



# Unkonventionalität in Lernertexten

Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit  
beim Textschreiben

Herausgegeben von  
Norbert Kruse, Konrad Ehlich, Bernd Maubach und Anke Reichardt

Unter Mitarbeit von  
Kristina Strozyk

ERICH SCHMIDT VERLAG

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

**Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter**  
[ESV.info/978 3 503 15543 9](http://ESV.info/9783503155439)

Gedrucktes Werk: ISBN 978 3 503 15543 9  
eBook: ISBN 978 3 503 15544 6

Alle Rechte vorbehalten  
© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2014  
[www.ESV.info](http://www.ESV.info)

Dieses Papier erfüllt die Frankfurter Forderungen der Deutschen Nationalbibliothek und der Gesellschaft für das Buch bezüglich der Alterungsbeständigkeit und entspricht sowohl den strengen Bestimmungen der US Norm Ansi/Niso Z 39.48-1992 als auch der ISO-Norm 9706.

Druck und Bindung: Strauss, Mörlenbach

# Inhaltsverzeichnis

## **Einleitung**

<i>Norbert Kruse/Konrad Ehlich/Bernd Maubach/Anke Reichardt</i> , Unkonventionalität in Lernertexten – Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit für Lernprozesse beim Textschreiben am Schulanfang und in der Grundschule .....	7
--	---

## **I Theoretische Perspektiven**

<i>Konrad Ehlich</i> , Literale Qualifizierung zwischen sprachlicher Anpassung und sprachlicher Entfaltung .....	17
<i>Thorsten Pohl</i> , Präkonventionalität, Konventionalität, Postkonventionalität – im Schreiben und Schreiben Lernen .....	33
<i>Hanspeter Ortner</i> , Das Vorbewusste und das kognitiv Unbewusste: die „Räume“, aus denen die konventionellen und die nicht-konventionellen Versprachlichungen kommen .....	51

## **II Unkonventionalität und Mehrsprachigkeit**

<i>Antonie Hornung</i> , Auf den Flügeln der Mehrsprachigkeit .....	77
<i>Wilhelm Griebhaber</i> , München: Erst- und zweitsprachliche Mittel bei der (un-)konventionellen Gestaltung von Texten .....	109
<i>Margita Pätzold</i> , „Schriftferne“ Kinder? Oder: Welche Brücken baut die Didaktik? .....	133

## **III Unkonventionalität und Literarizität**

<i>Mechthild Dehn/Lis Schüler</i> , Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit. Ästhetische Potenziale der Aufgabe als Lernchance für das Textschreiben .....	153
<i>Michael Ritter</i> , Konventionalität in Kindertexten aus literarästhetischer Perspektive – Analysen, ein Perspektivenwechsel und didaktisch-methodische Konsequenzen .....	173
<i>Norbert Kruse/Bernd Maubach/Anke Reichardt</i> , Konventionelles und Unkonventionelles in Lernertexten von Grundschulkindern – Plädoyer für eine veränderte Bewertungspraxis .....	185

<b>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren</b> .....	219
---	-----

**Norbert Kruse/Konrad Ehlich**  
**Bernd Maubach/Anke Reichardt**

Unkonventionalität in Lernertexten

Zur Funktion von Divergenz und  
Mehrdeutigkeit für Lernprozesse beim  
Textschreiben am Schulanfang und in der  
Grundschule



Zwei Entwicklungen haben seit den 1970er Jahren das Verständnis von Schriftaneignung in der Grundschule nachhaltig verändert. Erstens die Einsicht, dass Kinder immer schon mit Sprach- und Schrifterfahrungen in die Schule kommen und zweitens, dass sich diese Erfahrungen mit mündlicher und schriftlicher Kommunikation nicht über einzelne sprachliche Elemente oder einzelne Sätze strukturieren, sondern als Ordnungsvorstellungen von Texten.<sup>1</sup> In aktueller kompetenzorientierter Sicht formuliert diese textorientierte Perspektive Helmuth Feilke wie folgt: „Der schriftliche Sprachgebrauch verlangt demzufolge eigene Kompetenzen, die nicht nur orthographisch, sondern auch lexikalisch, grammatisch und textuell in einem Schriftspracherwerb erst aufzubauen sind“ (Feilke 2014: 35). Die in der Didaktik des Schriftspracherwerbs gewonnene Einsicht, dass Spracherfahrungen als kommunikative Erfahrungen in Form von Texten vorliegen, wird seit der pragmatischen Wende auch durch die Sprachwissenschaft stark gestützt. Die Orientierung des Schriftspracherwerbs an der systemorientierten Sprachwissenschaft hatte die Konzepte der Schriftaneignung in der Schule noch dahingehend beeinflusst, dass sie – reduziert auf das Problem der Unterrichtsmethode – als systematische Leselehrgänge aufgebaut waren. Das funktionalpragmatische Verständnis von Sprache legt demgegenüber nahe, die ‚eigenaktive‘ Sprachbetrachtung bzw. die sprachanalytische Tätigkeit der Kinder im Schrifterwerb kommunikations- und funktionsbezogen zu konzipieren.<sup>2</sup>

Die Frage nach dem Verhältnis von Einzelheit und Ganzheit sprachlicher Einheiten stellt sich auf eine völlig neue Weise, wenn der Text, über den sich schriftsprachliche Kommunikation vollzieht, im Vordergrund steht und sich

<sup>1</sup> Im Schriftspracherwerb zeigt sich diese Textorientierung etwa an der Studie von Weinhold (2000) zur Textkompetenz am Schulanfang, vgl. aber auch die Arbeit von Schulte (2000) zur Kohärenz von Texten aus Klasse 1.

<sup>2</sup> Der Beitrag von Margita Pätzold in diesem Band stellt ein Unterrichtsprojekt mit muttersprachlichen und mehrsprachigen Kindern vor, das explizit auf funktionalpragmatische Konzepte verweist.

damit die Systematik wie die didaktischen Verfahren zur Konzipierung des Erwerbs im Unterricht verändern. Denn die Erfahrungen der Kinder sind produktiv wie rezeptiv ‚ganzheitliche‘ Erfahrungen mit literaler Textualität, die sich bei der Sprachproduktion variantenreich und mit impliziten Normvorstellungen realisieren. ‚Ganzheiten‘ sind in dieser veränderten funktional-pragmatischen Sichtweise jedoch nicht einfach Wahrnehmungsformen, die psychologisch zu beschreiben wären. Vielmehr müssen die schriftsprachlichen Handlungen der Kinder als divergente sprachliche Realisierungen außersprachlicher Konstellationen begriffen werden. Damit aber richtet sich die Aufmerksamkeit der Schriftaneignung konzeptionell einerseits auf die Ebene der sprachlichen Oberflächenstruktur, andererseits auch auf die Tiefenstruktur als Organisationsform anderer Aspekte des Textes. Mit dem Gebrauch der Schrift produzieren die Kinder Sprache mit den Restriktionen, die Dekontextualisierung, Distanzierung und Deautomatisierung literaler Textualität erfordern. Der Umstand, dass die Kinder literale Texte produzieren, richtet sich aber zugleich mit den Schriftfunktionen auf die Frage, wie die Kommunikation mit Hilfe der Schrift gelingt. Damit entsteht für die Konzeption der Schriftaneignung in der Grundschule ein neues Arbeits- und Forschungsfeld, das die Funktionen des Textgebrauchs in der Grundschule untersucht. Wie werden etwa Situationen, die den Kindertexten zugrunde liegen, ausgedrückt, wie der Adressatenbezug? Wie werden sprachliche Mittel angeeignet, die zeigen, als welche Textart der Text gelesen werden soll (vgl. hierzu die Studie von Augst et. al. 2007), wie äußert sich die Selbstdarstellung des Produzenten, wie die Beziehung zur Sprache, die das Kind benutzt, wie gelingt Kindern die syntaktische Organisation des Textes und wie werden die Fähigkeiten dazu erworben?

Der vorliegende Band möchte die Diskussion um Fragen des Textgebrauchs beim Schrifterwerb weiterführen und dabei vor allem im Hinblick auf einen gelingenden Erwerb literaler Textkompetenz das Verhältnis von Deskriptivität und Präskriptivität im Bezug auf schriftliche Texte genauer ausloten. Denn der Gebrauch der Schrift zur Textproduktion am Schulanfang hat ja zur Folge, dass die gleichsam intuitiv erworbenen textuellen Ordnungsvorstellungen der Kinder mit dem systematischen schulischen Schrifterwerb und im Schreibunterricht der Grundschule ins Verhältnis gesetzt werden. Das kann nicht zuletzt bedeuten, dass zwischen beidem ein Druck entsteht, und zwar um so stärker, je mehr die Kinder sich von monolingual konzipierter Sprachrichtigkeit und (schulischen) Konventionen literaler Textualität entfernen. Richtiges und angemessenes Schreiben ‚von oben‘ steht individueller und divergenter Textproduktion ‚von unten‘ gegenüber.

Das Verhältnis von Norm bzw. Varianz, Konvention und Abweichung, Fehlerhaftem und Richtigem in schriftsprachlichen Texten ist sowohl von der Linguistik als auch der Literaturwissenschaft in unterschiedlichen Bereichen (etwa der Untersuchung zum Stil, zur Poetik oder zu Textsortenmustern) diskutiert worden. „Andersschreiben“ – so der Titel eines Sammelbandes von Schuster und Tophinke aus dem Jahr 2012 – gilt dabei weder als einfach defizitär noch als Randphänomen, sondern vielmehr als „ein ubiquitäres Moment unserer Schriftkultur“ (Schuster & Tophinke 2012: 13) und als „eine grundlegende Möglichkeit für Kreativität“ (ebd.). In deskriptiver Perspektive werden das Andere, die Va-

rianz und die Abweichung fragwürdig nur dann, wenn Schreibungen als klare textuelle Fehlleistungen auszumachen sind. Allerdings sind auch hier, wie in Bezug auf die Sprache allgemein (vgl. Vater 2010), die Grenzen oft schwer zu ziehen, weil – nicht zuletzt durch den Sprachwandel – sich die Vielfalt textueller Gestaltungsmöglichkeiten ausweitet und zugleich der Bedarf nach Standardisierung des Textschreibens zunimmt.

Die (Grund-)Schule hat sich gerade im Schreibunterricht sehr um solche ‚grundlegenden Möglichkeiten sprachlicher Kreativität‘ bemüht und versucht, mit Konzepten des kreativen Schreibens die Subjektivität des Schreibens und die Individualität des Sprachgebrauchs bei der Textproduktion ins Spiel zu bringen. Dennoch können selbst kreative Schreibkonzepte nicht einfach deskriptiv verfahren, sondern müssen aufgrund von Ansprüchen der Lehre und der damit verbundenen Zielvorstellungen an Präskription interessiert sein. Dann aber verkehren sich leicht die Verhältnisse. Die ‚Ubiquität‘ der Abweichung von Norm, Standard und Konvention, wie sie sich in Lernertexten in erwartbarer Weise findet, muss im Unterricht zum Schriftspracherwerb, im Schreibunterricht oder im Unterricht in Deutsch als Zweitsprache auf die Sprachrichtigkeit, den Usus und den Standard bezogen werden.

Die Schreibdidaktik der Grundschule hat hier bislang eine ambivalente Position. Lange Zeit beschwor sie einerseits mit reformpädagogischer Emphase (z. B. letzthin unter Bezug auf eine mathematisch begründete Chaostheorie) das „Lob des Fehlers“ (Kahl 1995). Andererseits richtete sie sich spätestens mit der Einführung von Bildungsstandards (KMK 2005) daran aus, gezielt Kompetenzen zu vermitteln, damit „Texte verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht“ geschrieben werden können und der Deutschunterricht die Kinder in die Lage versetzt, dass sie ihre Texte „in Bezug auf die äußere und sprachliche Gestaltung und auf die sprachliche Richtigkeit hin optimieren“ (KMK 2005).

Der Grund für diese Verkehrung des Unkonventionellen im fachdidaktischen Diskurs scheint aus mancher textlinguistischer Sicht leicht auszumachen zu sein: „Jedes Andersschreiben als Abweichen“, so Ulla Fix in dem bereits angeführten Band, „folgt, sofern es nicht aus Unvermögen geschieht, einer Intention. Es ist gewollt“ (Fix 2012: 24). Wenn jedes Abweichen ein Abweichen von etwas ist, das Unkonventionelle somit stets das Konventionelle zur Voraussetzung hat, dann liegt die Vermutung nahe, dass Kinder zunächst das zu Erwartende, das Musterhafte, zu erlernen haben, bevor sich später Unkonventionalität überhaupt erst zeigen darf. Auch aus Sicht des Spracherwerbs könnte die Tatsache, dass ein Kind erst dann Deixis und Prädikation wirklich beherrscht, wenn es solche Strukturen bewusst falsch einsetzen kann und eben dann das Richtige selbst bereits erworben hat, zu der Annahme verleiten, daraus auch präskriptiv eine einlinig aufgebaute Reihenfolge abzuleiten. Dem Erwerb des Konventionellen folgten erst dann der intendierte Bruch mit den Sprachkonventionen und das Spiel mit der Sprache.

Gegenüber einer einlinigen Vorstellung von Sprach- und Schrifterwerb könnte indes auch eine spielerische Perspektive auf den Spracherwerb eingenommen werden, die als semiotische Tiefenschicht im Spracherwerb die Sprach-

produktion bis hin zum Schriftspracherwerb und zur Produktion eigener Texte immer begleitet (vgl. dazu Mattenklott 2011). Dann würde das, was sich als faktisch schon immer vorfindliche Unkonventionalität in Texten von Kindern darstellt, nicht quasi automatisch unter dem Verdacht des Unvermögens oder des Fehlerhaften stehen – nur weil es nicht als intendiert eingestuft werden könnte. Unkonventioneller Sprachgebrauch entstünde vielmehr aus der Übernahme vertrauter sprachlicher Formen und Muster, die in ihrer Eigenart und Kombinationsfähigkeit auch ungewohnte und überraschende Möglichkeiten eröffnen und Bedeutungen selbst dann hervorbringen, wenn für diese keine Sprachbewusstheit unterstellt werden kann. Diese didaktische Position findet sich vor allem dann, wenn bei der Einschätzung von Kindertexten deren ästhetische Dimensionen stark gemacht werden. Die im ‚Sprachspiel‘ entstehenden Formen, etwa unkonventioneller lexikalischer Gebrauch, Textartbrüche, sogar fehlerhafte syntaktische Strukturen, können durchaus ästhetische Wirkungen hervorrufen, und zwar jenseits der Intentionen des schreibenden Kindes. Es wäre daher zu überlegen, ob die Kategorie der ‚Wirkungsabsicht‘ für Lernprozesse nicht tatsächlich aufzulösen wäre zugunsten der sprachschöpferischen Erfahrung im Erwerb literaler Textualität. Dann würde schon bei Kindertexten gelten, was Heiner Müller, sicherlich einer der reflektiertesten Schriftsteller unserer Zeit, für jeden Text annahm: „Der Text ist klüger als sein Autor.“

Diese beiden Perspektiven werden mit den Beiträgen in diesem Band im Hinblick auf die Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit auf der einen Seite, Mehrsprachigkeit und Varianz auf der anderen Seite ausgeleuchtet. Der Ausdruck „Unkonventionalität“ fokussiert alle Beiträge auf das Problem der Abweichung vom normalen und vom erwarteten Sprachgebrauch, das Lernertexten schon von ihren Voraussetzungen her innewohnt. Anders gesagt: bei Lernertexten wird das Unvollkommene und Misslungene geradezu erwartet. Sonst gäbe es – vermeintlich – auch wenig zu lehren. Zugleich sichtbar ist aber, dass das Gelingene und Vollendete im Lernen eine fundamentale Funktion hat. Die besteht darin, dass die Erfahrung des Gelingens der Sprach- und Textproduktion sich nicht allein als heteronomer Bestandteil fremder Einflüsse und äußerer Restriktion erweisen darf, sondern als unverwechselbarer eigener Beitrag zur sprachlichen Verständigung und Kommunikation. Wie die Beiträge dieses Sammelbandes zeigen, ist die Frage des bewussten Umgangs mit dem Unkonventionellen für die theoretische Begründung einer Schreibdidaktik von grundlegender Bedeutung.

## 1. Theoretische Perspektiven

Im ersten, theoretischen Teil werden deshalb Konzepte und Rahmungen vorgestellt, die für die didaktische Funktionsbestimmung des Unkonventionellen beim Textschreiben in der Schule bedeutsam sein könnten. So fragt **Konrad Ehlich** in seinem eröffnenden Beitrag danach, wie das, was in der Tiefe der kindlichen Sprachaneignung geschieht, unter den institutionellen Bedingungen der Schule



zu seinem Recht kommen kann. Das Unkonventionelle fasst er gleichsam als individuelle sprachproduktive Dimension, der auch innerhalb des Anspruchs schulischer Spracherziehung ein spezifischer Stellenwert zukommt. Die Basisqualifikationen, die das Kind mit der Sprachaneignung erwirbt (phonische, pragmatische, semantische, morphologisch-syntaktische, diskursive und literale), versetzen es im Prinzip in die Lage, die Überformung der mündlichen Textproduktion durch Schriftlichkeit in einerseits ihren Restriktionen, andererseits und vor allem aber in ihren Potentialen als Erweiterungen möglichen Sprachgebrauchs so zu erfahren, dass sie als Erweiterung literaler Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen werden. Das schreibdidaktische Brauchtum könnte, so Ehlich, von einem Blick auf die Theorie der Fremdspracheneignung profitieren, weil es dort gelungen ist, Abweichungen und Fehler als produktive Aneignungsschritte zu verstehen. Vorgeschlagen wird, die Formen und Inhalte kindlicher Textproduktion im Konzept einer *inter-écriture* zu verorten, so dass die Texte des Kindes als Adaption an die literale Varietät gelesen und von der Lehrperson zur Initiierung weiterer Lernprozesse genutzt werden können.

**Thorsten Pohl** kategorisiert in seinem Beitrag die Begriffstrios zur Präkonventionalität, Konventionalität und Postkonventionalität im Schreiben und Schreiben Lernen und setzt sie in Relation zueinander. Das hier interessierende unkonventionelle Schreiben wird zunächst in seiner Differenz zum Postkonventionellen (am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens), sodann in seiner Differenz zum Präkonventionellen (am Beispiel erzählenden Schreibens in der Primar- und Sekundarstufe) und schließlich innerhalb des Präkonventionellen thematisiert. Hinsichtlich des Letzteren wird herausgearbeitet, dass zusätzliche Relationsfundamente – etwa der Adressat, die Erwerbsphase, die Lernsituation und die Lernerintentionalität – notwendig sind, da man ohne sie Gefahr läuft, Phänomene von Unkonventionalität, die stärker der Konventionalität bzw. Postkonventionalität zuzuordnen sind, zu vermischen. Nur wenn die relationale Basis des angelegten Unkonventionalitätsbegriffs jeweils gesichert und die gewählte Analysebasis explizit gemacht ist, sei es sinnvoll möglich, über Phänomene des Unkonventionellen mit Bezug auf Lernertexte schreibdidaktisch fundiert zu sprechen.

**Hanspeter Ortner** greift für seine Perspektive auf das Unkonventionelle zunächst den Begriff der Sprachnorm nach Eugenio Coseriu auf, erweitert ihn aber, weil es im „Raum“ (Ortner) sprachlicher Möglichkeiten des Systems nicht nur um zweidimensionale Zusammenhänge auf der Ebene der *langue* geht (nämlich um die Möglichkeiten des Systems und die Sprachnorm). Vielmehr sei, so Hanspeter Ortner, anzunehmen, dass die Oberflächeneinheiten gleichsam dreidimensional hinter, unter oder über den sprachlichen Einheiten zu finden sind. Der „Raum“ ist für Ortner eine Metapher, mit der vorstellbar werden soll, dass die Menge aller Bedingungen der Möglichkeiten für Einheitenbildungen grundsätzlich für alles sprachlich Geäußerte genutzt wird - für Fehler ebenso wie für richtige Bildungen. Dabei untersucht Ortner mit der Methode der „Fehleranalyse“ immer an Beispielen und ‚Sprachfällen‘ die Frage, wie Fehlbildungen in diesem

Raum entstehen und was dessen Konstituenten sind. Das Vorbewusste und das kognitiv Unbewusste sind dabei die Einheiten, die aus der Tiefe des kognitiven Raums für konventionelle und nicht-konventionelle Versprachlichungen verantwortlich sind.

## 2. Unkonventionalität und Mehrsprachigkeit

Einen speziellen Fall von Unkonventionalität in Kindertexten stellen die sprachlichen Erzeugnisse von mehrsprachigen Kindern dar, die mit den herkömmlichen schulischen Bewertungsmethoden kaum adäquat zu fassen sind. Hier bedarf es eigener Konzepte, die Lehrerinnen und Lehrer befähigen, das Potential der Texte mehrsprachiger Kinder zu erkennen und für die Entwicklung von Textkompetenz zu nutzen. **Antonie Hornung** spricht sich in ihrem Beitrag für einen unkonventionellen Schreibunterricht aus, mit dem die Möglichkeit geschaffen wird, dass die Sprachlernerinnen und Sprachlerner sich als SprachschöpferInnen erfahren. Der Schreibunterricht soll Wortschöpfungen und „syntaktische Grauzonen“ (Hornung) zulassen, weil die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler Formen des schreibend-sprachlichen Probehandelns praktizieren können und sprachliche Sicherheit und Zuversicht dadurch gewinnen, dass sie selbstständig Produktionsprinzipien anwenden können. Antonie Hornung dokumentiert Texte und analysiert an Textpassagen das Lernpotential, das sich in den Texten dokumentiert. In den Texten mehrsprachig aufwachsender Lernenden findet sie – jenseits der grammatikalischen Richtigkeit – solche Formen der Unkonventionalität, die den Blick auf Sprachnormen gleichsam von der anderen (*unmöglichen* oder *vielleicht* möglichen) Seite her eröffnen und deshalb auf einer viel grundlegenderen Ebene sprachliche Sicherheit erbringen und literale Handlungsmöglichkeiten erweitern.

In seinem Beitrag zum Einsatz erst- und zweitsprachlicher Mittel bei der (un-)konventionellen Textgestaltung untersucht **Wilhelm Griebhaber** die Texte zu einem Bildimpuls von Schülerinnen und Schülern der dritten Klassenstufe. Unter der Prämisse, dass mehrsprachige Kinder im Grundschulalter im doppelten Sinn noch im Spracherwerb sind – neben dem Erwerb der Schriftsprache ist auch der Erwerb von Wortschatz und Grammatik noch im Gange – werden Besonderheiten der zweitsprachlichen Textproduktion analysiert. Dabei zeigt sich, dass höhere Unkonventionalität im Durchschnitt mit höheren Deutschkenntnissen, höheren Literalitätswerten sowie dem Gebrauch von eher niederfrequenten Verben verbunden ist. Die sprachlich guten Schüler unterscheiden sich auch durch die höhere Varianz der verwendeten Wörter von den schwachen Schülern. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass intensive, vorschulische Erfahrungen mit komplexer Sprache notwendig sind, wie sie beim Vorlesen oder beim Erzählen vermittelt wird, und ein möglichst früher Zugang zur Schriftsprache gefördert werden muss.

**Margita Pätzold** fragt in ihrem Beitrag nach den konkreten unterrichtlichen Unterstützungsmöglichkeiten für den Schreibunterricht mit mehrsprachigen und muttersprachlichen Kindern. Sie stellt in Orientierung an dem von Becker-Mrotzek und Bachmann entwickelten funktionalen Aufgabenkonzept „Schreibaufgaben mit Profil“ ein Wörterbuchprojekt vor. Beschrieben werden die Entstehung des Projekts und die im Schreibarrangement wurzelnden funktionalen Notwendigkeiten des Schriftgebrauchs. Die Analyse der sprachlichen Mittel, die in den Wörterbucheinträgen gebraucht werden, zeigt, dass die Kinder Positionierungen, nämlich bestimmte Form-/Funktionszusammenhänge realisieren, die besonders durch die Adressierung der Texte an Kinder aus der anderen Kultur herausgefordert sind. Realisiert werden in den Wörterbucheinträgen vor allem die Schreibhandlungen des Erklärens und Beschreibens.

### 3. Unkonventionalität und Literarizität

**Mechthild Dehn** und **Lis Schüler** gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, inwiefern Divergenz und Mehrdeutigkeit als Merkmale der Kunst, die dem Bereich des Unkonventionellen angehören, Chancen für Lernprozesse beim Textschreiben eröffnen. Den Ausgangspunkt stellen Gemälde dar, die mit ihrer Fremdheit und Deutungsvielfalt Interesse wecken und zugleich eine Herausforderung für die Vorstellungsbildung beim Textschreiben sind. Divergenz und Mehrdeutigkeit bieten – so das Ergebnis der Auswertung von Kindertexten zu den Gemälden – individuelle Zugänge zum Schreiben und damit zugleich eine Chance für heterogene Lerngruppen. Dies gelingt gerade deshalb, weil Schreibaufgaben mit ästhetischem Potenzial den Bereich der normativ geprägten Literalität um den allen Kindern zugänglichen Bereich der Literarizität erweitern. Die hierbei entstandenen Texte können wiederum zum Ausgangspunkt für die Verständigung der Lerner untereinander werden, da jedes Kind den Prozess von Bildwahrnehmung, eigener Vorstellungsbildung und Textgestaltung durchlaufen hat und daher die verschiedenen Zugänge diskutierbar werden.

Dass sich unkonventionelle Elemente poetischer Texte als literarische Konvention verstehen lassen, etwa als rhetorische Mittel oder tradierte Versformen, zeigt der Beitrag von **Michael Ritter**. Bildungspotential weisen literarische Konventionen gerade deshalb auf, weil es sich hierbei um recht offene Konventionen handelt, die Lernern beim poetischen Schreiben Räume für kreative Ausgestaltung lassen und so stets zwischen Originalität und Tradition bzw. zwischen Individuierung und Enkulturation vermitteln. Eben dies unterscheidet literarische Konventionen von Konventionen der kommunikativ-pragmatischen Sprachverwendung, die wesentlich stärker normiert sind. Ohne poetisches Schreiben gegen das Verfassen funktional-pragmatischer Texte auszuspielen, weist Ritter auf die Synergieeffekte hin, die vom spielerischen Umgang mit literarischen Konventionen ausgehen, da sich hier literarisches und sprachliches Lernen verbindet. Dass Aspekte der Entlastung beim poetischen Schreiben, die durch spezielle Unter-

richtsarrangements (wie z. B. die Vorgabe von sprachlich-literarischen Baumustern) entstehen, keineswegs zu stereotypen Ergebnissen führen, sondern vielmehr Spielräume eröffnen, zeigen die Beispiele, die im Beitrag diskutiert werden, nur zu deutlich.

Der Beitrag von **Norbert Kruse**, **Bernd Maubach** und **Anke Reichardt** zum Konventionellen und Unkonventionellen in Texten von Grundschulkindern ist als Plädoyer für eine veränderte Bewertungspraxis geschrieben. Indem neben konventionellen Merkmalen auch unkonventionelle Elemente und Textpassagen in Schülertexten zum obligatorischen Bestandteil von Textbewertung in der Schule werden, soll der individuelle Schülertext Ausgangspunkt eines Verständigungsprozesses zwischen Lernendem und Lehrendem sein. Unkonventionelle Textelemente können gekennzeichnet sein durch eine mutige, ungewöhnliche inhaltliche Gestaltung; die Handlung und Personen sind dann nicht mehr klischeehaft, sondern fremd, bizarr und grenzüberschreitend. Aber auch sprachliche Wagnisse können den Text besonders lesenswert machen, wenn z. B. Erdachtes und Vorgefundenes neu zusammengestellt wird oder lyrische und poetische Elemente und unterstützende Intertexte eingesetzt werden. Die qualitative Analyse des Kindertextes wird sowohl grundlegend für die fördernde Bewertung – als kooperative Rückmeldung zum Text, die die Form einer subjektiven Aussage erhält – als auch für die prüfende Bewertung, die eine objektive Vergleichbarkeit ermöglichen will. Dabei wird argumentiert, dass das Unkonventionalitätskonstrukt zu verstehen ist als eine gemeinsame Perspektive auf das noch Unvollkommene, das weiterentwickelt werden kann und zur Entfaltung literalen Handlungsvermögens führt.

## Dank

Dieser Band verdankt sich maßgeblich den Beiträgen der Vortragenden und den Mit-Diskutierenden einer Arbeitstagung mit dem Titel „Unkonventionalität in Lernertexten“ im Januar 2013 in Kassel. Den BeiträgerInnen dieses Bandes sei herzlich für die Bereitschaft zur Bearbeitung ihrer Vorträge und für die konstruktive Zusammenarbeit gedankt. Lena Posingies vom Erich Schmidt Verlag danken wir für ihre außerordentlich freundliche und hilfsbereite Unterstützung. Zugleich danken wir herzlich Kristina Strozyk für die redaktionelle Betreuung des Bandes und die sorgfältige Formatierung und Korrektur der Beiträge.

## Literatur

Feilke, Helmuth (2014): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler, 33–53.

## Einleitung

- Fix, Ulla (2012): Anders – bezogen worauf? Abweichen – wovon? Historischer Rückblick und aktueller Ausblick auf Andersschreiben und Stilvorstellung. In: Britt-Marie Schuster & Doris Tophinke (Hrsg.): *Andersschreiben. Formen, Funktionen, Traditionen*. Berlin: ESV, 23–42.
- Kahl, Reinhard (1995): Lob des Fehlers. In: Hans Brügelmann, Heiko Balhorn & Iris Füssenich (Hrsg.): *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Alphabetismus (lesen und schreiben 6)*. Lengwiel am Bodensee: Libelle, 14–24.
- Kultusministerkonferenz (2005) (Hrsg.): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich – Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- Mattenklott, Gundel (2011): Spiele mit der Sprache. In: Eva-Maria Kohl & Michael Ritter (Hrsg.): *Die Stimmen der Kinder. Kindertexte in Forschungsperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 185–191.
- Schulte, Kerstin (2000): *Kohärenz. Eine Untersuchung an Texten aus Klasse 1*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Schuster, Britt-Marie & Doris Tophinke (2012) (Hrsg.): *Andersschreiben. Formen, Funktionen, Traditionen*. Berlin: ESV.
- Vater, Heinz (2010): Sprachspiele: Kreativer Umgang mit Sprache. *Linguistische Berichte* (221), 3–36.
- Weinhold, Swantje (2000): *Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang*. Freiburg: Fillibach.

Die Abbildung auf der ersten Seite ist eine Text-Bild-Grafik, die bei den Buchkindern Leipzig e.V. entstanden ist.