Beate Leßmann

Freies Schreiben und Textsorten

Erzählende Texte

Anders als die kriterienbasierte Aufsatzdidaktik nimmt diese schreibdidaktische Konzeption die Potenziale der Kinder zum Ausgangspunkt für den Erwerb von Textwissen. Am Beispiel erzählender Texte wird gezeigt, wie sich an eigenen Texten Merkmale guter Texte erarbeiten lassen. Daraus ergeben sich alternative Wege der Leistungsbewertung

Abb. 1: Autorenrunde in Klasse 2

Wer Kindern regelmäßig Freiraum zum Schreiben eigener Texte zu selbst gewählten Themen gibt, der macht die beglückende Erfahrung, dass Kinder im Schreiben etwas von sich ausdrücken, dabei Fragen des Lebens bedenken, über ihre Texte mit anderen kommunizieren, sich dabei selbst mitteilen und sich in diesem Schreibhandeln schließlich ihrer selbst vergewissern. Dass in vielen Klassen das freie Schreiben von Texten trotz guter Erfahrungen ab Klasse 3 aus dem Unterricht verschwindet, wird häufig damit begründet, dass nun bestimmte Textsorten geschrieben und diese auch bewertet werden müssen.

Ein zunächst kindorientierter Unterricht verwandelt sich so stillschweigend in einen normorientierten. Dass die freien Texte jedoch eine reichhaltige Basis gerade für die Erarbeitung von Textsorten bilden und neue Wege der Bewertung eröffnen, ist die Grundidee des Beitrags. Die Ausführungen beziehen sich zwar exemplarisch auf erzählende Texte, die dargestellte Unterrichtsstrukur ist aber übertragbar auf

Foto: Beate Leßmann

© Friedrich Verlag | Grundschule Deutsch 59 | 2018

KLASSENSTUFE
1 – 4

ZEITBEDARF
die Grundschulzeit übergreifend

MATERIALPAKET

Material auf der CD-ROM
- M1 Lesetexte „Kleiner Hase in großer Gefahr"
- M2 AB Mini-Geschichten schreiben und überarbeiten
- M3 Test: Geschichten bedenken und überarbeiten
- M4 Auswertung Test

andere Textsorten (Leßmann 2016, S. 91 ff.). So können die Bausteine zum Fundament eines langfristig angelegten Schreibkompetenzerwerbs werden (s. **Kasten 1**).

Baustein 1

Feste Schreibzeiten: Kindern das Wort geben

Einmal in der Woche erhalten die Kinder regelmäßig Zeit, um eigene Texte zu schreiben und an ihnen zu arbeiten. Ein festes Schreibbuch – „Tagebuch", „Schatzbuch" oder „Ich-und-die-Welt-Buch" – ist das Herz der Schreibzeit (Leßmann 2016, S. 7). Dabei entstehen, unabhängig vom Jahrgang, unterschiedliche Textsorten: Berichte von Alltäglichem, Steckbriefe, Witze, aber auch Geschichten oder anderes.

Wer einen Text verfasst hat, möchte diesen in aller Regel einem anderen vorstellen. Dafür sucht sich das Autorenkind ein anderes Kind und liest seinen Text vor. Hier bereits erhält das Autorenkind eine erste Rückmeldung auf seinen Text. Es erfährt, ob seine Botschaft ankommt oder ob das Gegenüber Mühe hat, den Text zu verstehen.

Baustein 2

Autorenrunden: Textqualitäten suchen – Textnormen offenlegen

Der Austausch über Texte ist wichtig. Deshalb wird das Gespräch über Texte für alle in der ganzen Gruppe zu einem verbindlichen Baustein der Schreibzeit. Bereits nach wenigen Wochen kann die sogenannte Autorenrunde eingeführt werden (Leßmann 2016, S. 36). Im Kreis sitzend liest zunächst ein Kind einen Text aus seinem Tagebuch vor (s. **Abb. 1**). Weil, anders als in der klassischen Aufsatzerziehung, fast niemand weiß, worüber der Einzelne geschrieben hat, verfolgen die anderen Kinder den Vortrag mit großer Aufmerksamkeit.

Nach einem Applaus beginnt der Austausch über den Text, in dem das Gelungene im Mittelpunkt steht. Das Gespräch folgt einem Leitfaden (Leßmann 2016, S. 40), nachdem zunächst das Positive herausgearbeitet wird. Bei erzählenden Texten kann es heißen: *„Das war lustig."* Oder: *„Ich finde es gut, dass ein Riese Fahrrad fährt".* Oder: *„Als der Dieb nach der langen Suche das Gold gefunden hat – die Stelle hat mir besonders gut gefallen."*

Mit diesen Äußerungen der Kinder zu arbeiten und daran Merkmale guter Texte zu erarbeiten, ist die Aufgabe der Autorenrunde. Die Beschreibung der Wirkung eines Textes legt eine wichtige Basis für das weitere Gespräch. Im zweiten Schritt geht es darum, die Ursache für die Wirkung des Textes zu versprachlichen. Warum ist er spannend oder lustig? Wie ist der Text gemacht, dass er diese Wirkung erzielt?

Gelungene Eigenheiten des Textes werden als „Schreibgeheimnisse" (Spitta 2015, S. 64) zur Sprache gebracht: *„Man kann sich alles gut vorstellen und erlebt es richtig mit." „Der Text war lustig, weil so lustige Namen darin vorkommen", „[…] weil etwas so übertrieben dargestellt wurde", „[…] weil etwas Ungewöhnliches passiert – ein Riese fährt Fahrrad". „Das Wort ‚endlich' zeigt, wie lange der Dieb gesucht hat."*

Entdeckungen dieser Art werden von Kindern und der Lehrerin gemeinsam formuliert und auf Kärtchen notiert (s. **Abb. 2**), die im Klassenraum gut sichtbar aufgehängt werden. Die Lehrerin hilft, die Beobachtungen zu verallgemeinern und damit übertragbar zu machen.

In einem dritten Schritt wird die Art des Textes thematisiert. Berichte, Träume, Appelle, Sachtexte, Gedanken über das Leben, Krimis sind Beispiele für Textsorten, die im Kontext des freien Schreibens ohne zusätzlichen Impuls verfasst werden. Auch hier stützt das Textwissen der Lehrerin den Aushandlungsprozess. Sie notiert die Textsorten auf (andersfarbige) Kärtchen für den Klassenraum.

KASTEN 1

Freies Schreiben und Textnormen

Freies Schreiben heißt zunächst, dass Kinder das Wort ergreifen und selbständig entscheiden, worüber sie schreiben und für wen. Es heißt aber auch – der Tradition von Celestin Freinet, Heide Bambach und Gudrun Spitta folgend –, dass die Texte der Kinder im sozialen Raum der Gruppe eine Funktion einnehmen. Denn Schreiben ist Kommunikation. Texte wollen gehört und gelesen werden. Im gemeinsamen Austausch über ihre Texte lernen die Autorinnen und Autoren, wie man gute Texte schreibt. Die für den Einzelnen bedeutsamen Texte bilden also den Rahmen, um Textnormen zu erarbeiten. Eine wöchentlich stattfindende Schreibzeit (Leßmann 2016, S. 15 ff.) ermöglicht beides.

Geschichten gehören im 1. Schuljahr erfahrungsgemäß nicht zu den allerersten Texten, die verschriftet werden. Viele Kinder schreiben zunächst von Erfahrungen oder berichten aus dem Alltag. Sobald aber ein Kind eine Geschichte vorstellt und festgestellt wird, dass zum ersten Mal eine Geschichte in einer Autorenrunde vorgelesen wurde, kann von der Entdeckung der „Welt des Erzählens" gesprochen werden. Die Faszination für das Schreiben erzählender Texte nimmt ihren Ausgang bei der Rezeption der Textproduktionen. In der folgenden Schreibzeit erproben erfahrungsgemäß gleich mehrere Kinder die neue Textsorte „Geschichte" (s. **Kasten 2**).

In einem vierten Schritt geben die Kinder der Klasse dem Autorenkind Tipps und Hinweise. *„Wenn das in der Nacht passieren würde, wäre es noch spannender."* *„Füg doch noch das Wort ‚nachts' ein."* Es sind wertvolle Tipps, die der Autor für die Überarbeitung in einer nachfolgenden Schreibkonferenz nutzen kann, sofern er seinen Text im kleineren oder größeren Rahmen veröffentlichen möchte.

Die Prozesse der bewussten Wahrnehmung der Textwirkung und jener der Versprachlichung regen Kinder an: *„Ich schreib jetzt auch einen spannenden Text. Ich will die Klasse auch mal so richtig anspannen."* Die Anbindung des Schreibens an die Gruppe führt unwillkürlich dazu, dass Kinder Adressaten und Intention ihrer Texte zunehmend bewusster wählen und beim Schreiben berücksichtigen. Um diese Motivation und Inspiration aus den Gesprächen über Texte für das Schreiben von Texten zu nutzen, hat die Autorenrunde ihren festen Platz zu Beginn der Schreibzeit.

Baustein 3

Der rote Faden – ein besonderes Schreibgeheimnis

Wenn Kinder in der Autorenrunde sagen: *„Es passt alles so gut zusammen"*, dann kann eine solche Beobachtung nicht genug gewürdigt werden. Zusammenhängende Texte zu schreiben, gehört zu den wichtigsten Zielen der Schreibkompetenzentwicklung. Einen Text so zu schreiben, dass er dem Rezipienten die Bildung eines kohärenten Textzusammenhanges ermöglicht (Nussbaumer 1991), kann man in Autorenrunden besonders gut lernen, da dem Autorenkind die Adressatenperspektive hier unmittelbar gespiegelt wird.

Die Reflexion über den Zusammenhang eines Textes kann mit dem Bild des roten Fadens greifbar gemacht werden. Dieser hat einen Anfang und ein Ende, wie auch die Texte. Wird der rote Faden eingeführt, werden Textanfänge und Textenden aus den Texten der Kinder vorgetragen und bedacht. Dabei wird deutlich, wie viel der erste Satz bereits verrät. Selbst die Textsorte ist meistens schon dem ersten Satz zu entnehmen. Während der erste Satz die Lesenden und Hörenden mit in die Textwelt hineinnimmt, hilft der letzte Satz oft, die Textwelt zu verlassen. Mit einem dicken roten Faden lassen sich Strukturen von Texten legen. Bei erzählenden Texten lässt sich der Spannungsverlauf darstellen. An die Stelle der klassischen Dreiteilung der Aufsatzerziehung „Einleitung – Hauptteil – Schluss" tritt hier die Arbeit mit dem roten Faden. Bewusst ist von „Anfang" und „Ende" die Rede: Der spannendste Teil kann auch am Anfang stehen, eine Geschichte kann offen enden.

Baustein 4

Textwissen systematisieren: Textsorten und Schreibgeheimnisse ordnen

Sind erst einmal Schreibgeheimnisse und Textsorten gesammelt, so kann man sie systematisieren und damit die Spezifika unterschiedlicher Textsorten herausstellen. Bereits im zweiten Jahrgang kann man mit den Kindern gemeinsam überlegen, welche Textsorten zusammenpassen, das heißt, ähnliche Absichten haben und Wirkungen erzielen. Freundschafts- und Tiergeschichten, Abenteuer oder Krimis werden der übergeordneten

KASTEN 2

Bildung erzählender Textmuster durch Produktion und Rezeption

Von Anfang an spüren die Kinder, dass sie gerade mit ihren Geschichten die ganze Klasse in eigene Welten entführen können. Dass Geschichten zu den am häufigsten von Grundschulkindern gewählten Textsorten gehören, könnte darin seinen Grund haben. Die Rezeption erzählender Texte von Kindern nährt die implizite Musterbildung, auf die sie beim Schreiben intuitiv zugreifen. Der explizierende Austausch über diese Texte in sogenannten Autorenrunden (Leßmann 2016, S. 36 ff.) erweitert das Textwissen und führt dazu, dass sich Schreibgeheimnisse in Strategien wandeln, die zunehmend gezielt in der Textproduktion eingesetzt werden. Natürlich stützt die regelmäßige Rezeption von Kinderliteratur diesen Prozess.

© Friedrich Verlag | Grundschule Deutsch 59 | 2018

Abb. 2: Systematisieren von Schreibgeheimnissen und Textsorten in Klasse 2. Hinweis: Hinter der Karte „Geschichte" verbergen sich Karten wie „Tiergeschichte", „Reimgeschichte" (s. Abb. 3).

Kategorie „Erzählende Texte" zugeordnet. Der Oberbegriff wird von der Lehrerin eingebracht. Berichte, Steckbriefe, Lern- oder Sachtexte werden dem Textmuster „Informierende Texte" zugeordnet.

Gemeinsam wird überlegt, welche Schreibgeheimnisse zu welchen Textsorten bzw. zu welchem Textmuster passen, und die Kärtchen werden entsprechend umgehängt (s. **Abb. 2**). So entsteht im steten Gespräch über eigene Texte ein Textwissen über unterschiedliche Textsorten und deren Intentionen. Die Merkmale sind nicht von außen präskriptiv vorgegeben, sondern werden aufgrund der eigenen Texte deskriptiv ausgelotet (Kruse, Maubach und Reichardt 2014, S. 186) bzw. freigelegt (Ruf und Gallin 2014, S. 206).

Merkmale erzählender Texte: Planbruch und Wendepunkt

„Es passiert etwas Überraschendes." Dieses Schreibgeheimnis gilt als zentrales Merkmal der Machart erzählender Texte. Geschichten leben von einem „Planbruch" (Augst et al. 2007, S. 50). Es ist das Besondere oder Überraschende, das eine Sache erzählenswert macht: ein lauter Knall, ein radfahrender Riese, eine Stimme aus dem Hinterhalt. Hier verläuft der Alltag nicht mehr nach Plan. Oft kündigt sich ein Planbruch durch Signalwörter wie „plötzlich" oder „auf einmal" an. Der rote Faden lädt ein, den Planbruch innerhalb der Erzähllinie mit einer Ausbuchtung darzustellen und seine sprachliche Machart zu ergründen. Einige Texte haben mehrere Planbrüche. Das Realisieren eines Planbruchs fordert zugleich eine Überwindung des Bruchs ein. Diese wird hier als „Wendepunkt" bezeichnet. Augst et al. sprechen von der „Pointe" und betonen an dieser Stelle die Unerwartbarkeit – den „überraschenden Einfall" (S. 51) –, der die Wende markiert. Entlang dem roten Faden wird die Darstellung des Problems zwischen Planbruch und Wende ergründet. *„Er geht tiefer und tiefer in die Höhle hinein – du wiederholst ein Wort und damit verzögerst du das Ganze. Das macht die Spannung umso stärker."* Die Wende leitet schließlich die (vom Leser erwartete) Rückkehr des Protagonisten in seine Alltagswelt ein. Auch die Frage, wie der Wendepunkt in den Kindertexten realisiert ist, wird im Zusammenhang mit dem roten Faden thematisiert und ergründet. Erzählende Texte von Grundschulkindern enden in der Regel positiv. Alternativen werden zum Gesprächsanlass.

Solche Gespräche in Autorenrunden erweitern das Wissen über erzählende Texte und die Fähigkeit, sie zunehmend intentional und adressatenorientiert zu schreiben. Da erzählende Texte immer wieder in die Autorenrunden gelangen, werden die Kompetenzen im Sinne eines Spiralcurriculums langfristig entwickelt. Dabei werden auch Spezifika unterschiedlicher erzählender Textsorten herausgestellt, etwa Besonderheiten von Detektivgeschichten oder Märchen, die über die gemeinsame Erzählstruktur hinausgehen.

Schreibzeit-Exkurs: Mini-Geschichten bedenken und verfassen

Das regelmäßige Sprechen über Wirkung und Machart selbst verfasster Geschichten in Autorenrunden ist

Foto: Beate Leßmann

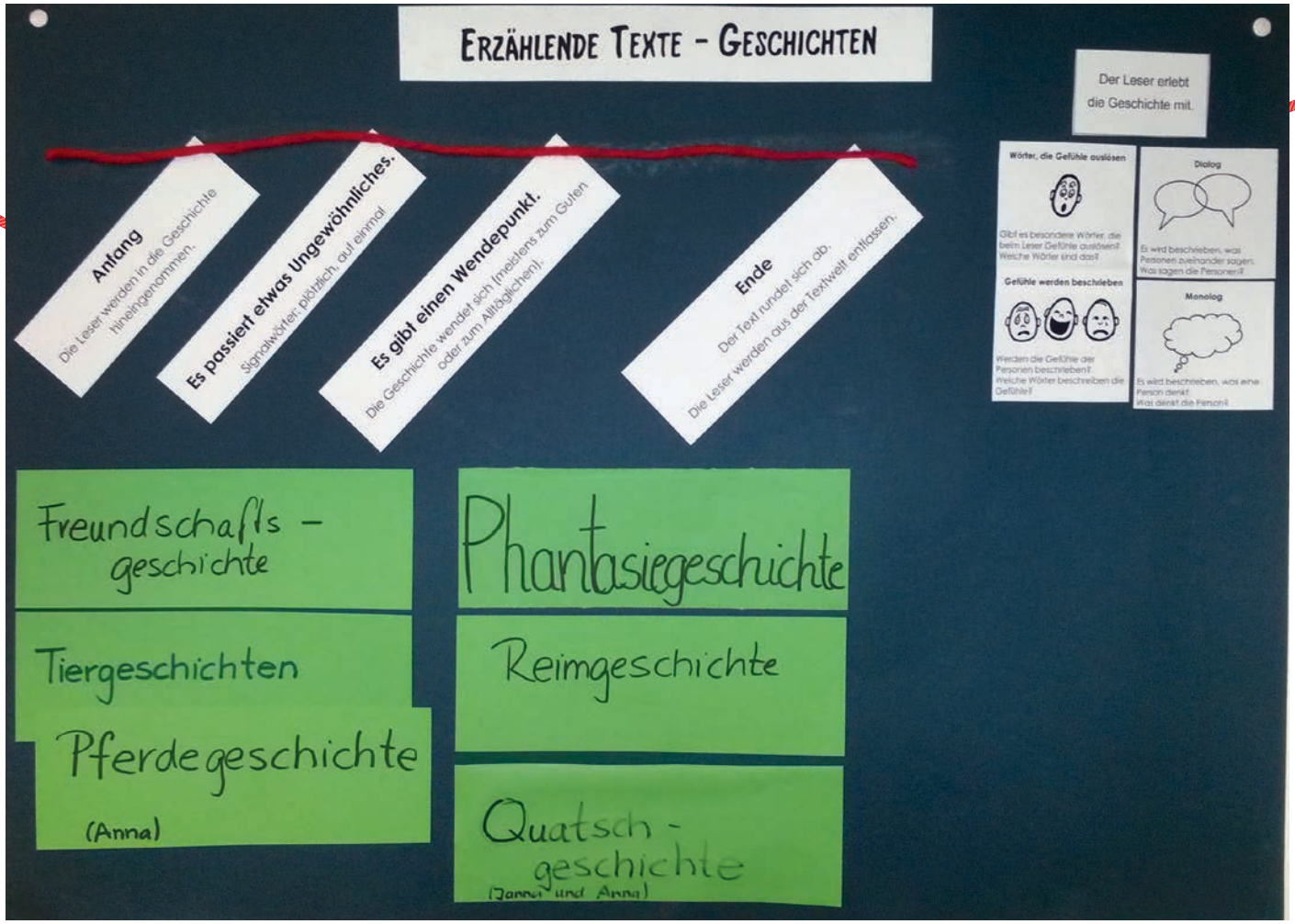

Abb. 3: Bündeln des Textwissens über erzählende Texte in Klasse 3

eine günstige Voraussetzung dafür, in einem einwöchigen Exkurs das Schreiben erzählender Texte zu vertiefen und zu üben. Grundlage dafür sind die gesammelten Schreibgeheimnisse zu den verschiedenen Textsorten erzählender Texte. Diese haben allesamt ihren Ursprung in der Frage nach der Wirkung. Hier nun geht es darum, ihren Weg aus dem rezeptiven Puffer, also heraus aus der Implizitheit der Musterbildung im Rahmen der Rezeption, in die gezielte Anwendung in der Produktion von Texten zu stärken. Aus Schreibgeheimnissen werden Textmerkmale erzählender Texte.

In einer Bündelung lässt sich zunächst ein prototypischer Ablauf (der offen für Alternativen ist) einer Struktur erzählender Texte anhand des roten Fadens wiederholend aufzeigen: Anfang, Planbruch, Wendepunkt, Ende (s. **Abb. 3**). Zur Vertiefung liest die Lehrerin die Mini-Geschichte „Kleiner Hase – große Gefahr" vor (s. **Kasten 3**; in **M 1** in drei unterschiedlich langen Versionen, auch als Lesetext), anhand derer die Kinder diese Struktur wiedererkennen und mit Textbeispielen belegen. So lernen sie verstehen, wie die Autorin den roten Faden in ihrem Text bewusst angelegt hat.

KASTEN 3

Kleiner Hase – große Gefahr

Ein kleiner Hase hoppelte in der Dunkelheit auf dem Feld, um Futter zu suchen.
Auf einmal hörte er es rascheln. Da roch er es auch schon. Der Fuchs war hinter ihm her. „Oh nein, schnell weg hier", dachte er, sprang auf und rannte so schnell er konnte über das Feld. Doch der Fuchs blieb hinter ihm.
Da schlug der kleine Hase einen Haken und rannte in die andere Richtung. Der Fuchs aber schoss weiter in die alte Richtung.
Ein großer Sprung – und schon war der kleine Hase in seiner Hasenhöhle. „Ein Glück!", dachte er, „hier bin ich sicher."

Neben der Struktur tragen weitere Aspekte zur Wirkung bei. Zwei der ersten formulierten Schreibgeheimnisse heißen oft „Man kann sich alles gut vorstellen" und „Man erlebt die Geschichte selbst mit". Eine Rückbesinnung auf diese hilft nun, konkret nach Formulierungen zu suchen, die hier Affekte auslösen. Man spricht auch von der „emotionalen Involvierung" (Augst et al. 2007, S. 50) der Rezipierenden. Schreibgeheimnisse wie „lustige Wörter", „spannende Wörter" werden nun zu-

Foto: Beate Leßmann

© Friedrich Verlag | Grundschule Deutsch 59 | 2018

sammengefasst als „Wörter, die Gefühle hervorrufen". Die Analyse der Mini-Geschichte dient der Vergewisserung. Schreibgeheimnisse wie „Man hört, was einer denkt", „Eine Stimme spricht" oder „Zwei unterhalten sich" werden als „Monolog" und „Dialog" gebündelt. Beide gewähren Einblicke in das Innenleben von Figuren und unterstützen so das Miterleben.

Ferner werden alle Beobachtungen zusammengestellt, die sich auf das Setting (Augst et al. 2007, S. 57) beziehen und den Lesenden Orientierung verschaffen, nämlich Hinweise zu Ort, Zeit, Figuren und deren Konstellation, zentralen Motiven oder besonderen Umständen. Diese Informationen können am Anfang des Textes stehen, wie es in der Geschichte „Kleiner Hase – große Gefahr" der Fall ist, müssen es aber nicht. Sie können auch retrospektiv in eine Geschichte eingebaut werden, die mit einem Planbruch beginnt.

Da Kinder bereits ab dem ersten Jahrgang auch unterschiedliche Perspektiven in ihren Texten benutzen, sind „Ich-Perspektive" und „Er-Perspektive" oft als Schreibgeheimnisse bereits formuliert und können hier ebenfalls als Erzählmöglichkeiten angesprochen werden. Ebenso kann auch die Tempusverwendung schon thematisiert werden (s. **Kasten 4**).

Nach der zusammenfassenden Wiederholung erhalten die Kinder den Auftrag, selbst eine Mini-Geschichte zu verfassen. Dafür steht ein Arbeitsblatt bereit (s. **M 2**), auf dem die wichtigsten Erkenntnisse und Strategien zusammengefasst sind. Tempus und Perspektive wurden hier nicht erwähnt. Wurden diese Aspekte in der Zusammenfassung bedacht, kann es sein, dass einige Kinder hier bewusst eine Entscheidung treffen. Die meisten Kinder werden sich intuitiv an dem Geschichtenmodell orientieren und in der Er-Perspektive im Präteritum schreiben.

KASTEN 4

Zeitformen in erzählenden Texten

Einige Kinder verwenden in Geschichten bereits im 1. Schuljahr intuitiv die Zeitform Präteritum, andere nehmen sie beim Zuhören aktiv wahr: *„Sie lief – das hört sich an wie im richtigen Buch."* Das Präteritum hat Signalfunktion. Es spielt bei der „Markierung von Fiktionalität eine entscheidende Rolle" (Topalovic/Uhl 2014, S. 64). Es zeigt den Rezipierenden an, dass es sich bei dem Erzählten nicht um ein alltägliches Geschehen handelt, sondern um eine eigene, entfernte und fiktive Welt. In höheren Klassen, also etwa ab dem 3. Schuljahr, wird die Verwendung des Tempus in Autorenrunden zunehmend differenziert reflektiert. Ein Wechsel von Vergangenheitsform in die Gegenwart etwa wird als spannungssteigernd empfunden und entsprechend als Schreibgeheimnis festgehalten. Er kann auch den Wechsel von der fiktionalen in die erlebte oder reale Welt markieren (Augst et al. 2007, S. 72).
Wer die Wirkung der Verwendung unterschiedlicher Zeitformen in Texten gemeinsam reflektiert, eröffnet Kindern die Bandbreite der Möglichkeiten, die sie als Autoren und Autorinnen haben. Normen vorzugeben oder anzuordnen, kann dagegen die Ausdrucksmöglichkeiten begrenzen. Die Funktionen der einen oder anderen Machart im Hinblick auf die Textwirkung zu bedenken, geht in die Tiefenstruktur der Texte und bewirkt Erkennen und Verstehen. Eine bestimmte Erzählzeit beispielsweise einzufordern, nimmt Kindern die Selbstverantwortung und begrenzt ihr Agieren auf die Textoberfläche. Wer den Planbruch thematisiert, leistet damit einen subtilen Beitrag zur Verwendung der Zeitform Präteritum. Augst et al. (S. 72) konnten nachweisen, dass Kinder, die den Planbruch realisieren, überwiegend die Zeitform Präteritum verwenden.

Der Auftrag auf dem Arbeitsblatt konzentriert sich zunächst auf das Schreiben entlang dem roten Faden (s. **Abb. 4**). Erst im zweiten Schritt soll geprüft werden, ob der Text so geschrieben wurde, dass die Leser ihn selbst miterleben. Ob eine solche Wirkung erzielt wird, kann am besten ein Leser oder eine Leserin spiegeln. Daher ist für diesen Teil die Überarbeitung mit einem anderen Kind vorgesehen. Damit wird zugleich das Überarbeiten in Schreibkonferenzen angebahnt.

Einige Texte werden anschließend in Gruppen oder in der Klasse vorgestellt. Dabei werden auch die Strategien benannt, durch deren Nutzung die Wirkung der Erzählung intensiviert wurde. Das Verfassen von Mini-Geschichten ist eine Form der Übung. Man wird beobachten, dass viele Kinder, wenn sie frei schreiben dürfen, weitaus komplexere Geschichten verfassen als auf einem solchen Arbeitsbogen. Die Übung dient der Explikation elementarer erzählender Muster und dient langfristig als Stütze für die Textproduktion und als Intensivierung der Reflexion in den wöchentlichen Autorenrunden.

In jedem Halbjahr ist ein Exkurs zu einer Textsorte eines jeweils anderen Textmusters einschließlich einer Leistungsbewertung vorgesehen (Leßmann 2016, S. 175). Nach einem Exkurs zur regelmäßigen Arbeit in der Schreibzeit zurückzukehren, ist die Voraussetzung für weitere Exkur-

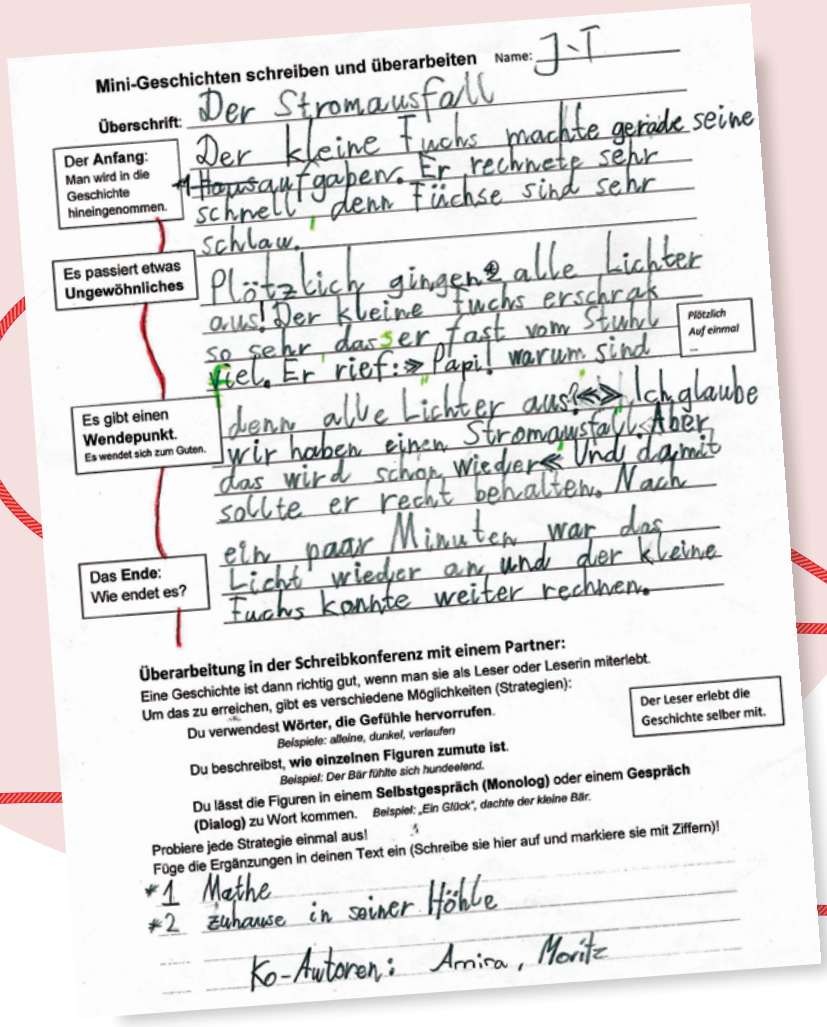

Abb. 4: Geschichten schreiben üben: Mini-Geschichte von Jan-Theo (3. Schuljahr)

se, durch die Kind und Norm miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Baustein 5

Leistungen rückmelden und bewerten

Der Exkurs zu einer Textsorte bietet alternative Möglichkeiten der Rückmeldung und der Leistungsbewertung. Wer einem Kind rückmeldet, inwieweit es erkennt, warum ein Text eine Wirkung erzielt, gibt Kindern mehr Unterstützung für das Schreiben von Texten, als wenn – wie im herkömmlichen Aufsatz – ein Text durch die Lehrerin oder den Lehrer für gut oder weniger gut befunden wird. Die Bewertung der geübten metakognitiven Fähigkeiten des Reflektierens und Rückmeldens ist eine Alternative zum herkömmlichen Aufsatz.

Der angefügten Leistungsüberprüfung (s. **M 3**, **M 4**) liegen zwei Kindertexte zugrunde, die im Rahmen des vorgestellten Exkurses verfasst wurden. Die Kinder wählen einen der beiden Texte aus, um für diesen

- die Strukturelemente anhand des Roten Fadens darzustellen und zu erläutern,
- die Wirkung und deren Machart – die sprachlichen Mittel – zu ergründen,
- die Erzählperspektive zu bestimmen und
- Tipps für die Überarbeitung zu formulieren.

Eine solche Form der Leistungsüberprüfung bildet jene Kompetenzen ab, die im langfristig angelegten Unterricht gefördert werden. Aufsätze, für die zusätzliche Extraschleifen gedreht werden müssen, erübrigen sich.

Literatur

Gerhard Augst / Katrin Disselhoff / Alexandra Henrich / Thorsten Pohl / Paul-Ludwig Völzing: Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textsortenkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt: Peter Lang 2007.

Norbert Kruse / Bernd Maubach / Anke Reichardt: Konventionelles und Unkonventionelles in Lernertexten von Grundschulkindern – Plädoyer für eine veränderte Bewertungspraxis. In: Norbert Kruse / Konrad Ehlich / Bernd Maubach / Anke Reichardt (Hg.): Unkonventionalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben. Berlin: Erich Schmidt 2014, S. 185 – 217.

Beate Leßmann: Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teil I: Klassen 1 und 2. Heinsberg: Dieck-Verlag 2014.

Beate Leßmann: Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teilband IIA: Klassen 3 bis 6. Entwicklung von Schreibkompetenz auf der Grundlage individuell bedeutsamer Texte. Heinsberg: Dieck 2016.

Markus Nussbaumer: Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1991.

Urs Ruf / Peter Gallin: Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. 2 Bände. Seelze: Klett-Kallmeyer 2014.

Gudrun Spitta: Für das Schreiben begeistern. Mit Schreibkonferenzen systematisch die Textkompetenz fördern. Berlin: Cornelsen 2015.

Elvira Topalovic / Benjamin Uhl: Linguistik des literarischen Erzählens. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 42 / 2014, S. 26 – 49.

Weitere Tests mit Auswertungsvorschlägen, Einladungsschreiben, Tagebuch u. a.: www.beate-lessmann.de [Abruf 12.10.2018]

Foto: Beate Leßmann

© Friedrich Verlag | Grundschule Deutsch 59 | 2018