

Perlen aufziehen oder Pilze suchen

Schreibprozesse im literarischen Mentorat

von Creative-Writing-Studiengängen in Paris, Norwich und Biel

Johanne Mohs und Marie Caffari

MENTORAT, SUPERVISION, INDIVIDUELLE PROJEKTBEGLEITUNG

Das literarische Mentorat in akademischen Schreibschulen ist zunächst ein Lehrformat. Als individuelle Begleitung von studentischen Schreibprojekten hat es unterschiedliche Namen. Die drei Studiengänge, aus denen die im Verlauf des Artikels analysierten Gespräche stammen,¹ führen jeweils unter-

1 | Die Erhebung fand im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts »Schreiben im Zwiegespräch – das literarische Mentorat als Autorinstanz« statt. Wir haben jeweils zwei bis vier Gespräche von sieben Mentoratsduos aufgezeichnet, sodass wir insgesamt 22 Mentoratsgespräche in die Auswertung mit einbeziehen konnten. Von den 22 Gesprächen wurden fünf auf Französisch, neun auf Englisch und acht Gespräche auf Deutsch geführt. Sie wurden alle im Zeitraum von September 2014 bis August 2015 aufgezeichnet und begleiten jeweils die Entstehung der Abschlussarbeiten der Studierenden. In die Auswertung beziehen wir außerdem Abschlussgespräche mit ein, die wir mit einigen der teilnehmenden Mentoren und Studierenden am Ende der Aufzeichnungen geführt haben. Und nicht zuletzt wurden zusätzlich einige der Prüfungsgespräche aufgenommen, die ebenfalls in der Auswertung Erwähnung finden. Wenn nicht explizit als Abschluss- oder Prüfungsgespräch ausgewiesen, beziehen sich die Kommentare und Zitate im Laufe des Artikels allerdings auf das Hauptmaterial, die 22 Mentoratsgespräche. Alle Teilnehmer der Studie werden anonymisiert, was durch die einheitliche Verwendung der maskulinen Form kenntlich gemacht wird, obwohl das Verhältnis von Mentorinnen und Mentoren, Studentinnen und Studenten ausgewogen ist: An der Erhebung haben sieben Frauen und sieben Männer teilgenommen, davon drei Mentorinnen und vier Studentinnen sowie vier Mentoren und drei Studenten. Für ihre Partizipation an unserer Studie möchten wir an dieser Stelle allen Teilnehmern, Mentoren und Studierenden in Biel, Paris und Norwich sehr herzlich

schiedliche Bezeichnungen: Im Master »Création littéraire« an der Université Paris 8 heißen die regelmäßigen Arbeitsgespräche zwischen Dozent und Student »suivi individuel« (individuelle Projektbegleitung), im Bachelor »Literarisches Schreiben« an der Hochschule der Künste Bern »Mentorat« und im Master »Creative Writing« an der University of East Anglia in Norwich »supervision«.² Der Masterstudiengang in Norwich, in dem wir unsere Erhebung gemacht haben, ist explizit auf »Prose Fiction« ausgerichtet, es gibt dort aber auch die Möglichkeit »Poetry« oder »Biography and Non-Fiction« zu studieren. Die beiden anderen Studiengänge in Paris und Bern haben zwar keinen Gattungsschwerpunkt, narrative Projekte bilden hier jedoch die deutliche Mehrheit der Abschlussarbeiten.³

Die Mentoratsformate in den Studiengängen unterscheiden sich in Umfang und Stellenwert für die jeweiligen Curricula. Das Mentorat im Berner beziehungsweise Bieler Bachelor – das Literaturinstitut der Hochschule der Künste befindet sich in Biel – ist viel präsenter als in den beiden kürzeren Masterstudiengängen in Norwich und Paris. Die Studierenden besprechen ihre Texte über den gesamten Zeitraum ihres Bachelorstudiums, das heißt über insgesamt drei Jahre, mit einem Dozenten. Dieser Mentor wird ihnen zu Beginn des Studiums zugeteilt, sie haben die Gelegenheit zu wechseln, können aber auch drei Jahre mit derselben Person arbeiten. In Norwich und Paris beschränken sich die individuellen Lehreinheiten auf die Abschlussarbeiten, das heißt auf einen Zeitraum von maximal einem Jahr. In dem einjährigen Master in Norwich finden alle vier »supervisions« sogar innerhalb von zwei Monaten statt. Auch hier bekommen die Studierenden ihre Mentoren zugewiesen, kennen sie aber manchmal bereits aus den Schreibwerkstätten.

In den Mentoraten geben die Dozenten ein schriftliches Feedback, meist in Form eines kommentierten Manuskripts, manchmal aber auch in ausformulierter Form. Das Kernstück der Mentorate sind allerdings Arbeitsgespräche,⁴

danken. Ohne ihre Offenheit wäre das Projekt nicht realisierbar gewesen. Clara Gudehus danken wir außerdem für die Transkription aller Gespräche und die systematische Auswertung der Gespräche auf Französisch.

2 | Der Einfachheit halber beschränken wir uns hier auf den Begriff »Mentorat«, auch wenn wir uns auf die beiden anderen Studiengänge beziehen.

3 | Dies erklärt, warum in den von uns aufgezeichneten Gesprächen ausschließlich Erzähltexte besprochen werden.

4 | Die Mentoratsgespräche dauern in der Regel ca. 45-60 Minuten, Variationen sind aber möglich (minimale Dauer – ein Gespräch – 20 Minuten, maximale Dauer – auch bei einem Gespräch – 1:29 Stunden). Die (bis zu vier) Gespräche, die wir in jedem Mentorat aufgenommen haben, sind hier nach Serien benannt, wobei jede Serie den Gesprächen von *einem* Mentoratsduo entspricht. Die Institutionskürzel werden ebenfalls angegeben, ebenso das Gesprächsdatum und der Sprecher – Dozent oder Student: SLI

in denen die Studierenden unter vier Augen mit ihren Mentoren die jeweils eingereichten Textpassagen besprechen. Als Mentoratssituation – oder auch »Mentoratsszene«⁵ – stellen die Gespräche im Mentorat Momente eines dialogischen Schreibprozesses dar. In-Szene-Setzen meint hier nicht ein bewusstes Zur-Schau-Stellen, sondern einen Handlungszusammenhang überhaupt erst wahrnehmbar zu machen, der ansonsten kaum zugänglich ist. Das Mentorat zeichnet sich also durch eine spezifische, in einen literarischen Schreibprozess integrierte Gesprächssituation aus, die wir zunächst genauer charakterisieren wollen.

GESPRÄCHSFORM MENTORAT

Die Gespräche in den Mentoraten sind Teil einer literarischen Praxis, die ein konkretes Gegenüber in den Schreibprozess involviert. Sie sind Momente der Öffnung einer größtenteils innerlich ablaufenden Auseinandersetzung, in denen der Schreibende sich mit einem Gesprächspartner aus seinem »Praxis-kollektiv«⁶ austauscht. Er bekommt Rückmeldungen von jemandem, der ebenfalls über Schreiberfahrungen und literarische Kenntnisse verfügt. In einem Artikel über literaturtheoretische Unterscheidungen von Gespräch und Diskurs erklärt Karlheinz Stierle das Gespräch »zur reichsten Form dialogischen Sprechens«.⁷ Die Besonderheit des Gesprächs macht er an zwei Aspekten fest: einerseits der kontinuierlichen und wechselseitigen Zuwendung zweier Gesprächspartner und andererseits deren »gemeinsame[r] Hinwendung auf eine Sache, ein Verhältnis, ein Problem.«⁸ Die Mentoratssituation bildet Stierles allgemeine Beschreibung des Gesprächs nahezu buchstäblich ab: Der Mentor

– Schweizerisches Literaturinstitut, UP8 – Université Paris 8, UEA – University of East Anglia. Auf die zitierten Gespräche wird im Anschluss mit den entsprechenden Abkürzungen verwiesen.

5 | An anderer Stelle haben wir die Gesprächssituation im Mentorat mithilfe des Begriffs der »Schreibszene« aus der Schreibprozessstheorie als einen Moment der doppelten Öffnung beschrieben (vgl. Caffari, Marie/Mohs, Johanne: »La scène de mentorat – (Se) raconter la création littéraire en plein travail«, in: Nouvelle Revue Synergies Canada 1 (2017), <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/nrsc>).

6 | Dürr, Claudia/Zembylas, Tasos: Wissen, Können und literarisches Schreiben. Eine Epistemologie der künstlerischen Praxis, Wien: Passagen Verlag 2009, S. 14f.

7 | Stierle, Karlheinz: »Gespräch und Diskurs – Ein Versuch im Blick auf Montaigne, Descartes und Pascal«, in: Karlheinz Stierle/Rainer Warning (Hg.), Das Gespräch. München: Fink 1984, S. 297-335, hier S. 301.

8 | Ebd.

und erfahrene Autor wendet sich dem Studierenden und werdenden Autor zu und vice versa, indem sie sich gemeinsam dem entstehenden Text widmen.

Kontinuität kann das Mentoratsgespräch über sich allmählich herausbildende, immer wiederkehrende Themen aufbauen und, damit einhergehend, einen Zugang zur Perspektive des anderen. Stierle spricht auch davon, dass die Rede der beiden Gesprächspartner die »Lautwerdung« ihres Blickes sei, das heißt: »Das Verhältnis der Sprechenden ist [...] nicht nur ein sprachliches. Jedes Wort des Gesprächs ist eingetaucht in den Blick des anderen oder der anderen.«⁹ Abgesehen von dieser Einübung eines Blickwechsels ergibt sich die Kontinuität des Mentoratsgesprächs auch aus den Vorgaben der jeweiligen Institution. Im Wesentlichen gehören dazu der Turnus, in dem die Treffen zwischen Mentor und Student stattfinden, und damit auch Richtwerte zur Dauer und zum Abstand zwischen den Gesprächen sowie Angaben oder Erwartungen hinsichtlich des einzureichenden Textmaterials. Trotz dieser institutionellen Rahmenbedingungen kann das Gespräch im Mentorat sich selbst »zur Situation werden«,¹⁰ wie Stierle den Idealfall formuliert. Für ihn wird ein Gespräch eigentlich erst dann zum Gespräch, wenn die beiden Gesprächspartner den sie umgebenden Raum und die vergehende Zeit vergessen können und ganz in dem Gegenstand aufgehen, den sie besprechen. Das gilt generell auch für die Gespräche im Mentorat: Sie sind am produktivsten, wenn der institutionelle Kontext ausgeblendet werden kann. Das wiederum scheint ein stillschweigender Konsens zu sein, wie folgendes Beispiel veranschaulicht: In den Aufzeichnungen aus Norwich fällt das Wort »dissertation« – das ist die Qualifikationsbezeichnung für den Abschlusstext – so gut wie gar nicht und deutlich weniger als textbezogene Begriffe wie »character« oder »scene«. Obwohl Mentor und Mentee sich vor dem Abgabetermin der Arbeiten nicht mehr sehen werden,¹¹ klammern sie die Prüfungssituation, auf die das Mentorat hinausläuft, bewusst aus und widmen sich der Textarbeit allein unter den Prämissen der Qualitäten und Mängel des vorliegenden Manuskripts.

Noch entscheidender für die Gespräche im Mentorat ist allerdings der zweite von Karlheinz Stierle angeführte Aspekt, und zwar die gemeinsame Hinwendung der beiden Gesprächspartner auf eine Sache – hier auf den Text. An den Mentoratsgesprächen lässt sich eine Dynamik beobachten, die wesentlich aus diesem Moment der Hinwendung entsteht. Wie einige Mentoren und ehemalige Studierende betonen, ist die Zusammensetzung der Gesprächspartner letztlich weniger entscheidend als die Tatsache, dass hier einer Sache die

9 | Ebd., S. 303.

10 | Ebd., S. 302.

11 | Die »supervisions« sind im Mai/Juni, danach haben die Studierenden noch Zeit, für sich alleine zu schreiben, bevor die Abschlussarbeiten im September abgegeben werden.

gemeinsame Aufmerksamkeit geschenkt wird.¹² Die Studierenden fühlen sich häufig bereits durch diese regelmäßige Aufmerksamkeit eines erfahrenen Autors für ihren Text ermutigt zu schreiben. Die Gespräche führen also dazu, dass ein »Schreibwunsch«¹³ umgesetzt oder ein »Schreibprozess«¹⁴ aufrecht-erhalten werden kann. In den meisten Fällen gehen die Mentees aus dieser Erfahrung eines durch die Aufmerksamkeit des Mentors stimulierten Schreibprozesses mit dem Selbstbewusstsein heraus, dass ihnen ein zukünftiger Schreibprozess auch ohne Begleitung gelingen wird.¹⁵ Es kann aber auch sein, dass sie, sobald diese erhöhte Aufmerksamkeit wegfällt, in eine Schreibblockade geraten.¹⁶

Umgekehrt ist der Text aber auch nicht nur Gegenstand der Mentoratsgespräche, nicht nur das Objekt, das die Gespräche behandeln und (es dadurch) formen. Er entwickelt auch ein eigenes Handlungspotenzial, das durch die gemeinsame Hinwendung der beiden Gesprächspartner besonders deutlich oder überhaupt erst wahrnehmbar wird. Der Text kann etwa eine Art Skript für die Gespräche sein, wenn er währenddessen Seite für Seite durchgegangen wird. Er kann sich auch auf die Tonalität des Gesprächs auswirken – humorvolle Texte führen zum Beispiel immer wieder dazu, dass auch die Gespräche in einem lustigen Ton gehalten werden¹⁷ – oder er kann die Adressierung der Gesprächspartner beeinflussen. Ein Text, in dem die Involvierung des Autors in die Handlung unklar ist, seine Haltung zur Geschichte noch nicht geklärt ist, kann sich in den Gesprächen widerspiegeln, wenn es zum Beispiel wiederholt zu Versprechern kommt, der Mentor also unsicher ist, ob er den Studierenden eher als Autor, Erzähler und/oder als Figur ansprechen soll.¹⁸

12 | Vgl. das Interview mit Ruth Schweikert in diesem Band.

13 | Vgl. Schärf, Christian: *Der Wunsch zu schreiben*, Aisthesis: Bielefeld 2014.

14 | Vgl. Fries, Thomas/Hughes, Peter/Wälchli, Tan (Hg.): *Schreibprozesse*, München: Fink 2008.

15 | Vgl. etwa: Flahaut, Thomas: »Écrire au temps présent: les réécritures d'Ostwald, de l'Institut littéraire suisse aux éditions de l'Olivier«, in: *A Contrario. Revue interdisciplinaire de sciences sociales* 27 (2018), S. 95-115. Siehe zu diesem Thema auch den Beitrag von Katrin Zimmermann in diesem Band.

16 | Vgl. Maier, Luise/Roth-Hunkeler, Theres: »Darf ich mich als Schriftstellerin fühlen, auch wenn ich gerade nichts schreibe? Auszüge aus der EMail-Korrespondenz zwischen Theres Roth-Hunkeler und Luise Maier«, in: *Schweizerisches Literaturinstitut (Hg.), Fortschreiben. Ecrire encore*, Biel: verlag die brotsuppe 2017, S. 146-149.

17 | Vgl. UEA, Serie 3, Gespräch 1, 13.5.2015, Student und Dozent führen ein manchmal humorvolles Gespräch, während sie ein ebenfalls humorvolles Projekt besprechen; das Gleiche gilt für ein Mentoratsduo aus Biel (vgl. SLI, Serie 2, alle Gespräche).

18 | In einer Gesprächsserie aus Biel kommen solche Versprecher öfter vor. Der Mentor redet den Studierenden immer wieder als den Erzähler oder den Protagonisten an. Er

Das Mentoratsgespräch löst somit nicht nur eine Handlungskette, den Schreibprozess, aus, auch der Text bringt seinerseits das Gespräch und dadurch wiederum den Schreibprozess in Gang. Es entsteht ein geschlossener Kreislauf, eine sich gegenseitig bedingende Wechselwirkung zwischen Text und Gespräch, die, je nachdem, mehr oder weniger stark sein kann. Ein Student unserer Erhebung hat es folgendermaßen ausgedrückt: »Am Anfang war es eine Diskussion und dann ist es immer mehr zu so etwas Organischem geworden; dass er meinen Text liest und da kommt was raus und das geht wieder in mich rein und dann geht's wieder in den Text.«¹⁹ Und so weiter. Der so mit dem Gespräch im Mentorat verwobene Text ist also nicht nur Anlass des Treffens von Autor und Mentor und das Bindeglied für ihren Austausch, sondern in eine Handlungskette aus Schreiben, Lesen und Gespräch eingebettet. In Form einer »Feedbackschleife«²⁰ könnte sich diese Handlungskette theoretisch endlos fortsetzen und ein stetig weiterwachsendes Wortgebilde hervorbringen.

MENTORATSGESPRÄCHE UND ANDERE FORMEN DES DIALOGS IM SCHREIBPROZESS

Der Dialog, in den ein Text eingeht und in dem er seine Bedeutung entfaltet, wurde seit den 1960er Jahren überwiegend abstrakt aufgefasst und auf das Zusammenspiel von unterschiedlichen Texten bezogen. In Konzepten wie Michail Bachtins dialogischer Romantheorie²¹ oder dem von Roland Barthes weiterentwickelten Intertextualitätsbegriff Julia Kristevas²² wird der Begriff des Dialogs als ein Moment der Lektüre verstanden. Lesen heißt dann nicht, die

setzt den Versuch des Studierenden, sich im Schreiben selbst zu verstehen, auch immer wieder mit dessen Versuch gleich, seinen Protagonisten zu verstehen, wie zum Beispiel in folgendem Zitat: »Wenn du sagst, du willst wissen, was er macht, was du machst, [...]« (SLI, Serie 1, Gespräch 3, 16.12.14).

19 | Abschlussgespräch mit dem Studenten aus SLI, Serie 1, geführt am 19.6.2015.

20 | Bereiter, Carl: »Entwicklung im Schreiben, Schreiben als kognitiver Prozess«, in: Sandro Zanetti (Hg.), Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte, Berlin: Suhrkamp 2012, S. 397-412, hier S. 410.

21 | Bachtin, Michail: Die Ästhetik des Wortes, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1979, S. 172.

22 | Vgl. Barthes, Roland: »La mort de l'auteur«, in: Ders., *Le bruissement de la langue*, Paris: Seuil 1984, S. 63-71, Kristeva, Julia: »Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman«, in: *Critique* 23 (1967), S. 438-465. Kristeva studierte bei Bachtin und entwickelte nach ihrer Ankunft 1965 in Paris ein enges Mentor-Studentin-Verhältnis zu Barthes (vgl. Dosse, François: *Histoire du structuralisme II. Le chant du cygne, 1967 à nos jours*, Paris: La Découverte 1992, S. 71). Philippe Sollers, Julia Kristevas späterer Ehemann, hat die

Botschaft des Autors zu entschlüsseln und die Autorität seines Wortes anzuerkennen. Es heißt vielmehr, ein Potenzial des Changierens von Bedeutungen freizusetzen, das nicht von der Intention des Autors, sondern von der Interaktion des Textes mit anderen Texten und der »dialogischen Orientierung«²³ seiner Wörter abhängt. Da Autor und Leser in diesem Dialogmodell als voneinander unabhängige Instanzen verstanden werden, kommunizieren sie nicht mehr über den Text. Sie aktivieren vielmehr ein metaphorisches Gespräch zwischen Texten und tragen zu einer losgelösten Zirkulation von Aussagen bei.

Indirekt grenzen sich solche Ansätze von einem Literaturverständnis ab, das sich auf eine innere Stimme oder ein Selbstgespräch des Autors beruft.²⁴ In einer frühen Schrift hat auch Bachtin sich mit diesem inneren Dialog beschäftigt und ihn auf die Auseinandersetzung des Autors mit seiner Figur bezogen. Zum Schreibprozess oder, wie Bachtin es nennt, zur ästhetischen Tätigkeit gehören demnach zwei Beteiligte, die im Bewusstsein des Autors aufeinandertreffen und ein Zwiegespräch führen.²⁵ Der während des Schreibens imaginierte andere kann aber auch ein idealer, ungreifbarer Leser sein. Mit ihm erhofft sich der Autor, wie zum Beispiel Montaigne, einen Austausch über die Zeiten hinweg.²⁶ Montaigne führte dieses erfüllte Ferngespräch mit einem Unbekannten aus der Abgeschiedenheit seines Turmes heraus.²⁷ Und auch Ossip Mandelstams Flaschenpostmetapher erinnert daran, dass sich der Dichter zurückziehen und an einen namenlosen Empfänger richten sollte.²⁸

Aktuell versöhnt ein Autor wie Stephan Porombka diese beiden aus der Perspektive des Lesers und aus der Perspektive des Autors unterschiedenen Dialoge über den Text. Mit seinem an Novalis geschulten Verständnis vom »wahren

Theorie des offenen Intertextualitätsbegriffs wiederum literarisch umgesetzt, und zwar in seinem Roman *Paradis* von 1981.

23 | M. Bachtin: Ästhetik des Wortes, S. 172.

24 | Vgl. den Beitrag von Lionel Ruffel in diesem Band. Siehe auch das französische Original des Artikels: Ruffel, Lionel: »Publier en dialoguant. Sur les formations en «création littéraire», in: A Contrario. Revue interdisciplinaire de sciences sociales 27 (2018), S. 23-53.

25 | Vgl. Bachtin, Michail: Autor und Held in der ästhetischen Tätigkeit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2008, S. 76.

26 | Vgl. K. Stierle: Gespräch und Diskurs, S. 320.

27 | Vgl. Timm, Uwe: Montaignes Turm, Köln: Kiepenheuer & Witsch 2015, S. 8.

28 | Mandelstam, Ossip: »Über den Gesprächspartner«, in: Pawel Nerler (Hg.), Ossip Mandelstam. Über Dichtung, Leipzig: Kiepenheuer 1991, S. 20-29, hier S. 25. Vgl. auch Ingold, Felix P.: »Der Autor und der andere«, in: Felix P. Ingold, Der Autor am Werk. Versuche über literarische Qualität, München: Hanser 1992, S. 195-216, hier S. 210.

Leser als einem erweiterten Autor«²⁹ kommt er zu dem produktiven Schluss, dass »Schreiben nichts anderes als eine Verknüpfungsarbeit ist.«³⁰ Und derjenige, der diese Verknüpfungsarbeit leistet, führt »kleine Selbstgespräche«³¹ und ist sich gleichzeitig bewusst, dass sie in »größeren Gesprächen«³² aufgehen, also in Gesprächen unter und mit Büchern. Seine Tätigkeit vollzieht sich in einem stetigen Austausch mit Texten. Sie ist weder von intertextuellen Bezugnahmen unberührt noch an eine vom Text unberührte Instanz gerichtet. Aber auch Porombkas Gespräche sind wieder stumme Auseinandersetzungen mit sich und mit anderen Autoren während des Schreibens und des Lesens. Es geht um Lehrmeister, die als Papierwesen in Erscheinung treten, und um die Frage, wie das eigene Schreiben sich aus den Schriften anderer speist.

Diese mentalen Zwiegespräche mit abwesenden Autoren sind in den verbalisierten Mentoratsgesprächen mit anwesenden Autoren auch gelegentlich präsent. Es gibt immer wieder Studierende, die darüber sprechen, wie sie sich an den Texten anderer Autoren abarbeiten oder sich durch diese inspirieren lassen. In einem Mentorat in Biel neigt der Studierende beispielsweise dazu, seine ästhetischen Entscheidungen mit anderen Autoren wie W.G. Sebald oder David Foster Wallace zu rechtfertigen, woraufhin der Mentor entgegnet: »Der Erfinder hat das Patentrecht«³³, und wenn man die Mittel eines anderen Autors ausprobiert, muss es über Mimikry hinausgehen. In den meisten Fällen empfehlen die Dozenten aber Autoren oder Bücher als (Anti-)Modelle für bestimmte Schreibweisen oder Gattungen, die für die Studierenden relevant sind. Sie fordern damit nicht zur Nachahmung auf, sondern wollen ihre Mentees anregen, ihnen Sicherheit geben oder sie dazu bringen, sich der eigenen Mittel bewusster zu werden.³⁴ Insgesamt nimmt das Lesen und Verarbeiten anderer

29 | Porombka, Stephan: »Für wahre Leser und erweiterte Autoren. Novalis: Blühtens-taub-fragmente [1798]«, in: Stephan Porombka/Olaf Kutzmutz (Hg.), Erst lesen. Dann schreiben. 22 Autoren und ihre Lehrmeister, München: Luchterhand 2007, S. 23-36, hier S. 35.

30 | Ebd.

31 | Ebd.

32 | Ebd.

33 | SLI, Serie 2, Gespräch 1, 17.10.14, Dozent.

34 | In einem der Gespräche aus Paris beziehen sich Mentor und Studierender zum Beispiel wiederholt auf Sika Fakambi, um eine Meinungsverschiedenheit bezüglich eines Glossars zur Erläuterung von Begriffen aus afrikanischen Sprachen ausdiskutieren. Beide schätzen einen Roman von Fakambi sehr, es ist klar, dass er ein Modell für den Text des Mentees ist. Am Ende ermutigt der Mentor den Studierenden, sich mit der Frage direkt an die Autorin zu wenden, weil er sie in diesem Punkt für kompetenter hält als sich selbst (vgl. UP8, Serie 1, Gespräch 1, 11.3.2015). Ein etwas typischeres Beispiel wäre das eines Studenten aus Biel, der eine »écriture forte« anstrebt und sich bei seinem

Texte gegenüber dem Lesen und Verarbeiten eigener Texte im Mentorat allerdings nur geringen Raum ein.

Etwas anders stellt sich die Bezugnahme auf andere Autoren dar, wenn es sich dabei um andere Dozenten handelt. In den Mentoraten berufen sich die Studierenden immer wieder auch auf Workshop-Situationen, in denen andere, zum Teil namhafte Autoren ihre Texte anders kommentiert haben als der Mentor. Das kann etwa mit einer verteidigenden Geste einhergehen, um die Kritik des Mentors zu relativieren. In einem der Gespräche aus Norwich geht es zum Beispiel um den Anfang des Romans eines Studierenden, den der Mentor infrage stellt. Daraufhin führt der Mentee an, dass Margaret Atwood ihm in einer Schreibwerkstatt geraten habe, mit genau diesem Satz anzufangen. Der Mentor hört zu und wiederholt daraufhin nur: »I would disagree with Margaret Atwood, as I often do.«³⁵ Wie in diesem Beispiel sind die Studierenden häufig mit unterschiedlichen oder sogar widersprüchlichen Rückmeldungen auf ihre Texte konfrontiert, sie bewegen sich in unterschiedlichen Gesprächskonstellationen. Das Mentorat stellt also nur eine Gesprächssituation unter anderen dar, und die Studierenden müssen herausfinden, wie sie produktiv mit ihr umgehen können.

PERLEN, PILZE UND PROZESSE

Im Folgenden wollen wir zwei zentrale Momente für Schreibprozesse im Mentorat genauer in den Blick nehmen: erstens den Moment des *Er*-schreibens von Material, aus dem heraus sich eine Geschichte oder eine genauere Idee davon abzeichnet, worum es in dem Text gehen soll und mit welchen Mitteln dafür gearbeitet werden muss. Und zweitens den Moment des Überarbeitens, das heißt die Vorstellung davon, dass mit dem *Um*-schreiben des Materials erst das eigentliche Schreiben beginnt.

In der Metapher der Perlenkette, die wir in unserem Titel zitieren, sind diese beiden Momente enthalten. Ein Mentor aus Norwich benutzt sie, um seinem Mentee zu erklären, wie die Struktur eines Textes erst im Verlauf des Schreibprozesses erkennbar wird: »You're not quite sure what the thing is, but you know, that you've got this string of pearls, you know, you've got this pearl and that pearl and from that you can, as it were, determine the structure of the whole necklace [...]«. ³⁶ Einerseits bezieht der Mentor sich hier auf die Offenheit der Handlung im Schreibprozess und beschreibt, wie man sich allmählich

Mentor dafür bedankt, dass er ihm die Lektüre von Marguerite Duras empfohlen hat (vgl. SLI, Serie 3, Gespräch 2, 5.12.2014, Student).

35 | UEA, Serie 1, Gespräch 1, 13.5.2015, Dozent.

36 | UEA, Serie 3, Gespräch 1, 13.5.2015, Dozent.

von einer Perle zur nächsten hangelt. Gleichzeitig ist dieser Prozess aber auch strukturgebend. Die Struktur der ganzen Kette besteht aus dem Zusammenspiel der verschiedenen Perlen. Am Ende des Schreibprozesses beziehungsweise vor der fertigen Kette lassen sich die einzelnen Abschnitte aber auch wieder voneinander lösen und neu ordnen. Zu entscheiden, ob die im Schreiben entwickelte Gliederung aufrechterhalten oder das nun zusammengetragene Material noch einmal anders aufgezo-gen werden soll, ist ein entscheidender Aspekt der Arbeit des *Um*-schreibens.

Ein weiterer zentraler Punkt bei der Arbeit des *Um*-schreibens ist das Bestimmen der eigenen Position und der Perspektive auf das Geschehen im Text. Er lässt sich anhand der anderen Metapher veranschaulichen, die wir im Titel unseres Aufsatzes verwenden: der des Pilzesuchens. Sie stammt aus den Bieler Aufzeichnungen und fällt im Rahmen einer wertenden Rückmeldung eines Mentors: »Bei deinen Texten ist es so ein bisschen wie Pilze suchen, man muss unheimlich suchen, um die schönen Sachen zu finden, viel ist so blablabla.«³⁷ Hier ist das Zusammenspiel von *Er*- und *Um*-schreiben etwas anders gelagert als in der Perlenketten-Metapher. Die Offenheit des *Er*-schreibens bezieht sich bei der Perlenkette auf den Übergang von einem Textbaustein zum nächsten und wird als ein das Schreiben voranbringendes Moment dargestellt. In der Pilze-Metapher sind diese Passagen allerdings das überflüssige »blablabla«, sozusagen das zwischen den Pilzen wuchernde Unterholz. Der Mentor versucht seinem Studenten mit seiner Kritik zu verdeutlichen, dass er lernen muss, den Blick für die Pilze in seinen Texten zu schärfen, was bedeutet, sich Klarheit über die Perspektive zu verschaffen, mit der er auf seine Texte schaut und sie daraufhin weiterverarbeitet. Die Struktur oder das Zusammenspiel des Textes ergibt sich hier nicht durch eine Geste des Zusammenbringens, sondern durch eine Geste des Heraustrennens. Der Autor muss, so die hier indirekt vermittelte Haltung, zum »Pilznarren« werden, er muss sich auf die Suche begeben, wenn er anfängt, das *er*-schriebene Material umzuarbeiten.

ER-SCHREIBEN ODER: IM UNTERHOLZ

Zunächst führen die beiden Metaphern aber einen Schritt zurück, und zwar zu der Frage, wie es im Mentorat überhaupt dazu kommt, dass die Studierenden sich im Unterholz oder vor einer Reihe fein säuberlich zusammengetragener Perlen wiederfinden. Dazu konnten wir in den von uns aufgezeichneten Gesprächen viele explizite Aufforderungen seitens der Mentoren finden, mit dem Schreiben anzufangen, ohne genau zu wissen, wohin es führen soll, so

wie: »einfach hinschreiben, ohne darüber nachzudenken«. ³⁸ Dieser Moment des Hinschreibens hat etwas mit »loslassen« zu tun, präzisiert ein Mentor: »Schreiben lässt sich doch nicht erledigen, sondern man muss sich zuerst spüren, und dann kann ich es wieder, kann ich etwas loslassen.« ³⁹ Generell wird dieses Loslassen positiv von den Mentoren beurteilt und eben als eine Möglichkeit des Einstiegs in das Schreiben verstanden, der »aus dem Bauch heraus« ansetzt. ⁴⁰ Eine nicht unübliche Metapher in diesem Zusammenhang, die auch in unseren Aufzeichnungen auftaucht, ist die des Dampfkessels. Das Loslassen wird dann zum Heraustreten wie das folgende Zitat eines Mentors aus Biel veranschaulicht:

Also ein Dampfkochtopf hat ja oben ein Ventil, wenn man das wirklich zuschraubt, dass da nichts raus kann, explodiert das irgendwann einfach oder es düst aus einer anderen Ritze all der Dampf raus. Und wieso soll man das alles unterm Deckel halten? Wenn das bei Dir so passiert, dass so ein Schreibfluss losgeht. ⁴¹

Der Mentor betont im weiteren Verlauf des Gesprächs, es sei wichtig, die so entstandenen Texte in einen Kontext zu anderen Texten zu stellen und in ein größeres Ganzes einzufügen – ermutigt seinen Studenten aber generell, sich nicht gegen die Texte zu wehren, die richtungslos aufs Papier drängen.

In einer Gesprächsserie aus Norwich ermutigt der Mentor seinen Studenten ebenfalls zu einem offenen Schreibprozess, indem er an einer solchen Vorgehensweise den Entdeckergeist positiv hervorhebt: »A lot of writing a novel is really exploratory, you don't quite know what's going to happen next.« ⁴² Etwas

38 | SLI, Serie 2, Gespräch 1, 10.2014.

39 | SLI, Serie 1, Gespräch 4, 20.4.2015.

40 | Vgl. hierzu auch verschiedene Modelle, Schreibtypen zu definieren. Die *critique génétique* spannt die Skala von Schreibtypen etwa zwischen den beiden Polen des ergebnisorientierten »Programmschreibers« und des verlaufsfixierten »Prozessschreibers« auf (vgl. Grésillon, Almuth: »Über die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben«, in: S. Zanetti, Schreiben als Kulturtechnik, S. 152-187, hier S. 178). Der Sprachwissenschaftler Hanspeter Ortner legt eine differenziertere Palette von Schreibtypen und ihren Strategien vor. Er unterscheidet insgesamt zehn: »1) Typ des Aus-dem-Bauch-heraus-(=Flow-)Schreibers, 2) Typ des Einzigtext-, des *Einen*-Text-zu-einer-Idee-Schreibers, 3) Typ des Mehrversionenschreibers, 4) Typ des Text-aus-den-Korrekturen-Entwicklers, 5) Typ des Planers, 6) Typ des Niederschreibers, 7) Typ des Schritt-für-Schritt-Schreibers, 8) Typ des Synkretisten, 9) Typ des Textschreibers, 10) Typ des Produkt-Zusammensetzers« (Ortner, zitiert nach S. Zanetti: Schreiben als Kulturtechnik, S. 12, Fußnote 6).

41 | SLI, Serie 2, Gespräch 3, 14.1.2015, Dozent.

42 | UEA, Serie 2, Gespräch 1, 12.5.2015, Dozent.

später, in demselben Gespräch, wiederholt der Dozent seine Überzeugung eines findenden Schreibens, diesmal allerdings mit einer indirekten Aufforderung zur Selbstbeobachtung: »You have to just write forward and see what happens for a while [...], you just don't know what comes next.«⁴³ In dem darauffolgenden Gespräch desselben Mentoratsduos überträgt sich die Selbstbeobachtung im Er-schreiben auf den Umgang mit einer konkreten Figur. Sie wird langsam zu einer kontrollierteren Erforschung des Erzählgeschehens im Schreiben, wenn der Mentor in Bezug auf das Erleben der Protagonistin empfiehlt: »So I would say just write, but write with that judicious eye, a little bit alert, to: okay, is this going to really happen? Do I have to go through this? Do I have to put her through this?«⁴⁴

Überprüft man die gesamte Gesprächsserie auf dieses Moment des offenen Sich-Hineinbegebens in den Schreibprozess, so findet sich gleich zu Beginn der ersten Aufnahme eine Interpretation des Mentors, die dem Ganzen eine existentielle Dimension gibt. Er analysiert hier die Beziehungen zwischen den Figuren im Text, als ob es sich um reale Personen handeln würde:

Because we're all telling ourselves stories about the fact that we're coherent characters, that we know who we are, we know roughly speaking, what we are going to do next, and then something happens in life, there is somebody [or something?] from underneath you, where you do it for yourself and it exposes the delusion, that we actually don't know, what we're going to do next; so, who are we? I assume that's the situation we're in.⁴⁵

Die Offenheit des Schreibprozesses wird hier also mit der generellen Offenheit gegenwärtiger Lebenssituationen verglichen. Genauso wie man den Verlauf seines Lebens nur bedingt entwerfen oder planen kann, lässt sich auch nur bedingt festlegen, wie die Geschichte eines Romans verlaufen wird, wie sich dessen Figuren entwickeln werden. In dem Kommentar klingt das Ideal eines nicht überschaubaren Schreibprozesses durch, in dem der Schreibende immer

43 | UEA, Serie 2, Gespräch 1, 12.5.2015, Dozent. Siehe hierzu auch SLI, Serie 2, Gespräch 3, 14.1.15, Dozent: »Ich finde kreatives Arbeiten ist immer eine Mischung zwischen möglichst fließen lassen, was aus einem heraus will, aus dem angesichteten Bewusstsein und Unterbewusstsein, und gleichzeitig darüber reflektieren, vielleicht abwechslungsweise – gleichzeitig geht schwer –, aber abwechslungsweise, indem du, wenn du einen Text geschrieben hast, dir am Tag danach Gedanken machst, was hab ich da jetzt geschrieben, wo ist das einzuordnen, was könnte da dazukommen [...]«

44 | UEA, Serie 2, Gespräch 2, 28.5.2015, Dozent.

45 | UEA, Serie 2, Gespräch 1, 12.5.2015, Dozent.

wieder auf unvorhergesehene Wendungen stößt und als Autor bestenfalls von der Figur, die er selbst geschaffen hat, überrascht wird.⁴⁶

Etwas pragmatischer nimmt sich folgendes Zitat eines anderen Norwicher Mentorsduos aus: »Sometimes we just don't know what that structure is, because really the whole point of this is: the methodology we're trying to discover reveals itself in the process of writing.«⁴⁷ Für den Dozenten zeigen sich in einem offenen, suchenden Schreibprozess nicht der unvorhersehbare Lauf eines Lebens und die sprunghaften Seiten einer Persönlichkeit, sondern die eigene Schreib- und Herangehensweise – und damit auch die Mittel, die den Text zusammenhalten.

Ein Mentor in Biel spricht in Bezug auf die Recherche, die ein Schreibprozess vollzieht, etwas bildhafter davon, dass der Text eine »Suchbewegung«⁴⁸ machen sollte und sich erst im Laufe des Schreibprozesses »Findbilder«⁴⁹ einstellen. Die Suchbewegung bezieht sich auf das Er-schreiben eines Textes, während die Findbilder – wie in der Pilzmetapher – den Überarbeitungsprozess anstoßen. Aus der Retrospektive betrachtet hieße das, so der Mentor in einem anderen Gespräch mit demselben Studenten, am Ende des Schreibprozesses einem Tisch und vielen Holzresten gegenüberzustehen. Nicht alles Material, das man sich er-schreibt, dient also dem eigentlichen Text. Und genauso wie der Tischler auf seinem fertigen Tisch kein Säckchen voll Hobelspäne drapiert, solle der Schreibende auch nicht all das im Schreibprozess abgeworfene Material im fertigen Text mitliefern.⁵⁰

Solange sich die Studierenden aber in diesem offenen Schreibprozess befinden, sie noch keinen Tisch geschreinert, noch keine Pilze angebraten haben, gleichen ihre Texte oft noch Irrgärten. Ein Mentor aus Biel benutzt diese Metapher des »Labyrinths«,⁵¹ um den Zustand einer Ansammlung von Texten zu einer Onkelfigur zu veranschaulichen, die der Student sich über einen Zeitraum von zwei Jahren er-schrieben hat. Sie fällt im Zusammenhang einer dringenden Empfehlung seitens des Mentors, sich endlich einen Überblick über die Texte zu verschaffen und sich Gedanken über eine Anordnung zu machen. Um ihnen die Form einer Geschichte zu geben, bleibe dem Studenten nichts anderes übrig, als sich mit einem Ariadne-Faden auf den Weg durch seine eigenen Satzgefilde zu machen und nach einem inneren Zusammenhang zu suchen. Der Student ist zwar auch der Meinung, dass die Texte noch über-

46 | Vgl. M. Bachtin: Autor und Held, S. 44ff.

47 | UEA, Serie 3, Gespräch 1, 13.5.2015, Dozent.

48 | SLI, Serie 1, Gespräch 1, 30.9.2014, Dozent.

49 | Ebd.

50 | Vgl. SLI, Serie 1, Gespräch 2, 10.10.14, Dozent.

51 | SLI, Serie 2, Gespräch 3, 14.1.2015.

arbeitet werden müssten, scheut sich aber davor, damit anzufangen. Er findet seine älteren Texte oft schlecht und zieht es vor, neue Sachen zu schreiben.⁵²

Etwas anders gelagert ist dieser unterschiedliche Umgang mit dem erschriebenen Material in einem Beispiel aus Norwich. Hier bespricht ein Student mit seinem Supervisor sein Romanprojekt, eine Geschichte über drei Generationen, die im Zweiten Weltkrieg beginnt. Er hat schon um die 100.000 Wörter geschrieben und scheint den vorliegenden Text als eine erste Manuskriptfassung zu verstehen. Die Gesamtstruktur seines Textes ist für ihn in sich stimmig, was sein Mentor allerdings infrage stellt. Der Mentor ist zwar begeistert von dem Stoff, vertritt aber die Meinung, dass er für mindestens fünf Romane ausreiche. Er plädiert konstant für eine Vereinfachung des Textes und folgert in der Mitte des einstündigen Gesprächs: »You haven't been going down the wrong route, you have been finding a story.«⁵³ Während der Student also nach der Kritik des Mentors das Gefühl bekommt, sich verrannt zu haben, versteht der Mentor den vorliegenden Text als das Ergebnis einer produktiven »Suchbewegung«. Für den Studenten ist diese Aufforderung, auf der Grundlage des vorhandenen, sprachlich schon weit fortgeschrittenen Textes noch einmal neu anzusetzen und nur eine der möglichen Geschichten zu erzählen, enttäuschend. Aber der Mentor bleibt auch im darauffolgenden Gespräch dabei: »Well, you don't know, [...] start writing it. You don't have to know the ending.«⁵⁴

UM-SCHREIBEN ODER: AUF DEN BÄUMEN

Das er-schriebene Material um-zuschreiben ist nicht unbedingt der erste Schritt zur finalen Fassung eines Textes, sondern hat mit der Verinnerlichung eines Blickwechsels zu tun, mit dem sich die Studierenden durch das Mentorat konstant auseinandersetzen. Oft hat dieser Blick von außen, die vom Mentor geäußerte Kritik, eine evaluierende Komponente. Sie greift auf unterschiedliche, meist unausgesprochene Größen zurück. Der Bezugspunkt kann ein allgemeines Konzept von Literarizität sein – etwa die Vorstellung einer Durchlässigkeit, die sich ein Text bewahren müsse.⁵⁵ Oder aber die Mentoren beziehen sich auf einen spezifischen Idealtext beziehungsweise eine ideale Vorstellung

52 | Vgl. ebd.

53 | UEA, Serie 1, Gespräch 1, 13.5.2015, Dozent.

54 | UEA, Serie 1, Gespräch 2, 21.5.2015, Dozent.

55 | Siehe hierzu beispielsweise die Metapher der Mauer, zwischen deren Steine immer noch ein Gräslein passen müsse, geäußert von Ruth Schweikert im Interview, in diesem Band.

von dem vorliegenden Text – eine »eigene Vision«⁵⁶, wie es ein Mentor ausdrückt, der auch Skrupel äußert, die ihm zusammen mit dieser Vision kämen. Er bilde sich ein, ziemlich schnell zu sehen, was die angefangenen Texte seiner Studierenden bräuchten, käme aber immer wieder mit sich in Konflikt, wie weit er diese Vision durchblicken lassen dürfe oder nicht.⁵⁷

Wenn die eigene Perspektive nicht grundsätzlich infrage gestellt wird, verfolgen die Mentoren unterschiedliche Strategien, um zu überzeugen: Sie argumentieren von den Figuren und der Informationsvergabe her, bringen Wissen ein, das für die erzählte Welt wichtig ist, wiederholen immer wieder das Gleiche – manchmal bezogen auf unterschiedliche Dinge –, üben Kritik in Form von Ideen oder Vorschlägen oder durch Benennung der Form, so wie »Das ist eine Komödie«, »Das ist kein Portrait, sondern eine Karikatur«, und so weiter. In der bereits zitierten Gesprächsserie aus Norwich findet der Dozent etwa ein Leitmotiv, das er immer wieder anders formuliert. Er versucht seinen Studenten von der Überkomplexität seines Textes zu überzeugen: »The text is convoluted/is overcomplicated«, »It gets slightly confusing here«, oder »That's not clear«. Irgendwann wiederholt der Student selbst: »Yes, and it's all so confusing, yes«.⁵⁸ Ob er mit dem Einwand des Mentors wirklich einverstanden ist, bleibt allerdings unklar.⁵⁹

Die Bereitschaft seitens der Studierenden, den er-schriebenen Text um-zu-schreiben, hängt einerseits davon ab, wie sie mit der Kritik des Mentors umgehen können, was sie aus der Enttäuschung oder dem Widerstand machen, der möglicherweise auf eine negative oder anzweifelnde Rückmeldung folgt. Andererseits geht es aber auch darum, ein produktives Verständnis von Überarbeitung zu entwickeln und den Prozess des Re-writing selbst als eine ästhetische Praxis zu verstehen. Für einen Studenten aus Biel stellt das Überarbeiten eines Textes beispielsweise die Gefahr dar, ihn zu verschandeln: »Die paar Worte haben dann [nach einer Überarbeitung] völlig ihre Unschuld verloren. Sie sind einfach aus mir herausgekommen. Und dann haben sie so etwas Ingenieursmäßiges irgendwie, so hässliche Schrauben.«⁶⁰ Ein Student aus Paris entwickelt in Bezug auf manche seiner Texte einen ähnlichen Fetisch des ersten Wurfs – allerdings spricht er nicht von verllorener Unschuld, sondern von Authentizität, um die es ihm gehe:

56 | SLI, Serie 2, Abschlussgespräch mit dem Dozent, geführt im Juli 2015.

57 | Vgl. ebd.

58 | Alle Zitate: UEA, Serie 1, Gespräch 1, 13.5.2015, Dozent/Student.

59 | Siehe zu solchen Phasen des Mentorats, in denen der Studierende eher bereit ist Kritik anzunehmen, und zu anderen, in denen er sie per se ablehnt, auch den Beitrag von Matthias Nawrat in diesem Band.

60 | SLI, Serie 1, Gespräch 4, 20.4.2015, Student.

Alors je voulais vraiment, je tenais vraiment à présenter un roman authentique, absolument rien inventé, donc [...] tout est vrai dans ce que j'écris. Et il y a deux textes en particulier avec lesquels j'ai pris mes libertés. Donc en fait ce sont des textes que j'ai écrit presque en one-shot. C'est des textes sur lesquels j'aimerais absolument pas revenir, parce que ça, c'est des textes que j'ai écrits à des moments de ma vie où j'avais besoin de les écrire. Donc je les ai écrits, en quelques jours, et en pensant avant à comment j'allais raconter cette histoire-là, et je voulais pas vraiment corriger et revenir dessus.⁶¹

Der erste Student argumentiert hier eher diffus, über eine religiös aufgeladene Natürlichkeit, dafür, den Text nicht noch einmal anzurühren, nachdem er einmal geschrieben wurde. Der entscheidende Punkt ist das Bild eines allzu technischen Konstrukts, das sein Text nach einer Überarbeitung abgeben würde. Der zweite zitierte Student bezieht sich dagegen auf einen inneren Zustand während des Schreibens. In einem Zug zu schreiben hat für ihn eine programmatische Dimension, eine innere Notwendigkeit, von der er annimmt, sie übertrage sich auf den Text. Die beiden Beispiele zeigen, dass manche Studenten aus einer Ablehnung des Umschreibens ein ästhetisches Programm entwickeln. Das sind allerdings Ausnahmen, und auch die beiden zitierten Studenten verweigern es nicht generell, ihre Texte noch einmal zu überarbeiten. In den meisten Fällen ist eher die Rede von Ungeduld,⁶² Faulheit beziehungsweise mangelndem Fleiß⁶³ oder auch Überforderung,⁶⁴ wenn es darum geht, mit dem Überarbeiten des vorhandenen Textmaterials anzufangen. Letzteres ist beispielsweise bei einem Studenten in Biel der Fall, der bereits eine Reihe an Szenen mit vielen unterschiedlichen Figuren geschrieben hat, die in einer Transvestiten-Bar spielen. Der Mentor fordert ihn immer wieder auf, sich darüber klar zu werden, worauf das Ganze hinauslaufen soll, er spricht davon, dass der Student nach einem Weg suchen soll, die Geschichte zu »kanalisieren«,⁶⁵ sie also zu begradigen und ihre Fließrichtung zu definieren. Bezeichnenderweise hängt sich das Gespräch des Mentorsduos darüber, wie genau die Überarbeitung anzugehen sei, über mehrere Treffen hinweg an der Frage des Textanfangs auf. Es gibt bereits viele Passagen, die sich aber schlecht zusammensetzen lassen, weil alle den Charakter eines TextEinstiegs haben. Der Student ist sich unsicher, ob er Teile herausstreichen oder dazuschreiben soll,

61 | UP8, Serie 1, Diplomprüfungsgespräch, Student, 15.6.2015.

62 | UP8, Serie 1, Gespräch 1, 11.3.2015, Student: »Il m'énerve un peu ce texte-là, quand même, j'en ai marre de le voir, des fois.«

63 | SLI, Serie 2, Abschlussgespräch mit dem Dozent, geführt im Juli 2015; siehe auch SLI, Serie 1, Gespräch 4, 20.4.2015, Student.

64 | Vgl. SLI, Serie 3, Gespräch 1, 5.12.14.

65 | Ebd.

der Mentor empfiehlt, die Anzahl der Figuren zu reduzieren und sich darüber Gedanken zu machen, wie die Geschichte enden soll.

Wie das letzte Beispiel zeigt, kann in den Mentoraten sehr unterschiedlich ausgelegt werden, was »um-schreiben« konkret bedeutet beziehungsweise wie genau damit umgegangen wird. Kürzen spielt in den von uns aufgezeichneten Beispielen eher selten eine Rolle; eines der wenigen Beispiele findet sich bei dem bereits zitierten Studenten, der befürchtet, von seinem Text blieben nur die Schrauben übrig, wenn er allzu sehr an ihm »herumbastele«. In einem anderen, einige Monate vorher aufgezeichneten Gespräch erzählt er seinem Mentor, wie er sich nach einer aufwendigeren Kürzungsarbeit fühlt. Nachdem der Mentor ihm nahegelegt hatte, die vielen selbstreferentiellen Passagen aus dem Text heraus- und ihn dadurch wieder näher zu sich heranzunehmen und sich auf eine direktere Auseinandersetzung mit der Geschichte selbst einzulassen, hat er alle Passagen, die seinen eigenen Schreibprozess thematisieren, gestrichen. Im Grunde sieht er ein, dass sich die eigentliche Geschichte dadurch besser entfalten kann, sagt aber auch: »In den dunklen Momenten fühlt es sich so à la »jetzt habe ich da etwas einfach rausgerissen und jetzt mache ich mich konform« an.« Mit seinem Kommentar greift er eine – wohl immer noch vorherrschende – negativ konnotierte Vorstellung von Interventionen im Schreibprozess auf. »Interventionistisch« meint dann, dass eine andere Person als der Autor selbst, meistens der Lektor, den Text zurechtstutzt und ihn an eine wie auch immer geartete Lesererwartung anpasst.⁶⁶

In den überwiegenden Fällen meint »re-writing« in den von uns aufgezeichneten Beispielen allerdings nicht ein Kürzen des Textes, sondern eine Justierung und Auseinandersetzung mit den Figuren – mit ihrer Konzeption, Entwicklung und ihrem Zusammenspiel – sowie mit der Haltung des Erzählers beziehungsweise des Autors zu seiner Geschichte. Beides ist eng mit der Außenperspektive verbunden, die der Mentor auf die verschiedenen Versionen des entstehenden Manuskripts wirft, und mit dem Blickwechsel, der über die Gespräche im Mentorat eingeübt wird. Zwei ähnliche Beispiele aus Biel und Paris, in denen es um eine stärkere Fiktionalisierung beziehungsweise Distanzierung der Studierenden vom Erzählgeschehen geht, können dies veranschaulichen. Ersteres betrifft die bereits erwähnte Onkelfigur. Sie basiert auf einer autobiographischen Vorlage, und der Student macht sich Gedanken über die Reaktion, sollte diese Person die Texte zu sehen bekommen, die er über ihn verfasst. »Ich muss dann Asyl beantragen, wenn der das liest!«, bringt er seine Befürchtungen humorvoll auf den Punkt. In den Mentoratsgesprächen geht es viel um die Haltung des Autors dieser Onkelfigur gegenüber und sein Ringen

66 | Siehe Bessard-Banquy, Olivier: »De la relation auteur-éditeur. Entre dialogue et rapport de force«, in: A Contrario. Revue interdisciplinaire de sciences sociales 27 (2018), S. 135-143.

darum, ihn nicht zu einer Karikatur werden zu lassen. Der Mentor fordert seinen Studenten immer wieder dazu auf, seine Position zu überprüfen und die Erzählperspektive zu präzisieren. Er ermutigt ihn zu einer bewusst ausformulierten ambivalenten Haltung der Figur gegenüber, die er aus früheren Manuskriptfassungen ableitet, in denen es noch einen Icherzähler gibt. Und dieser Icherzähler respektive der Autor hat, so die Auffassung des Mentors, gegenüber seiner Figur nicht genug Distanz.

Vergleicht man die verschiedenen Textversionen, so lässt sich diese Auseinandersetzung unter anderem an der unterschiedlichen Benennung der Figur ablesen. War es zunächst immer »Onkel Alfons«⁶⁷ gewesen, obwohl der Erzähler respektive Neffe schon nicht mehr als Figur in der Geschichte auftauchte, ist es später einfach »Alfons« beziehungsweise »Alfons« plus Nachname. Der Autor hat diese Maßnahme auf Anraten des Mentors ergriffen und empfindet sie als einen Entwicklungsschritt: »Du hast gesagt, es wäre sozusagen erstrebenswert, wenn wir jetzt nicht mehr vom Onkel reden. Ich habe das als Reifungsprozess irgendwie gesehen.«⁶⁸ Der Verzicht auf die verwandtschaftliche Nähe ermöglicht es dem Autor, stärker von außen auf die Figur zu schauen und sich und diese als eigenständig handelnde und reflektierende Personen aufzufassen.

In dem anderen Beispiel, das wir in Paris aufgezeichnet haben, gibt es ein ähnliches Problem, das in der Überarbeitung ganz ähnlich gelöst wird. Der Student schreibt an einer Biographie seines Vaters, der in den 1960er Jahren als junger Mann aus dem Senegal nach Frankreich immigriert ist. Der Text ist direkt an den Vater adressiert. Lange Zeit hatte der Autor, der Icherzähler, ihn mit »mon père« oder »papa« angesprochen, bis er auf die Idee kam, ihn anstatt »Vater« oder »Papa« »apéraw« zu nennen – eine Bezeichnung, die Kinder im Senegal für ihre Väter verwenden. Im wirklichen Leben nennt der Student seinen Vater nicht »apéraw«, aber nach einem Jahr des Schreibens an dem Text nennt er die Idee, die Bezeichnung zu wechseln, »une vraie trouvaille«⁶⁹, einen glücklichen Fund. Das Umschwenken von »papa« zu »apéraw« liegt in der Zeit vor unseren Aufzeichnungen, wir wissen also nicht, wie es von den Mentoratsgesprächen begleitet wurde. Der Student selbst rekapituliert, dass es ihm die Scham genommen habe, über das Leben und die Vergangenheit seines Vaters zu schreiben, über die dieser selbst ungern spricht. Es habe ihm ermöglicht, mehr Distanz zum Erzählgeschehen aufzubauen und stärker zu fiktionalisieren.

67 | Der Name wurde von uns geändert.

68 | SLI, Serie 2, Gespräch 3, 14.1.2015, Student.

69 | UP8, Serie 1, Diplomprüfungsgespräch, Student, 15.6.2015.

»WE ARE REWRITERS«

Zwei Abgänger des Schweizerischen Literaturinstituts kommentieren den im Re-writing verinnerlichten Blick von außen auf unterschiedliche Weise. In einer Veröffentlichung anlässlich des zehnjährigen Bestehens des Instituts äußert Lucas Maisel: »Auf seine Arbeit mit fremden Augen sehen zu können, halte ich für eine notwendige Eigenschaft eines guten Schriftstellers.«⁷⁰ Für Maisel ist es entscheidend, dass ihm selbst dieser fremde Blick gelingt. Nach dem Studium vermeidet er sein Praxiskollektiv bewusst und sucht nicht nach mentoratsähnlichen Arbeitssituationen. Auch während des Studiums hätten ihm die Schreibwerkstätten mehr dabei geholfen, einen Blick von außen ein- und anzunehmen als das Mentorat. Eine andere Haltung gegenüber der Dialogpraxis im Mentorat hat Thomas Flahaut, ein weiterer Ehemaliger des Schweizerischen Literaturinstituts. In einer Gegenüberstellung seiner Mentoratserfahrungen mit dem ersten Lektorat, das er nach dem Studium kennengelernt hat, betont er, dass er weiterhin das Gespräch mit einem konkreten Gegenüber während des Schreibens suche und schätze. Durch den Austausch mit einem anderen über seinen Text könne er seine eigene Position klarer erkennen, seine »geste esthétique«⁷¹ radikaler umsetzen.

Flahauts Position entspricht der Haltung des überwiegenden Teils der Mentoren, die an unserer Erhebung teilgenommen haben. Obwohl sie selbst noch zur Lone-Wolf-Generation der Autodidakten gehören und fast keiner ein Creative-Writing-Studium absolviert hat,⁷² heben sie vor allem die Vorzüge dialogischer Schreibprozesse im Mentorat hervor. Ein Punkt, um den es häufig geht, ist die Autonomie, die die Studierenden durch die Abgrenzung von anderen Positionen erlangen können. Ruth Schweikert betont etwa, dass es ihr darum gehe, ihren Studenten zu verdeutlichen, wie sie die Verantwortung für ihren Text übernehmen können. Sie selbst fördert dies mit einer Art Möglichkeitsrhetorik: Indem sie ihren Studenten immer wieder andere Wege, andere Möglichkeiten aufzeigt, wie der Text sich entwickeln könnte, bringt sie sie dazu, ihre Entscheidungen zu begründen und zu differenzieren.⁷³ Ein Mentor aus Norwich betont hingegen, dass ein Mentorat autonome Studenten voraussetze. Damit eine »supervision« besonders produktiv sein könne, müsse der Student

70 | Maisel, Lucas/Roth-Hunkeler, Theres: »Wenn die erste Berausung auf Reisen abklingt. Ausschnitte aus der Korrespondenz«, in: Schweizerisches Literaturinstitut: Fortschreiben, S. 143-145.

71 | T. Flahaut: *Écrire au temps présent*.

72 | Manche der Mentoren haben einzelne Schreibwerkstätten besucht oder eine Zeit lang eine Art »freies Mentorat« mit erfahreneren Autoren geführt. Einer der Mentoren hat »Szenisches Schreiben« an der Universität der Künste in Berlin studiert.

73 | Vgl. Interview mit Ruth Schweikert in diesem Band.

in der Lage sein, eigene Entscheidungen zu fällen und für seinen Text einzustehen: »[The impact of supervision] is huge and can be detrimental! It is hence very important that students have their own agency and autonomy.«⁷⁴ In den Gesprächen dieses Mentors geht es auch immer wieder um die »agency« der Figuren. Die Vorstellung, ein Mentorat könne auch schädlich sein und sei nur dann fruchtbar, wenn der Student ein hohes Maß an eigener Handlungsfähigkeit mitbringe, entspricht hier also dem positiven Bild einer »character-driven novel«⁷⁵, das einem in den Mentoraten in Norwich immer wieder begegnet.⁷⁶

In einem der Gespräche in Biel thematisiert der Mentor explizit die Frage nach der Übernahme von Verantwortung, wenn er seinem Student humorvoll vorwirft, er neige zu einem »vorausseilenden Gehorsam«⁷⁷ gegenüber dem Dozenten, aber auch gegenüber seinen eigenen Figuren. Eine der Schwächen des Studenten bestehe darin, dass er zu sehr darauf achte, was von ihm erwartet werde, anstatt eine Vorstellung davon zu entwickeln, was er selbst machen wolle. Die Bemerkung endet mit der Aufforderung: »Sei einfach eine Saul! Und egoistisch. Und: Du bist der Künstler und der Autor! Und es kann dir sowieso niemand sagen, wie du das machen willst, wirklich.«⁷⁸

Die Kritik des Mentors aus Biel fällt im Zusammenhang mit einem dringlichen Hinweis an den Studenten, sich endlich zu entscheiden, was er aus seiner Textsammlung – der Student nennt das Dokument, in dem er die einzelnen Texte noch ohne Ordnung zusammengefasst hat, seine »Wurst«⁷⁹ – machen wolle. Bisher versteht der Student die »Wurst« als eine Porträtsammlung, redet mit dem Mentor aber auch immer wieder darüber, ob es nicht ein Roman werden könne. In einem drei Monate vorher aufgenommenen Gespräch wurde die zu diesem Zeitpunkt immer noch nicht entschiedene Frage danach, ob der Student aus den Texten »ein echtes, richtig großes Romanprojekt«⁸⁰ entwickeln könne, zum ersten Mal aufgeworfen. Am Ende dieses früheren Arbeitstreffens rekapituliert der Mentor: »Schreiben heißt überarbeiten«.⁸¹ Bezeichnenderweise fällt sein Diktum nach einer Ermutigung, mit dem Schreiben anzufangen. Es ist der Versuch, seinen Studierenden davon zu überzeugen, dass er sich sein

74 | Abschlussgespräch mit einem der Mentoren, geführt am 7.7.2015.

75 | UEA, Serie 2, Gespräch 3, 9.6.2015, Dozent.

76 | Abgesehen davon dauert der Master in Norwich auch nur ein Jahr und die Supervisionszeit liegt am Ende dieses Jahres. Das Bachelor-Studium in Biel beginnt hingegen schon mit dem Mentorat, was die unterschiedliche Erwartung an die Selbstständigkeit der Studierenden sicherlich auch erklärt.

77 | SLI, Serie 2, Gespräch 3, 14.1.15, Dozent.

78 | Ebd.

79 | Ebd., Student.

80 | SLI, Serie 2, Gespräch, 1, 17.10.14, Student.

81 | SLI, Serie 2, Gespräch, 1, 17.10.14, Dozent.

Material weiterhin er-schreiben müsse, um es dann zu ergänzen, zu kürzen, umzuformulieren, es auf den Punkt zu bringen.

Hier wird deutlich, dass die in diesem Artikel diskutierten Praktiken des Um-schreibens nicht als eine Phase des Schreibprozesses im Mentorat zu verstehen sind, die an die Phase des Er-schreibens anschließt und sie abschließt. Es sind vielmehr sich abwechselnde Momente des Schreibprozesses, deren Potenzial durch die ständige Kritik und Wahrnehmung eines außenstehenden Lesers und Gesprächspartners im Mentorat besonders deutlich wird. Dass sich dadurch auch ein Freiraum öffnet, der dem Schreiben und der Entfaltung von Texten gilt, verdeutlicht der Kommentar eines Norwicher Dozenten. Er bringt Mentorat und Lektorat über den Gedanken des Re-writing zusammen, indem er sagt: »You could consider writers to be *re-writers*, rather than writers and the danger in contemporary publishing is, that the space for re-writing is no longer there.«⁸²

Im Gegensatz zu einem Lektoratsprozess, der auf die Veröffentlichung eines Buches abzielt und in dem das Re-writing einen finalisierenden Charakter hat, kann das Mentorat sich eine »Feedbackschleife« zwischen Er-schreiben und Um-schreiben erlauben, eine fortlaufende »Verknüpfungsarbeit« zwischen Gespräch, Text und Schreiben selbst. Aus diesem Kreislauf kann dann wiederum eine Haltung entstehen, in der das Überarbeiten selbst eine ästhetische Dimension gewinnt. Wie Raymond Carver, der ironischerweise stark unter den Überarbeitungen seiner Texte im Lektorat gelitten hat,⁸³ in einem Plädoyer für seinen Lehrer John Gardner betont: »Zu seinen wichtigsten Lehrsätzen zählte, dass ein Schriftsteller zu dem fand, was er sagen wollte, indem er sich immer wieder *vor Augen führte*, was er gesagt hatte. Und dieses Vor-Augen-Führen, dieses genauere Sehen, geschah beim Überarbeiten. Er *glaubte* an das Revidieren, unermüdliches Revidieren [...].«⁸⁴ Gardner leitete die Schreibwerkstätten, an denen Carver während seines Creative-Writing-Studiums an der California State University teilnahm. Die »Lautwerdung« seines Blickes im Gespräch und in seinen Rückmeldungen zu Carvers Texten haben dem noch jungen Autor eine Perspektive aufgezeigt, mit der er produktiv weiterarbeiten konnte. Auch in den überwiegenden Fällen der hier untersuchten Schreibprozesse im Mentorat fördert der Austausch mit einem anderen ein positives Verständnis von Um-schreiben und Überarbeiten. Was für Carvers Mentor aber schon zu einer inneren Überzeugung geworden war, kann für angehende Autoren noch konfliktreich sein. Und zwar einzusehen, dass die eigentliche literarische Arbeit erst anfängt, nachdem man bereits geschrieben hat.

82 | Abschlussgespräch mit einem der Mentoren, geführt am 7.7.2015.

83 | Siehe hierzu die Einleitung in diesem Band.

84 | Carver, Raymond: »John Gardner: Der Schriftsteller als Lehrer«, in: Ders., *Call if you need me. Erzählungen*, Frankfurt a.M.: Fischer 2013, S. 155-165, hier S. 159.

LITERATUR

- Bachtin, Michail: Die Ästhetik des Wortes, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1979.
- Bachtin, Michail: Autor und Held in der ästhetischen Tätigkeit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2008.
- Barthes, Roland: »La mort de l'auteur«, in: Ders., *Le bruissement de la langue*, Paris: Seuil 1984, S. 63-71.
- Bereiter, Carl: »Entwicklung im Schreiben, Schreiben als kognitiver Prozess«, in: Sandro Zanetti (Hg.), *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*, Berlin: Suhrkamp 2012, S. 397-412.
- Bessard-Banquy, Olivier: »De la relation auteur-éditeur. Entre dialogue et rapport de force«, in: *A Contrario. Revue interdisciplinaire de sciences sociales* 27 (2018), S. 135-143.
- Caffari, Marie/Mohs, Johanne: »La scène de mentorat – (Se) raconter la création littéraire en plein travail«, in: *Nouvelle Revue Synergies Canada* 1 (2017), <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/nrsc>
- Carver, Raymond: »John Gardner: Der Schriftsteller als Lehrer«, in: Ders., *Call if you need me. Erzählungen*, Frankfurt a.M.: Fischer 2013, S. 155-165.
- Dosse, François: *Histoire du structuralisme II. Le chant du cygne, 1967 à nos jours*, Paris: La Découverte 1992.
- Dürr, Claudia/Zembylas, Tasos: *Wissen, Können und literarisches Schreiben. Eine Epistemologie der künstlerischen Praxis*, Wien: Passagen Verlag 2009.
- Flahaut, Thomas: »Écrire au temps présent: les réécritures d'Ostwald, de l'Institut littéraire suisse aux éditions de l'Olivier«, in: *A Contrario. Revue interdisciplinaire de sciences sociales* 27 (2018), S. 95-115.
- Fries, Thomas/Hughes, Peter/Wälchli, Tan (Hg.): *Schreibprozesse*, München: Fink 2008.
- Grésillon, Almuth: »Über die allmähliche Verfertigung von Texten beim Schreiben«, in: Sandro Zanetti (Hg.), *Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte*, Berlin: Suhrkamp 2012, S. 152-187.
- Ingold, Felix P.: »Der Autor und der andere«, in: Felix P. Ingold, *Der Autor am Werk. Versuche über literarische Qualität*, München: Hanser 1992, S. 195-216.
- Kristeva, Julia: »Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman«, in: *Critique* 23 (1967), S. 438-465.
- Maier, Luise/Roth-Hunkeler, Theres: »Darf ich mich als Schriftstellerin fühlen, auch wenn ich gerade nichts schreibe? Auszüge aus der EMail-Korrespondenz zwischen Theres Roth-Hunkeler und Luise Maier«, in: *Schweizerisches Literaturinstitut (Hg.), Fortschreiben. Ecrire encore*, Biel: verlag die brotsuppe 2017, S. 146-149.

- Maisel, Lucas/Roth-Hunkeler, Theres: »Wenn die erste Berausung auf Reisen abklingt. Ausschnitte aus der Korrespondenz«, in: Schweizerisches Literaturinstitut (Hg.), Fortschreiben. Ecrire encore, Biel: verlag die brot-suppe 2017, S. 143-145.
- Mandelstam, Ossip: »Über den Gesprächspartner«, in: Pawel Nerler (Hg.), Ossip Mandelstam. Über Dichtung, Leipzig: Kiepenheuer 1991, S. 20-29.
- Porombka, Stephan: »Für wahre Leser und erweiterte Autoren. Novalis: Blütenstaub-fragmente [1798]«, in: Stephan Porombka/Olaf Kutzmutz (Hg.), Erst lesen. Dann schreiben. 22 Autoren und ihre Lehrmeister, München: Luchterhand 2007, S. 23-36.
- Ruffel, Lionel: »Publier en dialoguant. Sur les formations en ›création littéraire‹«, in: A Contrario. Revue interdisciplinaire de sciences sociales 27 (2018), S. 23-53.
- Stierle, Karlheinz: »Gespräch und Diskurs – Ein Versuch im Blick auf Montaigne, Descartes und Pascal«, in: Karlheinz Stierle/Rainer Warning (Hg.), Das Gespräch, München: Fink 1984, S. 297-335.
- Schärf, Christian: Der Wunsch zu schreiben, Aisthesis: Bielefeld 2014.
- Timm, Uwe: Montaignes Turm, Köln: Kiepenheuer & Witsch 2015.
- Zanetti, Sandro (Hg.): Schreiben als Kulturtechnik. Grundlagentexte, Berlin: Suhrkamp 2012.

