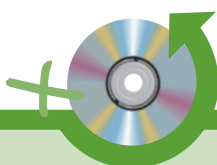


„Schreibgeheimnisse“ in Texten

Wie gelingt es Kindern, mit ihren Texten die Adressaten zu belustigen, zu gruseln oder zu informieren? – „Schreibgeheimnisse“ können im Rahmen des freien und individuellen Schreibens ein Schlüssel zur Entwicklung von Schreibkompetenz sein.

MATERIAL



Auf der CD-ROM finden Sie einen in der Mitte faltbaren **SCHREIBBERATER-AUSWEIS**. Dieser kann den Kindern helfen, in kleinen Gruppen über Texte nachzudenken.

Jonas liest der Klasse einen selbst verfassten Text vor. Alle folgen gespannt seinem Vortrag. Auf einmal müssen alle lachen. Jonas liest seinen Text bis zum Ende

vor. Die Klasse, sein Publikum, klatscht. Eine alltägliche Situation, die Potenzial für die Entwicklung von Schreibkompetenzen in sich birgt.

SCHREIBGEHEIMNISSE

... sind wie der Puls, der einen geschriebenen Text lebendig macht. Die Ursache für die spezifische Wirkung eines Textes (wie Lachen, Erstaunen, Entsetzen u. a.) darf als „Schreibgeheimnis“ bezeichnet werden. In Autorenrunden und Schreibberatungsgesprächen wird gefragt, wie ein Autor/eine Autorin es geschafft hat, diese Textwirkung zu erzielen.

Beispiele für Schreibgeheimnisse aus dem 2. Schuljahr:

- „Man kann sich alles gut vorstellen.“
- „Es ist spannend (witzig, lustig, ehrlich, ...) geschrieben.“
- „Die Wörter machen einen traurig.“
- „Tiere haben Namen und sprechen.“
- „Es ist lustig, weil er (Autor) alles übertrieben hat.“
- „Die Menschen sprechen wie im richtigen Leben.“
- „Die Geschichte hat ein Happy End.“

Die Kinder haben zunächst die Wirkung eines kleinen selbstverfassten Textes erfahren. Die Lehrerin fragt dann nach der Ursache der Textwirkung, nach dem „Schreibgeheimnis“: „*Welches Geheimnis steckt in dem Text, dass wir alle lachen mussten?*“ oder „*Wie hat Jonas es geschafft, uns durch seinen Text zum Lachen zu bringen?*“ Die Kinder denken über den Text nach und tragen ihre Beobachtungen und Erkenntnisse, die hier in Anlehnung an Gudrun Spitta „Schreibgeheimnisse“¹ genannt werden, zusammen: „*Jonas hat so eine witzige Idee gehabt.*“/ „*Er hat lustige Wörter benutzt.*“/ „*Er hat so geschrieben, als wenn die Gegenstände Menschen sind und sich wie Menschen unterhalten können.*“

Vermutlich hatte Jonas, 2. Schuljahr, gar nicht beabsichtigt, die Kinder der Klasse zu unterhalten. Es ist „*einfach so passiert*“ – noch. Einige Zeit später beginnt er, sich Ziele für seine eigenen Texte zu setzen: „*Ich möchte, dass wieder alle lachen!*“ Die im Klassenraum gesammelten Schreibgeheimnisse geben ihm Anregungen. Manchmal redet er die Klasse – als seinen Adressaten – in seinen Texten

entdecken und ergründen

direkt an (s. Abb. 1). Manchmal möchte er sein Wissen weitergeben, wie etwa in seinem Text über den Fuchs (s. Abb. 2). Jonas schreibt so voran auf dem Weg vom intuitiv-spontanen Schreiben zum bewusst-geplanten bzw. „zielorientierten“, „adressatenbezogenen“, „funktionsgerechten“ Schreiben“, so die Formulierungen in Lehrplänen und Bildungsstandards.

Dieser Beitrag möchte Anregungen geben, die Qualitäten selbstverfasster, auch spontan-intuitiv verfasster Texte wahrzunehmen und für die Entwicklung von Schreibkompetenzen zu nutzen.

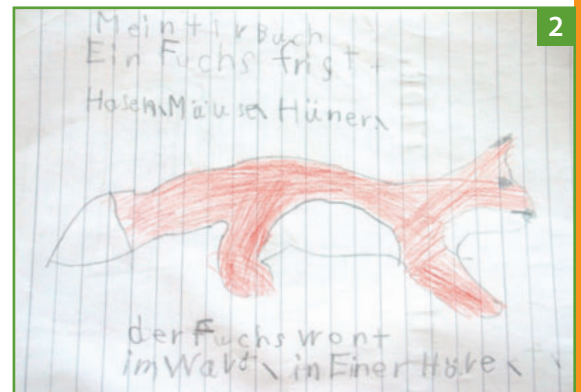
Grundlage: Schreiben individueller Texte

Die Kinder erhalten regelmäßig Möglichkeiten, eigene freie Texte zu schreiben. Ein „Tagebuch“ hat sich als persönliches Schreibbuch bewährt, eine wöchentlich stattfindende Schreibzeit als organisatorischer Rahmen. Die entstehenden Texte sind häufig Ausdruck der eigenen Konstruktion von Wirklichkeit und deren Deutung. Als „individuell bedeutsame Texte“ bilden sie eine optimale motivationale Basis für die Arbeit an Texten.

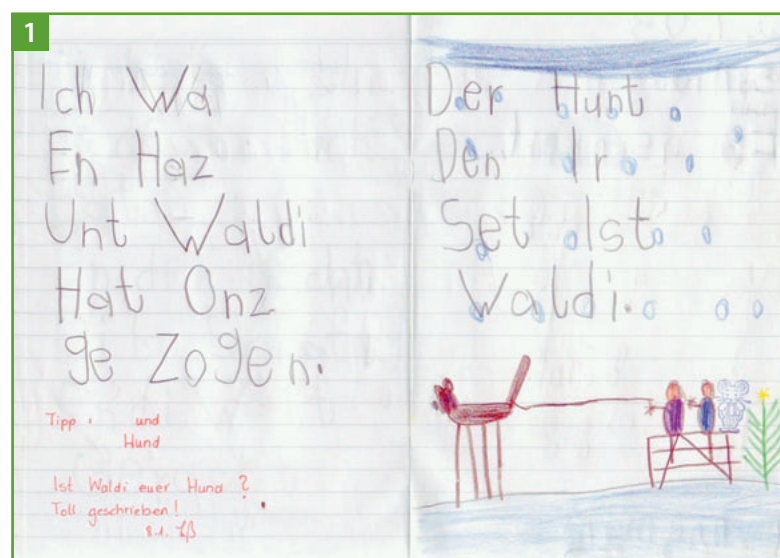
Texte vortragen – Schreibgeheimnisse sammeln

Sobald die Kinder ihre Texte selbst vorlesen können, werden ein oder zwei Texte der ganzen Klasse vortragen, etwa zu Beginn oder am Ende der Schreibzeit. In diesen

„Autorenrunden“ äußern die Kinder zunächst spontan, was ihnen an einem Text besonders gefallen hat. Sie können auch noch Tipps geben. Spätestens im 2. Schuljahr rückt die Wirkung von Texten in den Mittelpunkt, verbunden mit der Frage nach den Ursachen. In jahrgangsübergreifenden Klassen reden selbst Erstklässler, die noch keine eigenen Texte vorlesen,



2



schon mit.² Die Lehrerin notiert die genannten Schreibgeheimnisse (s. Kasten S. 14), hängt sie im Klassenraum auf und erweitert diese kontinuierlich.

Schreibberatung: Nachdenken in kleinen Gruppen

In den Autorenrunden trainieren die Kinder in der großen Gruppe, was sie später in der kleinen Gruppe, der „Schreibberatung“ selbstständig leisten. Wer einen Text geschrieben hat, sucht sich

einen Partner/eine Partnerin für die gemeinsame Schreibberatung, die nach demselben Muster verläuft. Ein Schreibberater-Ausweis hilft den Kindern auch bei der selbstständigen Arbeit in der Kleingruppe, die wichtigsten Aspekte zu bedenken (s. Abb. 3 + 4 und Material auf der CD-ROM):

- Was gefällt mir an dem Text?
- Wie wirkt der Text?
- Wie kommt es zu dieser Wirkung (Schreibgeheimnis)?
- Und: Tipps für das Autorenkind!

Abb. 1:
Adressaten-
bezogenes
Schreiben:
„... Der Hund,
den ihr seht,
ist Walddi.“

Abb. 2:
Im 2. Schuljahr
schreibt ein
Kind schon
einen Sachtext
zum Thema
„Fuchs“.



Das Erkennen gelungener Textmuster, -strukturen oder Schreibstrategien ist ein grundlegender, das Anwenden erkannter Strukturen und Strategien ein weiterer Schritt auf dem Weg zur Überarbeitung von Texten bzw. zum bewusstgeplanten Schreiben von Texten.⁵

Von der „Text-Vision“ zur „Text-Revision“

Das Nachdenken über Texte anhand von Schreibgeheimnissen führt im 2. Schuljahr nur selten zur sofortigen „Anwendung“ derselben. Die meisten Kinder benötigen immer wieder Gelegenheiten, die entdeckten Schreibgeheimnisse an anderen Texten wiederzuerkennen oder gelegentlich neue zu entdecken.

Dennoch bildet sich ein Gespür für die Wirksamkeit von Texten aus, das allmählich dazu führt, die eigenen Texte bereits vor dem Schreiben vage zu entwerfen. Es entsteht wie bei Jonas eine „Text-Vision“, die nicht selten an eine Textabsicht gebunden ist (z.B. die anderen Kinder zu unterhalten, zu informieren etc.).

Dieser Schritt ist ein zentraler auf dem Weg der Schreibkompetenzentwicklung. Denn nun kann der real entstandene Text mit der mentalen Text-Vision verglichen werden und sowohl ziel- als auch funktions- und adressatenorientiert revidiert werden („Bringe ich die anderen mit meinem Text zum Lachen?/Werden sie meine Erklärungen verstehen?“). In den folgenden Schuljahren werden die angebahnten Kompetenzen erweitert und trainiert (z.B. die linguistischen Proben „Streichen“, „Ergänzen“, „Ersetzen“, „Umstellen“⁶, die in der münd-



Abb. 3+4: Auf der Rückseite des Schreibberater-Ausweises entdeckte Schreibgeheimnisse (und später Textsorten, die vorkommen) gesammelt werden. Die für das 1. und 2. Schuljahr vorgestellte Form der Schreibberatung sieht noch keine schriftliche Textüberarbeitung vor. Der Schwerpunkt liegt hier (anders als in später folgenden „Schreibkonferenzen“, die einem vergleichbaren Ablauf folgen und durch die Schreibberatung angebahnt werden) in der mündlichen Textreflexion (s. dazu auch weitere Beiträge in diesem Heft )

Nachdenken über Texte: Implizites explizieren!

Beginnt die Arbeit an Texten traditionellerweise mit dem

eher formalen Austausch von sich wiederholenden Satzanfängen – von Gudrun Spitta als „vordergründige Textkosmetik“³ bezeichnet –, so liegt hier der Schwerpunkt auf dem Inhalt des Textes und damit zugleich auf dem Können des Kindes, auf seinen Ideen und Kompetenzen. Intuitiv angewendetes, implizites Textwissen wird hervorgeholt – expliziert – und damit zunächst erkennbar und später verfügbar.

Die inhaltsbezogene Reflexion beinhaltet oft sprachliche Entdeckungen („Er hat lustige Wörter verwendet.“ oder „Er hat die Klasse direkt angesprochen.“), die zugleich mit „hervorgeholt“ werden. Im Laufe der Zeit werden diese immer differenzierter, wenn erkannt oder danach gefragt wird, wie jemand seinen Text gebaut hat oder Tipps für den Autoren/die Autorin gesammelt werden (z.B. bei „Und dann ... und dann ... und dann...“ gelegentlich einen Punkt zu setzen und die Wörtchen „und dann“ einfach zu streichen – vielleicht müssen einzelne Wörter noch umgestellt werden; oder die Entdeckung, dass durch die Verwendung von Pronomen Sätze gut verbunden werden⁴).

lichen Reflexion bereits angelegt wurden) mit dem Ziel, einen Text zielorientiert zu planen, zu verfassen und schließlich auch mental zu revidieren (s. auch Abb. 5).

Textsorten – ein weiterer Schlüssel

Zur Wahrnehmung von Textqualitäten im Sinne von Schreibgeheimnissen tritt nach einiger Zeit die Entdeckung unterschiedlicher Textsorten. Diese zu notieren (z.B. auf die Rückseite des Schreibberater-Ausweises) und im Klassenraum festzuhalten, lohnt sich ebenso wie das Sammeln der Schreibgeheimnisse. Nach jedem Textvortrag wird nun zusätzlich über die Textsorte nachgedacht. Die Kinder erfahren dabei, dass die Machart – das Gewebe – von Texten abhängig von Zielen und Funktionen ist. Eine systematische Zuordnung von Textsorten und Schreibgeheimnissen erfolgt nicht vor dem 3. Schuljahr. Die Entdeckung von Textsorten bringt eine neue Dynamik in das Schreibverhalten der Klasse und eröffnet neue Schreibräume. „*Jan-ni hat einen Witz aufgeschrieben – das mach ich auch!*“ Ein Krimi, eine Liste, ein Traum ... – für viele Kinder beinhaltet eine reiche Samm-

lung an Textsorten eine neue Schreibmotivation. Wer mit Tagebüchern arbeitet, wird erstaunt sein, wie viele verschiedene Textsorten bereits in diesen enthalten sind, lange bevor dies thematisiert wurde. Auch hier gilt: Die eigenen Texte der Kinder sind in vielfacher Hinsicht ein reichhaltiger Nährboden für die Entwicklung von Schreibkompetenz! ■

Anmerkungen

- ¹ Spitta, G.: Wenn Kindertexte uns berühren ..., S. 219.
- ² Die Maßstäbe, Texte zu bedenken, sind zunächst umfassender als jene, die das Kind beim Schreiben berücksichtigen kann; vgl. Schneuwly, B., S. 36.
- ³ Spitta, G.: Freies Schreiben, S. 34.
- ⁴ Vgl. Altenburg, E.: Pronomen als textverknüpfende Elemente, S. 44 ff.
- ⁵ Ausführlich dargestellt in: Leßmann, Beate: Schreibkompetenz: Eigene Texte präsentieren, reflektieren und planen – lernen. In: Dies.: Individuelle Lernwege, S. 131–159.
- ⁶ Eine Auswahl in Anlehnung an Glinz.
- ⁷ Aus: Leßmann, B.: Individuelle Lernwege, S. 145 (Dort werden auf der Grundlage des Pyramidenmodells exemplarisch Schreibkompetenzentwicklungen einzelner Kinder anhand ausgewählter Texte über die Zeit von zwei Jahren beschrieben.).

Literatur

Altenburg, Erika: Pronomen als textverknüpfende Elemente. In: Grundschule, Heft 10. Westermann, Braunschweig 2004, S. 44–49.

TEXTSORTEN – aus eigenen Texten

(Ende des 2. Schuljahrs)

- ausgedachte Geschichten
- erlebte Geschichten
- Träume
- Nachdenktex-te
- Märchen
- Witze
- Rätsel
- Nacherzählungen (zu Büchern, Hör-Kassetten/-CDs, Filmen)
- Sachtexte
- Berichte
- Krimis
- Gedankenkarten (Mind Maps)
- Beschreibungen
- Gedichte
- Lieder
- Bildergeschichten, Comics
- Gespräche (zwischen Menschen, Tieren, Farben, ...)
- Aufrufe
- ...

Glinz, H.: Geschichte der Didaktik der Grammatik. In: Bredel, U. u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. utb, Paderborn 2003 (1. Teilband), S. 424–437.

Leßmann, Beate: Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teil I: Klassen 1 und 2. Elke Dieck: Heinsberg 2007.

Schneuwly, B.: Der Nutzen psychologischer Schreibforschung für die Didaktik des Schreibens. In: Feilke, H./Portmann, P.R. (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Klett, Stuttgart/Leipzig 2004.

Spitta, Gudrun: Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Libelle, Lengwil 1998.

Spitta, Gudrun: Wenn Kindertexte uns berühren ... oder Gedanken zur Qualität von Kindertexten beim Freien Schreiben. In: Duderstadt, M./Foryetta, C. (Hrsg.): Literarisches Lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule (Band 107). Arbeitskreis Grundschule/Grundschulverband, Frankfurt a. M. 1999.

Abb. 5:
Das Pyramidenmodell: Textentwicklungs-ebenen im Kontext des individuellen Schreibens⁷.

