

Wittgensteins Wink & Haslingers Hund

Unsagbares im Sprechen über Literatur, während sie entsteht

Claudia Dürr

»Ich habe überhaupt nicht viel dazu beitragen können, denn schreiben musste das alles Verena Roßbacher. Sie hat sich die Sprache dafür erfinden und den Weg der Gestaltung finden müssen. Ich habe höchstens gelegentlich gesagt, was mir fehlt, was schön wäre.«¹ Diese Aussage stammt aus einem Gespräch mit Josef Haslinger und Verena Roßbacher über deren Diplomarbeit kurz vor ihrem Abschluss am Deutschen Literaturinstitut Leipzig. Eineinhalb Jahre später, im Frühjahr 2009, erschien der Roman der Autorin unter dem Titel *Das Verlangen nach Drachen* bei Kiepenheuer & Witsch, er wurde von der Kritik als herausragendes Debüt gelobt.

Die zitierte Gesprächssituation kann als eine im Sinne der Konzeption von Johanne Mohs und Marie Caffari² mehrfach geöffnete Schreibszene beschrieben werden: In der Erweiterung der Begleitumstände des Schreibens um den Dialog mit einer konkreten Person wird die Schreibszene zur Mentoratsszene, die sich zudem einer wissenschaftlichen Beobachtung öffnet. Ich nahm damals am Austausch zwischen dem Schriftsteller und Professor für literarisches Schreiben, Josef Haslinger, und seiner Studentin teil und zeichnete den Dialog für eine wissenstheoretische Erforschung literarischer Schreibprozesse, im Rahmen derer wir Verena Roßbachers Arbeit als eine von vier

1 | Im September 2007 haben sich Verena Roßbacher und Josef Haslinger zu einem abschließenden Gespräch über Verena Roßbachers Roman in Leipzig getroffen. Manche Aussage der beiden bedachte meine Anwesenheit und mein Forschungsinteresse mit, sodass der Dialog womöglich etwas mehr metareflexive Anteile aufweist als dies bei einem reinen Arbeitsgespräch unter vier Augen der Fall wäre.

2 | Mohs, Johanne/Caffari, Marie: »La scène de mentorat – (Se) raconter la création littéraire en plein travail«, in: *Nouvelle Revue Synergies Canada* 10 (2017). Die Autorinnen beziehen sich auf das Konzept der Schreibszene im Anschluss an Rüdiger Campe bzw. in der Weiterentwicklung von Martin Stingelin, Davide Giuriato und Sandro Zanetti.

Fallstudien dokumentierten, auf.³ Einige Befunde dieser Studie werde ich im Folgenden mit dem Fokus auf »Schreiben im Zwiegespräch« auslegen und ausgewähltes empirisches Material – zentral jene Gespräche, die eine Mentorskonstellation aufweisen oder Erfahrungen mit Lehrsituationen enthalten – unter dem Blickwinkel des Wissenstransfers neu interpretieren. Dabei liegt das Interesse des Beitrags sowohl auf der Sprache in der Kunstkommunikation in ihrem Zusammenhang von »Wahrnehmen, Zeigen, Beschreiben, Deuten, Erläutern und Bewerten«⁴ als auch auf der Differenz von Wahrnehmen und Sprechen. Denn, wie zu zeigen sein wird, gerät das Sprechen über Literatur während ihrer Verfertigung an die Grenzen des Sagbaren.

SCHREIBEN UND WISSEN

Das einleitende Zitat macht deutlich: Es ist der Autor, der einen Text schreiben, der die Sprache erfinden und die formale Gestaltung für seinen Stoff finden muss. Was auch immer ein anderer über den bereits bestehenden Text sagen kann – zum Ergebnis führt künstlerisch-praktisches Handeln.

Betrachtet man den schriftstellerischen Prozess aus wissenstheoretischer Perspektive, erscheint er (in Abgrenzung zu manchen Schreibprozessforschungen) nicht als Problemlöseprozess und auch nicht als Abfolge von Phasen (wie etwa Planen, Schreiben, Überarbeiten), sondern als ein Zusammenspiel unterschiedlicher Wissensformen, von theoretischem Wissen und von »Knowing How«.⁵ Erkenntnis, das heißt propositionales Wissen über einen Sachverhalt (Literaturgeschichte, Ästhetik, erzähltheoretische Kenntnisse, Genrewissen etc.), meint Wissen, das zwar im Handeln genutzt wird, aber auch außerhalb der praktischen Anwendung existiert; praktisches Wissen hingegen ist konstitutiv dem Handeln einverleibt. Zahlreiche, grundsätzlich auch explizierbare Wahrnehmungen, Urteile, Bewertungen, die im literarischen Entstehungspro-

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

4 | Hausendorf, Heiko: Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst, München: Fink 2007, S. 18.

5 | Gilbert Ryle betonte, dass »knowing how to do things« nicht notwendigerweise immer auf ein »knowing that something is the case« zurückzuführen sei. Ryle, Gilbert: »Knowing How und Knowing That«, in: *Proceedings of the Aristotelian Society* 45 (1945/46), S. 1-16. Ryle kritisierte die damals herrschende rationalistische Auffassung, dass Wissen ausschließlich ein mentaler und sprachgebundener Zustand sei, und wertete wie andere zeitgenössische Wissenschaftstheoretiker und Philosophen (John Dewey, Ludwig Wittgenstein, Michael Polanyi, Maurice Merleau-Ponty etc.) in der Mitte des 20. Jahrhunderts sukzessive die Rolle des erfahrungsgeleiteten Handlungswissens auf.

zess inkorporiert sind, werden im Moment des Schreibens nicht fokal bewusst. Es besteht auch nicht immer die Notwendigkeit, häufig wirkt es sogar störend, aus dem Handlungsfluss zu treten und eine reflexive Distanz herzustellen. Donald Schön nennt dieses Phänomen »Knowing-in-action«⁶ im Unterschied zum Modus »Reflection-in-action«, bei dem sich der Handelnde in einen »back talk« mit der Situation begibt⁷ – ein Zwiegespräch im Schreiben.

Dass die Kenntnis einer Technik nicht automatisch Handlungskompetenz bedeutet, betont bereits Aristoteles. Im Handeln beziehen wir uns immer »auf das Einzelne und Konkrete«⁸, und um angesichts des Einzelfalls richtig zu handeln und dabei auch umfassende Wirkungen mitzudenken, bedarf es einer weiteren Disposition, der praktischen Klugheit (*phronesis*). Technisches Wissen ist sinnvoll, aber keine hinreichende Bedingung für einen gelungenen Text. Es geht um die Realisierung, das Schaffen, und nicht um das Wissen, wie der Text sein könnte beziehungsweise wie andere Texte gemacht sind.⁹

Praktisches Wissen wird in der individuellen Aneignung (»personal knowledge«)¹⁰ einer kollektiven Praxis erworben und durch das eigene Tun aufrecht-erhalten. Dieses Können ist personengebunden und stets spezifisch. Ein Literaturwissenschaftler etwa ist trotz seiner differenzierten erzähltheoretischen Kenntnisse nicht notwendigerweise imstande, selbst einen literarischen Text zu verfassen, da seine Praxis auf andere Ziele als die des Schriftstellers fokussiert. Die Lese- und Beurteilungskompetenz eines Autors wiederum unterscheidet sich nicht fundamental von der eines Literaturkritikers, aber der Lese-prozess wird durch eine andere Intentionalität gelenkt und beruht auf anderen praktischen Erfahrungen. Ein Schriftsteller bringt das Gelesene in Zusammenhang mit dem eigenen Schreiben. Leseerfahrungen oder die Reflexion der Praxis allein genügen nicht; praktisches Wissen, schriftstellerisches Können, kann nur durch das wiederholte eigene Tun ausgebildet werden.

6 | Schön, Donald: *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey-Bass 1987, S. 26ff.

7 | Der Handelnde reflektiert in Wechselwirkung mit dem Handlungsverlauf bzw. den Handlungsergebnissen die Handlung selbst (vgl. D. Schön: *Educating*, S. 56). Eine trennscharfe Abgrenzung zwischen »Knowing-in-action« und »Reflection-in-action« ist weder möglich noch notwendig, die Übergänge sind fließend, es gibt Überschneidungen, Nuancierungen und verschiedene Intensitätsstufen.

8 | Aristoteles: *Nikomachische Ethik*, München: dtv 2000, 1141b.

9 | Ebd.

10 | Polanyi, Michael: *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, London: Routledge & Kegan 1958.

ÖFFNEN UND SCHLIESSEN

In der empirischen Beobachtung literarischen Schaffens *in actu* lässt sich erkennen, dass der Arbeitsprozess von Schriftstellern von abwechselnden Phasen des Sich-Öffnens und Sich-Verschließens gekennzeichnet ist. Der Schreibprozess benötigt Zeiten, in denen Intensität und Konzentration nicht durch fremde Stimmen und unerwünschte Interferenzen gestört werden, Schriftsteller erzeugen einen Zustand der Inwendigkeit, einen zeitweisen Rückzug, um in imaginäre Räume einzutreten.¹¹ Die Zeit des Sich-Öffnens wiederum kann sich in einer generellen Aufnahmebereitschaft äußern, in der Situationen begünstigt werden, in denen Inspirationen und Ideen »ein-fallen« können. Eine Öffnung kann aber auch eine aktive Suche nach dem Wissen anderer in Form von Recherchen, Lektüren oder eben Gesprächen beinhalten. Bestimmte Ziele eines literarischen Vorhabens stehen im Zusammenhang mit dem Bild, das Autoren von ihren Lesern entwerfen. Zu antizipieren, wie Rezipienten auf bestimmte Zeichen und symbolische Formen reagieren könnten, setzt eine geteilte kulturelle Praxis (Konventionen, Vorbilder, Interpretationsmuster etc.) voraus; in gewisser Weise treten Schriftsteller in einen »continual dialogue with the world relevant to the choices being made«,¹² so Howard Becker – eine Art Zwiegespräch mit der »Kunstwelt«. Wenn Schriftsteller mögliche Lesarten imaginieren, sind sie allerdings vor Fehleinschätzungen nicht gefeit. Das, was ihnen durch jahrelange Praxis im Umgang mit ästhetischen Phänomenen vertraut ist, muss für den Durchschnittsrezipienten nicht gelten,¹³ zudem ermöglicht die semantische Mehrdeutigkeit von Literatur eine Vielfalt von Interpretationen. Konkrete Lektürerückmeldungen einzuholen kann daher aus verschiedenen Gründen Sinn machen.

Wann das Öffnen und Schließen im Verlauf des kreativen Prozesses geschieht – sofern der Autor den Rhythmus selbst gestalten kann –, lässt sich nicht eindeutig feststellen. Womöglich steht die Zeit des Sich-Verschließens in engerer Verbindung zum tatsächlichen Verfassen von Text, sie muss sich aber nicht darauf beschränken. Auch Zeiten, in denen Schriftsteller nicht unmittelbar am Text arbeiten, diesen aber in Kopf und Leib mit sich herumtragen, können des Ausblendens äußerer Einflüsse bedürfen. Wenn die Gespräche innerhalb einer institutionellen Struktur stattfinden, etwa im Rahmen einer Ausbildung an einem Institut für literarisches Schreiben, werden die Termine stärker von außen vorgegeben. Die Verpflichtung, Texte zu verfassen, die man

11 | Dieser Rückzug hängt nicht notwendigerweise mit äußerlichen Rückzugsräumen zusammen und kann auch in Cafés oder Zügen etc. gelingen, weil die Kulisse als nicht-signifikant erfahren wird und die fokale Aufmerksamkeit auf das Schreiben nicht stört.

12 | Becker, Howard: *Art Worlds*, Berkeley: University of California Press 1982, S. 204.

13 | Ebd., S. 203.

zeigen und besprechen kann, sowie die Bereitschaft zum Austausch bilden wesentliche Voraussetzungen für die Absolvierung eines solchen Studiums und haben Einfluss auf das Verständnis des kreativen Prozesses. Es ist anzunehmen, dass sich für eine universitäre Ausbildung eher Schreibende begeistern, die von der Organisation ihres Schreibens her das Moment des Überarbeitens nicht vollkommen ablehnen und ein Maß an Offenheit für andere Perspektiven mitbringen. Christiane Schürkmanns Beobachtung in Bezug auf das Studium bildender Kunst lässt sich auf Schreibschulen übertragen: »Seine eigene Position findet ein derartiges Arbeiten [...] erst, wenn der Einzelne immer wieder in Beziehung zu seinen hervorgebrachten Arbeiten durch die Spiegelung der Anderen tritt und Sichtweisen in Anbetracht der Arbeiten zum Sprechen gebracht werden, indem Lehrende und Mitstudierende Fragen, Thesen und Kommentare in Hinblick auf das Entstehende äußern. Künstlerisches Arbeiten wird so als permanentes Justieren und Ausrichten, Befragen und Erfinden, Suchen und Versuchen, Ausprobieren und Modifizieren relevant gemacht.«¹⁴

SELBST-FINDEN DES EIGENEN

Ein Gespräch mit einem Leser markiert für den Autor einen Moment des Innehaltens im Schreiben und birgt das Potenzial zur Veränderung des Textes und/oder der weiteren Arbeit. Der Arbeitsprozess selbst ist in Gesprächen mit Mentoratskonstellation oder im Ausbildungskontext¹⁵ nicht zwingend Thema. Auch bei mehrmaligen Treffen kann er Leerstelle zwischen zwei Textstufen bleiben. (»VR: Haben Sie die Szene jetzt eigentlich ausreichend gefunden? Wir haben uns damals darüber unterhalten [...]. JH: Jetzt ist das gut gemacht.«; »VR: Geht das jetzt? JH: Ja, ich habe mit Vergnügen gelesen, dass Sie das aufgegriffen haben, dass Ihnen da etwas eingefallen ist, wie man das lösen kann.«)¹⁶ Wie das Weiterarbeiten vonstattengeht, wird nicht zufällig offen gelassen, ist das Finden des Wie doch Aufgabe des Autors. Dies hängt mit einer

14 | Schürkmann, Christiane: Kunst in Arbeit. Künstlerisches Arbeiten zwischen Praxis und Phänomen, Bielefeld: transcript 2017, S. 131.

15 | Josef Haslinger über das Studium am Literaturinstitut Leipzig: »Wir beobachten sie [die Studierenden] nicht beim Schreiben und wir fragen sie eigentlich auch nicht. Es kommt schon vor, dass wir hin und wieder über das Schreiben reden, aber das ergibt sich nebenbei, das ist kein Seminarpunkt. Wir versuchen, diesen Raum des Schreibens als einen intimen und individuellen Raum zu belassen und ihn nicht mit Aufklärungsver nunft zu beleuchten, so hat er zu sein und so geht das, so geht's besser.« (Gespräch mit Josef Haslinger im Juni 2007 in Wien.)

16 | Gespräch mit Verena Roßbacher und Josef Haslinger im September 2007 in Leipzig.

Auffassung zusammen, die als solche auch in der Ausbildung vermittelt wird, nämlich, dass künstlerische Tätigkeit eben nicht das Hervorbringen von zuvor definierten Kunstwerken meint. Trotz geteilter Werte, die in Kanonisierungsprozessen bedeutsam sind und die die von Schriftstellern selbst gesetzten Ziele für ein Vorhaben nicht völlig frei und beliebig gestalten, und trotz pragmatischer Vorgaben wird dem Schaffensprozess absichtlich eine gewisse Offenheit zugeschrieben. Nach dem Gespräch geht es zurück in die Praxis des selbst findenden Arbeitens: Das Selbst-Finden der Lösung, und zwar einer eigenen Lösung, ist von zentralem Wert in der Kunst, zumal auf dem Weg hin zur Professionalisierung.

Eine Art Dilemma oder Herausforderung ergibt sich für Studierende oder Autoren zu Beginn ihrer Karriere daraus, dass die Betonung des Wertes des Eigenen, das selbst gefunden werden muss und das Literatur als solche auszeichnet, mit der Vorstellung einhergeht, dass »Literatur zu machen« etwas ist, das nicht direkt angestrebt werden kann, sondern nach einem Prozess, der lange Zeit vieles in der Schwebe belässt, quasi »plötzlich« da ist. Vertrauen in das eigene Können, eine gewisse Sicherheit im Handeln und die Fähigkeit, sich gegebenenfalls von vorhandenen Plänen zu lösen, entsteht allerdings erst mit zunehmender Erfahrung.¹⁷ Daher erscheint der – nicht seltene und gut gemeinte – Rat von Lehrenden an Studierende, sich nicht mit literaturästhetischen Standards und Zielen unter Druck zu setzen und normative Erwartungen so gut es geht auszublenden, um sich damit nicht zu blockieren, in gewisser Hinsicht paradox. Was ein guter Text ist, was wir unter literarischer Qualität verstehen, basiert auf dem Ergebnis von Wertungsprozessen, die eingebettet sind in eine Praxis. Studierende beginnen erst sukzessive, sich als Teil der »Praxisgemeinschaft«¹⁸ Schriftsteller zu fühlen, und sehen sich im Rahmen der Ausbildung noch sehr explizit mit der Bewertung von Literatur und dem Finden der Identität als professionell Schreibende konfrontiert. Die implizite Dimension einer Praxis erschließt sich nach und nach, mit zunehmender Involviertheit, und sie geht mit einem Habitualisierungsprozess einher. Literarische Konventionen¹⁹ werden dann zu einem operationalen Prinzip: Sie wirken stumm, unhörbar, kaum (be-)greifbar und entziehen sich weitgehend

17 | Vgl. etwa die Ausführungen zur Expertenforschung bei Neuweg, Georg Hans: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis, Münster: Waxmann 1999, S. 201f.

18 | Wenger, Etienne: *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press 2002.

19 | Zum Thema literarische Konventionen siehe etwa Weninger, Robert: *Literarische Konventionen. Theoretische Modelle, historische Anwendung*, Tübingen: Stauffenburg 1994.

dem Zugriff der Reflexion. Sie werden kaum gedacht, schon gar nicht hinterfragt und sind dennoch wirksam.

Zu Beginn vieler schriftstellerischer Biographien führt der Einfluss intensiver Lektüreerfahrungen zu einer akritischen Haltung und, in der Konsequenz, zu mimetischem Arbeiten. Verena Roßbacher begann ihr Studium am Literaturinstitut Leipzig unter der Nachwirkung einer umfassenden Lektüre der Klassiker und mit einer großen Begeisterung für das Werk Heimito von Doderers, das als Ideal ihre Schreibweise prägte (»sie dachte, man schreibt so«).²⁰ Das Eigene – eine eigene Sprache, ein eigener Stil, ein spezieller Ton etc. – meint im Kontext von Kunst und Kunstbetrieb aber eine Form der Aneignung von Wissen, die über Nachahmung hinausgeht und Individuelles hervorbringt. Im Rückblick mit der Autorin zeichnet Josef Haslinger genau diese Entwicklung nach: »Wie Sie die Sprache weiterentwickelt haben, das ist schon sehr bemerkenswert.« In frühen Fassungen des Romans war »Doderer und was immer an Lektüre Sie da im Hintergrund hatten so deutlich drinnen. Das ist jetzt überhaupt nicht mehr. [M]an hat das Gefühl, das ist wirklich eine literarische Sprache geworden, ihre literarische Sprache [...], etwas, wo man bewusst auch bestimmte ältere Vokabeln mit aufnimmt.«²¹ Es sei, so Haslinger, wichtig gewesen, die Autorin im Laufe ihres Studiums immer wieder in ihrer Phantasie zu bestärken und darin zu bestätigen, dass sie einen enormen Hintergrund habe, aus dem heraus sie schaffen könne, aber gleichzeitig zu vermitteln, dass die Sprache keine zeitgenössische sei, auch nicht als artifizielle.

Der Transfer von Wissen und Können beschränkt sich nicht auf Nachahmen – sonst wäre tatsächlich Lektüre ausreichend. Michael Polanyi schreibt der aktiven Komponente von Lernen eine entscheidende Bedeutung zu: »Imitation offers guidance to it, but in the last resort we must rely on discovering for ourselves the right feel for a skilful feat. We alone can catch the knack of it.«²² In situativen und kommunikativen Interaktionen mit erfahrenen Personen erfolgt Lernen allerdings leichter und zielsicherer. Das kann ein konkreter Ratschlag sein, das Erkennen eines Aspekts im Text, der wesentlich ist für das weitere Handeln. Im idealen Fall vermitteln Gesprächspartner indirekt, durch ihr Vorbild, eine vernetzte Denkweise, eine Grundhaltung bei der Arbeit, Herangehensweisen in Situationen, die neu und überraschend sind, eine praktische Weisheit.

20 | Gespräch mit Josef Haslinger im Juni 2007 in Wien.

21 | Gespräch mit Verena Roßbacher und Josef Haslinger im September 2007 in Leipzig.

22 | Polanyi, Michael: *Knowing and being*, Chicago: University of Chicago Press 1969, S. 126

ZEIGENDES SPRECHEN

Im Gegensatz zum Gespräch über bildende Kunst ist der Gegenstand im Fall von Literatur während des Austauschs zwar womöglich auch materiell präsent, als Manuskript mit Notizen und Anmerkungen etwa, die durchaus die Dramaturgie lenken, aber der Text lässt sich in der Situation nicht unmittelbar wahrnehmen, die Lektüre ist abgeschlossen. Daher gilt es umso mehr, »in einem gleichsam *zeigenden Sprechen* eine geteilte Wahrnehmungssituation unter Anwesenden immer wieder herzustellen.«²³ Gesprächsteilnehmer evozieren den Text, indem sie Szenen nacherzählen, wesentliche Handlungselemente paraphrasieren, Figuren charakterisieren und den formalen Aufbau mit erzähltechnischem Vokabular erfassen. Beschreibende Passagen wechseln sich mit wertenden ab, nicht unähnlich literaturkritischer Rhetorik.

Expertise ist jedoch nicht allein daran zu messen, was jemand sagen kann, sondern an der *Art und Weise*, wie er wahrnimmt, urteilt und handelt. Wissenstheoretisch gesehen nehmen erfahrene Personen beziehungsweise Experten Gegenstände und Situationen als Ganzes wahr und fällen ihre Urteile aus der Erfassung von subtilen Beziehungen zwischen nicht spezifizierbaren Elementen. Ein Kenner ist in diesem Sinne jemand, der – im Gegensatz zum Laien, der nicht sehen würde, was von Bedeutung ist – charakteristische Physiognomien und Muster rasch identifizieren kann. Der von Michael Polanyi so genannte »Kennerblick«²⁴ verweist auf die Präsenz und Wirksamkeit von implizitem Erfahrungswissen, das Akteure im Laufe ihrer Tätigkeit in einem spezifischen Feld erworben haben. Nicht zuletzt aufgrund dieser Kompetenz schätzen Autoren die Rückmeldung von Kollegen, denen sie vertrauen. Ein Absolvent des Deutschen Literaturinstituts Leipzig erwähnt diesbezüglich, er zeige Freunden, die ausschließlich Unterhaltungsleser sind, seine Texte gar nicht mehr, »wenn ich grade daran arbeiten will, muss ich mir kein Geschmacksurteil anhören, übertrieben gesagt [...]. Damit kann ich nichts anfangen als Produzent.« Ein befreundeter Schriftstellerkollege hingegen, mit dem der Autor einen regelmäßigen Austausch pflegt, sieht und hört Nuancen und sagt beispielsweise: »Das trifft nicht den Ton«.²⁵ Um stilistische Feinheiten und Differenzen zu erkennen, bedarf es einer Vielzahl vielfältiger Lektüreerfahrungen, auf die Studierende zu Beginn ihrer Schreibausbildung häufig noch nicht zurückgreifen können. Josef Haslinger erzählt in diesem Zusammenhang von der Schwierigkeit, seinen Studierenden den Ton eines literarischen Textes zu vermitteln: »Ich lese vor, es geht nicht anders, ich kann mir nicht anders hel-

23 | C. Schürkmann: *Kunst in Arbeit*, S. 110.

24 | M. Polanyi: *Knowing and Being*, S. 164.

25 | Anonymisiertes Gespräch mit Studierenden am Deutschen Literaturinstitut Leipzig im Juni 2007.

fen, es hat keinen Sinn, da hört das theoretische und begriffliche Vokabular auf. Wenn man irgendwo einen versteckten Hund entdeckt, dann muss man ihn bellen lassen. Man hört ihn nur bellen, wenn man eine Variante anbietet, wo kein Hund bellt, damit man den Unterschied hört.«²⁶ Ebenso wie die Wahrnehmung eines ausdrucksvollen musikalischen Spiels basiert das Erkennen eines spezifischen Tons eines Textes auf einem Gestalteindruck, der sich – so die Befunde im Anschluss an die Gestaltpsychologie – nicht analytisch zerlegen und durch Worte einfach ersetzen lässt. Ludwig Wittgenstein schreibt: »Wie lässt sich erklären, was ›ausdrucksvolles Spiel‹ ist? Gewiß nicht durch etwas, was das Spiel begleitet. – Was gehört also dazu? Eine Kultur möchte man sagen. – Wer in einer bestimmten Kultur erzogen ist, dann auf Musik so und so reagiert, dem wird man den Gebrauch des Wortes ›ausdrucksvolles Spiel‹ beibringen können.«²⁷ Es handle sich um eine »sehr vage, fast musikalische Kategorie«, so auch Haslinger, »trotzdem hat das eine Bedeutung, weil der Ton einer Geschichte sozusagen ein Bindemittel ist, und zwar eines, das wie ein guter Klebstoff unsichtbar wird [...]. Das ist relativ schwer zu beschreiben.«²⁸ Nichtartikulierbares Wissen ist in vielfacher Weise gegenwärtig und eine entscheidende Komponente jeder Handlung. Polanyi nimmt solche Äußerungen ernst und konstatiert: »[W]ir wissen mehr, als wir zu sagen wissen.«²⁹

Erklärungen und Rechtfertigungen sind allerdings auch nicht in allen Kontexten notwendig. Menschen verstehen durch ihre Integration in eine gemeinsame Praxis einen Wink, ein hinweisendes Zeichen, aber ihr Verstehen ist nicht notwendigerweise explizierbar. Wittgenstein fragt: »Kann man Menschenkenntnis lernen? Ja; Mancher kann sie lernen. Aber nicht durch einen Lehrkurs, sondern durch ›Erfahrung‹. — Kann ein Anderer dabei sein Lehrer sein? Gewiß. Er gibt ihm von Zeit zu Zeit den richtigen Wink. — So schaut hier das ›Lernen‹ und das ›Lehren‹ aus. — Was man erlernt, ist keine Technik; man lernt richtige Urteile. Es gibt auch Regeln, aber sie bilden kein System, und nur der Erfahrene kann sie richtig anwenden. Unähnlich den Rechenregeln.«³⁰

»Ich hatte immer den Eindruck, dass Sie immer relativ schnell wissen, was Ihnen fehlt im Text. Sie haben mir da manchmal ein paar so Hinweise gege-

26 | Gespräch mit Josef Haslinger, zit.n. C. Dürr/T. Zembylas: Wissen, Können und literarisches Schreiben, S. 68.

27 | Wittgenstein, Ludwig: »Zettel« (1967), in: Gertrude E. M. Anscombe/Georg H. von Wright (Hg.), Ludwig Wittgenstein. Werkausgabe (Band 8), Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984, §164.

28 | Gespräch mit Josef Haslinger, zit.n. C. Dürr/T. Zembylas: Wissen, Können und literarisches Schreiben, S. 68.

29 | Polanyi, Michael: Implizites Wissen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1985, S. 14.

30 | Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977, S. 365.

ben«, rekapituliert Verena Roßbacher den Prozess des Austausches mit Josef Haslinger, und in Bezug auf eine konkrete Handlungsszene: »Und eigentlich hat das schon gereicht, also es hat mir gereicht, weil ich wusste, das stimmt. Das merkt man dann ja eigentlich sofort, wenn eine Kritik kommt, ob es passt oder nicht. Und weil ich selber schon unsicher war, wie man die ganze Sache löst, fand ich das einen guten Hinweis.«³¹

ANTIZIPATIVE INTUITION

Im Gespräch über einen noch beweglichen Text entsteht die Herausforderung, mit der Antizipation des Möglichen über das Bestehende hinauszugehen. Die Rezeption beschreibt und bewertet nicht nur, sondern wird relevant als eine, die dem sich Zeigenden etwas in der Vorstellung wegnehmen oder hinzufügen, es also verändern darf. Ob Modifikationen gemacht werden oder nicht, bleibt in der Verantwortung des Autors. Aber das Sprechen vom Wahrnehmen wird auch zur »Öffnung«³² dessen, was sich schon oder noch nicht zeigt, in dessen Möglichkeiten, Qualitäten und Potenzialen. Indem dieses Wahrnehmen über das Bestehende hinausweist, »stellt [es] Verbindungen zwischen Unverbundenem her, es überträgt Bekanntes auf Fremdes, macht sich ein Bild, indem es deutet, konfiguriert, hinzudichtet, sich einsieht und erfindet«.³³

Polanyi spricht im Zusammenhang mit imaginativen Prozessen von der »antizipativen Intuition«,³⁴ die auf einer Sensibilität für verborgene Muster beruht (*von etwas auf etwas anderes schließen*) und bedeutet, die Ahnung eines Zusammenhangs bislang unbegriffener Einzelheiten zu haben. Natürlich ist antizipative Intuition nichts Mystisches, sondern setzt Vor- und Hintergrundwissen voraus, dennoch ist eins ihrer typischen Merkmale die Schwierigkeit, dieses Gefühl zu kommunizieren. In der Regel entwickelt der Schreibende selbst dieses intuitive Gespür für die Entwicklung des Vorhabens im Laufe des Arbeitsprozesses. Der Schriftsteller Gustav Ernst beschreibt im Zusammenhang mit seinen Erfahrungen als Lehrender an einer Schreibakademie, wie Teilnehmer gemeinsam eine Situation begünstigen, in der diese Ahnung für den Autor konkreter werden könnte: »Man sieht es noch gar nicht, aber man ist auf dem Weg, indem vielleicht auch nur geschwätzt wird, aber dieses Schwät-

31 | Gespräch mit Verena Roßbacher und Josef Haslinger im September 2007 in Leipzig.

32 | Merleau-Ponty, Maurice: *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin: De Gruyter 1974, S. 232. vgl. auch C. Schürkmann: *Kunst in Arbeit*, S. 115.

33 | Schürmann, Eva: *Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2008, S. 212.

34 | M. Polanyi: *Knowing and Being*, S. 202.

zen erzeugt eine Atmosphäre, lässt den Autor vielleicht erkennen: Ah, das ist es! [...] Ich würde auch sagen, natürlich kann sich das Reden über einen Text entwickeln, verfeinern und immer verständlicher, klarer werden. [...] Aber es gibt Grenzen.«³⁵

Imagination ist ein Vorgriff des Denkens, die Vorstellungskraft greift der Erkenntnis im Prozess vor und lenkt die Aufmerksamkeit (oder Interpretationsleistung) in eine bestimmte Richtung. Dennoch ist der Übergang von der Imagination zur tatsächlichen Handlung oder Entdeckung nicht linear oder rekonstruierbar. Das Denkexperiment kann im weiteren Prozess auch verworfen, verändert oder modifiziert werden. Wenn Mentoren mit Schriftstellern über »work in progress« sprechen, versetzen sie sich in einen fremden Text. Ferdinand Schmatz, Leiter des Instituts für Sprachkunst an der Universität für Angewandte Kunst in Wien, beschreibt, wie er versucht, sich in einen Text »sozusagen hinein zu transformieren«. Er fragt sich, »wie kommt er in mein Verständnis hinein, was sehe ich und wo sehe ich innerhalb dessen, was mir vorgelegt wird, für mich Momente, wo ich, nennen wir es Hilfestellungen, das ist vielleicht schon wieder zu viel, aber wo ich sagen würde, da vielleicht – ganz praktisch – [...]«, und die Tatsache, dass er in der Folge sofort Beispiele gibt, zeigt, wie wenig sich von der Arbeit an konkreten Texten verallgemeinern lässt. Es ist ein Changieren zwischen eigener und fremder Position, die einen Austausch bereichert. Nur zurückzutreten, sich nur einzufühlen, das ginge auch nicht: »Es muss der Punkt erreicht werden, wo der Zuhörende merkt, da ist er oder sie mit seinen Auffassungen da, und hier kommt dann das eigene Arbeiten auch wiederum als Argument zurück.«³⁶

»KNOWING WITH«

Auch wenn Schreibende nach dem Gespräch alleine an den Schreibtisch zurückkehren, ist das Zwiegespräch – vor allem, wenn es keine einmalige Gelegenheit ist, sondern ein mehrmaliger Austausch über einen längeren Zeitraum oder eine Begegnung über ein Studium hinweg – nicht zwingend eine abgeschlossene Aktion. Es kann von der Szene zum Prozess werden. Von der »Passig-Schere im Kopf« und der »Marcus-Gärtner-Schaukel«, die während des Schreibens seine Sätze umdrehten, sprach Wolfgang Herrndorf und davon, dass er, wenn er weiter übe, beide bald arbeitslos mache.³⁷ Die Kritik der ihm nahestehenden Kollegin und seines Lektors wirkte über Gespräche hinaus in den Arbeitsprozess hinein. Josef Haslinger äußert angesichts einer veränder-

35 | Gespräch mit Gustav Ernst im Juli 2007 in Wien.

36 | Gespräch mit Ferdinand Schmatz im Mai 2007 in Wien.

37 | Herrndorf, Wolfgang: Arbeit und Struktur, Berlin: Rowohlt 2013, S. 228.

ten Passage in Verena Roßbachers Roman den Verdacht, »vielleicht ist das jetzt zu viel des Haslingers, der immer alles ein bisschen klarer haben wollte.«³⁸

Harry Broudy führte den Ausdruck »knowing with« ein, um zu veranschaulichen, wie eine Theorie, propositionales Wissen, zum Werkzeug werden kann, *mit dem* ein Autor geschickt denkt und handelt, ohne *an* es zu denken.³⁹ Auch der Denkstil anderer kann zu einem Werkzeug, zu einem konzeptuellen und interpretativen Rahmen im Erkenntnisprozess werden. Wissen kann unser Denken und Wahrnehmen strukturieren, und es ist dabei nicht notwendig, dass wir in der Lage sind, dieses Wissen exakt wiederzugeben. Wir benötigen es, um etwas zu erreichen, dem unsere Aufmerksamkeit gilt, wir schauen nicht *auf* es, sondern *mit ihm*. »Werkzeuge haben mehrere bedeutsame Merkmale mit Wissen gemeinsam: Man kann sie nur durch den Gebrauch wirklich verstehen, und sie zu gebrauchen heißt, sowohl die Weltsicht des Nutzers zu verändern als auch das Überzeugungssystem der Kultur zu übernehmen, in der sie gebraucht werden.«⁴⁰

Verinnerlichte Routinen und Denkstile zeigen sich oft in Situationen, in denen Künstler keine Hemmungen oder Zweifel in Bezug auf ihr Handeln, ihre Entscheidungen haben. Gerade weil vieles verinnerlicht wird, ist es nicht einfach, es zu verändern. Innovation und Routinen, Spontaneität und Reflexivität schließen sich gegenseitig nicht aus, aber sie stellen ein Dilemma dar. Verlernen ist genauso wichtig wie die Aneignung von Können.

FAZIT

Die Tatsache, dass Schriftsteller die meiste Zeit über alleine arbeiten, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie Teil einer Praxismgemeinschaft sind, die trotz unterschiedlicher Ausprägungen und variierender Grade an Partizipation geteilte Grundvorstellungen über die Sinnhaftigkeit und Anforderungen im jeweiligen Tätigkeitsfeld mit sich bringt. Eine künstlerische Praxis zu erlernen geht einher mit dem Erlangen einer sozialen Identität, durch Enkulturation

38 | Josef Haslinger ist sich aber bewusst, dass auch sein Blick sich seit der Erstlektüre verändert hat und es Zeit für ein Zwiegespräch mit der nächsten Instanz des Betriebs ist: »Im Falle einer Veröffentlichung [...] besprechen Sie das mit einem Lektor, der sozusagen einen unverdorbenen Blick hat und der das vielleicht besser beurteilen kann als ich, der ich die Szenen ja auch schon kannte.« Gespräch mit Verena Roßbacher und Josef Haslinger im September 2007 in Leipzig.

39 | Broudy, Harry: »On ›knowing with‹«, in: Philosophy of Education. Proceedings of the 26th Annual Meeting of the Philosophy of Education Society (1970), S. 89-103.

40 | Brown, John S./Collins, Allan/Duguid, Paul: »Situated Cognition and the Culture of Learning«, in: Educational Researcher 18 (1989), S. 32-42, hier S. 33.

und Austausch mit anderen. Die Beziehung zwischen der Praxisgemeinschaft Schriftsteller und dem Einzelnen darf jedoch nicht deterministisch verstanden werden, die Disposition und Impulse jeder Person schaffen eine jeweils eigene Aneignung und Aktualisierung dieser Praxis. In der Auseinandersetzung mit Vorbildern und Autoritäten entsteht ein Selbstvergewisserungsprozess, der Vertrautheit für die Übereinstimmung des eigenen Urteils mit dem des »significant other« sowie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten schafft. Zwiegespräche erfüllen auch psychologische Momente. Fast alle Schriftsteller, unabhängig davon, ob ihre Anfänge in einem institutionellen Rahmen stattfanden oder nicht, erzählen von bestärkenden Begegnungen zu Beginn ihrer literarischen Tätigkeit. Sukzessive wird man selbst zur eigenen Autorität und entwickelt eine gewisse Gelassenheit, was fremde Einflüsse betrifft – seien es Lektüren, seien es Gespräche: »Schreiben ist schwer genug, man kann ruhig etwas von den anderen lernen. Keine Schande!«⁴¹, formuliert es Peter Rosei. Laut Gustav Ernst gewinnt man nach und nach die Einsicht, »dass man ein bisschen etwas vom anderen haben kann, und es natürlich sowieso trotzdem wichtig ist, seines zu finden«⁴²; und Walter Grond: »Man nimmt eh nur das an, was für einen selbst funktioniert.«⁴³ Lernen schließt alle Elemente mit ein, die unsere Handlungsfähigkeit, unser Verständnis und unsere Ressourcen, die wir einsetzen, verändern. Darüber hinaus meint Lernen nicht nur den Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Gewohnheiten, sondern auch die Veränderung von Identität. Lernen mag – zumal außerhalb institutioneller Einrichtungen – nicht direkt mit dem Begriff der Erfahrung assoziiert werden; das liegt auch daran, dass es häufig nebenbei geschieht, ohne bewusste Absicht, implizit. Häufig formt sich ästhetische Urteilsbildung im Hintergrund des Bewusstseins, wo Erfahrungswissen gelagert ist, das schließlich jenen »praktischen Sinn kreiert«, der den Schaffensprozess begleitet.

Literarisches Schreiben als Profession geht mit der Aneignung einer literarischen Praxis einher, die umfassender ist als Techniken und Konventionen und eine »Welt« und eine »Haltung-zur-Welt« impliziert. Im besten Fall entwickelt sich ein Zwiegespräch.

41 | Gespräch mit Peter Rosei im Juni 2007 in Wien.

42 | Gespräch mit Gustav Ernst im Juni 2007 in Wien.

43 | Gespräch mit Walter Grond im August 2007 in Wien.

LITERATUR

- Aristoteles: *Nikomachische Ethik*, München: dtv 2000.
- Becker, Howard: *Art Worlds*, Berkeley: University of California Press 1982.
- Broudy, Harry: »On ›knowing with‹«, in: *Philosophy of Education. Proceedings of the 26th Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* (1970), S. 89-103.
- Brown, John S./Collins, Allan/Duguid, Paul: »Situated Cognition and the Culture of Learning«, in: *Educational Researcher* 18 (1989), S. 32-42.
- Dürr, Claudia/Zembylas, Tasos: *Wissen, Können und literarisches Schreiben. Eine Epistemologie der künstlerischen Praxis*, Wien: Passagen Verlag 2009.
- Hausendorf, Heiko: *Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst*, München: Fink 2007.
- Herrndorf, Wolfgang: *Arbeit und Struktur*, Berlin: Rowohlt 2013.
- Merleau-Ponty, Maurice: *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin: De Gruyter 1974.
- Mohs, Johanne/Caffari, Marie: »La scène de mentorat – (Se) raconter la création littéraire en plein travail«, in: *Nouvelle Revue Synergies Canada* 10 (2017).
- Neuweg, Georg Hans: *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*, Münster: Waxmann 1999.
- Polanyi, Michael: *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*, London: Routledge & Kegan 1958.
- Polanyi, Michael: *Implizites Wissen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1985.
- Polanyi, Michael: *Knowing and being*, Chicago: University of Chicago Press 1969.
- Ryle, Gilbert: »Knowing How und Knowing That«, in: *Proceedings of the Aristotelian Society* 45 (1945/46), S. 1-16.
- Schön, Donald: *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey-Bass 1987.
- Schürkmann, Christiane: *Kunst in Arbeit. Künstlerisches Arbeiten zwischen Praxis und Phänomen*, Bielefeld: transcript 2017.
- Schürmann, Eva: *Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2008.
- Wenger, Etienne: *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press 2002.
- Weninger, Robert: *Literarische Konventionen. Theoretische Modelle, historische Anwendung*, Tübingen: Stauffenburg 1994.
- Wittgenstein, Ludwig: *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977.
- Wittgenstein, Ludwig: »Zettel« (1967), in: Gertrude E. M. Anscombe/Georg H. von Wright (Hg.), *Ludwig Wittgenstein. Werkausgabe (Band 8)*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984.