



Mit Kopiervorlagen



Heinz Risel

Richtig gute Aufsätze schreiben

Didaktische Grundlagen und vielfältige
Arbeitsblätter zu den verschiedenen
Textsorten

3./4. Klasse

Grundschule

BRIGG
VERLAG

BRIGG
VERLAG
F.-J. Büchler KG

Stöbern Sie in unserem umfangreichen Verlagsprogramm unter

www.brigg-verlag.de

Hier finden Sie vielfältige

- **Downloads** zu wichtigen Themen
- **E-Books**
- gedruckte **Bücher**
- **Würfel**

für alle Fächer, Themen und Schulstufen.

© Brigg Verlag
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk als Ganzes sowie in seinen Teilen unterliegt dem deutschen Urheberrecht. Der Erwerber des Werkes ist berechtigt, das Werk als Ganzes oder in seinen Teilen für den eigenen Gebrauch und den Einsatz im Unterricht zu nutzen. Die Nutzung ist nur für den genannten Zweck gestattet, nicht jedoch für einen weiteren kommerziellen Gebrauch, für die Weiterleitung an Dritte oder für die Veröffentlichung im Internet oder in Intranets. Eine über den genannten Zweck hinausgehende Nutzung bedarf in jedem Fall der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlags.

Der Brigg Verlag kann für die Inhalte externer Sites, die Sie mittels eines Links oder sonstiger Hinweise erreichen, keine Verantwortung übernehmen. Ferner haftet der Brigg Verlag nicht für direkte oder indirekte Schäden (inkl. entgangener Gewinne), die auf Informationen zurückgeführt werden können, die auf diesen externen Websites stehen.

Bestellnummer: 328DL
ISBN 978-3-95660-328-0 (Druckausgabe)

www.brigg-verlag.de



Heinz Risel

Richtig gute Aufsätze schreiben

Didaktische Grundlagen und vielfältige Arbeitsblätter
zu den verschiedenen Textsorten

3./4. Klasse

Mit Kopiervorlagen

BRIGG  VERLAG

© by Brigg Verlag KG, Friedberg
Alle Rechte vorbehalten.

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 §§ 60 a, 60 b UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung an Schulen oder in Unterrichts- und Lehrmedien (§ 60 b Abs. 3 UrhG) vervielfältigt, insbesondere kopiert oder eingescannt, verbreitet oder in ein Netzwerk eingestellt oder sonst öffentlich zugänglich gemacht oder wiedergegeben werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen.

Illustrationen: Emily Risel

Layout/Satz: PrePress-Salumae.com, Kaisheim

Inhalt

1. Einleitung	5
2. Die Anforderungen an das Textschreiben nicht unterschätzen	6
KV 1 <i>Darf man so schreiben?</i>	9
3. Das Überarbeiten fördern	10
KV 2 <i>Das Verbessern ist nicht schwer</i>	15
KV 3a/b <i>Erweitern – kürzen – verbinden; Brücken bauen</i>	16
KV 4a/b <i>Prüfliste nach dem Schreiben einer Geschichte; Bogen für genaues Zuhören – Beispiel Reizwortgeschichte</i>	18
4. Auf Schülertexte reagieren	19
KV 5a/b <i>Mängel in Texten entdecken</i>	21
5. Auf Textsorten hinarbeiten	23
5.1 Probleme beim Geschichtschreiben reduzieren	23
KV 6a/b <i>Welche Zutaten machen eine gute Geschichte aus?</i>	29
KV 7a/b <i>Kalte Rache; Alarm</i>	31
KV 8 <i>Die wörtliche Rede richtig ankündigen</i>	33
KV 9 <i>Zeitenhopper</i>	34
KV 10a/b <i>Steindiebe</i>	35
5.2 Genau beschreiben	37
KV 11 <i>Ein neuer Schulranzen</i>	39
KV 12 <i>Mein Traumbaumhaus</i>	40
KV 13 <i>Das Taschenmesser ist weg!</i>	41
5.3 Erstes Argumentieren fördern	42
KV 14 <i>Leni holt sich Rat</i>	44
KV 15 <i>Ich will einen eigenen Fernseher</i>	45
KV 16a/b <i>Die anderen dürfen das auch</i>	46

5.4 Ein Buch empfehlen	48
<i>KV 17 Meine Buchempfehlung</i>	49
5.5 Ein Rezept anleiten	50
<i>KV 18 Ein Rezept als Geburtstagsgeschenk</i>	51
5.6 Zusammenfassungen anbahnen	52
<i>KV 19a/b Das Wichtigste in Kürze - Der Buntspecht</i>	54
<i>KV 20a/b Leckerer Knallmais: Wo steht was?</i>	56
5.7 Knapp berichten	57
6. Schreibideen	60
Schreibideen 1 bis 20	61
Hinweise zu den Schreibideen	71
7. Literatur	73

1. Einleitung

Die folgenden Ratschläge, Kommentare und Kopiervorlagen gehen von verschiedenen Annahmen und Befunden aus, wie sie die Schreibdidaktik der letzten Jahre diskutiert:

- **Immer noch werden die Anforderungen an das Textschreiben unterschätzt.** Es hält sich offenbar die naive Annahme, dass dabei im Wesentlichen Gesprochenes aufgeschrieben würde. Entsprechend gibt es unterrichtliche Schemata, nach denen ein Gegenstand zuerst mündlich erarbeitet wird, worauf eine Schreibphase folgt. Hierauf geht Kapitel 2 in aller Kürze ein.
- Forschungen zum Schreibprozess belegen die **Notwendigkeit, das Überarbeiten erheblich stärker zu beachten**, als dies bisher der Fall ist (s. Kap. 3). Die schulpraktische Fixierung auf traditionelle Aufsätze, also Schreibprodukte, die häufig mit Ziffernnoten verbunden sind, lässt diesen Teilaspekt des Schreibens leicht in den Hintergrund treten. Daher finden sich in diesem Buch **zahlreiche Aufgaben zur Textbegutachtung und zur Textveränderung**.
- Lehrende bekunden häufig Unsicherheiten bei der Beurteilung schulischer Texte. Deshalb habe ich einige knappe **Ausführungen zu Textqualitäten und zu Lehrerreaktionen** aufgenommen und mit Beispielen versehen (s. Kap. 4).
- In der praktischen Unterrichtsarbeit scheint ein Übergewicht erzählender oder „kreativer“ Texte andere, alltagsnahe Textsorten an den Rand zu drängen. **Schreibdidaktik muss jedoch verschiedene Textfunktionen berücksichtigen.** Zudem schreiben Kinder schon zu Beginn der Grundschulzeit nicht nur im erzählenden oder berichtenden Duktus (vgl. Weinhold 2008, S. 24). Darum gibt es nachfolgend **Vorschläge auch zu informierenden und appellativen Texten**, selbst wenn diese in der Primarstufe oft erst angebahnt werden können (s. Kap. 5). Auf Texte kreativen Typs (Elfchen, Rondell, Akrostichon u. dgl.) darf natürlich nicht verzichtet werden. Sie sollten aber im Hinblick auf andere Textsorten in

Maßen zum Zuge kommen. Es drängt sich der Eindruck auf, dass Kindern insbesondere Elfchen in monotoner Häufigkeit abverlangt werden, und dies auch noch in der Sekundarstufe (vgl. zum kreativen Schreiben die Anregungen in Böttcher/Becker-Mrotzek 2003, S. 25 ff. und öfter).

- **Didaktische Vorschläge zur Schreibentwicklung müssen mehrere stabile Grundlagen haben:** Zum Ersten müssen Funktion und übliche sprachliche Ausgestaltung von Textsorten umrissen werden. Zum Zweiten müssen Entwicklungsstufen und Lernprobleme benannt und berücksichtigt werden, wenn die Schreibaufgaben zu den Lernenden passen sollen. Drittens müssen lernpsychologische Gesichtspunkte beachtet werden: Induktion, Wiederholung, Differenzierung, Individualisierung, Selbstkontrolle – so gut dies möglich ist.
- Um die Vielfalt von Schreibanregungen zu vergrößern und aus der Erfahrung, dass in freien Schreibzeiten, wie sie Bildungspläne seit Längerem fordern, viele Kinder Anregungen benötigen, habe ich zusätzlich eine Anzahl „**Schreibideen**“ zusammengestellt (s. Kap. 6). Sie können auch zu Differenzierungszwecken genutzt werden.
- „Richtig gute Aufsätze schreiben“ will eine Brücke schlagen zwischen der an Hochschulen entstandenen und genutzten didaktischen Literatur, insbesondere Lehrbüchern, und der unterrichtlichen Umsetzung. Entsprechende Hilfen sind schon deshalb nötig, weil die einschlägigen Bildungspläne relativ allgemein bleiben und knapp angelegt sind, sodass Schulbücher eine manchmal zweifelhafte Interpretationshöhe bekommen. Sehr gute und verständliche Orientierungen zur Schreibdidaktik bieten m.E. Payrhuber (2009), Becker-Mrotzek/Böttcher (2006), Fix (2006), Böttcher/Becker-Mrotzek (2003) und Baurmann (2002). Für den vielleicht besten, instruktiven wie problemorientierten Überblick empfehle ich Weinhold (2008).

Heinz Risel

2. Die Anforderungen an das Textschreiben nicht unterschätzen

An drei schulischen Texten erläutere ich zunächst, welches Können mit der Verfertigung eines Textes verbunden ist. Dabei sollte deutlich werden, dass die schriftliche Textproduktion qualitativ andere Anforderungen stellt als das Sprechen. Das erste Beispiel ist ein privater Brief aus einem kontinuierlichen Briefwechsel (Zeilenumbruch wie im Original, Namen geändert).

29.7.2020

Liebe Elfie
Danke das du mir zurück geschrieben hast.
Ist dir noch ein Geschenk eingefallen?
Und die frage nach dem Rezeptz nein
so wie du es beschriben
hast kann man es wirklich
nicht Rezept nenen. Mein Brief
ist ein bischen spät angekommen
das ist warscheinlich auch
bei disem Brief so. Ich gehe
jetzt was trinken also bis
nacher. So jetzt bin ich
wider da. Und jetzt muss
ich kurz zu meinem Schreibtisch
und was süßes essen. Schmaz jam!
Jetzt bin ich auch wider zurück.
VIELE GRÜßE VERENA

Das Mädchen aus Klasse 2 hat die Textsorte Brief formal schon erworben: Neben Datum und Anrede sowie Schlussgruß und Unterschrift findet sich zu Beginn ein Dank an die Adressatin. Inhaltlich wird an den vorausgegangenen Briefwechsel angeknüpft (Geschenk, Frage nach Rezept) und sogar auf der Metaebene über die Kommunikationsdauer nachgedacht. Überdies stellt das Mädchen eine Frage, um so den weiteren Austausch zu gewährleisten. Und es erwähnt eine Art „Rezept“ aus dem Brief der Adressatin, das jedoch nicht die Kennzeichen dieser Textsorte besitzt.

Nach der adressatenbezogenen ersten Hälfte beginnt ein „Rückfall“ in assoziatives Schreiben, wie es zu Beginn der Grundschulzeit erwartbar und auch von „mündlichen“ Passagen in den E-Mails Erwachsener bekannt ist: etwas trinken gehen, den PC verlassen, um etwas Süßes zu essen, zurückkehren. Die Partikeln *also* und *so* zeigen Unmittelbarkeit und Mündlichkeit ebenso an wie die beiden

Geräuschwörter (*Schmaz jam!*) und das dreifache *jetzt*.

Die inhaltlichen Zusammenhänge im Text sind für Schreiberin und Leserin ganz offenbar gegeben, aber für Dritte nicht direkt nachvollziehbar. Die scheinbaren thematischen Sprünge (zurückschreiben, Geschenk, Rezept, Brief schreiben, essen, trinken) wären zumindest teilweise nachvollziehbar, wenn der vorangehende Text einbezogen würde. Jedenfalls sorgen „Wiederholungen“ (*Rezept, Brief*), die Pronomen *das*, *diesem* und *meinem*, weitgehende Tempuskontinuität (Präsens) und angemessener Artikelgebrauch (*ein Geschenk, die Frage*) für Vernetzung an der Textoberfläche.

Syntaktisch sorgen elliptische Konstruktionen (*Danke, dass ... Und die Frage ...*) für authentischen Stil. Einfache Hauptsätze herrschen vor, und es werden bereits zwei Nebensätze gebildet (*dass, wie*).

Ein zweites Beispiel aus Klasse 4 behandelt die Textsorte Steckbrief.

Steckbrief über ein Tier im Winter Der Igel im Winter

Der Igel ist ein sSäugetier mit Stacheln. Er ist schwarz und seine Nase ist sein einziger Küsspunkt. Der Autoverkehr und die Menschen sind die größten Feinde des Igels. Der Igel macht einen Winterschlaf. Das bedeutet dass der Igel 4 Monate durchschläft. Außer es ist unter 0 °C dan steht er d auf und bewegt sich das damit er nicht erfriert. Der Igel ist ein B Bekanntter vom Stachelschwein.

Die doppelte Überschrift umreißt die Schreibaufgabe, offenbar gestützt auf Ausführungen in einem Sachkundebuch der Grundschule. In dem funktionalen Informationstext ordnet der Schüler das Tier zunächst in eine Unterart ein und beschreibt knapp, aber nicht ganz zutreffend (*schwarz*) sein Aussehen – mit einem wunderbaren Ausrutscher im Ausdruck. Dann werden Feinde genannt, und es wird kurz auf die Lebensweise des Igels im Winter eingegangen.

Zum Schluss ordnet der junge Schreiber das Tier nochmals ein, und zwar hinsichtlich einer verwandten Art. Letzteres wiederum in unfreiwillig komischer Weise.

Die inhaltliche Verknüpfung, wie sie in der Überschrift komprimiert erscheint, ist klar erkennbar. Der *Igel* wird sechsmal angesprochen, *Tier/Säugetier/Bekannter* sind weitere Wiederaufnahmen. Pronominalisiert wird die „Hauptperson“ dreimal durch *er*. *Winter* taucht im Kompositum *Winterschlaf* auf, *Schlaf* in *durchschläft*; *erfriert* enthält das Bedeutungsmerkmal „kalt“, das auch in *Winter* enthalten ist.

Das durchgehende Präsens der Allgemeingültigkeit – es geht nicht um Gegenwärtiges – ist ebenso angemessen wie die dominierenden Hauptsätze vom Typ *Der Igel ist/hat ...* Zwei konjunktionale Nebensätze (*dass, damit*) erklären Sachverhalte. Die Verwendung von *damit* ist eindeutiger als *dass*, um einen Zweck anzuzeigen. Die koordinierende Konjunktion *außer* schränkt den Sachverhalt des Schlafens ein.

Das dritte Beispiel ist eine Spielanleitung von Schülern aus Klasse 3.

Ab 6 Jahren freigegeben
Die Karten anderstrum auf den Boden legen!
Raspotin

Bei Start geht es los. Beim Totenkopf einmal aussetzen. Wenn man zwei gleiche Karten hat darf man ein Schritt vorgehen. Nur wenn ein Weg ist darf man fahren. Auf dem Schwert darf man dreimal würfeln. Aber nicht Memory spielen. Bei einer sechs drei Schitte vor. Gewonnen hat der der als erster im Ziel ist. Memory wird fertig gespielt Der zweite Sieger ist der mit den meisten Memorykarten.

Dieser Text wurde in einer Gruppe verfasst, die dem Spiel den Namen *Raspotin* (!) gab. Die Schreiber haben im Ganzen verstanden, was Anleitungstexte sind. Dies zeigt schon die Altersangabe. Allerdings wurde eine unangemessene Formulierung aus dem Bereich der Unterhaltungsmedien übernommen (*freigegeben*). Inhaltlich wird der Bogen vom Start zum Ziel bzw. Sieg gespannt.

Übliche Anleitungstexte kommen ohne Ansprache eines konkreten Handelnden aus. Daher wurde mit Recht zweimal ein Anweisungsinfinitiv verwendet (*legen, aussetzen*). Die Nicht-Festlegung auf einen bestimmten Akteur zeigt sich auch im dreimali-

gen Gebrauch des Indefinitpronomens *man*, beim Demonstrativpronomen *der* (im Sinne von *derjenige, der als Erster ...*) und in der Passivform des vorletzten Satzes. Damit liegen typische Sprachmittel von Vorgangsbeschreibungen vor.

Im fünften Satz kann *spielen* als Infinitiv auf das vorhergehende Modalverb *darf* bezogen werden. Dieses Modalverb hat in einer Spielanleitung seinen Platz, denn es erlaubt bestimmte Spielhandlungen. (Spiel-)Regeln haben häufig eine Wenn-dann-Struktur. Funktional verwendet wurden deshalb auch die beiden konditionalen Nebensätze (*wenn ...*). Sie geben Bedingungen an, unter denen Spielzüge stattfinden dürfen. Bedingungen sind auch genannt in der Formulierung *bei einer Sechs* (konditionale Präpositionalgruppe) und *mit den meisten Memorykarten* (konditionale Präpositionalgruppe als Attribut: *Wenn man die meisten Memorykarten hat, ist man zweiter Sieger*) sowie beim Relativsatz (*der ...*). Letzterer lässt sich umformulieren: *Wenn man als Erster im Ziel ist, hat man gewonnen*.

Mit Ausnahme von *gewonnen hat* (Perfektform für ein Resultat) wird wieder das Präsens der Allgemeingültigkeit verwendet.

Man sieht, dass es großer Anstrengungen bedarf, um beim Thema zu bleiben, die Textsortennormen einzuhalten, dabei das passende Tempus zu wählen, dieses beizubehalten und anderes mehr. Eine bloße Abbildung von Gesprochenem könnte dies nicht leisten.

Auf diese Differenz von gesprochener und geschriebener Sprache will die **Kopiervorlage KV 1 Darf man so schreiben?** aufmerksam machen (siehe S. 9). Letztlich sollen damit Vorlieben für Formulierungen reflektiert und offenkundig mündliche Varianten erkannt und vermieden werden.

Sprache wandelt sich, das ist eine triviale Feststellung. Doch inwieweit ein solcher Wandel von den Sprachnutzern mehrheitlich schon akzeptiert wird, ist nicht immer leicht zu bestimmen. Formulierungen wie „Das schmeckt wahnsinnig gut“ hätten Goethe wohl die Stirn runzeln lassen, und heutzutage ist die ältere Generation irritiert, wenn sie ein Lob hört wie „Das hast du voll gut gemacht“.

In Schülertexten sind ab und an solche Formulierungen zu finden, die – im Geschriebenen – noch nicht konsensfähig sind. Zu beachten ist, dass elektronische Kommunikation „mündliche“ Merkmale dieses Typs durchaus enthalten kann, denn sie geht beschleunigt, fast gleichzeitig und im Dialog vorstatten (vgl. Spiegel/Kleinberger-Günther 2006).

Die **erste Aufgabe** der Kopiervorlage lenkt den Blick auf die Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf der Wortebene. Bei *voll toll* zeigt

sich der gegenwärtige Bedeutungswandel des ersten Adjektivs von „gefüllt“ zu „sehr/ganz“ (*toll* hat bereits einen Bedeutungswandel vollzogen). Ähnlich: *scharf* – „beeindruckend“. Bei *megacool* wird die Steigerung über die Wortbildung – eine Zusammensetzung – und Entlehnungen aus dem Griechischen und Englischen realisiert. Analog ist *sauteuer* gebildet. Der hervorhebende Erstbaustein sorgt für eine derbe Mitbedeutung.

Von den fünf Kindern formuliert lediglich Sina so, dass dies sofort schriftlich festgehalten werden könnte.

Die Äußerungen der anderen Kinder könnten als wörtliche Rede, durch Anführungszeichen markiert, für eine authentisch mündliche Wirkung im Geschriebenen sorgen.

Aufgabe 2 fordert zur „Übersetzung“ mündlicher Ausdrücke auf und ist in Selbstkontrolle zu überprüfen. Außerdem ist in Satz f) eine umgangssprachliche Verschleifung, eine Tilgung, vorgegeben: *ein* statt *einen* im Akkusativ (vgl. oben, Spielanleitung: ... *darf man ein Schritt vorgehen*). Solche Fälle – dazu gehören auch *rein, ran, raus, runter* – sollten vor allem in der jeweiligen Situation angesprochen werden.

Nicht bearbeitet werden hier entsprechend der Altersstufe kritische Satzstellungen in geschriebenen Texten (*weil das habe ich nicht gewusst*), die Verwendung isolierter Nebensätze (*Worüber ich mich gefreut habe.*) sowie „kleiner Wörter“ wie *so* und *also* oder von „Weichmachern“ wie *mal* und *irgendwie*.

Am Tag nach seinem Geburtstag bringt Fabio ein neues Handy mit in die Schule. Damit kann man auch fotografieren, Bilder versenden und sogar ins Internet gehen. Einige aus der Klasse stehen um Fabio herum und äußern sich zu seinem Geschenk.

Finn: *Das ist ja voll toll.* _____

Gülsüm: *Ein wirklich scharfes Teil.* _____

Sina: *Das beste Handy, das ich kenne.* _____

Nadine: *Megacool, das Ding!* _____

Kaya: *Das war bestimmt sauteuer.* _____



1. Nur einer der Kommentare könnte auch in einem Aufsatz stehen. Die anderen vier werden eigentlich nur gesprochen. – Welche sind es? Schreibe neben die Sätze: **mündlich** oder **auch schriftlich**.
2. Lies die folgenden Sätze. Sie enthalten Formulierungen, die nicht in geschriebene Texte gehören. Formuliere die Sätze so um, dass die Ausdrucksfehler verschwinden.

a) *Wir gingen in die Stadt, um Klamotten zu kaufen.*

→ _____

b) *Jonas aß die Nudeln. Aber Brokkoli und Fenchel? Nein, das Zeug schmeckte ihm nicht.*

→ _____

c) *Lukas textete (laberte) die Bedienung zu.*

→ _____

d) *Lena kreuzte mit einer coolen Sonnenbrille auf.*

→ _____

e) *Selina bog voll schnell um die Ecke.*

→ _____

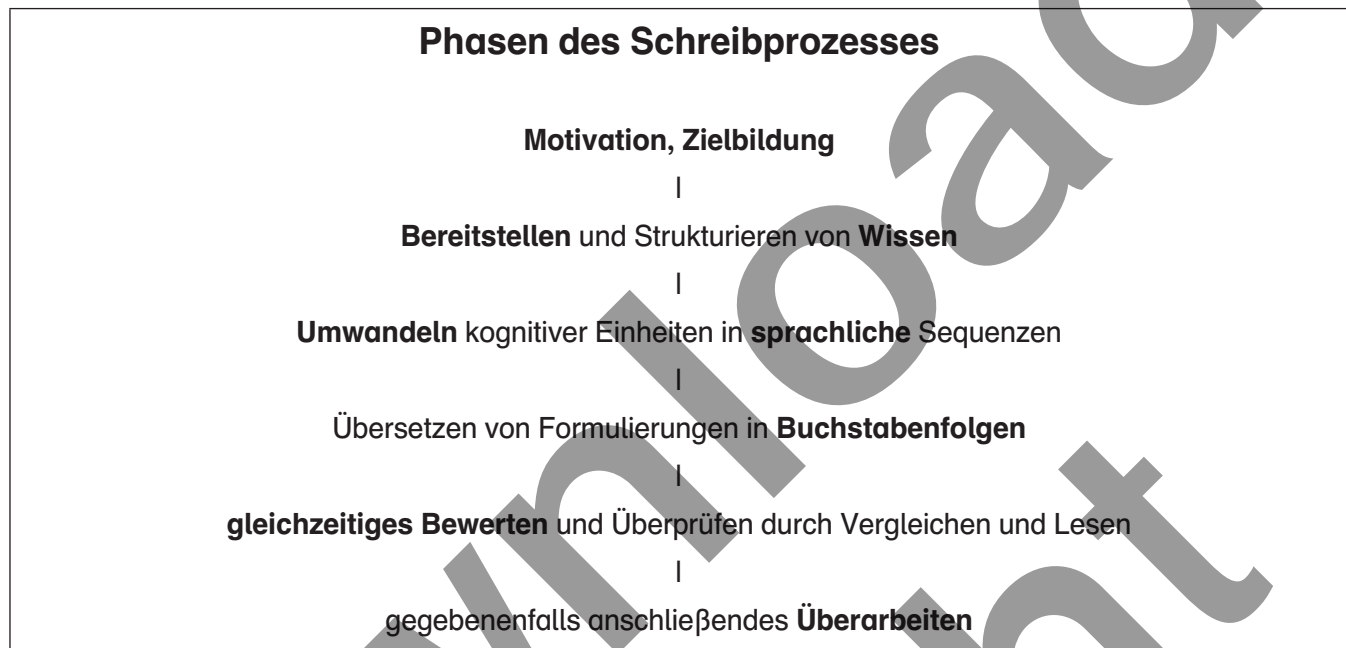
f) *Wir trafen ein Schüler aus der Nachbarschule.*

→ _____

3. Das Überarbeiten fördern

Mit der Auffassung, dass das Schreiben keine ganzheitliche Tätigkeit ist, sondern in verschiedene Teilprozesse zerfällt, hat der Aspekt des Überarbeitens in der Schreibdidaktik erhebliches Gewicht gewonnen (vgl. stellvertretend Sieber 2003, S. 215). Man unterscheidet sogenannte Prätext-Revisionen, also solche Veränderungen, die vor dem Zu-Papier-

Bringen im Kopf stattfinden, von den eigentlichen Textrevisionen, die als Ausstreichungen, Einfügungen oder Raderspuren zu sehen sind. Diese Veränderungen können intensiv nach dem vorläufigen Abschluss des Textes stattfinden, aber auch zu jedem Zeitpunkt vor dem Aus-der-Hand-Legen des Textes.



Alle Teilprozesse können mit unterschiedlicher Intensität gleichzeitig ablaufen. Abgeschlossen wird, wenn „das Ergebnis in Absicht, Inhalt, Form und Adressatenbezug den eigenen Zielvorstellungen entspricht“ (Spitta 1992, S. 20). Beim Revidieren müssen diese Teilschritte unterschieden werden (vgl. Fix 2006, S. 165):

1. der Lesevorgang: Schreibende müssen sich in die Leserrolle begeben und Distanz zum eigenen Text schaffen
2. das Bewerten der Textentwürfe:
 - a) Identifizieren: Vergleichen des Geschriebenen mit dem Ziel
 - b) Diagnostizieren der Abweichung
3. das eigentliche Revidieren: durch sprachliche Operationen eine Textalternative zu Papier bringen

Baurmann/Ludwig (1985) haben die Intensität der Eingriffe nach fünf Typen sortiert.

Revisionstiefe nach Baurmann/Ludwig (1985)

- (1) Nachträge
 - kleinere kosmetische Korrekturen am Schriftbild
 - Buchstaben verdeutlichen
 - Buchstabe, Wort ergänzen
 - Streichungen: Buchstaben, doppeltes Wort
 - Satzzeichen ergänzen
- (2) Korrekturen
 - Orthografie, Zeichensetzung
 - Satzbau
 - Wortbedeutung, Wortkombinationen
- (3) Verbesserungen
 - nicht zwingend durch Normen gefordert
 - Berücksichtigung von Leseerwartungen
 - Gestaltung des Gesamttextes
 - andere Wortwahl, Redensarten, syntaktische Konstruktion, Satzverbindung; Vermeidung von Wiederholung; persönliche Eigenheiten werden beachtet

(4) Umsetzungen

- zielorientierte Veränderungen am Textplan
- Streichungen überflüssiger Bemerkungen
- Ergänzungen fehlender Information
- Optimierung der Verständlichkeit

(5) Reformulierungen

- Änderung umfangreicher Textpassagen
- bei Änderung von Absichten: ganzen Text neu formulieren

Beispiele:

Eine Schülerin spurt den Buchstaben *t* nach, weil ihr Schreibgerät, ein Faserschreiber, an dieser Stelle des Wortes zu wenig Tinte auf das Papier brachte (Ebene 1: Nachtrag).

Ein Schüler ergänzt das Wort *bleiben* im Satz: ... *keiner von euch kann 10 Minuten unter Wasser*. Dies ist eine grammatische Korrektur der Ebene 2, denn das Modalverb *können* fordert einen Infinitiv. Die meisten Korrekturen betreffen wohl die Orthografie (ebenfalls Ebene 2).

Ein Schüler streicht das Wort *sagte* aus und ersetzt es durch *prahlte*. Dieser Eingriff ist Ebene 3 zuzuordnen, denn er stellt eine Verbesserung insofern dar, als Leser genauer über die Redeweise informiert werden.

Eingriffe der Ebenen 4 und 5 sind in der Grundschule nicht zu erwarten.

Die in Publikationen (auch in der Praxis?) populärste Konzeption zur Förderung des Überarbeitungsverhaltens ist die Schreibkonferenz. Darunter zu verstehen ist ein „Verfahren [...], einen selbst verfaßten Text einer kleinen kritischen Öffentlichkeit zur Diskussion zu präsentieren, um aus den Reaktionen der Teilnehmer Hinweise für eine eventuelle Überarbeitung des Textes zu erhalten“ (Spitta 1992, S. 13).

Vorgeschlagen wird, dass ein „Autorenkind“ sich zwei oder drei „Mitarbeiter“ sucht und mit diesen den Textentwurf durchgeht. Nachdem auch die Lehrkraft im Laufe der Woche noch Rückmeldungen gegeben hat, überwiegend hinsichtlich sprachlicher Normen, soll der überarbeitete Text in einer Präsentationsstunde der gesamten Klasse vorgetragen werden. (Vorformen geplanter Textüberarbeitungen sind schon bei Merkelbach 1986 beschrieben.)

Das folgende Beispiel zeigt, dass in der Umsetzung des Konzepts einige Probleme mitbedacht werden müssen.

Vier Mädchen aus Klasse 3 sprechen über eine Bildergeschichte:

M: Sie, sie, sie, hier ist drei Mal sie.
Sie bereden, sie machen, sie ...

(Gelächter)

M: Sie überlegen, sie lassen, machen sie ...

Z: Moment ... (*unverständlich*). Ja, da.

M: Sie, sie, sie, sie, sie, wieder sie.

Z: Wird Schneemann mit zwei *n*, *m*?
Nein das stimmt doch gar nicht mit den zwei *m*!

M: Wieder sie.

(Gelächter)

Z: Die Mutter hatte ... (*sie radiert*)

V: Sie, sie, sie, sie, sie, sie, sie, sie, sie.

A: Ans?

Z: Telefon.

M: Was steht denn da? Ans?

Z: Ans Tele...fon.

M: Ach so!

A: Telefon?

Z: Fon, das ist ein *f*, das sieht man doch.

Diese Gesprächspassage liefert mehrere Erkenntnisse zur Praxis von Schreibkonferenzen:

Die Kinder setzen sich intensiv mit dem Geschriebenen auseinander. Allerdings führt die mehrfache Problemstellung „sie, sie ...“ nicht zu Konsequenzen.

Schülerin M. spricht den inflationären Gebrauch des Pronomens durch viele Wiederholungen an („Sie, sie, sie, sie, sie, wieder sie“). Das ist typisch, denn metasprachliche Ausdrücke (Fürwort, Pronomen) – das ist auch in anderen Lernbereichen des Faches bekannt – sind kaum zu erwarten. Die häufige Verwendung des Pronomens wird auch durch Schülerin V. aufgegriffen.

Alle fünf Gesprächsbeiträge bleiben jedoch konsequenzenlos, denn die beiden anderen Gruppenmitglieder, A. und Z., lenken die Aufmerksamkeit auf eine andere Textpassage (*ans Telefon*) und bleiben dabei an der undeutlichen Handschrift hängen.

Dies bestätigt Becker-Mrotzeks Ergebnisse einer dokumentierten mehrwöchigen Schreibkonferenz in Klasse 4, nach denen nicht alle angesprochenen Probleme bearbeitet werden oder im Text tatsächlich zu Änderungen führen (vgl. Becker-Mrotzek 2000).

Unabhängig vom obigen Beispiel führe ich nun weitere Schwierigkeiten auf – nicht in der Absicht, die Methode zu diskreditieren, sondern um deren reflektierten Gebrauch zu unterstützen:

Payrhuber (1996, S. 28) betrachtet es als unabdingbar, „dass der [...] Text schriftlich präsent ist“. Das Vorlesen sei „allenfalls für inhaltliche Hinweise hilfreich“ (ebd.).

Becker-Mrotzek (2000) fand heraus, dass vorwiegend an der Textoberfläche revidiert wird (Wiederholungen, Tempus) und erstaunlicherweise das laute Vorlesen eine wichtige Entscheidungshilfe darstellt (zur Klangprobe s. auch Knapp 2003, S. 20 f.).

Reuschlings Dokumentation zeigt, dass für Schreibkonferenzen das Wissen der Lehrkraft in kritischen Phasen unabdingbar ist. So fehlte dort den beteiligten Kindern entsprechendes Textsortenwissen, vor dessen Hintergrund die Güte eines Textes mit zu beurteilen ist. Die Lehrkraft verteidigte in einem märchenhaften Text drei *und*-Wiederholungen und betonte in einem anderen Fall den Gedicht-Charakter des Textes. Reuschling stellt die Notwendigkeit heraus, die Diagnosefähigkeit der Kinder auszubauen, und illustriert diese Fähigkeit durch mehrere Schüleräußerungen zu Textlänge, Textsorte, Textinhalt, Textmängeln und Wortschatz (vgl. Reuschling 1995, S. 154 ff.).

Fix (2000) belegt für die Sekundarstufe überwiegend erfolgreiche Revisionen, aber auch eine Anzahl von Verschlechterungen. Funktionaler Sprachunterricht solle das Schreiben stützen, Überarbeitungsraster sollen entlastend und strukturierend wirken.

Für die zweite Hälfte der Grundschule konnte Held (2006) nachweisen, dass revisionsförderlicher Unterricht auch tatsächlich zu mehr Überarbeitungen führt, vor allem auf Satzebene (vgl. ebd., S. 91).

„Besonders Mädchen und Migrantinnen können auf diese Art und Weise ihre Revisionskompetenzen schneller und effektiver steigern als in einem Schreibunterricht, der keine spezielle Förderung der Textrevisionskompetenz beinhaltet“ (ebd. S. 113).

Bei den Eingriffen auf Satzebene lag der Schwerpunkt mit knapp 60 % auf inhaltsgleichen und inhaltserweiternden Ersetzungen (vgl. ebd. S. 95). Etwa jede siebte Veränderung war eine Streichung, mehr als ein Sechstel Hinzufügungen und nur 7 % Vertauschungen (Umstellungen).

Dies passt zur Feststellung, dass junge Schreiber lediglich eine lokale Kontrolle des Textes bewältigen können (vgl. Feilke 1995). Sie beschränken Veränderungen auf die Wortebene und sind noch nicht in der Lage, aus der syntaktischen Vogelperspektive produktiv mit Satzgliedern zu jonglieren.

Nicht nur durch Schreibkonferenzen lässt sich das Überarbeitungsverhalten fördern, auch einfachere Weichenstellungen und Maßnahmen innerhalb des „Normalunterrichts“ können flankierend wirken:

- Dass überarbeiteten, „schmutzigen“ Texten Wertschätzung entgegengebracht wird, muss Prinzip des Schreibunterrichts sein.
- Schreibende müssen ganz banal Zeit zum Überarbeiten haben und ebenso Raum: Breite Ränder, breite Zeilenabstände oder zweizeiliges Schreiben begünstigen schon im Äußeren das Revidieren. Becker-Mrotzek (2000) beobachtete fehlendes Überarbeiten, weil einfach kein Schreibraum zur Verfügung stand.
- Grammatische Proben (vgl. Payrhuber 1996, S. 29 ff.) sollen auch für die Textoptimierung eingesetzt werden (s. Kopiervorlage KV 2 *Das Verbessern ist nicht schwer*).
- Die üblichen Lehrer-Markierungen am Heftrand, Siglen wie *I* oder *Wh*, müssen eindeutig sein, verstanden werden und die Kommunikation mit den Schreibenden fördern (s. Kap. 4).
- Prüflisten für das abschließende Revidieren helfen bei der zielgerichteten Arbeit am Text (s. Kopiervorlage KV 4a *Prüfliste nach dem Schreiben einer Geschichte*). Ein Raster für strukturiertes Zuhören (s. Kopiervorlage KV 4b *Bogen für genaues Zuhören – Beispiel Reizwortgeschichte*) sorgt dann bei der Vorstellung von Texten für präzise Rückmeldungen. Knapp (2003) schlägt hierzu „Überarbeitungskarten“ vor, die die komplexe Tätigkeit des Revidierens reduzieren. Sie enthalten zum Beispiel Hinweise auf „Inhalt und Aufbau der Geschichte“ (vgl. Knapp 2003, S. 20, 22) oder auf „Formulierungen“, daneben Recht-schreibliches (vgl. ebd.).
- Mit Textlupen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 116) können ebenfalls ohne großen organisatorischen Aufwand Texte verbessert werden. Hier eine einfache Variante, die insbesondere in der dritten Spalte den Zwang zur Konstruktivität enthält:

Das hat mir gefallen	Hier habe ich Fragen	Mein Tipp

Durch die Vernetzung von Grammatikunterricht und Textschreiben kann das Schreiben entlastet und die Sprachreflexion befördert werden. Beispiele hierfür sind die Arbeit mit Pronomen (vgl. Altenburg 2004, Risel 2006, Risel 2010), die Beurteilung angemessener Satzlängen (vgl. Risel 2006) oder funktionale Satzanfänge (vgl. ebd.).

Im Folgenden finden sich Konkretisierungen zu den grammatischen Proben und zu einer Prüfliste mit einem Raster für das strukturierte Zuhören.

Dass die grammatischen Proben des Umstellens, Weglassens, Erweiterns und Ersetzens nicht nur der Gewinnung grammatischer Einheiten dienen, sondern für die Verbesserung von Texten eingesetzt werden können, ist seit Längerem bekannt (vgl. Payrhuber 1996, S. 29 ff.). Die **Kopiervorlage KV 2 Das Verbessern ist nicht schwer** will qualitative Eingriffe in den Text stärken und greift dazu das Umstellen (Vertauschen) und Ersetzen auf (siehe S. 15).

Beide Verfahren werden zur Vermeidung von Monotonie und zur Akzentuierung von Informationen genutzt. Das Substituieren wird nicht geschieden in Pronominalisierung und inhaltsgleiche oder -variiierende Ersetzungen. Dies bleibt dem Unterrichtsgespräch vorbehalten: Ergibt es einen Unterschied, durch lange oder durch kurze Wörter zu ersetzen?

Aufgabe 1 der Kopiervorlage präsentiert zwei knappe Erklärungen zum sachkundlichen Gegenstand Fossilien.

Mit der Ersetzung *sie* wird in der zweiten Erklärung ein Personalpronomen genutzt, das nur unter Rückgriff auf die Textumgebung verstanden werden kann. Im dritten Satz wird durch das Demonstrativpronomen *diese* als Artikelwort und durch den Oberbegriff *Fossilien* zurückverwiesen auf *Ammoniten* – und gleichzeitig zusätzliche Information beigesteuert. Außerdem wurde die Angabe über das Alter der Fossilien durch eine Positionierung am Satzanfang betont. Den Kindern gelingt es nicht immer, die Phä-

nomene genau zu benennen. In Erprobungen ist zu hören: „Man muss so vertauschen“ oder „Es hört sich dann besser an“.

Die Pronomen können in dieser schreibakzentuierten Stunde zunächst als „kleine“ oder „kurze Wörter“ benannt werden. Je nach Leistungsfähigkeit ist auch ein direkter Brückenschlag zu grammatischem Wissen möglich.

Aufgabe 2 dient der Anwendung des im Mustertext Beobachteten. Hierzu gibt es Hilfen durch verschiedene Unterstreichungen. Da zum Teil unterschiedlich ersetzt werden kann, lässt sich keine einheitliche Lösung vorgeben.

Die grammatischen Proben des Streichens (Kürzens, Weglassens) und des Erweiterns inklusive des Verbindens sind Gegenstand der zweiteiligen **Kopiervorlage KV 3a/b Erweitern – kürzen – verbinden** (S. 16/17). Thematischer Hintergrund sind die beliebten Piraten. **Aufgabe 1** nähert sich zwei kurzen Kontrasttexten zunächst global. Die Kinder können herausfinden, dass der eine Text länger, der andere kürzer ist, dass der rechte mehr Information enthält und also genauer ist. Erst im zweiten Schritt soll Letzteres unterstreichend belegt werden.

Inhaltlich sortiert werden die Zusatzinformationen des rechten Textes in **Aufgabe 2**. Die **Lösungen** dazu: *bärtig; schwarz; hinkend (auf dem Deck); wie der Haken aussieht/aus welchem Material der Haken ist: Metall*. Die letzte Information muss also auch vor dem Doppelpunkt als Oberbegriff eingeordnet werden.

Nun wird unter **3.** gestrichen. Dies könnte zu folgendem Ergebnis führen: *In dem Roman „Die Schatzinsel“ treiben Kapitän Flint und Long John Silver als Piraten ihr Unwesen*. Beide Figuren könnten manchen Kindern aus „Schatzinsel“-Verfilmungen bekannt sein, sodass ein kurzer Exkurs hierzu möglich ist.

Als Puffer (★-Aufgabe) dienen Bedeutungsklärungen zu einschlägigen Wörtern. Dazu sind Lexika oder PC-Recherchemöglichkeiten Voraussetzung.

Im zweiten Teil der **Kopiervorlage (KV 3b)** wird unter der Überschrift **Brücken bauen** das Erweitern fortgeführt, allerdings hinsichtlich der Satzverbindung. Die koordinierenden Konjunktionen stellen zwischen zwei Gedanken eine Brücke her. Auf Nebensatzeinleitende Konjunktionen (*als, weil ...*) wurde hier verzichtet, damit die Sätze nicht umgestellt werden müssen.

Die Lesersteuerung durch „Gedankenbrücken“ wird unter **4.** induktiv erarbeitet. Das eingefügte Wort zeigt einen Gegensatz, einen Erwartungsbruch an (Piraten heute – früher). Wenn beide Sätze auf Karton an der Tafel zunächst isoliert, dann mit Verbindungswort vorgestellt werden, kann der Inhalt von *doch* leichter erfahren werden. In Erprobungen mussten Lehrkräfte dabei Hilfestellung geben.

Die Anwendung erfolgt in **Aufgabe 5.** Bei a) ist das Gegensatzwort *aber* schon vorgegeben. Die **Lösungen** lauten zu b) *denn*, c) *sondern*, d) *doch*. Es gibt also einen Überschuss an „Verbindungswörtern“. Dies kann auch der didaktische Terminus für die Kinder sein.

Am Ende sollte die Bedeutung der „kleinen Wörter“ im Unterrichtsgespräch benannt oder umschrieben werden: Leser erfahren durch *denn* einen *Grund*, warum Piraten Seeräuber heißen. Bei *sondern* ist es wieder ein *Gegensatz* (Milch – Rum), ähnlich wie bei *doch* (gejagt werden – nicht gefangen werden). Feinere Differenzierungen zwischen den „Gegensatzwörtern“ sind nicht notwendig. Das abstrakte

Wort *Grund* wird von Kindern wohl eher durch entsprechende Schlüsselwörter am konkreten Satz beschrieben: *weil, deshalb, deswegen, also ...*

Bei der Kontrolle bzw. Selbstkontrolle ist darauf zu achten, dass die Sätze verbunden notiert werden. Dabei ist jeweils das Komma einzufügen.

Die **Kopiervorlage KV 4a Prüfliste nach dem Schreiben einer Geschichte** gibt relativ viele Prüfungsaspekte vor (siehe S. 18). In die konkrete Arbeit sollten daher nur die rot zu markierenden Gesichtspunkte inklusive des Sonderproblems einbezogen werden. Für die dringend erforderliche Vorbereitung der Nutzung dieser Liste ist es aber günstig, mehrere Textdimensionen zu berücksichtigen. Die Vorbereitung muss klären, was unter „passen“ zu verstehen ist oder ab wann Wiederholungen als störend empfunden werden.

Der untere Teil der Seite, die **Kopiervorlage KV 4b Bogen für genaues Zuhören – Beispiel Reizwortgeschichte**, soll dafür sorgen, dass die zuhörenden Kinder sich als „Experten“ für einzelne Textaspekte auf den Geschichtenvortrag konzentrieren. Denn oft schweifen Kinder in Vorleserunden gedanklich ab, werden motorisch unruhig, oder sie stören. Das Raster, das von der Lehrkraft ergänzt werden kann, soll allerdings nicht der „Buchhaltung“ dienen. Es muss auch Geschichtenvorträge geben, die nicht sofort analytisch seziert, sondern zunächst ganzheitlich-emotional aufgenommen werden.

Ammoniten sehen aus wie große Schneckenhäuser. Ammoniten sind aber versteinerte Reste von Tintenfischen. Ammoniten sind viele Millionen Jahre alt.



Ammoniten sehen aus wie große Schneckenhäuser. Sie sind aber versteinerte Reste von Tintenfischen. Viele Millionen Jahre sind diese Fossilien alt.

- 1. Eine der beiden Erklärungen ist gelungener als die andere. Markiere die Unterschiede im zweiten Text. Beschreibe dann, was anders ist:

Three horizontal lines for writing the answer to question 1.

- 2. Verbessere auf dieselbe Weise den folgenden Text. _____ = umstellen; = ersetzen

Schwerer Fund

Luisa stolperte im Vorgarten über einen Stein mit einer merkwürdigen Form. Der Stein war fast rund und sehr schwer. Luisa hätte ihn beinahe übersehen. Sie nahm ihn mit ins Haus und zeigte ihn ihrem großen Bruder. Von ihm erfuhr sie, dass sie keine Schnecke gefunden hatte, sondern einen Ammoniten. Luisa besorgte sich ein Buch über Ammoniten in der Bücherei. Den Ammoniten säuberte sie und stellte ihn stolz in ihrem Regal aus.

Multiple horizontal lines for editing the text in question 2.

Auswahl: sie – ihren Fund – der – er – Fossilien – Versteinerungen – den Stein

In einem Bericht über das Piratenleben steht:

Piraten sehen in Filmen oder auf Bildern oft gleich aus.

Dann folgen diese Sätze:

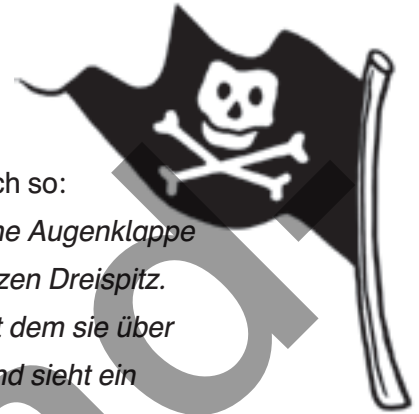
Sie tragen eine Augenklappe und auf dem Kopf einen Dreispitz.

Manche haben ein Holzbein, und statt einer Hand sieht ein Haken aus dem Ärmel hervor.

Nicht schlecht, doch es geht auch so:

Die bärtigen Gesellen tragen eine Augenklappe und auf dem Kopf einen schwarzen Dreispitz.

Manche haben ein Holzbein, mit dem sie über Deck hinken, und statt einer Hand sieht ein Metallhaken aus dem Ärmel hervor.



1. Schreibe auf, was die beiden Texte unterscheidet. Unterstreiche dann die Unterschiede im rechten Text.

2. Der rechte Text enthält **erweiterte** Angaben zu den Piraten. Er sagt,

- wie sie im Gesicht aussehen: _____
- welche Farbe der dreieckige Hut hat: _____
- wie sie sich mit dem Holzbein fortbewegen: _____
- _____:

3. Der folgende Satz ist sehr lang. Streiche, was man weglassen kann. Schreibe dann eine Kurzfassung auf. Es sollen nicht mehr als 20 Wörter sein.

In dem spannenden Roman „Die Schatzinsel“ von Stevenson aus dem Jahr 1896 treiben Kapitän Flint und Long John Silver als gewalttätige und grausame Piraten ihr Unwesen in der Karibik.

★ Schlage nach, was die folgenden Begriffe bedeuten:

entern: _____

kapern: _____

Korsar: _____

Navigation: _____