

Conrady, Peter

Schreiben für Kinder

Hein, Jürgen [Hrsg.]; Koch, Helmut [Hrsg.]; Liebs, Elke [Hrsg.]: *Das ICH als Schrift. Über privates und öffentliches Schreiben heute.* Winfried Pielow zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler : Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH 1984, S. 77-83



Quellenangabe/ Reference:

Conrady, Peter: Schreiben für Kinder - In: Hein, Jürgen [Hrsg.]; Koch, Helmut [Hrsg.]; Liebs, Elke [Hrsg.]: *Das ICH als Schrift. Über privates und öffentliches Schreiben heute.* Winfried Pielow zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler : Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH 1984, S. 77-83
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217568 - DOI: 10.25656/01:21756

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217568>

<https://doi.org/10.25656/01:21756>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertrieben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Das ICH als Schrift

Über privates und öffentliches
Schreiben heute

Winfried Pielow zum 60. Geburtstag

Herausgegeben von

J. Hein · H.H. Koch · E. Liebs



Pädagogischer Verlag
Burgbücherei Schneider GmbH.

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Das ICH als Schrift – Über privates und öffentliches Schreiben heute / hrsg. von J. Hein; H. H. Koch u. E. Liebs. – Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH, 1984.

ISBN 3-87116-436-4

NE: Koch, H. H. / Liebs, E. [Hrsg.]

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH, Baltmannsweiler, 1984. – Printed in Germany – Druck: Sulzberg-Druck GmbH, Sulzberg / Allgäu

Die Mitarbeiter

- Arntzen, Helmut, Dr., Prof. an der Universität Münster
Brüggemann, Theodor, Dr., Prof. an der Universität Köln
Conrady, Peter, Dr., Prof. an der Universität Dortmund
Eckhardt, Juliane, Dr., Prof. an der Universität Oldenburg
Fritzsche, Joachim, Dr., Prof. an der Universität Hamburg
Gallas, Helga, Dr., Prof. an der Universität Bremen
Hartung, Harald, Dr., Prof. an der Technischen Universität
Berlin
Hein, Jürgen, Dr., Prof. an der Universität Münster
Helmers, Hermann, Dr., Prof. an der Universität Oldenburg
Heuser, Magdalene, Dr., Prof. an der Universität Göttingen
Hoffmann, Ludger, Dr., Priv. Doz. an der Universität Münster
Johannimloh, Norbert, AOR an der Universität Münster
Koch, Helmut, Dr., Prof. an der Universität Münster
Kreft, Jürgen, Dr., Prof. an der Universität Hamburg
Kübler, Hans Dieter, Dr., Prof. an der Universität Münster
Liebs, Elke, Dr., Priv. Doz. an der Universität Münster
Link, Jürgen, Dr., Prof. an der Ruhr-Universität Bochum
Mattenklott, Gundel, Dr., Technische Universität Berlin und
Freie Kunstschule
Ortmann, Erwin, Dr., Privatgelehrter
Otto, Enrico, Dr., Universität Münster
Reiß, Gunter, Dr., Prof. an der Universität Münster
Sanner, Rolf, Dr., Prof. (em.) an der Universität Bielefeld
Schmidt, Siegfried J., Dr., Prof. an der Gesamthochschule Siegen
Waldmann, Günter, Dr., Prof. an der Pädagogischen Hochschule
Reutlingen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort XI

Joachim Fritzsche
Schreiben statt Lesen?
Kritische Anmerkungen zur neuen Schreibbewegung 1

Helga Gallas
Vom Sinn des Schreibens für das Subjekt 10

Magdalene Heuser
„Daß ich hier täglich meine Rechenschaft ablege, . . . und
daß mir auch weiterhin das Tagebuch hilft, das Leben zu
verarbeiten“ 17

Elke Liebs
Schreiben wie Reden. Das Private und das Öffentliche in
der ‚Oral History‘ 32

Gundel Mattenkloß
Die höflichsten aller Menschen?
Frauen schreiben ihre Autobiographie 50

Theodor Brüggemann
Spiel mit Sprache und Dichtung in der Kinderliteratur des
18. Jahrhunderts 63

Peter Conrady
Schreiben für Kinder 77

Juliane Eckhardt
Literarästhetische Produktion aufgrund dokumentari-
schen Materials 84

Hermann Helmers
Kinder schreiben über den Krieg 96

Schreiben für Kinder

Werden Schriftsteller gefragt, für wen sie schreiben, so geben sie überwiegend ziemlich allgemein erscheinende Antworten: Ich schreibe eigentlich nicht gezielt für irgendwen! ... für meine Leser! ... Ich denke dabei an das Kind in mir! ... Ich schreibe meinen Stil, vielleicht wird er gemocht!

Erkennbar ist aber immer wieder,

- daß es um *Inhalte* geht,
- die *mitgeteilt* werden sollen und
- die *verstanden* werden sollen.

Ich möchte versuchen, diese drei Aspekte für den Bereich der Kinderliteratur zu beschreiben. Vielleicht ermöglicht das, etwas genauer zu erkennen, was Boy Lornsen – sinngemäß – in einem Gespräch so erläuterte: „Wenn ich für Kinder oder für Jugendliche oder Erwachsene schreibe: Immer habe ich eine andere Klaviatur zur Verfügung.“ Vielleicht ermöglicht das, etwas genauer zu erkennen, was Kinder lesen und warum sie lesen. Vielleicht ermöglicht das, bei Kindern den Spaß am Lesen zu wecken, zu fördern und zu erhalten.

Offensichtlich werden Texte erst dann erkennbar, wenn sie sinnlich erfahrbar sind, beispielsweise gelesen werden oder – allgemeiner – verarbeitet werden (Wienold, 1972). Für unseren Zusammenhang bedeutet das, vom Kinder-Leser aus zu versuchen, die drei Aspekte zu beschreiben.

Inhaltliche Aspekte

Zum Problem ‚Textverstehen‘ wird im anglo-amerikanischen Sprachraum seit über 70 Jahren gearbeitet. N. Groeben (1982) hat das deutlich herausgestellt. Deutlich wird dabei insbesondere, daß es beim Verstehensprozeß zunächst primär um inhaltliche Aspekte geht. „So liegt der zentrale Bedeutungsgehalt des Konstrukts Textverständnis in der Einordnung sprachlicher, insbeson-

dere semantischer Informationen in einen weiteren Kontext“ (Groeben, 1982, S. 19). Eigene Erfahrungen des Lesers werden von ihm von Anfang an in Beziehung gesetzt mit inhaltlichen Aussagen des Textes. Erstes Verstehen ist immer dann problemlos möglich, wenn diese inhaltlichen Bereiche beim Leser und beim Text einander nicht zu fremd sind. Verstehens- und Bewertungszentrum wird dabei überwiegend das je eigene „Weltwissen“ (Schmidt, 1973) sein.

Für kindliche Leser im Grundschulalter bedeutet das, die inhaltlichen Komplexe in folgenden Spannungsfeldern zu sehen: Ich – Du (–Wir); Jetzt – Morgen (–Gestern); Nah – Fern; Konkret – Exemplarisch (–Allgemein). Der Ansatzpunkt kann dabei immer nur ein aktualgenetischer sein.

Einige Themenkomplexe können genannt werden:

- Zu Hause; Lebensraum Stadt
- Zu Hause; Lebensraum Land
- Schulweg
- Schule
- Essen und Trinken
- Körperpflege
- Mädchen und Junge / Ich und Du
- Wetter und Jahreszeiten / Sich kleiden
- Freizeit mit Gleichaltrigen / Behinderte in der Gemeinschaft
- Freizeit und Ferien in und mit der Familie
- Obst, Gemüse, Blumen; Schwerpunkt Haus
- Tiere und Pflanzen; Schwerpunkt Wald
- Tiere im Zoo
- Zeit erleben / Zeit messen / Zeitverständnis entwickeln
- Fahrrad im Verkehr
- Selbstbedienungsladen
- Tankstelle
- Müllabfuhr
- Industrie und Technik
- Medien und Werbung

Aspekte kindlicher Sprachmodelle

Besonders Kinder entwickeln durch ihr Leben im sozialen Kontakt und im Umgang mit Menschen und Sachen vom ersten Tag

an sich selbst ein Bild von der Sprache. Indem sie individuell bewerten und klassifizieren und auf System und Organisation der Umwelt reagieren, erkennen sie Leistungen und Aufgaben, besonders auch im sprachlichen Bereich.

Verschiedene kindliche Sprachmodelle werden von Halliday (1973) beschrieben (vgl. auch Goodman/Goodman, 1977).

1. Das „*instrumentale* Modell“ (S. 69f.). Das Kind hat einen Wunsch und drückt ihn aus, nach dem Sprachmuster z. B. „Ich will ...“ (S. 75).
2. Das „*regulative* Modell“ (S. 70f.). Im Sozialisationsprozeß macht jedes Kind die Erfahrung, daß sprachliche Äußerungen das Verhalten stark regulieren, z. B. durch Bezug auf Riten, Drohungen, Verbote, Lob usw. Damit internalisiert das Kind die „Sprache als Mittel der Verhaltenskontrolle“ (S. 70), und es wendet Sprache auch entsprechend an. Das geschieht zunächst durch die Formulierung von Anweisungen, dann mehr und häufiger auch in Begründungszusammenhängen, z. B. bei Spielregeln. „Tu, wie ich es dir sage ...!“ (S. 75).
3. Das „*Interaktionsmodell*“ (S. 71). In der sprachlichen und tätigen Auseinandersetzung bilden sich auch Sprachmuster aus, „um die Gruppe zu definieren und zu konsolidieren, um aufzunehmen und auszuschließen, indem man zeigt, wer ‚einer von uns‘ ist und wer nicht“ (S. 71). Rituelle Elemente spielen hier eine große Rolle (vgl. S. 74f.). „Ich und du“ (S. 75).
4. Das „*personale* Modell“ (S. 72). „Das Kind kann anderen zeigen, was für es selbst einmalig ist, ... es kann seine Individualität ‚öffentlich‘ machen“ (S. 72). „Hier bin ich“ (S. 75).
5. Das „*heuristische* Modell“ (S. 72f.). Das Kind benutzt Sprache, um Dinge, Symbole und Beziehungen in der realen Welt zu erforschen, wie das Kind sie wahrnimmt („Sprache zum Lernen“, S. 73). Das Kind fragt: „Warum ...?“ (S. 75).
6. Das „*imaginative* Sprachmodell“ (S. 73f.). Hier verwendet das Kind Sprache, um sich selbst eine eigene Welt zu schaffen. „Stell dir vor ...“ (S. 75).
7. Das „*repräsentative*() (Sprach-)Modell“ (S. 74). Mit Sprache werden Nachrichten übermittelt. Vorherrschend ist hier der Inhalt als Informationswert. „Ich hab dir was zu erzählen ...“ (S. 76).

Für die meisten Erwachsenen, so führt M.A.K. Halliday aus, ist dieses siebte Modell vorherrschend. „Viele Schwierigkeiten, die es (das Kind; P.C.) in der Schule mit der Sprache hat, rühren daher, daß es ein stereotypes (Lehrer-; P.C.) Sprachverhalten übernehmen soll, das mit den aus der eigenen Erfahrung gewonnenen Einsichten im Widerspruch steht“ (S. 69, vgl. auch S. 74, 76 ff.). Für Kinder ist dieses siebte Modell nur eines unter anderen, obwohl die repräsentative Funktion wohl nicht zu den ersten Sprachmodellen gehört, denen ein Kind begegnet und mit denen es umgeht.

Die Beziehungen zwischen den einzelnen Sprachmodellen sind äußerst komplex. Ihre jeweilige Wertigkeit ist abhängig von Erfahrungen und der aktuellen Situation und der Perspektive des jeweiligen Kindes.

Damit sind keine Modelle oder Stufen des Spracherwerbs beschrieben. Vielmehr begegnet dem Kind die Sprache in diesen sieben verschiedenen Funktionen, und das Kind wendet diese sieben verschiedenen Funktionen an. So internalisiert das Kind durch Tätigkeit das, was Sprache bedeutet.

„Jedem Sprachgebrauch gemeinsam ist, daß er Bedeutung hat, kontextunabhängig und im weitesten Sinne sozial ist; ... Das Kind ist umgeben von Sprache, aber nicht in der Form von Grammatiken und Wörterbüchern oder von zufällig gefundenen Wörtern und Sätzen oder von einem ungerichteten Monolog. Was es antrifft, ist ‚Text‘ oder Sprache im Gebrauch: sprachliche Sequenzen, in sich strukturiert in bezug auf die Situation, in der sie vorkommen“ (S. 78f.).

Daß jeder Mensch nur dadurch lernt (im weitesten Sinne), indem er *direkt* und *aktiv* an Ereignissen oder Begebenheiten, Erlebnissen, Episoden, Geschehnissen, Vorkommnissen, Zwischenfällen usw. oder Handlungen, Taten, Aktionen usw. *teilnimmt* oder sie *interessiert beobachtet*, das hat R.P. Abelson verdeutlicht (Lit. s. Conrady, 1979).

Dabei sind einige *Grundzüge* bedeutsam, die Wahrnehmen und Lernen von Kindern verbessern können:

1. Ein Ereignis sollte ziemlich störungsfrei wahrzunehmen sein.
2. Ein Ereignis wird dann intensiv wahrgenommen, wenn mehrere Sinnesorgane zugleich und unmittelbar beteiligt sind.
3. Wichtig und fördernd ist eine positive Grundstimmung.

4. Vertrautheit mit einer bestimmten Situation kann Wahrnehmungen nachhaltiger machen.
5. Wahrnehmungen sind dann dauerhafter, wenn sie erwartet werden.
6. Interesse fördert die Wahrnehmungen.
7. Ein sehr wichtiger Antrieb für Lernen ist die Neugier. Damit verbunden ist die Überraschung, das Unerwartete.
8. Aktivität, Tätigkeit des Individuums fördert die Wahrnehmungsleistungen.

Immer dann, wenn das Individuum tätig ist, kann intensiver und nachhaltiger gelernt werden (vgl. Tomaszewski, 1978). Einige *elementare Tätigkeiten* sind

1. gezieltes Beobachten;
2. Vergleichen mit Hilfe der Polaritäten
Ähnlichkeiten – Unterschiede;
3. Analyse und Synthese;
4. spielerischer Umgang;
5. Benennen.

Aspekte der Verarbeitung von Texten

In der umfangreichen und detaillierten Arbeit von M. Bock (1978) werden Untersuchungen der Psycholinguistik und der Gedächtnispsychologie zugunsten eines sprachpsychologischen Ansatzes aufeinander bezogen (s. auch Groeben, 1982). Dabei ergeben sich zu Wort-Satz-Text-Verarbeitungen übereinstimmend einige Kriterien, die Verarbeitungsprozesse erleichtern:

1. Semantisch zusammengehörende Inhalte werden besser behalten als einander fremde.
2. Semantisch eindeutige Inhalte sind dabei hilfreich.
3. Konkrete Wörter und Inhalte, die zudem noch bildhaft vorstellbar sind, werden schneller und länger behalten als abstrakte Wörter und Inhalte.
4. Gespeichert und erinnert wird mit Hilfe von selbstgegebenen Oberbegriffen (Cluster/Chunks).
5. Semantische (subjektive) Wahrscheinlichkeit und erwartete (subjektive) und regelhafte Syntax erhöhen die Fähigkeit sinnvoller Textverarbeitung.

6. Gezielte Hinweise, beispielsweise durch Vorgabe der Überschrift, durch Zielangaben, durch die Aufforderung, den Text zu strukturieren usw., erleichtern das Verstehen wesentlich.

Immer wieder wird deutlich, daß insbesondere die „subjektive Organisation“ des Gelesenen die entscheidende Komponente ist, um Textverarbeitung und Verstehen zu erleichtern. Wichtig sind dabei überschaubare textlinguistische Zusammenhänge durch Rückverweise (wie: Wiederaufnahme eines Objekts; Pro-Formen) und Vorverweise (wie: Satzzeichen; Redezeichen; Verbstellung; konditionale Gefüge; Überschriften als Handlungsziel). Hilfreich ist es, wenn Inhalte konkret-anschaulich dargestellt werden, die bildhaft vorstellbar sind und im Aktivsatz formuliert werden. Erschwerend wirken sich kompliziert-fremde Inhalte aus, die auf einem abstrakten Niveau abgehandelt und im negativen Passivsatz formuliert werden.

Darüber hinaus läßt sich erkennen, daß folgende sprachliche Klippen Lesen und Verstehen nachweislich verzögern und behindern:

- schwierige Satzkonstruktionen;
- attributive Verwendung, von Adverbien, von Adjektiven und von anderen Satzgliedern und Gliedteilen und die adjektivistische Verwendung von Attributen;
- Komposita, Substantivierungen, Verkleinerungsformen, abstrakte Nomen, schwierige Adjektive;
- Zeiteinsparungen und Perspektivenwechsel.

Schreiben für Kinder

Kann der Erwachsenen-Schreiber nun besser für Kinder-Leser schreiben, um sie zum Lesen zu verlocken?

Vielleicht ist es sinnvoll, das Manuskript eines Schriftstellers nicht als fertige Druckvorlage anzusehen. Möglicherweise bieten Gespräche zwischen Schriftsteller und Illustrator und Lesern gute Chancen, entsprechend sinnvoll zu verändern.

Zudem gibt es einige typografische Erfordernisse, die auch die Herstellung im Verlag zwingen, bei der Gestaltung von Büchern gezielt auf die spezifischen Wahrnehmungsfähigkeiten des kindlichen Lesers einzugehen (s. Conrady, 1983 und 1984).

Literaturverzeichnis

- Bock, Michael: Wort-, Satz-, Textverarbeitung. Stuttgart 1978.
- Conrady, Peter: Grundzüge von Wahrnehmen und Lernen. In: W. Gewehr (Hg.): Sprachdidaktik. Düsseldorf 1979, S. 140–152
- ders.: Kinderbücher im Unterricht. In: IRACE-Beiträge, 1983, H. 2
- ders.: „Ganzschrift“ (Stichwort). In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. IV (Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts), hg. v. G. Otto/W. Schulz. Stuttgart 1984.
- Goodman, K. S./Goodman, Y. M.: Lesenlernen – ein funktioneller Ansatz. In: Die Grundschule, 9 (1977), H. 6, S. 263–267
- Groeben, Norbert: Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit. Münster 1982.
- Halliday, M. A. K.: Relevante Sprachmodelle. In: D.C. Kochan (Hg.): Sprache und kommunikative Kompetenz. Stuttgart 1973, S. 66–79
- Schmidt, Siegfried J.: Texttheorie. München 1973.
- Tomaszewski, Tadeusz: Tätigkeit und Bewußtsein. Weinheim 1978.
- Wienold, Götz: Semiotik der Literatur. Frankfurt 1972.