



Annika Bartoschek:

**Umgang mit non-narrativen  
Textformen in der Grundschule –  
Förderung der Schreibkompetenz  
am Beispiel der Textform  
*Beschreibung***

© Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen); Erscheinungsjahr: 2013

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften - Germanistik/Linguistik  
|Universitätsstraße 12, 45117 Essen | <http://www.linse.uni-due.de>

Alle Rechte vorbehalten. Vervielfältigung, Übersetzung, Mikroverfilmung und die  
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen ist nur mit ausdrücklicher  
Genehmigung der Redaktion gestattet.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	1
<b>2</b>	<b>Schriftspracherwerb – der Erwerb von Schreibkompetenz</b> .....	1
2.1	Entwicklung von Schreibkompetenz bei Kindern .....	2
2.2	Das Kompetenzmodell nach BAUERMANN und POHL als eine Grundlage für die schulische Praxis.....	4
2.3	Erwerb von Schreibkompetenz in der Grundschule – Lernplanbezug.....	4
<b>3</b>	<b>Non-narrative Textformen: Sachbezogene Texte – die Textsorte <i>Beschreibung</i></b> .....	5
3.1	Begriffsbestimmung und Textfunktion.....	5
3.2	Ein modellhafter Aufbau von Texten der Textsorte <i>Beschreibung</i> .....	6
<b>4</b>	<b>Vergleichende Analyse zweier Schülertexte</b> .....	7
4.1	Schülertext A: Aspektorientierte Analyse und Einordnung in die Phasen des Schriftspracherwerbs nach AUGST .....	7
4.2	Schülertext B: Aspektorientierte Analyse und Einordnung in die Phasen des Schriftspracherwerbs nach AUGST .....	8
<b>5</b>	<b>Fazit – Wer ist der kompetentere Schreiber?</b> .....	9
<b>6</b>	<b>Bibliografie</b> .....	11
<b>7</b>	<b>Anhang</b> .....	13
<b>8</b>	<b>Eidesstattliche Erklärung</b> .....	16

## 1 Einleitung

„Wer also in einer modernen Gesellschaft lebt und an ihr partizipieren will, ist auf Kenntnisse der Schrift angewiesen.“ (OSSNER 2008, 102)

In unserem Alltag nimmt die Komplexität und Fülle von technischen Produkten und Inventionen immerwährend zu. Zugleich erhalten schriftlich fixierte Texte, wie beispielsweise sachbezogene Texte, eine stetig höhere Bedeutung, damit wir uns unserer Umgebung mitteilen und mit anderen Menschen auch über weite Distanzen kommunizieren können. Dies bedeutet zweifelsohne, wie OSSNER (ebd.) formuliert, dass wir uns mit Schrift, ihrem Erwerb und folgend auch mit den Merkmalen von schriftlicher Kommunikation bewusst auseinandersetzen müssen, um sie verstehen und erfolgreich nutzen zu können.

Der Deutschunterricht in der Primarstufe hat sich „die umfassende Befähigung zum sprachlichen Handeln“ (BAURMANN 2008, 8) als Ziel gesetzt. Diese Intention der Lehr- und Lernbarkeit des Schreibens wird nicht zuletzt durch die Fortschritte der Schriftlichkeitsforschung getragen (vgl. ebd., 5ff.). Welche Kenntnisse sollen folglich Schriftnovizen im Unterricht bezogen auf einen sicheren Umgang mit sachbezogenen Texten erwerben? Was sollte kompetente Schreiber ausmachen?

In dieser Arbeit möchte ich mich der Beantwortung dieser Fragen hinsichtlich des konkreten Beispiels der Textsorte *Beschreibung* widmen. Zu diesem Zweck werden zunächst theoretische Grundlagen des Schriftspracherwerbs in Bezug auf die Entwicklung von Schreibkompetenz bei Kindern skizziert, die sowohl das Fundament für das exemplarisch aufgeführte Schreibkompetenzmodell nach BAUERMAN und POHL (2007) als auch für die Inhalte des Kehlernplans in Nordrhein-Westfalen darstellen. In einem weiteren Schritt wird die non-narrative Textform *Beschreibung* genauer spezifiziert und anhand der Form der Gegenstandsbeziehungweise Objektbeschreibung auf funktionaler und struktureller Ebene analysiert. Kernpunkt dieser Arbeit wird die Verknüpfung der beschriebenen Theorie mit der Praxis in der Art, dass zwei Texte von Grundschulschülern verglichen werden, um herauszuarbeiten, wer von ihnen der geübtere Schreiber ist.

## 2 Schriftspracherwerb – der Erwerb von Schreibkompetenz<sup>1</sup>

Der Schreibunterricht in der Grundschule soll die Schüler in die Grundfunktionen der schriftlichen Kommunikation einführen, woraufhin diese erlernen sollen, jene durch Texte zu realisieren. Diesbezüglich müssen sie einerseits kognitive wie psychomotorische

---

<sup>1</sup> Im Sinne der allgemeinen Verständlichkeit und besseren Lesbarkeit werden Substantive wie *Lehrer* oder *Schüler* geschlechtsneutral verwendet.

Teilkompetenzen erwerben, andererseits aber auch die elementaren Kennzeichen schriftlicher Kommunikation in Abgrenzung zur mündlichen Form differenzieren.

## 2.1 Entwicklung von Schreibkompetenz bei Kindern

Der Begriff *Schreibkompetenz* verweist auf einen komplexen Entwicklungsprozess (vgl. FIX 2008, 32), welcher lebenslang verläuft und unterstützender, extrinsischer Anregung bedarf (vgl. BÖTTCHER/BECKER-MROTZEK 2009, 46). Die Übergänge zwischen den Teilkompetenzen (vgl. FIX 2008, 31) sind fließend. Auch sind sie interdependent, entwickeln sich parallel (vgl. BECKER-MROTZEK/BÖTTCHER 2006, 74) und Schülerfortschritte können auch durch individuellen Unterschiede (vgl. FIX 2008, 32) geprägt sein.

BECKER-MROTZEK und BÖTTCHER (2006) formulieren folgende Definition: Schreibkompetenz ist die Fähigkeit zur Produktion von Texten. Dabei handelt es sich im Kern um eine spezifisch sprachliche Fähigkeit von mittlerer Komplexität, die sich aus unterschiedlichen Teilfähigkeiten und Kenntnissen (Dimensionen) zusammensetzt. Konstitutiv ist die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen so zu konzipieren, dass sie aus sich heraus verständlich sind, also über Raum und Zeit *zerdehnt* werden können. (ebd., 57; Hervorhebung A.B.)

Das Entscheidende ihrer Definition ist der Verweis auf die von EHLICH (2007) bereits 1984 postulierte „*zerdehnte Sprechsituation*“ (vgl. ebd., 493; Hervorhebung i. O.), die bei schriftlicher Kommunikation vorherrscht. Dies meint, dass der Text als Sprechhandlung aus seiner unmittelbar primären Sprechsituation herausgelöst und in eine zweite übertragen werde, in der die direkte Verbindung Schreiber – Leser zerreiße (vgl. ebd., 493, 500). Nur noch über den Text selbst seien beide Seiten verbunden, was als Resultat beachtliche Konsequenzen für das schriftliche Überlieferungsverfahren mit sich bringe (vgl. ebd., 500f.), da Mündlichkeit und Schriftlichkeit durch verschiedene Merkmale gekennzeichnet sind (vgl. OSSNER 2008, 103).

Die von EHLICH benannten Konsequenzen werden de facto in den erwähnten Subkompetenzen realisiert und lassen sich wie folgt für die Textsorte *Beschreibung* veranschaulichen. Als Schreiber einer Objektbeschreibung, beispielsweise für die Annonce eines zu verkaufenden Fahrrads, müssen die Schüler im Sinne eines erfolgreichen Schreibprozesses lernen, dass sie die Angemessenheit ihres Geschriebenen für den Leser auf einer Metaebene, die ein hohes Maß an Abstraktionsfähigkeit verlangt, antizipieren müssen. Sie müssen ihren sprachlichen Ausdruck und ihre Textstruktur so wählen, dass sich der potenzielle Leser mit seinem bereichsspezifischen Vorwissen den situativen Kontext vorstellen kann. Gleichsam sind sie aufgefordert, zielführend zu schreiben. Das impliziert, dass sie ihr Konzept, die Detailgenauigkeit und Wortwahl sinnvoll wählen müssen, damit das zu verkaufende Fahrrad das Interesse des Adressaten weckt und die Annonce dem Grund ihrer Verfassung und Gestaltung gerecht wird.

Im Deutschunterricht der Grundschule werden Kinder an ein bewusstes Wahrnehmen des konzeptionell schriftlichen Systems in Abgrenzung zum konzeptionell mündlichen System über ähnliche Schreibziele wie den vorgestellten Fahrradverkauf herangeführt. Hierbei durchlaufen sie in ihrer Entwicklung zum kompetenten Schreiber nach AUGST ET AL. (2007) vier Phasen in der „Ontogenese der Beschreibung als (schulischer) Textsorte“ (ebd., 167).

Die erste Phase „Text als subjektiv konstituierte, mentale Einheit“ (ebd., 233; Hervorhebung i. O.) bezieht sich auf die ersten, subjektiv erlebten und verschriftlichten Beschreibungen von Kindern. Jene sind geprägt durch ihre assoziative Machart (vgl. ebd.), vorherrschende Personaldeixis (ich/mein, wir/uns) (vgl. POHL 2008, 92) und inhaltliche Brüche (vgl. ebd.). Die zweite Phase „Text als sachlogische (oft kohäsiv explizierte) Verkettung“ (AUGST ET AL. 2007, 233; Hervorhebung i. O.) löst die Assoziativität der ersten Phase ab und ersetzt sie durch eine sequenzierte Merkmalsauswahl (vgl. ebd., 234), die beim Beschreiben oft räumlichen Anordnungsmustern folgt (POHL 2008, 95) und durch rekurrente Konnektoren verbunden wird (vgl. ebd., 94). Der „Text als mehrdimensionales/-perspektivisches Gebilde“ (AUGST ET AL. 2007, 234; Hervorhebung i. O.) bildet die dritte Phase, in der die kohäsiven Verkettungen aufgebrochen werden, um Perspektiven in Textpassagen realisieren zu können (vgl. ebd.). Hinzu kommt außerdem eine Objektivierungstendenz (vgl. POHL 2008, 98), die die Emotionalität der ersten Phase ablöst. In der letztlich vierten Phase „Text als textsortenfunktional synthetisierte Perspektiven“ (AUGST ET AL. 2007, 234; Hervorhebung i. O.) gelingt es den Schülern, „ihre Texte insgesamt derart zu gestalten, dass sie mit ihnen die betreffende Textfunktion tatsächlich einlösen“ (BAURMANN/POHL 2007, 83). Diese Phase baut am deutlichsten auf einer globalen Antizipation des Texts im Vorfeld des Schreibprozesses auf (vgl. AUGST ET AL. 2007, 234f.), was sich darin widerspiegelt, dass sowohl kohäsive als auch kohärente Verkettungen genutzt werden (vgl. POHL 2008, 100). Zusätzlich kreieren die räumlichen Perspektiven bei der Beschreibung einen textsortenspezifischen Vollständigkeitseffekt (vgl. ebd., 102) und damit eine inhärente Abgeschlossenheit des Textes an dessen Ende.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass diese Entwicklungsübersicht Grundschullehrern ein didaktisch leicht einsetzbares Beurteilungsmittel bietet, um den Erwerb von Schreibkompetenz einzelner Schüler in der doch heterogenen Schülerschaft identifizieren zu können. Nichtsdestotrotz muss bei ihrem Einsatz immer der theoretische Hintergrund berücksichtigt werden, da es in der Realität zu individuellen Fortschritten und Geschwindigkeiten kommen kann.

## **2.2 Das Kompetenzmodell nach BAURMANN und POHL als eine Grundlage für die schulische Praxis**

BAURMANN und POHL (2007) haben für die schulische Praxis ein Modell entwickelt, das die wesentlichen Merkmale von Schreibkompetenz beinhaltet und dabei den Fokus auf die Teilfähigkeiten legt, die „exklusiv oder besonders spezifisch für das Schreiben von Texten sind“ (ebd., 95). Ihr Modell lässt sich, unter Berücksichtigung der dargelegten Theorie, auf die Thematik der non-narrativen Textform *Beschreibung* anwenden. Gleichsam wird im Rückschluss deutlich, wie das Verfassen von Beschreibungen den Erwerb von Schreibkompetenz fördern kann.

Einer deduktiven Herangehensweise an Schreibkompetenz folgend, setzt sich diese aus dreierlei Grundvoraussetzungen zusammen: kognitive Fähigkeiten, motivationale Fähigkeiten und schreibprozess-/schreibproduktbezogene Subprozesse (vgl. ebd., 96). Erstere sind zentral für das Verfassen von Beschreibungen, da Schüler über ein gewisses deklaratives, prozedurales und metakognitives Wissen verfügen müssen, um Schreibaufträge ausführen zu können (vgl. ebd., 95). Der Aspekt der Motivation ist eine elementare Bedingung, welche über die Textsorte hinaus eine Unerlässlichkeit für erfolgreiches Lehren und Lernen ist.

BAURMANN und POHL unterscheiden als dritte Grundvoraussetzung Prozess- und Produktkompetenzen. Bezüglich der interdependenten, prozessorientierten Teilkomponenten (Planungs-, Formulierungs-, Überarbeitungskompetenz; vgl. ebd., 96) lässt sich erkennen, dass sie an den Umgang mit schriftlicher Kommunikation differenzierte Anforderungen stellen. Zum Beispiel sollten Schreibende für das Verfassen einer Objektbeschreibung erlernen, wie sie das Text-Leser-Verständnis strukturell und trotz raumzeitlicher Trennung sichern können. Die von EHLICH (2007) erkannte *Zerdehnte Sprechsituation* beeinflusst aber auch die produktorientierten Teilkomponenten: Ausdrucks-, Kontextualisierungs-, Antizipations- und Textgestaltungskompetenz (vgl. BAURMANN/POHL 2007, 96). Denn wenn Schüler ein gewisses Schreibziel verfolgen, muss dies auf objektive und verständliche Weise realisiert werden, da die Schriftform das einzige Kommunikationsmedium ausmacht, bei dem jedwede Merkmale von Mündlichkeit zwecklos bleiben. Die Beschreibung per se kann somit Schriftnovizen viele Anknüpfungspunkte bieten, die grundlegenden Aufgaben eines Schreibers zu internalisieren.

## **2.3 Erwerb von Schreibkompetenz in der Grundschule – Lernplanbezug**

Der Kernlehrplan für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen konkretisiert die im obigen Modell betonten Erwerbsziele im Umgang mit Texten in dem Kompetenzbereich „Schreiben – Texte verfassen“ mit Schwerpunkt „Texte situations- und adressatengerecht verfassen“ (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2008, 29f.).

In den Erwartungen an die Schülerleistungen am Ende der vierten Klasse werden die von BAURMANN und POHL herausgearbeiteten Perspektiven unterschieden, wenngleich ohne explizite Konkretisierung für die Textsorte *Beschreibung* (vgl. POHL 2008, 111). Die Prozesskompetenzen Planen, Schreiben und Überarbeiten von Texten (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2008, 29f.) werden diesbezüglich ebenso vorausgesetzt wie das Einhalten von textspezifischen Attributen. Letztere stellen die Analogie zu der im Modell benannten Produktperspektive her und lassen sich als Funktions- und Adressatenange-messenheit, Verständlichkeit und Strukturiertheit (vgl. ebd., 29) klassifizieren.<sup>2</sup>

Da in den Standards selbst keine explizite Textsortenvorgabe vorgenommen wird, legen BAURMANN und POHL (2007) für die praktische Umsetzung der formulierten Zielerwartungen infolgedessen eine Ergänzung speziell für deskriptive Texte nahe. Sie benennen die Textsorte „Beschreibung“ in Zusammenhang mit der zugrundeliegenden Darstellungsfunktion und schlagen als Schreibanlässe „Personen-, Orts-, Bildbeschreibungen usw.“ (ebd., 77) vor. Objektbeschreibungen reihen sich faktisch lückenlos in die Auflistung der Schreibanlässe ein. Was genau diesen konkreten Schreibanlass ausmacht, ist die Thematik des folgenden Kapitels.

### **3 Non-narrative Textformen: Sachbezogene Texte – die Textsorte *Beschreibung***

#### **3.1 Begriffsbestimmung und Textfunktion**

Das Verb *beschreiben* bedeutet, dass jemand etwas, das es zu beschreiben gilt, mündlich oder auch schriftlich (vgl. BÖTTCHER/BECKER-MROTZEK 2009, 73) in seinen Einzelheiten anschaulich präsentiert. Vordergründig handelt es sich dabei um ein Referenzobjekt, das sowohl gegenständlich (Lebewesen, Bilder, ...) als auch gegenstandslos (Vorgänge, Eindrücke, ...) sein kann. Die in dieser Arbeit fokussierte Gegenstandsbeschreibung beinhaltet die Deskription der äußerlich wahrnehmbaren, strukturierten Oberfläche von Objekten (vgl. ebd.). Allen potenziellen Referenzobjekten ist dabei gemein, dass sie für den Leser der Beschreibung nicht direkt zugänglich sind (vgl. ECKARD 1993, 126); sie liegen „außerhalb der aktuellen Kommunikationssituation“ (BECKER-MROTZEK/BÖTTCHER 2006, 114). Deshalb sollen alle unterschiedlichen Typen von Beschreibungen (vgl. FIX 2008, 107) im Allgemeinen auch sachbezogen, übersichtlich und sprachlich eindeutig verfasst sein.

Als zentrale Funktion von Objektdeskriptionen folgert ECKARD (1993), dass sie dazu dienen, „dem Adressaten ein Bild, eine Vorstellung von dem thematisierten Gegenstand zu vermitteln“

---

<sup>2</sup> Das Attribut „unterhaltsam“ kann als Kennzeichen von Beschreibungen, die im folgenden Kapitel näher erläutert werden, ausgeschlossen werden.

(ebd., 188). Somit handelt es sich um einen Orientierungscharakter, dem der praktische Zweck innewohnt, dass der Adressat etwas Unbekanntes kennenlernen soll. Schlussfolgernd zählen die Objektbeschreibungen zu der Gruppe der assertiven, darstellenden Textsorten (ebd., 166, 173), die in ihrer reinen Form keinen illokutiven Akt implizieren (vgl. FIX 2008, 101).

Wesentlich für die in der Primarstufe verfassten Beschreibungen ist darüber hinaus der Gestus, dass sie als isolierte Übungsform behandelt werden. Obgleich sind sie üblicherweise in anderen Textsorten, wie in Bastelanleitungen oder Reportagen, eingebettet (vgl. BECKER-MROTZEK/BÖTTCHER 2006, 115), in denen sie eine spezifische Funktion für den übergeordneten Sinn- und Handlungszusammenhang verkörpern. Je nach Aufgabenarrangement setzt diese Praktik voraus, dass der Adressatenbezug und situative Kontext im Vorfeld eines jeden Schreibprozesses besonders reflektiert und im Anschluss in der Präzision und dem Umfang des Geschriebenen ausreichend berücksichtigt werden muss.

### **3.2 Ein modellhafter Aufbau von Texten der Textsorte *Beschreibung***

Objektdeskriptionen weisen auf struktureller Ebene (Wort-, Satz- und Textebene) eine Vielzahl von sprachlich kennzeichnenden Merkmalen auf. Hinsichtlich der Wortebene kann von einem kompetenten Schreiber erwartet werden, dass er als Tempus durchgängig das Präsens wählt, da dieses als „Ausdruck der Zeitlosigkeit“ (BÖTTCHER/BECKER-MROTZEK 2009, 74) auf keinerlei Zeitdimension oder Invarianz verweist. Gleichzeitig sollten bezüglich des bereichsspezifischen Vorwissens des potenziellen Adressaten gegenstandsadäquate Fachausdrücke (vgl. GARBE/HOLLE/JESCH 2009, 78) vorhanden sein, die die begriffliche Genauigkeit und Korrektheit der Beschreibung gewährleisten, und auch unpersönliche Passivformen (vgl. ebd., 79), die eine sachliche Schreibhaltung fördern. Unersetzlich bleibt darüber hinaus die Verwendung quantitativer Angaben, raumdeiktischer Ausdrücke (vgl. BECKER-MROTZEK/BÖTTCHER 2006, 117) und klassifizierender Attribute (vgl. FIX 2008, 99), die nicht nur die visuell-räumliche Orientierung, sondern auch die Imagination des Lesers anregen.

Die hierarchiehöhere Satzebene zeichnet sich bei kompetenten Schreibern sodann durch eine verständliche Verknüpfung der präsentierten Teilmerkmale aus. Dies kann einerseits über reihende Parataxen, hypotaktische Satzgefüge oder durch passende, nachvollziehbare Konnektoren erzielt werden.

Auf der hierarchiehöchsten Textebene findet sich in einer gelungenen Gegenstandsbeschreibung der bewusste Verzicht auf eine assoziativ geprägte Aufzählung von etwaigen Teilmerkmalen des Referenzobjekts. Stellvertretend wird eine Globalorientierung (vgl. AUGST ET AL. 2007, 172ff.) verfolgt, die auf einem gewählten Anordnungsmuster in der Teil-Ganzes-Beziehung beruht. Weil es viele dieser Anordnungsmöglichkeiten gibt (vgl. OSSNER 2005, 124f.), pointieren BECKER-MROTZEK und BÖTTCHER (2006), dass es keine einheitliche



Struktur gebe, die allen Beschreibungen gemein sei (vgl. ebd., 117). Vielmehr haben Schreiber eine gewisse subjektive Entscheidungsfreiheit, wie und in welcher Reihenfolge sie ein Objekt präsentieren wollen. Offenkundig sei aber, so stellt OSSNER (2005) heraus, dass alle Beschreibungen in der Regel immer mit einem markanten Teilaspekt eingeleitet werden würden (vgl. ebd., 125), von dem aus die Darstellung des zu beschreibenden Gegenstands in sachlogisch chronologischer Reihenfolge elaboriert werde.

## 4 Vergleichende Analyse zweier Schülertexte

Die exemplarisch analysierten Schülertexte wurden im Juni 2013 von zwei Grundschulern einer dritten Klasse der Regenbogenschule in Gladbeck als Abschluss der Unterrichtseinheit zu „Sachtexte – Gegenstandsbeschreibung“ verfasst.<sup>3</sup> Es handelt sich dabei um Klassenarbeitstexte, welchen der Schreibauftrag: „Beschreibe deinen Tornister in allen Einzelheiten und so genau wie möglich.“ zugrunde lag. Von den Schülern wurde als Schreibziel ein eigener Text gefordert, der aus Einleitung, Hauptteil und Schluss bestehen sollte. Die Bearbeitungszeit betrug maximal 90 Minuten.

Den Umfang dieser Arbeit berücksichtigend, werden bei der produktorientierten Analyse folgende, ausgewählte Aspekte betrachtet:

**Wortebene:** Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, bereichsspezifisches Vokabular, verschiedene Verben, sachliche Formulierungen, Attribute

**Satzebene:** Satzbau, Satzverknüpfungen

**Textebene:** Einführungs- und Satzsatz, Textaufbau

### 4.1 Schülertext A: Aspektorientierte Analyse und Einordnung in die Phasen des Schriftspracherwerbs nach AUGST

Die Gegenstandsbeschreibung des Schülers weist im orthografischen Bereich kaum Fehlerquellen bezüglich der Getrennt- und Zusammenschreibung (\*recht eckig, \*Seitentaschen) und nur geringe Fehler bezüglich der Groß- und Kleinschreibung auf. In letzterem Fall gelingt ihm das Großschreiben am Satzanfang (\*auf, \*darüber) und das Kleinschreiben von Verben (\*Sind) mit einigen Ausnahmen durchgängig. Lediglich die konsequente Großschreibung von Nomen (vgl. Z. 6, 10, 13) bei vorangestelltem Artikel oder einer Artikel-Attribut-Kombination ist noch mit einigen Schwächen behaftet.

Bezüglich einer fortgeschrittenen Formulierungs- und Ausdruckskompetenz (vgl. BAURMANN/POHL 2007, 98) lässt sich ferner erkennen, dass er über ein angemessenes, bereichsspezifisches Vokabular (Deckelklappe, Reflektor/en, Tragegurte) verfügt, welches er in einem sachlichen, objektiven Sprachstil zu verschriften weiß, da er in sein Geschriebenes keine

---

<sup>3</sup> Die Schülertexte finden sich im Anhang S.13-15.

emotional involvierenden Meinungen einfließen lässt. Stattdessen beschreibt der Schüler die strukturellen Teilmerkmale des Tornisters mittels präzisierender Attribute (Adjektivattribute, Präpositionalattribute) und variierenden Verben (sein, haben, bestehen aus, abgebildet sein), wenngleich die Variationsfähigkeit der Verben für weitere Beschreibungen durchaus noch ausbaufähig ist.

Auf der Satzebene werden durchgängig grammatisch korrekte, reihende Parataxen verwendet. Dennoch wirkt es, als ob der Schüler die kurzen Sätze mit Ausnahme der verbindenden, deiktischen Ausdrücke (vgl. Z. 7f.) bewusster hätte verbinden können als die pronominale Verkettung (vgl. Z. 4-7) andeutet. Das Pronomen *sie* referiert explizit auf die im Vorsatz dargestellte Vordertasche und erzeugt die Kohäsion der Sätze auf abwechslungsreiche Art. Er beherrscht also eine anspruchsvolle Sprachvariation, doch nutzt er sie bis auf dieses eine Mal nicht.

Die Textebene zeugt von einer ausgeprägten Textgestaltungscompetenz (vgl. BAURMANN/POHL 2007, 98). Es werden nicht nur ein Einführungs- und ein Schlusssatz genutzt; der Textaufbau ist überdies in innere Abschnitte unterteilt, deren Start- und Endpunkt die Oberseite bildet. Die räumlichen Perspektiven sind inhaltlich logisch, ohne Sprünge und bieten dem Leser eine nachvollziehbare Orientierung, bei welcher eine abgeschlossene Rahmung des Referenzobjekts erzielt wird.

Basierend auf dieser kriteriengeleiteten Analyse lässt sich im Sinne von AUGST ET AL. (2007) identifizieren, dass der Schüler in seiner schriftsprachlichen Entwicklung die vierte Phase „*Text als textsortenfunktional synthetisierte Perspektiven*“ erreicht hat. Über die Errungenschaften der dritten Phase hinaus hat er zwischen den einzelnen Merkmalspassagen und dem Textrahmen eine Synthese erzeugt, deren Realisierung aus einer globalen Antizipation des Schreibprodukts und seiner Funktion resultiert (vgl. ebd., 254f.). Die betrachteten Gestaltungsbemühungen seines Texts erfüllen also die Anforderungen des Schreibauftrags.

## **4.2 Schülertext B: Aspektorientierte Analyse und Einordnung in die Phasen des Schriftspracherwerbs nach AUGST**

Die Objektbeschreibung der Schülerin enthält aus orthografischer Sicht nur marginale Schwächen bezüglich der Lupenstellen Groß- und Kleinschreibung sowie Getrennt- und Zusammenschreibung. Bei ersterer sind es einige wenige großgeschriebene Adjektive (vgl. 1; Z. 16, 2; Z. 17) und plötzlich kleingeschriebene Nomen (\*anhänger, \*klettverschluss). Mit einer einzigen Ausnahme (vgl. 2; Z. 6) werden alle anspruchsvollen Farbkombinationen durchweg korrekt geschrieben.

Auch ihre Ausdrucks- und Formulierungskompetenz befinden sich auf einem fortgeschrittenen Level, was sich zum einen an der Menge des bereichsspezifischen Vokabulars

(Deckelklappe, Reflektor, Reiß- und Klettverschluss) und an dem Gebrauch anspruchsvoller Verbverbindungen (bemalt sein, zu sehen sein, geblümt sein) ausmachen lässt. Zum anderen impliziert der vielseitige Einsatz von Attributen (Relativsatz als Attribut, Adjektivattribute, Anzahlquantoren) eine umfangreiche sprachliche Sicherheit, die lediglich einmal von dem angemessenen, sachlich informierenden Sprachstil abweicht - wie das subjektiv konnotierte Adverb „schön“ (2; Z. 12) andeutet. In Relation zu dem übrigen Text ist der Wert dieses Fehlers aber unbedeutend.

Hinsichtlich der Satzebene lassen sich ebenfalls die Stärken der Schülerin betonen. Sie wählt in ihrer Beschreibung parataktisch und hypotaktisch realisierte Propositionen in unterschiedlichen Variationen (Konditionalsatz, Präpositionalatz, Kausalsatz), wobei sie diese durch deiktische Ausdrücke und einmalig auch durch eine pronominale Verkettung (vgl. 2; Z. 10) inhaltlich verknüpft. Auch sei hier die Verwendung des direkten Vergleichs (vgl. 2; Z. 9) positiv hervorzuheben, der eine sinnvolle Reihenfolge der Teilmerkmale fördert.

Jene organisierte Merkmalsentfaltung folgt auf Textebene folgender räumlicher Perspektive: Deckel, Vordertasche, Seitentaschen, Rückseite, Oberseite. Es handelt sich um eine gelungene inhaltliche Abgeschlossenheit, die auf den Einleitungssatz folgt. Allerdings bleibt es bei dem Anfangsbauteil, da kein expliziter Schluss verfasst worden ist. Vermutlich ist dies allein einer situativen Schreibmüdigkeit geschuldet, welche nach dem hohen Aufwand für die inhaltliche Detailliertheit im Textkern eingetreten ist und die in einer zukünftigen, globalen Textvorbereitung nachdrücklich berücksichtigt werden wird.

Gemäß AUGST ET AL. (2007) lässt sich das Entwicklungsstadium der Schülerin deswegen am ehesten der vierten Phase zuordnen, da die einzelnen, auf der dritten Phase ausgebildeten Perspektiven kohäsiv und kohärent zusammengefügt worden sind (vgl. ebd., 253f.) und trotz des fehlenden Schlussteils die Funktionalität der Textsorte konstituiert werden konnte (vgl. ebd., 254f.).

## **5 Fazit – Wer ist der kompetentere Schreiber?**

Die Tornisterbeschreibung beider Schüler enthält auf funktionaler und struktureller Ebene die Merkmale, die eine gelungene Umsetzung des Schreibauftrags und damit das Erreichen des Schreibziels widerspiegeln. Im Verlauf der Unterrichtseinheit haben beide die nötigen Kenntnisse erworben, um das für die zerdehnte Kommunikationssituation elementare Charakteristikum der Antizipation zielführend umzusetzen. Dies zeigt sich daran, dass sie ihren Tornister sprachlich objektiv und nachvollziehbar präsentieren, dabei auf ihr deklaratives und prozedurales Wissen zurückgreifen und auf diese Weise ihre Schreibkompetenz, ihr Wissen um Schriftlichkeit entfalten.

Beide Schüler sind zweifelsohne vergleichbare, kompetente und motivierte Schreiber; jeder von ihnen hat eine individuell gelungene Beschreibung verfasst und kann auf ein fundiertes Gerüst von erworbenen Teilkompetenzen im Schriftspracherwerb zurückgreifen. Auch wenn kein eindeutiger Vergleich aufgrund dieser Heterogenität möglich ist, können jedoch exemplarisch die sprachlichere Gewandtheit in A und der ganzheitlicherer Überblick in B betont werden. Der Text B ist zwar weniger detailliert, doch dafür bis zum Ende hin vollständig ausgearbeitet.

Trotz ihrer unterschiedlichen Stärken entspricht das jeweilige Schreibprodukt grundsätzlich den Vorgaben im Lehrplan und kann darüber hinaus als Beweis für die Lehr- und Lernbarkeit des Schreibens und die Theorie des schriftsprachlichen Entwicklungsprozesses verstanden werden.

## 6 Bibliografie

### 6.1 Literatur

- AUGST, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig: *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. In: Augst, Gerhard/Förner, Werner/Klein, Franz-Josef/Knapp, Annelie/Plag, Ingo (Hrsg.): *Theorie und Vermittlung der Sprache*. Band 48. Peter Lang, Frankfurt am Main u. a. 2007.
- BAURMANN, Jürgen/POHL, Thorsten: *Schreiben – Texte verfassen*. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Behrens, Ulrike/Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. Cornelsen Scriptor, Berlin 2007, S. 75-103.
- BAURMANN, Jürgen: *Können Kinder und Jugendliche das Schreiben lernen? Oder hilft nur der kühle Kopf?*. In: Baurmann, Jürgen: *Schreiben. Überarbeiten. Beurteilen*. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 3.Auflage. Klett Kallmeyer, Seelze-Velber 2008, S. 7-18.
- BECKER-MROTZEK, Michael/BÖTTCHER, Ingrid: *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Scriptor, Berlin 2006.
- BÖTTCHER, Ingrid/BECKER-MROTZEK, Michael: *Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen. Unterrichtspraktische Anregungen. Für die Klassen 1 bis 4*. 4.Auflage. Cornelsen Scriptor, Berlin 2009.
- ECKARD, Rolf: *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten. Grundlagen der Kommunikation und Kognition*. De Gruyter, Berlin 1993.
- EHLICH, Konrad: *Sprache und sprachliches Handeln. Band 3. Diskurs – Narration – Text – Schrift*. De Gruyter, Berlin 2007.
- FIX, Martin: *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2.Auflage. Schöningh UTB, Paderborn 2008.
- GARBE, Christine/HOLLE, Karl/JESCH, Tatjana: *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Schöningh UTB, Paderborn 2009.
- OSSNER, Jakob: *Sprachdidaktik Deutsch*. 2., überarbeitete Auflage. Schöningh UTB, Paderborn 2008.

OSSNER, Jakob: *Begriff und Beschreibung – zwei Seiten einer Medaille*. In: Fix, Martin/Jost, Roland (Hrsg.): *Sachtexte im Deutschunterricht*. Schneider-Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2005, S. 120-132.

POHL, Thorsten: *Die Entwicklung der Textsortenkompetenz im Grundschulalter*. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hrsg.): *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Beltz, Weinheim und Basel 2008, S. 88-116.

## **6.2 Onlinenachweise**

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Ritterbach Verlag, Frechen 2008. S. 21-36. [online]. Zuletzt abgerufen am 29.07.2013:

[http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/grundschule/grs\\_faecher.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/grundschule/grs_faecher.pdf).

## 7 Anhang

Schülertext A

\* Die Form ist rechteckig

	Datum <u>21.6.13</u>	Blatt <input type="checkbox"/>
--	----------------------	--------------------------------

Die Deckelklappe ist eine Rennstrecke mit 2 Autos darauf. Die Vordertasche hat einen länglichen Reflektor. Sie hat die normale Größe für Grundschul Kinder. Auf der Seite ist auch ein Auto abgebildet darüber steht in weißen Buchstaben „24h Race“. Die seitlichen Taschen haben auch Reflektoren. Darauf ist auch in klein die Marke „Scout“. Die Rückenseite ist gepolstert. Die Tragegurte sind blau mit einem länglichen Reflektor. Oben der Griff ist schwarz. Bitte in der 3c abgeben. Vielen Dank.

sie besteht aus blauem Stoff

Der Verschluss ist rot und gelb

2.16.2013

Seit 1  
1

Hallo, was ich habe meine Schultasche  
 verloren. Sie ist von der Marke Scout.  
 \*Der Verlust ist rot-gelb. Man muss die  
 Teile die rot sind am Verschluss drücken  
 um meine Schultasche zu öffnen. Die  
 Deckelklappe ist mit kleinen blau-weißen  
 kleinen Blumen bemalt. Es sind auch ein  
 paar ~~paar~~ ~~kleine~~ drei dreiblättrige Kleblätter  
 darauf. Zwei 2 Schmetterlinge sind  
 zu sehen. Größere Blumen sind auch  
 auf der Deckelklappe. Von ~~vor~~  
 vorne ist mein Schulrucksack dunkelrot  
 mit hellroten Blumen darauf. Die Vorder-  
 tasche ist orange-neonfarben und hat einen  
 breiten silberfarbenen Reflektor. Dort wo der  
 Reflektor anfängt ist ein ~~rot~~ an-  
 hänger mit dem man den ~~rot~~ Reißer-  
 schluss. Der ~~rot~~ Rand ist aus schwarzem  
 Plan Plastik. Die Seitentaschen sind



1 ~~an der Seite~~  
2 an der Seite  
3 ~~Die Tasche hat einen Klettverschluss.~~  
4 ~~Die Tasche hat einen Klettverschluss.~~  
5 ~~Die Tasche hat einen Klettverschluss.~~  
6 \* dunkel rot und hellrot geblümt.  
7 Oben an den beiden Seiten Taschen ist ein  
8 Klettverschluss. Der Deckel ist neon-  
9 orange. Genauso wie die Seiten tasche  
10 aber sie hat einen noch einen silbernen  
11 Reflektor. Die Rückseite ist hellrot  
12 und schön gepolstert. Die Tragegurte  
13 sind auch hellrot und haben jeder einen  
14 Reflektor der silbern ist. Der Griff  
15 ist hellrot und aus Gummi  
  
16 \* = Meine Schultasche ist rechteckig nor-  
17 mal groß für Schulkinder  
18 \* ist dunkel rot mit hellroten Blumenmuster  
19 \* = öffnen kann.

## 8 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Hausarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind und die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung war.

---

Datum, Unterschrift der Verfasserin