

Agnieszka Pawłowska

„Schreiben ist Sache des Schülers, Korrigieren das schmutzige Geschäft des Lehrers" : zum Überarbeiten kreativer Texte auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts

Studia Germanica Gedanensia 27, 257-269

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Agnieszka Pawłowska
Universität Poznań

„Schreiben ist Sache des Schülers, Korrigieren das schmutzige Geschäft des Lehrers.“ Zum Überarbeiten kreativer Texte auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts

„Writing is the student's matter, correcting is a dirty job of the teacher“ (MERKELBACH 1993: 11). On Revising Creative Writing Texts Based on the Example of Advanced Learners of German. – The article is an attempt at characterizing the nature and function of revising texts written in a foreign language, based on examples of creative writing by advanced students of German.

Keywords: creative writing, German language learner, process of writing, revising texts, writing skills.

„Pisanie jest rzeczą ucznia, poprawianie – brudną robotą nauczyciela“ (MERKELBACH 1993: 11). O preredagowywaniu tekstów kreatywnych na przykładzie nauczania języka niemieckiego na etapie zaawansowanym. – W artykule podjęta została próba scharakteryzowania istoty i funkcji preredagowywania obcojęzycznych tekstów na przykładzie pisania kreatywnego na stopniu zaawansowanym języka niemieckiego.

Słowa kluczowe: pisanie kreatywne, uczący się języka niemieckiego jako obcego, proces pisania, preredagowywanie, sprawność pisania.

1. Einführung

Die im Titel des Beitrags präsentierte und in mancher Hinsicht provokativ klingende Feststellung von MERKELBACH (1993: 11) spiegelt die sicherlich noch gängige Schulpraxis wider: Lerner verfassen Texte, deren Korrektur ausschließlich als eine der Hauptaufgaben des Lehrenden angesehen wird. Dies veranschaulicht auch das Beispiel unten:

„Endlich fielen alle Anspannung und die Nervosität der letzten Tage und Monate von ihm ab, als der frischgebackene Deutschlehrer nach absolvierter praktischer Ausbildungsphase nun auch das Abschlußexamen bestanden hatte und sich auf den Nachhauseweg machte. Eine aufmerksame Nachbarin empfing ihn daheim mit einer herzlichen Gratulation und einem kleinen Päckchen. Er öffnete es: ein Gläschen roter Tinte. Er lächelte höflich und bedankte sich artig, war aber doch etwas konsterniert. In dem Fäßchen roter Korrekturtinte wollte er sein Verständnis der neuen Berufsrolle eigentlich nicht symbolisiert sehen.“ (HUNEKE / STEINIG 1997: 174)

Jene traditionelle Vorstellung von der Rollenverteilung im didaktischen Prozess wurde (und wird offensichtlich bis heute) in der einschlägigen Literatur thematisiert. BAURMANN / LUDWIG (1996: 13) hoben beispielsweise noch vor einigen Jahrzehnten hervor, dass man Aufsätze verbessert, überflüssige Satzzeichen eliminiert, fehlende ergänzt, undeutlich geschriebene Buchstaben nachgebessert, offensichtliche Verstöße gegen die Grammatik ausgeräumt, ein falsch gewähltes Wort durch ein treffenderes ersetzt, Verknüpfungen von Sätzen verdeutlicht und möglicherweise auch Inhaltliches geglättet hat. Von Überarbeitungen im eigentlichen Sinne konnte jedoch nicht die Rede sein. In einer neueren Veröffentlichung weisen auch KUSTUSCH / HUFELSEN (2000) darauf hin, dass im herkömmlichen fremdsprachlichen Schreibunterricht bisher, wenn überhaupt, nur selten eine Arbeitsphase der Textüberarbeitung vorgesehen ist. Texte werden nach ihrer so genannten Fertigstellung abgegeben, vom Lehrenden korrigiert und zurückgegeben. Möglicherweise wird noch die Korrektur gelesen.

Offensichtlich scheint sich daran bis heute nicht viel geändert zu haben, wofür FISCHER-KANIA (2008: 501) interessante Gründe anführt. Die Bereitschaft zur Überarbeitung kann nämlich – dieses Umstandes ist sich die Schreibdidaktik inzwischen bewusst – nicht vorausgesetzt werden. Sind Texte erst einmal geschrieben, so ist die Bereitschaft, sie nochmals zu lesen und zu überarbeiten, gering. Einerseits kann dies damit zusammenhängen, dass die Revision Lernende überfordert, weil ihnen die notwendigen Techniken (nicht selten auch in der muttersprachlichen Textproduktion) unbekannt bzw. nicht ausreichend bekannt sind. Dabei helfen des Öfteren klare Überarbeitungskriterien oder eine didaktische Aufbereitung der Überarbeitungsphase. Andererseits ist eine ablehnende Haltung gegenüber Textüberarbeitungen darauf zurückzuführen, dass sich Lerner mit ihren Produktionen sehr stark identifizieren und Revisionen als einen unangemessenen Eingriff empfinden. ILUK (1997: 17) macht ebenfalls darauf aufmerksam, dass Lernende ihre ersten Schreibentwürfe als Endprodukte abgeben, ohne sie auf ihre inhaltliche, formale und sprachliche Korrektheit und Adäquatheit sowie auf ihre Adressatenbezogenheit hin überprüft zu haben.

Trotz der (oder gerade aus den) oben genannten Gründe(n) sollte man das Überarbeiten von Lernertexten als einen sinnvollen Beitrag zur Förderung der Schreibkompetenz und somit der kommunikativen Kompetenz betrachten und ihm im unterrichtlichen Geschehen mehr (oder überhaupt einen) Raum zuerkennen – zumal, wie SPINNER (1993: 18) bemerkt, bereits seit mehreren Jahren gerade die Teilhandlungen des Schreibens im Vordergrund stehen: vom Sammeln der Ideen über den Entwurf und die erste Niederschrift bis zur Überarbeitung.¹ Demnach zählt nicht nur der fertige Text, sondern der Weg, der zu ihm hinführt. Gerade beim kreativen Schreiben wird behauptet, der Prozess der Schreiberfahrung sei wichtiger als das Produkt. Auch BÖTTCHER/ WAGNER (1993: 24) weisen darauf hin, dass in der neueren Schreibdidaktik das Überarbeiten von Texten bei der Entwicklung und Förderung des Schreibprozesses als ein ebenso zentraler Faktor wie Planen und Versprachlichen gilt. Dabei unterliegt die Revisionstätigkeit einer altersbedingten Entwicklung: Je jünger

¹ Siehe u.a. HAYES / FLOWER (1980), BAURMANN / LUDWIG (1984), DE BEAUGRANDE (1984), BEREITER / SCARDAMALIA (1987), BÖTTCHER / BECKER-MROTZEK (2003).

die Lerner, desto mehr werden sie dem Inhalt verhaftet sein. Eine distanzierte, kritische Leserperspektive kann erst allmählich erworben werden, ebenso erfolgt die Entwicklung von lokal begrenzter zu textbezogener Revisionstätigkeit schrittweise.

Das Überarbeiten, das nicht selten verkannt bleibt, soll demnach als ein relevanter Bestandteil des Schreibprozesses betrachtet werden, dessen Förderung als eine nicht zu übersehende Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts fungieren sollte. Im vorliegenden Beitrag wird daher das Augenmerk nicht nur auf theoretische Erwägungen zum Wesen des Überarbeitens gerichtet. Es wird auch der Versuch unternommen, die Rolle von Überarbeitungen am Beispiel kreativer Texte² auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts zu veranschaulichen.

2. ‚Überarbeiten‘ als Begriff. Versuch der Abgrenzung

In Bezug auf die Arbeit an den von Lernern produzierten Texten werden u.a. solche Begriffe wie ‚Berichtigung‘, ‚Korrektur‘, ‚Verbesserung‘ oder ‚Überarbeitung‘ verwendet, die des Öfteren als Synonyme behandelt werden.³ Allerdings wirkt gerade der Terminus ‚Überarbeiten‘, der in unserer Kultur weitgehend dem Korrigieren gleichgesetzt wird, weniger abschreckend, worauf BÖTTCHER/ WAGNER (1993: 24) hinweisen. Der Begriff der Verbesserung scheint nach BAURMANN / LUDWIG (1996: 14) der weiteste zu sein. Nach den beiden Verfassern, die die oben angeführten Begriffe anhand ausgewählter Nachschlagewerke einer Analyse unterzogen haben, orientiert sich die Verbesserung am Ziel der Veränderung, sagt aber nichts über die Verfahren aus, die zu einem solchen Ziel führen. Dies leisten jedoch die anderen erwähnten Begriffe. Die ‚Berichtigung‘ orientiert sich am Richtigen, an der gültigen Norm und meint, auf Texte bezogen, die korrekte Ausführung der Buchstaben, die Einhaltung der Interpunktions-, Rechtschreib- und Grammatikregeln sowie stilistischer Konventionen. Dabei können auch die Erfordernisse von Textsorten (eine in sich stimmige Anordnung der Textteile und der logisch kohärente Ausdruck von Gedanken) unter die Normen fallen und so Gegenstand von Berichtigungen sein.

Da für BAURMANN / LUDWIG (1996: 14) der Begriff der Korrektur sich nicht wesentlich von dem der Berichtigung unterscheidet, bedarf er ihnen zufolge keiner zusätzlichen Erläuterung. Vielleicht wäre es jedoch an dieser Stelle trotzdem angebracht, jene terminologischen Erwägungen um die Definition von KLEPPIN / KÖNIGS (1991: 67–69) zu erweitern, die in ihren Ausführungen zum Korrekturbegriff auch die Perspektive des Korrigierenden zum Ausdruck bringen. Nach den beiden Verfassern ist unter Korrektur eine komplexe,

² Da im Grunde genommen allen von Lernern selbst verfassten Texten die Bezeichnung *kreativ* gebührt, wird nach STADTER (2001: 168) betont, dass ‚kreatives Schreiben‘ als Sammelbezeichnung für alternative Schreibaufgaben verwendet wird, die sich bewusst vom Einüben tradiert schulischer Schreibformen, von an universitärer Germanistik orientierter, formalistischer Literaturentschlüsselung, von der prüfungstechnisch erwünschten Wiedergabe vorgeblich objektiver Textmerkmale abwenden. Demnach wird im Beitrag den nach Verfahren kreativen Schreibens entstandenen Arbeiten das Adjektiv *kreativ* zugeschrieben.

³ Vgl. auch *Duden. Das Bedeutungswörterbuch* (2002), *Duden. Das Synonymwörterbuch* (2007), *Duden. Deutsches Universalwörterbuch* (2011).

stufenweise verlaufende Handlung zu verstehen, die durch die als korrekturbedürftig erachtete sprachliche Produktion initiiert wird. Dabei kann bezüglich mündlicher Äußerungen der Sprecher selbst oder ein Gesprächspartner die Rolle des Initiators übernehmen. Entsprechend kann es sich also um eine selbstinitiierte bzw. fremdinitiierte Selbstkorrektur oder um eine selbstinitiierte bzw. fremdinitiierte Fremdkorrektur handeln. Aber auch im Rahmen schriftlicher Produktionen kann von Selbstkorrekturen gesprochen werden, die als Erscheinungsform der Selbstkontrolle zu betrachten sind.⁴

Während sich die Berichtigung vorwiegend an Normen orientiert, fokussiert die Überarbeitung eher auf das Missverhältnis zwischen dem Realisierten und dem, was der Schreiber beabsichtigt (Intention), der beabsichtigten oder erwarteten Wirkung des Geschriebenen auf einen Leser (Adressaten). Auch die Rückwirkung auf den Textproduzenten selbst, die Fragen, ob der Text seinem Sprachgefühl entspricht, seinen Ansprüchen genügt, seiner subjektiven Befindlichkeit Ausdruck verleiht oder genau dies vermeidet, sollen in Erwägung gezogen werden. Eine präzise Abgrenzung zu Berichtigungen ist jedoch nicht vorzunehmen, denn auch die Beseitigung logisch inkohärenter Ausdrücke, die Herstellung einer in sich stimmigen Anordnung der Textteile und die Berücksichtigung der Erfordernisse von Textmustern können Anlass für Überarbeitungen sein. Daher versucht man den Unterschied zwischen Berichtigungen und Überarbeitungen folgendermaßen zu bestimmen: Bei Berichtigungen geht es um ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, bei Überarbeitungen dagegen um ‚gelingen‘ oder ‚weniger gelungen‘. Während Berichtigungen eher lokal begrenzt sind und die Textoberfläche betreffen, sind Überarbeitungen in der Regel großflächiger angelegt und greifen eher in die Textsubstanz ein (vgl. BAURMANN / LUDWIG 1996: 14).

Zweifelsohne wäre es auch nicht uninteressant, der Frage nachzugehen, welche Vorstellungen von Überarbeitungen Lernende und Lehrende selbst repräsentieren. PLIENINGER (1996: 50) zitiert beispielsweise die folgende aus einem Brief an ihn stammende Passage:

„Meine Schüler verstehen unter ‚Überarbeiten‘ lediglich, ihr Aufsatzkonzept schön abzuschreiben. Wie kann ich ihnen beibringen, dass sie sich mit ihren Texten intensiver auseinandersetzen.“

Er betont mit Recht, dass viele Lerner unter Überarbeiten primär eine Art rechtschriftliche Endredaktion ihres Textentwurfs verstehen, die parallel zur Reinschrift quasi nebenher erledigt wird. Dieses einengende Verständnis ist jedoch vielen Lehrenden zu wenig, weil nach ihrer Überzeugung Überarbeiten vielmehr heißt, einen Textentwurf bezüglich des gewählten Schreibziels, der Idee vom Text, immer wieder zu hinterfragen, um jenem Ziel möglichst nahe zu kommen. Daher meint die Frage nach den Überarbeitungen schriftlicher Äußerungen vor allem die Frage, welches Textverständnis Lehrende ihren Lernern vermitteln, bzw. inwieweit sie jenen Wege aufzeigen, konkret an und mit ihren Texten zu arbeiten

⁴ Es ist sicherlich von Relevanz noch hinzuzufügen, dass die Fähigkeit zur Selbstkorrektur und somit zur Selbstkontrolle und Selbstevaluation die Lernerautonomie fördern kann, die in der modernen, stets im Wandel begriffenen und an das Individuum immer neuere Herausforderungen stellenden Gesellschaft eine nicht geringe Rolle spielt. Da das Sprachenlernen als ein nie abgeschlossener Prozess gilt, dessen Gestaltung nach dem Schulabschluss von den Lernenden selbst abhängt, soll u.a. durch die Überarbeitung kreativer Texte die Selbständigkeit von Lernern unterstützt werden.

(vgl. PLIENINGER 1996: 50). Eine interessante Möglichkeit dazu bietet die Arbeit mit den nach Verfahren kreativen Schreibens entstandenen Lernproduktionen, auf die im empirischen Teil des Beitrags eingegangen wird.

3. Wesen und Rolle des Überarbeitens (nicht nur) kreativer Texte

Wie eingangs bemerkt wurde, sollte dem Überarbeiten von Lernertexten im Unterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, zumal dies positive Auswirkungen auf den Schreibprozess und somit auf dessen Resultate haben kann. Gerade im Rahmen kreativen Schreibens wird Lernenden die Möglichkeit eröffnet, über eine bloße, vom Lehrer selbst durchgeführte Fehlerkorrektur hinauszugehen und damit selbständiger zu werden.

Neben den mündlichen und in Gedanken vollzogenen Überarbeitungen nennen BAURMANN / LUDWIG (1996: 15) auch schriftliche. Während die ersten eher als nachträgliche Reparaturen und nicht als regelrechte Überarbeitungen zu bezeichnen sind, da mündliche Äußerungen im Fluss der Zeit erfolgen und somit flüchtigen Charakter haben, lassen sich in Gedanken stattfindende Überarbeitungen problemlos durchführen, was wiederum auf die Modellierbarkeit von Gedachtem zurückzuführen ist. Beim Schreiben gibt es nicht den geringsten Anlass, eine einmal formulierte Aussage verschwinden zu lassen, damit die nächste in Erscheinung treten kann, denn das jeweils Produzierte bleibt erhalten, kann wieder vorgenommen, vor Augen gehalten, durchgelesen und überdacht werden. Seine Gegenständlichkeit lässt es also für Überarbeiten als besonders geeignet erscheinen. Der Aufwand, den Überarbeitungen – egal ob an Handgeschriebenem oder an Gedrucktem – erfordern, bleibt jedoch immer beträchtlich. Dabei könnte der Eindruck entstehen, dass die drei Arten des Überarbeitens homogen seien und sich wie Konkurrenten zueinander verhielten, was überhaupt nicht der Fall ist. Das Gesagte ist zuvor gedacht und das Geschriebene möglicherweise durchdacht worden. Hinzu kommt noch die Tatsache, dass Überarbeitungsprozesse nicht erst dann ansetzen, wenn ein Text ausgearbeitet vorliegt, sondern schon vorher, und zwar grundsätzlich in jeder Phase seines Entstehens.

Damit sich Lerner beim Überarbeiten nicht allein gelassen und vielleicht überfordert fühlen, kann man ihnen viele, oft spielerisch zu gestaltende Überarbeitungsverfahren vorschlagen, die sie auf die Überarbeitung weiterer eigener (nicht nur kreativer) Texte vorbereiten sollen. Die in der einschlägigen Literatur thematisierten Verfahren stellen eine breite Palette an Möglichkeiten dar, die sich in das unterrichtliche Geschehen integrieren lassen. Da jedoch eine umfangreiche Analyse von Überarbeitungsverfahren den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, beschränkt man sich ausschließlich auf einige ausgewählte Beispiele, wobei man jene, die im empirischen Teil thematisiert werden, ausführlicher bespricht. BÖTTCHER / WAGNER (1993) nennen beispielsweise u.a. folgende Verfahren:

- Über den Rand hinaus schreiben: Der Schülertext wird als Text mit Leerstellen begriffen, die es auszufüllen und zu ergänzen gilt. Die Lerner fungieren als Leser und werden ermutigt, im Sinne ihrer Leseweise, ihrer Verstehensprozesse neugierig zu sein, Fragen zu stellen, zu erzählen, zu kommentieren, zu beschreiben, zu konkretisieren usw. Wichtig ist dabei, Fragen nicht als Kritik zu formulieren, sondern immer eine produktive

Verbesserung, d. h. ein neu produziertes Textstück dem Lerner zur Revision anzubieten. Zur Durchführung dieses Verfahrens wird auf einem Gruppentisch in seine Mitte der zu überarbeitende Text aufgeklebt. Jedes Gruppenmitglied liest die schriftliche Arbeit, wählt eine zu revidierende Textstelle und produziert seinen Verbesserungsvorschlag. Nachdem alle Vorschläge fertiggestellt, um den Originaltext herum geklebt und evtl. kommentierend vorgelesen worden sind, entscheidet der Verfasser des Ausgangstextes bei einer anschließenden Überarbeitung, welche Vorschläge er akzeptiert (s. auch BÖTTCHER 2008: 75–76).

- **Textlupe:** Zu dem Arbeitsblatt *Textlupe* erhält jeder Lerner in getippter Form den Text eines anderen Lernenden. Das Arbeitsblatt umfasst drei folgende Spalten:

Das hat mir besonders gut gefallen.

Hier fällt mir etwas auf! Hier habe ich noch Fragen!

Meine Tipps! Meine Angebote!

Jede Arbeit wandert mit der Textlupe so lange weiter, bis mindestens drei Personen Stellung genommen haben (s. auch BOBSIN 1996: 45–49, MENZEL 2000: 14–15, BÖTTCHER 2008: 77–80).

In ihrer Veröffentlichung beschreibt BÖTTCHER (2008: 77–80) noch ein interessantes Verfahren, das an die Konzeption des offenen Unterrichts anknüpft. Die Überarbeitung erfolgt von vier Spezialisten, die einen Text im Hinblick auf ein zuvor festgelegtes Spezialgebiet (Fragen zum Inhalt, zur Verständlichkeit, zur Wortwahl, zur Wirkung auf den Hörer / Leser) bearbeiten. Jeder Gruppenteilnehmer sollte einmal Spezialist werden, wobei die Spezialgebiete nach einiger Zeit wechseln. Das Überarbeiten kann auch an Stationen durchgeführt werden, indem auf vier bis sechs Gruppentischen (Stationen) die zu bearbeitenden Bereiche auf bunte Wortkarten geschrieben, nummeriert und aufgestellt werden. Auf den Stationentischen kann Lernenden auch Hilfsmaterial (z.B. Wörterbücher) zur Verfügung gestellt werden. Mit dem Text geht jeder Lerner von Station zu Station und bearbeitet ihn unter verschiedenen Aspekten.

FRITZSCHE (2001: 116–117) präsentiert weitere Möglichkeiten des Umgangs mit kreativen Texten, zu denen u.a. folgende gehören:

- **Antworttexte:** Leserschreiben Antwort- bzw. Zurücktexte, wofür zunächst Beispiele gegeben werden,
- **Pressekonferenz:** Der Text wird vorgelesen und jeder Lernende notiert seine Frage. Alle Fragen werden eingesammelt, vom Lehrenden sortiert, gebündelt und schließlich dem Autor gestellt,
- **Stellvertreter:** Einer liest die Arbeit des anderen vor und beantwortet die Fragen der Zuhörer.

Zahlreiche Überarbeitungstechniken charakterisiert Lutz von WERDER in seinem *Lehrbuch des kreativen Schreibens* (2007: 85–87), wobei er jedoch nachdrücklich davor warnt, kreatives Schreiben als bloßes Erlernen eines guten Schreibstils zu interpretieren. Darin spiegelt sich nämlich das Erbe des Aufsatzschreibens in der Schule am deutlichsten wider, in der man die Textarbeit mit kritischer Kontrolle, Abwertung und Enttäuschung assoziiert, in der Textüberarbeitung auf die Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks zielt, Satzbau und Aufbau der Texte überprüft und auch die Bewertung des Schreibstils integriert. Zwar

lassen sich auch hier spielerische und systematische Techniken unterscheiden, aber im kreativen Schreiben sollen sie besonders behutsam eingesetzt werden, weil darin nicht die Note, sondern die Entwicklung und Entfaltung der Kreativität das entscheidende Ziel darstellen.⁵

Bereits die kurze, oben vorgenommene Analyse von Überarbeitungsverfahren deutet auf ihre Vielfalt hin. Der Einsatz von Überarbeitungsverfahren kann auf reges Interesse von Fremdsprachenlernern stoßen und somit für Abwechslung im Unterricht sorgen. Natürlich darf man einerseits den Stellenwert der im didaktischen Prozess inzwischen fest verankerten und vom Lehrenden durchgeführten Fehlerkorrektur nicht verkennen, aber andererseits können kreatives Schreiben und Überarbeiten kreativer Texte eine durchaus sinnvolle Bereicherung / Ergänzung des Schreibunterrichts darstellen.

Wie MUMMERT / POMMERIN (2000: 8–9) bemerken, profitieren vom Überarbeiten nicht nur Autoren, sondern auch Rezipienten, die ihre verschiedenen Kenntnisse aktivieren und zusammentragen. Sie erfahren sich als unterschiedlich Kompetente, also individuell(e) Lernende, erleben sich in einer neuen Rolle, die ihre Selbstsicherheit beim Gebrauch der Fremdsprache erhöht, lernen nicht nur durch den Lehrenden, sondern durch die anderen Lerner dazu und belehren jene im besten Sinne des Wortes. BAURMANN / OTTO (1996: 17–18) heben einige wichtige Aspekte des Überarbeitens hervor, zu denen folgende zählen:

- der schriftsprachliche Aspekt. Da man meistens nicht einfach drauflosschreibt, widmet man dem gesamten Vorgang Aufmerksamkeit und Sorgfalt, was wiederum in engem Zusammenhang mit der Wichtigkeit des Geschriebenen für den Verfasser steht. Zum Schreiben gehört also auch das Überarbeiten, dem die Schreibforschung einen wichtigen Platz im Schreibprozess zuweist;
- der entwicklungsorientierte Aspekt. Die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten kann als Hinführung zu verschiedenen Schreibweisen aufgefasst werden (expressives, normatives, funktionales, kommunikatives, authentisches, epistemisches Schreiben), weshalb Geschriebenes im Hinblick auf schriftsprachliche Normen, auf den Leser, den Schreibenden selbst und die Sache hin analysiert wird. Das Überarbeiten berücksichtigt jene Notwendigkeit und ermöglicht es, schriftsprachliche Fähigkeiten bei Lernern nachhaltig zu fördern.
- der kooperative Aspekt. Des Öfteren stellt das Verfassen von Texten für den einzelnen eine komplexe Handlung dar. Daher kann die Zusammenarbeit mit anderen hilfreich und nützlich sein.

Auch MERKELBACH (1993: 111) macht auf den Prozesscharakter des Schreibens aufmerksam. Wer Korrigieren primär als Problem am häuslichen Schreibtisch der Lehrenden sieht, verkennt ein zentrales Ergebnis der modernen Schreibforschung, in der das Überarbeiten als ein wesentlicher Faktor des gesamten Schreibprozesses fungiert. Darum gilt es, bei Lernenden ein Bewusstsein zu verändern, das etwa so aussieht: Schreiben ist Sache des Schülers, Korrigieren das ‚schmutzige Geschäft‘ des Lehrers. An dieser Stelle ist jedoch hinzuzufügen, dass Lernende an das Überarbeiten eigener Produktionen schrittweise herangeführt werden sollen, was unten veranschaulicht werden soll.

⁵ Damit spricht VON WERDER (2007: 85–87) die Diskussion um die Frage an, wie (und ob überhaupt) kreative Texte bewertet und benotet werden sollen. Da jedoch im vorliegenden Beitrag das Überarbeiten im Fokus des Interesses steht, wird jenes umfangreiche Thema daraus absichtlich ausgeklammert.

4. Überarbeiten kreativer Texte am Beispiel des Deutschunterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe

Im Wintersemester 2011/2012 wurde unter 20 Germanistikstudierenden des dreijährigen Bachelor-Studiums an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (fünf Personen im ersten und fünfzehn im dritten Studienjahr)⁶ eine qualitativ ausgerichtete Pilotstudie durchgeführt, deren Hauptanliegen darin lag, unter Beweis zu stellen, dass es durchaus sinnvoll und begründet ist, kreatives Schreiben auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts zu fördern.⁷ Um die Triangulation zu sichern, hat man folgende Forschungsinstrumente eingesetzt: schriftliche Befragung, teilnehmende Beobachtung, Dokumentenanalyse (kreative Texte und deren Überarbeitungen, Tagebücher, E-Mail-Korrespondenz im Rahmen deutsch-polnischer Tandems). Die relevantesten Fragen wurden folgendermaßen formuliert:

- Kann kreatives Schreiben einen Beitrag dazu leisten, Schreibblockaden bei Lernern abzubauen?
- Muss Schreiben immer, wie die gängige Studentenmeinung lautet, als schwierig, langwierig, zeit- und arbeitsaufwendig gelten, oder lässt sich jene Einstellung durch kreatives Schreiben ändern?
- Übt kreatives Schreiben auf die Erhöhung der Schreibkompetenz und somit der interkulturellen kommunikativen Kompetenz einen Einfluss aus?
- Ist Schreiben gelungener Texte auf kreative Weise überhaupt lernbar?
- Wie sollte kreatives Schreiben auf der Fortgeschrittenenstufe (u.a. in deutsch-polnischen Tandems) gestaltet werden, damit Lerner davon optimal profitieren können?

Selbstverständlich ergaben sich, vor allem im Zusammenhang mit der letzten präsentierten Frage, noch weitere, für das Forschungsvorhaben interessante Fragen, u.a. diejenige, wie ein lernfördernder Umgang mit kreativen Texten angestrebt werden kann, was wiederum die Gestaltung von Überarbeitungsverfahren und die Auswahl entsprechender sozialer Arbeitsformen bei der Textbearbeitung durch Lerner anbelangt.

Am Anfang des Semesters wurden den Studierenden die Hauptziele sowie der Ablaufplan der Pilotstudie präsentiert. Abgesehen von den kürzeren Lernproduktionen wie Akrostichon oder Elfchen sowie von den jeweils zwei in deutsch-polnischen Tandems entstandenen Texten hat jeder Projektteilnehmer im Durchschnitt vier kreative Arbeiten zu den angegebenen Themen verfasst. Da in einem der mit Studierenden geführten Gespräche sich einige Stimmen vernehmen ließen, dass man früher nur selten oder nicht einmal Korrekturübungen gemacht habe, weil jene Aufgabe ausschließlich von Lehrenden bewältigt wurde, hat sich die Projektleiterin auch dazu entschlossen, zunächst zwei herkömmliche Korrekturübungen anhand von Studentendarbeiten vorzubereiten. Außerdem war

⁶ Im ersten Studienjahr wurde die Untersuchung in eine zusätzlich veranstaltete Sitzung und im dritten Studienjahr dagegen in ein regelmäßig stattfindendes Seminar integriert.

⁷ Gedankt sei an dieser Stelle Frau Dr. Sonja Vandermeeren von der Christian-Albrechts-Universität in Kiel und ihren fünf DaF-Studierenden sowie Herrn Dr. Matthias Springer von der Ludwig-Maximilians-Universität in München und seinen neun DaF-Studierenden, dank deren Engagement der das Schreiben in deutsch-polnischen Tandems betreffende Teil der Pilotstudie zu einem erfolgreichen Unternehmen werden konnte.

es durchaus interessant zu untersuchen, ob Studierende Korrekturübungen oder eher den für alle bisher unbekanntem Überarbeitungsverfahren den Vorzug geben. Zu zweit haben die Lerner zunächst einen anonymen Text mit unterstrichenen, zu berichtigenden Textstellen und dann eine Liste nummerierter Sätze korrigiert. Während sich die Erstsemestler vor allem auf grammatische Fragen (Artikelgebrauch, Adjektivendungen, Stellung der finiten Verbform usw.) konzentrierten und relativ viele Stellen unkorrigiert ließen, lenkten die Studierenden im dritten Studienjahr ihre Aufmerksamkeit auch auf Wortwiederholungen, unverständliche Elemente bzw. auf inhaltlich zu ergänzende Stellen.

Auch weitere Beobachtungen, die im Laufe des Semesters gemacht wurden, bestätigten die Tatsache, dass vorwiegend die Erstsemestler eher zu punktuellen, die Wort- und (seltener) Satzebene betreffenden Korrekturen neigten. In ihren Tagebüchern haben die Projektteilnehmer darauf hingewiesen, dass es durchaus interessant war, nicht nur aus Lehrwerken, sondern auch aus den eigenen bzw. fremden Texten gelernt zu haben. Allerdings erschien es alles andere als einfach, sich in die Lehrerrolle hineinzuversetzen, um Korrekturen vorzunehmen. Dieser Feststellung ist wiederum zu entnehmen, dass viele Lernende nach wie vor die Fehlerberichtigung als eine ausschließlich Lehrenden vorbehaltene Tätigkeit betrachteten.

In einer der kreativen Stunden wurde das von BÖTTCHER (2008: 77–80) charakterisierte Überarbeitungsverfahren Spezialisten eingesetzt, das kleinen Modifizierungen unterzogen wurde. Jede(r) Studierende bekam den zu überarbeitenden Text, an dem sie/er an drei in beliebiger Reihenfolge gewählten und mit Wörterbüchern ausgestatteten Stationen (Grammatikspezialisten, Rechtschreibspezialisten, Spezialisten für Stil und Ausdruck) arbeiten sollte. Während mit Unterstreichungen die Studierenden für die zu bearbeitenden Stellen sensibilisiert wurden, sollten sie mit kleinen Häkchen auf fehlende Elemente hingewiesen werden. Da man, wie es sich später herausstellte, mit Recht vermutete, dass jenes Überarbeitungsverfahren relativ zeitaufwendig ist und sich einige schnell überfordert fühlen könnten, wurde nur eine Lernproduktion zur Überarbeitung gegeben. Für einige wenige wurde auch die Aufgabe einigermaßen problematisch, weil sie kaum der Versuchung widerstehen konnten, fast alle markierten Stellen auf einmal zu bearbeiten. In der Produktion, die als Fortsetzung eines literarischen Textes gelten sollte, übersahen die meisten von den Erstsemestlern (genauso wie der Lerner, der jenen Text verfasst hat), dass die Geschichte aus der Ich-Perspektive erzählt wurde und in jener Form weiter geschrieben werden sollte. Auch der rätselhafte Regenschirm, der völlig vergessen mitten auf dem Wege lag und die Hauptrolle im Text zu spielen schien, wurde nicht einmal erwähnt. Interessant war es zu beobachten, dass die Studierenden nur ungern die anfangs gewählte Station wechselten. Lieber holten sie sich das jeweilige Arbeitsblatt von der anderen Station, um an der eingangs besetzten Station weiterzuarbeiten. Woran es zu liegen mochte, ist nicht einfach zu erklären. Vielleicht ist es darauf zurückzuführen, dass sie es durch ihre inzwischen nicht kurze Schullaufbahn gewohnt waren, den ganzen Unterricht an demselben Tisch zu verbringen. Den Studierenden des ersten Semesters bereitete die Arbeit an der Station Grammatikspezialisten weniger Schwierigkeiten, während ihnen die Arbeit am Stil und Ausdruck besonders schwer fiel, weil sie die Notwendigkeit, nicht selten ganze Phrasen umzuformulieren, nach sich zog und daher längerer Überlegungsphasen bedurfte. In den

Tagebüchern haben alle zugegeben, dass sie zum ersten Mal dem oben beschriebenen Überarbeitungsverfahren begegnet sind. Es ermöglichte ihnen, sich auf separat zu behandelnde Aspekte zu konzentrieren, weshalb man den Überblick nicht verloren hat.

In der anschließenden Stunde wurde nach dem Überarbeitungsverfahren Textlupe (BÖTTCHER / WAGNER 1993: 26) gearbeitet. Allerdings hat man das Arbeitsblatt nicht in der Gruppe wandern lassen, sondern jeweils zwei Personen bearbeiteten den Text. Die Autoren wurden oft zu Rate gezogen, vor allem wenn unverständlich war, was sie mit der jeweiligen Konstruktion ausdrücken wollten. In den Kommentaren zu den Arbeiten wurden beispielsweise eine gelungene Pointe, eine blumenreiche Sprache, der zu Reflexionen verleitende Charakter der Produktion oder die Textkohäsion und -kohärenz hervorgehoben. Sehr vorsichtig und taktvoll wurde mit Kritik umgegangen. Einige gaben auch später zu, dass endlich nicht die Defizite und Unzulänglichkeiten in der Sprachbeherrschung, sondern die Leistung der einzelnen Verfasser im Vordergrund stand, weil eine der Spalten in der auszufüllenden Tabelle gerade den positiven Eindrücken nach der Lektüre gewidmet wurde.

Das letzte Überarbeitungsverfahren basierte auf dem Über den Rand hinaus schreiben (BÖTTCHER / WAGNER 1993: 26). Um den in Gruppen arbeitenden Lernenden die Revision zu erleichtern, wurden neben den zu ergänzenden Stellen auch zusätzliche Markierungen eingeführt (Häkchen, um für Fehlendes zu sensibilisieren, fett Gedrucktes, um auf die falsche Wortfolge aufmerksam zu machen). Nicht auf alle zu bearbeitenden Stellen konnte man nämlich die Aufmerksamkeit der Lerner mit bloßer Lücke lenken. Zu viele Leerstellen hätten übrigens zu Undeutlichkeiten führen oder sogar den Sinn des Textes entstellen können. Das oben beschriebene Verfahren hielten viele für besonders kreativ, weil man selber Lücken ergänzen statt bereits angegebene Formulierungen ändern musste. Bis zur Präsentation eigener Vorschläge waren die Studierenden oft unsicher, ob jene der Intention des Verfassers tatsächlich entsprechen. Die meisten stuften das Verfahren als besonders schwierig ein.

Zweifelsohne wurden die Studierenden mit den für sie neuen Möglichkeiten des Umgangs mit geschriebenen Produktionen konfrontiert, wobei auch Korrekturübungen, wie sie einigen vom Unterrichtsalltag her bekannt waren, absichtlich zum Vergleich herangezogen wurden. Auf die Frage, welches Verfahren den Studierenden besonders gefallen hat, haben sieben Personen eindeutig auf Spezialisten hingewiesen, weil sie, wie bereits oben erwähnt wurde, ihre Aufmerksamkeit nicht gleichzeitig auf unterschiedliche Aspekte lenken mussten. Vier Personen nannten Textlupe, weil sie dadurch die Möglichkeit hatten, eigene, wenn auch subjektive, Kommentare in die Überarbeitung mit einfließen zu lassen, um sie anschließend dem Autor zu präsentieren. Niemand erwähnte Über den Rand hinaus schreiben, was vielleicht auf die thematisierten Lücken und Probleme mit deren Ergänzung zurückzuführen ist. Die Korrekturübungen fanden dagegen viele Befürworter (Berichtigung unterstrichener Textstellen: vier Personen, Korrektur nummerierter Sätze: zwei Befragte, beides: zwei Studierende), denn, so die Meinung der Probanden, sie schienen besonders einfach und dazu nicht besonders zeitaufwendig zu sein. In jedem Satz musste nämlich ein Fehler sein, sonst stünde er nicht auf der Liste. Dieses Argument bestätigte jedoch die Gebundenheit vieler Lerner an lokal begrenzte Korrekturen in den aus dem Kontext isolierten Sätzen. Einige stellten sogar die Frage, wozu man überhaupt den zu überarbeitenden Text mit Kommentaren, Hinweisen und Vorschlägen für seinen Autor

versehen solle. Es reiche doch, fehlerhafte Stellen zu korrigieren. Jene, wie es scheint, tief eingewurzelte Haltung von Lernern macht es unumgänglich, die Studierenden noch mehr für das Wesen des Überarbeitens zu sensibilisieren, damit das im Sinne von PLIENINGER (1996: 50) beschriebene Verständnis von jener doch nicht irrelevanten Phase des Schreibprozesses geändert werden kann. An dieser Stelle ist jedoch zu betonen, dass laut Umfragen viele es gelernt haben, schriftliche Arbeiten nicht ausschließlich vor dem Hintergrund punktueller Korrekturen zu betrachten, denn über eine gelungene sprachliche Produktion entscheiden auch andere Faktoren, zu denen beispielsweise das beim Rezipienten erreichte Ziel, die Wirkung auf den Leser usw. zählen.

Insbesondere in Bezug auf das erste Studienjahr wäre es sicherlich auch ratsam, einen Kriterienkatalog für Überarbeitungen zusammenzustellen, zumal sich viele jener Kriterien auf die nicht im Rahmen kreativer Verfahren entstandenen Texte übertragen ließen, um so einen Beitrag zur Optimierung des Schreibprozesses zu leisten.

Was die Wahl sozialer Arbeitsformen während des Überarbeitens angeht, plädierten zwei Probanden für die Einzelarbeit, die es ihnen ermöglichte, ihr eigenes prozedurales und deklaratives Wissen einer Überprüfung zu unterziehen. Die Zusammenarbeit mit anderen hätte eher für Ablenkung gesorgt. Zwei Studierende gaben der Gruppenarbeit den Vorzug, weil man in einer Gruppe nur wenige Fehler übersieht und jede Person viele wertvolle Ideen und Vorschläge in die Überarbeitung mit einbringen kann. Für drei Studierende galten sowohl Partner- als auch Gruppenarbeit für optimal, während für zehn Befragte die Partnerarbeit für jegliche Überarbeitungen besonders gut geeignet war. Zu viele Mitglieder eines Arbeitsteams hätten die Konzentration behindern, für Chaos und Verwirrung sorgen oder sogar zu Streitigkeiten führen können. Auch SZCZODROWSKI (2001: 204) weist darauf hin, dass wegen der einadressigen Vermittlung und gleichzeitig der wechselseitigen Übertragung der fremdsprachlichen Informationen der Partnerunterricht am effektivsten ist. Zum Wesen jener Unterrichtsart gehören nämlich eine sehr häufige Teilnahme beider Partner am Gespräch, die ihre Funktionen, und zwar des Senders und des Empfängers, sowie ihre über- und untergeordneten sozialen Funktionen ändern (müssen).

5. Schlussbemerkungen

Aus den oben präsentierten Überlegungen zum Umgang mit kreativen Texten lässt sich die Schlussfolgerung ableiten, dass der Einsatz verschiedener Überarbeitungsverfahren im didaktischen Prozess berechtigt, wenn auch seitens mancher Studierenden nicht unumstritten, ist. Er erlaubt eine vertiefte Reflexion über eigene bzw. fremde Arbeiten, kann zur Optimierung des Schreibprozesses und somit der kommunikativen Kompetenz beitragen, wovon auch die oben beschriebenen Forschungsergebnisse zu zeugen scheinen. Allerdings soll, was bereits signalisiert wurde, für Lerner eine Checkliste erarbeitet werden, die Überarbeitungen noch mehr erleichtern könnte.

Es ist nicht zu bestreiten, dass der Einsatz von Überarbeitungsverfahren zusätzlichen Zeit- und Arbeitsaufwand für Lehrende bedeutet, weil man zahlreiche Arbeitsblätter mit zu bearbeitenden Texten selbst vorbereiten muss. Man kann auch nicht übersehen, dass

einige Studierende eine gewisse Abneigung gegen Überarbeitungen aufweisen können und dass auch die jeweiligen in einem Text vorgenommenen Überarbeitungen nicht immer zu einer qualitativ besseren Produktion führen müssen. Trotzdem soll man bemüht sein, Überarbeitungen geschriebener Texte einen festen Platz im Unterricht einzuräumen. Sie ermutigen nämlich zu einem kreativen Umgang mit der Fremdsprache und können auf das Verfassen besserer (nicht nur kreativer) Arbeiten vorbereiten.

Literatur

- BAURMANN, Jürgen / LUDWIG, Otto (1984): Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: BOUEKE, Dietrich / HOPSTER, Norbert (Hg.): *Schreiben – Schreiben lernen*. Tübingen, 254–276.
- BAURMANN, Jürgen / LUDWIG, Otto (1996): Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. In: *Praxis Deutsch* 137, 13–21.
- BEAUGRANDE, Robert de (1984): *Text production: Toward a science of composition*. Norwood.
- BEREITER, Carl / SCARDAMALIA, Marlene (1987): *The psychology of written composition*. Hillsdale.
- BOBSIN, Julia (1996): Textlupe: neue Sicht aufs Schreiben. In: *Praxis Deutsch* 137, 45–49.
- BÖTTCHER, Ingrid / WAGNER, Monika (1993): Kreative Texte bearbeiten. In: *Praxis Deutsch* 119, 24–27.
- BÖTTCHER, Ingrid / BECKER-MROTZEK, Michael (2003): *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. Berlin.
- BÖTTCHER, Ingrid (2008): Kreatives Schreiben in den Fächern. In: BÖTTCHER, Ingrid (Hg.): *Kreatives Schreiben*. Berlin, 46–81.
- Duden. Das Bedeutungswörterbuch*. Band 10 (2002): Mannheim; Leipzig; Wien.
- Duden. Das Synonymwörterbuch*. Band 8 (2007): Mannheim; Leipzig; Wien.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch* (2011): Mannheim; Zürich.
- FISCHER-KANIA, Sabine (2008): Die Förderung der Schreibfertigkeit in den DaF-Lehrwerken *Del-fin, ein neu-Hauptkurs* und *Aufneuen Wegen*. In: *Info DaF* 5, 481–517.
- FRITZSCHE, Joachim (2001): *Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte: Schreibaufgaben, -übungen, -spiele*. Stuttgart; Düsseldorf; Leipzig.
- HAYES, John / FLOWER, Linda (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: GREGG, Lee / STEINBERG, Erwin (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale; N.J., 3–30.
- HUNEKE, Hans-Werner / STEINIG, Wolfgang (1997): *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin.
- ILUK, Jan (1997): Curriculare Entscheidungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Ders. (Hg.): *Probleme der Schreibentwicklung im Fremdsprachenunterricht*. Katowice, 11–31.
- KLEPPIN, Karin / KÖNIGS, Frank (1991): *Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum.
- KUSTUSCH, Carolin / HUFEBISEN, Britta (2000): „Ich hätte gerne doppelt so lange Schreibunterricht..“ Bericht über einen DSH-Schreibkurs am Computer. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 144–148.
- MENZEL, Wolfgang (2000): Die „Textlupe“ ein Verfahren zur Überarbeitung selbstverfasster Texte. In: *Praxis Deutsch* 164, 14–15.

-
- MERKELBACH, Valentin (1993): Entwerfen, Überarbeiten, Veröffentlichen. In: Ders. (Hg.): *Kreatives Schreiben*. Braunschweig, 97–112.
- MUMMERT, Ingrid / POMMERIN, Gabriele (2000): Über die allmähliche Verfertigung von Texten (II). In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 3–9.
- PLIENINGER, Martin (1996): Chamäleon-Geschichten. Kombinationstexte auf dem PC schreiben und überarbeiten. In: *Praxis Deutsch* 137, 50–54.
- SPINNER, Kaspar (1993): Kreatives Schreiben. In: *Praxis Deutsch* 119, 17–23.
- STAEDTER, Andrea (2001): „Erwarte den Ausdruck ihrer Gefühle mit Bangen“. *Praxis Deutsch* 168, 44–49.
- SZCZODROWSKI, Marian (2001): *Steuerung fremdsprachlicher Kommunikation*. Gdańsk.
- WERDER, Lutz von (2007): *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden.