

Vom roten Faden zum Textgewebe

Mit der „Text-Hand“ eigene Texte
bedenken, überarbeiten und planen lernen

Beate Leßmann

Eigene persönlich bedeutsame Texte der Kinder bilden den Ausgangspunkt für die Schreibkompetenzentwicklung. Die Autorin zeigt, wie in „Autorenrunden“ Texte auf ihre Wirkung hin bedacht werden. „Schreibgeheimnisse“ und Textsorten werden entdeckt und implizit verwendetes Textwissen im gemeinsamen Reflexionsgespräch herausgearbeitet. Daraus erwachsen Wissen, Können und Motivation, diese oder neue Textmuster und Formulierungen selbst zu erproben.

Wichtigste Grundlage der Schreibkompetenzentwicklung ist zweifellos das Schreiben selbst. Viele Kinder schreiben besonders gerne, wenn sie die eigenen Ideen, Gedanken, Erkenntnisse oder Erlebnisse aufschreiben dürfen.

Wöchentlich eine feste Schreibzeit

Eine verlässlich stattfindende Schreibzeit – etwa jeden Mittwochmorgen – und ein fest eingebundenes Schreibbuch oder „Tagebuch“ /1/ laden zum Schreiben ein. Werden regelmäßig Zeiten zum Schreiben gewährleistet und darin Offenheit für *alle* Themen der Kinder gewahrt, so entstehen individuell bedeutsame Texte, die zugleich einen motivierenden Ausgangspunkt für die Arbeit an Texten und die Entwicklung von Schreibkompetenz ergeben. Das freie oder individuelle Schreiben in einem Tagebuch bildet den ersten und grundlegenden Baustein der Schreibzeit. Sind Kinder mit dem Schreiben ihres Textes fertig, so finden sich diese zu zweit oder zu dritt zusammen, um sich die verfassten Text gegenseitig vorzulesen. Oft entwickelt sich dabei ein Gespräch über den Text. Hier erlebt das Autorenkind bereits, ob ein – beliebiger – Adressat den Text versteht oder nicht.

Autorenrunde zu Beginn der Schreibzeit

Das Vortragen und gemeinsame Bedenken der selbst geschriebenen Texte mit der ganzen Gruppe wird bald nach Einführung der Schreibzeit zu einem festen Ritual. Es hat sich bewährt, die so genannte „Autorenrunde“ an den Anfang der Schreibzeit zu stellen. Dazu versammeln sich die Kinder mit ihren Tagebüchern im Kreis. In den Klassen 1 und 2 erhalten die Kinder zunächst Zeit, einen Text der letzten Wochen auszuwählen und leise dem Nachbarn vorzulesen. So ist jedes Kind involviert und stellt sich innerlich auf das Hören und Nachdenken ein.

Je nach Textlänge stellen ein bis drei Kinder einen Text vor. Nach der Würdigung beginnt das Nachdenken über den Text: Was hat dir gefallen? Ergänzend kommen Fragen an den Text

hinzu, die von dem/der Autor/in beantwortet werden. Tipps runden das Gespräch ab (M1, siehe S. 39). Diese Form des Gesprächs wird in der folgenden Schreibzeit von den Kindern auch selbstständig in kleinen Gruppen – der Schreibberatung (vgl. Leßmann 2007, 142) – durchgeführt.

Schreibgeheimnisse – eine Sprache für die Textwirkung finden

Spätestens ab Klasse 2 wird das Gespräch präzisiert (Abb. 1; M2, siehe S. 40). Die Wirkung des Textes wird thematisiert. Wurde ein Text etwa als lustig erlebt – die Zuhörer mussten lachen –, so wird die Wirkung als solche benannt und zusätzlich danach gefragt, wie es zu dieser Wirkung kam. Es ist die Frage nach dem „Schreibgeheimnis“: Welches Geheimnis oder welche Machart liegt dem Text zugrunde, dass alle lachen mussten? Die Entdeckungen werden auf Pappstreifen im Klassenraum festgehalten: „Es werden witzige Wörter benutzt.“, „Tiere oder Personen haben witzige Namen.“, „Die Idee ist lustig.“, „Du hast das so übertrieben geschrieben.“, ...

Vorderseite



Rückseite



Abb. 1 Fahrplan für Autorenrunde 2

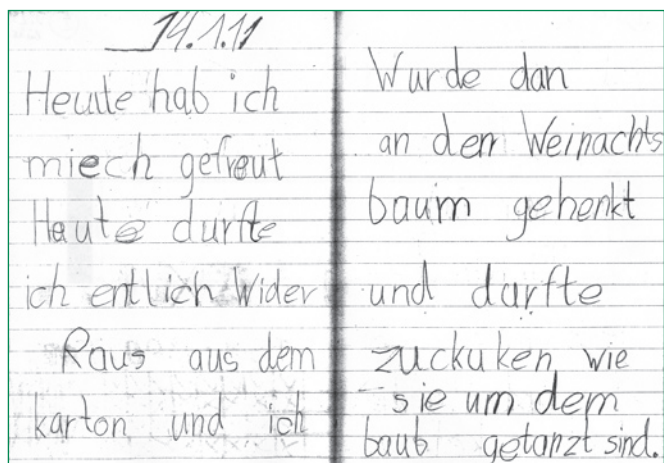


Abb. 2

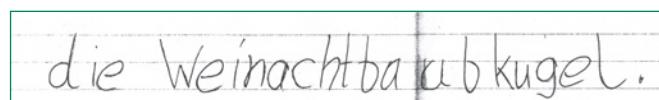
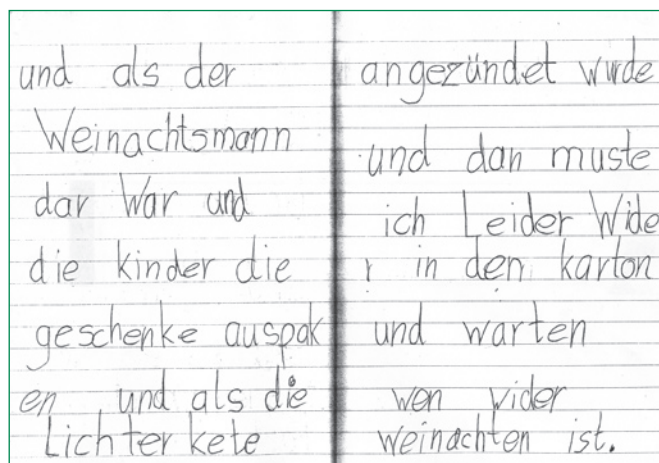
„Die Weihnachtsbaumkugel“ (Klasse 2) – die Überschrift wurde aufgrund des Gesprächs in der Autorenrunde später angefügt.

Der abgebildete Text von der Weihnachtsbaumkugel führte u. a. zu der Entdeckung, dass man aus einer anderen Perspektive schreiben kann (Abb. 2). So entwickeln Kinder eine Sprache für das, was bis dahin intuitiv und unbewusst passierte. Auf dieser Grundlage beginnen sie, Strategien zu entwickeln. „Ich will die anderen auch mal zum Lachen bringen!“ „Ich erfinde jetzt auch so lustige Namen für die Tiere.“ Die in den Bildungsstandards formulierte Kompetenz, „adressaten- und funktionsgerecht“ zu schreiben, findet hier ihren Nährboden.

Textmuster – Textsorten

Einen weiteren Aspekt in den Autorenrunden bilden die Textsorten oder Textmuster. Der Begriff „Textmuster“ ist weiter gefasst. Er besagt, dass es unterschiedliche Muster in oder von Texten gibt, ohne diese kategorisieren zu wollen. Der Begriff kann als Sammelbegriff im Unterricht verwendet werden, eine genauere Systematisierung wiederum ist für die Gespräche über Texte nützlich. Der Begriff „Textsorte“ wird im Unterricht nicht normierend, sondern in einem offenen Sinne als klassifizierende Bezeichnung für alle in der Klasse entstandenen Texte mit ähnlich kategorisierbaren Inhalten und Strukturen (Geschichte, Traum) oder ähnlichen äußeren Merkmalen (Lied, Gedicht) verwendet. Durch die Tatsache, dass viele Texte der Kinder eben nicht eindeutig einer Textsorte zuzuordnen sind oder auch aus Kombinationen verschiedener Textsorten (Abb. 3) bestehen, erfahren die Kinder, dass „Textsorten“ nicht mehr als eine Hilfskategorie sind. Beispiele für gesammelte Textsorten, die sich in Autorenrunden eines 2. Schuljahres ergaben, sind ausgedachte Geschichten, Erlebnisse, Vorhaben, Träume, Gedanken über das Leben, Krimis, Listen, Lieder, Reime, Wünsche, Nacherzählungen, ...

Ob in den Autorenrunden zunächst Schreibgeheimnisse oder Textmuster bzw. -sorten thematisiert werden, hängt davon ab, was die Texte gerade nahelegen. Für manche Klassen ist es einfacher, mit der Frage nach der Art oder Sorte des Textes zu starten. Sobald beide Aspekte bekannt sind, verfeinern sich die Entdeckungen, denn viele Schreibgeheimnisse beziehen sich auf spezifische Textsorten: Geschichten schreibt man



anders als Sachtexte. Schreibgeheimnisse aus Sachtexten, wie etwa „Es wird etwas erklärt.“ oder „Es werden Fachwörter benutzt.“ werden im Klassenraum nun zu dem Pappstreifen „Sachtexte“ gehängt, andere zu Briefen oder Geschichten usw.

In den Gesprächen werden auch Erkenntnisse formuliert, die sich allgemein auf Texte beziehen, unabhängig von ihrer Zuordnung zu einer bestimmten Sorte, also etwa die Erkenntnis, dass Texte Wirkungen erzielen oder an bestimmte Adressaten gerichtet sein können. Eine dieser grundlegenden Erkenntnisse bezieht sich auf den inneren Zusammenhang eines Textes. „In dem Text passt alles so gut zusammen.“ Wir könnten auch sagen, es zieht sich ein roter Faden durch den Text. Gemeint ist die Stimmigkeit, der innere Zusammenhang, kurzum die Kohärenz – eines der wichtigsten Geheimnisse eines Textes.

Der rote Faden

Zur Verdeutlichung kann ein dicker roter Faden dienen. Dieser liegt bei der Autorenrunde in der Kreismitte. Ich weise darauf hin, dass der Faden einen Anfang und ein Ende hat – so soll es auch in den Texten sein. Alles soll zusammen passen. Die Texte, die an diesem Tag in der Autorenrunde vorgelesen werden, werden daraufhin untersucht. In den Tagebüchern suchen die Kinder zusätzlich nach gelungenen Textanfängen /2/ oder Textenden und stellen Beispiele vor. Ein kurzer roter Wollfaden für das Tagebuch soll sie beim Schreiben an die bewusste Wahl von Anfang und Ende und das stimmige Textganze erinnern. Vertiefend erhalten sie die Hausaufgabe, den ersten und den letzten Satz ihres liebsten Buches aufzuschreiben. Diese Sätze bieten Anlass für weitere Erkenntnisse, sie regen ferner zum Schreiben an und schlagen zugleich die Verbindung vom Schreiben zum Lesen. Denn die Verfahren, mit denen die eigenen Texte betrachtet werden, unterstützen ebenso die Betrachtung und Deutung von gelesener oder gehörter Literatur.

Auf der Suche nach guten Anfängen werden auch Überschriften thematisiert. Sie markieren wie Textanfänge und -enden konzeptionell schriftliches Handeln (vgl. Koch/

<p>8.12.10</p> <p>Der Teleporter</p> <p>Maja und Emily</p> <p>lieben besonders die Planeten aber besonders den Mars. Sie haben gerade HSU. Frau Schnitzelpfote sagte: Wir bekommen den Thema Planeten. Maja sagte: Das ist ja super. Emily redete: Finde ich auch aber es ist Pause. Sie trankten Apfelsaft. Ich habe eine Idee rief Maja, wir treffen uns bei mir zu Hause. Die Schule ist vorbei die beiden laufen schnell zu Maja, wir bauen ein Teleporter. Sagte Maja alles klar</p>	<p>sagt Emily ein paar Minuten später endlich fertig sie stiegen rein und finden sich in einer anderen dimension. Es ist sehr komisch der Boden ist ganz rot, sie wussten es sofort Planet Mars sie sehen grüne Aliens sie bekommen Angst. Ah Emily Au was! Brüllte Maja Emily erklärte: Die sind ganz nett. Da bin ich beruhigt sagte Maja gehen wir zurück sagt Emily. Die beiden steigen in den Teleporter und sind wieder zuhause. Ich schreibe das ins Abenteuerbuch. Was haben sie auf dem Mars gesehen? a) grüne Aliens</p>
---	--



<p>10.1.11</p> <p>Die Dimension der lebenden Tomaten</p> <p>Vor 10000 Jahre kam meine Tomaten-Rakete</p> <p>die Tomatenmutter hatte ein Baby namens Miep. Miep war endlich 4. Er geht schon zu Schule weil ab vierjährigen darf man zu Schule gehen.</p> <p>er hat Freunde die ihn schätzen aber das ist lange her. Leider leben Tomaten nicht mehr.</p>  <p>Das ist ja wieder eine tolle Idee! Du hast die andere Dimension (interessantes Wort) gut beschrieben!</p>	<p>10.1.11</p> <p>Die Dimension der lebenden Tomaten</p> <p>Vor 10000 Jahre kam meine Tomaten-Rakete</p> <p>die Tomatenmutter hatte ein Baby namens Miep. Miep war endlich 4. Er geht schon zu Schule weil ab vierjährigen darf man zu Schule gehen.</p> <p>er hat Freunde die ihn schätzen aber das ist lange her. Leider leben Tomaten nicht mehr.</p> 
--	--

Abb. 3
„Der Teleporter“ und
„Die Dimension der lebenden
Tomaten“ (Klasse 3)

Der Teleporter

Maja und Emily lieben besonders die Planeten, aber besonders den Mars. Sie haben gerade HSU. Frau Schnitzelpfote sagte: Wir bekommen das Thema Planeten. Maja sagte: Das ist ja super. Emily redete: Finde ich auch. Aber es ist Pause. Sie tranken Apfelsaft. Ich habe eine Idee, rief Maja, wir treffen uns bei mir zu Hause. Die Schule ist vorbei, die beiden laufen schnell zu Maja. Wir bauen einen Teleporter, sagte Maja. Alles klar, sagt Emily. Ein paar Minuten später, endlich fertig. Sie stiegen ein und finden sich in einer anderen Dimension. Es ist sehr komisch. Der Boden ist ganz rot. Sie wussten es sofort. Planet Mars. Sie sehen grüne Aliens. Sie bekommen Angst. Ah, Emily. Au was! brüllte Maja. Emily erklärte: Die sind ganz nett. Da bin ich beruhigt, sagte Maja. Gehen wir zurück, sagt Emily. Die beiden steigen in den Teleporter und sind wieder zu Hause. Ich schreibe das ins Abenteuerbuch. Was haben sie auf dem Mars gesehen?

a) grüne Aliens b) Kühe

Die Dimension der lebenden Tomaten

Vor 10000 Jahren kam eine Tomatenrakete. Die Tomatenmutter hatte ein Baby namens Miep. Miep war endlich 4. Er geht schon zur Schule, weil, ab Vierjähriger darf man zur Schule gehen. Er hat Freunde, die ihn schätzen. Aber das ist lange her. Leider leben die Tomaten nicht mehr.

Mit der Text-Hand einen Text bedenken

Der Text „Der Teleporter“ wurde von einem türkischen Mädchen im 3. Schuljahr verfasst. In der Autorenrunde äußern die Kinder spontan Gelungenes: „Es ist spannend.“, „Der Name der Lehrerin ist witzig, da haben viele von uns gelacht.“, „Das ist eine tolle Idee mit dem Teleporter.“, „Was meinst du mit dem Teleporter?“ und „Was ist eine Dimension?“. Die Autorin erklärt, was sie meint.

Dann schauen wir mit der Text-Hand auf den Text: „Hast du an einen Leser gedacht, als du den Text geschrieben hast?“

„Ja, an euch – und an meinen Vater, dem habe ich das vorgelesen.“ „Hattest du eine bestimmte Absicht?“ „Ich wollte, dass es spannend ist und auch etwas witzig.“

Gemeinsam bedenken die Kinder das Textmuster: „Eine ausgedachte Geschichte.“ „Aber nicht nur, es ist ja auch ein Rätsel am Ende.“ „Ja, ich wollte sehen, ob ihr das wohl dann noch wisst.“ Diese Erklärung zeigt, wie sehr die Vorstellung des Adressaten ihren Text prägt.

Der Name „Frau Schnitzelfpote“ wirkt besonders witzig, weil er genau zum Fach der Lehrerin passt (HSU: Heimat- und Sachunterricht). Fachbegriffe aus der Fantasyliteratur wie „Aliens“ und „Dimension“ bestärken die Spannung, die der Text auslöst. Bernas nächster Text „Die Dimension der lebenden Tomaten“ knüpft später an dieses Gespräch an. Ein Mädchen fragt, ob es in Ordnung sei, dass der Name eines anderen Mädchens aus der Klasse verwendet wurde.

Maja wird gefragt, ob sie einverstanden sei. Ein Junge bemerkt, dass viele Fürwörter verwendet wurden: Sie hat nicht immer die Namen genannt, sondern auch „Sie“ oder „Die Beiden“. Und noch ein Tipp: „Redeten“ sagt man nicht, schreib lieber „sagte“ oder „sprach“.

Der kleine Finger der Text-Hand lenkt den Blick auf die Sätze. „Manche Sätze stimmen nicht ganz, aber man kann es trotzdem verstehen.“ Die Autorin, die Deutsch ja als Zweitsprache lernt, erhält Hinweise zur Bildung einzelner Präteritumsformen.

„Die meisten Sätze sind kurz, und zwar vor allem dann, wenn es spannend wird – das ist mein Beitrag zu dem Text.“ Anderen fällt auf, dass viel gesprochen wird, und zwar auch an den spannenden Stellen.

Weitere spannungsfördernde Elemente wie Tempuswechsel und mehr oder weniger komplexe Satzkonstruktionen werden hier noch nicht hervorgehoben.

Abschließend die Frage nach dem Roten Faden: „Ja, es passt alles zusammen.“ „Der Anfang ist gut, weil die beiden Hauptpersonen vorgestellt werden und das, was für die Geschichte wichtig ist – dass sie Planeten mögen.“ „Die Überschrift passt genau.“ Über das Textende gibt es eine kleine Diskussion, ist doch dem eigentlichen Ende noch der Eintrag ins Abenteuerbuch und das Rätsel angefügt. Beim Textschreiben ist das alles erlaubt.

Österreicher 1994). Das Sammeln und Bedenken von Überschriften schafft Sensibilität für den Blick auf das Verständnis des gesamten Textzusammenhangs. Zugleich entwickelt sich sprachliches Gespür für die besonderen – sprachlich verkürzten – Formulierungen der Überschriften.

Was ist ein „guter Text“? – Das Know-How der Lehrerin

Die Gespräche in den Autorenrunden sollen nicht auf „vordergründige Textkosmetik“ (vgl. Spitta 1998, 34) – wie wechselnde Satzanfänge – reduziert werden. Die Aufgabe der Lehrerin besteht einerseits darin, in den Beiträgen der Kinder wegweisende Beobachtungen zu erkennen und zu würdigen, andererseits darin, selber in den Texten Gelungenes zu erkennen und als bedeutungsvoll für das weitere Schreiben herauszustellen.

Text als Gewebe

Der Begriff „Text“ heißt übersetzt „Gewebe“. Jeder Text ist ein Gewebe. Ein Gewebe ist dann stabil, wenn sich der so genannte Schussfaden um die Kettfäden webt, ohne die das Gewebe zusammenbrechen würde. Der Schussfaden entspricht dem bereits thematisierten „roten Faden“. Die Kett- bzw. Haltefäden stehen für die Bereiche Pragmatik, Semantik und Syntax (Abb. 4).

In dem Gewebemodell wird der pragmatische Bereich auf drei Kettfäden verteilt: der Adressat des Textes, die Intention bzw. die Funktion oder Wirkung des Textes und das Textmuster. Die

Bereiche Semantik und Syntax übernehmen jeweils die Funktion eines Kettfadens, die Rechtschreibung (orthografische Kompetenz) wird hier untergeordnet (Sie verbindet sich mit der Syntax in der Fragestellung: Ist der Text verstehbar? Darunter kann zusätzlich auch die Handschrift im Sinne von motorischer Kompetenz gefasst werden). Die Reihenfolge der fünf Kettfäden wurde im Hinblick auf Planung und Überarbeitung von Texten gewählt. Die Reflexion von Texten beginnt dagegen gewöhnlich mit dem Erleben der Textwirkung, das zu der Frage nach der Ursache der Wirkung führt (M4, siehe S. 42).

Das abgebildete Gewebemodell (Abb. 4) fasst die in Autorenrunden und Schreibberatungsgesprächen thematisierten Erkenntnisse zusammen: Die Qualität eines Textes hängt davon ab, ob er kohärent ist, ob der rote Faden zu einem Gesamttext gewebt wird, den man gut verstehen kann und beim Adressaten die Textwirkung erzielt wird, die mit der gewählten Schreibfunktion (wie z. B. erzählen, informieren, appellieren) intendiert war. Ein Textmuster hilft dabei, funktionsgerecht zu schreiben. Das Textmuster kann sich auf eine Textsorte oder auf eine Kombination von Textsorten beziehen. Die bereits entdeckten Schreibgeheimnisse geben textmusterspezifische Schreibhinweise. Ein Textmuster erleichtert dem Adressaten das Lesen, Hören und Verstehen des Textes.

Auch semantische und syntaktische Aspekte werden in den Reflexionsgesprächen über Texte thematisiert. In dem Gewebemodell wird die enge Verbindung zu den pragmatischen Kompetenzen deutlich. Ein guter Text wurde semantisch und syntaktisch so verfasst, dass der Adressat ihn verstehen kann und zugleich die Intention umgesetzt wird.

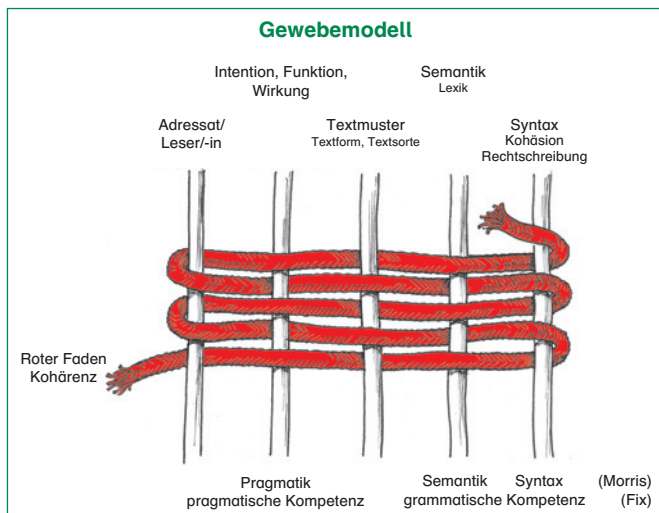


Abb. 4 Gewebemodell

Das Gewebemodell im Unterricht

Das Gewebemodell habe ich im 3. Schuljahr eingeführt. Vorausgegangen waren Autorenrunden im beschriebenen Sinn. Die Kinder hatten einige Tage vor der Einführung eine Einladung an ihre Eltern zu einer Schulveranstaltung verfasst. Aus Ästen baute ich einen Webrahmen und spannte fünf Haltefäden (M5, siehe S. 43). Zusätzlich brachte ich einen sehr langen dicken Wollfaden mit, den ich als Impuls in die Kreismitte legte. Nun war die Frage, was eigentlich ein „guter“ Text sei. Die Kinder trugen ihr Wissen zusammen, bezogen den roten Faden ein und stellten weitere Vermutungen an. Schließlich erklärte ich ihnen, dass der lateinische Begriff „textum“ übersetzt „Gewebe“ heißt. Ich holte den Webrahmen hervor und legte ihn zu dem roten Faden (Abb. 5).

Die Kinder verstanden, was es heißt, einen guten Text zu schreiben: den Leser im Blick zu behalten, eine Wirkung zu erzielen, evtl. ein entsprechendes Textmuster zu verwenden, passende Wörter zu wählen sowie Sätze zu formulieren, die

der Leser verstehen kann. Durch den roten Faden wird alles zusammengewebt. Wir bezogen die Bedeutung jedes einzelnen Haltefadens auf die bereits geschriebene Einladung. Der Adressat sind die Eltern, Ziel ist ihr Erscheinen. Um dies zu erreichen, müssen wesentliche Informationen enthalten sein wie Datum, Zeit- und Raumangaben. Das Textmuster entspricht dem von Briefen, Anrede und Grußformel sollten enthalten sein. Wörter und Sätze müssen so gewählt bzw. formuliert sein, dass die Eltern alles verstehen und alle nötigen Informationen erhalten. Das Textbeispiel hilft, die Strukturen nachzuvollziehen – und später in der Überarbeitung anzuwenden. Bildhaft wird nun auf dem Webrahmen die dicke Wolle zu einem Text gewebt.

Die Text-Hand

Damit sich die Kinder in Reflexionsgesprächen an die Haltefäden erinnern können, werden die Kettfäden des Gewebemodells nun auf die Finger der Hand übertragen. Der Daumen steht für den Adressaten, der Zeigefinger für die Wirkung bzw. das Ziel des Textes usw. Jedes Kind erhält einen längeren roten Faden und webt diesen nun um die Finger der eigenen Hand. Die Kinder spüren so, wie eng die verschiedenen Bereiche miteinander verwoben sind (Abb. 6 und M4, siehe S. 42).

Die „Text-Hand“ ist zunächst als Stütze für den Kopf der Lehrerin gedacht (Abb. 8). Je genauer sie sich selbst in den verschiedenen Bereichen auskennt, desto vielfältiger und differenzierter werden ihre Hinweise in den Autorenrunden sein (M7, siehe S. 44). Sobald die Text-Hand eingeführt wurde, unterstützt diese auch die Kinder bei der Textreflexion in den Autorenrunden (Abb. 7; M3, siehe S. 41 und M6, siehe S. 43; vgl. Gespräch über den Text „Teleporter“, siehe S. 26/27). Die bislang verwendeten Kategorien „Schreibgeheimnisse“ und „Textsorten“ gehen nun in der Text-Hand auf.

Die Text-Hand ist ein textsortenübergreifendes Modell. Der hohe Stellenwert, der einzelnen Textsorten im traditionellen Unterricht zugesprochen wird, relativiert sich zugunsten eines

textsortenreichen Unterrichts, in dem viele verschiedene Textsorten bzw. -muster thematisiert werden. Ergänzend wird pro Halbjahr eine Textsorte intensiv erarbeitet. Die Auswahl ergibt sich aus den eigenen Texten oder aus einer authentischen Schreibsituation (z. B. Einladung).

Überarbeitung und Planung von Texten

Die Förderung der Schreibkompetenz nimmt ihren Ausgangspunkt in den eigenen Texten und deren Reflexion – und nicht in deren Planung. Die beschriebenen Prozeduren werden in Überarbeitungsgesprächen im Rahmen von Schreibkonferenzen fortgeführt. Dadurch entwickeln sich zugleich

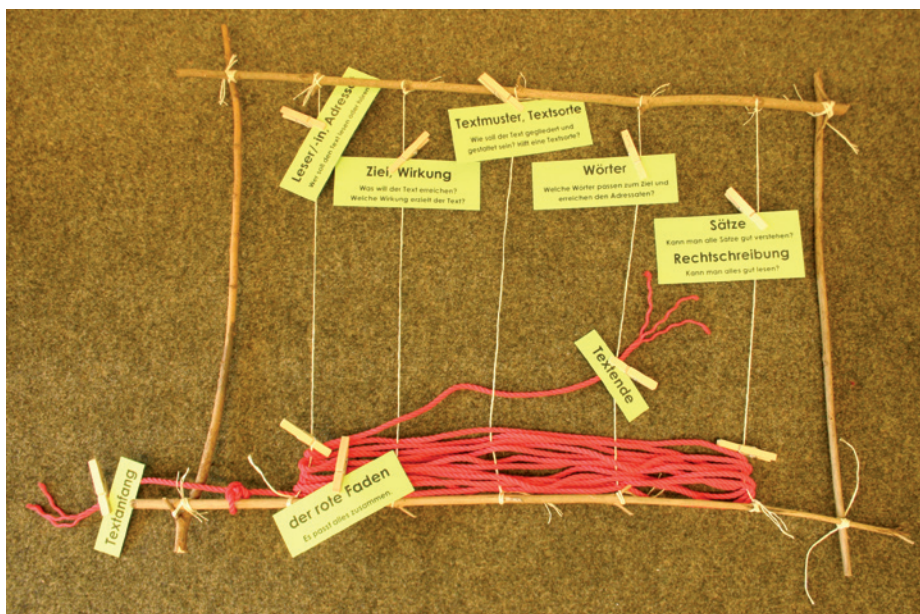


Abb. 5 Webrahmen im Unterricht

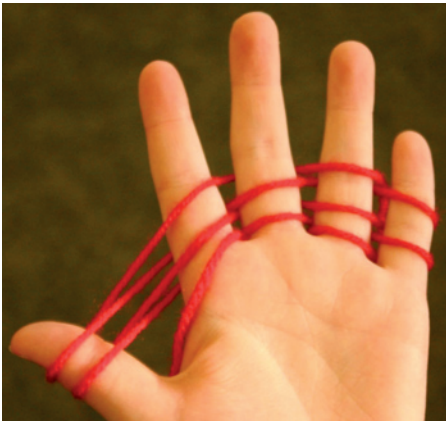


Abb. 6
Text-Hand
mit rotem Faden

Planungskompetenzen. Die Schreibhaltung verändert sich dabei. Wer „die anderen auch mal zum Lachen bringen“ will, hat einen Adressaten im Blick und verfolgt eine Intention. Das Bewusstsein über Adressat und Funktion bestimmt zunehmend die Textplanung. Vorbilder der Klasse und aus der Literatur werden adaptiert und modifiziert. Schreibgeheimnisse entwickeln sich zu Schreibstrategien. Ausgehend von den entdeckten Schreibgeheimnissen können zusätzliche Übungen Teilkompetenzen befördern, wie etwa die Verwendung von

Pronomen, Konjunktionen etc. Die Text-Hand stützt als begleitendes Medium die Überarbeitung und die Planung von Texten. Wer das Vorgehen umdreht, also von der Text-Hand ausgeht, läuft Gefahr, sich vom Kind ab- und einem formal ausgerichteten Unterricht zuzuwenden.

Fazit

Kinder, die regelmäßig so über Texte nachdenken und ihre Produkte mit der Text-Hand überarbeiten und planen lernen, erwerben umfassende Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen. Am Ende sind ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten vielfältiger ausgebildet als in einem traditionell textsortengebundenen und aufsatzorientierten Unterricht. Die erworbenen Kompetenzen können langfristig dokumentiert (vgl. Leßmann 2010) und

Abb. 7
Fahrplan Autorenrunde 3

Was gefällt dir an dem Text?

Textmuster, Textsorte

Ziel, Wirkung

Wörter

Sätze

Adressat/-in, Leser/-in

Roter Faden

Text-Hand
Was macht den Text so besonders?

Zu welcher **Textsorte** gehört der Text?

Meine Tipps
für die Überarbeitung
in der Schreibkonferenz

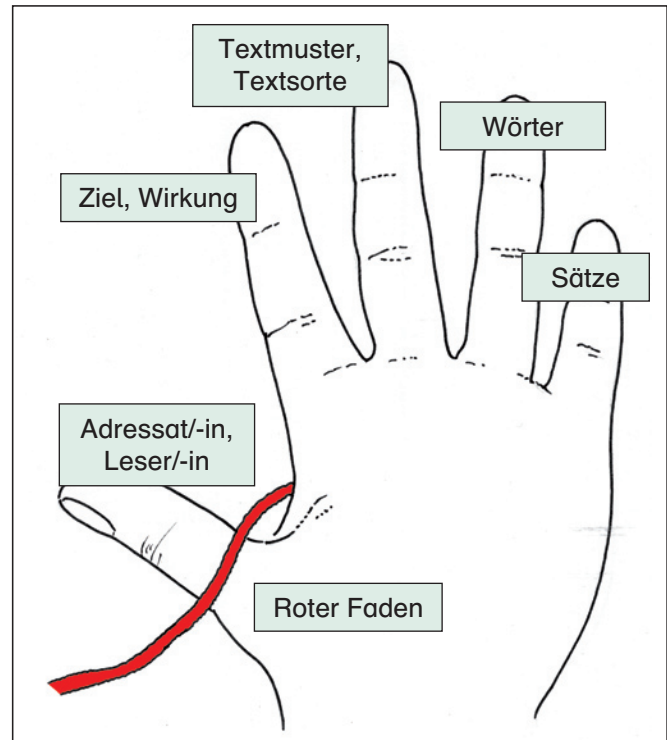


Abb. 8 Text-Hand, Fragen

punktuell überprüft werden. Es ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für alternative Leistungsnachweise (**M8**, siehe S. 45).

Literatur

- Fix, M.: Texte schreiben. Sprachprozesse im Deutschunterricht. Paderborn 2006
- Leßmann, B.: Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Praxishandbuch für den Unterricht. Heinsberg 2007
- Leßmann, B.: Individuell bedeutsames Schreiben als Grundlage von Schreibkompetenzentwicklung. In: Jantzen/Merklinger (Hrsg.): Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg/Br. 2010, 81–113
- Koch, P./Österreicher, W.: Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin 1994, 587–604
- Spitta, G.: Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil 1998

Anmerkungen

/1/ Obwohl hier nicht das klassische Tagebuch gemeint ist, da alle Textsorten willkommen sind und mit diesem Buch im Unterricht gearbeitet wird, hat sich dieser Begriff auf vielfachen Wunsch von Kindern etabliert. Alternative Begriffe: Schreibbuch, Schatzbuch, Ich-Buch etc. Vermieden werden sollte der Begriff „Geschichtenbuch“, der eine Engführung des Verständnisses von Texten als Geschichten impliziert. Vielfältige Anregungen zur Arbeit mit dem Tagebuch finden sich in Leßmann, B. 2007.

/2/ Es wurde bewusst der Begriff „Anfang“ und nicht „Einstieg“ gewählt, der in der traditionellen Aufsatzdidaktik die Einführung in das Geschehen meint. – Eine gute Geschichte kann auch mit dem Höhepunkt „am Anfang“ beginnen.

Autorin

Beate Leßmann,
Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH)



Beate Leßmann: Material extra „Schreiben kreativ und kooperativ. Anregungen für unterschiedliche Kontexte“ – 22 Arbeitsblätter mit einer Einführung
www.grundschulunterricht.de/gsud20080280