

SCHRIFTANLÄSSE

Kommunikation im Schriftspracherwerb

Markus Peschel

Vorlesetexte stellen eine besondere Form für Schriftanlässe dar, weil hier neben der Kommunikationsausrichtung auch die Sprachgestaltung eine besondere Rolle einnimmt. Am Beispiel einer Dichterlesung zeigt der Autor, wie die Umsetzung des Themas in der Praxis realisiert werden kann.

Schreibanlässe vs. Schriftanlässe

In den letzten Jahren wurden vielfältige Schreibanlässe entwickelt, die sich im täglichen Unterricht an Grundschulen finden lassen. Sie resultieren meist aus didaktisch-methodischen Überlegungen der Lehrerin /1/. Vor dem Hintergrund, die Schülerinnen und Schüler zum Schreiben zu motivieren, werden Anlässe gesucht, die aus der (vermeintlichen) Lebenswelt von Kindern stammen. So wird z. B. zu „Batman“ oder „Arielle die Meerjungfrau“ geschrieben (vgl. Weinhold 2000), es werden Kinderbriefe, Lieblingstierbeschreibungen, Anwesenheitslisten oder eigene Geschichten verfasst. Das Hauptaugenmerk der *Schreibanlässe* liegt also darauf, den Schülerinnen und Schülern motivierende Anlässe zum Schreiben zu geben (vgl. Dehn 1994), wobei das Ziel des Unterrichts im Schreiben selbst liegt (d. h. im Schreiben als „Selbstzweck“).

Bei *Schriftanlässen* hingegen steht die Kommunikation oder Publikation im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. *Schriftanlässe* bauen auf Situationen auf, in denen Schrift in ihrer ursprünglichen Form als Kommunikationsmittel, Gedächtnisstütze, Publikationsmedium etc. genutzt wird. Dies kann selbstverständlich auch bei *Schreibanlässen* der Fall sein, bei *Schriftanlässen* hat Schrift jedoch immer die Funktion, Ideen und Gedanken neben dem Fixieren auch zu transportieren. So wird aus der Frage „(Über) Was könnte ich schreiben?“, die Frage „Wem will ich was *mitteilen*?“

In der schulischen Realität ist der Unterschied zwischen Schreibanlässen und Schriftanlässen so nicht gegeben. Das Wort *Schriftanlässe* ist daher ein Kunstwort, das bewusst eine Abgrenzung aufzeigt, durch die der Unterschied zwischen „Schrift als Ziel des Unterrichts“

(Schreibanlässe) und „Schrift als Medium“ (Schriftanlässe) verdeutlicht wird.

Schriftanlässe sind Anlässe zum Schreiben an oder für jemanden

Mit Schriftanlässen und dem damit verbundenen Konstruieren von wirklichkeitsnahen Kommunikationsformen hält ein konstruktivistisch orientierter Schriftspracherwerb Einzug in den Vermittlungsprozess des Schreibenlernens. Dieser fördert und entwickelt das Kommunikationsbedürfnis der Kinder durch Situationen, in denen Schrift *gebraucht* wird /2/. Schriftanlässe, die an den Kommunikationsbedürfnissen von Kindern orientiert sind, an ihren Vorstellungen und Wünschen, schaffen eine grundlegende Motivation zum Erlernen der Schriftsprache /3/.

Ein Unterricht, der *Schriftanlässe* in den Mittelpunkt des Schriftspracherwerbs stellt, orientiert sich an folgenden Prinzipien:

- ▶ Schreiben ist als Kommunikationsform zu verstehen und Schrift mittels schriftlicher Kommunikationsanlässe in kommunikative Zusammenhänge zu stellen (**Spracherfahrungsansatz**).
- ▶ Der Zugang zur Schrift ist auf individueller Basis zu suchen, und mittels lautorientierter Verfahren wird ein autonomes Schreiben ermöglicht (**Lautorientierung**).
- ▶ Lesen ist als Teil der Kommunikation zu verstehen, um Informationen, Geschichten, Gedankengänge, Erinnerungen etc. aufzunehmen (**Leseinbezug**).

Beispiele für Schriftanlässe

Was aber sind mögliche Kommunikationsanlässe im Unterricht? Zunächst einmal können viele (herkömmliche) Schreibanlässe in kommunikative Zusammenhänge gestellt werden und damit eine Kommunikationsausrichtung erhalten. Wichtig dabei ist es, den Adressaten des Schreibtextes ins Blickfeld zu nehmen. Der Austausch mit anderen als Ziel und Anlass zu schreiben, muss den Schreibprozess initiieren, strukturieren und letztlich motivieren.

Briefe und „stille Briefpost“ (E-Mail-Programme), z. B. an die Lehrerin oder an andere Kinder der Klasse bzw. der Nachbarklasse, in denen Verabredungen Zuneigung, Lob oder Kritik zum Ausdruck gebracht werden (können), sind nur ein Beispiel für Schrifthanlässe. Auch Veröffentlichungen wie Erlebnisberichte oder Sachtexte, die die Kinder im Sprach- oder Sachunterricht erarbeitet haben, können zu Schrifthanlässen werden, wenn die Zielsetzung beachtet wird: Nicht der Text selbst, sondern

das Vorlesen (lassen) in einer Runde ist das Ziel eines Textes.

Die Kinder haben diverse Möglichkeiten, diese Texte in der Klasse und in der Schule zu kommunizieren bzw. zu „veröffentlichen“. Um Adressaten für die Kommunikation zu gewinnen, können Vorleserunden in der Klasse oder ein partnerseitiges Vorlesen initiiert werden. Für Übungs- bzw. Differenzierungsmöglichkeiten eignet sich das Vorlesen in „kleiner Runde“, z. B. in einer Lesecke, auch gut. Die Rolle der

Dichterlesung an der Grund-, Haupt- und Realschule, Hamburg-Horn

Zu diesem freiwilligen Treffen gab es an meiner Schule in Hamburg – wie auch an anderen Schulen – eine Liste an zentraler Stelle, in die sich die Kinder, die vorlesen wollten, über die Woche eintrugen. Viele Diskussionen der Kinder vor dieser Liste am Anfang oder Ende der Pause zeigten, dass ein reges Interesse besteht, und es wurde über Geschichten, Vortragende, Zeitproblematiken usw. debattiert.

Am Freitag in der ersten großen Pause war das Treffen in einem größeren Raum. Alle Kinder, die Geschichten, Berichte oder sogar Dichtungen hören wollten, konnten teilnehmen. Es gab nur wenige Regeln, wobei die wichtigste war, dass die Texte der Kinder im Mittelpunkt standen. Das bedeutete, dass nicht dazwischengeredet, geknistert, gegessen oder in ähnlicher Weise gestört werden durfte. Trotz dieser „Strenge“ (Immerhin war große Pause!), waren zeitweise mehr als 70 Kinder anwesend, d. h. mehr als _ aller Grundschüler/innen. Für Kinder aus der ersten Klasse, die noch nicht lesen konnten, oder Kinder, die sich noch nicht trauten, bestand das Angebot, den Text vorlesen zu lassen, was aber selten in Anspruch genommen wurde.

Christin aus der ersten Klasse hat sich eingetragen und liest ihren selbst verfassten Text vor: Christin, 1a, Dezember 2002 (4 1/2 Mon. Schule), Thema „Ausflug“.

Nach der Geschichte und dem obligatorischen Applaus gab es zwei Rückmelderunden:

1. Nachfragen und positive Anmerkungen
2. Was könnte man nächstes Mal anders oder besser machen?

Wichtig war es, den Kindern zunächst für ihre Geschichte und den Mut vor einem Publikum vorzutragen Anerkennung und Applaus zu zollen. Weiterhin war es zeitweise notwendig, die Geschichte zu erläutern, denn besonders in den unteren Klassenstufen, war bei den Kindern im Kopf weit mehr vorhanden als sie zu diesem Zeitpunkt aufschreiben konnten.

Erstaunlicherweise taten auch direkte und beizeiten herbe Kommentare („Was könnte man besser machen?“) der Begeisterung für die Dichterlesung keinen Abbruch. Es waren im Schnitt immer mehr als 25 Kinder anwesend, davon 3–6 Dichter, die vortragen wollten.

Wenn Kolleginnen anwesend waren und etwas zu den Kindergeschichten äußerten, merkte man den Kindern den Eingriff in ihr „Refugium“ an. Sie waren irritiert, dass die Lehrerinnen etwas zu ihren(!) Geschichten äußerten und wussten mit der professionellen Kritik nichts anzufangen. Durch die Regelmäßigkeit wurde die Dichterlesung zu einer Institution an der Schule und hatte wiederum Einfluss auf den Deutschunterricht, denn die Kolleginnen nutzten die Dichterlesung als Schrifthanlass.



Lehrerin ist in diesen Situationen die einer Moderatorin für die Kommunikationsinteressen der Kinder, sie organisiert und hilft, hält sich aber mit Kommentaren weitestgehend zurück.

Die Dichterlesung

Die schulöffentliche Dichterlesung ist ein weiteres Instrument, um den Kindern ein Austauschforum für ihre Texte anzubieten. Die Situation, den eigenen Text zahlreichen, erwartungsvollen Zuhörer/innen vorzustellen, entspricht in der Regel keiner den Kindern bisher vertrauten Arbeits- oder Leseatmosphäre. Sie würdigt aber die Arbeit der Kinder in besonderer Weise und wird als wöchentliches „Highlight“ in der Schule wahrgenommen (Peschel 2003).

Vorlesetexte für eine Dichterlesung stellen eine besondere Form der Schriftenlässe dar, weil hier neben der Kommunikationsausrichtung auch die Sprachgestaltung eine besondere Rolle einnimmt. Nach dem kreativen Schreibprozess sollten die Texte der Kinder zunächst in klasseninternen Schreibkonferenzen oder internen Gruppengesprächen überarbeitet werden. Dieser gegenseitige Austausch und die Rückmeldung der Kinder untereinander schaffen eine große Motivation zum (Weiter-)Schreiben, zum Überarbeiten von Texten, zum Lesenlernen und auch dazu, sich mit der Orthografie (als Konvention beim Austausch von und mit Texten) auseinanderzusetzen.

Entscheidend für das Gelingen der Dichterlesung sind die Rückmeldungen der Kinder an die AutorInnen. Kinder können mit etwas Übung erstaunlich differenzierte und begründete Rückmeldungen geben und beziehen dabei nicht nur die „Länge“ oder „Güte“ einer Geschichte, sondern auch differenziertere Aspekte in die Bewertung mit ein:

- ▶ Die Form („Das Ende fehlt noch.“ „Die Überschrift passt nicht so gut, weil ...“)
- ▶ Bisherige Vorträge („Die Geschichte finde ich besser als beim letzten Mal, weil ...“)
- ▶ Das Präsentieren/Vorlesen („Du kannst schon ganz gut vorlesen.“)
- ▶ Die Klassenstufe („Für die 1. Klasse ist das eine lange Geschichte.“)

Durch Nachfragen bemerken die „Dichter/innen“, dass manche Dinge zwar mitgedacht wurden, in der Geschichte aber fehlen. Letztendlich führen die Anmerkungen und Nachfragen zu einer besseren Qualität der Geschichten, denn die Dichter/innen berücksichtigen die Rückmeldungen für folgende Dichterlesungen zunehmend schon beim Schreiben. Auch die Technik des Lesens wird wichtiger, denn die

beste Geschichte kommt nur „halb so gut an“, wenn stockend vorgelesen wird. Eine häufige Anregung der Kinder untereinander ist es, beim nächsten Mal „vorher nochmals zu üben“.

Ergänzend muss erwähnt werden, dass in der Dichterlesung die Lehrerin für die Aufstellung und Einhaltung der Regeln verantwortlich ist, aber zunächst keine inhaltliche Rückmeldung gibt. Im Verlauf einer Sitzung kommen von den Kindern meist alle Anmerkungen und Kritikpunkte, die aus der Sicht der Lehrerin wichtig gewesen wären. Hier macht sich die Altersmischung positiv bemerkbar, denn die Dritt- und Viertklässler haben schon eine Menge zu Rückmeldungen und der Einschätzung von Texten gelernt und geben diese Erkenntnisse nun an die jüngeren Jahrgänge weiter.

Literatur:

- ▶ Dehn, M.: Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum 41994
- ▶ Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M./New York 1995
- ▶ Kruse, N.: Lernen im Anfangsunterricht. Ansätze zu einer subjektwissenschaftlichen Grundlegung. Hamburg 1995
- ▶ Kruse, N./Lüth, O.: „tiger“, das fängt mit ‚nem ‚I‘ an. Zum Problem des Zugangs zu geschriebener Sprache mit Anlautmethoden. Friedrich Jahresheft (1997) VX Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit, 60–62
- ▶ Peschel, M.: „Die ‚Dichterlesung‘: Ein Element der schriftlichen Kommunikation beim Schriftspracherwerb mit ‚Lesen durch Schreiben.‘“ In: Panagiotopoulou, A./Brügelmann, H. (Hrsg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverständnis von schulischem Lernen und außerschulischem Erfahrungen im Grundschulalter. Jahrbuch Grundschulforschung 7. Opladen 2003, 145–149
- ▶ Weinhold, S.: Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg i. B. 2000

Weiterführende Literatur:

- ▶ Brügelmann, H.: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Bottighofen 61997
- ▶ Peschel, M.: „Schriftspracherwerb in offenen Lernsituationen. Eine qualitative Fallstudie in Hamburger ersten Klassen zum Konzept ‚Lesen durch Schreiben‘ von Jürgen Reichen. Hamburg 2004

Anmerkungen:

- 1 Bei ca. 90% Frauenanteil an der Grundschule verwende ich die Bezeichnung Lehrerin für alle Lehrpersonen. Die männlichen Lehrer mögen sich mit angesprochen fühlen.
- 2 Wobei sich u. a. Kruse und Lüth (1997) gegen Formen aussprechen, die die Schrift in Pseudofunktionen in der Schule nutzen und damit pervertieren.
- 3 Vgl. Arbeiten der Lerntheorie von Holzkamp (1995) und deren Transformationen in den Anfangsunterricht der Grundschule, z. B. Kruse (1995).