

MARLIES BREUSS**Renate Welsh und ihre Schreibwerkstätten –
ein Plädoyer für ‚kreatives Schreiben‘ im
Deutschunterricht****Abstract**

Renate Welsh-Rabady understands her creative writing workshops as a sort of "midwife care" for creative writing, both autobiographical and personal, of young people and adults. From the didactical perspective of writing, the workshops can motivate pupils to enrich their writing competencies. A positioning of creative writing workshops in the context of competence-oriented German lessons is attempted, in order to encourage the development of interpersonal skills as well as writing skills.

Key words

Creative writing; writing didactics; writing skills; development of personal skills; Renate Welsh

Im Folgenden soll das ‚kreative Schreiben‘ (Abraham, 2014, S. 364f) in Schreibwerkstätten, wie es die österreichische Autorin Renate Welsh-Rabady auf Basis des personalen, autobiografisch fundierten Schreibens in unterschiedlichen Settings anleitet und begleitet, zunächst beschrieben und danach versuchsweise innerhalb aktueller schreibdidaktischer Konzepte positioniert werden. Diese Art von Schreibwerkstatt wird als Format verstanden, das auch als von Deutschlehrpersonen gestaltetes Unterrichtsarrangement in Lernenden die Akzeptanz jener Anstrengungen erhöhen kann, die eine stetige, nachhaltig wirksame Entwicklung von Schreibkompetenzen braucht, die also insbesondere auf dem Feld der Motivation Wirkung entfaltet.

Vorbemerkung: ‚Kreatives Schreiben‘ im Schreibunterricht

Schreibwerkstätten z.B. im Rahmen des Deutschunterrichts zu organisieren, war ab den späten 1970er-Jahren in vielen österreichischen Schulen gängige Praxis. Insbesondere die über Jahrzehnte wirkenden Kulturvermittlungsaktivitäten von Kultur Kontakt Austria (ehemals Kulturservice) in österreichischen Schulen sorgten dafür, dass Autoren und Autorinnen mit Schülerinnen und Schülern in Kontakt treten und deren Schreiben anregen und begleiten konnten. Auf der Homepage von „Kultur Kontakt Austria“ werden auch aktuelle Beispiele genannt, unter dem Suchbegriff „Schreibwerkstatt“ sind an dieser Stelle im Oktober 2018 immerhin zwanzig Projekte aufgelistet, deutlich mehr noch finden sich unter dem Schlagwort „Kunstsparte Literatur“¹

Dass gerade das Format einer Schreibwerkstatt, das die Autorin Renate Welsh-Rabady entwickelt hat, als Beispiel für mein Plädoyer für die (Re-)Implementierung von ‚kreativem Schreiben‘ in den Deutschunterricht gewählt wurde, ist einerseits dem Anlass, dem 80. Geburtstag der Autorin, geschuldet, andererseits zahlreichen eigenen Unterrichtserfahrungen mit eben diesem Format. Dies geschah durchaus im Bewusstsein, dass Einsichten, die aus Erfahrungsberichten aus der Schulpraxis gewonnen werden können, aus schreibdidaktischer Forschungsperspektive nicht besonders „belastbar“ (Abraham, 2014, S. 373) sind. Aber die empirisch gewonnene Datenlage zum ‚kreativen Schreiben‘ ist ohnehin prekär.

Daher soll hier gleich zu Beginn als schreibdidaktisches Forschungsdesiderat formuliert werden, das *kreative Schreiben* im Deutschunterricht in den forschenden Blick zu nehmen. Denn aktuell liegt „recht wenig“ (ebd., S. 374) aus der empirischen Forschung auf dem Gebiet des ‚kreativen Schreibens‘ vor. Freilich sind „standardisierbare, text(sorten)linguistisch fassbare Schreibformen wie etwa die ‚Bedienungsanleitung‘ bessere Kandidaten für eine Feststellung von Kompetenzzuwächsen bei den Lernenden als miteinander schwer vergleichbare ‚kreative‘ Texte“ (ebd.). Aber derzeit wird in der Schulpraxis bereits ein damit verbundenes Problem deutlich: Die Aussparung des ‚kreativen Schreibens‘ aus dem empirisch fundierten schreibdidaktischen Diskurs hat (neben anderen Gründen) im österreichischen Deutschunterricht zu dessen Marginalisierung beigetragen, ohne dass diese Marginalisierung bisher datenbasiert wissenschaftlich begründbar wäre. Außerhalb der Schule und des schreibdidaktischen Diskurses bleibt *kreatives Schreiben* jedenfalls in einer Fülle von Veröffentlichungen nicht nur zur literarischen oder journalistischen, sondern auch zur wissenschaftlichen Schreibpraxis (vgl. z.B. Pyerin, 2018) sichtbar und scheint unumstritten als nützlich zu gelten.

Abraham sieht den Wert des kreativen Arbeitens im Deutschunterricht „vorwiegend im motivationalen Bereich“ (Abraham, 2014, S. 375) und hält fest, dass „Kompetenzerwerb im Schreibunterricht unbedingt beides brauche – den

¹ Vgl. kulturkontakt.or.at/html/D/beispiele.asp?pass=x&rn=122544, 20.10.2018.

normorientierten Aufgabentyp, der wohlbegründete Erwartungen an die Umsetzung einer Textsorte (z.B. Zusammenfassung/Inhaltsangabe) formuliert, ebenso wie die offene Schreibaufgabe, in der sich Lernende einem Thema oder einem Text durch freies, personales, assoziatives, heuristisches oder poetisches Schreiben nähern können" (ebd., S. 375). Anregende Schreibimpulse sind also gefragt, und es braucht eine Person als Impulsgeber und wertschätzende, respektvolle Begleitung beim Schreiben. In diesem Zusammenhang soll die „Hebammenfunktion“ von Renate Welsh-Rabady für die Texte anderer erwähnt werden. Das Bild der Hebamme stammt von der Autorin selbst, die damit ihre Aufgaben bei der Leitung einer Schreibwerkstatt charakterisiert: Aus dem stellvertretenden Schreiben über andere, und das waren häufig „konkrete andere“, deren Geschichte sie über Jahre verfolgt habe, sei ihr diese „Hebammen-Funktion“ zugefallen und habe sich in der Folge „organisch entwickelt“ (Welsh, 2000, S. 20). Welcher Art die offenen Schreibaufgaben sind, wie Renate Welsh-Rabady das Schreiben in ihren Schreibwerkstätten anleitet, soll im Folgenden ausführlich vorgestellt werden, auch um zur Nachahmung anzuregen.

Renate Welsh-Rabadys Schreibwerkstätten-Format

Die Grundidee ist von Anfang an, „in kleinen Schritten vom Wort zum Satz zum Text zu gehen“ (Welsh, 1990, S. 12). Als typische Impulse nennt die Autorin schon im Jahr 1990 das „Namen-Akrostichon“ (mit „Geschenktext“), ein „Was-ich-nicht-mag-Alphabet“ und die „Assoziationsspirale“ (ebd.) auf der Wortebene, den Satz, „der immer noch wehtut oder noch immer hilfreich ist“ (ebd., S. 13), und schließlich den eigenständigen Kurztext nach einem gemeinsamen „Wörterputzen“ in der Gruppe (ebd.) sowie „Ein Bild in den Köpfen“. Diese Impulse werden im Folgenden von der Autorin selbst vorgestellt.

Namens-Akrostichon und Geschenktext

Das Wort, mit dem das Schreiben beginnt, ist der Vorname des oder der Schreibenden:

Als eine der ersten Aufgaben bitte ich alle, ihre Vornamen mit Wörtern zu buchstabieren, die ihnen wichtig sind, mit Eigenschaften, die sie haben oder gern hätten. Die Zettel werden dann getauscht. Die nächste Aufgabe besteht darin, einen kurzen Geschenktext zu schreiben, und zwar unter Verwendung der Wörter, mit denen der Partner oder die Partnerin sich buchstabiert hatte. (Welsh-Rabady, 2012, S. 13-3)

Beispiele für *Namens-Akrostichon* und *Geschenktext* finden sich z. B. in der Publikation zu den Schreibwerkstätten im VinziRast-Corti-Haus, einem Projekt für Obdachlose in Wien²

² Vgl. Welsh-Rabady & Pawloff, 2013.

Sätze

Beispiele, die in den Schreibwerkstätten im VinziRast-Corti-Haus zu dieser personal-kreativen Schreibübung entstanden sind, finden sich ebenfalls in „Mit einem Fuß auf zwei Beinen stehen“ (2013).

Als nächsten Schritt bitte ich alle Teilnehmer, anonym einen Satz aufzuschreiben, der einmal zu ihnen gesagt wurde und der immer noch wehtut oder immer noch hilfreich ist. Ich lese diese Sätze zweimal vor, das erste Mal nur zum Zuhören, das zweite Mal zum Mitschreiben. Dann kommt die Frage: Erkennst du in den Sätzen der anderen auch ein Stück eigener Vergangenheit oder Gegenwart? Ich habe noch nie erlebt, dass jemand keinen Satz gefunden hätte. Die nächste Aufgabe besteht darin, die nicht zutreffenden Sätze zu streichen und die zutreffenden in eine Ordnung zu bringen, wobei Wiederholungen erlaubt sind. Aus diesen ‚Fundstücken‘ entstehen meist verblüffende Texte. Diese Aufgabe lasse ich gern in Kleingruppen lösen. (Welsh, 1990, S. 12)

Wörterputzen

Bei dieser Aufgabe werden Texte in Partnerarbeit verfasst, die Rolle der Leiterin der Schreibwerkstatt wird sichtbar:

Wir sammeln zunächst ‚große Wörter‘ (häufige Nennungen: Frieden, Freiheit, Liebe...), stimmen ab, welches wir uns näher ansehen wollen, und versuchen eine Definition des gewählten Wortes, die notwendigerweise mißlingen muß. Dann bitte ich alle, sich zu erinnern, wann sie einen Teil dessen, was das Wort beinhaltet, selbst erlebt haben. Während dieses Nachdenkens soll wirklich Stille herrschen. Sobald jede und jeder ein Bild, eine Erinnerung gefunden hat, bitte ich, eine Partnerin oder einen Partner zu wählen, womöglich nicht die beste Freundin. Manchmal bestimme ich die Partner nach einem Zufallsprinzip. Innerhalb eines ziemlich eng gesteckten Zeitrahmens von nicht mehr als zwanzig, höchstens 30 Minuten (bei Jüngeren weniger) sollen beide einander erzählen, was ihnen eingefallen ist. Anschließend wird geschrieben: Ich deine Geschichte, du meine. (Welsh, 1990, S. 14)

In Gruppen- und Partnerarbeit wird das Verfassen von individuellen Texten vorbereitet, die Sicherung einer förderlichen Denk- und Schreibatmosphäre, die Impulsgebung und das Zeitmanagement übernimmt die Leiterin der Schreibwerkstatt. Die Autorin liest schließlich die so entstandenen Texte der Gruppe vor und veröffentlicht sie damit im geschützten Rahmen:

Dabei hören mindestens zwei sehr gespannt zu: der, dessen Erlebnis dargestellt ist, weil er ja wissen will, ob die Partnerin ihn auch wirklich verstanden hat, und die, die geschrieben hat, weil der eigene Text gestaltend gelesen neu wirkt. Dieses Zuhören steckt nach meiner Erfahrung alle anderen an, und auf diese Art steht jede und jeder zweimal im Mittelpunkt

positiver Aufmerksamkeit der Gesamtgruppe. Diese Erfahrung macht eigentlich immer Mut, sich von da an auch auf schwierigere Prozesse einzulassen, und trägt über die eigentliche Werkstatt hinaus. (Ebd.)

Ein Bild in den Köpfen

Auch dieser Impuls ist als Gruppenschreibaufgabe angelegt:

Eine Methode, die ich sehr gern anwende, nenne ich ‚Ein Bild in den Köpfen‘. Dabei bitte ich die Gruppe, ein Bild an einer leeren Wand zu entwerfen zu einem von ihr gewählten Thema. Dabei darf nichts skizziert werden, ich bestätige nur jedes neue Detail, indem ich seine genaue Platzierung benenne (links vorn, über, unter). Dann betrachten wir das nicht existierende Bild und jede und jeder hat die Aufgabe, zu einem Detail oder zum ganzen Bild einen kurzen Text zu schreiben. (Welsh-Rabady, 2012, S. 13-5)

Im Rahmen der Arbeit mit der Autorin im Frühsommer 2001 nannten die Mitglieder meine Schreibgruppe, junge Studierende am Kolleg für Sozialpädagogik in Graz, spontan folgende Wörter, zu denen mündlich gemeinsam ein Bild gemalt wurde: *Krokodil, Vampir, Schnellzug, Sonnenuntergang, einsame Insel, Liebespaar, Greenpeace-Schiff, Möwe, Bagger*. Die mit diesem Wortmaterial geschriebenen Texte wurden im Rahmen des Symposiums „Renate Welsh und ihre Texte – Literatur für den Unterricht“ im Herbst 2017 beispielhaft vorgestellt. Die jungen Erwachsenen produzierten – ohne Hinweise von meiner Seite – in kurzer Zeit sehr unterschiedliche Textsorten, vom Reisebericht über ein gereimtes Gedicht, eine Gruselgeschichte bis zum Aufruf, die Inselwelt zu retten. An diesen sehr unterschiedlichen Texten wird sichtbar, dass Schreibwerkstätten Schreibenden erlauben, zwanglos und auf ihre je eigene Weise mit dem zuvor als Gruppe in der Fantasie gemalten Bild umzugehen, sprachliche Wagnisse einzugehen, ihren Witz zu erproben – und dabei auch immer wieder lustvoll ins Triviale zu gleiten.

Assoziationsspirale

Eine Übung für die Großgruppe nenne ich Assoziationsspirale. Dabei schreibe ich einen Begriff in die Mitte eines A-2 Bogens und spiralförmig darum angeordnet auf Zuruf alles, was den Anwesenden entweder zum Ausgangswort oder zum zuletzt erwähnten Begriff durch den Kopf ging, wobei ich ausdrücklich dazu ermutige, auch Wörter zu sagen, die zunächst ganz unpassend erscheinen. Wenn das Blatt voll ist, sehen wir uns die Spirale an und ziehen Radien durch. In dieser Zufallsreihung, die nicht steuerbar ist, ergeben die Wörter so gut wie immer einen ganz eigenen Sinn, und gerade die Begriffe, die zunächst nur störten, erweisen sich als besonders ergiebig. (Welsh-Rabady, 2012, S. 13-3)

Aus den gemeinsam gefundenen Wörtern entstehen eigene Texte:

Die Schreibenden wählen in der Folge eine dieser ‚aufgespießten‘ Wörtergruppen aus und verfassen einen Text, der alle diese Wörter

enthalten muss. Das Ergebnis zeigt die vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten und den Ideenreichtum jeder Gruppe, ich lese diese Texte unverändert und anonym vor – immer gibt es überraschte Wertschätzung, auch ganz kleine, einfache Texte entfalten im Kreis der vielen ihre besondere Wirkung – und freilich verfehlen die wohlformulierten, sprachspielerischen, stilistisch versiert gestalteten Kurztexte nicht ihre (Vorbild-)Wirkung. (Welsh, 1990, S. 12)

Die Autorin begleitet nun seit mehreren Jahrzehnten als ‚Hebamme‘ andere in Schreibwerkstätten beim Selber-Schreiben. Sie verfolgt damit ausdrücklich einen emanzipatorischen Anspruch, nämlich den Anstoß dafür zu geben, dass sich die Teilnehmenden – Schreibnovizen aller Altersstufen ebenso wie elaboriert Schreibende – sich der eigenen Lebensgeschichte über die Sprache bemächtigen. Ihre Schreibwerkstätten werden mit dem Ziel organisiert, selbstbedeutsames Schreiben anzuregen, das schließlich auch soziale Wirksamkeit entfalten soll: „Egal wo ich es mache: Ein ganz zentraler Punkt ist für mich, dass ich glaube, dass drei Viertel aller Aggressionen und drei Viertel aller politisch gefährlichen Tendenzen ihre tiefste Wurzel in der Sprachlosigkeit haben.“ (<http://www.kunstundliteratur.at/literatur/renate-welsh-rabady-zum-80-geburtstag/> 29.10.2018)

Im Folgenden soll nun versucht werden, einen unterrichtlichen Einsatz von *kreativem Schreiben* mit diesem Anspruch und in ähnlichen Formaten schreibdidaktisch zu begründen, um dem Plädoyer für seine (Re-)Implementierung in den kompetenz- und outputorientierten Deutschunterricht auf allen Altersstufen Gewicht zu verleihen. Weiters soll ein Blick auf das *autobiografische Schreiben* und seine mögliche Rolle für die Identitätsfindung im Jugendalter das Feld erweitern und den Bezug zur Autorin vertiefen.

‚Kreatives Schreiben‘ in Schreibwerkstätten aus schreibdidaktischer Perspektive

Formate wie das von Welsh-Rabady entwickelte sollen aus der Perspektive der Schreibdidaktik daraufhin überprüft werden, ob sie im österreichischen Deutschunterricht, der aktuell einerseits von Standardisierung, andererseits von Kompetenzorientierung geprägt ist, Platz finden können und wenn ja, in welchem Zusammenhang und mit welcher Begründung.³

³ Es geht dabei nicht in erster Linie um die oben genannten Schreibwerkstätten mit Autoren und Autoren als Ausnahmesettings, die außerhalb des Unterrichts und von schulfremden Experten und Expertinnen des literarisch-ästhetischen Schreibens gestaltet werden – auch wenn dieses Konzept seit mehreren Jahrzehnten in Österreich etabliert ist und zweifellos motivierende Impulse auch für das schulisch organisierte Schreibenlernen bietet – sondern um Schreibwerkstätten im Rahmen des Unterrichts, die von Lehrpersonen entworfen, angeleitet und begleitet werden.

Dazu braucht es den Versuch einer Positionierung des seit den 1970er-Jahren im Deutschunterricht von Deutschlehrpersonen praktizierten *kreativen Schreibens* in aktuellen schreibdidaktischen Konzepten, in denen Schreibenlernen als ein am Lebenskontext orientierter, individueller Prozess verstanden wird. Aus dem oben Beschriebenen wird bereits deutlich, dass sich das Format der Schreibwerkstatt, das Renate Welsh-Rabady einsetzt, dem assoziativen und autobiografisch motivierten personalen und heuristischen Schreiben (vgl. Fix, 2008, S. 41) zuordnen lässt und damit als Erkenntnis-, Stabilisierungs- und Ermächtigungsinstrument nutzbar sein kann.

Aus Sicht der Schreibdidaktik erscheinen drei Aspekte interessant, die wirksam werden könnten, wenn das *kreative Schreiben* in der oben skizzierten Form regelmäßig in den Schreibunterricht eingebunden würde.

a) Orientierung an der Lebenswelt der Schreibenden

Für alle Texte, die Schülerinnen und Schüler verfassen, gilt: „Schreiben ist grundsätzlich in Lebenskontexte situiert, ein Schreiber bringt seine Schreibkompetenz ein, die individuell, sozial und historisch bedingt ist“ (Fix 2008, S. 48). Wenn im Schreibunterricht mit Impulsen gearbeitet wird, die zu individuellen Assoziationen anregen, kann die Frage, ob den Schreibenden etwas einfallen wird, vernachlässigt werden: „Techniken des spontanen, improvisierenden, automatischen, jedenfalls assoziativen Schreibens dienen der ‚Wahrnehmungs- und Denkhilfe‘, sie erleichtern die Erschließung von Vorwissen, Bildern und Erfahrungen zu einem Thema (vgl. ebd., Hervorh. im Original). So gesehen trägt *kreatives Schreiben* zum „Heimischwerden in der Sprache“ bei (Beisbart, 1989, S. 15, zit. n. Abraham, 2014, S. 370), ein Aspekt, der auch die häufige Einbeziehung von Elementen des *kreativen Schreibens* in den Daf/DaZ-Unterricht erklärt, wo es seinen Platz nach wie vor behauptet.

b) Entlastungsfunktion der „Zwischenstellung“

Fix (2008) weist literarisch-ästhetisch orientierten Texten, „wie sie etwa bei Konzepten des ‚kreativen Schreibens‘ entstehen“, schreibfunktional eine „Zwischenstellung“ zu, sie können „sowohl personal-selbstreflexiv als auch leserorientiert“ sein (Fix, 2008, S. 41). Diese Zwischenstellung kann im Bereich des schulischen Schreibens zur Entlastung genutzt werden. Schreiben in Schreibwerkstätten vom „Format Welsh“ ist personal-reflexiv. Über die Einbindung der Schreibgruppe in die Veröffentlichung, schon wenn etwa die Leiterin der Schreibwerkstatt die Texte in der Gruppe vorliest, entsteht jedoch quasi automatisch auch Leserorientierung (die allerdings von den Schreibenden mit Hinweis auf die Privatheit des Geschriebenen bei einem weiteren Schreibimpuls auch „gefährlos“ wieder verweigert werden kann).

c) Steigerung der Schreibmotivation

Sich auf Schreibprozesse einzulassen, basiert im besten Fall auf der intrinsischen Motivation, für sich (personal und heuristisch, zur Entlastung und/oder Klärung) und andere (z.B. literarisch-ästhetisch, informierend) zu schreiben. Im schulischen Schreibunterricht sind Kinder und Jugendliche jedoch nach wie vor sehr viel häufiger durch von außen gestellte Aufgaben extrinsisch motiviert als intrinsisch durch ein unmittelbares Mitteilungsbedürfnis. Schreibmotivation über personales Schreiben zu wecken und zu erhalten, wird im schreibdidaktischen Zusammenhang als Teil der individuellen Zielsetzungskompetenz von Heranwachsenden betrachtet (vgl. Fix, 2008, S. 28). Werden im Unterricht regelmäßig Schreibsituationen gestaltet, in denen die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass Lernende über personales Schreiben intrinsische Schreibmotivation entwickeln, kann die für Schreibprozesse unerlässliche motivationale Basis (vgl. Fix 2008, S. 40) insgesamt tragfähiger werden. Abraham sieht etwa den „Wert des kreativen Arbeitens“ sogar „vorwiegend im motivationalen Bereich“ (Abraham, 2014, S. 375).

In einem ersten Resümee kann festgehalten werden:

Grundlage für das In-den-Gang-Kommen von Schreibprozessen ist für Renate Welsh-Rabady die individuelle Lebenssituation der an ihren Werkstätten Teilnehmenden. Schreibdidaktisch betrachtet zielt sie darauf ab, dass die Schreibenden in ihrer Schreibwerkstatt Bedürfnisse schreibend befriedigen können, die mit „sich über etwas klar werden, Probleme lösen, sich von einem inneren Zustand befreien“ zusammengefasst werden (Fix, 2008, S. 41), sie regt also das personale, reflexive und heuristische Schreiben an. Indem die Autorin in ihrer Rolle als Leiterin der Schreibwerkstatt bestimmte Impulse aus dem Inventar des *kreativen Schreibens* nutzt, die vom Wort zum Satz zum Text (vgl. Welsh, 1990, S. 12) führen, entwickeln Schreibende über die Aktivierung ihrer Kreativität im besten Fall die längerfristige Motivation, personal-selbstreflexiv, aber auch ‚kreativ‘-leseradressiert zu schreiben. Werden die Texte in der geschützten Atmosphäre der Schreibgruppe laut vorgelesen, gerät auch die kommunikative Schreibfunktion bewusst oder unbewusst in den Blick der Schreibenden. Ungeübte Schreibende oder Schreibnovizen werden nicht frustriert oder gekränkt, weil mit allen Schreibprodukten achtsam umgegangen wird. In Schreibwerkstätten dieser Art ist es selbstverständlich erlaubt, Texte, die „eine Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektivität, mit individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen, die auf dem Weg über das Schreiben bewusst gemacht“ werden (Abraham, 2014, S. 364), als privat zu deklarieren und daher nicht zu veröffentlichen. Der niederschwellige Ansatz einer solchen Schreibwerkstatt und das kollektive Assoziieren und Schreiben halten die Gefahr gering, dass in besonders heterogenen Gruppen Einzelne aus Frustration über einen zu hoch erscheinenden Anspruch mangelnde Fähigkeit zur Selbstmotivation bzw. Frustration entwickeln (vgl. Fix, 2008, S. 28). Die

Gruppensituation insgesamt trägt dazu bei „störende Emotionen wie etwa Schreibunlust zu überwinden“ (ebd.).

Aus pädagogischer Perspektive erscheint der Zugang zum Schreiben über das Autobiografische, Eigene für alle Altersgruppen, insbesondere jedoch für Jugendliche im Prozess der Identitätsfindung besonders motivierend, weshalb diesem Aspekt noch zusätzlich Aufmerksamkeit gewidmet werden soll.

Autobiografisches Schreiben

Renate Welsh-Rabady selbst schätzt den autobiografischen Anteil an ihrem eigenen literarischen Schreiben hoch ein, wenn sie schreibt: „Es ist schon seltsam: was immer wir schreiben, handelt doch von uns, manchmal von einem abgespaltenen Teil, einer nicht ausgelebten Möglichkeit, aber hinter jedem Satz lügen wir selbst hervor, gerade dann, wenn wir glauben, ganz weit weg von uns geschrieben zu haben“ (Welsh 2000, S. 5). Sie charakterisiert ihren Antrieb zum Schreiben als Hoffnung „Zuflucht [zu] finden in einem selbst gebauten Haus aus Wörtern“ (ebd.).

Schreiben versteht die Autorin auch aus der eigenen literarischen Schreib-Erfahrung heraus immer wieder als Anstoß zur Entfaltung der eigenen Kreativität und zugleich im Sinn des autobiografischen Schreibens als Beitrag zur Selbstvergewisserung im emanzipatorischen Prozess der Identitätsfindung. Es liegt daher nahe, auch ihre Arbeit in Schreibwerkstätten in diesem Zusammenhang zu betrachten und schreibdidaktisch zu situieren.

a) Identitätsbildung

Vom zunächst mündlichen *Erzählen von sich selbst* zum autobiografischen Schreiben mit dem Ziel von Selbstvergewisserung führt im schulischen Kontext ein direkter, durch die Institution Schule gebahnter Weg. Er kann Schülerinnen und Schülern, die diesen Weg im Zusammenhang mit der schwierigen Aufgabe der Identitätsbildung im Jugendalter gehen wollen, im Schreibunterricht des Unterrichtsfaches Deutsch geübt werden. Feilke & Ludwig merken dazu an: „Identitäten sind Gebilde, die immer wieder hergestellt werden müssen, und hergestellt werden sie auch dadurch, dass man immer wieder von sich erzählt. Im Prozess des Erzählens fügen sich Erinnerungen zu Bildern zusammen, werden Bilder modelliert, Bilder mit anderen Bildern verbunden und ergeben so schließlich ein höchst komplexes Bild von der eigenen Person.“ (Feilke & Ludwig, 1998, S. 16) Dass autobiografisch motiviertes Schreiben existenziell-therapeutische und zugleich kreativitätsfördernde Wirkung auf Schreibende haben kann, ist aus literarischen Zusammenhängen bekannt. So deutet etwa Holm-Hadulla (2009) das tägliche autobiografische Schreiben als Basis und Bedingung für Goethes Kreativität. (Vgl. Holm-Hadulla, 2009, S. 231 ff)

b) *Geteiltes Wissen und geteilte Perspektive*

Neben der individuellen Bedeutung autobiografischen Erzählens im Rahmen der Identitätsbildung nennen Feilke & Ludwig dessen soziale Bedeutung: Es schaffe die Gelegenheit für Adressatinnen und Adressaten „wenn auch nur in der Vorstellung“, an dem „Gesehenen, Erfahrenen und Erlebten“ des Erzählenden „zu partizipieren“ (ebd.). Damit werde „das individuell Erlebte“ zu einem „geteilten Wissen“, das jedoch „kein bloßes geteiltes Faktenwissen“, sondern vor allem das „Wissen einer *geteilten Perspektive*“ darstelle (ebd., Hervorh. im Original). In schulischen wie außerschulischen Gruppen-Schreibsituationen, etwa einer Schreibwerkstatt, tritt dieser soziale Aspekt deutlich hervor. Die geteilte Perspektive kann etwa den Gruppenzusammenhalt auch über eine Schreibwerkstatt hinaus stärken.

c) *Sozialer Zusammenhalt über Narrative*

Als dritter Aspekt wird die kulturelle Bedeutung des autobiografischen Erzählens mit Blick auf die „narrativen Grundlagen unserer Kultur, unseres Wissens, unserer Wissensverarbeitung und Wissensrepräsentation“ (ebd.) genannt. Das „Erzählen von sich“ hat noch immer seinen Platz in der sozialen Kommunikation und sichert nach wie vor gesellschaftlichen Zusammenhalt, auch im 21. Jahrhundert.

Und in der Schule, im Deutschunterricht? Das „Erzählen von sich“ hat hier seinen festen Platz als mündliches Erzählen in der elementaren Bildung und auf der Primarstufe, als schriftliche Erlebniserzählung auf der Sekundarstufe I sowie in der objektivierten Form des Lebenslaufs auf der Sekundarstufe II (vgl. Feilke & Ludwig, 1998, S. 18). Allerdings werde auf den ersten Blick schon deutlich, „dass der Raum, der dem autobiographischen Erzählen im Rahmen des Deutschunterrichts eingeräumt wird, kaum der Bedeutung entspricht, die es im Leben von Kindern und Jugendlichen hat. Autobiographisches Erzählen wird im Unterricht an unseren Schulen fragmentarisiert, marginalisiert und instrumentalisiert.“ (Ebd.)

Die Autoren plädieren an dieser Stelle für eine deutliche Aufwertung des autobiografischen Erzählens, ja für die Einführung eines eigenständigen Unterrichtsgegenstands (!), denn das würde bedeuten, „alles, was an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten autobiographischen Erzählens erworben worden ist, nicht mit der Grundschule erledigt sein zu lassen, sondern ihm auch weiterhin Beachtung zu schenken, das heißt es zu pflegen und (...) zu üben.“ (Ebd., S. 21) Aus schreibdidaktischer Sicht sei insbesondere das individuelle „Erlebniswissen“ zu würdigen, das „als Grundlage für autobiographisches Erzählen auf jeden Fall vorausgesetzt“ werden könne (ebd., S. 19), denn ein solches Wissen zeichnet sich dadurch aus, „dass es leichter als andere Wissen zugänglich ist und darum auch ohne Schwierigkeiten für schriftliche oder mündliche Äußerungen zur Verfügung steht.“ (Ebd.)

Das eigene Erleben bildet die Basis für alle assoziativ angelegten Schreibimpulse im Modell und Verständnis von Renate Welsh-Rabady, die Organisation der produktionsorientierten Schreibwerkstätten, die stets frei von Norm- und

Beurteilungsdruck bleiben, legt die Verantwortung für den eigenen Text klar in die Hand der Schreibenden: „Autobiographisches Erzählen ist als Thema und Gegenstand des Unterrichts unbedingt darauf angewiesen, dass sich die Schüler selbst als die Subjekte des Geschehens verstehen können. Hier kann und darf ihnen nichts aus der Hand genommen werden. Vielleicht auch deshalb spielt in fast allen Modellen werkstattförmiges Arbeiten eine zentrale Rolle.“ (Feilke & Ludwig, 1998, S. 23)

Bei den von Welsh angeleiteten Schreibaktivitäten handelt es sich um Einsteigerformen des autobiografischen Schreibens. Damit bietet die Autorin Personen, die sich selbst als *Nichtschreiber* bezeichnen, eine Möglichkeit, mit dem Schreiben über sich selbst zu beginnen.

Ihr Respekt vor dem anderen und seinem sehr Persönlichen lässt ein Problem gar nicht erst entstehen, das im Zusammenhang mit autobiografischem Schreiben in der Schule häufig auftritt: Übergriffige Grenzüberschreitung und Missbrauch von Wissen über Privates (vgl. Feilke & Ludwig, 1998, S. 22). Es gibt eine wesentliche Voraussetzung dafür, den Befindlichkeiten der Jugendlichen insbesondere in schwierigen Zeiten der Pubertät ebenso Rechnung zu tragen wie Autobiografisches zu Wort kommen zu lassen: In der Gruppe müssen „bestimmte Bedingungen erfüllt, Absprachen eingegangen, Grenzen eingehalten und Formen zugelassen werden, in denen sich das Individuum auch indirekt äußern kann.“ (Ebd., S. 22) Diese Vereinbarungen – die simpelste davon: nie einen Text und sei es nur im kleinsten Kreis, zu veröffentlichen, der ob seiner formalen Normverletzungen für die Autorin oder den Autor peinlich werden könnte, sondern ihn davor behutsam öffentlichkeitsreif zu machen – werden mit jeder Schreibgruppe vor der Öffnung der Schreibwerkstatt getroffen. Das Recht, die Veröffentlichung des eigenen Textes zu verweigern, muss jedem und jeder Schreibenden in einer Schreibwerkstatt zugestanden werden. In meinen eigenen Schreibwerkstätten wird zudem vor jedem Impuls geklärt, ob dieser Text vorgelesen wird oder nicht.

d) Abgrenzung zum therapeutischen Schreiben

Klar ist, dass „therapeutisches Schreiben, das vor allem in der psychologischen Arbeit mit Erwachsenen eingesetzt wird und zweifellos kreative Anteile hat, nicht in den Deutschunterricht gehört“ (Abraham, 2014, S. 370). In diesem Zusammenhang sei auch daran erinnert, dass der „Kreativitätsbegriff als Hochwertbegriff“ die Beschäftigung der Schreibdidaktik mit dem *kreativen Schreiben* durch den allzu hohen Anspruch, „erst im kreativen Schreiben (...) komme das Schreiben zu sich selbst“ durchaus belastet hat (Abraham 2014, S. 364). Das oben beschriebene Format einer Schreibwerkstatt ist der Phase der Subjektivierung des Deutschunterrichts in den 1980er-Jahren verpflichtet (vgl. Spinner 1993 zit.n. Abraham, 2014, S. 364), in der sich das freie, personale Schreiben an „Konzepten der Selbsterfahrung und des Selbstausdrucks“ (ebd.) orientierte, denen man „eine gewisse emanzipatorische Kraft nicht absprechen kann“ (Abraham 2014, S. 364f).

Das Format passt jedoch meines Erachtens auch in die Gegenwart, in die Phase eines „konstruktivistisch gewendeten und damit reflexiven Kreativitätsbegriffs“ (Abraham, 2014, S. 365).

e) *Autobiografisches Schreiben und literaturdidaktische Aufgaben*

Eine mögliche Verbindung mit literaturdidaktischen Aufgaben kann ebenfalls als Argument für die Forderung nach mehr Raum für autobiografisches Schreiben im Deutschunterricht dienen. Die Anschlussstellen für literarisch-ästhetisches Lernen bieten sich im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht. Aus Sicht der Literaturdidaktik wird ja als eine der zentralen Aufgaben des Deutschunterrichts definiert „die *vorstellungsbildende und Kreativität freisetzende Funktion* der Literatur zu unterstützen und mit ihr im Unterricht rezeptiv und produktiv im Sinn ‚poetischer Kompetenz‘ zu arbeiten, ohne die Lernenden zu ‚Dichtern‘ machen zu wollen“ (Kepser & Abraham, 2016, S. 169, Hervorh. im Original) – obwohl auch Letzteres, insbesondere in Zusammenarbeit mit einer Schriftstellerin wie Frau Welsh-Rabady als Leiterin einer Schreibwerkstatt nicht ganz ausgeschlossen werden sollte. Die Autorin schreibt ja nicht nur selbst sehr genau über sich und andere, sie hat in den vielen Jahren, in denen sie mit anderen an einer Art von Selber-Schreiben arbeitet, das den Anstoß dafür geben kann, sich der eigenen Lebensgeschichte zu bemächtigen, Dinge für sich selber zu klären und mittels kreativer Texte anderen etwas über sich selbst und die Welt zu erzählen, viel Erfahrung gesammelt. Schreibwerkstätten dieser Art können Mut zum eigenen poetischen Schreiben machen und erste Ideen und Entwürfe für größere Vorhaben entstehen lassen.

Schreibwerkstätten im Deutschunterricht im Kontext von Kompetenzorientierung, Standardisierung und zentralisierter Outputorientierung

Der Strom des ‚kreativen Schreibens‘ scheint im österreichischen Deutschunterricht unter dem Druck von Standardüberprüfungen und zentraler Reife- und Diplomprüfung derzeit mancherorts auf ein dünnes Rinnsal reduziert oder gar versiegt zu sein, derzeit liegen einige Möglichkeiten brach, die eine nachhaltige Schreibentwicklung von Schülerinnen und Schülern anregen können⁴.

Das oben skizzierte ‚kreative‘, personal-reflexive Schreiben wie es beispielsweise in den Schreibwerkstätten mit Renate Welsh praktiziert wird, soll daher abschließend in der Praxis des kompetenzorientierten Deutschunterrichts positioniert werden. Zu diesem Zweck wird zunächst an die Komplexität von Schreibhandlungen erinnert, danach ein Blick auf überholte, aber mancherorts noch immer wirksame Annahmen zum Schreibenlernen geworfen und schließlich nochmals auf die bedeutsame Rolle der Schreibmotivation hingewiesen. Der Stellenwert von ‚kreativem Schreiben‘ für den Aufbau von Schreibkompetenzen soll sichtbar werden.

⁴ Vgl. dazu die kleine Studie von Katharina Malle in steirischen NMS (Malle, 2017).

a) *Schreiben ist ein komplexer Vorgang*

„Warum das Schreiben von Texten schwierig ist“, nennt Jasmin Merz-Grötsch eines ihrer einleitenden Kapitel (Merz-Grötsch, 2010, S. 18) und veranschaulicht die hohen Anforderungen, denen Schreibende sich stellen und die sie bewältigen müssen, um einen kohärenten Text zu verfassen (vgl. ebd., S. 29). Schreibende müssen, um diese Anforderungen bewältigen zu können, über gut ausgebildete kognitive Fähigkeiten, Kommunikationsfähigkeit, literale Kompetenzen, Methodenkompetenz und metakognitive Kompetenzen verfügen (vgl. ebd., S. 36f.). Im Zusammenhang mit dem Aufbau von Schreibkompetenzen wird allerdings ‚kreatives Schreiben‘ selten erwähnt. Es bleibt entweder objektbezogen dem literarisch-ästhetischen Bereich zugeordnet (und dient dann im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht dem Ziel, das Verstehen literarischer Texte zu ermöglichen) oder wird subjektbezogen der spielerischen Entspannung zugeordnet (und füllt Blogs und Praxisratgeber). So könnte man als Lehrperson unter dem Diktat von Standards und zentralen Überprüfungen und den damit verbundenen Aufgaben zur Ansicht gelangen: Für so etwas dürfen wir Deutschlehrpersonen jetzt keine Zeit mehr verschwenden! Beim Aufbau von Schreibkompetenzen spiele das ‚kreative Schreiben‘, wenn Prüfungsrelevanz im Zentrum des unterrichtlichen Bemühens steht, keine große Rolle, das suggeriert auch die empirische Schreibdidaktik, indem sie dieses Feld aus der Forschung weitgehend ausspart (s.o.). Literarische Produktion wird als Beweis von Reife im Fach Deutsch ausgeschlossen (bei der Reife- und Diplomprüfung in Österreich stehen derzeit keine literarischen Textsorten mehr zur Wahl). Das *kreative Schreiben* scheint mit seiner Nähe zum *literarischen Schreiben* ungeeignet für die Ausbildung von Schreib-Kompetenzen, mit deren Hilfe Texte verfasst werden können, die vor Prüfenden bestehen müssen, die zur Bewertung ein Textanalyseraster (vgl. Becker-Mrotzek & Boettcher, 2008, S. 91) über sie legen – von jenen Kompetenzen also, die im Rahmen des Deutschunterrichts dafür sorgen, dass Schülerinnen und Schüler bei Standardüberprüfungen gut abschneiden und ihre Reife- und Diplomprüfung bestehen. Dass es sich hierbei um ein Missverständnis handelt – ausdrücklich sei auf Textqualitäten, wie das „sprachliche Wagnis“, das sich in der „Attraktivität der Sprachmittel“ konkretisiert, auf „ästhetische Angemessenheit“ oder das ausgewogene Verhältnis von Implizitheit und Explizitheit hingewiesen (vgl. ebd.), die gerade beim ‚kreativen Schreiben‘ zum Tragen kommen und geübt werden – sei angemerkt.

Ausgeblendet wird beim Bemühen um Textsortentraining und Schreibinstruktion vor allem, wie es dabei um die Schreibmotivation von Heranwachsenden steht, im Gegensatz etwa zur Lesemotivation, der in Lesedidaktik und Unterrichtspraxis ungebrochen Raum gewidmet wird. Dazu kommt das Beharren auf einer Annahme, die in der Schule seit Jahrzehnten verheerende Wirkung entfaltet und der mein letzter Seitenblick gilt.

b) Musenkuss oder Meisterlehre - kann man Schreiben überhaupt lernen?

Denn auch wenn derzeit das Schreiben im Deutschunterricht wieder einen hohen Stellenwert hat, halten sich im öffentlichen Bewusstsein und im Bereich des didaktischen Brauchtums gerade in Bezug auf die Entwicklung von Schreibkompetenzen hartnäckig einige Missverständnisse. Feilke (1995, S. 278ff) hat sie schon in den späten 1990er-Jahren herausgearbeitet und benannt. Sie sollen in diesem Zusammenhang kurz in Erinnerung gerufen werden, denn die Auswirkungen dieser Fehlannahmen auf Seiten der das Schreiben Lehrenden (in der Regel Deutschlehrpersonen) auf die das Schreiben Lernenden (in der Regel Kinder und Heranwachsende) sind in manchen Fällen lebenslang fatal, weil sie nachhaltig Schreibmotivation verhindern und damit die Schreibentwicklung hemmen.

1. Das „Genie-Konzept“ geht davon aus, dass sich das Schreiben in einem quasi automatischen Prozess von selbst entwickle. Schreiben könne demzufolge nicht gelernt werden, sondern sei vor allem das Ergebnis von Anlage und Begabung, die sich freilich im Laufe der Zeit weiter differenzieren können. Die Formel: „Man kann es eben, oder man kann es nicht“, bringt das Genie-Konzept auf den Punkt.
2. Das „Dornröschen-Konzept“ geht von einer gleichsam automatischen Entfaltung der Schreibfähigkeiten aus, unter der Bedingung, dass die Schreiben-Lernenden nur genug lesen würden.
3. Die „Nachahmungshypothese“, auch „Mimikry-Hypothese“ genannt, schließlich meint, dass man das Schreiben einfach nur durch Nachahmen vorgegebener Schreib- bzw. Textmuster lernen würde, also: „Schreib einfach so, wie es dir vorgemacht wird“. (Vgl. Fix, 2008, S. 51)

Als handlungswirksame schreibdidaktische Alltagshypothesen von Lehrpersonen führt vor allem die erste Annahme dazu, dass sich in der Schule früh Selbsteinschätzungen von Schülerinnen und Schülern verfestigen, wie: „Ich kann einfach nicht schreiben, da hilft alles nichts!“. Wer glaubt, Schreiben könne man nicht lernen, ist nicht motiviert, in seinen Augen „sinnlose“ schulischen Schreibübungen zu machen, weil sie vermutlich ja doch „nichts bringen“. Solche Aussagen höre ich seit den 1990er-Jahren in Schreibwerkstätten für Erwachsene, ehe sie sich, oft nach langer Zeit erstmals wieder, an das Schreiben eigener Texte heranwagen, die in einer vertrauensvollen Atmosphäre, in einer wohlwollend-kritischen Gruppensituation und mit erprobten Impulsen entstehen und von deren Qualität die Schreibenden schließlich selbst nicht selten überrascht sind. Die oben genannten durch die Schreibforschung widerlegten Vorstellungen über das Schreiben verringern deutlich die Motivation von Schülerinnen und Schülern, die Anstrengungen des Aufbaus von Schreibkompetenzen auf sich zu nehmen, so meine auch in Gesprächen mit erwachsenen Studierenden vielfach bestätigte These. Ein hoher Schreibmotivations-Level ist jedoch unumgänglich, wenn Schreibentwicklung lebens- oder wenigstens schulzeitlang stattfinden soll.

c) *Schreiben kann man lernen – wenn man motiviert ist und nicht allein gelassen wird*

Schreiben ist immer harte Arbeit, es braucht eine Menge Fantasie, Vorstellungsvermögen, Mut, Energie, Durchhaltevermögen und freilich viele Fertigkeiten, um einen Text schreiben zu können, der auch gerne gelesen wird. Schüler und Schülerinnen klagen: „Schreiben ist schwer!“ Und sie haben Recht. Schreiben kann man lernen und man lernt es in der Schule – Merz-Grötsch hält fest, dass nach wie vor „die Schule insgesamt ‚die‘ Sozialisationsinstanz“ sei, der „eine herausragende Rolle beim Schreibenlernen zugemessen wird.“ (Merz-Grötsch, 2010, S. 49). Und die Schule trägt „sicherlich auch die größte Verantwortung dafür, dass dieser Erwerbsprozess – und zwar unabhängig von individuellen Voraussetzungen und Erfahrungen – auch erfolgreich verläuft“ (ebd.). Dabei geht es nicht ausschließlich darum, aus ökonomischen Gründen die erschreckend hohe Zahl funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen zu senken. Auch Merz-Grötsch weist auf die personalen Aspekte einer gut ausgebildeten Schreibkompetenz hin:

Schreiben ist jedoch nicht nur eine Sache des Verstandes. Literale Kompetenzen tragen nicht allein zum Ausbau von Wissensstrukturen, zur kognitiven Weiterentwicklung oder zu gesellschaftlich sozial verträglichem Handeln bei. Wer liest und schreibt, kann seine Persönlichkeit und Identitätsentwicklung entfalten und seine Lebensentwürfe reflektieren (...). Schreiben dient der Selbsterfahrung und Selbstwahrnehmung und kann psychisch entlastend wirken. (Merz-Grötsch, 2010, S. 11f.)

Wer jedoch beim Schreibenlernen allein gelassen und nicht angeleitet und gefördert wird, gibt womöglich bald auf. Anregung und Begleitung in diesem komplexen individuellen Prozess bieten daher Primarstufenlehrer/innen und (vor allem, aber nicht ausschließlich) Deutschlehrpersonen. Ihre Aufgaben sind entsprechend vielfältig und müssen über eine bloße Instruktion betreffend Textsortenmerkmale deutlich hinausgehen. Es geht um nicht mehr und nicht weniger als „die individuelle Förderung vom Unvollkommenen zum Vollkommeneren, von zu simplen hin zu komplexeren Schreibstrategien mit dem Ziel konzeptioneller Schriftlichkeit.“ (Fix, 2008, S. 56 f.)

Wie Schreibarrangements und Schreibsettings aussehen, in denen Lernende ausreichend Schreibmotivation entwickeln, die es ihnen dann ermöglicht bzw. erleichtert, Schreibkompetenzen aufzubauen, damit beschäftigt sich die Schreibdidaktik nun schon seit den späten 1980er-Jahren, es gibt eine große Zahl von praxiserprobten Vorschlägen für alle Schularten und Schulstufen. Schreibarrangements, die dem Format Schreibwerkstatt von Renate Welsh-Rabady ähneln, gehören dazu: Schreibwerkstätten werden in der Überzeugung eingerichtet, dass man das Schreiben lernen kann, das Lernen erfolgt in der Werkstatt in kleinen Schritten und in motivierenden, weil individuell bedeutsamen Settings und wird von einer Person mit Schreibexpertise wertschätzend begleitet. Bedeutsame

Bedingungs-Faktoren, damit Schreibende ihre Schreibkompetenzen vertiefen und erweitern können, sind in den oben vorgestellten Schreibwerkstätten wirksam.

Und die Kreativität? Sie wird in der Literatur zur Schreibdidaktik (vgl. Bremerich-Vos, Granzer, Behrens & Köller, 2009, S. 100) als eine der „Wissensquellen“ genannt, aus denen Schreibende auch in der Schule schöpfen. Die Wissensquelle des Selbst-Erlebten verbindet sich mit der Wissensquelle Kreativität in Schreibwerkstätten im Idealfall zum Schreibflow. Damit diese Quellen jedoch dauerhaft sprudeln können, müssen sie gefasst werden. Im Fall der Entwicklung von Schreibkompetenzen im Deutschunterricht besteht die Quellfassung aus guten Schreibaufträgen. Ein Blick auf die Erkenntnisse der Schreibdidaktik der letzten drei Jahrzehnte (vgl. Becker-Mrotzek, Jost & Knopp, 2010) führt zur Feststellung, dass der gute Schreibauftrag das Herzstück des schulischen Schreibenlernens darstelle. Motivierende, gute offene Schreibaufträge zu entwickeln und zu formulieren ist eine der traditionellen Aufgaben von Deutschlehrpersonen und fällt in Schreibwerkstätten der Leitungsperson zu, die diese Schreibimpulse wirksam macht.

Plädoyer für Schreibwerkstätten im Deutschunterricht

Schreibwerkstätten passen also auch in schreibdidaktische Konzepte, die den Aufbau von Schreibkompetenz im Deutschunterricht unter outputorientierten Vorgaben modellieren, mit Blick auf Bildungsstandards und zentrale Abschlussprüfungen. Zusätzlich zu einem außengesteuerten, instruierenden Schreibtraining sollte hier Platz sein für regelmäßig praktiziertes personales, heuristisches, vielleicht auch autobiografisches und literarisch-ästhetisches Schreiben, das derzeit im österreichischen Deutschunterricht ein Nischendasein zu fristen scheint. Schreibwerkstätten sind das passende Format dafür, denn hier wird „eine besondere Form des Schreibens“ praktiziert, das „durch assoziative, gestaltende und überarbeitende Methoden trainiert“ wird (Böttcher, 1999, S. 7) und damit „assoziatives, improvisierendes, expressives, automatisches“ und personales Schreiben in das Schreibcurriculum integriert (vgl. Abraham, Beisbart, Koß & Marenbach 1998, S. 101) und dieses damit diversifiziert.

Wenn Schüler und Schülerinnen immer wieder die Möglichkeit bekommen, assoziativ über Impulse unterschiedlicher Art, eingebettet in die Sicherheit einer wohlwollenden Schreibgruppe, ihre persönlichen Erfahrungen in je eigener Weise erfolgreich zu Papier zu bringen, kann das die individuelle Schreibmotivation auch in Bezug auf argumentierende und informierende Texte steigern. Die Welle der Erfolgsgefühle, die sich einstellen, wenn die Texte von der Schreibgruppe und der Leitung als „etwas Besonderes und Bedeutsames angesehen werden“ (Malle, 2017, S. 58), kann sich im Schreibunterricht auch als motivationssteigernd für das Verfassen von pragmatischen Texten (vgl. Fix, 2008, S. 29) erweisen. Erfolg beim Schreiben motiviert zum Weiterschreiben.

Renate Welsh-Rabadys Anregungen stehen als Beispiele dafür, wie Heranwachsenden Zugänge zum Schreibenlernen eröffnet werden, die ihre persönlichen Erfahrungen ‚kreativ‘ zu Wort kommen lassen und zugleich die Wissensquelle Kreativität nutzen. ‚Kreatives Schreiben‘ sollte daher (wieder) als selbstverständlicher Teil von Schreibarrangements bzw. Schreibsettings betrachtet werden, von der Primarstufe bis zur Reife- und Diplomprüfung. Dass Schülerinnen und Schüler sich in Schreibwerkstätten intensiv mit eigenen und fremden Formulierungen auseinandersetzen und ihnen damit auch das Überarbeiten von eigenen Texten ein selbstverständliches Anliegen wird, impliziert der Begriff „Werkstatt“. Auch das häufig ungeliebte Überarbeiten von eigenen Texten wird hier zur Selbstverständlichkeit.

Die erfolgreiche Realisierung der vorgestellten Impulse ist nicht an die Person der Autorin Renate Welsh-Rabady gebunden, wie ich selbst in meinen Schreibwerkstätten vielfach erleben durfte. Es braucht als Deutschlehrperson nur den Mut, sich darauf einzulassen und es braucht Behutsamkeit, Neugier, immer wieder Ermutigung und Respekt. Welsh-Rabady schreibt: „Ganz besonders wichtig bei der Leitung einer Schreibwerkstatt ist es, sich immer vor Augen zu halten, daß es um die Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer geht, daß sie darin die Experten sind und wir nur Hilfsfunktionen haben, die wir sehr behutsam wahrnehmen müssen.“ (Welsh, 1990, S. 15) „Außerdem wissen wir ja nie, durch welche unterirdischen Kanäle Erfahrungen fließen müssen, bevor sie als Bach auftreten, auf dem man Schiffchen fahren lassen kann“ (ebd.).

Das Anliegen, anderen eine Stimme geben zu wollen, mit dem Renate Welsh ihren Roman „Johanna“ geschrieben hat, wird in ihren Schreibwerkstätten zum Anliegen, die anderen zu ermutigen, ihre eigene Stimme zu ihrem eigenen Leben schreibend zu erheben. Sie will Menschen dabei unterstützen, genau auszudrücken, was sie erleben und meinen – und auf diese Weise, schreibend, Deutungshoheit über das eigene Leben zu erlangen und, den anderen zuhörend, ihnen in besonderer Weise achtsam zu begegnen. In diesem Sinn hat die Autorin das letzte Wort:

Ich glaube, dass ein Großteil der Sprachlosigkeit gemacht ist und damit zu tun hat, dass den Leuten nicht zugehört wird. Und ich bin der festen Überzeugung, dass man Menschen mit einfachsten Mitteln die Zunge lösen kann. Die Schreibwerkstatt soll in Wirklichkeit zu einem aktiven Zuhören führen. Die Leute merken dann: Man hört mir zu! Und wenn man mir zuhört, heißt das: Ich bin etwas wert! – und in dem Moment, wo ich etwas wert bin, bin ich auch solidaritätsfähig. In dem Moment, wo ich etwas wert bin, bin ich nicht mehr Stimmvieh, muss ich mich nicht mehr mit Ellbogen durchsetzen, sondern kann auch akzeptieren, dass viele unterschiedliche Wahrheiten miteinander eine größere bunte Wahrheit ergeben, als wenn ich nur meine Wahrheit durchzusetzen versuche. Das ist jetzt alles fürchterlich verkürzt. Aber darum geht’s eigentlich. Insofern hab ich noch ein Stück von meiner Naivität, mit der ich angefangen hab, behalten, und glaube, dass man

ein bissl was zum Guten verändern kann auf der Welt.

(<http://www.kunstundliteratur.at/literatur/renate-welsh-rabady-zum-80-geburtstag/> 29.10.2018)

Literatur

Abraham, U. (2014). D2 „Kreatives“ und „poetisches“ Schreiben. In Feilke, H. & Pohl, T. (Hg.). *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. (S. 364–381). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden hrsg. von Winfried Ulrich Bd. 4).

Abraham, U. (1998). Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein ‚Kreatives Schreiben‘ im Deutschunterricht? *ide - Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 4, 19–36.

Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2008). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Becker-Mrotzek, M., Jost, J. & Knopp, M. (2010). *Workshop ‚Aufgaben und Schreibprozesse‘ bei der DIES-Tagung in Graz*. Verfügbar unter: https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/dies/veranstaltungen/tagungen/copy_of_graz/abstracts/workshop-becker-mrotzek.pdf#

Böttcher, I. (Hg.) (1999): *Lehrbuch kreatives Schreiben*. Berlin: Cornelsen Scriptor (= Lehrer-Bücherei Grundschule).

Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U. & Köller, O (Hg.) (2009). *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen*. Berlin: Cornelsen Scriptor (=Lehrer-Bücherei Grundschule).

Feilke, H. (1995). „Gedankengeleise“ zum Schreiben. Zum Beharrungsvermögen kulturell etablierter Konzepte des Schreibens und des Schreibenlernens – Eine Skizze. In Brügelmann, H.& Balhorn, H. & Füssenich, I. (Hg.) (1995). *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus* (S. 278–290). Lengwil: Libelle.

Feilke, H. & Ludwig, O. (1998): Autobiographisches Erzählen. Basisartikel. *Praxis Deutsch*, 152, November 1998, 15–25.

Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh (= UTB 2809).

Holm-Hadulla, R. M. (2009). *Leidenschaft. Goethes Weg zur Kreativität. Eine Psychobiographie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kepser, M. & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: E. Schmidt Verlag (= Grundlagen der Germanistik. 42).

Malle, K. (2017). *Kreatives Schreiben in der Schule*. Arbeit zur Erreichung des Bachelor of education an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Verfügbar bei der Autorin.

Merz-Grötsch, J. (2010). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett (= Reihe Praxis Deutsch).

Seibert, E. (2008). *Themen, Stoffe und Motive in der Literatur für Kinder und Jugendliche*. Facultas.wuv (= UTB 3073).

Welsh, R. (2000). *Dahinter steh' ich. Rede in der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am 30. Juni 2000. Mit Werkverzeichnis und Literatur zum kinder- und jugendliterarischen Werk*. Freundeskreis des Instituts für Jugendbuchforschung, Jahresgabe 2000.

Welsh, R. (1990). Aus den Schreibwerkstätten. *1001 buch* 3/1990, 12–15.

Welsh-Rabady, R. (2012). „Alkoholismus ist keine Krankheit, Alkoholismus ist eine Verzweiflung“ Ergebnisse aus den Schreibwerkstätten in der VinziRast. *Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 15 /2012*, 13-1 bis 13-7; als pdf verfügbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=5993>

Welsh-Rabady, R. & Pawloff, A. (2013). „Mit einem Fuß auf zwei Beinen stehen“ - Texte aus der Schreibwerkstatt im VinziRast-CortiHaus. Wien: Dom-Verlag.

<http://www.kunstundliteratur.at/literatur/renate-welsh-rabady-zum-80-geburtstag/> 29.10.2018

Ideen für Schreibwerkstätten sind zu finden in:

Fritzsche, J. (2012, 1. Aufl. 1989). *Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele unter Mitarbeit von Karin Bothe und Karl Günter Rammoser*. Stuttgart / Düsseldorf / Leipzig: Ernst Klett Verlag.

Pyerin, B. (2018). *Kreatives wissenschaftliches Schreiben. Tipps und Tricks gegen Schreibblockaden*. Weinheim & München: Juventa.

Vopel, E. (2008, 1. Aufl. 1998). *Schreibwerkstatt 1. Eine Anleitung zum kreativen Schreiben für Lehrer, Schüler und Autoren*. Salzhausen: Iskopress.

Werder, L. (2016). *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden: marixverlag.

<https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/medienwissen/sprechen-schreiben/kreatives-schreiben/#/medien-und-bildung/medienwissen/sprechen-schreiben/kreatives-schreiben/#c42127>

MARLIES BREUSS

Mag.^a Dr.ⁱⁿ, Deutsch- und Französischlehrerin an einer BHS, Lehrbeauftragte für Literaturdidaktik an der Karl-Franzens-Universität Graz und der Pädagogischen Hochschule Steiermark, im Ruhestand