

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

Impressum

Jürgen Baumann, Tilman von Brand, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner
Methoden im Deutschunterricht
Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufen I und II
In der Reihe *Praxis Deutsch*
Herausgegeben von Jürgen Baumann und Clemens Kammler

2. Auflage 2016

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich
zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG:
Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.
Fotomechanische oder andere Wiedergabeverfahren nur mit Genehmigung des Verlages.

© 2015. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30926 Seelze
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Michael Banse, Leipzig
Umschlagfoto: © mizar_21984 - Fotolia.com
Realisation: Stefan Zielasko
Druck: BELTZ Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISBN: 978-3-7800-4832-5

Reihe *Praxis Deutsch*
Herausgegeben von Jürgen Baumann
und Clemens Kammler

Jürgen Baumann, Tilman von Brand, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner

Methoden im Deutschunterricht

Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufen I und II

**PH
ZH** PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH
BIBLIOTHEK
8090 ZÜRICH

Klett | Kallmeyer

1 Einleitung

Schreiben als Verfassen von Texten zeichnet zweierlei aus: Beim Schreiben von Texten sammeln sich viele Aufgaben und Ziele des gesamten Faches, so dass dieser Kompetenzbereich das „am stärksten integrative Handlungsfeld des Deutschunterrichts“ darstellt und in fast alle Bereiche schulischen Lernens hineinreicht (vgl. Feilke/Pohl 2014, S. XIII). Schreiben als Verfassen von Texten ist ein komplexer Prozess, wobei die Teilprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten nicht streng *sukzessiv* aufeinander folgen, sondern von Fall zu Fall zwischen den genannten Teilprozessen hin und her pendeln können. Das Schreiben von Texten ist folglich auch *interaktiv* geprägt, bei Bedarf sind einzelne Handlungen auch wiederholbar (damit *iterativ*). Beim Überarbeiten wird dieses Zusammenspiel hinsichtlich der denkbaren Modi des Überarbeitens deutlich: Nachträge beziehen sich auf die schreibmotorische Ausführung, *Korrekturen* und Verbesserungen aufs Formulieren, wohingegen *Umsetzungen* und *Neufassungen* bis ins Planen in den Schreibprozess hineinreichen (vgl. zuletzt Baurmann ⁵2014, S. 252).

Was ergibt sich nun vor dem Hintergrund dieses Ansatzes für die Methoden im Bereich Verfassen von Texten?

- ▶ Der Kompetenzbereich *Schreiben* und dazu passende Methoden können – so auch die Bildungsstandards – von den Teilprozessen Planen, *Formulieren* und Überarbeiten her gegliedert werden.
- ▶ Dabei ist neben dem auf den ersten Blick naheliegenden Merkmal des Sukzessiven zu beachten, dass weitere Prozessmerkmale (*das Interaktive* und *Iterative*) stets mitzudenken sind.
- ▶ *Planen*, *Formulieren* und *Überarbeiten* sind dann als *methodische Komplexe* aufzufassen, denen jeweils einzelne *methodische Elemente* zugeordnet werden können.
- ▶ Für den Komplex *Überarbeiten* kann auf einen Aspekt verwiesen werden, der eine Lernplanung im Sinne einer curricularen Progression ermöglicht: Alle Methoden entsprechen – mehr oder minder – einem Grundmuster, das innerhalb der Revisionsforschung unstrittig ist: Auffälligkeiten entdecken – diagnostizieren – revidieren (vgl. Baurmann ⁴2013, S. 96 ff.).
- ▶ Einzelne Methoden unterscheiden sich folglich im Grad ihrer Komplexität: Einfachere Methoden (insbesondere für jüngere Schreiber) sparen in der Regel die Diagnose aus, anspruchsvollere Methoden wenden sich diesem Schritt verstärkt zu.
- ▶ So gesehen wird der Methodenkomplex zu einem curricular orientierten Konzept, der – siehe oben – eine reflektierte Lernplanung erleichtert.

2 Komplexe und Elemente zum Schreiben

2.1 Planen

Methodische Elemente, die das Planen unterstützen, reichen von ziemlich offenen bis hin zu weithin vorgegebenen Lernwegen. Was dabei im Einzelfall auf welche Weise schriftlich festgehalten wird, unterscheidet sich je nach Methode ebenfalls.

2.1.1 Brainwriting

JAHRGANGSBEZUG:	ab Klasse 5
SOZIALFORM:	vorwiegend Einzelarbeit
MATERIAL:	Bildvorlage zum kreativen Schreiben

Ziel und Funktion

Brainwriting (als Weiterentwicklung des *Ideensalats* als *einer* Vorform) hilft, vor Beginn der Textproduktion erste Ideen zu sammeln und aufzuschreiben. Die oft schwierige, auch mühsame Planungsphase wird so angestoßen und gestützt, wodurch fürs Schreiben ein erster Impuls gegeben wird.


Beschreibung

Beim Brainwriting erzeugen Schreiber zu einer mehr oder minder offenen Vorgabe oder zu einem Schreibauftrag erste Ideen, die sie schriftlich festhalten. Das können einzelne Wörter oder Teilsätze sein. Das Verfahren eignet sich als Auftakt fürs kreative Schreiben, ist aber auch bei anderen Schreibaufgaben lohnend (Beispiele: *Kurzkrimi*, siehe unten; Brainwriting zum Thema *Pro und kontra Piercing*, ausgehend von Notizen zu Pro- und Kontra-Argumenten).

Bei diesem assoziativen Vorgehen vermeidet der Schreiber das Bewerten einzelner Notizen; die Entscheidung für Einfälle, die für die Textproduktion tragfähig sind, lässt sich an der Nähe zum konkreten Schreibauftrag, an der möglichen Verknüpfung mit weiteren Ideen und an der jeweiligen Originalität entscheiden. Brainwriting ähnelt dem vertrauten Brainstorming, führt allerdings hier zu ersten schriftlichen Formulierungen.

Ergebnisse des Brainwritings können anschließend untereinander ausgetauscht und verglichen werden (etwa in Partnerarbeit); beim kooperativen Schreiben kann kaum darauf verzichtet werden. Der Austausch von Notaten im Sinne des Brainwritings über den PC bietet sich bei umfänglicheren Schreibvorhaben an, die von Schreibgruppen gemeinsam realisiert werden. Auf diese Weise können anspruchsvollere Formen des elektronischen Brainwritings vorbereitet werden, die außerschulisch bereits häufig praktiziert werden.

Beispiele und Vorschläge zur Differenzierung

- B 1** Bildvorlage zum Schreiben (kurzer Erzähltext für weniger erfahrene Schreiber,  D 1)



Gepäckstücke (Foto: Jürgen Baumann)

Vor einer Mauer Gepäckstücke – teilweise auf dem Boden, teilweise auf blauen Stühlen: Trolleys, Rucksäcke, auch Anoraks.


Wem gehören die Sachen?

Wo sind die Besitzer der Sachen?

Passt niemand auf das Gepäck auf?

...

Von solchen oder ähnlichen Fragen ausgehend, kann Brainwriting entwickelt und anschließend für einen Textentwurf (Erzählung unter einem Titel wie *Sorglos* oder *Da müssen wir helfen*), verwendet werden.

- B 2** Bildvorlage für einen Krimi (für Schreiber mittleren Leistungsvermögens,  D 2)



Chopper (Foto: Jürgen Baumann)

Auslöser des Brainwritings ist das Foto mit Motorrad und Graffiti. Das Motorrad ist ein sog. Chopper (to chop = abhacken). Einige Teile, die man bei einem Motorrad erwartet, sind hier verändert oder abgebaut; einige fallen besonders auf (die Vordergabel, der tiefe Sitz, Vorder- und Hinterrad). Solche Motorräder (*Marke: Eigenbau*) tauchten in den 1970er-Jahren häufiger auf – nicht zuletzt ausgelöst durch den Film *Easy Rider* (1969).

Die Figur im Graffiti im Western-Look, auf die durch Pfeile und Schriftzug mit Ausrufezeichen hingewiesen wird, mag hier spielerisch-karikierend auf den Besitzer des Choppers verweisen.

Mögliche erste Eindrücke der Schüler:

Vor einer Lagerhalle ein außergewöhnliches Motorrad – wirkt wie aus einer vergangenen Zeit, doch sehr gepflegt – der Motor ganz frei und tief, tiefer Sitz, eine riesige Vordergabel – wer fährt so ein Motorrad? – wenn er (sie?) aus der Tür kommt: wo fährt er (sie) hin?

Ich stelle mir vor ...

Denkbare Schreibaufgabe:

Ergänze die Notizen. Überlege dir eine spannende Geschichte, die zu einem Kurzkrimi ausgestaltet werden könnte.

B 3 Argumente Pro und Kontra Piercing (für fortgeschrittene Schreiber)

Pro Piercing	Kontra Piercing
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Piercing ist nichts Neues; schon unsere Großeltern ließen sich für Ohringe Löcher ins Ohr läppchen stechen ▶ viele Jugendliche haben ein Piercing ▶ in D etwa 20%, in den USA etwa 50% ▶ usw. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Jugendliche unter 18 Jahren brauchen das Einverständnis der Eltern ▶ Piercings sind nicht leicht zu beseitigen ▶ usw.

2.1.2 Ateliers

JAHRGANGSBEZUG: ab Klasse 9
SOZIALFORM: vorwiegend Einzelarbeit, teilweise gestützt durch Kleingruppe
MATERIAL: Textteile als Vorgaben (z. B. aus dem Internet)

Ziel und Funktion

Im Wechsel von Lesen und Schreiben helfen Ateliers, die Struktur einer Textsorte und deren Teile zu erfassen. Die auf dieser Grundlage erarbeiteten Ergebnisse tragen dazu bei, dass Schreiber dank der Entlastung des komplexen Schreibprozesses der jeweiligen Textsorte gerecht werden, was dem Leser die Rezeption erleichtert.

Beschreibung

Ausgangspunkt ist der erste Entwurf zu einer Schreibaufgabe, die eine bestimmte Textsorte erfordert. Wenn Gespräche in einer Kleingruppe neben Gelungenem auch Unzulänglichkeiten aufzeigen, die aus dem Aufbau des Textes oder der Gestaltung einzelner Textteile resultieren, dann bieten sich nach Schneuwly (1995, S. 120 f.) Ateliers als eng umrissene Übungen an wie ...

- a) das Verfassen von Textteilen (Beispiel: Einleitung) zu einem Text (Beispiel, siehe S. 151)
- b) das Sammeln sprachlicher Mittel zur Markierung der Übergänge im Text
- c) eine bereits geschriebene Passage im eigenen Entwurf textsortenadäquat überarbeiten
- d) eine konkrete Textvorgabe knapp zusammenfassen und für die Einleitung im eigenen Text nutzen (Beispiel siehe S. 151)

Literaturhinweis


Schneuwly, Bernard 1995: Textarten – Lerngegenstände des Deutschunterrichts. In: Osna-brücker Beiträge zur Sprachtheorie. H. 51. S. 116–132

Beispiele und Vorschläge zur Differenzierung

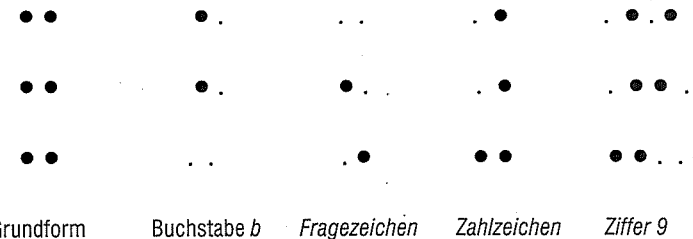
B 1 Das Verfassen unterschiedlicher Textanfänge (zu a, für weniger erfahrene Schreiber)

Bei informierenden Texten fällt es Schülern häufig schwer, einen geeigneten Einstieg ins Thema zu verfassen. In solchen Fällen hilft es, in Ateliers verschiedene Textanfänge auszu-probieren.

Am Beispiel der Braille-Schrift (Blindenschrift) lösen Textvorgaben zu folgenden Fragen Möglichkeiten für den eigenen Textbeginn aus:

- ▶ Was ist Blindenschrift (Braille-Schrift)?
- ▶ Wo kommt die Blindenschrift im Alltag vor?
- ▶ Was ist Blindenschrift (Braille-Schrift,  D 3)?

Braille-Schrift, eine Sonderschrift – Punkschrift, die von Blinden ertastet wird – Zeichen werden von einer Grundform (= sechs Stellen für Punkte) her entwickelt – jeweilige An-zahl und Anordnung geben Buchstaben oder Satzzeichen an – Ziffern geht ein eigenes Zahlzeichen voraus – Beispiele:



- ▶ Wo kommt die Blindenschrift im Alltag vor?

Mögliche Antworten und Informationen für geeignete Textanfänge ergeben sich etwa durch Hinweise wie: in Aufzügen, auf Tafeln und Hinweisschildern (in Parks und Museen) – auf Le-bensmitteln – auf Gegenständen des täglichen Gebrauchs – bei Medikamenten ist der Auf-druck in Braille-Schrift gesetzlich vorgeschrieben

B 2 Für eine Einleitung gezielt recherchieren (zu D, für Schreiber mittleren Leistungsvermögens)

Über Recherchen werden Texte zu den beiden folgenden Fragen ermittelt, schriftlich zusam-mengefasst und als Einleitung für den eigenen Text genutzt.

- ▶ Wer hat dank der Blindenschrift eine anspruchsvolle berufliche Tätigkeit übernehmen und ausfüllen können?

Hinweise:

Hans-Eugen Schulze (1922 – 2013) war von 1963 bis 1986 Richter am Bundesgerichtshof in Karlsruhe – weitere Hinweise in Wikipedia und unter <http://www.ma-ha-schulze.de>

Reiner Unglaub, geb. 1942, Rundfunksprecher, Pfarrer in der DDR, aktuell Sprecher von Hörbüchern, ab 2003 Mitglied der Jury des deutschen Hörbuchpreises beim Westdeutschen Rundfunk – eigene Homepage: <http://www.reiner-unglaub.de/links.htm>

► Wer hat die Blindenschrift erfunden?

Leben und Werk von Louis Braille (1809 – 1852)

Denkbare Textvorlage unter Texte zu Leben und Werk von Louis Braille sind im Internet auf der Homepage des Deutschen Blinden- und Sehbehindertenverbands e. V. zu finden: www.dbsv.org (recherchiert am 10.06.2015).

2.1.3 Thesentopf

JAHRGANGSBEZUG:	ab Klasse 7
SOZIALFORM:	Einzel-, Partnerarbeit, auch heterogene Kleingruppen
MATERIAL:	Behälter als Thesentöpfe

Ziel und Funktion

Für Erörterungen (Pro- oder Kontra-Stellungnahme, entwickelte Argumentation nach Pro und Kontra) ist es nötig und hilfreich, zunächst Argumente zu einer Streitfrage zu sammeln, diese zu ordnen und dann bis zu einer Schlussfolgerung darzustellen, so dass Leser die argumentative Entwicklung im späteren Text bis hin zum Fazit gut nachvollziehen können. Eine Möglichkeit dazu bietet der Thesentopf (Leisen 2013).

Beschreibung

Wird Schülern die Aufgabe gestellt, zu einer Frage argumentativ Stellung zu nehmen oder das Für und Wider eines Problems schriftlich darzustellen, dann sind überzeugend vorgebrachte Behauptungen (Thesen) entscheidend. Der Thesentopf bietet Möglichkeiten, entsprechende Behauptungen zu sammeln, sie dann der Pro- oder Kontra-Seite zuzuordnen, die Thesen nach Wichtigkeit zu ordnen und abschließend zu „Argumentationsteilen“ mit „Begründung“ und „Beispiel“ auszubauen (nach Helten-Pacher/Taubinger 2013, S. 15). Die folgenden Beispiele können jeweils in Partnerarbeit oder heterogenen Lerngruppen weiterentwickelt werden.

Literaturhinweis

Leisen, Josef 2013: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart

Beispiele und Vorschläge zur Differenzierung

Alle Vorschläge beziehen sich auf die Frage, ob Organspenden von Lebenden gegen Bezahlung möglich sein sollten oder nicht. Und ob in Ländern, in denen entsprechende Gesetze dies verbieten, diese gelockert werden sollten.

Nach dem Transplantationsgesetz von 2007 (geändert 2013) ist in Deutschland – wie in vielen westlichen Ländern – die Organspende Lebender gegen Bezahlung (Organhandel) verboten. In einigen anderen Ländern hingegen ist der Organhandel möglich (etwa in Indien) oder er wird sogar vom Staat gefördert (China). Eine zunehmende Anzahl von Reichen lässt sich folglich eine dringend benötigte Niere gegen Bezahlung in solchen Ländern einsetzen.

1 Behauptungen sammeln (für weniger versierte Schreiber)

Die Arbeit mit dem Thesentopf geht von der Frage aus: Organspende von Lebenden gegen Bezahlung – ja oder nein?

Die Schüler schreiben einzelne Behauptungen auf Papierstreifen und werfen sie in den Thesentopf, etwa ...

Organspende darf kein Geschäft sein.

40 000 Schwerkranke warten in Europa auf eine Spenderniere.

Anschließend werden die Zettel mit den Behauptungen aus dem Thesentopf herausgenommen, von einzelnen Schülern erläutert (durch eine zusätzliche Begründung und/oder einen Beleg). Die Behauptungen lassen sich nun dem Ja (Pro) oder Nein (Kontra) zuordnen.

2 Argumente sammeln und nach Wichtigkeit ordnen (für Schreiber mittleren Leistungsvermögens)

Argumente gegen die Lockerung der gesetzlichen Vorgaben sammeln und nach Wichtigkeit ordnen

Zu einer Schreibaufgabe, die sich gegen die Lockerung des in Deutschland bestehenden Gesetzes entscheidet, werden mehr oder minder ausgeführte „Argumentationsteile“ im Thesentopf gesammelt und anschließend nach Wichtigkeit geordnet – etwa:

► *Organhandel gegen Bezahlung erhöht das gesundheitliche Risiko, das bei jeder Organtransplantation besteht, vor allem für den Empfänger,*

► *Reichtum darf nicht den Zugang zu einem Spenderorgan entscheidend bestimmen*
Beide Argumente haben ihr Gewicht: Das zweite ist – da grundsätzlicher – gewichtiger als das erste, das lediglich eine unterschiedliche Stärke des Risikos thematisiert.

- B 1** Argumente für eine Schreibaufgabe nach Pro und Kontra sammeln, jeweils nach Wichtigkeit ordnen (für fortgeschrittene Schreiber)

Zur Schreibaufgabe „Organspende gegen Bezahlung – ja oder nein?“ werden zwei Thesentöpfe aufgestellt – einer für Pro-, der andere für Kontra-Argumente. Nacheinander werden beide Thesentöpfe geleert und die jeweilige Zuordnung (zu Pro und Kontra) überprüft. Anspruchsvoller wird die Aufgabe dann dadurch, dass Beziehungen zwischen einzelnen Pro- und Kontra-Argumenten gesucht und insgesamt für den intendierten Text geordnet werden.

Was spricht für eine Lockerung im Gesetz?

- ▶ Organspenden von Lebenden gegen Bezahlung helfen Familien in der 3. Welt aus der Armut
- ▶ Ein gesetzlich kontrollierter Organhandel ist der beste Schutz gegen Organspende-Kriminalität

Was spricht gegen eine Lockerung im Gesetz?

- ▶ Selbst gut gemeinte Lockerungen des Organhandels im Interesse der Kranken eröffnen rasch Grauzonen, die zum Betrug einladen. (Eine Organspende wird offiziell als großzügige Spende deklariert, doch heimlich gut bezahlt.)
- ▶ Da beim Organhandel viel Geld verdient werden kann, ist schwere (auch organisierte) Kriminalität nicht weit.

2.1.4 Eine Schreibstrategie wählen

JAHRGANGSBEZUG: ab Klasse 8
SOZIALFORM: Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit
MATERIAL: Leitfaden (Arbeitsblatt)


Ziel und Funktion

Die Vielfalt und Komplexität konkreter Schreibaufgaben legt es nahe, dass Schreiber zunehmend lernen müssen, sich über die Vorgehensweise beim Schreiben (Schreibstrategie) Gedanken zu machen. Vorab über bereits vertraute Vorgehensweisen nachzudenken und dann konkret einen geeigneten „Schreibweg“ zu wählen, trägt insgesamt zur nachhaltigen Förderung eigener Schreibfähigkeiten bei und begünstigt die Reflexion über das eigene Schreibverhalten sowie über das Schreiben als Prozess.

Beschreibung

Schreibstrategien können aufgefasst werden als „erprobte und bewährte Verfahren (zur) Bewältigung spezifischer Schreibanlässe und potenzieller Schreib-

schwierigkeiten in spezifischen Schreibsituationen“ (Ortner 2000, S. 351f.). Schreibstrategien sind aufgaben- und personenspezifisch bestimmt. Soll heißen: Die jeweils konkrete Schreibaufgabe legt die Wahl einer bestimmten Strategie nahe; darüber hinaus ist zu ergänzen, dass Schreiber bestimmte Strategien (oder deren Verknüpfung mit einer weiteren) bevorzugen. Ortner (2000, S. 356 ff.) beschreibt – gestützt auf Erhebungen bei Autoren – ausführlich zehn verschiedene Schreibstrategien, die er drei Gruppen zuordnet: Neben dem „nicht-zerlegenden Schreiben“ (A) unterscheidet er Formen des „aktivitäts-zerlegenden“ (B) sowie des „produkt-zerlegenden Schreibens“ (C). Ortners Ansatz wird hier für einen Leitfaden genutzt, der Schreibern beim Verfassen von Texten hilft. Diese Orientierungshilfe fürs schulische Schreiben nimmt Ortners Gruppierung auf und trägt dazu bei, die Wahl unter insgesamt sechs schreibdidaktisch relevanten Strategien zu erleichtern.

Der Einsatz des Leitfadens wird gewiss begünstigt, wenn Schüler für bestimmte Schreibaufgaben jeweils unterschiedliche Vorgehensweisen gewählt und dabei deren Möglichkeiten sowie Grenzen erfahren haben. Gespräche über die Unterschiede von Schreibaufgaben sowie der Blick auf eigene vertraute Vorgehensweisen bereiten die Arbeit mit dem Leitfaden gewiss vor (Die Beispiele in diesem Leitfaden sind lediglich als Illustration gedacht,  D 4.).

Zur Wahl einer geeigneten Schreibstrategie – Gesichtspunkte und Fragen zur ersten Orientierung

- A Bietet sich ein Schreiben in einem Zug an? —→ Schreibstrategie A
 B Liegt schrittweises Schreiben nahe, bei dem Teilprozesse aufeinander abzustimmen sind? —→ Schreibstrategie B 2 – B 5
 C Schreibe ich – eventuell in Absprache mit anderen – nur Teile eines Textes? —→ Schreibstrategie C

Schreibstrategie	Gesichtspunkte zur Wahl einzelner Strategien • Aufgabe • ich als Schreiber • Art des Schreibens (allein/mit anderen)
A Nicht zerlegendes Schreiben Schreiben in einem Zug Skizze	Wahl dieser Strategie liegt nahe, weil ... Wahl dieser Strategie liegt nicht nahe, weil ...
B aktivitätszerlegendes bzw. reduziertes Schreiben B 1 Schreiben nach Vorgabe Inhaltsangabe	Wahl dieser Strategie liegt nahe, weil ... Wahl dieser Strategie liegt nicht nahe, weil ...
B 2 Herstellen verschiedener Fassungen Entwürfe, unterschiedliche Fassungen	Wahl dieser Strategie liegt nahe, weil ... Wahl dieser Strategie liegt nicht nahe, weil ...

B 3 Planendes Schreiben Schriftliches Erörtern, orientiert an einer vorab entworfenen Gliederung	Wahl dieser Strategie liegt nahe, weil ... Wahl dieser Strategie liegt nicht nahe, weil ...
B 4 Schritt-für-Schritt-Schreiben Projekte, Facharbeiten	Wahl dieser Strategie liegt nahe, weil ... Wahl dieser Strategie liegt nicht nahe, weil ...
C produktzerlegendes Schreiben Schreiben einzelner Textbausteine am PC, kooperatives Schreiben	Wahl dieser Strategie liegt nahe, weil ... Wahl dieser Strategie liegt nicht nahe, weil ...

2.2 Formulieren

Die Vorschläge geeigneter Methoden zum Formulieren versuchen besondere der Tatsache Rechnung zu tragen, dass der Prozess des Formulierens von Wendungen und Sätzen, die zu einem kohärenten Text führen, sprachlich und kognitiv stets recht anspruchsvoll ist. Neben einer spielerischen Hinführung zu dieser Aufgabe werden Methoden vorgestellt, die das Formulieren erleichtern.

2.2.1 Automatisches Schreiben

JAHRGANGSBEZUG:	ab Klasse 5
SOZIALFORM:	Einzelarbeit, Zeitaufwand höchstens 10 Minuten
MATERIAL:	weicher Bleistift

Ziel und Funktion

Automatisches Schreiben als spontanes, ununterbrochenes Schreiben auf einen Impuls hin (Beispiele: *Berichte über vertraute Tätigkeiten, Schreiben zu Bildern, zu Folgen von Geräuschen oder Tönen*) nimmt Schreibern die Angst vor dem leeren Blatt Papier und initiiert Schreibprozesse oft unmittelbar. Die entstehenden Vortexte können für die weitere Ausgestaltung von Texten genutzt werden.

Beschreibung

Beim automatischen Schreiben wird lediglich ein knapper Impuls gesetzt, der inhaltlich eine Richtung bzw. eine Textfunktion andeutet (*erzählen, berichten, beschreiben*). Die Anregung kann von den Schülern oder der Lehrperson kommen. Der Schreibfluss mit weichem Bleistift sollte möglichst nicht unterbrochen werden, drohender Stillstand durch einfache Schreibbewegungen wie *uuuuu* überbrückt werden. Wortwahl und Satzbau, Fragen zu Rechtschreibung und Zeichensetzung sollten Schreiber in diesem Kontext intuitiv entscheiden. Da automatisches Schreiben hohe Anforderungen an die Feinmotorik stellt, empfiehlt es sich, zu-

nächst mit kurzen Schreibzeiten zu beginnen (Vorschlag: zwei bis drei Minuten) und erst allmählich die Schreibdauer zu steigern. Hornung (1993) empfiehlt außerdem, dass die Lehrperson mitschreibt (vgl. insgesamt Hornung 1993, S. 48 ff.). Für diese Empfehlung spricht, dass die Lehrperson so eigene Erfahrungen mit diesem Verfahren machen kann und für ihre Schüler als Schreibende sichtbar wird.

B

Bügeln (9./10. Klasse)

Das Bügelbrett aus dem Kasten holen, das Bügeleisen in den Stecker, das Hemd auf dem Bügelbrett ausbreiten; Zuerst den Hemdrücken bügeln, dann die Ärmel und den Kragen, wegen den Knöpfen anpassen, eventuell Wasser nachfüllen. Ich schaue dazu immer fern, oder höre fern. *uuuu Am liebsten bügle ich Taschentücher ...* (Hornung 1993, S. 49)

Weitere denkbare Impulse zum automatischen Schreiben:

- ▶ Schuhe putzen
- ▶ Einkaufen unter Zeitdruck
- ▶ Zum ersten Mal

Literaturhinweis

Hornung, Antonie 1993: Einen Vorgang beschreiben. Wie automatisches Schreiben Aufsätze verändert. In: Praxis Deutsch. H. 119. S. 48–51


2.2.2 Wortschatz aus der Werkzeugkiste

JAHRGANGSBEZUG:	ab Klasse 5
SOZIALFORM:	Einzelarbeit
MATERIAL:	Vorgabe als Tabelle (DIN A4)

Ziel und Funktion

Formulierungen stellen für viele Schreiber eine erhebliche Herausforderung dar. Die Suche nach einem passenden Wort oder einer angemessenen Wendung kann sachgerecht unterstützt werden, wenn Schreiber für bestimmte Schreibzwecke auf vorgeschlagene lexikalische Mittel zurückgreifen können. Steinhoff (2011, S. 584 f.) hat die hierbei erforderliche, heute allseits anerkannte Verknüpfung des Schreibens mit der Wortschatzarbeit in einer „Form-Funktions-Tabelle“ konkretisiert; sie hilft etwa bei Formulierungen eines Rezepts.

Beschreibung

Die Werkzeugkiste in Form einer Tabelle (Material  D 5) nennt zu wichtigen Aspekten eines instruierenden Textes (Rezept, linke Spalte) beispielhaft geeig-

nete Wörter und Wendungen (rechte Spalte). Schreiber können einzelne Formulierungen übernehmen oder sich durch das vorliegende Angebot beim Verfassen ihres Textes zu passenden Alternativen anregen lassen. Die Lehrperson kann solch eine Werkzeugkiste teilweise oder im Ganzen vorgeben. Effizienter ist es allerdings, wenn sich Schreiber bei der Textproduktion auf eine Sammlung von denkbaren Formulierungen stützen können, die nach ersten Schreibversuchen gemeinsam zusammengetragen worden sind. Für Bedienungsanleitungen, Basteltipps oder Spielanleitungen kann die vorliegende Tabelle angepasst werden. Bei Aufgaben zum schriftlichen Erzählen, Berichten und Argumentieren sind vergleichbare Hilfen denkbar und möglich.

Literaturhinweis

Steinhoff, Torsten 2011: Unterrichtsideen zur textorientierten Wortschatzarbeit: Aneignungs- und Gebrauchskontexte lexikalischer Mittel. In: Inge Pohl/Winfried Ulrich (Hrsg.): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler. S. 577–591



Arbeitsblatt

Werkzeugkiste für das Schreiben eines Rezepts

Was ich mir beim Verfassen des Textes vornehme	Wortschatz: Wörter und Wendungen, die ich nutzen kann <i>Beispiele</i>
Ich gebe genau an, was für die Zubereitung gebraucht wird.	250 g Mehl, ¼ l Milch, 3 Zwiebeln (in Scheiben geschnitten), 2 TL Zitronenschale (gehackt) als Liste oder Aufzählung
Ich teile mit, in welchem Zustand die Zutaten sind oder gebracht werden.	roh, frisch, kalt, warm, heiß, schaumig, durchgegart
Ich schreibe, was ich tue.	schneiden, schälen, mahlen, auspressen, trennen hinzugeben, vermengen, einrühren, übergießen, würzen, anbraten, bräunen, dünsten, köcheln, erhitzen, die Pfanne einfetten, die Form mit Mehl bestäuben
Ich schreibe, wann ich etwas tue, was danach folgt oder zur gleichen Zeit geschieht.	zuerst, danach, gleichzeitig, inzwischen, während des Backens, anschließend, etwa 10 Minuten danach, bevor, zuletzt, vor dem Servieren
Ich wende mich persönlich an den Leser.	Streu Schokosplitter auf die Sahne. Du gibst die Käsewürfel am Schluss dazu.
Ich nenne, was zu tun ist. Ich schreibe, was allgemein gilt.	Kartoffeln schälen Man serviert den Kartoffel-Gemüse-Salat kalt.
Wenn nötig – weise ich zusätzlich auf Wichtiges hin.	Vorsicht: Die Kirschen sind anfangs sehr heiß! Wer's mag, kann die Torte noch mit Smarties verzieren.

2.2.3 Sprachmuster-Koffer: Passende Formulierungen wählen

JAHRGANGSBEZUG: ab Klasse 5
SOZIALFORM: vornehmlich Einzelarbeit, insbesondere für weniger versierte Schreiber
MATERIAL: Arbeitsblatt als Lückentext (D 6), Sammlung von Formulierungen

Ziel und Funktion

Beim Verfassen von Texten fällt es Schreibern häufig schwer, passende Formulierungen zu finden. Der Sprachmuster-Koffer mildert diese Schwierigkeit dadurch ab, dass er Schüler anregt, unter alternativen Formulierungen auszuwählen.

Beschreibung

Die Wahl passender Formulierungen geht von einem Lückentext aus, der an markanten Stellen wenigstens zwei Formulierungen angibt, unter denen zu entscheiden ist (Formulierung a oder b). Ob die gewählte Formulierung passt, kann im Blick auf das Schreibziel, die Textsorte und den Kontext entschieden werden. Jüngeren Schülern werden zunächst intuitiv vorgehen; zunehmende Schreibereffahrungen eröffnen dann Möglichkeiten, die Entscheidung für die eine oder andere Formulierung auch zu begründen. Ist dieser Entwicklungsstand erreicht, können die Schreiber bei ersten Entwürfen von Texten auch dazu übergehen, für einzelne Textstellen zunächst denkbare Formulierungen am Rand oder separat zu notieren, um danach aus dieser Sammlung begründet auszuwählen.



Als Beispiel dient hier der Bericht zu einem Unfall in der Schule, in dem an einigen Stellen für Lücken die Wahl zwischen zwei Formulierungen (a oder b) vorgegeben sind (D 6).

Die folgenden Lösungen lassen sich im Einzelfall so begründen:

- ▶ a₁: Die Konjunktion *dabei* stützt die syntaktische Verknüpfung zum vorangegangenen Satz; *grob zur Seite drängen* ist im Vergleich zu *brutal wegdrücken* weniger emotional und damit textsortenadäquater.
- ▶ b₂: Diese Formulierung stellt den Vorfall präziser und differenzierter dar.
- ▶ b₃: Diese Formulierung nutzt *auch als Adverb* (im Sinne von *ebenso*), *wohingegen* die Alternative *Sarah tat auch das* (= a₃) andeutet, dass Sarah außerdem noch anderes getan hat.
- ▶ b₄: Es entspricht dem Bericht, dass Handlungen (Vorgehensweisen) knapp mitgeteilt werden. Wörtliche Aufforderung und Mitteilung einer Absicht (= a₄) erübrigen in diesem Bericht.
- ▶ a₅: Diese Formulierung enthält zum Abschluss die notwendigen Angaben. Hinweise auf den Zustand des Notarztwagens und auf die nähere Bezeichnung des Krankenhauses (siehe b₅) sind hier überflüssig.

2.3 Überarbeiten

Den folgenden Methoden liegt der weithin bekannte Dreischritt (Auffälligkeiten entdecken – beschreiben – überarbeiten) zugrunde. Einfachere Methoden für jüngere Schüler blenden zunächst das Beschreiben von Auffälligkeiten aus, weil für annehmbare Ergebnisse zumindest in Ansätzen analytische Fähigkeiten erforderlich sind.

2.3.1 Die Fragelawine

JAHRGANGSBEZUG:	ab Klasse 5
SOZIALFORM:	Partner-, Gruppenarbeit
MATERIAL:	präparierter Bogen mit Mustertext, DIN-A4-Format quer; beim Arbeiten am PC: Textverarbeitungsprogramm mit Kommentarfunktion

Ziel und Funktion

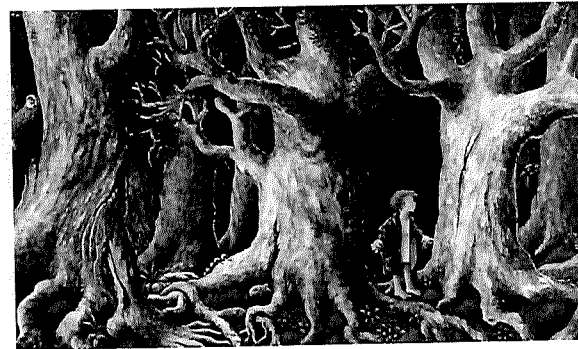
Die Fragelawine ist darauf ausgerichtet, dass Leser bei der Lektüre eines Schülertextes Fragen formulieren, die Auffälligkeiten beim Gelesenen ansprechen. Erste von Rezipienten am Blattrand notierte Fragen werden mit dem Text an Banknachbarn weitergegeben und von weiteren Mitschülern ergänzt. Die Kommentare sollten so formuliert sein, dass sie Schreibern beim Überarbeiten vorliegender Fassungen helfen.

Beschreibung

Die Fragelawine setzt einige Vorbereitungen voraus: Texte oder Textteile sind dann für das Verfahren geeignet, wenn sie ein begrenztes Maß an markanten Auffälligkeiten enthalten. Bewährt hat sich (als Einstieg) die Arbeit mit einem sog. Mustertext, der von der Lehrperson aus mehreren vorliegenden Schülertexten zusammengestellt worden ist (siehe unten, Weiteres bei Baurmann/Stengel-Kühl 2007, S. 18 ff.). Der Mustertext wird den Schülern am besten auf einem Bogen im DIN-A4-Format (quer) angeboten, auf dem an den Rändern links und rechts hinreichend Platz für die Fragen zur Verfügung steht.

Wird – etwa in höheren Klassen – an Rechnern geschrieben, empfiehlt es sich, für weitere Fragen und darauf folgende Antworten/Reaktionen des Schreibers die Kommentarfunktion zu nutzen. Nach einiger Vertrautheit mit dem Verfahren kann in der Lerngruppe vereinbart werden, dass bereits aufgeschriebene Fragen nicht wiederholt werden, sondern dass auf diese lediglich verwiesen wird. Es ist ein Fortschritt, wenn Schüler bereits gestellte durch ergänzende Fragen oder Kommentare fortzuführen vermögen, sodass eine *Fragelawine* entsteht.

B



© Annette Bätz in der Ueberraster Verlag GmbH, Berlin 2015

Abb. 1: Annegret Fuchshuber: Karlinchen (Praxis Deutsch H. 203, S. 17)

Zu diesem Bild aus dem Bilderbuch *Karlinchen* von Annegret Fuchshuber haben Kinder einer jahrgangsgemischten Grundschulklasse Geschichten verfasst. Aus dabei festgestellten Auffälligkeiten (hier inhaltliche Sprünge, sprachlich wenig präzise Stellen) lässt sich folgender Mustertext (insbesondere für rechtschreibschwächere Schüler) entwickeln (Baurmann/Stengel-Kühl 2007, S. 17):

1.	Einmal sagte die Mutter zu Paul: „Geh doch in den Wald und hole Pilze und Beeren.“ Im Wald hörte Paul plötzlich ein merkwürdiges Geräusch. „Die Bäume sehen auch ganz unheimlich aus – wie Monster“, dachte Paul. Er wollte deshalb schnell nach Hause. Doch da bewegte sich ein Baum und hielt ihn fest. Der Baum sprach mit ihm. Zu Hause fragte die Mutter: „Paul, wo sind die Pilze, wo die Beeren.“
5	Paul stotterte nur.

Nach Erfahrungen im Unterricht liegen Fragen wie die folgenden nahe:

- ▶ Was antwortet Paul? (zu Zeile 2)
- ▶ Wie hat sich das (merkwürdige Geräusch) angehört? (zu Zeile 2–3)
- ▶ Wie sehen denn (für dich) Monster aus? (zu Zeile 4)
- ▶ Was hat der Baum zu Paul gesagt? (zu Zeile 4)
- ▶ Warum stottert Paul? Geht die Geschichte nicht weiter? (zu Zeile 6)

Übrigens ...

Auf die letzte Frage hin haben sich in einem Fall Schüler bei der Überarbeitung entschieden, den Schluss nicht zu erweitern. Die Geschichte – so die einleuchtende Begründung – hätte doch einen „guten Schluss“ (= Plädoyer für einen offenen Schluss).

Literaturhinweis

Baurmann, Jürgen/Katja Stengel-Kühl 2007: Hin zur Fragelawine und darüber hinaus. In: Praxis Deutsch, H. 203, S. 16–20

2.3.2 Die Textlupe

JAHRGANGSBEZUG:	ab Klasse 5
SOZIALFORM:	Einzelarbeit
MATERIAL:	Bogen DIN-A4-Format quer mit Tabelle (s. u. Beschreibung)

Ziel und Funktion

Die Textlupe ermöglicht es bereits Schülern mit begrenzten Schreiberfahrungen, Texte planvoll zu sichten und Hilfen für die Überarbeitung zu schaffen. Hinweise auf Gelungenes, Fragen zu einzelnen Auffälligkeiten und Tipps für den Schreiber stehen dabei im Vordergrund. Bei zunehmender Vertrautheit können Textlupen erweitert oder eigens auf Entwürfe zu bestimmten Schreibaufgaben zugeschnitten werden.

Beschreibung

Als Grundform der Textlupe bietet sich ein DIN-A4-Blatt (quer) mit einer Tabelle an, die drei Spalten mit diesen Überschriften enthält (vgl. Böttcher/Wagner 1993, 25 f.; die konkreten Äußerungen sind hier – ohne den Ausgangstext – lediglich als illustrierende Beispiele gedacht):

Das hat mir gut gefallen.	Hier fällt mir etwas auf. Hier habe ich noch Fragen	Meine Tipps!
Ich fand gut, dass der Riese Angst hatte.	Weißt du keine Überschrift?	Lass <u>Und</u> einfach weg.

Die Einträge sind für erste Versuche mit der Textlupe bezeichnend: Die Einträge sind entweder global oder nehmen Details auf; Inhaltliches oder Formales steht im Vordergrund.

B

Die Textlupe kann im Sinne der Differenzierung erheblich variiert werden:

- ▶ Die Spaltenüberschriften (mithin die Akzente bei der Durchsicht) können je nach Schreibaufgabe und Lerngruppe verändert werden.
- ▶ Die Anzahl der Spalten kann erweitert werden.
- ▶ Die Einträge können von der Lehrperson oder Mitschülern anschließend mit dem Schreiber des Textes besprochen und dabei ggf. ergänzt werden.
- ▶ Die Textlupe mit ersten Einträgen „wandert“ zu weiteren Lesern weiter; die bereits vorhandene Beiträge ergänzen.

Literaturhinweise

Bobsin, Julia 1996: Textlupe: neue Sicht aufs Schreiben. In: Praxis Deutsch. H. 137. S. 45–49
Böttcher, Ingrid/Monika Wagner 1993: Kreative Texte bearbeiten. In: Praxis Deutsch. H. 119. S. 24–27

2.3.3 Das Text-Hand-Verfahren

JAHRGANGSBEZUG:	ab Klasse 7
SOZIALFORM:	Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit
MATERIAL:	Arbeitsblatt (siehe unten)

Ziel und Funktion

Das „Text-Hand-Verfahren“ (Leßmann, zuletzt 2012 bzw. 2013) zeigt in seiner Metaphorik anschaulich das Zusammenspiel zwischen wichtigen Textkomponenten und dem Gesamttext. Beim Entdecken und Beschreiben von Auffälligkeiten hilft dieses Verfahren den Schülern, gezielt und nachvollziehbar Anhaltspunkte für das Überarbeiten in vorliegenden Entwürfen zu erhalten. Die einzelnen Aufgaben (siehe unten) deuten mögliche Vorgehensweisen an.

Beschreibung

Die Abbildung (Leßmann 2013, S. 15) stellt heraus, an welchen Komponenten die Durchsicht vorliegender Entwürfe ausgerichtet werden kann. Dabei bietet es sich im Unterricht an, zunächst nach einer festen Reihenfolge vorzugehen und die einzelnen Komponenten durch Fragen zu ergänzen (nach Leßmann 2012, S. 298 sowie Baumann/Pohl 2009, S. 96). Der „rote Faden“ (siehe S. 164) soll die Schüler daran erinnern, möglichst das Zusammenspiel der verschiedenen Aspekte zu beachten.

Maike Herrmann hat übrigens vor kurzem festgestellt hat, dass sich zumindest ein Viertel ihrer Schüler „hauptsächlich“ mit dem Rechtschreiben „auseinandergesetzt“ hat, hingegen erheblich „weniger“ mit „Adressat/Leser“ oder der „Syntax“. Zu Recht weist die Verfasserin darauf hin, dass die Aufmerksamkeit bestimmter Schüler vornehmlich auf die „Textoberfläche innerhalb eines begrenzten Umfeldes“ zielt (Herrmann in Jantzen/Hüttis-Graff [Hrsg.] 2013, S. 340). Im Arbeitsblatt (S. 164 f.) wird versucht, über die beschriebene Beobachtung hinaus, (anspruchsvollere) Möglichkeiten des Überarbeitens zu eröffnen.



1. Auf dem Weg zur Vollform (für Schreiber mittleren Leistungsvermögens)

Nach Erläuterungen zum Text-Hand-Verfahren wird nach dem oben Gesagten die Nutzung des Text-Hand-Verfahrens an zwei Stellen entlastet: Hinsichtlich der Komponente „Wörter“ werden mögliche Rechtschreibfälle vorab in Einzelarbeit geklärt, ggf. durch Nachschlagen in Wörterbüchern oder Recherche im Netz. Beobachtungen und Einschätzungen zu „Adressat/Leser“ oder zu „Syntax“ schließen sich innerhalb einer Kleingruppe oder im Rahmen des Helfersystems an. Eine intensive Auseinandersetzung mit den Komponenten „Ziel/Wirkung“ und „Textmuster/Textsorte“ wird hier auf dem Weg zur Vollform (siehe oben) noch nicht eigens thematisiert, sondern zunächst zurückgestellt.

2. Umgang mit der Vollform (höheres Anspruchsniveau)

In diesem Fall orientiert sich die Arbeit an folgendem Arbeitsblatt (D 7), das weitgehend auf den Anregungen von Leßmann (2013) basiert.

Arbeitsblatt (Leitfaden Vollform)

Das Text-Hand-Verfahren – Aufgaben und Erläuterungen

	<p>Wenn du einen Text oder den Teil eines Textes nach dem Text-Hand-Verfahren überprüfst, dann helfen dir die folgenden Tipps:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Lies dir nach und nach die einzelnen Fragen durch. ▶ Notiere, was dir auffällt. Da alle Punkte mehr oder weniger zusammenhängen, kann es gut sein, wenn du hier und da deine Notizen ergänzt oder änderst. ▶ Falls dir bei einem „Finger“ Antworten schwerfallen, setze deine Durchsicht zunächst fort und kehre später zu den zunächst unbeantworteten Fragen (siehe unten) zurück.
--	---

Abb. 2: Text-Hand-Verfahren

Adressat/Leser

Für wen ist der Text? Wer will ihn lesen, hören? Wie werden Adressaten/Leser wohl auf den Text reagieren? Wird der Text an der einen oder anderen Stelle Adressaten/Leser überraschen?



Ziel/Wirkung

Was soll mit dem Text erreicht werden? Welche Wirkung wird er wohl hervorrufen? Gelingt es, Ziel und Wirkung ohne weitere Hilfen (Bilder, Erklärungen) zu erreichen?

Textmuster/Textsorte

Helfen der Aufbau und die Gestaltung des Textes den Adressaten/Lesern bei der Lektüre? Ist Adressaten/Lesern die Textsorte vertraut (etwa Erzählung, Bericht, Beschreibung, Erörterung)?

Wörter

Erreicht die Wortwahl die Adressaten/Leser? Passt die Wortwahl durchgängig zum angestrebten Ziel, zur beabsichtigten Wirkung und zu Textmuster/Textsorte? Sind die Wörter auch richtig geschrieben?

Sätze

Sind alle Sätze zu verstehen? Passen sie zu Adressat/Leser, Ziel/Wirkung und Textmuster? Gelingen an allen Stellen der Satzbau und die Verknüpfung mit anderen Sätzen? Wie steht es um die Schlusszeichen und die Zeichensetzung?

Literaturhinweis

Leßmann, Beate 2013: Textkompetenzen durch Autorenrunden entwickeln. In: Praxis Deutsch. H. 239. S. 13–15

2.3.4 Die Schreibkonferenz

JAHGANGSBEZUG:	ab Klasse 7
SOZIALFORM:	Gruppenarbeit, verstärkt
MATERIAL:	Textentwurf eines Schreibers für alle Schüler (Zeit zur vorbereitenden Lektüre der Schüler vorsehen) Gegebenenfalls wichtige Gesprächsregeln als Tafeltext oder Plakat (siehe Hinweise unter Setting)

Ziel und Funktion

Schreibkonferenzen nehmen bereits vorhandene Erfahrungen mit dem Überarbeiten von Texten auf (> D 2.3.1 – 2.3.3). Kern dieser Methode ist der Gedanke, dass ein Schreiber seinen Entwurf mit einer kleineren Gruppe (zwei bis drei Mitschüler) bespricht. Die konkreten Äußerungen gleichaltriger Leser haben dabei den Vorzug, dass sie dem Schreiber anschaulich die Leserperspektive zeigen und vor allem in dieser Richtung Überarbeitungen initiieren.

Beschreibung

Dass Schreibkonferenzen an die Beteiligten hohe Ansprüche stellen, wird in der Praxis häufig unterschätzt (vgl. dazu Fix, zuletzt 2006). Aus der Fülle der mittlerweile vorliegenden Erfahrungen werden deshalb hier – an ausgewählten Stichwörtern entlang – Bedingungen genannt, die das Gelingen von Schreibkonferenzen begünstigen.

Zum Setting

Bewährt hat sich folgendes Setting (nach Kretschmer in Baurmann 2013, S. 101): Innerhalb eines großen Sitzkreises aller Schüler steht in der Mitte des Raums ein Tisch mit 4 – 5 Stühlen für den Schreiber und für zwei oder drei Mitschüler, die sich gründlich auf die Schreibkonferenz vorbereitet haben. Ein Stuhl bleibt frei, den können einzelne Zuhörer aus dem Sitzkreis kurzfristig für ihren Beitrag zur Schreibkonferenz einnehmen, müssen diesen Platz aber schnell wieder freigeben.

Insgesamt sind einige Gesprächsregeln wichtig, deren Einhaltung die Lehrperson konsequent sicherstellen sollte, etwa den Mitschüler direkt ansprechen: „Bei deiner Geschichte gefällt mir besonders der Schluss ...“ – „Deine Anleitung zum Basteln habe ich gut verstanden ...“ – „Was du gegen das Mobbing vorschlägst, hilft mir nicht weiter.“ Lob, Fragen und Vorschläge an den Schreiber gelten der weiteren Arbeit am Text: „Wie du den fremden Jungen beschrieben hast, kann ich mir ihn gut vorstellen.“ – „Kannst du für das Wort ‚kochen‘ bei deinem Rezept treffendere Ausdrücke finden?“ – „Einiges geht bei deiner Zimmerbeschreibung durcheinander. Vielleicht hilft dir vor dem weiteren Schreiben eine Zeichnung weiter.“

Curriculare Passung – unterrichtliches Klima

Lohnende Schreibkonferenzen setzen voraus, dass die Schüler bereits über einfachere Methoden des Überarbeitens verfügen (> 2.3.1 *Fragelawine* und 2.3.2 *Textlupe*). Erst wenn Schüler Auffälligkeiten in Texten finden und zumindest erste Änderungen vorschlagen können, ist der Einsatz von Schreibkonferenzen erfolgversprechend – infolgedessen verstärkt in der Sekundarstufe I. Eine solche Einschätzung ist berechtigt angesichts der erheblichen Herausforderungen, die Leser und insbesondere Schreiber als Teilnehmer einer Schreibkonferenz zu meistern haben (hier nach Fix 2006, S. 177).

Die Leser müssen in der Lage sein, den ihnen vorliegenden Entwurf im Blick auf die Schreibaufgabe, die Erwartungen von Lesern und die sprachliche Gestaltung des Textes hin einzuschätzen. Insgesamt setzt dies voraus, dass die Leser den zu besprechenden Entwurf vorher kennen und sich gründlich auf die Schreibkonferenz vorbereitet haben. Darüber hinaus sind (meta-)kommunikative Fähigkeiten gefragt – so die Fähigkeit, den Schreiber persönlich anzusprechen und eigene Vorschläge, auch Bedenken positiv und konstruktiv zu formulieren.

Der Schreiber ist ganz besonders gefordert: Er muss bereit sein, sich überhaupt einer so komplexen Gesprächssituation zu stellen und von Fall zu Fall auf

Vorschläge angemessen zu reagieren (einzelne Vorschläge zu akzeptieren bzw. ernsthaft zu erwägen, aber auch auf Formulierungen im eigenen Text zu bestehen). Nicht zu unterschätzen sind schließlich zwei äußere Bedingungen: Der Schreiber als Einzelner steht einer Gruppe von Mitschülern gegenüber, die Unterschiedliches oder Widersprüchliches zu seinem Text äußern. Vor diesem Hintergrund muss der Schreiber versuchen, gut zuzuhören, Vorschläge angemessen einzuordnen, sich brauchbare Hinweise zu merken und auf eine denkbare Umsetzung hin zu bedenken.

Was insbesondere im Blick auf Schreiber ggf. entlastend im Unterricht eingebracht werden kann, wird in den Beispielen (siehe unten) angedeutet.

Zur Rolle der Lehrperson

Die Lehrperson wird sich bei der Schreibkonferenz inhaltlich zurückhalten, von Fall zu Fall allerdings den vielfach geforderten Schreiber stützen (ggf. schützen) und insgesamt für ein gutes Gesprächsklima sorgen.

Bei der abschließenden Auswertung der Schreibkonferenz wird die Lehrperson den Schreiber zur Übernahme überzeugender Vorschläge ermutigen und ihn dort stützen, wo er aus nachvollziehbaren Gründen auf seiner ursprünglichen Fassung beharrt. Deutliche inhaltliche oder sprachliche Mängel, die während der Schreibkonferenz nicht angesprochen worden sind, wird die Lehrperson anschließend mit dem Schreiber besprechen.

Zur Auswahl der Texte

Gewiss sind nicht von vornherein bestimmte Texte oder Textsorten für die Besprechung in Schreibkonferenzen auszuschließen. Doch gibt es nach Fix (1999) Anhaltspunkte dafür, welche Texte sich eher eignen als andere. Bei Schülern der Sekundarstufe I hat der Autor beobachtet, dass Texte zu freien Aufgaben (etwa im Sinne des kreativen Schreibens) weniger, auch seltener Überarbeitungen auslösen als Schreibaufgaben, die auf festen Vorgaben beruhen und als „schulübliche Pflichtaufgabe“ (Beispiel: Inhaltsangabe) aufgefasst werden (vgl. Baurmann 2013, S. 108).

B

Bei den genannten Herausforderungen und Schwierigkeiten bietet es sich an, Schreibkonferenzen im Sinne der Binnendifferenzierung durch zusätzliche Lehrerhilfen zu entlasten. Aus der umfänglichen Diskussion über Schreibkonferenzen bieten sich in diesem Sinne Vorschläge wie die folgenden an ...

- ▶ Ergänzung der Schreibkonferenz durch „Spezialkonferenzen“ (Spitta 1992), an denen sich nachdrücklich die Lehrperson beteiligt;
- ▶ Entlastung des Schreibers (Autors) dadurch, dass ihm ein Helfer als Protokollant zur Seite steht;

- Für Fragen oder Probleme, die an der Schreibkonferenz Beteiligte nicht lösen können, schlägt Fix (1999) ein Karteikarten-Verfahren vor. Auf solchen Karteikarten geben die Teilnehmer problematische Textstellen an und notieren jeweils ihre denkbaren Lösungsversuche. Die Lehrperson reagiert (mündlich oder schriftlich) auf diese Äußerungen.

Literaturhinweise

Baurmann, Jürgen/Otto Ludwig 1996: Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. Basisartikel. In: Praxis Deutsch. H. 1137. S. 13–21
 Fix, Martin 2006: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn. (insbes. S. 176 ff.)

2.3.5 Auffälligkeiten entdecken, erklären, überarbeiten

JAHRGANGSBEZUG:	ab Klasse 9
SOZIALFORM:	vorwiegend Einzel-, ggf. Partnerarbeit
MATERIAL:	ausgewählte Wörterbücher und Grammatiken, insbesondere für Schüler, außerdem Zugang zum Internet (<i>Duden</i> , Wortschatzportal der Universität Leipzig u. dgl.)
ARBEITSBLATT 1:	Anjas Erstentwurf zur Inhaltsangabe über den Text Gianni Rodari: <i>Geschichte vom jungen Krebs</i> (siehe S. 170, § D 8 und D 9) Lösungen zu den Auffälligkeiten in Anjas Erstentwurf (D 9)
ARBEITSBLATT 2:	Auffälligkeiten entdecken und erklären (§ D 10) Lösungen (§ D10)

Ziel und Funktion

Aufbauend auf Erfahrungen mit einigen Methoden des Überarbeitens (> D 2.3 ff.), steht hier der systematische Umgang mit dem Grundmuster im Vordergrund. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Klärung entdeckter Auffälligkeiten.

Beschreibung

Ausgangspunkt sind Auffälligkeiten, die von der Lehrperson (zunehmend unterstützt durch Schüler) in Schülertexten entdeckt worden sind. Beachtet und genannt werden bevorzugt ...

- orthografische und grammatische Verstöße,
- stilistische Mängel (insbesondere Wortwahl) und
- Schwächen bezüglich der Textgestaltung.

Die Schüler versuchen, bei Anjas Inhaltsangabe Auffälligkeiten herauszufinden und das jeweilige Ergebnis unter „Notizen“ festzuhalten (vgl. S. 170, § D 9). Erst danach erfolgt die Überarbeitung in Form einer Korrektur, Verbesserung oder Umsetzung von Textteilen innerhalb des gesamten Textes. Orthografische und grammatische Verstöße sind zumeist klar zu entscheiden (*Falsches* wird berichtigt). Reichlich eindeutig sind außerdem jene Schwächen bei der Textsorte zu erkennen und zu erklären, die nicht der Form entsprechen (etwa dreiteilige Inhaltsangabe mit Einleitung, Hauptteil, persönliche Stellungnahme). Zweifelsfälle stilistischer Art, die etwa bei der Wortwahl oder Textgestaltung auftreten können, sind gelegentlich vom Sprachgefühl her im Sinne von *angemessen – weniger angemessen* zu entscheiden.

Insgesamt wird das methodische Konzept zum Überarbeiten mit seinen Elementen von D 2.3.1 bis D 2.3.4 sowie D. 2.3.6 durch das systematische Vorgehen in Methode D 2.3.5 *Auffälligkeiten entdecken, erklären, überarbeiten* abgerundet. Die mit dem Dreischritt (Auffälligkeiten entdecken – beschreiben – überarbeiten) verbundenen Anforderungen fördern nicht nur reflektiertes Überarbeiten, sondern auch ein zunehmend bewussteres Schreiben. Darüber hinaus werden hier vielfältige Verbindungen zu weiteren Bereichen des Deutschunterrichts offenbar (insbesondere zu *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* sowie zum *Rechtschreiben*).

Dem folgenden Schülertext und den Einzelbelegen von Schreibern (aus Hauptschule, Realschule, Gymnasium) liegt Gianni Rodaris *Geschichte vom jungen Krebs* zugrunde (siehe dazu § D 8).

Alle Schülerbeispiele in D 2.3.5 sind der CD zum Ludwigsburger Aufsatzkorpus entnommen, das unter insgesamt 2300 Schülertexten auch zahlreiche Erst- und Zweitfassungen von Inhaltsangaben enthält. Dabei ist die Moral am Schluss bei Rodari im Blick auf die Schreibaufgabe seinerzeit weggelassen worden. Sie lautet:

„Wir wissen es nicht, weil er noch mit dem gleichen Mut und der gleichen Entschiedenheit dahinmarschiert wie am ersten Tag. Wir können ihm nur von ganzem Herzen ‚Gute Reise‘ wünschen.“

1. Für Schreiber mittleren Leistungsvermögens

Nach der (häuslichen) Lektüre der „Geschichte vom jungen Krebs“ (siehe dazu Hinweise unter § D.8) erhalten die Schüler ein Arbeitsblatt mit Anjas Text (Kl. 8, Inhaltsangabe) und einer Spalte für eigene Notizen:

Z		Notizen zu Auffälligkeiten
1	Ein junger Krebs hat keine Lust mehr rückwärts zu laufen und fing an vorwärts laufen zu üben. Eines Tages zeigte er dies seiner Familie. Diese war schockiert und schickte ihn weg. Als er bei den Kröten vorbei kam, lachen sie ihn aus und sagten man hätte	
5	kein Respekt mehr. Nach einer Weile kam er an einem alten Krebs vorbei. Er grüßte ihn freundlich. Der alte Krebs versuchte ihn umzustimmen, wieder rückwärts zu laufen. Sonst würde er später so einsam sein wie er. Er war früher nämlich auch vorwärts gelaufen. Aber der junge Krebs lief trotzdem vorwärts weiter.	
10	Man lernt aus der Geschichte, das jeder seinen eigenen Weg gehen soll.	

In Einzelarbeit notieren die Schüler knapp Auffälligkeiten (mit Zeilenangabe), die sich auf rechtschriftliche, grammatische und stilistische Mängel beziehen. Erklärungen zu Auffälligkeiten können in der zweiten Spalte notiert werden. *Beispiele:*

„... und sagten man hätte kein Respekt mehr.“ (Zeile 5 f.)

Schüler: „Zwischen sagten und man fehlt das Komma.“

(Arbeitsblatt mit denkbaren Lösungen, D 9)

Ergebnis der Besprechung des Sachverhalts (oben) im Unterricht:

„Vor dem abhängigen Satz mit Zweitstellung des Verbs (hätte) fehlt ein Komma.“

Weitere Erklärungen können sich an Grammatiken für Schüler (auch an entsprechenden Teilen in Wörterbüchern) oder einer aktuellen Gebrauchs-Grammatik orientieren (etwa wie hier an der *Duden*-Grammatik). Abschließend werden im Unterricht mögliche Überarbeitungen vorgeschlagen und schriftlich festgehalten.

2. Für fortgeschrittene Schreiber

Fortgeschrittene Schreiber, die mit Rodaris Text und mit der Textsorte *Inhaltsangabe vertraut sind*, entdecken Auffälligkeiten in Ausschnitten aus verschiedenen Inhaltsangaben von Schülern (D 10) die dort enthaltenen Auffälligkeiten und erklären in der zweiten Spalte sachangemessen die aufgetretenen Mängel. (s. Arbeitsblatt und Lösungen D 10)

Literaturhinweis

Fix, Martin/Harmut Melenk 2000: Das Ludwigsburger Aufsatzkorpus. Mit 2300 Schülertexten, Befragungsdaten und Bewertungen. Baltmannsweiler

2.3.6 Dialogisches Überarbeiten (methodisches Element als Unterrichtsgegenstand)

JAHRGANGSBEZUG: ab Klasse 5
SOZIALFORM: vorwiegend Einzel- und Partnerarbeit
MATERIAL: Evtl. Zusammenstellung von Satzanfängen (s. u.), Arbeitsblatt: Perspektiven

Ziel und Funktion

Dialogisches Überarbeiten im Zuge des „Dialogischen Lernens“ eröffnet Möglichkeiten, in Texten gezielt „Qualitäten zu suchen“ und diese für alle zunehmend „verfügbar zu machen“ (Ruf/Winter 2012, S. 5 ff.). Konkret wird hier das Überarbeiten von Texten auf vielfältige Weise gefördert.

Beschreibung

Das Überarbeiten beginnt damit, dass Schreiber die Texte oder Textentwürfe von Mitschülern lesen und sich dann schriftlich äußern: „Ich schreibe auf, wie du das aus meiner Sicht bei deinem Text gemacht hast.“

Für den zweiten Schritt (anderen „Gelungenes verfügbar (zu) machen“) stellt zunächst die Lehrperson unter fachlich orientierten Aspekten passende Rückmeldungen der Schüler zusammen (Beispiele, siehe D 11). Aus der Auswertung dieser Sammlung im Unterricht ergeben sich dann Anregungen für weitere Textproduktionen.

Hinführung zum dialogischen Überarbeiten im Unterricht

Dialogisches Überarbeiten kann (und sollte) auf Erfahrungen mit anderen Methoden aufbauen. Die Vertrautheit mit > D 2.3.1 *Fragelawine*, D 2.3.2 *Textlupe*, > D 2.3.3 *Text-Hand-Verfahren* und/oder D 2.3.4 *Schreibkonferenz* (s.o.) hilft bei der Strukturierung denkbarer Antworten.

Stärken und Schwächen gezielt suchen und benennen

Nachdem Schüler zu einer Schreibaufgabe erste Entwürfe verfasst haben, werden diese Texte in Partnerarbeit untereinander ausgetauscht. Jeder Leser schreibt auf, was ihm bei der Lektüre gefallen hat, auch das, was noch nicht zu verstehen oder nachzuvollziehen ist. Mögliche Satzanfänge können vorgegeben werden (nach Ruf/Winter 2012, S. 6).

Literaturhinweis

Ruf, Urs/ Felix Winter 2012: Dialogisches Lernen: die gemeinsame Suche nach Qualitäten. In: Zeitschrift für Inklusion – online.net. Ausgabe 1–2. Unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/60/60>, recherchiert am 27.04.2015

B

Mir gefällt ...
 Besonders gelungen ist dir ...
 Ich glaube, du kannst ...

Mich würde noch interessieren ...
 Ich frage mich ...
 Ich habe für dich einen Tipp ...

Gelungenes verfügbar machen und künftig nutzen

Die unterschiedlichen Äußerungen der Leser werden anschließend von der Lehrperson gesichtet und nach fachbezogenen Aspekten geordnet. Ruf/Winter (2012, S. 7 f.) bieten dazu folgendes Raster für Erzähltexte an (Reihenfolge und Fragen leicht verändert). Schülergemäße Fragen, die sich an den vier genannten „Perspektiven“ orientieren, vermögen dann prägnante Notizen der Leser auslösen.

Frage: WIE ist der Text geschrieben?

Beispiel: „Mir gefällt, wie du in deiner Geschichte vom Großvater erzählt hast.“

Frage: WAS ist im Text inhaltlich interessant?

Beispiel: „Ich finde es gut, wie du ihn (Lieblingsgegenstand, J. B.) selbst gekauft hast ...“

Frage: WORAN erinnert mich das, was du geschrieben hast?

Beispiel: „Ich finde es traurig, dass du die Schule wechseln musstest. Aber ich habe das auch erlebt.“

Frage: WARUM hast du das so gemacht?

Beispiel: „Kennst du die Gabi schon lange? Warum hat sie dir den MP3-Player geschenkt?“

Solche Einträge können auf einem Arbeitsblatt (siehe nächste Seite, D 11) zusammengestellt und für die weitere Arbeit allen Schülern zugänglich gemacht werden. Die ausführliche Besprechung der Ergebnisse vermag dann die weitere Überarbeitung erster Entwürfe zu erleichtern. Für Schreibaufgaben zum Berichten, Beschreiben, Erörtern können – zunehmend durch die Lerner selbst – modifizierte Raster entwickelt werden. Ein Beispiel mit denkbaren Rückmeldungen findet sich auf der nächsten Seite).

B

Arbeitsblatt

Gelungenes verfügbar machen und nutzen:
 Perspektiven für das Verfassen von Anleitungen

WIE ist der Text geschrieben?

Perspektive: Gestalterische Ideen

WAS ist im Text inhaltlich interessant?

Perspektive: Inhaltliche Ideen

WORAN erinnert mich das, was du geschrieben hast?

Perspektive: Eigene Erlebnisse und Erinnerungen

WARUM hast du das so gemacht?

Perspektive: Weiterführende Fragen an den Text

Denkbare Lösungen zur Rezeption von Anleitungen könnten in folgende Richtung gehen:

Perspektive: Gestalterische Ideen

Beispiel:

Mir gefällt, dass du die Leser bei deiner Anleitung persönlich ansprichst.

Perspektive: Inhaltliche Ideen

Beispiel:

Es ist gut, dass du bei deiner Bastelanleitung auch sagst, wo man die benötigten Teile besorgen kann.

Perspektive: Eigene Erfahrungen, Erlebnisse, Erinnerungen

Beispiel:

An eine leichte Faltarbeit (Briefumschlag) erinnere ich mich noch. Ich denke, das hilft mir bei deinem Bastelvorschlag.

Perspektive: weiterführende Fragen an den Text

Beispiel:

Wann ist die Verwendung des Verbs „falzen“ angebracht? An welcher Stelle passt das Verb „knicken“ besser?