



Franz-Josef Payrhuber

**Deutschdidaktik
aktuell**

3

Schreiben lernen

Texte verfassen in der Grundschule

**Unter Mitarbeit von
Gabriele Gien und
Martina Kreiner**

Schreiben



Deutschdidaktik aktuell

Hrsg. von Günter Lange · Werner Ziesenis

Band 3

Franz-Josef Payrhuber

Schreiben lernen

Texte verfassen in der
Grundschule

8. unveränderte Auflage

Unter Mitarbeit von
Gabriele Gien und Martina Kreiner



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Deutschdidaktik aktuell

Herausgegeben von Günter Lange und Werner Ziesenis

Umschlag: Gabriele Majer, Aichwald

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-0354-6

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgeber	IX
Vorwort	XI
Wovon wir ausgehen und was wir wollen	1
Schreiben als Prozess	4
1 Beschreibung des didaktischen Konzepts	4
2 Vorbereiten	9
2.1 Beschreibung des Handlungsfeldes	9
2.2 Übungsformen	11
2.2.1 Förderung der Planungskompetenz	11
2.2.2 Förderung der Formulierungskompetenz	23
3 Überarbeiten	30
3.1 Beschreibung des Handlungsfeldes	30
3.2 Übungsformen	33
4 Beurteilen	43
4.1 Reaktionsweisen auf Texte	43
4.1.1 Weiterführen	44
4.1.2 Förderndes Beurteilen	44
4.1.3 Prüfendes Bewerten	45
4.2 Portfolios (Schreibmappen)	52
4.3 Beurteilen kreativen und literarischen Schreibens	53
Kommunikativ-sachliches Schreiben	54
1 Didaktische Einordnung	54
2 Schreibenanregungen	55
2.1 Erzählen und Berichten	55
2.1.1 Über Erlebnisse und Beobachtungen schreiben	57
2.1.2 Schreibenanlässe für Interviews	61
2.1.3 Reportagen schreiben	65
2.1.4 Märchen-Berichte verfassen	72
2.2 Beschreiben	73
2.2.1 Personen beschreiben	73
2.2.2 Tiere, Pflanzen und Gegenstände beschreiben	77
2.3 Erklären	81
2.3.1 Rezepte, Bastel- und Spielanleitungen schreiben	81

2.3.2	Einen Weg erklären	91
2.3.3	Die Funktion einer Sache erklären	92
2.3.4	Zeichen und Symbole erklären	94
2.4	Auffordern und Wünschen	95
2.4.1	Einladen	96
2.4.2	Werben	98
2.4.3	Wünschen	101
2.5	Kommentieren und Argumentieren	105
Freies Schreiben		108
1	Didaktische Einordnung	108
2	Schreibanregungen	113
2.1	Frühes Geschichtschreiben	113
2.2	Frühes Briefeschreiben	114
2.3	Kinderliteratur als Schreibanregung	115
2.4	Schreibimpuls 'Offenes Rahmenthema'	116
2.5	Gemeinsame Erlebnisse als Schreibimpulse	117
2.6	Anregungen zum Fabulieren	118
2.7	Geschichten-Bücher	120
Kreatives Schreiben		122
1	Didaktische Einordnung	122
2	Methodische Verfahren und Schreibanregungen	124
2.1	Assoziative Verfahren	124
2.1.1	Clustering	124
2.1.2	Reizwort-Arrangements als Schreibimpulse	125
2.1.3	Reiz-Bildgeschichten als Schreibanlässe	130
2.1.4	Schreibspiele zur literarischen Geselligkeit	132
2.1.5	Aktivieren von Körpergefühlen	134
2.1.6	Schreiben zu Gegenständen	138
2.1.7	Die Fantasiereise als Schreibmotivation	140
2.2	Schreiben nach Regeln und Mustern	144
2.2.1	Elfchen	144
2.2.2	Schneeballgedicht	145
2.2.3	Akrostichon	146
2.2.4	Rondel	147
2.2.5	Haiku	147
2.3	Schreiben zu Musik	148

Schreiben zu Bildern und Bildgeschichten	152
1 Didaktische Einordnung	152
2 Schreibanregungen	153
2.1 Schreiben zu Bildern	153
2.2 Schreiben zu Bildgeschichten	164
Schreiben zu poetischen Texten	178
1 Didaktische Einordnung	178
2 Methodische Verfahren und Schreibanregungen	179
2.1 Texte antizipieren und vervollständigen	179
2.1.1 Texte antizipieren	179
2.1.2 Texte vervollständigen	187
2.2 Texte weiterschreiben und erweitern	194
2.3 Auf Texte 'antworten'	202
2.4 Texte verändern	208
2.4.1 Die Form verändern	208
2.4.2 Die Erzählperspektive wechseln	214
2.4.3 Texte verfremden	217
2.5 Gleichartige Texte schreiben	225
2.5.1 Textvorbilder: Lyrische Sprachspiele und Kindergedichte	225
2.5.2 Textvorbilder: Dialoge	235
2.5.3 Textvorbilder: Geschichten	238
2.6 Assoziatives Schreiben nach Textvorbildern	255
Schreiben zu Bilderbüchern und Kinderromanen	259
1 Didaktische Prämissen	259
2 Beispielskizzen	261
2.1 Bilderbücher	261
2.1.1 <i>Riesen Geschichte – Mause Märchen</i> von Annegert Fuchshuber	261
2.1.2 <i>Hans Magnus Deubelbeiss – der Junge, der immer zu spät kam</i> von John Burningham	267
2.1.3 <i>Fünf kleine Teufel</i> von Sarah Dyer	272
2.1.4 <i>Die besten Beerdigungen der Welt</i> von Ulf Nilsson und Eva Eriksson	274

2.1.5	<i>Der Löwe, der nicht schreiben konnte</i> von Martin Baltscheit	276
2.2	Kinderromane	277
2.2.1	<i>Hanno malt sich einen Drachen</i> von Irina Korschunow	277
2.2.2	<i>Ein Meer für Sarah</i> von Patricia MacLachlan	286
2.2.3	<i>Tsatsiki – Tsatsiki</i> von Moni Brännström	291
Schreiben in Projekten und Werkstätten		295
1	Didaktische Vorbemerkung	295
2	Beispielskizzen	296
2.1	Projektwoche „Kinder erfahren die Zeit“	296
2.2	Projektwoche „Rund um das Buch“	299
2.3	Klassenzeitung	303
2.3.1	Didaktische Vorbemerkungen	303
2.3.2	Anlässe für eine Klassenzeitung	305
2.3.3	Schreibhandlungen	305
2.3.4	Anmerkungen zum Produktionsprozess	307
2.4	Klassenkorrespondenz	310
2.4.1	Didaktische Vorbemerkungen	310
2.4.2	Partnerwahl	311
2.4.3	Inhalte	312
2.4.4	Dauer	318
2.5	Gute Nacht	318
2.5.1	Didaktische Intentionen	318
2.5.2	Beispielskizzen	320
Literaturverzeichnis		325
Quellen und Fundstellennachweis der Texte und Bilder		333
Nachweis der eigenständigen Beiträge		337
Biographische Hinweise zu den Autoren und Beiträgern		338

Vorwort der Reihenherausgeber

Deutschdidaktik aktuell ist eine neue Studienreihe, in der möglichst viele relevante Themen des Faches Deutsch in grundlegenden Monographien behandelt werden.

Alle Bände dieser Reihe besitzen in der Regel eine vergleichbare Struktur. In einem ersten Teil werden jeweils die theoretischen Grundlagen eines Themas dargestellt, und zwar sowohl die fachwissenschaftlichen Voraussetzungen als auch die entsprechende didaktische Diskussion. In einem zweiten Teil werden Fragen der Unterrichtspraxis behandelt und, wenn möglich, konkrete Unterrichtsmodelle vorgestellt.

Deutschdidaktik aktuell plant und bietet Einzelbände:

- zu den Grundfragen der Deutschdidaktik
(z. B. Schriftspracherwerb, handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, projektorientierter Deutschunterricht)
- zur Sprachdidaktik
(z. B. Grammatikunterricht, mündlicher Sprachgebrauch, schriftlicher Sprachgebrauch, Didaktik des Rechtschreibens)
- zur Literatur- und Mediendidaktik
(z. B. Drama, Roman, epische Kurzformen, Kinder- und Jugendliteratur, Theater, Zeitung und Zeitschrift, Film und Fernsehspiel im Unterricht).

Dabei können die einzelnen Themen mit Stufenschwerpunkt oder schulstufenübergreifend behandelt werden.

Deutschdidaktik aktuell richtet sich an ein breites Leserpublikum, also nicht vorrangig an Hochschullehrer, sondern vielmehr an Lehrerinnen und Lehrer, Referendarinnen und Referendare, Studentinnen und Studenten.

Die 'Aufsatzdidaktik' hat sich in den letzten drei Jahrzehnten unter verschiedenen Vorzeichen zu einer **Didaktik des Schreibens** entwickelt. Dem will dieses Buch Rechnung tragen. Es ist vor zehn Jahren erstmals erschienen und liegt nun in einer vollständig überarbeiteten und erweiterten Neuauflage vor, die in ihrem Aufbau und den zahlreichen Ideen, Vorschlägen und Beispielen neue Wege einer Schreibdidaktik aufzeigt und grundlegende Hilfen und Anregungen für die Praxis des Schreibens in der Grundschule bietet.

Der Titel *Schreiben lernen. Texte verfassen in der Grundschule* markiert die grundlegenden Prämissen: dass Schreiben nichts Selbstverständliches ist, das sich von ganz allein entwickelt, sondern dass man es erst lernen muss; und zweitens, dass ein solches Hinführen zum Schreiben nicht wie im traditionellen 'Aufsatzunterricht' ergebnisorientiert, im Blick auf das Endprodukt des 'gelungenen Textes' gesehen werden darf, sondern dass sich 'Schreiben lernen' als Prozess vollzieht. Diesem grundlegenden didaktischen Gedanken ist das erste Kapitel gewidmet, nämlich den Teilaspekten des Schreibenlernens: des Planens, des Entwerfens, des Formu-

lierens, des Überarbeitens und Revidierens, und dem besonders schwierigen Aspekt des Beurteilens.

Im Folgenden wird dieses grundlegende didaktische Konzept in sieben Kapiteln mittels einer großen Vielfalt von Beispielen entfaltet, die in ihrer Neuorganisation überzeugend dargeboten werden. Den drei Kapiteln über das *Kommunikativ-sachliche Schreiben*, *Freie Schreiben* und *Kreative Schreiben* folgen drei Kapitel zur Anwendung des Gelernten beim Verfassen von Texten zu literarischen Vorlagen: *Schreiben zu Bildern und Bildgeschichten*, *Schreiben zu poetischen Texten* und *Schreiben zu Bilderbüchern und Kinderromanen*. Den Abschluss bildet ein nochmals erweiterter Ansatz zum *Schreiben in Projekten und Werkstätten*; hier werden alle bisher gemachten Schreiberfahrungen gebündelt und übergreifend angewendet. In allen Kapiteln macht das Buch deutlich, dass das 'Schreiben lernen' nicht als isolierter Lernbereich zu betrachten ist, sondern in den gesamten Deutschunterricht eingebettet sein muss.

An der Beschreibung der Gliederung dieses Buches erkennt man unschwer eine prozesshafte Steigerung in Qualitäts- und Schwierigkeitsstufen, die aber nicht als 'Lehrgang' misszuverstehen sind, denn schon die einzelnen Beispiele zeigen, dass der Lehrende in seinem konkreten Unterricht in allen Kapiteln und Phasen dieses Konzepts einsteigen und erfolgreich arbeiten kann.

Diese Schreibdidaktik ist aus den Erfahrungen in der Schule und der Lehrerfortbildung entstanden. Es ist, wie die Autoren es selbst sehen, „das Ergebnis erfahrungsgeprüfter Theorie und theoriegeprüfter Praxis“. Die theoretische Fundierung und die praxiserprobten Erfahrungen bilden zusammen ein attraktives, zukunftsorientiertes Konzept eines integrativen Schreibunterrichts in der Grundschule.

Bovenden und Göttingen, im Dezember 2008

Günter Lange
Werner Ziesenis

Vorwort

Das Schreibenlernen ist ein langer und komplexer Prozess. Es wundert daher nicht, dass das Schreiben in der Schule – es heißt dort oft noch „Aufsatzschreiben“ – von den Schülerinnen und Schülern und auch von den Lehrerinnen und Lehrern als eine schwierige, ja zuweilen belastende Aufgabe empfunden wird, der sie sich, wenn sie könnten, gerne entzögen. Da von der Schule jedoch erwartet wird, dass sie den Kindern die Fähigkeit zum Verfassen von Texten vermittelt, ist das so leicht nicht möglich. Beide Seiten, die das Schreiben lernenden Schülerinnen und Schüler wie die das Schreiben lehrenden Lehrerinnen und Lehrer, sind aber nicht ohne Unterstützung.

In den letzten Jahren haben forciert betriebene Schreib- und Schriftlichkeitsforschungen und intensive didaktische Erörterungen Ergebnisse gezeigt, die dem Schreibunterricht nicht nur neue Grundlagen und praxisrelevante Perspektiven geben, sondern ihn zu einem Handlungsfeld machen, dem, ungeachtet aller erforderlichen Lernanstrengungen, auch Freude oder Spaß nicht fremd sind. Es ist allerdings zu beobachten, dass dieser Progressionsschub in der Unterrichtspraxis (noch) nicht hinreichend mitvollzogen wird. Dafür gibt es sicher mehrere Gründe, nicht unerheblich aber dürfte sein, dass die Diskurse nicht selten auf der Theorieebene stehen geblieben sind und ihre Praxisrelevanz nicht überzeugend einsichtig geworden ist.

Wir beanspruchen nicht, mit unserem Buch nun den didaktisch-methodischen Stein der Weisen zu bieten, mit dem sich alle Probleme lösen lassen. Wir wollen aber durchaus einen Beitrag dazu leisten, die konstatierte Diskrepanz zwischen didaktischer Theorie und schulischer Praxis zu überbrücken und den Schreibunterricht zu optimieren. Dabei gehen wir von der grundlegenden Einsicht aus, dass nicht länger der „schöne“, trefflich gelungene „Aufsatz“ im Mittelpunkt schulischen Schreibenlernens steht, vielmehr das Schreiben als Prozess die didaktische Aufmerksamkeit beansprucht, das heißt die Phasen des Planens, des Entwerfens und Formulierens, des Überarbeitens und Revidierens und des Beurteilens. Konkretisiert wird unser didaktisches Konzept mittels einer großen Vielfalt von Schreibanismen, Schreibweisen und Textsorten unserer Schriftkultur, die Grundschul Kinder kennenlernen und erlernen sollen. Die unterrichtserprobten Beispiele regen zu kommunikativ-sachlichem, freiem und insbesondere auch kreativem Schreiben an, sie inspirieren zum Verfassen von Texten zu Bildern und Bildgeschichten, zu Gedichten und literarischen Erzählungen, zu Bilderbüchern und Kinderromanen und sie motivieren zum Schreiben in Projekten und Werkstätten.

Dass wir mit unserem Konzept einen Erwartungshorizont treffen, haben die erfreulich positiven Reaktionen vonseiten der Fachdidaktik wie der Lehrerinnen und Lehrer auf die bisherige Fassung des Buches gezeigt, die vor einem Jahrzehnt erstmals veröffentlicht wurde. Das Buch liegt nun in einer gründlich überarbeiteten

Neuaufgabe vor, die in ihrem Aufbau dem Stand des didaktischen Diskurses Rechnung trägt und eine Vielzahl neuer Ideen und Beispiele aus der Praxis enthält. Wir wünschen uns, dass es auch in dieser Fassung eine gute Resonanz findet.

Wenn hier und im anschließenden Text statt des singularen „Ich“ das plurale „Wir“ gebraucht wird, ist dies kein anmaßender Pluralis majestatis, sondern ein echter Plural. Obgleich ich meine Rolle in der Weise verstand und wahrnahm, aus vielen Einzelbeiträgen ein möglichst kohärentes Ganzes zu erstellen, ist der vorliegende Text das Ergebnis einer gemeinsamen Schreibaarbeit. In der ersten Fassung waren hieran die Grundschulrektoren Johannes Schattner und Ruth Walzik sowie die Studienseminarlehrerin Ilse Weber beteiligt, Beiträge lieferten außerdem der 2001 verstorbene Hochschullehrer Dr. Karl Schuster (Nürnberg) und Prof. Dr. Wilhelm Steffens (Kassel). An der Überarbeitung haben Prof. Dr. Gabriele Gien und die Seminarrektorin Martina Kreiner wesentlich mitgewirkt. Soweit einzelne Textpassagen der Beiträgerinnen und Beiträger direkt übernommen wurden, sind sie im Anhang nachgewiesen. Ich habe ihnen allen nicht nur für die Beteiligung zu danken, sondern auch für die fördernde Kritik und die weiterführenden Anregungen, mit denen sie die Entstehung des Buches und seine Neuaufgabe begleitet haben.

Dezember 2008

Franz-Josef Payrhuber

Wovon wir ausgehen und was wir wollen

„Wir hatten – ich war damals zwölf – mit der Klasse das [Altonaer] Museum besucht, danach sollten wir die Säle, die wir besichtigt hatten, beschreiben, also den Weg, den wir genommen hatten, vom Zunftsilber bis zu den Trachtenstuben. Mich aber interessierte allein das Steinbeil. Es hatte nämlich zwei Bohrlöcher für den Schaft. Ein durchgehendes und ein unfertiges. Ich hatte das Bild vor Augen, wie jemand über diesem schon zugeschliffenen Stein gebeugt saß und tagaus, tagein mit einem hölzernen Drillbohrer an dem Loch arbeitete, bis es zu dieser Unterbrechung kam, eine Korrektur. Wie kam es dazu? Ich habe mit einer Geschichte eine Antwort darauf gesucht. Ich habe für diesen Aufsatz, für die acht Seiten lange Geschichte, eine 5 bekommen. Thema verfehlt, und dann auch noch 40 Rechtschreibfehler. Der Lehrer, Herr Blumental, las den Aufsatz der Klasse zur Abschreckung, und um mich lächerlich zu machen, vor. Alle lachten denn auch. Nur ein Schüler, Georg Hüller, stand auf und versuchte Herrn Blumental zu erklären, was ich mit der Geschichte gemeint haben könnte. Aber Herr Blumenthal sagte nur: Alles Quatsch! Hinsetzen! Und die anderen durften wieder lachen.“

Der sich hier, aus Anlass einer Poetikvorlesung über das Schreiben, an seinen Aufsatzunterricht in der Schule erinnert, ist der Erzähler Uwe Timm (1993, 15). Seine Erfahrung ist nicht singulär, sie fügt sich in eine lange Kette gleichartiger Zeugnisse von anderen Schriftstellern ein. Nun mag ja zutreffen, dass Autoren eine besonders kritische Sicht auf jene Zeit haben, in der sie das Schreiben lernen mussten. Man braucht aber nicht erst Schriftsteller zu befragen, um zu erfahren, wie negativ die schulische Schreibpraxis bewertet wird; die Erinnerung an ungeliebte Schreibaufgaben und quälende Schreibsituationen ist bei vielen Erwachsenen sehr lebendig. Es wundert daher nicht, dass der Begriff ‘Aufsatz’ im öffentlichen Bewusstsein sehr diskreditiert ist.

Die Schule hat an dem schlechten Ruf des Aufsatzes schwer getragen. Es wurden deshalb vielfache Anstrengungen unternommen, die Situation positiv zu verändern. In der didaktischen Diskussion haben sich seit den siebziger Jahren die Perspektiven über die traditionellen Darstellungsformen hinaus geweitet, neue Aspekte sind hinzugekommen, andere Funktionen berücksichtigt worden. Angesichts dieser Entwicklungen zögern heute nicht wenige Didaktiker und Lehrer¹ weiterhin den Begriff *Aufsatz* zu gebrauchen, weil er für sie mit Inhalten besetzt ist, die mit ihren Auffassungen von schulischem Schreiben nicht mehr übereinstimmen.

Auch wir haben uns im Titel dieses Buches für den Begriff *Schreiben* entschieden. Weil *Schreibenlernen* allerdings auch den *Schriftspracherwerb* meinen kann, soll der Untertitel präzisieren, dass unser Thema das Verfassen – schriftlicher – Texte ist, und zwar in der gesamten Vielfalt, die unsere Schriftkultur entwickelt hat und verfügbar hält.

¹ „Didaktiker“, „Lehrer“, „Schüler“ o. ä. sind im Folgenden, wenn nicht konkrete Personen gemeint sind, als Oberbegriffe für die männliche und weibliche Wortform zu verstehen. Wir benutzen diese Form aus sprachökonomischen Gründen und ohne jede diskriminierende Absicht – auch auf ausdrücklichen Wunsch der mitbeteiligten Autorinnen.

Wir möchten das Konzept eines Schreibunterrichts darstellen, der von der Grundschule an darauf ausgerichtet ist, schreibunkundige Schüler auf ihrem Weg zu „versierten“ Schreibern (Baurmann 1990, 8; 2002, 7 ff.) zu begleiten und voranzubringen. Dafür geben uns die in den letzten Jahren forciert betriebenen Schreib- bzw. Schriftlichkeitsforschungen und die intensiven Erörterungen zur theoretischen Fundierung des Handlungsfeldes richtungsweisende Orientierung. Ein Anstoß ist uns aber auch die Beobachtung, dass eben dieser Progressionsschub in der Unterrichtspraxis noch nicht hinreichend mitvollzogen worden ist, weil die didaktischen Reflexionen entweder auf der Theorieebene stehen geblieben sind oder aber ihre Praxisrelevanz nicht überzeugend einsichtig geworden ist.

Wir haben nicht den Anspruch, die konstatierte Diskrepanz zwischen didaktischer Theorie und schulischer Praxis gänzlich zu überwinden, wollen aber durchaus einen Beitrag dazu leisten, indem wir gleichsam eine Brücke zwischen beiden zu errichten versuchen, auf der hin- und herzugehen sich lohnen könnte. Wir möchten den Leser auf kein umzäuntes und mit ‘richtigen’ Handlungsanweisungen vollgestelltes Praxisareal führen, wo ihm der didaktisch-methodische Stein der Weisen übergeben wird, sondern ihn sozusagen in Brückennähe halten, in Sicht- und Hörweite zur Theoriediskussion, an deren Entwicklung er praktisch handelnd teilnimmt, das heißt probierend, Fehler machend, korrigierend, Neues versuchend, möglicherweise sogar auch einmal übers Ziel hinausschießend. Die in diesem Buch aufgeführten Beispiele für das Schreibenlernen in der Grundschule sind folglich keine ‘Rezepte’. Indem sie jeweils mit Reflexionen auf ihre theoretische Fundierung versehen sind, gewinnen sie den Charakter modellhafter Anregungen. Sie setzen keine Markierungspunkte einer methodischen Ideallinie, sondern geben nur die Richtung an, in der weitergearbeitet und -probiert werden kann; es sind also keine unterrichtspraktischen Unikate, vielmehr Entwürfe für mögliches Arbeiten unter Bedingungen, die in jeder Lerngruppe und bei jedem Lehrer jeweils anders sind.

Die Offenheit, die wir für eine verantwortliche, umsichtig und selbstkritisch nach Versuch und Irrtum angeordnete Unterrichtsarbeit einfordern, war uns selbst Leitlinie bei der Rezeption der didaktischen Konzeptionen, die in den letzten Jahren auf der Grundlage neuer Forschungen zum Schreibprozess und zum Schreibenlernen entwickelt wurden. Es mag für die didaktische Theorieentwicklung zutreffen, dass ein neues programmatisches Konzept sich nur durchsetzen kann, wenn es dem vorhandenen die weiterwirkende Kraft nimmt, für seine Akzeptanz in der Praxis gilt dies jedoch nicht in gleichem Maße. Wenn die didaktische Diskussion sich in Gegenbewegung zu einem an Aufatzgattungen orientierten Unterricht zuerst auf kommunikative Schreibintentionen und dann auf personale Schreibsituationen konzentriert hat und gegenwärtig vor allem das freie und kreative Schreiben profiliert, muss das nicht bedeuten, dass diesen beiden Konzeptionen nun Ausschließlichkeitsanspruch zukommt und alle früheren Entwürfe obsolet geworden sind. Zudem ist an den neuen didaktischen Ansätzen keineswegs alles neu; nicht wenige

Aspekte des freien und kreativen Schreibens haben tiefe, teilweise bis in die Reformpädagogik des frühen zwanzigsten Jahrhunderts zurückreichende Wurzeln. Wir haben aus derartigen Überlegungen die Schlussfolgerung gezogen, die Konzeption dieses Buches nicht nur auf eine einzige und möglichst die neueste didaktische Strömung zu stützen, sondern auch diejenigen zu berücksichtigen, die sich in der Vergangenheit als konsensfähig erwiesen und durch eine gewissen Dauerhaftigkeit ausgezeichnet haben. Gemeint sind damit vor allem Aspekte des kommunikativ-sachlichen Schreibens sowie personale Schreibsituationen und literarische Schreibanlässe, die mit dem freien und kreativen Schreiben zu einer produktiven Symbiose zu vereinen sind. Die ausdrückliche Pluralität widerspricht nicht der von uns gleichwohl beabsichtigten Profilierung des kreativen und literarischen Schreibens, entspricht vielmehr der Vielfalt der Schreibanlässe, Schreibweisen und Textsorten unserer Schriftkultur, die Grundschüler kennenlernen und erlernen sollen. Diesem Ziel ist ein grundlegender Richtungswechsel schulischen Schreibens immanent, der von der Fixierung auf das Schreibergebnis, den fertigen Text wegführt und eine Neuorientierung auf den Schreibprozess und seine motivationalen und emotionalen Komponenten bewirkt. Damit steht nicht mehr länger wie im traditionellen Aufsatzunterricht die Einübung einiger normierter Aufsatzformen im Zentrum, vielmehr beanspruchen im Schreibunterricht nun die Phasen des Planens bzw. Entwerfens und Formulierens, des Überarbeitens und Revidierens die didaktische Aufmerksamkeit.

„Das Sprechen, die Muttersprache, lernen wir als Kinder meist spielend, zuweilen auch unter Druck. Anders verhält es sich mit dem Schreiben. Das geschieht unter Zwang. Schreibenlernen ist eine Disziplinierung, für die man stundenweise kaserniert wird. Und wer desertiert, kann, zumindest hier in Deutschland, von der Polizei gestellt und zurückgebracht werden. Schulpflicht heißt das.“

Noch einmal zitieren wir eine Reflexion des Schriftstellers Uwe Timm (1993, 9), weil sie anschaulich das Problem pointiert, dass Schreiben im Gegensatz zum Sprechen nichts Selbstverständliches ist, die Motivation zum Schreibenlernen nur kulturbedingt, aber nicht aus sich selbst heraus erfolgt. Die Schreibforschung hat, von diesem Faktum ausgehend, untersucht, wie die Schreibfähigkeit sich bei Kindern entwickelt, und ist zu dem Ergebnis gekommen, dass Schreiben keineswegs „gewissermaßen ‘von selbst’ zum Schreibenkönnen führt“ (Feilke 1993, 31). „So richtig das Diktum ‘Schreiben lernt man nur durch Schreiben’ auf der einen Seite ist, so wichtig ist es auf der anderen Seite zu sehen, daß Schreiben *alleine* nicht genügt“ (ebd.). Das Schreibenlernen ist ein langer und komplexer Entwicklungsprozess; denn Schreiben ist in eine Vielzahl kultureller Bedingungen eingebettet; und erst deren „Kontrolle und didaktisch kreative Ausgestaltung“ geben den lernenden Schreibern „Entwicklungschancen“ (ebd.). Daran mitzuwirken, Kindern diese Chancen durch kompetente und motivierte Lehrer zu eröffnen, ist Absicht unseres Buches.

Schreiben als Prozess

1 Beschreibung des didaktischen Konzepts

Im traditionellen Aufsatzunterricht war die Unterrichtsarbeit ganz auf den fertigen Text ausgerichtet, der seinerseits an die klassischen Darstellungsformen Erzählung, Schilderung, Betrachtung sowie Bericht, Beschreibung und Erörterung gebunden war. Angestoßen durch die Schreibforschung hat die gegenwärtige Schreibdidaktik diese statische Verfahrensweise weitgehend durch ein Methodenkonzept abgelöst, das sich nicht am Schreibergebnis, am 'schönen', 'gelungenen' Endprodukt, sondern am Schreibprozess orientiert. Das heißt nicht, dass der fertige Text bedeutungslos wird, wohl aber, dass die Momente der Planung und der Überarbeitung stärkeres, ja maßgebliches Gewicht erhalten, weil sie erst das eigentliche Schreiben *lernen* ausmachen. Insbesondere das Überarbeiten von Texten hat die gesteigerte Aufmerksamkeit der Schreibdidaktik gefunden. Auch Grundschulkin-der sollen nämlich lernen, was Erwachsene (meist) schon praktizieren: nicht einfach 'drauflos zu schreiben' und es dabei bewenden zu lassen, sondern Formulierungen und Texte nach dem (ersten) Aufschreiben noch einmal zu bearbeiten (vgl. Baurmann/Ludwig 1996, 17).



Zweitklässer beim Schreiben von Texten

Schreiben, das schriftliche Formulieren bzw. aktive eigene Produzieren von Texten, ist „schwer“ (Antos 1988, 40), nach allen bisherigen Erkenntnissen der Schreibforschung jedenfalls schwerer, als vielfach angenommen. Es erfordert vom Schüler nicht etwa nur die Fähigkeit, Gedachtes und sprachlich Entwickeltes mit seiner Schreibmotorik zu koordinieren, sondern das Einlösen einer insgesamt sehr „komplexen Leistung“ (Antos 1988, 39), „die gleichermaßen emotionale, kognitive, soziale und sprachliche Aspekte berührt“ (ebd.).

Die Schreibforschung hat in den vergangenen Jahren mehrere Modelle entwickelt, um den Schreibprozess zu beschreiben und zu erklären. Uns erscheint das offene Modell plausibel, das Baumann/Ludwig (1986a) und Baumann (1990), unter Bezug auf diese Entwürfe, konturieren. Beim Schreiben wirken danach sowohl motivationale wie situative Bedingungen und es greifen konzeptionelle, innersprachliche, motorische und korrigierend-redigierende Prozesse ineinander.

Motivationale Vorgänge mit kognitiven und emotional-affektiven Komponenten sind die Grundlage des Schreibens. Ohne sie würde nicht geschrieben. Sie wirken ständig auf die Intensität, Richtung und Form des Schreibvorgangs ein. Keine einzige Produktionsphase ist ohne ein Mindestmaß an Motivation denkbar. Gleichermaßen setzen Schreibanlass, emotionale Lage des Schreibers, Vorstellungen vom Adressaten, Ort und Zeit der Textproduktion *situative Bedingungen*, und nicht zuletzt beeinflussen auch inhaltliches Vorwissen, kognitive Fähigkeiten, emotionale Bereitschaft und dergleichen die Textproduktion (Baumann/Ludwig 1986a, 18; Baumann 1990, 11).

Im Geflecht der jeweils gegebenen Bedingungen und Möglichkeiten wird der Schreiber *konzeptionell* tätig. Er muss zumindest eine ungefähre Zielvorstellung von seinem Schreibvorhaben entwickeln, Wissen bereitstellen, das seiner Absicht dient, und sich eine „*Idee vom (zu schreibenden) Text*“ (Sitta) bilden, einen Schreibplan entwerfen (ebd.).

Erst auf dieser Grundlage kann der Schreiber dann den entscheidenden Schritt vollziehen und seine *Idee* oder zumindest Teile davon sprachlich umsetzen. Auch diese Prozesse vollziehen sich noch im Kopf des Schreibenden, also *innersprachlich*. Der gedankliche Entwurf muss in einer Folge von Sätzen (Textbildung) und diese wiederum in einer Folge von Wörtern (Satzbildung) ausformuliert werden, die sich in ihrer Struktur an den Konventionen der geschriebenen Sprache orientieren (ebd.).

Die innersprachliche Textstruktur wird dann in *motorische* Handlungen umgesetzt: Das Gedachte und sprachlich Entwickelte wird aufgeschrieben (ebd.).

Redigierende Tätigkeiten, also vielfältige Formen des Überarbeitens, die einen ständigen Wechsel zwischen Lesen und Schreiben, Überarbeiten und Entwerfen verlangen, sind während des gesamten Vorgangs mitzudenken. Dabei vergleicht der Schreiber immer wieder einzelne Wörter und Sätze mit den Vorstellungen, die er beim Planen vom Text gewonnen hat. Gegebenenfalls versucht er, das Gedachte

und das Verwirklichte durch Korrekturen, Verbesserungen, Nachträge oder Neufassungen einander anzugleichen (ebd.).

Baurmann und Ludwig (ebd.) haben aus diesem Modell einige didaktische und methodische Folgerungen abgeleitet, die für das Textschreiben von grundsätzlicher Bedeutung sind. Sie beziehen sich auf den Hintergrund der Textproduktion und auf den Schreibvorgang.

Schon vor dem Schreiben im Unterricht sind sorgsam die situativen Bedingungen zu beachten (ebd.). So kann etwa die Aufforderung an den Schüler, zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort über ein bestimmtes Thema zu schreiben, in einem erheblichen Maße seine Motivation negativ beeinflussen. Andererseits kann es ihn sehr anspornen zu wissen, dass sein Text in einem 'Buch' oder einer 'Klassenzeitung' veröffentlicht wird, die Gleichaltrige lesen sollen.

Wichtig ist, dass die Kinder reichlich Zeit zum Schreiben haben oder, wenn erforderlich, nach einem Zeitraum des Verschnaufens, nach einer Unterrichtspause etwa oder am nächsten Tag, weiterschreiben können, ohne dass der Lehrer korrigierend eingegriffen hat. Es lässt sich immer wieder beobachten, dass die Kinder mehr und besser schreiben, wenn sie zeitlich nicht gedrängt werden.

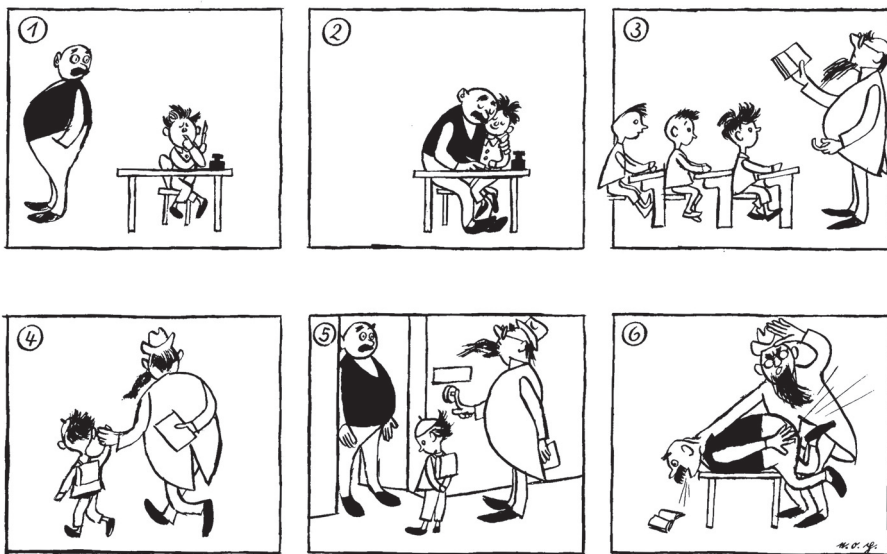
Sorgfältige Beachtung verdient auch der Hintergrund der Textproduktion. „So scheitern schreibende Kinder oft daran, daß sie zwar genügend inhaltliches Vorwissen besitzen, es aber für ihren Text nicht 'nach außen' zu bringen vermögen. Hier muß auf geeignete Weise geholfen werden“ (Baurmann 1990, 11).

„Während des Schreibens gibt es vor allem zu Beginn Situationen, in denen Eingriffe von außen stören. Aber je weiter der Text wächst, desto weniger Möglichkeiten bleiben und um so sorgfältiger, auch genauer muß gearbeitet werden. Insbesondere Kinder wissen, wie wichtig gerade in diesem Stadium das passende Wort oder der geeignete Satz ist. Und häufig spüren sie zugleich, daß ihre Kräfte und Konzentration nachlassen. Dann sind Hilfen in einem eng begrenzten Bereich schon erwünscht – etwa bei bestimmten orthographischen, grammatikalischen und stilistischen Unsicherheiten“ (Baurmann 1990, 11). Es sollte selbstverständlich sein, dass der Lehrer zu solchen Hilfen bereit ist und seine Funktion keinesfalls erst im späteren Korrigieren und Zensieren sieht; was während des Schreibens richtig gemacht wird, braucht im Nachhinein nicht berichtigt und verbessert werden. Auch die in Gesprächen immer wieder geäußerte Sorge, die Hilfestellung des Lehrers beeinträchtige die Originalität der Schülertexte, ist unbegründet. Bei diesem Argument schwingen nicht nur schwer einlösbare Erwartungen an die 'schöpferischen' Kräfte der Schüler mit, es bleibt vor allem außer Acht, dass beim Schreiben immer wieder Wiederaufnahmen und Wiederholungen möglich und nötig sind: „Konzipiertes wird überdacht, sprachlich Gefaßtes nochmals hin- und hergewendet, bereits Geschriebenes wird wieder gelesen, überprüft und ggf. abgeändert.“ (Baurmann/Ludwig 1986a, 18)

Dass das Schreiben sich in einem ständigen Wechsel von Entwerfen und Überarbeiten vollzieht, ist als grundsätzlicher Befund zu verstehen. Grundschul-

kindern, besonders wenn sie erst anfangen Texte zu produzieren, fehlt es hierfür noch an Erfahrung. Sie müssen folglich zweierlei lernen: wie sie zum Schreiben kommen und wie sie das einmal Geschriebene noch revidieren und optimieren können. Didaktisch gewendet und als Aufgabe für die Unterrichtsarbeit formuliert, heißt dies: das Schreiben von Texten ist (vom Lehrer) sorgfältig vorzubereiten, und es ist zudem eine Überarbeitungskompetenz (der Schüler) anzubahnen und weiterzuentwickeln. Inwieweit beides gleichzeitig möglich ist, muss im Einzelfall genau geprüft werden; grundschulgemäß dürfte sein, die didaktischen Prinzipien „vom Vertrauten zum Neuen“ und „vom Einfachen zum Komplexen“ (Baurmann/Ludwig 1986a, 22) sehr ernst zu nehmen.

In diesem Zusammenhang muss auch auf die Notwendigkeit von *Differenzierung* und *Individualisierung* aufmerksam gemacht werden. Gegen diese Erfordernis wird insbesondere dann verstoßen, wenn beim sogenannten ‘Klassenaufsatz’ alle Kinder unter identischen Arbeitsbedingungen dieselbe Schreibaufgabe bewältigen müssen. Die schnelleren Lerner werden durch diese Praxis in ihrer Leistungsfähigkeit oft zu wenig, die „langsamen Lerner“ (A. Kern) nicht selten zu viel gefordert.



e.o. plauen: Der schlechte Hausaufsatz (1934)

Aber nicht nur für diese spezifische Schreibsituation, die üblicherweise der Leistungsbewertung und -benotung dient (s. S. 43 ff.), sondern grundsätzlich gilt, dass Kinder unterschiedlich zu fördern und zu fordern sind, weil sie eben nicht alle gleich sind. Gerade beim Schreiben (und Lesen) sind die Unterschiede oft erheblich. Kinder haben verschiedene Vorerfahrungen, Vorkenntnisse, Neigungen und

Interessen, sie lernen unterschiedlich selbstständig, auf verschiedenen Wegen und mit unterschiedlichem Erfolg. Es sollte deshalb selbstverständlich sein (oder werden), dass im Schreibunterricht differenziert und individualisiert wird: beim Vorbereiten in der Anzahl und dem Ausmaß der Übungsformen, beim Umfang und Schwierigkeitsgrad der Schreibaufgaben, beim Zeitaufwand zu ihrer Erledigung und nicht zuletzt bei den Hinweisen und Hilfen zur Überarbeitung der Texte (vgl. Baumann 1991, 10).

Beim *Überarbeiten* selbst scheint uns bedeutsam, die Tätigkeiten, die ein kindlicher Schreiber selbstständig während des Schreibvorgangs erbringt, von jenen abzuheben, die er aufgrund von Hinweisen, sei es von Schülern oder vom Lehrer, im Nachhinein ausführt (s. S. 30 ff.). Texte eigenständig überarbeiten zu können, ist das Ziel, zu dem sich die Kinder in der Grundschule aufmachen. Auf dem Weg dahin aber brauchen sie, entsprechend ihrem Entwicklungsstand und ihren Begabungsdispositionen, gezielte Hilfen und Anleitungen. Je jünger die Schüler sind, um so mehr haben diese ihren Platz nach Abschluss einer Textfassung und nicht während der Textproduktion. Die noch ungeübten Schreiber brauchen eine Distanz, eine zeitliche vor allem, um sich ihrem Text noch einmal prüfend zuzuwenden, wenn sie denn überhaupt nochmals zum Überarbeiten zu motivieren sind.

Von den auf Überarbeitungsprozesse bezogenen Rückmeldungen sind schließlich Reaktionen zu unterscheiden, die der Lehrer in der Absicht gibt, einen Text zu *beurteilen* und zu *benoten*. Selbstverständlich schließen auch die Überarbeitungshinweise Urteile ein, die auf bestimmten textrelevanten Maßstäben beruhen. Anders jedoch als die Prüfungszwecken dienenden Bewertungen haben sie fördernden Charakter, wollen sie „den vorliegenden text verbessern und schreiben insgesamt weiterhelfen“ (Baumann 1990, 12). Es sollte unstrittig sein, dass im Schreibunterricht das „fördernde Beurteilen“ (ebd.) gegenüber dem „prüfenden Bewerten“ (ebd.) Priorität hat (s. S. 43 ff.). Dies ist auch quantitativ gemeint: Schreiben lernt man nur durch Schreiben, folglich ist jede Gelegenheit, die Schreibkompetenz zu festigen und zu erweitern, wahrzunehmen. Ein Unterricht, in dem sich die Anzahl der Schreibhandlungen bzw. -aufgaben denen der benoteten „Klassenaufsätze“ annähert oder mit ihnen gar identisch ist (vgl. Fritzsche 1994, 286 f.), darf nicht (mehr) Realität sein.

2 Vorbereiten

Schriftliche Texte sind das Produkt eines Schreibvorgangs. Sie haben einen bestimmten Inhalt, eine bestimmte Form, einen spezifischen Stil und sie sind in bestimmte kommunikative Zusammenhänge eingebettet. Zu ihrem Zustandekommen und Gelingen ist, jedenfalls in der Schule, eine gründliche und sorgfältig geplante Vorbereitung erforderlich. Wir meinen damit, Jürgen Baurmann und Otto Ludwig (1986a) folgend, „jene unterrichtlichen Schritte, die zu einer konkreten Schreibaufgabe hinführen“ (ebd., 21), „also die inhaltliche und sprachliche Planung, die Materialaufbereitung und erste Formulierungsversuche“ (ebd.), oder anders gesagt, „alle Produktionsphasen bis zum ersten zusammenhängenden Entwurf“ (ebd.).

2.1 Beschreibung des Handlungsfeldes

Die Vorbereitung betrifft alle Aspekte, die einen Text ausmachen, insofern kann es, den Blick auf das Endprodukt richtend, angebracht sein, den gelingenden Umgang mit ihnen durch ein Arrangement spezifischer Übungen zu fördern – zu denken ist etwa an die sogenannte Wortfeldarbeit. Der Perspektivenwechsel zugunsten des Schreibprozesses mag zuweilen zu scheinbar ähnlichen Übungsformen führen, die Akzente werden jedoch erkennbar anders gesetzt und durch die Frage bestimmt, welche schriftsprachlichen Fähigkeiten durch die Vorbereitung auf das Schreiben von Texten entwickelt werden können. Baurmann und Ludwig (1986a) benennen fünf Teilkompetenzen, die den Schülern sozusagen das ‘Handwerkszeug’ zum Verfassen von Texten vermitteln und nach den schon erwähnten Prinzipien „vom Vertrauten zum Neuen“ und „vom Einfachen zum Komplexen“ anzubahnen und zu festigen sind.

1. In der Phase der Vorbereitung sollen die Schüler „zu einer zunehmend klareren Vorstellung des Schreibzwecks gelangen“ (ebd., 21). Dazu gehört, dass sie über die beabsichtigte Wirkung nachdenken und sich klarmachen, ob sie einen unterhaltsamen oder sachlich-informierenden Text schreiben, ob sie lediglich einen Sachverhalt mitteilen oder auch auf das Denken und Handeln des Adressaten Einfluss nehmen möchten. Jüngeren, noch ungeübten Schreibern wird man den Schreibzweck hin und wieder noch vorgeben, ansonsten wird ihn der Lehrer gemeinsam mit den Schülern erarbeiten (ebd.).
2. „Bei vielen Schreibaufgaben wird zu überlegen sein, in welcher Weise *die Leserrolle* zu berücksichtigen ist“ (ebd.). Es geht dann um Antworten auf Fragen wie: „Soll ausdrücklich ein bestimmter Leser oder Leserkreis angeschrieben werden? Werden denkbare Leser zumindest ins Auge gefaßt?“ In welcher Beziehung steht der Schreiber zum Leser oder zur Lesergruppe? Was weiß er, beispielsweise, über ihr Alter, ihren Beruf, ihre Interessen, ihre Einstellungen? Ist dieses Wissen bedeutsam für den Schreiber des Textes? (Ebd.)

3. Jedes Schreiben baut *inhaltlich* auf realen oder fiktionalen Erfahrungen, Wissen und Einschätzungen auf. „Häufig werden sich auf dieser Grundlage geeignete Ideen und Einfälle für das Schreiben zwanglos ergeben. Dann wieder kann es nötig sein, etwa im Unterrichtsgespräch Wissen und Erfahrungen auszutauschen, zu ergänzen oder weiteren Wissenserwerb anzuregen“, beispielsweise durch Nachfragen, Beobachten, Experimentieren, Besichtigen oder Lesen (ebd.).
4. „Das verfügbare oder zusätzlich erworbene Wissen“ ist dann „in einen *Schreibplan* einzuordnen“ (ebd.). Unter Planung versteht die Schreibforschung in diesem Zusammenhang „die konzeptuelle Vorwegnahme eines Handlungsverlaufs zum Zwecke der Realisierung eines bestimmten (Kommunikations)zieles“ (Feilke 1993, 24). Da dieses Ziel jedoch nicht völlig feststeht, sondern im Verlauf des Schreibprozesses, auch in Abhängigkeit vom entstehenden Text, ständig modifiziert werden kann, darf der Begriff nicht auf eine bestimmte Phase festgelegt werden. „Planungsaktivitäten können ständig parallel zum eigentlichen Schreibprozeß mitlaufen, stehen verständlicherweise aber empirisch primär am Anfang der Schreibhandlung. Sie dienen dem Entwurf und der konzeptuellen Integration von Problemlösungen im Schreiben“ (ebd.).

Bei der Ausführung seines Schreibplans wird sich der Schreiber um eine insgesamt „verständliche und wirkungsvolle, wahrhaftige und ggf. originelle Darstellung bemühen“ (Baurmann/Ludwig 1986a, 21). Grundschulkindern erleichtert es das Schreiben erheblich, wenn ihnen dabei ein literarisches Textmuster (nicht zu verwechseln mit den ‘Aufsatzarten’!) als auszugestaltender Rahmen zur Verfügung steht, ein Märchen etwa oder eine Schildbürgergeschichte, ein Eulenspiegelschwank oder eine Fabel (ebd.), oder wenn Bilder, Bildgeschichten und Bilderbücher thematische Impulse geben (vgl. Dehn 1999, 98ff.). „Nicht um Imitation geht es, auch nicht einfach um das Hervorbringen von etwas als ‘original’ angenommenen Inneren nach außen, sondern um Korrespondenz und Transformation; und zwar nicht nur in unmittelbarem Bezug zur Vorgabe, sondern auch zu anderen Texten.“ (Ebd., 48)

5. Schließlich sind, ob innerhalb oder außerhalb bestimmter Textmuster, angemessene Sätze *zu formulieren* und in eine textangemessene Reihenfolge zu bringen. Je ungeübter die Schreiber sind, um so intensiver bedürfen sie hierfür der Förderung. Die Vorbereitung orientiert sich „an Fragen wie ...
 - Wie folgen die einzelnen Sätze hintereinander? Wo ist die Reihenfolge zwingend, günstig, wo veränderbar?
 - Welches Wort passt an einer bestimmten Stelle im Text, im Satz?
 - In welcher Reihenfolge müssen oder sollten einzelne Wörter im Satz stehen?
 - In welcher Weise ist diese Entscheidung vom vorangehenden oder folgenden Satz abhängig?
 - Wie sind einzelne Wörter im Satz zu flektieren?“ (Baurmann/Ludwig 1986a, 22)

2.2 Übungsformen

2.2.1 Förderung der Planungskompetenz

Wer die Planungskompetenz von Grundschulern fördern und Misserfolgserfahrungen dabei minimieren möchte, sieht sich auf Beobachtungen der Schreibforschung verwiesen, die besagen, dass bis zu einem Alter von zehn Jahren praktisch keine Indikatoren vorliegen, die eine Trennung von Textproduktion und Planung bzw. von Planungsphasen überhaupt anzeigen (Feilke 1993, 25). „Wenn sie mit einer Schreibaufgabe konfrontiert werden, beginnen Kinder bis zu diesem Alter unmittelbar mit dem Schreiben. Im Unterschied zu älteren Schreibern gibt es so gut wie keine Planungspausen vor dem Schreibbeginn“ (ebd.).

Nach diesen Beobachtungen ist der in Praxishandreichungen oft zu lesende Vorschlag wenig hilfreich, den Kindern zu empfehlen, sich vor der Ausführung ihres Schreibplans Notizen zu machen. Noch bei den Zehnjährigen seien nämlich Text und Notizen praktisch nicht zu trennen. Selbst bei der expliziten Aufforderung, erst Notizen zu machen und dann auf der Grundlage dieser Notizen einen Text zu schreiben, begännen zehnjährige Schreiber sofort mit der Textproduktion, oder anders formuliert, Notizen und Text seien nahezu identisch. Veränderungen würden bei der Übernahme der Notizen kaum vorgenommen. Erste deutliche Unterschiede träten hier bei den Vierzehnjährigen auf (Feilke, ebd.).

Trotz dieser empirischen Befunde kann auf einigen Problemfeldern die Planungskompetenz auch von Grundschulkindern behutsam gefördert werden. Wir skizzieren im Folgenden Übungsformen zu den Schwierigkeiten des Beginns und des Textaufbaus.

(1) Hilfen für den Textanfang

„Reflektierte Schreiber haben häufig mit ihren ersten Sätzen große Probleme, weil mit dieser ‘Standpunktwahl’ die weitere Entwicklung des Textes bis zu einem gewissen Grad vorgezeichnet wird. Oder anders herum betrachtet: Mit dem Textanfang beginnt der Verselbständigungsprozeß eines Textes, was als ‘Vermehrung der Zwänge’ bzw. als sukzessive Einschränkung von Fortsetzungsmöglichkeiten verstanden werden kann“ (Antos 1988, 46)

Grundschulkindern fehlt zwar noch die Problemsicht auf solcherart innere Logik eines Textes, aber die Schwierigkeit, vor dem leeren Blatt sitzend mit dem Schreiben zu beginnen, haben viele von ihnen schon erfahren. Da wirkt es motivierend und ermutigend, wenn ihnen als Hilfe ein Textanfang vorgegeben wird. Dass schon etwas dasteht, an dem sich die eigene Vorstellung orientieren kann, das Anlehnung ermöglicht für die noch unsicheren eigenen Formulierungsschritte, erleichtert den Beginn.

Im *ersten und zweiten Schuljahr* reicht als Impuls meist schon aus, wenn ein Satz-anfang vorgegeben wird, den die Kinder dann zu einer ganzen „Geschichte“ von ein, zwei oder mehreren Sätzen verarbeiten; später, im *dritten und vierten Schuljahr*, kann man einige Sätze oder auch nur eine Idee anbieten, zum Beispiel:

- „Komm“, sagte die Katze, „jetzt wollen wir einmal ...“
- „Steig auf meinen Rücken“, sagte mein Wellensittich und flog mit mir ...
- Als wir zusammen im Bett lagen, da flüsterte mein Teddy ...
- Einmal war ich unsichtbar ...
- Als ich allein auf der Insel war ...
- Mit meinem Freund zusammen kann ich über Häuser springen. Gestern ...
- Wir haben einen Lehrer. Wenn er fröhlich ist, wachsen Blumen auf seinem Kopf ... (Mayer 1994)

[1] Einmal kam ich nach Hessen, wo ein Landgraf regierte. Bei ihm gab ich mich als Maler großartiger Gemälde aus, obwohl ich gar nicht malen kann. Um ihn zu täuschen, zeigte ich ihm herrlich bemalte Tücher, die ich in Flandern gekauft hatte. Die gefielen dem Landgrafen sehr gut. ...

[2] Letztes Jahr, meine lieben Freunde, hat Till Eulenspiegel nun auch mich hereingelegt. Eines Tages kam er an und gab sich als großartiger Maler aus. Er zeigte mir prächtig bemalte Tücher, und ich glaubte, die habe er gemacht. Also ...

[3] Liebe Kollegen, so etwas wie mit Till Eulenspiegel ist mir mein ganzes Leben noch nicht passiert. Dieser Schelm stellte mich als Malergeselle ein. Zusammen mit zwei anderen sollte ich ...

Anfänge einer Eulenspiegelgeschichte – Schreibaufgabe für ein viertes Schuljahr

Das Weitererzählen einer angefangenen Geschichte, eines Märchens, eines Schildbürgerstreiches, eines Eulenspiegelschwanks, einer Fabel oder auch eines (Erzähl-)Gedichtes, das Weiterschreiben eines berichtenden oder erklärend-beschreibenden Textes ist in der Praxis zu Recht verbreitet. Es ist eine sehr hilfreiche Übungsform, weil der unfertige Text zwar Schreibideen anbietet, den Schreiber aber nicht von vornherein auf eine bestimmte Lösung festlegt.

Im Kontext des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts hat das (schriftliche) Weitererzählen von angefangenen (bzw. abgebrochenen) Texten eine nachhaltige Bestärkung erfahren, weil hierdurch auch die Verstehenskomponente ins Spiel kommt. Es ist eine der zahlreichen Situationen, in denen die Rezeption und Produktion von Texten einander stützen.

Eine Variante zu dieser Aufgabenform lässt sich arrangieren, indem zu einer Erzählung verschiedene Anfänge zur Auswahl vorgegeben werden. Der Schüler muss sich erst einen

Anfang aussuchen, bevor er die Fortführung schreibt; beispielsweise dadurch, dass er zwischen verschiedenen Erzähl- oder Darstellungsperspektiven wählt. Im *vierten Schuljahr* werden vorschlagsweise zu einer Eulenspiegelgeschichte die obenstehenden Anfänge angeboten (s. auch das Beispiel S. 186).

In Schreibversuchen hat sich als ebenso überraschende wie überzeugende Lösung der Anfangsschwierigkeiten erwiesen, Kinder selbst vorbereitend mehrere Anfänge schreiben und anschließend den passenden aussuchen zu lassen. Es „entlastet die Kinder und macht sie frei und bereit für die nächsten Aufgaben“ (Baurmann/Ludwig 1986a, 22).

Die Mäuse, die der Katze eine Schelle umhängen wollten

Die Mäuse, die von einer Katze sehr geplagt wurden, berieten in einer Versammlung, wie sie sich gegen ihren gefährlichen Feind besser wehren könnten. . . .

Anfang einer Fabel – Schreibaufgabe für ein viertes Schuljahr

(2) Hilfen für den Textaufbau

Schreibenden bereitet die Ordnung der Sätze in einem Text in vielen Fällen keine Schwierigkeiten, obwohl sie keineswegs willkürlich ist. „Sie finden die richtige Reihenfolge spontan, oder sie ergibt sich unmittelbar aus dem dargestellten Sachverhalt. Wird eine Geschichte erzählt, so folgen die Sätze in der Regel dem zeitlichen Ablauf der Begebenheit. [...] Es gibt aber auch viele Fälle, in denen der darzustellende Sachverhalt eine Reihenfolge nicht nahelegt oder so komplex ist, dass eine geordnete Darstellung nicht spontan zustande kommt. In solchen Fällen sind wir wohl oder übel gezwungen, den Schreibablauf und damit die Organisation des Textes zu planen“ (Baurmann/Ludwig 1986b, 38). Bei geübten Schreibern geschieht die Planung vornehmlich im Kopf, eventuell wird sie durch Notizen unterstützt. Da Kinder sich damit aber, wie oben ausgeführt, noch schwertun, brauchen sie Angebote, um sich im Aufbauen eines Textes zu üben.

(a) Verwürfelte Sätze ordnen

Diese einfache Übung kann man ohne weiteres vom zweiten Schuljahr an vorsehen. Sie „soll den Schülern zunächst noch auf eine eher impressionistische Weise eine Einsicht in die Ordnung von Texten vermitteln, d. h. die Einsicht, daß die Sätze in einem Text geordnet sind und wie sie geordnet sind“ (Baurmann/Ludwig 1986b, 39). Die Schüler erhalten – auf einem Arbeitsblatt oder einer Computer-Textdatei – einen Text, dessen Sätze verwürfelt sind. „Die Aufgabe besteht darin, die einzelnen Sätze in eine solche Reihenfolge zu bringen, daß am Ende eine Geschichte entsteht. [...] Die Geschichte sollte nicht zu umfangreich sein und einen erzählenden Inhalt haben, damit die Schwierigkeiten nicht gleich zu Beginn solcher Übungen zu groß werden“ (ebd.). Großbuchstaben, die den Sätzen vorangestellt sind und als Siglen fungieren, helfen Schülern und Lehrer, sich über die Reihenfolge zu verständigen.

Auf Wanderschaft

- A Sie konnten Schilder auf dem Wegweiser nicht lesen.
- B Er brach die Schilder ab.
- C Aber der Wind löschte es aus.
- D Einer zündete ein Streichholz an.
- E Dann warf er sie hinunter.
- F Ein Schildbürger kletterte den Wegweiser hinauf.
- G Zwei Schildbürger standen im Dunkeln an einer Wegkreuzung.

Verwürfelte Schildbürgergeschichte

„Mit jüngeren Schülern, die das Verfahren noch nicht kennen, wird eine passende Reihenfolge der Sätze *gemeinsam erarbeitet*. Dabei werden die ausgewählten Sätze nach und nach an der Tafel bzw. Pinnwand angeheftet oder als Folienstreifen auf den Overheadprojektor gelegt [bzw. auf dem Computer-Bildschirm aufgerufen]. Die jeweilige Anordnung sollte von den Schülern begründet werden. (Die Schüler werden dabei ein Gesamtkonzept im Kopf haben oder auf den vorangegangenen Satz achten.) Zwischen den einzelnen Sätzen sollten beim Legen [oder Ordnen auf dem Bildschirm] zunächst große Abstände bleiben, damit nachträglich noch Veränderungen (insbesondere Einschübe) möglich sind. Leistungsfähige Lerngruppen werden zunächst die ganze Geschichte *selbständig* legen, dann vorlesen und ihre Entscheidung begründen.“ (Baurmann/Ludwig 1986b, 40) Die vorgeschlagene Schildbürgersgeschichte kann, wenn die Reihenfolge gefunden ist, auch als Kern einer Erzählung genommen werden, die noch zu erweitern ist.

(b) Verwürfelte Textteile ordnen

Diese Übung steigert die Anforderungen. Die Kinder erhalten – vorschlagsweise wieder auf einem Arbeitsblatt oder einer Computer-Textdatei – eine Geschichte, deren Absätze (bzw. Abschnitte) verwürfelt sind. Sie haben nun die Aufgabe, die ursprüngliche oder zumindest eine passende Reihenfolge zu finden. Bei einer solchen lesenden Erarbeitung lernen die Kinder, besonders auf jene Texthinweise zu achten, welche die Reihenfolge der einzelnen Sätze oder Absätze, den Anfang und den Schluss markieren.

Die Geschichte vom Vater, der die Wand hoch ging
Ursula Wölfel

A “Und so einer will mein Sohn sein!” rief der Vater.
“Ich könnte die Wände hoch gehen.”

B Der Junge hatte nämlich Angst vor fremden großen Hunden, er hatte Angst vor den beiden frechen Mädchen von nebenan, und er hatte Angst, wenn das Licht im Treppenhaus plötzlich ausging.

C Ein Vater ärgerte sich oft über seinen Jungen, weil der ihm zu ängstlich war.

D Das tat er dann. Er ging vor Wut die Wand hoch. Als er aber an die Zimmerdecke kam, fiel er vor Schreck wieder herunter. Da oben saß nämlich eine Spinne.

Verwürfelte Abschnitte einer Geschichte

Wie bei anderen Übungen empfiehlt es sich auch hier, zunächst einige Beispiele gemeinsam zu erarbeiten, bevor die Kinder sich in Partner- oder Einzelarbeit selbstständig mit den Aufgaben beschäftigen. Die zutreffende Abfolge, die selbstverständlich zu begründen ist, ist C-B-A-D.

Die Anforderungen lassen sich – auch in Interesse einer inneren Differenzierung – steigern, wenn zwei ineinander verwobene Texte entflochten werden müssen. Neuere Lesebücher enthalten solche Übungen meist im Kontext eines produktionsorientierten Umgangs mit Gedichten, sie sind aber mit Sachtexten und kurzen Erzähltexten nicht weniger effektiv. Die Aufgabe wird um so anspruchsvoller, je näher beieinander die beiden Texte in ihrem Inhalt sind. So verbindet das nachfolgende Beispiel eine knappe Inhaltsangabe der Erzählung *Der Eindringling* von Leo Tolstoi (richtige Reihenfolge: F, B, I, L, N, D, J, G, A, M) mit der kleinen, aber sehr witzigen Geschichte *Der Pfingstspatz* von Franz Hohler (richtige Reihenfolge: H, E, O, C, K).

A	Plötzlich schlüpfte der freche Spatz durch den nassen Lehm und flog davon.
B	Ein Spatz flog zum Nest und setzte sich hinein.
C	Der Pfingstspatz ärgert sich jedes Jahr grün und blau über seine Erfolglosigkeit und ist sehr neidisch auf den Osterhasen.
D	Doch der Spatz fürchtete sich nicht und blieb sitzen.
E	Er legt allen Leuten am Pfingstsonntag ein Grashälmllein auf den Fenstersims, eines von der Art, wie er es sonst zum Nestbau braucht.
F	Unter dem Dach hatten Schwalben ein Nest gebaut.
G	Der Spatz war eingemauert.
H	Viel weniger bekannt als der Osterhase ist der Pfingstspatz.
I	Als eine Schwalbe zurückkam, sah sie, dass das Nest besetzt war. Sie zwitscherte aufgeregt und flog wieder davon.
J	Nach und nach mauerten die Schwalben den Eingang mit Lehm zu.
K	Aber ich muss ehrlich sagen, das mit den Eiern finde ich auch die bessere Idee.
L	Der Spatz blieb.
M	Das Nest war nun wieder leer.
N	Auf einmal kam ein ganzer Schwarm Schwalben herbeigeflogen und drohte dem Spatz.
O	Das merkt aber nie jemand, höchstens ab und zu eine Hausfrau, die es sofort wegwischt.

Verwürfelte Sätze von zwei Texten – drittes und viertes Schuljahr

Selbstverständlich ist unverzichtbar, dass über die Lösungen auch gesprochen wird, insbesondere wenn sie voneinander abweichen. Es ist deshalb hilfreich, die einzelnen Textteile mit Siglen (s. o.) zu versehen, um eine rasche Verständigung über die jeweils gewählte Reihenfolge zu gewährleisten. Unterschiedliche Lösungen kann man leicht dadurch provozieren, dass man in einer verwürfelten Geschichte in einem Abschnitt ein Textstück ausspart – bei einer Fabel z. B. die Schlusspointe oder bei einem Märchen den Ausgang – und von den Kindern selbständig ergänzen lässt.

Die Übungsform des Verwürfelns eignet sich auch gut für Lieder und Gedichte. Bewährt haben sich Erzählgedichte und solche Texte, die dem Sprachhulk und dem

Sprachspiel nahe sind, beispielsweise die Gedichte *Die Feder* von Joachim Ringelnatz, *Das Feuer* von James Krüss, *Das Große Lalula* von Christian Morgenstern oder *Das große, kecke Zeitungsblatt* von Josef Guggenmos.

Bei der Rekonstruktion von Erzählgedichten kann sich der Schüler primär am Geschehensablauf orientieren, bei anderen Gedichten zusätzlich an Formmerkmalen wie dem Reim, dem Metrum oder dem Rhythmus; es kann folglich zu meist ein eindeutiges Ergebnis gefunden werden. Bei sprachspielerischen Gedichten muss das nicht so sein, weil in ihnen oft der Inhalt gegenüber der Form zurücktritt und sie von ihrer Struktur her mehrere Lösungsmöglichkeiten zulassen; gerade darum aber ist die Beschäftigung mit Sprachspielen besonders motivierend und sachdienlich. Bei unterschiedlichen Lösungen darf die Frage auch nicht heißen: Ist das Gedicht „richtig“, das heißt: so wie es der Autor geschrieben hat? Denn alle sinnvollen Lösungen sind gültig. Beim Rekonstruieren des Gedichts von Josef Guggenmos beispielsweise kommen die Kinder immer wieder zu mehreren Lösungen, obwohl die Originalfassung den Bewegungsablauf des Zeitungsblattes eigentlich folgerichtig abbildet: Das „lag“ setzt das „legte still sich“ und das „landete“ das „stieg steil empor“ voraus.

Eine weitere Variante der Übung lässt sich arrangieren, wenn die Schüler aufgefordert werden, selbst geschriebene und verwürfelte Geschichten zu ordnen. Jeder schreibt eine kurze Geschichte auf einen Zettel, zerschneidet das Blatt und mischt anschließend die Teile. Die Bruchstücke erhält der Nachbar, der sie zu einer vollständigen Geschichte zusammensetzen muss.

Das große, kecke Zeitungsblatt

Josef Guggenmos

1. Strophe: Heut wanderte durch unsre Stadt
ein großes, keckes Zeitungsblatt,
mir selber ist's begegnet.

2.–5. Strophe (verwürgelt):

kam es gelaufen, hopp, hopp, hopp,
Allmählich ward es müd. Es kroch,
ganz plötzlich einen Sprung.
Stieg steil empor in kühnem Flug,
Dann aber tat das Zeitungsblatt
und landete dann wieder.
von weitem mir entgegen.
Herab die Straße im Galopp
es schlurfte nur, es schlich nur noch.
wobei es ein paar Saltos schlug,
Und legte still sich nieder.
Da lag's, wie eine Flunder platt.

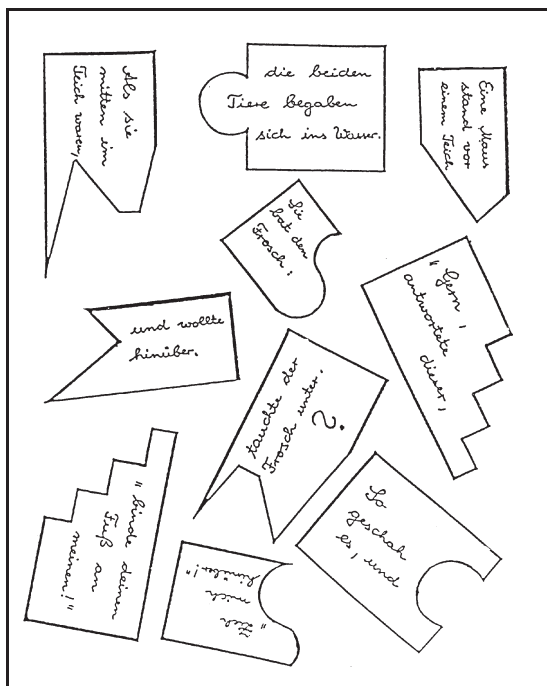
6. Strophe: Da saß es nun und duckte sich.
Jetzt krieg ich dich! – Doch es entwich
mit tausend Purzelbäumen.





• Wie lauten die Strophen 2–5? Schreibt die zwölf verwürgelten Zeilen auf Papierstreifen, dann könnt ihr besser probieren.
 Hier eine Hilfe: In der zweiten Strophe kommt das Wort „hopp“ vor, in der dritten „schlich“, in der vierten „tat“, in der fünften „Saltos“.

Beispiel für das Ordnen eines verwürfelten Gedichtes
(nach Steffens 1981b, 85ff.; 1998) – viertes Schuljahr



Beispiel für ein Puzzle – zweites Schuljahr

Eine spielerische Variation zum Rekonstruieren von Texten aus (zerschnittenen und) verwürfelten Teilen ist das Puzzlen. Die Übung ist einfacher als das Ordnen, weil hier der Zuschnitt der Puzzleteile das Finden der richtigen Lösung erleichtert.

(c) Reihum- oder Kreisgeschichten verfassen

Diese auch als Gesellschaftsspiel beliebte Übungsform orientiert sich „an einem groben Phasen-Erzählmodell: eine Geschichte fängt an, wird fortgesetzt und findet einen Schluss. Die Kinder müssen sich mit sprachlicher Flexibilität und inhaltlicher Fantasie auf die jeweiligen Vorgaben der anderen einlassen.

Die Methode lenkt die Aufmerksamkeit auf das Problem der inhaltlichen und textuellen Kohärenz von Texten. Dies macht den Kindern bewusst, dass Texte aus Sätzen und Textteilen bestehen, die sinnvoll aufeinander bezogen sein müssen.“ (Böttcher 1999, 67)

Kreisgeschichten

- Schreibe einen Satz als Anfang einer Geschichte.
- Gib dein Blatt nach rechts weiter.
- Gleichzeitig erhältst du von deinem Nachbarn ein Blatt.
- Schreibe auch hier einen Satz dazu und gib das Blatt dann weiter.
- Nach vier Runden sollt ihr euer Schreibspiel beenden.
- In der fünften Runde gebt ihr den Geschichten eine Überschrift und lest sie euch dann einander vor.

Das Schreibspiel, bei dem die Kinder vorschlagsweise in Vierergruppen zusammensitzen, kann in verschiedenen Varianten ablaufen. Jedes Kind schreibt beispielsweise einen Satz als Anfang einer Geschichte auf und gibt sein Blatt dann nach links (oder rechts) weiter. Das Gleiche gilt für zwei weitere Runden. In der

vierten Runde muss die Geschichte abgeschlossen werden. In der fünften Runde erhält jede Geschichte eine Überschrift und dann wird vorgelesen. (Vgl. ebd.)

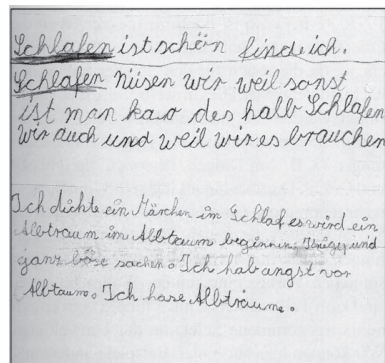
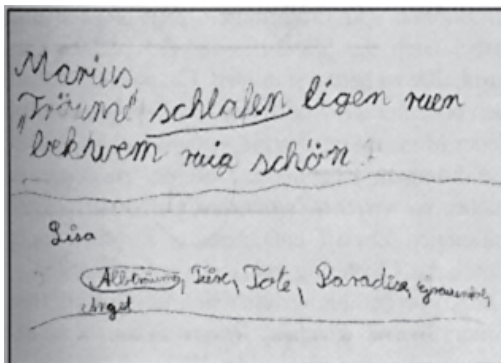
Will man den Kindern das Spiel etwas erleichtern, kann der erste Satz (für alle vier Kinder identisch) vorgegeben werden. Schwieriger wird es, wenn die Kinder zu Anfang zwei oder sogar drei Sätze schreiben.

(3) Hilfen zur inhaltlichen Planung

(a) Clustering

Die von Gabriele L. Rico in ihrem Buch *Garantiert schreiben lernen* (1984) entwickelte *Clusteringmethode* ist ein nicht-lineares Brainstorm-Verfahren, das auf der freien Assoziation basiert (Cluster = Haufen). Dabei soll das bildliche Denken gefördert, die unnachgiebige Zensur des begrifflichen Denkens umgangen werden. Der Schreiber soll die Angst verlieren. Das „Clustering“ wird von Rico als die „Kurzschrift des bildlichen Denkens“ bezeichnet. „Das Cluster mobilisiert die kindlichen Sprachmuster, die kindlichen Mythen. Es durchbricht die Schale des genormten Realismus der Klischees der Alltagsrede, die nur zu oft im Schreiben alle Lust abblocken. Das Kind lebt weitgehend mit der rechten Gehirnhälfte (dem Unbewußten). Erst durch die Sozialisation baut sich die Macht der linken Gehirnhälfte auf (das Bewußtsein), die alle Spontaneität im Denken durch das Zensieren der Gefühle unterbindet. Das Clusterverfahren setzt: Freie Assoziation gegen sterile Systematik, Bild gegen Begriff, Originalität gegen Konvention, Ganzheit gegen Detail und kindliche Originalität gegen erwachsene Routine“ (v. Werder 1986, 92).

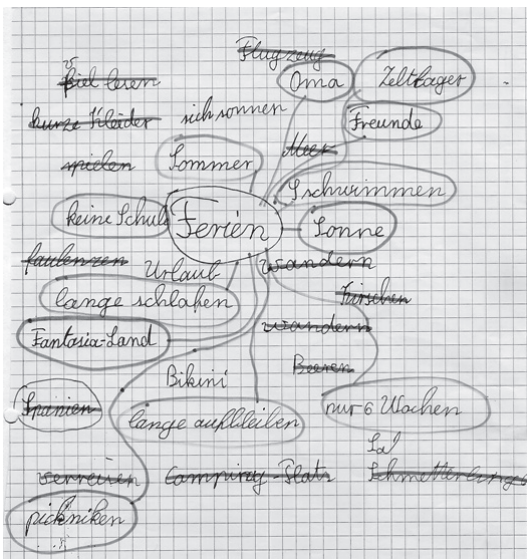
Das Cluster stellt also einmal neue oder miteinander neu kombinierte Ideen und Assoziationen zu einem Thema zur Verfügung; zum anderen entwickelt sich aus dem Ideennetz eine Strukturierung des Themas. Das Verfahren lässt sich einzeln oder in der Gruppe durchführen; zur Einführung empfiehlt sich das Gruppenverfahren. (Vgl. Böttcher 1999, 53)



Um ein Kernwort werden spontan und möglichst schnell Assoziationsketten notiert, um die Zensur und Kontrolle auszuschalten. Zunächst zwei einfache Cluster-Beispiele aus einem *zweiten Schuljahr* zum Kernwort *Traum*.

Die Schüler haben den Teil des Cluster eingekreist, zu dem sie etwas schreiben wollten. Es entstanden die obenstehend (S. 19) dokumentierten Texte.

Wichtig ist die Wahl des *Cluster-Wortes*. Grundsätzlich ist keine Wortart ausgeschlossen. Je klischeebesetzter der Begriff von vornherein sich den Schreibern darstellt, desto häufiger werden diese Klischees auch produziert werden. Wer in der Vorweihnachtszeit etwa das Wort „Weihnachtsbaum“ wählt, darf gewiss sein, dass er von den Kindern sehr viele ähnliche Entwürfe bekommen wird.



Cluster zum Begriff „Ferien“ – viertes Schuljahr

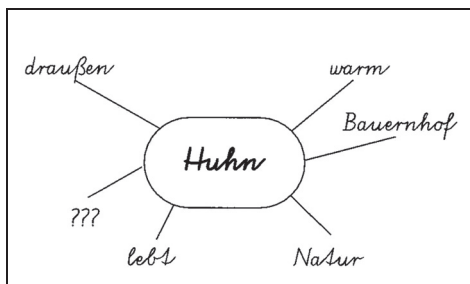
Schreibimpulse für das Erzählen von selbsterlebten Geschichten können „Erinnerungswörter“ sein, in denen Geschichten stecken: z.B. Hauptwörter wie Angst, Mut, Zirkus, Schule, Ferien oder Verben wie träumen, aufwachen, sich schämen, überreden, suchen und finden.

Gute Erfahrungen lassen sich – mit älteren Schülern – auch mit Konjunktionen oder Adverbien machen, wie „dennoch“, „manchmal“, „oft“ usw. Man kann schließlich auch einen ganzen Satz, ein Sprichwort, eine metaphorische Redewendung als Clusterbegriff verwenden.

Das Clusterverfahren lässt sich universell einsetzen. Im Bereich des Erzählens kann „geclustert“ werden, damit der Schüler durch das „Versuchsnetz“ auf Persönliches stößt, das er gerne aufschreiben möchte, zunächst für sich selbst, aber auch um anderen von sich etwas mitzuteilen. Allerdings sollte man das Prinzip der Freiwilligkeit des Vorlesens nicht verletzen, wenn jemandem sein Text zu persönlich, zu intim gerät.

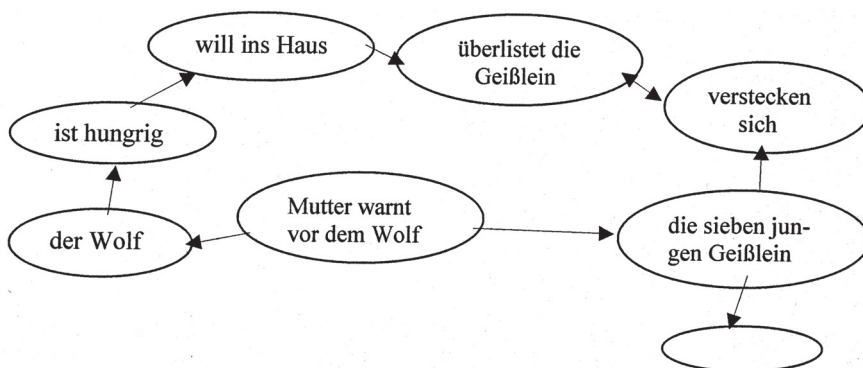
Sehr hilfreich ist das Clustern auch für die inhaltliche Planung von sachlich-informierenden Texten. Das Cluster-Wort kann in vielen Fällen, über emotionale Assoziationen hinaus, Vorwissen bei den Kindern aktivieren. So kann ein Cluster-Wort „Gewitter“ beispielsweise emotionale Befindlichkeiten auslösen wie „Aufregung“, „Angst“, „Kribbeln“ oder „Staunen“, es kann aber auch Sachbegriffe wie „Blitz“, „elektrische Entladung“ oder „Donnerschall“ evozieren.

Auf der inhaltlich-thematischen Ebene ergeben sich hier als zusätzliche Effekte gute Möglichkeiten zum fächerübergreifenden Arbeiten. Beispielweise kann so vor dem Verfassen eines sachlich-informierenden Textes das Vorwissen der Kinder über Phänomene wie die Berufs- und Arbeitswelt, Wasser und Strom oder auch Tiere aufgerufen werden.



(b) Die Mindmap

Eine Mindmap ist eine Variante des Clusters. Sie ist eine zeichnerische Darstellung dessen, was einem zu einem Thema, einem Problem oder Sachverhalt einfällt; diese Einfälle werden stichwortartig um das eingekreiste Kernwort notiert. Die Mindmap dient dazu, sich die Struktur eines Sachverhaltes und seine verschiedenen Einzelgesichtspunkte zu vergegenwärtigen. Eine Mindmap eignet sich sowohl für die Arbeit mit der ganzen Klasse wie für Einzel-, Partner oder Gruppenarbeit. Als Beispiel eine Mindmap zu dem Märchen *Der Wolf und die sieben jungen Geißlein*:



(c) Das Schreibgespräch

An die Tafel (oder auf ein Plakat) wird ein Wort oder ein Thema geschrieben, zu dem jeder Schüler (oder doch möglichst viele) schriftlich Stellung beziehen. Jeder schreibt an die entsprechende Stelle, was ihm einfällt; dabei kann er auch auf die Ideen der anderen eingehen, diese fortführen oder kommentieren. Bei einem Schreibgespräch besteht die Bedingung, dass man während der Schreibphase nicht spricht. Anschließend einigt man sich darauf, welche Anregungen aufgegriffen werden.

Ein Schreibgespräch zum Märchen von *Hänsel und Gretel*, das verfremdet werden soll, kann beispielsweise so beginnen:

böser Hänsel und böse Gretel	ihre Zauberkraft geht zu Ende
reißen Dachziegel herunter	schmückt ihr Hausdach mit Lebkuchen
nimmt die Kinder gut auf	gute Hexe

(d) *Die Wörterbörse*

Die Wörterbörse ist eine Ideenbörse (vgl. Mosler/Herholz 1992), insbesondere für kreatives Schreiben. Sie hilft dem Kind, über seinen eigenen begrenzten Wortschatz hinaus, neue Sprachbilder aufzunehmen und daraus einen fantasievollen Text zu entwickeln.

Im Schlaraffenland					
Müsli	langweilig	schlafen	Gummi- bärchen		

„Jedes Kind erhält ein Blatt, in dessen Mitte oder oberen Rand ein Thema steht. In vorgezeichneten Kästen (sechs bis zehn) notiert es schnell und gut leserlich seine Assoziationen in einem Wort (Verben, Adjektive, Nomen). Anschließend legt es seine Wörterbörse zum Austausch auf den Tisch. Jeder liest die Wörterbörse der anderen und sucht sich ein Wort oder auch mehrere aus und notiert sie auf einem Blatt. Die ausgesuchten Wörter können sowohl eigene oder auch fremde sein oder: eigene Wörter dürfen nicht verwendet werden. Die getauschten Wörter sind das Ausgangsmaterial für einen kleinen Text zu einem ausgewählten Thema.“ (Böttcher 1999, 51)

(e) *Informationen einholen*

Das Aktivieren und Strukturieren von Vorwissen ist eine wichtige Voraussetzung für das Verfassen sachlich-informierender Texte, eine andere ist, Informationen zu

einem Thema einzuholen. Was Lesestudien in den letzten Jahren für das Verstehen von Texten festgestellt haben, gilt auch für das Verfassen von Texten: Ein Zuwachs an Kompetenz entsteht erst, wenn Vorwissen und neues Wissen miteinander verknüpft werden.

Als 'Quellen' für das Einholen neuen (Sach-)Wissens kommen Sach- und Fachbücher, (Kinder-)Zeitschriften, Lexika sowie – auch in der Grundschule zunehmend – das Internet in Betracht. Wie bereits im Zusammenhang von Cluster und Mindmap ausgeführt, ist bei diesen Übungsformen ein fächerübergreifendes Arbeiten sinnvoll.

Ein Beispiel: Das Rahmenthema 'Zoo' kann zum Einholen von Informationen veranlassen über

- Tiere: Herkunft, Lebensweise u. a.
- Berufe der Menschen, die im Zoo arbeiten: Zoologe, Tierarzt, Tierpfleger, Gärtner, Handwerker u. a.

Nach der Informationsbeschaffung, über die sich die Kinder in der Gruppe oder der gesamten Klasse austauschen, wählen sie – individuell oder in der Gruppe – einen Themenaspekt aus und verfassen dazu einen Text.

2.2.2 Förderung der Formulierungskompetenz

Wortschatzübungen, syntaktische Übungen, Umstell-, Ersatz-, Weglass- und Erweiterungsproben gehören seit längerem zum didaktisch-methodischen Repertoire, um an der sprachlichen Form, dem sprachlichen Ausdruck von Sätzen und Texten zu arbeiten. Sie haben ihren unbestrittenen Wert, vor allem wenn sie auf konkrete Schülertexte bezogen sind. Weil es dazu aber eines bereits (fertig) vorliegenden Textes bedarf, sehen wir ihren didaktischen Ort primär in der Phase der Überarbeitung und weniger bei der Vorbereitung von Texten. Wir schlagen stattdessen einige Übungsformen vor, die auf den Prozess des Formulierens bezogen sind bzw. die Formulierungskompetenz der Kinder fördern und festigen könnten. Es handelt sich, im Unterschied zu grammatischen, um stilistische Übungen. „Grammatische Regeln legen den Sprachgebrauch fest und lassen keine Wahl. Stilistische Regeln betreffen die Auswahl zwischen verschiedenen grammatikalisch korrekten Alternativen; es gibt passende und unpassende, auffällige und unauffällige, akzeptable und weniger akzeptable Formulierungen, es gibt gute und schlechte Wahl“ (Fritzsche 1994, 242). In diesem Übungszusammenhang ist hilfreich, die Kinder an den Gebrauch eines Synonymwörterbuchs (z. B. den Duden der „sinn- und sachverwandten Wörter“) zu gewöhnen, in dem sie nach bedeutungsähnlichen Wörtern suchen und für ihren Textzusammenhang auswählen können (vgl. ebd., 253).

(1) Wörter auswählen

Wortwahlübungen zielen auf die „Ersetzung und Ausdifferenzierung eines Ausdrucksbereichs (z. B. eines Lexems) zur Vermeidung von Wiederholungen“ (Antos