

Leseprobe

Paul Klambauer

Schreiben lernen

Die literarische Profilbildung von Studienanfängern
des Kreativen und Literarischen Schreibens
an der Universität Hildesheim

AISTHESIS VERLAG

Bielefeld 2022

Das vorliegende Buch ist zugleich eine am 16.08.2021 am Fachbereich Kulturwissenschaften und Ästhetische Kommunikation der Universität Hildesheim verteidigte Dissertation (Originaltitel: Das Echo im Detail. Untersuchungen zur literarischen Profilbildung von Studienanfängern des Kreativen und Literarischen Schreibens an der Stiftungsuniversität Hildesheim). Sie wurde von Prof. Dr. Hanns-Josef Ortheil, Prof. Dr. Christian Schärf und Prof. Dr. Sandro Zanetti begutachtet.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© Aisthesis Verlag Bielefeld 2022
Postfach 10 04 27, D-33504 Bielefeld
Satz: Germano Wallmann, www.geisterwort.de
Druck: docupoint GmbH, Magdeburg
Alle Rechte vorbehalten

Print ISBN 978-3-8498-1783-1
E-Book ISBN 978-3-8498-1784-8
www.aisthesis.de

The golden rule of fictional prose is that there are no rules – except the ones that each writer sets for him or herself.

David Lodge, The Art of Fiction

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1 Das Neue Kreative Schreiben	15
1.1 Erste Schritte	15
1.2 Genie und Ordnung	18
1.3 Die kommunikative Wende	22
1.4 Impulsgeber des Neuen Kreativen Schreibens	24
1.4.1 Das Workshop-Konzept	24
1.4.2 Literaturwissenschaft und Rhetorik	26
1.4.3 Elementares Schreiben	29
1.5 Das Bachelorstudium Kreatives Schreiben und Kulturwissenschaft	31
1.6 Die Einführungsseminare	33
2 Elementares Schreiben	39
2.1 Einleitung	39
2.2 Beobachtendes Notieren	42
2.2.1 Einen Platz beschreiben	42
2.2.1.1 Perec und die Place Saint-Sulpice	42
2.2.1.2 Autonome Erzählanlässe	44
2.2.1.3 Textwerkstatt 1: Auf dem Bahnsteig	46
2.2.1.4 Textwerkstatt 2: Im Museum	50
2.2.1.5 Textwerkstatt 3: Im Schwimmbad	53
2.2.2 Eine Sprachfotografie anfertigen	57
2.2.2.1 Wehrli und die vergessene Kamera	57
2.2.2.2 Das literarische Punktum	59
2.2.2.3 Textwerkstatt 4: Weihnachtsmarkt	62

2.2.2.4	Textwerkstatt 5: Silvester	66
2.2.3	Alltagszenen festhalten	68
2.2.3.1	Die Webcams von Berlin	68
2.2.3.2	Miniaturdramen des Alltags	70
2.2.3.3	Atmosphärische Anomalien	73
2.2.3.4	Idiosynkratische Erzählanlässe	76
2.2.3.5	Textwerkstatt 6: Im Metronom	79
2.2.3.6	Textwerkstatt 7: Positive Premium	82
2.2.3.7	Textwerkstatt 8: Steintor	85
2.3	Wertendes Notieren	88
2.3.1	Einleitung	88
2.3.2	Einen Flaneurtext verfassen	88
2.3.2.1	Brinkmann in Rom	88
2.3.2.2	WahrnehmungsfILTER und psychisches Echo	90
2.3.2.3	Textwerkstatt 9: Fußgängerzone	93
2.3.2.4	Textwerkstatt 10: Stadtpaziergang	98
2.3.3	Einen Natureindruck skizzieren	103
2.3.3.1	Tokutomi Roka und die Sagami-Bucht	103
2.3.3.2	Atmosphäre und Erstgefühl	104
2.3.3.3	Habituelle und dynamische Details	107
2.3.3.4	Dynamische Konstellationen	108
2.3.3.5	Textwerkstatt 11: Maschsee	110
2.3.3.6	Textwerkstatt 12: Einbruch der Nacht	111
2.3.3.7	Kitschempfinden	112
2.3.4	Einen Gegenstand erkunden	115
2.3.4.1	Im Namen der Dinge	115
2.3.4.2	Die Psychologie des Objektcharakters	116
2.3.4.3	Textwerkstatt 13: Der Kaffeebecher	117
2.3.4.4	Textwerkstatt 14: Feuerzeug und Clementine	120
2.3.4.5	Textwerkstatt 15: Der 50-Euro-Schein	123
2.4	Biografisches Notieren	125
2.4.1	Vorbemerkung	125
2.4.2	Eine Kindheitsszene dramatisieren	126
2.4.2.1	Die Erinnerungen Nathalie Sarrautes	126
2.4.2.2	Sartres Wörter	127
2.4.2.3	Erlebendes und erzählendes Ich	128
2.4.2.4	Die Kunst der Auswahl	131

2.4.2.5	Textwerkstatt 16: Afrika	132
2.4.2.6	Textwerkstatt 17: Der Reitunfall	134
2.4.3	Magische Wörter	136
2.4.3.1	Czesław Miłosz und das Alphabet des Lebens	136
2.4.3.2	Textwerkstatt 18: Melancholie, Mama Muh, D.D.O.	138
2.5	Schlussbemerkung zum Elementaren Schreiben	143
3	Kreatives Schreiben	145
3.1	Einleitung	145
3.2	Pessoa und das poetologische Vorwort	146
3.2.1	Textwerkstatt 19: Kim Matjakowski	150
3.2.2	Textwerkstatt 20: In der Caf�bar	154
3.3	Szenenbau	158
3.3.1	Erzhlerische Massenträgheit	159
3.3.2	Textwerkstatt 21.1: Das Schneidbrett	162
3.3.3	Textwerkstatt 22.1: Der Blumenladen	163
3.3.4	Die Kunst der Exposition	164
3.3.5	Textwerkstatt 21.2: Das Schneidbrett.	168
3.3.6	Textwerkstatt 22.2: Der Blumenladen	171
3.4	Erzählperspektive	173
3.4.1	Vorbemerkung	173
3.4.2	Manifestes auktoriales Erzählen	174
3.4.2.1	Auf dem Zauberberg	174
3.4.2.2	Textwerkstatt 23: Mittelhessen	175
3.4.2.3	Textwerkstatt 24: Halber	176
3.4.3	Latentes auktoriales Erzählen	178
3.4.3.1	Auktoriale Mitwisserschaft	179
3.4.3.2	Textwerkstatt 25: Chris	180
3.4.3.3	Textwerkstatt 26: Café Nos�	182
3.4.4	Ich-Erzählung	185
3.4.4.1	Uhrwerk Orange und der Nadsat	185
3.4.4.2	Der Zungenschlag des Stammes	187
3.4.4.3	Textwerkstatt 27: Das Ding	188
3.4.5	Personales Erzählen	191
3.4.5.1	Eine synthetische Form	191

3.4.5.2	Franz Kafka und die Reflektorfigur	192
3.4.5.3	Motivierte Wahrnehmung	193
3.4.5.4	Auktoriale Splitter	195
3.4.5.5	Textwerkstatt 28: Der Heimweg	197
3.4.5.6	Textwerkstatt 29: Das Schild	200
3.4.6	Innenwelten	204
3.4.6.1	Virginia Woolf und die Fahrt zum Leuchtturm	204
3.4.6.2	Textwerkstatt 30: Im Wartezimmer	206
3.4.6.3	Textwerkstatt 31: Korallen	209
4	Kurzprosa	213
4.1	Vorbemerkung	213
4.2	Textwerkstatt 32: Fische	215
4.3	Textwerkstatt 33: Neuschnee	228
4.4	Textwerkstatt 34: Im Gebiet einzig neu: Talib	242
5	Schlussbetrachtungen	259
5.1	Vorbemerkung	259
5.2	Begriffe und Positionen	260
5.2.1	Erzählanlässe	260
5.2.2	Echo und Detail	262
5.2.3	Gefahrenfelder	263
5.2.4	Gestimmte Räume	264
5.2.5	Psychogramme	265
5.2.6	Gekrümmte Wahrnehmung	266
5.3	Resümee und Ausblick	267
6	Literaturverzeichnis	269

Einleitung

Kreatives Schreiben an der Hochschule liegt im Trend. Gab es im deutschsprachigen Raum bis Anfang der 90er Jahre kaum Gelegenheit, sich im universitären Rahmen mit der ästhetischen Praxis des Schreibens zu beschäftigen, so bieten Anfang 2022 nicht nur das Deutsche Literaturinstitut Leipzig (DLL) und das Institut für Literarisches Schreiben und Literaturwissenschaft in Hildesheim, sondern auch das Institut für Sprachkunst in Wien, die Universität der Künste in Berlin und das Schweizer Literaturinstitut in Biel akademische Abschlüsse an. Die Absolvierenden dieser Einrichtungen sind mittlerweile in allen Bereichen des Literaturbetriebs anzutreffen. Sie treten regelmäßig bei den wichtigsten Nachwuchswettbewerben an, arbeiten im Journalismus, in Agenturen, Verlagen und sind als Autorinnen und Autoren tätig (vgl. Lendle 2005, S. 87-88; Haslinger 2005, S. 187). Seit der Implementation der Europäischen Hochschulreform gelten elaborierte Schreibkompetenzen zudem für die Absolvierenden aller kultur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer als förderungswürdiger Bestandteil des Studiums (vgl. Porombka 2009, S. 167). Wie im englischsprachigen Raum längst üblich, eröffnen deshalb auch hierzulande immer mehr Universitäten Schreibzentren oder bieten, wie die Kunsthochschule für Medien Köln, Literarisches Schreiben als Schwerpunkt an.

Diese neue Normalität geht mit einer Verschiebung des Diskurses um das Kreative Schreiben einher. Die Debatte darüber, ob literarische Fertigkeiten erlernbar sind, wird zunehmend von der Frage verdrängt, wie diese Fähigkeiten vermittelt werden können (vgl. Earnshaw 2007, S. 11-15). Da die Schreibentwicklungsfor schung sich nur zögerlich mit elaborierter Schriftkompetenz im Erwachsenenalter auseinandersetzt, leisten die deutschsprachigen Schreibinstitute mit ihren Unterrichtsmethoden hierbei immer noch Pionierarbeit (vgl. Steinhoff 2007, S. 55f.). Ein Blick in die einschlägigen Tagungsbände zeigt einerseits, dass die ästhetische

Praxis des Schreiben Lehrens wie an vielen Kunsthochschulen stark von der Persönlichkeit der Lehrenden geprägt ist und keiner homogenen Doktrin folgt. Er zeigt aber auch, dass über die Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen des Faches grundsätzlicher Konsens herrscht (vgl. etwa Haslinger und Treichel 2005b, 2006a).

Hanns-Josef Ortheil, der Gründer des Instituts für Literarisches Schreiben und Literaturwissenschaft in Hildesheim, bestätigt etwa, dass die Vermittlung handwerklicher Fähigkeiten in der Anfangsphase des Studiums eine wichtige Rolle spiele. Das langfristige Ziel der Studierenden sei jedoch das Finden des eigenen, unverwechselbaren Tones. Dieser lasse sich in Anlehnung an Roland Barthes Konzept der *écriture* als Synthese aus individuellem Stil und ästhetischem Formbewusstsein auffassen, die sich im Laufe des Studiums durch die intensive Auseinandersetzung mit Eigen- und Fremdtexen herausbilde (vgl. Ortheil 2005, S. 67-68). Ähnlich formulieren die Professoren des DLL im Vorwort des ironisch betitelten Sammelbandes *Wie werde ich ein verdammt guter Schriftsteller* ihre Unterrichtsphilosophie. Zwar sei es laut Josef Haslinger und Hans-Ulrich Treichel durchaus möglich, angehenden Autorinnen und Autoren „guten Rat in Bezug auf [ihr] Handwerk“ zu geben, doch gebe es an ihrem Institut keinerlei „einheitlich[e] Vorstellungen“ darüber, was „gute Literatur ist oder zu sein hat“ (Haslinger und Treichel 2005a, S. 7, 9). In beiden Positionen und im Gros vergleichbarer Aussagen verwehren sich die Verantwortlichen entschieden gegen den Verdacht, ein präskriptives Kunstverständnis zu vertreten. Vielmehr wird betont,

[...] dass die universitäre Lehre des literarischen Schreibens im Heute und Hier keine regelfixierte und auf den Markterfolg schieflende sondern eine ungemein komplexe, methodisch vielschichtige und sich der eigenen Literaturproduktion bewusste [...] Angelegenheit ist. (Klupp 2015, S. 12)

Dem stimme ich aus meiner eigenen Erfahrung als Lehrender und ehemaliger Studierender an einer solchen Schreibinstitution vorbehaltlos zu. Offen bleibt bislang jedoch eine Darstellung der praktischen Anwendung dieser Theorien. Denn wenn guter Rat an Studierende geht, so muss dieser doch von einer begründeten

Vorstellung geleitet werden, was im vorliegenden Fall einen guten beziehungsweise besseren Text ausmacht. Auch die Arbeit an der eigenen literarischen Stimme findet nicht im ästhetischen Niemandsland statt, sondern benötigt Koordinaten, an denen Rückschritt, Stillstand oder Fortschritt festgemacht werden können.

Die vorliegende Arbeit will diese Darstellungslücke schließen, indem sie exemplarisch danach fragt, wie solche Positionsbestimmungen erfolgen können. Mit welchen Begriffen, Methoden und Parametern kann dabei gearbeitet werden? Und aus der anderen Richtung gedacht: Wie entwickeln sich die Texte der Studierenden unter dem Einfluss dieser Kritik weiter?

Um qualitative Antworten auf diese Fragen zu finden, muss das Untersuchungsfeld naturgemäß so stark wie möglich eingegrenzt werden. Selbst die Reduktion auf die institutionelle Praxis eines einzelnen Schreibinstitutes ist hierfür nicht ausreichend. Schließlich besuchen Studierende im Laufe ihres Studiums dutzende Lehrveranstaltungen, in denen sie ihre Kurzprosa- oder Romanprojekte zur Diskussion stellen. Daneben existieren an vielen Einrichtungen auch Textwerkstätten für journalistisches Arbeiten, für Hörspiele, Dramen und andere Formen der Schreibproduktion. Analog zur Komplexität der dort besprochenen Texte steigt die Spezialisierung der sie umlagernden Diskurse, was ihre Befragung zusätzlich erschwert. Aus diesem Grund beschränkt sich meine Untersuchung strikt auf die Sonderform der Einführungsseminare in das *Elementare und Kreative Schreiben* am Hildesheimer Institut für Literarisches Schreiben und Literaturwissenschaft.

Inhaltlich unterscheiden sich die Einführungsseminare vom Gros jener oben erwähnten Hildesheimer Lehrveranstaltungen, in denen Studierende ihre frei konzipierten Schreibprojekte zur Diskussion stellen. Sie lassen sich vielmehr als literarische Lehrwerkstätten begreifen, in denen anhand von *Referenztexten* ästhetische Praxen studiert und in die Textproduktion der Studierenden übersetzt werden. Zu diesem Zweck formuliert die Seminarleitung Schreibaufgaben, die die Studierenden innerhalb einer Woche umsetzen. In der darauffolgenden Unterrichtseinheit besprechen die Teilnehmenden die entstandenen Texte in angeleiteten Diskussionen mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen und der Seminarleitung. Wie im weiteren Verlauf der Untersuchung ausgeführt, resultiert dies nicht in Bewertungen im schulischen

Sinn, sondern in einer spezifischen Form der Kritik. Die Diskurse solcher *Textwerkstätten* sind von einer kollektiven Form des impliziten Lernens geprägt, die ich in Anlehnung an Florian Kessler als *Risikokommunikation* bezeichne. Was hier besprochen und debattiert wird, entzieht sich normativen Zugriffen:

Ein derartiges Wechselspiel von Handeln und Denken unterscheidet sich denkbar stark von den vielen anderen vorstellbaren Arten und Weisen, Wissen weiterzugeben. Offensichtlich wird in der Werkstatt primär kein einfach zu verbalisierendes, explizites Wissen weitergegeben. Stattdessen handelt es sich hier um Formen von Wissen, die *implizit* sind, die nicht ausgesprochen werden, die aber im gewohnheitsmäßigen, gemeinsamen Lösen und Finden von Problemen während der Arbeit beständig aufscheinen. (Kessler 2012, S. 31f.)

Die Forschungsabsicht dieser Arbeit ist mithin, einen Teil jenes am Institut für Literarisches Schreiben und Literaturwissenschaft kursierenden, impliziten Spezialwissens zu explizieren, in dem sie eine verschriftlichte und laufend kommentierte Simulation des Geschehens in den beiden Einführungsseminaren vornimmt. Dazu stütze ich mich auf ein Korpus von studentischen Schreibaufgaben, das ich zwischen 2014 und 2016 im Rahmen meiner Tätigkeit als Lehrbeauftragter am Institut zusammengetragen habe. Die studentischen Texte dieses Korpus besitzen den entscheidenden Vorteil, dass sie sich auf die gleichen Schreibauforderungen beziehen, was eine vergleichende Betrachtungsweise zulässt. Weiters ist das Anforderungsprofil der Aufgaben bewusst komplexitätsreduziert gestaltet und steigert sich im Lauf des Semesters, wodurch die korrelierenden Beschreibungswerkzeuge progressiv entwickelt und raffiniert werden können. Aufgrund der wöchentlichen Abgaben und der pragmatischen Anforderungen des Lehrbetriebes umfassen die behandelten Texte zudem selten mehr als ein bis zwei Normseiten, wodurch vierunddreißig studentische Arbeiten in ihrer Gesamtlänge betrachtet werden können.

Inhaltlich gliedert sich vorliegende Untersuchung in fünf Abschnitte. Sie beginnt mit einer Einführung in die Geschichte der Schreiblehre und der wichtigsten Impulsgeber des Kreativen Schreibens an der Hochschule. Besonderes Augenmerk gilt dabei

neben dem romantischen Geniekonzept auch der amerikanischen Tradition des Creative Writing sowie der New Rhetoric und der Narratologie. Zum besseren Verständnis des Untersuchungskorpus folgt darauf eine Darstellung des Bachelorstudiums Kreatives Schreiben und Kulturwissenschaft an der Universität Hildesheim. Abschnitt eins endet mit methodischen Überlegungen und erläutert den spezifischen Besprechungsmodus, der in der Untersuchung zur Anwendung kommt.

Der zweite Abschnitt widmet sich der Beobachtung studentischer Arbeiten aus dem Bereich des *Elementaren Schreibens*. Dabei handelt es sich um eine Form des Notierens, bei der Alltagsbeobachtungen und das Sammeln von literarischem Rohmaterial im Vordergrund stehen. Zur Betrachtung dieses Themenkomplexes entwickelt die Studie zu jeder vorgestellten Schreibaufgabe eine vorläufige Theorie ihrer ästhetischen Praxis und leitet daraus Beschreibungswerkzeuge und Parameter der Kritik ab. So ausgestattet nimmt sie einen ergebnisoffenen Dialog mit ausgewählten studentischen Arbeiten auf, der jene Risikokommunikation synthetisiert, die auch den Diskurs von Textwerkstätten prägt. Hierin liegt der eigentliche Erkenntnismotor dieser Untersuchung, deren Resultate auf die zuvor erfolgte Theorie- und Begriffsbildung rückwirken und sie beständig anreichern. Denn in der Werkstattpraxis, wie in der sie umgebenden Theorie, wird umgestellt

[...] von kanonischer Stabilität auf produktive Prozessualität. [...] In der Werkstatt ist noch nichts abgeschlossen. Hier sind die Dinge im Fluss. Hier muss man Schritt für Schritt am konkreten Gegenstand über das eigene Machen und das Machen anderer nachdenken und aus diesem nachdenkenden Arbeiten und arbeitenden Nachdenken neue Begriffsanordnungen entwickeln. (Porombka 2008b, S. 113)

Das Schwebende der hier entwickelten Begrifflichkeiten bildet also das Kernmerkmal einer Betrachtungsweise, die ihr Augenmerk im Gegensatz zur traditionellen Literaturwissenschaft nicht auf das Resultat, sondern auf den Prozess des Schreibens selbst richtet.

Abschnitt drei weitet diesen Zugriff auf das komplexere Feld studentischer Prosaskizzen aus. Hier steht das Nachdenken über

dramaturgische, narratologische und poetologische Aspekte des Schreibens im Fokus. Abermals dienen dabei Referenztexte aus dem literarischen Kanon als Ausgangspunkt für die Formulierung der Beobachtungskategorien für die studentischen Arbeiten.

Die gesammelten Begrifflichkeiten und Thesen der bisherigen Abschnitte verbinden sich in Teil vier zum Beschreibungsinstrumentarium für eine weitere Kategorie von Studierendentexten. Dabei handelt es sich um abgeschlossene und frei konzipierte Kurzprosaarbeiten, die keinerlei Vergleichbarkeit untereinander aufweisen. Bei ihrer Betrachtung steht daher die Frage im Vordergrund, wie die Studierenden die bislang erfassten Schreibstrategien in Eigenregie anwenden, sie modifizieren, kopieren oder negieren.

Der abschließende fünfte Teil fasst die Ergebnisse der vierunddreißig kürzeren und längeren Textbesprechungen dieser Untersuchung zusammen. Die Arbeit endet mit Überlegungen, wie die hier gewonnenen Erkenntnisse zur fachlichen Weiterentwicklung des Kreativen Schreibens an der Hochschule beitragen können. Denn auch wenn es sich bei meinem Untersuchungsmaterial um eine zeitlich, örtlich und kontextuell eng begrenzte Stichprobe handelt, bin ich davon überzeugt, dass die Ergebnisse über ihren konkreten Herstellungskontext hinaus Relevanz aufweisen. Sie bilden ein Destillat jahrzehntelanger kollektiver Bemühungen von Lehrenden und Studierenden am Hildesheimer Schreibinstitut ab und enthalten damit Einsichten in die ästhetische Praxis der Schrift, die bei entsprechender Einordnung auch in erweiterten Kontexten ihre Gültigkeit bewahren.

1 Das Neue Kreative Schreiben

1.1 Erste Schritte

Die Gründung der ersten Schreibstudiengängen an deutschen Hochschulen kann als eine weitere Auswirkung des umfassenden Professionalisierungsschubes verstanden werden, der den Kultur- und Literaturbetrieb in den 90ern erfasst.¹ Nicht nur die Verlegerseite startet in diesem Jahrzehnt den Versuch, „das Büchermachen als modernes und ertragreiches Business [zu] betreiben“, wie es im angelsächsischen Ausland längst üblich ist (Spinnen 2005, S. 67-68). Auch in den Rängen der Literaturproduzenten herrscht Aufbruchstimmung. Unter dem chronisch unscharfen Sammelbegriff der Popliteratur drängen allerorts junge Schriftstellerinnen und Schriftsteller an den etablierten Protagonisten des Literaturbetriebes vorbei an die Öffentlichkeit und präsentieren sich dort mit bislang ungekannter Lust an der Selbstinszenierung. Damit ziehen sie nicht nur die Aufmerksamkeit des Feuilletons auf sich – auch die allerorts entstehenden Literaturagenturen wissen das Interesse des Publikums an der jungen Szene in lukrative Honorare zu übersetzen (vgl. Porombka 2009, S. 170; Mohl 2006, S. 26-29). Dieser Generationenwechsel ist

[...] gekennzeichnet durch den Prozeß der Ablösung von einer tief in deutscher idealistischer Tradition wurzelnden Verpflichtung der Literatur auf die Funktion einer moralisch-erzieherischen Instanz. Was wie schnöde Anpassung an die Marktmechanismen aussieht, enthält auch die tastende Suche nach einem neuen Selbstverständnis, einem neuen gesellschaftlichen Raum für die

1 Vgl. dazu auch Karolin Amlingers Untersuchung „Schreiben“ (Suhrkamp 2021), die einen fundamental wichtigen Beitrag zum Komplex Autor/Schreiben liefert. Da dieses Werk erst nach Fertigstellung meiner Studie erschien, konnte es hier nicht mehr berücksichtigt werden.

Literatur. Es ist der notwendige Versuch einer Entlastung vom gesellschaftlichen Erwartungsdruck, die Literatur möge politischen, ethischen oder ästhetischen Sinn stiften. Ein Individualisierungs- und Autonomisierungsschub, der auch die mutwillige Mißachtung vermeintlich bindender, zur Konvention erstarrter ästhetischer Vorschriften einschließt. (Herzinger 1999 zitiert in Mohl 2006, S. 42)

So werden nun neue Lese-, Schreib- und Vermittlungsformen erprobt, deren „Produktionsfaszination [...] begleitet war von einem neuen Interesse an der Machbarkeit von Literatur. Gefragt wurde nach Verfahren und Prozessen, nach Regeln und Tricks, nach den Möglichkeiten und Bedingungen, mit denen sich neuartige literarische Effekte erzielen lassen.“ (Porombka 2009, S. 170). In dieser Atmosphäre experimentiert auch die Stiftungsuniversität Hildesheim in Niedersachsen mit einem Angebot an künstlerisch orientierten Studienfächern außerhalb des klassischen geisteswissenschaftlichen Fächerkanons. Um die Studierenden bestmöglich auf ihre späteren Tätigkeitsfelder vorzubereiten, verzahnen die Studienpläne hier wissenschaftliche Theorie mit künstlerischer Praxis. Während eine solche Herangehensweise in Studiengängen für Musik, Theater oder Malerei Usus ist, betritt der Schriftsteller und Literaturwissenschaftler Hanns-Josef Ortheil mit seiner *Dozentur für Kreatives Schreiben und Gegenwartsliteratur* Neuland, denn „[i]m Fach Literatur war der Weg von der Theorie zur literarischen Praxis [...] methodisch sowie in der konkreten Praxis kaum vorgezeichnet“ – zumindest in Deutschland, wo es bis zur Eröffnung des DLL im Jahr 1995 keine Möglichkeit gab, Kreatives Schreiben zu studieren (Ortheil und Klambauer 2015, S. 289).²

2 Das 1955 in Leipzig gegründete Institut Johannes R. Becher zählt nicht zu den Schreibschulen modernen Zuschnitts, da die Ausbildung seiner Studierenden im Sinn des Sozialistischen Realismus erfolgen soll. Auch wenn die geistige Atmosphäre des Institutes vergleichsweise liberal ist, und zahlreiche renommierte Autorinnen und Autoren daraus hervorgehen, kommt es immer wieder zur Exmatrikulation politisch unbequemer Studierender (vgl. Haslinger und Treichel 2006b, S. 12f.). Ein Jahr nach dem Mauerfall schließt der Freistaat Sachsen das Institut Johannes R. Becher mit der Begründung „das Studienangebot entspräche nicht den Anforderungen einer freiheitlichen Gesellschaft“ (ebd.).

Trotz der großen studentischen Nachfrage nach dem neu geschaffenen Angebot sieht sich das Kreative Schreiben an der Hochschule aber auch heftiger Kritik ausgesetzt. Exemplarisch dafür mag die Aussage des Schriftstellers und Literaturkritikers Helmut Böttiger stehen, der mahnt:

Die Literatur lebt von ihrer subjektiven Form und entzieht sich den Schulen. ‚Creative Writing‘ führt oft zum schieren Gegenteil. Es agiert auf einem unübersichtlichen Parallelschauplatz, wo es im besten Fall keinen Schaden anrichten kann, und ist vor allem eine pädagogische Übung; und für Schriftsteller, die an Universitäten solche Kurse unterhalten, ein willkommener Broterwerb. Aber wenn jemand nach Schule, Crashkurs oder gar Absolvierung eines angewandten Studiengangs Literatur produziert, ohne jemals etwas anderes gemacht zu haben, handelt es sich oft um synthetische Prosa. Die Normierung, die Regulierung, das Geleiten auf vermeintlich sicheres Terrain führen schnell in die Langeweile und in den Mainstream, zu sogenannten gut gemachten Texten. (Böttiger 2008, S. 10)

Die Vertreterinnen und Vertreter des Faches halten solchen Kritikern gerne entgegen, ein verzerrtes Bild der Arbeit an den Schreibinstituten vor Augen zu haben. Josef Haslinger, Schriftsteller und Professor für Literarische Ästhetik am DLL, betont etwa:

Es geht bei Creative Writing nicht darum, jemandem andere Schreibweisen aufzuoktroieren, sondern das zu entwickeln, was sich als das Eigene verstehen läßt. Es ist nun einmal so, daß weder die Literatur noch die literarische Leserschaft mit jedem Text neu erfunden werden kann. Bestimmte intertextuelle Zusammenhänge und Wirkungen von Textstrukturen auf die Wahrnehmungen der Leser sind übergreifend und dauerhaft. Nur deshalb macht es ja Sinn, von Literatur als einer eigenen ästhetischen Ausdrucksform zu sprechen, weil es nicht nur Unterschiede, sondern eben auch Gemeinsamkeiten gibt, die zu erkennen für einen Autor kein Schanden sein kann. (Haslinger 2005, S. 181)

1.2 Genie und Ordnung

Dieses Ringen zwischen der Betonung des subjektiv-expressiven Moments und den handwerklichen Aspekten der Literaturproduktion prägt seit jeher das Debattenfeld der Schreiblehre. Bereits in den frühesten Zeugnissen des Nachdenkens über die Eigenschaften und Entstehungsbedingungen von Dichtung finden sich die beiden Positionen mit im Wesentlichen unveränderten Kernargumenten. So lässt etwa Platon im *Ion* seinen Sokrates „den Dichter zum ausführenden Medium göttlicher Kraft“ (Glinde-mann 2001, S. 82) erklären:

Denn alle Dichter der Epen, soweit sie vortrefflich sind, tragen alle diese schönen Dichtungen nicht aufgrund einer Kunstfertigkeit vor, sondern weil sie gotterfüllt sind und besessen; und ebenso die guten lyrischen Dichter, wie die Korybanten nicht in vernünftigen Zustand tanzen, so schaffen auch die lyrischen Dichter diese ihre schönen Lieder nicht in vernünftigem Zustand, sondern wenn sie der Musik verfallen und dem Rhythmus, sind sie in bakchantischer Verzückung, und besessen, wie Bakchen aus den Flüssen Honig und Milch schöpfen, wenn sie besessen, doch nicht bei Verstand sind, so schafft auch die Seele der lyrischen Dichter das, was sie selbst erzählen. Denn die Poeten erzählen uns doch, daß sie aus honigströmenden Quellen von gewissen Gärten und Tälern der Musen ihre Lieder ernten und uns bringen, wie die Bienen, auch selbst hin und herfliegend. Und es ist wahr, was sie erzählen. Denn ein leichtes Ding ist der Dichter und beflügelt und heilig und nicht vorher imstande zu dichten, als bis er gotterfüllt ist und bewußtlos und der Verstand ihn verlassen hat; solange er aber diesen Besitz (den Verstand sc.) festhält, ist kein Mensch fähig zu dichten und weiszusagen. (Platon 2017, S. 15)

Bezeichnenderweise stützt sich diese Passage auf die Eigenauskunft der Dichter, ohne den Inszenierungsgehalt ihrer Aussagen zu hinterfragen. Platons Schüler Aristoteles wählt in der *Poetik* einen systematischeren Zugriff, wendet den Blick von den Urhebern ab und befragt stattdessen ihre Werke selbst. Das Ergebnis ist ein systematisches Nachdenken über die Dichtkunst, das

sich nicht nur stilistisch wesentlich nüchterner präsentiert, wie der Eröffnungsabsatz illustriert:

Von der Dichtkunst selbst und von ihren Gattungen, welche Wirkung eine jede hat und wie man die Handlungen zusammenfügen muß, wenn die Dichtung gut sein soll, ferner aus wie vielen und was für Teilen eine Dichtung besteht, und ebenso auch von den anderen Dingen, die zu demselben Thema gehören, wollen wir hier handeln, in dem wir der Sache gemäß zuerst das untersuchen, was das erste ist. (Aristoteles 2018, S. 5)

Die hier einsetzende Verschränkung rhetorischer und poetologischer Elemente wird sich in den folgenden Jahrhunderten als wirkmächtige Alternative zur platonischen Enthusiasmuslehre entwickeln. Aristoteles' produktionsorientierter Blick klingt etwa in der *Ars Poetica* des römischen Dichters Horaz nach, der in diesem Briefgedicht seinen Zeitgenossen praxisnahe Anleitungen zum Verfassen von Dichtung zukommen lässt. Darin spricht er sich unter anderem für das gründliche Lektorat und die Überarbeitung von Werken aus – eine Tätigkeit, die sich mit dem Konzept der göttlichen Inspiration schwerlich vereinen lässt und vielmehr die Unterrichtsphilosophie der modernen Schreibinstitute vorwegnimmt:

Wers gut meint und versteht, missbilligt Verse, die matt sind,
Tadelt zu harte und streicht als warnendes zeichen [sic!] das schwarz an,
Was zu gewöhnlich, zu platt; die allzüppigen Ranken
Schneidet er weg und verlangt mehr Licht, wenn etwas noch dunkel
Rügt zweideutige Worte und sagt wo noch Änderung not thut.
(Horaze o.J., S. 17)

Auch in den formalrhetorischen Schreiblehren der frühen Neuzeit setzt sich die Literarisierung der Rhetorik fort – etwa in Johann Christoph Gottscheds 1730 erschienenem *Versuch einer Critischen Dichtkunst vor die Deutschen*. So gilt im Zeitalter der Aufklärung „Schriftliches Formulieren [...] zunehmend als extrinsische Fertigkeit, die erworben werden kann. Schreiben gilt als lehrbar anhand der Imitation rhetorischer Muster“ (Glinde-mann 2001, S. 81). Bis zur Mitte des 18. Jahrhundert bedeutet

Kreativität somit „Befolgung von Regeln, die aus einem sich über Jahrhunderte erstreckenden Reflexionsprozess abgeleitet und in ihrer Gültigkeit von den größten Geistesautoritäten beglaubigt worden sind“ (Schärf 2015, S. 255).

Als die Rhetorik im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert zunehmend zur Regelrhetorik erstarrt und mit ihrer Konzentration auf die Text- und Stilebene an Strahlkraft verliert, entsteht mit der Genieästhetik ein neues Kreativitätsideal. Die Kunstschaffenden der Romantik wollen sich nicht länger von erkalten rhetorischen Lehren gängeln lassen. Ihr Ideal ist der spontane und uneingeschränkte Ausdruck innerer Befindlichkeiten. Dieses Konzept der Authentizität revolutioniert das Verhältnis von Künstler und Kunstwerk. An die Stelle der von Aristoteles geforderten Mimesis rückt nun die Künstlerfigur selbst ins Zentrum des Schaffens. Dementsprechend arbeiten diese neuen Künstler-subjekte nicht mehr gemessen und zielgerichtet an ihren Werken; sie werden davon in unkontrollierbaren Kreativitätsschüben überkommen. Exemplarisch für den romantischen Zentralbegriff der *Inspiration* mag das von Rousseau in einem Brief an Malesherbes geschilderte Erlebnis stehen, das im Wald von Vincennes die Verwandlung des Hauslehrers zum Schriftsteller einleitet (vgl. Glinde mann 2001, S. 115):

Auf einmal fühle ich, daß mein Geist von tausend Lichtern geblendet wird, ganze Massen lebhafter Gedanken stellen sich ihm mit einer Gewalt und in einer Unordnung dar, die mich in eine unaussprechliche Verwirrung versetzt; meinen Kopf ergreift ein Schwindel, welcher der Trunkenheit gleicht. Ein heftiges Herzklopfen beklemmt mich, hebt meine Brust empor; da ich gehend nicht mehr atmen kann, lasse ich mich am Fuß eines Baumes am Wege hinsinken und bringe eine halbe Stunde dort in einer Bewegung zu, daß ich beim Aufstehen den ganzen Vorderteil meiner Weste mit Tränen benetzt finde, ohne gefühlt zu haben, daß ich welche vergoß. Ach, mein Herr, wenn ich jemals den vierten Teil alles dessen, was ich unter diesem Baume gesehen und empfunden habe, hätte niederschreiben können [...]. (Rousseau 1978, S. 483)

Wie in Platons *Ion* bleibt die Zuverlässigkeit solcher Eigenauskünfte fraglich. Zwar vermuten bereits Zeitgenossen Rousseaus hier

eine Inszenierungsstrategie des Autors, denn die Szene ähnelt in Aufbau und Motivik frappant dem von Augustinus in den *Confessiones* geschilderten Erweckungserlebnis (vgl. Wenderholm 2010). Dennoch etabliert sich die Vorstellung des gepeinigten Dichters, der „unter dem Diktat seiner Inspiration schreibt“, besonders in Deutschland im kollektiven Bewusstsein, denn hier

[...] machte das Genie eine nationale Karriere. Das lag daran, daß im Unterschied zu England und Frankreich hochrangige Literatur von europäischem Format in Deutschland erst in der Romantik entstand. Während es in England seit Shakespeare eine ununterbrochene Tradition großer Literatur gab, die nach regelpoetischen Prinzipien geschrieben worden war, gab es Vergleichbares in Deutschland nicht. Bei uns wurde also die Vorstellung von Dichtung in viel größerem Maße von der Romantik geprägt. Während anderswo die Romantik eine Episode war, war sie bei uns die Wiege der Identität. Die Romantik aber wies dem deutschen Dichter den Weg in die Weltflucht und die Innerlichkeit. (Schwanitz 2001, S. 12)

So beginnt die seit der Antike bestehende Allianz von Rhetorik und Literatur ab dem 18. Jahrhundert zu bröckeln. Die von der literarischen Produktion abgeschnittene Regelrhetorik beschränkt sich zunehmend auf Methoden des Verfassens von Gebrauchstexten, die besonders in der schulischen Schreibdidaktik zum Einsatz kommen (vgl. Glindemann 2001, S. 81). Diese Form der Aufsatzpädagogik unterscheidet strikt zwischen subjektiven und objektiven Darstellungsformen, denn „[m]an nimmt an, daß der Mensch über zwei Weisen des Weltverhaltens verfügt, denen zwei Sprachformen entsprechen: die subjektive Dichtersprache und die Zweck- oder Sachsprache“ (Glindemann 2001, S. 50f.). Während die Zwecksprache der schulpflichtigen Bevölkerung mithilfe rhetorischer Anweisungen nähergebracht wird, um sie zur produktiven Teilnahme am wirtschaftlichen und sozialen Leben zu befähigen, gilt die Dichtersprache als nicht erlernbar. Auch an den Universitäten treten die neu gegründeten philologischen Fächer zunehmend an den Platz der alten Rhetoriklehrstühle. Sie entwickeln einen hochdifferenzierten rezeptionsästhetischen Apparat, der literarische Werke von allen erdenklichen Seiten beleuchtet – mit Ausnahme ihres Herstellungsprozesses. Um den

künstlerischen und auratischen Wert der kanonisierten Literatur wieder und wieder nachzuweisen, muss ihre Form als alternativlos und einmalig dargestellt werden. Produktionsästhetische Perspektiven, die von den Zufälligkeiten, Irrwegen und Ausbaustufen literarischer Prozesse sprechen, sind hier nicht willkommen (vgl. Schwanitz 2001, S. 14).

1.3 Die kommunikative Wende

Erst im Zuge der gegenkulturellen Umwälzungen der 70er Jahre kommt wieder Bewegung in die Schreiblehre. Die bereits von den Reformpädagogen der 20er Jahre angedachte Subjektivierung des Unterrichtes erreicht nun den Großteil der Schulpflichtigen, und der Begriff des *Kreativen Schreibens* taucht erstmals im schreibdidaktischen Diskurs auf (vgl. Pogner 1994, S. 3). Dieses schulische Kreative Schreiben kann allerdings nur dem Namen nach als Vorläufer des Kreativen Schreibens an der Hochschule gelten. Mit ihm gemeinsam hat es kaum mehr als die Rückführung des Schreibens in den sozialen Raum, denn die neue Aufsatzlehre der 70er Jahre interessiert sich vorrangig für die gesellschaftspolitischen Implikationen des Schreibens. Mit der Befreiung des Unterrichts aus dem bisher gültigen starren Formenkorsett können sich Schülertexte nun „auf die gesamte Wirklichkeit beziehen“, wodurch die Ich-Entwicklung begünstigt wird und das Schreiben als „Gegenmittel zur sach- und zwecksprachlichen Entsubjektivierung“ dient (Glindemann 2001, S. 51-52).

Unter dem Schirmbegriff des Kreativen Schreibens entstehen neben solchen persönlichkeitsbildenden Methoden auch literaturdidaktische Verfahrensweisen für den Schulunterricht. Darunter fallen etwa immersive Schreibspiele, bei denen theoretisch erworbenes Wissen über kleinere literarische Formen durch das Verfassen eigener Texte und geselliges Schreiben in der Gruppe gefestigt werden (vgl. etwa Bräuer 1998). Auch das Um- und Weiterschreiben kanonisierter Literatur durch die Schülerinnen und Schüler soll das Werkverständnis erhöhen, indem die klassischen Texte durch den Perspektivwechsel von innen erkundet und an die eigene Lebensrealität herangeholt werden (vgl. Ortheil und Klambauer 2015, S. 289).

Im Gefolge dieser gesellschaftlichen Aufbrüche macht das Schlagwort vom Kreativen Schreiben auch außerhalb institutioneller Zusammenhänge Karriere. Nicht nur in studentischen Zirkeln, sondern überall dort, wo das Unbehagen in der Kultur die Subjekte zur Selbstreflexion zwingt, finden sich literarisch tätige Laien zusammen, um aus Texten vorzulesen und darüber zu sprechen (vgl. etwa Rutschky 1980, S. 101-112). Diese Schreibbewegung ist dezentral organisiert und verfügt, abgesehen von einigen losen Vereinszusammenschlüssen, über keine hierarchischen Organisationsstrukturen oder schreibdidaktischen Leitlinien (vgl. Glindemann 2001, S. 53). Dies widerspricht auch dem antiautoritären Geist der Bewegung, die „ihre literarische Produktion im politischen Sinne einer Gegen- bzw. Alltagskultur [versteht]“ (ebd.).

Folgerichtig zielen die Anhängerinnen und Anhänger der Schreibbewegung auch nicht auf die Teilnahme am literarischen Betrieb ab, der in ihrer Auslegung als Teil der Kulturindustrie von eben jenen autoritären Zwängen beherrscht wird, die man abschütteln möchte. Geschrieben wird für die Teilnehmenden des jeweiligen überschaubaren Schreibzirkels, aber vor allem über und für sich selbst. In der Tradition psychoanalytischer Methoden der Verbalisierung arbeiten sich die Schreibbewegten daher bevorzugt an der eigenen Biografie ab. Durch das Aufspüren traumatisierender Momente sollen psychische Blockaden gelöst und soll letztlich ein größerer gesamtgesellschaftlicher Freiheitsgrad erreicht werden. Inhaltliche oder formale Kritik an den vorgestellten Texten erübrigt sich damit von vornherein. Sie sind schließlich Ausdruck innerer Wahrheiten, die geteilt werden, um den eigenen Leidensdruck zu verringern.

Mit ihren Aktivitäten trägt die Schreibbewegung dazu bei, die Beschäftigung mit literarischen Ausdrucksformen niederschwellig zugänglich zu machen und den Kreativitätsbegriff zu demokratisieren. Die fehlende fachliche Unterfütterung dieser Schreibkreise, das damit verbundene Theoriedefizit sowie die Ablehnung des Literaturbetriebes verleihen der Bewegung jedoch eine laienhafte und amateurpsychologische Aura, die sich in den Assoziationsraum des Kreativen Schreiben eingepreßt hat, und bis zum heutigen Tag entschieden vom Neuen Kreativen Schreiben an der Hochschule zurückgewiesen werden muss (vgl. Porombka 2009, S. 168-170).

1.4 Impulsgeber des Neuen Kreativen Schreibens

Damit kehren wir zum Ausgangspunkt unserer Frage zurück, warum im Fach Literatur der Weg von der Theorie zur literarischen Praxis kaum vorgezeichnet ist, als im Jahr 1990 die Dozentur für Kreatives Schreiben an der Stiftung Universität Hildesheim ins Leben gerufen wird. Wie wir gezeigt haben, erscheinen die formalrhetorischen Anleitungstexte der Regelpoetiken hoffnungslos veraltet. Auch kontemporäre Positionen wie jene der Schreibbewegung erweisen sich als Impulsgeber für ein produktionsästhetisch ausgerichtetes und dem Literaturbetrieb zugewandtes Studium denkbar ungeeignet. Die schulische Schreibdidaktik, die seit der kommunikativen Wende der 70er Jahre das Kreative Schreiben für sich entdeckt hatte, scheidet als Ideengeber ebenfalls aus.

Will sich das junge Fach vom Verdacht befreien, nichts weiter als ein institutionalisierter Selbsthilfekreis oder ein literarisch angehauchtes Soziologiestudium zu sein, muss es sich von den oben dargestellten Positionen distanzieren und eine ganz neue und eigenständige Haltung zu Fragen der ästhetischen Praxis finden. Zu den wichtigsten Ideengebern dieses Neuen Kreativen Schreibens zählt dabei die angloamerikanische Tradition des Creative Writing an der Hochschule, die den europäischen Universitäten um hundert Jahre voraus ist.

1.4.1 Das Workshop-Konzept

Bereits im späten 19. Jahrhundert bemühen sich die US-amerikanischen Lehrplaner, der auch dort konstatierten Praxisferne der Literaturwissenschaften entgegenzuwirken:

Im Zeitraum von 1880 bis 1940 wird an zahlreichen amerikanischen Universitäten das Programm um Composition-Kurse erweitert und das literaturwissenschaftliche Studium durch Creative Writing ergänzt. In diesen Kursen werden keine Schriftsteller ausgebildet; es handelt sich vielmehr um ein institutionelles Arrangement, das im ersten Fall der Rhetorik einen Platz in der modernen Universität sichert und im zweiten Fall die Literaturwissenschaft um den produktiven Aspekt ergänzt. (Glindemann 2001, S. 23)

Dieses ursprünglich als Nebenschauplatz des Literaturstudiums angedachte Angebot erweckt so großes studentisches Interesse, dass bereits im Jahr 1900 an zwölf Universitäten Studiengänge für die Fächer Lyrik, Kurzgeschichte und Drama eingerichtet werden. Im Jahr 1930 bieten schon 45 Prozent aller amerikanischen Universitäten Creative Writing-Studiengänge an (vgl. Glindemann 2001, S. 23ff.). Die Schnelligkeit und Leichtigkeit, mit der sich das neue Fach etabliert, mag mit dem Glaubenssatz der Machbarkeit in Verbindung stehen, der in der auf persönliche Initiative ausgerichteten, calvinistisch mitgeprägten akademischen Kultur der USA hohen Stellenwert besitzt.

Die Betonung der handwerklichen Aspekte des literarischen Schreibens spiegelt sich auch in der Namensgebung jener Unterrichtsvariante wider, die bis heute das Herzstück der Creative Writing-Studiengänge bildet. Im so bezeichneten *Workshop* diskutieren die meist selbst schriftstellerisch tätigen Lehrenden literarische Arbeitsproben von Studierenden in kleinen Gesprächsrunden. Zunächst lässt sich der bahnbrechende Aspekt dieses Formats schwerlich erkennen. Schließlich wird die literarische Geselligkeit auch von der Schreibbewegung oder der reformierten Schreibpädagogik der 70er Jahre gepflegt.

Was diese Workshops so innovativ macht, ist jedoch ihr spezifischer Gesprächsmodus, der sich deutlich von therapeutischen, literaturdidaktischen oder persönlichkeitsbildenden Ansätzen unterscheidet. Hier steht nicht die Verarbeitung biographischer Altlasten, die Verortung des Textes innerhalb eines literaturtheoretischen Rasters oder die in Lesekreisen beliebte Frage, was der Autor mit seinem Text sagen will, im Zentrum. Die Aufmerksamkeit der Diskutanten richtet sich stattdessen ganz auf die Erforschung des vorliegenden Manuskriptes aus der Haltung eines ergebnisoffenen und konstruktiv-kritischen Lektorats. Dabei werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops von der Annahme geleitet, dass die inneren Gesetzmäßigkeiten jedes im Entstehen begriffenen literarischen Textes beständig formuliert, verhandelt und in immer neuen Überarbeitungen geschärft werden müssen.

Der Diskurs der Textwerkstatt lässt sich als jenes Kontrastmittel begreifen, das den Verfasser dabei unterstützt, die Struktur seiner eigenen Arbeit deutlicher wahrzunehmen. Der britische

Autor und Creative Writing-Dozent David Lodge verdeutlicht dieses Prinzip wie folgt: „The golden rule of fictional prose is that there are no rules – except the ones that each writer sets for him or herself“ (2011a, S. 94). Der entscheidende Innovationsfaktor liegt dabei darin, das vorliegende Manuskript nicht als abgeschlossenes Werk, sondern als Momentaufnahme eines fortlaufenden Schreibprozesses zu verstehen und bereits im Hinblick auf die nächste Fassung zu kritisieren. Die Diskutanten werden daher angehalten, nicht ihre eigenen Geschmackspräferenzen zum Maßstab ihrer Kritik zu machen, sondern als *Anwälte des Textes* in seinem besten Interesse zu handeln. So können sie sowohl auf ungenützte Potentiale als auch auf Elemente hinweisen, die ihrer Meinung nach der bestmöglichen Entfaltung seiner inneren Dramaturgie zuwiderlaufen.³

Diese Position ist naturgemäß ebenfalls subjektiv, denn worin diese Potentiale oder Schwierigkeiten bestehen, wird von jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer zumindest graduell anders eingeschätzt werden. Einstimmigkeit des Urteils ist für das Gelingen einer so gearteten Besprechung jedoch keine Bedingung. Den Autorinnen und Autoren steht ohnehin frei, welche Aspekte dieser Rückmeldungen in das Eigenlektorat einfließen. Nicht nur die Verfasserinnen und Verfasser der besprochenen Texte profitieren von dieser Gesprächsform. Auch die restlichen Teilnehmenden schärfen durch das aktive, kritische Lektorat von Fremdtexen ihre literarischen Fähigkeiten.

1.4.2 Literaturwissenschaft und Rhetorik

Mit der Einführung dieser Textwerkstätten im Rahmen der neuen Schreibdozentur an der Universität Hildesheim ist ein erster methodischer Unterbau gefunden, der die Studierenden bei der Entwicklung von Schreibprojekten unterstützt. Im nächsten Schritt muss die dort stattfindende Textarbeit an den Blutkreislauf des literaturtheoretischen und produktionsästhetischen Diskurses

3 Wie das schlummernde Potential eines Textes durch genau solche Werkstattprozesse freigelegt werden, demonstriert die in Abschnitt vier besprochene studentische Arbeit *Fische*.

angeschlossen werden. Wie der Name der Hildesheimer Dozentur für Kreatives Schreiben und Gegenwartsliteratur bereits verrät, besuchen die Studierenden hier nicht nur Textwerkstätten, sondern beschäftigen sich in Theorie seminaren auch mit narratologischen Fragestellungen. Im Unterschied zu klassischen philologischen Lehrveranstaltungen werden die hier vorgestellten literaturwissenschaftlichen Begriffe jedoch primär als progressive Hilfsmittel des eigenen Schreibens verstanden, die anhand von Vorbildtexten entwickelt und bestätigt werden. Auf diese Weise eignen sich die Studierenden ein Sortiment an schwebenden, laufend erweiterten Begriffswerkzeugen an, die sowohl die Rezeption von Referenztexten als auch die eigene Textproduktion bereichern.

Dabei kommt es auch zu einer Beschäftigung mit Aspekten einer revitalisierten Rhetorik, die sich unter anderem zum Ziel setzt, den historisierten Untersuchungsgegenstand Literatur wieder aus systematischer Perspektive zu betrachten. In Deutschland wird dieser Ansatz etwa am 1967 gegründeten *Seminar für Allgemeine Rhetorik* an der Universität Tübingen betrieben (vgl. Glindemann 2001, S. 100). Gert Ueding, der ehemalige Direktor des Instituts, zeigt sich davon überzeugt, dass „der rhetorische Ansatz für das kreative Schreiben ein nützliches Korrektiv liefern [kann]“, denn im Gegensatz zur idealistischen Dichtungstheorie mit ihrem Fokus auf Subjektivität

bleibt die rhetorische Konzeption werkbezogen und hält an einem Standard intersubjektiv nachprüfbarer ästhetischer Qualität fest. [...] Rhetorisches Schreiben ist zwar immer auch kreatives Schreiben, indem sich der Autor mit seinen Erfahrungen ausspricht, es ist aber immer zugleich adressatengerichtetes Schreiben, das nicht in der Schublade der eigenen Innerlichkeit verborgen bleiben will [...]. (Ueding 1996, S. 157f.)

Wie Barbara Glindemann zusammenfasst, beendet diese *New Rhetoric*

die Verleumdung der (alten) Rhetorik auf wissenschaftlichem Weg und überwindet „deren formalistische[n] Reduktion und Erstarrung“ [Wiegmann 1989; 125] der vergangenen zwei Jahrhunderte. New Rhetoric bindet nicht nur an die traditionelle Rhetorik

an, sondern erneuert sie durch Anpassung an die Strukturen der modernen Kultur. Mit dieser verwandelten Rhetorik lässt sich die Schreibausbildung beleben und eine rhetorische Kunstlehre rekonstruieren. (Glindemann 2001, S. 100)

Diese Kunstlehre umfasst etwa die Beschäftigung mit Genreelementen, die Systematisierung von Stoffen zu Gruppen sogenannter *Masterplots*, die Kenntnis archetypischer Handlungselemente und Charaktere sowie das Aufdröseln von Kompositionstechnik und Stilkunde. Die Vermittlung solcher literaturwissenschaftlichen und rhetorischen Kenntnisse bildet neben den prozessorientierten und auf die Entwicklung des individuellen Tons ausgerichteten Textwerkstätten eine zweite Säule des Kreativen Schreibens Hildesheimer Zuschnitts.

Das zeitgeistige Momentum der New Rhetoric zeigt sich nebenbei bemerkt auch außerhalb der akademischen Fachdiskurse. Nicht zufällig gelangen in den 90er Jahren zahlreiche angloamerikanische Creative Writing-Ratgeber in deutscher Übersetzung auf den Markt. Im Gegensatz zu den literarischen Selbsterforschungsprogrammen aus dem Umfeld der Schreibbewegung wie Lutz von Werders ... *triffst Du nur das Zauberwort* (1986) geben sich viele dieser Ratgeber prononciert marktorientiert. Zahlreiche Titel der Sorte *Wie man einen verdammt guten Roman schreibt* (Frey 2016) versprechen seither, ihren Leserinnen und Lesern mithilfe regelpoetischer Kniffe den Weg zum Durchbruch auf dem Buchmarkt zu ebnen. Wie Thomas Klupp in seiner Dissertation *Literarische Schreibratgeber – eine vergleichend typologisierende Untersuchung* (2015) herausarbeitet, tut man als kritischer Leser dennoch gut daran, den Dschungel der Ratgeberliteratur mit seinen teilweise haarsträubenden Titeln und megalomanischen Verkaufsversprechen nicht vorschnell als völlig abseitig zu verwerfen.

In Einzelfällen kann das Neue Kreative Schreiben durchaus von der langen Tradition des Nachdenkens über publikumswirksame Stoffgestaltung profitieren, die sich im Umfeld der angloamerikanischen Tradition des Storytellings entwickelt hat. Das gilt insbesondere für jene Titel, die ihre narratologischen Überlegungen vom Erzählmedium lösen und sich stattdessen der Erforschung von Strukturen des Erzählens selbst widmen (vgl. dazu etwa Yorke 2014; Booker 2018).

1.4.3 Elementares Schreiben

Wie Hanns-Josef Ortheil in der Rückschau auf die Genese der Institutsphilosophie darlegt, bereichern diese schreibhandwerklichen Aspekte den Unterricht, sagen aber wenig über den eigentlichen Entstehungsprozess von literarischen Texten aus. Schließlich sind die Vorarbeiten eines Textes seiner publizierten Fassung meist nicht anzusehen. Vielmehr zeichnet sich publizierter literarischer Text häufig dadurch aus, dass sämtliche Werkspuren und Vorarbeiten daraus getilgt sind.

Die Forschungsrichtung der *critique génétique* ermöglicht jedoch, einen Blick hinter diese geglätteten Kulissen zu werfen (vgl. Ortheil und Klambauer 2015, S. 293). Durch die Analyse von Manuskriptvarianten, Notizheften, Skizzen und handschriftlichen Entwürfen macht sie die zahlreichen Vorstufen und Zwischenschritte sichtbar, die größeren Schreibprojekten in der Regel vorausgehen (vgl. Grésillon 2015). Die Erkundungslinie in diesen beinahe klandestinen Bereich des Schreibens stellt neben dem literaturwissenschaftlichen Schwerpunkt ein weiteres Spezifikum der Lehre des Neuen Kreativen Schreibens Hildesheimer Prägung dar. Anhand des Studiums solcher Quellen lassen sich nämlich nicht nur Einblicke in die Entstehungsprozesse von Literatur gewinnen – vielmehr enthalten sie auch ganz konkrete Handlungsanleitungen, um die literarische Praxis der Studierenden zu bereichern. Dieses Elementare Schreiben, bei dem durch permanentes Notieren und Mitschreiben im Alltag beständig Material entsteht, stellt sich gerade in den Anfangsphasen des Studiums als effektives Mittel heraus, um Leben und Schreiben zu einer ästhetischen Gesamtpraxis zu verbinden (vgl. Porombka 2009, S. 182).

Somit werden in den Anfangsjahren des Studienganges jene Pfeiler eingehauen, die bis heute die Hauptlast des Brückenschlags von literarischer Theorie und Praxis am Standort Hildesheim tragen. Das Triumvirat von Textwerkstätten, Neuer Rhetorik und Literaturwissenschaft sowie von Elementarem Schreiben führt dazu, dass sich im Laufe der 90er Jahre immer mehr Studierende mit literarischen Arbeiten hervortun und damit die Aufmerksamkeit von Agenturen und Verlagen auf sich ziehen. Als Reaktion auf diese Entwicklung wird im Jahr 1999 ein eigener Studiengang *Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus* ins Leben

gerufen, der noch stärker als bisher auf die Textproduktion der Studierenden ausgerichtet ist. Der neu hinzugekommene kulturjournalistische Schwerpunkt erweitert nicht nur die möglichen Tätigkeitsfelder der Absolventinnen und Absolventen, sondern bereichert auch die literarische Praxis selbst – zum einen, weil damit ergänzende Methoden der Recherche, der Gesellschaftsanalyse und der kulturellen Beobachtung in das Curriculum einziehen – zum anderen, weil damit die Betreuung von literarischen Projekten aus dem Bereich Sachbuch und Reportage ermöglicht wird (vgl. Ortheil 2003).⁴

Mit der Einführung des Diplomstudienganges steigt die literarische Produktivität am Universitätsstandort Hildesheim exponentiell an. Nicht nur im Studiengang selbst werden jetzt ständig Texte verfasst und lektoriert, auch um ihn herum bilden sich zahlreiche literarische Institutionen wie das studentisch organisierte Literaturfestival *Prosanova*, die von Studierenden herausgegebene Literaturzeitschrift *Bella Triste* oder der institutseigene Verlag *Edition Paechterhaus*.

Um den Anforderungen des rasch wachsenden Studienganges zu entsprechen, richtet die Stiftungsuniversität Hildesheim im Jahr 2003 eine Professur für Kreatives Schreiben ein, 2008 erfolgt die endgültige Ausgliederung des Studienganges aus der Didaktik und sein Umzug in das neu gegründete, selbstständige Institut für Literarisches Schreiben (vgl. Ortheil und Klambauer 2015, S. 294–297). Zeitgleich wird der Diplomstudiengang Kreatives Schreiben und Kulturjournalismus in jenen Bachelor-/Masterstudiengang umgewandelt, aus dem auch die studentischen Arbeiten hervorgehen, die im Zentrum dieser Untersuchung stehen. Zur besseren Einordnung dieses Korpus soll der Aufbau und die Zielsetzung dieses Bachelorstudiums im Folgenden kurz umrissen werden.

⁴ Vgl. dazu etwa Klambauer 2013; Porombka und Splittgerber 2006; Mesch und Splittgerber 2007.