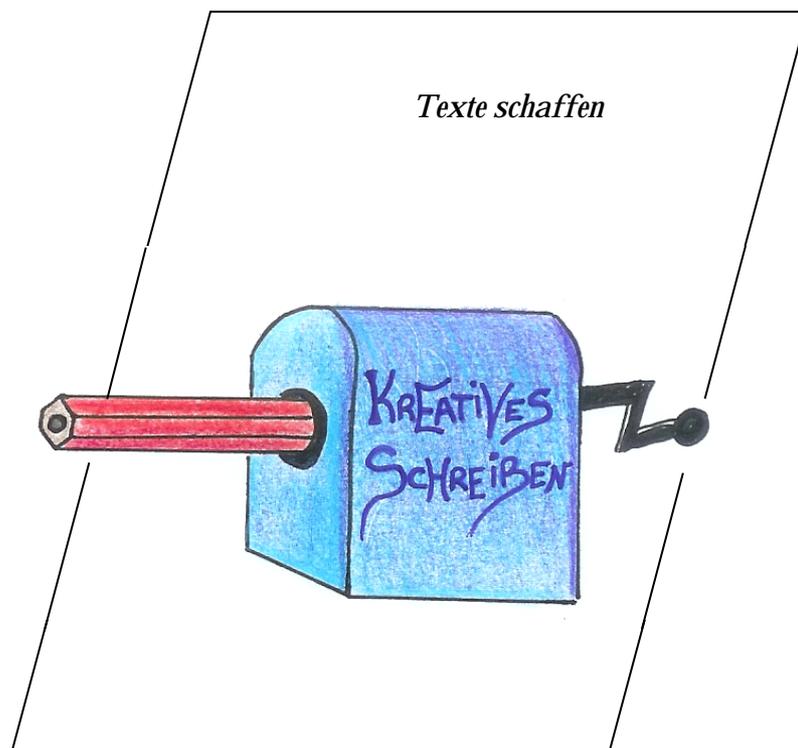




Diplomarbeit an der
Pädagogischen Hochschule Wallis

Kreatives Schreiben in der Primarschule



Betreuer der Diplomarbeit: Efrem Kuonen

Josefine Truffer

Brig, 17. August 2007

Zusammenfassung

„Was soll ich bloss schreiben? Mir fällt zu diesem Thema einfach nichts ein. Und bereits in 90 Minuten muss ich meinen Aufsatz geschrieben haben!“ Solche Gedanken gehen häufig Schulkindern durch den Kopf, die gerade im *Texte schaffen* einen Text verfassen. Einige Schülerinnen und Schüler leiden unter dieser Stresssituation, was zu Schreibängsten und Schreibblockaden führen kann. Diese Erlebnisse prägen ihre Einstellung zur geschriebenen Sprache, was sich negativ auf die Entwicklung der Schreibkompetenzen auswirken kann.

Früher nannte man *Texte schaffen* Aufsatzunterricht. Gründe für die Umbenennung waren die Erkenntnisse aus der Schreibforschung, welche eine Abwendung von der produktorientierten zu einer prozessorientierten Schreibdidaktik verfolgten. Im *Texte schaffen* steht nicht mehr nur die Endfassung des Textes im Vordergrund, sondern der Weg dahin und die damit verbundenen Teilprozesse des Schreibens.

Der prozessorientierte Ansatz des Schreibunterrichtes basiert auf einem *Drei-Säulen-Modell der Schreibförderung*, welches den Schreib-, Überarbeitungs- und Beurteilungsprozess berücksichtigt. In den Schulen trifft man Schreiben weiterhin als einen in sich geschlossenen Akt an. Obwohl mehrere methodische Ansätze wie Schreibkonferenzen, Redaktionsstuben oder auch kreative Schreibanlässe auf die Prozesshaftigkeit des Schreibens eingehen, sind sie in der Praxis eher selten anzutreffen.

Die *Kommission nach Fächern und Bereichen: Deutsch* empfiehlt, regelmässig während 10 bis 20 Minuten frei oder kreativ zu schreiben. An dieser Stelle setzt die Diplomarbeit an. Sie bezieht sich auf die erste Säule der Schreibförderung, dem Auslösen des Schreibprozesses durch freie oder strukturierte Anregungen. Hieraus ist ein Ideenkatalog mit 16 kreativen Schreibaufträgen für Lehrpersonen von Mehrstufenklassen (Abteilung 4. – 6. Primarstufe) entstanden, welcher angepasst auf die Erkenntnisse der Schreibforschung einzelne Teilprozesse des Schreibens gezielt fördert und auf motivierende und spielerische Art den Schulkindern den Zugang zum Schreiben öffnet.

Der Ideenkatalog trägt den Titel „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. – 6. Primarstufe“. Er wurde von vier Lehrpersonen während fast zwei Monaten ausprobiert. Im Rahmen einer Vorbesprechung (Interview) wurden Angaben über die Organisation von *Texte schaffen* in Mehrstufenklassen und Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber Schreibkompetenzen und dem kreativen Schreiben aufgenommen. Jede Lehrperson probierte vier kreative Schreibaufgaben aus, welche jeweils gezielt unterschiedliche Teilprozesse des Schreibens förderten. Die Lehrpersonen analysierten die Aufgabenstellung, die Zeitdauer, die Förderung des Teilprozesses und die Durchführbarkeit der jeweiligen Aufgaben und gaben mittels schriftlicher Befragung (Auswertungsbogen) Rückmeldungen. Die Resultate aus den Auswertungsbögen ergaben, dass der Ideenkatalog grundsätzlich ein geeignetes Hilfsmittel für die Gestaltung des Fachbereichs *Texte schaffen* ist. Ebenso konnte aus den Rückmeldungen der Lehrpersonen einzelne Optimierungsmöglichkeiten entnommen werden, welche auch in die neue Fassung des Ideenkataloges aufgenommen wurden. Folglich ist dieser Ideenkatalog für den Einsatz in der Praxis zu empfehlen.

Schlüsselbegriffe

Texte schaffen - Kreatives Schreiben – Kreativität - Schreibprozess – Schreibenwicklung – Schreibförderung - Kommunikative Bewältigung - Sprachliche Bewältigung - Inhaltlich-Sachliche Bewältigung - Formale Bewältigung - Ideenkatalog „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. - 6. Primarstufe“

Dank

Das Verfassen einer Diplomarbeit ist ein Prozess, der viel Einsatz, Kraft und Ausdauer erfordert. Vergleicht man sie mit einem Segelschiff, welches auf dem Meer der wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen schwimmt, benötigt es nicht nur ein starkes Segel, einen Kapitän, einen Kompass und eine gut funktionierende Crew, sondern auch täglich frischen Wind, der das Schiff von Hafen zu Hafen bringt.

Als Kapitän bedanke ich mich herzlich bei meinem Kompass (Betreuer Efreim Kuonen), der mich während der ganzen Reise durch das didaktische Meer des Aufsatzes begleitete und bei Fachfragen und Schwierigkeiten für Orientierung und Sicherheit sorgte.

Notwendig war aber auch der Wind, der meinem Segelschiff immer wieder neuen Antrieb verlieh. Der Südwind (Mentorin Eveline Zurbriggen) und der Westwind (Dozent Edmund Steiner) beschleunigten meine Fahrt durch motivierende und hilfreiche Ratschläge, insbesondere zu Methodenfragen. Der Nordwind (meine Familie) und der Ostwind (Studienkolleginnen und Studienkollegen wie auch Dozenten der Pädagogischen Hochschule Wallis) halfen mir mit kleinen Brisen oder heftigen Stürmen, mich meinem Zielhafen Stück für Stück zu nähern.

Klein aber fein war meine Schiffsmannschaft! Den drei Seemännern und der Seefrau, welche mein Schiff kontrollierten und es auf Risse und Lecks untersuchten, sei besonders gedankt. Nur sie konnten mir helfen, das Schiff in den rechten Hafen zu lenken und es für zukünftige Seefahrten zu reparieren und zu rüsten.



Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	6
2. Theoretischer Rahmen der Untersuchung	8
2.1. Problematik	8
2.1.1. Schreiben aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler	8
2.1.2. Der kommunikative Ansatz im Schreibunterricht	9
2.1.3. Ansätze aus der Schreibforschung	10
2.1.4. Methodisch-didaktische Überlegungen	12
2.1.5. Eingrenzung des Themenbereichs der Diplomarbeit	13
2.2. Theoretischer Bezugsrahmen	13
2.2.1. Kreatives Schreiben	13
2.2.2. Schreibentwicklung	16
2.2.3. Schreiben als Prozess	19
0 „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. - 6. Primarstufe“	20
2.3.1. Ziele	21
2.3.2. Inhalt	22
2.3.3. Aufbau	23
2.4. Fragestellung	24
2.5. Hypothesen	24
2.6. Methodisches Vorgehen	26
2.6.1. Methodische Vorüberlegungen	26
2.6.2. Wahl der Expertinnen und Experten sowie Aufgabenzuteilung	26
2.6.3. Ablauf der Datenerhebung	27
2.6.4. Interviews	27
2.6.5. Schriftliche Befragung	28
3. Empirische Untersuchung	29
3.1. Die Expertengruppe	29

3.2. Darstellung der Ergebnisse	29
3.2.1. Interviews	29
3.2.2. Ergebnisse den Auswertungsbögen	32
3.2.3. Allgemeine Tendenzen	43
3.3. Interpretation der Ergebnisse	45
3.3.1. Interview	45
3.3.2. Auswertungsbögen	46
3.4. Kritische Diskussion	48
4. Schlussfolgerungen	49
4.1. Formativer Nutzen der Diplomarbeit	49
4.1.1. Für das Berufsfeld	49
4.1.2. Persönliche Kompetenzentwicklung	50
4.2. Ausblick, Vorschläge, weiterführende Arbeiten	51
5. Bibliographie	52
6. Verzeichnis der Abbildungen	55
7. Verzeichnis der Anhänge	56

1. Einführung

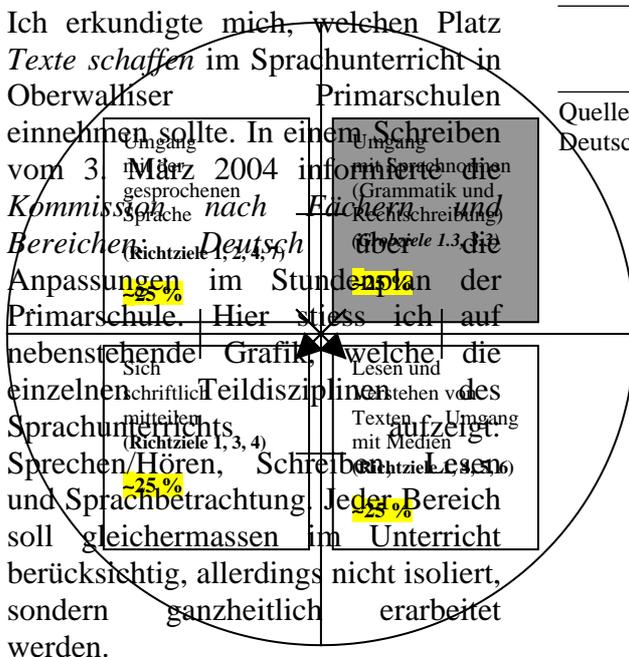
Kaum konnte ich die ersten Buchstaben schreiben, notierte ich mir ab und zu Geschichten und Gedichte in ein Heft. Der Schreibstift fuhr zwanglos über das Papier und meine Gedanken durchquerten Fantasiewelten. Doch mit den Jahren verringerte sich die Schreibmotivation rasant. Schulaufsätze mit unliebsamen roten Zeichen und Bemerkungen zur Satzstellung und Orthographie wirkten sich negativ auf meine Schreiblust aus. Die Angst vor Korrekturen und Ideenlosigkeit blockierte oft den Gedankenfluss bei Schreibaufgaben. Noch heute bremsen mich diese Erfahrungen beim Verfassen von Texten und vermutlich ergeht es einigen Menschen ebenso.

Es drängt sich die Frage auf, wie in der Schule den Kindern das Schreiben schmackhaft gemacht werden kann, ohne dabei die Gesetzmässigkeiten des Schreibens zu vernachlässigen. Ich habe mich zuerst während der Lernveranstaltung „Didaktik der Unterrichtssprache“ mit dem komplexen Prozess des Schreibens auseinandergesetzt und die klassischen Positionen des Schreibunterrichts kennen gelernt: freies Schreiben, sprachgestaltender Ansatz, heuristischer Ansatz, kommunikativer Ansatz, personaler Ansatz und den schreibprozessorientierten Ansatz. Im Anschluss studierte ich das kreative Schreiben als alternative Möglichkeit und Ergänzung zu den klassischen Positionen (vgl. Kuonen, Kutzelmann & Röthlin, 2004/2005, S. 4). Das war mein erster Kontakt mit kreativen Schreibaufgaben. Neben der Erarbeitung von Theorien sammelte ich auch innerhalb der Gruppe persönliche Schreiberfahrungen. So entdeckte ich, wie auf spielerische Art mit kreativen Schreibaufgaben die grenzenlosen Möglichkeiten der geschriebenen Sprache genutzt werden können und wie mit Schreibblockaden umgegangen werden kann. Gepackt von der Faszination am Spiel mit der Sprache, habe ich mir Gedanken über die Umsetzung im Unterricht in Primarschulen gemacht.

Abbildung 1: Sprachunterricht

Ich erkundigte mich, welchen Platz *Texte schaffen* im Sprachunterricht in Oberwalliser Primarschulen einnehmen sollte. In einem Schreiben vom 3. März 2004 informiere die *Kommission nach Fächern und Bereichen: Deutsch* über die Anpassungen im Stundenplan der Primarschule. Hier stiess ich auf nebenstehende Grafik, welche die einzelnen Teildisziplinen des Sprachunterrichts aufzeigt. Sprechen/Hören, Schreiben und Sprachbetrachtung. Jeder Bereich soll gleichermassen im Unterricht berücksichtigt, allerdings nicht isoliert, sondern ganzheitlich erarbeitet werden.

Quelle: Kommission nach Fächern und Bereichen: Deutsch, 2004, S. 3



Allen vier Bereichen sind die entsprechenden Richtziele des Lehrplanes „Deutsch. Lehrplan Primarschule.“ der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [IEDK]

(1988) zugeordnet. Vor allem in den Richtzielen 1 (Sprachliches Erfassen, Ordnen, Denken), 3 (Schriftliche Kommunikation) und 4 (Mitteilungsmöglichkeiten) werden die Leitlinien des schriftlichen Sprachgebrauchs festgehalten.

Als Ratschlag für eine sinnvolle Gestaltung des Sprachunterrichts schlägt die *Kommission nach Fächern und Bereichen: Deutsch* aufgrund einer Empfehlung von Josef Catillaz (Fachdidaktiker des Kantons Freiburg) vor, wöchentlich einen kreativen oder freien Schreibanlass zu organisieren, der zwischen 10 und 20 Minuten dauert (Kommission nach Fächern und Bereichen: Deutsch, 2004, S. 4). Verglichen mit meinen Praktikumserfahrungen und den Erlebnissen meiner Mitstudierenden musste ich feststellen, dass dieses wöchentliche kreative oder freie Schreiben selten in der Praxis anzutreffen war. Meist wurde innerhalb einer vorgegebenen Zeit ein Text produziert, was gerade zweimal pro Semester der Fall war. So wird *Texte schaffen* zum Stressanlass für Kinder, der die Entfaltung durch Normierung und Notendruck hemmt.

Es besteht also Handlungsbedarf, kreatives Schreiben in den Schulen regelmässig zu organisieren. Obwohl das kreative Schreiben in den offiziellen Sprachbüchern Einzug gefunden hat, fehlen besonders für Lehrpersonen in Mehrstufenklassen konkrete Vorschläge, um mit allen Stufen solche Schreibaufträge zu realisieren. Ich konzentriere mich deshalb im Diplomarbeitsprojekt auf die kreativen Schreibanlässe für Schulkinder der 4. bis 6. Schulstufe und werde einen Ideenkatalog „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. – 6. Primarstufe“ entwickeln, welcher Lehrpersonen in Mehrstufenklassen ein Hilfsmittel für den Fachbereich *Texte schaffen* sein soll. Dabei berücksichtige ich einzelne Schreibaufgaben der offiziellen Lehrmittel und ergänze diese mit weiteren Vorschlägen aus unterschiedlichen Büchern.

Diesen Ideenkatalog werde ich von vier Lehrpersonen in der Praxis im Rahmen einer Interventionsforschung ausprobieren lassen und deren Rückmeldungen zur Optimierung der Aufgabensammlung verwenden. Leider sind die Resultate aus der Interventionsforschung nicht repräsentativ, da wegen zeitlicher und personaler Einschränkung die Expertengruppe klein gehalten wurde. Trotzdem geben die Rückmeldungen Anhaltspunkte zur Optimierung des Ideenkataloges.

Der erste Teil der Diplomarbeit ist die Problemstellung, die sich aus meinen Erfahrungen und dem Bezug des Lehrplanes sowie aus Erkenntnissen der Schreibforschung ergibt. Im zweiten Teil erkläre ich den Begriff *kreatives Schreiben* und gehe näher auf die Schreibentwicklung und das Schreiben als Prozess ein. Es folgt anschliessend die Vorstellung des von mir entwickelten Ideenkataloges „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. – 6. Primarstufe“. Die Ausführungen zur empirischen Untersuchung informieren sowohl über den Forschungsablauf, die Auswahl der Expertengruppe und die verwendeten empirischen Forschungsinstrumente wie auch über die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse. Eine kritische Analyse rundet den empirischen Teil ab. Abschliessend sind Schlussfolgerungen in Anbetracht des formativen Nutzens der Diplomarbeit für das Berufsfeld und mich persönlich aufgeführt. Die Diplomarbeit endet mit einem Ausblick auf weiterführende Arbeiten im Zusammenhang mit der Diplomarbeit und dem Forschungsfeld.

2. Theoretischer Rahmen der Untersuchung

2.1. Problematik

2.1.1. Schreiben aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler

In der Schule ist Schreiben oft Mittel zum Zweck. In der Primarschulzeit wurde meinen Erfahrungen nach geschrieben, um Aufgaben zu vervollständigen, auswendig Gelerntes zu rezitieren, Aufsätze zu verfassen oder als Strafarbeit. Dabei legten die Lehrpersonen grossen Wert auf das Schön- und Rechtschreiben. Die daraus resultierenden Folgen waren Schreibängste und Schreibblockaden. Ähnliches zeigte eine empirische Untersuchung von Merz-Grötsch (2001), in der 153 Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 17 Jahren von Gymnasien, Hauptschulen und Realschulen im südbadischen Raum über das Schreiben in der Schule befragt wurden (S. 107).

Aus der Untersuchung ging hervor, dass 50.8 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler gerne schrieben, 1.4 Prozent sich darüber unschlüssig waren und 47.8 Prozent nicht gerne schrieben. Die Anschlussfrage bezog sich auf die Unterrichtsfächer: „In welchen Fächern schreibst du gerne / nicht gerne?“ Sowohl die „gerne schreibenden Schulkinder“ wie auch die „nicht gerne schreibenden Schulkinder“ nannten das Fach Deutsch an erster Stelle. Auf die Frage „Wann schreibst du im Deutschunterricht?“ antworteten die Kinder und Jugendlichen mit Angaben zu folgenden Themenbereichen: Textsorten (21.5 %), Aufgaben (19 %), Abschreiben (18.8 %), Arbeiten und Tests (15.5 %), Regeln (12.7 %), Mengen und zeitlichem Umfang (3.9 %), Disziplinierung (2.7 %), Arbeitstechnik (2 %) und Sonstiges (0.6 %). Auffallend ist die hohe Anzahl an Aussagen zu Textsorten und zum Abschreiben. Auf die Frage über Probleme beim Schreiben im Deutschunterricht wurde am häufigsten die Rechtschreibung genannt, gefolgt von Grammatikproblemen, mangelndem Gestaltungsfreiraum oder anderen Interessen und auch explizit das Aufsatzschreiben (vgl. Anhang I, S. 56) (ebd., S. 137 ff.).

Die Kinder und Jugendlichen, welche den Aufsatz als Problembereich des Deutschunterrichts bezeichneten, taten dies mit folgenden Begründungen:

- „Mir fällt zum Thema nichts ein.“; „Ich habe keine guten Einfälle.“
- „Ich finde oft nicht die richtigen Wörter.“
- Aussagen zur Gliederung und dem Aufbau
- „Meine Sätze sind zu lang.“; „Ich baue zu lange Sätze.“ (ebd., S. 150)

Es gab aber auch einige Schülerinnen und Schüler, welche den Aufsatzunterricht bevorzugten. Sie äusserten sich positiv über die Gestaltungsmöglichkeiten (40.7 %), den grösseren Handlungsfreiraum (14.5 %), Interessen/Neigungen/Spaß (13.8 %), über bessere Noten (12 %) oder nannten einschränkende Bevorzugungen (6.9 %) (vgl. Anhang I, S. 56). Erstaunlich war die Häufigkeit der Aussage, dass der Aufsatz gegenüber Diktaten bevorzugt wurde (23 %), weil dort Schwächen in der Rechtschreibung umgangen werden konnten und die Rechtschreibung geringer als in Diktaten berücksichtigt wurde (ebd., S. 158 f.).

Merz-Grötsch (2001) schlussfolgert aus den Ergebnissen der Untersuchung, dass sich das schulische Schreiben auf formalorientierte Prozesse beschränkt. Über die Hälfte der Nennungen beziehen sich auf die Rechtschreibung. Beispielsweise werden bei Aufsätzen beim Überarbeiten vorwiegend Rechtschreibfehler korrigiert, da sie massgebend für eine gute Aufsatznote seien (ebd., S. 219).

Zwei Tendenzen konnten aus der Untersuchung im Bezug zum Schreibunterricht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler entnommen werden. Einerseits fällt die grosse Anzahl von Kindern und Jugendlichen auf, welche generell nicht gerne schreiben (fast 50 % der Befragten). Eindrucksvoll ist ebenso die Diskrepanz der Beliebtheit des Schreibens im Deutschunterricht. Andererseits setzen alle Schülerinnen und Schülern den Fokus mehrheitlich auf formalistische und normorientierte Aspekte des Schreibens (Orthographie, Grammatik). Folgen der formalistischen Orientierung und der negativen Einstellungen im Bezug zum Schreiben können die Entwicklung der Schreibkompetenzen bei einzelnen Kindern bremsen, was zu Schreibängsten und Schreibblockaden führen kann.

2.1.2. Der kommunikative Ansatz im Schreibunterricht

Diese Tendenz der Schreibunlust steht im Widerspruch zu den Zielen des Deutschunterrichts. Im „Deutsch. Lehrplan Primarschule.“ der IEDK (1988) ist die Bedeutung des Faches Deutsch festgehalten. Grundsätzlich soll die Schule den Lernprozess für die Sprachentwicklung einleiten, der sowohl Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten trainieren soll, damit die Schülerinnen und Schüler sich in der Gesellschaft zurechtfinden. Eigentlich sollen Haltungen und Einstellungen entwickelt werden, die in sieben Richtzielen festgehalten werden. Der Schreibunterricht situiert sich mehrheitlich im Richtziel 3 „Schriftliche Kommunikation“. Die Erwartungen an die Schulkinder werden wie folgt umschrieben (mit „er“ sind im folgenden Abschnitt sowohl Schülerinnen wie auch Schüler gemeint):

- Er weiss um die Bedeutung der schriftlichen Kommunikation; er achtet deshalb beim Schreiben auf eine dem Adressaten, seinen eigenen Bedürfnissen und der Textsorte (z.B. Brief, Kommentar, Protokoll, Bewerbungsschreiben, Märchen) gemässe
- innere Form von Texten: er passt den Stil, den Aufbau der Gedanken den persönlichen wie den von aussen gestellten Anforderungen an
 - äussere Form von Texten: er weiss um den Stellenwert der graphischen Darstellung, der Rechtschreibung, der grammatischen Richtigkeit, der Zeichensetzung und der Schrift (IEDK, 1988, S. 5).

In den entsprechenden Grobzielen wird das Richtziel in drei Bereiche aufgeteilt:

3.1 Sich schriftlich mitteilen

3.2 Entwurf und Reinschrift

3.3 Rechtschreibung und Zeichensetzung, grammatische Normen (vgl. IEDK, 1998)

Texte schaffen heisst die Disziplin, in welcher die Schulkinder ihre Schreibkompetenzen weiterentwickeln und unter Beweis stellen. Ausgehend von den aufgeführten Zielen des Lehrplanes der IEDK (1988) konzentrieren sich Lehrpersonen häufig auf die fertigen Produkte der Schülerinnen und Schüler. Manche Lehrpersonen betrachten weiterhin Schreiben als einen geschlossenen Prozess, dessen Endprodukt die Leistung der Kinder messbar macht. Das Ziel des Schreibens ist zwar ein Text, dessen innere und äussere Form gewissen Ansprüchen entsprechen sollte. Dennoch darf das Schreiben aber nicht als ein in sich geschlossener Akt gesehen werden. Es kann somit nicht allein durch die Übernahme von Mustern geübt werden (vgl. Beisbart & Marenbach, 2003, S. 60).

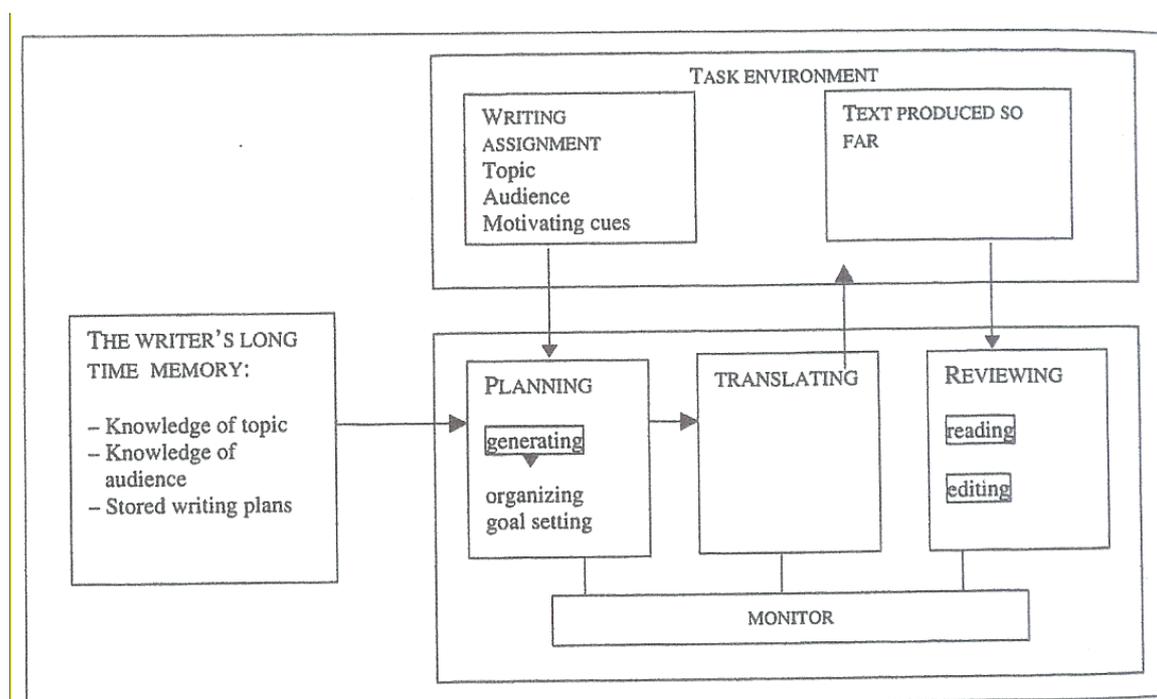
Dass das Schreiben nicht nur produktorientiert sein soll, sondern ebenfalls den Prozess des Schreibens berücksichtigen soll, zeigen nachstehende Modelle aus der Schreibforschung.

2.1.3. Ansätze aus der Schreibforschung

Während sich die traditionelle Aufsatzdidaktik primär an Textsorten orientierte, fand in den 70er Jahren im Rahmen der kognitiven Wende ein Paradigmenwechsel statt. Im Zentrum der Untersuchungen stand nicht mehr das Produkt, sondern der Prozess des Schreibens (vgl. Sieber, 2003, S. 212). Linda Flower und John Hayes (1980) entwickelten eines der ersten Modelle, welches sich auf die Prozesshaftigkeit des Schreibens konzentrierte. Sie führten eine statistische Untersuchung mit erfahrenen und unerfahrenen Autoren durch, die ihre Gedanken während des Schreibens in einem Protokoll festhielten. Daraus entstand eines der bekanntesten Modelle des Schreibens.

Das Modell setzt sich aus drei Komponenten zusammen: dem Aufgabenumfeld, dem Langzeitgedächtnis der Schreiberin und des Schreibers sowie dem Schreibprozess mit seinen Teilkomponenten (vgl. Becker-Mrotzek, 2004, S. 92).

Abbildung 2: Modell des Schreibens nach Hayes und Flower (1980)



Quelle: Hayes & Flower, 1980, S. 11 zit. nach Becker-Mrotzek, 2004, S. 92

Besonders interessant sind die Teilkomponenten des Schreibprozesses, die Hayes und Flower (1980) „planning“ (Planen), „translating“ (Formulieren) und „reviewing“ (Überarbeiten) nennen. Da diese Teilkomponenten des Schreibprozesses nicht linear ablaufen, fügen Hayes und Flower eine Instanz mit Überwachungsfunktion ein. Der sogenannte Monitor steuert den gesamten Schreibprozess (vgl. Becker-Mrotzek, 2004, S. 92 f.).

Ein Kritikpunkt des Modells von Hayes und Flower (1980) ist der problemorientierte, heuristische Ansatz, der sich an Expertinnen und Experten des Schreibens orientiert. Deswegen ist das Schreibmodell im schulischen Kontext zum Erwerb von Schreibfertigkeiten nicht sonderlich dienlich (Molitor-Lübbert, 1996, S. 1008 zit. nach

Sieber, 2003. S. 213), jedoch bildete es die Basis für weiterführende Forschungen und Modelle.

Um das Modell didaktisch nutzbar zu machen, wurde unter Einbezug weiterer Überlegungen aus der Schreibforschung das *Drei-Säulen-Modell der Schreibförderung* entwickelt. Die drei Säulen (Schreibprozess, Überarbeitungsprozess und Beurteilungsprozess) stützen den prozessorientierten Ansatz des Schreibens.

Abbildung 3: Ein Drei-Säulen-Modell der Schreibförderung

Schreibprozesse	Überarbeitungsprozesse	Beurteilungsprozesse
Klare Vorstellungen über den Schreib Anlass entwickeln	Abstand zum Text gewinnen	Texte von anderen zur Kenntnis nehmen
Sammeln und Planen von Inhalten	Dissonanzen entdecken	Über Textqualitäten reden lernen
Schreibprozesse mehrphasig anlegen	Alternativen finden	Von der Fremd- zur Selbstbeurteilung

Quelle: Sieber, 2003, S. 219

Im Bereich der ersten Säule bestehen bereits einige Ansätze, welche in der Didaktik verankert sind. Im Wissen, dass der Schreibprozess durch freie oder strukturierte Impulse und Anregungen initiiert wird, bestehen bereits eine Vielzahl von methodisch-didaktischen Möglichkeiten, Inhalte für Texte zu sammeln, zu diskutieren und zu strukturieren. Hingegen ist die Säule des Überarbeitungsprozesses und des Beurteilungsprozesses noch ausbaufähig (vgl. Sieber, 2003, S. 219 f.).

Trotz den bereits vorhandenen Erkenntnissen aus der Schreibforschung und deren didaktische Aufarbeitung für die Unterrichtsgestaltung im Bereich *Texte schaffen* sind die drei Säulen der Schreibförderung nur ansatzweise im Unterricht wieder zu finden. In der Schule sind häufig Entwurfs-, Überarbeitungs- und Einschreibphasen anzutreffen, aus welchen letztendlich ein Produkt als Massstab für die Leistungsbeurteilung entsteht. Die vorhandenen methodisch-didaktischen Erkenntnisse fliessen noch zu wenig in die Unterrichtsgestaltung ein.

2.1.4. Methodisch-didaktische Überlegungen

Obwohl die Erkenntnisse der Schreibforschung von der Schule aufgenommen werden und eine Tendenz zur prozessorientierten Schreibförderung spürbar ist, klammern einzelne Lehrpersonen an der traditionellen Unterrichtsorganisation fest. *Texte schaffen* bleibt häufig einseitig und produktorientiert. Die Lehrpersonen arbeiten vorwiegend im Bereich der ersten Säule (Schreibprozess initiieren) und organisieren mit den Kindern Schreib Anlässe, in welchen sie während zwei Stunden ein Endprodukt ausarbeiten. Der Überarbeitungsprozess knüpft meist direkt an den Schreibprozess an, sodass die Schülerinnen und Schüler keinen Abstand zum Text gewinnen können und Korrekturen lediglich auf der Textoberfläche vornehmen. Die Überarbeitung bleibt formalistisch. Dem Beurteilungsprozess kommt ein geringer Stellenwert zu. Er wird mehrheitlich von der Lehrperson angeleitet und endet in der Reinschrift der überarbeiteten Version.

Bereits bestehende erprobte Organisationsformen im Schreibunterricht (die Schreibkonferenz und die Redaktionsstube) werden den Anforderungen des *Drei-Säulen-Modells der Schreibförderung* gerecht. Durch regelmässige Schreibsequenzen und Förderung des Austausches der Schülerinnen und Schüler untereinander, kann die Entwicklung von Schreibkompetenzen in allen drei Säulen (Schreibprozess, Überarbeitungsprozess und Beurteilungsprozess) gefördert werden.

Kreative Schreibangebote, als alternative Möglichkeit, können als Auslöser des Schreibprozesses von Nutzen sein. Mit ihnen kann auch innerhalb kurzer Zeit eine Textidee entstehen und so auf spielerische Art der Schreibprozess in Gang gesetzt werden. Wenngleich eine Vielzahl von Büchern mit Aufgaben zum kreativen Schreiben bereits existiert, werden diese von Lehrpersonen eher selten genutzt. Es könnte daran liegen, dass diesen Büchern der Bezug zum Lehrplan fehlt, was zusätzlichen Zeit- und Materialaufwand bedeutet.

2.1.5. Eingrenzung des Themenbereichs der Diplomarbeit

Den Lehrpersonen fehlen geeignete Hilfsmittel, prozessorientierten Schreibunterricht zu organisieren. Im Rahmen dieser Diplomarbeit stelle ich einen Ideenkatalog mit kreativen Schreibaufgaben zusammen, welche schwerpunktmässig unterschiedliche Teilprozesse des Schreibens fördern. Jede dieser kreativen Schreibaufgaben dauert zwischen 10 und 20 Minuten und bezieht sich auf den Lehrplan Deutsch. Die Aufgabenstellungen sollen klar und präzise formuliert sein, was arbeitserleichternd für die Lehrpersonen ist.

Obwohl vermutlich Mehrstufenklassen aufgrund der rückläufigen Schülerzahlen die zukünftige Schulorganisationsform sein werden, schenkt man dieser Gruppe von Lehrpersonen bei der Konzipierung von Lehrmitteln oft zu wenig Beachtung. Deswegen richtet sich der Ideenkatalog „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. – 6. Primarstufe“ an Lehrpersonen von Mehrstufenklassen, Abteilung 4. bis 6. Primarstufe.

Der Ideenkatalog wird von vier Lehrpersonen in Mehrstufenklassen (4. bis 6. Primarstufe) getestet. Die daraus resultierenden Ergebnisse ermöglichen die Ausbesserung des Dokumentes, sodass es zukünftig für Lehrpersonen ein Hilfsmittel für den Bereich *Texte schaffen* sein kann.

2.2. Theoretischer Bezugsrahmen

2.2.1. Kreatives Schreiben

In den folgenden Abschnitten wird der zentrale Begriff *kreatives Schreiben* erläutert. Die Begriffserklärung bezieht sich auf Theorien der Linguistik, Psycholinguistik und der Sprachgestaltung.

Historisch betrachtet, ist der Begriff *kreatives Schreiben* nicht eine Erscheinung der Neuzeit. Schriftsteller haben sich schon längst kreativer Schreibmethoden bedient, um sich die Angst vor Schreibblockaden zu nehmen. Schon in der Antike existierten Schreibspiele. Erst mit der Reformpädagogik kam die Idee auf, das *kreative Schreiben* in die Schule einfließen zu lassen, wobei es in den USA schon seit den 30er Jahren als Universitätsfach gelehrt wird. Demzufolge ist der Begriff *kreatives Schreiben* eine Lehnübersetzung des „creative writing“. Anfänglich wurde es lediglich zu journalistischen und literarischen Zwecken in den USA genutzt. Das Ziel war der Erwerb von Schreibtechniken, um sich selbst in gestaltender Sprache auszudrücken, vor allem für berufliche Angelegenheiten und für die Förderung des „produktiven Denkens“ (vgl. Fritzsche, 1994, S. 159 ff.).

Die Geschichte des US-amerikanischen *kreativen Schreibens* geht auf Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts zurück. Damals dominierte die historisch-philologische Rezeption von Literatur in den englischen Colleges. Durch *kreatives Schreiben* entstand eine Alternative. Zu Beginn nutzte man die kreativen Schreibenlässe, um sich gegenseitig zu kritisieren. In literarischen Gesellschaften zeigten sich dann erstmals pädagogisch-methodische Elemente des Schreibens in Gruppen (vgl. Bräuer, 1996, 209 ff.).

Mit der Zeit wurde „creative writing“ zu einer Schreibsituation, in der sich der Schreiber als Person entfalten konnte. Lawrence Conrad (1937), ein amerikanischer Professor des Colleges in Montclair, definierte die Rahmenbedingungen des *kreativen Schreibens* wie folgt:

The setting for a class in creative writing should provide an atmosphere in which the student can believe that his own experiences and his own feelings are intensely real and are as important as anything he might read out of a book (Conrad, 1937, S. 23 zit. nach Bräuer, 1996, S. 212).¹

Es entstand eine gegenläufige Orientierung des „creative writing“. Auf der einen Seite wurde Schreiben zur wissenschaftlichen Erkenntnis genutzt, auf der anderen Seite zum Ausdruck kreativem, künstlerischen Schaffens. Daraus entstanden dann zwei neue Schreibarten: das „subject writing“ und das „creative writing“.

„Creative writing“ sollte nun auch als Ergänzung zu den bestehenden traditionellen Schreibenlässen in unseren Schulen einziehen. So beschreibt Kaspar Spinner (2001), Professor an der Universität Augsburg im Bereich Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur, in seinem Buch „Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition“ den Wandel des Kreativitätsbegriffs im Bezug zum Schreibunterricht. Dort steht, dass Kreativität anfangs der 70er Jahre als divergentes Denken verstanden wurde, das zu neuen überraschenden Problemlösungen führte und ein Ausbrechen aus vorgegebenen Mustern anstrebte. Bezogen auf den Deutschunterricht betraf die Kreativität das Durchbrechen sprachlicher Normen.

In den 80er Jahren wurde Kreativität subjektiver betrachtet. Ziel kreativer Aktivitäten waren Selbstaussdruck, Entäusserung der verborgenen inneren Welt, Entwurf einer neuen Welt und subjektiv bestimmter Wirklichkeiten (Spinner, 2001, S. 109 f.).

Kreativität im weiteren Sinne wird abhängig vom Interesse der Autoren unterschiedlich definiert. Lubart (2003), Psychologieprofessor der Universität René Descartes in Paris, definiert *Kreativität* als „la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste“ (S. 10). *Kreativität* ist also eine Fähigkeit, um Produktionen zu realisieren, welche gleichzeitig neu und an einen Zusammenhang gebunden sind. *Neu* bedeutet, dass sich das Produkt vom bereits Existierenden unterscheidet oder total neuartig ist. Allerdings muss die Idee ebenfalls angepasst sein und gewissen Zwängen entsprechen (ebd. S. 11 ff.).

Rogers (ein amerikanischer Psychologe und Psychotherapeut) hingegen definiert *Kreativität* in erster Linie als beobachtbar, wahrnehmbar. Sie präsentiert sich also stets in der Form eines Produktes. Es können dabei Wörter, Gedichte, Kunstwerke oder Erfindungen sein (vgl. Rogers, 1961/1998, S. 231).

¹ Übersetzung der Verfasserin: Das Umfeld einer Klasse, in welcher kreativ geschrieben wird, sollte für eine Atmosphäre sorgen, in welcher die Schülerinnen und Schüler daran glauben, dass ihre eigenen Erfahrungen und Gefühle echt und ebenso wichtig sind, wie all das, was jemals in einem Buch gelesen werden kann (Conrad, 1937, S. 23 zit. nach Bräuer, 1996, S. 212).

Fritzsche (1994) warnt davor, unter Kreativität nur neue Schöpfungen zu betrachten oder den Begriff nur auf Originalität zu reduzieren. „Kreativität zwingt nicht zum Phantasiegebrauch, sondern erlaubt ihn; die Schülerinnen und Schüler müssen nichts erfinden, sondern dürfen es [...]; das Erfinden kann auch ein Finden sein“ (S. 160).

Oberbegriff des *kreativen Schreibens* ist der Aufsatzunterricht oder das *Texte schaffen*. Beim traditionellen Aufsatzunterricht werden die Kriterien der Produktion und Bewertung nur in sprachlichen und schulorientierten Normen sowie inhaltlichen Aspekten gefunden. Das *kreative Schreiben* ist dagegen geprägt durch den Anregungscharakter seiner Methoden, der Betonung des Schreibprozesses mit seinen individuellen Bedingungen und dessen kreativen Umgang mit sprachlichen und traditionellen Normen (vgl. Böttcher, 1999, S. 15).

Praktische Beispiele für kreative Schreibenanlässe sind Brainwriting, Cluster, Freewriting, Journal-Writing oder auch Brainstorming und das Mind-Map. Einige dieser Methoden wurden aber nicht ausschliesslich für den Schreibunterricht entwickelt.

Nach Böttcher (1999) unterscheidet man sechs Methodengruppen:

- *Assoziatives Verfahren*:
 spielerisch experimentell: Cluster, Gegensatzcluster, automatisches Schreiben, Schreiben zu Reizwörtern, Wortbörse, Akrostichon, Abecedarium, Wörter finden, bildliche Assoziationen, sternförmig Denken
 meditativ: Fantasiereise, Metaphern-Meditation, Wahrnehmungsübungen
- *Schreibspiele*: Geschichten reihum, Geschichten erwürfeln, Gedichte reihum, Wörter finden: Klopfwörter, Wörtersack, Wörterkiste/Wörterkoffer, Schatz-Regal, Landschaftsmalerei
- *Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern*: inhaltliche Vorgaben, formale Kriterien, strukturelle Regeln, literarische und textorientierte Muster, Gedichte mit allen Sinnen, Zeilenumbrechen, Schneeballgedicht, Elfchen, serielles Schreiben, Akrostichon, Rondell, Schreiben zu mathematischen Vorgaben, Kurzroman, Geschichten zu Wörtern, metaphorisches Schreiben, assoziative Texte begrenzen, Textreduktionen
- *Schreiben zu und nach literarischen Texten*: Zeilen füllen, Lückentexte, Textreduktion, zu Ende schreiben, Perspektivenwechsel, Werbetexte
- *Schreiben zu Stimuli*: Musik, Bild, Tanz, Gegenstände, vier Elemente, Landschaft, Ort, Fantasiereise, mathematische Begriffe, Textzeilen, Wörter
- *Weiterschreiben an kreativen Texten*: kreative Bearbeitungsverfahren, kriterienorientierte Verfahren, sukzessives Ergänzen von Textanfängen, Textreproduktion, Zeilen umbrechen, Rondell, über den Rand schreiben, Textlupe, Spezialisten, Weiterarbeiten in Stationen, Operieren, Textteile (S. 24 ff.)

Merkmale des *kreativen Schreibens* sind die prozessorientierten Ansätze welche durch assoziative, gestaltende und überarbeitende kreative Methoden trainiert werden. Mit ihnen sind zwei Konsequenzen verbunden: Kreative Schreibenanlässe sind ganzheitlich, da sie kognitive, emotionale und imaginative Lernprozesse verbinden und beschränken sich nicht nur auf den Deutsch oder Aufsatzunterricht (vgl. Böttcher, 1999, S. 8).

Auch die Zwanglosigkeit des Schreibens – es gibt kein Richtig oder Falsch, da es um eigene Gedanken, Erfahrungen und Stimmungen geht – ist ein zentrales Merkmal des *kreativen Schreibens*. Oft werden auch literarische Formen und Mittel verwendet oder Texte aus dem Stegreif geschrieben. Sie sollen spontan, ermutigend und befreiend wirken.

Meistens wird aber in der Gemeinschaft gearbeitet. In Form von Spielen und Rätseln steht das Vergnügen mit der Sprache im Vordergrund (vgl. Fritzsche, 1994, S. 161 ff.).

Kreative Schreibangebote fördern die Desautomatisierung des Schreibens und lassen Denk- und Wahrnehmungstereotypen durchbrechen. Durch die Schreibaufgaben wird der Schreiber motiviert. Die Geselligkeit des *kreativen Schreibens* verbessert das soziale Klima innerhalb einer Lerngruppe und fördert das Selbst- und Fremdverstehen sowie ästhetische Kompetenzen (Selbstaussdruck, Selbstgestaltung, Problemlösen). Neben all diesen Punkten kann auch Literaturverständnis entwickelt werden, da Fantasien konkretisiert, literarische Werke einbezogen, Gestaltungsprobleme gelöst werden und Verständnis für Produktionsprozesse gefördert wird (vgl. Fritzsche, 1994, S. 162).

Kreatives Schreiben ist kein Privileg, das an eine bestimmte Entwicklungsstufe gebunden ist. Zu Beginn rührt die Kreativität der Kinder von der Unbefangenheit und Unbeholfenheit her, damit sie mangelndes Wissen kompensieren können. Auf der zweiten Entwicklungsstufe finden Kinder Vergnügen am Spiel mit Wörtern und bilden gerne Nonsenswörter. Kinder benötigen dazu Anregungen (ebd., S. 165 ff.).

Die umfassende Begriffserklärung zum *kreativen Schreiben* hat Aufschluss über die Herkunft und den Wandel des Begriffes gegeben. Ebenso wurden die unterschiedlichen Ausprägungen kreativer Schreibmethoden aufgeführt und die Ziele des *kreativen Schreibens* geklärt. Doch eine der wichtigsten Komponenten des kreativen Schreibens ist das Schreiben überhaupt. Wie entwickeln Menschen Schreibkompetenzen? Diese Frage wird im nächsten Abschnitt geklärt.

2.2.2. Schreibentwicklung

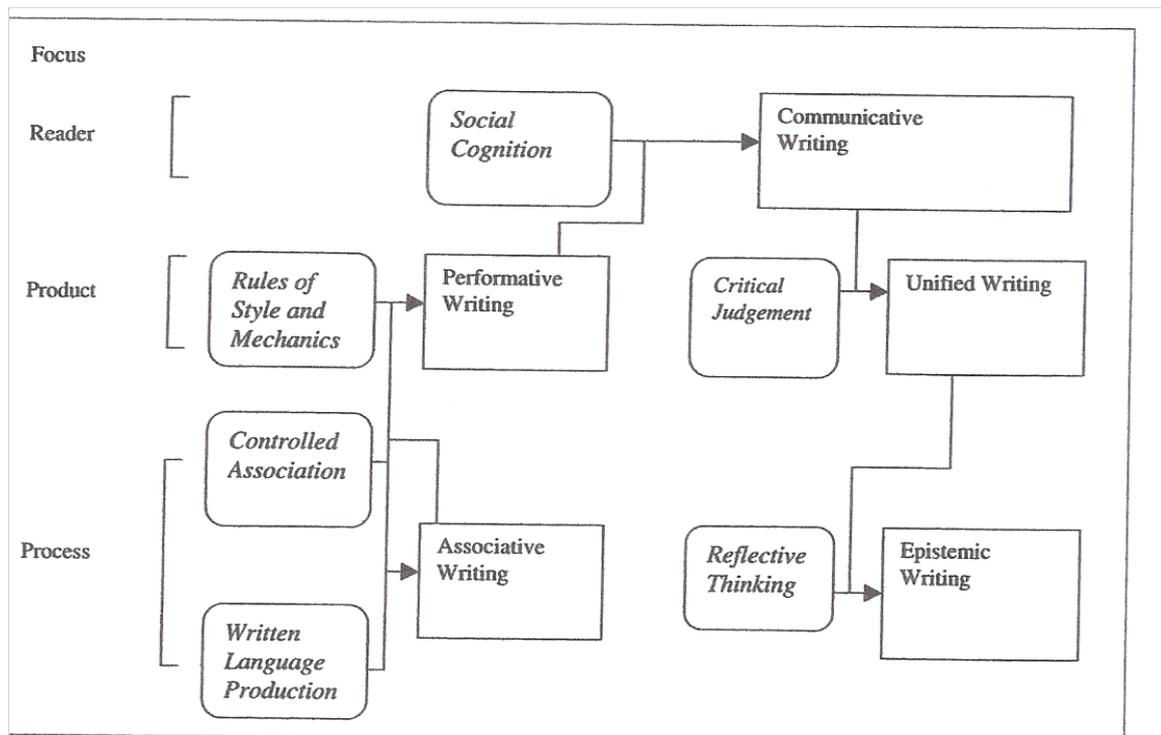
Schreiben ist nicht nur blosses Aufschreiben von bereits Gedachtem, sondern eine komplexe Handlung, welche von der Schreiberin und dem Schreiber kognitive Beweglichkeit erfordert. Beisbart und Marenbach (2003) betonen die Rückwirkung des Schreibens auf den Menschen, sein Denken, Fühlen und Handeln. Schreiben ist eine kognitive Formung des Menschen. Wir müssen nicht nur über unseren eigenen Schreibprozess verfügen und ihn organisieren können, sondern auch die eigene Sprachfähigkeit aufbauen und nutzen, die Beziehung vom Denken und Schreiben erkennen, die Funktionalität der Schriftlich- und Mündlichkeit verstehen und deren Auswirkung analysieren sowie die Lernvoraussetzungen und Lernschritte für das Schreiben verschiedener Texte abklären und einleiten (S. 59 ff.).

Neben diesen kognitiven Wirkungen, die das Schreiben auf den Menschen hat, suchen Entwicklungspsychologen Antworten auf die Frage, ob und in welcher Reihenfolge Teilkompetenzen einer umfassenden Schreibkompetenz angeboren – also ontogenetisch begründbar sind (vgl. Beisbart & Marenbach, 2003, S. 63).

Eines der bedeutendsten Modelle ist das entwicklungspsychologische Schreibmodell von Bereiter (1980), welches auf nachfolgender Abbildung zu erkennen ist. Er geht davon aus, dass die Entwicklung von Schreibfertigkeiten in fünf Stufen abläuft. Die erste Stufe ist das *assoziative Schreiben*. Schreibende dieser Stufe schreiben ohne weitere Planung. Sie schreiben, was ihnen gerade einfällt. Folglich fehlen diesen Texten weitgehend die Kohärenz und der Leserbezug. Auf der zweiten Stufe, dem *performativen Schreiben*, versuchen die Schreibenden Normen der Orthographie, der Interpunktion und des Stils zu berücksichtigen. Es handelt sich generell um eine Anpassungsleistung an Normen (vgl. Becker-Mrotzek, 2004, S. 111 ff.).

Das *kommunikative Schreiben* beginnt mit der sozialen Kognition, sobald der Schreibende die Fähigkeit besitzt, Perspektiven zu übernehmen. Dies geschieht durch die Antizipation der Rezeptionssituation und somit der Ausrichtung des Textes auf die Leserin und den Leser. Die vierte Stufe ist das *umfassende Schreiben*. Hier werden neben der Leserperspektive die eigenen Ansprüche an den Text berücksichtigt. Die fünfte und letzte Stufe ist das *epistemische Schreiben*. In dieser Entwicklungsstufe wird das Schreiben zur Wissenserzeugung genutzt. Schreiben wird dann zu einem Instrument des Denkens (vgl. Becker-Mrotzek, 2004, S. 111 ff.).

Abbildung 4: Entwicklungspsychologisches Schreibmodell nach Bereiter (1980)



Quelle: Bereiter, 1980, zit. nach Becker-Mrotzek, 2004, S. 112

Bereiter betont, dass diese Entwicklungsstufen unabhängig vom Alter der Schreiberin und des Schreibers sind. Sie stellen lediglich eine Reihenfolge der aufeinanderfolgenden Entwicklungsschritte dar. Deswegen finden sich keine expliziten Altersangaben zu den einzelnen Stufen. Becker-Mrotzek (2004) hat jedoch mögliche Alterstufen für die ersten drei Stufen erschlossen:

1. Assoziatives Schreiben: 8-10 Jahre
2. Performatives Schreiben: 10-12 Jahre
3. Kommunikatives Schreiben: ab 12 Jahren (vgl. Becker-Mrotzek, 2004, S. 112 f.)

Wissenschaftler sprechen also von einem Schreibalter, das mit der Sprachentwicklung, dem Schreibinteresse und der Schreibhaltung sowie der Schreibroutine und auch dem kognitiven und kommunikativen Textkompetenzerwerb zusammenhängt (vgl. Beisbart & Marenbach, 2003, S. 63).

Die Sprachentwicklung ist abhängig vom Alter des Kindes und von seiner Umwelt. Nach heutiger Erkenntnis wird die Sprachentwicklung ebenfalls wesentlich von den Aufgabenstellungen beeinflusst. Wird im schriftlichen Kontext beispielsweise nur eine Aufsatzart gelehrt, so werden nur die betroffenen Satzstrukturen geübt, was die Sprachentwicklung einschränkt (vgl. Beisbart & Marenbach, 2003, S. 63).

Das Schreibinteresse und die Schreibhaltung hängen von den sozialen Erfahrungen und dem Entwicklungsstand der Kinder ab. Demzufolge heisst das Motto zur Förderung des Schreibinteresses: „Schreiben braucht Leser“. Die Rückmeldungen der Leserinnen und Leser verstärken die Schreibmotivation der schreibenden Person (ebd., S. 64).

Ein weiterer Aspekt der Schreibfähigkeit von Kindern ist die Schreibroutine. In der Wissenschaft geht man davon aus, dass bis zum 8. Lebensjahr die motorische und orthographische Schreibroutine (vgl. Modell der Schreib- und Rechtschreibfähigkeit) ausgebildet sein kann. Dazu zählen jegliche Formen des Aufschreibens. Somit hat die Schreibroutine grossen Einfluss auf die Entwicklung von Schreibkompetenzen bei Kindern (ebd., S. 64).

Abbildung 5: Modell der Schreib- und Rechtschreibfähigkeit nach Spitta (1988)

1. Phase	Vorkommunikative Aktivitäten (von ca. zwei Jahren an) - mit (Schreib-) Geräten Spuren auf Papier (oder anderen Flächen) erzeugen - Kritzelbilder - alle weiteren Phasen haben bereits einen kommunikativen Charakter
2. Phase	Vorphonetisches Stadium (von ca. drei – fünf Jahren an) - aus Kritzeleien werden Mitteilungen - Verwendung erster Buchstabenformen - noch keine Phonem-Graphem-Zuordnung - Kombination von Buchstaben und Bildzeichen
3. Phase	Halbphonetisches Stadium (von ca. vier – sechs Jahren an) - erkennt Buchstaben als Laute eines Wortes - zwei bis vier Buchstaben stehen für ein Wort (Bsp.: <i>ha</i> für <i>hat</i>)
4. Phase	Phonetische Phase (ca. von fünf – sieben Jahren an) - Verfeinerung der Fähigkeit zu Abbildung von Lautstrukturen - rein phonetische Schreibweise - Einhaltung von Wortgrenzen wird sicherer - keine Rechtschreibmuster/Regelmässigkeiten
5. Phase	Phonetische Umschrift, bei der in zunehmenden Masse typische Rechtschreibmuster integriert werden (von sechs, sieben Jahren an) - erkennen die Existenz orthographischer Regelmässigkeiten in der Sprache - Vokale werden innerhalb von Texten noch verschieden geschrieben - Abnahme wahrnehmbarer irrelevanter Laute - Übergeneralisierung von Regelstrukturen
6. Phase	Übergang zur entwickelten Rechtschreibfähigkeit (von ca. acht, neun Jahren an) - Phonem-Graphem-Zuordnung - Grundregeln (Nomen und nach Punkt gross schreiben, Satzzeichen usw.) - Entwicklung des Wortaufbaus (Morpheme, Wortfamilienprinzip) - Ausprägung des Wortschatzes

Quelle: vgl. Spitta, 1988, S. 73 ff.

Die kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten einer Textproduktion sind vielseitig. In der Diskurstheorie von Glück (2000) werden drei Diskurstypen unterschieden: der narrative (erzählende), der deklarative oder explanative (entfaltende - beschreibende) und der argumentative (erörternde) Typ. Diesen drei Diskurstypen wurden Texttypen zugeordnet (Erzählung, Beschreibung/Inhaltsangabe und Erörterung), welche gemäss traditionellen Entwicklungsmodellen als nacheinander lehr- und lernbar bezeichnet wurden. Laut aktuellen Forschungsergebnissen muss man sich von dieser aufsteigenden Reihung von Textsorten loslösen und die einzelnen Faktoren des Schreibprozesses nebeneinander weiterentwickeln (vgl. Glück, 2000, S. 154 zit. nach Beisbart & Marenbach, 2003, S. 64 f.).

Zusammenfassend kann also davon ausgegangen werden, dass zwar bestimmte Entwicklungsschritte beim Erlernen des Schreibens bestehen, diese aber abhängig vom Schreibalter sind. Einfluss auf das Schreibalter haben sowohl Sprachentwicklung wie auch Schreibinteresse und Schreibhaltung, welche von den Erfahrungen der Schreibenden von der Umwelt beeinflusst werden. Es ist also sinnvoll, verschiedene Variationen von Schreibsituationen zu schaffen, welche für die Schreiberin und den Schreiber motivierend sind und gleichermassen zur Sprachentwicklung beitragen.

Da bei Schulkindern der 4. bis 6. Primarstufe gemäss Beisbart und Marenbach (2003) wie auch Spitta (1988) die motorische und orthographische Schreibroutine weitgehend ausgebildet ist, wird die Schreibkompetenzentwicklung erleichtert. Vergleicht man es mit dem Schema von Bereiter (1980) und den Ergänzungen von Becker-Mrotzek (2004) befinden sich die Schülerinnen und Schüler zwischen den Stadien des performativen und kommunikativen Schreibens. Um nun gezielt Schreibförderung zu betreiben, sollten die einzelnen Teilprozesse des Schreibens fokussiert werden.

2.2.3. Schreiben als Prozess

In der Problematik der Diplomarbeit wurde bereits auf die Schreibprozessforschung insbesondere auf das *Modell des Schreibens* (vgl. Abbildung 2, S. 10) von Hayes und Flower eingegangen. Wie bereits erwähnt, orientierte sich dieses Modell an Expertinnen und Experten des Schreibens, was es für den Erwerb von Schreibkompetenzen wenig nützlich macht. Bereiters *entwicklungspsychologisches Modell* (vgl. Abbildung 4, S. 16) hingegen versuchte die Schreibentwicklung in sechs aufeinanderfolgenden Stufen abzubilden. Bereiters Modell wurde ebenfalls Anlass zur Kritik. Es sei zu eindimensional. Feilke (1988) setzt an diesem Kritikpunkt an und geht von den kognitiven Leistungen der Schreibenden aus (vgl. Feilke, 1988, S. 67 zit. nach Sieber, 2003, S. 217).

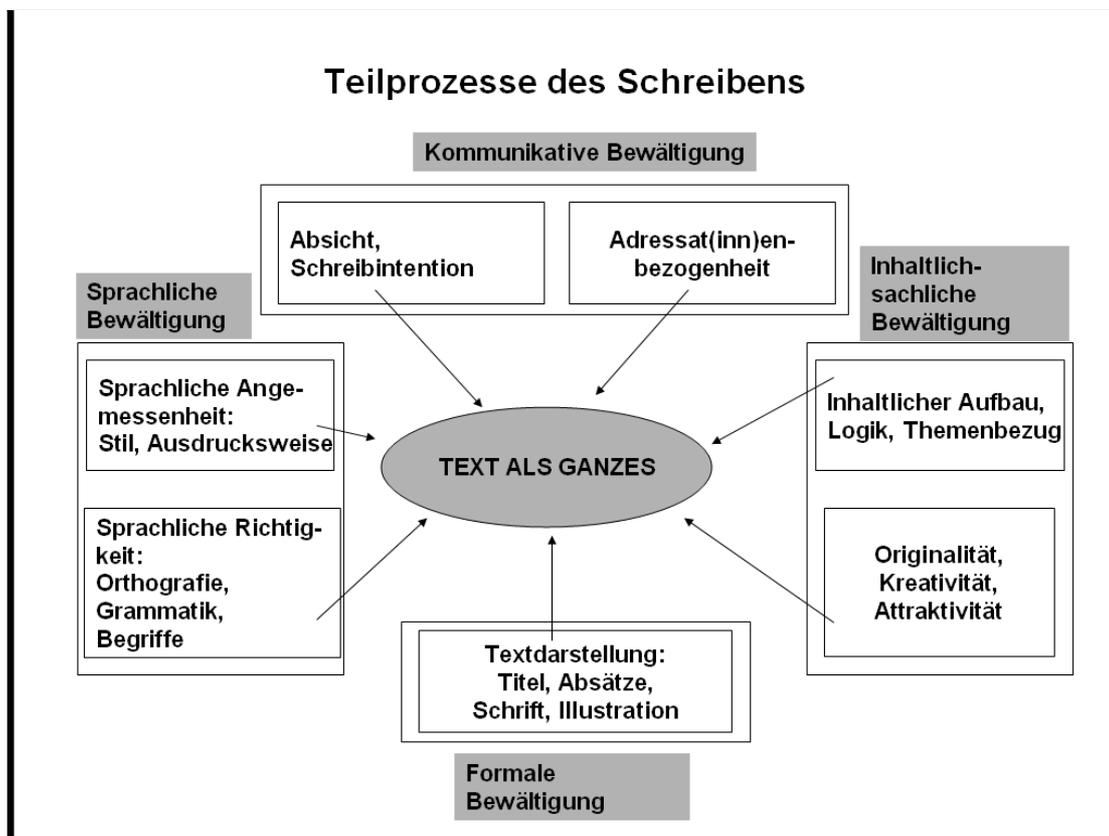
Die kognitiven Leistungen, die von der Schreiberin und dem Schreiber erbracht werden, beziehen sich auf den entstehenden Text. Feilke (1988) unterscheidet vier Textordnungsprobleme: das Ausdrucksproblem, das Inhaltsproblem, das Überzeugungsproblem und das Gestaltungsproblem (ebd., S. 217 f.).

- *das Ausdrucksproblem*: Der Schreibende muss seine individuelle Betroffenheit, seinen Zugang zum Problem oder Thema, zu dem er schreibt, seine Haltung dazu glaubhaft vermitteln;
- *das Inhaltsproblem*: Der Schreibende muss die inhaltliche Komplexität des Problems oder Themas, zu dem er schreibt, meistern, in eine Textstruktur bringen. Diese *kognitive Problemdimension* fordert von ihm Strategien des Auswählens, Reduzierens, Bündelns usw. innerhalb der umfassenden Sachstruktur des von ihm dargestellten Sachverhalts;

- *das Überzeugungsproblem*: Der Schreiber schreibt für einen Adressaten, den er für seinen Zugang zum Thema, für seine Wertungen, Urteile, Prämissen und Folgerungen gewinnen will. Dies setzt voraus, dass er das Vorwissen des Adressaten, seine Sicht auf das Thema, seine Haltung usw. antizipiert und für seine Textproduktion berücksichtigt;
- *das Gestaltungsproblem*: Unabhängig von Adressat und Inhalt des Textes muss der Schreibende die von ihm geleistete gedankliche Arbeit in einem Text transportieren. Dabei stellen sich ihm spezifische Probleme, die im Medium der Schriftlichkeit selbst begründet liegen (ebd., S. 217).

Werner Senn, Fachdidaktiker der Pädagogischen Hochschule Luzern und Lehrmittelautor, hat diese vier Teilprozesse rund um den entstehenden Text in einer Grafik festgehalten und für die Schreibdidaktik aufbereitet.

Abbildung 6: Teilprozesse des Schreibens



Quelle: Senn, 2006

Jeder entstehende Text muss vom Schreibenden zuerst kommunikativ bewältigt werden. Kommunikation stammt vom lateinischen „communicatio“, was soviel bedeutet wie Mitteilung oder Verständigung oder Gemeinschaft. Die geschriebene Sprache ist in erster Linie das Mittel der indirekten Kommunikation. Sie ist räumlich und zeitlich unabhängig (Fleischer, Helbig & Lechner, 2001, S. 325). Der Schreibende überlegt sich beim Verfassen von Texten, welche Ziele, Absichten oder Schreibintentionen er verfolgt. Man nennt dies die *kommunikative Bewältigung*. Bühler (1934) unterscheidet drei Sprachintentionen: Darstellungs- oder Symbolfunktion (informativ), Appell- oder Signalfunktion (appellativ) und Ausdrucks- oder Symptomfunktion (expressiv). Dabei spielt die Auseinandersetzung der schreibenden Person mit der möglichen Leserin und dem möglichen Leser eine wichtige Rolle. Die Schreiberin und der Schreiber müssen ihre

Gedanken verschriftlichen, damit diese vom potentiellen Lesenden gelesen und verstanden werden können.

Bei der *inhaltlich-sachlichen Bewältigung* setzt sich die schreibende Person mit dem im Gedächtnis gespeicherten Wissen auseinander und versucht ihren Text in eine logische Abfolge zu bringen. Sie orientiert sich dabei an der thematischen Ausrichtung des Textes. Wichtig ist dabei die Kohärenz des Inhaltes.

Die *sprachliche Bewältigung* umfasst die Angemessenheit der Ausdrucksweise und des Sprachstils. Ebenfalls gehört die sprachliche Richtigkeit dazu. Die Schreiberin und der Schreiber müssen sich während des Schreibens auf die Orthografie konzentrieren. Die Kohäsion bezieht sich auf die Oberflächenstruktur des Textes.

Letztendlich muss der Text in seine Endform gebracht werden. Dabei setzen sich die Schreibenden mit der Textdarstellung und den damit verbundenen Gliederung auseinander. Die *formale Bewältigung* geschieht durch den Einsatz von Titeln, Absätzen, verschiedenen Schriften und Illustrationen.

2.3. „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. - 6. Primarstufe“

Bezug nehmend auf die vorangegangenen theoretischen Grundlagen, welche die Prozesshaftigkeit des Schreibens hervorheben, entstand ein Ideenkatalog mit 16 kreativen Schreibaufträgen. Der Ideenkatalog situiert sich in der ersten Säule des *Drei-Säulen-Modells der Schreibförderung* (vgl. Abbildung 3, S. 11). Kreative Schreibaufgaben lassen sich als strukturierte Impulse oder Anregungen in der ersten Säule der Schreibförderung einordnen. Durch sie wird der Schreibprozess ausgelöst. Die Zusammenstellung dieser Schreibaufgaben unterstützt jeweils schwerpunktmässig einen der Teilprozesse des Schreibens. Der Ideenkatalog trägt den Titel „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. – 6. Primarstufe“ und ist für Lehrpersonen von Mehrstufenklassen vorgesehen. In den nachstehenden Abschnitten können Informationen über die Ziele, den Inhalt und den Aufbau des Ideenkataloges entnommen werden.

2.3.1. Ziele

Die Erstellung des Ideenkataloges verfolgt sechs unterschiedliche Ziele:

1. Der Ideenkatalog ist ein nützliches Instrument für Lehrpersonen von Mehrstufenklassen (Abteilung 4. bis 6. Primarstufe).
2. Der Ideenkatalog besteht aus kreativen Schreibaufgaben für Schulkinder der 4. bis 6. Primarstufe.
3. Jede der gewählten kreativen Schreibanlässe nimmt Bezug auf ein Grobziel des Lehrplanes „Deutsch. Lehrplan Primarschule.“ der IEDK (1988).
4. Es werden passende Feinziele für jeden kreativen Schreibanlass definiert.
5. Die kreativen Schreibanlässe fördern schwerpunktmässig einen Teilprozess des Schreibens (kommunikative Bewältigung, inhaltlich-sachliche Bewältigung, sprachliche Bewältigung oder formale Bewältigung).
6. Die kreativen Schreibanlässe dauern zwischen 10 und 20 Minuten.

2.3.2. Inhalt

Um vorhandene Vorschläge der offiziellen Lehrmittel zu nutzen, wurde systematisch jeder Lehrerkommentar der „Schweizer Sprachbücher“ auf kreative Schreibanlässe durchsucht. Die vorhandenen kreativen Schreibanlässe wurden gesammelt und klassiert.

Weitere Aufgaben waren in folgenden Büchern zu finden:

- Böttcher, I. (1999). *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden, Beispiele für Fächer und Projekte, Schreibecke und Dokumentation*. Berlin: Cornelsen Scripto.
- Fritzsche, J. (1998). *Schreibwerkstatt. Aufgaben, Übungen, Spiele*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.
- Boehncke, H. (2004). *Kreatives Schreiben für die 5. bis 8. Klasse. Begabung fördern im Deutschunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Mosler, B. & Herholz, G. (2003). *Die Musenkussmischmaschine – 132 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft GmbH.
- Zopfi, E. & Zopfi, C. (2001). *Leichter im Text. Ein Schreibtraining*. Bern: Zytglogge Verlag.

Aufgrund der Empfehlung der *Kommission nach Fächern und Bereichen: Deutsch*, während 10 bis 20 Minuten pro Woche kreativ oder frei zu schreiben, schränkte sich die Auswahl stark ein. Folgende Kriterien wurden bei der Auswahl der kreativen Schreibaufgaben berücksichtigt:

- Die kreative Schreibaufgabe kann einer Methodengruppe nach Böttcher zugeordnet werden.
- Die kreative Schreibaufgabe dauert zwischen 10 und 20 Minuten.
- Die kreative Schreibaufgabe ist auf die Altersgruppe angepasst (Sinnhaftigkeit für Schulkinder erkenntlich, motivierend).
- Das entsprechende Grobziel aus dem Lehrplan der IEDK (1988) variiert (nicht nur 3.1 „Sich schriftlich mitteilen“).
- Die kreative Schreibaufgabe fördert besonders einen der vier Teilprozesse des Schreibens (kommunikative Bewältigung, inhaltlich-sachliche Bewältigung, sprachliche Bewältigung oder formale Bewältigung).

Die Übersicht der Aufgaben mit detaillierten Angaben zur Zeitdauer, zum Schwierigkeitsgrad und zur Sozialform liegt im Anhang VIII bei. Auf der folgenden Seite sind die kreativen Schreibaufgaben des Ideenkataloges „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. – 6. Primarstufe“ in alphabetischer Reihenfolge mit Angaben zum Grobziel, zum Teilprozess des Schreibens und zur Methodengruppe nach Böttcher aufgeführt.

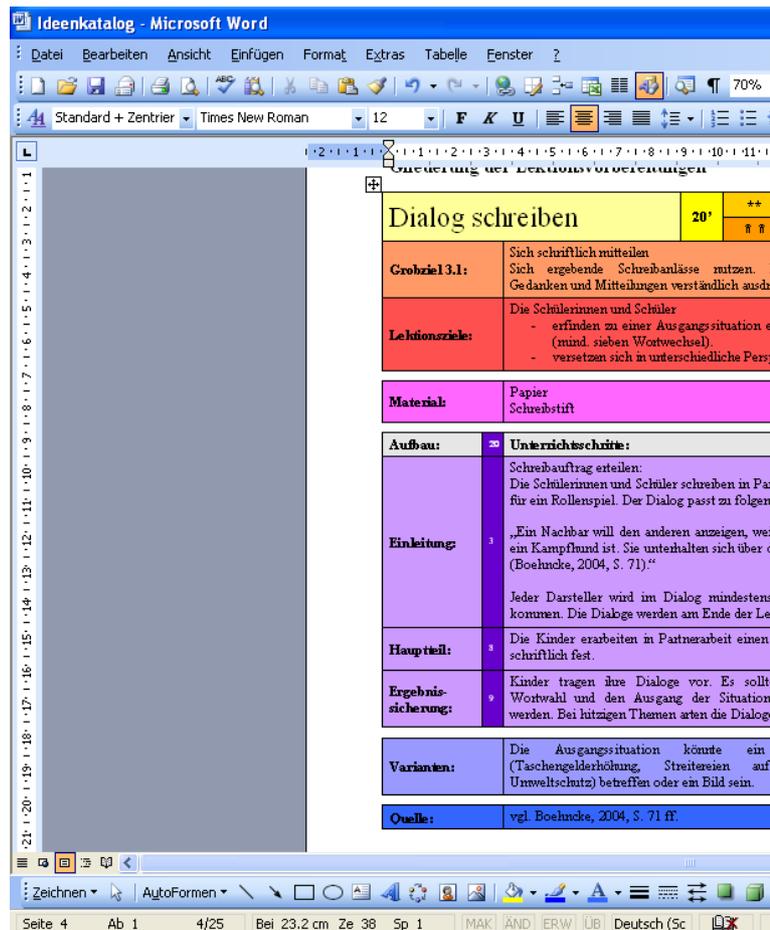
Abbildung 7: Übersicht der Schreibaufgaben

GZ	Aufgabe	Teilprozess	Methodengruppe
1.1	ABC-Geschichte	Formale Bewältigung	Schreiben nach Regeln
3.2	Automatisches Schreiben	Inhaltlich-sachliche B.	Assoziatives Verfahren/ Schreiben zu Stimuli
1.1	Denglisch	Sprachliche Bewältigung	Schreiben nach Regeln
3.1	Dialog schreiben	Kommunikative B.	Schreiben nach Vorgaben
6.1	Elfchen	Formale Bewältigung	Schreiben nach Muster
3.1	Klatschblattgeschichte	Inhaltlich-sachliche B.	Assoziatives Verfahren
3.2	Kritzeltgeschichte	Inhaltlich-sachliche B.	Assoziatives Verfahren/ Schreiben zu Stimuli
3.1	Ping-Pong-Geschichte	Kommunikative B.	Schreibspiel
3.1	Satz stopfen	Sprachliche Bewältigung	Schreibspiel
3.1	Stummes Gespräch	Kommunikative B.	Schreibspiel
3.2	Tabu	Formale Bewältigung	Schreiben nach Regeln
6.1	Unsinnspoesie	Inhaltlich-sachliche B.	Weiterschreiben an kreativen Texten
3.1	Verrückte Briefe	Kommunikative B.	Schreiben nach Vorgaben
6.1	Visuelle - konkrete Poesie	Formale Bewältigung	Schreiben nach Vorgaben, Mustern
1.3	Worttreppe	Sprachliche Bewältigung	Assoziatives Verfahren
1.3	Zettelgeschichte	Sprachliche Bewältigung	Schreibspiel

2.3.3. Aufbau

Die gewählten kreativen Schreibaufgaben wurden in Lektionsvorbereitungen umgewandelt, welche sich an den Vorgaben der Kurzvorbereitungen der Pädagogischen Hochschule Wallis [PH-WS] orientieren. Unter Beachtung der sechs Punkte nach Mühlhausen (2005) zur Formulierung von Arbeitsaufträgen entstand die Gliederung der kreativen Schreibaufträge. Jede Lektionsvorbereitung beinhaltet Angaben über die Aufgaben und Ziele, das Vorgehen oder die Arbeitsschritte, die Zeit, die Sozialform und den Arbeitsort, die Hilfsmittel und das Material sowie die Form der Ergebnisse (vgl. Mühlhausen, 2005, zit. nach Salzmann, 2006, S. 8f.).

Abbildung 8: Gliederung der Aufgaben



Die Lektionsvorbereitungen wurden zusätzlich mit Angaben zum Schwierigkeitsgrad, dem Teilprozess und mit möglichen Varianten und der Quellenangabe erweitert. Besonders interessant sind weiterführende Vorschläge (Varianten), welche den Lehrpersonen noch zusätzliche Anregungen für die Unterrichtsgestaltung im *Texte schaffen* geben.

Die Gliederung und das Layout wurden in Anlehnung an die CD von Eichhorn und Koch (2002) übernommen. Diese haben eine CD mit kreativen Schreibaufgaben für die Berufsschule herausgegeben.

2.4. Fragestellung

Die Ausgangsfrage der Diplomarbeit stellt die Praktikabilität des von mir entwickelten Ideenkatalogs ins Zentrum. „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. - 6. Primarstufe“ entstand aus der Forderung nach regelmässigem, kreativem Schreiben in der Primarschule und dem Mangel an handlungsbezogenen Lehrmitteln für kreatives Schreiben für Lehrpersonen von Mehrstufenklassen. Dieser Ideenkatalog soll es Lehrpersonen der 4. bis 6. Primarstufe ermöglichen, mit geringem zeitlichem und materiellem Aufwand regelmässig kreative Schreibanlässe durchzuführen und gezielt Teilprozesse des Schreibens zu fördern. Da Lehrerinnen und Lehrern in mehrstufigen Abteilungen bei der Konzipierung von Lehrmitteln wenig Beachtung geschenkt wird, konzentriert sich der Ideenkatalog auf diese Interessengruppe. Durch den Einsatz des Ideenkataloges in der Praxis können Rückschlüsse auf die Einstellungen der Lehrpersonen bezüglich des Bereichs *Texte schaffen* und der Praxistauglichkeit des Ideenkataloges gezogen werden. Die Fragestellung lautet:

Ist der Ideenkatalog ein nützliches Instrument für Primarlehrpersonen, um regelmässig während 10 bis 20 Minuten kreative Schreibanlässe in Mehrstufenklassen (4. bis 6. Stufe) durchzuführen?

2.5. Hypothesen

Die Formulierung der Argumentation zu den einzelnen Wenn-Dann-Hypothesen orientiert sich an der deduktiv-nomologischen Erklärung von Friedrichs (1980). Wenn-Dann Hypothesen sind Gesetzesaussagen, welche aus zwei Teilen zusammengesetzt werden. Die Dann-Komponente ist der klärende Sachverhalt, während die Wenn-Komponente die Randbedingungen klärt (S. 65 f.).

Folgende vier Hypothesen werden daher aus der nachstehenden Dann-Komponente gebildet. Bei gleichem Sachverhalt ändern sich lediglich die Randbedingungen.

Der Ideenkatalog ist dann ein nützliches Instrument für Primarlehrpersonen von Mehrstufenklassen (4. – 6. Stufe), wenn...

Die Dann-Komponente wird dem Verständnis halber auf der folgenden Seite nochmals aufgeführt.

Der Ideenkatalog ist dann ein nützliches Instrument für Primarlehrpersonen von Mehrstufenklassen (4. – 6. Stufe), wenn...

... die Schreibaufträge klar und verständlich formuliert sind.

Die kreativen Schreibaufgaben sind in Form von Lektionsvorbereitungen aufbereitet, was zu Umformulierungen und Abänderungen der Originalaufträge geführt hat. Folglich könnten dies Auswirkungen auf die Verständlichkeit der Arbeitsaufträge haben. Da sich die Entwicklung der Lektionsvorbereitungen an den Vorgaben der Kurzvorbereitungen der PH-VS und den Ausführungen von Mühlhausen (2005) orientiert, sind die Schreibaufgaben für die Lehrpersonen verständlich und nachvollziehbar. Klar und verständlich bedeutet, dass Lehrpersonen die Aufträge ohne weitere Erklärungen in der Klasse umsetzen können.

... die kreativen Schreibaufträge zwischen 10 bis maximal 20 Minuten dauern.

Die im Ideenkatalog aufgeführten Schreibaufträge dauern zwischen 10 und 20 Minuten, damit Lehrpersonen im Sinne der Empfehlung der *Kommission nach Fächern und Bereichen: Deutsch* (2004) einmal pro Woche kurze kreative Schreibansätze durchführen. Obwohl manchen Lehrpersonen und auch Schülerinnen und Schülern die Aufgaben unbekannt sind, sollten die Aufgaben in der angegebenen Zeit realisierbar sein. Die Aufträge werden dreimal hintereinander durchgeführt, sodass bei Schreibansätzen, die für die Schülerinnen und Schüler oder auch Lehrpersonen neu sind, die Entwicklung eines Automatismus im Arbeitsablauf den zeitlichen Aufwand verringert.

... wenn die Variation der kreativen Schreibaufträge die Teilprozesse des Schreibens fördert.

Die Ausrichtung der einzelnen Schreibaufgaben verfolgt die gezielte Förderung von Teilprozessen des Schreibens. Die kreativen Schreibaufgaben trainieren besonders einen Teilprozess des Schreibens (kommunikative, inhaltlich-sachliche, sprachliche oder formale Bewältigung). Die gezielte Förderung des Teilprozesses wird auf der Grob- und Feinzielebene festgehalten. Die Expertinnen und Experten erkennen den Zusammenhang zwischen Teilprozess und Schreibaufgabe.

... wenn die Schreibaufträge auch zukünftig einen festen Bestandteil im Schreibunterricht einnehmen werden.

Aufgrund der Interventionen in der eigenen Klassen und der intensiven Auseinandersetzung mit dem Ideenkatalog „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. – 6. Primarstufe“ erkennen die Lehrpersonen kreatives Schreiben als eine Chance, die Schreibentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit dem Fokus auf die Prozesshaftigkeit des Schreibens voranzutreiben. Durch die Regelmässigkeit des Schreibens und die unterschiedlichen Schwerpunkte der Schreibaufgaben (Teilprozesse des Schreibens) sind die Lehrpersonen vom Nutzen des Ideenkataloges überzeugt und verwenden ihn auch weiterhin im Unterricht.

2.6. Methodisches Vorgehen

2.6.1. Methodische Vorüberlegungen

Die gewählte Forschungsmethode ist die Interventionsforschung. Sie befasst sich auf der Basis von technologischen Theorien mit der Entwicklung von Massnahmen. Die Evaluationsforschung als Teil der Intervention befasst sich mit der Bewertung der Massnahmen (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 107).

Im Rahmen der Diplomarbeit entsteht aufgrund der technologischen Theorie des kreativen Schreibens ein Ideenkatalog mit kreativen Schreibanlässen, welcher für Lehrpersonen der 4. bis 6. Primarschule geeignet ist. Die technologische Theorie schlägt konkrete Handlungsanweisungen zur praktischen Umsetzung wissenschaftlicher Theorien (Schreibtheorien) vor, worin wissenschaftliche Erkenntnisse in effiziente, automatisierbare Handlungsanweisungen umgesetzt werden (ebd., S. 106).

Dieser Ideenkatalog wird von einer Expertin und drei Experten in der Praxis ausprobiert. Jeder Person werden vier Aufgaben mit unterschiedlichen Schwerpunkten (kommunikative, inhaltlich-sachliche, formale und sprachliche Bewältigung) zugeteilt, welche dreimal durchgeführt werden. Anschliessend werten die Expertin und die Experten die kreativen Schreibaufträge mittels eines schriftlichen Fragebogens aus, um die Praxistauglichkeit des Ideenkataloges zu evaluieren. Die daraus resultierenden Resultate verlangen gegebenenfalls eine Anpassung oder Veränderung des Ideenkataloges.

2.6.2. Wahl der Expertinnen und Experten sowie Aufgabenzuteilung

Drei Merkmale sind ausschlaggebend für die Auswahl der Expertinnen und Experten:

- Die Lehrperson ist im Oberwallis berufstätig.
- Die Lehrperson unterrichtet in einer Mehrstufenklasse (4. – 6. Klasse).
- Die Lehrperson ist einverstanden, vier bis fünf Wochen mit der Klasse kreative Schreibaufgaben durchzuführen und die Aufgaben auszuwerten.

Die Zuteilung der Aufgaben erfolgt nach einem einfachen Verteilschlüssel, wobei die vier gewählten Lehrpersonen jeden Teilprozess (kommunikative Bewältigung [KB], inhaltlich-sachliche Bewältigung [ISB], sprachliche Bewältigung [SB] und formale Bewältigung [FB]) einmal bearbeiten werden.

Abbildung 9: Verteilschlüssel

LP	Aufgabenbeschreibung			
Herr A.	Ping-Pong-Geschichte 10' * PA KB	Kritzelgeschichte 15' * EA ISB	Elfchen 15' *** EA FB	Denglisch 20' *** EA SB
Herr B.	Stummes Gespräch 10' *** GA KB	Klatschblattgeschichte 15' ** EA ISB	Tabu 15' ** EA FB	Worttreppe 10' * PA SB
Frau C.	Verrückte Briefe 15' ** EA KB	Automatisches Schreiben 15' * EA ISB	Visuelle - konkrete Poesie 20' *** EA FB	Satz stopfen 10' ** PA SB
Herr D.	Dialog schreiben 20' ** PA KB	Unsinnspoesie 20' *** EA ISB	ABC-Geschichte 15' ** EA FB	Zettelgeschichte 20' * PA SB

2.6.3. Ablauf der Datenerhebung

Bevor es zur eigentlichen Datenerhebung kommt, werden die in Frage kommenden Lehrpersonen telefonisch angegangen. Aufgrund ihrer mündlichen Zusage kann dann der ordentliche Weg über die Schulkommissionen mit einer schriftlichen Anfrage (Anhang III) eingeschlagen werden. Nach deren Einwilligung beginnt die empirische Forschung.

Die Datenerhebung erfolgt in drei Phasen. In der ersten Phase werden mittels einer Vorbesprechung in Form eines Interviews allgemeine Informationen über die Organisation und die Einstellungen der Lehrpersonen gegenüber dem *Texte schaffen* sowie dem kreativen Schreiben aufgenommen. Zum selben Zeitpunkt erhalten die Lehrpersonen den Ideenkatalog „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. – 6. Primarstufe“ und den Auswertungsbogen ausgehändigt. Mit einer kurzen Instruktion betreffend Ausführung der Interventionen wird auf die organisatorischen Aspekte eingegangen.

In der zweiten Phase führen die Expertin und die Experten individuell ihre vier prädestinierten Schreibaufgaben des Ideenkataloges durch. Diese kreativen Schreibaufgaben sollen nach Möglichkeit drei Mal an verschiedenen Tagen durchgeführt werden. Die Expertin und die Experten machen sich Notizen in Bezug zur Aufgabenstellung, Zeitdauer und zu Problemen bei der Durchführung. Nach dreimaliger Durchführung der kreativen Schreibaufgaben beziehen sie Stellung zum behandelten Teilprozess des Schreibens und zur Praxistauglichkeit des kreativen Schreibenanlasses.

Um die erhaltenen Daten in einer dritten Phase noch differenzierter zu betrachten, wird bei einzelnen Lehrpersonen gegebenenfalls eine telefonische Nachbesprechung durchgeführt.

2.6.4. Interviews

Die mündliche Befragung ist ein qualitatives Interview, dessen Ziele die Erfassung von Meinungen, Sichtweisen und auch Interpretationen der Befragten sind. Der halbstrukturierte Interviewtyp sieht Fragen vor, welche dem Thema eine bestimmte Richtung vorgeben, trotzdem aber die offene Form der Fragestellung verwendet (vgl. Moser, 1998, S. 45 f.).

Interviews können unterschiedlich aufgezeichnet und ausgewertet werden. Werden Interviews aufgrund der Gedächtnisbasis (Behaltensleistung und Notizen) analysiert, ist der Aufwand zwar gering, es besteht aber die Gefahr des Datenverlustes. Diese Methode eignet sich vorwiegend für den Journalismus und ist für wissenschaftliche Zwecke nicht geeignet. Bevor es den Computer gab, wurden Gespräche vor allem auf einer Protokollbasis ausgewertet. Das Protokoll wurde während des Interviews geführt. Mit den heutigen Technologien bieten sich zwei Möglichkeiten der Datenanalyse an. Das Interview kann entweder anhand der Vertonung und einem Transkript (welches nur einzelne Teile der Originalfassung wiedergibt) oder ausschliesslich auf einer Transkriptbasis analysiert werden (vgl. Kuckartz, 2005, S. 41 f.).

Doch was ist eigentlich eine Transkription? Nachfolgende Definition steht im „Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung“: „Die Verschriftlichung menschlicher Kommunikation, meist auf der Grundlage von Tonband- oder anderen Aufzeichnungen. Je nach Untersuchungszweck kann bzw. muss die Transkription mehr oder weniger umfassend sein (Ludwig-Mayerhofer, 1999 zit. nach Kuckartz, 2005, S. 40).“

In Transkriptionen werden unter anderem die sprachliche Tönung, die Betonung, die Lautstärke, die Dehnung, sowie Sprechpausen, Überlappungen usw. festgehalten. Man verwendet hierzu Transkriptionssysteme, welche ikonische Symbole für nonverbales Verhalten verwenden. Diese Systeme unterscheiden sich in der Genauigkeit und der Zeichenverwendung sowie der computergestützten Verarbeitung. HIAT (Halbinterpretative Arbeits-Transkription) oder DIDA (Diskurs-Datenbank) sowie GAT (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem) sind einige der am häufigsten verwendeten Systeme (vgl. Kuckartz, 2005, S. 43 ff.). Die Transkription der vier Interviews wurde mit Letzterem gemacht, da es für die schreibende und auch lesende Person leicht zugänglich ist und für eine angemessene Datenauswertung genügt. Die verwendete Konvention des „Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems“ stammt von Selting, Auer, Barden, Bergmann, Couper-Kuhlen, Günther, Meier, Quasthoff, Schlobinski und Uhmman (1998). Angaben zum Transkriptionssystem liegen im Anhang VI bei.

2.6.5. Schriftliche Befragung

Schriftliche Befragungen eignen sich, wenn die befragten Personen geographisch verstreut wohnen. Ebenfalls sind sie kostengünstiger und der Zeitaufwand ist geringer. Der Einfluss des Interviewers wird verringert und die Fragen und Antworten können besser durchdacht werden. Leider ist die Rücklaufquote der schriftlichen Befragungen ein Risiko. Zugleich ist die Kontrolle der Erhebungssituation nicht gewährleistet und es können zu den Fragen keine Erläuterungen abgegeben werden (vgl. Friedrichs, 1980, S. 237).

Da die Interventionsforschung über mehrere Wochen andauert, ist es sinnvoll, die Daten zum Ideenkatalog mit einer schriftlichen Befragung zu erfassen. Der Aufbau des Fragebogens orientiert sich an den Vorgaben von Friedrichs (1980). Die Fragen werden thematisch gegliedert und variieren zwischen offenen und geschlossenen Fragetypen (S. 238).

Der erste Teil des Auswertungsbogens (Anhang V) führt die befragte Person in das Unterfangen ein und erhebt die allgemeinen Angaben zur Person. Anschliessend folgt zu jedem Schreibauftrag ein Fragebogen, wobei jeder nach demselben Muster aufgebaut ist. Die thematische Gliederung orientiert sich an den Hypothesen und besteht aus den Kategorien „Allgemeines“, „Verständlichkeit des Arbeitsauftrages“, „Dauer der Aufträge“, „Teilprozesse des Schreibens“ und „Schlussfolgerung“.

3. Empirische Untersuchung

3.1. Die Expertengruppe

Die Expertengruppe stellt sich aus einer Lehrerin und drei Lehrern zusammen. Die Namen der Lehrpersonen werden anonymisiert wiedergegeben. Aus folgender Abbildung können Angaben zum Geschlecht, zur Berufstätigkeit, zur Berufserfahrung und zur Schulklasse sowie zum dazugehörigen Aktennummer entnommen werden.

Abbildung 10: Angaben zur Expertin und den Experten

Expertengruppe	A.	B.	C.	D.
Geschlecht	männlich	männlich	weiblich	männlich
Berufstätig seit	1978	1972	2005	1973
Erfahrung in Mehrstufenklassen	15 Jahre	35 Jahre	1 Jahr	33 Jahre
Anzahl Schulkinder 4. Klasse	0	5	4	4
Anzahl Schulkinder 5. Klasse	6	6	4	4
Anzahl Schulkinder 6. Klasse	10	8	6	5
Total Schulkinder	16	19	14	13
Nummer (Basistranskript und Dossier)	1/4	2/4	3/4	4/4

Herr A. konnte aus gesundheitlichen Gründen die kreativen Schreibaufträge nicht alle ausprobieren und hat mir eine telefonische Rückmeldung zu den ausgeführten Aufträgen gegeben.

3.2. Darstellung der Ergebnisse

3.2.1. Interviews

Die detaillierten, aufbereiteten Daten in Form von Basistranskriptionen sind in der separaten Beilage einzusehen. Die folgende Darstellung der Ergebnisse ist eine Zusammenfassung der Aussagen zu den Fragen bezüglich der Organisation des Fachbereichs *Texte schaffen* in Mehrstufenklassen, der Lehrpersonenerwartung hinsichtlich Schreibkompetenzen von Schülerinnen und Schülern und schlussendlich dem kreativen Schreiben. Die Wiedergabe einzelner Aussagen der Lehrpersonen wurde orthographisch so verändert, dass sie für die Leserin und den Leser nachvollziehbar und verständlich sind (orthographische Umschrift).

a) Organisation *Texte schaffen*

Die Lehrperson A. organisiert *Texte schaffen* ausgehend von Fächern wie *Mensch und Umwelt* oder *Technisches Gestalten*. Sie setzt den Akzent auf fächerübergreifendes Arbeiten. Sie wählt passende Themen für Beschreibungen oder Erlebnis Erzählungen aus (vgl. Basistranskript [BT] 1/4, Zeile [Z.] 013, 027). Die anderen Lehrpersonen arbeiten mehrheitlich isoliert im Fachbereich *Texte schaffen* und konzentrieren sich auf Stilübungen, die Aufsatzart oder die thematische Ausrichtung, was folgende Auszüge wiedergeben:

B., BK 2/4, Z. 023-027: „Wir arbeiten auf sehr, sehr breiter Basis. Entweder machen wir Stilübungen oder wir arbeiten an einem Thema. Zum Beispiel Erzählungen, Erlebniserzählungen, Bildergeschichten, Briefe, Berichte und so weiter.“

C., BK 3/4, Z. 030-032: „Ich organisiere verschiedene Schreibanlässe. Die gesamte Klasse arbeitet zum selben Thema.“

D., BK 4/4, Z. 021-024: „So Hauptthemen nehmen wir zusammen durch, zum Beispiel die Erlebnisberichte.“

Die Lehrpersonen A. und D. lassen die Kinder manchmal Themen frei wählen. Die anderen beiden Lehrpersonen grenzen meistens den Themenbereich ein, lassen aber entweder innerhalb des Themas aus verschiedenen Vorschlägen auswählen oder lassen die Ausgestaltung des Themas frei.

Bei drei von vier Lehrpersonen arbeiten alle Stufen am gleichen Thema. Nur eine Lehrperson organisiert manchmal klassenspezifische Schreibaufgaben aus dem Sprachbuch (vgl. BT 4/4, Z. 044). Aus den Interviews kann entnommen werden, dass die Lehrpersonen unterschiedliche Anforderungen an die einzelnen Stufen stellen.

Drei von vier Lehrpersonen räumen dem *Texte schaffen* eine fixe Doppelstunde (am Montagmorgen) ein. Neben dieser Doppelstunde stehen den Schülerinnen und Schülern noch weitere Zeitfenster während der Woche zur Verfügung (meist 30 Minuten). Ebenfalls dürfen die Kinder ihre Aufsätze zu Hause beenden. Allerdings heben drei von vier Lehrpersonen hervor, dass diese nicht benotet werden.

Alle Lehrpersonen benoten nur einzelne Aufsätze. Während die Lehrperson A. zwei Aufsätze pro Semester bewertet, sind es bei der Lehrperson B. zwischen zwei und vier Aufsätze. Die Lehrperson C. bewertet jeden zweiten Aufsatz und die Lehrperson D. praktisch jeden Aufsatz. Alle Lehrpersonen setzen Fremdbeurteilungen als formative Evaluationen innerhalb der Klasse ein, lassen aber die Schülerbemerkungen nicht in die Benotung einfließen.

b) Schreibkompetenzen

Lehrperson A. erwartet von Erlebniserzählungen, dass sie spannend und interessant für den Leser sind, hingegen bei Sachtexten erwartet sie Begründungen zum Sachverhalt. Lehrperson B. beachtet die Fehlerzahl der Schülertexte, schaut auf die Variation von Satzanfängen, Adjektiven und Verben sowie auf die Satzübergänge und die Gliederung des Textes. Die Lehrpersonen C. und D. erhoffen sich Schülertexte mit einem logischen Aufbau (Einleitung, Hauptteil, Schluss) und erwarten ebenfalls die Variation des Wortschatzes und eine gute Satzstruktur. Die Lehrperson D. verlangt von den Schülerinnen und Schülern auch eine Steigerung der Textqualität zwischen dem Entwurf und der überarbeiteten Fassung.

Interessant sind die Ausführungen zu den Schreibkompetenzen der Lehrpersonen. Auf die Frage „Welche Fähigkeiten müssen Kinder mitbringen, um einen Text zu schreiben?“ antworteten die Lehrpersonen wie folgt:

Abbildung 11: Aussagen der Lehrpersonen zum Thema Schreibkompetenzen

Fähigkeiten:	Anzahl Nennungen
- Fantasie haben	1
- viel lesen	3
- Kontakt mit Eltern (Kommunikation üben)	1
- grammatikalische Grundkenntnisse: Satzstellungen, Zeiten, Fälle	2
- Abrufen des Wortschatzes	1
- Freude	1

Alle Lehrpersonen sind der Ansicht, dass Aufsatzschreiben durch regelmässiges Schreiben geübt werden kann. Während Lehrperson A. Zusatzübungen zur Grammatik hervorhebt, setzen Lehrperson B., C. und D. grossen Wert auf Stilübungen. Alle drei finden auch, dass häufiges Lesen das Schulkind zu einer besseren Schreiberin/einem besseren Schreiber macht.

c) Kreatives Schreiben

Alle Lehrpersonen haben den Begriff *kreatives Schreiben* schon gehört. Drei von vier Personen versuchen Erklärungen abzugeben, während davon nur zwei Personen genauere Angaben und Beispiele zu Schreibaufgaben geben konnten. Auf die Frage „Kennen Sie den Begriff kreatives Schreiben?“ antworteten die Lehrpersonen:

A., BK 1/4, Z. 061-064: „Ja, gehört schon. Aber eigentlich habe ich mich nicht so stark damit befasst.“

B., BK 2/4, Z. 335-347: „Ich stelle mir darunter nicht das Übliche vor, nicht was wir bis jetzt gemacht haben. Einfach etwas Spontanes, Ausgefallenes, etwas das manchmal auch ein bisschen ausgeflippt sein kann. [...] vor allem auch Fantasie, etwas mit sehr viel Fantasie. Kreativität heisst ja auch, Fantasie haben.“

C., BK 3/4, Z. 226-240: „Ich habe mich auch im Internet oftmals informiert, was man zum Beispiel da machen könnte. Es gibt eigentlich eine recht breite Palette an Möglichkeiten, zum Beispiel diese Reihungsgeschichte, mit Gruppen oder mit der ganzen Klasse schreiben, oder Reizwortgeschichten. Es gibt da ganz viele Möglichkeiten.“

D., BK 5/4, Z. 180-197: „Ja, ich kenne kreatives Schreiben eigentlich schon. Wir haben dem eher freies Schreiben gesagt. Das ist für mich das Gleiche. [...] also, zum Beispiel Zettelgeschichten oder kurze Fantasiegeschichten, kleine Gedichte [...].“

3.2.2. Ergebnisse den Auswertungsbögen

Die folgenden Aussagen der schriftlichen Befragung wurden wortwörtlich übernommen. Allerdings wurden einzelne der Verständlichkeit halber angepasst (Abkürzungen ausgeschrieben). Die Auflistung der Aussagen orientiert sich an den Punkten der Gliederung des Fragebogens: Verständlichkeit des Arbeitsauftrages, Dauer der Aufträge, Teilprozess des Schreibens und Schlussfolgerung. Die Reihenfolge der Arbeitsaufträge entspricht der Reihenfolge im Ideenkatalog. Zu den kreativen Schreibaufgaben, welche von der Lehrperson A. durchgeführt wurden, sind nur Angaben zur Durchführbarkeit aufgeführt. Die kreative Schreibaufgabe „Denglisch“ wurde gar nicht durchgeführt (wegen dem Ausfall des Experten, siehe dazu Erklärungen unter Abschnitt 3.1, S. 28).

Mache Aufgaben wurden nicht dreimal hintereinander durchgeführt. Die Lehrpersonen haben diesbezüglich keine Gründe angegeben.

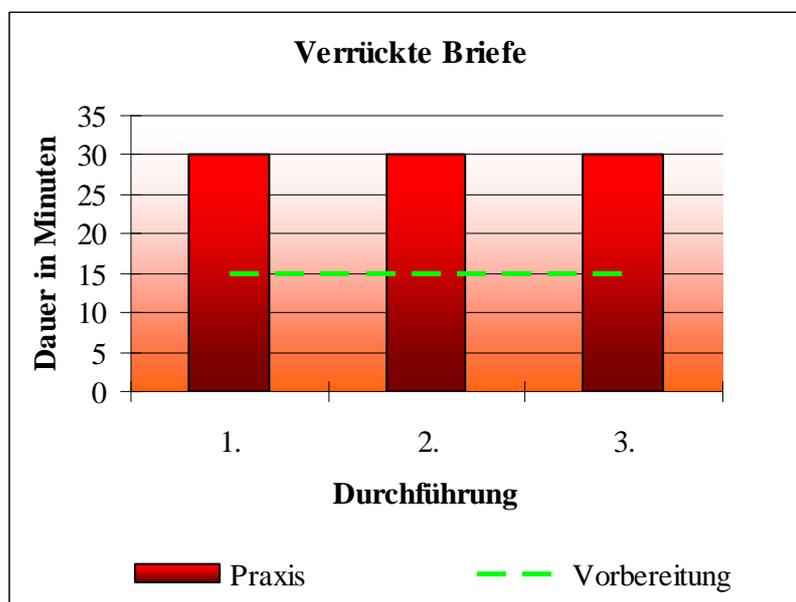
Die Ausführlichen Tabellen mit sämtlichen Daten sind in der Beilage auf dem Sekretariat der PH-VS einzusehen.

d) Ping-Pong-Geschichte

Durchführbarkeit: Die Ping-Pong-Geschichte wird interessanter, wenn nicht die Kollegen miteinander arbeiten.

e) Verrückte Briefe

Abbildung 12: Zeitvergleich „Verrückte Briefe“



1. Durchführung: Formale Aspekte des Briefes? "Mein Star versteht die deutsche Sprache nicht."

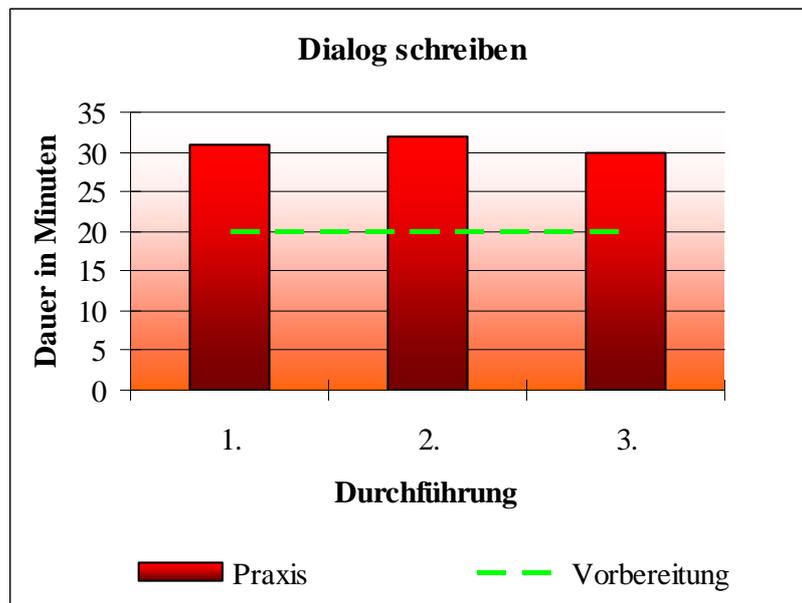
Teilprozess: Es werden vorwiegend Fragen gestellt.

Durchführbarkeit: Die Aufgabe ist für alle Klassen der Oberstufe verständlich und kann ausgeführt werden.

f) Dialog schreiben

Arbeitsauftrag: Voraussetzung: die Schüler kennen schon ein wenig die Dialog-Form. Verständnis des Auftrages ist leicht (klar formuliert).

Abbildung 13: Zeitvergleich „Dialog schreiben“



1. Durchführung: Vor allem der Hauptteil scheint mir mit 8 Minuten zu knapp bemessen ð 15 Minuten besser. Bei ungerader Schülerzahl übernimmt eine/r gerne spontan die Doppelrolle. Schüleräusserungen: man muss schnell machen; schreiben und denken zugleich; zu zweit mehr Ideen; aufeinander eingehen; Vorteile sind, dass man nicht trödeln kann und relativ schnell ein "Produkt" hat.

2. Durchführung: Variante "Wolf-Befürworter - Wolf-Gegner" (Thema aus "Medien" bekannt). Schüler schreiben interessiert und mit Engagement!

3. Durchführung: Thema "Energieverschwendung"; gute Partnerarbeit; keine Motivationsprobleme; schwächere Schüler können vom Partner profitieren.

Teilprozess: Die Aufträge werden allgemein genauer, ausführlicher ausgeführt und die meisten Schüler erfüllen die Zielsetzungen zufrieden stellend bis sehr gut. Schüler kritisieren, wenn Dialoge ausarten (grobe Ausdrücke).

Durchführbarkeit: Schreiben zu zweit ist beliebt, die Schüler vergleichen gerne ihre Lösungen. Verbesserungsmöglichkeiten werden zu zweit/in der Gruppe besser erkannt und genutzt (bei späterer "Nachbehandlung"). Die Schüler arbeiten unter einem gewissen Zeitdruck besser.

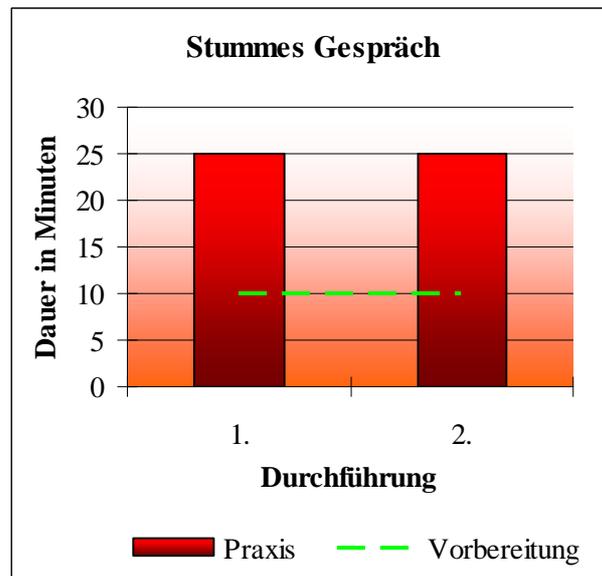
g) Stummes Gespräch

1. Durchführung: Die Schüler haben sehr gut mitgemacht. Zum Teil zu wenig aufeinander eingegangen. Sie haben nicht immer gelesen, was die anderen aufgeschrieben haben.

2. Durchführung: Sie haben wieder sehr gut mitgearbeitet. Setzen es viel besser um. Sie gingen aufeinander ein.

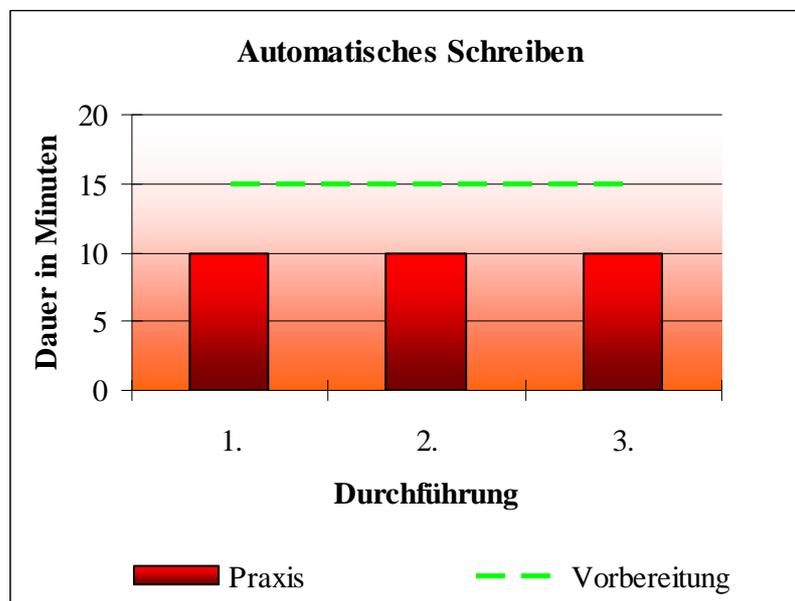
Durchführbarkeit: Die Klassen waren gemischt. Die Jüngeren wurden gut integriert. Sie unterschieden sich höchstens in den Inhalten.

Abbildung 14: Zeitvergleich „Stummes Gespräch“



h) Automatisches Schreiben

Abbildung 15: Zeitvergleich „Automatisches Schreiben“



1. Durchführung: Schwierigkeit: ohne Unterbruch schreiben.

2. Durchführung: Manche Schüler schreiben nur Stichwörter und nicht ganze Sätze.

Teilprozess: Spontaneität wird gefördert und Schreibblockaden werden abgebaut.

Durchführbarkeit: Die Aufgabe ist nicht abhängig von der Altersklasse der Schüler.

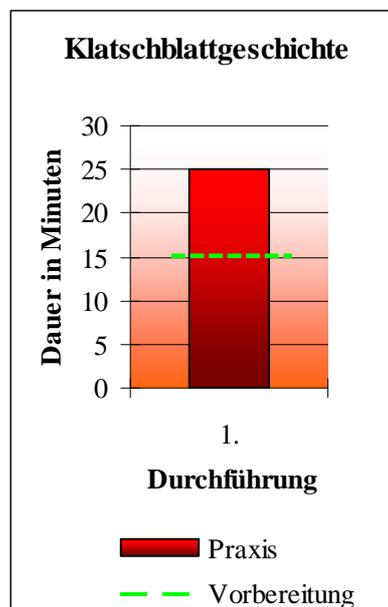
i) Kritzelgeschichte

Durchführbarkeit: Es ist von Vorteil, wenn man ein Minimum und ein Maximum an Wörtern vorgibt (4 bis 10 Wörter).

j) Klatschblattgeschichte

Arbeitsauftrag: Arbeitsauftrag: Einzelne wussten nicht, was ein Klatschblatt, eine Redaktion, ein Journalist ist. Wie heisst er oder sie? Was soll ich da schreiben? Es braucht zusätzliche Erklärungen.

Abbildung 16: Zeitvergleich „Klatschblattgeschichte“

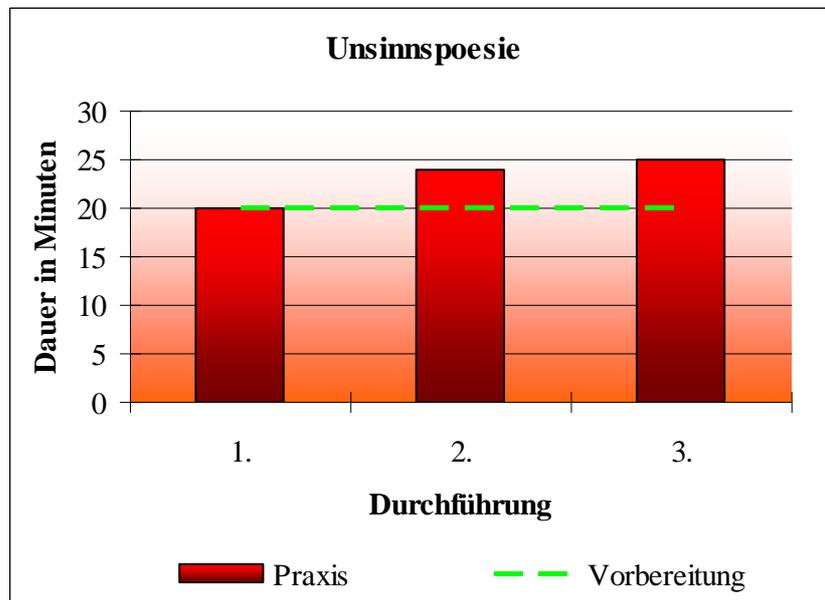


1. Durchführung: Es kam bei den Schülern gut an. Schrieben jeweils spontan weiter. Ich finde diesen Schreibanlass zur Abwechslung und zur Motivation sehr gut. Man darf aber nicht zu viel erwarten (inhaltlich). Ich habe diesen Auftrag nur einmal ausprobiert.

k) Unsinnspoesie

Arbeitsauftrag: Der Schwierigkeitsgrad ist eher "mittel" (**).

Abbildung 17: Zeitvergleich „Unsinnspoesie“



1. Durchführung: Die Vorgabe 20' "funktioniert" sehr gut! Von 13 Schülern haben 2 eher knappe, 3 rechte, 5 gute, 2 sehr gute und 1 ausgezeichnete Resultate.

2. Durchführung: Nur ziemlich sprachschwache Schüler haben Mühe mit Sprachrhythmus und Reim. Lügen-Dichtung ist beliebt und die Schüler vergleichen gern ihre "Produkte".

3. Durchführung: Schreiben engagiert; es macht ihnen Spass. Eine Steigerung im inhaltlichen Aufbau und in Originalität ist feststellbar.

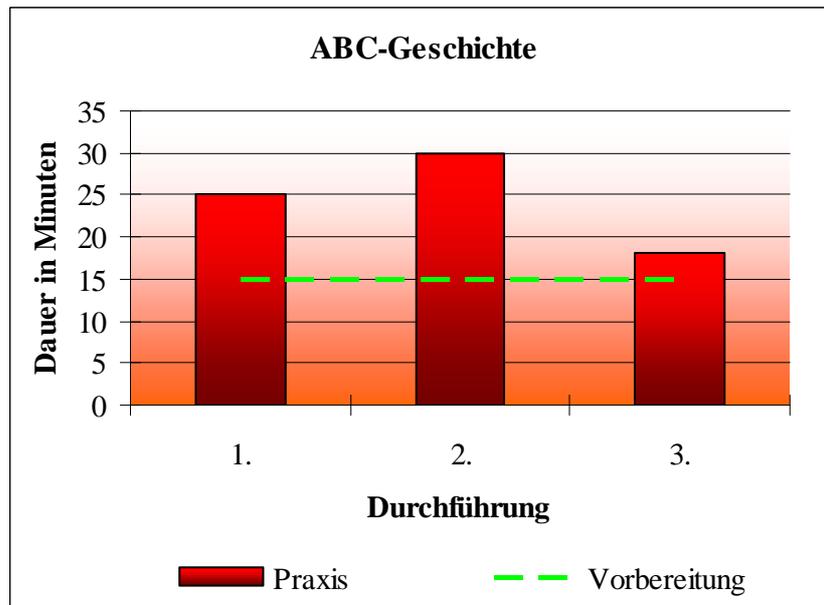
Teilprozess: Durch Vergleichen der Entwürfe untereinander und deren Überarbeitung entsteht Sicherheit im inhaltlichen Aufbau des Textes, der Logik, der Originalität. Auch Schwächere können Erfolge buchen.

Durchführbarkeit: Mehrere Klassen haben die gleiche Vorgabe. Sie erfinden gerne Originelles, schreiben im Wettbewerb; der Sechstklässler möchte ja dem Viertklässler nicht nachstehen.

1) ABC-Geschichte

Arbeitsauftrag: 4 von 13 Schülern haben den Arbeitsauftrag "ungenügend" bis "knapp" bewältigt (1 Viert-/ 3 Sechstklässler); den anderen 9 Schülern gelang die Geschichte von "recht gut" bis "sehr gut".

Abbildung 18: Zeitvergleich „ABC-Geschichte“



1. Durchführung: Im Hauptteil benötigten die 4./5.-Klässler wesentlich mehr Zeit als die vorgegebenen 8 Minuten (ca. 20 Minuten!). Schwächere Schüler tun sich schwer, eine zusammenhängende Geschichte zu finden.

2. Durchführung: 4 von 13 Schülern bringen die Geschichte ungenügend zu Sinneinheiten zusammen. Gute Übungsmöglichkeit zu weiterführendem Überarbeiten, Ausarbeiten. Man hat gute Vergleichsmöglichkeiten beim Bewerten.

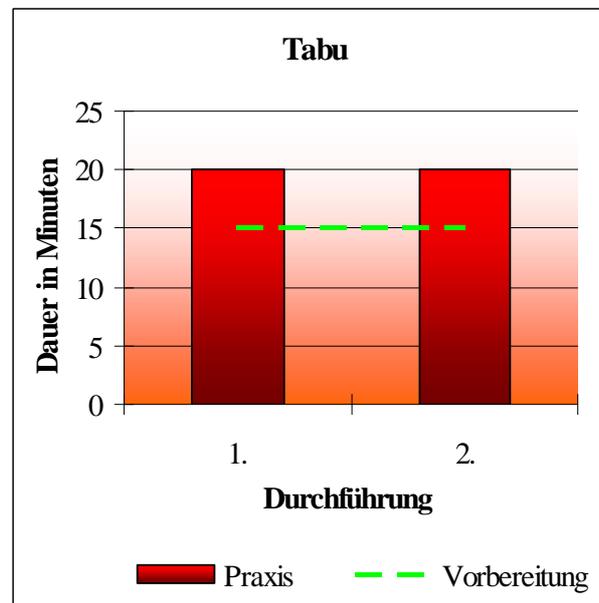
Teilprozess: Die sprachliche Möglichkeit und deren Entfaltung bzw. Weiterentwicklung ist hier eher begrenzt (z.B. x-, y-, z-Wörter).

Durchführbarkeit: Gute Möglichkeit, die ABC-Ordnung zu üben und Wortschatz-Erweiterung.

m) Tabu

Arbeitsauftrag: (I/K) Sie fanden es sehr lustig. Einige probierten Wörter, die diese Buchstaben enthalten, zu meiden.

Abbildung 19: Zeitvergleich „Tabu“



1. Durchführung: Manche ersetzten den I z.B. durch ein Sternchen und den K durch eine Klammer. Andere liessen die Lücken oder schrieben einfach zusammen. Es gab aber doch einige Fehler (Buchstaben gleichwohl geschrieben).

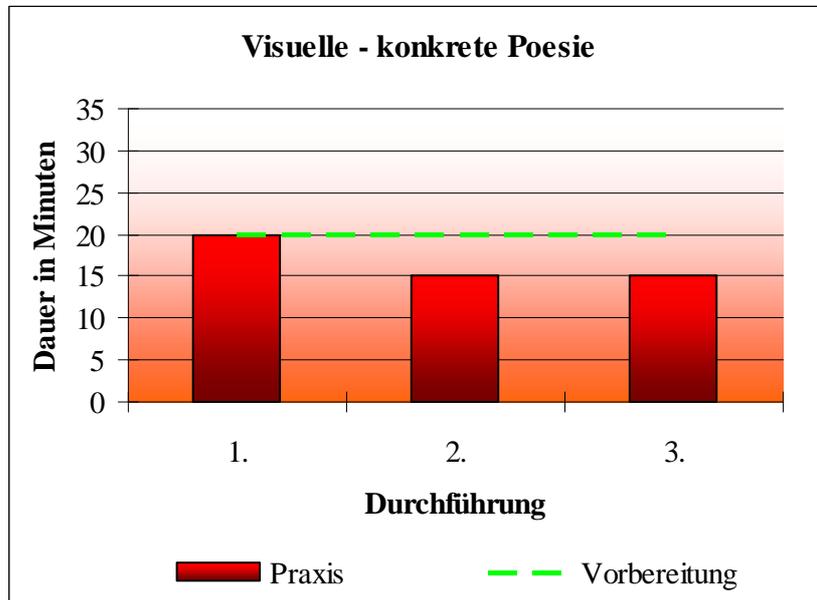
2. Durchführung: Diesmal weniger Fehler. Fast alle ersetzten die Buchstaben durch bestimmte Zeichen °, -, *, () usw.

Teilprozess: Sie haben den Text mehrmals kontrolliert. Fanden Fehler beim Mitschüler. Kontrolle und Selbstkontrolle wird gefördert.

Durchführbarkeit: Eignet sich sehr gut. Ist nicht abhängig vom Alter.

n) Elfchen

Durchführbarkeit: Schwierig für die Schüler. Ein Raster erleichtert das Arbeiten.

o) **Visuelle - konkrete Poesie****Abbildung 20: Zeitvergleich „Visuelle - konkrete Poesie“**

1. Durchführung: Beeinflussung durch die aufgezeigten Beispiele. Einige haben anfänglich Mühe, eine eigene originelle Darstellungsform zu finden.

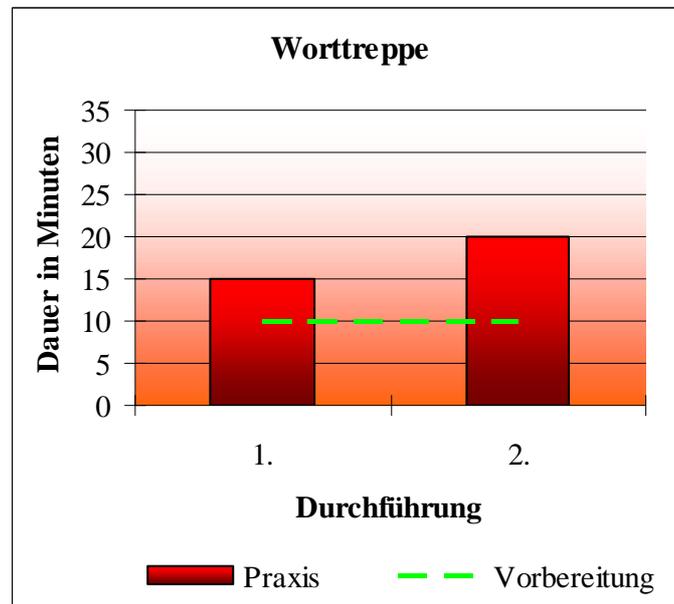
Teilprozess: Die Schüler hatten Freude am Gestalten von einem Begriff. Die Ergebnisse sind fantasievolle Darstellungsformen.

Durchführbarkeit: Die Aufgabe bedingt keine grossen Voraussetzungen des Schreibens, sondern Fantasie und Kreativität.

p) **Worttreppe**

Arbeitsauftrag: Wir machen das jedes Jahr einige Male, aber mündlich.

Abbildung 21: Zeitvergleich „Worttreppe“



1. Durchführung: Machten interessiert mit. In der Umsetzung grosse Unterschiede. Sie durften auch den Duden einsetzen. Trotzdem gab es immer wieder Begriffe, die es so nicht gibt.

2. Durchführung: Wiederum mit Spannung mitgearbeitet.

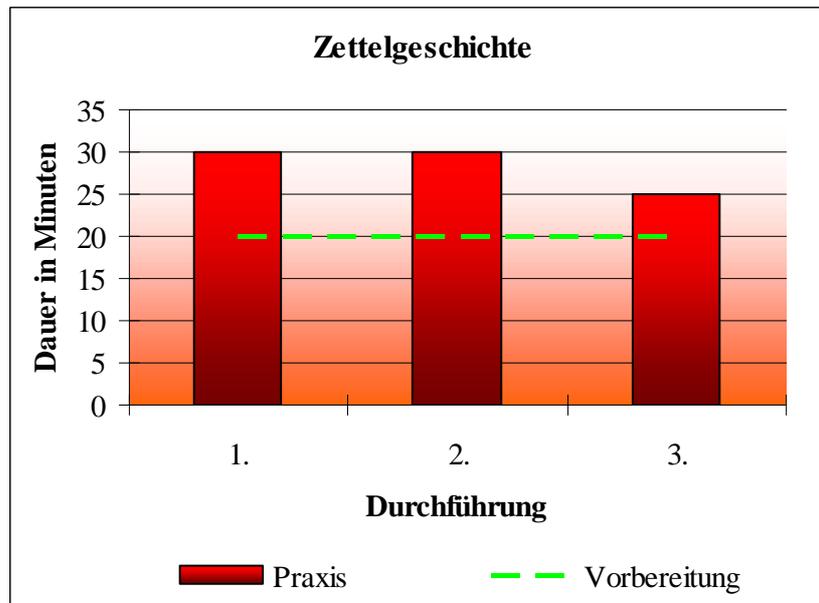
Teilprozess: Am Anfang haben sie spontan Wörter verbunden, ohne gross zu hinterfragen, ob es sowas gibt. Später wurden sie kritischer und schauten vermehrt nach.

Durchführbarkeit: Diese Aufgabe kann man sehr gut in Partnerarbeit lösen. Ältere und Jüngere können so gut von einander profitieren.

q) Zettelgeschichte

Arbeitsauftrag: Schwächeren Schülern muss der Auftrag zusätzlich erklärt werden (eingehender!), es sei denn, man möchte haarsträubend kompliziertes Denken stehen lassen.

Abbildung 22: Zeitvergleich „Zettelgeschichte“



1. Durchführung: Für den Hauptteil braucht es im Durchschnitt 15 Minuten. Die gefundenen Texte eignen sich sehr gut zum weiterführenden Üben und Überarbeiten bezüglich GZ 3.1 "Sprachliche Strukturen / Sinneinheiten".

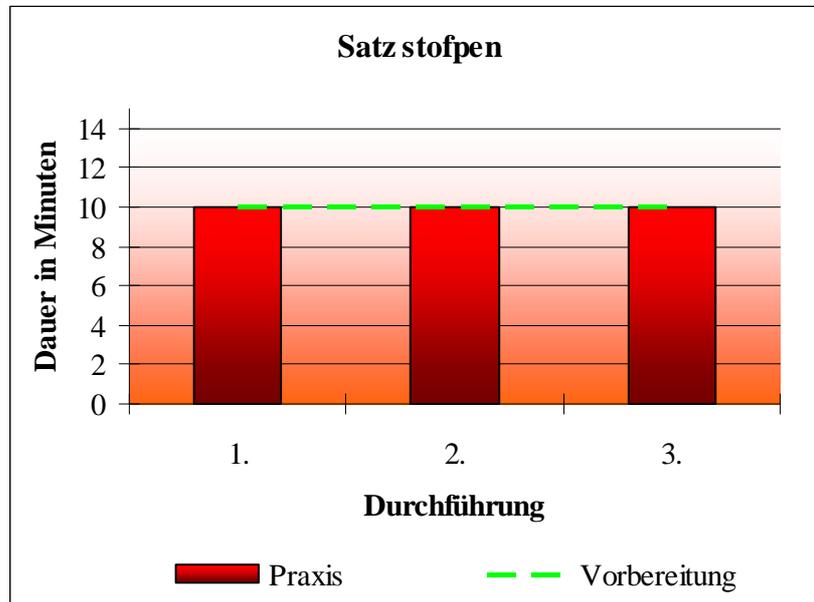
3. Durchführung: 3/4 der Klassen können den Auftrag "recht" bis "ganz gut" ausführen. Die Schwierigkeiten bei einzelnen Schülern liegen in der grammatikalischen Ebene.

Teilprozess: Die Einteilung des Textes in Sätze (Sinneinheiten) gelingt besser. Eine eingehendere Überarbeitung bei schwächeren Schülern ist sehr zu empfehlen.

Durchführbarkeit: Dieser Auftrag ist einfach, praktisch, nicht aufwändig und die Schüler erhalten Sicherheit und Übung im Gestalten von Sinneinheiten und Sätzen. Bei der Bewertung ergeben sich gute Vergleichsmöglichkeiten.

r) **Satz stopfen**

Abbildung 23: Zeitvergleich „Satz stopfen“



1. Durchführung: Unterschied Wort und Wortgruppe, Bedeutung der zwei Farben

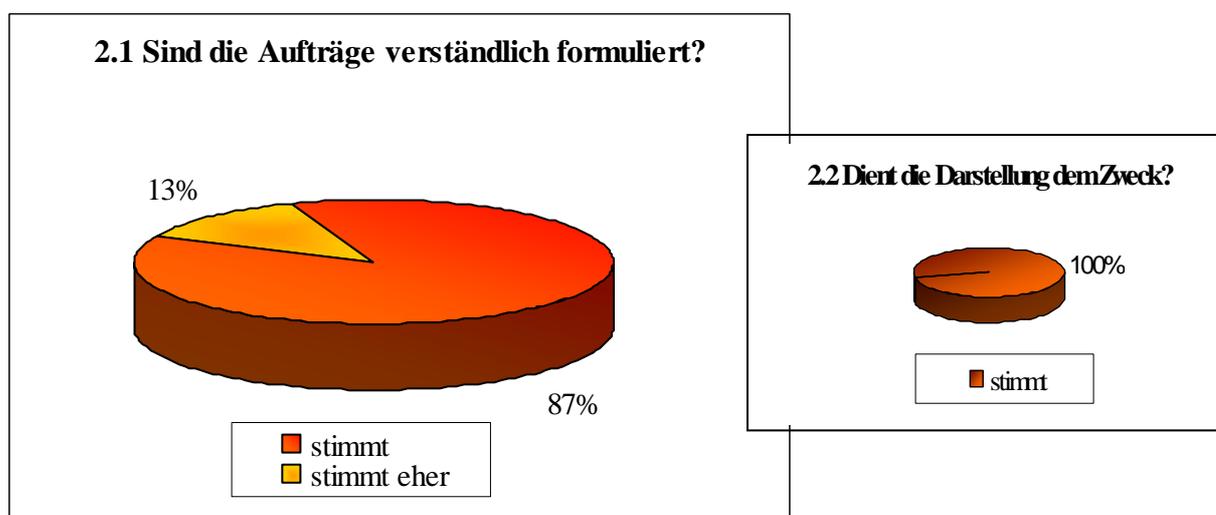
Teilprozess: Satzglieder werden durch die Verschiebeprobe deutlich.

Durchführbarkeit: 4. Klasse hat nicht die gleichen Voraussetzungen wie 5./6. Klasse hinsichtlich Wortarten, Satzgliedern und Verschiebeprobe.

3.2.3. Allgemeine Tendenzen

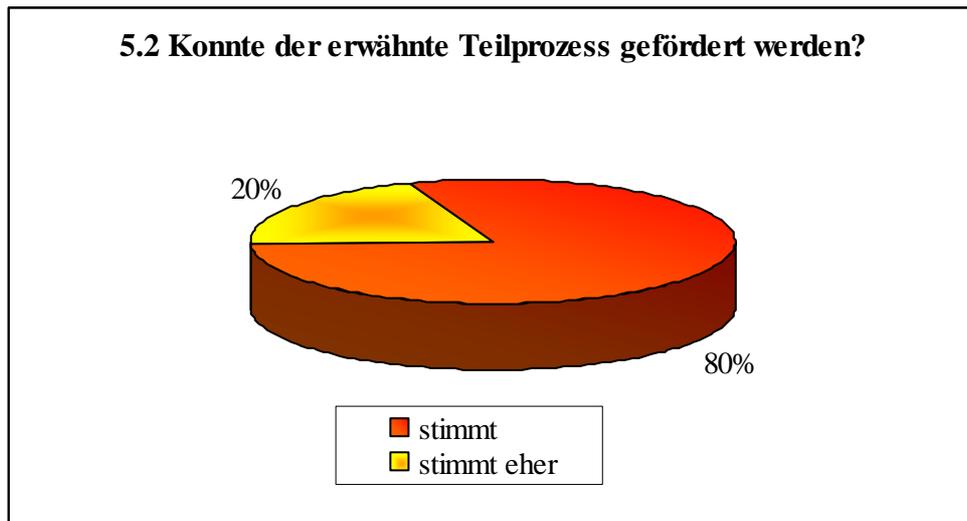
Alle Experten waren sich bezüglich der Aufgabenstellung einig, dass die Form zweckdienlich war. Hingegen sind bei der Verständlichkeit der Arbeitsauftragsformulierung 13 Prozent der Arbeitsaufträge (zwei kreative Schreibanlässe: „Klatschblattgeschichte“ und „Satz stopfen“) mit „stimmt eher“ bewertet worden. Dies wird aus der untenstehenden Grafik ersichtlich. Lediglich zur „Klatschblattgeschichte“ wurde eine Rückmeldung gemacht. Sie lautet: „Einzelne wussten nicht was ein Klatschblatt, eine Redaktion, ein Journalist ist. Wie heisst er oder sie? Was soll ich da schreiben? Es braucht zusätzliche Erklärungen.“

Abbildung 24: Formulierung der Arbeitsaufträge



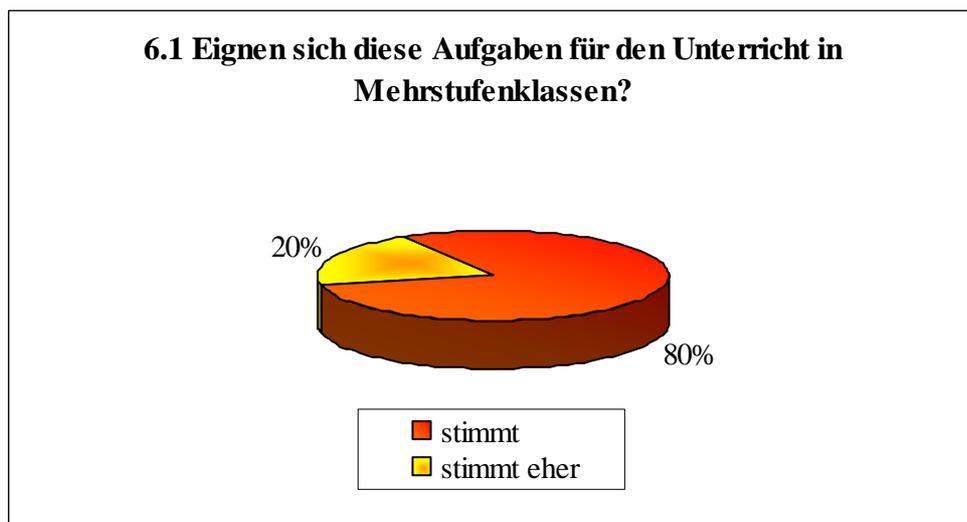
Laut Expertenmeinung unterstützen 80 Prozent der kreativen Schreibanlässe (12 Aufgaben) den betreffenden Teilprozess des Schreibens. 20 Prozent der kreativen Schreibanlässe (3 Aufgaben) wurden mit „stimmt eher“ bewertet. Es handelt sich um die „Verrückten Briefe“, die „ABC-Geschichte und die „Zettelgeschichte“. Die Anmerkung zu den „Verrückten Briefen“ ist: „Es werden vorwiegend Fragen gestellt.“ Die Begründung zur „ABC-Geschichte“ lautet: „Die sprachliche Möglichkeit und deren Entfaltung bzw. Weiterentwicklung ist hier eher begrenzt (z.B. x-, y-, z-Wörter).“ Die Expertenaussage zur „Zettelgeschichte“ lautet: „Die Einteilung des Textes in Sätze (Sinneinheiten) gelingt besser. Eine eingehendere Überarbeitung bei schwächeren Schülern ist sehr zu empfehlen.“

Abbildung 25: Unterstützung des Teilprozesses



Die letzte Frage zur Durchführbarkeit der Aufgaben im Unterricht in Mehrstufenklassen ergibt, dass 80 Prozent der kreativen Schreibaufgaben (12 Aufgaben) für den Einsatz in Mehrstufenklassen geeignet sind. Allerdings wurden 20% der kreativen Schreibaufgaben (3 Aufgaben) mit „stimmt eher“ bewertet worden. Es handelt sich um die „Klatschblattgeschichte“, das „Elfchen“ und das „Satz stopfen“. Zur „Klatschblattgeschichte“ wurde keine Rückmeldung gemacht. Die Aussage zum Elfchen ist: „Es ist schwierig für die Schüler. Ein Raster erleichtert das Arbeiten“. Die Begründung für den Auftrag „Satz stopfen“ lautet: „Die 4. Klasse hat nicht die gleichen Voraussetzungen wie die 5./6. Klasse hinsichtlich Wortarten, Satzgliedern, Verschiebeprobe.“

Abbildung 26: Praxistauglichkeit



3.3. Interpretation der Ergebnisse

3.3.1. Interview

s) **Organisation *Texte schaffen* in Mehrstufenklassen**

Die Rückmeldungen der Lehrpersonen lassen darauf schliessen, dass alle drei Säulen des *Drei-Säulen-Modells der Schreibförderung* (siehe Abbildung 3, S. 11) ansatzweise im Unterricht berücksichtigt werden. Betrachtet man den Schreibprozess (erste Säule), wird dieser gemäss Angaben der Lehrpersonen sowohl von freien als auch von strukturierten Impulsen ausgelöst, wobei die strukturierten Anregungen überwiegen. Sie hängen mehrheitlich von der Textsorte (Erzählung, Bericht, Beschreibung) und von thematischen Vorgaben ab. Das Sammeln und Planen von Ideen vollzieht sich in der Entwurfsphase, die bei drei Lehrpersonen angeleitet und vermutlich auch eingeschränkt wird. Der Überarbeitungsprozess schliesst direkt an den Schreibprozess an. Die Schwerpunkte liegen auf der Variation des Wortschatzes, der Textstruktur (Aufbau, Logik, Kohärenz) und der Orthographie. In dieser Phase ist jeder Schüler und jede Schülerin auf sich alleine gestellt. Lediglich eine Lehrperson lässt hier die Zusammenarbeit mit anderen Mitschülerinnen und Mitschülern offen. Der Beurteilungsprozess wird vorwiegend von der Lehrperson gesteuert, indem sie die Produkte vorlesen lässt und diese mit den Kindern diskutiert und Rückmeldungen gibt.

Schreibkompetenzen

Interessant waren die Aussagen in Bezug zu den Fähigkeiten (siehe Abbildung 11, S. 30), die ein Schulkind mitbringen muss. Vergleicht man die Angaben mit den Textordnungsproblemen von Feilke (1988), so kann man doch einige Parallelen mit den Aussagen der Lehrpersonen erkennen. Feilke (vgl. Abschnitt 2.2.3, S. 18) unterscheidet vier Problembereiche: das Ausdrucksproblem, das Inhaltsproblem, das Überzeugungsproblem und das Gestaltungsproblem. Die Aussagen „Der Schüler und die Schülerin müssen Fantasie haben“ betrifft das Inhaltsproblem, die Aussagen zu den grammatikalischen Grundkenntnissen und zum Wortschatz könnten auf das Ausdrucksproblem zurückzuführen sein. Die restlichen Aussagen lassen sich in Bezug zu Beisbart und Marenbach (2003) setzen (vgl. Abschnitt 2.2.2, S. 15). Die Aussagen „viel Lesen“ und „Kontakt mit Erwachsenen“ weist auf die Anregungen der Sprachentwicklung hin. Die Aussage „Freude“ kann mit dem Schreibinteresse und der Schreibhaltung verbunden werden.

Der Schwerpunkt der Schreibförderung wird gemäss Aussagen der Lehrpersonen vorwiegend auf die Grammatik- und Stilübungen gelegt. Sie heben auch das regelmässige Schreiben und Lesen hervor. Generalisierend kann gesagt werden, dass sich die Lehrpersonen vorwiegend an Schreibnormen und dem Text als Ganzes statt am *Drei-Säulen-Modell der Schreibförderung* (vgl. Abbildung 3, S. 11) orientieren. Obwohl in den Beschreibungen zur Unterrichtsorganisation alle Säulen (Schreibprozess, Überarbeitungsprozess und Beurteilungsprozess) ansatzweise erwähnt wurden, bezieht sich die Schreibförderung lediglich auf Normen und Stil.

Kreatives Schreiben

Überraschend war, dass alle vier Lehrpersonen den Begriff *kreatives Schreiben* bereits gehört hatten. Die Definitionsversuche der Lehrpersonen widerspiegeln die Weitläufigkeit des Begriffs.

3.3.2. Auswertungsbögen

t) Analyse im Bezug zu den Hypothesen

Der Ideen katalog ist dann ein nützliches Instrument für Lehrpersonen in mehrstufigen Abteilungen (4. – 6. Klasse) der Primarschule, wenn...

... die Schreibaufträge klar und verständlich formuliert sind.

Aufgrund der Rückmeldungen der Expertin und der Experten musste ich lediglich in einer Aufgabe Veränderungen bezüglich der Aufgabenstellung vornehmen. Es wurde bei zwei kreativen Schreibenlässen der Verständlichkeit des Auftrages mit „stimmt eher“ zugestimmt. Es handelt sich um „Satz stopfen“ und die „Klatschblattgeschichte“. Beim „Satz stopfen“ bildete vor allem das Unterscheiden von Wort und Wortgruppe Probleme. Ich habe diesen Aspekt in den Varianten aufgenommen, sodass diese Aufteilung weggelassen werden kann (Differenzierungsmöglichkeit). Bei der „Klatschblattgeschichte“ lag die Problematik in erster Linie auf der Begriffsebene. Die Schulkinder wussten nicht, was eine Redaktion, ein Journalist und ein Klatschblatt ist. Allerdings hängt dies nicht von der Auftragsformulierung, sondern von der Erklärung der Lehrperson ab.

... die kreativen Schreibaufträge zwischen 10 bis maximal 20 Minuten dauern.

Bei den Zeiten sind grosse Unterschiede zwischen der vorgesehenen Zeit und der effektiv benötigten Zeit zu erkennen. Einzig das „Automatische Schreiben“, die „Visuelle - konkrete Poesie“ und das „Satz stopfen“ konnten in der vorgegebenen Zeit durchgeführt werden. Die „Unsinnspoesie“ konnte in der ersten Durchführung auch in den vorgesehenen 20 Minuten durchgeführt werden. Die anderen beiden Durchführungen dauerten 5 Minuten länger. Das „Tabu“, die „Worttreppe“, die „Zettelgeschichte“ und die „ABC-Geschichte“ konnten einmal innerhalb der Toleranzgrenze von fünf Minuten durchgeführt werden.

Bei den Aufträgen, die länger als vorgesehen dauern, ist keine evidente Zeitverminderung nach mehrmaligem Durchführen ersichtlich. Die Aufgaben „Verrückte Briefe“, „Klatschblattgeschichte“, „Dialog schreiben“ und „Stummes Gespräch“ dauerten wesentlich länger als vorgesehen (Abweichung zwischen 10 und 15 Minuten). Unterschiedliche Ursachen sind für diese Abweichungen möglich. Bei der „Klatschblattgeschichte“ ist es die Auftragserteilung und das Problem der Schulkinder, dass sie den Sinn der Aufgabe nicht genau verstanden haben. Die Zeiten für das „Dialog schreiben“ und das „Stumme Gespräch“ werden angepasst.

... wenn die Variation der kreativen Schreibaufträge die Teilprozesse des Schreibens fördert.

Lediglich drei Aufgaben unterstützen den Teilprozess „eher“. Es handelt sich um die „ABC-Geschichte“, die „Zettelgeschichte“ und um die „Verrückten Briefe“. Nach Expertenmeinung unterstützt die „ABC-Geschichte“ eher die sprachliche Bewältigung, da die Schulkinder nach Vorgaben des ABCs Sätze bilden müssen und so ihren Wortschatz

erweitern. Bei den „Verrückten Briefen“ werden vorwiegend Fragen zu formalen Aspekten gestellt. Hier ist es lehrpersonenabhängig, ob nun auch auf die formalen Aspekte eingegangen wird oder ob man sich auf die Originalität und Kreativität des Inhaltes konzentriert. Die Problematik bei der „Zettelgeschichte“ liegt im Verständnis der Schulkinder und nicht beim Teilprozess.

Aufgrund dieser Feststellungen kann abschliessend gesagt werden, dass die Teilprozesse je nach Schwerpunkt der Lehrperson trainiert werden und von Aufgabe zu Aufgabe variieren können.

... wenn die Schreibaufträge auch zukünftig einen festen Bestandteil im Schreibunterricht einnehmen werden.

Gemäss Rücksprache mit den Lehrpersonen haben diese seit der Durchführung der kreativen Schreibaufträge selten im *Texte schaffen* gearbeitet. Das Schreibtraining wurde durch die intensive Zeit in den Monaten November und Dezember im Januar zurückgestellt. Allerdings haben sich die Lehrpersonen sehr positiv über den Ideenkatalog geäussert und ihn als interessante Ergänzung zum traditionellen Aufsatzunterricht aufgenommen.

u) Allgemeine Tendenzen

Die Lehrpersonen finden die Darstellung und Aufarbeitung der Aufträge (in Form von Lektionsvorbereitungen) nützlich. Es erleichtert die Arbeit der Lehrpersonen, da bereits alle nötigen Angaben vorhanden sind und die Aufträge kurz und klar formuliert sind. Wie aus der Rückmeldung der Lehrpersonen zu entnehmen war, bezogen sich die Probleme nicht auf die Auftragsstellung, sondern auf das Wortverständnis der Schülerinnen und Schüler („Was ist eine Journalist?“).

Laut Expertenmeinung fördern die Aufgaben besonders die Teilprozesse. Die Ausrichtung der Aufgabenstellung, die zugeordneten Grobziele aus dem Lehrplan und die ausformulierten Feinziele waren also kohärent. Allerdings kann aber auch der Schwerpunkt in einzelnen Schreibaufgaben je nach Zielsetzung der Lehrperson verschoben werden.

Der Praxistauglichkeit des Ideenkataloges wurde weitgehend zugestimmt. Bei zwei Aufgaben konnten Verbesserungsvorschläge in den Ideenkatalog aufgenommen werden (betreffend Raster für „Elfchen“ und Anpassungen im „Satz stopfen“). Das Hauptproblem des Ideenkataloges liegt in den Zeitvorgaben. Nur wenige Aufgaben konnten in der vorgegebenen Zeit durchgeführt werden. Allerdings ist die Zeitmessung abhängig von der Lehrperson (ab welchem Zeitpunkt wird die Zeit gemessen und wann wird gestoppt?). Durch die vorgenommenen Tests konnten die Zeitangaben in zwei Aufgaben angepasst werden. Grundsätzlich sollen diese Angaben nur als Richtlinien dienen.

Die Einstellungen der Expertin und der Experten zum *Texte schaffen* haben sich nicht grundlegend geändert. Allerdings waren zwei von vier Lehrpersonen erfreut über die für sie neuen Inputs zur Gestaltung im Bereich *Texte schaffen*. Da sie aber in den vergangenen Monaten intensiv mit den Schülerinnen und Schülern Schreibförderung ausgeübt hatten, wurde in ihrer Klasse seither nicht mehr im Bereich *Texte schaffen* gearbeitet.

3.4. Kritische Diskussion

Der Faktor Mensch spielt bei empirischen Untersuchungen eine bedeutende Rolle. Dessen wurde ich mir bei einigen Aspekten meiner Diplomarbeit bewusst. Ein passendes Beispiel war das Interview. Obwohl ich mir im Vorfeld Gedanken über die Fragenformulierungen gemacht habe und diese auch während des Interviews als Orientierung benutzte, entdeckte ich bei der Transkription einige problematische Aspekte: nicht nur die Atmosphäre des Raumes und die Beziehung zwischen dem Interviewer und dem Befragten wirken sich auf die Qualität der Daten aus, sondern auch die unbeabsichtigten Fragen, die der Interviewer einigen Antworten nachstellt. So kam es auch in meinem Interview zu Suggestivfragen, die ich eigentlich vermeiden wollte.

Auch bei der schriftlichen Befragung hing vieles von den involvierten Personen ab. Im Buch von Friedrichs (1980) habe ich zwar von den Gefahren schriftlicher Befragungen gelesen – er stufte die Rücklaufquote als Risiko von schriftlichen Befragungen ein – trotzdem dachte ich keineswegs daran, dass mir sowas auch passieren könnte. Da ich mich schon mit den vier Lehrpersonen im Vorfeld getroffen hatte und sie auf mein Vorhaben positiv reagierten, zweifelte ich nicht daran, dass ich nicht alle Auswertungsbögen zurückerhalten würde. Tatsächlich fiel aber einer meiner Experten wegen gesundheitlichen Gründen aus und er meldete sich nicht direkt bei mir. Nachdem ich mit ihm Kontakt aufgenommen hatte, war es dann auch zu spät, um weitere Massnahmen einzuleiten.

Die Zeitmessung während der Intervention hängt ebenfalls von den Lehrpersonen ab. Ab wann wird die Zeit genommen? Geht die Lehrperson auf nebensächliche Aspekte ein? Gibt es Störungen während der Intervention (z. B. es klopft an der Tür)? Ebenso hat die Erwartung der Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler einen massgeblichen Einfluss auf den Verlauf der Durchführung. Setzt die Lehrperson den Akzent auf einen fertigen Text, der alle Teilprozesse des Schreibens gleichermassen berücksichtigt, so dauern diese Schreibaufträge bedeutend länger. Konzentriert sich die Lehrperson aber vorwiegend auf den Teilprozess und die damit verbundenen Feinziele, kann innerhalb kurzer Zeit gezielt Schreibförderung betrieben werden.

4. Schlussfolgerungen

4.1. Formativer Nutzen der Diplomarbeit

Aufgrund der aus der Schreibforschung gewonnen Erkenntnisse zur Förderung von Teilprozessen des Schreibens ist der Ideenkatalog „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. – 6. Primarstufe“ mit 16 kreativen Schreibaufgaben entstanden. Dieser wurde von vier Lehrpersonen während ca. zwei Monaten getestet. Die Verteilung der Aufträge erfolgte mittels Verteilschlüssel (siehe Abbildung 9, S 25.), welcher jeder Lehrperson vier Aufträge mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten (Konzentration auf einen der vier Teilprozesse des Schreibens) zuwies. Die Lehrpersonen führten jede Aufgabe nach Möglichkeit drei Mal durch, machten Aussagen über die Verständlichkeit der Aufgabenstellung (Formulierung und Zweck), die Dauer der Durchführung und Auffälligkeiten. Abschliessend evaluierten sie den Auftrag in Bezug zur Förderung des trainierten Teilprozesses und der Durchführbarkeit des Arbeitsauftrages.

Die Ergebnisse der Auswertungsbögen erforderten eine Anpassung einzelner Schreibaufgaben in Bezug zur Zeitangabe und zur Aufgabenstellung. Grundsätzlich wurde aber der Ideenkatalog als ein geeignetes Dokument zur Gestaltung des Fachbereichs *Texte schaffen* empfunden.

4.1.1. Für das Berufsfeld

Mit der Erstellung des Ideenkataloges „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. – 6. Primarstufe“ ist für Lehrpersonen von Mehrstufenklassen (Abteilung 4. – 6. Primarstufe) ein Hilfsmittel für die Gestaltung des Schreibunterrichts entstanden. Das *Drei-Säulen-Modell der Schreibförderung* (siehe Abbildung 3, S. 11), welches aus prozessorientierten Erkenntnissen der Schreibforschung entstanden ist, sollte im Unterricht besser umgesetzt werden. Mit dem Ideenkatalog kann im Rahmen der ersten Säule der Schreibprozess initiiert werden und gleichzeitig mit den Schulkindern mit motivierenden Schreibenlässen der Bezug zum Schreiben positiv beeinflusst werden.

Die kreativen Schreibaufgaben wurden so aufbereitet, dass Lehrpersonen mit geringem Aufwand gezielt und regelmässig durch kurze Schreibsequenzen Schreibförderung betreiben können. Jede Schreibaufgabe ist auf Grobzielebene mit dem „Deutsch. Lehrplan Primarschule.“ der IEDK (1988) verbunden und fördert schwerpunktmässig einen Teilprozess des Schreibens, was ebenfalls auf Feinzielebene festgehalten wurde. Der Ideenkatalog ermöglicht den Lehrpersonen den Fachbereich *Texte schaffen* mit wenig zeitlichem und materiellem Aufwand vielseitiger zu gestalten und auf die einzelnen Teilprozesse des Schreibens gezielter einzugehen. Der traditionell formal- und textformorientierte Schreibunterricht kann mit diesen Aufgaben ausgebaut werden und es kann gezielt die Entwicklung von Schreibkompetenzen gefördert werden.

Ferner beschränkt sich der Ideenkatalog nicht nur auf die Lehrpersonen von Mehrstufenklassen, sondern kann von Viert- bis Sechstklasslehrpersonen eingesetzt werden. Einige Aufgaben könnten auch von jüngeren Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden. Es ist aber empfehlenswert, die Voraussetzungen abzuklären, gegebenenfalls die Ziele anzupassen und vor allem mehr Zeit einzurechnen.

Die aufbereiteten Lektionen und die ergänzenden Variationsmöglichkeiten öffnen Gestaltungsmöglichkeiten für das *Texte schaffen* und die Entwicklung von Schreibkompetenzen. Die kreativen Schreibenlässe dienen nicht nur dem regelmässigen

und ungezwungenen Schreiben. Diese Schreibanlässe können auch Ausgangspunkt für grössere Schreibaufgaben sein. Natürlich sollten dann aber die kreativen Schreibanlässe unter Einbezug der anderen beiden Säulen der Schreibförderung (Überarbeitungs- und Beurteilungsprozess) mit geeigneten Organisationsformen (z.B. Schreibkonferenz, Redaktionsstube) erweitert werden.

4.1.2. Persönliche Kompetenzentwicklung

Ich konnte mich in der Kompetenz 10 „Die Forschung in die Evaluation der eigenen Praxis einbeziehen“ (PH-VS, 2004, S. 5) weiterentwickeln. Ich habe einen Ideenkatalog aufgrund theoretischer Erkenntnisse erstellt und dieses Produkt in der Praxis von Lehrpersonen testen lassen. Dabei habe ich mich an den Richtlinien der Erstellung von wissenschaftlichen Arbeiten orientiert. Dadurch habe ich auch einen Überblick über verschiedene Forschungsinstrumente gewonnen und mich auf die mündliche und schriftliche Befragung konzentriert. Ich habe gelernt, wie wichtig ein gut durchdachtes Vorgehen bei empirischen Forschungen ist und auch die Vorteile und Probleme der angewandten Forschungsmethoden kennengelernt. Die Aussagekraft von Forschungsarbeiten hängt stark vom gewählten Erhebungsverfahren ab. Die eigene Arbeit hat mich auf die Aussagekraft von Forschungsarbeiten sensibilisiert und mich zu kritischen Analysen von Forschungsergebnissen angeregt.

Ebenfalls habe ich den Zugang zur Fachliteratur und wissenschaftlichen Artikeln gefunden. Vor der Diplomarbeit waren Bibliotheken für mich ziemlich fremd und ich fand mich im grossen Angebot nur schwer zurecht. Durch die Diplomarbeit ist es mir gelungen, Strategien im Umgang mit Lektüren zu finden. Ich habe die „Bibliothek für Erziehungswissenschaften“ in Bern besucht und mir Zugang zum grossen Angebot an wissenschaftlichen Lektüren verschafft. Die Fortschritte im Umgang mit Literatur zeigen sich auch in den Semesterarbeiten, in welchen ich mich vermehrt auch auf Bücher ausserhalb des unterrichteten Inhaltes beziehe. Im selben Zusammenhang habe ich Sicherheit mit den Bibliographie- und Zitierregeln gewonnen.

Neben anderen Kompetenzen möchte ich noch die Kompetenz 9 „Die Praxisreflexion als Träger von Veränderung und Innovation verwenden“ hervorheben. Der Ideenkatalog ist aus der Reflexion eigener Erfahrungen im *Texte schaffen* entstanden. Aus den daraus resultierenden Erkenntnissen habe ich mich mit dem kreativen Schreiben auseinandergesetzt und anschliessend ein Instrument erarbeitet. Durch den Ideenkatalog habe ich mich für die Veränderung des Fachbereiches *Texte schaffen* sowie für den kognitiven und prozessorientierten Ansatz der Schreibpädagogik eingesetzt (SK 9.1). Durch das Theoriestudium habe ich auch die Entwicklung der Aufsatzdidaktik gesehen und die verschiedenen Ansätze kritisch reflektiert (9.2).

Der Ideenkatalog ist für mich ein kreativer Zugang zu einem schulischen Handlungsfeld. Durch die Interventionsforschung habe ich diesen Katalog ausprobiert, evaluiert und abgeändert (SK 9.5). Es hat mir von Beginn an Freude bereitet, diese Intervention durchzuführen und es hat mir gezeigt, dass ich als angehende Lehrperson im Kleinen viel zur Verbesserung des Unterrichts beitragen kann.

Im Allgemeinen habe ich viel über die Schreibdidaktik gelernt und mich intensiv mit verschiedenen Modellen der Schreibentwicklung auseinandergesetzt. Beim Vergleichen der verschiedenen entwicklungspsychologischen Erkenntnisse der Schreibforschung bin ich auch gelegentlich an Grenzen gestossen. Es bestehen einige unterschiedliche Ansätze im Bezug zur Entwicklung des Schriftspracherwerbs und ich konnte nicht alle Erkenntnisse, trotz Angaben zu empirischen Untersuchungen, nachvollziehen.

4.2. Ausblick, Vorschläge, weiterführende Arbeiten

Als weiterführende Arbeit kann in erster Linie aus dem Ideenkatalog eine CD-Rom aufbereitet werden, welche den Ansprüchen der heutigen technologisierten Gesellschaft entspricht. Dieses Produkt könnte dann den Studentinnen und Studenten der PH-VS in der Lernveranstaltung „Didaktik der Unterrichtssprache“ oder im Rahmen der Fachberatung für Oberwalliser Lehrpersonen weiterempfohlen werden.

Falls der Ideenkatalog von den Lehrpersonen für die Unterrichtsgestaltung genutzt würde, könnte eine überarbeitete Fassung des Auswertungsbogens beigelegt werden, damit die Lehrpersonen weiterhin Rückmeldungen zu den Schreiblässen geben und weiterhin zur Optimierung der Schreibaufgaben und im besten Fall auch zur Erweiterung der Ideensammlung beitragen. Vorstellbar wäre auch eine auf dem Internet basierende Plattform, auf welcher die Schreiblässe abrufbar wären und von den Lehrpersonen ergänzt werden könnten.

Ein interessanter Ansatz weiterer Forschungsarbeiten im Rahmen von einer Diplomarbeit wäre die Analyse der Organisation des Schreibunterrichts in Oberwalliser Primarschulen.

Im Bezug zu den verwendeten kreativen Schreibaufgaben ist ein spannender Aspekt die Diskussion über Bewertung kreativer Schreibprodukte. Sollen kreative Aufgaben bewertet werden? Wenn ja, wie könnte man dabei vorgehen?

In Form von weiterführenden Forschungsprojekten sehe ich verschiedene Möglichkeiten. Einerseits wäre der effektive Gewinn von kreativen Schreiblässen in Schulen hinsichtlich der Schreibentwicklung der Kinder interessant. Hierzu müsste eine Langzeitstudie durchgeführt werden, welche unterschiedliche Schülergruppen (*Texte schaffen* mit/ohne kreative Schreibaufträge) vergleicht. Ebenfalls könnte das Schreiben aus der Sicht der Schulkinder und die Schreibmotivation analysiert werden.

5. Bibliographie

- Baurmann, J. & Ludwig, O. (2001). Schreibaufgabe und selbst organisiertes Schreiben. *Praxis Deutsch*, 28 (168), S. 6-11.
- Becker-Mrotzek, M. (2004). *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. (WWW-Dokument). Verfügbar unter: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2004/pdf/schreiben.pdf> [16.02.2007].
- Beisbart, O. & Marenbach, D. (Hrsg.) (2003). *Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch*. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
- Bereiter, C. (1980) Development in Writing. In Gregg & Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 73-93). Hillsdale N.J.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation. für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin u.a.: Springer.
- Böttcher, I. (1999). *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden, Beispiele für Fächer und Projekte, Schreibecke und Dokumentation*. Berlin: Cornelsen Scripto.
- Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert-Ott, G. (Hrsg.) (2003). *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Conrad, L. (1937). *Teaching Creative Writing*. New York: Verlag nicht bekannt.
- Eichhorn, B. & Koch, M. (2002). *Kreatives Schreiben auch an Berufsschulen* [CD: ISBN 3-905905-68-X]. Bern: H.E.P. Verlag Ag.
- Kommission nach Fächern und Bereichen: Deutsch (2004). *Deutsch - Schrift: Information und Verbindlichkeit 2005/2006*. Dienststelle für Unterrichtswesen. [Internet]. Verfügbar unter: http://www.vs.ch/Press/DS_13/PROG-2003-06-17-3082/de/Deutsch%20und%20Schrift%20Verbindlichkeiten%20und%20allgemeine%20Inform.doc [05.03.2006].
- Friedrichs, J. (1980). *Methoden empirischer Sozialforschung. Studium*. Opladen: Westdeutscher-Verlag.
- Fritzsche, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten*. Stuttgart u.a.: Ernst Klett.
- Feilke, H. (1988). Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeiten, Texte zu strukturieren. *Der Deutschunterricht*, H. 3, S. 65 – 81.
- Feilke, H. (2003). Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In Bredel, Günther, Klotz, Ossner & Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1*. (S. 178-192). Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Feilke, H. & Portmann, P. (Hrsg.) (1996). *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Fleischer, W., Helbig, G. & Lerchner, G. (2001). *Kleine Enzyklopädie. Deutsche Sprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [IEDK] (1988). *Deutsch. Lehrplan Primarschule*. Luzern: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen BS.
- Glück, H. (Hrsg.) (2000). *Metzler-Lexikon der Sprache*. Stuttgart: Metzler, 2.A.

- Gregg, L. & Steinberg, E. R. (Hrsg.) (1980). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale N.J.
- Günther, H. & Ludwig, O. (Hrsg.) (1996). *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Handbuch*. Berlin: Verlag unbekannt.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In Gregg & Steinberg (Hrsg.), *Cognitive Processes in Writing* (S. 3-30). Hillsdale N.J.
- Kuckartz, U. (1995). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuonen, E., Kutzelmann, S. & Röthlin, W. (2005/2006). *Fachdidaktik Deutsch – Schreibdidaktik*. Manuskript der Lernveranstaltung 7M2 (Didaktik, der Unterrichtssprache). Pädagogische Hochschule Wallis, Freiburg und Luzern.
- Ludwig-Mayerhofer, W. (1999). *ILMES - Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung*. (WWW-Dokument). Verfügbar unter: <http://www.lrz-muenchen.de/~wlm/ilmes.htm> [04.11.2006].
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Dunod.
- Molitor-Lübbert, S. (1996). Schreiben als mentaler und psychischer Prozess. In Günther & Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Handbuch* (S. 1005-1025). Berlin: Verlag unbekannt.
- Merz-Grötsch, J. (2001). *Schreiben als System. Band 2. Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Moser, H. (1998). *Instrumente für den Praxisforscher* (2. Auf.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Mosler, B. & Herholz, G. (2003). *Die Musenkussmischmaschine – 132 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft GmbH.
- Mühlhausen, U. (2005). *Unterrichten mit Gespür*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In Sieber (Hrsg.), *Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt* (Reihe Sprachlandschaft; Bd. 12) (S. 141-186). Aarau, Frankfurt am Main & Salzburg: Sauerländer Verlag.
- Pädagogische Hochschule Wallis [PH-VS] (2004). *Schlussexamina. Zuordnung der Kompetenzen (Referenzliste der Kompetenzen)*. Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule Wallis, Brig.
- Rogers, C. R. (1961/1998). Vers un théorie de la créativité. In C.R. Rogers (Ed.), *Le développement de la personne* (S. 230-240). Paris : Dunod.
- Salzmann, C. (2006). *Frageverhalten und Auftragserteilung im Unterricht*. Manuskript der Lernveranstaltung 3.1 (Kommunikation). Pädagogische Hochschule Wallis, Brig.
- Senn, W. (2006). *7.M2_3_14_05_Grafik_Schreibschulung*. Powerpoint der Lernveranstaltung 7M2 „Didaktik der Unterrichtssprache“. Unveröffentlichtes Manuskript, Pädagogische Hochschule Wallis, Brig.

- Sieber P. (2003). Modelle des Schreibprozesses. In Bredel, Günther, Klotz, Ossner & Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1.* (S. 208-223). Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Sieber, P. (Hrsg.) (1994). *Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt.* Aarau, Frankfurt am Main & Salzburg: Sauerländer Verlag.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günther, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P. & Uhmann, S. (1998). *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem [GAT]. Linguistischer Bericht 173, S. 91-122.* [WWW-Dokument]. Verfügbar unter: www.fbls.uni-hannover.de/sdls/schlobi/schrift/GAT/gat.pdf [04.11.2006].
- Spinner, K. (1993). *Kreatives Schreiben. Praxis Deutsch, 119* (20. Jg.), S. 17-23.
- Spinner, K. (2001). *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition.* Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Spitta, G. (1988). *Kinder schreiben eigene Texte.* Frankfurt am Main: Skriptor.
- Truffer, J. (2006-2007). *Interviews (Basistranskriptionen).* Beilage einer unveröff. Dipl.Arbeit, Pädagogische Hochschule Wallis, Brig.
- Zopfi, E. & Zopfi, C. (1995). *Wörter mit Flügeln. Kreative Schreiben.* Bern: Zytglogge Verlag.

6. Verzeichnis der Abbildungen

1. Einführung	5
2. Theoretischer Rahmen der Untersuchung	7
2.1. Problematik	7
2.1.1. Schreiben aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler	7
2.1.2. Der kommunikative Ansatz im Schreibunterricht	8
2.1.3. Ansätze aus der Schreibforschung	9
2.1.4. Methodisch-didaktische Überlegungen	11
2.1.5. Eingrenzung des Themenbereichs der Diplomarbeit	12
2.2. Theoretischer Bezugsrahmen	12
2.2.1. Kreatives Schreiben	12
2.2.2. Schreibentwicklung	15
2.2.3. Schreiben als Prozess	18
2.3. „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. - 6. Primarstufe“	20
2.3.1. Ziele	20
2.3.2. Inhalt	21
2.3.3. Aufbau	22
2.4. Fragestellung	23
2.5. Hypothesen	23
2.6. Methodisches Vorgehen	25
2.6.1. Methodische Vorüberlegungen	25
2.6.2. Wahl der Expertinnen und Experten sowie Aufgabenzuteilung	25
2.6.3. Ablauf der Datenerhebung	26
2.6.4. Interviews	26
2.6.5. Schriftliche Befragung	27
3. Empirische Untersuchung	28
3.1. Die Expertengruppe	28
3.2. Darstellung der Ergebnisse	28
3.2.1. Interviews	28
a) Organisation Texte schaffen	28
b) Schreibkompetenzen	29
c) Kreatives Schreiben	30
3.2.2. Ergebnisse den Auswertungsbögen	31
d) Ping-Pong-Geschichte	31
e) Verrückte Briefe	31
f) Dialog schreiben	32
g) Stummes Gespräch	33
h) Automatisches Schreiben	33

i)	Kritzelgeschichte	34
j)	Klatschblattgeschichte	34
k)	Unsinnspoesie	35
l)	ABC-Geschichte	36
m)	Tabu	37
n)	Elfchen	37
o)	Visuelle - konkrete Poesie	38
p)	Worttreppe	39
q)	Zettelgeschichte	40
r)	Satz stopfen	41
3.2.3.	Allgemeine Tendenzen	42
3.3.	Interpretation der Ergebnisse	44
3.3.1.	Interview	44
s)	Organisation Texte schaffen in Mehrstufenklassen	44
	Schreibkompetenzen	44
	Kreatives Schreiben	45
3.3.2.	Auswertungsbögen	45
t)	Analyse im Bezug zu den Hypothesen	45
u)	Allgemeine Tendenzen	46
3.4.	Kritische Diskussion	47
4.	Schlussfolgerungen	48
4.1.	Formativer Nutzen der Diplomarbeit	48
4.1.1.	Für das Berufsfeld	48
4.1.2.	Persönliche Kompetenzentwicklung	49
4.2.	Ausblick, Vorschläge, weiterführende Arbeiten	50
5.	Bibliographie	51
6.	Verzeichnis der Abbildungen	54
7.	Verzeichnis der Anhänge	55

7. Verzeichnis der Anhänge

1. Einführung	5
2. Theoretischer Rahmen der Untersuchung	7
2.1. Problematik	7
2.1.1. Schreiben aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler	7
2.1.2. Der kommunikative Ansatz im Schreibunterricht	8
2.1.3. Ansätze aus der Schreibforschung	9
2.1.4. Methodisch-didaktische Überlegungen	11
2.1.5. Eingrenzung des Themenbereichs der Diplomarbeit	12
2.2. Theoretischer Bezugsrahmen	12
2.2.1. Kreatives Schreiben	12
2.2.2. Schreibentwicklung	15
2.2.3. Schreiben als Prozess	18
2.3. „255 Minuten kreatives Schreiben für Schülerinnen und Schüler der 4. - 6. Primarstufe“	20
2.3.1. Ziele	20
2.3.2. Inhalt	21
2.3.3. Aufbau	22
2.4. Fragestellung	23
2.5. Hypothesen	23
2.6. Methodisches Vorgehen	25
2.6.1. Methodische Vorüberlegungen	25
2.6.2. Wahl der Expertinnen und Experten sowie Aufgabenzuteilung	25
2.6.3. Ablauf der Datenerhebung	26
2.6.4. Interviews	26
2.6.5. Schriftliche Befragung	27
3. Empirische Untersuchung	28
3.1. Die Expertengruppe	28
3.2. Darstellung der Ergebnisse	28
3.2.1. Interviews	28
a) Organisation Texte schaffen	28
b) Schreibkompetenzen	29
c) Kreatives Schreiben	30
3.2.2. Ergebnisse den Auswertungsbögen	31
d) Ping-Pong-Geschichte	31
e) Verrückte Briefe	31
f) Dialog schreiben	32

g)	Stummes Gespräch	33
h)	Automatisches Schreiben	33
i)	Kritzeltgeschichte	34
j)	Klatschblattgeschichte	34
k)	Unsinnspoesie	35
l)	ABC-Geschichte	36
m)	Tabu	37
n)	Elfchen	37
o)	Visuelle - konkrete Poesie	38
p)	Worttreppe	39
q)	Zettelgeschichte	40
r)	Satz stopfen	41
	3.2.3. Allgemeine Tendenzen	42
	3.3. Interpretation der Ergebnisse	44
	3.3.1. Interview	44
s)	Organisation Texte schaffen in Mehrstufenklassen	44
	Schreibkompetenzen	44
	Kreatives Schreiben	45
	3.3.2. Auswertungsbögen	45
t)	Analyse im Bezug zu den Hypothesen	45
u)	Allgemeine Tendenzen	46
	3.4. Kritische Diskussion	47
	4. Schlussfolgerungen	48
	4.1. Formativer Nutzen der Diplomarbeit	48
	4.1.1. Für das Berufsfeld	48
	4.1.2. Persönliche Kompetenzentwicklung	49
	4.2. Ausblick, Vorschläge, weiterführende Arbeiten	50
	5. Bibliographie	51
	6. Verzeichnis der Abbildungen	54
	7. Verzeichnis der Anhänge	55

I. Schreiben aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern

Folgende Ausschnitte stammen aus dem Buch „Schreiben als System. Band 2. Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse.“ von Jasmine Merz-Grötsch (2001).

Frage 4b: Welche Probleme hast du beim Schreiben im Deutschunterricht?

Aussagen der Schülerinnen und Schüler	Anzahl	Summe	Anteil %
1. Rechtschreibung		95	49,7
Bei der Rechtschreibung	57		
»Ich kann nicht gut rechtschreiben.«; »Ich mache viele Fehler.«	13		
Groß- und Kleinschreibung	7		
»Ich vergesse oft Buchstaben.«; »Ich schreibe Buchstaben falsch.«	3		
neue Rechtschreibung	2		
i, ie, ieh und dass – das	3		
»... schwierige Wörter.«	3		
»... manchmal/ein wenig die Rechtschreibung.«	7		
2. Grammatikprobleme		26	13,6
Zeichensetzung; Komma-Regeln; Satzzeichen	18		
Zeiten; Wortarten ¹ ; »der Genitiv«; »Grammatik«	8		
3. Mangelnder Gestaltungsfreiraum; andere Interessen		20	10,5
Einschränkende Vorgaben ²	6		
Fehlendes Interesse; kein Spaß am Schreiben ³	6		
»Abschreiben ist langweilig, unsinnig, bringt nichts«	3		
»Breit-Treten« von Themen ⁴	3		
Unterforderung ⁵	2		
4. Aufsätze		19	9,9
»Mir fällt zum Thema nichts ein.«; »Ich hab keine guten Einfälle.«	8		
»Ich find oft nicht die richtigen Wörter.«	3		
Gliederung und Aufbau ⁶	6		
»Meine Sätze sind zu lang.«; »Ich baue zu lange Sätze.«	2		
5. Schönschreiben; schlechte Schrift; kann nicht schön schreiben		10	5,2
6. Besondere und persönliche Probleme⁷		8	4,2
7. Leichtsinnsfehler		7	3,7
8. Schreiben allgemein		6	3,1
»Hände und Finger schmerzen irgendwann.«	2		
»Schreibe überhaupt nicht viel, weder i. d. Schule noch zu Hause.« ⁸	4		
Summe	191	100,0	

¹ »Ich kann Verben und Adjektive und so nicht unterscheiden.«
² »Man kann nicht schreiben, was man will.«; »Es ist im Aufsatz halt alles vorgegeben. Das ist schade.«; »Mich stört, dass man sich zu allem zwingen muss.«; »Man muss die richtige Meinung des Lehrers treffen.«

³ »...mich das Thema nicht interessiert.«; »Keine Lust zum Schreiben.«; »Es macht mir keinen Spaß.«; »Das ist langweilig.«; »Wenn Deutsch nicht so langweilig war, würd' man auch weniger Fehler machen.«

⁴ »Alles wird breitgetreten, gerade bei Erörterungen.«; »Ich finde es grausam, dass immer alles ewig breitgetreten wird.«

⁵ »Die Fragen sind oft so leicht, dass ich gar nicht kapiere, was sie eigentlich will. Hinterher ärgere ich mich dann darüber.«; »Ich kann mir gar nicht vorstellen, dass man so einfaches, fast schon blödes Zeug überhaupt im 6. Schuljahr fragen kann.«

⁶ »Beim Aufsatzschreiben muss man so viel beachten.«; »Mir fällt oft so viel ein, aber ich kann es dann nicht auf das Papier bringen.«; »Das Ordnen der Gedanken und das Gliedern fällt mir schwer.«; »Ich weiß nicht, ob das jetzt noch in den Mitteltext gehört oder an den Schluss.«

⁷ »Zuhause hatten wir andere Buchstaben (Bosnien)«;
 Aussagen von deutschen Kindern: »Ich kann nicht lesen.«; »Ich kann irgendwie kein richtiges Deutsch, obwohl ich Deutsche bin.«; »Ich bin Legastheniker, schon seit der Grundschule.«; »Ich verstehe Deutsch nicht!«

⁸ »Ich schreib' auch keine Briefe oder Tagebuch und so, das macht keinen Spaß.«; »Schreibe? Ich tu auf die Straße gehe.«

Es war zu überprüfen, ob beim Schreiben im Deutschunterricht verschiedene produktionsorientierte Verfahren zum Einsatz kommen. Hier waren 12 Verfahren bzw. Gruppen produktionsorientierter Schreibverfahren in einer geschlossenen Frage vorgegeben:

- Textverfremdung/Textveränderung/Textenweiterung
- Märchenverfremdung
- Personal-kreatives Schreiben
- Freies Schreiben
- Schreiben nach Musik, Schreiben nach Bildern
- Erstellen eines Hörspiels
- Dialogisierung von Vorlagen
- Anknüpfen an Situationen aus Bildergeschichten, aus Texten und Filmen
- Fotostories
- eigene Gedichte schreiben, Lyrikcollagen
- perspektivisches Schreiben
- Schreibspiele

Zu dieser Fragestellung wurden nur sehr wenig Antworten abgegeben. Der überwiegenden Zahl der Kinder sind derartige Verfahren unbekannt. Es war zu erwarten, dass die Kinder und Jugendlichen mit den Begriffen an sich wenig verbinden können, und erklärende Hilfestellungen gegeben werden müssen.

150 EMPIRISCHE ANALYSE

Ergebnisse der Befragungen von Schülerinnen und Schülern 151

Quelle: Merz-Grötsch, 2001, S. 150

Welche Art von Klassenarbeiten schreibst du am liebsten?
Begründungen zur Frage 5b für die Antwort: Aufsätze

Aussagen der Schülerinnen und Schüler	Anzahl	Summe	Anteil %
1. Gestaltungsmöglichkeit		59	40,7
»Man kann/darf selber was erfinden.«	14		
»Man kann kann/darf selbst was ausdenken, überlegen.«	10		
»Man hat Ruhe und Zeit zum Schreiben.«	4		
»Man kann sich seiner Phantasie bedienen.«	13		
»Man ist frei beim Schreiben.« ¹	18		
»Man kann schreiben, was man will.« ² ... eigene Meinung.« ²		23	15,9
2. Vorteile gegenüber Diktaten			
Schwächen in der Rechtschreibung; Probleme bei Diktaten ³	15		
Geringere Gewichtung der Rechtschreibung für die Note ⁴	8		
		21	14,5
5. Größere Handlungsfreiheit			
Zeit und Arbeitseinteilung nach eigenen Bedürfnissen ⁵	8		
Freie Themenwahl; »Man kann sich Themen selbst raussuchen.«	4		
Geringere Kontrollierbarkeit ⁶	3		
Schwierige Wörter sind vermeidbar ⁷	4		
»Im Aufsatz gibt es keine Regeln.«	2		
		20	13,8
4. Interesse; Neigung; Spaß			
»Da fällt mir viel ein.« ⁸ »Da kann ich mein Wissen einbringen.« ⁸	4		
»Das macht mehr Spaß.« ⁸	16		
		12	8,3
3. »Ich kann das gute/nda hab ich bessere Notene⁹			
		10	6,9
6. Einschränkungende Bevorzugung¹⁰			
		145	100,0
Summen			

1 »Man kann seine eigenen Gedanken rauslassen.«; »Man kann etwas anderes machen, als das vom Lehrer.«; »Man kann sich freie Gedanken machen.«; »Man kann seiner Phantasie freien Lauf lassen.«; »Weil man seine eigenen Ideen einbringen kann.«
 2 »Da kann ich endlich meine Meinung sagen.«; »Es gibt keine Vorschriften, wie man schreiben muss.«; »Weil man spontan schreiben kann ohne Vorgaben.«; »Da kann ich selber bestimmen, was ich schreiben will.«; »Weil man sich an nichts Bestimmtes halten muss.«
 3 »Weil ich Probleme in der Rechtschreibung habe.«; »Weil ich im Diktat schlecht bin.«; »Weil ich nicht so gut richtig schreiben kann.«; »Diktat fällt mir schwer.«; »Da macht ich nicht so viele Fehler wie im Diktat.«
 4 »Aufsatz ist einfacher, man muss nicht so sehr auf die Rechtschreibung achten.«; »Da bin ich lockerer, weil die Rechtschreibung nicht so zählt.«; »Weil es nicht so sehr auf die Rechtschreibung ankommt.«
 5 »Man kann das Tempo selbst bestimmen.«; »Weil ich da mehr Zeit zum überlegen habe.«; »Kann so schnell oder langsam schreiben, wie man will.«; »Kann auch mal den Stift weglegen, wenn die Finger weh tun.«; »Man kann eine Pause machen, beim Diktat geht alles so schnell.«; »Man braucht sich nicht so zu konzentrieren wie im Diktat.«
 6 »Man kann etwas erfinden, was Lehrer nicht nachprüfen können.«; »Da weiß ich mal besser Bescheid als der Lehrer.«
 7 »Im Aufsatz kann man versuchen, nur die Wörter zu schreiben, die man auch richtig schreiben kann.«; »Im Diktat muss man alle Wörter schreiben, auch schwierige.«
 8 »Das Schreiben geht automatisch wenn das Thema Spaß macht.«; »Ich schreibe halt gern über alles.«; »Einen Brief schreiben/was erfinden macht Spaß.«; »Weil mir da besonders viel einfällt.«; »Das macht halt einfach Spaß.«; »Weil man über das, was man erlebt hat, den anderen erzählen kann.«; »Mir macht es Spaß, über wichtige Themen zu schreiben.«
 9 »Da kann ich auch mal meine Allgemeinbildung einbringen.«; »Das kann ich am besten.«; »Da krieg ich bessere Noten.«; »Da hab ich einigermaßen gute Noten.«; »Da gibt's nicht so schnell 'ne 6.«
 10 »Aber nur wenn mich das Thema interessiert.«; »Das hängt vom Thema ab.«; »Hauptsaache: Einleitung, Hauptteil, Schluss.«; »Das ist das kleinere Übel, gut sind sie deswegen nicht.«; »Eigentlich schreib ich überhaupt nicht gern Aufsätze, aber es ist das kleinere Übel.«

Von den 47 Personen, die angaben, dass Diktate für sie die beliebtere Klassenarbeit sind, wurde dies mit 82 Begründungen unterlegt. Auch hier gibt es also Mehrfachnennungen.
 Dabei liegt mit 26 Nennungen an erster Stelle, dass der Aufwand für Diktate geringer sei, weil man nicht selbst etwas entwickeln müsse oder weil man »nichts im Kopf zu erfinden braucht«, »weil man nicht so denken müsse«.
 An zweiter Stelle liegt die Begründung, dass man hier die besseren Noten habe, dass man das eben gut könne oder über gute Rechtschreibkenntnisse verfüge. Spiegelbildlich dazu werden Probleme, die man beim Aufsatz hat als Vorteile des Diktates interpretiert.
 Schließlich gibt es eine Reihe von systematisch formalen Vorteilen, die bei Diktaten gesehen werden. So, dass man Diktate üben könne, am Ende nicht in Zeitdruck gerate oder einfach, dass die Spielregeln und Anforderungen klarer sind als dies beim Aufsatz der Fall ist. Dies spiegelt sich in Aussagen, wie »Es ist irgendwie klar, auf was es ankommt« oder »Diktate sind gerechter...«. Die vollständige Übersicht zu den Ergebnissen dieser Frage ist in der folgenden Tabelle wiedergegeben.

Ergebnisse der Befragungen von Schülerinnen und Schülern 159

Quelle: Merz-Grötsch, 2001, S. 158

II. Anfrage an die Schulkommission



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Truffer Josefine
Biffig 27
3924 St. Niklaus
079 352 02 69

St. Niklaus, 7. Oktober 2006

Schulkommission der Gemeinde x

Diplomarbeit: Kreatives Schreiben in Primarschulen (Interventionsforschung)

Sehr geehrte Damen und Herren

Als Studentin des 5. Semesters an der Pädagogischen Hochschule Wallis arbeite ich momentan an meiner Diplomarbeit. Ich befasse mich mit dem Bereich *Texte schaffen* im Hinblick auf die Umsetzung kreativer Schreibaufträge im Unterricht.

Schreibenlernen gehört zu den fundamentalen Aufgaben schulischer Erziehung und Bildung. Umso wichtiger ist also, dass den Kindern verschiedene Zugänge zum Schreiben geöffnet werden, damit sie Teilprozesse des Schreibens auf spannende Art trainieren können. Es wird empfohlen, in der Schule regelmässig während 10 - 20 Minuten frei oder kreativ zu schreiben. Damit diese Empfehlung in Mehrstufenklassen vereinfacht umgesetzt werden kann, habe ich einen Ideenkatalog mit kreativen Schreibaufgaben zusammengestellt. Die Schreibaufträge beziehen sich auf die Grobziele des Lehrplanes, trainieren unterschiedliche Teilprozesse des Schreibens und dauern zwischen 10 - 20 Minuten.

Dieses Instrument soll nun von Lehrpersonen in der Praxis auf seine Praktikabilität getestet und evaluiert werden. Die Auswahl der Lehrpersonen erfolgt aufgrund zweier Kriterien: Die Lehrpersonen unterrichten in Mehrstufenklassen (4. – 6. Klasse) und sind motiviert, während 10 - 20 Minuten pro Woche kreative Schreibaufträge über die Dauer von ca. acht Wochen durchzuführen.

Ich habe diesbezüglich mit xy gesprochen und er/sie wäre daran interessiert, diesen Ideenkatalog auszuprobieren. Natürlich muss aber die Schulkommission damit einverstanden sein, dass diese Untersuchung des Ideenkataloges in der Schulgemeinde durchgeführt wird. Falls Sie einverstanden sind, bitte ich Sie, die beiliegende Einverständniserklärung zu unterschreiben und mit dem adressierten Antwortkuvert an mich zurückzusenden. Falls Sie keine Intervention wünschen, bitte ich Sie, mich diesbezüglich zu informieren.

Freundliche Grüsse

Truffer Josefine

- Einverständniserklärung
- Rücksendeumschlag

III. Einverständniserklärung

Schulkommission der Gemeinde x

Einverständniserklärung

Die Schulkommission der Gemeinde x ist einverstanden, dass der Ideenkatalog zum Thema „Kreatives Schreiben in Primarschulen“ in ihrer Schulgemeinde durch xy (4. – 6. Primarklasse) ausprobiert und evaluiert wird.

Datum: _____

Unterschrift: _____

IV. Leitfaden des Interviews

Guten Tag

Ich möchte mich im Voraus für Ihre Offenheit bedanken, dass Sie sich bereit erklärt haben, den Ideenkatalog in der Praxis auszuprobieren. Wie Sie bereits wissen, situiert sich meine Diplomarbeit im Fachbereich Deutsch. Ich befasse mich mit dem Aufsatzunterricht (oder *Texte schaffen*) und interessiere mich dafür, wie Sie in einer Mehrstufenklasse den Aufsatzunterricht organisieren.

Organisation Aufsatzunterricht

Wie sieht die Organisation des Aufsatzunterrichts in Mehrstufenklassen aus?

Schreiben alle zum selben Thema?

Schreiben die Kinder zu vorgegebenen Themen oder können sie Themen frei wählen?

Wie lange dürfen die Kinder an ihren Aufsätzen arbeiten?

Können die Schülerinnen und Schüler die Aufsätze auch zu Hause zu Ende schreiben?

Bewerten Sie alle Textproduktionen der Schüler?

Wie gehen Sie bei der Bewertung vor?

Haben Sie schon Aufsätze mit der Klasse beurteilt und bewertet?

Schreibkompetenzen

Was erwarten Sie von den Schülerinnen und Schülern in Bezug zu ihren Texten?

Was müssen Kinder mitbringen, um einen Text zu schreiben? Über welche Fähigkeiten müssen die Schülerinnen und Schüler verfügen, um einen Aufsatz zu schreiben?

Wie kann *Texte schaffen* geübt werden?

Kreatives Schreiben

Was verstehen Sie unter kreativem Schreiben?

Kennen Sie kreative Schreibaufgaben?

Haben Sie schon welche durchgeführt?

Vielen Dank für Ihre Ausführungen.

V. Auswertungsbogen

<h3 style="margin: 0;">Schreibauftrag: _____</h3> <p style="margin: 0;">I. Durchführung</p>				
1. Allgemeines				
			Ja	Nein
1.1 Kennen Sie diesen kreativen Schreibauftrag?				
Wenn 1.1. „Ja“: Haben Sie diese Schreibaufgabe schon in einer Klasse ausprobiert?				
Wenn 1.1. „Ja“: Haben Sie diese Schreibaufgabe schon in dieser Mehrstufenklasse ausprobiert?				
			alle	> 50 %
			< 50 %	niemand
1.2 Kennen die Schülerinnen und Schüler diesen kreativen Schreibauftrag?				
2. Verständlichkeit des Arbeitsauftrages				
			stimmt	stimmt eher
			stimmt eher nicht	stimmt nicht
2.1 Ist der Arbeitsauftrag verständlich formuliert?				
2.2 Dient die Darstellung dem Zweck?				
2.3 Bemerkungen/Erläuterungen				

3. Dauer des Auftrages				
3.1 Der Auftrag wurde am _____ (Datum) durchgeführt und dauerte _____ Minuten.				
3.2 Bemerkungen/Erläuterungen (Schülerreaktionen, Schwierigkeiten, Verzögerungen)				

Schreibauftrag: _____

II. Durchführung und III. Durchführung

4. Dauer des Auftrages

4.1 Der Auftrag wurde am _____ (Datum) durchgeführt und dauerte _____ Minuten.

4.2 Bemerkungen/Erläuterungen (Schülerreaktionen, Schwierigkeiten, Verzögerungen)

4.3 Der Auftrag wurde am _____ (Datum) durchgeführt und dauerte _____ Minuten.

4.4 Bemerkungen/Erläuterungen (Schülerreaktionen, Schwierigkeiten, Verzögerungen)

5. Teilprozesse des Schreibens

	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
5.1 Konnte Ihrer Meinung nach der erwähnte Teilprozess des Schreibens gefördert werden?				

5.2 Begründen Sie Ihre Antwort.

6. Schlussfolgerung

	stimmt	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt nicht
6.1 Eignet sich diese Aufgabe für den Unterricht in Mehrstufenklassen?				

6.2 Begründen Sie Ihre Antwort.

VI. Transkriptionskonventionen

Basistranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
=	schneller, unmittelbarer Anschluß neuer Turns oder Einheiten

Pausen

(.)	Mikropause
(-), (--), (---)	kurze, mittlere, längere Pausen von ca. 0.25 - 0.75 Sek.; bis ca. 1 Sek.
(2.0)	geschätzte Pause, bei mehr als ca. 1 Sek. Dauer
(2.85)	gemessene Pause (Angabe mit zwei Stellen hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und=äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
:, ::, :::	Dehnung, Längung, je nach Dauer
äh, öh, etc.	Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"
'	Abbruch durch Glottalverschluß
.	

Lachen

so(h)o	Lachpartikeln beim Reden
haha hehe hihi	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens

Rezeptionssignale

hm, ja, nein, nee	einsilbige Signale
hm=hm, ja=a,	zweisilbige Signale
nei=ein, nee=e	
'hm'hm	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend
.	
.	
.	

Akzentuierung

akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
.	

Tonhöhenbewegung am Einheitenende

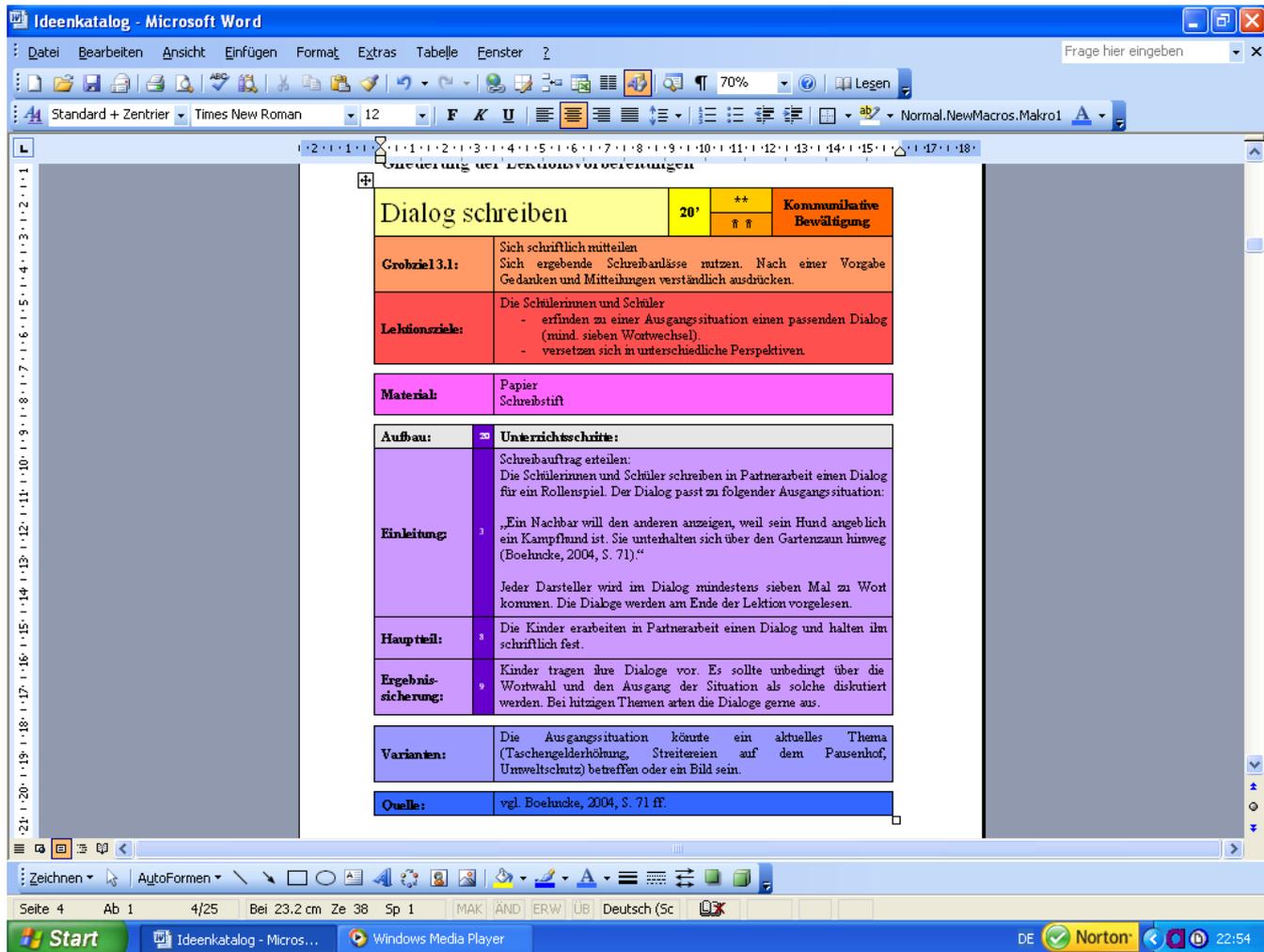
?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konventionen

((hustet)) Ereignisse	para- und außersprachliche Handlungen u.
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
()	unverständliche Passage je nach Länge
(solche)	vermuteter Wortlaut
al(s)o	vermuteter Laut oder Silbe
(solche/welche)	mögliche Alternativen
((...))	Auslassung im Transkript
->	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

Das Transkript orientiert sich an den Transkriptionskonventionen des „Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT)“, zitiert aus einem linguistischen Bericht von Selting, Auer, Barden, Bergmann, Couper-Kuhlen, Günther, Meier, Quasthoff, Schlobinski und Uhmann (1998, S. 31).

VII. Gliederung der Lektion



Titel der kreativen Schreibaufgabe
Dauer der Schreibaufgabe in Minuten
Schwierigkeitsgrad: * leicht (persönliche Gedanken, Empfindungen, Gefühle) ** mittel (anhand von Muster und Vorgaben) *** schwer (komplexe Aufgabenstellung)
Sozialform: Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit
Teilprozesse des Schreibens: Kommunikative Bewältigung Inhaltlich-sachliche Bewältigung Formale Bewältigung Sprachliche Bewältigung
Grobziele für die 4., 5. und 6. Klasse aus dem Lehrplan Deutsch (1988) der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz

Lektionsziele
Material für Lehrperson sowie Schülerinnen und Schüler
Vorgesehene Dauer der Lektionsschritte in Minuten
Lektionsverlauf: gegliedert nach Einleitung, Hauptteil und Ergebnissicherung
Mögliche Varianten als Vorschlag für den Ausbau der Lektion
Quellenangabe

Die Darstellung orientiert sich am Beispiel von Eichhorn und Koch (2002) „Kreatives Schreiben auch an Berufsschulen“, einer Daten-CD mit kreativen Schreibaufträgen.

VIII. Übersicht der kreativen Schreibaufgaben

Grobziel	Aufgabe	Dauer	Schwierigkeitsgrad	Sozialform	Teilprozess	Seite
3.1	Ping-Pong-Geschichte	10'	*		Kommunikative B.	6
3.1	Verrückte Briefe	15'	**		Kommunikative B.	7
3.1	Dialog schreiben	20'	**		Kommunikative B.	8
3.1	Stummes Gespräch	10'	***		Kommunikative B.	9
3.2	Automatisches Schreiben	15'	*		Inhaltlich-sachliche B.	10
3.2	Kritzeltgeschichte	15'	*		Inhaltlich-sachliche B.	11
3.1	Klatschblattgeschichte	15'	**		Inhaltlich-sachliche B.	12
6.1	Unsinnspoesie	20'	***		Inhaltlich-sachliche B.	13
1.1	ABC-Geschichte	15'	**		Formale Bewältigung	15
3.2	Tabu	15'	**		Formale Bewältigung	16
6.1	Elfchen	15'	***		Formale Bewältigung	17
6.1	Visuelle - konkrete Poesie	20'	***		Formale Bewältigung	18
1.3	Worttreppe	10'	*		Sprachliche Bewältigung	20
1.3	Zettelgeschichte	20'	*		Sprachliche Bewältigung	21
3.1	Satz stopfen	10'	**		Sprachliche Bewältigung	22
1.1	Denglisch	20'	***		Sprachliche Bewältigung	23

IX. Ideenkatalog

X. Ehrenwörtliche Erklärung

„Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben.

Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt.

Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen.

Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.“

St. Niklaus, 17. August 2007

Josefine Truffer