

Ministerium für Schule und Weiterbildung  
des Landes Nordrhein - Westfalen

# Fachdidaktische Hinweise Deutsch

## Grundschule

**Schreiben:  
Schreibmotivation stärken – sinnvoll üben**



Ministerium für  
Schule und Weiterbildung  
des Landes  
Nordrhein-Westfalen

# Schreiben: Schreibmotivation stärken – sinnvoll üben

## Kommunikatives Schreiben von Anfang an

Die für den Bereich Schreiben formulierten Kompetenzerwartungen nach der Schuleingangsphase bzw. nach Klasse 4 sind in fachlich systematischer Hinsicht in die drei Schwerpunkte

- „über Schreibfertigkeiten verfügen“
- „Texte situations- und adressatengerecht verfassen – planen, schreiben, überarbeiten“
- „richtig schreiben“ unterteilt.

Sie geben die erwarteten Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf diese Schwerpunkte an, und diese sind in der Didaktik eines kompetenzfördernden Schreibunterrichts im Blick zu behalten. Ausgangspunkt und durchgängiges Prinzip bei der Erstellung eines schulinternen Curriculums für den Bereich Schreiben ist jedoch das Ziel, die Freude der Kinder am Schreiben zu wecken und zu erhalten. Die motorischen Fertigkeiten beim Schreibenlernen, die Einsicht in die Struktur der Schriftsprache und das Rechtschreiben können dann besonders erfolgreich erlernt werden, wenn Schülerinnen und Schüler vom ersten Schultag an die besonderen Chancen der schriftlichen Kommunikation als Bereicherung erfahren. Sie sollten deshalb viele Gelegenheiten erhalten, bedeutungsvolle Schreibansätze – am besten in differenzierten Anforderungsniveaus – möglichst selbstständig aufzugreifen.

## Schriftsprache erwerben

Neben dem kommunikativen Gewinn in solch einem situationsorientierten Schreibunterricht erleben die Kinder, dass ihre schreibmotorischen Fertigkeiten, ihre Einsicht in die Struktur der Schrift, ihre Fähigkeit, richtig zu schreiben und nicht zuletzt ihre Fähigkeit, Sachverhalte schriftlich darzustellen oder zu erzählen noch unvollkommen sind. Damit sie trotzdem motiviert bleiben, sollten sie einerseits die entwicklungsbezogene Fehlertoleranz der Lehrerin/des Lehrers erfahren, gleichzeitig aber auch durch passgenaue Übungsangebote angeregt werden, ihre Schreibkompetenz auszubauen. Individuelle oder kooperative Übungen, die das transparente Ziel haben, Teilkompetenzen des Schreibens zu verbessern, werden von Kindern als sinnvoll erlebt, wenn sie sich immer wieder mit Anwendungssituationen oder gemeinsamen Vorhaben abwechseln oder in sie eingebettet sind.

In der Schuleingangsphase gilt es Rahmenbedingungen zu schaffen, die ein eigenaktives Entdecken und das Re-Konstruieren von Schrift ermöglichen und provozieren. Da Lese- und Schreibanfängerinnen Erfahrungen und Zugänge aus verschiedenen Perspektiven benötigen, und das Erlernen des Lesens und Schreibens sich gegenseitig stützen, bietet sich zum Schriftspracherwerb das „Vier-Säulen-Modell“<sup>1</sup> als Unterrichtskonzept für den Anfangsunterricht an: Es beinhaltet parallele Aktivitäten in den vier Bereichen:

- Gemeinsames (Vor) Lesen von Kinderliteratur
- Systematische Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren
- Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes
- Freies Schreiben von Texten

---

<sup>1</sup> Vgl.: <http://www.erika-brinkmann.de/daten/ppt/vier-saeulen-modell.pdf>

# Vier Säulen

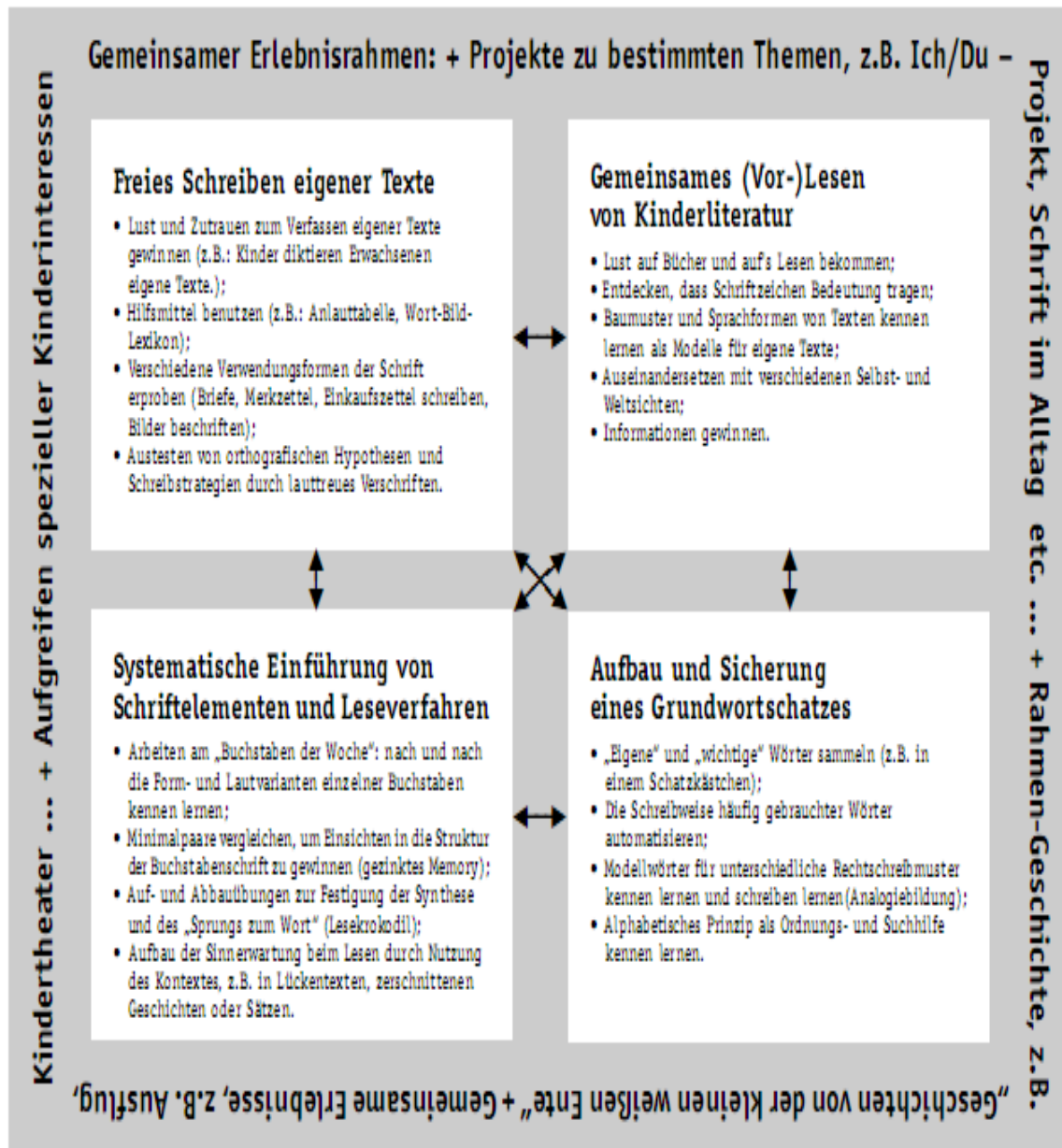


Abbildung 1: Vier-Säulen-Modell (Brinkmann: a. a. O.)

## Lernstände diagnostizieren – Voraussetzung für passgenaue Übungsangebote

Aus den Texten der Kinder lassen sich wichtige Informationen für die individuelle Förderung des Schreibens gewinnen und zwar sowohl bezogen auf den Aspekt des Verschriftens als auch auf den des Vertextens.<sup>2</sup>

Stufenmodelle zur Entwicklung der Rechtschreibfähigkeit<sup>3</sup> ermöglichen der Lehrerin, Fehler als „diagnostische Fenster“ zu sehen und geben ihr Hinweise darauf,

- was das Kind schon kann,
- was es noch lernen muss und
- was es als nächstes lernen kann.<sup>4</sup>

In der aktuellen didaktischen Diskussion hat sich die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit als besonders bedeutsam für das Schreiben- und Lesenlernen herausgestellt. Fähigkeiten, wie z. B. das Trennen von Silben, das Erkennen und Bilden von Reimen, der Umgang mit einzelnen Lauten müssen beim Kind entwickelt sein, damit es in der Lage ist, ein gesprochenes Wort vollständig in seine Laute zu zerlegen.

„Lesen- und Schreibenlernen erfordert eine **Sprachanalyse**: Abstraktion von Handlungs- und Bedeutungskontext, Konzentration auf die lautliche Seite der Sprache, Gliederung semantischer Einheiten in Wörter sowie Gliederung von Wörtern in Lautsegmente. Voraussetzung ist die Fähigkeit der **Vergegenständlichung** von Sprache. Zum Lesen- und Schreibenlernen gehört auch die Einsicht, dass in einem geschriebenen Satz **alle Redeteile** aufgeschrieben werden.

Das Stufenmodell berücksichtigt vor allem zwei Erkenntnisse, die sich der Lernende aneignen muss:

- das **Wortkonzept**: In einem Satz werden alle Redeteile aufgeschrieben und zwischen den Wörtern Lücken gelassen,
- das **Phonembewusstsein**: Wörter lassen sich in lautliche Segmente zerlegen, und bestimmten Schriftzeichen sind bestimmte Lautsegmente zuzuordnen.“<sup>5</sup>

Wichtig ist, herauszufinden, inwieweit beim einzelnen Kind die Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb entwickelt sind. Genaues Beobachten, ergänzt durch den Einsatz geeigneter diagnostischer Instrumente<sup>6</sup> hilft einzuschätzen, welche Zugriffsweisen auf Schrift für ein Kind gerade bedeutsam sind und wo es eventuell Schwierigkeiten gibt.

---

<sup>2</sup> Gemeint ist das Festhalten von sprachlichen Einheiten mit den Mitteln der Schrift bzw. die Fähigkeit, sinnvolle, verständliche und angemessene Texte zu schreiben.

Vgl. Ingrid Böttcher und Michael Becker-Mrotzek: Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen für die Klassen 1 bis 4. Berlin: Cornelsen Ulg. Scriptor 2003, S. 40

<sup>3</sup> Vgl.: Renate Valtin: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs in: Valtin: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/eps/els/stufen/valtin.html>

<sup>4</sup> Vgl. Mechthild Dehn: Schlüsselszenen zum Schrifterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule. Weinheim/Basel: Beltz 1994

<sup>5</sup> Vgl. Renate Valtin: a. a.O.

<sup>6</sup> Vgl.: Martschinke, S.(Kirschhock, E./Frank, A.: Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Donauwörth: Auer, 2. Auflage 2002.

Band 1: Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit.

Band 2: Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit.

Mannhaupt, G.: Münsteraner Screening (MÜSC). Zur Früherkennung der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Handreichungen zur Durchführung der Diagnose. Cornelsen Verlag 2006

Mannhaupt, G.: Münsteraner Screening (MÜSC). Münsteraner Trainingsprogramm: Förderung der phonologischen Bewusstheit am Schulanfang (MÜT), Materialien. Cornelsen Verlag 2006

Am Beispiel des Stufenmodells des Schriftspracherwerbs von Renate Valtin werden in der folgenden Tabelle neben die Entwicklungsphasen des Schreibens<sup>7</sup> stichwortartig und exemplarisch didaktische Anregungen für den Übergang in die nächste Zone der Entwicklung gegeben:

| Stufe der Entwicklung  | Didaktische Anregung für den Übergang zur nächsten Stufe   |
|--|--|
| <p><b>Stufe 1:</b><br/> <b>Nachahmung äußerer Verhaltensweisen:</b><br/>           Kritzeln (die Schreibbewegungen der Erwachsenen werden nachgeahmt); die Einsicht, dass die Schreibspuren kommunikative Bedeutung haben, besteht noch nicht bei allen Kindern.</p>   | <p>Vergegenständlichung von Sprache:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Symbolverständnis fördern: „Kim-Spiel mit Hilfe“ – Kinder dürfen sich Notizen über versteckte Gegenstände machen</li> <li>• Aufmerksamkeit auf Lautebene lenken durch Reimübungen, Sprachspiele, Zungenbrecher, Unsinnwörter etc.</li> </ul>   |
| <p><b>Stufe 2:</b><br/> <b>Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale:</b><br/>           Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens – meist in Großbuchstaben, oft spiegelverkehrt; Kinder ahnen bzw. erkennen, dass eine Verbindung zwischen Schrift und Bedeutung besteht.</p>    | <p>Einsicht in Laut-Buchstaben-Beziehung: z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anlaute hören: Sortieren von Bildkarten oder kleinen Gegenständen in ABC-Schubladen</li> <li>• Zusammenhang zwischen Wortlänge und Buchstaben- bzw. Silbenzahl (Bär – Eichhörnchen)</li> <li>• klangähnliche Wörter erkennen: (Schule – Schuh, Maus – Maurer)</li> <li>• Einführung der Anlauttabelle</li> </ul>   |
| <p><b>Stufe 3:</b><br/> <b>Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute:</b><br/>           Schreiben von (prägnanten) Lautelementen: „Skelettschreibungen“</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einführung aller Buchstaben und Laute in der Buchstabenwerkstatt: Pro Woche wird ein Buchstabe/Laut mit allen Sinnen erfahren und geübt (malen, kneten, stecken) – verknüpft mit graphomotorischen Übungen und Hörübungen</li> <li>• Sätze in Wörter gliedern (L. spricht vor, Kinder legen pro Wort einen Bauklotz)</li> <li>• Wörter in Silben zerlegen (Memorykarten: Bild – Silbenbögen)</li> <li>• Schaffen vielfältiger Schreibhilfen mit Verschriftungshilfen wie Druckkästen, Schreibmaschinen, PC</li> <li>• L. schreibt unter Kindertexten, die veröffentlicht werden die „Erwachsenenschreibweise“</li> </ul>  |
| <p><b>Stufe 4:</b><br/> <b>Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung</b><br/>           Phonetische Schreibungen (nach dem Prinzip: „Schreibe, wie du sprichst“); alle hörbaren Laute werden abgebildet; die Kinder haben eine vollständige Kenntnis der Phonem-Graphem-Korrespondenz.</p>                     | <p>Relativierung der Strategie: „Schreibe, wie du sprichst“ - Sicherung eines Grundwortschatzes als Gebrauchs- und Modellwortschatz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene und klasseneigene „wichtige“ Wörter sammeln z. B.: ABC-Heft oder Schatzkästchen eigener Wörter)</li> <li>• schwierige Stellen in Wörtern auffinden, an ausgesuchten Fehlerschwerpunkten arbeiten</li> <li>• Rechtschreibmuster trainieren (z. B. feste Buchstabenfolgen wie st-, pfl-, Wortbausteine -atz, ver-)</li> <li>• Häufigkeitsregeln entdecken und handhaben lernen (z. B. ie für langes i, aber meistens kein Längezeichen bei anderen Vokalen, Doppelkonsonant nach Kurzvokal, Stammschreibung bei verwandten Wörtern)</li> </ul> |
| <p><b>Stufe 5:</b><br/> <b>Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente</b><br/>           Verwendung orthographischer Muster (z. B. -en, -er; Umlaute; gelegentlich auch falsche Generalisierungen)</p>  | <p>Selbstständigkeit stärken</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abschreiben üben (z. B. Schleichdiktat)</li> <li>- Üben mit der Lernkartei</li> <li>- Umgang mit dem Wörterbuch trainieren</li> <li>- Einführen von Phasen der Textüberarbeitung mit Hilfe von Wörterbüchern oder Internet-Recherche</li> </ul>  |
| <p><b>Stufe 6:</b><br/> <b>Automatisierung von Teilprozessen</b><br/>           Entfaltete orthographische Kenntnisse; Kinder verwenden mehrere Strategien; in Überforderungssituationen Rückgriff auf einfachere Strategie (z. B. wenn die Aufmerksamkeit mehr auf den Aspekt des Vertextens gelegt wird)</p> |  |

<sup>7</sup> In dieser Tabelle wird – im Gegensatz zur Schriftspracherwerbstabelle von R. Valtin – der Aspekt des Lesens ausgeklammert. Die vollständige Tabelle von R. Valtin ist zu finden in: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs: Valtin: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/eps/els/stufen/valtin.html>

Ein zentrales Werkzeug für den eigenaktiven Weg in die Schrift ist die Anlauttabelle, mit deren Hilfe die Kinder Wörter lautentsprechend verschriften können. Damit die Schreibtabelle von allen Kindern selbstständig eingesetzt werden kann, wird der Umgang mit ihr intensiv eingeübt. Die Kinder lernen, die Bedeutung der Bilder sicher zu benennen, die entsprechenden An-, In- und Auslaute herauszuhören und sich in der Struktur der Tabelle zurechtzufinden.

Strukturierte Angebote ergänzen die Entdeckungen, welche die Kinder beim selbstständigen Umgang mit der Anlauttabelle machen. Das Zerlegen gesprochener Wörter in einzelne Laute, das Vergleichen von Lauten und Zuordnen entsprechender Buchstaben stehen hier im Mittelpunkt.

### **Besondere Unterstützung für mehrsprachige Kinder**

Insbesondere in Deutschland geborene mehrsprachige Kinder mit anderen Lautvorbildern oder Problemen bei der Wahrnehmung oder Aussprache von Lauten dürfen nicht alleine gelassen werden mit Anlauttabellen und Arbeitsblättern.

Ihnen sollten Texte zur Verfügung gestellt werden, die entdeckendes Lernen in verschiedenen Sprachen ermöglichen. Poetische Texte, insbesondere „elementare Literatur“ sind hierfür besonders geeignet, da die Regeln poetischer Texte sprachübergreifend gelten. Lieder, Sprachspiele, Kinderreime, Bilderbücher wollen immer wiederholt, gemeinsam oder einzeln gesprochen oder vorgetragen werden, die zu übende Sprache bleibt im Ohr. Im Sinne generativer Textproduktion erleichtern poetische Texte das Schreiben, da die sprachlichen Strukturen für das eigene Ausdrucksbedürfnis genutzt werden können.<sup>8</sup>

### **Richtig schreiben – selbsttätig üben**

Ziel des Rechtschreibunterrichts in der Grundschule ist nicht der fertige Rechtschreiber, vielmehr sollen Grundschul Kinder ihre eigenen Texte möglichst fehlerarm schreiben, Unsicherheiten bemerken und diese mit Rechtschreibwissen, Nachfragen und Nachschlagen klären.<sup>9</sup>

Entsprechend gilt es im Sinne tragfähiger Grundlagen die folgenden Arbeitsmethoden eigenaktiven Rechtschreiblernens zu fördern:<sup>10</sup>

#### *Verständlich schreiben:*

Die Kinder schreiben die Wörter des bisher erworbenen Grundwortschatzes, nämlich die Klassenwörter und die eigenen Wörter richtig. Andere Wörter schreiben sie weitgehend – zumindest lautorientiert – richtig.

#### *Richtig abschreiben:*

Die Kinder schreiben einen vorgegebenen Text (z. B. Notizen zu den Hausaufgaben, Schriftgestaltung von Gedichten) richtig ab und verwenden dabei eingeführte Schreibstrategien, z. B. Einprägen von Sinnabschnitten, Gliedern schwieriger Wörter, Lesen in „Pilotsprache“, Einprägen schwieriger Stellen, Abschreiben in Schritten.

---

<sup>8</sup> Vgl. Gerlind Belke: Schrifterwerb und Mehrsprachigkeit, in: Grundschule, Heft 5, Mai 2008, S.24ff.

<sup>9</sup> Horst Bartnitzky: „Rechtschreiben üben – selbsttätig und materialarm“ in: Die Grundschulzeitschrift Heft 137/2000

<sup>10</sup> Vgl. Horst Bartnitzky, Ulrich Hecker: a. a. O.: S. 30ff.

Vgl. auch: Horst Bartnitzky: „Rechtschreiben üben – selbsttätig und materialarm“ a. a. O.

*Selbstständig mit Lernwörtern üben:*

Die Kinder verwenden Übungstechniken zum selbstständigen Training von Wörtern, z. B. Formen des Selbst- und Partnerdiktats, Training mit einer Lernkartei, Wörter verlängern und ableiten, Wörter sammeln, ordnen und strukturieren.

*Wörter nachschlagen:*

Die Kinder sind sensibel für Unsicherheiten beim Rechtschreiben und lernen, Wörter in Listen, im eigenen Wörterheft (ABC-Heft) oder im Wörterbuch nachzuschlagen.

*Texte kontrollieren und korrigieren:*

Die Kinder finden Fehler in eigenen und anderen Texten, in dem sie z. B. Geschriebenes genau lesen und Texte mit einer Vorlage vergleichen. Sie finden Fehler in Texten mit Hilfe von Korrekturstrategien. Sie markieren Fehler und korrigieren sie.

*Mit Regelungen umgehen:*

Die Kinder entdecken Regelungen, durch Sammeln, Sortieren und Kommentieren. Sie verwenden bei ihren Schreibungen Rechtschreibmuster (häufige Wortbausteine) und Regelungen z. B. die Stammschreibung bei verwandten Wörtern, die Großschreibung und sie begründen die Schreibweise von Wörtern.

Rechtschreiblernprozesse verlaufen dann besonders erfolgreich, wenn sie sich an Bedürfnissen und Frageinteressen der Kinder orientieren. Kinder sollten deshalb beim Schreiben und Überarbeiten ihrer Texte genügend Zeit und Spielraum haben, ihre Schreibhypothesen – auch im Austausch mit den Mitschülerinnen und Mitschülern oder der Lehrerin/des Lehrers zu erproben. Zu Beginn der Schuleingangsphase schreibt die Lehrerin unter die Kindertexte, die veröffentlicht werden sollen, die Schreibweise der Erwachsenen. Durch den Vergleich der eigenen Schreibung mit der der Erwachsenen zieht das Kind Gewinn für die Entwicklung des Normbewusstseins.

Diese Lernprozesse werden zunehmend durch die Arbeit mit einem Grundwortschatz, der gleichzeitig Gebrauchs- und Modellwortschatz ist, unterstützt und ergänzt. An Wörtern, die den Kindern wichtig sind (Klassenwortschatz, eigene Wörter) können Rechtschreibmuster und -regelungen bewusst werden. So entdecken Kinder z. B. beim Sammeln von Wörtern der Wortfamilie „fahren“ das Prinzip der Stamm-Morphem-Schreibung. Erkannte Regelmäßigkeiten und Strukturen können dann auf andere Wörter übertragen werden.

Zielorientiertes Üben im Rechtschreibunterricht sollte die oben beschriebenen tragfähigen Grundlagen berücksichtigen und – um das eigenverantwortliche Lernen zu stärken – möglichst an den individuellen Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler ansetzen. „Das Kind sollte ... sein Übungsziel kennen, möglichst selbst setzen, mit Übungsstrategien und Arbeitstechniken sein Üben steuern und am Ende seinen Übungserfolg überprüfen.“<sup>11</sup>

Kommerzielle Arbeitsmittel sind für die Arbeit an den Fehlerschwerpunkten zielgerichtet und sorgfältig auszuwählen. Sie sind nur dann tauglich für dieses Übungskonzept, wenn sie Klarheit und nicht Verwirrung stiften und Rechtschreibfälle behandeln, die von großer Tragweite sind und an den Rechtschreibschwierigkeiten der Kinder ansetzen. Selbst erstellte Wortschatzkisten, Plakate mit verwandten Wörtern, ABC-Hefte, Karteikarten zur Übung an individuellen Fehlerschwerpunkten sind besonders funktionale Arbeitsmittel.

---

<sup>11</sup> Horst Bartnitzky: Rechtschreiben üben – selbsttätig und materialarm“ a. a. O.: S.11

## Rechtschreibung beurteilen

Die geforderten Rechtschreibkompetenzen zeigen sich nicht beim Schreiben eines Diktats. Vielmehr können sie bei allen schriftlichen Arbeiten der Kinder beobachtet und festgestellt werden.<sup>12</sup> Rüdiger Urbanek schlägt für die Klasse 3 folgende Indikatoren für Rechtschreibkompetenz vor<sup>13</sup>:

- erweiterte Lauttreue (einschließlich der Endungen -er, -en, -el)
- Beachten der Stammtreue durch Verlängern oder Ableiten (abgeleitetes b, d, g, ä, äu)
- Kennzeichnung des kurzen Vokals durch Konsonantenverdoppelung
- Markierung des langen i durch ie (**nicht** die Beherrschung der Ausnahmewörter, in denen die Vokalverlängerung durch das Dehnungs-h oder durch Vokalverdoppelung hervorgehoben wird)
- Großschreibung von Konkreta
- Großschreibung des Satzanfangs<sup>14</sup>

Bei frei geschriebenen Texten wird nicht die Erstschrift beurteilt, „... sondern die, die das Kind selbstständig zu korrigieren Gelegenheit hatte. Damit misst man auch eine besondere Lerntechnik mit, die Fähigkeit nämlich, ein Wort, bei dem man unsicher ist, im Lexikon zu suchen ... und dann richtig abzuschreiben.“<sup>15</sup>

### Ausbau der Schreibkompetenz im Hinblick auf die literale Kompetenz

Auch die Fähigkeit der Kinder, sinnvolle, verständliche und angemessene Texte zu verfassen – also die Entwicklung der „literalen Kompetenz“ – entfaltet sich in einem langen Prozess, der während der Grundschulzeit durch geeignete Schreibaufgaben und Schreibbedingungen positiv beeinflusst werden kann.<sup>16</sup>

**In der Startphase (5 – 7 Jahre)** handeln Kinder erstmals im Medium Schrift. Sie verwenden eine assoziative und expressive Schreibstrategie und entfalten Ihre Ideen ohne zuhörenden Partner.

**In der Ausbauphase I (7 – 10 Jahre)** orientieren sich Schreibanfänger am Erlebten. Sie nutzen ein Textsortenwissen (Geschichtenmuster) und eine aus dem Mündlichen bekannte Gesprächsform (Erzählmuster), um ihr Wissen aufzuschreiben. Vorhandenes Wissen wird ohne größere Bearbeitung wiedergegeben. Da es – im Gegensatz zur mündlichen Erzählsituation – keine interaktiven Anregungen zum Ausbau der Erzählung gibt, sind die Texte kurz und auf den Kern der Geschichte beschränkt.

---

<sup>12</sup> Ideen zur punktuellen und prozessbezogenen Beurteilung des Rechtschreibens finden sich im „Werkzeugkasten zur Lernstandsfeststellung“ in: Bartnitzky, H./Hecker, U.: Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 3 und 4, Heft 3 Deutsch, S. 27 ff.

<sup>13</sup> Vgl. Rüdiger Urbanek: Rechtschreibung beurteilen ohne Diktate.  
[http://www.praxisgrundschule.de/unterricht/downloads\\_artikel\\_deutsch.php](http://www.praxisgrundschule.de/unterricht/downloads_artikel_deutsch.php)

<sup>14</sup> Vgl. ebd.

<sup>15</sup> Ebenda

<sup>16</sup> Vgl. Ingrid Böttcher und Michael Becker-Mrotzek: a. a. O., S. 38 ff.



## Motivierende Schreibanlässe

Unterrichtsvorhaben, z. B. ausgehend vom Sachunterricht, in denen Lesen und Schreiben eng aufeinander bezogen sind, regen das spontane und geplante Schreiben ebenso an wie eine Schreibumgebung mit vielfältigem Schreibmaterial, Schreibhilfen und Schreibzeiten für freies und gebundenes Schreiben.

Motivierende Schreibanlässe zeichnen sich vor allem durch folgende Kriterien aus:

- Jede Schreibaufgabe muss ein erkennbares Ziel und einen klaren Adressatenbezug haben. Nur wenn Schülerinnen und Schüler die kommunikative Funktion des Textes kennen, sind sie in der Lage zu entscheiden, welche Textsorte, welche Inhalte, und welche sprachlichen Mittel angemessen sind.
- Schreibaufgaben sollen in einen sozialen Kontext eingebettet sein. Gewohnheiten und Rituale zum Planen und Überarbeiten oder Veröffentlichen der Kindertexte (z. B. Schreibkonferenzen oder Vorlesestunden) tragen zu einer fruchtbaren Les-Schreibkultur im Klassenzimmer bei. Damit wird die Mündlichkeit in den Schreibprozess zurückgeholt – eine große Entlastung für Schreibanfänger.
- Schreibaufgaben können von Grundschülerinnen nicht ohne Anleitung bewältigt werden. So werden z. B. in Instruktionsphasen grundsätzliche Verfahren der Textplanung und Textüberarbeitung gelernt oder – je nach Schreibziel – z. B. bewusste Wortwahl oder differenzierte Satzverbindungen erarbeitet.<sup>17</sup>

## Teilprozesse des Schreibens – zentraler Unterrichtsgegenstand

Bis ein Text endgültig fertig gestellt ist, vergeht viel Zeit, in der Ideen geplant, Entwürfe geschrieben und wieder verworfen, Fehler verbessert und Reinschriften erstellt werden. Dieser auch für erwachsene Schreiber mühsame Prozess der Textproduktion soll im Unterricht – insbesondere bei komplexen Schreibanlässen – in seine Teilschritte untergliedert und damit für Kinder überschaubar werden. Der Lehrplan unterscheidet in Anlehnung an die Teilprozesse des Schreibens unter dem Aufgabenschwerpunkt „Texte situations- und adressatengerecht verfassen“ die Teilkompetenzen:

- planen
- schreiben
- überarbeiten

Im Rahmen der *Schreibplanung* gilt es zunächst in Abhängigkeit von der Situation und dem Adressaten das Schreibziel zu klären und Schreibkriterien festzulegen. Was wollen wir z. B. mit unserem Einladungsschreiben, mit unserem Aufruf oder mit unserem Plakat erreichen? Welche Erwartungen hat der Adressat? Welche Textsorte wählen wir? Welche sprachlichen und gestalterischen Mittel sind am besten geeignet, um die gewünschte Wirkung zu erzielen? Auf welche Hilfsmittel oder Vorbilder können wir zurückgreifen?

Beim *Schreiben*, also beim schriftlichen *Formulieren*, müssen zu den oft nur vagen Ideen passende sprachliche Ausdrücke gefunden und verschriftlicht werden. Dabei können die Kinder auf im Vorfeld angelegte Wörtersammlungen oder auf Vorbilder

---

<sup>17</sup> Vgl.: Ingrid Böttcher und Michael Becker-Mrotzek: a. a.O., S. 48 f.

(z. B. im Rahmen der analogen Textproduktion) zurückgreifen. „Erst wenn der Entwurf mit der Idee hinreichend übereinstimmt, wird er als fertig erachtet ...“<sup>18</sup>  
Im Rahmen der *Überarbeitung* wird der Text auf das Schreibziel und die in der Schreibplanung erarbeiteten Schreibkriterien hin überprüft und ggf. überarbeitet. Je nach Textsorte kann sich eine Veröffentlichung des Textes anbieten.

Nicht bei jeder Textproduktion werden alle Phasen ausführlich durchlaufen. Beim Entstehen komplexer Texte sind allerdings Wiederholungsschleifen nötig. Die einzelnen Phasen haben unterschiedliches Gewicht und werden mit verschiedenen Methoden realisiert. Textplanungsphasen können mit Formen des mündlichen und schriftlichen Brainstormings (Cluster) umgesetzt werden. Assoziative Verfahren wie Schreibspiele oder Phantasiereisen erleichtern die Ideenfindung. Das Schreiben zu und nach literarischen Vorgaben regen die Ausdrucksmöglichkeiten an. Textüberarbeitungsphasen können mit Hilfe der „Textlupe“ und in Schreibkonferenzen erfolgen.<sup>19</sup>

## **Über Texte und Schreiblernprozesse reflektieren**

Den Schülerinnen und Schülern kann ihre zunehmende Schreibkompetenz bewusst werden, wenn sie in die Beobachtung ihrer Schreibentwicklung einbezogen werden. Dabei erhalten die Bereiche „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ und „Sprechen und Zuhören“ - ebenfalls in einer für Kinder als bedeutungsvoll erlebten Situation, nämlich der des eigenen Lernens - eine besondere Funktion: Je nach Zielsetzung des Unterrichts können sich Schülerinnen und Schüler z. B. über ihre Verschriftungsstrategien, also über den Prozess der Übersetzung von Phonemen in Grapheme oder über die Ästhetik des Schriftbildes im Zusammenhang mit der Zunahme der schreibmotorischen Fertigkeiten oder der Fähigkeiten im Gebrauch des Computers austauschen. Ebenso kann die bessere Lesbarkeit normgerecht geschriebener Texte, also eine wichtige Funktion der Rechtschreibung, oder die bessere Verständlichkeit eines Textes in Abhängigkeit von den gewählten sprachlichen Mitteln im Mittelpunkt der Reflexion stehen. Lerngespräche, in denen Motivation und Schreibabsichten der Autorenkinder mit den bei den Lesern oder Zuhörern erzielten Wirkungen in Verbindung gebracht werden, sind in besonderem Maße geeignet, die Schreibfreude der Kinder dauerhaft anzufachen und ihre Schreibkompetenz auszubauen.

## **Kriterien- und prozessorientierte Bewertung von Kindertexten**

Die Reflexion der Schüler über ihre Texte und Schreiblernprozesse ist ein wesentlicher Schritt zum selbst verantworteten Lernen und damit zur Schüler selbstbewertung, die einen wichtigen Beitrag zur gerechten Notenfindung leisten kann.<sup>20</sup>

Allgemeine oder textsortenspezifische Kriterienkataloge dienen – als „roter Faden“ – zum einen als Checkliste für die Planung und Überarbeitung und gleichzeitig als Beratungsgrundlage und zur (transparenten) Beurteilung von Texten.<sup>21</sup>

Die Beurteilung im Bereich Schreiben umfasst neben den Textprodukten die Kompetenzen der Kinder im Hinblick auf den gesamten Schreibprozess. Damit fließen in die

---

<sup>18</sup> Ingrid Böttcher und Michael Becker-Mrotzek: a. a.O. , S. 21

<sup>19</sup> Vgl. Ingrid Böttcher und Michael Becker-Mrotzek: a. a. O. S. 114 ff.

<sup>20</sup> Vgl. Ingrid Böttcher und Michael Becker-Mrotzek: a. a. O.: S. 100 ff.

<sup>21</sup> Vgl. den Basiskatalog zur Bewertung von Schülertexten in: Ingrid Böttcher und Michael Becker-Mrotzek: a. a.O. S. 53 ff. sowie die textspezifischen und prozessorientierten Kriterienkataloge a. a. O.: S. 57 ff.

Note, neben dem fertigen Produkt, die Leistungen in der Textplanungsphase und in besonderem Maße die Teilhandlung des Überarbeitens ein.

Ingrid Böttcher und Michael Becker-Mrotzek schlagen einen Basiskatalog mit 12 Bewertungskriterien vor, der sich auf die vier Basisdimensionen Sprache, Inhalt, Aufbau und Schreibprozess verteilt:

Übertragen in einen Beurteilungsbogen ergibt sich folgendes Bild:

| Dimension                             | Kriterium  | Grad   |          |        |
|---------------------------------------|--|--------|----------|--------|
|                                       |  | 1<br>☺ | 0,5<br>☹ | 0<br>☹ |
| <b>Sprache I</b><br>Orthographie      | 1. Werden die vermittelten Rechtschreibregeln angewendet?  |        |          |        |
| Morphologie<br>(Wortform)             | 2. Sind die Wortformen grammatisch richtig gebildet?   |        |          |        |
| Satzbau                               | 3. Sind die Sätze grammatisch korrekt?   |        |          |        |
| <b>Sprache II</b><br>Wortwahl         | 4. Wird ein der Aufgabe angemessenes Wortmaterial verwendet, z. B. Fachwörter?   |        |          |        |
| Sprachstil                            | 5. Ist der gewählte Sprachstil der Aufgabe angemessen und wird er im Text beibehalten (sachlich, spannend, anschaulich ...)? |        |          |        |
| Wagnis                                | 6. Sind Wortwahl und Satzbau dem Thema in besonderer Weise angepasst (wörtliche Rede, Leseranrede ...)?                      |        |          |        |
| <b>Inhalt</b><br>Gesamtidee           | 7. Lässt der Text eine Gesamtidee erkennen (z. B. passende Überschrift)?   |        |          |        |
| Umfang                                | 8. Ist der Umfang der Aufgabe angemessen?  |        |          |        |
| Relevanz                              | 9. Sagt der Text etwas für die Aufgabe bzw. das Thema Relevantes oder Neues aus?   |        |          |        |
| <b>Aufbau</b><br>Textmuster           | 10. Wird ein der Aufgabe angemessenes Textmuster verwendet (Erzählung, Beschreibung, Anleitung ....)?                        |        |          |        |
| Textaufbau                            | 11. Ist der Text sinnvoll aufgebaut (Reihenfolge)? Lässt er eine innere/ äußere Gliederung erkennen (Abschnitte)?            |        |          |        |
| <b>Prozess</b><br>Planen/Überarbeiten | 12. Lässt der Text Planungs- und Überarbeitungsspuren erkennen?  |        |          |        |

Abbildung 2:  
Basiskatalog zur Textbeurteilung (Böttcher/Becker-Mrotzek: S. 56)

Portfolios eignen sich in besonderem Maße für eine prozessorientierte Leistungskontrolle. Schreibprozessportfolios enthalten Vorarbeiten, Materialien, Kriterienkataloge, Entwürfe und Endfassungen von Texten. Sie machen den Weg vom ersten Entwurf bis zum fertigen Text transparent. „Dabei entscheiden Schüler selbst, welche Dokumente sich besonders gut eignen, um ihre Lernentwicklung in Bezug auf vorher gemeinsam festgelegte und für Schüler einsichtige Beurteilungskriterien oder Lernziele zu dokumentieren.“<sup>22</sup> Sie veröffentlichen ihre eigenen Stärken.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Ingrid Böttcher und Michael Becker-Mrotzek a. a. O.: S. 173

<sup>23</sup> Vgl.: Ebd.: a. a. O. S. 172

### **Weiterführende Literatur und Praxishilfen:**

Horst Bartnitzky, Hans Brügelmann, Ulrich Hecker, Gudrun Schönknecht (Hg.): "Pädagogische Leistungskultur – Materialien für Klasse 1 und 2" , Mitgliederband 119 in der Reihe Beiträge zur Reform der Grundschule

Horst Bartnitzky, Hans Brügelmann, Ulrich Hecker, Gudrun Schönknecht (Hg.): "Pädagogische Leistungskultur – Materialien für Klasse 3 und 4" , Mitgliederband 121 in der Reihe Beiträge zur Reform der Grundschule

Gerlind Belke: Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Nachsprechen, Mitmachen und Selbermachen, Baltmannsweiler 2007

Gerlind Belke: Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Baltmannsweiler 2007

Ingrid Böttcher und Michael Becker-Mrotzek: Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Berlin 2003

Ingrid Böttcher: Kreatives Schreiben: Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation, Berlin: Cornelsen, 1999

Claudia Crämer, Kathrin Frank, Anette Graf, Stephanie Jentgens, Kathrin Wald: Beobachten, fördern und fordern im Deutschunterricht (Karteikarten, CD-ROM mit Aufgaben u. Lernspielen), Braunschweig 2007)

Förderkartei Schulanfang (Lehrerfortbildung NRW), Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur, Ritterbach Verlag

Mechthild Dehn: Schlüsselszenen zum Schriffterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule. Weinheim/Basel 1994

Ingrid Naegele, Renate Valtin,: Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6, Frankfurt/M. 1994, 3. völlig neu bearb. Aufl.

### **ZEITSCHRIFTENAUFsätze:**

Diagnostik im Schulalltag. Praxis Grundschule 3/2003

Diagnostik und dann? Grundschule 5/2003

Entwicklungsorientierter Schriftspracherwerb. Grundschule 2/2001

Fördern: intensiv und kontinuierlich. Grundschule 4/2002

Lese-Rechtschreibschwierigkeiten im Anfangsunterricht. Deutsch differenziert 3/2006

Lesen. Schreiben. Lernen. Erfolgreicher Schriftspracherwerb für alle Kinder. Grundschule 5/2008

Mit eigenen Texten schreiben lernen. Grundschule 3/2002

Rechtschreiben lernen: individuell und situativ. Grundschule 11/2004

Rechtschreiben lernen – integrativ und individuell. Grundschule 7-8/2007

Rechtschreiben üben – selbsttätig und materialarm. Die Grundschulzeitschrift 137/2000

Schriffterwerb und Mehrsprachigkeit. Grundschule 3/2005

Sprache unterrichten – in mehrsprachigen Gruppen. Praxis Grundschule 2/2005

Sprechen und Schreiben. Deutsch differenziert 2/2007

Sprechen sie schulisch? Kindersprache – Schulsprache. Grundschule 2/2008

Textschreiben lehren und lernen. Grundschule 7-8/2006

### **IM INTERNET:**

Rüdiger Urbanek: Rechtschreibung beurteilen ohne Diktate.

[http://www.praxisgrundschule.de/unterricht/downloads\\_artikel\\_deutsch.php](http://www.praxisgrundschule.de/unterricht/downloads_artikel_deutsch.php)