

Textproduktion bei Grundschulern

-

Schreibprozesse und ihr Einfluss auf die Gestaltung des Deutschunterrichts

H A U S A R B E I T

zur Prüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen
an der Universität Hildesheim

1. Gutachter: Herr Prof. Dr. Albert Bremerich-Vos

Vorgelegt von: Jens Müller

Hildesheim, 4. Oktober 2002

INHALTSVERZEICHNIS:

1. Einleitung	4
2. Die Betrachtung des Schreibprozesses anhand von Schreibmodellen	
2.1 Schreiben - Prozesse, Prozeduren und Produkte	6
2.2 Die Entwicklung der Schreibforschung	11
2.3 Das Schreibmodell von Hayes und Flower (1980)	14
2.4 Das Zwei-Strategien-Modell von Bereiter/Scardamalia (1987)	19
2.5 Das Orchester-Modell der Textproduktion (1995)	25
2.6 Ergebnisse der Schreibforschung	34
3. Didaktisch-methodische Überlegungen zur Textproduktion in der Grundschule	
3.1 Der Einfluss der Schreibforschung auf die Lehrpläne und Rahmenrichtlinien der Grundschule	36
3.2 Der Wert von Schreibaufgaben, Schreibfunktionen und Schreibzielen innerhalb didaktischer Unterrichtskonzeptionen	43
3.3 Die Berücksichtigung des Prozesscharakters - Vorbereiten, Niederschreiben, Überarbeiten	53
3.4 Die Beurteilungsproblematik schriftlicher Texte - Weg vom Produkt, hin zum Prozess	64
3.5 Praxishilfen - Schreibanlässe und alternativer Umgang mit Texten	73
4. Die Analyse der Vorgänge beim Schreiben durch den Einsatz von Schreibprotokollen	
4.1 Schreibprotokolle und Textanalyse - warum denn das ?	80
4.2 Das Zürcher Textanalyseraster	83
4.3 Das Linguoskop Schreiben	93
4.4 Auswertung ausgewählter Texte und Schreibprotokolle von Schülerinnen und Schülern einer 3. Klasse	97

4.4.1 Text und Schreibprotokoll von Marc und Marcel Sch.	99
4.4.2 Text und Schreibprotokoll von Lea und Lissi	115
4.4.3 Text und Schreibprotokoll von Anselm und Matthias	130
4.4.4 Text und Schreibprotokoll von Vanessa R. und Ronya	146
4.5 Vergleich der einzelnen Protokolle und Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse	161
5. Resümee meiner Auseinandersetzung mit den Schreibprozessen von Grundschulkindern	
5.1 Die Ergebnisse der durchgeführten Analyse und ihre Konsequenzen für den Deutschunterricht	166
5.2 Abschließende Gesamtreflexion	171
6. Literaturliste	176

1. Einleitung

Diese schriftliche Hausarbeit befasst sich mit den vielfältigen Facetten des Themas "Schreiben", wobei die Produktion von Texten den Kernpunkt meiner Betrachtungen darstellen wird. Ich möchte versuchen, eine Verbindung zwischen theoretischen Modellen, gegebenen Rahmenbedingungen, didaktischen bzw. methodischen Ansätzen und praktischen Handlungsmöglichkeiten zu schaffen, um so einen möglichst konkreten Einblick in das Thema zu geben.

Im ersten Teil der Arbeit werde ich einige Merkmale und Probleme genauer darstellen, auf die ich bei der Beschäftigung mit dem Thema "Schreiben von Texten" gestoßen bin. Zudem gebe ich einen Überblick über die Entwicklung der Schreibforschung und stelle im Anschluss daran drei Modelle des Schreibens, die im Rahmen der Schreibforschung entstanden und diese wesentlich beeinflusst haben, genauer vor. Abschließend werden dann die aus der Schreibforschung gewonnenen Erkenntnisse von mir erläutert.

Der zweite Teil stellt eine Reihe von didaktisch-methodischen Überlegungen an, die unerlässlich sind, um als Lehrkraft das Schreiben von Schülerinnen und Schülern zu fördern und eine möglichst objektive Bewertung vornehmen zu können. Dabei nehme ich zuerst den Lehrplan und die Rahmenrichtlinien genauer unter die Lupe, um dann ausführlich auf den Aspekt der Schreibaufgaben, Schreibfunktionen und Schreibziele einzugehen. Danach folgt eine Darstellung der Konsequenzen, die aus den Ergebnissen der Schreibforschung für den Deutschunterricht in der Grundschule gezogen werden können. Im sich anschließenden Unterkapitel wird die Bewertungsproblematik von mir näher beleuchtet. Abschließen werde ich diesen zweiten Teil mit einigen methodischen Vorschlägen zum Thema, die als Praxishilfen für den Deutschunterricht dienen sollen.

Im dritten Teil versuche ich die bisherigen theoretischen Ausführungen mit der praktischen Analyse von Schreibprotokollen zu vereinen. Zuerst gebe ich einen Überblick über den Nutzen der Anwendung von Schreibprotokollen und Textanalyseinstrumenten. Danach stelle ich zwei Analyseraster für

Schülertexte bzw. Protokolle ausführlicher vor und führe im Anschluss daran eine Auswertung von Schreibprotokollen einiger Schülerinnen und Schüler aus der dritten Klasse durch. Ein Vergleich der verschiedenen Protokolle sowie eine Zusammenfassung meiner Ergebnisse runden dieses Kapitel schließlich ab.

Der vierte und letzte Teil meiner schriftlichen Hausarbeit fasst dann noch einmal die Ergebnisse und Erkenntnisse, die ich aus der durchgeführten praktischen Analyse der Schreibprotokolle gewonnen habe, zusammen und blickt auf mögliche daraus abzuleitende Konsequenzen für den Deutschunterricht. Zudem ziehe ich ein abschließendes persönliches Fazit meiner ausführlichen Beschäftigung mit den Aspekten der Textproduktion von Grundschulkindern.

2. Die Betrachtung des Schreibprozesses anhand von Schreibmodellen

2.1 Schreiben - Prozesse, Prozeduren und Produkte

Um eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Schreibvorgang bei Kindern gewährleisten zu können, ist es unerlässlich, sich über wichtige Aspekte des Schreibens im Klaren zu sein. Daher werde ich im nun folgenden Abschnitt einige Gedanken bezüglich des Schreibens ausführen, um so den Blick auf Schwierigkeiten und zu berücksichtigende Aspekte bei der Betrachtung von Schreibprozessen zu legen.

Zuallererst muss wohl angemerkt werden, dass es sehr schwierig ist, genau zu definieren, was *Schreiben* überhaupt ist. Versteht man darunter nur das Festhalten und Mitteilen von Gedanken mittels Buchstaben auf einem Blatt Papier oder - im Zeitalter der neuen Technologien - auf dem Computerbildschirm? Oder müssen nicht vielmehr auch die historische Entwicklung des Schreibens sowie kulturelle Aspekte und Unterschiede des Schreibens berücksichtigt werden?

Schreiben ist also mehr als das bloße Hervorbringen von Buchstaben. Es ist Kommunikation, Gedankenfixierung, Kulturtechnik und vieles anderes mehr zugleich, so dass eine genaue Definition schon allein aus diesem Grund sehr schwer fällt.

Beim Schreibvorgang finden einerseits Ausführungshandlungen statt, die beobachtet werden können. Darunter fällt die Bewegung des Stiftes auf dem Papier und das Erzeugen von sichtbaren Buchstaben bzw. Schriftzeichen. Doch andererseits laufen während des Schreibens auch nicht sichtbare, mentale Prozesse ab, die eine schriftliche Äußerung herbeiführen.

Somit darf Schreiben nicht nur als Weg zum Ziel, dem Text, gesehen werden, sondern vielmehr als eine Menge von fein aufeinander abgestimmten Tätigkeiten, die eine schriftliche Äußerung erst entstehen lassen. Dazu lassen sich Vorgänge wie die Konzipierung, Komponierung, Formulierung,

Aufzeichnung, Überarbeitung und Veröffentlichung eines Textes zählen, die sehr vielschichtig miteinander verwoben sind.

Der formale Aspekt des Schreibens wird hier also sehr deutlich: Unter diesem Gesichtspunkt ist Schreiben also in erster Linie auf das Fixieren von Gedanken und dessen Weiterentwicklung durch intensivere Ausarbeitung oder das Hinzufügen von Gedanken gerichtet.

Baurmann¹ spricht in der Einleitung seines Buches von einem "Spannungsfeld von Prozessen, Prozeduren und Produkten", die in einem Gesamtzusammenhang gesehen werden müssen, um den Vorgang des Schreibens verstehen zu können. Dabei geht es um den Vorgang der Textherstellung (den Schreibprozess), die Routinen oder "Programme", die den Schreibvorgang vereinfachen sollen (die Prozeduren) und die Ergebnisse des Schreibens (die Produkte). Ich halte diese Einteilung durchaus für angebracht und werde mich deshalb im weiteren Verlauf darauf beziehen.

Für das Schreiben eines Textes werden also eine Menge sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten gebraucht, die miteinander in Einklang gebracht werden müssen. Um das bewerkstelligen zu können, sind Kenntnisse über den Schreibprozess an sich unbedingt nötig.

Die kognitiven Fähigkeiten sind dabei die Prozeduren (also das Schreibwissen). Diese sind mehr oder weniger stark vorhanden bzw. stabil und bringen die einzelnen Schreibprozesse hervor. Aus den Schreibprozessen wiederum entstehen dann die Schreibprodukte. Baurmann² stellt diesen Zusammenhang mit einem einfachen Schema dar:

SCHREIBPROZEDUREN ==> SCHREIBPROZESSE ==> SCHREIBPRODUKTE

Im Vergleich mit einem Computer ist die Schreibprozedur also sozusagen das "Programm", welches man zur Bewältigung der Schreibaufgabe benötigt, der

¹ vgl.: Baurmann J./Weingarten R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte, Opladen 1995, S. 8

² vgl.: Baurmann J./Weingarten R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte, Opladen 1995, S. 14

Schreibprozess ist die Ausführung dieses "Programms" und die Schreibprodukte sind die hervorgebrachten Ergebnisse der "Programmausführung". Diese drei Komponenten werde ich nun im Einzelnen noch genauer erläutern.

Die *Schreibprozeduren* sind Bestandteile von Modellen, die Schreibprozesse und Schreibprodukte erklären sollen. Dadurch, dass es sich bei ihnen um Modelle handelt, sind sie nicht direkt beobachtbar. Unterscheiden lassen sich personale, kooperative und mediale Prozeduren. Bei den personalen Prozeduren handelt es sich um Modelle des Schreibens, die der Person direkt zugeordnet werden, also persönliches Wissen oder Können.

Die kooperativen Prozeduren dagegen wollen ausdrücken, dass Schreiben nicht nur personengebunden, sondern auch als Prozess in einem sozialen System verankert sein kann. Hierbei ist in erster Linie das Schreiben in Institutionen gemeint, bei dem erst durch das Zusammenspiel der unterschiedlichen Funktionsträger, die ihren jeweiligen spezifischen Schreibanweisungen folgen, der fertige Text entsteht.

Bei den medialen Prozeduren geht es ebenfalls um nicht-personengebundene Aspekte des Schreibens. Häufig sind es bestimmte Schreibmedien wie beispielsweise vorgegebene Formulare, die die Schreibprozeduren in Gang setzen.

Die *Schreibprozesse* sind Ereignisse, die eine klare Aufgabe bei der Erzeugung eines schriftlichen Textes besitzen. Sie werden in ihrem zeitlichen Verlauf betrachtet. Bezeichnet man ein Ereignis oder einen Vorgang als "Schreibprozess", so geht dieser Bezeichnung eine Interpretation und ein Modell des Schreibens voraus.

Dabei muss ein solches Modell drei Aufgaben erfüllen:

1. Identifizierung: Die beobachtete Aktivität wird als Notwendigkeit angesehen, um die Textproduktion voranzubringen;
2. Periodisierung: Ein Anfangs- sowie ein Endpunkt müssen bestimmt werden (ein Endpunkt könnte - muss aber nicht- das Schreibprodukt sein);

3. Segmentierung: Der Schreibprozess lässt sich in viele verschiedene Teilprozesse zerlegen, die zeitlich parallel oder sequentiell ablaufen.

Auch hier findet sich die bereits von den Prozeduren her bekannte Einteilung in personal, kooperativ und medial wieder.

Die personalen Schreibprozesse sind direkt an das Individuum gebunden. Traditionell gelten die Schreibprozesse in der Regel ohnehin als personengebunden.

Doch auch kooperative Schreibprozesse sind möglich. Ein didaktisches Modell, das diese kooperative Komponente des Schreibprozesses aufgreift, sind die sogenannten "Schreibkonferenzen", auf die ich aber erst im nächsten Kapitel dieser schriftlichen Hausarbeit eingehen werde. Zudem ist das partnerbezogene Schreiben, welches per Kassettenrekorder aufgezeichnet und zu Schreibprotokollen transkribiert und anschließend ausgewertet werden kann, eine weitere methodische Variante zur Darstellung kooperativer Schreibprozesse.

Dabei findet also ein sozialer Schreibprozess statt, in dem die beteiligten Schreiber miteinander interagieren und die sozialen Teilprozesse sich dementsprechend auf die Schreibenden verteilen.

Vergessen werden darf bei diesen Modellen allerdings nie, dass sie lediglich rein deskriptiv sind und somit nur einzelne bzw. typische Abläufe von Schreibprozessen im Hinblick auf eine bestimmte Schreibaufgabe darstellen.

Will man das Schreiben nun also exakter und vor allem sachgerechter (was gerade in Bezug auf die Schule und den Unterricht eine große Rolle spielt) erfassen, so kommt man an einer ausführlichen Analyse von Schreibprozessen nicht vorbei.

Bei den *Schreibprodukten* handelt es sich um diejenigen materiellen Darstellungen von Schreibprozessen, die dem Symbolsystem der Schriftsprache zugeordnet werden. Hierfür ist ein Interpretationsprozess notwendig.

Die Schreibprodukte sind der am einfachsten zu beobachtende Aspekt des Schreibens, was meiner Ansicht nach auch der Grund dafür ist, weshalb in

der Schule in den meisten Fällen nur die Ergebnisse des Schreibens als Grundlage der Leistungsbeurteilung dienen, während der Prozesscharakter des Schreibens vernachlässigt wird. Doch darauf werde ich ebenfalls erst im nächsten Kapitel, das sich mit den didaktisch-methodischen Aspekten und Konsequenzen für das Schreiben in der Schule beschäftigt, genauer eingehen.

Unterschieden werden muss in Bezug auf die Schreibprodukte noch zwischen dem Endprodukt und den Zwischenprodukten, die auf dem Weg zum Erreichen des fertigen Textes eine große Hilfe darstellen können.

Im Rahmen der Kognitionstheorie wird Schreiben in erster Linie als Problemlösen angesehen. Dieser Ansatz ist eine von drei Quellen, aus denen sich nach Angabe von Baurmann³ die Schreibforschung speist. Bei den anderen beiden Quellen handelt es sich um die rhetorische Tradition, die sich bis hin zur "Rhetorik des Schreibens" entwickelt und die textlinguistischen Erwägungen.

Bei der Untersuchung des Schreibens bzw. von Schreibprozessen müssen alle Komponenten berücksichtigt werden, also auch die kognitive, emotionale, kommunikative und motorische Seite, denn nur dann ist ein ausreichender Einblick in den vielschichtigen Vorgang des Schreibens gewährleistet. Darum sollte bei dem Entwurf möglicher Modelle des Schreibens niemals die Vielfältigkeit personaler, medialer, textueller, situativer, kommunikativer, kultureller usw. Faktoren des Schreibens außer Acht gelassen werden, ohne dabei allerdings den konventionalisierten und teilweise schematisierten Aspekt des Schreibens zu vergessen.

Wie sich also bereits in diesem ersten Unterkapitel erkennen lässt, ist mit dem Vorgang des Schreibens wesentlich mehr verknüpft als das bloße Aufzeichnen von Buchstaben auf einem Blatt Papier oder dem Computerbildschirm, welches dann einen mehr oder weniger inhaltlich zusammenhängenden Text ergibt.

³ vgl.: Baurmann J./Weingarten R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte, Opladen 1995, S. 10

Um eine sachangemessene und schülergerechte Hinführung zum Schreiben zu ermöglichen, kann auf die Analyse von Schreibvorgängen nicht verzichtet werden. Denn ein grundlegendes Wissen der Lehrerin bzw. des Lehrers über die Prozesse, Prozeduren und Produkte des Schreibens kann zu einer höheren Schreibmotivation der Schülerinnen und Schüler beitragen und einen tieferen Einblick in die vielfältigen Möglichkeiten der schriftlichen Äußerung geben.

2.2 Die Entwicklung der Schreibforschung

In den letzten Jahren hat sich die Schreibforschung als eine eigene Forschungsrichtung etabliert. Vor allem wurde immer wieder versucht, von den Ergebnissen der Schreibforschung auf das Schreibumfeld, die Schreibvorbereitung und die noch individuellere mögliche Förderung von Schreibern zu schließen und die gewonnenen Erkenntnisse in die didaktische Entwicklung mit einfließen zu lassen.

Die Schreibforschung ist in den siebziger Jahren in den USA und Kanada entstanden. Als Ausgangspunkt dafür kann ein im Jahr 1974 in der amerikanischen Zeitschrift "Newsweek" erschienener Artikel mit dem Titel "Why Johnny can't write" angesehen werden, der vor einer aufkommenden bzw. schon bestehenden Schreibkrise und dem Nachlassen der Schreibfähigkeiten bei Jugendlichen warnte.

Nach Aussage von Bereiter und Scardamalia⁴ konnte in Untersuchungen festgestellt werden, dass es in den Jahren von 1969 bis 1979 zwar einen Rückgang in den Schreibfähigkeiten gab, dieser aber nur sehr gering war und daher keineswegs ein Grund zur Besorgnis oder gar das Merkmal einer Schreib- oder Erziehungskrise darstellen würde. Vielmehr galt die Unzufriedenheit mit der Schreibkompetenz als Ausdruck gestiegener Erwartungen innerhalb der Gesellschaft. Immer mehr Menschen hatten

⁴ vgl.: Becker-Mrotzek, M.: Schreibentwicklung und Textproduktion, Opladen 1997, S. 89f

aufgrund von sozialen Aufstiegsprozessen Zugang zu schreibintensiven Berufen, darunter auch ein Großteil von Personen, die wegen ihrer familiären Sozialisation nicht über "literale Vorerfahrungen"⁵ verfügten. Die zunehmende Bedeutung der informationsverarbeitenden Technologien sorgte ebenfalls für eine höhere Anforderung an die Schreibfähigkeit.

Somit handelte es sich bei der Betrachtung der Schreibfähigkeit und Schreibkompetenz anfangs mehr um eine sozial-politische als wissenschaftlich angeregte Diskussion. Das Schreiben rückte in den Fokus der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit, was zu einem enormen Anstieg der Forschungsbemühungen führte. Die Regierungen stellten Forschungsgelder zur Verfügung und ermöglichten dadurch eine Vielzahl von Untersuchungen und Studien.

Laut Scardamalia/Bereiter wurden drei Strategien im Umgang mit der "Krise" sichtbar:

1. Bestandsaufnahme: Die Schreibfähigkeit wurde trotz natürlicher Schwierigkeiten in Bezug auf ihre Erfassung landesweit getestet;
2. Textgestaltung: Ein Erlass des amerikanischen Präsidenten besagte, dass alle Verordnungen der Regierung künftig in vereinfachtem Englisch zu verfassen seien, was verstärkte Forschungsbemühungen auch zum Verhältnis von Textaussage und Leserverständnis zur Folge hatte.
3. Verbesserung der Lehrerausbildung bzw. des Schulunterrichts: Die Lehrer sollten künftig besser auf den schulischen Schreibunterricht vorbereitet werden, die Qualität der Schulbücher zunehmen.

Weiterhin kam es im Herbst 1975 zu einer Diskussion über Forschungsansätze zwischen Wissenschaftlern, Lehrern und Schriftstellern, deren Ergebnis die Übereinstimmung aller darin war, dass Hinweise zur Verbesserung des schulischen Schreibunterrichts nur durch eine genaue Untersuchung des Schreibprozesses zu gewinnen seien.

Daher richtete sich das Forschungsinteresse einerseits auf die Beschreibung

⁵ vgl.: Becker-Mrotzek, M.: Schreibentwicklung und Textproduktion, Opladen 1997, S. 89

der Teilleistungen beim Textverfassen, andererseits auf die Identifikation von internen und externen Faktoren, die die Textproduktion beeinflussen.

Die Schreibforschung in den USA hat sich vor allem mit drei großen Aufgabengebieten genauer beschäftigt:

1. Der Schreibprozess (inklusive der beteiligten kognitiven Prozesse);
2. Die Entwicklung der Schreibkompetenz;
3. Der Einfluss von Lehrmethoden und Unterricht auf die eben genannte Entwicklung der Schreibkompetenz.

Dabei stand allerdings in erster Linie der Schreibprozess selbst im Vordergrund aller Untersuchungen (besonders im Bereich der Kognitionspsychologie wurden viele Modelle des Schreibens entwickelt). Beobachtungen des Schreibprozesses, das Durchführen von Schreibexperimenten und Interviews mit Schreibenden führten dabei zu einer Fülle von Analysen und Ergebnissen.

Neben der Untersuchung des Schreibprozesses wurde zudem versucht, Rückschlüsse von den Produkten auf die Prozesse zu ziehen. Dabei kam es immer wieder zu Modellbildungen.

Das Schreibmodell von Hayes und Flower von 1980 gilt dabei als "Meilenstein" in der Schreibforschung und war Ausgangspunkt zahlreicher weiterer Arbeiten sowohl in den USA als auch in Deutschland.

Das Schreiben wird in diesem Modell als komplexer Problemlöseprozess gedeutet. Dabei ist allerdings zu beachten, dass nicht jede Form des Textproduzierens nun automatisch als ein Prozess der Problemlösung angesehen werden darf, da es verschiedene Schreibanlässe gibt, unter denen sich auch bereits vorgegebene bzw. standardisierte Lösungsstrategien vorfinden lassen (z. B. Geschäftsbriefe oder Arztberichte).⁶

⁶ vgl.: Eigler, G., Jechle, T., Kolb, M., Winter, A.: Textentwicklung und Nutzung externer Information. In: Baumann, J./Weingarten, R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte, Opladen 1995, S. 147

Im nun folgenden Abschnitt werde ich dieses Modell ausführlich erläutern.

2.3 Das Schreibmodell von Hayes und Flower (1980)

Hayes und Flower sehen das Schreiben als einen komplexen Problemlöseprozess an, den der Schreiber zu bewältigen hat. Dabei soll ein vorliegender Ausgangszustand in einen Zielzustand überführt werden. Von diesem Ausgangszustand (z. B. der Interpretation der Schreibaufgabe) aus beginnt der Schreiber damit, verschiedene Operatoren einzusetzen, die ihm dabei helfen, den Endzustand zu erreichen.

Zu diesen Operatoren zählen:

- Ziele setzen;
- Informationen generieren (aus dem Langzeitgedächtnis);
- Informationen anordnen;
- Versprachlichen der vorliegenden Informationen;
- Überarbeiten des bisher formulierten Textes.

Erst wenn all diese Teilschritte durchlaufen sind, ist der Zielzustand des fertig geschriebenen Textes erreicht.

Dem Schreibmodell von Hayes und Flower kann sowohl ein rekursiver als auch ein dialektischer Charakter zugeordnet werden, da zum Beispiel das entstandene Produkt immer wieder darauf überprüft wird, ob es bestimmten Ansprüchen bzw. Kriterien (Verständlichkeit für den Leser, Stilangemessenheit, usw.) entspricht. Ist das nicht der Fall, muss der Schreiber in eine vorangegangene Phase des Textproduktionsprozesses zurückkehren.

Ein weiteres Merkmal von umfangreicheren Problemlöseprozessen ist das Aufteilen des Problems in Teilprobleme. Auch diese Vorgehensweise lässt sich auf das Modell übertragen. Denn nach Hayes und Flower wären solche Teilprobleme - oder besser gesagt: Teilziele - beispielsweise eine Sammlung von Ideen, das Anfertigen einer Gliederung oder das spätere Überarbeiten

des bisherigen Textes.

Hayes und Flower nahmen eine Überprüfung ihres Modells mit Hilfe der Protokollanalyse vor, d. h. die Versuchsperson muss alles versprachlichen, was ihr gerade einfällt. Schreibprotokollanalysen werden in Kapitel vier dieser schriftlichen Hausarbeit noch eine übergeordnete Rolle spielen, so dass ich an dieser Stelle auf ein genaueres Eingehen auf Schreibprotokolle und deren Analyse verzichte.

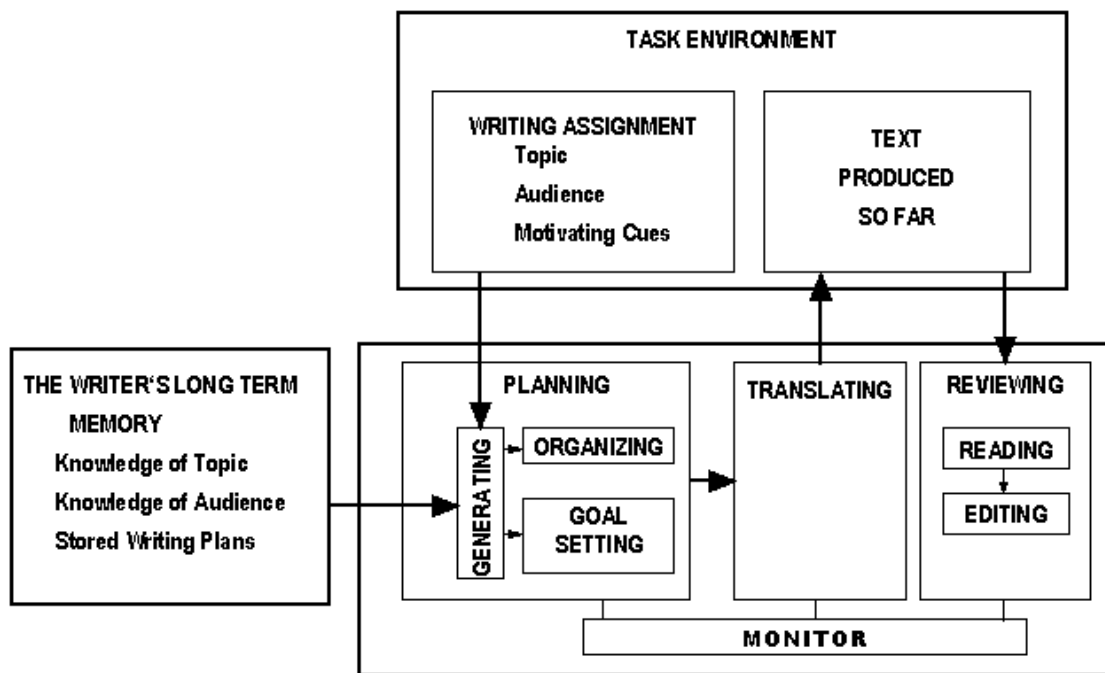
Das wesentliche Kennzeichen einer solchen Überprüfungssituation ist einerseits, dass nach dem Entgegennehmen der Schreibaufgabe solange am Text gearbeitet wird, bis dieser fertiggestellt ist und andererseits, dass der Schreiber während der Textproduktion nur auf das ihm unmittelbar im Langzeitgedächtnis zur Verfügung stehende Wissen zurückgreifen kann.

Somit ist das Modell auf die oben gekennzeichnete Situation zugeschnitten, die in der Regel in dieser Form für das schulische Schreiben charakteristisch ist.

Allerdings sind außerhalb der Schule eher Schreibsituationen üblich, die unterbrochen und später fortgesetzt werden oder in denen auf eigene Notizen bzw. externe Informationen zurückgegriffen wird.⁷

Doch da es in dieser Arbeit um das Textproduzieren in der Schule geht, eignet sich das Modell von Hayes und Flower sehr gut als ein möglicher Erklärungsansatz für die Abläufe während des Schreibprozesses von Kindern und wird daher von mir nun ausführlicher erläutert.

⁷ vgl.: Eigler, G. u.a.: Textentwicklung und Nutzung externer Information. In: Baumann, J./ Weingarten, R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte, Opladen 1995, S. 148f



Hayes & Flower 1980, 11 Fig. 1.5. Structure of the writing model

(Abb. 1: Der Schreibprozess nach Hayes/Flower 1980)

Das Modell⁸ umfasst drei Komponenten, die genauer erklärt werden müssen:

1. Das Aufgabenumfeld;
2. Das Langzeitgedächtnis des Schreibers;
3. Der Schreibprozess und seine Teilkomponenten.

Zum *Aufgabenumfeld* gehören die objektiven Handlungsbedingungen, die vor und während des Schreibprozesses vorliegen, also in erster Linie die Schreibaufgabe und der bisher verfasste Text.

Das *Langzeitgedächtnis des Schreibers* verfügt über Wissen in Bezug auf das Thema und den Leser sowie über allgemeine Schreib- und Textpläne. Das Wissen kann dabei in unterschiedlichen Formen gespeichert sein, z. B. als Spruchweisheit, als Redewendung, in Bildern, usw.

Der *Schreibprozess* unterteilt sich nach Ansicht von Hayes und Flower in drei verschiedene Teilkomponenten:

⁸ vgl.: Becker-Mrotzek: Schreibentwicklung und Textproduktion. Opladen 1997, S. 92f

- a. Das Planen;
- b. Das Formulieren;
- c. Das Überarbeiten.

Das *Planen* ist also das Generieren von Ideen durch Assoziationsketten unter Zuhilfenahme des Langzeitgedächtnisses, die Auswahl der Ideen findet dabei unter Berücksichtigung von Thema, Motivation und Adressat statt. Auch die Formulierung von Teilzielen (z. B. im Hinblick auf die spätere Überarbeitung) sowie die Organisation der Inhalte werden noch diesem Teilprozess zugeschrieben.

In der Phase des *Formulierens* werden die ausgewählten Inhalte in ihre sprachliche Form (also vollständige Sätze) gebracht. Dabei können durchaus die in der Planungsphase angefertigten Notizen als Hilfe mit einbezogen werden.

Der Teilprozess des *Überarbeitens* besteht schließlich aus dem Lesen des fertiggestellten Textes und der anschließenden Korrektur, die sich sowohl auf den rein formalen Aspekt als auch auf inhaltliche Veränderungen beziehen kann. Handlungsleitend sind hierbei vor allem die in der Zielformulierung vorgegebenen eigenen Anforderungen, die der Text erfüllen soll. Dabei hängt es vor allem von der Schreiberfahrung des Schreibers ab, inwieweit er den Text systematisch überarbeitet.

Der *Schreibprozess* verläuft nach Darstellung dieses Modells nicht linear, daher sehen Hayes und Flower die Notwendigkeit einer übergeordneten Überwachungsinstanz, welche für die Koordination der einzelnen Teilprozesse unbedingt nötig ist, um einen erfolgreichen Schreibprozess zu gewährleisten. Hierbei nehmen Hayes und Flower einen *Monitor* mit Überwachungsfunktion an, der die Übergänge zwischen den Teilprozessen reguliert. Im obigen Schaubild ist dieser wechselseitige Informationsfluss durch die Verbindungslinien zwischen den Komponenten verdeutlicht.

Als Ergebnis der Betrachtung dieses Schreibmodells von Hayes und Flower aus dem Jahr 1980 lässt sich also feststellen, dass es die Prozesshaftigkeit

und den Handlungscharakter des Schreibens betont. Schreiben ist demnach KEIN gradliniger oder eindimensionaler Vorgang!

Der Schreibprozess ist nach diesem Modell zielgerichtet, die Schreibziele sind hierarchisch organisiert, d. h. nach dem Aufstellen von Hauptzielen entwickelt der Schreiber untergeordnete Teilziele, die ihm dabei helfen sollen, die Hauptziele und am Schluss den Endzustand, also den fertigen Text, zu erreichen.⁹

Vor allem der heuristische Wert des Modells, der theoriegeleitete Annahmen über die Textproduktion unter bestimmten Bedingungen erlaubt, war es, der das Schreibmodell von Hayes und Flower zu einem Ausgangspunkt für die weitere Schreibforschung machte.

Neben Hayes und Flower war es vor allem auch Carl Bereiter, der sich in den frühen achtziger Jahren mit dem entwicklungspsychologischen Aspekt des Schreibens beschäftigte.

Er entwickelte ebenfalls im Jahr 1980 ein Modell, das sich allerdings mehr auf die Entwicklungsstufen bezieht, die ein Schreiber mit zunehmender Schreiberfahrung durchläuft. Nach Ansicht von Bereiter entwickelt sich das Schreiben dabei vom Stadium der assoziativen Reihung hin zum epistemischen Schreiben, welches der Wissensgewinnung dient (und nicht nur dem Festhalten und der Wiedergabe von Gedanken).

Dazwischen liegen die Stufen des normorientierten oder performativen Schreibens (d. h. die Beachtung von Orthografie und Interpunktion), des kommunikativen Schreibens und des "unified writing", welches Baurmann/Ludwig¹⁰ als authentisches Schreiben bezeichnen. In diesem Stadium vereinigen sich die verschiedenen vorhergehenden Faktoren des Schreibens, ehe das Schreiben im epistemischen Stadium noch einmal eine neue Qualität bekommt.

⁹ vgl.: Grieshaber, W.: Modell des Schreibprozesses nach Hayes und Flower.
Onlineveröffentlichung unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/wrt/modelle/hayesuflowes.html>

¹⁰ vgl.: Baurmann, J./Ludwig, O.: Aufsätze vorbereiten - Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 80, 1986, S. 16-25

Bereiter legt sein Modell um die drei Größen *Prozess*, *Produkt* und *Leser* an, wobei das kommunikative Schreiben einen Wendepunkt bildet. Denn an dieser Stelle kommt nach Ansicht Bereiters zum ersten Mal der Leserbezug mit ins Spiel, der mit einem Perspektivenwechsel und somit der Überwindung der kindlichen Egozentrik einhergeht. Ist dieses Stadium erreicht, kann der Schreiber im Sinne der Produktorientierung als sein eigener Leser fungieren und im Sinne der Prozessorientierung das Schreiben selbst zu einer Haltung werden lassen.¹¹

Allerdings geht es mir an dieser Stelle nicht so sehr um das eben bereits erwähnte Modell Bereiters, sondern vielmehr um das Zwei-Strategien-Modell, welches er zusammen mit Scardamalia im Laufe weiterer Forschungen im Jahr 1987 aufgestellt hat. Zum besseren Verständnis der Entwicklung hin zum Zwei-Strategien-Modell hielt ich es dennoch für angemessen, dieses "Vorgängermodell" wenigstens kurz zu skizzieren, bevor ich mich nun genauer mit dem Zwei-Strategien-Modell beschäftigen werde.

2.4 Das Zwei-Strategien-Modell von Bereiter/Scardamalia¹² (1987)

Das Zwei-Strategien-Modell von Bereiter und Scardamalia aus dem Jahr 1987 ist deshalb für die Schreibforschung so interessant, weil es einerseits Unterschiede zwischen Schreibanfängern und Schreibexperten aufzeigt und andererseits Erklärungsansätze zur Schreibentwicklung bietet.

Denn nach Ansicht von Bereiter und Scardamalia greifen Schreibanfänger und Schreibexperten auf zwei unterschiedliche Schreibstrategien zurück. Während Schreibnovizen ihre Texte innerhalb einer *Knowledge-Telling* Strategie (d. h. alles aufschreiben, was man weiß und was einem einfällt) verfassen, verwenden erfahrene Schreiber die Strategie des *Knowledge-Transforming*, ein problemauseinandersetzendes und wissenserweiterndes

¹¹ vgl.: Ossner, J.: Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, H./ Portmann, P. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch, Stuttgart 1996, S. 74ff

¹² vgl.: Becker-Mrotzek, M.: Schreibentwicklung und Textproduktion, Opladen 1997, S. 93-96

Schreiben.

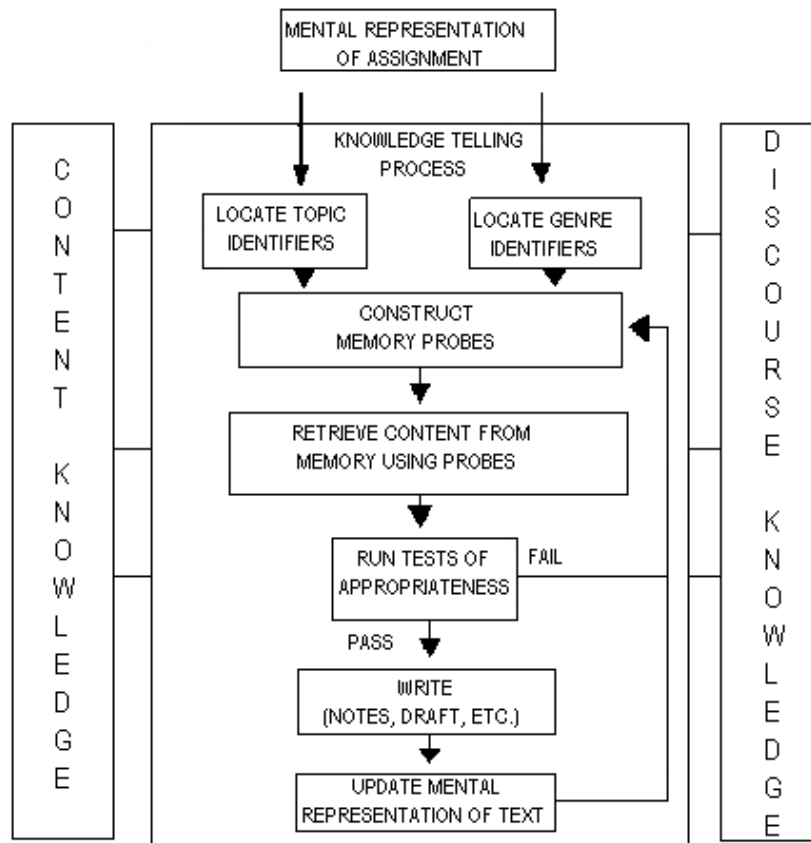
Diese Grundannahme der Verwendung unterschiedlicher Strategien ist somit zugleich ein wesentlicher Unterschied im Vergleich zu dem Modell von Hayes und Flower, das davon ausging, alle Schreiber (ob nun mit mehr oder mit weniger Schreiberfahrung) verwendeten ein und dieselbe Strategie auf dem Weg zum fertigen Text.

Hinter dieser Grundannahme verbirgt sich die entwicklungstheoretische Auffassung, dass menschliches Handeln entweder natürlich (sprich: unter natürlichen Bedingungen, hierzu zählt auch der Unterricht) oder aber problembewusst (also unter besonderen Anstrengungen) erlernt werden kann. Beim problembewussten Handeln behält der Handelnde die bewusste Kontrolle über die einzelnen Handlungsprozesse.

Somit lassen sich die Strategien klar unterscheiden: Das *Knowledge-Telling* wird dem natürlichen Handeln zugeschrieben. Dort entsteht der Text ausschließlich über das Formulieren von Inhalten aufgrund von Thema- und Textartwissen. Die *Knowledge-Transforming* Strategie bezieht sich dagegen auf das problembewusste Handeln.

Ich beschreibe nun die einzelnen Strategien noch ein wenig ausführlicher.

Im Modell der *Knowledge-Telling Strategie* beginnt der Schreibprozess mit der Identifikation von thematischen und textartspezifischen Kennzeichen anhand der Aufgabenstellung. Aus dieser sollen Hinweise auf die erforderliche Textart gewonnen werden. Die thematischen Kennzeichen führen zu einer Gedanken- oder Assoziationskette, die Inhalte unabhängig von ihrer thematischen Relevanz aus dem Gedächtnis abrufen.



(Abb. 2: Die Knowledge-Telling Strategie nach Bereiter/Scardamalia 1987)

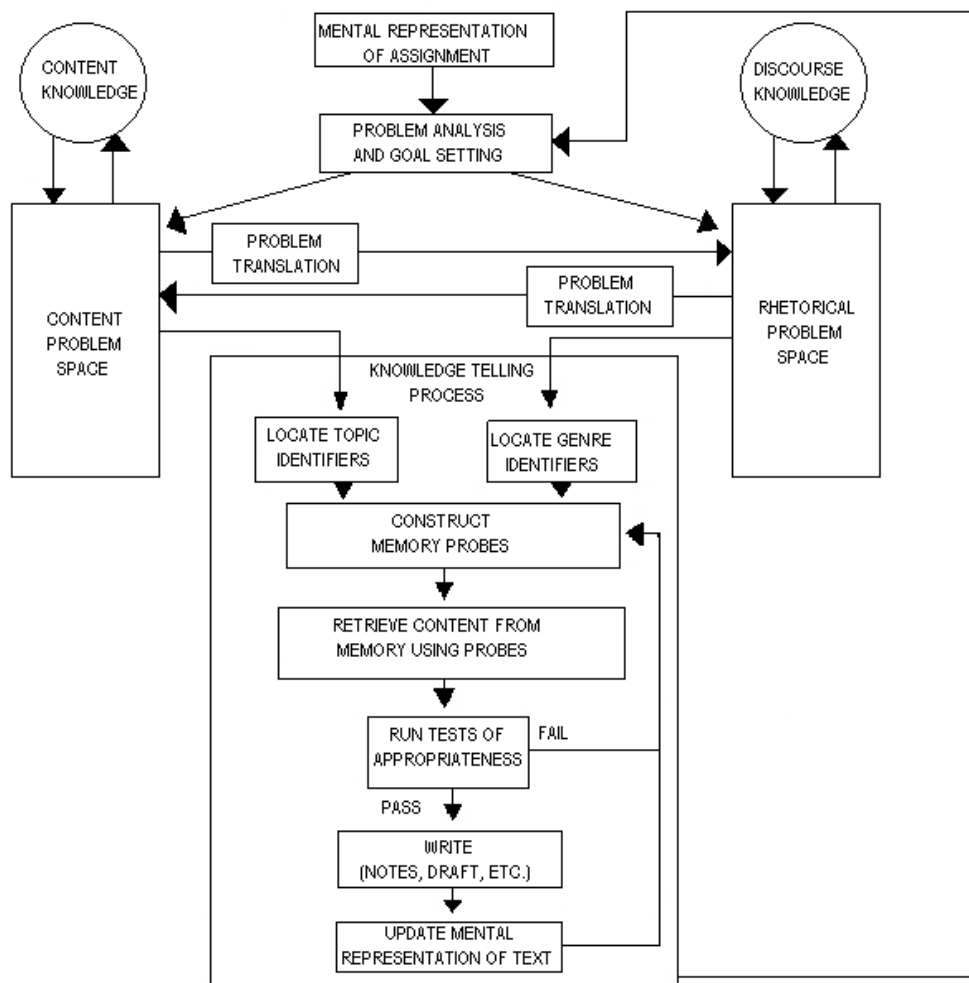
Im Anschluss daran werden die assoziierten Inhalte einem Angemessenheitstest unterzogen, um auf diese Weise zu ermitteln, ob die Ideen der Schreibaufgabe entsprechen und somit festgehalten werden können. Bestehen die Inhalte diesen Test, werden sie aufgeschrieben. Die mentale Repräsentation des Textes wird dementsprechend dadurch aktualisiert. Danach wird der Prozess mit einer weiteren Assoziation fortgesetzt.

Thematische und textartspezifische Schlüsselreize der Aufgabenstellung aktivieren also das vorhandene Wissen des Schreibers, welches dann ohne weitere Be- oder Überarbeitungsprozesse aufgeschrieben wird.

Texte entstehen nach dieser Strategie also allein dadurch, dass Inhalte nur aufgrund des thematischen Wissens und des Wissens über die Textart formuliert werden.

Die *Knowledge-Transforming* Strategie unterscheidet sich von dem oben beschriebenen Modell in grundlegender Weise. Denn hier ist das *Knowledge-*

Telling nur als ein Teilprozess in den übergeordneten Problemlöseprozess eingebunden.



(Abb. 3: Die Knowledge-Transforming Strategie nach Bereiter/Scardamalia 1987)

Denn sowohl das Inhalts- als auch das Textmusterwissen werden in jeweils eigenen Problemräumen behandelt, die miteinander interagieren. Es kommt also zu einer gegenseitigen Beeinflussung dieser beiden Problemräume! Zwar findet am Anfang des Schreibprozesses ebenfalls eine Analyse der Schreibaufgabe und auch eine Zielsetzung statt, die zur Wissensaktivierung durch das *Knowledge-Telling* führt. Aber im Gegensatz zu dieser Strategie werden die Ergebnisse aus den oben erwähnten Problemräumen zum Input für den jeweils anderen. Beispielsweise wird also überprüft, ob bestimmte Inhalte überhaupt zum Textmuster passen bzw. ob diese Inhalte in einer ganz bestimmten Darstellungsform aufgeschrieben werden können.

Diese Interaktion von Textmuster- und Inhaltswissen ist es auch, die während des Schreibprozesses zur Umformung des bisherigen Wissens und somit zur Wissenserweiterung führt. Der Schreibprozess der *Knowledge-Transforming* Strategie zeichnet sich also durch eine wesentlich höhere Bewusstheit dessen, was man schreibt, aus, die auch den qualitativ entscheidenden Unterschied zwischen beiden Strategien darstellt.

Bereiter und Scardamalia nennen eine Reihe von Indizien, die für diese Annahme von zwei unterschiedlichen Schreibstrategien sprechen. Ich möchte mich dabei auf die folgenden Aspekte¹³ beschränken:

1. Texte von Schreibanfängern sind häufig lediglich auf thematischer Ebene kohärent, Wohlgeformtheit findet lediglich durch die Anpassung an Textmuster statt. Die Inhalte selbst sind schlecht an die Bedürfnisse des Lesers angepasst und es lassen sich kaum Unterschiede zwischen den Notizen und dem späteren Text erkennen. Schreibexperten verwenden Textmuster dagegen bereits als Mittel der Kontextualisierung. Ihr Wissen über typische Textelemente hilft ihnen bei der Steuerung des Schreibprozesses und der Strukturierung des Textes.
2. Aus Interviews mit Schreibanfängern konnte festgestellt werden, dass Schreiben für sie in erster Linie die Wiedergabe von Wissen bedeutet, was auf die *Knowledge-Telling* Strategie zutrifft. Weiterhin kann bei diesem Aspekt noch unterschieden werden, dass es Schreibanfängern häufig große Schwierigkeiten bereitet, überhaupt genügend Inhalte bezüglich des Themas zu finden, während erfahrene Schreiber eher das Problem haben, alle gefundenen Inhalte im Text auch unterzubringen.
3. Dazu passt auch die Beobachtung, dass Schreibanfänger überwiegend sofort mit dem Schreiben beginnen, während erfahrenere Schreiber teilweise lange Pausenzeiten zwischen dem Schreiben einlegen, um ihren Text zu planen oder zu überarbeiten. Ein Kennzeichen einer ausgebildeten Schreibkompetenz ist also die Fähigkeit, sich selbst Ziele zu setzen und seinen Text zu planen.

¹³ vgl.: Becker-Mrotzek, M.: Schreibentwicklung und Textproduktion, Opladen 1997, S. 110f

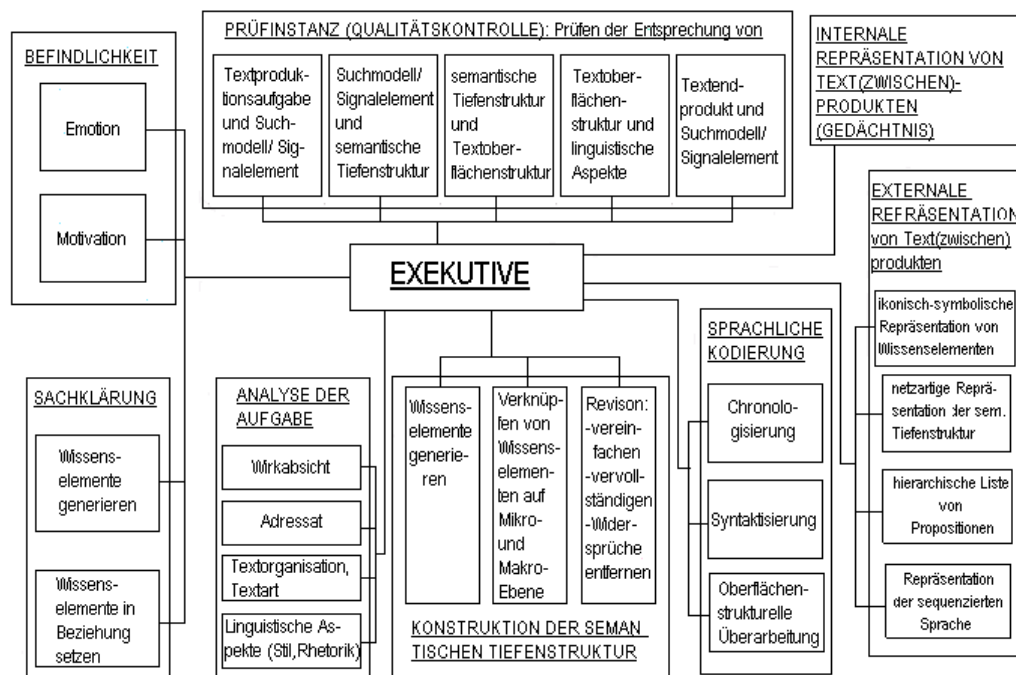
4. Schreibanfänger revidieren ihren Text nur "kosmetisch" und fügen höchstens noch gleichartige Inhalte im Verlauf der Überarbeitung an, während "Schreibexperten" den bereits geschriebenen Text nutzen, um ihr eigenes Wissen und den vorliegenden Text neu zu strukturieren. Somit wird das Schreiben für erfahrene Schreiber durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken zu einem kognitiven Werkzeug.

Wichtig zu erwähnen ist noch ein Einwurf Bereiters und Scardamalias zur Vermeidung von Missverständnissen bezüglich ihres Modells. Sie weisen ausdrücklich darauf hin, dass sich ihre Modelle direkt auf die Schreibprozesse, nicht aber auf die Texte beziehen. Einem Text kann man nicht ansehen, mit welcher Strategie er produziert worden ist. Außerdem sehen sie die Entwicklung der Schreibkompetenz als einen Lernprozess und verzichten deshalb auf verbindliche Altersangaben bezüglich der Verwendung der einzelnen Strategien.

Diese beiden bisher von mir behandelten Schreibmodelle geben bereits einen guten Einblick in die unterschiedlichen Theorien des Schreibens. Trotzdem möchte ich noch ein weiteres Modell anführen, welches erst im Jahr 1995 aufgestellt worden ist. Dabei handelt es sich um das "Orchestermodell" der Textproduktion. Dieses Modell ist noch einmal eine sehr differenzierte Darstellung des Schreibprozesses und vermittelt einige neue Erkenntnisse bezüglich der Vorstellung davon, inwieweit sich Schreibanfänger und erfahrene Schreiber in ihrem Wissen über die Textproduktion unterscheiden, so dass ich es in dieser schriftlichen Hausarbeit nicht außer Acht lassen will und kann.

2.5 Das Orchestermodell der Textproduktion

Das Orchestermodell der Textproduktion von Baer, Fuchs, Reber-Wyss, Jurt und Nussbaum¹⁴ aus dem Jahr 1995 setzt sich aus sieben Hauptkomponenten, einer Prüfkomponente und einer sogenannten Exekutive zusammen, die als Metakomponente allen anderen Komponenten übergeordnet ist. Zum besseren Verständnis dieses Modells hier erst einmal ein Schaubild:



(Abb. 4: Das Orchestermodell der Textproduktion 1995)

Das Orchester steht in diesem Modell als Metapher für die Interaktion zwischen den einzelnen Komponenten und der übergeordneten Exekutive. Denn mit den Komponenten dieses Modells verhält es sich wie mit den Musikern eines Orchesters. Diese sind einerseits autonom und eigenständig in der Beherrschung ihres Instruments, andererseits aber eingeschränkt durch die "Führung" des Dirigenten.

Dieses Bild lässt sich nun gut auf die Komponenten übertragen. Sie sind

¹⁴ vgl.: Baurmann, J./Weingarten, R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren, Produkte. Opladen 1995, S. 173-200

ebenfalls eigenständige Prozesseinheiten, die aber in ihrer Selbstständigkeit - genau wie die Musiker auch - eingeschränkt sind, weil sie den Weisungen der Exekutive unterliegen.

Somit ist ein gut koordiniertes Zusammenwirken sowohl zwischen Exekutive und Komponenten als auch zwischen den Komponenten untereinander nötig

Ich beschreibe nun nacheinander die Funktionen und Merkmale der einzelnen Komponenten ausführlicher und beginne mit der übergeordneten Exekutive.

Die *Exekutive* übt eine Steuerungs- bzw. Überwachungsfunktion aus. Sie koordiniert die Haupt- und Prüfkompontenten inklusive aller Unterkompontenten, indem sie die Prozesse dieser Kompontenten aufeinander abstimmt und deren Verlauf überwacht. Daher kann sie auch als "Schaltstelle"¹⁵ zwischen den Prozessen aller Kompontenten der Textproduktion bezeichnet werden.

Das Ziel der Exekutive besteht eindeutig in der Bewältigung der gestellten Textproduktionsaufgabe. Die Exekutive startet und beendet den Textproduktionsprozess und ruft je nach vorliegender Gesamtsituation die einzelnen Teilkomponenten zur Aktivität auf. Sie nimmt zudem die Meldung einer Komponente entgegen, wenn diese aktiv werden will und entscheidet dann, ob die Komponente zu diesem Zeitpunkt den Textproduktionsprozess vorantreiben kann. Wenn das der Fall ist, erteilt die Exekutive der jeweiligen Komponente die Erlaubnis, ihren Teilprozess zu beginnen. Ansonsten verweigert sie diese Genehmigung.

Für ihre den Komponenten übergeordnete Tätigkeit verfügt die Exekutive über ein ausgeprägtes Wissen bezüglich des idealen Textproduktionsprozesses, der Merkmale von Adressaten, der Eigenschaften von Textarten, den sprachlich-stilistischen Güteigenschaften von Texten usw.

Weiterhin nimmt sie die Ergebnisse der Prüfkompontente entgegen und berücksichtigt diese in ihren Entscheidungen über den Fortgang des Textproduktionsprozesses.

¹⁵ vgl.: Gindi, George: Das Orchester-Modell der Textproduktion. Onlineveröffentlichung unter: <http://www.gindi.de/studium/tp/orchmo.htm> (22.7.2002)

Bei den Komponenten handelt es sich - wie bereits erwähnt - um selbstständige Funktionseinheiten, die jedoch der Exekutive unterstellt sind. Durch die Verbindung untereinander, die über die Exekutive zustande kommt, kennen sie die Ergebnisse der anderen Komponenten und beziehen diese in den Ablauf ihrer Tätigkeiten mit ein.

Wichtig ist noch zu erwähnen, dass es sich bei den Aktivitäten der jeweiligen Komponenten nicht um einen chronologisch geordneten Ablauf handelt, sondern hierbei vielmehr ein komplexes Wechselspiel der einzelnen Komponenten vorliegt.

Die Komponente *Analyse der Aufgabe* untersucht die gestellte Aufgabe in Bezug auf die Anforderungen und Bedingungen, die der spätere Text erfüllen soll. Dazu gehören:

- Die Wirkabsicht, d. h. was der Text aussagen und welche Wirkung er haben soll;
- Der Adressatenbezug, d. h. die Berücksichtigung der Eigenschaften des Adressaten, damit die "Botschaft" des Textes diesen auch erreicht;
- Die Textart und die damit verbundenen Eigenheiten;
- Die rhetorisch-stilistischen Merkmale.

Die Ergebnisse der Aufgabenanalyse bilden die Grundlage eines Suchmodells, welches den Text von nun an schematisch antizipiert. Somit besteht das Ziel der Analyse eindeutig in der Festlegung eines möglichst elaborierten Suchmodells.

Die Komponente *Konstruktion der semantischen Tiefenstruktur* unterteilt sich in die drei Subkomponenten:

- Wissen generieren, d. h. die Erzeugung von Ideen und Inhalten;
- Wissens Elemente in Beziehung setzen, womit die semantische Verknüpfung von Wissens Elementen sowohl auf Mikro- als auch auf Makroebene gemeint ist;
- Revision der erzeugten semantischen Tiefenstruktur, wobei z. B. die Kohärenz, die Widerspruchsfreiheit, die Vollständigkeit und die

Übersichtlichkeit des Textes überprüft werden, was schließlich zu einem hierarchisch organisierten Netz semantischer Zusammenhänge führen soll.

Diese Komponente erstellt also die semantische Tiefenstruktur unter Berücksichtigung aller Vorgaben des angefertigten Suchmodells und ruft entsprechende passende semantische Elemente aus internalen (Gedächtnis) und externalen (Büchern, Bildern, etc.) Wissensspeichern ab.

Die Komponente *Sprachliche Kodierung* besteht ebenfalls wieder aus drei Unterkomponenten:

- Chronologisierung: Es werden Propositionen für die lineare Oberflächenstruktur des Textes erzeugt;
- Syntaktisierung: Die oberflächenstrukturellen Sätze des Textes werden auf ihre rhetorisch-stilistische Angemessenheit überprüft;
- Oberflächenstrukturelle Überarbeitung: Darunter wird die Revision der Textoberfläche verstanden, wie z. B. die Überprüfung auf Kohäsion, zudem harmonisiert sie den Textzusammenhang und optimiert Stil und Verständlichkeit.

Vereinfacht gesagt geht es bei dieser Teilkomponente also um die Erzeugung der sprachlichen Oberfläche des zu formulierenden Textes.

Die Komponente *Externale Repräsentation von Produkten* gliedert sich in vier Subkomponenten auf:

- Ikonisch-symbolische Repräsentation von Wissens-elementen, d. h. die Ergebnisse der zur Komponente *Konstruktion der semantischen Tiefenstruktur* gehörenden Subkomponente "Wissen generieren" werden ikonisch-symbolisch beispielsweise in Form von Stichwörtern oder kleinen Skizzen festgehalten;
- Netzartige Repräsentation der semantischen Tiefenstruktur, d. h. das Ergebnis der Subkomponente "Wissen in Beziehung setzen" wird als ikonisch-symbolisches Netz wiedergegeben;
- Repräsentation der Propositionen der semantischen Tiefenstruktur als

hierarchische Liste von mikro- bzw. makrostrukturellen Propositionen, d. h. das Ergebnis der zur Komponente *Sprachliche Kodierung* gehörenden Unterkomponente "Chronologisierung" wird auf diese Weise dargestellt;

- Repräsentation als oberflächenstruktureller Text, d. h. die Ergebnisse der Subkomponenten "Syntaktisierung" und "Oberflächenstrukturelle Überarbeitung" werden auf einem entsprechenden Datenträger wie beispielsweise einem Blatt Papier festgehalten.

Zusammenfassend lassen sich die Funktionen dieser Subkomponenten darin beschreiben, dass sie die Ergebnisse der Tätigkeiten der vorherigen beiden Komponenten *Konstruktion der semantischen Tiefenstruktur* und *Sprachliche Kodierung* external darstellen helfen, um dadurch die internale Repräsentation des Gedächtnisses zu unterstützen und zu entlasten. Somit findet ein Rückgriff auf die Ergebnisse der Tätigkeiten früherer (Sub-) Komponenten statt, die dabei helfen sollen, die jeweiligen Sachverhalte für die Bearbeitung zugänglicher zu machen.

Die nächste Komponente, die ich ansprechen möchte, ist die *Sachklärung*. Diese Komponente wird immer dann von der Exekutive aktiviert, wenn die kognitive Struktur eines für den Fortgang des Schreibens zum Problem gewordenen Sachverhalts geklärt werden soll. In diesem Moment richtet sich die Aufmerksamkeit des Schreibers ganz auf die Klärung der nicht verstandenen Sache.

Ist der Sachverhalt schließlich geklärt, kehrt der Textverfasser zu seiner eigentlichen Schreibaufgabe zurück. Dabei wird die geklärte Sachstruktur allerdings nicht notwendigerweise in die Konstruktion der semantischen Tiefenstruktur übernommen, sondern lediglich Teile davon verwendet, die zur Bildung der Tiefenstruktur nützlich sind.

Es kann also gesagt werden, dass semantische Tiefenstruktur und die geklärte Sachstruktur in der Regel nicht identisch sind. Dennoch handelt es sich sowohl bei der Klärung der Sachstruktur als auch bei der Erzeugung der semantischen Tiefenstruktur um Problemlöseprozesse und Vorgänge des In-Beziehung-Setzens, die aber für jeweils eigene Zwecke (einerseits zur Klärung des Sachverhalts, andererseits zum Aufbau der semantischen

Tiefenstruktur) gebraucht werden.

Bei der Komponente der *Sachklärung* handelt es sich zudem um eine Komponente, die auch außerhalb von Textproduktionsprozessen verwendet werden kann.

Die Komponente *Befindlichkeit* kommt wie die vorherige Komponente *Sachklärung* ebenfalls nicht nur innerhalb des Textverfassens vor. Sie wird immer dann aktiv, wenn Aspekte der Emotion und Motivation eine Rolle spielen. Innerhalb der Textproduktion ist diese Komponente für die Steuerung der affektiv-motivationalen Aspekte zuständig.

Der jeweils vorliegende Befindlichkeitszustand wird ständig an die Exekutive übermittelt, die dann bei einer möglichen Abweichung vom festgelegten "Normalzustand" notwendige Gegenmaßnahmen ergreift. So sorgt die Exekutive beispielsweise bei zunehmender Ermüdung für eine Pause, um den Befindlichkeitszustand wieder zu verbessern.

Die Komponente *Internale Repräsentation/Gedächtnis* dient als Wissensspeicher, auf dessen Inhalte alle anderen Komponenten direkt oder indirekt für die Tätigkeit ihrer eigenen Prozesse zugreifen können.

Zu den Inhalten gehören z. B. Wissens Elemente und erzeugte Verknüpfungen aus externalen Quellen, festgelegte Folgeschritte innerhalb der semantischen Tiefenstruktur oder die Ergebnisse der anderen Komponenten. Es handelt sich hierbei also um die gedächtnismäßige Repräsentation von Elementen und Strukturen des Wissens. Man kann hinsichtlich dieser Komponente auch von einer mentalen Tätigkeit während des Textproduktionsprozesses sprechen.

Als letztes fehlt nun noch die *Prüfkomponente*, die für die Überwachung der Qualität der erreichten Zwischenergebnisse zuständig ist. Sie gliedert sich in insgesamt fünf Subkomponenten:

- Überprüfung der Entsprechung vom Textproduktionsaufgabe und dem Suchmodell, d. h. es wird die Frage gestellt, ob das Suchmodell mit der vorliegenden Aufgabe übereinstimmt;

- Überprüfung der Entsprechung von Suchmodell und semantischer Tiefenstruktur, d. h. es geht um die Frage, ob die Tiefenstruktur den Antizipationen in Bezug auf Wirkabsicht, Adressaten- und Textartbezug entspricht;
- Überprüfung der Entsprechung von semantischer Tiefenstruktur und Oberflächenstruktur, d. h. die Frage danach, ob die Inhalte und Bedeutungen der Tiefenstruktur mit der sprachlichen Umsetzung durch die Sätze der Oberflächenstruktur übereinstimmen;
- Überprüfung der Entsprechung von Oberflächenstruktur und linguistischen Aspekten, d. h. die Frage danach, ob die gewählten Formulierungen im Text den rhetorisch-stilistischen Merkmalen des Suchmodells angemessen sind und der Text insgesamt in seiner graphischen Repräsentation die oberflächenstrukturellen Formulierungen formal korrekt wiedergibt;
- Überprüfung der Entsprechung von Textendprodukt und Suchmodell, d. h. die Frage danach, ob der geschriebene Text dem Suchmodell vollends entspricht und zudem formal in Ordnung ist.

Die *Prüfkomponente* stimmt also die einzelnen Komponenten des Textproduktionsprozesses während der Entstehung von Textzwischenprodukten im Hinblick auf die Qualität dieser Produkte ab.

Sämtliche Ergebnisse der jeweiligen Überprüfungen werden umgehend an die Exekutive weitergegeben, die diese Erkenntnisse in den Fortlauf des Textproduktionsprozesses mit einbezieht.

Das Orchestermodell des Schreibens stellt also das Schreiben als einen springenden Verlauf von Teilprozessen dar, die allmählich zu einem Text führen. Die Textproduktion wird immer wieder durch Sachklärung, Aufnahme von Informationen oder Motivationsschwankungen des Schreibenden unterbrochen. Man kann hier auch von einem "dynamischen Prozess des Textverfassens"¹⁶ sprechen.

¹⁶ vgl.: Baer, M., Fuchs, M., Reber-Wyss, M., Jurt, U., Nussbaum, Th.: Das „Orchester-Modell“ der Textproduktion; in: Baurmann, J./Weingarten, R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen 1995, S. 192

Dabei kann der Textproduktionsprozess durchaus mit verschiedenen Komponenten beginnen. Man kann wohl davon ausgehen, dass Schreibanfänger und erfahrene Schreiber ihre Schreibprozesse (im Hinblick auf den zeitlichen Ablauf) unterschiedlich gestalten. Daher werden Neulinge wohl eher mit der Komponente der *Sprachlichen Kodierung* und ihrer Unterkomponente "Syntaktisierung" anfangen und bereits kurz nach dem Erhalt der Schreibaufgabe erste Formulierungen aufschreiben. Somit findet die Komponente *Analyse der Aufgabe* entweder nur kurz oder aber überhaupt nicht statt.

Ein sehr häufiger Ausgangspunkt für den Textproduktionsprozess ist das "Generieren von Ideen" innerhalb der Komponente *Konstruktion der semantischen Tiefenstruktur*. Der Schreiber sucht beispielsweise per "Brainstorming" nach Schreibideen und hält diese dann in Form von Stichpunkten oder sogar kleinen Skizzen bzw. Clustern fest. In diesem Fall hätte der Schreiber die Subkomponente "ikonisch-symbolische Repräsentation von Wissens-elementen" der Hauptkomponente *Externale Repräsentation von Produkten* gewählt und aktiviert.

Erfahrene Schreiber beginnen ihren Textproduktionsprozess dagegen in den meisten Fällen mit der *Analyse der Aufgabe*. Sie erstellen ein Suchmodell und antizipieren so den zu verfassenden Text. Auch die Prüfkomponente kommt hierbei schon ins Spiel, indem noch einmal verglichen wird, ob das erarbeitete Suchmodell mit der Schreibaufgabe übereinstimmt. Erst wenn das der Fall ist, wird der Schreibvorgang durch die Aktivierung der anderen Komponenten fortgesetzt.

Welche Komponenten nach dem Beginn des Textproduktionsprozesses wann zum Einsatz kommen, ist von der Einschätzung der Situation durch die Exekutive abhängig. Diese hat immer mehrere Möglichkeiten zur Auswahl. Wie bereits weiter oben erwähnt, aktiviert die Exekutive denjenigen Teilprozess, von dem sie sich den größten Fortschritt für die Bearbeitung und Bewältigung der Schreibaufgabe verspricht.

Die Einschätzung der Exekutive hängt dabei von spezifischen Umständen wie dem Umfang des Wissens zum Thema, der Ausprägtheit des Suchmodells

oder der Qualität des schon vorliegenden Textes ab.

Das bereits entstandene Produkt hat dabei durchaus beeinflussende Wirkung auf das Suchmodell. Ist beispielsweise die semantische Tiefenstruktur bereits ein Stück weit erarbeitet und gestaltet, so fällt es nun leichter, die zum Ganzen noch fehlenden Teile hinzuzudenken. Aus einem vollkommen präzisierten und elaborierten Suchmodell kann schließlich sogar geschlussfolgert werden, wie der fertige Text aussehen soll bzw. was vom Endzustand des Textes (dem End-Soll-Zustand) schon verwirklicht ist.

Zudem ist die semantische Tiefenstruktur für die Qualität des Textes von entscheidender Bedeutung. Je mehr Wissen beim Textverfasser vorhanden ist und je kreativer seine Einfälle sind, desto besser ist meistens die spätere Textqualität. Das liegt vor allem an den Verknüpfungen zwischen den einzelnen Gedanken und ihrer Bezugnahme aufeinander, die während des Textproduktionsprozesses vorgenommen wird. Denn diese Verknüpfungen können nur auf das Nächstliegende (und somit qualitativ weniger gut) oder aber auf den ganzen Text, also die komplette semantische Tiefenstruktur bezogen sein. Gute Verknüpfungen sind allerdings nach Ansicht der Schreibforscher nur bei reichlichem und gut strukturiertem Wissen möglich.

Ebenfalls wichtig im Hinblick auf die Qualität ist die Oberfläche des Textes. Sie sollte sprachlich-formal und gestalterisch ansprechend sein.

Somit erklärt sich also die Dynamik des Textproduktionsprozesses am Beispiel des Orchestermodells. Die Exekutive ist der entscheidende Faktor in diesem Modell. Ihr Wissen über den optimalen Textproduktionsprozess und die Eigenschaften und Kennzeichen von Textprodukten ist von eminenter Bedeutung für die Steuerung und Überwachung des Textproduktionsprozesses, die Qualität der (Zwischen-)Produkte und die Beurteilung des erfolgreichen Verlaufs der Bewältigung der Textproduktionsaufgabe.

2.6 Ergebnisse der Schreibforschung

Nachdem ich nun einen detaillierten Überblick über die beim Schreiben vor sich gehenden Abläufe und Prozesse gegeben habe, möchte ich noch auf die aus den verschiedenen Modellen und Theorien resultierenden Ergebnisse eingehen.

Vor allem für die deutschsprachige Forschung lässt sich feststellen, dass aufgrund der Schreibforschung eine Hinwendung zum Schreibprozess selbst stattgefunden hat. Denn vorher stand häufig der fertige Text als Produkt im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und galt in der Schule als Bewertungsgrundlage. Weder der eigentliche Prozess der Textherstellung noch der dabei durchlaufene Lernprozess des Schreibenden wurde dabei ausreichend berücksichtigt. Demnach kann man es als ein Verdienst der Schreibforschung bezeichnen, den Aspekt der Prozesshaftigkeit des Schreibens, der in den oben dargestellten Modellen mehr als deutlich geworden ist, wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt zu haben.

Aus inhaltlicher Sicht hat die Schreibforschung viele neue Erkenntnisse über den Prozess des Schreibens als Handlung (beispielsweise als Problemlöseprozess) und die dazugehörigen kognitiven Prozesse ermöglicht, die in die unterschiedlichen Schreibstrategien und Schreibmodelle eingeflossen sind. Auf diese Weise konnte die Entwicklung der kognitiven Prozesse anhand der Ergebnisse der Schreibforschung genauer erfasst und dargestellt werden.

So wurden z. B. die unterschiedlichen Wege, die Schreibanfänger und Schreibexperten beim Verfassen eines Textes verwenden, am Beispiel der Schreibmodelle (vor allem bei Bereiter/Scardamalia) mehr als deutlich.

Aus methodologischer Sicht hat die Schreibforschung neue anwendungsbezogene Möglichkeiten entwickelt, die sowohl in die mit dem Schreiben von Texten befasste Forschung als auch in das tägliche Unterrichtsgeschehen selbst eingebracht werden konnten.

Einige dieser entwickelten Methoden sowie weitere didaktisch-methodisch

relevante Fragen in Bezug auf das schulische Schreiben möchte ich nun im dritten Kapitel meiner schriftlichen Hausarbeit vorstellen und zu beantworten versuchen.

3. Didaktisch - methodische Überlegungen zur Textproduktion in der Grundschule

Nach der Betrachtung der Vorgänge beim Schreiben und der Modellierung des Schreibprozesses im vorangegangenen Kapitel möchte ich mich nun eingehender mit den didaktischen und methodischen Möglichkeiten beschäftigen, die einer Lehrkraft im Deutschunterricht in der Grundschule zur Verfügung stehen, um die Textproduktion der Schülerinnen und Schüler angemessen fördern zu können.

Denn die Einsichten über den Schreibprozess und die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen sollten als Bezugspunkt aller didaktisch-methodischen Unterrichtshandlungen verstanden werden und in die tägliche Unterrichtsarbeit einfließen.

Ich werde zuerst genauer auf die didaktischen Voraussetzungen des schriftlichen Deutschunterrichts (Lehrplan, Rahmenrichtlinien, etc.) eingehen.

Im Anschluss daran versuche ich zu erläutern, wie Schreibaufgaben, Schreibfunktionen und Schreibziele innerhalb einer didaktischen Konzeption, die den Erkenntnissen der Schreibforschung folgt, aussehen könnten.

Danach folgen einige praxisbezogene methodische Vorschläge zur schülergemäßen Förderung der schriftsprachlichen Kompetenz. Abschließend werde ich das Problem der Leistungsbewertung im Aufsatzunterricht - meiner Meinung nach immer noch eines der Kernprobleme des Deutschunterrichts - ausführlicher erläutern und versuchen, verschiedene Lösungsansätze aufzuzeigen.

3.1 Der Einfluss der Schreibforschung auf die Lehrpläne und Rahmenrichtlinien der Grundschule

Da das Unterrichtsgeschehen in entscheidendem Maße durch Lehrpläne und Rahmenrichtlinien beeinflusst wird, die den schulischen Rahmen bildungspolitisch abstecken, ist von vornherein darauf zu achten, inwieweit diese curricularen Vorgaben die Schreibforschung und deren Erkenntnisse überhaupt berücksichtigen.

Immerhin führten die Ergebnisse der Schreibforschung dazu, dass Mitte der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts der Lehrplan für die Grundschule die drei - eindeutig prozessorientierten - Aufgabenschwerpunkte "Texte planen", "Texte aufschreiben" und "Texte überarbeiten" aufnahm.

Momentan sind es zwei Aspekte, die der Lehrplan besonders betont: Einerseits das Verfassen von Texten als Problemlösen und andererseits die Aufgliederung dieses komplexen Prozesses der Problemlösung in verschiedene Teilprozesse.

Schreibdidaktiker wie Baurmann¹⁷ fordern immer wieder, von realen Schreiberfahrungen und Vorstellungen zum Schreiben auszugehen. Selbst Grundschüler wissen schon eine Menge über die Vielfältigkeit des Schreibens, was in erster Linie auf die Prägung durch das Elternhaus zurückzuführen ist. Dementsprechend ist ihnen das Anlegen von Listen, Einkaufszetteln, usw. durchaus vertraut. Genau diesen Aspekt nehmen die Rahmenrichtlinien mit der Forderung nach dem Schreiben von eben diesen Einkaufszetteln, dem Anlegen eines Hausaufgabenhefts oder dem Schreiben von Glückwunschkarten auf.¹⁸ Die außerschulischen Erfahrungen der Kinder werden also zurecht berücksichtigt, was sowohl in Bezug auf die Vielfalt der Schreibsituationen und Aufgaben, als auch mit Blick auf die Adressatenwahl zutrifft. Es ist durchaus ratsam, Eltern und Verwandte in das schulische Schreiben mit einzubeziehen, z. B. mit Muttertagsbriefen, usw. Diese Einbeziehung ist unerlässlich, wenn das Schreiben in der Schule nicht von der alltäglichen Schreibpraxis entfernt und größtenteils funktionslos bleiben soll.

Zur Aufsatzdidaktik der letzten Jahre, die durch die Lehrpläne entscheidend geprägt worden ist, lässt sich kritisch anmerken, dass es sich dabei um eine Didaktik der schulischen Textsorten¹⁹ gehandelt hat. Das beste Beispiel dafür ist die Bildergeschichte. Ihr ursprünglicher Sinn bestand darin, die Probleme

¹⁷ vgl.: Baurmann, J.: Orientierung an Schreibprozessen. In: Baurmann, J./Weingarten, R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte, Opladen 1995, S. 63

¹⁸ vgl.: Rahmenrichtlinien für die Grundschule im Fach Deutsch. Niedersächsisches Kultusministerium. Hannover 1984, S. 40f

¹⁹ vgl.: Ossner, J.: Prozessorientierte Schreibdidaktik. In: Baurmann, J./Weingarten, R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen 1995, S. 34-37

der Erzähldidaktik methodisch zu kompensieren und durch die Bilder eine Konzentration auf das Wesentliche zu erreichen bzw. eine gemeinsame Erzählgrundlage zu schaffen. Denn anhand der Bilderfolge kann der zeitliche und logische Ablauf einer Geschichte geübt und auch der im Text benötigte Wortschatz vorbesprochen werden.

Aus diesem hilfreichen methodischen Vorschlag der Unterstützung des Schreibens von Erzähltexten ist nun aber in den Lehrplänen ein verbindlicher Inhalt geworden, der von Jakob Ossner sogar als "Quasi-Textsorte" bezeichnet worden ist. Der Sinn der Bildergeschichte lag somit nicht mehr in der unterstützenden Funktion beim Schreiben einer Erzählung, sondern nur noch in der Erfüllung des Lehrplans, der sie forderte.

Gleiches galt übrigens auch lange Zeit für die Reizwortgeschichte, die ebenfalls als methodischer Vorschlag zur Entlastung beim Schreiben gedacht war und dann als eigenständige Textsorte "missbraucht" wurde. Mittlerweile hat sich dieses Problem glücklicherweise etwas entschärft und die Reizwortgeschichte wird in den Rahmenrichtlinien²⁰ nun unter der Rubrik "Erläuterungen und Beispiele" zu dem Ziel "Sich Geschichten ausdenken und aufschreiben" geführt. Der Ausdruck Bildergeschichte wird zudem nun vermieden, als ein - in dieser Art der didaktischen Formulierung auch durchaus vertretbares - Ziel des Lernbereiches "Texte verfassen" wird das Zusammensetzen einer Bilderfolge zu einem Text genannt.

Dennoch sollten Textsorten in der Schule nicht gänzlich verworfen werden, da sie bewährte Muster darstellen (Brief, tabellarischer Lebenslauf, usw.). Nach dem Schreibmodell von Hayes und Flower helfen bekanntlich Schreibpläne bei der Erfüllung der Schreibaufgabe, die nach Ansicht der beiden Schreibforscher darin besteht, einen Text zu produzieren, der sämtlichen eigenen Ansprüchen bezüglich Thema und Leser gerecht wird. Die Kenntnis von Textsorten kann nun dabei behilflich sein, dieses Ziel zu erreichen, wenn die Textmuster jeweils hinsichtlich der Aufgabe variiert werden. Die Vorgabe eines Erzählmusters ist dann als Entlastungsfaktor für die Schülerinnen und

²⁰ vgl.: Rahmenrichtlinien für die Grundschule im Fach Deutsch. Niedersächsisches Kultusministerium. Hannover 1984, S. 41

Schüler zu verstehen.

Bevor ich gleich genauer auf Schreibaufgaben und Schreibziele im Unterricht eingehe, ist es mir wichtig, den Aspekt der Zielsetzung in Bezug auf didaktische Konzeptionen überhaupt anzusprechen.

Ossner²¹ unterscheidet drei Arten von Zielen:

- Das mögliche curriculare Ziel: Beispielsweise das Schreibmuster "erzählen";
- Das mögliche konkrete Unterrichtsziel: Jemanden unterhalten (bezieht sich auf die pragmatische Unterrichtssituation);
- Das mögliche Schreibziel: Eine lustige Geschichte, die die Mitschüler zum Lachen bringt.

Das Unterrichtsziel ergibt sich dabei aus der Schule als Lebensraum und muss individuell verändert werden. Das curriculare Ziel entwickelt sich dagegen erst mit der Zeit und wird daher nicht direkt zu erreichen versucht.

Somit lässt sich an diesem Zusammenhang erkennen, dass der Erwerb von Textsorten zwar ein curriculares Ziel, aber kein konkretes Unterrichtsziel darstellen kann, weil ihm dort jegliche Sinnperspektive fehlt.

Im traditionellen Aufsatzunterricht ist der Sinn und Zweck des Erfüllens von Textsortenmustern nicht deutlich geworden, was allerdings auch nicht im Interesse der Institution Schule lag, weil sonst die Korrektur erschwert worden wäre und man relative Kriterienkataloge hätte anlegen müssen, um eine vergleichbare Aufsatzbewertung zu ermöglichen. Es ist also schon erkennbar, dass die Normierung gerade in der Grundschule - aber nicht nur dort - einen hohen Stellenwert einnimmt und Einfluss auf das Curriculum und die didaktischen Entscheidungen hat.

Ein weiteres typisches Problem, auf das ich gern noch eingehen möchte, sind die sogenannten "Erzählhäuser". Denn wenn im Lehrplan oder den

²¹ vgl.: Ossner, J.: Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baurmann, J./ Weingarten, R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen 1995, S. 39

Rahmenrichtlinien der verbindliche Inhalt "Erzählung" auftaucht, kann davon ausgegangen werden, dass dieser Inhalt nicht entwickelt, sondern durch "Erzählhäuser" u. Ä. vorgegeben wird. Somit wird ein Aufbauschema zum konkreten Unterrichtsziel. Und genau da liegt der Haken an der Sache: Der Lernprozess, der erst noch stattfinden soll, wird auf diese Weise bereits vorausgesetzt!

Da aber auch konkrete Unterrichtsziele wie z. B. "jemanden unterhalten" nicht als verbindliche Lehr- und Lernziele angegeben werden können, schlägt Ossner²² vor, die Schreibfunktionen als Ziele zu nehmen. Dabei unterscheidet er folgende Funktionen des Schreibens:

- Für sich schreiben;
- Für andere schreiben;
- An andere schreiben;
- Schreiben zur Gedächtnisentlastung;
- Schreiben zur Erkenntnisgewinnung.

Aus diesen Schreibfunktionen können nach Ansicht Ossners durch Exemplifizierung konkrete Unterrichtsziele hergeleitet werden (wie das Schreiben einer Einladung, das Anlegen eines Hausaufgabenheftes, etc.). Das curriculare Ziel "Erzählen als Textmuster" könnte somit als Entlastungstechnik formuliert werden, das nun einen anderen Stellenwert hat als die Schreibfunktionen, die eher eine Sinnperspektive des Schreibens darstellen.

Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien greifen die Schreibfunktionen zumindest auf und nehmen sie als Grundlage für Ziele und Aufgaben des Lernbereichs "Texte verfassen".

Ossner argumentiert dafür, Bausteine für das Schreiben als einen eigenen Lehrplanteil zu formulieren. Diese Bausteine bestünden einerseits aus dem

²² vgl.: Ossner, J.: Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baurmann, J./ Weingarten, R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen 1995, S. 40f

Erlernen von Verfahren, mit denen der Schreibprozess modelliert werden könne und andererseits aus der Vermittlung von Möglichkeiten, wie die Schülerinnen und Schüler durch Vorstrukturierung oder Textplanung entlastet werden könnten. Der wichtigste Baustein sei es, zu lernen, wie ein Schreibziel als Kontrollinstanz für den Schreiber selbst formuliert wird.

Entlastungsbausteine wären Vorgaben wie Bilder, Reizwörter oder Erzählpuren, die somit als Hilfe der Strukturierung wieder ihren festen Platz im Schreibunterricht einnehmen würden. Die von Ossner befürworteten Bausteine sollen prozedurales Wissen aufbauen, damit sich der Schreiber ganz auf den Inhalt konzentrieren kann.

Für die Schule gefolgert bedeutet das zweierlei:

1. Die von konkreten Handlungszielen geleitete Schreibearbeit muss im Vordergrund des Unterrichts stehen.
2. Es müssen Prozeduren erworben werden, die eine Konzentration der Schreibearbeit auf die Handlungsziele ermöglichen.

Ossner nennt als sinnvolles oberstes curriculares Ziel die Schriftlichkeit. Schreiben soll von den Schülerinnen und Schülern als kognitives Instrument genutzt werden, um die Fähigkeit zu erlangen, Sachverhalte sprachlich geplant auszudrücken. Jede didaktische Maßnahme, jedes methodische Arrangement und jeder Lehrplaninhalt sollte daher auf das Ziel Schriftlichkeit bezogen sein.

Auf jeden Fall sind die Wege des Erwerbs von Produkten stärker in den Vordergrund zu stellen, woraus folgt, dass Lehrpläne den Schreibprozess wesentlich deutlicher als bisher zu betonen haben.

Die Schreibforschung kann bei der kategorialen Klärung dessen, was Schreiben ausmacht, helfen und neue Akzentuierungen (Prozesscharakter, komplexer Problemlösevorgang, etc.) setzen. Es ist nun Aufgabe der Herausgeber von Lehrplänen und Rahmenrichtlinien, diese Ergebnisse in den Regelwerken umzusetzen.

Die Einbeziehung der Erkenntnisse der Schreibforschung birgt bei allen

positiven Aspekten, die sie mit sich bringt, aber immer auch die Gefahr der Verkürzung (beispielsweise durch die Verallgemeinerung von Modellen) und der Übertreibung (z. B. gibt es zwar eine Verknüpfung zwischen Schreiben und Lernen, trotzdem wird beim Schreiben nicht immer gelernt). Durch die im Lehrplan vorgenommene Modellierung des Schreibprozesses besteht also die Gefahr einer Reduzierung der Fülle von real vorkommenden Schreibpraktiken. Denn es werden bestimmte Vorgehensweisen mehr betont als andere und das Sukzessive des Schreibens aufgrund der Einteilung in die drei Phasen stärker herausgestellt. Darum ist es Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers, dieser Überbetonung entgegenzuwirken und auch das rekursive Moment ausreichend zu berücksichtigen.

Abschließend möchte ich noch einige Aspekte anführen, die mir bei der genaueren Ansicht des Lernbereiches "Texte verfassen" in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien aufgefallen sind. Insgesamt gesehen sind bereits eine Reihe von Erkenntnissen der Schreibforschung aufgenommen worden, auch wenn das meiner Ansicht nach noch wesentlich differenzierter und ausführlicher möglich wäre.

Immerhin wird klar betont, dass die Schreibversuche selbst von größerer Bedeutung sind als das endgültige Ergebnis.²³ Auch eine Benotung jedes einzelnen Textes wird nicht zwangsläufig verlangt, dafür aber eine Rückmeldung vom Lehrer oder den Mitschülern gefordert.

Ebenfalls sinnvoll ist meiner Meinung nach die Vorgabe, dass Beurteilungskriterien aus der jeweiligen Schreibaufgabe bzw. Aufgabenstellung heraus zu entwickeln sind.

Die Anmerkung, dass Schriftqualität und Rechtschreibleistung bei der Bewertung nicht berücksichtigt werden dürfen, ist äußerst angebracht, wird nur leider nicht von allen Lehrerinnen und Lehrern immer berücksichtigt. Doch dazu später mehr in Kapitel 3.4.

Übereinstimmen kann ich allerdings nicht mit der Aussage, Schreiben sei ein Vorteil im Vergleich zum Sprechen, weil der Schreiber der komplexen

²³ vgl.: Rahmenrichtlinien im Fach Deutsch für die Grundschule. Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover, 1984, S. 42

Sprechsituation entoben sei.²⁴ Denn wie wir bereits gesehen haben und auch noch weiterhin sehen werden, ist das Schreiben ein ebenfalls äußerst komplexer Vorgang und steht dem Sprechen somit in keiner Weise nach. Es mag zwar stimmen, dass beim Schreiben bedachter vorgegangen werden kann als beim Sprechen (vor allem was die Möglichkeit der Überarbeitung bzw. Neuformulierung von Gedachtem betrifft), doch trotzdem ist der Vorgang des Schreibens nicht weniger vielschichtig. Insofern ist diese Formulierung aus meiner Sicht etwas unglücklich. Ansonsten allerdings kann ich mich mit den Niedersächsischen Rahmenrichtlinien ganz gut arrangieren, was nicht bedeuten soll, dass keine Veränderungen zum Besseren möglich wären.

3.2 Der Wert von Schreibaufgaben, Schreibfunktionen und Schreibzielen innerhalb didaktischer Unterrichtskonzeptionen

Will man eine gezielte Förderung der Textproduktion bei den Schülerinnen und Schülern erreichen, kommt man an der Frage nach Inhalt und Definition von Schreibaufgaben nicht vorbei.

Baurmann und Ludwig²⁵ sprechen davon, dass im traditionellen Aufsatzunterricht unter Schreibaufgaben in der Regel das Einüben von Formen und Normen verstanden wurde. Bereits festgelegte Vorgaben sollten so gut wie möglich von den Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden, der Lern- und Schreibprozess der Kinder wurde dagegen nicht oder nur kaum berücksichtigt.

Das ist mittlerweile anders geworden. Die Einsicht in den Prozesscharakter des Schreibens und der an diesem Prozess beteiligten Aktivitäten hat für eine genauere Definition der Bedeutung von Schreibaufgaben gesorgt. Somit können Voraussetzungen und Konsequenzen des Schreibens neu überdacht und entsprechende didaktische Überlegungen angestellt werden.

Schreibaufgaben können - wie das Schreiben selbst auch - äußerst komplex

²⁴ vgl.: Rahmenrichtlinien im Fach Deutsch für die Grundschule. Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover 1984, S. 38

²⁵ vgl.: Baurmann, J./Ludwig, O.: Schreibaufgaben und selbst organisiertes Schreiben, in: Praxis Deutsch Heft 168, S. 6-11

sein. Daher werden sie immer häufiger in konkrete Schreibaufträge gefasst oder in Teilaufgaben zu lösen versucht. Es ist sinnvoll, die Anforderungen des Schreibens in einzelne Phasen (z. B. das Generieren von Ideen, die Konstruktion des Textes auf inhaltlicher Ebene, die sprachliche Formulierung der Gedanken, die Überarbeitung auf Text-, danach auf formaler Ebene, usw.) zu zerlegen. Diese Dekomponierung des Schreibprozesses in einzelne Handlungsschritte hilft dabei, die Komplexität des Schreibens besser zu bewältigen.

Um die Schreibaufgaben verstehen zu können, müssen von den Schülerinnen und Schülern mehrere Aspekte beachtet werden. Doch auch derjenige, der die Schreibaufgaben stellt (also in der Regel der bzw. die Unterrichtende), muss dabei mehrere Handlungen gleichzeitig ausführen.

Zuallererst ist jeder Schreibaufgabe eine Aufforderung zum Schreiben impliziert. Dieser Aufforderungscharakter kann durch direkte Handlungsanweisungen wie "Nimm bitte Stellung zu ..." deutlich werden.

Es gibt aber auch Schreibaufgaben, die keine expliziten Anweisungen enthalten, wie beispielsweise "Mein bester Freund". Hier ist der Aufforderungscharakter (in diesem Fall die Aufgabe, etwas über seinen besten Freund bzw. seine beste Freundin zu schreiben) trotz fehlender direkter Anweisung in der Aufgabe enthalten. Oftmals sind es auch Unterrichtsgegenstände, die zu Schreibanlässen werden.

Überschriften, die ein beliebtes methodisches Mittel zur Anregung von Schreibvorgängen sind, können allerdings nicht direkt als Schreibaufgabe im herkömmlichen Sinn betrachtet werden, denn die Überschrift kann (mit Blick auf den Prozesscharakter des Schreibens) noch nicht am Beginn des Schreibvorgangs stehen, sondern ergibt sich erst mit der Zeit, wenn sich ein Schreibziel herausgebildet hat. Trotzdem ist es natürlich möglich, Kinder zu bestimmten Überschriften Texte verfassen zu lassen.

Schreibaufgaben sind zudem meistens auch mit Schreibaufträgen gleichzusetzen. Durch sie werden die Bedingungen zur Erfüllung der Schreibaufgabe festgelegt. Somit gibt die Schreibaufgabe häufig das Thema,

die Form (z. B. eine Geschichte schreiben) oder auch den Zweck, den der Text erfüllen soll (beispielsweise ein Geburtstags- bzw. Glückwunschbrief) vor. Selten wird allerdings mehr als eine dieser genannten Bedingungen festgelegt, in der Regel ist es wohl das Thema, welches vorgegeben wird.

Da sind wir nun bereits an einer problematischen Stelle angekommen. Geht man nämlich von den drei bewertungsrelevanten Aspekten Inhalt, Aufbau und Sprache aus, fällt die Bewertung hinterher schwer oder ist nicht angemessen, wenn einer dieser Aspekte (meistens wohl der Inhalt) bereits vorgegeben war. Darum ist es besser, die Schülerinnen und Schüler nähern sich eigenständig einem Thema. Dadurch wird der Text auch für den Lehrer als Beurteiler insgesamt interessanter, weil er im Gegensatz zur bloßen Beachtung von Sprache und Aufbau sich nun auch intensiver mit dem Thema auseinandersetzen muss.

Schreibaufträge können entweder detailliert gefasst oder aber offen gehalten sein. Ein detaillierter Schreibauftrag erleichtert natürlich die spätere Bewertung des Textes aufgrund der Tatsache, dass klare Kriterien festgelegt werden können. Offene Schreibaufträge lassen dagegen dem Schreibenden mehr Entscheidungsspielraum und sorgen so für eine größere Individualität des Textes. Subjektorientierte Schreibaufträge stellen einen Bezug zur Lebenswelt des Textverfassers her und erhöhen auf diese Weise die Motivation zum Schreiben.

Beim Schreiben nach Vorgaben sollte die Aufgabenstellung so gefasst sein, dass sie es jedem Kind ermöglicht, etwas für sich auszuwählen, zu thematisieren und zu formulieren. Das Hauptaugenmerk einer solchen didaktischen Konzeption für den Aufsatzunterricht muss jedenfalls, wie es u. a. auch Mechthild Dehn²⁶ fordert, auf dem Entstehen der Texte liegen, damit der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler während des Schreibens genügend berücksichtigt wird.

Wie schon weiter oben beschrieben, ist es sinnvoll, die Schreibfunktion(en)

²⁶ vgl.: Dehn, M.: Texte und Kontexte. Verlag Volk und Wissen, Berlin/Düsseldorf 1999, S. 88

als Leitlinie²⁷, als motivationale und intentionale Basis des Schreibens im Unterricht zu nehmen und somit die Voraussetzung für prozessbezogene Entscheidungen der schreibenden Schüler und des unterrichtenden Lehrers zu schaffen. Konkrete, individuelle Schreibziele sind entscheidend, weniger unterrichtliche oder curriculare Ziele. Die Klarheit über diese grundsätzlichen Ziele und Funktionen des Schreibens trägt zur Förderung der Problemdiagnosefähigkeit der Schülerinnen und Schüler bei. Es ist wichtig, dass die Lernsituation eine Vielfalt der Schreibfunktionen gewährleistet, denn manche Schreiber brauchen die Orientierung an Vorlagen, andere wiederum nicht.

Die Lehrerin bzw. der Lehrer sollte angemessene Entscheidungen in Bezug auf die Unterrichtsziele treffen und geeignete Methoden und Schreibaufgaben auswählen. Das allerdings erfordert professionelle schreibdidaktische Kenntnisse sowie die Fähigkeit zur Einschätzung der individuellen Voraussetzungen der eigenen Schülerinnen und Schüler.

Neben der Aufgabe, Freude am und beim Schreiben zu wecken, muss die bzw. der Unterrichtende außerdem einen Lernkontext zu schaffen versuchen, der bei den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit ausbildet, auch bei Schwierigkeiten und Widerständen zielorientiert weiterzuarbeiten und nicht gleich aufzugeben.

Daraus lassen sich zwei Ziele der Lehrerausbildung nennen:

1. Die Förderung der Lernbeobachtung und Fehlerdiagnostik, d. h. die Kompetenzen jedes einzelnen Kindes müssen erkannt und in der richtigen Weise interpretiert werden können.
2. Lehrerinnen und Lehrer müssen die Kompetenz erlangen, sich bei der Unterrichtsplanung sinnvolle Ziele zu setzen und zieladäquate Entscheidungen zu treffen. Die Bestimmung der Ziele darf dabei allerdings nicht allein durch die Lehrkraft erfolgen, da es schlussendlich die Schülerinnen und Schüler sind, die den Text verfassen. Darum müssen

²⁷ vgl.: Fix, M.: Textrevisionen in der Schule, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren 2000, S. 321- 352

sie bei der Festlegung der Ziele des Unterrichts mit einbezogen werden.

Die Schreibfunktion dient also als Bindeglied zwischen der Motivation der Schülerinnen und Schüler und dem unterrichtlichen Eingreifen der Lehrperson.

Weiterhin lässt sich feststellen, dass die Schreibaufgaben dem Schreibvorgang (wenn auch meistens unbewusst) ein Ziel setzen. Diese Ziele können globaler Natur sein und den Spielraum festlegen, innerhalb dessen sich der Schreibvorgang bewegt. Allerdings reichen diese globalen Ziele meist nicht aus, um eine Schreibhandlung anzuregen, durchzuführen und zu einem in ihr selbst angelegten Abschluss zu bringen. Dazu wiederum sind genaue Vorstellungen über die Absicht, die Durchführung und die späteren Ergebnisse des Schreibvorgangs notwendig.

Schreibziele können aber auch spezifischer Natur sein, d. h. sie organisieren den Prozess der Textentstehung. Diese Ziele sind durchaus vielfältig, sie können von "Schreiben, was die Lehrerin bzw. der Lehrer hören will" über "Schreiben, was einen selbst interessiert" bis hin zum "Drauflosschreiben" reichen. Doch erst die funktionale Perspektive, z. B. einen Text für jemand anderen zu schreiben, um ihn zu unterhalten, schafft einen Sinn für das schulische Schreibziel und die schulischen Aufgaben.

Außerdem ist zu beachten, wer die Schreibziele vorgibt. Ist es der Schreibende selbst, so kann es zu Problemen kommen, wenn die Schreibhandlung das Ziel verfehlt, wobei solche "Richtungsänderungen" meistens selbst wieder korrigiert werden können. Wenn es aber eine außenstehende Person wie die bzw. der Unterrichtende ist, der die globalen Schreibziele vorgibt, kann es unter Umständen zu weit größeren Konflikten kommen. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn der Textverfasser eine individuelle - sprich: spezifische - Zielsetzung vornimmt, die dann aber nicht mit der globalen Zielvorstellung der Lehrperson übereinstimmt. Daraufhin muss der Schreibende innerhalb des globalen Ziels ein Ziel finden, welches seinen individuellen Vorstellungen und Einstellungen zum Schreiben entspricht. Das geschieht dann durch mentale Prozesse des Vorstellens und

Hineinversetzens in fiktive Handlungskontexte.

Ich spreche diesen Aspekt deshalb so ausführlich an, weil darin eine Situation deutlich wird, die geradezu typisch für das Schreiben von Texten in der Schule ist und die Textproduktion unnötig erschwert. Denn wenn die Schülerinnen und Schüler mit der ihnen vorgegebenen Situation, dem Thema oder dem Schreibziel nichts anfangen können, weil sie ganz andere Vorstellungen zu diesen genannten Aspekten haben, wird es für sie schwer sein, motiviert an die Textproduktion heranzugehen.

Nachdem ich nun einiges über die Schreibaufgaben, Schreibfunktionen und Schreibziele berichtet habe, geht es mir nun noch darum, den Bezug zu einer Didaktik herzustellen, die die erwähnten Aspekte in entsprechendem Umfang berücksichtigt.

In Deutschland sind die didaktischen Konzeptionen im Bereich des Aufsatzunterrichts unterschiedlich. Immer mehr Bundesländer beziehen mittlerweile den Prozesscharakter des Schreibens mit ein (z. B. Nordrhein-Westfalen), doch es gibt auch immer noch curriculare Bestimmungen, die weniger prozessorientiert sind.

Wie bereits am Anfang dieses Unterkapitels erwähnt, stand noch bis Mitte der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts die Einübung von orthographischen, stilistischen und textsortenspezifischen Normen im Mittelpunkt des Aufsatzunterrichts, eine sehr norm- und ergebnisorientierte Konzeption also. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Schreibforschung bildeten sich von diesem Zeitpunkt an weitere Konzeptionen aus, welche alle die nicht normierbaren Aspekte des Schreibens (wie eine geglückte und zutreffende sprachliche Formulierung oder bestimmte zündende Ideen) in den Vordergrund zu rücken versuchten und die Komplexität des Schreibvorgangs aufgriffen.

Selbstverständlich hatte die jeweilige didaktische Konzeption entsprechenden Einfluss auf die Formulierung der Schreibaufgaben, ja sie spiegelte sich sogar darin wider. Somit stand im traditionellen Aufsatzunterricht der sich auf die Einhaltung von Textnormen beschränkende Schreibauftrag im Vordergrund. Dazu gehörte z. B. der Aufbau eines Spannungsbogens in einer Erzählung

oder die Organisation von Pro- und Contra-Argumenten in einer Erörterung.

Heute lassen sich dagegen vor allem drei didaktische Konzeptionen des Aufsatzunterrichts unterscheiden:

1. DAS KREATIVE SCHREIBEN

Diese Konzeption zeichnet sich durch ihre charakteristischen Aufgabenstellungen aus (z. B. die Betrachtung eines Bildes, das Hören von Musik, das Fühlen von Gegenständen, etc.).

Der eigentliche Schreibauftrag ist hier auf ein Minimum reduziert, vielmehr steht die Motivation zum Schreiben oder - bezogen auf den Schreibauftrag - der Aufforderungscharakter im Vordergrund. Kreative Schreibaufgaben sind vor allem gut dazu geeignet, um die Entwicklung eines eigenen Stils, der durchaus aus der Imitation eines "literarischen" Vorbilds stammen kann, zu fördern.

Freies und kreatives Schreiben erfordert aber auch eine stärkere Zielsetzungs- und Entscheidungskompetenz innerhalb des gesamten Schreibprozesses. Darum ist es wichtig, als Lehrerin bzw. Lehrer darauf zu achten, dass das freie Schreiben keine Überforderung für die Schülerinnen und Schüler darstellt. Auch die Frage nach der Schreibfunktion spielt hier eine große Rolle.

2. DER KOMMUNIKATIVE ANSATZ

Schreiben ist in dieser didaktischen Konzeption als Teil einer schriftlichen Kommunikation zu begreifen. Durch das Schreiben soll Einfluss auf einen Gegenüber, den Leser, genommen werden. Da die Wirkung des Geschriebenen hierbei im Vordergrund steht, sind es die Schreibziele, die für die Schreibaufgabe von entscheidender Bedeutung sind.

Eine methodische Variante dieses kommunikativen Ansatzes sind die Schreibkonferenzen, in denen eine reale Rezeptionssituation geschaffen wird. Es wird kein "Scheintext" produziert, der später nur von der Lehrerin bzw. dem Lehrer gelesen wird, sondern der Text wird bewusst für die Mitschülerinnen und Mitschüler als primäre Adressaten geschrieben. Die Hörer äußern sich zum bisher verfassten Text im Hinblick auf Inhalt und Verständlichkeit und die Schülergruppe geht den Text Satz für Satz durch,

überarbeitet ihn und sucht kollektive Formulierungen. Revisionen finden aufgrund dieser Rückmeldungen der Mitschülerinnen und Mitschüler statt. Durch die Interaktion zwischen den Kindern wird das Überarbeitungsverhalten gefördert. Die Schülerinnen und Schüler beraten und helfen sich also auf ihrem (altersgemäßen) Niveau mit dem Ziel der Herstellung eines präsentablen Textes. Abschließend wird dieses fertige Produkt dann für die ganze Schulklasse veröffentlicht. Die Lehrerin bzw. der Lehrer hilft den Schülerinnen und Schülern bei der Erarbeitung von Orientierungsaspekten für die Verbesserung und ist auch für die "Endredaktion" zuständig.

Ein Problem von Schreibkonferenzen ist allerdings, dass die Überarbeitungskriterien zum größten Teil nicht aus dem Verständnis der Texte gewonnen, sondern bereits vorher verbindlich angelegt werden. Gerade deshalb ist es entscheidend, auch das freie Schreiben ohne Kriterienkataloge zu fördern und immer wieder auf die Gefühle und Wirkungen, die ein Text auslöst, einzugehen und sie miteinander in der Gruppe oder zumindest zu zweit zu besprechen.

Eine weitere Schwierigkeit der Schreibkonferenzen besteht zudem darin, dass mit ihr grundlegende didaktische Änderungen einher gehen müssten. Der gängige Leistungsbegriff und die Selektionsfunktion der Schule, aber auch die Beurteilungspraxis werden hierbei kritisch hinterfragt. Somit lassen sich die Probleme der Schreibkonferenzen exemplarisch für die Schwierigkeiten der unterrichtspraktischen Anwendung der Schreibforschung insgesamt sehen²⁸.

3. DAS PROZESSORIENTIERTE SCHREIBEN

In dieser Konzeption wird der Schreibprozess zum Unterrichtsgegenstand. Es werden unterschiedliche Schreibaufgaben gestellt, die sich sowohl auf den Beginn des Schreibens beziehen, aber auch die Schülerinnen und Schüler auf bestimmte Ziele hin schreiben lassen können. Somit ist nicht die Aufsatzart als Produkt das Ziel des Schreibens, sondern das Schreiben wird als ein Mittel des Denkens verstanden. Die Schreibaufgaben können an ganz

²⁸ vgl.: Fix, M.: Textrevisionen in der Schule, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren 2000, S. 14

unterschiedlichen Stellen des Schreibprozesses ansetzen und diesen dann fortführen, wie z. B. spezielle Überarbeitungsaufträge.

Das mit der Zeit zunehmende Gespür für formale Texteigenschaften ist eine Hilfe für die Planung des Schreibprozesses und zudem eine notwendige Bedingung im Hinblick auf die Überarbeitung eigener Texte. Aus dieser Feststellung leitet sich ab, dass es vollkommen falsch wäre, völlig auf Schreibaufgaben, die der Einübung von Normen dienen, zu verzichten, es geht vielmehr darum, den Unterricht nicht nur auf diese eine Art von Aufgaben zu beschränken!

Abschließend ist noch die Frage zu betrachten, ob Schreibaufgaben eher allein oder in der Gruppe bewältigt werden sollten. Da zumeist ein Schreiben aus dem subjektiven Blickwinkel heraus gefordert wird, ist in diesem Fall die Einzelarbeit zu befürworten.

Doch es sind vor allem unterrichtspraktische Gründe, die für das Aufteilen von Aufgaben und ein gemeinsames Schreiben sprechen. Aus Zeitgründen kann es beispielsweise sinnvoll sein, umfangreiche Schreibvorhaben auf mehrere Schreiber zu verteilen. Das ist allerdings nur dann möglich, wenn bereits ein gemeinsamer Rahmen feststeht, innerhalb dessen sich der Text bewegen soll.

Vor allem mit Sicht auf das Überarbeiten, bei dem Schülerinnen und Schüler häufig am meisten von Gleichaltrigen profitieren, erweisen sich methodische Vorschläge einer Zusammenarbeit wie z. B. die Schreibkonferenz als sinnvoll.

Der entscheidende Punkt dabei - egal ob es sich um ein individuelles oder ein gemeinsames Schreiben handelt - ist der, dass das jeweilige Schreibziel bereits erfasst sein muss oder zumindest das Erkennen dieses Ziels im Laufe des Schreibvorgangs gewährleistet ist. Das ist sehr schwierig, weil sich die Fähigkeit, Ziele zu erfassen, weiterzuverfolgen oder sich sogar selbst zu setzen, erst im Laufe der Jahre entwickelt und somit nicht vorausgesetzt werden kann. Auch das Gesamtziel besteht anfangs nur als vage Vorstellung und geht kaum über den vorgegebenen Schreibauftrag hinaus.

Zusammenfassend ist daher festzustellen, dass die Unterrichtsplanung sich

also auf der einen Seite an den Lerngegenständen (in diesem Fall die Schreibaufgaben) und auf der anderen Seite an den Subjekten des Lernens, also den Schülerinnen und Schülern, orientieren sollte. Dementsprechend müssen die Methoden im Unterricht so ausgesucht werden, dass eine angemessene Vermittlung zwischen den beiden Bezugspunkten "Sache" und "Schüler" stattfinden kann. Schreiben hängt also einerseits auf der Sachebene von der Gegenstandsstruktur (den entstehenden Texten) ab, andererseits auf Schülerebene von alters- bzw. entwicklungsabhängigen Kompetenzen, den ökologischen Bedingungen des Schreibenlernens und der subjektiven Befindlichkeit.

Um diese beiden Ebenen optimal aufeinander abstimmen zu können, ist die Schreibfunktion eine wichtige Basis.²⁹

Langfristiges Unterrichtsziel sollte es sein, die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Selbststeuerung zu fördern, um somit Unsicherheiten beim Fehlen von Vorgaben zu überwinden.

Unterrichtende sollten zudem die von ihnen gestellten Schreibaufgaben vorher selbst einmal erproben, um einen Eindruck davon zu gewinnen, welche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Insgesamt gesehen wäre es ohnehin sinnvoll, wenn Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht viel mehr schreiben würden als es bisher der Fall ist. So könnten die Lehrkräfte ihre Vorbildfunktion noch besser nutzen und auch auf diese Weise zum Schreiben animieren.

Die von mir hier aufgeführten Überlegungen sollten bei der Formulierung von Schreibaufgaben und bei der didaktischen Konzeption des eigenen Schreibunterrichts eine wesentliche Rolle spielen, um einen an die momentane Forschung angemessenen schülergerechten Unterricht verwirklichen zu können.

²⁹ vgl.: Fix, M.: Textrevisionen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren 2000, S. 16f

3.3 Die Berücksichtigung des Prozesscharakters im Schreibunterricht - Vorbereiten, Niederschreiben, Überarbeiten

So wie Schreiben als Unterrichtsmedium ein Instrument zur Problemlösung sein kann, so ist es als Unterrichtsgegenstand selbst eine komplexe Problemlösungsaufgabe. Dieser kognitive Ansatz läuft daher bei Ossner auf folgende didaktische Modellierung³⁰ hinaus:

Der Vorgang des Schreibens muss in seiner Komplexität erfasst werden, ohne zu trivialisieren oder zu reduzieren.

Weiterhin ist das Schreiben als ein eigenaktiver Prozess der Problemlösung durch den Lernenden zu sehen.

Zu guter Letzt muss nach den Erkenntnissen der Schreibforschung - die ich ja bereits weiter oben angesprochen habe - der Prozesscharakter des Schreibens deutlicher im Unterricht betont werden. Damit gehen die Aufnahme neuer Momente der Unterrichtsgestaltung sowie der Leistungsbeurteilung einher.

Somit muss eine didaktische Modellierung des Unterrichts immer

- die Schülerinnen und Schüler,
- den Lernprozess,
- die Struktur des Gegenstands Schreiben

im Auge behalten.

Daraus ergeben sich drei Aspekte des Schreibens, die zu einem Arbeitsbereich führen:

- Die Fertigkeit: Schreiben als Können, als Akt der Gestaltung;
- Die schriftliche Problemlösung: Inhalt, Struktur und Funktion des Textes gestalten und sich über Zusammenhänge klar werden;
- Die Konventionalität: Beachtung gesellschaftlicher Regeln, festgelegt

³⁰ vgl.: Ossner, J.: Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baurmann, J./ Weingarten, R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte, Opladen 1995, S. 31f

durch Rechtschreibung und Orthographie.

Der analytische Charakter dieses Modells ist dabei entscheidend. Die einzelnen Lerngegenstände dürfen nicht isoliert vermittelt werden, sondern als Ganzes seiner Art innerhalb eines Arbeitsbereiches. Somit ist jeder Arbeitsbereich als Teilaspekt des gesamten Vorgangs "Schreiben" zu verstehen. Schreiben wird auf diese Weise zwar bereits von Anfang an in seiner ganzen Komplexität gesehen, aber es werden nicht von Beginn an vollkommene Produkte erwartet. "Vom Unvollkommenen zum Vollkommenen"³¹ - diese Maxime umschreibt den Charakter dieses didaktischen Modells recht treffend. Jede Art einer schriftlich gefassten Mitteilung zählt als Text, egal wie lang sie ist, ob in Druck-, Schreibschrift oder am PC entworfen.

Ziel dieser Modellierung ist Schriftlichkeit, der sich schrittweise genähert wird, ohne sie bereits in jedem Produkt zu erreichen. Dementsprechend ist nicht nur das Schreiben als Prozess zu verstehen, sondern der Erwerb von Schriftlichkeit selbst eben auch!

Während des Schreibens spielen eine Reihe von Bedingungen und Komponenten eine Rolle, die zu berücksichtigen sind. Dazu gehören motivationale (als Grundlage des Schreibens, denn ohne Motivation ist keine Produktion möglich) und situative Bedingungen (Ort, Zeit und Adressatenbezug).

Weiterhin sind es konzeptionelle (die Bildung einer Zielvorstellung und eines Schreibplans), innersprachliche (Satz- und Textbildung), motorische (Umsetzung des Gedachten durch Aufschreiben) und redigierende (Überarbeitungsformen) Prozesse, die am Schreiben beteiligt sind.³²

Aus diesen Überlegungen lassen sich einige wichtige Erkenntnisse gewinnen.

³¹ zit. nach: Ossner, J.: Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baurmann, J./ Weingarten, R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte, Opladen 1995, S 34

³² vgl.: Baurmann, J./Ludwig, O.: Aufsätze vorbereiten - Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 80, 1986, S. 16-22 und Baurmann, J.: Aufsatzunterricht als schreibunterricht. Für eine neue grundlegung des schreibens in der schule. In: Praxis Deutsch, Heft 104, 1990, S. 7-12

Bereits vor dem Beginn des Schreibens im Unterricht müssen also die situativen Bedingungen beachtet werden. Es wirkt beispielsweise sehr viel motivierender, einen Text zu schreiben, von dem man weiß, dass er in einer "Klassenzeitung" veröffentlicht wird. Schreibspiele können zudem gerade bei schwächeren Schülerinnen und Schülern eine Reihe von Hemmungen abbauen, so dass auch sie Spaß und Freude am Schreiben gewinnen.

Es sind vor allem fünf Teilkompetenzen³³, die bei den Schülerinnen und Schülern angebahnt werden müssen:

1. Die beabsichtigte Wirkung des Textes sollte den Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Vorbereitung immer deutlicher werden. Ungeübteren Schreibern sollte der Schreibzweck bei Schwierigkeiten noch vorgegeben werden, ansonsten kann er aber auch in der Klasse gemeinsam erarbeitet werden.
2. Die Leserrolle ist zu berücksichtigen, d. h. die Frage danach, für wen der Text überhaupt geschrieben wird.
3. Inhaltliches Wissen, Erfahrungen und Einschätzungen sollten im Unterrichtsgespräch ausgetauscht werden.
4. Die Entwicklung eines Schreibplans ist wichtig, dabei können literarische Textmuster als auszugestaltender Rahmen als Hilfe vorgegeben werden (Märchen, Fabel, etc.).
5. Die Sätze des Textes sind angemessen zu formulieren und in einen kohärenten Zusammenhang zu bringen.

Für die Phase der Vorbereitung und des Textanfangs gibt es verschiedene Hilfen³⁴:

- Einen Satzanfang vorgeben, an dem sich orientiert werden kann (vor allem als Impuls in den ersten beiden Schuljahren praktisch);
- Mehrere Satzanfänge schreiben lassen, von denen die Schülerinnen und

³³ vgl.: Baurmann, J./Ludwig, O.: Aufsätze vorbereiten - Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 80, 1986, S. 16-22

³⁴ vgl.: Payrhuber, F.-J.: Schreiben lernen. Aufsatzunterricht in der Grundschule, Köln, 1996, S. 19f

Schüler dann einen auswählen, den sie weiterschreiben wollen (eher für Kinder eines dritten und vierten Schuljahres geeignet);

- Eine angefangene Geschichte weiterschreiben lassen (viertes Schuljahr);
- Verschiedene Anfänge zur Auswahl vorgeben, die sich z. B. in ihrer Erzählperspektive unterscheiden.

Auch das Verwenden von Clustern oder Reizwörtern bzw. das Bereitstellen von Rahmenthemen erleichtert den Beginn des Schreibprozesses ungemein. Diese und weitere Hilfestellungen der Lehrerin bzw. des Lehrers beeinflussen die Originalität der Schülertexte bei weitem nicht in dem Ausmaß, wie es immer wieder befürchtet wird. Denn das Aufnehmen von Anregungen und die Wiederholung und neuerliche Überarbeitung des bereits Formulierten ist ein ganz normaler Vorgang innerhalb des Schreibprozesses.

Mit Fragenkatalogen als Entlastungshilfe für die Schülerinnen und Schüler zu arbeiten, kann dagegen problematisch sein. Es besteht die Gefahr, dass die Kinder nur die einzelnen vorgegebenen Fragen der Reihe nach beantworten und dadurch kein zusammenhängender Text entsteht.

Zudem kann es unter Umständen zur Anpassung an einen stereotypen Schulstil kommen, der aufgrund des Einsatzes solcher Fragenkataloge ausgebildet wird.

Weiterhin provoziert ein vorgegebener Fragenkatalog häufig Gegenfragen oder Kommentare und trägt so möglicherweise zu Widersprüchen oder Verwirrungen auf Seiten der Schreibenden bei.

Genauso ist es bei der Vorgabe von bestimmten Ausdrücken, wie beispielsweise Satzverbindungen oder Satzanfängen. Eine selbstständige Beteiligung des Schreibers an seinem eigenen Text wird unterdrückt, stattdessen sollen diese vorgegebenen Ausdrücke (plötzlich, auf einmal, da, etc.) eingebaut werden, um auf diese Weise einen angeblich kohärenteren Text zu produzieren. Mechthild Dehn bezeichnet diesen Lehr- und Lernvorgang sogar als "absurd"³⁵, da die Schülerinnen und Schüler eine

³⁵ vgl.: Dehn, M.: Texte und Kontexte, Verlag Volk und Wissen, Berlin/Düsseldorf 1999, S. 82ff

Vorstellung davon ausbilden, der von ihnen zu schreibende Text existiere bereits in einer "perfekten" Form und ihr Ziel sei es nun, sich dieser Form so nahe wie nur möglich anzunähern.

Meiner Ansicht nach haben Fragenkataloge trotzdem einen Sinn, wenn sie zur Entlastung und Unterstützung (vor allem bei schwächeren Schreibern) eingesetzt werden. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass diese Kataloge dann nicht zu umfangreich sind, und es muss unter allen Umständen verhindert werden, dass - wie oben beschrieben - entweder nur die Fragen beantwortet werden oder die Vorstellung ausgebildet wird, ein Mustertext würde schon existieren.

Auch der Textaufbau bereitet vielen Schülerinnen und Schülern häufig Probleme, so dass es zu Lücken oder Ungereimtheiten in der Darstellung kommt. Folgende Hilfen³⁶ bieten sich hier zur Übung an:

- Die Ordnung verwürfelter Sätze; auf Papierstreifen geschriebene Textteile sollen in die richtige Reihenfolge gebracht werden, z. B.
 - A Sie konnten die 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.
- Die Ordnung verwürfelter Textteile, d. h. es ist auf die Hinweise im Text zu achten, um die richtige Reihenfolge herstellen zu können;
- Die Rekonstruktion von Erzählgedichten oder sprachspielerischen Gedichten; diese Variante ist meistens etwas schwieriger, weil der Inhalt in diesen Gedichten oft eine untergeordnete Rolle einnimmt und es somit mehrere Lösungsmöglichkeiten gibt, was aber auch seinen Reiz hat;
- Die Schülerinnen und Schüler eigene Texte verfassen und zerschneiden

³⁶ vgl.: Payrhuber, F.-J.: Schreiben lernen. Aufsatzunterricht in der Grundschule, Köln, 1996, S. 20ff

lassen, die dann von den Mitschülerinnen und Mitschülern geordnet werden sollen;

- Puzzletexte, wobei die Form der Puzzleteile die Lösungsfindung erleichtert.

Zudem ist es wichtig, die Formulierungskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Auch dazu gibt es eine Reihe von Übungsmöglichkeiten³⁷, von denen ich einige hier kurz vorstellen will:

- Wortwahlübungen (Einzelsatz, Satzfolgen, usw.), z. B.

	schaut	verträumt	
Dackel Willi	guckt	still	einem Schmetterling nach.
	glotzt	gierig	

- Satzformulierungsübungen (entweder zwei bis drei alternative Satzanfänge anbieten oder richtige Satzanfänge, deren Fortführung aber offen ist), z. B.

	plötzlich weggeblasen.
Der arme Willi wird	ganz nass und erschrickt.
	klatschnass.

Ebenso sind Lückentexte für Satzkonjunktionen möglich, wobei nicht nur die passenden Wörter vorgegeben werden;

- Üben der Vergangenheitsform, indem in Texten nur die Grundform des Verbs angegeben wird, z. B.

Julia (gehen) wie jeden Morgen zur Schule. Plötzlich (stehen) eine wunderschöne Frau vor ihr. Julia (erschrecken). Die Frau aber (lächeln) und (sagen): "Hab keine Angst. Ich bin die Traumfee und möchte dich mit ins Traumland nehmen."

- Die Sensibilität für Satzzeichen fördern, das kann beispielsweise durch Texte, in denen die Punkte oder Kommas fehlen geschehen; auch ein Text mit willkürlicher Interpunktion, der berichtigt werden soll, ist eine

³⁷ vgl.: Payrhuber, F.-J.: Schreiben lernen. Aufsatzunterricht in der Grundschule, Köln, 1996, S. 22ff

weitere Übungsmöglichkeit.

Fritzsche³⁸ hält sich in seinen Ausführungen bezüglich der Vorgehensweise beim schulischen Schreiben an das Schreibmodell von Hayes und Flower, welches die Handlungsplanung, die Inhaltsplanung und die Schreibplanung unterscheidet. Er spricht davon, dass bisher im Unterricht nur die Inhaltsplanung methodisch angeleitet wurde und macht Vorschläge zum Üben der anderen Planungsarten.

Die Handlungsplanung kann demnach durch folgende Übungen gefördert werden:

- In der Klasse wird ein gemeinsamer Bericht verfasst (z. B. über einen Zoobesuch, o. Ä.), danach überlegt sich jede Schülerin und jeder Schüler einen Leser, für den er diesen Bericht umschreiben möchte und eine Absicht, die er mit seinem Text erreichen will;
- Wie oben, nur das zwei verschiedene Texte angefertigt werden;
- Die Schülerinnen und Schüler erinnern sich an einen Film oder ein Buch, das sie kennen, überlegen sich eine Konstellation für das Schreiben (soll es ein ernsthafter Artikel oder eine flapsige Inhaltsangabe werden?) und geben vor dem Schreiben an, worauf sie beim Schreiben achten müssen, um dieser Konstellation gerecht zu werden;
- Auch durch die Festlegung eines Stils (Märchen, Jugendsprache, Nachrichtenstil), der dann im Text eingehalten werden soll, kann die Handlungsplanung gefördert werden.

Die Inhaltsplanung lässt sich üben durch:

- Eine gemeinsame Themensammlung, nach der sich die Schülerinnen und Schüler jeweils einzeln für sich überlegen, welche Idee sie in welcher Reihenfolge verwenden wollen;
- Das Schreiben eines Textes von hinten nach vorne, d. h. es wird mit dem Schluss begonnen und sich dann bis zum Anfang "vorgeschrieben"; diese

³⁸ vgl.: Fritzsche, J.: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten, Klett Verlag, Stuttgart 1994, S. 192ff

Variante ist allerdings schon sehr anspruchsvoll und sollte meines Erachtens nach in der Grundschule nur von guten Schülerinnen und Schülern ausprobiert werden;

- Das Schreiben einzelner Textteile, die anschließend verlost werden und aus denen die Schülerinnen und Schüler einen plausiblen Text herstellen sollen.

Die Schreibplanung schließlich lässt sich nach Meinung von Fritzsche u. a. dadurch üben, dass jeweils zwei Kinder zusammenarbeiten und sich bei der Lösung einer Schreibaufgabe einander schriftlich Anweisungen geben. Diese sind dann entweder auszuführen oder aber es muss dem Partner ein neuer Vorschlag gemacht werden, auf den dieser dann wieder einzugehen hat. Bei dieser Übung sind sowohl die Anweisungen als auch die ausgeführten Aufträge schriftlich festzuhalten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Dauer des Schreibens. Die Schülerinnen und Schüler benötigen ausreichend Zeit, um ihre Texte in Ruhe anfertigen zu können. Dazu reicht oft der vorgegebene Zeitrahmen nicht aus. Deshalb sollte es möglich sein, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Texte auch durchaus nach einer Pause in einer späteren Unterrichtsstunde oder sogar erst nach ein oder zwei Tagen weiterschreiben können. Gerade im Hinblick auf die Überarbeitung von Texten ist eine Pause unerlässlich, denn vor allem ungeübte Schreiber brauchen eine zeitliche Distanz zu ihrem Text, ehe sie ihn überarbeiten können.

Der Aspekt der Überarbeitung ist ein großer Vorteil des Schreibens gegenüber dem Sprechen und zudem wesentlicher Bestandteil jedes Schreibprozesses. Daher sollte die Möglichkeit des Textüberarbeitens ausführlich mit den Schülerinnen und Schülern geübt werden.

Verbesserung im Sinne von Überarbeitung kann sowohl während des Schreibens als auch nach dem Schreiben stattfinden. Die Überarbeitung nach dem Schreibvorgang kann entweder von selbst bzw. durch andere angeregt,

oder aber durch die Lehrerin bzw. den Lehrer veranlasst werden.³⁹

In der entsprechenden wissenschaftlich-didaktischen Literatur gibt es sowohl enge als auch weite Auffassungen in Bezug auf das Überarbeiten. In den engen Konzeptionen fällt das Berichtigen bzw. Korrigieren aus der Überarbeitung heraus, während die weiten Auffassungen es einbeziehen. Baurmann und Ludwig⁴⁰ unterscheiden fünf unterschiedliche Arten der Revision:

- *Nachträge*: Korrekturen am Schriftbild, Ergänzungen von Buchstaben und Wörtern, Streichungen von doppelt Geschriebenem;
- *Korrekturen*: Behebung sprachlicher Normverletzungen (Zeichensetzung, Syntax, Orthografie, Semantik);
- *Verbesserungen*: Verwendung anderer Wörter, Vermeiden von Wiederholungen;
- *Umsetzungen*: Revisionen der Planbildung;
- *Reformulierungen*: Veränderungen des Inhalts in größerem Umfang (ganzer Abschnitt oder ganzes Kapitel, evtl. ganzer Text);

Innerhalb der Textrevision treffen Schreiben und Lesen aufeinander, denn man muss den Text lesen (am besten mit möglichst viel Distanz), um sich in den Leser hineinversetzen zu können.

Die Überarbeitungsfähigkeit entwickelt sich erst im Jugendalter, so dass Grundschul Kinder häufig nicht in der Lage sind, Textschwächen eigenständig und auf Anhieb zu erkennen. Deshalb sollte die Lehrerin bzw. der Lehrer keine zu umfangreichen und "perfekten" Revisionen erwarten, sondern vielmehr dafür sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler Einsichten darin gewinnen, wie sie ihren Text noch verbessern können. Trotzdem orientieren sich bereits Grundschul Kinder an vorhandenem orthographischen, grammatischen und stilistischen Wissen und ihren Erfahrungen mit gleichaltrigen Lesern.

³⁹ vgl.: Fritzsche, J.: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten, Klett Verlag, Stuttgart 1994, S. 195

⁴⁰ vgl.: Baurmann, J./Ludwig, O.: Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Boueke/Hopster: Schreiben - schreiben lernen, 1985, S. 254-276

Bereits das Papier zum Schreiben sollte so angelegt sein, dass ausreichend Platz für Veränderungen gegeben ist (Leerzeilen, Rand, usw.). Auch die Trennung von Papier für Entwurf und Reinschrift (eventuell sogar farblich verschiedenes Papier wählen), halte ich für angebracht.

Die bzw. der Unterrichtende kann die Überarbeitungskompetenz seiner Schülerinnen und Schüler durch verschiedene Übungen fördern. Solche Übungsformen zur Verbesserung der Überarbeitungsfähigkeit⁴¹ sind:

- Den eigenen Text laut lesen oder vom Partner vorlesen lassen, auf diese Weise wird die bereits erwähnte Distanz zum Text geschaffen;
- Die Texte an der Tafel oder am Oberlichtprojektor gemeinsam verbessern, um ein erstes Gefühl für das Überarbeiten entstehen zu lassen;
- Über das Verständnis des Textes diskutieren, sich über Assoziationen, Gefühle und Verwirrungen, die evtl. entstanden sind, austauschen;
- Gemeinsames Überarbeiten (Partnerarbeit, Gruppenarbeit oder mit der ganzen Klasse) führt zu mehr Ideen und Varianten, wichtig dabei ist dennoch, einen möglichst kurzen Text zu nehmen, der aus dem Unterrichtsgeschehen stammt und den Schülerinnen und Schülern schriftlich präsent gemacht wird, z. B.
 - ⇒ Das Überarbeiten einer Einladung, wobei die Impulse von der Lehrkraft kommen, diese sich aber trotzdem auf eine Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern einlässt;
 - ⇒ Das Überarbeiten einer Mustergeschichte, die aus den eigenen Texten der Kinder zusammengestellt werden kann. Dabei ist es sinnvoll, den Textentwurf (inklusive Fehlern) noch einmal am PC abzutippen und dann erst den Schülerinnen und Schülern vorzulegen, weil eine solche Fassung fremder wirkt und Distanz zum Geschriebenen schafft;
 - ⇒ Die Vermittlung von Verfahren, die die Ergänzung oder Streichung von Textteilen ermöglichen, z. B. das Üben von Sprachproben wie Ersatz-, Erweiterungs-, Weglass- und Umstellprobe;

⁴¹ vgl.: Payrhuber, F.-J.: Schreiben lernen. Aufsatzunterricht in der Grundschule, Köln, 1996, S. 27-30

- ⇒ Die Aufforderung, absichtlich logische oder inhaltliche Fehler in einen Text einzubauen, die später von den anderen Kindern in der Klasse erkannt werden müssen. Auf diese Weise wird das Bewusstsein gegenüber Mängeln geschärft.

Schreiben besteht demnach aus einem ständigen Wechsel von Entwerfen und Überarbeiten. Doch Grundschulkindern fehlt es hierfür verständlicherweise häufig noch an Erfahrung. Sie müssen erst lernen, wie sie zum Schreiben kommen und wie sie das Geschriebene hinterher revidieren und optimieren können. Es ist die Aufgabe der Lehrkraft, dafür zu sorgen, dass sich die Kinder diese Fertigkeiten aneignen können. Daher muss der Textproduktionsprozess sorgsam vorbereitet und die dazugehörige Überarbeitungskompetenz angebahnt und entwickelt werden. Eine Differenzierung bzw. Individualisierung des Schreibunterrichts sollte deshalb selbstverständlich sein. Diese kann in der Phase der Schreibvorbereitung durch die Anzahl und das Ausmaß der Übungsformen, beim Schreiben selbst durch den Umfang und den Schwierigkeitsgrad der Schreibaufgaben und bei der Überarbeitung durch den betriebenen Zeitaufwand und die gegebenen Hilfen reguliert werden.

Zu viele gutgemeinte Verbesserungsvorschläge können allerdings einen an sich stimmigen Text total zerstören, wenn der Schreibende durch sie überfordert wird. Darüber muss sich die bzw. der Unterrichtende im Klaren sein, wenn sie bzw. er die Überarbeitungskompetenz seiner Schülerinnen und Schüler anregen will. Am besten wird es wohl sein, die Überarbeitungsfähigkeit langsam entwickeln zu lassen und zwar von der Wort- zur Textebene.

Es ist also das Zusammenspiel zwischen Schreibprozess und den einzelnen Prozeduren, die innerhalb dieses Prozesses aktiv sind, welches gefördert werden muss. Bei guten Schreibern sollten Lehrerinnen und Lehrer auch unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Textproduktion akzeptieren, weil diese Schreiber meistens erstaunlich gut in der Lage sind, grobe Vorplanung und spätere Ausarbeitung sowie den Einbau eventueller weiterer Ideen miteinander in Einklang zu bringen.

Gerade der prozessorientierte Schreibunterricht in der Grundschule scheint mir zu einem hohen Grad methodisiert zu sein. Ich finde das aber nicht weiter schlimm, denn vor allem die Vorbereitung und die Umsetzung der Ideen kann durch methodische Hilfen entscheidend gefördert werden. Außerdem müssen die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Zeit ohnehin ihren eigenen "Schreibrhythmus" bei der Textproduktion finden. Somit sind methodische Hilfen kein Hindernis, sondern eine Hilfe dabei, einen eigenen Stil der Vorgehensweise beim Textverfassen zu entwickeln.

3.4 Die Beurteilungsproblematik schriftlicher Texte - Weg vom Produkt, hin zum Prozess

Ein "Patentrezept" zur Bewertung von schriftlichen Arbeiten zu finden, wäre schön und vor allem bequem, ist aber so gut wie unmöglich. Doch das soll auch gar nicht Bestandteil dieses Kapitels sein. Mir geht es vielmehr darum, die Problematik aufzuzeigen, die rund um die Beurteilung von Aufsätzen oder Texten auftritt. Zudem möchte ich einige Wege aus diesem "Dilemma" vorstellen, die es Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, Schülertexte so gerecht und objektiv wie möglich zu beurteilen.

Die enge Verbindung zwischen Schreiben und Benoten lenkt in der Schule nur allzu oft den Blick vom Schreibprozess weg und richtet ihn auf das fertige Produkt. Um Objektivität in der Beurteilung gewährleisten zu können, werden Ort, Zeitpunkt und Dauer der Textproduktion festgelegt, was häufig dazu führt, dass Textvorbereitung und Textüberarbeitung nahezu komplett wegfallen. Das rekursive Merkmal des Schreibens wird also ziemlich unterschätzt und bleibt nahezu unberücksichtigt. Denn der Textproduzent ist immer sowohl rückblickend als auch vorausschauend tätig und springt zwischen verschiedenen Phasen hin und her, bei denen er unterschiedlich lange verweilt. Es gilt jedenfalls, auch diesem rekursiven Aspekt des Schreibens mehr Gewicht einzuräumen.

Während mündliche und schriftliche Leistungen innerhalb der Schule wie selbstverständlich unterschieden und demnach auch getrennt voneinander

bewertet werden, wird selten berücksichtigt, dass es auch unterschiedliche Arten von schriftlichen Leistungen gibt. Denn nicht selten fallen Texte, die im Unterricht oder als Hausaufgabe geschrieben worden sind, bei der Leistungsbeurteilung unter den Tisch, weil sich diese nur auf die geschriebenen Klassenarbeiten bezieht. Dabei wäre es meiner Meinung nach wichtig, auch die Texte, die nicht im Rahmen einer Klassenarbeit entstanden sind, mit in die Beurteilung einzubeziehen, da sie die Schreibroutine der Schülerinnen und Schüler fördern und die Grundfertigkeiten des Schreibens immer weiter ausbilden. Dieser Aspekt ist auf jeden Fall zu berücksichtigen, da bei ausreichender Schreibroutine eine wesentlich bessere Konzentration auf die Inhalte stattfindet, was die Qualität der Textproduktion erhöht.

Auf welche Weise eine Einbeziehung dieser schriftlichen Arbeiten geschieht, hängt natürlich wieder von den pädagogischen Vorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer ab. Dabei geht es um die Frage, ob durch solche Texte möglicherweise Leistungsbereiche wie kreatives Schreiben oder Leistungsaspekte wie Motivation und Ausdauer besser erfasst werden können als das in Klassenarbeiten der Fall ist. Oder ist die Beurteilung dieser Texte für die Schülerinnen und Schüler ein weiterer Schritt in Richtung vollständiger Kontrolle? Es hängt also sowohl von den Vorstellungen der Lehrerin bzw. des Lehrers als auch von den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler ab, ob schriftliche Leistungen außerhalb von Klassenarbeiten bewertet werden sollten.

Im Hinblick auf die Bewertung von Schülertexten werden von Payrhuber⁴² drei Arten der Reaktion auf die Texte von Schülerinnen und Schülern unterschieden:

- *Das Weiterführen:* Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Texte kritisch zu hinterfragen und Reaktionen zu äußern, sie dürfen zudem von der Leser- in die Schreiberrolle wechseln und eigene Ergänzungstexte oder Paralleltexte verfassen;
- *Förderndes Beurteilen:* Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die

⁴² vgl.: Payrhuber, F.-J.: Schreiben lernen. Aufsatzunterricht in der Grundschule, Köln, 1996, S. 32f

Aussagen und Anmerkungen der Lehrkraft zu den jeweiligen Texten in ihren Schreib- und Überarbeitungsfähigkeiten vorangebracht werden, anbieten würde sich hierbei die Einrichtung eines "Schreibbüros", in dem die Schülerinnen und Schüler die Lehrerin bzw. den Lehrer aufsuchen können, um Anregungen, konkrete Hilfen oder Bestätigung zu bekommen;

- *Prüfendes Bewerten*: Damit ist die Kontrolle der Lernergebnisse gemeint, wobei die Korrektur die Grundlage der Benotung bildet. Eine sich an die Korrektur anschließende Stellungnahme ist sinnvoll, da sie wertvolle Anregungen zur Förderung der Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler sowie zur Überarbeitung des vorliegenden Textes liefern kann.

Für das prüfende Bewerten sind Aufsätze ziemlich ungeeignet, da neben den beurteilungsrelevanten Aspekten noch eine Reihe weiterer Komponenten mit hineinspielen und die Beurteilung somit beeinflussen. Ein Beispiel dafür ist die Handschrift einiger Kinder. Ist diese unleserlich und kaum zu entziffern, schlägt sich das meistens sofort in der Bewertung des Textes nieder. Auch negative Informationen über die Schülerin bzw. den Schüler, die man im Hinterkopf hat (auffälliges bzw. störendes Verhalten im Unterricht, etc.) beeinflussen häufig die Beurteilung in negativer Weise. Die Länge des Textes ist ein weiteres Beispiel, das an dieser Stelle angeführt werden kann, denn längere Aufsätze werden in der Regel besser beurteilt als kürzere.

Dennoch kann auf die Aufsatzbewertung zum jetzigen Zeitpunkt aufgrund von schulisch-gesellschaftlichen Konventionen noch nicht verzichtet werden, da in vielen Bundesländern die Verpflichtung besteht, eine bestimmte Anzahl von Aufsätzen als Klassenarbeiten schreiben zu lassen. Dabei sind zum Teil sogar die Aufsatzarten vorgegeben. Solche administrativen Vorschriften schränken daher geeignetere Lernkontrollen ein oder verhindern diese sogar ganz.

Lehrerinnen und Lehrer sollten sich auf die minimal geforderte Anzahl von Aufsätzen als Klassenarbeiten beschränken. Diese liegt in Niedersachsen momentan im 3. Schuljahr bei drei bis vier, im 4. Schuljahr bei vier bis sechs Aufsätzen. Zudem ist es wichtig, Bewertungsmaßstäbe zu finden, die eine Vergleichbarkeit der Bewertungen herstellen und subjektive Momente außen

vor lassen.

In erster Linie ist eine Stetigkeit der Bewertung zu erreichen, d. h. das Urteil von Lehrerin bzw. Lehrer muss auch über einen längeren Zeitraum hinweg konstant bleiben. Um diese Kontinuität im Urteil zu erreichen, ist die Schnellbeurteilung (drei Beurteiler bewerten den Text auf globaler Ebene, einer im Hinblick auf die Rechtschreibung, aus dem Mittelwert der Noten ergibt sich dann die Gesamtnote) ein mögliches Mittel, das allerdings wegen des doch recht hohen Aufwands so gut wie nie zum Einsatz kommt. Es ist vor allem für erfahrene Beurteiler geeignet, da die zu bewertenden Texte meist aufgrund des "ersten Eindrucks" beurteilt werden.

Baurmann⁴³ schlägt drei verschiedene Bewertungsvarianten vor:

- Der Entwurf und die Überarbeitung werden einzeln bewertet;
- Der gesamte Schreibvorgang wird nach Abschluss der Überarbeitung bewertet;
- Der Entwurf des Textes wird mit einer Vornote bewertet, die sich aufgrund der Überarbeitung dann noch einmal leicht verändern kann.

Vorteile dieser drei Varianten liegen eindeutig in der Berücksichtigung des Prozesscharakters des Schreibens und die ohne großen Aufwand durchführbare Beurteilung.

Es ist wichtig, das Schreiben eines Aufsatzes nicht mehr nur als einen einmaligen Akt zu sehen, sondern die mehrmalige Überarbeitung des Textes zu ermöglichen. Parallel dazu müssen dann von der Seite der Lehrerin bzw. des Lehrers aus aber auch Instrumente zur Erfassung der Überarbeitungsqualität entwickelt werden, die es ermöglichen, den Optimierungsfortschritt im Hinblick auf die Überarbeitung zu bewerten.

Ein weiterer entscheidender Aspekt ist der individuelle Lernprozess, den jedes einzelne Kind durchläuft. Durch die Berücksichtigung des Prozesscharakters beim Schreiben werden den Schülerinnen und Schülern mehr Freiräume zum Schreiben zur Verfügung gestellt. Damit geht eine

⁴³ vgl.: Baurmann, J.: Diebe, räuber oder gangster? Aufsätze besprechen. In: Praxis Deutsch, Heft 84, 1987, S. 34-37

Veränderung der Leistungsbewertung einher. Der Vergleich einzelner Arbeiten untereinander ist aufgrund des individuellen Lern- und Arbeitsprozesses jedes einzelnen Kindes sinnlos und somit hinfällig. Wenn ein Vergleich stattfindet, kann sich dieser höchstens auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler beziehen.

Viele Lehrerinnen und Lehrer scheuen sich davor, Texte im Bereich des kreativen Schreibens zu bewerten, weil sie nicht wissen, welche Maßstäbe sie hinterher bei der Bewertung dieser Texte anlegen sollen. Trotzdem ist eine Beurteilung kreativen Schreibens durchaus möglich, wie im nun folgenden Abschnitt aufgezeigt werden soll.

Zuerst einmal sollte gelten, dass kreatives Schreiben anfangs nicht bewertet werden sollte, weil sonst jegliche Kreativität, deren Erreichen ja das eigentliche Ziel des kreativen Schreibens ist, möglicherweise unterdrückt und somit verhindert wird. Später ist die Beurteilung kreativen Schreibens allerdings angebracht, um zu gewährleisten, dass diese Form des Schreibens auch ernstgenommen und nicht nur als bloße "Spielerei" von den Schülerinnen und Schülern verstanden wird. Diese sollen nämlich erkennen, dass auch eine blühende Fantasie oder eine spielerische Sprachgestaltung als Leistung anerkannt werden.

Als Varianten der Leistungsbeurteilung im Bereich des kreativen Schreibens, die vor allem auch das Prozesshafte des Schreibens berücksichtigen, bieten sich folgende Möglichkeiten an:

- Die Beurteilung einzelner Texte, wobei u. a. das selbstständige Denken und eine sinnvolle Gedankenordnung ebenso wie die Glaubwürdigkeit und Verständlichkeit des Textes einbezogen werden können;
- Die Beurteilung des Lern- und Arbeitsprozesses (wie weiter oben bereits erwähnt), also beispielsweise die Frage danach, wie die Schülerin bzw. der Schüler mit Überarbeitungsvorschlägen oder Kritik am Text umgeht. Hier steht also nicht das Produkt im Vordergrund, sondern der Arbeitsprozess ist Grundlage der Leistungsbeurteilung;
- Die Beurteilung der Produkte über einen längeren Zeitraum hinweg. Diese Beurteilungsvariante bezieht sich zwar auf die Produkte der

Textproduktion, gibt Schülerinnen und Schülern aber genügend Möglichkeiten, ihren Schreibprozess zu dokumentieren, indem sie mehrere Textfassungen anfertigen und dann aus diesen auswählen, welche sie dem Lehrer zur Beurteilung vorlegen. Auf diese Weise wird die Entscheidungsautonomie der Schülerinnen und Schüler gestärkt;

- Die Beurteilung der Texte bezogen auf gestellte Aufgaben oder Lernziele, z. B. die Verwendung wörtlicher Rede oder die Gliederung der eigenen Gedanken in Absätze.

Im Bereich der Aufsatzbeurteilung (also nicht nur auf das kreative oder freie Schreiben bezogen) gibt es ebenfalls weitere Beurteilungsmethoden⁴⁴, von denen ich einige nun kurz ansprechen will.

Eine Möglichkeit besteht in der *Definition der erwarteten Leistung* und der damit verbundenen *Festlegung einheitlicher Kriterien*. Diese Kriterien sind immer von der Aufsatzart, den Lernzielen und den Unterrichtsgegenständen abhängig.

Pauschale Kernkriterien der Textbewertung, innerhalb derer weitere Differenzierungen vorkommen können, sind der Inhalt, der Aufbau (die Strukturierung) und die Sprache (Stilbildung, sprachliche Richtigkeit) des Textes. Ein solcher Kriterienkatalog sollte sich immer auf die Schreibaufgabe selbst, den Schreiber und den vorangegangenen Unterricht beziehen. Wie die Gewichtung der einzelnen Kriterien ausfällt, hängt allerdings ganz allein von den didaktischen Entscheidungen ab, die die Lehrerin bzw. der Lehrer für sich selber trifft. Problematisch ist ein solcher Katalog vor allem aufgrund der unterschiedlichen Anwendbarkeit der Kriterien. Genaue Auswertungsvorschriften oder sogar durchkorrigierte Musterarbeiten wären eine Hilfe, an der sich Lehrerinnen und Lehrer als Beurteiler orientieren könnten. In erster Linie sind Kriterienkataloge nützlich, um einzelne Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und zu bewerten.

Die *Mehrfachbeurteilung* stellt eine weitere Beurteilungsmöglichkeit dar. Diese

⁴⁴ vgl.: Fritzsche, J.: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten, Klett Verlag 1994, S. 218-224

Methode wird wegen seines hohen Arbeitsaufwandes aber nur selten in der Schulpraxis angewendet. Der Vorteil der Neutralität des Zweitbeurteilers kann genauso gut als Nachteil ausgelegt werden, da dieser die Schülerinnen und Schüler, die bewertet werden sollen, nicht kennt und daher eigene Erwartungen an den Text hegt.

Das *Beurteilungstraining* ist eine sinnvolle Sache, um die Anwendung von Kriterien zu vereinheitlichen. Lehrerinnen und Lehrer können sich bezüglich ihrer Anforderungen und Erwartungen mit den anderen Kollegen absprechen und sogar gemeinsame Kriterien festlegen. Allerdings hat auch das Beurteilungstraining einen Haken, denn eine von mehreren Kollegen geteilte Meinung muss noch lange kein objektives Urteil sein und dem zu beurteilenden Text auch wirklich gerecht werden. Somit ist der vielfach in Hinblick auf die Mehrfachbeurteilung geäußerte Vorwurf der "Scheinobjektivität" nicht vollkommen von der Hand zu weisen.

Eine weitere Beurteilungsmöglichkeit ist die *dialogische Beurteilung*. Dabei nehmen die Schülerinnen und Schüler an der Bewertung ihrer Texte teil, was den Vorteil hat, dass sie mit der Zeit eine eigene Beurteilungsfähigkeit gewinnen. Das Beurteilen gehört auf diese Weise also direkt zum Lernen mit dazu und wird zum Element des Lernens.

Eine Vorform der dialogischen Beurteilung besteht in der Besprechung der Aufgabe und möglicher Lösungen direkt nach der Abgabe der Arbeitshefte. So kann ein Erfahrungsaustausch zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrperson stattfinden. Allerdings kann ein solches Gespräch an der fehlenden Konzentration und Bereitschaft oder aber an einer strategischen Argumentation der Schülerinnen und Schüler scheitern.

Ein noch weitergehendes Prinzip ist es, die *Schülerinnen und Schüler als Beurteiler* mit in die Leistungsbewertung einzubeziehen. Die Mitschülerinnen und Mitschüler werden an der Bewertung der Texte beteiligt und aufgrund ihrer Äußerungen kann die bzw. der Unterrichtende möglicherweise weitere Erkenntnisse gewinnen. Denn Mitschülerinnen und Mitschüler bewerten den Text altersgleicher Kinder häufig mit ganz anderen Augen als die Lehrerin bzw. der Lehrer selbst.

Als letzte Beurteilungsvariante möchte ich noch die *Beurteilung mehrerer Textfassungen* ansprechen. Dabei wird der gesamte Arbeitsprozess berücksichtigt. Die Schülerinnen und Schüler schreiben also ihre Texte als Entwurf vor und bekommen sie zu einem späteren Zeitpunkt zur Überarbeitung wieder. Erst danach wird die Arbeit von Lehrerin bzw. Lehrer korrigiert und benotet. Dann findet die Reinschrift des Textes statt, in der die Bemerkungen der bzw. des Unterrichtenden noch einmal berücksichtigt werden können. Anschließend beurteilt die Lehrkraft diese Reinschrift mit einer weiteren Note.

Eine sehr interessante Variante finde ich den Vorschlag von Martin Fix⁴⁵, einen Klassenarbeitstisch einzurichten, an dem die Schülerinnen und Schüler in ihren Freiarbeitsphasen an ihrem (später zu benotenden) Text schreiben. Den Abgabetermin legen sie selbst fest und gewinnen so Entscheidungsautonomie darüber, wann oder ob sie den Text überhaupt abgeben.

Die Rechtschreibleistung sollte nicht in die Bewertung von Schülertexten einbezogen werden. Allein die Unklarheiten in der Handhabung von Analogie- und Wiederholungsfehlern sind ein Argument dafür, die Rechtschreibleistung nicht im Gesamturteil zu berücksichtigen.

Soll der geschriebene Text hinterher veröffentlicht werden, ist es allerdings sinnvoll, als Lehrperson alle Fehler zu korrigieren. Gute Schülerinnen und Schüler kann man ihre Fehler aber auch selbst finden und berichtigen lassen. Trotzdem ist es ratsam, sich vor der Veröffentlichung noch einmal von der sprachlichen Korrektheit jedes einzelnen Textes zu überzeugen.

Abschließend lässt sich - auch gerade mit Rückbezug auf die in Kapitel 3.2 angesprochenen Schreibaufgaben - wohl feststellen, dass es sinnvoll ist, die Aufgaben, die mit der Anfertigung eines Textes erfüllt werden sollen, immer auf die Unterrichtsziele zu beziehen. Auf diese Weise lässt sich nämlich an

⁴⁵ vgl.: Fix, M.: *Textrevisionen in der Schule*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren 2000, S. 351

den Lösungen ablesen, ob die Schülerinnen und Schüler das Ziel erreicht haben oder nicht. Zudem sollten die Aufgaben so gestellt sein, dass die Lösungen möglichst gut zu beurteilen sind.

Viele Aufsätze sind zu vielschichtig in ihrer Aufgabenstellung und verlangen zu unterschiedliche Fähigkeiten oder Kenntnisse, die weit über das hinausgehen, was die Kinder im Unterricht gelernt haben. Dieses Wissen hat natürlich auch seine Berechtigung und sollte nicht unbeachtet bleiben, aber für eine objektivere Beurteilung ist der Bezug von Schreibaufgaben auf Unterrichtsziele der geeignete Weg. Die während des Schreibens zu erbringenden Leistungen (z. B. das Setzen von Schreibzielen) sollten also vorher im Unterricht erarbeitet worden sein.

Der Schulaufsatz in seiner traditionellen Form (ohne Hilfsmittel in einem Durchgang zu einem unvorbereiteten Inhalt einen Text schreiben) geht jedenfalls eindeutig an wesentlichen Komponenten des Schreibprozesses vorbei!

Die Notengebung selbst ist ebenfalls ein Problem bei der Beurteilung von Aufsätzen. Arbeiten Lehrerinnen und Lehrer mit Kriterienkatalogen und zugehörigen Punktesystemen, so besteht neben dem Problem der genauen Punktverteilung auf die entsprechenden Beurteilungsaspekte zudem noch das Problem der Umrechnung dieser Punktzahlen in die entsprechenden Noten. Meiner Ansicht nach ist es der vernünftigste Weg, sich nach der Vergabe der Punkte eine Liste mit der Punktverteilung aller Schülerinnen und Schüler anzulegen. Der Überblick über die Punktverteilung hilft meistens dabei, die Schnitte zwischen den Zensuren dort zu legen, wo keine oder nur wenige Punktschümpen vorliegen. Somit kann in den meisten Fällen vermieden werden, dass Schülerinnen und Schüler mit nur einem Punkt Unterschied gleich unterschiedliche Noten erhalten.

Zum Ende dieses Kapitels möchte ich noch ein paar Anmerkungen zum Korrigieren selbst machen. Neben der bloßen Auflistung von Fehlern halte ich es für sehr wichtig, die Fehler zu kommentieren und Hinweise zur Behebung bzw. geeignete Übungsvorschläge zu geben. Aus meiner Sicht darf die Korrektur also nicht nur als Legitimation der Zensur gesehen werden, sondern

vielmehr auch als Lernhilfe für die Kinder. Darum halte ich individuelle Kurzkommentare unter jeden Aufsatz für ein sehr sinnvolles methodisches Element, um Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern anzuregen. Bewährt hat sich die Methode, am Anfang des Kommentars positive Bemerkungen (auch mit Rückbezug auf vorangegangene Arbeiten) zu machen und sich dann zwei bis drei weniger gelungene Aspekte herauszusuchen, die den Schülerinnen und Schülern vor Augen geführt werden sollen. Der Kurzkommentar sollte aber auf jeden Fall mit einer positiven Bemerkung enden, damit eine ermutigende Gesamtwirkung bestehen bleibt.

Auch der bei der Korrektur übliche und automatisch mit "Verbot" und "Fehler" assoziierte Rotstift kann durch einen Grünstift, Bleistift oder blaue Tinte ersetzt werden, was die Korrektur weniger "bedrohlich" wirken lässt.

Wie die Ausführungen gezeigt haben, gibt es das bereits oben erwähnte "Patentrezept" für das Beurteilen von Aufsätzen und schriftlichen Arbeiten nicht. Beurteilen ist nach meiner Einschätzung immer auch eine Sache von Erfahrung. Demnach kommt eine gewisse "Beurteilungsroutine" mit der Zeit von selbst. Wichtig ist es jedoch, über die Beurteilungsproblematik genau Bescheid zu wissen und ihr aufgrund dieses Wissens und der didaktisch-methodischen Möglichkeiten, die mir als Lehrer zur Verfügung stehen, so gut es geht Einhalt zu gebieten, um die Schülerinnen und Schüler ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend zu beurteilen und zu fördern. Bewertung sollte nicht nur Fehlersuche und Urteil über Leistungsstand und Lernentwicklung sein, sondern eben auch genaue Anregungen zum gezielten Weiterarbeiten bei der Produktion von Texten bieten.

3.5 Praxishilfen: Schreibanlässe und alternativer Umgang mit Texten

An dieser Stelle möchte ich ein paar praktische Anregungen für den Schreibunterricht in der Grundschule geben. Die nun aufgeführten

methodischen Vorschläge⁴⁶ sollen die Schülerinnen und Schüler motivieren, eigene Texte zu verfassen und mit Spaß und Freude an die Textproduktion zu gehen.

Doch zuvor einige Bemerkungen. Es ist wichtig, dass im Unterricht alle Arten des Schreibens erlaubt sind. Dazu gehört unter anderem das *Abschreiben* (und zwar auf freiwilliger Basis, weil man Dinge interessant findet). Zeichnungen werden abgemalt oder durchgepaust, Witze oder kleine Texte werden aus dem Gedächtnis heraus neu aufgeschrieben. Diese Art des Schreibens fördert gerade in den ersten Schuljahren die Schreibtechnik in hohem Maße.

Analoges Schreiben ist eine weitere Art des Schreibens, die von den Kindern praktiziert werden sollte. Beispiele sind das Schaffen von Wörter-such-Rätseln oder das analoge Reimen ("Es war einmal ein Mann"). Häufig geht gerade diese Schreibart fast von selbst in ein kreatives Schreiben über.

Auch beim *freien Schreiben* werden Vorbilder (meistens Erwachsene) imitiert. Es werden Schreibformeln übernommen oder Reimpaare nachgebildet.

Die Rechtschreibung sollte lediglich als Hilfe zum schöneren bzw. besseren Schreiben gesehen werden. Wenn Kinder nach der richtigen Schreibung eines Wortes fragen, sollte diese gemeinsam an der Tafel geklärt werden. Auch das Nachschlagen in einem Wörterbuch ist eine Möglichkeit, die Rechtschreibung in den eigenen freien Texten zu verbessern. Auf jeden Fall darf kein Zwang zur Einhaltung der Rechtschreib- und Orthographienormen herrschen, denn dieser Impuls muss von den Schülerinnen und Schülern selbst ausgehen. Rechtschreibung ist also mehr als Akt des eigenständigen Suchens und der selbstständigen Überprüfung zu sehen.

Die Lernumgebung sollte literarisch anregend sein und eine konkrete Sachbegegnung ermöglichen, so dass die Texte im Unterricht aus einem inhaltlichen Zusammenhang und einem sozialen Kontext entstehen. Als

⁴⁶ vgl.: Weigel, I.: Motivierende Schreibangebote im zweiten und dritten Schuljahr. In: Blumenstock, L./Renner, E. (Hrsg.): Freies und angeleitetes Schreiben, Beltz 1996, S. 74-96

Kontext ist hierbei nicht das Herstellen einer Beziehung zwischen Produkt und Unterrichtssituation gemeint, sondern vielmehr, dass inhaltliche Vorgaben (Texte, Bilder, usw.) als Anregung und Herausforderung dienen, indem sie ein Spektrum von kinderspezifischen Problemen ansprechen und Vorstellungen bzw. Assoziationen bei den Schülerinnen und Schülern wecken. Im Grunde genommen kann dadurch die Aufgabe gar nicht verfehlt werden und die Motivation zum Schreiben bleibt deshalb erhalten.

Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern muss es sein, durch die Schaffung von Schreibsituationen "Initialzündungen" bei den Schülerinnen und Schülern auszulösen, die zum Schreiben motivieren und Begeisterung hervorrufen. Einige methodische Vorgehensweisen zur Schaffung solcher Schreibsituationen stelle ich nun im Folgenden vor.

Witze und Rätsel: Das Aufstellen einer sogenannten "Witz- und Rätselwand" in der Klasse führt bei den Schülerinnen und Schülern in den häufigsten Fällen zum Wunsch nach der Gestaltung dieser Wand mit eigenen Schreibprodukten. Die Witze oder Rätsel der Kinder können dabei ruhig abgeschrieben sein und werden durch Illustrationen noch verschönert. Auch wenn es sich hierbei vorwiegend um ein imitierendes Schreiben handelt, so ist doch die Spontaneität und der Eifer, mit denen die Schülerinnen und Schüler zu Werke gehen, nicht von der Hand zu weisen. Vor allem die spätere Veröffentlichung der eigenen Werke an dieser Wand motiviert die Kinder zum Gestalten weiterer Rätsel. Am Ende eines Schuljahres kann aus den Ergebnissen sogar ein Rätselbuch hergestellt werden, welches dann als Andenken behalten werden darf.

Kuckuckseier: Die Schülerinnen und Schüler suchen Begriffe, die in einer bestimmten Kategorie zusammengefasst werden können. Allerdings wird ein Wort dazugeschrieben, das nicht zu dieser Gruppe passt. Es ist dann die Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers oder aber der Mitschülerinnen und Mitschüler, dieses Wort zu erraten.

Ein Beispiel: Schokolade, Waffeln, Gummibärchen, Chips, Kekse, Erdbeerbonbons, Pralinen, Lutscher. Welches Wort ist das Kuckucksei ?

Geburtstagsbriefe: In der Klasse kann von der Lehrerin bzw. dem Lehrer ein

Geburtstagsbriefkasten angebracht werden, auf dem der Name und das Datum des nächsten Geburtstagskindes notiert ist. Die übrigen Schülerinnen und Schüler dürfen nun Geburtstagsbriefe verfassen, die aus Zeichnungen, Gedichten, kleinen Texten mit Glückwünschen usw. bestehen können.

Reimversuche: Impulse zum Reimen lassen sich gut durch Gedichtvorlagen erzeugen. Eine in der Grundschule dazu geeignete Vorlage ist das folgende Gedicht:

“Es war einmal ein Mann,
der hatte einen Kamm,
der Kamm war ihm zu klein,
da kaufte er sich ein Schwein...”

Das durch den Impuls der Lehrkraft erzeugte Reimen kann auf diese Weise zum Anliegen der Schülerinnen und Schüler werden und echte Spontaneität erzeugen.

Über Wünsche zum Text: Dieser Vorschlag bietet sich vor allem für die Vorweihnachtszeit an. Die Kinder werden nach ihren Wünschen gefragt, diese dürfen auch durchaus utopischer Natur sein. Gegenstände wie ein “Wunschring” oder eine “Wunschkuigel” können unterstützend eingesetzt werden. Nachdem über die Wünsche gesprochen und evtl. auch diskutiert worden ist, werden diese auf buntes “Wunschpapier” geschrieben.

Über Textilien zum Text: Hierbei handelt es sich um ein gutes Faschingsthema. Ausgehend von ihren Verkleidungen erzählen die Schülerinnen und Schüler, was sie darstellen bzw. dargestellt haben und schreiben hinterher Geschichten zu diesen Verkleidungen.

Erfinden von Dialogvarianten nach vorgegebener Dialogstruktur: Dieses Modell soll zum spontanen Weitergestalten von Dialogen motivieren. Eine Vorbereitung des Schreibens ist beispielsweise durch ein Puppenspiel möglich, in dem zwei bis drei Tiere einen Dialog halten, der eine Frage - Antwort- bzw. Verneinung - Begründung-Struktur besitzt. Dabei kann es z. B. um die Freundschaft zwischen Tieren gehen. Im sich anschließenden Unterrichtsgespräch werden gemeinsam verschiedene Gründe für die

jeweiligen Reaktionen der Tiere überlegt.

Die vorgegebene Dialogstruktur kann der Einfachheit halber an die Tafel geschrieben werden. Beispiel:

“Wollen wir Freunde sein?”

“Nein”,...

Da lief ... zum nächsten Tier und fragte: ...

Nun können von den Kindern eigene Dialoge mit gleicher oder ähnlicher Struktur verfasst werden.

Struktur gegeben, Einfälle gewünscht: Ein Kindergedicht (z. B. von Josef Guggenmoos oder Wolfgang Menzel) wird zum Impuls für das Gestalten eines analogen Gedichtes. Die Gedichtstruktur soll beibehalten werden, auch Reim und Inhalt müssen beachtet werden. Das Gedicht kann zuerst mehrmals gelesen werden, es kann auch nachgesprochen oder nachgespielt werden. Dann sollen die Schülerinnen und Schüler versuchen, einzelne Wörter des Gedichtes durch andere Wörter zu ersetzen. Sinnvoll ist es, sich beim Ersetzen der Wörter auf eine Wortart zu beschränken. Hier bieten sich als erstes die Substantive an. Danach können auch die Verben ersetzt werden, woraus meistens auch eine Veränderung des Adjektivs folgt. Der interessante Aspekt an dieser Methode ist der, dass die Struktur des Gedichtes zwar gleich bleibt, eine weitergehende Veränderung aber trotzdem möglich ist.

Dazu ein Beispiel:

Original

Mein Ball
zeigt, was er kann,
hüpft hoch, wie ein Mann,
dann hoch, wie eine Kuh,
dann hoch, wie ein Kalb,
dann hoch, wie eine Maus,
dann hoch, wie eine Laus,
dann ruht er sich aus.

Veränderung

Mein Vater
zeigt, was er kann,
schnarcht wie ein Bär,
dann schnarcht er wie ein Elefant,
dann schnarcht er wie ein Nashorn,
dann schnarcht er wie ein Dinosaurier
dann wacht er auf,
und rennt die Treppe hinauf.

Die bisher genannten Beispiele sind natürlich nur eine kleine Auswahl von Möglichkeiten, die von mir stellvertretend für die vielen wunderbaren methodischen Vorschläge, die es mittlerweile in Bezug auf das Schreiben gibt, ausgesucht wurden.

Ich hoffe, dass es mir damit gelungen ist, einen kleinen Überblick über die unterschiedlichsten Schreibenlässe zu geben, mit denen es möglich sein sollte, Kinder zum Schreiben zu animieren.

Außerdem ansprechen möchte ich einen weiteren Aspekt. Vor allem bei den kommunikativen Texten des freien oder kreativen Schreibens sind die Schülerinnen und Schüler eher an der Resonanz und Reaktion der anderen Kinder interessiert als an bloßer Korrektur des Textes durch die Lehrperson. Darum zähle ich nun einige alternative Varianten für den Umgang mit Texten in der Grundschule auf.⁴⁷

Der Autor schweigt: Der Text wird mit der ganzen Klasse besprochen, der Schreiber nimmt erst am Ende der Besprechung dazu Stellung.

Der Autor hat das erste Wort: Der Schreiber erläutert die Absicht seines Textes vor der gemeinsamen Besprechung.

Feedback: Jedes Kind notiert sich einen Satz, der sich auf den Text bezieht (ein Kommentar, eine Frage, eine Idee, usw.). Am Ende der Textpräsentation lesen die Zuhörer ihre Anmerkungen vor und der Autor wird dazu befragt.

Leserbriefe: Jedes Kind notiert sich einen oder zwei Sätze zum Text (zum Beispiel, was ihm gut und was ihm weniger gut daran gefallen hat). Die Aussagen sollten hierbei fundierter sein als bei der obenstehenden Variante des Feedbacks. Die Stellungnahmen werden dem Schreiber gegeben und er hat die Möglichkeit, darauf einzugehen.

Pressekonferenz: Jedes Kind schreibt eine Frage oder Anmerkung bezüglich des Textes auf. Die Lehrerin bzw. der Lehrer sammelt und sortiert die Fragen

⁴⁷ vgl.: Fritzsche, J.: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten. Klett Verlag, Stuttgart, 1994, S. 203-207

und stellt sie dem Autor. Weitere spontane Zusatzfragen sind ebenfalls erlaubt.

Geschworenengericht: Der Text wird vorgestellt. Dann werden ein Ankläger und ein Verteidiger gesucht, die jeweils positive bzw. negative Aspekte des Textes finden sollen. Beide tragen nach einer kurzen Bedenkzeit ihre Punkte vor und am Ende wird über den Text abgestimmt.

Stellvertreter: Nach einer ausführlichen Vorbereitung stellt eine Schülerin bzw. ein Schüler den Text eines anderen Kindes durch Vorlesen vor und versucht, die anschließenden Fragen der Zuhörer zu beantworten.

Natürlich sind die hier von mir genannten Vorschläge keine Musterlösungen, sondern lediglich Anregungen. In erster Linie hängt es von der Kompetenz der Klasse ab, welche methodischen Varianten in den Unterricht eingebracht werden können. Die Kommentierung von Texten innerhalb der Klasse ist meines Erachtens jedenfalls eminent wichtig, weil die Besprechung der Texte eine Orientierungsmöglichkeit für das Entstehen neuer Texte bietet und zur Entwicklung der Sprachbewusstheit beiträgt. Die Kommentare dienen nämlich als Kontext⁴⁸ für weitere Texte und sind somit Ansporn und Motivation.

⁴⁸ vgl.: Dehn, M.: Texte und Kontexte. Verlag Volk und Wissen, Berlin/Düsseldorf 1999, S. 29f

4. Die Analyse der Vorgänge beim Schreiben durch den Einsatz von Schreibprotokollen

In diesem Kapitel steht nun der Umgang mit Schreibprotokollen und die Textanalyse selbst im Vordergrund. Ich möchte aufzuzeigen versuchen, warum der Einsatz von Schreibprotokollen in der Schule sinnvoll ist und weshalb eine Analyse des Schreibprozesses anhand von Protokollen stattfinden sollte.

Deshalb werde ich auf zwei Analyseinstrumente, die bei der Betrachtung von Texten behilflich sein können, genauer eingehen.

Im Anschluss daran werde ich eine Beispielanalyse von Schreibprotokollen vornehmen. Auf diese Weise soll ein umfassender Einblick in die Vorgänge beim Schreiben gewährleistet und die vielfältigen und komplexen Anforderungen noch deutlicher herausgestellt werden. Eine Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse der Analyse dieser Schreibprotokolle rundet dieses Kapitel schließlich ab.

4.1 Schreibprotokolle und Textanalyse - warum denn das ?

Wie wir bereits feststellen konnten, ist Schreiben ein hochkomplexer Prozess mit vielfältigen Einzelbausteinen. Um diesem Prozess gerecht zu werden, sind eine Reihe von Gegebenheiten und Voraussetzungen zu beachten, die bereits im vorigen Kapitel angesprochen worden sind.

An dieser Stelle möchte ich noch einmal den Aspekt der Sprachbewusstheit aufgreifen. Ein grundlegendes Sprachbewusstsein (im schriftlichen ebenso wie im mündlichen Bereich) kann sich am besten ausbilden, wenn die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Textrevision und Textüberarbeitung gefördert wird. Somit können Schreibprotokolle⁴⁹ - zumindest im übertragenen Sinne - als ein gutes Instrument zur Förderung der Überarbeitungsfähigkeit bezeichnet werden. Die Kinder arbeiten an ihren eigenen Texten, was einerseits den Vorteil des Bezuges zum Text und der

⁴⁹ vgl.: Held, U.: Schreibprotokolle - eine Möglichkeit zur Beobachtung der Lernentwicklung.
In: Praxis Deutsch Heft 155, 1999, S. 25-29

damit einhergehenden Motivation zum Überarbeiten hat, andererseits aber auch von den Schülerinnen und Schülern das Schaffen einer Distanz zu ihrem eigenen Text fordert.

Weiterhin benötigen Lehrerinnen und Lehrer zur Gestaltung des Unterrichts aussagekräftige Informationen, um Entwicklungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler beschreiben und im Unterricht aufgreifen zu können. Diese Erkenntnisse müssen sich auf den Schreibprozess und die Entstehung des vorliegenden Schreibproduktes beziehen. Und genau an dieser Stelle ist die Schwierigkeit der ganzen Thematik zu finden. Denn Schreibprozesse sind im Unterricht kaum zu beobachten, sie spielen sich in den Köpfen der Kinder ab.

Der Einsatz von Schreibprotokollen bietet hier Abhilfe. Denn durch die Schreibprotokolle ist es möglich, Gedankengänge der Mädchen und Jungen beim Schreiben nach außen dringen zu lassen und sichtbar zu machen.

Voraussetzung dafür ist allerdings, dass immer mindestens zu zweit oder sogar in Partnergruppen gearbeitet wird, da nur auf diese Weise ein Text gemeinsam entwickelt wird und somit das Schreibgespräch protokolliert werden kann.

Das Anfertigen von Schreibprotokollen ist in der Regel ziemlich einfach. Es wird alles aufgezeichnet, was die Kinder während des Schreibvorgangs miteinander besprechen. Jede noch so kleine Äußerung wird dokumentiert und im Protokoll festgehalten. Anfangs ist es ratsam, sich seine ersten Aufzeichnungen ruhig von Hand zu machen, weil man auf diese Art und Weise einen besseren Einblick in die Struktur und die Bedingungen der Schreibgespräche und der sie begleitenden Schreibhandlungen gewinnt. Denn sowohl der Schreibprozess als auch das spätere Textprodukt werden in nicht unerheblichem Maße von den eben genannten Aspekten beeinflusst.

Die Aufzeichnung von Schreibprotokollen kann am besten an sogenannten "Rekorderplätzen" erfolgen. Diese sind relativ problemlos einzurichten. Im Klassenraum können Nischen durch das Aufstellen von Stellwänden oder Regalen eingerichtet werden. Auch auf dem Schulflur, in Lehrmittel- oder anderen Fachräumen ist die Einrichtung von Rekorderplätzen leicht möglich.

Technisch gesehen genügen bereits ganz einfache und preiswerte, eventuell auch schon etwas ältere Kassettenrekorder und Mikrofone.

Die spätere Auswertung der Schreibprotokolle bringt Lehrerinnen und Lehrern eine Reihe von Informationen, die weit über das hinausgeht, was sonst innerhalb des Unterrichts deutlich wird. Denn neben Erkenntnissen bezüglich der Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten erfährt die bzw. der Unterrichtende zudem viel über die Entwicklung der kommunikativen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, beides Aspekte, die eminent wichtig sind, um sich einen umfassenden Eindruck vom Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten der einzelnen Kinder machen zu können.

Ein interessanter Punkt ist die Tatsache, dass in den Schreibprotokollen sehr häufig das, was im Schreibgespräch diskutiert wird, hinterher im Text überhaupt keine Berücksichtigung findet. Die Untersuchung dieser Abweichungen und die Suche nach Gründen dafür ist zumindest für mich ein Grund, warum ich die Analyse von Schreibprotokollen so faszinierend finde.

Zur Beurteilung von Schreibprotokollen sollte noch angemerkt werden, dass eine Bewertung der Textprodukte nicht stattfinden sollte, weil die Kinder sonst wohl nicht in diesem Umfang eigenständig und in Selbstverantwortung an ihren Texten arbeiten würden. Trotzdem ist es der Lehrerin bzw. dem Lehrer - wie den anderen Schülerinnen und Schülern aber auch - vorbehalten, eine begründete Meinung zu den entstandenen Textprodukten abzugeben. Statt einer Einzelbeurteilung sollten die Notizen zur Lernbeobachtung für jedes Kind gesammelt werden und die Grundlage für die spätere Beurteilung - ob als Lernentwicklungsbericht oder in Form einer Note - werden.

Schreibprotokolle sollten immer so nah wie möglich am Text entlang analysiert und ausgewertet werden. Es ist allerdings hilfreich, wenn einem eine Art Raster zur Verfügung steht, an dem man sich bei der Betrachtung von Schreibprotokollen orientieren kann. Als derartige "Orientierungshilfe" möchte ich zwei Textanalyseraster ansprechen, die sich bei der Betrachtung von Texten bzw. Schreibprotokollen anbieten. Das erste Raster ist das *Zürcher Textanalyseraster*, ein für die wissenschaftliche Analyse von monologischen und geschriebenen Texten entwickeltes Instrument. Durch

seine hohe Komplexität ist es für den Einsatz im schulischen Schreibunterricht momentan noch nicht geeignet. Trotzdem möchte ich es ausführlicher erläutern, weil dieses Textanalyseraster von vielen Seiten immer wieder modifiziert worden ist und somit die Grundlage für verschiedene in der Schule eingesetzte Raster bildet.

Das zweite Analyseinstrument, das - wie ich finde - für den Einsatz an Schülertexten hervorragend geeignet ist und mit dem ich im Anschluss an diesen Teil auch die vorliegenden Texte der Schülerinnen und Schüler eines 3. Schuljahres analysieren werde, ist das *Linguoskop Schreiben*. Intention dieses Rasters ist es, Sprachfähigkeiten zu beobachten und dadurch besser fördern zu können.

4.2 Das Zürcher Textanalyseraster

Das von Markus Nussbaumer und Peter Sieber entwickelte Zürcher Textanalyseraster⁵⁰ ermöglicht die Feststellung von Qualitäten und Mängeln in Texten sowie das rekonstruierende Verstehen der Kohärenz von Texten.

Unter Textkohärenz verstehen die Autoren das Zusammenstimmen von sprachlichen Teilhandlungen zu einer integralen Text-Sprachhandlung (auch Gesamtidee genannt). Die Gesamtidee erschöpft sich nicht in einem einheitlichen Sach- bzw. Weltbezug, sondern in einem integralen, zusammenstimmenden sprachlichen Handeln über die "Welt".

Textkohärenz ist für Nussbaumer und Sieber niemals vorgegeben, sondern wird immer erst im Kopf des Textrezipienten realisiert. Denn Texte werden nur dadurch zu Texten, dass der Leser sie versteht und zu einer Ganzheit verarbeitet. Um ein rekonstruierendes Verstehen eines Textes gewährleisten zu können, sollten vor allem folgende Aspekte beachtet werden:

- Ein Text ist immer zusammen mit einer bestimmten Situation gegeben, d. h. der Leser hat Informationen über den Textproduzenten und die Bedingungen, unter denen der Text geschrieben worden ist;

⁵⁰ vgl.: Nussbaumer, M./Sieber, P.: Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!, Verlag Sauerländer, Aarau 1994, S. 142-186

- Die Motivation des Rezipienten spielt eine Rolle, d. h. die Frage danach, ob sich der Leser auf den Text einlässt;
- Der Leser unterstellt dem Textproduzenten, dass er kooperativ ist, ihm den Text verständlich machen will und zudem die gleiche Logik wie er selbst verwendet;
- Textrezipienten benötigen verschiedene Arten von spezifischem Vorwissen, das sie auf den Text anwenden und aktualisieren bzw. modifizieren können.

Dabei werden drei Arten von gängigem Wissen unterschieden, die man zur verstehenden Verarbeitung von Texten aktualisieren kann:

- Das Sprachwissen: Buchstaben, Laute, Wörter und Sätze werden durch dieses Wissen vom Rezipienten erkannt und verarbeitet;
- Das Weltwissen: Dazu gehören alle unsere Wertungen und emotionalen Einstellungen, die wir für uns aufgebaut haben;
- Das Handlungswissen: Damit ist unser Wissen darum gemeint, dass ein bestimmtes Verhalten, welches in einem sozialen Kontext an den Tag gelegt wird, immer eine bestimmte Handlung mit dementsprechenden Konsequenzen auslöst.

Diese drei Wissenstypen müssen koordinativ genutzt werden, wenn ein Text verstanden werden soll.

Die Leistung, die wir als Rezipienten dabei erbringen, lässt sich auch wiederum in mehrere Aspekte aufteilen.

Zuallererst müssen wir das, was verarbeitet werden soll, wiedererkennen und einordnen. Gelingt uns dieser Vorgang nicht, kann bereits kein rekonstruierendes Verstehen des Textes mehr gelingen.

Weiterhin sagt ein vorliegender Text nur in den seltensten Fällen immer alles aus, was auch verstanden werden soll. Meistens aber müssen wir als Leser innerhalb des Textes noch ergänzen und verbinden, um ein umfassendes Textverständnis zu gewährleisten.

Schließlich obliegt dem Textrezipienten noch die Aufgabe zu reparieren und umzudeuten, falls es Verständnisprobleme gibt. Dann kann möglicherweise nur durch geistige "Reparatur" ein rekonstruierendes Verstehen des Textes

zustande kommen.

Zudem sollte - gerade auch im Hinblick auf den eben genannten Punkt - beachtet werden, dass es nicht immer nur *am Text* liegen muss, wenn sich keine Kohärenz *im Kopf* des Rezipienten einstellt! Trotzdem ist versucht worden, die Subjektivität innerhalb des Zürcher Textanalyserasters abzuschwächen, indem das Raster dazu zwingt, die Stellen eines möglichen Scheiterns der Textrezeption genauer zu lokalisieren und eine Analyse vorzunehmen.

Das Zürcher Textanalyseraster ist eine generelle Zusammenstellung von einzelnen Fragen an einen Text. Mit ihm wurde der Versuch unternommen, eine Schablone für die Wahrnehmung eines Textes herzustellen, die möglichst umfassend, systematisch explizit und reflektiert ist.

Man kann es durchaus als einen systematischen Fragenkatalog bzw. als eine Art "Checkliste" zur Überprüfung eines Textes bezeichnen.

Zu bedenken ist dabei, dass mit dem Raster zwar eine Analyse von Textprodukten, nicht aber von Textproduktionsprozessen selbst vorgenommen wird. Nur unter diesem Blickwinkel kann das Raster korrekt angewendet werden. Somit können zwar Auffälligkeiten am Produkt festgehalten werden, aber Rückschlüsse von diesen im Text gefundenen Auffälligkeiten auf bestimmte (schrift-)sprachliche Fähigkeiten des Schreibers sind nur indirekt und unter Vorbehalt möglich.

Entstanden ist das Zürcher Textanalyseraster aus zwei Quellen:

1. Die Autoren haben das Raster aus ihrem eigenen Verständnis des Begriffes "Text" heraus entwickelt, ein *deduktiver* Ansatz also, den die Autoren mit dem Begriff des "theoretischen Inputs" umschreiben.
2. Das Raster ist zudem aus der praktischen Analyse ("praktischer Input") von Texten heraus entwickelt worden, was einem *induktiven* Vorgehen entspricht. Die Kategorien wurden also am Untersuchungsgegenstand selbst entwickelt und modifiziert.

Die Entwicklung des Rasters an überwiegend guten bis sehr guten Texten hat

zudem dazu geführt, dass ein Raster geschaffen worden ist, mit dem auch die Vorzüge eines Textes erkannt werden können und das nicht immer nur auf das Finden von Mängeln ausgerichtet ist.

Wie bereits erwähnt, ist das Zürcher Textanalyseraster nicht für den Einsatz im schulischen Unterricht entwickelt worden, sondern betrachtet Texte von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus. Eine Modifikation des Rasters ist unumgänglich und sollte mit großem Aufwand an Umsetzungsarbeit betrieben werden, wenn es in der Schule eingesetzt werden soll.

Das Raster umfasst insgesamt drei Großbereiche:

0: Der Bereich "Bezugsgrößen/Korrelate" zur Erfassung allgemeiner Charakteristika;

A: Der Bereich "Sprachsystematische/Orthographische Richtigkeit" zur Erfassung der sprachformalen Korrektheit;

B: Der Bereich "Angemessenheit" zur Erfassung des Sprachmittelgebrauchs, dieser B-Teil ist noch einmal unterteilt in:

B.1: funktionale Angemessenheit (Kohärenz, Verständlichkeit, etc.)

B.2: ästhetische Angemessenheit (formale Qualitäten des Textes)

B.3: inhaltliche Angemessenheit (inhaltliche Qualitäten des Textes)

Das Raster ist von seiner Struktur her so angelegt, dass nicht nur die Sichtweise richtig - falsch möglich ist, sondern auch der Grad der Angemessenheit eines Textes bezüglich der in den Rasterkategorien gefassten Parameter bestimmt werden kann.

Im nun folgenden Abschnitt erläutere ich die einzelnen Bereiche des Rasters noch etwas genauer.

Der **0-Teil** weicht von der oben genannten Sichtweise der Erfassung von sowohl positiven als auch negativen Auffälligkeiten etwas ab. Die in diesem Teil erfassten allgemeinen Charakteristika dienen dazu, die ermittelten Daten des A- und B-Teils damit korrelieren zu lassen. Zu diesen allgemeinen Bezugsgrößen gehören:

- Textlänge: z. B. in Anzahl von Buchstaben, Wörtern, Sätzen;
- Umfang/Varianz eingesetzter lexikalischer und syntaktischer Mittel;
- Die Art des verwendeten Wortschatzes;
- Die Art der verwendeten syntaktischen Mittel;
- Der Aufwand an und die Art der expliziten Kohäsionsleistung;
- Die Schwierigkeit des Themas bzw. die Art der Behandlung des Themas im Text.

Da die im A-Teil ermittelten Charakteristika als Bezugsgrößen dienen sollen, ist es wichtig, keine Wertung vorzunehmen.

Mit der Ermittlung dieser allgemeinen Texteigenschaften werden zwei Ziele verfolgt:

1. Spätere Feststellungen über gute und weniger gute Textstellen können nur dann in hinreichendem Maße getroffen werden und dementsprechende Aussagekraft besitzen, wenn die im 0-Teil erhobenen Daten als Bezugsgrößen bei der Formulierung von Aussagen und Urteilen zum Text berücksichtigt werden.
2. Die im 0-Teil festgestellten Texteigenschaften können durchaus auch für sich alleine stehen und Aussagekraft besitzen.

Der **A-Teil** des Rasters erfasst den Grad der sprachlichen Korrektheit eines Textes. Alle eigentlichen Fehler innerhalb eines zu untersuchenden Textes werden mit diesem Teil erfasst. Die sprachsystematische und orthographische Richtigkeit bildet die Grundnorm für diesen Bereich.

Die einzelnen abgrenzbaren Normbereiche des A-Teils sind:

- Rechtschreibung/Orthographie;
- Zeichensetzung/Interpunktion;
- Wort- und Formenbau/Morphologie;
- Satzbau/Syntax;
- Textbau;
- Semantik/Bedeutung, dieser Teilbereich wird noch einmal unterteilt in:
 - ~ Inhaltswörter

- ~ Funktionswörter
- ~ komplexe Ausdrücke/Wortbildungen

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass im A-Teil die Schreibung, die Form und die Bedeutung von Ausdrücken überprüft wird. Der A-Teil ist traditionell fehlerorientiert, Verstöße gegen Normen werden festgestellt, positive Aspekte dagegen in diesem Teil nicht berücksichtigt.

Problem des A-Teils ist allerdings die Fehlerzuordnung. Während diese im Bereich Rechtschreibung noch ziemlich eindeutig geklärt werden kann, ist das bei der Zeichensetzung schon weniger leicht. Im Bereich Morphologie und Syntax bestehen neben Zonen relativer Klarheit bezüglich der Zuordnung richtig - falsch auch große Bereiche der Unsicherheit, wie beispielsweise typisch sprechsprachliche Muster in geschriebenen Texten.

Im Bereich der Semantik und des Textbaus kann es sogar zu Legitimationsproblemen von Fehlern kommen, weil gerade in diesen Bereichen die Fehlerfeststellung interpretatorischen Charakter besitzt.

Da also nicht immer eine klare Abgrenzung von Richtigem und Falschem möglich ist, wird der Großteil der oben genannten Normbereiche des A-Teils später im B-Teil noch einmal berücksichtigt.

Die im A-Teil gefundenen Fehler werden noch einmal subklassifiziert:

- a) Ist das Problem, bei dem der Fehler auftritt, häufig oder selten?
- b) Ist das Problem, bei dem der Fehler auftritt, einfach oder schwierig?
- c) Beeinträchtigt der Fehler das Textverständnis erheblich oder nicht?

Dabei handelt es sich allerdings um eine überwiegend subjektive Betrachtung der Fehler. Die Fehlerklassifikation erfolgt also wie gesagt streng nach der Regelkategorie, es findet im A-Teil keine Ursachensuche statt. Fehler werden somit nicht als Indiz für mangelnde Kompetenz oder unzureichendes Wissen gesehen.

Im **B-Teil** des Zürcher Textanalyserasters wird dagegen nicht fehlerorientiert gearbeitet. Ebenso werden aber auch nicht nur Mängel oder Defizite eines

Textes aufgezeigt, sondern es werden auch Dinge, die gut gelungen sind, erwähnt. Es werden also positive und negative Aspekte jenseits der grammatischen und sprachsystematischen Richtigkeit erfasst. Somit stellt der B-Teil einen Versuch der graduellen Vermittlung zwischen den Extrempunkten von “besonders angemessen” und “besonders unangemessen” dar. Es lässt sich demnach von einer Asymmetrie zwischen dem A- und dem B-Teil sprechen: Während der A-Teil nur aufzeigt, was falsch ist, zeigt der B-Teil gute und schlechte Textstellen und Textstrukturen auf.

Texte werden in diesem Bereich unter dem Blickwinkel kohärenter Gebilde gesehen, die über Textgegenstand, Funktion, Struktur, Gliederung und Entfaltung verfügen.

Der B-Teil untergliedert sich in die Bereiche:

B.1: funktionale Angemessenheit

B.2: ästhetische Angemessenheit

B.3: inhaltliche Relevanz

Bereich **B.1** bildet unter dem Oberbegriff der “Verständlichkeit” den Schwerpunkt des B-Teils, wofür es mehrere Gründe gibt:

- Der Bereich ist sehr umfangreich gefasst, die zu erfassenden Phänomene sind vielfältig und weitläufig;
- Die in diesem Teil zu erfassenden Aspekte sind theoretisch differenzierter ausgearbeitet als die Phänomene der beiden anderen Bereiche;
- Die Qualität von Texten lässt sich im Bereich B.1 besonders gut unterscheiden (zumindest ist dies die Hypothese der Autoren);
- Der strategische Aspekt spielt eine Rolle, d. h. es sollte ein Gegengewicht zur reinen Fehleranalyse geschaffen werden;
- Mit Hinblick auf die Schreibdidaktik sollen im Bereich B.1 wichtige Phänomene lokalisiert und dadurch hilfreiche Strategien zur Schreibschulung entwickelt werden können.

Der Bereich B.1 fragt einen zu untersuchenden Text danach, ob dieser Text hilft, oben erwähnte Kohärenz im Kopf des Rezipienten aufzubauen. Der

Oberbegriff der Verständlichkeit bezieht sich dabei auf das Zusammenpassen von Inhalt und einer diesem Inhalt angemessenen Form.

Auch in den Unterbereichen des B-Teils findet eine genauere Differenzierung statt, die ich ebenfalls kurz darstellen möchte:

B.1.1: Thema, Gesamtidee, Absicht: Also z. B. die Frage danach, ob der Text von der Gesamtidee her einheitlich ist bzw. ob er an manchen Stellen zu sehr vom Thema abschweift.

B.1.2: Aufbau, Gliederung, Textmakrostruktur: Dazu gehört die inhaltliche wie graphische Gliederung oder das Erreichen des Textziels durch Teilschritte.

B.1.3: Thematische Entfaltung: Beinhaltet die Frage nach der Logik der Textschrittreihenfolge, die Betrachtung findet auf zwei Ebenen statt:

Texthintergrundlogik: Diese Logik ist intakt, wenn der Rezipient versteht, was für einen Schritt eine bestimmte Textpassage im Hinblick auf das globale Textziel darstellt und warum dieser Schritt gerade an dieser Stelle geschieht. Anzeichen einer defekten Texthintergrundlogik nennen die Autoren "Brüche" im Text.

Textvordergrundlogik: Diese Logik ist intakt, wenn das Verstehen auf Seiten des Rezipienten aufgrund des Textes zustande kommt; eine defekte Textvordergrundlogik erkennt man an "Sprüngen" im Text.

B.1.4: Grad an Impliztheit und Expliztheit: Auf implizite Weise werden Aussagen vermittelt, ohne sie zu nennen. Explizit sind Aussagen dagegen dann, wenn jedes Detail einzeln aufgezählt wird. Ein guter Text lässt das, was der Rezipient von allein ergänzen kann, weg und erläutert stattdessen das, was der Leser nicht wissen kann.

B.1.5: Ausdrückliche Rezipientenführung: Dabei handelt es sich um Mittel, die eingesetzt werden, um den Leser durch den Text zu führen, diese sind meistens auch von der Länge des Textes sowie von seiner Art und der Schwierigkeit des Themas abhängig. Es werden dabei vier Typen unterschieden:

1. Metakommunikation
2. Kohäsionsmittel (Pronomen, Konjunktionen, etc.)
3. Graphische Mittel (Schriftart, Schriftgröße, etc.)
4. Der Textproduzent bezieht sich mit in den Text ein und legt einen klaren Standpunkt fest, der Rezipient wird direkt angesprochen.

B.1.6: Angemessenheit der Sprachmittel: An dieser Stelle tauchen noch einmal die Kategorien des A-Teils auf, diesmal werden sie aber nicht als Fehler, sondern höchstens als Unangemessenheit markiert. Hier steht die Frage im Vordergrund, ob die sprachlichen Mittel funktional oder dysfunktional eingesetzt worden sind, was einer kontextsensitiven Beurteilung entspricht, die sich von der kontextfreien Beurteilung des A-Teils unterscheidet. Die Orthographie wird hier nicht mehr berücksichtigt, weil in diesem Bereich eine eindeutige Zuordnung möglich ist. Dafür kommt der Aspekt "Register" hinzu. Dieser Begriff bezeichnet eine besondere Ton- bzw. Stillage, die viele Wörter und syntaktische Mittel auszeichnet (z. B. umgangssprachliche oder saloppe Ausdrucksweise).

B.1.7: Erfüllung von Textmusternormen: Mögliche Konstituenten eines Textmusters sind z. B. ein typischer Aufbau und typische Sprachmittel, an denen gleich deutlich wird, um was für einen Text es sich handelt.

Im Bereich **B.2** wird die ästhetische Angemessenheit von Texten betrachtet. Dieser Punkt ist deshalb mit zu berücksichtigen, weil die sprachlich-formale Attraktivität den Wert eines Textes in der Regel erhöht und sich zudem verständnisfördernd auswirkt.

Die beiden Unterkategorien des B.2-Bereiches sind:

B.2.1: Sprachliche Wagnisse: D. h. hier werden Versuche belohnt, neue Wege zu gehen und das Niveau sprachlich-formaler Banalität (über das es sich natürlich streiten lässt) auch auf die Gefahr des Misserfolgs hin zu verlassen.

B.2.2: Einsatz sprachlicher Mittel: Sind diese angemessen oder doch eher unangemessen? Die Kategorien des A-Teils und von Punkt B.1.6 kommen

hier in stark zusammengefasster Form ein weiteres Mal vor.

Rasterpunkt **B.3** erfasst schließlich noch die innere Relevanz eines Textes. Auch dieser Punkt enthält zwei Unterkategorien:

B.3.1: *Inhaltliche Wagnisse*: Vergleichbar mit Punkt B.2.1, es geht wieder darum, Neues zu probieren, auch auf die Gefahr hin, dass es inhaltlich danebengehen könnte.

B.3.2: *“Eigenschaften des Textes als Weg”*: Globale und lokale Eigenschaften des Textes, die für eine inhaltliche Strukturierung sorgen, werden mit diesem Rasterpunkt erfasst.

Ganz allgemein lässt sich zum B-Bereich feststellen, dass von den Autoren ganz bewusst “weiche”, sprich: flexible Analysekatgorien verwendet worden sind, was mit den erwähnten Unterschieden von dichotomen und skalaren Sprachnormen zusammenhängt.

Hintergrund des Rasters ist die Vorstellung, eine differenzierte und begründete Aussage darüber machen zu können, “was Texte sind und wie sie sein sollen”.⁵¹ Ein Text ist um so besser gelungen, je mehr er es schafft, seinen Leser auf einen Weg mitzunehmen, der folgerichtig auf ein zu entwickelndes Ziel führt.

Die wichtigsten Ziele des Zürcher Textanalyserasters seien hier ebenfalls noch angeführt:

- Nicht nur Fehler und Mängel, sondern auch Qualitäten und Vorzüge eines Textes sollen damit erkannt und erfasst werden;
- Das Raster verfolgt den Anspruch der Exhaustivität, d. h. alle im Text gefundenen Auffälligkeiten lassen sich flexibel einem oder mehreren Rasterkategorien zuordnen, die Kategorien schließen sich also nicht gegenseitig aus;

⁵¹ vgl.: Nussbaumer, M./Sieber, P.: Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In: Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!, Verlag Sauerländer, Aarau 1994, S. 186

- Mit Hilfe des Rasters sollen ganzheitliche und im einzelnen undurchsichtige Spontaneindrücke von Texten betrachtet werden;
- Gewonnene Ersteindrücke können im Laufe der Analyse noch korrigiert werden, unsere eigene Gewichtung einzelner Aspekte wird durch das Raster hinterfragt;
- Das Raster soll verborgene Zusammenhänge zwischen Stärken und Schwächen in einem Text aufzeigen und Vorannahmen über bestehende Zusammenhänge überprüfbar machen;
- Die langfristige Zielsetzung des Zürcher Textanalyserasters besteht darin, eine Hilfestellung für ein besseres Schreiben zu leisten, indem nicht nur Einsichten in die Situation des Textverfassens gewonnen werden, sondern auch versucht wird, diese Situation wenn möglich zum Positiven hin zu ändern.

Ich hoffe, dass durch meine Darstellung die Hintergründe und die Anwendung des Zürcher Textanalyserasters deutlich geworden sind. Bis zu einer Umsetzung dieses Rasters für den schulischen Gebrauch ist es sicher noch ein weiter Weg, aber schon jetzt fließen immer wieder Elemente dieses Rasters in schulische Analyseraster ein. Somit ist die Beschäftigung mit einer möglichen Umsetzung des Zürcher Textanalyserasters für den Gebrauch im Unterricht durchaus sinnvoll, da es meiner Ansicht nach eine Menge Ansatzpunkte enthält, die bei der Untersuchung von Schülertexten berücksichtigt werden können.

Nach der Darstellung dieses Textanalyserasters möchte ich nun noch ein zweites Raster vorstellen, von dem ich glaube, dass es für den Einsatz in der Schule sehr gut geeignet ist und mit dem ich anschließend auch meine Analyse der Schreibprotokolle vornehmen werde.

4.3 Das Linguoskop Schreiben

Bei dem Linguoskop Schreiben⁵² handelt es sich um ein Instrument zur

⁵² vgl.: Büchel, E./Isler, D.: Linguoskop Schreiben. In: Sprachfenster Schreiben, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2000

Unterstützung der ganzheitlichen Beobachtung und Förderung von Sprachfähigkeiten. Es ist im Jahr 2000 in der Schweiz im Rahmen der Lehrmittelreihe "Sprachfenster" (für die 2. und 3. Klasse) im Lehrerhandbuch erschienen. Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören werden darin in einem Gesamtzusammenhang gesehen und somit ein ganzheitliches Verständnis des sprachlichen Lernens unterstützt. Mit dem Linguoskop sollen - ebenso wie es beim Zürcher Textanalyseraster der Fall war - neben den Defiziten auch die Qualitäten sprachlicher Handlungen erkannt werden.

Das Linguoskop Schreiben ist ein für die Unterrichtspraxis vereinfachtes linguistisches Modell, das Lehrerinnen und Lehrern helfen soll, Sprachfähigkeiten gezielt, ganzheitlich und entwicklungsorientiert zu fördern. Die Arbeit mit dem Linguoskop führt dazu, dass zu allen Aspekten der Sprachfähigkeit Beobachtungen gesammelt werden und neben den Schwächen auch die Vorzüge sichtbar gemacht werden.

Aufgebaut ist das Linguoskop wie ein Kleeblatt, was durchaus metaphorisch verstanden werden kann. Denn nur wenn die Schülerinnen und Schüler in jedem der vier Bereiche beobachtet und gefördert werden, können sie sich in ihren Sprachfähigkeiten verbessern und somit "glücklich" werden.

Der Anschaulichkeit halber ist im Anhang ein Schaubild beigelegt, welches das Linguoskop Schreiben genauer darstellt. Zum besseren Verständnis der nun folgenden Ausführungen sollte diese Abbildung vorher oder währenddessen betrachtet werden.

Im Einzelnen findet eine Unterteilung in vier Oberkategorien statt:

- Sprachgebrauch
- Sprachform
- Sprachbedeutung
- Sprachumsetzung

Der Bereich **Sprachgebrauch** zielt auf den Umgang mit der Sprache innerhalb des Textes ab und gliedert sich in folgende Kategorien:

Eigenständigkeit: Dieser Aspekt bezieht sich sowohl auf die inhaltliche als

auch auf die sprachliche Eigenständigkeit. Mit der inhaltlichen Eigenständigkeit wird die Frage behandelt, ob das Kind eigene Erfahrungen, Kenntnisse, Gedanken, usw. mit in den Text einbringt.

Von sprachlicher Eigenständigkeit kann gesprochen werden, wenn die Sprache des Kindes eine persönliche Prägung zeigt, z. B. durch die Verwendung typischer Wörter oder Ausdrücke.

Situationsangemessenheit: Dazu gehört einerseits der Punkt der Partner-Orientierung. Wird der Text direkt auf den Leser ausgerichtet und diesem das Verständnis anhand von Lesehilfen wie Absätzen, Kommentaren, etc. erleichtert?

Zum Anderen zählt zu dieser Kategorie der Aspekt der Zielorientierung. Es wird also untersucht, ob der Text sich auf das Thema konzentriert und auf das Ziel des Textes ausgerichtet ist.

Sprachliche Ästhetik: Auch zu dieser Kategorie gehören wieder zwei Unterpunkte. Einerseits wird die Verwendung von literarischen Mitteln (Gefühle und Gedanken der Figuren im Text, etc.) untersucht, andererseits der Umgang mit dem Textmuster, d. h. ob die Eigenheiten der gewählten Textsorte berücksichtigt werden, betrachtet.

Der Bereich **Sprachform** setzt sich genauer mit der Grammatik des Textes auseinander. Er teilt sich in zwei Kategorien auf:

Satzgrammatik: Unter dem Aspekt der Satzarten wird die Richtigkeit der Satzbildung im Text überprüft. Zudem sollte beachtet werden, was für Arten von Sätzen im Text verwendet werden (Aussagesatz, Fragesatz, Ausruf, etc.). Zudem werden die Satzstrukturen des Textes hier genauer beleuchtet, indem danach gefragt wird, wie korrekt und komplex diese Strukturen sind.

Wortgrammatik: Analog zu den Sätzen findet auch eine Analyse der Wörter statt. Es werden die Wortarten und Wortformen untersucht und auf ihre Richtigkeit hin überprüft.

Im nächsten Bereich der **Sprachbedeutung** kommt es zur Analyse der

Semantik des Textes. Der Bereich teilt sich auf in:

Text- und Satzbedeutung: Sind alle notwendigen Handlungsschritte zum Verstehen des Textes vollzogen und alle dafür bedeutsamen Informationen genannt worden? Werden Sätze als Sinneinheiten verwendet und in sinnvolle Beziehungen zueinander gesetzt?

Wortbedeutung: Hierbei wird der im Text verwendete Wortschatz betrachtet und der Frage nachgegangen, ob dieser nur aus dem in der Schule gelernten Grundwortschatz besteht oder auch persönlich bedeutsame und bevorzugte Wörter mit in den Text eingebaut werden.

Auch die Bildung neuer Wörter und Begriffe (z. B. der Gebrauch von passenden Synonymen) wird in dieser Unterkategorie analysiert.

Als letzter Bereich bleibt nun noch die Kategorie **Sprachumsetzung** übrig. In ihr wird untersucht, wie der Text von seiner Ästhetik und äußeren Form her auf den Leser wirkt. Hier haben wir drei Unterkategorien voneinander zu trennen:

Rechtschreibung: Unterteilt sich in die Sparten Regelkenntnis und Einzelfallkenntnis. Beachtet der Schreiber bereits erste Rechtschreibregeln wie die Lautregel, Nomengroßschreibung, Silbentrennung, usw. oder lassen sich Probleme in diesem Bereich feststellen?

Die Einzelfallkenntnis zielt mehr auf Sonderfälle ab, d. h. es wird danach gefragt, ob einzelne Rechtschreibprobleme wie z. B. die f/v-Unterscheidung beachtet werden oder ob problematische Wörter (möglicherweise aus einer Fehlersammlung) richtig geschrieben sind.

Laute und Buchstaben: Kennt das Kind die richtige Laut-Buchstaben-Zuordnung und verfügt somit über eine ausreichende Kenntnis der Buchstaben?

Auch die Bausteingliederung spielt hier mit hinein, also die Frage danach, ob die Lautfolge der verwendeten Wörter richtig aufgeschrieben wurde.

Handschrift und Gestaltung: Wie die Bezeichnung der Unterkategorie bereits verrät, werden die ästhetischen Merkmale des Textes in Augenschein

genommen. Die Handschrift wird im Hinblick auf Leserlichkeit und Gleichmäßigkeit überprüft, die Textgestaltung vor allem auf den Einsatz von gestaltenden Mitteln wie einem Titel, Absätzen, Schriftvarianten, usw.

Ich hoffe, dass es mir gelungen ist, das Linguoskop Schreiben in seinem Aufbau und seinen wesentlichen Merkmalen zu charakterisieren. Meiner Ansicht nach lässt sich gut erkennen, dass viele Merkmale des Zürcher Textanalyserasters mit in dieses Analyseinstrument eingeflossen sind.

Das Linguoskop Schreiben zeichnet sich vor allem durch seinen übersichtlichen und gut nachzuvollziehenden Aufbau aus.. Die wichtigsten zu untersuchenden Merkmale eines Textes werden durch die verwendeten Kategorien abgedeckt, ohne dass dieses der Übersichtlichkeit oder Einheitlichkeit dieses Textanalyseinstruments schadet.

Ich werde mich bei der nun folgenden Auswertung der Schreibprotokolle an die im Linguoskop Schreiben genannten Rasterpunkte halten, um damit einen Rahmen für meine Untersuchung abzustecken.

4.4 Auswertung ausgewählter Texte und Schreibprotokolle von Schülerinnen und Schülern einer 3. Klasse

Die folgenden Schreibprotokolle der Schülerinnen und Schüler sind alle zum gleichen Zeitpunkt, nämlich gegen Ende der dritten Jahrgangsstufe, angefertigt worden. Die Mädchen und Jungen dieser Klasse schreiben bereits seit Beginn des zweiten Schuljahres Texte und sind im Hinblick auf das Textverfassen sehr motiviert.

Die Zusammensetzung der jeweiligen Partnergruppen kam zufällig zustande, wobei sich die Kinder ihren Schreibpartner selbst aussuchen durften.

Ich werde versuchen, bei meiner Analyse ganz nah am Text zu arbeiten, um so möglichst alle Phänomene, die in den Protokollen zu erkennen sind, auch in angemessenem Umfang ansprechen zu können. Neben der Darstellung von inhaltlichen und sprachlichen Auffälligkeiten sowie der Textanalyse, bei der ich das Linguoskop Schreiben zu Hilfe nehmen werde, ist mir vor allem

wichtig, so oft es geht einen direkten Bezug zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts herzustellen. Der Entwicklungsstand der Kinder muss genau berücksichtigt werden, d. h. es ist danach zu fragen, was die Schülerinnen und Schüler bereits in der Schule gelernt haben und welches Wissen sie zusätzlich mit in den Schreibprozess einbringen. Soziale Aspekte der Zusammenarbeit und der Fähigkeit zum Teamwork werden ebenso eine entscheidende Rolle spielen wie auch die Frage nach eventuell vorhandenen Unterschieden in den Texten von Mädchen und Jungen.

Anfangs werde ich mich der besseren Übersichtlichkeit halber der Reihe nach durch das Protokoll bewegen und die von mir entdeckten Auffälligkeiten ansprechen. Dabei wird es sich um Aspekte handeln, die entweder später auch direkt im Text sichtbar werden, oder aber - und das ist das eigentlich Interessante - ohne das Schreibprotokoll gar nicht bzw. nicht in diesem Umfang deutlich geworden wären.

In einem zweiten Schritt werde ich dann das Linguoskop Schreiben verwenden und den Großteil der gefundenen Merkmale vor allem am entstandenen Text noch einmal unter dem Blickwinkel der einzelnen Kategorien betrachten und eine Einteilung vornehmen.

Sämtliche nun folgende Ausführungen sind natürlich rein subjektiv. Mir geht es mit der Protokollanalyse auch gar nicht um unbedingte Richtigkeit der Deutung, sondern ich möchte vielmehr die bereits aufgezeigten komplexen Zusammenhänge des Schreibens nochmals auf eine andere Art und Weise darstellen, als das bisher schon geschehen ist. Somit soll meine Auswertung als Diskussionsgrundlage dienen, die zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den gegebenen Schülertexten führen soll.

Ich schlage vor, die im Anhang zu findenden Schreibprotokolle zu kopieren und erst einmal in Ruhe durchzulesen. Weiterhin empfehlenswert ist es, sich selbst einige Randnotizen zu machen und diese hinterher mit meinen Ergebnissen zu vergleichen. Um einen besseren Überblick über die jeweiligen Textstellen zu haben, ist es ratsam, die Kopien der Protokolle beim Lesen meiner Analyse parallel zu verfolgen.

4.4.1 Das Schreibprotokoll von Marc und Marcel Sch.

Marc und Marcel beginnen ihren Schreibprozess mit dem Aufschreiben von Formalitäten wie dem Datum und den Namen der beiden Jungen (Z.1/2). Bevor sie also mit dem Formulieren des eigentlichen Textes beginnen, bringen sie bereits etwas auf das Blatt. Einerseits nimmt dieses Aufschreiben meiner Ansicht nach die "Angst vor dem leeren Blatt Papier", andererseits scheint den beiden Schreibern eine ordentliche und vollständige graphische Gestaltung (zu der eben auch Datum und Namen der Verfasser zählen) wichtig zu sein.

Der Einstieg in den Text soll durch das aus vielen Märchen vertraute Textmuster "Es war einmal..." stattfinden (Z. 3). Doch gleich danach stellt Marcel fest, dass vor dem Schreiben zunächst Stichpunkte formuliert werden sollen (ebenfalls Z. 3). Auch Marc war gedanklich schon bei der Generierung von Ideen für den Text, wie sich aus seiner Äußerung schließen lässt ("Es war einmal was? Was für Stichpunkte?", Z. 4). Der Vorgang des ungeordneten "Drauflosschreibens" wird also an dieser Stelle zugunsten eines Schreibens, das geordneter verlaufen soll, unterbrochen.

Die nächsten Zeilen lassen auf die Suche nach einer Textidee schließen (Z. 5-7). Nachdem ein erstes Stichwort formuliert ist, steht nun die Frage nach dem Textinhalt im Vordergrund ("Worum soll es denn eigentlich darin gehen?", Z. 7). Zuerst fällt diese Suche nach Ideen für den Text schwer, was zu flapsigen Bemerkungen führt ("Der hatte eine Macke, Z. 11). Das Textmuster "Es war einmal" ist an dieser Stelle immer noch als Anfang für den Text gedacht und wird in die Überlegungen einbezogen.

Immerhin können sich die beiden Jungen auf eine Textintention einigen. Ihr Text soll lustig werden und den späteren Leser unterhalten ("Irgendwas Lustiges", Z. 14). Der zu schreibende Text soll also eine erheiternde Wirkung auf den Rezipienten haben.

Nun setzen Marc und Marcel die Ideengenerierung fort und sprechen damit das Thema "Nahrung" an. Während erst von Steinen die Rede ist, an denen der Hamster knabbert, einigen sich die beiden schließlich auf Walnüsse, die

der Goldhamster verspeist. Der Begriff "Walnüsse" wird also das zweite Stichwort in ihrer Sammlung (Z. 15/16). Allein der Aspekt des Knabberns kann bereits als "hamstertypisch" angesehen werden. Somit bringen die Kinder an dieser Stelle ihr eigenes Wissen mit in den Schreibprozess ein. Zudem muss Marcel, der den Gedanken mit den Walnüssen hat, wohl schon einmal gesehen oder gehört haben, dass Hamster durchaus auch mit Nüssen gefüttert werden können. Ob es sich dabei um außerschulisches Wissen handelt, oder ob dieses Thema schon einmal im Unterricht (z. B. im Sachunterricht) besprochen worden ist, darüber kann allerdings nur gemutmaßt werden.

In Zeile 19 wird der Goldhamster dann erstmals benannt. Die Hauptfigur soll dem Leser, aber meines Erachtens auch den beiden Schreibern dadurch anschaulicher gemacht werden, dass sie einen Namen trägt. Dann wird das zweite Stichwort ("Walnüsse essen", Z. 20) endgültig notiert.

In den folgenden Zeilen werden weitere Stichwörter gesucht, an denen sich die spätere Handlung des Textes orientieren soll. Der erste Vorschlag ("Blumenwiese", Z. 22) wird verworfen, die nächsten beiden dann aber akzeptiert und notiert (Z. 23-26). Die Bildvorlage dient dabei als Hilfe für das Finden neuer Einfälle und wird von den beiden Jungen auch an dieser Stelle erstmals bewusst genutzt, als Marcel seinen Partner Marc dazu auffordert, doch einmal auf das Bild zu sehen (Z. 28). Die bisher gefundenen Stichwörter werden noch einmal revidierend vorgelesen, um sich einen Überblick zu verschaffen und durch sie gleich weitere Assoziationen zu gewinnen (Z. 29), die dann auch umgehend gefunden werden (Z. 30).

Dabei ist es interessant zu beobachten, dass der Ausdruck "hört Gefahr" (ebenfalls Z. 30), der als nächstes Stichwort notiert wird, sofort mit der Formulierung "läuft weg" (Z. 31) assoziiert wird, die dann ein weiteres Stichwort bildet. Die Konsequenz aus dem Hören einer Gefahr ist also das Weglaufen, um sich erst einmal in Sicherheit zu bringen. Diese Gefahr wird nun durch die Figur eines Fuchses genauer personifiziert (Z. 33), womit der zweite "Hauptdarsteller" der Geschichte gefunden ist. Marcel bringt hier sofort sein ganzes Wissen über die Schreibweise des Wortes "Fuchs" hinein und erklärt, dass das Wort nicht so geschrieben wird, wie man es spricht (Z.

34/35). Lautfolge und Buchstabenfolge werden von ihm in diesem Fall also richtig unterschieden. Möglicherweise ist Fuchs ein Lernwort im Unterricht gewesen, weshalb er darüber so genau Bescheid weiß. Möglich ist aber auch, dass er sich dieses Wissen außerhalb des Unterrichts angeeignet hat.

Als nächstes entwickeln Marc und Marcel die Handlung weiter, indem sich der Goldhamster der aufkommenden Gefahr durch den Fuchs nun doch stellt (Z. 36/37). Marc bringt an dieser Stelle einen meines Erachtens sehr interessanten Einfall in die weitere Handlung ein. Denn seiner Meinung nach besitzt der Hamster den schwarzen Gurt in Karate (Z. 37/38), was wohl ein Ausdruck für Stärke und Überlegenheit sein soll. Allerdings lehnt es Marcel ab, diese Idee als Stichpunkt mit aufzunehmen (Z. 43), er steht diesem Vorschlag skeptisch gegenüber. Marc dagegen ist von dieser Idee begeistert und nimmt sich fest vor, diesen Einfall später in die Geschichte einzubringen (Z. 44). Marcel ist hier mehr auf das Finden der inhaltlichen Stichpunkte bedacht, während Marc darüber hinaus bereits am genaueren Ablauf der Handlung bastelt. Das lässt sich auch an der Äußerung Marcells in den Zeilen 49/50 ("Schreib doch erst mal die Stichpunkte") erkennen, als Marc seinen Schreibpartner Marcel noch einmal eindringlich auf die momentane Aufgabe, die die beiden zu erledigen haben, hinweist.

Als Marc an dieser Stelle einen weiteren Vorschlag in Bezug auf die Handlung des Textes macht, verwendet er zudem den umgangssprachlichen Ausdruck "fertig machen", der von Jungen in seinem Alter sicherlich häufiger verwendet wird. Auch hier stellt Marcel den Vorschlag zugunsten der Formulierung der Stichpunkte zurück. Da später diese Idee nicht mehr aufgegriffen wird, fällt dadurch auch dieser umgangssprachliche Ausdruck weg.

In den folgenden Zeilen werden die Eigenschaften des Hamsters aufgezählt (Z. 51-55). Dieser ist flink, schnell und stark. Zwei dieser Ausdrücke werden von den beiden als Stichworte aufgeschrieben. Dann verwechselt Marcel den Fuchs mit einem Wolf, was aber die Assoziation "jaulen" zur Folge hat, die als nächstes Stichwort ebenfalls notiert wird (Z. 56). Somit hat der eigentliche Denkfehler Marcells den Vorteil, dass über die gedankliche Assoziation des Heulens (oder eben Jaulens) eines Wolfs ein weiterer Stichpunkt entsteht, der

für die Handlung der Geschichte verwendet werden kann.

Die Konfliktsituation zwischen Hamster und Fuchs, die später in der Geschichte ausgetragen werden soll, ist also bereits sehr detailliert vorbesprochen worden. Der Hamster soll den Fuchs besiegen, soviel steht fest. Auch der Abschluss der Handlung wird schon vorbereitet, indem die Stichworte "glücklich" und "geht nach Hause" in die Sammlung aufgenommen werden (Z. 58/59).

Marcel geht nun, nachdem alle Stichpunkte so gut wie gefunden sind, bereits einen Schritt weiter und fragt nach dem Tempus, in dem die Geschichte geschrieben werden soll (Z. 60). Er drückt sich mit dem Wort "Zeitpunkt" allerdings falsch aus, weiß aber, worum es geht und was gemeint ist. Auch Marc kann mit dieser Äußerung etwas anfangen und legt sich auf die Vergangenheit als Erzählzeit fest (Z. 61), da es sich bei der zu schreibenden Geschichte um eine Fantasiegeschichte handeln würde. Somit legen die beiden Schreiber an dieser Stelle - wenn auch eher unbewusst oder indirekt - sogar das Genre ihres Textes fest. Marc scheint über ein dementsprechendes Sprachwissen zu verfügen, so dass er in der Lage ist, Textgenre und Tempusform aufeinander zu beziehen.

Nachdem nun die Stichworte festgehalten worden sind, überlegen sich die beiden bereits vor dem Schreiben des Textes eine Überschrift (Z. 65). Dabei formulieren sie unterschiedliche Varianten, in denen jeweils sowohl der Hamster als auch der Fuchs im Mittelpunkt stehen und entscheiden sich dann dafür, den Goldhamster und einer seiner positiven Eigenschaften ("Der schnelle Goldhamster") als Titel des Textes zu verwenden (Z. 66-70). Marcel erklärt an dieser Stelle seinem Partner Marc sogar, warum er für diese Formulierung der Überschrift ist. Er bringt eine logische Erklärung ein, wie der Hamster im späteren Handlungsverlauf den Fuchs besiegt (Z. 71-75).

Marcel hat zudem die optische bzw. formal-ästhetische Gestaltung des Textes im Blick, denn er weist Marc darauf hin, zwischen Stichpunkten und Text (zu dem ja die Überschrift mit hinzugehört) auf dem Blatt mehr Platz frei zu lassen (Z. 78/79).

Nun kommt die Frage nach der Benennung der handelnden Figuren der

Geschichte mit ins Spiel (Z. 81). Zuerst wollen Marc und Marcel nur dem Fuchs einen Namen geben (Z. 82/83). Bei der Namensgebung des Fuchses wollen die Kinder den Namen interessanterweise von seinem Charakter ableiten (Z. 82/83). Auch an dieser Stelle ist es durchaus möglich, dass zumindest einer der beiden schon einmal eine Tierfigur mit dem Namen Griesgram kennen gelernt hat.

Schließlich verwerfen Marc und Marcel aber die Namensgebung wieder und widmen sich dem Einstieg in die Geschichte (Z. 84-87). Dabei allerdings wird bereits im ersten vorgeschlagenen Satz die Hauptfigur des Goldhamsters doch benannt (Z. 88), da das Formulieren den Kindern wohl leichter fällt, wenn die handelnden Figuren einen Namen tragen. Im Anschluss findet hier eine Diskussion über die Vorstellung, was schöne und was weniger schöne Namen sind, statt (Z. 90-93). Das subjektive Sprachempfinden der Kinder spielt an dieser Stelle also eine wesentliche Rolle, indem sie über die Qualität eines Namens urteilen. Sie nehmen dabei keine Rücksicht auf einen eventuellen Leser, dem ein bestimmter Name vielleicht gut gefallen könnte, sondern suchen sich einen Namen aus, der ihren Vorstellungen entspricht und den sie für geeignet halten. Der Name Willi für den Hamster kann dabei wieder aus der früheren Beschäftigung mit einer Romanvorlage oder Ähnlichem entsprungen sein, da Hamster in der Literatur und in den Medien häufig diesen Namen tragen (Ich erinnere in diesem Zusammenhang nur an die Fernsehsendung "Vier gegen Willi" mit Mike Krüger, die vor einigen Jahren eine Zeit lang mit großem Erfolg in der ARD lief, die aber unseren Schreibern hier gänzlich unbekannt sein dürfte).

Marc formuliert den ersten Satz, in dem Marcel einen Fehler findet und die Pluralform "Wallnüssen" verbessert (Z. 96). Dann wird die vorerst endgültige Version des ersten Satzes aufgeschrieben (Z. 97/98) und es kommt zu einer kurzen Denkpause (Z. 99). Nun versuchen sich die beiden Jungen an den gesammelten Stichpunkten zu orientieren, um die Handlung des Textes weiter aufbauen zu können (ebenfalls Z. 99). Beachtenswert ist an dieser Stelle vor allem, dass die Stichpunkte "verstecken" und "spielen" überhaupt nicht berücksichtigt werden, sondern der Text auf dem Stichwort "hört Gefahr" aufbaut. Marc und Marcel verzichten also auf einige zuvor gesammelte

Stichpunkte, für die sie - wie sich aus dem Protokoll in den Zeilen 23-26 erkennen lässt - ohnehin noch keine konkrete Textidee hatten.

Mit dem Auftreten einer Gefahr erzeugen Marc und Marcel ein Spannungsmoment, welches sie noch weiter hinauszögern, indem die Gefahr, von der der Leser noch nicht weiß, um was es sich eigentlich handelt, näher kommt (Z. 103). Sie wiederholen den Satz mehrmals, um ihn zu kontrollieren und ihn sich für das Aufschreiben besser einprägen zu können (Z. 104/105).

Marc befindet sich während der nun folgenden Passage in einer mehr passiven Rolle (Z. 106), während Marcel der aktive Ideengeber ist (Z. 107 und 109), der den Formulierungsvorschlag von Marc in Zeile 110 gar nicht aufnimmt.

Die Gefahr wird zudem durch die Figur des Fuchses genauer bestimmt und personifiziert (Z. 107).

Wichtig zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass hier höchstwahrscheinlich schulisches Wissen in die Textproduktion mit hineinspielt. Denn die Satzverbindung am Anfang des Satzes wird von "dann" zu "plötzlich" geändert (Z. 108/109). Es lässt sich also darauf schließen, dass Satzanfänge und Satzverbindungen, die einen Text anschaulicher und besser lesbar gestalten können, bereits Unterrichtsinhalt waren und Marcel hier auf dieses gelernte Wissen zurückgreift.

Der vorher formulierte Satz wird dann wiederholt und aufgeschrieben, zwischenzeitlich sind immer wieder Pausen im Formulierungsprozess erkennbar (Z. 111/112).

Nun greift Marc wieder seine Idee mit dem schwarzen Gürtel in Karate auf, den der Hamster besitzen soll (Z. 113/114). Marcel steht dieser Idee immer noch skeptisch gegenüber und möchte an dieser Stelle des Textes lieber die Schnelligkeit des Hamsters betonen (Z. 115). Marc dagegen will diesen Einfall mit dem schwarzen Gurt unbedingt einbringen und lässt nicht locker (Z. 116), wogegen sich Marcel weiterhin verwehrt (Z. 117). Marc bringt hier ganz deutlich sein eigenes Wissen mit hinein, er scheint sich mit dem Karatesport gut auszukennen, möglicherweise betreibt er ihn sogar selbst. Zumindest weiß er aber, dass der schwarze Gurt eine hohe Auszeichnung ist, die nur die

besten Kämpfer dieser Sportart bekommen.

Zudem erklärt Marc, dass es sich bei dem Aspekt des schwarzen Gürtels in Karate in erster Linie um eine Abschreckung des Fuchses handelt. Die Gefahr, die vom Fuchs ausgeht, soll auf diese Art und Weise gebannt werden (Z. 118). Beide einigen sich nun darauf, diese Idee doch in die Handlung einzubauen bzw. gibt Marcel dem Drängen von Marc nach (Z. 119).

Beide Hauptfiguren der Geschichte treffen also nun aufeinander und tragen ihren "Konflikt" sozusagen miteinander aus. Die Verwendung der wörtlichen Rede ist an dieser Stelle sehr geschickt gewählt und macht die gesamte Begegnung der Tiere anschaulicher und lebendiger.

Marc und Marcel einigen sich zuletzt auf eine Textversion, die beide Ideen (die der Schnelligkeit und die mit dem schwarzen Gürtel) miteinander verbindet (Z. 120-125). Am Ende ist auch Marcel mit dem nun verfassten Textabschnitt zufrieden (Z. 126).

Damit auch der Leser versteht, warum der Hamster überhaupt erwähnt, dass er den schwarzen Gurt in Karate besitzt, nehmen Marc und Marcel eine Art Erklärungssatz mit in den Text hinein (Z. 127-132). Dieser ist allerdings schlecht formuliert und daher etwas irreführend. Statt "dieses Wort" wäre es besser gewesen, beispielsweise "Er sagte dieses/diesen Satz nur um..." zu schreiben, da es sich bei der Erwähnung des schwarzen Gürtels ja nicht um ein einziges Wort, sondern vielmehr um einen kompletten Gedanken handelt.

Als nächstes kommen den beiden Jungen Zweifel in Bezug auf das Setzen der Anführungszeichen der wörtlichen Rede (Z. 133-135). Sie scheinen damit noch ihre Probleme zu haben, da sie den erklärenden Nachsatz fälschlicherweise auch noch mit in die wörtliche Rede hinein nehmen. In Klasse drei kann die vollkommen korrekte Verwendung der wörtlichen Rede allerdings gar nicht verlangt werden, da diese erst jetzt in der einfachen Form (sprich: Begleitsatz vorn) im Unterricht langsam thematisiert werden sollte und dann vor allem in Klasse fünf noch einmal ausführlich geübt wird. Trotzdem ist es richtig und gut, dass Marc und Marcel die wörtliche Rede überhaupt verwenden und nicht darauf verzichten, nur weil sie eventuell Schwierigkeiten mit dem Setzen der Anführungszeichen an die richtigen Stellen haben

könnten. Jedenfalls liegt hier für die das Protokoll auswertende Lehrkraft ein klares Indiz dafür vor, dass im Unterricht einfache Übungen zur wörtlichen Rede möglich wären, damit sich die Kinder in diesem Bereich weiterentwickeln können.

Nun formulieren die beiden Jungen den Text gemeinsam weiter, wobei sie große Probleme damit haben, zu beschreiben, wie es zum endgültigen K.o. des Fuchses gekommen ist (Z. 136-144). Beide wissen zwar, wie das Ende der Konfrontation zwischen Hamster und Fuchs aussehen soll und welche Mittel der Hamster einsetzt, um zu gewinnen, doch die genaue Beschreibung des Ablaufs dieser Situation bereitet Marc und Marcel erhebliche Schwierigkeiten. Zudem kommt hier auch noch ein Rechtschreibproblem dazu, da beide nicht wissen, ob das Wort "Fuchsbeinen" (Z. 147) getrennt oder zusammen geschrieben wird. Das Problem lösen sie dann aber sehr geschickt, indem sie diese Wortkomposition vermeiden und statt dessen eine Genitivkonstruktion ("den Beinen des Fuchses", Z. 154) verwenden. Beide verlassen sich dabei auf ihr Sprachgefühl ("Nein, das hört sich irgendwie blöd an", Z. 148).

Auch die Beachtung der Groß- und Kleinschreibung erschwert an dieser Stelle den Schreibprozess, da sich Marcel nicht sicher ist, ob das Wort "Beinen" nun groß oder doch klein geschrieben wird (Z. 156). Marc kann dagegen auf sein schulisches Wissen zurückgreifen, indem er erklärt, dass es sich um ein Namenwort handelt und diese bekanntlich groß geschrieben werden (Z. 157). Daraufhin stellt Marcel wiederum die fast schon typische Frage zur Ermittlung eines Namenwortes, er setzt nämlich verschiedene Artikel davor, um so herauszufinden, ob "Beinen" tatsächlich ein Substantiv ist. Ein ähnliches Vorgehen wird er meiner Meinung nach wohl auch im Unterricht in Zweifelsfällen anwenden. Allerdings macht ihm der aufgrund der Verwendung des Wortes "zwischen" hier zu benutzende Akkusativ-Plural zu schaffen, weswegen er die korrekte Formulierung nicht findet (Z. 158).

Dann schreiben Marc und Marcel den Satz auf, der sie bisher am meisten Anstrengung gekostet haben dürfte (Z. 159/160). Die Aussage von Marc in Zeile 161 ("Erst mal machst du einen Punkt, o.k.?") lässt darauf schließen,

dass beide nun erst einmal wieder den Überblick über ihren Text bekommen und Ordnung gewinnen wollen.

Bei der Formulierung des nächsten Satzes ist Marc die treibende Kraft (Z. 168). Er möchte einen Zielort festlegen, zu dem der Hamster nach der Auseinandersetzung mit dem Fuchs gelaufen ist (Z. 168/169). Auch hier kommt wieder die Beachtung der Rechtschreibnormen zum Vorschein, denn beide diskutieren über die korrekte Schreibweise des Wortes "guckte" (Z.169/170), wobei sich Marcel mit der richtigen Variante durchsetzt. Diese Diskussion über die Rechtschreibung ist es wohl auch, die die Kinder von weiteren Überlegungen bezüglich eines Zielortes für den Goldhamster abbringt.

Marc und Marcel haben anschließend wieder Probleme bei der Weiterführung ihrer Textidee, sie möchten eine Wiederholung vermeiden ("Das hatten wir doch schon", Z. 173) und diskutieren daher über eine angemessene Formulierung (Z. 171-176).

Der vorige Satz wird schließlich noch einmal von Marc wiederholt, um so einen besseren Bezug zum bisher geschriebenen Text herzustellen und sich die Situation besser vorstellen zu können (Z. 177-179). Das gelingt auch, denn Marc findet eine zufriedenstellende Lösung, die Marcel seinerseits noch ergänzt (Z. 178-180).

Als Abschluss der Geschichte zieht der Hamster ein Resümee und feiert sich als Sieger (Z. 181-183). Die erneute Verwendung der wörtlichen Rede ist auch hier wieder gerechtfertigt und lässt die Freude des Hamsters noch deutlicher werden. Die Wahl des Ausdrucks "heute" zeigt aber auch, dass der Hamster bescheiden mit diesem Erfolg umzugehen weiß, da sich das Blatt möglicherweise beim nächsten Mal wieder wenden kann.

Auch an dieser Stelle vermeidet vor allem Marcel bewusst den Satzanfang mit "dann" und verwendet stattdessen "zuletzt" (Z. 184-186), was deutlich macht, dass er über eine größere Anzahl von Satzverbindungswörtern verfügt, die ihm wohl durch den Unterricht bekannt sein müssen.

Der letzte Satz wird nun noch in seiner endgültigen Fassung notiert (Z. 187-189) und danach lesen sich die beiden ihre Geschichte noch einmal

revidierend vor (Z. 190), um Inhalt und Sprache zu überprüfen, ohne dabei allerdings entscheidende Veränderungen vorzunehmen.

Schließlich ist der Schreibvorgang für Marc und Marcel abgeschlossen, was sie auch sehr deutlich in Zeile 191 zum Ausdruck bringen.

Nachdem ich im vorigen Abschnitt das Protokoll der Reihe nach ausgewertet habe, folgt nun eine Analyse des Textes mit Hilfe der im Linguoskop Schreiben festgelegten Kategorien. Sinn der Sache soll dabei nicht sein, krampfhaft mögliche Auffälligkeiten für jede Kategorie zu finden, sondern vielmehr wichtige Merkmale des Textes, die mir bei der genaueren Betrachtung ins Auge gefallen sind, einer Kategorie zuzuordnen und darzustellen.

Beginnen möchte ich mit der Oberkategorie des **Sprachgebrauchs**.

Eine *inhaltliche Eigenständigkeit* der Kinder lässt sich an einigen Textpassagen gut erkennen. Die Kenntnis, dass der schwarze Gürtel in Karate eine Auszeichnung ist und die Erwähnung dieser Tatsache durch den Hamster daher abschreckend wirken soll, gehört genauso dazu, wie das Wissen darum, dass Hamster auch Walnüsse essen. Ein weiteres Merkmal inhaltlicher Eigenständigkeit ist festzustellen, als Marc und Marcel die Auseinandersetzung zwischen Hamster und Fuchs beschreiben. Durch das schnelle Drehen des Kopfes nach hinten fällt der Fuchs hin und wird durch den Aufprall bewusstlos. Dieser Vorgang ist durchaus möglich und realitätstreu, weshalb ich ihn auch der Eigenständigkeit zuordnen möchte.

Die *sprachliche Eigenständigkeit* ist meiner Ansicht nach vor allem im Schreibprotokoll sichtbar. In der Ideensammlung kommen umgangssprachliche Momente vor ("macht Fuchs mit einem Karatesprung fertig", Z. 47/48), im späteren Text dagegen nicht. Gut finde ich die Erklärung der beiden Kinder mit ihren eigenen Worten, warum der Hamster erwähnt, dass er einen schwarzen Gurt in Karate besitzt.

An diesem Punkt ist zudem eine klare *Leserorientierung* zu erkennen, da der Rezipient erklärt bekommt, weshalb der schwarze Gürtel vom Hamster genannt wird.

Der Titel des Textes informiert den Leser weiterhin schon einmal über eine Eigenschaft des Hamsters, die diesem im Laufe der Handlung noch helfen wird.

Mit dem dritten Satz des Textes ("Plötzlich fiel ihm ein...") wird der Fuchs geschickt ins Spiel gebracht und der Leser darüber informiert, dass es hier nun gleich zu einer Konfliktsituation kommen könnte, ohne aber bereits irgend etwas von der weiteren Handlung vorweg zu nehmen.

Als *Zielorientierung* kann meiner Meinung nach die Absicht der Kinder bezeichnet werden, einen lustigen Text zu schreiben. Dieses Ziel wird auch von Marc und Marcel zu Beginn des Schreibens genannt und es gelingt beiden Jungen wie ich finde auch, einen witzigen und unterhaltsamen Text zu produzieren. Gerade die Passage, in der der Hamster den Fuchs besiegt, halte ich für unterhaltsam und gut gelungen.

Auch *literarische Mittel* werden von Marc und Marcel verwendet. Schauplätze und Figuren werden erst einmal in groben Zügen beschrieben und benannt ("schöner Sommertag", "Goldhamster Willi", Fuchs wohnt in der Nähe).

Die vom Hamster verwendete wörtliche Rede ist ebenfalls ein literarisches Mittel, das hier sowohl in der Konfliktsituation als auch als Resümee glänzend eingesetzt wird.

Zudem wird das Denken des Hamsters dargestellt (ihm fällt etwas ein), d. h. er wird personifiziert.

Der schwarze Karategürtel kann meiner Ansicht nach sogar als Metapher für Kraft, Schnelligkeit und vor allem auch (geistige) Stärke bezeichnet werden, die der Hamster dem Fuchs voraus hat, so dass ich daher auch hier von einem literarischen Stilmittel sprechen möchte.

Nicht zuletzt ist es natürlich auch der Handlungsverlauf selbst, der geschichtentypisch aufgebaut worden ist. Es kommt zu einem Konflikt (Problem), diese Auseinandersetzung wird beschrieben (Weg) und der Ausgang aus dieser Situation bildet den Abschluss des Textes (Lösung).

Die Besonderheiten des *Textmusters* einer Erzählung werden meiner Ansicht nach in auszeichnendem Maße beachtet. Im ganzen Text wird der Erzähltempus des Präteritums verwendet und auch eine Einleitung in das

Geschehen sowie ein Abschlusssatz sind vorhanden.

Auch in der Kategorie **Sprachform** lassen sich Auffälligkeiten entdecken.

Zu den *Satzarten*: Die Sätze im Text sind von ihrem Aufbau her überwiegend korrekt gebildet, eine Ausnahme bildet dabei der Satz, in dem die direkte Rede des Hamsters vorkommt. Hier haben Marc und Marcel im Grunde drei verschiedene Ideen in einem Satz unterzubringen versucht (schneller Hamster, schwarzer Gurt, Abschreckung des Fuchses), was leider in Bezug auf den Satzbau nicht ganz gelungen ist.

Ansonsten handelt es sich fast ausschließlich um Aussagesätze, lediglich der letzte Satz des Textes, der wohl eine Art Resümee sein soll, kann durchaus auch als Ausruf bezeichnet werden.

Die *Satzstrukturen* sind ansonsten richtig gebildet, meistens liegen Sätze mit Verb und Subjekt vor, auch Akkusativ- und Dativobjekte lassen sich im Text finden. Der erste Satz ist erweitert, dort werden Angaben zur Zeit ("An einem schönen Sommertag") gemacht.

Die Hauptsätze in der Geschichte werden ausnahmslos durch die Konjunktion "und" verbunden. Eine Nebensatzerweiterung mit "dass" steht zudem in der ersten wörtlichen Rede des Hamsters.

Bei den *Wortarten* lassen sich keine besonderen Auffälligkeiten feststellen, es werden nicht übermäßig viele Adjektive verwendet, diese kommen aber doch in regelmäßiger Reihenfolge im Text vor (klein, schön, schnell, schwarz, bewusstlos).

Auffallend ist außerdem, dass die Figuren der Geschichte bis auf den Anfang immer durch das sie bezeichnende Substantiv (der Hamster, der Fuchs) benannt werden und somit auf eine Namensgebung verzichtet wird.

Abschließend noch zu den *Wortformen*: Die Verbformen sind richtig gebraucht, auch der Tempusgebrauch ist korrekt. Auch bei schwierigen Ausdrücken im Genitiv ("des Fuchses") oder Plural ("seinen Walnüssen") sind die richtigen Formen benutzt worden.

Marc und Marcel verwenden auch den Superlativ "schnellste", allerdings wird das Wort im Textzusammenhang von ihnen groß geschrieben, weil sie den

davor stehenden Artikel "der" auch auf das "schnell" und nicht nur auf den Hamster beziehen.

Der Pronomengebrauch ist wiederum richtig ("fiel ihm ein...").

In der Kategorie der **Sprachbedeutung** lassen sich die nun folgenden Aspekte nennen.

In Bezug auf die *Textbedeutung* lässt sich eine Aufteilung in Anfang, Hauptteil und Schluss erkennen, auch wenn diese Einteilung noch nicht ausführlich genug ist und auch optisch nur sehr schwach zum Vorschein kommt. Alle für die Handlung relevanten Aspekte werden von Marc und Marcel genannt, so dass der Text gut nachvollzogen werden kann.

Der erste Absatz ist meiner Ansicht nach von den Handlungsschritten her nicht ganz so ausführlich gestaltet, wie es dann im zweiten Absatz der Fall ist, als sich beide Kinder auch viel länger mit den genauen Formulierungen des Textes beschäftigen. Das ist aber - und das kann ich immer wieder nur erwähnen - lediglich ein subjektiver Eindruck von mir, den andere Leser möglicherweise nicht bestätigen würden.

Doch nun zur *Satzbedeutung*: Die Sätze werden in sinnvolle Verknüpfungen zueinander gesetzt. Dazu trägt nicht zuletzt auch der Einsatz vieler verschiedener Satzverbindungen (dann, danach, plötzlich, zuletzt) bei, der doch recht auffällig ist. Allerdings sind diese Verbindungen alle temporaler Natur, was die Frage offen lässt, ob an manchen Stellen der Einsatz anderer Verknüpfungsarten (z. B. kausal oder modal) nicht vielleicht sinnvoller gewesen wären.

Die Darstellung einzelner Gedanken in einem Satz bildet kaum Schwierigkeiten, nur wenn mehrere Ideen in einen Satz gebracht werden sollen, kommt es zu Problemen, wie sich an der bereits weiter oben erwähnten ersten wörtlichen Rede des Hamsters erkennen lässt.

Der im Text verwendete *Wortschatz* ist durchaus abwechslungsreich (abschrecken, bewusstlos, Walnüssen), die Kinder zeigen keine Angst vor der Schreibung dieser Wörter und benutzen sie ungezwungen. Ihr eigener Wortschatz taucht eher in den Vorformulierungen des Protokolls auf und wird

im fertigen Text später nicht mehr verwendet ("Macke", Z. 11 oder "fertig machen", Z. 45).

Beide versuchen, Wortwiederholungen so gut es geht zu vermeiden, wobei sie dabei vor allem auf die Satzverbindungen achten und beispielsweise das "dann" im vorletzten Satz durch ein "zuletzt" ersetzen. Marc und Marcel sind also hierbei durchaus sprachlich anspruchsvoll und versuchen den Text ihren Vorstellungen entsprechend zu gestalten.

Zur *Wort- und Begriffsbildung* kann noch erwähnt werden, dass sprachlich in dieser Hinsicht keine Auffälligkeiten erkennbar sind. Lediglich das im Text beschriebene schnelle Laufen des Hamsters zwischen den Beinen des Fuchses passt gut zur Größe und Schnelligkeit des Hamsters.

Als letzte Oberkategorie fehlt nun noch die **Sprachumsetzung**.

Im Bereich der *Regelkenntnis* sind verschiedene Auffälligkeiten zu finden. Erkennbar ist, dass Marc und Marcel bewusst auf Regeln, die sie kennen, zurückzugreifen versuchen, wie das z. B. beim Problem der Groß- oder Kleinschreibung des Wortes "Beinen" in Zeile 156 der Fall ist. Das Wissen darüber, dass es sich um ein Namenwort handelt und es deswegen groß geschrieben wird, führt hier zu einer Lösung des Problems.

In einem anderen Fall allerdings einigen sich die beiden Jungen auf eine andere Schreibweise ("Beine des Fuchses" statt "Fuchsbeine", Z. 146/147), um so die Frage nach der Getrennt- oder Zusammenschreibung des Wortes geschickt zu umgehen.

Beide denken über das Setzen von Anführungszeichen nach, ohne die genauen Regeln dafür schon zu kennen (Z. 134) und entscheiden nach Gefühl, wo die wörtliche Rede anfangen und aufhören soll. Ihr Nachdenken darüber lässt darauf schließen, dass Marc und Marcel ihren Text möglichst fehlerfrei im Bereich der Rechtschreibung und Zeichensetzung gestalten wollen und sie sich dementsprechende Mühe geben, diesen selbstgesetzten Standards gerecht zu werden.

Ein Beispiel für die Schwierigkeiten, die sich den beiden Jungen in den Weg stellen, bildet die Diskussion über das Wort "gucken" in den Zeilen 169/170 des Protokolls. Dieses Wort ist durchaus schwierig, da es häufig in der

Umgangssprache sogar mit einem “k” vorne gesprochen wird. Trotzdem gelingt es den beiden, die richtige Schreibung anhand ihres Rechtschreibwissens herauszufinden.

Ansonsten kann festgestellt werden, dass einige Regeln nicht immer beachtet worden sind. Im dritten Satz des Textes ist z. B. bei “i(h)m” das Dehnungs-h nicht eingefügt. Auch die ie-Regel wird bei “dises Wort” im vierten Satz nicht eingehalten. Ebenso wird nicht auf die Konsonantenverdopplung bei “bewustlos” im vorletzten Satz und bei “das” in der wörtlichen Rede geachtet. Es sind also durchaus noch einige kleinere Schwierigkeiten im Bereich der Regelkenntnis feststellbar, die allerdings meiner Ansicht nach nicht gravierend sind, aber trotzdem natürlich behoben werden müssen.

Bei der *Einzelfallkenntnis* ist es vor allem das f/v-Problem, welches Marc und Marcel Probleme bereitet. An zwei Stellen im Text (“viel ihm ein” im dritten Satz und “viel auf den Kopf” im vorletzten Satz) ist das entsprechende Wort falsch geschrieben worden. Mit solchen Wörtern scheinen die beiden Schwierigkeiten zu haben, weshalb diesem Problem entsprechende Übungen im Unterricht sinnvoll wären.

Die *Buchstabenkenntnis* von Marc und Marcel scheint in Ordnung zu sein, da im gesamten Text eine korrekte Zuordnung von Lauten und Buchstaben stattfindet und keine Fehler bei Buchstabengruppen wie chs, ck, ckt oder tz vorkommen.

Die *Bausteingliederung* ist zum größten Teil ebenfalls fehlerfrei, da die Laute auch bei schwierigeren Wörtern in der richtigen Reihenfolge aufgeschrieben werden (z. B. “abzuschrecken”, Z. 132). Allerdings lässt sich im zweiten Satz bei “näher” eine klar phonetische Schreibung erkennen. Hier ist die Buchstabenfolge den Kindern nicht ersichtlich, so dass sie auf die lautgetreue Schreibweise zurückgreifen.

Zum letzten Punkt der *Handschrift* bzw. *Gestaltung* kann ich nur feststellen, dass optisch gesehen eine Gliederung in zwei Absätze erkennbar ist. Wenn man so will, kann man im ersten Absatz von einer Einleitung sprechen, während der zweite Absatz die Handlung und den Schluss beinhaltet.

Marc und Marcel achten jedenfalls meiner Ansicht nach durchaus auf eine ansprechende Gestaltung ihres Textes, was sich aus der Äußerung in Zeile 78 schließen lässt, in der klargestellt wird, zwischen Stichworten und Text müsse noch Platz frei bleiben.

Abschließen möchte ich die Analyse dieses Schreibprotokolls mit ein paar zusammenfassenden Worten.

Die Ideengenerierung der Geschichte von Marc und Marcel findet mit Hilfe von Stichworten statt, von denen allerdings nicht alle im späteren Text auch verwendet werden. Nach Sammlung der Stichworte werden diese noch einmal revidierend vorgelesen. Der Text wird meiner Meinung nach anhand der Stichpunkte linear entwickelt. Eine klare Struktur der Handlung ist schon in den Stichpunkten erkennbar. Die Planung des Handlungsverlaufes ist bereits jetzt weitgehend abgeschlossen, da die Rahmenhandlung schon sehr genau festgelegt wurde. Es sind nun Tempus und Überschrift, mit denen sich Marc und Marcel danach befassen.

Die Überschrift der Geschichte wird nach der Sammlung der Stichpunkte bereits vor dem Aufschreiben des Textes gewählt und kann als Einstieg in den Text angesehen werden. Da es sich - wie wir gesehen haben - bei dem Vorgang des Schreibens um ein komplexes Gebilde handelt, wäre es meiner Ansicht nach besser, die Überschrift erst nach dem Aufschreiben der Geschichte bzw. mitten im Schreibprozess zu formulieren. Marc und Marcel verfolgen hier allerdings eine sehr gängige Praxis, indem sie versuchen, durch die Formulierung des Titels einen Einstieg in den Schreibvorgang zu finden.

Beide formulieren die Sätze der Geschichte relativ schnell, nur die sprachliche Darstellung des Kernpunktes (wie der Hamster die Konfrontation mit dem Fuchs gewinnt), macht Probleme und dauert dementsprechend länger.

Durch die Verwendung der wörtlichen Rede wird eine engere Beziehung zwischen den handelnden Personen geknüpft, allerdings findet kein Dialog statt, da lediglich der Hamster die wörtliche Rede gebraucht.

Marc und Marcel verlassen sich häufig auf ihr eigenes Sprachgefühl, so z. B. in Zeile 148 ("hört sich irgendwie blöd an"). Ein Rückgriff auf ihr subjektives sprachliches Empfinden lässt sich an mehreren Stellen erkennen.

Die beiden Jungen bringen ihren Schreibplan, den sie durch die Stichworte aufgestellt hatten, konsequent zu einem Ende, wobei die wörtliche Rede des Hamsters am Schluss der Geschichte als Fazit gesehen werden kann. Der Text wird durch diese wörtliche Rede abgeschlossen, sie ist Ausdruck der Freude des Hamsters.

Am Ende des Schreibens steht schließlich bei Marc und Marcel noch das revidierende Lesen, allerdings werden - zumindest laut Protokoll - keine nennenswerten Veränderungen mehr am Text vorgenommen.

4.4.2 Das Schreibprotokoll von Lea und Lissi

Lea und Lissi legen sich bereits zu Beginn des Schreibvorgangs darauf fest, die Überschrift erst dann zu formulieren, wenn der Text geschrieben ist (Z. 1). Das sei "einfacher" (Z. 2), was ja auch stimmt, da der Handlungsrahmen der Geschichte dann steht und die Überschrift somit besser auf die Geschichte bezogen werden kann.

Nun machen sich die beiden Mädchen an die Auflistung der Stichpunkte, mit deren Hilfe die Geschichte dann später formuliert werden soll (Z. 2-4). Beide diskutieren bereits zu Anfang über die Verteilung der Schreibeinheit und legen fest, wer was schreibt (Z. 5/6).

Die graphische Gestaltung spielt an dieser Stelle ebenfalls eine Rolle, denn es wird besprochen, wie das Blatt eingeteilt werden soll und in welcher Reihenfolge sie Stichpunkte, Überschrift und Text notieren sollen (Z. 7-13).

Im Anschluss daran buchstabiert Lissi das Wort "Kaninchen", weil sie der Meinung ist, dass Lea nicht die richtige Schreibweise dieses Wortes kennen würde (Z. 15/16). Demnach bringt Lissi hier einerseits ihr eigenes Wissen über die richtige Schreibung des Wortes ein, andererseits zeigt sich aber auch deutlich, dass Lissi anscheinend großen Wert auf normerfüllendes Schreiben zu legen scheint. Ebenso spielen formal-ästhetische Fragen für sie

augenscheinlich eine wichtige Rolle, da sie dem Protokoll nach mit der Schrift von Lea nicht zufrieden ist oder zumindest darüber diskutiert (Z. 17).

Nun legen Lea und Lissi die genaue Durchführung des Aufschreibens fest, indem sie sich darauf einigen, dass jede von ihnen vier Stichpunkte notieren soll (Z. 19/20). Somit wird also auch das Sammeln der Stichworte und deren Festhalten genauestens geplant.

Interessant finde ich die Zeilen 20 bis 22, in denen das Wort "schlau" sich zu dem Wort "Schlauch" verwandelt. Es ist schwer zu sagen, ob es sich dabei um einen Hörfehler von Lea handelt und sie das Wort einfach nur falsch verstanden hat oder ob sie den Begriff "Kaninchen" vielleicht in irgendeiner Weise mit einem Schlauch assoziiert, weil sie möglicherweise schon einmal Kaninchen auf einem Gartenschlauch oder Ähnlichem hat sitzen sehen. Da ich zudem die Postkarte nicht kenne, auf der die Kaninchen abgebildet sind, ist eine weitere Spekulation an dieser Stelle natürlich müßig. Trotzdem fand ich diese Auffälligkeit so interessant, dass ich sie in meine Analyse aufnehmen wollte.

Lissi scheint mir die dominantere Person innerhalb dieser Zusammenarbeit zu sein, da sie ganz klare Anweisungen gibt, was Lea schreiben und was sie nicht schreiben soll (Z. 23, 25 und 27). Außerdem gibt sie ihre Zustimmung und segnet die einzelnen Stichpunkte ab (Z. 29), wobei sie auch dort wieder Einschränkungen macht (Z. 31).

Lea möchte gern das Stichwort "braun" unbedingt aufnehmen (Z. 22-24). Für Lissi ist die Farbe der Kaninchen selbstverständlich, sie möchte diesen Aspekt nicht als ein weiteres Stichwort festhalten (Z. 25). Lea spricht davon, bei der Aufnahme dieses Stichpunktes die Geschichte dann besser gestalten zu können (Z. 26), kann sich aber gegen Lissi nicht durchsetzen. Ich denke, dass Lea zwar den Sinn der Stichpunkte als Gestaltungshilfe für den Text gut erfasst hat, aber trotzdem wichtigere Stichworte aufgenommen werden sollten, an denen sich die Handlung besser orientieren kann.

Lea verwechselt außerdem "mir" und "mich" (Z. 26), was auf Probleme im Gebrauch von Personalpronomen schließen lässt, da sie statt dem Dativ den Akkusativ verwendet. Es wäre also ratsam, für Lea einige Übungen aus

diesem Bereich auszusuchen und mit ihr durchzuführen (z. B. in Freiarbeitsstunden).

Dann unterhalten sich Lea und Lissi über die korrekte Bezeichnung für Kaninchenkinder ("Kleine" oder "Junge", Z. 33-35). Lea schlägt den Begriff "Junge" vor, den Lissi klein schreiben will, weil sie vom Adjektiv "jung" ausgeht (Z. 40). Hier ist also ein deutlicher Bezug zum Unterricht erkennbar, in dem anscheinend bereits gelernt worden ist, dass Adjektive (hier auch als "Wie-Wort" bezeichnet) immer klein geschrieben werden. Lea möchte das Wort groß schreiben und begründet auch weshalb. Ihrer Ansicht nach handelt es sich um ein Substantiv ("die Junge", Z. 39). Obwohl Lea Recht hat, kann oder will sie sich nicht gegen Lissi durchsetzen, so dass in den Stichpunkten die Kleinschreibung des Wortes verwendet wird.

Anschließend herrscht bei beiden Mädchen Unsicherheit darüber, ob der auf der Postkarte abgebildete Rasen gemäht oder nicht gemäht ist. Da sie diesen Punkt nicht klären können, verzichten Lea und Lissi auf die Aufnahme eines Stichwortes dazu (Z. 42-45). Stattdessen legen sie sich auf das Stichwort "draußen" fest, über dessen Schreibweise ebenfalls wieder Zweifel herrschen (Z. 46/47). Der Versuch, über die bereits eben verwendete Regel der Kleinschreibung von Adjektiven zur Lösung zu gelangen, misslingt (Z. 48/49). Die oben verwendete Regel wird also in diesem Fall am falschen Wort angewandt. Ich würde hier sogar von einer Übergeneralisierung des im Unterricht erworbenen Wissens sprechen. Anscheinend anhand ihres Sprachgefühls findet Lea dann aber die richtige Schreibweise (Z. 50).

Lissi kommt noch einmal auf den gemähten Rasen zurück, doch nun ist es Lea, die diesen Vorschlag schroff ablehnt (Z. 51/52).

Lissi verknüpft danach die beiden Adjektive "niedlich" und "süß", die sie beide gerne in ihrer Stichwortsammlung dabei haben möchte, kurzerhand zu einem einzigen Stichpunkt (Z. 53/54). Lea wendet zwar ein, dass es sich dabei ohnehin um "dasselbe" (Z. 55) handeln würde, trotzdem werden die beiden Adjektive als ein einziges Stichwort notiert.

Das anschließende Tuscheln in Zeile 56 zeigt deutlich, dass die beiden Mädchen dem Kassettenrekorder nicht alles preisgeben wollen und sie sich

daher durch das Flüstern einen Freiraum schaffen, in dem sie nicht beobachtet werden können.

In den Zeilen 60 und 61 machen sich Lea und Lissi bereits bei der Stichwortsuche Gedanken darüber, wie die Wörter später im Satz zusammenpassen könnten. Aus ihrem Sprachgefühl heraus entscheidet sich Lea für die Formulierung "putzig", wobei sie sich der Wortverwandtschaft zu den Adjektiven "klein" und "niedlich" bewusst ist, wie sich in den Zeilen 63 und 64 erkennen lässt.

Nun wird noch einmal der Aspekt des gemähten Rasens aufgegriffen und schließlich doch als Stichwort aufgenommen (Z. 65-67). Hierbei sieht man, dass Lea und Lissi ihre Probleme damit haben, überhaupt die Vorgabe (wenn es überhaupt eine Vorgabe gab) von acht Stichworten zu erreichen. Durch Nachzählen wird die Anzahl nochmals kontrolliert, gleich danach meint Lea, dass ihr ohnehin nichts mehr einfallen würde (Z. 67/68). Lissi dagegen ergänzt die Stichwortsammlung noch um den Begriff "Blumen" (Z. 71).

Nach dem Sammeln der Stichworte beginnen die beiden Mädchen dann sofort mit dem Schreiben ihres Textes. Zunächst spielen auch hier wieder formale Dinge eine wesentliche Rolle (Z. 72-77). Der Unterschied zwischen den Stichpunkten und der Geschichte soll deutlich zu erkennen sein, so dass sich hier also ein Denken an den späteren Leser des Textes erkennen lässt. Das Lesen der Geschichte soll diesem durch eine ansprechende und vor allem deutliche Gestaltung des Blattes erleichtert werden.

Für die Formulierung des ersten Satzes greift Lea auf das vertraute Muster "Eines Tages" zurück (Z. 78), welches aber von Lissi sofort zurückgewiesen und durch einen vollständigen Satz ersetzt wird (Z. 79/80). Lea zweifelt an dieser Stelle noch, was den Anfang anbelangt, ihr würde ein bewährtes Textmuster zu Beginn der Geschichte wohl mehr Sicherheit bei der Entwicklung der Geschichte geben (Z. 81). Lissi dagegen ist voll von ihrem Anfang überzeugt und lässt daran auch keinen Zweifel aufkommen (Z. 82). Als Lea diese Formulierung nur um Nuancen anders aufschreiben will ("Tag" statt "Sommertag"), greift Lissi sofort vehement ein und besteht auf ihrer Version (Z. 83/84), die Lea dann auch wortwörtlich übernimmt (Z. 85).

Die Kenntnis über Nomen und deren Schreibung ist bei Lea vorhanden, denn sie erklärt, dass es sich bei "Sommertag" um ein zusammengesetztes Namenwort handele (Z. 86). Dieser Fachterminus ist Indiz dafür, dass die Wortbildung bzw. Komposition schon Unterrichtsgegenstand gewesen sein muss und Lea nun auf dieses Wissen zurückgreift.

Lissi ist nun dafür, am Anfang jeden Satzes eine neue Zeile zu beginnen, weil das aus ihrer Sicht schöner aussieht (Z. 87). Also kommen auch an dieser Stelle wieder ästhetische Gesichtspunkte zum Vorschein.

Nun wird auch der Ablauf des Schreibens geklärt und zwar ähnlich, wie das schon bei den Stichpunkten geschehen ist. Beide Mädchen einigen sich darauf, jeweils zwei Sätze zu schreiben und dann zu wechseln (Z. 88).

Lea macht in den jetzt folgenden Zeilen 89 bis 93 einen Textvorschlag, der aber von Lissi nicht angenommen wird. Lissi diktiert Lea den Satz so, wie sie sich ihn vorstellt und lässt Lea auch wissen, dass sie dabei Veränderungen an Leas Vorschlag vorgenommen hat (Z. 94/95). Die Zahl fünf, die für die Anzahl der Kaninchen steht, soll nach Angaben von Lissi als Zahl und nicht als Wort geschrieben werden, wobei meiner Meinung nach die ausgeschriebene Zahlschreibweise besser gewesen wäre. Auf jeden Fall aber zeigt Lissi an dieser Stelle, dass sie über weitergehendes Wissen verfügt und dieses hier einbringt, als sie nämlich erklärt, dass ein Punkt hinter einer Zahl die Bedeutung dieser Zahl für den Satz verändert (Z. 96/97). Entweder hat sie dieses Wissen im Deutsch- oder Mathematikunterricht gewonnen, oder es handelt sich um außerschulisches Wissen, welches sie bei der näheren Beschäftigung mit Zahlen erworben hat.

Auch die "ie"-Schreibung im Wort "niedlich" ist Lissi bekannt, weshalb sie dieses Wissen sofort an Lea weitergibt (Z. 98).

Das Stichwort "Schlauch", welches sich bei der Suche aus dem Vorschlag "schlau" entwickelt hat, wird nun in die Geschichte einzubauen versucht (Z. 98/99). Lissi weist Lea zudem nochmals darauf hin, mit dem neuen Satz doch in der neuen Zeile zu beginnen, so dass auch an dieser Stelle wiederum der hohe ästhetische Anspruch Lissis deutlich wird (Z. 99).

Beide Mädchen haben dann Schwierigkeiten damit, eine passende

Präposition zu finden, die beschreibt, wie die Kaninchen auf dem Schlauch platziert sind (Z. 100-104).

Auch hier wird die Normerfüllung, auf die Lissi immer wieder drängt, ziemlich deutlich, indem sie Lea sofort zurechtweist, dass "gelb" doch nicht mit zwei "l" geschrieben werde (Z. 106). Dieses Motiv der Normerfüllung zieht sich durch die ganzen nächsten Zeilen, so auch als Lissi sich über die fehlerhafte Schreibung des Wortes "Schlauch" aufregt (Z. 108) und fragt, wo denn da das "h" geblieben sei (Z. 110).

Somit lässt sich Lissi als die größere "Rechtschreibexpertin" der beiden Mädchen spezifizieren, während Lea darum bemüht ist, die Entwicklung der Handlung voranzutreiben. So versucht sie beispielsweise zu erklären, warum eines der Kaninchen für so süß gehalten wird (Z. 111). Lissi ist dagegen wiederum in erster Linie an der korrekten Schreibweise des Wortes "Kaninchen" interessiert (Z. 113). In Zeile 16 hat sie dieses Wort noch selbst buchstabiert, nun aber fragt sie Lea nach der korrekten Schreibweise.

Zudem weicht Lissi wieder von den Vorschlägen Leas ab (Z. 116) und will auch Wiederholungen vermeiden (Z. 118). Die sprachliche Wohlgeformtheit der Sätze sowie die Erfüllung der Rechtschreibnormen steht für Lissi also ganz eindeutig im Vordergrund.

In Zeile 119 kommt es zu einer genaueren Orientierung an der Bildvorlage. Die wahrscheinlich auf dem Foto erkennbaren zugekniffenen Augen der Kaninchen werden im Text sprachlich umzusetzen versucht (Z. 120-123). Damit einher geht eine Schätzung des Alters der Kaninchen, durch die eine Unterscheidung zwischen den einzelnen Tieren vorgenommen werden soll.

Im Anschluss daran kommt es zu einem kleinen Durchhänger im Schreibprozess (Z. 124), doch die Gewissenhaftigkeit von Lissi (Z. 125) führt die Mädchen wieder zu ihrer Schreibaufgabe zurück.

Um den Text weiterentwickeln zu können, verwenden Lea und Lissi nun wieder ihre Stichwortsammlung (Z. 126 und 134). Anhand der Stichpunkte gelingt auch gleich die Formulierung eines neuen Satzes (Z. 129).

Lissi gibt nun einen Kommentar bezüglich ihrer Schreibfertigkeiten an diesem Tag ab (Z. 132).

Erkennbar ist allerdings auch (vor allem in Z. 135/136), dass Lea und Lissi ihren Text nicht linear an den Stichworten entlang entwickeln, sondern sich vielmehr eines der Stichwörter heraussuchen und dieses dann in die Geschichte einzubauen versuchen.

Immer noch ist es hauptsächlich Lea, die Vorschläge für die weitere Handlung macht, über welche dann teilweise heftigst diskutiert wird (Z. 138-144). Die dann beschriebene Wiese soll noch schöner als schön sein und diese Schönheit in dem Text auch zum Ausdruck kommen (Z. 145-148). Mit genau dieser Steigerung haben die beiden Mädchen allerdings ihre Schwierigkeiten. Lea will sich auch vom Aufschreiben her aktiver an der Textentstehung beteiligen und fragt daher Lissi danach, ob sie auch mal schreiben dürfe (Z. 148). Lea treibt hier den Schreibprozess voran, indem sie sich einen weiteren Satz ausdenkt, der sich an den eben von ihr formulierten Satz nahtlos anschließt (Z. 151-153). Lissi gibt ihr Einverständnis und hat keine Einwände (Z. 154).

Lissis Konzentration scheint nun nachzulassen, denn sie fragt nach, ob nicht formuliert werden sollte, wie froh die Kaninchen denn wären (Z. 156). Die Antwort auf diese Frage hat Lea aber bereits in den geschriebenen Satz eingebaut (wenn auch nur durch das kleine Wörtchen "sehr") und macht Lissi auch darauf aufmerksam (Z. 158). Die anschließende Unterhaltung mit Maurice und Marcel, die wohl im gleichen Raum gearbeitet haben, ist ein weiteres Anzeichen für die nachlassende Konzentration der Mädchen (Z. 158-160). Doch der scheinbare Zwang, die Geschichte zu Ende schreiben zu müssen, führt Lea und Lissi zu erneuter Konzentration zurück.

Wieder ist es Lea, die einen Vorschlag macht, wie die Handlung weitergehen könnte (Z. 162/163). Die Aussage, dann die Spannung langsam aufbauen zu wollen, lässt darauf schließen, dass genügend Wissen über den Spannungsaufbau bzw. Spannungsbogen in einer Geschichte vorhanden ist und wohl im Unterricht schon einmal angesprochen worden sein muss. Allerdings liegt hier ein kleiner Widerspruch vor, denn wenn die Kaninchen etwas hören, ist schon eine gewisse Spannung vorhanden, die dann allerdings weiterentwickelt werden muss. Und genau das ist es wohl auch,

was Lea mit diesem Satz (Z. 163) meint.

Lea will diese Spannung durch einen Ausrufesatz erzeugen, doch Lissi ist dagegen, es kommt zu einer Diskussion zwischen den beiden Mädchen (Z. 164-168).

Lissi schlägt dann eine Alternative vor, die von Lea ergänzt wird und aus der sich deshalb die endgültige Formulierung ergibt (Z. 169-174).

Lea will jetzt sogar noch einen Hund oder eine Katze in die Handlung einbringen, Lissi ist allerdings dagegen (Z. 178-182). Die bisherige Atmosphäre würde durch diese neue Idee wohl auch zerstört werden, trotzdem wäre ein neuer Impuls durch das Hereinbringen weiterer Figuren durchaus denkbar. So aber bleiben Lea und Lissi der bisherigen Grundstimmung der Geschichte treu und verzichten auf ein mögliches Moment der Abwechslung an dieser Stelle.

Spannung wird hier nur durch die Wiederholung des schon verwendeten Spannungsmomentes des Raschels erzeugt (Z. 186).

Die Satzvorschläge werden im Folgenden kaum noch diskutiert und auch die Suche nach möglichen Alternativen ist doch sehr eingeschränkt. Meistens wird die erste Variante gleich genommen und höchstens noch geringfügig abgewandelt (Z. 186-191).

Lea und Lissi entscheiden sich dafür, ein Mädchen als weitere Figur in die Handlung ihrer Gesichte aufzunehmen (Z. 188/189). Die Formulierung weiterer Ideen findet nun ohne Stichpunkte statt, was das Schreiben zu erschweren scheint.

In Zeile 193 kommt es erstmals zu einem revidierenden Lesen, um sich dem bisherigen Text noch einmal bewusst zu werden.

Zwar wird eine Überschrift festgelegt (Z. 193/194), diese wird aber noch nicht hingeschrieben.

Jetzt scheinen Lea und Lissi in Zeitnot zu geraten, da sie Rücksprache mit Frau Held halten, ob sie schon aufhören müssen oder noch weiterschreiben können (Z. 194). Nach eigener Aussage sind die Mädchen erst bei der Hälfte ihrer Geschichte (Z. 197). Dafür legen sie zumindest den klassischen Aufbau Einleitung - Hauptteil mit Spannungsbogen - Schluss zugrunde (Z. 196-199),

den sie aufgrund der Behandlung im Unterricht schon zu kennen scheinen. Lissi will auf einmal die Geschichte abrupt beenden (Z. 201), doch Lea ist dagegen und will sich auch durch die knapper werdende Zeit nicht dahingehend beeinflussen lassen, den Text bereits abzuschließen (Z. 202).

Lissi formuliert einige Vorschläge für das Ende der Geschichte nun im Alleingang, um zu einem Ende des Schreibvorganges zu gelangen (Z. 203/204). Lea kann sich damit allerdings nicht abfinden und will anscheinend noch einmal in Ruhe über den weiteren Verlauf der Handlung nachdenken (Z. 205).

Lissi dagegen hat mittlerweile enorme Probleme mit Konzentration und Motivation, sie weiß nicht einmal mehr, was sie eigentlich schreiben wollte (Z. 206).

Ob die Geschichte noch fortgesetzt oder doch beendet worden ist, lässt sich leider aus dem Schreibprotokoll nicht erkennen, da die Kassette zu Ende war und von den Mädchen nicht umgedreht wurde.

Wie bei der Auswertung des vorigen Protokolls auch, betrachte ich den Schreibvorgang von Lea und Lissi jetzt noch unter der Maßgabe der im Linguoskop Schreiben verwendeten Rasterpunkte.

Beginnen möchte ich wiederum mit der Oberkategorie des **Sprachgebrauchs**.

In Bezug auf die *inhaltliche Eigenständigkeit* werden die subjektiven Wertungen der beiden Mädchen deutlich. Sie bezeichnen die Kaninchen als niedlich und süß und auch der Rasen wird von ihnen nach kurzer Diskussion darüber als "schön gemäht" beschrieben. Ansonsten lassen sich meiner Ansicht nach keine nennenswerten Erfahrungen oder Kenntnisse innerhalb des Textes erkennen.

Die *sprachliche Eigenständigkeit* der Mädchen ist durch die Verwendung von freundlichen und positiven Adjektiven gekennzeichnet, die sich durch den ganzen Text zieht. Diese Adjektive sorgen für eine warme und beschützende Atmosphäre, in der sich die Kaninchen wohlfühlen sollen.

Als *Partner- bzw. Leserorientierung* kann das Bemühen betrachtet werden,

eine ansprechende optische Einteilung auf das Blatt zu bringen, die als Lesehilfe dienen soll. Dazu gehört vor allem das Beginnen eines neuen Satzes in einer neuen Zeile.

Zudem erklären Lea und Lissi beispielsweise, warum die Kaninchen so süß und niedlich sind und geben somit einen kurzen Kommentar an den Leser ab. Die noch fehlende Überschrift hätte dem Leser zusätzliche Informationen zur Geschichte geben können. Allerdings lässt sich das Fehlen der Überschrift dadurch entschuldigen, dass die Textproduktion mit dem Ende des von mir analysierten Schreibprotokolls noch nicht abgeschlossen war.

Eine *Zielorientierung*, wie sie z. B. noch bei Marc und Marcel vorlag, ist bei Lea und Lissi nicht erkennbar.

Dafür sind einige *literarische Mittel* in die Geschichte eingebracht worden. Schauplatz und Figuren werden beschrieben (Sommertag, Wiese, Schlauch, fünf Kaninchen).

Zudem geben Lea und Lissi einen Einblick in die Gedanken der Kaninchen, indem sie anführen, wie froh diese über ihr schönes Zuhause seien. Auch durch den Aspekt des Hörens (es raschelt etwas im Gebüsch) werden die Kaninchen personifiziert.

Ein weiteres Stilmittel, das die Mädchen einzusetzen versuchen, ist der Aufbau einer Spannungskurve. Die Kinder kennen anscheinend den Verlauf einer solchen Kurve, allerdings gelingt ihnen die Umsetzung weniger gut, da sie sich zu lange mit der Formulierung des Textesanfangs aufhalten und mit zunehmendem Zeitmangel und der nachlassenden Konzentration bzw. Motivation nicht mehr genügend Freiraum für die weitere Gestaltung der Geschichte besitzen.

Im Bereich *Textmuster* gebrauchen Lea und Lissi durch die Verwendung von Präteritum und Plusquamperfekt zwei der Textsorte Erzählung angemessene Tempusformen.

Zu der Kategorie **Sprachform** habe ich die nun folgenden Auffälligkeiten festgestellt.

Bei den *Satzarten* ist der Satzbau überwiegend gleich, es handelt sich um korrekt gebildete Aussagesätze.

Die *Satzstrukturen* sind richtig angelegt und werden teilweise sogar zunehmend komplexer. Meistens handelt es sich um durch die Konjunktion "und" verbundene Hauptsätze. An einigen Stellen verwenden Lea und Lissi aber auch komplexere Satzstrukturen aus Hauptsätzen und Nebensätzen, die durch "dass" oder "deswegen" miteinander verknüpft sind.

Außerdem wird der zweite Satz mit einer Angabe zum Ort ("auf einer schönen Wiese") erweitert.

Auch Sätze mit Dativ- ("über einem gelben Schlauch") und Akkusativ-Objekten ("so ein schönes Zuhause", "etwas", "eins von diesen Kaninchen") sind vorhanden.

Wie bereits weiter oben erwähnt, zeichnet sich der Text von Lea und Lissi durch den häufigen Gebrauch von Adjektiven ("klein", "süß", "froh", "wunderschön", "niedlich", "gelb", "lieb") aus. Daher verweise ich unter dem Gesichtspunkt der *Wortarten* auf diese Auffälligkeit.

Ebenfalls häufig benutzt werden Personalpronomen, mit denen sowohl die Kaninchen ("sie") als auch das später in die Handlung eingreifende Mädchen ("es") bezeichnet werden.

Bei den *Wortformen* sind die Verbformen richtig gebildet. Die Pluralformen sind ebenso korrekt verwendet. Weiterhin gebrauchen Lea und Lissi einen Komparativ zur Beschreibung und Unterscheidung des Alters der Kaninchen. Hierbei greifen sie aber - wohl aufgrund von Unsicherheit - auf die lautgetreue Schreibung zurück.

Die dritte Oberkategorie ist nun die **Sprachbedeutung**.

Zuerst eingehen möchte ich hierbei auf den Bereich der *Textbedeutung*. Teilweise kommt es meiner Ansicht nach im Text zu unnötigen Wiederholungen (z. B. der Ausdruck "das Mädchen" oder das mehrmalige Rascheln im Gebüsch), die eventuell zu vermeiden gewesen wären.

Der Textanfang, in dem die vorliegende Situation beschrieben wird, ist beinahe zu lang geraten und nimmt etwa die Hälfte des Textes ein. Das ist

meiner Ansicht nach auch ein Grund, warum die Mädchen zum Ende hin Zeitprobleme hatten. Sie haben sich wohl zu lange mit der ausführlichen Formulierung des Anfangs aufgehalten, anstatt erst einmal eine lineare Struktur in ihre Geschichte hineinzubringen, zu der auch die Stichpunkte nicht beitragen konnten.

Insgesamt gesehen geht die Handlung in der Geschichte ohnehin nur schleppend voran.

Der Schluss ist durch das Protokoll gar nicht mehr erfasst worden, daran sind aber nicht die Kinder schuld, die sich richtigerweise in erster Linie auf das Schreiben konzentriert haben und nicht oder nur bedingt für das Wechseln der Kassette zuständig waren.

Im Rahmen der *Satzbedeutung* lässt sich feststellen, dass die Sätze überwiegend sinnvoll miteinander verknüpft worden sind. Dazu wurden Satzverbindungen wie "plötzlich", "dann" und "damit" gebraucht.

Allerdings sind nicht alle Sätze sinnvoll aufeinander bezogen. So irritiert der Satz "Aber sie waren froh, dass sie so ein schönes Zuhause hatten" den Leser ein wenig, was wohl vor allem am Gebrauch einer unpassenden Satzverbindung ("aber") liegen dürfte. Zum Teil liegt das allerdings auch am Inhalt der Geschichte. Denn in den vorhergehenden Zeilen wurde über die Wiese gesprochen, nun aber findet ein abrupter Themenwechsel statt und die Kaninchen stehen wieder im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

Die meisten Gedanken werden in jeweils einem Satz dargestellt, nur der Satz, in dem erklärt wird, warum die Kaninchen süß sind, sowie der Schlusssatz, in dem das Mädchen zwei verschiedene Handlungen ausführt, weichen davon ab.

Bei der Betrachtung des *Wortschatzes* fällt auf, dass Lea und Lissi einige Wörter sehr oft wiederholen. Dazu gehören vor allem die Adjektive "klein", "süß" und "schön".

Allerdings versuchen die beiden Mädchen auch schwierigere Wörter mit in ihren Text einzubauen, wie sich an der Verwendung von "Schlauch", "Zweitälteste" und "Gebüsch" erkennen lässt.

Somit kann man hier wohl von einem noch ausgewogenen Verhältnis von

einfachen und schwierigen Wörtern sprechen.

Zur *Wortbildung* kann der Begriff "Sommertag" angeführt werden, von dem die Kinder wissen, dass es sich um ein zusammengesetztes Namenwort handelt. Das Wort selbst ist zwar keine Eigenschöpfung, doch allein die Kenntnis des Fachbegriffes, der diesen Ausdruck beschreibt, ist bemerkenswert und daher Grund genug, diese Auffälligkeit hier aufzuführen.

In der Kategorie *Begriffsbildung* lassen sich zwei positive Aspekte anmerken. Erstens verwenden Lea und Lissi den Ausdruck "Rascheln", um die Bewegungen, die im Gebüsch vor sich gehen, zu beschreiben. Die Wörter "rascheln" und "Gebüsch" passen gut zueinander und der Leser bekommt daher eine lebendige Vorstellung davon, was gerade in der Geschichte passiert.

Zweitens ist es der Ausdruck des "zugekniffenen Auges", welcher ebenfalls die Situation anschaulich wiedergibt. Auch hier passen die Wörter gut zueinander und erzeugen eine bildhafte Vorstellung vor dem geistigen Auge des Lesers.

Die nun noch fehlende Kategorie ist die der **Sprachumsetzung**.

Vor allem zum Aspekt *Regelkenntnis* gibt es einige Auffälligkeiten festzuhalten. Insbesondere Lissi scheint über die Kenntnis wichtiger Rechtschreibregeln zu verfügen, wie bereits die obige Analyse des Schreibprotokolls ergeben hat. So ist ihr bewusst, wie Adjektive auf einfache Weise ermittelt werden können (durch die "Wie-Frage") und dass diese klein geschrieben werden. Allerdings wendet sie diese Regelkenntnis an einer Stelle im Protokoll falsch an, als sie in Bezug auf das Wort "draußen" fragt: "Wie ist es?".

Ebenso bekannt ist die Regel, dass sich Substantive zu neuen Wörtern zusammensetzen lassen und dann groß geschrieben werden.

Ansonsten fällt die fehlende Konsonantenverdopplung bei "zugekniffen" auf. Auch das Substantiv "Zuhause" ist klein statt groß geschrieben worden. Dieser Fehler ist durchaus erklärbar, denn es gibt ebenfalls die Schreibweise "zu Hause", mit der ich allerdings einen Unterschied in der Bedeutung verbinde. Möglicherweise haben die Mädchen beim Schreiben an diese

Variante gedacht und das Wort deswegen klein geschrieben.

Das Wort "älteste" schreiben Lea und Lissi am Wortanfang lautgetreu und demnach falsch, was auf Unsicherheiten im Umgang mit solchen Wörtern (auch "nächste" oder "hält" wären solchen Wörter) schließen lässt.

Allgemein kann bei den Mädchen ein großes Streben nach Normerfüllung und korrekter Rechtschreibung festgestellt werden, welches dazu führt, dass kaum Rechtschreibfehler im Text vorhanden sind.

Zur *Einzelfallkenntnis* kann gesagt werden, dass Lea und Lissi das Wort "war" im Singular immer richtig schreiben, doch dafür im Plural ein fehlerhaftes "h" mit einfügen.

Sonst sind aber die Wörter des Grundwortschatzes durchweg korrekt geschrieben.

Bei der *Buchstabenkenntnis* kann von einer überwiegend korrekten Laut-Buchstaben-Zuordnung gesprochen werden. Vor allem die schwierigeren Wörter wie "Mädchen" und "Kaninchen" werden richtig geschrieben.

Allerdings hat Lea bei der Formulierung des Wortes "Schlauch" Probleme mit der Buchstabengruppe "ch", aus der sie fälschlicherweise eine "ck"-Gruppe macht.

Im Bereich der *Bausteingliederung* sind die Konsonantenhäufungen korrekt geschrieben worden. Beispiele dafür wären "streichelte", "Kaninchen" oder "Mädchen".

Abschließend noch ein paar Anmerkungen zur *Handschrift* bzw. *Gestaltung*. Beide Mädchen achten auf eine angemessene Anordnung ihres Textes auf dem Papier (erst die Stichworte, dann die Überschrift, danach die Geschichte). Die Unterschiede zwischen den einzelnen "Bausteinen" sollen dem Leser bereits am Layout des Textes deutlich werden.

Nach dem Ende jeden Satzes wird der nächste Satz in einer neuen Zeile begonnen, was zur optischen Übersichtlichkeit des Textes beiträgt. Eine Aufteilung in Absätze lässt sich dagegen nicht erkennen.

Auch an dieser Stelle möchte ich meine Analyse mit ein paar

zusammenfassenden Worten beenden.

Lea und Lissi schreiben meiner Meinung nach einen Text, der eine sehr entspannte und beschützende Atmosphäre erzeugt. Vor allem die wiederholte Verwendung vieler positiver Adjektive trägt zur Entstehung dieser Atmosphäre bei.

Den Titel zu ihrer Geschichte überlegen sich Lea und Lissi erst nach dem Schreiben bzw. während des Schreibens, ein Ansatz, der auch von der Schreibforschung als richtig angesehen wird und der den Mädchen vielleicht schon im Unterricht begegnet ist.

Interessant zu beobachten ist der Fakt, dass Lea und Lissi selbst um die Stichwörter lange diskutieren, ehe sie sich einigen können. Bei der Formulierung der Sätze geht es dann mehr um die Orientierung an Rechtschreibnormen als das Festlegen auf Inhalte.

Die Stichpunkte reichen zudem nur für die erste Hälfte des Textes aus, die zweite Hälfte wird dagegen unabhängig von vorgegebenen Stichwörtern erstellt. Auch dadurch kommt keine lineare Entwicklung der Handlung zustande, da die Erleichterung durch die Stichworte wegfällt. Da zudem die Stichpunkte bei der Festlegung der Handlung fast beliebig ausgewählt werden, fehlt dieser ein klarer Verlauf.

In Zeile 178 ergibt sich die Möglichkeit, den Text nach einer bestimmten Zeit in eine andere Handlung verlaufen zu lassen, diese wird aber von den Mädchen nicht genutzt. Möglicherweise hätte sich dadurch ein noch interessanterer Text ergeben, allerdings wäre das wahrscheinlich auf Kosten der bisherigen Atmosphäre geschehen.

Konzentrations- und Motivationsschwierigkeiten sind bei Lea und Lissi auch deutlich erkennbar. Doch unter einem scheinbaren Druck, die Geschichte unbedingt zu Ende schreiben zu müssen (sichtbar in Z. 125 und Z. 161), besinnen sich beide auf die Fortsetzung des Schreibprozesses, allerdings mit unterschiedlichen Vorstellungen über den weiteren Umfang des Textes.

Nach etwa der Hälfte der Geschichte kommt es erstmals zu einem rekapitulierenden Lesen des bisher Geschriebenen. Dabei wird auch die Überschrift formuliert, die sich auf das Geschehen im Text beziehen soll (zu

den fünf Kaninchen kommt noch ein weiteres Kaninchen hinzu) und die allerdings noch nicht aufgeschrieben wird. Der Bezug der Überschrift zum Inhalt wird nur sichtbar, wenn man die Geschichte gelesen hat.

Auf jeden Fall bemerkenswert ist, dass Lea und vor allem Lissi eine Menge des im Unterricht erworbenen Wissens mit in die Textproduktion einbringen.

4.4.3 Das Schreibprotokoll von Anselm und Matthias

Der Schreibprozess von Anselm und Matthias beginnt mit der Frage Anselms, was genau die beiden denn schreiben sollen. Witzigerweise verwechselt Anselm hier gleich den Tiger mit einem Löwen, korrigiert sich aber sofort (Z. 1/2). Da beide Tiere ähnlich gefährlich sind und unter fast gleichen Bedingungen leben, ist es kein Wunder, dass es bei Kindern zu Verwechslungen zwischen diesen beiden Tieren kommen kann.

Matthias hat sofort eine klare Vorstellung davon, wie die Geschichte beginnen soll und nennt seinen Vorschlag. Er möchte den Text direkt mit dem Ausbruch des Tigers aus dem Zoo beginnen (Z. 3 und Z. 7).

Anselm beschäftigt sich schon mit der weitergehenden Frage nach der Textsorte (Z. 4), allerdings können sich beide in diesem Punkt nicht auf eine Sorte festlegen, es ist ihnen "egal" (Z. 5/6). Anselm hat sich zuvor bereits auf die Textsorte der Fantasiegeschichte festgelegt und möchte im Grunde nur noch die Zustimmung von Matthias haben (Z. 8). Dieser aber legt die Textsorte noch nicht fest, sondern spricht davon, dass sich die Art der Geschichte erst im Laufe des Schreibens herausstellen würde (Z. 9). Ich denke an dieser Stelle hätte Anselm und Matthias eine feste Vorstellung von der Art und der Intention ihres Textes geholfen, der Schreibprozess wäre dadurch wesentlich erleichtert worden.

Dann legen die beiden Jungen bereits vor dem Verfassen der Geschichte die Überschrift fest (Z. 10-13), weil sie dieses angeblich tun "müssen" (Z. 11). Dabei ist die Formulierung des Titels erst nach dem Schreiben der Geschichte wünschenswerter und sollte demnach auch so im Unterricht vermittelt werden. Die Vorstellung der Schülerinnen und Schüler, eine

Überschrift bereits zu Beginn des Schreibens bestimmen zu "müssen", ist jedenfalls der falsche Ansatz beim Textverfassen.

Matthias bringt schließlich seine Idee des Ausbruchs aus dem Zoo jetzt schon zum dritten Mal ein (Z. 14-16), während Anselm noch voll auf das Finden einer Überschrift fixiert ist (Z. 17), die er im Anschluss auch sofort schriftlich festhält (Z. 20-26).

Zudem fragt sich Anselm, ob es sich wohl um eine gute Überschrift handeln würde (Z. 27). Diese Frage nach der Qualität des Titels zeugt von der Einnahme eines Leserblickwinkels bei Anselm. Er möchte, dass die Überschrift dem Leser beim Verstehen der Geschichte hilft und stellt daher einen hohen Qualitätsanspruch an sie.

Beim nun folgenden Einstieg in den Text greifen auch Anselm und Matthias auf bewährte und vertraute Muster zurück, die aus Märchen bekannt sind. Während Matthias in Zeile 30 das Textmuster "Es war einmal" vorschlägt, ändert er in Zeile 33 seine Meinung und benutzt nun die Formulierung "Eines Tages".

Der Tiger als Hauptfigur der Geschichte wird an dieser Stelle zum ersten Mal benannt (Z. 33). Einen Namen zu wählen, der wie das Wort "Tiger" ebenfalls mit dem Buchstaben T beginnt, halte ich für geschickt, da eine solche Alliteration sich beim Leser besser einprägt.

Bei Matthias ist hier zudem das Bestreben auf Einhalten der Rechtschreibnormen zu erkennen, denn er hält Anselm vor, er habe die zwei Anfangswörter zusammengeschrieben (Z. 35). Für Anselm dagegen ist die richtige Schreibweise nicht so wichtig und er macht das Matthias gegenüber auch deutlich (Z. 36). Anselm verwendet bei der Formulierung dieses ersten Satzes zuerst die Präsensform, korrigiert sich aber anscheinend aus seinem Sprachgefühl heraus sofort selbst (ebenfalls Z. 36). Er scheint also Wissen darüber zu besitzen, dass in Erzähltexten die Vergangenheitsform verwendet wird.

In Zeile 39 bietet sich Matthias nun freiwillig zum Weiterschreiben an, er will also auch durch das Aufschreiben aktiv an der Textproduktion mitwirken.

Anselm stellt dann die Frage nach dem Ort und den Hintergründen des

Handlungsgeschehens (Z. 40/41), Matthias allerdings hält diese Aspekte für unwichtig (Z. 42). Der Ausdruck "rumgeirrt" lässt in diesem Zusammenhang zumindest auf höhere sprachliche Fertigkeiten Anselms schließen (Z. 40).

Die beiden Jungen entwickeln die Handlung danach langsam weiter, es werden verschiedene Varianten entworfen (Tiger in der Mülltonne, Tiger im Park, Z. 44-51).

In Zeile 54 beklagt sich Matthias darüber, beim Formulieren der Vorschläge nicht ausreichend berücksichtigt zu werden. Matthias hat zuvor bereits eine Menge von Ideen in den Text eingebracht, so dass er sich wohl zu Unrecht beschwert. Doch es ist in der Tat Anselm, der meistens das letzte Wort hat und die endgültigen Entscheidungen trifft. Gerade mit Hinblick auf das, was noch am Ende des Schreibprozesses im Bereich der Zusammenarbeit und sozialen Interaktion zwischen den beiden Jungen ablaufen wird, sollte die eben festgestellte Auffälligkeit im Hinterkopf behalten werden.

Immerhin nimmt Anselm den von Matthias gemachten Vorschlag dann auch tatsächlich auf (Z. 56-59).

Anselm spielt sich in Zeile 61 nach meinem Empfinden sogar ein wenig auf, als er Matthias fragt, ob dieser wüsste, was ein Park sei. Möglicherweise will Anselm damit aber auch nur das Textverständnis von Matthias überprüfen, was gerade im Hinblick auf die weitere Formulierung der Handlung, aber auch mit Blick auf den späteren Leser von Bedeutung ist.

Matthias formuliert für den nächsten Satz einen guten Anfang (Z. 64). Die vorher festgelegten Ideen (Erschrecken des Wärters und Schlüsselklau) werden zudem in zwei separaten Sätzen untergebracht. Das ist meiner Meinung nach eine richtige Idee, um die einzelnen Sätze von ihrem Sinngehalt her nicht zu unübersichtlich zu machen und sie mit Bedeutung zu überladen. Nur der Satzbeginn mit "und" ist an dieser Stelle wohl etwas unglücklich (Z. 67).

Im Anschluss daran wird wiederum die Handlung der Geschichte durch Vorschläge weiterentwickelt und die von beiden abgeseignete Variante dann aufgeschrieben (Z. 67-78).

In Zeile 79 bringt Anselm eine neue interessante Idee in die Geschichte ein, indem er die Zeitung über den Ausbruch des Tigers aus dem Zoo berichten

lässt. Dabei beachtet vor allem Matthias die Logik innerhalb der Geschichte: Da die Zeitung nicht wissen kann, dass der Tiger die Käfige aufgeschlossen hat, geht sie davon aus, die Tiere seien von selbst ausgebrochen (Z. 82-84). Matthias nimmt also an dieser Stelle eine Einbeziehung des Leserblickwinkels vor, der sich sonst beim aufmerksamen Lesen durchaus hätte fragen können, woher die Zeitung denn von der Befreiung durch den Tiger wusste. Nachdem dieser Satz mehrmals variiert worden ist, wird er abschließend aufgeschrieben (Z. 88-91).

Dann ergreift Anselm die Initiative und fragt nach dem nächsten Handlungsschritt (Z. 93/94). Matthias macht sofort einen konkreten Vorschlag (Z. 95), ist sich aber aufgrund des bisherigen dominanten Verhaltens und der sprachlichen Fertigkeiten von Anselm nicht sicher, ob dieser damit einverstanden ist ("o.k.?", Z. 95). Doch Anselm nimmt die Textidee von Matthias auf, verändert sie aber wiederum (Z. 96/97).

Beide besprechen nun mögliche Varianten, wo die Tiere überall hinlaufen könnten (Z. 96-100), zudem werden diese erstmals genauer bezeichnet ("Giraffe", Z. 99).

Auch hier ist Anselm wieder der aktive und dominierende Part ("Schreib das!", Z. 101).

Neben der Giraffe kommen jetzt auch noch ein Bär (Z. 105) und mehrere Affen dazu (Z. 110). Außerdem soll hier nun auch ein erster Kontakt zwischen den Zootieren und den Bewohnern der Stadt stattfinden (Z. 106), was einen völlig neuen Textinhalt darstellt.

Matthias macht also zu diesem Zeitpunkt sehr viele fantasievolle Vorschläge, Anselm dagegen versucht mit Blick auf den weiteren Ablauf der Geschichte diese Fantasie in die richtigen Bahnen zu lenken (Z. 108/109).

Matthias gibt dann auch sofort nach und macht einen anderen Vorschlag, der sich auf die vorherige Idee bezieht (Z. 110).

Das Ziel, zu dem der Bär dann schließlich rennen soll, entwickelt sich aus den spontanen Vorschlägen der Kinder heraus: Die Idee des Rathauses führt zum Einfall, dass der Bär in die Kirche und das Rathaus rennt, am Ende entscheiden sich Anselm und Matthias dann aber für das Krankenhaus

(Z. 112-116). Anschließend wird der Text schriftlich fixiert (Z. 117-119).

In Zeile 120 kommt die zweifelnde und wenig selbstsichere Haltung von Matthias erneut zum Vorschein, als er einen weiteren Vorschlag macht. Diesmal akzeptiert Anselm diesen Vorschlag, doch Matthias ist noch nicht ganz zufrieden damit und hinterfragt seinen eben formulierten Satz ein weiteres Mal (Z. 123).

Die Ideen sprudeln nur so aus Matthias heraus: Die Leute schreien, die Affen verteilen Bananen und der Bär tanzt (Z. 125-130). Anselm hält sich hier mit der Ideengenerierung fast völlig zurück, er nimmt die Ideen von Matthias begeistert auf (Z. 127 und 129) und schreibt den Text weiter (Z. 131).

Um sich einen Überblick zu verschaffen, fragt Matthias anschließend, was Anselm denn nun bisher aufgeschrieben hat (Z. 133). Hier spiegelt sich meiner Meinung nach einerseits das Interesse von Matthias wider, wie seine Ideen umgesetzt worden sind, andererseits wird aber auch deutlich, dass er nicht stur auf seinen Vorschlägen beharrt und geradezu damit rechnet, dass diese noch einmal von Anselm umformuliert werden.

Anselm gelingt es schließlich auch, den Bezug zum Tiger wieder herzustellen (Z. 136-138) und nun ist er es, der Vorschläge für den weiteren Handlungsverlauf macht, die Matthias ebenso akzeptiert (Z. 139). An dieser Stelle werden dann doch sprachliche Probleme bei Anselm deutlich, der die Vergangenheitsform von "lassen" falsch bildet und von Matthias korrigiert wird (Z. 136-141).

Nachdem der erneute Rückbezug zum Tiger gelungen ist, steht die Frage, wie es nun mit ihm weitergeht, im Vordergrund (Z. 142-144). Bevor diese Frage gelöst wird, kommt ein weiteres Tier, nämlich der Elefant, in die Geschichte mit hinein (Z. 145). Matthias scheint jetzt den Überblick ein wenig verloren zu haben, zumindest will er sich den Ablauf der Geschichte noch einmal in Ruhe überlegen ("halt noch nicht!", Z. 147). Er denkt über weitere Möglichkeiten nach und findet auch sofort eine, die darin besteht, dass die Tiere die Schule kaputt machen (Z. 148/149). Matthias findet diese Idee lustig, er kann sich vorstellen, dass Kinder sich darüber freuen würden, wenn die Schule kaputt wäre, weil sie dann nicht mehr hinzugehen brauchten. Insofern bezieht er seine eigenen Empfindungen, die er in diesem Fall hätte,

mit in seine Überlegungen bezüglich der Handlung der Geschichte ein. Ob es sich bei dieser Idee wirklich um Wunschdenken oder nur um einen pfiffigen Einfall handelt, bleibt allerdings dahingestellt.

Anselm lässt die zuvor gefundene Idee (Elefant und Wasserspeier) allerdings nicht aus den Augen, sondern hält daran fest (Z. 150/151), Matthias ist damit auch einverstanden (Z. 152). Nun bezieht Anselm Matthias direkt in den Formulierungsprozess mit ein, indem er ihn auffordert, seinen Satz mit der Schule nochmals zu nennen (Z. 154). Dabei kommt es wieder zu einer vorsichtigen Formulierung von Matthias ("könnten wir ja schreiben", Z. 157/158). Es lässt sich also deutlich erkennen, dass Matthias größtenteils zurückhaltend und sich unterordnend agiert, während Anselm die eindeutig dominante Person ist ("Aber erst schreiben wir", Z. 150).

Anselm hinterfragt den eben konstruierten Satz von Matthias daraufhin nochmals aus logischer (Stadt - Wald) und sprachlicher (hinaus - hinein) Sicht (Z. 160). Er macht einen abschließenden Vorschlag, dem Matthias zustimmt (Z. 162/163). Dann will Matthias den Text beenden, während Anselm die Handlung auf jeden Fall noch weiterführen will (Z. 165/166). Anselm macht einen konkreten Vorschlag, wie die nun folgende Handlung aussehen könnte (Z. 168/169) und auch Matthias nennt eine Idee zum Beenden des Textes, die stark an das Ende eines Märchens erinnert (Z. 170/171).

Doch Anselm ist von der Weiterführung des Textes nicht abzubringen (Z. 172) und nimmt wieder Bezug zum Tiger (Z. 175/176). Matthias gefällt diese Idee nicht, wie sich in Zeile 177 zeigt. Aber Anselm lässt bereits mit seinem überzeugten "doch!" (Z. 178) deutlich werden, wie dominant er ist und dass er seinen Willen unbedingt durchsetzen will. Die nun folgende Diskussion (siehe Anmerkungen im Protokoll) zeugt von nun auftretenden ernsthaften Spannungen zwischen den beiden Jungen, die möglicherweise sogar den bisherigen Textformulierungsprozess noch zum Negativen hin beeinflussen.

Trotz der ablehnenden Haltung von Matthias schreibt Anselm eigenmächtig weiter (Z. 183). Matthias fürchtet darum, dass die ganze Geschichte dadurch Schaden nehmen könnte ("Das passt doch gar nicht mehr!", Z. 185). Zudem weist er Anselm darauf hin, dass auch die anderen Kinder bereits wiederkommen würden und somit die Zeit zum Schreiben abgelaufen sei (Z.

186).

Doch Anselm ist nicht zu bremsen und freut sich schließlich, seinen Willen durchgesetzt zu haben ("So, das habe ich jetzt geschrieben", Z. 189/190). Durch diese starre Haltung, die nur noch auf das Durchsetzen seiner Ideen gerichtet ist, verliert Anselm seine bisherige Souveränität und Dominanz und muss sich berechnete Nachfragen von Matthias gefallen lassen (Z. 191 bzw. Z. 193).

Zudem ergänzt Anselm seinen eben formulierten Textabschnitt durch einen weiteren Satz, um die Zweifel von Matthias wegzuwischen und auf diese Weise die Zustimmung von ihm zu erlangen (Z. 194). Doch Matthias hat meiner Ansicht nach richtig erkannt, dass dieser Satz überflüssig ist und verwirrend auf den Leser wirkt, weil er zu Missverständnissen führt. Das macht er Anselm auch deutlich (Z. 195). Doch dieser ist von seiner Idee überhaupt nicht abzubringen und macht noch eine weitere Formulierungsvariante (Z. 196/197).

Matthias sucht die Chance auf einen Kompromiss, wie seine Wortwahl (er bezieht sich mit ein: "Ach komm, streichen WIR das", Z. 198) erkennen lässt. Anselm kann das gar nicht verstehen (Z. 199).

Matthias fragt hier konsequent und textbezogen nach (Z. 200), so dass Anselm das Hinzufügen von Spannungsmomenten als Grund für sein eigenmächtiges Handeln anführt (Z. 201). Zum ersten Mal hat Matthias nun Widerworte und äußert sehr deutlich, dass ihm der Text so nicht gefällt ("Sie ist aber gar nicht spannend", Z. 202). Anselm dagegen hat keine Lust mehr auf Diskussionen, er versucht wieder seine Dominanz auszuspielen und fordert Matthias dazu auf, den Text so aufzuschreiben, wie er ihn formuliert hat (Z. 203).

Doch Matthias macht noch einen allerletzten Versuch, sich durchzusetzen und die Geschichte wieder zu ändern (Z. 204), der allerdings nicht von Erfolg gekrönt ist. Denn um sich endgültig und ohne weitere Diskussionen durchzusetzen, schreibt Anselm den Text nun selbst auf (Z. 205).

Matthias gibt schließlich nach, er will anscheinend seine Ruhe haben und hat wohl zum Diskutieren keine Lust mehr, so dass er Anselm gewähren lässt

(Z. 207). Der letzte Satz des Protokolls ist ein klares Indiz dafür, wie froh Matthias mittlerweile darüber ist, dass der Schreibprozess nun endlich abgeschlossen ist (Z. 208).

Auch bei Anselm und Matthias kann ich natürlich nicht auf die Analyse mit dem Linguoskop Schreiben verzichten, da auch in diesem Text wieder viele Aspekte zu finden sind, die noch einmal genauer beleuchtet werden sollten.

Anfangen werde ich dabei wieder mit der Oberkategorie des **Sprachgebrauchs**.

Im Rahmen der *inhaltlichen Eigenständigkeit* sind mir sehr viele Dinge aufgefallen. Gerade aufgrund der wirklich blühenden Fantasie von Matthias gelingt es den beiden Jungen, unglaublich viele eigene Ideen in ihren Text mit aufzunehmen.

Das geht bereits am Anfang der Geschichte los, als der Park (vermutlich wegen seiner vielen Büsche und Bäume) als gutes Versteck für den Tiger gewählt wird.

Eine weitere gute Idee sind die Affen, die am Hals der Giraffe hochklettern, was auch noch einmal separat als "lustig" im Text hervorgehoben wird. Somit projizieren die beiden Jungen ihre eigene Idee (also das, was sie lustig finden) auf die Sichtweise der Figuren in der Geschichte (in diesem Fall die kranken Leute). Da die Affen gerne Bananen essen und Matthias und Anselm diese Tatsache mit Sicherheit kennen, verarbeiten sie diesen Gedanken, indem sie die Affen im Krankenhaus Bananen verteilen lassen.

Die Hereinnahme des Mediums Zeitung, die über den Ausbruch der Tiere berichtet, ist ein weiterer gelungener Aspekt inhaltlicher Eigenständigkeit. Auf so eine Idee überhaupt zu kommen, war schon großartig und hat mir sehr gut gefallen.

Auch der tanzende Bär lässt sich möglicherweise auf die Vorstellung eines Tanzbären zurückführen, den Anselm oder Matthias irgendwo schon einmal kennen gelernt haben.

Ein ebenso bekanntes Motiv ist das des Elefanten, der aus dem Rüssel mit Wasser spritzt. Auch dieses wird in die Geschichte mit eingebaut und sorgt für weitere Abwechslung innerhalb des Handlungsverlaufs.

Der letzte Aspekt, den ich in dieser Kategorie noch ansprechen möchte, ist der Traum von der Zerstörung der Schule durch die Tiere. Hier ist wohl der Wunsch der Vater des Gedanken, da beide sich lebhaft vorstellen können wie schön es wäre, wenn so etwas real passieren würde (schulfrei, dadurch mehr Freizeit).

Zur *sprachlichen Eigenständigkeit* kann Folgendes festgehalten werden. Das Wort "Wasserspeier" ist ein bemerkenswerter Ausdruck, den die Jungen in ihrer Geschichte verwenden, der im allgemeinen Wortschatz nur sehr selten verwendet wird. Ich bin erstaunt darüber, dass Anselm und Matthias dieses Wort kennen, das laut Bertelsmann Rechtschreiblexikon⁵³ als ein "meist künstlerisch gestalteter Abfluss für Regenwasser am Dach" beschrieben wird. Beim ersten Lesen der Geschichte dachte ich eher an einen "Wasserspender" und bin mir nun nicht sicher, ob die Kinder das nicht vielleicht auch meinten. Zugeben muss ich jedenfalls, dass selbst mir der Begriff "Wasserspeier" nicht geläufig war und die Kinder daher - sollte das Wort bewusst verwendet worden sein - ein großes Lob verdienen.

Außerdem sind noch andere anspruchsvolle Wörter wie Ohnmacht, Wärter und Krankenhaus im Text verwendet worden.

Eine *Partner-* bzw. *Leserorientierung* ist insofern feststellbar, als die beiden Jungen eine die Handlung erklärende Überschrift benutzen. Diese verrät bereits den Kern des Inhalts, von dem aus die Handlung dann weiterentwickelt wird..

Zudem wird diese Überschrift von Anselm auf ihre Qualität hin hinterfragt, was ebenfalls auf das Einnehmen einer Leserperspektive schließen lässt. Auch die Fragen nach der Logik der Geschichte, die immer wieder während des Schreibprozesses auftauchen, lassen eine klare Leserorientierung erkennen.

Ebenso liegt eine *Zielorientierung* vor. Der Text soll eine den Leser unterhaltende Fantasiegeschichte werden, auch wenn das im Verlauf des Schreibens von beiden Jungen nicht weiter hervorgehoben wird.

⁵³ vgl.: Götze, L./Hermann, U.: Die deutsche Rechtschreibung. Bertelsmann Lexikon Verlag Gütersloh, 1999

Nun komme ich zu einem weiteren wichtigen Punkt der Kategorie Sprachgebrauch, nämlich den *literarischen Mitteln*. Ein konsequent durchgeführter Handlungsverlauf zieht sich durch die gesamte Geschichte. Zu Beginn liegt die Ausbruchssituation des Tigers vor, die Handlung beginnt also mit einem konkreten Ereignis. Danach entwickelt sich ein linearer Ablauf der Handlung, der auf ein positives Ende hinsteuert, welches leider aufgrund der unterschiedlichen Auffassungen am Textende ein wenig verwirrend wirkt.

Die Hauptfigur des Tigers wird benannt (Timo) und beschrieben (klein). Die sonstigen Handlungsschauplätze werden ebenfalls genannt, ohne allerdings weitergehend veranschaulicht zu werden.

Der Text von Anselm und Matthias zeichnet sich vor allem durch seine bildreiche Sprache aus. Bilder wie die der am Hals der Giraffe kletternden Affen, des spritzenden Elefanten oder auch des tanzenden Bären regen die Fantasie des Lesers an und sorgen für eine bildhafte Vorstellung des Geschehens.

Im Bereich *Textmuster* wird auch von Anselm und Matthias auf vertraute und der Erzählung angemessene Muster gesetzt. Sowohl der Anfang der Geschichte als auch das Ende lassen sich deutlich dem Märchen zuordnen. Die Verwendung des Präteritums ist dieser Textsorte angemessen, nur in einem Fall weicht die Erzählung davon ab und verwendet Perfekt ("Niemand hat ihn gesehen").

Nun konzentriere ich mich mit meinen Ausführungen auf die Kategorie der **Sprachform**.

Bei der Untersuchung der *Satzarten* sind keine besonderen Auffälligkeiten festzustellen. Alle Sätze sind überwiegend korrekt gebildet, wobei sich kurze und lange Sätze durchaus abwechseln. In der Überschrift wird sogar ein Relativsatz verwendet.

Die *Satzstrukturen* sind größtenteils sehr komplex. Es handelt sich oft um verbundene Hauptsätze. Auch Sätze, die mit Angaben zum Ort (z. B. "aus dem Zoo", gleich im ersten Satz) erweitert worden sind, kommen vor.

Sätze mit Akkusativ- und Dativ-Objekten sind von Anselm und Matthias in

ihrer Geschichte ebenfalls gebraucht worden. Eine letzte Auffälligkeit ist schließlich der Nebensatz mit der Konjunktion “dass”, als die Zeitung über den Ausbruch der Tiere aus dem Zoo berichtet.

Im Bereich der *Wortarten* ist mir aufgefallen, dass Adjektive im Gegensatz zu den anderen von mir untersuchten Texten nur spärlich verwendet werden (klein, krank, lustig und glücklich).

Das Relativpronomen gleich im Titel der Geschichte knüpft eine Beziehung zum weiteren Geschehen. Es wird dadurch dargestellt, dass der Tiger die Hauptfigur ist und zudem ein Hinweis auf die Handlung der Geschichte gegeben.

Der letzte Aspekt in diesem Oberbereich ist die Kategorie der *Wortformen*. Hier habe ich eine Reihe von Merkmalen gefunden, die ich nun anführen möchte.

Anselm und Matthias verwenden beim Formulieren mit “lasste” eine falsche Präteritumform, was sie aber innerhalb des Schreibprozesses korrigieren, so dass es im späteren Text nicht mehr auffällt. Bereits bei der Formulierung des ersten Satzes wollen sie erst die falsche Vergangenheitsform “ausbroch” benutzen, ehe sie sich für die Präsensform “ausbricht” entscheiden.

An zwei Stellen im Text heißt es “aus den Zoo” statt “aus dem Zoo”, was auf Probleme im Umgang mit dem Dativ schließen lässt. Somit wären entsprechende Übungen im Unterricht zur Beseitigung dieser Schwierigkeiten sinnvoll.

Einmal verwendeten Anselm und Matthias “würde” statt “wurde” und ein anderes Mal (bei “alle Tiere rannte”) ist der Singular statt des Plurals gebraucht worden. Dabei kann es sich um Flüchtigkeitsfehler handeln, muss es aber nicht.

Die Pronomenverwendung (“ihn”) ist allerdings wieder vollkommen korrekt.

Als dritte Kategorie komme ich jetzt auf die **Sprachbedeutung** zu sprechen. Dabei nimmt besonders die *Textbedeutung* einen großen Bereich meiner Analyse ein.

Die Handlungsschritte der Geschichte sind logisch und nachvollziehbar aufgebaut, alles, was zum Textverständnis wichtig ist, wird auch genannt. Es

wird zwar nicht erwähnt, wie der Tiger überhaupt aus dem Zoo ausbrechen konnte, dafür wird aber sehr gut beschrieben, wie er die anderen Tiere (nämlich mit dem gestohlenen Schlüssel des Wärters) befreit.

Die Geschichte beginnt unmittelbar mit der Feststellung der Tatsache, dass der Tiger aus dem Zoo ausgebrochen ist, auf eine längere Einleitung bzw. einen Einleitungssatz im klassischen Sinn wird also verzichtet, was der Geschichte allerdings keineswegs schadet. Der Schlussteil ist leider nicht ganz schlüssig, dort lässt sich ein Widerspruch finden (der Tiger läuft erst nicht, dann aber doch in den Wald), der sich auf die unterschiedlichen Auffassungen von Anselm und Matthias und die damit verbundenen Schwierigkeiten zwischen ihnen am Ende des Schreibprozesses zurückführen lässt. Dafür ist aber ein Schlusssatz vorhanden, der stark an das Ende eines Märchens erinnert.

Wie bereits gesagt, spielt die Logik in dieser Geschichte eine große Rolle und wird immer wieder von Anselm und Matthias hinterfragt. Dabei wird auch auf Kleinigkeiten geachtet. Denn da die Giraffe beispielsweise zu groß ist, um in ein Haus gehen zu können, bleibt sie draußen am Fenster stehen.

Ansonsten gibt es noch eine kleinere Auffälligkeit, auf die ich hinweisen möchte. Im Satz mit dem Elefanten ist dieser als Subjekt wiederholt verwendet worden, was meiner Meinung nach sprachlich nicht so schön klingt. Daher sollten Anselm und Matthias (und natürlich auch Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen) im Unterricht darauf hingewiesen werden, wie ein solcher Satz besser formuliert werden kann und dementsprechende Hilfen erhalten (z. B.: Der Elefant ging zum Wasserspeier und spritzte mit Wasser).

Von der *Satzbedeutung* her ist die Reihenfolge der Sätze sinnvoll (z. B. werden die Tiere nachts aus dem Zoo befreit, am nächsten Morgen steht es dann in der Zeitung, es handelt sich somit um eine sehr aktuelle Nachricht). Die einzelnen Sätze werden mit den Konjunktionen "und" und "da" verknüpft, auch die Satzverbindung "dann" findet Verwendung. Ihre Gedanken und Ideen stellen Anselm und Matthias sowohl in einem als auch in mehreren Sätzen richtig dar, Sinneinheiten sind erkennbar.

Nun zum *Wortschatz*: Es sind nur wenige Adjektive, dafür aber viele und zum

Teil sehr anspruchsvolle Substantive (wie "Wasserspeier" oder "Wärter") benutzt worden. Weiterhin lassen sich viele abwechslungsreiche Verben (z. B. "rennen", "klettern", "verstecken" oder "ausbrechen") im Text finden. Ein weiteres gutes Verb wird allerdings nicht benutzt, denn die Formulierung "herumirren" wird wieder verworfen.

In der Kategorie *Wortbildung* ist mir nichts aufgefallen, dafür aber noch einiges zum Aspekt der *Begriffsbildung*.

Anselm und Matthias verwenden eine Reihe von Wörtern, die sehr gut zusammenpassen. Dazu gehören feststehende Redewendungen wie "in Ohnmacht fallen" ebenso wie die "kletternden Affen".

Auch der Begriff des "Verteilens" der Bananen durch die Affen ist gelungen, weil - zumindest ich - mit diesem Wort eine Spende oder Geste assoziiere und dieses Bild ja auch erzeugt werden sollte, da die Affen die kranken Leute aufmuntern wollten.

Es fehlt noch die Kategorie **Sprachumsetzung**, der ich mich abschließend widmen möchte.

Bei der *Regelkenntnis* werden Großschreibung am Satzanfang und Satzschlusszeichen korrekt beachtet.

Auffällig ist der hohe Anteil lautgetreuer Schreibung, vor allem die Satzenden sind häufig falsch geschrieben (stant, pag, sint, fensta, Halz, Walt). Hier liegt das Problem der Auslautverhärtung vor.

Auch die Großschreibung von Substantiven wird von Anselm und Matthias oftmals nicht befolgt (zeitung, schlüssel, bananen, usw.). Hier scheinen also noch Unklarheiten zu bestehen, die es im Unterricht zu beseitigen gilt, denn normalerweise sollten die beiden Jungen schon im Unterricht gelernt haben, dass Wörter, vor die ein Artikel gesetzt werden kann, groß geschrieben werden.

Teilweise achten Anselm und Matthias dafür sogar bewusst auf die Zusammen- und Getrennschreibung (z. B. in Z. 35 im Protokoll). Die untergeordnete Rolle von Matthias verhindert an dieser Stelle allerdings ein korrigierendes Eingreifen, der dominante Anselm lässt seine Schreibweise unkorrigiert ("Ist doch egal", Z. 36) stehen.

Die ie-Regel ist bei "Tiere" mehrmals richtig, aber auch einmal falsch angewendet worden, was sich möglicherweise damit erklären lässt, dass sich die beiden Jungen beim Schreiben abwechselten und einer von ihnen es nicht wusste. Dem Protokoll nach zu urteilen müsste dann Anselm derjenige sein, der es falsch geschrieben hat. Auch "fiel" ist in diesem Zusammenhang erkennbar falsch geschrieben.

Das Wort "Tiger" ist überwiegend richtig, einmal aber ebenfalls falsch und mit "ie" geschrieben worden, weshalb ich obige Erklärung auch dafür anwenden würde.

Ein letzter Aspekt dieser Kategorie ist die Regel der Konsonantenverdopplung, die an vielen Stellen nicht befolgt worden ist (z. B. schlüssel, gerafe, kleterten, waser). An anderen Stellen ist die Verdopplung der Konsonanten dann wieder korrekt (Affen, alle, rennen), was entweder damit zu tun haben dürfte, dass diese Wörter bekannter sind (beispielsweise Lernwörter) oder aber auch hier wieder einer der beiden Jungen größere Rechtschreibprobleme hat als der andere und es daher zu Fehlern kommt, die nicht aufgefallen wären, wenn der Schreibpartner geschrieben hätte.

Schon allein aus diesem Grund ist es wichtig, dass sich die Kinder beim Schreiben ihres Textes abwechseln und es wenn möglich auch nachvollziehbar ist, wer zu welchem Zeitpunkt geschrieben hat. Nur auf diese Weise lässt sich herausfinden, welche Schülerin bzw. welcher Schüler noch in welchem Bereich Probleme hat.

Auffällig bei der *Einzelfallkenntnis* ist das f/v-Rechtschreibproblem, das eine große Schwierigkeit für die beiden Jungen darzustellen scheint. Denn häufig findet eine lautgetreue und somit falsche Schreibweise von Wörtern aus diesem Bereich statt (ferteilen, ferstecken). Die bekannteren Wörter sind dafür zum größten Teil richtig geschrieben (Elefant, Bär, Zoo, etc.). Interessant ist noch, dass an einigen Stellen mehrere Varianten eines Wortes auftauchen, so wird "Giraffe" beispielsweise einmal als "Gerafe" und einmal als "giraf" geschrieben. Das ist insofern beachtenswert, da beide Wörter in einem Satz stehen und somit die Erklärung, dass sich die beiden Jungen beim Aufschreiben abwechselten, hier also nicht zutreffen kann.

Buchstabenkenntnis: Die Zuordnung von Lauten und Buchstaben ist leider oft fehlerhaft, vor allem Buchstabengruppen werden nicht korrekt aufgeschrieben. Beispiel dafür wären: nt statt nd (stant), a statt er (fensta), g statt (r)k (pag) oder eg statt äch (negsten).

Unter dem Aspekt der *Bausteingliederung* ist die Lautfolge ebenfalls oftmals problematisch, so wird z. B. "frstektsich" anstatt von "versteckt sich" geschrieben. Weitere Schwierigkeiten sind bei Konsonantenhäufungen zu erkennen (spritzte, ausbricht, verstecken).

Abschließend gehe ich noch auf die Unterkategorie *Handschrift/Gestaltung* ein.

Ein informativer Titel ist vorhanden, doch ansonsten werden keine erkennbaren Absätze als Gliederungsmöglichkeit benutzt. Insgesamt lässt das Protokoll den Eindruck zu, beide Jungen legen nicht allzu großen Wert auf die optische Gestaltung ihres Textes.

Auch die Analyse des Schreibprotokolls von Anselm und Matthias möchte ich wieder mit ein paar zusammenfassenden Worten beenden.

Der wohl interessanteste Aspekt in diesem Protokoll ist die soziale Komponente der Zusammenarbeit zwischen den beiden Jungen. Matthias ist der zurückhaltende (aber unglaublich kreative) Schreiber, der seine Textvorschläge in vorsichtige Formulierungen verpackt. Anselm dagegen ist der dominante Part, der seinen Willen zur Not auch allein durchzusetzen sucht.

Matthias bietet sich freiwillig zum Schreiben an und kann gut im Team arbeiten, weil er sich einzuordnen versucht. Die Tatsache, dass er sich anfangs darüber beklagt, beim Nennen von Textvorschlägen zu wenig berücksichtigt zu werden zeigt, wie sehr er sich in die Textproduktion einbringen möchte und ist Ausdruck seiner großen Motivation.

Er hat zudem sehr viel Fantasie und entwickelt eine Menge an Ideen, die nicht alle in die Geschichte einfließen (können). Um das zu verdeutlichen, zähle ich einmal einige Ideen von ihm stichwortartig auf:

- Tiger versteckt sich in Mülltonne (nicht berücksichtigt)
- Tiger erschreckt Wärter und nimmt Schlüssel weg (berücksichtigt)
- Wärter fällt in Ohnmacht (ebenfalls berücksichtigt)
- Giraffe schaut durchs Fenster (berücksichtigt, allerdings etwas verändert)
- Bär läuft ins Haus und schaut TV (nicht berücksichtigt)
- Affen klettern am Hals der Giraffe hoch (berücksichtigt)

Allein diese kleine Auswahl spiegelt den Ideenreichtum von Matthias überdeutlich wider, wie ich finde.

Anselm steuert vor allem die Idee mit der Zeitung, die über den vermeintlichen Ausbruch der Tiere berichtet, zur Geschichte bei, eine meiner Meinung nach ebenfalls interessante Idee.

Auffallend ist zudem, dass dieser Text ohne das vorherige Sammeln von Stichpunkten geschrieben worden ist (zumindest ist das so aus dem Protokoll heraus zu erkennen). Trotzdem ist ein von der Handlung sehr linear ablaufender und kohärenter Text entstanden. Vor allem den immer wiederkehrenden Bezug zum Tiger halte ich für eminent wichtig, da dieser Bezug eine Art Grundgerüst der Handlung bildet.

Die Überschrift wurde bereits vor dem Schreiben der Geschichte verfasst, was nach den Erkenntnissen der Schreibforschung nicht unbedingt vorkommen sollte. Dennoch ist der Titel meiner Ansicht nach gelungen.

Revidierendes Lesen findet bei den beiden Jungen nur teilweise am Ende des Schreibens ihrer Sätze statt, nicht aber am Ende des kompletten Schreibvorgangs.

Anfangs ist es Anselm, der die Formulierungen und den Handlungsablauf hinterfragt, am Ende des Schreibvorgangs ist das genau umgekehrt: Matthias ist nun skeptisch und kritisiert sogar erstmals ziemlich heftig das Vorgehen von Anselm.

Gegen Ende des Schreibens ist die bisherige freundliche Atmosphäre und partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Anselm und Matthias fast völlig zerstört. Matthias sucht noch einen Kompromiss, zu dem Anselm überhaupt

nicht mehr in der Lage ist. Er erkennt nicht, dass der Text durch seinen "Alleingang" unlogisch wird. Schließlich geht Matthias der Eskalation des Konfliktes aus dem Weg, um seine Ruhe zu haben und den Schreibvorgang zu beenden.

Abschließen möchte ich die Analyse dieses Schreibprotokolls mit der auffälligen Textidee der Tiere. Diese vollbringen gute Taten, indem sie die kranken Leute aufheitern. Somit hat das Handeln der Tiere innerhalb der Geschichte einen Sinn und kann gut nachvollzogen werden.

Aus der Sicht von Anselm und Matthias gesehen ist auch die Zerstörung der Schule durch die Tiere eine "gute Tat". Die Frage ist, ob es sich hierbei um einen versteckten Wunsch der Kinder handelt, weil sie die Schule nicht mögen oder ob sie dieses Element lediglich der Belustigung des Lesers wegen eingebaut haben. Da ich diese Frage nicht endgültig beantworten kann, lasse ich sie daher an dieser Stelle im Raum stehen.

4.4.4 Das Schreibprotokoll von Vanessa und Ronya

Für Vanessa und Ronya steht das Thema ihrer Geschichte am Anfang des Schreibvorgangs bereits fest (Z. 1). Beide suchen sofort nach einer Überschrift für ihre Geschichte (Z. 2). Bevor sie einen passenden Titel finden, werden Vanessa und Ronya aufgefordert, erst einmal einen Schreibplan aufzustellen, um Genre und Intention ihres Textes zu klären (Z. 4/5).

Mit diesem Hinweis können die Mädchen allerdings zunächst wenig anfangen, es scheint, als sei ihnen ein strukturiertes Vorgehen beim Schreiben von Texten fremd (Z. 6).

Vanessa und Ronya entwickeln nun eine erste Idee, die anschließend in Worte gefasst wird (Z. 7-10). Kaum ist diese Idee formuliert, wird ein Bezug zu einer möglichen Überschrift herzustellen versucht (Z. 11). Hierbei setzt sich die Idee mit den Reisen durch, die dann in der Überschrift fixiert wird (Z. 12-18).

Ronya weist an dieser Stelle Vanessa auf die Rechtschreibung des Wortes "Lessy" hin (Z. 19). Diese entspricht zwar nicht der Schreibweise des

Originals aus der gleichnamigen TV-Serie, doch ich denke, dass das auch nicht weiter schlimm ist und eher für mehr Originalität des Textes der Mädchen sorgt.

In Zeile 20 wird für den Einstieg in den Text auf das vertraute Muster "Eines Tages" zurückgegriffen. Dann wird der Zielort der Reisen festgelegt (Z. 21/22).

In den nun folgenden Zeilen wird der Kerninhalt der weiteren Handlung entwickelt (Z. 23-27), der Handlungskern der späteren Geschichte wird hier sehr deutlich. Vanessa und Ronya schreiben danach den ersten Satz auf (Z. 28), um erst einmal einen Einstieg für ihren Text fixiert zu haben.

Vanessa greift hierbei korrigierend in den Schreibprozess ein, indem sie Ronya indirekt durch Geräusche auf einen Fehler hinweist, den Ronya dann auch selbstständig erkennt (Z. 30-32). Es lässt sich also feststellen, dass Vanessa auf die Einhaltung von Rechtschreibnormen großen Wert zu legen scheint. Das ist auch an der Diskussion um die richtige Schreibweise des Wortes "Ägypten" zu sehen (Z. 33-36).

Nachdem Überschrift und erster Satz entworfen worden sind, arbeiten die Mädchen nun an der weiteren Handlung. Dabei wird Lessy noch einmal genauer bezeichnet, damit dem Leser klar wird, dass es sich um einen Hund handelt (Z. 37/38). Somit ist auch ein Denken an den späteren Leser erkennbar.

Im Text ist in diesem zweiten Satz das umgangssprachliche "nich" verwendet, was meiner Ansicht nach allerdings schlicht und einfach durch das Vergessen des letzten Buchstabens entstanden ist und nicht etwa beabsichtigt war.

Vanessa hatte die Idee, dass der Hund die Reise nicht mitmachen darf, nun fordert sie deshalb Ronya auf, für die nächste Idee zu sorgen und bezieht ihre Schreibpartnerin somit in den Textformulierungsprozess mit ein (Z. 41). Ronya kommt dieser Aufforderung auch sofort nach (Z. 42) und gibt die Aufgabe des Aufschreibens an Vanessa ab (Z. 44), um sich auf die Generierung einer neuen Idee zu konzentrieren.

Jetzt schweifen die Mädchen kurz von der Textproduktion ab und sprechen über ihre persönlichen Einstellungen in Bezug zum Schreiben (Z. 45/46).

Während Vanessa erwähnt, gerne zu schreiben, gibt Ronya zu, dass bei ihr das Gegenteil der Fall ist.

Danach kommen die Mädchen wieder auf ihre Geschichte zurück und formulieren einen weiteren Satz (Z. 47). Anschließend bringen sie mit dem Butler James eine weitere Figur in das Handlungsgeschehen mit hinein (Z. 49). Ich bin mir ziemlich sicher, dass Vanessa und Ronya bei der Namenswahl auf ihr Vorwissen zurückgreifen, denn in vielen Filmen und Büchern gibt es gleichnamige Butler.

Auch um die Namen für die Herrchen von Lessy machen sich Vanessa und Ronya an dieser Stelle Gedanken (Z. 50-52). Interessant ist hier vor allem, dass die beiden Mädchen ihre Geschichte durch die genauere Bestimmung der handelnden Personen in England spielen lassen, was sich in erster Linie aus dem Einbeziehen eines Butlers ergibt. Konsequenter und folgerichtiger bekommen die Herrchen von Lessy dann auch englische Namen, deren "eingedeutschte" Schreibweise eine belustigende Note im Text darstellt.

Vor allem Ronya scheint hier über ein größeres Vorwissen zu verfügen, da sie es ist, die sowohl den Namen des Butlers buchstabiert (Z. 54), als auch darauf hinweist, dass es sich bei Lessy um einen weiblichen Hund handelt (Z. 58). Somit wird das Geschlecht des Hundes bestimmt, was allerdings im weiteren Verlauf der Geschichte keine Rolle mehr spielt und auch gar nicht im Text erwähnt wird.

Nun spinnen Vanessa und Ronya ihre Geschichte weiter. Durch die Tatsache, dass sich der Butler zu einem "Nickerchen" hinzulegen scheint, wird dem Hund eine Gelegenheit zur Flucht gegeben. Die Mädchen machen hier eine genaue Angabe zur Zeit (Z. 59) und einigen sich darauf, dass Lessy seinen Herrchen aus Gründen der schnelleren Geschwindigkeit mit dem Flugzeug und nicht mit dem Schiff hinterher reisen soll (Z. 60-63).

Dabei kommt es zur Bildung einer falschen Vergangenheitsform ("fliegte", Z. 64).

Ab Zeile 66 finden Vanessa und Ronya die nächste Kernidee, an der sich die Handlung ihrer Geschichte im Folgenden orientieren soll. Vanessa bezieht Ronya bei der Suche nach der richtigen Formulierung wiederum mit ein und spricht den Text mit ihr ab (Z. 71).

Beim Aufschreiben ihres Textes achten die beiden Mädchen dann aber doch nicht zu genau auf die Rechtschreibung, schließlich wären sie "ja nicht beim Diktat" (Z. 75).

Ein komischer und auffallender Aspekt ist die Verwechslung von "Lessy" mit "Lissy", die an einigen Stellen des Protokolls auftaucht (Z. 55 und Z. 76) und die beiden Mädchen passiert. Bei Ronya kommt zudem eine Verwechslung von Flugzeug und Schiff zustande (Z. 78), doch Vanessa korrigiert diesen Fehler umgehend (Z. 81).

Ronya fragt nach einer von ihr vorgeschlagenen Formulierung übrigens ebenfalls nach, ob Vanessa mit dem Satz einverstanden ist (Z. 78/79). Beide beziehen sich also gegenseitig ein und fragen den Partner um seine Meinung und Zustimmung. Die Zusammenarbeit von Vanessa und Ronya kann also als sehr partnerschaftlich bezeichnet werden.

Mit dem Wort "Landebahn" wird dann ein meiner Ansicht nach äußerst anspruchsvoller Begriff verwendet (Z. 86). Dementsprechend macht sich Vanessa auch Sorgen, ob sie dieses Wort richtig geschrieben hat (Z. 90).

Wahrscheinlich durch Klassenkameraden (Z. 92/93) darauf aufmerksam gemacht, erkennen Vanessa und Ronya plötzlich den ursprünglichen Arbeitsauftrag, der darin bestand, Stichworte zu formulieren (Z. 94). Allerdings lassen sich die beiden Mädchen dadurch nicht aus der Ruhe bringen und bleiben dabei, ihre Geschichte weiter zu schreiben (Z. 95). Meiner Ansicht nach ist das auch die richtige Entscheidung, weil auch ohne Stichworte die Handlungsschritte logisch aufeinander folgen und auch so ausreichend gute Textideen vorhanden sind.

Vanessa bezieht in Zeile 96 Ronya erneut mit ein, die allerdings die Verantwortung diesmal an Vanessa zurückgibt (Z. 97).

An dieser Stelle muss ich darauf hinweisen, dass beim Transkribieren im Schreibprotokoll ein Fehler gemacht und die Zeilen 97 bis 99 vergessen worden sind. Der Einfachheit halber werde ich mich im Folgenden aber trotzdem an die Nummerierung im Protokoll halten.

In den darauffolgenden Zeilen kommt es zur Generierung weiterer Ideen, die aber - bis auf den letzten Satz - dann doch nicht in den Text aufgenommen werden (Z. 101-108). Ronya freut sich darüber, dass ihr schon wieder ein Satz eingefallen ist (Z. 108/109). Zudem bringt sie hier ein weiteres anspruchsvolles Wort, nämlich "Landesgrenze" in den Text hinein (Z. 108). Ich denke, dass sie auf bereits vorhandenes Wissen zurückgreift und diesen Ausdruck in den Nachrichten oder auch in der Schule schon einmal gehört hat.

Auch an dieser Stelle spielt die Zeitangabe wieder eine wichtige Rolle, der Flug nach Ägypten wird auf eine Dauer von erst acht und dann vier Stunden festgelegt (Z. 106 bzw. Z. 110-113).

Um sich einen Überblick über das bisher Geschriebene zu verschaffen, liest Ronya den bisherigen Text noch einmal revidierend vor (Z. 117-132), dabei werden am zuletzt formulierten Satz noch Veränderungen vorgenommen (Z. 133/135), die in erster Linie aus dem Sprachgefühl heraus ("klingt besser, oder?", Z. 133) begründet werden.

Während Vanessa daraufhin eine Pause macht und zur Toilette geht, liest Ronya den Text nochmals für sich durch (Z. 135-147).

Als Vanessa zurückkehrt, entwickelt sie die Geschichte mit einem Vorschlag weiter (Z. 148/149). Ronya diskutiert nun über die Schreibweise des Wortes "kam", wobei es (gewollt oder ungewollt?) zum Wortspiel zwischen "kam" und "Kamm" kommt (Z. 150-152). Im fertigen Text ist das Wort dann auch fehlerhaft geschrieben, allerdings nicht so, wie es von Ronya vorgeschlagen wurde.

Dann wird der nächste Satz aufgeschrieben (Z. 156/157) und Ronya berichtigt Vanessa in der Schreibung des Wortes "stiegen" (Z. 158). Sie weiß, dass dieses Wort mit "ie" geschrieben wird, demnach lässt sich auch an dieser Stelle wieder von Vorwissen sprechen, welches in die Textproduktion eingebracht wird und bei dem es sich höchstwahrscheinlich um im Unterricht erlerntes Wissen handelt. Mit dem etwas verwirrenden Ausspruch "Mit Doppel 'i'" (Z. 158) weist Ronya wohl auf die Länge des Vokals in diesem Wort hin. Dann macht sie auch gleich einen neuen Vorschlag zur Weiterführung der

Handlung (Z. 159/160). Vanessa fehlt an diesem Punkt der Bezug zur Bildvorlage (Z. 161), aber Ronya macht ihr klar, dass die Vorlage nur als Anregung für den Text gedacht ist und nicht zwingend und bis ins letzte Detail umgesetzt werden muss (Z. 162).

Ronya ist sich zudem darüber bewusst, dass noch ein Ende des Textes ausgestaltet werden muss (Z. 163/164).

Vanessa will deshalb einen konkreten Vorschlag zum Textende machen (Z. 165), doch Ronya möchte lieber in Ruhe darüber nachdenken und lässt sie nicht ausreden (Z. 166). Dieses Nachdenken führt dann zur erstmaligen Verwendung der wörtlichen Rede, mit der die Herrchen von Lessy einerseits ihre Verwunderung, andererseits aber auch ihre Anerkennung Lessy gegenüber ausdrücken (Z. 167/168). Das abschließende "Ja?" in Zeile 168 zeigt, dass Ronya keinen Alleingang beim Formulieren des Textendes machen will (wie beispielsweise Anselm im vorherigen Protokoll), sondern Vanessa erst um ihre Meinung dazu befragt. Vanessa nimmt nun Bezug auf den Formulierungsvorschlag aus Zeile 159/160, der allerdings in der Geschichte überhaupt nicht weiter zum Tragen kommt und gibt ihre Zustimmung (Z. 169/170).

Anschließend arbeitet Ronya am Anfang eines nächsten Satzes (Z. 171), von dem sich beide schließlich einig sind, dass sie den Text mit diesem Satz auch beenden wollen und er daher ruhig etwas länger sein dürfe (Z. 172/173).

Es ist hier nun Vanessa, die den Text formuliert, Ronya hört zu und erteilt danach ihr Einverständnis (Z. 174-178).

Dann wird der Schreibvorgang mit dem Setzen des letzten Punktes abgeschlossen (Z. 179).

Meine Analyse des Schreibprozesses von Vanessa und Ronya mit Unterstützung der im Linguoskop Schreiben vorkommenden Kategorien hat einige interessante Aspekte ergeben, die ich jetzt im Rahmen meiner Betrachtung ansprechen werde.

Beginnen möchte ich dabei wie in den vorherigen Protokollen auch mit der Oberkategorie **Sprachgebrauch**.

Gerade im Bereich der *inhaltlichen Eigenständigkeit* lassen sich verschiedene Auffälligkeiten finden. Den Namen ihrer Hauptfigur wählen Vanessa und Ronya meiner Ansicht nach in Anlehnung an den Fernsehhund Lassie, der ihnen aufgrund seiner großen Popularität (und das, obwohl die Serie schon etwas älter ist) ein Begriff zu sein scheint.

Ebenfalls bekannt sind den Mädchen die Länder Amerika und Ägypten, da sie diese als mögliche Reiseziele von Lessys Herrchen diskutieren.

Eine weitere Eigenständigkeit im inhaltlichen Bereich ist bei der Einbeziehung der Figur des Butlers zu finden. Vanessa und Ronya sprechen davon, dass Lessy reiche Besitzer hat, darum verwundert es nicht, dass dort dann ein Hausangestellter bzw. Butler arbeitet. Dieser trägt den Namen James, ein recht häufiger Name für Butler in Filmen und Büchern, so dass ich davon ausgehe, dass die beiden Mädchen hier auf schon vorhandenes Wissen zurückgreifen.

Weiterhin scheinen Vanessa und Ronya zu wissen, dass Butler überwiegend bei Familien in England tätig sind, weshalb sie Lessys Herrchen einen englischen Familiennamen geben. Die gewählte Schreibweise "Dörsleys" ist zwar - wie ich bereits weiter oben erwähnt habe - in ihrer Korrektheit ziemlich unwahrscheinlich, trägt dafür aber zur Erheiterung bei und gibt dem Text dadurch einen besondere Prise Humor.

Auch die Idee mit der Kiste, in der sich Lessy versteckt und die dann zufällt und trotzdem am richtigen Ort entladen wird, kann den Kindern ebenfalls schon einmal irgendwo begegnet sein.

Ansonsten ist in dieser Kategorie noch auffällig, dass ein Flug nach Ägypten nach Ansicht von Vanessa und Ronya nur vier Stunden dauert. Hier verfügen sie also noch nicht über ein entsprechendes Vorwissen und denken sich daher eine Zeitspanne aus.

Die *sprachliche Eigenständigkeit* lässt sich vor allem an der Eigenkreation des Namens von Lessys Herrchen ("Dörsleys") erkennen. Diese deutsche bzw. lautgetreue Schreibweise des englischen Namens ist wahrscheinlich aus dem Unwissen darüber, wie ein solcher englischer Name richtig geschrieben wird, entstanden, zeugt aber dennoch von dem Mut der Mädchen, auch schwierige Wörter und Begriffe in ihren Text mit aufzunehmen.

Dazu gehören auch die anspruchsvollen Wörter "Landebahn" und "Landesgrenze", welche Vanessa und Ronya schon einmal irgendwo gehört haben müssen und die sie trotz möglicher Probleme bezüglich der korrekten Schreibweise verwenden.

Ein weiteres Wort persönlicher Prägung ist meiner Ansicht nach der Ausdruck "Schlingel", der in der wörtlichen Rede gebraucht wird. Ich finde, dabei handelt es sich um ein typisches Wort aus dem Wortschatz von Kindern, weil es oftmals in Kinderbüchern oder Fernsehserien für Kinder verwendet und dadurch von diesen in ihren eigenen Wortschatz übernommen wird. Um das Verhalten von Lessy zu beschreiben, ist dieser Ausdruck jedenfalls wunderbar geeignet.

Im Bereich der *Partner-* bzw. *Leserorientierung* ist es in erster Linie ein erklärender Zusatz wie "Mr. Dörsleys Butler, James", der dem Leser beim Verstehen des Textes helfen soll. Die beiden Mädchen hätten auch einfach nur "James" oder "Butler James" schreiben können, doch durch ihre Formulierung ist der Text dem Leser noch zugänglicher und verständlicher.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Überschrift dagegen meiner Ansicht nach keine Lesehilfe darstellt, weil mit ihr eine größere Anzahl (mindestens zwei) von Reisen suggeriert wird. Somit könnte der Leser denken, die Geschichte handelt von mehreren Reisen und wird erst im Laufe des Lesens erkennen, dass dem nicht so ist. Da die Überschrift bereits vor dem Aufschreiben der Geschichte formuliert und dann auch nicht mehr abgeändert wurde, ist dieses etwas irreführende Ergebnis dabei herausgekommen.

Zur *Zielorientierung* muss erst einmal angemerkt werden, dass die Mädchen offenbar mit dem Begriff der Textplanung nicht viel anfangen können. Da die Ausrichtung eines Textes auf ein bestimmtes Ziel hin ebenfalls zur Planung gehört, hätte es also zu Problemen kommen können. Beide geben zumindest nicht an, welche Intention ihr Text eigentlich haben soll.

Allerdings haben sich Vanessa und Ronya eher unbewusst als gewollt trotzdem eine Planung aufgestellt und Zwischenziele gesetzt. Bereits ganz am Anfang entwerfen sie die Grobstruktur ihrer Geschichte, an der sie sich

dann auch orientieren. Zudem entwickeln Vanessa und Ronya immer wieder neue Ideen, die sich auf das am Beginn festgelegte Thema (Hund reist Herrchen hinterher) beziehen. Ist eine dieser Ideen fertig umgesetzt und zu Papier gebracht, wird der nächste Einfall generiert.

Die Überschrift hat - wie im vorigen Abschnitt erwähnt - mit der Handlung der Geschichte zu tun, allerdings wäre es besser gewesen, den Singular zu verwenden und vielleicht noch eine Zusatzangabe zu machen (z. B. "Lessy und die Reise nach Ägypten"), um die Handlung der Geschichte damit genauer zu erfassen.

Vanessa und Ronya benutzen eine Reihe von *literarischen Mitteln* in ihrem Text. Zunächst einmal werden die Hauptfiguren benannt (Lessy, James, Mr. Dörsley) und auch die für das Geschehen wichtigen Schauplätze werden zumindest erwähnt (Flughafen, Landebahn, Ägypten). Der englische Name der Herrchen lässt zudem darauf schließen, dass sich der Ort des Geschehens zu Beginn der Geschichte in England befindet.

Auch Zeitangaben setzen die Mädchen ein, um eine Struktur in die Handlung zu bringen (zwei Stunden warten, bis Butler James schläft, vier Stunden Flug).

Der Handlungsverlauf ist aufeinander aufbauend gestaltet und in ihm lässt sich der klassische Aufbau Problem - Weg - Lösung erkennen. Denn das Problem (Lessy darf nicht mit), wird im Verlauf der Handlung (Lessy fliegt heimlich und eigenständig nach Ägypten) gelöst und führt zu einem guten Ende (Lessy trifft seine Herrchen und sie sind ihm nicht böse).

Vanessa und Ronya lassen den Leser auch am Fühlen und Denken des Hundes teilhaben, indem sie beschreiben, dass er "sehr traurig" sei. Somit kann man sich als Leser in den Hund hineinversetzen, da auch die Situation, dass Menschen, die man gern hat, eine Reise ohne einen selbst antreten, gut vorstellbar ist.

Der letzte noch anzusprechende Aspekt ist die Verwendung der wörtlichen Rede am Ende des Textes. Diese bringt die Verwunderung und freudige Überraschung der Herrchen über diesen "Alleingang" von Lessy genau auf den Punkt und macht die Geschichte somit noch pfiffiger.

Als verwendetes *Textmuster* ist vor allem der Beginn mit "Eines Tages" zu erwähnen, auf den die Mädchen zurückgreifen, um erst einmal einen Einstieg in den Text zu bekommen. Auch das glückliche Ende ähnelt sehr dem eines Märchens, wobei Vanessa und Ronya einen der dazu passenden Schlusssätze geschickt vermieden haben.

Das im Text verwendete Präteritum ist einer Erzählung angemessen, lediglich in einem schwierigeren Satz schleicht sich einmal eine Perfektform ("ist ... geflogen") mit ein.

In der Kategorie **Sprachform** gibt es folgende Aspekte zu berücksichtigen.

Bei den *Satzarten* ist festzustellen, dass die Sätze korrekt gebildet sind und es sich um Aussagesätze handelt. Lediglich die wörtliche Rede kann als Ausrufesatz bezeichnet werden, auch wenn dort das dementsprechende Satzzeichen fehlt.

Die *Satzstrukturen* sind durchaus komplex, es werden Dativ- und Akkusativ-Objekte verwendet. Zudem sind viele Sätze um Zeit- bzw. Ortsangaben erweitert (z. B. "nach Ägypten" oder "nach vier Stunden").

Einige Hauptsätze sind durch die Konjunktion "und" miteinander verbunden worden und auch Nebensatzkonstruktionen mit "dass" sind im Text zu finden. Probleme hatten Vanessa und Ronya lediglich in dem Satz mit "Landesgrenze", weil sie nicht wussten, welche Präposition ("über" oder "an?") sie verwenden sollten.

Bei den *Wortarten* fällt der spärliche Gebrauch von Adjektiven auf. Im ganzen Text kommen nur drei Adjektive vor. Vanessa und Ronya verzichten somit auf eine genauere Beschreibung von Figuren und Schauplätzen und konzentrieren sich mehr auf den Ablauf der Handlung.

Immerhin beschreiben sie die Trauer des Hundes darüber, nicht mitkommen zu dürfen, durch den Ausdruck "sehr traurig" und nehmen somit eine Steigerung vor.

Zu den *Wortformen* ist Folgendes zu sagen. Im Protokoll sind Probleme bei der Bildung des Präteritums zu erkennen (fliegte, stiggen), die aber im Text hinterher nicht sichtbar sind, weil eine umgehende Korrektur dieser Wörter

durch die Kinder stattgefunden hat.

Der Ausdruck "Herrchen" wird im ganzen Verlauf der Geschichte als Plural verwendet, was dem Leser aber nur durch die richtig gebrauchte Pluralverbform deutlich wird.

Ansonsten sind Geschlecht und Kasus der Substantive richtig gebildet und auch der Pronomengebrauch ("ihr Hund") ist korrekt.

Auch zu der Kategorie **Sprachbedeutung** lassen sich Auffälligkeiten des Textes von Vanessa und Ronya zuordnen.

Zuerst einmal stelle ich meine Betrachtung der *Textbedeutung* genauer dar. Der Handlungsablauf lässt kaum Fragen offen, die wichtigsten für die Handlung relevanten Einzelheiten werden genannt. Allerdings waren es drei Fragen, die sich mir nach dem Lesen noch gestellt haben.

1. Wie kommt der Hund aus der verschlossenen Kiste wieder heraus?
2. Woher weiß der Hund, dass das Flugzeug nach Ägypten fliegt?
3. Wie findet der Hund am Ende seine Herrchen sofort wieder (Kennt er den Weg vom Flughafen zum Hafen)?

Mir ist klar, dass diese Fragen bereits weiterführender Natur sind und auch nicht in diesem Umfang von den Mädchen berücksichtigt werden konnten. Deshalb sehe ich mein Nachfragen an dieser Stelle auch nicht als Kritik an (nach dem Motto: Da fehlt etwas!), sondern ich möchte dadurch vielmehr meine weitergehende Beschäftigung mit dem Text ausdrücken, die jeder Leser für sich selbst vornehmen muss.

Unrealistisch ist zudem die Flugzeit von nur vier Stunden bis nach Ägypten und die Tatsache, dass das Schiff mit den Herrchen und das Flugzeug mit Lessy nahezu zeitgleich ankommen. Dennoch ist dieser Aspekt für die Handlung der Geschichte unheimlich wichtig.

Anfang und Schluss sind dagegen wunderbar gestaltet, es liegt eine klare Ausgangssituation vor und auch das Ende hebt sich vor allem durch die wörtliche Rede vom Rest der Geschichte ab.

Doch nun weiter zur *Satzbedeutung*. Teilweise sind die Sätze unglücklich miteinander verknüpft ("Jetzt reisten sie ab"). Die Verknüpfungen zwischen den Sätzen kommen durch Konjunktionen wie "und" und "dass" zustande,

sind aber eher inhaltlicher als sprachlicher Art, d. h. ein Satz baut vor allem inhaltlich auf dem vorigen Satz auf.

Vanessa und Ronya stellen auch mehrere Gedanken in nur einem Satz dar (z. B. im letzten Satz), was ihnen sprachlich recht gut gelingt.

Der *Wortschatz* der Mädchen kann als durchaus umfangreich bezeichnet werden, da sie Wörter wie "Landebahn", "Landesgrenze" oder "Schlingel" verwenden. Der Gebrauch des Begriffes "Herrchen" ist in Bezug auf den Hund ebenfalls korrekt, dabei handelt es sich um eine Verniedlichungsform, die allerdings bei Tieren nicht so empfunden wird, sondern zu einem feststehenden Begriff (sozusagen ein anderes Wort für "Hundebesitzer") geworden ist.

Bei den Verben würde ich von einer ausgewogenen Mischung sprechen. Diese sind nicht eintönig, aber auch nicht übermäßig kreativ (abheben, rollen, aussteigen, etc.).

Auffällig ist noch die ebenfalls schon oft von mir erwähnte enge Anlehnung an die englische Sprache, die sich in erster Linie auf die Namen der Hauptfiguren bezieht.

Interessant finde ich zudem, dass ein Wort wie "Ägypten" korrekt geschrieben wird. Hier liegt also höchstwahrscheinlich Vorwissen vor, welches im Sachunterricht oder aber außerschulisch erworben worden sein könnte.

Im Rahmen der *Wortbildung* verweise ich nochmals auf die Eigenkreation "Dörsleys", die ich weiter oben bereits ausführlicher erläutert habe.

Die *Begriffsbildung* von Vanessa und Ronya würde ich als gelungen bezeichnen, da sie zusammenpassende Wörter verwenden, die Bilder im Kopf des Lesers erzeugen (z. B. das Flugzeug rollt über die Landebahn und hebt ab).

Als Abschluss der Analyse fehlt jetzt noch die Kategorie **Sprachumsetzung**. Zur *Regelkenntnis* lässt sich sagen, dass Vanessa und Ronya die Großschreibung am Satzanfang und das Setzen der Satzschlusszeichen beachten. Die Substantive werden richtigerweise groß, die Verben klein geschrieben.

Die ie-Regel ist bei Wörtern wie “fiel”, “lief” und “stiegen” im Text richtig angewendet, im Protokoll lassen sich zumindest beim zuletzt genannten Wort Schwierigkeiten feststellen.

Auch mit dem Dehnungs-h haben die Mädchen Probleme, bei “mehr” und “Landebahn” ist es vergessen worden, dafür haben Vanessa und Ronya ein solches “h” fälschlicherweise bei “kam” eingefügt.

Im Rahmen der *Einzelfallkenntnis* ist zu erkennen, dass das f/v-Problem korrekt gelöst wird (“versteckte” wurde erst mit “f” geschrieben, dann aber korrigiert).

“Herrchen” schreiben Vanessa und Ronya zudem richtig mit Doppel-“r”.

Auch die für manche Kinder problematische Buchstabengruppe “st” macht den Mädchen keine Probleme, wie sich an Wörtern wie “Stunden”, “reisten”, “versteckte” oder “steigen” erkennen lässt.

In der Unterkategorie *Buchstabenkenntnis* ist festzustellen, dass Vanessa und Ronya keine größeren Probleme bei der Zuordnung von Lauten und Buchstaben haben. Auch Buchstabengruppen wie “sch”, “ch”, “ei” oder auch “st” (siehe oben) werden gemeistert. Auftretende Fehler (wie z. B. bei “Flugzeug”) werden umgehend erkannt und verbessert.

Bausteingliederung: Die Lautfolge ist bis auf wenige genannte Ausnahmen richtig, auch Konsonantenhäufungen (wie bei “Ägypten” oder “Schlingel”) machen den Mädchen keine Schwierigkeiten.

Insgesamt fällt im Text von Vanessa und Ronya auf, dass sie sehr wenig Rechtschreibfehler machen und die wenigen, die doch auftreten, sofort und richtig verbessern. Das spricht für ein umfangreiches Regel- und Rechtschreibwissen der beiden, durch das sie in der Lage sind, sich vor allem auf die inhaltliche Ebene ihrer Geschichte zu konzentrieren, weil sie über ausreichend Sicherheit im sprachlichen und regelorientierten Bereich verfügen.

Abschließend komme ich noch zur Kategorie *Handschrift/Gestaltung*. Auffällig ist an dem Text von Vanessa und Ronya vor allem die Großschreibung am Beginn jeder Zeile. Leider gibt das Protokoll keinerlei Hinweise darauf, warum

die Mädchen diese optische Gestaltungsform für ihren Text wählen. Möglicherweise haben sie schon einmal ein Gedicht gesehen, das die gleiche Gestaltung am Zeilenanfang besaß. Meiner Ansicht nach wird durch dieses Vorgehen die Textrezeption erschwert, weil so nicht optisch genug deutlich wird, wo es sich jeweils um einen Satzanfang handelt. Zumindest ging es mir beim ersten Lesen so.

Absätze werden nicht gesetzt, dafür ist aber eine Überschrift vorhanden. Ansonsten sind keine weiteren Rückschlüsse sichtbar, dass die optische bzw. graphische Gestaltung den beiden Mädchen sehr wichtig ist.

Natürlich möchte ich auch die Analyse des Schreibprotokolls von Vanessa und Ronya mit einigen zusammenfassenden Ausführungen abschließen.

Die Zusammenarbeit zwischen Vanessa und Ronya verläuft sehr harmonisch und partnerbezogen. Beide stimmen ihr Vorgehen miteinander ab und formulieren ihren Text gemeinsam. Dieser wird ohne Stichpunkte entwickelt, trotzdem kommt eine linear ablaufende Handlung zustande.

Vanessa und Ronya verfügen anscheinend über ein sehr großes Wissen in Bezug auf die Rechtschreibung, da sie kaum Fehler machen und die wenigen Fehler, die dann doch vorkommen, umgehend berichtigen. Nach eigener Aussage ist für sie die Rechtschreibung ohnehin zweitrangig ("wir sind ja nicht beim Diktat"), für sie steht die Entwicklung des Inhalts im Vordergrund.

Ab und zu verlassen sie sich bei Änderungen in der Wortwahl auch auf ihr Sprachgefühl (z. B. in Zeile 133 im Protokoll).

Die Mädchen planen ihren Schreibprozess eher unbewusst, mit dem Begriff "Schreibplan" können sie nur wenig anfangen. Nichtsdestotrotz legen sie eine Grundthematik fest und halten diese auch etappenweise ein.

Sie sind konzentriert bei der Sache und lassen sich auch durch Störungen von außen (wie z. B. durch Klassenkameraden) nicht beeinflussen. Auch nehmen sich Vanessa und Ronya Pausen (ich erinnere an die Toilettenpause von Vanessa), finden aber trotzdem immer wieder schnell zur Schreibaufgabe zurück, was ein weiteres Indiz für ihre gute Konzentration ist.

Zudem geben uns die Mädchen sogar einen Einblick in ihre persönlichen

Gefühle und Einstellungen bezüglich des Schreibens.

Sie lesen sich ihren Text mehrmals (vor allem gegen Ende) revidierend durch, um sich einen Überblick über das bisher Geschriebene zu verschaffen und somit die Formulierung neuer Ideen voranzutreiben.

Die Verwendung der wörtlichen Rede am Schluss des Textes ist gut eingesetzt und lässt die Geschichte lebendiger werden.

Die Überschrift des Textes wird bereits vor dem eigentlichen Schreiben formuliert, was schließlich auch zu ihrer nicht ganz zutreffenden Aussage führt.

Von der Bildvorlage des weißen Hundes ausgehend, gelingt es Vanessa und Ronya jedenfalls sehr gut, einen interessanten und zusammenhängenden Text zu schreiben. Dabei sorgt möglicherweise gerade das Bild des weißen Hundes für den Abruf bereits vorhandenen Wissens bei den Kindern, indem sie den Hund in ihrer Geschichte in Anlehnung an den bekannten Fernsehhund Lassie ebenfalls "Lessy" nennen.

4.5 Vergleich der einzelnen Protokolle und Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse

Zuerst einmal möchte ich erwähnen, dass es unglaublich interessant war, eine so umfangreiche Analyse der Schreibprotokolle vorzunehmen. Sicherlich lassen sich an der einen oder anderen Stelle noch weitere Auffälligkeiten finden, auf die ich vielleicht nicht oder nicht ausführlich genug eingegangen bin. Trotzdem denke ich, dass es mir gelungen ist, einen Einblick in die Auswertung von Schreibprotokollen zu geben, bei deren Analyse, wie sich wohl unschwer erkennen ließ, doch eine sehr umfangreiche Sammlung von Merkmalen und Auffälligkeiten zu finden ist.

Die wichtigsten Aspekte möchte ich daher resümierend in dieser Zusammenfassung ansprechen und vor allem auch einen Quervergleich der einzelnen Protokolle vornehmen.

Der Einfachheit halber beginne ich mit den Parallelen zwischen den einzelnen Gruppen. Alle vier Zweiergruppen entwickeln ihren Text von der gewählten Bildvorlage ausgehend. Dabei sind allerdings klare Abstufungen erkennbar. Während Lea und Lissi auch in Bezug auf den Handlungsort ihrer Geschichte sehr eng an der Vorlage bleiben und eine sehr wohlbehütete Atmosphäre darstellen, landet die Hauptfigur von Vanessa und Ronya in Ägypten.

Allerdings sind bei der Auswahl der Bildvorlagen meiner Ansicht nach geschlechterspezifische Unterschiede deutlich auszumachen. Die Mädchen suchen sich die Motive Kaninchen und Hund aus, während die Jungen die Abbildungen eines Goldhamsters und eines Tigers wählen. Dementsprechend liegen für die Entwicklung der jeweiligen Geschichten durch diese geschlechterbezogene Auswahl der Bildvorlagen auch ganz andere Voraussetzungen (was Thema bzw. Handlung der Texte betrifft) vor.

Interessant ist der Rückgriff auf vertraute Textmuster, der im Grunde bei allen Gruppen vorkommt. Vor allem zu Beginn des Schreibens wird der bekannte Märchenanfang "Eines Tages" von zwei Duos verwendet, die anderen beiden Gruppen variieren etwas, bei Lea und Lissi heißt es beispielsweise "Es war ein wunderschöner Sommertag". Am besten lösen Marc und Marcel diese

Schwierigkeit mit ihrer Formulierung "An einem schönen Sommertag".

Alle vier Gruppen bringen ihr eigenes Wissen zudem mehr oder weniger in die Texte bzw. den Textproduktionsprozess ein. Häufig wird dieses Wissen gar nicht bewusst im Text erkannt, weil es sich um Regelwissen handelt, das zur richtigen Schreibung eines Wortes oder Satzes führt. Doch die korrekte Schreibung eines Wortes, die aufgrund des im Schreibprotokoll erkennbaren Regelwissens zustande kommt, sollte genauso gewürdigt werden wie einfallsreiche inhaltliche Ideen. Demnach ist die Kreativität von Matthias, der die wunderbarsten Einfälle hat, ebenso bemerkenswert wie die guten Kenntnisse von Marcel ("Fantasie ist immer Vergangenheit") oder Lea ("zusammengesetztes Namenwort"). Somit wird eigenes Wissen also im Grunde in zwei Bereichen in die Textproduktion eingebracht: Einerseits im Hinblick auf den Inhalt und die Handlung der Geschichte, andererseits mit Blick auf die sprachliche Seite des Textes mit all seiner Normorientierung und den benötigten Regelkenntnissen.

Vor allem bei der Verwendung von Satzverbindungswörtern am Satzanfang (plötzlich, dann, auf einmal, etc.) zeigt sich besonders bei Marc und Marcel ein umfangreiches Wissen, welches sie so sehr in die Textproduktion einbringen, dass es fast - aber auch nur fast - schon wieder zu auffällig erscheint.

In allen Gruppen ist die Motivation zum Schreiben sehr hoch, es werden kaum Pausen eingelegt, in denen die Kinder abgelenkt sind. Länger andauernde Konzentrationsschwierigkeiten sind daher kaum erkennbar, nur Lea und Lissi haben meiner Einschätzung nach an einigen Stellen damit Probleme, finden aber wieder zur Textproduktion zurück. Lediglich gegen Ende der vorgegebenen Zeit kommt es teilweise zu einer Unruhe, mit der unterschiedlich umgegangen wird. Während Lea und Lissi sich davon nicht beeindrucken lassen und zugeben, erst "so bei der Hälfte" des Textes zu sein und diesen ein anderes Mal weiterschreiben zu müssen, wollen Anselm und Matthias den Text möglichst schnell beenden.

Alle Schülerinnen und Schüler verwenden eine Reihe von literarischen

Mitteln, um ihren Text besonders anspruchsvoll zu gestalten. Gut gefallen hat mir in diesem Zusammenhang vor allem, dass fast in jedem Text die Gefühle der Hauptfiguren dargestellt worden sind. Auch die Verwendung der wörtlichen Rede bei Marc und Marcel sowie Vanessa und Ronya hat den jeweiligen Text verbessert.

Doch es gibt natürlich auch eine ganze Menge an Unterschieden zwischen den jeweiligen Gruppen. Bei zwei von vier Gruppen wird der Text anhand von vorher aufgeschriebenen Stichworten ausgedacht. Anselm und Matthias steigen sofort in die Textproduktion ein und auch Vanessa und Ronya verzichten auf Stichpunkte, bemerken diesen "Fehler" aber mitten im Schreibprozess und setzen diesen dann richtigerweise fort, ohne noch Stichpunkte zu sammeln, was dann auch wenig sinnvoll gewesen wäre.

Der Leserbezug ist in allen vier Gruppen unterschiedlich ausgeprägt. In jedem Protokoll lässt sich ein Nachdenken über die Sichtweise des späteren Lesers finden, allerdings ist dieses Kopfzerbrechen den Kindern nicht immer auch vollkommen bewusst. Offensichtliche Überlegungen dazu stellt z. B. Anselm an, der sich fragt, ob die Überschrift wohl gut sei. Ein erklärender Zusatz wie bei Marc und Marcel ("Aber dieses Wort war nur um den Fuchs abzuschrecken") ist dagegen wohl eher unbewusst als Hilfe für den Leser formuliert worden.

Die Betrachtung der sozialen Komponente war ebenfalls äußerst interessant, da auch hier wieder zum Teil gravierende Unterschiede zwischen den Gruppen ersichtlich wurden. Häufig war erkennbar, dass einer der beiden Schreibpartner eine übergeordnete Rolle einnahm. Eine solche Rollenverteilung kommt meiner Meinung nach nicht immer nur aufgrund der höheren Kompetenz zustande, sondern hängt vielmehr auch vom Charakter und dem Verhalten der Kinder ab.

Ein gutes Beispiel dafür, wie sehr die soziale Komponente auch den zu schreibenden Text beeinflussen kann, ist bei Anselm und Matthias zu finden. Anselm will gegen Ende des Schreibvorgangs seinen Willen mit allen Mitteln durchsetzen und verliert dadurch den Blick für die Logik der Geschichte. Da Matthias sich aber nicht traut (oder keine weitere Lust dazu hat), den Konflikt

mit Anselm auszutragen, kann dieser sich sogar auf Kosten einer Verschlechterung des bis dato geschriebenen Textes durchsetzen.

Gerade im Hinblick auf die doch durchaus gegebene hohe geistige Belastung für Kinder diesen Alters während des Schreibprozesses ist ein Aufgabenwechsel, wie er auch in allen Gruppen vorkommt, nahezu unerlässlich. Eine gute Zusammenarbeit der beiden Schreiberinnen bzw. Schreiber unterstützt diesen Prozess und erleichtert im Endeffekt damit den ganzen Vorgang der Textproduktion.

Weiterhin erwähnenswert ist der unterschiedliche Stellenwert der Rechtschreibung, Zeichensetzung und graphischen Gestaltung. Hier sind es meiner Meinung nach vor allem Lea und Lissi, die ein gutes Beispiel dafür abgeben, wie eine ausführliche Normorientierung beim Aufschreiben der Geschichte zu einem Abweichen von den Inhalt betreffenden Gedanken führen kann. Lea und Lissi achten sehr intensiv auf Rechtschreibung und Gestaltung ihres Textes und diskutieren auch dementsprechend lange darüber. Die Handlung ihrer Geschichte tritt dagegen fast auf der Stelle, da lediglich eine Beschreibung der gegebenen Situation stattfindet und nur sehr schleppend Bewegung in den Handlungsverlauf kommt. Die anderen Gruppen sind nicht in diesem Maße normorientiert, sondern achten zwar auch auf die Schreibweise von Wörtern, ohne sich aber zu lange damit aufzuhalten.

Dafür sind es dann ausgerechnet Lea und Lissi, die ihre Überschrift erst während des Aufschreibens ihrer Geschichte formulieren, sie dann allerdings für den Moment vergessen aufzuschreiben. Alle anderen Gruppen suchen sich den Titel ihrer Geschichte schon vorher aus.

Ein ganz wichtiger Punkt, den ich deshalb auch jetzt erst am Schluss ansprechen möchte, ist die Gestaltung des Handlungsgeschehens. Auch hier sind Unterschiede zwischen den Gruppen zu erkennen. Sowohl Marc und Marcel als auch Vanessa und Ronya haben bereits zu Beginn ihres Schreibprozesses eine genauere Vorstellung vom Ablauf der Handlung im Kopf und verfolgen diese dann im Verlauf ihrer Geschichte weiter.

Anselm und Matthias dagegen gehen vor allem von der Ausgangssituation aus (Tiger bricht aus dem Zoo aus) und ergänzen die Handlung dann um

einzelne Ideen, die dank der großartigen Fantasie von Matthias in ausreichendem Maße vorhanden sind.

Lea und Lissi schließlich orientieren sich bei der Gestaltung ihres Handlungsverlaufs zwar an den gewählten Stichworten, doch bei ihnen ist es eher ein willkürliches Auswählen von Stichpunkten, zu denen dann ein Satz formuliert wird. Sie haben im Gegensatz zu den anderen Gruppen bei der Auswahl der Stichworte noch keine genaue Vorstellung vom Ablauf ihrer Geschichte, sondern orientieren sich dabei eher an der Bildvorlage.

Meiner Meinung nach besitzen alle vier Texte ihre Vorzüge und Defizite, wobei die Qualitäten dabei eindeutig den größeren Teil einnehmen. Es darf zudem nicht vergessen werden, dass es sich um Prätexte handelt, die später noch einmal von den Schülerinnen und Schülern überarbeitet werden dürfen. Gerade im Hinblick auf diesen Aspekt können die entstandenen Geschichten als sehr erfreulich bezeichnet werden, zumindest habe ich mich als interessierter und aufmerksamer Leser von ihnen sehr gut unterhalten gefühlt.

5. Resümee meiner Auseinandersetzung mit den Schreibprozessen von Grundschulkindern

Zum Abschluss meiner schriftlichen Hausarbeit möchte ich noch einmal einige der von mir gewonnenen Erkenntnisse zusammenfassen und Revue passieren lassen.

Dabei bezieht sich der erste Abschnitt dieses Kapitels direkt auf die von mir durchgeführte Schreibprotokollanalyse und deren Konsequenzen für den Unterricht.

Der zweite Abschnitt dagegen schildert noch einmal kurz die wichtigsten Erkenntnisse, die ich im Rahmen der ausführlichen Beschäftigung mit diesem Thema während der Vorbereitung und dem Verfassen meiner schriftlichen Hausarbeit gewonnen habe.

5.1 Die Ergebnisse der durchgeführten Analyse und ihre Konsequenzen für den Deutschunterricht

Wie sich gut erkennen lässt, ist eine anregende Schreibatmosphäre für die Produktion von Texten sehr wichtig. Dazu gehört meiner Ansicht nach genügend räumliche und zeitliche Freiheit, damit sich die Kinder kreativ voll entfalten können. Daher sollten Lehrerinnen und Lehrer darauf achten, dass den Kindern genügend Zeit zur Verfügung steht, damit es gar nicht erst zu "Panikattacken" am Ende der Stunde kommen kann. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich darüber bewusst sein, dass sie ausreichend Zeit zum Schreiben zur Verfügung haben und - falls sie nicht fertig werden sollten - in einer anderen Stunde weiterschreiben dürfen. Für die Konzentration der Kinder ist es hilfreich, wenn sie weitgehend ungestört sind. Dazu sind natürlich mehr Räumlichkeiten als nur der Klassenraum nötig, was je nach Schule unterschiedlich einfach zu organisieren ist. Trotzdem sollte es möglich sein, geeignete "Schreibbecken" im Klassenraum selbst einzurichten oder weitere Räume dafür zur Verfügung zu stellen.

Um den Schülerinnen und Schülern eine konkrete Vorlage an die Hand zu geben, an der sie sich beim Schreiben orientieren können, sind z. B. Bildvorlagen, aus denen heraus auch die von mir analysierten Texte und

Protokolle entstanden sind, meiner Meinung nach gut geeignet. Allerdings sollte nicht zu viel auf diesen Vorlagen dargestellt sein, weil sich das Schreiben sonst nur auf die bloße Beschreibung des auf der Vorlage wahrnehmbaren Geschehens beschränken könnte. Die in unserem Fall eingesetzten Postkarten mit Tiermotiven halte ich dagegen für sehr sinnvoll, und die Kinder beweisen mit ihren Geschichten auch, welche Ergebnisse aus der Beschäftigung mit einer solchen Vorlage entstehen können.

Der Einsatz von Stichworten, nach denen sich dann bei der Gestaltung der Handlung gerichtet werden kann, ist meiner Ansicht nach ebenfalls eine vernünftige Alternative, um den Schülerinnen und Schülern zu helfen. Wir haben aber gesehen, dass das Schreiben einer guten Geschichte auch gänzlich ohne Stichpunkte möglich ist (wie bei Vanessa und Ronya bzw. Anselm und Matthias), oder aber Stichworte nicht unbedingt dazu beitragen, eine gut strukturierte Geschichte zu schreiben (wie bei Lea und Lissi deutlich wird).

Alle Gruppen orientieren sich zudem mehr oder weniger an bereits bekannten Textmustern. Daraus lässt sich also schließen, dass sie diese Muster benötigen, um einen Einstieg in die Geschichte zu finden, die notwendige Sicherheit beim Schreiben zu bekommen oder ein geeignetes Textende formulieren zu können. Deshalb sollten im Unterricht neben den bekannten und auch in den Protokollen häufig auftauchenden "Märchenmustern" weitere "Muster" kennen gelernt werden, auf die sich die Kinder dann beziehen können. Dabei geht es mir in erster Linie darum, die märchenspezifische Sprache im Laufe der Zeit durch passendere Satzteile zu ersetzen. Allerdings sollten das wenn möglich keine vorgefertigten und auswendig gelernten Ausdrücke sein, sondern es sollte vielmehr ein konkreter Bezug zum jeweiligen Text stattfinden. Daher lassen sich diese Dinge am vorliegenden Text vor allem in der Überarbeitung bzw. Nachbesprechung am besten erklären und üben. Dazu kann es schon ausreichen, den Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen, sich z. B. am Textbeginn auf den Ort oder die Zeit des Geschehens zu beziehen, so wie es Marc und Marcel mit ihrer Einleitung "An einem schönen Sommertag" getan haben.

Ähnlich verhält es sich mit dem Einsatz von Satzverbindungen. Ich stimme hierbei mit Mechthild Dehn überein und halte nicht sehr viel von der Vorgabe und dem sturen Auswendiglernen dieser Wörter, um sie dann regelmäßig und an den richtigen Stellen in den eigenen Text einzufügen. Denn auf diese Weise konzentrieren sich Kinder meistens mehr auf das Einfügen dieser Wörter als auf das Gestalten ihres Textes. Meiner Ansicht nach sollten Kinder vor allem an ihren eigenen Texten in der Überarbeitung auf diesen Punkt aufmerksam gemacht werden. Dann kann auch besser differenziert werden und Schülerinnen und Schüler, deren Texte z. B. immer mit dem gleichen Satzanfang beginnen, individuell durch Übungen gefördert werden, während die übrigen Kinder Aufgaben zu anderen Themenschwerpunkten bekommen. Gerade in der Grundschule sollten Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bereich noch nicht zu anspruchsvoll sein, sondern lediglich darauf achten, dass die Kinder Wortwiederholungen am Satzbeginn vermeiden, womit dann meiner Ansicht nach schon eine Menge erreicht ist.

Der von allen Schreibduos durchgeführte Rückgriff auf typische literarische Mittel zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler beim Schreiben von Texten durchaus auf solche Mittel zurückgreifen und diese daher eine Berechtigung im Unterricht haben. Vor allem der Einsatz der wörtlichen Rede bei zwei Gruppen ist hier hervorzuheben. Auch wenn dieses Stilmittel meist erst in Klasse vier und fünf ausführlicher im Unterricht behandelt wird, scheuen sich die Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse hier nicht davor es einzusetzen. Mir ist es wichtig zu verdeutlichen, dass den Kindern die Angst davor zu nehmen ist, Fehler zu machen. Schülerinnen und Schüler sollen mit Sprache experimentieren und dabei auch Fehler machen dürfen, denn nach meiner eigenen schulischen Erfahrung (sowohl als Schüler als auch als Unterrichtender) lernt man aus Fehlern, die einem selbst unterlaufen sind, am meisten, sucht nach adäquaten Lösungen für diese Fehler und behält die Fehler und die Möglichkeiten ihrer Vermeidung dann auch besser im Gedächtnis.

Wenn wir schon beim Aspekt der Fehler sind, muss zwangsläufig auch der Bereich der Rechtschreibung und Zeichensetzung angesprochen werden, für

den das gleiche Prinzip gelten muss. Diese Fehler sind bei der Bewertung von Texten (wie bereits im Kapitel zur Bewertungsproblematik erwähnt) ohnehin außen vor zu lassen. Die Schülerinnen und Schüler sollten im Unterricht begreifen lernen, zuerst einmal die Intention und Struktur ihres Textes zu entwickeln und die Handlung oder den wesentlichen Inhalt aufzuschreiben. Eine Korrektur der Rechtschreibung und Zeichensetzung kann bei späteren Überarbeitungen immer noch erfolgen. Dieses prozessorientierte Denken bei den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln, ist eine wesentliche Aufgabe des Deutschunterrichts im Bereich der Textproduktion. Stellvertretend dafür möchte ich nochmals den Satz von Ronya zitieren, die über eine normorientierte Haltung während des Schreibvorgangs sagt: "Lass das jetzt so, wir sind ja nicht beim Diktat". Und Recht hat sie!

Beachtenswert ist die Tatsache, dass drei von vier Gruppen die Überschrift für ihren Text bereits vor dem Aufschreiben der eigentlichen Geschichte formuliert haben. Da uns die Ergebnisse der Schreibforschung gezeigt haben, dass die Festlegung der Überschrift erst nach dem Schreiben die bessere Vorgehensweise ist, sollte hier im Deutschunterricht angesetzt und eine Veränderung im Denken der Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Diese sollten erkennen, dass eine Überschrift, die sich erst während oder am Ende des Schreibprozesses ausgedacht wird, den Inhalt, die Handlung oder aber die Intention eines Textes viel deutlicher zum Ausdruck bringen kann als ein Titel, der bereits am Anfang formuliert wird, wenn Handlung und Wirkabsicht möglicherweise noch gar nicht feststehen.

Ich denke, dass alle Schülerinnen und Schüler von den Lehrerinnen und Lehrern intensiver auf das bewusste Planen des Schreibens hingeführt werden müssen. Die Festlegung eines Genres sowie eine vollständige Zielorientierung war in sämtlichen Protokollen zwar in unterschiedlichen Ausprägungen zu erkennen (vor allem Anselm und Matthias sind hier hervorzuheben), doch meiner Meinung nach sollten die Kinder eine noch bewusstere Vorstellung davon entwickeln, was und worüber sie schreiben und was sie mit diesem Text aussagen wollen. Ich bin mir natürlich selbst im Klaren darüber, dass diese Forderung sehr komplex ist und eine

Überforderung der Schülerinnen und Schüler unter allen Umständen vermieden werden muss. Trotzdem sollte eine ständige Entwicklung dieser Qualitäten durchaus möglich sein und somit die Formulierungsqualitäten jedes einzelnen Kindes im Laufe der Zeit verbessern. Allerdings ist die hier benutzte Verwendung von Stichpunkten zur Entwicklung einer Art Schreibplan schon eine gute Methode, um das Schreiben der Kinder zu fördern.

Als angehender Deutschlehrer halte ich es persönlich für wichtig, möglichst sowohl im sprachlichen als auch im inhaltlichen Bereich auf die Schülerinnen und Schüler einzuwirken und somit langfristige Verbesserungen zu erreichen. Das kann auf sprachlicher Ebene vor allem durch einen klar strukturierten und differenzierten Deutschunterricht mit vielen abwechslungsreichen Sprachübungen und Sprachspielen (vor allem ein in der Grundschule sehr wichtiger Aspekt) gelingen, doch auch die inhaltliche Seite sollte nicht vernachlässigt und im Unterricht immer wieder durch Ideensammlungen, Clusterverfahren, mündlich erzählte Fantasiegeschichten, usw. gefördert werden.

Der Aspekt der Fantasie ist ohnehin enorm wichtig. Vor allem Grundschul Kinder verfügen meistens über eine blühende Fantasie und es wäre geradezu töricht, diese in ihre Schranken zu weisen, indem man auf unrealistische Handlungszusammenhänge oder Ideen hinweist. Ich habe zwar weiter oben selbst angemerkt, dass beispielsweise der Text von Vanessa und Ronya ein paar Ungereimtheiten enthält, dieses allerdings in erster Linie der Vollständigkeit meiner Analyse wegen angesprochen. Im Unterrichtsgeschehen würde ich den Kindern so etwas niemals negativ auslegen, sondern stattdessen daran anknüpfen und durch die Beschaffung zusätzlicher Informationen (z. B. wie lange ein Flug von England nach Ägypten wirklich dauert) den direkten Bezug zum Textinhalt suchen.

Matthias beispielsweise hat eine großartige Fantasie und viele witzige Einfälle. Hier ist es wichtig, dass er lernt, die für die Weiterentwicklung der Geschichte relevanten Ideen herauszufiltern und diese dann fortzuführen. Innerhalb des Schreibprozesses hat ihm diesmal Anselm geholfen, doch durch konkrete Hinweise von Lehrerin bzw. Lehrer, wie er seinen Ideenfluss

kanalisieren kann (z. B. durch Aufschreiben der vielen verschiedenen Ideen und anschließendes Treffen einer Auswahl), sollte Matthias dann auch in der Lage sein, selbstständig agieren zu können.

Nicht zu unterschätzen ist der soziale Aspekt der Zusammenarbeit innerhalb eines Textproduktionsvorgangs, der vor allem in Schreibprotokollen sehr deutlich zum Ausdruck kommt. Da die Schülerinnen und Schüler nicht unmittelbar unter der Beobachtung der Lehrerin bzw. des Lehrers stehen, verhalten sie sich möglicherweise authentischer als das im Unterricht der Fall ist. Insofern können die aus der Analyse eines Schreibprotokolls gewonnenen Erkenntnisse den Lehrerinnen und Lehrern dabei behilflich sein, das Sozialverhalten einiger Schülerinnen und Schüler noch besser einschätzen und beurteilen zu können.

Ich denke, dass ich doch eine Menge an weiterführenden Erkenntnissen aus der Schreibprotokollanalyse gewonnen habe. Vor allem der häufige und gezielt vorgenommene Bezug zum praktischen Unterrichtsgeschehen war mir dabei wichtig. Es würde mich freuen, wenn es mir gelingen wäre, meine Sichtweisen und Bewertungen zu den einzelnen Ergebnissen deutlich werden zu lassen. Ob diese immer richtig sind, mag dahingestellt sein, eine Diskussionsgrundlage bilden sie meiner Ansicht nach dagegen auf jeden Fall.

5.2 Abschließende Gesamtreflexion

Im nun folgenden letzten Kapitel meiner schriftlichen Hausarbeit möchte ich ein abschließendes Resümee ziehen und noch einmal in aller Kürze auf die wichtigsten Erkenntnisse eingehen, die ich für mich selbst bei der Beschäftigung mit den Schreibprozessen von Grundschulkindern gewonnen habe.

Die Darstellung der verschiedenen Schreibmodelle hat mir einen sehr umfassenden Eindruck von der Komplexität des Schreibens vermittelt, die mir so bisher gar nicht unbedingt bewusst war. Ich kannte die Schreibmodelle zwar bereits vorher schon durch meine Arbeit in den verschiedenen Seminaren zu diesem Thema, doch die konzentrierte Auseinandersetzung mit

den Modellen hat meine Sichtweise geschärft und meinen Wissenshorizont erweitert. Schreiben ist eben viel mehr als nur das Zu-Papier-Bringen von Buchstaben, Wörtern oder Sätzen. Es handelt sich um ein komplexes Wechselspiel zwischen vielen unterschiedlichen Komponenten, die alle miteinander kombiniert werden müssen, damit am Ende des Schreibprozesses ein Ergebnis herauskommen kann. Schreiben ist sprachlich wie kognitiv äußerst anspruchsvoll und stellt den Schreibenden vor einige Herausforderungen.

Vor allem der Prozesscharakter des Schreibens, für mich ein eminent wichtiger - wenn nicht sogar der wichtigste - Punkt im Hinblick auf das Schreiben von Texten, ist mir in meinen Ausführungen noch einmal sehr deutlich bewusst geworden. Die Berücksichtigung dieser Prozesshaftigkeit des Schreibens muss daher einen großen Einfluss auf die Gestaltung des Deutschunterrichts haben.

Mir persönlich war es wichtig, mehrere Modellvorstellungen aufzuzeigen, um so hervorzuheben, dass es nicht "das" Modell des Schreibens gibt. Gerade die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Modellen und das Einbeziehen und Vergleichen ihrer Komponenten zueinander führt meiner Ansicht nach erst zu einem umfassenden Verständnis des Schreibprozesses. Denn während das Modell von Bereiter und Scardamalia beispielsweise Erklärungsansätze für die erkennbaren Unterschiede in den Texten von Schreibanfängern und Schreibexperten bietet, zeigt das Orchestermodell des Schreibens das vielseitige Zusammenspiel der unterschiedlichen Komponenten. Nur auf diese Weise kann meiner Meinung nach ein fundierter Einblick in die beim Schreiben ablaufenden Prozesse gewonnen werden.

Auch die Beschäftigung mit den didaktischen und methodischen Gegebenheiten und Möglichkeiten hat mir eine Vielzahl von Erkenntnissen gebracht, wie in den umfangreichen Ausführungen in Kapitel drei nachgelesen werden kann.

Aufgabe von Lehrplan und Unterricht muss es sein, dem Prozesscharakter des Schreibens gerecht zu werden und die Schülerinnen und Schüler

dementsprechend zu fördern.

Die curricularen Voraussetzungen müssen natürlich von anderer Stelle geschaffen werden (was auch auf einem guten Weg zu sein scheint), doch zumindest kann jede verantwortungsbewusste Lehrperson die gewonnenen Erkenntnisse in seinen Unterricht einfließen lassen.

Deshalb muss neben den zu bewertenden Schreibprodukten auch der Schreibprozess selbst eine größere Rolle im Bewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern einnehmen und die einzelnen Komponenten des Schreibens durch gezielte Maßnahmen im Deutschunterricht gefördert werden.

Die bewusste Einteilung in die Schreibplanung und Generierung von Schreibideen, die anschließende Umsetzung dieser Planung und die abschließende Überarbeitung des Textes ist es, was im Denken der Kinder verankert werden muss. Weiterhin sollte im Unterricht noch genügend Platz für Kreativität und Fantasie der Schülerinnen und Schüler vorhanden sein, damit diese sich nicht in ihren Möglichkeiten eingeschränkt vorkommen.

Meiner Ansicht nach ist ein dementsprechender Unterricht auch möglich, wie die Vielzahl der zur Verfügung stehenden Übungsmöglichkeiten, von denen ich im betreffenden Kapitel eine kleine Auswahl aufgeführt habe, deutlich macht. Ich muss sagen, dass viele dieser methodischen Ansätze und Übungen sehr interessant klingen und ich sie auf jeden Fall zu einem späteren Zeitpunkt einmal selbst ausprobieren möchte, soweit ich das bisher in meinen Praktika noch nicht getan habe.

Mit dieser veränderten Sichtweise des sogenannten "Aufsatzunterrichts" (Ich persönlich habe mittlerweile mit diesem Begriff so meine Probleme, da ich das Schreiben als komplexen Zusammenhang begreife und es somit für mich mehr darstellt als beispielsweise nur das Verfassen einer Art Abhandlung zu einem bestimmten Thema) muss dann natürlich - wie eben erwähnt - eine Veränderung im methodischen Vorgehen einher gehen. Gleichzeitig muss aber auch eine vollkommen neue Bewertungspraxis geschaffen werden, die dem genannten Charakter des Schreibens entspricht. Das Bewusstmachen der vorliegenden Probleme in diesem Bereich und das Aufzeigen möglicher

Alternativen hat meinen Blick für die Problematik des Bewertens - und das unabhängig von der in jedem Fach auftretenden Schwierigkeit der gerechten Bewertung - geschärft.

Daher kann nicht nur die bloße Beurteilung des Produktes, welches am Ende des Schreibvorgangs entsteht, Grundlage der Bewertung für das Schreiben im Unterricht sein. Ich komme nicht umhin, auch hier noch ein letztes Mal den Prozesscharakter zu nennen, der zu einer Beurteilung des gesamten Schreibprozesses und nicht nur des vorliegenden Produktes führen sollte.

Abschließend möchte ich feststellen, dass die Analyse der Schreibprotokolle eine - wie ich finde - gelungene Ergänzung meiner theoretischen Ausführungen war. Auf diese Weise konnte ich Analyseinstrumente vorstellen und selbst praktisch anwenden und somit eigene Beobachtungen und Erkenntnisse aus den einzelnen Protokollen ziehen.

Ich habe in den Protokollen eine Reihe von Auffälligkeiten gefunden und diese vor allem in meiner späteren Zusammenfassung so gut es mir möglich war auf die Schulpraxis zu beziehen versucht. In erster Linie wollte ich mit der Hereinnahme der Protokollauswertung ein praktisches Gegengewicht zu den ganzen theoretischen Modellen und Überlegungen schaffen und hoffe, dass mir dieses auch gelungen ist. Daher sehe ich die Protokollauswertung vor allem als Diskussionsgrundlage, auf der aufbauend dann weiter argumentiert werden kann und soll.

Diese vorliegende schriftliche Hausarbeit baut also auf drei verschiedenen Säulen auf, welche die Schwerpunkte meiner Ausführungen darstellen.

Die erste Säule ist die Darstellung und Erklärung der unterschiedlichen Schreibmodelle und der daraus im Rahmen der Schreibforschung gewonnenen Einsichten.

Die zweite Säule sind die didaktischen und methodischen Handlungsmöglichkeiten, deren Spanne von den gegebenen curricularen Voraussetzungen bis hin zur alltäglichen Bewertungspraxis führt.

Bei der dritten Säule handelt es sich schließlich um die Auswertung der Schülerprotokolle, die einige der zuvor theoretisch dargestellten Erkenntnisse noch einmal etwas praktischer und unterrichtsbezogener darstellt.

Ich hoffe sehr, dass es mir gelungen ist, eine qualitativ hochwertige Arbeit zu dem gewählten Thema abzuliefern, deren Rezension und Beurteilung keine Mühe darstellt, sondern vielmehr Anregungen zum Nachdenken und Ansätze für weitergehende Überlegungen und Nachforschungen bietet. Wenn es mir gelungen sein sollte, diesen für mich selbst gewählten Anspruch zu erfüllen, wäre ein wesentliches Ziel meiner schriftlichen Hausarbeit erreicht. Ich bin mir bewusst, dass diese Hausarbeit ziemlich umfangreich geworden ist, doch es war mir ein Bedürfnis, dieses interessante Thema so ausführlich, vielschichtig und kontrovers wie möglich anzusprechen, ohne dabei in ein ausuferndes Wiederholen bereits genannter Fakten zu verfallen. Ob mir das auch gelungen ist, überlasse ich allerdings dem Urteil der Leserinnen und Leser.

6. Literaturliste

Bücher:

- 1) Baer, M., Fuchs, M., Reber-Wyss, M., Jurt, U., Nussbaum, Th.: Das „Orchester-Modell“ der Textproduktion. In: Baurmann, J./Weingarten, R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen 1995
- 2) Baurmann, J./Ludwig, O.: Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Boueke/Hopster: Schreiben - schreiben lernen, 1985
- 3) Baurmann J./Weingarten R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte, Opladen 1995
- 4) Becker-Mrotzek, M.: Schreibentwicklung und Textproduktion, Opladen 1997
- 5) Büchel, E./Isler, D.: Sprachfenster Schreiben, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2000
- 6) Dehn, M.: Texte und Kontexte. Verlag Volk und Wissen, Berlin/Düsseldorf 1999
- 7) Eigler, G., Jechle, T., Kolb, M., Winter, A.: Textentwicklung und Nutzung externer Information. In: Baurmann, J./Weingarten, R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte, Opladen 1995
- 8) Fix, M.: Textrevisionen in der Schule, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren 2000
- 9) Fritzsche, J.: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten, Klett Verlag, Stuttgart 1994
- 10) Götze, L./Hermann, U.: Die deutsche Rechtschreibung. Bertelsmann Lexikon Verlag Gütersloh, 1999
- 11) Nussbaumer, M./Sieber, P.: Texte analysieren mit dem Zürcher

- Textanalyseraster. In: Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!, Verlag Sauerländer, Aarau 1994
- 12) Ossner, J.: Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, H./Portmann, P. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch, Stuttgart 1996
- 13) Ossner, J.: Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In: Baurmann, J./Weingarten, R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte, Opladen 1995
- 14) Payrhuber, F.-J.: Schreiben lernen. Aufsatzunterricht in der Grundschule, Dürr+Kessler, Köln, 1996
- 15) Rahmenrichtlinien für die Grundschule im Fach Deutsch. Niedersächsisches Kultusministerium. Hannover 1984
- 16) Weigel, I.: Motivierende Schreibansätze im zweiten und dritten Schuljahr. In: Blumenstock, L./Renner, E. (Hrsg.): Freies und angeleitetes Schreiben, Beltz 1996

Zeitschriften:

- 1) Baurmann, J.: Aufsatzunterricht als Schreibunterricht. Für eine neue grundlegung des schreibens in der schule. In: Praxis Deutsch, Heft 104, 1990
- 2) Baurmann, J.: Diebe, räuber oder gangster? Aufsätze besprechen. In: Praxis Deutsch, Heft 84, 1987
- 3) Baurmann, J./Ludwig, O.: Aufsätze vorbereiten - Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch, Heft 80, 1986
- 4) Baurmann, J./Ludwig, O.: Schreibaufgaben und selbst organisiertes Schreiben, in: Praxis Deutsch, Heft 168, 2001
- 5) Held, Ursula: Schreibprotokolle - eine Möglichkeit zur Beobachtung der Lernentwicklung. In: Praxis Deutsch, Heft 155, 1999

Onlineveröffentlichungen:

- 1) Gindi, G.: Das Orchester-Modell der Textproduktion.

Onlineveröffentlichung unter:

<http://www.gindi.de/studium/tp/orchmo.htm> (abgerufen am 22. Juli 2002)

- 2) Grieshaber, W.: Modell des Schreibprozesses nach Hayes und Flower.

Onlineveröffentlichung unter:

<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/wrt/modelle/hayesuflowes.html>

(abgerufen am 22. Juli 2002)

Verzeichnis der Abbildungen:

- 1) Grieshaber, W. Das Schreibmodell nach Hayes und Flower.

Onlineveröffentlichung unter:

<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/wrt/pics/modelle/hayesuflowes80.gif> (abgerufen am 22. Juli 2002)

- 2) Die Knowledge-Telling Strategie. In: Becker-Mrotzek, M.: Schreibentwicklung und Textproduktion, Opladen 1997, S. 94 (eigene Darstellung)

- 3) Die Knowledge-Transforming Strategie. In: Becker-Mrotzek, M.: Schreibentwicklung und Textproduktion, Opladen 1997, S. 95 (eigene Darstellung)

- 4) Das Orchestermodell der Textproduktion. In: Baumann, J./Weingarten, R.: Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte. Opladen 1995, S. 183 (eigene und veränderte Darstellung)