

MECHTHILD DEHN / PETRA HÜTTIS-GRAFF

Frühe Zugänge zu Schrift-Sprachlichkeit

Texte zu literarischen Figuren und Medienfiguren am Ende von Klasse 1: Vergleich 1992/94 und 2014

Abstract

Texte, die Kinder Ende Klasse 1 zu literarischen Figuren und zu Medienfiguren schreiben, erlauben mit den Textformen, die sie finden, und ihrer Auswahl einer Figur Einblicke in Zugänge dieser Schreibnovizen zu Schrift-Sprachlichkeit und zu ihren Rezeptionserfahrungen. Wir vergleichen zwei Textkorpora, die 1992/94 und 2014 zu dieser Aufgabe am Ende von Klasse 1 (jeweils in 18 Klassen) erhoben wurden. Weinhold (2000) hat das erste Korpus im Hinblick auf die Textformen untersucht, die die Kinder wählen, um „Text als Herausforderung“ zu bewältigen. Wir haben das zweite Korpus den Kategorien von Weinhold zugeordnet und ihre Perspektive der Schreibprozessforschung im Hinblick auf den Begriff „elementare Schriftkultur“ ergänzt. Wir fragen danach, ob und inwiefern sich die Vielfalt medialer Erfahrung, wie sie in den Texten erkennbar wird, in 20 Jahren verändert hat, wir untersuchen Unterschiede dieser Zugänge im Hinblick auf Sozialstatus und Mehrsprachigkeit und diskutieren die Bedeutung solcher Einblicke in literale und mediale Rezeptionserfahrungen für den Grundschulunterricht, also auch die Funktion dieser Aufgabenstellung.

1 | Einführung: Elementare Schriftkultur

*Der König der Löwen
Sein Vater wird sterben.
Und der kleine Löwe
wird ein großer Löwe
und er wird Rache
nehmen.
Fertig.*

Beispiel 1: Darin 03/bulg/J – S

... Sie ist ein Sonnenschein...

Beispiel 2: Georgia 04/griech./M
zu Arielle – AE

*... Der klaute, was ihm in die
Finger kam...*

Beispiel 3: Jacob 12/dt/J
zu Räuber Hotzenplotz – S

*... und trennt sich von Arielle
schweren Herzens ...*

Beispiel 4: Fina 15/dt/M – K

*... er hat gefragt, wo sie hinwill, und Rot-
käppchen hat dem Wolf das gesagt*

Beispiel 5: Hannah 18/dt/M – K

*... aber ihre Oma war nicht da;
stattdessen lag der Wolf im Bett...*

Beispiel 6: Damian 19/dt/J – G

Diese Beispiele aus Texten Ende Klasse 1 sind uns aufgefallen.¹ Die Textausschnitte 2, 3 und 4 kommen uns bekannt vor: als Anklang an Formulierungen in Geschichten. Die anderen beiden Ausschnitte (5, 6) betreffen die Struktur des Geschriebenen: Sie raffen, fassen zusammen, was das Märchen viel breiter darstellt. Das gilt auch für den kleinen Text (1). Er ist uns wegen seiner Erzählhaltung aufgefallen: Hier spricht einer, der den Inhalt als Futurum verkündet/benennt, zweimal: wird sterben, wird Rache nehmen. Das ist ungemein auktorial – der Schreiber, ein Junge mit bulgarischer Familiensprache, hat das am Ende von Klasse 1 geschrieben.

Die Beispiele sind aus dem aktuellen Korpus „Schreiben zu literarischen Figuren und Medienfiguren“ (2014). Es wiederholt eine Aufgabenstellung, die bei der Vorbereitung und Durchführung des BLK-Projekts „Elementare Schriftkultur“ zum ersten Mal in den 1990er Jahren erhoben wurde. Der Begriff „Elementare Schriftkultur“ ist in Opposition und als Pendant zu „Kulturtechnik“ formuliert (Dehn 1996, 2011)²:

Elementare Schriftkultur meint im umfassenden Sinn den Gebrauch von Schrift: Dazu gehört die Aufmerksamkeit auf Geschriebenes, auf Zeichenhaftes überhaupt, die Aufmerksamkeit auf den Vorgang des Notierens und der Informationsentnahme bei anderen und die Aufmerksamkeit auf die Wirkung dieser Tätigkeiten; dazu gehört das Zuhören beim Vorlesen, die Kenntnis literarischer Inhalte und die Adaption von Erzählstrukturen (auch von Film, Computerspiel und Tonträger); dazu gehört die Erfahrung einer Beziehung zwischen erlebter und dargestellter Welt; die Erfahrung, selbst etwas zu Papier gebracht zu haben, das persönlich wichtig ist und das andere lesen können, und die, im Lesen Neues zu erfahren oder Ver-

¹ Die Erläuterung am jeweiligen Textende bedeutet Folgendes: Name des Kindes/Klasse/Familiensprache/Geschlecht – Kategorie der Textform. Die Namen der Kinder sind alle geändert. Der letzte Buchstabe kennzeichnet die Textform, der wir das Beispiel zugeordnet haben (siehe Weinhold 2000): AE (AuswahlEntscheidung), G (Geschichte), S (Skizze), K (Konflikt). Die an der Erhebung 2014 beteiligten 18 Klassen gehören überwiegend zu sozialschwachen Einzugsgebieten. Die Erhebung und Zuordnung des Sozialindex dient in Hamburg der Anpassung von Klassengröße und Lehrerstunden. Der Sozialindex des Einzugsgebiets einer Schule wird anhand von Fragebögen an die Eltern, an die Schülerinnen und Schüler und anhand amtlicher Sozialraumdaten bestimmt. Er umfasst u. a. „Kulturelles Kapital“ (z.B. Anzahl der Bücher, gemeinsame Museumsbesuche, Bildungsabschlüsse), Ökonomisches und Soziales Kapital, Migrationshinweise (vgl. zum Beispiel „Drucksache 20-7094“ unter www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex/). Beispiel 1 und 2 sind aus Schulen mit schwachem Sozialindex, Beispiel 3 und 4 aus Schulen mit mittlerem und Beispiel 5 und 6 sind aus Schulen mit gehobenem Sozialindex.

Die Klassen 5 und 6 haben sich am Beginn des Projekts zurückgezogen; sie wurden durch die Klassen 19 und 20 ersetzt. Deshalb geht hier die Zählung bis 20, obwohl im Ganzen 18 Klassen beteiligt sind.

² Einige Passagen sind daraus übernommen.

trautes bestätigt zu finden; und nicht zuletzt die Bestätigung in der Gruppe der Gleichaltrigen und bei den Erwachsenen.

Der Begriff akzentuiert im Unterschied zu den entfalteten Formen den Beginn von Schriftlichkeit, das Phänomen der Andeutung, der Spur, die es wahrzunehmen und zu entwickeln gilt. Elementare Schriftkultur gilt nicht bestimmten Arten von Literatur – also nicht einfachen Texten im Unterschied zu ‚gehobener‘ Schriftkultur.

Kulturtechnik meint in Abgrenzung und als Pendant zu Schriftkultur die Fertigkeiten und Teilleistungen, die zum Lesen und Schreiben gehören, also u. a. die Aneignung der Beziehung zwischen Lautung und Schreibung der jeweiligen Sprache und Schrift; die Fähigkeit zu Synthese und Analyse, die Kontrolle der Sinnerwartung, das Nutzen von Welt- und Sprachwissen beim Leseverstehen; das Beherrschen orthografischer und textueller Strukturen und Regeln – und sie umfasst, nicht zuletzt, motorische Fertigkeiten beim Schreiben.

Schriftkultur kennzeichnet den Gebrauch von Schrift und umfasst sowohl Zweckformen als auch literarische Formen. Das wird auch als Literalität bezeichnet und als literacy³ (Barton 1994). Diese beiden Begriffe gelten jedoch darüber hinaus auch für Lesen und Schreiben als Kulturtechnik, also auch für das Beherrschen von Orthografie und Graphomotorik.

Teilhabe an Schriftkultur setzt nicht das Beherrschen der Kulturtechnik voraus. Historisch war lange das Konzipieren von Texten auch personell vom „Handwerk“ des Schreibens getrennt, so zum Beispiel bei Thomas von Aquin (vgl. Ludwig 1995). Und bis weit ins 18. Jahrhundert fand Teilhabe durch „semiliterarische Prozesse“ (Schenda 1981) statt, durch Vorlesen, Predigt, Rezitation auf den Märkten – als Zuhören. Mit der Einführung und Durchsetzung der Schulpflicht im 19. Jahrhundert aber bildete sich ein Verständnis heraus, dass die Kulturtechnik des Lesens und Schreibens Voraussetzung sei für die Teilhabe an Schriftkultur. Es bestimmt die öffentlich geführten Diskussionen bis heute.⁴ Forschungen zum Schriftspracherwerb haben nachdrücklich die Verbindungen von Zeichnen, Kritzeln und Schreiben, von Vorlesen und darüber Sprechen für die Teilhabe an Schriftkultur und die Aneignung der Kulturtechnik gezeigt. Und das beginnt lange vor Schulanfang (vgl. z. B. Dehn/Sjölin 1996). Studien zur Schulleistung haben die enorme Bedeutung des familiären Umfelds herausgestellt, nicht nur, was die Bildungsferne im Allgemeinen, sondern auch was die Schriftorientierung bzw. „Leseaffinität“ betrifft.⁵ Sie widersprechen damit mancher öffentlichen Priorisierung des Orthografieerwerbs.⁶

Die Schreibaufgabe zu unserem Korpus trägt dem Rechnung. Wir haben sie aus Unterrichtsbeobachtungen zum großen Interesse mancher Kinder an Medienfiguren entwickelt.

Den Anstoß gab die Auseinandersetzung einer Lehrerin mit einem Mädchen, das Klasse 1 wiederholte und das sich ganz mit Batman-Etiketten umgeben hatte: auf der Federtasche, dem T-Shirt, auf Stempeln. Für Lesen und Schreiben zeigte sie auch in ihrem zweiten Schulbesuchsjahr kaum Interesse. Das war 1990, als solche Medienfiguren in der Schule verpönt waren. Wir konnten die Lehrerin schließlich überzeugen, dass Batman für dieses Mädchen der Zugang zu Schrift werden könnte. Sie ging darauf ein – und öffnete die Aufgabe für alle Kinder der Klasse: Sie sollten zu ihrer „Lieblingsfigur“ schreiben, zeichnen, basteln. Die Kinder waren erstaunt, dass auch die „Scheußlichkeiten“ wie Batman, Heman zugelassen waren. Corinna schrieb mehrere Wochen lang Texte von ihrer Begegnung mit Batman und fand damit wirklich ihren Zugang zu Lesen und Schreiben (Wolf-Weber/Dehn 1993, 106–120).

Aus Beobachtungen wie dieser und in Kooperation mit Gruppen von Lehrenden und Studierenden haben wir von 1992 an in der Vorbereitung und bei der Durchführung des BLK-

³ Literacy wird ganz allgemein auch als Grundbildung verstanden, als muttersprachliche, mathematische, naturwissenschaftliche Grundbildung, auch im Mediengebrauch; wir gebrauchen ihn in unserem Beitrag enger, er umfasst literale Praktiken und die literarische Sozialisation.

⁴ Vgl. zum Beispiel Der Spiegel 25/2013; BILD 15.11.2017.

⁵ Vgl. IGLU E 2006: „Schüler und Schülerinnen, die in einem leseaffinen Elternhaus aufwachsen, haben einen deutlichen Vorteil beim Kompetenzerwerb in der Grundschule.“ (Hornberg u.a. 2007, 30). Auch IGLU 2016 bezieht den Vorteil – beim Lesen am Ende der Grundschulzeit – auf die familiäre Lesesozialisation (Goy u.a. 2017, 170): auf die Zahl der in der Familie vorhandenen Bücher (Richtwert 100 Bücher), auf die Einstellung der Eltern zum Lesen (ebd. 148) und die kulturellen Praktiken (ebd. 170).

⁶ Schriftorientierung ist hier in einem umfassenden Sinn verstanden; vgl. zur Bedeutung im Rechtschreibunterricht „Schriftorientierung als Unterrichtsprinzip“ (Hüttis-Graff 2013).

Projekts „Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und funktionalem Analphabetismus in der Grundschule“ für Ende Klasse 1 die Aufgabenstellung „Schreiben zu literarischen Figuren und Medienfiguren“ entwickelt. Die Kinder können wählen zwischen acht Figuren: vier Figuren aus der Kinderliteratur und aus dem Märchen (Rotkäppchen, Pippi Langstrumpf, Bär und Tiger, Willi Wiberg, Räuber Hotzenplotz) und vier Figuren aus den Medien (König der Löwen, Arielle, Spiderman und Super Mario). Sie kennen die jeweilige „Geschichte“ aus dem Fernsehen, aus dem Buch, aus dem Kino, von Tonträgern oder auch aus mehreren Medien. Die Auswahl aus einer so großen Gruppe verfolgt das Ziel, dass jeder und jede das finden kann, was ihn und sie am meisten interessiert. Das erste Korpus mit Texten aus Klasse 1 haben wir 1992 (in einem Vorläuferprojekt des Modellversuchs) und 1994 erhoben. Weinhold hat Texte aus 18 Klassen ausgewertet. Für die Erhebung des zweiten Korpus, 20 Jahre später, hat Petra Hüttis-Graff 2014 die Aufgabe in 18 Klassen wiederholt, wiederum zu vier literarischen und vier Medienfiguren. Dabei hat sie nach Befragung von Kindern drei Figuren aktualisiert (so ist Batman (1992/94) 2014 durch Spiderman ersetzt, Aladdin durch König der Löwen, Willi Wiberg durch Hotzenplotz; die Figur aus der Sendung mit der Maus wurde nur 1992 angeboten).

Es werden acht Blätter mit je einem Bild einer Figur an der Tafel aufgehängt, darunter liegen die Schreibblätter, auch je mit einem Bild der Figur. Die Aufgabenstellung lautet: *Ich möchte euch bitten, eine Geschichte zu schreiben. Es gibt acht verschiedenen Möglichkeiten, etwas zu schreiben. Ihr könnt euch eine aussuchen. Während die Blätter aufgehängt werden: Überlegt euch schon mal, über wen ihr etwas schreiben wollt. – Wenn ihr wissen möchtet, wie ein Wort geschrieben wird, könnt ihr ... (Lehrerin) oder mich fragen, dann schreiben wir euch das Wort auf so einen kleinen Zettel.*

Die Formulierung der Schreibaufgabe ist bewusst mehrdeutig gehalten und schließt unterschiedliche Aufgabenstile in den Klassen ein. *Eine Geschichte schreiben* ist in den meisten Klassen eine vertraute Erwartung, was die Form betrifft; *etwas schreiben*, ist deutlich offener; *... über wen ihr etwas schreiben wollt* legt eine Auswahlentscheidung, u. U. auch als Textform, nahe.

Wir haben 2014 die Texte der Kinder jeweils abgeschrieben und jeder Klasse ein Buch mit den Originalen und den Abschriften gegeben, so dass die Texte der Kinder am Ende von Klasse 1 ihnen im Anschluss auch als Lektüre dienen konnten – als Gelegenheit zum inhaltlichen Austausch und auch als Vergleich des schon Gekonnten, was die Orthografie betrifft, und Einsicht in das, was noch gelernt werden muss.

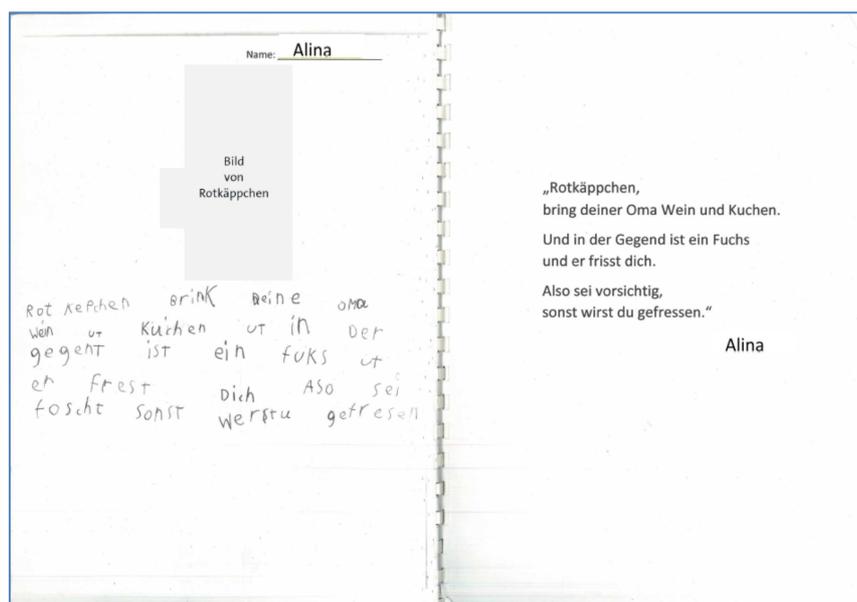


Abbildung 1: Original und Abschrift als Buch für die Klasse⁷

⁷ Aus rechtlichen Gründen sind die Abbildungen der Figuren auf allen Schreibblättern grau abgedeckt.

Der Gegenstand des Schreibens ist auf dem Schreibblatt präsent. Damit kann für die Schreibidee, für das Formulieren der Gedanken das ganze Feld der Assoziationen und des Wissens eröffnet werden, die für Schreibanfänger und Schreibanfängerin mit dieser Figur und mit der Rezeption ihrer Geschichten verbunden sind. Mehr als etwa bloß der Name der Figur kann die Abbildung – als äußeres Bild – das innere Bild derer, die es beim Schreiben vor Augen haben, konkretisieren und vertiefen. Und vielleicht sind die Assonanzen an literarische Formulierungen in den Beispielen 2, 3 und 4 dieser Aufgabenform geschuldet, die Vorstellungen weckt und Erinnerungen an Schrift-Sprachlichkeit.

Die Disney-Geschichten kennzeichnen vielgestaltige Figurenkonstellationen, die in mehreren Handlungssträngen und Bedeutungsmustern miteinander verbunden sind; so gehört z. B. Simba, die Hauptfigur in „König der Löwen“, sowohl zu der Kernfamilie mit Vater und Mutter; er ist aber auch der Adressat der Feindschaft des Onkels, der selber die Herrschaft übernehmen will; zugleich bildet er mit seiner Freundin Nala und später mit seinen beiden Helfern Pumbaa und Timon noch eine eigene Gruppierung. Die Zentrierung auf etwas Bestimmtes muss also der Schreibende leisten, aber die ist mit der Vorgabe auch materialisiert. In Beispiel 1 stellt der Schreibanfänger die drei Teile auf äußerst knappe Weise nebeneinander – im Gestus des Wissenden.

Die Beispiele 5 und 6 zeigen einen anderen Aspekt der Tätigkeit der Schreibnovizen. Die Anstrengung, Buchstaben, Wörter lesbar aufs Papier zu bringen, also kulturtechnische Aspekte von Orthographie und Graphomotorik zu bewältigen, lässt sie ihren Text begrenzen. Sie merken, dass sie längst nicht alles, was ihnen einfällt, auch aufschreiben können. Swantje Weinhold macht auf eindrückliche Weise die Herausforderung deutlich, die das Textschreiben für Novizen bedeutet: An welchen „Baustellen der Textherstellung“ machen sie sich zu schaffen (2000, 110)? In unserem Zusammenhang: Eine Möglichkeit, die Kinder am Ende von Klasse 1 finden, ist, Ereignisse zusammenzufassen, sie aufeinander zu beziehen; viel zu sagen – mit wenig Worten. Das zeigen die Beispiele 5 und 6.

Wir vergleichen die beiden Korpora, jeweils aus 18 Hamburger Klassen. Dabei gehen wir von der Untersuchung von Swantje Weinhold (2000) aus, übernehmen zunächst ihre Kategorien, ordnen die Texte von 2014 diesen Kategorien zu und vergleichen die Befunde. Wir beschränken uns – wie Weinhold – auf textuelle und schriftkulturelle Aspekte. Uns interessieren auch literarische und mediale Rezeptionserfahrungen, wie sie in Figurenwahl und Textformen sichtbar werden. Graphomotorik (Dehn/Hüttis-Graff 2018 i. V.) und Aneignung der Orthografie (Hüttis-Graff 2015; Hüttis-Graff/Wirsching 2018 i. V.) sind Gegenstand separater Untersuchungen. Anders als Weinhold, die die Texte strukturell auswertet, haben wir für das Korpus 2014 Familiensprache und Geschlecht der Kinder aus Klasse 1 erhoben und für beide Korpora den Sozialindex der Schulen zur Zeit der Erhebung und können die Befunde, auch quantitativ, darauf beziehen.

- | Haben sich die Zugänge zu Schrift-Sprachlichkeit, wie sie in Texten zu dieser Aufgabe erkennbar werden, im Verlauf von 20 Jahren verändert?
- | Welcher Art sind Unterschiede dieser Zugänge im Hinblick auf Sozialstatus und Mehrsprachigkeit (bezogen auf 2014)?
- | Welche Einblicke gewähren Figurenwahl und Textformen in die Funktion elementarer Schriftkultur mit Buch und anderen Medien für die Schreibnovizen?
- | Was bedeuten solche Einblicke in literale und mediale Rezeptionserfahrungen für den Grundschulunterricht im Lesen und Schreiben?

2 | „Text als Herausforderung“: Die Kategorien

Swantje Weinhold hat die Untersuchung ihres Korpus⁸ mit Bezug auf Bereiter/Scardamalia, Hayes/Flower und van Dijk im Hinblick auf prozessual-kognitive Herausforderungen, Produktansprüche und Leserbezug begründet und konzipiert (2000, 112 f.)⁸:

1. Wie stellt sich der Vorgang der Themaentfaltungen dar? Welche *prozessual-kognitiven Wege* sind zu beschreiben von der Idee/Geschichtenvorlage zum Text? Welche Rolle spielt auf diesem Weg die Thema-Suche? Welcher Fokus wird beim Textaufbau eingenommen? Richten die Kinder ihr Augenmerk auf die lokale Ebene oder nehmen sie auch schon das Ganze in den Blick? Wie meistern die Kinder das Verhältnis von Mikroebene vs. Makroebene in Bezug auf ihren Text?
2. Wie stellt sich die *schriftsprachliche Komponente* dar? Wie machen sich die materiellen Ansprüche des Mediums geltend? Wie erleben die Kinder dabei den unter ihren Augen entstehenden Text als materialisiertes »Produkt«, an dem sie als Autoren und Leser arbeiten können? Woran zeigt sich das – auch ästhetische – Gefallen, die Absicht »to please oneself« (Bereiter 1980)?
3. Wie zeigt sich in beiden Akten die *interaktiv-kommunikative Komponente*? Wie reflektieren die Kinder im Prozess und in Bezug auf die sprachliche Gestaltung die kommunikative Dimension des Mediums Schrift, also die Größe »Leser«?

Weinhold unterscheidet vier Zugänge zu Schrift-Sprachlichkeit (2000, 114):

Zugänge	Kennung	Textform
1. Texte als Thematisierung einer Auswahlentscheidung	P = AE	Plan = AuswahlEntscheidung ⁹
2. Themenentfaltung I: Von der Bildfigur zum Text	B	Beschreibung
	C	Comic
	G	Geschichte
3. Themenentfaltung II: Vom Geschichtenstoff zum Text	H	Handlungssequenz
	K	Konflikt
	S	Skizze
4. Schreibanfänger als erste Leser ihrer Texte	ZL	Zeichen für Leser

Tabelle 1: Zugänge zum Schreiben zu literarischen Figuren und Medienfiguren

Wir referieren jeweils zuerst die Kategorien, wie sie Weinhold formuliert hat, und erläutern sie dann mit Beispielen aus unserem Korpus von 2014.

2.1 | Texte als Thematisierung einer Auswahlentscheidung (AE)

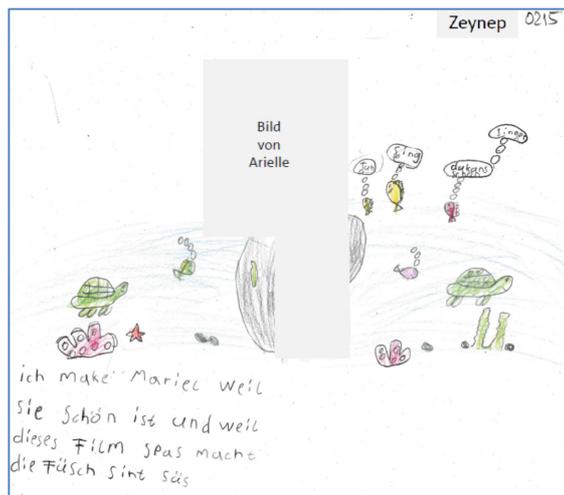
Entsprechend der Aufforderung *überlegt schon mal, über wen ihr schreiben wollt*, machen die Kinder „ihre Konfrontation mit einer elementaren Schreibbedingung zum Thema, d.h. sie gewähren dem Leser mit ihren Texten einen aufschlussreichen »Einblick« in Denk- und Planungsprozesse, die dem Textverfassen normalerweise vorausgehen. [...] Allein vor ihrem Schreibblatt, stehen sie vor der Herausforderung, sich ohne Unterstützung durch einen Gesprächspartner entscheiden zu müssen, was sie schreiben wollen und können“ (Weinhold 2000, 115).

Das kann eine Einstellungsäußerung sein: *Mario, gut, groß, phantastisch, Arielle ist schön. Sie ist im Meer.* (Weinhold 2000, 119) Das kann eine Auswahlentscheidung mit Sprechermarkierung sein. Interessant dabei ist, dass Schreiber im selben Text von sich und zugleich von der Figur als *ich* schreiben, aber mit deutlicher Markierung: *Ich, Roxana, finde*

⁸ Aus Platzgründen können wir hier die Genauigkeit der Bezugnahme von Weinhold auf diesen theoretischen Bezugsrahmen nicht nachzeichnen. Ihre Betrachtung der Schülertexte buchstabiert eindrucksvoll – bis ins Einzelne – diese Bezüge aus.

⁹ Wir nennen diese Kategorie AE, weil u. E. etliche Texte zwar als „Auswahlentscheidung“, aber eher nicht als „Plan“ gelesen werden können.

Pippi nett. ... Ich, Pippi, bin lustig. Tschüss! Bis bald. (ebd., 121) Und schließlich enthalten die Texte Begründungsstrukturen: *Weil das ein toller Film ist.* Und die Schreibanfänger_innen versuchen, eigene Erfahrungen zu thematisieren *Mario sieht man im Fernsehen. Ich war auch im Fasching als Pippi Langstrumpf...* (ebd., 125). Die Anfänger suchen also das Sprachgeschehen in der Schriftlichkeit, das Sprecher und Hörer räumlich und zeitlich trennt, zu überwinden, indem sie in den Dialog treten, mit einem – wie Weinhold es nennt – „oralen Leser“ (ebd., 117). Mit der Formulierung der Aufgabe sehen sie sich direkt gefragt – sie antworten mit ihrem Text und finden ein „kompensatorisches Verfahren“ für die neue Kommunikationssituation (ebd., 126).



Ich mag Arielle, weil sie schön ist und weil dieser Film Spaß macht. Die Fische sind süß.

Abbildung 2: Zeynep 02/türk./M – AE

Zeynep aus unserem Korpus (02/türk./M) nennt zwei Gründe für ihre Vorliebe für Arielle: die Schönheit der Figur und ihre Erfahrung mit dem Film. Sie fügt einen Kommentar zu der Zeichnung an, die sie mit Akribie aufs Papier gebracht hat. Ihr Text kann als Beispiel für die Adressierung an einen „oralen Leser“ gelten. Zeynep verknüpft die beiden Begründungen für ihre Bewertung (*Ich mag Arielle*) syntaktisch mit *weil*, stellt sie nicht bloß nebeneinander: „Ich mag Arielle. Sie ist schön. Dieser Film macht Spaß...“

Man könnte sagen, dass die Zeichnung von Zeynep zugleich Elemente eines Comics enthält, weil die Fische zu Arielle sagen: *du kannst schön singen.*¹⁰

2.2 | Thementafaltung I: Von der Bildfigur zum Text

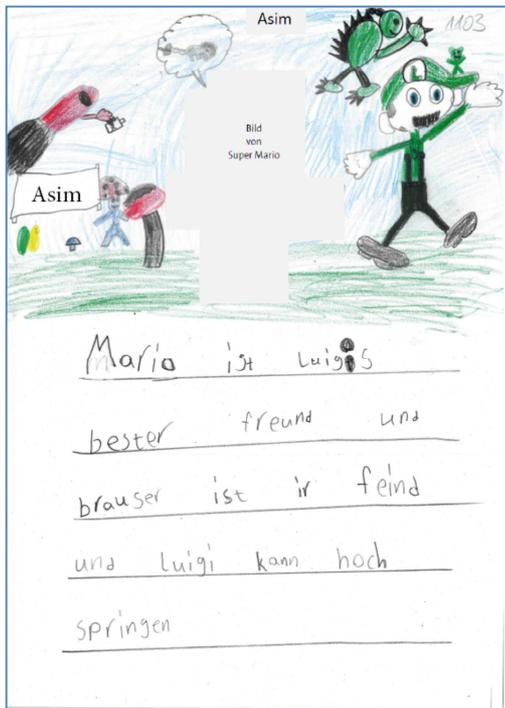
Beschreibung (B)

Weinhold (2000) differenziert die Situation der Schreibnovizen und stellt heraus, wie ein großer Teil von ihnen an die „Besonderheit der Themenstellung“ anknüpft, die ihnen „durch die visualisierte Figur“ auf dem Schreibblatt angeboten wird (129). Sie nutzen das, indem sie ihren Stoff „unmittelbar aus der Abbildung beziehen“: *Mario hält einen Pilz fest.* Oder sie nutzen es, indem sie „die Figur in ihrer Funktion als Repräsentanten von Stoff“ kennzeichnen: *Das ist Pippi Langstrumpf. Sie ist stark. Sie hat ein Pferd. Sie kann reiten.* Oder schließlich lassen sie die Figur selbst sprechen, und zwar nicht auf der „Grundlage des mit ihrem Leser geteilten Wahrnehmungsraumes über die Figur, ... sondern sie machen die Figur selbst zum Subjekt eines ‚Gesprächs‘ mit dem Rezipienten ihres Textes“ (ebd., 136): *Ich bin Batman, ich rette alle Menschen...*

Asim aus unserem Korpus (11/bosn./J) gestaltet die Figur „in ihrer Funktion als Repräsentanten von Stoff“ – in Wort und Bild. Er benennt Marios besten Freund, Luigi, und ihren

¹⁰ Im Film singen die Fische davon, wie viel schöner es im Meer als bei den Menschen ist.

gemeinsamen Feind, Bowser, und er kennzeichnet Luigis besondere Fähigkeit. Das Bild sagt noch mehr als der Text, zeigt Requisiten und weitere Figuren des Spiels. Seinen eigenen Namen hat Asim auf einer Tafel in die Situation integriert.¹¹



*Mario ist Luigis
bester Freund und
Browser ist ihr Feind
und Luigi kann hoch
springen.*

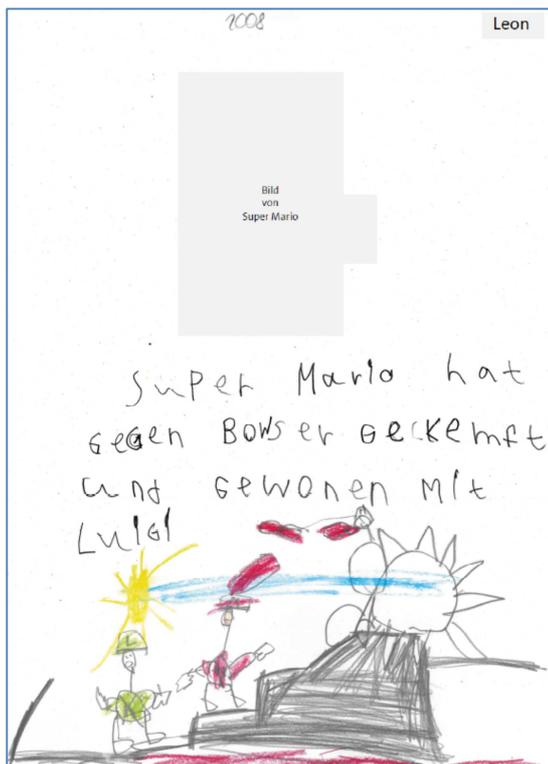
Abbildung 3: Asim 11/bosn./J – B

Text als Bezug auf die bildliche Figur und als Comic (C)

Dieser Kategorie ordnet Weinhold (2000) Texte zu, bei denen die Schreibenden „neben der sprachlichen Formulierung von Gedanken mit zeichnerischen Mitteln an der visualisierten Figur weiterarbeiten“ (138) und bei denen sie ihr Genrewissen über Comics nutzen, über die Kombination von Bildern, Erzähltexten und Dialogen (ebd., 142). *Mario läuft nach Hause, weil er eine Schlange gesehen hat.* Das ist der Text zu der Zeichnung von drei Schlangen.

In mancher Hinsicht könnten wir schon unsere Beispiele von Zeynep und Asim dieser Kategorie zuordnen, aber wir haben bei der Auswertung darauf geachtet, ob – wie beim Comic – das Bild dem Text etwas hinzufügt, also nicht nur eine Illustration darstellt. Das ist bei Leon (20/J/dt.) aus unserem Korpus der Fall. Die Zeichnung mutet ziemlich dramatisch an. Syntaktisch verbindet Leon Kampf und Ergebnis und umgeht so eine Reihung: „Mario hat [...] gekämpft und er hat gewonnen.“

¹¹ Wenn man den Trailer anschaut, erkennt man, dass Asim Bowser mit seinen spezifischen Merkmalen abgebildet hat – oberhalb von Luigi.



Super Mario hat gegen Bowser gekämpft und gewonnen mit Luigi.

Abbildung 4: Leon 20/dt/J - C

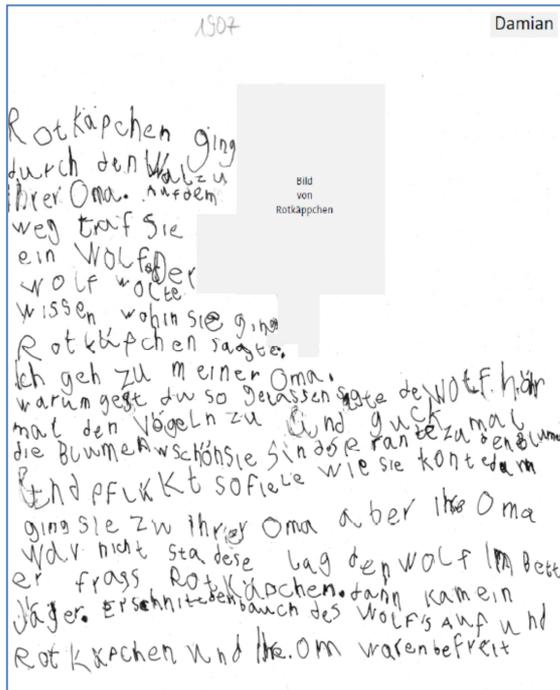
2.3 | Themenfaltung II: Vom Geschichtenstoff zum Text

Mit den beiden ersten Kategorien erfasst Weinhold (2000) Texte, die Einblicke gewähren, wie Schreibanfänger_innen Zugänge zu Schrift-Sprachlichkeit suchen, indem sie ihre Auswahlentscheidung für einen oralen Leser thematisieren oder indem sie sich an der Bildfigur auf dem Blatt orientieren, indem sie also Übergänge zu Schrift-Sprachlichkeit aus der Situation direkter Kommunikation heraus suchen. Die folgenden Kategorien gelten Texten, „in denen die Auseinandersetzung der Schreiber mit der Komplexität von Geschichten-Stoffen sichtbar wird“ (ebd., 147). Auch in ihnen sind die Mühen des Schreibprozesses, des Verschriftens, erkennbar; auch sie sind zum Teil sehr kurz. Aber in ihnen „manifestiert sich die kognitive Herausforderung, mit der für jeden Schreiber [...] die Formulierungstätigkeit beginnt: die Aktualisierung von Wissen und die Auswahl“ in Bezug auf das Handlungsziel und den Leser (ebd.). Das bezieht sich „auf die mit der Schreibaufgabe angebotenen Muster“ ebenso wie auf die strukturellen Schemata für den Textherstellungsprozess. Weinhold fragt danach, „welchen kognitiven Blickwinkel“ die Schreiber einnehmen (ebd.), und unterscheidet Texte als Geschichten, Texte als szenische Momentaufnahme, als Entwurf zum Grundkonflikt und als Ideenskizze. Diese „kognitiven Blickwinkel“ der jungen Schreibenden geben uns zugleich Einblicke in ihren Zugang zu elementarer Schriftkultur; die jungen Schreibenden zeigen, welche Figuren sie wählen, welche Textformen ihnen verfügbar sind zur Bewältigung dieser Aufgabe; sie zeigen auch, was sie, indem sie auf diese Art schreiben, bei dieser Aufgabenstellung lernen.

Text als Geschichte (G)

Zu dieser Kategorie von Weinhold (2000) gehören Texte, bei denen die Perspektive der Kinder zum einen auf dem Anfang liegt, vor allem indem sie Eingangsformeln wie „Es war einmal...“ verwenden – gleichsam als Sprungbrett für die ganze Geschichte. Und oft sind sie mit der detailreichen Ausführung des Anfangs auch schon am Ende ihres Textes, weil ihnen der „Schreibe-Atem“ ausgegangen ist (ebd., 149). Zu dieser Kategorie gehört zum anderen auch die „Kleine Geschichte“. Hier entwickeln die Kinder eine Perspektive auf einen überschaubaren

Raum, der es ihnen ermöglicht, „stofflich über den Anfang hinauszukommen“ (ebd., 152). Weinhold (2000) hebt hervor, dass etliche Geschichtenstoffe der Vorgabe diesen Zugang erleichtern, weil sie als serielle Episoden verfasst sind: Super Mario, Batman (Spiderman), Pippi. Und manchmal bewältigen die Schreibnovizen auch die „ganze Geschichte“.



Rotkäppchen ging durch den Wald zu ihrer Oma. Auf dem Weg traf sie einen Wolf. Der Wolf wollte wissen, wohin sie ging. Rotkäppchen sagte: Ich geh zu meiner Oma. Warum gehst du so gelassen, sagte der Wolf. Hör mal den Vögeln zu und guck mal die Blumen (an), wie schön sie sind. Sie rannte zu den Blumen und pflückte so viele, wie sie konnte. Dann ging sie zu ihrer Oma, aber ihre Oma war nicht (da). Stattdessen lag der Wolf im Bett. Er fraß Rotkäppchen. Dann kam ein Jäger. Er schnitt den Bauch des Wolfes auf und Rotkäppchen und ihre Oma waren befreit.

Abbildung 5: Damian 19/dt/J - G

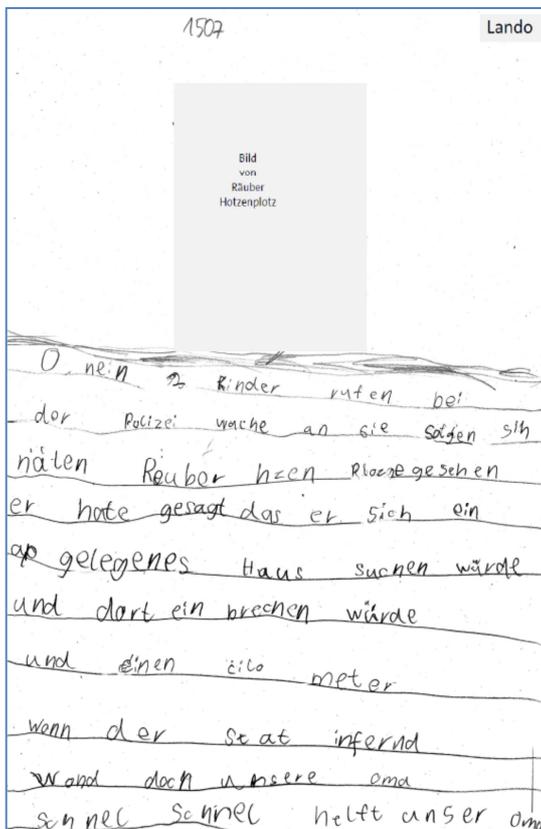
Damian aus unserem Korpus (19/dt/J) verzichtet auf die Eingangsformel und auch auf die Szene zwischen Rotkäppchen und ihrer Mutter. Ausführlich stellt er das Gespräch zwischen Wolf und Rotkäppchen dar. Ungewöhnlich ist, dass der Wolf Rotkäppchens Haltung als *gelassen* kritisiert. Das ist angesichts dessen, was noch passieren wird, zutreffend. Vielleicht meint Damian aber auch „gleichgültig, unaufmerksam“. Während die Szene zwischen Rotkäppchen und dem Wolf entfaltet ist, wird der zweite Teil des Märchens stark gerafft: *aber - stattdessen* fasst die Szene zwischen Wolf und Großmutter im Hinblick auf das Ergebnis zusammen. Damian kürzt damit den Schreibprozess ab, ohne auf Wesentliches zu verzichten. *Stattdessen* ist auch graphemisch nur rudimentär notiert, aber eindeutig in dem, was gemeint ist. Eingeleitet sind beide Handlungsschritte mit *dann* (*dann ging sie ...*, *dann kam ein Jäger...*), also einem vertrauten Wissensbestand, einer vertrauten Form.

Text als szenische Momentaufnahme (H)

Diese Kategorie von Weinhold (2000) umfasst Texte, in denen die Kinder ebenfalls erzählen. „Sie benutzen aber keinen Titel als vorausschauenden Hinweis auf ihr Textthema, führen ihren Leser nicht in Handlungszeit und -ort und -träger ein, bauen keinen kontextuellen Bezugsrahmen auf, sondern schreiben so, wie sie es vom mündlichen Erzählen kennen.“ (ebd., 160) Sie bewältigen die Stofffülle, die ihnen mit der Figur zur Verfügung steht, indem sie sich auf eine Szene konzentrieren – und beschränken; dabei fügen sie öfter auch wörtliche Rede ein.

Lando (15/dt/J) in unserem Korpus konzentriert sich auf die Situation, als sich zwei Kinder an die Polizei wenden, um ihre Oma zu schützen. Er verbindet dabei mehrere Perspektiven und Redeformen: Sein Text beginnt mit der Verwunderung (des Erzählers, eines Außenstehenden), dass sich Kinder an die Polizei wenden bzw. dass die Oma beraubt werden soll. Es folgt indirekte Redewiedergabe im Konjunktiv (*sie hätten...*), dann wie ein Bericht, was der Räuber Hotzenplotz *gesagt hatte* – eine Ankündigung als Drohung – wiederum im Konjunktiv.

Schließlich wechselt die Darstellung in die direkte Rede, den Aufruf der Kinder an die Polizei:
Schnell, schnell, helft unserer Oma.



O nein, 2 Kinder rufen bei der Polizeiwache an. Sie sagen, sie hätten Räuber Hotzenplotz gesehen. Er hatte gesagt, dass er sich ein abgelegenes Haus suchen würde und dort einbrechen würde, und einen Kilometer von der Stadt entfernt wohnt doch unsere Oma. Schnell, schnell, helft unserer Oma.

Abbildung 6: Lando 15/dt/J - H

Negin aus unserem Korpus (07/farsi/M) stellt die Situation dar, als Arielle – bereits mit Bein – ihrer Schwester begegnet und verhindern will, dass das entdeckt wird.

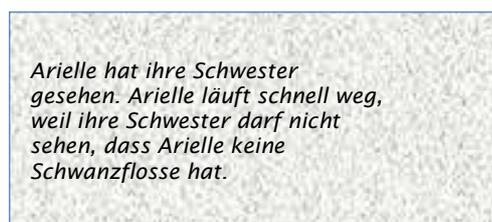


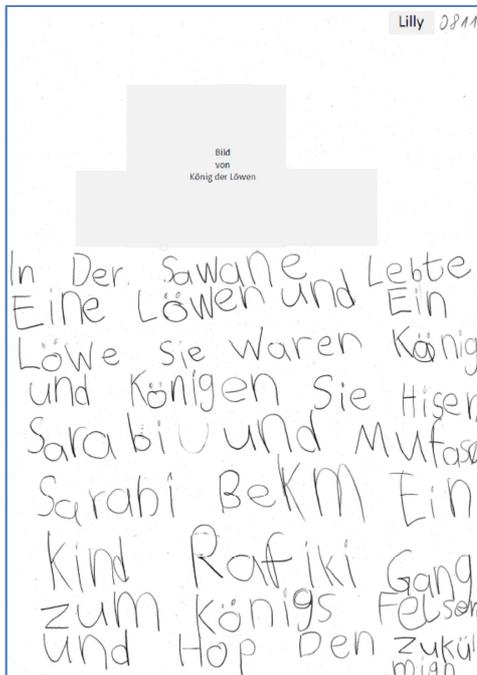
Abbildung 7: Negin 07/farsi/M - H

Text als Entwurf zum Grundkonflikt (K)

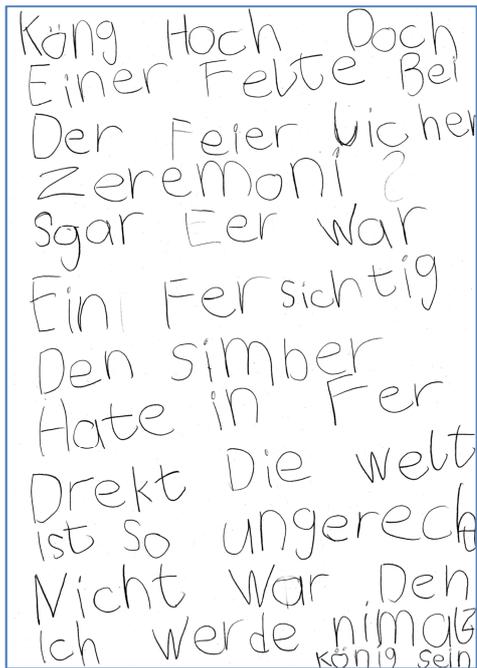
Die Texte, die Weinhold (2000) dieser Kategorie zuordnet, sind einer „verdichteten Bedeutungsstruktur“ auf der Spur. Die Schreibnovizen suchen das Ganze zu umfassen und gleichzeitig müssen sie es auch aufschreiben können. Das erfordert die Extraktion eines mit der Geschichte transportierten Themas, eines hinter dem Text liegenden Problems. Die Kinder setzen sich „implizit mit der Konzeptualisierung der ‚zentralen Botschaft‘“ auseinander (ebd., 165). Der „makrostrukturell gefärbte Überblick wendet sich an einen Leser und erfüllt darin eine kommunikative Funktion“ (ebd., 171) – nämlich ein Angebot für „die ganze Geschichte“.

Lilly aus unserem Korpus (08/dt/M) führt zunächst die Hauptfiguren ein und umreißt dann eine zentrale Szene, die *feierliche Zeremonie* für den zukünftigen König. Der Grundkonflikt zum Antagonisten, dem Onkel, wird ausdrücklich als Begründung (*denn*) benannt. Er ist

nicht dabei und er ist eifersüchtig. Zum Schluss zitiert Lilly Scars Gedanken – er beklagt sich über die Ungerechtigkeit und spricht dabei den Leser direkt an (*nicht wahr*).



*In der Savanne
 lebte(n) eine Löwin und ein
 Löwe. Sie waren König
 und Königin. Sie hießen
 Sarabi und Mufasa.
 Sarabi bekam ein
 Kind. Rafiki ging zum Königsfelsen
 und hob den zukünftigen*



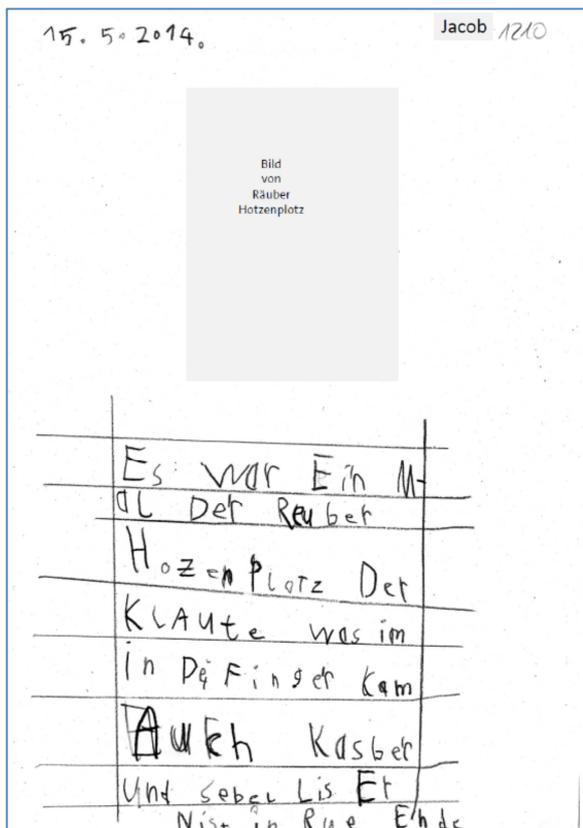
*König hoch. Doch
 einer fehlte bei
 der feierlichen
 Zeremonie
 Scar. Er war
 eifersüchtig,
 denn Simba hatte ihn ver-
 drängt. Die Welt
 ist so ungerecht,
 nicht wahr. Denn
 ich werde niemals
 König sein.*

Abbildung 8: Lilly 08/dt/M – K

Text als Ideenskizze (S)

Die Texte, die Weinhold (2000) dieser Kategorie zuordnet, sind auch „von hoher Warte“ geschrieben. Sie unterscheiden sich von Texten, die den Grundkonflikt als Kernaussage zu formulieren suchen, dadurch, dass es ihnen um einen „Gesamtüberblick“ (174), nicht um eine Spezifizierung des Grundkonflikts am Beispiel geht.

In unserem Korpus lassen sich die Texte von Jacob und von Adam dieser Kategorie zuordnen. Jacob (12/dt/J) nimmt eine Redewendung auf (*klaute, was ihm in die Finger kam*) und kennzeichnet damit den „Motor“ der Handlung; sodann nennt er zwei Akteure, denen dies gilt. Im Hinblick darauf haben wir seinen Text als Ideenskizze kategorisiert, auch wenn er mit der Einleitungs- und Schlussformel Momente einer (einfachen) Geschichte zeigt.



*Es war einmal der Räuber
Hotzenplotz. Der
klaute, was ihm
in die Finger kam.
Auch Kasper und Seppel ließ er
nicht in Ruhe. Ende*

Abbildung 9: Jacob 12/dt/J – S

Adams Text (03/tunes./J) benennt die drei wesentlichen Handlungsmomente der Geschichte. Dass die Antagonisten, *die Bösen, auch* so stark sein wollen wie der Held, ist der Antrieb für das Geschehen insgesamt. Insofern hängt hier die Zuordnung zu dieser Kategorie an diesem einen Wort. Adam notiert Überschrift und Schlussformel, aber er setzt sie nicht grafisch ab.

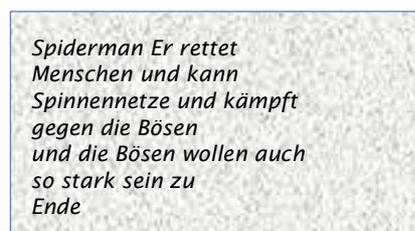


Abbildung 10: Adam 03/tunes./J – S

2.4 | Schreibanfänger als erste Leser ihrer Texte (Z)

Mit dem Schreiben können auch bereits Anfänger etwas erfahren, was in direkter Kommunikation kaum oder nur paraverbal möglich ist. Sie können den Leser nonverbal auf etwas im Text verweisen, graphische Zeichen anfügen, die etwas unterstreichen, gliedern. Die Schreibanfänger spielen „mit dem Herstellungsaspekt von Schriftlichkeit“ (Weinhold 2000, 189), allerdings betrifft das kaum mehr als eine Handvoll Texte (s. u. Tabelle 4).

So macht es auch Ferdinand (19/dt/J) aus unserem Korpus, wenn er nummeriert, was zuerst, was danach gelesen werden soll. Offenbar hat er das nicht nachträglich, sondern gleich beim Schreiben gemacht. Allerdings hält er es nicht bis zum Ende durch.



*1 König 2 der Löwen
3 ist gegangen 4 dann
wollte das Kind
mit. Nein. Es sind Zebras.*

Abbildung 11: Ferdinand 19/dt/J – Z

3 | Formen der Leseransprache aus dem Korpus 2014 (LA)

Die Zugänge der Schreibnovizen zu Schrift-Sprachlichkeit, die Weinhold (2000) gefunden hat, zeigen sich alle auch in unserem Korpus – darüber hinaus haben wir noch eine andere Form gefunden. Sie betrifft die Leseransprache – nicht als Orientierung mit Hilfe von Zeichen, sondern in Bezug auf Sprachformen, die aus Literatur und Medien bekannt sind:



Es war Abend. Wer ist denn das? Das ist Spiderman. Was macht er? Vielleicht kämpft er?
(zwei Fragezeichen im Original)

Abbildung 12: Arvid 09/dt/J - LA

In eine Erzählsituation (*es war Abend*) hinein sind drei Fragen und eine Antwort gestellt. Wer fragt hier und wer ist der Adressat der Fragen? Damit ist nicht ein oraler Leser angesprochen, sondern der junge Schreiber übernimmt ein Muster der Zwiesprache von Autor und Leser, die ihm aus Kinderliteratur und Medien vertraut ist.¹²

Das gilt auch für die Ankündigung weiterer Information: *Nun mehr zu Bowser.*

Mario ist ein Klempner, aber er ist auch ein Retter. Der fiese Bowser entführt immer Prinzessin Peach, und Mario eilt immer zu Hilfe. Nun mehr zu Bowser: Bowser ist Marios Erzfeind.

Abbildung 13: Tim 20/dt/J - LA

Und auch für die folgende Anrede an die Leser:

Ihr kennt ihn ja. Richtig. Ihr habt es erfasst. Es ist Räuber Hotzenplotz. Ich erzähle eine Geschichte von ihm. Er lag auf einer Sonnenbank und ruhte sich aus. Plötzlich (...) Es war Sommer geworden. Hotzenplotz wusste das nicht.

Abbildung 14: Neele1 08/dt/M - LA

Es ist also die Verbindung zu einer dargestellten Situation, die diese Form der Leseransprache kennzeichnet. Die beiden folgenden Beispiele können auch als Ansprache an den oralen Leser gelten:

¹² Es gibt aus derselben Schulklasse einen ähnlichen Text, allerdings ohne dass von einer Situation erzählt wird: *Was macht der / Spiderman in der / Nacht. Vielleicht kämpft (er).* Nicola 09/poln./M

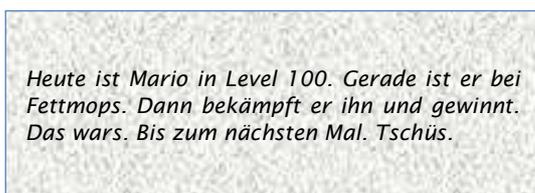


Abbildung 15: Elias 11/ungar./J - LA

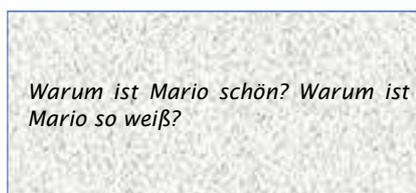
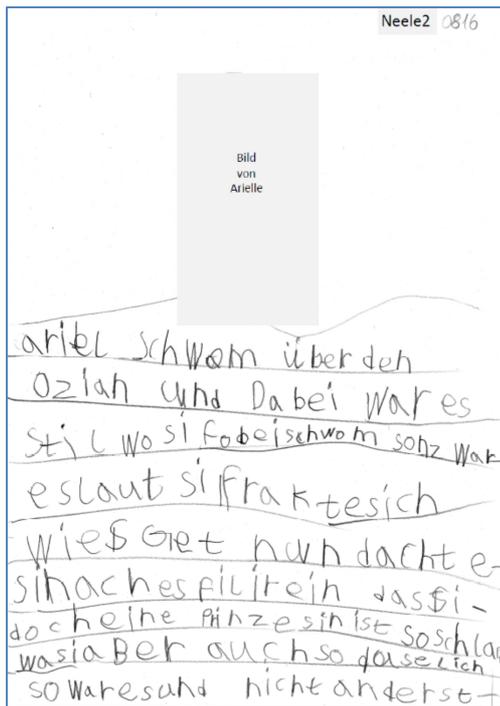


Abbildung 16: Marzia 01/afg./M - LA

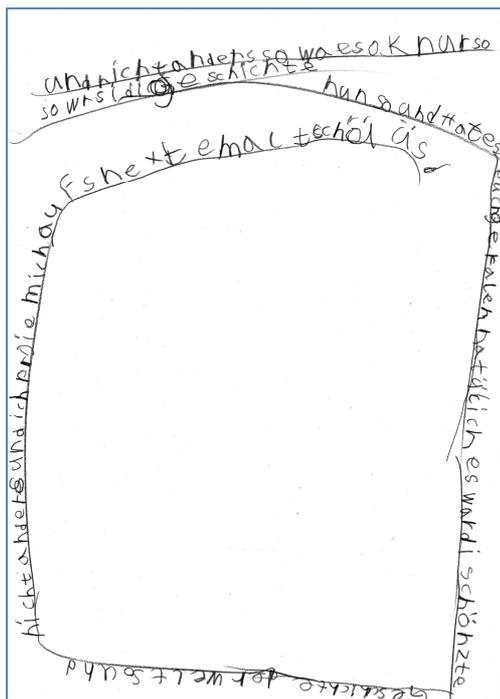
Manchmal sind die Zugänge, die die Texte der Schreibanfänger_innen zeigen, vielfältiger, als es eine Kategorie erfassen kann:

Lando (Abb. 6) wendet sich mit seinem Ausruf *O nein, 2 Kinder rufen bei der Polizei an...* nicht an einen oralen Leser, sondern – wie in der Literatur – an einen fiktiven (s.o.). Das gilt auch für Lilly (Abb. 8), wenn sie Scar sich über die Ungerechtigkeit der Welt beklagen und um Zustimmung bitten lässt (*nicht wahr*).

Die Episode, die Neele2 erzählt, gilt einem Grundkonflikt des Geschichtenstoffs – wenn auch keinem, der zentral ist für das Geschehen. Sie führt ihre Schreiarbeit auf der Rückseite des Blattes fort, indem sie die Bekräftigung *so war es und nicht anders* wiederholt und daran eine Zwiesprache mit dem Leser knüpft, sich schließlich von ihm verabschiedet. Durch die kreisförmige Anordnung auf dem Blatt verlangt sie auch eine entsprechende Handhabung beim Lesen. Wendet sie sich an den oralen Leser oder übernimmt sie eine Form der Textanordnung, die sie aus Büchern kennt?



Arielle schwamm über den
 Ozean und dabei war es
 still, wo sie vorbeischwamm.
 Sonst war
 es laut. Sie fragte sich,
 wie's geht. Nun dachte
 sie nach. Es fiel ihr ein, dass sie
 doch eine Prinzessin ist. So
 schlau
 war sie, aber auch so dusselig.
 So war es und nicht anders.+



und nicht anders. So war es
 o.k. nur so,
 so war sie, die Geschichte.
 Nun so. Und hat es euch gefal-
 len? Natürlich. Es war die
 schönste Geschichte der Welt.
 So und nicht anders. Und ich
 freue mich aufs nächste Mal.
 Tschüs!

Abbildung 17: Neele2 08/dt/M Vor- und Rückseite - K, Z, L

4 | Spuren literarischer und medialer Rezeption in Formulierungen

Bei unserer Lektüre der Texte der Schreibnovizen haben wir eine Fülle von Spuren ihrer Rezeption von Literatur und Medien gefunden. Wer schreibt, hat immer schon gelesen, zugehört beim Vorlesen, Bilder und Filme gesehen und Geschichten medial erspielt. Das ist eine Betrachtungsweise, die vor allem auf Zeichen elementarer Schriftkultur gerichtet ist. Wir führen hier einige Beispiele als Schlaglichter an (vgl. Schüler 2016, 2018 i.V.).¹³ Sie beziehen sich, wie die Beispiele in der Einleitung, vor allem auf die Adaption und Transformation von Sprachbildern und Redensarten und sie beziehen sich auf syntaktische Formen der Zusammenfassung und Raffung.

Adaption und Transformation von Sprachbildern und Redensarten

- Er führt die Polizei an der Nase herum* (Alex 08/dt/J)
- Arielle ist so schön wie die Sonne* (Georgia 04/griech./M)
- und sie sind überaus glücklich* (Josi 07/dt/M)
- doch wurde er plötzlich von einer grün leuchtenden Spinne gebissen* (Tom 15/dt/J)
- Mario ist auf einer gefährlichen Reise* (Arndt 08/dt/J)
- es zieht ein Gewitter auf* (Clara 08/dt/M)
- manchmal ging er auch weg vom Rennplatz, mal unter die Erde, mal über die Erde* (Thies 10/dt/J)
- Aber Simba hatte einen bösen Freund. Das war der Erzfeind (ÄrntFeind)* (Elisa 11/dt-serb./M)
- der klaute, was ihm in die Finger kam* (Jacob 12/dt/J)
- schrie, dass man es bis an den Nordpol hören konnte* (Emma 19/dt/M)
- und Seppel und Kasper sind ihm immer auf der Spur* (Luise 20/dt/M)
- ein gesunkenes Schiff* (Emma 19/dt/M)
- ein geborenes Kind* (Denislav 02/bulg./J)¹⁴
- von Haus zu Haus* (Gabor 19/dt/J)
- die ganze Stadt* (Armin 03/mazed./J)
- ihr Vater, der König* (Sandra 17/dt/M)

Raffung, Zusammenfassung und Verknüpfung

Die folgenden Formen von Schrift-Sprachlichkeit sind ebenfalls Ergebnis von Rezeptionsprozessen und können als Indizien für die Teilhabe an elementarer Schriftkultur gelesen werden. Zugleich sind sie vermutlich der Erfahrung der Schreibnovizen geschuldet, auf die Weinhold immer wieder hinweist, nämlich dass ihre Schreibkapazitäten noch sehr begrenzt sind und sie deshalb „Wörter sparen“.

- immer, wenn ein Notfall ist* (Arthur 11/dt-russ./J)
- Super Mario hat gegen Bowser gekämpft und gewonnen* (Leon 20/dt/J; s. auch Emilia 13/dt/M; Per 17/dt/J)
- der Papa Löwe ist mit seinem Kind beschäftigt* (Nicola 09/poln./M)
- um der Großmutter Wein und Kuchen zu bringen* (Luise 20/dt/M; s. auch Konrad 10/dt/J; Nele 17/dt/M)
- Der König der Löwen ist fröhlich, dass er mit seinem Sohn den Sonnenuntergang anguckt* (Nicole 03/poln./M)

¹³ Lis Schüler untersucht das „Sich-Einschreiben in narrative Muster. Schriftliches Erzählen im Kontext von Wort und Bild“ (2018 i.V.), und zwar an Schülertexten aus Klasse 3, die zur Sage, zum Gemälde und zu sechs literarischen und Medienfiguren geschrieben sind (vgl. Schüler 2016; Schüler/Dehn 2018). Theoretisch bezieht sie sich dabei auf die kognitive Narratologie u.a. von David Herman und Monika Fludernik. Lis Schüler hat uns eine Liste ähnlicher Formulierungen aus dem Korpus von 1992/94 zur Verfügung gestellt, die sie im Rahmen der Vorbereitungen zu ihrer Untersuchung erstellt hat. Die Liste bleibt hier unberücksichtigt, aber es ist offensichtlich, dass die Gemeinsamkeiten der Zugänge zwischen den beiden Korpora auch für solche Formulierungen gelten.

¹⁴ Dieses Beispiel könnte auch unter „Raffung“ aufgeführt werden: Der Formulierung geht eine Selbstkorrektur voraus: *Ein Kind ist geboren ist durchgestrichen* → *Der König der Löwen hat ein geborenes Kind*.

Bevor sich Rotkäppchen auf den Weg macht, sagt ihre Mutter (Nele 17/dt/M)
dazu musste sie aber durch den Wald (Mathilda 20/dt/M)
und Rotkäppchen wusste nicht, dass der Wolf böse war (Hannah-Rosa 19/dt/M)
er hat gefragt, wo sie hinwill, und Rotkäppchen hat dem Wolf das gesagt (Hannah 18/dt/M)
Mario ist ein kleiner Superheld, er ist aber auch ein Super Klempner (Mikkel 20/dt/J)
Der gemeine Räuber Hotzenplotz hat die Kaffeemühle von der Großmutter von Kasper und Seppel geklaut (Louis 14/dt/J)
Einer versucht, die Welt zu erobern. Einer versucht, die Welt zu retten. Mario & Luigi (Izzet 18/dt/M)
Räuber Hotzenplotz entführt die Oma, weil er die Kaffeemühle will (Leandro 09/dt/J)

Die Texte am Ende von Klasse 1 zeigen eine Vielfalt von Indizien für literarische und mediale Rezeptionsprozesse, die außerhalb des Unterrichts stattgefunden haben – sie zeigen elementare Schriftkultur der Schreibnovizen. Das sind – wie die Formen der Textproduktion, die Weinhold untersucht hat – implizite Lernprozesse. Die Aufgabenstellung der acht verschiedenen Figuren auf den Schreibblättern lädt vermutlich dazu ein, dass solche Rezeptionsprozesse virulent werden beim Schreiben. Die Texte der Schreibanfänger_innen könnten – zum Beispiel anhand des Buches, das wir jeder Klasse zur Verfügung gestellt haben (Abb. 1) – zum Gegenstand für inhaltlichen Austausch und für Reflexion über Formulierungen werden (Schüler/Dehn 2018). Und vielleicht finden die Kinder auch Begriffe für verschiedene Textformen und thematisieren mit ihren Worten Auswahlentscheidung, Geschichte oder Skizze.

5 | Vergleich der Befunde 1992/94 und 2014

Die Kategorien, die Swantje Weinhold (2000) formuliert hat, um zu erfassen, wie Schreibanfänger_innen die Herausforderung bewältigen, einen Text aufs Papier zu bringen, lassen sich auch 20 Jahre später auf diese Situation anwenden und haben – im Ganzen gesehen – ähnliche Akzentuierungen. Im Einzelnen aber haben wir Unterschiede gefunden. Sie lassen sich nicht alle daraus erklären, dass die Verteilung der Schulklassen 1992/94 im Hinblick auf den Sozialstatus anders war als 2014:

Korpus	Sozialstatus der Schulen ¹⁵				
		schwach	mittel	gehoben	Gesamt
1992/94	Klassen	5	6	7	18
	Kinder	106	137	162	405
	in %	26,2%	33,8%	40,0%	100%
2014	Klassen	9	6	3	18
	Kinder	163	125	67	355
	in %	45,9%	35,2%	18,9%	100%

Tabelle 2: Sozialstatus der Schulen 1992/94 und 2014

Weinhold (2000) hat aus einem größeren Korpus von 29 Klassensätzen 18 „ohne ein bestimmendes Kriterium“ herausgegriffen (99). Wir haben die Klassensätze noch einmal angesehen und dabei als wesentlichen Unterschied der Textkorpora die Verteilung des Sozialstatus festgestellt.¹⁶ *Im Korpus von 2014 ist der Anteil der Kinder aus gehobenen Einzugsgebieten nur*

¹⁵ Schwach entspricht KESS 1 und 2, mittel KESS 3 und 4, gehoben KESS 5 und 6. Aus KESS 1 sind die Klassen 1 - 4, aus KESS 2 die Klassen 7 - 11, aus KESS 3 und 4 die Klassen 12 -17 und aus KESS 5 und 6 die Klassen 18 - 20. Zur Zählung der beteiligten Klassen, siehe Fußnote 1.

¹⁶ Die Erhebung 2014 ist analog dem BLK-Modellversuch von 1994 erfolgt, was den Sozialstatus betrifft. Ziel war der Vergleich des Rechtschreiberwerbs. Weinhold hat neben einer Auswahl von Klassen aus dem BLK-Modellversuch von 1994 auch sechs Klassen aus einer Vorläufer-Erhebung von 1992 untersucht. So erklären sich die Unterschiede der

halb so groß wie in dem von Weinhold (18,9% - 40%); der aus schwachem Einzugsgebieten ist 2014 um drei Viertel höher als 1992/94 (45,9% - 26,2%). Im Korpus 2014 sind Texte von 223 Kindern, die Deutsch als Familiensprache sprechen, und von 132 Kindern mit verschiedenen Familiensprachen. Die Anzahl der Texte von Jungen und Mädchen ist ausgewogen. Die Analysen beziehen sich auf die Lesbarkeit, auf Textformen und Figurenwahl.

5.1 | Lesbar – nicht lesbar

Aus dem Korpus 1992/94 wurden 112 Texte als nicht lesbar vor Beginn der Untersuchung (= 27,7 % aller 405 Texte) ausgeschieden, aus dem Korpus 2014 wurden 55 Texte aussortiert (= 15,5 % aller 355 Texte).¹⁷ Untersucht wurden in beiden Korpora etwa gleich viele lesbare Texte: 1992/94 sind es 293 Texte¹⁸, 2014 sind es 300 Texte. Wenn man den Sozialstatus der Schulen bedenkt, sind also im Korpus 2014 erheblich mehr lesbare Texte enthalten von Kindern aus Schulen mit schwachem Sozialindex: 2014 sind 45,7%, also fast die Hälfte der Texte, und 1992/94 nur 22,6%, also etwas mehr als ein Fünftel der lesbaren Texte aus Schulen mit schwachem Einzugsgebiet.

Die 55 nicht lesbaren Texte aus dem Korpus 2014 sind etwa von gleichviel Jungen (29 Texte) wie Mädchen (26 Texte) geschrieben worden. 20 der nicht lesbaren Texte haben deutschsprachige, 35 haben mehrsprachige Schulkinder geschrieben. Prozentual betrachtet ist dieser Unterschied gravierend: nur 9% der Texte von deutschsprachigen Kindern sind nicht lesbar, aber 26,5% der Texte von Kindern verschiedener Familiensprachen – am Ende von Klasse 1.¹⁹

Die absolute Anzahl nicht lesbarer Texte aus schwachen Einzugsgebieten ist – entsprechend der Zusammensetzung des 2014er Korpus – hoch, aber der Anteil der nicht lesbaren Texte in den sozialschwachen Einzugsgebieten ist mit 16% etwas niedriger als in mittleren Einzugsgebieten (16,8%) und erwartungsgemäß deutlich höher als in gehobenen Einzugsgebieten (11,9). In mittleren Einzugsgebieten sind also anteilig eher mehr Texte nicht lesbar als in schwachen.

Besonderen Aufschluss gibt der Blick auf die einzelnen Klassen:

Klasse		Lesbarkeit		Gesamt
		nicht lesbar	lesbar	
1	Anzahl	4	13	17
	% innerhalb von Klasse	23,5%	76,5%	100,0%
2	Anzahl	5	10	15
	% innerhalb von Klasse	33,3%	66,7%	100,0%
3	Anzahl	2	17	19
	% innerhalb von Klasse	10,5%	89,5%	100,0%
4	Anzahl	3	12	15
	% innerhalb von Klasse	20,0%	80,0%	100,0%
7	Anzahl	3	13	16
	% innerhalb von Klasse	18,8%	81,2%	100,0%
8	Anzahl	5	14	19
	% innerhalb von Klasse	26,3%	73,7%	100,0%
9	Anzahl	2	19	21

Klassen im Sozialstatus. Der Fokus des Modellversuchs war auf Prävention gerichtet, deshalb der Schwerpunkt auf den Klassen mit schwachem Sozialstatus. Da wir nur aus dem Modellversuch 1994 Erhebungen zur Familiensprache und zum Geschlecht, nicht aber aus 1992 haben, können wir für das Korpus von Weinhold keine Aussagen über diese Kriterien machen.

¹⁷ Weinhold (2000) nennt dafür kein bestimmtes Kriterium. Wir haben die Texte ausgeschieden, die wir beide nicht lesen konnten. (Das bezieht sich vor allem auf die Rechtschreibung.)

¹⁸ Die Zahl differiert von der bei Weinhold im Titel angegebenen Zahl von 296, weil sie de facto nur Zuordnungen von 293 Texten vorgenommen hat (siehe S. 114) und außerdem zwei Texte mit anderen Schriften angefügt hat (STU1 und 2), die nicht in die Auswertung Eingang gefunden haben.

¹⁹ Das korrespondiert mit dem Befund zum Rechtschreiberwerb am Ende von Klasse 1, der für Kinder nichtdeutscher Familiensprachen zeigt, dass in ihren Texten 75,8% Graphemtreffer sind, während es in denen mit deutscher Familiensprache 83,3% sind (siehe Hüttis-Graff/Wirsching 2018 i. V.). Zugleich sind 2014 in gehobenen Sozialgebieten fast keine Kinder anderer Familiensprachen.

	% innerhalb von Klasse	9,5%	90,5%	100,0%
10	Anzahl	1	19	20
	% innerhalb von Klasse	5,0%	95,0%	100,0%
11	Anzahl	1	20	21
	% innerhalb von Klasse	4,8%	95,2%	100,0%
12	Anzahl	9	12	21
	% innerhalb von Klasse	42,9%	57,1%	100,0%
13	Anzahl	3	21	24
	% innerhalb von Klasse	12,5%	87,5%	100,0%
14	Anzahl	2	15	17
	% innerhalb von Klasse	11,8%	88,2%	100,0%
15	Anzahl	0	22	22
	% innerhalb von Klasse	0,0%	100,0%	100,0%
16	Anzahl	4	18	22
	% innerhalb von Klasse	18,2%	81,8%	100,0%
17	Anzahl	3	16	19
	% innerhalb von Klasse	15,8%	84,2%	100,0%
18	Anzahl	2	17	19
	% innerhalb von Klasse	10,5%	89,5%	100,0%
19	Anzahl	3	24	27
	% innerhalb von Klasse	11,1%	88,9%	100,0%
20	Anzahl	3	18	21
	% innerhalb von Klasse	14,3%	85,7%	100,0%
Gesamt	Anzahl	55	300	355
	% innerhalb von Klasse	15,5%	84,5%	100,0%

Tabelle 3: Lesbarkeit der Texte (Korpus 2014)

So sind in einer Klasse aus dem mittleren Einzugsgebiet (Klasse 15) alle Texte lesbar, in einer anderen aus eben diesem Einzugsgebiet sind 43% nicht lesbar (Klasse 12). Und in dem schwachen Einzugsgebiet sind in einer Klasse 33% nicht lesbar (Klasse 2), in zwei anderen sind es nur 5% (Klasse 10 und 11).²⁰ Die Zugehörigkeit eines Kindes zu einer Klasse hat – so zeigen diese Befunde – bedeutsame Auswirkung auf Art und Ausmaß seines Zugangs zu Schrift-Sprachlichkeit.

5.2 | Textformen im Vergleich

Die vier Arten, wie Kinder am Ende von Klasse 1 mit der Schreibsituation umgehen, die Weinhold für das Korpus 1992/94 herausgearbeitet hat, sind auch 20 Jahre danach noch aktuell.

- 1 | Die Schülerinnen und Schüler schreiben einen Text als Auswahlentscheidung und verbinden die kommunikative Situation im Klassenzimmer mit der noch wenig vertrauten Schreibsituation, indem sie sich u. a. an einen oralen Leser wenden.
- 2 | Sie gehen von der Figur auf dem Schreibblatt aus und formulieren eine Beschreibung oder einen Comic. Dabei setzt der Comic als Textform bereits Genre-Kenntnisse voraus.
- 3 | Sie beziehen sich auf den Geschichtenstoff als ganzen oder als Detail und formulieren unterschiedlich ausführlich und mit unterschiedlicher Akzentuierung ihren Text als Geschichte, als Ausschnitt im Sinne einer Handlungssequenz, zugespitzt als Konflikt oder als Skizze des Ganzen.
- 4 | Sie verhalten sich als Leser des eigenen Textes und notieren Zeichen, die dem Leser die Lektüre erleichtern.

Wir haben darüber hinaus einige Texte gefunden, in denen ein fiktiver Leser angesprochen wird. Auch das zeigt Erfahrungen mit dem Leserbezug – in Schrift (bei LA) und Bild (bei Z).

²⁰ Texte lesbar schreiben zu können, kann als Indiz des Rechtschreiberwerbs gelten. Schon früh haben Schneider u.a. gezeigt, dass „individuelle Zuwachsraten signifikant durch klassenspezifische Zuwachsraten prognostiziert werden können“ (1997, 127). Die Bedeutung „unterrichtsbezogener Merkmale“ für die „schreibmotorische Entwicklung“ - im Unterschied zur Bedeutung der Ausgangsschrift – betonen auch Speck-Hamdan (u. a. 2016, 187).

	Textform	1992/94 N= 293		2014 N = 300	
		Anzahl	Anteil von 293	Anzahl	Anteil von 300
1. Thematisierung der Auswahlentscheidung	Auswahl-Entscheidung	42	14,3%	35	11,7%
2. Von der Bildfigur zum Text	Beschreibung	65	22,2%	99	33%
	Comic	24	8,2%	14	4,7%
3. Vom Geschichtsstoff zum Text	Geschichte	82	28,0%	96	32%
	Handlungssequenz	39	13,3%	25	8,3%
	K Darstellung des Grundkonflikts	21	7,2%	14	4,7%
	Skizze	13	4,4%	10	3,3%
	Zeichen für Leser	7	2,4%	2	0,7%
4. Leserbezug	Ansprache an fiktiven Leser			5	1,7%

Tabelle 4: Vergleich der Textformen 1992/94 und 2014

Innerhalb der beiden Korpora sind Texte als Auswahlentscheidung, als Beschreibung und als Geschichte am häufigsten. Die Formen, die eine stärkere Vorstellungsbildung oder Abstraktion voraussetzen (Handlungssequenz, Konflikt, Skizze) sowie die Zeichen für Leser oder Ansprachen an den Leser integrieren, sind demgegenüber seltener gewählt. Die größten Unterschiede zwischen den beiden Korpora bestehen in der Beschreibung – ein Drittel der Schreibanfänger_innen wählt diese Textform 2014, zwanzig Jahre vorher ist es nur etwas mehr als ein Fünftel. Einen Text als Handlungssequenz, als Kennzeichnung des Konflikts, als Skizze schreiben 1992/94 ein Viertel der Schreibanfänger_innen (24,4%), 2014 sind es nur 16,3%, also ein Sechstel. Man könnte vermuten, dass dies dem Sozialstatus geschuldet ist. Aber das trifft nicht zu.

Im Gegenteil: Deutlich mehr Texte dieser drei Formen (Handlungssequenz, Grundkonflikt, Skizze) haben Schreibanfänger_innen aus Klassen mit niedrigem Sozialstatus verfasst: 27 Texte – während nur 10 dieser Formen von Schreibanfänger_innen aus Klassen mit gehobenem Sozialstatus geschrieben sind. Einen markanten Unterschied gibt es – hier bestätigt sich die Erwartung – bei den Textformen, die sich konkret auf die Figur auf dem Schreibblatt beziehen: In Klassen mit schwachem Sozialstatus entstehen 47 Beschreibungen (28,8% dieser Kinder), in Klassen mit hohem Sozialstatus sind es nur 8 Beschreibungen (11,9% dieser Kinder). Und die Geschichte als Textform ist mit 96 Texten besonders häufig in Schulen mit gehobenem Einzugsgebiet: schwach = 36 (22,1% dieser Kinder), mittel = 31 (24,8% dieser Kinder), gehoben = 29 (43,3% dieser Kinder).

Jungen und Mädchen unterscheiden sich bei der Wahl der Textform im Wesentlichen nur im Hinblick auf die Auswahlentscheidung (Jungen: 40%, Mädchen: 60% der AE), beim Comic (Jungen: 93%, Mädchen: 7% der C) und bei der Handlungssequenz (Jungen: 36%, Mädchen: 64% der H).

Wenn wir die Textformen deutsch- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler am Ende von Klasse 1 vergleichen, ergibt sich Folgendes:

	Textform	Deutsch (N = 203)		Mehrsprachig (N = 97)	
		Anzahl	Anteil von 203	Anzahl	Anteil von 97
1. Thematisierung der Auswahlentscheidung	Auswahl-Entscheidung	21	10,3%	14	14,4%
2. Von der Bildfigur zum Text	Beschreibung	63	31,0%	36	37,1%
	Comic	9	4,4%	5	5,2%
3. Vom Geschichtenstoff zum Text	Geschichte	72	35,5%	24	24,7%
	Handlungssequenz	19	9,4%	6	6,2%
	K Darstellung des Grundkonflikts	8	3,9%	6	6,2%
	Skizze	7	3,4%	3	3,1%
4. Leserbezug	Zeichen für Leser	1	0,5%	1	1,0%
	Ansprache an fiktiven Leser	3	1,5%	2	2,1%
<i>insgesamt</i>		<i>203</i>	<i>100%</i>	<i>97</i>	<i>100%</i>

Tabelle 5: Vergleich der Wahl der Textformen im Hinblick auf die Familiensprache im Korpus 2014

Die Kinder, die Deutsch oder eine andere Sprache als Familiensprache sprechen, unterscheiden sich nicht gravierend bei der Wahl der Textform – mit einer Ausnahme: Eine Geschichte wählen mehr als ein Drittel der deutschsprachigen, aber nur ein Viertel der Kinder mit mehr als einer Sprache. Das mag dem von den Kindern selbst erwarteten Anspruch dieser Textform an die Länge geschuldet sein. Für dieses Argument spricht, dass die Geschichten durchschnittlich 38,4 Wörter umfassen. Wenn man die häufigen und eher kurzen Textformen zusammenfasst, die sich auf die Formulierung der Auswahlentscheidung und auf die Beschreibung beziehen (jeweils etwa 17 Wörter), dann haben wir das umgekehrte Verhältnis: 41,3% der Kinder mit deutscher Familiensprache wählen diese beiden Textformen, aber 51,5% der mehrsprachigen Kinder. Warum wird dann aber die mit durchschnittlich 35,1 Wörtern lange Handlungssequenz von Kindern deutscher und anderer Familiensprachen nahezu gleich häufig geschrieben?

Hervorzuheben ist, dass die kognitiv besonders anspruchsvollen Formen der Darstellung des Grundkonflikts und der Formulierung einer Skizze zum Geschichtenstoff gleich häufig oder sogar etwas häufiger von den mehrsprachigen Kindern am Ende von Klasse 1 genutzt wird (zur Präferenz mehrsprachiger Kinder für psychologisch anspruchsvolle Texte siehe schon Bertschi-Kaufmann 1998, 99). Diese beiden Textformen sind die einzigen, bei denen mehrsprachige Schreibanfänger_innen etwas längere Texte als deutschsprachige schreiben. Insgesamt machen diese beiden Formen und die Formen der Leseransprache aber nur jeweils etwa 10% der Texte der deutsch- bzw. der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler aus.

	Textform	Wortanzahl		
		deutsche Familiensprache	andere Familiensprachen	alle Texte
1. Thematisierung der Auswahlentscheidung	Auswahl-Entscheidung	19,1	14,9	17,4
2. Von der Bildfigur zum Text	Beschreibung	19,6	13,5	17,3
	Comic	11,0	8,8	10,2

3. Vom Geschichtenstoff zum Text	Geschichte	39,9	33,9	38,4
	Handlungssequenz	36,7	30,0	35,1
	K Darstellung des Grundkonflikts	24,9	27,5	26,0
	Skizze	21,9	29,3	24,1
4. Leserbezug	Zeichen für Leser	14,0	4,0	9,0
	Ansprache an fiktiven Leser	33,3	17,0	26,8
<i>insgesamt</i>		<i>28,4</i>	<i>20,8</i>	<i>25,9</i>

Tabelle 6: Durchschnittliche Wortanzahl in den Textformen nach Familiensprache (Korpus 2014)

5.3 | Auswahl der Figuren

Die Auswahl der Figuren verändert sich in 20 Jahren wenig – abgesehen davon, dass wir einige Figuren ausgetauscht haben (Batman/Spiderman; Aladdin/König der Löwen; Wiberg/Hotzenplotz). Mario und Rotkäppchen werden 2014 etwas häufiger, Pippi wird etwas weniger, Bär und Tiger werden deutlich weniger gewählt. Die Relation bleibt auch stabil, wenn wir alle Medienfiguren und alle literarischen Figuren zusammenfassen: *70% der Kinder wählen 1992/94 eine Medienfigur, 1994 sind es 74%*. Das ist bemerkenswert, vor allem wenn man die Unterschiede im Sozialstatus der Schulklassen aus den beiden Korpora bedenkt. *Die Medienfiguren haben eine große Attraktivität für alle Kinder aus Klasse 1 und sie sind Gegenstand bemerkenswerter Schreibprozesse und -produkte.* Gegenstand von Unterricht aber sind sie bisher kaum.

Figur	1992/94		2014	
	Anzahl	Prozent in Stichprobe	Anzahl	Prozent in Stichprobe
Arielle	82	28,0%	73	24,3%
Aladdin / König der Löwen	24	8,2%	26	8,7%
Batman / Spiderman	45	15,4%	48	16,0%
Mario	57	19,5%	77	25,7%
Pippi Langstrumpf	40	13,7%	30	10,0%
Rotkäppchen	6	2,0%	22	7,3%
Räuber Hotzenplotz			22	7,3%
Tiger und Bär / Willi Wiberg/ Sendung m. d. Maus	39	13,3%	2	0,7%

Tabelle 7: Auswahl der Figuren 1992/94 und 2014

Im Hinblick auf den Sozialstatus der Schulklassen aus dem Korpus 2014 zeigt sich, dass die Auswahl der Medienfiguren und der literarischen Figuren sich wie folgt verteilt: Schreibanfänger_innen in Klassen mit niedrigem Sozialstatus wählen eine der vier Medienfiguren mit 82,5% deutlich am meisten – dies ist vor allem auf die Vorliebe für Arielle zurückzuführen, die Schreibanfänger_innen in Klassen mit mittlerem und gehobenem Sozialstatus tun das deutlich weniger: 71,1% und 62,7% wählen eine der Medienfiguren.

Mädchen und Jungen treffen ihre Auswahl der Figur so, wie man es erwartet: Arielle, Pippi und Rotkäppchen werden nahezu ausschließlich von Mädchen (jeweils über 90% bzw.

100%) gewählt, bei Spiderman und Mario ist es umgekehrt. Ausgewogen ist die Entscheidung bei Hotzenplotz und König der Löwen.

Mehrsprachige Schreibanfänger_innen wählen deutlich häufiger als Schreibanfänger_innen mit Deutsch als Familiensprache Arielle (37,1% im Verhältnis zu 18,2%) und deutlich seltener Pippi Langstrumpf (4,1% - 12,8%) und Räuber Hotzenplotz (1,0% - 10,3%). Dies korrespondiert mit der in IGLU benannten niedrigen Leseaffinität von Familien mit anderen Sprachen.

Unter didaktischem Aspekt interessant ist die Frage, ob die Kinder bei bestimmten Figuren mehr als bei anderen bestimmte Textformen bevorzugen.

	Erhebungsjahr	Auswahl- entscheidung	Beschreibung	Comic	Geschichte	Handlungs- sequenz	Konflikt	Skizze	Zeichen für Leser	Lesersprache	Textanzahl
Arielle	1992/4	15	18	5	15	8	16	3	2		82
Arielle	2014	14	24	0	20	9	5	0	1	0	73
Aladdin	1992/4	3	4	2	8	4	0	2	1		24
König der Löwen	2014	2	4	0	12	4	1	2	1	0	26
Batman	1992/4	2	13	7	8	7	4	3	1		45
Spiderman	2014	5	18	3	13	2	3	2	0	2	48
Mario	1992/4	12	13	8	8	9	1	5	1		57
Mario	2014	10	26	11	21	4	1	2	0	2	77
Maus	1992	1	0	0	4	1	0	0	1		7
Pippi Lang- strumpf	1992/4	6	15	0	15	4	0	0	0		40
Pippi Lang- strumpf	2014	2	15	0	11	2	0	0	0	0	30
Rotkäpp- chen	1992/4	0	1	1	4	0	0	0	0		6
Rotkäpp- chen	2014	2	4	0	11	2	1	2	0	0	22
Hotzen- plotz	2014	0	8	0	6	2	3	2	0	1	22
Tiger & Bär/ Wiberg	1992/4	3	1	1	20	6	0	0	1		32
Tiger & Bär	2014	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
gesamt	1992/4	42	65	24	82	39	21	13	7		293
	2014	35	99	14	96	25	14	10	2	5	300

Tabelle 8: Figur und Textform in den Korpora 1992/94 und 2014

Arielle und auch Mario laden offenbar ein zu den Textformen der Auswahlentscheidung, der Beschreibung und auch zu Geschichten und Arielle auch zur Fokussierung einer Handlungssequenz. *Sehr deutlich ist, dass Pippi Langstrumpf nicht zur Darstellung eines Konflikts und zu Skizzen einlädt, anders als Arielle, Spiderman, König der Löwen, Rotkäppchen und Räuber Hotzenplotz.* Diese Geschichtenstoffe behandeln Konflikte und Entwicklungsaufgaben, die die Schreibnovizen bewegen: die Auseinandersetzung zwischen dem mutigen Kleinen und dem großen Widersacher, die Überwindung böser Kräfte, der vom Vater verbotene Übertritt in eine fremde Welt, das Verbot der Mutter, die Rettung der Stadt mit Zauberkraft, die Rettung der Großmutter.

Man kann also hier sehr deutlich sehen, dass eine bestimmte Aufgabenstellung, zum Beispiel zu Pippi zu schreiben, bestimmte Textformen eher nahelegt als andere. Und dieser Befund ließe sich auf andere Schreibaufgaben übertragen.

Die *Leseransprache kommt nur in Texten zu den Medienfiguren Mario und Spiderman sowie bei Hotzenplotz vor*; bei Hotzenplotz zum Beispiel spricht der Erzähler im Filmtrailer auf youtube ebenfalls die Zuschauer direkt an. Vermutlich finden Kinder Zugang zu dieser literarischen Textform durch ihre Medienrezeption in der Familie.

Vorbehalte gegenüber Medienfiguren können im Hinblick auf ihre Eignung als Schreibanlass mit diesen beiden Korpora nicht gerechtfertigt werden – im Gegenteil. Die Komplexität des Gegenstandes und der erzählerische Rezipientenbezug in aktuellen digitalen Bildmedien führen auch Kinder aus Schulgebieten mit schwachem Sozialindex zu kognitiv anspruchsvollen Textformen. Die Aufgabe, zu Medienfiguren zu schreiben, kann die Rezeption kultivieren – als Moment elementarer Schriftkultur.

6 | Diskussion: Die Funktion der Schreibaufgabe

Die Texte zeigen, dass die Kinder am Ende von Klasse 1 vielfältige Zugänge zu Schrift-Sprachlichkeit gefunden haben und wie sie sich, indem sie schreiben, diese Zugänge ein Stück weit mehr aneignen – implizit. Denn weder die Textformen noch die Auswahl der Figuren waren und sind Unterrichtsgegenstand. Erstaunlich ist, dass sich diese Zugänge in 20 Jahren nicht wesentlich und grundsätzlich verändert haben – obwohl im Korpus 2014 deutlich mehr Texte aus Schulklassen aus sozial schwachem Einzugsgebiet enthalten sind. Die Arbeit von Swantje Weinhold (2000) ist in erster Linie eine Arbeit zur Schreibprozessforschung am Schulanfang. Der Vergleich zu dem Korpus, das 20 Jahre später entstanden ist, bestätigt ihre Befunde. Zugleich können damit Aufschlüsse gewonnen werden über die Literatur- und Medienrezeption der Grundschul Kinder zu Beginn der Schulzeit: wie sie sich in ihren Texten zeigen – in vielen Formulierungen, die über das gesprochene Wort hinaus gehen, und auch in Besonderheiten der Textformen, wie zum Beispiel die Ansprache eines fiktiven Lesers.

Die Aufgabe, zu einer Figur zu schreiben, erfordert, sich zu erinnern und zu entscheiden – welche Figur kenne ich, über welche Figur möchte ich schreiben. Sie erfordert, etwas zu fokussieren aus dem Komplex der „ganzen“ Geschichte. Sie ermöglicht, einzutauchen in die Geschichte, auch im Spiel, und dabei sprachliche Elemente in die eigene Formulierung zu übernehmen, sie sich – im Gebrauch – ein Stück weit mehr anzueignen. Diese Aufgabe eröffnet die ganze Breite des kinderliterarischen Kosmos – der Inhalte und Medien. Der Bezug auf eine Figur kann als „Königsweg“ literarischen Lesens gesehen werden (Hurrelmann 2003); insofern gehört die Aufgabe gleichermaßen zum Schreib- wie zum Lese- und Literaturunterricht. Die Aufgabe schließt niemanden aus; stets haben alle Kinder bei dieser Aufgabenstellung etwas geschrieben. Auch im Jahrgang 3 hat sich das Beobachtungs- und Lernpotenzial dieser Schreibaufgabe bestätigt (vgl. Schüler 2018). Ausgangspunkt für die Entwicklung dieser Aufgabe war in einer Zeit, als die Unterhaltungsmedien in noch stärkerem Maße als heute als Gegenstand schulischer Aufgaben verpönt waren, die Lernsituation einer einzelnen Schülerin, ihre Lebenswelt (s. oben). Für sie wurde die Aufgabe zum „Springpunkt“ ihres Schrifterwerbs – im Kontext der Schreibaufgabe für die ganze Klasse.

Die Aufgabe, zu literarischen Figuren und zu Medienfiguren zu schreiben, eröffnet Einblicke in elementare Schriftkultur der Schreibnovizen und zeigt zugleich, in welchem Ausmaß sie sich kulturtechnische Aspekte der Schrift-Sprachlichkeit angeeignet haben. Wir haben uns hier zunächst nur für die lesbaren Textzugänge interessiert (zu graphomotorischen und orthographischen Aspekten vgl. Dehn/Hüttis-Graff 2018 und Hüttis-Graff/Wirszing 2018 i. V.). Welche Zugänge Literatur- und Leseunterricht in der Grundschule pflegen und würdigen kann – dazu geben die beiden Korpora viele Anstöße.

Brisant sind einige unserer Befunde im Hinblick auf die Schreibanfänger_innen aus Familien mit mehr als einer Sprache. Es gibt innerhalb dieser Gruppe eine große Diskrepanz: Einerseits sind ein Viertel der Texte dieser Kinder nicht lesbar, sie können sich also nach einem Schulbesuchsjahr nicht mit Hilfe von Schrift verständlich machen. Andererseits können

sie sich in gleichem Maße (zu etwa 10%) wie die einsprachig deutsch aufwachsenden Schreibanfänger_innen inhaltlich, kognitiv-textuell komprimiert im Medium Schrift bewegen, indem sie den Grundkonflikt notieren oder das Wesentliche skizzieren, also anspruchsvolle Textformen wählen. Für die Unterrichtenden ist das ein außerordentlich schwieriges Problem. Wenn man Schriftkultur *und* Kulturtechnik betrachtet, bedeutet das, dass es durchaus nicht nur um Vermittlung orthografischer und graphomotorischer Kenntnisse gehen kann, sondern dass der Umgang mit Buch und Medien im Sinne gelebter Leseaffinität erfahrbar werden muss. Es bedeutet auch, dass kulturtechnische Aspekte des Zugangs zu Schrift-Sprachlichkeit integriert sein müssen. Unsere Befunde zeigen, dass das in etlichen Klassen – auch aus sozial schwachen Einzugsgebieten – den Unterrichtenden gelingt.

Literatur

- Barton, David (1994): Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford: Blackwell.
- Bereiter, Carl (1980): Development in writing. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin Ray (eds.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 73-96.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (1998): Lesetagebücher – und was in ihnen sichtbar wird. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Lesen und Schreiben im offenen Unterricht. Zürich: sabe, S. 89-102.
- Dehn, Mechthild (1996): Einleitung: Elementare Schriftkultur. In: Dehn, Mechthild / Hüttis-Graff, Petra / Kruse, Norbert (Hg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim: Beltz, S. 8-14.
- Dehn, Mechthild (2011): Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Gomolla, Mechthild / Fürstenau, Sara (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS, S. 129-151.
- Dehn, Mechthild / Hüttis-Graff, Petra (2018): Aufmerksamkeit auf die Form. Handschreiben am Ende von Klasse 1: Ein Vergleich 1992/94 und 2014. In: Die Grundschulzeitschrift, 32, H. 308, S. 38-41.
- Dehn, Mechthild / Sjölin, Amelie (1996): Frühes Lesen und Schreiben. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin; New York: de Gruyter, S. 1141-1153.
- Goy, Martin / Valtin, Renate / Hußmann, Anke (2017): Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In: Hußmann, Anke u. a. (Hg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 143-176.
- Hornberg, Sabine / Lankes, Eva-Maria / Potthoff, Britta / Schulz-Zander, Renate (2007): Lehr- und Lernbedingungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: Bos, Wilfried / Hornberg, Sabine / Arnold, Karl-Heinz / Faust, Gabriele / Fried, Lilian / Lankes, Eva-Maria / Schwippert, Knut / Valtin, Renate (Hg.): IGLU-E 2006: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 29-50.
- Hurrelmann, Bettina (2003): Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: Praxis Deutsch, 30, H. 177, S. 4-12.
- Hüttis-Graff, Petra (2013): Schriftorientierung als Unterrichtsprinzip. In: Dehn, Mechthild: Zeit für die Schrift. Berlin: Cornelsen, S. 241-245.
- Hüttis-Graff, Petra (2015): „Feuer mit i?“ – Wege zum Rechtschreiben in Klasse 1. In: Die Grundschulzeitschrift, 29, H. 290, S. 48-53.
- Hüttis-Graff, Petra / Wirsching, Daniel (2018 i.V.): Anfänge des Rechtschreiblernens 1994 und 2014 – Ergebnisse einer diachronen Longitudinalstudie in Hamburg. Eingereicht für: Didaktik Deutsch.
- Ludwig, Otto (1995): Vom diktierenden zum schreibenden Autor. In: Feilke, Helmuth / Portmann, Paul (Hg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart: Klett, S.16-29.
- Schenda, Rudolf (1981): Alphabetisierung und Literarisierungsprozesse in Westeuropa im 18. und 19. Jahrhundert. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Das pädagogische Jahrhundert. Weinheim; Basel: Beltz, S.154-168.
- Schneider, Wolfgang / Stefanek, Jan / Dotzler, Hans (1997): Erwerb des Lesens und Schreibens. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: Weinert, Franz / Helmke, Andreas (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PVU, S. 113-129.
- Schüler, Lis (2016): Schriftliches Erzählen zum Gemälde. Sich Einschreiben in narrative Muster. In: Lieber, Gabriele / Uhlig, Bettina (Hg.): Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik. München: kopaed, S. 149-166.
- Schüler, Lis (2018): Sich einschreiben in narrative Muster. Schriftliches Erzählen im Kontext von Wort und Bild. Universität Hamburg.
- Schüler, Lis / Dehn, Mechthild (2018): Perspektiven der Grundschul Kinder auf „besondere Worte“ in ihren Texten. In: Bär, Christina / Uhl, Ben Jakob (Hg.): Texte Schreiben in der Grundschule - Zugänge zu Lernerperspektiven. Stuttgart: Fillibach, S. 41-61.
- Speck-Hamdan, Angelika / Falmann, Peter / Heß, Stefan / Odersky, Eva / Rüb, Angelika (2016): Zur Bedeutung der graphomotorischen Prozesse beim Schreiben. In: Lieber, Katrin u. a. (Hg.): Facetten grundschulpädagogischer und –didaktischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 183-198.
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg i. Brsg.: Fillibach.
- Wolf-Weber, Ingeborg / Dehn, Mechthild (1993): Geschichten vom Schulanfang. „Die Regensonne“ und andere Berichte. Weinheim: Beltz.

Prof. i. R. Dr. Mechthild Dehn

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer (EW 4)
mechthild.dehn@t-online.de

Prof. Dr. Petra Hüttis-Graff

Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer (EW 4)
petra.huettis-graff@uni-hamburg.de