

Zsófia Haase (Debrecen)

Textlinguistik und Kreatives Schreiben. Kreative Vermittlung textlinguistischer Kenntnisse auf universitärer Ebene

1. Problemstellung

Texte sind in allen Lebensbereichen anzutreffen, sie werden produziert und rezipiert, sie prägen unser ganzes Leben. Vom Versenden einer E-Mail, oder Lesen eines Zeitungsartikels im Internet bis zum Schreiben von Gedichten oder Gesetzen bzw. Lesen eines Romans haben wir es immer mit Texten zu tun, d. h. wir machen von unserer *textuellen Kompetenz* Gebrauch. Dabei wird unter ‚textueller Kompetenz‘ nicht nur die prozedurale Komponente, also die Kompetenz zur Produktion und Rezeption von Texten, die zur Erklärung der Kohärenz, des inhaltlichen Zusammenhangs von Texten unentbehrlich ist (s. dazu auch Schwarz-Friesel/Consten 2014: 7–12), verstanden, sondern auch weitere Fähigkeiten, die in der folgenden Definition zusammengefasst werden:

Diese textuelle Kompetenz beinhaltet die Produktion und Rezeption von grammatisch korrekten, sinnvollen Texten sowie die Fähigkeit, zwischen zusammenhängenden und nicht-zusammenhängenden Texten zu unterscheiden. Zur textuellen Kompetenz gehören mehrere Teilfähigkeiten: Schreib- und Lesetätigkeit, die sich auf die graphemische, grammatische und semantische Dimension beziehen, Kohärenz-etablierung, Textsortenerkennung, Themabestimmung. Diese Fähigkeiten sind grundlegend und weitgehend überindividuell zu verstehen, wengleich es natürlich durchaus sehr individuelle und subjektive Faktoren beim Verfassen und Aufnehmen von Texten geben kann (wie u. a. die viel zitierten Pisa-Studien gezeigt haben). (Schwarz-Friesel/Consten 2014: 23)

Die textuelle Kompetenz des naiven Sprachbenutzers¹ funktioniert automatisch: Da man Texte immer vor Augen hat, und man selbstverständlich mit diesen umgeht, verläuft die Konfrontation mit Texten im Alltagskontext intuitiv, d. h. ohne kritische Reflexion.

Als linguistische Teildisziplin versucht die Textlinguistik dieses intuitive Wissen aufzudecken. Texte werden als sprachliche Gebilde konzipiert, deren Form, Bedeutung und Funktion bzw. die Beziehung(en) zwischen diesen

1 Im vorliegenden Aufsatz wird auf weibliche Formen verzichtet. Die männlichen Formen gelten demnach als Bezeichnung für Frauen und Männer in gleicher Weise.

beschrieben werden sollen. Somit wird Alltägliches, Selbstverständliches, Intuitives, also alles, was unsere textuelle Kompetenz charakterisiert, kritisch reflektiert (Schwarz-Friesel/Consten 2014: 10).

Textlinguistik sollte nicht (und kann auch nicht) l'art pour l'art betrieben werden. Textlinguistische Kenntnisse helfen einem, nicht nur die Texte selbst, sondern auch ihr Wirkungspotenzial bewusster zu betrachten, besser zu verstehen und kritischer zu beurteilen, und das sowohl in der alltäglichen, in der wissenschaftlichen als auch in der massenmedialen Kommunikation (Schwarz-Friesel/Consten 2014: 8; 11; 12). Die Wichtigkeit des reflektierten Umgangs mit Texten ist somit nicht zu bezweifeln.

2. Textlinguistische Kenntnisse – Vermittlung und Erwerb

Aufgrund des bis jetzt Gesagten wäre es wünschenswert, im muttersprachlichen (aber auch im fremdsprachlichen) Grammatikunterricht den Text als linguistische Analyseeinheit zu thematisieren, und zwar primär, d. h. noch vor der Thematisierung phonologischer, morphologischer und syntaktischer Phänomene. Die sogenannte ‚top-down‘ Herangehensweise zur Sprache und zur Grammatik würde auch der Intuition der Lernenden gerecht: Wie bereits von Peter Hartmann festgestellt wurde, sei der Text das „originäre sprachliche Zeichen“ (Hartmann 1971: 10 in Brinker et al. 2000/01: 123). Die Umkehr von der ‚bottom-up‘ zur ‚top-down‘ Perspektive hätte aber zur Folge, dass der Grammatikunterricht und der Unterricht der Textrezeption und -produktion grundsätzlich neu gedacht werden müssten. Dies wäre angesichts der neuesten Ergebnisse der Pisa-Studien², die sich auf Ungarn beziehen, vielleicht gar nicht abzulehnen.

Auf universitärer Ebene wird in der Germanistik, soweit ich weiß, überall in Ungarn versucht, dem Text auch aus wissenschaftlicher Perspektive auf den Grund zu gehen. Neben den verschiedenen Kursen zum Essayschreiben und Textverstehen finden an den germanistischen Lehrstühlen auch Einführungen in die Textlinguistik statt, die dem oben genannten Ziel gerecht werden sollen: Durch den Erwerb von textlinguistischen Grundbegriffen und die Behandlung verschiedener textueller Phänomene soll das reflektierte Umgehen mit Texten vermittelt bzw. die bewusste Rezeption und Produktion von Texten geübt werden.

Am Institut für Germanistik der Universität Debrecen ist seit Einführung des Bologna-Systems ein Einführungskurs zur Textlinguistik im dritten Studienjahr der BA-Ausbildung obligatorisch abzulegen. Der Kurs besteht aus einer Vorlesung und einem Begleitseminar. Die Vorlesung bietet Einsicht in den linguistischen Gebrauch des Textbegriffes und in die Welt der Texte aus einer Doppelperspektive. Einerseits setzt die Vorlesung sich zum Ziel, die bereits erworbenen Kenntnisse

2 https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf [25.01.2017]

über Texte aus der Sicht der Hypersyntax zu vertiefen und zu ergänzen, andererseits wird der Text unter linguistischem, kommunikationstheoretischem und pragmatischem Gesichtspunkt betrachtet. Somit wird sie als Fortsetzung früherer Studien mit ähnlichen thematischen Schwerpunkten verstanden.

Das Begleitseminar zur Vorlesung setzt sich zwei Ziele: Einerseits sollen die in der Vorlesung eingeführten textlinguistischen Grundbegriffe vertieft und mit Hilfe von Beispielen illustriert, analysiert und geübt werden, andererseits soll die neue, textlinguistische Annäherungsweise zur Produktion und Rezeption von Texten in die Praxis umgesetzt werden. Dieses zweite Teilziel soll u. a. dadurch erreicht werden, dass die Studierenden den Text einer ausgewählten Lektüre (in diesem Fall einen deutschsprachigen Roman) aus textlinguistischer Perspektive unter die Lupe nehmen, d. h. Beispiele für verschiedene textuelle Phänomene, die im Seminar und in der Vorlesung behandelt wurden, im Text suchen, und ihre Form, Bedeutung und Funktion im Text analysieren und interpretieren. Die aus textlinguistischer Perspektive bewusste Textproduktion soll u. a. durch das Schreiben eines Aufsatzes in Bezug auf die gewählte Lektüre gefördert werden.

Laut dem ersten Teilziel sollen in dem Seminar die in der Vorlesung eingeführten textlinguistischen Grundbegriffe vertieft und mit Hilfe von Beispielen illustriert, analysiert und geübt werden. Folglich werden die neu eingeführten textuellen Phänomene und Begriffe grundsätzlich anhand vorgegebener Beispiele besprochen, was einem *Entdecken* der Funktion eines Textes im Wege stehen könnte. In den gängigen kommunikativen DaF-Lehrwerken liegt die Betonung aber auf *Entdecken*, was u. a. die grammatischen Regeln der deutschen Sprache betrifft. Warum sollte man diese Herangehensweise nicht auf die Vermittlung textlinguistischer Kenntnisse übertragen? Demgemäß könnten die in der Vorlesung und im Begleitseminar thematisierten textuellen Phänomene mit Hilfe von selbst geschriebenen Texten ‚entdeckt‘, d. h. verstanden und besprochen werden. Dadurch könnte man mindestens zwei Desideraten gerecht werden: Einerseits würden die Studierenden Texte produzieren, d. h. ihre Schreibfertigkeit entwickeln, andererseits würden sie ‚am eigenen Leib erfahren‘, wie sie in ihren Texten z. B. von den verschiedenen Kohärenz- und Kohäsionsmitteln intuitiv (aber später auch bewusst) Gebrauch machen. Dieses ‚Aha-Erlebnis‘ könnte ein tieferes Verständnis der behandelten Themen und das wachsende Interesse der Studierenden bewirken. „*Schreiben unterstützt das Lernen*“ – eine Erkenntnis der Kognitionspsychologie, die in jedem Unterrichtskontext geltend gemacht werden sollte. (Schreier 2002: 9; Hervorhebung im Original)

Was für Texte die Studierenden produzieren und wie sie diese schreiben sollen, um das gewünschte Ziel zu erreichen, ist natürlich eine Frage, die bereits am Anfang des Seminars geklärt werden muss. Da für unsere Zwecke die Textproduktion nicht als primäres Ziel, sondern als Mittel zum Verständnis und zur Vertiefung textlinguistischer Kenntnisse dient, sollte sie in einer angstfreien

Atmosphäre, ohne Notendruck und mit der Möglichkeit zur Überarbeitung stattfinden, wobei die Schreibaufgabe von jedem Lernenden mit seinen jeweiligen sprachlichen Mitteln zu bewältigen sein sollte (s. Wolfrum 2010: 36). Auf Grund unserer Ziele und der damit verbundenen Aufgaben und Voraussetzungen bietet sich das *Kreative Schreiben* als effektives Mittel an.

2.1. Kreatives Schreiben

In diesem Abschnitt soll kurz auf das Kreative Schreiben eingegangen werden. Es sollen Antworten darauf gefunden werden, was das Kreative Schreiben eigentlich ist, warum und wie man kreativ schreiben will/soll, und was die wichtigsten Techniken des Kreativen Schreibens sind (s. dazu Wolfrum 2010). Nachfolgend soll ein konkretes Beispiel gezeigt werden, wie man durch eine kreative Schreibaufgabe die Vermittlung und den Erwerb textlinguistischer Kenntnisse fördern kann.

2.1.1. Was ist Kreatives Schreiben? (Wolfrum 2010: 27–32)

Wenn man Kreatives Schreiben definieren will, kommt man nicht umhin, Kreativität selbst zu definieren. In den verschiedenen Ansätzen, die sich mit Kreativität beschäftigen, werden drei Faktoren als obligatorisch vorausgesetzt, was die Bestimmung eines kreativen Produkts betrifft: Neuartigkeit, Sinnhaftigkeit und Akzeptanz. Kreativität entsteht nach Csikszentmihályi

aus der Interaktion dreier Elemente, die gemeinsam ein System bilden: einer Kultur, die symbolische Regeln umfasst, einer Einzelperson, die etwas Neues in diese symbolische Domäne einbringt, und einem Feld von Experten, die diese Innovation anerkennen und bestätigen [...]. (Csikszentmihályi 1997: 19 in Wolfrum 2010: 28)

Brenner definiert Kreativität in Bezug auf einen engeren, und für unsere Zwecke relevanten Kontext, die Schule:

Kreativität führt zur Entwicklung neuer, experimenteller Äußerungsformen der Sprache (Kreatives Schreiben) [...]. Dabei müssen die Äußerungsformen nicht grundsätzlich, sondern in Bezug auf den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin neu sein. (Brenner 1998: 15 f. in Wolfrum 2010: 28)

Bis jetzt wurden Definitionen von Kreativität in Hinblick auf ein Produkt aufgezählt. Es gibt aber auch Meinungen, die Kreativität als Persönlichkeitsmerkmal auffassen, das als Disposition bei allen Menschen vorliege und so bei jedem Menschen gefördert werden könne (Pommerin 1996: 50 in Wolfrum 2010: 28). Guilford betrachtet Kreativität als einen besonderen Typus der Intelligenz, als die Fähigkeit, divergent denken zu können (Guilford 1959 in Wolfrum 2010: 28).³

³ Welche Fähigkeiten divergierendes Denken umfasst, wird an dieser Stelle nicht ausgeführt. Für den Schreibunterricht relevant sind aber folgende Kriterien: Offenheit, Erfindungsgabe und Entdeckungsgabe (Pommerin 1986: 262 in Wolfrum 2010: 28).

Es muss hier noch betont werden, dass Kreativität nicht als blitzartiger Einfall betrachtet wird: „Ein kreativer Einfall ist Teil eines kreativen Prozesses, der – je nach Zielsetzung und Produkt – Stunden, Tage oder Jahre andauern kann.“ (Wolfrum 2010: 29) Der kreative Prozess, und somit auch der kreative Schreibprozess, umfasst demnach mehrere Phasen.⁴

Die Erkenntnis, dass Kreativität kein blitzartiger Einfall ist, kann auch für Lernende motivierend sein, und das sowohl beim Schreiben in der Mutter- als auch in der Fremdsprache.

Wenn Schreiben als kreativ attribuiert wird, kann der neu entstandene Begriff *Kreatives Schreiben* definiert werden. An dieser Stelle kann keine einzige Definition gegeben werden. Die Einschränkung des Verständnisses von Kreativem Schreiben auf eine „Spiel- und Lesart der Poetik“ (s. dazu Ortheil 2006 in Wolfrum 2010: 30 f.) führt einerseits zur Auseinandersetzung mit der Poetik des Aristoteles, andererseits aber kann so die amerikanische Auffassung von ‚Creative Writing‘ besser verstanden werden. Hier wird bereits zwischen dem Creative Writing für angehende Schriftsteller und dem Kreativen Schreiben in der mutter-, zweit- und fremdsprachlichen Didaktik unterschieden. Creative Writing im Sinne von Dichtungslehre wird in den USA bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts von Schriftstellern für ‚begabte Schreiber‘ unterrichtet. Später fand Creative Writing seinen Platz als Grundstudiumsmodul in vielen Studiengängen. Auch die Rahmenrichtlinien der amerikanischen Schulen beinhalten es als obligatorischen Bestandteil des Lehrplans. Creative Writing kann auch als Bachelor-, Master- oder Promotionsstudium gewählt werden. Im Allgemeinen kann aber festgelegt werden, dass „[d]as von der kognitiven Schreibtheorie geprägte Creative Writing strukturierte Schreiblehre, Dichtungslehre, mit konkreten Anleitungen – durchaus im Sinne von Aristoteles‘ Poetik [war und ist].“ (Wolfrum 2010: 30)

In Deutschland hat die kreative Schreibbewegung außerhalb von Schule und Universität begonnen. In vielen Städten wurden Anfang der siebziger Jahre Schreibwerkstätte gegründet, die grundsätzlich zwei Ziele verfolgten: Zum einen ging es um die Förderung von Amateurschreibern, zum anderen um die Gründung eines Forums mit konstruktiver Kritik für Autoren (vgl. Wolfrum 2001 in Wolfrum 2010: 30). An Volkshochschulen wurden auch kreative Schreibkurse eingerichtet, die aber weniger professionell waren, was eine negative Auswirkung auf das Image des Kreativen Schreibens und dessen Stellung im Bildungswesen hatte. Trotz seiner negativen Geprägtheit ist Kreatives Schreiben heute obligatorischer Bestandteil von Lehrplänen des muttersprachlichen und

4 Am meisten verbreitet ist vielleicht das Vierphasenmodell nach Curtis (Curtis 1976: 23 in Wolfrum 2010: 29), welches die folgenden Phasen beinhaltet: Inspirationsphase, Inkubationsphase, Illuminationsphase und Verifikationsphase. Auf eine eingehendere Behandlung des Modells und dessen Bezug auf den kreativen Schreibprozess wird an dieser Stelle aus Gründen der Platzersparnis verzichtet.

fremdsprachlichen Unterrichts. Kreatives Schreiben ist auch obligatorischer Bestandteil eines jeden Fremdsprachenunterrichts in Europa geworden, nachdem es in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen aufgenommen wurde (vgl. GER, 2001 in Wolfrum 2010: 31). Die neueren Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache beinhalten bereits Kreatives Schreiben. Es wird, anders als Creative Writing, nicht als eine Art Dichtungsschule betrachtet, sondern soll Schreibenden in der Mutter-, Zweit- und Fremdsprache dabei helfen, Texte zu produzieren. Insbesondere im Zweit- und Fremdsprachenunterricht kann Kreatives Schreiben den Sprachlernern ermöglichen, bereits in der Anfangsphase ihres Spracherwerbs Texte zu produzieren, was auf Sprachlerner motivierend und aufmunternd wirken kann.

Eine Gemeinsamkeit zwischen den Konzepten *Creative Writing* und *Kreatives Schreiben* kann doch festgestellt werden: Die Phasen des (Kreativen) Schreibens und des systematischen Überarbeitens von Texten sind in beiden Konzepten anzutreffen. Die Möglichkeit zur Überarbeitung geschriebener Texte muss im Sprachunterricht unbedingt gegeben sein, sonst „[...] bleibt das Kreative Schreiben [...] auf die ‚Spielstunden vor den Ferien‘ beschränkt.“ (Wolfrum 2010: 32)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Kreatives Schreiben (anders als Creative Writing) nicht als Mittel zum Erlernen des professionellen Schreibens und damit des Autorenberufs aufgefasst wird. Eher soll es Sprachlernenden ein Werkzeug in die Hand geben, mit dem sie sprachlich, inhaltlich und funktionell ‚gute‘, d. h. einem Ziel entsprechende Texte produzieren können.

2.1.2. Warum kreativ schreiben? (Wolfrum 2010: 32–36)

Gründe, die dafür sprechen, dass Kreatives Schreiben im Unterricht eingesetzt wird, können aus den oben bereits aufgeführten Kriterien der Kreativität – Neuartigkeit, Sinnhaftigkeit und Akzeptanz – abgeleitet werden. An dieser Stelle übernehme ich die relevanten Stellen aus Wolfrum (2010: 33). Einige Gründe, die mit dem Kriterium *Neuartigkeit* zusammenhängen, sind:

- Wiederentdeckung der Lust am Schreiben;
- Abbau von Schreibängsten und -blockaden;
- Schreibförderung im Kontext des Zweit- und Fremdsprachenlernens.

Um diese Ziele zu erreichen muss ein angstfreier Raum gesichert werden, wobei keine Vorgaben zur Textlänge bzw. Textsorten vorliegen sollten. Die folgende (gekürzte) Liste von Gründen, die für den Einsatz Kreativen Schreibens sprechen, hängt mit dem Kriterium *Sinnhaftigkeit* zusammen:

- Förderung der Fertigkeit Schreiben;
- Binnendifferenzierung;
- Schaffung neuer Formen der Selbsterkenntnis (Selbstreflexion durch Schreiben).

Die Rahmenbedingungen für das Erreichen dieser Zielsetzungen sind einerseits, dass in Bildungseinrichtungen das Kreative Schreiben als Korrektiv zum traditionellen Schreib- und Aufsatzunterricht wirken kann, andererseits, dass es im außerschulischen Bereich Möglichkeiten für unterschiedliche Bevölkerungsschichten gibt. Schließlich sollen hier einige Gründe in Bezug auf das Kriterium *Akzeptanz* genannt werden:

- Anerkennung von Bildungsinstitutionen;
- Steigende Zahl von Schreibwerkstätten und Schreibkursen.

Kreatives Schreiben als obligatorischer Unterrichtsgegenstand muss noch seinen Weg in die Lehrpläne des muttersprachlichen Unterrichts finden, was das ungarische Schulsystem betrifft.⁵ Und auch wenn Kreative Schreiben theoretisch in den Lehrplänen vorhanden wäre, müsste es konsequent in die Praxis umgesetzt werden, was auch bedeutet, dass regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen (in Bezug auf das Kreative Schreiben) für Lehrer abgehalten werden müssten. Bei der Menge des Lehrstoffes im Unterricht der Muttersprache (sowohl Literatur als auch Grammatik) ist das aber bei Weitem noch nicht in Aussicht. Was Germanistik als Studiengang betrifft, können Kurse, Workshops, fakultative Blockseminare im Angebot gefunden werden, aber als obligatorischer Bestandteil des Lehrplans ist Kreative Schreiben in Ungarn auch auf Hochschulebene nicht zu finden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit soll hier noch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen als Bereich genannt werden, in dem Kreative Schreiben – zumindest seine Existenz bzw. sein Konzept – als Fertigkeit anerkannt und in den es aufgenommen wurde. Allerdings wird diese Fertigkeit doch nicht als wirklich autonom betrachtet und dementsprechend behandelt: Die Kann-Beschreibungen bzw. die Deskriptoren zum (Kreativen) Schreiben bedürfen einer Ergänzung und daher einer eingehenderen Behandlung.⁶

5 Kreative Schreiben wurde in die Lehrpläne des muttersprachlichen Unterrichts vieler deutscher Bundesländer integriert.

6 Wenn man einen Blick auf die Deskriptoren der schriftlichen Produktion im Allgemeinen und des Kreativen Schreibens auf den einzelnen Niveaustufen wirft, wird das oben Gesagte sofort klar: Überlappungen zwischen den beiden Skalen bzw. eine zu allgemeine, einfache Formulierung in Bezug auf Kreative Schreiben sind zu beobachten (s. Kapitel 4.4.1.2 des GER http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [31.01.2017]). S. auch Wolfrum (2010: 35).

2.1.3. Wie kreativ schreiben? (Wolfrum 2010: 36–38)

Kreatives Schreiben kann nur in *angstfreier Atmosphäre* stattfinden. Eine angstfreie Atmosphäre kann geschaffen werden, indem der kreativ geschriebene Text nicht unmittelbar nach dem Schreiben eingesammelt und benotet wird. Die Möglichkeit zur Überarbeitung sollte in jedem Fall bestehen, sonst wird der offene und kreative Umgang mit der Themenstellung nicht gewährleistet. Eine angstfreie Atmosphäre bedeutet auch, dass die Schreibaufgabe mit den sprachlichen Mitteln zu bewältigen ist, die den Lernenden zur Verfügung stehen. Wenn die Schreibaufgabe zu schwierig ist, kann das zu Schreibblockaden führen.

Eine zweite Bedingung für den Erfolg eines kreativen Schreibprodukts ist, dass die *Schreibanregung* auf die Lerngruppe abgestimmt ist. Sowohl das sprachliche Niveau als auch das Interesse (Alter, Erfahrungen) der Lernenden müssen dabei berücksichtigt werden. Zudem muss die Schreibanregung offen formuliert werden, damit es individuelle Entfaltungsmöglichkeiten gibt. Die genaue Textlänge sollte auch nicht bestimmt werden, denn die ständige Kontrolle des Textumfangs kann den kreativen Schreibprozess stören. Die Freiheiten, mit denen Lernende beim Kreativen Schreiben plötzlich konfrontiert werden, können sie aber auch verunsichern. Die Umstellung fällt leichter, wenn die Freiheiten am Anfang doch ein wenig eingeschränkt werden (vgl. Wolfrum 2010: 37).

Ein dritter Faktor, der beim kreativen Schreibprozess ausschlaggebend ist, ist die *Rolle und das Verhalten des Lehrenden*. Die Lehrenden sind verantwortlich für eine angstfreie Atmosphäre, die auch durch den respektvollen Umgang mit dem ersten Textentwurf gewährleistet wird. Texte sollten nach einer Schreibphase laut vorgelesen werden, erste Rückmeldungen sollten formuliert werden. Die Leserunde kann auch als Übergang vom Schreiben zur Überarbeitung aufgefasst werden. Das Ausüben konstruktiver Kritik und die Vermeidung diskriminierender Kommentare können dabei geübt werden. Zu den Aufgaben des Lehrenden gehört es auch, Schreibanregungen zu formulieren und dazu die nötigen Verfahren einzuführen. Die Lehrenden sollten zudem vielmehr als Partner und nicht als autoritäre Lehrkraft erscheinen. Sie sollten z. B. selbst mitschreiben und ihre Texte der anschließenden Kritik aussetzen. Das kann auch motivierend für die Lernenden sein.

Auf die Aufzählung der wichtigsten Techniken des Kreativen Schreibens – wie die sogenannten assoziativen Verfahren, situatives Schreiben, Schreiben mit Musik, um nur einige zu nennen – sowie auf ihre ausführliche Charakterisierung wird an dieser Stelle verzichtet.⁷

⁷ Weiterführende Informationen zu den verschiedenen Techniken findet man u. a. in Wolfrum (2010: 38–63) und Schreiter (2002).

2.2. Kreatives Schreiben im Unterricht der Textlinguistik – Ein Beispiel

In diesem Abschnitt soll ein Beispiel dafür gegeben werden, wie eine kreative Schreib Anregung die Vermittlung und den Erwerb textlinguistischer Kenntnisse fördern kann. Kreatives Schreiben wird somit als Mittel zum Zweck betrachtet: Durch den Einsatz kreativer Schreibübungen sollen textuelle Phänomene wie Kohärenz, Kohäsion oder Koreferenz besser verstanden werden

Im Folgenden soll die konkrete Anwendung eines kreativen Schreibverfahrens im Unterricht der Textlinguistik gezeigt werden, das dem Schreiben mit Textvorgaben als Technik des Kreativen Schreibens zuzuordnen ist. Es handelt sich dabei um ein Verfahren, das ich im Jahre 2009 im Rahmen eines Workshops zum Kreativen Schreiben kennengelernt habe. Der Workshop wurde von der deutschen Autorin Maïke Wetzel gehalten.⁸

2.2.1. Der Kontext

Das Verfahren wird im Rahmen eines textlinguistischen Begleitseminars angewendet. Die Vorlesung „Grundlagen der Textlinguistik“ und das Begleitseminar finden im ersten Semester des dritten Studienjahres der BA-Ausbildung in Germanistik statt, die Lernenden sind auf der Niveaustufe C1 des GER anzusiedeln. Inhalt und Zielsetzung der Vorlesung und des Begleitseminars wurden in Abschnitt 2 bereits thematisiert.

Das Begleitseminar findet nach dem ersten Vorlesungstermin statt, wo die Studierenden bereits wichtige textlinguistische Grundbegriffe wie ‚Kohärenz‘, ‚Kohäsion‘ und ‚Koreferenz‘ erwerben.⁹

Der Zielsetzung des Begleitseminars entsprechend werden im Begleitseminar die in der Vorlesung eingeführten Begriffe wiederholt definiert, mit Beispielen illustriert und geübt. In dem konkreten Fall werden also die Begriffe ‚Kohärenz‘, ‚Kohäsion‘ und ‚Koreferenz‘ erläutert, wobei als Einstieg zunächst die Assoziationen der Studierenden zum Begriff ‚Text‘ gesammelt werden, und auch der Wörterbucheintrag ‚Text‘ im Duden Wörterbuch gelesen und besprochen wird. Nach dieser Einstiegsphase wird aufgrund der Assoziationen und des Wörterbucheintrags eine erste Text-Definition formuliert: „Texte sind sprachlich verfasste Einheiten mit einer bestimmten kommunikativen Funktion, die über die Satzgrenze hinausgehen und über einen Sinn verfügen.“ Nach der Formulierung der Definition werden die Studierenden gefragt, was sie also (laut Vorlesung)

⁸ Aus Platzgründen wird das in den folgenden Kapiteln beschriebene Vorgehen dem Leser nicht in allen Details präsentiert. Ziel und Aufgabe dieser Darstellung ist, die Konzeption eines auf die vorgestellte Weise aufgebauten Seminars in groben Zügen zu skizzieren.

⁹ Zu den Definitionen der Begriffe vgl. „Textlinguistik anders. On-line Materialien zum Studium der Textlinguistik.“ Zusammengestellt von Piroska Kocsány, Péter Csátár und Zsófia Haase (2009). Zum Verhältnis von Kohärenz und Kohäsion, worauf auch in der Vorlesung und im Seminar hingewiesen wird, s. Csátár/Haase (2011).

unter den Begriffen ‚Kohärenz‘, ‚Kohäsion‘ und ‚Koreferenz‘ verstehen. Es wird ihnen dann erklärt, dass sie sich jetzt einen ‚lebendigen‘ Text ansehen werden, einen Text also, den sie selbst produzieren, und somit auch den Entstehungsprozess am eigenen Leib erfahren.

2.2.2. Kurzer Exkurs: Kohärenz und Kohäsion – Begriffsdeutung in diversen textlinguistischen Forschungsansätzen¹⁰

Um den unterschiedlichen Auffassungen der beiden zentralen Textkategorien gerecht zu werden, soll an dieser Stelle ein kurzer Abstecher gemacht werden, in Rahmen dessen eine – im Verhältnis zur Konzeption der textlinguistischen Vorlesung – differenziertere, jedoch nicht erschöpfende Betrachtung von Kohärenz und Kohäsion dargelegt wird.

Wenn man die Auffassungen der beiden Grundbegriffe Kohärenz und Kohäsion chronologisch betrachtet, dann kann man feststellen, dass anfangs ihr Verhältnis wie folgt charakterisiert werden kann: Unter Kohärenz versteht man die Referenzialität der Textwörter bezogen auf eine Aufeinanderfolge von Sätzen, während mit dem Begriff Kohäsion ein Regelsystem bezeichnet wird, das die verschiedenen Arten des Generierens von Textsätzen aufgrund des Referenzialitätspotenzials von Textwörtern beschreibt. Nach den Vertretern des sprachsystematisch ausgerichteten (oder anders transphrastischen) Forschungsansatzes wirken die referenziellen Eigenschaften (Kohärenz) und das System der Textregeln (Kohäsion) in der Herstellung von wohlgeformten Textsätzen zusammen.

Mit der pragmatischen Wende wird die parallele Existenz der beiden Termini aufgehoben, da die pragmatischen Ansätze, die mit den Begriffen der Sprechakttheorie wie Handlung und Illokution operieren, Kohärenz mit dem Begriff der Textualität identifizieren. Unter Kohäsion werden in dieser Phase (wie auch im transphrastischen Forschungsansatz) die grammatischen Abhängigkeitsrelationen in der Oberflächenstruktur des Textes verstanden.

Parallel zur kognitiven Wende wird eine erfolgreiche integrative Konzeption von Brinker (2005) entworfen, die Kohärenz durch die Integration mehrerer – grammatischer, pragmatischer und thematischer – Aspekte definiert. Brinker verzichtet auf den Begriff der Kohäsion, zugleich erweitert er aber den Begriff der Kohärenz. Das ist auch im Allgemeinen charakteristisch für die kognitive Auffassung, insofern sie ebenfalls die mentalen Aspekte in Hinblick auf den Begriff der Kohärenz betont, die für den Rezipienten den Text als zusammenhängende Sinneinheit erscheinen lassen. So bezeichnet der Kohäsionsbegriff weiterhin die

¹⁰ Zu diesem Abschnitt s. Haase (2016: 47–70) und die dort angewendete Fachliteratur, vor allem Adamzik (2004); Averintseva-Klisch (2013); de Beaugrande/Dressler (1981); Brinker et al. (2000/01); Bussman (1983/1990); Csátár/Haase (2011); Feilke (2000); Figue (2000); Hartung (2000); Scherner (2000); Schoenke (2000); Rickheit/Schade (2000); Vater (1996).

grammatischen Abhängigkeitsrelationen auf der Textoberfläche, während der Begriff der Kohärenz erweitert wird, insofern sie im ontologischen Sinne mehrere Phänomene auszudrücken scheint (eine Eigenschaft vom Text, die mentalen Akte der Textverarbeitung, der Sinnzusammenhang des Textes unter der Oberfläche).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Kohärenzbegriff, den man im Wesentlichen zur Bezeichnung einer Eigenschaft von Textwörtern eingeführt hatte, im Laufe der Zeit zu einem Begriff wurde, der nicht nur eine Eigenschaft bestimmter sprachlicher Ausdrücke bezeichnet, sondern darüber hinaus bei der Bestimmung anderer Fachausdrücke angewendet wird. Kohärenz bezeichnet ein Textualitätskriterium (es wird hier an die Mittel zur Herstellung des Sinnzusammenhangs gedacht), bzw. zusammenfassend alle kognitiven Prozesse, die bei der mentalen Verarbeitung eines Textes mitwirken. So gesehen wurde aus einem Terminus mit empirischem Bezug ein metatheoretischer Begriff. Kohäsion wurde bereits anfangs als metatheoretischer Begriff angewendet: Sie bezeichnete all die grammatischen Mittel, die bei der Herstellung der grammatischen Abhängigkeitsrelationen eines Textes behilflich sind. Obwohl der Kohärenzbegriff ständig neu interpretiert wurde, bleibt der Begriff der Kohäsion nach der pragmatischen Wende unverändert.

Im textlinguistischen Seminar wird den Studierenden bewusst gemacht, dass diese Differenziertheit in den Auffassungen von Kohärenz und Kohäsion existiert. Auf eine detaillierte Behandlung dieser Auffassungen wird jedoch verzichtet, denn m. E. würde es den Zielen des Seminars nicht entsprechen. Die Studierenden könnten auch durch die Vielfalt der Definitionen verwirrt werden. Die Definitionen, mit denen wir im Seminar arbeiten, lassen sich am ehesten mit denen des transphrastischen Ansatzes vergleichen, wobei der Kohärenzbegriff doch differenzierter betrachtet wird, und so eher die Kohärenzauffassung des integrativen Ansatzes widerspiegelt.

2.2.3. Vorgehen

Nach diesem Exkurs wird jetzt wieder zum textlinguistischen Seminar zurückgekehrt.

In der zweiten Phase der Sitzung erhalten die Studierenden die folgende Aufgabe: Sie sollen Paare bilden, wobei der eine die Rolle des Fragenden, der andere die Rolle des Schreibenden übernimmt (später können die Rollen auch gewechselt werden). Der Fragende soll sich 5 offene Fragen ausdenken, die nichts miteinander zu tun haben. Es können vollkommen beliebige Fragen sein, von „Was hast du heute vor?“ bis zu „Wer ist zurzeit der Präsident der USA?“ Wenn die Fragen fertig sind, soll sie der Fragende dem Schreibenden nacheinander stellen, so dass der Schreibende nicht alle Fragen kennt. Der Schreibende hat die Aufgabe, die Fragen kurz, in 2–3 Sätzen zu beantworten, so dass die Antworten am

Ende einen zusammenhängenden Text ergeben sollen. D. h., aus einer sinnlosen Reihenfolge von Fragen soll ein sinnvoller Text mit einheitlicher Thematik als Antwort entstehen. Der Lehrende macht den Lernenden klar, dass sie ihre Texte später überarbeiten können, damit diese in einer möglichst angst- und stressfreien Atmosphäre arbeiten können.

Eine mögliche Liste von Fragen, und ein Text, der auf die oben beschriebene Art und Weise entstand, sollen hier als Beispiele stehen:

Die Fragen:

- Was machst du jetzt gerade?
- Wie würdest du ‚Existentialismus‘ definieren?
- Wie kann man Kaffee gut zubereiten?
- Wer ist dein Vorbild?
- Warum sehen wir uns Filme an?

Der Text:

Zurzeit bin ich zu Hause und sitze vor dem Computer. Es ist spät am Abend und ich bin alleine zu Hause. Meine Eltern sind zu Besuch bei ihren Freunden und feiern den 50. Geburtstag des besten Freundes meines Vaters. Ich wollte nicht mitgehen, weil ich einen Aufsatz in Philosophie über Existentialismus für morgen anfertigen muss. Ich denke, es ist eine ziemlich schwierige Sache, denn Philosophie gehört nicht zu meinen Lieblingsfächern in der Schule. Wir haben die Aufgabe, Definitionen des Existentialismus mithilfe von Online-Quellen zu erarbeiten. Bisher habe ich kaum etwas gefunden, ich konnte nur herausbekommen, dass Existentialismus irgendwie mit dem Sinn des menschlichen Lebens etwas zu tun hat. Ich bin auch schon ein bisschen müde, ich habe nicht viel Lust über den Sinn des Lebens nachzudenken. Deshalb fange ich an, mit meiner Freundin zu chatten, aber sie spricht gerade mit jemandem am Telefon. In fünf Minuten – sagt sie – können wir sprechen. Ich gehe in die Küche und möchte Kaffee machen und ich denke, ich habe es mit diesem Existentialismus wirklich schwer. Ja eben, einen guten Kaffee zu machen ist auch keine leichte Sache, insbesondere, wenn der lösliche Kaffee alle ist. Da muss ich mir etwas einfallen lassen. Ich denke, ich werde meinen Onkel anrufen und werde bei ihm Rat holen. Er hat ein kleines Kaffeehaus und eine Konditorei. Wenn ich Erwachsener werde, möchte ich auch in einem Kaffeehaus oder in einer Konditorei arbeiten und ich möchte auch Chef werden, wie er, mein Onkel, der auch mein Vorbild in der Familie ist. Aber da meldet sich schon meine Freundin und sagt, dass wir uns treffen sollten und statt über Existentialismus nachzugrübeln, sollten wir eher ins Kino gehen. Ja, ich stimme zu, aber dann stelle ich mir eine Frage, die sehr existentialistisch klingt: Warum sehen wir uns eigentlich Filme an?

Nachdem die Texte fertig sind, werden die Studierenden gebeten, auf freiwilliger Basis ihre Texte vorzulesen, wobei auch die ursprünglichen Ergänzungsfragen bekanntgegeben werden können. Erste, allgemeine Rückmeldungen können die Verfasser auch erhalten, wie z. B. „Ja, es ist ihr gelungen, einen zusammenhängenden Text zu formulieren.“ oder „Für mich war an einigen Stellen der Übergang zwischen Textstellen nicht fließend genug.“ Nach dieser Phase des lauten

Vorlesens kann der Lehrende wieder das Wort ergreifen. Er kann die Lernenden darauf aufmerksam machen, dass es ihnen im Großen und Ganzen gelungen ist, aus einer sinnlosen Reihenfolge von Fragen einen sinnvollen Text mit einheitlicher Thematik als Antwort zu schreiben. Das ist deshalb möglich, weil der Mensch so beschaffen ist, dass er aus einer sinnlosen Reihenfolge von sprachlichen Impulsen Sinnzusammenhänge erstellen kann, wobei ein Text gerade von solchen Sinnzusammenhängen zusammengehalten und konstituiert wird. In der Textlinguistik wurde zur Bezeichnung dieses Sinnzusammenhanges der Begriff *Kohärenz* eingeführt, worunter wir den Sinn des Textes verstehen. Texte sind aber sprachliche Einheiten, die Kohärenz wird auch sprachlich getragen. Welche sprachlichen Mittel stehen uns zur Verfügung, um die Kohärenz aufrechterhalten? Diese Fragen sollen die Studierenden mit Hilfe ihrer eigenen Texte auf folgende Weise beantworten: Die Studierenden suchen z. B. solche Ausdrücke im eigenen Text bzw. im Text des Partners, die sich auf die gleichen Objekte oder Sachverhalte in der außersprachlichen Realität beziehen. Da die Studierenden in der Vorlesung bereits mit den Begriffen Kohärenz, Kohäsion, Koreferenz konfrontiert worden sind, können sie darauf hingewiesen werden, dass es sich bei diesen Ausdrücken um sogenannte koreferente oder referenzgleiche Ausdrücke handelt, die in der Satzfolge einander ersetzen. Die Studierenden sollten aber darauf aufmerksam gemacht werden, dass es zahlreiche andere Mittel gibt, die der Etablierung und Aufrechterhaltung der Textkohärenz dienen. Man könnte sie hier darauf hinweisen, dass ihre Texte eventuell auch solche definitiven Ausdrücke enthalten, die trotz ihrer Bestimmtheit keinen Bezugsausdruck im Vorgängertext haben, die also erst über einen Anker Ausdruck einem (indirekten) Referenten zugeordnet werden können.¹¹ Es gibt also viele textgestaltende Elemente, die Bestandteile der sprachlichen Kohäsion und Kohärenz des Textes sind. Daraufhin werden die Lernenden gebeten, nach dem Identifizieren der textgestaltenden, kohärenzestablierenden Ausdrücke einen sogenannten Echotext zu schreiben, in dem sie die identifizierten sprachlichen Mittel aufführen und beschreiben bzw. konstruktive Kritik in Bezug auf den kreativ geschriebenen Text ausüben. Vor dem Schreiben der Echotexte könnte ein Fragenkatalog zur Orientierung dienen, der Fragen zum Inhalt bzw. zu den Formulierungen im Text enthält.¹²

Es sollten zu jedem geschriebenen Text zwei Echotexte entstehen: Der eine sollte vom Schreibenden selbst (Selbstreflexion), der andere vom Fragenden formuliert werden. Der Lehrende sollte betonen, dass die Echotexte gewissenhaft geschrieben werden sollen, denn alle profitieren davon, wenn die Lernenden sich aktiv mit dem Text auseinandersetzen. Für die aktive Auseinandersetzung mit dem Text müssen die Lernenden ebenfalls sensibilisiert werden, was u.

11 S. Schwarz (2000) zu den indirekten Anaphern (auf semantischer Kontiguität beruhende anaphorische Verweisung).

12 Zur ausführlichen Beschreibung eines solchen Fragenkatalogs s. Wolfrum (2010: 67–68).

a. durch den oben genannten Fragenkatalog geschehen kann. Es lohnt sich, vor dem Schreiben den Fragenkatalog mit den Lernenden durchzusprechen¹³ bzw. Hinweise darauf zu geben, wie informative und respektvolle Echotexte geschrieben werden können bzw. wie konstruktive Kritik von den Autoren angenommen werden kann, welche Regeln die Schreiber und die Kritiker berücksichtigen müssen. Es ist empfehlenswert, ein Beispiel für einen Echotext vorzustellen (s. dazu Wolfrum 2010: 68).¹⁴ An dieser Stelle sollen zwei Echotexte in Bezug auf den oben präsentierten Beispielttext stehen. Der erste Echotext stammt vom Schreibenden, der zweite vom Fragenden.

Echotext 1:

Die Aufgabe war recht interessant, denn ich dachte zunächst, dass es mir nicht gelingt, einen zusammenhängenden Text ohne Kenntnis aller Fragen zu schreiben. Allmählich wurde mir klar, dass ich den Text relativ flexibel gestalten kann, was mir viel Spaß machte. Ich spielte mit den Wörtern, die füreinander stehen können, und ich versuchte immer wieder mit Wörtern wie ‚Existentialismus‘, ‚Aufgabe‘, ‚schwierige Sache‘ auf Textstellen Bezug zu nehmen, die auf eine frühere Frage antworteten. Dadurch wurde der Text meines Erachtens zusammenhängender. Vielleicht ist die Stelle mit dem Kaffee ein bisschen gewollt, aber der Zusammenhang bleibt auch hier erhalten. Dadurch erweckt der Text den Eindruck, als hätte ich einen Plan für den ganzen Text gehabt und nicht spontan auf nicht zusammenhängende Fragen geantwortet. Daher lässt sich mein Text auch betiteln: Die Frage nach dem Sinn des Lebens.

Ich finde meinen Text recht gelungen, auch die Wortwahl passt. Am Ende steht auch noch eine Pointe. Die meisten Sätze sind zwar in der ersten Person Singular, aber der Text wurde dadurch nicht eintönig. Vielleicht hätte ich auch mehr Konjunktionen zur Veranschaulichung der Zusammenhänge anwenden können. Auch manche Formulierungen zu Stellungnahmen würde ich durch andere ersetzen, denn ich habe dreimal ‚ich denke‘ benutzt.

Echotext 2:

Für mich als Fragende war die Aufgabe auch sehr spannend. Ich war die ganze Zeit sehr neugierig, was das Ergebnis sein wird, wie der zusammenhängende Text aussehen wird. Als uns der Text dann vorgelesen wurde, war ich sehr stolz auf dich: Du hast die Aufgabe wirklich prima gelöst. Der Text ist nicht nur zusammenhängend, also kohärent geworden, sondern auch interessant und anspruchsvoll, ich würde ihn jederzeit zu Ende lesen. Der Zusammenhang ergibt sich zum einen dadurch, dass im ganzen Text ‚Ich‘ die Hauptfigur ist, alles dreht sich also um ihn. Die Wiederholung von Wörtern (Nomina, Pronomina, aber auch Verben), die für einander stehen, die also koreferent sind, tragen zum Sinn- aber auch zum Textzusammenhang bei. Ich denke hier an Wörter wie ‚mitgehen‘ und ‚zu Besuch sein‘, ‚es‘ und ‚einen Aufsatz in Philosophie über Existentialismus anfertigen‘, ‚sie‘ und ‚Freundin‘, ‚Kaffeehaus‘ und ‚Kaffee machen‘ usw. Zum anderen sind es die Konjunktionen, die

13 Im konkreten Fall könnten in den Fragenkatalog noch solche Fragen aufgenommen werden wie: Wie könnte der Text kohärenter erscheinen? Was könnte noch zur Kohäsion des Textes beitragen? Mit welchen Mitteln könnte Sinn- und/oder Textzusammenhang gefördert werden?

14 An dieser Stelle wird erwähnt, dass Ausgangs- und Echotexte sich auch zum Einführen von ‚Intertextualität‘, einem weiteren zentralen Textbegriff, eignen. Mein Dank gilt hier einem der Gutachter für den Hinweis (Zs. H.).

den Zusammenhang ergeben: ‚weil‘, ‚deshalb‘, ‚da‘, ‚wenn‘, ‚aber‘. Der Text hat auch ein einheitliches Thema. Ich finde die Formulierungen gelungen, es gibt keine fertigen Textbausteine, die überflüssig wären. Nicht nur der Inhalt, sondern auch die Wortwahl ist einfallsreich. Allerdings würde ich den Ausdruck ‚Ich denke ...‘ (Zeilen 4, 12, 14) nicht so oft benutzen: In Zeile 4 würde ich ihn gänzlich weglassen, in Zeile 12 würde ich ihn beibehalten (oder die Textstelle ändern, siehe unten) und in Zeile 14 würde ich ihn wie folgt ersetzen: ‚Vielleicht sollte ich meinen Onkel anrufen oder bei ihm Rat holen‘. oder ‚Ich könnte meinen Onkel anrufen und bei ihm Rat holen‘. In den Zeilen 12 und 13 würde ich noch etwas ändern: Es wäre passender und weniger gezwungen, wenn du ‚Existentialismus‘ hier nicht unbedingt ins Spiel bringen wolltest. Stattdessen könnte diese Textstelle so lauten: ‚Ich gehe in die Küche und möchte Kaffee machen. Diesen Aufsatz zu schreiben ist wirklich schwer, denke ich. Ja eben, einen guten Kaffee ...‘.

Nach dem Schreiben der Echotexte kann das gemeinsame Korrigieren der formalen Fehler erfolgen: Orthografie, Grammatik, Zeichensetzung und Ausdruck werden von den Paaren verbessert. Als Nächstes können bei den problematischen Textstellen die sogenannten *operationalen Verfahren* angewendet werden: Ersatzprobe, Kürzen, Erweitern, Umstellprobe und Klangprobe sind die fünf am häufigsten gebrauchten Verfahren (s. Wolfrum 2010: 69). Abschließend folgt die individuelle Überarbeitung des Textes, was am besten zu Hause geschehen soll. Im letzten Schritt wird der überarbeitete Text abgegeben.

Der überarbeitete Text erscheint an dieser Stelle:

Zurzeit bin ich zu Hause und sitze vor dem Computer. Es ist spät am Abend und ich bin alleine zu Hause. Meine Eltern sind zu Besuch bei ihren Freunden und feiern den 50. Geburtstag des besten Freundes meines Vaters. Ich wollte nicht mitgehen, weil ich einen Aufsatz in Philosophie über Existentialismus für morgen anfertigen muss. Es ist eine ziemlich schwierige Sache, denn Philosophie gehört nicht zu meinen Lieblingsfächern in der Schule. Wir haben die Aufgabe, Definitionen des Existentialismus mithilfe von Online-Quellen zu erarbeiten. Bisher habe ich kaum etwas gefunden, ich konnte nur herausbekommen, dass Existentialismus irgendetwas mit dem Sinn des menschlichen Lebens zu tun hat. Ich bin auch schon ein bisschen müde, ich habe nicht viel Lust über den Sinn des Lebens nachzudenken. Deshalb fange ich an, mit meiner Freundin zu chatten, aber sie spricht gerade mit jemandem am Telefon. In fünf Minuten – sagt sie – können wir sprechen. Ich gehe in die Küche und möchte Kaffee machen. Diesen Aufsatz zu schreiben ist wirklich schwer, denke ich. Ja eben, einen guten Kaffee zu machen ist auch keine leichte Sache, insbesondere, wenn der lösliche Kaffee alle ist. Da muss ich mir etwas einfallen lassen. Vielleicht sollte ich meinen Onkel anrufen oder bei ihm Rat holen. Er hat ein kleines Kaffeehaus und eine Konditorei. Wenn ich erwachsen bin, möchte ich auch in einem Kaffeehaus oder in einer Konditorei arbeiten und ich möchte auch Chef werden, wie er, mein Onkel, der auch mein Vorbild in der Familie ist. Aber da meldet sich schon meine Freundin und sagt, dass wir uns treffen sollten und statt über Existentialismus nachzugrübeln, sollten wir eher ins Kino gehen. Ja, ich stimme zu, aber dann stelle ich mir eine Frage, die sehr existentialistisch klingt: Warum sehen wir uns eigentlich Filme an?

Man sieht, dass die hier präsentierte Form der kollektiven Überarbeitung einem Ablaufschema folgt, das sich an Liebnaus Verbesserungszykel (s. Liebnau 1995: 69 in Wolfrum 2010: 66) orientiert. Die einzelnen Schritte, Phasen der Überarbeitung werden an dieser Stelle noch einmal aufgeführt:

Phase (1): Vorlesen

Phase (2): Rückmeldung in Form von Echotexten

Phase (3): Gemeinsames Korrigieren von formalen Fehlern

Phase (4): Anwendung von Operationalen Verfahren

Phase (5): Individuelle Überarbeitung des Textes

Phase (6): Abgabe oder erneute Rückmeldung/Überarbeitung

2.2.4. Die Frage der Benotung (Wolfrum 2010: 71–75)

Die Benotung gehört nicht unbedingt zum Schreibprozess, gerade wenn es um kreativ geschriebene Texte geht. Im außerschulischen Kontext werden Texte auch nicht benotet: Es entstehen Rückmeldungen gewöhnlich in Form von Rezensionen oder verschiedener Kommentare. Im schulischen Kontext ist die Benotung jedoch legitimiert: Durch sie wird das Ernstnehmen des (Kreativen) Schreibens sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden gewährleistet. Arbeiten im sogenannten zensurfreien Raum werden nicht ernst genommen, was mit der vorherrschenden Leistungsorientierung im Schulsystem zu begründen ist (s. Merkelbach 1993: 107 in Wolfrum 2010: 71). Wenn die Texte anschließend nicht benotet werden, beeinträchtigt das auch die Motivation der Lernenden: Sie strengen sich in der Phase der Überarbeitung nicht an. Obwohl Zensur und Kreativität grundsätzlich als Gegensätze erscheinen, kann ihr Zusammenspiel im Unterrichtskontext möglich und sogar inspirierend sein.

Bevor eine Antwort auf die Frage „*Wie* sollten kreativ geschriebene Texte bewertet werden?“ gesucht wird, muss hier wiederholt darauf hingewiesen werden, dass die kreative Leistung erst dann bewertet werden darf, wenn diese abgeschlossen ist (s. Merkelbach 1993: 107 in Wolfrum 2010: 71). Abgeschlossen bedeutet, dass die Lernenden ihre überarbeiteten Texte für die Benotung frei gegeben haben.

Textbeurteilung ist problematisch. Derselbe Aufsatz kann von verschiedenen Beurteilern mit gleichen fachlichen Voraussetzungen unterschiedlich bewertet werden (s. Söllinger 1991: 242 f. in Wolfrum 2010: 71 und Söllinger 1991: 243 in Wolfrum 2010: 72). Nicht nur diese Subjektivität macht die Aufsatzbeurteilung problematisch: Bei kreativ geschriebenen Texten ist das Kriterium der Aufgabenerfüllung, das weniger subjektiv ist, auch wenig brauchbar, denn die Schreibanregungen werden so offen formuliert, dass die Schreibenden sich am besten entfalten können.

Die herkömmlichen Beurteilungskriterien sind somit nicht dafür geeignet, auf deren Grundlage kreative Schreibprodukte zu bewerten. Es mussten also Verfahren entwickelt werden, die den kreativen Schreibprodukten gerecht werden

können. Die Verfahren von Liebna (1995), Bräuer (1998), Kuhl (1988), Merkelbach (1993) und Söllinger (1991) weisen eine Gemeinsamkeit auf: Die leitenden Kriterien zur Bewertung beziehen sich nicht auf normative Stilvorstellungen, sondern auf die Besonderheiten des Textes. Das Korrekturverhalten der Lehrenden sollte insofern von der traditionellen Korrektur abweichen, dass sie nicht die Position des Korrektors, sondern die eines Lesers einnehmen. Was den Korrekturprozess leitet, ist daher ‚direktes Leseinteresse‘ (s. Merkelbach 1993: 108 in Wolfrum 2010: 72). Das Verfahren wird auch *dialogische Korrektur* genannt, denn der Lehrende übernimmt die Rolle eines Kommunikationspartners, indem er durch seine Anmerkungen und Korrekturen den Lernenden fördert und berät, ihm also bei der ‚Verbesserung‘ des Textes hilft (vgl. Liebna 1995: 132 und Kuhl 1988: 150 in Wolfrum 2010: 72).

Ein verändertes Korrekturverhalten seitens der Lehrenden bedeutet auch, dass die Kriterien Verständlichkeit, Glaubwürdigkeit und Wirksamkeit im Vordergrund stehen, während Orthografie, Grammatik, Stil und Logik eher in den Hintergrund gedrängt werden (vgl. Kuhl 1988: 150 in Wolfrum 2010: 72). Pauschalurteile sollten seitens des Lehrenden vermieden werden, die Bemerkungen sollten konkret sein. Es wird auch als ratsam erachtet, einen Korrekturschlüssel zu verwenden (vgl. Kuhl 1988: 152 f. in Wolfrum 2010: 73).

Welche Kriterien nun für die Benotung herangezogen werden sollen, muss vom Lehrenden unter Berücksichtigung der Lernziele, Zielgruppe und dem sprachlichen Niveau der Lernenden entschieden werden. Einige richtungweisende Kriterien(listen) sollen hier jedoch genannt werden, die u. a. auch den Rahmen für das Bewertungsverfahren darstellen:

1. Die Kannbeschreibungen (Deskriptoren) des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“.
2. Der (auch oben genannte) Fragenkatalog zur Textüberarbeitung (s. Fußnote 12) kann auch als Kriterienliste verwendet werden. Damit wissen die Lernenden schon beim Überarbeiten, wonach ihre Texte beurteilt werden.
3. Der Einsatz eines Korrekturschlüssels, der detaillierte Fragen an die Schreibenden beinhaltet.¹⁵
4. Die Beurteilungskriterien von Liebna (1995: 133 f.), die sich auf zwei Typen von Aufgabenstellungen beziehen. Typ A repräsentiert Aufgaben mit verbindlichen inhaltlichen und/oder formalen Anregungen, während zum Typ B sehr offene Aufgabenstellungen gehören, die die Lernenden entscheiden lassen, worüber sie schreiben wollen und wie sie das machen wollen; genau wie bei kreativen Schreibaufgaben (s. dazu mehr in Wolfrum 2010: 75).

¹⁵ S. dazu Kuhl (1988: 160 f.) in Wolfrum (2010: 74) für eine exemplarische Darstellung einiger solcher Fragen.

Zuletzt soll die Frage beantwortet werden, ob alle oder nur einige ausgewählte Texte benotet werden sollen. Die Fachdiskussion plädiert eher dafür, dass die obligatorische Benotung aller Texte nicht zu unterstützen ist und dass, um nur einen Aspekt zu nennen, gerade bei den kreativ geschriebenen Texten persönliche Inhalte dargestellt werden können, die die Verfasser dem Publikum nicht unbedingt offenbaren wollen. Alternativ können am Semesterende zwei bis drei Texte ausgewählt werden, die dann auch benotet werden.

2.2.5. Zwischenbilanz

Unter Rückgriff auf die Abschnitte 2.2.1. bzw. 2.2.3. kann Folgendes festgestellt werden: Eine kreative Schreibaufgabe wurde im textlinguistischen Begleitseminar mit dem Ziel eingesetzt, den Studierenden zu ermöglichen, textuelle Phänomene wie Kohärenz, Kohäsion, Koreferenz besser zu verstehen. D. h., es wurde versucht, die Vermittlung bzw. den Erwerb textlinguistischer Kenntnisse durch Kreatives Schreiben zu fördern.

Nach der Durchführung kann festgestellt werden, dass jede Phase der Arbeit zum Verstehen und zur Vertiefung der Phänomene Kohärenz, Kohäsion und Koreferenz beigetragen hat: Bereits der Schreibprozess selbst tut dies, im Verlauf dessen die Studierenden Antworten auf die gestellten Fragen so formulieren mussten, dass am Ende ein kohärenter Text entstand.

Nach dem Vorlesen der Erstfassungen waren es die ersten allgemeinen Rückmeldungen, die die Aufmerksamkeit auf den Sinn- bzw. Textzusammenhang gelenkt haben. Die Identifizierung der konkreten sprachlichen Mittel im eigenen Text, oder im Text des anderen war auch ein Schritt zum Erkennen bzw. zum Verständnis der behandelten textuellen Phänomene. Das Schreiben der Echotexte, in denen die identifizierten sprachlichen Mittel beschrieben und weitere Verbesserungsvorschläge gemacht wurden, diente dazu, den Text besser, kohärenter, kohäsiver werden zu lassen. Die angewendeten operationalen Verfahren und die abschließende Überarbeitung trugen dazu bei, durch (kreatives) Handeln etwas zu lernen und zu verstehen.

Der Typ der kreativen Schreibaufgabe bzw. die jeweilige Technik des Kreativen Schreibens wird durch das zu behandelnde textlinguistische Phänomen bestimmt. Die oben vorgestellte Schreibaufgabe eignete sich sehr gut zur Vermittlung und zum Erwerb von Kenntnissen in Bezug auf Kohärenz, Kohäsion und Koreferenz. Die verschiedenen Phasen der kollektiven Überarbeitung der Texte waren auch dem Verständnis dieser textuellen Phänomene besonders angemessen.

Für die Zukunft wäre es wünschenswert, eine potentielle Liste von Kreativen Schreibübungen zusammenzustellen, die in Seminaren zur Textlinguistik bei den einzelnen Themen angewendet werden können. Was die kollektive Überarbeitung betrifft, muss diese unabhängig vom behandelten Thema obligatorisch

erfolgen, zumal die Möglichkeit der Überarbeitung für die Entfaltung der Kreativität und zur Gewährleistung einer stressfreien Atmosphäre unbedingt erforderlich ist, aber nicht nur das: Durch die (vielleicht mehrfache) Überarbeitung eines Textes wird die Schreibkompetenz im Allgemeinen gefördert, was im Sprachunterricht unbedingt berücksichtigt werden muss.

3. Abschluss

Die Betrachtung von Texten aus einer wissenschaftlichen Perspektive ist aufgrund der in Abschnitt 1 besprochenen Allgegenwärtigkeit von Texten zweifellos gerechtfertigt. Diese Perspektive sollte aber nicht bedeuten, dass Texte ausschließlich als Produkt verstanden werden. Der Schreibprozess, der dann zur Entstehung von Texten als Produkte führt, sollte auch Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen sein. Alle Schreibenden machen die Erfahrung, dass Ideen und Erkenntnisse während des Schreibens entstehen, sie sind nicht von Anfang an vollständig entwickelt: Schreiben ist daher Erkenntnisgewinn (Kast 1998: 23). Das trifft auf das Kreative Schreiben im Kontext eines textlinguistischen Seminars ebenso zu (s. Abschnitt 2.2).

„Schreiben als Prozess“ wird nicht als linearer Prozess angesehen, sondern eher als konzentrischer, „[...] bei dem der Schreibende sich in einer kreisförmigen Bewegung darum bemüht, dem, was er ausdrücken möchte, immer näher zu kommen, es zu ordnen, zu strukturieren.“ (Kast 1998: 23) Der oben genannte Verbesserungszirkel von Liebna (Liebna 1995: 69 in Wolfrum 2010: 66), der die verschiedenen Phasen bzw. das Ablaufschema der kollektiven Überarbeitung beim Kreativen Schreiben darstellt, greift eben diesen Gedanken der Konzentrizität auf.

Die Berücksichtigung des prozeduralen Aspekts sollte bedeuten, dass der Schreibprozess auch im Unterrichtskontext erscheint und in die Praxis umgesetzt wird. Lernen sollte (auch) durch das Schreiben eigener Texte geschehen, nicht nur durch die Rezeption vorhandener Textprodukte. *Learning by doing*, d. h. *Lernen durch Handeln* ist ein Grundsatz, der im Unterricht befolgt werden sollte.

Literaturverzeichnis

- Adamzik, K. (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Arbeitshefte; Bd. 40).
- Averintseva-Klisch, M. (2013): Textkohärenz. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= KEGLI 14).
- de Beaugrande, R.-A./Dressler, W. U. (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 28).
- Bräuer, G. (1998): Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck, Wien: Studienverlag.

- Brenner, G. (1998): *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Brinker, K. (2005): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 6., umgearb. und erweit. Auflage. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik 29). [1. Aufl. 1985].
- Brinker, K./Antos, G./Heinemann, W./Sager, S. F. (Hg.) (2000/01): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 16.1. Berlin/New York: de Gruyter (= HSK 16.1).
- Bussmann, H. (1983/1990): *Lexikon der deutschen Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner (= Kröners Taschenbuchausgabe 452).
- Curtis, M. (1976): *Theorien der künstlerischen Produktivität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Csatár, P./Haase, Zs. (2011): *Koherencia és kohézió – Reflexiók e két fogalom értelmezésére a német nyelvű szakirodalom alapján*. In: Dobi, E. (Hg.): *A szövegösszefüggés elméleti és gyakorlati megközelítési módjai. Poliglott terminológiai és fogalmi áttekintés*. Debrecen: Debrecen University Press (= *Officina Textologica* 16.), S. 57–80.
- Csikszentmihályi, M. (1997): *Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Feilke, H. (2000): *Die pragmatische Wende in der Textlinguistik*. In: Brinker et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 16.1. Berlin/New York: de Gruyter (= HSK 16.1), S. 64–82.
- Figge, U. L. (2000): *Die kognitive Wende in der Textlinguistik*. In: Brinker et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 16.1. Berlin/New York: de Gruyter (= HSK 16.1), S. 96–104.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001). München: Langenscheidt.
- Guilford, J. P. (1959): *Traits of Creativity*. In: Anderson, H. H. (Hg.): *Creativity and its Cultivation*. New York: Harper and Brothers Publishers, S. 142–162.
- Haase, Zs. (2016): *Kohärenz und indirekte Anaphorik*. Frankfurt: Peter Lang.
- Hartmann, P. (1971): *Texte als linguistisches Objekt*. In: Stempel, W.-D. (Hg.): *Beiträge zur Textlinguistik*. München: Wilhelm Fink, S. 9–29.
- Hartung, W. (2000): *Kommunikationsorientierte und handlungstheoretisch ausgerichtete Ansätze*. In: Brinker et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 16.1. Berlin/New York: de Gruyter (= HSK 16.1), S. 83–96.
- Kast, B. (1998): *Fertigkeit Schreiben*. München: Langenscheidt.
- Kocsány, P./Csatár, P./Haase, Zs. (2009): *Textlinguistik anders. On-line Materialien zum Studium der Textlinguistik*. Manuskript.
- Kuhl, H. (1988): *Ermutigung zum Schreiben. Theorie und Praxis in den Klassen 5–10*. Frankfurt/Main: Scriptor.

- Liebnau, U. (1995): *EigenSinn: Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Merkelbach, V. (1993): Entwerfen, Überarbeiten, Veröffentlichen. In: Merkelbach, V. (Hg.): *Kreatives Schreiben*. Braunschweig: Westermann Schulbuch Verlag, S. 97–112.
- Ortheil, H-J. (2006): Aristoteles und andere Ahnherren. Über Herkunft und Ursprünge des „Kreativen Schreibens“. In: Haslinger, J./Treichel, H-U. (Hg.) (2006): *Schreiben lernen – Schreiben lehren*. Frankfurt/Main: Fischer, S. 17–29.
- Pommerin, G. unter Mitarbeit von Baum, E./Defibre, Ch./Övünc, D. (1986): *Kreatives Schreiben – eine Übungsdisziplin für die Lehrerbildung und -fortbildung*. In: Valtin, R./Nagele, I. (Hg.): „Schreiben ist wichtig!“ – Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt/M., Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 258–281.
- Pommerin, G. (Hg.) (1996): *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1–10*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rickheit, G./Schade, U. (2000): Kohärenz und Kohäsion. In: Brinker et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 16.1. Berlin/New York: de Gruyter (= HSK 16.1), S. 275–283.
- Scherner, M. (2000): Kognitionswissenschaftliche Methoden in der Textanalyse. In: Brinker et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 16.1. Berlin/New York: de Gruyter (= HSK 16.1), S. 186–195.
- Schoenke, E. (2000): Textlinguistik im deutschsprachigen Raum. In: Brinker et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 16.1. Berlin/New York: de Gruyter (= HSK 16.1), S. 123–131.
- Schreiter, I. (2002): *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. Themenvorschläge, Arbeitsempfehlungen und viele authentische Beispiele für phantasievolle Texte*. München: Iudicium.
- Schwarz, M. (2000): Indirekte Anaphern in Texten. Studien zur domänengebundenen Kohärenz und Referenz im Deutschen. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 413).
- Schwarz-Friesel, M./Consten, M. (2014): *Einführung in die Textlinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Söllinger, P. (1991): *Texte schreiben. Methodische Anregungen*. Wien: Literas-Universitätsverlag.
- Vater, H. (1996): *Einführung in die Textlinguistik*. München: Fink (= UTB 1660).
- Wolftrum, J. (2001): *Heimat ist wie eine Göttin der Antiquität. Lebensperspektiven junger griechischer MigrantInnen und RemigrantInnen – kreativ geschrieben*. Frankfurt/Main etc: Peter Lang.
- Wolftrum, J. (2010): *Kreativ Schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ)*. Ismaning: Hueber.