

nutzen und den Einstieg in die Textverarbeitung am PC etwa mit dem kreativen Schreiben zu verbinden. Hier kann an kurzen, ausdrucksstarken Texten mit den Möglichkeiten der Textverarbeitung experimentiert werden. In jedem Fall sollten die Erfahrungen und Ergebnisse aber im Klassenverband reflektiert werden, um beispielsweise Maximen für die Textgestaltung festzuhalten. Weniger motivierend ist es wahrscheinlich, solche Experimente zu untersagen.

Rechtschreibkontrolle: Eine wichtige Frage ist auch der Einsatz der Rechtschreibkontrolle. Ist sie eingeschaltet, dann werden automatisch alle dem Programm unbekannt Wörter rot unterschlängelt. Hier hat sich gezeigt, dass das die Schüler erheblich ablenkt, weil sie viel Energie darauf verwenden, ihre echten und vermeintlichen Fehler zu verbessern. Das kann die Textproduktion bisweilen gänzlich behindern. Denn es gibt immer wieder Wörter, die das Programm nicht kennt. Um die Unterschlängelung zu beseitigen, muss das unbekannte Wort erst dem Wörterbuch hinzugefügt werden, eine Prozedur, die die meisten Schüler nicht beherrschen. Es empfiehlt sich daher, den Umgang mit der Rechtschreibkontrolle zunächst im Rahmen einer eigenen Unterrichtseinheit zur Orthographie einzuführen. Bei der Textproduktion sollte sie dann nur in den gesonderten Korrekturdurchgängen eingesetzt werden.

Ausdruck: Zu entscheiden ist ebenfalls, wie die Überarbeitung durchgeführt werden soll. Prinzipiell besteht die Möglichkeit, den gesamten Text am Bildschirm fertig zu stellen und lediglich die Endfassung auszudrucken. Das ist jedoch nicht zu empfehlen, weil der Bildschirm immer nur einen kleinen Ausschnitt zeigt und deswegen der Überblick fehlt. Stattdessen sollte der Text zunächst ausgedruckt werden. Dabei ist darauf zu achten, dass sich der Ausdruck für die Überarbeitung eignet. So sollte genügend Platz für Ergänzungen vorhanden sein; dazu ist ein mindestens zweizeiliger Zeilenabstand und ein Seitenrand von etwa fünf Zentimetern zu wählen. Auf diese Weise können Ergänzungen sowohl zwischen den Zeilen als auch am Rand notiert werden. Damit sich der Text nicht auf zu viele Seiten verteilt, sollte die Schriftgröße 12 Punkt nicht überschreiten.

in: Böttcher, I., Becker-Mrotzek, M., Speckgens, C. (2003). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten: schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Texte benoten

11 Die Not mit der Note

„Kinder und Jugendliche leisten vieles. Das herkömmliche System der Leistungsbeurteilung aber – das Urteil mit einer Zahl – bringt Schülerinnen und Schüler auf einen Nenner: Die Person wird auf eine Zahl gebracht, auf die Note, die Zensur. ‚Noten nehmen der Schülerleistung auf hintergründige Weise die Würde, das Gesicht‘, formuliert Rupert Vierlinger“ (Hecker 2001, 22).

Diese negative Einschätzung der Notengebung wird von fast allen Pädagogen und Fachdidaktikern geteilt (exemplarisch sei hier auf einige verwiesen: Bambach/Bartnitzky/v. Ilsemann/Otto 1996; Bartnitzky/Portmann 1992; Baurmann 1996, 2002; Böttcher/Brosch/Schneider 1999; Bräuer 1998; Vierlinger 1999; Winter 1996).

Betrachtet man die einzelnen Bundesländer und Schulformen, ergibt sich ein unterschiedliches Bild der Beurteilungsformen: Ziffernzensuren, Punktesysteme, verbale Beurteilungen, Kommentare zu Noten, Gutachten usw. Dieser überkommenen *produktorientierten Leistungskontrolle* liegt meist die normierte *Klassenarbeit* zugrunde, geschrieben von allen Schülern zur gleichen Zeit, ausgerichtet auf ein Ergebnis mit Rangzuteilung und in der Funktion der Auslese für die weitere Schullaufbahn und zur Vergabe von Zukunftschancen.

Demgegenüber betont die von allen befürwortete *prozessorientierte Leistungskontrolle* die individuelle Lernausgangslage und Leistung des Kindes. Sein *Lernweg* und seine *Lernentwicklung* werden mit anderen Formen der Beurteilung angeregt, begleitet, gefördert und dokumentiert (vgl. Hecker 2001, 22). So sieht z. B. das Land Nordrhein-Westfalen für die ersten beiden Schuljahre statt Noten Berichtzeugnisse bzw. Lernentwicklungsberichte vor. Ab dem dritten Schuljahr können die Eltern entscheiden, ob Note und Bericht oder nur Bericht, ab dem vierten. Schuljahr gilt dann das kommentierte Ziffernzeugnis (vgl. Bartnitzky/Portmann 1992; Bartnitzky 1999).

Warnend und ernüchternd muss allerdings gesagt werden, dass eine bloße Änderung der Mitteilungsform (z. B. Ersatz der Noten im Berichtzeugnis) die Probleme alleine nicht löst. Bartnitzky schreibt in seinen zehn Thesen zur Leistungsbeurteilung in der Grundschule (1999, 37):

„Die gegenwärtigen Berichtzeugnisse spiegeln ein breites qualitatives Spektrum. Hier finden sich normative Zeugnisse, Quasi-Noten-Zeugnisse, die Noten lediglich verbal verschlüsseln, geklonte Zeugnisse, die aus vorgegebenen verbalen Versatzstücken bestehen, neben Zeugnissen, die Lernentwicklungen wiedergeben und Lernperspektiven eröffnen, in denen Kinder sich wieder finden und die den Zusammenhang zu ihrer schulischen Entwicklung und den täglichen Rückmeldungen herstellen. Dieses Spektrum entspricht dem Spektrum an pädagogischer Qualität in der Grundschularbeit. Entwicklungsförderliche Zeugnisse kann nur schreiben, wer eine entwicklungsfördernde Einstellung zu Kindern hat, die auch das pädagogische Handeln prägt.“

Die Form der Beurteilung ist sowohl Ausdruck des dahinter stehenden pädagogischen Konzepts als auch der pädagogischen Haltung des Lehrers. Eine humane Schule „muss weitgehend von der Entwicklungsfunktion bestimmt sein, ohne dass die Steuerungsfunktion störend eingreift. Unter anderem sind dann auch Noten dysfunktional“ (ebd., 138).

Von dieser berechtigten visionären Sicht ist leider die schulische Wirklichkeit noch weit entfernt. Das Beurteilen, vor allem im Deutschunterricht, ist durch die internationalen Vergleichsstudien, siehe PISA, die Diskussion um Standards und Qualitätssicherung neu belebt. Die Forderung nach Vergleichbarkeit und Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität und damit nach der Note ist wieder aktuell. Wir wollen dieser Diskussion nicht ausweichen, sondern im Sinne unseres vorgestellten Konzepts einige Wege aus dem Dilemma und Freiräume aufzeigen.

11.1 Geschriebenes benoten

Grundsätzlich ist noch einmal festzuhalten, dass beim Beurteilen von Geschriebenem die „Notenfalle“ besonders hart zuschlägt: „Die Ziffernote kann der Komplexität eines geschriebenen Textes nicht gerecht werden“ (Baurmann 2002, 120). Deshalb muss eine *prozessorientierte Schreibdidaktik* zu einer neuen Beurteilungspraxis gelangen.

Unsere Ausführungen zur Schreibentwicklung, Schreibprozessorientierung, zum Bewerten und fördernden Beurteilen als auch zum Überarbeiten sind folgenden Zielen verpflichtet:

- die schriftsprachlichen Fähigkeiten des einzelnen Schülers entsprechend seiner Schreibentwicklung zu fördern
- aus einem weniger gelungenen einen gelungenen Text zu machen
- den Schülertext als Textentwurf zu sehen
- den Schreibprozess gleichwertig neben das Schreibprodukt zu stellen
- das Beurteilen als dialogischen Akt, als kommunikative Handlung zwischen Schüler – Lehrer/Schreiber – Leser zu begreifen
- von der Fremdbeurteilung allmählich zur Selbstbeurteilung zu kommen

11.2 Didaktischer Einsatz von Kriterienkatalogen beim Benoten

Unabdingbar für ein solches Bewertungskonzept und die gelegentliche Anwendung beim Benoten, wenn nötig auch in Klassenarbeiten, ist das Erstellen von Kriterienkatalogen. Diese sind, wie Baurmann (2002, 137 ff.) ausführt, eine bewährte Möglichkeit, die Objektivität, Reliabilität und Validität von Aufsatzbeurteilungen zu verbessern. Objektiv ist eine Beurteilung oder Messung dann, wenn verschiedene Beurteiler unabhängig voneinander zu demselben Urteil kommen; reliabel (= zuverlässig) ist ein Urteil dann, wenn es bei einer Wiederholung der Messung zu demselben Ergebnis kommt; und valide (gültig) ist ein Urteil dann, wenn eine Messung wirklich das misst, was sie vorgibt zu messen. So zeigt sich beispielsweise, dass die Beurteilung der inhaltlichen Textqualität in starkem Maße von der äußeren Form und orthographischen Richtigkeit abhängt. Derselbe Text wird besser beurteilt, wenn er in sauberer Maschinschrift und orthographisch korrekt als in einer unsauberer Handschrift vorliegt. Kriterienkataloge können helfen, solche Beurteilungsfehler zu vermeiden.

In Kapitel 7 und 8 haben wir das ausführlich dargestellt und ausgehend von einem *Basiskatalog* für unterschiedliche Textarten *Beispielkataloge* erstellt. Folgende Aspekte sind beim didaktischen Einsatz von Kriterienkatalogen in der Benotung relevant:

Sprachreflexion

Kriterienkataloge können gut gemeinsam mit den Schülern erarbeitet und für neue Schreibaufgaben weiterentwickelt bzw. angepasst werden. Die Erarbeitung und Diskussion von Qualitätskriterien stellt einen hervorragenden Anlass für den Lernbereich „Sprachreflexion“ dar. Auf diese Weise ergibt sich immer wieder ein sinnvoller und authentischer Anlass, um über sprachliche und inhaltliche Merkmale von Texten nachzudenken. Das Sprechen über Textmerkmale fördert zugleich die Entwicklung der Sprachbewusstheit, weil immer wieder vom einzelnen Text abstrahiert und verallgemeinert werden muss. Zudem bildet sich so sukzessive ein meta-linguistisches Fachvokabular aus, weil nur so eine sinnvolle Verständigung über Sprache möglich ist. Lerntheoretisch hat das den Vorteil, dass im Gespräch über Textqualität zunächst das Bedürfnis entsteht, bestimmte, wiederkehrende Elemente benennen zu können, bevor dann die entsprechenden grammatischen und sonstigen Kategorien erarbeitet werden. So bilden nicht abstrakte grammatische Termini den Ausgangspunkt einer Grammatikeinheit, sondern konkrete Wissensdefizite.

Zugleich schafft die Erarbeitung von Qualitätskriterien für alle Beteiligten *Transparenz bei der Beurteilung und Benotung von Texten*. Die Schüler wissen, welche Aspekte bedeutsam sind und worauf sie beim Schreiben

achten müssen. Transparenz und Nachvollziehbarkeit sind notwendige Bedingungen, um Fremdbeurteilungen und Noten für sich akzeptieren zu können.

Kriterienkatalog als Schreibhilfe

Kriterienkataloge können zugleich auch als Schreibhilfen genutzt werden. Sie stellen gewissermaßen eine Checkliste für Planung und Überarbeitung bereit. In reduzierter oder konzentrierter Form können sie den Schreibprozess anleiten. Sicherlich ist es nicht sinnvoll, den gesamten Schreibprozess an solchen Katalogen zu orientieren. Allerdings kann es hilfreich sein, auf diese Weise bestimmte Aspekte besonders zu fokussieren. Wer Schwierigkeiten hat, seinen Text sinnvoll aufzubauen, kann sich hierzu zwei oder drei Leitfragen formulieren. Oder wer sich oft unverständlich ausdrückt, kann sich eine Liste mit treffenden Begriffen zurechtlegen.

Beim Überarbeiten, d. h. bei der Selbsteinschätzung seines Textes, kann der Schüler ebenfalls versuchen, sich an den Kriterien zu orientieren. In den ersten beiden Schuljahren kann das für die Schüler etwa bedeuten, dass sie lernen, ihren Text noch einmal ganz durchzulesen und sich zu fragen, ob ihr Text wirklich fertig ist. Im dritten und vierten Schuljahr können dann gezielte Prüfaufträge hinzukommen, etwa die Orthographie zu kontrollieren oder zu fragen, ob die Überschrift zum Text passt.

Textberatung

Kriterienkataloge sind eine gute Beratungsgrundlage. Sie können dem Lehrer als Leitfaden für das Auffinden gelungener und noch nicht gelungener Textstellen dienen (ausführlich dazu im Kapitel 9.2). Darüber hinaus sind sie die *Grundlage für die Schnellbeurteilung nach globalem Ersteindruck*. Diese „wird in einem Team von drei bis vier Beurteilerinnen und Beurteilern vorgenommen (Lehrer, Schüler). Jeder Beurteiler liest den Text durch und bewertet ihn sofort. Anschließend werden die Einzelnoten gemittelt. Das Verfahren bietet sich bei Benotungen in Zweifelsfällen an, weist allerdings den Nachteil auf, dass die Aussagen zum Geschriebenen äußerst allgemein ausfallen“ (Baurmann 1996, 155).

Benotung

Die im Basiskatalog (vgl. S. 56 f.) genannten Kriterien addieren sich zu zwölf Punkten auf, die sich für Klassenarbeiten gut in ein Notenschema übertragen lassen:

Punkte	Note	Abstufung
12 – 10	sehr gut	hervorragend 12
		sehr gut 11
		noch sehr gut 10
9 – 7	gut	besonders gut 9
		gut 8
		noch gut 7
6 – 4	befriedigend	voll befriedigend 6
		befriedigend 5
		noch befriedigend 4
3 – 1	ausreichend	voll ausreichend 3
		ausreichend 2
		noch ausreichend 1
0	mangelhaft	nicht ausreichend

Sollte aus bestimmten Gründen die Anzahl der Kriterien reduziert werden, dann bietet sich eine Reduktion auf acht Kriterien an, weil dann jeweils eine Zweipunktedifferenz einer Notenstufe entspricht.

11.3 Prozessorientiertes Benoten bei Klassenarbeiten

Prüfendes Bewerten, also Benoten, sollte ein Sonderfall des Beurteilens sein. Das heißt: So wenig wie möglich benoten! Bei der vorgeschriebenen Zahl der Klassenarbeiten sollten die Schreibaufgaben

- nicht zu lang und umfangreich sein (vgl. Kriterienkatalog zum Gedicht, Kap. 7.1)
- sich an unterschiedlichen Schreibanforderungen (kognitiv, produktiv, kreativ) orientieren und entsprechend variieren
- aus dem Unterricht erwachsen und in ihm eingebettet sein: „Geprüft wird nur, was auch gelernt worden ist“
- auch als kooperative Textproduktion angeboten werden

Die *Erstschrift* ist immer als *Textentwurf* zu bewerten. Sie soll mit Lernangeboten und Kommentaren des Lehrers versehen werden. Beides soll auf einer Auswahl der zu korrigierenden Auffälligkeiten basieren. Der Schüler sollte ausreichend Zeit und damit Distanz zum Überarbeiten seines Textes bekommen. Erst die überarbeitete *Zweitschrift* oder *Endfassung* soll beno-

tet werden. Die Fähigkeiten des Schülers, seinen Text zu überarbeiten, sollen Teil der Note sein. Oder weitergehend: Die Teilhandlung des Schreibprozesses, das Überarbeiten, wird als Klassenaufsatz gewertet (vgl. Baurmann 2002, 121). In diesem Sinne ist die prüfende Bewertung also besonders *prozessorientiert*, weil so der gesamte Schreibprozess *fördernd-beurteilend* begleitet wird.

11.4 Alternativen zum ‚Klassenaufsatz‘

- Den Schülern sollte eine entsprechende Vielfalt von Schreibsituationen mit individueller Schreibzeit und Möglichkeiten der Textentwicklung geboten werden. Also nicht nur die punktuelle „Prüfung“ in der Klassenarbeit. Dies gilt vor allem für Texte, die im kreativen Schreiben entstehen, in einer Mischung aus Schreibaufgaben, die an (literarische) Texte und offene Verfahren gebunden sind.
- Jeder Schüler führt eine Textmappe mit den in der Schule erstellten Produkten: Die Auswahl der zu benotenden Texte wird mit dem Schüler gemeinsam vorgenommen oder der Lehrer wählt nur die besten Texte des Kindes aus.
- Es erfolgt ein Gesamturteil (bezogen auf alle in der Schule erstellten und ausgewählten Textprodukte), statt eines Einzelurteils. Noten mit verbaler Kommentierung (vgl. Kap. 9.1) begründen die Bewertung.

12 Das Portfolio

12.1 Die eigenen Stärken veröffentlichen

Für eine prozessorientierte Leistungskontrolle eignet sich in besonderem Maße die Arbeit mit dem Portfolio. Beim Portfolio stützen wir uns auf das Konzept von Bräuer (1998; 2000), das speziell für die Schreibdidaktik entwickelt wurde. Portfolios sind Schreibmappen, in denen der jeweilige Schreiber seine schriftlichen Produkte sammelt. Bräuer unterscheidet zwischen *exemplarischen Portfolios* oder *Produkt-Portfolios*, in denen Endfassungen von Texten gesammelt werden, welche die schriftliche Entwicklung des Schreibers dokumentieren, und *Schreibprozess-Portfolios*, die sowohl Vorarbeiten, Materialien, Kriterienkataloge, erste Entwürfe als auch Endfassungen von Texten beinhalten. So wird der Weg vom ersten Entwurf bis zum fertigen Text transparent (Baurmann 2002, 121). Die Schüler dokumentieren ihren *Werdegang* (Bruner/Schmidinger 2000, 17). Diese Art von Portfolios bietet sich gerade für einen prozessorientierten Schreibunterricht an, da Lernenden und Lehrenden Schreibstrategien sichtbar werden

können, die sonst nur im Kopf des Schreibers ablaufen. Jede Endfassung eines Textes wird also auf der Grundlage der Portfolioarbeit betrachtet, so dass die endgültige Schreibleistung nicht punktuell bewertet wird, sondern integraler Bestandteil eines Schreibprojektes wird (Bräuer 1998b, 89).

Für die schulische Arbeit bedeutet dies, die Schüler anzuregen, auf Grund gemeinsamer Vereinbarungen repräsentative Lernergebnisse in Mappen zu sammeln. Dabei entscheiden die Schüler selbst, welche Dokumente sich besonders gut eignen, um ihre Lernentwicklung in Bezug auf vorher gemeinsam festgelegte und für die Schüler einsichtige Beurteilungskriterien oder Lernziele zu dokumentieren. Zu Recht stellt Schwarz (2001, 25) fest, dass es einen Balanceakt bedeutet, den Schülern zum einen eine klare Struktur vorzugeben, ihnen aber zum anderen für eine eigene Auswahl von Arbeitsbeispielen genügend Freiraum zu bieten und sie somit an Beurteilungsprozessen zu beteiligen. Die Portfolio-Beurteilung kann von den Lehrpersonen durch das Ausfüllen von „Beobachtungsprotokollen“ erfolgen, die eine vereinfachte Form von Beurteilungskriterien darstellen (Bruner/Schmidinger 2000, 13). Die Schüler selbst können ihre Ergebnisse in Form von „Selbst-Beobachtungsprotokollen“ beurteilen (Bruner/Schmidinger 2000, 14).

Ein bedeutendes Anliegen der Arbeit mit Portfolios, das von den Autoren Berning (1998, 2000); Bräuer (1998a, 1998b, 2000); Vierlinger (1999); Schwarz (2001); Baurmann (2002); Böttcher (2002) übereinstimmend angeführt wird, ist, mithilfe von Portfolios die Reflexions- und Beurteilungsfähigkeit der eigenen Leistungen zu stärken. Indem der Schüler selbst die eigenen Leistungen kritisch beurteilt und dann diejenigen auswählt, welche seiner Meinung nach besonders gelungen sind, trifft er eine Vorauswahl, bevor er dem Lehrer das fertige Portfolio vorlegt. Da die Beurteilungskriterien und der Erwartungshorizont im Vorhinein mit den Schülern abgesprochen sind, wirken Portfolios – wie Schwarz sagt – „*als Brücke zwischen Lehren, Lernen und Beurteilung*“ (2001, 109). Bräuer geht noch einen Schritt weiter, indem er feststellt, dass der Lehrende und die Lernenden durch die gemeinsame Ausarbeitung der anzuwendenden Beurteilungskriterien zu *Partnern* werden (1998a, 155). Die für den Schüler vorab ersichtlichen Bewertungsmaßstäbe ermöglichen es ihm, bei der Auswahl seiner Arbeiten kritisch zu selektieren und solche Texte auszuwählen, die den Bewertungskriterien seiner Meinung nach in besonderer Weise gerecht werden, und somit ein *Bewusstsein für die eigenen Stärken* zu entwickeln: Was ist mir besonders gut gelungen? Dieses Bewusstsein erachten alle oben erwähnten Autoren als positiv für die Stärkung des Selbstbewusstseins des einzelnen Schülers. Der Prozess des Einschätzens, Reflektierens, Beurteilens und Bewertens verteilt sich auf Lehrer *und* Schüler, Einsicht in das Be-

urteilen und Akzeptanz der Noten werden für alle Beteiligten erhöht und in einen Lernprozess für alle integriert.

Wir stellen im Folgenden den Bericht einer Lehrerin vor, die das Portfolio-Verfahren in einer 2. Klasse einer Aachener Grundschule realisiert hat. Dokumentiert wird der Weg zu einem Fantasetext zum Thema „Hexen“. Die Praxis zeigt die Möglichkeiten, die das Portfolio zum Beurteilen von Schülerleistungen bietet und damit erheblich die punktuelle Benotung von Aufsätzen reduziert.

12.2 Portfolios in einem 2. Schuljahr

Im 2. Schuljahr sind die Schüler im Verfassen von Texten noch nicht so geübt, sodass in dieser Einheit die Vereinbarungen und Vorgaben noch enger gesteckt werden mussten. Auch hatten die Schüler bisher noch keine Erfahrung mit dem Anlegen von Schreibmappen. Da sich die Klasse jedoch seit dem ersten Schuljahr sehr schreibmotiviert zeigte, ermutigte mich das in meinem Vorhaben. Je früher die Schüler an die Portfolioarbeit herangeführt werden, desto leichter kann im 3. Schuljahr – in dem der Schwerpunkt auf der Schreiberziehung liegt – damit weitergearbeitet und neue Freiräume erschlossen werden.

Das Schreiben der Texte war in ein fächerübergreifendes Hexenprojekt eingebettet. Als Fachlehrerin konzentrierte ich mich auf das Schreiben von Hexentexten und beschränkte das Anlegen der Portfolios daher auf das Sammeln von Schreibergebnissen. Ziel dieser Unterrichtseinheit war es, eine Schreibumgebung zu schaffen, die möglichst viele Hilfen zum Schreiben bietet, aber auch viele Möglichkeiten, um eigene Vorstellungen zu realisieren. Die Vereinbarung war, dass jeder Schüler von der ersten Planung bis hin zur Textendfassung alles in einer Mappe sammelt, was bei der Erstellung seines Textes anfällt, d. h., es sollten *Schreibprozess-Portfolios* angelegt werden. Dabei konnten auch Texte, die in der außerschulischen Arbeit entstanden waren, abgeheftet werden. Letzteres gab mir Aufschluss über die Interessen der Schüler. Auch weniger gute Entwürfe sollten in die Mappen geheftet werden. In vielen Klassen muss dafür eine neue *Dokumentationskultur* geschaffen werden, denn bei manchen Schülern herrscht oft noch die Vorstellung, das gute Endprodukt müsse sofort da sein und weniger gute Erstentwürfe seien zu verheimlichen (Bruner/Schmidinger 2000, S. 49).

1. Vorstellen der Hexe „Lillifée“

Die Reihe begann damit, dass ich den Schülern auf einem Plakat die Umrissfigur einer Hexe vorstellte. Die Schüler spekulierten spontan über ein

mögliches Aussehen der Hexe und es entstand ein erster Erfahrungsaustausch über das Thema „Hexen“. Mit Unterbrechungen las ich den Schülern daraufhin die Geschichte der Hexe Lillifée vor.

Die Geschichte der Hexe Lillifée

Im Hexenland, tief im Wald, lebt die Hexe Lillifée, von der ich euch erzählen möchte. Sie besitzt ein kleines Hexenhäuschen und ab und zu auch einen Raben, den Raben Brüllifix. Brüllifix kann so laut brüllen, dass sämtliche Tiere den Wald verlassen und die Bäume Blätter und Nadeln verlieren. Die Hexe Lillifée wird dann so ärgerlich und zornig, dass sie ihren Raben wegscheucht. Und dann ist sie ganz alleine. Sie vertreibt sich daraufhin die Zeit damit, an die Bäume wieder Blätter und Nadeln zu zaubern. Und nach ein paar Tagen kommt der Rabe meistens wieder zu Lillifée und die beiden sind die besten Freunde. Nun, wie sieht die Hexe Lillifée eigentlich aus? Die einen finden sie hübsch, die anderen hässlich. Die einen sagen, sie habe rotes Haar, die anderen sagen, ihr Haar sei schwarz-rot. Und da Lillifée keinen Spiegel besitzt, weiß sie selbst auch nicht, ob sie so, so oder so aussieht. Am besten, jeder überlegt selber einmal, wie die Hexe aussehen könnte. Auch kann Lillifée sehr viele Dinge. Ihre größte Kunst ist das Kochen. Tja, und mit ihren Augen kann sie so funkeln, dass man sie selbst im dunkelsten Wald erkennen kann. Mit ihrer Nase kann sie _____, mit ihren Füßen kann sie _____, mit ihren Händen kann sie _____, mit ihrer Stimme kann sie _____.

Nachdem über das Aussehen der Hexe spekuliert wurde, sollten die Schüler die Hexe mit bestimmten Eigenschaften ausstatten. An die entsprechenden Körperteile wurden Papierstreifen geheftet, auf denen die von den Schülern entwickelten Eigenschaften notiert wurden. So konnte die Hexe z. B. mit ihren Armen „fuchteln“, mit ihrer Stimme „kreischen“, mit ihrer Nase „Gefahren auflauern“ usw. Die Schüler sollten die Möglichkeit haben, sich eine Hexe ganz nach ihrem eigenen Bilde zu erschaffen und ihren fantastischen Vorstellungen freien Lauf zu lassen. Das Plakat mit den Hexeneigenschaften blieb während der gesamten Unterrichtseinheit für alle sichtbar hängen. Dann wurde die Geschichte weiter vorgelesen:

Hat die Hexe gute Laune, so gelingt ihr auch das Hexen schon sehr gut. Doch hat sie schlechte Laune, so geht die Hexerei auch mal so richtig schief. Und an einem solchen „Schlechte-Laune-Tag“ beginnt eigentlich die Geschichte, die ich euch erzählen möchte.

Schon morgens zwickt Lillifee etwas an ihrer Nase, was meistens Zeichen dafür ist, dass ein besonderer Tag ist. Und da fällt es ihr auch schon ein: Heute ist doch Walpurgisnacht: Alle Hexen treffen sich zum großen Hexentanz am Blocksberg. Oh nein! Und ausgerechnet heute hat sie einen „Schlechte-Laune-Tag“. Ihr misslingen alle Hexereien ..., endlich reicht es ihr: Sie schnappt Brüllifix, ihren Besen, und fliegt mit einem ihr bekannten Zauberspruch auf und davon. Und als sie so fliegt und fliegt, beruhigt sie sich wieder. Herrlich, die Welt so von oben zu erblicken. Doch irgendwann packt sie dann doch wieder die Abenteuerlust und sie setzt zur Landung an. Langsam, ganz langsam und sanft landet sie und als sie sich umblickt, da sieht sie ...

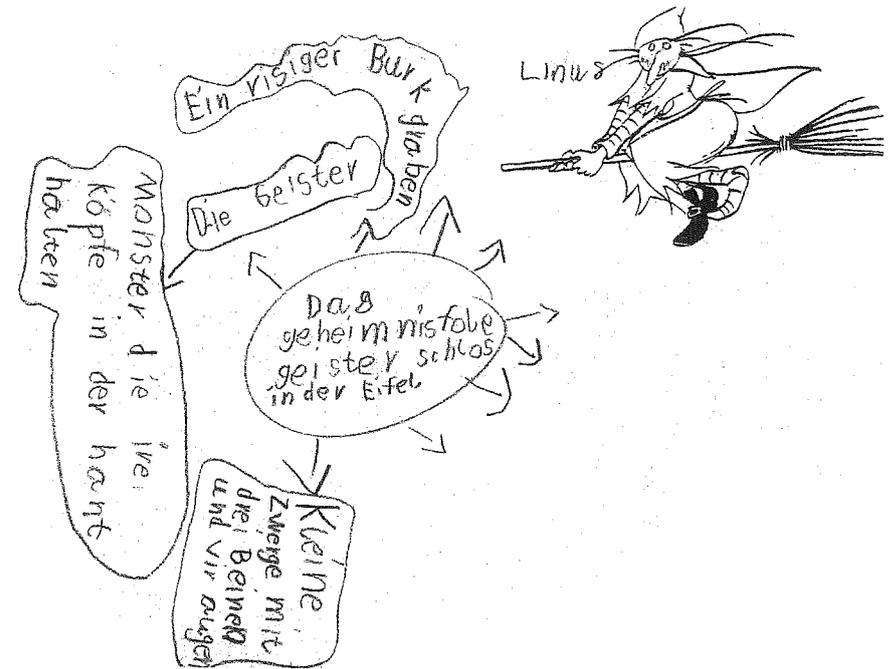
2. Entwickeln eigener Vorstellungen zur Hexe und ihrem Landeort

Auf verschiedenen Tischen lagen Bücher und Farbkopien über verschiedene Länder oder Kontinente aus, um den Schülern Schreib Anregungen zu bieten, außerdem Bilder über die Antarktis, die Sahara, Venedig, die Türkei, Griechenland usw. Sagte ihnen keines der Angebote zu, so konnten sie einen Ort ihrer Fantasie wählen. Außerdem konnten die Schüler zur nächsten Stunde über das Land ihrer Wahl Material mitbringen. So brachten zwei Schüler türkischer und griechischer Abstammung türkische Musik und griechische Kleidungsstücke mit, andere brachten Sand aus Spanien oder T-Shirts von der Expo 2000 in Hannover mit. Zudem lagen verschiedene Angebote zur Planung der Geschichte vor:

Schreiben eines Akrostichons mit dem Stichwort „Hexe“



Erstellen eines Clusters (bei den Schülern als „Wörterkrake“ bekannt)



Malen eines Bildes zu dem Landeort

Es lagen verschiedene Hexenbilder bereit. Kam eine Hexe den Vorstellungen der Schüler nahe, konnten sie es in ihr selbst gemaltes Bild zum Landeort einkleben. Ebenso konnten sie aber auch ihre Hexe selbstständig gestalten. Auch während des Schreibens der Geschichte durften die Schüler auf ein Planungsblatt zurückgreifen und erneut Ideen sammeln, um ein Stocken des Schreibflusses zu vermeiden. Die von den Schülern gesammelten Eigenschaften der Hexe, der Geschichtenanfang, das Materialangebot zu den einzelnen Ländern sowie die verschiedenen Planungsmöglichkeiten boten ihnen Anregungen für Entdeckungen und Erfindungen. Je größer der Freiraum war, etwas entstehen zu lassen desto mehr Ansatzpunkte ergaben sich beim Auswerten der Arbeiten, etwas über die Vorgehensweise und Lernentwicklung der Schüler zu erfahren.

Einen Hexentext schreiben

Die Unterrichtseinheit bot den Schülern eine fiktive Welt, auf die sie sich schreibend einlassen sollten. Sie hatten die Möglichkeit, beim Schreiben ei-

nen realen Ort zu wählen, in dem die Hexe landet (Türkei, Expo 2000 ...) oder aber einen Ort ihrer Fantasie (Geisterschloss, Schlaraffenland). In beiden Fällen sollte die Umgebung Anlass für fantastische Darstellungen bieten, in denen möglichst keine alltäglichen Probleme thematisiert werden sollten, wie im folgenden Beispiel: „Die Hexe geht einkaufen und fliegt wieder zurück“. Vielmehr sollten Erlebnisse geschildert werden, in denen die zuvor gesammelten Hexeneigenschaften zum Tragen kommen, die Realität also verändert wird. Wermke spricht in diesem Zusammenhang von „Erfahrungsbericht versus Erfindung“ (Wermke 1993, 100). Liebnau spricht von einer „ideenreichen, originellen Nutzung des Rahmens“ (Liebnau 1995, 133). Gemeinsam entwickelten wir also folgende Schreib Anregungen:

Überschrift

Wo landet sie? Wie sieht es dort aus?

Was passiert der Hexe in dem Land?

Plötzlich ... Auf einmal ...

Ehe sie sich versah ...

Mit ihren Händen ...

Ihre Augen ...

Weil sie mit ihren Beinen ... konnte, ...

Kommt die Hexe wieder ins Hexenland zurück?

Die Anregungen hingen sowohl auf einem Plakat für alle sichtbar aus, konnten aber bei Bedarf auch als Arbeitsblatt mit zum Platz genommen und später in die Portfoliomappe geheftet werden. So erhielt man beim Durchsehen der Mappen eine Rückmeldung über die Berücksichtigung der Schreib Anregungen. Während des Schreibens griffen die Schüler u. a. auf die Bücher- und Bilderangebote sowie in einem Gruppenraum auf die türkische Musik zurück. War jemand mit einer Geschichte fertig, stand es ihm frei, noch eine Geschichte zu schreiben, ein Bild zu seiner Geschichte zu malen oder etwas anderes zum Thema Hexen zu verfassen (z. B. Hexenreime).

Textüberarbeitung und Selbstbeurteilung

Nachdem jeder Schüler mindestens einen Text beendet hatte, wurden alle Schülertexte von der Lehrerin abgetippt. Die Mühe des Abtippens lohnt sich gerade in dieser Altersstufe, da so der Blick auf den Textinhalt gerichtet und nicht durch eventuelle Grammatik- oder Rechtschreibfehler getrübt wird (Fahnenstich 1999, 21 f.; vgl. Kap. 7.4). Anschließend wurden die Texte auf

Diskette kopiert und so einigen Schülern für die Überarbeitung am Computer zur Verfügung gestellt.

Anhand eines auf Folie kopierten Schülertextes wurde mit den Schülern das Überarbeitungsverfahren „Über den Rand hinaus schreiben“ sowie ein das Verfahren lenkender „Expertenbogen“ besprochen (vgl. Kap. 10.2). Die Schüler bildeten Zweier- und Dreiergruppen und bearbeiteten die einzelnen Schülertexte. Hatte ein Schüler mehrere Texte geschrieben, so einigte man sich auf einen zu überarbeitenden Text. Die Überarbeitungen wurden anschließend am Computer in die Texte eingefügt (vgl. Kap.10.5).

Diana + Uta

Textnummer: ✓

Text von: Uta

Expertenbogen

Fragen für die Expertengruppe:

Überschrift? Ja Nein

Wo landet die Hexe? In einer Burck

Können Sie sich vorstellen, wie es dort aussieht?

Ja Ein bisschen... Nein

Klebt in den Text dort einen Punkt ein, wo man noch etwas mehr zu dem Ort schreiben kann.

Passiert der Hexe etwas? Ja Nein

Das Erlebnis ist „ hexenspannend“, „hexenlustig“
 eher normal (könnte uns auch passieren)

Klebt einen Punkt an die Stelle, wo ihr meint, dass man noch etwas mehr zu dem Erlebnis schreiben kann.

Erfährt man, wie die Hexe wieder zurückkommt? Ja

Nein

Klebt einen Punkt an die Stelle im Text, wo man noch genauer schreiben kann, wie sie zurückkommt oder warum sie bleibt.

Wir wählen den Text _____ aus, weil er

Ich habe nur ein Text

Im Anschluss an die Überarbeitung wurde zunächst im Sitzkreis die Unterrichtseinheit besprochen. Die Schüler hatten Gelegenheit, über Erfolge oder Schwierigkeiten, Vorlieben oder Kritik zu sprechen. Nach dieser ersten Rückmeldung bekam jeder Schüler einen Fragebogen, den er für sich beantworten sollte (s. unten).

Der überarbeitete Text sowie der Experten- und Fragebogen (vgl. Legutke/Lortz 2002) wurden auch in die Schreibmappe geheftet. Daraufhin sammelte ich die Mappen ein, machte mir persönliche Notizen und schrieb den

Alexandra

Hat dir das Schreiben Spaß gemacht?

Ja, immer Ja, zu Beginn Nicht so sehr

Wie hast du eine Idee für die Geschichte gefunden?

Ich habe sofort angefangen, die Geschichte zu schreiben

Ich habe erst Wörter gesammelt (Krake, Akrostichon)

Ich habe ein Bild gemalt

Hast du manchmal auf die Schreibliste geguckt?

Ja Nein

Zu Beginn Zum Schluss Immer mal wieder

Das hat mir besonders viel Spaß gemacht:

Das Schreiben.

Das fand ich noch etwas schwer:

Das nachdenken für die Geschichte.

Ich möchte erst allein meinen schönsten Text aussuchen und ihn dann mit meinem Partner besprechen und an ihm arbeiten.

Ich möchte mit meinem Partner alle Texte besprechen und dann den schönsten aussuchen und an ihm arbeiten.

Ich habe nur einen Text.

Hast du an deinem Text noch etwas geändert?

Ja, einiges Ja, ein wenig Nein, gar nichts

Schülern zu ihren überarbeiteten Texten kleine Kommentare. Mit manchen Schülern führte ich über ihre Ergebnisse Einzelgespräche. So hatte ich die Möglichkeit, nachzufragen oder aber noch konkrete Tipps zu geben. Die Schüler hatten abschließend Gelegenheit, ihre Ergebnisse im Klassenverband vorzustellen, sodass auch von Schülerseite Anregungen kamen.

Ergebnisse der Portfolioarbeit

Das Anlegen der Mappen stellte eine Herausforderung dar, da viele Schüler ihre Ergebnisse nicht konsequent abhefteten und ich daher anfangs viel umheften oder nachheften musste. Der Sinn für Reihenfolge und Ordnung innerhalb der Mappen entwickelte sich erst im Laufe der Unterrichtseinheit immer besser. Das Ordnen von Arbeitsergebnissen selbst organisieren zu können, ist jedoch ganz wichtig, denn die Schüler übernehmen so automatisch mehr Verantwortung für ihre Arbeitsprodukte. Auch auf dem weiteren Lernweg werden sie immer wieder vor diese Anforderungen gestellt.

Die abgehefteten Dokumente gaben viel mehr Aufschluss über das Schreibverhalten der Schüler als punktuell eingesammelte Schülertexte. Es begann mit der Textplanung. In dieser Unterrichtseinheit nutzten einige wenige Schüler gar nicht die Planungsblätter, sondern fingen sofort mit dem Schreiben der Geschichte an. Andere hingegen arbeiteten sogar mit allen drei Planungstechniken, um ihre Geschichte vorzubereiten. Bei einigen Schülern kristallisierte sich in der Planungsphase bereits eine Idee heraus, die in der Geschichte aufgegriffen und vertieft wurde. Es kam auch vereinzelt vor, dass keine der Planungsideen in den Schülertexten aufgegriffen wurde. Letzteres war meist beim Schreiben eines Akrostichons der Fall. Bei den Schülern stand dabei weniger das Sammeln von Schreibideen im Vordergrund als das Finden geeigneter Wörter zum Fertigstellen des Akrostichons. Das zeigte mir wiederum, dass das Akrostichon zur Planung von Texten weniger geeignet scheint. Eine Schülerin nutzte keine der angebotenen Planungstechniken, sondern sie schrieb bereits auf das Planungsblatt einen Teil ihrer Geschichte.

Auch die in den Portfolios gesammelten Texte ließen große Unterschiede im Schreibverhalten der Schüler erkennen. Während sich einige Schüler schreibend in eine Geschichte vertieften und über mehrere Stunden daran arbeiteten, schrieben andere Schüler mehrere Kurzgeschichten. Ich möchte dies an zwei Beispielen verdeutlichen.

Zur Planung seines Textes wählte Thomas ein Akrostichon (vgl. S.176) und griff beim Schreiben der Geschichte sogar auf einzelne Wörter zurück („Expo“, „Enemene“). Anhand des Akrostichons könnte man meinen, dass Thomas eine Geschichte über die „Expo“ schrieb, in der auch „England“ eine Rolle spielte. Thomas schrieb jedoch fünf Kurztexte über die Hexe Lilli-

fee, wobei jeder Text verschiedene Themen behandelte. Repräsentativ möchte ich hier einen Text vorstellen:

Lillifée und die Expo

Lillifée sieht viele Leute und schöne Häuser und Gedränge. Lillifée kommt gar nicht voran. Sie kommt an einen Stand, da sieht sie eine Hexe aus Ton und rote Grütze. „Enemene Teufelsblut und Totenkopf und Krötenbeine.“

Thomas heftete in seine Portfoliomappe noch einen selbst gedichteten und auf Computer abgetippten Hexenreim ab. Im Gespräch sagte er mir: „Ich sammle ganz viel, wo die Hexe landen könnte und was sie dort erlebt. Sie landet immer in einer neuen Geschichte.“ Die Schreibenanregungen hatte er nicht in seine Mappe geheftet und auf dem Fragebogen kreuzte er an, nicht auf die Schreibliste (= Schreibenanregungen) geschaut zu haben. Die Vielzahl der Texte, der Hexenreim sowie die Ergebnisse des Fragebogens machten deutlich, dass er sehr schreibmotiviert war. Trotz hoher Schreibmotivation hatte er aber noch Schwierigkeiten, eine klare Zielvorstellung für seine Texte zu entwickeln und diese schreibend zu vertiefen. Er schrieb noch stark assoziativ, erkennbar z. B. am Auslassen einzelner Wörter. Beim Auswählen einer Geschichte zum Überarbeiten sowie beim Überarbeiten selbst brauchte er auch Unterstützung (das Beispiel seiner Überarbeitung ist auf S. 183 abgebildet).

Lillifée und die Piraten

1 Die Piraten suchen einen Schatz und der Schatz ist vergraben. Lillifée hat den Schatz schon gefunden und hat in die Kiste einen Totenkopf.....
 Und die Piraten finden den Schatz und in der Kiste ist der Totenkopf. Und dann gehen sie unter eine Palme und sie lassen ihn im Sand versickern.

2 Dann fliegt sie nach Hause und die Geschichte.....

Lillifée landet bei den Piraten.
 (Bei Den Piraten)

2 man sieht ^{die} Palmen und blaues Meer

3 sie ~~hört~~ dann Hört sie einen Knall und alle fliegen davon. alle ^{fliegen} mit ihren Beinen sie konnte mit ihren Beinen fliegen

Eine ganz andere Schreibstrategie wird in dem Portfolio von Uta deutlich. Sie plante ihre Geschichte durch Malen eines Bildes. Bereits darauf wurde deutlich, dass sich das Abenteuer der Hexe Lillifée in einer Burg oder einem Schloss abspielt. Dann schrieb sie mit großem Eifer mehrere Stunden an folgender Geschichte:

Das gruselige Schloss

Lillifée landet sanft. Auf einmal knallt es. Vor ihr steht eine große Burg. Lillifée erschreckt. Dann geht sie langsam auf das Tor zu. Mit knarrendem Knall öffnet sich das Tor. In der Burg ist es dunkel und kalt (1) Krach! Ein Stein fällt ab. Lillifée erschreckt. Ups, wie soll sie hier wegkommen? Au ja! Sie sieht eine Drehtür. Vielleicht führt die ja nach draußen? Aber als

sie die Drehtür berührt, kommt ein Skelett aus der Wand. Es kommt näher und näher. Ach ja! Sie kann ja mit den Armen fuchteln und fuchtel endlich. Geschafft! Das Skelett ist besiegt. Aber was lauert hier noch auf sie? Lillifée geht weiter. (2) Au weia! Wo soll sie jetzt lang gehen? Lillifée überlegt. Am besten sie geht nach links, da ist es nämlich am hellsten. Also geht sie nach links. Langsam hat sie sich an die Kälte und Dunkelheit gewöhnt. Lillifée erschreckt ganz doll. Plötzlich traut sie ihren Augen nicht! Genau vor ihr fliegt ein Gespenst. Es flattert weiß durch die Luft und kreischt „Huhuhu!“. Lillifée will weglaufen, aber da schiebt sich eine Wand vor Lillifée. Sie denkt, dahinter komme ich nicht mehr heraus. Also bleibt Lillifée stehen. Das Gespenst kommt näher und näher. Lillifée kneift die Augen zu. Eine Weile bleibt es leise. Dann kracht es wieder. Lillifée wagt es nicht, die Augen aufzumachen. Sie sagt einen Zauberspruch und dann macht sie die Augen wieder auf. Dann geht sie aus dem Gang wieder raus. Warum Lillifée aus dem Gang wieder rausgeht? Weil in dem Gang ja die Wand steht. Also geht sie aus dem Gang raus. Dann geht sie nach rechts. Überall kommen seltsame Geräusche, zum Beispiel so: „Huhuhu hihihaha“. Da fällt ihr ein: Wo ist Brüllifix? Brüllifix ist der Rabe von Lillifée. Lillifée ruft und ruft. Ach ja! Sie hat Brüllifix draußen vergessen. Auweia, hoffentlich ist er nicht weggefliegen. Lillifée ruft ihren Hexenbesen und hext sich wieder nach draußen. Sie schnappt sich Brüllifix und fliegt nach Hause. So ein Abenteuer hat sie sich nicht vorgestellt. Da werden die anderen Hexen aber staunen. Als sie zu Hause ankommt, haben sich die anderen Hexen versammelt. Kein Wunder, sie suchen Lillifée. Als Lillifée ankommt, muss sie von ihrem Abenteuer erzählen.

Die Frage, ob sie manchmal auf die Schreibkriterien geschaut habe, beantwortete Uta auf dem Fragebogen zwar mit „Nein“, schrieb aber dazu, auf das „Hexenblatt“ geguckt zu haben (= Plakat mit Eigenschaften der Hexe). Außer dem Planungsblatt und der Geschichte hatte Uta keine zusätzlichen Ergebnisse in ihrer Mappe abgeheftet. Im Gegensatz zu Thomas galt Utas ganzes Interesse ihrer Geschichte. Sie sagte mir beim Schreiben der Geschichte: „Meine Geschichte wird immer spannender, ich habe schon selber vor mir Angst.“ Auf dem Fragebogen schrieb sie zu der Frage, was ihr besonders Spaß gemacht habe: „Wenn es spannend wurde.“ Ihre Ergebnisse zeigten, dass sie auch sehr schreibmotiviert war. Sie entwickelte jedoch schon bei der Planung eine klare Zielvorstellung, die sie beim Schreiben ihrer Geschichte aufgriff und vertiefte. Inhaltlich schuf sie eine unheimliche Burgwelt mit seltsamen Wesen, in der auch die Eigenschaften der Hexe Lillifée ihre Funktion haben (Arme fuchteln, zaubern ...). Dabei ge-

lang ihr auch die sprachliche Umsetzung der Schreibidee schon sehr gut („Es kommt näher und näher ...“). Beim Überarbeiten des Textes ergänzte sie zwei Textstellen (Punkt 1: „Sie geht in die Burg“, Punkt 2: „In dem Gang ist eine Kreuzung.“).

Die hier dargestellten Ergebnisse stammen von einer *einführenden Arbeit mit Portfolios* und geben doch schon viele Hinweise zu unterschiedlichen *Schreibstrategien* der Schüler einer Altersklasse. Fraglich ist, ob die hohe Schreibmotivation, die in Thomas' Mappe deutlich wird, auch beim Schreiben einer normierten Klassenarbeit deutlich geworden wäre. So bietet das Anlegen der Mappen den Schülern den Raum für ihre individuellen Fähigkeiten. Führt man diese Arbeitsweise über eine längere Zeit fort, werden viele Arbeitsschritte für die Schüler selbstverständlicher, und man kann Aufgaben und Arbeitsumfeld entsprechend offener gestalten. Durch das regelmäßige Besprechen der in den Schreibdokumenten sichtbar werdenden Schreibstrategien im Einzelgespräch oder im Klassenverband werden auch die *Reflexionsfähigkeit* und das *Bewusstsein* für die eigene Vorgehensweise beim Schreiben geschärft. So stellte ich in dieser Unterrichtseinheit fest, dass einzelne Schüler den *Fragebogen* noch sehr oberflächlich oder sogar gegensätzlich beantworteten. Je selbstverständlicher die Arbeit mit Portfolios wird, desto größer werden auch die Bereitschaft und die Fähigkeit, die eigene Vorgehensweise beim Schreiben wahrzunehmen und zu beurteilen. So sagte mir eine Schülerin während des Schreibprojektes: „Tippe meine Geschichte noch nicht. Ich schreibe jetzt noch eine Geschichte. Vielleicht wird die ja noch schöner.“

Ein weiterer Vorteil der Portfolioarbeit ist, dass man durch die intensive Auseinandersetzung mit den Schreibergebnissen der Schüler automatisch auch seine eigene Vorgehensweise bei der Planung und Durchführung von Schreibvorhaben kritisch hinterfragt. Es werden die Schwachstellen in der Planung deutlicher und man kann mit den Ergebnissen konstruktiv weiterarbeiten.

12.3 Benoten mithilfe von Portfolios

Portfolios eignen sich, wie schon gesagt, auch für die Textbenotung. Jeder Schüler legt zu diesem Zweck eine selbst gestaltete Mappe an. Dazu werden folgende Vereinbarungen getroffen:

- Bei der Erarbeitung einer bestimmten Textart wird alles, was beim Planen, Schreiben und Überarbeiten eines Textes verwendet wird, abgeheftet. Möglich ist auch, zum Thema passendes gesammeltes Material abzuheften, z. B. Rezepte aus Kochbüchern. Die überarbeitete Endfassung steht auf einem farbigen Blatt, um sie noch mal hervorzuheben.

- Bei der Erarbeitung einer Textart werden gemeinsam die Kriterien für die spätere Beurteilung entwickelt, die in Form von Kriterienkatalogen Bestandteil des Portfolios sind. Sie können zunächst von den Schülern als Schreibhilfe benutzt und später von den Lehrern bei der Bewertung ausgefüllt werden.
- Zu jeder Textart schreiben die Schüler mindestens zwei Texte, die sich inhaltlich unterscheiden, z. B. ein Rezept zu Pellkartoffeln und eines zu Fächer-Kartoffeln (vgl. Kap. 10.4). Die Schüler entscheiden selbst, welcher Text bewertet werden soll. Das Wissen um die Möglichkeit, bestimmte Texte auszuwählen zu können, verringert den Schreibdruck und erhöht die Textqualität.
- In einer ersten Beurteilung durch den Lehrer werden orthographische und grammatikalische Fehler korrigiert bzw. ab dem 4. Schuljahr nur markiert. Alle übrigen Textkriterien werden im Beurteilungsbogen eingetragen; dazu können Kommentare geschrieben werden. Über besondere Auffälligkeiten kann zusätzlich mit den Schülern vor der Überarbeitung gesprochen werden.
- Im Anschluss daran erhalten die Schüler ihre Portfolios zur Überarbeitung zurück und wählen den bzw. die Texte zur Benotung aus. Dadurch liegt zwischen dem Verfassen, der Auswahl und dem Überarbeiten des Textes eine Zeitspanne, die die erforderliche Distanz schafft. Die Textendfassung wird in der Schule geschrieben, da die Schüler so Gelegenheit haben, bei Unklarheiten nachzufragen.
- Bei der Benotung der ausgewählten Endfassung(en) werden in die Benotungsbögen Pfeile eingetragen, die die Entwicklungstendenz der Überarbeitung verdeutlichen. Sie zeigen den Schülern, ob sie ihre Texte wirklich verbessert haben. Das kann beispielsweise so aussehen:

Dimension	Kriterium	Grad
		1 0,5 0 ☺ ☹ ☹
Sprache I Orthographie	1. Du hast die bekannten Rechtschreibregeln richtig verwendet.	
Satzbau	2. Du hast verständliche, einfache Sätze gebildet, aber auch schon Sätze miteinander verbunden.	← X
	3. Du hast unterschiedliche Satzanfänge gewählt.	← X
Sprache II Wortwahl	4. Du hast treffende Ausdrücke (spannend, lustig, traurig ...) verwendet.	X →
Tempus	5. Du hast deinen Text in der für dich passenden Zeitform (Perfekt) formuliert.	← X
Wagnis	6. Du hast deine Geschichte so erzählt, dass der Leser sie gerne liest und weiß, was du ihm mitteilen möchtest.	X
	7. Du hast über dich und deine Gefühle in der Geschichte geschrieben.	← X

Überarbeitungsbezogener Kriterienkatalog mit Pfeilen

Erst nach dem Setzen der Pfeile erfolgt nun das *Benoten* der Aufsätze. Die Schüler haben daraufhin die Möglichkeit, die Mappen für einige Tage mit nach Hause zu nehmen und die Ergebnisse mit ihren Eltern durchzusprechen. Auch hier können sie wertvolle Anregungen bekommen oder sind gefordert, die Auswahl ihres Textes zu begründen.

Bei der Arbeit mit Portfoliomappen zieht sich sowohl die *Korrekturarbeit als auch das Fertigstellen eines Textes über einen viel längeren Zeitraum* als bei üblichen Tests oder Klassenarbeiten. Das Schreiben der Texte und auch die Beurteilung/Benotung bilden einen längeren Prozess. Von Vorteil ist, dass die einzelnen Beurteilungsschritte überschaubarer sind, als wenn man eine Klassenarbeit nur in einem Schritt bewertet. Bei der hier vorgestellten Methode kennt man nach einer ersten Durchsicht die Schülertexte und kann sich bei den folgenden Beurteilungsschritten auf einzelne Punkte konzentrieren. Die Beurteilung wird auf verschiedene Zeitpunkte verteilt und in den Phasen dazwischen hat der Schüler immer wieder die Möglichkeit – sei es durch die Auswahl seines Textes oder durch Überarbeitung – einzugreifen. Die *Verantwortung für das Lernen verteilt sich somit auf Lehrperson und Schüler* (Schwarz 2001, 24).

Literatur

- ABRAHAM, ULF/LAUNER, CHRISTOPH (1999): Beantwortung und Bewertung kreativer schriftlicher Leistungen. In: Praxis Deutsch 155, S. 43-46
- ANDRESEN, UTE (1993): Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern. Weinheim/Basel
- ANDRESEN, UTE/WIESMÜLLER, DIETER (1996): Im Mondlicht wächst das Gras. Lese-Schatz-Buch. Ravensburg
- AUGST, GERHARD/FAIGEL, PETER (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 - 23 Jahren. Unter Mitarbeit von Karin Müller und Helmuth Feilke. Frankfurt a. M.
- BALHORN, HEIKO/VIELUF, ULRICH (1990): „...und so war das Geheimnis entlüftet.“ Produktive Sprachnot als Motor des Formulierens. In: Brügelmann, H./Bahlhorn, H. (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz, S. 134-145
- BAMBACH, HEIDE/BARTNITZKY, HORST/ILSEMANN, CORNELIA V./OTTO, GUNTER (Hrsg.) (1996): Prüfen und Bewerten. Zwischen Fördern und Zensieren. Friedrich-Jahresheft 1996. Seelze
- BARTNITZKY, HORST (1999): Leistungsbeurteilung in der Grundschule. In: Böttcher, W./Brosch, U./Schneider-Petri, H. (Hrsg.) (1999): Leistungsbewertung in der Grundschule. Weinheim/Basel, S. 135-138
- BARTNITZKY, HORST/PORTMANN, ROSEMARIE (Hrsg.) (1992): Leistung in der Schule – Leistung der Kinder. Frankfurt a. M.
- BAURMANN, JÜRGEN (1984): „Und“ und immer wieder „und“ in Schüleraufsätzen. In: Praxis Deutsch 64, S. 32-34
- BAURMANN, JÜRGEN (1992): Schreibforschung und Aufsatzunterricht: ein Nichtverhältnis oder ...?. In: Krings, H. P./Antos, G. (1992): Textproduktion. Trier, S. 111-125
- BAURMANN, JÜRGEN (1996): Geschriebenes beurteilen. In: Praxis Deutsch, Sonderheft Schreiben, S. 164-155
- BAURMANN, JÜRGEN (2002): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze
- BAURMANN, JÜRGEN/LUDWIG, OTTO (1986): Aufsätze vorbereiten – Schreiben lernen. In: Praxis Deutsch 80, S. 16-22
- BAURMANN, JÜRGEN/LUDWIG, OTTO (1996): Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. In: Praxis Deutsch 137, S. 13-21
- BAURMANN, JÜRGEN/LUDWIG, OTTO (2001): Schreibaufgaben und selbst organisiertes Schreiben. In: Praxis Deutsch 168, S. 6-11
- BECK, SIGRUN/CLAUSSEN, CLAUS (1996): Erzählen in der Grundschule. Hrsg. vom Hessi-
- schen Seminar für Lehrerfortbildung, Hauptstelle Reinhardswaldschule, Fulda
- BECKER, TABEA (2002): Mündliches und schriftliches Erzählen. Ein Vergleich unter Entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten. In: Didaktik Deutsch 12, S. 23-38
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2000): Schreibkonferenzen. Eine diskursive Form der Textbearbeitung. In: Grundschule 12, S. 49-53
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2003): Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Neue Medien. In: Bredel, U./Günther H./Klotz, P./Ossner, J./Siebert-Ott, G. (Hrsg.) (2003), S. 69-89
- BEHR, INGE (1977): Mit Staunen fängt es an. Ein Werkbuch für religiöse Erziehung. Göttingen/Köln/Zürich, S. 27-49
- BEREITER, CARL (1980): Development in Writing. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Hrsg.) (1980): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N. J., S. 73-93
- BEREITER, CARL/SCARDAMALIA, MARLENE (1987): The Psychology of Written Composition. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum
- BERNING, JOHANNES (1998): Schreibjournale – eigene Wege zum Schreiben finden. In: Praxis Deutsch 149, S. 62-62
- BERNING, JOHANNES (2002a): Schreiben als Wahrnehmungs- und Denkhilfe: Elemente einer holistischen Schreibpädagogik. Münster
- BERNING, JOHANNES (2002b): Schreibendes Denken unterstützen – durch Journal Portfolio. In: ders. (2002a), S. 183-223
- BLATT, INGE (1999): Schreiben mit neuen Medien im Lehramtsstudium Deutsch: Konzept, Beispiele, Konsequenzen. In: Kruse, O./Jakobs, E.-M./Ruhmann, G. (Hrsg.) (1999b), S. 222-239
- BOBSIN, JULIA (1996): Textlupe: neue Sicht aufs Schreiben. In: Praxis Deutsch 137, S. 45-49
- BOEHNCKE, HEINER (1993): Oulipo. Bremen
- BÖTTCHER, INGRID (Hrsg.) (1999): Kreatives Schreiben. Berlin
- BÖTTCHER, INGRID/CZAPLA, CORNELIA (2002): Repertoires flexibilisieren. Kreative Methoden für professionelles Schreiben. In: Perrin, D./Böttcher, I./Kruse, O./Wrobel, A. (Hrsg.) (2002), S. 183-201
- BÖTTCHER, INGRID/WAGNER, MONIKA (1993): Kreative Texte bearbeiten. In: Praxis Deutsch 119, S. 24-35
- BÖTTCHER, WOLFGANG/BROSCH, ULRICH/SCHNEIDER, PETRI (Hrsg.) (1999): Leistungsbewertung in der Grundschule. Weinheim/Basel
- BOUECKE, DIETRICH/SCHÜLEIN, FRIEDER (1998): „Story Grammars“. Zur Diskussion um ein erzählstrukturelles Konzept und seine Kon-

- sequenzen für die Erzähldidaktik. In: Wirkendes Wort 1/1998, S. 125-142
- BÄURER, GERD (1998a): Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck
- BÄURER, GERD (1998b): Portfolios. Lernen durch Reflektieren. In: Informationen zur Deutschdidaktik 4/1998, S. 80-91
- BÄURER, GERD (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg i. B.
- BREDEL, URSULA (2001): Ohne Worte – zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bildergerichten. In: Didaktik Deutsch 11, S. 4-21
- BREDEL, URSULA/GÜNTHER HARTMUT/KLOTZ, PETER/OSSNER, JAKOB/SIEBERT-OTT, GESA (Hrsg.) (2003): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn
- BREMERICH-VOS, ALBERT (1999): „Qualitätsentwicklung“ und „Qualitätssicherung“ in NRW – und die Deutschdidaktik. In: Didaktik Deutsch 7, S. 65 – 79
- BRENNER, GERD (1990): Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis. Frankfurt a. M.
- BRUNER, ILSE/SCHMIDINGER, ELFRIEDE (2000): Gerecht beurteilen. Portfolio – die Alternative für die Grundschulpraxis. Linz
- BÜHLER, KARL (1982): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart (zuerst 1934 Jena)
- BÜTTNER, CHRISTA/SCHWICHTENBERG, ELKE (1998): Computer in der Grundschule. Geräte, didaktische Konzepte, Unterrichtssoftware. Weinheim
- CLAUSSEN, CLAUS/MERKELBACH, VALENTIN (Hrsg.) (1995): Erzählwerkstatt. Braunschweig
- DEHN, MECHTHILD (1991): Stil von Grundschulern? Schülertexte verstehen lernen – und die Folgen für den Unterricht. In: Der Deutschunterricht 3/1991, S. 37-51
- DEHN, MECHTHILD (1996): Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In: Feilke, H./Portmann, P. R. (Hrsg.) (1996): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart, S. 172-185
- EHLICH, KONRAD (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, A./Assmann, J./Hardmeier, Ch. (Hrsg.) (1983): Schrift und Gedächtnis. München, S. 24-43
- EHLICH, KONRAD (1989): Zur Genese von Textformen – Prolegomena zu einer pragmatischen Texttypologie. In: Antos, G./Krings, H. (Hrsg.) (1989): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen, S. 84-99
- EHLICH, KONRAD (1998): Medium Sprache. In: Strohner, H./Sichelschmidt, L./Hielscher, M. (Hrsg.) (1998): Medium Sprache. Frankfurt a. M., S. 9-21
- EHLICH, KONRAD (Hrsg.) (1984): Erzählen in der Schule. Tübingen
- EHLICH, KONRAD/REHBEIN, JOCHEN (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen
- FAHNENSTICH, GUDRUN (1999): Individuelle Textproduktion und Bewertung – ein Widerspruch? In: Praxis Deutsch 155, S. 20-24
- FEILKE, HELMUTH (1996): Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.) (1996): Schrift und Schriftlichkeit. (Bd. 2). Berlin/New York, S. 1178-1191
- FTZGERALD, JILL (1987): Research on Revision in Writing. In: Review of Educational Research 57/1987, S. 481-506
- FIX, MARTIN (1999): „Deine Geschichte find ich irgendwie komisch!“ Schreibkonferenzen als Ausgangspunkt für Sprachreflexion. In: Praxis Schule 5-10, 2/1999, S. 24-29
- FIX, MARTIN (2000): Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler
- FRITZSCHE, JOACHIM (1989): Schreibwerkstatt. Stuttgart
- FRITZSCHE, JOACHIM (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart
- GELBERG, HANS-JOACHIM (Hrsg.) (2000): Großer Ozean. Gedichte für alle. Weinheim/Basel
- GROB, BARBARA (1996): Das Gute achten. Bewertung frei gestalteter Arbeitsprodukte. In: Bambach, H. u. a. (Hrsg.) (1996), S. 18-19
- Grundschule 1 (1986): Erzählen – Zuhören. (darin besonders: Dehn, Mechthild: Literarisches Erzählen – Erzählen im Alltag, S. 16 – 19)
- GÜNTHER, HARTMUT (1988): Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen. Tübingen
- HAAS, GERHARD (1996): Auch kreative Leistungen bewerten. Beispiele aus dem Deutschunterricht. In: Bambach, H. u. a. (Hrsg.) (1996), S. 20-21
- HAAS, GERHARD (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Seelze
- HAAS, GERHARD (1999): In der Schule Leistungen bewerten, ohne pädagogische Prinzipien außer Kraft zu setzen. Bewerten und Bewerten im offenen Unterricht. In: Praxis Deutsch 155, S. 10-19
- HASERT, JÜRGEN (1998): Schreiben mit der Hand. Schreibmotorische Prozesse bei 8 – 10-jährigen Grundschulern. Frankfurt
- HAYES, JOHN/FLOWER, LINDA (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, L.W./Steinberg, E.R. (Hrsg.) (1980): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, S. 3-30

- HECKER, ULRICH (2001): Den Leistungen ein Gesicht geben. In: *nds* 1/2, 2001, S. 22-25
- HUBER, LUDOWIKA/KEGEL, GERD/SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (Hrsg.) (1999): *Schriftspracherwerb: Neue Medien – Neues Lernen!?* Braunschweig
- INGENDAHL, WERNER (1991): *Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur.* Frankfurt a. M.
- IVO, HUBERT (1982): *Lehrer korrigieren Aufsätze. Beschreibungen eines Zustands und Überlegungen zu Alternativen.* Frankfurt a. M.
- JAKOBS, EVA-MARIA (2001): *Textproduktion im 21. Jahrhundert.* In: *Handler, P. (Hrsg.) (2001): E-Text: Strategien und Kompetenzen. Elektronische Kommunikation in Wissenschaft, Bildung und Beruf.* Frankfurt a. M., S. 11-22
- KLICPERA, CHRISTIAN/GASTEIGER-KLICPERA, BARBARA (21998): *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung.* Weinheim
- KOCHAN, BARBARA (1999): *Computermerkmale und Unterrichtskonzept. Wodurch begünstigt der Computer den Schriftspracherwerb?* In: *Huber, L./Kegel, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (1999), S. 40-60*
- KRUSE, OTTO (1997): *Kreativität als Ressource für Veränderung und Wachstum.* Bonn
- KRUSE, OTTO/JAKOBS, EVA-MARIA (1999a): *Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick.* In: *Kruse O./Jakobs, E.-M./Ruhmann, G. (Hrsg.) (1999), S. 19-34*
- KRUSE, OTTO/JAKOBS, EVA-MARIA/RUHMAN, GABRIELA (Hrsg.) (1999b): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule.* Neuwied
- KULTUSMINISTER DES LANDES NRW (Hrsg.) (1985): *Richtlinien Sprache für die Grundschule.* Frechen
- LANGE, GÜNTHER (1999): *Die Lauffrichtung ändern. Überlegungen zu veränderten Bewertungsverfahren im Literatur- und Schreibunterricht.* In: *Praxis Deutsch 155, S. 58-62*
- LEGUTKE, MICHAEL K./LORTZ, WILTRUD (Hrsg.) (2002): *Mein Sprachenportfolio (Arbeitsheft und Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer).* Frankfurt a. M.
- LEHNEN, KATRIN (1999a): *Kooperative Textproduktion.* In: *Kruse, O./Jakobs, E.-M./Ruhmann, G. (Hrsg.) (1999b), S. 147-170*
- LEHNEN, KATRIN (1999b): *Textproduktion als Aushandlungsprozess. Interaktive Organisation gemeinsamer Schreibaufgaben.* In: *Jakobs, E.-M./Knorr, D./Pogner, K.-H. (Hrsg.) (1999): Textproduktion. HyperText, Text, KonText.* Frankfurt a. M., S. 75-91
- LEHNEN, KATRIN/GÖLICH, ELISABETH (1997): *Mündliche Verfahren der Verschriftlichung: Zur interaktiven Erarbeitung schriftlicher Formulierungen.* In: *LiLi 27, S. 108-136*
- LIEBNAU, ULRICH (1995): *EigenSinn. Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden.* Frankfurt a. M.
- LISSMANN, URBAN (1997): *Probleme und Möglichkeiten der Schüler selbstbewertung, Bd. 8. Landau*
- LUDWIG, OTTO (1995): *Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze.* In: *Baurmann, J./Weingarten, R. (Hrsg.) (1995): Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte.* Opladen, S. 273-287
- LUDWIG, OTTO (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland.* Berlin
- MERKELBACH, VALENTIN (1986): *Korrektur und Benotung im Aufsatzunterricht. Wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Konzepte.* Frankfurt a. M.
- MERKELBACH, VALENTIN (1993): *Entwerfen, Überarbeiten, Veröffentlichen.* In: *Merkelbach, V. (Hrsg.) (1993): Kreatives Schreiben.* Braunschweig, S. 97-112
- METZGER, KLAUS (2001): *Handlungsorientierter Umgang mit Medien im Deutschunterricht. Didaktische Voraussetzungen. Modelle und Projekte.* Berlin
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG NRW (MSW-WF) (1998): *„Qualität als gemeinsame Aufgabe“. Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung schulischer Arbeit“ (= Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 9029), Frechen*
- MOLITOR-LÜBBERT, SILVIE (1984): *Kognitive Prozesse beim Schreiben. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Forschungsunterricht 31)*
- MOLITOR-LÜBBERT, SILVIE (1989): *Schreiben und Kognition.* In: *Antos, G./Krings, H. P. (Hrsg.) (1989): Textproduktion.* Tübingen, S. 278-296
- MOLITOR-LÜBBERT, SILVIE (1996): *Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess.* In: *Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.) (1996), 1005-1027*
- MÜLLER-MICHAELS, HARRO (1993): *Noten für Kreativität? Zum Problem produktiver Arbeiten im Literaturunterricht.* In: *Deutschunterricht 46/1993, S. 338-348*
- NUSSBAUM, REGINA (Hrsg.) (2000): *Wege des Lernens im Deutschunterricht. Phantasie entfalten – Erkenntnisse gewinnen – Sprache vervollkommen.* Braunschweig
- NUSSBAUMER, MARKUS (1996): *Lernerorientierte Textanalyse – eine Hilfe zum Textverstehen.* In: *Feilke, H./Portmann, P. R. (Hrsg.) (1996): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben.* Stuttgart, S. 96 – 112
- ORTNER, HANS-PETER (2000): *Schreiben und Denken.* Tübingen

- OSSNER, JAKOB (1995): *Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen.* In: *Baurmann, J./Weingarten, R. (Hrsg.) (1995): Schreiben, Prozesse, Prozeduren, Produkte.* Opladen, S. 29 – 50
- OSSNER, JAKOB (1996): *Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben?* In: *Feilke, H./Portmann, P.R. (Hrsg.) (1996): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben.* Stuttgart, S. 74-85
- PAEFGEN, ELISABETH (1996): *Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen.* Opladen
- PAYRHUBER, FRANZ-JOSEF (1998): *Schreiben lernen – Aufsatzunterricht.* Göttingen
- PERRIN, DANIEL (1999): *„Eigene Darlings kannst du nicht mehr killen“. Die buffergestützte Text-Reproduktion im journalistischen Arbeitsprozess.* In: *Jakobs, E.-M./Knorr, D./Pogner, K.-H. (Hrsg.) (1999): Textproduktion. HyperText, Text, KonText.* Frankfurt a. M., S. 159-180
- PERRIN, DANIEL/BÖTTCHER, INGRID/KRUSE, OTTO/WROBEL, ARNE (Hrsg.) (2002): *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien.* Wiesbaden
- POSTMAN, NEIL (1983): *Das Verschwinden der Kindheit.* Frankfurt a. M.
- PRAXIS DEUTSCH 155 (1999): *Bewerten und Benoten im offenen Unterricht.*
- RAMPILON, UTE (1996): *Schüler beurteilen sich selbst. Ein Zugang zum selbstgesteuerten Lernen.* In: *Bambach, H. u. a. (Hrsg.) (1996), S. 38-39*
- REHBEIN, JOCHEN (1977): *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache.* Stuttgart
- REINMANN-ROTHMEIER, GABI/MANDL, HEINZ (1999): *Computernetze in der Grundschule. Chancen und Grenzen der neuen Medien.* In: *Huber, L./Kegel, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (1999), S. 13-27*
- REUEN, SASCHA (1997): *Der Computer als Schreibwerkzeug. Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen aus einer vierten Grundschulklasse.* Frankfurt a. M.
- REUSCHLING, GISELA (1993): *Erzähltexte schreiben.* In: *Merkelbach, V. (Hrsg.) (1993), S. 42-58*
- REUSCHLING, GISELA (1995): *Textrevisionen durch Schreibkonferenzen. Wie kann das Überarbeitungsverhalten zielgerichtet gefördert werden?* In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 51, S. 148-159*
- REUSCHLING, GISELA (1996): *„Als wär sie gar nicht Susanne und die Laura“. Die Thematisierung der Perspektive in Schreibkonferenzen.* In: *Praxis Deutsch 137, S. 29-33*
- RICHTER, SIGRUN/BRÜGELMANN, HANS (Hrsg.) (1994): *Mädchen lernen anders lernen Jungen.* Konstanz, S. 51-65
- SCHERER-NEUMANN, GERHEID (1996): *Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten.* In: *Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.) (1996), S. 1153-1169*
- SCHNEIDER-ALKEN, CAROLIN [VERH. SPECKGENS] (1999): *Kreatives Schreiben im projektorientierten Unterricht – das Beispiel „Was-ser“.* In: *Böttcher, I. (Hrsg.) (1999), S. 156-171*
- SCHNEUWLY, BERNHARD (1995): *Textarten – Lerngegenstände des Deutschunterrichts.* In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 51, S. 116-132*
- SCHULZ, GUDRUN (21998): *Umgang mit Gedichten.* Berlin
- SCHURF, BERND (1995): *Bewertung produktiver Schülerarbeiten im Deutschunterricht der Sekundarstufe I.* In: *Deutschunterricht 48, S. 338-342*
- SCHUSTER, KARL (1995): *Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht: Theorie und Praxis.* Baltmannsweiler
- SCHWARZ, JOHANNA (2001): *Die eigenen Stärken veröffentlichen. Portfolios als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung.* In: *Becker, G./Ilsemann, C. v./Schratz, M. (Hrsg.) (2001): Qualität entwickeln: evaluieren. Friedrich Jahresheft 2001, S. 24-27*
- SIEBER, PETER (1997): *Parlando in Texten. Zur Veränderbarkeit kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit.* Tübingen
- SPINNER, KASPAR H. (1980): *Identität und Deutschunterricht.* Göttingen
- SPINNER, KASPAR H. (1993): *Kreatives Schreiben.* In: *Praxis Deutsch 119, S. 17-23*
- SPINNER, KASPAR H. (1998): *Kreatives Schreiben – Perspektiven für Forschung und Praxis. Vortrag gehalten am 7. Mai 1998 in Aachen (unveröffentlichtes Manuskript) (später gekürzt veröffentlicht in: Nussbaum, R. (Hrsg.) (2000), S. 105-113)*
- SPINNER, KASPAR H. (2001): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze*
- SPITTA, GUDRUN (1992): *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4.* Frankfurt a. M.
- TRIPPLER, TATJANA (1998): *„Straßenampel-Brote“ und „Bananen-Quark-Knöpfe“ – Kreativproduktiver Umgang mit Gebrauchstexten am Beispiel von Rezepten.* In: *RAAbits Grundschule: Impulse und Materialien für die kreative Unterrichtsgestaltung.* Heidelberg
- VIERLINGER, RUPERT (1999): *Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus.* Heinsberg
- WALDMANN, GÜNTER (1988): *Produktiver Umgang mit Lyrik.* Baltmannsweiler

- WEDEL-WOLFF, ANNEGRET VON (1997): Texte überarbeiten lernen. In: Praxis Grundschule 6/1997, S. 4-18
- WEINHOLD, SWANTJE (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulfang (mit 296 Schülertexten aus Klasse 1). Freiburg
- WERMKE, JUTTA (1993): Die Kunst zu finden, ohne zu suchen. Ein Beitrag zur Entwicklung von Beurteilungskriterien für einen kreativitätsfördernden Unterricht. In: Diskussion Deutsch 129, S. 88-105
- WESPEL, MANFRED (1997): Texte wachsen lassen ... und überarbeiten. In: Grundschule 11, S. 8 ff.
- WINTER, CLAUDIA (1998): Traditioneller Aufsatzunterricht und kreatives Schreiben. Eine empirische Vergleichsstudie. Augsburg
- WINTER, FELIX (1996): Schülerelbstbewertung. Die Kommunikation über Leistung verbessern. In: Bambach, H. u. a. (Hrsg.), S. 34-37
- WINZEN, HERMANN JOSEF (2000): Klartext – Eine Auswahl sachbezogener Schreibbanlässe. 10 Schreibprojekte mit Planungsempfehlungen und 64 Kopiervorlagen. Oberursel
- WROBEL, ARNE (1995): Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion. Tübingen
- WYGOTSKI, LEV SEMJONOWITSCH (1986): Denken und Sprechen. (zuerst 1934 Moskau), Frankfurt
- ZIMBARDO, PHILIP (1995): Psychologie. Berlin

Liste der Kinderkochbücher

- BARTL, ALMUTH (1992): Spaß am Kochen. Das Kicher-, Spiel- und Brutzelbuch für kleine Köche. Nürnberg
- FEIGH, RENATE/WOIKOWSKY-BIEDAU, SIGRID VON (1993): Wir Kinder kochen vollwertig. Koch- und Backrezepte aus der Naturküche. Köln
- HENNIS KINDER-BACKBUCH (2000): Die besten Rezepte vom Bauernhof. Münster
- KOCHEN MIT DER MAUS (2001): Rezepte, Tipps und Tricks für kleine & große Maus-Fans. Geburtstagssonderausgabe. München
- LIBEAU, CATHERINE (2002): Kinder-Koch-Buch. München
- OSKI & OSKI (1995): Kochen mit Cocolino – Ein Kinder-Bilder-Kochbuch. Bern/Stuttgart
- PLÄTZCHEN & Co. (2001): Rezepte, Tipps und Tricks für kleine & große Maus-Fans. München
- RIEDER, SARAH/KÄMPF, CHRISTIAN (1989): Lustige Kinder-Küche mit der Maus. Münster
- WIEMANN, INGRID (1990): Mit Mikrowelle: Kochspaß für Kinder. Tolle Rezepte, die immer gelingen. München

Quellenangaben

- S. 12: Zählsteine, aus: SCHMANDT-BESSERAT, DENISE (1978): Vom Ursprung der Schrift. In: Spektrum der Wissenschaft, Heft 12/1978, S. 11 (hier Ausschnitt); S. 14: Das Institut des Boten, aus: EHLICH, KONRAD (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: ASSMANN, A./ASSMANN, J./HARDMEIER, CH. (Hrsg.) (1983): Schrift und Gedächtnis. München, S. 31; S. 18: Der Schreibprozess nach Hayes/Flower aus: HAYES/FLOWER (1980): a. a. O., S. 11; S. 57: Bühlers Organon-Modell, aus: BÜHLER, KARL (1982): a. a. O., S. 28, © Bibliographisches Institut & Brockhaus AG, Mannheim; S. 90/91: Bildgeschichte und Schülertexte Hunde, aus: BECK, OSWALD/HOFEN, NIKOLAUS (1990): Aufsatzunterricht Grundschule. Handbuch für Lehrende und Studierende. Baltmannsweiler, S. 225 f.; S. 101: Der Einsatz von Schülerelbst- und -mitbeurteilung im Deutschunterricht, © WINTER, FELIX, Bielefeld; S. 102: Verbesserungszirkel, aus: LIEBNAU, ULRICH: EigenSinn. © Bildungshaus Schroedel Diesterweg Bildungsmedien GmbH & Co. KG, Frankfurt a. M. 1999; S. 141/142: Rosemarie Künzler-Behncke, Erde + Was mein Vater sagt, aus: GELBERG, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Die Erde ist mein Haus. 1988 Beltz & Gelberg Verlag, Weinheim und Basel.

Fitmacher für die Grundschule



Lehrerbücherei Grundschule Deutsch	ISBN 978-3-589-
Grammatikunterricht in der Grundschule	05065-9
Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret	05138-0
Gute Aufgaben Deutsch	05131-1
Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren	05105-2
Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: vorbeugen und überwinden	05120-5
Richtig schreiben lernen von Anfang an	05126-7
Schreibaufgaben	05115-1
Schriftsprache erwerben	05146-5
Sprachunterricht heute	05121-2
Texte bearbeiten, bewerten und benoten	05076-5
Umgang mit Gedichten	05145-8
Wege zum selbstständigen Lesen	05022-2
Zeit für die Schrift. Band I / Band II	05108-3 / 05104-5
Ideenwerkstatt	
45 Unterrichtsideen für das Fach Deutsch NEU	05160-1
Kopiervorlagen	
Lesekompetenz gezielt fördern NEU	05153-3
Für das Schreiben begeistern NEU	05161-8
Kompakt	
Sprache und Sprachgebrauch erforschen NEU	05151-9

Informieren Sie sich unter der Nummer 0180 12 120 20 (3,9 ct/min. aus dem Festnetz der DT, Tel@corn) oder in unserem Onlineshop: www.cornelsen-shop.de