



Ulf Abraham · Christoph Bräuer · Tilman von Brand (Hrsg.)

Literarisches Schreiben als kulturelle Praxis

Deutschdidaktische, schreibpädagogische und
medienkulturelle Impulse für den Unterricht

Reihe Unterricht im Dialog
Herausgegeben von Erwin Krottenthaler (Literaturhaus Stuttgart)

Ulf Abraham · Christoph Bräuer · Tilman von Brand (Hrsg.)

Literarisches Schreiben als kulturelle Praxis

Deutschdidaktische, schreibpädagogische und medienkulturelle
Impulse für den Unterricht



Robert Bosch
Stiftung

literaturhaus
stuttgart

Klett | Kallmeyer

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.

Impressum

Ulf Abraham · Christoph Bräuer · Tilman von Brand (Hrsg.)

Literarisches Schreiben als kulturelle Praxis

Deutschdidaktische, schreibpädagogische und medienkulturelle Impulse für den Unterricht

1. Auflage 2023

Das E-Book folgt der Buchausgabe: 1. Auflage 2023

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2023. Kallmeyer in Verbindung mit Klett

Friedrich Verlag GmbH

Luisenstr. 9

D-30159 Hannover

Alle Rechte vorbehalten.

www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Daniela Brunner, Korschenbroich

Umschlagabbildung: © Ulrike Wörner / Yves Noir

Realisation: André Klemm

Druck: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

E-Book-Erstellung: Friedrich Verlag GmbH

ISBN: 978-3-7727-1773-4 (pdf)

ISBN: 978-3-7727-1772-7 (print)

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text- and Datamining“) zu gewinnen, ist untersagt.

Reihe Unterricht im Dialog
Herausgegeben von Erwin Krottenthaler (Literaturhaus Stuttgart)

Ulf Abraham · Christoph Bräuer · Tilman von Brand (Hrsg.)

Literarisches Schreiben als kulturelle Praxis

Deutschdidaktische, schreibpädagogische und
medienkulturelle Impulse für den Unterricht



Robert Bosch
Stiftung

literaturhaus
stuttgart

Klett | Kallmeyer

1 Einführung: Literarisches Schreiben als kulturelle Praxis	8
(Ulf Abraham, Christoph Bräuer, Tilman von Brand)	
1.1 Deutschdidaktische Begründungszusammenhänge	9
1.2 Textgespräch und (andere) Formen der Kollaboration	10
1.3 Zielsetzungen des literarischen Schreibens	12
1.4 Literarisches Schreiben im Deutschunterricht	13
1.5 Zu den Beiträgen	14
1.6 Resümee und Ausblick	15

Teil I: Literarisches Schreiben im Deutschunterricht verankern

2 Perspektiven poetischen Schreibens in der Sekundarstufe I. Mit einem Fokus auf dem didaktischen Potenzial der Instapoetry	18
(Irene Pieper)	
2.1 Das Projekt: Instapoetry im Deutschunterricht	19
2.2 Hürden und Potenziale des poetischen Schreibens	20
2.2.1 Poetisches Schreiben und Curriculum	20
2.2.2 Poetisches Schreiben, Gedicht und Subjektivität	22
2.2.3 Zum didaktischen Potenzial der Instapoetry	24
2.2.4 Instapoetry im Lernkontext	27
2.3 Ausblick: Instapoetry als kleinräumige Praxis	31
3 Vom pragmatischen zum literarischen Schreiben	33
(Thomas Zabka)	
3.1 Problem und Lösungsmöglichkeit	33
3.2 Literaturtheoretisch-poetologische Rahmung	34
3.3 Skizze eines Schreibprojekts für Jahrgang 9/10	39
3.4 Planung und Steuerung im Projekt	42
3.5 Literatur- und schreibdidaktische Ziele	43
4 Literarisches Schreiben über Textgenese erschließen	47
(Florian Radvan)	
4.1 der beschriftete sessel	49
4.2 Textgenese und Widerständigkeit	52
4.3 Schreibszenen als Ort des literarischen Schreibens	53
4.4 Der Sandmann	55
4.5 Textgenese: Suchbewegungen auf (un-)bekanntem Terrain	59

5 „Kreatives Schreiben“ und „Literarisches Schreiben“ als Konzepte des Unterrichts: ein kritischer Abgleich	62
(Norbert Berger)	
5.1 Gymnasiale Lehrpläne und amtliche Vorgaben	62
5.2 Bewertung	70
5.3 Literarische Wettbewerbe	72

Teil II: Literarisches Schreiben als medienreflexive Praxis etablieren

6 „Umfunktionieren. Neu mischen. Sampeln.“ Fan Fiction als populär-kulturelle Praxis zwischen Social Reading und Social Writing	75
(Ina Brendel-Kepser)	
6.1 Fan Fiction (in fiktionalen Welten) begegnen: eine Annäherung an fankulturelles Geschichtenerzählen	75
6.2 Fan Fiction als literarisches Phänomen: Bauformen und Techniken	79
6.3 Fan Fiction als soziales Phänomen: Vergemeinschaftung in der Community	86
6.4 Fan Fiction und schreibdidaktische Anschlussstellen	88

7 Das Autobiografische im (literarischen) Schreiben	94
(Gerd Bräuer)	
7.1 Über den Begriff autobiografisches (literarisches) Schreiben	94
7.2 Schreibdidaktische Langzeitwirkung meines autobiografischen Impulses	96
7.3 Wie das Autobiografische ins Schreiben kommt: Einige schreibwissenschaftliche Überlegungen	98
7.4 Grundthese	99
7.5 Erster schreibwissenschaftlicher Zugriff: Schreibentwicklung versus Phasen der Textproduktion	100
7.6 Zweiter schreibwissenschaftlicher Zugriff: Individuelles Schreibhandeln	103
7.7 Das Gestalten der Autobiografie einer schreibenden Person	104
7.8 Zum autobiografischen Ausgangspunkt im Rückblick	106

8 Poetische Sprach-Proben – Schreiben in Alternativen. Verfahren zum Sprechen über Texte und zur Arbeit an Sprache	109
(Christoph Bräuer)	
8.1 Show, don't tell – mache den „Zuhörer zum Zuschauer“ (Nikolaus von Myra)	110
8.2 Sprachliche Gestaltung und Stil	112

8.3	Arbeit an sprachlichen Alternativen im Textgespräch	114
8.4	Beobachtungen aus den Schreibwerkstätten – Autor:innen arbeiten im Textgespräch an ihrem Stil	115
8.4.1	Mit dem Klang spielen	117
8.4.2	Mit dem Streichen spielen	117
8.4.3	Mit dem Ersetzen spielen	119
8.4.4	Mit der Anordnung spielen	122
8.5	Reflexionen der Aufgabe und der Anschlusskommunikation – Sprach-Spiele	123
8.6	Reflexionen der sprachlichen Entscheidungen in der poetischen Gestaltung – „Stil“ als relationale Kategorie	125
8.7	Arbeit mit „poetischen Sprach-Proben“ im literarischen Schreiben	129
8.7.1	Sprach-Proben als operative Verfahren für den Deutschunterricht	130
8.7.2	Modellierung „Poetischer Sprach-Proben“ im literarischen Schreiben	131

9 Lyrische Proben. Gedichte überarbeiten wie Karla Reimert **135**

(Mischa Mangel)

9.1	To-do: eine Checkliste zur Überarbeitung lyrischer Texte	136
9.2	Der Blick in die kulturelle Praxis: Gedichte überarbeiten wie Karla Reimert	138
9.2.1	Lyrische Proben bei Karla Reimert: lokal	140
9.2.2	Lyrische Proben bei Karla Reimert: global	144
9.3	Vom Entwurf zur Probephase: Ist das ein Vers – oder ein Versehen?	147
9.3.1	Entwurf einer Checkliste zum Überarbeiten lyrischer Texte	147
9.3.2	Das Gedicht als Probephase: „Herzklopfen“	148
9.4	Fazit	151

Teil III: Perspektiven öffnen

10 Wer und was ist ein Autor? Eine Rolle und ihre Besetzung beim literarischen Schreiben und im Deutschunterricht **156**

(Ulf Abraham)

10.1	Biografismusverbot? Der ‚Autor‘ und seine ‚Intention‘ in Literaturwissenschaft und -didaktik	156
10.2	Emergente Werkherrschaft. Zur Entdeckung und Reflexion von Autorschaft im Rahmen der LSID-Fortbildungsprogramme	159

10.3 Auto(r)biografisch: die Spannung zwischen Autobiografischem und Fiktionalem beim literarischen Schreiben	165
10.4 „Der Autor sitzt ja mit am Tisch“. ‚Autorintentionen‘ beim literarischen Schreiben in Fortbildung und Unterricht	167
10.5 Resümee	170

11 Literarisches Schreiben in Lerngruppen mit heterogenen

Lernausgangslagen	174
(Daniela Matz)	
11.1 Einleitung	174
11.2 Zusammenhang von Schreibaufgabe und Schreibentwicklung	175
11.3 Differenzierung durch Aufgabenstellung und Textbewertung	178
11.3.1 Schreibübungen in den Alltag integrieren	178
11.3.2 Von bestehendem Wortmaterial ausgehen	179
11.3.3 Schreiben im Ausgang von einer bereits vorliegenden (literarisch) gefassten Welt	180
11.3.4 Imitation	181
11.3.5 Heterogenität in kollaborativen Arbeitssettings als Chance nutzen	182
11.4 Unterstützung der Lernenden durch Formulierungshilfen für förderndes Beurteilen und Bewerten	183
11.5 Fazit	185

12 Literarisches Lesen, literarisches Schreiben, literarisches Zeichnen.

Fragen aus Literaturwissenschaft und Kunstkomparatistik	187
(Andrea Bartl/Ulf Abraham)	
12.1 Einleitung	187
12.2 Literarisches Schreiben – Wandlungen während und nach Corona?	190
12.3 Literarisches Lesen – unabdingbarer ‚neuer‘ Begleiter?	191
12.4 Literarisches Zeichnen – transmediale Erweiterungen?	193
12.5 Resümee	194

Auswahlbibliographie zum literarischen Schreiben	197
Autorinnen und Autoren	200

1 Einführung: Literarisches Schreiben als kulturelle Praxis

Ulf Abraham, Christoph Bräuer, Tilman von Brand

Versteht man Literatur als „Sammelbegriff für fiktionale Texte, die ihren Gegenstand selber konstituieren und eine eigene, mögliche Welt gestalten“ (Bräuer 2006, S. 450), so bietet sich *literarisch* als attributive Spezifizierung desjenigen Schreibens an, um dessen Theorie und Didaktik es in diesem Band geht: das *literarische* Schreiben.

Mit dem literarischen Schreiben rückt die kulturelle Praxis eines professionellen Umgangs mit Literaturproduktion in den Fokus (vgl. Abraham 2021, S. 13–17). Im Vergleich zum eher schreiberzentrierten kreativen Schreiben zeichnet sich das literarische Schreiben durch eine ausgeprägtere Gegenstandsorientierung aus, zugleich bilden beide auch Schnittmengen. So teilen sie einerseits den Bereich autobiografischer Bezüge und andererseits eröffnen beide die Möglichkeit, anhand von Schreibmustern über die Zeit nicht nur einen individuellen Schreibstil auszubilden, sondern auch eigene Lebensthemen zu bearbeiten: Indem literarisches Schreiben nicht nur die Literatur aus der Sicht ihrer ‚Macher‘ zu entdecken erlaubt, sondern auch die Entwicklungsaufgaben der Kindheit und Adoleszenz zu bearbeiten ermöglicht, ist es nicht nur gegenstands- und daher wissens-, sondern auch schreiber- und damit identitätsorientiert (vgl. Abraham/Bräuer/von Brand 2022, S. 4f.)

Literarisches Schreiben als in der Schule angeregte und im Unterricht vermittelte Form des ästhetischen Umgangs mit Sprache ist zwischen dem schreiberzentrierten *kreativen Schreiben* und dem textzentrierten *produktiven Schreiben* angesiedelt (vgl. Grafik): Angelehnt an professionelle Arbeitsweisen ist es weniger auf die ‚kreative Abwechslung im Unterricht‘ denn auf eine längerfristige Kompetenzentwicklung ausgelegt. Es weist den Lernenden Wege der zunehmend selbstständigen Erarbeitung von Kernideen für literarische Texte und Schreibplänen und erprobt deren Umsetzung. Es folgt zwar einer

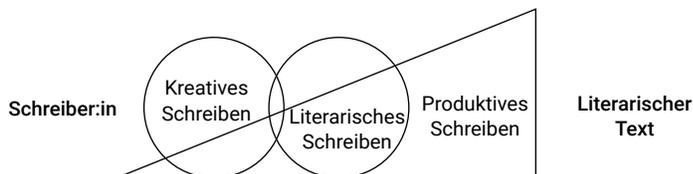


Abb. 1.1: Kreatives, literarisches und produktionsorientiertes Schreiben im Verhältnis zueinander (Abraham/Bräuer/von Brand 2022, S. 4)

Form von Produktionsorientierung (vgl. von Brand 2019), zielt aber nicht so sehr auf das Hervorbringen ‚origineller‘ Lösungen kleiner Aufgaben als auf das Finden einer eigenen poetischen Sprache und das Erproben eines Repertoires literarischer Verfahren, die für eigene Gestaltungsabsichten verfügbar werden (vgl. Preuninger/Wiehl 2022). Deutlicher als das kreative Schreiben ist das literarische Schreiben darüber hinaus auch produktorientiert und setzt auf die Weiterarbeit an Entwürfen, indem es dafür geeignete Verfahren der Anschlusskommunikation einführt. An die Stelle allgemeiner Kreativitätsförderung treten als Zielperspektive eine sprachlich-literarische Bildung sowie die Förderung literarischer Begabung – und damit etwas, was anders als für die Fächer Kunst und Musik für das Fach Deutsch lange Zeit nicht selbstverständlich war.

Diese Analogie zu den Fächern Kunst und Musik legt nahe, einen literarische Techniken vermittelnden Schreibunterricht handwerklich aufzufassen: Literarisches Schreiben ist lehrbar, indem es ähnlich wie der Kunstunterricht bewährte Verfahren und den Umgang mit Materialien einführt und zur Nachahmung anregt, und ähnlich wie der Musikunterricht aktives Tun und Lesen von Partituren vermittelt. Ebenso, wie die Rezeption von bildender Kunst und Musik jene ästhetische Wahrnehmung schärft, die für die Produktion eigener Versuche gebraucht wird, kommen auch in einem literarischen Schreibunterricht genaue Wahrnehmung ästhetisch gestalteter Texte und eigene Gestaltungsversuche zusammen. Und wie jede Kunst verlangt auch das literarische Schreiben Raum und Zeit, um es zu üben.

1.1 Deutschdidaktische Begründungszusammenhänge

Aus der skizzierten didaktischen Positionierung des literarischen Schreibens folgen Überlegungen, die seinen Einsatz im Deutschunterricht begründen: Hier liegt eine wirkliche Verknüpfung aller Lern- bzw. Kompetenzbereiche vor, wie Pieper/Bredel (2015) sie im Sinn einer integrativen Deutschdidaktik fordern und beschreiben: Das Entwerfen, Diskutieren, Überarbeiten und Präsentieren verbindet die Bereiche ‚Schreiben‘, ‚mit Texten und Medien umgehen‘, ‚Sprechen und Zuhören‘ sowie ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘. Es bietet den Lernenden zwei Gelegenheiten: sowohl Schreiberfahrten anhand literarischer Textsorten zu machen, als auch die Produziertheit literarischer Texte selbst zu erleben: Was *gemacht* worden ist, kann auch erneut, anders und von anderen gemacht werden!

Die produktive Entwicklung und Entfaltung ästhetischer Ausdrucksformen im Umgang mit Sprache steht im Dienst literarischen Lernens: Nicht alle, aber viele inhaltliche, strukturelle und formale Entscheidungen beim li-

terarischen Schreiben und Überarbeiten haben mit einer oft ersten Entscheidung für eine Gattung, ein Medium und/oder ein Genre zu tun; Texterfahrung und Wissen über Möglichkeiten literarischer Gestaltung entwickeln sich im Umgang mit ihnen. Im literarischen Erzählen, das früh in der Sozialisation Bedeutung erfährt, sind andere Strukturen aufzubauen und dafür geeignete sprachliche Mittel zu nutzen als im lyrischen oder szenischen Schreiben. Wieder andere sind es in performanzorientierten, der Mündlichkeit näherstehenden Texten (vgl. Veeh 2022) oder schließlich bei der Gestaltung semi-literarischer Formen im Journalismus (vgl. Abraham 2021, S. 46–72). Insofern trägt das gattungsbezogene Schreiben zum Aufbau entsprechenden literarischen Wissens bei. Dieses besteht aber nicht nur in ‚Merkmale‘ der Gattungen, sondern in der Kenntnis gattungsspezifischer Verfahren der Narration, szenischen Darstellung oder poetischen Verdichtung.

Insgesamt wird im Wechsel von Lesen, Austausch darüber in der Lerngruppe und eigenen Schreibversuchen Textsorten-, Gattungs-, Genre- und Verfahrenswissen verfügbar, z. B. durch Erzählen aus verschiedenen Perspektiven und in unterschiedlichen Zeitformen, Verdichten von Bildern und Gedanken in der Lyrik oder Dialoggestaltung für die Bühne, das Hörspiel, den Film. Wissen wird hier nicht deklarativ vermittelt, sondern im eigenen Tun angeeignet und prozedural gefestigt.

Das literarische Schreiben klärt also Kategorien (z. B. *Gattung*, *Genre*, *Erzählperspektive*), aber es eröffnet durch die Möglichkeit, im Rahmen eines literarischen Projekts kontinuierlich an der Umsetzung eines Schreib- bzw. Produktionsplans zu arbeiten, im Deutschunterricht auch Freiräume. Diese können im Sinn eines entdeckenden Lernens als Atelierarbeit verstanden werden. Bearbeitet werden nicht nur Kompetenzen der Schriftlichkeit, sondern auch *literaturbezogene Einstellungen* und *Überzeugungen*: Während diese im didaktischen Diskurs zur Leseförderung seit Langem als wichtige Faktoren der Lesekompetenzentwicklung gelten, steht im Bereich der *Schreibförderung* die Anerkennung einer entsprechenden Leistung noch weitgehend aus.

1.2 Textgespräche und (andere) Formen der Kollaboration

Literatur ist auf das Gespräch mit ihr und über sie angewiesen. Textgespräche können dabei unterschiedliche Funktionen übernehmen; sie dienen der literarischen Geselligkeit (vgl. schon Mattenklott 1979) und dem ästhetischen Genuss, und sie zeigen sich in der literarischen Kritik. Für Schriftsteller gehört das Gespräch etwa mit der Lektorin über einen Text, an dem sie arbeiten, selbstverständlich zum Produktionsprozess. Für Lernende sollten die Gespräche zwischen den unterschiedlichen Schreibphasen ebenfalls zu ei-

nem integralen Teil des Schreibens werden, etwa im Format einer „Lesebühne“ (vgl. Heitmann 2022). Als Form der Rückmeldung in der Peer Group werden sie zur Grundlage von Überarbeitungsschritten oder zur Begründung der Entscheidung, dass keine mehr nötig sind.

Phasen des bearbeiteten ‚Inputs‘ (einer Schreibaufgabe) und gemeinsamer Umgang mit ausgewählten Textentwürfen (‚Outputs‘) wechseln einander ab. Im Gespräch über sie kann alles eine Rolle spielen, was in der Literaturdidaktik herkömmlicherweise unter „Anschlusskommunikation“ verstanden wird (individuelle Textwirkung, sprachliche und inhaltliche Textkritik, Diskussion von Deutungsmöglichkeiten), darüber hinaus aber auch die ansonsten im Literaturunterricht verpönte ‚Autorintention‘ (der Autor sitzt ja mit am Tisch) und damit verbunden Formen der Schreibberatung. Im Fokus kann der Schreibprozess mit seinen Herausforderungen liegen, aber natürlich auch das Produkt und seine Qualität. Die Lehrkraft, die sich in das Textgespräch auch einbringen kann und soll, wird neben den individuellen Schreibzielen, die vor allem bei frei gewähltem Thema zu bedenken sind, auch schulische Ziele und Funktionen im Blick behalten.

Für das Gelingen eines Textgesprächs ist jedoch nicht bloß seine jeweilige Funktion zu berücksichtigen, sondern auch eine wertschätzende und kooperative Gesprächsatmosphäre zu schaffen: Besonders nach den Erfahrungen während der ‚Corona-Krise‘ 2020/21 wird man überdies zwar neben analogen auch digitale Formen bzw. Medien der Kommunikation in Erwägung ziehen; zu bedenken ist jedoch, dass produktive Rückmeldungen zur Wirkung oft sehr persönlicher, zuweilen autobiografischer Textentwürfe auf Vertrautheit in der Gruppe angewiesen sind. Das erforderliche Vertrauen zu entwickeln braucht Zeit, und es entsteht leichter und schneller durch gemeinsame Präsenz im Raum und *Face-to-face*-Kommunikation.

Neben der gemeinsamen Beurteilung und Beratung im Rahmen des Werkstattgesprächs über Textentwürfe einzelner Schreibender gibt es die Möglichkeit, zu mehreren einen Text zu planen, zu entwerfen und umzusetzen. Die bekannteste Form eines kollaborativen literarischen Schreibens ist der ‚Klassenroman‘ (vgl. Rau/Wörner 2016). Gemeinsames Schreiben ist dabei, gerade wegen des erforderlichen intensiven Abstimmungs- und Diskussionsbedarfs, ein Wert in sich (vgl. Lehnen 2014). Dieser liegt nicht zuletzt in der Metakommunikation, die nötig ist, um den Text gemeinsam kohärent zu gestalten. Inhalte, Strukturen, Muster, stilistische Fragen etc. müssen benannt und ausgehandelt werden. Eine literarische Qualität des Endprodukts, die von allen Beteiligten geteilt wird, dürfte hier nicht ohne intensiven Austausch und kaum kontroversenlos erreicht werden. Aber erstens sind in einem solchen Konzept die Prozesse ebenso wichtig wie die Produkte, und zweitens zeigen Modellprojekte wie *Die Ruhr fließt anders als der Bosphorus* (vgl. Baur-

mann/Schulz Hrsg. 2010), welche beeindruckende Erzählungen und Szenen entstehen können, wenn Autorinnen und Autoren mit Schulklassen arbeiten. Drittens kommen auf diese Weise unterschiedliche literarische Erwartungen und verschiedene literarische Wertmaßstäbe zur Geltung und können Gegenstand der Reflexion werden. Dieses Beispiel zeigt im Übrigen, dass es für das Auftreten von Autoren in Schulen noch andere Kontaktformen und -ziele gibt als die ‚Autorenlesung‘ in der Aula (vgl. Abraham/Bräuer/von Brand 2022, S. 8f.).

Über *Textqualität* zu reden, ist nicht nur den Lehrkräften und anderen, die literarisches Schreiben anleiten, wichtig. Auch die Lernenden tendieren dazu, es zu tun. Lehrende sollten in solchen Gesprächen deutlich machen, mit welcher Funktion und Perspektive über Schreiben und/oder Texte gesprochen werden soll, und mit ihnen eine Sprache für die Einschätzung und explizite Bewertung entwickeln und Kriterien vereinbaren, in denen gattungs- oder genrespezifische Merkmale gesondert bedacht werden und die Normen der Sprachrichtigkeit teilweise relativiert sind – so ist etwa mit radikaler Kleinschreibung oder eigenwilligem Umgang mit Interpunktionszeichen zu rechnen (vgl. Abraham/Bräuer/von Brand 2022, S. 8).

1.3 Zielsetzungen des literarischen Schreibens

Folgende Zielsetzungen und Kompetenzerwartungen können mit dem literarischen Schreiben verbunden werden: Die Lernenden können

- literarische Ausdrucks- und Darstellungsformen für sich nutzen,
- in diesen Formen eigene literarische Texte gestalten,
- mit literarischen Gattungen, Konventionen und Verfahren nachbildend und eigenständig sprachlich handeln,
- sowohl die Resultate eigenen literarischen Schreibens als auch Textentwürfe anderer nach vorher in der Lerngruppe geklärten Kriterien einschätzen und beurteilen,
- über literarisches Gestalten, entstehende literarische Texte sowie generell über Literatur und ihre sprachliche/formale Ästhetik kommunizieren,
- auf diesem Feld des Lernens, durch die beständige Verknüpfung von Lesen und Schreiben, nach und nach eine eigene Sprache entwickeln (Abraham/Bräuer/von Brand 2022, S. 9).

Diese Ziele bauen im Sinne eines Spiralcurriculums aufeinander auf. An einfachen Formen wie dem Witz oder der Kindergeschichte sind Gestaltungsmöglichkeiten zu erkennen, die später in komplexeren, längere Texte ermöglichende Formen des Erzählens oder szenischen Schreibens, erweitert

werden. Es ist aber zu betonen, dass jedes ‚Curriculum‘ literarischen Schreibens dessen Ausdifferenzierung in einzelne Gattungen mit ihren je unterschiedlichen Verfahren sowie medialen Optionen im Blick behalten muss: *Was* im curricularen Sinn *wann wie* im Unterricht geschieht, ist erst auf dieser Ebene zu konkretisieren (vgl. ebd., S. 9f.).

1.4 Literarisches Schreiben im Deutschunterricht

Literarisches Schreiben ist im gegenwärtigen Curriculum des Faches Deutsch als eigener Arbeitsbereich noch kaum verankert, wenngleich sich schon jetzt an vielen Stellen curriculare Anschlussstellen im Bereich prozessbezogener Kompetenzen, etwa beim Schreiben, im Umgang mit literarischen Texten und Medien wie auch im Bereich von Sprechen und Zuhören, anbieten oder auch im Bereich der domänenspezifischen Kompetenzen mit Blick auf die Untersuchung der Sprache und ihres Gebrauchs, wie zuvor schon angedeutet.

Neben einer stärkeren curricularen Verankerung aber ist es auch notwendig, das Potenzial des literarischen Schreibens für den Deutschunterricht über die Aus- und Weiterbildung in die Schulen und den Deutschunterricht zu tragen. Das literarische Schreiben als ein integrativer didaktischer Ansatz verlangt mehr als die Bereitstellung einiger literarischer Schreibimpulse und Übungen – es verlangt wie oben skizziert eine rezeptionsästhetische *und* produktionsästhetische Didaktik, die literarisches Lesen, literarisches Wissen, literarisches Schreiben und sprachliches Bewusstsein zusammendenkt.

Die Vermittlung solch einer integrativen Didaktik literarischen Schreibens verfolgt das Weiterbildungsprogramm „Literarisches Schreiben im Deutschunterricht“ (LSiD), das seit 2011 von den Literaturhäusern Stuttgart, Göttingen und Rostock in Kooperation mit der Deutschdidaktik entwickelt und durchgeführt wird und seine Wirksamkeit unter Beweis gestellt hat. Ein zentrales Moment des Weiterbildungsprogramms besteht darin, dass sich die Lehrkräfte unter Anleitung erfahrener Schriftsteller:innen zunächst selbst mit der Gestaltung literarischer Texte befassen und damit die o. g. Lerngelegenheiten an sich selbst erfahren, bevor sie in der zweiten Hälfte der Weiterbildung selbst ausgewählte literarische Verfahren und didaktische Aufgabensettings für ihre eigenen Lerngruppen entwickeln und erproben.

In den einzelnen Beiträgen wird auf dieses Fortbildungsprogramm in verschiedener Weise Bezug genommen.

1.5 Zu den Beiträgen

Literarische Schreib-Arbeit im Unterricht sowie in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung wird in den Beiträgen des vorliegenden Bandes interdisziplinär betrachtet. Beiträge aus Deutschdidaktik, Schreibpädagogik und Literatur-/Medienwissenschaft ergänzen einander zu einem komplexen Bild bereits realisierter und künftiger Möglichkeiten literarischen Schreibens:

Optionen, literarisches Schreiben im Deutschunterricht zu verankern, zeigt ein erster Teil des Bandes auf. Hier skizziert **Irene Pieper** anhand eines fachdidaktisch begleiteten Unterrichtsprojekts Perspektiven poetischen Schreibens in der Sekundarstufe I. **Thomas Zabka** geht davon aus, dass pragmatische Textformen unter Beibehaltung wesentlicher sprachlicher Eigenschaften durch funktionale Einbindung in künstlerische Gebrauchskontexte literarisch werden können, und erkundet von hier aus Übergänge und Verknüpfungsmöglichkeiten pragmatischen und literarischen Schreibens. **Florian Radvan** befragt die textgenetische Forschung nach Möglichkeiten, anhand von Entwürfen bzw. Entstehungsphasen eines literarischen Textes nicht nur die Perspektive auf diesen, sondern auch das eigene Schreiben grundlegend zu verändern; die Beschäftigung mit den Entstehungsprozessen eines literarischen Werkes kann Lernende inspirieren, selbst Texte zu entwerfen und zu überarbeiten. **Norbert Berger** schließlich klärt Möglichkeiten und Grenzen einer curricularen Verankerung literarischen Schreibens im Blick auf Lehr- und Bildungspläne.

Der zweite Teil untersucht und reflektiert Aspekte literarischen Schreibens als medienkulturelle Praxis. **Ina Brendel-Kepser** trägt dazu literatur- und schreibdidaktisch bei, indem sie Fan Fiction als eine Form gemeinsamen literarischen Schreibens im Netz beschreibt und Anschlussstellen fankulturellen Schreibens für eine schulische Schreib-Arbeit offenlegt. **Gerd Bräuer** geht von der Erfahrung aus, dass jedes Schreiben und ganz besonders das bewusst als literarisch inszenierte aus dem Autobiografischen schöpft. Er erklärt sowohl schreibwissenschaftlich als auch -pädagogisch, wie man das Autobiografische für die eigene Schreibearbeit sichtbar und damit nutzbar machen kann. **Christoph Bräuer** legt, unter anderem auf der Basis von Beobachtungen aus der didaktischen Begleitung der Langzeitweiterbildung in Göttingen, Verfahren zum Sprechen über Texte und zur Arbeit an Sprache frei, aus denen sich „poetische Sprach-Proben“ für ein literarisches Schreiben ableiten und für das wichtige Konzept des Textgesprächs übernehmen lassen. **Mischa Mangel** exploriert aus produktionsästhetischer Sicht mithilfe eines leitfadengestützten Experteninterviews die kulturelle Praxis der Lyrikerin Karla Reimert und entwickelt daraus Probeverfahren für die Überarbeitung lyrischer Texte.

Anliegen des dritten Teils ist eine Öffnung auf Perspektiven der weiteren Entwicklung literarischer Schreib-Arbeit im Rahmen von Schule, Hochschule und Lehrkräftefortbildung. Zunächst geht **Ulf Abraham** der Frage nach, inwieweit sich Deutschlehrkräfte als Autor:innen ein neues Verständnis ihrer schulischen Rolle erarbeiten können; Hinweise ergibt die Auswertung von Fragebögen und leitfadengestützten Interviews aus der Begleitforschung zur Langzeitweiterbildung „Literarisches Schreiben im Deutschunterricht“ an den Literaturhäusern Stuttgart, Göttingen und Rostock. **Daniela Matz** nimmt die heterogene Lernausgangslage von Lerngruppen in den Blick und entwickelt vor diesem Hintergrund unterschiedliche didaktische Ansätze, um das literarische Schreiben differenziert und differenzierend im Unterricht umzusetzen. Ulf Abraham regt zusammen mit der Literaturwissenschaftlerin **Andrea Bartl** eine Weiterentwicklung des literarischen Schreibens in drei Richtungen an. Erstens sei das Potenzial digitaler literarischer Formate und Tools noch zu prüfen, zweitens wäre die bisherige Unauffälligkeit der beteiligten Leseprozesse ans Licht zu holen, und drittens könnte eine transmediale Erweiterung auch Möglichkeiten der Integration bildender Kunst in literarische Schreibprozesse erweisen (vgl. dazu auch Abraham/Sowa 2016).

1.6 Resümee und Ausblick

Literarisches Schreiben geht weder im ‚kreativen Schreiben‘ auf noch im ‚produktiven Literaturunterricht‘, sondern stellt ein eigenständiges Konzept dar. Indem es dezidiert prozess-, produktions- und performanzorientiert gedacht ist, führt es literatur- und sprachdidaktische (Kompetenz-)Ziele zusammen und kann ein integratives Element des Deutschunterrichts sein. Indem es die künstlerische und die handwerkliche Seite des literarischen Schaffensprozesses berücksichtigt, verlässt es sich nicht auf das Vorhandensein spezifischer Voraussetzungen, sondern bietet Teilhabemöglichkeiten für alle Lernenden, deren Interesse und Verständnis für die Produziertheit und Produzierbarkeit literarischer Texte geweckt wird. Und indem es die Möglichkeit bereitstellt, professionelle Autoren und Autorinnen in Schreibprojekte einzubeziehen, kann im Kontakt mit diesen, die Lernende nicht selten direkt ansprechen und manchmal faszinieren, auch der literarische Markt gleichsam ein Gesicht bekommen.

Literarische Schreib-Arbeit ist damit sowohl literatur- als auch sprachdidaktisch begründbar; literarisches und sprachliches Lernen greifen dabei ineinander. Einerseits entstehen (in allen Jahrgangsstufen) durch das Planen, Entwerfen, und Überarbeiten von Texten sehr unterschiedlicher sprachlicher und medialer Machart Einsichten in das Gemachtsein und die

Wirkungsbedingungen von Literatur. Andererseits erwächst daraus eine Dimension der ästhetischen Eigentätigkeit und eine Selbstwirksamkeitserfahrung, die dem schulischen Schreiben oft gefehlt hat. Nicola König (2021) fordert deshalb, das Schreiben in die Lehramtsausbildung „zurückzuholen“, und zwar nicht nur als pragmatisches und materialgestütztes Schreiben. In diesem Zusammenhang nennt sie das literarische Schreiben als ein geeignetes und zukunftsweisendes Konzept (vgl. ebd., S. 232f.).

Literatur

- Abraham, Ulf/Sowa, Hubert (2016): Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele. Seelze.
- Abraham, Ulf (2021): Literarisches Schreiben. Didaktische Grundlagen für den Unterricht. Ditzingen.
- Baurmann, Jürgen/Schulz, Hermann (Hrsg.) (2010): Die Ruhr fließt anders als der Bosphorus. Demokratie leben – Autoren schreiben gemeinsam mit Schülern. Essen.
- Bräuer, Christoph (2006): Literarische Texte. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik. 2 Bde. Baltmannsweiler, S. 450–453.
- Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn.
- Heitmann, Johannes (2022): Die Lesebühne. Ein Verfahren zur Produktion und Überarbeitung literarischer Texte. In: Praxis Deutsch 293, S. 34–38.
- König, Nicola (2021): Schreibenlernen! Das Schreiben in die Lehramtsausbildung zurückholen. In: Willms, Weertje/Backes, Martina: Kontexte kreativen Schreibens. Eine Standortbestimmung in Theorie und Praxis. Berlin, S. 219–233.
- Lehnen, Katrin (2014): Gemeinsam schreiben. In: Feilke/Pohl (Hrsg.), S. 414–431.
- Mattenklott, Gundel (1979): Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht. Stuttgart.
- Preuninger, Annette/Wiehl, Maike (2022): Literarische Sprache wagen. In: Praxis Deutsch 293, S. 21–24.
- Rau, Tilman/Wörner, Ulrike (2016): Praxismaterial: Erzählendes Schreiben im Unterricht. Klassenroman: Handlungsstränge, Figurenentwicklung, Kapitelplanung. Seelze.
- Veeh, Michael (2022): Das Nibelungenlied als Rhapsodie. Gestalterische Neuaneignung eines Klassikers der Weltliteratur. In: Praxis Deutsch 293, S. 25–33.
- von Brand, Tilman (2019): Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 276, S. 4–11.

**Teil I:
Literarisches Schreiben
im Deutschunterricht verankern**

2 Perspektiven poetischen Schreibens in der Sekundarstufe I.

Mit einem Fokus auf dem didaktischen Potenzial der Instapoetry

Irene Pieper

Die Lyrik und auch das Schreiben zu Gedichten haben im Deutschunterricht der Sekundarstufen einen festen Platz. Dies gilt besonders für das Gymnasium, aber auch in schulformübergreifender Perspektive. Für eine poetische Schreibpraxis der Schüler und Schülerinnen lässt sich Gleiches nicht ohne Weiteres behaupten: Die Rolle des literarischen Schreibens ist in den aktuellen Curricula bei Weitem nicht so klar bestimmt, wie es etwa beschreibende oder argumentierende Textformen sind. Noch weniger konturiert erscheint der Teilbereich des poetischen Schreibens, insbesondere dort, wo es über das gut eingeführte produktionsorientierte Arbeiten mit Gedichten hinausgeht.¹ Dabei sind die Argumente für das poetische Schreiben in einem an den Schüler:innen orientierten Deutschunterricht gerade dann sehr gut, wenn diesem auch Verantwortung für die Entwicklung eines differenzierten subjektiven Ausdrucksrepertoires zuerkannt wird. Das poetische Schreiben steht, so Abraham, „im Dienst einer ästhetischen Bildung, die den spontanen Ausdruck von Gefühlen und Gedanken ebenso wie das einfache autobiografische Erzählen zu übersteigen versucht durch eine Konzentration auf Formen, Genres, sprachliche Mittel und literarische Techniken“ (Abraham 2014, S. 371). Deutlicher als die Rede vom literarischen Schreiben fokussiert die Bezeichnung poetisches Schreiben die Ebene der dichten sprachlichen Gestaltung wie eben auch der Begriff der Poesie im Unterschied zum offeneren der Literatur.² Gerade das poetische Schreiben schafft im Literaturunterricht Gelegenheit, Unmittelbarkeit der Erfahrung in gestaltete Expressivität

1 Dass dieser Bereich erhebliche Resonanz aufgebaut hat, wird unter anderem daran erkennbar, dass Günter Waldmanns erstmals 1988 erschienene Einführung „Produktiver Umgang mit Lyrik“ inzwischen in 17. Auflage 2021 vorliegt.

2 Da der hier zitierte Artikel (Abraham 2014) geschrieben wurde, bevor sich der Begriff „Literarisches Schreiben“ im deutschdidaktischen Diskurs hat durchsetzen können, ist „poetisches Schreiben“ aber tatsächlich auch ein Quasi-Synonym des „literarischen“. (Anm. d. Hrsg.)

zu überführen. So lässt sich etwa der quasi direkte Selbstaussdruck in ein verdichtetes Sprechen überführen, in dem das Ich zurücktreten oder spezifisch inszeniert werden kann. Die Orientierung an der kleinen Form insbesondere des Gedichts bietet Raum auch für die verdichtende Beobachtung jenseits der Selbstaussprache und für das spielerische Experimentieren mit Sprache. Grenzen der Schreib-Lesesituation werden performativ überschritten, etwa durch Gedichtvortrag, Lied, Slam Poetry und Spoken Word.

2.1 Das Projekt: Instapoetry im Deutschunterricht

Erfahrungsgemäß wecken Überlegungen zum poetischen Schreiben mit Schüler:innen regelmäßig auch die Neugierde von Studierenden in literatur- und schreibdidaktischen Seminaren. Aus einem solchen Seminar sind die folgenden Überlegungen hervorgegangen: In einem noch durch die Pandemie geprägten Wintersemester (2021/2022) wandten wir uns dem umfangreichen Bereich „Texte schreiben im Deutschunterricht“ zu. Die Kooperationsanfrage eines benachbarten Gymnasiums, das besonderen Wert auf differenzierte Mediennutzung und -reflexion legt und „Kommunikation und Medien“ als Profilschwerpunkt nennt, führte dann zu einem spezifischen Fokus: Die beiden Lehrkräfte, die mit uns arbeiten wollten, waren gerade am poetischen Schreiben in ihren achten Klassen besonders interessiert, was von den Studierenden engagiert aufgenommen wurde.³ Aus gemeinsamen Diskussionen entstand die Idee, mit Möglichkeiten der Instapoetry zu experimentieren, einer ästhetischen Praxis, die an die Kommunikationsplattform Instagram gebunden ist und in der sehr kurze poetische Bild-Text-Gefüge zum Teil außerordentlich große Resonanzräume erzeugen. Die wohl bekannteste Instapoetin Rupi Kaur erreichte mit ihren kurzen Texten, die Schrift mit Zeichnungen und Fotos (meist der Autorin selbst) kombinieren und die sie auch in Buchform verlegt, 2019 über drei Millionen Follower (Penke 2019, S. 452).

Vorgesehen war für die projektförmige Arbeit eine Strecke von drei Wochen vor dem Halbjahresende, die zeitlichen Ressourcen waren also begrenzt. Dennoch wollten wir uns auf den Versuch einlassen. Die Studierenden ent-

3 Das Seminar fand an der Freien Universität Berlin im Studiengang Master of Education statt, das Projekt in Kooperation mit Nina Trompler und Florian Urschel-Sochaczewski vom Lilienthal-Gymnasium in Berlin-Lichterfelde sowie deren Klassen 8.1 und 8.2 (erstes Halbjahr des Schuljahrs 2021/22). Allen Beteiligten in der Schule und den Studierenden im Seminar sei herzlich für die fruchtbare und engagierte Zusammenarbeit gedankt. Auf der Homepage der Schule findet sich unter Schulleben, Reiter: Projekt, ein Bericht unter dem Titel „Gedichte für heute – Instapoetry-Projekt in den Klassen 8.1 und 8.2“ (Stand 1/2023; Trompler/Urschel-Sochaczewski 2022).

wickelten über vier bis fünf Wochen verschiedene Schreibarrangements, die später in Kleingruppen, die sie moderierten, bearbeitet wurden. Zu den Grenzen des Projekts gehörte es, dass die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Schüler:innen ohne leibliche Präsenz auskommen musste. Genutzt wurden vielmehr eine digitale Lernplattform und andere Tools. Die Schüler:innen schrieben und gestalteten eigene Instapoetry-Beiträge, die in einem geschlossenen Account auf der Plattform Instagram eingestellt wurden, so dass sich die Schüler:innen wechselseitig lesen und mit Feedback versorgen konnten. Zwar schrumpfte am Ende die Projektphase noch etwas zusammen, nämlich auf die zwei Wochen vor den sogenannten Winterferien, und ein ursprünglich geplanter Präsentationsworkshop fiel der Pandemie zum Opfer. Dennoch erwies sich der Instapoetry-Versuch als ergiebig für alle Beteiligten. Insbesondere wurde deutlich, dass das Aufgreifen dieser auf der Plattform sehr regen Praxis womöglich noch konsequenter von dieser Praxis aus gedacht werden müsste, die, wie sich zeigte, der an sich sinnvollen didaktischen Strukturierung von Textproduktionsprozessen ein wenig fremd gegenübersteht.

2.2 Hürden und Potenziale des poetischen Schreibens

In vier Bereichen wurden Hürden und Potenziale gerade für Lehrer:innenausbildung und Professionalisierung sichtbar: Auf curriculare Hürden (2.2.1) und solche der Lyrik-Auffassung (2.2.2) gehe ich nur kurz ein. Der Hauptteil des Beitrags wird sich mit didaktischen Potenzialen der Instapoetry (2.2.3) und ihrer Realisierung (2.2.4) beschäftigen.

2.2.1 Poetisches Schreiben und Curriculum

Einleitend habe ich schon darauf hingewiesen, dass das poetische Schreiben curricular wenig konturiert ist.⁴ Viele aktuelle Curricula für das Fach Deutsch sowie die bisher die Lehrpläne bestimmenden Bildungsstandards 2004 fassen das Schreiben funktional, und zwar insbesondere als kommunikationsorientiert sowie als heuristisch und epistemisch. Sie gehen auch auf den kreativen Umgang mit Sprache ein. Eine Leerstelle betrifft aber den Bereich der Expressivität sowie der mittelbaren Darstellung im Medium des Poetischen. Daher bleiben Aussagen zum gestaltenden Schreiben blass. So wird einerseits das literarische Schreiben mit einiger Selbstverständlichkeit in die allgemeinere Modellierung der Schreib- und Textkompetenz sowie

⁴ Zu diesem Bereich vgl. ausführlich den Beitrag 5 von Norbert Berger in diesem Band.