

**Erprobung von methodischen Arrangements zur Förderung
des Schreibens als Mittel des persönlichen Ausdrucks
im Teilbereich „Texte verfassen“ – dargestellt an
Beispielen aus dem vorfachlichen Unterricht einer 3.Klasse
der Mosaikgrundschule Berlin/Mitte**

**Schriftliche Prüfungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung
für das Amt des Lehrers**



© Michael Miller

vorgelegt von
Dr. Anja Kraus
Lehramtsanwärterin
1.Schulpraktisches Seminar Hellersdorf (L)

Berlin, den 17.Januar 2002

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort.....	4
2. Der theoretische Bezugsrahmen.....	4
2.1 Zur fachdidaktischen Diskussion zum `Texte verfassen´ im Unterricht der Grundschule.....	4
2.1.1 Das Konzept des `Texte verfassens´	5
2.2 Zur kognitionspsychologischen Lerntheorie: allgemeine pädagogisch-didaktische Überlegungen.....	8
2.3 Schreiben als Prozess.....	11
2.3.1 Zur Schreibprozessforschung	11
2.3.2 Zur Bedeutung des Schreibens für das Individuum.....	12
2.3.3 Zum Schreiben von Grundschulkindern	13
2.4 Unsere besondere Fragestellung.....	14
2.5 Lösungsansätze.....	15
2.5.1 Grundsätzliche didaktische Überlegungen zum kindlichen Schreiben	15
2.5.2 Das Personal-Kreative Schreiben als Weg zum persönlichen Ausdruck	16
2.5.2.1 Methodische Arrangements zur Förderung des Schreibens als Mittel des persönlichen Ausdrucks	18
3 Planung der Unterrichtseinheit.....	21
3.1 Bedingungsfeldanalyse.....	21
3.1.1 Ausgangslage der Klasse	21
3.1.2 Sachstruktureller Entwicklungsstand	22
3.1.3 Situative Voraussetzungen	24
3.1.4 Langfristige Ziele der Unterrichtseinheit	24

3.2 Die Unterrichtseinheit zum Personalen Schreiben.....	25
3.2.1 Ausführliche Vorstellung des Arbeitskonzeptes	25
3.2.2 Übersicht über die Stunden zum Personal-Kreativen Schreiben	30
4 Unterrichtsbeispiele zum Personalen Schreiben.....	32
4.1 Das Thema der ersten Unterrichtseinheit zum Personalen Schreiben: Kleine Wesen.....	32
4.1.1 Ziele der Unterrichtsstunde	32
4.1.2 Verlaufsplanung der Unterrichtsstunde	33
4.1.3 Analyse der Unterrichtsstunde	34
4.1.4 Analyse der Kindertexte	36
4.2 Das Thema der zweiten Unterrichtseinheit zum Personalen Schreiben: Freies Schreiben ohne Themenvorgabe.....	37
4.2.1 Ziele der Unterrichtsstunde	37
4.2.2 Verlaufsplanung der Unterrichtsstunde	38
4.2.3 Analyse der Unterrichtsstunde	39
4.2.4 Analyse der Kindertexte	40
5 Gesamtreflexion.....	41
6 Literatur.....	45
Anlagen.....	Fehler! Textmarke nicht definiert.

1. Vorwort

Aus meiner eigenen Schulzeit erinnere ich mich, wie schwer es mir anfangs fiel, einen eigenen Text zu verfassen. Da ich von meinen Lehrern¹ hierzu eine Anleitung vermisste, orientierte ich mich an vorgefundenen Textbeispielen, um mir Kriterien eines guten Schreibstils selbst zu erarbeiten.

Während meiner ersten Hospitationsstunden in der damaligen Klasse 2a der Mosaikgrundschule wurde ich wieder auf dieses Problem aufmerksam, was mich dazu veranlasst hat, dieses zum Gegenstand meiner Examensarbeit zu machen.

2. Der theoretische Bezugsrahmen

2.1 Zur fachdidaktischen Diskussion zum 'Texte verfassen' im Unterricht der Grundschule

Den sog. gebundenen Aufsatzunterricht, wie er früher üblich war, löst heute der Ansatz des 'Texte verfassen' im Berliner Rahmenplan begrifflich und inhaltlich ab.² Die Prinzipien des Aufsatzunterrichts werden aber nicht ganz aufgegeben. Indem die didaktische Schwerpunktsetzung verlagert wird, kann der Aufsatzunterricht vielmehr zur Option werden (siehe 'angeleitetes Schreiben', S.5).

- Zur Klärung der genannten Begriffe:

Der (auch heute noch verbreitete) traditionelle Aufsatzunterricht leitet die Schüler dazu an, Texte zu erstellen, die vom Lehrer nach bestimmten Kriterien als inhaltlich, stilistisch und grammatikalisch richtig beurteilt werden.³

Beim 'Texte verfassen' sollen die Kinder hauptsächlich dazu befähigt werden, ihre eigenen Schreibabsichten erfolgreich zu verwirklichen. Die Fähigkeit, selbstständig einen verstehbaren Text zu

¹ In dieser Abhandlung stehen die männlichen Bezeichnungen für Personengruppen wie Lehrer und Lehrerinnen, Schüler und Schülerinnen für beide Geschlechter.

² Vgl. Beck u.a., 1993, S.22

³ Vgl. Bergk, 1994, S.119

schreiben, wird anhand des Schreibproduktes in einer Reflexion der Schreibabsicht gewonnen.

Am herkömmlichen Aufsatzunterricht wird kritisiert, dass er die Schülertexte zum Abbild der Lehrervorstellungen reduziert.⁴ Gudrun Spitta schreibt dazu: „Psycholinguistisch gesehen entsteht [...] zwischen dem training isolierter Fähigkeiten und dem transfer dieser Fähigkeiten in die reale Kommunikationssituation ein ‘didaktischer Sprung’ (Weigl, 1977), den erwiesenermaßen viele Kinder nicht bewältigen können!“ (Spitta, 1977, S.27). Eine lerntheoretisch sinnvolle Reflexion über Textnormen unterbleibt oder wird über eine rein extrinsische Motivation (wie Noten etc.) erzwungen. - Untersuchungen belegen ferner, dass die Schreibfähigkeit sich in Abhängigkeit von der Aufmerksamkeit verbessert, die ein Schreiber den Zwischenstufen und -produkten des Schreibens entgegenbringt.⁵ Im Rahmen des ‘Texte verfassens’ werden die Schüler daher in sog. Schreibkonferenzen (s.u.) zur eigenständigen Überarbeitung ihrer Texte befähigt.

Außerdem wird dem Aufsatzunterricht vorgeworfen, dass er durch kein empirisch gesichertes Schreibprozessmodell begründet ist.⁶ Die Konzeption des Freien Schreibens dagegen kann sich auf die kognitionspsychologische Lerntheorie wie auch auf Ergebnisse der Schreibprozessforschung stützen. - Ehe wir auf diese Bezüge jedoch näher eingehen, erläutern wir das Konzept des ‘Texte verfassens’.

2.1.1 Das Konzept des ‘Texte verfassens’

Grundsätzlich steht der Ansatz des ‘Texte verfassens’ im Rahmen des ‘verbundenen Sprachunterrichts’⁷, der mittels einer Vernetzung der Lernfelder des Deutschunterrichts (Mündlicher Sprachgebrauch, Lesen, Texte verfassen, Rechtschreiben, Sprachbetrachtung) ein von der Sache her sinnvolles Zusammenwirken sprachlicher Handlungen anstrebt. - Der Berliner Rahmenplan (1991, Anhang) legt für das ‘Texte verfassen’ als Planungshilfe etwa folgenden Unterrichtsaufbau nahe:

1. Zur Motivation werden z.B. Erfahrungen aktiviert, Schreibabsichten herausgearbeitet und ein Thema formuliert.

⁴ Vgl. Gössmann, 1991, S.10

⁵ Kochan, 1998, S.261

⁶ Spitta, 1998, S.29

⁷ Vgl. Kleinschmidt-Bräutigam, 1993, S.5ff

2. Das Thema wird nach inhaltlich-sachlich und nach sprachlich-stilistischen Aspekten erschlossen.
3. Jeder Schüler verfasst mithilfe von 'Schreibhilfen' einen Textentwurf.
4. Auf dem Wege von Selbst-, Partnerkontrolle bzw. von Lehrerhinweisen und/oder -korrekturen werden die Texte bewertet und überarbeitet.
5. Die Neu- und Endfassung wird gestaltet, vorgelesen und veröffentlicht.

Dem Ansatz des 'Texte verfassens' liegt die einfache Formel zugrunde: Schreiben heißt Überarbeiten. -

Unser Thema der Förderung des persönlichen Ausdrucks durch Schreibarrangements muss daher in gewisser Hinsicht (wie ein Pferd) von hinten aufgezäumt werden: Wenn die Modi der Überarbeitung von Texten den Schreibprozess bestimmen, muss die Verwirklichung der kindlichen Schreibabsichten als zentrale personale Aspekte des Schreibens in der Textüberarbeitung besonders gewertschätzt und didaktisch aufbereitet werden.

Zum Modus der Bewertung wie auch der Überarbeitung von Kindertexten unterscheiden wir in Anlehnung an Vollmer (1999) drei methodische Grundauffassungen: Das 'angeleitete Schreiben', das 'Freie Schreiben' und die 'Anleitung zum Freien Schreiben'⁸. - Diese wollen wir im folgenden kurz charakterisieren:

Das 'angeleitete Schreiben' übt das Verfassen von Texten im Sinne des Aufsatzunterrichtes anhand standardisierter Schreibregeln ein und lehrt bestimmte Produktionsschritte (wie die Gliederung eines Textes in Einleitung, Hauptteil und Schluss).

Der Ansatz des Freien Schreibens hat seinen Ursprung in der Reformpädagogik,⁹ die das Schreiben als persönlich bedeutsame Tätigkeit ansieht und die Kinder darum selbst entscheiden lässt, wann, wie und worüber sie schreiben möchten. Gudrun Spitta knüpft daran an,¹⁰ wenn sie zunächst Spontanäußerungen genauso wie Freie Aufsätze ungeachtet orthographischer, grammatikalischer und syntaktischer Abweichungen als Entwürfe niederschreiben lässt. Die Schüler sollen sich 'Schreibwelten als produktive Lernszenarien und Erfahrungsräume zum Schreiben selbstständig und eigenaktiv, entdeckend ero-

⁸ Zum Konzept der 'Anleitung zum Freien Schreiben' vgl. Blumenstock (1990) und Reuschling (1993).

⁹ Fritz Gansbergs Konzeption des 'freien Aufsatzes' (Gansberg, 1954) stammt aus dem Jahre 1914.

¹⁰ Spitta, 1992, S.13

bern',¹¹ und das, was ihnen wichtig ist, zu Papier bringen.¹² Die Überarbeitung und Korrektur der Texte wird durch die Veröffentlichung der Texte in Reinschrift (Präsentation) begründet. Zu Schreibkonferenzen (s.o.) regt der Lehrer an. Dort sollen die Schüler sich eigenständig über Schreibabsichten sowie über verbale Planungsstrategien, die dem Schreiben vorausgehen, austauschen.¹³ Unsere Betonung des persönlichen Ausdrucks beim Schreiben verweist auf das Freie Schreiben.

Während der Phasen des Freien Schreibens hemmen aber häufig Komplikationen bei der Themenfindung, in stilistischen Fragen o.ä. den Schreibfluss. In der 'Anleitung zum Freien Schreiben' können solche Probleme in Lehrgangphasen aufgegriffen werden. Eine Vermittlung von Sachwissen, gute Schreibbeispiele (Texte des Lehrers, der Schüler oder Literaturbeispiele) oder auch Stichworte und Bilder zum Inhalt sollen dann den Schülern kurzfristig auf die Sprünge helfen. Können Kinder bspw. sprachliche und inhaltliche Unstimmigkeiten in einem Text zunächst nicht lokalisieren, so führt der Lehrer dies vor. Reuschling (1996) schlägt Spezialkonferenzen unter der Leitung des Lehrers vor, in denen Lernanregungen gegeben und Verständnisfragen gezielt eingeübt werden. - Der Ansatz Schusters zum Personal-Kreativen Schreiben¹⁴ schließt ähnliche Rückbezüge zum Aufsatzunterricht nicht aus. Schuster nennt bspw. die Einübung von Textsorten.¹⁵ Die Vermittlung von Normen einer anschaulichen Erzählweise (wie die wörtliche Rede, eine abwechslungsreiche Sprache oder die Einübung von Erzählschritten) lehnt er jedoch ab. - Setzt aber Kreatives Schreiben, wenn es die Fähigkeit zur Normabweichung fördern will, nicht überhaupt eine gewisse Normenkenntnis voraus? Da die Schüler auf dem Wege der Textüberarbeitung zunehmend Verantwortung für ihr eigenes Schreiben übernehmen sollen, spricht unserer Auffassung nach nichts dagegen, dass freie, kreative Schreibphasen sich mit systematischen abwechseln, bei denen gewisse inhaltliche und formale Einzelheiten festgelegt werden. Dabei ist darauf zu achten, dass der 'erste Schritt sinnvollen erziehenden Bemühens' darin besteht, das Kind in seinem jeweiligen So-Sein zu verstehen. Bspw. können stilistische

¹¹ Spitta, 1998, S.36

¹² Spitta, 1992, S.33

¹³ Vgl. Spitta, 1977, S.27f

¹⁴ Schuster, 1999. Dem Schreiben als Mittel des persönlichen Ausdruck nähern wir uns unten unter anderem mittels seines Ansatzes des Personal-Kreativen Schreibens.

¹⁵ Schuster, 1999, S.179

Dissonanzen in einem Text, wie viele Autoren¹⁶ herausstellen, gerade Zeichen besonderer Ausdrucksfähigkeit sein. Daher sollte auch das `Schreiben für sich`¹⁷ und nicht das klärende Gespräch beim `Texte verfassen` im Vordergrund stehen. - Ein wirkliches Textverständnis beruht auch nicht primär auf einer Einschätzung der Textmerkmale, zu der die Schüler in einer Schreibkonferenz neigen, sondern darauf, dass eine bestimmte Lesehaltung erzeugt und die Schreibhaltung des Autors nachvollzogen wird. Um die Schüler zur Wertschätzung der Texte ihrer Mitschüler `anzuleiten`, legt Saxalber Tetter dem Lehrer nahe, Schreibstile herauszustellen und den Kindern Analyseelemente zur linguistischen und stilistischen Durchdringung der Texte an die Hand zu geben (Saxalber Tetter, 1991, S.59). - Wir führen im folgenden Argumente auf, die für das Freie Schreiben sprechen und stellen einige grundsätzliche pädagogische Überlegungen an.

2.2 Zur kognitionspsychologischen Lerntheorie: allgemeine pädagogisch-didaktische Überlegungen

Die Akzentuierung des Persönlichen beim Schreiben wird mit Ergebnissen der kognitionspsychologischen Lerntheorie begründet, die von konstruktiven inneren Tätigkeiten des Lernenden ausgeht und sich dabei auf folgende konstruktivistische Grundauffassungen stützt: Nach konstruktivistischem Verständnis ist der Mensch prinzipiell nicht zur Erkenntnis der Realität als solcher fähig. Weltverstehen wird nicht als sprachliches Abbild von objektiv Wahrgenommenem angesehen, sondern, wie die Gehirnforschung feststellte, als das Ergebnis einer Konstruktion: „Was wir in unserem Bewusstsein vorfinden, diese einheitliche und wohlgeordnete Welt, ist das Endergebnis einer langen Wahrnehmungsarbeit des Gehirns“ (Saum-Aldehoff, 1993, S.63). Die Welt wird unbewusst nach dem Kriterium der Plausibilität konstruiert. Das Gehirn verarbeitet dabei nur emotional bedeutsame Reize,¹⁸ und es konstruiert die Welt so einfach, eindeutig und widerspruchsfrei wie möglich.¹⁹ Da Wahrnehmungsprozesse daher durch eine selektive Aufmerksamkeit bestimmt sind, sind auch die Wahrnehmungsmuster unterschiedlich geprägt; ein

¹⁶ U.a. Reuschling, 1995

¹⁷ Dehn, 1991, S.39f

¹⁸ Dunn u.a., 1993, S.75

¹⁹ Saum-Aldehoff, 1993, S.63

Phänomen wird von dem `subjektiv verantworteten Horizont des Weltverstehens´ her beurteilt.²⁰

- Neun Thesen²¹ fassen der sog. `kognitiven Wende´ entsprechende, allgemeine, z.T. altbekannte pädagogisch-didaktische Richtlinien zusammen:

These 1: Schulisches Lernen bedeutet in konstruktivistischer Sicht weniger eine Vermittlung von Wissensinhalten als die Anregung bestimmter kognitiver Prozesse.²² Lernen vollzieht sich, indem Theorien und Strategien kontinuierlich und in Wellen probierend entwickelt und verworfen werden.²³

These 2: Unterrichten ist als Begleiten und Beraten zu verstehen (vgl. Freinet). Eine Grundvoraussetzung für die Erarbeitung schulischer Inhalte ist eine tragfähige Sozialstruktur und ein sozial integratives Klassenklima. Denn nur auf der Grundlage gegenseitigen Vertrauens kann ein gemeinsamer Sinnhorizont hergestellt werden, vor dem bspw. Freie Texte verfasst und beurteilt werden können. Der Lehrer sollte verlässlicher Partner der Kinder sein und so die u.a. medial vermittelten Negativbilder von egozentrischen, gewaltbereiten oder auch harmonieseeligen Erwachsenen relativieren.

These 3: Die Anerkennung der Individualität jedes Kindes ist die Voraussetzung für seine Identitätsentwicklung als ein Prozess individueller Sinnbildung. Letzter ist davon abhängig, ob neue Erfahrungen in bereits verarbeitete integriert und mit vorhandenen Interpretationsstrategien in Verbindung gebracht werden können: „Das Angeeignete wird zum Eigenen, das man in die Bewältigung neuer Probleme einbringt“ (Spinner, 1980, S.10).

These 4: Individuen haben ganz unterschiedlichen Lernbedarf, daher ist ein `Gleichschritt´ für alle abzulehnen.

These 5: Kindliches Lernen spielt sich in ganzheitlichen Bezügen ab. Ein differenziertes Lernangebot sollte daher möglichst viele verschiedene Lernwege der Schüler ansprechen und kognitive genauso wie sinnlich-ästhetische, interaktive oder individualgeschichtliche Lernzugänge eröffnen. „Die didaktische Kunst besteht in der Insze-

²⁰ Spinner, 1980, S.10. Downs&Stea u.a. sprechen von einer `kognitiven Karte´ (mental map). Wir kommen darauf unten zurück.

²¹ Wir lehnen uns hier an Spinner (1994) an.

²² In diesem Sinne hat Piaget die kindliche Intelligenz durch `erfinderisches Denken´ charakterisiert, das Strukturen konstruiert und damit Wirklichkeit `organisiert´ (Piaget, 1974, S.30).

²³ Brügelmann, 1993, S.208

nierung eines *vielseitigen Wechselspiels*, in dem begriffliche Klassifizierung und anschauliche Vorstellung, Empfindung und gedankliche Strukturierung, mechanisches Üben und verweilendes Nachsinnen mannigfach aufeinander bezogen werden" (Spinner, 1994, S.156).

These 6: Das Unterrichtsgeschehen ist „eine Konfrontation der von den Bildungsinstanzen vertretenen Ordnungsmuster mit dem Sinnverstehen der Schüler" (Spinner, 1980, S.12). Konstruktivistisch betrachtet ist es der Normalfall, dass sich die Verständnisse eines Sachverhalts von Schüler und Lehrer unterscheiden. Dieselben sind aber als prinzipiell gleichwertig anzusehen. Daher muss das Unterrichtsgeschehen durch Ambiguitätstoleranz²⁴ gekennzeichnet sein.

These 7: „Sinn ist ein Geschehen zwischen Text und Leser innerhalb eines übergeordneten Sinnsystems" (Waldmann, 1984, S.101 - ein Vertreter des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts²⁵). Der goldene Weg der Verständigung ist das konstruktive Gespräch, das die Beliebigkeit von Konstrukten auffängt.²⁶ Eine wichtige Aufgabe des Lehrers besteht darin, ein Gespräch über unterschiedliche Auffassungen in Gang zu bringen,²⁷ und danach zu fragen, welchen Sinn eine Schüleräußerung hat, d.h. von welchem Interesse sie geleitet ist und welche Aspekte sie am Phänomen betont. Perspektivenübernahme²⁸ und Metakognition bestimmen guten Unterricht also maßgeblich.

These 8: Das Unterrichtsergebnis hängt wesentlich von der Mitarbeit der Schüler ab. Die Schüler sollten, wo möglich, die Rahmenbedingungen von Unterricht und die Arbeitsschritte mitbestimmen. Die Kriterien für die Beurteilung von Schülerarbeiten sollten mittels multipler kommunikativer Akte gemeinsam gefunden werden (vgl. Schreibkonferenz).

These 9: Angesichts der irreduziblen Andersheit des Anderen müssen nicht zuletzt die Grenzen der Beobachtbarkeit immer beachtet und vorschnelle Beurteilungen von Schülerleistungen vermieden werden.

²⁴ 'Ambiguitätstolerant' (eingeführt von Frenkel-Brunswig) ist, wer die Widersprüche im menschlichen Zusammenleben erträgt. Dazu nötig ist die Fähigkeit zur Empathie, Selbstdarstellung, Rollendistanz und zur Distanz zu den eigenen Bedürfnissen (Krappmann, 1975, S.143).

²⁵ In seinem Konzept des Personal-Kreativen Schreibens greift Schuster Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts auf (vgl. Schuster, 1999, S.161ff).

²⁶ Spinner, 1994, S.153

²⁷ Spinner stellt heraus, dass es um eine Überwindung der Antinomie von Emotion und Kognition gehen muss (Spinner, 1994, S.156).

²⁸ Vgl. Spinner, 1994, S.150. Perspektivenübernahme ist nach Mead integraler Bestandteil der Identitätsbildung. - Meads interaktionistische Identitätstheorie (1973) wird von konstruktivistischen und kognitionspsychologischen Lerntheoretikern gerne herangezogen (bspw. von Spinner, 1980).

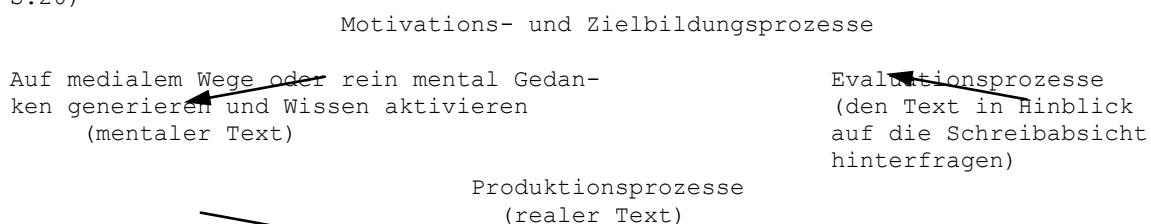
2.3 Schreiben als Prozess

2.3.1 Zur Schreibprozessforschung

Spittas generalisiertes Schreibprozessmodell²⁹ stützt sich auf Ergebnisse der kognitiven Psycholinguistik und auf ein im angloamerikanischen Sprachraum entwickeltes Schreibprozessmodell³⁰. Der Schreibprozess ist danach nachweislich stark von kommunikativen Momenten bestimmt (die im folgenden kursiv gedruckt sind). Er geht problemlösend vor und erfolgt in interdependenten Phasen:³¹ Zunächst kommt es beim Schreiben auf einen bewussten Motivations- und Zielbildungsprozess an, von dem die Schwerpunktsetzung, inhaltliche Entscheidungen und die Textsorte abgeleitet werden. In der darauf folgenden Phase des mentalen Textentwurfs werden *Informationen* zum Inhalt, zur Textsorte, zur Sprachwahl und zum Stil eingeholt. Durch sog. Clustering (siehe S.18) können diese Phasen eingeleitet werden. Niedergeschrieben wird ein Text linear-logisch, kreativ-chaotisch oder in einer Verschränkung beider Herangehensweisen. Bedeutsam dabei sind die Problemlösungsstrategien. Diese werden spätestens beim Überarbeiten bewusst überdacht. Indem dann ein *Perspektivenwechsel* vom Schreiber des Textes zu dessen Leser, die sog. Dezentrierung, vorgenommen wird, kann die eigene Zielperspektive in Bezug auf den Text reflektiert werden (vgl. Schreibkonferenz).

Die Dezentrierung ist eine wichtige, wenn auch nicht die einzige Dimension der Persönlichkeitsentwicklung, die auf dem Wege des Schreibens eröffnet werden kann.

²⁹ Etwas vereinfacht: Spittas generalisiertes Schreibprozessmodell (nach Spitta, 1998, S.20)



³⁰ Graves, Hayes&Flower, Bartlett, Bereiter, u.a. sind hier zu nennen. Die ersten Veröffentlichungen zu diesem Thema in deutscher Sprache stammen von Augst, Baurmann, Dehn, Feilke, Ludwig und Spitta (so Spitta, 1998, S.19f).

³¹ Wir stützen uns auf die Ausführungen Spinners (1980, S.37).

2.3.2 Zur Bedeutung des Schreibens für das Individuum

Beim Erzählen von Erlebnissen wird das eigene Verhalten und das anderer in der Sprache symbolisch repräsentiert. Es werden Informationen vermittelt und zugleich interpretiert. Problembereiche werden selbstständig gestaltet und bewertet.

Beim Schreiben erfolgt eine noch stärkere Distanzierung vom Geschehen als beim Sprechen: Schreiben ermöglicht eine `Vergegenständlichung der Sprache'.³² Denn „[...] Schreiben ist nicht bloße Verschriftlichung gesprochener Sprache, sondern eine Umsetzung des Sprechdenkens in geschriebene Sprache“ (Spinner, 1980, S.74). Da das Schreiben situationsunabhängiger als das Sprechen und überdies willentlich erzeugt ist,³³ fördert es die Denkentwicklung (u.a. die Begriffsbildung) stärker als das Sprechen. Indem sich das Ich im Geschriebenen selbst gegenübertritt, werden Identitätsprozesse bewusster, greifbarer und beherrschbarer, Gedankengänge können geklärt werden.³⁴ Die damit verbundene Selbststärkung dient u.a. der Abhängigkeits- und Gewaltprophylaxe.

- Zum Freien Schreiben im besonderen:

Nach von Werder ist die Freiheit beim Schreiben als die Freiheit, mit den eigenen unbewussten Energien in Verbindung zu treten, zu verstehen. Der Autor bringt das Schreiben mit Regressionsprozessen vom Ich in das Unbewusste und mit einer Sublimation von psychischer Energie in Verbindung. Zugleich weist er auf die Gefahr der Überforderung durch kränkende Erfahrungen hin, die Schreibhemmungen oder narzisstische Aufblähung zur Folge haben kann.³⁵ Auch Beck deutet an, dass eine Betonung der Freiheit beim Schreiben für das Individuum nicht krisensicher ist: „Die Normalbiographie verwandelt sich in Wahlbiographie - mit allen Zwängen und `Frösten der Freiheit', die dadurch eingetauscht werden“ (Beck u.a., 1990, S.12f). Bevor wir die hier angedeutete Problematik in Kapitel 2.4 explizit formulieren, stellen wir noch einige Überlegungen zu den Eigenheiten kindlichen Schreibens an.

³² Bosch, 1937 in Dehn, 1988

³³ Wygotsky in Aebli, 1983, S.121

³⁴ Spinner, 1980, S.74

³⁵ von Werder, 1989, S.26ff

2.3.3 Zum Schreiben von Grundschulkindern

Spitta beobachtet bei Neunjährigen eine assoziative Schreibhaltung, d.h. Gedanken zu einem Thema werden in der Reihenfolge aufgeschrieben, in der sie dem Kind einfallen. Der Schreibvorgang endet, wenn die Ideen versiegen (Spitta, 1992, S.83). Dabei wollen Kinder in der Regel weniger Sachinhalte vermitteln oder an den Leser appellieren, sie sehen Textinhalte vielmehr als etwas Wirkliches an, das sie auf ihre eigenen Erfahrungen beziehen.³⁶ Daher fällt ihnen die Kritik am eigenen wie auch am fremden Text schwer. Die „[...] distanzierte, kritische Leserperspektive kann erst allmählich erworben werden“ (Böttcher&Wagner, 1993, S.24). - Dennoch nimmt Spitta an, dass auch kindliche Schreibprozesse nach dem Modell des kompetenten, erwachsenen Schreibers ablaufen und Neunjährige grundsätzlich bereits zur o.g. Dezentrierung in der Lage sind.³⁷ Letzteres weist Reuschling (1996) nach, indem sie zeigt, dass Kinder die Leserhaltung durchaus in ihr Schreibverhalten integrieren und die Qualität der Überarbeitungen nachweislich steigt, wenn Gleichaltrige daran beteiligt sind. Dies spricht für das Konzept, die Schüler zur gegenseitigen Überarbeitung ihrer Texte anzuleiten: „Schreibkonferenzen [sc. Spittas] unterstützen wirksam die Dezentrierung des kindlichen Denkens“ (Reuschling, 1996, S.32). - Die Fähigkeit zur Dezentrierung genauso wie die Bewusstmachung eigener Bedürfnisse und Werteinstellungen sind Elemente auf dem Weg zu einer zunehmenden Selbstbewusstheit.

Welche Art der Selbstbewusstheit können Neunjährige haben?

Entwicklungspsychologisch geht der Ichidentität, die sich vom Geschehen distanzieren kann, die Rollenidentität voraus.³⁸ Wenn Kinder auch grundsätzlich zur Dezentrierung in der Lage sind, so ist das kindliche Selbstverständnis doch noch fast ausschließlich von der Umwelt bestimmt.

Auch der Schriftspracherwerb basiert fast ausschließlich auf den (unwillentlichen) Erfahrungen mit der Schriftsprache vor, neben und in der Schule.³⁹ Kinder aus sozial instabilen Verhältnissen, solche, deren Persönlichkeit als deformiert, verängstigt oder

³⁶ Vgl. Spinner, 1980, S.37

³⁷ Spitta, 1998, S.28

³⁸ Spinner, 1980, S.69

³⁹ Brügelmann, 1993, S.208

rollenkonformistisch beschrieben werden kann, oder Kinder, die ihre Erfahrungen noch nicht schriftlich bearbeitet haben, schreiben in der Regel nicht gern. Völlige Freiheit in Themenstellung und Herangehensweise kann für solche Kinder eine Überforderung darstellen. Letztes wollen wir bei den Schreibarrangements zur Förderung des Schreibens als Mittel des persönlichen Ausdrucks in besonderer Weise bedenken.

2.4 Unsere besondere Fragestellung

Spinner stellt bei einigen Schülern heutzutage eine 'kaum noch wahrnehmbare Identität' fest und führt dies darauf zurück, dass bei solchen Kindern gewisse Sachverhalte nicht auf einer unbewussten, 'kognitiven Karte' aufgezeichnet sind.⁴⁰ Eine fragmentarische 'kognitive Karte', hervorgerufen durch Leistungsschwächen, Wissenslücken oder durch einen Mangel an Sozialkompetenzen u.ä., kann zu der Unsicherheit führen, sich selbst konstruktiv und als Person (vgl. Definition des Personalen Schreibens Kapitel 2.5.2) in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. - Spinner sieht es daher auch nicht als selbstverständlich an, dass alle Kinder dem Schreiben und Lesen von Texten Sinn abgewinnen können wie dies viele Darstellungen zum Freien Schreiben voraussetzen. Er stellt vielmehr die Frage, wie die unzureichende 'kognitive Karte' eines Kindes so ergänzt werden kann, dass dieses überhaupt dazu befähigt wird, Verantwortung für seinen Lernprozess (u.a. in der Schreibkonferenz) selbst zu übernehmen.

Unsere These ist, dass dies auf dem Wege des 'Texte verfassens' geschehen kann, indem dort ein Sinnhorizont hergestellt bzw. didaktisch vermittelt wird, der den persönlichen Ausdruck nicht nur zulässt, sondern auch besonders würdigt.

Unseren Ansatz dazu haben wir im Zusammenhang mit unseren Überlegungen zur 'Anleitung zum Freien Schreiben' und zu den pädagogisch-didaktischen Grundlagen bereits vorskizziert. - Im folgenden gehen wir der Frage nach, wie ein Kind die zum Personalem Schreiben nötige Handlungskompetenz erwerben kann.

⁴⁰ Spinner, 1994, S.156

2.5 Lösungsansätze

2.5.1 Grundsätzliche didaktische Überlegungen zum kindlichen Schreiben

Die kognitive Psychologie nimmt an, dass die Sprache aus Bedeutungen heraus erzeugt und nur dann verstanden wird, wenn sie mit entsprechenden Bedeutungserlebnissen bzw. mit von Begriffen, Gefühlen und Stimmungen getönten Handlungs- und Sachvorstellungen in Verbindung gebracht werden kann.

Aebli prägt den Begriff des *Handlungswissens* als Voraussetzung für das Verstehen eines Sachverhaltes. *Handlungswissen* führt zu fachlichem Selbstvertrauen. - Wir stellen zunächst kurz dar, worin sich nach Aebli das kindliche vom erwachsenen *Handlungswissen* generell unterscheidet, dann, wie es vermittelt werden kann, um danach auf jenes spezielle *Handlungswissen* einzugehen, das zum Freien Schreiben benötigt wird.

Das Denken des Kindes unterscheidet seine inneren Bilder noch nicht vom unbewussten *Handlungswissen*. Es ist daher kaum zur Abstraktion fähig. Objektive Tatbestände sind noch mit affektiven Tönungen und wertenden Stellungnahmen verschmolzen.

Da der Intellekt alles Wesentliche aus der Verarbeitung von Sinnesempfindungen empfängt, sollten alle didaktischen Überlegungen zunächst vom Erlebnismäßigen ausgehen; der Lehrer sollte Sachverhalte in Geschehen bzw. Handlungen umformen (vgl. These 5 der pädagogischen Grundlagen in Kapitel 2.2). - Wenn nun Schüler eine für sie neue Handlung beobachten, erfassen sie zunächst nur ein Kontinuum. Erst durch die Sprache werden Sachverhalte gegliedert. Indem komplexe Handlungsabläufe in Teilschritte zerlegt und benannt werden, können sie durch Begriffe nachgeschaffen werden. „Ziel ist es, dem Schüler zu erlauben, das Beziehungsgefüge, das im Vorgang steckt, in durchsichtiger Weise aufzubauen“ (Aebli, 1983, S.106).

Neueren schreibdidaktischen Positionen entsprechend wird das *Handlungswissen*, das zum Schreiben nötig ist, in die Wege geleitet, indem

...Komplexität reduziert wird: „`Freies Schreiben` kann zunächst nur heißen, selbstständiges Gestalten von abgegrenzten Erfahrungen und Erlebnissen, deshalb muss der Unterricht solche schaffen“ (Renner, 1990, S.106);

...Methodenbewusstsein vermittelt wird: Die Schüler sollten das Schreiben als Reflexionsprozess begreifen lernen. Dazu brauchen sie u.a. Überarbeitungskriterien (vgl. 'Anleitung zum Freien Schreiben').⁴¹

...Dezentrierung eingeübt wird. - Um sich Klarheit darüber zu verschaffen, was man in seinem Text mitteilen will, kann ein Rollenspiel hilfreich sein.

Gefördert wird *Handlungswissen* zum Schreibenlernen

...durch die Erfahrung, dass viele Hemmungen durch produktives Tun abgebaut werden können;⁴²

..., indem die Schüler nicht unablässig dazu aufgefordert werden, zu schreiben, das verleidet ihnen den produktiven Umgang mit Literatur.⁴³ „Eigene Geschichten entstehen nur, wenn der Schreibende schreiben will - und nicht, wenn er muss“ (Kohl in Spitta, 1998, S.155).

..., dadurch dass „jeder weiß, die äußere Form eines Textes ist die Visitenkarte des Autors“ (Aebli, 1983, S.172). Zur Veröffentlichung müssen Texte ins Reine geschrieben werden.

Eine strenge Analyse der Texte sollte vermieden werden.⁴⁴

2.5.2 Das Personal-Kreative Schreiben als Weg zum persönlichen Ausdruck

In den 70er Jahren wurde das Kreative Schreiben mit der Zielvorstellung verbunden, divergentes Denken zu fördern und gewohnte Denkmuster auszuhebeln. In den 80er Jahren interessierte am Personalen Schreiben die Selbsterfahrung. Heute bemüht man sich um eine Verbindung beider Ansätze,⁴⁵ indem man nicht nur die Selbstdarstellung, sondern auch die Selbstkonstitution des Schreibers in Augenschein nimmt. Personales Schreiben ist generell dann gegeben, wenn es die Schüler für sich selbst als persönlich bedeutsam befinden. Dazu muss das Schreiben die Möglichkeit der Selbsterfahrung auf emotionaler Ebene bieten;⁴⁶ Schreibenanlässe sollten so

⁴¹ Schuster, 1999, S.54

⁴² Schuster, 1999, S.27

⁴³ Schuster zitiert Waldmann (Schuster, 1999, S.178)

⁴⁴ Vgl. Schuster, 1999, S.162

⁴⁵ Spinner, 1993, S.18f

⁴⁶ Darauf hat zuerst Sennlaub (1980) hingewiesen.

beschaffen sein, dass sie den Kindern Spielräume zur Selbstvergewisserung eröffnen. - Das Spektrum möglicher Schreibarrangements zur Förderung des persönlichen Ausdrucks durch Personal-Kreatives Schreiben ist breit. Schuster möchte in seinem Konzept zum 'eigenständigen, erlebnisorientierten und expressiven Schreiben'⁴⁷ durch Sprachexperimente und -spiele und auf dem Wege inszenierter Schreibsituationen ein in künstlerisch auffälliger Weise kodierte Schreiben anstoßen.⁴⁸ Von Kreativität spricht er bereits, wenn überhaupt etwas Neues entsteht.⁴⁹ „Das Individuum soll die Freiheit haben, zu entscheiden, wann, wo und wie es schreiben möchte. Der Schüler soll von sich aus schreiben“ (Schuster, 1999, S.30). Ziel ist, sich von der Sprache forttragen zu lassen.⁵⁰ - Wenn dann bspw. in der *Écriture automatique* die Zensur des Bewusstseins ausgeschaltet wird, kann die 'innere Sprache' (Wygotski⁵¹) aktiviert werden, die halb bewusst, stumm, verdichtet, fluktuierend, sinnlich bildhaft und offen für kreative Prozesse ist. Als Sprache unseres Denkens hat diese Sprache noch keine kommunikative Funktion, sie ist stärker subjektiv als Gesprochenes oder Geschriebenes. In ihr konstituiert sich die Persönlichkeit und die geschriebene Sprache erst. Die 'innere Sprache' kann neue Perspektiven eröffnen. Widersprüche können an die Stelle stereotyper Ausdrucksweisen bzw. Vorstellungen treten und aktivierte verdrängte psychische Inhalte in Vorstellungsbilder verwandelt und damit Teil des eigenen Selbst werden.⁵² Dann findet statt, was die Gestaltpsychologie eine Differenzierung von 'Vorgestalten' nennt.⁵³ Welche Schreibarrangements erschließen den Schülern auf möglichst vielen 'verschiedenen Ebenen konkrete Schreiberfahrungen'⁵⁴?

⁴⁷ Schuster, 1999, S.30

⁴⁸ Schuster, 1999, S.29

⁴⁹ Schuster, 1999, S.35 - mit Kreativität ist dann gemeint, dass ein Sachverhalt nicht einfach nur abgebildet wird - es soll also auch kein vorhandenes Gefühl wiedergegeben werden (Pommerin, 1996, S.57).

⁵⁰ Spinner, 1993, S.21f

⁵¹ Wir halten uns hier an die Ausführungen Spinners (1993, S.19). - Spinner erwähnt in diesem Zusammenhang auch Winnicotts Begriff des Übergangsobjekts, das in einem intermediären Raum zwischen der inneren und der äußeren Realität angesiedelt ist.

⁵² Spinner, 1993, S.19

⁵³ Z.B. Rabkin legt ihren Schreibarrangements Ergebnisse der Gestalttheorie zugrunde. Vorgestalten definiert sie als noch nicht versprachlichte Vorstellungen (Rabkin, 1998 S.200).

⁵⁴ Schuster, 1999, S.49

2.5.2.1 Methodische Arrangements zur Förderung des Schreibens als Mittel des persönlichen Ausdrucks

Die zentrale Methode des Personal-Kreativen Schreibens ist das Clustering, bei dem ein Thema inhaltlich-sachlich erschlossen wird (vgl. Berliner Rahmenplan, Kapitel 2.1.1). - Schriftliches und bildliches Gestalten sollen sich beim Clustering gegenseitig fördern.⁵⁵ Indem die Schüler um ein Kernwort herum spontan und möglichst schnell Assoziationsketten notieren, können sie persönliche Erfahrungen und Vorstellungen visualisieren. Als Kernwort eignen sich Themen, Orte oder Personen, die für die Kinder bedeutsam sind. Mit dem Finger im Cluster umherfahrend gelangen sie dann zu den Schlüsselbegriffen, die ihr Schreiben unterstützen können. Pommerin schlägt einen zunächst spielerischen gemeinsamen Umgang mit der Sprache vor.⁵⁶ Kohl suggeriert den Schülern, dass die Sprache aus einem Stoff gemacht ist, „der vor unseren fünf Sinnen ausgebreitet daliegt“.⁵⁷ Zauberwörter schlafen in unseren Köpfen und wollen geweckt werden. - Sprache kann auch dort, wo sie als Kulturtechnik Verwendung findet, konkret aufgesucht werden. Eine `Wortschatzarbeit in Schlüsselsituationen´ nach Paolo Freire⁵⁸ bspw. soll verhindern, dass die Sprache den Schülern als fremde Macht begegnet, die für sie schwer nachvollziehbare Anforderungen an sie stellt. Auch Schuster betont daher authentische Erfahrungen als Ausgangspunkt für Personales Schreiben,⁵⁹ und schlägt vor, außerhalb der Schule Beobachtungen zu sammeln oder auffällige Wortfetzen zu suchen.

- Später könnten die Schüler dann ihre situativen Eindrücke an ungewöhnlichen Orten (z.B. im Bahnhof, im Heizungskeller, vor einem Müllberg etc.) notieren.

- Schreiben nach Schlüsselwörtern, zu ungewöhnlichen Vergleichen, motivierende Schreibanfänge, Schreiben nach visuellen Vorlagen oder nach Musik, Erfinden von Lebensgeschichten u.a. zählt Pommerin als

⁵⁵ Im Clustering soll das analytische, sequentielle Denken (linke Gehirnhälfte) das bildhafte Denken (der rechten) strukturieren (Pommerin, 1996, S.66). Das Cluster kann auch dazu eingesetzt werden, dass der einzelne Schüler seine eigenen Interessen innerhalb der Ideen der Lerngruppe verorten und so zu seinem eigenen Stil finden kann (Pommerin, 1996, S.71).

⁵⁶ Pommerin, 1996, S.70f

⁵⁷ Kohl, 1994, S.6

⁵⁸ Puhan-Schulz, 1989, S.10

⁵⁹ Schuster, 1999, S.171

Kreativität fördernde Schreibanlässe auf.⁶⁰ Ferner können auch verschiedene Sinnesreize (haptischer Art, Gerüche, Laute etc.) zu inneren Bildern anregen, die in Phantasiegeschichten ihren Niederschlag finden.⁶¹

- Eine Lerngruppe kann zum kollektiven Autor werden, indem sie sich bspw. gegenseitig Wörter schenkt.

- Die Phantasiereise ist eine Methode der Gestalttherapie, bei der sich die Kinder entweder gelenkt auf dem Weg einer Lehrererzählung oder un gelenkt assoziierend in Sachverhalte hineinversetzen.⁶² Diese Methode kann u.a. zur Themenfindung eingesetzt werden.

- Zu Bildvorlagen lässt sich assoziativ schreiben: Dazu geeignet sind nicht nur kunstgeschichtliche Bildvorlagen (so bei Rabkin, 1995), sondern auch Kinderzeichnungen, Comics etc.. Rabkin schlägt vor, die Kinder Skizzen malerisch vervollständigen zu lassen, die sie dann schreibend kommentieren.⁶³ In diesem Zusammenhang kommt zum Tragen, dass Kinder ein Ausdrucksmittel häufig nicht rein verwenden und zwischen schriftlichem, bildnerischem und mündlichem Ausdruck wechseln. Dies kann man ausnutzen. „Das malende und schreibende Kind kann dort, wo es schriftsprachlich nicht mehr weiterkommt, den malerischen Ausdruck einsetzen“ (Blumenstock, 1990, S.38). Ein solches Verfahren wirkt nicht nur entlastend, sondern auch gegen Schreibhemmungen. Sjölin (1996) schlägt vor, Bilder sogar zur Textüberarbeitung einzusetzen, da sich nachweisen lässt, dass das Malen eines Bildes einen großen Teil der konzeptuellen Arbeit vorwegnehmen kann, indem es Vorstellungen klärt. - Otto würde hier von Perzeptbildung sprechen (Otto, 1987, S.51f): Bei der Rezeption oder auch beim Herstellen eines Kunstwerks entwickelt der Betrachter zum Dargestellten vorsprachliche Vorstellungen, Perzepte, die sein `ästhetisches Objekt` konstituieren. An solchen `ästhetischen Objekten` orientiert sich die Wahrnehmung wie auch, davon ausgehend, das Denken.

- Herwig sieht das Lesen, insbesondere den `rezeptionsästhetisch` orientierten Literaturunterricht als zweckfreien Schonraum, in dem

⁶⁰ Pommerin, 1996, S.61f

⁶¹ Beim Lernen mit allen Sinnen ist nach Brügelmann darauf zu achten, dass anschauliche Darstellungen auf das Wesentliche hin strukturiert und die Aufgaben übertragbar und verallgemeinerbar sind (Brügelmann, 2000, S.53).

⁶² Schuster, 1999, S.147f. Der therapeutische Zweck der Phantasiereise ist, dass sich die Klienten selbst in ihren Vorstellungen als Einheit erfahren können.

⁶³ Vgl. Rabkin 1996, S.59ff

durch Identifikation gewonnene Einsichten nicht sofort in Handlungen umgesetzt werden müssen. Die Identifikation, die sich beim Lesen vollzieht, spricht die personale Dimension im Leser an und durch „[...] die Befreiung von Handlungszwang vermag sie zum Abbau von Ängsten beizutragen, den Blick für Verdrängtes, Vergessenes, Unbewusstes freizugeben und über das identifizierende Wiedererkennen im Leser eigene Wünsche und Hoffnungen [...] zu aktualisieren“ (Herwig in Spinner, 1980, S.25). - Aebli weist auf die Spiegelbildlichkeit von Lese- und Schreibprozess hin.⁶⁴ Indem Literatur die Aufmerksamkeit auf die Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache lenkt, kann sie ihren Lesern das Gefühl der eigenen Bedeutsamkeit vermitteln und zur Selbstdarstellung ermuntern. Außerdem steigt der Anspruch an eigene Texte. Indem Literatur ihrem Leser alternative Vorstellungen vorführt, regt sie zu Diskussionen an. Dadurch wird die Fähigkeit angebahnt, eigene Textentscheidungen bewusst zu begründen. - Einüben kann man das Verständnis literarischer Texte bspw. durch szenische Darstellung, im `Standbild´ etc..⁶⁵ Vorgegebene literarische Texte können aber auch ausgebaut, verändert oder in Teilen Ausgangspunkt für eigenes Schreiben sein.⁶⁶ - Ein Kind könnte auch bspw. die Geschichte eines anderen weiterschreiben. - Biographisches Erzählen und Schreiben kann durch eine Betrachtung von Kinderphotos oder altem Spielzeug, oder auch durch Interviews (der Familienmitglieder, des Banknachbarn etc.) angeregt werden. - Bergk sieht den `Königsweg zu sinnvollen Schreibanlässen´ in der Fächerintegration, wenn die Schüler bspw. sachkundliche Themen in einem Bericht der Klasse vorstellen. Sie legt aber nahe, dass das Freie Schreiben nicht in den Dienst des Sachkundelehrplans gestellt werden sollte.⁶⁷ - Schuster (1999) schlägt vor, mit ungewöhnlichen Schreibmitteln (z.B. auf angebranntem Papier o.ä.) zu schreiben; sich die Geschichte einflüstern zu lassen oder die gewohnte Schreibumgebung zu verändern (z.B. die Schultische umdrehen).

⁶⁴ Aebli, 1983, S.130

⁶⁵ Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht stellt einen produktiven Zusammenhang zwischen Lesen und Freiem Schreiben her (vgl. Schuster, 1999, S.164ff).

⁶⁶ Schuster, 1999, S.165ff

⁶⁷ Bergk in Vollmer, 1999, S.15

Ausgehend von diesem Spektrum konzipierten wir die Schreibarrangements, die den persönlichen Ausdruck in der Klasse 3a ermöglichen sollen. - Zunächst zu den Ausgangsbedingungen.

3 Planung der Unterrichtseinheit

3.1 Bedingungsfeldanalyse

3.1.1 Ausgangslage der Klasse

„Unterricht sollte sein wie eine Wortfamilie.“

(Allan, Klasse 3a Mosaikgrundschule/Mitte)

In die Klasse 3a gehen 10 Jungen und 12 Mädchen. Sie wurden seit der 1.Klasse von ihrer Klassenlehrerin Frau Meier unterrichtet. Ich gebe seit Juni 2001 in dieser Klasse fünf Stunden wöchentlich VU, davon in der Regel drei Stunden Deuts.

Vier Kinder nichtdeutscher Muttersprache (Cihan, Awni, Lamara und John) haben z.T. noch Probleme mit der deutschen Sprache. Wenn sie dem Unterricht auch meistens folgen können, verstehen sie manchmal doch einzelne Wörter und auch Aufgabenstellungen nicht. Man muss daher generell häufig differenzieren. Die anderen Kinder nichtdeutscher Muttersprache haben gute deutsche Sprachkenntnisse.

Die Schüler sind einen straffen Unterrichtsstil gewöhnt, der an der Maxime der Fehlervermeidung orientiert ist. Die Klassenlehrerin führte in diesem Rahmen die Arbeit mit dem Wörterbuch und auch Arbeitsformen wie Gruppen- und Freiarbeit ein. Sie sorgt für Arbeitsruhe und für die Einhaltung der nötigen Verhaltensregeln. Es herrscht meinem Empfinden nach eine angespannte, vernunft- und verstandesbetonte Atmosphäre.

Die Klasse ist eine lebhaft und vor allem ausgesprochen heterogene Lerngruppe. Viele Kinder verbringen ihre Tage im Hort. Für fast alle hat die Schulklasse die Funktion einer Ersatzfamilie. Es zählen hauptsächlich soziale Kompetenzen. Die Entwicklung und Förderung der kindlichen Persönlichkeit steht nicht im Vordergrund. Unter den Jungen gibt es eine deutliche 'Hackordnung', in der die Gewaltbereitschaft der Wortführer (David und Marc) ihrer Beliebtheit eher zuträglich ist. Bei den Mädchen stehen unausgeglichene,

emotional leicht erregbare Charaktere (wie Fabienne, Elisa und Melda) im Mittelpunkt.

Viele Kinder setzen sich bereits intensiv mit ihrer eigenen Geschlechtsidentität auseinander.

Als ich nach den Herbstferien vorwiegend selbstständig unterrichtete, kam es zu massiven Unterrichtsstörungen durch einzelne Kinder. Dies führte ich darauf zurück, dass die Kinder mein für sie neuer Unterrichtsstil irritierte, den sie nicht einschätzen konnten. Außerdem empfanden mich wohl einige Kinder als Konkurrentin ihrer Klassenlehrerin und hatten Angst, sie zu verlieren. Ich knüpfte daher, wo es ging, an Arbeitsformen und didaktische Entscheidungen der Klassenlehrerin an. Außerdem legte ich mein besonderes Augenmerk auf den pädagogisch-sozialen Bereich und versuchte die Dominanz einiger Kinder abzubauen, indem ich Freundschaften förderte. Ferner versprach ich mir davon, dass ich die Kinder hinsichtlich schulischer Arbeitsformen und Inhalte zu größtmöglicher Selbstständigkeit zu erziehen versuchte, so auch durch Personal-Kreatives Schreiben, Besserung. - Als Marc (s.u.) im Januar 2002 den Wunsch äußerte, Texte ohne Vorgaben schreiben zu wollen, sah ich mich in meinem Weg bestätigt.

3.1.2 Sachstruktureller Entwicklungsstand

„Ich möchte richtig⁶⁸ schreiben, aber nicht oft!“

... so lautete zu Beginn meiner Unterrichtstätigkeit die beinahe einhellige Meinung der Schüler.

Meine `Anleitungen zum Freien Schreiben´ sind weitgehend durch den Unterricht der Klassenlehrerin vorgeprägt. Unter ihrer Anleitung haben die Kinder bereits einige Texte verfasst und auch frei geschrieben. Die Überarbeitung der Texte leitete sie seit längerem durch herkömmliche Kriterien für eine gute Niederschrift an, d.h. sie gibt Aufsatzunterricht. Um die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen (vgl. Kapitel 2.2, These 3), knüpfte ich an das bisher Gelernte an. - Zu Anfang konnte ich nicht von einer stabilen Schreibmotivation ausgehen. Die Kreativität der Schüler der Klasse 3a entfaltete sich beim `Texte verfassen´ nicht in gewünschter Weise frei, zu sehr waren sie vom Anspruch auf Fehlerfreiheit und

⁶⁸ `Richtig´ ist hier im Sinne von orthographisch, syntaktisch und grammatikalisch richtig gemeint.

durch Versagensängste bestimmt. Texte ihrer Mitschüler beurteilten die Schüler abwertend, ihr Urteil begründeten sie zum Teil ausgesprochen differenziert.

Anhand meiner Aufzeichnungen am Schuljahresanfang 2001/2002 sollen vier Charakterisierungen ausgewählter Beispiele⁶⁹ erahnen lassen, dass jedes Kind zu diesem Zeitpunkt aber bereits einen ausgeprägten persönlichen Zugang zum Schreiben hatte. Diese Kinder repräsentieren in etwa das Leistungsprofil der Klasse in bezug auf das 'Texte verfassen':

Marc beherrscht wie kein anderes Kind der Klasse das metakognitive Denken. Zeitweise ist seine Fähigkeit zur Dezentrierung verblüffend stark ausgeprägt, dann wieder ist er seinen Affekten ausgeliefert. - Er verweigert sich häufig dem Unterricht. Vermutlich kompensiert er dadurch seine große Angst vor eigenem Versagen. Seine Texte sind sehr adressatenorientiert und lassen seine aktuelle Beziehung zum Leser (anfangs die Lehrerin) erkennen.

Susi nimmt Sachverhalte oft eher oberflächlich wahr. In der Klasse zeigt sie sich zurückhaltend und unauffällig. Sie wünscht sich Harmonie, kann diese aber selten herstellen. In Susis erstaunlich hintersinnigen Texten geht es auffallend häufig um ein Gleichgewicht in intentionaler, interpersonaler oder auch stilistischer Hinsicht.

Jenni (Motte) ist oft fahrig und verhält sich nicht altersangemessen. Sie äußert grausame Fantasien. Außerdem hat sie große Angst vor Fehlern. Dem Schreiben gegenüber zeigt sie sich ambivalent: Einerseits könnte es ihr wohl die Möglichkeit eröffnen, ihre angstbesetzten Belastungen zu artikulieren. Andererseits sind ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Schreiben denkbar ungünstig, da sie sehr viele Rechtschreibfehler macht. Daraus, dass Motte die Themen des Wunschprojekts (s.u.) engagiert, wenn auch bisweilen unkonzentriert bearbeitet, schließe ich, dass sie interessiert, aber noch orientierungslos vor der für sie sicher sehr ungewohnten Möglichkeit steht, sich selbst als Person in das Unterrichtsgeschehen einzubringen.

Aljoscha ist sprachlich gewandt und sachlich interessiert. Seine Texte zeigen, wie souverän er die Sprache in den Dienst seiner Phantasie stellen kann. Er schreibt von sich aus Personal. Seine

⁶⁹ Zur besseren Vergleichbarkeit konzentrieren wir uns in unserer Analyse der Kindertexte (Kapitel 4.1.4 und 4.2.4) auf die o.g. Beispiele.

stilistischen Abenteuer können die anderen Kinder besonders gut zu Personalem Schreiben ermutigen.

Im allgemeinen fällt es den Schülern nicht schwer, Themen eigenständig zu erarbeiten, allerdings bei deutlichen geschlechtsspezifischen Unterschieden. Die Jungen sind leicht für Sachthemen zu gewinnen, die die forscheren auch gerne von sich aus einbringen. Die Mädchen äußern ihre Vorstellungen eher sporadisch und springen manchmal schneller als die Jungen ab, wenn es darum geht, diesen eine Gestalt zu geben.

Besonders Jenni Motte (s.o.), Lamara, Jenni V., Sarina und John haben anfangs auffällige Schwierigkeiten beim `Texte verfassen`. An ihnen zeigt sich unsere Problemstellung (Kapitel 2.4) besonders offensichtlich. Lamara sieht erklärtermaßen oft keinen Sinn im Schreiben. Sie schreibt in der Weise der *Ècriture automatique*. Jenni V. fehlt es meines Erachtens an Vorstellungsvermögen, ihre Sätze sind lückenhaft. Sarina neigt zur inhaltlichen Lücke. John leitet eine Geschichte sehr ausführlich ein und erzählt sie dann knapp und mit sehr eingeschränktem Wortschatz.

3.1.3 Situative Voraussetzungen

Der Klassenraum ist geräumig. Eine Ecke an der Fensterseite kann als Lesecke genutzt werden. Dort hängt der Wunschbaum (s.u.). Außerdem stellte ich zwei `Phantasieschränke` auf, die ich selbst mit kleinen Wesen bemalt hatte. In diesen bewahre ich die Bilder-, Gerüche-, Wörter-, und andere Materialsammlungen für das Freie Schreiben und Kinderarbeiten auf.

Auch den Flur kann man gut für Gruppenarbeit nutzen. Seine Längsseite ist vom Klassenzimmer aus einsehbar.

Während der Phasen des Personalen Schreibens fehlten mehrere Kinder vorübergehend. Nils war längere Zeit krank. Der Einstig in die zweite Runde fiel ihm aber nicht schwer. John verpasste die Gelegenheiten zum Freien Schreiben im Januar.

3.1.4 Langfristige Ziele der Unterrichtseinheit

Die Schüler sollen...

- Verantwortung für schulische Inhalte übernehmen.

- Schreiben für sich selbst als persönlich bedeutsam erachten.⁷⁰
- zur Einschätzung und Verbesserung ihrer eigenen Texte und der ihrer Mitschüler befähigt werden.

3.2 Die Unterrichtseinheit zum Personalen Schreiben

Das Personal-Kreative Schreiben war jeweils von Unterrichtsphasen der `Anleitung zum Freien Schreiben´ durchzogen. Während dieser Anleitungsphasen übte ich Basiskompetenzen für das Freie Schreiben wie das Wünschen im Rahmen des Unterrichts, die Erarbeitung von Wunschthemen in Gruppenarbeit, die selbstständige Textüberarbeitung etc. ein, während die Klassenlehrerin Sachwissen (die wörtliche Rede, Wortfamilien, Grundwortschatz, Orthographie etc.) vermittelte.

3.2.1 Ausführliche Vorstellung des Arbeitskonzeptes

- Anfang September schrieben die Schüler die Texte zu einer Bilder-geschichte (Post für den Tiger, Janosch 1980). Außerdem leitete ich sie in der Art der Klassenlehrerin lehrgangsartig zum `Texte ver-fassen´ an (thematisiert wurden Wortfelder und abwechslungsreiche Satzanfänge). Im Zuge des Themas Post schrieben die meisten, aller-dings einsilbig und etwas unschlüssig, Briefe an einen Klassenkame-raden, der umgezogen war. Zu aktuellem Anlass (Anschlag auf das WTC in New York) verfassten andere einen Brief an den amerikanischen Präsidenten.

- Als ich den Kindern Mitte Oktober 2001 die Aufgabe⁷¹ stellte, den Beginn einer Geschichte (`Fliegender Robert´⁷²) fortzusetzen, stellte ich die oben beschriebenen Schreibhemmungen fest.

- Die Kinder gingen meistens sehr ruppig, dabei aber wortgewandt miteinander um. Daher ließ ich das Projekt des Personalen Schrei-bens mit dem Aufbau eines gemeinsamen Klassenwortschatzes beginnen und nahm dazu eine `Schlüsselsituation´ im Sinne Freires wahr: Als uns während des Briefeschreibens freundliche und einfühlsame Wörter fehlten, konnten wir die Gelegenheit nutzen, dass das Postfuhramt in Berlin/Mitte von H.A.Schult zu dieser Zeit vollständig mit Lie-

⁷⁰ Vgl. Sennlaub, 1980

⁷¹ Nach einem Unterrichtsvorschlag von Brandebusemeyer in Spitta, 1998

⁷² Waechter, 1970

besrieben verhüllt war (Love Letters Building, siehe Anhang). Dorthin machten wir einen kleinen Ausflug und die Kinder sammelten `liebe Wörter`, die wir in einer Schachtel im `Fantasieschrank` im Klassenzimmer aufbewahrten. Über die Herbstferien hatten die Kinder dann die Aufgabe, traurige Wörter in Zeitungen, Büchern etc. und in ihrem eigenen Kopf zu suchen. Diese sammelten wir ebenfalls in einer kleinen Schachtel.

- Zur Vorbereitung des Personalen Schreibens bat ich die Schüler darum, von ihrem Spielort die persönlichen Gegenstände mitzubringen, über die sie vor der Klasse gerne erzählen wollten. Die Kinder reagierten eher wortkarg, scheu und unruhig.

- Da sich einige Kinder mit der neuen Unterrichtssituation allgemein schwertaten, beschloss ich, dies als Anlass zu nehmen, um die Schüler systematisch zu mehr Selbstständigkeit anzuleiten. Ich hängte einen Wunschbaum an die Wand, an dem die Kinder ihre Wünsche zu Sachthemen und Unterrichtsformen anbringen konnten. Die Wünsche wurden jeweils in den zwei Montagsstunden, die für das Personal-Kreative Schreiben reserviert waren, erfüllt. - Auf diese Weise instrumentalisierte ich eine weitere Facette meines Anliegens zum `Texte verfassen`: Schreibabsichten sind von dem Wunsch bestimmt, sich anderen - in welcher Hinsicht auch immer - mitzuteilen. Dieser Wunsch muss überhaupt vorhanden sein und auch wahrgenommen werden. Bei dem Wunschprojekt konnten die Schüler sowohl die Erfahrung machen, dass sich jedes Kind dadurch positiv auszeichnet, besondere Wünsche zu haben, als auch, dass alle bereichert werden können, wenn sie die Wünsche ihrer Mitschüler erfüllen. Indirekt wurden dabei persönliche Lebensumstände der Schüler thematisiert. Die Kinder arbeiteten wie Professionelle (Biologen, Lektoren, Soziologen o.ä.). Die Präsentation der erarbeiteten Ergebnisse vor der Klasse war von der jeweils simulierten Professionalität abhängig. Hierbei übten die Kinder quasi nebenbei einige Textsorten ein: Eine naturwissenschaftliche Forschungsgruppe hält einen Vortrag, den sie anhand einer Versuchsanordnung veranschaulicht, Angestellte eines Reisebüros preisen ein Reiseland an, die Worte eines Nachrichtensprechers werden von einer szenisch dargestellten Videoaufzeichnung begleitet usw.. Die Arbeit verlief weitgehend konstruktiv. Als es jedoch beim dritten Durchgang zu massiven Ausgrenzungen missliebiger Klassenkameraden (u.a. Lamara, s.u.) kam, wurde das Projekt vorübergehend ausgesetzt.

- Im Zusammenhang der Themenfindung beim Wunschprojekt wurde die Arbeit mit dem Cluster (Netz) eingeführt. Das Kernwort bildete das Wunschthema, Zweige führten zu verschiedenen Fragestellungen. Die Kinder zeichneten vermutlich aufgrund der Tatsache, dass jeder Wunsch tatsächlich erfüllt wurde, nur das auf, was sie wirklich gerne erfahren würden.⁷³ Die als Cluster in Gruppenarbeit erarbeiteten Wunschthemen wurden alle eingelöst.

- Im Sachunterricht hatte jedes Kind ein Kartontheater gebastelt und darin die Szene des Märchens Rumpelstilzchen inszeniert, in der der Kobold um ein Feuer tanzt. Dass die Kinder dieses kleine Wesen in ihr Herz schlossen, brachte mich auf die Idee, mit ihnen ein Geschichtenbuch zu kleinen Wesen als Weihnachtsgeschenk für die Eltern anzulegen. So stiegen wir in die erste Runde des Personal-Kreativen Schreibens ein: Die Einführung in das Thema kleine Wesen sollte einer realen Begegnung möglichst ähnlich sein. Daher waren eines Tages die Topfpflanzen im Klassenraum von kleinen papiernen Elfen und Trollen bewohnt, die die Kinder suchen sollten. Gemeinsam erarbeiteten wir Eigenschaften von (englischen) Elfen und (skandinavischen) Trollen. Jeder Schüler bekam eine Troll- oder Elfenabbildung und die Aufgabe, eine Begegnung mit diesem Wesen zu schildern. Die meisten Kinder schrieben ungehemmt drauflos. Viele waren aber noch unsicher bei der Beschreibung einer Person und des Handlungsortes. Die Texte waren dennoch erstaunlich gut verständlich und interessant geschrieben. Drei Kinder (Awni, Jenni V. und Marc s.o.) konnten mit der Aufgabenstellung zunächst wenig anfangen. Awni und Lamara waren Kobolde trotz Rumpelstilzchen fremd. Marc verweigerte sich zu dieser Zeit häufig meinem Unterricht. Nach einer gewissen Anlaufzeit lieferten jedoch auch diese Kinder einen kurzen Text ab. In der darauf folgenden Stunde brachten die Schüler im Klassenraum oder auf dem Gang, wo sie wollten, ihre Elfen- und Trollgeschichten anhand meiner schriftlichen Stellungnahmen (s.u.) begeistert zuende und begannen mit neuen. Zur Förderung metakognitiven Denkens (vgl. These 7, Kapitel 2.2) erklärte ich ihnen u.a., dass eine abgegrenzte Erfahrung, wie sie ein Schreibarrangement bietet, der Ausgangspunkt für (Freies) Schreiben sein kann. - Die Motivierung zur nächsten Elfengeschichte erfolgte durch einen stum-

⁷³ Schuster nennt kontraproduktiv für Personal-Kreatives Schreiben, dass Schüler im Cluster häufig das nennen, was sie schon wissen und nicht das, was sie gerne erfahren würden (Schuster, 1999, S.83). So etwas wurde dadurch verhindert, dass die Arbeit mit dem Cluster im Rahmen des Wunschprojektes eingeführt worden war.

men optischen Impuls, ein Tafelbild: Eine halb geöffnete Kinderzimmertür gibt den Blick auf ein kleines Wesen frei, das auf einem Stuhl hampelt. Dank der Vertrautheit mit dem Thema war jeder Schüler in der Lage, eine Geschichte dazu zu schreiben. Danach folgte die unten dokumentierte Unterrichtsstunde.

- Nach Abschluss der Lesehefte zu den kleinen Wesen wurden die Schüler in einem Leseprojekt⁷⁴ zu dem Buch 'Die Prinzessin kommt um vier'⁷⁵ auf Möglichkeiten hingewiesen, mit Kinderliteratur produktiv umzugehen. Indem sie die Geschichte mithilfe unterschiedlichen Bildmaterials fortsetzten, nutzten sie sie zu Personalem Schreiben.

- Am Projekttag zum Thema Toleranz⁷⁶ erarbeiteten die Kinder u.a. Versöhnungsszenen. Dabei und während eines weiteren Wunschprojekts wurden Funktionen des Schreibens gefestigt wie 'Gedanken oder Gefühle, die man anderen erklären möchte, ordnen'; 'anderen etwas mitteilen oder erzählen'; 'eigene Ausdruckskraft kennen lernen und erweitern'. Danach folgte die zweite unten dokumentierte Unterrichtsstunde.

- Eine Voraussetzung für Personales Schreiben besteht darin, dass ein Kind in der Lage ist, selbstständig einen verstehbaren Text zu schreiben. Der Überarbeitung der Kindertexte anhand einer Reflexion der Schreibabsichten kommt daher eine besondere Bedeutung zu (vgl. Kapitel 2.1). - Eine 'Schreibkonferenz' erschien mir zu diesem Zeitpunkt aus in Kapitel 3.1.1 dargestellten Gründen allerdings noch nicht sinnvoll. Ich wählte daher den Weg der angeleiteten Textüberarbeitung. Dabei ging ich dreisrittig vor:

1. Schriftliche Anleitung zur Textüberarbeitung:

Um die Motivation der Kinder zur selbstständigen Textüberarbeitung nicht zu ersticken, tippte ich bei der ersten Geschichte zu den kleinen Wesen die Kindertexte orthographisch richtig ab und führte mein eigenes Textverständnis aus (siehe Anhang).⁷⁷ - Beim Personal-Kreativen Schreiben steht wie gesagt die Persönlichkeit des schreibenden Kindes und weniger externe Normen im Vordergrund. Daraus folgt: „Der Antrieb und das Ziel für die [sc. schreib-..] beglei-

⁷⁴ Das Projekt wurde vom Lesart-Zentrum, Berlin, durchgeführt.

⁷⁵ Schnurre, 2000

⁷⁶ Herausgearbeitet wurden die Bedeutung des Zuhörens und des Auf sich aufmerksam machens anhand von Theaterszenen; Gerüchte und Vorurteile durch das Spiel 'Stille Post' und außerdem schreiben die Kinder Freie Texte zu: 'Was kann ich gut und was kann mein/e Freund/in gut?' und zu Versöhnungsszenen, die sie danach vor der Klasse vorführten und auf Band sprachen.

⁷⁷ Vgl. Dehn, 1991

tenden Aktivitäten ist das Bedürfnis nach eigener Zufriedenheit“.⁷⁸ Ich versuchte daher, in dieser schriftlichen Anleitung zur Überarbeitung die Eigenarten des Kindertextes möglichst genau und keinesfalls abwertend zu reflektieren, dabei orientierte ich mich an folgender Maßgabe: „Es kommt nicht darauf an, dass durch das Überarbeiten der Text (aus fremder Sicht) verbessert wird, sondern darauf, dass das Kind beim Überarbeiten des Textes sein Denken prüft“ (Kochan, 1997, S.262). Für meine Beurteilung übernahm ich die Maßstäbe von Pommerin⁷⁹, Spinner⁸⁰ und Schuster⁸¹. Um die Kinder nicht zu überfordern, wählte ich außerdem den Weg der schwerpunktmäßigen Überarbeitung und machte wenige Verbesserungsvorschläge⁸² zum Ausdruck und zur Vollständigkeit (siehe Anlage). Jedes Kind überarbeitete dann seinen eigenen Text anhand der Fragen der `Schreibkonferenz`⁸³: Was ist dir wichtig? Was möchtest du übernehmen? - Es war zwar freigestellt, ob ein Kind seinen Text alleine oder mit Partner bearbeiten wollte, alle Kinder zogen es jedoch vor, alleine zu arbeiten. Zwei Kinder begriffen den Zweck meiner Aufzeichnungen zunächst nicht und Marc (s.o.) verweigerte die Mitarbeit. Bei der Überarbeitung der zweiten Geschichte zu den kleinen Wesen hatten dann alle verstanden, worum es ging. Bei der dritten Geschichte (siehe beschriebene Unterrichtsstunde) waren die Kinder in dieser Beziehung bereits routiniert.

2. Anleitung zur Wertschätzung der Texte von Mitschülern:

Wenn ein Autorenkind seinen Text vor der Klasse vorlas, forderte ich die Kinder auf, die Vorstellungen zu äußern, die der Text in ihnen wachruft, und zu überlegen, was diesen interessant macht.⁸⁴ Als sie dazu zunehmend in der Lage waren, sah ich die Voraussetzungen für eine Schreibkonferenz als gegeben an.

3. Einführung der selbstständigen Textüberarbeitung in einer Schreibkonferenz:

Zunächst führte ich die formalen Elemente der selbstständigen Textüberarbeitung ein (Linie frei lassen, durchstreichen etc.). Diese

⁷⁸ Kochan, 1998, S.233

⁷⁹ Pommerin führt u.a. die Schließung der Strukturen und die explizite Nennung von Gegenständen und Relationen auf (Pommerin, 1996, S.73).

⁸⁰ Spinner nennt u.a. Einfallsreichtum, Anschaulichkeit, semantische Dichte, Kohärenz, stilistische Konsequenz und Variabilität der Ausdrucksmittel als Kriterien zur Beurteilung Personalen Schreibens (Spinner, 1993, S.23).

⁸¹ Schuster gibt als Kriterien des Kreativen Schreibens ungewöhnliche Metaphern, Authentizität und inhaltliche Überraschungsmomente an (Schuster, 1999, S.207).

⁸² Zur schreibhemmenden Wirkung von Verbesserungsvorschlägen vgl. Rabkin, 1998, S.78

⁸³ Dazu Schuster, 1999, S.211

⁸⁴ Dehn, 1991, S.49

übten die Kinder anhand fiktiver Kindertexte in Dreiergruppen ein. Als es dabei zu kleineren Streitereien kam, stellten wir gemeinsam Regeln für die Schreibkonferenz auf. Auf Schautafeln wurden Lösungsmöglichkeiten zu verschiedenen Konflikttypen erarbeitet. Zur ersten Schreibkonferenz kam es, als die Kinder ihre eigenen Texte zum Thema `Die Prinzessin kommt um vier´ in Kleingruppen zu je drei Kindern selbstständig überarbeiteten. Unter jedem Kindertext hatte ich diesmal einen Notenspielraum (bspw. 3-1) veranschlagt - vgl. Kapitel 2.2 These 9.⁸⁵ - Anhand der Fragen `Kannst du dir gut vorstellen, was vorgelesen wurde?´ und `Was macht den Text interessant?´ beurteilten die Schüler in Dreiergruppen das Geschriebene zunächst allgemein. Dann bearbeiteten sie schwerpunktmäßig Wortwiederholungen und Satzanfänge - manche stellten aber auch Gedankensprünge u.ä. fest. Um dem Autorenkind die Wahl zu lassen, was es übernehmen will, notierte es selbst mit Bleistift, was in der Schreibkonferenz herausgearbeitet wurde. Als es später seinen Text ins Reine schrieb, konnte es weitere Entscheidungen treffen. - Die Schüler arbeiteten verhältnismäßig konzentriert zusammen, einigen musste ich auf die Sprünge helfen, indem ich den Sinn der Schreibkonferenz noch einmal wiederholte. Unsere Bemühungen waren von Erfolg gekrönt, denn einige Kindertexte waren nach der selbstständigen Überarbeitung merklich besser formuliert.

3.2.2 Übersicht über die Stunden zum Personal-Kreativen Schreiben

September 2001 Bildergeschichte zu `Post für den Tiger´
Mitte Oktober 2001 Freies Schreiben zum `Fliegenden Robert´
23.10.01 Auf der Suche nach lieben Wörtern: Exkursion zum Love Letters Building
5.11.01 Wo ich spiele: Erzählen zu mitgebrachten Gegenständen;
Einf. des Wunschprojekts: Cluster zum ersten Wunschthema (Sex)
12.11.01 Wunschprojekt⁸⁶; Einführung des Clusterings
16.11.01 Traurige Wörter, wo kann man sie suchen?

⁸⁵ Vgl. Kapitel 2.2 These 9

⁸⁶ Themen: Pflanze: eine Pflegeanleitung verfassen, Bauch: Erklären, Streit: Theater-szene entwerfen und vorführen, Traum: Mündliches Erzählen

- 19.11.01 Wunschprojekt⁸⁷; Einführung des Gruppenclusterings
- 23.11.01 Texte zu Elfen- und Trolldarstellungen verfassen
- 26.11.01 Wunschprojekt⁸⁸
- 03.12.01 Überarbeitung der Elfen- und Trollgeschichten
- 3.12.01 Beginn der Herstellung und Gestaltung eines Geschichtenheftes zu kleinen Wesen
- 4.12.01 Freies Schreiben zum Thema: Ein kleines Wesen im Kinderzimmer
- 7.12.01 Überarbeitung der verfassten Texte
- 10.11.01 Basteln einer Weihnachtskarte mit den Weihnachtsmann; Herstellung eines Zauberwalds in einer Käseschachtel und Beschreibung seiner Bewohner
- 11.12.01 Freies Schreiben zum Thema: Der Weihnachtsmann gerät in einen Zauberwald
- 17.12.01 Überarbeitung der verfassten Texte
- 7.1.02 Wunschprojekt⁸⁹
- 10.1.02 Einführung der selbstständigen Textüberarbeitung
- 11.1.02 Verwandlung einer Bestie in einen Elf und vice versa
- 14.1.02 Im Lesart-Zentrum: Leseprojekt zu dem Buch `Die Prinzessin kommt um vier´
- 15.1.02 Freies Schreiben zu `Die Prinzessin kommt um vier´
- 17.1.02 Verhaltensregeln für die selbstst. Textüberarbeitung
- 18.1.02 Übung der selbstständigen Textüberarbeitung
- 21.1.02 Projekttag zum Thema: Was ist `Toleranz´?
- 21.1.02 Einstudieren und Tonbandaufnahmen von Versöhnungsszenen
- 24.1.02 Selbstständige Textüberarbeitung zu `Die Prinzessin kommt um vier´
- 25.1.02 Anbahnung des Freien Schreibens bei freier Themenwahl
- 28.1.02 Wunschprojekt⁹⁰
- 29.1.02 Freies Schreiben bei Freier Themenwahl
- 11.2.02 Selbstständige Überarbeitung der Freien Texte

⁸⁷ Themen: Pferd: Interview nachstellen, Gase: Bericht über ein Experiment, Katze: Freies Schreiben, Spanien: Bildbeschreibung

⁸⁸ Themen: Krieg: Theaterszene entwerfen und vorführen, Herzkrankheit: Freies Schreiben, Leopard: Bericht verfassen, Harry Potter: Einführung verfassen

⁸⁹ Themen: Sibirischer Tiger: Freies Schreiben, Hochzeit: Theaterszene entwerfen und vorführen, Fremde Länder/Mexiko: Theaterszene entwerfen und vorführen, Schlimme Nachrichten: Theaterszene entwerfen und vorführen

⁹⁰ Themen: Altes Ägypten: Bildanalyse, Alte Schrift entziffern: Vortrag, Film/Wie Nachrichten entstehen - Theaterszene entwerfen und vorführen, Theater: Bühnenbild erstellen und erklären.

4 Unterrichtsbeispiele zum Personalen Schreiben

4.1 Das Thema der ersten Unterrichtseinheit zum Personalen Schreiben: Kleine Wesen

Ende November 2001 schlug ich den Schülern vor, ein Elfen-, Troll- und Zauberbuch als Weihnachtsgeschenk herzustellen.

Kleine Wesen spielen in der Vorweihnachtszeit allgemein eine große Rolle (Engel, Nikoläuse u.ä. sind beinahe allgegenwärtig). Mit dem breiten Spektrum an Phantasiegestalten sind die Kinder ferner auch durch die Medien vertraut. Zur Zeit dieser Unterrichtseinheit kursierte unter ihnen das Harry Potter-Fieber, und in Harry Potters Zauberschule wimmelt es bekanntlich vor Fabelwesen. Ich wählte die hilfsbereiten Elfen und Trolle, die Menschen sehr ähnlich sind, aus. - Das Thema kleine Wesen sollte kompensieren, dass zwischen einigen Schülern und mir zu diesem Zeitpunkt noch keine tragfähige Vertrauensebene bestand (vgl. Kapitel 3.1.1). Für Personales Schreiben eignet es sich besonders, da es die Möglichkeit der Selbsterfahrung auf emotionaler Ebene bietet. Die Kinder konnten sich leicht mit den kleinen Wesen identifizieren oder sich in sie hineindenken (das war bspw. daran zu erkennen, dass mehrere Kinder während des Schreibens die Personalpronomina er/es und ich vertauschten). An den entstandenen Texten zeigte sich auch inhaltlich, dass das Thema es den Schülern ermöglichte, sich den Lesern vermittelt über Fabelwesen personal mitzuteilen (vgl. Analyse der Kindertexte Kapitel 4.1.4 und 4.2.4).

4.1.1 Ziele der Unterrichtsstunde

Hauptintention:

In diesem Schreibarrangement sollen die gestalterischen und eideutischen Fähigkeiten der Kinder als Ausgangspunkt für das Freie Schreiben gefördert werden.

Stundenziel:

Die SchülerInnen entfalten ihre kreativen Schreibfähigkeiten, indem sie zu von ihnen selbst hergestellten und mit seltsamen Wesen besiedelten Miniaturlandschaft einen Text verfassen.

Teilziele:

- Die Schüler stellen sich vor, dass der Weihnachtsmann auf dem Weg zu uns in einen Zauberwald gerät, der von seltsamen Wesen bewohnt ist (Phase 1).
- Sie äußern zu dieser Vorstellung mündlich ihre Assoziationen (Phase 1).
- Sie suchen nach einer Überschrift für ihren Text (Phase 2) und denken sich in Einzelarbeit schreibend ein Geschehen aus, wobei sie den Weihnachtsmann in einen situativen Zusammenhang stellen (3.Phase).
- Indem sie die Eigenarten der vorgelesenen Texte nachvollziehen, erkennen sie ihre Leistung, zu einer Miniaturlandschaft ein Geschehen assoziiert und es schreibend bestimmt zu haben (4.Phase).

4.1.2 Verlaufsplanung der Unterrichtsstunde

1.Phase	Initiation	ca. 5´
<p>L.⁹¹: Heute gerät der Weihnachtsmann mit seinem Schlitten in euren Zauberwald... - Frage, ob jedes Kind den Schlitten vom Weihnachtsmann kennt. Denkt euch einmal in euren dichten Zauberwald hinein mit den verzauberten Bäumen und Sträuchern und den seltsamen Fabelwesen als Bewohner. In diesem Zauberwald fährt der Weihnachtsmann auf seinem Schlitten. Auf einmal wird er müde und beschließt, Rast zu machen. Er hält seinen Schlitten an und steigt ab. Er nimmt seine Stulle und sein Bier aus der Tasche. - Plötzlich...</p> <p><u>Didaktischer Kommentar:</u> Die S. bilden vom Zauberwald und dem Geschehen dort ein Perzept.</p>		
2.Phase	Exploration	ca. 5´
<p>L.: Wie könnte die Geschichte weitergehen? Wie könnte die Überschrift zu deiner Geschichte heißen?</p> <p><u>Didaktischer Kommentar:</u> In Anlehnung an den Unterricht der Klassenlehrerin fordert die L. die S. dazu auf, ihre Vorschläge in ganzen Sätzen zu äußern. Die S. sind gewohnt, als Einleitung zum `Texte verfassen´ mögliche Überschriften für ihren Text zu suchen, um ihre Assoziationen auf den Punkt zu bringen und um Mitschüler anzuregen.</p>		
3.Phase	Objektivierung	ca. 20´
<p>L.: Schreibe einen Text, eine Geschichte, indem du dich in den Zauberwald hineindenkst und dir überlegst, was dort passieren könnte! Die Kinder verfassen eigene Texte.</p> <p><u>Didaktischer Kommentar:</u> Der Arbeitsauftrag wird wiederholt.</p>		

⁹¹ Die Abkürzung L. steht für Lehrerin und S. für SchülerInnen.

fer erwiesen hatte. Den baldigen Abschluss des Leseheftes hatte ich den Schülern bereits in der vergangenen Woche angekündigt, ohne es ihnen zurückzugeben. Daher ahnten sie wohl zu Beginn der Stunde, dass sie heute ihre letzte Geschichte zu kleinen Wesen schreiben würden. Den Stundenverlauf beim 'Texte verfassen' kannten sie bereits. Die einführende Lehrererzählung hatte einen Überraschungseffekt. Trotz ihrer Kürze (ca. 1 Minute) waren die Kinder in der Lage, sie weiterzuspinnen; etwa so: Der Weihnachtsmann kommt aus unserer gemeinsamen, geordneten und guten Vorstellungswelt, wobei diese nicht zuletzt eine tradierte und von Erwachsenen inszenierte Kinderwelt ist, zu der Neun- bis Zehnjährige bisweilen schon Distanz einnehmen: Ist der Weihnachtsmann nicht vielleicht ein Fabelwesen? - Aus einigen Äußerungen der Kinder könnte man diese Konnotation herauslesen, wenn auch sehr versteckt: 'Der Schlitten wird gestohlen, während der Weihnachtsmann ein Nickerchen macht'; 'Der Baum, an den sich der Weihnachtsmann lehnt, beginnt zu sprechen' usw.. - Die genannten Überschriften waren sehr allgemein gefasst wie: 'Der Weihnachtsmann im Zauberwald' oder 'Es weihnachtet im Zauberwald'.

- Zu möglichen Alternativen:

Man hätte auch den Zauberwald in der selben Stunde herstellen können, in der geschrieben wurde. Dann hätten die Kinder vermutlich den Ort des Geschehens, den Zauberwald, genauer beschrieben und ihre Erzählung stärker an die dortige Vegetation geknüpft. Da das Thema dieser Stunde aber die Begegnung des Weihnachtsmanns mit Fabelwesen in einer skurrilen Zauberlandschaft war, baute ich auf den Perzepten auf, die die Kinder am Vortag vom Zauberwald und zu seinen Bewohnern gebildet hatten.

Zur Zielorientierung hätte ich zeigen können, dass die letzte Geschichte im Leseheft noch fehlt. Einige Hefte waren jedoch schon voll. Vertrauend auf die hohe Motivation und Vertrautheit der Kinder mit dem Thema wählte ich daher den o.g. Unterrichtseinstieg.

- Zur Differenzierung:

Erfahrungsgemäß waren bei den Schreibarrangements zum Personalen Schreiben Differenzierungsaufgaben selten nötig. Dennoch hatte ich einen Arbeitsbogen mit einem Geschichtsanzug vorbereitet, den Lamara bearbeitete, die wegen Verspätung den Anfang der Stunde verpasst hatte.

- Zur Erfüllung des Stundenziels:

Die Vorbereitung der Käseschachteln und der Perzepte zur Szenerie am Vortag trug entscheidend dazu bei, dass sich das Schreibarrangement als ausreichende und erfolgreiche Motivationsgrundlage für Personal-Kreatives Schreiben erwies. Alle Kinder entwickelten eigene Ideen zu der kurzen Szene und verfassten einen Text. Sie arbeiteten konzentriert und viele waren sichtlich stolz über ihre Geschichten.

- Zur Integrationsphase:

Probleme ergaben sich bei der Wertschätzung der Texte der Mitschüler, zu denen die Kinder kaum ein lobendes Wort sagen konnten. Diese Problematik wurde in den nachfolgenden Stunden aufgegriffen. Während der Lesestunde zum Abschluss des Themas waren die Kinder zum ersten Mal in der Lage, nicht nur Verbesserungsbedürftiges an den Texten ihrer Mitschüler zu benennen, sondern sich auch differenziert zu deren Schreibleistungen zu äußern.

4.1.4 Analyse der Kindertexte

Die Erzählungen der Kinder, die in dieser Stunde entstanden, waren etwa eine DinA5-Seite lang. In den meisten steckten Ideen, die im gelenkten Unterrichtsgespräch am Anfang der Stunde geäußert worden waren. Eine originelle Wendung erhielten die Geschichten in der Regel durch die Wahl der Fabelwesen (vgl. Cornelias Text, Anlage). Dass auch einige zurückhaltende Kinder ausgefallene Gestalten wie Chamäleons, Hexen oder Mumien wählten, führe ich darauf zurück, dass den Kindern allgemein die - besonders auch vom Lehrer anerkannten - stilistischen Abenteuer ihrer Mitschüler in vergangenen Stunden Mut gemacht hatten. In allen Texten kam es zu der Konfrontation, die das Schreibarrangement nahelegte: Der Weihnachtsmann traf auf Fabelwesen. - Die kurzen Charakterisierungen einiger Kindertexte (siehe Anlage) erfolgen nach dem Modell der o.g. Lehrereinschätzungen (siehe Anlage).

Marc's Text sprüht vor Ideen, manchmal scheint ihm aber die Kontrolle zu entgleiten und sein Text wird stellenweise ungläubhaft. Susis Text ist dialektisch aufgebaut und ein hervorragendes Psychogramm des Weihnachtsmanns im Zauberwald.

Jenni (Motte, s.o.) lässt es in ihrem Text zu einem interessanten Beziehungsgeschehen kommen. Allerdings schreibt sie nicht, wo sich die Wesen befinden. Die Geschichte endet etwas hektisch und wird

z.T. unverständlich. Jenni hat hier die Leserperspektive nicht berücksichtigt.

Aljoschas Text ist ein gutes Beispiel für die obige Charakterisierung seiner besonderen Schreibfähigkeiten.

4.2 Das Thema der zweiten Unterrichtseinheit zum Personalen Schreiben: Freies Schreiben ohne Themenvorgabe

Diese Deutschstunde ist die letzte vor den Winterferien und für die Kinder die vorerst letzte Gelegenheit zu Personal-Kreativem Schreiben. Am Elternabend am selben Tag sollen die Ergebnisse präsentiert werden.

4.2.1 Ziele der Unterrichtsstunde

Hauptintention:

Die Schüler erkennen, dass ihre Bemühungen um das Texte verfassen (im Sinne Personal-Kreativen Schreibens) davon gekrönt sind, dass sie einen Text ohne Themenvorgabe schreiben können.

Stundenziel:

Die Schüler entfalten ihre personal-kreativen Schreibfähigkeiten, indem sie ohne Themenvorgabe einen Text verfassen.

Teilziele:

- Die Schüler erkennen den besonderen Wert des Freien Schreibens ohne Themenvorgabe (Phase 1).
- Das, was sie beschreiben wollen (den Ort und das dortige Geschehen), stellen sie sich anhand ausgewählter Bilder und Gegenstände vor (Phase 1).
- Sie versprachlichen ihre Schreibidee mündlich (Phase 1).
- Sie suchen nach einem einleitenden Satz für ihre Geschichte (Phase 2).
- In Einzelarbeit denken sie sich schreibend ein Geschehen aus, wobei sie sich hauptsächlich an inneren Bildern orientieren, aber auch auf u.g. Hilfsmittel zurückgreifen können (3.Phase).

- Indem sie die Vorzüge der vorgelesenen Texte hervorheben, erkennen sie ihre Leistung, ein Geschehen frei assoziiert und es schreibend bestimmt zu haben (4.Phase).

4.2.2 Verlaufsplanung der Unterrichtsstunde

1.Phase	Initiation	ca. 5´
<p>L.: Heute ist der Tag, an dem ihr in der Schule eure erste Geschichte ohne Themenvorgabe schreiben werdet. Ihr schreibt also wie richtige Schriftsteller. Wie euch das gelingt, erzähle ich euren Eltern heute auf dem Elternabend und lese ihnen eine gute Geschichte vor. Ich werde ihnen auch sagen, dass ihr gerade lernt, eure Geschichten selbst zu überarbeiten.</p> <p>Jetzt denkt noch einmal daran, wie ihr am Freitag euren Kopf auf die Bank gelegt habt und in eurer Vorstellung dorthin geflogen seid, wo ihr euch in diesem Moment hingewünscht habt! Was war dort geschehen? Äußert euch bitte in ganzen Sätzen!</p> <p><u>Didaktischer Kommentar:</u> Als Zielorientierung erfahren die S., dass diese Stunde einen Höhepunkt beim `Texte verfassen´ darstellt und ihre Texte Lernergebnisse dokumentieren. Die S. bilden ein Perzept (Otto, 1987) von ihrer Schreibidee der vergangenen Stunde. Die S. sollen ihre Vorschläge in ganzen Sätzen äußern, um ihre Gedanken für sich und andere zu ordnen.</p>		
2.Phase	Exploration	ca. 5´
<p>L.: Lasst die Überschrift zunächst noch weg! Manchmal entwickelt sich die Geschichte beim Schreiben anders als man dachte. Schreibt die Überschrift daher erst, wenn die Geschichte fertig ist. Deren Anfang ist besonders wichtig. Ihr habt ja schon öfter festgestellt, dass der Ort des Geschehens so beschrieben sein muss, dass der Leser sich diesen gut vorstellen kann. Schreibt also zuerst, wo die Geschichte spielt! - Wie könnte deine Geschichte beginnen?</p> <p><u>Didaktischer Kommentar:</u> Die S. sind daran gewöhnt, als Einleitung zum `Texte verfassen´ mögliche Überschriften für ihren Text zu suchen. Beim Schreiben ohne Themenvorgabe würde dies u.U. den freien Fluss der Gedanken stören. Der erste Satz erscheint mir als entscheidende Hürde.</p>		
3.Phase	Objektivierung	ca. 20´
<p>L.: Schreibe eine Geschichte, indem du dich in den Ort hineindenkst, an dem sie spielt. Was könnte dort alles passieren? Denke beim Schreiben daran, dass die anderen Kinder deine Geschichte verstehen wollen!</p> <p><u>Didaktischer Kommentar:</u> Zur Rechtschreibung: S. arbeiten mit Wörterbüchern. L. schreibt Wörter an die Tafel - zwar hat die Menge der erfragten Wörter in letzter Zeit abgenommen, vielleicht verunsichert aber der anspruchsvolle Rahmen (Elternabend, Unterrichtsbesuch) die Kinder. Erfahrungsgemäß fühlen sich die Mitschüler durch das Hereinrufen von Wörtern nicht gestört. Sie lassen sich vielmehr von der Arbeitsatmosphäre anregen und greifen die Wörter z.T. auf.</p>		
4.Phase	Integration	ca. 10´
<p>Einige S. lesen ihre Texte vor.</p> <p>L.: Könnt ihr euch das Vorgelesene gut vorstellen? Was die Geschichte interessant gemacht? Eure Verbesserungsvorschläge bringt ihr bitte erst an, wenn wir die Texte nach den Ferien in Schreibkonferenzen überarbeiten.</p>		

Didaktischer Kommentar: Die S. sind mit den gestellten Fragen vertraut und erfahrungsgemäß inzwischen in der Lage, wesentliche positive Aspekte eines vorgelesenen Kindertextes selbst herauszufinden.

4.2.3 Analyse der Unterrichtsstunde

- Zu den Vorbereitungen für die Stunde:

Die Kinder wurden in das Schreiben ohne Themenvorgabe bereits einige Tage vorher eingestimmt, indem ihnen zunächst angekündigt wurde, dass sie wie richtige Schriftsteller schreiben werden. Solchen fällt es aber manchmal schwer, den ersten Satz zu Papier zu bringen, sie können sich dann zur Anregung der Phantasie Hilfsmittel bedienen: Zuerst versetzte eine Phantasiereise die Kinder an den Ort ihrer Wahl, den sie sich ausmalen sollten. Zwei Kinder (Fabienne und Dilan) gaben an, sich nichts vorgestellt haben zu können. Sie kamen aber auf Schreibideen, als sich alle an einem Lernbüffet Bilder- und Gegenstandshilfen für ihre Geschichte heraussuchen sollten. Steffi musste ich im Gespräch noch besonders anregen. Danach stellten die Schüler ein Cluster zu dem Ort des Geschehens her. Dieses zu entwerfen (wie es im Rahmen des Wunschprojekt zur Themenfindung eingeführt worden war - siehe Kapitel 3.2.1) fiel ihnen nicht schwer. Der Handlungsort bildete das Kernwort. Um es herum notierten die Schüler die Elemente der Erzählung (wichtige Stellen innerhalb des Handlungsorts, beteiligte Personen etc.).

- Zum Stundenanfang siehe didaktischer Kommentar!

- Zu möglichen Alternativen:

Nach der Vorbereitungsstunde hätten die Kinder am liebsten sofort losgeschrieben. Den zeitlichen Verzug hatte ich eingeplant, damit die Schreibideen ausreifen konnten. Leider wurden einige Kinder aber durch die Verzögerung in ihrer Spontaneität gebremst. Sinnvoller wäre ein Schreibprojekt über mehrere Stunden am selben Tag gewesen.

- Zur Differenzierung:

Für Kinder, die die Vorbereitungsstunde verpasst hatten (Juana, Jenni) oder für solche, die sich von der Aufgabe überfordert fühlten (so Lamara, s.o.), hatte ich selbst zu einem Bild ein Cluster erstellt und eine Schreibhilfe in Form eines Geschichtenanfangs beigefügt. Indem die o.g. Schülerinnen im vorgegebenen Cluster

eigene Netzteile ergänzten, kamen sie auf eigene Schreibideen. Den Geschichtenanfang hat kein Kind in Anspruch genommen.

- Zur Erfüllung des Stundenziels:

Das Stundenziel wurde erreicht. Näheres dazu in Kapitel 4.2.4 und in Kapitel 5.

- Zur Integrationsphase:

Die Kinder waren in der Lage, die lobenswerten Besonderheiten an den vorgelesenen Texte ihrer Mitschüler herauszufinden und stilistische Stärken zu benennen. -

In der ersten Deutschstunde nach den Winterferien kündigte ich den Kindern an, dass ich die Texte von Aljoscha, Jenni (Motte), Marc und Susi in meiner Examensarbeit veröffentlichen werde und sonst ausgewählte Geschichten an einen Kinderbuchverlag schicke, der vielleicht Interesse daran bekunden wird, eine oder zwei davon zu publizieren.

4.2.4 Analyse der Kindertexte

Die entstandenen Texte sind erwartungsgemäß sehr unterschiedlich und jeder lässt die Individualität seines kindlichen Autors durchschimmern. Drei Kinder (David, Nils und Allan) konnten mit ihrer Geschichte nur beginnen. Sie benötigen noch ein bis zwei Stunden, um diese zuende zu bringen. - Zur Analyse ausgewählter Texte:

Marc's Text ist wie schon die vorangegangenen sehr stark leserbezogen⁹² und von daher ein gutes Beispiel für Personales Schreiben. Zunächst ließ sich Marc von Aljoschas Vorschlag zu einem abrupten Geschichtenanfang inspirieren. Dann bricht er aber sein ursprüngliches Vorhaben, einen Kampf unter Tieren (vgl. Animal Farm) mit lustigen Namen zu schildern, ab und nimmt (wie es seine Art ist, s.o.) die Metaebene⁹³ ein: Max, der Teddybär, den er geschickt als Erzähler einführt, fordert die anfangs außer Kraft gesetzten Regeln der Höflichkeit und des guten Schreibstils (die namentliche Nennung der Beteiligten) wieder ein. Den Einschub beendet Marc keck, indem er eine saloppe Ausdrucksweise Erwachsener nachahmt. Durch diese unerwartete Wendung mithilfe von 'Zitaten' aus der (vernünftigen) Erwachsenenwelt, kann Marc den angedeuteten Konflikt mit viel Stil

⁹² Vermutlich spielt auch der kürzlich erfolgte Friedensschluss zwischen ihm und mir eine gewisse Rolle.

friedlich beilegen. Die Giraffe Uta (das einzige weibliche Tier in seiner Erzählung) initiiert einen Friedensschluss unter den Tieren, indem sie auf Gefühle hinweist.

Susi hatte sich am Vortag in einen Jungen der Klasse verliebt. Ihre Geschichte beginnt sie zuerst realistisch. Es kommt es zu einer Steigerung angenehmer Erlebnisse, die sie ins Märchenhafte führen: Pferde - Kutsche - Prinzessin - Schloss - wunderschön. Diese Steigerung findet durch den toten König ein jähes Ende. Drückt sie hier vielleicht ihre Traum- und Albtraumvorstellung von der bevorstehenden Liebesbeziehung aus?

Jenni (Motte) nahm ich häufig als etwas orientierungslos wahr. Dieser Text zeigt das Gegenteil. Sehr einfühlsam und stringent beschreibt sie, wie die Wolke in der Sonne eine Freundin findet und dass sie miteinander Verstecken spielen. - Kaum ein Erwachsener könnte dies besser. Motte hat im Freien Schreiben zu einer Ausdrucksmöglichkeit gefunden, die hoffentlich weiter gepflegt wird.

Aljoschas hervorragender Text ist eine Art Filmskript, das knappe Anweisungen für einen Actionfilm gibt. Durch das Thema Kampf umgeht er das Ringen um einen guten Schluss. Ein Sieg am Ende lässt eine Geschichte rund erscheinen.

In der Schlussbetrachtung wird die Unterrichtseinheit zur Förderung des persönlichen Ausdrucks beim Text verfassen vor dem Hintergrund ihres theoretischen Bezugsrahmens und unter Berücksichtigung der eingesetzten Methoden und Medien evaluiert.

5 Gesamtreflexion

Für das Unternehmen, die Kinder der Klasse 3a der Mosaikgrundschule/Mitte mit Personal-Kreativem Schreiben und zugleich mit der Arbeit in Schreibkonferenzen vertraut zu machen, ergaben sich bei durchschnittlich vier Wochenstunden Deutsch und aus Gründen der Jahreszeit Einschränkungen. Ungewöhnliche Orte haben wir kaum aufgesucht; die Kinder konnten auch selten frei bestimmen, wann und wie sie schreiben wollten. Außerdem wurde der Schreibprozess durch den Schulstundentakt unterbrochen. Einige Schüler konnten ihre an-

⁹³ Der Zeitverzug ist eine Versöhnungsstrategie, die Marc im sozialen Umgang zunehmend erfolgreich anwendet. - Im übrigen war auch Marcs Wunsch, Texte ohne Vorgabe zu schreiben, aufgeschoben worden, wogegen er zunächst lautstark protestiert hatte.

gefangene Geschichte nur zuhause fertigstellen. Durch ein Schreibprojekt über einen ganzen Tag, das mit einer Schreibkonferenz zuende geht, soll ihnen sinnvollerweise der Schreibprozess noch einmal als ganzer vor Augen geführt werden. Andererseits erwiesen sich einige der erwähnten Einschränkungen in gewisser Hinsicht aber auch als vorteilhaft, da die vertraute Klassensituation den Kindern Halt gab und sie sich bei ungewohnten Herausforderungen aneinander orientieren konnten. Insbesondere das Wunschprojekt stellte hohe koordinatorische Anforderungen an die Schüler, die sie gerne erfüllen wollten, durch die sie manchmal aber auch überfordert waren. Es war notwendig, die Arbeit und das Verhalten in der Gruppe immer wieder zu reflektieren und zu projektieren - die Kinder machten selbst Vorschläge zu effektiven Arbeitstechniken wie Arbeitsteilung etc. und bereiteten so die Arbeit in der Schreibkonferenz vor. Stark motivierend wirkte beim Wunschprojekt das Ziel der Präsentation (vgl. Freies Schreiben), bei dem es darum ging, den Mitschülern und Lehrern die eigenen Interessen und Kenntnisse schmackhaft zu machen. In Gruppen klärten die Schüler zunächst ihre gemeinsame Darstellungsabsicht (vgl. Schreibabsicht) zu einem Thema und übten die Präsentation ein. Bei den Themenvorstellungen suchten dann alle Kinder gemeinsam nach Kriterien für eine anschauliche Darstellung (bspw. müssen die Zuschauer alle wichtigen Informationen bekommen). - Auf dem Weg der Wunschprojekte übernahmen die Schüler so zunehmend mehr Verantwortung für schulische Inhalte - vgl. Kapitel 2.2, Thesen 1,2,5,6,7,8 und Langfristige Lernziele der Unterrichtseinheit, Kapitel 3.1.4 - und erwarben grundlegendes 'Handlungswissen' für das Freie Schreiben und für die Schreibkonferenzen - vgl. Kapitel 2.5.2. Auf diese Weise wurde der Grundstein für das 'Texte verfassen' im Sinne des Rahmenplans gelegt - Kapitel 2.1.

Betrübt haben die Kinder aber noch manche Wissenslücken, die sich trotz der von mir vorbereiteten Materialien auftaten. Ein fest eingerichteter Materialpool, aus dem sich die Kinder bedienen könnten, hätte hier gute Dienste geleistet. Dazu fehlten mir jedoch die Mittel und der Raum.

Die Schreibarrangements zu den kleinen Wesen bewirkten, dass die Kinder inzwischen gerne schreiben. Sie verfassten zu diesem Thema ihre ersten persönlichen Texte, in denen Wünsche nach Freundschaft, Ängste und Lustiges etc. eine Rolle spielen; zwei Kinder (Elisa und

Josefine) schrieben auch zuhause Geschichten zu kleinen Wesen. Die Faszination, die diese Schreibarrangements auf die Schüler ausübten, führe ich darauf zurück, dass die Abbildungen der Elfen und Trolle realistisch und die Begegnungen mit ihnen im Klassenzimmer eindrucklich waren. Die Kreativität, die die Kinder hier entfalten konnten, bezog sich auf ihre alltäglichen Erfahrungen. Utopische oder phantastische Züge nahmen die Geschichten an, als es darum ging, den Weihnachtsmann in einen Zauberwald zu versetzen. Einige Kinder versuchten, sich in ihren Geschichten in einer Artistik der Gewalt gegenseitig zu überbieten. Um die Gewaltspirale (in Hinblick auf unsere besondere Fragestellung, Kapitel 2.4) nicht zu unterstützen, lobte ich die Künstlichkeit ihrer Erzählungen. Außerdem griff ich das Thema unheimliche oder bösertige Wesen auf, indem wir gemeinsam nach Benennungen für die Verwandlung eines Elfen in eine Bestie (illustriert durch einen vergrößerten Waldameisenkopf) suchten. - Als die Kinder während des Projekts zum Thema Toleranz Versöhnungsszenen notierten, erkannten sie, dass sie selbstbewusster handeln, wenn sie ihre Gedanken zuvor schreibend geordnet haben. Mir wurde außerdem klar, dass die Schüler das Schreiben inzwischen für sich selbst als persönlich bedeutsam erachten - vgl. Kapitel 3.1.4. Marcs Vater (s.o.) erzählte mir sogar, dass Marc jeden Tag einen Text auf dem Computer schreiben will! - Ferner stärkte unsere systematische Einübung der positiven Wertschätzung der Kindertexte deutlich das Selbstbewusstsein der Schüler in bezug auf Freies Schreiben. In diese Richtung wirkte auch das Weiterschreiben an Kinderliteratur ('Die Prinzessin kommt um vier'), hier befinden wir uns in Einklang mit Herwig (siehe Kapitel 2.5.2.1). - Dem Schreiben ohne Themenvorgabe waren die Schüler schließlich gewachsen und einige hatten ihr Können erstaunlich verbessert (besonders die Texte von Jenni Motte und Sarina zeigen große Fortschritte). Die Fähigkeit zur Dezentrierung ist bei fast allen Kindern stärker ausgeprägt als zu Beginn der Unterrichtseinheit. Dies war daran zu erkennen, dass sie sich zunehmend differenzierter zu den Texten ihrer Mitschüler äußerten und in der Schreibkonferenz konstruktiv zusammenarbeiteten. Das langfristige Lernziel einer Einschätzung und Verbesserung ihrer eigenen Texte und der ihrer Mitschüler (vgl. Kapitel 3.1.4) wurde also ebenfalls erreicht. Lamaras Ausdrucksvermögen und Fähigkeit zur Dezentrierung ist gegenüber dem ihrer Mitschüler allerdings deutlich schwächer aus-

gebildet und hat sich über mehrere Wochen hinweg auch nicht verbessert (siehe Anlage). Ihr konnten der Lehrgang zum Personal-Kreativen Schreiben und die Differenzierungsmaßnahmen offensichtlich nicht zu einem kohärenten mentalen Text verhelfen. Grund dafür waren vermutlich Sprachschwierigkeiten oder die Tatsache, dass Lamara kaum Freunde hat und hauptsächlich auf ihre Familie aus Grosny bezogen ist, so dass sich ihre Wahrnehmungswelt sehr stark von der anderer Kinder unterscheidet. Auch Lamara hat aber während der Unterrichtseinheit Freude am Schreiben bekommen (einige ihrer Texte erinnern im übrigen an Wunschzettel). Dies und ihren assoziativen Schreibstil lese ich als Zeichen für eine Aktivierung ihrer `inneren Sprache` (vgl. Kapitel 2.5.2). Es sollten in dieser Unterrichtseinheit im übrigen weniger Wissensinhalte vermittelt als kognitive Prozesse angeregt werden. - Eine große Veränderung für Lamara brachte dann jedoch die letzte dokumentierte Schreibkonferenz. Hier produzierte sie auf mein Dringen hin zusammen mit einer Mitschülerin (Elisa) eine in sich schlüssige Geschichte! Der soziale Kontext war also für ihren Erfolg ausschlaggebend (vgl. These 2).

- Fazit:

Die genannten Überlegungen bestätigen alle die in Kapitel 2.4 genannte These, dass eine lückenhafte `kognitive Karte` durch die positive Wertschätzung der Schreibprodukte im Sinne einer `Anleitung zum Freien Schreiben` ergänzt werden kann. Vermutlich trug hauptsächlich das Wunschprojekt dazu bei, dass die Kinder, auch solche mit Schreibschwierigkeiten (insbes. Jenni Motte, Jenni V., Sarina, Marc und Lamara), unterstützt durch Anschauungsmaterial und von ihrem Cluster, das Freie Schreiben für sich selbst entdecken konnten. Ich werte die Unterrichtseinheit als einen Erfolg in Hinblick auf die Förderung der persönlichen Ausdrucks beim `Texte verfassen`, da die Kinder nicht nur zunehmend begeistert bei der Sache waren, sondern auch Texte entstanden, die kreativ, persönlich und für den Leser gut verständlich sind:

Die Kinder haben gelernt, ihre Schreibabsichten zu kommunizieren.

6 Literatur

- Aebli, H.:** Zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1983
- Altenburg, E.:** Texte produzieren: Schreiben lernt man nur durch Schreiben. In: Grundschulunterricht, Heft 11, 1997, S.5-8
- Beck, O., Hofen, N.:** Aufsatzunterricht Grundschule, Hohengehren 1993
- Bergk, M.:** Texte schreiben - frei und gebunden -. In: Haarmann, D. (Hg.): Handbuch Grundschule, Band 2, Weinheim und Basel 1994
- Blumenstock, L.; Renner, E. (Hg.):** Freies und angeleitetes Schreiben, Weinheim und Basel 1990
- Böttcher, I.; Wagner, M.:** Kreative Texte bearbeiten. In: Praxis Deutsch, Heft 119, 1993
- Brandebusemeyer, A.:** `In Geschichten ist ja alles möglich!´ oder: Noch weiter als der `Fliegende Robert´ - Freier Flug ins Land der Geschichten. In: Spitta G., 1998
- Brügelmann, H.:** Projekt Lese- und Schreibforschung (PLUS) - Zur Notwendigkeit eines Feldmodells für den Schriftspracherwerb. In: Balhorn, H., Brügelmann, H.: Jeder spricht anders - Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift, Konstanz 1993
- Brügelmann, H.:** Lernen mit allen Sinnen. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 137, 2000
- Dehn, M.:** Zeit für die Schrift - Lesenlernen und Schreibenkönnen, Bochum 1988
- Dehn, M.:** Stil von Grundschulern? Schülertexte verstehen lernen - und die Folgen für den Unterricht. In: Der Deutschunterricht 43, Heft 3, 1991, S.37-51
- Dornbusch, S.:** Vom Entwurf zum fertigen Text - Einführung in die Arbeit mit Schreibkonferenzen im Lernbereich Deutsch der Klasse 3b der Grundschule am Wald Berlin Treptow, Schriftliche Prüfungsarbeit für die Zweite Staatsprüfung für das Amt des Lehrers, Berlin 2000
- Downs, R.M., Stea, D.:** Kognitive Karten: Die Welt in unseren Köpfen, New York 1982
- Dunn, B.R., Reddix, M.D., Dunn, D.A.:** Ganzheitlicher und analytischer kognitiver Stil - Ein Gehirnmodell und seine Folgerungen für die pädagogische Praxis. In: Ballhorn, H., Brügelmann, H.(Hg.): Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander, Konstanz 1993
- Fritzsche, J.:** Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterricht, Band I: Grundlagen, Stuttgart 1994
- Gansberg, Fritz:** Der freie Aufsatz. Seine Grundlagen und seine Möglichkeiten, Berlin, Bonn, München 1954
- Gössmann, W.:** Sätze statt Aufsätze, Düsseldorf 1991
- Habersaath, S.; Dehn, M.:** Komplexität in Kindertexten - konzeptionelle Schriftlichkeit als Aufgabe für den Anfangsunterricht. In: Spitta G., 1998
- Heinrich, K.:** Schriftsprache gebrauchen, Konzept eines handlungsorientierten Sprachunterrichts in der Grundschule, Essen 1996
- Herwig, H.:** Identität und Fremdverstehen in interaktionistischer und literaturdidaktischer Sicht. In: Spinner K.H. (Hg.), 1980
- Janosch:** Post für den Tiger, Weinheim, Basel 1980

- Kleinschmidt-Bräutigam, M.:** Verbundener Sprachunterricht - Zauberwort oder Grundschulalltag. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 66, 1993, S.5-10
- Kochan, B.:** Gedankenwege zum Lernen beim Freien Schreiben. In: Spitta G., 1998
- Kohl, E.M.:** Lehrerband zu den Zauberstiften 1-5 - Abenteuer Sprache - Freies Schreiben in der Grundschule, Berlin 1994
- Krappmann, L.:** Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1975
- Marquardt, O.; Stierle, K.(Hg.):** Identität, München 1979
- Mead, G.H.:** Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M 1973
- Piaget, J.:** Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt/M 1974
- Otto, G.; Otto, M.:** Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Seelze 1987
- Pommerin, G.:** Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10, Weinheim, Basel 1996
- Puhan-Schulz, B.:** Wenn ich einsam bin, fühle ich mich wie acht Grad minus: Kreative Sprachförderung für deutsche und ausländische Kinder, Weinheim und Basel 1989
- Rabkin, G.:** Der Engel fliegt zu einem Kind... Anregungen zum freien Schreiben und Gestalten, Anregungen aus der bildenden Kunst, Band I, Stuttgart 1995
- Rabkin, G.:** „Zeichne mir ein Schaf!“ sagte der kleine Prinz... Anregungen zum Freien Schreiben und Gestalten im Rahmen des Projektes `Wege zur Schrift`. In: Spitta G., 1998
- Renner, E.:** `Freies Schreiben - gebundenes Schreiben` und was man darin investieren muss - Drei vergleichende Unterrichtsversuche im zweiten Schuljahr. In: Blumenstock L., 1990
- Reuschling, G.:** Poesie in Kindertexten entdecken. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 89, 1995
- Reuschling, G.:** „Als wär sie gar nicht Susanna und die Laura“. In: Praxis Deutsch, Heft 137, 1996
- Saum-Aldehoff, Th.:** Wie das Gehirn die Welt konstruiert. In: Psychologie heute, Heft 1, 1993, S.58-63
- Saxalber Tetter, A.:** Mit dem eigenen Stil zurechtkommen lernen - Für eine schülerbezogene Stilberatung. In: Der Deutschunterricht 43, Heft 3, 1991, S.52-60
- Schiestl, P.:** Dann musst du das auch erzählen - Vom Geschichtenkreis zur Schreibkonferenz Protokoll einer Entwicklung. In: Spitta G., 1998
- Schnurre, W.:** Die Prinzessin kommt um vier, Berlin 2000
- Schuster, K.:** Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht - Theorie und Praxis, Hohengehren 1999
- Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hg.):** Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Grundschule Klasse 1 bis 6 Deutsch, Berlin 1991
- Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hg.):** Texte verfassen im Deutschunterricht der Klassen 3 und 4, Berlin 1991a
- Sennlaub, G.:** Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung, Stuttgart, Berlin, Köln 1980

- Sjölin, A.:** Vom Bild zum Text Über die allmähliche Verfertigung und Überarbeitung der Gedanken beim Zeichnen und Schreiben - ein Bilderbuchprojekt In: Praxis Deutsch, Heft 137, **1996**
- Spinner, K.H. (Hg.):** Identität und Deutschunterricht, Göttingen **1980**
- Spinner, K.H.:** Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch, Heft 119, **1993**
- Spinner, K.H.:** Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: Beiträge zur Lehrerbildung (Schweiz), Heft 2, **1994**, S.146-158
- Spitta, G. (Hg.):** Freies Schreiben - eigene Wege gehen, Lengwil am Bodensee **1998**
- Spitta, G.:** Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten, Frankfurt/M **1992**
- Spitta, G. (Hg.):** Rechtschreibunterricht, Braunschweig, **1977**
- Vollmer, E.:** Möglichkeiten der Hinführung zu freiem Schreiben, dargestellt an ausgewählten Beispielen im Rahmen des Unterrichtsthemas `Drache´ im Lernbereich Deutsch einer 3.Klasse der Kastanienbaum-Grundschule Mitte, Schriftliche Prüfungsarbeit für die Zweite Staatsprüfung für das Amt des Lehrers, Berlin **1999**
- Wallrabenstein, W.:** Einführung: Offener Sprachunterricht in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift, Sonderdruck Deutsch, o.J. **1996**
- Wächter, F.K.:** Der Anti-Struwelpeter, Darmstadt **1970**
- Waldmann, G.:** Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, H. (Hg.): Handbuch `Deutsch´ für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I, Paderborn **1984**
- Werner, L. von:** Lehrbuch des kreativen Schreibens, Berlin **1993**
- Werner, L. von; u.a. (Hg.):** Poesietherapie in der Bundesrepublik. Ein Überblick. Veröffentlichung des PTI, Info Nr.8, März **1989**