

ULF ABRAHAM

F 4 Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte

1 Produktiv = kreativ? Die Komplexität von „Leistung“ im Bereich produktiv-kreativer Textproduktion

1.1 Vorüberlegungen: Textproduktion an der Schnittstelle zwischen Literatur- und Schreibdidaktik

Noch vor drei Jahrzehnten galt ein Prinzip der **Textorientierung** bei der Bewertung sowohl im Literatur- als im Aufsatzunterricht: Leistungen von Lernenden waren an einer Textvorlage beim Analysieren und Interpretieren und einem Textsortenmuster beim pragmatischen Schreiben zu messen. Dann hat sich ein Wechsel zur *Schülerorientierung* vollzogen, im Literaturunterricht vor allem durch rezeptionsästhetisch motivierte Zugangsweisen (also neben szenischen Verfahren v. a. Schreiben im Anschluss an Texte), im Schreibunterricht seit den 1980er Jahren durch Konzepte wie *personales Schreiben* (vgl. hierzu auch DTP 4, D19). Texte – schreibt resümierend Spinner (2005, 111) – sollten nun nicht mehr nur gelesen, besprochen, mündlich und schriftlich analysiert werden; die Auseinandersetzung mit ihnen sollte auch gestaltend sein (literarisch schreibend, szenisch spielend, malend, musizierend). Spinner (ebd.) nennt dafür vier Funktionen:

- eine Verbindung zwischen subjektiver Erfahrungswelt und Wahrnehmung des Textes schaffen,
- die imaginative Vergegenwärtigung des Textes im Kopf des Lesers unterstützen,
- indem der Leser auch die Perspektive eines Produzenten übernimmt, den Blick auf die Machart von Texten richten,
- die Phantasie anregen und einen wahrnehmungsintensiven, ästhetischen Zugang zu Texten fördern.

Das ist eine durchaus positive Entwicklung; sie hat an der Schnittstelle zwischen Schreib- und Literaturunterricht, um die es in diesem Beitrag geht, eine erfreuliche Bandbreite von Verfahren erzeugt, kognitive und emotionale Reaktionen auf Literatur einzufangen und diskursfähig zu machen. Zudem bietet dieses integrierende Konzept Anschlussmöglichkeiten für die Erarbei-

tung vieler Themen im Deutschunterricht. „In Anlehnung an Ruth Cohns Begriff der *themenzentrierten Interaktion* kann man Lese- und Schreibunterricht als schriftlichkeitsgestützte Interaktion verstehen, in der sich eine Lerngruppe einem Thema verpflichtet fühlt, ja: *verschrieben* hat“ (Abraham 2005b, 102). Textvorlagen liefern dann Impulse zu einem Thema und regen die Vorstellungsbildung an (wie z.B. im Lüge-Wahrheit-Projekt von Dehn/Schüler 1998), oder sie fordern neue Wahrnehmung bekannter Kontexte heraus (wie z. B. im Stadtimpressionen-Projekt von Gross 1998).

Individuelle und daher notwendig subjektive Zugänge zu Themen und Texten zu erproben, ist dabei die Funktion produktiv-kreativen Schreibens. Geht die Orientierung an der subjektiven Sicht der Lernenden auf (die Themen von) Literatur allerdings so weit, dass das Subjekt in seinen ‚authentischen‘ Äußerungen zum einzigen Maßstab wird und andere Maßstäbe – z.B. Textsortenangemessenheit im Schreib- oder historisches Bewusstsein im Literaturunterricht – nicht mehr angelegt werden, so droht eine Entphilologisierung von Deutschunterricht, die die Frage nach der Bewertung fachlicher Leistung gerade nicht löst, sondern unbeantwortbar macht: Subjektivität der Meinung und des Ausdrucks scheint sich der Bewertung zu entziehen. Nun werden zwar „Kreativität“ (vgl. z.B. Müller-Michaels 1993), „Originalität“ (vgl. z.B. Schurf 1995, Haas 1996) oder „Serendipität“ (d.h. Findigkeit, nach Wermke 1993) sicher nicht zu Unrecht als Maßstäbe für schöpferische Schüleräußerungen gehandelt. Allerdings kann das in solchen Begriffen steckende Konzept von Subjektivität eine ernsthafte Auseinandersetzung mit der Frage vereiteln, ob und wie mit kreagenen Produkten weiter gearbeitet werden müsse – ob und nach welchen Normen sie verbesserungsfähig, korrekturwürdig und letztlich benotbar seien. Das in der Praxis wohl gar nicht seltene Resultat wäre ein „kreativer“ Deutschunterricht, in dem Lehrende und Lernende sich einfach mit Spontanäußerungen zufrieden geben und damit vernachlässigen, was die Schreibdidaktik als Fähigkeit des Planens und Überarbeitens von Texten mit Recht betont. Ortner (1998) kritisiert diese Vernachlässigung zu Recht als „halbierte Schriftlichkeit“ und „halbierte Kreativität“.

Es hilft hier weiter, mit Abraham (1994) alle Textproduktion, die im Anschluss an literarische Texte im Deutschunterricht stattfinden soll, nach Funktionen zu unterscheiden, nämlich in (jeweils dominant)

- textwiedergebende Texte (z.B. Paraphrase, Inhaltsangabe, Zusammenfassung, Précis)
- textbesprechende Texte (z.B. Texterörterung, Interpretationsaufsatz, Rezension/Kritik)
- textgestaltende Texte (z.B. Fortführung, stilistische und/oder inhaltliche Aktualisierung der Vorlage, Parallel- und Gegentexte in derselben Bauform, usw.)

In der angegebenen Reihenfolge nimmt dabei die Selbständigkeit der Schreiber/-innen gegenüber dem Ausgangstext zu, und gleichzeitig wird die Schreibhaltung eines neutralen Auskunftgebens in der Sache (worum geht es in dem Text?) schrittweise verlassen. *Produktiv* sind alle

drei Textgruppen; *kreativ* im Sinn der Produktionsorientierung (vgl. zusammenfassend Spinner 2005) ist lediglich die letzte. Aber auch die Mittelgruppe kommt nicht ohne kreative Anteile in einem weiteren Sinn aus, und zwar in dem Maß, in dem Texte dieser Art Interpretation voraussetzen: Was Thema des Besprechens sein soll, hat entweder die Lehrkraft bestimmt (dann handelt es sich um *ihre* Interpretation), oder die Lernenden tun dies. Auch wenn sie dabei sprachlich viel weniger kreativ werden als bei gestaltenden Texten, liegt doch in der Auswahl des thematischen Aspekts und des zu seiner kritischen Würdigung herangezogenen Belegmaterials, vielleicht auch möglicher Vergleichstexte, ein subjektives Moment, in dem sich die Leistung des Besprechens von der des Wiedergebens abhebt.

1.2 Eine Typologie gestaltender Texte

Für die dritte Gruppe, die der im engeren Sinn gestaltenden Texte, hat Spinner (2005, 114-117) eine Typologie entworfen:

<i>Antizipierendes Schreiben</i>	Wenn ausgehend von Titelbild oder Klappentext Erwartungen zum Text ausgetauscht werden oder am Kapitelende überlegt wird, wie die Geschichte weitergehen könnte, kann das in eine Schreibaufgabe münden (z.B. selbst eine Fortsetzung, einen Schluss entwerfen). Anspruchsvollere Formen des antizipierenden Schreibens sind z.B. bei einem erzählenden Text die Schilderung des Schauplatzes in der Exposition oder bei einem Theaterstück Erfindung einer Handlung nur auf Grund der Szenenanweisung (vgl. Spinner 2005, 115).
<i>Texterweiterungen</i>	Texterweiterungen formulieren etwas aus, was im Text keine Entsprechung besitzt, aber als Zusatz denkbar wäre. Ein typisches Beispiel ist das Verfassen des inneren Monologes, den eine Figur an einer bestimmten Textstelle halten könnte. Damit kann eine intensive Vergegenwärtigung des psychischen Geschehens angeregt werden. Das Schreiben von Briefen und Tagebüchern, die Figuren verfasst haben könnten, sind ähnlich ausgerichtete Verfahren; dabei werden nichtliterarische Textmuster aufgegriffen, jedoch fikionalisiert (wie das z.B. auch beim Briefroman der Fall ist).
<i>Analoges Schreiben</i>	Der eigene Text wird nach dem Vorbild eines literarischen Textes geschrieben, und zwar entweder „intuitiv-imitativ“ oder im Anschluss an eine Analyse des Ausgangstextes. Spinner nennt dieses Schreiben „gattungs-/genreorientiert“: Indem die Lernenden selbst z.B. Märchen, Fabeln oder konkrete Poesie schreiben, werden sie mit entsprechenden Merkmalen und Ausdrucksmöglichkeiten vertraut, oder sie imitieren den Stil eines bestimmten Autors in einem bestimmten Genre, bis hin zur literarischen Parodie. Das verbreitete Vorurteil, Imitieren sei un kreativ, weist Spinner (ebd., 11) mit Recht zurück.
<i>Verändern von Texten</i>	Ein vorgegebener Text kann entweder stilistisch umformuliert werden, in Anlehnung an die berühmten <i>Stilübungen</i> von Raymond Queneau (1961) oder F.C. Delius' vergnügliche Kurztextsammlung <i>Die Minute mit Paul McCartney</i> , oder inhaltlich, „wenn ein Text in einen anderen Kontext umgesetzt wird, etwa ausgehend von der Frage, wie Emilia Galotti als heutige Frau sich am Ende des Dramas verhalten hätte oder wie eine heutige Margarete ihrem Liebhaber Faust die Schwangerschaft mitteilen würde“ (Spinner 2005, 117). Auch Umerzählen aus veränderter Perspektive (vgl. z.B. Abraham 1994, 124ff.) ist hier einzuordnen.
<i>Freies Schreiben zu Textvorlagen</i>	Wenn keine Zielrichtung (Erweitern, Imitieren, Verändern ...) vorgegeben ist, handelt es sich nach Spinner um „freie Formen des kreativen Schreibens zu literarischen Texten“ (ebd., 117), etwa wenn zu einem bestimmten Thema – z.B. Erinnerung an die Kindheit – Texte oder Textauszüge verschiedener Autoren gelesen werden und als Anregung für einen eigenen Text dienen – mehr oder weniger angelehnt an ein literarisches Muster.

1.3 Die Komplexität der Gestaltungsleistung

Von Leistung(smessung) ist in Bezug auf produktiv-kreative Texte aus dem Literaturunterricht, erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit, und dann recht tentativ, die Rede. Spinner (2005, 118) bezeichnet in seiner Überblicksdarstellung die Frage als umstritten, in welchem Maß solches Schreiben überhaupt in eine Leistungsbewertung eingehen sollte. Sehr komplex ist diese Leistung, in der Textverstehen in Bezug auf den Ausgangstext und eigene Schreibkompetenz, besonders stilistisches Können und Gestaltungswille, zusammenkommen müssen. Immerhin hat sich in zwei Fragen ein Konsens herausgebildet:

Zum einen – das ist eine wichtige Voraussetzung für kriteriengeleitete Bewertung – gelten „kreative“ Schülertexte seit den frühen 1990er Jahren als prinzipiell verbesser- und gestaltbar über den Erstentwurf hinaus (vgl. z.B. Thunich 1987, Butz 1991, Müller-Michaels 1993

Boettcher/Wagner 1993, Hildenbrand 1995, Launer 1999). Das alte Vorurteil, die 'objektive' Bewertung der 'subjektiv' authentischen Äußerung sei unmöglich, weicht zu Ende des 20. Jahrhunderts allmählich der Einsicht, dass auch subjektive und/oder kreative Schüleräußerungen in Texten keine Immunität beanspruchen können (vgl. in diesem Sinn kritisch Müller-Michaels 1993, 339 f. oder Abraham/Launer 1999, 43): Aus Respekt vor dem 'persönlichen Ausdruck' jede Bewertung zu unterlassen, ist praktisch keine Lösung und überzeugt auch theoretisch nicht: Die Bewertung zielt doch gar nicht auf eine Person und ihr 'Sosein', sondern auf eine sprachliche und hermeneutische Leistung, die eine Problembewältigung erreicht: eine kreative *Leistung* ist so verstanden die Bewältigung einer offenen Anforderungssituation, in der Handlungsmuster und Routinen allein nicht genügen (vgl. dazu allgemein D19).

Zum andern kann auch im produktionsorientierten Literaturunterricht, kaum anders als im traditionellen „Aufsatzunterricht“, „nicht ohne Normorientierung beurteilt und bewertet werden“ (Nutz 2003, 931): Auch hier geht es um die differenzierende Wahrnehmung von Textqualitäten, nicht um die pauschale Würdigung von Originalität.

Kriterien für eine differenzierende Wahrnehmung der jeweiligen Leistung zu bestimmen, ist indessen nicht leicht. Produktiv-kreative Texte, die im Rahmen der Auseinandersetzung mit Literatur im oder für den Deutschunterricht entstehen und nach der oben getroffenen Unterscheidung zur Gruppe der *gestaltenden Texte* gehören, sind nicht selten überraschend in ihrem Einfallsreichtum, ihrer Bezugnahme auf die Ausgangstexte und bei manchen Lernenden auch durch stilistische Anverwandlung oder sprachlichen Witz. Gerade bei solchen Texten, die ohne Frage Leistungen darstellen, sind Deutsch-Lehrende oft unsicher, ob und wie sie sie bewerten sollen. Nicht erst für das Benoten, wenn es denn stattfinden soll, sondern bereits für die *Verständigung über Textqualitäten* sowie die oft sinnvolle und mögliche *Verbesserung* sind Urteilskriterien unerlässlich. Der Literaturunterricht, der in produktiven Arbeitsphasen literarästhetische Fragen von einer gleichsam handwerklichen Seite aus beleuchten kann und zur Schaffung von „Rezeptionsdokumenten“ (Abraham 2005b, 105f.) auf Verfahren aus der Schreibdidaktik zurückgreift, zeigt Möglichkeiten auf, wie man an einem poetischen Text wirklich arbeiten kann. Lernende erfahren, wie sie eigene Arbeitsergebnisse einschätzen können, und werden „sensibler in der Wahrnehmung dessen, was man als 'Gestalt' bezeichnet hat – vorausgesetzt, der Unterricht setzt nicht lediglich auf den spontanen 'guten Einfall', sondern hilft ihnen dabei, ein eigenes Repertoire an Bauformen und stilistischen Möglichkeiten allmählich zu entwickeln“ (Abraham 2005a, 6).

1.4 Die Suche nach Kriterien für die Bewertung der Gestaltungsleistung

Die empirische Schulforschung hat leider das Problem der Messung und Bewertung *fachlicher* Leistungen lange vernachlässigt (vgl. Tillmann 1999, 86). Die Deutschdidaktik wiederum hat sich des Problems der Bewertung kreativer Leistungen nur zögerlich angenommen (vgl. Baumann/Dehn 2004, Becker-Mrotzek/Böttcher 2003, 77ff., Abraham 2005a). Kriterien und Verfahren der Beurteilung und Bewertung sind aber nicht nur notwendig, sondern durchaus erreichbar; und sie stellen nicht nur einen Beitrag zur Lösung von Problemen der Leistungsmessung im Deutschunterricht dar, sondern sie tragen entscheidend zur *Aufwertung* poetischer Ausdrucks- und Gestaltungsversuche bei (vgl. Müller-Michaels 1993, Haas 1996).

Von der Kreativitätsforschung schließlich wurde das Problem der Bewertung kreativer sprachlicher Leistungen, wenn überhaupt, so weitgehend ohne Rückgriff auf Poetik und Rhetorik diskutiert (vgl. kritisch Wermke 1989, 120). Unter denjenigen Kriterien, die die Kreativitätspsychologie seit Guilford (1974) kennt, taugt am ehesten dasjenige der „Elaboration“: Als die Fähigkeit, in einer Idee angelegte Verwendungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu erkennen und eigenständig zu nutzen, ist sie gut beziehbar auf die (Weiter-)Arbeit an Textentwürfen. Insofern es hier um die Bewertung von Arbeitsergebnissen aus einem kreativen *Fachunterricht* geht, sind aber daneben alle fachlich relevanten Möglichkeiten zu nutzen, Kriterien für die Textbeurteilung zu gewinnen (vgl. Abraham 2005a, 7): Für die Beurteilung des Erreichten braucht man auch Kriterien in einem philologischen Sinn (vgl. unten, 4.1.5).

Im vorliegenden Beitrag geht es nicht um den gesamten Bereich des „kreativen“ und „freien“ Schreibens (vgl. hierzu DTP 4, D19), sondern um „poetisches Schreiben“ (Abraham 2005a) – nämlich um das Verfassen von Texten in allen für den Deutschunterricht interessanten Gattungen und Genres der Literatur, nach Vorlage, Vorbild oder „Schreibregel“. Lernende verfassen einen eigenen Text zum gleichen Thema und/oder in derselben Form oder Gattung; sie führen einen Ausgangstext im selben Stil weiter und formen ihn durch Wechsel der Textsorte, des Genres oder der Stilhöhe um.

Aber gerade für diesen engeren Bereich gilt: Nicht anders als im Kunstunterricht können so entstehende Produkte prinzipiell bewertet und benotet werden (vgl. Schuster 1995, 204 f.). Auch Texte sind ja Werk-Stücke, in die Erfahrung, Findigkeit und handwerkliches Geschick eingegangen sind. Auch sie zeigen im Vergleich mit vorausliegenden Leistungen Spuren eines Lernprozesses. Von anderen Leistungen heben sie sich durch ein höheres individuelles Wagnis ab; wer es einget, darf erwarten, dass das jedenfalls gewürdigt wird. Dazu aber bedarf es eines *interpretierenden Blicks*, der nicht nur Merkmale feststellt, sondern eine *Gestalt* erfasst und damit eine zwar individuelle und durch „Kunstwollen“ (Müller-Michaels 1993, 345 im Anschluss an Umberto Eco) erzeugte, aber an Erwartungen und Normen der Leser/-innen

durchaus zu messende Leistung (vgl. auch Jürgens 1999): *Du hast ein Gedicht über Zukunfts-ängste geschrieben; was erwarten wir von einem Gedicht und wie gehst du mit dieser Erwartung um?* (Vgl. Yuppins Gedicht in Abraham/Launer 1999, 46).

Nicht Originalität als solche, und auch nicht Gefühle oder Gedanken als solche, stehen zur Bewertung durch Lerngruppe und Lehrkraft an, sondern die Art und Weise, wie dies alles sich *zu Wort meldet*.

Die Ebene der konkreten Benotung ist nicht in jedem Fall zu erreichen; Bewerten kann auch anders erfolgen als durch die Vergabe einer Ziffernnote, und „Kreatives Schreiben sollte nur bewertet und benotet werden, wenn im Unterricht kontinuierlich mit kreativen Schreibverfahren und Schreibversuchen gearbeitet wird“ (Böttcher/Becker-Mrotzek 2003, 78). Auf jeden Fall bedarf es aber intra- und intersubjektiv (für die Lehrperson selbst und in der Interaktion mit der Lerngruppe) der Klarheit darüber, nach welchen Gütekriterien eine sprachliche Leistung hier beurteilt werden kann. Nicht zuletzt die Lernenden selbst sind interessiert an dieser Klarheit. Wichtig ist jedoch für Lehrende und Lernende die Einsicht, dass sich jedes Beurteilungshandeln zwischen (Hilfe zum) Lernen und (Selektion durch) Prüfen bewegt (vgl. grundsätzlich IVO 1979). Was man da etwa prüfen kann: die Fähigkeit, rhetorische Figuren anzuwenden, Kriterien einer Gattungszugehörigkeit zu beachten, historisch zu kontextuieren. Man kann da auch zu Noten kommen. Man sollte darüber aber nicht vergessen, dass Bewertung immer auch Hilfe zum Weiterlernen sein sollte, also im vorliegenden Zusammenhang zum Erwerb von (mehr) Schreib- und Interpretationskompetenz.

1.4 Produktive und/oder kreative Leistungen?

Literarisches Arbeiten, sei es in der Schule oder bei professionellen Autor/-innen, hat aber nun nicht nur mit Handwerk zu tun, sondern auch mit *Glücken*, ja manchmal mit *Glück*: Es gibt den großen Wurf im ersten Versuch ebenso, wie es das respektable, aber nicht überzeugende und vielleicht gar nicht wirklich *verbesserte* Resultat eines langwierigen Änderns und Verbesserns gibt. Diese Erfahrung machen professionelle Autor/-innen ebenso wie Lernende im Deutschunterricht: Manchmal scheint etwas ganz leicht zu sein und unter Hand wie von selbst zu entstehen, und ein anderes Mal bekommt man es einfach nicht hin. Produktiv ist man auch dann, denn man erfüllt den von der Lehrperson formulierten Arbeitsauftrag (und schreibt z.B. die Geschichte weiter). Aber es springt kein Funke über, und das entstehende Produkt genügt lediglich den Anforderungen.

Insofern – und nicht nur, weil es auch unkreative Schreibaufträge gibt, etwa die Inhaltswiedergabe eines poetischen Textes (wiedergebendes Schreiben) oder die Begründung für die Einordnung eines Textes in eine Epoche (besprechendes Schreiben) – ist nicht jede produktive

Leistung im Literaturunterricht kreativ. Das muss auch nicht sein; Kreativität (vgl. dazu grundsätzlich DTP 4, D19) lässt sich nicht erzwingen und kann durch kein noch so ausgefeiltes didaktisches Arrangement zuverlässig für alle Lernenden sichergestellt werden.

1.5 Urteilkriterien aus der Poetik

Zunächst gib es Versuche, kreative Schülertexte von einer Ästhetik des Schreibens her zu beurteilen, die sich in die Tradition einer „barocken“ Regelpoetik stellt. Herrmanns *Schule der Poetik* (1980, 20f.) gewinnt Bewertungskriterien, indem sie „Merkmale des Autors“ von „Kennzeichen der literarischen Gattung“ und einzelnen „stilistischen Merkmalen“ des Produkts unterscheidet. Durch Kriterien wie „überzeugender Gedanke, selbstständige Metaphorik“ oder „Intensität“ wird ein Übergang von der Kreativitätspsychologie zur Rhetorik versucht.

Allerdings kritisiert Abraham (2005a, 7) das resultierende Bewertungsraster, als „bei aller Plausibilität einzelner Kriterien, recht begrenzt in seiner Brauchbarkeit und zu normativ in der Begründung“. Der *Verfasser* als Person steht ja nun nicht zur Bewertung an. Weniger auf die Persönlichkeit des/der Beurteilten als das Denken und Handeln sollte sich die Bewertung doch richten. Homberger (1997, 14) hat Kriterien dafür genannt: Gewohntes in Frage stellen, Frustrationstoleranz zeigen und Misserfolge verarbeiten, Assoziieren, Wissen und Erfahrung flexibel und auf hohem Niveau einsetzen, Lösungsmöglichkeiten beurteilen und bewerten, sich über Problemlösungen mitteilen.

Im Übrigen liegt Herrmanns Raster erkennbar eine Ästhetik des dichterischen Ausdrucks zugrunde, wie sie in der Goethezeit entwickelt wurde und durch das 19. Jahrhundert hindurch galt, nur noch bedingt aber danach. Die Postmoderne beispielsweise ist durch Kriterien wie „Einheit des Gestalteten“ nicht zu erfassen, und „Homogenität des Stils“ ist eine didaktischen Ansprüchen an Stilarbeit im Deutschunterricht ohnehin nicht mehr unbedingt angemessene Forderung.

Dennoch ist der regelpoetische Ansatz nicht grundsätzlich verfehlt. Wie neuere Überlegungen zur Integration von *Poetry Slams* in den Deutschunterricht zeigen (vgl. Anders 2004, Anders/Abraham 2008), kann eine solche Poetik über die von Herrmann genannten traditionellen Kriterien hinaus auch sprachspielerische, mediale und *performance*-Aspekte einbeziehen.

In jedem Fall ist es wichtig, der Wahrnehmung produktiv-kreativer Schülerleistungen eine „offene“ Poetik zu Grunde zu legen, d.h. weder eine strenge barocke Regelpoetik noch eine am Genialitätskult um 1800 orientierte. Eine Weiterentwicklung schulischer nutzbarer Poetiken des Schreibens bietet Kellner (1999), der eine Poetologie für die Schule entwirft und eigene Überlegungen dazu, warum man schreibt und was „gute“ Literatur ist, mit poetologischen Texten

von Goethe bis Handke hinterlegt. In seinem – für die Praxis allerdings zu unhandlichen – Kriterienmodell für die Textbewertung (vgl. ebd., 98-108) unterteilt er einerseits gattungstheoretisch und andererseits nach rhetorischen und stilistischen Gesichtspunkten. So betont er für *narrative Literatur* die Spannung zwischen gestaltetem und übernommenem Stoff und fragt nach dem Grad an Glaubwürdigkeit der Fiktion. Für „*atmosphärische Literatur*“, die für ihn Lyrik einschließt, gilt die Spannung zwischen poetischer Konkretion vs. Abstraktheit sowie zwischen Intensität vs. Stereotypie, und gefragt werden könne nach dem Grad an „Bedeutungsüberschuss“ (Vieldeutigkeit).

Mit weniger hohem poetologischem Anspruch, aber ebenfalls erkennbar an unterschiedlichen Literaturbegriffen orientiert („Innenwelten“, „Außenwelten“, „Traumwelten“), stellt Liebnau (1995) seine „Gesichtspunkte zur Bewertung“ zusammen (ebd., 132-135), wobei er „offene Aufgabenstellungen“ von solchen „mit verbindlichen Inhalten“ („Prüfungsaufgaben“) unterscheidet. Letztere operationalisiert er als Checkliste aus vier Fragengruppen:

- *Erfüllung der gestellten Forderungen*: Einhaltung von Schreibregeln bzw. Beachtung des Musters, ggf. auch Verarbeitung „inhaltlicher Bausteine“ aus der Schreibaufgabe bzw. lit. Vorlage; „Beachtung des Bauprinzips Wiederholung und Kontrast“ und „Appellcharakter des Schlusses“
- *Nutzung des gesetzten Rahmens*: Selbstständigkeit bzw. „Originalität“ des Produkts (zu ergänzen ist hier: Möglichkeit des Schreibens auch gegen die Textsorte)
- *Machart des Textes*: Durchhalten der angestrebten Form, ihr Verhältnis zur Intention, zu den Adressaten, zum Gegenstand; Originalität der Bilder und/oder Perspektiven. (Hierfür schlägt Abraham 2005a, 10 – in Anlehnung an das „Zürcher Textanalyseraster“ bei Nussbaumer 1996 – den Begriff „Wagnis“ vor)
- *Qualitätsmindernde Faktoren*: Denkfehler, Widersprüche, ungewollte (!) Normverstöße (Orthografie, Grammatik und Stilistik)

1.6 Urteilkriterien aus der Rhetorik: eine „Handwerkslehre des Schreibens“

Das führt zu einem zweiten Lösungsansatz für das Problem der Bewertung produktiv-kreativer Leistungen: Birner (1978) schreibt, dass Lernende „nach lehr- und lernbaren Richtlinien geformte sprachliche Gebilde handwerksmäßig sauber, für sich und andere überprüfbar zustande bringen“ können (ebd., 24). Hörspiele und „Situationsbilder in Gedichtform“ lässt Birner deshalb methodisch erarbeiten, und seine Darstellung enthält neben den fertigen Produkten – einer Gedichtanthologie und einem gemeinsam verfassten Hörspiel – erste Fassungen, Anmerkungen des Lehrers dazu und eine Skizze des Produktionsprozesses.

Damit steht der Autor, der sein Konzept in der Schulpraxis entwickelt hat, in einer langen Tradition. Vor etwa 1770 war es üblich, dass Heranwachsende als Teil ihrer Allgemeinbildung lernten, nach gegebenen Regeln literarische Texte zu verfassen. Danach wurde die Rhetorik, die ja zugleich eine Theorie und eine praktische Lehre war, schrittweise von einer normativen Stilistik beerbt, die mit poetischem Arbeiten in der Schule gar nicht mehr zu rechnen brauchte. Denn unter dem Einfluss der Genieästhetik galt Originalität des Ausdrucks danach lange als Dichterprivileg, und erst im 20. Jahrhundert knüpfte man an die ältere rhetorische Tradition an und versuchte poetisches Schreiben als Handwerk zu lehren. So selbstverständlich es sein sollte, dass Handwerk allein nicht genügt für das bereits erwähnte „Glücken“, so naheliegend ist es, bei diesem zu beginnen: Es ist *lehrbar*, und seine Beherrschung kann gut bewertet werden. Es geht um schreibende Aneignung von Gattungen und Formen, Genres und Stilen (vgl. z.B. Waldmann/Bothe 1992, Abraham 1994, Waldmann 1999).

Dass eine solche Aneignung gemeint ist, wird in der fachdidaktischen Literatur gut erkennbar in Vorschlägen zum „Schreiben nach“ einem Autor (vgl. Paefgen 1991, Spinner 1994) oder in der Form des *Précis* (Verkürzung einer Vorlage auf exakt 1/3 ihrer Länge unter Beibehaltung von Form und Stil). Aber auch die Erprobung verschiedener Erzählhaltungen und -formen (vgl. z.B. Liebnau 1995, 48ff.) lässt sich hier einordnen. „Stilarbeit“ (Bleckwenn 1991) lebt aus dieser handwerklichen Tradition. Beurteilungskriterien sind dabei im Rahmen von Schreibverfahren wie den eben genannten relativ leicht zu gewinnen, weil die entstehenden Texte Resultat einer Vereinbarung sind. Insoweit es dazu einen Bezugstext oder wenigstens Bezugsautor gibt, gibt es auch einen Maßstab für die Beurteilung der Versuche Lernender, der gestellten Aufgabe zu entsprechen. Nicht allgemeine Grundsätze einer – durchaus problematischen – Ästhetik des dichterischen Ausdrucks, sondern konkrete Produktmerkmale geben die Urteilsfolie ab.

Das können auch Textsortenmerkmale sein. Für das „Schreiben nach literarischen Vorlagen“ hat Berger (1995) Erwartungsnormen formuliert, die das Verfassen und Bewerten von Texten Lernender in einzelnen Textsorten erleichtern sollen, z.B. Märchen (vgl. ebd., 12-15), SF-Geschichten (vgl. ebd., 94-97), Kurzgeschichten (Üttinger 2005), Erzählungen (Butz 1991), Lyrik und Hörspiel (Birner 1978), Minidramen (Poier 2005).

Besonders interessant sind solche Konzepte, die eine Beurteilung und Verbesserung poetischer Texte Lernender anbinden an eine Strukturanalyse der jeweiligen Textsorte (vgl. das Unterrichtsmodell von Grau/Seidler 2004, die in der Orientierungsstufe ein Märchen haben weiterschreiben lassen).

2 Implizite und explizite Bewertung

Die Praxis des Deutschunterrichts, mindestens an Regelschulen, hat sich vor dem Hintergrund einer langen Tradition und auf der Basis entsprechender Vorgaben der Kultusministerien

angewöhnt, Bewertung fast ineins zu setzen mit „Benotung“. Dazu ist zunächst zu sagen, dass das Benoten – als Ausdruck einer Leistungsbewertung durch eine Ziffer (oder, in anderen Ländern, durch einen Buchstaben) – ein im pädagogischen Konzept eines Schulsystems vorgesehener oder eben nicht vorgesehener Akt ist, dessen ambivalente Funktion zwischen Auslesen (Selektion) und Rückmeldung eines Leistungsstandes (Diagnose) oszilliert, mit dem Bewerten der Leistung selbst aber jedenfalls nicht identisch ist (vgl. grundsätzlich Nutz 2003, 926ff.). An Waldorfschulen wird meist auf das Benoten, nicht aber auf die Beurteilung und Bewertung von Schülertexten verzichtet. Benotung setzt jedenfalls Bewertung voraus, und diese wiederum mindestens einen Akt des Urteilens (z.B. auf der Basis der in Abschnitt 4.4 diskutierten textsortenspezifischen Kriterien), besser noch ein Verfahren der *Leistungsmessung*. Aber Hofen (2006a, 389), der diese als Aufgabe (auch) des Deutschunterrichts im knappen Überblick eines Lexikonartikels darstellt, führt nicht zufällig gerade das Kreative Schreiben als einen der Bereiche an, „wo sich Leistung nicht in quantifizierbaren Fakten abbildet“. Sich ein Urteil über den Schülertext zu bilden, kann hier offensichtlich nicht – wie etwa in Bezug auf Rechtschreibleistungen – heißen, das Verhältnis von Richtigem und Falschem zu quantifizieren. Und auch ein *qualitatives* Urteil wird kaum auf der Basis eines ausgefeilten Kriterienkataloges möglich sein, wie manche Didaktiker/innen ihn für die Bewertung von sog. Aufsätzen empfehlen und wie er grundsätzlich für andere schriftliche Leistungen im Deutschunterricht sinnvoll sein kann. Zur Beurteilung und Bewertung, wenn nicht gar zur Benotung steht vielmehr eine nur ganzheitlich zu erfassende *Gestalt* an; „Gestaltungswille“ (Schurf 1995, 341) ist jedenfalls positiv zu unterstellen.

Dass die zu bewertende Gestalthaftigkeit sich auf mehreren Ebenen zeigt, ist damit nicht bestritten. Zu berücksichtigen sind die folgenden:

- Bezug zum Ausgangstext (je nach Schreibaufgabe oder Entscheidung des Schreibers inhaltlich, stilistisch, formal)
- Ideenreichtum
- Sprachrichtigkeit und (!) stilistisches Wagnis
- Form-Inhalt-Relation

Überlegungen, die sich nicht auf die Textgestalt beziehen, sondern auf die kognitiv-affektive Leistung der Schreiber/-innen, können hinzutreten, sind aber kaum als selbständige Kriterien zu handhaben. So können beispielsweise Art und Ausmaß der *Einfühlung* in eine literarische Figur durchaus beurteilungsrelevant sein, etwa wenn die Schreibaufgabe das Umerzählen aus der Perspektive einer Figur vorsah. Aber der Beurteiler wird sich dann im Klaren darüber sein, dass er über die kognitiv-affektive Leistung nichts sagen kann, was nicht aus dem Schülertext hervorgeht, und zwar auf einer oder mehreren der oben genannten Ebenen. Das gilt auch für Kriterien wie „Authentizität“ und „Ich-Öffnung“ (Schurf 1995, 341).

So betrachtet, reicht es für eine Beurteilung zunächst aus, die genannten textbezogenen Kriterien mit Hilfe geeigneter Fragen anwendbar zu machen:

Ebene	Frage(n)
Bezug zum Ausgangstext (je nach Schreibaufgabe oder Entscheidung des Schreibers inhaltlich, stilistisch, formal)	Welche Inhalte und/oder Stilelemente aus dem Ausgangstext nimmt der Text auf, was wird dabei konkretisiert, interpretiert, verändert?
Ideenreichtum	Welche eigenen Ideen setzt der Schreiber ein, um über das vorliegende Material hinaus zu einem interessanten, detailreichen, ggf. spannenden Text zu kommen?
Sprachrichtigkeit und (!) stilistisches Wagnis	Gibt es Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit, die <i>nicht</i> durch ein im Interesse der beabsichtigten Gestalt liegendes Wagnis (z.B. Kleinschreibung, dialektale oder soziolektale Formen, Neologismen, usw.) legitimiert sind?
Form-Inhalt-Relation	Folgt die Formentscheidung dem durch Inhalt bzw. Thema Gebotenen oder wirkt sie willkürlich und unreflektiert?

Alle weiteren Überlegungen zu spezifischeren Urteilkriterien sind produkt-, prozess- oder funktions- bzw. kontextspezifisch und werden daher unten (in Abschnitt 4.4) angestellt. Wichtig ist einstweilen, dass Urteile, die sich aus solchen Kriterien ergeben, nicht *per se* bereits eine Bewertung darstellen. Das Bewerten ist vielmehr ein kognitiv-affektiver und verbaler Akt, in dem Antworten auf die o.g. Fragen in eine Gesamtsicht auf den zu bewertenden Text einfließen müssen. Das setzt eine Gewichtung voraus: Wie verhält sich Originalität im Bereich der Ideen zu Defiziten in der Sprachrichtigkeit? Oder: Wie ist relative Ideenarmut im Verhältnis zu einer überzeugenden, stringenten Form und einem guten Bezug zum Ausgangstext einzuschätzen? Solche Fragen stellen sich beim Bewerten zunächst ganz unabhängig davon, ob eine *Benotung* intendiert ist oder nicht. Jeder Fall ist ein Einzelfall, und nicht nur, aber besonders im kreativen Bereich gibt es immer so viele verschiedene Lösungen einer Schreibaufgabe, wie es Schreiber/-innen gibt.

Eine andere, damit aber zusammenhängende Frage ist die, wie *explizit* die Lehrperson ihre Bewertung gegenüber den Lernenden machen möchte. Da solche Texte ja enger als manch anderes, was im Schreibunterricht entsteht, in die Arbeit eines anderen Lernbereichs eingebunden ist, kann es gute Gründe dafür geben, die produktiv-kreativen Texte weder zu benoten noch allzu explizit einem bewertenden Kommentar zu unterziehen. Jedenfalls aber sollte die Lehrkraft sie implizit bewerten. Dafür gibt es eine Reihe von Handlungsmustern im Unterricht, z.B. wertende Äußerungen der Lehrkraft bzw. Stellungnahme zu einer Bewertung durch Mitschüler/-innen im Rahmen einer Schreibkonferenz oder im Unterrichtsgespräch nach dem Vorlesen eines produktiv-kreativen Textes. Auch, einen der zu einer Schreibaufgabe eingereichten Schülertexte für eine Folgestunde auszuwählen und nach Rücksprache mit dem Verfasser oder der Verfas-

serin für alle zu kopieren, ist eine sehr effektive Art der impliziten Bewertung (vgl. dazu die Überlegungen in 4.4 zum „Einspielen“ von Rezeptionsdokumenten in den nachfolgenden Unterricht).

3 „Aufsatzbewertung“ und Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Während der Begriff „Aufsatz“ aus der schreibdidaktischen Fachliteratur weitgehend verschwunden ist (das *Lexikon Deutschdidaktik* von 2006 enthält kein Lemma *Aufsatz* oder *Aufsatzunterricht*), ist der Terminus „Aufsatzbewertung“ durchaus noch in der Diskussion. Vieles von dem, was hierzu in vier Jahrzehnten gesagt worden ist (vgl. resümierend Nutz 2003 und Hofen 2006b), bleibt gültig auch für die Bewertung schriftlicher Leistungen im Literaturunterricht: Weniger als in anderen sprachlichen Leistungsbereichen (Rechtschreiben, Sprachreflexion) sind Bewertungen nach „harten“ Kriterien möglich, und mehr als dort machen sich subjektiver (Gesamt-)Eindruck und pädagogisch-didaktische Grundhaltung der Lehrkraft bemerkbar. Man sollte das aber nicht nur als Problem wahrnehmen, sondern auch als Chance. Hofen (2006b, 29) hebt hervor, dass besonders bei der Bewertung von Schülertexten („Aufsätzen“) im Deutschunterricht „individuell motivierende, ermutigende und fördernde Aspekte als ‚pädagogische Zensur‘ in den Vordergrund treten“ können. Das gilt auch für Schreibprodukte aus dem Literaturunterricht; auch dort geht es, das sollte man sich immer wieder klar machen, nicht nur um Interpretation literarischer Texte oder literarische Kompetenz, sondern immer auch um *Schreibförderung und Schreiberziehung* (Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald Hrsg. 2005). Textprodukte Lernender jeder Art im oder für den Deutschunterricht haben gemeinsam, dass

- das Schreibhandeln der Schüler und Schülerinnen unterrichtlich „gerahmt“ ist (der Text *ist* die Antwort auf eine Leistungsanforderung),
- dass in ihnen eine Grundspannung zwischen objektiver (Sprach-)Norm und individuellem (Selbst-)Ausdruck ausgetragen und ausgehalten werden muss (es geht um „Typisieren“ und „Unikalieren“, sagt Sandig 1986 in ihrer pragmatischen *Stilistik*)
- dass sie sowohl unter einer Produkt- als einer Prozessperspektive gesehen werden können, was manchmal zu unterschiedlichen Bewertungen führt (dass für produktiv-kreative Texte eine dritte Perspektive hinzukommt, wird in Abschnitt 4.4 ausgeführt).
- dass sie sowohl auf der Basis einer sozialen, intersubjektiven Bezugsnorm („horizontale Bewertung“, vgl. Rupp 1998) als auch einer individuellen, intrasubjektiven Norm bewertet werden können („vertikale Bewertung“): Ein Text stellt entweder in Relation zu denen der

Mitschüler/-innen eine bestimmte Leistung dar oder in Relation zu früheren Texten desselben Verfassers.

Jenseits dieser Gemeinsamkeiten gibt es aber wichtige Unterschiede: Während „Aufsätze“ im Sinn pragmatisch/diskursiver Textsorten wie *Berichten, Beschreiben, Zusammenfassen, Erklären, Erörtern* und *Deuten* sich leichter auf Handlungsziele beziehen lassen (selbstgewählte oder als Vorgaben übernommene Ziele) und damit sozusagen zweck-mäßig sind, verarbeiten produktiv-kreative Texte oft Anteile eigenen Erlebens, Denkens und Fühlens. Sie nehmen zwar aus fremden Texten auf, stellen aber ihrem Selbstverständnis nach viel weniger als andere Schülertexte eine Reformulierung fremder Gedanken dar, sondern etwas Eigenes. Damit gewinnt vor allem die schon erwähnte, aus dem Zürcher Textanalyseraster stammende Kategorie des (sprachlichen und inhaltlichen) Wagnisses bei kreativen Texten eine höhere Bedeutung (vgl. Nutz 2003, 929).

Lernende, die bei weniger kreativen, eher normorientierten Aufgaben vom Typ „erkläre/analysiere/arbeite heraus“ durchschnittlich abschneiden, brillieren möglicherweise bei kreativen Aufgabenstellungen, weil sie im Interesse einer guten Idee, die sie umsetzen wollen, bereits sind ein solches Wagnis einzugehen (*meine Figur stottert eben!*). Es hat daher seinen guten Sinn, dass in der Praxis – und zwar vor allem in Leistungsaufgaben, deren Ergebnisse bewertet werden sollen – produktiv-kreative Aufgabenstellungen nicht selten mit analytischen verknüpft sind (zur Bewertbarkeit „kreativer“ Klausuraufgaben vgl. Heiser/Hoffmeister 2005). Die folgenden acht Beispiele stammen von Spinner (2005, 118).

- (1.) Interpretationsaufgabe - produktive Aufgabe: z.B. Beschreiben Sie den Konflikt
Verfassen Sie einen inneren Monolog ...
- (2.) Interpretationsaufgabe – analytische Aufgabe – produktive Aufgabe: z.B. Charakterisieren Sie X (Figur) Analysieren Sie die Redeweise von X in den Dialogen Verfassen Sie einen Brief von X, der dessen Einschätzung
- (3.) Produktive Aufgabe – Interpretationsaufgabe: z.B. Verfassen Sie eine Rollenbiographie von Erläutern Sie die Personenkonstellation ...
- (4.) Produktive Aufgabe – Vergleich Ausgangstext/selbst verfasster Text: z.B. Schreiben Sie ein Gedicht in Anlehnung an ... Vergleichen Sie
- (5.) Produktive Aufgabe - Reflexion der gestalterischen Entscheidungen: z.B. Erfinden Sie eine mögliche Fortsetzung Erläutern Sie Ihre inhaltlichen und sprachlichen Gestaltungsabsichten ...
- (6.) Analytische Aufgabe – Produktive Aufgabe – Reflexion oder Vergleich: z.B. Analysieren Sie das Gedicht Schreiben Sie eine Schlussstrophe ... Kommentieren Sie Ihre Strophe ...
- (7.) Produktive Aufgabe – Reflexion oder Vergleich – Interpretationsfrage zum Ausgangstext: z.B. Erzählen Sie die Episode in Ich-Perspektive um ... Vergleichen Sie die Leistungen der

Erzählperspektiven ... Interpretieren Sie die Erzählung unter besonderer Berücksichtigung von Titel und Schlusssatz ...

(8.) Produktive Aufgabe – Reflexion oder Vergleich – Kontextbezogene Aufgabe: z.B.

Entwerfen Sie eine mögliche zusätzliche Szene ... Begründen Sie ... Ordnen Sie das Drama in sozialgeschichtliche Zusammenhänge ein ...

4 Drei Perspektiven der Beurteilung:

Produkte, Prozesse und Funktionen produktiv-kreativen Schreibens

Wenn im Folgenden drei Perspektiven auf Beurteilungsakte entfaltet werden, so sei vorausgeschickt, dass keine Erwartungsnorm, die man aufstellen könnte, uns Lehrende vor dem Risiko schützt, Textqualität zu verkennen, weil sie nicht dem entspricht, was wir erwartet hätten: Wir müssen beim Bewerten produkt-kreativer Texte lernen, das Unerwartete zu erwarten.

Die in der Schreibdidaktik geläufige Unterscheidung von „förderndem“ und „prüfend-wertendem Beurteilen“ (vgl. z.B. Baurmann 2002, 116ff.) soll hier keineswegs zurückgenommen werden; will man produktives Arbeiten im Literaturunterricht ernst nehmen, so ist von einem Nebeneinander beider Beurteilungsformen auszugehen. So können einzelne Textentwürfe durch eines der unten erläuterten Verfahren fördernd beurteilt und zur Weiterarbeit zurückgegeben werden, während zu einem späteren Zeitpunkt eine ganze Textsammlung in einer Schreibmappe („Portfolio“) vorgelegt und entweder produktorientiert (als individuelle Anthologie zu einem Thema oder in einer Textsorte) oder prozessorientiert (als Dokumentation eines Arbeitsprozesses) auch prüfend beurteilt wird.

Abraham (2001) unterscheidet drei Perspektiven für den wertenden Blick: Produktiv-kreative Texte lassen sich *erstens* aus einer produktorientierten Perspektive *aus* sehen; dann geht es um eine Textwahrnehmung nach Gütekriterien, *zweitens* aus einer prozessorientierten Perspektive; dann werden Texte als Entwürfe und damit Stadien eines beurteilten Prozesses wahrgenommen. Und *drittens* kann man nach der Funktion eines individuellen Textes im Rahmen des Lehr-/Lernprozesses fragen:

4.1. Produktorientierte Perspektive: philologische Kriterien für produktiv-kreative Texte (Gattung, Genre, Format)

Diese erste Perspektive ist die für den germanistisch vorgebildeten Lehrenden geläufigste. Es geht hier um Kategorien, die die Literaturwissenschaft zur Beschreibung bestimmter Gattungen, Genres und Bauformen entwickelt hat. Wollen oder sollen Lernende Texte entsprechender Art

produzieren, so bilden philologische Merkmalsbündel inhaltlich, stilistisch oder formal jeweils Erwartungsnormen, an denen die Ergebnisse gemessen werden können: Eine für das Theater geschriebene *dramatische Szene* (etwa ein „Minidrama“ nach Poier 2005) sollte z.B. glaubhafte, witzige Dialoge enthalten; eine *Kurzgeschichte* eine ‚aus dem Leben gegriffene‘ Situation knapp und lapidar, aber packend darstellen; der *innere Monolog* einer Figur sich sprachlich deutlich von Erzählerrede und erlebter Rede abheben, in der Syntax fragmentarisch und in der Gedankenentwicklung sprunghaft sein; ein Text in der Tradition der *Konkreten Poesie* eine Formidee entwickeln, usw. Überdies sind manche der hier einschlägigen Begriffe ja nicht einfach nur Beschreibungsbegriffe (wie „personaler vs. auktorialer Erzähler“), sondern haben eine wertende Komponente. So ist die der ‚klassischen‘ Kurzgeschichte in der Nachfolge Hemingways oft bescheinigte sprachliche und formale Ökonomie (Sparsamkeit) nicht einfach ein Kennzeichen, sondern durchaus ein Prädikat.

Einen Text(entwurf) aus dieser Perspektive zu bewerten, ist aber trotz der erkennbar philologischen Basis der unten genannten Kriterien keine akademische Sache; angemessen ist weniger der analytische Blick des Literaturwissenschaftlers als der kritische Blick der Lektorin, die ein Manuskript auf Brauchbarkeit prüft (das führt zu der unter 4.4.2 entwickelten prozessorientierten Perspektive).

Übersicht zu 4.1

<i>Art des Schreibens</i>	<i>Genre/Form</i>	<i>Bewertungskriterien</i>
Episches Schreiben	Fabel, Kurzgeschichte realistische und fantastische Erzählung	sprachliche und formale Ökonomie (Sparsamkeit der Mittel); Abwechseln von szenischen und schildernden Partien (Dialog und Erzählerrede) Direkte und/oder indirekte Figurencharakterisierung
Lyrisches Schreiben	Gedicht Slam-Poetry-Text	Sprachliche und formale Ökonomie (Sparsamkeit der Mittel); Einsatz von Metapher und Symbol; ggf. Formtreue sprachspielerische Qualität (Reim, Lautmalerei, Neologismen, usw.); Ungewöhnlichkeit der Bilder, Witz; Alltagsbezug
Dramatisches Schreiben	Dramatischer Dialog und Dramen-Nebentext	Glaubhaftigkeit der Dialoge; funktionaler Einsatz von Nebentexten; Konflikthaltigkeit
„Filmisches Schreiben“	Filmexposé, Treatment	mehr oder weniger breite Entfaltung einer Handlungs-

	Drehbuch	idee (‘story’); Profilschärfe und Originalität der Figuren; Angaben zum <i>setting</i> und wichtigen <i>locations</i> ; Glaubhaftigkeit der Dialoge; funktionale Angaben zu <i>mise-en-scène</i> , Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven, Geräuschen, Musik
--	----------	---

4.2 Prozessorientierte Perspektive: Kriterien für produktiv-kreative Texte als Dokumente literarischen Lernens

Schreiben dient aus heutiger Sicht nicht mehr nur der Darstellung von *Ergebnissen* des Unterrichts, auch und gerade nicht des Literaturunterrichts. Wenn entsprechende Schreibaufträge gestellt und im Lauf der Zeit bei den Lernenden Schreibgewohnheiten entwickelt werden, zeichnet Schreiben zu literarischen Texten „auch *Wege des Textverstehens* nach – nicht nur in eigenen ‚ kreativen ‘ Texten und schriftlich ausgeführten Literarischen Rollenspielen, sondern auch in *Lesetagebüchern* und anderen Arbeitsjournalen“ (Abraham 2005b, 105). So betrachtet, sind die Texte der Lernenden *Dokumente ihres ergebnisoffenen literarischen Lernens* am jeweiligen Beispiel.

In diesem Sinn wurde prozessorientierter Einsatz von Schreibverfahren im Literaturunterricht erforscht von Hintz (2002). Die Autorin untersuchte 375 Lesetagebücher aus 24 Schulklassen der Jahrgangsstufen 5-10 (Orientierungsstufe, Haupt- und Realschule) im Raum Hildesheim (vgl. Hintz 2002, 103) und unterschied auf dieser empirischen Basis „deskriptiv-dokumentarische“ Auseinandersetzungsweisen in Lesetagebüchern von „imaginativ-identifikatorischen“ und „kommunikativ-metakognitiven“ (vgl. Hintz 2002, 256-261). Gemeinsam ist diesen drei Spielarten des Lesetagebuch-Schreibens ein heuristisches Moment: Es geht primär um verstehende Annäherung an das Gelesene. Texte dieser Art, sollen sie denn überhaupt bewertet werden, sind daher nicht produktorientiert zu sehen; bei der Bewertung muss die Frage eine wesentliche Rolle spielen, wie gut sich die Lernenden des Mediums „Schriftlichkeit“ bedienen, um für sich selbst Verständnis- und Deutungsfragen zu klären. Dafür können auch nichtlineare Schreibformen (Cluster, Mindmap) funktional sein, und Stichwortlisten oder Spiegelstrichaufzählungen dürfen nicht *per se* als qualitätsmindernd beurteilt werden. Wichtig ist ein durchlaufender Bezug zum Ausgangstext.

Sekundär geht es aber um noch etwas anderes: Nutz (2003) betont zu Recht, dass schriftsprachliche Leistungen viel mit dem allmählichen Erwerb von *Sprachbewusstsein* zu tun haben und deshalb bei ihrer Bewertung besonders auf Signale zu achten ist, die solches Bewusstsein

verraten. Was das praktisch heißen kann, demonstriert etwa Hildenbrand (1995) als Arbeit an Sprachklischees im produktionsorientierten Literaturunterricht.

Im Übrigen gilt auch für Texte mit literarischen Vorlagen, was Böttcher/Becker-Mrotzek (2003, 83) für die prozessorientierte Bewertung kreativer Texte überhaupt sagen: Es geht um *Unterstützung, Würdigung und Bewertung*. Entsprechende Beobachtungsaufgaben, die neben dem fertigen Produkt auch den Entstehungsprozess (v.a. das Überarbeiten) einbeziehen, teilen Böttcher/Becker-Mrotzek (ebd., 84-86) so ein:

- (1) Motivation (z.B. Anhalten der Schreibbegeisterung über die Anfangsphase hinaus, spontanes Aufgreifen von Schreibanslässen)
- (2) Ideenfindung (z.B. Ungewöhnlichkeit der Ideen, Kenntnis kreativer Techniken zur Ideenfindung)
- (3) Bilden einer Zielvorstellung (z.B. Berücksichtigung auch formaler Vorgaben oder Textmuster neben inhaltlich-thematischen Zielen, Klarheit über die Wirkungsabsicht)
- (4) Umsetzen der Idee in Schriftsprache/Formulieren (z.B. eigenwilliger Aufbau und/oder neue, außergewöhnliche sprachliche Mittel, bewusste Verwendung von Stilmitteln wie z.B. Wiederholung)
- (5) Weiterarbeit und überarbeitende Tätigkeiten (z.B. Art und Umfang der Textrevisionshandlungen, Kenntnis kreativer Verfahren zur Weiterarbeit)

4.4.3 Funktionale Perspektive: Kriterien für produktiv-kreative Texte als Beiträge zur literarischen Kommunikation im Unterricht

Textrezeption und -produktion, mit allen daraus sich ergebenden Äußerungen, spielen sich im Unterricht in der Regel nicht isoliert ab, sondern **situier**t - nicht anders als in der Lebenswelt auch. Die angelsächsische Forschung untersucht *Situated Literacies* (Barton/Hamilton/Ivanič 2000) und betrachtet damit Lesen und Schreiben als Teil kultureller Praktiken und Schriftlichkeit als *funktional*. Man erarbeitet sich mit ihrer Hilfe (in Handlungszusammenhängen und auf erhoffte Gratifikationen hin) Medien, Texte, Lese- und Schreibweisen. „Schülertexte werden damit auch Verständigungsmedien im Literaturunterricht, indem sie Anschlusskommunikation ermöglichen“ (Abraham 2005b, 105). Die bereits unter der prozessorientierten Perspektive für den Lernenden selbst wichtige Funktionalität produktiv-kreativen Schreibens bekommt hier eine soziale Dimension: Welche *Funktion* hat das, was uns nach einer Phase 'kreativen Schreibens' zu Thema oder Text vorliegt, für die Lerngruppe? Und wie fügt es sich ein in zwei Verläufe, nämlich

- a) die individuelle Erarbeitung von *Methodenkompetenz*: Beherrscht der/die Lernende ein Planungs-, Umarbeitungs-, Schreibverfahren (jetzt schon besser)?

b) in den Verlauf eines Unterrichts, der handlungs- oder projektorientiert ein *Thema* behandelt, ein *Ziel* verfolgt, einen (Text-, Epochen-, Gattungs-) *Zusammenhang* erschließt?

Diese zweite Frage, also die nach der Situierbarkeit und Brauchbarkeit einer zu bewertenden Schüleräußerung im Unterrichtszusammenhang, gerät zwar gelegentlich mit dem Anspruch einer didaktischen Planbarkeit von Literaturunterricht in Konflikt. Will man aber Literaturunterricht ernsthaft als Einführung in die „kulturelle Praxis Literatur“ verstehen, so wird man der Frage Beachtung schenken müssen, wie die Kommunikation über einen literarischen Text und seine Deutung im Unterricht entsteht und welche Rolle dabei die Rezeptionsdokumente von Lernenden spielen können. Der Schülertext wird damit ja zum „Medium des literarischen Gesprächs“ (Merkelbach 1993, 157f.). Neben dem bereits erwähnten Bezug zum Ausgangstext, über den die Teilnehmer/-innen der literarischen Kommunikation sich ja verständigen wollen, ist damit die „Einspielbarkeit“ eines Textes in den nachfolgenden Literaturunterricht ein Kriterium. „Für sich genommen, mag er weniger gelungen sein als andere; aber wenn er die weitere Verständigung über Thema oder literarische Textvorlage besonders befruchtet, sollte das ebenfalls honoriert werden“ (Abraham 2005a, 7). Mindestens die Lehrkraft sollte das tun; noch besser ist es, wenn die Lerngruppe es honoriert, indem sie über einen Schülertext diskutiert und vorankommt, indem sie Bezüge zum Ausgangstext herstellt

Synopse (nach Abraham 2001, 67) zu 4.4:

	schreibdidaktischer Bezug	literaturdidaktischer Bezug	Hilfsfragen für die Beantwortung und Bewertung produktiv-kreativer Texte	
<i>philologische Frage- richtung:</i> PRODUKTE des Schreibens bzw. Manifestationen einer Wahrnehmung des Ausgangstextes	Textsorte ggf. literarische Form (Bauform) „Gestalt“ bzw. „Stil“ des eigenen Textes	Gattung, Epochenzugehörigkeit Genre/Adressatenorientierung Struktur u. Poetizität; „Gestalt“ bzw. „Stil“ des fremden Textes	Hat er/sie klare Vorstellungen von Form, Struktur, Gestalt des Textes? Wie zeigt er/sie das? (Kann er/sie sich dazu äußern? Kennt er/sie <i>Begriffe der Beschreibung</i> und Analyse von Texten?)	Bewertung nach horizontalem Vergleich

tätigkeits-orientierte Fragerichtung : PROZESSE des Lesens/Schreibens	<u>a) kognitive Prozesse:</u> planen, gliedern, überarbeiten ... <u>b) interaktive Prozesse:</u> Schreibkonferenzen, clustering, usw.	<u>a) kognitive Prozesse:</u> Erschließen, Vergleichen, Deuten ... <u>b) interaktive Prozesse:</u> Literarisches Gespräch, szenische Verfahren, „Leseversammlungen“ usw.	a) Kennt LeserIn/ SchreiberIn <i>Verfahren der Erschließung</i> von Texten? b) Wieviel hat der eigene Text zur lit. Kommunikation in der Lerngruppe beigetragen? Kann sie dort verteidigt und/oder verbessert werden?	Bewertung nach „vertikalem Vergleich“
pädagogische Fragerichtung : FUNKTIONEN des Lernmediums „Schriftlichkeit“	• <i>subjektorientiert:</i> Erfahrungen, Vorstellungen usw. zum Thema einbringen b) <i>mediumorientiert:</i> Schreiben als heuristisches Medium verstehen und nutzen können: „schreibend lernen“	a) <i>subjektorientiert:</i> eigene Erfahrungen wiederfinden und erweitern (Selbst- u. Fremdverstehen) b) <i>mediumorientiert:</i> Literarische (Grund-)Bildung erwerben; Freude an Lesen und Literatur gewinnen; Wissen aus Texten gewinnen: „lesend lernen“	a) Wie setzt er/sie den fremden/ eigenen Text für das eigene geistige und emotionale Weiterkommen ein, wie kann man dabei helfen? b) Was trägt der Text bei zur Verständigung über THEMA und ZIEL(E) des Unterrichts? Wie kann man das deutlich machen?	Bewertung im und nach Dialog mit den Lernenden über die Äußerung (konstruktiver Kommentar)

5 Bewertung im Rahmen von Rückmeldungen zur fördernden Beurteilung von Texten

5.1 Publikumsreaktionen und *peer feedback*

Wer einen produktiv-kreativen Text verfasst und das Produkt aus der Hand gibt, möchte gern von Leser/-innen oder Hörer/-innen wissen, wie es ankommt. Reaktionen auf Inhalt, Sprache und Form eines solchen Schreibversuchs liefern wichtige Hinweise auf das, was Autor/-innen am meisten interessiert: Wie gelungen ist der Text, und auf welche Interessen der Adressat/-innen trifft er? Die kulturelle Praxis des *poetry slam*, die sich zunächst in den USA und inzwischen auch in Europa entwickelt hat, lebt nicht zufällig von einer Wettbewerbssituation, in die das Publikum einbezogen ist: Die Stärke des Beifalls, den ein *slammer* auf der Bühne bekommt, geht in die Wertung ein. Durch Klatschen, rhythmisches Klopfen oder Hochheben von Zetteln mit Wertungsziffern darauf kann ein – meist großes – Publikum allerdings zwar auf Performan- cewirkungen reagieren, aber Textqualitäten nicht wirklich beschreiben oder differenziert

kritisieren. Was gelungen ist oder scheint, ist hier zunächst einfach das, was *gefällt*. Die Förderwirkung von Publikumsreaktionen dieser Art beschränkt sich damit auf positive Verstärkung von Leistungen, die bereits als gelungen empfunden werden. Obwohl es wohlbegründete Versuche gibt, *poetry slam* als Form kulturellen Handelns mit Texten in den Deutschunterricht zu integrieren (vgl. Anders 2004, Abraham/Anders 2007), muss wirklich förderndes Beurteilungen produktiv-kreativer Leistungen durch *peer feedback* hier doch noch anders umgesetzt werden. Denn mit der oben diskutierten Frage, ob bzw. unter welchen Bedingungen produkt-kreative Texte benotet werden sollten, ist das Anliegen nicht zu verwechseln, überhaupt eine Rückmeldung zu bekommen. Selbst vehemente Ablehnung eines Textentwurfs ist besser als gar keine Reaktion. Besonders negative Bewertungen sollten allerdings, wie wertende Äußerungen generell, nicht begründungslos bleiben. Kritische Einwände gegen die Handlungslogik oder Figurenzeichnung einer Kurzgeschichte etwa oder die Wahl der Metaphern in einem Gedicht sind als konstruktiver Beitrag zur Verbesserung eines Textentwurf zu begreifen, und zwar vom Leser, der sie vorbringt, ebenso wie von der Autorin, deren Text kritisiert wird. Das gilt zumindest dann, wenn der kommunikative Rahmen für die Verständigung über Textwirkung und -qualität ein Gespräch in der Lerngruppe ist, etwa in Form einer „Schreibkonferenz“, wie Spitta (1992) sie nach dem Vorbild des Engländers Donald Graves für die Primarstufe und darüber hinaus eingeführt hat. Aktuelle Darstellungen schulischen Schreibunterrichts (vgl. z.B. Fix 2006, 176f.) zeigen, dass das damit verfolgte Ziel, „Rückmeldungen durch reale, gleichaltrige Leser“ (ebd., 176) zu organisieren und zu erleichtern, inzwischen als wichtig anerkannt ist. Es geht darum, Texte „zum Thema“ zu machen: „Die impliziten Einsichten und Wertungen, die sich im Lesen oder Hören von Texten anderer einstellen, werden explizit gemacht und den anderen mitgeteilt“ (Portmann-Tselikas 2005, 179).

Es empfiehlt sich eine gewisse Ritualisierung der damit angezielten Kommunikation über Textentwürfe: So wird etwa in der „Schreibkonferenz“ zunächst der zu besprechende Textentwurf im Ganzen vorgelesen, und den Zuhörer/-innen Gelegenheit für erste Reaktionen auf die Wirkung gegeben. Dann geht man den Text, am besten an Hand von Kopien für alle Mitglieder der 4-5 Lernende umfassenden Kleingruppe, noch einmal Satz für Satz durch, was Gelegenheit zu Einzelbeobachtungen und -kommentaren gibt. Wichtig ist es dabei, auf eine Gesprächskultur hinzuarbeiten, die es ermöglicht, kritische Äußerungen sozialverträglich vorzubringen und in gemeinsamer Beratung zu sinnvollen Überarbeitungsvorschlägen weiterzuentwickeln.

Entscheidend ist auch das Prinzip, die Verantwortung für den Text und seine Weiterentwicklung beim „Autorenkind“ zu lassen: Nicht alles, was während der Beratung beanstandet wird, muss verändert, nicht jede Verbesserungsidee kann umgesetzt werden. Fördernden Charakter hat solches *peer feedback* vielmehr nur, wenn und solange der Schreiber seinen ursprünglichen Schreibplan nicht aus den Augen verliert und die Vorschläge und Einwände der anderen daran

misst. Rückmeldungen aus einer Lerngruppe heraus ergeben ja erfahrungsgemäß nicht immer ein eindeutiges Bild; sie sind weniger direkte Überarbeitungsanweisung als „das Material, das den Neuzugang zum eigenen Text begleitet und bereichert – wenn es ihn auch nicht in jedem Fall ‚leichter‘ macht“ (Portmann-Tselikas 2005, 179.).

Dabei helfen können auch Verfahren wie die „Textlupe“ (ein Textentwurf wandert zusammen mit einigen Fragen durch die Lerngruppe), „Textwanderung“ (Grau/Seidler 2004) oder das „Schreibgespräch“ (auf einen großen Bogen Papier oder Tapete aufgeklebt, wird der Textentwurf zum Ausgangspunkt schriftlicher Reaktionen und Nachfragen, ohne dass dabei gesprochen wird).

Solche Verfahren können schließlich unterstützt werden durch Checklisten (vgl. Fix 2006, 178f.), die die möglichen Leserreaktionen vorstrukturieren. Eine solche Liste gibt Kriterien vor wie Gesamteindruck, Inhalt, Art der Darstellung („Stil“), Angemessenheit der Form und sprachliche Richtigkeit und stellt damit sicher, dass die Beobachtungen und Bewertungen der Leser/-innen alle Ebenen abdecken, auf denen Verbesserungsbedarf bestehen könnte.

5.2 „Textbeantwortung“ und Lehrerkommentar

Auf einer zweiten Stufe der im Deutschunterricht zu gewährleistenden Rückmeldungen auf produktiv-kreative Textentwürfe kommt die Lehrperson ins Spiel. Sie sollte sich zwar, wie oft betont wurde, vor allem beim „kreativen Schreiben“ nicht als einsame Urteilsinstanz verstehen, die mit dem Rotstift zu Werke geht; aber dennoch verfügt sie durch Ausbildung und Erfahrung über eine Expertise, die ihr in der Regel ein qualifizierteres Urteil erlaubt, als die Gleichaltrigen es leisten können. Mit der Rolle als Schreibberater/-in ist es durchaus vereinbar, deutliche Rückmeldung in Form von Qualitätsurteilen zu geben: *Du hast gute Ideen, aber sie sind sprachlich und/oder formal schlecht umgesetzt.* Oder: *Die Wahl der Erzählperspektive (ein Tag im Leben des Helden aus der Sicht eines Schlüsselbunds) ist originell, aber das Erzählte steckt voller Klischees.* Lernende dürfen von Lehrer/-innen erwarten, dass sie sich nicht auf nichts-sagende oder unverbindliche Äußerungen beschränken – zumal wenn diese schriftlich erfolgen, d.h. in Form einer „Textbeantwortung“, die mehr und anderes sein will als die für benotete Aufsätze obligatorische Verbalbegründung der erteilten Zensur. Im Interesse der Arbeitsökonomie empfehlen sich auch für ein solches *feedback* Checklisten, die sowohl allgemeine Kriterien enthalten sollen (z.B. Sprache und Form) als textsortenspezifische (z.B. Spannungsaufbau in einer Erzählung oder Dialogführung in einer Kurzgeschichte).

Der Begriff „Textbeantwortung“ (vgl. Abraham/Launer 1999) nimmt die nicht-normative Grundhaltung des „konstruktiven Kommentars“ (Rupp 1998) auf und geht davon aus, dass Schülertexte prinzipiell nicht anders als Texte von Schriftsteller/-innen zunächst hermeneutisch

wahrgenommen werden sollten, d.h. Lehrpersonen als Leser/-innen herangehen, die ihre Verstehensprobleme klären oder darstellen, ohne immer schon zu unterstellen, dass die Verfasser/-innen diese Probleme zu verantworten hätten. Für literarische Texte gilt ja grundsätzlich viel weniger als für pragmatische Texte eine Erwartungsnorm der Verständlichkeit, die man durch eine negative Bewertung von etwas schwer Verständlichem gleichsam einklagen könnte. Einen Textentwurf zunächst zu *beantworten*, ist in dieser Sachlage angemessenes didaktisches Vorgehen.

5.3 Portfoliobewertung

Auch innerhalb der Portfoliobewegung, die aus den USA kommt, spielt der Gedanke des Kommentierens eine wichtige Rolle (vgl. Bräuer 2000, 34f.). Will die Lehrperson auf ein vorgelegtes Portfolio (also eine vom Lernenden selbst zusammengestellte und begründete Auswahl von Textprodukten aus einem definierten Zeitraum und Arbeitszusammenhang) angemessen fördernd reagieren, so sollte sie, wie Bräuer im Anschluss an den Vater der Portfolio-Bewegung, Peter Elbow, ausführt, wertende Kommentare für eine durchaus subjektive Darstellung der erzielten oder ausbleibenden Textwirkung nutzen. „Bewerten sollte also insgesamt ein Zeigen dessen sein, was in der Rezeption verstanden wurde und was nicht“ (Bräuer 2000, 35). Während der Übergang zwischen Prozess- und Produktportfolio fließend ist, gibt es allerdings eine scharfe Grenze zwischen fördernder Beurteilung und Leistungsbewertung: Ist eine Benotung intendiert, so sind die Auswahlkriterien schon für die Portfoliozusammenstellung sehr transparent zu machen und die Anforderungen mit der Lerngruppe zu klären. Darüber hinaus sollten Beurteiler sich klar machen, dass Portfolios als „Schaufenster“ literarischen Arbeitens (vgl. Bräuer 2000, 22) zwar eine gute Grundlage gerade für die Bewertung produktiv-kreativer Leistungen sein können, sie aber „auf eine nivellierende soziale Bezugsnorm weitgehend verzichten“ müssen (Bohl 2001, 78) und damit weniger auf Vergleichbarkeit der Leistungen in der Lerngruppe hoffen können als auf die Feststellung und Würdigung von Lernfortschritten und individueller Verbesserung.

Literatur

- Abraham, Ulf: Bewertungsprobleme im Schreib- und Literaturunterricht als Spiegel des ungeklärten Verhältnisses pädagogischer und philologischer Zielsetzungen für den Deutschunterricht. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hrsg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider, 2001, 54-70
- Abraham, Ulf: Poetisches Schreiben bewerten. In: Praxis Deutsch 193 (2005a), 6-15
- Abraham, Ulf: Schreiben über Texte und Texte als Rezeptionsdokumente. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Donauwörth: Auer 2005b, 100-108
- Abraham, Ulf/Launer, Christoph: Beantwortung und Bewertung kreativer schriftlicher Leistungen. In: Praxis Deutsch 155 (1999), 43-46

- Abraham, Ulf /Anders, Petra: Poetry Slam und Poetry Clip – Formen inszenierter Poesie der Gegenwart. In: Praxis Deutsch 208 (2008), 6-15
- Barton, David/Hamilton, Mary/Ivanič, Roz (Hrsg.): Situated Literacies. Reading and writing in context. London; N.Y.: Routledge, 2000
- Böth, Wolfgang: Bewußter schreiben. Prozeßorientierte Aufsatzdidaktik. Frankfurt/M.: Diesterweg 1995.
- Böttcher, Ingrid/Wagner, Monika: Kreative Texte bearbeiten. In: Praxis Deutsch 119 (1993), 24-27.
- Baurmann, Jürgen: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Velber: Kallmeyer, 2002
- / Mechthild Dehn: Beurteilen im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 184 (2004), 6-13.
- Berger, Norbert: Schreiben nach literarischen Vorlagen: Produktiver Literaturunterricht in der Sekundarstufe. Donauwörth: Auer, 1995
- Birner, Heinz: Kreative Gestaltungsübungen im Deutschunterricht der Mittelstufe. Lyrik – Hörspiel. München: Oldenbourg, 1978
- Bleckwenn, Helga: Stilarbeit. In: Praxis Deutsch 101 (1991), 6-1
- Böttcher, Ingrid/Becker-Mrotzek, Michael: Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Vorschläge. Berlin: Cornelsen, 2003
- Bohl, Thorsten: Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Neuwied: Luchterhand, 2001
- Bräuer, Gerd: Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg/Br.: Fillibach, 2000
- Brunner, Ilse: Zielorientiertes Lernen und persönliche Bestleistung. Portfolios als Hilfe zum selbstgesteuerten Lernen in der Grundschule. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik 26 (2002), H. 1, 56-64
- Butz, Wolfgang: Schreiben und Überarbeiten von Erzähltexten. In: Praxis Deutsch 108 (1991), 41 f.
- Dehn, Mechthild/Schüler, Lis: Lüge und Wahrheit: Vorstellungen klären. Differenzierung in der Aufgabe – Schreiben nach Vorgaben. In: Praxis Deutsch 149 (1998), 31-35
- Feilke, Helmuth/Paul R. Portmann (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, 1996
- Fix, Martin/Melenk, Hartmut: Schreiben zu Texten – Schreiben zu Bildimpulsen. Das Ludwigsburger Aufsatzkorpus mit 2300 Schülertexten, Befragungsdaten und Bewertungen auf CD-Rom. Baltmannsweiler: Schneider, 2000
- Fix, Martin: Prozess, Produkt und Bewertung. In: Abraham, Ulf/ Kupfer-Schreiner, Claudia/ Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer, 2005, 186-196
- : Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh, 2006
- Fritzsche, Joachim: Mumm + Witz = Mumpitz? Über Kreatives Schreiben in der Schule und anderswo. In: Witte, Hansjörg/Garbe, Christine/Holle, Karl (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider, 2000, 134-148
- Grau, Herwig/Seidler, Burkhard: Wenn Texte wandern ... Schüler beurteilen Schülertexte. In: Praxis Deutsch 184 (2004), 28-31
- Gross, Monika: Stadtimpressionen: ein Schreibprojekt. In: Praxis Deutsch 149 (1998), 58-61
- Guilford, Joy P.: Persönlichkeit. Logik, Methodik und Ergebnisse ihrer quantitativen Erforschung. Weinheim; Basel, 1974
- Haas, Gerhard: Auch kreative Leistungen bewerten. Beispiele aus dem Deutschunterricht. In: Friedrich-Jahresheft 1996, 20f.
- : In der Schule Leistungen bewerten, ohne pädagogische Prinzipien außer Kraft zu setzen. Bewerten und Benoten im offenen Unterricht. In: Praxis Deutsch 155 (1999), 10-19
- Heiser, Ines/ Hoffmeister, Jan: „Grüß die anderen ganz lieb von mir.“ Zur Bewertbarkeit von kreativen Klausuraufgaben. In: Praxis Deutsch 193 (2005), 55-58
- Herrmann, Manfred: Schule der Poetik. Literarische Kreativität im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh, 1980
- Hildenbrand, Koschka: Rose is a rose is a rose is a rose. Kreatives Schreiben in der Schule als konstruktive Arbeit mit Sprachklischees. In: Der Deutschunterricht 47 (1995), H. 3, 33-44
- Hintz, Ingrid: Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode zur Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendbüchern im Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider, 2002
- Hofen, Nikolaus: Leistungsmessung. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/ Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2006a, 389f.
- : Aufsatzbeurteilung und -bewertung. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/ Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, 2006b, 25-29

- Homberger, Dietrich: Kreativität und Kontrolle. Anmerkungen zu einem fachdidaktischen Dilemma im Schreibunterricht. In: Deutschunterricht-Berlin 50 (1997), H. 1, 12-19
- Ivo, Hubert: Korrekturhandeln zwischen 'Sprachlichem Lernen' und 'Prüfen'. In: Diskussion Deutsch 10 (1979), 478-495
- Jürgens, Frank: Zurück zu den Normen? Schreiben zwischen Normbewusstsein und Kreativität. In: Deutschunterricht (Berlin) 52 (1999), H. 3, 213-224
- Kellner, Norbert: Literarische Kreativität. Warum schreiben? Wie schreibt man Literatur? Was ist (gute) Literatur? Stuttgart: Klett, 1999
- Lange, Günther: Die Laufrichtung ändern. Überlegungen zu veränderten Bewertungsverfahren im Literatur- und Schreibunterricht. In: Praxis Deutsch 155 (1999), 58-62
- Launer, Christoph: „Also hör mal, Johann ...“ oder „Kopf hoch, Mädele ...“. Ein beinahe unziemliches Lese-Schreibmodell zu Goethes Willkommen und Abschied im Unterricht der Hauptschule. In: Praxis Deutsch 156 (1999), 48-50
- Liebnau, Ulrich: EigenSinn. Kreatives Schreiben –Anregungen und Methoden. Frankfurt/M.: Diesterweg, 1995
- Lutz-Sikora, Barbara: Kriterien für die eigene Leistung entwickeln. Die Selbstbewertung von Schülerarbeiten in der Mittel- und Oberstufe des Gymnasiums. In: Praxis Deutsch 155 (1999), 51-53.
- Menzel, Wolfgang: Zur Beurteilung kreativer Leistungen. In: Praxis Deutsch Sonderheft Handlungsorientierter Literaturunterricht (2000), 45-48
- Merkelbach, Valentin: Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht. Frankfurt/M.: Diesterweg, 1986. -: Produktionsorientierter Literaturunterricht und kreatives Schreiben. In: ders. (Hrsg.): Kreatives Schreiben. Braunschweig: Westermann, 1993, 151-165
- Müller-Michaels, Harro: Noten für Kreativität? Zum Problem der Beurteilung produktiver Arbeiten im Literaturunterricht. In: Deutschunterricht 46 (1993), H. 7/8, 338-348
- Nussbaumer, Markus: Lernerorientierte Textanalyse – Eine Hilfe zum Textverfassen? In: Feilke/Portmann 1996, 96-112
- Nutz, Maximilian: Beurteilung sprachlicher Leistungen. In: Bredel, Ursula et al (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn: Schöningh 2003, Bd. 2, 924-937
- Ortner, Hanspeter: Das kreative Schreiben – halbierte Kreativität und halbierte Schriftlichkeit? In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik 22 (1998), H. 4, 37-52
- Paefgen, Elisabeth K.: Literatur als Anleitung und Herausforderung: inhaltliche und stilistische Schreibübungen nach literarischen Mustern. In: Diskussion Deutsch 119 (1991), 286-298 u. 323f.
- Poier, Wolfgang. Naheidu. Minidramen verfassen und beurteilen. In: Praxis Deutsch 193 (2005), 40-45.
- Portmann-Tselikas, Paul: Schreiben und Überarbeiten von Texten. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Donauwörth: Auer, 2005, 174-186
- Rupp, Gerhard: Schülertextbeurteilung in der Literaturdidaktik. Der konstruktive Kommentar als Lösung des Bewertungsdilemmas. Teil I. In: Deutschunterricht (Berlin) 51 (1998), H. 2, 71-79. - Teil II ebd., H. 3, 136-144
- Sandig, Barbara: Stilistik der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter, 1986
- Schurf, Bernd: Bewertung produktiver Schülerarbeiten im Deutschunterricht der Sek. I. In: Deutschunterricht (Berlin) 48 (1995), 338-342
- Schuster, Karl: Das personal-kreative Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider, 1995
- Schwarz, Johanna: Die eigenen Stärken veröffentlichen. Portfolios als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung. In: Friedrich-Jahresheft XIX (2001): Qualität entwickeln, evaluieren, 24-27.
- Spinner, Kaspar H.: Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch 119 (1993), 17-23
-: Schreiben nach Botho Strauß, Volker Braun und Urs Widmer. In: Praxis Deutsch 126 (1994), 25-48 und 58f.
-: Literarische Interpretation von Kindertexten. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Weinheim; München: Juventa, 2004, 185-194
-: Kreatives Schreiben zu literarischen Texten. In: Abraham, Ulf/ Kupfer-Schreiner, Claudia/ Maiwald, Klaus (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Donauwörth: Auer, 2005, 109-118
- Spitta, Gudrun: Schreibkonferenzen - ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten. Frankfurt/M.: Cornelsen-Scriptor, 1992
- Stehr, Simone-Tatjana: „Insgesamt überzeugend – weiter so!“ Klausuren beurteilen – im Dialog. In: Praxis Deutsch 184 (2004), 54f.
- Thunich, Martin: Warten auf Godot. Eigene Texte beurteilen und weiterentwickeln. In: Praxis Deutsch 84 (1987), 54-57

- Tillmann, Klaus-Jürgen: Deutsche Schulen unter „ferner liefen“? Was leisten internationale Leistungsvergleiche? In: Friedrich-Jahresheft (1999): „Leistung“, 84-87
- Üttinger, Nicole: Die Küchenuhr. Ein Kurzgeschichtenprojekt. In: Praxis Deutsch 193 (2005), 30-33.
- Waldmann, Günter/Kathrin Bothe: Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Stuttgart: Klett, 1992
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider 1999
- Wermke, Jutta: „Hab a Talent, sei a Genie!“ Kreativität als paradoxe Aufgabe. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989. 2 Bde
- : „Die Kunst zu finden, ohne zu suchen.“ Ein Beitrag zur Entwicklung von Beurteilungskriterien für einen kreativitätsfördernden Unterricht. In: Diskussion Deutsch 129 (1993), 88-105.
- Winter, Felix: Person – Prozess – Produkt. Das Portfolio und der Zusammenhang der Aufgaben. In: Friedrich-Jahresheft XXI (2003): Aufgaben, 78-81
- : Portfolio und Leistungsbewertung. In: ide. Informationen zur Deutschdidaktik 26 (2002), H. 1, 91-98.