

**Autor:** Abraham, Ulf.

**Titel:** Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein 'Kreatives Schreiben' im Deutschunterricht?

**Quelle:** ide - Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 4/1998. Innsbruck 1998. S. 19-36.

**Verlag:** Studien Verlag.

Die Veröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors.

---

*Ulf Abraham*

## **Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein “Kreatives Schreiben” im Deutschunterricht?**

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

*Literarische Geselligkeit,  
arkadische Spiele,  
gesellige Bildung  
EigenSinn.*

Gianni RODARIS schönes Büchlein Grammatik der Phantasie (dt. 1992) beginnt mit der Vorstellung, man werfe einen Stein in einen Teich. Er erzeugt “konzentrische Wellen, die sich auf der Oberfläche ausbreiten und, je nach Entfernung, die Seerose und das Röhricht, das Papierschiffchen und die Pose des Anglers unterschiedlich stark in Bewegung versetzen.” (RODARI 1992, S. 10) Nicht anders, so fährt RODARI fort, erzeuge “ein zufällig ins Bewußtsein geworfenes Wort Wellen an der Oberfläche und in der Tiefe

---

[ ... ] und zieht fallend Töne und Bilder, Analogien und Erinnerungen, Bedeutungen und Träume in eine Bewegung hinein, welche die Erfahrung und das Gedächtnis, die Phantasie und das Unbewußte berührt..." (ebd.).

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

## 1. Die Rede vom "Kreativen Schreiben"

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

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

Nun führe ich das nicht vor, um mich darüber lustig zu machen, sondern um es so ernst zu nehmen, wie mein Thema das verlangt: Das in anderen Publikationstiteln<sup>1</sup> auch ausdrücklich firmierende “Kreative Schreiben” soll also Mittel der Selbsterfahrung sein oder bereit stellen, es soll Selbsttätigkeit und eigenaktives Lernen fördern, und es soll soziale Lernprozesse in Gang setzen. Damit einher geht das mehr oder weniger ausdrückliche Versprechen, diese Prozesse der Selbsterkenntnis und des produktiv-kreativen Miteinander-Lernens seien *lustvoll* und kurierten allerlei seelische und/oder pädagogische Leiden.

Es ist diese in einschlägigen Buchtiteln, Einleitungen und “Anregungen” etwa seit Mitte der 80er Jahre sich manifestierende Überschwänglichkeit, die manch seriösen Fachkollegen misstrauisch macht. Man kann sie natürlich geschäftstüchtigen Lektoraten zuschreiben, die mit den zitierten und einer Reihe weiterer Publikationen einen heterogenen Markt aus Lehrenden und Lernenden, Studierenden, Andragogen, Freizeitpädagogen und Selbstfortbildungswilligen bedienen wollen. Man kann auch darauf hinweisen, dass nur wenige dieser Publikationen (z. B. RICO, v. WERDER, SCHUSTER) mit wissenschaftlichem Anspruch auftreten, die anderen eher der Handbuchliteratur für den Unterricht (POMMERIN u. a., FRITZSCHE) oder das Selbststudium Erwachsener (GESING, vom SCHEIDT) zuzurechnen sind und zum Teil mit so fundamentalen Wahrheiten aufwarten wie “Lebenserfahrung kann Ihnen im Prinzip nur nützen!” (GESING 1990, S. 15).

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

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

---

1 So in VOM SCHEIDT 1990, VON WERDER 1990, BRENNER 1990, GESING 1994, POMMERIN u. a. 1995, usw.

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

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

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

## **2. Spiel-Arten der Rede vom “Kreativen Schreiben” in der Deutschdidaktik**

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

1. Es kommt vor als Rede vom “*personal-kreativen*” Schreiben (SCHUSTER 1994), das “in besonderem Maße geeignet ist, zu einer Identitätsgewinnung beizutragen” (ebd., 33). Damit sind ausdrücklich nicht alle “kreativen” Verfahren gemeint (vgl. ebd., 29), sondern nur solche, die die “Subjektivität” der Lernenden in den Vordergrund stellen und

---

<sup>2</sup> Vgl. z. B. INGENDAHL 1991, WALDMANN/BOTHE 1992 und in einer Sammelrezension kritisch FINGERHUT 1994.

vorwiegend auf "Selbstreflexion" aus sind (SPINNER 1993, 20); auch der Begriff "autobiographisches Schreiben" (ROBL 1994) gehört hierher. Neu ist das nicht: Schon die Aufsatzdidaktiker der Jahrhundertwende, unter dem Eindruck von Reformpädagogik und Kunsterziehungsbewegung, propagierten den "freien Aufsatz", der sich vom herkömmlichen "Themenaufsatz" des 19. Jahrhunderts nicht nur durch möglichst freie Themenwahl, sondern auch durch Alltagsnähe, Beobachtungsgenauigkeit und Wahrhaftigkeit des persönlichen Erlebens unterscheiden sollte. Und damals wie heute ist diese Rede vom personal(er)en Schreiben nur zu verstehen als Gegenbewegung zur etablierten Aufsatzdidaktik, die besonders in den Sekundarstufen das sachlich-diskursive Schreiben auf Kosten des emotional-subjektbezogenen forciert.

Nun ist "Kreatives Schreiben", was immer es ist, nicht zu verwechseln mit dem "freien Aufsatz", wie die Literatur nicht müde wird zu betonen (vgl. zuletzt POMMERIN u. a. 1996, 57). Gleichwohl hat es mit ihm den Anspruch gemein, den Lernenden den "Spaß" am Schreiben zurückzugeben und eine Krise der Schriftlichkeitserziehung zu beenden.<sup>3</sup> Man ist sich allerdings heute darin einig, dass dieser Krise nur beizukommen ist, wenn die Aufmerksamkeit der Lehrenden in Schule und Hochschule sich nicht mehr (wie bisher, auch noch in der Reformpädagogik) vorwiegend auf die Schreib*produkte*, sondern mehr auf die Schreib*prozesse* richtet.<sup>4</sup> Nicht zufällig spricht die didaktische Literatur gegenwärtig so selten vom "Aufsatz" (Produkt) und so oft vom "Schreiben" (Prozess). Insbesondere dem "Kreativen" Schreiben wird zugetraut, Lernprozesse mehr selbst- als fremdbestimmt und eher produktiv als rezeptiv anregen zu können und damit nicht nur den Schreibunterricht, sondern Unterricht überhaupt zu verändern – in Richtung auf ein *konstruktivistisches* pädagogisches Konzept: Kreatives Schreiben „liegt ganz im Trend der kognitiven Wende“ (SCHUSTER 1994, S. 42). Dass die Rede vom "Kreativen Schreiben" den reformpädagogischen Diskurs über den freien Erlebnisaufsatz beerbt hat (vgl. MERKELBACH in ders. Hrsg. 1993), bleibt zwar richtig. Es fällt auch auf, dass damals wie heute eine gleichsam biologistische Metaphorik des Hervorsprudelns oder Entquellens von Kreativität begegnet. Aber während die Reformpädagogik eine 'natürliche' Fähigkeit zum eigenen „Ausdruck“ einfach unterstellte und deshalb keine Methodik des Schreibens

---

3 Vgl. ANTOS 1988, BEISBART 1989, BAURMANN 1990; im Überblick FRITZSCHE 1994, S. 162.

4 Vgl. z. B. BEISBART 1989, BAURMANN/WEINGARTEN Hrsg. 1995, LUDWIG 1997 und in praktischer Hinsicht BÖTH 1995.

entwickelte, ist "personal -kreatives" Schreiben heute mehr oder weniger *methodisch arrangiert*. Der alte Widerspruch zwischen dem 'Hervorsprudeln-Lassen' und der Notwendigkeit einer gezielten Anregung oder gar Anweisung zum Schreiben ist gleichsam aufgehoben im didaktisch-methodischen *Arrangement* von "Anlässen". Ein erstes Textbeispiel mag das illustrieren. "Zu Beginn eines 4. Schuljahres brachten die Schüler ihre Lieblingssteine mit, gaben ihnen einen Namen, erzählten Geschichten dazu und schrieben kleine Prosatexte" (BÖTTCHER/WAGNER 1993, S. 24); einer davon sei hier (als Text 1a) wiedergegeben:

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

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

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

"Personal-kreatives Schreiben" ist offenbar *mehr oder weniger* gelingende Auseinandersetzung der Schreibenden mit sich selbst und ihrer – ich sage verkürzend: – Begrenztheit in der Welt. Das Unbehagen an solchen Produkten darf zwar nicht darüber täuschen, dass schulischer Schreibunterricht (als Lehre von den Aufsatzarten) tatsächlich allzu sehr und allzu lange mit der Person dessen, der schrieb, wenig zu tun hatte. Ob allerdings der seit gut zweihundert Jahren etablierte Topos vom (Selbst-) Ausdruck (vgl.

ABRAHAM 1996, S. 36 ff.) als Begründung solchen Schreibens schon reicht? "Der Schüler hat in diese Geschichte des Steines sein ganz persönliches Schicksal verpackt", sagt SCHUSTER (ebd., S. 18) gleichsam befriedigt. Dass er den Beweis schuldig bleiben muss, liegt nicht an ihm, wohl aber in der zweifelhaften Natur der Sache. Überdies zeigt der eben zitierte Hinweis auf konstruktivistische Lerntheorien (vgl. hierzu sehr gut MÜLLER 1996), dass die von SCHUSTER benutzte Verpackungsmetapher dieser Sache nicht angemessen ist: Es geht doch offensichtlich um mentale *Konstruktion* eigener Befindlichkeit, Weltsicht und letztendlich *Biografie* (vgl. zu diesem Aspekt auch ROBL 1994).

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

2. Eine zweite Spiel-Art Kreativen Schreibens ist das "*poetische*" oder "*literarische*" *Schreiben*. Es versteht sich oft als Schreiben nach poetischem Vorbild, das entweder "Muster" (PAEFGEN 1991) oder "Motivationstext" ist (ROBL 1994). "Dem Dichter nach!" formulierte programmatisch schon KARSTÄDT (1913). Die Didaktik "Kreativen Schreibens" will den herkömmlichen Aufsatzunterricht nicht nur durch Thematisierung des Subjekts bzw. Subjektiven aufbrechen, sondern gerade auch in höheren Klassen durch lyrisches und fiktionales (UHLE 1996 sagt: "künstlerisches") Schreiben. "*Hab a Talent, sei a Genie*" (WERMKE 1989), lautet die bewusst paradoxe Botschaft an die Schreibenden. Auch bei dieser zweiten Spiel-Art also ist ein Dilemma zu bewältigen: Zur poetischen

Kompetenz gehört die Fähigkeit, sprachlich eigenständig zu handeln und zu gestalten; gleichzeitig sind Lernende auf Anregung, Hilfe und Vorbild angewiesen. Oft nicht weniger arrangiert als die Begegnung mit eigenen Erinnerungen bzw. typischen Gegenständen der Kindheit (z. B. Steinen), wird die Begegnung mit dem literarischen Schreib-Muster gleichwohl anders begründet – nicht psychologisch und konstruktivistisch, sondern rezeptionsästhetisch/hermeneutisch<sup>5</sup> und produktionsästhetisch (MERKELBACH, PAEFGEN u. a.): Man beruft sich auf die historisch bis zu einem “Sattelpunkt” um 1770 (RUPP 1986) vorherrschende Produktionsästhetik der *Rhetorik*, die an der Wende zum 19. Jahrhundert dem Originalitätskult (Sturm und Drang, Romantik) geopfert worden ist. Heute betont man wieder die Möglichkeit und Notwendigkeit, auch “literarische Begabung” zu erkennen und sozusagen schreibhandwerklich zu fördern (vgl. z. B. FRITZSCHE 1988).

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

Die Rede vom (möglichst “kreativen”) Schreiben in dieser zweiten Spiel-Art versteht sich nicht als Gegenentwurf zum ‘Aufsatzunterricht’, sondern als Alternative zu einem Deutschunterricht, der Schreiben- und Lesen- (bzw. Interpretieren-)Lernen in getrennten Lernbereichen isoliert vermitteln zu können glaubte und literarische Kompetenz einseitig

5 Vgl. WALDMANN und WALDMANN/BOTHE, SPINNER, PAYRHUBER u. a. Dass das freilich so widerspruchsfrei gar nicht zusammengeht, hat FINGERHUT (1994) angemerkt.

6 So spricht z. B. RICO 1984, 23 ff. recht unkritisch von “Ausdruckskraft” und “Originalität”, als seien das für sich genommen bereits Ziele von Schreibunterricht. Zum dahinter stehenden Authentizitätsbegriff vgl. Beisbart 1990.

7 Vgl. etwa Praxis Deutsch 101/1990 u. 126/1994.

8 Vgl. JAHN/KIRN 1983, S. 8 f.; MERKELBACH 1993, PAEFGEN 1991 sowie ABRAHAM 1994. Den Pastiche-Begriff führt PAEFGEN (1996) im Anschluss an Roland BARTHES in die Schreibdidaktik ein.



als Rezeptionskompetenz verstand. Auch hier also ein "Trend", in den "Kreatives Schreiben" passt: das wachsende Interesse einer sich als 'handlungsorientiert' begreifenden Sprach- und Literaturdidaktik an tätigem statt nur rezeptivem literarischem Lernen. Zielperspektive ist das "Fremdverstehen", das nicht nur in der neueren Literaturdidaktik, sondern eben auch im "Kreativen Schreiben" einen hohen Stellenwert hat.<sup>9</sup> In seiner Begründung zwar nicht unproblematisch (vgl. ABRAHAM 1996b), kann es immerhin als Maßstab dienen, an dem Verfahren zu messen sind.

Auch das sei an einem – einfachen – Textbeispiel illustriert (Texte 2a u. b): In einem studienbegleitenden Praktikum wurde ein Gedicht des Lyrikers und Erzählers Wolf Peter SCHNETZ<sup>10</sup> in einer 2. Grundschulklasse benutzt: Poetisches Schreiben nach Muster ist nicht erst in der S II möglich (vgl. WALDMANN/BOTHES Lehrgang literarischen Erzählens), sondern von Anfang an (vgl. auch KOHL 1990 und BAMBACH 1989).

(2a)

*Einen Stein aufheben  
täglich, nur einen  
einzigsten Stein, bis  
ein Berg daraus wächst,  
365 Steine im Jahr,  
fünfmal zehn Jahre lang  
Steine sammeln:  
soviele Steine,  
die Arbeit des alten,  
uralten Sisyphus,  
leicht gemacht,  
täglich nur  
einen einzigen Stein.  
Wolf Peter Schnetz (1990, 10)*

(2b)

*Einen Baum pflanzen  
täglich, nur einen  
einzigsten Baum, bis  
ein riesiger Wald daraus  
wächst, 365 Bäume im Jahr,  
fünfmal zehn Jahre lang  
Bäume pflanzen,  
soviele Bäume,  
die Arbeit des alten,  
uralten Sisyphus  
leicht gemacht,  
täglich nur  
einen einzigen Baum.  
Tanja (2. Klasse)*

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

<sup>9</sup> Vgl. SPINNER 1993, S. 17; kritisch FINGERHUT 1994, S. 359 sowie WINTERSTEINER 1996.

<sup>10</sup> Geb. 1939 in Regensburg. Arbeiten u. a.: *Leguane in Bayern*, Nürnberg 1981; UNN, München 1989; *Vergiß die Stadt, den Fluß, die Steine*. Roman, Regensburg 1994.

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

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

---

<sup>11</sup> Vgl. WICHERT 1992, KEPSEK 1996 und MODSCHIEDLER 1997.

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

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

*Text 3*

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

Matthias, der Verfasser dieser Zeilen, saß in einem Deutschkurs eines 12. Jahrgangs und hatte ebenfalls einen Stein vor sich liegen (Vgl. MÜLLER-MATEEN 1993, S. 58). Er hatte ihn sich selbst aus einem Haufen herausgesucht: "kleine und große, in vielen Farben, schwarze, rote, grüne, graue bis zum hellen Kiesel, Steine mit Mäander und gefleckte, bizarre und Handschmeichler" lagen da zur Wahl. Die "Geschichte des Steins in der Ich-Form" – eine *Steinbiografie* – zu schreiben (vgl. ebd., 59), war der dritte Arbeitsschritt nach einer ersten "materialen Inbesitznahme" und einer zweiten Phase, in der je zwei

<sup>12</sup> Vgl. z. B. WERMKE 1989, Bd. 1; Rico 1984; SCHUSTER 1995; didaktisch reduziert LIEBNAU 1995; ein guter Überblick über die Grundlagen findet sich bei FISCHER 1985, S. 30-41.

Lernende einander mit geschlossenen Augen mitteilten, was sie dachten, erinnerten und fühlten. MÜLLER-MATEEN (der übrigens nicht nur Deutschlehrer ist, sondern auch Lyriker<sup>13</sup>) gab seinen Schülerinnen und Schülern im Gespräch Gelegenheit die beim Schreiben in *Bewegung geratenen* "Kindheitserlebnisse", „Komplexe und Ängste" usw. (vgl. ebd., 59) zu entdecken, und dann stellte er ihnen die *Hausaufgabe* (schließlich sind wir in der Schule!), die Erstentwürfe auf 30 Wörter zu kürzen. Diese Ver-Dichtungen bildeten dann in einer fünften und letzten Phase die "Rohmasse" einer handwerklichen Arbeit am Text. Am Ende steht die Einsicht:

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

Ich habe dieses Unterrichtsmodell ausgewählt, weil es alle drei Spielarten "Kreativen Schreibens" in sich vereinigt: Es ist mehr oder weniger "personales" oder "autobiografisches" Schreiben. Aber es ist zugleich mehr, hat nämlich zweitens eine Dimension von 'Literatur-Werkstatt' (Arbeit an der Sprache) und drittens eine heuristische: Matthias z. B. entdeckte beim Schreiben die vielfältigen sprachlichen und gedanklichen Zusammenhänge, in denen Steine vorkommen, vom Stein auf dem Herzen und im Magen bis zum Grabstein.

### **3. Zur (Neu-)Bewertung "Kreativen Schreibens"**

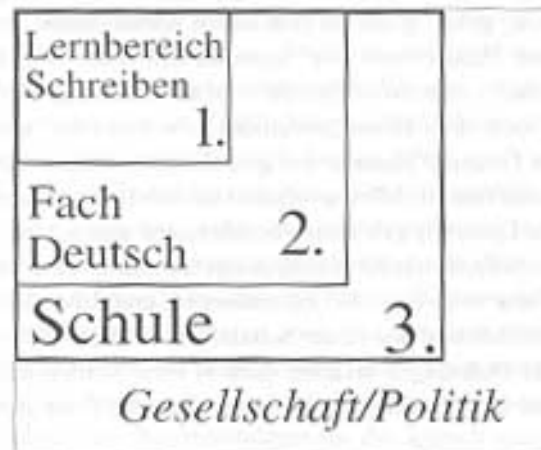
Ich habe mich bislang gehütet irgend etwas zu bewerten. Nun weise ich darauf hin, dass ein methodisches Konzept wie das von MÜLLER-MATEEN, nenne man es "Kreatives Schreiben" oder anders, nicht nur den *Schreibunterricht* in Bewegung bringt, sondern auch das Verständnis des *Faches Deutsch* im Ganzen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

---

13 Von Gabbo MATEEN, geb. 1946 in Haßlach (Frankenwald), liegen mehrere Gedichtbände vor, u. a. *Schädelbruch* (1977) und *Brautnacht* (1985).

vorgegeben werden, können aber helfen beim Verfolgen von Zielen im Schreibunterricht, im Deutschunterricht und in der Schule überhaupt.

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



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

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

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

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

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

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

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

- 1) Schreiben in allen Textsorten, poetischen und pragmatischen

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

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

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

Es *wäre* nicht, es *ist* falsch; denn so geschieht es ja allenthalben. Die wie ein roter Faden die Einleitungen und didaktische Kommentare durchziehende Beteuerung, die Sache mache halt Spaß, ist ja nichts anderes als das Eingeständnis eines ansonsten freudlosen Aufsatzunterrichts. Wer sich auf diese Weise der Logik einer absatzorientierten Ökonomie anbequemt, hat didaktisch schon verloren: Er erweist der Sache des Schreibenlernens einen schlechten Dienst, weil er den Normalfall schulischen Schreibens (teilweise ausdrücklich: vgl. BRENNER 1990) als unkreativ denunziert. Und er erweist der Sache der

Kreativitätsförderung einen ebenso schlechten Dienst, weil die solcherart Belehrten sich allzu leicht damit zufrieden geben, dass da z. B. jemand "sein Schicksal" literarisch "verpackt".

Ein didaktisches Arrangement (z. B. ein Steinhäufen, ein Stapel Fotos, eine Geräuschkulisse vorn Band, usw.) kann zwar jeweils den "Schreibenanlass" schaffen und den Schreibenden Zugang zu ihren eigenen Ressourcen verschaffen, aber es kann die eigentliche kognitive und sprachliche Leistung nicht verbürgen: Zu leicht wird über einer gewissen "Selbsterfahrungseuphorie" (KLOTZ 1997) übersehen, dass persönlicher "Ausdruck" oft genug Klischeehaftes zeitigt. Die Leistung – von Leistung muss (auch) sprechen, wer von Schule sprechen will! - wird erst sichtbar im Vergleich der Erstentwürfe mit den 'Verdichtungen' bzw. der Nachbildungen mit dem Vorbild. Solches Schreiben hat nur Sinn, wenn mit dem Geschriebenen *weitergearbeitet* wird – inhaltlich (thematisch) und sprachlich. Literatur gehört im Deutschunterricht "beim Wort genommen" (KLOTZ); ich füge hinzu: *im Unterricht entstehende Texte eingeschlossen*. Genaue Prüfung und geduldige Verbesserung der sprachlichen Gestalt, die die eigene 'Befindlichkeit' im mehr oder weniger literarischen Text angenommen hat,<sup>14</sup> ist der Sinn des Deutschunterrichts, nicht schwerelose Artistik (RODARIS "Oberfläche") und auch nicht Therapie (RODARIS "Tiefe"). Dass Lernende *überhaupt* frei-willig schreiben, mag gegenüber real existierendem Aufsatzunterricht durchaus ein Gewinn sein; aber wer diesen durch kreativ (er)es Schreiben *nebenher* verbessern will (Vgl. CHROMIK 1993), hat das Problem nur verschoben. Wer den Aufsatzunterricht aber beerben will, der erbt auch den Auftrag mit, den er hatte und hat: Schülerinnen und Schüler jeden Alters dazu zu befähigen, selbstversorgte schrift(sprach)liche Texte herzustellen und die dabei anfallenden Wahrnehmungs-, Denk- und Formulierungsprobleme zunehmend selbstständig zu lösen – gleichgültig, ob das Ziel eine "Problemerkörterung" ist oder ein Gedicht. Und didaktische Arrangements sind nur sinnvoll, wo und solange sie Lernprozesse tatsächlich in Gang setzen.

Der aktuelle Umbruch der Schriftlichkeitserziehung verunsichert Lehrende und Lernende und macht ihnen die "Methodenmühle" (BOENCKE/HUMBURG 1980, S. 9) eines

---

<sup>14</sup> Zum Überarbeiten "kreativer" Texte in *praktischer* Hinsicht vgl. etwa BÖTTCHER/WAGNER 1993 oder KREISEL 1994.



überkommenen Aufsatzunterrichts fragwürdiger denn je. Aber wie jede Krise eröffnet auch diese uns neue Möglichkeiten – Möglichkeiten des Aus- und Aufbruchs:

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

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

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

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

So lange es das alles noch gibt, reden wir meinetwegen auch vom “Kreativen Schreiben”. Aber wir spielen dabei ein Nullsummenspiel: Jedem Gewinn an Motivation, Abwechslung und Kreativität auf der Seite eines Unterrichts, der mit ihm arbeitet, steht ein Verlust auf der

Seite jeden anderen Unterrichts gegenüber, und zwar weit über den Deutschunterricht hinaus.<sup>15</sup>

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

Ich kann es auch einfacher sagen: Wenn wir beim Schreiben nichts mehr lernen, sollten wir damit aufhören. Oder noch anders: Nur rollende Steine setzen kein Moos an. – "Meine Weisheit ist das Sprichwort", ließ Matthias seinen Stein sagen (Text 3). Jene "gesellschaftspolitische Bedeutung", die SPINNER (1993, S. 22 f.) dem "Kreativen Schreiben" auch bescheinigt hat, sollten wir bei alledem aber nicht vergessen: In gewisser Hinsicht hat die innere Bewegung, von der die Rede war, jene äußere Bewegung beerbt, die in den späten 60er und frühen 70er Jahren das Steinewerfen für lange Zeit in Verruf

---

<sup>15</sup> Hierzu ausführlicher Abraham 1996b.

<sup>16</sup> Vgl. zum "Kreativen Schreiben" an der Hochschule z. B. FRICKE/ZYMNER 1991 und BORGMANN 1994.

gebracht hat. Heute kann man tatsächlich Steine in friedlicher Absicht ins Klassenzimmer und auf den Campus bringen.<sup>17</sup> Jeder Stein aber beschließt – für mich – auch die Erinnerung an eine Zeit in sich, in der man oft auf beiden Seiten unfähig war sich zur Vermittlung von Wirklichkeit und Utopie dessen zu bedienen, was einzig hilft: der Sprache.

---

<sup>17</sup> Vorliegender Text ist die überarbeitete und ergänzte Fassung meiner Antrittsvorlesung an der Universität Würzburg vom 23.6.1997. Vor dem Eingang zum Hörsaal war ein Steinhäufen zur Selbstbedienung aufgebaut.

## Literatur

Abraham, Ulf: Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart 1994.

– ders.: Kreative Nische oder neue Schreibdidaktik? Über einige neuere Bücher zum "Kreativen Schreiben". In: Der Deutschunterricht 48 (1996), H. 4, S. 95-99.

– ders./ Ortwin Beisbart/ Helmut Holoubek: Kreatives Schreiben in der Schule und die Folgen für die Fachdidaktik. In: Rolf Bergmann (Hrsg.): Germanistik und Kommunikationswissenschaft in Bamberg (= Forschungsforum. Berichte aus der Universität Bamberg Bd. 7). Bamberg 1995, s. 131-135.

Alzheimer-Haller, Heidrun: Vier Jahre Schreibseminare für VolkscundlerInnen in Würzburg. In: Bayerische Blätter für Volkskunde 22 (1995), H. 4, S. 195-211.

Antos, Gerd: Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibprozeßforschung. In: Der Deutschunterricht 40 (1988), H. 3, S. 37-47.

Barnbach, Heide: Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Konstanz 1989.

Baurmann, Jürgen: Aufsatzunterricht als schreibunterricht. Für eine neue grundlegung des schreibens in der schule. In: Praxis Deutsch 101 (1990), S. 7-12.

– ders./ Rüdiger Weingarten: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen 1996.

Beisbart, Ortwin: Schreiben als Lernprozeß. Anmerkungen zu einem wenig beachteten sprachdidaktischen Problem. In: Der Deutschunterricht 41 (1989) H. 3, S. 5-17.

– ders.: Überlegungen zu einer Didaktik des Schreibens. In: Germanistische Linguistik 104/105 (1990), S. 19-28.

Boencke, Heiner/Jürgen Humburg: Schreiben kann jeder. Reinbek 1980.

Borgmann, Jutta: Kreatives Schreiben – Neue Zugänge zu einer alten Kulturtechnik. Beispiele aus der universitären Praxis. In: Sprache und Literatur 25 (1994) H. 73, S. 56-68.

Böth, Wolfgang: Bewußter schreiben. Prozeßorientierte Aufsatzdidaktik. Frankfurt/M. 1995.

Böttcher, Ingrid/ Hilger, Heide: Bewegt getanzt und kreativ geschrieben. Bausteine für einen Unterricht, der Tanzen und Schreiben als kreative Ausdrucksformen integriert. In: Praxis Deutsch 119 (1993), S. 28-35.

Böttcher, Ingrid/Wagner, Monika: Kreative Texte bearbeiten. In: Praxis Deutsch 119 (1993), S. 24-27.

Brenner, Gerd: Kreatives Schreiben, Ein Leitfaden für die Praxis. Frankfurt/M. 1990.

Chronik, Therese: " Dichten" in der Schule – wozu? Aufgaben und Ziele des kreativen Schreibens. In: Meikelbach (Hrsg.) 1993, S. 59-76.

Fingerhut, Karlheinz: Sind Gedichte gemalte Fensterscheiben? Die Begründung produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch 139 (1994), S. 356-361.

Fricke, Harald/ Rüdiger Zymner: Einübung in die Literaturwissenschaft. Parodieren geht über Studieren. Paderborn-München-Wien- Zürich 1991.

Frink, Gerlind et al.: Zeile um Zeile: Seiltänzerereien. Anregungen zum kreativem Schreiben. In: Der Deutschunterricht 38 (1986) H. 6, S. 62-73.

Fritzsche, Joachim: Was ist literarische Begabung, und wie kann man sie fördern? In: Diskussion Deutsch 102 (1988), S. 347-365.

– ders., unter Mitarbeit v. Katrin Bothe u. Karl Günter Rammoser: Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte, Schreibaufgaben, -übungen, -spiele. Stuttgart 1989.

– ders.: Schriftliches Arbeiten (= Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts Bd 2). Stuttgart 1994.

Gesing, Fritz: Kreativ schreiben. Handwerk und Techniken des Erzählens. Köln 1994.

Hinz, Arnold: Schreiben als Therapie? Psychische Funktionen des Schreibens, deren therapeutische Bewertung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Jürgen Belgrad/ Hartmut Melenk ( Hrsg.): Literarisches Verstehen - Literarisches Schreiben. Baltmannsweiler 1996, S. 99-113.

Hartmann, Wilfried: Die 'Hamburger Aufsatzstudie'. In: Der Deutschunterricht 41 (1989), H. 3, S. 92-98.

Holoubek, Helmut: Schreiben nach Musik. In: LUSD (Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik), H. 7/ 1995, S. 66-97.

Hornung, Antonie: Einen Vorgang beschreiben. Wie automatisches Schreiben Aufsätze verändert. In: Praxis Deutsch 119 (1993), S. 48-51.

– dies.: Vom experimentellen zum argumentativen Schreiben. Die produktive Aneignung eines surrealistischen Schreibansatzes. In: Diskussion Deutsch 141 (1995), S. 3-14.

Jahn, Karl-Heinz/Karl-Heinz Kirn: Schüler schreiben selbst. Weinheim 1983.

Jahn, Karl-Heinz: Selber schreiben: Eine weitreichende Unterrichtsperspektive. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 12 (1988) H. 4, S. 55-63.

Jens, Walter (Hrsg.): Schreibschule. Frankfurt/M. 1991.

Karstädt, Otto: Dem Dichter nach! Schaffende Poesiestunden. Langensalza 1913.

Kepser, Matthis: Kreatives Arbeiten mit dem Computer im Deutschunterricht. In: W. Faulstich/ G. Lippert (Hrsg.): Medien-Handbuch der Unterrichtspraxis. Düsseldorf 1996, S. 121-140.

Klotz, Peter: Literatur beim Wort genommen. Ein didaktisches Konzept jenseits der Handlungsorientierung. In: Deutschunterricht (Berlin) 50 (1997), H. 5, S. 226-236.

Kohl, Eva Maria: Phantasie – die schöne Mitgift. Schreibenanregungen und Erfahrungen mit schreibenden Kindern. In: Praxis Deutsch 101 (1990), S. 4-8.

Krainz, Marlies/Werner Wintersteiner: "Die Fremdheit in uns selbst aufspüren..." Bericht aus einer Schreibwerkstatt. In: Klaus Amann u. a. (Hrsg.): Deutschunterricht. Erfahrungen, Modelle, Theorien. Innsbruck-Wien 1994, S. 96-112.

Kreisel, Marina: Schreiben als Überarbeiten. Anmerkungen zu einem nicht ganz neuen Thema. In: Der Deutschunterricht 47 (1994) H. 5, S. 237-245.

Liebnau, Ulrich: EigenSinn. Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden. Frankfurt/M. 1995.

Ludwig, Otto: Produkt und Prozeß. Der Gegenstand des Aufsatzunterrichts. In: Didaktik Deutsch 2 (1997), S. 4-9.

Mattenklott, Gundel: Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule. Stuttgart 1979.

– dies.: Arkadische Spiele. Möglichkeiten freien Schreibens in der Schule. In: Praxis Deutsch 45 (198 1), S. 56 ff.

Maxlmoser, Wolfgang: Selbsterfahrung durch Schreiben. In: Spinner (Hrsg.) 1995, S. 155-168.

Merkelbach, Valentin: Sind wir nun doch alle Dichter? Zur Geschichte des Kreativen im Aufsatzunterricht nach 1945. In: Deutschunterricht (Berlin) 43 (1990) H. 7/8, S. 356-365.

– ders. (Hrsg.): Kreatives Schreiben. Braunschweig 1993.

Modschiedler, Andreas: Kreative "Schreibe" und das Internet. Ideen für produktive Schreibprozesse als Erweiterung des Unterrichtsangebotes. Würzburg 1997.

Müller, Klaus: Wege konstruktivistischer Lernkultur. In: ders. (Hrsg.): Konstruktivismus. Lehren Lernen – Ästhetische Bildung. Neuwied 1996.

Müller-Mateen, Robert M.: Steinbiografien. In: Praxis Deutsch 119 (1993), S. 58 f.

Payrhuber, Franz-Josef: Aufsatzunterricht in der Grundschule. Unter Mitarbeit v. J. Schattner, R. Walzik und J. Weber. Mit Beiträgen von K. Schuster und W. Steffens. Köln 1996.

Paefgen, Elisabeth K.: Literatur als Anleitung und Herausforderung: inhaltliche und stilistische Schreibübungen nach literarischen Mustern. In: Diskussion Deutsch 119 (1991), S. 286-298 u. S. 323f.

– dies.: Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und Literarisches Lernen. Opladen 1996.

Pommerin, Gabriele: Kreatives Schreiben im Rahmen interkultureller Erziehung. In: U. Abraham/ O. Beisbart/H. Holoubek (Hrsg.): LUSD (Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik), Heft 7/1995, S. 7-65.

– dies. u. a.: Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10. Weinheim; Basel 1996

Rabkin, Gabriele: Initiieren von schöpferischen Schreibprozessen auf der Grundlage der Ganzheits- und Gestaltpsychologie ("Leipziger Schule") – dargestellt am kreativen Schreiben zu bildender Kunst. In: Spinner (Hrsg.) 1995, S. 123-134.

Rico, Gabriele: Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbek 1984.

Robl, Georg: Autobiographisches Schreiben. In: RAAbits Deutsch/Sprache. August 1994, S. 1-18.

Rodari, Gianni: Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Stuttgart 1992 (ital. Orig. 1973).

Ruf, Urs/Peter Gallin: Mit Geschichten lernen – Lernen als Geschichte erleben, auch in der Mathematik. In: J. S. Hohmann/J. Rubinich (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt/M. 1996, S. 319-369.

Rupp, Gerhard: "In der Anarchie der Sprache eine gar schöne Ordnung" sehen. Ästhetische Schulung durch Stilübungen im Literaturunterricht des 18. und 19.

Jahrhunderts. In: H.U. Gumbrecht/ K. L. Pfeiffer (Hrsg.): Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements. Frankfurt/M. 1986, S. 394-410.

Schuster, Karl: Ausgewählte Aspekte humanistischer Psychologie und deren Bedeutung für die Deutschdidaktik. In: LUSD (Bamberger Schriftenreihe zur Deutschdidaktik) H. 4 (1992), S. 829 (2. Aufl. 1994).

– ders.: Personal-kreatives Schreiben. Baltmannsweiler 1995.

Sennlaub, Gerhard: Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Stuttgart 1980.

Spinner, Kaspar H.: Poetisches Schreiben und Entwicklungsprozeß. In: Der Deutschunterricht 34 (1982) H. 4, S. 5-19.

– ders.: Fiktionales Schreiben in der Schreibwerkstatt. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 33 (1986) H. 3, S. 8-15.

– ders.: Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch 119 (1993), S. 17-23.

– ders.: Schreiben nach Botho Strauß, Volker Braun und Urs Widmer. Lehrerkommentar. In: Praxis Deutsch 126 (1994), S. 58-59.

– ders.: Neue und alte Bilder von Lernenden. In: Postille Nr. 5. Mitteilungen des Symposiums Deutschdidaktik 1994, S. 5 f.

– ders. (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt/M. 1995.

Ueding, Gert: Rhetorik des Schreibens. Königstein/Ts.: Athenäum 1985.

Uhle, Mechthild: Elemente geselliger Bildung beim kreativen Schreiben. Schreibaufgaben und Unterrichtsin szenierungen. In: Praxis Deutsch 119 (1993), S. 40-47.

– dies.: Kreatives Schreiben als praktisch-künstlerische Arbeit in Klasse 9 und 10. In: RAAbits Deutsch/Sprache. Erg. -Lieferung 6/März 1996, S. 1-36.

vom Scheidt, Jürgen: Kreatives Schreiben. Texte als Wege zu sich selbst und zu anderen. Frankfurt/M. 1990.

von Werder, Lutz: Lehrbuch des kreativen Schreibens. Berlin 1990.

Waldmann, Günter: Warum schreiben Sie nicht einmal selber ein Sonett? Eine Anstiftung zu produktiver literarischer Erfahrung. In: Diskussion Deutsch 102 (1988), S. 404-414.

– ders./ Katrin Bothe: Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Stuttgart 1992.



Wermke, Jutta: "Hab a Talent, sei a Genie!" Kreativität als paradoxe Aufgabe. 2 Bde. Weinheim 1989.

Wichert, Adalbert: Computer im Text – Text im Computer. Perspektiven des Deutschunterrichts. In: Diskussion Deutsch 128 (1992), S. 593-602.

Wilhelmer, Hermann: "Weißt du, wie es ist, auf der Suche zu sein?" – Reflexionen zum Projekt "Schreibwerkstatt" an der HBLA Klagenfurt. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 15 (199 1) H. 3, S. 31-39.

Wintersteiner, Werner: Tote Vögel, zerbrochene Ketten. Fremdverstehen im Literaturunterricht. In: W. Delanoy et al. (Hrsg.): Lesarten. Literaturdidakik im interdisziplinären Vergleich. Innsbruck/Wien 1996, S. 13-31.

Wünsche, Konrad: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit. Frankfurt7M.: Fischer. Erw. Ausg. 1977.

*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Rechteinhabers unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.*