

Schriftliche Prüfungsarbeit  
zur Zweiten Staatsprüfung für  
das Amt des Lehrers

**"Writing about Animals" –  
Anleitung zum Schreiben kleiner Texte,  
dargestellt an ausgewählten Beispielen  
im Englischunterricht einer  
5. Grundschulklasse**

vorgelegt von  
Felicia Sack  
Lehreranwärterin  
im 2. Schulpraktischen Seminar  
im Bezirk Tiergarten (L)  
Berlin, den 17. April 1999

**Inhaltsverzeichnis**

1 Einleitung		3
2 Theoretische und fachdidaktische Aspekte einer Anleitung zum Schreiben kleiner Texte im Anfangsunterricht	4	
2.1 Schreiben im Fremdsprachenunterricht		4
2.1.1 Schreiben und Schreibprozess	4	
2.1.2 Formen des Schreibens im Anfangsunterricht	6	
2.1.3 Schreiben und die anderen Fertigkeiten	7	
2.2 Aspekte einer Anleitung zum Schreiben	7	
2.2.1 Definition einer Anleitung	7	
2.2.2 Lernziele	8	
2.2.3 Formen der Anleitung		10
2.2.4 Adressaten, Themen, Textformen und Textsorten	13	
2.2.5 Didaktischer Ort des angeleiteten Schreibens	15	
2.2.6 Differenzierung	15	
2.2.7 Kriterien für die praktische Umsetzung	16	

3 Von der Theorie zur Praxis: Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht zum angeleiteten Schreiben	17	
3.1 Planung		18
3.1.1 Bedingungsfeld und Lernvoraussetzungen	18	
3.1.2 Sachdarstellung zu <i>animals</i>	20	
3.1.3 Didaktische Reduktion	21	
3.1.4 Methodisch-didaktische Entscheidungen zur Auswahl der Textformen und der Form der Anleitung	22	
3.1.5 Tabellarische Übersicht über den Unterricht	28	
3.2 Durchführung und Analyse am Beispiel von drei Stunden mit dem Schwerpunkt des angeleiteten Schreibens	32	
3.2.1 Stunde 4: Rätseltext über Tiere		32
3.2.2 Stunde 6: <i>My favourite animal</i>		35
3.2.3 Stunde 10 (Ausschnitte): <i>My farm story</i>		38
4 Kritische Auswertung der Unterrichtsarbeit und Ausblick	40	
5 Literaturverzeichnis und Anhang		45

## 1 Einleitung

In der neueren fachdidaktischen Literatur wird das Verfassen von Texten als eine kreative und spielerische schriftliche Auseinandersetzung mit der Fremdsprache auch schon im Anfangsunterricht als besonders förderlich für die fremdsprachliche Entwicklung der Schüler (in dieser Arbeit werden die Begriffe *Schüler* bzw. *Lehrer* als Oberbegriffe für die weibliche und männliche Form verwendet) angesehen. Das ergibt sich daraus, dass sie den Schülern ermöglicht, sich intensiv mit den Regeln der Fremdsprache auseinander zu setzen auseinanderzusetzen und ihre kommunikative Funktion zu erkennen. Dadurch können die Schüler ihre kommunikative Kompetenz erweitern.

Das Schreiben von Texten stellt, bedingt durch die Komplexität des Schreibprozesses, hohe Anforderungen an die Schüler, die sie aufgrund ihres Lernstandes jedoch noch nicht angemessen erfüllen können.

"Guided Writing" oder angeleitetes Schreiben stellt eine Möglichkeit dar, die Schüler bei der Abwicklung der Schreibprozesse zu entlasten und ihnen so die Gelegenheit zu geben, trotz ihrer geringen Kenntnisse in der Fremdsprache, Texte zu verfassen, die eine phantasievolle und größtmöglich selbständige Arbeit mit der Fremdsprache erlauben und so Erfolgserlebnisse verschafft (Doff, 1991, 148-153).

Trotz dieser Möglichkeiten, die das Schreiben von Texten nicht nur den Schülern, sondern auch einem kommunikativ orientierten Englischunterricht bietet, dominieren im Fremdsprachenunterricht formalisierte Schreibübungen. Sie sollen die Sprachkompetenz der Schüler schulen und überprüfen, präsentieren aber die Sprache nur in Ausschnitten und nicht als Kommunikationsmedium. (Beyer-Kessling, 1996, 19)

Daran möchte die vorliegende Arbeit anknüpfen und das angeleitete Schreiben stärker in den Fremdsprachenunterricht integrieren, um zu überprüfen, ob die Schüler damit tatsächlich kreativ, spielerisch und möglichst selbständig Texte schreiben können. Es soll ein Beitrag zu einem kreativeren Fremdsprachenunterricht geleistet werden, der nicht nur Sprache und ihre Regeln lehrt, sondern Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache anbahnt und aufbaut. Welche Formen der Anleitung eignen sich besonders für kreativen und spielerischen Umgang mit Sprache? Können Schüler tatsächlich mit Hilfe der Anleitung Texte verfassen, obwohl sie wenig Sprachmaterial beherrschen? Können die Schüler mit zunehmender Schreibkompetenz auch mit weniger Anleitung kreativ und selbständig mit der Sprache umgehen? Fördert das (angeleitete) Schreiben von Texten die Motivation für den Fremdsprachenunterricht? Werden dadurch die anderen Fertigungsbereiche Hörverstehen, Sprechen und Leseverstehen und damit die kommunikative Kompetenz gefördert? Welche Auswirkungen hat das Schreiben auf den Lernprozess und damit auf die Ausbildung der Kommunikationsfähigkeit?

Unter Berücksichtigung dieser Fragestellungen werde ich zunächst ausgewählte theoretische und fachdidaktische Aspekte einer Anleitung zum Schreiben und des Schreibens an sich darstellen und dazu Stellung nehmen. Die sich daraus für mich ergebenden Kriterien für die Planung und Gestaltung meines Unterrichts bilden schließlich die Grundlage für den praktischen Teil dieser Arbeit. Darin sollen im Rahmen einer die normale Unterrichtsarbeit begleitenden Unterrichtsreihe zum angeleiteten Schreiben verschiedene Formen der Anleitung mit dem Schwerpunkt "Writing about Animals" erprobt und auf ihre Eignung hinsichtlich der oben genannten Fragestellungen untersucht werden. Dazu werden zunächst die Bedingungen für meinen Unterricht sowie die methodisch-didaktischen Entscheidungen aufgezeigt. Eine tabellarische Übersicht über alle Stunden mit dem Schwerpunkt des angeleiteten Schreibens geht der ausführlichen Beschreibung von Planung, Durchführung und Analyse dreier ausgewählter Unterrichtsbeispiele voran. Zum Abschluss wird unter besonderer Berücksichtigung der Fragestellungen sowie auf der Grundlage der Arbeitsergebnisse der Schüler und meiner Beobachtungen der Unterricht kritisch analysiert und ausgewertet.

## **2 Theoretische und fachdidaktische Aspekte einer Anleitung zum Schreiben kleiner Texte im Anfangsunterricht**

### **2.1 Schreiben im Fremdsprachenunterricht**

#### **2.1.1 Schreiben und Schreibprozess**

Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache setzt sich aus den vier Teilkompetenzen (*four skills*) Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben zusammen. (Reisener, 1989, 19) In der Fachdidaktik wurde und wird der richtige Zeitpunkt für den Einsatz des Schreibens kontrovers diskutiert, weil das Schriftbild auch zu Problemen beim mündlichen Sprachgebrauch führen kann. Für den Fremdsprachenunterricht gilt besonders im Anfangsunterricht das Primat des Mündlichen. Das Schreiben hat daher aufgrund seiner Komplexität den vierten Platz in der Rangfolge der *four skills*. Das bedeutet, dass es den anderen vier Kompetenzen hinsichtlich seines Einsatzes im Unterricht quantitativ nachgeordnet ist. (Reisener, 1989, 19) Nach Gutschow (1978) sollte das Schreiben erst dann eingesetzt werden, wenn die Schüler in den anderen Teilkompetenzen eine Sicherheit erlangt haben (26).

Die neuere Fachdidaktik hält zwar weiterhin am Primat des Mündlichen fest, jedoch wird der Einsatz des Schreibens im Anfangsunterricht nicht mehr abgelehnt, sondern vielmehr als Möglichkeit gesehen, den Schülern eine Lernhilfe zur Verfügung zu stellen (Bludau, 1998, 12). Diese veränderte Auffassung hängt nach Bludau (1998) auch mit der Umwelt der Schüler zusammen, die ihnen die englische Schriftsprache in allen Lebensbereichen präsentiert. Daher ist es ganz natürlich, dass die Schüler auch mit ihr umgehen wollen und der Unterricht in der Fremdsprache den Schülern diesen Umgang ermöglichen sollte. (12) Negativen Interferenzen mit dem Schriftbild lässt sich durch mündliche Übung des zu verwendenden Sprachmaterials vor dem Schreiben vorbeugen. In der Fachdidaktik herrscht ein Konsens darüber, dass nur das geschrieben werden sollte, was vorher mündlich erarbeitet und geübt wurde. Spitta (1988) betont, dass die Schüler nur auf der Grundlage mündlicher Sprache innersprachlich ausformen können, was sie schreiben wollen (12).

Für Spitta (1988) ist das Schreiben ein komplexer Prozess. Diese Komplexität erklärt sie damit, dass es sich beim Schreiben um eine besondere Form von Sprache handelt, die wesentlich abstrakter ist als das Sprechen: Einerseits muss der Schreiber Laute unter Berücksichtigung der Orthographie in Schriftzeichen übertragen, andererseits muss er von einem direkten Gesprächspartner abstrahieren und ohne sofortige Rückmeldung seine Gedanken niederschreiben. Motorischer Vollzug und sprachlich-intellektuelle Aktivitäten wirken zusammen. Es handelt sich dabei um eine Art Problemlösungsverhalten, das durch den Ablauf komplexer Prozesse eine Annäherung an Thema, Intention, Adressat und Form ermöglicht. (9-12) Arndt-Buchholz (1988) sieht im Vordergrund dieser komplexen Prozesse das Entwerfen, Skizzieren und Umformulieren (6/7), Börner (1992) das Planen, Formulieren und Überarbeiten (298). Der Schreiber muss grammatisch-syntaktische, lexikalisch-metaphorische und stilistisch-

rhetorische Mittel und Regeln aus der eigenen Perspektive betrachten und reflektieren (Piepho, 1998, 8). Es erfolgt eine wesentlich intensivere Auseinandersetzung mit Vokabeln und Grammatik, als dies beim Sprechen der Fall ist, denn bei keiner anderen Tätigkeit setzen sich Schüler so intensiv mit der Sprache und ihren Regeln auseinander (Doff, 1991, 148). Während des Schreibens werden Hypothesen aufgestellt und wieder modifiziert, indem sich der Schreiber mit vorhandenem Material auseinander setzt/auseinandersetzt, es zu neuen sprachlichen Formen verknüpft und dabei etwas Neues für sich erschafft. Der Prozess des Schreibens kann daher als kreativ bezeichnet werden (Teichmann, 1998, 250), der den Aufbau des mentalen Lexikons fördert (Quetz, 1998, 272/273).

Auch Bludau (1998) hebt den prozessualen Charakter des Schreibens hervor. Er benennt drei Phasen des Schreibprozesses: Eine Phase vor dem Schreiben, eine Phase des eigentlichen Schreibens der Texte sowie eine Phase nach dem Schreiben. Er nennt sie *Pre-Writing*, *Writing* und *Post-Writing*. In der Phase des *Pre-Writings* macht der Schreiber sich Gedanken über Inhalt, Sprachmittel und Textform und setzt sie in der Phase des *Writings* um. In der Phase des *Post-Writings* wird der Text überarbeitet, vorgestellt oder veröffentlicht. Bludau hält die gleichgewichtige Berücksichtigung der drei Phasen bei der Planung von Unterricht mit dem Schwerpunkt Schreiben als Voraussetzung dafür, dass das Schreiben einen Beitrag zum kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht leisten kann. (13-15) Teichmann (1998) hebt hervor, dass es sich beim Schreiben um einen Mitteilungsprozess handelt, der die kommunikative Funktion von Sprache repräsentiert (251). Hier findet sich eine entscheidende Begründung für den Einsatz des Schreibens im Fremdsprachenunterricht: Es ermöglicht den Schülern, die Fremdsprache als nützliches Kommunikationsmittel zu erleben.

### **2.1.2 Formen des Schreibens im Anfangsunterricht**

Preibusch (1975) unterscheidet fünf Formen fremdsprachlichen Schreibens für den Anfangsunterricht: 1. Indizierendes Schreiben zur Sichtbarmachung linguistischer Kompetenz (z.B. Lückenfüllen), 2. Schreiben als Üben der formalen Erfordernisse von Schriftfassungen eines Sachverhalts (z.B. Diktat), 3. Schreiben von Informationen, die als Handlungsgrundlage dienen können (z.B. Notizen), 4. Schreiben als sozialer Selbstzweck (z.B. Briefe) und 5. Schreiben als ästhetische Leistung. (74/75)

Die Mindestanforderungen für den Lernbereich Englisch in den Klassen 5 und 6 (1987) unterscheiden ebenfalls zwischen Übungen, die die Sprachkompetenz der Schüler überprüfen sollen und schriftlichen Aussagen, die zu Preibuschs fünftem Bereich gezählt werden können (32-35). Nach Beyer-Kessling (1996) dominieren vor allem die formalisierten Aufgabenstellungen der ersten drei Bereiche im derzeitigen Fremdsprachenunterricht. Das Schreiben als ästhetische Leistung oder als kreative Form Texte zu verfassen, kommt dagegen zu kurz. (19) Brockhaus (1987) betont, dass vor allem jenes Schreiben als förderlich für den Erwerb der Fremdsprache angesehen wird, bei dem es sich um das Schreiben von Texten handelt (91), denn nach Teichmann (1998) können sich die Schüler dabei produktiv, kreativ, spielerisch und selbsttätig mit der Fremdsprache auseinander setzen/auseinandersetzen. Daher darf ihrer Meinung nach der Einsatz des Schreibens als Form kreativen Selbstausdrucks keinesfalls nur dekorativer Zusatz sein, sondern muss eine zentrale didaktische Komponente des Fremdsprachenunterrichts sein, die von Anfang an in kleinen Schritten eingeübt wird. (250) In dieser Arbeit geht es um das Schreiben von Texten. Daher sollen die anderen Formen des Schreibens hier nicht näher beschrieben werden.

### **2.1.3 Schreiben und die anderen Fertigkeiten**

Der Einwand Gutschows (1978), das Schreiben würde den mündlichen Spracherwerb blockieren (26/27), darf m.E. nicht pauschal als Grund angeführt werden, die Schriftsprache nicht in den Anfangsunterricht zu integrieren, da Wechselwirkungen mit den anderen Fertigkeiten nicht nur abzulehnen, sondern nach Böth (1995) durchaus wünschenswert und motivationssteigernd sein können. So sieht Böth den schriftlichen Sprachgebrauch als förderlich für den Gebrauch der anderen Fertigkeiten an. Er betont die Anregung mündlicher Kommunikation, denn der

geschriebene Text dient den schüchternen oder schwächeren Schülern als Unterstützung beim Sprechen und kann so als unterstützende Lernhilfe genutzt werden. Durch das Vortragen und Vorstellen der eigenen Texte ergeben sich für alle Schüler Gelegenheiten, die das Lesen und Sprechen fördern. (31) Nicht vergessen werden darf auch, dass mit dem Vortragen der Texte ein Zuhören der anderen Schüler notwendig wird, welches sich auf die Förderung des Hörverstehens positiv auswirken kann.

## **2.2 Aspekte einer Anleitung zum Schreiben**

### **2.2.1 Definition einer Anleitung**

Das Schreiben von Texten erfordert den Ablauf der oben beschriebenen Schreibprozesse. Schüler des ersten Lernjahres sind dazu aufgrund ihrer noch bestehenden Defizite in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Rechtschreibung und Textaufbau nicht in der Lage (Doff, 1991, 148/149). Das angeleitete Schreiben von Texten trägt dieser Tatsache Rechnung, indem es die Abwicklung der Schreibprozesse durch gezieltes Training vor oder Hilfe während des Schreibens entlastet (Börner, 1992, 299), so die Defizite abbaut und den Weg zum Text einfacher und erfolgreicher gestaltet (Doff, 1991, 153). Diese Erkenntnisse bilden die Grundlage für meine Entscheidung, eine Anleitung als Hilfe zum Schreiben im Unterricht einzusetzen. Eine Anleitung zum Schreiben umfasst die Phasen des *Pre-Writings* und des *Writings* des Schreibprozesses nach Bludau (1998, 14). Es muss jedoch auch das *Post-Writing* berücksichtigt werden, denn es stellt die Ergebnisse vor, die aus den ersten beiden Phasen hervorgegangen sind und ausschlaggebend für eine Bewertung der Anleitung werden.

In der Literatur wird häufig eine Gefahr der Einengung durch Anleitung zum Schreiben beschrieben, die jedoch umgangen werden kann, wenn in die Planung die Vorerfahrungen der Schüler einbezogen werden (Arndt-Buchholz, 1988, 8). Wenn die Anleitung zum Schreiben persönliche Reaktionen der Schüler zulässt und ihnen das Gefühl gibt, in der Fremdsprache trotz des wenigen Sprachmaterials bereits sehr viel ausdrücken zu können, ohne sie in eine bestimmte Richtung zu drängen, sieht Beyer-Kessling (1996) diese Gefahr nicht. Eine phantasie- und erfahrungsbetonte Anleitung fördert so die Selbständigkeit der Schüler beim Schreiben. (19-24) Die Gefahr der Einengung der Schüler wird m.E. mit zunehmender Schreiberfahrung geringer, denn die Schüler werden im Schreiben selbständiger, wenn das angeleitete Schreiben regelmäßiger Bestandteil des fremdsprachlichen Schreibunterrichts ist.

### **2.2.2 Lernziele**

Hauptziel des angeleiteten Schreibens ist die Entlastung der Schüler beim Schreiben (Genzlinger, 1987, 12), durch das die Schüler zu befriedigenden Schreibergebnissen gelangen sollen (Beile, 1996, 7). Der Weg dahin soll vom Abschreiben von Wörtern und Sätzen (Doff, 1991, 148/149) über die Formulierung von Einzelsätzen und Satzgruppen zum frei formulierten Text mit inhaltlichen Vorgaben führen (Bliesener, 1989, 206). Piepho (1998) nennt den kontinuierlichen Aufbau der Schreibfertigkeit als langfristiges Ziel (8).

Börner (1992) sieht die Ziele des Schreibens in den durch das Schreiben erwerbenden kommunikativen Kompetenzen (297/298). Sie liegen in der Fähigkeit zum mündlichen und schriftlichen sprachlichen Vollzug (Brockhaus, 1987, 87), bei dem die Einsicht in die Wichtigkeit der Fremdsprache als subjektives Mittel zum Mitteilen und Verstehen im Vordergrund stehen soll (Beyer-Kessling, 1996, 19). Der sinn- und nutzbringende Umgang mit der von der englischen Schriftsprache geprägten Umwelt soll gelernt werden. Gleichzeitig sollen eigene Schreibbedürfnisse erkannt und genutzt werden. (Bludau, 1998, 12)

Auch die Mindestanforderungen für den Lernbereich Englisch in den Klassen 5 und 6 (1987) nennen die Befähigung zu schriftlicher Kommunikation als Lernziel. Die Schüler sollen lernen, das mündlich erworbene Sprachmaterial in sinnvollen Zusammenhängen schriftlich zu gebrauchen. (5) Es geht besonders um die Ausbildung der Fähigkeiten zur Bewältigung bestimmter fremdsprachlicher Schreibsituationen (Börner, 1992, 298), damit Kommunikationsanlässe auch in Schriftform genügt werden kann (Gutschow, 1978, 48) und persönliche Ausdrucksintentionen zu Papier gebracht werden können (Brockhaus, 1987, 87).

Daneben ist auch das Schreiben als Fertigkeit Ziel des fremdsprachlichen Schreibunterrichts. Dazu gehören die orthographische Sicherheit, die richtige Verwendung der Wörter (Brockhaus, 1987, 87), die Festigung von Wortschatz und Grammatik (Börner, 1992, 297) und damit die Gewöhnung an Konstruktions- und Ausdrucksweisen anglo-amerikanischer Texte (Piepho, 1998, 9).

Börner (1992) nennt die Förderung affektiver Eigenschaften wie Gefühl, Witz, Phantasie und Kreativität als Ziele des Schreibunterrichts (298), die nicht nur auf das Lernen in der Fremdsprache, sondern auf die gesamte Lebensgestaltung einen entscheidenden Einfluss haben (Karbe, 1993, 4-6). Auch für Teichmann (1998) steht die Ausbildung von Denkprozessen im Vordergrund, die die Entdeckung neuer und wichtiger Aspekte der Fremdsprache fördern und eine Voraussetzung für das Schreiben darstellen (257). Die Fähigkeit zu sprachlicher Reflektion soll ausgebildet werden (Piepho, 1998, 8), welche als Ziel die Ausbildung einer Faszination an aktivem und interaktivem ganzheitlichen Lernen im Fremdsprachenunterricht haben soll (Beyer-Kessling, 1996, 19).

Für meine Lerngruppe liegt ein wesentliches Ziel des Schreibunterrichts auch darin, die Motivation der Schüler zu erhalten und sie durch das Schreiben für mündliche Unterrichtsphasen zu aktivieren. Dadurch sollen die Schüler Freude an der Fremdsprache entwickeln und sich auch emotional mit ihr auseinander setzenseinsetzen.

### **2.2.3 Formen der Anleitung**

Die in der fachdidaktischen Literatur beschriebenen Formen und Möglichkeiten der Anleitung zum Schreiben von Texten umfassen drei Bereiche mit unterschiedlichem Schwerpunkt: 1. Bereitstellung von Wortmaterial, 2. Bereitstellung von Satz- und Textstrukturen und 3. Bereitstellung von Stimuli zum Schreiben von Texten. Bei den Bereichen 1 und 2 werden Beispiele für Wortmaterial und Texte gegeben, die dann als Vorlagen für eigenes Schreiben dienen. Bei Bereich 3 dagegen werden den Schülern Stimuli angeboten, auf deren Grundlage ein Text verfasst werden soll. Die Bereiche sollen hier einzeln dargestellt werden, obwohl gerade für das Schreiben im Anfangsunterricht Kombinationen aller Formen denkbar und notwendig sind, da die Schüler im Verfassen von Texten noch ungeübt sind.

#### **• Bereitstellung von Wortmaterial**

Die Sammlung von Wortmaterial kann nachfolgende Schreibaktivitäten vorentlasten.

Beyer-Kessling (1996) sieht das *Brainstorming* als Möglichkeit, Material und Ideen für das schriftliche Gestalten zu sammeln und zur Verfügung zu stellen. Dabei können verschiedene Wortbündel (*Cluster*) entstehen (20), zu denen das Assoziogramm gehört. Von den Schülern werden dabei zu einem zentralen Wort weitere Wörter assoziiert und aufgeschrieben; Untergruppen können entstehen, zu denen wieder gesammelt wird. Das bereits bekannte Wortmaterial wird so neu strukturiert und die Schüler können auf diese Sammlung von Wörtern beim Schreiben zurückgreifen. Dieses Sammeln von Wortmaterial hält Genzlinger (1987) für eine geeignete Hilfe bei allen Vertextungsformen (13).

Weitere Möglichkeiten, Wortmaterial in neuen Kontexten für Textproduktionen zur Verfügung zu stellen, sieht Arndt-Buchholz (1988) im Sortieren von Wortmaterial nach bestimmten Kategorien, im Sammeln von Bildern und Zusatzinformationen sowie im Einsatz verschiedener Rätsel und Spiele (z.B. verdrehte Wörter *scrambled words: atc=cat*) (18-30). Übungen zur Bereitstellung von Wortschatz stellen auch das Erweitern (z.B. mit Adjektiven) und Vervollständigen von Sätzen dar, in denen einzelne Wörter durch Bilder ausgetauscht wurden (Rivers/Temperley, 1978, 303).

Beyer-Kessling (1996) schlägt vor, den Schülern Wortlisten zur Arbeit zur Verfügung zu stellen, die vom Lehrer oder von den Schülern selbst erstellt werden können. Weitere wichtige Hilfsmittel sieht sie in Wörterbüchern, den Texten von Mitschülern, dem Lehrbuch, anderen

Büchern und Materialien und natürlich auch dem Lehrer. (21) Wortlisten von den Schülern selbst anfertigen zu lassen, halte ich für sehr sinnvoll, weil sie dabei entscheiden können, welche Wörter sie auf diese Liste an welche Stelle setzen und so individuelle Listen und freie Assoziationen entstehen können. Die Verwendung von Wörterbüchern halte ich dagegen im ersten Lernjahr für problematischer, weil die Schüler im Umgang damit auch in der Muttersprache oft noch nicht geübt sind und möglicherweise falsche Wörter auswählen. Wird dies jedoch vom Lehrer überwacht, können Wörterbücher auch für die Schüler sehr motivierend sein und eine Differenzierungsmöglichkeit darstellen.

• **Bereitstellung von Satz- und Textstrukturen**

Bei Rivers/Temperley (1978, 304), Bludau (1998, 14) und Doff (1991, 153) wird der Einsatz von Modelltexten zur Vorbereitung des schriftlichen Gestaltens vorgeschlagen. Die Arbeit mit einem Modelltext besteht nach Bludau (1998) darin, dass er gemeinsam mit den Schülern aufbereitet und anschließend mit ihm geübt wird. Damit der Transfer auf eigene Schreibprodukte ermöglicht wird, müssen sich die Schreibaufträge am Modell orientieren. Den Schülern muss durch Vorübungen wie dem Ordnen von Wörtern zu Sätzen, von Sätzen zu Texten und dem gemeinsamen Erstellen oder Rekonstruieren eines Textes an der Tafel Einsicht in die Textstruktur ermöglicht werden. (14) Teichmann (1998) sieht Aufgaben mit Rätsel- oder Puzzlecharakter als hilfreich beim Erkennen der Merkmale einer Textstruktur und bei der Entwicklung der Fähigkeit, sie dann auch selbst zu benutzen (251) und Karbe (1993) gibt eine Vielzahl von Anregungen für Arbeits- und Schreibformen dieser Art: Reimwörter finden, Bilderrätsel lösen und selbst erstellen, Wortreihen bilden (beispielsweise immer mit dem letzten Buchstaben des vorherigen Wortes ein neues finden), Wörterpyramiden erstellen, Buchstaben umstellen und Sätze beenden (7). Der Einsatz so genannter *substitution tables* gibt Orientierung zum Satzbau. Dabei werden Sätze nach einer vorgegebenen Struktur aus angebotenen Möglichkeiten zusammengesetzt:

She	is	brown.
Peter	are	small.
They		big.
The dog and the cat		soft.

(Rivers/Temperley, 1978, 267/268)

Aus den Modelltexten gehen bei Arndt-Buchholz (1988, 9/10) und Piepho (1998, 9/10) Textschemata, Raster oder Schablonen als Hilfe zum Schreiben hervor. Dabei wird ein Modelltext mittels einer Tabelle inhaltlich erfasst und strukturiert. Informationen aus den Texten werden darin zusammengetragen. Anschließend können sie um eigene Ideen der Schüler erweitert werden und als Schreibvorlage dienen. Genzlinger (1987) befürwortet den Einsatz solcher Tabellen oder Raster. Die Vorteile sieht er darin, dass sie erweiterbar, kürzbar, auf die Ich-Perspektive anwendbar sind und je nach Intention schriftlich oder mündlich angewandt werden können. (12)

Modelltexte halte ich für sehr geeignet, weil sie nicht nur Textstrukturen, sondern auch mögliche Inhalte vorstellen und eine verhältnismäßig offene Form der Anleitung darstellen. Die Schüler können das für sie Passende auswählen und modifizieren bzw. ergänzen. Raster sollten für ein erstes Lernjahr nur in sehr einfacher Form eingesetzt werden, weil sie m.E. sehr abstrakt sind.

Rivers/Temperley (1978, 304) und McCree (1969, 10/11) nennen mit dem *idea frame* oder Fragenkatalog (Leitfragen) eine weitere Möglichkeit, um zum Schreiben anzuleiten. Dabei beantworten die Schüler schriftlich Fragen, die hintereinander gelesen einen zusammenhängenden Text ergeben. Die Fragen können mündlich (Lehrer liest Fragen vor) oder schriftlich (Schüler arbeiten Fragen selbständig ab) bereitgestellt werden. Als Vorteil sieht McCree (1969), dass die Entstehung eines zusammenhängenden Textes gewährleistet wird (10/11) und Genzlinger (1987), dass gerade leistungsschwächeren Schülern Hilfen für den Textaufbau angeboten werden (13). Besonders beim mündlichen Einsatz kann es meiner Meinung nach zu Schwierigkeiten kommen, wenn die Schüler die Fragen nicht verstehen oder nicht mitkommen, was bei ungeübten oder leistungsschwächeren Schreibern der Fall sein dürfte.

Leitfragen halte ich eher im Zusammenhang mit Modelltexten für sinnvoll, weil sie so bei der Erarbeitung des Inhalts und der Textstruktur helfen können.

#### • **Bereitstellung von Stimuli zum Schreiben von Texten**

Beyer-Kessling (1996) sieht neben oben genannten Möglichkeiten auch Einzelimpulse als Möglichkeit, Schüler zum Schreiben von Texten anzuregen. Sie bilden die Grundlage für den zu schreibenden Text oder werden in ihn integriert. Die Bereitstellung von Satzanfängen, Einzelwörtern und Phantasiefragen, aus denen Texte erfunden werden bzw. die im Text vorkommen sollen, aber auch Bilder, Musik, Gegenstände und Geräusche können solche Impulse sein. Die Schüler müssen zu ihrer Verwendung eigene Ideen entwickeln und sind auf eigene Assoziationen angewiesen. Beyer-Kessling hält diese Impulse für sehr wichtig, weil sie die Phantasie und damit die Kreativität stärker fördern als andere Vorgaben. (24) Auch Gutschow (1978, 49) und Piepho (1998, 10) nennen Bildelemente, Bilder und Bildfolgen als sehr geeignet, um Schreibanreize zu schaffen. Eingesetzt werden sollten solche Impulse m.E. jedoch erst dann, wenn die Schüler in anderen Stunden schon verschiedene Texte verfasst und Textstrukturen kennen gelernt haben.

#### **2.2.4 Adressaten, Themen, Textformen und Textsorten**

##### • **Adressaten**

Teichmann (1998) bezeichnet das Fehlen von Adressaten als Grundproblematik des Fremdsprachenunterrichts, obwohl sie ihrer Meinung nach für das Schreiben notwendig sind (251). Bludau (1998) dagegen sieht im Anfangsunterricht die partnerbezogene schriftliche Kommunikation als noch nicht so wichtig an, weil die Schüler das Schreiben vor allem für sich selbst nutzen und dazu fiktive Partner ausreichen (12). Ich meine, dass das Schreiben für fiktive Partner so lange genutzt werden sollte, wie die Schüler dazu bereit sind, dass aber so weit es möglich ist, auch adressatenbezogenes Schreiben eingesetzt werden sollte.

Veröffentlichungen in den unterschiedlichsten Formen werden von Arndt-Buchholz (1988) als Möglichkeit zur Schaffung eines Adressatenkreises angesehen. Das Ausstellen der Texte im Klassenzimmer, Lehrerzimmer oder Flur, das Sammeln der Texte in Ordnern oder Heften und die Zusammenarbeit mit Parallelklassen sind Möglichkeiten, Adressaten und damit Schreibmotivation zu schaffen. (10/11)

In diesem Zusammenhang gewinnt der Aspekt der Fehlerkorrektur an Bedeutung. In der Fachdidaktik herrscht weitgehend Konsens darüber, dass am Anfang nicht zu streng auf Fehler geachtet werden sollte, weil das die Schüler bei der kreativen Sprachanwendung hemmt. Auch Arndt-Buchholz (1988) sieht Fehler als unerlässlich auf dem Weg zur Sprachkompetenz und zu frühe Fehlerkorrektur als störend für die kreative Arbeit, weil dadurch Miss-erfolgserlebnisse und damit Schreibhemmungen entstehen können. Fehler in den Schülertexten sollten ihrer Meinung nach zunächst nur dort korrigiert werden, wo die Schüler selbst Zweifel haben. Dennoch betont sie, dass auch die Fähigkeit der Schüler zur Selbstkorrektur immer wieder geübt werden muss. (13/14)

##### • **Themen**

Die richtige Themenwahl wird in der Fachdidaktik als Voraussetzung für das Gelingen schriftlichen Gestaltens angesehen. Themen, die das Vorwissen und die Erfahrungen der Schüler berücksichtigen und das Schreiben aus der Ich-Perspektive zulassen, gelten als besonders geeignet. (Arndt-Buchholz, 1988, 11) Die Mindestanforderungen für den Lernbereich Englisch in den Klassen 5 und 6 (1987) nennen das Herstellen eines persönlichen Bezugs der Schüler zum Thema und echte Schreibanlässe als eine wichtige Voraussetzung zum Schreiben (6). McCree (1969) hebt die Arbeitserleichterung durch den Einbezug konkreter Alltagserfahrungen aus der Erfahrungswelt der Schüler hervor (16).

Mit dem Thema *animals* wird den Schülern ermöglicht, über einen sie interessierenden Lebensbereich zu schreiben und ihre eigenen Erfahrungen einzubringen. Gerade Kinder haben oftmals eine enge Bindung an Tiere. Sie werden als Freunde, Spiel- und Kuschelpartner angesehen. (Piepho, 1998, 9) Kinder setzen sich sehr intensiv mit dem Leben ihrer Tiere

auseinander und haben häufig ein besonderes Interesse daran, sich über Tiere und deren Lebensgewohnheiten zu informieren und mitzuteilen. Auch die Mindestanforderungen für den Lernbereich Englisch in den Klassen 5 und 6 (1987) berücksichtigen dies, und schlagen den Einsatz des Themenkreises *pets* für die 5. Klasse vor (6).

#### • **Textformen und Textsorten**

Bludau (1998) hält das persönliche Schreiben für den Anfangsunterricht besonders geeignet. Von Bedeutung für die praktische Umsetzung sieht er die Wahl angemessener Textformen. Sie sollten die Kenntnis enger Schreibkonventionen nicht voraussetzen, denn eine lockere Sprachebene reduziert die Anforderungen an die Schüler. (13/14) White (1983) dagegen hält diejenigen Textsorten für geeigneter, deren Aufbau bestimmten Regeln und Konventionen unterliegt, weil sie im Gegensatz zu Texten mit lockerer informeller Sprachebene lehrbar sind (15/16). Für Kinder im ersten Lernjahr ist jedoch m.E. das Schreiben ohne enge Regeln einfacher, weil sie auch in der Muttersprache noch unsicher im Umgang mit bestimmten Textformen sind. Sie sollten langsam an feststehende Textformen herangeführt werden. Bludau (1998) nennt als mögliche Textformen für das persönliche Schreiben: Das Schreiben eines Notizzettels, einer Postkarte, eines persönlichen Briefes, eines Tagebuchs, einer Geschichte, eines Gedichts, eines Berichts, eines Zeitungsartikels und eines Textes über sich und die Dinge, die man mag. Auch das Ausfüllen von Sprechblasen für einen Comic, die Beschreibung eines Tagesablaufs, einer Person oder einer Sache und die Entwicklung von Fragen für ein Interview zählt er dazu. (13/14) Genzlinger (1987) sieht das Schreiben zusammenhängender biographischer Aussagen und das Schreiben von Briefen und kleinen Texten anhand von Wortimpulsen als geeignete Textformen für das erste Lernjahr an (12/13). Piepho (1998) gibt einen großen Überblick über mögliche Schreibtätigkeiten in Schule und Ausbildung, im öffentlichen Alltag und im privaten Bereich, von denen ich hier nur das Schreiben von Erzählungen, Aufsätzen, Berichten, Schilderungen, Essays, Postkarten, Lebensläufen, persönlichen Briefen und Tagebucheintragungen als für ein erstes Lernjahr geeignet nennen will. Die Auswahl der Textarten muss seiner Meinung nach den Lernstand der Schüler sowie die Eignung der Textarten hinsichtlich des beabsichtigten Themas berücksichtigen. (8/9) Diese Kriterien für die Auswahl der Textarten wurden auch bei der Planung des Unterrichts für diese Arbeit berücksichtigt. Die Entscheidung für bestimmte Textsorten wird in Abschnitt 3.1.4 im Praxisteil dieser Arbeit dargestellt und begründet.

#### **2.2.5 Didaktischer Ort des angeleiteten Schreibens**

Die Notwendigkeit der Regelmäßigkeit der Schreibaktivitäten wird von der Fachdidaktik betont. Ulrich (1993) fordert die Realisierung einer kurzen Schreibphase für jede Stunde, meint damit aber vor allem den Einsatz des Schreibens zum Zweck der Übung bestimmter Sprachmittel (142). Piepho (1998) dagegen nimmt direkt auf das Schreiben von Texten als Selbstaussdruck Bezug, wenn er eine langfristige und regelmäßige Übung solchen Schreibens als notwendig erachtet, um bei den Schülern eine Gewandtheit im Verfassen kreativer Texte zu entwickeln. Da jeder Schüler individuelle Zeiträume zur Entwicklung braucht, hält er es für notwendig, die Fähigkeiten der Schüler im gestaltenden Schreiben zu nutzen und systematisch aufzubauen, indem ihnen immer wieder Gelegenheit dazu geboten wird. (8/9) Auch Teichmann (1998) hält es für notwendig, kreative Formen des Schreibens als zentrale didaktische Komponente von Anfang an in kleinen Schritten einzuüben (250). McCree (1969) betont ebenfalls, dass kreative Schreibformen in den normalen Schulalltag eingegliedert, d.h. in der täglichen Arbeit eingesetzt werden können (18).

#### **2.2.6 Differenzierung**

In der fachdidaktischen Literatur habe ich kaum Vorschläge für eine Differenzierung während des angeleiteten Schreibens gefunden. Das hängt sicherlich damit zusammen, dass den kreativeren Schreibformen Differenzierung immanent ist, weil jeder Schüler seinem individuellen Leistungsvermögen nach schreiben kann. Die Schüler bringen unterschiedliche Möglichkeiten und Voraussetzungen mit und das angeleitete Schreiben bietet die Möglichkeit, allen Schülern in der Fremdsprache Erfolgserlebnisse zu verschaffen. Bei Ulrich (1993) finden

sich Vorschläge für aufgabendifferenzierendes Arbeiten im Hinblick auf den Umfang der Schreibhandlungen, die Art der Schreibaufgaben, die verfügbare Zeit sowie die Selbständigkeit der Schüler beim Lösen der Schreibaufgaben (141). Es kann individuell bei der Länge der zu schreibenden Texte, der Komplexität der zu verwendenden Sprachmittel, der Bereitstellung der Vorgaben durch die Anleitung, der Bereitstellung unterschiedlicher bzw. zusätzlicher weiterer Hilfsmittel (Schemata, Wortlisten, Modelltexte), der Dauer des Schreibens und der Betreuung einzelner Schüler durch den Lehrer während der unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses differenziert werden. Der Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen ermöglicht den leistungsschwächeren Schülern eine kleinschrittige Lernprogression, während er den leistungsstärkeren Schülern Mittel zur Verfügung stellt, ihre Fertigkeiten im Bereich des schriftlichen Gestaltens zu verbessern und kontinuierlich aufzubauen.

### **2.2.7 Kriterien für die praktische Umsetzung**

Aus den oben dargestellten theoretisch-fachdidaktischen Erörterungen ergeben sich für die Planung meines Unterrichts folgende Kriterien:

- Angeleitetes Schreiben soll die Schüler kreativ und spielerisch mit der Sprache umgehen lassen.
- Anleitung bildet die Grundlage der Stunden mit dem Schwerpunkt Schreiben. Sie soll sich dem Leistungsstand (Differenzierung) und dem Lernfortschritt (Form der Anleitung) der Schüler anpassen, nicht einengen und dennoch ausreichend Anregungen geben.
- Angeleitetes gestaltendes Schreiben soll regelmäßig in den regulären Unterricht integriert werden. Daher wird das angeleitete Schreiben im Unterricht während des gesamten Schuljahres zu unterschiedlichen Themen immer wieder aufgegriffen.
- Nur mündlich beherrschtes Sprachmaterial (hier das in der vorangegangenen Unterrichtseinheit *animals* Erarbeitete) soll geschrieben werden. Eine individuelle Erweiterung des Wortschatzes durch Hilfsmittel ist erwünscht. Trotz der thematischen Bindung der Schreibthemen ("Writing about Animals") soll der gesamte Wortschatz einsetzbar sein.
- Anleitung soll stets die Bereitstellung von Wortmaterial sowie die Arbeit mit Modelltexten und/oder Rastern und/oder Fragenkatalogen und/oder weiteren Impulsen berücksichtigen.
- Das Schreiben soll den Schülern Erfolgserlebnisse verschaffen und ihre Motivation für den Englischunterricht fördern.
- Die Berücksichtigung des Schreibprozesses bei der Unterrichtsplanung soll gewährleistet sein. Für die einzelnen Phasen werden die Begriffe *Pre-Writing*, *Writing* und *Post-Writing* in Anlehnung an Bludau (1998, 14) verwendet. Eine Anleitung umfasst dabei die ersten beiden Phasen. Das *Post-Writing* gibt anhand der Schreibergebnisse Aufschluss über die Qualität der Anleitung und wird daher mit eingeplant.
- Das Schreiben der Texte soll keine Kenntnis von Regeln für einen bestimmten Textaufbau voraussetzen. Wo sie notwendig sind, werden sie von der Anleitung vorgegeben. Die sprachliche und orthographische Korrektheit der Texte wird angestrebt, letztere jedoch nicht dogmatisch verfolgt, da sonst Schreibhemmungen auftreten können. Den Schülern sollen Wortlisten, Wörterbücher und der Lehrer als Hilfsmittel zur Verfügung stehen.
- Der Gebrauch und die Schulung der drei anderen Kompetenzen (Hörverstehen, Sprechen und Leseverstehen) soll auch in die Schreibstunden integriert und so gefördert werden, damit Sprache als ganzheitliche Kommunikation erlebt werden kann.
- Adressaten und Motivation sollen geschaffen werden, indem die Schülertexte in der Klasse in einem Ordner veröffentlicht werden, so dass am Ende des Schuljahres ein Textbuch der Klasse entsteht.
- Den Mindestanforderungen für den Lernbereich Englisch in den Klassen 5 und 6 (1987) wird mit der Auswahl des Themas *animals (pets)* (6), dem Formulieren "eigener

Aussagen zu einem Sachverhalt" (27) und dem Schreiben aufgrund "echter Schreibeanlässe" (27) entsprochen.

### **3 Von der Theorie zur Praxis: Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht zum angeleiteten Schreiben**

Im Folgenden werden Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht zum angeleiteten Schreiben mit dem Schwerpunkt "Writing about Animals" dargestellt. Zunächst werden die Bedingungen für den Unterricht und die Lernvoraussetzungen der Schüler in Bezug auf das Schreiben aufgezeigt. Es folgen eine die Ausführungen im theoretischen Teil ergänzende Sachdarstellung des Themas *animals* und die didaktische Reduktion. Im Anschluss daran werden die methodisch-didaktischen Entscheidungen zur Auswahl der einzelnen Textformen und der jeweiligen Form der Anleitung dargelegt. Es schließt sich eine tabellarische Übersicht über die Unterrichtsstunden mit dem Schwerpunkt Schreiben an, bevor drei ausgewählte Unterrichtsbeispiele ausführlich dargestellt und analysiert werden.

#### **3.1 Planung**

##### **3.1.1 Bedingungsfeld und Lernvoraussetzungen**

###### **• Klasse**

Ich unterrichte im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung das Fach Englisch in der Klasse 5d der Nehring-Grundschule in Charlottenburg seit Beginn des Schuljahres 1998/99. Die Schüler lernen mit dem englischen Lehrbuch *Orange Line 1*.

Die Klasse besteht aus 22 Schülern, 11 Mädchen und 11 Jungen. Sieben Schüler sind deutscher Herkunft, die anderen kommen aus der Türkei, Korea, Thailand und der Mongolei. Die türkischen Schüler bilden die größte Gruppe.

In der Klasse sind mehrere sehr schwierige Schüler, deren Fehlverhalten bereits zu zahlreichen Elterngesprächen und Klassenkonferenzen mit allen in der Klasse unterrichtenden Lehrern geführt hat. Ein Schüler ist zurzeit zur Zeit aufgrund seines Fehlverhaltens in die Parallelklasse versetzt worden.

Viele Schüler sind sehr unruhig, können sich nur schlecht konzentrieren und dem Unterricht nur bedingt folgen, besonders in den mündlichen Phasen. Partner- oder Gruppenarbeit sind nur auf freiwilliger Basis möglich, da sich viele Schüler weigern, mit bestimmten Partnern zusammenzuarbeiten. Die Schreibaufträge waren daher stets so gestaltet, dass sie in Einzelarbeit erledigt werden konnten, Partnerarbeit jedoch erlaubt war. Drei der auffälligen Schüler haben zudem Probleme mit der Artikulation in der deutschen Sprache, die sich auch auf den Englischunterricht auswirkt.

###### **• Vorerfahrungen der Schüler im fremdsprachlichen Schreiben**

Die Schüler schreiben sehr gern in der Fremdsprache und waren von der ersten Stunde an besonders zum Schreiben hoch motiviert. Sie haben mit dem Schreiben im Englischunterricht (nach mündlicher Übung des Sprachmaterials) folgende Vorerfahrungen:

- a) Aufschreiben von Vokabeln in das Vokabelheft,
- b) Anfertigen von Wort- und Bildkarten,
- c) Anfertigen schriftlicher Übungen im Heft aus Buch und *Workbook* (Arbeitsheft zum Lehrbuch *Orange Line 1*),
- d) Anfertigen schriftlicher Vokabeltests und Klassenarbeiten,
- e) Aufschreiben wahrer Sätze über sich,
- f) Aufschreiben schriftlicher Aussagen über sich und andere.

Das Abschreiben (a, b) war die erste schriftliche Tätigkeit. Sehr bald kamen Übungen aus Buch und *Workbook* hinzu (c), die im Allgemeinen keine kreativen Schreibaufgaben anbieten. Es folgten Übungen, die den Schülern selbständiges Mitdenken abverlangten (e). Schließlich gab es auch weniger gesteuerte Schreibaufgaben (f), bei denen die Schüler vorher mündlich geübte Aussagen nur noch aus Stichwörtern bzw. aus dem Kopf schriftlich tätigen sollten.

Die Vorerfahrungen, die die Schüler aus ihrer Umwelt bereits mitbringen sind vielfältig, können hier jedoch nicht berücksichtigt werden.

### • Leistungsvermögen im Schreiben

Die Schüler sind auf unterschiedlichem Niveau fähig, schriftlich sinnvolle Sätze in der Fremdsprache zu produzieren. Während Leistungsstärkere Sätze ohne Hilfe produzieren können, brauchen Leistungsschwächere Hilfen. Einige Schüler haben Probleme damit, Mündliches korrekt in die Schriftsprache umzusetzen. Diese Schüler benutzen offensichtlich mündlich Sprachmaterial, deren Bedeutung sie nicht voll erfasst haben und bringen dann beim Schreiben verschiedene Sprachstrukturen durcheinander.

Das leise Mitsprechen während des Schreibens wird von vielen Schülern als Verstärker benutzt. Im Umgang mit Sprachmaterial sind einige sehr kreativ und verknüpfen Wortmaterial auf unterschiedliche Art neu. Unbedingt benötigte, aber noch nicht eingeführte Wörter, werden erfragt bzw. im Wörterbuch nachgeschlagen. Die Arbeit mit dem Wörterbuch wurde bereits eingeführt und geübt. Das Suchen nach Wortmaterial in den eigenen Unterlagen haben sich viele Schüler angewöhnt. Sie zeigen zudem eine große Sorgfalt bei der Ausführung persönlicher schriftlicher Arbeiten. Einige nutzen das Schriftbild auch als Unterstützung beim Sprechen. Probleme gibt es bei vielen Schülern noch in der Rechtschreibung, die entsprechend den Ausführungen in den Mindestanforderungen für den Lernbereich Englisch in den Klassen 5 und 6 (1987) beim Verfassen eigener Texte nicht bewertet (35) wird. Die selbständige Fehlerkorrektur fällt vielen Schülern noch schwer; sie wird im Unterricht kontinuierlich geübt. Bei der Arbeit an den Texten während der Unterrichtsreihe sollen die Schüler auch zur Fehlerkontrolle angehalten werden; schwer wiegendeschwerwiegende grammatikalische Fehler werden von der Lehrerin während der Schreibphasen korrigiert.

### • Vorerfahrungen der Schüler bezüglich des Wortfelds *animals*

Die den Schreibaktivitäten vorangegangene Unterrichtseinheit *animals* hat die Schüler mit folgendem Vokabular ausgestattet, das sie mündlich und schriftlich beherrschen:

- den Tiernamen *bee, bat, bear, bird, pig, cow, chick, cock, cat, rat, duck, dog, swan, sheep, snail, snake, hen, horse, fly, frog, fish, fox, mouse, goose* und den jeweiligen Pluralformen,
- den tierspezifischen Körperteilen *tail, fur, whiskers, feathers, beak,*
- den Nomen *animal, farm, farmer,*
- den Adjektiven *big, small, long, short, thin, thick, soft,*
- den Farben *white, black, green, yellow, grey, red, pink, brown,*
- den Aufenthaltsorten von Tieren *in the field, in the tree, in the grass, in the shed, in the pond, in the stable, in the farmhouse,*
- den Tätigkeiten *to run, to read, to write, to speak* in Verbindung mit *can* und im *Present Progressive*.

Sie können sich ausdrücken mit Hilfe folgender Sprachmittel:

- den vollständigen Hilfsverben *to have* und *to be* und dem unvollständigen Hilfsverb *can* (positiv und negativ),
- den Personal- und Possessivpronomen,
- den Strukturen *this and that, there is ... , there are ... , How many ... are there?, How many ...?, My favourite animal is ... , I can see ... , Look, ... , What (else)...?, Where...?, I like ... .*

Bei der Anwendung des Vokabulars bestehen noch Schwierigkeiten mit Singular und Plural, die sich in falschen Formen von *to be* und *to have* sowie der Personalpronomen und der Artikel äußern. Auch die korrekte Verwendung von Präpositionen fällt einigen Schülern schwer.

### **3.1.2 Sachdarstellung zu *animals***

Auf die Rolle von Tieren im Leben von Kindern wurde in dieser Arbeit an anderer Stelle (vgl. 2.2.3) bereits eingegangen. In diesem Abschnitt werden einige ergänzende Aspekte zu Vokabular, Grammatik und möglichen Unterrichtsaktivitäten dargestellt. Angaben möglicher Vokabeln und Sprachstrukturen werden aufgrund der Fülle von Möglichkeiten nicht gemacht.

### • **Vokabular**

Der Bereich der *animals* teilt sich in die Tiergruppen *wild animals*, *zoo animals*, *farm animals* und *pets*. In Anbetracht der zahlreichen Tierarten, die auf dieser Erde leben, steht hier ein ausgesprochen großer Wortschatz zur Verfügung.

Folgende Bereiche lassen sich im Zusammenhang mit Tieren erarbeiten: Vorlieben, Fähigkeiten und Bedürfnisse, Tätigkeiten, Eigenschaften, Fress- und sonstige Lebensgewohnheiten, Herkunftsländer, Wohnorte, Aussehen und (tierspezifische) Körperteile.

### • **Grammatik**

Die Auswahl grammatischer Strukturen ist im Zusammenhang mit dem Thema *animals* nicht begrenzt und kann somit den individuellen Anforderungen hinsichtlich des Leistungsstands der Schüler und der Schreibaktivitäten angepasst werden.

### • **Mögliche Unterrichtsaktivitäten**

Im Rahmen des Unterrichts bieten sich zum Thema *animals* als Unterrichtsaktivitäten an: Bilder malen, Collagen und Puzzles anfertigen, Geschichten, Gedichte und Reime lesen und selbst schreiben, Pantomime, Theaterspielen, Spiele, Lieder, Tierfilme anschauen, Rollenspiele, Aussprache-, Grammatik- und Wortschatzübungen sowie Übungen zum Buchstabieren und Zählen.

#### **3.1.3 Didaktische Reduktion**

Für den geplanten Unterricht wurde die Tiergruppe der *farm animals* ausgewählt. Dies schließt jedoch nicht aus, dass die Schüler Tiere aus anderen Bereichen einschließen dürfen.

Verbindliche Grundlage für die Schreibaktivitäten stellt das unter 3.1.1 vorgestellte Sprachmaterial dar. Wörter, die von den Schülern individuell erfragt bzw. nachgeschlagen wurden, können hier nicht vorgestellt werden.

Die zu tätigen Aussagen der Schüler über Tiere wurden reduziert auf Aussagen über Namen der Tiere im Singular und Plural, (tierspezifische) Körperteile, das Aussehen von Tieren, Aufenthaltsorte von Tieren, Gegenstände/Personen auf einer Farm und Fähigkeiten/Tätigkeiten von Tieren. Zusätzlich wird die Kenntnis der Zahlen von 1-12, des englischen Alphabets und der anderen Körperteile vorausgesetzt, die bereits in früheren Stunden eingeführt wurden.

#### **3.1.4 Methodisch-didaktische Entscheidungen zur Auswahl der Textformen und der Form der Anleitung**

Die Schüler sollen auf drei Unterrichtsabschnitte verteilt fünf Texte unter Anleitung schreiben. So werden regelmäßiges Schreiben und eine abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts ermöglicht, die sich positiv auf Motivation und Lernfortschritt auswirken können. Das Schreiben der Texte erfolgt nach der Unterrichtseinheit *animals* (bis auf Text 1), die den Wortschatz bereitgestellt hat. In diesem Abschnitt werden die methodisch-didaktischen Entscheidungen für die fünf zu schreibenden Texte und die Erstellung einer Wortliste in der Reihenfolge vorgestellt, in der sie im Unterricht eingesetzt wurden. Bei der Auswahl der Textsorten werden die Eignung für ein erstes Lernjahr und die Komplexität berücksichtigt, die für die Wahl der Anleitung von Bedeutung sind. Die Anleitung wird entsprechend dem Lernfortschritt der Schüler ausgewählt, da jede Form der Anleitung unterschiedliche Teile des Schreibprozesses entlastet. Es werden zumeist verschiedene Formen der Anleitung kombiniert, um den Schülern verschiedene Möglichkeiten für das Schreiben anzubieten. Mit zunehmender Übung wird der Umfang der Anleitung reduziert, um einen Lernfortschritt zu ermöglichen.

Die unten vorgestellten Textformen und Schreibaktivitäten zu verschiedenen Aspekten des Themas *animals* halte ich für geeignet, weil sie die Schüler nicht an eine bestimmte Sprachebene binden und somit Freiräume hinsichtlich der Wahl der Sprachmittel lassen. Bei zwei Texten müssen die Schüler zwar enge Regeln für den Textaufbau einhalten, diese werden jedoch durch die Anleitung vorgegeben. Die drei anderen Texte dagegen unterliegen keiner spezifischen Struktur. Ihre Struktur wird durch Modelle vorgegeben, die jedoch nur Beispielcharakter haben und somit nicht verpflichtend für die spätere Texterstellung sind. Hinsichtlich der Textlänge gibt es bei diesen drei Texten keine Vorgaben, so dass jeder Schüler seinem Vermögen nach

schreiben kann (quantitative Differenzierung).

Das für das Schreiben aller Texte benötigte Sprachmaterial wird von den Schülern beherrscht, so dass keine Schreibhemmungen entstehen dürften und die sprachliche und orthographische Korrektheit ohne Probleme erreicht werden kann. Dabei helfen zusätzlich Wortliste, Wörterbuch und Lehrerin. Der Einsatz des Wörterbuches wird den Schülern trotz der oben beschriebenen möglichen Einwände (vgl. Abschnitt 2.2.3) ermöglicht, da die Schüler vermutlich bei einigen Schreibaktivitäten viele Vokabelfragen haben werden und sie sich so im Umgang mit dem Wörterbuch üben können. Die Lehrerin wird dabei auf die Korrektheit ihrer Wortwahl achten.

Die Schreibergebnisse werden von den Schülern selbst auf Fehler kontrolliert. Bei leistungsschwächeren Schülern kontrolliert die Lehrerin zusätzlich, um grobe Fehler zu vermeiden. Die Fehlerkorrektur soll behutsam erfolgen und nicht auf makellose Fehlerfreiheit bestehen, damit die Schüler nicht frustriert werden.

Die Texte der Schüler werden nach dem Schreiben den Mitschülern präsentiert und als Unterrichtsmedium eingesetzt. Dies schafft Adressaten und Motivation. Dann werden die Texte (bis auf Text 3) für alle in einem Ordner veröffentlicht, so dass ein Klassentextbuch entsteht, das an die Erfolge und Lernfortschritte der Schüler erinnert.

Im Anhang finden sich zu den Texten 1 bis 5 Schreibproben der Schüler sowie ein unausgefülltes Beispiel für den Arbeitsbogen zu Text 2. In den einzelnen Abschnitten wird darauf mit (vgl. *Abb. x im Anhang*) verwiesen.

#### • **Text 1: Verfassen einer Strophe für das Lied *Farmer Johnny***

**Schreibaktivität:** Jeder Schüler schreibt eine neue Strophe, so dass ein gemeinsames Klassenlied entsteht. Adressaten sind die Mitschüler. (vgl. *Abb. 5 im Anhang*)

**Textaufbau:** Das Lied besteht aus mehreren zweizeiligen Strophen. Den Schülern ist nur die erste Strophe bekannt. Sie handelt von Farmer Johnnys Hund Bingo (Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, 1994, 6):

This is farmer Johnny's dog and Bingo is his name, sir.

B-I-N-G-O, B-I-N-G-O, B-I-N-G-O and Bingo is his name, sir.

Der Name Bingo wird beim Singen in der zweiten Zeile buchstabiert und die Strophe insgesamt zweimal gesungen. Der Tiername (*dog*) muss einsilbig sein und der Rufname aus fünf Buchstaben bestehen, um den Rhythmus beim Singen zu wahren. Der Text hat eine klare Struktur, ist nicht lang und eignet sich daher gut für die Einführung der Arbeit mit Modelltexten.

**Anleitung:** Modelltext

Sammlung und Bereitstellung von Wortmaterial

Schreiben einer weiteren Modellstrophe

Die Anleitung zu diesem Text stellt Thema (Inhalt), Satz- und Textaufbau sowie Wortmaterial bereit und führt die Arbeitsschritte während des Schreibens vor. Die Schüler sind sehr eng an die Anleitung gebunden und können bis auf die austauschbaren Elemente nichts Eigenes einfügen. Die Arbeit an diesem Text dient der Einführung in die Arbeit mit Modelltexten.

Die austauschbaren Elemente eines Modelltextes werden zunächst wie bei *substitution tables* (vgl. Abschnitt 2.2.3) zur Erarbeitung der Textstruktur gekennzeichnet. Der Text wird durch das Einsetzen weiterer Wörter ergänzt und damit Wortmaterial bereitgestellt. Ein zweites Modell wird an der Tafel verfasst, das den Schülern die Arbeitsschritte deutlich macht und das Schreiben vorentlastet. Durch die klaren Vorgaben wird die Fehler- und Misserfolgsquote erheblich reduziert. Dennoch haben die Schüler das Gefühl, sehr viel selbst gemacht zu haben, denn es entsteht ein Produkt, das im Unterricht später wieder eingesetzt wird. Dies fördert die Motivation. Dieser Text wird noch während der Unterrichtseinheit *animals* geschrieben, und dient damit als Lernhilfe für die Tiernamen, der Übung des Alphabets und der Schulung des grammatischen Bewusstseins. Da sehr klare Vorgaben gemacht werden, können auch die leistungsschwächeren Schüler problemlos arbeiten.

#### • **Wortliste**

Die Arbeit in dieser Stunde dient als Vorbereitung auf das Schreiben der Texte während der

kommenden Schreibstunden. Wortmaterial zum Thema *animals* wird als schreibvorbereitende Aktivität in einem Assoziogramm und dann in einer Wortliste gesammelt, nach Sachgruppen geordnet und als "Nachschlagewerk" bereitgestellt. Das Vokabular wird reaktiviert und strukturiert. Die Schüler werden so aktiv an der Vorbereitung auf das Schreiben beteiligt. Die Schüler können entweder aus dem Kopf oder mit Hilfe der Tafel arbeiten, eine Differenzierung wird so ermöglicht.

### • **Text 2: Rätseltext über Tiere**

Schreibaktivität: Merkmale eines Tieres werden beschrieben und von anderen erraten. Adressaten sind die Mitschüler. (vgl. Abb. 2 und 3 im Anhang)

Textaufbau: Der Aufbau wurde von mir in zwei Modelltexten anhand von Leitfragen festgelegt, ist jedoch veränderbar, seine Länge variabel. Die Leitfragen sind: 1. *What colour is the animal?*, 2. *Is the animal small, big, thin, thick, long, short, soft?*, 3. *What has it got?*, 4. *What hasn't it got?*, 5. *Where can you see it?*, 6. *What else can you say?* Der Text soll Angaben zu Farbe, Aussehen, Körperbau, fehlenden Körperteilen und Aufenthaltsort des Tieres enthalten. Die Motivation für die Schüler liegt darin, einen möglichst schwierigen Rätseltext zu verfassen.

Anleitung: Zwei Modelltexte  
Raster mit Leitfragen  
Leitfragen als Schreibhilfe  
Bereitstellung von Wortmaterial durch Wortliste und Wörterbuch

Die Anleitung stellt Wortmaterial, möglichen Inhalt der Texte, Satz- und Textstrukturen und eine Strukturierungshilfe für die eigene Arbeit bereit. Die Schüler können aus dem Angebot wählen, sind jedoch noch eng an die Vorgaben gebunden. Differenzierung ist so gewährleistet.

Die beiden Modelltexte werden gelesen, mündlich erarbeitet und anhand von Leitfragen in eine Tabelle übertragen. Die Modelltexte haben drei Funktionen: Sie zeigen den Zweck der Rätseltexte und stellen Inhalte sowie Satz- und Textmuster bereit. Die Leitfragen helfen bei der inhaltlichen Strukturierung sowie bei der Textproduktion, indem sie beim Schreiben abgearbeitet werden. Die Tabelle ermöglicht eine übersichtliche Darstellung des Inhalts und vereinfacht die Übertragung auf eigene Schreibabsichten. Wortliste und Wörterbuch stellen Wortmaterial zur Verfügung. Leitfragen und Tabelle stellen eine Weiterführung der Anleitung zu Text 1 dar und ermöglichen auch bei diesen längeren Texten eine übersichtliche Erfassung des Textinhalts.

### • **Text 3: My favourite animal**

Schreibaktivität: Die Schüler beschreiben ihr Lieblingstier anhand eines Bildes in ihrem *Me-book*. Das *Me-book* ist ein Heft, in das die Schüler persönliche Dinge auf Englisch schreiben können. Sie schreiben in erster Linie für sich selbst, auch wenn die Texte später den Mitschülern vorgestellt werden sollen. (vgl. Abb. 4 und 7 im Anhang)

Textaufbau: Der Text ist länger als die vorangegangenen und hat keinen festgelegten Aufbau. Er richtet sich nach dem jeweiligen Bild und den individuellen Vorlieben der Schüler. Der Text soll sich auf das Bild beziehen. Bild und Schreiben im *Me-book* wirken durch den persönlichen Bezug sehr motivierend.

Anleitung: Modelltext  
Bild  
Bereitstellung von Wortmaterial durch Wortliste und Wörterbuch

Die Anleitung stellt Thema und Inhalte (durch das Bild), Wortmaterial und Satz- und Textstrukturen bereit, die Schüler können jedoch auswählen und sind nur an Bild und Thema gebunden. Der Modelltext wird mit einem Bild als einem weiteren Impuls kombiniert. Das Bild dient der Einführung in die Arbeit mit einem Impuls, der keine Textstrukturen mehr vorgibt, regt die Phantasie an und gibt das Thema vor. Der alleinige Einsatz eines Bildes erscheint mir an dieser Stelle verfrüht, Orientierung an einem Modelltext noch notwendig. Der Modelltext wird durch Vorlesen und Fragen zum Inhalt erschlossen, gibt mögliche Inhalte und Satzmuster vor.

Auf die Übertragung in ein Raster wird verzichtet, weil es sich bei dieser Aufgabe aufgrund der unterschiedlichen Bilder nur schlecht entwickeln ließe. Der Zusammenhang von Text und Bild wird an der Tafel erarbeitet. Wortliste und Wörterbuch stellen Wortmaterial zur Verfügung. Die Schüler können aufgrund der verschiedenen Hilfsmittel sehr differenziert arbeiten.

• **Text 4: My animal poem**

Schreibaktivität: Die Schüler schreiben ein Gedicht über ein Tier. Adressaten sind die Mitschüler. Die Schüler lernen andere literarische Gattungen kennen. (vgl. Abb. 1 im Anhang)

Textaufbau: Das Gedicht hat die Form des *Elfchens*, es besteht aus elf Wörtern in insgesamt fünf Zeilen. Es baut sich folgendermaßen auf: 1. Zeile: Farbe oder Eigenschaft (ein Wort), 2. Zeile: Gegenstand oder Person mit dieser Farbe oder Eigenschaft (ein Nomen mit Artikel), 3. Zeile: Wo wo oder wie ist er oder sie, was tut er oder sie? (drei Wörter), 4. Zeile: Etwas etwas über sich selbst, mit *I* (ich) beginnend (vier Wörter), 5. Zeile: Ein ein abschließendes Wort (ein Wort). (vgl. Stanik, 1993, 26) Die vierte Zeile wurde für meine Schüler etwas abgewandelt: Es können auch fünf bzw. sechs Wörter benutzt werden, was sich aus Konstruktionen mit *have got* oder *haven't got* ergibt. Die Texte sind kurz und mit einer klaren Struktur, die auch Schüler in diesem Lernalter ohne große Schwierigkeiten einhalten können. Der Aufbau setzt der Wortwahl Grenzen, so dass beim Schreiben genau überlegt werden muss, was ausgedrückt werden soll. Beispiel für ein von mir verfasstes Gedicht:

small the bird in the tree I like the bird black
--

Anleitung:      Gemeinsames Verfassen von Modelltexten  
                         Erarbeitung eines Fragenkatalogs für den Textaufbau  
                         Bereitstellung von Wortmaterial durch Wortliste und  
                         Wörterbuch

Die Anleitung stellt Wortmaterial, Textstruktur und Thema bereit. Die Schüler müssen sich an den Textaufbau halten, können aber das Vokabular entsprechend der Textstruktur frei wählen. An der Tafel werden durch Fragen/Aufforderungen (z.B. *Say a colour!*) gemeinsam zwei Modellgedichte verfasst, aus denen anschließend die Struktur erarbeitet wird. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine anschauliche Bewusstmachung des Arbeitsprozesses, beteiligt die Schüler größtmöglich am Unterricht und stellt so eine Weiterführung der vorangegangenen Unterrichtsarbeit dar. Anhand der Struktur der Texte wird ein Fragenkatalog erarbeitet, der beim Schreiben abgearbeitet werden soll und so die Berücksichtigung aller Elemente des Gedichts gewährleistet. Wortliste und Wörterbuch stellen Wortmaterial zur Verfügung. Die Differenzierung liegt in der freien Wahl des Vokabulars und der freien Auswahl der weiteren Hilfsmittel.

• **Text 5: My farm story**

Schreibaktivität: Anhand elf vorgegebener Wörter schreiben die Schüler eine Reizwortgeschichte, die vom Leben auf einer Farm erzählt. Es handelt sich um persönliches und adressatenbezogenes Schreiben. (vgl. Abb. 6 im Anhang)

Textaufbau: Textaufbau und Textlänge sind völlig offen, die Schüler müssen selbständig Satz- und Textstrukturen finden. Die Motivation liegt darin, nicht unbedingt wahre, sondern möglichst einfallreiche Geschichten zu schreiben und dabei alle vorgegebenen Wörter zu verwenden. Kreativer und spielerischer Umgang mit der Sprache wird gefördert.

Anleitung:      Bereitstellung von elf Reizwörtern durch mündliche  
                         Erarbeitung

                         Bereitstellung weiteren Wortmaterials durch Wortliste und  
                         Wörterbuch

Die Anleitung gibt als alleinigen Impuls elf Reizwörter (*yellow, farmer, frog, in the pond, snake, bee, farmhouse, in the field, big, van, soft*) vor, erarbeitet mögliche Anwendungsformen und

Inhalte für die Wörter und gibt Beispiele für das Herstellen assoziativer Verbindungen. Die Schüler sind nur an den Einsatz der elf Wörter gebunden. Ein Modelltext wird nicht gegeben, so dass auf das in anderen Stunden bereits Erarbeitete und eigene Ideen zurückgegriffen werden muss. Wortliste und Wörterbuch stellen Wortmaterial zur Verfügung. Diese Form der Anleitung stellt einen großen Schritt in der Weiterführung der bisherigen Arbeit dar. Die Schüler haben bereits eine große Anzahl von Satz- und Textstrukturen kennen gelernt und benutzt, so dass diese Art der Schreibaufgabe ihnen keine Probleme bereiten wird. Die dem Schreiben vorangehende mündliche Arbeit entlastet die Schüler beim Gebrauch der Wörter und veranschaulicht die Arbeit mit den Reizwörtern. Die Schüler lernen, aus wenig Vorgaben einen Text zu verfassen, Wörter in assoziative Zusammenhänge zu bringen und dabei kreativ mit der Sprache umzugehen. Eine Differenzierung wird möglich hinsichtlich der Textlänge und der zusätzlich verwendeten Wörter. Auch die unterschiedlichen Hilfsmittel ermöglichen eine Differenzierung.

### **3.1.5 Tabellarische Übersicht über den Unterricht**

Die tabellarische Übersicht enthält die Stunden, in denen das gestaltende Schreiben der Schwerpunkt war, also Aktivitäten zum *Pre-Writing*, *Writing* und *Post-Writing*. Die Stunden, bei denen die Anleitung im Vordergrund stand, sind grau unterlegt. Die in Abschnitt 3.2 ausführlich dargestellten Stunden sind zusätzlich mit ♦ gekennzeichnet.

Die Stunden 1 und 2 fanden noch während der Unterrichtseinheit *animals* statt, die vor den Stunden 3 bis 10 abgeschlossen war. Zwischen der Unterrichtseinheit *animals* und den Stunden 3 bis 10 lagen zudem eine Erkrankung von mir und die Winterferien. Zwischen den einzelnen Textproduktionen fand auch regulärer Unterricht statt, da es sich um eine Unterrichtsreihe handelt. Hintereinander lagen die Stunden 1 bis 2, 3 bis 5, 6 bis 8 und 9 bis 10. Folgende Abkürzungen werden benutzt:

Einzelarbeit → EA, Partnerarbeit → PA, Schüler → S,  
Unterrichtsgespräch → UG, Arbeitsbogen → AB.

## **3.2 Durchführung und Analyse am Beispiel von drei Stunden mit dem Schwerpunkt des angeleiteten Schreibens**

Im Folgenden werden die Stunden 4 und 6 als Gesamtheit dargestellt, die Stunde 10 in Ausschnitten. In diesen Stunden fand die Anleitung für die Texte 2, 3 und 5 statt (vgl. 3.1.4). Ich habe sie für eine ausführliche Darstellung ausgewählt, weil sie die Entwicklung der Anleitung und den Lernfortschritt dokumentieren. Die Anleitung nahm nie eine ganze Stunde in Anspruch und mündete jeweils im Schreiben der Texte. Das Schreiben wurde für die Stunden 4 und 6 in den Folgestunden fortgesetzt, für Stunde 10 noch in derselben Stunde beendet. Die Stunden werden wie folgt dargestellt: Form der Anleitung, Stundenziel und Teillernziele, phasenweise Darstellung des Stundenverlaufs, wobei zu den einzelnen Phasen jeweils Angaben zu didaktischer Funktion und geplantem Verlauf, den methodisch-didaktischen Entscheidungen sowie zur Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs mit abschließender Bewertung der Form der Anleitung gemacht werden. Eine enge Verknüpfung von Verlauf und Analyse wird so ermöglicht. Für die Bewertung der Anleitung werden auch die Schreibphase und die Schreibegebnisse berücksichtigt, jedoch nicht ausführlich dargestellt. Auf Arbeitsblatt- und Textbeispiele wird mit (vgl. *Abb. x im Anhang*) hingewiesen.

### **3.2.1 Stunde 4: Rätseltext über Tiere**

- **Anleitung:** Zwei Modelltexte  
Raster mit Leitfragen  
Leitfragen als Schreibhilfe  
Bereitstellung von Wortmaterial durch Wortliste und Wörterbuch
- **Stundenziel:** Die Schüler schreiben einen Rätseltext unter Berücksichtigung der in der

Anleitung erarbeiteten Kriterien.

• **Teillernziele (TLZ):**

Die Schüler

- erkennen die Funktion von Räseltexten, indem sie nach dem Vorlesen zweier Texte die jeweiligen Tiere erraten (TLZ 1).
- kennen Struktur und Inhalt der Texte, indem sie die Modelltexte lesen, den Inhalt in eine Tabelle mit Leitfragen übertragen und herausarbeiten, dass der Inhalt Räselcharakter haben muss (TLZ 2).
- setzen das Erarbeitete um, indem sie die Tabelle um ihre Schreibabsichten erweitern und selbst einen Text verfassen (TLZ 3).

• **Verlaufsplanung:**

**1. Phase: Einstieg**

Didaktische Funktion: Einstimmung, Motivation, Zielklarheit

Geplanter Verlauf: Die Schüler hören den Vortrag der Räseltexte und erraten die beschriebenen Tiere.

Methodisch-didaktische Entscheidungen: Die Texte wirken motivierend und die Präsentation stimmt die Schüler auf das Stundenthema ein. Sie erfahren durch das Raten die Funktion der Texte und erkennen, wie sie aufgebaut sein müssen. Das Hörverstehen wird geschult und Vokabular reaktiviert. Das Stundenziel wird transparent gemacht. (TLZ 1)

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs: Die Texte haben ihre motivationsfördernde Funktion erfüllt: Die Schüler haben unter großer Beteiligung die Tiere sofort erraten und damit gezeigt, dass sie Inhalt und Funktion verstanden haben. Sie hätten gern noch mehr Räsel gelöst. Ein Ausblick auf das nachfolgende Schreiben erhielt die Motivation und förderte die Bereitschaft zur Mitarbeit in der nächsten Phase.

**2. Phase: Erarbeitung**

Didaktische Funktion: Auseinandersetzung, Durchdringung des Inhalts, Entwicklung von Kriterien, Leseübung, Vorentlastung

Geplanter Verlauf: Die Schüler erhalten den AB *Find the animals!* (vgl. Abb. 3 im Anhang), lesen die Texte mehrmals vor und beantworten Verständnisfragen. Die Tabelle auf dem Arbeitsblatt wird anschließend in Einzelarbeit ausgefüllt. Es wird erarbeitet, dass der Räselcharakter gewahrt werden muss.

Methodisch-didaktische Entscheidungen: Die Erarbeitung von Aufbau und Inhalt der Modelltexte gibt Anregungen für die eigene Arbeit und eine Vorentlastung. Das Übertragen in die Tabelle sichert das Inhaltsverständnis und die Leitfragen stellen sicher, dass kein Detail vergessen wird. Die Erarbeitung des Räselcharakters stellt sicher, dass die Schülertexte auch zu Räseltexten werden. (TLZ 2)

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs: Die struktur- und inhaltsvermittelnde Funktion der Modelltexte wurde erfüllt, die Schüler hatten keine Schwierigkeiten, Fragen zum Inhalt zu beantworten und die Tabelle auszufüllen. Die Tabelle förderte eine intensive Auseinandersetzung der Schüler mit den Texten. Einige markierten sich die entsprechenden Stellen zusätzlich im Text. Die Erarbeitung des Räselcharakters war sinnvoll, weil einigen Schülern erst dabei bewusst wurde, dass es darauf ankommt, in den Texten nicht alles zu verraten. Die Erfüllung der vorentlastenden Funktion wird sich in der nächsten Phase zeigen.

**3. Phase: Anwendung**

Didaktische Funktion: Umsetzung des Erarbeiteten, kreative Gestaltung, Herstellen eines eigenen Bezugs

Geplanter Verlauf: Die Schüler erweitern mit Hilfe der Leitfragen die Tabelle um ihre eigenen Ideen und schreiben einen Text.

Methodisch-didaktische Entscheidungen: Die Erweiterung der Tabelle und die Leitfragen stellen sicher, dass die Schüler wissen, worüber sie schreiben sollen. Die Modelle liefern Satzmuster, Wortliste und Wörterbuch helfen bei der Wortwahl. (TLZ 3)

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs: Die Leitfragen erwiesen sich für die Schüler während des Schreibens als äußerst hilfreich, und haben dadurch ihre Funktion erfüllt. Viele Schüler ließen die Erweiterung der Tabelle aus und schrieben gleich. Dies liegt sicherlich an der Klarheit der Fragen, die auch ohne Notizen abgearbeitet werden können. Wortliste und Wörterbuch erfüllten ihre Funktion, die Schüler machten regen Gebrauch davon. Obwohl der Satzbau nicht zusätzlich wiederholt worden war, hatten die meisten Schüler keine Schwierigkeiten, ihre Ideen in Sätze zu übertragen. Die Funktion der Modelltexte wurde auch in dieser Hinsicht erfüllt: Die meisten Schüler orientierten sich stark an den Modelltexten. Die vorentlastende Funktion der vorangegangenen Phasen wurde somit erfüllt.

Viele Schüler wollten Tiere nehmen, die im Unterricht noch nicht erarbeitet wurden. Bei den Tieren, die den meisten Schülern schon aus ihrer Umwelt bekannt waren, erlaubte ich den Einsatz, weil dies die Motivation der entsprechenden Schüler steigerte und das Erraten nicht behinderte, sondern im Gegenteil eine Übertragung auf andere Tiere ermöglichte. Einige musste ich jedoch an andere Tiere verweisen, weil sonst niemand das Tier hätte erraten können. Dies wurde von den Schülern auch eingesehen. Es zeigte aber, dass sie die Funktion der Texte während der Erarbeitung noch nicht ganz erfasst hatten bzw. nicht auf ihre eigene Arbeit übertragen konnten. Ihnen wurde erst nach meinem Einwand im persönlichen Gespräch bewusst, dass die Mitschüler sonst das Tier nicht erraten könnten. Dieses Problem hätte bei der Erarbeitung noch deutlicher hervorgehoben werden müssen.

Die Schüler hatten sichtlich Spaß an der Arbeit und waren bemüht, ihre Texte nicht dem Nachbarn zu zeigen. Einige hatten aber auch Schwierigkeiten, ihre Absicht umzusetzen, was beim späteren Vortragen deutlich wurde. Manche Texte waren zu leicht, andere zu schwierig. Die sehr allgemein gehaltenen Leitfragen, die die Auswahl der Aussagen zum großen Teil den Schülern überlassen haben, trugen möglicherweise dazu bei. Ich halte allgemein gehaltene Leitfragen aber nach wie vor für sinnvoll, weil die Ideen der Schüler sonst zu sehr eingeschränkt werden. Die Schüler mit Problemen beim Verfassen von Texten müssen stärker auf die Orientierung an den Modelltexten verwiesen werden.

Von den Schülern wurden alle entstandenen Texte positiv gewürdigt. Die schwierigen Texte wurden dabei als besonders gut empfunden; sicherlich deshalb, weil sie besonders schwer zu erraten waren. Sie mussten teilweise mehrmals vorgelesen werden, bis das Tier erraten werden konnte. Hörverstehen und Lesen wurden dabei geschult. Bei den meisten Schülern entstanden ein oder mehrere Texte aus ca. 4-8 Sätzen, die das jeweilige Tier angemessen beschrieben. Diese Form der Anleitung ist m. E. geeignet, um Schüler zum Schreiben von Texten anzuregen. Die meisten Schüler konnten die angebotene Orientierung durch die Modelltexte und die Leitfragen gut nutzen, so dass die Differenzierungsangebote offensichtlich ausreichten. Gleichzeitig hat sich auch das Thema als überaus motivierend erwiesen, so dass die Themenwahl in ihrer Wirkung auf Mitarbeit und Konzentration nicht unterschätzt werden darf. Die Wichtigkeit der Präsentationsphase für die Motivation der Schüler ist hervorzuheben. Die Schüler empfanden es als sehr motivierend, dass ihre Texte im Unterricht Einsatz fanden. Möglichkeiten der Mitgestaltung des Unterrichts wirken sich positiv auf die Arbeitshaltung der Schüler aus. Die Bereitschaft zum Lesen und Zuhören wurde gesteigert, so dass auch eine erfolgreiche Schulung der anderen Kompetenzen durch die Schreibaktivitäten ermöglicht wurde. (vgl. Abb. 2 im Anhang)

### **3.2.2 Stunde 6: *My favourite animal***

- **Anleitung:** Modelltext  
Bild

Bereitstellung von Wortmaterial durch Wortliste und Wörterbuch

- **Stundenziel:** Die Schüler schreiben einen Text über ihr Lieblingstier für ihr *Me-book* (vgl. Abschnitt 3.1.4), der sich auf ihr Bild bezieht.

## • Teillernziele (TLZ):

Die Schüler

- stimmen sich auf das Stundenthema ein, indem sie die Bilder ihrer Lieblingstiere zeigen, die Tiere benennen und die Bilder an die Tafel hängen (TLZ 1).
- setzen sich mit dem möglichen Inhalt eines Textes über das Lieblingstier auseinander, indem sie das Bild zum Modelltext beschreiben, den Modelltext zum Bild hören, sich dazu äußern, den Text selbst lesen und weitere Fragen zum Inhalt beantworten (TLZ 2).
- erkennen die Funktion des Bildes für das Schreiben, indem sie die Textstellen herausuchen, die sich direkt auf das Bild beziehen und zu ihrem Bild einen passenden Satz formulieren (TLZ 3).
- setzen das Erarbeitete um, indem sie einen Text zu ihrem Bild verfassen und dabei den Modelltext als Vorbild nehmen (TLZ 4).

## • Verlaufsplanung:

### 1. Phase: Einstieg

Didaktische Funktion: Einstimmung, Motivation, Reaktivierung und Erweiterung des Wortschatzes

Geplanter Verlauf: Die Schüler zeigen ihre Bilder, benennen das Tier und hängen das Bild an die Tafel.

Methodisch-didaktische Entscheidungen: Die Vorstellung des mitgebrachten Bildes stimmt die Schüler auf die Sprache und das Thema ein und dient als Motivations- und Sprechanreiz. Die Bilder werden an die Tafel gehängt, um die Konzentration zu erhöhen und Ablenkung zu vermeiden. (TLZ 1)

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs: Die Bilder erfüllten ihre motivationsfördernde Funktion und schufen Sprechanreize, was sich in der guten Mitarbeit, besonders auch schwächerer Schüler, zeigte. Auch die Wortschatz reaktivierende und erweiternde Funktion wurde erfüllt, weil viele Tiernamen wiederholt, aber auch viele neue vorgestellt wurden, denn die Lieblingstiere wichen teilweise von den bereits bekannten Tieren ab. Die Schüler identifizierten sich stark mit ihren Tieren, was sich darin zeigte, dass viele persönliche Haustiere, aber auch viele starke und große Tiere wie Puma, Löwe oder Tiger vorgestellt wurden.

### 2. Phase: Erarbeitung

Didaktische Funktion: Auseinandersetzung, Hörverstehens- und Leseübung, Umsetzung des Erarbeiteten

Geplanter Verlauf: Die Schüler beschreiben das Bild zum Modelltext. Sie hören den Text zweimal, äußern sich dazu, lesen selbst laut vor und beantworten Fragen zum Inhalt. Parallelen zwischen Bild und Text werden an der Tafel erarbeitet. Jeder Schüler formuliert einen Satz zu seinem Bild, bevor er es an der Tafel wieder abholt.

Methodisch-didaktische Entscheidungen: Das Erzählen zum Bild des Modelltextes vorentlastet den Vortrag des Textes. Das Zuhören schult das Hörverstehen, Lesen und Beantworten der Fragen sichern das Inhaltsverständnis. Die Herausarbeitung der Parallelen zwischen Bild und Text macht den Bezug des Textes zum Bild deutlich. Beim Abholen der Bilder von der Tafel setzen die Schüler das Erarbeitete als weitere Vorübung zum Schreiben um. (TLZ 2 und 3)

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs: Das Erzählen zum Bild des Modelltextes erfüllte seine vorentlastende Funktion, denn es gab keine Verständnisschwierigkeiten, was die korrekte Beantwortung der Fragen zum Text zeigte. Die Schüler nahmen schon während der Fragen Bezug auf die Parallelen zum Bild, so dass die Erarbeitung des Zusammenhangs zwischen Bild und Text problemlos verlief. Die Schüler hatten erkannt, dass eine Beziehung zwischen Text und Bild hergestellt werden sollte, was die Äußerungen zu ihren Bildern zeigten.

### 3. Phase: Anwendung

Didaktische Funktion: Umsetzung des Erarbeiteten, kreative Gestaltung, Herstellen eines eigenen Bezugs

Geplanter Verlauf: Die Schüler erhalten ihre *Me-books* und schreiben.

Methodisch-didaktische Entscheidungen: Das Schreiben ins *Me-book* ist sehr motivierend, weil es sich um ein persönliches Heft handelt. Die Schüler können das mündlich Erarbeitete jetzt schriftlich umsetzen und den ihnen bekannten Wortschatz in neuen Zusammenhängen gebrauchen und durch Wortliste, Wörterbuch und Lehrerin erweitern. (TLZ 4)

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs: Das *Me-book* verfehlte seine Wirkung auf die Motivation nicht: In der Schreibphase waren die Schüler hoch motiviert und arbeiteten intensiv und konzentriert. Die motivationsfördernde Funktion des Bildes wurde erfüllt und der Modelltext als Vorlage für den Aufbau genutzt. Vom normalerweise eher unruhigen Arbeitsverhalten der Schüler war in dieser und der darauf folgenden Stunde nichts zu merken, es herrschte produktiver Arbeitseifer. Alle Schüler arbeiteten konzentriert und sorgfältig, auch diejenigen, die sonst eher mit weniger Sorgfalt arbeiteten. Das Arbeitsverhalten bestätigte mir, dass es wichtig war, noch in dieser Stunde mit dem Schreiben zu beginnen, obwohl nur noch zehn Minuten übrig waren. Die Umsetzung des Erarbeiteten und der eigenen Ideen musste in dieser Stunde begonnen werden, weil den Schülern sonst wichtige Ideen verloren gegangen wären. Wortliste und Wörterbuch, besonders aber auch ich wurden nach vielen neuen Wörtern gefragt. Dies hängt damit zusammen, dass die Schüler unbedingt das schreiben wollten, was ihnen wichtig war. Die individuelle Erweiterung des Wortschatzes wurde durch diese Arbeit erreicht.

Den Bildimpuls habe ich als eine besonders motivierende Form der Anleitung beobachtet, besonders auch im Zusammenhang mit dem Thema *animals*. Das Thema löste bei den Schülern ein großes Mitteilungsbedürfnis aus und das Bild lieferte zusätzlichen Erzählanreiz. Die Kombination mit einem Modelltext erwies sich als sinnvoll. Ich habe viele Schüler beobachtet, die sich während des Schreibens auch am Modelltext orientierten. Sie griffen teilweise auf bereits erarbeitete Anleitungsformen zurück, indem sie den Text ähnlich einem Fragenkatalog benutzten. Die Schüler hatten bereits einen erheblichen Lernfortschritt erreicht und konnten mit der wesentlich freieren Form der Anleitung, die nur Bild und Thema festlegte, sehr gut umgehen und das benötigte Sprachmaterial entweder ihrem Gedächtnis oder ihren Unterlagen entnehmen. (vgl. Abb. 4 und 7 im Anhang)

### **3.2.3 Stunde 10 (Ausschnitte): *My farm story***

- **Anleitung:** Bereitstellung von elf Reizwörtern durch mündliche Erarbeitung  
Bereitstellung weiteren Wortmaterials durch Wortliste und Wörterbuch
- **Stundenziel:** Die Schüler schreiben unter Verwendung von elf Reizwörtern einen Text über das Leben auf einer Farm.
- **Teillernziele (TLZ):**  
Die Schüler
  - stimmen sich auf die Sprache ein, indem sie elf Wörter als *scrambled words* (vgl. Abschnitt 2.2.3) auf Wortkarten herausfinden, an die Tafel hängen und dadurch wiederholen (TLZ 1).
  - reaktivieren eine mögliche Verwendung der Reizwörter, indem sie mit ihnen Sätze formulieren (TLZ 2).
  - wenden das Erarbeitete an, indem sie assoziative Zusammenhänge zwischen den Reizwörtern und anderem Wortmaterial herstellen und einen Text schreiben, in dem die elf Reizwörter vorkommen (TLZ 3).

#### • **Verlaufsplanung:**

##### **1. Phase:** Einstieg

Didaktische Funktion: Einstimmung, Motivation, Reaktivierung von Wortmaterial, Vorentlastung

Geplanter Verlauf: Die *scrambled words* werden präsentiert, erraten, berichtigt und vorgelesen.

Methodisch-didaktische Entscheidungen: Die *scrambled words* und das Erraten der Wörter wirken motivierend und zeigen die Wortstruktur. (TLZ 1)

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs: Die *scrambled words* erfüllten ihre motivationsfördernde Funktion, was sich an der hohen Schülerbeteiligung beim Erraten und Vorlesen zeigte.

## **2. Phase: Erarbeitung**

Didaktische Funktion: kreative Auseinandersetzung, Durchdringung des Inhalts, Vorentlastung, Zielklarheit

Geplanter Verlauf: Die Schüler bilden Sätze mit den Wörtern.

Methodisch-didaktische Entscheidungen: Das Bilden von Sätzen mit den Wörtern gibt Anregungen zu möglichen Inhalten einer Geschichte und übt die Satzbildung. Besonders für Leistungsschwächere ist dies eine Vorentlastung. (TLZ 2)

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs: Dass der Wortschatz in Phase 1 reaktiviert wurde, zeigten die Schüler, indem sie sehr einfallsreiche Sätze mit teilweise sehr ungewöhnlichem Inhalt formulierten. Eine kreative Auseinandersetzung wurde ermöglicht, weil bekannte Wörter in neuen Kontexten benutzt werden konnten. Diese Arbeit machte den Schülern das Stundenziel transparent.

## **3. Phase: Anwendung**

Didaktische Funktion: Umsetzung des Erarbeiteten, kreative Gestaltung, Herstellen assoziativer Zusammenhänge

Geplanter Verlauf: Die Schüler erhalten den Arbeitsbogen *Write a farm story!* mit den Reizwörtern und fangen an zu arbeiten.

Methodisch-didaktische Entscheidungen: Nachdem nun mündlich viele Möglichkeiten und Beispiele gesammelt wurden, sollte das Schreiben keine Schwierigkeiten mehr bereiten, sondern jedem Schüler die Gelegenheit geben, seine Ideen schriftlich umzusetzen. Wortliste, Wörterbuch und Lehrerin stellen benötigtes Vokabular zur Verfügung. (TLZ 3)

Darstellung und Analyse des Unterrichtsverlaufs: Die vorentlastende Funktion der Phasen 1 und 2 wurden deutlich, weil sie den kreativen schriftlichen Umgang mit der Sprache in Phase 3 ermöglichten. Die Schreibergebnisse verdeutlichten, dass die Schüler assoziative Verbindungen zwischen den Wörtern aufgebaut hatten. Wörterbuch und Wortliste wurden intensiv genutzt. Es zeigte sich, dass mit den Wörtern ganz unterschiedliche Texte entstehen konnten. Manche Schüler machten aus den Wörtern eine "richtige" Geschichte, andere versuchten möglichst geschickt, alle Wörter in zusammenhängenden Sätzen unterzubringen. Zwei Schüler hatten Probleme bei der Ideenfindung, so dass ich mit ihnen gemeinsam Möglichkeiten besprach, die ihnen das Schreiben schließlich ermöglichten.

Der alleinige Einsatz des Impulses (Reizwörter) zeigte sich als erfolgreich. Dies ist einerseits sicherlich auf die hohe Motivation zurückzuführen, die von der Aufgabe mit leichtem Wettbewerbscharakter ausging. Andererseits dokumentierte es den großen Lernfortschritt der Schüler, der sie befähigte, mit mündlicher Anleitung auszukommen. Die Schülerarbeiten wiesen wenig Fehler im Bereich des Satzbaus auf. Dies führe ich auf das häufige Üben der Formulierung von Sätzen zurück. Ich habe zudem viele Schüler beobachtet, die bereits erarbeitete Modelltexte als Schreibhilfe benutzten. Die Schüler konnten leistungsdifferenziert schreiben. Das zeigte sich an der Länge der Schülertexte, die von wenigen Sätzen bis zu einer ganzen Seite reichte.

Mit dem Einsatz eines alleinigen Impulses wurde den Schülern ein größtmöglicher kreativer und spielerischer Umgang mit der Sprache ermöglicht, bei dem sie ihre eigenen Ideen selbsttätig umsetzen konnten. Diese Schreibaufgabe stellt die bislang am wenigsten gesteuerte dar und zeigt, dass kontinuierlicher Aufbau der Schreibkompetenzen möglich ist, wodurch selbst die leistungsschwächeren Schüler zu befriedigenden Arbeitsergebnissen gelangen konnten. (vgl. Abb. 6 im Anhang)

## **4 Kritische Auswertung der Unterrichtsarbeit und Ausblick**

In der vorliegenden Arbeit wurde die Erprobung von verschiedenen Formen der Anleitung zum Schreiben von Texten dargestellt, die den Schülern einen spielerischen und kreativen Umgang mit der Sprache ermöglichen und die Ausbildung kommunikativer Kompetenz fördern sollten. Die Auswirkungen des Schreibens auf den Gebrauch der anderen Fertigkeiten sowie auf die Motivation der Schüler sollten untersucht werden. Meine Beobachtungen und Analysen sowie die Arbeitsergebnisse der Schüler bilden die Grundlage für die kritische Auswertung des Unterrichts.

Im Verlauf der Unterrichtsarbeit war es möglich, meine Schüler über einen längeren Zeitraum hinweg zu beobachten und anhand ihres Arbeitsverhaltens und ihrer Schreibergebnisse ihren Lernzuwachs zu bewerten. Meine Beobachtungen lassen darauf schließen, dass eine Anleitung zum Schreiben eine geeignete Möglichkeit darstellt, Schülern beim Schreiben von Texten zu helfen und damit einen selbständigen und kreativen Umgang mit der Sprache zu fördern. Meine Vermutung, dass die Schüler mit zunehmender Übung mit weniger Anleitung auskommen würden und verstärkt in der Lage wären, spielerisch und kreativ mit der Sprache umzugehen, hat sich bestätigt. Den Schülern wurde ein kreativer Umgang mit Sprache ermöglicht. Sie haben im Verlauf der Arbeit eine Selbständigkeit entwickelt, die sich in der Fähigkeit zeigte, zunehmend kreativere Schreibaufträge mit weniger Anleitung zu erfüllen. Dabei erwies sich die zweiteilige Anleitung (Bereitstellung von Wortmaterial und die Bereitstellung von Anwendungsmöglichkeiten desselben) bei unterschiedlich engen Vorgaben als zweckmäßig und mündlich sowie schriftlich anwendbar. Alle erprobten Formen der Anleitung ermöglichten eine Entlastung der Schüler bei der Bewältigung des Schreibprozesses. Die bekannte wiederkehrende Struktur versetzte die Schüler in die Lage, auch abstraktere mündliche Formen der Anleitung (vgl. Text 3 und besonders 5) auf das eigene Schreiben zu übertragen. Die Kombination mehrerer Formen der Anleitung hatte zudem den Vorteil, dass die Schüler unterschiedliche Formen kennen lernen und das für sie Geeignete auswählen konnten. Auch bei späteren Schreibaufträgen konnten sie darauf zurückgreifen und sich so ihre individuelle Anleitung schaffen. Die Schüler gelangten zu einer Sicherheit, die ihnen eine angst- und stressfreie Auseinandersetzung mit der Sprache erlaubte und sich positiv auf die Schreibergebnisse auswirkte.

Besonders hilfreich haben sich die Wortliste, Modelltexte, Tabellen und Leitfragen gezeigt. Die Schüler waren in der Lage, deren Vorgaben auf ihre eigene Arbeit anzuwenden. Gezeigt hat sich dabei allerdings, dass Schüler sich mitunter sehr stark an den Vorgaben orientieren und sie auch in ihre Arbeit übernehmen. Eine spätere Planung von angeleitetem Schreiben muss diese Tatsache berücksichtigen und die Entwicklung solcher Formen der Anleitung zum Ziel haben, die verstärkt zum selbständigen Arbeiten anregen. Solche Formen kamen mit den Bild- und Wortimpulsen bereits in meinem Unterricht zum Einsatz. Sie hatten durch ihren persönlichen, kreativen und spielerischen Charakter eine besonders kreativitäts- und phantasiefördernde Wirkung auf das Schreiben der Schüler. Es zeigte sich, dass die Motive auf den Bildern die Schüler zu einer Erweiterung des individuellen Wortschatzes anregten. Der Einsatz der Reizwörter brachte die Schüler zudem dazu, ungewöhnliche Zusammenstellungen von Wörtern zu erproben und ermutigte sie, auch in späteren Unterrichtsstunden mündlich und schriftlich experimentierfreudig im Umgang mit der Sprache zu sein. Die weitere Arbeit mit angeleitetem Schreiben wird auf diese Beobachtungen Rücksicht nehmen und darauf aufbauen, indem verstärkt Formen der Anleitung eingesetzt werden, die wenig enge Vorgaben machen. Das bedeutet, dass verstärkt Einzelimpulse eingesetzt werden, da sie die kreative Arbeit besser als alle anderen Formen der Anleitung ermöglichen und die Schüler auch über das Schreiben hinaus zu mehr Phantasie im Umgang mit Sprache anleiten. Die phantasievollen Schülertexte belegen, dass Schüler dieser Lernstufe bereits ansatzweise zu Neuschöpfungen in der Fremdsprache fähig sind und es sich nicht ausschließlich um das Verwenden "sprachlicher Versatzstücke", wie Bludau (1998, 12) es nennt, handelt. Die den Schreibprozess entlastende Rolle der Modelltexte, Tabellen und Leitfragen wird aber sicherlich gerade bei anderen, neuen Schreibthemen und

komplexeren Textformen auch im fortgeschrittenen Lernalter wichtig, so dass sich diese beiden Formen auch weiterhin ergänzen werden.

Es gab einige Schüler, die trotz der Anleitung Schwierigkeiten mit dem Schreiben der Texte hatten. Dies führe ich einesteils auf ihre großen Probleme mit Sprache auch im Deutschen zurück sowie auf ihr Unvermögen, sich im Unterricht zu konzentrieren, so dass ihnen bestimmte Phasen der Anleitung entgingen. Andernteils war für sie die Anleitung möglicherweise nicht eng genug, worauf die Tatsache hinweist, dass diese Schüler mit der Anleitung zu Text 1 keine Probleme hatten. Hier muss in späteren Schreibstunden noch stärker differenziert werden.

Ein Problem stellte die Fehlerkorrektur an den Texten dar. Fehler bei Wörtern aus der Wortliste waren selten, jedoch gab es viele leistungsschwächere Schüler, die mit der Rechtschreibung dennoch Probleme hatten. Während die meisten Schüler nach einem Hinweis selbständig korrigieren konnten, war dies einigen nicht möglich. Ich musste daher abwägen, wie intensiv ich die Fehlerkorrektur bei den schwächeren Schülern betreiben wollte und inwieweit das Aufzeigen aller Fehler sie frustriert und ein Erfolgserlebnis verhindert hätte. Bei denjenigen, die sonst nur selten im Unterricht mitmachen und deren intensive Arbeit an den Texten daher umsoum so erfreulicher war, beschränkte ich die Fehlerkorrektur auf das Notwendigste, um gerade ihnen das so dringend benötigte Erfolgserlebnis zu ermöglichen. Der Stolz und die Freude dieser Schüler über ihre eigenen Texte bestätigte die Richtigkeit meiner Entscheidung. Auch wenn in diesem Lernalter Fehler an selbst verfassten Texten nicht in eine Benotung eingehen sollen (Mindestanforderungen für den Lernbereich Englisch in den Klassen 5 und 6, 1987, 35), müssen dennoch die Grundlagen für eine selbständige Fehlerkontrolle jetzt schon gelegt werden. Meine Beobachtungen haben gezeigt, dass Anleitung die Fehleranzahl durchaus schon im Vorfeld reduzieren kann, dass jedoch offensichtlich noch mehr Vorarbeit geleistet werden muss. Für spätere Schreibaktivitäten muss ein umfassenderes Konzept zur Fehlerkontrolle geplant werden, welches den Schülern den Weg zu selbständiger Fehlerkontrolle weist. Leider habe ich bei den Schülern eine große Gleichgültigkeit gegenüber Fehlern und eine hohe Fehlertoleranz beobachten müssen, die es für die Zukunft abzubauen gilt.

Deutlich wurden die Möglichkeiten der Differenzierung während des Schreibens: Alle Schüler konnten trotz erheblicher Leistungsunterschiede zu befriedigenden Textergebnissen gelangen und ihrem Leistungsvermögen entsprechend arbeiten. Auch machten alle Schüler neue Erfahrungen in der Fremdsprache. Den Leistungsschwächeren wurde ein sehr klar vorgegebener Umgang mit bereits bekannten Sprachmitteln ermöglicht, während sich die Leistungsstärkeren in der Umsetzung eigener neuer Ideen erproben konnten.

Eine motivationsfördernde Wirkung des Schreibens auf die Schüler wird anhand der Auswirkungen auf den Gebrauch der anderen Fertigkeiten und auf das Arbeitsverhalten der Schüler deutlich: Die Konzentration der Schüler in mündlichen Unterrichtsphasen steigerte sich. Die Schüler hörten sich bei der Präsentation der Texte gegenseitig zu und zeigten echtes Interesse an den Texten ihrer Mitschüler. Ausnahmslos alle Schüler wollten ihre Texte vortragen, was besonders bei einigen sehr leistungsschwachen Schülern sehr erfreulich war. Einige wurden erst durch die Präsentationsphase ermutigt, ihren Text den anderen vorzustellen. Die Präsentation der Texte ermöglichte den Schülern einen Vergleich mit anderen und eine Bewertung der eigenen Leistung. Durch die Würdigung ihrer Schreibergebnisse und deren Einsatz als Unterrichtsmedium hatten die Schüler motivationsfördernde Erfolgserlebnisse, die sich auf ihr Arbeitsverhalten und damit auf den Unterricht positiv auswirkten. Viele Schüler waren sehr stolz "so etwas" in der Fremdsprache schon leisten zu können. Die Planung einer Präsentation in der Phase des *Post-Writings* kann als sehr wichtiges Element für das Gelingen von Schreibaktivitäten bezeichnet werden. Meine positiven Erfahrungen zeigen, dass sie stets mit in die Planung einbezogen werden sollten.

Während der Schreibstunden entwickelten die Schüler untereinander eine größere Toleranz und Hilfsbereitschaft, so dass auch das Klassenklima davon profitierte. Die Schüler erlebten ein Gemeinschaftsgefühl durch die gemeinsamen Klassentexte bzw. den Geschichtenordner, zu

denen jeder etwas Eigenes beigetragen hatte und welche die Schüler als Gruppe präsentierten.

Fazit: Die in meinem Unterricht eingesetzten Formen der Anleitung haben sich als funktional erwiesen, denn fast alle Schüler konnten mit der angebotenen Anleitung sprachlich korrekte Texte produzieren. Sie wurden an die Arbeit mit kreativeren Schreibformen herangeführt und zeigten durch ihre Mitarbeit und ihr Arbeitsverhalten, dass sie diesen spielerischen und kreativen Umgang mit der Schriftsprache als sehr motivierend empfunden haben. Die Schüler konnten dabei anderen ihre persönlichen Interessen auf Englisch mitteilen. Sie hatten Erfolgserlebnisse, weil ihre Arbeitsergebnisse in angemessener Form gewürdigt wurden.

Eine Anleitung stellt eine angemessene Form dar, die Abwicklung der Schreibprozesse zu entlasten und Erfolgserlebnisse sicherzustellen und ich werde sie auch weiterhin im Unterricht einsetzen. Die Schüler erlangen dadurch für spätere Schreibaktivitäten eine zunehmende Selbständigkeit im Umgang mit der Schriftsprache. Das Schreiben von Texten zu Themen, die die Schüler interessieren, ist ausgesprochen geeignet, sie zur intensiven Auseinandersetzung mit der Fremdsprache anzuregen. Besonders die schwer erreichbaren Schüler können durch diese Arbeit angesprochen und zur Mitarbeit im Unterricht motiviert werden.

Nach der Durchführung und Analyse meines Unterrichts bin ich davon überzeugt, dass diese Form des schriftlichen Gestaltens einen Beitrag zur Ausbildung der Kommunikationsfähigkeit und zu einem alle vier Teilkompetenzen integrierenden Fremdsprachenunterricht leisten kann, besonders wenn motivierende Themen und Aufgabenstellungen die Schüler dazu anregen, sich auf unterschiedliche Weise mit der Sprache auseinander zu setzen. Die Unterrichtsergebnisse und -analysen zeigen, dass die von mir aufgestellten Kriterien für die Planung meines Unterrichts zum angeleiteten Schreiben (vgl. 2.2.7) hilfreich und zweckmäßig waren, da sie in meiner Lerngruppe zu einigen Erfolgen geführt haben. Dieses Erkenntnis wird in meine weitere Unterrichtsarbeit einfließen.

Für mich gehört diese Erfahrung zu den wertvollsten während der Arbeit mit meinen Schülern, weil sie mir gezeigt hat, wie spannend und kreativ Fremdsprachenunterricht sein kann und wie sehr der Aufbau einer emotionalen Bindung an die Fremdsprache geeignet ist, das Lernen in ihr zu verbessern und die kommunikative Kompetenz zu fördern. Was kann für Schüler und Lehrerin motivierender sein, als wenn sie mit Stolz und Begeisterung an ihre Arbeit zurückdenken?

## 5 Literaturverzeichnis und Anhang

**Arndt-Buchholz, Sabine.** *Wild Animals. Schreiben eines Textes.* Pädagogisches Zentrum (Hg.). Berlin: Pädagogisches Zentrum, 1988.

**Beile, Werner.** "Kreatives Schreiben in der fremden Sprache". *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch.* 3/1996. Seite 4-10.

**Beyer-Kessling, Viola.** "The pen is mightier... Impulse für kreatives Schreiben". *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch.* 3/1996. Seite 19-24.

**Bliesener, Ulrich.** "Übungen zum Schreiben". *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hg.). Tübingen: Francke: 1989. Seite 206-210.

**Bludau, Michael.** "Übendes Schreiben im Englischunterricht der Sekundarstufe I". *Fremdsprachenunterricht - Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen.* 42/51 (1998) 1. Seite 11- 17.

**Börner, Wolfgang.** "Zum Erwerb von Textsortenkompetenz durch Schreiben". *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer.* Jung, Udo O.H. (Hg.). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang, 1992. Seite 297-309.

**Böth, Wolfgang.** *Bewußter Bewußter Schreiben. Prozeßorientierte Aufsatzdidaktik. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer.* Frankfurt a. M. : Diesterweg, 1995.

**Brockhaus, Wilhelm.** "Das Schreiben im Englischunterricht". *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis.* 2/1987. Seite 86-92.

**Doff, Adrian.** *Teach English. A training course for teachers. Trainers*

*Handbook*. Cambridge University Press and British Council. 5<sup>th</sup> Printing. 1991.

**Genzlinger, Werner**. "Schüler schreiben Geschichten". *Der Fremdsprachliche Unterricht*. 82, 2/1987. Seite 12-21.

**Gutschow, Harald**. *Eine Methodik des elementaren Englischunterrichts*.

*Probleme und Arbeitsformen*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing, 1978.

**Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (HILF). Fachbereich Neue Sprachen. (Hg.)**

*Englisch in der Grundschule. Materialsammlung. Ergänzung zu den Handreichungen*. Fuldata - Juli 1992, 3. Auflage, 1994.

**Karbe, Ursula**. "Kreativität im Englischunterricht". *fsu* (Klett) 2/93. Seite 4-8.

**Linde, Bodo**. "Förderung des Hörverständnisses durch bild- und textgesteuerte Aufgaben im Englischunterricht einer fünften Klasse, dargestellt anhand ausgewählter lehrbuchergänzender Beispiele". [Masch.-schr. ] Prüfungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Amt des Lehrers. Berlin, Oktober 1996.

**McCree, Hazel**. *From controlled to creative writing*. Lagos (Nigeria): African Universities Press, 1969.

**Mindestanforderungen für den Lernbereich Englisch in den Klassen 5 und 6**. Zum Rahmenplan B II 8. Senator für Schulwesen (Hg.). Berlin, 1987.

**Orange Line 1**. Schülerbuch und Workbook. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag, 1991.

**Piepho, Hans-Eberhard**. "Schreiben – eine Kulturtechnik zwischen Konvention und Kreativität". *Fremdsprachenunterricht - Zeitschrift für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. 42/51 (1998) 1. Seite 8-11.

**Preibusch, Wolfgang**. *Schreiben und Lesen im Englischanfangsunterricht (Klasse 5 und 6). Diskussionsbeitrag zum Rang der "Vier Fertigkeiten" in der Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Pädagogisches Zentrum, 1975.

**Quetz, Jürgen**. "Der systematische Aufbau eines ‚mentalen Lexikons‘". *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Timm, Johannes-P. (Hg.). Berlin: Cornelsen, 1998. Seite 272-290.

**Reisener, Helmut**. *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht*.

München [i.e. Ismaning]: Max Hueber Verlag, 1989.

**Rivers, Wilga M. und Temperley, Mary S.** *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York, Oxford: Oxford University Press, 1978.

**Spitta, Gudrun**. *Von der Druckschrift zur Schreibschrift*. Frankfurt am Main: Scriptor, 1988.

**Stanik, Dieter**. " ‚Elfchen‘ - Kinder schreiben Lyrik". *Grundschulunterricht*. Heft 40 (1993) 11. Seite 26-29.

**Teichmann, Virginia**. "Kreatives Schreiben". *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Timm, Johannes-P. (Hg.). Berlin: Cornelsen, 1998. Seite 250-257.

**Ulrich, A.** "Schreiben". *Kompodium Fremdsprachenunterricht*. Borgwardt, Ulf; Enter, Hans u.a. (Hg.). Ismaning: Max Hueber Verlag, 1993. Seite 141-144.

**White, Ronald V.** *Teaching written English.-Practical language teaching; no. 3). 1. English language-text-books for foreigners*. London, Edinburgh: Heinemann Educational Books Ltd., 1983.

Ich versichere, dass ich die vorliegende Prüfungsarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.  
Berlin, den 17. April 1999