

## Kreatives Schreiben in den Fächern

In den folgenden Kapiteln gehen wir der Frage nach, inwieweit kreatives Schreiben die Schreibkompetenzen der Grundschüler in einem integrierten, fächerübergreifenden Unterricht fördert.

Sprache ist in allen Fächern Lernmedium und Lerngegenstand zugleich. Es ist die Basis allen Lernens. Sprach- und damit Schreibkompetenzen helfen dem Schüler nicht nur, sich zu verständigen, sondern sich auch sein fachliches Wissen bewusstmachen, darzustellen und anzuwenden. Schreibkompetenz ist immer aufs Engste mit der Sachkompetenz verknüpft (BECKER-MROZEK/BÖTTCHER 2006, 59 f.). Indem das Kind schreibend lernt, lernt es auch das Schreiben. Durch sein Schreiben wird das Wissen generiert. Die Fächer bieten eine große Anzahl von Schreibenanlässen und authentischen Schreibaufgaben. Vor allem jüngere Schüler bedürfen konkreter lebensnaher Formen des Lernens in sozialen Handlungszusammenhängen, so z. B. in Projekten, Schreibwerkstätten oder großen Schreibvorhaben (Fix 2006, 122 ff.). Kindern gelingen ihre Texte dann besonders gut, wenn sie sich auf ihr Wissen stützen können. Kreatives Schreiben bietet „entfaltendes“, individuelles Schreiben, d. h. Schreiben zum Zwecke der Wissensbildung, der Entfaltung von Kreativität und zur Verarbeitung von Erfahrung. Es bereichert die Fächer durch methodisch „bewusst gestaltete(n) Inszenierung von Schreibsituationen“ (SPINNER 1993, 18). Durch gezielt eingesetzte Verfahren und Schreibenanlässe gestaltet das Kind kreativ schreibend sein Wissen, auch das spezifisch fachliche.

*Schreibkompetenz  
mit Sachkompetenz  
verknüpfen*

- Gedichte-Karten
- Collagen
- Umriss vom eigenen Körper oder Schattenriss vom eigenen Kopf (Ich-Texte hineinschreiben)
- Ausstellung zu Themen und Texten
- Klassenschreibtagebuch
- Schulzeitung
- Homepage
- Portfolio

### 3. Arbeiten mit Multimedia

- Schreiben am Computer
- digitale Bildbearbeitung
- Beamer-Präsentation
- Feature erstellen (Ton/Video)

### 4. Projekttag/Schulfest

## 4.1 Deutsch – eigene Schreibkompetenzen entwickeln und bewerten

*Ingrid Böttcher*

Bildungspläne und Bildungsstandards der Länder (KMK 2004) weisen dem Fach Deutsch die Schlüsselrolle bei der Vermittlung von Schreib- und Textproduktionskompetenzen zu. Es hat die Aufgabe, die schriftsprachlichen Basiskompetenzen zu vermitteln, von denen die anderen Fächer profitieren. In den Bildungsstandards Deutsch für die Grundschule wird explizit zwischen Lernaufgaben und Aufgaben für Kinder am Ende der Klasse 4 unterschieden. Im Bereich „Schreiben – Texte verfassen“ wird verlangt, dass die Kinder Texte und Textteile sowohl zu vorgegebenen als auch zu selbstgewählten Inhalten, Themen und Schreibenanlässen verfassen, sich über ihre

*Kreatives Schreiben  
und Bildungs-  
standards*

Texte verständigen, sie bewerten, überarbeiten und veröffentlichen. Damit sind sowohl Schreibkompetenzen – analog den Phasen des Schreibprozesses (Planen, Formulieren, Überarbeiten) – als auch Textproduktionskompetenzen gemeint. In dem Kompetenzfeld „Texte schreiben“ werden „zentrale Eigenschaften von Textprodukten sowie bestimmte Textfunktionen und Schreibansätze thematisiert“ (BAURMANN/POHL 2009, 7 f.). Erst am fertigen Schreibprodukt, am erstellten Text lässt sich ablesen, inwieweit Kinder über die betreffenden Fähigkeiten verfügen.

Texte zu schreiben ist für Grundschüler ein komplexer Lernprozess, der keine selbstverständliche Anforderung darstellt: KRUSE (2007, 137 f.), BECKER-MROTZEK (2004) und BAURMANN/POHL (2009) fordern von einem kompetenzorientierten Schreibunterricht, dass er den schrittweisen Aufbau der Schreibkompetenzen und die sozialkognitiven Entwicklungsstufen der Schüler beachtet. Das bedeutet, die Kompetenzanforderungen an ein für die Grundschüler angemessenes Niveau und den Schreibunterricht vor allem an den didaktischen Prinzipien der Reduktion von Komplexität und Stufung der Schwierigkeiten anzupassen. Der Schreibunterricht sollte die Kinder in ihrer Motivation zum Schreiben und Texte-Verfassen stärken, ihre Individualität und die Ausbildung ihrer Identität fördern. Die Kinder erfahren durch eine Vielfalt von Schreibaneignungen, dass Schreiben sich lohnt und für sie (und die Gesellschaft) bedeutsam ist. Persönlich wichtige oder sogar existenzielle Themen fordern ihren individuellen Ausdruck. Die Kinder differenzieren so allmählich ihre Schreibkompetenz und finden im Schreibprozess ihre eigene, vor allem kreative Sprache.

Viele Standards und Zielvorstellungen des Kompetenzbereichs „Schreiben – Texte verfassen“ gelten ebenso für kreatives Schreiben und für einen kreativ gestalteten Schreibunterricht, wie die Übersicht zeigt:

Texte planen	Texte schreiben	Texte überarbeiten
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schreibabsicht, Schreibsituation, Adressaten und Verwendungszusammenhang klären</li> <li>• Sprachliche und gestalterische Mittel und Ideen sammeln: Wörter und Wortfelder, Formulierungen und Textmodelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht schreiben: Erlebtes und Erfundenes; Gedanken und Gefühle; Erfahrungen</li> <li>• Lernergebnisse in Portfolios festhalten</li> <li>• Nach Anregungen (Texte, Bilder, Musik) eigene Texte schreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte an der Schreibaufgabe überprüfen</li> <li>• Texte auf Verständlichkeit und Wirkung überprüfen</li> <li>• Texte bzgl. der äußeren und sprachlichen Gestaltung hin optimieren</li> <li>• Texte für die Veröffentlichung aufbereiten und dabei auch die Schrift gestalten</li> </ul>

In einem „guten“ kreativen Schreibunterricht gelingt es, die Schreibaufgaben in „motivationaler und affektiver Hinsicht ansprechend zu gestalten“ und damit die angestrebte Schülerorientierung zu erreichen (BREMERICH-VOS 2009, 26 f.). Kreatives Schreiben ermöglicht in besonderem Maße die Entwicklung individueller prozessbezogener Schreibkompetenzen in Verbindung mit grundlegenden und vielfältigen Methoden (vgl. Grundlagen). In seinen Vorgaben, Anleitungen und Kontexten lenkt es das Texteschreiben in unterschiedlicher – auch teils spielerischer – Form. Die kreativen Schreibansätze und Schreibaufgaben machen aufmerksam auf verschiedene Textfunktionen, die ihrerseits wieder auf Textarten verweisen. Zum Beispiel in der Ausdrucksfunktion auf erzählende Texte (S. 60 f.) oder das Benennen von Gedanken und Gefühlen oder Bitten und Wünsche in poetischen Schreibversuchen der Kinder (S. 52 f.). In den kreativen Verfahren des Bearbeitens und Bewertens (S. 68 f.) erkennen und trainieren die Kinder wichtige Kriterien von Textarten und Mitteln schriftlicher Gestaltung, die sie im nächsten eigenen Text oder bei der Reaktion auf die Texte der anderen ausprobieren (Bildungsplan Grundschule Deutsch, Hamburg, 2003, oder Lehrplan Deutsch, Grundschule NRW 2008 der Kernlehrplan Deutsch, Grundschule, Saarland 2009).

### Kreative Schreibansätze und Schreibaufgaben

Kreatives Schreiben betont den kreativen Prozess beim Schreiben und legt besonderen Wert auf den Einsatz von Schreibansätzen und Methoden, die diesen Prozess auslösen. Die Schreibansätze geben hilfreiche Impulse und Strukturen vor (s. u.), die allerdings nicht zu komplex sein dürfen, da sie sonst für das Kind einen unüberwindbaren Widerstand bilden und zu Schreibblockaden führen. Andererseits helfen den Schreibenden „irritierende“ Schreibimpulse (S. 14, Merkmale), um eigene Schreibaufträge zu finden und mit unterschiedlichen Textideen ihre Textentwürfe zu produzieren. Diese Lösungsentwürfe müssen im Schreibprozess ständig im Sinne einer Problemlösung überprüft werden. Dabei gibt es nie eine eindeutige Lösung, kein „Richtig“ und „Falsch“. Das Verfassen von Texten ist immer ein kreatives Problemlösen (FIX/MELENK 2002, 35 f.).

Kreative Schreibaufgaben, häufig integriert in komplexen Schreibarrangements, führen über die Beherrschung der Teilprozesse Planen – Verfassen – Überarbeiten zu einem ausgearbeiteten Text. Im Sinne der individuellen Förderung wie ebenso der Reduktion der Komplexität der Aufgaben sollten aber auch begrenzte kreative Teilaufgaben gestellt werden. Dabei können von den Kindern sowohl Teiltextheft als auch Teilprozesse wie

z. B. planendes Assoziieren geübt werden, indem sie Wörter finden und Ideen für ihre Texte strukturieren und vernetzen. Wodurch aber lassen sich Anforderungsniveau oder Schwierigkeitsgrad unterschiedlicher Schreibaufgaben bestimmen? Hilfreich dabei ist die von BECKER-MROTZEK/BÖTTCHER (2006, 60 f.) eingeführte Unterscheidung von „einfachen“ und „schwierigen“ Schreibaufgaben. Einfach sind jene, die „im Rückgriff auf vorhandenes Wissen“ gelöst werden, z. B. über die Wörterbörse mit relativ unsortierten eigenen Ideen und Einfällen, oder über eine „einfache Geschichte“. Schwierige Aufgaben hingegen erfordern, dass bei der Textproduktion „Gewusstes ... unter einer bestimmten Perspektive verändert wird“, z. B. ein Gedicht nach Regeln („Schneeball“) zu verfassen oder „komplexere Geschichten“ zu Ende schreiben. Auf den Seiten 77 f. werden die Kriterientabellen zur Bewertung vorgestellt.

#### Einfache und komplexe Schreibaufgaben

In den folgenden Kapiteln wird gezeigt, wie unterschiedliche Kompetenzstufen der Kinder an ausgewählten Schreibenlässen und Schreibaufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades erreicht und von ihnen bewältigt werden können. Sie

- finden Wörter und vernetzen Ideen,
- gestalten Gedichte und erzählen Geschichten,
- bearbeiten und bewerten ihre eigenen Texte.

Die Zuordnung der Methoden zu den ineinandergreifenden Phasen des Schreibprozesses wird nach und nach von den Kindern bewusster vollzogen. Vor allem das Planen und Überarbeiten erfahren die Kinder als die Schreibhandlung vorantreibende Tätigkeiten. Sie werden damit auch erlernbar, was die beigefügten Beispiele veranschaulichen.

#### Wörter finden – Ideen entwickeln

Schreiben beginnt im Kopf: Assoziationen stellen sich ein, Ideen entwickeln sich, vernetzen sich miteinander, und die Wörtersuche beginnt. Kreative Methoden helfen, die sprachliche Basis für den Formulierungsprozess zu finden, sie vertreiben die Angst vor dem leeren Blatt und eröffnen neue Perspektiven für Planung und Gestaltung von Texten. Gerade Kinder, die in ihrer Schreibentwicklung noch sehr dem spontanen und assoziativen Schreiben verhaftet sind, erhalten mit den assoziativen Methoden vernetzte und sprachliche Strukturen an die Hand. Es ist für sie in der Regel ein eher unbewusst ablaufender Prozess, der seine planerische Dimension aus der Methode heraus entwickelt. Wenn Kinder mit solchen Arbeitsmöglichkeiten vertraut sind, können sie zunehmend selbst entscheiden, welche assoziativen Methoden der Ideenstrukturierung oder Themenfindung sie vor der

Phase des Aufschreibens und Formulierens benutzen möchten. Häufige Anwendung, vielfältiger Einsatz und damit auch spielerisches Üben sichern den Lerneffekt im Schreiben.

Die Methoden sind sehr spielerisch, gesellig, und eröffnen schnell und ohne Belastung die Schreibsituation. Sie ermöglichen den Kindern, auf ungewohnte Art zu einer zufälligen Kombination von Wörtern zu kommen. Der Schreibprozess erhält dadurch viel Spannung und Eigendynamik. Es ist eine Art von kooperativem Schreiben: Kein Kind ist verantwortlich für die besondere Wortwahl und -kombination, keiner fühlt sich mit seiner Fantasie allein. Deshalb fällt auch das Vorlesen der Texte leicht.

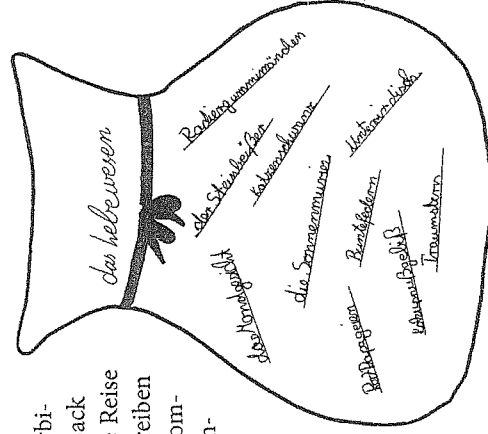
Die folgenden Methoden eignen sich besonders zum Einstieg ins kreative Schreiben, zum alltäglichen Training von Textteilen und zum Schreiben von einfachen erzählenden Texten.

#### Klopfwörter

Die Kinder sitzen in Gruppen von fünf bis zehn Teilnehmern und haben ein leeres Blatt vor sich. Jeder ist einmal der „Klopfer“. Das erste Kind aus der Schreibgruppe klopft, und alle merken sich das Wort, das ihnen in diesem Moment durch den Kopf geht. Nun diktiertieren alle Kinder nacheinander dem Klopfer ihr Wort. Jetzt wird der Nächste „Klopfer“. Am Ende hat jeder – je nach Gruppengröße – fünf bis zehn Wörter auf seinem Blatt. Mit allen Wörtern wird innerhalb eines festgelegten Zeitraums ein Text hergestellt (BRÄNNER 1990, 48).

#### Wörtersack

Die Kinder erhalten einen aus farbigem Karton ausgeschnittenen Sack und die Aufgabe, für eine längere Reise ihre wichtigsten Wörter aufzuschreiben und in den Sack zu füllen. Angekommen am Reiseziel (z. B. einsame Insel, Berghütte) werden sie dann mit diesen Wörtern eine Geschichte schreiben. Jedes Kind füllt nun den Sack mit zehn Lieblingswörtern, bindet ihn oben zu und gibt den Sack an seinen linken Nachbarn weiter. Dieser schreibt, nachdem er



Wörtersack  
von Julia

alle Wörter gelesen hat, noch ein letztes zusammenfassendes, ergänzendes oder kontrastierendes Wort dazu und reicht den Sack zurück. Das vom Nachbarkind hinzugefügte Wort muss in der Überschrift der Geschichte enthalten sein. In Kapitel „Medienbezogenes kreatives Schreiben“ (S. 166) wird analog ein Wörterboot vorgestellt.

#### Wörterkoffer

Ein Koffer (Rucksack, Korb usw.) wird von den Kindern mit frei assoziierten Wörtern auf Wortkarten geschrieben oder besser noch mit realen Gegenständen von zu Hause bestückt. Jedes Kind darf nun drei Wortkarten oder drei Gegenstände herausnehmen und dem Nachbarn auf den Tisch legen. Seine Geschichte muss alle drei Wörter oder Gegenstände enthalten. Eine Überschrift vervollständigt die Geschichte am Ende.

#### Akrostichon

Das Akrostichon ist ein antikes Schreibspiel, ähnlich wie das **Abecedarium**. Die Buchstaben eines Wortes senkrecht untereinander geschrieben bilden jeweils den Anfang eines neuen Wortes, Satzes oder einer Wortreihe. Das vorgegebene Wort hat die Funktion eines Themas. Durch assoziatives, aber auch gezieltes Denken unter einem bestimmten Zusammenhang werden Wörter gefunden und kombiniert. Eine verdichtete Aussage in einem gestalteten Text ist das Ergebnis. Einzuordnen wäre das Akrostichon auch unter die Kategorie *Schreiben eines Gedichtes nach formalen Kriterien oder Regeln*. Das Beispiel (S. 47) entstand nach einem Atelierbesuch bei einem belgischen Maler. Zurück in der Schule verfasste jedes Kind ein Akrostichon zu seinem beim Besuch gefundenen Wort: Maler, Farbe, Hodiarnont, Katze, Kunst, Mosaik, Werke. Alle Texte wurden zu einem Buch gebunden und dem Maler als Dankeschön geschickt.

#### Automatisches Schreiben

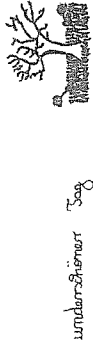
In meditativer Stille sitzen die Kinder mit geätztem Stift vor einem leeren Blatt. Der Schreibstart beginnt frei, mit einem selbstgewählten oder einem vorgegebenen Thema. Dies kann ein Reizwort, eine Frage, ein kurzer Satz oder eine Zeile aus einem literarischen Text sein – aber auch Musik, ein Bild, Geräusche oder ein Gegenstand. Ab Schreibstart soll innerhalb eines bestimmten Zeitraums dem assoziativen Fluss oder Film im Kopf folgend unaufhörlich geschrieben werden. Sollte der Assoziationsfluss stocken, so wird das zuletzt geschriebene Wort so lange wiederholt, bis er wieder in

Gang kommt. Nach ca. drei bis zehn Minuten stoppt die Lehrerin das Schreiben.

Die Ursprünge der „écriture automatique“ gehen auf die Psychologie zurück; ANDRÉ BRETON übertrug das Konzept auf die Literatur. BRETON und die Surrealisten betrachteten das automatische Schreiben als „ein Denk-Diktat ohne jede Kontrolle durch die Vernunft“ (BRETON 1977, 26). Es dürfen sowohl Sätze, Satzstücke, Wortketten, einzelne Wörter geschrieben als auch Fehler gemacht werden; es soll folglich nicht auf die Regeln der Orthografie, der Grammatik und der Interpunktion geachtet werden.

Die Methode wird verwendet, um den Schreibstart zu erleichtern oder um Schreibblockaden abzubauen. Durch den unterbewusst gesteuerten Schreibfluss erhält der Schreiber neue Ideen bzw. neue Kombinationen von Ideen oder Assoziationen. Teilweise werden so auch unterbewusste Eindrücke und Erlebnisse verarbeitet. Für Kinder hat das schnelle unkontrollierte Schreiben darüber hinaus noch die Funktion des *Warmstreibens*. Eingebaut in den täglichen Unterricht ist es eine unerschöpfliche Quelle für neue Ideen, unerwartete Bilder und kreative Versprachlichungen. Haben die Kinder sich erst an das Ungewöhnliche des Verfahrens gewöhnt, möchten sie es bald nicht mehr missen und wenden es selbstständig als Schreibbeistieg und Ideenspende an.

- Weiterarbeiten kann man mit den automatischen Texten, indem ein Wort – das beste, wichtigste, liebste – unterstrichen und zum Thema für einen lyrischen oder erzählenden Text wird;
- wenige (3–5) Wörter unterstrichen werden. Dies sind die **Kernwörter**, die in einem anschließenden Text weiterverarbeitet werden (S. 45);
- eine größere Auswahl von Wörtern (10–15) unterstrichen wird und diese als Kernwörter das assoziative und/oder planerische Gerüst eines lyrischen Textes werden (S. 53, Textreduktion);
- eine ausgesuchte Zeile oder ein markierter Satz der erste in einem Rondell wird.



unterschiedlicher Tag



nehmen



Wagner Nachmittags



haben sind die Lieblingspläne der Meister



r hatte viele kurze Kunstblätter



Abname Gebrauch

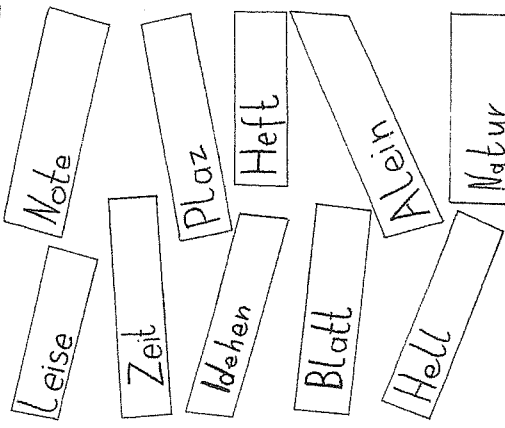
## Wörterbörse

Jedes Kind erhält ein Blatt, in dessen Mitte oder am oberen Rand ein Thema steht. In vorgezeichneten Kästen (6–10) notiert es schnell und gut leserlich seine Assoziation in einem Wort (Verben, Adjektive, Nomen). Anschließend legt es seine Wörterbörse zum Austausch auf den Tisch. Jeder liest die Wörterbörsen der anderen und sucht sich ein Wort oder auch mehrere aus und notiert sie auf einem Blatt. Die ausgesuchten Wörter können sowohl eigene als auch fremde sein, oder eigene Wörter dürfen nicht verwendet werden. Die getauschten Wörter sind das Ausgangsmaterial für einen kleinen Text – »einfache Schreibaufgabe« – zu einem ausgewählten Thema.

Die Wörterbörse ist eine Ideenbörse, in der eigene Ideen und fremde Assoziationen zu einem Thema getauscht werden. Sie hilft jedem Kind, über seinen eigenen begrenzten Wortschatz hinaus neue Sprachbilder aufzunehmen. Deutlich werden bei diesem Verfahren die unterschiedlichen Schreibtypen:

- Einige Kinder haben schon beim Ausfüllen der Wörterbörse ihren Text-Plan fest im Kopf; sie sammeln nur noch die eigenen Wörter oder tauschen nur die, die dazu passen.
- Andere Kinder lassen sich beim Tausch von einem besonderen Wort anregen, entwickeln daraus eine Text-Idee und sammeln dann nur dazu passendes Wortmaterial.
- Wieder andere Kinder greifen nur zu ungewöhnlichen, für sie neuen und nicht zusammenpassenden Wörtern; sie beginnen spontan mit dem Schreiben des Textes und lassen sich dabei von dem provokativen Wortmaterial auf immer neue Wege führen.

## <sup>№-d-ja</sup> Ich kann gut schreiben, wenn...



Nadja

Die Tauschsituation bringt nicht nur Bewegung, sondern zusätzlich viel Motivation in die Gruppe.

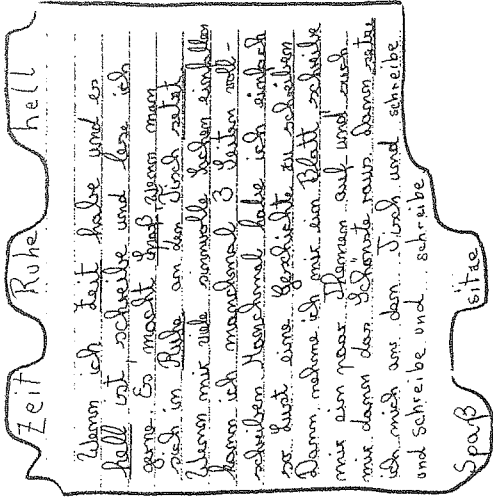
Mit dem nebenstehenden Beispiel ist Ende des 2. Schuljahres eine Schreibwerkstatt eingeführt worden, um zu erfahren, welche Schreibbedingungen Kinder dieses Alters sich wünschen. Schreibend sollten sie etwas über sich selbst und die anderen, aber auch über das Schreiben an sich erfahren. Beim Vorlesen der Texte ergab sich ein sehr nachdenkliches, aufschlussreiches Gespräch über das eigene Schreiben, das nicht ohne Folgen für die Arbeit in der Schreibwerkstatt geblieben ist.

## Cluster

Das Verfahren (cluster: engl. = Büschel, Gruppe, Anhäufung) ist von Rico in ihrem Buch *Garantiert schreiben lernen* ausführlich beschrieben worden. Es ist „ein nicht lineares Brainstorming-Verfahren“ (Rico 1984, 27), bei dem sich aus der Methode heraus ein strukturelles Ideenetz entwickelt. Das Cluster stellt sowohl neue oder miteinander neu kombinierte Ideen und Assoziationen zur Verfügung als auch in den Assoziationsbüscheln eine Gliederung des Themas (S. 51).

Das Verfahren lässt sich einzeln oder in der Gruppe durchführen. Zur Einführung in der Schule empfiehlt sich das Gruppenverfahren: Auf jedem Tisch liegt ein großes leeres Blatt (DIN A1), in dessen Mitte eingekreist das Kernwort oder ein anderer Schreibimpuls steht. Die drei bis fünf Kinder der Gruppe gehen still um ihren Tisch herum, lassen ihre Gedanken schweifen und schreiben auftauchende Assoziationen zunächst mit dem Kernwort verbunden auf und kreisen diese ein. Die Form des Kreises regt den schöpferischen Prozess an. Jeder liest ziellos, was der andere geschrieben hat und schreibt da weiter, wo ihm spontan etwas einfällt. Jede aufgeschriebene Assoziation (keine Sätze) wird mit einem Strich verbunden und wiederum eingekreist usw. Das Verfahren wird

- von der Gruppe beendet, wenn sie das Gefühl hat,
- am Ende des Assoziationsstroms angekommen zu sein,
- einen eigenen Schlüsselbegriff für die Weiterarbeit gefunden zu haben.

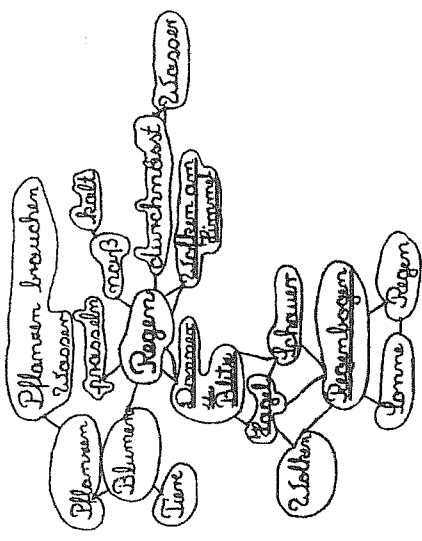


- in der Lage zu sein, einen zusammenhängenden (Kurz-)Text zu formulieren.
- von der Lehrerin abgebrochen, vor allem bei jüngeren Kindern oder schreibungsübten Gruppen.

Nach dem Schreiben können die Kinder an die anderen Gruppentische gehen und die anderen Cluster lesen. Zur Weiterarbeit bieten sich in allen Fächern vielfältige Möglichkeiten an:

- Initiierung des Schreibprozesses und der Textproduktion durch Ideenstrukturierung, Themenfindung und -gliederung (vgl. Dunjas Text)
- Reservoir für Ideen und Wortschatz
- Thematische Vorbereitung für Diskussion und Gespräch

Möglichkeiten zur Weiterarbeit in allen Fächern



Als ich am Morgen aufstand, regnete es. Ich sah am Himmel auf und nun regnete es in Strömen. Es donnerte und blitzte und es regnete und regnete. Aber langsam ging das Gewitter vorbei. Nur kamen die ersten Sonnenstrahlen zum Vorschein, und es bildete sich ein wunderschöner Regenbogen.

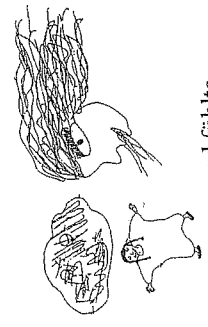
Dunja

- Einstieg in ein Unterrichtsthema: „Was wissen die Kinder zu diesem Thema?“ – „Wie ist das Thema in den Köpfen der Kinder strukturiert?“ – „Welcher Wortschatz steht den Kindern zur Verfügung?“ usw.
- Innere Differenzierung: Leistungs- bzw. schreibschwache Kinder werden integriert, indem sie Hilfen zur Versprachlichung bekommen

- Zusammenfassung als Zwischen- oder Endbilanz eines Themas
- Blitzlicht in schriftlicher Form
- Schreibgespräch

### Die Fantasiereise

Die Fantasiereise ist eine aus der Gestaltpädagogik übertragene Anregung zum ganzheitlichen Lernen und kreativen Schreiben. „Bei der Fantasiereise wird das Verstandesdenken erweitert um Übungen des Visualisierens (spontanes sichtiges Erzeugen von Vorstellungen) und der Imagination (spontanes Auftreten-Lassen von Bildern)“ (Müller 1997, 5). Die Kinder kommen so zu individuellen Assoziationen, Bildern, auch Sprachbildern, Erzähltexten und Gedichten. Kognitive und kreative Prozesse werden gleichzeitig stimuliert und erhöhen den Anreiz zum Schreiben und gleichzeitig den Lerneffekt.



Ich war eine Wolke	und fühlte mich schwer und weinte. Tränen wurden Tropfen.	ich meine meine Wärme, ich spüre meine Fantasie.
Ich wurde das Meer.	Viele und immer mehr. Ich löste mich auf.	Ich liege im Bett, ich. Langsam wird mir klar: es war ein Traum.
Ich war eine Wolke.	Und teilte mich mit dem Meer.	
Ich flog über das Meer.	Wir wurden immer größer. Plötzlich spüre	
Ich spielte mit dem Wind nachlaufen.	Er zwang mich zu laufen, fliegen. Plötzlich blieb er still. Ich war überrascht	
Er war der Fänger.		
Er zwang mich zu laufen, fliegen.		
Plötzlich blieb er still.		
Ich war überrascht		

Zeichnung und Gedicht einer Schülerin nach einer Fantasiereise (BÖTTCHER/HILGER 1993)

Nina

Das Verfahren gliedert sich methodisch in eine einleitende Entspannungsphase zum Lösen aus der Alltagsrealität, in die Durchführung der Fantasiereise, das Zurückholen in die Realität und in das anschließende Auswerten. Das Auswerten kann über Malen, Erzählen oder Schreiben erfolgen. Meist wird eine Mischform angewendet – die *halbgeleitete* Fantasiereise, bei der die Vorgabe eines thematischen Rahmens dem zuhörenden Kind genügend Raum für eigene Imaginationen lässt.

Es ist sehr anregend, die Anfänge von Geschichten, die nach einer Fantasiereise geschrieben wurden, zu sammeln und sie einzeln auf Karteikarten geschrieben mit dem entsprechenden Bild als Arbeitsmaterial in der Schreibbox zu deponieren. So können die in der Fantasiereise gewonnenen und gestalteten Imaginationen für die selbstständige Arbeit der Kinder fruchtbar werden.

### Gedichte – poetische Schreibversuche

„Lyrik nervt!“ Unter diesem Titel veröffentlichte ANDREAS THALMAYR (2008) alias HANS MAGNUS ENZENSBERGER eine „erste Hilfe für gestresste Leser“, denn, so seine These: „Jeder kann etwas mit Gedichten anfangen – und tut es auch. Kein Kopf, in dem es nicht von Gedichten wimmelt: von Kinderreimen, Liedern, Werbeslogans und wer weiß nicht alles. Aber woher kommt dann die weitverbreitete Abneigung gegen Lyrik? Treiben die Experten so vielen den Spaß an tanzen den Wörtern aus?“ (ebd., 2) Enzensberger setzt dem eine wunderbare Lyriklehre entgegen, die mit der Frage nach dem „Was ist eigentlich ein Gedicht?“ beginnt und mit der Anleitung zum Selbstmachen endet. Solche Anleitungen bietet das kreative Schreiben (vgl. auch THALMAYR 1985; WALDMANN 1988; HUMMELT/SIBLEWSKI 2009). Die Experten, gemeint sind wohl die Lehrenden, sollten gerade so früh wie möglich den Grundstein für Lyrik-Verständnis und poetische Schreibversuche legen. Kinder brauchen Gedichte. Kinder lieben Gedichte. Sie erfahren sie mit allen Sinnen, fühlen sich wohl mit ihnen, auch oder gerade, wenn sie sie nicht so schnell verstehen (ANDRESEN 1993). Gedichte sind komplex, und man muss Kindern viel Zeit und Muße geben, sich mit ihnen vertraut zu machen.

Schreiben zu Gedichten und Selbstversuche im Dichten haben längst Einzug in den Unterrichtsalltag der Grundschule gehalten und sind in den Bildungsstandards verankert (SCHULZ 2009). Kinder sollen einerseits behutsam mit den Kunstwerken umgehen und sie aber auch als etwas Gemachtes erfahren. „Nicht so als wäre ein Gedicht etwas ganz Besonderes, etwas für Eingeweihte, etwas, von dem die allermeisten gar nichts kapieren können.“

Poetische Schreibversuche so früh wie möglich

(THALMAYR 2008, 9 f.) Auch Kinder erkennen so schon unterschiedliche Perspektiven auf Wirklichkeit – ihre eigenen und die der anderen. Neben einer grundlegenden literar-ästhetischen Lernentwicklung wird so auch die soziale und emotionale Entwicklung des Einzelnen und der Gruppe gefördert.

### Elfchen

Das „Elfchen“, ein Gedicht aus elf Wörtern bestehend, wurde im Mai 1988 von JOS VAN HEEST auf der ersten internationalen Tagung zur Schreibbewegung (Veranstalter: Projekt Kreatives Schreiben an der RWTH Aachen, Leitung: SPINNER/BÖTTCHER) vorgestellt. Seitdem ist es aus dem kreativen Methodenrepertoire nicht mehr wegzudenken. Die Qualität des Elfchens hängt von der Qualität des abschließenden Wortes ab. In einem gelungenen Beispiel ist dies der alles entscheidende Punkt, der aus der Wortsammlung einen poetischen Text macht. Deshalb sollte dieser Aspekt auch mit Grundschulkindern von Anfang an erarbeitet werden. Ein gelungenes Beispiel kann dies zeigen, oder man erarbeitet sukzessive gemeinsam ein Elfchen. Schreibt man ein *Reihum-Elfchen*, lässt sich in der Vorleserunde zeigen, wie die jeweiligen Kinder ihr abschließendes Wort zu den gemeinsamen Texten gefunden haben.

### Regeln für das Elfchen

1. Zeile: ein Wort – ein gefundenes Wort / Thema / Idee / Gefühl, Stimmung ...
  2. Zeile: zwei Wörter – Zu wem kann das erste Wort passen? Gegenstand, Person ...
  3. Zeile: drei Wörter – Wo oder wie ist das in Zeile 2 Genannte? Was tut es?
  4. Zeile: vier Wörter – noch mehr über das in Zeile 2 Genannte erzählen
  5. Zeile: ein Wort – abschließendes Wort: Pointe / Gegensatz / Ergänzung / Provokation ...
- je nach Thema ändern sich die Zeilenanweisungen oder
  - nach dem – gefundenen – ersten Wort kann nach den Regeln frei geschrieben werden.

Das folgende Beispiel ist nach dem Verfahren *Elfchen und Antwort-Elfchen zu Gegenständen* entstanden. Aus einem Koffer von Gegenständen (S. 46) wählt jedes Kind einen Gegenstand und schreibt dazu auf ein DIN-A4-Blatt ein Elfchen. Blatt und Gegenstand werden in die Mitte des Raumes gelegt. In der zweiten Runde wählt jeder nun ein anderes Blatt mit Gegenstand und schreibt unter das Elfchen ein Antwort-Elfchen. Gemeinsam wird abschließend eine Überschrift gefunden.



### Eine alte Taschenuhr

Großvater  
hör doch  
wie unruhig: tikktiktikk  
gleich bleibt sie stehen  
still

Ja  
mein Kind  
lass sie nur  
einmal steht alles still  
Leben

*Timm (4. Klasse)*

*Marion (4. Klasse)*

Wie das Elfchen gibt es noch andere Gedichtformen, die der Methode „Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern“ (S. 25) zuzuordnen sind. Richtig verstandene Regeln begrenzen nicht, sondern regen die Kinder an, machen neugierig und lassen sie in ihren eigenen poetischen Schreibversuchen lyrische Strukturelemente und neue Schreibformen entdecken. Die verschiedenen Schreibformen basieren meist auf moderner Lyrik. Deren eigenwillige, expressive und experimentelle Formen als auch ihr weitgehend der Verzicht auf ein festgelegtes Metrum, Reim- und Strophenbauschema erleichtern das Schreiben. Die Kinder können spielerisch-entdeckend mit Sprache umgehen und schreibend den Gedichten auf die Spur kommen. Immer bewusster machen sie sich die lyrischen Strukturelemente zu eigen: Verdichtung, Abweichung von der Alltagssprache, Metaphorik, Klang (Reim und Strophe), Rhythmus/Wiederholung und freie Verse.

### Textreduktion

Dieses Schreibverfahren ermöglicht den Kindern, einen vorgegebenen bzw. selbstgewählten literarischen Text oder einen z. B. beim automatischen Schreiben selbstverfassten Text zu verdichten. Sinn des Verfahrens ist das Finden von *Kernwörtern* eines Textes und deren Unterstreichung (max. 10–15 Wörter). Die unterstrichenen Wörter werden gesondert aufgeschrieben. Der so gewonnene Text ist wie ein Assoziationsnetz. Er kann in dieser Form als verdichteter Text stehengelassen werden oder als Ausgangspunkt einer erneuten Textproduktion dienen. Dabei können dann ähnlich wie beim Zeilenumbrechen linguistische Proben (GLINZ 1952) durchgeführt werden: also Umstellen, Wegstreichen, Ergänzungen, Ersetzen und Wiederholen (BÖTTCHER 1993, 24 f., und 1983).

### Gedicht mit allen Sinnen

Den Kindern gelingt es mit diesem Verfahren, die Alltagssprache zu überwinden, eigene Bilder und kühne Metaphern zu finden. Mit dieser Form lassen sich besonders Gefühle oder abstrakte Begriffe wie Freude oder Traurigkeit beschreiben (S. 119 f.). Weitere Themen: Sonne – Regen – Garten – Frieden – Freundschaft – Schule – Bäume – Jahreszeiten. Diese Gedichtform eignet sich nicht nur für sehr junge, sondern auch für leistungsschwache Kinder.

Ähnlich wie das Elfchen und die Schneeballgedichte lassen sich in dieser Form die Eindrücke, Erkenntnisse und Lernergebnisse am Ende einer Unterrichtseinheit zusammenfassen. Der Beispieltext entstand am Ende der fächerübergreifenden Einheit (Schwerpunkt: Sachunterricht) zum Thema „Meine Welt – deine Welt – unsere Welt“.

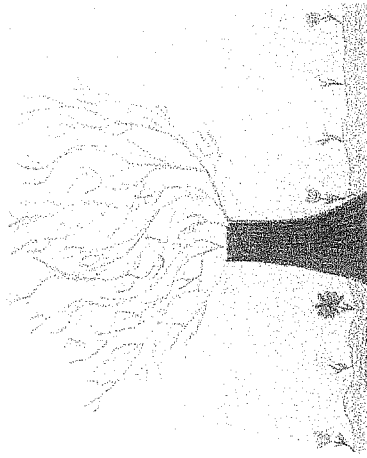
### Akrostichon

Die Kinder verdichten assoziativ nach visuellen Kriterien bzw. Vorgaben einen thematischen Zusammenhang zu einer geschlossenen Sinnaussage (Methodenbeschreibung und Beispiele s. S. 47).

### Schneeballgedicht

Es handelt sich bei diesem Schreibspiel um ein Kunstspiel. Es ist von der 1960 in Paris gegründeten literarischen Künstlergruppe OULIPO, die noch heute existiert, formuliert worden. Ziel der Gruppe war und ist, literarische Regeln nach mathematischen Grundsätzen zu entwickeln und Schreibzwänge zu erfinden, die für weitere Textproduktionen zu nutzen sind. Durch die „ästhetische Funktion des Formzwangs“ (BOEHNKE 1993, 9) entsteht ein neues Verhältnis von Bedeutung und Material. Durch die Reduktion von Wörtern und Sätzen eröffnen sich ungeahnte neue sprachliche Möglichkeiten. Für das Verfahren hat die Gruppe mehrere Kombinationen entwickelt, die im Schwierigkeitsgrad variieren. Alle diese Variationen haben jedoch gemeinsam, dass jedem einzelnen Wort ein hoher Stellenwert

*Winn-Kitt*  
Sie racht nach frischer Luft  
Sie füllt sich an wie ein kalter, schöner Regen  
Sie schmeckt nach einem saftigen Apfel und leckerer  
Waffelbrotkruste  
Sie hört sich an wie ein Gluckenspiel  
Sie rollt hin wie eine Welt ohne Anfang und Ende



Jörg



Die einfache Form des Schneeballs beginnt mit einem Wort. Jede neue Zeile enthält dann ein Wort mehr, der Schneeball „rollt“ sich auf:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Die Umkehrung dessen ist der schmelzende Schneeball, er endet mit einem Wort:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Zusammengesetzt ergeben diese beiden Formen eine Raute, einen Gegensatz-Schneeball:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

oder eine **Diabolo**-Form, bei der in der Mitte des Blattes ein Wort steht und darauf zu- bzw. weggeschrieben wird:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Wärme  
am Boden  
in der Luft  
die Kinder spielen Ball  
und ich fahre gerne Fackel  
Fußball  
Fußball

zukommt. Gerade durch diese Prägnanz vermitteln Schneebälle besonders intensiv Gefühle und Stimmungen.

Die Schneebälle können alleine oder in der Gruppe erstellt werden. In der Gruppe geschrieben bedeutet, dass sich die Kinder auf die Gefühle der anderen einlassen müssen. Anfangs fällt dies Kindern schwer, deshalb sollte man mit einfachen Formen beginnen, z.B. zu den Themen Frühling und Schule.

Das entscheidende Wort – am Anfang und am Ende oder in der Mitte eines Schneeballs – können Kinder aus ihrem Cluster, der Wörterbörse, dem automatisch geschriebenen Text oder literarischen Texten entnehmen. Kennen die Kinder das Verfahren, können sie selbst die Form oder Variante bestimmen. Ein Kriterienkatalog zum Schreiben und Bewerten von Schneeballgedichten steht auf Seite 79.

### Rondell

Methode und Beispiel sind auf S. 100 ausführlich dargestellt.

Kindern gelingt es besonders gut, gerade diese Form mit eigener Sprache, Freude an der Wiederholung und der spezifischen Klanggestalt dieses Musikers auszugestalten. Benutzt werden vorgegebene, selbst gefundene oder aus literarischen Texten ausgewählte Zeilen oder Themenvorgaben wie z. B. „Blitzlicht“ (Meerbuscher Kulturkreis 2007) oder der besondere „Augenblick“ usw.

### Beispiel: Thema „Augenblick“

Die Kinder tragen im gemeinsamen Gespräch ihre Erlebnisse, ihre Erfahrungen zusammen. Jeder notiert sich ein bis drei Wörter, die ihm am besten gefallen. Aus diesem Material wird die erste Zeile des Rondells geschrieben. In Zeile 4 und 7 wiederholt, steht fast schon die Hälfte des Gedichts. Zeile 2 wird frei assoziiert und in Zeile 8 wiederholt. Die Zeilen 3, 5 und 6 finden die Kinder dann fast schon mit sportlichem Eifer.

### Der Moment

In diesem einen Moment stürzt das Haus ein.  
Dann kommen die Flammen.  
In diesem einen Moment hört man Schreie – und es ist alles zu spät.  
In diesem einen Moment stürzt das Haus ein.

Simon (9)

### Nur ein kurzer Augenblick

Nur ein kurzer Augenblick und das Tor fiel.  
1:0 stand es.  
Nur ein kurzer Augenblick, der Pfiff vom Schiri wehte durch die Luft.  
Alles jubelte.  
Nur ein kurzer Augenblick und das Tor fiel.

Sebastian (9)

Diese beiden Texte sind in einer Schreibwerkstatt zum Literaturwettbewerb „Schreibtalente“ (ebd., 43 und 137) entstanden.

Im Sinne eines schreiber-differenzierten Unterrichts (BAURMANN/POHL 2009, 90 f.) muss auch die Schreibaufgabe „*Gedicht nach Vorgaben und Muster verfassen*“ den geschlechtsspezifischen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen beachten. Dies gilt vor allem hinsichtlich des Vorwissens, dessen Bedeutsamkeit für das Schreiben und der Generierung im Schreibprozess: Simon und Sebastian haben motiviert die strenge Vorgabe des Rondells, die Offenheit des vorgegebenen Themas und die Freiheit der inhaltlichen Ausarbeitung mit den für sie besonders relevanten Inhalten „Katastrophe“ und „Fußball“ in einem gelungenen Text bewältigt. Beide Jungen sind als positiv in ihrer Schreibbegeisterung als auch schreibgeübt einzuschätzen. Das zeigt sowohl die Teilnahme am Schreibwettbewerb als auch das Textprodukt. Anders als bei Mädchen muss gerade bei Jungen die Freude am Schreiben besonders gefördert und gesichert werden.

Nicht nur für geübte Schreiber ist das Verfahren ermutigend, sondern auch für Schreibanfänger und schreibschwache Kinder.

### Zeilenumbrechen

Weiteres zu Methode und Beispiel ist auf S. 71–72, 94 f. dargestellt.

Das Zeilenumbrechen ist eine der effektivsten Verfahren, da es die Kinder befähigt, freie Verse zu einem lyrischen Text zu formen, der sich durch den besonderen Rhythmus deutlich von der Alltagssprache unterscheidet. Die senkrechte Wortanordnung in Versen verhindert ein schnelles und flüssiges Lesen und zeichnet sich durch stärkere Betonung und eine größere Anzahl von Pausen aus. Jede Zeile ist eine Sinneinheit und je nach Anordnung eine Art der Interpretation, drückt also ein bestimmtes Sinnverständnis aus (WALDMANN 1988, 15).

Mit der Arbeit am freien Vers können auch Kinder schon eine Antwort darauf finden, welche Merkmale Lyrik im Unterschied zu Prosa aufweist (THALMAYR 2008, 10 f.). Außerdem eignet sich dieses Verfahren sowohl zur Produktion als auch zur Revision von Texten (S. 70).

Eine Einführung in das Verfahren des Zeilenumbrechens gelingt sehr gut mit dem Gedicht „Ein Satz“ von WENZEL WOLFF (in: HANKE 1989, 143). Er macht deutlich, wie aus einem Prosatext ohne besondere rhythmische Struktur mithilfe visueller Veränderungen ein lyrischer Text entsteht.

Beim Vorlesen merken die Kinder, dass sich der Rhythmus durch die neue Zeilenordnung verändert hat und sie am Ende automatisch eine Pause machen. Worte, die allein in einer Zeile stehen, werden besonders betont. Zu einem selbstgewählten oder vorgegebenen Thema schreiben die Kinder nun einen Kurztext von ein bis drei Sätzen. Anschließend brechen die Kinder den Text in Zeilen um. Mehrere Versuche verdeutlichen die durch die jeweilige Zeilenanordnung unterschiedliche Sinnaussage.

### Ein Satz

Ein Satz, den man so schreibt,  
ist kein Gedicht.

Ein Satz,  
den man so schreibt,  
wird ein Gedicht.

Ein Satz,  
den man  
so  
schreibt,  
ist ein Gedicht –

so ein Gedicht.  
WENZEL WOLFF

### Beruhigungsstein

Wenn ich böse oder sehr aufgeregt oder genervt bin, dann nehme ich den kühlen Stein und halte ihn in meiner Hand und warte ab, was passiert.

Wenn ich böse  
oder genervt  
bin,  
dann nehme  
ich

den kühlen Stein,  
halte ihn  
in meiner Hand  
an meinen Kopf  
und warte.

Karen, 9 Jahre

Beim Umbrechen werden von den Kindern automatisch, d. h. weitgehend unbewusst, sprachliche Änderungen (Umstellungen, Ergänzungen usw.) vorgenommen. Nach und nach sollte man ihnen diese operationalen Verfahren (GLINZ 1952) bewusstmachen und die Anwendung üben (BÖTTCHER 1993b). Kreatives Schreiben und sinnvolles Üben stellen ja keine Gegensätze dar.

Operationale Verfahren anwenden

## Geschichten – schreibend erzählen

„Erzählen kann jede(r)“ Kinder erst recht. Kinder erzählen von dem, was sie bewegt, was für sie erzählwürdig ist. Die Inhalte ihrer Geschichten können erfunden, alltäglich, erlebt, erlesen, erträumt oder imaginiert sein. Erzählen ist eine genuin menschliche Fähigkeit. Erzählen erleben Kinder in ihrem Alltag in mündlicher Form, in der Schule steht das schriftliche Erzählen im Vordergrund. Beim mündlichen Erzählen sind die Zuhörer entscheidend. Beim schriftlichen Erzählen ergeben sich zwei Bezüge. Primär ist die Ausdrucksfunktion des erzählenden Textes für das schreibende Kind. Sie ermöglicht ihm ein subjektives, authentisches und kreatives Schreiben (BÖTTCHER/BECKER-MROZEK 2003, 58 f.). An zweiter Stelle steht die gemeinschaftsstiftende Funktion; sie etabliert eine Erzählgemeinschaft und lässt den Zuhörer oder Leser teilhaben an der Geschichte des Kindes.

*Erzählen ermöglicht subjektives, authentisches und kreatives Schreiben*

In den Bildungsstandards werden solch grundlegende Textfunktionen entsprechenden Schreiben zugeordnet. Hilfreich für die Praxis sind Ergänzungen von Textsortenkonzepten – wie z. B. erlebte Geschichte, Fantasiengeschichte, ... (BAURMANN/POHL 2009, 77 f.). Die Methoden des kreativen Schreibens geben nicht nur den motivierenden Anlass, den thematischen Bezug, sondern zielen gleichzeitig auf die Bau- bzw. Strukturelemente des Erzählens. Vom ersten assoziativen über das chronologische bis hin zum gegliederten und textsortenfunktionalen Erzählen entwickelt das Kind seine narrative Schreibkompetenz. Neue Forschungen gehen davon aus, dass diese in den Kompetenzstufen erworbenen Teilfähigkeiten sich integrativ entwickeln (ebd., 81–84).

*Narrative Schreibkompetenz entwickeln*

Erzählen hat in der Schreibdidaktik der Grundschule eine lange Tradition, geprägt vor allem durch die **Erlebniserzählung**, eine rein schulische Form ohne Entsprechung im Alltag oder in der Literatur. Das traditionelle Erzählenschema Einleitung – Hauptteil – Schluss wird als problematisch gesehen. Die neue Erzähltheorie betont die flexible Kombination der Strukturelemente: Erzählanlass, Orientierung, Komplikation, Auflösung, Schluss-Codage. Ihre Reihenfolge und Gewichtung ist nicht von einem vorher festgelegten Schema (Einleitung, Hauptteil, Schluss) abhängig, sondern von:

- Kommunikationssituationen,
- dem erzählwürdigen Erlebnis, der Sache,
- der Art des Erzählens,
- der Erzählabsicht des Schreibers.

Entsprechend können auch die Formen des Erzählens nicht trennscharf als *die* Erlebniserzählung, *die* Fantasierzählung usw. eingeteilt werden. Es ist immer der Schreiber selbst und seine Wahrnehmung, der bestimmt, was real und fiktiv ist. Das Kriterium „authentisch und wahrhaftig“ lässt sich nur im Kontext von Gesamttext, Schreibanlass/-aufgabe und Person des Schreibers sehen. Die (Er-)Kenntnisse aus solcherart verstandenen Texten sind nicht nur wesentlich beim Planen, Produzieren und Überarbeiten von Erzähltexten, sondern ebenso entscheidend beim Bewerten (S. 67 f., 77 f.).

Die Methoden des kreativen Schreibens zum Erzählen-Lernen lassen sich zusammenfassen zu spielerischen Schreiberegungen (*Wörter – Sätze – Texte, Wörterkiste*), Methoden zu Regeln und Vorgaben, orientiert an Erzählelementen (*Geschichten erwirfen, Reihum-Geschichten, Fantasiereise, Bilderbuch*), und zum Schreiben zu literarischen (Erzähl-)Texten: eine *Geschichte zu Ende schreiben, zusammensetzen, erweitern*. Diese produktorientierten Formen leisten einen besonderen Beitrag zur Reduktion der Komplexität der Schreibaufgaben und der Stufung der Schreibanforderungen (BAURMANN/POHL 2009, 93 f.).

Einige **spielerische Schreiberegungen** haben wir bereits vorgestellt: *Klopfwörter, Wörtersack, Wörterkoffer* sowie mit ausgewählten Wörtern aus dem *Akrostichon*, dem *automatischen Schreiben*, dem *Cluster* und der *Wörterbörse* kürzere oder längere Geschichten schreiben. Alle Verfahren lassen sich in der Gruppe durchführen und fördern das auf Kommunikationssituation und Hörer ausgerichtete Erzählen.

*Reduktion von Komplexität und Stufung der Schreibanforderungen*

Kinder hören gerne zu, wenn die Geschichten persönlich, neu und anders sind, also nicht die dritte Variante zu der immer gleichen Bildgeschichte erzählt wird.

Die **Schreibmethoden zu Regeln und Vorgaben**, die sich an Erzählelementen orientieren, haben unterschiedliche Schwerpunkte. Die regelgeleiteten Methoden initiieren ein spielerisches Umgehen mit Sprache und transportieren dennoch implizit Bauelemente des Erzählens. Dank des spielerischen Charakters sind die Verfahren sehr motivierend, sodass sich ungewollt ein Übungseffekt einstellt.

**Schreiben zu literarischen (Erzähl-)Texten** bezieht sich sowohl auf Kurzprosa als auch auf längere epische Texte (z. B. Kinder- und Jugendbücher) und eignet sich als Anregung zum schriftlichen Erzählen in besonderem Maße. Sowohl der produktive Literaturunterricht als auch der literarisch-kreative Schreibunterricht haben vielfältige Methoden zur Verfügung gestellt (WALDMANN 1984, SPINNER 1994). Eine kurze Auswahl wird vorgestellt.

## Wörter – Sätze – Texte

In einer Gruppe (sechs bis acht Mitglieder) denkt sich jeder ein besonders schönes oder bedeutsames Wort aus, schreibt es auf einen Zettel und wirft ihn in die Mitte des Tisches. Alle Wörter werden vorgelesen, jeder schreibt alle Wörter auf. Jeder schreibt eine Geschichte, in der alle Wörter vorkommen müssen.

## Wörterkiste

Statt die Gegenstände aus dem Wörterkoffer und aus der Hosentasche zu ziehen, lassen sich auch auf Wortkarten geschriebene Wörter aus einer Kiste holen. Mit drei bis fünf Wörtern aus der Kiste wird eine kleine Geschichte geschrieben. Wörterkisten sind auch ein geeignetes Material für die Schreibecke (S. 32 f.).

## Geschichten erwürfeln und Landschaftsmalerei

Beide Verfahren betonen das Konstruierte und Ausgedachte von Geschichten. Sie machen aufmerksam auf den Zusammenhang von Figuren, Orten und Handlungen. Der Zwang, aus dem vorliegenden Material etwas zu machen, provoziert die Kreativität. Häufig bereitet die Ausarbeitung und die Verbindung der Figuren untereinander oder mit dem Ort oder der Handlung Schwierigkeiten. Hintergrund ist oft die „Erzähl-Biografie“ der Kinder: Ihr narratives Wissen ist angereichert mit den Helden und Geschichten aus Buch, Computer, Film und Fernsehen. Sie greifen bei einer mehr offenen Aufgabe auf Bekanntes zurück und nutzen es im kreativen Kontext. Deshalb sollten Bewertungskriterien wie „Klischee“ usw. vermieden werden; denn die Kinder müssen langsam ihren Erzählweg, die eigene Sprache und ihr Geschichten-Vokabular finden (FIX/MELENIK 2003, 34 f. und BECKER-MROZKE/BÖTTCHER 2006, 142 f.).

*Erzähl-Biografie  
der Kinder  
beachten*

## Reihum-Geschichten

Die beiden hier vorgestellten Varianten orientieren sich an einem groben Phasen-Erzählmodell: Eine Geschichte fängt an, wird fortgesetzt und findet einen Schluss. Die Kinder müssen sich mit sprachlicher Flexibilität und inhaltlicher Fantasie auf die jeweiligen Vorgaben der anderen einlassen. Die Methode lenkt die Aufmerksamkeit auf das Problem der inhaltlichen und textuellen Kohärenz von Texten. Dies macht Kindern bewusst, dass Texte aus Sätzen und Textteilen bestehen, die sinnvoll aufeinander bezogen sein müssen. Bei der 2. Variante wird noch zusätzlich durch die gezogenen Wör-

ter das Verbinden von heterogenen Elementen geschult. Jedes neue Wort verlangt eine neue, andere Planungsschiene.

1. Variante: In Vierergruppen schreibt jedes Kind mit drei Sätzen den Anfang einer Geschichte und reicht diese nach links weiter. Das Gleiche gilt für die 2. und 3. Runde. In der 4. Runde muss die Geschichte abgeschlossen werden. In der 5. Runde erhält jede Geschichte eine Überschrift, dann wird vorgelesen.

2. Variante: Jedes Kind schreibt auf drei bunten Wortkarten spontan je ein Wort (alle Wortarten möglich), die Karten werden in einem Korb gesammelt und in der Mitte des Raumes deponiert. Auf dem ausgeteilten Arbeitsblatt ist vermerkt, dass für jeden Teil der Geschichte (Anfang, Fortsetzung, Schluss) eine Wortkarte zu ziehen ist. Nach der 1. Runde wird das Arbeitsblatt verdeckt auf den Tisch gelegt. Für die nächste Runde werden je eine Wortkarte und ein Arbeitsblatt gezogen. Das Kind der 3. Runde schreibt den Schluss der Geschichte und die Überschrift.

## Fantasiereise

Methoden, die mit meditativen und sprachlichen Vorgaben arbeiten, nutzen die durch den Impuls ausgelöste Imagination und das damit verbundene innere Erleben des Kindes. Fantasiereisen geben im Anleitungstext viele Erzählelemente vor. Durch die meditative Vermittlung macht sich das Kind die fantastischen Vorstellungen schneller zu eigen. Das Kind versprachlicht nur das, was es berührt und getroffen macht. Es wählt aus, bewertet. Das imaginierte Ereignis wird zum erzählwürdigen Erlebnis und gibt damit den Impuls zum Erzählen (S. 51 f., 105 f.).

## Stimuli

Schreibanregungen finden sich an vielen Stellen des Buches, Schreiben zu Gegenständen habe ich im Abschnitt *Wörterkoffer* bereits vorgestellt (S. 46). Hier ein Beispiel: Özlem, ein eher zurückhaltendes und leistungsschwaches türkisches Mädchen aus der 3. Klasse, wurde durch die drei ausgesuchten Dinge (Postkarte, Koffer, Armband) richtig lebhaft und sehr motiviert, den Text auf der folgenden Seite zu schreiben. Als die Kinder die Geschichte gehört hatten, fragten sie, wann Özlem das letzte Mal in der Türkei gewesen sei. Özlem erzählte stolz, dass sie in den Sommerferien wieder hinfliege. Das ganze Thema interessierte die Kinder sehr. An der Geschichte wird deutlich, wie durch das Erzählen eine Unmittelbarkeit entsteht, die Betroffenheit auslöst und Probleme vergegenwärtigt.

### Reise nach Marokko

Es war einmal ein Mann, der war Marokkaner. Einmal ging der Mann zu einer Wüste. In der Wüste war ein Zauberer, der wohnte allein. Einmal ging der Marokkaner zu der Wüste und traf den Zauberer. Der Zauberer sagte:  
„Nimm das Zauberarmband und den Koffer und noch dazu die Zauberpostkarte.“  
Der Mann ritt wieder mit seinem Kamel nach Hause. Da wollte er zaubern mit seinem Armband. Er zauberte, daß er reich werden solle, und das wurde er. Am nächsten Tag zauberte der Mann mit seiner Postkarte. Er zauberte, daß er in der Türkei wohnen solle. Das erfüllte sich auch. Am nächsten Tag zauberte er mit seinem Koffer. Er zauberte, daß er viel zu essen hätte. ...  
Özlem, 9 Jahre

### Bilderbuch

Bilderbücher führen Kinder zur Schriftlichkeit und können als stimulierende Schreib Anregung für Erzähltexte genutzt werden. Die Spannweite reicht von ersten Ergänzungen der Bilder mit einem Schlüsselwort über erste Sätze bis hin zu kleinen erzählerischen Ausgestaltungen (SPINNER 1992, 53 f.). Möglichkeiten für das Arbeiten mit Bildern und Wörtern sind:

- zu Wort und Bild weitere Wörter, Sätze und Texte formulieren
- Geschichten dazu schreiben
- drei Wörter und Bilder assoziativ ausformulieren, die nicht zusammenpassen, und aus dem Gegensatz eine Geschichte schreiben
- Wort und Bild sind Überschrift, Einleitung oder Illustration zu einer Geschichte, einem Gedicht
- Bilder als Beginn oder Ende einer Geschichte, Wörter im Text einbauen

Weitere Anregungen finden sich in SPINNER 1994.

### Eine Geschichte zu Ende schreiben

- Der Anfang (Orientierungsteil) einer Geschichte wird vorgegeben.
- Eine Geschichte wird an einer prägnanten Stelle abgebrochen.
- Eine Geschichte ohne Schluss wird zu Ende geschrieben.

- Eine vollständige Geschichte wird über das möglichst offene Ende hinaus weitergeschrieben bzw. ein anderes Ende gefunden.
- Der „erste Satz“ eines Kinderbuches ist antizipativ oder am Ende der Lektüre Ausgangspunkt eines eigenen Textes.

### Eine Geschichte abbrechen: Beispielspiel

#### Die Geschichte vom kleinen und ...

*Da kam ein einsames großes H auf seinen zwei Beinen einhergestellt. „Ich bin auch so allein wie du“, sagte das große H. „komm, gehn wir zusammen!“ „Nein, ich will nicht“, sagte das kleine und. „da müsstest ich ja immerzu bellen.“ „Na dann eben nicht“, sagte das große H und wollte um die nächste Ecke biegen, aber die Ecke hielt es fest. „Bleib bei mir“, sagte die Ecke, und das große H blieb.  
Das kleine und ruhte sich im Schatten der neuentstandenen Hecke aus. Ein Weilchen lag es besänftigt im Blätterrauschen, dann begannen wieder die Tränen zu rinnen. „Ich bin so schrecklich allein!“, schluchzte es. Da kam ...*

FRANZ FÜHMANN (1981)

... ein großes F und sagte: „Komm wir gehen zusammen!“ „Nein, dann lande ich vielleicht im Fundbüro“, sagte das und. Da ging das F zu dem e und sie taten sich zusammen. Das und ging mit der Fee ein bisschen und weinte: „Ich bin ja so allein, ich armes und.“ Und da auf einmal hörte das und Stimmen, die es schon einmal gehört hatte, es dachte: „Mein Satz?“ „Nein, aber wir sind ein anderer Satz. Sollen wir es mal zeigen?“ „Ja!“, sagte das und. „Sonnenschein Sommer sind das gleiche, aber doch etwas anderes“, sagten sie. Das kleine und sagte: „Aber da fehlt noch was!“ „Ja, ein und.“ „Ich“, sagt das und: „Ich!“ Das und war jetzt in dem Satz: „Sonnenschein und Sommer sind das gleiche, aber doch etwas anderes!“ Zwischen Sonnenschein und Sommer war das und sehr glücklich.

Karen, 9 Jahre

### Eine Geschichte zusammensetzen

- Der Mittelteil einer Geschichte soll um Anfang und Schluss ergänzt werden.
- Die Geschichte liegt als Lückentext vor, also mehrere Teile fehlen.
- Der Anfang einer Geschichte fehlt und wird rekonstruiert.

### Anfang und Schluss einer Geschichte finden: Beispiel

#### Der kleine dumme Zauberteufel

Der kleine Zauberteufel wollte einmal ein ganz Beherrmter und großer Zauberer werden. Einmal zauberte der dumme Zauberteufel lachende Kürbisse die an den Straßenlaternen hängen. Und alle Leute gruselten sich. Beim anderen mal zauberte er rissen Wolken obwohl er Sonne zaubern wollte.

*Ein anderes Mal machte er aus Versetzen Hagelkörner, die waren so groß wie Fußbälle. Überall lagen sie auf den Straßen herum, und die Autos kamen nicht von der Stelle.*

*Um sich endlich alles zu merken, ...*

... kuckte er ins Zauberbuch. Doch es klappte auch nicht als er Regen zaubern wollte. Und so zauberte, er viele Jahre hin und her, bis er eines Tages ein großer und mächtiger Zauberer war.

Ende.

*Peter, 8 Jahre (Mitte 3. Schuljahr)*

#### Eine Geschichte erweitern

- Eine Kürzest-Geschichte wird „über den Rand hinaus“ ergänzt und geschrieben (S. 72). Auch folgender Text von WOLFF WONDRASCHKE ist dazu geeignet:

*Eine Frau verkauft auf der Straße einen Hundertmarkschein für fünfundneunzig Mark. Der Geldschein ist echt. Die Passanten machen einen Bogen um die Frau. 15 Minuten später muss sie im Präsidium sehr schwierige Fragen beantworten.*

WOLFF WONDRASCHKE

- Eine angedeutete Handlung wird ausfabuliert.
- Träume und Dialoge von Figuren werden hinzuerfunden.
- Briefe an und von den Figuren werden geschrieben.
- Innere Monologe einer Figur werden erfunden.
- In einer Geschichte werden Figuren aus verschiedenen Büchern zusammengeführt.

Weitere Anregungen finden sich in SPINNER 1997; MERZ-GRÖTSCH 2010, 165 ff. Ein Kriterium zum Überarbeiten und Bewerten von komplexen Geschichten steht auf Seite 77.

### Kreative Texte bewerten, bearbeiten, beurteilen

In den Bildungsstandards wird in dem Kompetenzfeld „Texte überarbeiten“ von den Kindern verlangt, dass sie Texte an der Schreibaufgabe auf Verständlichkeit und Wirkung überprüfen und sie im Hinblick auf die äußere und sprachliche Gestaltung und Richtigkeit optimieren. Ebenso sollen die Texte für eine Veröffentlichung und Präsentation aufbereitet werden. Mit dem Ausbau dieser Teilkompetenzen ist auch besonders für den kreativen Schreibunterricht ein sehr hoher Anspruch verbunden. Je motivierter und intensiver in den jeweiligen Klassen geschrieben wird, desto mehr Texte werden produziert. Der meist lustvolle Schreibprozess und das gelungene Schreibprodukt wollen von der Lerngemeinschaft, also Schüler und Lehrer, gewürdigt werden. Schüler fordern für ihre kreativen Leistungen eine bewertende Rückmeldung geradezu ein!

#### Kreative Texte und Leistungen bewerten

Jedem Bewerten (BÖTTCHER/BECKER-MROTZEK, 2003, 77 ff.) liegt – unbewusst oder bewusst – ein Wertmaßstab zugrunde, der sich in Form von Kriterien beschreiben lässt. Jeder Bewertungsvorgang ist für Schüler und Lehrer mit dem Bemühen um Verstehen verbunden. Die Bewertung ist Grundlage jeder Art von Überarbeitung und Überarbeitungshilfen, aber auch gleichzeitig für das Beurteilen und evtl. das Benoten. Beurteilen drückt sich in mündlichen und schriftlichen Lehrerkommentaren und Lernentwicklungszeugnissen aus und sollte in der Grundschule immer ein „förderndes Beurteilen“ (BAURMANN 2002, 121) sein. Benoten ist die Zusammenfassung einer Leistung in einer Ziffernote. Die Notengebung hat im Zusammenhang mit den Bildungsstandards ein neues Gewicht bekommen; entsprechende Kritik hat u. a. FIX in RÖSCH (2005, 111 f. und 220 f.) formuliert.

Kreatives Schreiben sollte nur bewertet und benotet werden, wenn im kreativen Schreiben kontinuierlich mit kreativen Schreibverfahren und Schreibaufgaben gearbeitet wird. Die Benotung kann, sollte aber so selten wie möglich in der Grundschule vorgenommen werden, um den Zielen des kreativen Schreibens, z. B. der Freude am Experimentieren mit Sprache, nicht entgegenzuwirken.

Übereinstimmend fordern heute die Fachdidaktiker, dass im kreativen Schreibunterricht die kreativen Leistungen bewertet werden sollten, unentbehrlich dafür sind schülerorientierte Bewertungskonzepte und Kriterien und Kriterienkataloge. BÖTTCHER/BECKER-MROTZEK (2003) haben für die Grundschule drei relevante und praktikable Bewertungskonzepte entwickelt: *lernorientierte, schreibprozessorientierte und kriterienkatalogori-*

Schüler fordern für ihre kreativen Leistungen eine Rückmeldung

Kontinuierlich mit kreativen Schreibaufgaben arbeiten

enterte Bewertungsverfahren. Alle drei beziehen sich nach didaktischen und unterrichtspraktischen Gesichtspunkten auf offene, freiere kreativ-assoziative Schreibaufgaben wie auch auf geschlossene, d. h. im Anschluss an eine (literarische) Textvorlage oder nach formalen kreativen Regeln produzierte Schülertexte.

#### Lernerorientiertes Bewerten

Im *lernerorientierten* Konzept gleicht die Bewertung mehr einer Rückmeldung auf die entstehenden Schreiberprodukte, hat Beratungscharakter und fördert die Schüler in ihrer Schreibentwicklung. Es ist eine Art dialogischer Prozess zwischen Schüler und Lehrer, der im optimalen Fall bei schreibgeübten und älteren Grundschulern auf den für offene, kreative Schreibaufgaben gemeinsam erarbeiteten offenen Kriterienkatalogen (S. 74, 76, 77–79) beruht. Bei eher geschlossenen bzw. gebundenen Aufgaben sind mögliche Anhaltspunkte solche wie: Wirkung der Textüberschrift; das Einhalten der Textartkriterien (z. B. erzählende oder beschreibende Texte) bzw. das Einhalten der Regeln und Vorgaben der kreativen Methoden, Situation und Adressatenbezug (vgl. Bildungsstandards).

#### Prozessorientiertes Bewerten

Das *prozessorientierte* Verfahren ist zur Bewertung kreativen Schreibens sehr geeignet, denn dieses versteht sich in besonderem Maße als prozessorientiert. Die Bewertung bezieht sich nicht mehr nur auf den fertigen Text, sondern auf den Schreibprozess in seinen Teilprozessen. Wie in den Grundlagen dargestellt, verlaufen die Phasen der Teilprozesse nicht linear, sondern rekursiv und interaktiv. Je nach Lernsituation, dem Lernentwicklungsstand des Schülers und der Schreibaufgabe können die Teilkompetenzen des Schreibens mit unterschiedlichen Prioritäten bewertet werden. Gerade beim kreativen Schreiben sollte in den beiden ersten Schuljahren der Schwerpunkt auf der Stärkung der Schreibmotivation liegen: „Viel schreiben mit Lust!“ Im dritten und vierten Schuljahr soll der eigene Schreibstil gefördert, Ideenfindung und Textformulierung ausgebaut und die Bereitschaft und Fähigkeit zum Weiterschreiben und Überarbeiten allmählich aufgebaut werden.

#### Kreative Texte bearbeiten und überarbeiten

Je wichtiger dem Kind sein eigener Text ist, desto mehr Sorgfalt wird es auf den gesamten Prozess des Schreibens verwenden. Überarbeitungen sind zentrale Bestandteile von Schreibprozessen und gehören so zum Gesamtprozess der Textproduktion. Revisionen beginnen rein gedanklich während des Schreibens im Kopf des Schreibers (Prätextr revisionen, WAOBEL 1995) oder beziehen sich auf Niedergeschriebenes. Erst das Überarbeiten von Formulierungen und Texten verleiht dem Text oft seine endgültige Ge-

#### Allmähliche Entwicklung von lokal begrenzten zu textbezogenen Revisionen

stalt. Dabei geht es nicht um richtig oder falsch, sondern um gelungen oder weniger gelungen. Diese Art der Textbewertung verlangt unter prozessorientierter Perspektive eine kritische und distanzierte Lesersicht. Bei Kindern im Grundschulalter entwickelt sich diese erst schrittweise im Laufe der Schreibentwicklung von lokal begrenzten zu textbezogenen Revisionen.

Dies bedeutet, Kinder überprüfen in ihren eigenen Texten zunächst anhand der Schreibaufgabe die produktorientierte Seite ihrer Schreibhandlung: ob Wörter oder Sätze schreibmotorisch, orthografisch oder grammatisch richtig geschrieben sind, vielleicht auch stilistisch angemessen. Bei Auffälligkeiten und Unstimmigkeiten wird lieber der gesamte Text neu geschrieben. Mit dem Ziel, die Überarbeitung langfristig anzubahnen, sollten Grundschulkinder grundsätzlich und so früh wie möglich erfahren, dass es eine Schreiberperspektive und eine Lesersicht gibt. Je flexibler die Kinder zwischen beiden Perspektiven wechseln können, desto mehr wird ihre Schreibkompetenz ausgebaut (ABRAHAM/KUPFER-SCHREINER 2007).

Die Überarbeitungsfähigkeit muss sehr behutsam gefördert werden und sollte neben einer echten qualitativen Verbesserung den Sinn und Inhalt der Texte möglichst wenig verändern. Denn dem Inhalt ihrer Texte sind die Kinder noch am meisten verhaftet: Er macht die Authentizität ihrer Texte aus. In ihm formulieren sie ihre Sicht und Wahrnehmung der Wirklichkeit und realisieren im kreativen Schreiben ihre Suchbewegung auf dem Weg zur eigenen Identität.

So fällt es Kindern zuerst schwer, eigene Texte zu bearbeiten und damit die entsprechende Distanz zu ihrem Schreibprozess und Schreibprodukten zu gewinnen. Als Basis ihrer revidierenden Tätigkeiten sollten Kinder zunächst fremde, d. h. von anderen verfasste Texte oder von der Lehrerin bereitgestellte Mustertexte bearbeiten. Mit zunehmender Erfahrung kann das Erlernen im Überarbeiten auf weitere (fremde oder eigene) Texte übertragen werden.

Für einen so strukturierten und organisierten Lernprozess bieten sich **kreative und kriterienorientierte** Verfahren an. Die Tabelle unten gibt einen ausgewählten Überblick über die Verfahren und ihre soziale Dimension. Der Terminus Bearbeitungs- statt Überarbeitungsverfahren ist bewusst gewählt, um die möglichst enge Verbindung von Schreiben und Überarbeiten zu betonen.

#### Überarbeitungsfähigkeit behutsam fördern



### Schreibaufgaben zur Weiterarbeit an kreativen Texten

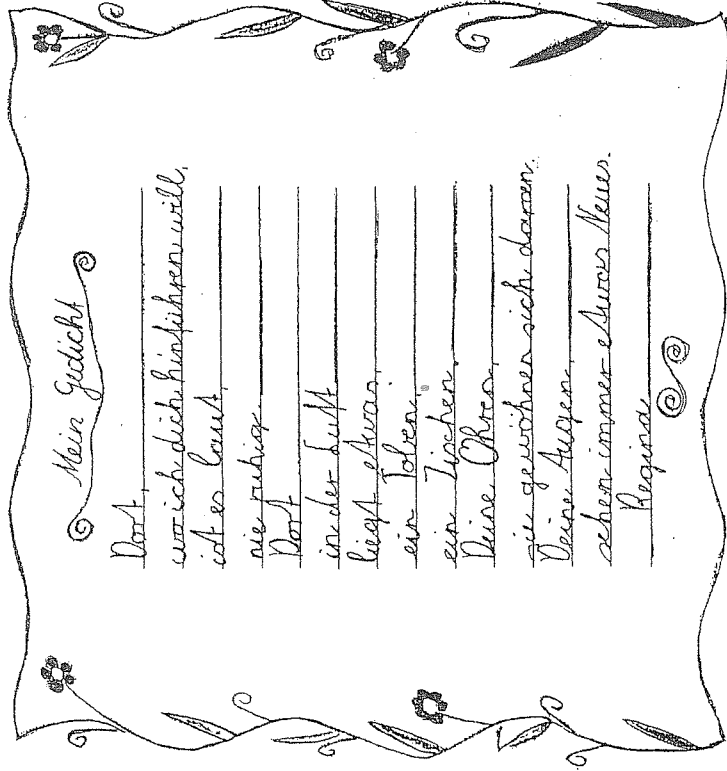
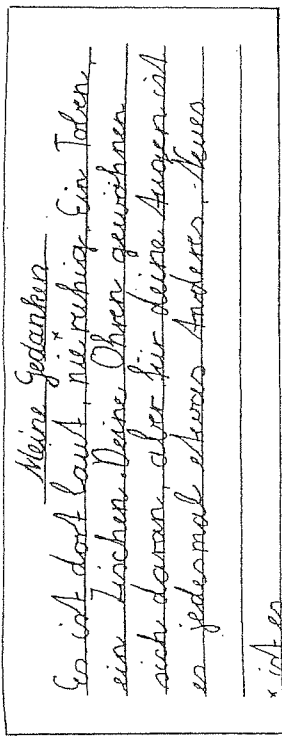
#### Schreibaufgabe soziale Dimension

Kreative Verfahren	Kriterienorientierte Verfahren
<ul style="list-style-type: none"> <li>• individuell</li> <li>• vorgegeben</li> <li>• selbstgestellt</li> <li>• selbstregulierend</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mit Textelementen operieren (linguistische Proben)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• automatisches Schreiben</li> <li>• clustern</li> <li>• Wörterbörse</li> <li>▶ sukzessives Ergänzen von Textanfängen</li> <li>▶ Textreduktion</li> <li>▶ Zeilen umbrechen</li> <li>▶ Rondell</li> <li>• Schreibtagebuch</li> </ul>	
← Portfolio (S. 123, 159) →	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• kooperativ</li> <li>• produktiv</li> <li>• reaktiv</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dialogisch</li> <li>• schriftlich</li> <li>• mündlich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textlupe</li> <li>• Spezialisten</li> <li>• Weiterarbeit                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ an Stationen</li> <li>▶ in Werkstätten</li> </ul> </li> <li>• (Schreibkonferenzen)</li> <li>• Portfolio</li> </ul>

Die kreativen Bearbeitungsverfahren sind Textproduktionsverfahren und gleichzeitig Revisionsverfahren. Die gleiche Methode, die zur Produktion eines Textes führt, kann auch seine Bearbeitung ermöglichen. So vielfältig wie die Methoden der Initiierung von Schreibprozessen können auch die Revisionsfähigkeiten sein. Die Motivation zur Bearbeitung wird dadurch erhöht. Bei der Fülle der anfallenden Texte ist dies ein gewichtiger Faktor. Anfangs brauchen die Kinder noch die Hinweise und die Anleitung zu den Verfahren und ihrer Kombination. Ziel ist es jedoch, dass die Kinder (individuell) oder die Gruppe (kooperativ) allmählich selbstbestimmt ihre Verfahren zur weiteren Textbearbeitung wählen, experimentierend an ihren Texten ausprobieren und die so überarbeiteten Texte zur Bewertung ihrer Schreibgruppe vorstellen (dialogisch).

Eigene Schreibarrangements können komponiert werden, um einen Text in seiner Gesamtkomposition zu erkennen und zu bewerten: von den ersten

Assoziationen (S. 48, Wörterbörse), von Ideenetzen (S. 49, Cluster) über das Finden von Wörtern, der ersten verdichteten Aussage in einem Kurztext bis zur endgültigen oder auch vorläufig letzten Fassung in einem gestalteten Text (S. 58, Zeilenumbrechen).



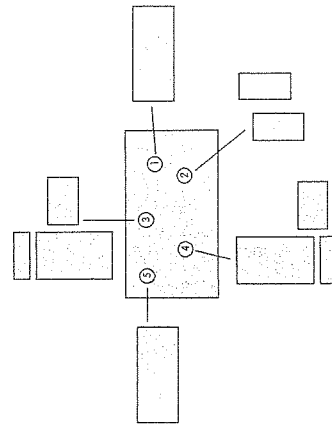
Beispiel eines selbstbestimmten Schreibarrangements zur bearbeiteten Textkomposition

Aus einem in der Schreibecke gefundenen Kalender mit Landschaftsfotografien sucht sich das Kind seine Meer-Landschaft aus. Zuerst macht es ein Cluster, sucht daraus drei Wörter aus und schreibt mit diesen einen Kurztex auf. Um seinen Text anders, besser, gelungener zu formulieren, wendet es das sowohl gestaltende als auch gleichzeitig revidierende Verfahren des Zeilenumbrechens an. Das Verfahren ist im Sinne des Überarbeitens zum Teil selbstregulierend; der Text wird automatisch inhaltlich akzentuiert und aussagekräftiger gestaltet. Ebenso werden beim Zeilenumrechnen zunächst mehr oder weniger unbewusst, dann aber mit häufigerer Übung bzw. Anwendung zunehmend bewusster kriterienorientierte Verfahren wie das Operieren mit Textteilen – also Umstellen, Ersetzen, Ergänzen, Weglassen usw. – angewendet. Diese „grammatischen Proben“ sind 1952 von HANS GLINZ eingeführt worden. Es entsteht eine andere Rhythmisierung durch die veränderte Druck- und Schreibanordnung oder durch Wiederholen von Wörtern. Andere Bedeutungsschichten und damit verbunden eine evtl. andere, vom Kind selbst evozierte Sinnaussage können so in den Vordergrund rücken. Ein nachdrücklicheres, betonteres Lesen eröffnet andere Wirkungen auf die Leser oder Zuhörer beim Veröffentlichlichen.

#### Über den Rand hinaus schreiben

Kooperativ und kreativ ist das Revisions- und Produktionsverfahren Über den Rand hinaus schreiben (BÖTTCHER/WAGNER 1993, 25). Bei der Anwendung als Revisionsverfahren wird der zu bearbeitende Text als Text mit Leerstellen begriffen, die es zu ergänzen gilt (INGENDAHL 1991). Die Gruppe wird ermutigt, im Sinne ihrer Leseweisen, ihrer Verstehensprozesse neugierig zu sein, Fragen zu stellen, zu erzählen, zu kommentieren, zu beschreiben, zu konkretisieren.

Die Schreibaufgabe sollte von einer oder mehreren Gruppen kooperativ gelöst werden. Auf einem Gruppentisch liegt ein DIN-A1-Bo gen, in dessen Mitte der Schülertext aufgeklebt wird. Die Gruppenmitglieder lesen ihren Text, finden ihre Leerstellen und markieren diese mit einer eingekreisten Ziffer. Jeder in der Gruppe wählt



Fünf Gruppen schreiben „über den Rand hinaus“ (aus Böttcher/Wagner 1993, 26)

nun eine zu überarbeitende Stelle und produziert seinen Verbesserungsvorschlag. Die Kinder reagieren auf den zu überarbeitenden Text einerseits re produktiv, d. h., sie erkennen und korrigieren Auffälligkeiten oder Fehler, andererseits produktiv, d. h., sie erstellen neu zu produzierende Textstücke.

Nach Fertigstellung werden alle Vorschläge um den Originaltext geklebt und evtl. kommentierend vorgelesen. Der Schreiber des Ausgangstextes kann nun beim anschließenden Überarbeiten entscheiden, welche Vorschläge er akzeptiert. Kinder können so schon sehr früh die im heutigen Berufsleben bevorzugte und immer wichtigere Form des kooperativen Schreibens (BÖTTCHER/BECKER-MROITZKE 2003, 33 ff.) einüben. Die aufgeführten kriterienorientierten Verfahren haben einen ähnlich motivierenden, experimentellen, ja spielerischen Charakter wie die kreativen Schreibaufgaben. Sie eignen sich daher besonders für die Bearbeitung kreativer Texte. Die Kriterien, nach denen vorgefahren wird, können sich auf die Hörer-/Leserwirkung, die Schreibaufgabe, die schriftlichen Normen, die Entsprechung von Thema und Sache oder die Intention und Erwartung des Schreibers beziehen. Die Lehrerin alleine oder gemeinsam mit den Kindern legt die Kriterien fest, ähnlich wie in dem mündlichen Bearbeitungsverfahren der „Schreibkonferenzen“ (SPITTA 1992).

#### Spezialisten

Die Überarbeitung erfolgt von vier „Spezialisten“ (FRITZSCHE 1989), die jeder einen Text im Hinblick auf ein zuvor festgelegtes Spezialgebiet (Fragen zum Inhalt, zur Verständlichkeit, Wortwahl, Wirkung auf den Hörer/Leser) bearbeiten. Es sollte jeder Gruppenteilnehmer einmal Spezialist werden, wobei die Spezialgebiete nach einiger Zeit wechseln. Die Kriterien werden am besten an einem von der Lehrerin erstellten Mustertext oder an prägnanten Beispielen (hier aus dem Projekt „Wasser“) zusammengestellt und erarbeitet. Die Textbeispiele werden per Folie präsentiert und besprochen. Danach wird ein Tafelbild zur Textüberarbeitung gemeinsam erarbeitet.

#### Textbeispiele auf Folie

Mein Stein heißt Zauberstein. Er ist weiß und ein bisschen dunkel. Sein bester Freund ist der Regenbogenfisch. Mit dem bin ich tausendmal geschwommen. Auf einmal glitzert der Stein wieder und erzählt mir wieder Dinge. X Da schwamm wieder mein kleiner Freund her ...  
**X** Was erzählt der Stein?  
 Mein Stein sieht schön aus. Der heißt Pipo. Der sieht schön aus. Der kommt aus Italien. Der ist sehr alt.

Tafelbild zur Textüberarbeitung (9. Einheit)

Wortwiederholungen	Wer erzählt?	Kann man noch etwas ergänzen?
Beispiel: Rund und, und, bis, bis, bis Der Stein ...	Beispiel: Der Stein heißt Pipo. Ich bin alt. 1. Du erzählst über den Stein: Der Stein heißt Pipo. Er ist ... 2. Der Stein erzählt selbst: Ich heiße Pipo. Ich bin ... 3. Du erzählst über den Stein dann erzählt der Stein. Mein Stein heißt Pipo. Er erzählt: ...	Beispiel: Er hat viel gesehen. Frage: Was hat er gesehen?
Tipp: Kreise die Wörter ein	Tipp: Unterstreiche die Stellen im Text!	Tipp: Mache in den Text ein Kreuzchen!

Die „Spezialisten“ haben – auf eine jeweils andersfarbige Karte geschrieben – ihre jeweiligen Kriterien vor sich liegen. Bearbeitet wird immer ein fremder Text.

- Vorleser
- Wiederholen sich Wörter?
- Erzählst du über den Stein („Er ...“), oder erzählt der Stein („Ich ...“)?
- Kannst du etwas noch genauer erklären?

Dieses Verfahren kann auch in ähnlicher Weise im Stationenlernen durchgeführt werden: Auf vier bis sechs Gruppentischen (= Stationen) werden die Spezialgebiete (= Kriterien) auf bunte Wortkarten geschrieben, nummeriert und aufgestellt. Auf den Stationen-Tischen kann auch Hilfsmaterial liegen: z. B. für das Spezialgebiet „Wortwahl“ Lexika oder der zu einem Thema im Unterricht erarbeitete Wortschatz; zum Spezialgebiet „Verständlichkeit/sprachlich angemessen“ Karteikarten mit den operationalen Verfahren, z. B.: Ersatzprobe + Beispiel, Umstellprobe + Beispiel usw.

Jedes Kind hat den Text eines anderen Kindes und geht damit von Station zu Station. Hat es ein „Spezialgebiet“ an einer Station bearbeitet, hakt es dieses auf seiner Laufkarte ab und wählt die nächste Station. Das Kind entscheidet so selbst, welchen Lernprozess es sich in welchem Zeitmaß zutraut.

Die Arbeit kann sich über Tage fortsetzen oder wird grundsätzlich in die Wochenplanarbeit verlegt. Entsprechend der Leistungsfähigkeit der Kinder kann eine Beschränkung der zu bearbeitenden Spezialgebiete individuell vorgegeben werden.

Zur Einübung in dieses Verfahren hat es sich als sinnvoll erwiesen, den Text zweizeilig (Platz zum Bearbeiten) abzutippen und ohne Namen zu verteilen. Das Verteilen kann in blinder Wahl geschehen: Besser jedoch ist es, die schreibschwachen Kinder bekommen die Texte von leistungsstarken, da sie wahrscheinlich dann weniger zu bearbeiten haben. Dies erhöht Motivation, Frustrationstoleranz und zeigt schneller Erfolg. Eine so durchgeführte innere Differenzierung verlangt ein entsprechend vertrauensvolles und gutes Klassenklima und setzt voraus, dass Schreiben und über Texte sprechen selbstverständlich sind. Das Kind muss die Gewissheit haben, dass die Wahrnehmungen der anderen zu seinem Text Anregungen sind, die es aufnehmen oder ablehnen kann, und dass sie ihm helfen, seinen Text gelungener zu machen.

Den Text unter die Lupe nehmen

Die Textlupe ist eines der effektivsten Verfahren beim planvollen, kriterienorientierten Untersuchen und Überarbeiten von Texten – auch schon in der Grundschule (vgl. BÖTTCHER/WAGNER 1993, 24 f.; BAURMANN 2002, 109 f.; BÖTTCHER/BECKER-MROTEK 2003, 116 f.). Die Schüler nehmen abwechselnd die Rolle des Lesers und Schreibers ein und kommen so schrittweise zum kooperativen Schreiben. Es empfiehlt sich eine allmähliche Einführung: Zunächst wird im Klassenverband an einem Mustertext gemeinsam die Textlupe durchgeführt. Danach arbeitet jedes Kind mit einem Kriterium alleine am Text des Mitschülers. In den (angestrebten) Kleingruppen arbeiten die Kinder der mithilfe der folgenden Bearbeitungstabelle (= Textlupe):

Das hat mir besonders gut gefallen:	Hier fällt mir etwas auf!	Meine Tipps!
	Hier habe ich noch Fragen!	Meine Angebote:

Jedes Kind der Tischgruppe erhält den Text eines Mitschülers in getippter Form sowie die Textlupe und trägt in die Spalten seine Stellungnahmen zum Text und Vorschläge zur Textrevison ein. Der Text wird mit der Textlupe solange weitergereicht, bis mindestens drei Kinder dazu Einträge gemacht haben. So erfahren die Kinder, dass ihre eigenen Texte durch eine gemeinsame Überarbeitung und kommunikative Einbindung besser werden – und dass dies sinnvoller und lohnender als eine bloße Textkorrektur ist. Der

Lehrer hält sich bei diesem Verfahren weitgehend zurück. Die Einarbeitung der Kommentare verantwortet das Schreibkind.

#### Zusammenfassung

Die didaktisch-methodischen Merkmale eines solchen Bearbeitungsprozesses, realisiert durch die  *kreativen gestaltenden*  und  *kriterienorientierten*  schriftlichen Verfahren, ermöglichen

#### dem Einzelnen:

- eine intensivere Auseinandersetzung mit dem zu überarbeitenden Text;
- ein konzentriertes Hineinversetzen in die Gedanken- und Lebenswelt eines anderen;
- ein klareres Bewusstsein des eigenen Textverständnisses und umgekehrt eine bewusster Anwendung von Strukturierungsprozessen beim Schreiben;
- Alternativen aufnehmen und ablehnen zu können, sich also für verschiedene Formen und Grade der Überarbeitung zu entscheiden;
- die Methoden und Formen des Bearbeitens immer sicherer und individueller zu lernen;

#### der Gruppe:

- kooperative und dialogische Arbeitsformen einzuüben;
- alle Kinder zu Wort kommen zu lassen;
- konstruktiv und produktiv auf fremde Texte zu reagieren und Anregungen zu geben;
- in einer mehr spielerischen Auseinandersetzung gegenseitiges Vertrauen aufzubauen und Kritik zu akzeptieren;

#### der Lehrerin:

- andere unterrichtliche Organisationsformen des Überarbeitungsprozesses zu realisieren;
- die zentrale Rolle der Lehrkraft beim Überarbeiten zu relativieren und die Eigenätigkeit des Einzelnen zu stärken;
- Schwerpunkte in den zu bearbeitenden Auffälligkeiten zu setzen und nicht alles auf einmal und gleichgewichtig zu überarbeiten;
- die individuelle Schreibentwicklung der Schüler besser einschätzen zu können und entsprechende Fördermaßnahmen zu ergreifen;
- kreative Prozesse und systematische Strukturen, vor allem auch Regelwissen, Schriftnormen, Textwissen in motivierenden und anderen methodischen Übungsformen zu verbinden und damit Schreibprozess- und Textproduktionskompetenzen zu entwickeln.

#### Kreative Texte beurteilen

Das kriterienkatalogorientierte Bewertungsverfahren eignet sich in der Grundschule beim kreativen Schreiben vor allem zum fördernden Beurteilen, das nur in wenigen Fällen benotet, d. h., mit einer Ziffernote abgeschlossen werden sollte. Die Kriterienkataloge sollten sich auf geschlossene Schreibaufgaben beziehen, die auf zwei der sechs Methodengruppen basieren: „Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern“ (S. 25) und „Schreiben zu und nach (literarischen) Texten“ (S. 26). Beispiele der von uns entwickelten Kriterienkataloge für die Anwendung auf Schülertexte aus beiden Gruppen (BÖTTCHER/BECKER-MROTZEK 2003, 64, 68–69) seien hier aus Platzgründen unkommentiert vorgestellt:

#### Überarbeitungsbezogener Kriterienkatalog „Komplexe Geschichten“ mit Pfeilen

Dimension	Kriterium	Grad
<i>Sprachrichtigkeit</i>		
Orthografie	1. Du hast die Geschichte ohne Rechtschreibfehler geschrieben.	1 0,5 0
<i>Sprachangemessenheit</i>		
Satzbau	2. Du hast die Sätze richtig und verständlich gebildet und sinnvoll untereinander verbunden (Satzverbindung, Satzgefüge, Verweisungen).	
Sprachstil	3. Du hast das Besondere deiner Geschichte betont durch Fragen, wörtliche Rede, Wiederholungen, Wortneuschöpfungen und sprachliche Bilder.	
Tempus	4. Du hast die richtige Zeitform (Präteritum) gewählt.	
<i>Inhalt</i>		
Gesamtidee	5. Du setzt in deiner Geschichte ungewöhnliche Ideen, erzählwürdige Ereignisse und für dich bedeutsame Personen miteinander in Beziehung.	
	6. Du hast eine spannende Überschrift gewählt.	

Kriterienkatalog „Lyrische Texte – Schneeballgedicht“

Dimension	Kriterium	Grad
		1 0,5 0
<i>Sprache</i>		
Wortwahl	1. Du hast für dein Gedichtthema die passenden Ausdrücke gewählt.	☺ ☹ ☹
Sprachstil	2. Du hast wenige gut ausgewählte Wörter so in Zeilen angeordnet, dass eine neue ungewöhnliche Bedeutung entsteht.	☺ ☹ ☹
Wagnis	3. Du hast zum Gedicht passende Sprachmittel eingesetzt: Wiederholungen, ungewöhnliche Wortkombinationen, Gegensatzpaare, ... 4. Du hast jedem Wort einen besonderen Platz im Zeilenauf- und abbau zugeordnet. 5. Du vermittelst deine Gefühle und Gedanken und versetzt so den Leser/Hörer in eine besondere Stimmung.	☺ ☹ ☹
<i>Inhalt</i>		
Gesamtidee	6. Du vermittelst dem Leser deine Erinnerung in der von dir gewählten Schneeball-Form. 7. Deine Überschrift ist passend gewählt.	☺ ☹ ☹
Umfang/ Vollständigkeit	8. Du hast die gewählte Gedichtform vollständig ausgefüllt. An einigen Stellen weichst du kreativ von der Regel ab. 9. Du hast die Regeln des Gegensatz-Schneeballs inhaltlich richtig genutzt: Von Anfang bis zur Mittelachse baut sich ein Bild auf, das sich dann bis zum Ende in einem gegensätzlichen Bild wieder abbaut.	☺ ☹ ☹
<i>Aufbau</i>		
Textmuster	10. Du hast deinen Text in der richtigen, von dir gewählten Textform (Schneeballgedicht) geschrieben.	☺ ☹ ☹
Textaufbau	11. Du hast deinen Text in jeder Zeile sinnvoll, nachvollziehbar und auf dein Thema bezogen aufgebaut.	☺ ☹ ☹
Gestaltung	12. Du hast dem Inhalt und den Regeln entsprechend die äußere Form des Schneeballs gestaltet/geschrieben.	☺ ☹ ☹

Dimension	Kriterium	Grad
		1 0,5 0
Umfang/ Vollständigkeit	7. Du hast deine Geschichte vollständig und verständlich (oder spannend, lustig, gruselig, nachdenklich, ...) erzählt und wichtige Einzelheiten und Beziehungen als auch Ursachen und Wirkungen mitgeteilt.	☺ ☹ ☹
<i>Aufbau</i>		
Textmuster	8. Du hast deinen Text als Erzähltext (von Erlebtem, Erfundenem, Erträumtem, auf einen anderen Text bezogen) richtig geschrieben.	☺ ☹ ☹
Textaufbau	9. Du hast alle notwendigen Erzählelemente (Erzähl Anlass, Orientierung, Komplikation, Auflösung, Schluss/Coda/Moral) eingehalten und die Reihenfolge entsprechend deiner Erzählabsicht gewählt (z. B. offener Schluss, Anfang mitten im Geschehen, ...).	☺ ☹ ☹
<i>Prozess</i>		
Planen/ Überarbeiten	10. Du hast deinen Text erkennbar geplant und/oder überarbeitet.	☺ ☹ ☹
Wagnis/ Kreativität	11. Du hast mutig Erlebtes und Fantasie miteinander verbunden und viel Freiheit beim Schreiben genutzt. 12. Du wagst es, deine Gefühle, Gedanken und besondere Reaktionen in deiner Geschichte zu beschreiben und den Leser in die Welt deiner Geschichte zu entführen.	☺ ☹ ☹