

Von der Sonne geweinte Tränen –

Literarisches Lernen am Beispiel José F. A. Olivers

Tobias Schickhaus

► Zusammenfassung

Ausgehend von einer die fachgeschichtliche Befassung und die aktuelle Forschungslage resumierenden Problemskizze geht der Beitrag der Frage nach, worin Kriterien einer begrifflich geschärften und anwendungsorientierten Literaturvermittlung zu suchen sind. In den Fokus der Betrachtung rücken hierbei zentrale Themen wie Literaturdidaktik, Interkulturalität, Fremdsprachenerwerb, Mehrsprachigkeit und Übersetzung sowie das Verhältnis von Literatur zu ihrer Geschichte. Zum anderen ist danach zu fragen, wie einzelne Gattungen, hier die Lyrik, anhand konkreter Textbeispiele für die Praxis interkultureller Literaturvermittlung fruchtbar gemacht werden können. Beispiele für handlungs- und produktionsorientierte Verfahren des *Literarischen Lernens* werden vorgestellt und am Beispiel José F. A. Olivers Schreibwerkstätten anhand folgender Frage diskutiert: Inwieweit schlagen sich die vielfach formulierten Forderungen und Aspekte einer Integration des aktiv Lesenden in die Praxis der Literaturvermittlung nieder?

1. Problemskizzierung

Mit der von Hermann Helmers (1973) eröffneten Problemskizzierung zu Aufgaben und Zielen der Literaturdidaktik betritt ihr gleichnamiger universitärer Fachgegenstand ein bis heute wirkmächtiges Diskursfeld: »Es ist nicht danach zu fragen, wie Literatur abstrakt rezipiert wird, sondern danach, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen Literatur auf welche Weise rezipiert wird.« (1973: 65). Zunächst rückt Helmers mit dieser Forderung den Rezipienten ins Zentrum literaturdidaktischen Interesses, was mit Blick auf die aktuelle Forschungslage niemanden mehr überraschen mag. Es wird weitestgehend konsentiert, dass der ästhetische Gehalt im Prozess des Lesens erst durch die Kommunikation zwischen

Text und Leser entsteht. Dies kennzeichnet die Literatur nach Wolfgang Iser (1994), und fast vierzig Jahre später integriert Heidi Rösch (2011: 99) unter Rückgriff auf Immanuel Kant die Rezeptionsästhetische Perspektive in den Lerngegenstand ‚Literatur‘, welche als ästhetisches Objekt versucht, »die Lücke zwischen einer materiellen Welt der Kräfte und Gewalten und einer geistigen Welt der Ideen zu schließen«.

Aber darüber hinaus – und hier schlägt der Konsens um in die Kontroverse – steht für Helmers der Akt der Rezeption in Beziehung (oder Abhängigkeit) zu den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Sinn in den Text investiert wird: Nicht das Subjekt erkennt, sondern das Subjekt erkennt als gleichzeitiges Objekt seines vorgeprägten Denkstils. Die Art und Weise der Rezeption rückt auch die Frage nach der medialen Vermittlung von Literatur in den Fokus, womit ein Konzept des Verstehens entfaltet wird, das gesellschaftlich bedingt, historisch wandelbar und somit selbst als historisch angesehen wird. Dass sich hierbei reformeifrige Bemühungen mit konservativen Bildungsvorstellungen in Fragen rund um Gegenstand und Methodik der Literaturvermittlung gelegentlich in die Quere kommen, ist evident.¹ Problematischer ist vielmehr, dass auch literarische Verstehensprozesse sowohl im muttersprachlichen als auch fremdsprachlichen Lehr-/Lernkontext historischen Kriterien der Bewertung unterworfen sind, weshalb sich oftmals der resignierende Stoßseufzer von Schülerinnen und Schülern äußert, »mit Geschichte und Literatur eh nix anfangen zu können«. Dass dabei der vermeintlich defizitäre Blick auch als verheißungsvolles Sehen in die Zukunft ausgelegt werden könnte, wurde bereits vom Immunologen und Erkenntnistheoretiker Ludwik Fleck (1935/2011: 215) vertreten:

»Jeder Lehrer hat sich sicherlich vielfach davon überzeugt, dass Schüler auf die Frage »Was siehst du?« oftmals für ihn phantastische Beobachtungen beschreiben, bei denen sie das zu einer eigenen Gestalt verbinden, was der Lehrer als zufällig und unwesentlich erkennt, und gerade die wesentlichen, wichtigsten Elemente fortlassen. Ein großer Teil der Bildung eines Kindes beruht gerade darauf, das sehen zu lernen, was die Älteren sehen, und dabei parallel die wahrhaft kindliche, »polyvalente« Fähigkeit zu verlieren, phantastische Gestalten zu sehen. Wer weiß, wieviel zukünftiges Wissen, wie viel Beobachtungen, die das Wissen einmal anerkennt, in solchen Phantasien stecken?«

¹ Insbesondere die PISA-Studie und die damit verbundenden Reaktionen machen deutlich, wie weit auch heute die Kluft zwischen den bildungspolitischen Lagern auseinandergeht. Auf der einen Seite identifiziert Dorothee Wieser (2008: 234) die »utilitaristische Position«, die angesichts der Ergebnisse für eine stärkere Orientierung an Sach- und Gebrauchstexten im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen plädiert, auf der anderen Seite die Traditionalisten, die im Gegenzug »die Vernachlässigung des Kanons« für die schlechten Ergebnisse verantwortlich machen.

Somit ist auch die Tatsache als Herausforderung und Chance zugleich zu verstehen, dass sich die kulturelle Lernerbiografie im Laufe der letzten Jahrzehnte erheblich verändert hat: Mittlerweile haben nach Leubner et al. (2012: 220) ca. 25 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland einen Migrationshintergrund; eine Herausforderung insofern, als dass ein überproportional großer Anteil dieser Gruppe erhebliche Defizite in der Lese- und Schreibkompetenz aufweist und gezielter Förderung bedarf. Eine Chance bildet die kulturelle Heterogenität dahingehend, dass in den Klassenzimmern bereits das Bewusstsein angelegt werden könnte für eine polykulturell geprägte Gesellschaft, in der die Fremde nicht mehr als Metapher des *nicht Eigenen* oder *Bedrohlichen* verstanden wird, sondern als natürlicher Bestandteil alltäglicher sozialer Interaktion.¹ Diesen Ansatz einer kommunikativen Textproduktion vertritt auch Karl-Heinz Pogner (2010: 1587):

»Gute Texte sind geprägt vom Ausbalancieren der reziproken Bedürfnisse der SchreiberInnen, etwas mitzuteilen, und der LeserInnen, das Geschriebene zu verstehen, um etwas zu erfahren. Dieser dialogistische und sozial-interaktive Ansatz, zusammengefasst in dem Satz »Schreiben begleitet nicht Handeln (...), sondern ist selbst eine Form des Handelns« betont die kommunikative Funktion von Texten und die Wichtigkeit der Anpassung an die LeserInnen.«

Ulf Abraham (1998) identifiziert daran anschließend ein grundsätzliches Problem der Lehrplangestaltung, die sich lediglich auf Schreibprodukte konzentriert und nicht auf die Schreibprozesse (vgl. dazu auch Pogner 2010: 1586).

Dieses Problem aufgreifend sollen im Folgenden Beispiele für handlungs- und produktionsorientierte Verfahren des *Literarischen Lernens* vorgestellt werden. Dabei stehen die Fragestellungen, inwieweit sich die eingangs formulierten Forderungen und Aspekte einer Integration des aktiv Lesenden, das Verständnis von Literatur als soziale Interaktion und letztendlich die Verschiebung einer Literaturvermittlung vom Produkt zum Prozess in die Unterrichtspraxis niederschlagen, im Fokus.

2. Chamisso-Tage an der Ruhr

Das Literaturfestival *Chamisso-Tag an der Ruhr* wurde vom 13. bis 15. November 2013 in Zusammenarbeit des Vereins für Literatur Dortmund e. V., des Kulturbüros der Stadt Dortmund und der Robert Bosch Stiftung organisiert (2013a und 2013b). Ihm gingen fünf Schreibwerkstätten in fünf Schulen im Ruhrgebiet voraus,

¹ Zur Forschungsschnittstelle Interkultureller Literaturdidaktik vgl.: Belgrad (Hrsg.) (1996), Borries/Retzlaff (Hrsg.) (1992), Cumart, Nevfel A. (1995), Deutsche Lesegesellschaft e. V. (Hrsg.) (1986), Horn (1990), Klatt (1991), Klettenhammer (1994), Krechel/Reeg (Hrsg.) (1989), Luchtenberg (1989), Meç (1995), Rösch (1995a), Rösch (1995b), Rösch (1997), Steffen (1993), Wenderott (Hrsg.) (1991), Wenderott, Claus (Hrsg.) (1992), Wenderott, Claus (Hrsg.) (1993), Zielke-Nadkarni (1992), Zielke-Nadkarni (1993).

welche durch Adelbert-von-Chamisso-Preisträgerinnen und -Preisträger betreut wurden.

Mit ihrem Literaturpreis ehrt die Robert Bosch Stiftung (2015) »herausragende auf Deutsch schreibende Autoren, deren Werk von einem Kulturwechsel geprägt ist«. Die mit dem Preis gewürdigte Literatur wurde in den 1980er Jahren noch »Gastarbeiterliteratur« genannt und entwickelte sich nach dem Ende des Kalten Krieges zur sogenannten »Migrationsliteratur«. Heute gewinnt der Preis viele Schriftstellerinnen und Schriftsteller in seine Reihen, deren Muttersprache zwar Deutsch ist, ihre von der oftmals eigenen Biographie der Migrationsgeschichte geprägte Literatur jedoch den Kulturwechsel »thematisch oder stilistisch« behandelt. Als Vertreterinnen und Vertreter der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur übernehmen die Adelbert-von-Chamisso-Preisträgerinnen und -Preisträger auch insofern eine wichtige Vorbild- und Vermittlungsfunktion, als sie für den vielstimmigen Reichtum der deutschen Sprache einstehen und diesen, dank der Begleitförderung der Robert Bosch Stiftung, auf ihren zahlreichen Lesungen an Schulen, Bibliotheken und Kultureinrichtungen im deutschsprachigen Raum vertreten.

An den Schreibwerkstätten nahmen jeweils 20 bis 25 Schülerinnen und Schüler teil, deren Texte nach einem halben Jahr gemeinsamer literarischer Arbeit veröffentlicht wurden (Verein für Literatur 2013b). Im einzelnen waren dies das Theodor-Heuss-Gymnasium in Recklinghausen-Süd mit der Preisträgerin Léda Forgó, die Gesamtschule Ückendorf in Gelsenkirchen mit Nicol Ljubić, das Elly-Heuss-Knapp-Gymnasium in Duisburg-Marxloh mit Selim Özdoğan sowie die Gertrud-Bäumer Realschule in der Dortmunder Nordstadt mit Zehra Çırak¹ und die Erich-Kästner-Gesamtschule in Essen-Steele mit José F. A. Oliver, dessen Poetik, Konzept und praktische Anwendung in seinen lyrischen Schreibwerkstätten im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen. Zuvor jedoch ist das Konzept des Literarischen Lernens vorzustellen mit Blick auf Korrespondenzen zu José F. A. Olivers Arbeiten.

3. Literarisches Lernen und literarische Kompetenz

Kaspar H. Spinner (2006) eröffnete mit den Aspekten des *Literarischen Lernens* eine neue Diskussion um Literaturvermittlung, die alle Zielgruppen für literarische Bildung von der Primarstufe bis zur Förderschule miteinschließen und auch für den interkulturellen Literaturunterricht fruchtbare Aspekte liefern kann. Mit dem Begriff des *Literarischen Lernens* verbindet sich erstens die Auffassung, dass es Lernprozesse gibt, die sich speziell auf die Auseinandersetzung mit fiktionalen und poetischen Texten konzentrieren. Somit ist der Begriff nicht gleichzusetzen

¹ Zu den Schreibwerkstätten Zehra Çıraks vgl. Vertlib, Vladimir (2015).

mit der stark pragmatisch geprägten Lesekompetenz, die sich unterschiedslos sowohl auf literarische als auch auf nichtliterarische Texte bezieht. Die Kompetenz lokalisiert Spinner (2006: 6 f.) zwischen den Begriffen der Literatur und dem Lernen als im Literaturunterricht erworbene Fähigkeit, die nicht zu einer angemessenen Interpretation oder Textanalyse gelangt, sondern im Umgang mit anderen Texten immer wieder zum Einsatz kommen kann. So sollen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, Lese- und Hörwelten in der eigenen Vorstellungskraft zu imaginieren und die subjektive Involviertheit mit einer genauen Wahrnehmung durch literarisches Lernen zu verbinden. In der Jugendliteratur beispielsweise ist der Minderwertigkeitskomplex ein zentrales Motiv der Handlung, und mit der Lektüre gelangt die Lebenserfahrung des Lesers durch Mittel der Verfremdung und Wiedererkennung zu einer Präsenz, die zuvor möglicherweise nicht wahrgenommen wurde. Darüber hinaus soll der Blick für die sprachliche Gestaltung, die Funktion ästhetischer Wirkung erfahrbar gemacht werden. Ansichten, Meinungen, Standpunkte, Handlungen und Entscheidungen – sprich sämtliche Perspektiven der literarischen Figuren sollen nachvollziehbar und das Bewusstsein für narrative oder dramaturgische Handlungsmuster geschärft werden. Die Schülerinnen und Schüler üben einen bewussten Umgang mit Fiktionalität sowie mit der metaphorischen und symbolischen Ausdrucksweise. Sie machen sich mit dem literarischen Gespräch vertraut und gewinnen prototypische Vorstellungen von Gattungen oder Genres und entwickeln ein literaturhistorisches Bewusstsein. Die an dieser Stelle erwähnten Aspekte werden subsumiert unter der Herausbildung eines impliziten Lernens:

»Beim kreativen Schreiben lässt sich auch deutlich die Rolle impliziten Lernens zeigen. Wenn etwa Kinder Fantasiegeschichten schreiben, dann folgen sie in der Regel mehr oder weniger stark narrativen Mustern, die aus literarischen Erfahrungen stammen [...]. Das geschieht meist nicht bewusst, und die Kinder können auch kaum solche Strukturen benennen. Genau so, wie sie weitgehend grammatisch richtige Sätze sprechen können, ohne über grammatische Terminologie zu verfügen, haben sie ein implizit narratives Wissen. [...] Beim literarischen Verstehen ist das, was sich Kinder und Jugendliche implizit aneignen können, oft viel reichhaltiger als das, was sie explizit benennen und erklären können. Das zeigt sich immer wieder beim analogen kreativen Schreiben, wenn Schülerinnen und Schüler (ohne vorangegangene explizite Analyse) nach dem Muster eines Textes selbst einen Text schreiben.« (ebd.: 16).

Dezidiert distanziert sich Spinner (ebd.: 7) von dem Anspruch, literarisches Lernen könne über die genannten Aspekte hinaus auch den Blick für moralische Fragen schärfen oder psychologische Einsichten in Bezug auf soziales Lernen oder Weltwissen fördern. Abraham (2015) sieht dagegen die kulturwissenschaftliche Einbettung des Literaturunterrichts noch nicht als abgeschlossen. Im Gegenteil müsse über die gesellschaftliche Einbettung dieser Aspekte verstärkt nachgedacht werden, so denn Literaturunterricht in Zukunft nicht in loser additiver Aneinan-

derreichung mit den anderen Schulfächern verbunden sein soll. Ungeachtet dessen vermittele jede Literatur »moralische Maßstäbe« (ebd.: 15), die auch ethisch bilden. Denn anhand literarischer, vor allem fiktionaler Texte erfahren Leserinnen und Leser, wozu »der Mensch besten- und schlechtenfalls im Stande ist« (ebd.).

4. Lyrische Schreibwerkstätten mit José F. A. Oliver

Der 1961 in Hausach im Schwarzwald als Sohn andalusischer Eltern geborene Schriftsteller José F. A. Oliver erhielt für seine dichterischen Arbeiten (2000, 2006, 2007, 2009, 2010, 2012) unter anderem 1989 das Literaturstipendium der Kunststiftung Baden-Württemberg, 1996/97 das Stipendium der Kurt-Tucholsky-Stiftung Hamburg. 2007 übernahm er die Gastprofessur an der TU Dresden und hatte 2013 die Poetikdozentur am Internationalen Forschungszentrum Chamisso-Literatur (IFC) am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München inne. Seit 1998 ist er Kurator des Literaturfestes *Hausacher LeseLenz*, außerdem entwickelte er mit dem Literaturhaus Stuttgart Schreibwerkstätten für Kinder und Jugendliche. Zuletzt erhielt er 2015 den Basler Lyrikpreis.

Die Schreibwerkstatt für Lyrisches Schreiben an der Erich-Kästner Gesamtschule fand vom Februar bis einschließlich Juli 2013 unter dem Motto »Jeder Mensch trägt Poesie in sich!« statt. Mittels einer neuen Schreibkultur soll Sprache im Schulalltag gefördert werden. José F. A. Oliver beschreibt das Vorhaben »anstelle eines Vorworts«:

»Das Vermögen, zu sagen, was ich erlebe, fühle und denke, hängt unmittelbar mit dem gestalteten Wortschatz zusammen, der mir zur Verfügung steht. Das klingt einfach, ist jedoch eine filigrane Herausforderung für diejenigen, die Sprache unterrichten. Oft wird – wenn es um die deutsche Sprache geht – bei Schülerinnen und Schülern das »Defizitäre« im Umgang mit ihr betont. Ich stelle mich in meinen Schreib- und Textwerkstätten lieber positiv den Gegebenheiten: Jede scheinbar noch so »defizitäre« Sprache birgt Schönheit. Ansonsten gilt: Weg entsteht beim Gehen – Dichtung beim Schreiben.« (Verein für Literatur 2013b: 9)

Das Hauptziel ist es, den Lernenden eine Stimme zu verleihen. Vorgaben zu Form und Textsorte stehen dabei nicht in Widerspruch zur Kreativität, sie ermöglichen diese erst durch die Mittel, wie freie Assoziation und Ideenverknüpfung. Kriterien für lyrisches Schreiben in Schreibwerkstätten nennt José F. A. Oliver bei seinem Vortrag *Auf in die Sprache! Von den Wörtern, vom Wort* (2013a) am 5. Dezember 2013 im Rahmen seiner Poetikdozentur in München. Er nimmt hierbei Bezug auf Sartorius' *Minima Poetica* (2003) und Joseph Brodsky mit der Definition, Poesie sei »die knappste, am stärksten verdichtete Mitteilungsweise menschlicher Erfahrung [...]«. Sie ist zweitens abstrahiertes Sprechen, das vom Bedürfnis nach Mitteilung zunächst nicht wesentlich bestimmt ist« (ebd.: 13). Sie stelle vielmehr den Inhalt

Satz für Satz sprechend her und stehe somit für die prinzipielle »Unauflöslichkeit von Form und Inhalt«. Das dritte Spezifikum sei das rhythmisierte Sprechen sowie viertens die »rückhaltlose Versenkung ins Eigene«, um dann paradoxerweise »das Allgemeine« zu sagen; eine Annäherung oder gar Entfaltung einer ästhetischen Welt gerade durch die Absicht der Distanzierung (ebd.). Inwieweit korrespondieren nun diese poetologischen Ansätze mit den didaktischen Lehrzielen im Umgang mit lyrischen Texten?

Zunächst ist festzustellen, dass Lernende, insbesondere Kinder, ungeachtet ihrer Lernerbiographie oder Motivation einen Sinn für Klang und Rhythmus haben. Bei Kindern erlebt man das unmittelbar an den (freiwillig) auswendig gelernten Songtexten ihrer Lieblingsgruppen oder dem Verfassen lustiger Reime. Sobald aber der gefürchtete Bildungsballast im Kleid einer komplexen Gedichtinterpretation anrückt, verwandelt sich die zauberhafte Entdeckungsfahrt in die Welt der Poesie zum qualvollen Passionsweg gattungsspezifischer Verstehenskompetenzreife. Viele Gedichte weichen in sprachlicher und formaler Komposition von der Alltagssprache ab und spielen mit den Möglichkeiten des sprachlichen Ausdrucks; dies zeigt sich durch die Wortwahl, die rhetorischen Mittel sowie durch den Gebrauch von Klang, Reim und Metrik. Um die literarische Kompetenz im bewussten Umgang hierbei zu schärfen, zielt die lyrische Schreibwerkstatt nicht nur auf das Produkt einer gelungenen Gedichtinterpretation, sondern auf die kreative Handlung des Schreibens (Leubner et al. 2012).

Mit Olivers Definition der »am stärksten verdichteten Mitteilungsweise menschlicher Erfahrung« eignen sich lyrische Texte sowohl zur Erschließung historischer Gefühlsbilder und Weltanschauungen als auch zur Reflektion der eigenen Identitätsentwicklung. Korrespondenzen finden sich mit Wapnewskis Formel »Gedichte sind genaue Form« (1982) oder mit Kortes Merkmal lyrischer Texte als gesteigerte sprachliche Bewusstheit (2002).

5. Praxisbeispiele

Ein Gedicht besteht nicht aus Gefühlen, sondern aus Worten, welche die Emotionen wie ein Gefäß in sich tragen. Das Wort ist der Herzschlag der Sprache und Ausgangspunkt für jede Auseinandersetzung mit ihr. Klar erkennbar ist bei Olivers Ausführung zum *Lyrischen Schreiben im Unterricht* (2013b) die immer größer werdende Ringstruktur vom Kleinen zum Großen, wenn der Autor den Schreibprozess wie folgt erklärt: »Aus einer Notiz entsteht ein Notat. Aus einem Notat eine Verdichtung. Aus einer Verdichtung hoffentlich ein Gedicht« (2013b: 33).

So wie das Wort im Satz und dieser sich wiederum im Text auflöst, stellten auch Schreibtische, Klassenzimmer und Baupläne ganzer Schulgebäude »Begrenzun-

gen« (ebd.: 44) dar, die der Schüler verlässt, um seine individuelle, neue Sprache zu finden. Hat sich die Klasse im Kreis aufgestellt, erhalten die Schüler die Aufgabe, sich für ein Wort zu entscheiden, das für sie von berührender Bedeutung ist. Nun entlassen die Schüler das Wort mit unterschiedlicher Lautstärke und allen emotionalen Färbungen. Es werden Dialoge konstruiert, in denen alle Formen von Gestik, Mimik und Aussprache erlaubt sind; nur das Wort bleibt dasselbe. Danach sollen die Schüler um das Wort jeweils einen Satz bilden, die von der Lehrkraft hinterher eingesammelt werden. Ein erster Text ist somit entstanden. Die Schüler merken bei seiner Visualisierung an Tafel oder Folie, dass Texte sowohl räumlich als auch zeitlich als variable Verdichtungen auftreten (ebd.: 44) und Gedichte somit nicht als zeitlose Kunstwerke zu betrachten sind. Diese Aufwertung des Dichtenden als autonomen Schöpfer bildet den Grundgedanken in Olivers Prozessdidaktik, durch engagierte Schreibberatung den Schüler in die »Selbstständigkeit« (ebd.: 123) zu entlassen.

Im zweiten Schritt sollen die Sätze von ihrem Schöpfer mit fünf bis sechs weiteren erläutert, definiert oder kommentiert werden. Diese theoretische Annäherung stellt die prosaische Grundlage für die folgende lyrische Verdichtung dar. Der Lehrer nimmt in dieser Schreibphase nun die Rolle eines »Lektors« (ebd.: 54) ein, der Wortwahl, -fluss und die Logik des Textaufbaus untersucht und mit Fragen aus dem Ausgangssatz die Schülerinnen und Schüler zum Weiterschreiben anhält. Die Themen sind vielfältig: Schulalltag, Familie, Liebe und Leidenschaft, Sehnsüchte, berührende, oft auch sehr humorvolle Alltagserfahrungen, viel Autobiografisches, persönliche Katastrophen, Tod und Gewalt, aber auch Fantasy. Nicht selten werden von Schülerinnen und Schülern hierum ganze Wortfelder gebildet, sein Stellenwert im Leben der jeweiligen jungen Dichterin oder des Dichters jedoch bleibt oftmals unklar. Hier gilt es anzusetzen und als Lektor nachzufragen. Ein Beispiel ist das während der Schreibwerkstätten in Essen entstandene Gedicht von Denise Regin mit dem Titel

Wahnsinn

Herzklopfen – stehe vor dem Infarkt
 Hirnpochen – habe die ganze Scheiße satt
 Kopfkino – sehe meine Welt untergehen
 Die Realität ist gebrochen

Atemlos – denke mich in den Tod
 Lebensnot – fühle dass das Herz implodiert
 Hirntod – merke dass das Blut pulsiert
 Die verstörte Welt in mir

(Verein für Literatur 2013b: 63)

Einen neuen Zugang zu den alten Dichtern erlaubt das von José F. A. Oliver (2013b) erarbeitete Konzept »Gedicht als Dialog« (ebd.: 127–158). Schülerinnen und Schüler werden durch die Verzahnung von Lesen und Schreiben zum Ver-

gleich der eigenen Verdichtungen mit ausgewählten Werken motiviert, wie etwa von Gottfried Benn, Bertolt Brecht oder Paul Celan. Dabei übernimmt der klassische Text die Funktion eines Musters, das in Form und Inhalt von den Schülerinnen und Schülern weitergedacht wird. »Nicht die Schüler stellen sich in erster Linie dem von Professionellen verfassten, dem literarisch Geschriebenen und Vorgegebenen, sondern das Schreiben wird eine Vorübung und eine gleichzeitige Beschäftigung für ein aufmerksames, sorgfältigeres Lesen in Texten Anderer« (ebd.: 94). Hinter dieser Praxis steht der Ansatz, die Klassikerlektüre nicht mehr auf den Informationsgehalt und das Abarbeiten vorgefertigter Interpretationsansätze zu reduzieren, sondern einen Dialog zwischen den historischen und existenten Sprachen herzustellen.

So suchten sich die Schülerinnen und Schüler der Erich-Kästner Gesamtschule Gottfried Benns Gedicht *Kleine Aster* (1912) (zitiert nach ebd.: 140) ein Wort oder eine Verszeile aus mit einer besonders positiven oder negativen Wirkung.

Kleine Aster

Ein ersoffener Bierfahrer wurde auf den Tisch gestemmt.
Irgendeiner hatte ihm eine dunkelhellila Aster
zwischen die Zähne geklemmt.
Als ich von der Brust aus
unter der Haut
mit einem langen Messer
Zunge und Gaumen herausschnitt,
muß ich sie angestoßen haben, denn sie glitt
in das nebenliegende Gehirn.
Ich packte sie ihm in die Brusthöhle
zwischen die Holzwolke,
als man zunähte.
Trinke dich satt in deiner Vase!
Ruhe sanft,
kleine Aster!

(Verein für Literatur 2013b: 140)

Nach der Auswahl richten alle Schüler eine schriftliche Bemerkung an Herrn Benn als Grundlage für ein Gespräch über das Gedicht. Jede Bemerkung ist erlaubt, die einzige Vorgabe besteht in der festen Kopfzeile »Auf ein Wort, Herr Benn« (ebd.: 141). Ziel dieser Aufgabe ist die Erarbeitung einer innerhalb einer Klasse kontextualisierten Lektüreerfahrung. Jede individuelle Bemerkung stellt einen Baustein dar in der Rekonstruktion einer möglichen Wirkungsgeschichte.

Im zweiten Schritt erhalten die Schüler den Auftrag, sich mit Schere, Klebstoff und Tageszeitungen auszurüsten. Letztere werden nach Meldungen oder Artikeln durchsucht, die von einem Unfall oder einer Katastrophe mit Todesfolge handeln. Nun soll ein verdichteter Text geschrieben werden, der die Position eines Beteiligten einnimmt, so wie das in Essen Aylin Sarin tat auf der Basis eines Artikels über einen Amoklauf.

Meine Familie

Arbeit verloren
 Kein Geld mehr
 Ich fühle mich so leer
 Meine Familie kann ich nicht ernähren
 Kann mich nicht wehren
 Es hat kein Sinn
 Ich muss dort hin
 Sie schlafen, merken nichts
 Das mach ich mit links
 Pistole aus dem Schrank
 Nein, ich überfalle keine Bank
 Ich muss es für meine Familie tun
 Sie sollen auf ewig ruhn
 Ich steh auf und ging
 Zu ihnen hin
 Ichühl' mich mies
 Und ich schieß
 Klick klack boom

(Verein für Literatur 2013b: 67)

6. Fazit

Schreibkonzepte wie die von José F. A. Oliver nehmen seit den 1990er Jahren sowohl in Schulen, Hochschulen als auch Fremdsprachenkursen einen zunehmend wichtigen Platz ein. Ob sie jedoch von einem Literarischen Lernen zur Vermittlung literarischer Kompetenzen Brücken schlagen können, bleibt fraglich. Mehrfach kritisiert wurde in diesem Zusammenhang das Aufeinanderprallen zweier widersprüchlicher Extrempositionen, dem »Double-bind von romantischer Muse und professionellem Schreiber auf der einen Seite und der Überbetonung des psychotherapeutischen Prozesses als Selbstsuche und -darstellung auf der anderen« (Pogner 2010: 1584).

Die Double-bind-Situation erwecke bei den Lernenden darüber hinaus den Eindruck, dass der Kern des kreativen Schreibens nicht gelehrt werden könne, aber gleichzeitig mit dem Ziel trainiert würde, professionelle Schreiberinnen und Schreiber zu werden. Abraham (1998: 13) warnt davor, Kreatives Schreiben als »Kampfbegriff« gegen die scheinbar konventionellen Methoden der Literaturvermittlung zu proklamieren, obgleich seine inhaltlichen Kriterien weiterhin im Unklaren blieben. Wie bei ähnlichen, auf den ersten Blick Innovation versprechenden Programmen seien es die der Handlungsorientierung oder des integrativen Unterrichts. Das Problem hierbei liegt weniger an einem Mangel vorliegender Konzepte oder ihrer methodischen Durchdringung, sondern vielmehr an deren Diskontinuität: Es erscheint schwierig, Schreibwerkstätten wie diese über die Dauer eines Projekts hinaus in den Lehrplänen zu verankern.

Insbesondere die Untersuchung zu Oliveros Didaktik des Dialoggedichts jedoch zeigt, dass die Integration des aktiv Lernenden durch das Ineinandergreifen von Lesen und Schreiben zu einer verlangsamten, den Text nicht auf Interpretationshilfen reduzierenden Lektüre führt. Darüber hinaus werden die Schüler an eine andere, durch kulturelle oder historische Distanzierung verfremdete Sprache herangeführt, womit Textsortenkonventionen gebrochen oder neu erfahrbar gemacht werden. Um die Verstetigung solcher Schreibwerkstätten auch mithilfe eines begrifflich geschärften Didaktikkonzepts zu unterstützen, wäre eine systematische Dokumentation anwendungsorientierter Modelle für Literarisches Lernen mit Bezügen u. a. zur Chamisso-Literatur erforderlich.

Literatur

- Abraham, Ulf (1998): »Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein ›Kreatives Schreiben‹ im Deutschunterricht?« In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht* 4, 19–36.
- Abraham, Ulf (2015): *Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand* (Leseräume 2). Online verfügbar unter <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf> (21.11.2015).
- Belgrad, Jürgen (Hrsg.) (1996): *Literarisches Verstehen: Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Borries, Mechthild; Retzlaff, Hartmut (Hrsg.) (1992): *Gino Chiellino: Werkheft Literatur*. München: iudicum.
- Burdorf, Dieter (1997): *Einführung in die Gedichtanalyse*. 2., überarb. und aktual. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler (Sammlung Metzler 284).
- Cumart, Nevfel A. (1995): Vom Schreiben in der Fremde: Einblicke in die Migrantenliteratur in Deutschland. In: *Diskussion Deutsch* 26, 143, 165–176.
- Deutsche Lesegesellschaft e. V. (Hrsg.) (1986): *Jugendbücher zum Thema Ausländer. Primarstufe/Sekundarstufe*. Mainz: Deutsche Lesegesellschaft e. V.
- Fleck, Ludwik (2011 [1935]): »Über die wissenschaftliche Beobachtung und die Wahrnehmung im allgemeinen«. In: Ludwik Fleck: *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Hrsg. v. Sylwia Werner. Berlin: Suhrkamp, 211–238 (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1953).
- Helmers, Hermann (1973): »Literaturdidaktik als gesellschaftswissenschaftliche Disziplin«. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 1, 1/2, 52–72.
- Horn, Dieter (1990): »Ein Tag im Leben des Bekir Ucal: Zu Aras Örens Erzählung ›Manege‹«. In: *Lernen in Deutschland* 10, 2, 47–51.
- Iser, Wolfgang (1994 [1975]): »Die Appellstruktur der Texte«. In: Warning, Rainer (Hrsg.): *Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis*. 4., unveränd. Aufl. München: Fink, 228–252 (UTB).
- Klatt, Ank (1991): »Aras Ören: Die Fremde ist auch ein Haus«. In: *Lernen in Deutschland* 11, 2, 147–154.
- Klettenhammer, Sieglinde (1994): »Brücke zwischen den Kulturen: Migrantenliteratur als Beitrag zur Friedenserziehung«. In: *ide* 18, 1, 64–77.
- Krechel, Rüdiger; Reeg, Ulrike (Hrsg.) (1989): *Franco Biondi: Werkheft Literatur*. München: iudicum.

- Korte, Hermann (2002): »Lyrik im Unterricht«. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 203–216.
- Leubner, Martin; Saupe, Anja; Richter, Matthias (2012): *Literaturdidaktik*. 2., aktual. Aufl. Berlin: Akademie Verlag (Akademie-Studienbücher: Literaturwissenschaft).
- Luchtenberg, Sigrid (1989): »Zweisprachigkeit und interkultureller Unterricht. Mit Beispielen aus der Migrantenliteratur«. In: *Interkulturell* 2, 2–3, 208–226.
- Meç, Ilyas (1995): »Wider die tribalistische Einfalt: Die zweite Generation«. In: *Diskussion Deutsch* 26, 143, 176–185.
- Oliver, José F. A. (2009): *Nachtrandspuren. Gedichte*. Orig.-Ausg., 1. Aufl. [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp 2307).
- Oliver, José F. A. (2000): *Fernlautmetz. Gedichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp 2212).
- Oliver, José F. A. (2006): *Unterschlupf. Gedichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oliver, José F. A. (2007): *Mein andalusisches Schwarzwalddorf. Essays*. Originalausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oliver, José F. A. (2010): *Fahrtenschreiber. Gedichte*. Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp (Edition Suhrkamp 2604).
- Oliver, José F. A. (2013a): »Auf in die Sprache! Von den Wörtern, vom Wort«. *Wie und wann ein Gedicht beginnt. Von den Orten, die Worte bergen*. <http://www.chamisso.daf.uni-muenchen.de/mediathek/josefaoliver/josefaoliver2/index.html> (24.11.2015).
- Oliver, José F. A. (2013b): *Lyrisches Schreiben im Unterricht. Vom Wort in die Verdichtung*. Seelze: Klett / Kallmeyer (Unterricht im Dialog).
- Pogner, Karl-Heinz (2010): »Kreatives Schreiben und Schreibwerkstatt«. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 1583–1589 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35).
- Robert Bosch Stiftung (2015): *Über den Chamisso-Preis*. <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/14169.asp> (24.11.2015).
- Rösch, Heidi (1995a): »Befremdendes Deutsch«. In: *Praxis Deutsch* 22, 132, 28–30.
- Rösch, Heidi (1995b): *Interkulturell unterrichten mit Gedichten zur Didaktik der Migrationsforschung*. Frankfurt am Main: IKO-Verl. für Interkulturelle Kommunikation (Werkstatt-Berichte / Interkulturelle Forschungs- und Arbeitsstelle, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Technische Universität Berlin).
- Rösch, Heidi (1997): *Bilderbücher zum interkulturellen Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie-Verlag (Akademie-Studienbücher: Sprachwissenschaft).
- Sartorius, Joachim (2003): *Minima poetica. Für eine Poetik des zeitgenössischen Gedichts*. [Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch 3512)].
- Spinner, Kaspar (2005): *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I*. 6., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spinner, Kaspar (2006): »Literarisches Lernen«. In: *Praxis Deutsch* 33, 200, 6–16.
- Steffen, Jeannette (1993): »Eleni Torossis Geschichten: Eine Chance für interkulturelles Lernen?«. In: *Lernen in Deutschland* 13, 1, 30–39.
- Verein für Literatur Dortmund et al. (2013a): *Chamisso-Tage an der Ruhr*. <http://www.chamisso-ruhr.de/index.php> (24.11.2015).
- Verein für Literatur Dortmund et al. (Hrsg.) (2013b): *Viele Kulturen – eine Sprache. Essen. Erich Kästner Gesamtschule 11./12. Jahrgang. José F. A. Oliver*. Dortmund.

- Vertlib, Vladimir (2015): *Nach der Körperpflege kommt sofort die Sprachpflege. Zehra Çıraks verschiedenste Schreibwerkstätten. Chamisso – Viele Kulturen – eine Sprache* (13). http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Chamisso_Magazin_13.pdf.
- Wapnewski, Peter (1982): »Gedichte sind genaue Form«. In: Wapnewski, Peter (Hrsg.): *Zumutungen: Essays zur Literatur des 20. Jahrhunderts*. Düsseldorf: Claassen, 26–42.
- Wenderott, Claus (Hrsg.) (1991): *Ein Tintenfisch will schreiben lernen: Geschichten von Eleni Torossi im interkulturellen Kontext*. Universität Essen: Arbeitsstelle Migrantenliteratur.
- Wenderott, Claus (Hrsg.) (1992): *Der Orient wohnt in meinem Wort: Geschichten von Rafik Schami für deutsche und ausländische Schüler*. Universität GHS: FB 3, Arbeitsstelle Migrantenliteratur.
- Wenderott, Claus (Hrsg.) (1993): *Ates Ali. Der kluge Ali von Fakir Baykurt als Text und Schattenspiel für deutsche und ausländische Schüler*. Universität Essen: Arbeitsstelle für Migrantenliteratur.
- Wieser, Dorothee Mathilde (2008): *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden: Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (VS Research).
- Zielke-Nadkarni, Andrea (1992): *Migrantenliteratur im Unterricht: Der Beitrag der Migrantenliteratur zum Kulturdialog zwischen deutschen und ausländischen Schülern*. Hamburg: Kovač.
- Zielke-Nadkarni, Andrea (1993): »Satiren der Migrantenliteratur im Deutschunterricht«. In: *Der Deutschunterricht* 45, 5, 74–88.

► *Tobias Schickhaus*

Studium Deutsch als Fremdsprache, Japanologie und Theaterwissenschaft an der LMU München. Seit 2015 Wissenschaftlicher Assistent und Doktorand am Lehrstuhl Interkulturelle Germanistik der Universität Bayreuth. Lehr- und Forschungstätigkeit konzentrieren sich auf die allgemeine und interkulturelle Literaturgeschichte der deutschsprachigen Länder seit dem 18. Jahrhundert. Einbezogen sind damit verbundene Fragen zur Geschichte der Wissenssoziologie. Schwerpunkte liegen vor allem im Zeitraum seit der Aufklärung, der Jahrhundertwende und der Literaturgeschichte seit 1945 am Beispiel der Chamisso-Literatur. Hinzu kommen besondere Interessen für anwendungsorientierte Fragen der Übersetzungswissenschaft im deutsch-japanischen Kontext.