufende Arbeit reagiere. Im Methodenseminar mit einer Gruppe von Doktorierenden, in dem die diversen Probleme untereinander besprochen werden. Im «Fachsemester», einem dem Entwurfsstudio nachempfundenen Format, in dem eine Gruppe von Masterstudierenden während eines Semesters gemeinsam Texte verfasst und Aufsätze liest. Viele Studierende sind überrascht, wie nah Entwerfen und Schreiben sind. Die Erfahrungen im Umgang mit Texten stärken ihre Fähigkeit als Entwerfende.

Mein Vorgehen ist eklektisch. Ich folge keinem methodischen System. Ich beanspruche nicht, zu wissen, wie man etwas richtig macht. Ich begleite die Studierenden beim Prozess des Schreibens und bestärke sie im Bemühen, die eigene Stimme besser hörbar zu machen. Maximen aus dem Journalismus wie «Show, don't tell», also einen Sachverhalt sichtbar machen und nicht zu behaupten, können helfen, den richtigen Ton zu finden. Rhetorische Mittel wie packende Titel, Alliterationen, Assoziationen können dazu beitragen, Aufmerksamkeit zu erregen.

Viele Impulse für meine Lehre kommen aus dem englischsprachigen Raum. Dies liegt auch daran, dass die Grenzen zwischen akademischer Literatur und Populärliteratur im englischen Sprachraum seit jeher offener sind als im deutschen Sprachraum. Aber die Kenntnisse des Englischen sind heute derart verbreitet, dass die Mehrzahl der Studierenden mit Leichtigkeit zwischen den Sprachen wechselt. Ein grosser Teil der wissenschaftlichen Literatur im Allgemeinen, aber auch die meisten Fachzeitschriften, Kataloge und Monografien in meinem Bereich der Kunst- und Architekturgeschichte

erscheinen auf Englisch. Wer fließend Englisch spricht und gut in der Sprache schreibt, hat einen Vorteil. Aber es ist eine mehrheitsfähige, keine exklusive Sprache. Gerade weil das Englische zum Beispiel an einer Schweizer Hochschule für die meisten Teilnehmenden – die Dozierenden inbegriffen – nicht die Muttersprache ist, eignet es sich als «common ground» der Diskussion.

Entry Points

Sobald Studierende in die Hochschule eintreten und sich vornehmen, Architekt*innen, Künstler*innen oder Geisteswissenschaftler*innen zu werden, sind sie es bereits. Es ist also nicht so, dass ich als Lehrender warten muss, bis sie den Bachelor-, Masterabschluss oder das Doktorat in der Tasche haben, um sagen zu können, dass ich ihnen nichts mehr beibringen kann. Überspitzt gesagt, kann ich ihnen bereits dann nichts mehr beibringen, wenn sie zum ersten Mal den Hörsaal betreten. Ab diesem Moment versuche ich sie zu ermuntern, Autodidakt*innen zu sein.

Diese Bemühung steht im Widerspruch zur Struktur der meisten Hochschulen. Die Mehrheit der Hochschulen reproduziert und verstärkt die bestehenden gesellschaftlichen Hierarchien und die soziale Ungleichheit. Elite, Selektion und Exzellenz lauten die Kriterien. Auch an meiner eigenen Hochschule, der ETH Zürich, die öffentlich getragen ist und von Gesetzes wegen allen Studierenden mit einer Matura offensteht, gibt es Kolleg*innen, die behaupten, die Qualität verbessere sich, wenn weniger Studierende aufgenommen würden. Es sind dieselben Kolleg*innen, die Türsteher*innen und Polizist*innen des Systems, die auf der Bedeutung der «Grundlagen» beharren. Warum sollten in einer Hochschule, wo grösstmögliche Diversität, Originalität und Freiheit zählt, anders als im Militär, wo es auf Konformität ankommt, alle dieselben Grundlagen vermittelt bekommen? Warum sollte der Zugang *a priori* beschränkt sein? Statt «Grundlagen» sage ich «common ground». Statt «Einführung» bevorzuge ich «entry points». Und statt «Exzellenz» verfechte ich «empowerment».

Wie kann ich dazu beitragen, dass Studierende sich Gehör verschaffen? Wie kann ich sie dabei unterstützen, ihre eigene Stimme zu artikulieren? Wie muss ich vorgehen, um selbst so viel wie möglich von ihnen zu lernen? Dies sind Fragen, die mich leiten bei meiner Praxis als Lehrender. Seien es die Studierenden im ersten Semester, die von einer Mittelschule oder einer Berufslehre in die Hochschule eintreten. Seien es die Studierenden im Master, die teilweise bereits an mehreren internationalen Hochschulen waren und oft

mit einem Bein in der Praxis stehen. Oder seien es die Doktorierenden, die wir aus einer internationalen Gruppe von Bewerber*innen mit ganz unterschiedlichen Werdegängen einladen. Sie alle bringen Ideen, Wünsche, Erfahrungen, Fragen, Kenntnisse und Geschichten in die Hochschule. Sie lernen während der wenigen Jahre, die sie an der Hochschule verbringen, in erster Linie untereinander, voneinander, im Rahmen des sogenannten horizontalen Lernens. Als Lehrender kann ich die Bedingungen dieses Lernens verbessern und die Kultur des Austausches, des kritischen Dialogs und des Vertrauens stärken. Das höchste Gut der Hochschulen ist die akademische Freiheit. Diese gilt es zu nutzen!

Literatur

- Bennett, Jane. 2010. *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham, NC: Duke University Press. Deutsche Ausgabe: 2020. *Lebhafte Materie: Eine politische Ökologie der Dinge*. Aus dem Amerikanischen von Max Henninger. Berlin: Matthes & Seitz.
- Butler, Judith. 1997. *Excitable Speech: A Politics of Performance*. New York: Routledge. Deutsche Ausgabe: 2006. *Hass spricht: Zur Politik des Performativen*. Aus dem Englischen von Kathrina Menke und Markus Krist. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Haraway, Donna J. 2016. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham, NC: Duke University Press, 2016. Deutsche Ausgabe: 2018. *Unruhig bleiben: Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Aus dem Amerikanischen von Karin Harasser. Frankfurt / M.: Campus.
- Jones, Amelia. 1998. *Body Art / Performing the Subject*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Morton, Timothy. 2007. *Ecology without Nature: Rethinking Environmental Aesthetics*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Deutsche Ausgabe: 2016. *Ökologie ohne Natur: Eine neue Sicht der Umwelt*. Aus dem amerikanischen Englisch von Dirk Höfer. Berlin: Matthes & Seitz.
- Phelan, Peggy. 1993. *Unmarked: The Politics of Performance*. London: Routledge.
- Tsing, Anna Lowenhaupt. 2005. *Friction: An Ethnography of Global Connection*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ursprung, Philip. 2008. «Performative Kunstgeschichte.» In *Kunstgeschichte und Gegenwartskunst: Vom Nutzen und Nachteil der Zeitgenossenschaft*, hrsg. v. Verena Krieger, 213–226. Wien: Böhlau.
- Ursprung, Philip. 2019. *Die Kunst der Gegenwart: 1960 bis heute*. 4. Aufl. München: C. H. Beck.

Ich bin zufrieden
mit meinem Text, wenn er
energetisch-dynamisch ist, was
das genau heissen soll, weiss eigentlich
niemand so genau, aber ich bin zum Beispiel
zufrieden mit ihm, wenn er das tut, was ich anfangs
ahnte: flitterhaft schwirren, böse miauen, in einen
Abgrund echaen; ich bin zufrieden mit meinem Text,
wenn er von irgendwoher leuchtet und woanders
gleichzeitig schlägt, wenn er also eine Ambivalenz
zum Verhandelten aufstellen, herstellen tut: Ob
er das über sprachliche Reibung versucht
oder über zum Beispiel subversives
Überaffirmieren, sei dahingestellt.

Katja Brunner

Jacob Teich

Manchmal ist eine Bowlingkugel so scharf wie ein Messer

Auf YouTube gibt es ein Video mit dem Titel «Michael Davis Ford's Theater part 2 (Ronald Reagan & Tip O'Neil laughing together hysterically)».¹ Wie ich auf dieses Video gestossen bin, weiss ich nicht mehr, aber ich kann mich noch an das erste Mal erinnern, als ich es gesehen habe. Insbesondere ein Moment ist mir in Erinnerung geblieben, eine wenige Sekunden dauernde Sequenz kurz vor Minute sechs. In den reichlich fünfeinhalb Minuten zuvor sieht man eine komische Nummer des Jongleurs Michael Davis. Er steht auf einer Bühne vor einem roten Theatervorhang, im Publikum sitzen Ronald Reagan und Nancy Reagan, ausserdem, wie ich dank Wikipedia² weiss, Tip O'Neill (mit Doppel-L), der Sprecher des Repräsentantenhauses, und Howard Baker, Mehrheitsführer im Senat, die immer wieder herzhaft lachend gezeigt werden. In der englischsprachigen Wikipedia heisst es dazu übertragen: «Ein paar YouTube-Videos, die nach wie vor viel beachtet und referenziert werden, zeigen Davis, wie er Präsident und Frau Ronald Reagan unterhält [...]. Präsident Reagan genoss Davis' Auftritt im Ford's Theatre sichtlich.» Dass auch Mildred Anne Miller O'Neill und Joy Dirksen Baker im Publikum sind, ist jedoch keinen Hinweis wert.

Das Video ist ein Ausschnitt aus einer TV-Aufzeichnung von 1982, und Davis jongliert darin unter anderem mit einer gebogenen Machete, einer zweischneidigen Axt und einem Hackmesser. Vor der Jonglage macht er einen Witz darüber, dass die Axt sehr alt sei und George Washington gehörte, nur Griff und Kopf seien ersetzt worden, und politische Anspielungen (unter anderem über «tax cuts», Steuersenkungen, wobei «cuts» auch mit «Schnitte» übersetzt werden kann). Er schwingt die drei Werkzeuge dabei lässig vor und zurück, lässt die Axt einmal beinahe zu locker, sodass sie ihn fast zwischen den Beinen trifft. Für den «dramatischen Effekt», wie er sagt, nimmt er ausserdem eine Karotte, hält seine drei Klingen nacheinander mit der linken Hand waagerecht vor sich und schlägt mit der rechten Hand die Karotte senkrecht dagegen, sodass Karottenstücke im hohen Bogen davonfliegen. Immer wieder betont er, dass die Werkzeuge messerscharf, «razor-sharp», seien. Das alles

1 youtu.be/n6mbW-jMtrY.

2 «Michael Davis (juggler).» Letzte Änderung 13.5.2023. [en.wikipedia.org/wiki/Michael_Davis_\(juggler\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Michael_Davis_(juggler)).

ist wirklich komisch, viel komischer als in der Nacherzählung (natürlich), die Jonglage – ebenfalls begleitet von Gags – aber auch gekonnt.

In Vorbereitung der nächsten Nummer, bei der er eine Bowlingkugel, einen Apfel und ein rohes Ei jonglieren und dabei immer wieder einen Bissen vom Apfel nehmen wird, holt er zunächst die Bowlingkugel hervor. Das ist der Moment, der mir nachhaltig im Kopf geblieben ist, denn Michael Davis sagt wie nebenbei: «You may wonder ... Is a bowling ball as dangerous as a knife?» (Sie fragen sich vielleicht ... Ist eine Bowlingkugel genauso gefährlich wie ein Messer?), und zückt erneut eine Karotte. Er legt die Karotte auf einen kleinen Tisch und lässt unversehens die Bowlingkugel darauf fallen. Die Karotte wird sofort breitgedrückt, in viele kleine Teile zermatscht. Was dem Publikum der nächste grossartige Gag ist, begleitet er lapidar und trocken mit: «Razor-sharp bowling ball.» Messerscharfe Bowlingkugel. Und ich erinnere mich noch an die Freude und innere Ruhe, die mich ergriff, als ich das erste Mal sah, dass eine Bowlingkugel so scharf wie ein Messer sein kann.

Wiederholung und Variation

Nun stimmt das natürlich nicht ganz: Die Bowlingkugel ist nicht messerscharf, wenn als Kriterium ein sauberer Schnitt angelegt wird. Mir gefiel und gefällt dennoch der Gedanke, dass der Unterschied zwischen einer scharfen Klinge und einer Bowlingkugel nicht mehr zu erkennen ist, wenn das Kriterium nicht «sauberer Schnitt», sondern «zerkleinerte Karotte» heisst. In diesem Fall wäre Davis' Bowlingkugel sogar das viel effizientere Werkzeug. Es ist unter anderem dieser Moment, diese «Verwechslung der Kriterien», das Spiel mit «Anschauungen und Begriffen», das direkt auf ästhetisches Terrain führt – und damit mitten hinein ins Feld der Literatur (vgl. Baßler u. Drügh 2021, 26). Denn so gesehen ist Davis' Nummer nicht nur ästhetisch, sondern schlicht und ergreifend gut erzählt, wenn er mit den Erwartungen seines Publikums und einer überraschenden Auflösung spielt (wobei die Überraschung hier zur Hochform der Pointe aufläuft). «Man könnte eine Erzählung ganz einfach als eine Kette solcher Momente von Erwartung und Auflösung betrachten», stellt George Saunders (2022, 24) analog in *Bei Regen in einem Teich schwimmen* fest, worin er sieben Erzählungen von Gogol, Tolstoi, Tschechow und Turgenjew analysiert.

Um also einmal bei der Prosa zu bleiben – und sei die Geschichte noch so kurz –, geht es um Fragen, die eine Erzählung aufwirft, um sie daraufhin selbst zu beantworten, ohne eine allzu naheliegende oder beliebige Antwort

zu geben (Saunders 2022, 32 u. 36). Die Antwort auf eine Bowlingkugel in Kombination mit einer Karotte ist in Davis' Erzählung «messerscharf», was im Allgemeinen nicht naheliegend sein dürfte (zumindest ausserhalb seiner Erzählung), aber auch nicht beliebig ist, weil die Kombination aus «Karotte» und «messerscharf» zuvor von ihm innerhalb seiner Erzählung eingeführt wurde. Die Jonglage mit Machete, Axt und Hackmesser ist gewissermassen die Exposition für die zweite Jonglage mit Bowlingkugel, Apfel und Ei. Zugleich gibt es, ob nun bewusst oder unbewusst, im Publikum – vor Ort im Saal, bei der TV-Übertragung genauso wie später bei YouTube – wohl zwangsläufig eine Erwartung gegenüber dem Auftritt eines Jongleurs, gespeist aus vorhergehenden Anschauungen. Es ergibt sich letztlich ein Geflecht aus Referenzen innerhalb und ausserhalb seiner Erzählung, ein Geflecht mit sozialer Komponente, das darüber entscheidet, wie er die Herausforderung meistert, «die Erwartungen, die er geschaffen hat, zu nutzen, aber nicht allzu passgenau» (Saunders 2022, 36). Anders formuliert: Wer mit drei Bällen jongliert, hätte wohl nicht den amerikanischen Präsidenten als Publikum, geschweige denn, dass dieser einen solchen Auftritt «sichtlich geniessen» würde. (Vielleicht würde es dafür nicht einmal ausreichen, drei Werkzeuge mit scharfen Klingen zu jonglieren.)

Erwartungen zu wecken und aufzulösen, Fragen aufzuwerfen und zu beantworten hängt bei einer «guten» Erzählung, bei «guter» Literatur auch damit zusammen, ein etabliertes Muster in der Erzählung oder über Erzählungen anderer hinweg zu variieren. Ganz im Sinne einer Überraschung beziehungsweise Nichterfüllung von Erwartungen oder, anders ausgedrückt, einer Steigerung. George Saunders beschreibt die Erfahrung, Literatur zu lesen, demgemäss als Reihe von Setzungen, Festigungen und Veränderungen (2022, 115). Geht es also zunächst darum, drei Gegenstände gleichzeitig in der Luft zu halten (klassisch drei Bälle oder Keulen), sind es im nächsten Schritt drei Gegenstände mit scharfen Klingen (deren Fallenlassen weitreichendere Konsequenzen hätte), die abgelöst werden von drei Gegenständen unterschiedlicher Grösse und Beschaffenheit (die Bowlingkugel vs. das rohe Ei), woraufhin ein Gegenstand ausserdem Gestalt und Gewicht verändert (der Apfel, von dem abgebissen wird). Dazu kommen die überraschenden Einfälle und Witze drumherum. Diese Wiederholung bei gleichzeitiger Variation eines Musters macht die genutzten Gegenstände zu spezifischen und damit wesentlichen Elementen nicht nur für Davis' Auftritt, sondern für eine gelungene Erzählung generell; wobei die Variation nicht zwangsläufig in einer Erhöhung des Schwierigkeitsgrads oder Tempos liegen muss. Eine gelungene Variation, eine überraschende Steigerung könnte eine solche Erwartungshal-

tung auch unterlaufen und aus dem Gegenteil bestehen. Es braucht also, um dem weithin bestehenden Konsens über Kunst zu folgen, etwas Neues (immer wieder) (Baßler u. Drügh 2021, 20) – ob nun in die eine oder andere Richtung.

«Wir können auch langsamer machen»

Gern will ich das mithilfe einer zweiten Erinnerung illustrieren: Vor vielen Jahren habe ich die Fernsehsendung *Verstehen Sie Spass?* gesehen. Es muss, wie ich jetzt im Nachhinein recherchieren konnte, 2003 oder 2005 gewesen sein, ich war dreizehn oder fünfzehn Jahre alt, und im Fernsehstudio gab es zwischen den Einspielern, die die Sendung im Eigentlichen ausmachen, einen Auftritt, ebenfalls eine Jonglage, die sich mir noch viel stärker ins Gedächtnis gebrannt hat als die Nummer von Michael Davis. Es war ein Auftritt des Komiker-Duos «Flügzüg», bestehend aus Claude Criblez und Thomas Leuenberger. Es gibt davon online keine Mitschnitte. Bis vor Kurzem liess sich immerhin ein ganz ähnlicher *Stars in der Manege*-Auftritt finden, aber auch dieses Video wurde inzwischen leider gelöscht. Die beiden traten im Frack vor die Fernsehkameras und das Publikum im Studio und kündigten eine «extrem brutale Show» an, in deren Verlauf sie unter anderem mit drei grossen Ballons jonglierten, die jeweils einen Durchmesser von circa einem Meter hatten. Jonglieren hiess hier: Die Ballons schwebten langsam nach oben und sanken genauso langsam wieder nach unten, sodass die beiden «Jongleure» mehrere Sekunden Zeit hatten, um die «Bälle» aufzufangen und wieder hochzuwerfen (beziehungsweise nach oben zu heben) – ein Vorgang, der aufgrund der brutal langsamen Geschwindigkeit auch Ungeübten sofort möglich gewesen wäre. Die beiden begleiteten diese Jonglage in Zeitlupe mit Kommentaren wie: «Geht's für euch mit dem Tempo?» oder: «Kommt ihr mit? Wir können auch langsamer machen.» (Man muss sich diese Sätze wirklich schleppend gesprochen vorstellen, Silbe für Silbe: «Wir kön-nen auch lang-sa-mer ma-chen.») Höhepunkt des Auftritts war die Ankündigung: «Und jetzt mit Pirouette», wobei die Pirouetten daraus bestanden, dass sich Criblez und Leuenberger, wenn sie einen Ballon nach oben geworfen hatten, in Trippelschritten um die eigene Achse drehten, während die Ballons also nach oben schwebten und wieder nach unten sanken und nach oben schwebten und wieder nach unten sanken. Nicht nur ich erinnere mich noch daran, sondern auch meine Eltern, obwohl wir den Auftritt nur ein einziges Mal sahen, und ein Grund dafür ist, glaube ich, dass unsere Erwartung – wie sicherlich auch die eines Grossteils des restlichen Publikums – unterlaufen wurde: Die Variation beziehungsweise

Steigerung gegenüber anderen Jonglagen bestand hier nicht in noch höherem Tempo oder noch mehr gleichzeitig in der Luft gehaltenen Gegenständen (oder noch gefährlicheren oder unterschiedlicheren), sondern, im Gegenteil, in der Langsamkeit, die so überraschend wie unterhaltsam war.

«Jeder Satz könnte eine kleine Tankstelle sein»

Eine gute Erzählung, eine im besten Sinne unterhaltsame, operiert also mit Erwartung und Auflösung (oder auch Spannung und Entspannung), mit Überraschung beziehungsweise Innovation und darüber hinaus mit Variation beziehungsweise Steigerung. Sie setzt sich so ins Verhältnis zu anderen, vorausgegangenen Erzählungen. All ihre Elemente sind dabei wesentlich und spezifisch (d. h. nicht beliebig), effizient (d. h. nicht überflüssig) und insofern motiviert. Denn, wie Saunders sagt: «Das rein Zufällige («das ist wirklich so passiert» oder «das war ziemlich cool» oder «irgendwie kam das in die Geschichte, und ich hab's nicht geschafft, es wieder rauszunehmen») bringt nichts. Jedes Element der Erzählung sollte diesem Mass an Überprüfung standhalten können, einer Überprüfung, die, das muss dazugesagt werden, Grosszügigkeit braucht, sonst wird die Erzählung zu glatt und mathematisch» (2022, 120). Anders formuliert: Ein Element schiebt das andere an, Muster wiederholen sich, werden variiert, und so wählt Davis eben nicht drei Kugeln, sondern drei «messerscharfe» Gegenstände zum Jonglieren, eine Karotte, um mit ihr die Schärfe seiner Klingen zu illustrieren, und die Bowlingkugel, um wiederum die Karotte zerstören zu können. Die Spezifik sorgt dabei für die innere Dynamik seiner Erzählung. Dazu George Saunders entsprechend:

Die Aufgabe des Autors ist es, Tankstellen so auf dem Parcours zu platzieren, dass die Leser:innen weiterlesen und es bis zum Ende der Erzählung schaffen. Was sind diese Tankstellen? Nun ja, im Grunde Äusserungen schriftstellerischer Bezauberungskraft. Alles, was die Leser:innen geneigt macht weiterzulesen. Ausbrüche von Ehrlichkeit, Witz, starker Sprache, Humor; eine saftige Beschreibung eines kleinen Stückchens Welt, die es uns wirklich sehen lässt, eine Dialogpassage, die uns durch ihren inneren Rhythmus weiterzieht – jeder Satz könnte eine kleine Tankstelle sein. (2022, 215)

Das ist nun allerdings wiederum so konkret wie vage, denn was bitte schön sind beispielsweise Witz, starke Sprache und Humor? Ich habe zwar sofort eine Vorstellung davon, aber nicht erst beim Humor scheiden sich die Geister.

Die Erzählung von «guter» Literatur

Was mich zurück zum Referenzrahmen und der sozialen Komponente des Ganzen und hin zu einem kleinen Gedankenspiel führt: Warum glaube ich, dass die meisten überrascht waren von der Langsamkeit Flügzügs? Was wäre, wenn alle im Ford's Theatre sagen würden, die Bowlingkugel sei tatsächlich das beste Werkzeug, um eine Karotte zu schneiden beziehungsweise zu zerkleinern? Und war es hinsichtlich Kategorien wie Geschlecht oder Ethnie die letzten Jahrhunderte nicht vielleicht genau so? Es ist ja auch Ausdruck einer patriarchalen Konvention, dass Wikipedia Mildred Anne Miller O'Neill und Joy Dirksen Baker nicht einmal erwähnt, während von Nancy Reagan auch nur als «Mrs. Ronald Reagan» die Rede ist. Eine Bewertungsgrundlage, also worüber zum Beispiel Konsens herrscht hinsichtlich Überraschung oder Innovation, hinsichtlich Witz, starker Sprache oder Humor, wird vielschichtig gemeinschaftlich hergestellt, ist aber immer nur eine scheinbare Gewissheit. Erfahrungen, Perspektiven, Wissensstände und -horizonte sind unterschiedlich, ob nun im Grossen oder im Kleinen. Oder mit Pierre Bourdieu gesprochen: Geschmack ist sozial distinktiv (vgl. Baßler u. Drügh, 32–33).

Gerade in meiner Arbeit als Lektor erlebe ich das immer wieder: Unsere Bewertungsarbeit im Verlag ist ein gemeinschaftlicher Prozess, in dem wir uns über unsere Wahrnehmungen und Lesarten austauschen, Erwartungshaltungen formulieren und überprüfen, Eindrücke gegenüberstellen und vergleichen, ein gegenseitiges Korrektiv bilden. Stets im Bewusstsein dessen, vor welchen Hintergründen dies geschieht: vor dem (durchaus zu hinterfragenden) Literaturkanon genauso wie vor der eigenen (Lese-)Sozialisation oder persönlichen (Lektüre-)Erfahrungen. (Wobei unsere Erwartungen und unsere Arbeit natürlich auch stark gesteuert sind von Fragen wie wer adressiert, wer angesprochen beziehungsweise in welchen Resonanzraum hinein gesprochen werden soll.)

Auch wenn damit die Ebene der Text- oder Werkimmanenz verlassen wird, gewinnt eine Erzählung, so glaube ich, an Grösse, wenn sie tiefere Fragen stellt, sagt, das «ist real und hat Folgen, und für manche Menschen, die da drinstecken, gibt es keinen einfachen Ausweg, manchmal gibt es auch überhaupt keinen» (Saunders 2022, 53). Damit sind also Aspekte jenseits der Erzählung an sich berührt. Nimmt man jedoch die Frage nach Erwartungen und etablierten Mustern, letztlich etablierten Narrationen, ernst, spielen diese Aspekte unbedingt eine Rolle. Und was auf den ersten Blick absurd oder witzig erscheint, die messerscharfe Bowlingkugel, ist andererseits eben beruhigend, weil es auch bedeutet: Entscheidend sind die Kriterien, die angelegt werden (will man die

Karotte einfach nur klein, oder will man sie geschnitten). Entscheidend ist das, wovon das Publikum ausgeht, das mittlerweile diverse (Erzähl-)Stimmen und Perspektiven umfasst (nicht nur die von Ronald, Tip und Howard, sondern auch die von Nancy, Mildred Anne und Joy und vielen anderen). Was auch so viel bedeutet wie: Kriterien für gelungene literarische Texte sind relativ und vorläufig, und sie werden sozial ausgehandelt. Oder anders: Die Erzählung von «guter» Literatur wird ebenfalls wiederholt und immer wieder von Neuem aufgenommen, sie bleibt dynamisch, ein stetiger Prozess – und manchmal ist dabei eine Bowlingkugel tatsächlich so scharf wie ein Messer.

Literatur

Baßler, Moritz und Heinz Drügh. 2021. *Gegenwartsästhetik*. Konstanz: Konstanz University Press.

Saunders, George. 2022. *Bei Regen in einem Teich schwimmen: Von den russischen Meistern lesen, schreiben und leben lernen*. Aus dem amerikanischen Englisch von Frank Heibert. München: Luchterhand Literaturverlag. Originaltitel: *A Swim in a Pond in the Rain: In Which Four Russians Give a Master Class on Writing, Reading, and Life* (2021).

Bist du morgen-, abend- oder nachtaktiv?
Kenne deine drei vier Stunden.

Entkopple das Schreibgerät vom Netz,
damit Schreibenergie nicht seitlich entweichen kann
(in die Suchfelder undsoweiter).

Nimm nicht ab. Stell das Telefon auf lautlos.
Sprich beim Schreiben nur mit Tieren.

Schreiben (Tippen): mit Ohrstöpseln.

Musik beim Schreiben:
tagelang dasselbe Stück, wochenlang.

Schreiben: immer zur selben Tageszeit, z. B. frühmorgens
(in der jähren Frühe) – je weiter du bist in einem Text,
desto früher wirds (bei Nachtaktiven wohl immer später).

Schreiben: Lass getrost vergessen gehen,
die Dinge melden sich (verwandelt) wieder,
das Wiederauftauchende zählt.

Blättere beim Schreiben im dicken Wörterbuch,
schau (genau) nach und verlier dich in Nebendingen.
Lass es aufgeblättert liegen.

Schreiben: immer in vielen Fassungen. Lies, was du
geschrieben hast, zu einer anderen Tageszeit.

Nachhall des Gedruckten:
Ob du damit zurechtkommst, weißt du erst später.

Peter Weber

Nadja Sennewald

Kreativität, fachliches Lernen und Schreiben: Ein theoretischer Einblick zur didaktischen Verwendung

Was genau ist eigentlich Kreativität? Und inwiefern lassen sich theoretische Erkenntnisse zur Kreativität zur Förderung der fachlichen Kompetenzen und der allgemeinen Schreibkompetenzen an der Hochschule praktisch nutzen? Um diese Fragen zu klären, sollen Definitionen und Modelle aus der psychologischen Kreativitätsforschung herangezogen werden, da sich dort die zentralen empirisch fundierten Theorien zum Thema finden. In einem ersten Schritt werden die vier Ps der Kreativität, die vier Cs der Kreativität und das divergente Denken zusammenfassend vorgestellt, um dann in einem zweiten Schritt hochschul- und schreibdidaktische Vorschläge daraus abzuleiten.

Kreativität – was ist das?

Kreativität wird in der Psychologie wie folgt definiert: «creativity is an activity that produces something that is both new and task appropriate» (Kaufman 2016, 25). Kreativität wird also als Handlung verstanden, die etwas produziert, das sowohl neu als auch der Aufgabe angemessen ist. Die genauen Eigenschaften dieses «Etwas» (*something*) sind nicht näher bestimmt; das kreative Produkt muss also keineswegs aus einem der Bereiche stammen, die man sofort mit Kreativität in Verbindung bringt, wie etwa der Literatur, der Kunst, dem Design oder der Musik. Tatsächlich wurde die erste intensive Phase der Kreativitätsforschung ab den 1950er-Jahren von der Frage angetrieben, wie sich das Wissen um Kreativität gezielt für technologische und ökonomische – nicht künstlerische – Innovationen einsetzen lässt (Guilford 1950, 446).¹

Kreative Fähigkeiten weiterzuentwickeln meint, so eine Definition aus der Frühzeit der Kreativitätsforschung:

a process of becoming sensitive to problems, deficiencies, gaps in knowledge, missing elements, disharmonies, and so on; identifying the difficulty; searching for solutions, making guesses, or formulating hypotheses about

1 Auslöser waren der kalte Krieg und das «Space Race» zwischen den USA und den UDSSR, das die UDSSR 1957 mit der Platzierung der Sputnik-Sonde in der Erdumlaufbahn gewann (Kaufman u. Beghetto 2009, 1).

the deficiencies: testing and retesting these hypotheses and possibly modifying and retesting them; and finally communicating the results.
(Torrance 1966, 6)

Die fragende, forschende Haltung, die in dieser Definition zum Ausdruck kommt, trifft nicht nur auf die Weiterentwicklung kreativer, sondern auch auf die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Fertigkeiten zu. In beiden Fällen geht es darum, Bestehendes zu hinterfragen, Hypothesen zu bilden, Neues auszuprobieren, Probleme oder Lücken zu entdecken und Lösungen zu entwickeln. Wie also kann kreatives Handeln und Denken im wissenschaftlichen Kontext gefördert werden und was hat das Schreiben innerhalb der Fachlehre damit zu tun? Hilfreich zur Bearbeitung dieser Frage sind drei theoretische Modelle: Die vier Ps der Kreativität, die vier Cs der Kreativität und das divergente Denken.

Die vier Ps der Kreativität

Das Modell der «four P's of creativity» fragt, welche Komponenten bei der Erschaffung eines kreativen Produkts zusammenwirken. Die Antwort erscheint zunächst offensichtlich: Es gibt eine kreative Person (*person*), die in einem kreativen Prozess (*process*) ein kreatives Produkt (*product*) erschafft, das als solches von einem kreativen Umfeld (*place*) als neu und angemessen anerkannt wird (Kozbelt et al. 2010, 24–25; Rhodes 1961, 307–310). Das kreative Produkt kann sowohl materiellen als auch immateriellen Charakter haben. Entwickeln Studierende der Chemie etwa eine neuartige Batterie, handelt es sich hierbei ebenso um ein kreatives Produkt wie bei einem neuen Konzept für Change Management, das Studierende der Wirtschaftswissenschaften für eine Firmenumstrukturierung erstellen.

Übertragen auf die Hochschule lautet die Frage, wie Studierende – als kreative Personen – im Kontext des fachlichen Lernens in ihren kreativen Prozessen dabei unterstützt werden können, kreative Produkte zu erschaffen. Die Antwort liegt im vierten P, dem *place*: Die Institution Hochschule und ihre Akteur*innen müssen verstehen, dass die Hochschule die Rolle des kreativen Umfelds hat, das kreatives Handeln nicht nur fördern, sondern auch verhindern kann. Die Lehrenden nehmen innerhalb des kreativen Umfelds die Rolle von «gate keepers» ein (Kaufman u. Beghetto 2009, 2), denn erstens gestalten sie die Lehr-Lern-Situation und machen fachliches Denken als kreative Tätigkeit für die Studierenden erfahrbar (oder auch nicht) und zweitens bewerten sie, ob es sich bei den von den Studierenden entwickelten Produkten um eine

kreative Leistung handelt, also ob das Produkt neu und der Aufgabe angemessen ist.

Eine zentrale Einsicht zu einem kreativitätsfördernden Umfeld aus der Sozialpsychologie lautet: «Creativity tends to flourish when there are opportunities for exploration and independent work, and when originality is supported and valued» (Kozbelt et al. 2010, 25). Es ist also die Aufgabe der Hochschule als Institution, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass Studierende vielfältige Möglichkeiten haben, forschend und kompetenzorientiert zu lernen, den eigenen Interessen innerhalb des Fachs auf den Grund zu gehen und unabhängig und eigenverantwortlich zu arbeiten. Originalität sollte unterstützt und wertgeschätzt werden. In einem Massenbetrieb, in dem immer noch Frontalunterricht praktiziert und Wissen passiv konsumiert wird und die meisten Prüfungsleistungen in Klausuren oder in Seminararbeiten zu vorgegebenen Themen bestehen, ist das allerdings nicht selbstverständlich.

Um einen kreativitätsfördernden Rahmen zu schaffen, braucht es tatsächlich gar kein Feuerwerk neuer didaktischer Methoden oder Formate, denn eine breite Palette bekannter (hochschul-)didaktischer Konzepte kann kreativitätsfördernd gestaltet werden, etwa

- problembasiertes Lernen (Evensen u. Hmelo 2000);
- forschendes Lernen (Huber et al. 2009);
- projektbasiertes Lernen (Granado-Alcón et al. 2020);
- lernzielorientierte Lehre / Constructive Alignment (Biggs u. Tang 2011).

Gemeinsam ist den genannten Ansätzen eine Veränderung der Rolle von Lehrenden und Lernenden. Die Studierenden sind keine passiven Zuhörer*innen mehr, sondern sie eignen sich Wissen und Kompetenzen in Bezug auf konkrete fachliche Problemstellungen aktiv an, häufig in Kommunikation und Kooperation mit ihren Peers. Die Lehrenden sind entsprechend nicht mehr die wichtigste Quelle eines monologartig dargebrachten Wissens. Sie sind Lernbegleiter*innen, die einen didaktischen Rahmen schaffen, der die Studierenden dabei unterstützt, sich neues Wissen, neue Methoden und neue fachliche Handlungsstrategien anzueignen – und dazu formatives Feedback geben.

Die vier Cs der Kreativität

Um zu überlegen, welche Arten von Kreativität an der Hochschule eine Rolle spielen, bietet sich das «Four C Model of Creativity» an. Es unterscheidet ver-

schiedene Grade oder Ebenen von Kreativität: Mini-c, Little-c, Pro-C und Big-C (Kaufman u. Beghetto 2009, 2–6).

Mini-c-Kreativität meint die «*novel and personally meaningful interpretation of experiences, actions, and events*» (Beghetto u. Kaufman 2007, 73). Um Mini-c-Kreativität handelt es sich also bereits dann, wenn eine Person beim Lernen individuell neue Erkenntnisse hat – unabhängig davon, wie viele andere Menschen genau diese Erkenntnis vorher bereits hatten. Mini-c-Kreativität steckt in allen persönlich bedeutsamen Lernerfahrungen, im Fokus steht die lernende Person und ihr individueller Prozess der Wissenskonstruktion innerhalb eines spezifischen soziokulturellen Kontexts. Neue Informationen werden im Kontext des bereits vorhandenen Wissens und bereits gemachter Erfahrungen gefiltert, eingeordnet und interpretiert (Kaufman u. Beghetto 2009, 3–4). Der Unterschied zu den anderen drei Formen der Kreativität besteht darin, dass bei Mini-c-Kreativität die externe Anerkennung von Kreativität keine Rolle spielt. Neu und bedeutungsvoll ist, was die Lernenden als neu und bedeutungsvoll erleben.

Als *Little-c-Kreativität* wird die sogenannte alltägliche Kreativität bezeichnet, die Menschen nutzen, die spezifischen kreativen Tätigkeiten nachgehen, darin aber keine Expert*innen sind (Kaufman u. Beghetto 2009, 2–3). Dazu gehören die Schülerin, die Spass am Coden entdeckt, der begeisterte Hobbykoch oder die Studierenden, die einen literarischen Blog erstellen, um erste eigene Texte zu veröffentlichen. Studierende beginnen ihr Studium auf dem Level von Little-c-Kreativität und beenden es idealerweise an der Schwelle zu fach- oder professionsbezogener Pro-C-Kreativität.

Pro-C-Kreativität prägt das professionelle Handeln in allen beruflichen Feldern, in denen es darum geht, etwas Neues und der Aufgabe Angemessenes zu erschaffen (Kaufman u. Beghetto 2009, 4–6). Im Kontext Hochschule nutzen alle wissenschaftlich arbeitenden Menschen Pro-C-Kreativität, um die Erkenntnisse innerhalb ihres Fachs weiterzuentwickeln. Auch professionelle Kreative nutzen Pro-C-Kreativität, egal, ob sie texten, Websites gestalten, Software entwickeln oder Häuser entwerfen. Pro-C-Kreativität ist für professionelles Handeln in sehr vielen Disziplinen und beruflichen Kontexten notwendig.

Als *Big-C-Kreativität* werden herausragende kreative Leistungen bezeichnet, die das Feld, in dem sie stattfinden, entscheidend verändern oder beeinflussen (Kaufman u. Beghetto 2009, 2). Im Kontext der Hochschule und der Wissenschaft sind das etwa Leistungen, für die der Nobelpreis vergeben wird.

Big-C-Kreativität ist also die geniale Ausnahme, nicht die Regel.² Da selbst Studierende, die Hochbegabungen zeigen, die externen Würdigungen ihrer ausserordentlichen Leistungen erst weit nach Studienabschluss erhalten werden, sollte es im Bereich der hochschulischen Bildung vorrangig darum gehen, die Absolvent*innen zu Leistungen im Bereich der Pro-C-Kreativität zu befähigen.

Divergentes Denken

In der Theorie der Kreativität wird, einem Vorschlag von Joy Paul Guilford folgend, häufig zwischen konvergentem und divergentem³ Denken unterschieden. Konvergentes Denken systematisiert und ordnet. Es ist die Fähigkeit, «Denkschritte in vernünftiger Reihenfolge zu vollziehen» (Guilford 1974, 371) und zu einer korrekten Lösung zu kommen, die sich innerhalb von vorab definierten Konventionen bewegt. Divergentes Denken dagegen «wechselt beim Problemlösen die Richtung, sobald dies erforderlich ist, und führt somit zu einer Mannigfaltigkeit von Antworten, die alle richtig und angemessen sein können» (Guilford 1974, 374).⁴ Divergentes Denken führt also nicht zu der einen richtigen, sondern zu einer Vielzahl an möglichen Antworten, die mehr oder weniger umsetzbar sein können. Allerdings kann divergentes Denken nicht einfach gleichgesetzt werden mit kreativem Denken. So weisen etwa Ritter und Mostert darauf hin, dass es bei kreativen Problemlösungsprozessen eines Zusammenspiels sowohl des konvergenten als auch des divergenten Denkens bedarf, denn selbst wenn eine Vielzahl an originellen Ideen entwickelt wird, müssen die Ideen in einem zweiten Schritt evaluiert, sortiert und strukturiert werden (Ritter u. Mostert 2017, 247).

2 Allerdings kann sich die historische Einschätzung, was eine ausserordentliche kreative Leistung ist oder war, ändern. Es gibt sowohl Persönlichkeiten, die in ihrer Zeit als genial gefeiert wurden, jetzt aber vergessen sind, als auch Menschen, deren Leistung erst posthum als aussergewöhnlich erkannt und gewürdigt wurde.

3 Divergentes Denken wird auch als laterales Denken (de Bono 1968) bezeichnet.

4 Messbar ist divergentes Denken mit psychometrischen Tests, deren Aufgaben denen für verbale Intelligenz in IQ-Tests ähneln. Runco und Acar betonen, dass eine so gemessene ausgeprägte Fähigkeit im divergenten Denken kein Garant für kreative Produktivität ist, sondern nur auf das Potenzial dafür hinweist (Runco u. Acar 2012, 72).

Schreibdidaktische Interventionen zur Förderung fachlicher Kreativität

Methoden und Übungen, die Studierenden ermöglichen, kreative Fähigkeiten innerhalb ihres Fachkontextes weiterzuentwickeln, können sich also auf verschiedene Ebenen der Kreativität beziehen: Sie können 1) den Lernprozess im Fokus haben (Mini-c-Kreativität), 2) die Transformation von alltäglicher zu professioneller Kreativität fördern (Übergang von Little-c-Kreativität zu Pro-C-Kreativität) und 3) divergentes Denken an sich fördern. Da sich das Schreiben als disziplinübergreifendes Reflexions-, Ideenentwicklungs- und Denkinstrument anbietet, werden im Folgenden schreibdidaktische Interventionen zur Förderung fachlicher Kreativität vorgestellt. Sie haben Beispielcharakter; weiterführende Methoden oder Übungen, die eine noch stärkere fachliche Nähe oder Relevanz haben, können und sollten ausdrücklich daraus abgeleitet werden.

Methoden für Mini-c-Kreativität

Eine Möglichkeit, Mini-c-Kreativität an der Hochschule zu fördern, sind reflexive Textsorten. Mit Schreibaufgaben, die zum Reflektieren über fachliche Inhalte anregen, werden sich die Studierenden ihrer eigenen Lernprozesse bewusst. Die (subjektiv relevanten) Inhalte des Gelernten werden dabei idealerweise nicht nur rekapituliert, sondern auch kritisch eingeordnet und in den Kontext des bereits erworbenen Wissens gestellt (Lahm 2015).

Reflexive Mini-Interventionen

Minute-Papers: Am Ende einer Unterrichtsstunde werden die Studierenden gebeten, zwei Fragen zu beantworten. 1) Was fand ich heute besonders interessant? 2) Welche Fragen sind offengeblieben? Wie der Name der Methode bereits andeutet, werden die Fragen innerhalb sehr kurzer Zeit schriftlich beantwortet, drei bis fünf Minuten sollten dafür eingeräumt werden (Stead 2005).

Fokussierte Freewritings: Anhand einer Fragestellung oder eines zentralen Begriffs wird innerhalb eines vorab festgelegten Zeitraums assoziativ geschrieben, üblich sind fünf bis zehn Minuten. Stil, sprachliche Richtigkeit oder Interpunktion spielen keine Rolle, allerdings sollte in ganzen Sätzen formuliert werden, nicht in Stichworten. Auch wenn der Schreibfluss ins Stocken gerät, wird weitergeschrieben, etwa indem das Thema wiederholt wird («das

Thema, das Thema, das Thema») oder Kringel gezeichnet werden. Wichtig ist, dass die Schreibhand in Bewegung bleibt. Der entstandene Text kann und darf Passagen enthalten, die albern klingen und inhaltlich unsinnig sind, denn der Text bleibt privat (Elbow 1998, 3).

Beide Methoden stellen sicher, dass Studierende neue Informationen nicht nur passiv rezipieren, sondern sich auf einer Metaebene damit befassen. Die Studierenden positionieren sich zu den Inhalten, können subjektiv Interesse (oder Widerstände) äussern, filtern die neuen Informationen und Erfahrungen, ordnen sie ein und interpretieren sie.

Bekannte Prüfungsformate um reflexive Fragen ergänzen

Auch konventionelle Textsorten können um reflexive Fragen ergänzt werden, deren Bearbeitung Studierenden und Lehrenden Einblicke in Lernprozesse ermöglicht.

Ergänzende Fragen für Laborbuch und Laborprotokolle: «Was habe ich heute erkannt?» – «Was hat mich heute überrascht?» – «Was ist heute besonders gut geglückt?» – «Was ist heute nicht so gut geglückt?» – «Was würde ich beim nächsten Mal anders machen?» – «Welche Fragen sind offengeblieben?»

Ergänzende Fragen für Hausarbeiten: «Was hat mich beim Einlesen in das Thema überrascht?» – «Was waren für mich die wichtigsten Erkenntnisse und warum?» – «Wie kann ich das, was ich erkannt habe, auf einen anderen Kontext übertragen?» – «Wie ist es mir mit dem wissenschaftlichen Arbeiten ergangen?» – «Was würde ich bei der nächsten Arbeit anders machen?»

Reflexive Textsorten als umfassende Lernbegleitung

Lernbegleitende Textsorten wie Lerntagebuch oder Portfolio können sowohl in einzelnen Seminaren oder Modulen als auch studienbegleitend eingesetzt werden (Bräuer 2000).

Lerntagebuch: Im Lerntagebuch werden Gedanken und Gefühle zu Studieninhalten und Lernsituationen festgehalten. Es dient der privaten Reflexion und Kommentierung des Studiums und wird nicht öffentlich gemacht, das heisst auch nicht bewertet. Da es regelmässig geführt wird, kann es allerdings als Quelle oder Inspiration für andere Texte dienen, etwa für ein benotetes Portfolio.

Portfolio: Ein Portfolio stellt die Glanzlichter der eigenen Arbeit aus und erläutert, kommentiert und reflektiert sie im Nachhinein. Dabei werden die ausgewählten Arbeitsproben nicht nur kontextualisiert, die Studierenden reflektieren auch den eigenen Lernprozess im zeitlichen Verlauf am Beispiel der Arbeitsproben.

Die Nutzung der vorgestellten reflexiven Textsorten kann, je nach didaktischem Ziel, einen ganz unterschiedlichen Umfang einnehmen: So können Mini-Interventionen wie Minute-Papers oder Freewritings in einzelne Seminarstunden integriert werden, Reflexionsfragen können in bestehende Prüfungsformate eingearbeitet werden, um Lernprozesse sichtbar zu machen, und E-Portfolios können sowohl studienbegleitend als auch nur seminarbegleitend geführt werden. Mini-c-Kreativität wird durch die genannten Interventionen mit doppelter Wirkung aktiviert: Zum einen entwickelt sich bei den Studierenden durch die Verbalisierung der gelernten Inhalte das Denken innerhalb des fachlichen Diskurses weiter, zum anderen schulen die Studierenden durch die schriftliche Reflexion über die eigenen Lernprozesse ihre metakognitiven Fähigkeiten.

Methoden für Little-c-Kreativität auf dem Weg zur Pro-C-Kreativität

Zu Beginn des Studiums sollte ein spielerisches Sichausprobieren unter Peers im Vordergrund stehen (Little-c-Kreativität), am Ende des Studiums das professionelle fachliche Handeln (Pro-C-Kreativität). Little-c-Kreativität kann durch Aufgaben gefördert werden, die erstens nicht nur einen korrekten Lösungsweg oder nur eine korrekte Lösung haben und für deren Lösung zweitens nicht nur bereits bekanntes Wissen reproduziert werden muss, sondern neues Wissen recherchiert und angewendet oder verschiedene Wissensbereiche miteinander kombiniert werden müssen. Es geht um das Entwickeln eigener Lösungswege, um den Transfer bereits bekannter Wissens- oder Handlungselemente in einen neuen Bereich oder um die Adaption an neue Situationen.

*Wechsel der Adressat*innen:* Ein fachliches Konzept, eine Analysemethode oder eine wissenschaftliche Fragestellung wird nicht an ein fachwissenschaftliches Publikum adressiert, sondern an ein breites Publikum. Das Thema wird beispielsweise per Textnachricht dem zwölfjährigen Neffen, per E-Mail der Oma oder als Mini-Vortrag dem zufälligen Publikum in einem Einkaufszentrum erklärt.

Wechsel des Genres: Statt der üblichen schriftlichen Prüfungsformen könnte auch ein Fach-Wiki oder ein Fachblog erstellt werden, es könnten reale Interviews zu einem Thema geführt und ausgewertet oder auch fiktionale schriftliche Interviews mit einer Vertreterin oder einem Vertreter einer bestimmten Theorie geführt werden. Verschiedene fachliche Positionen könnten in der Form einer Podiumsdiskussion oder einer Talkshow von den Studierenden nachgespielt werden. Statt eines rein inhaltswiedergebenden Referats könnte ein Thema auch als mitreissender, rhetorisch überzeugend gestalteter TED-Talk präsentiert werden.

Wechsel des Mediums: Ein Wechsel des Mediums war schon in einigen der vorhergehenden Vorschläge enthalten: Die Verbindung von textueller Konzeption und audiovisueller Darbietung eines Themas fordert die Studierenden dazu heraus, das Thema sprachlich und strukturell an das jeweilige Medium anzupassen. So könnten die Studierenden damit experimentieren, was es bedeutet, fachliche Erkenntnisse auf verschiedenen Social-Media-Kanälen zu diskutieren, eine Social-Media-Kampagne für ein Forschungsprojekt zu entwickeln oder einen Erklärfilm für Kinder auf Youtube zu gestalten.

Die genannten Möglichkeiten (Wechsel der Adressat*innen, des Genres oder des Mediums) fordern fachliche Korrektheit und ermöglichen den Studierenden gleichzeitig grosse Gestaltungsspielräume in der Darbietungsweise. So können erstens sehr individuelle Lösungswege entwickelt werden und zweitens wird aus einer reinen Wissensreproduktion (wie etwa in Klausuren) eine Wissenskommunikation.

Methoden für Pro-C-Kreativität

Der Übergang von Little-c- zu Pro-C-Kreativität ist fließend, allerdings könnten in der zweiten Studiehälfte Projekte in den Blick genommen werden, die stärker fachwissenschaftlich ausgerichtet sind. Hier bietet sich zum Beispiel die Teilnahme an Wettbewerben an (z.B. Essaywettbewerbe oder Wettbewerbe für neue technologische Lösungen), die Einbindung von Studierenden in reale Forschungsprojekte, die Durchführung von eigenen studentischen Forschungsprojekten oder das Einreichen von Papers bei Fachzeitschriften, die auch «undergraduate papers» annehmen. Zur idealerweise bereits zuvor geübten Verbalisierung fachlicher Inhalte kommen jetzt die formalen und inhaltlichen Anforderungen in realen professionellen Situationen hinzu.

Methoden für divergentes Denken

Methoden, mit denen divergentes Denken gefördert werden kann, haben den Charakter von Mini-Interventionen, die in jedem Seminar eingesetzt werden können. Divergentes Denken bedeutet in diesem Kontext, einen Perspektivwechsel in Bezug auf einen fachlichen Gegenstand vorzunehmen.

Flip-Flop-Technik: Ein Konzept wird «auf den Kopf gestellt» oder umgedreht, um eine neue Perspektive darauf zu gewinnen. Die Methode wurde ursprünglich in den Sozialwissenschaften für die Auswertung von qualitativen Daten entwickelt (Corbin u. Strauss 2015, 97).

Ein Beispiel: Es sollen Kriterien für produktives (Text-)Feedbackverhalten entwickelt werden. Nun wird im ersten Schritt nach eigenen Erfahrungen mit *unproduktivem* (Text-)Feedback gefragt. Konkrete Situationen und Beispiele werden stichpunktartig gesammelt, eine Liste mit unproduktivem Feedbackverhalten wird erstellt. In einem zweiten Schritt werden daraus Tipps für produktives Feedbackverhalten abgeleitet und in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht (Sennewald 2021, 46–47). In einem letzten Schritt werden die Vorschläge der Studierenden mit empirischen Erkenntnissen zum Thema Feedback in Lernsituationen verglichen.

Bisoziation: Bei dem Verfahren der Bisoziation (Koestler 1966) werden zwei zufällige Elemente assoziativ miteinander kombiniert, um neue Ideen zu entwickeln. Um «serendipity», also den erforderlichen «glücklichen Zufall» zu erzeugen, sollte eine gewisse Menge an Zufallskombinationen durchdekliniert werden (Ritter u. Mostert 2017, 245–246). Ein Beispiel: Eine neue Sonnencreme soll entwickelt werden. Dem Wort «Sonnencreme» werden bis zu 25 Zufallsbegriffe zugeordnet, darunter Schublade, Lautsprecher und Kugelschreiber. Dann wird zu jedem Begriffspaar ein individuelles Brainstorming durchgeführt. Selbst wenn die Kombination Sonnencreme-Lautsprecher zu keinen bahnbrechenden Neuentwicklungen führt und bei der Kombination Sonnencreme-Schublade eher neue Ideen für die Verpackung von Sonnencreme entstehen, ergeben sich durch die Kombination Sonnencreme-Kugelschreiber erstaunliche Möglichkeiten: Die Sonnencreme könnte etwa farbig sein – und die Farbe verschwinden, sobald die Sonnencreme eingezogen ist. Oder die flüssige Sonnencreme könnte durch eine kleine Kugel am Ende eines Sonnencremestiftes aufgetragen werden, ähnlich wie bei einem Deoroller (Ritter u. Mostert 2017, 245).

Fazit

Eingangs wurde gefragt, wie sich theoretische Erkenntnisse zur Kreativität zur Förderung fachlicher Kompetenzen und der allgemeinen Schreibkompetenz nutzen lassen. Verschiedene Ebenen der Kreativität (Mini-c, Little-c, Pro-C und divergentes Denken) können durch hochschul- und schreibdidaktische Interventionen gezielt angesprochen werden, um fachliches Lernen und allgemeine Schreibkompetenzen auf unterschiedlichen Studienniveaus gezielt zu fördern.

Der Umfang der didaktischen Konzeption kann ein ganzes Studium umfassen oder auch nur fünf Minuten innerhalb einer Seminarsitzung. Umfang und Art der didaktischen Interventionen sind abhängig von den Lehr- und Lernzielen der jeweiligen Veranstaltung. Ist ein Format geeignet, das die Studierenden über ein ganzes Studium hinweg kontinuierlich nutzen, wie etwa ein Portfolio oder Lernjournal? Oder ist eine Mini-Intervention wie das One-Minute-Paper in jeder zweiten Seminarsitzung angemessener? Die oben beschriebenen Interventionen sind als Illustration gemeint, es gibt bestimmt viele kreative Möglichkeiten, sie noch besser an fachliche Kontexte anzupassen.

Umgekehrt gedacht fördert Schreiben im Fach dann Kreativität, wenn es viele mögliche Herangehensweisen an und Lösungswege für eine Schreibaufgabe gibt, wenn sich Phasen der Ideengenerierung mit Phasen des Strukturierens, Sortierens und Evaluierens abwechseln, wenn die individuellen Erkenntnisse der Studierenden wertgeschätzt und die Studierenden dazu angeregt werden, über subjektiv relevante Lernerfahrungen zu reflektieren.

Literatur

- Beghetto, Ronald A. und James C. Kaufman. 2007. «Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for «mini-c» Creativity.» *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 1 (2): 73–79.
- Biggs, John B. und Catherine Kim Chow Tang. 2011. *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. 4. Aufl. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Bräuer, Gerd. 2000. *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Corbin, Juliet und Anselm Strauss. 2015. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures für Developing Grounded Theory*. 4. Aufl. Thousand Oaks, CA: Sage.

- de Bono, Edward. 1968. *Das spielerische Denken*. Aus dem Englischen von Maria Steininger. München: Scherz.
- Elbow, Peter. 1998. *Writing Without Teachers*. 25th Anniversary Edition. New York: Oxford University Press.
- Evensen, Dorothy H. und Cindy E. Hmelo, Hrsg. 2000. *Problem-based Learning: a Research Perspective on Learning Interactions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Granado-Alcón, María del Carmen, Diego Gómez-Baya, Eva Herrera-Gutiérrez, Mercedes Vélez-Toral, Pilar Alonso-Martín und María Teresa Martínez-Frutos. 2020. «Project-Based Learning and the Acquisition of Competencies and Knowledge Transfer in Higher Education.» *Sustainability* 12 (23), 10 062:1–18. doi.org/10.3390/su122310062.
- Guilford, Joy Paul. 1950. «Creativity.» *The American Psychologist* 5 (9): 444–454. doi.org/10.1037/h0063487.
- Guilford, Joy Paul. 1974. *Persönlichkeit. Logik, Methodik und Ergebnisse ihrer quantitativen Erforschung*. Weinheim: Beltz.
- Huber, Ludwig, Julia Hellmer und Friederike Schneider. 2009. *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Kaufman, James C. 2016. «The Creative Construct.» *RSA Journal* 162 (5565): 24–27.
- Kaufman, James C. und Ronald A. Beghetto. 2009. «Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity.» *Review of General Psychology* 13 (1): 1–12.
- Koestler, Arthur. 1966. *Der göttliche Funke: Der schöpferische Akt in Kunst und Wissenschaft*. Aus dem Englischen von Agnes von Cranach und Willy Thaler. Berlin: Scherz.
- Kozbelt, Aaron, Ronald A. Beghetto und Mark A. Runco. 2010. «Theories of Creativity.» In *The Cambridge Handbook of Creativity*, hrsg. v. James C. Kaufman u. Robert J. Sternberg, 20–47. New York: Cambridge University Press.
- Lahm, Swantje. 2015. «Schreiben, als spreche man selbst: Lernen durch reflektierendes Schreiben in Lernveranstaltungen.» In *Schreiben und Reflektieren: Denks Spuren zwischen Lernweg und Leerlauf*, hrsg. v. Monique Honegger, Daniel Ammann u. Thomas Hermann, 58–82. Bern: hep.
- Rhodes, Mel. 1961. «An Analysis of Creativity.» *The Phi Delta Kappan* 42 (7): 305–310.
- Ritter, Simone M. und Nel Mostert. 2017. «Enhancement of Creative Thinking Skills Using a Cognitive-Based Creativity Training.» *Journal of Cognitive Enhancement* 1 (3): 243–253.
- Runco, Mark A. und Selcuk Acar. 2012. «Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potential.» *Creativity Research Journal* 24 (1): 66–75. doi.org/10.1080/10400419.2012.652929.
- Sennewald, Nadja. 2021. *Schreiben, Reflektieren, Kommunizieren: Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Schreibprozessen bei Studierenden*. Bielefeld: wbv.
- Stead, David. 2005. «A Review of the One-Minute-Paper.» *Active Learning in Higher Education* 6: 118–131.

Torrance, Ellis Paul. 1966. *The Torrance Tests of Creative Thinking. Norms-Technical Manual Research Edition. Verbal Tests, Forms A and B-Figural Tests, Forms A and B.* Princeton, NJ: Personnel Press.

Schreiben ist bittere Arbeit.
Sie dauert so lange, bis die Leser sagen:
Das hat er wieder mal locker hingeworfen.

Peter von Matt

Kirsten Schindler

«Manche wissen es ja auch, hört man»: Die Rolle wissenschaftlicher Zugänge und kreativer Methoden für die Reflexion des eigenen Schreibhandelns

Daran hat sich nichts geändert – dass ich einfach anfangen und dem Text zuschauen, wie er losgeht, einer Erzählstimme hinterher, oder einem Wort, das mir hängengeblieben ist, einer Situation, einem Bild. Meistens folgt der Text einer Melodie, einer Sprechweise. Ich gehöre durchaus zu den Leuten, die das literarische Schreiben als eine Art Magie verstehen, also es nicht verstehen und nicht verstehen wollen, die eine gewisse Angst davor haben, die Magie könnte verschwinden, wenn sie zu viele wissenschaftliche Texte über Schreibprozesse gelesen haben. Bisher ist sie nicht verschwunden. Es wäre auch traurig, wenn die Magie der Literatur allein daherkäme, dass die Schreibenden nicht wissen, was sie tun. Manche wissen es ja auch, hört man. (Nora, WS 2020 / 2021, Beginn des Schreibporträts)

Der kurze Ausschnitt entstammt einem studentischen Text, der nach Abschluss eines Schreibseminars an der Universität zu Köln entstand. Nora hat die Aufgabe zum Anlass genommen, über ihr Schreiben, so wie sie es im Seminarkontext kennengelernt hat, nachzudenken. Die Form des Nachdenkens gerät durchaus erzählerisch, und sie offenbart zugleich Noras Vorstellungen davon, wie Schreibprozesse erfolgen *sollten*: Für Nora ist das Schreiben *magisch*, sie vergleicht es mit einer Reise («losgeht»), die ohne Vorbereitung («einfach anfangen»), fast gänzlich ohne ihr Zutun («Text zuschauen»), mit Zwischenstationen («folgt der Text») und unbekanntem Ziel erfolgt. Eine solche Reise ist zuvorderst ein Abenteuer, dem sie sich ganz hingeben möchte. Dem gegenüber steht, das eigene Schreiben «verstehen» zu wollen («wissenschaftliche Texte über Schreibprozesse gelesen»). Das Verstehen, also im weitesten Sinne ein kognitiver Zugang zum eigenen Tun, macht ihr Angst. Denn sie befürchtet, dass die Magie, auf die sie so sicher vertraut, dann «verschwinden» könnte. Das Abenteuer würde dann nicht stattfinden und an seine Stelle träte: nichts. «Traurig» wäre aber auch, so muss sie sich selbst eingestehen, wenn diese Magie so fragil wäre, dass sich ihre Existenz einzig bei Nichtwissen beziehungsweise Nichtverstehen einstellen würde. Und dazu kommt, dass der Weg, den Nora für sich zunächst gefunden zu haben schien, ja auch

nicht der einzige ist. Für einige zumindest («Manche wissen es ja auch») gilt das ihrer Beobachtung nach nämlich nicht.

Der Ausschnitt ist zutiefst subjektiv. Die Beschreibung ist bildlich, die Bezüge sind nicht belegt, sondern beziehen sich einzig auf durchaus vage Beobachtungen. Dennoch eröffnet ein solcher Ausschnitt durchaus Fenster in studentisches Schreiben und zeigt, wie sich – jenseits von wissenschaftlichen Textnormen im engeren Sinne – Auseinandersetzungen mit dem eigenen Schreiben ermöglichen lassen.

Noras Text stellt den Beginn ihres Schreibporträts dar. Das Schreibporträt war die abschliessende Prüfungsleistung in dem Wahlpflichtseminar «Texte produzieren – das eigene Schreiben reflektieren» und innerhalb des Masterstudiengangs «Theorien und Praktiken professionellen Schreibens» (TuPps) an der Universität zu Köln (Institut für deutsche Sprache und Literatur I) verortet.¹ Der Studiengang richtet sich an Studierende, die Schreiben zu ihrem Beruf machen wollen, sei es, weil sie als (literarische) Autor*innen arbeiten oder weil sie im Journalismus tätig werden möchten; viele andere Schreibberufe sind ebenfalls denkbar.

Das Schreibporträt und die zuvor gemeinsam erarbeiteten Texte sollen in diesem Beitrag im Mittelpunkt stehen.² Dabei geht es vor allem darum zu illustrieren, wie sich einerseits eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem (eigenen) Schreiben auf eine veränderte Schreibhaltung auswirkt, andererseits darum zu beschreiben, wie kreative Methoden die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Themen und Texten befeuern kann. Kurzum: Es geht um die Wechselwirkungen kreativen und wissenschaftlichen Schreibens. Dabei dienen sowohl Aufgabenarrangements als auch Lösungsvorschläge der Studierenden zur Veranschaulichung der Überlegungen. Eine im engeren Sinne empirische Herangehensweise ist dies nicht. Damit könnte, und dies leistet der Beitrag nicht, geprüft werden, ob derartige Wechselwirkungen über das ausgewählte Textprodukt hinaus zu einem veränderten Lernen und Schreiben beitragen.

1 Eine Beschreibung des Studiengangs findet sich auf der Webseite des Instituts: idsl1.phil-fak.uni-koeln.de/studium/masterstudiengaenge/theorien-und-praktiken-professionellen-schreibens.

2 Das Seminar ist seit Sommersemester 2018 insgesamt fünf Mal von der Autorin an der Universität zu Köln durchgeführt worden. In der Regel haben 25 bis 30 Studierende an dem Seminar teilgenommen.

Der Seminarkontext

Um die Schreibarrangements und die daraus erwachsenen Texte zu verstehen, wird zunächst der Seminarkontext vorgestellt. Ob und in welcher Weise sich die hier beschriebenen Zugänge auch für andere Seminare und Seminarformen eignen, liesse sich daran entsprechend diskutieren.

Seminarziel und Seminaraufbau

Im Masterstudiengang «Theorien und Praktiken professionellen Schreibens» (TuPps) müssen sich die Studierenden frühzeitig entscheiden, ob sie einen Schwerpunkt in pragmatischen (dazu gehören dann alle Texte, die sich dem Spektrum non-fiktionalen Schreibens zuordnen lassen) oder literarischen Formen wählen möchten. Das Seminar ist für beide Studienschwerpunkte geöffnet, aber auch hier muss eine Wahl getroffen und die Prüfungsleistung entsprechend ausgerichtet werden.

Der Masterstudiengang verknüpft im engeren Sinne grundlegende Angebote der Germanistik, vor allem zu Rhetorik, Textlinguistik und -stilistik, mit berufsorientierten Seminaren, die in Zusammenhang mit Initiativen des germanistischen Instituts stehen (Poetica³, einem Festival für Weltliteratur, TransLit⁴, einer Poetikdozentur, und der Literaturzeitschrift *Schliff*⁵), sowie Praxisphasen, beispielsweise einem dreimonatigen Praktikum an einem selbst gewählten Schreibort, in einem Verlag, einer PR-Agentur oder bei einem Radio- oder Fernsehsender.

Die Absolvent*innen sollen neben praktischen Einsätzen und Einblicken eine genuin wissenschaftliche Ausbildung erhalten. Das Seminar «Texte

3 Die Poetica ist ein internationales Literaturfestival, das seit 2015 ausgerichtet wird. Der Schwerpunkt richtet sich auf Lyrik. Dabei verfolgt die Poetica eine wissenschaftliche und gesellschaftliche Zielsetzung: «Die Ausgangsidee für die Poetica war, dass Literatur ebenso Wissen formt wie die Wissenschaften und der Vergleich ästhetischer Ideen im Dialog von Dichter*innen und Wissenschaftler*innen einen hervorragenden Zugang zum Verständnis fremder Kulturen und ihrer potenziell unterschiedlichen Antworten auf zentrale Daseinsfragen ermöglicht» (poetica.uni-koeln.de/poetica-7-2/).

4 Die Poetikdozentur TransLit wird seit 2015 am Institut für deutsche Sprache und Literatur I vergeben. Preisträger*innen waren Marcel Beyer, Felicitas Hoppe, Thomas Meineke, Kahrin Röggl, Iris Hanika und Kristof Magnusson.

5 Die Literaturzeitschrift *Schliff* erscheint seit 2014. Die Beiträge gehen hervor aus der Seminarreihe «Literarisches Schreiben und Literaturwissenschaft». Theoretische Beiträge und literarische Texte sollen so «in eine produktive Spannung zueinander» treten; die Zeitschrift erscheint zweimal jährlich zu einem jeweils wechselnden Thema (idsl1.phil-fak.uni-koeln.de/abteilungen/neuere-literaturwissenschaft/schliff).

produzieren – das eigene Schreiben reflektieren» fungiert ähnlich wie ein Scharnier zwischen diesen Angeboten. Es ist schreibwissenschaftlich ausgerichtet und ermöglicht zugleich die praktische Erprobung in unterschiedlichen Schreibarrangements. Das Seminar verfolgt eine mehrfache Zielsetzung: (Eigene) Schreibprozesse sollen begriffen und Schreibstrategien unterschieden und flexibilisiert werden. Mit Blick auf das eigene Schreiben soll dies zum Gegenstand der (wissenschaftlichen) Reflexion werden. Die Forschungsmethoden, die zur Untersuchung (eigener) Schreibprozesse genutzt werden, können in anschliessend geplanten Masterarbeiten in der Schreibwissenschaft Verwendung finden. Begleitend zur Arbeit im Seminar entsteht ein Textportfolio. Dieses Portfolio ist Vorbereitung wie Grundlage der abschliessenden Prüfungsleistung, des Schreibporträts.

Die Arbeit im Seminar umfasst neben Einstiegs- und Abschlusssitzungen insgesamt zehn gemeinsame Termine und zwei Sitzungen, an denen die Studierenden an ihren Texten arbeiten sollen. Eine Sitzung ist für einen Schreibgast reserviert, der aus seinem Schreibberuf berichtet. Eingeladen zu einem moderierten Gespräch mit anschliessender Diskussion waren unter anderem die Sachbuchautorin und Podcasterin Nicole Seifert, der Schriftsteller und Übersetzer Michael Ebmeyer, die PR-Beraterin Mareike Vielhaber-Vollmert, die Schreibberaterin Julia Hallmann und der Wissenschaftler Thorsten Pohl.

Sitzung	Thema	Theoretischer Bezug (Literaturgrundlage)	Methodischer Bezug (Forschungsmethode und Sozialform)	Schreibpraktischer Bezug (eigene Texte und Schreibübungen)
Eigene Erprobung: Morgenseiten				
2	Mein Schreibprozess – «Ich bin der Schreibtisch von ...»	Girgensohn u. Sennwald (2012); Girgensohn et al. (2021)	Bildschirmkamera Einzelarbeit und Plenum	Reflexives Schreiben
3	Schreibprozesse modellieren	Hayes (2012)	Modellbildung Partnerarbeit und Plenum	
4	Schreibort: Mein Schreibtisch – Präsentation im Seminar und Schreibort: Raumwechsel	Koelbl (2007); Lehnen u. Schindler (2019); Piepgras (2021)	Bildanalyse Präsentation im Seminar (Plenum); Einzelarbeit und Gruppenarbeit	Bildbeschreibung; Schreibübungen: Schreiben und Bewegung, Schreiben im Raum

Sitzung	Thema	Theoretischer Bezug (Literaturgrundlage)	Methodischer Bezug (Forschungsmethode und Sozialform)	Schreibpraktischer Bezug (eigene Texte und Schreibübungen)
5	Schreibentwicklung: Das eigene Schreiben professionalisieren, die eigene Schreibentwicklung rekonstruieren und modellieren	Kellogg (2008)	Textanalyse Partnerarbeit	Drei Schreibproben (Schule, Studium, Bewerbungsschreiben) vorstellen und diskutieren
Werkstattbericht: Poetikvorlesungen				
6	Schreibstrategien – Konzipieren und Planen	Sennewald (2014); Philipp (2020)	Schreibertypentest Kooperatives Arbeiten	Schreibübungen: Planungsphase
7	Schreibstrategien – Formulieren und Überarbeiten			Schreibübungen: Formulierungs- und Überarbeitungsphase (mit bestehenden Texten)
8	Selbstregulation – mein Schreibporträt	Philipp (2014)	Einzel- und Partnerarbeit	
9	Gast im Seminar		Einzelarbeit	
10	Schreibblockaden	Keseling (2014)		
11	Schreibberatung	Lange u. Wiethoff (2014)	Gesprächsanalyse / Textanalyse; Partner- und Gruppenarbeit	Mit bestehenden Texten

Abb. 1: Übersicht über den Seminarverlauf

Die Studierenden erhalten im Laufe eines Semesters Einblicke in das Forschungsfeld der Schreibwissenschaft, lernen Begrifflichkeiten zu unterscheiden und zu benennen (Text, Schreiben, Prozess, Strategie, Selbstregulation u. a.; vgl. auch Huemer et al. 2021), erarbeiten sich zentrale Modelle (z. B. des Schreibprozesses), nutzen empirische Forschungsmethoden (lautes Den-

ken, konversationelle Schreibinteraktionen, Interviews, Bildschirmkamera)⁶, arbeiten mit kreativen Schreibformen (Scheuermann 2011; Wymann 2019) und erproben sich in verschiedenen Gattungen, Arbeitsbedingungen und Medien.

Die Bereitschaft, das eigene Schreiben zum Gegenstand einer solchen intensiven Betrachtung zu machen, ist nicht immer gegeben. Alle Studierenden des Studiengangs sind in ihrem Schreiben erfolgreich und sehen mitunter nicht die Notwendigkeit, die bisherigen Herangehensweisen und -strategien zu überprüfen oder zu verändern, möglicherweise wollen sie sich auch nicht gegenüber ihren Kommiliton*innen öffnen oder unsicher zeigen. Im Sinne einer professionellen Haltung scheint das (blinde) Vertrauen auf die Kreativkraft zumindest optimistisch und möglicherweise sogar naiv, ebenso wie es auch für andere unumstößliche Glaubenssätze und Mythen des Schreibens gilt (Arnold 2019), von denen die Studierenden teilweise ausgehen; zum Beispiel, dass Texte in einem Zuge entstehen. Stattdessen sind Ausgangspunkt der Herangehensweise im Seminar multiperspektivische, schreibintensive und reflexive Zugänge, wie sie im Kontext der Schreibdidaktik diskutiert und für einen strategieorientierten, selbstregulativen Schreibunterricht angenommen (Sturm u. Weder 2016) und gerade für die Rolle des Schreibens hinsichtlich wissenschaftlichen Lernens herausgestellt werden (Lahm 2016). Zugleich werden Überlegungen wirksam, wie sie auch in diesem Band formuliert werden und für domänenübergreifende Grenzgänge plädieren (beispielsweise bei Todisco oder Geisel). Wissenschaftliche Herangehensweisen können kreative Prozesse begreifbar machen (Groeben 2013) wie andersherum wissenschaftliches Schreiben von einer kreativen Herangehensweise profitieren kann. Für die (Deutsch-)Didaktik wird dies bereits ausführlich diskutiert (z. B. bei Zepter 2013 und Bryant u. Zepter 2022). Neben der Seminaraufgabe, an der nun beispielhaft solche Wechselwirkungen konkretisiert werden, sind auch andere Lernkontexte denkbar.

Ausgewähltes Aufgabenarrangement

Das Schreiben und Reflektieren eigener Texte ist wie beschrieben zentraler Bestandteil der Seminarpraxis. Die Textarbeit wird dabei durch andere Medien und Modalitäten (z. B. Bilder) ergänzt. Durchgängig wird auf das Ziel

6 Zu Methoden der Untersuchung von (eigenen und fremden) Schreibprozessen vgl. Linnemann 2017; Brinkschulte et al. 2021; Heine u. Knorr 2021.

hingearbeitet, das Wissen um den eigenen Schreibprozess, den individuellen Schreibertyp und die präferierte Schreibstrategie zu stärken.

Die Aufgabe für die Studierenden besteht im ausgewählten Fall darin, ihren eigenen Schreibprozess (beim Erstellen literarischer oder pragmatischer Texte) zu *modellieren*. Das vorzulegende Modell basiert (ähnlich wie das für Skizzen beim Bildhauen gilt) auf verschiedenen Vorübungen (im Sinne von Bräuer u. Schindler 2012 also auf entsprechenden Hilfstexten). Die Studierenden haben ihren Schreibprozess zuvor über Teilaufgaben kennengelernt:

- ▶ Sie haben einen Text aus der Perspektive ihres Schreibtisches verfasst; dabei wurde die Textarbeit von einer Bildschirmkamera aufgezeichnet.
- ▶ Die Aufzeichnung haben sie anschliessend gesichtet und beschrieben.
- ▶ Sie haben ihren Schreibtisch fotografiert und als Arbeitsort analysiert.
- ▶ Zudem haben sie sich mit verschiedenen Modellen zur Darstellung von Schreibprozessen beschäftigt, unter anderem Hayes und Flower (1980), Heine (2010), Hayes (2012).

Die Darstellungen, die die Schreiber*innen wählen, orientieren sich teils sehr eng an den diskutierten Modellen, teils entfernen sie sich aber sehr grundlegend davon; dies betrifft gleichermassen die ausgewählten und modellierten Inhalte wie die Form der Darstellung. In jedem Fall aber zeigen die Modelle und die Modellbeschreibungen, die die Studierenden ebenfalls anfertigen mussten, sehr anschaulich den individuellen und durchaus ästhetischen Zugang zur Aufgabe.

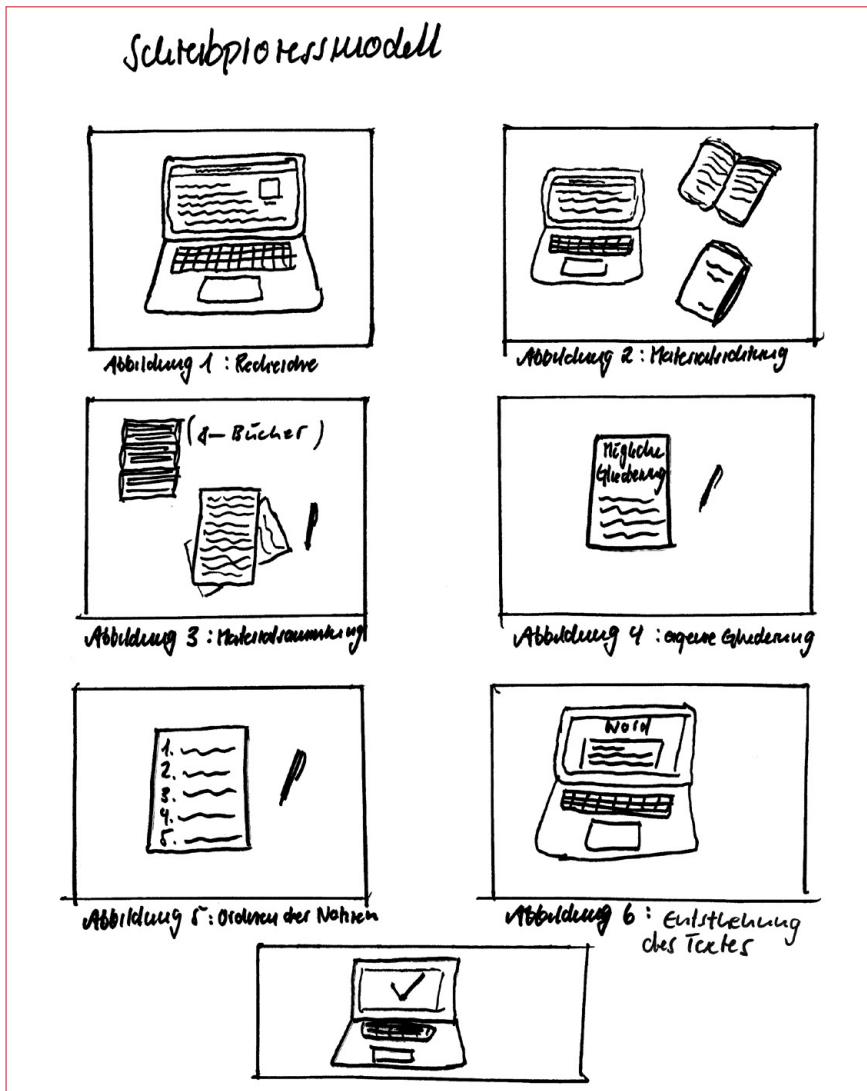


Abb. 2: Schreibprozessmodell von Nele

Neles Darstellung ähnelt einem Comicstrip. In jedem Panel wird eine zentrale Aufgabe abgebildet. Die nummerierten Abbildungsunterschriften geben die Leserichtung vor. Eine besondere Rolle wird den Schreibmedien zugewiesen.

Der Laptop ist als Schreibgerät zentraler Bezugspunkt, der – teils umrahmt – ergänzt wird von handschriftlichen beziehungsweise Fachtexten.

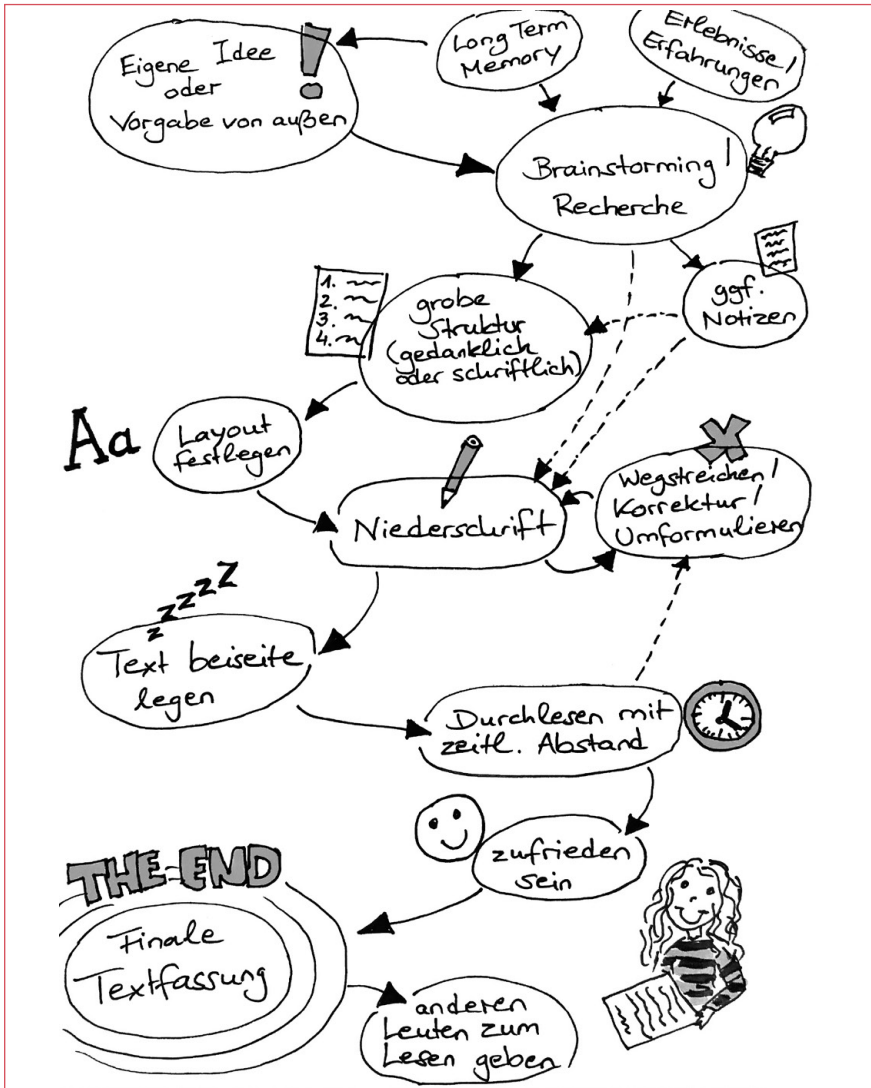


Abb. 3: Schreibprozessmodell von Yelena

Yelenas Darstellung hat Ähnlichkeit mit einer Mischung aus Cluster und Reissplan. Ersteres zeigt sich sehr anschaulich am Punkt «Niederschrift», auf

den eine Vielzahl von Aktivitäten abzielt, Letzteres wird vor allem symbolisiert durch die Pfeile, die eine Ordnung vorgeben und auf das Ziel («Finale Endfassung») ausgerichtet ist. Leser*innen werden nicht in den Prozess integriert, sondern erst mit dem fertigen Produkt konfrontiert. In jedem Fall aber deutet die lächelnde Person (Autorin?) auf ein geglücktes Unterfangen hin.

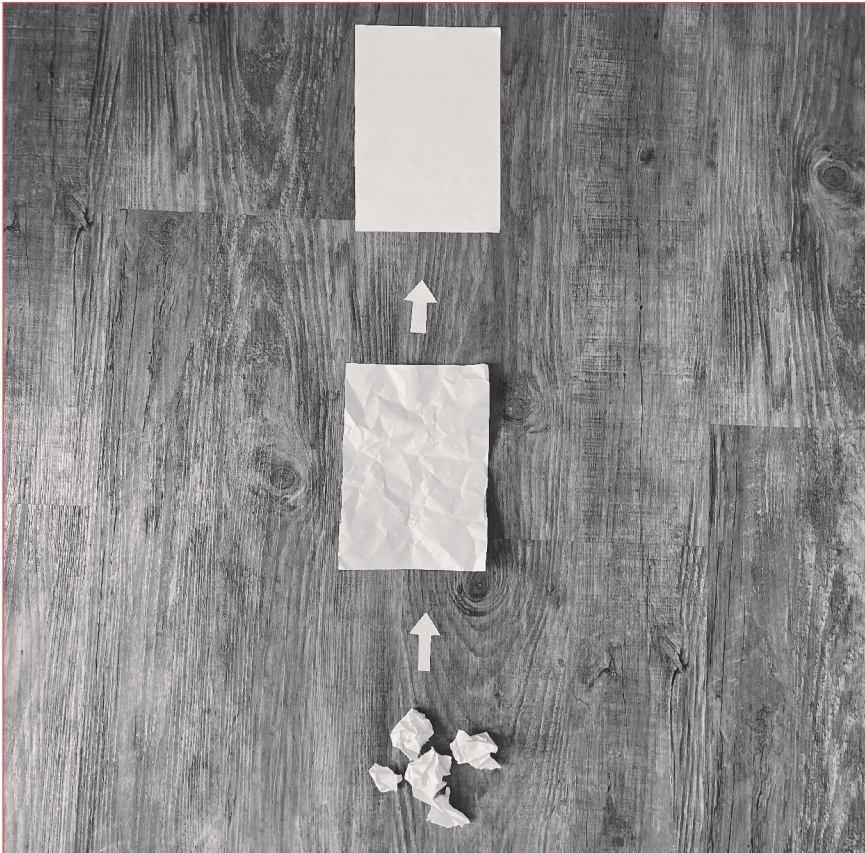


Abb. 4: «Modell der Entknitterung» von Giulia

Giulias Modell ist gleichermassen abstrakt wie metaphorisch. In ihrem Begleittext beschreibt sie, dass es ihr darum geht, die Gedanken in ihrem Kopf zu ordnen, zu entwirren, genauer: zu «entknittern». Auch hier zeigt sich anschaulich der Prozessgedanke – symbolisiert über die Papierpfeile und den sich verändernden Zustand hin zu einem knitterfreien Blatt.

Ein wissenschaftliches Modell für das eigene Schreiben nachzustellen, kann verschiedene Funktionen entfalten: Die Studierenden beschäftigen sich intensiver mit ihrem eigenen Tun und versuchen, wiederkehrende Aktivitäten zu erkennen und zu benennen. Zugleich ermöglicht eine solche Aufgabe die Auseinandersetzung mit dem Konzept «Modell», das für wissenschaftliche Arbeiten konstitutiv ist: Wie detailliert beziehungsweise abstrakt muss die Darstellung sein? Wie sind die einzelnen Modellbestandteile gewichtet und in welchem Verhältnis stehen sie zueinander? Wie ist das Modell zu lesen? Und welche Funktion entfaltet ein Modell für wissenschaftliche Erkenntnisprozesse?

Etwas genauer sollen nun das Schreibporträt vorgestellt und einzelne Beispiele diskutiert werden. Das Schreibporträt steht als Prüfungsleistung am Ende des Seminars, alle vorherigen Aufgaben, Texte und Überlegungen können entsprechend einfließen. Es ist die umfangreichste Schreibaufgabe im Seminar und die einzige, die benotet wird.

Das Schreibporträt als Textsorte wissenschaftlich-literarischer Erkundigungen

Die Aufgabenstellung zum Schreibporträt (Beispiel WS 2021 / 2022) sah folgendermassen aus:

Sollten Sie im Seminar darüber hinaus die Prüfungsleistung des Moduls erbringen wollen, dann können Sie dies gerne tun. Ihre Aufgabe besteht darin, ein Porträt über sich selbst als Schreibende*n anzufertigen, das kann als journalistischer, essayistischer, wissenschaftlicher Text oder auch als literarischer Text erfolgen.

In jedem Fall erwarte ich eine möglichst präzise, umfassende und in der Fachliteratur begründete Darstellung (wenngleich Sie die Fachliteratur in dieser Schreibaufgabe vermutlich nicht eigens zitieren, so wie es in einem wissenschaftlichen Text notwendig wäre).

Der Text soll einen Umfang von 3000–5000 Zeichen haben.

Bitte schicken Sie ihn mir elektronisch als pdf und ausgedruckt. Bitte denken Sie auch hier an das Titelblatt (ggf. Inhaltsverzeichnis) und die Eigenständigkeitserklärung. Abgabetermin ist der 31. März ...

Abb. 5: Aufgabenstellung Schreibporträt

Ein Porträt ist eine (in der Regel künstlerische) Darstellung einer Person. Das *Schreib*porträt ist nun im doppelten Sinne auf das Schreiben bezogen: Entstehen soll ein geschriebener Text, der sich ausschliesslich auf die Merkmale der schreibenden Person bezieht. Dabei ist die zu porträtierende Person die schreibende Person selbst; im engeren Sinne handelt es sich also um ein *Schreibselbstporträt*. Analog zu der Studienausrichtung konnten die Studierenden auch hier (siehe Aufgabenstellung) unterschiedliche Herangehensweisen wählen. Möglicherweise bedingt durch das Ausmass wissenschaftlicher Texte im Studium, wurde eine solche (wissenschaftliche) Ausrichtung von den Studierenden nicht gewählt und die Freiheit geschätzt, einen anderen Zugang zu nutzen. Im Folgenden möchte ich zwei Beispiele zeigen, die literarisch, und zwar auf sehr unterschiedliche Weise, operieren, dennoch aber auf Konzepte und Erfahrungen aus dem Seminar rekurrieren und so im besten Sinne eine Bezugnahme schaffen.

Ein insgesamt ästhetisches Gesamtprodukt legt Theresa vor. Ihr gebundenes Buch, im goldenen Einband eingeschlagen, mit einer Klammer verschlossen und mit Transparentpapier bedruckt, umfasst insgesamt 14 teils englisch-, teils deutschsprachige lyrische Texte.

POEMS/GEDICHTE		
IN TRANSLATION/IN ÜBERSETZUNG	1	
MORNING PAGES	2	
PRÉPARER LE RITUEL	3	
LA SÉANCE (AUTOMATIC WRITING)	4	
THIS IS NOT ABOUT THE SELF	5	
A WRITER'S PORTRAIT/AUTORENPORTRAIT	6	
SOMEDAY I'LL LOVE MY OLD POEMS	7	
VERSE MÜSSEN ATMEN KÖNNEN	8	
KORREKTUR	9	
BOOK BINDING	10	
I AM A WRITER'S DESK	11	
WARUM GEDICHT	12	
WRITING (WORDS AND WORLDS)	13	
ABENDSEITEN	14	
REFERENCES/VERWEISE	15	

Universität zu Köln
 Institut für deutsche Sprache und Literatur I

*Seminar Texte produzieren —
 das eigene Schreiben reflektieren*
 Prof. Dr. Kirsten Schindler
 WS 2021/22

**IN TRANSLATION/IN ÜBERSETZUNG
 (A WRITER'S PORTRAIT/
 EIN AUTORENPORTRAIT)**

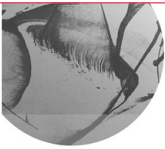


Abb. 6: Inhaltsverzeichnis und Deckblatt, *Schreibporträt Theresa*

Therasas Porträt setzt sich so entsprechend aus verschiedenen Bruchstücken zusammen, die einzelne Aufgaben aus dem Seminar aufgreifen beziehungsweise Anleihen aus dem Seminar nehmen. Ein Beispiel stellt das Gedicht «Morning Pages» dar.

Kreativität zu nähern. Durch die fließende Schreibbewegung soll die kritisch-reflektive Sicht auf das eigene Schreiben zunächst reduziert werden. Ähnliches formuliert Peter Elbow (1998) für sein Freewriting. Gerade dies macht die Autorin zum Thema und setzt es in Bezug zu körperlichen und materiellen Bedingungen des Schreibens und der Spezifik des morgendlichen Schreibens als Ort der Inspiration.

Und auch ein nächster Text geht unmittelbar auf die Schreibaufgabe im Seminar («Ich bin der Schreibtisch von ...»⁷) zurück. Die Studierenden sollten einen Text aus der Perspektive ihres Schreibtisches verfassen und einen typischen Schreibtag oder ein bestimmtes Schreibprojekt reflektieren. Der Perspektivwechsel hilft ihnen, den eigenen Schreibprozess in den Blick zu nehmen und Barrieren zu identifizieren. Die Aufgabe dient als Grundlage für das eigene Schreibprozessmodell. Theresas Text ist in Abbildung 8 dargestellt.

7 Die Aufgabe hat die Autorin im Rahmen ihrer Schreibberaterausbildung bei Gerd Bräuer an der PH Freiburg kennengelernt. Deren Ursprung kennt sie nicht.

I AM A WRITER'S DESK

I am nothing fancy, an Ikea model from some years ago (bamboo tabletop, white legs and three tiny drawers), most of the time I carry loose sheets of paper, one or two pens (all black ink), a cup of tea, from time to time a notebook, often I hold a macbook which is switched off not often enough;

at nighttime, from the right upper corner, glows green light (a birthday gift) and sometimes someone sits

and writes—

and like magic

I then glow, too.

Abb. 8: Text «I am a writer's desk», Theresa

Der zunächst sehr stark auf sichtbare Gegenstände des Schreibtisches bezogene Text verändert sich mit der Tageszeit («nighttime») und wird so zum magischen Schreibort. Wie das genau vonstattengeht, bleibt der Fantasie der Leser*innen überlassen.

Marc legt, anders als Theresa, *einen* zusammenhängenden Text vor. Der Text, der mit «Der Perfektionist» überschrieben ist, spielt zunächst in einer U-Bahn. Nach ziellosem Umherschauen und Annahmen über die anderen Fahrgäste formulierend, setzt sich ein makelloser Mann neben die Autorfigur, bedrängt

sie / ihn und flüstert ihr / ihm gleichermaßen bedrohlich wie besänftigend ins Ohr:

«Du musst nicht», dringt eine Stimme an mein Ohr, die klingt, als werde etwas Schweres, Metallisches durch einen Keller geschleift.

«Bitte?» Ich blicke auf die Kapuze.

Ohne mich anzusehen, macht der Fremde eine kreisende Handbewegung. «Ich weiss, du denkst, du musst schreiben. Aber glaub mir, das musst du nicht. Es ist sogar das Gegenteil der Fall, mein Freund.» Der Mann dreht sich zu mir. «Du solltest es lassen.»

Als ich sein Gesicht sehe, weiche ich unwillkürlich zurück. Es wirkt wie aus Wachs geformt, kein Blinzeln ist zu sehen, nicht das geringste Zucken entstellt seine Makellosigkeit.

«Ich passe auf dich auf», sagt der Mann, und seine Lippen, zu einem angedeuteten Lächeln verzogen, bewegen sich keinen Millimeter.

«Beschütze dich vor all dem *Übel* da draussen. Die Welt ist voller Imperfektion, und wir beide sollten nicht noch mehr davon erschaffen, findest du nicht?»

Abb. 9: Ausschnitt aus dem Text von Marc «Der Perfektionist»

Der Autor versucht, sich durch einen Sprung aus der U-Bahn von dem Mann zu befreien, der ihm aber weiterhin beständig folgt und auf ihn einredet. Sein Schreiben sei, so zeigt er mit Blick auf die Notizen, völlig unzureichend. Er solle schleunigst mit dem Schreiben aufhören. Das wäre für alle Beteiligten das Beste. Erst mit dem zufälligen Blick auf einen Werbeaufkleber wendet sich das Blatt.

Neben einigen Band-Stickern entdecke ich auf dem Laternenpfahl noch etwas anderes. Es ist ein Werbeaufkleber mit der Aufschrift

«Reifenwechsel Ortner.»

Ein Gedanke schiesst mir durch den Kopf. Es ist Zeit für eine neue Strategie. Mit beiden Händen packe ich den Zettel und reisse ihn in Fetzen.

«Was tust du?», fragt der Mann und weicht einen Schritt zurück. Ein neuer Unterton hat sich in seine Stimme gemischt. Ist es Unsicherheit?

«Wir werden sehen», sage ich und laufe los. Ohne mich umzusehen, haste ich zur Hauptstrasse.

Schon bevor ich an meinem Schreibtisch sitze, weiss ich, dass er bereits hinter mir steht. Seine Blicke hängen wie Blutegel an meinem Nacken.

«Setz dich», sage ich und deute auf den zweiten Stuhl. Zuerst zögert er, dann lässt er sich darauf nieder. Schweigen.

Ich streiche über das Holz meines Schreibtisches, schaue auf den Monitor und kanalisiere meinen inneren Keseling. Ansatzlos beginnen meine Finger, über die Tasten zu jagen. Ich tippe wie entfesselt, klopfe und meissele alles, was mir in den Sinn kommt, direkt in das Dokument.

«Lass das!» Schmerz spaltet die Stimme des Mannes und verzerrt sie zu einer schrillen Kakophonie. Etwas packt mich am Arm, zerrt an mir, will mich vom Ort meines Schaffens entfernen, doch ich bleibe standhaft. «Hör auf», kreischen die Stimmen, aber ich denke gar nicht daran.

Abb. 10: Ausschnitt aus dem Text von Marc «Der Perfektionist»

Am Ende muss der Mann aufgeben, die Gestalt fällt in sich zusammen und der Autor schreibt beherzt und unperfekt an seinem Text.

Marc setzt sich in seinem Schreibporträt mit seiner Schreibblockade auseinander, die vor allem durch ein fehlerhaftes Verständnis von Perfektion – als notwendige Qualität des eigenen Schreibens – erzeugt wird. Erst der Wechsel der Perspektive, der Versuch, andere Strategien zu nutzen («Reifenwechsel Ortner») und die eigene Schreibhaltung («den inneren Keseling») zu entdecken, hilft dabei, die Blockade aufzulösen und den «inneren Zensor» zum

Verstummen zu bringen. Marc zeigt anschaulich, dass die im Seminar diskutierten Konzepte für ihn individuell bedeutsam werden.

Kreativität als Eigenschaft von Autor*innen

Was bedeutet Kreativität für das wissenschaftliche Schreiben? Oder anders gefragt, was bedeutet überhaupt Kreativität? Im Kontext des hier beschriebenen Seminars hat Kreativität einen Platz im Schreibprozess: Schreibarrangements und Methoden laden dazu ein, andere Zugänge zu wissenschaftlichen Modellen, Konzepten und Inhalten auszuprobieren und dienen dann auch dazu, ein anderes, tieferes Verständnis zu erzeugen. Wichtiger aber vielleicht noch: Kreativität ist Eigenschaft der Autor*innen selbst, die sie selbstbewusst ins Schreiben einschreiben können. Der Beitrag soll also dazu einladen, kreative Zugänge und neue Medien und Modalitäten (für die Schreibforschung beispielsweise zum Film vgl. Ammann 2013; Lehnert u. Schindler 2017; zur Fotografie vgl. Koelbl 2007) bei der Gestaltung wissenschaftlicher Seminare zu nutzen (wie Schreiben insgesamt als Methode des Denkens eingesetzt werden kann, zeigt u. a. das Konzept von Scheuermann 2016).

Und andersherum? Werden kreative Prozesse durch eine wissenschaftliche Herangehensweise nicht vielleicht entzaubert? Nora schien anfangs in Sorge, ob sie nicht ihre besondere Magie verliere, wenn sie sich zu genau und detailliert mit ihrem eigenen Schreiben beschäftigt. Am Ende findet sie aber eine für sie passende Haltung zum eigenen Schreiben, als Forscherin:

Ich lese in den Reflexionen aus dem Seminar, dass ich damals schon Respekt vor meinen literarischen Texten hatte, dass sie eine Art Wahrheit in sich tragen, die sensibel ist und eigenwillig. Dass die Texte erst mal einen geschützten Raum brauchen, in dem alles möglich ist. Ich habe mein Schreiben lange versteckt und ich tue es immer noch. Ich habe nur eine Post-Verstecken-Phase eingeführt. Überarbeiten, mit dem Text diskutieren, überarbeiten, vorlesen, überarbeiten, über den Text diskutieren und irgendwann vielleicht veröffentlichen. Ich habe eine Phase eingeführt, in der der Text nicht allein bestimmt, was gesagt wird, in der ich bewusst entscheiden kann, was ich sagen will, oder ausprobieren, was mir gefällt. In dieser Phase geht es für mich darum, herauszufinden, ob der Text funktioniert, wenn er in Kontakt tritt. Und damit meine ich – hat der Text eine starke Wirkung, setzt er etwas frei, verändert er den Raum, in dem er gelesen wird, macht er etwas mit den Körpern, die ihn lesen

oder hören? Das ist diese Magie, nach der ich suche und die Platz und Zeit und Freiheit braucht. Und manchmal auch Disziplin, dass der Text nicht davonläuft, man muss ihn manchmal einfangen, man muss ihm manchmal sagen, das hier wird ein Porträt von mir als Schreibende.

Auf dem Porträt trage ich praktische Kleidung und eine Stirnlampe, die in die Kamera leuchtet, sodass mein Gesicht nicht ganz zu erkennen ist, und ich sitze auf einem Stuhl. Ich lächle nicht. Ich bin konzentriert, ich bin eine Forscherin. Man sieht, dass ich in Höhlen arbeite. (Nora, WS 2020 / 2021, Ende des Schreibporträts)

Literatur

- Ammann, Daniel. 2013. «Tinte, Tasten, Typenhebel: Zur Inszenierung des Schreibens im Film.» *Neue Zürcher Zeitung*, 5. 1. 2013, 55.
- Arnold, Sven. 2019. «Schreibmythen gemeinsam entzaubern.» In *Praxishandbuch Schreibdidaktik: Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen*, hrsg. v. Christian Wymann, 301–305. UTB 5264. Opladen: Barbara Budrich.
- Bräuer, Gerd und Kirsten Schindler, Hrsg. 2012. *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Brinkschulte, Melanie, Ella Grieshammer und David Kreitz. 2021. «Methoden für die Schreibwissenschaft: Ein vergleichender Literaturüberblick systematischer Darstellungen.» In *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven*, hrsg. v. Birgit Huemer, Ursula Doleschal, Ruth Wiederkehr, Katrin Girgensohn, Sabine Dengscherz, Melanie Brinkschulte u. Carmen Mertlitsch, 49–64. Wien: Böhlau.
- Bryant, Doreen und Alexandra Lavinia Zepter. 2022. *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ): Ein Lehr- und Praxisbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Cameron, Julia. 2020 (1991). *The Artist's Way: A Spiritual Path to Higher Creativity*. London: Profile Books. Deutsche Ausgabe: 2019. *Der Weg des Künstlers: Ein spiritueller Pfad zur Aktivierung unserer Kreativität*. Aus dem Amerikanischen von Anne Follmann und Ute Weber. 2., überarbeitete Aufl. München: Knauer.
- Elbow, Peter. 1998. *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. 2. Aufl. New York: Oxford University Press.
- Girgensohn, Katrin, Stefanie Haacke und Andrea Karsten. 2021. «Disziplin Schreibwissenschaft? Kritische Überlegungen zur Entwicklung einer 'Practical Art'.» In *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven*, hrsg. v. Birgit Huemer, Ursula Doleschal, Ruth Wiederkehr, Katrin Girgensohn, Sabine Dengscherz, Melanie Brinkschulte u. Carmen Mertlitsch, 25–47. Wien: Böhlau.

- Girgensohn, Katrin und Nadja Sennewald. 2012. *Schreiben lehren, Schreiben lernen: Eine Einführung*. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Groeben, Norbert. 2013. *Kreativität: Originalität diesseits des Genialen*. Darmstadt: Primus.
- Hayes, John R. 2012. «Modeling and Remodeling Writing.» *Written Communication* 29 (3): 369–388.
- Hayes, John R. und Linda S. Flower. 1980. «Identifying the Organization of Writing Processes.» In *Cognitive Processes in Writing*, hrsg. v. Lee W. Gregg u. Erwin R. Steinberg, 3–30. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Heine, Carmen. 2010. *Modell zur Produktion von Online-Hilfen*. Berlin: Frank & Timme.
- Heine, Carmen und Dagmar Knorr, Hrsg. 2021. *Schreibwissenschaft methodisch*. Berlin: Peter Lang.
- Huemer, Birgit, Ursula Doleschal, Ruth Wiederkehr, Katrin Girgensohn, Sabine Dengscherz, Melanie Brinkschulte und Carmen Mertlitsch, Hrsg. 2021. *Schreibwissenschaft – eine neue Disziplin: Diskursübergreifende Perspektiven*. Wien: Böhlau.
- Kellogg, Ronald T. 2008. «Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective.» *Journal of Writing Research* 1 (1): 1–26. doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1.
- Keseling, Gisbert. 2014. *Die Einsamkeit des Schreibers: Wie Schreibblockaden entstehen und bearbeitet werden können*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koelbl, Herlinde. 2007. *Schreiben! 30 Autorenporträts*. München: Kneesebeck.
- Lahm, Swantje. 2016. *Schreiben in der Lehre: Handwerkszeug für Lehrende*. UTB 4573. Opladen: Barbara Budrich.
- Lange, Ulrike und Maike Wiethoff. 2014. «Systemische Schreibberatung.» In *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, hrsg. v. Stephanie Dreyfürst u. Nadja Sennewald, 283–299. UTB 8604. Opladen: Barbara Budrich.
- Lehnen, Katrin und Kirsten Schindler. 2019. «Orte, Räume, Rituale: Erkundung von Schreibtischen und Arbeitsplätzen als Teil der Schreibforschung.» In *Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen*, hrsg. v. Lena Decker u. Kirsten Schindler, 225–247. Duisburg: Gilles & Francke.
- Lehnen, Katrin und Kirsten Schindler. 2017. ««Schreib um Dein Leben» – Filmische und literarische Schreibepisoden als didaktische Lehrstücke.» In *«Aus alt mach neu» – schreibdidaktische Konzepte, Methoden und Übungen*, hrsg. v. Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum, 137–158. Festschrift für Gabriela Ruhmann. Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.
- Linnemann, Markus. 2017. «Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools.» In *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, hrsg. v. Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski u. Torsten Steinhoff, 335–352. Münster: Waxmann.
- Philipp, Maik. 2014. *Selbstreguliertes Schreiben: Schreibstrategien erfolgreich vermitteln*. Weinheim: Beltz.

- Philipp, Maik. 2020. *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung*. 8., erweiterte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Piepgas, Ilka, Hrsg. 2021. *Schreibtisch mit Aussicht: Schriftstellerinnen über ihr Schreiben*. Zürich: Kein & Aber.
- Scheuermann, Ulrike. 2011. *Die Schreibfitness-Mappe: 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben*. Wien: Linde.
- Scheuermann, Ulrike. 2016. *Schreibdenken: Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln*. 3., durchgesehene Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Sennewald, Nadja. 2014. «Schreibstrategien: Ein Überblick.» In *Schreiben: Grundlagen-texte zur Theorie, Didaktik und Beratung*, hrsg. v. Stefanie Dreyfürst u. Nadja Sennewald, 169–190. UTB 8604. Opladen: Barbara Budrich.
- Sturm, Afra und Mirjam Weder. 2016. *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung: Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Wymann, Christian, Hrsg. 2019. *Praxishandbuch Schreibdidaktik: Übungen zur Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen*. UTB 5264. Opladen: Barbara Budrich.
- Zepter, Alexandra Lavinia. 2013. *Sprache und Körper: Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie*. Frankfurt: Peter Lang.

Literarisches
und
wissenschaftliches
Schreiben
schliessen sich per se aus.

Das literarische Schreiben stellt Möglichkeiten,
das wissenschaftliche Gewissheiten dar.

Sie finden aber
beim Anspruch
der Kreativität
zusammen: dem
Willen, neue
Wirklichkeiten
respektive neue
Erkenntnisse
zu schaffen.

Franco Supino

Vincenzo Todisco

Nüchternheit und Kreativität: Wechselwirkungen zwischen literarischem und wissenschaftlichem Schreiben

Dieser Essay beleuchtet die Wechselbeziehungen zwischen literarischem und wissenschaftlichem Schreiben, wie ich sie in meinem beruflichen Alltag erlebe. Ich gehe von meinen eigenen Erfahrungen als literarisch und wissenschaftlich Schreibender aus und verbinde sie mit meiner Betreuung von Studierenden beim Verfassen beider Textsorten. Ich nehme also zwei Perspektiven ein (Innensicht und Aussensicht), die sich auf das Produzieren und Rezipieren wissenschaftlicher und literarischer Texte beziehen. Daraus ergeben sich vier unterschiedliche Betrachtungsfelder.

Innensicht	Aussensicht
Eigenes literarisches Schreiben	Betreuung literarischer Texte von Studierenden
Eigenes wissenschaftliches Schreiben	Betreuung wissenschaftlicher Arbeiten von Studierenden

Im Laufe des Beitrags versuche ich, diese vier Betrachtungsfelder immer wieder miteinander zu verknüpfen, indem ich mir die Frage stelle, welche Wechselbeziehungen zwischen den beiden Textgattungen in den verschiedenen Kontexten bestehen, was man daraus ableiten kann und wie sie für das eigene Schreiben und für die Betreuungsarbeit genutzt werden können.

Schreiben kann in unterschiedlichen Kontexten und zu unterschiedlichen Zwecken erfolgen. In meiner Tätigkeit als Leiter der Sonderprofessur für integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Graubünden (PHGR) verfasse ich regelmässig wissenschaftliche Texte. Als Dozent betreue ich zudem Seminar-, Bachelor- und Masterarbeiten von Studierenden. Parallel zu meiner Tätigkeit an der Hochschule bin ich schriftstellerisch tätig. Ich habe seit 1999 mehrere Romane und Erzählungen veröffentlicht. Meine eigene schriftstellerische Tätigkeit erlaubt mir, an der PHGR im Rahmen eines Wahlmoduls Studierende beim kreativen Schreiben zu betreuen.

Somit treffen literarisches und wissenschaftliches Schreiben in meinem Alltag oft aufeinander, und zwar aus der Perspektive der Textproduktion, wenn

es darum geht, eigene Texte zu verfassen, und aus der Perspektive der Textrezeption, wenn es darum geht, Texte von Studierenden zu lesen, zu betreuen und zu beurteilen.

In einem ersten Teil beschreibe ich die vier Schreibkontexte, in denen ich mich bewege. Anschliessend erfolgt der Versuch, die Wechselwirkungen zwischen den vier Betrachtungsfeldern beziehungsweise Schreib- und Betreuungskontexten zu beleuchten, und zwar entlang folgender fünf Themen:

- Recherche, Dokumentation, Ideenfindung, Kreativität,
- Struktur und Genauigkeit,
- Schreibstil,
- Intertextualität,
- Schreibblockaden.

Am Schluss wird ein Fazit gezogen und die Wechselwirkung, die zwischen literarischem und wissenschaftlichem Schreiben besteht, auf den Punkt gebracht. Die diesem Artikel zugrunde liegende These besagt, dass die Trennlinie zwischen literarischem und wissenschaftlichem Schreiben in vieler Hinsicht unscharf ist.

Das eigene literarische Schreiben

Mein eigenes literarisches Schreiben begann im Jahre 1999 mit der Veröffentlichung des Erzählbands *Il culto di Gutenberg e altri racconti* (Todisco 1999). Danach sind mehrere Romane und Erzählungen erschienen. Bis 2018 habe ich alle meine Texte fast ausschliesslich in italienischer Sprache, meiner ersten Muttersprache, verfasst. Alle meine Romane wurden von Maja Pflug ins Deutsche übertragen. Mit dem Roman *Das Eidechsenkind* (Todisco 2018) habe ich auf Deutsch gewechselt. Ich habe anschliessend denselben Roman auch in italienischer Sprache verfasst: *Il bambino lucertola* (Todisco 2020). Seither alterniere ich meine literarische Produktion zwischen den beiden Sprachen. Thematisch habe ich mich unter anderem mit der italienischen Migration in der Schweiz befasst.

Beim literarischen Schreiben gehe ich meistens von einer Intuition, einem Bild, einem Satz aus; etwas, das mich inspiriert und eine Geschichte in sich trägt. Wie eine Geschichte entsteht, wie es dazu kommt, dass sich eine Idee oder Impression zu einem Plot entwickeln kann, ist mir grösstenteils schleierhaft. Neben Eingebung und Intuition bedarf es gleichzeitig bestimmter

Schreibtechniken, auf die ich im Folgenden immer wieder zu sprechen kommen werde.

Ist die Idee einmal da, schreibe ich den ersten Entwurf nieder. In einer allerersten Phase ist es eher ein brainstormartiges, das heisst ziemlich konfuse Niederschreiben ohne eine vorgegebene Struktur. Wenn ich merke, dass der Text etwas hergibt, dass die Geschichte und die Figuren an Konsistenz gewinnen und eine gewisse Eigenständigkeit entwickeln, beginne ich, den Text zu strukturieren. Das ist ein wichtiger Moment, denn jeder literarische Text hat seine eigene Struktur, die unter anderem vom Inhalt und der Erzählperspektive abhängt. Dafür braucht es eine spezifische Technik, was wiederum heisst, dass sich Kreativität nur dank einer bestimmten Fertigkeit der Strukturierung und Eingrenzung entwickeln kann. Steht einmal die Struktur des Textes, beginne ich mit dem Ausschreiben. Das kann sehr lange dauern. In dieser Phase ist der Plot nicht immer vollständig ausgereift, der Schluss nicht immer bekannt. Es hat Platz für Einfälle, Richtungsänderungen und Neuankünfte. Gewinnt der Text eine gewisse Konsistenz, erstelle ich einen Plan. Das gilt vor allem dann, wenn ich einen Roman schreibe. Meistens brauche ich einen Zeitstrahl, an dem ich die Ereignisse festmachen kann. Ich notiere mir die Geburtsdaten der Figuren, erstelle eine Liste ihrer Namen und Eigenschaften, zeichne sozusagen ihre Porträts. Dieses Gerüst wird zum Kompass, an dem ich mich beim Schreiben orientieren kann. Ich schreibe weiter, bis ich glaube, für den Plot ein Ende gefunden zu haben. Dann ist die erste Fassung des Romans fertig. Es folgen aber meistens mehrere Überarbeitungen. Dabei komme ich mir wie ein Bildhauer vor, der eine Holzskulptur glatt poliert oder eine Tonfigur nach seiner Vorstellung modelliert. Meistens geht es darum, Überflüssiges zu entfernen, Dichte und Konsistenz zu erlangen. Jeder Satz muss die Geschichte vorantreiben. Was die Geschichte nicht vorantreibt, wird gestrichen.

Beim Verfassen eines literarischen Textes spielen also Eingebung beziehungsweise Intuition, aber auch Ordnung und Struktur eine wichtige Rolle. Aus einer vagen Idee, einem amorphen Gebilde entsteht allmählich etwas Konsistentes, das einem inneren Plan folgt, der aber, wie ich später genauer ausführen werde, nicht direkt ersichtlich sein darf. Das klingt nach Magie, ist aber harte Arbeit und geschicktes Handwerk.

Die Betreuung von Studierenden beim kreativen Schreiben

Neben der wissenschaftlichen und hochschuldidaktischen Arbeit im Bereich der Sprach- und Mehrsprachigkeitsdidaktik habe ich an der Hochschule während einiger Jahren das Wahlmodul «Kreative Texte für Kinder schreiben» abgehalten. Studierende schrieben in einem betreuten Schreibatelier fiktive Texte für Kinder. Sie wurden in die Techniken des kreativen Schreibens eingeführt, verfassten Textfragmente und arbeiteten an einer eigenen Geschichte, die ich fortlaufend begleitete. Der Kurs bereitete mir grosse Freude, denn ich konnte immer wieder feststellen, mit welcher Begeisterung die Studierenden die Herausforderung des Schreibens eigener literarischer Texte auf sich nahmen und für sich umsetzten. Während des Kurses wurde den Studierenden bewusst, dass das Verfassen eines kreativen Textes, der wirklich funktioniert, sie vor die Notwendigkeit stellt, sich selbst und ihre Schreibweise in Frage zu stellen, ganze Seiten zu streichen und neu zu verfassen, auf Abschnitte zu verzichten, die gelungen schienen und nun nicht mehr notwendig waren. Sie mussten die Bereitschaft aufbringen, ihren Text umzuschreiben, immer wieder zu lesen oder anderen vorzulesen. Sie erfuhren, was es bedeutet, beim Schreiben zu scheitern, und doch nicht aufzugeben.

Ausgehend von kurzen Schreibübungen, beispielsweise dem automatischen Schreiben, Bildbeschreibungen oder der Arbeit mit Icon-Poet-Würfeln (Frei et al. 2011), entwickelten die Studierenden eine Idee für ihre Geschichte, die sie, war sie einmal ausgereift, in einer Synopsis festhielten. Danach schrieben sie über das gesamte Modul verteilt an ihrem Text. Die verschiedenen Fassungen wurden von mir kommentiert. Die Studierenden schätzten meine Arbeit an ihrem Text, sie fühlten sich ernst genommen. Parallel zum Schreiben wurden den Studierenden die wichtigsten literarischen Techniken vermittelt. Sie befassten sich mit der Zeit- und Erzählperspektive, experimentierten mit verschiedenen Zeitebenen, arbeiteten an der räumlichen Verortung ihres Textes, übten Beschreibung und Charakterisierung von Figuren und vieles mehr (Genz 2022). Die grössten Schwierigkeiten bestanden für die Studierenden darin, ihre Idee zu einer Geschichte zu formen, nicht ins Erklären zu geraten, sondern eine Erzählperspektive einzunehmen und beizubehalten, und eine eigene Stimme beziehungsweise einen eigenen Ton zu finden. Die Kriterien für einen gelungenen Text waren ein nachvollziehbarer Plot, ein eigenständiger Schreibstil, Originalität und sprachformale Korrektheit sowie dass der Text in sich geschlossen war.

Grundsätzlich waren die Studierenden in ihrem Schreibvorhaben frei. Interessant war für mich die Beobachtung, dass viele Studierende an einem

bestimmten Punkt begannen, ihren Text zu verteidigen, das heisst zu argumentieren, weshalb sie etwas so und nicht anders geschrieben hatten. Das war ein Zeichen dafür, dass der Text eine eigene Form annahm.

Einzelne Studierende arbeiteten nach dem Kurs weiter an ihren Texten. Ein Jahr später schickten sie mir eine neue Version ihrer Geschichte. Die Qualität ihrer Arbeiten hat mich oft erstaunt. Die Fortschritte waren offensichtlich. In einem gewissem Sinne wurde der Text mit seinem Autor, seiner Autorin reifer. Einige verfassten auf der Basis dieser Texte ihre Bachelorarbeit.

Wenn mir meine Studierenden ihre Texte anvertrauen, versuche ich, sie in ihrem Schreiben zu ermutigen. Ich zeige ehrliche Neugier und Interesse und nehme eine wertschätzende Haltung ein. Das bedeutet nicht, dass ich ihnen ihre Grenzen nicht aufzeigen will, aber eine interessierte und partizipative Haltung hilft den Studierenden, ihre Bemühungen um eine Verbesserung ihrer Arbeit fortzusetzen. Dabei erhalte ich immer wieder neue Einsichten, denn das Schreiben eröffnet Reflexionsräume, die beim Sprechen, das spontaner und unmittelbarer ist, nicht vorhanden sind. Ich konnte in meinen Schreibseminaren oft beobachten, dass gerade eher stillere und introvertiertere Studierende beim Schreiben ihre Gefühle, Intuitionen und inneren Bilder eigenständiger und origineller in eine überzeugende Form umsetzen können als jene, die bei den Textbesprechungen im Plenum eher extrovertierter auftraten. Das Schreiben entwickelte sich gewissermassen zu einem Schonraum, in dem Gefühle, Träume, Sorgen und Lebenseinstellungen ungezwungen zum Ausdruck gebracht werden konnten.

Das eigene wissenschaftliche Schreiben

Seit 2019 leite ich an der PHGR die Sonderprofessur für integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Schwerpunkt Italienisch. In unserem Team beschäftigen wir uns mit Forschungsprojekten zum Sprachenlernen in der Schule. In diesem Zusammenhang verfasse ich allein oder im Team regelmässig wissenschaftliche Publikationen: Fachartikel, Monografien und Herausgeberbände. Für das wissenschaftliche Schreiben gelten die gängigen Vorgaben. Für die notwendige Qualität sorgen auch die Peer Reviews, denen die Texte unterzogen werden.

Das Zielpublikum wissenschaftlicher Texte, die sogenannte *scientific community*, ist meist viel klarer definiert als in der Literatur. Der Autor oder die Autorin bringt sich in einen Diskussionskreis ein, der durch eine gewisse Regelmäßigkeit gekennzeichnet ist. Argumente, Behauptungen und Inter-

pretationen müssen nachprüfbar sein. Das Material wird nach bestimmten Vorgaben gegliedert, die Textstruktur geplant, der Text ausformuliert und überarbeitet – ein Prozess, der vom Chaos zur Ordnung führt. Der wissenschaftliche Text erhebt den Anspruch, datenbasierte Erkenntnisse und Wissen zu organisieren und zu kommunizieren. Eindeutigkeit und Objektivität im Sinne einer nachvollziehbaren Untersuchungsmethode sind unabdingbar.

Der literarische Text lässt Interpretationsraum offen, kann mehrdeutig und vielgestaltig sein, während der wissenschaftliche Text auf Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit beruht. In diesem Punkt kann eine Trennlinie zwischen wissenschaftlichem und literarischem Schreiben gezogen werden, wobei Objektivität und Rationalität nicht zwingend mit Intuition, Einfallsreichtum und Gefühl kontrastieren müssen. Wohl aus diesem Grund ertappe ich mich oft dabei, wissenschaftliche Texte mit der Denkstruktur eines Schriftstellers anzugehen. Auf diese Wechselbeziehung, auf den gemeinsamen Nenner, der die beiden Textgattungen verbinden kann, komme ich noch zu sprechen.

Die Betreuung von Studierenden beim Verfassen wissenschaftlicher Texte

Ebenfalls im Rahmen meiner Hochschularbeit betreue ich Seminar-, Bachelor- und Masterarbeiten. Ich begleite die Studierenden von der Themenwahl über den Schreibprozess bis hin zur Präsentation ihrer Arbeit. Ich helfe ihnen, Ideen zu sammeln, zu gruppieren und zu strukturieren, damit sie einen roten Faden entwickeln, dem sie beim Niederschreiben der Arbeit folgen können. In einem von der PHGR erstellten Leitfaden für das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten erhalten die Studierenden einen vorgegebenen Aufbau der Arbeit (Vorwort, Einleitung, Hauptteil, Diskussion, Literaturverzeichnis usw.). Einfachheit, Kürze, Prägnanz, Gliederung und Ordnung sind dabei wichtige Richtlinien (vgl. auch Roos u. Leutwyler 2011, 99–135). Meine Erfahrung zeigt, dass trotz des vorgegebenen Aufbaus zumindest zu Beginn manche Studierende Mühe bekunden, ihre Ideen klar zu organisieren und ihrer Arbeit eine nachvollziehbare und transparente Struktur zu verleihen. Deswegen ist es von grosser Bedeutung, dass die Disposition sitzt und die Fragestellung klar formuliert wird. Anderenfalls besteht die Gefahr, ohne einen klaren Plan zu beginnen und sich im Laufe des Schreibprozesses zu verzetteln. Das Resultat sind dann meistens einzelne Teile der Arbeit, die nicht logisch aufgebaut und miteinander verbunden sind.

Eine klare Fragestellung verleiht einer wissenschaftlichen Arbeit eine kohärente Struktur. Oft möchten die Studierenden mit dem Schreiben loslegen, bevor ihnen klar ist, auf welche Frage sie eine Antwort finden wollen. Die Fragestellung ist wie ein Leuchtturm, der die Studierenden durch ihren Text führt.

Synergien zwischen wissenschaftlichem und literarischem Schreiben

Beim Verfassen von Bachelorarbeiten, die das Schreiben eines kreativen Textes mit einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung über das eigene Schreiben verbinden, entstehen interessante Mischformen. So hat beispielsweise eine Studentin eine kurze Erzählung zum Thema Mobbing verfasst. Danach analysierte sie den Text aufgrund fachdidaktischer und wissenschaftlicher Kriterien nach ihrer Eignung zur Behandlung des Themas Mobbing in der Schule. So wurden die beiden Textgattungen in einer einzigen Arbeit vereint.

Auch ich kenne diese Synergien – wenn ich wissenschaftliche Texte verfasse, schwingt das Literarische immer irgendwie mit. Es entsteht eine Wechselwirkung. Kreatives und wissenschaftliches Schreiben beruhen, wie ich im Folgenden ausführen werde, in manchen Bereichen auf gleichen oder ähnlichen Prinzipien und es lassen sich viele Berührungspunkte finden, die beim Schreiben genutzt werden können.

Ein Schreibenanlass an der PHGR, bei dem die objektiv-wissenschaftliche und die subjektiv-kreative Komponente aufeinandertreffen, ist das Verfassen der eigenen Sprachlernbiografie. Diese ist in einem Grundlagenmodul zum Thema Mehrsprachigkeit angesiedelt. Die Studierenden verfassen dabei die eigene Sprachlernbiografie, aber in einer theoriegeleiteten Schreibweise, das heisst, sie schreiben einen Text, in dem Theorie und Kreativität ineinander verwoben werden. Die Studierenden brauchen Zeit, dies zu verstehen. Sie fragen: Müssen wir zitieren? Ich antworte: Nein, Sie schreiben einen biografischen Text, sie berichten darüber, wie sie Sprachen gelernt haben. Dann fragen sie wieder: Wie soll man also merken, dass wir theoriegeleitet geschrieben haben? Ganz einfach, antworte ich: Ihr Text unterscheidet sich von einem Text, den jemand schreiben würde, der dieses Modul nicht besucht hat.

In der Sprachlernbiografie vereinen die Studierenden im besten Fall Fachterminologie und wissenschaftliche Konzepte mit ihrer eigenen und persönlichen Sprachgeschichte.

Nachfolgend versuche ich, der Wechselwirkung zwischen den beiden Textsorten, der literarischen und der wissenschaftlichen, näher zu kommen.

Recherche, Dokumentation, Ideenfindung

Bei den Studierenden herrscht oft die Vorstellung, kreative beziehungsweise literarische Texte schreibe man aus dem Bauch heraus oder schüttele man aus dem Ärmel, während das Verfassen wissenschaftlicher Texte eine langwierige Vorarbeit benötige. Dem ist nicht so. Natürlich funktioniert das literarische Schreiben nicht ohne Einfälle, aber es bedarf auch einer Recherche, so wie eine wissenschaftliche Arbeit nicht ohne eine vorgängige Auseinandersetzung mit der Problemstellung auskommt. Im Nachwort zu seinem Roman *Il nome della rosa* (*Der Name der Rose*) zeigt Umberto Eco auf, wie minutiös und fundiert er vor dem Verfassen des Romans über das Mittelalter recherchiert hat. Für die Beschreibung des Klosters, in dem die mysteriösen Morde an den Mönchen verübt werden, habe er Pläne von echten Klöstern studiert und verinnerlicht. Er habe sogar ausgerechnet, wie viel Zeit ein Mönch braucht, um eine bestimmte Treppe hinunterzusteigen (Eco 1996, 507–533).

Ich habe es beim eigenen literarischen Schreiben genauso erlebt. Meinen Romanen, die allesamt fiktive Geschichten sind, ist eine teilweise langwierige Recherchearbeit vorangegangen. In diesem Punkt sind sich literarisches und wissenschaftliches Schreiben sehr ähnlich. Die systematische Sammlung, Einordnung und Konzeptualisierung von Daten, die beim wissenschaftlichen Arbeiten nötig sind, entsprechen beim literarischen Schreiben dem Sammeln von Ideen, dem Skizzieren von Figuren und Schauplätzen und Visualisieren von Handlungssträngen. Studierende können beim Schreiben unterstützt werden, wenn ihnen diese Schritte erläutert werden.

Dafür gibt es Techniken, die geübt werden können und sowohl für das literarische wie auch für das wissenschaftliche Schreiben nützlich sind: verschiedene Formen des Brainstormings, Mindmaps und andere Visualisierungsformen (Antosch-Bardohn 2021, 81–102), automatisches Schreiben (Genz 2022, 19–21), Beobachten und Notieren, assoziative Übungen und mehr. Manchmal neigen Studierende aus Ungeduld dazu, diesem ersten wichtigen Schritt zu wenig Zeit zu widmen. Es lohnt sich, sie bei der Schreibbetreuung darauf hinzuweisen und mit ihnen solche Ideenfindungsübungen durchzuführen.

Kreativität

Als ich vor vielen Jahren noch an der Mittelschule unterrichtete, baten die Schüler*innen manchmal darum, *frei* schreiben zu können. Sie wollten etwas anderes als den herkömmlichen Aufsatz oder die übliche Erörterung verfassen. Sie sehnten sich danach, frei von der Leber zu schreiben. Dieser Wunsch brachte die Diskrepanz zutage, die oft zwischen freiem beziehungsweise kreativem und wissenschaftlichem Schreiben empfunden wird. Es geht dabei vergessen, dass auch wissenschaftliches Schreiben kreativ und lustvoll sein kann, und, wie bereits erwähnt, dass literarisches Schreiben nicht einfach völlig *frei* geschieht.

Fiktion mag auf den ersten Blick mehr Freiheit implizieren und versprechen. Es werden unerhörte Ereignisse erzählt, aber dank der fiktionalen Haltung, die die Lesenden einnehmen, das heisst dank der Vereinbarung, des sogenannten *pacte romanesque*, die zwischen Text und Lesenden entsteht, kann die erzählte Geschichte als *wahr* verkauft werden. Darin liegt ein wesentlicher Unterschied zwischen dem fiktionalen und dem wissenschaftlichen Schreiben. Was ein wissenschaftlicher Text erklären, belegen und untermauern muss, darf der literarische Text erfinden. Trotz seiner Fiktionalität kann das kreative Schreiben für das wissenschaftliche Schreiben fruchtbar gemacht werden, denn auch der wissenschaftliche Text erzählt eine Geschichte und braucht einen Plot.

Die Bezeichnungen «frei» und «kreativ» können dazu verleiten, einen fiktionalen Text als regellos wahrzunehmen. Das Gegenteil ist der Fall. Ein kreativer Text hat eine Struktur, eine innere Kohärenz, einen Standpunkt und eine (oder mehrere) Erzählperspektiven, die eingehalten werden müssen. Die Bilder, die im literarischen Text entstehen, müssen die Kraft haben, sich von selbst zu erklären.

Aber auch der wissenschaftliche Text kommt ohne Kreativität nicht aus. Selbst wenn seine Hauptfunktion das Erklären und Aufzeigen von Fakten ist, folgt er oft einem Narrativ.

In ihrem Buch *Erzählende Affen* nennen Samira El Ouassil und Friedemann Karig den Menschen einen «Homo narrans» (El Ouassil u. Karig 2021, 80). Der Mensch sei eine Spezies, die irgendwann begonnen habe, Geschichten zu erzählen: «Wir sind Affen, die durch das Geschichtenerzählen erst zu Menschen wurden» (81). El Ouassil und Karig schreiben dazu: «In der Evolution der Narrative setzten sich vermutlich die aufregenderen, weil einprägsameren Storys durch, die sich aufgrund ihrer Dramatik besser vermitteln und nacherzählen liessen als die sachlichen Informationen» (86). Irgendwann

muss die fiktionale Fähigkeit des Menschen zu einer «evolutionären Überlegenheit» (86) geführt haben. Und bis heute, so lautet El Ouassils und Karigs These, erkläre, bewerte, verstehe und manipulierte der Mensch die Welt durch Narrative. Geschichten seien ein wichtiger Teil seiner Sozialisation, sogar Kern seiner Identität.

Insofern durchdringt die narrative Komponente nicht nur Politik, Medien und Kultur, sondern, dies meine Annahme, auch die Wissenschaft beziehungsweise das wissenschaftliche Denken. Und weshalb diese menschliche Fähigkeit nicht auch für das wissenschaftliche Schreiben nutzen? Ein Narrativ kann helfen, einem wissenschaftlichen Text mehr Prägnanz zu verleihen.

Und so kommt es nicht selten vor, dass ich beim Besprechen einer Bachelorarbeit die Studierenden frage, was sie eigentlich erzählen möchten und ihnen sagen muss, dass mich diese Frage durch den ganzen Text hindurch begleitet hat. Wenn die Erzählung nicht erkennbar ist, wird meistens auch nicht klar, wie die Hauptaussage des Textes begründet wird beziehungsweise welches seine argumentativen Hauptlinien sind. Solche Texte haben meistens etwas Wirres in sich, die einzelnen Abschnitte erscheinen lose neben- oder hintereinander dargestellt, sodass die Frage berechtigt ist, was der Text aussagen möchte. Erst wenn eine Erzählung erkennbar wird, entsteht eine dichte Textualität, ein Gewebe, das alles in einen Zusammenhang bringt. Das ist anspruchsvoll und erfordert viel Arbeit.

Struktur und Genauigkeit

In seinen unvollendeten *Lezioni americane (Sechs Vorschläge für das nächste Jahrtausend)*¹ schreibt Italo Calvino sechs erhellende Essays über das literarische Schaffen (Calvino 2012). Den dritten «Vorschlag» betitelt Calvino mit «Genauigkeit». Damit meint er

1. Eine wohldefinierte und wohlkalkulierte Planung des Werkes; 2. Die Evokation von klaren, markanten und einprägsamen visuellen Bildern; [...] 3. Eine Sprache mit grösstmöglicher Präzision in der Wortwahl wie auch in der Wiedergabe der Nuancen des Denkens und der Phantasie. (Calvino 2012, 75)

1 Italo Calvino schrieb den Text 1985, als er sich für eine Vorlesungsreihe an der Harvard-Universität vorbereitete. Er konnte seine sechs «Lezioni americane» (Amerikanische Vorlesungen) nicht halten, weil er kurz vor seiner Abreise in die Vereinigten Staaten verstarb. Die italienische Originalausgabe erschien 1988, die erste deutsche Ausgabe 1991.

Wüsste man nicht, dass Calvino diese Merkmale auf das literarische Schreiben bezieht, könnte man sie durchaus auch auf das wissenschaftliche Schreiben beziehen.

Der wissenschaftliche wie auch der literarische Text brauchen einen Kern, der alle Teile zusammenhält. Im wissenschaftlichen Text wird dieser im Abstract auf den Punkt gebracht, im literarischen in der Synopsis.

Wenn Studierende eine wissenschaftliche Arbeit schreiben, bekommen sie mit einem entsprechenden Leitfaden die Struktur, einen «Bauplan», geliefert. So müssen beim wissenschaftlichen Schreiben der Aufbau und die Gliederung des Textes explizit und transparent sein, im literarischen Text muss hingegen das Vorhaben unbedingt verborgen bleiben – es soll spürbar sein, aber auf keinen Fall sichtbar. Deswegen ist es beim kreativen Schreiben schwieriger, eine einheitliche Struktur vorzugeben. Ich habe oft festgestellt, dass unerfahrene kreativ Schreibende vor dem eigentlichen Verfassen des Textes unbedingt eine Synopsis erstellen sollten. Die Erfahrung zeigt mir, dass andernfalls die Geschichte, die sie erzählen möchten, bis zum Schluss nicht funktioniert. Und erst eine klare Struktur erlaubt die notwendige Genauigkeit der Sprache, die sonst Gefahr läuft, «den Ausdruck auf die allgemeinsten, anonymsten und abstraktesten Formeln zu verflachen, die Bedeutungen zu verwässern, die Ausdrucksecken und -kanten abzuschleifen» (Calvino 2012, 76).

Schreibstil

Der erste Text in Calvinos *Sechs Vorschläge für das nächste Jahrtausend* ist der *Leggerezza* gewidmet, eine Ode an die Leichtigkeit. Sowohl beim literarischen wie beim wissenschaftlichen Schreiben kann Schwerfälligkeit ein Problem sein. Wie wird man sie los, wie erlangt man Leichtigkeit? In beiden Fällen sind originelle und eigenständige Texte gefragt, die eine gewisse Leichtigkeit, nicht aber Oberflächlichkeit vermitteln. Ein eigenständiger Stil entwickelt sich, wenn man bereit ist, etwas zu wagen. Kreativität setzt divergente Denkprozesse voraus. Wissenschaftliche Texte zeichnen sich meist durch ihren konvergenten Duktus aus. Wollen sie originell sein, bedürfen sie aber einer divergenten Komponente (Antosch-Bardon 2021, 28; Uhlmann 1968, 48). Das konvergente Denken ist für das Ordnen, Strukturieren und Bewerten von Informationen zuständig. Das divergente Denken hingegen prägt die Gedankenflüssigkeit, die Flexibilität, Originalität und Synthese (Antosch-Bardon 2021, 29). Sowohl literarische wie wissenschaftliche Textsorten bedürfen beider Komponenten. Literarische Texte fügen sich in die Welt der Fiktionalität ein, wissenschaftliche in jene der Empirie. Die Konsistenz der Realität verän-

dert sich in der Rückschau, die Literatur zeigt die Dinge, wie sie sein könnten, wohingegen der wissenschaftliche Text, wenn dies möglich ist, aufzeigen will, wie die Dinge tatsächlich sind.

Intuition kann bei literarischen Texten als erster Funken das Erzählen in Gang setzen, schliesst aber das Planen und Strukturieren nicht aus. Auch wissenschaftliche Fragestellungen und die daraus resultierenden wissenschaftlichen Texte können aus einer Intuition heraus entstehen. Bekannt ist der herabfallende Apfel, der Isaac Newton dazu inspirierte, seine Gesetze der Schwerkraft zu formulieren. Oder das Bad, das den griechischen Universalgelehrten Archimedes auf die Idee brachte, wie sich Volumen und Dichte berechnen lassen. In beiden Fällen waren es zündende Ideen, die zu einer Einsicht führten.

Ideen lassen Bilder im Kopf entstehen. Im literarischen Text arbeitet man sehr stark mit Bildern. Es darf nichts erklärt werden, das muss ich, wie bereits erwähnt, meinen Studierenden immer wieder in Erinnerung rufen. Umso weniger darf die Autorin oder der Autor im Text eine Interpretation des eigenen Werkes abgeben. Das ist die Distanz, sozusagen die Objektivität, die die Autorin oder der Autor gegenüber seiner eigenen Fiktion einnehmen muss.

Objektivität ist wiederum ein Merkmal wissenschaftlichen Schreibens. Wissenschaftliche Texte fügen sich in die Welt des Erklärens, aber das Erklären darf nicht um des Erklärens willen geschehen, sondern muss sich einer Präzision bedienen, die gleichzeitig die oben beschriebene Leichtigkeit in sich trägt. In guten und spannenden wissenschaftlichen Texten sind divergente Denkstile erkennbar. Es sind jene Texte, die neue Perspektiven eröffnen, die die Dinge auf den Kopf stellen und die Probleme neu benennen. Problemsensibilität führt zum Entdecken neuer Forschungslücken, Flexibilität hilft beim Bewältigen unerwarteter Fragen, Analysefähigkeit hilft beim Identifizieren von Argumentationslücken (Antosch-Bardon 2021, 30; Guilford 1956). In der Literatur bedeutet Divergenz wiederum, einen eigenen Stil, eine eigene Poetik zu entwickeln, die nie im Vorhinein bestimmt werden kann, sondern aus dem Text heraus entsteht.

Für viele Studierende sind sowohl wissenschaftliches wie auch literarisches Schreiben Neuland. Sie werden angeleitet, sich beim Textverfassen an bestimmten Konventionen zu orientieren. Gerade deshalb bekunden sie oft Mühe, ihre Schreibidentität innerhalb einer Textsorte zu finden.

Intertextualität

Die Intertextualität kann ein Wesensmerkmal des literarischen Schreibens sein. Umberto Eco behauptet im bereits erwähnten Nachwort zu seinem Roman *Der Name der Rose*, dass Bücher und Geschichten immer aus vorgängigen Büchern und Geschichten entstehen («i libri parlano sempre di altri libri e ogni storia racconta una storia già raccontata», Eco 1996, 513). Damit meint Eco nicht, dass Schriftsteller*innen aus anderen Büchern kopieren, sondern er weist auf das subtile Spiel der literarischen Verweise hin.

Wissenschaftliche Texte bauen ebenfalls auf Vorwissen auf, wobei jede Quelle minutiös angegeben werden muss. Mit beiden Arten des Verweizens haben Studierende teilweise Mühe. Beim kreativen Schreiben fällt mir auf, dass sie oft bewusst oder unbewusst auf ihnen bekannte Stoffe, Figuren oder sprachlichen Stil zurückgreifen. Dagegen ist grundsätzlich nichts einzuwenden, unerfahrene Schreibende müssen irgendwo andocken. Wenn es aber bei einer unreflektierten Übernahme von bereits Bestehendem bleibt, wenn das Potenzial der Intertextualität nicht genutzt wird, sich ihre Wirkung nicht entfaltet, bleibt der Text kalt und platt. Intertextualität kann als literarisches Zitieren verstanden werden. Ein schönes Beispiel liefert uns wiederum Umberto Eco, wenn er über seinen Roman *Der Name der Rose* nachdenkt. Die erotische Begegnung zwischen dem Mönchlehrling Adso und dem Dienstmädchen erzählt Eco, indem er sich Sätzen, Wörtern und Wendungen aus der mystischen Tradition des Mittelalters bedient, dem *Sonnengesang* des heiligen Franziskus, Texten des heiligen Bernhard von Clairvaux, des Jean de Fecamp und der heiligen Hildegard von Bingen (Eco 1996, 521). Vor allem aber beruht die Liebesszene auf den Versen des Hohelieds Salomo. Die Quelle wird von Eco nicht explizit angegeben, sie ist für die erfahrene Leserschaft erkennbar, gleichzeitig aber keine Bedingung für eine genussvolle Lektüre der Passage. Sie ist sozusagen ein Bonus, von dem man Gebrauch machen kann oder nicht. Literarische und wissenschaftliche Texte gehen also anders mit dem Material um, aus dem sie schöpfen. Der Zugang über die literarische Intertextualität kann aber nützlich sein, um mit den Studierenden auch bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens, über das Zitieren, die Zitierregeln und das Plagiat zu reflektieren.

Schreibblockaden

Alle, die Texte verfassen, wissen, dass Schreibblockaden keine Seltenheit sind. Auch Studierende sehen sich manchmal mit diesem Problem konfrontiert.

Ich habe oft beobachten können, dass es ihnen schwerfällt, sich festzulegen und die ersten Sätze zu Papier zu bringen. In solchen Fällen können zwei Strategien helfen: planen beziehungsweise strukturieren oder warten.

Sorgfältiges Planen, Strukturieren, Umstellen und Gliedern helfen, einen Text voranzutreiben. Insbesondere beim wissenschaftlichen Text ist es wichtig, die richtige Fragestellung zu formulieren und eine nachvollziehbare Gliederung als Grundgerüst zu haben. Dialog, Austausch, gegenseitiges Vorlesen, über die Probleme sprechen, können helfen, die Schreibblockade zu überwinden. Für das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben sind zudem Kolloquien unabdingbar, denn sie können helfen, neue Lösungsansätze zu finden.

In beiden Fällen, beim literarischen wie beim wissenschaftlichen Schreiben, hilft das Zulassen einer Inkubationspause. Die Tastatur oder den Bleistift wegzulegen, kann dazu beitragen, Abstand zu gewinnen. Ich habe vor allem bei meinem eigenen literarischen Schreiben oft die Erfahrung gemacht, dass eine Pause helfen kann, den Faden wieder zu finden. Die Kognitionswissenschaft hat diesbezüglich gezeigt, dass wir trotz der inaktiven Lösungssuche unbewusst weiter am Problem arbeiten (Antosch-Bardohn 2021, 18). Es soll unbewusste Prozesse geben, die für uns weiterdenken und Blockaden aufheben. Beim literarischen Schreiben fühlt es sich in dieser Phase so an, als würde es in einem drin schreiben. Ich erinnere mich, wie ich während der Arbeit an meinem Roman *Il suonatore di bandoneón* (*Der Bandoneonspieler*) mit der Geschichte nicht mehr weiterkam. Ich suchte nach einem Satz, der mich weiterbringen sollte. Zur Ablenkung ging ich mit meinen Kindern spazieren. Wir waren schon ein Stück weit vom Dorf entfernt, als ich plötzlich in der Ferne die Kirchenglocken hörte. Und da fiel mir der Satz ein, nach dem ich so lange gesucht hatte: «Und in der Ferne läuteten die Dorfglocken einen Feiertag oder eine Beerdigung ein und massen die Zeit, während wir in dem Augenblick, ohne es uns zu gestehen, davon träumten, sie anhalten zu können» (Todisco 2007, 221). Ich hatte kein Schreibzeug dabei, sagte den Satz auf und bat jedes Kind, sich einen Abschnitt des Satzes zu merken. Ich habe es den Kindern sogar im Nachwort verdankt: «Danke an Aurelio, Flavio, Milena, Andrea und die, die noch nicht da waren, dass sie zusammen mit mir draussen auf den Feldern die Sätze wiederholt haben, die sonst vergessen gegangen wären» (Todisco 2007, 262). Dieses geduldige Warten ist etwas, was ich vom kreativen für das wissenschaftliche Schreiben mitnehme und meinen Studierenden weitergebe. Texte müssen reifen und die Gewissheit darüber, dass die Inkubationspause nicht unproduktiv ist, kann Stress minimieren.

Fazit

Einen eigenen Schreibstil entwickeln, das ist wohl die grösste Herausforderung, wenn man schreiben muss oder will. In den vorangegangenen Kapiteln habe ich das literarische und wissenschaftliche Schreiben aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und immer wieder die Studierenden ins Spiel gebracht. Im Rahmen ihrer Ausbildung an der PHGR sind sie öfter mit wissenschaftlichem als mit kreativem Schreiben konfrontiert. Die Kunst beim wissenschaftlichen Schreiben besteht darin, das eigene Denken sichtbar zu machen, und dies sprachlich als eigenständige Schreibende auszudrücken. Und das ist nicht erreicht, indem man einfach nur andere zitiert. Erst da beginnt der Prozess, der die Studierenden in ihrem Schreiben voranbringt. Ich beobachte manchmal, dass es jenen Studierenden, die beim kreativen Schreiben eine gewisse Eigenständigkeit entwickeln, beim wissenschaftlichen Schreiben besser gelingt, divergent vorzugehen, das heisst, gute Ideen zu entwickeln und eigenständig zu einem Text zu formen. In den verschiedenen Schreibsanlässen die Wechselwirkung zwischen fiktionalen und wissenschaftlichen Texten spielen zu lassen und sie den Studierenden bewusst zu machen, kann helfen, das Schreiben zu einer positiven Erfahrung werden zu lassen.

Literatur

- Antosch-Bardohn, Jana. 2021. *Kreativität für die Wissenschaft: Wie Sie kreative Methoden in Forschung und Lehre einsetzen*. Paderborn: Brill Schöningh.
- Calvino, Italo. 2012. *Sechs Vorschläge für das nächste Jahrtausend*. Frankfurt / M.: S. Fischer.
- Eco, Umberto. 1996. *Il nome della rosa*. Milano: Bompiani.
- Frei, Andreas, Lukas Frei und Ueli Frei. 2011. *Icon Poet. Alle Geschichten dieser Welt*. Mainz: Hermann Schmidt.
- Genz, Julia. 2022. *Handbuch Kreatives Schreiben: Literarische Techniken verstehen und anwenden*. Paderborn: Brill Fink.
- El Ouassail, Samira und Friedemann Karig. 2021. *Erzählende Affen: Mythen, Lügen, Utopien; Wie Geschichten unser Leben bestimmen*. Berlin: Ullstein.
- Guilford, Joy Paul. 1956. «The Structure of Intellect.» *Psychological Bulletin* 53 (4): 267.
- Roos, Markus. und Leutwyler, Bruno. 2011. *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium*. Bern: Huber.
- Uhlmann, Gisela. 1968. *Kreativität*. Weinheim: Julius Beltz.
- Todisco, Vincenzo. 1999. *Il culto di Gutenberg e altri racconti*. Locarno: Armando Dadó Editore.

Todisco, Vincenzo. 2007. *Der Bandoneonspieler*. Aus dem Italienischen von Maja Pflug. Zürich: Rotpunktverlag.

Todisco, Vincenzo. 2018. *Das Eidechsenkind*. Zürich: Rotpunktverlag.

Todisco, Vincenzo. 2020. *Il bambino lucertola*. Locarno: Armando Dadó Editore.

Letzten
Endes macht
es für mich keinen
Unterschied, welcher Gattung
ein Text angehört, sei es ein Gedicht
oder ein Essay, sei es eine Reportage oder
ein wissenschaftlicher Text, sei es ein Epos oder ein
Sonettkranz, sei es ein historischer Roman oder
Fan-Fiction – und es spielt mir auch keine
Rolle, von wem der Text ist. Ob der
Text mir etwas sagt, ob ich
ihn gut finde und für
gelungen halte,
hängt allein davon ab,
ob ich ihm jeden einzelnen Satz glaube.

Tabea Steiner

Sieglinde Geisel

Sagen, was ist: Von kreativen Schreibvorgängen bei nichtfiktionalen Texten

«Das will ich nicht redigieren müssen, bitte schreib du den Text!», sagte mir ein NZZ-Redaktor, als ich ihm vorschlug, den Auftrag für einen Artikel an eine befreundete Germanistin weiterzugeben. Sie schrieb gerade ihre Habilitationsschrift zu dem Thema, über das der Redaktor gern einen Text von mir gehabt hätte; sie war mitten im Stoff und wusste viel mehr darüber, als ich mir auf die Schnelle hätte anlesen können. «Du kannst deine Freundin ja interviewen und sie im Artikel zitieren», meinte der Redaktor. Mit diesem Trick kann man sich die Expertise der Wissenschaft in die Zeitung holen, ohne ein Geschwurbel aus Schachtelsätzen, Fremdwörtern und abgehobenen Abstraktionen zu riskieren.

Für die Wissenschaft wiederum gelten wir Journalist*innen als oberflächlich und effekthascherisch: Wir hätten keine Ahnung von der Materie und verfolgten möglicherweise unlautere Motive wie Kommerz oder ein allzu populistisches *Dumbing-down*. Von daher ist es keine Selbstverständlichkeit, dass ich als Literaturkritikerin und Kulturjournalistin Lehraufträge an Universitäten innehave. Meine Lehrtätigkeit begann an der Freien Universität Berlin mit einem Seminar für Literaturkritik im Masterstudiengang «Angewandte Literaturwissenschaft». Die Universität suchte ausdrücklich Lehrkräfte aus der Praxis, denn sie hatte festgestellt, dass die Absolvent*innen der literaturwissenschaftlichen Fächer für die Praxis unzureichend ausgerüstet waren: Keine Zeitung wird beispielsweise Rezensionen veröffentlichen, die im akademischen Stil geschrieben sind. An der Universität St. Gallen unterrichte ich eine Schreibwerkstatt für Doktorierende; dies, ohne selbst eine Dissertation geschrieben zu haben. Auch hier geht es um Sprache: Zum einen erhoffte sich der Professor, der mich angefragt hatte, von den Seminarteilnehmer*innen Dissertationen, die sich gut lesen lassen. Zum anderen ist die Universität St. Gallen als Business School ihrem Slogan «From Insight to Impact» verpflichtet: Wenn Wissenschaft Wirkung erzielen soll, muss sie Texte hervorbringen, die auch ausserhalb der Fachgemeinschaft verstanden und (gern) gelesen werden.

Als ich besagten Professor der Universität St. Gallen nach den wichtigsten Kriterien für wissenschaftliches Schreiben fragte, meinte er, das sei ganz einfach: «Erstens: Klarheit. Zweitens: Man muss seine Begriffe definieren.

Drittens: keine Nebelpetarden.» Im Seminar meinten die Studierenden, man dürfe in einer Dissertation nicht in der Ich-Form schreiben, obwohl das viele Formulierungsprobleme lösen würde. «Gibt es tatsächlich immer noch Studierende, die glauben, man dürfe in der Wissenschaft nicht ›Ich‹ sagen?», so mein Professor. Doch dazu später.

Sowohl im Journalismus als auch in der Wissenschaft geht es darum, auf möglichst effiziente Weise Inhalt aus Kopf A in Kopf B zu transportieren. Demnach sollten die Prinzipien für wirkungsvolles Schreiben sowohl im Journalismus als auch in der Wissenschaft gelten. Je einfacher die Sätze, desto klarer die Gedanken. Je konkreter die Wörter, desto lebendiger der Text. Obwohl es so einfach wäre, stelle ich immer wieder fest, dass die Studierenden befürchten, nicht «wissenschaftlich genug» zu schreiben. Mein Ziel ist es daher, den Schreibprozess zu entkrampfen und in den Studierenden eine Sensibilität für ihre eigene Sprache zu wecken. Dabei geht es einerseits um sprachliches Handwerk (die Vermeidung überflüssiger Adjektive, aktive Verben, kein Nominalstil usw.), andererseits um sprachliche Selbsterfahrung. Es gebe Texte, die ihr Energie zuführen beim Lesen, und Texte, die ihr Energie entziehen, so eine Erkenntnis von Virginia Woolf. Sprache ist ein Energiesystem. Gibt es gute Gründe dafür, dass ein Text schwer zu lesen ist und die Lektüre zur «Knochenarbeit» wird (zu meiner Studienzeit ein beliebter Begriff für wissenschaftliches Arbeiten)? Oder bereitet mir das Lesen nur deshalb Mühe, weil der Autor oder die Autorin die Mühe gescheut hat, es mir leichter zu machen?

Denn: «Nichts ist leichter, als so zu schreiben, daß kein Mensch es versteht; wie hingegen nichts schwerer, als bedeutende Gedanken so auszudrücken, daß Jeder sie verstehn muß», heisst es bei Arthur Schopenhauer. In seinem Aufsatz «Über Schriftstellerei und Stil» wettet er gegen den «geschrobenen, vagen, zweideutigen, ja vieldeutigen» Stil insbesondere der Philosophen seiner Zeit; es sei «ein unermüdliches, klappermühlenhaftes, betäubendes Gesaalbader», unter dem sich oft «die bitterste Gedankenarmuth» verberge. Wer etwas zu sagen habe, werde «sich stets auf die einfachste und entschiedenste Weise ausdrücken». Viele jedoch bemühten sich stattdessen, «ihre sehr gewöhnlichen Gedanken in die ungewöhnlichsten Ausdrücke [...] zu kleiden» (Schopenhauer 1999, 458–461).

Viele Studierende brauchen Druck, um sich dem Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit zuzuwenden. Oft wird dabei Fleiss («Knochenarbeit») mit Produktivität verwechselt: Man arbeitet bis zur Erschöpfung – und wundert sich, warum man trotzdem nicht recht vorankommt. Schon Robert Musil soll für sich festgestellt haben, dass er nicht länger als vier Stunden am Tag konzentriert schreiben könne. So auch der Informatikprofessor und Sachbuch-

Autor Cal Newport in seinem Buch *Deep Work*: «Three to four hours a day, five days a week, of uninterrupted and carefully directed concentration, [...] can produce a lot of valuable output» (2016, 16). Inzwischen belegen diverse Studien, dass die Produktivität steigt, wenn weniger Stunden pro Tag gearbeitet wird. Insbesondere die Leistungsfähigkeit unseres Gehirns leidet unter überlangen Arbeitszeiten. Zu den Voraussetzungen des effizienten Schreibens gehört daher auch eine Arbeitstechnik, die auf das Funktionieren unseres Gehirns Rücksicht nimmt. Denn nur dann kann man den Zustand des «deep work» erreichen, wie Cal Newport ihn beschreibt, «a state of distraction-free concentration that push[es] your cognitive capacities to their limit» (2016, 3).

Zeitbegrenztes Schreiben

Writing Your Dissertation in Fifteen Minutes a Day – so lautet der Titel eines Schreibratgebers von Joan Bolker (1998). Im Vorwort gesteht die Autorin, dass sie den Titel gewählt habe, um unsere Aufmerksamkeit zu erregen. Doch in gewissem Sinn sei er durchaus ernst gemeint, denn nichts lasse die Wahrscheinlichkeit, eine Dissertation auch zum Abschluss bringen, dramatischer steigen, als wenn man jeden Tag an ihr arbeite, und seien es nur fünfzehn Minuten. Die Regelmässigkeit bewirkt eine Selbstkonditionierung. «I write only when inspiration strikes. Fortunately it strikes every morning at nine o'clock sharp», so ein beliebtes Schriftstellerzitat, das unter anderem William Faulkner in den Mund gelegt wird.

Zur Regelmässigkeit des Schreibens gehört idealerweise eine Zeitbegrenzung, denn unser Gehirn verausgabt sich nur dann, wenn es weiss, dass danach eine Pause folgt. Der Wechsel zwischen *focus* und *unfocus* ist entscheidend für die Produktivität, laut Hirnforschung ist dabei ein Verhältnis von fünf zu eins optimal. Um in den Bewusstseinszustand des *deep work* zu gelangen, brauchen wir eine medienfreie Zone: Das Handy bleibt ausgeschaltet, das E-Mail-Programm geschlossen. In meiner Schreibwerkstatt für Doktorierende probieren wir dies mit einer sechzigminütigen Schreibübung aus. Für viele Studierende ist dies aufgrund der fehlenden Stimuli eine Grenzerfahrung, doch dann staunen sie darüber, was sie in der einen Stunde zustande bringen; diese Übung ist für manche die wichtigste Lernerfahrung des Kurses.

Die Methode des oben beschriebenen *timed writing* ist nicht nur hinsichtlich der optimalen Nutzung der mentalen Kräfte sinnvoll. Sie führt auch automatisch dazu, dass man sich die Aufgabe in einzelne Schritte aufteilt. «Wie isst man einen Elefanten?», lautet eine beliebte Frage von Produktivitätsrat-

geben. Die Antwort: «Stück für Stück.» Wenn man ein Projekt in Unteraufgaben aufteilt, die man innerhalb einer Schreibphase bewältigen kann, wirkt das motivierend. Denn neben klaren Aufgaben und einer Zeitbegrenzung liebt das Gehirn auch Belohnungen für geleistete Arbeit.

Wie geht Wissenschaft?

Für den Transport von Inhalt mittels Sprache aus Kopf A in Kopf B verwendet Arthur Schopenhauer ein Bild aus der Physik: Die Gedanken würden das Gesetz der Schwerkraft insofern befolgen, «als sie den Weg vom Kopfe auf das Papier viel leichter, als den vom Papier zum Kopfe zurücklegen». Bei dem beschwerlichen Weg vom Papier in den Kopf des Lesers müsse den Gedanken «mit allen uns zu Gebote stehenden Mitteln geholfen werden» (Schopenhauer 1999, 475). Genau dabei hapert es bei vielen wissenschaftlichen Texten. In meiner Schreibwerkstatt nehmen wir schwer lesbare Passagen systematisch auseinander, indem wir den Satz auf das Gerüst von Subjekt und Prädikat reduzieren, das Geflecht der Nebensätze aufdröseln und Fremdwörter etymologisch auf ihre Grundbedeutung zurückführen. Oft zeigt sich, dass ein Satz zu viele Gedanken enthält (nämlich mehr als einen); manchmal bleibt nach der Analyse auch nur ein schlichter Hauptsatz übrig. Wenn dabei ein Gedanke mit einem Minimum an Wörtern ausgedrückt wird, ist dies der effizienteste Transport von Inhalt.

Doch folgt darauf unweigerlich die Frage der Doktorand*innen: «Ist das noch Wissenschaft?» Für einen wissenschaftlichen Text erscheint ein solcher Satz zu einfach formuliert. Ein Text wirkt offenbar vor allem dann wissenschaftlich, wenn er sich an einem bestimmten sprachlichen Habitus orientiert – selbst wenn es sich dabei um eine Scheinkomplexität handelt. So unangefochten dieser Stil in der akademischen Welt auch ist – ausserhalb des universitären Betriebs gibt es dafür wenig Verständnis. Die amerikanische Literaturwissenschaftlerin Helen Sword beschreibt dies in ihrem Schreibratgeber *Stylish Academic Writing* mit einer anschaulichen Anekdote:

Jede Disziplin hat ihre eigene Fachsprache, ihre Mitgliedschaftsriten, ihren geheimen Händedruck. Ich erinnere mich an den Moment, als ich in einer Diskussion über einen Thomas-Hardy-Roman beiläufig den Begriff «psychosexuelle Morphologie» fallen liess. Welche Macht! Das zustimmende Nicken des Professors und das neidische Schlurfen meiner Kommilitonen am Seminartisch verrieten mir, dass ich soeben das goldene Abzeichen

hatte aufblitzen lassen, mit dem ich in eine elitäre Gemeinschaft aufgenommen wurde. Unnötig zu erwähnen, dass mein neuer Partytrick bei meinen nichtakademischen Freunden und Verwandten gar nicht ankam. Jedes Mal, wenn ich feierlich das Wort «Foucaultianer» aussprach, standen sie auf und holten sich ein neues Bier. (Sword 2012, 112; Übers. SG)

Das, was Helen Sword hier beschreibt, nennt man ausserhalb der akademischen Welt *Jargon*. Die Etymologie ist keineswegs schmeichelhaft, denn das Wort geht auf das französische Verb *gargoter* zurück, laut dem Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache: «schlürfend und schmatzend fressen und saufen», vulgo: Kauderwelsch. Zwar wird der Jargon in der Academia nicht explizit empfohlen, doch wird er auch nicht sanktioniert, im Gegenteil: Der Jargon erzeugt massgeblich jenen *Sound*, der oft als wissenschaftlich gilt.

Wer die stilistischen Register einer Disziplin beherrscht, gehört dazu. Dass nur Eingeweihte zu diesem Jargon Zugang haben, ist durchaus gewollt, denn zu den vielen Funktionen von Sprache gehört die Aufteilung in gesellschaftliche Gruppen, und soziale Distinktion bedingt nun einmal den Ausschluss der anderen. Das gilt für die Jugendsprache genauso wie für den akademischen Jargon. Die Sprache übernehme damit die Rolle eines Dresscodes, so der amerikanische Schriftsteller David Foster Wallace: Beim akademischen Schreiben gerate oft die Balance durcheinander zwischen dem Schreiben «als Vektor für Bedeutung» und dem Schreiben «als eine Form der Kleidung oder der Rede oder des Stils oder der Etikette, die signalisiert, dass ich ein Mitglied dieser Gruppe bin» (Wallace u. Garner 2013, 47–48).

In den ersten Jahren meiner Schreibwerkstatt wollte ich die Studierenden von dem Jargon erlösen, den sie sich während ihres Studiums angeeignet hatten und unter dem die meisten von ihnen litten. «Jetzt verstehe ich, warum es keinen Spass macht, eine Dissertation zu schreiben: Weil man sich dabei so verbiegen muss», meinte ein Student, der versuchte, sich einem diffus empfundenen wissenschaftlichen Stil anzupassen. Inzwischen ist mir jedoch klar geworden, dass man in manchen *scientific communities* ohne Jargon keine Chance auf Erfolg hat. So erzählte etwa eine Studentin, dass ihr Doktorvater die Dissertation einer Kommilitonin als vorbildlich empfohlen habe, obwohl diese so kompliziert geschrieben gewesen sei, dass niemand den Text verstanden habe. Eine andere Studentin meinte, ihre Doktormutter schreibe selbst in ebendem Stil, den Schopenhauer so überzeugend kritisiere. Was tun? Aufgrund solcher Rückmeldungen habe ich mein Lernziel angepasst: Es geht mir nun vor allem darum, ein Bewusstsein für verschiedene Arten des wissenschaftlichen Schreibens zu schaffen. Es geht um Souveränität: Wenn man sich

den sprachlichen Konventionen eines Fachbereichs anpassen muss, soll man dies bewusst tun – oder sich der Anpassung ebenso bewusst widersetzen.

Zugleich habe ich den Verdacht, dass der vermeintliche Zwang, sich der «Jargonitis» (Helen Sword) zu unterwerfen, auf einer falschen Überzeugung beruhen könnte. Für die Diskussion von Kriterien bringen die Studierenden in unseren Kursen jeweils ein Best-Practice-Beispiel aus ihrem Fachbereich mit. Ein Student der Betriebswirtschaft hatte sich den Aufsatz herausgesucht, der in den einschlägigen Fachpublikationen am häufigsten zitiert wurde, denn dies ist bekanntlich die Währung des wissenschaftlichen Erfolgs. Zu unserer Überraschung war der Text vollkommen jargonfrei geschrieben.

Schreibprozess

Wie kommt man zu klaren, verständlichen, interessanten Texten? Die Arbeit am Stil beginnt, noch bevor das erste Wort geschrieben ist, nämlich mit der Haltung, mit der man sich ans Schreiben macht.

Schreiben ist Kommunikation

Jeder Text richtet sich an einen Leser oder eine Leserin, sonst wäre er sinnlos. In seinem Aufsatz «Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden» stellt Heinrich von Kleist fest, dass ihm das Schreiben leichter fällt, wenn er einen Sachverhalt jemandem mündlich erklärt: «Der Franzose sagt, *l'appétit vient en mangeant*, und dieser Erfahrungssatz bleibt wahr, wenn man ihn parodiert, und sagt, *l'idée vient en parlant*» (Kleist 1982, 319). Wenn er etwa über einer verwickelten Streitsache brüte und nicht vorankomme, kläre sich alles, wenn er mit seiner Schwester darüber spreche.

Es liegt ein sonderbarer Quell der Begeisterung für denjenigen, der spricht, in einem menschlichen Antlitz, das ihm gegenübersteht; und ein Blick, der uns einen halbausgedrückten Gedanken schon als begriffen ankündigt, schenkt uns oft den Ausdruck für die ganze andere Hälfte desselben.

(Kleist [1805] 1982, 320)

Ich mache diese Erfahrung oft beim Besprechen der Texte von Studierenden. Frage ich den Verfasser oder die Verfasserin bei einer unverständlichen Passage, was er oder sie damit habe sagen wolle, kommt eine wohlformulierte Antwort, die ich nur mitzuschreiben brauche.

Ich nutze die befreiende Wirkung der Kommunikation auch bei einer 15-Minuten-Schreibübung. Die Studierenden schreiben eine E-Mail an eine vertraute Person: «Erklären Sie Ihrer Grossmutter, worüber Sie Ihre Dissertation schreiben, und zwar so, dass Ihre Grossmutter es versteht und auch ein wenig Spass beim Lesen hat.» Niemand hat bei dieser Aufgabe eine Schreibblockade, im Gegenteil. Es entstehen beeindruckende Mengen an Text, manche dieser E-Mails lassen sich direkt für die Einleitung der Dissertation verwenden. (Was beweist, wie gut die Studierenden ohnehin schreiben können – ein schöner Nebeneffekt.)

Schreiben ist ein Prozess

Viele Studierende haben kein Bewusstsein dafür, dass auch Profis erst durch mehrfaches Überarbeiten zu einem gültigen Text gelangen. In ihrem Schreibratgeber *Bird by Bird* prägt Anne Lamott die Wendung *shitty first draft*. «All good writers write them. This is how they end up with good second drafts and terrific third drafts» (Lamott 1994, 21). Für manche ist die Idee des *shitty first draft* ein Befreiungsschlag, sie erlöst sie von der Vorstellung, im ersten Anlauf einen perfekten Text schreiben zu müssen.

Grundsätzlich kann man das Schreiben in mehrere Phasen unterteilen, zwei davon sind für mich zentral: Entwurf und Überarbeitung. Das Entwerfen gleicht einem Brainstorming mit sich selbst: Man generiert Ideen, probiert Thesen aus, experimentiert mit einem Aufbau; dabei empfiehlt es sich, die «innere Kritikerin» in die Pause zu schicken. Anne Lamott verwendet für diese erste Schreibphase das Bild eines Sandstrands, an dem wir Burgen bauen und wieder verwerfen. Joan Bolker vergleicht den kreativen Prozess mit dem Kochen: «First you make a mess, then you clean it up.»

Beim Überarbeiten treten wir einen Schritt zurück. Manchmal gleicht ein *shitty first draft* einem Steinbruch, manchmal ist es bereits eine erste Fassung. Was kann ich brauchen, was kann weg? Wo liegt Gold? Zeigt sich bereits ein roter Faden (oft verläuft er woanders, als wir erwartet hätten)?

Häufig überlappen sich die beiden Schreibphasen: Auch beim Überarbeiten melden sich manchmal Ideen, die das Ganze noch einmal umstürzen, ebenso entsteht manchmal auf Anhieb ein Entwurf, bei dem es nicht mehr viel zu redigieren gibt. Wie unterschiedlich das Überarbeiten vor sich gehen kann, beschrieb Stephen King einmal in einem Interview: Entweder fahre er auf der Oberfläche des Texts Schlittschuh wie auf einer Eisfläche und korrigiere nur am Computer oder er tauche in das Wasser des Textes ein und schreibe ihn völlig neu (King 2007, 481).

Das Unbewusste schreibt mit

Über neunzig Prozent der Aktivitäten unseres Gehirns spielen sich im Unbewussten ab; hätten wir alle Informationen und Verbindungen jederzeit zur Verfügung, wären wir heillos überfordert. Das Unbewusste kann komplexere Beziehungen überblicken als der Verstand. Daher ist es sinnvoll, das Unbewusste als Ressource zu nutzen, auch bei Sachtexten, wo es vermeintlich um rein rationale Erkenntnisse geht. Sobald wir sie in Sprache übersetzen, beginnt eine gestalterische Arbeit. Gedanken, Gefühle und Erlebnisse finden im Chaos der Gleichzeitigkeit statt, beim Schreiben bringen wir sie in die lineare Ordnung. Nicht zufällig steckt im Wort «erzählen» das Wort «zählen» (dies gilt auch für viele andere Sprachen: «raconter», «to tell»), die Etymologie erinnert an das «und dann und dann und dann» jeder Erzählung.

Auch beim Aufbau eines Texts geht es um das Erschaffen einer Konstruktion: Wir übertragen eine Vielzahl von Informationen und Erkenntnissen in eine hierarchische Architektur. Die Arbeit am Text beginnt häufig mit einem Konzept für den Aufbau, auch hier ist es ratsam, auf die Intuition zu hören. Im Unbewussten wirken Gravitationskräfte, die das Material oft schlüssiger ordnen, als es dem aufs Rationale beschränkten Geist möglich ist. Manchmal genügt es, sich zu fragen, was man jetzt intuitiv gern als Nächstes lesen würde. Gerade bei einer komplexen Materie ergibt sich ein überraschendes Gerüst, wenn man Raum lässt für diese spontane Kreativität. Auch beim Formulieren lohnt es sich, nach innen zu lauschen. Oft ist das erste Wort, das sich meldet, auch das beste (darum meldet es sich), und je mehr man sich selbst beim Schreiben zuhört, desto weniger neigt man zu überladenen Satzkonstruktionen.

Storytelling

Beim Lesen ist das Gehirn dann besonders aktiv, wenn es auf Bekanntes trifft. Wörter, die man hören, sehen, riechen, spüren kann, sind energetisch aufgeladen, hier kann das Gehirn beim Lesen mitfeuern. Ebenso bei Geschichten: Wir lernen am leichtesten, wenn die Gedanken in eine Geschichte gekleidet werden. Dieses Prinzip macht sich schon die Bibel zunutze mit ihren Gleichnissen. Die Maxime «Show, don't tell» hört man in jedem Kurs zum kreativen Schreiben, denn sie beschreibt eine wesentliche Eigenschaft des literarischen Schreibens. Bei wissenschaftlichen Texten ist es oft ein «Show and tell». Hier übernehmen Beispiele die Funktion des Zeigens: Sie bieten Anknüpfungspunkte für die Leser*innen, indem sie schlicht sagen, wovon eigentlich die

Rede ist. Einleitungen von Dissertationen etwa sind oft so abstrakt formuliert, dass man dem Text selbst nicht entnehmen kann, ob es um Säuglingspflege, Wohnungsbau oder Aussenhandel geht. Schildert man Anwendungsbeispiele, wird der Text sofort fasslich, ohne dass es dazu grosser Anstrengung bedarf.

Storytelling ist nicht nur eine Technik, um den Inhalt leichter vom Papier in den Kopf zu transportieren. Jeder Text hat auch selbst eine Geschichte, und manchmal lohnt es sich, die Leser*innen an der Geschichte seines Entstehens teilhaben zu lassen. Vor allem bei Texten, die sich mit einer gewagten These in gedankliches Neuland vorwagen, kann der Erkenntnisweg aufschlussreich sein. Literatur lebt vom Konflikt, das gilt auch für Sachtexte. Schildert man die Hindernisse und Irrwege, wird die Lektüre sofort spannend: Man möchte wissen, wie es weitergeht, und man identifiziert sich mit der Autorin, dem Autor.

Mut zum Ich

«Schreiben, was ist» – diese Worte hängen im Hamburger Foyer des Nachrichtenmagazins *Der Spiegel*. Diese Maxime gilt nicht nur für den Journalismus. Auch in der Wissenschaft geht es darum, die Wirklichkeit möglichst genau in Sprache zu übersetzen.

«I'm convinced that fear is at the root of most bad writing», sagt Stephen King (2020, 127). Nicht zufällig kommt der Begriff «Autor» vom lateinischen *auctoritas*: Wer schreibt, übt Autorität aus. Dies ist nur möglich, wenn man den eigenen Worten vertraut – und sich traut, zu sagen, was ist. Die Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens haben die Tendenz, diese Autorität zu unterlaufen, indem sie den Text entschärfen. Dazu gehören Redundanzen, Passiv-Formulierungen und Abstraktionen (die «Nebelpetarden», von denen mein Professor sprach), ebenso Übergangsfloskeln wie «allerdings», «dann», «daher». Wer sich auf Versatzstücke des Jargons zurückzieht, versteckt sich hinter fremden Wörtern. Wer dagegen seine eigenen Wörter findet, formuliert die Dinge so, wie sie niemand anders sagen würde. Dies erfordert Mut: Mit einem eigenen Stil tanzt man aus der Reihe. Die Autorin ist anwesend im Text, beim Lesen hört man ihre Stimme.

Womit wir zum Schluss beim «Ich» wären. Das Tabu der ersten Person Singular stammt vermutlich aus den Naturwissenschaften, bei denen Experimente überprüf- und wiederholbar sein müssen, ohne Ansehen der Person, die sie durchführt. Diese Idee der Objektivität lässt sich jedoch nur mit Verlust in Sprache übersetzen, das krampfhaft Vermeiden des «Ich» führt zu sinnwidrigen Verrenkungen: «In dieser Dissertation wird sich auseinandergesetzt

mit dem Adjektiv im Werk von Thomas Mann.» Nicht die Dissertation setzt sich mit dem Adjektiv bei Thomas Mann auseinander, sondern der Autor der Dissertation. Nicht nur ist die Ich-Form inhaltlich korrekt, sie ist auch eine Einladung an die Leser*innen. Die Kommunikation, die in jedem Text steckt, findet tatsächlich statt: Wir fühlen uns angesprochen. Im Sachbuchmarkt hat sich die Ich-Form deshalb längst durchgesetzt. Die Wissenschaft könnte sich dem anschließen und die Attraktivität ihrer Texte steigern, ohne dass die Wissenschaftlichkeit darunter leiden müsste.

Mir scheint, die Wissenschaft könnte sich (und ihren Leser*innen) das Leben sehr viel leichter machen, wenn sie auf der stilistischen Ebene die Wissenschaftlichkeit ausblenden und stattdessen die Worte des russischen Dichters Ossip Mandelstam beherzigen würde. Über einen Kollegen schrieb Mandelstam: «Ohne Gehör dafür, wie ein Wort wächst oder verkümmert, zieht er lebendigen Wörtern solche vor, die bereits von der Sprache abgefallen sind oder den Eingang in sie gar nie gefunden haben.» Diese Kritik trifft auf den wissenschaftlichen Jargon ebenso zu wie auf die Dichtung, gegen die Mandelstam damit anschrieb (Mandelstam 2010, 41).

Literatur

- Bolker, Joan. 1998. *Writing Your Dissertation in Fifteen Minutes a Day: A Guide to Starting, Revising, and Finishing Your Doctoral Thesis*. New York: Henry Holt and Company.
- King, Stephen. 2007. «The Art of Fiction.» In *The Paris Review Interviews II*, 462–500. New York: Picador.
- King, Stephen. 2020. *On Writing: A Memoir of the Craft*. Twentieth-Anniversary Edition with Contributions from Joe Hill and Owen King. New York: Scribner. Deutsche Ausgabe: 2008. *Das Leben und das Schreiben*. Aus dem Amerikanischen von Andrea Fischer. München: Ullstein. / 2011. Neubearbeitete, vollständige Taschenbuchausgabe.
- Kleist, Heinrich von. [1805] 1982. «Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden.» In *Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden*. Dritter Band, 319–324. München: Hanser.
- Lamott, Anne. 1994. *Bird by Bird: Some Instructions on Writing and Life*. New York: Pantheon Books. Deutsche Ausgabe: 2004. *Bird by Bird – Wort für Wort: Anleitungen zum Schreiben und Leben als Schriftsteller*. Deutsch von Kerstin Winter. Berlin: Autorenhaus-Verlag.
- Mandelstam, Ossip. 2010. «Über den Gesprächspartner». *Gesammelte Essays I 1913–1924*. Aus dem Russischen von Ralph Dutli. Frankfurt / M.: S. Fischer.

- Newport, Cal. 2016. *Deep Work. Rules for Focused Success in a Distracted World*. London: Piatkus. Deutsche Ausgabe: 2017 / 2022. *Konzentriert arbeiten. Regeln für eine Welt voller Ablenkungen*. Aus dem Englischen von Jordan T. A. Wegberg. München: Redline.
- Schopenhauer, Arthur. 1999. «Über Schriftstellerei und Stil». In *Parerga und Paralipomena*. Band 2, 445–480. Zürich: Haffmans.
- Sword, Helen. 2012. *Stylish Academic Writing*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, David Foster und Bryan A. Garner. 2013. *Quack This Way*. David Foster Wallace & Bryan A. Garner Talk Language and Writing. Dallas, TX: RosePen Books.

Schreiben

ist für mich

der beste Weg,

die Sprache zu erkunden.

Es ist, wie wenn ich zu Fuss

durch eine Stadt gehe.

Es ist für mich eine innerliche

und äusserliche Bewegung,

die mich Orte und Gefühle erreichen lässt,

die ich nur durch die Sprache erreiche.

Schreiben bedeutet für mich

eine Art von Hoffnung,

und manchmal genügt ein Satz

oder eine kurze Passage,

um die Hoffnung in mir lebendig zu machen.

Usama Al Shahmani

Erik Altorfer

Lüge und Verrat: Ein Bericht aus der Praxis

Februar 2015. Ein Viersternehotel im Libanongebirge oberhalb von Beirut. Weisse Plastikstühle auf der Terrasse, Zigaretten, Handyklingeln. Anrufe von Familienmitgliedern und Freund*innen, eine Lotterie zwischen Hoffnung und Verlust. Ein Schreibworkshop mit jungen syrischen Geflüchteten. Der Dramatiker Mudar Alhaggi aus Idleb und ich arbeiten zehn Tage mit einer Gruppe von Theater- und schreibbegeisterten Männern und Frauen. Sie alle waren kurz zuvor in den Libanon geflohen. In unserem Kurs wurden sie durch Inputs und Schreibübungen in das dramatische Schreiben eingeführt und begannen, ihren ersten Theatertext zu schreiben. Ohne dass wir es verlangt oder gesteuert hatten, war die Quelle aller Texte biografisches Material. Offensichtlich war die erinnerte Realität so stark, dass sie erzählt werden musste. Das Schreiben bot den jungen Menschen die Möglichkeit, das Erlebte zu einer Geschichte werden zu lassen – ihre Lebensrealität gestalterisch zu transformieren. Mudar Alhaggis eigene Flucht verband ihn mit den Teilnehmer*innen, das Vertrauen, das sie ihm schenkten, machte es möglich, in den Feedbackrunden sachlich über traumatische Erlebnisse zu sprechen – und damit eine Distanz zum Erlebten herzustellen. In diesen Momenten war ich stiller Zuhörer.

In den Texten verlangten wir sprachliche Genauigkeit und inhaltliche Konkretion, wir sprachen über den Unterschied zwischen realen Menschen, Figuren und Typen – und immer wieder über sprachliche und inhaltliche Klischees. Wenn wir über die Motivation der Figuren, den Verlauf von Beziehungen, Backstorys sprachen, stiessen wir jedoch oft an künstlerische Grenzen. Die jungen Autor*innen fühlten sich der Realität, der Wahrheit, den Tatsachen ihres Lebens und ihren Familien und Freund*innen gegenüber verpflichtet und waren kaum bereit, ihre Erinnerungen für eine spannendere, verdichtete Dramaturgie mit überraschenden Wendungen und neuen Figuren anzupassen – und so den Schritt von der Realität in die Fiktion zu gehen (vgl. Altorfer 2015).

Überschreitungen

Annie Ernaux beschrieb den Vorgang der Fiktionalisierung der eigenen Familiengeschichte in einem Interview zu *Der Platz*, dem Buch über ihren Vater, als «Verrat» (Miller, 2000). Nach seinem Tod begann sie, «einen Roman zu schreiben, mit ihm als Hauptfigur». Sie realisierte, «dass der Roman unmöglich ist», und brauchte Jahre, um die passende Form zu finden. (Ernaux 2019, 19; Ernaux 2020). *Der Platz* wird zu Annie Ernaux' Schlüsselroman – der Abkehr von der Fiktion hin zur «Autosozio-biografie», wie sie es nennt (Urban-Halle 2019). Annie Ernaux versteht die literarische Verarbeitung des eigenen Lebens immer auch als soziologische Untersuchung – sie, ein «Klassenflüchtling» (*transfuge de classe*) aus der Arbeiterklasse ins Bildungsbürgertum, verortet sich und interpretiert ihr individuelles Leben innerhalb einer sozialen Struktur und kollektiven Geschichte.

Bei meiner Hörspielbearbeitung von Ágota Kristófs Roman *Das grosse Heft* (Kristóf 2018; 2021) stosse ich in einem Dokumentarfilm auf eine Aussage der Autorin über ihren künstlerischen Umgang mit der eigenen Biografie, der konträr zu Ernaux' Schreibbewegung bei *Der Platz* ist und sich in der Reflexion der literarischen Umsetzung ihrer Kriegs- und Fluchtbiografie stark von meinen Erfahrungen in Beirut unterscheidet: «Ich habe versucht, meine Geschichte zu schreiben, aber es kam etwas anderes dabei heraus – deshalb nenne ich es «Lügen», aber ich habe es nicht absichtlich gemacht, es kam von selbst» (Kristóf in Bergkraut 1998). Wenn ich Kristófs «Lügen» als negatives Urteil verstehe, ist diese Formulierung vielleicht Ausdruck der Widerstände, die die jungen Syrer*innen überwinden müssen, um sich von der «Wahrheit» der Biografie in die «Lüge» der Fiktion zu wagen.

Obwohl sich die meisten Autor*innen in Beirut der Wahrheit verpflichtet fühlten, entdeckten viele das Potenzial des fiktionalen Schreibens und erlebten die Transformation des eigenen Lebens in einen Text positiv. Abdullah Bayrakdar, einer der Teilnehmer*innen, beschrieb bei einem Empfang der Schweizer Botschaft in Beirut seine Erfahrung:

Wenn wir hier nicht für die Bühne gearbeitet hätten, ginge es uns nach diesem Workshop wirklich schlecht. Wir wären traurig und enttäuscht. Aber wir haben gelernt, dass das Theater grösser als das Leben ist. In unserer Fantasie haben wir die Grenzen der Realität überschritten.

Er führte weiter aus, dass er jetzt die Realität mit den Augen eines Autors betrachten kann: Orte und Menschen in seinem Leben können Elemente

einer Geschichte sein, die er schreibt. Damit wird er zu einem handelnden und gestaltenden Subjekt: einem Autor.

In Beirut habe ich den Begriff «Empowerment», Selbstermächtigung, erst wirklich verstanden: Schreiben, um aktiv zu gestalten, um zu bestimmen, was erzählt werden will und wie, um aktiv Initiative zu ergreifen und nicht als Objekt fremdbestimmt zu werden. Am letzten Abend in einem Café im Hamra-Viertel sprechen wir zusammen mit Botschaftsvertretern, der Leiterin der Heinrich-Böll-Stiftung, Aktivistinnen [sic!] und NGO-Vertreterinnen über unsere Arbeit. Ich habe in den letzten Tagen Neuland betreten, brauche Orientierung, Einordnung. Was haben wir gemacht? Nach welchen Kriterien lassen sich diese Arbeit, diese Texte beurteilen? Heba Hage-Felder, die Leiterin des Kooperationsbüros der Schweizer DEZA (Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit) in Beirut, hilft mir, indem sie beschreibt, dass hier vielfältige Aspekte untrennbar ineinander übergehen und miteinander verschmelzen – Literatur, Kunst, Therapie, Aktivismus, Politik, humanitäre Unterstützung und Identitätsbildung.

Wahrheit und Sprache

Ein Jahr später, im Frühsommer 2016, sind Mudar Alhaggi und ich in Graz und arbeiten am dortigen Schauspielhaus im Rahmen des Dramatikerinnenfestivals mit einer Gruppe Teenager*innen aus Syrien, Afghanistan und Österreich. Ein Schreibworkshop mit abschliessender Präsentation der entstandenen Texte durch die Autor*innen. «Worüber wollt ihr schreiben?», fragen wir die Teilnehmer*innen beim ersten Treffen. In einem kollektiven Brainstorming sammeln wir Themen und Stichworte. Krieg, Flucht, Trennung von den Eltern, fehlende Bildungsmöglichkeiten – die jungen Grazerinnen staunen über die Lebenswelten der Geflüchteten, äussern Bedenken, dass ihr Leben unbedeutend ist, wenig Erzählstoff zu bieten hat im Vergleich zu den Tragödien der Geflüchteten. Und doch trauen sie sich langsam, eigene Themen zu formulieren: Ablösungsprozesse, Generationenkonflikte, Mobbing, Karrieredruck, Identitätskrisen – zuletzt meldet sich M. L.: Sie will über den Unfalltod ihres Vaters vor einem Jahr schreiben.

Wir fassen zusammen: Das übergeordnete Thema sind *Ängste und Wünsche* – und die Gruppe beschliesst, das Projekt «Our Stories» zu nennen. Nach dem gemeinsamen Findungsprozess in den ersten zwei Tagen können sich die Teilnehmer*innen mit dem Projekt identifizieren und sind bereit, mit dem Schreibprozess zu beginnen. So entstehen in den nächsten Wochen in meh-

rerer Arbeitsschritten und Überarbeitungsprozessen zwölf autobiografische Texte. Mudar Alhaggi und ich arbeiten eng mit den immer anwesenden Übersetzer*innen zusammen. Wir nehmen die jungen Autor*innen und ihre Texte ernst und sind genau und streng mit unserem Feedback. Wir verlangen wie zuvor im Libanon sprachliche Genauigkeit und inhaltliche Konkretion und unterstützen die Teenager*innen bei der Suche nach speziellen Erlebnissen und der Gestaltung ihrer Erzählperspektive. Wenn es allgemein und klischiert wird, fordern wir Individualität und Spezifikation, wir zeigen an ausgewählten Stellen Möglichkeiten für Vertiefungen, Ergänzungen, Striche und Verdichtungen auf. Und wie in Beirut machen auch diese Teenager*innen die Erfahrung der Gestaltungsmacht gegenüber ihrer eigenen Geschichte.

Beim Abschlusspodium des Festivals äussert sich Wend Kässens, Geschäftsführer des Deutschen Literaturfonds, zu den präsentierten Texten:

Ich habe bei «Our Stories» etwas gelernt, was mir so deutlich noch nie vor Augen gekommen ist. Existenzielles persönliches Leben ist so stark, dass es fast ohne poetische Form auskommt. In diesen Texten kommt die einfache Wahrheit in die Sprache.

Kässens Beschreibung erinnert mich an Annie Ernaux' Auseinandersetzung mit ihrer neu (oder wieder) gefundenen Poetologie in *Der Platz*:

Keine Erinnerungspoesie, kein spöttisches Auftrumpfen. Der sachliche Ton fällt mir leicht, es ist derselbe Ton, in dem ich früher meinen Eltern schrieb, um ihnen von wichtigen Neuigkeiten zu berichten. (Ernaux 2019, 19–20)

Weniger leicht scheint es für den von Annie Ernaux hochgeschätzten Albert Camus gewesen zu sein, er suchte und wartete, bis er für die literarische Verarbeitung seiner Biografie den richtigen Ton gefunden hatte:

Die Geheimnisse, die uns am teuersten sind, geben wir in der Ungeschicklichkeit und der Formlosigkeit allzusehr preis; ebenso sehr verraten wir sie auch durch eine zu kunstreiche Verkleidung. Es ist besser, zu warten, bis man es versteht, sie zu gestalten, ohne dass ihre Stimme verstummt. (Camus 1992, 17)

Erst spät fand er dafür im unvollendeten autobiografischen Roman *Der erste Mensch* eine überzeugende Form (Camus 2021). Das Warten hatte sich gelohnt.

Eine weitere Lüge

Ein Jahr nach «Our Stories» findet in Graz das Nachfolgeprojekt «Our Eyes» mit den gleichen jungen Autor*innen statt. Im ersten Treffen erfahren wir von einem Teilnehmer, dass sein Freund Hasib Muzafari den autobiografischen Text vom letzten Jahr frei erfunden hatte. Fiktion statt Autobiografie. «Er lügt immer», sagt der Freund lachend. Wir sind erstaunt und fragen neugierig nach. Schliesslich erzählt Hasib Muzafari und begründet seine Entscheidung so detailreich und reflektiert, dass wir ihn ermutigen, einen Text darüber zu schreiben.

Es ist für mich ein Albtraum vom eigenen Leben zu erzählen. Mein Kopf arbeitet nicht. Ich sage es ganz ehrlich: Ich traue mich nicht, darüber zu reden. Ich will nicht, dass jemand über mein Leben Bescheid weiss und mich als einen armen und hilflosen Menschen anschaut. Ich will nicht einmal selber wissen, ob ich eine Vergangenheit gehabt habe oder nicht. Ich will davor flüchten. Aber egal, wo ich bin, verfolgt sie mich wie mein eigener Schatten. Wenn ich über diesen Albtraum schreiben sollte, werde ich wahnsinnig. Deswegen schreibe ich erfundene Geschichten. In meinem Leben gibt es nichts Wahres. Alles ist wie ein schlechter Traum. Ich kann weder wach werden noch Schönes träumen. (Muzafari 2017)

Muzafari zeigt im Gegensatz zu den Autor*innen in Beirut eine literarische Verarbeitung der traumatischen Kriegs- und Fluchtbiografie, die nur in der Fiktion möglich ist. Keine Verpflichtung gegenüber der Wahrheit, sondern «Lüge» als Strategie gegen Retraumatisierung und Viktimisierung. Vielleicht rückt er damit in die Nähe von Ágota Kristóf, auch wenn die Fiktion bei ihm ein expliziter Schutz ist – und noch kein literarisches Spiel.

Selbstbestimmte Autorschaft

Die Schreibbiografie von Mudar Alhaggi, dem Co-Leiter der Projekte in Graz und Beirut, ist für mich exemplarisch für die Bewegung zwischen Fiktion und biografischem Material, zwischen Überhöhung und Dokumentation. Sein Schreiben veränderte sich mit den neuen Lebensumständen: Nach der Revolution in Syrien, als er noch in Damaskus lebte, schrieb er nicht mehr im klassischen Arabisch, Fosscha, sondern neu Dialekt, *street language*, wie er es nennt. Er wollte damit näher an seinem Leben und seiner Umgebung sein – Varietätenwechsel in die Umgangssprache, Verzicht auf Stilisierung

in der literarischen Hochsprache. Nach der Flucht nach Europa waren seine Stoffe vorwiegend biografisch (Alhaggi 2017a; 2017b), aus eigenem Bedürfnis, das Erlebte zu verarbeiten, aber auch, weil in Europa die Nachfrage nach «authentischen Fluchtbiografien» gross war. Schon bald aber wollte er nicht mehr über sich selbst schreiben, nicht länger das Objekt seiner eigenen Texte sein und als Autor lediglich als *refugee artist* wahrgenommen werden. Nachdem er für Theater (Alhaggi 2019a) und Hörspiel (Alhaggi 2019b) fiktionale Texte geschrieben hat, ist er jetzt an einem Punkt, an dem er realisiert, dass er sich wieder schreibend mit seinem Leben auseinandersetzen will. Die Entwicklung einer Schreibbiografie, die typisch ist für syrische Autor*innen im Exil, wie Mudar Alhaggi 2022 im Gespräch mit mir ausführt.

Schreiben und Erinnern

Schreiben kann eine Möglichkeit sein, sich im eigenen Tempo mit dem eigenen Leben auseinanderzusetzen. Paola De Martin, Vincenzo Todisco und ich leiteten 2020 in Zürich den Schreibworkshop «Le nostre storie» für Migrant*innen, deren Familien vom Saisonnierstatut betroffen waren. (Das Saisonnierstatut war von 1934 bis 2002 eine anti-integrative Massnahme der Schweizer Politik, die Millionen von Arbeitsmigrant*innen das Recht verweigerte, mit ihren Ehepartner*innen und Kindern in der Schweiz zusammenzuleben.)

In «Le nostre storie» nahm auch ein Historiker teil, der für den Schweizer Bund arbeitet. Beim ersten Treffen erfuhren wir, dass er verpasst hatte, mit seinen Eltern vor ihrem Tod über die Familiengeschichte zu sprechen. Nun nahm er gewissermassen schreibend Verbindung zu ihnen und seinem Bruder auf, der bis zum fünfzehnten Altersjahr getrennt von der Familie aufgewachsen war.

Er war einfach da. Zuerst erkannte ich ihn nicht. Mein Bruder. Ich kam gerade vom Spielen. Ich war fünf Jahre alt. Als ich an der Küche vorbeilief, sah ich die beiden. Meine Mutter und diesen Jungen. Sie standen sich gegenüber. Ich sagte nichts und schaute sie nur an. [...] Mein Bruder. Ich wusste, dass ich einen Bruder hatte, irgendwo. Wir sahen uns selten, nur wenn meine Eltern und ich nach Italien fuhren, um meine Grosseltern zu besuchen. Er wohnte bei ihnen, er wuchs bei ihnen auf. Er war in Italien geboren, und mit sechs Monaten liess ihn meine Mutter bei ihren Schwiegereltern zurück, als sie meinem Vater in die Schweiz folgte. (Andreotti, De Martin u. Nadj Abonji 2022)

Carmine Andreotti, Mitte fünfzig, schrieb in knappen, genauen Sätzen die Geschichte seiner Familie. Erinnerungen, Vermutungen, Fragen, die von seinen Eltern nicht mehr beantwortet werden können. Vier Kapitel: «Mein Bruder», «Meine Mutter», «Mein Vater», und zuletzt «Ich». Dieses letzte Kapitel schrieb Andreotti als Ergänzung seines Textes für *Welcher Art die Wärme ist*, einem Hörspiel für den Bayerischen Rundfunk von drei Autor*innen, deren Familien vom Saisonnierstatut betroffen waren (ebd.). Im Schreibworkshop hatte er die ersten drei Kapitel geschrieben. Das Interesse der Redakteurin des Bayerischen Rundfunks und die Aussicht auf eine Publikation motivierten ihn, den bisher aufgeschobenen, vielleicht schwierigsten Teil – die Auseinandersetzung mit sich selber – zu schreiben und den ganzen Text aus dem Italienischen ins Deutsche zu übertragen.

Ich denke, dass das Potenzial der schreibenden Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben in der Stille und Zeitlichkeit des Schreibprozesses liegt – in einem Rahmen, der auf Vertrauen beruht, verbindlich ist und doch Freiräume bietet. Freiräume des Inhalts, der Form und des Stils; dass die Autor*innen einen Rahmen erleben, in dem sie sich bewegen können, in dem sie wählen, was sie schreiben, wie sie schreiben – und was sie für sich behalten wollen, vielleicht auch Momente in ihrem Leben, die noch unverarbeitet sind oder zu denen sie keinen Zugang haben. «Im Schweigen kommt aber alles auf einmal daher, es bleibt alles drin hängen, was über lange Zeit nicht gesagt wird, sogar was niemals gesagt wird», so Herta Müller in ihrem Essay *Wenn wir schweigen, werden wir unangenehm, wenn wir reden, werden wir lächerlich* (2010, 74–75).

Sprechen und Schweigen

Herta Müllers Titel prägt den Schlussteil des Hörspiels *Welcher Art die Wärme ist*. Paola De Martin nährt ihren Beitrag explizit mit der Lektüre von Autorinnen mit Gewalterfahrung – neben Herta Müller unter anderem Virginie Despentes und Toni Morrison (Despentes 2018; Morrison 2019) – so wird das Manuskript auch zu einem «multidirektionalen Erinnern» (Rothberg 2021). Das durch Herta Müller eingeführte «Wir», das Bewusstsein eines kollektiven Denk- und Handlungsraums, bewegt Paola De Martin schliesslich dazu, die Ich-Perspektive zu verlassen und das Hörspiel mehrstimmig ausklingen zu lassen: «Wir sprechen und wir schweigen, wenn wir es für richtig halten» (Andreotti, De Martin, Nadj Abonji 2022).

Für Autor*innen, die sich mit struktureller Gewalt auseinandersetzen, kann es bedeutend sein, sich vom Einzelschicksal (und der zugeschriebenen

Opferrolle) zu emanzipieren und Verbündete zu suchen oder zu imaginieren. Eine Strategie gegen die Einsamkeit.

Alle in der Stadt kennen meine Geschichte: Ich bin auf der Suche nach meinem Bruder, mit dem ich hier gelebt habe, in dieser Stadt, bis zum Alter von fünfzehn Jahren. [...] Das alles ist gelogen. Ich weiss gut, dass ich in dieser Stadt schon bei Grossmutter allein war, dass ich mir damals einredete, wir seien zwei, mein Bruder und ich, um die unerträgliche Einsamkeit zu ertragen. (Kristóf 2011, 67)

Für mich war diese Passage in Ágota Kristófs *Die dritte Lüge* ein literarisches Schockmoment, ich hatte die Fiktion der Autorenschaft der beiden Brüder von *Das grosse Heft* «geglaubt». Später erfahre ich, wie Ágota Kristóf diese Bewegung vom *Ich* zum *Wir* und von der eigenen Biografie in die Fiktion in ihrer Trilogie *Das grosse Heft*, *Der Beweis*, *Die dritte Lüge* erläutert:

Ich schrieb «Mein Bruder und ich». Daraus entstand das «Wir» und später «Zwillinge». Danach habe ich Ereignisse dazu gedichtet, die nicht uns passiert sind, sondern anderen. (Kristóf in Bally 2012)

Einige Jahre später versetzt mich Kim de l'Horizons *Blutbuch* in einen Zustand von staunender Bewunderung – hakenschlagende Registerwechsel, Geschichten und Anekdoten, bei denen die Kategorien von Lüge und Wahrheit ihre Bedeutung verlieren. Schicht um Schicht führt der Roman zu einem Sprachkörper, der eigene Bilder für das Schweigen im Kontext von Traumbewältigung findet – und doch höre ich hier das leise Echo von Herta Müller, schwingt die Mehrstimmigkeit von literarischem Widerstand gegenüber Gewalterfahrungen mit:

Und vielleicht ist dieser ganze Text, diese ganze Schreibbewegung ein Platzhalter, das Erschaffen eines Ortes, an dem diese Leere endlich einen Raum bekommt. Kein Text, sondern ein Platz, auf dem steht: «Hier ist etwas, das sich nicht sagen lässt.» Was nicht dasselbe ist wie Schweigen. Wir brauchen Sätze, um von unseren Traumata nicht sprechen zu können. (de l'Horizon 2022, 246)

Auch für Édouard Louis ist Schreiben existenziell, *empowering* und identitätsstiftend. In seinem Roman *Anleitung, ein anderer zu werden* – wie *Blutbuch* ein epochaler Coming-of-Age-Roman – findet er starke Bilder für den Stellenwert des eigenen Schreibens. Eindringlich, wie er nach zahlreichen Brüchen in seinem Leben – der Flucht vor der Homophobie in seinem Heimatdorf (und in seinem Elternhaus) ins Gymnasium in der Kleinstadt und später an die Eli-

teuni in Paris, gescheiterten Schreibversuchen – es schliesslich schaffte, mit grosser Verzweiflung und Disziplin seinen ersten Roman *Das Ende von Eddy* (Louis 2016) zu schreiben – es ist beeindruckend, was dieses Schreiben für ihn bedeutete:

Ich fühlte mich sehr weit weg von Schriftstellern, die sagen, dass sie über die Liebe zur Sprache und die Faszination für eine poetische Weltsicht zur Literatur gekommen sind. Ich bin nicht wie sie. Ich schrieb, um zu existieren. (Louis 2022, 259)

Später, nach ersten eigenen Veröffentlichungen und der Entdeckung der Möglichkeiten der Literatur, übernimmt er als Autor auch Verantwortung für andere und schreibt «nicht mehr nur, um mich zu retten, sondern um andere zu unterstützen. [...] es ist wahr, ich wollte Bücher schreiben, die anderen als Waffe dienen können» (Louis 2022, 266).

Suchen und Fragen

Für mich ist es immer wieder eine offene Frage, wie ein künstlerischer Prozess, ein Schreibprozess begleitet werden kann. Manche Autor*innen wünschen sich ein Thema, andere schlagen selbst einen Stoff vor, Dritte legen einfach los. Welche Impulse braucht es von mir, was kann diskutiert werden und wann soll die Autorin einfach allein gelassen werden? Wie viel kann ein Autor vor dem Schreiben überhaupt über den Text, die Geschichte wissen? Wie viel entsteht erst im Prozess? Die Arbeit in Schreibworkshops oder mit Studierenden unterscheidet sich stark von der Arbeit mit einzelnen Autor*innen. Hier kann ein individuell zugeschnittener Prozess wirksam sein – bei Gruppen gebe ich einen Planungsrahmen vor, der Offenheit und Verbindlichkeit zu kombinieren versucht. Geduldig und hartnäckig. Manche Autor*innen schreiben bis zu sieben Hörspielfassungen. Andere schreiben in einem Wurf einen Einakter für die Bühne, der ohne Änderungen in den Probenprozess gehen kann.

Nach den Schreibprojekten in Beirut und Graz suchte ich die Auseinandersetzung mit den Werken von Annie Ernaux, Ágota Kristóf, Édouard Louis, beschäftigte mich zudem mit den Büchern von Tove Ditlevsen und Didier Eribon – geleitet von Annie Ernaux' Frage nach der richtigen Form und dem richtigen Stil für ein Werk, das sich mit dem eigenen Leben auseinandersetzt. In der langen Arbeit an *Welcher Art die Wärme ist* fanden Melinda Nadj Abonji, Carmine Andreotti und Paola De Martin je eine eigene literarische Antwort für

die Erzählung ihrer Erinnerungen: Poesie, warme Nüchternheit und ein Mix aus künstlerischem Widerstand und kritischer Reflexion.

In den letzten Jahren habe ich in Berlin, Köln und Zürich einige wenige der jungen Syrerinnen und Syrer aus dem Libanon wiedergetroffen. Viele leben mittlerweile in Europa und Nordamerika. Sie erinnern mich daran, wie ich nach der Arbeit in Beirut realisierte, dass ich eine Zäsur in meinem Arbeitsleben erfahre. Ich hatte die Untrennbarkeit von Literatur, Therapie, Aktivismus und Identitätsbildung in der Arbeit mit jungen Autor*innen erfahren, die DEZA-Mitarbeiterin Heba Hage-Felder hatte deutlich benannt, was Schreiben ermöglichen und bewirken kann. Seither suche ich in meinen Arbeiten mit Autor*innen und in meinen Lektüren nach der Zwangsläufigkeit, der Fantasie und der Unbedingtheit des Erzählens, glasklar bei Annie Ernaux, *empowernd* bei Édouard Louis oder verzaubernd bei Kim de l'Horizon.

Literatur

- Alhaggi, Mudar. 2017a. *Barsach*. Aus dem Arabischen von Larissa Bender. Berlin: Deutschlandfunk Kultur.
- Alhaggi, Mudar. 2017b. *Deine Liebe ist Feuer*. Aus dem Arabischen von Sandra Hetzl und Nicola Abbas. Köln: Hartmann & Stauffacher.
- Alhaggi, Mudar. 2019a. *Reine Formsache*. Aus dem Arabischen von Larissa Bender. Mülheim an der Ruhr: Theater an der Ruhr.
- Alhaggi, Mudar. 2019b. *Die Toten haben zu tun*. الموتى مشغولون. Aus dem Arabischen von Larissa Bender. Köln: Deutschlandfunk.
- Altorfer, Erik. 2015. «In der Vergangenheits-Cloud.» *Theater der Zeit*, September, 130–131. Berlin: Theater der Zeit.
- Andreotti, Carmine, Paola De Martin und Melinda Nadj Abonji. 2022. *Welcher Art die Wärme ist*. München: Bayerischer Rundfunk, SRF.
- Bally, Sabine. 2012. *Agota Kristof – Écrire, après tout*. Conches: Twosa Films.
- Bergkraut, Eric. 1998. *Le continent K. – Agota Kristof, écrivain d'Europe*. Zürich: p.s. 72 productions.
- Camus, Albert. 1992. *Zwischen Ja und Nein*. Aus dem Französischen von Peter Gan, Guido G. Meister und Fernand Nohr. Leipzig: Gustav Kiepenheuer Verlag.
- Camus, Albert. 2021. *Der erste Mensch*. Aus dem Französischen von Uli Aumüller. Hamburg: Rowohlt.
- de l'Horizon, Kim. 2022. *Blutbuch*. Köln: DuMont Buchverlag.
- Despentes, Virginie. 2018. *King Kong Theorie*. Aus dem Französischen von Claudia Steinitz und Barbara Heber-Schärer. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Ditlevsen, Tove. 2021a. *Kindheit*. Aus dem Dänischen von Ursel Allenstein. Berlin: Aufbau.
- Ditlevsen, Tove. 2021b. *Jugend*. Aus dem Dänischen von Ursel Allenstein. Berlin: Aufbau.
- Ditlevsen, Tove. 2021c. *Abhängigkeit*. Aus dem Dänischen von Ursel Allenstein. Berlin: Aufbau.
- Eribon, Didier. 2016. *Rückkehr nach Reims*. Aus dem Französischen von Tobias Haberkorn. Berlin: Suhrkamp.
- Eribon, Didier. 2017. *Gesellschaft als Urteil: Klassen, Identitäten, Wege*. Aus dem Französischen von Tobias Haberkorn. Berlin: Suhrkamp.
- Ernaux, Annie. 2019. *Der Platz*. Aus dem Französischen von Sonja Finck. Berlin: Suhrkamp.
- Ernaux, Annie. 2020. *Der Platz*. Aus dem Französischen von Sonja Finck. Berlin: Der Audio Verlag.
- Kristóf, Ágota. 2011. *Die dritte Lüge*. Aus dem Französischen von Erika Tophoven. München: Piper.
- Kristóf, Ágota. 2012. *Der Beweis*. Aus dem Französischen von Erika Tophoven-Schöningh. München: Piper.
- Kristóf, Ágota. 2018. *Das grosse Heft*. Aus dem Französischen von Eva Moldenhauer. München: Piper.
- Kristóf, Ágota. 2021. *Das grosse Heft*. Köln: Deutschlandfunk, Hessischer Rundfunk, SRF.
- Louis, Édouard. 2016. *Das Ende von Eddy*. Aus dem Französischen von Hinrich Schmidt-Henkel. Frankfurt / M.: S. Fischer.
- Louis, Édouard. 2022. *Anleitung ein anderer zu werden*. Aus dem Französischen von Sonja Finck. Berlin: Aufbau.
- Miller, Timothy. 2000. *Annie Ernaux*. Paris: La Cinquième-MK2TV.
- Morrison, Toni. 2019. *Im Dunkeln spielen*. Aus dem Englischen von Helga Pfetsch und Barbara von Bechtolsheim. Hamburg: Rowohlt.
- Müller, Herta. 2010. *Der König verneigt sich und tötet*. Frankfurt / M.: S. Fischer.
- Muzafari, Hasib. 2017. *Eine süsse Geschichte oder eine bittere Wahrheit*. Aus Dari von Farhad Madjidian. Graz: Schauspielhaus. oureyesgraz.wordpress.com.
- Rothberg, Michael. 2021. *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*. Aus dem Englischen von Max Henninger. Berlin: Metropol-Verlag.
- Urban-Halle, Peter. 2019. *Die Scheu, Gefühle zur Schau zu stellen*. Berlin: Deutschlandfunk Kultur.

Schreiben an einem Roman ist für mich eine Insel im Alltag, auf die ich mich jederzeit kurz oder lang zurückziehen kann: Ich schreibe zu Hause, im Zug, am Flughafen, in der Bibliothek, im Hotel, auf dem Schiff – und am liebsten im Café. Das Schreibglück ist am grössten, wenn ich die unmittelbare Umwelt vergesse und ganz im fiktiven Geschehen versinke.

Meine Romanfiguren begleiten mich aber auch, wenn ich nicht schreibe, und flüstern mir manchmal mitten auf der Strasse zu, was sie als Nächstes tun werden. Wenn die Geschichte zu Ende erzählt ist, verschwindet die Insel und mit ihr die liebgewonnenen Figuren. Eine Leere macht sich breit. Dagegen hilft nur, so schnell wie möglich mit dem nächsten Roman zu beginnen.

Martina Meienberg

Hildegard E. Keller Freischreiben¹

Seit 1990 forsche und lehre ich an Universitäten im In- und Ausland und veröffentliche wissenschaftliche Texte in Buchform, Journals, Kongressbänden, Festschriften. Mein Weg führte tief ins akademische Schreiben hinein. Ich stapfte durch Fussnotenwälder, begann selbst welche anzulegen, hörte die einen mit den Begriffen der einen reden, die anderen mit denen der anderen, zur Kenntnis nahmen sie einander nicht. Ihre Sprechweisen und die darin gründende Gemeinschaft schienen wichtiger als der Wunsch, Aussagen zu machen, die über ihre Kreise hinausgelangt wären. Ich erlebte das (damals noch nicht bekannte) Phänomen der sozialen «Blase». Auch ich habe Codes und Konventionen erlernt, wie man sich in eine akademische Institution hineinschreibt, und gleichzeitig eine Enge gefühlt. «Schreiben Sie verständlich» stand auf keinem Stylesheet. Resonanz auf die Arbeit konnte, wenn überhaupt, nur aus einem sehr kleinen Zirkel kommen.

Academia und weiter

Wissenschaftssprache ist rezeptartig beschreibbar, sehr viel schwieriger ins Wort zu bringen ist ihre Wirkung. Ihre Genealogie verbindet sie mit anderen Arten von Amtsdeutsch. Deshalb nennt David Foster Wallace sie «officialese», eine Verständigung, die die Sprache mit Absicht entmenschlicht: «officialese, as spoken by officials, is meant to empty the communication of a certain level of humanity. On purpose» (2013, 99). Als historisch informierte Zeitbeobachterin beschrieb Hannah Arendt die Rolle der Sprache, wenn es um die Auslöschung des Denkens und die Manipulation der Wirklichkeit geht, von Adolf Eichmann bis zu den Manipulatoren im Weissen Haus: «These bureaucrats – these theoreticians – hoped that reality would conform seamlessly to their lies» (Young-Bruehl 2006, 9). Arendts Kritik traf auch Wissenschaftsvertreter, die den Sound dazu lieferten. In meinem Roman *Was wir scheinen* gehe ich Hannah Arendts Werdegang und ihrer Schreibbiografie nach, also auch der Frage, ob und, falls ja, wie sich Hannah Arendts Ausdrucksweise nach 1933 verändert

1 Dies sind Streiflichter aus meiner Praxis als Literaturwissenschaftlerin und akademische Autorin, als Mittel- und Hochschullehrerin, als Literaturkritikerin und Schriftstellerin, Storytelling-Coach und Filmemacherin – Erfahrungen aus den letzten dreissig Jahren.

hatte: mit ihrer Flucht aus dem deutschen Sprachraum, mit ihrer Sozialisierung in der amerikanischen Publizistik seit 1941 und später, in den 1950ern, als Teil des amerikanischen Wissenschaftsbetriebs, dem sie zusehends kritisch gegenüberstand.

Es dauerte eine Weile, bis ich realisierte, was mit mir selbst und auch den Studierenden geschah. Inzwischen war ich in Academia heimisch geworden. Eine Aufenthaltserlaubnis gibt es dort nur in Fächern, Teilfächern, Spezialgebieten. Als Professorin für deutschsprachige Literatur vor 1700 begann ich Elemente zu entwickeln, die ich schon als junge Studentin in den Lehrveranstaltungen vermisst hatte: Kreativität, also eine Öffnung der Bezugsmöglichkeiten für die eigene Arbeit; originäres Lernen am Gegenstand selbst; spielerische Experimente, die die Studierenden anzuregen vermöchten, alle ihre Ressourcen in den Unibetrieb einzubringen. Wir fanden ästhetische Wege, die auch für die Öffentlichkeit reizvoll waren. Unsere Geschichten bereichern das Leben ausserhalb der Hochschulen, mehr aber noch befähigen sie zum Mitgestalten einer Welt, in die man sich nach dem Studienabschluss hineinbegeben möchte (Jahre später verankerte man ein Modul namens «Mediävistische Praxis» im Curriculum).

Der kreative Schwung trug mich weiter. Parallel zur Tätigkeit an der Universität und in den historischen Literaturwissenschaften sah ich mich in anderen Sphären um, engagierte mich als Literaturvermittlerin im aktuellen Literaturbetrieb, begleitete als Jurorin Autorinnen und Autoren in die Öffentlichkeit, redete als Fernsehliteraturkritikerin über Neuerscheinungen (Bachmannpreis ORF/3sat; Literaturclub SRF). Ich nahm Fäden in die Welt der Künste wieder auf, manche stammten aus Zeiten vor dem Studium, und begann Geschichte zu erzählen. In Amerika produzierte ich Hörspiele, meinen ersten Dokumentarfilm, eine zweisprachige Alfonsina-Storni-Performance mit Originalmusik, die in Zusammenarbeit mit der Musikschule an meiner Uni entstanden war; ich kuratierte Ausstellungen, an denen Kolleg*innen und Studierende mitarbeiteten, und begann für meinen Roman *Was wir scheinen* zu recherchieren. Allmählich verlernte ich vieles von dem, was ich mir in den engen Zirkeln angeeignet hatte. In einer Welt, die weit geworden war, schrieb ich mich langsam frei. Auf diesem Weg mit mehreren Schienen auf zwei Kontinenten realisierte ich Projekte, die mit ein Grund dafür sind, dass ich hier schreiben kann. Drei davon stelle ich hier vor. Sie stammen aus unterschiedlichen Kontexten der universitären Lehre und Forschung.

2006. Schreiben für die Öffentlichkeit

Wissenschaftler*innen kommunizieren in geschlossenen Zirkeln. Es sind nicht die einzigen «insular communities», wie David Foster Wallace (2013, 48) sagte, aber es war die einzige, die ich gründlich und in mehreren Rollen erfahren hatte. Allmählich wurde mir bewusst, dass die Kommunikation in eng begrenzten Kreisen unsere Sprache und uns selbst klein macht. Wollte ich das wirklich? Nein. Ich begann, Boote zu bauen, ich wollte wieder aufs Meer hinaus. Nicht das erste, aber definitiv das grösste Boot war eine Ausstellung in Zürich, ein Begleitprogramm mit Stadtführungen und ein erstes Buch, das wir als Team eines vom Schweizer Nationalfonds unterstützten Forschungsprojekts gemacht haben.

Im Strauhof präsentierten wir 2006 unsere Forschung zu Jakob Ruf, dem Zürcher Chirurgen, Geburtshilfepionier und Theatermacher. Die Begleitpublikation war ein Sachbuch mit Biografie und einem Panorama zu Zürich im Reformationszeitalter. Neunzehn Studierende arbeiteten mit, als Teil ihrer Ausbildung und Studienleistung. Unsere Beispieltexte, die wir im Redaktionsteam erarbeitet hatten, sollten stilistisch Hilfe bieten und dem wissenschaftlichen Schreibstil, den die Autor*innen bereits erlernt hatten, entgegenwirken. Das sollte sich auch in der Sprache zeigen: konjugiertes Verb statt Substantivierung, Aktiv statt Passiv, alltagssprachlicher Begriff statt Fachterminus, sinnliche Beispiele statt Abstraktion und möglichst einfache Syntax, die den Lesefluss erleichtert. Je müheloser das Lesen, desto eher werden Texte zu Ende gelesen. Nach einem intensiven Redaktionsprozess gab es das Gut zum Druck. Die entstandenen Beiträge können sich heute noch sehen lassen. Wie Spotlichter erhellen sie das Zürich des 16. Jahrhunderts, von «Besessenheit» über «Geburt» und «Quacksalber» bis «Zunft», und machen neugierig für die Stadt, in der wir heute leben.

2015. Kreatives Schreiben im Kunstmuseum

Wie – und in wem – ereignet sich Erkennen? Lange Zeit stand auf meiner ersten Website, die 2001 entstand: «Nur Täter lernen» (ein leicht adaptierter Satz aus Friedrich Nietzsches *Zarathustra*). Ich zielte auf einen Modus des Erkenntnisgewinns, der in anderen Fächern noch eine Rolle spielen mag, in der jedoch Literaturwissenschaft an den äussersten Rand gedrängt ist: die Auseinandersetzung und Reaktion auf einen Gegenstand in und mit der ganzen ersten Person. Damit meine ich nicht das Sprechen und Schreiben in der

ersten Person Singular (schon Studienanfänger*innen müssen das gleich an der Garderobe abgeben, weil das aktuelle Wissenschaftskonzept sachlich und subjektlos sein will), sondern das Denken, Handeln, Gestalten aus sich selbst heraus. Wie kann es Betrachtende geben, die den inneren, auch emotionalen Bezug zu sich selbst nicht pflegen? Ausgerechnet ein Mediävist erinnerte an den «spielenden Menschen» (*Homo ludens*), der nicht nur Wissen aus zweiter, dritter, vierter Hand verwaltet, sondern spielerisch Welten mitgestaltet. Johan Huizinga (2023) sah im spielenden Menschen den Träger der Evolution. Er bringt Neues in die Welt, indem er Dinge in neuer Weise aufeinander bezieht und etwas erschafft. Mit anderen Worten: Der Mensch aktiviert den Künstler oder die Künstlerin in sich und ist selbst in den neu gestifteten Beziehungen mittendrin, involviert und engagiert. Wenn Studierende und Lehrende einander mit dieser Haltung im Unterricht begegnen, können die Regeln für den Unterricht, die die amerikanische Nonne und Pop-Art-Künstlerin Corita Kent entworfen hatte, wirklich werden: «General duties of a student: Pull everything out of your teacher. Pull everything out of your fellow students. General duties of a teacher: Pull everything out of your students» (Steward u. Kent 2008, 176). Genau das geschah bei einem Projekt in den USA: Die Studierenden zogen «alles» aus sich selbst, aus ihren Mitstudierenden und auch aus mir «heraus», als ich das Spiel selbst – konkret ein Hörspiel – zur Lernform machte. Sie führten Regie als Kreativtäter*innen.

Es begann mit einem Schreibprojekt (ein Drehbuch für ein fünfminütiges Hörspiel) und gipfelte in einer Performance im Kunstmuseum. Mitten in den Gemälden, die den Schreibanlass darstellten, zeigten die Studierenden ihr Werk (Drehbuch, Sprecher, Aufnahmeleitung, Schnitt, Regie). Spielerisch und ernsthaft (es handelte sich um eine kreatives Semesterprojekt, das benotet wurde) lernten sie Selbstverantwortung. Der Kurs (Undergraduate Students der Indiana University) verband Theorie (Medientheorie, Geschichte des Radios in Deutschland, Entstehung des Hörspiels) und Praxis (historische Beispiele wie Ödön von Horváths *Stunde der Liebe*, Orson Welles für das Mercury Theatre und das Radio, Beispiele aus dem damals in den USA beginnenden Podcastboom). Ich machte die Studierenden mit sprachlichen und akustischen Mitteln vertraut, die für das Ohr Wirklichkeit konstituieren. Alle Hörspiele wurden auf Deutsch geschrieben, produziert und uraufgeführt. Das war die Muttersprache von einem der zwölf BA-Studierenden, für alle anderen war Deutsch eine Fremdsprache.

Das Indiana University Art Museum besitzt eine beachtliche Sammlung von Kunstwerken aus der Antike bis zur Gegenwart. Während einer Exkursion in die Abteilung Western Art (Mittelalter bis Gegenwart) suchten sich die

Studierenden ein Kunstwerk aus, entwickelten ein Exposé und reichten es in Form eines Essays ein. Von Anfang an engagierten sich die Studierenden weit mehr als bei einer gewöhnlichen schriftlichen Arbeit. Die einzelnen Arbeitsschritte beschrieb ich in einem Beitrag für Englischlehrkräfte, hier nur ein paar Streiflichter: Tom, der ein niederländisches Ölgemälde mit einer bäuerlichen Genreszene aus dem 18. Jahrhundert gewählt hatte, tauchte in seinem Hörspiel ganz ins lichtarme Bild ein und animierte den dargestellten Mann am Feuer von innen heraus, mit einem Monolog in dunklen Tönen und sparsamen Sounddesign; er spielte die Rolle selbst, «weil er die Figur schon höre» und Gruppenarbeiten ohnehin satthatte (es war sein letztes Semester). Sue entschied sich für das Bild eines alten Ruderers im Sturm, der Maler hatte deutsche Wurzeln, wie Sue selbst. Sie schrieb ein fiktives Interview zwischen Museumsbesucher*innen, die Recherchen über das Bild und seinen Maler machen, erfand ein männliches Gegenüber, das sich besserwisserisch mit einer jungen Frau anlegt (ihre eigene Rolle) und schliesslich den Kürzeren zieht. Sam liess sich vom selben Bild zu einer Bewusstseinsstudie inspirieren. Sein Ruderer gerät in einen Sturm, in dem sich ein reales Wetterphänomen und eine Wahnvorstellung des Protagonisten verwischen. Der Autor gab sich selbst nur eine kleine Sprechrolle, weil er sich nicht sattelfest fühlte, die Hauptrolle aber gab er einem Kollegen mit einer Artikulation, die Sam überzeugte.

In dieser Lehrveranstaltung legte ich Wert darauf, dass die Studierenden ihre kreative Freiheit entdecken und auskosten konnten, ohne den Druck einer öffentlichen Uraufführung zu spüren. Erst als alle Hörspiele praktisch fertig waren, wagte ich den Schritt und schlug vor, dass wir unsere Hörspiele im IU Art Museum vor Publikum aufführen könnten. Die meisten Studierenden fragten sich, ob ihr Produkt denn wirklich vorzeigenswert sei, für sich selbst und im Verbund mit den anderen Hörspielen. Ich sprach mich klar für den Event aus, ich könne voll und ganz hinter dem Semesterprojekt und seinen Früchten stehen. Das war wichtig, denn auch die amerikanischen Studierenden haben trotz des hohen Stellenwerts von *outside the classroom experiences* kaum Erfahrung, ihre Arbeit der Öffentlichkeit zu zeigen. Wir diskutierten Pro und Contra, stimmten ab. Das Resultat war einstimmig, gemeinsam organisierten wir den Event.

Vier Studierende waren *production assistants* für den Anlass, verhandelten mit den Sicherheitsbeauftragten des Kunstmuseums, verschickten Flyer an Freunde und Familie. Das Publikum kam vom Campus (Studierende aus BA-, MA- und Doktoratsprogrammen, Lecturers, Dozierende), aus der Stadt und sogar aus einem anderen Bundesstaat. Die Performance, eine einstün-

dige Tour von Gemälde zu Gemälde, war ein voller Erfolg. Auf einem kleinen Wagen führten wir Computer und Lautsprecher mit, scharf bewacht von einem Security-Mann, jedes Bild wurde zu einer Hörstation. Die Autorin, der Autor des Hörspiels stellte sich vor das Bild, sagte einführende Worte und drückte dann auf den Start-Button, alle lauschten fünf Minuten, der Urheberin oder die Urheberin nahm den Applaus entgegen – und dann ging's weiter zum nächsten Bild. Jede Autorin, jeder Autor, aber auch die ganze Klasse und das Department, zu dem sie gehörte, erhielten maximale Sicht- und Hörbarkeit, zu aller Glück. Meiner Erfahrung nach ziehen Projekte, die den Rahmen der akademischen Erfahrungswelt sprengen, letztlich alles aus den Studenten heraus.

2018 – 2023. Multimediales Storytelling

2017 kündigte ich meine Professur in Amerika und kehrte mit hinzugewonnener Expertise (Bildbearbeitung, Audio- und Videoproduktion, Performance) nach Zürich zurück. Ich wollte sie auch weiterhin leben und erfand mich als Freischaffende neu. Ich schuf die Onlineplattform zurichstories.org und beschloss, sie für die Lehrveranstaltung zu nutzen, die ich seither einmal pro Jahr als Titularprofessorin am Deutschen Seminar der Universität Zürich unterrichte: Multimediales Storytelling. Mein erstes Angebot (Sommersemester 2018) trug den Titel «BRUNNGASSE 8. Literaturgeschichte und Film» und erbrachte das erste Storybündel, seither sind vier weitere dazugekommen (Gottfried Keller 2019, Die Manesse, Indianer in Zürich, Vom Geld erzählen) und die Website wurde in die e-Helvetica des Bundesamtes für Kultur aufgenommen.

«Brunngasse 8» war ein Pilotseminar: Die Studierenden lernten multimediale Storys produzieren und wirkten am gleichnamigen Dokumentarfilm mit, den ich als freischaffende Regisseurin produzierte (im Januar 2022 feierte er Premiere). Das Haus in der Zürcher Altstadt ist ein spannender Fundort von spätmittelalterlichen Wandmalereien in der Schweiz. Die Tanz- und Jagdszenen aus dem höfischen Kontext, von einer reichen jüdischen Familie in Auftrag gegeben, bieten Stoff für Geschichten, der mir für Studierende der Mediävistik ideal schien. Jede und jeder wählte eine Fragestellung, die er oder sie nicht nur im gewohnten Medium der Sprache, sondern auf drei weiteren Produktionsebenen entwickelte: Bild (Grafiken, Zeichnungen oder Fotos der Studierenden oder auch von Dritten, aus Datenbanken), Ton (Musik, Sprachaufnahmen) und Video.

Die Teilnehmenden lernten rechtliche Rahmenbedingungen kennen und umsetzen (Copyrightabklärungen, Autorisierung und Freigabe von Interviews), denn es stand von Anfang an fest, dass wir die Beiträge online publizieren würden (das war neu, keine*r der Studierenden hatte bislang eine Seminararbeit veröffentlichen können). Ebenfalls zum ersten Mal setzten sich die Studierenden mit Interviews auseinander: Wie gewinnt man geeignete Interviewpartner*innen? Wie bereitet man die Fragen, die Aufzeichnung des Interviews vor, wann und wie entscheidet man über dessen medialen Einsatz? Einige bauten die Antworten in ihren Text ein, andere verwendeten die Interviewausschnitte als Audio- oder Videosequenz. Auch diesmal sprengten unsere Medien die gewohnten Wege der Germanistik auf: Es galt, den Umgang mit neuen Programmen zu lernen, um qualitativ befriedigende Materialien herzustellen, man half sich gegenseitig aus, bearbeitete ein Foto oder führte die Kamera für Mitstudierende, die sich umgekehrt als Sprecher*innen oder Schauspieler*innen zur Verfügung stellten; auch WG- oder Familienmitglieder wurden einbezogen, sodass das Storytelling schon in der Produktionsphase seine Kreise zog.

In allen fünf Storytelling-Seminaren, die ich bis heute gegeben habe, erwies sich der Lernweg beim Schreiben am anspruchsvollsten. Der Text ist das Leitmedium. Er konfrontiert die Autor*innen mit der wichtigsten (und nicht nur im Universitätsbetrieb schwierigsten!) Frage: Wie baut man eine Beziehung zu Lesenden auf? Wie stellt man sicher, dass sie an Bord bleiben? Immer wieder rief ich den Studierenden David Foster Wallace in Erinnerung: «Where there's some kind of relationship between the writer and the reader, there's an electricity about it. [...] *The reader cannot read your mind*» (Wallace 2013, 26–27). Und ich sagte: «Nimm deine Verantwortung bedingungslos an, sie ist deine Chance! Deine Story ist dein Schiff, du baust es, du lenkst es, bist die Kapitänin, der Kapitän, bestimmst die Route, die Zwischenstationen und den Zielhafen. Das Meer gehört dir.» Im Plenum machten wir immer wieder die Probe aufs Exempel; jede und jeder konnte zu einer entstehenden Story sagen, wo und warum sie oder er sich abgehängt fühlte, sodass die Autorin, der Autor zwischen der Innen- und den Aussenperspektiven aus dem Seminar weiter navigieren konnte. Beim Schreiben wurden Antworten auf Fragen gefunden, die sich den Schreibenden schon lange gestellt haben, aber auch auf solche, die sich erst durch diesen Arbeitsprozess neu ergeben haben.

Die Publikation findet stets anlässlich einer Schlussparty statt: Nach dem Gut zum Druck betätigt jeder den Publish-Button der eigenen Story. Da die zurichstories.org online sind, bekomme ich immer wieder Mails von Lesenden, mit Nachfragen und Lob, die ich an die Studierenden weiterleite. Ihr Feed-

back hilft mir, das Seminarkonzept von Semester zu Semester zu verfeinern, und bestätigt, dass sich unser aller Einsatz (er ist für alle Beteiligten erheblich grösser als bei konventionellen Seminaren) lohnt. Es kam auch schon eine Rückmeldung wie «Dank meiner Story habe ich eine Praktikumsstelle gefunden.» Aus den Evaluationen der Studierenden zitiere ich hier drei Aussagen:

Ich bin aus dem Trott der universitären Seminararbeitsproduktion ausgebrochen. Ich lernte von Neuem, wie man überhaupt schreibt. Wie man den Leser zum Weiterscrollen bringt. Und wie man wissenschaftliche Inhalte so erzählt, dass wirklich jeder sie verstehen kann. Das hiess vor allem: kürzen, redigieren, nochmals lesen, kürzen und redigieren. Ich hatte das Gefühl, das Redigieren verursachte mehr Aufwand als das Schreiben selbst.

Ich habe gelernt, mich bei einer Geschichte gnadenlos zu fragen: Was will ich eigentlich sagen? Erst wenn ich diese Frage in wenigen, einfachen Sätzen beantworten kann, kann ich mit dem Schreiben beginnen.

Seit Langem hatte ich wieder Freude an einem Seminar. Am meisten Spass hatte ich daran, meiner Story beim Wachsen zuzusehen. Und an dieser Aufgabe bin auch ich gewachsen.

Homo ludens

Studierende wie Lehrende können andere Hüte tragen, als sie institutionell gewohnt sind, ohne dass sie sich damit zum Affen machen. Viele Studierende hungern nach sinnlicher Erfahrung und Kreativität. Auch mich rief der *Homo ludens* in mir, denn das spielerische Entdecken und Entwickeln kam für mich als Studierende und Dozierende zu kurz. Warum konnte ich die schönsten Bühnen und Ateliers nur ausserhalb der Uni finden? Die zehn Jahre in Amerika ermöglichten mir einen Blick von weit draussen. Als Germanistin gehörte ich zu einem Orchideenfach in den USA, obschon wir damals eines der quantitativ grössten und fachlich breitesten Departments waren. Als Schweizerin gehörte ich zu einer verschwindend kleinen deutschsprachigen Community. Amerikanischen Kolleg*innen aus anderen Fächern war die Wissenschaftssprache der Geisteswissenschaften im deutschen Sprachraum, wie sie es gelegentlich nannten, «mumbo jumbo», also etwas Fremdes, das eher für Verwirrung als Klarheit sorgt. Das Posieren mit Unverständlichkeit wurde mir fremd. In und ausserhalb von Academia schuf ich Lernsettings, die die

eigene Stimme dessen, der forscht und schreibt, vernehmbar werden lassen, die das Selbstdenken erfordern, die Verantwortung für das eigene Produkt, seine Gestalt, seine Wirkung in der Welt.

Denn auch in der Wissenschaft steht das Wesen des Menschen auf dem Spiel. Ich sehne mich danach, dass aus mir selbst und den Menschen, mit denen ich etwas erschaffe, alles herausgezogen und in die Welt gebracht wird, was jede und jeden von uns einzigartig macht, was uns aber auch alle miteinander verbindet. Für meinen Weg ist das Spiel, das Erzählexperiment vor Zuschauer*innen, das Gestalten und Aufführen von Geschichten wesentlich geworden. Mit Ernst und Leichtigkeit nach etwas suchen, das selbst die Suchenden wachsen lässt. Auch Freischreiben ist spielerisch. In dieser Sache bekommt Friedrich Schiller das letzte Wort: «Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.» Schiller trug mit Gelassenheit, dass das, was für ihn das «Gebäude der Lebenskunst» war, nicht überall angenommen wurde: «Aber dieser Satz ist auch nur in der Wissenschaft unerwartet.» Die griechische Antike habe nach ihm gelebt, nur dass sie in den Himmel versetzten, «was auf der Erde sollte ausgeführt werden».

Literatur

- Arendt, Hannah. 2013. *The Last Interview and Other Conversations*. Brooklyn: Melville House Publishing.
- Gröbner, Valentin. 2012. *Wissenschaftssprache: Eine Gebrauchsanweisung*. Konstanz: Konstanz University Press.
- Huizinga, Johan. 2023. *Homo ludens: Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur*. Mit der Rektoratsrede «Über die Grenzen von Spiel und Ernst in der Kultur». Neu übersetzt aus dem Niederländischen von Annette Wunschel. Mit einem Nachwort von Thomas Macho. Paderborn: Brill Fink.
- Keller, Hildegard E. 2018. «Listen & Watch: An Audio-Play Project in an Art Museum.» ETAS. *Journal* 35.2 (Spring): 26–27.
- Keller, Hildegard E. 2021. *Was wir scheinen*. Roman. Köln: Eichborn. (Taschenbuchausgabe 2022).
- Rose Pacatte. 2017. *Corita Kent: Gentle Revolutionary of the Heart*. Collegeville, MN: Liturgical Press.
- Schriber, Susanne. 2022. *Welch ein Glücksfall! Gelebtes und Gedachtes – Geschichten eines Kindes mit motorischen Beeinträchtigungen*. Nidau: Verlag das Archiv.
- Schiller, Friedrich. 1795. *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. 15. Brief.

- Seibt, Constantin. 2013. *Deadline: Wie man besser schreibt*. Zürich: Kein und Aber.
- Steward, Jan und Corita Kent. 2008. *Learning by Heart: Teachings to Free the Creative Spirit*. 2. Aufl. New York: Allworth Press.
- Vonnegut, Kurt. 2014. *If This Isn't Nice, What Is? Advice to the Young*. The Graduation Speeches. Selected and introduced by Dan Wakefield. New York: Seven Stories Press.
- Wallace, David Foster und Bryan A. Garner. 2013. *Quack This Way: Talk, Language and Writing*. Dallas, TX: RosePen Books.
- Young-Bruehl, Elisabeth. 2006. *Why Arendt Matters*. New Haven, CT: Yale University Press.
- zurichstories.org.

Schreiben ist wunderschön und befreiend, beflügelnd,
befriedigend, empowernd, erleichternd und anregend
und und und.

Aber erst hinterher.

Wenn ich fertig geschrieben habe, zurückblicke,
das Ganze wieder heillos romantisiere und aufs Neue
vergesse, wie nervig, schweisstreibend, widerwärtig
und existenziell bedrohend so mancher Schreibprozess
war – dann lasse ich mich kurz darauf wieder darauf ein.
Ich warte immer noch auf den Moment, in dem ich dem
«spannend klingenden Textprojekt» oder dem Glauben,
schreibend was ausrichten zu können,
nicht mehr auf den Leim gehe.
Ich hoffe nie.

Fatima Moumouni

Gerhild Steinbuch

Die Rückseiten schreiben: Möglichkeiten zu Text und Material

Alles redet und alles redet auf einen ein, im Aussen und im Innendrin, im Demokratieverständnis des Alltags und in alltäglichen Routinen, die Sprache kracht, sie klappt über einem zusammen, manchmal auch in einen rein. Sie kommt aus allen Richtungen, schiesst, meistens nicht besonders treffend, trifft sie immer. Effizienzdramaturgie: An Aufmerksamkeitsökonomien entlang, der Aufmerksamkeitsspanne entlang in die Zielgerade, die auf einen Punkt zusammenschnurrt. Die Geschichte, die erzählenswert ist, als ziemlich klare, ambivalenzfreie Aussage. Auch irgendwie verständlich. Überlegungen zur Komplexität der Gegenwart und dem damit verbundenen Bedürfnis nach erzählter Eindeutigkeit als Haltegriff sind bekannt und sollen hier nicht weiter ausgeführt werden. Hier soll es um die Sprache gehen. Um Unmöglichkeiten, mögliche Möglichkeiten. Um den vollgesagten Raum, den Raum, der herbeigesprochen wird. In den hineingesprochen wird oder nicht hineingesprochen werden darf. Um den Raum, in dem manchmal gesprochen wird, als hätten all diese Überlegungen zur Frage, wer spricht, nie stattgefunden, im Text nicht, in Gesprächen nicht und nicht im sogenannten echten Leben. Um repräsentative Räume und Oberflächen, in denen manchmal gesprochen wird, an denen manchmal so entlanggesprochen wird, als hätte ziemlich viel nicht stattgefunden. Wo geredet wird. Wo etwas gesagt wird. Wo der Körper immer was sagt, ob er will oder nicht. Es soll um Sprache gehen, um die Frage, wie gesprochen werden kann. Wie geschrieben.

Wie schreiben im Schreien

Die Frage «Wie schreiben?» zielt nicht ab auf die Angst vor dem leeren Blatt, aus Übermüdung, Überforderung, Unterforderung, aus Druck, Überschätzung, falscher Erwartung, aus ökonomischem Zwang, Privileg. Sie ist die Frage danach, wie im tosenden Gerede geschrieben werden kann, für Körper (menschlich, nicht menschlich), die dem Tosen täglich ausgesetzt sind oder sich ihm entziehen, weil sie selbst am lautesten schreien. Wie schreiben im Schreien. Man taumelt durch die sogenannte Gegenwart und es prasselt von allen Seiten. Das Ringen um die eindeutigste Eindeutigkeit als Schrei-

wettbewerb: Irgendwer hat immer was zu reden, irgendwer meint sich aus dem Sprechraum weggecancelt und denkt deshalb, er muss umso mehr was reden. Einige hätten, haben auch tatsächlich was zu sagen. Einige wissen nicht mehr, was für sie zu sagen wäre. Oder wie. Und eine davon bin ich. Die Frage «Welche Geschichten kann ich erzählen?» ist eine Frage, die ich mir oft stelle, die ich oft mit anderen bespreche, diskutiere. Wir landen dabei ziemlich schnell und ziemlich oft am ziemlich klaren Fazit: Nicht immer nur über sich sprechen, aus dem Privileg heraus. Andere erzählen lassen. Sich nicht die Geschichten anderer anziehen als die eigenen. So weit, so klar. Und jetzt? Wie jetzt also schreiben?

Adaptieren und projektieren, kollaborieren und kollabieren, schreiben für eine Vielfalt von Textformen und -gattungen, schreiben für jede Menge schöne Übersetzungsmöglichkeiten. Übersetzen: Ein Vorgang mit Bedeutungsverlust. Aber auch: gemeinsamer, nicht abgeschlossener Prozess. Gespräch. Kollektiver Denkraum. Wie können wir als Autor*innen diese Räume im Schreiben ermöglichen? Wie verlaufen die Grenzen dieser Räume, wo bricht was ab oder auf? Welche Dramaturgien fassen das Nichtfassbare um einen rum, welche Dramaturgien verweigern sich dem Fassenwollen, und wie kann schreibend an ihnen geforscht werden? Mensch im Zentrum der Welt als Problem vs. Mensch im Zentrum dessen, was erzählt werden will qua leider menschlicher Autorenschaft. Oder nicht? Mensch am Rand, am Bildrand, Mensch als Zuschauer*in, andere Zuschauer*innen, andere *agents*. Welches Verständnis von Zeit bringt ein Schreiben mit sich, das sich nicht für die Vorderseiten der Bilder interessiert, sondern für das, was sich durch die Oberfläche drückt?

Abbrüche protokollieren

An der Tektonik entlang, sowas wie tasten, manchmal reinfassen, ziemlich wenig greifen, die Nägel einschlagen und sich ordentlich verhaken im Seditment, im Material, weil irgendwo muss man ja schliesslich ankommen, nicht wahr, irgendwie muss man ja immer landen, irgendwo will man ja immer landen. So geht das also, mit den Geschichten: Man schaut hinein in eine Welt, die auseinanderfällt – und hat nur Reime übrig. Man hat ziemlich viel an Wörtern und an Worten übrig, die man da hineinballert in die sogenannte Welt in Auflösung, aber Sprache dafür hat man nicht. Man schleudert Geschichten wie Speere, die treffen und nichts treffen. Versuche, das sogenannte Draussen zu schreiben: Versacken im Material, sich versenken im Material, nein, das war gelogen, ich versenke mich natürlich nicht, bloss umgekehrt, schon wie-

der, kratze, schabe, schaufle, trage ab, karre ganze Schuttberge übers Meer und bau mir drauf ein neues Imperium, schipper mit meinem Schrottschiff hin und her und starre ins Void, das Void starrt zurück und sagt: Hast du denn schon mal mit Zukunft probiert? Ich packe in meinen Beutel: Alles an möglichen Zukünften, was mir einfällt, suche, scanne, sammle, plüandre, schon wieder, zieh alles zusammen und schlag die Enden ab, kapp alle möglichen Neuanfänge ab und den schönen Sauerstoffschlauch, denn das sichert das Überleben, vor allem meines, dann steh ich da mit meinem prallen Beutelchen in dieser sogenannten Landschaft, die leider ziemlich leer aussieht, und Landschaft ist auch so ein Wort, die sieht aus wie ich.

Ursula K. Le Guin schreibt in ihrem Essay «The Carrier Bag Theory of Fiction»: «Still there are seeds to be gathered, and room in the bag of stars» (1989, 179). Sammeln, suchen, bücken, kippen, straucheln, sich mit Händen und Füßen wehren gegen Fallen und Verfallen, Körper als Metapher benutzen, den Körper zu- und ihm einiges absprechen, weil der sich nämlich gar nicht wehrt, Hände und Füße winken aus dem Void, hallo, kann mich jemand hören, egal, an der Tektonik entlangfahren, sehen, aber nicht verstehen, einordnen und eingemeinden, taumeln, jemand sagt: Ham Sies denn schon mal mit Lächeln probiert? Ich schreibe, während ich in Zwischenräumen vor mich hinwarte mit meiner Wut, die leider jetzt kein Vorwärts ist, nur ein ziemlicher Gesichtskrampf, ich lächle, das Bild ist gelogen, aber lächeln funktioniert ja immer, irgendwie lächeln funktioniert ja immer. Hauptsache intakt. Man steht im Bilderregen rum, man wird ordentlich weggewummst, es schreit und man brüllt zurück, man schweigt, es prasselt und man taumelt, und man fragt sich, was da eigentlich auf einen einprasselt, und wie man da überall reintreten soll, wenn man nur zwei Beinchen hat, wie man das schreiben soll, ob man sich da reinschreiben soll und wenn ja, als wie viele.

Vielleicht so: Hito Steyerl (2009) beschreibt «poor images» als einen sich ständig in Bewegung befindlichen Pool von Kopien, als Geister von Bildern, die an Auflösung verlieren, denen aber politische Wirkmacht zugeschrieben werden kann: Das eigentliche Bild verschwindet nicht, vielmehr werden die Betrachter*innen durch die Vervielfältigung und das Teilen zu Koproduzent*innen. Also weg mit den Bildern, die nur vermeintlich intakt sind, und stattdessen die Rückseiten schreiben, Orte und Szenen eines Widerstands gegen die Heldengeschichten, unter denen alles andere verschütt geht, Material, das sich im Kopierprozess verformt und verselbstständigt, bevor es durch die Weitergabe verpixelt, verschwimmt, reißt, vergilbt; Material, das aus der Überschreibung wieder auftaucht, als ziemlich widerständige Versammlung

ziemlich versehrter, monströser Körper, das nicht stumm am Standplatz harrt, das übersetzt. Das taumelt.

Quod erat deMonsterandum¹

Taumeln durch die sogenannte Gegenwart: Durch diesen Raum, in dem ich mich nicht orientieren kann, aber in dem sich etwas tun lässt. Und tun lassen muss. Eine andere Möglichkeit habe ich nicht, weder Gegenwart noch Sprache sind vielleicht besonders viel und trotzdem alles, was ich habe, die Sprache ist nicht meine, aber mein Instrumentarium. Immerhin. Die Instrumente schlagen an und aus: Es ist ein seismologisch fragwürdiges Terrain, auf dem ich mich bewege, mit Lügen, Schwindeln, mit Schwindel. Schreiben als Gegenwart, ersetzt das Schreiben die Welt, das ist eine Weile schön, das geht eine Weile gut, Überlebensstrategie wird Alltag, Überlebensstrategie kapert Alltag, kappt ihn dann. Die Welt redet weiter, ich spreche mit mir selbst, ich rede vor mich hin. Die Sprache weiss nicht wohin, aber sie läuft auch nirgendwohin, stattdessen laufe ich. Ein Verschwinden greift um sich, greift in den Körper ein, die Erinnerung ab, dann rutscht man ab, beim Wissenwollen, was war oder wer man war, wenn man geschrieben hat, und was das für ein Körper ist, das weiss man ohnehin nicht. Wir sagen: Verschwinden, auch so ein Wort. Wir integrieren das Verschwinden in unsere Leben, lassen es verschwinden. Wir schauen ins ständige Reden hinein, in Kategorien, in Bilder, die alles zeigen, ausser unsere Körper, wir tapen da durch, wir sagen: Verschwinden. Auch so ein Wort. Vielleicht haben wir das alles so gesagt. Vielleicht haben wir das alles nie so gesagt. Vielleicht haben wir geschwiegen. Das Verschwinden ins Leben integrieren, das Verschwinden nicht ins Schreiben integrieren. Schreiben, während alle schreien und während alles in mir schreit. Schreiben trotz Verschwinden. Das Verschwinden schreiben. Dann kippt was. Wir. Lassen uns taumeln.

Was ich meine, wenn ich vom Taumeln schreibe

Ich schreibe Taumel statt Schwindel, Orientierungslosigkeit, auch statt Panik, ich schreibe Taumel statt Müdigkeit und meine den Zustand des Übergangs, meine eine Bewegung mit unklarem Ausgang, niemals abgeschlossen. Das

1 Sandra Gugic für die Hydra von Nazis & Goldmund, nazisundgoldmund.net.

Taumeln wirft mich in den Körper, in den Text, es weiss nicht, worauf es hinausläuft, aber es weiss, wovon es ausgeht. Mein Schreiben geht von Trauer aus.

Die Trauer um Geschichten, die sich nicht erzählen lassen
 Die Trauer, dass es Übersetzung braucht
 Trauern um Verlust der Perspektive
 Trauern um die Dominanz der Perspektive
 Trauern um Perspektiven
 Trauern um das sogenannte echte Leben
 Trauern als Privileg
 Trauern um etwas, was ich nicht sagen kann
 Trauern um Versehrtheit
 Trauern als Versuch
 Trauern als Taumeln

Das Schreiben trauert, es taumelt, es übersetzt sich, setzt über, kehrt zurück. Etwas ist verloren gegangen, verschwunden, der Ausgang unklar, Ausgänge unklar, aber möglich. Schreiben als Taumeln. Arbeit am Taumel. Schreiben als etwas, das abbricht, das immer wieder abbricht. Neu beginnt. Hier könnte ein Ausgang stehen. Kontemplation, Ruhepunkt. Hier ist Wiedereintritt jederzeit möglich. Hier ist *crip time* (Samuels 2017). Hier ist Stille. Wenn alles immer reden muss, wenn alles immer schreit, dann kann das Schreiben der Stille Raum geben, der Unsicherheit, dem Zweifel, dem Scheitern. Dem Nichtfunktionieren. Mit oder ohne Tragik. Mit oder ohne Figuren. Im Kollektiv oder allein. Mit Sprache.

Hier ist Raum sich zu erinnern.

Erinnern, Trauern, von Neuem beginnen. Was bleibt auch anderes übrig. Das Zukünftige können wir nur von hier aus schreiben. Und dann mal sehen, was kommt.

Literatur

- Le Guin, Ursula K. 1989. «The Carrier Bag Theory of Fiction.» In *Dancing at the Edge of the World: Thoughts on Words, Women, Places*, 165–170. New York: Groove Press.
- Samuels, Ellen. 2017. «Six Ways of Looking at Crip Time.» *Disability Studies Quarterly* 37 (3). dsq-sds.org/article/view/5824/4684.
- Steyerl, Hito. 2009. «In Defense of the Poor Image.» *e-flux Journal* 10 (November). e-flux.com/journal/10/61362/in-defense-of-the-poor-image.

Autor*innen und Herausgeberschaft

Erik Altorfer, Mitarbeiter des Schreibzentrums der Pädagogischen Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkt literarisches Schreiben. Leiter von internationalen Autor*innen-Projekten, Schreib-Workshops und Hörspiel-Masterclasses. Dramaturg und Regisseur für Theater und Hörspiel.

Daniel Ammann, Prof. Dr., Dozent für Medienbildung und Mitarbeiter des Schreibzentrums der Pädagogischen Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: wissenschaftliches und literarisches Schreiben, Filmbildung, Kinder- und Jugendmedien. Freier Literaturkritiker und Autor.
magoria.ch

Gisela Bürki, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Dozentin für Deutsch und Schreibkompetenz am Institut Sekundarstufe I. Arbeitsschwerpunkte: Schreibforschung, Literalität, Verknüpfung von Schreib- und Forschungskompetenzen, Schreibassessments sowie Jugendliteratur und Jugendmedien.

Sieglinde Geisel, freie Literaturkritikerin und Kulturjournalistin (Deutschlandfunk Kultur, *Süddeutsche Zeitung*, *NZZ am Sonntag* u. a.), Schreibcoach, Lektorin und Dozentin für Schreibwerkstätten. Gründerin des Online-Literaturmagazins *tell* (tell-review.de).
sieglindegeisel.ch

Hildegard E. Keller, Prof. Dr., Literaturkritikerin (Bachmannpreis, ORF/3sat; SRF-Literaturclub), Storytelling-Dozentin, Schreibcoach, Autorin u. a. von Hörspiel (*Der Ozean im Fingerhut*), Film (*Brunngasse 8*), Roman (*Was wir scheinen*), Stadtführerin («Kriminelles Zürich»)
hildegardkeller.ch

Alex Rickert, Dozent und Leiter des Schreibzentrums der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Textlinguistik, Schreibberatung und -didaktik.

Kirsten Schindler, Prof. Dr., Bergische Hochschule Wuppertal, Dozentin für Deutsch (Sprachdidaktik) in der Germanistik. Arbeitsschwerpunkte: akademisches, literarisches und berufliches Schreiben, Schreiben und Digitalität, geschlechterreflektierende Deutschdidaktik.

Nadja Sennewald, Prof. Dr., Professorin für Schreibwissenschaft, Studiengangsleiterin B.A. Kreatives Schreiben und Texten an der SHR Berlin University of Applied Sciences. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Schreibprozessforschung, Schreibdidaktik und -förderung.

Gerhild Steinbuch, Univ.-Prof. MA, Autorin und Vorständin des Instituts für Sprachkunst an der Universität für angewandte Kunst Wien, schreibt Texte für Sprech- und Musiktheater, Hörspiele, Essays. Ihre Texte werden vom Rowohlt Theater Verlag vertreten.

Jacob Teich, Lektor für deutschsprachige Literatur im Suhrkamp Verlag. Er studierte an der Universität Hildesheim Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus sowie Literarisches Schreiben.

Vincenzo Todisco, Prof. Dr., Leiter der Professur Integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik mit Fokus Italienisch an der Pädagogischen Hochschule Graubünden. Schwerpunkte: Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachendidaktik, Fachdidaktik Italienisch, kreatives Schreiben. Seminare in kreativem Schreiben und Autor literarischer Texte.

Philip Ursprung, Prof. Dr., Professor für Kunst- und Architekturgeschichte, ETH Zürich. Forschungsschwerpunkte zeitgenössische Kunst und Architektur.

Beiträger*innen der Quotes

Usama Al Shahmani, geboren 1971 in Bagdad. Sein erster Roman *In der Fremde sprechen die Bäume arabisch* wurde mehrfach ausgezeichnet. Seither sind die Romane *Im Fallen lernt die Feder fliegen* und *Der Vogel zweifelt nicht am Ort, zu dem er fliegt* erschienen. Usama Al Shahmani lebt in Frauenfeld.

Katja Brunner, geboren 1991. Theaterautorin, Performerin und Dozentin für Szenisches Schreiben. Mülheimer Dramatikpreis für *von den beinen zu kurz* (2013). Ihre Stücke wurden in diverse Sprachen übertragen und auf vier Kontinenten gespielt.

katjabrunner.com

Simon Froehling, geboren 1978, war hauptsächlich als Theaterautor tätig, bevor 2010 sein erster Roman *Lange Nächte Tag* erschien, gefolgt von *Dürrst* (Nomination Schweizer Buchpreis 2022). Neben seiner Tätigkeit als freier Schriftsteller arbeitet er im Tanzhaus Zürich als Dramaturg und Stellvertretender Künstlerischer Leiter.

simonfroehling.ch

Peter von Matt, geboren 1937, aufgewachsen in Stans, war bis 2002 Professor für Germanistik an der Universität Zürich. Er ist Mitglied verschiedener Akademien. 2014 wurde er mit dem Goethe-Preis der Stadt Frankfurt am Main ausgezeichnet. Zuletzt erschienen: *Übeltäter, trockne Schleicher, Lichtgestalten* (2023).

Martina Meienberg, Steinhausen, studierte nach der Ausbildung zur Primarlehrerin Germanistik und promovierte in Politikwissenschaft. Sie arbeitet als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich und als redaktionelle Mitarbeiterin des Schweizer Fernsehens SRF. Ihr erster Roman *Und dazwischen ein Ozean* erschien 2023.

Fatima Moumouni schreibt Texte (Lyrik, Rap, Theater, Kolumnen) und steht auf Bühnen (Spoken Word, Moumouni / Gültekin Late Night Show, Talks). 2021 wurde sie mit Laurin Buser mit dem Salzburger Stier ausgezeichnet. Fürs Schauspielhaus Zürich schrieben die beiden die Theaterstücke *BULLESTRESS* und *Ich chan es Zündhölzli azünde*.

Melinda Nadj Abonji, geboren 1968 in Bečej (heutiges Serbien). Schriftstellerin, Musikerin, Vorstandsmitglied von TESORO. Langjährige Zusammenarbeit mit dem Lyriker und Sänger Jurczok 1001. Deutscher und Schweizer Buchpreis für den Roman *Tauben fliegen auf* (2010). Erich Fried Preis 2022. masterplanet.ch

Tabea Steiner, Zürich, studierte Germanistik und Geschichte. Sie ist Mitorganisatorin von Literaturfestivals und war bis 2022 Mitglied der Jury der Schweizer Literaturpreise. Ihr erster Roman *Balg* war für den Schweizer Buchpreis nominiert. Ihr zweiter Roman *Immer zwei und zwei* erschien 2023. tabeasteiner.ch

Franco Supino, Solothurn, studierte Germanistik und Romanistik. Er ist Dozent an der Pädagogischen Hochschule FHNW und schreibt für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Sein jüngster Roman *Spurlos in Neapel* erschien 2022. francosupino.ch

Peter Weber, geboren 1968, aufgewachsen in Wattwil SG, ist Schriftsteller und lebt in Zürich. 1993 erschien im Suhrkamp Verlag *Der Wettermacher*, 2002 *Bahnhofsprosa*, zuletzt «Pilzbox» im Sammelband *Dunkelkammern* (2020). Verschiedene Zusammenarbeiten mit Musiker*innen und Künstler*innen.

Illustrationen

Matthias Gnehm, geboren 1970 in Zürich, wo er an der ETH zum diplomierten Architekten ausgebildet wurde. Arbeitet als freischaffender Autor und Zeichner von Graphic Novels. matthiasgnehm.ch

Register

A

Abenteuerroman 22
 Abraham, Ulf 12
 Aktivismus 38, 39, 120, 127
 Alhaggi, Mudar 118, 120, 121, 122, 123
 Al Shahmani, Usama 117
 Andreotti, Carmine 123, 124, 126
 Arendt, Hannah 130–131
 Aristoteles 20
 Atwood, Margaret 26, 29
 Authentizität 12, 25, 96, 123
authorial agency 11
 autobiografisches Schreiben 11, 118, 121, 122
 automatisches Schreiben 91, 95, s. a. *écriture automatique*
 Autoziobiografie 119

B

Baaijen, Veerle M. 13
 Backstory 118
 Bennett, Jane 38
 Berg, Sibylle 22
 Bibel 113
 Bisoziation 61
 Bolker, Joan 108, 112
 Bourdieu, Pierre 49
 Brainstorming 61, 95, 112, 120
 Bräuer, Gerd 58, 72, 79
 Brunner, Katja 43
 Butler, Judith 37

C

Calvino, Italo 97–98
 Cameron, Julia 78
 Camus, Albert 121

Capote, Truman 25
 Chen, Qiufan 26
 Close Reading 22
 Creative Nonfiction 20
 Creative Writing 12
 Criblez, Claude 47

D

Davis, Michael 44–48
 de Bono, Edward 56
 de l'Horizon, Kim 125, 127
 De Martin, Paola 123, 124, 126
 Desportes, Virginie 124
 Didion, Joan 9, 24
 Dijk, Aartje van 14
 Ditlevsen, Tove 126
 divergentes Denken 30, 52, 53, 56, 57, 61, 98, 99, 102
 Diversität 26, 40
 Dostojewskij, Fjodor 25
 Dringlichkeit 22, 25, 26, 118
 Dürrenmatt, Friedrich 23

E

Eco, Umberto 9, 95, 100
écriture automatique 12, s. a. automatisches Schreiben
 Elbow, Peter 11, 58, 79
 El Ouassil, Samira 26, 96–97
 Empathie 25
 Empowerment 40, 120, 125, 127
 epistemisches Schreiben 9, 20, 24
 Eribon, Didier 9, 126
 Erkenntnisgewinn 9, 10, 20, 20–30, 55, 58, 62, 114, 132, s. a. epistemisches Schreiben

Erlebnishaftigkeit 30
 Ernaux, Annie 119, 121, 126, 127
 Erzählperspektive 23, 36, 50, 90, 91, 96,
 121, s. a. Ich-Perspektive
 Erzählstimme 10, 50, 66, s. a. Stimme
 Erzählwürdigkeit 14, 22, 23, 46, 97, 142–143

F

Faktizität 10, 25
 Fantasy 22
 Faulkner, William 108
 Feedback 54, 61, 118, 121, 136
 Fischer-Lichte, Erika 37
 Flip-Flop-Technik 61
 Foucault, Michel 110
 Four C Model of Creativity 54–55
 Four P's of Creativity 53–54
 Frage, Fragestellung 21, 36, 45, 46, 49, 57,
 59, 93, 94, 97, 99, 101, 135, 143
Frankenstein 26, 28
 Freewriting 11, 57, 59, 79
 Fremderfahrung 29, s. a. Innenwelt-
 darstellung, Perspektivenwechsel
 Froehling, Simon 19

G

Galbraith, David 13
 Gestaltungswille 12
 Gnehm, Matthias 15
 Gogol, Nikolai 45
 Graham, Steve 14
 Greenblatt, Stephen 25
 Guilford, Joy Paul 56

H

Hage-Felder, Heba 120, 127
 Haraway, Donna 38
 Hardy, Thomas 109
 Harré, Rom 10

heuristisch-epistemisches Schreiben 20,
 s. a. epistemisches Schreiben
 Highsmith, Patricia 25
 Hildegard von Bingen 100
 Hochschuldidaktik 9, 14, 52, 54, 62, 91
 Homo interrogans 24
 Homo ludens 133, 137–138
 Homo narrans 24, 96
 Hörspiel 119, 123, 124, 126, 131, 133, 134,
 135
 Horváth, Ödön von 133
 Huizinga, Johan 133

I

Ich-Form, Ich-Tabu, Ich-Verbot 10, 11, 36,
 107, 114–115, 133
 Ich-Perspektive 27, 36, 124, s. a. Erzähl-
 perspektive
 Ideenfindung 89, 95
 Identität 11, 12, 97, 99, 120, 125, 127
 Innenweltdarstellung 25, 27, 29
 Ishiguro, Kazuo 27

J

Jargon 110–111, 114, 115
 Jones, Amelia 37
 Jonsberg, Barry 27–28
 Journalismus 15, 38, 39, 67, 106, 107, 114

K

Kaprow, Allan 37
 Karig, Friedemann 26, 96–97
 Kent, Corita 133
 KI, künstliche Intelligenz 26, 26–28, 28
 King, Stephen 112, 114
 Kleist, Heinrich von 111
 kontrafaktische Geschichte 29–30
 konvergentes Denken 56

kreatives Schreiben 9, 88, 91, 96, 98, 100, 102, 113
– im Kunstmuseum 132–135
– und wissenschaftliches Schreiben 71, 94, 96, 106–115
– vs. literarisches Schreiben 11–12
Kreativität 9, 11, 12, 30, 52–62, 79, 83, 88, 89, 90, 94, 96, 98, 113, 131, 137, s. a.
Four C Model of Creativity, Four P's of Creativity
Kreativitätsforschung 20, 52
Kriminalgeschichte 25
Kristóf, Ágota 119, 122, 125, 126
Kriterien 14, 22, 40, 45, 48, 49, 50, 61, 91, 94, 106, 111, 120

L

Lamott, Anne 112
laterales Denken 56, siehe divergentes Denken
learning to write 12–14
Lee, Kai-Fu 26
Le Guin, Ursula K. 144
Lernjournal 62
Lerntagebuch 58
Leuenberger, Thomas 47
Literarizität 9, 12
Literaturwissenschaft 20, 106, 131, 132
Loetscher, Hugo 23
Louis, Édouard 125–126, 127

M

Mandelstam, Ossip 115
Manguel, Alberto 20, 30
Mann, Thomas 115
Matt, Peter von 24–25, 27, 65
McEwan, Ian 28
Meienberg, Martina 129
Milieustudie 25

Mora, Terézia 23
Morgenseiten 78
Morrison, Toni 124
Morton, Timothy 38
Motivation 11, 36, 37
Moumouni, Fatima 141
Müller, Herta 124
multidirektionales Erinnern 124
Musil, Robert 107
Muzafari, Hasib 122

N

Nachrichtenwert 23
Nadj Abonji, Melinda 35, 123, 124, 126
Nagel, Thomas 26, 28–29
Narrativ 25, 96–97
Newport, Cal 108
Nietzsche, Friedrich 132

O

Objektivität 10
Originalität 40, 54, 91, 98

P

pacte romanesque 96
Parallelwirklichkeit 29
parasoziale Beziehungen 25
Performancekunst 37
performatives Schreiben 36–38
Perspektivenwechsel 25, 27–28, 61, 79, 82
Pflug, Maja 89
Phelan, Peggy 37
Piepgras, Ilka 22
Planen 13, 14, 70, 99, 101
Planungskompetenz 12
Plot 89, 90, 91, 96
Portfolio 58, 59, 62, 69
Problemlösehandeln 13, 14, 21

Q

Qualitätskriterien 12, 25, s. a. Kriterien

R

reflexives Schreiben 9, 57, 58, 59, 69, 71, 79

Rico, Gabriele 11

Ruf, Jakob 132

S

Salomo 100

Saunders, George 22, 45–46, 48, 49

Schiller, Friedrich 25, 138

Schopenhauer, Arthur 107, 109, 110

Schreibbiografie 122, 123, 130

Schreibblockade 82, 100–101

Schreibkompetenz 11, 13, 15, 52, 62

Schreibporträt 66, 67, 69, 70, 76, 76–79,
82, 84

Schreibprozess 10–15, 21, 23, 66, 69, 70, 71,
72, 73, 74, 79, 83, 93, 107, 111, 124, 126

Schreibstrategien 13, 14, 69–72, 82, 101

Schreibratgeber 108, 109, 112

Schreibunterricht 11

Science-Fiction 21, 22, 26, 29

Shakespeare, William 25

Shelley, Mary 26

shitty first draft 112

show, don't tell 36, 38–39, 113

Smith, Zadie 22

Sontag, Susan 9, 24

spekulative Fiktion 26, 29, 30

Spinner, Kaspar 11

Sprachregister 23, 110, 115, 125, 132

Stamm, Peter 23–24

Steiner, Tabea 105

Steyrerl, Hito 144

Stimme 11, 14, 36, 39, 40, 91, 114, 121, 138,
s. a. Erzählstimme

Storni, Alfonsina 131

Storytelling 10, 15, 113–114, 135–137

street language 122

strukturelle Gewalt 124

Supino, Franco 87

Swales, John 10

Sword, Helen 109, 110, 111

T

tellability 23, s. a. Erzählwürdigkeit

Textbots 9, s. a. KI, künstliche Intelligenz

timed writing 108

Todisco, Vincenzo 123

Tolstoi, Leo 45

Trauma 118, 122, 125

Tschechow, Anton 45

Tsing, Anna Lowenhaupt 38

Turgenjew, Iwan 45

Turing, Alan 28

U

Überarbeiten 12, 13, 14, 70, 83, 90, 93, 112,
121

V

voice discourse 11

W

Wallace, David Foster 110, 130, 132, 136

Weber, Peter 51

Welles, Orson 133

Welthaltigkeit 25

W-Fragen 22, s. a. Journalismus

Whodunit 22

Widerstand 58, 125, 127, 144

wissenschaftliches Schreiben 21, 28, 30,
36, 38, 67, 71, 76, 77, 83, 88–102, 106–115,
132

Wissenschaftssprache 9, 10, 109, 115, 130,
137

Wolitzer, Meg 22

Woolf, Virginia 107

writing to learn 12–14

Z

Zukunftsforschung 26



Geri Thomann, Niels Anderegg, Sylvia
Kaap-Fröhlich, Hans-Peter Karrer (Hrsg.)

Zwischen Expertise und Führung

**Entscheidungen treffen -
Laufbahn gestalten -
Unerwartetes bewältigen**

Die Führung in Expert*innenorganisationen gilt als komplexe und anspruchsvolle Aufgabe: Die hochqualifizierten Mitarbeitenden fühlen sich eher der Profession als der Organisation verpflichtet und inhaltliche Fachexpertise wird meist stärker gewichtet als Führungsexpertise. Wie managen Führungskräfte in solchen Kontexten Unerwartetes? Und wie gestalten sie individuelle und organisationale Entscheidungsprozesse? Erfahrungsberichte und Beiträge aus der Wissenschaft diskutieren solche Fragen aus der Perspektive von Gesundheits- und Bildungsorganisationen.



Dagmar Bach, Erik Haberzeth,
Stefan Osbahr (Hrsg.)

Höhere Fachschulen in der Schweiz

Herausforderungen und Perspektiven

Höhere Fachschulen sind ein wichtiger Teil des Schweizer Bildungssystems: Sie bieten Kompetenz- und Situationsorientierung, sie verknüpfen berufliches Praxiswissen mit fachlichem Überblick. Damit stehen sie exemplarisch im Mittelpunkt der aktuellen didaktischen und andragogischen Diskussionen.

Dieser Band zeigt die Verschiedenartigkeit der Höheren Fachschulen und ihr Potenzial im aktuellen Bildungsdiskurs.

