

Schreiben, schreiben, schreiben

Schreiben als wichtiger Kerngegenstand des Deutschunterrichts

Das regelmäßige Schreiben von Texten bietet viele Lernchancen für Kinder im Grundschulalter. Anhand des KOMET-Modells zum Schriftspracherwerb wird deutlich, wie viele Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts durch das Schreiben individualisierend gefördert werden können. Gleichzeitig werden gerade im Hinblick auf Diagnose und Differenzierung im Rahmen der Textproduktion einige der Lernbereiche durch die Darstellung im Modell deutlich.

•• Schreiben, schreiben, schreiben ...



Hanna Sauerborn

Laiba schreibt in der Schreibzeit eine Geschichte. Anschließend überarbeitet sie den Text sowohl orthografisch als auch inhaltlich. Dafür liest sie den Text genau, schlägt Wörter nach, leitet sich Schreibungen her, sucht nach alternativen Formulierungen und schlüpft in die Rolle der Adressatin. Sie spricht außerdem mit der Lehrkraft und einigen anderen Kindern über ihren Text. Am Ende schreibt sie die überarbeitete Geschichte nochmals auf, die sie am Ende der Woche in der Klasse vorliest. Marco hingegen sitzt über dem leeren Blatt. Er klopft mit der Hand auf den Tisch. Er schreibt einen Satz, dann reißt er das Papier aus dem Heft, zerknüllt es und schmeißt es auf den Boden. Maria wiederum schreibt noch nicht allein, sie diktiert einem anderen Kind ihre Geschichte, in der sie viele ihrer Ideen verspricht. In kaum einem Bereich des Deutschunterrichts sind Unterschiede zwischen einzelnen Kindern so groß wie bei der Textproduktion. Das hängt auch damit zusammen, dass die Anforderungen an das Schreiben so vielseitig sind und viele Kompetenz- und Wissensbereiche beim Schreiben aktiviert werden. Die weitere Arbeit an und mit Kindertexten ist für den Lernprozess keine Kür, sondern essenzieller Bestandteil des sprachlichen Kompetenzaufbaus: Denn anhand der konkreten sprachlichen Äußerungen der Lernenden können auf vielen Ebenen Lernanregungen gegeben werden.

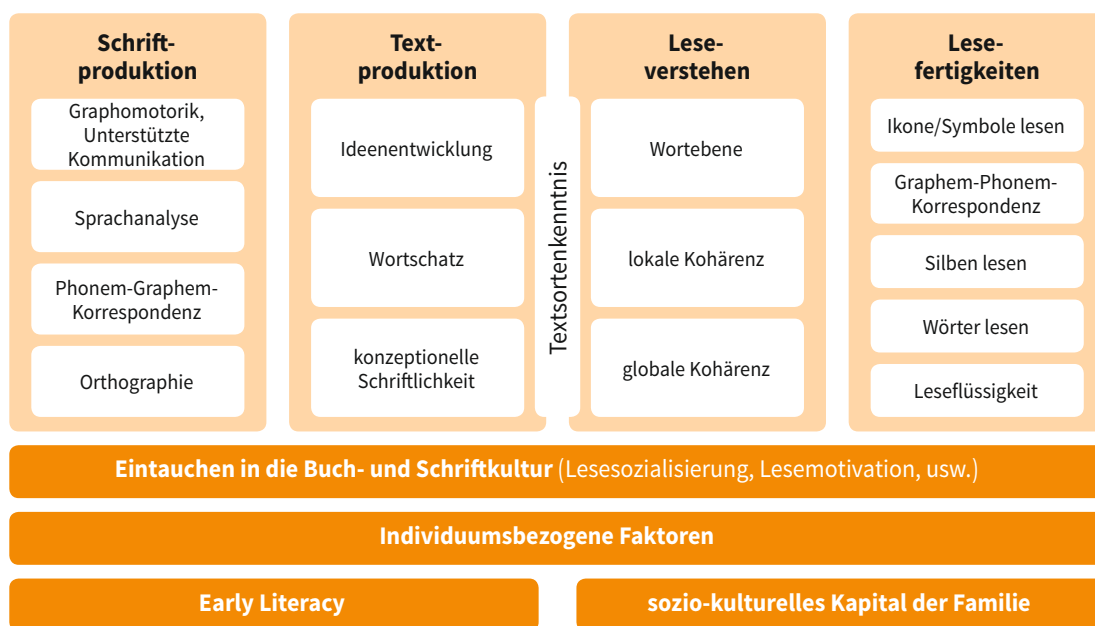
KOMET-Modell im Kontext des Schreibens

Im kombinierten Modell zum Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen (KOMET, Sauerborn/Köb 2024) in Abbildung 1 werden verschiedene Teilkompetenzen und Faktoren, die mit dem Erwerb der Schriftsprache zu tun haben bzw. den Erwerb beeinflussen, angeführt. Beim Schreiben wird unterschieden zwischen Schrift- und Textproduktion, beim Lesen zwischen Lesefertigkeit und Leseverstehen. Textproduktion ist auch auf der rein mündlichen Ebene möglich, wie im Beispiel von Maria skizziert. Im Modell werden auch die vorschulischen Schrifterfahrungen sowie individuumsbezogene Faktoren berücksichtigt (unterer Bereich), welche ebenfalls Einfluss auf das Schreiben haben.

Verfassen Kinder eigene Texte, koordinieren sie zeitgleich eine Vielzahl an Teilfertigkeiten (vgl. Wrobel 1995), zunächst auf der Schrift- und Textproduktions-ebene, aber auch im Hinblick auf das Lesen, wenn sie das Geschriebene nochmals lesen, überarbeiten und schließlich ggf. vortragen.

In einem integrativen Deutschunterricht können Texte der Kinder als Basis für sprachliches Lernen genutzt werden: Rechtschreibgespräche über für die Kinder bedeutsame Wörter oder Gespräche über syntaktische Einheiten, die in ihren Texten vorkommen, motivieren beim Nachdenken über (Schrift-)Sprache (Schriftproduktion: Sprachanalyse und Orthografie). Gerade auch im Hinblick auf Lernende, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, eignen sich eigene Texte als Basis für eine gezielte Förderung, denn darin werden sprachliche Kompetenzen und Lernfelder besonders sichtbar. Beim gemeinsamen Feilen an Formulierungen wird nicht nur der Wortschatz erweitert, sondern es werden auch schriftsprachliche Formulierungen ausgebaut (Textproduktion: Wortschatz, außerdem Textsortenkenntnis sowie konzeptionelle Schriftlichkeit).

Das Schreiben setzt jedoch nicht nur Schreibkompetenz voraus. Schreiben und Lesen sind untrennbar miteinander verbunden (Graham 2020). Das gilt für den



•• **Abbildung 1:**
KOMET-Modell
(Sauerborn/Köb 2024)

Schreibprozess selbst, bei dem Schreibende Teile ihrer Texte mehrmals lesen und während des Schreibens oder nach dem Schreiben den Text überarbeiten. Diese Überarbeitung setzt Lesefertigkeiten und Leseverstehen voraus, denn so kann am eigenen Text weitergearbeitet werden. Ebenso ist Lesekompetenz gefragt beim Vorlesen der eigenen Texte oder beim Lesen von Texten anderer Kinder (z. B. in der Schreibkonferenz).

Eine dezidierte Aufschlüsselung der verschiedenen Bereiche aus dem Modell ist vor allem für eine zielgerichtete Unterstützung der Lernenden hilfreich, ebenso zum gezielten Ausbau sprachlicher Kompetenzen.

Textproduktion und Schriftproduktion – getrennt und doch eng verbunden

Hürden beim Schreiben können zum Beispiel in Schwierigkeiten bei der Ideenentwicklung liegen, also auf der Ebene der Textproduktion. Aber auch eine unsichere Handschrift, die die Abläufe bei der Schriftproduktion verlangsamen, können ursächlich für eine gehemmte Textproduktion sein und dazu führen, dass ein Kind nichts oder nur wenig zu Papier bringt. Gleiches gilt für Unsicherheiten im Bereich der Formulierungskompetenz (Textproduktion: Wortschatz, konzeptionelle Schriftlichkeit). Es gilt also herauszufinden, was ein Kind beim Schreiben in dem Moment hemmt (siehe Kasten Stolpersteine).

Wortschatz als wichtige Basis für das Schreiben

Im Bereich des Wortschatzes kann man immer wieder feststellen, dass Kinder sich zwar im Alltag gut verständigen können, aber die Vielfalt des Wortschatzes, um sich sowohl präzise als auch kreativ schriftlich auszudrücken, im Unterricht erst noch ausgebaut wird. Eine gezielte Wortschatzarbeit am Text ist nicht nur besonders produktiv für die Wortschatzerweiterung, sie ist zudem zielführend, weil es immer um sprachliche Ausdrücke im Kontext und in der konkreten Sprachhandlung geht. Für Lehrkräfte ist es daher wichtig, den

für einen bestimmten Text relevanten Wortschatz mit den Lernenden zu erarbeiten und in der schriftlichen Äußerung zur Anwendung bringen zu lassen.

Textsortenkenntnis aufbauen

Kinder, die von klein auf viel vorgelesen bekommen, bauen über das Vorlesen automatisch eine implizite Textsortenkenntnis auf, die wir in der Schule im Schreib- und Literaturunterricht oft voraussetzen (Portmann-Tselikas 2002). Im KOMET-Modell ist diese Textsortenkenntnis im Bereich zwischen dem Lesen und Schreiben zu verorten. Texte einer Textsorte haben bestimmte Gemeinsamkeiten im Hinblick auf Formulierungen und textstrukturierende Ausdrücke, den Aufbau und, mit beidem zusammenhängend, den Wortschatz. Die Textsortenkenntnis spielt beim Schreiben ebenso eine Rolle wie beim Lesen eines Textes. Denn wenn man (auch implizit) weiß, wie ein Text aufgebaut ist, kann man ihn

Konzeptionelle Schriftlichkeit



Konzeptionelle Schriftlichkeit meint eine sich von der Alltagssprache (konzeptionelle Mündlichkeit) unterscheidende Ausdrucksweise sowohl im Hinblick auf den Wortschatz (z. B. ein schauriges Erlebnis) als auch auf die Satzkonstruktionen, die in der konzeptionell schriftlichen Sprache oft verdichtet und verschachtelt sind. Diese Form von Sprache kann auch im Gesprochenen vorkommen, ist jedoch typisch für viele geschriebene Texte.

Stolperstein



Problem

Das Kind entwickelt keine eigenen Ideen.

Lösung

Fragen an das Kind stellen, die die Ideenentwicklung anregen. Z. B. Wer soll in deiner Geschichte vorkommen? Was ist das für ein Kind? Wer ist mit dem Kind zusammen? Was wollen die beiden zusammen machen?

Problem

Eine unsichere Handschrift verlangsamt den Schreibprozess.

Lösung

Fokus zunächst auf die Ideenentwicklung lenken. Geschichte z. B. mittels Spracherkennung in ein digitales Gerät diktieren. Anschließend die diktierete Geschichte überarbeiten und erst die fertige Geschichte oder Teile davon abschreiben.

Problem

Das Kind hat Angst, Fehler zu machen und schreibt daher seine Ideen nicht oder nur sehr zögerlich auf.

Lösung

s. o., oder: Schreiben als Prozess darstellen und dem Kind versichern, dass Fehler im nächsten Schritt gemeinsam verbessert werden können.

Problem

Sprachliche Mittel im Deutschen fehlen für das Verfassen einer eigenen Geschichte.

Lösung

1) Wo möglich, mit Bildern arbeiten. Mithilfe der Bilder Wortschatzarbeit betreiben. Mit dem Kind Satzbausteine erarbeiten oder direkt zur Verfügung stellen. 2) Gemeinsam in einem Gespräch die Geschichte entwickeln. Die Lehrkraft bietet zur Idee passend sprachliche Mittel an und schreibt diese parallel auf.

auch leichter verstehen. Kinder, die nicht über dieses Textsortenwissen verfügen, werden unterstützt, indem zunächst an Beispieltexten Merkmale der Textsorte herausgearbeitet werden und anschließend eigene Text der behandelten Textsorte verfasst werden. In einem Zwischenschritt können auch konstruierte Beispieltex-te überarbeitet und die erworbene Textsortenkenntnis angewandt werden. Eine solche Bewusstmachung unterstützt alle Lernenden und hilft ihnen beim Ausbau ihrer sprachlichen Kompetenzen.

Ressourcen von mehrsprachigen Kindern sichtbar werden lassen

Viele Lehrkräfte vergessen, dass Kinder, die vielleicht im Deutschen noch Schwierigkeiten haben, ihre Ideen

zu versprachlichen, eine weitere Sprache sprechen, die sie gut beherrschen. Das Translanguaging-Konzept (z. B. Gantefort/Maahs 2020) setzt an diesem Punkt an: Die Ideenentwicklung auch in der anderen Sprache möglich zu machen, unterstützt auch die Textproduktion im Deutschen, die dann für das Arbeitsgedächtnis entlastet stattfindet, da eine Idee bereits einmal formuliert wurde.

Fazit

Die Arbeit an Texten stellt eine große Ressource für sprachliches Lernen dar und ist das beste Beispiel für einen differenzierenden Deutschunterricht: In jeder Phase der Textproduktion können sowohl durch das Kind als auch die Lehrkraft individuelle Schwerpunkte gesetzt werden. Beim Schreiben von Texten gibt es Weiterentwicklungspotenzial für alle Lernenden sowie Lernpotenzial für alle Bereiche des Deutschunterrichts; kaum ein anderer Unterrichtsgegenstand leistet dies in dem Maße. Dieses Potenzial zu nutzen, erfordert bei der Lehrkraft einen differenzierten Blick auf den Lerngegenstand und seine Herausforderungen sowie auf die Lernenden mit ihren jeweiligen Ressourcen. ■

Literatur

- Gantefort, Cristoph/Maahs, Ina-Maria: Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen. Hg. v. Stiftung Mercator, proDaZ und Universität Duisburg/Essen 2020.
- Graham, Steve: The Sciences of Reading and Writing Must Become More Fully Integrated. In: Read Res Q 55 (S1), 2020.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Deutschmann, O. u.a. (Hrsg.): Romanistisches Jahrbuch. de Gruyter: Berlin/New York 1985, S. 15–43.
- Portmann-Tselikas, Paul R.: Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, P.R./Schmölzer-Eibinger, S. (Hrsg.): Textkompetenz: Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studien-Verlag: Innsbruck 2002, S. 13–43.
- Sauerborn, Hanna/Koeb, Stefanie.: Schriftspracherwerb. Das große Ganze und die kleinen Details: Ein kombiniertes Modell zum Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen (KOMET-Modell). In: Koeb, S./Sauerborn, H. (Hrsg.): Schriftspracherwerb in heterogenen Lerngruppen. Fachdidaktische, grundschul- und sonderpädagogische Grundlagen. DGLS-Beiträge 20, Kohlhammer Verlag: Stuttgart 2024.
- Wrobel, Arne: Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. de Gruyter: Berlin 1995.

Die Autorin

Foto: Privat



Dr. Hanna Sauerborn ist Professorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der PH in Heidelberg. Sie arbeitete davor jahrelang als Lehrerin an einer Grundschule mit bunter Schülerschaft.