

# **Mündliches Erzählen und konzeptionelle Schriftlichkeit**

## **Zum Gebrauch bildungssprachlicher Elemente in Phantasiegeschichten von Grundschulkindern**

Dissertation  
zur Erlangung des  
Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät III  
Erziehungswissenschaften  
der Martin-Luther-Universität  
Halle-Wittenberg,

von Frau Nadine Naugk  
geb. am 23.06.1986 in Lutherstadt Wittenberg

1. Gutachter: Prof. Dr. Michael Ritter
  2. Gutachterin: Prof. Dr. Eva Maria Kohl
- Verteidigung: 09.07.2018

## Danksagung

Ich möchte mich ganz herzlich bei allen bedanken, die mich auf dem Weg zu meiner Promotion gefördert und unterstützt haben.

Großer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Michael Ritter, der mir von Beginn an dieses Vorhaben zutraute, mich gar dazu erst ermutigte, mir stets engagiert mit konstruktiven Diskussionen wichtige Denkanstöße geben konnte und mich auf dem gesamten Weg von der Themenfindung bis hin zur letzten Überarbeitung mit seinem fachlichen Rat unterstützte. Auch Frau Prof. Dr. Eva Maria Kohl möchte ich für ihren Zuspruch zum Angehen dieser großen Aufgabe sowie für ihre Anregungen und die Übernahme des Zweitgutachtens danken.

Mein besonderer Dank gilt meinem Mann Michael für die positive Bestärkung und verständnisvolle Unterstützung während der gesamten Zeit. Ich danke ihm auch für sein Mitdenken und seine Anregungen aus der Außenperspektive.

Darüber hinaus danke ich Mandy Engelhardt und Sandra Parsch, den beiden (ehemaligen) Studentinnen, die sich in meinem Seminar als ausgezeichnete Erzählerinnen erwiesen und sich die Zeit nahmen, meine empirische Studie durchzuführen. Zudem möchte ich mich bei meinem langjährigen Freund Andreas Renker bedanken, der für das fleißige Korrekturlesen viel Zeit aufbrachte.

## Inhalt

Danksagung .....	3
Inhalt .....	4
1. Einleitung – Zum Anliegen und Aufbau der Arbeit.....	7
I Theoretische Grundlagen .....	12
2. Bildungssprache und konzeptionelle Schriftlichkeit .....	13
2.1 Historische Darstellung des Forschungsdiskurses.....	13
2.1.1 Das soziolinguistische Modell von Basil Bernstein.....	13
2.1.2 Unterscheidung von BICS und CALP nach Jim Cummins .....	16
2.1.3 Sprache der Nähe/Sprache der Distanz – linguistisches Modell von Koch und Oesterreicher. 18	
2.1.4 Literat und Orat. Begriffe nach Utz Maas.....	20
2.1.5 „Functional Grammar“ nach Michael Halliday .....	21
2.1.6 Der Begriff „Bildungssprache“ im aktuellen Diskurs .....	23
2.1.7 Zusammenfassung.....	26
2.2 Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit.....	28
2.2.1 Begriffsklärungen .....	28
2.2.2 Zur Bedeutung von Migration und Mehrsprachigkeit.....	30
2.2.3 Zur Diagnostik und Förderung migrationsbedingter Sprachunterschiede.....	34
2.3 Merkmale von Bildungssprache .....	37
2.3.1 Merkmale auf lexikalisch-semantischer Ebene .....	38
2.3.2 Merkmale auf morpho-syntaktischer Ebene.....	41
2.3.3 Merkmale auf textuell-pragmatischer Ebene .....	45
2.4 Einordnung der Bildungssprache in bildungspolitische und deutschdidaktische Diskursfelder .....	51
2.5 Aneignungsprozesse.....	56
2.5.1 Aneignung lexikalisch-semantischer Merkmale von Bildungssprache.....	58
2.5.2 Aneignung morpho-syntaktischer Merkmale von Bildungssprache .....	59
2.5.3 Aneignung textuell-pragmatischer Merkmale von Bildungssprache .....	60
2.6 Zwischenresümee und Zusammenfassung des Kapitels .....	63
3. Mündliches Erzählen .....	65
3.1 Historische Entwicklung .....	65
3.1.1 Erzählen als Tradition .....	65
3.1.2 Erzählen in der schulischen Tradition.....	67
3.2 Gegenstand und Merkmale des Erzählens.....	72
3.2.1 Zum Begriff Erzählen .....	72

3.2.2 Abgrenzung unterschiedlicher Erzählformen.....	76
3.2.3 Zum Aufbau einer Erzählung .....	83
3.3 Aneignungsprozesse.....	86
3.3.1 Stufenmodell zum Erwerb von Erzählfähigkeit .....	87
3.3.2 Entwicklung von Erzählfähigkeiten unter Berücksichtigung der Erzählform .....	90
4. Zusammenführung theoretischer Diskurse.....	97
4.1 Förderung des mündlichen Erzählens .....	97
4.2 Förderung der Bildungssprache .....	103
4.3 Eigene Fragestellung .....	108
II. Empirische Untersuchung .....	115
5. Zum Forschungsdesign der Untersuchung.....	116
5.1 Forschungsmethodische Grundlagen.....	116
5.2 Bestimmung des Ausgangsmaterials.....	118
5.2.1 Untersuchungsfeld .....	118
5.2.2 Erhebungsverfahren.....	119
5.2.3 Anmerkungen zur Transkription.....	122
5.3 Grundlage der Auswertung des Materials .....	124
6. Ergebnisse .....	133
6.1 Fallanalysen .....	136
6.1.1 Finn – Relevanz des Erzählvorbilds.....	137
6.1.2 Friedrich – märchentypische dreiteilige Gliederung .....	149
6.1.3 Lea – episodischer, rhythmisierter Textaufbau.....	156
6.1.4 Mia – versierter Umgang mit dem Erzählen .....	166
6.1.5 Milan – konzeptionell schriftliches Textkonzept.....	186
6.1.6 Virginia – sprachliche Kompetenz versus Erzählkompetenz .....	195
6.1.7 Zusammenschau der Fallanalysen.....	205
6.2 Implizites Lernen – Ausprägungen verschiedener Kategorien beim Erzählen.....	212
6.2.1 Orientierung am Modell der Vorbilderzählung.....	212
6.2.2 Präteritum als gattungsspezifisches Tempus .....	219
6.2.3 Konjunktiv als Hürde .....	230
6.2.4 Hypotaktischer Satzbau.....	234
6.3 Fazit .....	238
7. Verdichtung und Ausblick.....	243
Literaturverzeichnis.....	252
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	283

Anhang .....	286
Code-Baum .....	286
Impuls-Geschichten.....	287
Eidesstattliche Erklärung.....	290

## 1. Einleitung – Zum Anliegen und Aufbau der Arbeit

Die elaborierte Beherrschung der deutschen Sprache (in mündlicher wie auch in schriftlicher Form) kann als eine zentrale Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wie auch als Grundlage für die individuelle Entwicklung zum selbstständigen, handlungsfähigen Subjekt begriffen werden. Die Diskussion um Erfolgsbedingungen sprachlicher Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in Deutschland hat spätestens seit Beginn des nationalen sowie internationalen Bildungsmonitorings um die Jahrtausendwende (z.B. PISA 2000, IGLU 2003) an Bedeutung gewonnen. Auffällig sind dabei u.a. die Ergebnisse von Kindern, die Deutsch als Zweit- oder gar Drittsprache lernen. In Sprachstandserhebungen (z.B. CITO-Test, Bremer Sprachschatz, HAVAS-Test, SISMIK) erreichen viele von ihnen keine ausreichenden Ergebnisse (vgl. Merkel o.A.). Doch auch innerhalb der Gruppe der Kinder mit deutscher Herkunftssprache bestehen gravierende qualitative Unterschiede bezüglich (schrift-) sprachlicher Fähigkeiten. Die Entwicklung einer adäquaten Sprachbeherrschung kann dementsprechend keineswegs uneingeschränkt vorausgesetzt werden. Für schulische Diskurse ist sie jedoch gleichzeitig fachspezifisches Phänomen (Gegenstand) wie auch fächerübergreifendes Kriterium (Medium) und damit für den Schulerfolg maßgeblich verantwortlich. Um allen Kindern Selbstbestimmung und Teilhabe zu ermöglichen, werden in der Fach- und bildungspolitischen Diskussion immer wieder Forderungen nach (optimaler) Förderung laut. Daraus leiten die unterschiedlichen Fachbereiche und Instanzen Diagnoseinstrumente ab und entwickeln übergreifende Fördermaßnahmen, um Defizite möglichst frühzeitig auszugleichen. Dass neben den für alle Fächer relevanten Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören auch Fähigkeiten auf der konzeptionellen Ebene von Sprache zu berücksichtigen sind, wird insbesondere im Zuge der aktuellen Debatte um Migration neu thematisiert. In diesem Zusammenhang werden neue Begriffe und Leitsätze postuliert, die aktuell in aller Munde sind. *Bildungssprache* und *sprachsensibler (Fach-) Unterricht* sind daher unmittelbar mit Diskussionen um Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Bildungserfolg verwoben. Die Bildungssprache steht dabei in enger Verbindung zu schriftsprachlichen Normen, weshalb sie mit Schuleintritt und damit einhergehend mit zunehmendem Einblick in den Aufbau der Schriftsprache an Bedeutung gewinnt. Keineswegs beschränkt sich ihr Gebrauch jedoch auf das Medium der Schrift, sodass zumindest rezeptiv Grundlagen bereits vor Schulbeginn innerhalb von literarischen Sozialisationsmomenten, z.B. im gemeinsamen Betrachten von Bilderbüchern oder in Vorlesesituationen, gelegt werden.

Diese Ausführungen deuten bereits an, dass Sprache in zwei Dimensionen gedacht werden muss. Zum einen liegt jede sprachliche Äußerung in einem Medium vor, welches entweder schriftlich oder mündlich ist. Zum anderen muss sie von ihrer Anlage bzw. Konzeption her betrachtet werden. Dieses Konstrukt aus Medium und Konzeption, das auf die Linguisten Koch und Oesterreicher (1985)

zurückgeht, wird, wie bereits der Titel „Mündliches Erzählen und konzeptionelle Schriftlichkeit“ zeigt, in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Stellung einnehmen.

Zur Konkretisierung und Illustration sollen zwei kurze Textausschnitte aus dem erhobenen Datenmaterial<sup>1</sup> (medial mündlich erzählte Geschichten von Kindern) herangezogen werden:

Beispiel 1: „Bis der Wolf am Ende von dem Kind, was sich hinter dem Haus befand, als der Wolf genau an der Tür war, kam es hinein und das Kind schlug ihn mit dem Besen ein paar vor den Duffel.“ (FIN 2\_2)

Beispiel 2: „, Würdest du mich denn dann auch zu deinem Diener ernennen?’ Da sagte der König: ‚Wenn du es schaffen solltest, so will ich dich zu meinem Diener ernennen.’ Da sagte der Arme: ‚Komm in drei Wochen und einem Tag wieder.’“ (FIN 1\_2)

Beide Aussagen wurden medial mündlich vorgetragen und anschließend – von der Transkriptorin im Rahmen der Auswertung – in eine schriftliche Form übertragen. Dennoch unterscheiden sie sich nicht nur inhaltlich, sondern auch formal-sprachlich erheblich voneinander. Worin aber liegen diese Unterschiede? Im ersten Beispiel fällt es der HörerIn/LeserIn relativ schwer, dem Gedankengang zu folgen, da Formulierungen offensichtlich spontan entwickelt und nicht konsequent zu Ende geführt werden. Finn ist beim Sprechen noch erheblich mit dem Ausformulieren beschäftigt und hat Schwierigkeiten, die vielfältigen Textbausteine (z.B. Handlungselemente: Bewegung des Wolfes; Orientierungsinformationen: Ort der Handlung) in einen nachvollziehbaren sprachlichen Gesamtzusammenhang zu bringen. Die mentale Rekonstruktion der Handlung stellt sich infolgedessen als große Herausforderung an die HörerIn/LeserIn heraus, da in nicht unerheblichem Umfang fehlende Informationen selbst ergänzt werden müssen bzw. eine Einordnung der Textbausteine ihrer Funktion gemäß vorgenommen werden muss. Nur mit viel Wissen über kulturelle Plotmuster und Sprachkenntnis ist es möglich, die wenig zusammenhängenden und sprachlich vielfach nicht korrekt verknüpften Informationen zu einem kohärenten Sinnzusammenhang zu verbinden. Der Ausdruck „jemandem ein paar vor den Duffel schlagen“ ist zudem sehr umgangs- bzw. individualsprachlich geprägt und wirkt in einem schriftlichen Text eher unangemessen. In Beispiel 2 hingegen spielt der Erzähler mit Redewendungen, der verwendeten direkten Rede und dem Figurenpar König und Diener direkt auf die Gattung Märchen an und nutzt Ausdrücke, die eine größere Elaboriertheit aufweisen. Solche und ähnliche Phänomene werden aktuell prominent unter dem Begriff der *Bildungssprache* subsumiert und als wichtige Voraussetzung für Bildungserfolg diskutiert (z.B. siehe z.B. Feilke 2012; Gogolin 2008; Gogolin/Lange 2010).

---

<sup>1</sup> Das Datenmaterial kann auf Anfrage ([nadine.naugk@paedagogik.uni-halle.de](mailto:nadine.naugk@paedagogik.uni-halle.de)) zur Verfügung gestellt werden.

Die Konzeption einer sprachlichen Äußerung ist von vielen Variablen abhängig. So bestimmen u.a. situative Gegebenheiten der sprachlichen Handlung (z.B. Ort, Person(en)), thematische Charakteristika und die Textsorte die konzeptionelle Anlage jeder Äußerung. Es sollen folglich in dieser Arbeit für den Primarbereich bedeutsame Sprachhandlungen thematisiert werden, in denen ein Agieren in konzeptioneller Schriftlichkeit probat ist. Um Ergebnisse unabhängig von basalen Schreibfähigkeiten zu betrachten, die sich in den ersten Schuljahren erst entwickeln, wird der Fokus auf die mediale Mündlichkeit gelegt. Gerade auch für Diskussionen rund um DaZ, inklusive Settings und Sprachförderung im Bereich der Elementarpädagogik ergeben sich daher interessante Anknüpfungspunkte.

### Zur Begründung des Sprachhandlungsformats *mündliches Erzählen*

Im Bereich der Mündlichkeitsdidaktik spielt für den Primarbereich insbesondere das Erzählen eine eminente Rolle, welches daher im Alltag der Grundschule fest verankert ist. In Hinblick auf konzeptionelle Schriftlichkeit zeigt sich für literarische Geschichten, die der Schriftlichkeit entstammen und mit bestimmten (sprachlichen) Ansprüchen einhergehen, ein besonderes Potenzial. Mein Interesse an diesem Thema gründet sich zudem auf eigene Erfahrungen als Erzählerin. Im Rahmen meiner Tätigkeit als Grundschullehrerin habe ich den Kindern immer wieder Geschichten erzählt und dabei erst einmal ganz grundsätzlich für mich selbst festgestellt, wie sehr die Märchen- und Geschichtensprache von der Alltags- und Schulsprache differiert. Ferner ließ ich die Kinder selbst in den unterschiedlichsten methodischen Settings und mithilfe verschiedenster Erzählimpulse Phantasiegeschichten erzählen und stellte auch bei ihnen ein ungemein hohes Performanzpotenzial fest, das ich so bei einigen von ihnen innerhalb anderer Diskursformen noch nicht beobachtet hatte. Es stellte sich mir daher die Frage, wie Kinder Sprache in unterschiedlichen Kontexten verwenden, was einen ersten Zugang zu diesem Thema bot. Außerdem waren die Erst-, Zweit- und DrittklässlerInnen für das mündliche Erzählen noch sehr aufgeschlossen und zeigten im Unterschied zu Erwachsenen keinerlei Hemmungen, sodass ich mich näher mit diesem Phänomen auseinandersetzen wollte.

Aus diesem Grund stehen mündlich erzählte Phantasiegeschichten von Grundschulkindern in der vorliegenden Arbeit im Vordergrund und sind ebenfalls Ausgangspunkt der empirischen Studie. Im Gegensatz zu den anderen von Tabea Becker definierten Erzählformen (insbesondere der Bildergeschichte und der Erlebniserzählung) handelt es sich bei der Phantasiegeschichte um eine bisher erst relativ wenig erforschte Form, deren didaktische Operationalisierung linguistisch kaum erschlossen ist (vgl. dazu Andresen/Schmidt 2010; Becker 2015, S. 52).

Im Kontext von Migration hat sich ein nennenswertes Projekt (ErzählZeit) herausgebildet, das ausgehend vom mündlichen Erzählen von Phantasiegeschichten das unmittelbare, professionelle

Erzählvorbild für Sprachförderung nutzbar macht. Auf Basis adaptiver Prozesse von „Mimesis und Transformation“ (Wardetzky 2010, S. 47) gelingt es den teilnehmenden Kindern zunehmend, eigene fiktive Erzählungen zu produzieren und damit konzeptionell an schriftsprachlicher Kommunikation und Tradition teilzuhaben. An dieses besondere Setting, das jedoch bisher nicht für empirische Untersuchungen nutzbar gemacht wurde, lehnt sich die durchgeführte qualitative Studie dieser Arbeit an. Folglich ergeben sich zwei persistente Fragen, denen im Rahmen der vorliegenden Arbeit nachgegangen wird:

1. Inwiefern gebrauchen Kinder im mündlichen Erzählen von Phantasiegeschichten bildungssprachliche Elemente?
2. Wie können sie dabei unmittelbar von einem (schriftförmigen) Sprachvorbild beeinflusst werden?

Neben der didaktisch begründeten Herangehensweise an den einzelnen Fall liegt ein Fokus zudem darauf, Stilvarianten der Erzählungen der DrittklässlerInnen herauszuarbeiten, die sich im mehrfach wiederholten eigenen Erzählen manifestieren.

Wie die zwei Beispieltex te bereits andeuten konnten, ist es für die Beantwortung der Forschungsfragen unabdingbar, detaillierte Textanalysen vorzunehmen. Dafür müssen neben dem Gebrauch von beanspruchten bildungssprachlichen Elementen auch der Gebrauch textsortenhärenter Mittel betrachtet werden. Aus diesem Grund ergibt sich für die Arbeit der in der Folge skizzierte Aufbau.

### Zum Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Die theoretischen Ausführungen beziehen sich zunächst auf die im schulischen Rahmen von Lernenden geforderte Entwicklung konzeptioneller Schriftlichkeit. In diesem Teil wird der Begriff der Bildungssprache ausführlich hergeleitet. Es geht hier darum, den Gegenstand der Bildungssprache begrifflich und konzeptionell zu klären, auf Ursprünge und historische Entwicklungen einzugehen und Anknüpfungspunkte für den schulischen Diskurs zu finden. Vorbereitend für die Textanalyse werden zudem innerhalb der Fachliteratur erarbeitete Merkmale von Bildungssprache zusammengefasst und erläutert, bevor deren Aneignung thematisiert wird (Kapitel 2).

In einem nächsten Schritt wird sich der Methode des mündlichen Erzählens zugewandt. Für eine fachlich-argumentative Begründung wird auch sie historisch aufgearbeitet. Es wird zu zeigen sein, dass sie sich in eine kulturell geprägte Tradition einbettet. Im Zuge dessen wird auch das Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit noch einmal diskutiert. Neben einer Aufarbeitung des Forschungsstandes sollen insbesondere Erzählkompetenzen (von Grundschulkindern) in den Blick der Betrachtung rücken (Kapitel 3).

Im Anschluss sollen die beiden Theoreme, die in je unterschiedlichen Forschungsdisziplinen (Linguistik und Sprachdidaktik) verortet sind, zusammengeführt werden. Dieser Anspruch, der wiederum für didaktische Zwecke nutzbar gemacht werden kann, zeichnet gleichermaßen die Besonderheit dieser Arbeit aus. Es geht neben ausgearbeiteten Ansätzen von Fördermaßnahmen innerhalb der einzelnen Forschungsfelder um die Erarbeitung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten, die oftmals auch mit anders gebrauchten Begriffsnuancierungen einhergehen. Diese Ausführungen sollen in die Herleitung der Forschungsfrage münden (Kapitel 4).

Die empirische Untersuchung wird zunächst methodologisch verortet und methodisch begründet. Es geht darum, das Forschungsvorgehen begründet darzustellen und in die Tradition der linguistischen Textanalyse zu stellen, woraufhin das Analyseinstrument umfassend vorgestellt wird (Kapitel 5).

Die anschließende Darstellung der Ergebnisse gliedert sich in zwei Teile: Zu Beginn werden die sechs Fälle mit Hilfe von linguistischen Textanalysen ausführlich dargelegt (Kapitel 6.1). Anschließend werden einige interessante Beobachtungen herausgegriffen, mit Theorie unterfüttert und unter diesem erweiterten Blickwinkel erneut ausgewertet (Kapitel 6.2). Eine Zusammenfassung der Ergebnisse schließt das Kapitel ab.

Es folgen Schlussfolgerungen für die Praxis und ein Ausblick auf sich anschließende Forschungszwecke. Innerhalb der didaktischen Implikationen werden sechs Thesen formuliert, die sich aus den Ergebnissen ableiten und sich für schulpraktische bzw. deutschdidaktische Überlegungen als relevant erweisen (Kapitel 7).

Der Blick auf die Entwicklung konzeptioneller Schriftlichkeit beim Erzählen bildet ein Desiderat innerhalb eines Diskurses, der aktuell bedeutsam ist und bereits seit Jahren in unterschiedlichen sprachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Disziplinen geführt wird. Zur Kontextualisierung meiner Fragestellung wird im Folgenden daher das Ziel meiner Arbeit im Kontext der aktuellen Forschungslage präzisiert.

## I Theoretische Grundlagen

## 2. Bildungssprache und konzeptionelle Schriftlichkeit

Um in der Folge mit den Begriffen der konzeptionellen Schriftlichkeit, der Schul- oder Bildungssprache umzugehen, erfordert es zunächst einer Präzisierung der unterschiedlichen Terminologien, die sich hier und im aktuellen Fachdiskurs immer wieder, teils synonym, teils nur vage und graduell voneinander abgegrenzt, finden lassen. Die Unterscheidung von sprachlichen Äußerungen hinsichtlich ihrer verwendeten sprachlichen Mittel entspringt einer langen Fachtradition, welche im Folgenden skizziert wird. Dabei haben sich unterschiedliche Konzepte zur Abgrenzung von Bildungssprache zu anderen Sprachvarietäten entwickelt, die mit verschiedenen Begriffsvariationen einhergehen.<sup>2</sup>

### 2.1 Historische Darstellung des Forschungsdiskurses

In der englischsprachigen Linguistik und Pädagogik wurden seit den 1970er Jahren fundierte theoretische Modelle entwickelt (vgl. v.a. Bernstein, Cummins, Halliday), auf die sich im Zuge der Einführung des Begriffs „Bildungssprache“ (z.B. Gogolin 2008), oder auch „academic language“ (vgl. Cummins 2008), „academic literacy“ (vgl. Gibbons 2009), „language of schooling“ (vgl. Schleppegrell 2004) infolge der interkulturellen Bildungsforschung immer wieder bezogen wird. Die bestehende Forschung aus dem deutschsprachigen Raum wurde kaum in differenzierter Weise und für den schulischen Bereich rezipiert, woraus sich zahlreiche Forschungsdesiderate ableiten (vgl. z.B. Riebling 2013, S. 107f.). Die Entwicklung einer varietätenorientierten Theorie sprachlicher Bildung in Deutschland steht damit noch in den Anfängen und kann sich dennoch auf die englischsprachigen Modelle beziehen, da Bildungssprache als übereinzelsprachliches Phänomen beschrieben werden kann (vgl. ebd., S. 110). Aus diesem Grund werden im Folgenden englisch- und deutschsprachige Theorien und Begriffsklärungen vorgestellt, die im Kontext von Bildungssprache relevant geworden sind.

#### 2.1.1 Das soziolinguistische Modell von Basil Bernstein

Infolge der Diskussion um Chancengleichheit im Bildungswesen, die in den 1960er Jahren verstärkt geführt wurde, nahm sich die Soziolinguistik der Sprache als soziales Phänomen an (vgl. Eckhardt 2008, S. 63). Einer der in diesem Kontext zentralen Akteure war Basil Bernstein, der von einem Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und Sprachverhalten ausging, sodass verschiedenen

---

<sup>2</sup> Eine Darstellung dazu findet sich u.a. in Fürstenau/Lange (2011, S. 37-42), Gantefort (2013, S. 71-105) oder Heppt (2016, S. 16-32).

sozialen Schichten eine spezifische Art der Sprachverwendung zugeschrieben wurde (1958).

Bernstein zufolge könne durch die Sprechweise („form of speech“) einer Person – und damit sind linguistische Ausprägungen, keine Dialektformen gemeint – ihre Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht nachvollzogen werden (vgl. Bernstein 1981, S. 108). Je größer der Abstand zwischen den sozioökonomischen Lebenslagen, desto größer sei auch der Unterschied in der Sprachgewandtheit. Bernstein legt die Vermutung nahe, dass die Mittelschicht eine sogenannte „theoretische Haltung“ gegenüber den strukturellen Möglichkeiten des Satzbaus entwickelt hat, was für Angehörige der unteren Arbeiterschicht nicht zutrifft:

„Diese sind beschränkt auf eine Form des Sprachgebrauches, die, obwohl sie einen weiten Bereich von Möglichkeiten zulässt, eine Ausdrucksweise verfügbar macht, die den Sprecher davon abhält, seine subjektiven Intentionen verbal auszuarbeiten, und denjenigen, der von ihr Gebrauch macht, eher zu deskriptiven als abstrakten Begriffen führt“ (ebd. S. 108f.).

Sein Modell wird deshalb auch als Defizithypothese<sup>3</sup> bezeichnet: Während der Mittelschicht ein elaborierter („formal language“) Sprachcode zur Verfügung steht, ist die Sprache der Arbeiterschicht einem – eindeutig als minderwertig bzw. minderfunktional bezeichneten – restringierten („public language“) Code zuzuordnen. Der größte Unterschied der beiden Codes besteht in der Anzahl der zur Verfügung stehenden sprachlichen Alternativen, welche im restringierten Code stark begrenzt ist, sodass sich die Vorhersagbarkeit verwendeter syntaktischer und lexikalischer Elemente beträchtlich vergrößert (vgl. ebd., S. 155). Wäre ein Kind auf einen restringierten Code beschränkt, bestünde ein begrenzter und starrer Gebrauch von qualifizierenden Wörtern und nur geringe Motivation für eine Ausdehnung des Wortschatzes sowie eine simple Verwendung von Grammatik und eine den Textaufbau betreffende mangelnde Strukturiertheit (vgl. ebd., S. 252).<sup>4</sup> Die Codes werden über familiäre Kontexte und weitere Sozialisationsbedingungen erworben, weshalb von unterschiedlicher Sprachentwicklung von Mittelschicht-Kindern und ArbeiterInnenkindern auszugehen ist. Aus dieser

---

<sup>3</sup> Bernstein hingegen beklagte diese defizitäre Auslegung noch 2001 in seiner letzten Veröffentlichung/öffentlichen Äußerung (vgl. List 2010, S. 185). In der Rezeption seines Modells (v.a. in den USA) wird unzulässigerweise das sprachliche Defizit mit einem mentalen Defizit gleichgesetzt, sodass beispielsweise mangelnde Explizitheit mit mangelnder Explizierfähigkeit interpretiert wird.

<sup>4</sup> Bernstein verdeutlicht dies an einem extremen Beispiel: Während ein Elternteil der Mittelschicht zu seinem Kind sagt: „Mir wäre es lieber, du machst weniger Lärm, mein Schatz“ und dies infolgedessen gehorchen wird, da es „lieber“ und „weniger“ als direkt zu übersetzende Hinweise versteht, wäre ein ArbeiterInnenkind nicht in der Lage diese imperativen Hinweise zu verstehen, weshalb Bernstein „Halt’s Maul!“ als der Situation angemessenere Folge von Hinweisreizen benennt (vgl. Bernstein 1981, S. 123). Diese Forderung impliziert zum einen, dass die Chance auf sprachliche Bildung allein von der Schichtzugehörigkeit abhängt und zum anderen, dass, anstelle einer Möglichkeit zur Förderung des elaborierten Codes, SprecherInnen des restringierten Codes ausschließlich mit Sprechweisen ihres Codes begegnet werden sollte.

Defizitannahme heraus wurden v.a. in den USA Kompensationsprogramme entwickelt, die jedoch nur geringen Erfolg verbuchen und sprachliche Barrieren nicht aufweichen konnten.<sup>5</sup>

Dass der elaborierte Code in dieser Hypothese als qualitativ hochwertiger eingestuft und damit die Sprache der Oberschicht als Norm angesehen wird, wurde u.a. von William Labov stark kritisiert.<sup>6</sup> Als eine Reaktion darauf entwickelte er die Differenzhypothese, die davon ausgeht, dass verschiedene soziale Gruppen zwar unterschiedliche Formen des Sprachgebrauchs nutzen, sich diese Formen aber nicht in der Anzahl und Differenziertheit der Ausdrucksmöglichkeiten unterscheiden und einzelne Ausdrücke damit nicht defizitär sind (vgl. Labov 1971, zit. nach Bertram 1974, S. 18f.). Dennoch wurde anknüpfend an beide Hypothesen in den 1980er Jahren vermehrt erforscht, welche sprachlichen Mittel in Gruppen unterschiedlicher Merkmalsausprägungen (z.B. Alter, Geschlecht, Beruf, Religion) gehäuft vorkommen (z.B. Linke et al. 1991). Dabei wurde festgestellt, dass auch innerhalb einer Sprachvariation Sprachregister mit bestimmten Rede- und Schreibweisen unterscheidbar sind, weshalb nachfolgende Forschungen meist auch andere Bedingungsfaktoren in ihre Analysen einbezogen.

Resümiert werden kann jedoch, dass die Defizit- und Differenzhypothese erste theoretische Modelle sind, die versuchen, Ursachen für sprachliche Unterschiede empirisch nachzuweisen. Vor allem in der anhaltenden Diskussion um Bildungsgerechtigkeit können neue Erkenntnisse mit den Feststellungen der 1960er und 1970er Jahre verglichen werden.

Im Kontext von Bildungssprache wird Bernsteins Einteilung in einen horizontalen, kontextgebundenen und einen vertikalen, kontextentbundenen Diskurs (vgl. Bernstein 1971, S. 28f.) zitiert (vgl. Gogolin 2010, Fürstenau/Lange 2011, u.v.m.). Bernstein verdeutlicht sein Konzept am Beispiel kindlicher Erzählungen zu Bildgeschichten. Hierzu verweist er auf zwei Anfänge kindlicher Erzählungen, die der Linguist Peter Hawkins erhob:

„1. Drei Jungen spielen Fußball und ein Junge schießt den Ball und er fliegt durch das Fenster der Ball zertrümmert die Fensterscheibe und die Jungen schauen zu (...).

2. Sie spielen Fußball und er schießt ihn und er fliegt rein dort zertrümmert er die Scheibe und sie schauen zu. (...)" (zit. nach Bernstein 1971, S. 28; 1981, S. 284).

---

<sup>5</sup> Neben wenigen temporären Verbesserungen traten v.a. psychische Probleme bei den Kindern auf, die durch die Förderungsprogramme ihre eigene Sprache als defizitär erlebten (vgl. Linke et al. 1991, S. 298).

<sup>6</sup> Die Kritikpunkte beziehen sich sowohl auf Bernsteins theoretische Betrachtungen als auch auf sein methodisches Vorgehen. Nachzulesen sind sie bei Labov (1970), übersetzt von Klein und Wunderlich (1971, S. 84; vgl. auch Linke et al. 1991, S. 299; Budde 1977, S. 11f.). Weitere Kritik zu Bernsteins Vorgehensweise und dessen Versuchsanordnungen, nicht aber zu dessen genereller Hypothese, formuliert Oevermann (1970, S. 99, zit. nach Budde 1977, S. 7f.).

Während die erste Geschichte auch ohne die dazugehörigen zwei Bilder vollständig nachvollziehbar ist (kontextentbunden/vertikaler Diskurs), gelingt dies bei der zweiten Geschichte nur in Maßen. Hier findet eine viel engere Bindung an den Kontext statt, den wir jedoch nicht mehr nachvollziehen können (kontextgebunden/horizontaler Diskurs). Bernstein schlussfolgert daraus, dass die Bedeutungen der zweiten Geschichte implizit und damit universal, die der ersten hingegen explizit und partikulär sind (vgl. Bernstein 1981, S. 284f.). Bildungssprachliche Kompetenzen sind demzufolge Voraussetzung für die Teilhabe am vertikalen Diskurs.<sup>7</sup> Einer Unterscheidung mangelt es jedoch an Vollständigkeit, wenn sie sich lediglich auf den Kontext als Bedingungs- und Gelingensfaktor bezieht. Die Elaboriertheit eines Textes begründet sich in einem ganzen Bedingungsgefüge, für das „kontextgebunden“ versus „kontextentbunden“ nur ein Spezifikum darstellt. Jim Cummins' Forschung, die sich nicht konkret auf Bernstein bezieht, sondern ein Modell zu Beobachtungen von Erst- und ZweitsprachlerInnen darstellt, wird im Folgenden vorgestellt, da hier eine weitere Bedingung angefügt wird.

### 2.1.2 Unterscheidung von BICS und CALP nach Jim Cummins

Skutnabb-Kangas und Toukomaa identifizierten bereits 1976, dass finnische SchülerInnen in Schweden das Schwedische an der Sprachoberfläche zwar beherrschten, jedoch wesentlich schlechtere Schulleistungen erbrachten als die schwedischen Kinder (vgl. Gantefort 2013, S. 26). Jim Cummins (1979) entwickelte aus der Rezeption dieser Beobachtung ein Modell, das speziell für den soziokulturellen Kontext der Schule konzipiert wurde und deswegen hier vorgestellt werden soll. Cummins unterteilt sprachliche Kompetenzen in BICS („basic interpersonal communicative skills“, später: „conversational language proficiency“) und CALP („cognitive academic language proficiency“, später: „academic language proficiency“). Letztere übersetzt Hans Reich als „Bildungssprachfähigkeit“ (2008, zit. nach Gogolin/Lange 2011, S. 113f.). In seinem breit rezipierten Quadrantenmodell differenziert Cummins zwei sich überschneidende Kontinua hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades, die eine Verwendung von BICS oder CALP verlangen: Einerseits benennt er die Kontextabhängigkeit der Kommunikationssituation (horizontale Dimension) – die schon Bernstein beschreibt – mit den Ausprägungen „context-embedded“ (kontextgebunden) und „context-reduced“ (kontextentbunden). Andererseits sieht er den kognitiven Anspruch (vertikale Dimension) mit den Ausprägungen „cognitively undemanding“ (kognitiv weniger anspruchsvoll) und „cognitively demanding“ (kognitiv anspruchsvoll) als Bedingungs- und Gelingensfaktor für sprachliches Handeln, wobei die Sprache der Schule als kontextentbunden und kognitiv anspruchsvoll zu beschreiben ist („academic language“). Der kognitive Anspruch ergibt sich dabei aus der Menge an Informationen, die während

---

<sup>7</sup> Mehr zur Entwicklung des kontextunabhängigen Sprechens bei Kindern in Kapitel 2.5.

der Kommunikation verarbeitet werden muss. Kognitiv anspruchsvolle Sprachanforderungen können dementsprechend nicht durch Routinetechniken ausgeführt werden, sondern verlangen ein hohes Maß an mentaler Aktivität.

In sozial eingebetteten Situationen hingegen, in denen alle TeilnehmerInnen auf das gleiche Kontextwissen zurückgreifen können und verbales Feedback geben können sowie non- und paralinguistische Mittel (Mimik, Gestik, Körperhaltung, etc.) zur Verfügung stehen („conversational language“),<sup>8</sup> sind BICS ausreichend.

Es geht um die Frage, „(...) inwiefern Individuen unbewusst prozessierte sprachliche Handlungsroutinen verfügbar sind, die kognitive Ressourcen zur Verarbeitung des propositionalen Gehaltes oder zur ‚feineren‘ sprachlichen Gestaltung freisetzen“ (vgl. Cummins 2000, S. 67ff., zit. nach Gantefort/Roth 2010, S. 578). Es werden also Fähigkeiten benötigt, die weniger die Sprachoberfläche betreffen. Eine Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Kontextualisierung von Sprache und Sprachproduktion legt bspw. Herman (1997) vor. Sie untersuchte anhand mündlicher Sprachproben,<sup>9</sup> inwieweit amerikanische Kinder der Primarstufe in der Lage waren, zwischen kontextualisierter und dekontextualisierter Sprachverwendung zu unterscheiden, da die Anforderung häufig an die Kinder herangetragen wurde, mündliche Sprache in dekontextualisierter Form zu produzieren. Dabei stellte Herman fest, dass sich die Sprachprodukte je nach Bedingung unterschieden. So beschrieben die SchülerInnen in der dekontextualisierten Bedingung genauer und produzierten signifikant mehr Wörter (vgl. Herman 1997, zit. nach Eckhardt 2008, S. 55f.). Ein Zusammenhang zwischen Sprachproduktion und Kontextualisierung konnte damit empirisch nachgewiesen werden.

Dies gilt auch für den Spracherwerb von ZweitsprachlerInnen. Cummins formuliert dafür die linguistische Interdependenzhypothese.<sup>10</sup> Sie lautet:

„To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly“ (Cummins 1991, S. 77).

---

<sup>8</sup> Becker-Mrotzek spricht von einem „kommunikativen Stützapparat“ im Rahmen einer „face-to-face“ Interaktion (vgl. 2004, S. 105).

<sup>9</sup> Von den 8 bis 11-jährigen wurden mündliche Bildbeschreibungen aufgenommen, wobei in der dekontextualisierten Bedingung zusätzlich die Information gegeben wurde, dass diese später einem Kind vorgespielt werden würden.

<sup>10</sup> Sie ist auch unter der Bezeichnung Doppel-Eisberg-Modell bekannt. Es existieren auch andere Erwerbshypothesen, die in Kapitel 2.2.2 genannt werden.

Die Transferprozesse von Erst- zu Zweitsprache,<sup>11</sup> von denen Cummins spricht, beziehen sich jedoch nur auf bestimmte Teilbereiche der Sprache, in denen auf bereits erworbenen Kenntnissen aufgebaut werden kann. Cummins zufolge trifft dies vor allem auf den Bereich der Literacy-Fähigkeiten zu (vgl. Cummins 2008, S. 52).<sup>12</sup> Ingrid Gogolin vermutet, dass sich potenzielle kognitive und lernstrategische Vorteile nur dann entfalten, wenn sie systematisch im Unterricht aufgegriffen und weiterentwickelt werden (vgl. Gogolin 2013, S. 352). Die Metaanalyse einer breit angelegten kanadischen Studie (Cummins 1981) konstatiert, dass Kinder alltägliche Gebrauchssprache in ihrer Zweitsprache relativ schnell lernen, nämlich innerhalb von sechs Monaten bis zwei Jahren. Sie brauchen jedoch deutlich länger, um die sprachlichen Kompetenzen auszubilden, die für ein erfolgreiches Lernen in der Schule benötigt werden. Dies gelingt erst nach fünf bis sechs Jahren<sup>13</sup> (vgl. Cummins 1981, S. 40f.).

In der konkreten Sprachpraxis können ZweitsprachlerInnen mangelnde bildungssprachliche Kompetenzen durch verschiedene Strategien so kompensieren, dass die Defizite von den LehrerInnen häufig nicht wahrgenommen werden. Solche Strategien sind z.B. das Verwenden bekannter Wörter, Umschreibungen, Verschleierungen durch undeutliche Aussprache, ein schnelles Sprechtempo oder das Verschlucken von Endungen (vgl. Knapp 1999, S. 31). Ein vorschnelles Schließen von Alltagssprachlichen Kommunikationsfähigkeiten auf eine differenzierte, grammatisch korrekte Unterrichtssprache sollte deshalb vermieden werden. Diese Strategien sind zudem im sprachpraktischen Vollzug nicht in dem Maße funktional und effektiv, sodass sie die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten nicht ersetzen können.

Konkrete sprachliche Mittel, die die „cognitive academic language“ ausmachen, werden jedoch nicht benannt. Ebenfalls verzichtet Cummins auf eine Unterscheidung auf medialer Ebene, worauf die nachfolgend vorgestellte Forschung einen Fokus legt.

### 2.1.3 Sprache der Nähe/Sprache der Distanz – linguistisches Modell von Koch und Oesterreicher

Weitreichende Rezeption hat ebenfalls das Konzept der Romanisten Peter Koch und Wulf Oesterreicher (1985) erfahren, das einige Jahre nach Cummins' Unterteilung sprachliche Varietäten noch einmal differenzierter systematisiert. Sie unterteilen Sprache in zwei Dimensionen: die mediale

---

<sup>11</sup> Der Transfer ist in beiden Richtungen möglich, geht jedoch jeweils von der stärker ausgebauten Teilleistung auf die schwächere aus.

<sup>12</sup> Die Bedeutung der Erstsprache für die Zweitsprache wird häufig sehr kontrovers diskutiert. Auch diese Hypothese wurde für andere Bereiche des Transfers (lexikalisch, semantisch, morpho-syntaktisch) mehrfach nicht bestätigt oder gar widerlegt, da Sprachen dabei kaum über eine gemeinsame Basis verfügen (vgl. z.B. Rauch et al. 2010). Es wäre dementsprechend von Nöten, sprachenübergreifende Kernkompetenzen zu erforschen, um genauer zu bestimmen, auf welche Teilkompetenzen die Interdependenzhypothese anwendbar ist (vgl. Gantefort 2013, S. 100).

<sup>13</sup> Gogolin und Lange sprechen sogar von acht Jahren Lernzeit (vgl. 2011, S. 110f.).

und die konzeptionelle.<sup>14</sup> Während das Verhältnis des Mediums sich als Dichotomie mit den Polen phonisch, also medial mündlich, und grafisch, medial schriftlich, darstellt,<sup>15</sup> stellt das Verhältnis der Konzeption ein Kontinuum mit zahlreichen Abstufungen dar (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, S. 17; 2010, S. 29f.). So sind ein Telefonat mit einem Familienmitglied und ein wissenschaftlicher Vortrag medial mündliche Sprachäußerungen. Konzeptionell ist das Telefongespräch jedoch als eher mündlich (Sprache der Nähe) und ein Vortrag als eher schriftlich (Sprache der Distanz) beschreibbar, da die jeweilige Kommunikationssituation andere sprachliche Mittel verlangt. Die beiden Linguisten reihen sich damit in die Tradition bereits genannter Konzepte ein, indem sie dem Kontext eine große Bedeutung für die entsprechende Wahl der sprachlichen Mittel zuschreiben. Weiterhin wird die konzeptionelle Ausprägung vom Duktus beeinflusst, von der Modalität der Äußerungen und den verwendeten Varietäten (vgl. Gansel/Jürgens 2009, S. 175). Diese sind abhängig von folgenden sprachlichen Großbereichen (Lekten): Individuum (Ideolekte), Medium (Mediolekte), Funktion (Funktiolekte), areale Verteilung (Dialekte), SprecherInnengruppen (Soziolekte), Alter (Alterssprachen) und Geschlecht (Genderlekte) sowie Situationen (Situolekte) (vgl. Löffler 2016, S. 79f.). Das Thema „Sprache der Nähe/Sprache der Distanz“ behandelt nicht, wie genau diese Faktoren sich auf sprachliche Äußerungen auswirken können. Was jedoch betont wird, ist, dass jede SprecherIn/SchreiberIn bestimmte Strategien zur Versprachlichung einer Aussage internalisiert hat und diese nach Klärung der Kommunikationsbedingungen anwendet, sodass sprachliche Äußerungen eher im Nähe- oder Distanzbereich<sup>16</sup> angesiedelt sein können. Wie bereits mehrfach veranschaulicht wurde, sprechen sich auch Koch und Oesterreicher dafür aus, dass sich konzeptionelle Schriftlichkeit vor allem durch die sprachliche Entbindung von ihrem unmittelbaren situativen Kontext

---

<sup>14</sup> In der angelsächsischen Text- und Diskursanalyse wird zwischen *medium* und *mode* unterschieden, was der Unterscheidung von Koch und Oesterreicher entspricht.

<sup>15</sup> Für jede Kommunikationsform ist aber *medium-transferability* möglich. Ein medial schriftlicher Text kann z.B. durch Vorlesen in eine phonische Form überführt oder ein Vortrag in graphische Zeichen übersetzt werden. Man spricht in diesem Falle von „Verschriftung“. Eine rein konzeptionelle Verschiebung in Richtung Schriftlichkeit wird von den beiden Linguisten hingegen als „Verschriftlichung“ bezeichnet (vgl. Koch/Oesterreicher 1994, S. 587).

<sup>16</sup> Sprache der Distanz und konzeptionelle Schriftlichkeit wurden von Koch und Oesterreicher synonym verwendet und sollen es hier auch werden: In frühen Schriften wie dem im Kontext von Bildungssprache meist rezipierten Beitrag von 1985 verwendeten sie für die konzeptionelle Ebene das Begriffspaar Sprache der Distanz/Sprache der Nähe. Später wurden diese Begriffe durch konzeptionelle Schriftlichkeit/konzeptionelle Mündlichkeit ersetzt, um den Zusammenhang stärker hervorzuheben. AutorInnen wie z.B. Spitzmüller (2014) weisen allerdings darauf hin, dass mündlicher und schriftlicher Sprache gewisse Spezifika innewohnen, denen eine defizitäre Auslegung für das andere Medium nicht gerecht würde. Dazu wird in Bezug auf die sogenannte „Mündlichkeitsmetapher“ in letzter Zeit gezielt Koch und Oesterreichers Begriffspaar konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit kritisiert. Im Gegensatz zu ihren vorherigen Begriffen „Sprache der Nähe“ und „Sprache der Distanz“, deren Bezug zur Konzeption eindeutig ist, wird Mündlichkeit/Schriftlichkeit immer stärker zum Medium hin interpretiert. Die Medialität wurde dementsprechend unangemessen marginalisiert. So zeigt Spitzmüller am Beispiel des Chats auf, wie alles Geschriebene als mündlich bezeichnet wurde, was nicht als prototypisch für (schriftliche) Texte gilt, ohne dass dabei typisch dialoghafte Kommunikationsbedingungen des Chats in die Betrachtungen einbezogen wurden (vgl. Spitzmüller 2014, S. 40; siehe auch Fiehler 2012, S. 28-33).

(Situationsentbindung) auszeichnet. Sie kann im Idealfall ohne Hinzuziehen weiterer Kommunikationsebenen verstanden werden. In medial mündlichen Sprachhandlungen sind es häufig nonverbale Informationen, die durch Mimik, Gestik oder Körperhaltung vermittelt werden und zum tiefergehenden Verständnis der sprachlichen Informationen herangezogen werden können. Dem adressierten Gegenüber, im Mündlichen der HörerIn, im Schriftlichen der LeserIn, wird alles, was ausgedrückt werden soll, in Sprache überführt. Koch und Oesterreicher sprechen von einer monologischen Sprechsituation („Monolog“) und prinzipieller „Fremdheit der Partner“. Vor allem bei medial schriftlichen Äußerungen, aber auch bei Reden oder Vorträgen, die auditiv (und/oder visuell) festgehalten wurden, findet eine raumzeitliche Trennung statt. Mittels adäquater Versprachlichung muss auf diese reagiert werden, um der HörerIn/LeserIn alle Informationen zu vermitteln, die sie zum Verständnis braucht. Denn die SprecherIn als VermittlerIn steht in der Rezeptionssituation für Rückfragen und Ergänzungen (auch mittels nonverbaler Informationen) nicht zur Verfügung. Die größtmögliche Explizitheit ist die Bedingung für eine gelingende Dekontextualisierung. Woran die Kriterien, beispielsweise die der „Elaboriertheit“, festgemacht werden und welche Kriterien es zur Einordnung einer Aussage auf dem Kontinuum der Konzeption ermöglicht, kann aus diesem theoretischen Modell nicht abgeleitet werden, sondern erfordert ein eigenes Analyseinstrument. Innerhalb dieser Arbeit wird ein solches zur detaillierten Beschreibung von mündlichen Phantasieerzählungen vorgestellt und innerhalb der empirischen Untersuchung auf sechs Fallanalysen (Kapitel 6.1) angewendet.

### 2.1.4 Literat und Orat. Begriffe nach Utz Maas

Die neuste Unterteilung sprachlicher Varietäten, die ansatzweise mit Koch und Oesterreichers Ausführungen vergleichbar ist, nimmt Utz Maas (2008) vor. Neben der medialen Unterscheidung in „mündlich/schriftlich“ bezeichnet er auf analytischer Ebene die sozial gestützten Pole „literat/orat“. Orate Strukturen sind in frei erzählten Texten, literate oder ausgebaute Strukturen in schriftlicher Edition vorzufinden. Letztgenannte adressieren sich an einen generalisierten Anderen, unabhängig vom Medium (vgl. Maas 2010, S. 31). Maas definiert sie folgendermaßen: „Literat sind Äußerungen, die in der grammatischen Form von Sätzen artikuliert sind und eine Darstellungsfunktion haben“ (2010, S. 70). Er verweist dazu auf die Relevanz der konnotativen Dimension (Stilebene), da ein rein grammatisch literat wirkender Text sonst semantisch trivial sein kann (vgl. ebd.).<sup>17</sup> Man kann davon ausgehen, dass „orat“ im weitesten Sinne der Sprache der Nähe nach Koch und Oesterreicher (1985) und „literat“ der Sprache der Distanz entspricht, auch wenn differenzierende Nuancen bestehen.

---

<sup>17</sup> Dieses Phänomen greift Lorient in seiner Bundestagsrede als Karl-Heinz Stiegler überspitzt auf: <http://www.youtube.com/watch?v=SgnOdWnfFx4> [Stand:14.03.2014].

Maas weist überdies darauf hin, dass im Zuge des Transfers von medial mündlicher in medial schriftliche Sprache die geschriebene Sprache keineswegs als Abbildung der gesprochenen Sprache gelten kann (vgl. 2010, S. 24). Sie ist mit den Attributen sekundär und künstlich zu versehen, während gesprochene Sprache seiner Auffassung nach immer primär und natürlich ist, was u.a. in Bezug auf literarische Textsorten kritisch hinterfragt werden muss.

Um die bisherigen Ausarbeitungen bezüglich der Begriffsverwendungen noch einmal im Überblick darzustellen, wird summarisch eine Tabelle angefügt (Abb. 1). Dabei ist noch einmal ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass die Begriffe nicht jeweils den gleichen Phänomenbereich abdecken bzw. beschreiben. Unterschiedliche ForscherInnen beziehen sich zumeist auf eines der ausgearbeiteten Konzepte und greifen konkrete Begrifflichkeiten für eigene Beschreibungen bzw. Einschätzungen heraus.

Restringierter Code	(Bernstein 1958)	Elaborierter Code
Horizontaler Diskurs	(Bernstein 1977)	Vertikaler Diskurs
BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills)	(Cummins 1979)	CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)
Konzeptionelle Mündlichkeit/Sprache der Nähe	(Koch/Oesterreicher 1985)	Konzeptionelle Schriftlichkeit/Sprache der Distanz
Orat	(Maas 2010)	Literat

Abbildung 1 Zusammenschau unterschiedlicher Vorläuferkonzepte von Bildungssprache

Ein weniger dichotom polarisierendes Konzept, mit der sprachliche Ausprägungen beschrieben werden, stellt Michael Halliday vor, der zusätzlich eine entwicklungsgenerische Dimension einbezieht und Sprachverwendungen als Äußerungen in einem spezifischen Register einschätzt.

### 2.1.5 „Functional Grammar“ nach Michael Halliday

Im Gegenstandsbereich der Bildungssprache wird zur Subdifferenzierung der funktionalen Reichweite einer Einzelsprache die Registertheorie<sup>18</sup> herangezogen, auf die Michael Halliday großen Einfluss hatte. Als Register definiert er ein „set of meanings that is appropriate to a particular

<sup>18</sup> Erläuterungen und Beispiele zur Registertheorie in Biber/Conrad 2009, S. 6-24. Hier wird der Begriff des Registers durch drei relevante Komponenten definiert: den situativen Kontext, die linguistischen Mittel und die funktionalen Beziehungen zwischen diesen beiden Komponenten (ebd., S. 6).

function of language, together with the words and structures which express these meanings“ (Halliday 1978, S. 195, zit. nach Riebling 2013, S. 112).

Halliday plädiert in seinem Konzept der „Functional Grammar“ (1985; 1994) dafür, Sprache von ihrer Funktion her zu betrachten anstatt von der Form aus, wie dies beispielsweise bei Chomskys Schulgrammatik der Fall ist (vgl. 1994, S. 28). Sprache wird dabei als ein soziales Phänomen gesehen und Beziehungen zum Kontext gelten als reflexiv. So wählt man beispielsweise aus einem Repertoire von Begrüßungsformeln die passende ihrer Funktion nach aus und belegt damit sein Verständnis des Kontextes. Wer im Laufe seiner Bildungsbiographie vielen unterschiedlichen Kontexten sprachlich begegnet ist und entsprechende kontextbezogene Sprachvariationsmöglichkeiten erworben hat, kann aus einer großen Vielfalt von Registern auswählen und zwischen ihnen beliebig umherschalten. Halliday bezeichnet eine solche Person als polyglott (vgl. 1994, S. 307), wobei Mehrsprachigkeit sich hier nicht nur auf den Gebrauch unterschiedlicher sprachlicher Symbolsysteme bezieht. Die Fähigkeit, bildungssprachlich zu handeln, ist dabei „not just a matter of mastering a new medium [...], it is mastering a new form of knowledge“ (Halliday 1993, S. 109, zit. nach Riebling 2013, S. 109). Die Auswahl eines Registers der sprachlichen Funktion nach lässt sich auch auf komplexe schriftliche Situationen übertragen, wobei Wahlmöglichkeiten zum Formulieren, z.B. im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens, enger beieinander liegen (vgl. Stoermer 2009, S. 2).

Das Phänomen der Registervariation spiegelt die Orientierung an unterschiedlichen situativen Anforderungen wider. Diese Anforderungen unterteilt Halliday in drei sich gegenseitig beeinflussende Dimensionen, die bei der Auswahl der sprachlichen Formulierung entscheidend sind: „field“ (worüber gesprochen wird, Redegegenstand)<sup>19</sup>, „tenor“ (Beteiligte am Gespräch und deren Beziehungen untereinander) und „mode“ (mediale Ausprägung)<sup>20</sup> (vgl. Riebling 2013, S. 113). Für die Analyse der Funktionalität eines Registers müssen stets alle drei Kategorien betrachtet werden. Riebling stellt noch einmal deutlich heraus, dass übereinzelsprachliche Aspekte durch „field“, „tenor“ und „mode“ auch auf den deutschsprachigen Kontext übertragen werden können, was jedoch nicht für innersprachliche Merkmale gilt, die mit diesen Kategorien in Verbindung stehen (z.B. lexikalische oder grammatische Ausprägungen; vgl. Riebling 2013, S. 114).

Ebenso verfährt die Linguistin Mary Schleppegrell (2004), die ausgehend von diesem theoretischen Modell Spezifika schulischer Sprachverwendung (*language of schooling*) für das Englische analysiert und damit die erste Forscherin ist, die konkrete sprachliche Merkmale von Bildungssprache empirisch belegt. Sie definiert den Begriff des Registers noch einmal wie folgt:

---

<sup>19</sup> Ausführlicher dazu in deutscher Sprache auch Hess-Lüttich 1998, S. 210.

<sup>20</sup> Diese ist nicht auf die medialen Realisierungsformen graphisch/phonisch beschränkt, sondern meint gleichermaßen zahlreiche Abstufungen strategischer Konzeptionsmöglichkeiten (vgl. Halliday 1986, S. 300).

„A register is the constellation of lexical and grammatical features that characterizes particular uses of language [...]. Registers vary because what we do with language varies from context to context. The choice of different lexical and grammatical options is related to the functional purposes that are foregrounded by speakers/writers in responding to the demands of various tasks. [...] For any particular text type, these features can be described in terms of the lexical and grammatical features and the organizational structure found in that text type“ (Schleppegrell 2001, S. 431f.).

Schleppegrell interpretiert die zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel als eine Art Werkzeugkasten, aus dem je nach Kontext ausgewählt wird. Sind entsprechend wenige sprachliche Mittel im Laufe der Bildungsbiographie erworben worden, kann konsequenterweise sprachlich nicht uneingeschränkt adäquat agiert werden.

### 2.1.6 Der Begriff „Bildungssprache“ im aktuellen Diskurs

Nach diesen sozio- und varietätenlinguistischen Überlegungen geht es im Folgenden um den aktuell vermehrt gebrauchten Terminus „Bildungssprache“, der nach Feilke in der derzeitigen bildungspolitischen (bzw. sprachdidaktischen) Diskussion den Status einer „Leitvokabel“ genießt (Feilke 2012,<sup>21</sup> S. 4). Bildungssprache kann vorerst durch Abgrenzung von anderen Sprachen wie Umgangssprache,<sup>22</sup> Fachsprache oder Wissenschaftssprache definiert werden, was Jürgen Habermas (1977) präzisiert. In seinem wissenssoziologischen Ansatz<sup>23</sup> beschreibt er Bildungssprache als die Sprache der Massenmedien, „[...] die sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierten, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits [...] von Fachsprachen dadurch, daß sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können“ (Habermas 1977, S. 39), unterscheidet. Das Konzept der Bildungssprache bildet demzufolge einerseits ein Scharnier zwischen Umgangs- und Fachsprache(n) und andererseits eine Brücke zur Öffentlichkeit, da es Fachwissen auch Nichtfachleuten zugänglich macht (vgl. Christ 2010, S. 245). Diese frühe Begriffsdefinition von Habermas wird von Ingrid Gogolin, die die aktuelle Diskussion um Bildungssprache im deutschsprachigen Raum anführt, als Ausgangspunkt gesehen, um den Begriff im Kontext schulischer Bildung weiter auszudifferenzieren. Ortner (2009) beispielsweise schließt sich

---

<sup>21</sup> Obwohl die Veröffentlichung dieses Fachartikels mehr als fünf Jahre zurückliegt, hat die Diskussion um Bildungssprache nicht an Aktualität verloren. Im Gegenteil: Gerade durch die „Flüchtlingsdebatte“ und die damit einhergehende Aufmerksamkeit für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Bildungspolitik und Deutschdidaktik ist Bildungssprache als angestrebtes Sprachniveau in aller Munde und gilt als Voraussetzung für Chancengleichheit und Teilhabe am gesellschaftspolitischen Leben.

<sup>22</sup> Synonym gebrauchen andere Forscher die Begriffe „Alltagssprache“ (z.B. Riebling 2013), „alltägliche Allgemeinsprache“ (z.B. Gogolin 2007) oder „Allgemeinsprache“ (z.B. Ahrenholz 2010).

<sup>23</sup> Habermas bezieht sich dabei auf Max Scheler, der die Entstehung von Bildungssprache als Resultat der verstärkten Bindung der Menschen an Institutionen im 19. und 20. Jahrhundert sieht.

dieser Position an. Für ihn ist Bildungssprache ein „Themenentfaltungsmodus [...], in dem Schul- und Orientierungswissen entwickelt, d.h. bearbeitet und dargestellt wird“ (Ortner 2009, S. 2233, zit. nach Riebling 2013, S. 109). Fürstenau und Lange nehmen noch stärker Bezug auf die soziolinguistischen Theorien. Sie verstehen den Begriff wie folgt:

„Das bildungssprachliche Register zeichnet sich durch sprachliche Mittel und Strukturen aus, mit denen komplexe und abstrakte Inhalte unabhängig von der konkreten Interaktionssituation ausgedrückt werden können. Es besitzt Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit und dient der sprachlichen Konstruktion universaler Bedeutungen“ (2011, S. 42).

Sie knüpfen an die sich in der Fachgeschichte entwickelten Modelle an, indem sie die Entbindung des Kontexts als ein wesentliches Merkmal herausstellen. Mit der Möglichkeit der „Konstruktion universaler Bedeutungen“ wird eindeutig auf Bernstein und mit dem Terminus „konzeptionelle Schriftlichkeit“ auf Koch und Oesterreicher Bezug genommen. Ob bildungssprachliche Mittel nur in komplexen und abstrakten Inhalten Anwendung finden und dies damit eine zusätzliche Bedingung kennzeichnet, ist nicht eindeutig identifizierbar. In diesem Falle wäre danach zu fragen, wann die situative Sprachanforderung hinreichend komplex ist, sodass bildungssprachliche Mittel von der SprecherIn/SchreiberIn gebraucht werden sollten.

Feilke differenziert für den Sprachhandlungskontext der Institution Schule noch ein weiteres spezifisches Register: die Schulsprache, die eine für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte Sprache ist (vgl. Feilke 2012, S. 5). So gibt Feilke das Beispiel des Verfassens einer Erörterung an, was das Argumentieren schulen soll, außerhalb der Schule jedoch keine gängige Textsorte ist (vgl. ebd.).<sup>24</sup> Merkmale der Schulsprache sind, laut Eckhardt, aus Unterrichtsgesprächen ableitbar,<sup>25</sup> jedoch wurde bisher im Deutschen kein Konzept von Schulsprache in empirischen Studien entworfen (vgl. Eckhardt 2008, S. 50). Gogolin beschreibt sie, in Anlehnung an Portmann-Tselikas, als nicht unmittelbar praktisch, sondern zunehmend abstrakt und systematisierend (vgl. Gogolin 2011, S. 178).

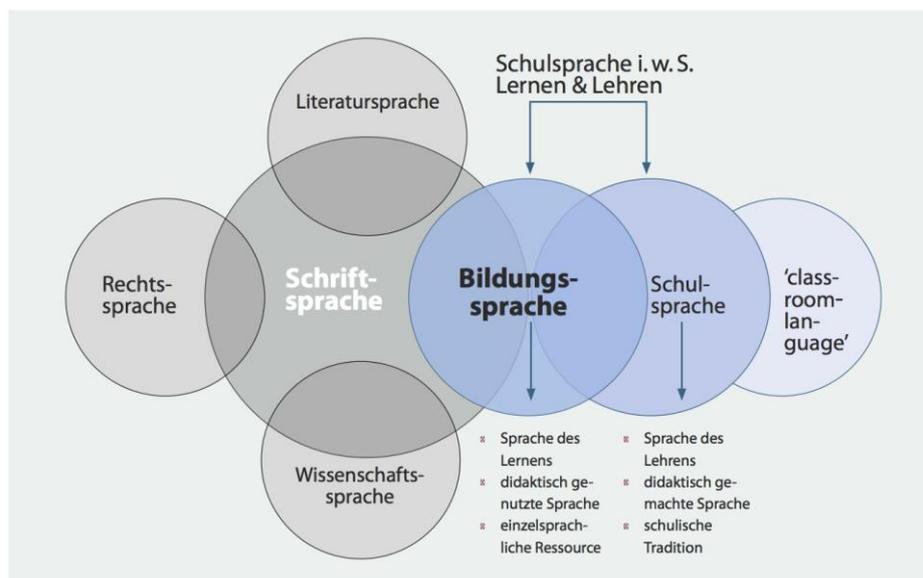
Im Gegensatz zum Sprachregister Schulsprache umfasst die Bildungssprache historisch einzelsprachlich ausgeprägte und somit sehr viel allgemeinere Sprachhandlungsformen bzw. Sprachmittel und ist dennoch dasjenige Register, „[...] dessen Beherrschung von ‚erfolgreichen

---

<sup>24</sup> Feilkes Aufsatz und seine Beispiele für schulsprachliche Anforderungssituationen beziehen sich auf die Sekundarstufe II.

<sup>25</sup> Ein Blick auf schulische Kommunikation in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern ist vor allem durch die breite Diskussion um Ursachen für den „PISA-Schock“ fokussiert worden. So fragen z.B. Gogolin und Schwarz (2004) nach einem Zusammenhang zwischen Sprache, Herkunft (deutsch, russisch, türkisch) und dem Lernen von Mathematik. Dabei stellen sie fest, dass die lexikalische Dichte, entgegen allen Vermutungen, einen unzureichenden Faktor für die Beschreibung der Fachsprachlichkeit der SchülerInnen darstellt. Lexikalische Einheiten nehmen auch beim Vorbeireden an einem Thema und bei falschen Lösungsideen zu.

Schülerinnen und Schülern‘ erwartet wird“ (Gogolin/Lange 2011, S. 111). Christ weist darauf hin, dass Bildungssprache nie rein und unvermischt vorkommt und dennoch in Bildungseinrichtungen wie der Schule dominieren soll (vgl. Christ 2010, S. 245). Abbildung 2 zeigt noch einmal die Überschneidungen zwischen Bildungs- und Schulsprache sowie anderen Registern, die das sprachliche Handeln eines Individuums beeinflussen. Dabei ist deutlich erkennbar, dass die Schriftsprache maßgeblich zur Bildungssprache beiträgt, sodass sich mit Schuleintritt und dem Schriftspracherwerb der Sprachgebrauch und die sprachlichen Anforderungen an die SchülerInnen erheblich verändern und erweitern.<sup>26</sup> Schriftsprachliche Ausprägungen finden sich, argumentiert man mit Koch und Oesterreicher, auch, wenn die Sprache medial mündlich gebraucht wird. Mit zunehmender Klassenstufe werden dementsprechend grammatische Strukturen komplexer und der Fachwortschatz größer, was vor allem Kindern mit Migrationshintergrund als ZweitspracherlernerInnen Schwierigkeiten bereiten kann. Die aktuelle Diskussion um den Erwerb von Bildungssprache wird darum beinahe ausschließlich im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit geführt. Dabei stellen Erwerbsprozesse für alle SchülerInnen eine besondere Herausforderung dar, wie die meisten ForscherInnen aus dem Kontext der Bildungssprache es resümieren (z.B. Schätz 2016). Aus dem Grund soll in dieser Arbeit zwar auch auf Mehrsprachigkeit eingegangen werden, aber kein Fokus auf sie gelegt werden.



Grafik: Das begriffliche Umfeld der Bildungssprache

Abbildung 2 Begriffliches Umfeld der Bildungssprache (Feilke 2012, S. 6)

Josef Leisen beispielsweise beschäftigt sich mit dem deutschsprachigen Fachunterricht (1999; 2005) und konkretisiert seine Forschung für das Fach Physik. In einer Untersuchung von Lehrbuchtexten

<sup>26</sup> Der Erwerb der spezifischen Merkmale von Bildungssprache wird in Kapitel 2.5 dargestellt.

sucht er nach unterschiedlichen Registern auf verschiedenen medialen Zugangsweisen (Bilder, Texte, Symbole, mathematische Formeln) und stellt für das Medium Text fest, dass sich sowohl alltagssprachliche wie auch schul- und fachsprachliche Strukturen finden lassen. Alltagssprache findet er demnach in einleitenden Texten, die an die Erfahrungen der SchülerInnen anknüpfen und somit den Ausgangspunkt für die Vermittlung fachlichen Wissens bilden. Für die weitere Annäherung an den fachlichen Gegenstand werden den SchülerInnen erklärende Textpassagen zur Seite gestellt, die eine gereinigte und sprachlich verdichtete Alltagssprache aufweisen, aber auch fachsprachliche Teile enthalten und damit konkrete Sachverhalte beschreiben (vgl. Leisen 1999, S.4f.). Eine weitere sprachliche Verdichtung findet er in Definitionen und Merksätzen, welche er darum zum Register der Fachsprache zählt. Roelcke (2010) beschäftigt sich ausgiebig mit Fachsprachen und definiert sie folgendermaßen:

„Ein Fachwort ist hiernach die kleinste bedeutungstragende und zugleich frei verwendbare sprachliche Einheit eines fachlichen Sprachsystems, die innerhalb der Kommunikation eines bestimmten menschlichen Tätigkeitsbereichs im Rahmen geäußerter Texte gebraucht wird“ (Roelcke 2010, S. 56).

Er unterscheidet vier Gruppen des Fachwortschatzes: Zum „intrafachlichen“ gehören nur die Fachwörter, die ebenfalls zur entsprechenden Fachsprache gehören, zum „interfachlichen“ sind zusätzlich auch Wörter aus anderen fachsprachlichen Systemen zugehörig, zum „extrafachlichen“ gehören ausschließlich Fachwörter anderer Fachsprachen, die fachfremd verwendet werden und zum „nichtfachlichen“ Wortschatz allgemeine, nicht fachlich zuordenbare Wörter, wie z.B. „Definition“ oder „definieren“ (ebd.). Untersuchungen zur Fachsprachenvermittlung liegen vor allem für den Tertiär-, wenige für den Sekundärbereich vor. Vor allem der nichtfachliche Wortschatz spielt jedoch bereits im Elementarbereich eine Rolle, wenn beispielsweise Spielanleitungen, Rezepte, oder Sachbilderbücher vorgelesen werden. Eine systematische Hinführung durch die PädagogInnen im Vor- und Grundschulbereich ist daher erstrebenswert. Das Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin/Lange 2010), das jedoch auch im besonderen Kontext von Mehrsprachigkeit entwickelt wurde, kann hier beispielhaft genannt werden (siehe Kapitel 2.2.3).

### 2.1.7 Zusammenfassung

Bildungssprache ist dasjenige Register, in dem ein vertikaler Diskurs (Bernstein) entfaltet wird und das Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit aufweist (Koch/Oesterreicher). Es erfüllt eine vermittelnde Funktion zwischen Alltags- und Fachsprache (Habermas) und ist an schriftsprachlichen Normen, auch im medial Mündlichen, orientiert. Bildungssprache wird in der Institution Schule vielmals vorausgesetzt und weiter ausdifferenziert (Feilke), weshalb Schwierigkeiten vor allem für

Kinder mit Migrationshintergrund identifiziert werden (Gogolin). Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen werden die zwei Beispiele vom Anfang noch einmal aufgegriffen, um eine in dieser Arbeit verwendete Bestimmung des Begriffs festzuhalten.

Beispiel 1: „Bis der Wolf am Ende von dem Kind, was sich hinter dem Haus befand, als der Wolf genau an der Tür war, kam es hinein und das Kind schlug ihn mit dem Besen ein paar vor den Duffel. (FIN 2\_2)

Beispiel 2: „‘Würdest du mich denn dann auch zu deinem Diener ernennen?’ Da sagte der König: ‚Wenn du es schaffen solltest, so will ich dich zu meinem Diener ernennen.‘ Da sagte der Arme: ‚Komm in drei Wochen und einem Tag wieder.‘“ (FIN 1\_2)

Selbst wenn Märchen aus der Tradition der Mündlichkeit entstanden sind, differiert ihre Sprache doch stark von der Alltagssprache. Beispiel 2 veranschaulicht das durch spezifische Ausdrucksweisen, die aus eben jener Textgattung bekannt sind. Einer HörerIn/LeserIn wird sofort bewusst, dass es sich nicht um eine alltägliche Erzählsituation handeln kann. Da der Ausschnitt jedoch allgemein verständlich ist und keine Fachbegriffe beinhaltet, kann er auch nicht der Fach- oder Wissenschaftssprache zugeordnet werden. Die Differenz zu anderen Sprachregistern liegt auf der Ebene der Konzeption und lässt darauf schließen, dass der Textausschnitt tendenziell konzeptionell schriftlich strukturiert ist. Im Laufe der Arbeit werden die Textbeispiele anhand erarbeiteter Analyse Kriterien u.a. in Bezug auf Bildungssprache noch detaillierter beschreibbar.

Beispiel 1 benötigt im Vergleich Kontextwissen bzw. das eigenständige Füllen der Leerstellen durch die HörerIn/LeserIn. Bildungssprache zeichnet sich aber durch eine möglichst hohe Dekontextualisierung aus, in der alle nötigen Informationen für den Verstehensprozess bei der HörerIn/LeserIn expliziert werden. Zudem ist das Wort „Duffel“ eindeutig umgangs- bzw. individualsprachlich geprägt.

Da beide Beispiele von derselben Person zum nahezu gleichen Zeitpunkt erzählt wurden, kann kein Rückschluss auf die Fähigkeiten des Erzählers gezogen werden, die in Beispiel 1 vielleicht anders wirken als in Beispiel 2. Das ist jedoch nachvollziehbar, hält man sich vor Augen, dass Bildungssprache nur ein spezifischer Ausschnitt sprachlicher Kompetenz eines Individuums ist, der im Kontext von Bildung besonders relevant wird (vgl. Gogolin 2009, S. 263). In Sprachhandlungssituationen handelt es sich nur um eine Variante des Sprachgebrauchs, die durch andere Formen ersetzt und ergänzt werden kann. Ein bildungssprachlich agierender Mensch ist aber in der Lage, den Kontext, in dem gesprochen oder geschrieben wird, zu erschließen und ein adäquates sprachliches Register zu nutzen. Eine bewusste Auswahl passender sprachlicher Mittel, die die HörerIn/LeserIn auch versteht und für angemessen hält, ist von ebenso großem Interesse wie ein großer „Werkzeugkasten“ (Schleppgrell, 2001) an bildungssprachlichen, lexikalisch-semantischen,

morphologisch-syntaktischen und textuell-pragmatischen Mitteln. Diese werden im Verlauf der Arbeit noch einmal umfassend herausgearbeitet (Kapitel 2.3).

Da Bildungssprache im aktuellen schulpolitischen Diskurs vor allem im Kontext von Mehrsprachigkeit vermehrt diskutiert und neu ausgehandelt wird, wird im Folgenden ein eher exkursartiges Kapitel zu diesem Thema eingefügt.

### 2.2 Bildungssprache im Kontext von Mehrsprachigkeit

Der Begriff „Bildungssprache“, der sich, wie im Kapitel 2.1 umfassend erläutert wurde, an Modellen aus der Soziolinguistik orientiert und theoretisch daraus entwickelt hat, wurde jedoch erst im Zuge der Migrationsdebatte (v.a. um Ingrid Gogolin) in seinem heutigen Sinne genutzt. Ebenso wird sprachliche Förderung zumeist im Kontext von Migration betrachtet, sodass dieser Abschnitt eine weitere Perspektive auf Bildungssprache aufzeigt. Dafür sind zuerst verschiedene begriffliche Nuancen von Mehrsprachigkeit und Zweisprachigkeit aufzuzeigen, um dann Vor- oder Nachteile in Bezug auf sprachliche Kompetenzen diskutieren zu können. Der Verweis auf verschiedene Studien soll die Folgen von Migration und Mehrsprachigkeit auf Sprach- und Bildungserfolg darstellen. Dabei wird sowohl auf diagnostische Verfahren zur Messung des Sprachstandes wie auch auf Förderprogramme verwiesen. List warnt jedoch davor, rein formal-linguistische Messverfahren anzuwenden, da diese bildungssprachliche Kompetenzen nicht vollständig abbilden können (vgl. List 2010 S. 195).<sup>27</sup>

#### 2.2.1 Begriffsklärungen

Die heterogene Forschungslage zur Aneignung einer weiteren Sprache führt zu einer diffusen Verwendung von Begriffen und Definitionen. „Zweitspracherwerb“, „bilingualer Spracherwerb“ oder „Fremdspracherwerb“ sind Begriffe, die sich in der Literatur durchgesetzt haben.

Differenzierungen entstehen durch die unterschiedlichen Bedingungen (z.B. gesteuert vs. ungesteuert)<sup>28</sup> und den Zeitpunkt (sukzessiv vs. simultan), zu dem der Erwerb stattfindet. Durch das häufige Fehlen von Informationen zu Erwerbsbedingungen werden Begriffe in vielen Studien sehr unterschiedlich gebraucht. Unter „Bilingualismus“ beispielsweise verstehen einige ForscherInnen ausschließlich den simultanen Erwerb zweier Sprachen, andere beziehen einen sukzessiven Erwerb in ihre Definition mit ein (vgl. Eckhardt 2008, S. 30). Auch der Begriff „Zweitspracherwerb“ wird unter

---

<sup>27</sup> Pragmatische und diskursive Kompetenzen werden damit bspw. vernachlässigt.

<sup>28</sup> Gesteuerte und ungesteuerte Erwerbsbedingungen schließen sich jedoch nicht aus, z.B. wenn ein Kind in der Familie die L1 spricht, mit Schulkameraden die L2 (ungesteuert) und zusätzlich Förderunterricht in der L2 erhält (gesteuert) (vgl. Eckhardt 2008, S. 29f.).

zwei Gesichtspunkten genutzt: Einerseits beschreibt er den sukzessiven Erwerb einer zweiten Sprache, andererseits wird er als Oberbegriff für alle Erwerbsprozesse einer zweiten Sprache herangezogen. Lediglich „Fremdspracherwerb“ wird in der Literatur recht einheitlich als Erwerb einer Sprache unter gesteuerten Bedingungen verstanden. Die Frage, ob sich die Erwerbsprozesse unter verschiedenen Bedingungen verändern, ist noch nicht hinreichend geklärt (vgl. ebd.). Zweisprachigkeit wird dabei häufig als Prototyp von Mehrsprachigkeit aufgefasst, wobei Gogolin darauf hinweist, dass selten nur zwei Sprachen auf engem Raum existieren (vgl. Gogolin 2013, S. 352), weshalb sie meistens den Begriff „Mehrsprachigkeit“ verwendet. Die Abkürzungen L1 und L2, die ebenfalls häufig in der Literatur vorkommen, meinen die Muttersprache (L1) bzw. die zweite erlernte Sprache (L2), die im Alltag, z.B. im Falle von Migration, gebraucht wird. In der deutschsprachigen Forschung wird der Erwerb der L2 auch als DaZ (Deutsch als Zweitsprache) bezeichnet. DaZ ist zu unterscheiden von DaF (Deutsch als Fremdsprache), was, wie oben definiert, den (häufig lehrgangsförmig) gesteuerten Erwerb meint. Es steht für „alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder [...] beschäftigen“ (Barkowski 2010, S. 47).

Zum Zweitspracherwerb existieren verschiedene Erwerbshypothesen,<sup>29</sup> die sich im Laufe der linguistischen Forschung entwickelt haben. So ging man anfangs davon aus, dass der Erwerb der Zweitsprache von der Struktur der Erstsprache bestimmt wird, was die Vorhersage von Lernschwierigkeiten in der Zweitsprache ermöglichen würde. Ein Transfer von der L1 zur L2 funktioniere demnach besonders gut, je ähnlicher sich die sprachlichen Strukturen sind. Diese „Kontrastivhypothese“, die von Fries (1945) aufgestellt wurde, wurde in den 1960er Jahren stark kritisiert und in zahlreichen Studien widerlegt (vgl. z.B. Oskaar 2003, S. 98ff.). Daraufhin entwickelte Corder (1967), ausgehend von Untersuchungen zum Morphemerwerb, die „Identitätshypothese“, in der angenommen wird, dass Strukturen der L1 und der L2 identisch erworben werden. Von einem Einfluss des Erst- auf den Zweitspracherwerb wird hingegen nicht gesprochen. Vor allem das methodische Untersuchungsdesign sowie das Ziehen allgemeiner Schlussfolgerungen aus einzelnen Morphemanalysen wurde hierbei stark kritisiert. Daraus ging der Vorschlag hervor, die Hypothese abzuschwächen und sich lediglich auf die Annahme universaler linguistischer Fähigkeiten zu beschränken (vgl. Oskaar 2003, S. 105ff.). Ebenfalls von Corder (1967) und von Selinker (1969) wurde die „Interlanguagehypothese“ entwickelt, die zwischen den beiden eben genannten Positionen eingeordnet werden kann. Dabei wird angenommen, dass die Sprache der Lernenden ein eigenständiges System darstellt, das sich zielgerichtet auf Sprachstrukturen der L2 hin entwickelt. „Interlanguages“ sind dabei selbstständige sprachliche Systeme, die DaZ-LernerInnen beim Erwerb

---

<sup>29</sup> Ausführlichere Informationen und kritische Einschätzungen der Erwerbshypothesen beschreiben Oskaar (2003, S. 98-116) und Eckhardt (2008, S. 23-29).

der Zweitsprache bilden. Diese Erwerbshypothese ist bis heute überwiegend anerkannt, da sie der Komplexität des Zweitspracherwerbsprozesses am ehesten gerecht wird, auch wenn kritisiert wird, dass in Studien zur „Interlanguagehypothese“ selten essenzielle externe Faktoren, wie z.B. die KommunikationspartnerIn innerhalb einer Konversationsanalyse berücksichtigt wurden (vgl. Eckhardt 2008, S. 25f.). Etwa parallel dazu wurde von Cummins (1978) die bereits in 2.1.2 kurz beschriebene „Interdependenzhypothese“ aufgestellt. Analysen zum Zusammenhang zwischen Spracherwerb und kognitiven Fähigkeiten bei DaZ-LernerInnen stehen dabei im Vordergrund. Cummins arbeitete dafür zwei Formen linguistischer Kompetenz heraus: Unter „surface competence“ sind beobachtbare Merkmale gemeint, die an die Sprachoberfläche treten; „cognitive competence“ meint die Fähigkeit, Sprache als Instrument des Denkens nutzen zu können. Es handelt sich dabei also um allgemeine Sprachkompetenzen, die für Erst- und Zweitsprache keinerlei Unterschiede aufweisen. Beide Kompetenzformen konkretisiert Cummins in der „Schwellenhypothese“, die besagt, dass ein wechselseitig positiver Effekt zwischen L1 und L2 erst dann erwartet werden kann, wenn ein ausreichendes Niveau in der L1 erreicht wurde. Dies hat jedoch umgekehrt zur Folge, dass von negativen Effekten auf die kognitive Entwicklung ausgegangen wird, wenn eine Zweitsprache gelernt wird solange nur geringe Kenntnisse in der Erstsprache bestehen. Dieses Phänomen geringer Kenntnisse in beiden Sprachen wird auch als „Semilingualismus“ oder „doppelte Halbsprachigkeit“ bezeichnet und lässt demnach geringere schulische Leistungen erwarten. Deshalb ist es im unteren Schwellenniveau erstrebenswert, dass eine Sprache stärker ausgeprägt ist als die andere (vgl. Eckhardt 2008, S. 26ff.). Werner Knapp bestätigt diese Argumentation für seine Studie zu schriftlichen Aufsätzen von 36 HauptschülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache: Wer vor der Einwanderung nach Deutschland die Schule in der Muttersprache besuchte, zeigte besser ausgeprägte Kompetenzen im Bereich der Textkohärenz und im Beachten von Textkonventionen (Knapp 1997, zit. nach Dollnick/Pfaff 2013, S. 148). Cummins' Hypothesen wurden wegen ihrer Unklarheit in der Bestimmung der Schwellenniveaus sowie der unzureichend klaren Verwendung von Begriffen und Definitionen mehrfach kritisiert. Insgesamt kann festgehalten werden, dass in der aktuellen Forschung die „Interlanguagehypothese“ am häufigsten zur Erklärung des Zweitspracherwerbs herangezogen wird. Einheitliche Beurteilungen der anderen Hypothesen bleiben aus. Daneben werden kulturelle Faktoren weitestgehend ausgeblendet, die jedoch ebenfalls eine Rolle v.a. im textuell-pragmatischen Bereich spielen können, wie z.B. die Verteilung des Rederechts oder Erzähltraditionen (dazu auch Kapitel 3.1).

### 2.2.2 Zur Bedeutung von Migration und Mehrsprachigkeit

Eine partiell bis in die heutige Zeit wirkmächtige Vorstellung nationalstaatlicher Identität sieht Monolingualität als „natürlichen Normalfall“ gesellschaftlicher Realität an. Aus dieser Denktradition

heraus bildet migrationsbedingte Bilingualität keine Kompetenz ab, sondern steht allein für das Defizit einer nicht ausreichenden Beherrschung der Sprache des Ziellandes der Migration. Dies gilt jedoch ausschließlich für SprecherInnen mit niedrigem sozioökonomischen Status. Für SprecherInnen mit hohem sozioökonomischem Status hingegen stellt Zweisprachigkeit eine angesehene Fähigkeit dar (vgl. Auer 2009, S. 92; Gogolin 2013, S. 339).<sup>30</sup> Diesen Gedanken vertritt auch Hartmut Esser (2006), wenn er propagiert:

„Denn Bedingungen, die den Zweitspracherwerb fördern, wirken zumeist einer Beibehaltung und kompetenten Beherrschung der Muttersprache entgegen – und umgekehrt: Je höher etwa das Einreisalter und je stärker die Einbindung in den ethnischen Kontext, umso eher wird die Muttersprache beibehalten, aber umso weniger kommt es zum Zweitspracherwerb“ (Esser 2006, S. ii-iii).

Erst in den 1980er Jahren wurde diese auf ein Defizit abzielende Haltung hinterfragt und seit etwa Mitte der 2000er Jahre, in der „Super-Diversity“-Debatte, begann eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Migration und ihren Folgen für die EinzelneN und die Gesellschaft (vgl. Gogolin 2013, S. 340). Peter Auer z.B. kritisiert die monolinguale Voreingenommenheit und weist nach, dass bilinguale SprecherInnen, ganz unabhängig vom sozialen Status, sprachliche Praktiken anwenden, die ein gleichzeitiges Handeln in beiden Sprachen ermöglichen, was von beträchtlicher Kompetenz zeugt. Er spricht dabei vom Code-Mixing und Code-Switching<sup>31</sup> (mit dem stilistische und rhetorische Effekte erzeugt werden sollen) und verweist damit auf eine lange Forschungstradition, in der diese Formen „kompetente Bilingualität“<sup>32</sup> widerspiegeln, da sie auf (meta-) grammatische und (meta-) diskursive Kompetenzen schließen lassen (vgl. Auer 2009, S. 92f.). So verfüge eine SprecherIn, die diese Formen anwendet, über sprachliches Wissen, das monolingualen SprecherInnen fehlt. Der Wechsel zwischen den Sprachen bietet die Möglichkeit zu nuancieren und stilistisch abzustufen<sup>33</sup> und ist gerade deswegen ein Symbol der Zugehörigkeit zur Elite (vgl. ebd., S. 99). Der identitäts- und diskursbezogene Mehrwert dieser beiden Sprachpraktiken, so zeigt Auer in seinen Analysen von Luthers Tischgesprächen und SchülerInnen einer deutschen

---

<sup>30</sup> Eine interessante Studie zu Erfolgsindikatoren für berufstätige AkademikerInnen mit Migrationshintergrund legt auch Farsi vor (2014).

<sup>31</sup> Man spricht vom Code-Mixing statt vom Code-Switching, wenn in einer zweisprachigen Kommunikation eine klar abgegrenzte Sprache der Interaktion (Matrixsprache) fehlt, die das grammatische Gerüst stellt. Neuere Untersuchungen dazu z.B. von Lattey/Tracy 2005 und Tracy/Stolberg 2008: Dabei wurden mit erwachsenen deutschen MigrantInnen in den USA mehrere Jahre lang Gespräche geführt und die Gesprächsbedingungen dabei stets variiert (siehe auch Tracy 2008, S. 46-63).

<sup>32</sup> Auer weist dennoch darauf hin, dass die Auffassung, es handle sich bei „kompetenten Bilingualen“ um SprecherInnen, die sich in beiden Sprachen wie Monolinguale ausdrücken können, verfehlt sei. Kompetente Mehrsprachigkeit stellt vielmehr eine eigenständige Kompetenz dar (vgl. Auer 2009, S. 90).

<sup>33</sup> Kinder und Jugendliche mit DaZ nutzen untereinander ebenfalls häufig die Möglichkeiten des Codeswitching und -mixing zur Adressierung oder zum Ausschluss bestimmter GesprächspartnerInnen oder zur Einleitung von Nebenkommunikationen (vgl. Guckelsberger/Reich 2008, S. 85).

Schule in Ecuador, ist so stark, dass ihn sogar bildungsnahe SprecherInnen aus monolingualen Familien erwerben. Und dennoch werden Codeswitching und -mixing bei Angehörigen der sozialen Unterschicht als Beleg für sprachliche Defizite angesehen (vgl. ebd., S. 95). Fürstenau und Niedrig kritisieren diesen defizitär geprägten Blick auf Mehrsprachigkeit und Migration im Sinne vermeintlicher Sprachprobleme, der sich bis heute gehalten hat (vgl. Fürstenau/Niedrig 2010, S. 269). Sie heben hingegen Gogolins wohlwollende, pädagogisch ambitionierte Sicht auf die sprachlichen Ressourcen der Kinder mit Migrationshintergrund positiv hervor. Gogolin selbst bezeichnet das Schlagwort „Chancengleichheit“, das in den 1960er Jahren propagiert wurde, als „Illusion“, auch wenn seit dieser Zeit in die Zukunft von MigrantInnen innerhalb des Programms „interkulturelle Bildung“ viel investiert wurde (vgl. Gogolin 2009a). In einem Vortrag an der Ludwig-Maximilians-Universität in München bemängelt sie, dass bis weit in die 1980er Jahre hinein keine gemeinsame Auffassung darüber bestand, ob Kinder mit Migrationshintergrund überhaupt in Schulen aufgenommen werden sollen (vgl. ebd.). Dies kann als aktive Diskriminierung bezeichnet werden. Und selbst wenn nun bereits seit 2007 ein internationaler Integrationsplan vorschreibt, dass keinem Kind wegen seines Aufenthaltsrechtlichen Status' das Recht auf Bildung verweigert werden darf, machen es politische Rahmenbedingungen nicht einfach, diese Aufgaben zu bewältigen. Zudem existieren Unterschiede zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen. So belegen Studien, dass türkische, italienische und ehemals jugoslawische SchülerInnen im Gegensatz zu spanischen und portugiesischen am seltensten höhere Bildungszweige abschließen. Das gilt v.a. dann, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Für MigrantInnen aus Griechenland ist der Prozentsatz 18-jähriger SchülerInnen mit hohem Schulerfolg sogar höher als bei der deutschen Vergleichsgruppe (vgl. Kristen/Granato 2007, S. 32f.). Wichtigste Bildungsvoraussetzungen sind neben ausreichenden Sprachkenntnissen die Bildungserfahrung der Eltern und deren berufliche Position sowie finanzielle und zeitliche Ressourcen (vgl. ebd., S. 27ff.). Schlechtere Ergebnisse im nationalen Vergleich haben Kinder mit Migrationshintergrund demzufolge nicht allein aufgrund ihrer Zwei- oder Mehrsprachigkeit,<sup>34</sup> sondern v.a., da migrierte Familien meist einen niederen sozialen Status haben und dementsprechend einen geringeren Bildungsstand.

Interessant sind auch die Ergebnisse aus einer Studie zum schriftlichen Erzählen in der Zweitsprache, die zeigen, dass diejenigen an der Untersuchung teilnehmenden HauptschülerInnen der fünften und sechsten Klasse über die geringste Text- und Erzählkompetenz verfügten, die sich am längsten in Deutschland aufhielten und in Deutschland eingeschult wurden (vgl. Knapp 1999, S. 34).<sup>35</sup> Zum gleichen Ergebnis kamen eine Studie von Steinmüller (1987) sowie internationale Studien über

---

<sup>34</sup> Mehr zur Entwicklung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und zu Veränderungen von Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte sowie zur aktuellen Forschungslage bei Gogolin (2010).

<sup>35</sup> Zur Förderung von Erzählfähigkeiten von ZweitsprachlerInnen siehe Schätz (2016). Mehr dazu in Kapitel 4.1.

mexikanische Kinder in den USA, finnische Kinder in Schweden oder indianische Kinder in Mexiko (vgl. ebd., S. 32f.), was Cummins im Sinne der „Interdependenzhypothese“ deutet. Die Übertragung gefestigter Fähigkeiten von der Erst- auf die Zweitsprache geht dementsprechend leichter vonstatten, als die Aneignung der Zweitsprache im schulischen Diskurs, da dieser bereits eine elaborierte Sprachverwendung voraussetzt.<sup>36</sup> Internationale Leistungserfassungen zeigen jedoch, dass sprachliche Voraussetzungen noch nicht den gesetzten Erwartungen entsprechen. Literale Vorerfahrungen sind, unabhängig davon in welcher Sprache sie gemacht wurden, für Bildungschancen ausschlaggebend. Sie sind, wie pragmatische und diskursive Basisqualifikationen auch, einzelsprachenunabhängig (vgl. Ehlich et al. 2008, S. 27). Erfasste Muster können dementsprechend von der Erst- in die Zweitsprache transferiert werden und umgekehrt. Dies gilt jedoch nur in Ausnahmen, und zwar für phonetische und morphosyntaktische Phänomene, da formale Merkmale von Bildungssprache sich von Sprache zu Sprache unterscheiden. Während für das Deutsche (wie im Kapitel 2.3 ausführlich beschrieben) beispielsweise Konjunktionalsätze, Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen, Nominalstil, unpersönliche Ausdrücke und komplexe Attributgruppen das bildungssprachliche Register abbilden, sind es im Türkischen<sup>37</sup> syntaktische Einbettungen durch Konverbien (adverbiale Verbformen), flektierte Infinitive mit Ergänzungen oder Partizipialkonstruktionen mit Ergänzungen, und im Portugiesischen syntaktische Einbettungen durch Gerundien (Verbalsubstantive), aber auch komplexe Attribute und Erweiterungen durch Attribute (vgl. Gogolin 2011, S. 179). Nichtsdestotrotz haben DaZ-LernerInnen Vorteile im Verständnis grammatischer Regeln: Sie erkennen z.B. leichter als Monolinguale, dass eine grammatische Form einer Äußerung korrekt sein kann, selbst wenn sie inhaltlich fehlerhaft ist. Nachteile hingegen treten zumeist im lexikalischen Bereich auf, da Unterricht in Deutschland zumeist ein einsprachiges Bildungsangebot darstellt und es oftmals versäumt wird, gezielt am Aufbau eines bildungsrelevanten Lexikons zu arbeiten (vgl. Gogolin 2013, S. 348). Gogolin zieht daraus den Schluss, dass Kinder mit Migrationshintergrund so früh wie nur möglich in einen intensiven Sprachkontakt mit der L2 treten sollten, um solche Vorteile weitgehend nutzbar zu machen (vgl. ebd.). Im Vergleich zu Knapps Erkenntnissen, die zeitlich weiter zurückliegen und denen Einsichten aus dem Forschungsfeld um Bildungssprache fehlen, stellt Gogolins Forderung gegensätzliche Prinzipien dar. Für Forschungen, selbst im Bereich der Migration und Mehrsprachigkeit, existieren demnach noch weitere Desiderata sowie einheitliche Perspektiven, um auch dementsprechende Förderungsangebote bestmöglich voranzutreiben.

---

<sup>36</sup> Diese erhöhten Anforderungen an ZweitsprachlerInnen fallen LehrerInnen meist kaum auf, da sie v.a. im Mündlichen für MuttersprachlerInnen schwer erkennbar und Übergänge oft fließend gestaltet sind. Knapp spricht hierbei von verdeckten Sprachschwierigkeiten (siehe auch Kapitel 2.1.2).

<sup>37</sup> Einen ausführlichen Vergleich der deutschen und türkischen Sprache nehmen Johanson und Rehbein (1999) vor.

„Förderprogramme sollten entsprechend – auch um Stigmatisierungen zu vermeiden – konzeptionell primär an den konkreten Förderbedarfen bzw. Leistungsschwächen der individuellen Schülerinnen und Schüler orientiert sein“, fordern Wilfried Bos et al. im Rahmen der IGLU-Ergebnisse 2011 (S. 18). Diese ergaben, ebenso wie die Ergebnisse aus Nachfolgestudie von 2016, dass sich die Leistungen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund signifikant unterscheiden. Wer nie oder nur selten zu Hause die Testsprache spricht, ist im unteren Leistungsniveau über- und im oberen unterrepräsentiert (vgl. Tarelli et al. 2011, S. 21; Bos et al. 2016, S. 21f.), da er/sie über nicht ausreichende sprachliche Mittel verfügt, um Aufgaben adäquat zu lösen. Angemessene Wahlmöglichkeiten (siehe Schleppegrells „Werkzeugkasten“ Kapitel 2.1.5) stehen schlichtweg nicht zur Verfügung, was jedoch keine Schlüsse auf die kognitive Leistung der SchülerInnen zulässt. Zudem zeigt insbesondere IGLU 2016 eine extrem hohe Streubreite der Leistungen auf, was zum Ausdruck bringt, dass die Schere zwischen starker und schwacher Leistung, auch im Vergleich zu allen anderen EU-Staaten (mit Ausnahme Maltas), erheblich ist (vgl. Bos et al. 2016, S. 15). Geeignete Diagnose- und Förderprogramme werden deshalb im Folgenden kurz dargestellt.

### 2.2.3 Zur Diagnostik und Förderung migrationsbedingter Sprachunterschiede

Externe Evaluationen verschiedener Modellversuche zur Erhöhung von Bildungschancen für Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, zeigen zwar positive Ergebnisse, allerdings sind Abstände zwischen Kindern mit und ohne Mehrsprachigkeit über die Jahre faktisch gleich geblieben (vgl. Eckhardt 2008, S. 13). Sprachliche Stütz- und Fördermaßnahmen sollten demnach zum Ziel haben, allen Kindern bei Schuleintritt gleiche Bildungschancen zu ermöglichen.

Spezifische Hürden, wie sie insbesondere von multilingualen SprachlernerInnen genommen werden, sind jedoch empirisch noch nicht ausreichend beschrieben worden (vgl. Lengyel 2010, S. 599; Diefenbach 2007, S. 46), auch wenn Forschungen und Publikationen rund um DaZ aktuell stark fokussiert werden. Auch die relevante Erwerbsphase im Grund- bis Sekundarschulalter wurde jahrelang wenig erforscht: Über Unterricht in vielsprachigen Konstellationen liegen laut Gogolin allenfalls wenige Beobachtungsstudien begrenzter Reichweite vor (vgl. Gogolin 2013, S. 347). Andrea Eckhardt (2008) setzt genau dort an. Sie führte eine Studie im Grundschulbereich durch, um potenzielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache<sup>38</sup> für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund aufzudecken. Dabei stellte sie in mehreren Untertests fest, dass Unterschiede zwischen Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunft viel geringer ausfallen als vermutet. Für

---

<sup>38</sup> Wenn sie danach fragt, welche Faktoren beim Erwerb der deutschen Sprache besondere Schwierigkeiten bereiten, geht sie dennoch nur auf den lexikalischen und syntaktischen Bereich ein. Dieser Aspekt muss für die Reichweite ihrer Erkenntnisse berücksichtigt werden.

den mündlichen Sprachgebrauch<sup>39</sup> waren die Unterschiede dabei am geringsten (nicht signifikant), unabhängig vom schul- und alltagsbezogenen Sprachregister. Für schriftliche Sprachleistungen<sup>40</sup> hatten Kinder nichtdeutscher Herkunft nur dann schlechtere Ergebnisse als die deutsche Vergleichsgruppe, wenn der sozioökonomische Status nicht mit in Betracht gezogen wurde. Eckhardt begründet die unterschiedlichen Ergebnisse im mündlichen und schriftlichen Bereich mit dem Schriftspracherwerb, der eine besondere Herausforderung für Kinder nichtdeutscher Herkunft darzustellen scheint (vgl. Eckhardt 2008, S. 152f.). In einer dritten Teilstudie wurden Leistungsunterschiede im Hörverstehen von Texten unterschiedlicher sprachlicher Komplexität (Variationen im Bereich der Lexik und Grammatik) gemessen. Dabei fand Eckhardt heraus, dass Kinder nichtdeutscher Herkunft prinzipiell schlechter abschnitten als Kinder deutscher Herkunft, sich diese Unterschiede bei schwierigen Texten jedoch nicht verstärkten. Interessant ist ein beobachteter Interaktionseffekt zwischen Wortschatz und Grammatik: Je einfacher die Grammatik, desto stärker differieren die Leistungen im Hörverstehen, wenn die Wortschatzschwierigkeit zunimmt (vgl. ebd., S. 187). Die vierte Teilstudie brachte den Aspekt der Kontextualisierung ein und untersuchte, inwiefern die Einbettung von Texten in soziale Handlungen das Hörverstehen fördert, was nach soziolinguistischer Perspektive eine wichtige Verstehenshilfe darstellt.<sup>41</sup> Dies wurde von der Forscherin bestätigt, nicht aber, dass es Kinder nichtdeutscher Herkunft noch schwerer hätten: In beiden Gruppen konnte ein geringeres Sprachverstehen in alltäglichen Texten ohne Kontextualisierung festgestellt werden (vgl. ebd. S. 205f.; dazu auch Heppt 2016).  
Insgesamt resümiert sie:

„Grundsätzlich haben die Ergebnisse dieser Arbeit gezeigt, dass die Unterscheidung von alltags- und schulbezogener Sprache für das Verstehen von Leistungsunterschieden zwischen Kindern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache zentral ist“ (Eckhardt 2008, S. 221).

Darum ist es dringend relevant, diagnostische Verfahren zur spezifischen Sprachfeststellung mit neuen Erkenntnissen zur Aneignung von Bildungssprache weiterzuentwickeln und dennoch auch an mehrsprachig aufwachsende Kinder anzupassen. Vor allem die innerhalb der Familie gesprochene

---

<sup>39</sup> Für den mündlichen Sprachgebrauch wurden Bildbeschreibungen und Nacherzählungen vorgelesener Texte von 190 Kindern (davon 124 nichtdeutscher und 66 deutscher Herkunft) auf inhaltliche Vollständigkeit überprüft (vgl. Eckhardt 2008, S. 100f.).

<sup>40</sup> In diesem zweiten Test sollten 510 Berliner ViertklässlerInnen Flexionen, Suffixe, Präfixe etc. in Lückentexten ausfüllen (vgl. Eckhardt 2008, S. 133f.).

<sup>41</sup> Für die Variable „kontexteingebettet“ wurde eine Originalfilmszene gezeigt, in der auch paralinguistische Merkmale zum Verständnis hinzugezogen werden konnten. Für die Variable „dekontextualisiert“ wurde die Filmszene ausschließlich nacherzählt. Kritisch anzumerken ist an diesem Setting, dass direkte Rückmeldungen zu Gesagtem (z.B. durch verbales oder nonverbales Feedback, Rückfragen oder Anmerkungen) als situative Gesprächseinbettung nicht in die Teiluntersuchung einbezogen wurden.

Sprache muss hierfür berücksichtigt werden. Allein eine auf mehrere Sprachen abzielende Diagnostik gibt die Möglichkeit, valide Aussagen über bildungssprachliche Kompetenzen mehrsprachig aufgewachsener Kinder zu treffen (vgl. Gantefort/Roth 2010, S. 588).<sup>42</sup> Gogolin et al. warnen daher vor Verallgemeinerungen und unzulässigen Schlüssen aufgrund von Sprachstandsmessverfahren und sie mahnen in entsprechenden Aussagen zur Vorsicht über deren Reichweite (vgl. 2005, S. 9).<sup>43</sup> Sie entwickelten deshalb innerhalb des FörMig-Programms „Durchgängige Sprachbildung“ selbst Analyseinstrumente: Zur Herleitung individueller kompetenzorientierter Förderansätze wurden drei Messverfahren für Kinder unterschiedlichen Alters entwickelt, die durch ihre Charakteristika Mehrsprachigkeit, Sprachenprofile<sup>44</sup> und Skalierung ein Novum darstellen.<sup>45</sup> Das erste Instrument, „HAVAS 5“<sup>46</sup> (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger), misst, inwiefern beim Übergang in die Grundschule das Werkzeug einer Einzelsprache überhaupt zur Verfügung steht. Eine sechsteilige Bildergeschichte soll dabei einem Erwachsenen mündlich erzählt werden. Anschließend wird die transkribierte Geschichte mit einem von Hans H. Reich und Hans-Joachim Roth entwickelten Auswertungsbogen in den Bereichen Bewältigung der Aufgabe, kommunikatives Handeln, Grammatik und Lexikon analysiert (vgl. Reich/Roth 2004). Das zeigt, dass dabei viele, aber nicht alle Dimensionen von Bildungssprache erfasst werden. Die Diagnoseinstrumente „Tulpenbeet“ (für den Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich) und „Bumerang“ (für den Übergang vom Sekundarbereich in den Beruf) erfassen textsortenspezifische Kompetenzen als Komponenten expressiven Wissens. Beide Verfahren müssen medial schriftlich bewältigt werden und enthalten Auswertungsbögen für Deutsch, Türkisch und Russisch.

Das Instrument, das in der hier durchgeführten empirischen Untersuchung der Auswertung der mündlich erzählten Kindertexte dienen soll, erfasst möglichst umfassend Merkmale von Bildungssprache auf lexikalischer, morphosyntaktischer und textuell-pragmatischer Ebene. Durch ihre Detailliertheit bzw. ihren Umfang unterscheidet sich die Auswertung von Analysen anderer

---

<sup>42</sup> Der Unterschied zwischen alltags- und bildungssprachlichen Fähigkeiten muss dabei gleichermaßen berücksichtigt werden: selbst ausgezeichnete familiäre kommunikative Kompetenzen geben keinen Aufschluss auf bildungssprachliche Redemittel, wie sie ab dem Schuleintritt vermehrt gefordert werden.

<sup>43</sup> Es sollten Verfahren, die allgemeine Basisqualifikationen auf der Sprachoberfläche diagnostizieren und damit sprachübergreifend sind von Verfahren unterschieden werden, die einzelsprachliche Phänomene messen. Generell sollte in beiden Sprachen (bei DaZ) getestet werden. Sprachstandsmessungen sollten zudem über einen längeren Zeitraum der Bildungsbiographie erfolgen und es sollten anschließende Förderungsmöglichkeiten ableitbar sein (vgl. Gogolin et al. 2005, S. 10).

<sup>44</sup> Mit dem Merkmal „Sprachenprofile“ ist gemeint, dass die Instrumente nicht auf pauschale Aussagen über den Sprachstand zielen, sondern möglichst alle Basisqualifikationen einbeziehen wollen, die jeweils unterschiedlich ausgeprägt sein können. „Skalierung“ hingegen bedeutet, dass für einige Teilqualifikationen, v.a. die Grammatik, Skalen entwickelt wurden, die die Teilqualifikationen noch einmal abstufen (vgl. Reich 2009, S. 28ff.).

<sup>45</sup> Ausführliche Informationen zur Entwicklung der Instrumente und ihrem Einsatz in den FörMig Editionen 3, 4 und 5 (2007-2009).

<sup>46</sup> Siehe auch <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/index.html> (Stand: 16.07.2014).

AutorInnen, die sich häufig auf wenige Kategorien beziehen, um den Gebrauch von bildungssprachlichen Mitteln abzubilden. Welche linguistischen Merkmale konkret von bildungssprachlich Agierenden hervorgebracht werden, wird im folgenden Abschnitt herausgearbeitet, um die Zuordnung solcher Mittel in den Fallanalysen nachvollziehen zu können.

### 2.3 Merkmale von Bildungssprache

Um Bildungssprache zu beschreiben, muss eine Äußerung auf verschiedenen Ebenen analysiert werden. Zum einen geht es dabei um die konkret verwendeten sprachlichen Mittel in jeder Einzelaussage, die sich auf phonischer, lexikalisch-semantischer und morphosyntaktischer Ebene zeigen. Zum anderen muss die gesamte sprachliche Äußerung in den Blick genommen werden, um wichtige Kompetenzen im Textaufbau in den Blick zu nehmen. Drorit Lengyel weist darauf hin, dass die empirische Befundlage vor allem für die diskursiven, pragmatischen und literalen Kompetenzen unzureichend ist (2010, S. 597). Vor allem auch, weil in den meisten linguistischen Studien lange Zeit nur auf der Satzebene analysiert wurde. Dies änderte sich mit Michael Halliday (vgl. Stoermer 2009, S. 3). Doch auch allgemein betrachtet sind die lexikalischen, morpho-syntaktischen und textuell-pragmatischen Merkmale des bildungssprachlichen Registers empirisch noch kaum untersucht und beschrieben worden (vgl. Fürstenau/Lange 2011, S.42). Zusätzlich fehlen umfassende empirisch fundierte Untersuchungen zu bildungssprachlichen Anforderungen im Unterricht der Grundschule, auch wenn verschiedene ForscherInnen daran arbeiten, diejenigen bildungssprachlichen Mittel zu bestimmen, die den Unterricht der Primarstufe prägen (z.B. Ahrenholz 2010; Becker-Mrotzek 2013; Gantefort 2013; Schmölzer-Eibinger 2013). Erkenntnisse leiten sich bisher zumeist von der englischsprachigen Literatur aus systematisch durchgeführten Analysen sprachlichen Materials (Aufgaben und Texte) der Primarstufe ab (z.B. Schleppegrell 2001, 2004; Bailey et al. 2007, zit. nach Heppt 2016, S. 36). Nicht alle Merkmale, wenn auch die meisten, gelten sprachenübergreifend auch für das Deutsche. Ferner erlaubt der derzeitige Forschungsstand keine nach Fächern und Jahrgangsstufen differenzierte Beschreibung der gebräuchlichen bildungssprachlichen Mittel. Von Unterschieden ist dennoch auszugehen. So stellen Bailey et al. beispielsweise (im Englischen) in mathematischen Sachaufgaben im Vergleich zu sozial- und naturwissenschaftlichen Texten ein signifikant geringeres Vorkommen von lexikalischen und morpho-syntaktischen Merkmalen von Bildungssprache heraus (vgl. Heppt 2016, S. 37).<sup>47</sup>

Wer sich in der Fachliteratur mit dem Phänomen Bildungssprache auseinandersetzt, benennt zumeist auch konkrete Merkmale, mit denen sich bildungssprachliche Kompetenzen abbilden lassen. Hierbei

---

<sup>47</sup> Nominalisierungen sowie Passiv- und Partizipialkonstruktionen kamen in Schulmaterialien für die fünfte Jahrgangsstufe in allen drei Fächern nur selten vor. Ebenso wurde festgestellt, dass Texte und Aufgaben in diesen Fächern überwiegend parataktisch organisiert sind.

wird immer wieder auf die Theoriemodelle der Soziolinguistik Bezug genommen, die in Kapitel 2.1 vorgestellt wurden und deren SchöpferInnen auch selbst zum Teil Konkretisierungen vorgenommen haben.<sup>48</sup> Trotz teils sehr unterschiedlicher Perspektiven besteht auf einzelsprachlicher Ebene ein breiter Konsens über bildungssprachliche Merkmale der deutschen Sprache (vgl. auch Gantefort 2013, S. 90), welche in den folgenden drei Unterkapiteln dargestellt werden. Ein tabellarischer Überblick schließt jedes Unterkapitel ab.

### 2.3.1 Merkmale auf lexikalisch-semantischer Ebene

Lexikalisch-semantische Merkmale beziehen sich auf Charakteristika des Wortschatzes und einzelne Wortbedeutungen. Um bildungssprachliche Merkmale zu definieren, empfiehlt es sich, auch typisch konzeptionell mündliche Elemente zu erfassen, um eine möglichst klare Abgrenzung vornehmen zu können. Zu diesen konzeptionell mündlichen Elementen zählen eine allgemein geringe Wortwahl und die damit einhergehende erhöhte Wahrscheinlichkeit der Wortwiederholungen, die sich in einer geringen „type-token“-Relation<sup>49</sup> widerspiegeln. Der Einsatz von „passe-partout“-Wörtern<sup>50</sup> (z.B. Dingsbums) oder von unspezifischen Wörtern (z.B. tun, machen) für bestimmte Phrasen bekräftigt die Annahme lexikalischer Armut und verweist zum anderen auf den unmittelbaren Kontext, in dem bei der Versprachlichung des Lexems nachgeholfen werden bzw. in dem bei Unklarheit nachgefragt werden könnte.<sup>51</sup> Des Weiteren kennzeichnen Wörter, die für eine mündliche Kommunikation typisch sind,<sup>52</sup> die Sprache der Nähe. Dies sind beispielsweise expressive Elemente wie Hyperbeln, drastische Metaphern oder Kraftwörter, die zur Emotionalitätssteigerung eingesetzt werden. Auch kontextverweisende Formen, die auf Dialogizität zugeschnitten sind, wie Deiktika, der Imperativ und der Vokativ gehören gleichermaßen zur Sprache der Nähe wie jugend- oder regionalsprachliche Formen.

---

<sup>48</sup> Die Zusammenstellung der Merkmale von Bildungssprache speist sich größtenteils aus folgender Fachliteratur: Koch/Oesterreicher 1985, S. 19-21 und S. 27; 1994, S. 590f.; Gogolin/Lange 2011, S. 113f. in Anlehnung an Reich 2008; Löffler 2016, S. 92; Hüttis-Graff 2011, S. 213f.; Becker 2005a, S. 26-28.; Wieler 2011, S. 123; Stahns 2016, S. 48; Heppt 2016, S. 33-35. Da es in diesem Bereich keine kontroverse Diskussion gibt, sondern jeweils nur Ergänzungen nachgetragen werden, sollen diese Quellen bei Einstimmigkeit über einen Sachverhalt nicht immer noch einmal differenziert genannt werden.

<sup>49</sup> Ein Text kann jeweils auf Wortebene in „types“ und „tokens“ unterschieden werden. „Tokens“ sind die einzeln vorkommenden Wortformen (die absolute Wortanzahl in einem Text) und „types“ die Menge der vorkommenden Wortformen, die zu einem bestimmten Lexem gehören. Teilt man die Anzahl der „types“ durch die Anzahl der „tokens“, erhält man die „type-token“-Relation. Je geringer diese ist, desto stärker verweist sie auf sprachliche Armut im Text.

<sup>50</sup> Für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit den grammatischen Fachbegriffen verweise ich auf folgende Literatur: Zifonun et al. 1997, Band 1-3 oder Linke et al. 1991. Ausgewählte Begriffe sind auch bei Roelcke 2010 zu finden.

<sup>51</sup> Koch und Oesterreicher machen darauf aufmerksam, dass in bestimmten Sinnbereichen hingegen auch ein lexikalischer Reichtum für konzeptionelle Mündlichkeit sprechen kann (vgl. 1985, S. 27).

<sup>52</sup> Dies gilt jeweils unter der Bedingung, dass die konzeptionell mündlichen Merkmale nicht bewusst als stilistisches Mittel eingesetzt werden.

Im Bereich der Distanzsprache werden Emotionen eher unterlassen, um eine möglichst sachliche Darstellung zu ermöglichen, die wiederum dem Kontext entbunden ist und somit sämtliche dialogische Formen, mit Ausnahme des Einsatzes von direkter Rede, meidet. Differenzierende und abstrahierende Ausdrücke sind dagegen nötig, um fehlende außersprachliche Kontexte zu kompensieren (vgl. Koch/Oesterreicher 1994, S. 591). Becker weist allerdings darauf hin, dass die eindeutige Kategorisierung bestimmter Wörter kaum möglich ist (vgl. 2005a, S. 26). Sie empfiehlt daher, für die Zuordnung zu literarischer respektive schriftsprachlicher Markierung längere Phrasen (Phraseologismen) zu identifizieren.

Die reflektierte Planung einer sprachlichen Handlung ermöglicht es, synonym verwendete Lexeme und Wortgruppen gegeneinander abzuwägen und eine bewusste Auswahl von Formulierungen vorzunehmen. Auf bildungssprachlicher Ebene werden dabei u.a. auch Fachwörter, die nach Anspruch Habermas' jedoch der Öffentlichkeit zugänglich sein müssen und typische „Papierwörter“ wie „entzwei“, „obgleich“, „bekommen“, „senden“, „empfangen“ etc. (vgl. Löffler 2016, S. 92) verwendet. Dazu kommen nominale Zusammensetzungen (z.B. „Sprachaufnahme“ FIN 1\_2), Präfixverben mit untrennbarem Präfix oder mit Reflexivpronomen (z.B. „entkommen“, „sich verstecken“ FIN 2\_2) und Funktionsverbgefüge (z.B. „zum Diener ernennen“ FIN 1\_2) sowie die für einige Textsorten spezifische Verwendung historisch alter und nunmehr wenig gebräuchlicher Wörter (vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 113f. nach Reich 2008).

Werden Redeanteile wörtlich wiedergegeben, so können auch die Verben im Trägersatz in Richtung konzeptioneller Schriftlichkeit variieren, indem von den üblichen Formen von „sagen“ und „fragen“ abgewichen und so eine differenziertere Wiedergabe ermöglicht wird, wie z.B. durch „stottern“, „schreien“, „bekräftigen“, „flüstern“ (vgl. Augst 2010, S.85; Vogt 2006, S. 165). Expressive Verben generell wie auch expressive Adjektive und Adverbien verhelfen dem medial mündlichen oder schriftlichen Text zu mehr Anschaulichkeit (vgl. Becker 2005a, S.30). Ein weiteres Merkmal, das die meisten AutorInnen im Kontext konzeptioneller Schriftlichkeit benennen, sind Nominalisierungen (vgl. z.B. Gellert 2011, S. 86; Koch/Oesterreicher 1994, S. 591). So können Verben entweder in ihrer Infinitivform (z.B. das Stehlen, das Wissen), oder mithilfe eines Suffixes (z.B. die Veränderung, die Transformation, die Tendenz) oder als partizipiale Abwandlung (z.B. die Studierenden, der Helfende) nominalisiert werden. Auch Adjektive sind dementsprechend substantivierbar, indem dem Wortstamm ebenfalls ein Suffix (z.B. Wahrheit, Aufmerksamkeit) oder ein <e> (z.B. das Neue, das Unbekannte) angehängt wird. Die Grammatik und die Semantik sind nicht mehr, wie im horizontalen Diskurs, kongruent zueinander, da Substantive nun auch Tätigkeiten, Eigenschaften oder logische Beziehungen ausdrücken können. Gellert spricht von einer „Verdinglichung“, wie sie z.B. durch das Schaffen von Abstrakta (z.B. Quotient) auch für die Mathematik üblich ist (vgl. Gellert 2011, S. 86).

Darauf, wie diese Merkmale gebraucht und vor allem erworben werden, wird in Kapitel 2.5.1 noch eingegangen. Utz Maas beanstandet am aktuellen Deutschunterricht, dass die Toleranz im Bereich akzeptierter lexikalischer Ausdrücke wächst, was seiner Ansicht nach dazu führt, dass eine umgangssprachliche Wortwahl Einzug in schriftsprachliche Äußerungen hält, obwohl auf syntaktischer Ebene Verdichtungen angestrebt werden (vgl. 2010, S. 95). Wie diese Verdichtungen zustande kommen, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

<b>Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit</b>	<b>Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit</b>
Lexikalische Armut	Lexikalischer Reichtum
Geringe „type-token“-Relation	Hohe „type-token“-Relation
Expressive Bildungen (z.B. Hyperbeln, Kraftwörter) – Emotionalität	Sachliche Darstellungen
Lexikalischer Reichtum in bestimmten Sinnbereichen	Differenzierende und abstrahierende Ausdrücke, Phraseologismen
„passe-partout“-Wörter und unspezifische Wörter	Fachwörter und typische „Papierwörter“
Imperativ und Vokativ	Nominale Zusammensetzungen
Jugend- und regionalsprachliche Formen	Präfixverben
	Charakterisierende Verben im Trägersatz direkter Rede
	Expressive Verben, Adjektive, Adverbien
	Nominalisierungen
	Abstrakta

Tabelle 1 Zusammenfassung lexikalisch-semantischer Merkmale von Bildungssprache<sup>53</sup>

<sup>53</sup> In den drei zusammenfassenden Darstellungen sind sich gegenüberstehende Begriffe nicht immer als gegensätzlich aufzufassen. Die Merkmale wurden jeweils ergänzt um Spezifika aus narrativen Genres, da diese in der vorliegenden Arbeit fokussiert werden und bildungssprachliche Mittel immer im Kontext betrachtet werden müssen (vgl. Morek/Heller 2012; siehe auch Feilke 2012).

### 2.3.2 Merkmale auf morpho-syntaktischer Ebene

Im Bereich der Morphosyntax beziehen sich dargestellte Merkmale auf Besonderheiten im Satzbau.<sup>54</sup> Eine wichtige Rolle spielt dabei die Unterscheidung zwischen aneinandergereihten Sätzen (Parataxe) und Satzgefügen (Hypotaxe).<sup>55</sup> Ein überwiegend parataktischer Satzbau nutzt vor allem nebenordnende (koordinierende) Konjunktionen wie „und“ oder „aber“, verbindet Sätze im medial Schriftlichen aber auch mittels folgender Satzzeichen: Komma (Asyndese), Semikolon oder Punkt. Mit der Konjunktion „und“ werden zum einen kopulativ miteinander verbundene syntaktische Einheiten verknüpft, zum anderen aber auch syntaktische Einheiten voneinander abgegrenzt. „Aber“ markiert hingegen Diskontinuitäten, also Brüche in der kontinuierlichen Themendarstellung (vgl. Gansel/Jürgens 2009, S. 181f.). Durch die Verwendung von Hypotaxe werden Sätze deutlich länger, komplexer und zumeist detailreicher. Ein hypotaktischer Satzbau stellt somit ein eindeutiges Merkmal für Bildungssprache dar, weshalb etwas ausführlicher auf ihn eingegangen wird (dazu auch Kapitel 6.2.4).

Die Unterordnung von Nebensätzen unter Hauptsätze kann u.a. mittels Subjunktionen geschehen. „Dass“ und „ob“ markieren dabei meist Subjekt- oder Objektsätze, wobei „ob“ einen indirekten Fragesatz und „dass“ eine Aussage einleitet. In „ob“-Sätzen wird im Gegensatz zum „dass“-Satz etwas Unbekanntes bzw. etwas, dessen man sich unsicher ist, formuliert. Häufig jedoch übernehmen Nebensätze die Funktion von Adverbialbestimmungen, wobei bereits die Konjunktion die Art der Bestimmung anzeigt. Durch Temporalbestimmungen lassen sich somit Vorzeitigkeit (z.B. „nachdem“, „sobald“, „seit“), Gleichzeitigkeit (z.B. „während“, „als“, „sooft“) oder Nachzeitigkeit (z.B. „bis“, „bevor“, „ehe“) darstellen. Kausale Konjunktionen im engeren Sinne (z.B. „weil“, „da“, „nun“) lassen sich unterscheiden von konsekutiv (z.B. „dass“, „sodass“), konzessiv (z.B. „obgleich“, „obwohl“), konditional (z.B. „wenn“, „falls“, „sofern“) und final (z.B. „damit“, „um ... zu“) genutzten Konjunktionen. Eine weitere Form stellen modal gebrauchte adverbiale Bestimmungen, die z.B. mit „indem“ oder „als ob“ eingeleitet werden und lokal gebrauchte Bestimmungen (z.B. „wo“, „wohin“) dar. Eine große Vielfalt an Konjunktionen weist auf morphologischen Reichtum und damit auf eine elaborierte Sprachhandlung hin (vgl. Löffler 2016, S. 92).

Neben Konjunktionalsätzen existieren weitere Formen von Nebensätzen, die sich Hauptsätzen unterordnen und somit zum hypotaktischen Satzbau beitragen. Dazu gehören erstens Relativsätze, die mittels Relativpronomen (z.B. „der“, „die“, „welche“) eingeleitet werden und zu einer

---

<sup>54</sup> Da in der gesprochenen Sprache Satzzeichen nicht mitgesprochen werden, die Aufschluss auf die Satzlänge geben würden, ist eine syntaktische Segmentierung schwierig. Bei einer Transkription medial mündlich erzählter Geschichten werden deshalb „meist Äußerungseinheiten als kommunikative Minimaleinheiten mit illokutivem Potential und propositionalem Gehalt“ (Gansel/Jürgens 2009, S. 179, zit. nach Rath 1979, S.72f.; vgl. auch Schwitalla 1997a, S.50ff.) verschriftet.

<sup>55</sup> Ausführlich dazu Zifonun et al. 1997 Band 3, S. 2235-2445.

differenzierteren Beschreibung des Subjekts oder Objekts des Hauptsatzes beitragen; zweitens indirekte Fragesätze, die durch Interrogativpronomen (z.B. „wer“, „was“, „wann“, „wo“, „ob“) eingeleitet werden und drittens verkürzte Nebensätze. Dabei handelt es sich entweder um Infinitiv- oder um Partizipialkonstruktionen,<sup>56</sup> deren Bildung im Gegensatz zum Konjunktionalsatz meist eine elegantere Formulierung darstellt und somit als ein weiteres Merkmal von Bildungssprache gilt.

Zum besseren Verständnis ein Beispiel:

Parataxe: Die Hexe füttert Hänsel. Sie will ihn später fressen.

Konjunktionalsatz: Die Hexe füttert Hänsel, *damit* sie ihn fressen kann.

Infinitivsatz: Die Hexe füttert Hänsel, *um* ihn zu fressen.

Partizipialsatz: Den Hänsel *fütternd* freut sich die Hexe auf ihr Festmahl. (Partizip 1)

Zu den erweiterten Infinitivgruppen kommen komplexere Attributgruppen hinzu. Koch und Oesterreicher u.a. bezeichnen diesen Gebrauch als „Nominalstil“, durch den eine maximale Kondensierung des Informationsgehaltes ermöglicht wird (vgl. 1991, S. 591). Das Gegenteil dazu bildet der Verbalstil, der wiederum für spontane mündliche Kommunikation typisch ist. Weitere konkrete Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit sind die Verwendung von unpersönlichen Ausdrücken (man-Sätze), von Konstruktionen mit „lassen“ sowie von Passiv und Konjunktiv, deren Bildung auf eine Ablösung vom unmittelbaren Kontext verweist. Hinzu kommt, dass die Wortstellung im Deutschen relativ festgelegt ist, sodass in schriftsprachlichen Texten die Verbzweitstellung in Hauptsätzen und die Verbletzstellung in Nebensätzen weitestgehend eingehalten wird. Die Verbspitzenstellung<sup>57</sup> (z.B. „Kommt der mir doch glatt...“) hingegen ist ein Merkmal alltäglicher Kommunikation (vgl. Gansel/Jürgens 2007, S. 195), ebenso wie die Verbletzstellung (z.B. „Wann es wohl endlich losgeht?“). Da diese Sätze als Nebensätze in einen Hauptsatz eingebettet werden könnten, spricht man auch von kontextuellen Ellipsen (vgl. ebd. S. 197).

Eine Ellipse ist die „Ausparung von sprachlichen Elementen, die aufgrund von syntaktischen Regeln oder lexikalischen Eigenschaften notwendig sind“ (Bußmann 1990, S. 207, zit. nach Gansel/Jürgens 2007, S. 184). Diese Ausparung ist möglich, wenn SenderIn und EmpfängerIn zu einer sprachlichen Information genügend Hintergrundwissen haben, um die Information richtig zu verstehen. Diese kontextuelle Einbettung entspricht wiederum, wie oben dargestellt, einer typisch mündlichen Konzeption, weshalb Ellipsen ein Merkmal für letztere darstellen.<sup>58</sup> Je nach sprachlich ausgespartem Element sind vier Arten von Ellipsen zu unterscheiden:<sup>59</sup> erstens die situative Ellipse, bei der ein

---

<sup>56</sup> Ebd., S. 2158-2230.

<sup>57</sup> Die Verbspitzenstellung ist aber auch typisch für Witze und kommt häufig in der Lyrik vor. Hier verleiht es der Aussage eine besonders emotionale und expressive Wirkung (z.B. „Sah ein Knab ein Röslein stehn [...]“ in Goethes „Heidenröslein“) (vgl. Poitou 1993, S. 128, zit. nach Gansel/Jürgens 2007, S. 195).

<sup>58</sup> Desweiteren sind Ellipsen ein beliebtes Stilmittel innerhalb der Lyrik.

<sup>59</sup> Ich beziehe mich in dieser Darstellung vollständig auf Zifonun (2007, S. 410-442).

Element der Sprechsituation fehlt, das aufgrund „eine[r] gemeinsame[n] Vor-Orientierung von Sprecher und Hörer“ (Zifonun et al. 1997, S. 413) jedoch erschlossen werden kann. Nach Zifonun et al. können dies die SprecherIn (z.B. „Bin total müde“) bzw. HörerIn sein (z.B. „Wirst schon sehen“: Personen-Ellipse) wie auch ein aktuell ablaufendes oder gerade beendetes Ereignis (z.B. „Freut mich“: Ereignis-Ellipse) oder auch die in jeder Situation zahlreich vorhandenen Objekte (z.B. in einer Kunsthalle: „Ist phantastisch modelliert“: Objekt-Ellipse). Letztere kommt relativ selten vor und muss oft mithilfe/von einer Zeigegeste unterstützt werden. Zweitens spricht man von einer empraktischen Ellipse, wenn Musterwissen (z.B. „Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag!“) und Handlungskonstellationen bekannt sind (z.B. „Hierher!“). Dies wird z.B. in bestimmten Dienstleistungsbereichen (z.B. beim Bäcker: „Ein Sesambrötchen!“) oder in expressiven Sprechhandlungen (z.B. „Durst!“ – hier holophrastisch verwendet) ersichtlich. Die Struktur-Ellipse gilt als dritte Art und ergibt sich aus einer Reduktion grammatischer Konstruktionselemente. Sie ist demnach nur unter spezifischen Bedingungen grammatisch akzeptabel und kommt deshalb vor allem in Telegrammen, Schlagzeilen, im Tagebuch oder als Notiz vor (z.B. „Papst bei der UNO“). Als vierte Form nennen Zifonun et al. die phatische Ellipse. Dabei handelt es sich um einen Abbruch des Satzes vor dem eigentlichen Abschlusspunkt, was aufgrund geringerer Vorplanung in mündlicher Kommunikation häufig vorkommt und als Merkmal für Mündlichkeit gelten kann. In der Rhetorik wird die phatische Ellipse auch als Aposiopese bezeichnet. Allgemein lässt sich feststellen, dass, so defizitär der Gebrauch von Ellipsen auch scheint, sie in bestimmten Bedingungen angemessener sind als ein vollständiger Satz und vor allem in mündlicher Kommunikation vielmehr die Regel als die Ausnahme bilden (vgl. Gansel/Jürgens 2007, S. 187 nach Busse 1997, S. 23f.).

Gleiches gilt für Konstruktionsbrüche durch Anakoluthe. Diese werden eingesetzt, wenn es zu einer Diskrepanz zwischen Plan und sprachlicher Realisierung kommt. Entweder bleibt die getätigte Verbalisierung im Raum stehen (Ausstieg), ein Teil der sprachlichen Realisierung wird ausgeblendet und ersetzt (Retraktion), oder die SprecherIn ändert bereits während der Verbalisierung seine syntaktische Konstruktion (Umstieg) (vgl. Zifonun et al. 1997, S. 446). Ähnlich verhält es sich mit dem im medial Schriftlichen i.d.R. als Stilmittel eingesetzten, im Mündlichen der Spontansprache geschuldeten Expansion des Satzes nach rechts. Ein vergessenes, aber für die versprachlichte Information wichtiges Element wird hier nach der Schließung des Satzrahmens nachgetragen (z.B. „[...] und dann verschwand er wieder, *der Zwerg*“ FIN 3\_2). Die Linksversetzung hingegen stellt einen satzgliedwertigen Ausdruck voran und dient der Thematisierung, da sie zusammen mit der Wiederaufnahme im darauffolgenden Satz eine besondere Gewichtung erhält. In dieser steht dann zumeist ein Demonstrativpronomen vor dem finiten Verb (z.B. „Und von dem Huhn die Mutter, *die* wohnte am Meer“ FIN 3\_1). Beide Versetzungen werden auch als Segmentierungserscheinungen bezeichnet. Wird ein Segment, unerheblich wie groß bzw. komplex es ist, in einen Satzrahmen

eingefügt, spricht man von einer Parenthese. Dies geschieht oft, wenn SprecherInnen im Laufe der Sprachäußerung erkennen, dass ein erläuternder Einschub notwendig ist. Gleichmaßen kann ein bewusster Einsatz dazu führen, die Aufmerksamkeit der HörerIn/LeserIn auf die getätigte Äußerung zu erhöhen (z.B. „und dann – *sieh an* – schaffte der Wolf es [...]“ FIN 3\_2) (vgl. Gansel/Jürgens 2007, S. 201). Aufgrund spontaner Formulierungen kommt es ebenso häufig zu einer Inkongruenz zwischen Person und Numerus, Genus oder Kasus, was im reflektierten Schreiben eine Ausnahme darstellt. Die meisten der eben genannten Merkmale sind nur empraktisch zu verstehen: Sie benötigen entsprechendes Hintergrund- oder Weltwissen, das sich in den meisten Fällen aus dem situativen Kontext ableiten lässt. Diese enge Bindung ist, wie im Kapitel 2.1 ausführlich dargelegt, ein Beleg für konzeptionell mündliche Sprachverwendung. Ein Text wird hingegen konzeptionell schriftlicher, wenn seine Interpretierbarkeit unter allen möglichen Rezeptionsbedingungen sichergestellt werden kann (vgl. Maas 2010, S. 81).

Alltags- und Bildungssprache unterscheiden sich somit durch eine andere Gewichtung grammatischer Ausprägungen; die grundlegende Bildungsweise ist gleich. Michael Halliday führte den Begriff der „grammatischen Metapher“ für das grammatische Bildungsmuster des „academic registers“ ein, den Riebling als theoretisch fruchtbares Konstrukt erachtet (vgl. Riebling 2013, S. 140). Die semantische Komponente wird demnach „in einer von der prototypischen grammatischen Form abweichenden Art konstruiert“ (ebd.). Ihre Beherrschung hat einen zentralen Stellenwert für schulischen Erfolg: „Grammatical metaphor is the key for entering into the next level, that for secondary education, and of knowledge that is discipline-based and technical“ (Halliday 1993, S.111, zit. nach Riebling 2013, S. 141).

<b>Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit</b>	<b>Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit</b>
Parataxe	Hypotaxe
Koordinierende Konjunktionen	Große Vielfalt an Subjunktionen
Ellipsen	Inifitiv- und Partizipialkonstruktionen
Asyndese	Komplexe Attributgruppen
Verbalstil	Nominalstil
Verbspitzen- und Verbletzstellung	Verbzweitstellung im Hauptsatz, Verbletzstellung im Nebensatz
Aposiopese	Passiv und Konjunktiv

Anakoluth	Unpersönliche Ausdrücke
Segmentierungserscheinungen (Expansion nach rechts/Linksversetzung)	Konstruktionen mit „lassen“
Parenthese	
Kongruenzschwäche	

Tabelle 2 Zusammenfassung morphologisch-syntaktischer Merkmale von Bildungssprache

### 2.3.3 Merkmale auf textuell-pragmatischer Ebene<sup>60</sup>

Auf dieser Ebene betreffen Merkmale den gesamten Textaufbau, sodass Diskurs- und Textkompetenzen neben den reinen Formulierungskompetenzen erfasst werden müssen. Dabei handelt es sich um „Musterwissen über den Aufbau von Textsorten und die konventionelle Art und Weise, bestimmte Sprachhandlungen auszuführen“ (Lengyel 2010, S. 597). Den Terminus „Textsorte“ definiert Brinker:

„Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatische und thematische) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben“ (Brinker 2005, S. 132, zit. nach Gantefort S. 82f.).

Sprachliche Mittel werden in Bezug auf den sozialen Wirklichkeitsbereich und daran anknüpfende geforderte Sprachhandlungsmuster ausgewählt, sodass ein komplexes, zweckgerichtetes Handeln gelingen kann (vgl. Ehlich et al. 2008, S. 20). Die Wahl der Textsorte hat einen großen Einfluss auf die Evaluation der Angemessenheit und damit der konkreten Auswahl sprachlicher Mittel.<sup>61</sup> Für die

<sup>60</sup> In der Fachliteratur wird dieser Bereich nicht immer genannt, da er u.a. nicht eindeutig interpretierbar und von den anderen Bereichen abgrenzbar ist. Gogolin und Lange (2010; 2011) benennen als Drittes den diskursiven Bereich, beziehen sich dabei jedoch auf allgemeine Formen, die eng an die Kommunikationsbedingungen geknüpft sind. Da Koch und Oesterreicher konkrete Merkmale angeben, wird im Folgenden vor allem auf ihre Ausarbeitungen Bezug genommen.

<sup>61</sup> Biber (1986) führte eine Studie zu Textvariationen in der englischen Sprache durch, in der er 545 Texte 16 verschiedener Textsorten auf 41 linguistische Kriterien hin untersuchte. Als ein zentrales Ergebnis stellte er heraus, dass für eine genaue Textklassifizierung viele Dimensionen (linguistische Eigenschaften, kontextuelle Bezüge) berücksichtigt werden müssen (vgl. Eckhardt 2008, S. 65f.). Seine empirischen Erkenntnisse zu alltags- und schulbezogenen Registervariationen decken sich mit den soziolinguistischen Ausführungen im Kapitel 2.1.

Textsorte Erzählung, um die es im Fortlauf der Arbeit geht und auf die sich in diesem Teil daher größtenteils bezogen wird, existieren textgrammatische Strukturen, die eingehalten werden sollten. Neben allgemeinen stilistischen Konventionen wie einem nachvollziehbaren Textaufbau und einer angemessenen Länge<sup>62</sup>, spricht man hierbei auch von Geschichtengrammatik bzw. „story grammar“ oder literarischen Baumustern (siehe Kapitel 3.2.3 und 6.2.1). Anfang und Ende werden dabei zumeist mittels Einleitungs- und Schlussformel sprachlich markiert. In mündlichen Kommunikationssituationen wird meistens mit „also“ begonnen.

Abhängig von der Textsorte werden narrative Formeln gebraucht, die von literarischen Vorbildern übernommen werden (z.B. „Es war einmal ...“).<sup>63</sup> Zur Kennzeichnung der Komplikation der Handlung finden häufig temporale Konnektoren wie „plötzlich“ oder „auf einmal“ Einsatz. Aber auch textsortenunabhängige literarische Wendungen (z.B. „Eines Morgens ...“) sowie situative Phraseologismen (z.B. „höher und höher“) sind typisch (vgl. Becker 2005a, S. 26f.).

Weiterhin sind Ereignismarkierungen, wie die Einführung von Aktanten, aber auch des Handlungsortes und das Explizieren zeitlicher Abläufe, wie auch Affektmarkierungen zentrale Bausteine. Unter Letztem versteht man u.a. die Herstellung psychologischer Nähe, welche durch evaluative Elemente (z.B. „zum Glück“) und direkte oder indirekte Rede bzw. die Wiedergabe von Gedanken geschehen kann (vgl. Vogt 2006, S. 164). Becker unterscheidet drei Kategorien affektiver Mittel: Unter die erste Kategorie fallen Mittel wie Temporaladverbien, die gleichzeitig die Ereignisstruktur markieren. Unter die Zweite fallen die direkte und indirekte Rede und unter die Dritte affektive Mittel im eigentlichen Sinne. Dazu zählen expressive Verben, positiv oder negativ konnotierte (evaluative) Adjektive und Nominalgruppen, die Darstellung innerer Wahrnehmungen oder Vorgänge sowie Onomatopoetika (vgl. Becker 2015, S. 93f.). Indirekte Rede und Gedankenwiedergabe sind eher hypotaktisch organisiert<sup>64</sup> und nutzen in korrekt gebildeter Form den Konjunktiv (z.B. „Er sagte, dass er sie rette.“), weshalb sie anspruchsvoll zu realisieren sind und als eindeutiges Merkmal für Bildungssprache gelten können. In einer umgangssprachlichen Verwendung werden die Konjunktivformen zumeist durch den Indikativ (anstatt Konjunktiv I) oder eine Form von „würde“ (anstatt Konjunktiv II) ersetzt. Aber auch die direkte Rede, die eher parataktisch gebraucht wird, kann als Experimentierraum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit gesehen werden (vgl. Koch/Oesterreicher 1994, S. 591; Pohl 2005, S. 109). In jedem Fall schafft sie Nähe zur

---

<sup>62</sup> Vor allem unter Verwendung eines erweiterten Textbegriffs, wie er für die (inklusive) Schule gedacht wird, ist die Bewertung von Angemessenheit v.a in Bezug auf die Textlänge sehr subjektiv (siehe z.B. Naugk et al. 2016, S. 123ff.).

<sup>63</sup> Dieser Einstieg wird jedoch keinesfalls ausschließlich für die Gattung Märchen verwendet. Rüdiger Vogt stellt für seinen Textkorpus fest, dass vor allem Drittklässler „Es war einmal“ zum Einsteigen ins Schreiben nutzen, selbst wenn keine Narration entfaltet wird (vgl. Vogt 2006, S. 160).

<sup>64</sup> Eine Subjunktion muss nicht in allen Fällen vorhanden sein. Häufig werden auch uneingeleitete Nebensätze gebildet („Er sagte, er rette sie.“).

HörerIn/LeserIn, indem die HandlungsträgerInnen eine Stimme bekommen. Diese wörtlichen Sprechanteile müssen demnach eine Sonderrolle in der Analyse bildungssprachlicher Merkmale spielen, da in Abhängigkeit von der handelnden Figur die Nähesprache vielmehr ein adäquates Sprachregister bilden kann. Ebenso muss der Einsatz von direkter Rede bei der Analyse der Syntax berücksichtigt werden: Je mehr wörtlich wiedergegebene Redeanteile in einem Text vorkommen, desto weniger Satzgefüge können gebildet werden. Das starre Auszählen von Nebensätzen kann Bildungssprache im Bereich der Syntax daher nicht angemessen qualifizieren.

Auch in Distanztexten werden mitunter bewusst Merkmale sprachlicher Nähe eingesetzt. Feilke beschreibt es so: „Der pragmatisch optimale Schrifttext ist nicht notwendig auch der konzeptionell schriftlichste Text. Ein gelungener Schrifttext kann Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit aufweisen“ (2002, S. 6). Auch aus diesem Grund werden in der Auswertung des Materials detaillierte (qualitative) Fallanalysen durchgeführt, in denen die (linguistische) Merkmalszuweisung stets unter Berücksichtigung des Kontextes erfolgt.

Für den textuell-pragmatischen Bereich, v.a. im medial mündlichen Gebrauch, benennen Koch und Oesterreicher als Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit u.a. allgemeine Gesprächswörter, die auf typisch dialogische Kommunikationsformen ausgerichtet sind. Dazu gehören Gliederungssignale, „turn-taking“-Signale, die den SprecherInnenwechsel anzeigen, Verzögerungslaute<sup>65</sup> („äh“, „ähm“, „hm“), Korrektursignale, Abtönungs-/Modalpartikel und Interjektionen (vgl. Koch/Oesterreicher 1994, S. 590). Letztere können grob eingeteilt werden in Empfindungswörter (z.B. „ach“, „aha“, „wow“, „igitt“, „nanu“, „ups“), Aufforderungs- und Grußwörter (z.B. „hey“, „hallo“, „prost“, „pst“, „na“), Lock- und Scheuchlaute als Appellinterjektionen zu Tieren, Onomatopoetika (z.B. „puff“, „ratsch“, „hui“, „peng“, „hatschi“), Partikel der Bejahung oder Verneinung, Inflektive (z.B. „ächz“, „seufz“, „kutz“) und Wörter anderer Wortarten (z.B. „cool“, „verdammt“, „Donnerwetter“, „Gesundheit“, „ach Gottchen“).<sup>66</sup> Ebenfalls v.a. dem mündlichen Medium geschuldet sind der Wegfall von Explizitformen (z.B. „abholen“, „würd“, „ma“ (mal) FIN 3\_2) oder aber auch deren Übergeneralisierung (z.B. „reichste“ FIN 1\_2). Beide Formen sind ebenfalls dialektal geprägt. Ein Phänomen, das im medial Mündlichen eine besondere Rolle einnimmt, sind Pausen. Diese werden prosodisch genutzt und vor allem im geplanten mündlichen Erzählen ganz bewusst eingesetzt, um Spannung zu erzeugen oder der HörerIn Raum zur Imagination zu geben. Im spontanen Sprechen helfen sie bei der Realisierung der Erzählung, indem Zeit geschaffen wird, um Ideen zu entfalten, Formulierungen zu bedenken und die passenden Worte zu finden, da dabei die

---

<sup>65</sup> In der Literatur auch zu finden unter „hesitation phenomena“.

<sup>66</sup> Eine ausführliche Abhandlung findet sich u.a. in Zifonun et al. 1997, S. 362-408; eine schematische Darstellung auf den Seiten 406f.

Sprachplanung synchron mit der Sprachproduktion, quasi online erfolgen muss (vgl. Maas 2010, S. 29).

Das Gegenteil dazu wird in einer langfristigen Planung realisiert. Zwei wichtige Begriffe in diesem Bereich sind Kohäsion und Kohärenz. Beide beziehen sich auf den Textzusammenhang, wobei dieser im Fall von Kohäsion mit sprachlichen Mitteln (Oberflächenstruktur) und im Fall von Kohärenz auf logischer/inhaltlicher Ebene (Tiefenstruktur) hergestellt wird.<sup>67</sup> „Kohärent ist ein Text, wenn seine einzelnen Informationen in einer für die globale Textbedeutung konstitutiven Wechselwirkung aufgefasst werden können“, schreibt Bachmann (2002, S. 94). Eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit mit kohärenzstiftenden Mitteln ist, dass Textproduzent und -rezipient neben dem sprachlichen Wissen (Lexik, Grammatik) auch Welt- und Handlungswissen teilen, damit die Tiefenstruktur des Textes verstanden werden kann (vgl. ebd. S. 110). Nach Nussbaumer (1991) und Sieber (1994) müssen folgende drei Aspekte in einem kohärenten Text gegeben sein: eine Text-Gesamtidee (globale Textbedeutung), eine Linearisierung oder Architektur des Textes (Struktur) und eine thematische Entfaltung/Konsistenz. Für den Distanzbereich wird jedoch gefordert, dass Textkohärenz nahezu ausschließlich mit sprachlichen Mitteln hergestellt wird, sodass Kohäsionsmittel notwendig werden. Handlungsabschnitte werden dazu z.B. explizit miteinander verkettet (vgl. Koch/Oesterreicher 1994, S. 590). So setzt eine SprecherIn/SchreiberIn Gliederungssignale ein, die zwar die gleiche Funktion erfüllen wie im spontansprachlichen mündlichen Bereich, aber einer aufwendigeren Planung bedürfen (z.B. „einerseits ... andererseits ...“; „erstens ... zweitens ... drittens ...“). Diese sind v.a. auch im mündlichen Medium von höchster Notwendigkeit, da der Arbeitsspeicher der HörerIn begrenzt ist, was bei langen Sätzen bzw. Argumentationslinien sonst zu Verständnisproblemen führen kann (vgl. Maas 2010, S. 29).

Weiterhin kann Kohärenz durch die Bedeutungszusammenhänge zwischen einzelnen Sätzen<sup>68</sup> (Isotopie) mithilfe der Prinzipien Rekurrenz (wiederholtes Auftreten von Wörtern oder Phrasen, z.B. eines Handlungsträgers) und Substitution (Ersetzung z.B. durch ein Synonym)<sup>69</sup> erzeugt werden. Dabei werden vorausweisende (Kataphora) oder, geläufiger, zurückweisende (Anaphora) Verweismittel eingesetzt, die meist Pro-Formen (z.B. „Der König, *er* ...“) oder Adverbien (z.B. „*der*

---

<sup>67</sup> Kohärenz und Kohäsion können in Sonderfällen auch unabhängig voneinander in einem Text bestehen. In diesem Fall muss der situative Kontext von der HörerIn/LeserIn jedoch zum Verständnis mit herangezogen werden. Eine exakte Trennung beider Formen ist nicht immer möglich, da Übergänge fließend sind. Zudem kann Kohäsion aus zweierlei Perspektive betrachtet werden: aus Sicht der RezipientIn (z.B. bei Becker 2015) und der ProduzentIn (z.B. bei Bamberg 1987). In dieser Untersuchung wird Kohäsion aus der Perspektive der RezipientIn eingeschätzt werden. Dabei ist anzumerken, dass das Verständnis der RezipientIn auch bei unangemessenen Mitteln nicht automatisch verhindert wird, wenn diese ihre Fehler durch Weltwissen und Kontextinformationen ausgleicht. Theoretische Modelle zur Entwicklung kohäsiver Fähigkeiten finden sich u.a. bei Becker (2015, S. 11-17).

<sup>68</sup> Im medial Mündlichen sollen Sätze immer als Propositionen gedacht werden.

<sup>69</sup> Koch und Oesterreicher weisen in diesem Punkt konkret Renominalisierungen aus, die die gleiche Funktion übernehmen (z.B. Heine ... Er ... Der Dichter ...) (vgl. 1997, S. 590).

lebte in einem Wald, *dort ...*“ MIA 2\_2) nutzen. Auch Ellipsen können anaphorisch gebraucht werden, wenn ein Verb (z.B. „Der Zauberer zauberte eine Maus und die Hexe [ ] eine Katze“) oder ein Substantiv (z.B. „Der Zauberer zaubert eine schwarze Katze. Die Hexe zaubert eine weiße [ ]“) entfällt. Gansel und Jürgens sprechen dann von syntaktischer Polyfunktionalität (vgl. 2007, S. 204), da ein syntaktisches Glied mehrere syntaktische Funktionen realisiert. Da dies aus Gründen der Sprachökonomie geschieht, muss gesondert betrachtet werden, ob es demzufolge der Nähesprache oder im Sinne eines Kohärenzerzeugenden Mittels der Distanzsprache zugeordnet wird.

Weitere Kohäsionsmittel sind erstens eine Konstanz in der Tempusverwendung. Die Textsorte der (Phantasie-) Erzählung fordert dabei ein (episches) Präteritum und damit sowohl das Aufgeben des Präsens‘ als auch des Perfekts, das im Bereich mündlicher Kommunikation dominiert. Nach Quasthoff (2006) wird dies von der Soziolinguistik, die das Präteritum mit formalem oder schriftlichem Sprachgebrauch in Verbindung bringt, sowie von der Textlinguistik, die es als erzählendes Tempus begreift, bestätigt (vgl. Becker 2005a, S. 27). Zweitens ist die Gliederung von Thema-Rhema Kohärenzstiftend und damit textuelles Merkmal von Bildungssprache. Dabei wird eine neue Information (Rhema) erst nach dem bereits bekannten (Thema) genannt (z.B. „Es war einmal ein Wolf [Rhema]. Der [Thema] lebte in einem Wald [Rhema]“ MIA 2\_2) (vgl. Gansel/Jürgens 2007, S. 212). Drittens werden explizite Verknüpfungsmittel (Konnektoren) gebraucht, auf die bereits im Abschnitt über syntaktische Merkmale (Konjunktionen; Kapitel 2.3.2) Bezug genommen wurde.

<b>Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit</b>	<b>Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit</b>
Mündlicher Einstieg („Also ...“)	Textsortenwissen
Gesprächswörter: Gliederungssignale, „turn-taking“-Signale, Verzögerungslaute, Korrektursignale, Abtönungspartikel, Interjektionen	Nachvollziehbarer Textaufbau („story grammar“)
Wegfall und Übergeneralisierung von Explizitformen	Angemessene Textlänge
Pausen	Narrative Formeln
	Temporale Konnektoren
	Ereignismarkierung, v.a. Aktanteneinführung

<p>Affektmarkierung: evaluative Elemente, direkte Rede, indirekte Rede/Gedankenwiedergabe</p> <p>Kohärenz, v.a. mit sprachlichen Mitteln</p>
<p>Kohäsion: komplexe Gliederungssignale, Isotopie, Anaphern und Kataphern, syntaktische Polyfunktionalität, Thema-Rhema-Struktur, Konnektoren</p> <p>Episches Präteritum</p>

**Tabelle 3 Zusammenfassung textuell-pragmatischer Merkmale von Bildungssprache**

Soll eine Sprachäußerung auf Bildungssprache hin untersucht werden, so ist es zwingend erforderlich, alle drei Merkmalsbereiche heranzuziehen. In etablierten diagnostischen Verfahren zur Feststellung des Sprachstands (z.B. FörMig-HAVAS 5, FörMig-Tulpenbeet, FörMig-Bumerang) werden jedoch oftmals bestimmte Merkmale fokussiert und andere dafür vernachlässigt. Vor allem die Merkmale im textuell-pragmatischen Bereich können kaum instrumentalisiert werden und fallen damit aus quantitativen Studien oder Förderprogrammen heraus (vgl. Ehlich 2007, S. 15). Des Weiteren erfordern unterschiedliche Bedingungen wie die geforderte Textsorte, die kommunikative Situationseinbettung, die Kommunikationspartner (HörerIn/LeserIn) etc. eine Feinabstimmung der Versprachlichungsstrategien bzw. der konkreten sprachlichen Mittel. Mündliche Varietäten sind daher keinesfalls per se defizitär, sondern sie stellen je nach spezifischer Anforderungssituation auch ein „adäquates sprachliches Register“ dar (Bernstein 1960/61, zit. nach Ritter/Rönicke 2014a, S. 71).<sup>70</sup>

Innerhalb des letzten Abschnittes (Kapitel 2.3) wurden viele Merkmale genannt, die Bildungssprache beschreiben.<sup>71</sup> Gogolin und Lange machen jedoch darauf aufmerksam, dass eine empirische Prüfung derer noch aussteht (vgl. 2010, S. 13). Lengyel weist zusätzlich auf die Unvollständigkeit hin: „Es bestehen weitere Desiderata in der empirischen Beschreibung von Merkmalen der Bildungssprache im Deutschen und von Prozessen ihrer Aneignung entlang verschiedener Differenzlinien“ (2010,

<sup>70</sup> Tabea Becker macht noch einmal darauf aufmerksam, dass die Regeln und Verhältnisse der geschriebenen Sprache dennoch infolge der „written language bias“ als Normalfall angesehen werden und sie daher als Maßstab zur Bewertung auch mündlicher Texte herangezogen werden, sodass Abweichungen nicht nur konstatiert, sondern negativ bewertet werden. Dazu schreibt Ehlich: „Die geschriebene Sprache tritt als Zensor der mündlichen auf und erteilt ihr das Verdikt, sie sei unrein, unzureichend, negativ zu bewerten“ (Ehlich 1986, S. 77f., zit. nach Fiehler 2012, S. 42). Mehr zu dieser Diskussion siehe Fiehler (2012, S. 42-47).

<sup>71</sup> Im Kapitel 5.3 wird aus dieser umfangreichen Zusammenstellung ein handhabbares Analyseinstrument zur Beschreibung der erhobenen Kindertexte bezüglich einer frühen Form von Bildungssprachlichkeit abgeleitet.

S. 605). Weitere Forschungslücken zu Aneignungsprozessen, die ebenfalls ein Stück weit die Relevanz dieser Arbeit begründen, werden im Abschnitt 2.5 dargelegt. Während eine merkmalsbezogene Beschreibung des Registers Bildungssprache zusammenfassend eine genuin linguistische Aufgabe ist (vgl. Gantefort 2013, S. 71), wird die Wechselbeziehung zwischen diesen Merkmalen und der Kompetenz zu ihrer Hervorbringung<sup>72</sup> in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion interessant. Darum wird im Folgenden das Konzept von Bildungssprache an den schulischen und auch bildungspolitischen Diskurs angeknüpft.

### 2.4 Einordnung der Bildungssprache in bildungspolitische und deutschdidaktische Diskursfelder

In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion wird immer wieder auf den Zusammenhang von Bildungserfolg und sprachlichen Fähigkeiten verwiesen. Eine elaborierte Beherrschung der deutschen Sprache ist dabei nicht nur für zufriedenstellende Ergebnisse der SchülerInnen im Deutschunterricht verantwortlich, sondern stellt ebenso eine wichtige Voraussetzung für das Lernen in allen weiteren Fächern dar (vgl. u.a. Fürstenau/Lange 2011, S. 38; Speck-Hamdan 2010, S. 239; Gogolin/Schwarz 2004, S. 835; KMK 2005, S. 6). Die Sprache ist das zentrale Medium der Schule: Sprachlich werden Inhalte vermittelt und wird Wissen transportiert bzw. zugänglich gemacht. Andere Formen der Aufbereitung z.B. auf visueller Ebene stellen in der Regel nur eine Ergänzung dar (vgl. Gogolin 2009a). Damit ist schulisches Lernen immer auch sprachliches Lernen (vgl. Fürstenau/Lange 2011, S. 43). So müssen SchülerInnen bspw. im Mathematikunterricht das Vokabular von Sachaufgaben beherrschen, im Sachunterricht Sachtexte verstehen oder in Leistungskontrollen – unabhängig vom Fach – Operatoren wie „erklären“, „erläutern“, „benennen“ oder „beschreiben“ unterscheiden können, um eine adäquate Lösung hervorzubringen. Die Sprache des Unterrichts ist zudem größtenteils eine monologische, themenfixierte und oft informationsvermittelnde Sprache, die dadurch von Distanz geprägt ist.

Dass dies vielen Kindern schwer fällt, wurde spätestens um die Jahrtausendwende in der Folge der Auswertung der großen Schulleistungsstudien (PISA, IGLU, DESI) herausgestellt: Bildungssprachliche Anforderungen, insbesondere bezüglich der Lexik, bereiten demzufolge SchülerInnen aller

---

<sup>72</sup> Gantefort (2013) untersucht diese Übertragung auf den pädagogischen Diskurs speziell für Kinder mit Migrationshintergrund und leitet daraus diagnostische und didaktische Konsequenzen ab. Bildungssprachlich kompetent ist für ihn der-/diejenige, der über eine hinreichend differenziert ausgebildete sprachliche Ausdrucks- und Verstehenskompetenz verfügt (vgl. Gantefort 2013, S. 73). Als zentralen Bezugsrahmen sieht er Coserius „allgemeine[.] Theorie des Sprechens“ (1988). Demnach muss Sprache vor dem Hintergrund von drei verschiedenen Ebenen betrachtet werden: der allgemeinsprachlichen (gilt universell für alle Sprachen), der einzelsprachlichen (ist an bestimmte lexikalische und grammatische Mittel gebunden) und der individuellen Ebene (ist abhängig von SprecherIn, AdressatIn, Gegenstand und Situation) (vgl. Coseriu 1988, S. 60).

Sprachgruppen größere Schwierigkeiten als Alltagssprachliche Anforderungen (vgl. Heppt 2016, S. 70; Eckhardt 2008, S. 34ff.). Im deutschen Schulsystem zeigen sich besonders stark ausgeprägte soziale und zuwanderungsbezogene Leistungsdisparitäten (vgl. Ehmke/Jude 2010, S. 235). Ergebnisse aus quantitativen Querschnittsstudien von Birgit Heppt (2016) zeigen Unterschiede bezüglich der Art der Zweitsprache sowie sozialer Bedingungen auf: Bei türkischstämmigen SchülerInnen sowie Zweitsprachlernenden aus sozial stark benachteiligten Familien treten signifikante Disparitäten bereits in Alltagssprachlichen Situationen zutage; für Zweitsprachlernende anderer Erstsprachen zeigen sich hingegen Benachteiligungen im Vergleich zu Monolingualen „lediglich“ im Verständnis von Bildungssprache, wobei die Studie im Vergleich nur geringe Effekte beobachten ließ.<sup>73</sup> Grundsätzliche Defizite zeigen sich laut aktueller bundesweiter Untersuchungen vor allem auch in medial mündlichen Basiskompetenzen. Der IQB-Bildungstrend 2016 beispielsweise, an dem mehr als 29.000 ViertklässlerInnen aller 16 Bundesländer teilnahmen, stellt für das Fach Deutsch mangelnde Kompetenzen im Bereich Orthografie, aber eben auch im Lesen und im Zuhören fest. Im Bereich Zuhören erreichen nur knapp 68% der ViertklässlerInnen den Regelstandard, fast 11% verfehlen gar den Mindeststandard (vgl. Stanat et al. 2016, S. 389). „Für die Bereiche Zuhören und Orthografie sind [...] signifikant negative Trends zu verzeichnen, die größer ausfallen“ (ebd., S. 394), dokumentieren Stanat et al. Dabei bestehen zuwanderungsbezogene Disparitäten:<sup>74</sup> „Im Fach Deutsch bestehen im Jahr 2016 in allen untersuchten Kompetenzbereichen signifikante Nachteile für Kinder aus zugewanderten Familien, die im Bereich Zuhören am größten [...] sind“ (ebd., S. 404). Besonders groß fallen diese aus, wenn in der Familie nur manchmal oder nie Deutsch gesprochen wird, was sich besonders nachteilig auf die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Instruktionssprache Deutsch auswirkt (ebd., S. 405). Dies wiesen einige wenige Studien bereits empirisch nach. So zeigen Kotzerke et al. (2013) signifikante Korrelationen zwischen dem Verständnis von Bildungssprache<sup>75</sup> von ZweitklässlerInnen und deren von ihren Lehrkräften eingeschätzter Leistung im Fach Deutsch, Mathematik und Sachunterricht.<sup>76</sup> Es kann dementsprechend davon ausgegangen werden, dass nicht alle Kinder das Vokabular der Schul- oder Bildungssprache beherrschen, ganz gleich ob sie Deutsch als Erst- oder Zweitsprache

---

<sup>73</sup> Heppt weist in ihrer Analyse der Daten der Ländervergleichsstudien des IQB die substanzielle Benachteiligung türkischstämmiger SchülerInnen bezüglich ihrer alltags- und bildungssprachlichen Fähigkeiten im Vergleich nach. Kinder mit der Familiensprache Türkisch bleiben dabei nicht nur hinter monolingual deutschsprachigen, sondern auch hinter Zweitsprachlernenden mit anderen nichtdeutschen Familiensprachen zurück (vgl. 2016, S. 70).

<sup>74</sup> Im Jahr 2016 lag der Anteil an ViertklässlerInnen mit Zuwanderungshintergrund bei 34% (vgl. Stanat et al. 2016, S. 404).

<sup>75</sup> Bildungssprachliche Fähigkeiten wurden dabei mithilfe eines Hörverstehenstests erfasst, der aus einer Reihe kurzer Geschichten bestand, zu denen Aussagen bezüglich inhaltlicher Korrektheit beurteilt werden sollten. Es handelt sich daher ausschließlich um rezeptive Fähigkeiten.

<sup>76</sup> Wenige weitere Studien liegen im US-amerikanischen Raum für die Sekundarstufe I vor (z.B. Townsend et al. 2012; Uccelli et al. 2015, zit. nach Heppt 2016, S. 46f.).

sprechen. Sprachliche Bildung muss demzufolge gleichermaßen den Erwerb von Deutsch als Bildungssprache fördern. Fürstenau und Lange fordern deshalb, sprachliche Heterogenität als Querschnittsaufgabe für Schul- und Unterrichtsentwicklungen zu begreifen, dabei den Eigenwert der bestehenden Sprachkompetenzen zu erkennen und diese darauf aufbauend in Bildungssprache zu überführen (vgl. 2011, S. 39). Es gilt zu erkennen, was Kindern sprachlich abverlangt wird, um dementsprechend Bildungserfolg erzielen zu können. Gogolin weist darauf hin, dass Lehrkräften die Bedeutung von Sprache für überfachliche Lernprozesse zwar bewusst ist, ihnen jedoch in der Regel das Wissen über die Lernwege der Kinder hin zu bildungssprachlichen Kompetenzen fehlt (vgl. Gogolin 2009a, o.S.).<sup>77</sup>

Doch der Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit beginnt nicht erst mit dem Schuleintritt, sondern bereits im frühen Kindesalter (vgl. Pätzold 2005, S. 88; Feilke 2002, S. 5; Dehn/Merklinger/Schüler 2011, S. 41, Ehlich et al. 2008, S. 26; auch unter dem Stichwort „protoliteraler Schriftspracherwerb“). Wenn Kinder Kontakt zur Schrift haben, z.B. beim Beobachten von Lesenden und Schreibenden, im gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuches oder in einer Vorlesesituation, machen sie Erfahrungen mit der Funktion von Schrift. Nachdem sie beobachtet haben, dass es Schrift gibt und sie eine offensichtlich große Rolle im Leben eines Erwachsenen spielt, man Schrift lesen und schreiben kann, sie aus Buchstaben und Wörtern besteht, die Dinge und Handlungen bezeichnen, erfahren sie, dass die Buchstaben einer Lautung entsprechen und diese als Wörter einen Sinn ergeben und in ihrem Ganzen eine Geschichte erzählen können. Frühe Erfahrungen mit Sprache und Schrift im Bereich der Elementarpädagogik und Familie prägen dementsprechend den Schulerfolg in erheblichem Maße.<sup>78</sup> Bergin belegt in Anlehnung an Adams (1990), dass Kinder bildungsnaher Familien vor Schulbeginn bereits etwa 1000 Stunden mit gemeinsamem Vorlesen in der Familie verbringen, wohingegen die Zahl in bildungsfernen Familien deutlich geringer ist, wenn nicht sogar gegen Null tendiert (Bergin 2001, S. 682). Dabei entscheiden Literacy-Erfahrungen, so argumentiert Petra Wieler, über den späteren Bildungserfolg (vgl. Wieler 2011, S. 143).<sup>79</sup> Um diese Differenz ein wenig auszugleichen, gibt es seit einigen Jahren auch in Deutschland ein „Family Literacy“-Projekt,<sup>80</sup> das die Vorlese- und

---

<sup>77</sup> So führen LehrerInnen Fachtermini (z.B. Quotient) ein, die für ihre SchülerInnen jedoch oftmals inhaltslos bleiben und somit schnell wieder vergessen werden. Zudem sind LehrerInnen, so Gogolins Fazit, selbst selten sprachliche Vorbilder und setzen zudem viel implizites Wissen, z.B. über die Struktur einer Geschichte, voraus (vgl. Gogolin 2009a).

<sup>78</sup> Claudia Müller untersucht in ihrer Dissertation eben solche (schrift-) sprachsozialisatorischen Einflüsse in der Familie auf kindliche Erzählfähigkeiten ein- und mehrsprachiger (Vor-) Schulkinder (2012).

<sup>79</sup> Leseman et al. (2007) arbeiteten heraus, dass v.a. fiktionale und sachorientierte Geschichten als „altersgemäße vorakademische Textgenres“ gelten, da sie Wortschatz, Textverständnis und die Fähigkeit zum Nacherzählen fördern. Die Nacherzählungen der (vierjährigen) ProbandInnen wiesen bereits viele Merkmale akademischen Sprachgebrauchs auf, was v.a. mit literarischen Praktiken in der Familie korrelierte (vgl. Leseman et al. 2007, S. 334f.).

<sup>80</sup> Seinen Ursprung hat das Programm in den USA. Bereits in den 1970er Jahren wurde die Interaktion zwischen Eltern und Kind in diesem Programm in den Mittelpunkt gestellt, um Bildungsrisiken zu verringern. Neben

Schriftkultur in der wichtigsten informellen Sozialisationsinstanz fördern soll. Dabei handelt es sich um ein Teilprojekt des FörMig-Programms, das seit 2004 in sozialen Brennpunktgebieten in Hamburg durchgeführt wird und Sprechen, Erzählen, Zuhören, Lesen und Schreiben beinhaltet (vgl. Elfert/Rabkin 2006, S. 36f.). Abbildung 1 fasst die unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Literacy-Kompetenzen eines Individuums noch einmal zusammen.

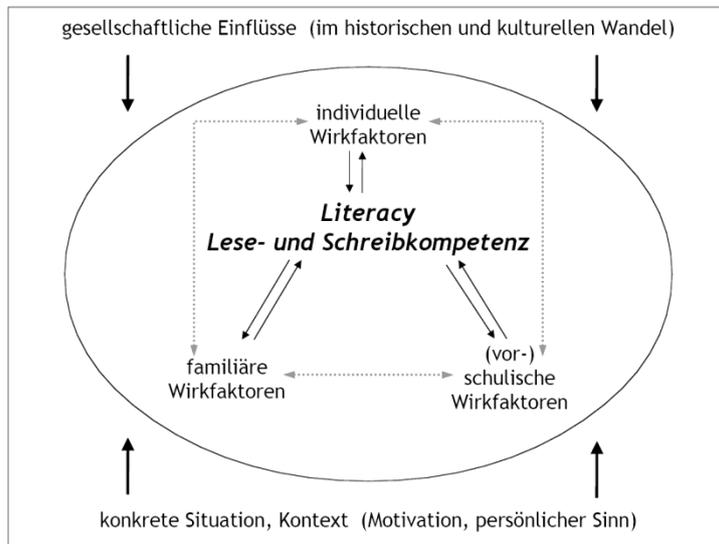


Abbildung 3 Bedingungsgefüge für die Ausbildung von Literalität (Nickel 2011, S. 58)

„Eine bewusste Literacy-Erziehung muss stets die Eltern und die Familiensprachen der Kinder mit einbeziehen“, bekräftigt das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2006, S. 216, zit. nach Nickel 2007, S. 70) und bringt damit noch eine weitere Dimension ein, auf die im Abschnitt 4.2 weiter eingegangen wird. Neben literar-ästhetischen Bildungsprozessen wie der Fähigkeit zum Imaginieren, Antizipieren, zur Perspektivübernahme und damit zur Empathie sowie der Aktivierung von Wissen und eigenen Erfahrungen (vgl. Hüttis-Graff 2010, S. 263) entwickelt sich durch Literacy-Erfahrungen Literalität oder auch Protoliteralität (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011, S. 40; Feilke 2002, S. 5, 2006, S. 179).<sup>81</sup> Als protoliteral gelten nach Pätzold „Übergangsphänomene auf dem Weg zu schriftsprachlichen Konzeptbildungen, die am schriftsprachlichen Ideal orientiert“ (Pätzold 2005, S. 70f.), jedoch medial mündlich repräsentiert sind. Literalität hingegen markiert einen Gegenbegriff zur Oralität (vgl. Ong 1987), wobei Übergänge fließend sind. Daniela Merklinger machte in ihrer Dissertation (2011) diese Übergänge zum Thema und untersuchte, inwiefern Vorschulkinder bereits eine Idee von Schrift

Deutschland haben auch andere Länder wie England, Irland oder die Türkei Family-Literacy-Projekte in ihr Bildungsprogramm aufgenommen (mehr dazu in Elfert/Rabkin 2005, S. 13f.).

<sup>81</sup> Eine weitere Mischform mit Ausprägungen auf den gegenüberliegenden Polen ist das Parlando. Es bezeichnet eine Form medial schriftlicher und konzeptionell mündlicher Sprache (vgl. z.B. Fix 2008, S. 68).

haben und diese in einer Diktiersituation zum Ausdruck bringen. Ein wichtiges Ergebnis wird in folgender Aussage präsentiert: „Die Texte der Vorschulkinder zeigten, dass Erfahrungen mit konzeptionell schriftlichen Kommunikationssituationen eine hohe Bedeutung für Zugänge zu Bildungssprache haben“ (Hüttis-Graff 2010, S. 250).<sup>82</sup> Mit dem Schriftspracherwerb wird bisher aufgebautes Sprachwissen konzeptionell tiefgreifend restrukturiert (vgl. Feilke 2002, S. 5), indem Sprache ein neuer Bewusstheitsstatus zugeschrieben wird. Diese Auffassung findet sich bereits bei Wygotski (1977, S. 205). Günther formuliert treffend: „Schreibnovizen lernen nicht eine neue Sprache, sondern die eigene Sprache neu“ (Günther 1998, S. 21, zit. nach Feilke 2005, S. 7). Der Erwerb von Bildungssprache und konzeptioneller Schriftlichkeit ist also eng an den Erwerb der Schriftsprache geknüpft, da er „zugleich eine grundlegend neue Dimension des Denkens und Handelns und der Teilhabe an Kultur, Gesellschaft und Bildung eröffnet“ (Hüttis-Graff 2010, S. 240). Durch den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens wird dementsprechend auch die Sprache selbst zum Lerngegenstand. Neue Sprachgebrauchsformen, die nicht mehr unmittelbar mit dem situativen Kontext in Verbindung stehen müssen, werden in den Blick genommen. Während sich medial mündliche Sprache immer auch durch den Kontext erklären lässt und dieser im Verstehensprozess herangezogen werden kann, muss im Bereich der Schrift alles expliziert werden. Ausdrücke wie „Zwei mal mit, bitte!“ oder „Guck mal, hier!“ können ohne Hinzunahme des Kontextes nicht eindeutig verstanden werden und sind demnach typisch für mündliche Kommunikation, in der SprecherIn und HörerIn den gleichen Wahrnehmungsraum teilen.<sup>83</sup>

Neben der „Unabhängigkeit vom Konkreten“ (Hüttis-Graff 2010, S. 242) und damit der Möglichkeit zur Fiktion findet auch ein Reflexionsprozess statt. Im langsamen, gedehnten Akt der Sprachproduktion wird bewusst formuliert und ggf. revidiert. Schreibenlernen beinhaltet für Kinder neben der medialen Verschriftung auf Papier somit auch eine konzeptionelle Verschriftlichung ihrer Gedanken (vgl. Hüttis-Graff 2011, S. 205; Naujok 2011, S. 105). Eine Studie von Ong konnte im Umkehrschluss Ähnliches belegen: Menschen, die nie direkt mit Schrift in Kontakt kamen, dachten stärker konkret und situativ eingebunden – kategoriales Denken trat vor operationalem Denken zurück (vgl. Ong 1987, S. 56).

Zusammenfassend ist mit dem Eintritt in die Institution Schule gleichzeitig eine Chance und Hürde verbunden: Der Erwerb der Schriftsprache eröffnet einerseits neue Möglichkeiten des sprachlichen

---

<sup>82</sup> Weitere Ergebnisse in Merklinger (2011).

<sup>83</sup> Es sei dennoch noch einmal darauf hingewiesen, dass für die hier vorliegende Untersuchung eine stärkere Trennung von Medium und Konzeption vorgenommen wird, indem fokussiert herausgearbeitet werden soll, dass gerade auch im mündlichen Medium konzeptionell schriftliche bzw. bildungssprachliche Ausprägungen innerhalb eines literarischen Sprachspielraumes als angemessen eingeschätzt und dementsprechend gebraucht werden. Damit wird eine andere Sichtweise vorgeschlagen, die den Forschungsdiskurs nicht infrage stellt, sich aber dennoch von aktuellen Tendenzen abgrenzt.

Ausdrucks; die sprachlichen Anforderungen bringen andererseits neue Herausforderungen mit sich. Wie bildungssprachliche Mittel erworben werden, wird im nächsten Abschnitt beschrieben.

### 2.5 Aneignungsprozesse

Die mündliche Sprache stand lange Zeit im Schatten der Schriftlichkeit (vgl. Fiehler 2012, S. 34), galt sie doch als „verderbt und durch alltägliche Abnutzung verfälscht“ (Löffler 2016, S. 81). Dialekte, wie es sie vornehmlich im ländlichen Raum gibt, repräsentierten dieser Ansicht nach sprachliche Ungebildetheit (vgl. ebd.). Andererseits, so Koch und Oesterreicher, „wird in sozialromantischer Verklärung die Mündlichkeit als unverdorben, natürlich und unmittelbar gesehen“ (1994, S. 600) und damit entwicklungsgeschichtlich aufgewertet. Nichtsdestotrotz beschränkte sich das wissenschaftliche Interesse viele Jahre auf die Schrift, was auch technisch-materielle Gründe hatte. Erst mit der Möglichkeit, die flüchtige Sprache des Augenblicks technisch zu konservieren und beliebig oft wiederholbar zu machen, wurde dem mündlichen Medium vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Fiehler 2012, S. 28).

Untersuchungen zum kindlichen Spracherwerb sind damit verhältnismäßig jung. Auch wenn sich seitdem ein großes Forschungsinteresse entwickelt hat, fehlt eine allgemein akzeptierte Theorie. Stattdessen haben sich lange Zeit zwei Positionen etabliert: eine behavioristische, deren VertreterInnen von einer engen Verkettung zwischen Person und Umwelt ausgehen<sup>84</sup> (vgl. Eckhardt 2008, S. 20), und eine nativistische. Chomsky, Vertreter der nativistischen Position, geht in seinem Spracherwerbsmodell davon aus, dass grammatische Strukturen angeboren sind. Spracherwerb gilt damit als Entfaltung dieser angeborenen linguistischen Fähigkeiten. Kognitivistische Ansätze als dritte Ausrichtung haben sich etwa seit Mitte des 20. Jahrhunderts durchgesetzt. Sprachliche Entwicklung hängt dieser Ansicht nach von der kognitiven Entwicklung ab.<sup>85</sup> Gegenwärtig sind SpracherwerbsforscherInnen der Ansicht, dass sich biologische und umweltbezogene Faktoren gegenseitig bedingen und damit gleichbedeutend nebeneinander stehen. Prinzipiell handelt es sich im Erwerb nicht um einen linearen Prozess, sondern es ist von verschiedenen Übergängen und Überlappungen von Phasen auszugehen.<sup>86</sup> Zudem sind zeitliche Angaben mit großer Vorsicht zu genießen, da der Spracherwerb von vielen außersprachlichen Faktoren abhängt und somit von sehr heterogenen Voraussetzungen der LernerInnen (z.B. sozialer Status, familiäre Sprachgewohnheiten, Mehrsprachigkeit, kognitive Potenzen) auszugehen ist. Von Aneignung kann gesprochen werden, wenn sich das Kind Möglichkeiten der Sprache erschlossen hat, diese entsprechend anzuwenden

---

<sup>84</sup> Voraussetzung für das verbale Verhalten ist eine Umwelt, in der gesprochen wird. Sprachlernen findet dann durch Imitation und Verstärkung statt (vgl. Skinner 1957, 1986, zit. nach Eckhardt 2008, S. 20).

<sup>85</sup> Mehr dazu in Klann-Delius (2008).

<sup>86</sup> Wygotski (1977) spricht von der „Zone der nächsten Entwicklung“.

weiß, um Ziele durch sprachliches Handeln zu erreichen, und Strategien für den weiteren Ausbau der Fähigkeiten verfügbar sind (vgl. Ehlich et al. 2008, S. 18). Da in dieser Arbeit speziell das Register der Bildungssprache, konkret im Medium der Mündlichkeit, im Fokus steht und weniger nach Erwerbsmechanismen als nach situativer Sprachverwendung geforscht wird, sollen die Ausführungen zu diesem Thema kurz gehalten und Aussagen auf allgemeiner Basis zum Spracherwerb größtenteils vernachlässigt werden. Eine zentrale Feststellung ist, ob sich ein Kind formelle Register<sup>87</sup> zunehmend ab dem Eintritt in Bildungsinstitutionen (Elementar-, Primarbereich) aneignet, weshalb im Folgenden dieser Phase besondere Beachtung geschenkt wird.<sup>88</sup>

Die Erforschung bildungssprachlicher Aneignungsprozesse im mündlichen Sprachgebrauch ist allerdings noch nicht in zufriedenstellendem Maße vorangeschritten. Solche Forschungen stehen laut Lengyel allgemein, jedoch besonders im deutschsprachigen Raum, v.a. im Grund- und Sekundarschulbereich, noch ganz am Anfang (vgl. 2010, S. 597). Spätestens seit PISA und TIMSS rücken jedoch Fragen zum Erwerb einer fachspezifischen Bildungssprache<sup>89</sup> ins Zentrum wissenschaftlicher Aufmerksamkeit (vgl. Wieler 2011, S. 123; Heppt 2016, S. 48). Grundsätzlich gilt, dass der sprachliche Anspruch mit zunehmendem (Bildungs-) Alter ansteigt, sodass spontane, eher unbewusste Aneignungsstrategien zugunsten planvolleren Handelns und metasprachlicher Reflexionen abnehmen.<sup>90</sup> Diese erstrebte Sprachbewusstheit wird verstanden als „Prozess der aktiven Auseinandersetzung von Menschen mit (ihrer) Sprache, der alle strukturellen Ebenen und Funktionen von Sprache betreffen kann. Diese Auseinandersetzung findet in Handlungen statt, die selbst sprachlich vermittelt sind“ (Lang 2011, S. 185).

Für die deutsche Sprache wurde von 2005-2007 ein BMBF-Projekt zur altersspezifischen Sprachaneignung (PROSA, vgl. Ehlich et al. 2008) durchgeführt, woraus ein Referenzrahmen und ein dazugehöriger Forschungsgrundlagenband entstanden. Hierin stellen die AutorInnen Aneignungsprozesse von ein- und mehrsprachig aufgewachsenen Kindern für die unterschiedlichen

---

<sup>87</sup> Den Begriff der formellen Sprache prägte v.a. Utz Maas, der darin prinzipiell kontextfreie Interpretationen sieht, welche mit satzförmigen Strukturen einhergehen. Das formelle Register hat damit seinen Ursprung in der Schriftkultur, weshalb sprachliche Normen eng an institutionelle Einrichtungen gebunden sind (vgl. Maas 2010, S. 54). Zu mündlichen Sprachkompetenzen, vor allem des Erzählens, Spielens und Rollenspielens im Elementarbereich, forschen u.a. Helga Andresen (2005) und Juliane Stude (2013a).

<sup>88</sup> Die Aneignung sprachlicher Kompetenzen ist ein kontinuierlicher Lernprozess, der mit dem Schulalter stark zunimmt, jedoch nie abgeschlossen ist.

<sup>89</sup> Schulbezogene Sprache unterscheidet sich laut Analysen von Unterrichtskommunikation (aus dem englischsprachigen Raum) vor allem durch eine höhere sprachliche Dichte, die durch eine höhere Anzahl von Inhaltswörtern zustande kommt, sowie eine größere Vielfalt an Konjunktionen und kohärenzbildenden Mitteln, wie eingebettete Nebensätze, Partizipien und ausgedehnte Nominal- und Präpositionalphrasen (vgl. Schleppegrell 2004).

<sup>90</sup> Dieses Phänomen beobachteten auch Augst et al. (2007) für die Bewältigung einzelner Textsorten: von ersten Annäherungen an eine Textsorte zur vorübergehenden Verallgemeinerung eines Textsortenmerkmals und der schrittweisen Erfassung weiterer Merkmale hin zu einem souveränen Umgang mit bewusst eingesetztem AdressatInnenbezug.

Basisqualifikationen vor.<sup>91</sup> Die für diese Arbeit relevanten Dimensionen werden im Weiteren etwa ab dem Elementarbereich kurz beschrieben.<sup>92</sup>

### 2.5.1 Aneignung lexikalisch-semantischer Merkmale von Bildungssprache

Das Wechselspiel zwischen Anlage und Umwelt im Spracherwerb wird im Bereich der lexikalisch-semantischen Kompetenzen deutlich hervorgehoben. So lernen Kinder Wörter und ihre Bedeutungen durch drei verschiedene ineinandergreifende Prozesse: Akkumulation, Anpassung an die Erwachsenensprache und Abstraktion (vgl. Komor/Reich 2008, S. 49). Akkumulation bedeutet den Aufbau und die fortwährende Erweiterung des aktiven und passiven Wortschatzes.<sup>93</sup> Noch vor Schuleintritt ist der Wortschatz jedoch bereits so groß, dass er schwer zu bestimmen ist und Rückschlüsse auf Wortschatzerweiterungen nur mit Vorsicht zu ziehen sind. Durch die Zunahme der morphologischen Differenzierung werden Wortarten und -konzepte erkennbar. Diese Differenzierungen sowie mentale Strukturierungsprozesse führen zu einer Anpassung des Wortschatzes an die Erwachsenensprache. Während erste Worte der Kinder sich nur aus dem unmittelbaren Wahrnehmungsraum erschließen lassen, eignen sich die Heranwachsenden zunehmend Wörter von ihren sprachlichen Vorbildern an, die auch in anderen Situationen gebraucht werden: Eine Dekontextualisierung findet statt, die, wie bereits im Kapitel 2.1 aufgezeigt wurde, für bildungssprachliche Handlungen von existenzieller Bedeutung ist. Wortschatzerweiterungen erfolgen nicht mehr nur durch das Lernen neuer Einzelwörter, sondern ebenso durch Ableitung (Derivation) und Zusammensetzung (Komposition).

Der Gebrauch ein und desselben Lexems in unterschiedlichen Kontexten leitet zugleich den dritten Prozess, die Abstraktion, ein. Semantische Strukturen und Kategorisierungen von Wörtern lassen Sammelbezeichnungen und Oberbegriffe entstehen, die sich erst ab dem frühen Sekundarschulalter an die Begriffe Erwachsener annähern. Wie bereits veranschaulicht wurde, sind es vor allem die Fachwörter (häufig schulspezifische, technische Wörter) bzw. Inhaltswörter in Texten und Aufgaben, mit denen die SchülerInnen im Unterricht konfrontiert werden (vgl. Schleppegrell 2004). Dennoch wurde die Aneignung des schulsprachlichen Lexikons und des damit verbundenen schulspezifischen

---

<sup>91</sup> Das Konzept der Basisqualifikationen wurde in der Expertise „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ (Ehlich et al. 2007) herausgearbeitet, um v.a. auch Sprachhandlungsbereichen Aufmerksamkeit zu schenken, die bisher eher vernachlässigt wurden (z.B. pragmatische und diskursive Kompetenzen). Dabei gilt dennoch, dass sprachliches Handeln sich jeweils aus allen Teilbereichen zusammensetzt, sodass die Aneignung der unterschiedlichen Basisqualifikationen nicht isoliert, sondern immer im großen Ganzen gesehen werden muss. Da die Isolation eines Bereiches (z.B. Wortschatz) jedoch besser handhabbar ist, stellt die integrative Erforschung ein Desiderat dar (vgl. Ehlich et al. 2008, S. 20f.). Dies soll im empirischen Teil berücksichtigt werden.

<sup>92</sup> Vernachlässigt werden phonische Basisqualifikationen sowie Aneignungen zwischen ca. null bis vier Jahren.

<sup>93</sup> Dabei ist der passive dem aktiven Wortschatz immer ein Stück weit voraus.

Wissens bisher kaum untersucht (vgl. Eckhardt 2008, S. 35).<sup>94</sup> Ein Grund dafür liegt darin, dass solche Studien sowie Interventionsstudien zur Förderung von Bildungssprache mit Schwierigkeiten verbunden sind: Rückschlüsse eines Erwerbs von bildungssprachlichen Mitteln auf die intervenierenden Maßnahmen bzw. entsprechenden unterrichtlichen Aneignungssituationen sind nie eindeutig; viele weitere nicht kontrollierbare (z.B. außerunterrichtliche) Einflüsse können hierfür von Bedeutung sein und zur Erklärung herangezogen werden. Wichtig ist stattdessen, dass PädagogInnen ein Bewusstsein dafür entwickeln, was anspruchsvolle Lexeme sind und wie sie sinnvoll vermittelt werden können. Wieler spricht SchülerInnen zu, dass sie um gleichermaßen subjektiv authentische, sachlich genaue und sprachlich angemessene Formulierungen ringen. Dies sollte von ErzieherInnen und LehrerInnen ausreichend begleitet werden (vgl. Wieler 2011, S. 142).

### 2.5.2 Aneignung morpho-syntaktischer Merkmale von Bildungssprache

Im Gegensatz zu vielen anderen Bereichen ist die Aneignung morphologischer und syntaktischer Qualifikationen nachvollziehbar, weshalb valide Kriterien zur Erfassung des Sprachstands existieren, mit denen eine (un-) auffällige Aneignung, v.a. im Alter von null bis fünf Jahren, identifiziert werden kann. Für spätere Aneignungsprozesse, insbesondere im Bereich satzübergreifender Strukturen, die für diese Arbeit relevant wären, gilt der Forschungsstand als deutlich unbefriedigender (vgl. Kemp et al. 2008, S. 63). Prinzipiell gilt, dass die Aneignung im Bereich der Syntax und Morphologie in vielfältigen Wechselbeziehungen zu Prozessen in anderen Basisqualifikationen, z.B. der Phonetik<sup>95</sup> und Lexik, steht.

Der Erwerb einer komplexen Syntax<sup>96</sup> vollzieht sich etwa ab dem vierten bis zum zwölften Lebensjahr, nachdem eine Einwortphase (ca. 10-20 Monate), Zweiwortphase (ca. 20-24 Monate) sowie Drei- und Mehrwortphase (ab ca. 24 Monaten) durchlaufen wurde.<sup>97</sup> Die Verbstellung ist dann weitgehend korrekt und holophrastische Äußerungen werden zu syntaktisch kombinierten

---

<sup>94</sup> Forschungen beziehen sich hingegen nahezu ausschließlich auf die ersten Lebensjahre. Zusammenfassende Darstellungen hierzu in Eckhardt (2008, S. 34f.) oder in Komer/Reich (2008, S. 51-56). Für das Deutsche existieren nur Schätzungen zum Wortschatz am Ende der Grundschulzeit, wobei sich Aussagen dazu stark widersprechen. So sprechen Rest et al. (1977) von ca. 5000, Ott (2011) von etwa 10000 Wörtern im aktiven Wortschatz (vgl. Eckhardt 2008, S. 35).

<sup>95</sup> Kemp et al. machen hierzu auf das im Deutschen vorherrschende trochäische Betonungsmuster (betont-unbetont) aufmerksam, was es Kindern ermöglicht, bestimmte grammatische Größen zu ermitteln und für eigene Formulierungen nutzbar zu machen (vgl. Kemp et al. 2008, S. 63). Generell wird der Rhythmus der Muttersprache als eine wichtige Voraussetzung für den gesamten Spracherwerb gesehen.

<sup>96</sup> Man spricht von komplexen Sätzen, wenn Sätze ihrerseits andere Sätze enthalten (Hypotaxe) (vgl. Kemp et al. 2008, S. 78).

<sup>97</sup> Eine ausführliche Betrachtung findet sich in Szagun (2010) oder Klann-Delius (2008, S. 41ff.). Dieser Entwicklungsverlauf gilt als universal: Unterschiede in der Aneignung sind auf die Geschwindigkeit, nicht die Reihenfolge des Erwerbs rückzubeziehen.

Äußerungen, zumeist durch „und“ oder „und dann“, verknüpft.<sup>98</sup> Eine weitere Verknüpfungsform mittels Konjunktionen ermöglicht die Bildung abhängiger Sätze, die in dieser vierten syntaktischen Phase ebenfalls häufiger produziert werden. Etwa ab dem 9. bis 11. Lebensjahr werden ebenfalls Passivsätze hervorgebracht,<sup>99</sup> die als besonders komplex gelten (vgl. Klann-Delius 2008, S. 43f.). Schwierigkeiten bereitet SprachenlernerInnen auch die korrekte Bildung des Präteritums bei unregelmäßigen (starken) Verben (siehe Kapitel 6.2.2). Bis weit in die Grundschulzeit hinein experimentieren selbst MuttersprachlerInnen noch mit der Beugung für das Präteritum und Partizip Perfekt. Kemp et al. weisen darauf hin, dass „deren Aneignung in hohem Maße davon abhängt, ob bzw. wie weit die Kinder mit literarisch gestalteten Texten (typischerweise Märchen und Kindererzählungen) in Kontakt kommen“ (ebd., S. 73). Der Nutzen literarischer Muster wird in der Ergebnisdarstellung (Kapitel 6.1 sowie 6.2.1) noch ausführlicher herausgearbeitet. Individuelle Unterschiede im syntaktischen Sprachgebrauch, und das gilt auch für andere Basisqualifikationen, nehmen mit zunehmendem Alter und damit höheren Stufen der Sprachbeherrschung zu (vgl. Kemp 2008, S. 81).

### 2.5.3 Aneignung textuell-pragmatischer Merkmale von Bildungssprache

Durch die Aneignung pragmatischer Fähigkeiten gelingt es SprecherInnen zunehmend, durch sprachliches Handeln außersprachliche Ziele zu erreichen. Wo anfangs nicht-sprachliche Mittel wie Zeigegesten (deiktische Mittel) hinzugezogen werden mussten und Kinder auf die Interaktion mit erfahreneren SprecherInnen angewiesen waren, weil nur wenige sprachliche Mittel zur Verfügung standen, können durch zunehmende pragmatische Kompetenzen versprachlichte Handlungen uneingeschränkt ausgeführt werden. Ab dem dritten Lebensjahr sind dem Kind mentale Repräsentationen von sprachlich Vermitteltem möglich, sodass Sprechen nicht mehr nur sympraktisch (handlungsbegleitend) ausgeführt wird (vgl. Trautmann et al. 2008, S. 41). Ab diesem Zeitpunkt beginnen Kinder, besonders im Spiel und mit Gleichaltrigen, sprachlich zu kommunizieren, was eine wichtige Voraussetzung für spätere konversationelle und diskursive Kompetenzen darstellt. Für das Erzählen von Geschichten (mündlich wie schriftlich) ist auch die Fähigkeit zur Perspektivübernahme sehr wichtig: Die ErzählerIn muss zunehmend antizipieren, was die RezipientIn

---

<sup>98</sup> Im Gegensatz zu „und“ oder „und dann“ ist „dann“ in den Satzbau integriert und hat damit eine reihende, keine verbindende Funktion (vgl. Maas 2010, S. 64). Schmidlin weist darauf hin, dass durch abnehmenden Gebrauch von „und dann“-Verknüpfungen der absolute Gebrauch von Konjunktionen mit zunehmendem Alter erst einmal zurückgeht (Schmidlin 1999, S. 187ff.).

<sup>99</sup> Klann-Delius weist darauf hin, dass bereits Dreijährige Passivsätze konstruieren können, wenn sie dazu angeleitet werden. In der Spontansprache zeigen sich solche Konstruktionen jedoch erst im oben angegebenen Alter (vgl. Klann-Delius 2008, S. 43f.). Für einige syntaktische Formen gilt generell, dass ihr Vorkommen im spontanen Sprachgebrauch höchst selten zu vernehmen ist (siehe Feilke 2002, S. 4). Das gilt beispielsweise für die Verwendung des Partizips I und II anstelle eines Teilsatzes; Formen wie „In den Wald gehend fragt Hänsel ...“ sind Strukturen, die vorzugsweise im schriftlichen Bereich gebraucht werden.

nicht weiß. Diese Fähigkeit wird circa ab dem vierten Lebensjahr ermöglicht, wenn Kinder über eine „theory of mind“ verfügen. Damit ist die kognitive Fähigkeit zur Einsicht, dass mentale Zustände (Wissen, Fühlen) anderer Personen von den eigenen differieren können, gemeint (vgl. ebd.). Sprachhandlungen erlangen damit eine neue Qualität: Persönlich Erlebtes kann dargestellt, Erzähltes wiedergegeben und eine kommunikative Absicht realisiert werden. Sprachhandlungsmuster wie Frage-Antwort werden zunehmend ausgeführt und bereiten damit institutionelle Kommunikationsformen vor.

Mit dem Eintritt in Institutionen des Elementarbereichs werden Kinder vor neue kommunikative Herausforderungen gestellt, da nun nicht mehr alle InteraktionspartnerInnen mit ihnen vertraut sind. Die zunehmende Interaktion mit Gleichaltrigen erfordert Sprechhandlungen wie Erklären, Begründen, Bewerten, Vorschlagen und gemeinsames Planen, die wichtige Querverbindungen zu diskursiven Basisqualifikationen herstellen (vgl. ebd., S. 42). Diese Fähigkeiten sprachlicher Kooperation, der Narration und des Aufbaus von Spiel- und Phantasiewelten eignet sich das Kind ebenfalls durch Interaktion an. Etwa ab dem vierten Lebensjahr begleitet ein Kind seine Handlungen durch egozentrisches Sprechen<sup>100</sup> (vgl. Guckelsberger/Reich 2008, S. 83). Darin werden grammatische Formen erprobt und zuvor gehörte Diskurse sprachlich aufgegriffen und verarbeitet, sodass hierin ein wichtiger Schritt zur Vorbereitung bildungssprachlicher Kompetenz gesehen werden kann. Die stärker monologische Diskursform des Erzählens, die in dieser Arbeit betrachtet wird, stellt eine zentrale Form der Verkettung von Sprechhandlungen dar. Dagmar Wolf bezeichnet sie als Prototyp der Entwicklung von Textkompetenzen (Wolf 2000, zit. nach Feilke 2002, S. 14). Sie werden rezeptiv beim Vorlesen und produktiv in Aufforderungen zum Erzählen im familiären und institutionellen Bereich weiterentwickelt. Ab circa vier Jahren können narrative Passagen auch im Rollenspiel beobachtet werden (vgl. Guckelsberger/Reich 2008, S. 87). Der Auf- und Ausbau der Erzählkompetenz<sup>101</sup> ist in dieser Phase und darüber hinaus gekennzeichnet von einem abnehmenden Unterstützungsbedarf, einer zunehmend klaren Strukturierung, Souveränität in der Ausgestaltung<sup>102</sup> sowie Intonation bzw. Prosodie (vgl. Bredel/Reich 2008, S. 110). Durch die Veräußerung von Emotionen bieten prosodische Markierungen Verstehenshilfen, weshalb ausschließlich auditive Zugänge und damit die gerichtete Konzentration allein auf Sprache von Vorteil sein kann (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011, S. 263).

---

<sup>100</sup> Damit ist ein länger anhaltendes Sprechen für sich selbst gemeint, das häufig Selbstinstruktionen veräußert. Dieses geht ab circa sieben Jahren in inneres Sprechen über.

<sup>101</sup> Eine Bestimmung der Erzählkompetenz sowie ausführliche Betrachtungen zur Forschung über ihre Aneignung folgen im Kapitel 3.3.

<sup>102</sup> Ursula Bredel und Hans H. Reich meinen damit z.B. das Herstellen expliziter und impliziter Hörerbezüge, die Elaboration einzelner Inhalte und die Versprachlichung metatextueller Elemente der Bewertung oder Kommentierung (vgl. Bredel/Reich 2008, S. 110).

Pragmatische und diskursive Qualifikationen werden vor allem mit dem Schuleintritt relevant. Die geforderten kommunikativen Anforderungen unterscheiden sich dabei erheblich von denen in früheren Bildungseinrichtungen, sodass eine große Aufgabe in der Schuleingangsphase darin besteht, sich die Regularien der Unterrichtskommunikation anzueignen. Das betrifft auch Sprachhandlungsformen, die sich im Elementarbereich bereits etabliert haben und nun auf eine neue Qualitätsstufe gebracht werden müssen, z.B. Problemlösen oder die Frage-Antwort-Kommunikation im Frontalunterricht (vgl. Trautmann et al. 2008, S. 43). Die schulische Sozialisation im Primarbereich ist dementsprechend Voraussetzung für weitere von der Schule und Gesellschaft geforderte sprachliche Ausführungen und bereitet damit die „academic registers“ vor. Forschungen zu pragmatischen und diskursiven Basisqualifikationen befinden sich dennoch im Anfangsstadium (vgl. u.a. Ehlich et al. 2008, S. 23; Lengyel 2010, S. 597).

Eine Untersuchung zu kohärenz- und kohäsionsstiftenden Aspekten<sup>103</sup> legt beispielsweise Thomas Bachmann (2002) vor. Er stellt anhand instruktiver Texte für SchülerInnen zwischen der vierten und achten Klasse fest, dass textstrukturierende Kohäsionstechniken sowie die LeserInnenorientierung mit dem Alter kontinuierlich zunehmen (vgl. Bachmann 2002, S. 131f.). Auch Feilke hält fest: „Mit dem Alter steigt die Fähigkeit, auch einen primär sequenzierenden Text sprachlich und funktional kohärent zu gestalten“ (Feilke 2002, S. 19). Durch die Einführung inhaltlicher und formal-systematischer Gliederungspunkte vollzieht sich eine Entwicklung hin zu einem stärker textbezogenen Modus. Darauf baut die Didaktik des Deutschunterrichts auf. Gleichzeitig werden hier unterschiedliche Textsorten erworben. In einer Studie von Augst et al. (2007) wurde herausgearbeitet, dass diese Textsorten relativ parallel, wenn auch nicht im harmonischen Gleichschritt, erworben werden (vgl. Augst et al. 2007, S. 358f.).

Petra Wieler (2001) stellt diese Erkenntnisse in den Zusammenhang mit Medienerfahrungen der Kinder und macht auf die wachsende Bedeutung audiovisueller Medien im Alltag von Kindern aufmerksam, die auch Lesegewohnheiten und -vorlieben sowie Erzählstrukturen beeinflussen. Sie findet einen „Nachweis traditioneller narrativer Schemata gerade in solchen Kindertexten, die in ihrer Thematik oder sprachlichen Gestaltung unverkennbar durch Medienerfahrungen geprägt sind“ (Wieler 2001, S. 217). Dabei bezieht sie sich auch auf Studien von Kristin Wardetzky (1992) zur Märchenrezeption von Kindern in Ost- und Westdeutschland, in der Präferenzen für bestimmte Muster, Themen oder Handlungs- und Figurenkonstellationen des Märchens mithilfe strukturanalytischer Methoden auf zugrunde liegende stabile Schemata untersucht wurden (vgl. ebd., S. 219). Erzählschemata aus Märchen vermischten sich dabei meistens mit Motiven anderer medialer Darstellungen. Wieler fordert von Bildungsinstitutionen literarisch anregungsreiche

---

<sup>103</sup> Die Studie erfasst dabei lediglich kohärenzstiftende Merkmale an der Sprachoberfläche.

Kontexte, denn die „Schule [muss, N.N.] diese narrative Entwicklung aufgrund ihrer kognitiven und sozialen Bedeutung aufgreifen und fortsetzen“ (ebd. S.230). Zudem geben mentale Schemata den Sprachhandelnden kognitive Entlastung:

„Sobald die globalstrukturelle Komposition des Textes – kein bis wenig Bewusstsein erfordernd – auf der Grundlage eines kognitiven Schemas prozessiert wird, werden Kapazitäten für die Gestaltung oder Rekonstruktion der eigentlichen propositionalen Substanz des zu produzierenden oder rezipierenden Textes oder Diskurses freigesetzt“ (Gantefort 2013, S. 95).

Margita Pätzold (2005) fragte in ihrer Untersuchung nach intuitiven Mitteln, die Kinder für die Textproduktion nutzen, um literale Formen aufzubauen. Dafür untersuchte sie den Umgang Drei- bis Neunjähriger mit schriftsprachlichen Texten.<sup>104</sup> Protoliterale Teilkompetenzen konnten v.a. da beobachtet werden, wo Störungen in der Sprachproduktion auftraten, weil dabei ablaufende Verarbeitungsprozesse stattfinden. Pätzold deutet diese Fehler, spontane Selbstkorrekturen, Neuaufnahmen der Aussagen oder Verzögerungen als restrukturierende Aktivitäten im Aneignungsprozess (vgl. Pätzold 2005, S. 75).

### 2.6 Zwischenresümee und Zusammenfassung des Kapitels

Der Begriff der Bildungssprache als konzeptionell schriftliches Sprachregister wurde in den 1970er Jahren (Habermas 1977) zum ersten Mal in Abgrenzung zu anderen sprachlichen Verwendungsformen geprägt. In der Debatte um Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund wurde er von Ingrid Gogolin neu aufgegriffen und definiert und wird seitdem in den unterschiedlichsten Kontexten gebraucht und als Grundvoraussetzung für schulischen Erfolg angesehen. Die Bedeutung der Fähigkeit, sich sprachlich adäquat ausdrücken zu können, ist spätestens seit den PISA-Ergebnissen unumstritten. Dennoch stellt keineswegs die reine Beherrschung bildungssprachlicher Merkmale die größte Herausforderung dar, sondern das Erkennen des situativen Kontextes und eine angemessene sprachliche Reaktion darauf, was das Verfügen von Merkmalsausprägungen der unterschiedlichen Sprachregister selbstredend voraussetzt (siehe Kontextualisierungskompetenz Kapitel 3.2.2). Dementsprechend können Erwartungen an die SprecherIn nur mit Blick auf den Kontext bewertet werden.

Für Kinder im Elementar- oder Primarbereich muss daher konzeptionelle Schriftlichkeit an anderen Merkmalsausprägungen festgemacht werden als im Sekundar- oder Tertiärbereich. Es kann daher resümiert werden, dass sich für jüngere SprachlernerInnen und damit in gleichermaßen weniger

---

<sup>104</sup> Es handelt sich um einen Textkorpus von 204 teils medial mündlichen, teils medial schriftlichen Texten aus offenen Spielsituationen.

fachsprachlichen als literar-ästhetischen Anwendungsmomenten andere Anforderungen stellen, die als frühe Formen von Bildungssprache angesehen werden können. In diesem Zusammenhang wird innerhalb dieser Arbeit von „früher Bildungssprachlichkeit“ bzw. „frühen bildungssprachlichen Fähigkeiten“ gesprochen, in denen bildungssprachliche Elemente zutage treten.

Erste Merkmalsausprägungen zeigen sich jedoch bereits in frühen Erwerbsstadien und können den in Kapitel 2.3 genannten Merkmalen zugeordnet werden. Im Bereich der Lexik und Syntax, vor allem aber auf textuell-pragmatischer Ebene wurden viele Merkmale angesprochen, die, wie im Folgenden gezeigt wird, im medial mündlichen Erzählen eine wesentliche Rolle spielen und somit innerhalb dieses Bereichs ausgebildet und angeeignet werden. Damit ist der Ansatz dieser Studie die Zusammenführung disziplinär getrennter Diskurse linguistischer und sprachdidaktischer Herkunft (siehe auch Kapitel 5.3).

Spätestens mit Eintritt in die Schule werden Ansprüche an frühe bildungssprachliche Fähigkeiten<sup>105</sup> explizit und spiegeln sich ggf. in Leistungsbewertungssituationen wider, die dem Kind wiederum eine Rückmeldung über sein Sprachvermögen geben. Wie umfangreich die Aneignungsprozesse sind, die auf diesem Weg auf die Lernenden zukommen, wurde im letzten Kapitel (2.5) ausführlich dargestellt. Nicht nur für zwei- und mehrsprachig aufgewachsene Kinder stellen diese bildungssprachlichen Lernprozesse große Hürden dar, die sich in den Leistungen der unterschiedlichen Fächer zeigen (vgl. Untersuchungsergebnisse von Heppt 2016). Das mündliche Erzählen, insbesondere literarischer Geschichten (selbst erfunden oder nacherzählt), kann dabei als ein interessantes Übergangsphänomen angesehen werden, welches an alltägliche Sprachhandlungen anknüpft und einen erwerbslogisch interessanten Schwellenbereich von der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit, sowohl auf medialer als auch auf konzeptioneller Ebene, darstellt. Aus diesem Grund schließt sich den (sozio-) linguistischen Ausführungen dieses Theoriekapitels ein zweites theoretisches Kapitel zum medial mündlichen Erzählen und zur Aneignung von Erzählkompetenzen als eine frühe Form konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauchs an, das diese Verbindungsstellen explizit aufzeigen wird. Nach einer Beschreibung der Entwicklung von Erzähltraditionen werden die aktuelle Bedeutung für den Unterricht (v.a. für die Deutschdidaktik) sowie der Forschungsstand zu Aneignungsprozessen der Erzählkompetenz herausgestellt, was anschließend ermöglicht, die Ergebnisse der von mir durchgeführten Studie im Hinblick auf das Alter der Kinder angemessen zu beurteilen. Das Beleuchten von Chancen und Möglichkeiten daraus abgeleiteter Förderungen von Bildungssprache und insbesondere des mündlichen Erzählens als ein früher Bereich dessen wird in dem darauffolgenden Kapitel eine Brücke zum oben geführten Diskurs schlagen.

---

<sup>105</sup> Der Ausdruck „frühe Bildungssprachlichkeit“ trägt auch der Tatsache Rechnung, dass viele Merkmale von Bildungssprache für die Unterrichtssprache und für Unterrichtsmaterialien des Primarbereichs noch nicht relevant sind (vgl. Schleppegrell 2004).

## 3. Mündliches Erzählen

### 3.1 Historische Entwicklung

#### 3.1.1 Erzählen als Tradition

„Erzählen ist ein Urbedürfnis der Menschen – über alle Zeiten und Kulturen hinweg“ (Lieber/Uhlig 2016, S. 9). So blickt es auf eine über 3000-jährige sowohl alltägliche als auch professionell gepflegte<sup>106</sup>, kulturell überlieferte Tradition zurück, deren Ursprünge lange vor der Herausbildung der Schrift liegen. Zur Weitergabe von Mythen, Märchen, Legenden, Sagen und anderen Geschichten wurden Formen mündlichen Erzählens genutzt – man spricht auch von mündlicher Überlieferung.<sup>107</sup> Jedes Volk<sup>108</sup> blickt dabei auf seine eigenen Erzählweisen, -gelegenheiten und -stoffe zurück, wobei Motive, Plots und Genres häufig übereinstimmen. ErzählerInnen dienten somit als VolksbildnerInnen, da sie kulturgründende Erzählungen sowie Kenntnisse, Werte, (politische) Einstellungen, Sprachstile und Sprechweisen (implizit) vermittelten (vgl. Merkel 2017, S. 15). Doch nicht nur die Weitergabe von Informationen war Ziel des Erzählens, auch aufgrund seiner unterhaltenden Funktion wurde das mündliche Erzählen geschätzt.<sup>109</sup> Das Erzählen vereinte so Theater, Literatur, Geschichtsschreibung, Philosophie und kulturspezifische Bildungssysteme in sich, bevor diese als eigenständige Ausdrucksformen und später Wissenschaftsbereiche aus ihm hervorgingen. Erzählungen stellen eine Form der Kommunikation und Interaktion des Menschen mit der Welt dar (vgl. Neumann 2016, S. 21).

Die wohl bekanntesten Erzählgemeinschaften stammen aus den Rahmenerzählungen des arabischen „Alf laila waleila“, bekannter unter dem Namen „Tausendundeine Nacht“, und des „Decamerone“ von Boccaccio (1348-53).<sup>110</sup> Im Erstgenannten fesselt die schöne Schehezerade den König mit ihren Erzählungen so sehr, dass er sie freigibt. Im Zweitgenannten befinden sich zehn Personen zur Zeit der

---

<sup>106</sup> In einigen Kulturen hat das Erzählen sogar einen eigenen Berufsstand hervorgebracht. Wandernde Sänger (Rhapsoden) trugen Erzählungen auf Festen im antiken Griechenland in Begleitung eines Saiteninstruments vor. Auch im Mittelalter oder später wurden auf öffentlichen Plätzen, in Wirtshäusern oder auf Reisen Erzählstoffe mündlich weitergegeben (vgl. Kohl 2014, S. 62). In diese Zeit gehören auch die Bänkelsänger, die auf Volksfesten mithilfe von Bildern häufig schauerlich-komische Lügengeschichten in Versform sangen (siehe dazu Claussen/Merkelbach 1995, S. 52).

<sup>107</sup> Neumann unterteilt die Narration in fünf Erzählströme: den Märchen-Strom, den Sagen-Strom, den Mythos, den Anderswelt-Strom und den Schwank-Strom (vgl. Neumann 2016, S. 22-29). Diese Ströme entstehen, indem die elementarsten Konflikte der Menschheit narrativ bearbeitet werden.

<sup>108</sup> In kulturhistorischen Beschreibungen wird der Terminus „Volk“ gebraucht, was heutzutage eher mit Begriffen wie „Gemeinschaft“ oder „Bevölkerung“ bezeichnet wird.

<sup>109</sup> Benjaminspricht sogar von einer heilenden Wirkung (vgl. 2007, S. 197).

<sup>110</sup> Weitere bedeutende Werke, die die Faszination des Erzählens am Beispiel herausstellen, sind die altindische Sammlung „Pantschatantra“ oder das „Heptamerone“ von Margaret von Navarra, in dem sich eine Gesellschaft während eines Unwetters bei Laune hält. Wehse nennt zudem Geoffrey Chaucers „Canterbury Tales“ oder das „Buch von den sieben Meistern“, worin einem Mann durch sein Geschichtenerzählen der Galgen erspart bleibt (vgl. Wehse 1983, S. 8).

Pest-Epidemie auf einem Landgut und erzählen sich zum Zeitvertreib insgesamt einhundert Geschichten.

Mit der Erweiterung der Schriftkultur entstand eine neue „Hochliteratur“ (Ewers 1991, S. 100), die durch neue Möglichkeiten der Verbreitung, mit der Erfindung des Buchdrucks im 15. Jahrhundert, einer breiteren Masse zugänglich gemacht werden konnte. Diese Hochliteratur entfernte sich zunehmend von der traditionellen Erzählkunst,<sup>111</sup> sodass im Zuge dessen der Mündlichkeit ein neuer, niedriger Stellenwert zukam (vgl. ebd., S. 104). Nur das ungebildete Volk (v.a. Ammen, Hauspersonal, Barden, Vagabunden und Hausierer), das nicht des Lesens und Schreibens mächtig war, erzählte sich noch „Ammenmärchen“<sup>112</sup> und „Altweibermärchen“ (vgl. Wehse 1983, S. 7). Bereits diese abschätzigste Begriffsschöpfung deutet auf die Wertung als kindisches, unwichtiges Brauchtum hin. Die volkskundliche Forschung entdeckte zudem eine Reihe von Gerichtsurteilen, die das Erzählen von Geschichten als „Lügen“ diffamierten, Spinnstubenabende verboten und ErzählerInnen<sup>113</sup> exkommunizierten, einkerkerterten oder gar verbannten.

In der Epoche der Romantik, die maßgeblich durch die Hinwendung zur Volkspoesie geprägt war, wandelte sich das Ansehen der ErzählerIn dadurch, dass anerkannte AutorInnen wie Christian August Vulpius und Ludwig Tieck<sup>114</sup> eigene Texte öffentlich als „Ammenmärchen“ bezeichneten (ebd. S. 9). Somit richteten sich Erzähltexte und Märchen zunehmend auch an gebildete Schichten. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als abendliche Zusammenkünfte von Erzählgemeinschaften zur gegenseitigen Unterhaltung mit Märchen, Schwänken und Sagen zunehmend beliebt wurden, wurde in der Forschung die schöpferische Leistung der ErzählerIn herausgestellt. Nachdem der erzählte Text und später die ErzählerIn im Vordergrund der Betrachtungen stand, trat seit etwa den 1980er Jahren das Erzählen selbst als performative Leistung in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Auseinandersetzungen (vgl. ebd., S. 12).

Seit dieser Zeit kommt neben wissenschaftlichen Untersuchungen auch der Unterhaltungsfunktion des Erzählens selbst eine gesteigerte Bedeutung zu. Sie zeigt sich im vermehrten Entstehen von Erzählcafés, Erzählfestivals,<sup>115</sup> Erzähltagen/-wochen und -tagungen sowie Ausbildungsmöglichkeiten

---

<sup>111</sup> Zum Erzählen in traditionellen Gesellschaften z.B. in Afrika, China oder Indien siehe Merkel/Nagel (1982) Kapitel 1 (S. 18-101) sowie Merkel (2015; 2017, S. 17-23). In arabischen und vielen weiteren postkolonialen, ländlichen Ländern hat das Erzählen bis heute noch Tradition.

<sup>112</sup> Der Begriff wurde hauptsächlich in der Epoche der Aufklärung verwendet.

<sup>113</sup> Inwiefern es sich dabei auch um weibliche Erzählerinnen handelt, wurde nicht weiter untersucht. Die geschlechtssensible Schreibweise wurde ausschließlich aus Gründen der Einheitlichkeit genutzt.

<sup>114</sup> Es handelt sich dabei um zwei Bände märchenhafter Erzählungen von Vulpius aus den Jahren 1791-92 und den „Ritter Blaubart“ von Tieck aus dem Jahr 1797. Auch Heinrich Heines „Deutschland, ein Wintermärchen“ (1844) greift diesen Begriff auf.

<sup>115</sup> Internationale Beispiele dafür: „Graz erzählt“ in Österreich, „EPOS“ in Vendôme (Frankreich), „Nordic Voices“ in Finnland, „Cape Clear“ in Irland, „Scottish Storytelling“ in Edinburgh, „FABULA Storytelling Festival“ in Stockholm, „Toronto Festival of Storytelling“ in Kanada, „Alden Biesen“ in Belgien und „Beyond the Border“ in Wales/Großbritannien; regionale Beispiele: „Zwischenzeiten“ in Aachen, „Zauberwort“ in Nürnberg, „Im

und Weiterbildungsseminaren zum professionellen Erzählen.<sup>116</sup> Eva Maria Kohl spricht in Anbetracht der stark erweiterten medialen Möglichkeiten durch Funk, Fernsehen und Internet sogar von einer weltweiten „Renaissance des Erzählens“ (Kohl 2014, S. 63). Dabei sind die Anforderungen an eine ErzählerIn groß: Sie muss aufgrund fehlender Erzählquellen passende Texte aus Büchern auswählen und sie künstlerisch so gestalten, dass sie einem HörerInnenkreis wieder zum Erlebnis werden. Dieser zutiefst schöpferische Akt verlangt gleichermaßen Schulung und Begabung (vgl. Cammann 1983, S. 78), um nicht nur auswendig Gelerntes zu repetieren. Beim Vorlesen hingegen ist genau das möglich und der Praxis sogar inhärent, weshalb sich viele PädagogInnen, um eigene schöpferische und künstlerische Gestaltungsmöglichkeiten nicht hinterfragen zu müssen, darauf berufen. Ansprüche an LehrerInnen und SchülerInnen, bezogen auf das mündliche Erzählen im Unterricht der Grundschule, sind immer wieder diskutiert worden. Einen kurzen Einblick in diese historisch gewachsene Debatte zur Mündlichkeit gibt der folgende Abschnitt.

#### 3.1.2 Erzählen in der schulischen Tradition

Historisch gesehen hat der Bereich der Mündlichkeit eine lange Tradition. Daher wird mündliche Sprache auch als Primär-, die Schriftsprache als Sekundärsystem bezeichnet (vgl. Coulmas 1982, S. 17, zit. nach Kirschhock 2004, S. 18). Aus unterschiedlichen Gründen (siehe auch Kapitel 2.5), u.a. wegen eines aus der Soziolinguistik erwachsenen defizitären Blicks auf mündliche Sprache, ihre Alltäglichkeit und Flüchtigkeit oder aufgrund mangelnder didaktischer Ideen (vgl. Frommer 1992, S. 27) hat sich dennoch das Primat der Schrift für den Unterricht herausgebildet. Selbst Übungen zur Rhetorik, die seit der Antike bis ins 18. Jahrhundert die Schulerzählung (vgl. Ludwig 1984, S. 28f.) prägten, wurden schriftlich vollzogen. Das heißt: „Es wurde schriftlich geübt, damit man später einen Sachverhalt mündlich wiedergeben konnte. Das Schreiben diente der Vorbereitung auf das Sprechen“ (ebd., S. 22).<sup>117</sup> Da sich zudem an den Latein- und Gelehrtenschulen eine Dominanz des lateinischen Stils herausbildete, wurde nicht nur auf Latein geschrieben, sondern auch gesprochen, was die Erzählung aus dem Unterricht gänzlich verbannte (vgl. ebd., S. 23). Zu Beginn des 18. Jahrhunderts etablierte sich eine neue Form der Mündlichkeit: die deutsche Oratorie. Zuvor auf die letzte Klasse beschränkt, ließ August Hermann Francke ab 1721 bereits von der ersten Klasse an wieder in deutscher Sprache Briefe schreiben. Wenige Jahre später wurde als Erleichterung die Rede

---

Fluss der Worte“ in Stuttgart, „Mundwerk“ in Konstanz, „Märchen-Festival“ in Neukirchen-Vluynm, „Erzähl mir was“ in Remscheid (Vgl. Wardetzky/Weigel 2008, S. 12).

<sup>116</sup> Zu verschiedenen Ausbildungsangeboten und deren Geschichte: Wardetzky/Weigel 2008, S. 20ff. Siehe auch Hübsch/Wardetzky 2017, darin u.a. die Beiträge von Lis Schüler (S. 142ff.) und Stephanie Jentgens (S. 168ff.).

<sup>117</sup> Seit Mitte des 19. Jahrhunderts bis heute ist es genau umgekehrt: Die mündliche Erzählung dient als Vorbereitung und Vorübung für die schriftliche.

für jüngere SchülerInnen in den Bereich der Mündlichkeit transferiert, wodurch sich PädagogInnen auf den tradierten Rhetorikunterricht bezogen (vgl. ebd., S. 24).

Der Sprachunterricht der Grundschule bestand bis zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts lediglich in der Vermittlung des Hochdeutschen, das sich vom Alltagsdeutsch der SchülerInnen maßgeblich unterschied. Erzählen im Unterricht beschränkte sich auf das Nacherzählen: Die Schulerzählung ist „eine Reproduction, die den empfangenen Stoff ohne eigene zuthat wiedergibt und die Subjectivität höchstens in der Anordnung und stilistischen Wiedergabe bestätigt“ (Linnig 1871, S. 12f., zit. nach Ludwig 1984, S. 28f.). Man ging demnach davon aus, dass SchülerInnen grundsätzlich keine eigenen erzählenswerten Erfahrungen aufzuweisen hatten.

Rudolf Hildebrand, deutscher Sprachwissenschaftler und gleichzeitig Lehrer, kritisierte diesen, die Erfahrungen der Kinder nicht berücksichtigenden deutschen Sprachunterricht. In seiner Schrift „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt“ aus dem Jahre 1867 propagierte er eine Orientierung des Deutschunterrichts am Kind, an seinen Erfahrungen, Phantasien und Gefühlen (vgl. Hildebrand 1908). Eine der vier Kernthesen, die Hildebrand dazu formulierte, lautet: „Das Hauptgewicht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene“ (ebd., S. 6).

Die Reformpädagogik, in der ohnehin die Orientierung am Kind im Mittelpunkt stand, griff diese Überlegungen auf: Das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit wurde neu diskutiert und lang etablierte Schwerpunkte wurden verlagert (vgl. Ritter 2008, S. 59).<sup>118</sup> Die Grundgedanken zweier Bremer Volksschullehrer sind in diesem Kontext hervorzuheben: Fritz Gansbergs und Heinrich Scharrelmanns Konzept vom erzählenden Unterricht. Da Geschichten zu den ältesten und am weitesten verbreiteten Formen von Erziehung und Bildung zählen<sup>119</sup>, bergen sie auch ein pädagogisches Interesse in sich und sollten für den Unterricht nutzbar gemacht werden (vgl. Wunderlich 2003, S. 37). Dafür entwickelten sie teils praxisnahe, teils visionär anmutende Ideen zum Geschichtenerzählen als Grundform des Unterrichts:

„Unser ganzer elementarer Unterricht sollte auf der Erzählung aufgebaut werden; der Elementarlehrer muß erzählen können, [...] er muß alle seine Lehren so deutlich und konkret veranschaulichen, daß ihm aus jedem Stichwort eine Geschichte herauswächst“ (Gansberg 1913, S. 56, zit. nach Wunderlich 2003, S. 38).

---

<sup>118</sup> In dieser Zeit etablierten sich auch verschiedene Lektorate an Universitäten, die die Lehre der Vortrags- und Redekunst, die sich aus der antiken Rhetorik entwickelt hatte, sowie der Stimmbildung nicht als separate Fächer, sondern als generelles Unterrichtsprinzip forderten (vgl. Pabst-Weinschenk 2003, S. 95).

<sup>119</sup> Gleichmaßen besteht die Geschichte aus Geschichten. Man spricht auch von „oral history“. (vgl. Merkel/Nagel 1982, S. 11).

Dabei ging es vor allem um die erzählerische Gestaltung ausgewählter Situationen, zumeist aus dem Alltag der Kinder, wozu die SchülerInnen eigene Gedanken einfließen lassen konnten: Statt einer detaillierten vollständigen Darbietung mit anschließender Besprechung sollten Narration und Kommentar ineinander verwoben werden. Vorwärtsweisende, nicht jedoch repetierende Fragen waren möglich, um die Phantasie der Zuhörenden nicht zu beeinträchtigen. Schließlich ist das Erzählen nicht als „Einwegkommunikation“ (Merkel 1982, S. 345) zu verstehen, die ZuhörerIn, in dem Falle das Kind, erzählt mit.<sup>120</sup> Die Position der LehrerIn als ErzählerIn wurde dennoch kritisiert. So warnte Borries vor der uneingeschränkten Machtposition, die der LehrerIn beim Erzählen zukommt. Zudem wies er methodische Schwachstellen nach und übte Kritik am sehr einseitig gefassten Erzählbegriff (vgl. Borries 1983, S. 503ff., zit. nach Wunderlich 2003, S. 40). Dennoch gilt dieses Konzept, das als Beitrag zur „Entschulung“ (Gleim 1982, S. 298) aufgefasst werden kann, bis heute als innovativ.

Ein nächster wichtiger Meilenstein für das mündliche Erzählen im Unterricht ist die „kommunikative Wende“ der 1970er Jahre, in der programmatisch ein neues Konzept durchgesetzt wurde, das erstmals die Kommunikation unter den SchülerInnen zum Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts machte.<sup>121</sup> Methoden wie das Rollenspiel lösten isolierte Sprechübungen ab, mit dem Ziel, im Laufe der Schulzeit vom ungebundenen Sprechen hin zum geplanten, analysierenden Sprechen zu führen. Wulf Wallrabenstein sah hierin einen Perspektivenwechsel „vom Unterricht über Sprache zur Förderung im Sprechen“ (Wallrabenstein 1978, S. 92, zit. nach Ritter 2008, S. 131). Die Ausbildung der Kommunikations-/Gesprächsfähigkeit wurde zum zentralen Ziel für den Deutschunterricht der Grundschule<sup>122</sup>, womit sowohl aktive als auch passive bzw. reflexive Sprachhandlungssituationen in den Mittelpunkt gerückt wurden. Vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Unterrichts von MuttersprachlerInnen und Deutsch-als-Zweitsprache-LernerInnen, welcher v.a. in deutschen Großstädten gang und gäbe ist, erhält das Kommunizieren unter den SchülerInnen ebenfalls ein neues Gewicht (vgl. Potthoff 2014, S. 158). Unterstützt von metasprachlichen Reflexionsprozessen erweitert sich das Sprachvermögen von einer unbewussten Anwendung zu einem bewussten und reflektierten Gebrauch.

---

<sup>120</sup> Nach einer Studie von Meng (1991) richten Kinder bis zum Vorschulalter ihre Erzählungen fast ausschließlich an Erwachsene, da jüngere Kinder zum einen die ZuhörerInnenrolle noch nicht kompetent erfüllen können und zum anderen ihre Erzählungen noch nicht in dem Maße versprachlichen können, dass sie ihre ZuhörerInnen fesseln (vgl. Andresen 2005, S. 42f.).

<sup>121</sup> Dieses Konzept setzte sich vor allem im Fremdsprachenunterricht bis heute durch.

<sup>122</sup> Marita Pabst-Weinschenk sieht diesen Umschwung jedoch eher im Bereich der Linguistik. In der fachdidaktischen Diskussion, so schreibt sie, „wurde es stiller um die mündliche Kommunikation“ (Pabst-Weinschenk 2003, S. 93). Neuorientierungen durch gesprächsanalytische Konzepte sieht sie erst Mitte der 1990er Jahre, als die mündliche Kommunikation innerhalb verschiedener Tagungen, wie der Sektion „Mündliche Kommunikation“ zum Symposium Deutschdidaktik (1994), neu diskutiert wurde.

Mit dem Beschluss der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) im Jahre 2005 erweiterte sich der Stellenwert mündlicher Kompetenzen noch einmal in einem öffentlichen Rahmen:

„Die mündliche Sprache ist ein zentrales Mittel aller schulischen und außerschulischen Kommunikation. Sprechen ist immer auch soziales Handeln. Die Kinder entwickeln eine demokratische Gesprächskultur und erweitern ihre mündliche Sprachhandlungskompetenz. Sie führen Gespräche, erzählen, geben und verarbeiten Informationen, gestalten ihr Sprechen bewusst und leisten mündliche Beiträge zum Unterricht. Sie drücken ihre Gedanken und Gefühle aus und formulieren ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer und Situationen angemessen, hören aufmerksam und genau zu, nehmen die Äußerungen anderer auf und setzen sich mit diesen konstruktiv auseinander“ (KMK 2005, S. 8).

Unter dem Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ werden Fähigkeiten zusammengefasst, die die SchülerInnen bis zum Ende der 4. Klasse erworben haben sollen. Ulf Abraham unterscheidet dabei in Anlehnung an die Bildungsstandards zwischen Erzähl-, Informations-, Spiel-, Rede-, Gesprächs- und Präsentationskompetenz (Abraham 2008, S. 29, zit. nach Potthoff 2014, S. 162).

Diese Kompetenzen sind auch in den Lehrplänen der Länder angegeben (z.B. Fachlehrplan Grundschule Deutsch Sachsen-Anhalt 2007, S. 8f.).

Trotz fester Verankerung des mündlichen Erzählens in den Lehrplänen sieht die Realität an deutschen Grundschulen in der Regel anders aus – häufig begründet durch didaktische und methodische Unsicherheiten. Die Methode des Erzählens im Erzählkreis als ritualisierter Vorgang etablierte sich daraufhin als Möglichkeit dieser Lücke entgegenzuwirken. Hierbei handelt es sich um ein an den meisten Grundschulen etabliertes, zumeist wöchentlich stattfindendes Ritual, bei dem die SchülerInnen von ihren Erlebnissen des zurückliegenden Wochenendes berichten (Montagskreis).

Eine Untersuchung videografiert mündlicher Grundschulnarrationen an drei Frankfurter Brennpunktschulen innerhalb des Projekts „Deutsch & PC“<sup>123</sup> von 2002-2006 zeigte, dass es sich bei über 85% der beobachteten Narrationen um solcherart Erlebniserzählungen handelt (vgl. Schramm et al. 2011, S. 90ff.).<sup>124</sup> Im Kreise der ErzählidaktikerInnen wird dieses Ritual jedoch in Bezug auf die Förderung der Erzählkompetenz seit vielen Jahren in Frage gestellt (vgl. Klein 1980; Flader/Hurrelmann 1984; Hausendorf/Quasthoff 1996; Hausendorf/Wolf 1998; Fienemann/von Kügelgen 2006; Ohlhus/Stude 2012; Becker-Mrotzek 2011). Die Kritik gründet sich v.a. auf die

---

<sup>123</sup> Das Projekt wurde geleitet von Wilhelm Grießhaber (siehe auch Grießhaber 2007; 2008; 2009). Es handelt sich bei den beschriebenen Ergebnissen um einen untergeordneten Untersuchungskorpus des Projekts.

<sup>124</sup> Diese Ergebnisse können aufgrund der geringen Datengröße nicht als allgemeingültig betrachtet werden, zeigen jedoch exemplarisch, was gewiss für eine große Anzahl von Grundschulen gilt.

Institutionalisierung alltäglicher Kommunikation, da das Erzählen im Alltag und in der Schule unterschiedliche Zwecke erfüllt.<sup>125</sup> Jutta Fienemann und Rainer von Kügelgen sprechen sogar von „Zwangskommunikation“ (2006, S. 133), Hausendorf und Quasthoff von einem erzählidaktischen Dilemma:

„Würden LehrerInnen und SchülerInnen wirklich über einen gewissen Zeitraum hinweg in alltäglicher Weise erzählen und zuhören, würden sie [...] ihre professionelle Rollenbeziehung aufgeben, das institutionelle Muster Unterrichtsgespräch, das sie gemeinsam tagtäglich (re)inszenieren, zumindest lokal außer Kraft setzen“ (Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 336).

Selbst GrundschullehrerInnen zweifeln an der Sinnhaftigkeit des Erzählkreises, obwohl laut einer Fragebogenstudie über 90% der LehrerInnen regelmäßig Kreisgespräche durchführen (vgl. Heinzel 2001, S. 192). Trotz eines mittlerweile entstandenen Angebots an erzählidaktischen Materialien zum angeleiteten Erzählen (z.B. Claussens Erzählwerkstatt, Merkels Erzählkabinett, Material zum Projekt ErzählZeit u.v.m.) lassen sich kaum Situationen freien Erzählens in der Grundschule feststellen (vgl. Schramm et al. 2011, S. 99). Aufgaben zum mündlichen Erzählen in Sprachbüchern sind neben schriftsprachlichen Übungen rar und beschränken sich zumeist auf das Äußern eigener Erfahrungen zum gegebenen Thema oder auf das Nacherzählen und Erzählen von Bildergeschichten (z.B. Bonas et al. 2015). Dieses Übergewicht an reproduktiven Erzählformen weist auf die Annahme hin, dass Erzählen erlernbar ist, ohne sich auf Geschichten der Kinder einlassen zu müssen (vgl. Frommer 1992, S. 139). Ein weiterer Grund liegt in der Zweck- und Leistungsorientierung des Unterrichts; im mündlichen Erzählen sind jedoch viele klassische unterrichtstypische Gesetze und Gewohnheiten aufgehoben; SchülerInnen und Lehrkraft erfahren sich in einer Art partnerschaftlicher Gemeinschaft und erleben hier die „Kostbarkeit des Augenblicks“ (Wardetzky 2017, S. 28) und dennoch ist das Erzählen nicht zweckfrei. Es handelt sich um einen Raum kindlicher Sozialisations- und Bildungsprozesse, wie verschiedene Erzählprojekte in Schulen (z.B. „ErzählZeit“ sowie eine Vielzahl von Nachfolgeprojekten)<sup>126</sup> zeigen, weswegen diese, wie auch

---

<sup>125</sup> Weitere Ausführungen zur Gegenüberstellung von schulischer Kommunikation im Erzählkreis und alltäglicher Kommunikation finden sich bei Fienemann/von Kügelgen (2006, S. 133-147). Zusammenfassende sowie aktuelle Kritik am Erzählkreis siehe Morek (2013, S. 73-95).

<sup>126</sup> Daran orientierte Nachfolgeprojekte starteten bereits in Heilbronn, Hannover, Lippe und Frankfurt am Main (vgl. Kohl 2014, S. 64). In den Praxisbeiträgen des Buches „Zeit für Geschichten“, herausgegeben von Nikola Hübsch und Kristin Wardetzky (2017), werden verschiedene Erzählprojekte in (vor-) schulischen und außerunterrichtlichen Bildungseinrichtungen vorgestellt (S. 74-159). Diese finden zumeist vorrangig bzw. ausschließlich für Kinder mit Migrationshintergrund oder für Kinder aus bildungsfernen und kommunikationsarmen Familien statt (z.B. „Erzählkunst macht Schule“ (Graf/Kleinwächter/Lauterbach), „WORTSCHATZ“ (Gudat), „ErzählZeit Frankfurt“ (Fecher/Vajen/Vajen), „Erzählen – Zuhören – Weitererzählen“ (Hübsch)).

Weiterbildungsveranstaltungen für PädagogInnen<sup>127</sup>, unverzichtbar scheinen (siehe Kapitel 3.1.1). Vorbildcharakter haben hier Länder wie Frankreich, Kanada oder die USA.<sup>128</sup>

## 3.2 Gegenstand und Merkmale des Erzählens

### 3.2.1 Zum Begriff Erzählen

Unter dem Begriff „Erzählen“<sup>129</sup> (lat. „narrare“) versteht man gemeinhin eine „kommunikative Sprachhandlung, die eine Erzählung hervorbringt“ (Martínez/Scheffel 1999, S. 187). Diese lässt sich als „schriftliche oder mündliche Darstellung einer Handlung“ (ebd. S. 188) verstehen. Die Definition lässt bereits darauf schließen, dass das Erzählen nicht an ein bestimmtes Medium gebunden ist, was sich zum Teil in einem differierten Verständnis von „Erzählen“ in der unterschiedlichen Sekundärliteratur niederschlägt: Durch die literaturwissenschaftliche Forschung zum Erzählen und die Etablierung des schriftlichen Erzählens im Deutschunterricht wird ein Gewicht auf die (schriftliche) „Erzählung“ gelegt. Im Kontext von Schule wird der Begriff „Erzählen“ in der Regel mit medialer Schriftlichkeit in Verbindung gebracht. Neben vielen Gemeinsamkeiten weist der Gebrauch in verschiedenen Medien auch wesentliche Unterschiede auf. So überwindet schriftliches Erzählen die Flüchtigkeit der unmittelbaren Sprechsituation und zeichnet sich durch einen gedehnten Sprechmoment aus, der stärkere Reflexion, Planung und das Hineinversetzen in die HörerIn/LeserIn mit ihrem Wissen, ihren Gefühlen und Befindlichkeiten nach sich zieht. Das synchrone Interaktionsgeschehen zwischen ErzählerIn und ZuhörerIn im Bereich der Mündlichkeit und die damit einhergehende Möglichkeit, jederzeit Nachfragen zu stellen und Erklärungen nachzuschieben, bringt für die Verlagerung in die Schrift sprachliche Veränderungen auf prozeduraler, illokotiver, propositionaler Ebene und hinsichtlich der Formentwicklung mit sich (vgl. Ehlich 1994, S. 21). Generell handelt es sich um eine Art von Kommunikation, sodass mindestens zwei Personen in den Prozess eingebunden sind: ErzählerIn und ZuhörerIn/LeserIn. Für eine gelingende Erzählung tragen beide Verantwortung und übernehmen unterschiedliche Aufgaben (siehe unten). Aufgrund eines starken alltagssprachlichen Gebrauchs des Erzählbegriffs werden ebenfalls semantisch vielfältige Facetten darunter verstanden. Konrad Ehlich unterteilt den oben definierten Begriff daher noch einmal in zwei verschiedene Ausprägungen: das „Erzählen 1“ und das „Erzählen 2“. Letzteres meint das „Erzählen im engeren Sinne“, eine spezifische Form sprachlicher Handlung,

---

<sup>127</sup> Die oben erwähnten Erzählprojekte sind zumeist eng mit der Weiterbildung von Lehrkräften und anderem pädagogischen Personal oder auch von Ehrenamtlichen und LehramtsstudentInnen verknüpft.

<sup>128</sup> Ebenso gibt es den norwegischen „Kulturrucksack“, bei dem professionelle ErzählerInnen kontinuierlich an Schulen vermittelt werden; ferner gibt es eine breite Offensive des Erzählens an Schulen in Großbritannien, angestoßen durch den britischen Erzähler Ben Haggarty (vgl. Wardetzky/Weigel 2008, S. 13).

<sup>129</sup> Eine empfehlenswerte Zusammenfassung zum Begriff, zur Charakteristik und zum Erwerb von „Erzählen“, untermauert jeweils mit Beispieltranskripten, findet sich jüngst bei Becker und Stude (2017).

mit der bestimmte charakteristische Funktionen, Diskurs- und Textformen und damit auch Strukturen einhergehen. Dem stellt er die alltagssprachliche Verwendung des Begriffs entgegen, die er auch als „Erzählen im weiteren Sinne“<sup>130</sup> bezeichnet. Diese zweite Form sieht er als Art Oberbegriff für eine Vielzahl von Tätigkeiten, wie jemandem etwas berichten, mitteilen, schildern, beschreiben, sagen, darstellen usw. (vgl. Ehlich 1983, S. 128f.). Sie weist im Gegenteil zum Erzählen 2, dem Erzählen einer Geschichte im Sinne der „Herstellung einer gemeinsamen Welt“ (ebd. S. 139), keine spezifischen Strukturen auf und fällt somit in das Paradigma des allgemeinen Sprachgebrauchs. Eine andere Unterteilung und Bezeichnung von alltäglichem Erzählen nimmt Thorsten Pohl vor, der zwischen prä-narrativem und narrativem Erzählen unterscheidet und dabei Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit in die Definition mit aufnimmt (Pohl 2005, S. 99f.). Dabei unterscheidet sich narratives von prä-narrativem Erzählen durch möglichst starke Planung, interaktive und diskursive Entbundenheit, eine Höhepunktstruktur und die primäre Funktion der Unterhaltung. Für medial mündliches Erzählen, so Pohl, ist das prä-narrative Erzählen Prototyp (vgl. ebd. S. 103).

Erzählen 1 Erzählen im weiteren Sinne	Konrad Ehlich (1983)	Erzählen 2 Erzählen im engeren Sinne
Prä-narratives Erzählen	Thorsten Pohl (2005)	Narratives Erzählen

Tabelle 4 Begriffsvarianten von „Erzählen“

Norbert Kober, Erzähler und Erzählausbilder, stellte in seinem Metier des professionellen Erzählens eine weitere Form fest, die nicht unter Ehlichs Begriffsbestimmungen fällt. Daraufhin erweiterte er Ehlichs Konzept um zwei Definitionen, die er mit „Erzählen 3“ und „Erzählen 4“ bezeichnete (Kober 2010, S. 162ff.). Dabei handelt es sich um Ausprägungen kunstorientierter erzählender Mündlichkeit<sup>131</sup>, die laut Kober in der alltäglichen Kommunikation keine Verwendung finden können. Erzählen 3 zeichnet sich durch die Attribute frei (nicht rezitierend), mündlich, literarisch (nicht spontan), persönlich und gegenwärtig, geplant (nicht alltäglich), beziehungssuchend (nicht affektiert selbstdarstellend) und darstellend aus, was gleichermaßen für das Erzählen 4 gilt. Diese Form jedoch

<sup>130</sup> Auch Schleppegrell unterscheidet in Anlehnung an Martin (1989) drei globale Kategorien von Sprachhandlungen, wovon die erste, „personal genres“, mit Ehlichs „Erzählen 1“ zusammenfällt. „Factual genres“ wie Beschreibungen, Instruktionen oder Protokolle und „analytical genres“ wie Argumentationen und Erörterungen bilden die beiden weiteren Kategorien (vgl. Schleppegrell 2004, S. 84), die für diese Arbeit nicht weiter betrachtet werden sollen.

<sup>131</sup> Für seine Begriffsschöpfung führte er eine empirische Untersuchung durch, zu der er vier ErzählkünstlerInnen und vier ExpertInnen zum mündlichen Erzählen (u.a. Valentin Merkelbach und Kristin Wardetzky) interviewte und anschließend eine Gruppendiskussion mithilfe der „Grounded Theory“ auswertete (vgl. Kober 2010).

beinhaltet zusätzlich die Merkmale eigenwertig (nicht instrumentalisiert), öffentlich sowie selbst gestaltet/interpretierend (vgl. Kober 2010, S. 164).<sup>132</sup>

Da sich die vorliegende Arbeit mit mündlichen Erzählungen im engeren Sinne beschäftigt, dabei jedoch speziell kindliches Erzählen näher betrachtet, ist im Folgenden mit dem Begriff Erzählen immer die medial mündliche Form des „Erzählens 2“ nach Konrad Ehlich's Definition gemeint. Im Folgenden werden weitere Besonderheiten dessen herausgestellt.

„Erzählen [ist, N.N.] eine kollektive auf Mündlichkeit basierende Mittelungsform mit unmittelbarem Praxisbezug“ (Benjamin 2007, S. 317) und damit eine „grundlegende soziale Tätigkeit in menschlicher Gesellschaft“ (Andresen 2011, S. 151). Das gesprochene Wort hat im Gegensatz zum geschriebenen andere Kräfte: „Es ist durchatmet und lebendig; es berührt uns, ist unmittelbar und ursprünglich“ (Oehlmann 1995, S. 10). Dies gilt grundsätzlich für freies Erzählen und kann auf rezipierende Mündlichkeit, wie z.B. beim Vorlesen, nicht gleichermaßen übertragen werden, da das Wort dabei festgelegt ist und vom Leser für gewöhnlich nicht verändert wird. Es handelt sich dabei demnach um eine rein mediale, i.d.R. eins-zu-eins Übersetzung von der Schriftlichkeit in die Mündlichkeit. Das Buch stellt also eine Barriere zwischen LeserIn und ZuhörerIn dar und vermindert selbst bei geübten LeserInnen die Dauer des Blickkontakts.<sup>133</sup> Dies wirkt sich auch auf nonverbale Mittel wie Mimik, Gestik oder Körperhaltung aus, die typischerweise die freie mündliche Erzählung ausmachen und beim Vorlesen stark reduziert werden.<sup>134</sup> Wardetzky und Weigel bezeichnen Körper und Gesicht anschaulich als „Bühne des Erzählers“ (2008, S. 24). Auch die ErzählerIn bezieht, ähnlich wie eine SchreiberIn, die ZuhörerInnen in ihre Stoff- und Textauswahl mit ein, um deren Erwartungen und Bedürfnisse zu bedienen oder sie bewusst zu brechen. Doch selbst bei rein monologischen Erzählungen kann nicht davon ausgegangen werden, dass das Publikum stillschweigend zuhört: Mitgefühl, Bestürzung, Humor oder Zweifel werden sich immer zumindest in nonverbalen Reaktionen der ZuhörerInnen widerspiegeln, auf die die ErzählerIn ihrerseits Bezug nehmen kann, weshalb jeder Erzählung immer ein gewisser dialogischer Charakter innewohnt. Dies macht es aber auch für die ErzählerIn nicht ganz einfach, denn „Erzählen verlangt eine seltsam gespaltene Bewußtseinstätigkeit: Mit einem Teil seiner Aufmerksamkeit ist der Erzähler auf sein Publikum gerichtet, mit dem anderen konzentriert er sich darauf, Handlung und Ereignis der erzählten Geschichte zu entfalten“ (Merkel 2000, S. 93). Diese Herausforderung, sowohl situative Bedarfe wahrzunehmen und gleichermaßen den roten Faden des Handlungsverlaufs nicht aus den Augen zu

---

<sup>132</sup> Mit selbst gestaltet/interpretierend ist gemeint, dass ein Prozess der Werkentwicklung durchlaufen sein muss.

<sup>133</sup> Das Konsortium HarmoS Schulsprache(2010) stellt fest, dass Kinder Texte besser verstehen, wenn sie sie hören als wenn sie sie lesen (vgl. Gschwend 2014, S. 153).

<sup>134</sup> Für den Sprechstil einiger Kinder im Erzählen stellt Becker jedoch starke Ähnlichkeiten zum Vorlesestil fest, was darauf schließen lässt, dass sich die Kinder am Vorleseverhalten Erwachsener orientieren (vgl. Becker 2005a, S. 32).

verlieren, erschwert den Prozess; sie zu überwinden zeichnet eine geübte ErzählerIn aus, gleichermaßen wie auch die gestalterische Umsetzung der Erzählung: Die pure Aneinanderreihung von Worten macht noch kein Erzählen im engeren Sinne aus.

Neben sprachlichen Mitteln (auf Wort-, Satz- und Textebene), die im Zentrum sprachwissenschaftlicher Forschung stehen, sind es v.a. nonverbale und parasprachliche Mittel<sup>135</sup> (Artikulation, Lautstärke, Betonung usw.), die an den Inhalt der Geschichte (Erzählperspektive, Chronologie, „story grammar“, Fiktion, Ideen usw.) und durch sie transportierte Emotionen anknüpfen.

Als wichtigste Voraussetzung einer jeden Erzählung gilt zudem eine „Minimalbedingung an Ungewöhnlichkeit“ (Quasthoff 1980), die erfüllt werden muss, um erzählwürdig zu sein. Ochs und Capps (2001) sprechen diesbezüglich auch von „Tellability“, was ebenso im deutschsprachigen Raum zur Analyse von Erzählungen herangezogen wird (z.B. Ohlhus 2014, S. 37f.). Um diese Forderung zu erfüllen, findet zumeist ein überraschendes Element Einzug in die Entfaltung der Geschichte. Labov und Waletzky (1973) sprechen dabei von „complication“, Ehlich (1983) von „Handlungskomplikation“, Stein und Policastro (1984) von „obstacle“ (Hindernis) und Quasthoff (1980) von „Planbruch“ (vgl. Fienemann 2006, S. 18), welcher in der Mehrzahl der Fälle durch die eben genannten non- und parasprachlichen Mittel markiert wird. Dabei geht es um einen Bruch in der Alltagserwartung einer AktantIn. Normale Handlungspräsuppositionen, um mit Ehlich und Rehbein (1972) zu sprechen, von denen die AktantIn in ihrem Alltag ausgeht, werden durch ein ungewöhnliches Ereignis außer Kraft gesetzt. Quasthoff unterscheidet dabei zwischen „Agenten-“ und „Beobachter-Planbruch“. Während in der ersten Form die ErzählerIn selbst eine Rolle im Handlungsgeschehen einnimmt, nimmt sie im zweiten Fall lediglich als BeobachterIn am Geschehen teil (vgl. Quasthoff 1980, S. 61).

Tabea Becker weist darauf hin, dass Erzählen stets im Spannungsfeld von Polen wie monologisch – dialogisch, linear – strukturiert, affektiv – affektlos, fiktiv – real, oral – literal zu betrachten ist.

„Erzählen ist eine Tätigkeit, die, vom partikulären Erlebniswissen (Ehlich/Rehbein 1977) bis hin zum komplexen, aber als Geschichte geradezu sinnlich wahrgenommenen Ereignissen und Zusammenhängen, Erfahrung kommunikativ vermittelt. Erzählen überwindet Isolation und konstituiert gemeinsame Teilhabe an Diskurswissen [...]“ (Ehlich 1980, S. 20).

---

<sup>135</sup> Fiehler (2014) fasst diese Mittel als Zeichen von Multimodalität des Erzählens noch einmal ausführlicher zusammen. So gehören zur Stimme: Stimmlage, Stimmumfang, Stimmvolumen und Stimmqualität. Prosodie umfasst: Intonationsphrasen, Pausen, Tonhöhenverlauf, Tonhöhenbewegungen, Akzente, Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke und Rhythmus. An körperlicher (nonverbaler) Kommunikation sind beteiligt: Gesicht, Kopf, Augen, Arme, Hände, Beine und die gesamte Körperhaltung (S. 16f., 21).

Je nach Zweck des Erzählens steht also, wie dem Zitat entnommen werden kann, z.B. eine Mitteilungs-, Unterhaltungs-, Erinnerungs- oder soziale Funktion im Mittelpunkt. Aus dem vordergründigen Zweck der Erzählung ergibt sich eine Schwerpunktverlagerung innerhalb der oben genannten Kontinua, woraus sich unterschiedliche Arten ergeben, eine Narration zu entfalten. Becker (2015) spricht dabei von „Erzählformen“, Schramm et al. (2011) von „Narrationsformen“<sup>136</sup>. Diese gehen ebenfalls mit unterschiedlichen Erwerbsprozessen und -verläufen einher, wie Becker (2001/2015) innerhalb ihrer Dissertation eindrucksvoll zeigt. Im folgenden Unterkapitel werden Unterschiede knapp erläutert, um letztendlich eine Erzählform, die im empirischen Teil Anwendung findet, genauer zu betrachten.

#### 3.2.2 Abgrenzung unterschiedlicher Erzählformen

Unter Erzählen 2 werden häufig auch Alltags- oder Erlebniserzählungen (vgl. Ehlich 1980/1983; Hausendorf/Quasthoff 1996 u.a.) verstanden, die Becker zufolge jedoch nur eine Form darstellen, eine Narration zu entfalten. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass Erzählen zu den rekonstruktiven Gattungen der Sprache gehört (vgl. Bergmann/Luckmann 1995, S. 292, zit. nach Becker 2015, S. 59), in der narrativ strukturierte Sachverhalte rekonstruiert werden. In Abhängigkeit davon, was rekonstruiert wird, kann eine Zuordnung zu einer der vier Erzählformen erfolgen. Zu unterscheiden ist vorrangig, ob es sich um eine „primäre Produktion“ oder eine „Reproduktion“ handelt. Während in der ersten Form ein konzeptuell und sprachlich unabhängiges Produkt der SprecherIn entsteht, zu dem es keine direkte Vorlage gibt, geht der zweiten Form eine narrativ strukturierte Vorlage voraus. Diese kann der ErzählerIn visuell oder sprachlich vorliegen, woraus sich die Bildererzählung und die Nacherzählung ableiten lassen. Primäre Produktionen können noch einmal anhand ihrer Fiktionalität unterschieden werden: Nonfiktive, also real erlebte Ereignisse kennzeichnen die Erlebniserzählung – fiktive Ereignisse die Phantasieerzählung (vgl. Becker 2015, S. 59f.). Sie enthalten eine zweifache Aufgabe: Das Erdenken einer Geschichte und ihre Versprachlichung, was spezifische Ansprüche an die ErzählerIn stellt<sup>137</sup>. Zweifellos lassen sich auch Mischformen in Erzählungen finden: Vor allem Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren bevorzugen

---

<sup>136</sup> Unter Narrationsformen fassen Schramm et al. noch weitere Formen wie die Erlebniswiedergabe oder Berichte, die das Kriterium der Erzählwürdigkeit nicht zwingend erfüllen müssen. Sie entsprechen damit nicht der formulierten Funktionalität von Erzählen 2 und werden daher als Narrationen bezeichnet. Diese Formen sollen in dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben, weshalb im Folgenden der Begriff „Erzählformen“ nach Becker (2015) genutzt wird.

<sup>137</sup> Zum Beispiel den roten Faden der Geschichte im Blick zu behalten, angemessene sprachliche Mittel auszuwählen, den Inhalt mittels non- und parasprachlicher Mittel zu unterstützen sowie auf nonverbale und verbale Reaktionen des Publikums einzugehen (z.B. spannende Stellen ausbauen, abkürzen, Fragen beantworten, unbekannte Lexeme mimisch oder gestisch darstellen usw.). Siehe dazu auch Ohlhus (2013a, S. 39f.).

es, im Gegensatz zu ihren jüngeren und älteren MitstreiterInnen, phantastische Elemente in ihre Erlebniserzählungen einzubauen, wodurch Nonsensgeschichten entstehen, die diese Altersgruppe mit großer Heiterkeit produziert (vgl. Andresen 2011, S. 155). Ferner können Reproduktionen in Anlehnung an auditiv-visuelle Vorlagen gestaltet werden, indem z.B. ein Film (siehe Halm 2010) oder eine Kamishibai-Vorstellung als Quelle herangezogen wird. Wird von einem gesehenen Film oder Theaterstück beispielsweise erzählt, vermischen sich Erlebnis- und Nacherzählung.

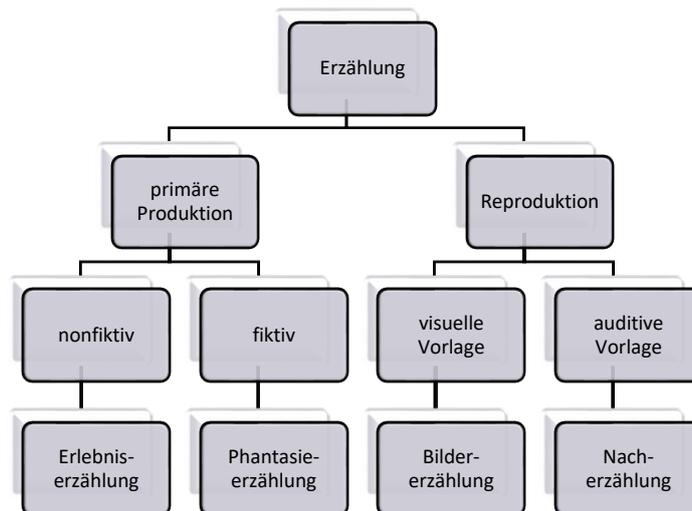


Abbildung 4 Schema der Erzählformen nach Becker (2015, S. 60)

Unterschiedliche Erzählformen weisen unterschiedliche Strukturen und Merkmale auf, die im Folgenden näher betrachtet und deren wesentliche Ergebnisse aus der Forschung in aller Kürze dargestellt werden.<sup>138</sup>

Die Erzählform der Erlebniserzählung zeichnet sich dadurch aus, dass ErzählerIn und ZuhörerIn die (reale) Erzählwelt teilen. Der Textinhalt ist der SprecherIn psychisch nahe und bereits in mentaler Form im Gedächtnis gespeichert. Die beiden größten Herausforderungen bestehen darin, zum einen ein erzählwürdiges Erlebnis aus der Gesamtheit aller Erlebnisse zu selektieren, es zu rekapitulieren und narrativ zu strukturieren. Zum anderen muss es mittels sprachlicher Markierung und Dramatisierung derart in einen „turn-by-turn-talk“ eingebettet werden, dass es die DialogpartnerIn erkennt und gewillt ist, das Rederecht für einen längeren Zeitraum der ErzählerIn zuzusprechen („Prinzip des primären Sprechers“ [vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 11]). Aufgrund der Dialoghaftigkeit in Konversationen läuft die ErzählerIn dauerhaft Gefahr, ihre Erzählung nicht zu Ende bringen zu können, weil die ZuhörerIn ihr noch vor Beendigung das Rederecht nimmt. Andererseits

<sup>138</sup> Durch diese generischen Unterschiede muss die Erzählform jeweils in die Auswertung von Forschungsergebnissen mit einbezogen werden. Dies wird von einigen ForscherInnen jedoch nur angedeutet (z.B. Boueke et al. 1995; Schätz 2016 u.v.m.).

kann die ZuhörerIn der ErzählerIn durch Nachfragen und evaluative Kommentare stets ein Feedback geben, was speziell in Erwachsenen-Kind-Interaktionen beobachtet werden kann.<sup>139</sup> Man spricht in diesem Fall statt von „symmetrischem“ von „auxiliarem“ Erzählen (vgl. Rank 1995, S. 131). Ohlhus benennt dazu externe Ressourcen, die zur erfolgreichen Realisierung einer mündlichen Erzählung beitragen (vgl. Ohlhus 2011, S. 234). Dabei greift er auf das von Hausendorff und Quasthoff (1996) beschriebene „Discourse Acquisition Support System“ (DASS) zurück. Es handelt sich um ein System interaktiver Unterstützungsleistungen erwachsener ZuhörerInnen, wenn das kindliche Gegenüber die strukturelle Anforderung der globalen Einheit verfehlt. Hier spielt auch das Prinzip des „Scaffolding“ eine entscheidende Rolle. Diese Unterstützungsleistungen können beispielsweise das Explizieren der Erzählaufforderung, lokale Nachfragen, die Bearbeitung inhaltlicher Aspekte der Erzählung oder die Übernahme der Erzählung durch die ErwachseneN sein (vgl. Hausendorff/Quasthoff 1996, S. 128). Sie sind zudem abhängig von der Erzählform, wie auch Kern und Quasthoff (2005) am Beispiel der Erlebnis- und Phantasieerzählungen herausstellen (dazu auch Ohlhus 2014).

Erlebniserzählungen sind, v.a. im privaten Bereich, an Interaktionen geknüpft, weshalb soziale und psychologische<sup>140</sup> Funktionen im Mittelpunkt stehen. Erzählerwerb wird in dieser Form auch als „Diskurserwerb“ bezeichnet und seit den 1980er Jahren v.a. rund um Uta Quasthoff erforscht (u.a. Quasthoff 1980, 1983, 1993; Hausendorf/Quasthoff 1996<sup>141</sup>; Quasthoff/Ohlhus/Stude 2009; Quasthoff et al. 2011; Ohlhus 2014). Eine Erzählung in dieser Form wird als Diskurseinheit bezeichnet und gilt als größere, global organisierte Aktivität innerhalb eines Gesprächs. Neben dem Erzählen gehören dazu auch das Erklären und Argumentieren.<sup>142</sup> Diese Formen werden innerhalb der Gesprächsforschung, genauer der Erwerbsforschung zur Diskurskompetenz, von kleineren, lokal organisierten Aktivitäten wie z.B. Begrüßungssequenzen unterschieden, die ebenfalls innerhalb von diskursiven Einheiten zu realisieren sind. Mit diesen Aktivitäten können Kinder jedoch schon deutlich früher umgehen (vgl. Heller/Morek 2015, S. 4). Das sprachliche Umfeld bzw. die konkrete Sprachhandlungssituation muss daher bei der Analyse von Erlebniserzählungen mit in den Blick gerückt werden, was die Erforschung umfangreich und aufwendig macht. So entwickelte Quasthoff ein Modell zur mikroanalytischen Rekonstruktion der Interaktion und analysierte fünf Aufgaben

<sup>139</sup> Hausendorf/Quasthoff sprechen dabei auch von „Scaffolding“ (1996, S. 295) (siehe auch Kapitel 4.2).

<sup>140</sup> Psychologische Funktion ist gemeint im Sinne von „sich etwas von der Seele reden“, also affektiver Entlastung oder von Selbstdarstellung; soziale Funktion als Belustigung oder Unterhaltung, Information, Erklärung oder Beleg von Argumenten (vgl. dazu Hausendorff/Quasthoff 1996, S. 12).

<sup>141</sup> Die Arbeit von Hausendorf/Quasthoff (1996) gehört neben Becker (2015) und Boueke et al. (1995) zu den meistzitierten Forschungen zum mündlichen Erzählen. Das empirische Setting bestand aus einer den fünf bis 14-jährigen Kindern vorgespielten Live-Szene und einem anschließenden Gespräch mit einem Erwachsenen, in dem von dieser Szene erzählt werden sollte. Später (2011) entwickelte Uta Quasthoff mit ihren MitarbeiterInnen das Dortmunder Beobachtungsinstrument (DO-BINE) sowie einen daraus abgeleiteten Förderansatz (DO-FINE).

<sup>142</sup> Mit dem „Erklären“ aus bildungssprachlicher Sicht beschäftigt sich u.a. Miriam Morek (2012), mit dem „Argumentieren“ Vivien Heller (2012). Siehe dazu auch Heller/Morek (2015).

(„jobs“), die von SprecherIn und ZuhörerIn gemeinsam zu lösen sind (vgl. Abb. 5). Da es sich um ein in Erinnerung gerufenes Ereignis aus der Vergangenheit handelt, muss entsprechend das Erzähltempus daran angepasst werden.

Zusammenfassend lässt sich definieren:

„Eine konversationelle Erzählung ist eine Diskurseinheit [...], die sich inhaltlich auf ein singuläres, für die Beteiligte und/oder den Zuhörer außergewöhnliches Erlebnis in der Vergangenheit bezieht, an dem der Sprecher mindestens als Beobachter beteiligt war, und die formal die Charakteristika eines der narrativen Diskursmuster [...] aufweist“ (Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 11).

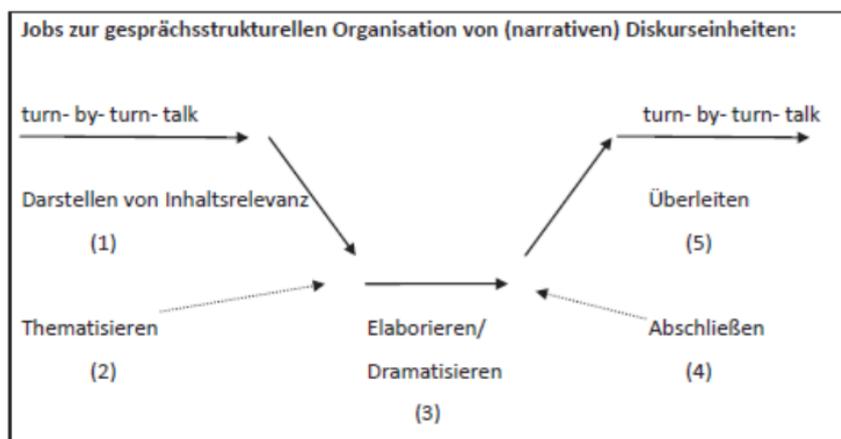


Abbildung 5 „Jobs“ zur gesprächsstrukturellen Organisation narrativer Diskurseinheiten (Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 134)<sup>143</sup>

Neben diesem Modell wurden drei zentrale Aufgaben herausgearbeitet, die für in Diskurse eingebettete Einheiten (wie z.B. das Erzählen) von den Beteiligten zu realisieren sind:

„Kontextualisierung“, „Vertextung“ und „Markierung“ (Ohlhus 2013b, S. 184). Kontextualisierung bezieht sich auf die Situation, in die die Diskurseinheit eingebettet ist. Neben dem Anzeigen eines globalen Gesprächsbeitrages und dessen Erkennen seines Gegenübers geht es hier um Kategorien der Angemessenheit und Verständlichkeit. Mittels sprachlicher, prosodischer und gestischer Mittel wird von der SprecherIn markiert, welcher Typ von Diskurseinheit realisiert wird, was gleichermaßen die Erwartungen der ZuhörerIn an den stärker monologisch ausgerichteten Gesprächsbeitrag beeinflusst.<sup>144</sup> Die dritte Teilkompetenz der Vertextung bezieht sich darauf, „die eigentliche

<sup>143</sup> Zu den „Jobs“ (1) und (5): Eine Geschichte wird innerhalb eines Gesprächs sprachlich häufig markiert (1) mit Ausdrücken wie „Mir ist da gestern ja was Lustiges passiert“. Sacks bezeichnet dieses Verfahren der Geschichtenankündigung als „story-preface“ (Sacks 1971, zit. nach Becker 2015, S. 40). Die Markierung des Endes einer Narration (5) wird vielerorts als „Coda“ bezeichnet (z.B. Labov/Waletzky 1973; Augst 2007). Sie führt aus der Geschichte heraus und in das Gespräch zurück.

<sup>144</sup> Ein „aber“ beispielsweise markiert eine adversative Relation, die sowohl einen Einwand im Sinne einer argumentativen Einheit als auch eine unerwartete Wendung im Handlungsgeschehen innerhalb einer narrativen Einheit kennzeichnen kann (vgl. Heller/Morek 2015, S. 4).

Geschichte zu entwickeln und auszubauen“ (ebd.), indem ein globaler Zusammenhang kohärent hergestellt wird. Alle drei Aufgaben zeigen an, dass in „echten“, in Dialoge eingebettete Narrationen, wie sie für Erlebniserzählungen normalerweise typisch sind, neben rein lexikalischen und syntaktischen Kompetenzen weitere komplexe Aufgaben zu bewältigen sind. In schulischen Situationen findet häufig eine Reduktion auf sprachliche Anforderungen statt, da Erlebniserzählungen im Schulalltag in der Regel im Erzählkreis realisiert werden, in dem sich die Anforderung auf die Aufgabe Vertextung beschränkt. Dieses spezielle Erzählformat dominiert gleichzeitig die Mündlichkeitsdidaktik des Primarbereichs (vgl. Morek 2013, S. 76; siehe auch Schramm 2011, S. 90f.), wobei der Inhalt (z.B. vom Wochenende) und der zeitliche Rahmen oft festgelegt sind. Ebenfalls handelt es sich nur in den seltensten Fällen um narrativ strukturierte Erzählungen, die das Kriterium der Erzählwürdigkeit erfüllen. Stattdessen werden Erlebniswiedergaben abgegeben, die stets an schulischen Normen orientiert sind (dazu auch Kapitel 3.1.2).<sup>145</sup>

Aufgrund vortrefflicher Vergleichbarkeit der SchülerInnenenergebnisse und einfacher Handhabung sowie der problemlosen Möglichkeit zur Verlegung ins Medium des Schriftlichen sind Bildergeschichten sowohl im Deutschunterricht der Grundschule als auch in der Forschungstradition am weitesten verbreitet. Im Gegensatz zu einem Einzelbild bzw. Bildimpuls<sup>146</sup>, der wiederum das Genre Phantasiegeschichte nach sich zieht, muss dabei eine vollständige, visuell dargebotene narrative Geschichte<sup>147</sup> versprachlicht werden. Die Reihenfolge der Bilder ist dabei in der Regel unveränderlich. Die ErzählerIn steht vor der komplexen Aufgabe, die Bilder wahrzunehmen, kognitiv zu verarbeiten und sie zu einem mentalen Geschichtenkonzept zu abstrahieren, das anschließend sprachlich strukturiert sowie im Hinblick auf Personen, Ort und Zeit konkretisiert werden muss (vgl. Becker 2015, S. 63). Wenn die ZuhörerIn die Bilder ebenfalls sehen kann, werden zumeist eher Einzelbildbeschreibungen mit deiktischen Verweisen in Präsensformen versprachlicht. Dieses Phänomen, das aus sich selbst heraus nachvollziehbar ist, wurde von vielen ForscherInnen nur bedingt mitgedacht; defizitäre Auslegungen der Erzählfähigkeit sind hingegen der Regelfall (siehe u.a. Karmiloff-Smith 1985; Bamberg 1987; Berman/Slobin 1994; Boueke et al. 1995; Hickmann 2003, zit. nach Kapica et al. 2014). Dazu ein Zitat von Boueke et al.: „Nur dann, wenn die Kinder bereits von

---

<sup>145</sup> Weitere kritische Bemerkungen zum schulischen Erzählkreis siehe Morek (2013). Sie selbst sucht nach Erklärsequenzen in schulischen Morgengesprächen, die dann auftauchen, wenn einzelne SchülerInnen innerhalb ihrer Erzählungen Begriffe verwenden, die den anderen SchülerInnen oder der Lehrperson fremd sind.

<sup>146</sup> Die besondere Kraft von Bildern als Erzähl- oder Schreibanlass stellen bspw. Plath und Richter (2006), Richter (2010, S. 13), Dehn et al. (2008, S. 227; 2011, S. 48) und Weinhold (2000, S. 106ff.; 2005, S. 78) heraus (vgl. Wieler 2013, S. 255).

<sup>147</sup> Von ausgesprochener Beliebtheit zeigen sich die Geschichten von „Vater und Sohn“ (Erich Ohser, syn. e.o.plauen) aus „Der kleine Herr Jakob“ (Hans Jürgen Press) oder aus der „Frog Story“ (Mercer Mayer).

sich aus über ein entsprechendes Strukturkonzept verfügen, können sie Bildergeschichten als strukturierte ‚Geschichten‘ verstehen, andernfalls sehen sie darin nur eine Abfolge von Bildern“ (Boueke et al. 1995, S. 23). Weitere Nachteile von Bildergeschichten liegen laut Wieler ggf. in der geringen emotionalen Beteiligung der Kinder an den Bildern und im Verlust der Pointe durch Verzögerungen zwischen Rezeption und Produktion (vgl. 2013, S. 258).

Beides kann ebenfalls in der Nacherzählung zum Tragen kommen. Das sprachlich vorgegebene Modell, das es zu rekonstruieren gilt, dient dabei einerseits als Unterstützung für eigene Strukturierungs- und Verbalisierungsprozesse, schränkt andererseits die Kreativität bezüglich Inhalt und Sprache stark ein und setzt hohe kognitive Anforderungen an die ErzählerIn aufgrund des korrekten Memorierens und anschließenden Wiedergebens der Handlung. Diese Maßgabe führt schnell zum Gefühl der Überforderung und damit zur Hemmung des eigenen Erzählens. Blaschitz fordert daher die Erweiterung des Nacherzählens von strenger Wiedergabe starr vorgegebener Strukturen zur eigenen narrativ-kreativen Sprachhandlung (2013, S. 140f.). Frommer unterscheidet folglich vier Formen: (1) die treue Nacherzählung, in der der Wortlaut möglichst bewahrt werden sollte, (2) die aneignende Nacherzählung, in der der Bezug zur NacherzählerIn dominiert, (3) das partnergerichtete Nacherzählen, das den Bedürfnissen der ZuhörerInnen angepasst ist und (4) die literarische Nacherzählung, in der gestalterische Mittel im Zentrum stehen (vgl. Frommer 1992, S. 141f.). Ohlhus und Stude halten positiv fest:

„Der Vorbildcharakter literarischer Erzählungen kann außer in Nacherzählungen besonders in Phantasieerzählungen beobachtet werden. Hier sind es nicht selten bestimmte Formulierungen, die die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich ziehen. Diese selbst im eigenen Erzählen zu verwenden, kann als eine produktive Form der Auseinandersetzung gerade auch mit den strukturellen Eigenschaften des Vorbilds verstanden werden“ (Ohlhus/Stude 2012, S. 483).

Der Einfluss von Kinderliteratur, insbesondere von Märchen<sup>148</sup>, spiegelt sich v.a. in der Erzählform Phantasiegeschichte wider, in der nur der SprecherIn die Erzählwelt als gedankliches Konstrukt<sup>149</sup> bekannt ist, weshalb die ZuhörerIn die ErzählerIn in ihrer Narration nur bedingt unterstützen kann und es sich damit um eine stark monologische Form handelt (vgl. Becker 2015, S. 62). Diese kann je nach Struktur und Inhalt gleichermaßen einer bestimmten literarischen Textsorte zugeordnet werden. So lassen sich beispielsweise Märchen, phantastische und futuristische Geschichten, Nonsens Erzählungen, Ritterabenteuer oder Tiergeschichten differenzieren, die oftmals sprachliche und strukturelle Ähnlichkeiten zu bekannten literarischen Formen aufweisen (vgl. Ohlhus/Stude

---

<sup>148</sup> Eine interessante Untersuchung zur Märchenrezeption von Kindern liefert Wardetzky (1992).

<sup>149</sup> Bei der Konstruktion einer fiktiven Welt kann auf reale und fiktive Welten (z.B. aus den Medien) zurückgegriffen werden.

2012, S. 483). Zum Teil beinhalten Phantasiegeschichten auch nur ausgewählte Merkmale einer Textsorte, ohne sie selbst zu erfüllen. So tauchen oftmals Elemente aus dem Märchen, wie z.B. typische Strukturen, Charaktere oder die eingängigen Einleitungs- und Schlussformeln in mündlichen Erzählungen auf. Durch die Abgrenzung der fiktiven Welt vom realen situativen Geschehen sind deiktische Verweise auf den aktuellen Wahrnehmungsraum von ErzählerIn und ZuhörerIn ausgeschlossen. Formelhafte Märchenein- und -ausstiege<sup>150</sup>, die als Phraseologismen fungieren, deren Zwecke der ZuhörerIn ebenfalls bewusst sind,<sup>151</sup> unterstützen die ErzählerIn, um den Übergang von der realen Welt in die Fiktion und zurück explizit zu markieren (vgl. Weinhold 2005, S. 70). Sie werden daher für Phantasiegeschichten oftmals übergeneralisiert (vgl. Becker 2015, S. 193). Obwohl Kinder im Erzählen dieser Form die am stärksten ausgeprägten Erzählkompetenzen aufweisen, wie im Kapitel 3.3.2 aufgezeigt wird, spielen sie in Forschung (vgl. ebd., S. 52) und Unterricht (vgl. Becker 2013, S. 193; Schramm et al. 2011, S. 90) im Vergleich zu den anderen Erzählformen die geringste Rolle. Schramm et al. identifizierten lediglich elf von 523 im Unterricht beobachteten Erzählungen als Phantasieerzählungen. Im Bereich der Didaktik sind dafür v.a. zwei Gründe verantwortlich: Zum einen weisen freie Erzählungen selbst ausgedachter Geschichten keine historische Tradition auf (siehe Kapitel 3.1.2), da u.a. dafür beanspruchte kognitive Fähigkeiten den Kindern nicht zugetraut wurden; zum anderen fehlt es den PädagogInnen oftmals an Ideen, wie die ganze Klasse an dieser monologischen Form gleichermaßen aktiv teilhaben kann. Handreichungen für den Unterricht sind für diese Erzählform ebenfalls rar. Für den Bereich der Forschung besteht ebenfalls ein Desiderat, da Phantasieerzählungen nur schwer unter künstlichen Versuchsbedingungen entfaltet und Ergebnisse unterschiedlicher Studien daher kaum verglichen werden können (vgl. ebd.). In einigen Untersuchungen wird die Schaffung einer fiktiven Welt und damit der Übergang aus der Realität in die Fiktionalität erleichtert, indem ein Geschichtenanfang vorgegeben wird. Dadurch werden jedoch einige wichtige Elemente, wie die Versprachlichung einer Orientierung oder die Mittel der Aktanteneinführung, nicht mehr beobachtet und folglich nicht mehr analysiert.

Lediglich Botvin und Sutton-Smith (1977) sowie Stein (1988) zeigen schon früh Ergebnisse für die englische Sprache in eben dieser Erzählform. In beiden Studien erzählten Kinder im Alter zwischen drei und zwölf Jahren einen vorgegebenen Geschichtenanfang weiter. Sie gehören damit ebenfalls zu den ersten Forschern, die Kindererzählungen auf narrative Strukturen in Anlehnung an Propp (siehe auch Kapitel 3.2.3) untersuchten und stellten jeweils fest, dass mit zunehmendem Alter ebenfalls die Komplexität generierter Handlungsstrukturen zunimmt. Einen Vergleich fiktiver und nonfiktiver

---

<sup>150</sup> Antos bezeichnet formelhafte Wendungen aus dem Volksmärchen als „Formulierungsschablonen“ (1992, S. 203, zit. nach Becker 2005a, S. 28).

<sup>151</sup> Dies gelingt durch die Etablierung der Volksmärchen in unserer (europäischen) Kultur.

Erzählungen nehmen z.B. Scinto (1983) und Wolf/Moreton/Camp (1994) vor, mit den Ergebnissen, dass narrative Texte kohäsiver sind als expositorische und dass bereits Fünfjährige die sprachlichen Mittel dem Erzählgenre anpassen (vgl. Becker 2015, S. 53f.). In der jüngeren Forschung haben sich neben Tabea Becker u.a. auch Helga Andresen (2005) und Astrid Schmidt (2013) mit der Phantasieerzählung beschäftigt. Dennoch bewegt sich diese Erzählform in einem sehr dezimierten ForscherInnenkreis, sodass eindeutig von einem Desiderat gesprochen werden kann, das mit dieser Arbeit ein Stück weiter überwunden werden soll. Im Folgenden werden, wie bereits angedeutet, bedeutende Forschungsergebnisse zum Aufbau einer Geschichte aufgezeigt, da der Rückbezug auf eine (komplexe) „story grammar“ ein eindeutiges Merkmal für Erzählfähigkeit darstellt (vgl. z.B. Boueke et al. 1995) und gleichermaßen als ein wesentliches Merkmal für Bildungssprache auf textuell-pragmatischer Ebene fungiert (siehe Kapitel 2.3.3).

#### 3.2.3 Zum Aufbau einer Erzählung

Im Gegensatz zum Inhalt einer Geschichte kann für ihre Struktur eine relative Universalität verzeichnet werden. Dies wurde von strukturalistisch geprägten Linguisten bereits vergleichsweise früh herausgearbeitet.<sup>152</sup> Die meisten Modelle gehen zurück auf Vladimir Propps „Morphologie des Märchens“ (1928), in der russische Zaubermärchen auf ihr Handlungssubstrat hin untersucht wurden. Propp stellte 31 Funktionen fest, die als Handlungseinheiten in fester Reihenfolge<sup>153</sup> in Volksmärchen vorkommen. Dabei ist „Function [...] understood as an act of character, defined from the point of view of its significance for the course of the action“ (Propp 1968, S. 21). Diese Funktionen werden im Märchen zu mindestens zwei Sequenzen zusammengefügt. Damit kann der Aufbau eines Märchens funktional erklärt werden, auch wenn unterschiedliche Motive und Themen ein neues Märchen aus dem gleichen Aufbau machen (vgl. Propp 1972, S. 92f.). Da Propp sein Modell an einem sehr begrenzten Textkorpus entwickelte, wurde von nachfolgenden ForscherInnen immer wieder in Frage gestellt, ob diese Erkenntnisse auf andere Erzähltexte übertragbar seien. So bestätigen Alan Dundes (1964: „The Morphology of north American Indian Folktale“), Claude Bremond (1973: „The logic of narrative possibilities“) und Tzvetan Todorov (1969: „Grammaire du ‚Décaméron‘“), der typische Handlungen im „Decamerone“ beschreibt, im Wesentlichen Propps Erkenntnisse und formulieren dennoch Präzisierungen und Neuakzentuierungen. Angewandte Erzähltextanalysen (z.B. Quasthoff 1980; van Dijk 1980; Ehlich 1980; Peterson/McCabe 1983; Haslett

---

<sup>152</sup> Umfangreichere Darstellungen dieser Entwicklungen finden sich u.a. in Gülich/Raible (1977, S. 195-300) oder zusammengefasst in Boueke/Schüle (1991, S. 13-41), Boueke et al. (1995, S. 39-49) und Becker (2015, S. 20-27).

<sup>153</sup> Es können allerdings Funktionen entfallen oder wiederholt werden. Die ersten fünf Funktionen werden z.B. bezeichnet als: (1.) Zeitweilige Entfernung, (2.) Verbot, (3.) Verletzung des Verbots, (4.) Erkundigung, (5.) Verrat.

1986) gehen zumeist auf die „Highpoint-Analyse“ mündlicher Erzählungen der amerikanischen Soziolinguisten William Labov und Joshua Waletzky (1973: „Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience“) zurück, auch wenn diese selbst ihr Erzählmodell nicht auf Texte von Kindern anwandten (vgl. Boueke et al. 1995, S. 43). Auf der Suche nach funktionellen sprachlichen Regelmäßigkeiten heben sie das Kriterium „Punkt maximaler Komplikation“ (Labov/Waletzky 1973, S. 116) hervor, welches sie in allen gelungenen Alltagserzählungen jugendlicher Slumbewohner ausfindig machen konnten. Insgesamt stellen sie für monologische Produktionen folgende Strukturelemente heraus: Abstract, Orientierung, Komplikation, Evaluation<sup>154</sup>, Auflösung, Coda und Moral. Diese Elemente bilden die kognitiven Strukturen einer jeden Höhepunkterzählung ab und wurden fortan als „story grammar“ bezeichnet (vgl. Boueke/Schüle 1991, S. 22). Solche narrativen Strukturen entlasten das Zuhören und das eigene Formulieren; Erzählungen mit fehlerhafter Struktur werden im Gegenzug schlecht verstanden und memoriert bzw. beim Nacherzählen entsprechend verändert (vgl. dazu Mandler/Johnson 1978; Stein/Glenn 1979; Hoppe-Graff/Schöler/Schell 1980, zit. nach Boueke/Schüle 1991, S. 23). Diese Erkenntnis geht in Grundzügen bereits auf Forschungen der 1930er Jahre zurück (z.B. Bartlett 1932<sup>155</sup>), die sich mit dem Begriff „Schema“ auseinandersetzten. Darunter versteht Bartlett

„an active organization of past reactions, or of past experiences, which must always be supposed to be operating in any well-adapted organic response. That is, whenever there is any order or regularity of behavior, a particular response is possible only because it is related to other similar responses which have been serially organized, yet which operate, not simply as individual members coming one after another, but as unitary mass [...]“ (Bartlett 1932, S. 200f.)

Es handelt sich dementsprechend um kognitive Strukturen, die allgemeines und narratives Wissen beinhalten. Erzählschemata können demzufolge auch als „story grammars“ bezeichnet werden. Weitere breit rezipierte Modelle gehen auf Rumelhart (1975)<sup>156</sup> zurück, der die Begriffe „story“, „setting“, „episode“, „event“, „change of state“ und „reaction“ nutzte sowie Thorndyke (1977), der

---

<sup>154</sup> Da eine kritische Reflexion des Begriffs „Evaluation“ bei vielen ForscherInnen ausblieb (z.B. Peterson/McCabe 1983; Haslett 1986), kam es dieses Kriterium betreffend zu erheblichen Abweichungen der Ergebnisse. Kernan ersetzte für seine eigenen Auswertungen daher den Begriff durch die erzählspezifischere Kategorie „expressive Elaboration“ (Kernan 1977, S. 100ff., zit. nach Boueke et al. 1995, S. 48f.).

<sup>155</sup> Der britische Psychologe Bartlett ließ sich von seinen Versuchspersonen Erlebnisse aus dem ersten Weltkrieg berichten und stellte nach seiner Analyse fest, dass den Erzählungen ein festes Muster innewohnte. So entwickelte er die Theorie, dass spezifische Erinnerungen zu größeren Mustern (Schemata) zusammengefügt werden.

<sup>156</sup> Rumelhart entwickelte eine Geschichtengrammatik auf der Basis einer Strukturanalyse von Fabeln, Volksmärchen und Mythen.

„story grammar“ um „plot“, „theme“, „goal“, „resolution“, „outcome“ und „result“ erweiterte (siehe auch Mandler/Johnson 1977; Stein/Glenn 1979, zit. nach Boueke et al. 1995, S. 58ff.).<sup>157</sup>

Eine moderne Variante des klassischen Story-Grammar-Modells entwickelten Boueke et al. 1995 (Abb. 6) für die Analyse von Kindererzählungen zur Abstraktion eines Erzählfähigkeit-

Entwicklungsmodells (siehe Kapitel 3.3.1). Ein Text gilt demnach als Geschichte, wenn alle für die Darstellung relevanten Ereignisse vorkommen, diese zu einer kohärenten Ereignisfolge linearisiert werden, das Kriterium der Erzählwürdigkeit durch einen markierten Bruch der HörerInnenerwartungen erfüllt ist und eine emotionale Qualifizierung bzw. Markierung durch die erzählte Ereignisfolge zustande gekommen ist (vgl. Boueke et al. 1995, S. 75). Sind z.B. Ereignisse nicht affektiv markiert, liegt hingegen keine Erzählung, sondern ein Bericht oder eine Beschreibung vor. Martínez und Scheffel machen drei Typen solcher Affektstrukturen aus: Überraschung, Spannung und Neugier. Während der HörerIn/LeserIn in der ersten Form eine wichtige Information bis kurz vor Ende vorenthalten wird, ohne dass dieser es merkt, wird in der zweiten Form ein Ereignis geschildert, das sich besonders positiv oder negativ auf die ProtagonistIn auswirken könnte. Neugier wird wie Überraschung erreicht, nur dass die HörerIn/LeserIn weiß, dass ihr etwas verheimlicht wird (vgl. Martínez/Scheffel 1999, S. 151f.).

Da das Modell von Boueke et al. Bis heute stark rezipiert wird, werden Begriffe für die Auswertung der kindlichen Erzählungen in dieser Arbeit übernommen.

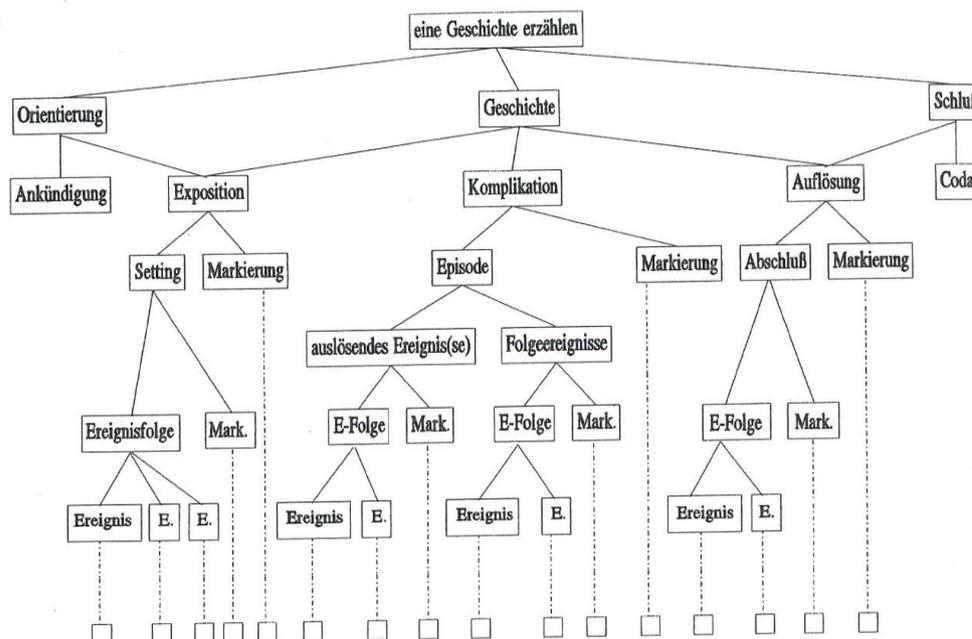


Abbildung 6 Schematheoretisch konzipiertes Modell nach Boueke et al. (1995, S. 76)

<sup>157</sup> Ohlhus widmet sich im Rahmen seiner Dissertation ebenfalls der Struktur von Geschichten. Eine umfangreichere Auseinandersetzung damit, mit Beispielen von Kindererzählungen unterlegt, findet sich in Ohlhus (2014, S. 19-32).

Andresen kritisiert diese weitreichend rezipierte Ansicht, weil darin Höhepunkterzählungen<sup>158</sup> als Prototypen des Erzählens betrachtet werden. Erzählen wird u.a. von Boueke et al. als Realisierung eines narrativen Schemas verstanden, sodass diese Realisierung als zuverlässigste Referenz für die Rekonstruktion des kindlichen Erzählerwerbs herangezogen wird, was jedoch weitere relevante Eigenschaften vernachlässigt (vgl. Andresen 2013, S. 33). Demnach wird die Einteilung in konzeptionell schriftliche vs. mündliche Sprache einerseits und nachvollziehbare vs. zusammenhangslose Geschichten andererseits allein auf Basis struktureller Kriterien beantwortet, was tatsächlich fragwürdig ist.

Das folgende Kapitel widmet sich empirischen Erkenntnissen zur Entwicklung von Erzählfähigkeit von Kindern für Höhepunktgeschichten, woraus anschließend (Kapitel 4.1) didaktische Konsequenzen gezogen werden. Es wird bezüglich implizierter Zusammenhänge in der Bildungssprache nochmals veranschaulicht, aus welchen Gründen eine Fokussierung auf die Erzählform Phantasiegeschichte vorgenommen wird. Empirische Ergebnisse zur Aneignung anderer Erzählformen werden lediglich zum Vergleich herangezogen.

### 3.3 Aneignungsprozesse<sup>159</sup>

Ein erstes Forschungsinteresse zum kindlichen Spracherwerb entwickelte sich aus dem Bereich der Psychologie (siehe z.B. Piaget 1926; Bruner 1966; Wygotski 1986), wobei es den ForscherInnen vordergründig um den Grammatik- und Semantikerwerb in der frühen Kindheit ging, was den Bereich des Erzählens nur tangiert. Der Entwicklungspsychologe Jean Piaget lieferte die erste Untersuchung zum Erzählen von Kindern, auch wenn er selbst vielmehr das Interagieren sprachlicher und kognitiver Entwicklungsprozesse beobachten wollte. Seine Erkenntnis, dass Erzählungen von Kindern bis zum Alter von acht Jahren, hier Märchennacherzählungen, unvollständig und unstrukturiert waren, wurde vielfach bestätigt, aber auch widerlegt. Nachfolgende Forschungen, die v.a. durch die kommunikative Wende in den 1970er Jahren ausgelöst wurden, können zwei Strömungen zugeordnet werden. Die meisten Forschungen dieser Zeit bezogen Erzählkompetenz ausschließlich auf strukturelle Kategorien, die anhand der Story-Grammar-Bewegung etabliert wurden. Je nach Grad der Strukturierung wurden unterschiedliche Stufen herausgearbeitet, die in Abhängigkeit vom Alter der

---

<sup>158</sup> In Abgrenzung dazu formuliert Wagner (1986) den Begriff der „Geflechterzählungen“, worunter das gemeinsame dialogische Erzählen von Ereignissen und Erlebnissen ohne Höhepunkt gemeint ist. Es dient dazu, sich gegenseitig kollektiver Erfahrungen zu vergewissern (vgl. Rank 1995, S. 108).

<sup>159</sup> Empfehlenswerte, umfangreiche Zusammenfassungen von vielen Studien des 20. Jahrhunderts, vermehrt jedoch aus den 1970er und 1980er Jahren, finden sich u.a. in Boueke et al. (1995), Merkel (2000) und Becker (2015). In diesem Abschnitt sollen nur punktuell Studien aus dieser Zeit benannt werden, um anschließend etwas detailliertere Einsichten in neuere, für diese Arbeit wesentliche Forschungen zu erhalten.

Kinder häufiger oder weniger häufig vertreten waren (vgl. Becker 2015, S. 20ff.). Andere ForscherInnen führten qualitative Langzeitstudien zu Mutter-Kind-Gesprächen oder Gesprächen unter Geschwistern durch. So wurden beispielsweise die Einschlafmonologe der kleinen Emily (Nelson 1989, zit. nach Spinner 2013, S. 169f.) sehr bekannt. Keenan (1974) beobachtete über ein Jahr hinweg Interaktionen zwei- bzw. dreijähriger Zwillinge, Shelby A. Wolf fertigte über neun Jahre hinweg Ton- und Videoaufnahmen ihrer beiden Kinder an, um die Rolle literarischer Erfahrungen in Alltagskommunikationen nachzuvollziehen (Wolf/Heath 1992, zit. nach Spinner 2013, S. 170). In den neueren umfassenderen Studien zum Erzählerwerb (siehe Boueke et al. 1995; Hausendorf/Quasthoff 1996; Becker 2015) stellte sich heraus, dass das Erzählen komplexer ist als zuvor angenommen. So wurden immer mehr Faktoren aufgedeckt, die für spezifische Erzählerwerbsprozesse verantwortlich sind. Neben sprachlichen Teilfähigkeiten sind dies u.a. auch kognitive und sozial-kognitive Fähigkeiten. Tabea Becker (2001/2015) untersuchte als Erste den Einfluss der Erzählform auf die Entwicklung der Erzählfähigkeiten und stellte große Unterschiede fest. Seither sind Verallgemeinerungen der Erkenntnisse von einer Erzählform auf die gesamte Erzählfähigkeit zu hinterfragen. Das von Boueke et al. vorgestellte Profil der Erzählfähigkeit als vierstufiges Modell, das die AutorInnen vor dem Hintergrund dreier unterschiedlicher Altersgruppen (5, 7, 9 Jahre) entwickelten, ist daher nur begrenzt gültig. Das Modell hatte großen Einfluss auf den Bereich der Erwerbsforschung, wurde vielfach bestätigt (z.B. Bremreich-Vos/Possmayer 2011, zit. nach Andresen 2013, S. 18) und in der Didaktik umgehend rezipiert.<sup>160</sup> Becker (2015) konnte überdies zeigen, dass es auf andere Erzählformen anwendbar ist. Daher soll es hier komprimiert vorgestellt werden.

#### 3.3.1 Stufenmodell zum Erwerb von Erzählfähigkeit

Anhand eines Fragenkatalogs ordneten die AutorInnen des Fachbuchs „Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten“ Texte von Kindern vier Strukturtypen (siehe Tab. 5) mit zunehmender Komplexität zu (vgl. Boueke et al. 1995, S. 178-182, 192f.).

---

<sup>160</sup> Besonders im Bereich der Didaktik sind Stufenmodelle mit Altersangaben mit Bedacht zu rezipieren, da sie u.U. unreflektierte Vorstellungen über zu erwartende Entwicklungsverläufe implizieren und als Grundlage für Diagnostik und Leistungsbeurteilungen herangezogen werden. Ein ebenfalls vierstufiges Modell für die Entwicklung von Textkompetenz in unterschiedlichen Textsorten im Bereich des Schriftlichen entwickelten Augst et al. (2007) für die Klassenstufen zwei bis vier.

Texttyp	Merkmale	Altersgruppe
isoliert 	dargestellte Ereignisse sind unverbunden nebeneinander gesetzt	Kindergartenkinder
linear 	Ereignisse sind untereinander verknüpft	Kindergartenkinder 2. Klasse
strukturiert 	Ereignisfolge ist „episodisch“ markiert und strukturiert, Anfang und Ende markiert	2. Klasse 4. Klasse
narrativ 	episodisch strukturierte Ereignisse sind „affektiv“ markiert (Zuhörer wird eingebunden und angesprochen)	4. Klasse

Tabelle 5 Stufenmodell der Erzählentwicklung nach Boueke et al. (1995, S. 130ff.)

Auf der ersten Stufe, die sie nahezu ausschließlich bei Fünfjährigen beobachteten, werden Ereignisse isoliert, also kausal und temporal unverbunden dargestellt. Der ZuhörerIn erschließt sich die Geschichte nur dann, wenn sie die dargestellte Situation kennt und sie selbst Zusammenhänge zwischen den Einzelereignissen herstellen kann. Ebenfalls fehlten affektive Markierungen<sup>161</sup>, die die Erzählwürdigkeit bzw. einen besonderen Erlebniswert herausstellen würden. Lineare Ereignisdarstellungen wurden von den Fünf- und Siebenjährigen etwa gleich häufig produziert. Im Gegensatz zur ersten Stufe werden Ereignisse lokal mithilfe temporaler ([und] dann, danach) und z.T. auch kausaler (weil) sprachlicher Mittel zu Ereignisfolgen bzw. -ketten verknüpft. Boueke et al. sprechen daher auch von „Sequenzierung“ (1995, S. 192). Daran zeigt sich auch, dass die von LehrerInnen vielfach monierte „und-dann“-Reihung eine notwendige Vorstufe für narrativ komplexere Darstellungen bildet. Die Markierung einer vom Alltäglichen abweichenden Erlebnisqualität bleibt jedoch noch aus und wird erst auf der dritten Stufe realisiert, auf die sich Zweit- und ViertklässlerInnen annähernd gleich verteilen. Boueke et al. vermuteten daher, dass Kinder erst im Grundschulalter Kenntnisse darüber gewonnen haben, dass sich Ereignisse anders als erwartet entwickeln können, was u.a. von Andresen und Schmidt (2010) widerlegt werden konnte (vgl. Andresen 2013, S. 28). Des Weiteren zeichnen sich Erzählungen auf der dritten Stufe durch globale, kontrastiv gekennzeichnete Untergliederungen in ein Vorher und Nachher aus. Da sich die Geschichten in ihrer Typologie in Setting, Episode und Abschluss aufgliedern lassen, wird vom „strukturierten Erzähltyp“ gesprochen. Auf der vierten und höchsten Stufe kommt hinzu, dass die ZuhörerIn durch Affektmarkierungen emotional in die Geschichte involviert wird und dadurch eine

<sup>161</sup> In Thomas' Beispiel (s.u.) zählen dazu „eines schönen sonnigen Samstages“, „schimpfte doll“ oder „ganz gelassen“. Auch in Erlebnis Erzählungen spielen affektive Markierungen eine große Rolle. So werden Ereignisse erst erzählenswert, wenn sie zum Erlebnis geworden sind (siehe auch Kapitel 3.2.3).

gewisse Dramatik entsteht. Das Geschichtenschema gilt nun als nahezu vollständig entwickelt. Als ein Beispiel soll die Geschichte von Thomas herangezogen werden:

„eines Tag- a ne(.) eines schönen sonnigen (.) Samstages fuhr der kleine Herr Kaiser mit seinem Fahrrad Brötchen holen (.) an der Weggabelung (.) kam (.) en- an einer Weggabelung kam (.) ein Herr (.) auch mit einem Fahrrad da langgefahren (3) der kleine Herr Kai- öh Herr Jakob (.) fuhr grad über einen Stein (.) purzelte (2) und der Mann war schon neben ihn (.) und da fuhr- fallen sie aufeinander (.) der Mann (.) der ein nagelneues Fahrrad hatte (.) schimpfte doll (.) den kleinen Herrn Jakob aus (2) der kleine Herr Jakob nahm das alles ganz gelassen (.) und reparierte (.) schraubte (.) den Reifen ab (2) dann nahm er (.) Schrauben und (.) machte sein fahrrad (.) an (.) dem (.) von dem Herr fest (2) und dann (.) fuhren die beide (.) wie ein Tandem zum Bäcker“ (Boueke et al. 1995, S. 241).

Aussagen zu Übergängen zwischen den einzelnen Stufen fehlen bei Boueke et al., da im Querschnitt geforscht wurde und der Altersabstand von zwei Jahren zwischen den Kindergruppen zu groß ist, um Übergänge festzustellen (vgl. ebd., S. 193).

Einige ForscherInnen entdeckten, dass der Erwerb unterschiedlicher Merkmale von Erzählfähigkeit keineswegs stets kontinuierlich verlaufen muss. U-förmige Leistungsentwicklungen werden dabei nicht auf die Tagesform geschoben, sondern natürlichen Umstrukturierungsprozessen zugeschrieben. So nimmt die Leistung an der Sprachoberfläche zu bestimmten Zeitpunkten ab, um später durch Bewusstwerdungsprozesse auf ein höheres Entwicklungsniveau zu leiten. Andresen erläutert einen solchen Verlauf am korrekten Gebrauch stark konjugierter Verben: Wo jüngere Kinder häufig den Gebrauch der korrekten Form fraglos übernehmen, zeigt sich im späteren Entwicklungsverlauf häufig ein vermehrt falscher Gebrauch, der mit der Übergeneralisierung schwacher Konjugationen nach Erlernen der Regel begründet werden kann (vgl. Andresen 2013, S. 24; siehe auch Becker 2005a, S. 28; dazu auch Kapitel 6.2.2). Becker weist den verstärkten Gebrauch direkter Rede für die mittlere Altersgruppe (7-Jährige), Ohlhus die der Verwendung szenischer Mittel bei Zweitklässlern nach (vgl. Stude 2013, S. 59).

Auch Andresen und Schmidt (2010) wandten das Stufenmodell von Boueke et al. auf Erlebnis-, Phantasie- und Nacherzählungen von Vier-, Fünf- und Sechsjährigen an. Für Phantasiegeschichten stellten sie fest, dass die jüngste Altersgruppe zumeist noch nicht in der Lage war, selbst erfundene Erzählungen zustande zu bringen, wobei unter Erfinden „[...] oft eine neue oder andere Kombination von bereits Bekanntem“ verstanden wird (Claussen 2006, S. 62). So waren die Kinder auf Höraktivierung eines Erwachsenen angewiesen, woraus statt einer monologischen Erzählung ein dialogisches Frage-Antwort-Spiel („turn-by-turn-talk“) hervorging (siehe auch Schmidt 2013, S. 186f.). Dieses Ergebnis kann u.a. darauf zurückgeführt werden, dass der Sprachgebrauch Vierjähriger noch weitestgehend sympraktisch ist, sodass die gedankliche Überschreitung des situativen Kontextes sie

noch überfordert. Dekontextualisierungskompetenzen, wie sie für Phantasiegeschichten notwendig sind, werden erst nach und nach erworben. Die Erzählungen der jüngsten ProbandInnen waren damit temporal und lokal eng an den Wahrnehmungsraum gebunden, der ebenfalls den gesamten inhaltlichen Verlauf bestimmte (vgl. Schmidt 2013, S. 191). Bei den ältesten Kindern hingegen waren alle Strukturtypen vertreten, wobei lineare Ereignisdarstellungen dominierten. Diese zeigten sich jedoch als spezifische Ausdifferenzierungen des gleichen Typs jüngerer Kinder (vgl. Andresen 2013, S. 27f.).

#### 3.3.2 Entwicklung von Erzählfähigkeiten unter Berücksichtigung der Erzählform

Im Gegensatz zur dialogisch geprägten Erlebniserzählung ist die monologische Phantasieerzählung literalen Sprachpraktiken näher als oralen und kann somit zumindest rezeptiv bereits in der frühen Kindheit erworben werden, was jedoch von der jeweiligen Kultur<sup>162</sup> und Sozialisation abhängig ist. Aus diesem Grund zeigen sich immense sprachliche Entwicklungsunterschiede zum Zeitpunkt der Einschulung (vgl. Quasthoff 2003, S. 107).<sup>163</sup> In unserem Kulturraum ist das Vorlesen und gemeinsame Bilderbuchbetrachten eine weit verbreitete Praktik mit primär phatischer Funktion<sup>164</sup>, die aber auch als erster Literarisierungsprozess gilt.<sup>165</sup> Hurrelmann spricht vom „Schaukelstuhl zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (Hurrelmann 2006, S. 168, zit. nach Stamm 2012, S. 140). Schon früh werden somit textstrukturelle<sup>166</sup> oder syntaktische Modelle aus der Schriftsprache implizit erworben, die als externe Ressourcen für das eigene Erzählen nutzbar gemacht werden können (vgl. Ohlhus 2011, S. 240ff.). Dieses implizite Vorgehen schlägt Gerlind Belke ebenfalls für grammatisches Lernen vor. Sie fordert im Bereich der Grundschule, den Kindern Sprachmaterial anzubieten, in dem die zu bearbeitende Struktur besonders häufig auftritt, um diese grammatischen Muster und

---

<sup>162</sup> Blaschitz stellt derartige interessante Fragen zum tatsächlichen Einfluss sprachlich-ethnischer Herkunft der Kinder als Desiderat dar, da diese neben Einflüssen unserer Kultur schwer zu identifizieren sind (vgl. Blaschitz 2013, S. 143). Einige Entdeckungen dazu machen beispielsweise Hickmann (2003), Dollnick/Pfaff (2013) oder Kalkavan (2013).

<sup>163</sup> In den Forschungsprojekten OLDER und DASS rund um Uta Quasthoff werden u.a. Auswirkungen niedriger Entwicklungsstände zu Schulbeginn unter Berücksichtigung von familialen Erwerbskontexten auf spätere schriftliche Textproduktionsfähigkeiten untersucht.

<sup>164</sup> Dazu ein Zitat von Kohl: „Erzählzeit ist gemeinsame Zeit für Kinder und Erwachsene. Sie schenkt dem Kind Urvertrauen in menschliche Gemeinschaft und weckt positive Gefühle. Deshalb spricht man auch von einer gelingenden Sozialisation des Kindes, wenn es solche frühen Erfahrungen des Erzählens und Vorlesens in der Familie und in Kindergemeinschaften, wie im Kindergarten, für das Kind gegeben hat. Der Zugang zur elementaren Schriftkultur wird durch diese Erlebnisse nachhaltig gestärkt“ (Kohl 2014, S. 50).

<sup>165</sup> Claudia Müller (2012) erforscht in Ihrer Dissertation den Einfluss literaler Sprachpraktiken, milieuspezifischer Aspekte und Bedingungen elterlicher Sprachförderressourcen auf kindliche Erzählfähigkeiten. Dabei versucht sie auch durch Vorlese- und Erzählpraktiken in Familien unterschiedlicher sozialer Milieus dadurch bedingte Unterschiede der Erzählfähigkeit auszumachen.

<sup>166</sup> Feilke spricht auch von „Textroutinen“ als literalen Prozeduren (Feilke 2012, S. 11f.), für deren Ausbildung Phantasiegeschichten ebenfalls besonders geeignet sind (vgl. Hudson/Shapiro 1991, zit. nach Becker 2015, S. 28; Becker 2013, S. 208). Vogt spricht von „Erzählkonzepten“ (2006, S. 155).

Strukturen selbst zu entdecken und zunehmend zu gebrauchen (vgl. Belke 2008, S. 172). Diese Strategie sei insbesondere auch für Kinder mit DaZ-Erwerb zu verfolgen:

„Es bleibt uns also nichts anderes übrig, als Kindern in mehrsprachigen Lerngruppen diejenigen Sprachstrukturen, die sie noch nicht beherrschen, so oft wie möglich gezielt und in attraktiver und motivierender Form anzubieten in der Hoffnung, dass ein solcher intensivierter input [sic!] nach und nach zum intake [sic!] führt“ (Belke 2008, S. 178).

Sonja Birkle führte eine empirische Interventionsstudie zur Förderung von Textmusterkenntnis durch Vorlesen durch und stellte ebenfalls fest, dass die Versuchsgruppe, der über einen Zeitraum von fünf Wochen kontinuierlich vorgelesen wurde, im Vergleich zur Kontrollgruppe Musterbrüche in Märchen z.T. besser erkennen und begründen kann (vgl. Birkle 2012, S. 206).<sup>167</sup> Ebenso werden die Vorstellungskraft, ein Bewusstsein für die ErzählerInrolle und für Kohärenz in Geschichten sowie ein poetischer Sprachgebrauch ausgebildet, die den Kindern eine Orientierung geben können (vgl. Lyppe 2000, S. 175ff.). Becker beschreibt es so: „while for fantasy stories the child reproduces textual patterns, in personal experiences it is conversational patterns the child must learn to master“ (Becker 2005b, S. 109) und weist damit gleichzeitig auf die stärkere Dialogizität im Verbalisieren von Erlebnissen hin, was sich auch in ihrer Dissertationsstudie zeigt: In Erlebniserzählungen benötigten die Kinder die meiste Unterstützung. Da dieselben Kinder in den anderen Erzählformen, besonders jedoch im Erzählen von Phantasiegeschichten, sehr selbstständig formulierten, ist davon auszugehen, dass Hilfeleistungen nicht für mangelnde Fähigkeiten, sondern als spezifisches Charakteristikum für Erlebnissnarrationen stehen. Phantasieerzählungen können von der erwachsenen ZuhörerIn generell kaum unterstützt werden.<sup>168</sup> Ein Bewusstsein der Kinder darüber zeigt sich darin, dass keines der sieben- und neunjährigen Kinder Hilfe in Anspruch nahm (vgl. Becker 2015, S. 134f.). Diese monologischen Formen begünstigen einen konzeptionell schriftlichen Charakter (vgl. Becker 2013, S. 198). Individuelle Stilpräferenzen werden daher vom Mündlichen ins Schriftliche übernommen und reorganisiert (vgl. Quasthoff et al. 2005, S. 8). Phantasiegeschichten und auch Nacherzählungen eignen sich daher in besonderem Maße für die Aneignung konzeptioneller Schriftlichkeit (vgl. Andresen 2009, S. 102) bereits vor der Entwicklung medialer Schriftlichkeit. Die Kinder konnten ihre Fähigkeiten in dieser Form am freiesten entfalten, erworbenes Textmusterwissen anwenden sowie kohäsive Mittel und Strukturen üben, selbst wenn bestimmte sprachliche Mittel noch bis in die Adoleszenz hinein entwickelt werden (vgl. Quasthoff 2003, S. 111). Dies konnte auch Dannerer

---

<sup>167</sup> Allerdings muss ebenso erwähnt werden, dass ihre Ergebnisse nicht signifikant sind und sie ihre Thesen mit nur wenigen ProbandInnen überprüft, wodurch die Aussagen lediglich ihre Thesen stützen können.

<sup>168</sup> Die Wirkung von Unterstützungsmechanismen als externe Ressourcen untersucht Ohlhus (2011).

(2012) in einer Langzeitstudie zur Entwicklung mündlicher und schriftlicher Erzählfähigkeiten von der vierten bis zur zwölften Klasse zeigen.

Da Tabea Beckers Arbeit<sup>169</sup> einen Meilenstein in der Erzählforschung darstellt, werden die wichtigsten Ergebnisse zur Phantasieerzählung, mit Fokussierung der Neunjährigen, im Vergleich zu anderen Erzählformen im Folgenden kurz vorgestellt und zum Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Studie (siehe Kapitel 6.1) herangezogen. Zwischen allen vier Erzählformen konnte sie große Unterschiede in Anbetracht der Entwicklung über die drei Altersstufen (5, 7, 9 Jahre), aber auch über jede Form innerhalb einer Altersstufe feststellen. Zur interaktiven Einbettung und Unterstützung wurden bereits Aussagen getroffen (siehe oben), es ist lediglich zu ergänzen, dass interaktive Konstituierungen kontinuierlich abnehmen und auch in Erlebnis- und Nacherzählungen bei den Neunjährigen gen Null tendieren (vgl. Becker 2015, S. 123). Es konnte beobachtet werden, dass die Siebenjährigen bereits über gattungsspezifische Register verfügten, die sich bis zum neunten Lebensjahr verfestigten. Damit lassen sich grundsätzliche Unterschiede zwischen den Erzählformen feststellen, die nicht dem Zufall zugeschrieben werden können. Sowohl der Erzählanlass als auch der Textsortenstimulus, das wurde im Vergleich zu anderen Studien festgestellt, beeinflussen die Struktur, Länge und Muster der Erzählungen stark (vgl. ebd., S. 55ff.). Was die Textlänge betrifft, so nehmen alle vier Formen mit zunehmendem Alter, vor allem aber von der ersten bis zur dritten Klasse, an Volumen zu, wobei gerade Phantasieerzählungen die stärkste Variation innerhalb der Altersgruppen aufzeigen. Im Durchschnitt liegen sie jedoch gemeinsam mit den Bildergeschichten zwischen Erlebnis- und Nacherzählungen (vgl. ebd. S. 79ff.; siehe auch Andresen 2011, S. 173). Große Differenzen zur Bildnarration zeigen sich bei den jüngeren Kindern in Bezug auf den Tempusgebrauch: Während Bildergeschichten hauptsächlich im Präsens versprachlicht werden, dominieren in Phantasiegeschichten wie auch in Nach- und Erlebnisnarrationen von Beginn an Vergangenheitsformen. Bildergeschichten wurden demzufolge von den jüngeren Kindern nicht als Narrationen eingestuft.

Was die narrative Struktur betrifft, nimmt die Komplexität mit zunehmendem Alter in allen vier Formen zu. Die Erwerbsprozesse scheinen mit neun Jahren nahezu abgeschlossen zu sein: Isolierte und lineare Ereignisdarstellungen lassen sich gar nicht mehr, strukturierte nur noch vereinzelt finden.<sup>170</sup> Gleichmaßen werden Geschichten mit zunehmendem Alter kohärenter; der geringste Anstieg ist allerdings bei Phantasieerzählungen zu verzeichnen, da sie von Beginn an einen signifikant

---

<sup>169</sup> Eine spätere Forschungsarbeit zu diesen Erzählformen in Form von einer Längsschnittstudie an Vier- bis Siebenjährigen liefert Andresen (2005). Da die Kinder jünger waren und das Setting anders gewählt wurde, können die Ergebnisse nur bedingt verglichen werden. Deutliche Widersprüche sind zumindest nicht auffindbar.

<sup>170</sup> In Bezug auf Bildererzählungen stimmen Beckers Ergebnisse weitgehend mit Bouekes et al. überein (vgl. Becker 2015, S. 121).

höheren Grad an Kohärenz aufweisen.<sup>171</sup> Auch was die Einführung von Aktanten in Phantasiegeschichten anbelangt, lassen die ProbandInnen der beiden älteren Versuchsgruppen keine unangemessenen Einführungen mehr erkennen, was zeigt, dass sie mit den Konventionen offenbar zunehmend vertraut sind; im Kindergartenalter sind nur die Hälfte aller Aktanteneinführungen indefinit und können damit als angemessen bewertet werden. Rhythmische und repetitive Elemente, die vor allem aus der Textsorte Märchen bekannt sind, wurden in Nacherzählungen intuitiv wiedergegeben. Dabei können funktionale Unterschiede zwischen den Altersgruppen festgestellt werden: Während jüngere Kinder Wiederholungen vor allem auf lokaler Ebene zur Verstärkung der Wortwirkung einsetzen, nutzen ältere Kinder diese sprachlichen Mittel global zur Dramatisierung und Rhythmisierung in Bezug auf den Gesamttext (vgl. ebd., S. 173). Ebenfalls zeigen die Kinder der dritten Klasse ein bestimmtes Gattungswissen, indem sie typische Elemente fiktiver Gattungen in ihre Phantasiegeschichten einbringen. Ein letzter Bereich, der ausgewertet wurde, ist der Gebrauch affektiver Mittel, was nach Boueke et al. (1995) ein konstitutives Charakteristikum für Erzählungen darstellt. Die meisten affektiven Mittel konnten ebenfalls für Phantasieerzählungen ausgezählt werden. Im Alter von neun Jahren weisen Kinder einen geschickten und bewussten Umgang mit diesen Mitteln auf. So wurde wörtliche Rede beispielsweise fast immer zur Dramatisierung in der Komplikationsphase oder zur Empathieerzeugung in der Auflösungsphase eingesetzt. Generell ist auch für dieses Merkmal von Erzählfähigkeit eine Steigerung über die Altersgruppen hinweg zu verzeichnen.

Resümierend kann auf Basis der vergangenen Darstellungen der Begriff Erzählfähigkeit<sup>172</sup> in Bezug auf das Erzählen von Phantasiegeschichten noch einmal wie folgt zusammengefasst werden: Erzählen als kommunikativer, gesellschaftlicher Akt ist stets äußeren Kontextfaktoren unterworfen, weshalb Erzählfähigkeit sowohl von personalen als auch von situativen Bedingungen abhängig ist. Unter situativen Bedingungen versteht sich der soziale Kontext (wird z.B. im familiären oder institutionellen Kontext wie Kindergarten und Schule erzählt), der mit bestimmten Anforderungen an die unmittelbare Situation einhergeht. Dazu zählen beispielsweise die Funktion der Erzählung und die Beziehung zwischen ErzählerIn und ZuhörerIn. Unter personalen Bedingungen werden für das mündliche Erzählen vor allem sprachliche Voraussetzungen relevant.<sup>173</sup> Neben allgemeinsprachlichen

---

<sup>171</sup> Zur Kohärenzherstellung siehe auch Applebee (1978), Klein (1978) und Karmiloff-Smith (1985) (zit. nach Boueke et al. 1995). Becker weist darauf hin, dass auch prosodische Mittel wie Tonhöhenbewegungen und Akzente wichtige Kohäsionsmittel darstellen, da sie linguistische Markierungen setzen: „Die Kinder gebrauchen einen besonderen Sprechstil, um ihre Erzählungen literal zu kontextualisieren“ (Becker 2005a, S. 26).

<sup>172</sup> Fähigkeiten im Allgemeinen werden in der pädagogischen Psychologie als Bedingungen definiert, die innerhalb einer Person liegen, genetisch veranlagt oder erworben und notwendig werden, um eine bestimmte Leistung zu erbringen (vgl. Häcker 2013, zit. nach Schätz 2016, S. 75).

<sup>173</sup> Raphaela Schätz fügt in ihrer Definition von Erzählkompetenz noch weitere der Person zugehörige Bedingungen an: sozial-kognitive, affektiv-motivationale Bedingungen, Kreativität sowie Faktoren der auditiven und visuellen Wahrnehmung und bestimmte motorische Fähigkeiten (vgl. 2016, S. 91ff.).

(basalen) Fähigkeiten sind dies vor allem spezifische pragmatische und diskursive Fähigkeiten, die das Erzählen ausmachen und im Kapitel (3.2) ausführlich erläutert werden. Sie werden mittels basaler sprachlicher Fähigkeiten realisiert und im Folgenden, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, überblicksartig noch einmal zusammengetragen.

<b>Komponenten mündlicher Erzählfähigkeit bzgl. Phantasieerzählungen</b>	<b>werden u.a. durch folgende sprachliche Mittel realisiert</b>
Dekontextualisierung	Verzicht auf deiktische Verweise
Kohärenz/Kohäsion	Isotopie Anaphern und Kataphern syntaktische Polyfunktionalität Thema-Rhema-Struktur Konnektoren
„Story grammar“ inklusive Planbruch	Gliederungssignale Temporaladverbien der Plötzlichkeit
Affektmarkierungen	Affektive/evaluative Elemente Onomatopoetika Figurenrede (direkt/indirekt) Temporaladverbien der Plötzlichkeit
Textsortenspezifische Merkmale (Phantasiegeschichte)	Narrative Formeln Phraseologismen Differenzierende Ausdrücke Phantastisches Vokabular (Figuren, Orte, Handlungen etc.) Präteritum als Erzähltempus Stilistische Mittel Hypotaxe Rhythmisierung und Repetition
Angemessene Aktanteneinführung	Indefinite Artikel

Tabelle 6 Komponenten mündlicher Erzählfähigkeit bzgl. Phantasieerzählungen

Insgesamt zeigt sich im dargestellten Forschungsdiskurs, dass der Erzählerwerb aus dem Beherrschen vieler einzelner Fähigkeiten, primär aber aus der globalen Integration und Koordination dieser

Fähigkeiten besteht. Mit neun Jahren sind die meisten Entwicklungsprozesse abgeschlossen.<sup>174</sup> Wo für Vierjährige noch ausgewiesen wurde, dass Phantasieerzählungen größtenteils zur Überforderung führen (vgl. Andresen/Schmidt 2010), ist die Erzählfähigkeit insbesondere bei Grundschulkindern in dieser Erzählform am weitesten entfaltet, obwohl ein vollkommen neuer Inhalt entdeckt und entwickelt werden muss, wofür eigene Strukturen, Inhalte und Formulierungen geschaffen werden müssen. Aufgrund des gleichermaßen hohen Anspruchs, aber auch der erstaunlichen sprachlich elaborierten Ergebnisse der jungen ErzählerInnen werden Phantasiegeschichten ebenfalls als Ausgangspunkt der hier durchgeführten empirischen Studie gewählt. Die in der Erhebungssituation hervorgebrachten Erzählungen werden (bildungs-) sprachlichen Analysen unterzogen, um den Einfluss der konkreten Situation als Beispiel einer performativen Leistung herauszustellen. Dabei wird ein Hauptaugenmerk auf die Rolle sprachlicher Vorbilder gelegt. Inwiefern sich die Ergebnisse mit Beckers Schlussfolgerungen und auch anderen dargestellten Forschungsergebnissen decken, wird u.a. in Kapitel 6 diskutiert.

Es kann resümiert werden, dass das mündliche Erzählen eine lange Tradition in der Menschheitsgeschichte aufweist und dementsprechend eine besondere Rolle in der Deutschdidaktik einnehmen sollte. Im institutionellen Rahmen innerhalb der letzten 150 Jahre wurde allerdings aus sehr unterschiedlichen Positionen heraus und damit auch mit differenten Resultaten diskutiert. Im gegenwärtigen deutschdidaktischen Diskurs ist das Thema, auch aufgrund interessanter Forschungsergebnisse, die vor allem Aufschluss über den Erwerb von Erzählkompetenzen geben (siehe v.a. Becker 2015; auch Boueke et al. 1995; Augst et al. 2007), neu entflammt. Aktuell wird das Erzählen, ähnlich wie das Vorlesen (siehe z.B. Birkle 2012), als Möglichkeit zur Vorbereitung schriftsprachlicher Kompetenzen sowie als Zugang zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund (siehe z.B. Schätz 2016) entdeckt. Dies gelingt insbesondere dadurch, dass das Erzählen nicht an ein Medium gebunden ist und damit Erkenntnisse und Förderungen auf konzeptioneller Ebene möglich sind. In eben diesen sehr aktuellen Forschungsdiskurs reiht sich die vorliegende Arbeit ein. Daraus können weitere didaktische Implikationen abgeleitet werden, die bisher neben der Dominanz der Schriftlichkeit in der Schule nur wenig konkrete Auswirkungen mit sich brachten. Das zeigt sich beispielsweise in den Aufgaben der Sprachbücher der Grundschule und auch in Forschungsergebnissen zur Häufigkeit mündlicher Narrationssituationen im Schulalltag (siehe u.a. Schramm et al. 2011). Eine Professionalisierung von Lehrkräften im mündlichen Erzählen

---

<sup>174</sup> Nach Johannes Merkel (2000) ist der Erwerb mit zwölf Jahren vollständig abgeschlossen, sodass für das Erzählen relevante Muster und Strukturen weitgehend verinnerlicht und verfügbar sind. Er beweist seine Aussagen jedoch nicht mittels empirischer Daten, sondern stützt sie auf reine Erfahrungswerte und Sekundärliteratur. Dannerer (2012) u.a. sehen eine Entwicklung bis in die Adoleszenz (hinein). Wird Erzählerwerb auch auf künstlerisches Erzählen übertragen (siehe Kober 2010), so muss festgehalten werden, dass die meisten Menschen diese Fähigkeiten nie vollständig erwerben.

einerseits und eine methodische und didaktische Vielfalt in Bezug auf die Anregung der SchülerInnen zum Erzählen andererseits könnten solcherart sein (siehe Hübsch/Wardetzky 2016). Denn selbst wenn im Bildungsbereich mündliche Erzählungen gefordert werden, so beschränken sie sich gemäß derzeitiger Beobachtungen fast ausschließlich auf das Erzählen 1.

Vor allem innerhalb der Ausführungen zu Aneignungsprozessen, aber auch zum Aufbau von Geschichten lassen sich Überschneidungen zum linguistischen Diskurs feststellen, da z.B. Diskussionen um „story grammar“ oder Kohärenz und Kohäsion, aber auch um Formelhaftigkeit in Märchen, von Linguisten als Phraseologismen bezeichnet, in beiden Domänen geführt werden. Im nächsten Kapitel werden diese Schnittflächen noch einmal im Hinblick auf Förderung aufgezeigt: Es stellt sich demnach die Frage, wie mündliche Erzählfähigkeit und somit auch frühe bildungssprachliche Fähigkeiten gefördert werden können und welches Potenzial sich daraus für die sprachliche Bildung im Allgemeinen ableiten lässt. Aus diesem Grund werden im folgenden Abschnitt Ideen zur Förderung des mündlichen Erzählens in Bezug auf Phantasiegeschichten beschrieben, die sich ebenfalls auf weitere Forschungsergebnisse stützen. Dabei werden gleichermaßen Querverbindungen zu den theoretischen Grundlagen (Kapitel 2) hergestellt. Daneben werden in einem zweiten Unterkapitel weitere Fördermöglichkeiten der Bildungssprache aufgeführt, wie sie aktuell im Rahmen der Migrations- und Bildungssprachendebatte diskutiert werden. Überschneidungen weisen auch hier Bezüge und gegenseitige Abhängigkeiten nach. Die Zusammenführung beider Theorieteile mündet in der Herausarbeitung einer Forschungsfrage, die die theoretischen Ausführungen abrundet.

## 4. Zusammenführung theoretischer Diskurse

Didaktische Fragestellungen sind auf die Lehr- und Lernbarkeit von Fach- und Anwendungswissen und –fähigkeiten fokussiert. Dargestellt werden diese Felder heute häufig in Form von Kompetenzen. Was ein Kind in jedem Fach und in gewisser Weise fächerübergreifend erwerben muss, um schulisch erfolgreich zu sein, lässt sich in den jeweiligen Lehrplänen der Länder und den Bildungsstandards der KMK nachlesen. Bildungssprachliche Fähigkeiten und auch Erzählfähigkeiten stellen dabei sowohl einen spezifisch deutschdidaktischen als auch universellen Gegenstand dar, da Sprache nicht nur als Lerngegenstand gilt, sondern gleichermaßen Lernmedium aller Fächer ist. Diese Tatsache verweist darauf, dass Förderungen für die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Gegenstandsbereiche im Unterrichtsfach Deutsch, aber auch in jedem weiteren Fach und auch außerschulisch ansetzen müssen. Konkrete didaktische Implikationen lassen sich aus den dargestellten Forschungsergebnissen nur schwer ableiten. Grundsätzlich haben sich zwei Förderansätze etabliert: Während eine Forschergruppe explizite und sprachsystematische Förderungen im Sinne des Aufbaus metasprachlicher Bewusstheit propagiert, befürworten andere ForscherInnen und DidaktikerInnen implizite Wege der Förderung v.a. über Literarisierungsprozesse. Beide Richtungen werden im Folgenden sowohl für Erzählkompetenzen als auch für bildungssprachliche Kompetenzen dargestellt und an Beispielen aufgezeigt.

### 4.1 Förderung des mündlichen Erzählens

Da das mündliche Erzählen größtenteils aus alltäglichen Praktiken erwächst, ist ein breites Leistungsspektrum zu erwarten, welches ab dem Kleinkindalter, aber auch noch bis ins hohe Erwachsenenalter auffindbar ist. Dies ist aus Alltagsgesprächen bekannt: Es gibt Menschen, denen man einfach gern zuhört, weil sie einen so richtig in die Geschichte hineinsaugen, und andere, die offensichtlich nur selten angeregt wurden eine Geschichte zu erzählen und denen die Wirkung einer spannenden Erzählung auf die Zuhörerenden daher gar nicht bewusst ist. Zum einen sind individuelle Unterschiede persönlichkeitsbezogen<sup>175</sup>, zum anderen gehen sie mit dem eigenen Sprechstil einher, der vor allem auch para- und nonverbale Mittel beinhaltet. Sie ergründen sich aus einer

---

<sup>175</sup> Darunter sind Persönlichkeitsmerkmale und Charaktereigenschaften wie Introvertiertheit oder Extraversiertheit, Mut, Selbstbewusstsein, Schüchternheit, Offenheit und Kontaktfreude gemeint, da eine ErzählerIn immer auch ein Stück von sich selbst preisgibt. Eine angenehme Atmosphäre in der Klasse ist daher Voraussetzung für gelingende Erzählstunden. Dies bedeutet jedoch gleichermaßen, dass die gut gemeinte Forderung vieler LehrerInnen, mit Mimik und Gestik zu erzählen, schnell unnatürlich und übertrieben wirkt. Nicht jede Geschichte braucht übermäßige Gesten und nicht zu jeder ErzählerIn passen sie. Schätz fügt für ihre Definition von Erzählkompetenz, wie bereits erläutert, eine personale Komponente ein, unter der sie jedoch andere Ausprägungen zusammenfasst (siehe Kapitel 3.3.2).

unterschiedlich intensiven Rezeption von Märchen, Mythen und Geschichten, die der ErzählerIn Strukturen, Merkmale, Stoffe und Funktionsweisen von erzählenden Textsorten näherbringt. Auch das Vorhandensein von Vorbildern kann sich durchaus positiv auf die eigene Erzählkompetenz auswirken (vgl. Rank 1995, S. 114). All diese Tatsachen lassen die Frage aufkommen, ob das mündliche Erzählen überhaupt durch didaktische Implikationen gefördert werden kann, worauf es bis heute keine eindeutige empirische Antwort gibt (vgl. Ohlhus/Stude 2012, S. 476). So weist auch Becker auf der Basis ihrer empirischen Ergebnisse darauf hin, dass sich der didaktische Einfluss auf die Erzählfähigkeit, der spätestens mit Schuleintritt beginnt, schwer kontrollieren lässt. Da für Phantasieerzählungen, die nicht explizit im Lehrplan gefordert werden, die besten Leistungen gezeigt werden konnten, ist jedoch davon auszugehen, dass der Grund nicht in der didaktischen Unterweisung durch die Schule und den Unterricht liegt (vgl. Becker 2015, S. 122). Vielmehr kann zugespitzt gefragt werden, ob schulische Erzählübungen sich nicht sogar schädlich auf Kompetenzen und das schulische Selbstkonzept der SchülerInnen auswirken können. Vor allem Leistungsbeurteilungen gründen sich oftmals auf stilistische Normen, die aus dem Schriftlichen abgeleitet werden (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 324), da dieser Bereich im Deutschunterricht, wie in Kapitel 3.1.2 gezeigt wurde, eine dominante Rolle spielt. Für die Mündlichkeit sind viele dieser Konventionen jedoch fragwürdig, da dem mündlichen Erzählen eine eigene Ästhetik innewohnt (vgl. Frommer 1992, S. 23).<sup>176</sup> Andresen folgert daraus: „Für die Erzähldidaktik ist eine Forderung nach einer Abkehr von schreibdidaktischem ‚Brauchtum‘ wie der Konzentration auf schmückende Adjektive, die für angemessene Erzählungen typisch seien, und die Vermeidung reihender ‚und-dann‘-Satzanfänge nur nachdrücklich zu unterstützen“<sup>177</sup> (Andresen 2013, S. 34). Boueke et al. (1995) und Augst et al. (2007) konnten zeigen, dass diese Form der Verbindung von Ereignissen für eine bestimmte Altersgruppe charakteristisch und die Makrostruktur betreffend durchaus angemessen ist. Ein weiteres Problem, speziell für die Bewertung der sprachlichen Leistung, stellt die Flüchtigkeit mündlicher Erzählungen dar. Im Unterricht wird oftmals versucht, diesen Umstand durch die Übertragung ins Schriftliche zu lösen. Mündlichkeit dient somit eher der Vorübung für die Schriftlichkeit, wodurch jedoch sämtliche szenischen Mittel sowie deren Eigenwert verloren gehen. Trotz aller Kritik an schulischen Vermittlungsformen und –methoden, wie z.B. dem Erzählkreis, ist sich die Erzähldidaktik einig, dass dem mündlichen Erzählen ein eigener und wichtiger Stellenwert in

---

<sup>176</sup> Ein Beispiel: Während im Schriftlichen Verben des Sagens wie „drohen“, „stottern“, „rufen“, „flüstern“ die direkte Rede ankündigen, können diese Differenzierungen im Mündlichen durch paraverbale Mittel bzw. Mittel des darstellenden Spiels ausgedrückt werden. Das lexikalisch-semantische Merkmal von Bildungssprache „charakterisierende Verben im Trägersatz direkter Rede“ ist damit in mündlichen Erzählungen nicht zwingend notwendig und nicht generell erwartbar.

<sup>177</sup> Dannerer (2013) arbeitet zudem die mangelhafte Sinnhaftigkeit der schulisch etablierten Forderung, wörtliche Rede zu verwenden, heraus; Hausendorf und Quasthoff (1996) beziehen ihre Argumentation auf die von Lehrkräften stets geforderte Variation von Satzanfängen (siehe auch Spitta 1999).

der Grundschule zukommen muss (vgl. Ohlhus/Stude 2012, S. 477; Schätz 2016, S. 326).<sup>178</sup> In diesem Zusammenhang haben sich zwei Positionen herausgebildet: eine erfahrungs- und eine reflexionsorientierte Didaktik.<sup>179</sup> Während VertreterInnen der ersten Position das Prinzip „learning by doing“ befürworten und SchülerInnen sich somit vordergründig selbst als erfolgreiche ZuhörerInnen und ErzählerInnen erfahren, aber auch LehrerInnen als Vorbilder fungieren sollen, indem sie eigene Erzählungen liefern, liegt das zentrale Ziel der zweiten Position in der Vermittlung reflexiven Wissens. Freies alltägliches Erzählen wird aus der zweiten Perspektive klar abgelehnt; das angeleitete, gemeinsame Erfinden und Erzählen einer Geschichte zum Erproben sprachlicher Möglichkeiten und dem Bewusstwerden sprachlicher Strukturen und Formen ist hingegen denkbar, da Reflexionsprozesse dadurch angeregt und unterstützt werden können (vgl. Ohlhus/Stude 2012, S. 478ff.).<sup>180</sup> Sicherlich wäre es wünschenswert, beide Wege – Vollzug und Reflexion – im Unterricht zu berücksichtigen. Dementsprechend würden sprachliche Interaktionen<sup>181</sup>, Vorbildmodelle und auch explizite Instruktionen für die Entwicklung der Erzählfähigkeiten von SchülerInnen nutzbar gemacht. Dies zeigt, dass explizite und implizite Formen der Förderung sich keineswegs ausschließen müssen. Dennoch schlagen sich die meisten ForscherInnen auf die eine oder andere Seite, weshalb an dieser Stelle ein kleiner Einblick in die didaktischen Grundideen und Modelle expliziter und impliziter Förderung gegeben werden soll, um den Konflikt zu illustrieren; zumal dieser für die empirische Untersuchung dieser Studie von zentraler Bedeutung ist.

Für den Bereich des mündlichen Erzählens wird größtenteils eine implizite Förderung bzw. erfahrungsorientierte Didaktik geboten. Dieses Resümee speist sich größtenteils aus der Erkenntnis, dass durch vermehrtes Hören und Lesen von Geschichten wichtige Kenntnisse über sprachliche Ausprägungen und Strukturen („scaffolds“) implizit erworben werden, die sich später im eigenen Erzählen nachweisen lassen (vgl. z.B. Lypp 2000, S. 175; Wardetzky/Weigel 2008, S. 69ff.).<sup>182</sup> Neben einem Gespür für die Erzählwürdigkeit und Kohärenz, die als wichtigste Kriterien der Erzählfähigkeit gelten, ist insbesondere die umfassende Wirkung von literar-ästhetischen Texten hervorzuheben.

---

<sup>178</sup> Dies gilt insbesondere für Kinder, die ungünstigen Bedingungen zum Erzählerwerb in ihrer familiären Sozialisation ausgesetzt sind (vgl. Quasthoff 2003, S. 116; siehe dazu z.B. jeweils die neusten Ergebnisse der Stiftung Lesen oder der IGLU-Studie). Die Auswirkungen der Sozialisation zeigte beispielsweise Wardetzky (1992): Etwa 75% der Kinder aus der DDR, aber nur rund 15% der Kinder aus Westdeutschland schrieben nach einem vorgegebenen Geschichtenanfang ein Märchen.

<sup>179</sup> Als Beispiel für eine erfahrungsorientierte Didaktik kann das Sprachförderungsprojekt im Kanton Zürich „Schulentwicklungsprojekt Schweikrüti“ angesehen werden, das vom Grundsatz „Sprechen lernt und fördert man durch Sprechen“ ausgeht (vgl. Erikson 2012, S. 154).

<sup>180</sup> Empfehlenswerte Impulse zum Ausdenken eigener Phantasiegeschichten können von den vielen methodischen Ideen für das kreative Schreiben abgeleitet werden (siehe z.B. Rodari 2008; Kohl/Ritter 2010; Kohl 2014).

<sup>181</sup> Für die monologische Form der Phantasiegeschichte könnten kooperative Formen bspw. im gemeinsamen Ausdenken einer Geschichte initiiert werden. Ein gemeinsames und abwechselndes Erzählen im Sinne einer Geflechterzählung stellt eine weitere, jedoch weitaus schwierigere Form dar.

<sup>182</sup> Wieler spricht auch von „narrativem Lernen“ (2005).

Literarische Geschichten, Bilderbücher und Märchen leiten den Übergang vom alltäglichen zum poetischen Sprachgebrauch bereits vor Schuleintritt ein. Christiane Hochstadt beschäftigt sich auf theoretischer Ebene damit ausführlich in ihrer Dissertationsstudie zum mimetischen Lernen im Grammatikunterricht. Sie arbeitet Gelingensbedingungen in der Nutzung des Präteritums als Tempus heraus, das sich als Vergangenheitsmarker aus der Alltagskommunikation nahezu vollständig vom Perfekt hat verdrängen lassen. Somit zeigt es, so Topalović und Uhl (2014a), vielmehr Literarität an und markiert den Übergang in die Fiktionalität, wie noch ausführlicher zu zeigen sein wird (Kapitel 6.2.2).<sup>183</sup>

Einige Projekte haben es sich zur Aufgabe gemacht, durch eben diese Erkenntnis, SchülerInnen durch ein spezifisches literarisches Angebot implizit sprachlich zu fördern. Großes Potenzial deutet dabei das Berliner Erzählprojekt „ErzählZeit“<sup>184</sup> an, das mittlerweile seit mehr als zehn Jahren, vorzugsweise an Schulen und Kindertagesstätten in sozialen Brennpunkten durchgeführt wird und 2012 als „Bildungsidee“ vom Bundesbildungsministerium ausgezeichnet wurde. Aufgrund seiner überzeugenden Ergebnisse (vgl. Straus/Höfer 2011) wird es inzwischen u.a. von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft gefördert und kann daher immer mehr professionelle ErzählerInnen engagieren, welche wöchentlich Erzählstunden in den Partnereinrichtungen durchführen. Nach einer ausgedehnten „Inkubationsphase der Mündlichkeit“ (Wardetzky 2010, S. 46), in der die Kinder durch aktives Zuhören mit den Bildern, Motiven und der Narrativik von Märchen vertraut gemacht werden, schließt sich eine Phase des eigenen Erzählens an.<sup>185</sup> Kristin Wardetzky und ihre MitarbeiterInnen konnten dabei eine ertragreiche Beobachtung machen: „Über das Zuhören und die mündliche Rekapitulation hat sich latent und ohne direkte didaktische Unterweisung die Befähigung herausgebildet, mit den Mustern und Motiven des Märchens kreativ umzugehen“ (Wardetzky 2010, S. 46f.). Vor allem die Auswahl der Märchen aus den unterschiedlichsten Ländern führt den ZuhörerInnen die Stabilität dieser Muster und Motive über die verschiedenen Sprachen und Kulturen hinweg vor Augen. Eine besondere Ästhetik entsteht dadurch, dass die Märchen jeweils in überlieferter Form und damit ohne sprachliche Vereinfachungen erzählt – und eben nicht vorgelesen – werden. Gelingensbedingungen für dieses Projekt stellen in erster Linie Langfristigkeit, Regelmäßigkeit und Professionalität dar. Letztgenannter Faktor wurde von den LehrerInnen besonders positiv evaluiert, da die Kinder nur über die Faszination

---

<sup>183</sup> Benjamin Uhl (2015) beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Präteritum und Narrativität innerhalb seiner Dissertationsstudie, in der er zeigen konnte, dass beide Phänomene in signifikantem Zusammenhang stehen und das Präteritum damit in narrativen, schriftlichen Phantasieerzählungen von den meisten Kindern als textsortenspezifisches Tempus gebraucht wird.

<sup>184</sup> Aktuelle Informationen ständig abrufbar unter [www.erzaehlzeit.de](http://www.erzaehlzeit.de).

<sup>185</sup> Wardetzky spricht dabei auch von „Mimesis“ und „Transformation“: Erzähltypische Elemente aus den Impuls-Geschichten werden mehr oder weniger bewusst wahrgenommen und memoriert und anschließend auf eigene Erzählungen im Sinne der Trias „Erzählen – Zuhören – Weitererzählen“ übertragen (vgl. Wardetzky 2010, S. 47).

der Erzählung die Sprache intensiv aufnehmen würden (vgl. Höfer/Straus 2011, S. 22). Die ProjektleiterInnen stellten allerdings bereits im vorausgehenden Pilotprojekt „Sprachlos?“ (2005-2008; Wardetzky/Weigel 2008) fest, dass bei den Kindergruppen, in denen die TeilnehmerInnen vorwiegend einen Migrationshintergrund aufwiesen und die aus eher schwierigen sozialen Verhältnissen stammten, große Probleme im Zuhören<sup>186</sup> bestanden, die auf eine mangelnde Imaginationsfähigkeit zurückzuführen sind, sodass die Erzählsituation in großer Unruhe endete. Die ausschließliche Konzentration auf das gesprochene Wort überforderte die Kinder, was auf Verständnisschwierigkeiten<sup>187</sup> und andere mediale Gewohnheiten zurückzuführen war. Der Ausspruch eines Jungen: „Jetzt seh’ ich das alles in meinem Kopf!“ (Wardetzky/Weigel o.A., S. 8) verdeutlicht die Fortschritte, die sich nach einigen Wochen im Bereich des Zuhörens einstellten und die sich positiv auf den gesamten Projektverlauf auswirkten.<sup>188</sup> Obwohl das Projekt wissenschaftlich begleitet und 2011 evaluiert wurde, blieb eine empirische Überprüfung der Ergebnisse aus. Die Erkenntnisse bleiben daher vage und wenig differenziert und gründen sich ausschließlich auf Eindrücken und Beobachtungen von LehrerInnen, ErzieherInnen und ErzählerInnen. Empirisch abgesicherte Erkenntnisse zur impliziten Förderung des mündlichen Erzählens als Sprachfördermethode für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache stellte jüngst Raphaela Schätz vor. Innerhalb ihrer quantitativen Dissertationsstudie beobachtet sie, dass eine additive Förderung für SchulanfängerInnen mit intensivem Förderbedarf die Entwicklung der mündlichen Erzählfähigkeit in der Zweitsprache Deutsch unterstützt. Besonders wirksam zeigte sich die zweijährige Förderung dabei im Bereich des Wortschatzes (vgl. Schätz 2016, S. 306).<sup>189</sup> Explizite Förderung wird aus der Forschungsperspektive heraus nur sehr selten propagiert. Eher sind es persistente Maßstäbe von LehrerInnen, die relativ beharrlich ihren Platz in der schulischen Tradition gefunden haben. Wie bereits gezeigt wurde, gehen ForscherInnen mit diesen expliziten Übungen für das mündliche Erzählen nur selten konform. Vielmehr wird eine Literatur einbeziehende

---

<sup>186</sup> Viele Projekte haben es sich mittlerweile zur Aufgabe gemacht, das Zuhören zu fördern, da es eine der häufigsten zu bewältigenden Aufgaben im Schulalltag ist (vgl. Gschwend 2014, S. 143f.). Die Bedeutung von Hören und Zuhören für den Schriftspracherwerb ist bereits breit belegt (vgl. Soussi et al. 1998; Wiedenmann 2000, zit. nach Erikson 2012, S. 150). Mithilfe von Hörverstehenstests sowie profilierten und prozessorientierten, kooperativen Aufgaben, aber auch gezielten Trainings der Wahrnehmungsschulung sollen Zuhörkompetenzen besser diagnostiziert und trainiert werden. Dennoch stellt der von der KMK beauftragte IQB-Bildungstrend 2016 defizitäre Zuhörkompetenzen deutscher SchülerInnen heraus (<https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016/Bericht>, S. 389 (Stand: 03.01.2018)).

<sup>187</sup> Diese Verständnisprobleme lagen weniger an Wortschatzproblemen der DaZ-Lernenden, als an der literarischen, konzeptionell schriftlichen und damit von der Alltagssprache wesentlich abweichenden Märchensprache.

<sup>188</sup> Zu weiteren Ergebnissen siehe Wardetzky/Weigel (2008), Höfer/Straus (2011) oder Erzählkunst e.V. (2013).

<sup>189</sup> Schätz selbst räumt jedoch ein, dass sich der Wortschatz in diesem Zeitraum generell durch die Einschulung und den damit beginnenden Schriftspracherwerb erweitert, was den starken Zuwachs im ersten Sprachförderjahr im Gegensatz zum zweiten erklären kann (vgl. 2016, S. 306f.). Zudem muss angemerkt werden, dass das ausgewählte Sprachförderprogramm (MITsprache) eher als kommunikationsorientierter und sprachstruktureller Förderansatz einzustufen ist (mehr dazu siehe ebd., S. 279f.).

Unterrichtskultur favorisiert, die narratives Lernen ermöglicht. Das Explizitmachen von Normen und Erwartungen hingegen wird als wichtige Bedingung für didaktisch förderliche Lernsituationen angesehen (vgl. Dannerer 2013, S. 313). Befürworter eines reflexionsorientierten Förderansatzes setzen eigene Erfahrungen im mündlichen Erzählen voraus, woran metasprachliche Bewusstwerdungsprozesse ausgebildet werden. Becker-Mrotzek schlägt auch für narrative Kompetenzen eine Differenzierung zwischen prozeduralem und deklarativem Wissen vor.<sup>190</sup> Auf der prozeduralen Ebene sind Mentoring-Aktivitäten wie Korrekturen bedeutend, auf deklarativer Ebene metasprachliche Kommentare über das Erzählen (vgl. Becker-Mrotzek 2009, S. 78). Bedingung dafür ist, „dass Sprache aus der Komplexität der Sprechsituation herausgelöst und unabhängig von Bedingungen der aktuellen Handlungssituation nach bestimmten Kriterien zum Gegenstand des Denkens werden kann“ (Andresen/Funke 2003, S. 444). Augst zieht daraus den Schluss, dass rezeptiv vorhandene implizite Kompetenzen (Können) in explizites bewusstes Wissen innerhalb des Unterrichts überführt werden müssen, was Übungen auf der Metaebene, wie das Sprechen und Analysieren von Geschichten mittels Fachbegriffen, nach sich zieht (vgl. Augst 2010, S. 91). Solche Übungen können sich gleichermaßen positiv auf andere Bereiche auswirken. So stellen Fitzgerald und Spiegel fest: „the story structure instruction also had a strong positive effect on reading comprehension“ (1983, S. 13). Von ähnlichen Ergebnissen berichtet auch McKeough (1992), die eine Verbesserung der Leistungen auf struktureller Ebene nach gezielter Instruktion über einen längeren Zeitraum beobachtete (vgl. Becker 2015, S. 195). Allerdings muss jeweils eine angemessene Form des Umgangs mit expliziten Analysen innerhalb eines kreativen und ästhetischen Erzähl- und Zuhörprozesses gefunden werden, um gerade die Wirkungsmacht des Erzählens nicht durch Gespräche über diese Erzählungen oder gar ein mögliches LehrerInfrage-SchülerInantwort-Unterrichtsgespräch mit fest erwarteten, der Lehrperson bereits bekannten „richtigen“ Antworten zu zerreden. Nach der Erkenntnis aus ihrer Dissertationsstudie (2009), dass Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung ein eigenständiges Erzählprofil aufzeigen, das mit etlichen Verzögerungen einhergeht, entwickelte Anja Schröder gemeinsam mit ihren MitarbeiterInnen ein Förderkonzept (DO-FINE) aus dem bereits bestehenden Diagnoseinstrument „Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung“ (DO-BINE) (Quasthoff et al. 2011). Dieses orientiert sich an inszenierten Rollenspielen und ist auf die Förderung alltagsnaher Erlebniserzählungen ausgerichtet (vgl. ebd., S. 110). Dabei wird beispielsweise von isolierten Einzelübungen abgesehen, sondern vielmehr von der Annahme ausgegangen, dass Erzählstrukturen ausschließlich im Kontext ganzer Geschichten erfahren werden können.<sup>191</sup>

---

<sup>190</sup> Diese Unterscheidung geht zurück auf die Kognitionspsychologie, die an Ryles (1949) Differenzierung zwischen Können („knowing how“) und Wissen („knowing that“) anknüpft (vgl. Andresen/Funke 2003, S. 441).

<sup>191</sup> Allerdings soll kritisch angemerkt werden, dass das von den ForscherInnen inszenierte Moment der Erzählwürdigkeit für alle Kinder unterstellt wurde. Im Falle einer andersartigen Bewertung dieses Moments

Von Einbettung statt Isolierung sprechen ebenfalls AutorInnen, die sich mit Fördermöglichkeiten des bildungssprachlichen Registers beschäftigt haben. Neben wenigen Heraushebungen impliziter Lernprozesse, die sich zumeist auf mediale Schriftlichkeit bzw. den Übergang von (medialer) Mündlichkeit zur Schriftlichkeit beziehen (vgl. z.B. Dehn/Merklinger/Schüler 2011; Merklinger 2011; Ziesmer 2011; Hüttis-Graff 2011a, b), plädieren viele ForscherInnen jedoch eher für explizite Maßnahmen (vgl. z.B. Feilke 2012; Rösch 2007, S. 228f.; Augst 2010, S. 92ff. und Gogolin/Lange 2010). Einige Beispiele werden im nächsten Kapitel beschrieben, wobei nicht gesondert auf die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund eingegangen wird. Dazu kann u.a. in den zahlreichen Veröffentlichungen des FörMig-Programms ausführlicher nachgelesen werden.

### 4.2 Förderung der Bildungssprache

Als wesentliches Theorem für die Aneignung von Bildungssprache sieht Ingrid Gogolin (2011) das Lernen am Modell und das Lernen durch Einsicht, sodass bildungssprachliche Ausprägungen sowie Textsortenmuster zunächst rezeptiv erfasst werden und zunehmend in den eigenen Sprachgebrauch übergehen, sofern sie in ihrer Umwelt wahrgenommen werden können. Sie zieht daraus das Fazit, dass eine explizite und systematische Vermittlung und Anleitung zur Textsortenstruktur notwendig ist. Dies befürworten auch viele andere ForscherInnen, von denen Publikationen zum neu geprägten Begriff von Bildungssprache ausgehen (z.B. Gibbons 2002; Ahrenholz 2010; List 2010; Gogolin/Lange 2010; Lengyel 2010; Gantefort/Roth 2010). So sind die Förderprogramme der AutorInnen ebenfalls auf explizite Vermittlung bildungssprachlicher Merkmale ausgelegt. Lengyel z.B. fasst bezugnehmend auf Gibbons' Forschung (2002) zusammen, „dass Ansätze der impliziten Vermittlung von Bildungssprache für Kinder und Jugendliche aus wenig schriftnahen Familien in geringerem Maß fruchten als explizite Ansätze“ (Lengyel 2010, S. 599). Dies steht im direkten Gegensatz zu den Erkenntnissen des ErzählZeit-Projekts für eine literarische, ebenfalls von der Alltagssprache differierende Sprache.

Die Förderdiagnostik<sup>192</sup> z.B. des FörMig-Programms setzt auf die Überwindung von sozialer Selektivität im Bildungswesen. Auch an Titeln von Publikationen wie „Bei Vielfalt Chancengleichheit“ (Krüger-Portratz et al. 2010) ist dieses Bestreben spürbar. Zudem besteht, was den Ort der Förderung angeht, weitestgehend Einigkeit: Die Vermittlung von Bildungssprache ist Aufgabe der Schule, da sich schulische Kommunikation von alltäglicher erheblich unterscheidet und mit dem Schriftsprachenerwerb eine neue Dimension von Sprache, nämlich mediale und konzeptionelle

---

durch die Kinder wurden keine Erzählungen hervorgebracht, was eine kritische Reflexion der Versuchsbedingungen hätte nach sich ziehen müssen.

<sup>192</sup> Birgit Heppt trägt weitere Ansätze zur Operationalisierung bildungssprachlicher Fähigkeiten zusammen, die jeweils unterschiedliche Merkmale fokussieren (2016, S. 39f.).

Schriftlichkeit, ausgebildet wird.<sup>193</sup> Naujok fordert daher: „Im Sinne langfristiger Bildungschancen wäre wünschenswert, dass Kinder sowohl rezipierend als auch produzierend mit Texten umzugehen lernen, die stärker von konzeptioneller Schriftlichkeit geprägt sind“ (Naujok 2011, S. 106). Und damit sind alle Fächer in die Pflicht genommen, denn Sprache ist, darauf sei noch einmal explizit hingewiesen, fächerübergreifend als Medium des Lehrens und Lernens zu verstehen. Sie muss damit im mündlichen Sprachgebrauch der erwachsenen Sprachvorbilder bewusst angewendet werden, fordern u.a. die AutorInnen des FörMig Materials „Durchgängige Sprachbildung“ (2010).<sup>194</sup> Dies hat die Weiterqualifizierung von Fachlehrkräften zur Sensibilisierung ihrer und der kindlichen Sprachverwendung zur Folge. In einer Studie von Gogolin und Schwarz (2004) zum sprachlichen Lernen im Mathematikunterricht<sup>195</sup> machen die Autorinnen die Beobachtung, dass Lehrkräfte zwar die Bedeutung von Sprache für den Bildungserfolg kennen und daher Fachtermini einführen, diese jedoch nicht konsequent gebrauchen und v.a. ohne Bedeutung füllen, sodass den SchülerInnen ein sinnvolles Verständnis für Lexeme wie „Quotient“, „Subtraktion“ oder „multiplizieren“ fehlt und sie Fachtermini wie Vokabeln einer Fremdsprache auswendig lernen. Dies zeigt sich beispielsweise in der Begründung einer Lehrerin zur Notwendigkeit der Einführung mathematischer Fachwörter: „weil ihr das in der vier – äh fünften Klasse wissen müsst\das wird vorausgesetzt\und wenn du es nicht kannst dann hast du eben Pech gehabt\dann spr\reden die von Sachen die du nicht kennst und deshalb“ (vgl. Gogolin 2009a, o.S.). Gogolin leitet aus solchen Erklärungen ab, dass Lehrkräften die Einsicht in die Lernwege der Kinder, die sie auf dem Weg zu bildungssprachlicher Kompetenz nehmen, fehlt (vgl. ebd). Auch Maas weist darauf hin, dass Sprache nur dann funktioniert, wenn die Bedeutung, also der Kontext, verstanden wird. Daher plädiert er dafür, dass sich v.a. DaZ-LernerInnen erst dem Kontext widmen, da dieser häufig nicht vorausgesetzt werden kann, und erst im Anschluss dem Text, dem Satz, dem Wort, bis hin zur einzelnen Silbe (vgl. Maas 2010, S. 4).

Aufgrund ihrer Beobachtungen formulieren Gogolin et al. sechs Qualitätsmerkmale, die bei der Umsetzung eines Bildungssprache fördernden Unterrichts notwendig sind. Sie lauten:

1. Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her [Herv. durch d. Verf.].
2. Die Lehrkräfte diagnostizieren die individuellen sprachlichen Voraussetzungen und Entwicklungsprozesse.

---

<sup>193</sup> Selbstverständlich kann es nur vorteilhaft sein, wenn bildungssprachliche Kompetenzen bereits so früh wie möglich angebahnt werden, da das schulische Curriculum die erfolgreiche Aneignung von Sprache immer schon voraussetzt. Ehlich et al. sprechen von einem „Sprachshock“, unter dem sich Kinder als sprachlos erleben, wenn die Sprache der Schule zu weit mit der Sprache der Familie auseinanderliegt (vgl. Ehlich et al. 2008, S. 16).

<sup>194</sup> Neben dieser horizontalen Verbindungsstelle sollen auch vertikale Verbindungen als Übergänge zwischen den einzelnen Institutionen geschaffen werden.

<sup>195</sup> Siehe dazu auch „Praxis der Mathematik in der Schule (2012) Heft 45: Ausgesprochen Mathe – Sprache fördern“ sowie Gogolin et al. (2010) „Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht“.

3. Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.<sup>196</sup>
4. Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln.
5. Die Lehrkräfte unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Sprachbildungsprozessen.
6. Die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler überprüfen und bewerten die Ergebnisse der sprachlichen Bildung (Gogolin et al. 2010, S. 8).<sup>197</sup>

Für die Umsetzung dieser Merkmale ist ein motivierendes Unterrichtsklima zu schaffen, in dem sich Sprachlernende als kompetente Sprachgebrauchende erfahren können (vgl. ebd. S. 17).

Ein weiteres aktuelles Beispiel für bildungssprachliche Förderung ist die Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS), die mehr als 100 Verbunden von Bildungseinrichtungen aus dem Elementar-, Primar- und Sekundarbereich hinsichtlich Umsetzung und Weiterentwicklung von Sprachförderkonzepten mit dem Schwerpunkt „Bildungssprache Deutsch“ Unterstützung sowie wissenschaftliche Begleitung bietet (vgl. Schneider et al. 2012, S. 23). Die Sprachpädagogin Pauline Gibbons gibt ebenfalls konkrete Hinweise, wie Lehr- und Lernformen im Bildungssprache fördernden Unterricht einer sprachlich heterogenen SchülerInnenschaft zu organisieren sind.<sup>198</sup> Voraussetzung ist ebenfalls das Schaffen ausreichender Gelegenheiten, um Bildungssprache aktiv zu erproben, was den Forderungen einer erfahrungsorientierten Erzähldidaktik entspricht. In Gibbons Ansatz des „Scaffolding“<sup>199</sup> (2002; 2006), der auf ethnografischen Forschungen v.a. in Grundschulklassen basiert, wird jedem Lernenden ein Gerüst („scaffold“) als Orientierungshilfe gegeben, das es ihm ermöglicht, die für das jeweilige Unterrichtsthema erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten zu gebrauchen und sukzessive zu erwerben. Dieser Zyklus („curriculum cycle“) wiederholt sich bei jedem neuen Thema und ist vom Unterrichtsfach oder -inhalt unabhängig. Unterricht wird dafür systematisch in vier Phasen geteilt: In der ersten Phase „building the field“ findet ein inhaltlicher Austausch über

---

<sup>196</sup> Ernst-Slavit und Mason (2011) konstatieren auf der Basis von videographierten Unterrichtsbeobachtungen in Grundschulklassen, dass dieses Qualitätsmerkmal nicht vorausgesetzt werden kann. In ihren Analysen gebrauchen die beobachteten Lehrkräfte in 90% ihrer Unterrichtszeit Alltagssprachliche Redemittel (vgl. Heppt 2016, S. 48f.).

<sup>197</sup> In diesem Papier werden ebenfalls Konkretisierungen vorgeschlagen und Beispiele sowie zusätzliche Literaturtipps zu jedem Merkmal gegeben.

<sup>198</sup> Juska-Bacher und Nodari betonen, dass dieses Konzept vor allem für die aktive Sprachentwicklung von Kindern bildungsferner Familien geeignet ist (2014, S. 9).

<sup>199</sup> Das Prinzip des Scaffolding geht ursprünglich auf die Idee der „Zone der proximalen Entwicklung“ von Wygotski (1930) zurück und wird in der Spracherwerbsstudie Jeorme Bruners aufgegriffen, der sich jedoch stärker dem Begriff des Formats bedient, worunter er „standardisierte Interaktionsmuster zwischen einem Erwachsenen und einem Kleinkind“ versteht, die als „rollenstrukturierte transaktionale Mikro-Welten“ dienen (Bruner 1987, S. 103, zit. nach Ritter 2016a, S. 7). Diese Formate zeichnen sich aus durch ein hohes Maß an Standardisierung und einen spielerischen Charakter. Durch häufige Wiederholung dieser wird das Format zunehmend selbstständig vom Kind gebraucht und eröffnet mit fortschreitendem Erwerb neue Handlungsspielräume (vgl. Ritter 2016a, S. 7f.). Gibbons hingegen bedient sich dieses theoretischen Konstrukts und überträgt es als eine Art Methode auf unterrichtliche Situationen.

Hintergrundwissen zum Kontext statt. Fachwissen wird dabei in allen Registern zusammengetragen. In der zweiten Phase „modeling the text type“<sup>200</sup> geht es um einen Austausch über textsortenspezifische Merkmale (z.B. Struktur, sprachliche Besonderheiten, Intention). In der dritten Phase „joint construction“, dem Kernstück des Scaffolding, werden inhaltliche und sprachliche Erkundungen zusammengetragen. Der Schwerpunkt für die Grundschule liegt dabei auf dem mündlichen Berichten, bei dem in einem ko-konstruktiven Prozess die Lernenden gemeinsam mit der Lehrkraft Bedeutungen aushandeln. Durch Nachfragen, Umformulieren und Anregen einer situationsentbundenen Sprache durch die Lehrkraft wird der inhaltlich vorbereitete Text auf eine konzeptionell stärker schriftliche Stufe gehoben. Die letzte Phase „independent writing“ dient dem Planen, Schreiben und Überarbeiten eines eigenen Textes auf der Basis vorher erarbeiteter Erkenntnisse zu Inhalt und Sprache. Der Faktor Angemessenheit spielt dabei, wie auch in der hier vorgestellten Forschung (dazu Kapitel 5.3), eine große Rolle (vgl. Gibbons 2006, zit. nach Lengyel 2010, S. 600f.).

Da die Forschungsergebnisse von Gibbons zeigen, dass dieser Unterstützungsprozess positive Auswirkungen auf die kindlichen Sprachprodukte mehrsprachiger SchülerInnen hat, wird auf ihr Schema häufig zurückgegriffen. Für das FörMig-Programm wurde es z.B. auf lokale Unterrichtszusammenhänge (z.B. Experimentieren im Sachunterricht) übertragen. Dabei wird darauf hingewiesen, dass sprachliche Anforderungen jedoch dann reduziert werden müssen, wenn die kognitive Beanspruchung durch eine hohe Anzahl neuer Informationen besonders hoch wird. Ist der Stoff weitgehend gesichert, können sprachliche Besonderheiten in den Mittelpunkt der Betrachtungen gezogen werden. Dabei geht es u.a. um reflexive Betrachtungen von Bedeutungsnuancen von Synonymen, die bewusste Wahl syntaktischer Einheiten oder Übungen zur Kohäsion, Kohärenz und Textgliederung (vgl. Gogolin 2011, S. 196). Wie an diesen Ausführungen deutlich wird, schlagen die AutorInnen zwar explizite, jedoch stets in einen fachlichen Gegenstand eingebettete Vermittlungsformen vor: Lexikalische Ausdrücke z.B. sollen eben nicht als Vokabeln auswendig gelernt werden, sondern ihre Bedeutung soll sich aus ihrem Gebrauch erschließen lassen. Ein intensiver und häufiger Kontakt ist dafür Voraussetzung, damit bildungssprachliche Ausdrücke in das eigene Lexikon übernommen werden können.

Eine weitere wichtige Feststellung, wie sie Peterson et al. (1999) in einem Experiment mit Familien aus sozial benachteiligten Milieus machten, zieht die Forderung von Langfristigkeit für Förderungen nach sich.<sup>201</sup> Sie fanden heraus, dass über ein Jahr andauernde Interventionen von Müttern zur Kommunikation mit ihren Kindern erst nach einem weiteren Jahr zu signifikant besseren sprachlichen

---

<sup>200</sup> Auch unter dem Begriff „modeling the genre“ zu finden.

<sup>201</sup> Dies entspricht gleichermaßen einer Erfolgsbedingung des ErzählZeit-Projekts für implizite Sprachförderung durch Märchenerzählen.

Leistungen der Kinder führten (vgl. List 2010, S. 190). Auch Moser et al. kommen zu ähnlichen Erkenntnissen: Trotz aufwändiger Interventionen zeigten sich keine signifikanten Auswirkungen, sodass folglich nur längerfristige Maßnahmen eine Verbesserung der Sprachleistung mit sich bringen können (vgl. Moser et al. 2010, S. 631). Sie analysierten ebenfalls bestehende Förderprogramme für mehrsprachige Kinder in Deutschland und stellten fünf verschiedenen Kategorien von Förderung fest: DaZ-Programme, die zusätzlich zum Regelunterricht (additiv) Sprachunterricht anbieten, strukturierte Immersionen, bei denen der Unterricht an die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder angepasst wird, bilinguale Transitions-Programme<sup>202</sup>, bei denen auch die Herkunftssprache systematisch gefördert wird, bilinguale Maintenance-Programme, in denen sprachliche Kompetenzen der Herkunftssprache sogar Teil des schulischen Curriculums bilden sowie bilinguale Two-Way-Programme<sup>203</sup>. In den letztgenannten Programmen werden DaZ-Lernende zweier unterschiedlicher Erstsprachen gemeinsam in beiden Sprachen (z.B. Mathematik, Sachunterricht, Sport auf Deutsch und Musik, Gestalten, Ethik/Religion auf Türkisch) unterrichtet. Die AutorInnen weisen jedoch darauf hin, dass aufgrund der Unterschiedlichkeit der L1 eine bilinguale Förderung in der Regel sehr schwierig und nur mit großem Aufwand durchgeführt werden kann (vgl. ebd., S. 633). Für den englischsprachigen Raum haben sich weitere Förderprogramme etabliert. Die bekanntesten sind LAC (Language across the curriculum), das für alle Lernbereiche und Fächer entwickelt wurde, CLIL (Content and Language Integrated Learning) als Verbindung von (Fremd-) Sprachenlernen mit Sachunterricht, und Language Awareness<sup>204</sup>, bei dem allen Sprachen, die die Kinder in den Unterrichtsraum mitbringen, Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Gogolin/Lange 2010, S. 117). Resümierend kann festgehalten werden, dass Sprachförderung möglichst kein Sonderprogramm darstellen, sondern in den schulischen Alltag integriert werden sollte. Die Schule ist dabei der Ort der Vermittlung von Bildungssprache, ihre Verbreitung und Anwendung ist jedoch keinesfalls darauf beschränkt. Die Bildungspolitik hat Förderbedarfe, v.a. von Kindern mit Migrationshintergrund und aus Familien mit einem schwachen sozialen Status, im Rahmen bedeutender nationaler und internationaler Vergleichsstudien zwar bereits erkannt, schlägt infolgedessen aber zumeist kurzfristige und separierte Förderungen vor, um Defizite möglichst schnell und kostengünstig zu überwinden. Das hat jedoch, wie Peterson et al. (1999) oder Moser et al. (2010) zeigen konnten, nur wenige positive Effekte auf sprachliche Förderung. In der Realität hat sich stattdessen gezeigt, dass Sprachprobleme deutlich komplexer sind und eine verlässliche Diagnostik und darauf aufbauende

---

<sup>202</sup> So wird zu Schulanfang beispielsweise in der Herkunftssprache unterrichtet. Dieser Förderansatz bezieht sich auf Erkenntnisse der Zweitspracherwerbshypothesen. Durch die Förderung der L1 wird demnach automatisch von besseren Leistungen auch in der L2 ausgegangen (siehe Kapitel 2.2.3).

<sup>203</sup> Diese Programme haben sich hauptsächlich in englischsprachigen Ländern etabliert (z.B. für New York siehe <http://www.p12.nysed.gov/biling/docs/Two-WayProgResourceGuide.pdf> [Stand 23.07.2014]).

<sup>204</sup> Siehe dazu [www.languageawareness.org](http://www.languageawareness.org) (Stand: 15.01.2018).

didaktische Verfahren für eine möglichst passgenaue Förderung noch fehlen. Einige Projekte wie FörMig oder PROSA haben es sich zur Aufgabe gemacht, diese Lücke zu füllen – den Ansprüchen aus der Bildungspolitik kann man damit jedoch nicht gerecht werden, zumal noch immer ein Desiderat insbesondere in Bezug auf mehrsprachige Förderung besteht.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich trotz großer Überschneidungen der Inhalte der bildungssprachlichen Merkmalsausprägungen und der Merkmale der Erzählkompetenz unterschiedliche Konzepte und Forderungen aus den unterschiedlichen Forschungsperspektiven herausgebildet haben. Damit lässt sich ebenfalls begründen, warum innerhalb der verschiedenen Diskurse ein differentes Fazit in Bezug auf die Förderung der Erzählfähigkeit gezogen wird. Die Einnahme einer sowohl linguistischen als auch literatur- und sprachdidaktischen Perspektive scheint vor allem im Bereich der Linguistik noch nicht denkbar.<sup>205</sup> Aus fachdidaktischer Sicht ergeben sich erste Bestrebungen, solcherart eindeutige Verbindungsstellen anzusprechen (siehe u.a. Merklinger 2015; Hüttis-Graff 2015).<sup>206</sup> Nun gilt es, diese auch in empirische Forschungen einzubeziehen, um Erkenntnisse im Bereich der (frühen) Bildungssprache für den Bereich literarisch-ästhetischer Sprachlernprozesse nutzbar zu machen und umgekehrt. Die vorliegende qualitative Studie setzt genau hier an und bringt beide Forschungsdomänen miteinander in Verbindung, weist Schnittflächen explizit aus und diskutiert Ergebnisse für beide Fachbereiche. Daher wird ein integrativer Ansatz entwickelt, wie sich Bildungssprache stärker implizit durch das mündliche Erzählen von Phantasiegeschichten entwickeln kann. Nachfolgend wird die eigene Fragestellung unter Rückbezug auf den oben dargestellten Forschungsdiskurs präzisiert, die für die empirische Untersuchung leitend sein wird.

### 4.3 Eigene Fragestellung

Im Mittelpunkt der durchgeführten Studie steht die Frage des Potenzials des mündlichen Erzählens, und zwar aktiv erprobend sowie aktiv rezipierend, für die Entwicklung früher bildungssprachlicher Fähigkeiten. Da allerdings Daten im Querschnitt erhoben wurden, steht weniger der Kompetenzzuwachs im Vordergrund als vielmehr die (implizite) Anregung durch ein literarisches Vorbild zum eigenen Gebrauch bereits erworbener früher Formen von Bildungssprache.<sup>207</sup> Dieses

---

<sup>205</sup> Erste Ansätze finden sich in Gogolin/Lange (2011).

<sup>206</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass die Begriffe „konzeptionelle Schriftlichkeit“ (Koch/Oesterreicher 1985) und „Bildungssprache“ (Gogolin 2008 u.a.) in derartigen Kontexten im starken Gegensatz zur (sozio-) linguistischen Forschung ohne nähere Begriffsbestimmung oder kritische Reflexion und z.T. auch synonym verwendet werden (z.B. Hüttis-Graff 2015, S. 239).

<sup>207</sup> Für den Bereich der Zweisprachigkeit wurde ebenfalls innerhalb der sprachdidaktisch motivierten Forschung das Förderpotenzial der Produktion und Rezeption von Geschichten herausgearbeitet (z.B. Adybasova 2008; Lütke 2008; Meng/Rehbein 2007; Montanari 2010; Schramm 2007, 2009; Wardetzky/Weigel 2008; Wieler 2005, 2008, zit. nach Schramm et al. 2011, S. 87).

Vorbild bietet der ZuhörerIn implizit ein sprachliches Gerüst (scaffold), auf das er sich beziehen kann und das weitere, bereits verinnerlichte Sprachgerüste aktiviert. Zudem wird auf der Ebene der Lexik und Syntax Sprachmaterial bereitgestellt und bereits verinnerlichtes Sprachmaterial aktiviert. Damit wird gleichermaßen das dritte geforderte Qualitätsmerkmal Bildungssprache fördernden Unterrichts von Gogolin et al. (2010) erfüllt, in dem die Lehrkräfte die Funktion des sprachlichen Vorbildes einnehmen sollen. Zunächst werden dafür noch einmal wichtige Erkenntnisse vorliegender Untersuchungen zusammengefasst, um die Korrelation eines kompetenten Sprachgebrauchs in mündlichen Erzählungen von Phantasiegeschichten und einer frühen Form von Bildungssprachlichkeit explizit aufgezeigt, was in dieser Form bisher noch nicht in der Sekundärliteratur zu finden ist.

Im Gegensatz zum Sprechen, Kommunizieren, sich Mitteilen etc. (Erzählen 1) sind für das Erzählen einer Geschichte (Erzählen 2) andere Kommunikationsbedingungen gegeben. So zeichnet sich eine mündliche Phantasieerzählung, wie unter 3.2.2 gezeigt wurde, beispielsweise durch stärkere Monologizität und Situationsentbundenheit aus. Ohlhus spricht von einer „künstlichere[n]‘ Form des Erzählens“ (Ohlhus 2014, S. 250). Vom Hier und Jetzt des aktuellen Wahrnehmungsraums erschafft die ErzählerIn eine andere Welt, zumeist im Dort und Damals, die sich häufig an Texterfahrungen der ErzählerIn orientiert. Solche Erzählsituationen setzen zudem keine Vertrautheit der Partner und face-to-face-Interaktionen voraus, da mit der Entfaltung eines neuen Inhalts und der damit notwendigen Bedingung einer vorausgehenden Orientierung ins Geschehen nicht auf einen gemeinsamen Bekanntheitsraum referiert wird. Damit liegen automatisch Kommunikationsbedingungen vor, die Koch und Oesterreicher (1985) für den Gebrauch einer Sprache der Distanz (konzeptionelle Schriftlichkeit) beschreiben. Diese sich vom alltäglichen Sprachgebrauch unterscheidenden Bedingungen müssen von der ErzählerIn erkannt werden, um mit angemessenen Versprachlichungsstrategien darauf zu reagieren. Beides, sowohl Wahrnehmung der als auch Reaktion auf die situativen Bedingungen, zeugt von enormer Kompetenz und kann keinesfalls als gegeben vorausgesetzt werden. Eine angemessene Reaktion mittels distanzsprachlicher Strategien, die u.a. Kompaktheit, Komplexität, Elaboriertheit und Planung ermöglichen, setzen wiederum voraus, dass die ErzählerIn über eben jene Strategien verfügt. Konkrete Umsetzungen zeigen sich entsprechend auf lexikalisch-semantischer, morphologisch-syntaktischer und pragmatisch-textueller Ebene. Im Forschungsbereich des mündlichen Erzählens ist die konzeptionelle Schriftlichkeit ein gängiger Begriff. Der Begriff Bildungssprache wird hingegen nicht verwendet, da er scheinbar nicht für narrative Genres wertend gemacht werden kann. Im Theorieteil dieser Arbeit konnte jedoch bereits gezeigt werden, dass deutliche Überschneidungen festgemacht werden können, da herausgearbeitet wurde, welche sprachlichen Ausprägungen als bildungssprachliche Mittel (Kapitel 2.3) und welche für mündliche Erzählungen als konzeptionell schriftliche Mittel kennzeichnet werden

(siehe auch Kapitel 5.3). Dazu zählen insbesondere ein nachvollziehbarer Aufbau (story grammar) und die inhaltliche Logik (Kohärenz) der Geschichte sowie die Verwendung des Präteritums als das für Phantasiegeschichten typische Erzähltempus und Affektmarker wie direkte oder indirekte Rede (vgl. z.B. Becker 2015; Gogolin/Lange 2011, S. 113f.). Aber auch weitere beschriebene bildungssprachliche Merkmale zeichnen eine kompetent mündlich erzählte Phantasiegeschichte aus (siehe auch Kapitel 3.3.2).<sup>208</sup>

Damit befindet sich diese Arbeit an einer Schnittstelle zwischen Linguistik und Sprachdidaktik und führt Erkenntnisse beider Perspektiven zusammen. Durch eine bisher fehlende Definition und fehlende umfassende und trennscharfe Beschreibungen von Bildungssprache innerhalb der linguistischen Forschungsliteratur ist eine genaue Trennung, wo beispielsweise Bildungssprache aufhört und Fach- oder Schulsprache beginnt, nicht möglich. Hingegen existieren viele Überschneidungen; nur wenige Mittel können eindeutig einem Register zugeordnet werden. Eine Zuordnung sprachlicher Mittel muss zudem immer im situativen Kontext bzw. vor dem Hintergrund der zu leistenden sprachlichen Anforderung betrachtet werden. Diese verlangt GrundschülerInnen sich von der Alltagskommunikation unterscheidende, nicht jedoch vollumfänglich bildungssprachliche Kompetenzen ab (vgl. Schleppegrell 2004). Demnach werden, wie in Kapitel 2.4 erläutert wurde, eine Vielzahl bildungssprachlicher Mittel erst mit zunehmendem Eindringen in die Regularien der Schrift und damit erst ab der Sekundarstufe I relevant. Das mündliche Erzählen eignet sich demzufolge insbesondere von Anfang an für (bildungs-) sprachliche Förderung, da u.a. keine weiteren Fähigkeiten wie Lesen oder Schreiben erforderlich sind.<sup>209</sup> Dies zeigen auch weitere Fälle, die im Anschluss an die hier durchgeführte empirische Untersuchung u.a. in Klassenstufe 1 (N=11) erhoben und analysiert wurden (vgl. Naugk 2016, o.S.).<sup>210</sup>

Zur Analyse der Kindertexte wurden somit diejenigen Mittel ausgewählt, die innerhalb einer Schnittmenge von Bildungssprache und literarischer Sprache<sup>211</sup> mündlich erzählter

---

<sup>208</sup> Es sei nochmals darauf hingewiesen, dass bildungssprachliche Merkmale wie „Papierwörter“ oder „Fachbegriffe“ auf der Wortebene selbstverständlich für eine literarische mündlich erzählte Geschichte keineswegs angemessen wären, weshalb hier von einer Form „früher Bildungssprachlichkeit“ ausgegangen werden soll.

<sup>209</sup> Aus dem gleichem Grund bietet diese Sprachhandlungsform auch für ZweitsprachlerInnen Möglichkeiten zur Sprachförderung von Anfang an, wie es die ebenfalls erwähnten Erzählprojekte aufzeigen.

<sup>210</sup> Es handelt sich dabei um einen Datenkorpus von 88 mündlich erzählten Geschichten (davon 46 Phantasieerzählungen und 42 Erlebniserzählungen) von elf Erst- und zwölf Drittklässlern mit ähnlichem Setting (Vor- und Nachhergeschichte). Die Untersuchung diente v.a. dem Vergleich von Erlebnis- und Phantasieerzählung in Bezug auf die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Ergebnisse. Die Daten wurden bisher ausschließlich auf dem Symposium Deutschdidaktik (SDD) 2016 in Ludwigsburg vorgestellt.

<sup>211</sup> Sprachliche Mittel einer qualitativ ansprechenden mündlichen (Phantasie-) Erzählung, die nicht explizit in den Merkmalsbereich von Bildungssprache fallen, sind beispielsweise Affektmarkierungen oder rhythmische und repetitive Elemente sowie non- und paraverbale Mittel. Für eine trennscharfe Abgrenzung müssten auch eine Reihe von Märchentexten und Phantasiegeschichten linguistischen Textanalysen unterzogen werden, was im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war.

Phantasiegeschichten bestehen, um Schlussfolgerungen auf frühe bildungssprachliche Kompetenzen zu ziehen, die innerhalb von Fallanalysen herausgearbeitet werden (Kapitel 6.1.). Diese untersuchten sprachlichen Mittel werden im Kapitel 5.3 noch einmal tabellarisch (Tab. 8) zusammengefasst. So kann gezeigt werden, dass sich das mündliche Erzählen von Phantasiegeschichten im Sinne des vierten Qualitätskriteriums für bildungssprachlichen Unterricht nach Gogolin et al. (2010) als Erprobungsspielraum für ausgewählte bildungssprachliche Mittel eignet.<sup>212</sup> Der Gebrauch anderer Mittel wiederum muss demzufolge mit anderen Textsorten/-aufgaben implizit oder explizit gefördert werden.

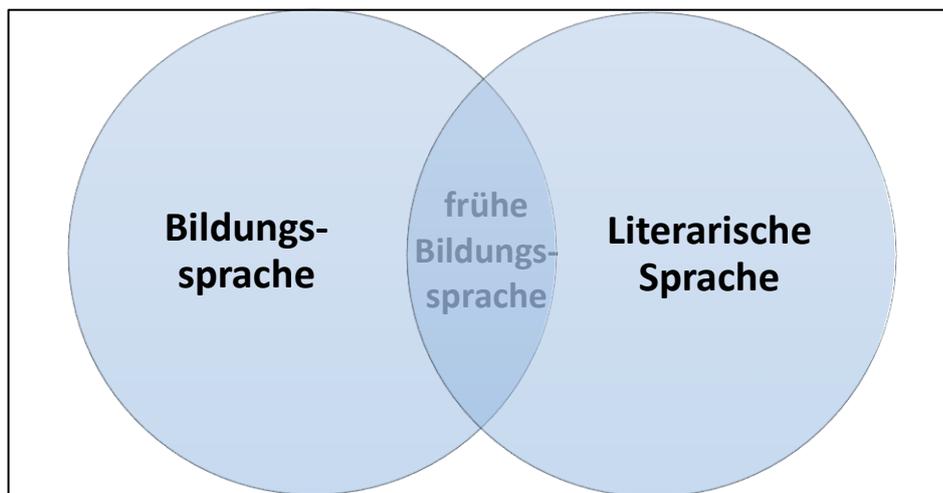


Abbildung 7 Zusammenhang von Bildungs- und literarischer Sprache

Diese untersuchte Verbindungsstelle zwischen Linguistik und Sprachdidaktik wurde bisher nur andeutungsweise aufgezeigt (z.B. Wieler 2011; Hüttis-Graff 2011b, 2015; Merklinger 2015; Feilke 2012; Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008). So werden im Bereich der Mündlichkeit Sprechen und Zuhören, darunter vor allem auch das Erzählen als meistuntersuchtes Phänomen, als didaktisch relevante Praktiken herausgestellt, die mit erweiterter sprachlicher Konzeption einhergehen. Das eröffnet neue Möglichkeiten: „Mit Versen, Sprachspielen, Liedern, Märchen und Geschichten lernen sie [die Kinder, N.N.] Formen konzeptioneller Schriftlichkeit zunächst im mündlichen Gebrauch kennen“ (Stamm 2012, S. 139). Die Übertragung literarischer Formen bzw. „literaler Prozeduren“ (Feilke 2010) auf eigene Erzählungen kann mit Maas (2010) als „literale Praktik“ bezeichnet werden (siehe auch Ritter/Rönicke 2014a, S. 58). Damit ebnet frühe Literacy-

<sup>212</sup> Es ist darauf hinzuweisen, dass dies für diese Arbeit lediglich im Rahmen einer qualitativen Untersuchung möglich ist. Erkenntnisse zu bildungssprachlichen Fähigkeiten beziehen sich innerhalb großer quantitativer Studien (z.B. Heppt 2016) ausschließlich auf rezeptive Kompetenzen (z.B. Hörverstehen). Wie es jedoch aus dem Fremdsprachenunterricht bekannt ist, ist die eigene Sprachproduktion mit viel größeren Schwierigkeiten verbunden als die -rezeption.

Prozesse den Weg zu einer Distanzsprache und zur Schriftkultur. Augst et al. bestätigen dies, indem sie resümieren, dass dem Erzählen eine Startfunktion beim Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten zukommt (vgl. Augst et al. 2007, S. 356). Explizit formulieren auch Becker und Wieler einen Zusammenhang zwischen beiden Disziplinen, wenn sie darauf aufmerksam machen, dass die „Vertrautheit mit den entsprechenden narrativen Mustern im Sinne des Heranführens an Schriftkultur und konzeptionelle Schriftlichkeit sowie an das spezifische sprachliche Register ‚Bildungssprache‘ fruchtbar“ gemacht werden kann (Becker/Wieler 2013, S. 8).

Im Umkehrschluss ergeben sich daraus gleichermaßen mögliche Probleme, die die Bildungssprachendebatte überhaupt erst ausgelöst haben.<sup>213</sup> So sind Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören besonders anspruchsvoll, „wenn der Text konzeptionell schriftlich ist“ oder auch besonders lang oder die Lebenswelt der Kinder nur begrenzt anspricht (vgl. Gschwend 2014, S. 147).<sup>214</sup>

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass etliche ForscherInnen beider Disziplinen bereits Überschneidungen wahrgenommen haben, die für didaktische Rückschlüsse und damit den Bereich der Förderung fruchtbar gemacht werden könnten und wie im ErzählZeit-Projekt oder z.T. in FörMig auch schon fruchtbar gemacht werden. Im Bereich der Sprachdidaktik finden sich aktuell immer stärker auch explizite Rückbezüge auf Begrifflichkeiten der linguistischen Forschung (siehe u.a. Hüttis-Graff 2015; Merklinger 2015), da die Relevanz der Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten für den Schulerfolg seit den PISA-Analysen zunehmend herausgestellt wurde.<sup>215</sup> Hier soll daher angesetzt werden:

Es wird untersucht, inwiefern das mündliche Erzählen eine Stützfunktion einnehmen kann, um bildungssprachliche Mittel zu gebrauchen und damit ihre Anwendung zu erproben und Vertrautheit zu erlangen, um sie in anderen sprachlich herausfordernden Situationen zunehmend sicher und selbstständig zu verwenden.

---

<sup>213</sup> Siehe verzeichnete Leistungsdefizite bei deutschen SchülerInnen in den großen Vergleichsstudien (PISA, IGLU, DESI etc.), die vor allem aus sprachlichen Defiziten abgeleitet werden konnten und sich auf den gesamten Schulerfolg auswirken (siehe Kapitel 2.4).

<sup>214</sup> Diese Aspekte sind in den erzählten Märchen des Berliner Projekts „ErzählZeit“ gegeben und dennoch sind enorme Leistungszuwächse im Bereich Sprechen und Zuhören zu verzeichnen.

<sup>215</sup> Dementsprechende Versuche der Überführung von theoretischen Darlegungen und daraus folgenden didaktischen Forderungen gehen seit jüngster Vergangenheit auch von den ForscherInnen um Bildungssprache aus. Beispielhaft kann hierfür das von Gogolin und Lange entwickelte Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ (2010) genannt werden. Durch Aufnahme des Konzepts in grundschuldidaktische Zeitschriften wie *Grundschulunterricht Deutsch* (H. 04/2010: „Wege zur durchgängigen Sprachförderung“) oder *Grundschule aktuell* (H.128/2014: „Bildungssprachliche Lernprozesse in der Schuleingangsphase“) zeigt sich explizit die Überschneidung der Domänen. Lediglich aus (sozio-) linguistischer Perspektive wird vielfach eher auf traditionelle Konzepte verwiesen, was sich beispielsweise in der Forderung nach expliziten Fördermaßnahmen zeigt (Kapitel 4.2).

Neben dieser forschungsrelevanten, theoriegeleiteten Aufgabe besteht ein zweiter Schwerpunkt darin, die Auswirkungen eines Erzählvorbilds in Bezug auf frühe Bildungssprachlichkeit innerhalb einer konkreten Erzählsituation zu bestimmen, die durch das spezifische empirische Setting performativ an die Oberfläche treten.<sup>216</sup> Die Beobachtungen (Kapitel 6.1) und Schlussfolgerungen (Kapitel 6.2) sind aus didaktischer Perspektive höchst interessant und können im positiven Falle erzähldidaktische Ansätze empirisch stützen.

Aus eigenen Beobachtungen und Darstellungen empirischer Ergebnisse von AutorInnen wie Wardetzky (1992), Becker (2015), Andresen (2005), Merkel (2006, S. 11) u.a. können zudem Annahmen und Vermutungen abgeleitet werden, die Schwerpunkte dieser Arbeit konkretisieren und veranschaulichen und damit für den empirischen Teil anleitend sind. Sie sind jedoch keineswegs als zu überprüfende Hypothesen zu verstehen:

- (1) Sobald in den Modus des Erzählens 2 gewechselt wird, wird eine andere Sprache und Narrativik als angemessenes Register bewertet (Kontextualisierungskompetenz) und dementsprechend gebraucht. Diese orientiert sich an der konzeptionellen Schriftlichkeit und kann als frühe Form von Bildungssprachlichkeit bezeichnet werden.
- (2) Schriftförmige Sprachvorbilder helfen implizit, selbst im Modus der konzeptionellen Schriftlichkeit zu agieren.

Um Aufschluss darüber zu erhalten, sollen u.a. die untenstehenden Fragen leitend sein, die gleichermaßen den Aufbau der Studie beeinflussen sowie für die Auswertung des Materials und Schlussfolgerungen innerhalb der Ergebnisdiskussion relevant werden:

- Wie lassen sich mündliche Erzählungen von Kindern anhand linguistischer Kategorien beschreiben?
- Treten im mehrfachen Erzählen sprachliche Phänomene wiederholt auf, die sich als stilistische Charakteristika des mündlichen Erzählens für das jeweilige Kind beschreiben lassen?
- Welche Rolle spielen sprachliche Vorbildmodelle für das mündliche Erzählen von Kindern?

---

<sup>216</sup> Im Gegenzug zum Kompetenzbegriff, unter dem allgemeine Sprachfähigkeiten und damit das innerhalb eines Spracherwerbsprozesses erworbene (unbewusste) mentale Wissen über die jeweilige Muttersprache gefasst werden, bezieht sich der Begriff der Performanz auf die individuelle Sprachverwendung (vgl. Bußmann 2008, S. 349f.).

- Inwiefern nehmen Kinder ihnen vorgegebene sprachliche Ausprägungen und Strukturen in ihre eigenen mündlich erzählten Geschichten auf und gebrauchen dadurch bildungssprachliche Elemente?

Durch einen Vergleich der Texte eines Kindes miteinander und das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten sowie einen Vergleich mit den Texten der anderen Kinder soll es zur Beschreibung stilistischer Merkmale jeder ErzählerIn führen (Kapitel 6.2), was laut Becker (2013, S. 204) ein Desiderat darstellt, da innerhalb der Erzählkompetenzforschung nur selten qualitativ gearbeitet wird. Im Anschluss werden einige wenige sprachliche Merkmale noch einmal gesondert herausgegriffen und in einen theoretischen Rahmen gerückt werden, die sich innerhalb der Fallanalysen manifestiert haben und „frühe Bildungssprachlichkeit“ im Sprachhandlungsprozess „mündliche Phantasieerzählung“ kennzeichnen.

## II. Empirische Untersuchung

## 5. Zum Forschungsdesign der Untersuchung

### 5.1 Forschungsmethodische Grundlagen

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, medial mündliche Äußerungen von DrittklässlerInnen auf konzeptionelle Schriftlichkeit zu untersuchen, um Rückschlüsse auf eine frühe Form von Bildungssprachlichkeit, angeregt durch das mündliche Erzählen von Phantasiegeschichten, zu ziehen. Um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wurde ein qualitatives Untersuchungsdesign gewählt, auch wenn bestehende Forschungsansätze zur Entwicklung von Erzählkompetenz bei (Grundschul-) Kindern (z.B. Boueke et al. 1995; Hausendorf/Quasthoff 1996; Becker 2015), die als Orientierung bzw. Ausgangspunkt der eigenen Studie dienen, sich dem quantitativen Paradigma verschrieben haben. Diese Entscheidung ist damit zu begründen, dass ein individualorientiertes Vorgehen gewählt und damit ein Interesse am einzelnen Fall<sup>217</sup> entwickelt wird, der ausführlich innerhalb der Ergebnisanalysen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wird. Es handelt sich bei der offenen Fragestellung zudem um ein typisch qualitativ-exploratives Vorgehen: Anstelle von standardisierten Erhebungsinstrumenten, die häufig mit einer informationsreduzierten Selektion einhergehen, wird die Methodik erst am Gegenstand entwickelt (siehe auch Uhl 2015, S. 253). Während des gesamten Forschungsprozesses wird dabei Offenheit, Reflexivität und Flexibilität gewahrt, was als Maxime qualitativer Forschung gilt (vgl. Lamnek 2010, S. 19; Ackermann/Rosenbusch 2002, S. 32). Dabei sollen fachlich-kriteriengestützte Beschreibungen gleichermaßen der Typisierung stilistischer Charakteristika dienen, wofür eine konzeptuelle Repräsentativität angestrebt wird (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 149). Diese Beschreibungen werden am konkreten Fall erarbeitet und nachfolgend auf theoretische Diskurse zurückbezogen. Dieses Vorgehen entspricht für die Phase des Kodierens dem aus der *Grounded Theory* bekannten „theoretical sampling“. Dieses Vorgehen dient dem Schließen von theoretischen Lücken. Das vorhandene Material wird dazu unter neuen Gesichtspunkten, die sich im Verlauf des Kodierens ergeben, erneut ausgewertet (vgl. ebd., S. 153f.; sowie Kapitel 6.2). Im Anschluss werden die Ergebnisse aus einem didaktischen Blickwinkel heraus diskutiert, um vorsichtig Schlussfolgerungen für die Förderung früher Bildungssprachlichkeit zu ziehen (Kapitel 7). Dafür werden jedoch auch quantitative Kategorien ausgezählt und deren Vorkommen miteinander verglichen. Für dieses Vorgehen wird sich am Verfahren der quantitativen

---

<sup>217</sup> Fallstudien zu Phantasie- und Erlebniserzählungen bearbeitet Sören Ohlhus (2014), der ein Hauptaugenmerk auf den Kontext von Erzählungen und damit interaktive Prozesse innerhalb narrativer Verfahren legt. Er bespricht vier Fälle mit insgesamt 24 Erzählinteraktionen.

Inhaltsanalyse<sup>218</sup> orientiert, das zum Ziel hat, „Wortmaterial hinsichtlich bestimmter Aspekte (stilistische, grammatische, inhaltliche, pragmatische Merkmale) zu quantifizieren“ (Bortz/Döring 2006, S. 149). Dabei werden einzelne Merkmale von Texten erfasst, „indem sie [die quantitative Inhaltsanalyse, N.N.] Textteile in Kategorien einordnet, die Operationalisierungen der interessierenden Merkmale darstellen. Die Häufigkeiten in den einzelnen Kategorien geben Auskunft über die Merkmalsausprägungen des untersuchten Textes“ (ebd.).

Es handelt sich demnach um eine Methodentriangulation, die zur Erweiterung von Perspektiven auf den Gegenstand durch das Heranziehen unterschiedlicher Theorieansätze, Methoden oder Datenquellen dient (vgl. Ackermann/Rosenbusch 2002, S. 48). Die hier vorgestellte Untersuchung besteht aus qualitativen Fallstudien, die mit quantitativen Häufigkeitsdarstellungen kombiniert werden. Diese werden relevant, um – erstens – resümierend Rückschlüsse auf die erarbeiteten Leitfragen (Kapitel 4.3.) zu ziehen. Einzelne Kategorien, die sowohl aus den theoretischen Ausführungen heraus frühe Bildungssprache kennzeichnen als auch sich im Material als essenzielle Kategorien herausstellen, ermöglichen mittels quantitativer Auszählung eine Einordnung der Kategorie in den Forschungsdiskurs. Dazu werden wiederum neue theoretische Diskurse erschlossen (Kapitel 6.2.). Zweitens dienen die Häufigkeitsauszählungen der Kontrastierung und Einschätzung der Fälle innerhalb der Fallanalysen (Kapitel 6.1.). Die stilistische Charakterisierung wird somit jeweils im Kontext der anderen fünf Fälle sowie der Ergebnisse aus anderen Untersuchungen in Bezug auf die jeweilige Kategorie vorgenommen.

Die Auswertung des Materials erfolgt mittels grammatischer Textanalyse (dazu siehe Langlotz 2016). Dies stellt ein übliches Verfahren in der Textlinguistik zur Stilanalyse dar (siehe z.B. Dannerer 2012; Uhl 2015; Langlotz 2014; dazu Langlotz 2016, S. 367), woraufhin Aussagen bspw. zur Schreibentwicklung oder zum Schriftspracherwerb einzelner SchülerInnen möglich werden. Ziel dieser Analyse ist jedoch keine repräsentative Darstellung sondern vielmehr ein genauer Blick auf die Qualität des sprachlichen Handelns. Daher bieten sechs kontrastive Fälle ausreichend Material. Es handelt sich also um ein deskriptives Vorgehen, das zuerst einmal weniger normativ wertende Aussagen an den Fall herantragen soll. Anhand des Vergleichs der Fälle miteinander sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden, die sich anschließend auf das spezifische Setting, die Erzählform (Phantasiegeschichte)<sup>219</sup> oder das Individuum zurückführen lassen können.

---

<sup>218</sup> Die Inhaltsanalyse hat allerdings zum Ziel, Aufschluss über Verhalten, Überzeugungen oder Vorstellungen zu geben. Das ist in dieser Untersuchung nicht der Fall. Dennoch soll sich am Ablauf und an wichtigen Grundregeln orientiert werden.

<sup>219</sup> Tabea Becker (2013) fordert, dass innerhalb einer empirischen Erzählstudie die Spezifika der jeweils gebrauchten Erzählform in die Untersuchung einbezogen werden müssen, was hier für die Planung der Studie sowie die Analyse und Auswertung des Materials berücksichtigt wird. Gleichmaßen sei die Nutzbarmachung der Beobachtungen in der Didaktik anzustreben, worauf ein Fokus im abschließenden siebten Kapitel gelegt wird.

Dieses Herausarbeiten von Kontrastierungen und Konstrukten entlang der sechs Fälle ist ausschließlich in einer qualitativen Untersuchung möglich.

Typisch qualitativ wird auch mit dem Analyseinstrument umgegangen, welches mithilfe der theoretischen Betrachtungen (Kapitel 2.3 sowie 3.3.2) herausgearbeitet wird. Dieses wird an das Material angepasst (Prinzip der Offenheit), indem die Kategorien an ihm überprüft und überarbeitet werden, sodass ausschließlich ertragreiche Kategorien ausgewertet werden, die wiederum durch Entdeckungen am Material eine Erweiterung erfahren. Anstelle eines sturen Abarbeitens und Auszählens dieser wird nebenhin die Qualität der Kategorien beschrieben. Die an die Erzählform und die spezifischen Texte angepassten Analysekatoren werden in Kapitel 5.3 noch einmal überblicksartig zusammengestellt.

## 5.2 Bestimmung des Ausgangsmaterials

### 5.2.1 Untersuchungsfeld

Die Datenerhebung erfolgte in zwei verschiedenen Grundschulen in Halle (Saale). Hintergrund ist eine gewünschte Kontrastierung des Datenkorpus. Während Schule A eine sogenannte Regelschule ist, die von Kindern im Einzugsgebiet besucht wird, handelt es sich bei Schule B um eine Schule in freier Trägerschaft, die sich an den Leitgedanken des Reformpädagogen Célestin Freinet orientiert. Neben der Organisation eines Ganztages und dem Konzept der Jahrgangsmischung findet hier vordergründig Freiarbeit statt. Einhergehend mit der bewussten Entscheidung für diese Schule entscheiden sich die Eltern gleichzeitig explizit gegen die Schule im jeweiligen Einzugsgebiet. Alle sechs Kinder, die an der Untersuchung teilnahmen, besuchten die dritte Klasse (A) bzw. das dritte Schulbesuchsjahr (B). Diese Auswahl wurde getroffen, da empirische Ergebnisse zur Erzählkompetenz vorliegen, die bestätigen, dass im Alter von etwa neun Jahren die wichtigsten Erwerbsprozesse im Erzählen weitestgehend abgeschlossen sind (vgl. Boueke et al. 1995; Becker 2015; siehe Kapitel 3.3.2). Lediglich Virginia war zu diesem Zeitpunkt bereits im vierten Schulbesuchsjahr (A). Sie wurde in der ersten Klasse zurückgestellt und ist mit ihren zehn Jahren die älteste Schülerin, die an der Studie teilnahm. Zudem hat sie ungarisch-deutsche Wurzeln, wobei sie ausschließlich bei ihrem Vater in Deutschland aufwächst und nur wenig Kontakt zur ihrer in Ungarn lebenden Mutter hat. Deutsch ist, wie auch bei allen anderen Teilnehmenden, ihre dominante Herkunftssprache. Die Bedingung für die Teilnahme war, neben dem Altersaspekt sowie dem schriftlichen Einverständnis der Eltern, uneingeschränkte Freiwilligkeit: Die Klassenlehrerinnen fragten die SchülerInnen der entsprechenden Klassen nach Interesse an einem Erzählprojekt und ihrer Bereitschaft, dafür auf einen Teil ihrer Freizeit zu verzichten. Für die Kinder aus Schule A bedeutete dies sogar, nach dem Unterricht noch länger in der Schule zu verbleiben. Aus den Freiwilligen wählten sie jeweils drei SchülerInnen aus.

Dabei wurde mit Blick auf den Gesamtkorpus auf eine Gleichverteilung von Jungen und Mädchen geachtet, auch wenn viele Studien keine geschlechtsspezifischen Merkmale zum mündlichen Erzählen zwischen den Geschlechtern feststellen konnten (vgl. Becker 2015, S. 77). Es handelt sich dementsprechend nicht um eine randomisierte Auswahl der TeilnehmerInnen.

Die Kinder sind sprachlich sehr unterschiedlich sozialisiert: Während die SchülerInnen aus Schule B sowie Finn (A) aus bildungsnahen Elternhäusern stammen und bereits im familiären Kontext literarische Erfahrungen in (Vor-) Lese- und Erzählsituationen sammeln konnten,<sup>220</sup> konnten Lea und Virginia auf nur wenige Erzähl- und Vorleseerlebnisse<sup>221</sup> zurückgreifen. Ihre Erfahrungen leiteten sich aus unterrichtlichen Situationen ab. In Schule B wurde zudem in jeder Frühstückspause aus einer Ganzschrift vorgelesen, welche die Kinder selbst auswählten. In beiden Schulen finden regelmäßig Erzählkreise statt, wobei ein aktives Einbringen in Schule B auf freiwilliger Basis geschieht. Die dritte Klasse der Schule A führt jeden Montag einen Morgenkreis durch, in dem Erlebnisse vom Wochenende geschildert werden. Direkte Erfahrungen der Kinder mit dem Ausdenken, im Sinne von kreativem Erzählen, und eigenem mündlichen Erzählen von (Phantasie-) Geschichten sind nicht bekannt.<sup>222</sup> Da pro Schule ein Kind zum letzten Erhebungszeitpunkt fehlte, liegen von diesen Kindern (Milan, Virginia) nur vier statt sechs Texte vor, was zu einem Gesamtkorpus von 32 Texten führt, der die Datengrundlage der Textanalyse darstellt. Zudem wurden in einer darauffolgenden Woche leitfadengestützte Befragungen mit den sechs SchülerInnen durchgeführt, um weitere Informationen u.a. bezüglich literarischer Sozialisationsbedingungen, intrinsischer Motivation und Erzähl- und Zuhörerfahrungen zu erhalten.

### 5.2.2 Erhebungsverfahren

Innerhalb der Untersuchung wurden sich gegenseitig Geschichten erzählt. Dabei handelte es sich um eine 1:1-Situation zwischen Erwachsenen und Kind.<sup>223</sup> Obwohl mündliches Erzählen aufgrund seiner Unterhaltungsfunktion normalerweise immer vor einem Publikum gedacht wird, wurde bewusst eine Entscheidung gegen das Erzählen vor einer größeren Gruppe, wie z.B. der Klasse, getroffen, um

---

<sup>220</sup> Diese Aussagen begründen sich aus Angaben der Lehrkraft sowie aus einer kurzen Befragung der Kinder im Anschluss an die Studie. Mia berichtet sogar von einem enormen Reichtum an Geschichtenwissen: MIA: „(2) Ja, aber vielleicht aus ein andern Land, weil die deutschen Märchen kenn ich alle“ (MIA Interview).

<sup>221</sup> Virginia berichtet im Interview beispielsweise von den mündlichen Erzählungen ihres Großvaters, die sie „früher“ hören konnte (VIR Interview).

<sup>222</sup> Auf eine differenziertere Beschreibung der Probanden in Bezug auf schulische Leistungen oder differenziertere literarische Sozialisationskriterien soll verzichtet werden, um nicht im Vorfeld den offenen Blick auf die mündlichen Erzählungen zu verstellen. Gleichmaßen wurde, bis auf die Gleichverteilung der Geschlechter, darauf verzichtet, sämtliche Diversitätsdimensionen zu bedienen und daraufhin auszuwählen.

<sup>223</sup> In anderen Forschungen, in denen ein Kind die Rolle des Zuhörers einnahm, kam es zu der Feststellung, dass dennoch meist die (erwachsene) VersuchsleiterIn zur unmittelbaren KommunikationspartnerIn der ErzählerIn gemacht wurde (z.B. Becker 2015, S. 72).

Ablenkungen weitestgehend zu vermeiden, die Aufregung möglichst gering zu halten und eine Konzentration auf die Versprachlichung zu ermöglichen. Daher kamen der/die SchülerIn und die erwachsene Kommunikationspartnerin jeweils an einem Nachmittag pro Woche zusammen. Um ggf. Veränderungen oder Effekte festzustellen, wurden die Durchgänge drei Mal mit einem zeitlichen Abstand von je einer Woche wiederholt. Dieser Abstand scheint besonders günstig, um Ermüdung oder Langeweile sowie Primacy-Recency-Effekte zu vermeiden. In der vierten Woche wurden die Kinder innerhalb eines kurzen Interviews zur Untersuchung sowie zur eigenen literarischen Sozialisation von der Autorin befragt. Diese war während der Untersuchung als Beobachterin anwesend. Das erschien notwendig, um gezielt außersprachliche Äußerungen zu protokollieren, die für die Erzählkompetenz ebenfalls relevant sind (vgl. Kapitel 3.3.2). Da sich die Auswertung mit Blick auf das Forschungsinteresse jedoch ausschließlich auf sprachliches Material bezieht, wurde auf Videoaufnahmen verzichtet, da diese ebenfalls eine hemmende Wirkung auf die kindlichen ErzählerInnen hätten ausüben können. Um dennoch diese Handlungen einbeziehen zu können, wurden sie in einem Protokoll festgehalten. Als Versuchsleiterinnen wurden zwei Lehramtsstudentinnen ausgewählt, die in einem Erzählseminar der Autorin durch ihre eigenen Erzählkompetenzen auffielen. Frau Engelhardt übernahm die Rolle der Erzählerin und ZuhörerIn an Schule A, Frau Parsch an Schule B. Beide waren den Kindern unbekannt. Die Versuche liefen direkt nach Beendigung des Unterrichts in einem separaten Raum ab: dem jeweiligen Entspannungsraum der Schule. Damit sollten die Unterrichtsatmosphäre sowie die Funktion LehrerIn-SchülerIn so weit wie möglich aufgelöst werden. Als Erzählimpuls dienten 29 verschiedene Gegenstände (Abb. 8), die passend zur Erzählform Phantasiegeschichte ausgewählt wurden. Einige, wie der Frosch, der Wolf, die Feen, die Hexennase oder die Goldmünze können sogar direkt mit der Gattung Märchen in Verbindung gebracht werden. Analog zum kreativen Schreiben, das durch einen Impuls ausgelöst und angeleitet wird sowie einen raum-zeitlichen Rahmen vorher absteckt, kann hier, übertragen auf das mündliche Medium, von der Methode des „kreativen Erzählens“ gesprochen werden.



Abbildung 8 Gegenstände als Erzählimpulse

Die Versuche waren jeweils identisch aufgebaut: Als erstes wurde das Kind aufgefordert eine Geschichte zu erzählen, anschließend erzählte die Studentin und am Ende noch ein zweites Mal das Kind. Die Aufgabenstellung sollte so minimal wie möglich sein, kein bestimmtes Textmuster z.B. durch vorgegebene Aktanten<sup>224</sup> nahelegen (vgl. Vogt 2006, S. 155) und dennoch die Kinder zum Erzählen 2 anleiten: „Erzähl eine Geschichte! Ich höre dir zu.“ Der Nachsatz („Ich höre dir zu.“) weist auf die Forderung eines monologischen Sprechaktes im Sinne des Erzählens 2 hin und deutet an, dass von der Erwachsenen keine Zwischenfragen oder zustimmenden Reaktionen (z.B. Kopfnicken, Empfindungswörter wie „aha“ oder „ach“) zu erwarten sind. Es wurde ebenso bewusst darauf geachtet, keinen Erwartungsdruck aufzubauen, wie dies durch Formulierungen wie „richtig spannend und aufregend oder witzig“ zu erzählen (Boueke et al 1995, S. 124ff.) oder „Wir sind sehr gespannt!“ (Becker 2015, S. 71) der Fall sein kann. Auch auf häufig in der Schule vorzufindende Aufgabenformulierungen wie „Verwende in deiner Erzählung die wörtliche Rede“ wurde verzichtet, wie es schon von Uhl in seiner Studie zum schriftlichen Erzählen verlangt wurde (Uhl 2015, S. 119). Um als sprachliches Vorbild zu gelten, spielen die literarischen Vorlagen, die von den Studentinnen erzählt wurden, eine wichtige Rolle. Diese durften den Kindern nicht bekannt sein, um Nacherzählungen zu vermeiden.<sup>225</sup> Um diese Forderung zu erfüllen, wurden von der Autorin drei eigene Phantasiegeschichten geschrieben (siehe Anhang), die auf Wort-, Satz- und Textebene Literarität (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011, S. 42ff.) und damit Merkmale von Bildungssprache

<sup>224</sup> Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn die Aufgabe darin bestünde, einen Geschichtenanfang fortzusetzen. Vogt argumentiert, dass gerade die eigenständige Aktantenwahl eine wichtige Leerstelle im Textproduktionsprozess darstellen sollte (vgl. Vogt 2006, S. 155).

<sup>225</sup> Es sollte ausdrücklich vermieden werden, dass die Kinder die Erzählung ihrer Gesprächspartnerin als Nacherzählung enttarnen, um zu vermeiden, dass sie es als einen impliziten Arbeitsauftrag auffassen und ihrerseits eine bekannte Geschichte nacherzählen.

aufweisen. Dabei wurde auf diskursiver Ebene auf größtmögliche Variation Wert gelegt, sodass ein Märchen mit dreifacher Wiederholung bzw. Steigerung, ein Kettenmärchen und eine Phantasiegeschichte ohne spezifisches Baumuster entstanden und Grundlage für die Vorbilderzählung waren. Des Weiteren ist anzumerken, dass die Erzählerinnen ebenfalls die Gegenstände in ihre Geschichten einbrachten, teilweise aber in abstrahierter Form (z.B. ein mit Wasser gefülltes Glas als Meer; einen großen und drei kleine Kieselsteine als König mit drei Söhnen), was die Kinder auf diese Möglichkeit hinweisen sollte und zudem den Eindruck erwecken sollte, dass sie ebenso spontan agieren. Damit sollte ein sinnvoller und möglichst realitätsnaher Versuchsaufbau geschaffen werden, der einigen Forschungen zum mündlichen Erzählen fehlt.<sup>226</sup> Die Versuche haben damit quasi-experimentellen Charakter.

### 5.2.3 Anmerkungen zur Transkription

Die mündlichen Erzählungen wurden mittels Diktiergerät aufgenommen und anschließend transkribiert. Da die Transkripte vor allem auf sprachlicher Ebene analysiert werden sollten, war es wichtig, bspw. auch intonatorische Elemente einzubeziehen. Somit wurde sich an der Basistranskription der weit verbreiteten Methode des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT)<sup>227</sup> orientiert (Selting et al. 1998). Die Verschriftlichung erfolgte in Anlehnung an die phonetisch orientierte „literarische Umschrift“ (ebd., S. 7), wodurch nicht-standardkonforme Merkmale der gesprochenen Sprache in eine standardisierte orthografische Notation übertragen werden. Dabei werden Abweichungen von der Standardsprache möglichst genau wiedergegeben. Dies gilt für klitische Formen (z.B. „n“ für „ein“, „ne“ für „eine“) ebenso wie für Assimilationen (z.B. „isn“ für „ist ein“, „ham“ für „haben“).<sup>228</sup> Daraus ergibt sich folgende Transkriptionslegende:

(.)	kurze Pause
(2)	Pause in Sekunden
ra-	Wortabbruch

<sup>226</sup> So handelt es sich beispielsweise in Claudia Müllers Forschungssetting um eine unnatürliche Situation, wenn die Kinder gebeten werden, die Geschichte eines Bilderbuches der Versuchsleiterin zu erzählen, die dem Erzählkind dabei den Rücken zudreht (vgl. Müller 2012, S. 237). Auch Heiko Hausendorf und Uta Quasthoff erhalten nicht immer „echte“ Erzählungen, da die Kinder die inszenierten Erlebnisse nicht immer als erzählwürdig inszenieren. So erscheinen einige Reaktionen der Kinder gar als grotesk (vgl. Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 161f.)

<sup>227</sup> Die GAT wurde von vielen ForscherInnen unterschiedlicher Forschungsfelder gemeinsam entwickelt, was auf eine breite Anwendbarkeit schließen lässt. 2009 wurde eine aktualisierte Version (GAT 2) mit wenigen kleinen Veränderungen veröffentlicht.

<sup>228</sup> Aus Gründen der Relevanz in Bezug auf die Analyse und dem gleichzeitig hohen Zeitaufwand wurden Vereinfachungen vorgenommen: Da es sich ausschließlich um monologische Sprechakte handelt, ist die Kennzeichnung von Überlappungen bzw. Simultansprechen hinfällig; im Bereich der Intonation wird auf Exaktheit verzichtet und auch Glottalverschlüsse werden nicht notiert. Zu den weiteren Besonderheiten der gesprochenen Sprache, die aus der Spontaneität, Situationalität und Intentionalität resultieren siehe Fix/Poethe/Yos (2002, S. 41ff).

RAUS	betontes Sprechen
rau:s	gedehntes Sprechen
raus?	stark steigende Intonation
(raus?)	nicht verständlich, vermuteter Wortlaut
(liest)	außersprachliche Tätigkeiten

Da im Mündlichen das Satzende nicht immer ausreichend gekennzeichnet werden kann, wird generell auf Großschreibung verzichtet und es erfolgt eine Strukturierung nach Propositionen. Ein quantitativer Vergleich in Bezug auf die Textlänge richtet sich ebenfalls nach den abgegebenen Propositionen. Eine Proposition soll dabei als Aussage definiert sein, die ein Prädikat enthält, sofern es sich nicht um eine Ellipse handelt. Um Wiederholungen<sup>229</sup>, Abbrüche oder Korrekturen darunter auszuschließen, wurde für diese Auszählung eine Reinfassung hergestellt, die die für die HörerIn gültige Fassung darstellt und sich vom tatsächlich geäußerten Text unterscheidet. Anhand dieser Fassung wurden ebenfalls Auszählungen auf der Wortebene vorgenommen, um beispielsweise die lexikalische Vielfalt zu ermitteln.

Die Namen<sup>230</sup> der an der Studie Beteiligten werden wie folgt abgekürzt:

FIN	Finn
FRI	Friedrich
LEA	Lea
MIA	Mia
MIL	Milan
VIR	Virginia
VL	Versuchsleiterin (Nadine Naugk, Beobachterin und Interviewerin)
STU	Studentin (Erzählerin der Impuls-Geschichten)

Die Erzählungen eines jeden Kindes werden numerisch aufgeführt, dabei steht die erste Zahl jeweils für das Treffen bzw. Datum (1, 2 oder 3) und die zweite Zahl für Vorher (1) oder Nachher (2).<sup>231</sup>

„Kern jeder quantitativen Inhaltsanalyse ist das Kategoriensystem, das festlegt, welche Texteigenschaften durch Auszählen ‚gemessen‘ werden sollen“ (Bortz/Döring 2006, S. 151). Dies soll im nächsten Abschnitt noch einmal zusammengefasst vorgestellt werden.

---

<sup>229</sup> Bei Wiederholungen ist zu unterscheiden, ob diese dem Aufschub in Phasen geringer Vorausplanung und damit einer Art „Stottern“ dienen (z.B. „dann fand er (.)- dann fand er (.) ein PFerd“ FIN 1\_1), oder ob sie zusätzlich die stilistische Funktion der Verstärkung bzw. Expressivität einnehmen (z.B. „er weinte und weinte“ MIA 3\_1) und damit sprachlich eingebunden sind. Diese sind gekennzeichnet durch die Verbindung der Wiederholung(en) mit der Konjunktion „und“.

<sup>230</sup> Es soll an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen werden, dass die Namen der SchülerInnen anonymisiert wurden.

<sup>231</sup> FIN 3\_2 bezeichnet in dem Falle Finns sechste Erzählung, also die zweite Erzählung des dritten Treffens.

### 5.3 Grundlage der Auswertung des Materials

Um die Kindertexte auf bildungssprachliche Mittel hin zu untersuchen, ist es notwendig, zunächst diese Mittel zu definieren. Dafür wurden mit Anspruch auf Vollständigkeit die bis dahin vorliegenden Fachartikel zur Bildungssprache und konzeptionellen Schriftlichkeit einbezogen und dort benannte Merkmale herausgearbeitet, zusammengestellt und mit Ankerbeispielen versehen. Dieser Diskurs wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 2.3) dargelegt und stellt eine wichtige Grundlage des Analyseinstrumentes dar. Es soll daher im Folgenden noch einmal tabellarisch überblicksartig zusammengefasst werden (Tab. 7).

<b><i>Lexikalisch-semantische Merkmale</i></b>	
<b>Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit</b>	<b>Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit</b>
Lexikalische Armut	Lexikalischer Reichtum
Geringe „type-token“-Relation	Hohe „type-token“-Relation
Expressive Bildungen (z.B. Hyperbeln, Kraftwörter) - Emotionalität	Sachliche Darstellungen
Lexikalischer Reichtum in bestimmten Sinnbezirken	Differenzierende und abstrahierende Ausdrücke, Phraseologismen
„Passe-partout“-Wörter und unspezifische Wörter	Fachwörter und typische „Papierwörter“
Imperativ und Vokativ	Nominale Zusammensetzungen
Jugend- und regionalsprachliche Formen	Präfixverben
	Charakterisierende Verben im Trägersatz direkter Rede
	Expressive Verben, Adjektive, Adverbien
	Nominalisierungen
	Abstrakta
<b><i>Morphologisch-syntaktische Merkmale</i></b>	
<b>Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit</b>	<b>Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit</b>
Parataxe	Hypotaxe

5. Zum Forschungsdesign der Untersuchung

Koordinierende Konjunktionen	Große Vielfalt an Subjunktionen
Ellipsen	Inifitiv- und Partizipialkonstruktionen
Asyndese	Komplexe Attributgruppen
Verbalstil	Nominalstil
Verbspitzen- und Verbletzstellung	Verbzweitstellung im Hauptsatz, Verbletzstellung im Nebensatz
Aposiopese	Passiv und Konjunktiv
Anakoluth	Unpersönliche Ausdrücke
Segmentierungserscheinungen (Expansion nach rechts/Linksversetzung)	Konstruktionen mit „lassen“
Parenthese	
Kongruenzschwäche	
<b><i>Textuell-pragmatische Merkmale</i></b>	
<b>Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit</b>	<b>Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit</b>
Mündlicher Anfang „Also ...“	Textsortenwissen
Gesprächswörter: Gliederungssignale, „turn-taking“-Signale, Verzögerungslaute, Korrektursignale, Abtönungspartikel, Interjektionen	Nachvollziehbarer Textaufbau („story grammar“)
Wegfall und Übergeneralisierung von Explizitformen	Angemessene Textlänge
Pausen	Narrative Formeln
	Temporale Konnektoren
	Ereignismarkierung, v.a. Aktanteneinführung
	Affektmarkierung: evaluative Elemente, direkte Rede, indirekte Rede/Gedankenwiedergabe
	Kohärenz, v.a. mit sprachlichen Mitteln
	Kohäsion: komplexe Gliederungssignale, Isotopie, Anaphern und Kataphern, syntaktische

	Polyfunktionalität, Thema-Rhema-Struktur, Konnektoren
	„Episches“ Präteritum

Tabelle 7 Übersicht über Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Da die meisten linguistischen Kategorien anhand schriftlicher Texte herausgearbeitet wurden, sind grammatische Analyse- und Beschreibungskategorien wie „Satz“, „Wort“, „Ellipse“ und „Anakoluth“ schwer zu definieren. Sie werden daher für das Mündliche übernommen und ggf. adaptiert, sodass beispielsweise „Satz“ durch „Proposition“ bzw. „Äußerungseinheit“ ersetzt wird (dazu auch Becker 2013, S. 36).<sup>232</sup> Durch lautliche Abweichungen von Graphemen z.B. durch Wegfall, Assimilation oder Verschmelzung entsteht auch eine Differenz zur schriftlichen Kategorie „Wort“ (vgl. Duden, S. 1208f., zit. nach Becker 2013, S. 40), die innerhalb der Transkription allerdings weitestgehend ausgeglichen wird, um den Lesefluss nicht zu stark zu beeinträchtigen, was möglich ist, da auf eine phonetische Auswertung verzichtet wird.

Um ein handhabbares Analyseinstrument zu erhalten, wurden die für die Textsorte relevanten Mittel herausgefiltert, indem diese auf „Angemessenheit“ in Bezug auf das Erzählen von Phantasiegeschichten begutachtet wurden.<sup>233</sup> So sind bspw. auf Ebene der Lexik konzeptionell schriftliche Merkmale wie „Fachwörter“ für literarische Texte oder „typische Papierwörter“ für mündliche Erzählungen nicht relevant. Vivien Heller und Miriam Morek fassen diese Tatsache unter „Kontextualisierungskompetenz“ zusammen:

„Methodologisch ist zunächst einmal darauf hinzuweisen, dass Bildungssprache als Sprachsystem ein Konstrukt des Analytikers bleibt. Den Interaktanten ist die Varietät Bildungssprache nur als situierte Praktik oder in der Form von Sprachideologien, also subjektiven Theorien (Paul 2003) und Bewertungen situativ angemessenen Sprachgebrauchs erfahrbar. Fordern Lehrpersonen eine ‚bildungssprachliche Sprachverwendung‘ ein, so tun sie dies im Rahmen bestimmter Gesprächskontexte oder Sprachspiele (Wittgenstein 1984), und es sind diese Kontexte, die zuallererst vom Kind erkannt werden müssen“ (Heller/Morek 2012, S. 86).

<sup>232</sup> Solche Äußerungseinheiten können mit „Sätzen“ identisch sein, müssen es aber nicht. In der linguistischen Forschung zur gesprochenen Sprache hat sich die Bildung von Äußerungseinheiten durchgesetzt (vgl. Fix/Poethe/Yos 2002, S. 38f.).

<sup>233</sup> Diese Vorgehensweise wählt auch Becker für die Datenauswertung in ihrer Dissertation mit der Argumentation, dass die sprachlichen Formen ansonsten zu vielzählig seien, als dass sie alle erfasst werden könnten. Die Auswahl der Kategorien geschieht vor allem aufgrund der Kriterien der Unabhängigkeit von der Erzählform und der Vergleichbarkeit. Daraus folgend reduziert sie die Analyse auf Mittel der Erzeugung von Kohäsion sowie der Aktanteneinführung und auf rhythmisch-sprachliche Elemente (Becker 2015, S. 66). Den Terminus der „Angemessenheit“ nutzt auch Vogt für die Auswertung seiner (schriftlichen) Kindertexte auf linguistische Kategorien hin (vgl. Vogt 2006, S. 151).

Daraus lässt sich ableiten, dass der „konzeptionell schriftlichste“ Text nicht per se der Probateste ist.<sup>234</sup> Stattdessen gilt es, sich sprachlich adäquat auszudrücken, was wiederum bedeutet, die Mittel vor ihrem Gebrauch auf ihre situative Angemessenheit hin zu prüfen. Diese Fähigkeit stellt neben der generellen Verfügbarkeit bildungssprachlicher Mittel eine Herausforderung dar, die für diese Arbeit höchst relevant ist. Es werden dementsprechend nicht die bildungssprachlichen Kompetenzen der Kinder ausgewertet, deren Erwerb auf das didaktische Setting zurückzuführen ist. Vielmehr handelt es sich hier um situative Fähigkeiten bzw. Kontextualisierungskompetenzen, die in der Untersuchung zur Anwendung kommen. Bernstein (1981) und Boueke et al. (1995) sprechen von einer „Performanzleistung“ (S. 23; S. 177), was in Abgrenzung zum Kompetenzbegriff trennscharf erscheint.

An diese angepassten Analysekatoren zur Bildungssprache wurden anhand der Fachliteratur zur Erzählkompetenz diesbezüglich genutzte Auswertungskategorien in die Begutachtung der bildungssprachlichen Kategorien herangetragen und ggf. ergänzt. Zu diesem deduktiven Vorgehen der Kategorienbildung wurden wenige weitere Analysekatoren induktiv am Material entwickelt. Daraus entsteht ein entsprechender Kodierbaum mit textlinguistischen Begriffen, die für die Fragestellung von Bedeutung sind und als Kategorien an das Material herangetragen werden. Die Zuordnung von Textteilen zu Kategorien wird auch Kodierung genannt (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 153), wobei einzelne sprachliche Ausprägungen auch mehreren Kategorien zugeordnet werden können, wenn es sich z.B. gleichzeitig um ein lexikalisches und ein syntaktisches Phänomen handelt (z.B. „obgleich“ als differenzierender Ausdruck (Lexik) und als Subjunktion (Syntax)). In der folgenden Tabelle wird ersichtlich, wie die einzelnen Kategorien entstanden sind (Tab. 8).

<b>Ebene der Auswertung</b>	<b>Allgemeines Kriterium</b>	<b>Spezifisches Kriterium</b>	<b>Quelle</b>
Lexikalisch-semantisch	Wortgruppen	Stilistische Mittel (2) <sup>235</sup>	Induktiv am Material abgeleitet
		Phraseologismen (2)	Fachliteratur Bildungssprache + Fachliteratur Erzählkompetenz
	Wörter	Nominale Zusammensetzungen (1)	Fachliteratur Bildungssprache

<sup>234</sup> Gleichermaßen ist konzeptionelle Mündlichkeit nicht per se defizitär, sondern stellt je nach spezifischer Anforderungssituation auch ein adäquates sprachliches Register dar.

<sup>235</sup> Die Zahlen in Klammern bedeuten: (1) eindeutige Zuweisung möglich, (2) nahezu eindeutige Zuweisung möglich, (3) subjektive Einschätzung und anschließende Zuweisung nötig.

5. Zum Forschungsdesign der Untersuchung

		Nominalisierungen (1)	Fachliteratur Bildungssprache
		Differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (3)	Fachliteratur Bildungssprache + Fachliteratur Erzählkompetenz
		Präfixverben mit nicht-abtrennbarem Präfix (1)	Fachliteratur Bildungssprache
		Regional- und jugendsprachliche Formen (2)	Fachliteratur Bildungssprache
		„Passe-partout“-Wörter und unspezifische Wörter (3)	Fachliteratur Bildungssprache
	Relation	„Type-token“-Relation (1)	Fachliteratur Bildungssprache
Morphologisch-syntaktisch	Hypotaxe	Relativsätze (1)	Fachliteratur Bildungssprache
		Konjunktionalsätze (1)	Fachliteratur Bildungssprache
		Infinitivkonstruktionen (1)	Fachliteratur Bildungssprache
	Anspruchsvolle Formulierungen	Konjunktiv (1)	Fachliteratur Bildungssprache
		Passiv (1)	Fachliteratur Bildungssprache
		Ellipsen (1)	Fachliteratur Bildungssprache
		Und-dann-Reihung bzw. koordinierende Konjunktionen (1)	Fachliteratur Bildungssprache
Textuell-pragmatisch	Planung	SprecherIn-HörerIn-Signale/„turn-taking“-Signale <sup>236</sup> (2)	Fachliteratur Bildungssprache

<sup>236</sup> In der Fachliteratur zur Erzählkompetenz wertet Tabea Becker (2015, S. 123ff.) beispielsweise die Anzahl der Höreraktivitäten aus, d.h. explizite Handlungsaufforderungen der Versuchsleiterin zum weiteren sprachlichen Ausbau bzw. zur Fortsetzung der Erzählung. Solcherart Fremdinitiierungen wurden innerhalb dieser Untersuchung vermieden, waren jedoch auch zu keinem Zeitpunkt notwendig.

5. Zum Forschungsdesign der Untersuchung

		Abbrüche (1)	Induktiv am Material abgeleitet
		Wiederholungen (1)	Induktiv am Material abgeleitet
		Korrekturen (1)	Fachliteratur Bildungssprache
		Pausen ab 3 Sekunden (1)	Fachliteratur Bildungssprache
		Modalpartikel (1)	Fachliteratur Bildungssprache
	Affektmarkierungen	Affektive/evaluative Elemente (3)	Fachliteratur Bildungssprache + Fachliteratur Erzählkompetenz
		Onomatopoeitika (1)	Fachliteratur Erzählkompetenz
		Temporaladverbien der Plötzlichkeit (1)	Fachliteratur Erzählkompetenz
		Direkte Figurenrede (1)	Fachliteratur Bildungssprache + Fachliteratur Erzählkompetenz
		Indirekte Figurenrede (1)	Fachliteratur Bildungssprache + Fachliteratur Erzählkompetenz
	Textzusammenhang	Kohäsionsfehler <sup>237</sup> (2)	Fachliteratur Bildungssprache + Fachliteratur Erzählkompetenz
		Kohärenzfehler (2)	Fachliteratur Bildungssprache
	Textsortenmerkmale	Aktanten (1)	Fachliteratur Erzählkompetenz
		Orte (1)	Fachliteratur Erzählkompetenz
		Narrative Formeln (2)	Fachliteratur Bildungssprache + Fachliteratur Erzählkompetenz
		Tempuswechsel (anstatt Präteritum) (1)	Fachliteratur Erzählkompetenz

<sup>237</sup> Hierunter fallen unangemessene bzw. nicht der anaphorischen Strategie entsprechende Formen sowie unangemessene Aktanteneinführung mit bestimmtem Artikel, wie z.B.: „dann ka:m (.) der HAI“ (LEA 1\_1, Z. 6).

		Nachvollziehbarer Textaufbau („story grammar“) (2)	Fachliteratur Bildungssprache + Fachliteratur Erzählkompetenz
	Textlänge	Anzahl der Propositionen (1)	Fachliteratur Bildungssprache + Fachliteratur Erzählkompetenz

Tabelle 8 Innerhalb der Studie analysierte linguistische Merkmale früher Bildungssprache

Die Theoriegeleitetheit der Analyse und das methodische Verfahren orientieren sich damit an der Forschungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse, genauer gesagt einer Frequenzanalyse (vgl. Mayring 2010, S. 15). Sie hat zum Ziel, bereits erhobenes Material auszuwerten und „dient der Interpretation symbolisch-kommunikativ vermittelter Interaktion in einem wissenschaftlichen Diskurs“ (Lamnek 2010, S. 435). Dabei wurde sich an den Ablaufschritten der Inhaltsanalyse orientiert, die im Folgenden zitiert werden:

#### Ablaufschritte von Frequenzanalysen nach Mayring

- „Formulierung der Fragestellung
- Bestimmung der Materialstichprobe
- Aufstellen des Kategoriensystems (in Abhängigkeit von der Fragestellung), d.h. Bestimmung der Textelemente, deren Häufigkeit untersucht werden soll
- Definition der Kategorien, eventuell Anführen von Beispielen
- Bestimmung der Analyseeinheiten, d.h. Festlegung, was als minimaler Textbestandteil unter eine Kategorie fallen kann (Kodiereinheit), was als maximaler Textbestandteil unter eine Kategorie fallen kann (Kontexteinheit) und welche Textbestandteile jeweils nacheinander kodiert werden (Auswertungseinheit); solche Textbestandteile können Silben, Wörter, Sätze, Abschnitte usw. sein
- Kodierung, d.h. Durcharbeiten des Materials mithilfe des Kategoriensystems, um das Auftreten der Kategorien aufzuzeichnen
- Verrechnung, d.h. Feststellen und Vergleichen der Häufigkeiten
- Darstellung und Interpretation der Ergebnisse“ (2010, S. 15)

Die Interpretation erfolgt dabei annähernd in Form einer „formalen Strukturierung“ mit syntaktischen (Ebene der Lexik und Syntax) und thematischen (diskursive und inhaltliche Ebene) Kriterien (Mayring 2010, S. 92). Die Zusammenstellung des Kategoriensystems mündet dabei in einem tabellarischen Analyseinstrument (Abb. 8). Die Kategorien werden mit technischer Unterstützung durch das PC-Programm MAXQDA auf die Kindertexte angewendet, wonach die spezifischen Ausprägungen bzw. Codes in das Kategoriensystem übertragen werden (Extraktion der Fundstellen). Da einige Kategorien subjektiver Zuschreibungen bedürfen (3), es sich beispielsweise

auf der Wortebene schwer definieren lässt, welche Lexeme literal markiert sind und welche nicht, wurde sich hier an Beckers Vorgehen orientiert und eher großzügig zugewiesen (vgl. Becker 2013, S. 203). Diese mangelnde Auswertungsobjektivität, die einen generellen Nachteil der grammatischen Textanalyse durch eine ForscherIn darstellt, wurde versucht auszugleichen, indem eine möglichst genaue Definition des linguistischen Gegenstandes vorgenommen wurde (Kapitel 2.3).

Zudem müssen auch eindeutig zuzuordnende Kategorien innerhalb der Fallanalysen auf ihre Qualität hin geprüft werden. So ist bezüglich einer Einordnung zu konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit die Information erst einmal weniger aufschlussreich, dass z.B. drei Komposita gebildet wurden. Es sollte ferner die Qualität dieser Kategorien in Bezug auf frühe Bildungssprache betrachtet werden. In diesem Sinne würden z.B. „Seestern“ oder „Kokosnuss“<sup>238</sup> im Vergleich zu „Königstochter“ oder „Herbstland“ (MIA 2\_1) quantitativ als Komposita markiert, jedoch qualitativ einem alltagssprachlichen Gebrauch zugeordnet werden. Innerhalb einiger Kategorien können Aussagen, trotz der kleinen Stichprobe, quantitativ durch Auszählung belegt werden und werden somit anschließend in Rückführung auf die theoretischen Grundlagen interpretierbar.<sup>239</sup> Helga Andresen spricht dabei von einer „methodologischen Spiralbewegung“ (2011, S. 153), da qualitativ formulierte Forschungsfragen und Hypothesen damit auch quantitativ überprüfbar werden. Es handelt sich dementsprechend um eine Triangulation von quantitativen und qualitativen Verfahren (siehe auch Uhl 2016; Langlotz 2016).

In Bezug auf die strukturelle und inhaltliche Ausdeutung der insgesamt 32 Kindertexte ist anzumerken, dass die literarische Sozialisation der Kinder implizit eine wichtige Rolle spielt, denn ein produzierter Text, ob medial schriftlich oder mündlich, ist immer ein „Text zwischen Texten“ (Dehn/Schüler 2011, S. 42). Das bedeutet, dass mit Formen, Mustern, Inhalten, Themen und Bedeutungsstrukturen anderer Texte gestaltet wird, indem diese adaptiert und transformiert werden (vgl. ebd.). Die Texterfahrungen fließen dementsprechend in die eigene Textproduktion mit ein, gleichermaßen wie sie bei der HörerIn Erwartungen evozieren (siehe auch Vogt 2006, S. 155). Dass diese Tatsache mitnichten als defizitär gedeutet werden darf, entspricht den Hinweisen vieler ForscherInnen sowohl für schriftliche (z.B. Dehn/Habersaat/Weinhold 1998;

---

<sup>238</sup> Gerade diese Beispiele demonstrieren, dass Komposita teils zur korrekten Bezeichnung z.B. der in der Studie verwendeten Gegenstände von Nöten sind. Sie zeigen jedoch auch noch einmal auf, welche Schwierigkeiten mit der Kodierung bildungssprachlicher Phänomene einhergehen und dass es sich daher, wie in allen Studien zum mündlichen Erzählen, größtenteils um eine subjektive Einschätzung handelt.

<sup>239</sup> Hierbei werden zumeist die absoluten Zahlen angegeben, was in quantitativen Arbeiten zur Erzählkompetenz gängig ist. Becker beispielsweise stellt hierfür innerhalb ihrer Dissertationsstudie zumeist die absoluten Zahlen den Quotienten entgegen, die durch das Teilen der Mittel durch die Anzahl der Propositionen entstehen. Der Quotient sei jedoch nicht aussagekräftiger als die absoluten Zahlen (vgl. Becker 2015, S. 93), weshalb sich im Großen und Ganzen v.a. in Kapitel 6.1. auf die Zahlen beschränkt werden soll. Zudem handelt es sich bei lexikalischen Mitteln um Mittel auf Wortebene, weshalb diese innerhalb von schematischen Relationsdarstellungen durch die Anzahl der types geteilt werden (siehe Kapitel 6.2).

Dehn/Merklinger/Schüler 2011; Ritter 2011, S. 24) als auch für die mündliche Textproduktion (z.B. Wardetzky/Weigel 2007). Stattdessen sind erfundene Geschichten „Verarbeitungen von Lebenserfahrungen und angeeigneter Welt“ (Bambach 1999, S. 245). Statt einer bloßen Reproduktion bringt sich das Kind selbst mit seinen Erfahrungen und Weltdeutungen ein. Es handelt sich dabei um einen kreativen Akt der Auswahl und Transformation von (literarischen) Texten durch Rückbesinnung auf Gleiche zum Zweck der Aufgabenerfüllung. Wardetzky und Weigel halten aus ihrer Projekterfahrung fest:

„Die Erzählungen der Kinder sind keine bloßen Märchenplagiate. Sie sind epigonal und originär, Imitate und Neuschöpfungen zugleich. Es sind Applikationen tradierter Textwelten, in die die Dynamik kindlicher Lebenserfahrung als konstitutives Moment Eingang gefunden hat“ (Wardetzky/Weigel 2007, S. 124).

Sören Ohlhus weist jedoch noch einmal darauf hin, dass die Wirkung literarischer Rezeption auf die mündliche Erzählentwicklung bisher in nur wenigen Studien, z.B. den Fallstudien von Fox (1993), thematisiert wurde (vgl. Ohlhus 2011, S. 234). Die Gegenstände, die als Erzählimpulse wirken sollen, nehmen dahingehend eine wichtige Rolle ein, indem sie als Kontext dienen, der Meilensteine ihrer kindlichen Rezeption ins Gedächtnis ruft.<sup>240</sup> Ihre Spezifik innerhalb der entstandenen Kindertexte muss daher gründlich in die (inhaltliche) Analyse innerhalb der Auswertung einbezogen werden. Die Ergebnisse der Analysen werden im Folgenden dargestellt. Nach einigen allgemeinen Ausführungen stehen die sechs Fälle im Mittelpunkt der Betrachtungen. Im Anschluss daran wird auf verschiedene grammatische Kategorien, die sich während der Analysen als wichtig herausstellten, noch einmal gesondert eingegangen. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse schließt das Kapitel ab.

---

<sup>240</sup> So erinnert die kleine Handpuppe des Wolfes beispielsweise automatisch an die bekannten Volksmärchen „Rotkäppchen“ (KHM 26) oder „Der Wolf und die sieben Geißlein“ (KHM 5).

## 6. Ergebnisse

### Erster Zugang zum Datenmaterial

Insgesamt wurden 32 Texte von sechs Kindern erhoben. Allen Kindern war es damit möglich, allein auf die minimale Aufgabenstellung hin „Erzähl eine Geschichte! Ich höre dir zu.“ sechs bzw. vier Geschichten mit minimal 86, maximal 519 Wörtern<sup>241</sup> zu erzählen. Daran zeigt sich, dass alle Kinder bereits über ein Konzept von „Geschichte“ verfügen, das sie nach Aufforderung und Impulsgebung für die sprachliche Handlung nutzen können. In der folgenden Tabelle ist die Anzahl der Propositionen je Erzählung für jedes Kind dargestellt.

Name	Aussagen Durchschnitt	Minimum	Maximum
FIN	36,2	23	58
FRI	26,8	20	39
LEA	30,5	16	42
MIA	55,2	37	82
MIL	61	36	82
VIR	64	35	80
gesamt	45,6	16	82

Tabelle 9 Anzahl der Aussagen aufgeteilt nach Kind

Auch wenn sich die Textlänge nicht per se auf die Qualität einer Erzählung auswirkt, so gibt ein längerer Text die Möglichkeit, einen komplexeren Konflikt zu entfalten oder mehrere Episoden auszuführen. Dies gilt v.a. für Neunjährige, die, wie im theoretischen Diskurs dargestellt, im Grunde bereits über weit entwickelte Erzählkompetenzen verfügen. Die Textlänge erweitert sich jedoch ggf. auch durch die Spontaneität und damit verbundene mangelnde Vorausplanung, die dem mündlichen Medium geschuldet ist und in diesem Falle eher weniger dichte als bspw. längere und oftmals sich wiederholende Umschreibungen hervorbringt, was bspw. bei Virginia der Fall ist (siehe Kapitel 6.1.6). Wie sich zeigt, erzählt sie im Durchschnitt die längsten Geschichten und Friedrich die kürzesten.

<sup>241</sup> Die Wörter wurden innerhalb der für den Zuhörer gültigen Fassung ausgezählt, wodurch Abbrüche, Wiederholungen etc. nicht mitgezählt wurden.

Insgesamt sind Finn, Friedrich und Lea in Bezug auf die Textlänge in etwa auf eine Ebene zu stellen, genau wie Mia, Milan und Virginia. Dies wird v.a. im Säulendiagramm sichtbar.

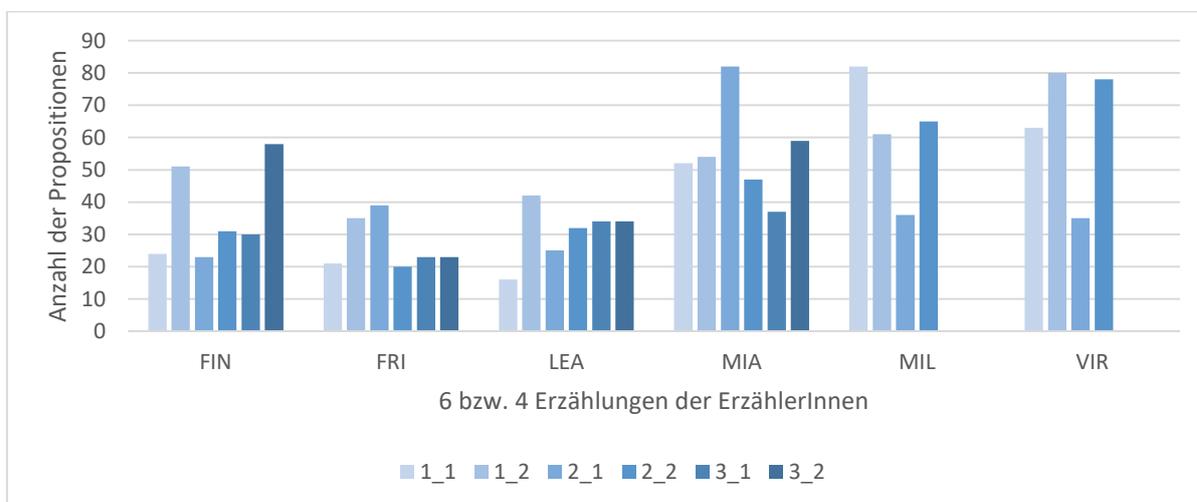


Diagramm 1 Länge der Erzählungen nach Propositionen

Vergleicht man den Gesamtdurchschnitt der Textlänge mit den Ergebnissen der 17 Neunjährigen, die in Beckers Studie Phantasiegeschichten erzählten, so zeigt sich, dass dieser hier um fast 20 Propositionen größer ist. Dies kann mehrere Ursachen haben. Zum einen gab es, bedingt durch den spezifischen Versuchsaufbau, zu jedem Treffen eine Vorbilderzählung, die zum einen neue Impulse einbrachte und motivierte sowie Orientierung gab – auch in Bezug auf die Textlänge. Dieser Effekt zeigt sich am stärksten bei Finn, Friedrich und Lea zum Zeitpunkt 1 (Vergleich von 1\_1 und 1\_2). Es wird auch von Johannes Merkel beobachtet, dass nach der Aufforderung „Ich habe euch erzählt, nun erzählt ihr mir eine Geschichte.“ diese fast immer dem Handlungsmuster der vorher gehörten Geschichte folgt. Er findet dafür folgende (bildhafte) Erklärung: „Die Kinder [...] brauchen ein Gelände, an dem sie sich langhangeln können und dazu benutzen sie gerne das ‚Modell‘, das wir ihnen mit unserer Erzählung geliefert haben“ (Merkel/Nagel 1982, S. 279).<sup>242</sup> Zum anderen gaben die 29 Erzählimpulse ausreichend Möglichkeiten, Ideen für Aktanten sowie Konflikte und deren Lösungen bereitzustellen. In Beckers Versuch waren die Kinder dahingehend auf sich allein gestellt, lediglich mit der Anweisung: „Es soll eine Phantasiegeschichte sein, die du selbst erfunden hast, also keine Geschichte, die du schon irgendwo gelesen oder im Fernsehen gesehen hast“ (Becker 2015, S. 71). Zur Relevanz solcher Impulse zum eigenen Ausdenken, Phantasieren und damit für kreative Schöpfungsprozesse wird v.a. in der Schreibdidaktik hingewiesen (Stichwort: „kreatives Schreiben“ z.B. Kohl/Ritter 2010; Vogt 2006).

<sup>242</sup> Dazu siehe auch Ritter (2016a), der sich auf die Spracherwerbtheorie Bruners stützt. Zum mimetischen Lernen für den Bereich des Grammatikunterrichts siehe Hochstadt (2015).

Damit kann ebenfalls begründet werden, warum alle Geschichten der Erzählform Phantasiegeschichte zuzuordnen sind. Dies lässt sich zum Ersten auf die Auswahl der Gegenstände zurückführen, begleitet von der Tatsache, dass die Wahl der Aktanten die Form der erzählten Wirklichkeit festlegt, die die Kohärenzorganisation des Textes bestimmt (vgl. Adamzik 2004, S. 61ff., zit. nach Pohl 2006, S. 161). Ein zweiter Grund liegt in den Vorbilderzählungen, die ab dem Zeitpunkt 1\_2 die kindlichen Erzählungen beeinflussen konnten. Ein dritter liegt im Konzept, das alle Kinder bereits von „Geschichte“ hatten. Doch wie können die Phantasiegeschichten genauer spezifiziert werden? Dazu soll als erstes ein Blick auf die verwandten Gegenstände gerichtet werden.

Alle Kinder nutzten die Gegenstände sehr ausgiebig als Impulse für ihre Erzählungen. Lediglich in Friedrichs beiden letzten Erzählungen 3\_1 und 3\_2 kamen diese nicht mehr vor. Hier schaute er ganz offensiv im Raum herum und ignorierte dabei sichtlich bewusst die vor ihm liegenden Gegenstände, um sich neue Anregungen zu holen.<sup>243</sup> Diese beiden Geschichten sind auch die einzigen, die nicht der Gattung Märchen zugeordnet werden können. Allein FRI 3\_1 beinhaltet eine fiktive realistische Handlung. FRI 3\_2 kann als Vampirgeschichte eher der Gattung Fantasy zugeordnet werden. Einige der eingesetzten Gegenstände sind eindeutig der europäischen Ausprägung der Gattung Märchen zuzuordnen, wie der Wolf, der Frosch, die Hexe oder auch das Goldstück. Andere waren eher unspezifisch, passten jedoch gleichermaßen zur Gattung Märchen oder Tiergeschichte (z.B. Huhn, Zebra). Nur wenige Gegenstände wie der Sonnenhut, der Seestern, die Muschel oder die Kokosnuss erinnerten möglicherweise an eigene Erlebnisse aus dem Urlaub und rekurrten daher auf die Erzählform Erlebniserzählung. In Verbindung mit den anderen Gegenständen, hob sich dieser Effekt jedoch in Gänze wieder auf. Damit bildet sich das Ergebnis ab: 30 (Tier-) Märchen, eine realistische fiktive Geschichte sowie eine Fantasy-Geschichte. Ein weiterer Grund für die Bevorzugung von Märchen ist deren Entstehungsgeschichte: Die Wurzeln der Volksmärchen sind tief in der medialen Mündlichkeit verankert, weshalb sich diese Textgattung durch ihre feste Struktur, Linearität, Flächenhaftigkeit und Eindimensionalität sowie Formelhaftigkeit (vgl. Lüthi 1997, S. 77; siehe auch Kohl 2014, S. 20) zum (mündlichen) Erzählen eignet. Aus dem gleichen Grund sind Märchen bis heute die Gattung, die noch immer stark über mündliche Erzählungen verbreitet wird, weshalb die Aufforderung zum Erzählen in vielen Fällen die Gattung Märchen wachruft.

---

<sup>243</sup> Diese Beobachtung macht Schmidt (2013) bereits für Vierjährige: Sie schreiten während des Erzählens den Raum mental ab und reihen einzelne entdeckte Elemente aneinander, auch wenn diese inhaltlich keinen Bezug zueinander aufweisen (vgl. Schmidt 2013, S. 17).

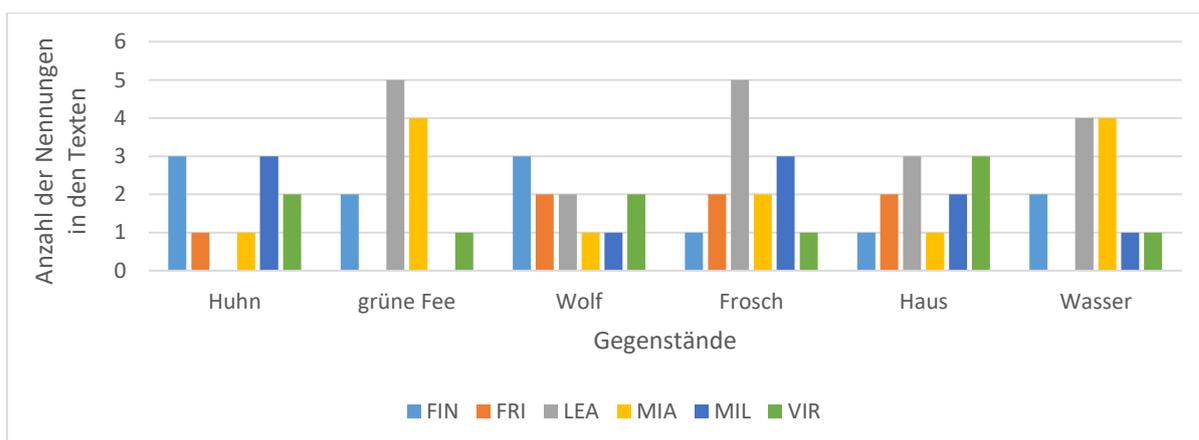


Diagramm 2 Beliebteste Gegenstände für das eigene Erzählen der Kinder

Diagramm 2 zeigt die sechs am häufigsten genutzten Gegenstände. Anhand der grünen Fee lassen sich ebenfalls geschlechtsspezifische Ausprägungen ablesen, wie sie beispielsweise von Wardetzky (1992, S. 84ff.) festgestellt wurden. Die Mädchen nutzten die beiden gefilzten Wesen in elf ihrer 16 Geschichten als „Prinzessin“, „Fee“ oder „Mädchen“. Diese märchentypischen Figuren kommen in den Geschichten der drei Jungen nicht vor. Lediglich Finn gebraucht die beiden Filzfiguren als Impuls für „Kind“ und „Mutter“ (2\_2 und 3\_1), welche jedoch als schwaches Geschlecht dargestellt werden, da sie in Angst vor dem bösen Wolf leben. Dieser Gebrauch weiblicher Figuren als leidende/passive Heldinnen und männlicher Figuren als vorwiegend suchende/aktive Helden, konnte ebenfalls in Wardetzky's großer Märchenstudie beobachtet werden (vgl. ebd., S. 86).



Abbildung 9 Erzählimpuls: gefilzte Feen

## 6.1 Fallanalysen

Im Lesen und Analysieren der Kindertexte auf bildungssprachliche Mittel hin kristallisierten sich bei jedem Kind spezifische Herangehensweisen heraus, eine Erzählung aufzubauen und sprachlich umzusetzen. Dies gelang durch die Kombination der quantitativen Auszählung von Kategorien mit einer qualitativen Analyse und einem dementsprechend fokussierten Blick, der jedoch zu Beginn erst einmal für alle möglichen Spezifika offenstand. Es konnten dementsprechend bei jedem Kind sehr unterschiedliche Beobachtungen gemacht werden, die sich durch alle erzählten sechs bzw. vier Texte

ziehen und damit als personenspezifische stilistische Charakteristika beschrieben werden können.<sup>244</sup> Diese Beobachtungen sollen im Folgenden ausgeführt werden. Dabei geht es viel weniger um Normativität als um eine Deskription. Ziel ist es, die Auffälligkeiten erst einmal zu beschreiben, ohne sie zu interpretieren, zu werten oder (vorschnelle) didaktische Schlüsse aus ihnen zu ziehen. Solch eine Beschreibung stilistischer Charakteristika stellt laut Becker ein Desiderat in der Erzählforschung dar (vgl. Becker 2013, S. 204). Die meisten Forschungsarbeiten zum Sprachhandlungsraum Mündlichkeit folgen hier einem stärker quantitativ ausgerichteten Paradigma (z.B. Boueke et al. 1995, Andresen 2002, Becker 2015, Schmidt 2013, Dannerer 2012). Daher spielen die konkreten Kindertexte und die Qualität der tatsächlich gebrauchten Wendungen, Lexeme, syntaktischen Muster und Affektmarkierungen sowie die Handlung einschließlich Setting, Orientierung, Konflikt, Lösung, Evaluation, Coda u.a. innerhalb dieser Arbeiten keine oder eine stark untergeordnete Rolle, indem sie lediglich als Ankerbeispiel die Code-Zuweisung veranschaulichen. Somit stellt das hier gewählte Vorgehen einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Forschung dar.

#### 6.1.1 Finn – Relevanz des Erzählvorbilds

Finn kann als motivierter Erzähler beschrieben werden. Ab dem zweiten Treffen betritt er mit den Worten „Ich weiß schon, wie’s abläuft.“ den Raum und macht sich alsbald daran, sich eine neue Geschichte auszudenken. Bei Ideen, die er als passend oder lustig<sup>245</sup> einschätzt, kichert er. Seine Worte unterstützt er oftmals durch szenisches Spielen mit den Gegenständen, was bei den anderen fünf SchülerInnen nicht beobachtet werden kann.<sup>246</sup> Häufig nutzt er die Fingerpuppe vom Wolf, was er im anschließenden Interview folgendermaßen begründet:

„Weil man mit dem irgendwie am meisten was machen konnte. Mit dem konnte man irgendwie immer so was machen wie, (Finn macht dabei Schnappbewegungen mit der Puppe.) dass er Hunger hat, dass er dann durch den Wald geht und irgendwelche Tiere isst. Kann ja schlecht sein, dass das Zebra nen Wolf isst“ (FIN Interview).

Diese „Schnappbewegungen“ macht er in allen Texten, in denen er den Wolf mitspielen lässt (1\_1, 2\_2, 3\_2). Gefressene Tiere landen jeweils erst im Wolfsmaul und dann unter dem Tuch, auf dem die Gegenstände präsentiert werden. Dieses Vorgehen zeigt Finn in den Geschichten 1\_1 und 2\_2, in

<sup>244</sup> Die Reihenfolge der Kinder in diesen Darstellungen ergibt sich alphabetisch.

<sup>245</sup> Dies ist meist dann der Fall, wenn der phantastische Handlungsraum verlassen wird und durch Aufgreifen eines realistischen Phänomens oder Ortes ein leichter Bruch in Bezug auf die Fiktionalität entsteht (z.B. FIN 3\_1 „Hochwasser“ Z. 16, das er im Sommer 2013 tatsächlich erlebte, oder den „Flug in die Türkei“ Z. 29).

<sup>246</sup> Mia tippt lediglich die verwendeten Gegenstände kurz an oder legt sie vor sich ab, die anderen Kinder verharren (wenn überhaupt) lediglich länger mit dem Blick auf dem entsprechenden Gegenstand.

denen er den Wolf als böses, hungriges, nicht zu sättigendes Tier agieren lässt. In 3\_2 hingegen fungiert der Wolf als Protagonist, der alle wolfstypischen Merkmale verloren und stattdessen einen Traum hat: „unbedingt mal auf einem Faden tanzen“ (FIN 3\_2, Z. 2). Auch in seiner Erklärung, wie man Geschichten erzählt, spielt der Wolf eine anschauliche Rolle:

„Naja. Das Geschichtenerzählen, das ist eigentlich (2) eigentlich ganz einfach. Man muss sich halt **irgendwas sehr Schönes** ausdenken, **zum Beispiel mit Gegenständen** und dann erzählt man darüber irgend- dann **erzählt man darüber etwas**. Zum Beispiel (.) mit dem Wolf und mit dem Zebra. Und dass der Wolf halt durch den Wald lief und fand ein Zebra und da wur- und das Zebra (.) sagte zu dem Wolf: „Bitte friss mich nicht!“ und der Wolf ging wieder“ [Hervorhebungen N.N.]<sup>247</sup> (FIN Interview).

In dieser Erklärung macht Finn ebenfalls deutlich, dass für ihn die Gegenstände eine Hilfe waren, um sich etwas „sehr Schönes“ auszudenken. Des Weiteren ist für ihn wichtig, dass eine „gute“ Geschichte „sehr dolle spannend“ ist, dass es „abwechslungsreiche[n] Geschichten“ sind und diese „meistens immer halt mehrere Personen drinne“ (FIN Interview) haben. Diese Forderungen erfüllt er selbst auch in seinen Geschichten und gibt sich selbst daher innerhalb einer fiktiven Bewertungssituation neun von zehn Punkten.

Drei von Finns Geschichten sind den Handlungen bekannter Volksmärchen der Brüder Grimm entlehnt (FIN 1\_2 Schneewittchen (KHM 53), FIN 2\_1 Der Froschkönig (KHM 1), FIN 2\_2 Der Wolf und die sieben Geißlein (KHM 5)). Auch weitere typische Märchenmerkmale lassen sich finden, sodass alle, am eindeutigsten jedoch die Nachhergeschichten, der Gattung Märchen zugeordnet werden können. Zudem beginnen alle sechs Geschichten mit der narrativen Formel „Es war einmal“. Den drei Vorhergeschichten<sup>248</sup> wird jedoch das konzeptionell mündliche Adverb „okay“ vorgeschoben. Auch ganz generell unterscheiden sich Finns Vorher- von seinen Nachhergeschichten stark in Bezug auf bildungssprachliche Mittel, was offensichtlich zeigt, dass er sich sehr von der Vorbilderzählung leiten lässt. Dies kann an den Textbeispielen genauer belegt werden.<sup>249</sup>

#### FIN 1\_1

1. **okay** (1) es war EINmal ein WO:Lf (*Nimmt den Wolf in die Hand und agiert damit, wie bei einem Puppenspiel. Er schnappt über die anderen Gegenstände und schaut sie sich dabei genau an.*)

<sup>247</sup> Alle **fett** gedruckten Markierungen sind außerhalb der Transkriptionslegende und dienen der Hervorhebung eines innerhalb der hier entfalteten Argumentation herausgearbeiteten Phänomens.

<sup>248</sup> Wenn im Folgenden von Vorher- und Nachhergeschichten die Rede ist, so sind mit dem Begriff Vorhergeschichten die Geschichten 1\_1, 2\_1 und 3\_1, die jeweils vor der von der Versuchsleiterin erzählten Geschichte erzählt wurden, gemeint. 1\_2, 2\_2 und 3\_2 werden als Nachhergeschichten bezeichnet, die nach der Geschichte der Versuchsleiterin von den Kindern erzählt wurden.

<sup>249</sup> Zu diesem Fallbeispiel siehe auch Ritter/Rönicke (2014a, S. 51-77); Rönicke (2014, S. 66ff); Benkenstein/Rönicke (2015, S. 266-277); Naugk et al. 2016 (S. 91-106).

2. de::r lief durch den wALd (1)
3. u:nd (.) **fand** ein hUHn (*Nimmt das Huhn.*)(2)
4. und der wolf hatte fürchterlich hUNGer (.)
5. und fraß das huhn (*Steckt das Huhn in das Maul des Wolfes und entfernt es vom violetten Tuch.*) (.)
6. **dann** ging er weiter (1)
7. **dann fand** er (.)- dann fand er (.) ein PFerd (*Nimmt das Zebra.*) (.)
8. u:nd er- u:nd das- (1) u:nd der wolf hatte IMmer noch hUNGer
9. und fraß das pferd AUch (*Steckt auch das Pferd ins Maul des Wolfes*) (2)
10. **u:nd (2) dANN (3)** li- lief er am wasser **IANG**
11. und- und traf n sEEstern (1)
12. der- der seestern f- der seestern fra:gte
13. warum ä:hm **isst** du denn das arme pFERd auf? (.)
14. da sagte der WOLF (.)
15. ich hatte hUNGer (.)
16. **und (.) dann** ging er wei:ter (.)
17. **und (.) dann (2)** kam der- kam der wolf zu einem POSTmann (.)
18. und- und schrieb einen Brief an- an seine Mutti (*Lacht und macht mit der rechten Hand eine Schreibbewegung mit der Wolfspuppe.*)(2)
19. und den gab er dem postmann (.)
20. der POSTmann bra- brachte den- und- der POSTmann nahm den brief mit zur POST (.)
21. und (1) und (.) auf dem brief STAnd
22. dass sich die **mutti mal** melden SOLL? (.)
23. und **was leckres** zu essen mitbringen soll (1)
24. ENDe

Finns erste Geschichte besteht aus kleinen Episoden, die inhaltlich durch einen sich durch die gesamte Handlung ziehenden Konflikt – den Hunger – miteinander verbunden sind. Dieser ist dem situativen Kontext geschuldet, da es zum Erhebungszeitpunkt Mittagszeit war und Finn zuvor über großen Hunger klagte. Sprachlich sind die Episoden durch die Formulierung „dann ging [lief] er weiter [am Wasser IANG]“ (Z. 6, 10, 16) verbunden. Die ersten zwei Episoden halten sich strukturell streng an den Aufbau eines Märchens, was konsequenterweise in einer dritten Episode zum Ende geführt werden müsste. Die Variation der dritten Episode, die Finn durch das Frage-Antwort-Spiel zwischen Wolf und Seestern liefert, anstatt den Seestern ebenfalls zu fressen, ist ihm als Pointe jedoch offensichtlich zu schwach, sodass er sich in einer weiteren Episode versucht, die eine bessere Pointe verspricht. Hier entsteht auch ein Bruch im phantastischen Figurenarsenal und Setting: Anstatt eines weiteren sprechenden Tieres tritt ein realer Postbote auf, der seine alltagstypische Funktion (Briefe versenden) übernimmt. Das Ende bleibt dennoch offen: Die Mutter wird beauftragt, sich um das Problem zu kümmern. Das Problem Hunger bleibt jedoch bestehen; ebenso wie beim kindlichen Erzähler.

Diese Episodenhaftigkeit verringert die simultanen Planungsaktivitäten und lässt Finn die Übersicht behalten sowie die Möglichkeit offen, jederzeit die Geschichte beenden zu können, sofern der Hunger des Wolfes nach dem Fressen gestillt wäre. Auch für die ZuhörerIn ist die Geschichte

nachvollziehbar, da jede Episode für sich eingeleitet und zu Ende geführt wird. Der parataktische Satzbau sowie die einfachen Formulierungen (sieben unspezifische Wendungen)<sup>250</sup> entsprechen ebenso einer typisch mündlichen, jedoch durchaus akzeptablen Konzeption: Insgesamt sind auf allen drei Ebenen nahezu keine<sup>251</sup> bildungssprachlichen Mittel zu finden. Stattdessen werden konzeptionell mündliche Elemente auf Ebene der Lexik und Syntax eingesetzt. Die Geschichte entspricht demnach vollkommen den Ansprüchen: sie ist logisch gegliedert, kohärent und somit nachvollziehbar.

Das ist auch Finns Nachhergeschichte, die nur fünf Minuten nach der ersten – nach dem Hören der Impuls-Geschichte „Die Mutprobe“ – entstand. Dennoch unterscheidet sich diese konzeptionell sehr stark von der Vorhergeschichte (FIN 1\_1).

### FIN 1\_2

1. (5) (*Schnieft.*) es wa:r EINMAL (.) ein **se:hr rei:cher** mann (*Legt den großen Stein vor sich.*) (.)
2. de- dem regierte ein ganzes lan- dem gehörte **ein ganzes LAnd** (*Legt das Goldstück vor sich.*) (2) (räuspert sich)
3. doch wei- er wollte einen spiegel haben (*Legt den Spiegel vor sich.*) (.)
4. der ihm sAgen konnte
5. ob– **ob** er auch wirklich der reicheste mann der welt **wär** (2)
6. u- und er- er- er lief- er lief über- er- er lief **durch's gANze LAnd**
7. um **solch** einen spiegel **zu finden** (.)
8. doch KElner konnte ihm so- so einen spiegel (1) ge- GEben
9. **wie** er wollte
10. da kam er an eine- (.) an eine **hütte**
11. da drinne wohnte **ein ARmer** MAnn (*Nimmt einen der kleineren Steine.*) (.)
12. der könig **meinte** (.)
13. DU kannst mir bestimmt nicht geben
14. **was** ich will (1)
15. da- da s- da sagte der arme mann (.)
16. was WILLst du denn?
17. ich (.) will ein spiegel
18. der mir sagen kann
19. **ob** ich wirklich der reicheste MAnn bin (1)
20. dann sagte der ARme (.)
21. **würdest** du mich denn auch-
22. wenn ich dir **DIeses werk** machen **würde**?
23. **WÜRdest** du mich denn (.) dann au:ch **zu: (.) deinem DIEner ernENNen?** (.)
24. da spra- da sAgte der könig
25. WEnn du es schaffen **solltest**
26. so wi- so will ich dich zu meinem DIEner **ernennen** (.) (*Finn atmet tief ein.*)
27. da sagte der arme
28. KÖmm IN (.) **in drei wochen (.) un:d einem tag** wieder (.)

<sup>250</sup> Sie wurden im Transkript FIN 1\_1 **fett** gedruckt.

<sup>251</sup> Im Bereich der Lexik finden sich zwei nominale Zusammensetzungen, die allerdings im alltäglichen Gebrauch verankert sind: „Seestern“ (Z. 11, 12) und „Postbote“ (Z. 17, 19, 20) sowie eine Nominalisierung „Essen“ (Z. 23). Im Bereich der Syntax gibt es einen Konjunktionalsatz (Z. 22) und auf diskursiver Ebene drei evaluative Elemente: „fürchterlich“ (Z. 4), „immer noch“ (Z. 8), „das arme Pferd“ (Z. 13) sowie wörtliche Rede innerhalb des Dialogs zwischen Wolf und Seestern.

29. da Ging der könig wieder (*Legt den großen Stein ein paar Zentimeter weiter weg.*)
30. und der ARME **bega:nn**
31. einen SPIEgel zu **baun** (.)
32. wo- wo er daHINter ein (2) eine **sprachaufNAHme** dahinter stellte
33. **sodass** der könig es- es nicht SAH
34. und er HATte **ÜBer hundert mal** draufgesprochen
- 35. lieber herr könig** (.)
36. **ihr seid** der reicheste mann der- auf der welt (*Finn verstellt seine Stimme etwas*)
37. das **beMERkte** der könig nicht
38. und er kam in drei wochen und einem tag (.) zurück (*Legt den Stein wieder zurück an die alte Position.*)
39. hast du mir denn- hast du mir denn den spiegel geMAcht? (.)
40. da sagte- da sagte der arme mann (.)
41. HIER (.)
42. das ist der spiegel
43. probier ihn doch gleich mal aus (.)
44. dann sAgte der könig (.)
45. **spIEgel** (.)
46. bin ICH der rElcheste MAnN auf der WELt? (*Wieder in leicht veränderter Stimmlage.*)
- 47. JA herr könig** (.)
48. **ihr seid** der rElcheste MAnN auf der WELt (*In dieser Situation stellt Finn den Spiegel aufrecht vor den Stein, als würden die beiden tatsächlich interagieren.*) (.)
49. und der KÖnig konnte es KAUm FAssen
50. und erNANNte den armen zu seinem DIENER (1)
51. und (.) so (.) wur- wurden sie beide **glücklich und zufrieden**

Dieses Märchen beeindruckt durch seine hohe Planungskomplexität. Der Konflikt, der eindeutig auf die literarische Vorlage „Schneewittchen“ (KHM 53) rekurriert, wird typisch märchenhaft gelöst. Nicht, dass der König nach kurzer Suche solch einen Spiegel findet und ihm die Lösung quasi „in den Schoß fällt“. Er zieht „durch’s gAnze LAnd“ (Z. 6), kommt letztendlich zu einer „hütte“ (Z. 10) und verspricht dem Armen, der die Lösung durch einen Trick hervorbringt, ihn zu belohnen bzw. seinen Wunsch zu erfüllen. Lediglich die Lösung des Armen, keinen wirklich sprechenden Spiegel zu schaffen, sondern mithilfe eines Tricks moderne Medien einzusetzen, widerspricht den Erwartungen an die literarische Form Märchen. Finn bleibt damit auf realistischer Ebene und nimmt Bezug zum situativen Kontext, da die erzählten Geschichten ebenfalls mit einem Diktiergerät aufgenommen wurden, was seine Geschichte jedoch eher noch komplexer macht.

Typisch Märchen ist ebenso der Kontrast zwischen arm und reich, die Formelhaftigkeit „in drei Wochen und einem Tag“<sup>252</sup> (Z. 28, 38), die Figurenrede, die der Formulierung im „Schneewittchen“ (KHM 53) entspricht: „JA herr könig (.)//ihr seid der rElcheste MAnN auf der WELt“ (Z. 47f.) und das Happy End „und (.) so (.) wur- wurden sie beide glücklich und zufrieden“ (Z. 51). Dieser umfassenden

---

<sup>252</sup> Tritt eine Wendung wiederholt im Kindertext auf, auf welche im Fließtext mittels Zitation verwiesen wird, so wird es in dem Fall an die orthografischen Normen der Schriftsprache angepasst, wenn es innerhalb der mündlichen Erzählungen in unterschiedlicher Betonung versprachlicht wird.

narrativen Struktur passt er auch seine Sprache an: In den vielen Reparaturen (Z. 2, 3, 6, 24, 32, 36) zeigt sich das bewusste Formulieren und gleichzeitige Überarbeiten: Finn wägt ab, verändert und schafft sich durch kleine Pausen und das Wiederholen von Wörtern und Wortgruppen Zeit zum Überlegen. Es entsteht im Gegensatz zur parataktischen Geschichte vom hungrigen Wolf, die Hauptsätze stereotyp durch die nebenordnende Konjunktion „und“ oder „und dann“<sup>253</sup> verbindet, ein von hypotaktischem Satzbau gekennzeichnete Text, in welchem nebenordnende durch unterordnende Konjunktionen wie „ob“ (Z. 5, 19), „sodass“ (Z. 33) oder „wenn“ (Z. 22, 25) ersetzt und Infinitivkonstruktionen (Z. 7, 31) genutzt werden. Diese Geschichte ist sogar die nach MIL 1\_2 im Gesamtvergleich am stärksten mit Satzgefügen durchzogene: Im Durchschnitt kommt in rund jedem vierten Satz ein Nebensatz vor; im Vergleich dazu in FIN 1\_1 nur in jedem vierundzwanzigsten.<sup>254</sup> Weitere distanzsprachliche Mittel sind auf lexikalisch-semantischer Ebene zu finden: Differenzierende Ausdrücke, die in der Vorhererzählung vollständig fehlen, verwendet Finn in 1\_2 dafür häufig: „solch“ (Z. 7), „so will ich“ (Z. 26) oder „dIEses werk“ (Z. 22), aber auch „hütte“ (Z. 10) und „DIENER“ (Z. 23). Sie und die phraseologische Einheit „zum Diener ernennen“ (Z. 23, 26, 50) sind eindeutig nicht der Alltagskommunikation zuzuordnen. Ebenso nimmt der Gebrauch von Präfixverben und expressiven sowie evaluativen Ausdrücken zu. Als Präfixverben gelten „ernennen“ (Z. 23, 26, 50), „beginnen“ (Z. 30) und „bemerken“ (Z. 37). Zudem verwendet Finn Konjunktivformen der Verben „sein“, „sollen“ und „werden“ (Z. 5, 21, 22, 23, 25). Mit diesen fünf Formen ist der Gebrauch in dieser Geschichte (und in Mias Geschichte MIA 1\_2) am höchsten. Es liegt die Vermutung nahe, dass dies in direktem Zusammenhang mit der Impuls-Geschichte „Die Mutprobe“ steht, da in dieser der Konjunktivgebrauch ebenfalls ein wichtiges sprachliches Mittel darstellt. Zudem dominiert in Finns Geschichte die direkte Rede, die gleichzeitig zu den Affektmarkierungen zählt.<sup>255</sup> Insgesamt sind 22 der 51 Propositionen der Figurenrede zuzuordnen. Die größere Komplexität und Fülle distanzsprachlicher Ausdrücke spiegelt sich auch in der Textlänge wider: die Anzahl der Propositionen verdoppelt sich etwa.<sup>256</sup>

<sup>253</sup> Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Verbindung von Aussagen mittels „und dann“ häufig sehr negativ eingeschätzt wird. Dabei unterscheidet sie doch die von Boueke et al. (1995) festgesetzte erste von der zweiten Stufe von Erzählkompetenz; „isoliert“ von „linear“ (S. 130f.).

<sup>254</sup> Zur Berechnung wird ein Quotient gebildet aus der Anzahl der Propositionen geteilt durch die Anzahl der Nebensätze. Je niedriger dieser Quotient ist, desto häufiger kommen Nebensätze und damit Hypotaxe vor und desto größer ist folgedessen die syntaktische Komplexität (vgl. Becker 2013, S. 202).

<sup>255</sup> Diese Zuordnung nehmen zumindest Boueke et al. (1995) und Becker (2015) vor.

<sup>256</sup> Bei Vorträgen (z.B. DGLS Berlin 2013; Bielefelder Frühjahrstagung 2014; AG Mündlichkeit Mainz 2015) wurde von den Teilnehmenden gemutmaßt, dass 1\_1 von einem Kind sei, das aufgrund seines Alters oder seiner literarischen Sozialisation gerade im Vergleich zum Kind in 1\_2 Defizite aufweise. Bis zu drei Jahre Altersunterschied wurden vermutet. Die Auflösung: „gleiches Kind, etwa fünf Minuten später“ löste großes Erstaunen aus.

Die Veränderung hin von einer Geschichtengrammatik mit kurzen, einfachen Episoden,<sup>257</sup> die sich am situativen Kontext orientieren, zu Geschichten mit komplexeren Episoden mit mehr Tiefe und einem größeren Spannungsbogen sowie Elementen oder Handlungsausschnitten bekannter Volksmärchen lässt sich besonders auch beim dritten Treffen beobachten.

## FIN 3\_1

1. **okay** (.)
2. es war ein- es war einma:l (1) ein huhn (*Legt das Huhn vor sich.*)
3. was ähm gan- **was mal ans** meer (*Legt das Wasserglas dazu.*) wollte (.)
4. **und** (.) **dann-** (.) und von dem HUHN (.) die (.) MUTter (*Legt die grüne weibliche Filzpuppe etwas weiter über das Huhn neben das Wasserglas.*) die wohnte (.) am (.) meer
5. **und da** schrieb sie ihr- da schrieb das huhn ihr einen brief (.)
6. darin stand (.)
7. ähm mam- mutter
8. kannst du mich mal abholen
9. ich würd gern ma wieder ans meer (*Finn tut so, als würde das Huhn den Brief schreiben mit dem Schnabel.*)
10. **dann** gab sie den brief einem POSTBOten (.) (*Sucht kurz zwischen den Gegenständen und nimmt dann den großen weißen Stein.*)
11. und er schickte ihn ab
12. **dann** kam der brief zu der mutter
13. **u:nd (1) dann (1)** las die mutter den brief
14. und sie (.) schrieb dem kind zurück
15. dass (.) sie (.) erstma::l- (4) dass sie **erstmal (3) gucken** muss?
16. ob am meer vielleicht HOCHwasser ist (*Finn schmunzelt über seine Idee.*)
17. und da- DER brief kam zu dem huhn
18. das huhn wartete eine weile (.)
19. es verging woche für woche
20. und das huhn schrieb endlich wieder zurück
21. mama:- ma- mutter
22. weißt du jetzt ENDLich
23. ob ähm- ob am meer hochwasser ist
24. der postbote brachte es WIEder hin
25. **und dann** schrieb die m- dann schrieb die mutter zurück
26. also ich weiß es jetzt
27. es ist kein hochwasser
28. du kannst GERne kommen (.)
29. **und dann** (.) nahm das huhn den (.) NÄCHsten FLU:G (*Nimmt den Sonnenhut in die Hand und lacht.*) nach- da nahm den nächsten flu:g nach- äh in die türKEI (1)
30. ENde

---

<sup>257</sup> Es soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass diese Art von Erzählen mit kürzeren Episoden ebenfalls viele Vorbilder auf dem Buchmarkt hat. Es gibt einerseits beispielsweise eine große Anzahl sequenziell ausgerichteter, episodischer Bilderbücher zur Rezeption, andererseits werden solche Sprachformate als literarische Baumuster oftmals als Impuls für kreatives Schreiben genutzt, indem eine weitere Episode von der SchreiberIn auszuführen ist (siehe dazu z.B. Ritter/Rönicke 2014a, S. 26ff.)

Diese Geschichte ist nachvollziehbar gegliedert. In Zeile 3 wird ein Wunsch angesprochen, der im Laufe der Geschichte vom Protagonisten, dem Huhn, durch aktives Handeln erfüllt wird. Die Lösungsidee ist der Besuch der Mutter, der nach zwei Episoden mit kleinen Spannungsbögen (erst muss die Mutter nach dem Hochwasser sehen, dann meldet sie sich nicht zurück) in Zeile 29 endlich gelingt, sodass die Tiergeschichte in einem Happy End mündet. Der Wechsel von einer Episode zur nächsten wird durch das Absenden des Briefes inhaltlich und sprachlich markiert (Z. 11, 17, 25). Dass sich das Hauptproblem im Laufe des Erzählens spontan entwickelt, erkennt man an den zwei langen Pausen in Zeile 15 und seinem Kichern bei als passend eingeschätzten Einfällen (Z. 16, 29). Mit der Idee des Hochwassers ist die Geschichte eng an den situativen Kontext gebunden, da am 11.06.2013, dem Tag der Aufnahme, in Halle (Saale) dieses Thema hochaktuell war. Im Bereich der Syntax gibt es vier Satzgefüge: einen Relativsatz (Z. 3) und drei Konjunktionalsätze (Z. 15, 16, 23). Die restlichen Propositionen werden durch „und“, „und dann“ oder „dann“ verbunden, was den Text syntaktisch eher im nächstsprachlichen Bereich ansiedeln lässt. Auffällig ist ebenso die vielmalige Wiederholung der Handlungsträger, die anstelle von Anaphern für die explizite Markierung von Kohäsion genutzt wird (z.B. Z. 12/13, 17/18). Die mehrfache Korrektur von „Mama“ in Mutter (Z. 7, 21, evtl. 25) zeigt jedoch, dass Finn bewusst formuliert. Lexikalisch gibt es allerdings kaum eine Wendung, die auffällig konzeptionell schriftlich ist.<sup>258</sup> Auch von dieser Geschichte unterscheidet sich die Nachhererzählung auffallend:

### FIN 3\_2

1. es war einma:l (.) ein WOLF (.) (*Finn schlüpft wie sonst auch in die Wolfspuppe hinein und macht damit Schnappbewegungen.*)
2. DER wollte **unbedingt** mal **auf einem FAden tanzen** (2) (*Er nimmt das Band und legt es nicht gespannt, sondern als geschlängelte Linie vor sich hin.*)
3. den faden (.) ähm flochte- **flocht** er (.) au::s (3) wolle (.)
4. u:nd (.) als der- **als** es fertig war
5. hing er ihn über einen und über den andern baum
6. dann war er **ganz STRAFF** gespannt (*Nun liegt das Band straff als Linie vor ihm.*)
7. und der wolf probierte
8. drüber **zu balancieren** (*Finn spielt das mit der Wolfspuppe nach.*)
9. aber mitten im seil (.) ver-vergaß- ähm **bemerkte** er
10. **dass** er etwas **vergessen** hatte (.)
11. **wenn** der wolf runter fallen **würde**
12. **würde** er direkt auf die erde fallen (.)
13. und er- und er hatte vergessen
14. ein NETZ darunter **zu spannen**
15. **plötzlich** wurde dem wolf **ganz wackelig** und wack- **und wackliger**
16. un:d (.) er fiel runter

<sup>258</sup> Zu finden ist der Phraseologismus „Woche für Woche“ verbunden mit dem Präfixverb „vergehen“ (Z. 19), der gleichzeitig eine affektiv-evaluative Funktion einnimmt. Ebenfalls finden sich die zwei nominalen Zusammensetzungen „Postbote“ (Z. 10) und „Hochwasser“ (Z. 16) sowie die Nominalisierung „Flug“ (Z. 29), die allesamt jedoch in der Alltagssprache gebräuchlich sind.

17. **plumps** (*Hebt den Wolf leicht in die Höhe und lässt ihn zu Boden fallen.*)
18. **als** er unten angekommen war (.)
19. ähm war- war der- weinte der wolf
20. und pack- und **zerriss** das seil
21. und worf es wieder weg (1) (*Finn entfernt das Seil vom lilafarbenen Stoff.*)
22. bis er **Elnes TAg**es (.) ein::- (2) ein zwerg traf (1) (*Nimmt den blauen Wichtel in die andere Hand und lässt die beiden kommunizieren.*)
23. der sagte (.)
24. WOLF
25. ich habe dich dabei beobachtet
26. wie du von dem SEIL hinunter gefallen war- SEIL hinuntergefallen bist
27. deswegen rate ich dir
28. denk diesmal an alles
29. und probiere es wieder
30. es ist dein- es ist dein **allergrößter traum** gewesen
31. und dann **verschwand** er wieder der zwerg (.)
32. der wolf probierte es nochmal (.)
33. er **flocht** wieder einen faden aus wolle
34. und dachte DIEsMal daran
35. ei:n pa- ein paar **schöne laubhaufen** unter ihn zu machen (*Legt das Herbstblatt unter das Band.*)
36. **damit** er WEIch landen **würde** (1)
37. **aber weil** so viel SONNe war
38. nahm er seinen **SONNENHUT** mit (*Nimmt den Hut und setzt ihn dem Wolf auf, indem er ihn mit den noch freien Fingern der Hand an den Wolf hält.*)
39. und balancierte mit dem SONNENHUT über die- über **die leine** (1)
40. un:d (.)DANN (.)
41. **sieh an**
42. schaffte der wolf es (.) bis rüber auf die andere **plattform** (*Legt schnell den mittleren weißen Stein als Plattform ans Ende des Seils.*)
43. und dann kletterte er runter
44. **als** er unten angekommen war (.)
45. ähm- ka- rief er den zwerg
46. zwe:::rg
47. wo bi:st du
48. du hattest re:cht
49. wollte ihm- wollte der wolf zu dem zwerg sagen
50. doch der zwerg er kam NICHT WIEder
51. und **als** der WOLF so ALT war
52. und STARB
53. KAM der zwerg (.) zu seinem grab
54. und sagte (*Nimmt Zwerg und Wolf wieder nebeneinander in die Hand, als würden sie miteinander reden.*)
55. ich sagte doch
56. ich sagte's doch **damals** (.)
57. **ZWERge haben nunmal IMMer recht** (.)
58. ENde

Dieser Text ist wie die Nachhergeschichte zum ersten Zeitpunkt (1\_2 im Vergleich zu 1\_1) deutlich länger, komplexer und thematisch vom Situationskontext entbunden. Sie erinnert an die Impuls-

Geschichte „Die Mutprobe“, die Finn hier offensichtlich aufgreift und abwandelt.<sup>259</sup> Die märchentypischen Figuren Wolf und Zwerg versuchen, wie in 3\_1, den Wunsch des Protagonisten zu erfüllen. Nach dem ersten missglückten Lösungsversuch in Episode 1 (Z. 1-21) kommt keine gute Fee, sondern ein Zwerg, der den Wolf motiviert, einen zweiten Lösungsversuch in Angriff zu nehmen und der ihm damit zum Happy End verhilft (Z. 22-50). Es folgt ein Nachtrag, der Aufschluss darüber gibt, wie es nach der Geschichte mit den beiden weitergeht (Z. 51-58) und eine Art moralischer Wertformulierung (Z. 57) enthält. Im lexikalischen und syntaktischen Bereich unterscheiden sich die beiden Beispiele am stärksten. Finn gebraucht hier viele Satzgefüge, die er mit verschiedenen Konjunktionen einleitet (z.B. Z. 10, 11, 18, 36). Auch Infinitiv- (Z. 8, 14, 35) und Passivkonstruktionen (Z. 6, 18, 44) sowie der Einsatz des Konjunktivs (Z. 11, 12) zeigen eine Annäherung an konzeptionelle Schriftlichkeit. Gleiches markieren viele Formulierungen: Neben dem erkennbaren Streben nach Variation in der Wortwahl (z.B. Faden – Seil – Leine) gebraucht Finn differenzierende Ausdrücke und Phraseologismen wie „auf einem Faden tanzen“ (Z. 2), „Recht haben“ (Z. 57), „balancieren“ (Z. 8, 39), „eines Tages“ (Z. 22), „damals“ (Z. 56) oder die anspruchsvolle Präteritumform „flocht“ (Z. 3, 33). Der Einsatz von Präfixverben („bemerken“ Z. 9, „vergessen“ Z. 10, 13, „zerreißen“ Z. 20, „beobachten“ Z. 25, „verschwinden“ Z. 31) und von expressiven Adjektiven und Adverbien (z.B. „unbedingt“ Z. 2, „ganz straff“ Z. 6 oder „allergrößter“ Z. 30) sowie Temporaladverbien der Plötzlichkeit („plötzlich“ Z. 15) bekräftigt den Nachweis von distanzsprachlichen Merkmalen.

Auch im zweiten Treffen zeigen sich solcherart Unterschiede zwischen Vorher- und Nachhergeschichte, nur nicht im gleichen Ausmaß, wie das nachfolgende Diagramm (3) zeigt.

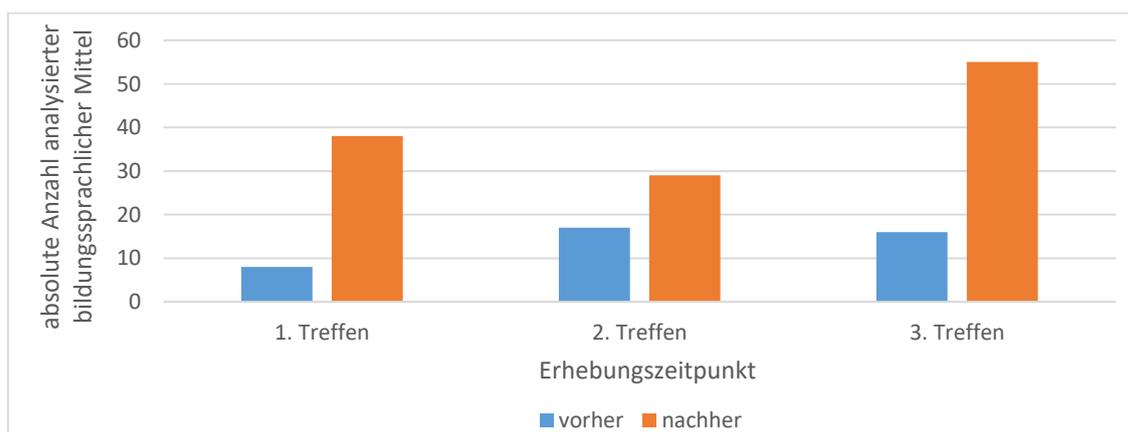


Diagramm 3 Vorher-Nachher-Vergleich der untersuchten bildungssprachlichen Mittel in Finns Erzählungen

<sup>259</sup> Dass ihm diese auch nach zwei Wochen noch sehr präsent ist, zeigt sich im Interview wiederum eine Woche später. Hier kann Finn die Geschichte zum Teil wortwörtlich wiedergeben: „Ähm mit (.) den (.) drei Königen, die, wo jeder von den Dreien **König werden wollte**. Und bei dem ersten war die Prüfung, er wollte über GLAS laufen bei dem zweiten der wollte über brennende Kohlen, also über **glühende Kohlen** und der dritte der wollte übers Wasser laufen, aber die Leute sollten ganz weit weg hinter den Berg, damit sie ihm auch nicht helfen konnten und er hatte eine **dünne Schnur gespannt** über das Wasser und da ist er dann drüber **balanciert** und der ist dann König geworden. [Hervorhebungen N.N.]“ (FIN Interview).

Dieses Diagramm bildet auch ab, dass die Geschichte 1\_1 innerhalb der drei Ebenen die geringste Anzahl bildungssprachlicher Mittel aufweist und die Geschichte 3\_2 insgesamt die meisten. Dazwischen ist eine steigende Tendenz zur Distanzsprache zu verzeichnen. Eindeutig zeichnet sich ab, dass bildungssprachliche Mittel von der Vorher- zur Nachhergeschichte zunehmen. Das gilt für alle drei Ebenen (Wort, Satz, Text). Besonders groß ist die Differenz beim ersten und dritten Treffen. Hier nimmt insbesondere die Distanzsprache auf syntaktischer Ebene zu, was sich am Gebrauch von Konjunktiv- und Infinitivkonstruktionen sowie Satzgefügen zeigen lässt. Die Anzahl dieser Konstruktionen ist auch generell im Vergleich zu den Geschichten aller anderen ProbandInnen beträchtlich hoch.<sup>260</sup> Gleichmaßen verdoppeln bzw. vervierfachen sich im dritten Treffen vom Vorher zum Nachher die eingesetzten evaluativen Elemente. Vergleicht man dies mit den Ergebnissen Beckers zu Phantasiegeschichten, zeigt sich, dass Finn für den Bereich der Affektmarkierungen in seinen Vorhergeschichten leicht unter dem Durchschnitt<sup>261</sup> liegt und in seinen Nachhergeschichten bedeutend über dem Durchschnitt (vgl. Becker 2015, S. 97).

Anhand dieser Ausführungen wird ersichtlich, dass die Impuls-Geschichten und damit das unmittelbare sprachliche Vorbild eine wichtige Rolle für Finn einnehmen. Hierin zeigt sich kein Kompetenzerwerb, der in dieser kurzen Zeit vonstattengehen und auf das didaktische Setting zurückgeführt werden könnte. Vielmehr handelt es sich um situative Fähigkeiten, genauer eine Performanzleistung, die in der geschilderten Situation zur Anwendung kommt: Das sprachliche Vorbild hat Finn angeregt, seine sprachlichen Fähigkeiten optimal zu nutzen und sie in der spezifischen Situation zu gebrauchen. Dies gelingt ohne die explizite Forderung nach sprachlichen Mitteln wie „Erzähle besonders spannend und lustig!“ oder die häufige Forderung von LehrerInnen „Nutze direkte Rede und treffende Adjektive!“. Diese Erkenntnis kann weitreichende Folgen haben für die Relevanz schriftlicher Sprachvorbilder, wie sie beispielsweise auch Wardetzky und Weigel fordern und soll daher in der Zusammenfassung der Ergebnisse (Kapitel 6.2.1) noch einmal aufgegriffen werden. Die sprachliche Leistung nimmt auch im Vergleich der Vorhergeschichten untereinander (von 1\_1 über 2\_2 zu 3\_1) und im Vergleich der Nachhergeschichten untereinander (von 1\_2 über 2\_2 zu 3\_2) auf allen drei Ebenen von Treffen zu Treffen zu.<sup>262</sup> Ein Grund dafür könnte

---

<sup>260</sup> Insgesamt nutzt Finn neun Konjunktivformen und fünf Infinitivkonstruktionen in seinen Nachhergeschichten, was mit Abstand die höchsten Anzahl ist. Auch mit jeweils zehn Satzgefügen in 1\_2 und in 3\_2 ist dieser Wert im Vergleich extrem hoch. Mehr Satzgefüge (14) bildet nur Milan in 1\_2 und 2\_2; gleich viele bildet Mia in 1\_1.

<sup>261</sup> Der Durchschnitt aller drei Kategorien von Affektmarkierungen liegt in Beckers Studie bei 7. Finn nutzt in 1\_1, 2\_1 und 3\_1 im Durchschnitt 5,3 und in 1\_2, 2\_2 und 3\_2 sogar durchschnittlich 13 affektive Mittel.

<sup>262</sup> Ausnahmen, in denen bildungssprachliche Mittel abnehmen, bilden die Geschichte 3\_1 im lexikalischen Bereich und die Geschichte 2\_2 im syntaktischen und diskursiven Bereich.

die Gewöhnung an die Erzählsituation sein, inklusive dem Vertrautsein mit dem Ablauf und dem eingeschätzten Anspruch an die Aufgabe.

Sprachliche Besonderheiten, die als typisch für Finns Erzählen beschrieben werden können, sind zum einen die namentliche Ansprache zu Beginn einer direkten Rede, sowohl in schriftlichen Anreden (im Brief, 3\_1 „Mutter!“ Z. 7, 17, 21) als auch in persönlichen (direkte Rede, 1\_2 „Spiegel!“ Z. 45, 3\_2 „Wolf!“ Z. 24, „Zwerg!“ Z. 46). Nachdem er in der ersten Impuls-Geschichte sehen konnte, wie die Versuchsleiterin mit den Gegenständen agierte, nämlich zum Teil sehr abstrakt (ein großer und drei kleine Steine standen für den König und seine drei Söhne), setzt er einige Gegenstände ebenfalls abstrakt ein, wie zwei Steine für König und Diener (1\_2) oder einen Stein als „Plattform“ (3\_2), das Goldstück als „goldene Kugel“ (2\_1) oder den Kamm als „Besen“ (2\_2).

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden: Finn gelingt es ab 1\_2, teils äußerst komplexe Geschichten zu entfalten. Die Konfliktsituationen sind jeweils logisch und werden nachvollziehbar bis zum Happy End gelöst. Zudem gebraucht er auf allen drei Ebenen bildungssprachliche Mittel, über die er innerhalb seines bisher ausgeprägten Sprachvermögens verfügt. Dabei fallen syntaktisch vor allem der anspruchsvolle Gebrauch des Konjunktivs auf sowie komplexe Nebensatzgefüge, die er mit einer Vielfalt an Subjunktionen einleitet. Auf lexikalischer Ebene zeigen sich bei Finn Ausprägungen jeglicher Kategorien, wobei differenzierende Wendungen und Präfixverben mit unabtrennbarem Präfix dominieren. Mit Blick auf die textuell-pragmatische Ebene qualifiziert er seine Geschichten vor allem durch die Verwendung affektiver Markierungen, sowie durch einen gelungenen Textzusammenhang und eine nachvollziehbare Strukturierung seiner Geschichten. Finn gelingt es daher, die Erzählaufgabe in kompetenter Art und Weise zu bearbeiten. Sowohl seine Vorher- als auch seine Nachhergeschichten sind kohärent und sprachlich angemessen umgesetzt. Dennoch zeigen sich erhebliche Unterschiede im Vergleich des Vor- und Nachhers. Diesbezüglich nutzt er das unmittelbare sprachliche Vorbild, das ihm als Scaffold sprachliches Material zur Verfügung stellt und das er im Sinne einer Transferleistung auf seine ihm selbst zur Verfügung stehenden Formulierungskompetenz inklusive bildungssprachlicher Mittel gebraucht. Innerhalb dieses performativen Akts kann Finn vor allem im ersten und dritten Treffen zeigen, dass er seine Geschichten stark von der Vorbilderzählung beeinflussen lässt, wodurch eine auf den ersten Blick auffallende, sprachlich elaboriertere Phantasieerzählung entsteht.

### 6.1.2 Friedrich – märchentypische dreiteilige Gliederung

Auch bei Friedrich zeigen sich in Bezug auf konzeptionelle Schriftlichkeit einige Unterschiede im Direktvergleich zwischen Vorher- und Nachhergeschichte<sup>263</sup>; dieses Mal jedoch nur zum ersten Zeitpunkt (von 1\_1 zu 1\_2). So ist Erzählung 1\_1 beispielsweise nahezu ausschließlich im medial mündlichen Vergangenheitstempus – dem Perfekt – verfasst (dazu siehe Kapitel 6.2.2). Des Weiteren greift Friedrich vor allem auf inhaltlicher und textstruktureller Ebene in 1\_2 Elemente der vorher gehörten Impuls-Geschichte auf, wie im Folgenden veranschaulicht werden soll:

#### FRI 1\_2

1. (16) (*flüstert:*) was könnt ich wohl erzählen? (*Nimmt wie beim 1. Mal die Denkerpose ein und bewegt sich mit dem Oberkörper über die Gegenstände, um sie genauer anzusehen.*) (14) (*Freut sich über eine Idee, lächelt und hebt den Finger.*)
2. es war einmal ein Blatt (*Nimmt das Blatt in die Hand und legt es vor sich ab*)
3. das BLAtt ähm (.) flog- wurde wegge- (.) pustet (.) von **den** wind (.)
4. es WURde zu EIN WOLF geBRacht (*Nimmt den Wolf in die Hand.*)
5. ER DAchte
6. es wäre was zu FREssen
7. und hat es dann gefressn
8. DAN:N kam (1) ein ZEBra (*Nimmt das Zebra in die Hand.*)
9. und ähm (.) lief zu den Wolf
10. es war der (.) FREUnd von **den** Blatt (.)
11. und ähm- e:s (.) SAgte zu **den** wolf
12. kannst du Bitte mein FREUnd wieder AUSspucken
13. der wolf ver- (.) stand es erst nicht
14. dann aber ähm sagte (.) das ZEBra ähm
15. de- das Blatt
16. was (.) du grade gefressen hast
17. dann spuckte er's wieder aus?
18. das ZEBra gang- ähm ging wieder mit ihm zu- nach HAUse
19. dann? ähm wurde (.) ein anderer Bruder (.) von ihn we- also ein BRUder von ihn weggetragen von **den** wind (.)
20. ähm (.) er (.) flog FAST um die GANze welt
21. und sah SEHR viel
22. zum beispiel (2) eine SEHR große MUSchel (*Nimmt die Muschel.*) oder ein (1) Ding
23. wo sich MENschen(.) DRAUFsetzen (*Nimmt den Stuhl in die Hand.*) (.)
24. dann (.) ähm (.) war er wieder ANgekommen (1)
25. und DANn wurde noch ein Bruder (.) von **ihn** (.) wegge- (.) tragen
26. ER- FLOG- übers MEER
27. und sah GANz viele schöne Sachen
28. die im Meer (.) so lebten
29. zum beispiel ein SEEstern (*Fasst ihn kurz an*) (1)

<sup>263</sup> Im Vergleich aller sechs Geschichten zwischen Vorher und Nachher fällt lediglich im Bereich der Kohärenz- und Kohäsionsfehler auf, dass diese jeweils vor der Impuls-Geschichte öfter oder maximal gleich oft gemacht werden. Insgesamt ist das Verhältnis 8:1. Da sich sonst kein Muster erkennen lässt, kann dies aber auch dem Inhalt oder dem Aufbau der Geschichten an sich geschuldet sein.

30. und dann (.) ähm flog er- (.) dann ging plötzlich- (.) dann sah er plötzlich hinten ähm (.) am  
HORIZont was glühn (*Schaut auf die Kohle*) (1)
31. da war nämlich ein (.) WALD (.) in feuer aufgegang
32. ähm das- Blatt- flo:g WEIter hoch
33. und (1) das BLATT sah GLÜHende KOHLn (*Nimmt die Kohle und legt sie vor sich zu den  
anderen Gegenständen.*)
34. die wahrSCHEINlich jemand da HINgetan hat
35. und dann (.) flog es wieder nach HAUse
36. ENde

Obgleich Friedrich die Geschichte bereits in Zeile 18 funktional zu einem Ende führt, ergänzt er zwei weitere Episoden, wodurch eine märchentypische Dreier-Episode entsteht. Im Gegensatz zur „Mutprobe“ wird diese Struktur jedoch nicht zu Beginn angekündigt, sodass der Zuhörende von dieser Fortsetzung überrascht wird. Das lässt vermuten, dass das Anhängen der Episoden 2 (Z. 19-24) und 3 (Z. 25-35) spontan realisiert wird, was damit begründet werden könnte, dass Friedrich die Länge und Komplexität seiner Erzählung der Impuls-Geschichte angleichen will. Diese Vermutung stützt ebenfalls, dass er nach dem Ende der ersten Episode keinerlei Sprechpause macht. Dadurch könnte die ZuhörerIn (STU) an dieser Stelle von einem generellen Textende und damit dem Ende des monologischen Rederechts ausgehen, da der Konflikt gelöst und damit funktional alle Parameter für eine kohärente Textstruktur eingebracht wären. Eine Steigerung innerhalb der Episoden, wie im Märchen üblich, kann nicht ausgemacht werden; die erste Episode beinhaltet stattdessen die größte Dramatik durch die Todesgefahr des Gefressenwerdens durch den Wolf. Der tierische Helfer, das Zebra, kann eine positive Wendung herbeiführen, wobei der Wolf, im Gegenzug zu den bekannten Enden der Grimms (z.B. im „Rotkäppchen“ [KHM 26] oder in „Der Wolf und die sieben Geißlein“ [KHM 5]) ungestraft bleibt. Die Realisierung der dreigliedrigen Struktur gelingt, genau wie in der „Mutprobe“<sup>264</sup>, durch die Figurenkonstellation der drei Brüder. Dabei handelt es sich um Blätter mit einigen menschlichen Charakteristika wie Freunde-haben (Z. 10) oder Sehen-können (Z. 21, 27, 30, 33). Ansonsten bewegen sie sich, wie in der Realität, passiv voran, da sie auf den Wind angewiesen sind, der sie fortträgt (Z. 3, 19, 25) und haben keinerlei Emotionen, was sich im Ausbleiben affektiver Markierungen widerspiegelt.<sup>265</sup> Diese Realitätsnähe durchzieht Friedrichs gesamtes Textkorpus. Das zeigt sich vor allem beim letzten Treffen, bei dem er zwei fiktive realistische Geschichten, davon

<sup>264</sup> Ebenfalls der „Mutprobe“ entlehnt könnte die Idee der „glühende(n) Kohlen“ (Z. 33) sein.

<sup>265</sup> Damit geht Friedrich allgemein sehr sparsam um: Es finden sich kaum direkte oder indirekte Rede, Temporaladverbien oder, abgesehen von 2\_1 und 3\_1, affektive Mittel im engeren Sinne. Die selten eingesetzte direkte Rede beschränkt sich zudem oft auf kurze Frage-Antwort-Sequenzen (z.B. „und der (.) sagte zu ihm//wollen wir zusammen laufen? (1)//und der wichel sag- also der zwerg sagte//ja“ 2\_1, Z. 20-23; „u::nd dann fragte der taxifahrer ihn//bist du ein vampir?//und er sagte//JA//ich BIN ein vampir (.)“ 3\_1, Z. 18-22). Von den zwei Formen indirekter Rede wird eine korrekt mit Konjunktiv gebildet („er sagte zu den (.)//er solle ihn zu::m (.) nordfriedhof fahren“ 3\_2, Z. 5f.) (mehr dazu in Kapitel 6.2.3).

einmal mit phantastischem Ausgang, erzählt. Dies gelingt nur, indem er die Erzählimpulse vernachlässigt und sich auf seine eigene Phantasie besinnt.<sup>266</sup>

## FRI 3\_1

1. ähm (.) es war einmal ein BUSfahrer
2. er fuhr JEden tag (.) sehr viele kilometer
3. Elnes TAgEs (.) ähm (.) hatte er eine schulklasse zu fahren
4. er fuhr und fuhr
5. sie wollten nach dresden
6. von halle nach dresden (.)
7. aber wegen **den** hochwasser konnten sie nur an::- an die- an den(.) rand von dresden
8. also sie konnten nicht richtig (.) na::ch dresden
9. und ähm dann sind sie da ANgekommen
10. u:nd (.) das war ein bauernhof (*Im Regal des Raumes steht nur ein Buch „Auf dem Lande“ mit einem Bild vom Bauernhof auf dem Cover.*)
11. und der bauernhof hatte SEHR viele schöne tiere (1)
12. und (.) ein (.) JUNGe namens- (9) namens franz ähm sah eine sehr seltene und schöne katze
13. sie war (2) SEHR groß und SEHR dick
14. er ging ihr nach
15. und (.) sah
16. dass sie in eine (4) (*F. schaut hier zum ersten Mal auf die Gegenstände und findet schließlich das Haus.*) GASTstätte ging (.)
17. und er- franz ging ihr nach
18. und sah
19. DASS (.) SIE da immer futter kriegt (2)
20. DANN ging der franz wieder zurück in sein- (.) ja auf seinen bauernhof
21. ende

## FRI 3\_2

1. es WAR einmal ei:n (.) Taxifahrer (.)
2. e::r fu::hr (.) sehr oft
3. und (2) transportierte sehr viele leute
4. eines (1) tages (.) um drei uhr morgens stieg ein (1) mann in sein auto
5. er sagte zu den (.)
6. er solle ihn zu::m (.) nordfriedhof fahren
7. dann ähm (.) sagte er
8. WARte (1) kurz hier
9. dann kam er wieder (.)
10. ähm dann sagte er
11. dass er (.) ihn zum (.) ostfriedhof fahren sollte (1)
12. u:nd (.) dann sagte er auch
13. warte kurz hier
14. und dann ähm (.) sagte e:r (1)
15. dass er ihn zum (1) hauptfriedhof bringen sollte
16. und DANN (.) kam er wieder

---

<sup>266</sup> Wie bereits beschrieben, schaut Friedrich dafür aktiv im Raum herum und versucht ganz offensichtlich, keinen Blick auf die vor ihm liegenden Erzählgegenstände zu werfen. Die Idee des Bauernhofs stammt von einem Buch, das im Regal des Raumes steht und dessen Titelbild Friedrich sieht.

17. und der taxifahrer guckte in seinen SPIEgel
18. u::nd dann fragte der taxifahrer ihn
19. bist du ein vampir?
20. und er sagte
21. JA
22. ich BIN ein vampir (.)
23. ende

Geschichte 3\_1 präsentiert sich als fiktionale Geschichte, die auf phantastische Elemente verzichtet und reale Orte (Halle, Dresden) benennt. Zudem erhält der Protagonist der zweiten Episode (Z. 10-20) als einzige Figur im gesamten Textkorpus einen Namen, was Friedrich eine lange Bedenkzeit (9 Sek.!) kostet, so ungewöhnlich scheint dies zu sein. Friedrichs letzte Geschichte hat einen rätselhaften Charakter, wodurch Spannung erzeugt wird. Die Fahrten zum Friedhof legen die Vermutung bereits nahe, dass es sich bei diesem Mann um eine Figur aus der Geisterwelt handelt, was durch die explizite Nachfrage des Taxifahrers bestätigt wird und der ZuhörerIn Gewissheit bietet. Diese Vampirgeschichte ist wie FRI 1\_2 mit dreimal variiertes Wiederholung strukturiert, was abermals an die Gattung Märchen erinnert. Allerdings wird kein Konflikt entfaltet, für dessen Lösung der Held ausziehen muss. Es handelt sich beim Taxifahrer eher um die Figur des Helfers, der seine Hilfe jedoch in alltagsgewöhnlicher Art und Weise ausführt, indem er stupide seine Arbeit erfüllt. Dennoch ist gleichermaßen eine Steigerung hin zur dritten Episode erkennbar; sowohl im Ort „**Hauptfriedhof**“ (Z. 15) als auch im Handlungsgeschehen: der Frage nach dem Grund der eigenartigen Friedhofsbesuche, was zugleich zur Lösung des Rätsels über die Person des Mannes führt.

Im Mittel sind Friedrichs Erzählungen die kürzesten. Mit Ausnahme von 1\_2 (35) und 2\_1 (39) bestehen sie aus nur 20-23 Propositionen. Dennoch gelingt es ihm jeweils, in aller Kürze eine nachvollziehbare Geschichte mit zum Teil humorvoller Pointe zu entfalten. Dafür nutzt er zu Beginn der ersten drei Geschichten ein wenig Bedenkzeit und zeigt diese mittels verbaler („was könnt ich wohl erzählen?“ 1\_2, Z. 1, „hmm, was mach ich nur? (6)“ 2\_1, Z. 2) und nonverbaler Zeichen auch der ZuhörerIn (STU) an („überlegt und nimmt die Finger ans Kinn; Denkerpose (5)“ 1\_1, Z. 1, „Nimmt wie beim 1. Mal die Denkerpose ein und bewegt sich mit dem Oberkörper über die Gegenstände, um sie genauer anzusehen (14)“, „Freut sich über eine Idee, lächelt und hebt den Zeigefinger“ 1\_2, Z. 1). Eine derartige Vorausplanung bzw. vorgelagerte Ideenfindungsphase findet sich fernerhin nur bei Milan (1\_1). Im Vergleich zu Beckers Datenkorpus ist die Zeit für die Vorausplanung, die sich Friedrich und Milan nehmen, dennoch sehr kurz. Hier wird von einer „erstaunlich kurz(en)“ Bedenkzeit zwischen 20 und 40 Sekunden berichtet (vgl. Becker 2015, S. 72).

In Bezug auf bildungssprachliche Mittel sind Friedrichs Erzählungen sehr unauffällig. Sie entsprechen, vor allem im Bereich der Syntax, eher der konzeptionellen Mündlichkeit, was sich beispielsweise am

parataktischen Stil erkennen lässt. Zudem werden die Hauptsätze von ihm am häufigsten mit „dann“ und „und dann“ aneinandergereiht.<sup>267</sup> Es gibt bis auf sehr wenige differenzierende Ausdrücke („derjenige“ 1\_1, Z. 12, 13., „entfliehen“ 2\_1, Z. 18, „Horizont“ 2\_1, Z. 30, „glühende Kohlen“ 2\_1, Z. 33, „transportierte“ 3\_2, Z. 3) nur wenige Wörter und Wendungen, die vom alltagssprachlichen Gebrauch abweichen. Lediglich im Bereich der evaluativen Mittel in 2\_1, des Passivgebrauchs in 1\_2 und der nominalen Zusammensetzungen in 3\_1 und 3\_2<sup>268</sup> stechen Friedrichs Geschichten im SchülerInnenvergleich leicht heraus, wobei es sich jeweils auch um alltagsgebräuchliche Wörter handelt (z.B. Komposita: „Busfahrer“ 3\_1, Z. 1 und „Taxifahrer“ 3\_2, Z. 1, „Hochwasser“ 3\_1 Z. 7, „Bauernhof“ 3\_1, Z. 10, 11, 20). Zudem zeigt sich auf der grammatischen Ebene ein fehlerhafter Umgang bezüglich des Dativs, den er mit dem Akkusativ verwechselt<sup>269</sup> (z.B. „von den Wind“ 1\_2, Z. 3, 19).

Ebenfalls treten Schwierigkeiten im Umgang mit Phraseologismen auf, wie sich beispielsweise in der folgenden Formulierung zeigt: „und ähm dann (.) ist der- hat der Affe sich auf der Such- die Such ähm- (.)der hat sich ähm (.) begeben//dass er die (.) kokosnuss (.) sucht (2)“ (1\_1, Z. 5f.). Dabei handelt es sich um einen Konstruktionsbruch mittels Umstieg, da Friedrich bereits während der Verbalisierung seine syntaktische Konstruktion wechselt.

Eine interessante Beobachtung kann im Bereich der SprecherIn-HörerIn-Signale gemacht werden. Hier ist auffällig, dass Friedrich des Öfteren Erläuterungen für die ZuhörerIn nachträgt, was aus der mangelnden sprachlichen Vorausplanung im medial Mündlichen resultiert. Hierin liegt auch der Grund für die häufige Verwendung von konzeptionell mündlichen Modalpartikeln und Konjunkionaladverbien, da „also“ und „nämlich“ diese zwischengeschobenen Erläuterungen sprachlich markieren. Für mündliche Aussagen gilt jeweils: Was einmal geäußert ist, kann nicht mehr zurückgenommen werden. Daher sind nachträgliche Bearbeitungen typisch.<sup>270</sup> Ergänzend wird zum Teil nonverbal Blickkontakt zur ZuhörerIn aufgenommen, was den Einschüben eine stärker dialogische Funktion zuspricht. Dies zeigt sich hervorragend in Erzählung 2\_1 (Z. 6-8): Nachdem das Verirren des Wichtels im Wald ausgesprochen ist, hat Friedrich das Bedürfnis, eine Erläuterung abzugeben, wozu der Wichtel überhaupt im Wald ist. Diese Erläuterung könnte allerdings bei der

<sup>267</sup> Insgesamt reiht Friedrich 35 Mal in dieser Weise. Im Vergleich zu den anderen SchülerInnen stellt das die höchste (absolute) Anzahl dar, es folgt Lea mit 31 „dann“/„und dann“-Reihungen, was in Anbetracht dessen, dass beide die mit Abstand kürzesten Geschichten erzählen, erstaunlich ist.

<sup>268</sup> In diesen zwei Erzählungen ist dies vor dem Hintergrund der Kürze des Textes mit jeweils nur 23 Propositionen noch stärker der Fall.

<sup>269</sup> Sie wurden in den Texten jeweils **fett** markiert.

<sup>270</sup> Fiehler stellt für diese Bearbeitungen eine dreigliedrige Struktur fest. Diese besteht aus Bezugsausdruck, Bearbeitungsindikator und Bearbeitungsausdruck (vgl. Fiehler 2012, S. 45f.). Im Beispiel: „und der wichtel sag-also der zwerg sagte“ (FRI 2\_1, Z. 22) wäre „und der wichtel sag-“ Bezugsausdruck, „also“ Bearbeitungsindikator und „der zwerg sagte“ Bearbeitungsausdruck. Bearbeitungen können dabei primär der Korrektur dienen oder aber der Weiterführung der Aussage. Weitere Informationen siehe Fiehler 2012, S. 47.

ZuhörerIn die Frage evozieren, wozu der Bruder einen Tee trinken soll und warum er sich die Blätter dafür nicht selbst sammeln kann, woraufhin der Zusatz „der war nämlich krank“ (Z. 8) nachgeschoben wird. Diese indirekten SprecherIn-ZuhörerIn-Signale in Form von nachgeschobenen Erläuterungen sind ein Zeichen dafür, dass Friedrich sich aktiv um Kohärenz bemüht. Da diese Form für Friedrichs Erzählungen charakteristisch ist, sollen die Ausprägungen noch einmal aufgelistet werden.

- „dann sah er plötzlich hinten ähm (.) am HORIZont was glühn (*Schaut auf die Kohle*) (1)//**da war nämlich ein (.) WALD (.) in feuer aufgegang**“ (FRI 1\_2, Z. 30f.)
- „der hmm (3) der verirrt sich im wald//**also (.) er musste blätter (*Nimmt das Herbstblatt.*) suchen für seine mama//mit sie (.) ein guten tee kochen (.) sollte für sein Bruder//der war nämlich krank**“ (FRI 2\_1, Z. 5-8)
- „und der wichtel sag- **also der zwerg sagte**“ (FRI 2\_1, Z. 22)
- „irgendwann HÖRte das zebra was von- **also was nach ihm- was (.) nach ihm ru- rief (*Spricht erklärend zur Erzählerin.*)**“ (FRI 2\_1, Z. 35)
- „DANN ähm (3) irgendwann FAND er was//**NÄMlich er hatte DANN herausgekriegt//dass die henne (1) lebensfi- mittelfarbe gegessen hätte//und deshalb war das ei so (.) geworden**“ (FRI 2\_2, Z. 13-16)
- „aber wegen den hochwasser konnten sie nur an::- an die- an den(.) rand von dresden//**also sie konnten nicht richtig (.) na::ch<sup>271</sup> dresden**“ (FRI 3\_1, Z. 7f.).

Zudem lässt sich in 2\_1 wie auch in 1\_2 und 3\_2 die der Gattung Märchen inhärente dreiteilige Struktur erkennen, was ebenfalls auf textueller Ebene Friedrichs Stil beschreibt. In diesem Fall existieren zwei Episoden, die jeweils in drei parallel verlaufende Teile untergliedert sind. Innerhalb des ersten Teils der ersten Episode wird eine Fluchtszene dargestellt, die der märchentypische Ort des unheimlichen Waldes nahelegt. Hier versammeln sich alle schaurigen Märchenfiguren, die dem Protagonisten berechtigterweise Angst einflößen: die böse Hexe und der böse, hungrige Wolf. Doch der Wichtel/Zwerg kann „entfliehen“ (Z. 18). Nun begegnet er nacheinander zwei einsamen Wegesellen, dem Frosch und dem Zebra, mit denen er den restlichen Weg gemeinsam bestreiten wird. Sprachlich wird diese Wendung durch das Adverb „dann“ angekündigt. Nach diesem Zuwachs von allein über zu zweit bis hin zu dritt baut sich diese Konstellation wieder ab: Erst wird der Frosch nach Hause gebracht, dann das Zebra und schlussendlich auch der Wichtel, was die Geschichte zu seinem Happy End führt.

---

<sup>271</sup> Auch das langgezogene „na::ch“ sowie die Umschreibung „nicht richtig“ sind im alltäglichen Sprechen typisch für solcherart Erläuterungen im Sinne von „Du weißt schon, was ich meine“.

## FRI 2\_1

1. hmm (*Sitzt im Schneidersitz und betrachtet intensiv alle Gegenstände.*) (8)
2. (*leise zu sich:*) hmm, was mach ich nur? (6)
3. ah (2)
4. ja (.) es WAR einmal ein WICHtel (*Nimmt den Wichtel und legt ihn vor sich hin.*)
5. der hmm (3) der verirrte sich im wald
6. **also** (.) er musste blätter (*Nimmt das Herbstblatt in die Hand.*) suchen für seine mama
7. mit sie (.) ein guten tee kochen (.) sollte für sein Bruder
8. der war **nämlich** krank
9. und dann verirrte er sich
10. und er kam zu einer (.) Bösen HExe (*Nimmt die Nase in die Hand.*)
11. sie hatte eine GA:NZ krumme nase (.)
12. er floh ganz schnell wieder
13. weil er ANGST vor der hexe hatte
14. dann begegnete er ein wolf (*Er nimmt den Wolf in die Hand, stülpt ihn über die Finger und spielt damit, indem er den Mund öffnet und schließt etc.*) (1)
15. der wolf hatte GANZ spitze zähne
16. und er (1) wollte ihn fressen
17. aber der zwerg war so schnell
18. dass er (.) entfliehen konnte
19. **DANN** kam er plötzlich zu einem (2) frosch (*Hält den Frosch eine lange Zeit in der Hand, um damit zu spielen.*)
20. und der (.) sagte zu ihm
21. wollen wir zusammen laufen? (1)
22. und der wichtel sag- **also** der zwerg sagte
23. ja
24. und dann liefen sie zusammen
25. und sie gingen IMMer tiefer in Wald rein
26. **dann** begegneten sie ein ZEbra
27. was genau (2) auch die- das passiert ist
28. wie dem (.) zwerg (.)
29. und er schloss sich auch an
30. und DANN- dann gingen sie: (.) WEIter
31. und dann fanden sie das- (.) die familie von frosch
32. der frosch verABSchiedete sich wieder
33. und ging zu seiner familie
34. dann lief der zwerg und das zebra weiter
35. irgendwann HÖRte das zebra was von- **also** was nach ihm- was (.) nach ihm ru- rief (**Spricht erklärend zur Erzählerin.**)
36. dann ähm ging sie weiter
37. und sie FOLgten immer den stimmen
38. dann kamen sie auch von- zu der familie von den ZEbra (.)
39. und dann war nur noch der zwerg übrig
40. und ging WEIter
41. und dann kam er wieder an das haus von (.) seiner familie
42. ende

Es kann also festgehalten werden, dass Friedrichs Geschichten eher kurz sind und drei der sechs Geschichten eine märchentypische dreiteilige Struktur aufweisen. Inhaltlich zeigt sich bei ihm die größte Realitätsnähe, die in 3\_1 zum Höhepunkt gebracht wird. Des Weiteren nimmt er sich vor den

ersten drei Erzählungen etwas Zeit für die Ideenentwicklung und zeigt diese mittels lauten Denkens und entsprechender Gestik und Körperhaltung der Zuhörerin an. Weitere Signale an die Zuhörerin zur Kohärenzbildung baut er sprachlich in die monologischen Erzählungen ein, indem er inhaltlich unklare Passagen erläutert, die mit Modalpartikeln oder Konjunktionaladverbien eingeleitet werden. Auch deshalb sind alle Geschichten insgesamt nachvollziehbar und verständlich. Er reiht größtenteils Hauptsätze aneinander, die oftmals mit „und“ oder „und dann“ verbunden werden. Insgesamt sind nur wenige bildungssprachliche Mittel zu identifizieren. Noch weniger davon setzt lediglich Lea in ihren Erzählungen ein, auf deren Texte im Folgenden eingegangen wird.

### 6.1.3 Lea – episodischer, rhythmisierter Textaufbau

Leas sechs Geschichten ähneln sich in sehr starker Art und Weise auf allen drei Ebenen. Somit kann ganz generell von einem markanten Erzählstil gesprochen werden. Dies fällt besonders in Bezug auf den Aufbau („story grammar“) und den Gegenstandsbereich inklusive Konflikt auf. Dieser orientiert sich sehr stark am kindlichen Umfeld bzw. bezieht für Kinder typische Aussagen (z.B. „jetzt machst du dich aber wieder weg“ 3\_2, Z. 11; „das darfst du nicht//weil (.) dich das nichts angeht“ 3\_1, Z. 17f.), Eigenschaften (z.B. Neugierde: „er woll- ähm ich will mir das haus angucken“ 3\_1, Z. 6; „lass mich mal gucken//was in dem brief ist“ 3\_1, Z. 14f.; „was machst du hier“ 3\_1, Z. 23; „was machst du hier an dem see?“ 3\_2, Z. 4; „was hast du“ 2\_1, Z. 17, 3\_2, Z. 29), Handlungsweisen, beispielsweise das Mitmachen-Wollen („ich möchte auch hüpfen lernen“ 3\_1, Z. 25; „kannst du mir auch die haare kämmer“ 3\_2, Z. 19), was jeweils an die Bedingung der entsprechenden Eignung geknüpft ist (z.B. „ähm kannst du ähm auch hüpfen//ähm da hat das zebra gesagt//nein//und da hat der frosch gesagt (.)//dann kannst du bei mir nicht ähm ähm wohn?“ 1\_2, Z. 25-29; „dann:: sagte das- die hexe (.)//kannst du mir auch die haare kämmer//da sagte der wolf//nein//da sagte die hexe//wieso?//Wei:l:: (.) du: (1) zu kurze haare hast“ 3\_2, Z. 18-24), oder geht auf Grundkonflikte ein. Letztere handeln von allgemeinen menschlichen Grundbedürfnissen wie der Nahrungsaufnahme (Hunger 2\_1 bzw. Durst 3\_2) oder der Suche nach einer Behausung (1\_1, 1\_2, 2\_2). Im Gegensatz zu Friedrich, der beim letzten Treffen sogar ganz offensiv an den Erzählimpulsen vorbei sieht, ist Lea stark auf diese angewiesen, was zu einer hohen Anzahl von Aktanten<sup>272</sup> führt. Dies hat wiederum zur Folge, dass viele kleine Episoden entfaltet werden, die teilweise nur durch einen umherziehenden Protagonisten und nicht durch einen übergeordneten Konflikt verbunden werden, wodurch es sich bei 3\_1 und 3\_2 nicht um die von Boueke et al. (1995) definierten Höhepunktgeschichten handelt. Dazu ein Beispiel:

<sup>272</sup> Sie nutzt jedoch größtenteils Tiere und menschenähnliche Figuren.

## LEA 3\_1

1. ähm es war einmal ein zwe:rg
2. der hatte eine hexe? getroffen
3. und die he:xe sa:gte ähm (5)
4. was MACHst du hier kleiner zwerg in dem walde?
5. da hat der zwerg gesagt
6. er woll- ähm ich will mir das haus angucken
7. da sagte die hexe
8. das ist mein haus?
9. und da sin:d wertvolle dinge drinne
- 10. dann ging der zwerg weiter**
11. u:nd traf (3) ein MÄDchen
12. das mä:dchen: (1) la::s: in einem brief
13. und (1) dann sagte der zwerg
14. lass mich mal gucken
15. was in dem brief ist
16. da sagte das mädchen (1)
17. das darfst du nicht
18. weil (.) dich das nichts angeht
- 19. da ging der zwerg WEIter**
20. und tra:f den frosch
21. der frosch hüpfte
22. und sagte (.)
23. was machst du hier
24. der zwerg sagte
25. ich möchte auch hüpfen lernen
26. da sagte der frosch
27. das können nur frösche
- 28. dann ging er weiter**
29. und (1) sah (2) ein mädchen?
30. das mädchen (.) wohnte unter wasser
31. und da sagte der zwerg (.)
32. ähm kann ich (.) mit dir schwimmen
33. da sagte das mädchen
34. ja

Die vier Episoden sind durch keinen zu Beginn ausformulierten Konflikt verbunden, der der Geschichte Komplexität verleihen und die Episoden inhaltlich verbinden würde. Stattdessen steht die Neugierde bzw. Langeweile des Zwerges im Vordergrund die von verschiedenen Aktanten gestillt werden könnte. Nach jeder Ablehnung geht der Zwerg weiter (Z. 10, 19, 28) und trifft die nächste Figur. Durch eine fast identische sprachliche Wendung zum Abschluss aller Episoden, die zudem mit neun bzw. zehn Propositionen jeweils nahezu gleich lang sind, entsteht ein gewisser Rhythmus, der wiederum den Nachvollzug der Geschichte aus ZuhörerInnensicht erleichtert. Nach dreimaliger Ablehnung erfolgt endlich eine Zusage durch das Mädchen, was der Langeweile des Zwerges ein Ende bereitet. Die mündliche Zusage „Ja“ (Z. 34) reicht Lea als eindeutige Markierung des Schlusses aus, da weder die Explizitform „Ende“ geäußert wird noch eine Schlussformel in der Art „und so

schwammen sie gemeinsam und hatten viel Spaß“. Das Ende wird damit, wie auch in ihren anderen Geschichten, ausschließlich inhaltlich angedeutet,<sup>273</sup> was im Vergleich zu ihren MitschülerInnen auffällig ist. So enden Virginias, Mias und Friedrichs Geschichten alle, Finns zu zwei Dritteln, mit „Ende“ oder einer ähnlichen sprachlichen Markierung.<sup>274</sup> Bei Lea und Milan findet nur je eine Geschichte einen derartigen Abschluss. Diese Markierungen werden auch als „Coda“ bezeichnet und haben die Funktion, der ZuhörerIn zu signalisieren, dass der monologische Redebeitrag beendet ist und sich ein dialogischer Kommunikationsakt anschließen kann, in dem beispielsweise auf die Erzählung in Form von Rückfragen (z.B.: „Und war der Zwerg jetzt glücklich?“) oder einer Wertung („Das war eine schöne Geschichte“) reagiert wird.<sup>275</sup>

Leas Texte sind die Struktur betreffend eher konzeptionell mündlich, da das Reihen von Episoden, wie bei FIN 1\_1 bereits beschrieben, nur wenig Komplexität und damit auch Planung benötigt. Auch in Bezug auf alle weiteren Kategorien entsprechen sie konzeptioneller Schriftlichkeit. Im Vergleich zu ihren MitschülerInnen gebraucht sie die wenigsten bildungssprachlichen Mittel. Konkret heißt das, dass jede Kategorie in jedem Text zwischen null und zwei, selten drei Ausprägungen hat. Lediglich im Bereich der Affektmarkierungen lassen sich bis zu vier Ausprägungen ausmachen: für die Kategorie direkte Rede in 1\_2, 2\_2, 3\_1 und 3\_2 sowie affektive Mittel im engeren Sinne in 1\_2 und 2\_2<sup>276</sup>. Im Gegensatz zu diesen Mitteln im engeren Sinn, deren Häufigkeit im Vergleich immer noch am geringsten ist, gebraucht Lea vergleichsweise oft die direkte Rede. Diese strukturiert ihre Texte (1\_2, 2\_2, 3\_1 und 3\_2) in besonderer Art und Weise, was an Erzählung 3\_1 gezeigt werden soll:

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. ähm es war einmal ein zwe:rg                   | 1. Figureneinführung     |
| 2. der hatte eine hexe? getroffen                 | 2. Information zur Figur |
| 3. und die he:xe sa:gte ähm (5)                   | 3. Begleitsatz           |
| 4. was MACHst du hier kleiner zwerg in dem walde? | 4. Frage                 |
| 5. da hat der zwerg gesagt                        | 5. Begleitsatz           |

<sup>273</sup> Zumeist wird die Schlussproposition und damit die Lösung, wie viele andere Propositionen auch, eingeleitet durch „und dann“: „und (1) dann war sie frei“ (1\_1, Z. 16); „u:nd dann war das zebra glücklich“ (1\_2, Z. 42); „und dann war der hai wieder (.) fröhlich (*lächelt zur ZuhörerIn*)“ (2\_1, Z. 25); „und (.) dann war das pferd wieder gesund“ (3\_2, Z. 34).

<sup>274</sup> Diese Beobachtung macht Vogt selbst für schriftliche Erzählungen bei mehr als 50% seiner ProbandInnen (vgl. 2006, S. 166), wo das Explizieren des Endes keine Notwendigkeit darstellt, da das Textende auch ohne dies visuell ersichtlich wird.

<sup>275</sup> Prinzipiell wird das Hineinführen (mittels „Ankündigung“) und das Herausleiten (mittels „Coda“) vor allem für in Konversationen eingebettete narrative Erzählungen wie die Erlebniszerzählung relevant.

<sup>276</sup> Vor allem in dieser Geschichte 2\_2 wird die ZuhörerIn zum Mitfühlen angeregt. Sie erinnert stark an die bekannten Märchen „Die Sterntaler“ (KHM 153) und „Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzern“ (Andersen 1845), die allein aufgrund ihres Inhaltes bzw. der Darstellung der Figuren, arm und frierend, Mitgefühl auslösen. Diese Eigenschaften werden auf die Protagonistin dieser Geschichte übertragen: Es sitzt in der „Kälte“ (Z. 3, 7, 19, 27), nur „mit einer dünnen Decke“ (Z. 10) und könnte beinahe genauso gut vom Wolf verschlungen werden („dann kann ich dich doch fressen//wenn: du sowieSO kein zuhause hast“ Z. 12f.). Im Gegenzug wird in Erzählung 2\_1 kein Mitgefühl geweckt, da ein Aktant, das Zebra, vom Protagonisten, dem Hai, gefressen wird. Doch stattdessen lässt Lea die ZuhörerIn mit dem Hai gemeinsam freuen: „dann hat der hai das zebra gessen//und dann war der hai wieder (.) fröhlich (*lächelt zur ZuhörerIn*)“ Z. 24f.).

- |  |                           |
|--|---------------------------|
| 6. er woll- ähm ich will mir das haus angucken | 6. Antwort                |
| 7. da sagte die hexe                           | 7. Begleitsatz            |
| 8. das ist mein haus?                          | 8. Gegenantwort Teil1     |
| 9. und da sin:d wertvolle dinge drinne         | 9. Gegenantwort Teil2     |
| <b>10. dann ging der zwerg weiter</b>          | <b>10. Weitergehen</b>    |
| 11. u:nd traf (3) ein MÄDchen                  | 11. Figureneinführung     |
| 12. das mä:dchen: (1) la::s: in einem brief    | 12. Information zur Figur |
| 13. und (1) dann sagte der zwerg               | 13. Begleitsatz           |
| 14. lass mich mal gucken                       | 14. Aufforderung Teil1    |
| 15. was in dem brief ist                       | 15. Aufforderung Teil2    |
| 16. da sagte das mädchen (1)                   | 16. Begleitsatz           |
| 17. das darfst du nicht                        | 17. Antwort Teil1         |
| 18. weil (.) dich das nichts angeht            | 18. Antwort Teil2         |
| <b>19. da ging der zwerg WEIter</b>            | <b>19. Weitergehen</b>    |
| 20. und tra:f den frosch                       | 20. Figureneinführung     |
| 21. der frosch hüpfte                          | 21. Information zur Figur |
| 22. und sagte (.)                              | 22. Begleitsatz           |
| 23. was machst du hier                         | 23. Frage                 |
| 24. der zwerg sagte                            | 24. Begleitsatz           |
| 25. ich möchte auch hüpfen lernen              | 25. Antwort               |
| 26. da sagte der frosch                        | 26. Begleitsatz           |
| 27. das können nur frösche                     | 27. Gegenantwort          |
| <b>28. dann ging er weiter</b>                 | <b>28. Weitergehen</b>    |
| 29. und (1) sah (2) ein mädchen?               | 29. Figureneinführung     |
| 30. das mädchen (.) wohnte unter wasser        | 30. Information zur Figur |
| 31. und da sagte der zwerg (.)                 | 31. Begleitsatz           |
| 32. ähm kann ich (.) mit dir schwimmen         | 32. Frage                 |
| 33. da sagte das mädchen                       | 33. Begleitsatz           |
| 34. ja   | 34. Antwort               |

Dieses Beispiel zeigt den rhythmischen Aufbau in idealtypischer Art und Weise, der sich in den anderen Texten in verminderter Variante vorfinden lässt.<sup>277</sup> Die stärkste Variation stellt Erzählung 1\_1 dar, in der auf die wörtliche Rede als rhythmisierendes Element verzichtet wird. Zudem ist diese Erzählung von einigen Unstimmigkeiten in Form von Kohäsions- und Kohärenzfehlern geprägt, was das Verständnis beim ersten Hören erschwert:

#### LEA 1\_1

1. Okay
2. es war einmal ein FROSCH
3. der lebte in einem glas
4. das GLAS war zgedreht?
5. und es wurde auf einen: (.) fluss geschmissen (.)
6. dann ka:m (.) der HAI
7. UND (3) hatte das glas entdeckt?
8. dann hatte er's mit seinem mund aufgeschraubt

<sup>277</sup> Rhythmische und repetetive Elemente sind dabei ein typisches Merkmal fiktiver Gattungen (vgl. Becker 2015, S. 173).

9. und der frosch war frei
10. dann (4) hat er ein haus gesehn
11. da ist er dann reingegangen
12. und (.) da war dann (1) ein mädchen
13. das mädchen (.) passte in die- passte nicht in das: Haus rein?
14. und dann hatte der frosch eine idee?
15. dass er das oben aufschneidet (.)
16. und (1) dann war sie frei

Diese Geschichte besteht aus zwei Episoden mit jeweils gleichem Konflikt: in etwas eingesperrt sein und nicht mehr selbst heraus kommen. Dieses Problem wird jeweils durch einen außenstehenden Helfer gelöst. Der Frosch, der in der ersten Episode (Z. 1-9) der Eingesperrte ist, wird in Episode zwei (Z. 10-16) zum Helfer. Diese Geschichte könnte, wie typisch für Leas Geschichten, durch unendlich viele Episoden fortgesetzt werden, sie wäre jedoch auch mit nur einer Episode funktional.

Unpassende lexikalische Ausdrücke wie der „Mund“ (Z. 8) des Hais oder der Frosch, der sich „gehend“ fortbewegt (Z. 11) sowie das Haus, das „aufgeschnitten“ wird (Z. 15) zeigen, dass die inhaltliche Planung den Fokus vom Wortschatz abrückt. Die zweite Episode ist zudem in sich nicht kohärent: Der Frosch findet das Mädchen zuerst im Haus (Z. 11f.), doch eigentlich passte es gar nicht hinein (Z. 13), woraufhin der Frosch sie dann doch aus dem Haus befreit (Z. 15f.). Zudem werden nicht alle Aktanten korrekt eingeführt: Der Hai wird fälschlicherweise mit definitivem Artikel eingeführt: „dann ka:m (.) der HAI“<sup>278</sup> (Z. 6). Ein weiterer Kohäsionsfehler ergibt sich in Zeile zehn und elf, da nicht genauer bestimmt wird, wer mit „er“ gemeint ist: der Frosch oder der Hai. Auch die Fortbewegungsart „gehen“ passt weder zum Frosch noch zum Hai, sodass die Antwort in Zeile elf auch nicht durch den Kontext erschlossen werden kann; aufgelöst wird das erst in Zeile 14. Gleichermaßen müsste es in Zeile 16 korrekt heißen: „und dann war es frei“, da sich „es“ auf das Mädchen bezieht, welches das Neutrum als Artikel verlangt. Derartige Kohäsionsfehler charakterisieren Leas Erzählungen. Weitere Beispiele sollen dies verdeutlichen:

#### LEA 1\_2, Episode 2

12. dann (.) ging das zebra zu einem frosch
13. und sagte (.)
14. kann ich bei dir im See leben?
15. da sagte der frosch
16. du kannst doch gar nicht ähm schwimmen
17. und da sagte das zebra
18. DOCH

---

<sup>278</sup> Die Figur des Hais, die Lea auch in 2\_1 verwendet, einmal als Helfer, ein andermal als Hauptfigur, ist zudem ungewöhnlich, da sie als Gegenstand nicht vorkommt oder anhand eines Gegenstandes assoziiert werden könnte. Sie nimmt jedoch zumindest in 2\_1 die Rolle ein, die der Wolf normalerweise im Märchen einnimmt: stets hungrig und gefährlich. Die Figur des Frosches, die Lea immerhin in fünf ihrer Geschichten wählt, wohnt jedoch am Wasser. Da der Wolf als angsteinflößendes Tier den Wald unsicher macht, braucht Lea eine weitere Figur, die den Lebensraum Wasser unsicher macht, wozu der Hai geeignet ist.

19. und dann sollte das zebra dem frosch das beWEIsen
20. und (.) er KONNte es
21. und dann hat er gesagt
22. Ja (.)
23. und dann war er fröhlich
- [...]

In diesem Ausschnitt macht Lea drei unterschiedliche Kohäsionsfehler. Zum Ersten steht „er“ (Z. 20) für das Zebra und müsste daher wiederum im Neutrum formuliert sein, zum Zweiten ist daran anschließend in Zeile 21 und 23 nicht eindeutig, wer mit „er“ gemeint ist; der Frosch oder das Zebra. Die Antwort ergibt sich lediglich aus dem Kontext des vorherigen Abschnitts der Episode (Z. 12-19). Auch in 3\_1 gibt es in Zeile 20 einen Fehler in der Aktanteneinführung<sup>279</sup>, da der Frosch wieder definit eingeführt wird. Eine weitere inhaltliche Unlogik entsteht in Geschichte 3\_2:

1. ähm (1) Eines TA:ges ging: (.) ein:: (1) SEEmann zum see. (.)
2. und tra::f (*Lea sucht mit ihrem Blick nach einem passenden Gegenstand.*)(1) die hexe (.)
3. die hexe sagte
4. was machst du hier an dem see?
5. da sagte (.) der seemann (.)
6. ich:: (3) hab durst? (1)
7. weil es:: (.) so warm? ist
8. dann (.) ging (.) der seemann zum see
9. und trankte wasser
- [...]

In diesem Beispiel geht der Seemann in Zeile 8 zum See, obwohl er sich laut Vorgeschichte bereits am See befindet, was in Zeile 1 und 4 eindeutig belegt ist. Interessant ist auch der Fortgang der Geschichte, da der zu Beginn eingeführte Protagonist, der Seemann, vollkommen vernachlässigt wird.<sup>280</sup> Obwohl die Hexe den Seemann wegschickt, geht sie nun selbst weiter (Z. 15) und trifft einige weitere phantastische und tierische Figuren – ganz in Leas Manier.

10. da sagte die hexe
11. jetzt machst du dich aber wieder weg
12. da sagte der seemann (.)
13. wieso
14. das ist doch nicht nur dein see
- 15. da ging die hexe**

<sup>279</sup> Die Aktanteneinführung ist ein prominentes und breit diskutiertes Phänomen in der Erzählerwerbsforschung. Da Becker für Neunjährige innerhalb der Erzählform Phantasiegeschichte jedoch keine Schwierigkeiten feststellt (100% Angemessenheit), wie sich dies ähnlich auch in dieser Studie feststellen lässt, soll nicht noch einmal gesondert darauf eingegangen werden (vgl. Becker 2015, S. 159).

<sup>280</sup> Dieses Phänomen des Protagonistenwechsels zeigt sich auch in 1\_2: Das zu Beginn eingeführte Mädchen wird im Fortgang der Geschichte vernachlässigt und das als zweites eingeführte Zebra, das eine Unterhaltung mit dem Mädchen eingeht, übernimmt die Rolle des Hauptaktanten, indem es nun weiterzieht und eine Behausung sucht.

16. und tra::f (2) ein wolf
17. der WOLF la:s::- (2) der wolf:: kämmte die haare eines mädchen
18. dann:: sagte das- die hexe (.)
19. kannst du mir auch die haare kämmen
20. da sagte der wolf
21. nein
22. da sagte die hexe
23. wieso?
24. Wei:l:: (.) du: (1) zu kurze haare hast
- 25. dann ging die hexe weiter**
26. und tra:f (3) ein pferd
27. das pferd (.) hatte durst (.)
28. und die hexe fragte (.)
29. was hast du
30. da sagte das pferd
31. ich habe durst
32. da gingen das pferd und die hexe zum see
33. dann trankte das pferd ein schluck
34. und (.) dann war das pferd wieder gesund

Abermals sind die Episoden durch das Weitergehen getrennt (Z. 15, 25) und werden mit Einführung eines neuen Aktanten eröffnet, zu dem jeweils eine Information nachgeschoben wird. Dieses Mal wird das Grundproblem – der Durst – jedoch noch einmal aufgegriffen, allerdings von einer anderen Figur: vom Pferd. Auch die Haltung der Figuren ist hier inkonsistent: Die Hexe, die zu Beginn streng über ihren Besitz wachte, erlaubt zum Ende hin ohne weitere Einschränkungen, den See als Trinkwasserquelle zu nutzen.

Des Weiteren fällt in diesem Text eine fehlerhafte Bildung des irregularen Verbs „trinken“ im Vergangenheitsmodus auf (Z. 9, 33). Aufgrund des häufigen Einsatzes direkter Rede, die korrekterweise im Präsens verfasst ist, und der dazu gehörenden Begleitsätze, in denen jeweils die schwachen Verben „sagen“, „fragen“ und „antworten“ eingesetzt werden, sowie der häufigen Übergänge zwischen den Episoden mit den starken Verben „gehen“ und „treffen“, deren Vergangenheitsform korrekt gebildet wird, sind nur wenige weitere Verbformen zu bilden.<sup>281</sup> Zudem nutzt Lea im Vergleich zu ihren MitschülerInnen relativ häufig das Perfekt als Vergangenheitstempus, was für mündliches alltägliches Erzählen typisch ist. Betrachtet man den Gebrauch der aktiven Vergangenheitsformen abzüglich der Propositionen, die wörtlich gesprochen werden, ergibt sich folgendes Bild:

<sup>281</sup> In 3\_2 beispielsweise ist dies neben „sein“ und „haben“ lediglich „kämmen“ (Z. 17), in 3\_1 „lesen“ (Z. 12), „hüpfen“ (Z. 21), „sehen“ (Z. 29) und „wohnen“ (Z. 30).

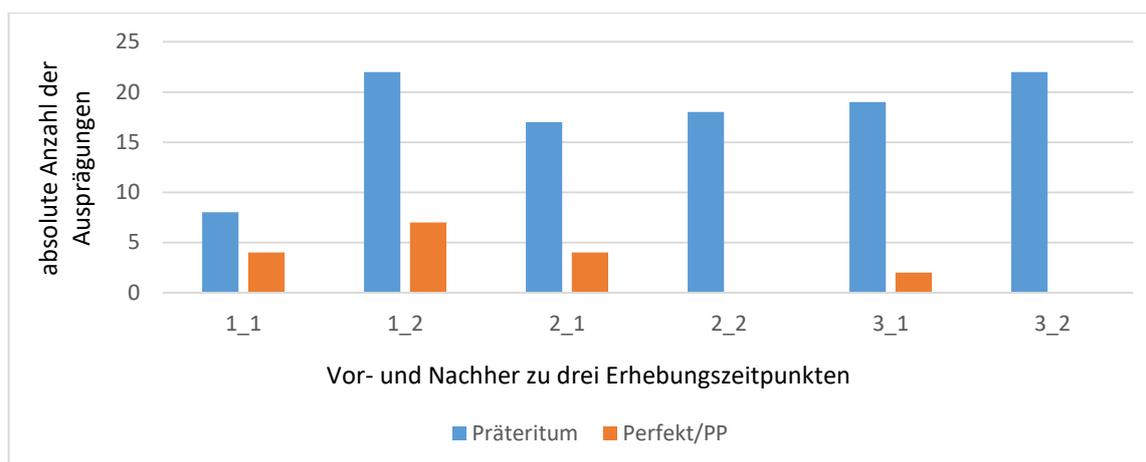


Diagramm 4 Vergangenheitstempi in Leas Geschichten

Die Differenz zwischen gebrauchten Präteritum- sowie Perfekt/Plusquamperfektformen wird von 1\_1 bis 2\_2 nach und nach kleiner. Die kleinste Differenz und damit der häufigste Gebrauch des Perfekts oder Plusquamperfekts (ein Drittel aller Verben) im Vergleich zu den Präteritumformen<sup>282</sup> findet sich somit in Leas erster Erzählung. Dieses Phänomen tritt auch bei Virginia und Friedrich auf. In Leas Nachhergeschichte 1\_2 gebraucht sie sieben Perfektformen, wovon sechs im Begleitsatz in Form von „hat gesagt“ vorkommen. Auffällig ist, dass diese Formen erst ab Zeile 21 beginnen. Davor formuliert sie durchgängig im Präteritum, was darauf schließen lässt, dass der Grund für den Tempuswechsel auch in der Routine liegt: Ist in einer Erzählung erst einmal eine Zeitform dominant, so wird größtenteils in dieser weiterformuliert. Diese Vermutung trifft auch auf Friedrichs erste Erzählung zu, in der er nahezu ausschließlich im Perfekt formuliert. Dafür begünstigt die Eröffnungsformel „Es war einmal“ die Verwendung des Präteritums im besonderen Maße. Aus diesem Grund sind das Märchen und die Phantasiegeschichte, die mit eben dieser Formel eingeleitet werden, zwei der wenigen Textsorten, für die das Präteritum noch eine „natürliche Relevanz“ hat (siehe auch Topalović/Uhl 2014b). In der alltäglichen Sprachverwendung hat sich schließlich das Perfekt als Vergangenheitstempus durchgesetzt. Daraus resultiert auch, dass viele Kinder im Bilden der korrekten Präteritumform bei irregularen Verben Probleme haben (z.B. „trinkte“ LEA 3\_2 Z. 9, 33).<sup>283</sup> In der didaktischen Literatur wird im Gegensatz zum expliziten Üben das beiläufige Erproben beim Erzählen diskutiert, das sich in Bezug auf Lea als interessante Variante erweist. Ganz ohne explizite Beschulung bearbeitet Lea hier das Phänomen Tempus innerhalb einer natürlichen Lernsituation. Da diese Beobachtung auch, wie angedeutet, bei anderen Kindern gemacht werden kann, soll im Kapitel

<sup>282</sup> Es ist zudem darauf hinzuweisen, dass die von Lea geformten Präteritumformen bis auf fünf Ausnahmen (sitzen, springen, treffen, lesen, trinken) schwach gebeugte Verben oder Modal-, Hilfs- und Funktionsverben sind, deren Beugung in der Fachliteratur als unproblematisch beschrieben wird (siehe Kapitel 6.2.2).

<sup>283</sup> Siehe auch Wardetzky/Weigel 2008, S. 96; Topalović/Uhl 2014b; Hochstadt 2015, S. 152.

6.2.2 noch einmal ausführlicher darauf eingegangen und ein Bogen zur fachdidaktischen Diskussion geschlagen werden.

Im Vergleich der Vorher- und Nachhergeschichten sind bei Lea Differenzen ausschließlich auf textuell-pragmatischer Ebene sowie in Bezug auf die Textlänge<sup>284</sup> zu verzeichnen, was darauf schließen lässt, dass sie ihr Potenzial auf dieser Ebene innerhalb der Performanzsituation bestmöglich ausschöpfen kann. Auf der Ebene der Lexik und Syntax scheinen daher keine weiteren Kompetenzen ausgeprägt zu sein, die in 1\_1 noch verborgen lagen und die es, angeregt durch das Erzählvorbild, performativ zu zeigen gegolten hätte. So handelt es sich bis auf sehr wenige Ausnahmen um einen parataktischen Satzbau. Oft wird der Fortgang statt mit dem geschichtentypischen Temporaladverb „dann“ mit „da“ realisiert (z.B. 3\_1, Z. 5, 7, 16, 19, 26, 31, 33). Doch auch Verkettungen durch „dann“ oder „und dann“ sind, vor allem im Vergleich zu ihren MitschülerInnen sowie in Anbetracht der Kürze der Texte, vergleichsweise häufig vorzufinden. Auf der Ebene der Lexik existieren nur sehr vereinzelt Ausdrücke, die als konzeptionell mündlich oder schriftlich markiert werden können. Innerhalb aller sechs Geschichten sind es nur zehn nah- und zwölf distanzsprachliche Kodierungen, wobei diese, wie die Nominalisierung „Essen“ (2\_1, Z. 3), zum Teil auch alltagsgebräuchlich sind.

Im Großen und Ganzen sind die Geschichten einfach formuliert und es werden nahezu ausschließlich geläufige Ausdrücke gewählt. Eine Ausnahme bilden differenzierende, teilweise poetisch anmutende Wendungen, wie „Walde“ (3\_1, Z. 4), „wertvolle Dinge“ (3\_1, Z. 9) oder „hinein“ (1\_2, Z. 32) sowie der Phraseologismus „hoch in die Luft“ (2\_1, Z. 13), die Nominalisierung „Kälte“ (2\_2, Z. 3) oder der Reim „das Zebra war klein//und wollte mit rein“ (1\_2, Z. 7f.), der bewusst oder unbewusst entstanden sein kann. Als konzeptionell mündlich und damit auffallend umgangssprachlich, vor allem im kindlichen Wortschatz, gelten Formulierungen wie „wurde geschmissen“ (1\_1, Z. 5), „und dann sollte das Zebra dem Frosch das beweisen“ (1\_2, Z. 19), „(an)gucken“ (3\_1, Z. 6, 14), „drinne“ (3\_1, Z. 9) oder der bereits zitierte Satz „Jetzt machst du dich aber wieder weg!“ (3\_2, Z. 11).

Ein höchst interessantes Phänomen, das Leas Erzählstil charakterisiert, betrifft ihr Vorgehen in Bezug auf die Planung. Es fällt auf, dass äußerst selten Abbrüche, Wiederholungen und Korrekturen zu finden sind: In den meisten Geschichten lässt sich nur eine der Formen insgesamt finden. Dies ist im Vergleich zu allen anderen SchülerInnen extrem gering. Aus diesem Grund sollen sie nachfolgend aufgelistet werden:

- LEA 1\_1: Abbruch: „das mädchen (.) passte in die- passte nicht in das: Haus rein?“ (Z. 13)
- LEA 1\_2: Abbruch: „u:nd (.)das:- die höhle bricht dann zusammen“ (Z. 33)

<sup>284</sup> Während Geschichte 1\_1 mit 16 Propositionen sogar insgesamt die kürzeste ist, ist 1\_2 mit 42 Propositionen mehr als doppelt so lang. Eine derartige Längendifferenz existiert auch bei Finn (24 zu 51 Propositionen), in abgeschwächter Version auch bei Friedrich (21 zu 35 Propositionen).

- LEA 2\_1: Wiederholung: „dass:- (.) dass das zu essen wäre“ (Z. 9); Korrektur: „**das zebra antwort- sagte**“ (Z. 16); „**ein hai will mich essen- fressen**“ (Z. 19)
- LEA 2\_2: Korrektur: „**da traf er- (3) da traf sie den frosch**“ (Z. 17); Abbruch: „dann nahm das mädchen (.) das große mädchen mit (.) in: ihres- in:: (.) ihre wohnung?“ (Z. 32)
- LEA 3\_1: Korrektur: „**er woll- ähm ich will mir das haus angucken**“ (Z. 6)
- LEA 3\_2: Korrektur: „**der WOLF la::s- (2) der wolf:: kämmte die haare eines mädchen**“ (Z. 17); „**dann:: sagte das- die hexe (.)**“ (Z. 18)

Betrachtet man die Formulierungen dieser zehn Propositionen genauer, so fällt auf, dass mehr als die Hälfte davon Korrekturmaßnahmen sind, die den Text sprachlich aufwerten (2\_1, Z. 16, 19) oder Kohärenz herstellen (2\_2, Z. 17; 3\_1, Z. 6; 3\_2, Z. 18). Lediglich die Korrektur in 3\_2 (Z. 17) ist auf inhaltlicher Ebene angesiedelt und betrifft den Fortgang der Handlung. Dieser scheint an allen weiteren Stellen bereits festzustehen, obwohl Lea sich, bis auf 2\_2 (9 Sek.), keine Zeit zur Planung vor dem Erzählen nimmt und stattdessen unvermittelt einsteigt. Doch wie gelingt diese abbruch- und auch pausenarme Formulierung dann? Die Erzählerin spricht grundsätzlich sehr ruhig und langsam und benötigt aufgrund des episodenhaften Aufbaus und der einfach zu lösenden (z.B. Hunger) oder gar fehlenden Konflikte keine komplexe Vorausplanung. Dennoch kann im medial Mündlichen schwerlich solch eine durchgängige Erzählung entfaltet werden. Lea setzt dafür Pausen und Dehnungslaute („ähm“) an ungewöhnlichen Stellen;<sup>285</sup> sie spricht einen Teil des Satzes aus und macht dann vor Beendigung dessen eine Pause. Bei näherem Hinsehen kristallisieren sich dabei drei verschiedene Formen der Pausensetzung heraus, in die beinahe alle Ausprägungen eingeordnet werden können, was am Text 3\_1 beispielhaft aufgezeigt werden soll:

1. Pause vor neuer Aktanteneinführung
  - „u:nd traf **(3)** ein MÄDchen“ Z. 11
  - „und **(1)** sah **(2)** ein mädchen?“ Z. 29
2. Pause vor Handlung eines Aktanten (Prädikat)
  - „das mä:dchen: **(1)** la::s: in einem brief“ Z. 12
  - „und **(1)** sah **(2)** ein mädchen?“ Z. 29
  - „ähm kann ich **(.)** mit dir schwimmen“ Z. 32
3. Pause vor wörtlicher Rede
  - „und die he:xe sa:gte **ähm (5)**//was MACHst du hier kleiner zwerg in dem walde?“ Z. 3f.
  - „da sagte das mädchen **(1)**//das darfst du nicht“ Z. 16f.
  - „und sagte **(.)**//was machst du hier“ Z. 22f.
  - „und da sagte der zwerg **(.)**//**ähm** kann ich **(.)** mit dir schwimmen“ Z. 31f.

<sup>285</sup> Quasthoff/Ohlhus/Stude stellen heraus, dass Texte im Mündlichen zumeist linear und zwar Satz für Satz entwickelt werden (2005, S. 6). Dem widerspricht Leas Planungsstil der offensichtlichen Planung innerhalb der Satzmitte.

Insgesamt findet sich nicht einmal in jeder dritten Proposition des Textes 3\_1 eine kürzere oder längere Pause,<sup>286</sup> was genau wie die Reparaturmechanismen betreffend eine äußerst geringe Anzahl ist. In den meisten anderen Texten ist in nahezu jeder oder mindestens jeder zweiten Zeile eine für gewöhnlich kurze Pause und/oder eine Reparatur zu finden. Die Pausen werden oftmals zwischen den einzelnen Propositionen gesetzt; seltener wie bei Lea innerhalb einer Proposition. Daher zeichnet diese Form der Textplanung Leas Erzählstil aus, genau wie der mündliche Beginn, der durch „Okay“ in ihren ersten drei sowie „Ähm“ in ihren letzten drei Erzählungen realisiert wird. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lea kurze Geschichten erzählt, die in ihrem strukturellen Aufbau große Ähnlichkeiten aufweisen: So zeichnen sie sich durch eine starke Episodenhaftigkeit sowie einen durch direkte Rede und Begleitsätze durchzogenen Aufbau aus, der die Geschichten stark rhythmisiert. Durch das Einbringen vieler unterschiedlicher Aktanten und Gegenstände werden viele z.T. voneinander relativ unabhängige Episoden entfaltet, wodurch eine geringe Komplexität entsteht, da weitere Episoden eingeschoben oder nachgesetzt werden könnten. Diese Möglichkeit wird verstärkt von Lea genutzt, da der Grundkonflikt für Erzählerin und ZuhörerIn spürbar dem kindlichen Alltag (Handlungen, Bedürfnisse, Emotionen) entlehnt wird. Auch die Sprache unterscheidet sich nur in Ausnahmen vom alltäglichen Sprachgebrauch, da vorwiegend im Perfekt, mit parataktischem Satzbau und alltäglichen sowie eher für die mündliche Konzeption typischen Wendungen formuliert wird. Leas Phantasieerzählungen entsprechen somit alle Ebenen betreffend stark konzeptioneller Mündlichkeit und dennoch gelingt es ihr im Allgemeinen, die Anforderungen der Aufgabe zu erfüllen.

#### 6.1.4 Mia – versierter Umgang mit dem Erzählen

Mia ist eine Schülerin, der (mündliche) Erzählungen ganz offensichtlich viel Spaß machen; sowohl in der Rolle der ZuhörerIn als auch selbst als Erzählerin. Dies verdeutlichte sie in Aussagen ihres Interviews, wie auf die Frage hin, wie sie die Erzähltreffen erlebt hat: „Schön. Ich mag Geschichten zu hören.“ Auf die Nachfrage hin, ob ihr das Zuhören gefällt, antwortete sie: „Ja, und auch erzählen. Es hat Spaß gemacht mit den Dingen.“ Aber auch darin, dass sie die Geschichte „Die Mutprobe“ sofort, ohne weiteres Nachdenken, detailgetreu nacherzählen und mit den Gegenständen nachspielen konnte, zeigt sich ihr Interesse am Zuhören:

1. „VL: Könntest du mir die noch erzählen, oder?“
2. MIA: Ich kann die nachspielen! Es war einmal ein sehr alter König. Der sollte (1) ähm, der
3. sollte seinen Thron abgeben. Aber er wusste nicht an welcher (.) seiner (.) drei Söhne. (*Mia*

<sup>286</sup> Auch in ihren anderen Texten sind sie nicht häufig zu finden: In 1\_1 in acht von 16, in 1\_2 am wenigsten, nämlich nur in zwölf von 42, in 2\_1 in zehn von 23, in 2\_2 in 17 von 34 und in 3\_2 in 15 von 34.

4. *legt die Steine nebeneinander, dabei fällt ihr auf, dass einer fehlt. Sie ersetzt den 3. Sohn*
5. *durch den Spiegel.)*
6. Hier fehlt ein Stein. (1) Ist jetzt der Spiegel.
7. VL: Hmm.
8. MIA: Ähm, der eine sagte, er könnte durch ähm ähm also wer der mut- ähm sie soll- sie
9. sollten Prüfungen bestehen und zeigen, wollten König halt zeigen, hier ich und der älteste
10. sagte: „Ich kann durch Glasscheiben gehen.“ Da sagte der König, das könnte ihm bestimmt
11. keiner nachmachen. (*Mia spricht hierfür sehr geschwollen.*) Und er tat es, mit nackten Füßen.
12. Der andere sagte: „Ich kann durch glühende Kohlen gehen.“ Ach. Da sagt der König: „So eine
13. Tat! Das wird keiner verbringen.“ Der Jüngste aber sagte: „ICH KANN DURCH WASSER
14. gehen.“ (*Mia betont jedes einzelne Wort stark.*) Und spannte eine Schnur vom einen Ende
15. zum andern Ende und balancierte darüber. (*Mia spannt die Schnur vor sich auf.*) Aber er
16. sagte, das Volk sollte WEIT weggehen, auf den Berg, sonst würden sie's ja alle sehen. Und
17. dann balancierte er geschickt drüber und alle glaubten, er würde auf Wasser laufen. Ende.
18. VL: Super! War das deine Lieblingsgeschichte von ihr?
19. MIA: Ja“ (MIA Interview).

Innerhalb dieser Nacherzählung fällt auf, dass Mia in besonders ausgeprägter Art und Weise paraverbale Mittel einsetzt. Vor allem bei der wörtlichen Rede verstellt sie ihre Stimme passend, was in der Transkription durch außersprachlichen Beschreibungen verdeutlicht wird: „(*Mia spricht hierfür sehr geschwollen*)“ (Z. 11); „(*Mia betont jedes einzelne Wort stark*)“ (Z. 14). Das detailgetreue Nachspielen mit den Gegenständen lässt die Vermutung zu, dass die Visualisierung, die durch das Vorspielen durch die Studentin realisiert wurde, eine wichtige Funktion im Memorierungsprozess einnimmt. Es könnte jedoch auch an der märchentypischen Struktur, dem festen Baumuster der Geschichte, liegen, dass fünf von sechs Kinder auf Nachfrage im Interview diese Geschichte korrekt und teilweise mit gleichen Formulierungen nacherzählten. Wie bereits im Kapitel 3.2.3 ausgeführt wurde, entlasten narrative Strukturen das Zuhören und eigene Formulieren, und zwar so weit, dass Erzählungen mit nicht nachzuvollziehender Struktur beim Nacherzählen entsprechend abgeändert werden (vgl. Boueke/Schüle 1991, S. 23). Nicht zu verachten ist auch der Primäreffekt. Hierbei handelt es sich um ein psychologisches Gedächtnisphänomen, wonach man sich innerhalb einer Situation die zuerst gehörten Informationen stärker einprägt, da die Information leichter ins Langzeitgedächtnis eingehen kann, weil dort noch keine Information eingegangen ist, die das Gedächtnis „blockieren“ und damit negativ beeinflussen könnte (vgl. Becker 2015, S. 70).

Dass Mia vor allem das Zuhören genoss, zeigt sich auch in Aussagen zwischen den monologischen Geschichten im kurzen Dialog mit der Studentin, in dem zumeist die Reihenfolge der Erzählbeiträge geklärt wurde (z.B. „STU: Wir machen das so, wie wir das das letzte Mal auch gemacht haben. MIA: Du wegin- du gebinn- STU: Du beginnst. MIA: Na gut (*Lächelt.*)“ (2\_1); „jetzt bin ich dran (5) (*Lächelt.*)“ 3\_2, Z. 1) und Mia um weitere Erzählungen gebeten hat (z.B. „So jetzt bist du nochmal dran“ 3\_2, Z. 59). Dass sie literarisch sozialisiert ist, zeigt sich in ihrer Antwort auf die Frage, ob sie gern Geschichten erzählt bekäme: „(2) Ja, aber vielleicht aus ein andern Land, weil die deutschen

Märchen kenn ich alle. Also wie zum Beispiel Rotkäppchen, Schneewittchen und so. Dann würde ich gerne vielleicht mal aus ein andern Land.“ Gleichmaßen spiegelt sich dies in ihrem souveränen Umgang mit der Sprache sowie der Fähigkeit, eine komplexe und dennoch nachvollziehbare „story grammar“ zu entfalten, wider.

Auch ganz generell zeugen ihre Ideen von enormem Einfallsreichtum, von Phantasie und Außergewöhnlichkeit, was an folgenden konkreten Textbeispielen veranschaulicht werden soll. Im Gegenzug zu z.B. Lea, deren Konflikte und Handlungskonstellationen alltäglicher, kindlicher Natur sind, oder zu Finn, der sich stark an den Plot bekannter Märchen oder zumindest an Ausschnitte derer anlehnt, entfaltet Mia höchst literarische Texte, für die Motive, Konfliktlösungsansätze und Figuren dem Märchenarsenal entnommen wurden, mit denen sie jedoch eigenständig, kreativ umgeht. Damit sind alle ihre Erzählungen eindeutig der Gattung Märchen zuzuordnen; eine konkrete Adaption/Transformation eines bekannten Grimm-, Andersen- oder anderen Märchens, wie beispielsweise bei Finn, ist jedoch nicht zu erkennen.

Allen Texten gemein ist das Happy End, das mit einem ungewöhnlichen zweiten kleinen Konflikt wenige Propositionen zuvor, im Sinne eines retardierenden Moments, doch noch zu scheitern droht. Dieser kann jedoch jeweils mühelos gelöst werden; in der Regel gar aus sich selbst heraus ohne eigenes Zutun. Das kurzerhand doch noch gerettete Happy End versieht Mia mit einer kleinen Moral (1\_1, 1\_2) oder mit einer ausgeprägten evaluativen Schlusswendung (2\_1 bis 3\_2):

- „ich werde NIE mehr so viel schenken//und's dann nicht mehr annehmen//punkt//ende“ (1\_1, Z. 48ff.)
- „das ist dafür//weil du- (.) weil (1) DU so SCHÖN bist//und weil (.) DU gerne der NACHfahre von mir wärst//ende (1\_2, Z. 51ff.)
- „und da war ihre schwester wieder//sie umarmten sich (.)//und (.) ende“ (2\_1, Z. 80ff.)
- „und quakten ein hübsches lied//ENDE“ (2\_2, Z. 46f.)
- „abe:r (.) irgendwann wurden sie dann doch noch spannend und schön//ENDE (*Mia hebt die Hände hoch als würde sie sagen: Tja. Jetzt ist eben Schluss.*)“ (3\_1, Z. 36f.)
- „und (.) so:: kämmte sie immer noch ihr die Haare (.) jeden Morgen“ (3\_2, Z. 58)

Dass ein gutes Ende für Geschichten, insbesondere für Märchen, wichtig ist, expliziert sie auch in ihrem Interview: „Und dann ähm im Märchen, also ja und dann ähm gibt noch einen Bösen immer oder einen, der halt immer was besser kann und dann ähm ja ähm müsste der Böse irgendwie ähm, greift natürlich immer den Guten an und das Gute gewinnt MEISTENS.“ Die ausgeprägte Betonung von „meistens“ unterstreicht noch einmal, dass das Happy End im Märchen aus Mias Sicht die Regel ist. Obwohl durch die moralische oder evaluative Schlusswendung das Ende für die ZuhörerIn eindeutig markiert wird, schiebt sie das Wort „Ende“ bzw. „so“ (3\_2) explizit nach; in 3\_1 sogar mittels Gestik und eindeutiger Körperhaltung: „(*Mia nimmt die Hände hoch als Geste für: Tja. Jetzt ist*

eben Schluss.)“, in 3\_2 mit sich ohne Pause anschließender Aufforderung an die Zuhörer:in: „so jetzt bist du nochmal dran“ (Z. 59).

Ihr Interesse am Hören von Geschichten sowie ihre familiäre Situation (Bildungsnähe, ältestes Kind von vier Geschwistern)<sup>287</sup> bringen eine positiv entwickelte literarische Sozialisation mit sich, die sich in ihren kunstvollen Erzählungen<sup>288</sup> widerspiegelt. Dies zeigt sich bereits von Beginn (1\_1) an:

#### MIA 1\_1

1. es war einmal ein JUNge
2. der ging am MEER spazieren
3. er (.) fand ein GELDstück (.)
4. und DAchte es BRIngt ihm GLÜCK (.)
5. auf EINmal erschien ein HELles licht
6. da kam eine GRAU BRAUe fee heraus
7. und sagte
8. ich erfülle dir JEden wunsch
9. den du möchtest (.)
10. und- aber du musst daran GLAUben
11. dass er in erfüllung geht
12. der junge WÜnschte sich (.) ein FIUGzeug, eine EISENbahn, ein (.) AUTO (.) (*Mia schaut dabei in die Luft und überlegt, da sie hierfür keine passenden Gegenstände findet*) und VIEles ANdere
13. und als er mit den ganzen sachen nach hause kam
14. sagte die mutter
15. NEIN (.)
16. so viel kram kannst du nicht gebrauchen
17. das geht nicht
18. dann ging er wieder (.) zum GELDstück
19. und (.) fragte sie
20. sie war aber niCHT mehr da
21. er SCHMISS die ganzen sachen ins mee:r
22. und auf EINmal kam eine SEHR (.) SEHR große (.) geSTALT
23. sah aus wie- war GANZ aus wasser wie Neptun und ähm (.)
24. aber es WAR nicht (.) neptun
25. es war nämlich eine FRAU
26. sie war ganz aus wasser
27. und sagte
28. warum schmeißt du den GANzen KREMPel in mein Meer hinein? (.)
29. da sagte er
30. die GUTE fee
31. die mir das ganze geschenkt hat
32. und ich hab's mir gewünscht
33. sie kam- (.) sie komm- sie kam nicht mehr
34. aber (1) und dann hab ich (.)

<sup>287</sup> Dies ist insofern interessant, als Mia ihren jüngeren Geschwistern ab und an Geschichten vorliest oder mündlich erzählt.

<sup>288</sup> Kunstvoll ist hier nicht zu verwechseln mit künstlerischem Erzählen, das ausschließlich von professionellen Erzählern im Sinne des Erzählens 3 oder 4 (vgl. Kober 2010, S. 162ff.) gestaltet wird und sich eher auf die Vortragsweise bezieht als auf die Geschichte selbst und ihre (bildungs-) sprachliche Umsetzung.

35. weil mama es nicht WOLLte
36. dass ich so viel Habe
37. hab ich's ins MEER geschmissen
38. das GEht so Nich
39. ich rede mal mit der GUTen fee
40. und sie- (.)und sie redete mit der guten fee
41. dass es nicht ging
42. dass sie einfach (.) ähm (.) so viel SCHENkt
43. und dann (.) nicht mehr RAUs kann
44. weil sie's AUch nicht gebrauchen kann
45. und- (.) und dann (1) joah (.) sagte der junge entSCHULdigung zu der WASSerfee
46. dass sie's- dass er- (.) das ins WASSer geworfen hat
47. und die gute fee sagte
48. ich werde NIE mehr so viel schenken
49. und's dann nicht mehr annehmen
50. punkt
51. ende
52. *(Mia guckt die Gegenstände beim Erzählen nur an und nimmt sie nicht in die Hand. Sie schaut beim Erzählen auf die Gegenstände oder nach unten, sucht aber keinen Blickkontakt.)*

In dieser Geschichte wird ein Phänomen präsentiert, das typisch für Mias Erzählungen ist: Neben zwei phantastischen Tiergeschichten (1\_2, 2\_2) sind die Hauptfiguren der anderen vier Geschichten jeweils Kinder und Erwachsene aus dem realen (1\_1, 3\_1) oder märchentypischen Handlungsraum (2\_1, 3\_2), denen eine Fee oder ein anderes geheimnisvolles Wesen begegnet. Dieses kann Wünsche erfüllen oder aus Notlagen heraushelfen und wird durch einen mystischen Gegenstand gerufen. In dieser ersten Geschichte verbirgt sie sich im Geldstück, das nach dem Aufheben ein „helles Licht“ (Z. 5) hervorbringt, woraufhin die Fee zum Vorschein kommt, die beliebig viele Wünsche erfüllen kann. Eine weitere feenähnliche Figur erscheint durch das „Schmeißen“ (Z. 21) der gewünschten Dinge ins Meer. Dort lebt eine neptunähnliche Frau, die ihr Revier, das Meer, verteidigt (Z. 21-28). In Geschichte 2\_1 verbirgt sich ein zauberhaftes Wesen in einer Glasscherbe und wird durch das Darauftreten aktiviert:

45. Eines TAGes SPAZIERte sie so (.) durch den Wald
46. und TRAT auf eine GLASScherbe (*Spielt, dass die grüne Fee in die Glasscherbe tritt.*)
47. und auf einmal (*flüstert geheimnisvoll*) funkelte etwas
48. und leuchtete etwas
49. und eine stimme sagte
50. hab keine ANGST königstochter

Dieses Wesen, das, wie sich im Fortgang herausstellt, keine Fee ist, da es mit dem männlichen Personalpronomen bezeichnet wird: „dann trat sie wieder drauf//und da sagte er den spruch nochmal“ (Z. 75f.), übernimmt die Rolle des Helfers. Dieser kennt den Zauberspruch, um die verschwundene Prinzessin des Herbstes zu erlösen. In Erzählung 3\_1 kommt wiederum eine Fee vor.

Dieses Mal haust sie in einer Kaffeemühle und wird durch das Drehen dieser wachgerufen. Nachdem sie immer nur akustisch durch ihre Stimme wahrzunehmen war, zeigt sie sich eines Tages doch:

12. und ja (2) ä::hm (.)u::nd ä:hm (1)DANN Eines TAgEs m- drehte er
13. aber keine gesSCHICHte kam raus
14. es ka:m (.) eine fee (*Nimmt die braune Fee in die Hand.*)

In Mias letzter Geschichte wird kein Wesen benannt; ein Zauber geht jedoch von einer Blume aus, die im Wasser an der Prinzessin vorbeischwimmt und durch das Riechen daran ihre Zauberkraft entfaltet und damit die Prinzessin aus ihrer Ohnmacht und dem drohenden Ertrinken erlöst:

48. auf einmal wurde sie ohnmächtig
49. da (1) kam- flog eine rose im wasser vorbei (*Lässt die Rose neben den Gegenständen und der grünen Fee entlang fliegen.*)
50. sie roch daran
51. und sie wachte auf

Die Erzählung 1\_1 enthält einen Konflikt, der durch die Strenge der Mutter ausgelöst wird: eine für Kinder typische Mahnung von Seiten der Erziehungsberechtigten, wenn es um den Kauf neuer Dinge geht: Man besitze doch bereits ausreichend. Die Abfälligkeit bzw. das Unverständnis über den Sinn der gewünschten Dinge wird durch das alltagsprachliche Wort „Kram“ (Z. 16) verstärkt. Ohne zu diskutieren, gehorcht der Junge, gerät jedoch durch das Ausbleiben der Fee beim erneuten Aufsuchen des Geldstücks am Meer in Konflikt. Die Lösung liegt nahe: Die Dinge sollen verschwinden – also werden sie ins Meer geworfen. Doch daraus folgend bahnt sich ein neuer Konflikt an: Die Wasserfee ist nicht einverstanden mit dieser Tat, was alltagsprachlich wiederum durch die Bezeichnung „den ganzen Krempel“ (Z. 28) bekräftigt wird. Mia nutzt dementsprechend alltagsprachliche Begriffe zur emotionalen Verstärkung und damit als eine Art stilistisches Mittel.<sup>289</sup> Dies fällt in besonderer Weise aus dem bildungssprachlichen Duktus heraus, den Mia ansonsten gebraucht.

Lexikalisch nutzt Mia die gesamte Bandbreite an Mitteln früher Bildungssprachlichkeit: Sie gebraucht Phraseologismen wie „Glück bringen“ (Z. 4) und „in Erfüllung gehen“ (Z. 11), die Präfixverben „erscheinen“ (Z. 5), „erfüllen“ (Z. 8) und „gebrauchen“ (Z. 16), nominale Zusammensetzungen („Geldstück“ Z. 3, „Flugzeug“ Z. 12, „Eisenbahn“ Z. 12, „Wasserfee“ Z. 46) und Nominalisierungen („Wunsch“ Z. 8, „Erfüllung“ Z. 11, „Andere“ Z. 12, „Gestalt“ Z. 22, „Entschuldigung“ Z. 46) sowie fünf differenzierende Ausdrücke (Z. 4, 5, 6, 22, 24). Zudem zeichnet sich der Text durch syntaktische Komplexität aus: Zehn der 52 Propositionen sind subordinierende Nebensätze. Damit ist etwa jeder

<sup>289</sup> Dass diese Ausdrücke nicht der konzeptionellen Mündlichkeit zuzuordnen sind, sondern eher der Stilistik, wird auch daran deutlich, dass sie innerhalb der direkten Rede vorkommen. So sind es Ausdrücke der Mutter und der Wasserfee, die deren Einstellung und Duktus widerspiegeln, nicht die der Erzählerin selbst.

fünfte Satz ein Nebensatz. Darunter finden sich fünf Konsekutivsätze (Z. 11, 37, 42, 43, 47), zwei Kausalsätze (Z. 36, 45) und ein Temporalsatz (Z. 13) sowie zwei Relativsätze (Z. 9, 32). Besonders komplex sind die Sätze, die Mia durch Einschübe verschachtelt. So sind die Zeilen 32 und 33 innerhalb des komplexen Satzes von Zeile 31-34 eingeschoben, genau wie die Zeilen 36 und 37 innerhalb des Satzgefüges von Zeile 35-38. Das komplexeste Satzgefüge besteht aus fünf Propositionen (Z. 41-45), was für einen medial mündlichen Text eher ungewöhnlich ist. Es gilt zu bedenken, dass das Verständnis für die ZuhörerIn nicht erschwert werden darf, der nur über eine geringe Kapazität im Kurzzeitgedächtnis verfügt und den Beginn des Satzes zur Nachvollziehbarkeit des gesamten Gefüges bis zum Ende im Blick haben muss.

Auch auf textuell-pragmatischer Ebene setzt Mia eine Vielzahl an Mitteln ein, die der Geschichte Lebendigkeit verleihen. Sieht man einmal von den beiden Schlussellipsen (Z. 51, 52) ab, nimmt beispielsweise die direkte Rede (20 Propositionen) mit ihren Begleitsätzen (5 Propositionen) die Hälfte des Textes ein. Daraus ergeben sich allerdings auch Verständnisschwierigkeiten, da einige wörtliche Redebeiträge uneingeleitet sind und damit bei einmaligem Hören Unklarheit darüber entsteht, wer im jeweiligen Moment spricht. Mia setzt mit der direkten Rede aber auch Akzente, die vor allen Dingen für die Struktur des Textes relevant sind. So werden durch die Möglichkeit, innerhalb der wörtlichen Rede alltagssprachlich und damit konzeptionell mündlich zu agieren, die Konflikte im besonderen Maße hervorgehoben: Zum Ersten der Hauptkonflikt, dass die gewünschten Dinge – dieser „Kram“ (Z. 16) – wieder verschwinden müssen; zum Zweiten der Nebekonflikt, der sich aus dem Lösungsversuch des Ins-Meer-Werfens des „Krempel[s]“ (Z. 29) ergibt. Dieser sich aus dem ersten Konflikt ergebende wird durch eine typisch kindliche Geste gelöst, wie es eigentlich eher für Leas Texte typisch ist: Der Junge entschuldigt sich. Doch auch die gute Fee, die auf den Hilferuf des Jungen hin kein zweites Mal erschien, um die Wünsche rückgängig zu machen, erhält ihre moralische Zurechtweisung von der Wasserfee und verspricht daraufhin zukünftig besser zu handeln. Um noch mehr Emotionalität zu erzeugen, nutzt Mia viele affektive Mittel wie Intensifikatoren, die sich vor allem auf die Anzahl der gewünschten Dinge beziehen („die ganzen Sachen“ [Z. 13, 21], „so viel Kram“ [Z. 16], „den ganzen Krempel“ [Z. 29], „das Ganze“ [Z. 32], „so viel“ [Z. 37, 43, 49]) sowie auf die besondere Erscheinung der moralisierenden Wasserfee, die als „sehr sehr große Gestalt“ (Z. 22), „ganz aus Wasser“ (Z. 23, 27) bezeichnet und mit „Neptun“ (Z. 24, 25) verglichen wird. Ein interessantes Phänomen ergibt sich zum Schluss: Mia endet nicht nur, wie die meisten anderen SchülerInnen auch, mit „Ende“ (Z. 52), was für die ZuhörerIn die Beendigung des Monologs und damit die Möglichkeit dialogisch fortzufahren eindeutig markiert, sondern fügt noch das kennzeichnende Schlusszeichen aus dem schriftlichen Medium an: den „Punkt“ (Z. 51). Dieser betrifft die Satzebene, die im mündlichen Medium gemeinhin sprachlich nicht markiert wird. Mia erweitert seinen Gebrauch auf die Textebene, auf der er als Gliederungssignal bzw. Schlussmarker eingesetzt

wird und damit die gleiche Funktion wie innerhalb eines Satzes einnimmt. Dieses mediale Phänomen kommt jedoch nur in dieser ersten Geschichte vor.

Nach dem Hören der Impuls-Geschichte „Die Mutprobe“, die Mia mit sichtlicher Aufmerksamkeit genießt, schaut sich die Schülerin den Umgang mit den Gegenständen ab. Sowohl das In-die-Hand-Nehmen, das sie teilweise zum szenischen Spielen ausweitet, als auch den abstrakten Gebrauch z.B. des Kieselsteins als weiß malende „Kreide“ (1\_2, Z. 32) oder als „Winter“ (2\_1, Z. 5) und „Schneeflocke“ (2\_1, Z. 6) übernimmt sie von der Erzählerin (STU). Ihre Nachhergeschichte 1\_2 enthält im Gegensatz zu 1\_1 weniger märchenhafte Elemente. Man könnte sie als phantastische Tiergeschichte klassifizieren, jedoch mit dem märchenhaften Konflikt, der/die Schönste sein zu wollen (z.B. „Schneewittchen“ (KHM 53)).

#### MIA 1\_2

1. (3) es WAR einMAL ein HUHN (.)
2. das guck- das guckte JEden TAG in den SPIEgel (.) (*Nimmt Gegenstände Huhn und Spiegel in die Hand und legt sie vor sich ab.*)
3. und Dachte
4. es wär IMmer das SCHÖNste huhn
5. aber (.) EINes TAGes LEgte ein ANderes huhn (.) ein küken
6. aber es war SO-
7. schaute- (.) ähm- und auch das KÜken war SEHR darauf
8. dass es die schön-das schönste huhn WERden wollte
9. ALso Dachte es
10. also die ANdern Hühner die sind alle auf dem hof WEIß
11. aber ich HAB schonmal auf'm andern Hof gesehn
12. dass es schwarz ist
13. und das war das SCHÖNste
14. also nahm es KOhle (*Nimmt die Kohle in die Hand und legt sie vor den blauen Zwerg, der ihr Küken darstellt.*)
15. und malte sich GANZ SCHWARZ AN (2)
16. (*leise: das ist das küken?*) (1)
17. NUN sah es RAbenschwArz aus
18. Nicht mehr wie ein küken (.)
19. alle lachten über (das?)
20. und sagten
21. DAS wär Nicht das schönste
22. es wär sogar das HÄSSlichste
23. da war das kleine küken sehr traurig
24. es ging ans Ufer
25. und wusch sich ab mit wasser (*Mia nimmt das Wasserglas in die Hand und legt es neben die Kohle.*)
26. (*Holt tief Luft.*) und DAnn (.) kam er- (.) kam es eine idEE (.)
27. vielleicht (.) müsstest du mich einfach verKLEIden wie eine richtige henne
28. es NAHM einen roten KAMm (*Nimmt den Kamm in die Hand.*)
29. steckte es auf den KOPF
30. und nahm ein HUT (*Nimmt den Hut in die Hand.*)
31. und nimm- nahm es auf'n kopf

32. und DANN malte er sich noch mit KREIde (*Nimmt den großen weißen Stein in die Hand , der vorher den König darstellte.*) (.) ähm weiß an
33. und (2) ähm (1) alle dachten
34. das wär das SCHÖNste
35. ABer (.) ähm- sie dachten
36. naJA (.) vielleicht ist es ja auch nur ein TRICK
37. und schubsten es einmal ins wasser
38. das ARme küken
39. es konnte nicht schwimm
40. und (1) es WUSch sich alles ab
41. aber IRgendwann KAM die- (.) die Henne
42. die sonst immer die schönste sein wollte
43. und sprang AUCh ins Wasser
44. sie hatte schwimmen gELERNT
45. und (.)half ihm raus
46. und als es dann GROß war
47. SAgte die henne (.)
48. du- du sollst die SCHÖNste sein
49. ich schenk dir MEIneSCHÖne BROsche (*Nimmt das Armband in die Hand.*)
50. die ich sonst immer geTRAgen hab
51. das ist dafür
52. weil du- (.) weil (1) DU so SCHÖN bist
53. und weil (.)DU gerne der NACHfahre von mir wärst
54. Ende (*Grinst.*)

Um den Konflikt zu lösen, werden innerhalb von zwei Episoden (Z. 9-25, Z. 26-45) vom Küken zwei Versuche unternommen: zum Ersten unter den weißen Hühnern hervorstechen, indem es sich „GANZ SCHWARZ“ anmalt (Z. 25), und zum Zweiten, indem es sich „wie eine richtige henne“ (Z. 27) mit rotem Kamm, weißer Farbe und, eher ungewöhnlich, mit Hut verkleidet. Beide Versuche scheitern jedoch, da die anderen Hühner sie nicht anerkennen. Es ergibt sich jedoch darin eine Steigerung: Wird das Küken beim ersten Versuch gleich ausgelacht und als „das HÄSSlichste“ (Z. 22) bezeichnet, so glauben die anderen Hühner dem Küken die zweite Verkleidung erst einmal (Z. 33f.). Doch direkt danach ergeben sich Zweifel und die Hühner machen den Schwindler handlungsunfähig, wobei das Küken nur in letzter Not gerettet werden kann. Diesen Misserfolgen seitens des Kükens verleiht Mia durch affektive Mittel hohe Emotionalität: „da war das kleine küken sehr traurig“ (Z. 23), „das ARme küken“ (Z. 38). Eine Lösung, die das Happy End herbeiführt, findet sich in einer Art Nachtrag (Z. 46-54), indem dem mittlerweile ausgewachsenen Küken zur Schönheit verholfen wird. Dazu gibt das ehemals schönste Huhn seine „SCHÖne BROsche“ (Z. 49) an seine neu ernannte Nachfolgerin weiter.

Das Verständnis dieses klar strukturierten Textaufbaus wird lediglich von wenigen Kohäsionsfehlern durchbrochen, die das Verständnis erschweren. So wird das Küken auch mit dem männlichen

Personalpronomen benannt: In Zeile 26 korrigiert Mia diesen Fehler auf der Textoberfläche noch,<sup>290</sup> in Zeile 32 bleibt er bestehen. An anderer Stelle wiederum wird der Kamm mit einem sächlichen Pronomen bezeichnet: „steckte **es** auf den KOPF“ (Z. 29). Daneben gebraucht Mia wie in 1\_1 bildungssprachliche Mittel. Darunter fallen vor allem die differenzierenden und gleichzeitig affektiven Ausdrücke „rabenschwarz“ (Z. 17), „schöne Brosche“ (Z. 49), „nun“ (Z. 17) und „Ufer“ (Z. 24) sowie die nominale Zusammensetzung „der Nachfahre“ (Z. 53). Fernerhin finden sich hier auch wenige Ausdrücke, die eher der Sprache der Nähe zuzuordnen wären, wie die syntaktisch undifferenzierte Wendung „das küken **war SEHR darauf**//dass es (...) das schönste huhn WERden wollte“ (Z. 7f.), die Lexeme „gucken“ (Z. 2) und „schubsen“ (Z. 37) sowie der Modalpartikel „also“ (Z. 9, 10, 14). Insgesamt ist dennoch zu verzeichnen, dass die Anzahl der Ausprägungen der einzelnen Kategorien, bis auf den Konjunktivgebrauch auf syntaktischer Ebene, gleich bleibt oder gar abnimmt, worauf später noch eingegangen wird (Kapitel 6.2.1). Dabei zeigt sich abermals, dass Mia eine sprachlich versierte Erzählerin ist, da sie in der Lage ist, indirekte Rede korrekt mittels Konjunktiv zu bilden („und DAchte//es **wär** Immer das SCHÖNste huhn“ Z. 3f.; „und sagten//DAS **wär** Nicht das schönste//es **wär** sogar das HÄSSlichste“ Z. 20ff.; „und (2) ähm (1) alle dachten//das **wär** das SCHÖNste“ Z. 33f.).

Neben indirekter Rede findet sich auch in diesem Text, wie in 1\_1, viel direkte Rede, wobei es sich in diesem Falle ausschließlich um einen monologischen Redebeitrag (Z. 48-53) und laute Gedankenwiedergabe handelt (Z. 10-13; 27; 36), was sich im Begleitsatz ankündigt, der mit „denken“ (Z. 9, 35) bzw. „eine Idee bekommen“ (Z. 26) eingeleitet wird. Ein vermehrter Einsatz direkter und indirekter Rede als Mittel zur Affektmarkierung sowie zur Rhythmisierung auf textuell-pragmatischer Ebene, wie bereits für Leas Erzählstil aufgezeigt werden konnte, zeichnet auch Mias Erzählungen aus. Im Vergleich zu Lea entfaltet sie jedoch längere, über mehrere Propositionen hinweggehende, wörtlich gesprochene Passagen. Diese tragen zudem mehr zum Handlungsverlauf bei und sind stärker in diesen integriert als nur eine episodische Frage-Antwort-Sequenz, wie sie bei Lea häufig vorkommt und die durch jede andere Sequenz problemlos ersetzt werden könnte, ohne die Handlungsstruktur zu verändern.<sup>291</sup>

<sup>290</sup> Dabei ist allerdings anzumerken, dass die korrekte Verbform „**bekam** es eine Idee“ wäre. Beim Gebrauch der Wendung „jemandem kommt eine Idee“, die Mia hier formuliert, wäre die korrekte Form „und dann kam **ihm** eine Idee“.

<sup>291</sup> Dazu ein Beispiel: Die zweite Episode aus 3\_1 lautet: „:und traf (3) ein MÄDchen//das mä:dchen: (1) la::s: in einem brief//und (1) dann sagte der zwerg//lass mich mal gucken//was in dem brief ist//da sagte das mädchen (1)//das darfst du nicht//weil (.) dich das nichts angeht//da ging der zwerg WEIter“ (LEA 3\_1, Z. 11-19). Sie könnte jedoch durch jede andere Frage-Antwort-Sequenz ersetzt werden, ohne dass die Gesamtstruktur dadurch beeinträchtigt würde, wie an den fett markierten Änderungen zu sehen ist: „:und traf (3) ein MÄDchen//das mä:dchen: (1) **saß auf einem Stuhl**//und (1) dann sagte der zwerg//lass mich mal **auf dem Stuhl sitzen**//da sagte das mädchen (1)//das darfst du nicht//weil (.) **das mein Stuhl ist**//da ging der zwerg WEIter“.

In Mias nächster Erzählung spielt die direkte Rede ebenfalls eine wichtige Rolle, da sie, ähnlich wie in 1\_1<sup>292</sup>, zur Problemlösung beiträgt. Hier ist es die geheimnisvolle Gestalt, die den Zauberspruch zur Erlösung der Schwester preisgibt (Z. 50-61), der von der Protagonistin mit Unsicherheit wiederholt (Z. 66-74) und von der geheimnisvollen Stimme noch einmal richtiggestellt wird (Z. 77-78).

## MIA 2\_1

1. es war einmal eine prinzessin
2. die lebte in einem land
3. wo es immer SOMMER war
4. es war nicht HERbst (*Nimmt das Blatt in die Hand.*)
5. es war nicht (.) winter? (.)
6. schneeflocke (*Nimmt den großen schwarzen Stein in die Hand, zeigt ihn der Erzählerin und erklärt: Schneeflocke!*)
7. ähm es war NUR sommer (.)
8. sie war WUNderschön (*Nimmt jetzt die grüne Filzpuppe in die Hand.*)
9. sie hatte im haar VIEle ROsen (*Nimmt die gelbe Blume in die Hand.*)
10. es waren genAU FÜNF
11. sie hatte nicht- sie waren nämlich FÜNF KINder
12. ähm und wenn eine weg war
13. verschwand auch eine königstochter
14. sie hatte eine schwester (*Nimmt die braune Filzpuppe in die Hand.*)
15. die lebte im nachbarland (.) im HERbst
16. EIne andere schwester lebte im WINter (*Nimmt den blauen Wichtel in die Hand.*)
17. ja und im SOMMER da lebte NOCH eine andere schwester
18. (*Leise zu sich:*) warte
19. was könn wir da machen?
20. (*Wieder laut:*) SOMMER
21. Äh frühling so (*Nimmt für „Frühlingsfee“ und den anderen blauen Wichtel in die Hand und legt das Buch daneben.*)
22. und ähm (1) und dann verschwand auch ein reich
23. auf ei:nmal
24. sie sprang durch die blumen
25. und war GANZ fröhlich
26. da verlor sie eine ihrer blüten
27. und (.) auf EINmal war das herbstland auf einmal weg (1)
28. GANZ weg
29. ähm (.) und als sie das bemerkte
30. dass ihr eine blume fehlte
31. weil sie sich ja auch kämmt
32. ähm und dann ging sie ins herbstland
33. und guckte
34. und ihre schwester war nicht da
35. und sie bemerkte
36. sie hatte (.) die blume des HERBST verloren (*Legt die Rose, die braune Fee und das Herbstblatt weg.*)
37. DANN (1) kam- ging sie wieder in IHR reich
38. und suchte

<sup>292</sup> Hier werden durch sie überhaupt erst der Konflikt und der Nebenkonzflikt entfaltet.

39. und suchte
40. aber fand sie nicht
41. und suchte weiter
42. und suchte weiter
43. sie war sehr traurig
44. sie weinte (.) JEden tag GANZ LANGE
45. Elnes TAgES SPAZIERte sie so (.) durch den Wald
46. und TRAT auf eine GLASScherbe (*Spielt, dass die grüne Filzpuppe in die Glasscherbe tritt.*)
47. und auf einmal (*flüstert geheimnisvoll*) funkelte etwas
48. und leuchtete etwas
49. und eine stimme sagte
50. hab keine ANGST königstochter
51. suche im blumenbeet
52. suche dort
53. wo es ist
54. suche da
55. wo es IST
56. suche deine blume des herbsts (.)
57. wenn du sie (.) findest
58. steck sie dir ins haar
59. und sage diese worte
60. meine meine blume
61. fünf (.) seid ihr wieder
62. sie MERkte sich den spruch
63. und FAND sie wieder
64. aber sie hatte ihn wieder vergessen
65. und sagte
66. meine meine (.) tulpe?
67. nein
68. meine meine (.) blume?
69. nein
70. ja doch
71. meine meine blume
72. jetzt seid ihr wieder fünf (.)
73. war das so?
74. hmm ich muss nochmal in wald
75. dann trat sie wieder drauf
76. und da sagte er den spruch nochmal
77. meine meine blu:me
78. jetzt seid ihr wieder fünf oder sowas (*Lacht, weil sie den Spruch selbst nicht mehr genau weiß.*)
79. ähm und dann ähm gang sie- ging sie ins herbstland
80. und da war ihre schwester wieder
81. sie umarmten sich (.)
82. und (.) ende (*Macht eine Bewegung, dass beide Feen sich umarmen.*)

Dieses Zaubermärchen der vier Jahreszeitenprinzessinnen enthält einen Nebenkrieg, der sich aus dem spontanen Erzählen ergibt: Durch das unvermittelte Ausdenken eines Zauberspruchs wird dieser von der Erzählerin selbst nicht wortwörtlich memoriert, was sich später in den SprecherIn-HörerIn-Signalen zeigt: „(...) oder sowas (*Lacht, weil sie den Spruch selbst nicht mehr genau weiß.*)“ (Z. 78).

Dieses Phänomen nimmt sie zum Anlass, die Eigenschaft der Vergesslichkeit auf die Protagonistin zu übertragen, was zum Nebekonflikt führt. Auch im weiteren Verlauf der Geschichte finden sich einige SprecherIn-HörerIn-Signale, die vom monologischen Erzählvortrag abweichen. Diese werden zum Teil als Erläuterung zur Herstellung von Kohärenz zwischen- und nachgeschoben oder beziehen sich auf die Textplanung. Dem ersten Fall, der bereits bei Friedrich ausführlich vorgestellt wurde (Kapitel 6.1.2), kann der Einschub in Zeile 24-25 zugeordnet werden, der eine für das medial Mündliche ungewöhnliche Satzkonstruktion zur Folge hat: „auf einmal//**sie sprang durch die blumen//und war GANZ fröhlich**//da verlor sie eine ihrer blüten“ (Z. 23-26). Der erste Teilsatz des Einschubs enthält eine Erklärung dafür, warum sie die Blüte verlieren konnte: durch das Herumspringen. Der zweite Teilsatz erklärt wiederum den ersten und gibt einen Grund für das Herumspringen: sie war „GANZ fröhlich“ (Z. 25). Das gleiche Vorgehen findet sich im Nachsatz „weil sie sich ja auch kämmt“ (Z. 31), der begründet, wie der Prinzessin das Fehlen der Blume in ihrem Haar auffallen konnte. Noch ähnlicher dem Vorgehen Friedrichs ist Zeile elf, in der mittels kausalem Konjunkionaladverbs „nämlich“ eine Begründung für die Anzahl fünf gegeben wird; selbst wenn sich im weiteren Verlauf feststellen lässt, dass eigentlich nur vier Prinzessinnen benannt werden: eine zu jeder Jahreszeit.

Bezogen auf die Textplanung lassen sich die folgenden Formulierungen finden: zum Ersten die Veranschaulichung des Prozesses der Ideenfindung in Zeile sechs. Das deiktische Zeigen des Kieselsteins mit der Erklärung „schneeflocke“ (Z. 6) zur Symbolisierung des Winters und die halblaut versprachlichte Suche eines geeigneten Gegenstandes zur Symbolisierung des Frühlings in den Zeilen 18-21. Zur Differenzierung zwischen dem Dort und Damals innerhalb der Sprache der Erzählung und dem Hier und Jetzt innerhalb der Sprache des situativen Kontexts arbeitet Mia mit unterschiedlichen Lautstärken. Sie demonstriert der ZuhörerIn durch die Versprachlichung des Planungsprozesses „was könn wir da machen?“ (Z. 19), dass sie nicht eingreifen soll und sich gedulden soll, da ihre Geschichte in wenigen Augenblicken weitergehen wird. Dies fordert sie aktiv durch „warte“ (Z. 18) ein. Ein ähnliches Vorgehen im Flüstern in Bezug auf die Planung und auf SprecherIn-HörerIn-Signale als Formulierungen außerhalb der primären Handlung lassen sich bei Friedrich noch vor der Handlungseröffnung finden. Eine andere Strategie zum Zweiten, die Mia auch in 3\_1 (Z. 25-27) und in 3\_2 (Z. 9-11; 39-43) verfolgt, um Pausen zu vermeiden, in die die ZuhörerIn eingreifen könnte,<sup>293</sup> ist das Wiederholen von Wörtern oder Wortgruppen, wodurch gleichzeitig eine Steigerung zustande kommt. Dies ist der Fall in den Zeilen 38-42, in denen die Wiederholung gleichzeitig zur

---

<sup>293</sup> Solch einen Eingriff könnte die Studentin entweder in der Rolle der (dominanten) Lehrperson vornehmen, die meist unaufgefordert und ohne langes Warten helfend eingreift und voraussichtlich selbst einen Formulierungsversuch anbringt, oder in der Rolle als gleichwertige ZuhörerIn, die beispielsweise das Vergangene wiederholen würde und versuchen würde, Mia darin zu unterstützen, den roten Faden ihrer Geschichte wieder aufzunehmen.

Spannungssteigerung (im Sinne der Wiederfindenthematik) beiträgt, und in den Zeilen 52-55, in denen innerhalb der direkten Rede offensichtlich Zeit gewonnen werden soll. Ähnlich könnten auch die Zeilen 27-28 und 47-48 eingeschätzt werden, auch wenn diese mittels Steigerungsformen und Synonymen sprachlich sehr versiert umgesetzt werden. In den Zeilen 65-74, die konzeptionell aus dem Gesamtton (negativ) herausstechen, jedoch innerhalb der wörtlichen Rede als noch angemessen einzuschätzen sind, zeigt sich eine letzte Form dieser Wiederholungsleistung. Im Vergleich zu Mias anderen Erzählungen lassen sich hier auf lexikalischer Ebene, vor allem innerhalb der Kategorie der differenzierenden Ausdrücke, die meisten Ausprägungen ausmachen. Dazu gehören die Lexeme „wunderschön“ (Z. 8) und „funkeln“ (Z. 47), die Differenzierung der Blumen als „Tulpe“ (Z. 66) und „Rose“ (Z. 9) sowie die Gefühlswörter „Angst“ (Z. 50) und „traurig“ (Z. 43). Die Passage ab Zeile 43 ist stark affektiv markiert: „sie war **sehr traurig**//sie weinte (.) **JEden tag GANZ LANGe**“. Eine ähnliche Formulierung verwendet sie in Geschichte 3\_1: „der mann war **sehr traurig**//weil er wollte den kindern freude machen//**er weinte//und weinte//bis ein kleines BÄCHlein** (.) (*Nimmt das Wasserglas.*) **entstand**“ (Z. 25-29), wobei der Vergleich mit dem differenzierenden Ausdruck „Bächlein“ gleichzeitig als Hyperbel und damit als stilistisches Mittel gezählt werden kann. Des Weiteren nutzt Mia die fünf Präfixverben „verschwinden“ (Z. 13), „verlieren“ (Z. 26), „bemerken“ (Z. 29), „vergessen“ (Z. 64), „umarmen“ (Z. 81) und fünf nominale Zusammensetzungen („Schneeflocke“ Z. 6, „Königstochter“ Z. 13, „Herbstland“ Z. 27, „Glasscherbe“ Z. 46, „Blumenbeet“ Z. 51). Temporaladverbien gebraucht sie als Strukturmarker, die in ein neues Strukturelement einleiten. So wird in Zeile 23 durch den Einwurf „auf einmal“ der Konflikt eingeleitet, der durch das Verlieren der Blume während des Herumspringens ausgelöst wird. Zur Verdeutlichung des Ausmaßes dieser Aktion wird der Konflikt noch einmal deutlich benannt und gleich zweifach strukturell markiert: „und (.) **auf EINmal** war das herbstland auf **einmal weg** (1)“. Durch „eines Tages“ (Z. 45) entsteht ein Bruch in der Konfliktschilderung und eine Wende bahnt sich an, die mittels „*geheimnisvoll flüsternd[er]*“ (Z. 47) Stimme und dem Plötzlichkeit anzeigenden Temporaladverb „auf einmal“ genauer erläutert wird.<sup>294</sup> Selbst die Temporaladverbien „dann“ und „da“, die oftmals zur reinen Verbindung von Hauptsätzen dienen und von PädagogInnen häufig kritisiert werden, obwohl sie die lineare Verkettung von Sätzen anzeigen und damit die erste Stufe der Erzählkompetenz „isoliert“ überwinden helfen (vgl. Boueke et al. 1995), werden zur Strukturmarkierung eingesetzt. In Zeile 22 z.B. wird der Konflikt bereits ausgesprochen, um danach genauer expliziert zu werden, in Zeile 37 wird der Lösungsversuch der Königstochter benannt und in Zeile 79 und Zeile 80 wird die Lösung eingeleitet mit „dann“ bzw. „da“ und damit das Happy End angezeigt.

<sup>294</sup> Vogt stellt eine relativ kontinuierliche Entwicklung für die Markierung der Komplikation in (schriftlichen) Höhepunkterzählungen fest. In seinem Datenkorpus setzen ein Drittel aller Zweitklässler, mehr als die Hälfte aller Drittklässler und mehr als Dreiviertel aller Viertklässler Temporaladverbien zur expliziten Markierung ein (vgl. Vogt 2006, S. 167).

Auch in diesem zweiten Treffen folgt nach der märchenhaften Geschichte 2\_1 nach Hören der Impuls-Geschichte („Der goldene Kamm“) eine phantastische Tiergeschichte, die vom einsamen Wolf erzählt, der aufgrund seiner märchenhaften Eigenschaftszuschreibung der Bösartigkeit und Gefräßigkeit keine Freunde hat, die zu seiner Geburtstagsfeier kommen würden. Dieser Konflikt fällt ihr offenbar spontan ein, da sie eine kurze Sprechpause an ungewöhnlicher Stelle setzt: „er hatte keine freunde (.)//er hatte aber ein geburtstag//DEN feierte er (.) nicht“ (Z. 5-7). Kurz vor der Umkehrung mittels „nicht“ macht Mia eine kleine Pause, die man so nicht setzen würde, wenn man den Gedanken der Verneinung schon ausgereift im Kopf gehabt hätte. Dafür spricht auch die Betonung des Artikels „den“ – in einem verneinten Satz würde die Betonung auf „nicht“ liegen. Somit entsteht ein Konflikt, der wiederholt dem kindlichen Handlungsfeld entlehnt ist. Daraufhin startet der Wolf einen Lösungsversuch und lädt die Tiere des Waldes ein: „ein frosch, ei::n pferd (*Ihr fällt ein, dass im Wald weder Zebras noch Pferde wohnen und macht dann aus dem Gegenstand ein Reh.*) (2) oder ein- also ein re:h und noch VIEle ANdere tiere“ (Z. 16)<sup>295</sup>. Doch die Tiere befürchten eine List und dass sie gefressen werden sollen. Ausgerechnet der „kleine frosch“ (Z. 24) überwindet seine Angst und bittet den Wolf um sein Leben, woraufhin sich die Konfliktlösung mühelos ergibt, indem der Wolf sagt: „ich bin KEIN fleischfresser//(...) ICH bin vegetarier (1)“ (Z. 31, 33). Nachdem Wolf und Frosch ihre gemeinsamen Essensgelüste ausgewertet haben, überzeugt der Frosch seine Familie von der Ehrlichkeit des Wolfes und alle feiern gemeinsam „und quak[t]en ein hübsches lied“ (Z. 46). Auch diese Geschichte ist kohärent und strukturell nachvollziehbar. Sie entfaltet allerdings einen weniger bedeutenden Konflikt, der durch eine aktuell relevante realistische Eigenschaft (Vegetarismus) gelöst wird. Dieser ist für Geschichten, die im Dort und Damals spielen, ungewöhnlich und regt aufgrund dessen eher zum Schmunzeln an. Auffällig ist, dass diese Geschichte nicht nur inhaltlich und strukturell in Anbetracht des Konflikts und seiner Lösung einfacher gestaltet ist, sondern auch auf sprachlicher, vor allem syntaktischer, Ebene. Diese Geschichte ist im parataktischen Stil verfasst,<sup>296</sup> der auch durch den häufigen Einsatz von direkter Rede, vor allem in der zweiten Hälfte, entsteht. Die Zeilen 21-42 bestehen fast ausschließlich aus dem Dialog zwischen Frosch und Wolf.

MIA 2\_2

### **21. sie dachten wohl**<sup>297</sup>

<sup>295</sup> Interessant ist hieran auch die Umformulierung von Pferd zu Reh, was zeigt, dass sie auch inhaltlich kohärent verfahren will und selbst die Stimmigkeit der Protagonisten bedenkt, was in einer phantastischen Geschichte nicht zwingend notwendig wäre.

<sup>296</sup> Durchschnittlich kommt nur in jeder knapp 24. Proposition ein Nebensatz vor. Diese Zahl ist vor allem im Vergleich zu ihren anderen Geschichten extrem hoch und die syntaktische Komplexität damit gering. Ähnlich gering ist sie nur in 3\_2 mit einem Wert von 19,7.

<sup>297</sup> Zum besseren Verständnis wurde die Rede des Wolfes im Transkript jeweils unterstrichen, die Rede des Frosches bleibt unmarkiert.

22. ich will sie fressen (.)  
 23. DAchte der WOLF (.)  
 24. da (.) kam (.) die klei- der kleine frosch hergehüpft (*Mit verstellte leiser Stimme, bettelnd:*)  
 25. friss mich bitte nicht  
 26. bitte nicht  
 27. bitte nicht  
 28. der wolf sagte  
 29. warum sollte ich dich denn FRESSen  
 30. weil du ein FLEISCHFresser bist  
 31. ich bin KEIN fleischfresser  
 32. die anderen wölfe vielleicht  
 33. aber ICH bin vegetarier (1)  
 34. ICH esse am LIEBsten BLÄTTchen und so (.)  
 35. DAS esse ich auch gern  
 36. aber noch lieber insekten  
 37. IHH  
 38. inSEKten  
 39. NEE  
 40. vor DEN wider ich mich  
 41. könntest du vielleicht deine ganze froschfamilie einladen?  
 42. hmm überlegen (*Spielt den ganzen Dialog, indem sie das redende Tier in die Hand nimmt.*)  
 43. da (.) hüpfte er davon  
 [...]

Dadurch, dass diese wörtlichen Redebeiträge ab Zeile 30 nicht mehr wie üblich durch Begleitsätze eingeleitet werden, sondern das sprechende Tier jeweils nonverbal gezeigt wird („*Spielt den ganzen Dialog, indem sie das redende Tier in die Hand nimmt.*“ Z. 42), entsteht eine szenische Wirkung wie in einem Theaterstück.

Diese Beobachtung macht auch Uhl (2015) innerhalb seiner Dissertationsstudie für den medial schriftlichen Bereich. Für das mündliche Medium und die Erzählgegenstände würde sich dieser Erzählstil gar noch mehr anbieten, da, wie in einem Puppentheater, Handlungen szenisch dargestellt werden können, die für die ZuhörerIn sichtbar sind und daher nicht versprachlicht werden müssen. Dennoch wird diese Form so gut wie nie, am stärksten noch innerhalb dieser Geschichte, angewandt. Szenisches Spielen der erzählten Szene findet sich sonst nur bei Finn, der die wörtliche Rede jedoch meistens eindeutig mittels Begleitsätzen versprachlicht.<sup>298</sup> Uhl stellt jedoch negativ fest: Je mehr eine Erzählung mithilfe wörtlicher Rede gestaltet wird, desto weniger findet sich in den Erzählungen ein narratives Textmuster (vgl. Uhl 2016b, S. 286). Er zieht daraus den Schluss, dass gutgemeinte Hinweise vieler LehrerInnen, wörtliche Rede zu verwenden, um der Geschichte Spannung zu verleihen, kontraproduktiv sind; stattdessen hält er das Explizitmachen narrativer Strukturen durch Visualisierungen sowie implizites Lernen durch literarische Angebote für angemessen. Allerdings ist

<sup>298</sup> Wenige Ausnahmen finden sich in Erzählung 1\_2 (Z. 17-19, 39, 47-48) und 3\_1 (Z. 23).

seine Analyse in Bezug auf die narrativen Strukturen der Kindertexte nicht immer nachvollziehbar und fällt m.E. eher zu Ungunsten narrativer Strukturierungskompetenzen der Kinder aus. Die Vorhergeschichte beim dritten Treffen ist besonders raffiniert. Sie erzählt von einer phantastischen Kaffeemühle:

## MIA 3\_1

1. es war einMAL ein mann (.) (*Mia nimmt den blauen Wichtel in die Hand.*)
  2. de:r ha:tte ei:ne ka:ffeemühle (.) (*Sie nimmt die weiße Schachtel in die Hand und legt sie neben den Wichtel.*)
  3. aber es war keine gewöhnliche kaffeemühle
  4. wenn man sie DREhte
  5. machte man kein kaffee
  6. sondern (.) die kaffeemühle erzählte geschichten (.) VON SEEstern, BLättern UND ROsen und FRÖschen (1) (*Mia nimmt die vier Gegenstände in die Hand und legt sie dazu.*)
- [...]

Diese Idee könnte Mia aus Otfried Preußlers Geschichte vom „Räuber Hotzenplotz“ (1962) entlehnt haben, da auch hier die Mühle nicht ausschließlich ihre kaffeemahlende Funktion innehat, sondern ebenso das Lieblingslied der Großmutter spielt (vgl. Preußler 2012). Ein weiterer Hinweis auf ihre ausgeprägte Literarität könnte die Berufszuschreibung des Mannes zeigen, da in der heutigen maschinendominierenden Gesellschaft das Tischlerhandwerk seltener geworden ist und damit nicht unbedingt auf der Hand liegt: „und (.) ja der mann war nicht reich (*Mia legt das Stück Kohle dazu.*)//aber auch nicht arm//er war ein **tischler** (*Legt den Stuhl dazu und die Kohle wieder weg.*)“ (Z. 9-11). In der Entstehungszeit der (Volks-) Märchen, der Epoche der Romantik, also dem frühen 19. Jahrhundert, war der Beruf des Tischlers noch stärker verbreitet und ist daher in einigen Märchen vorzufinden (z.B. „Der Soldat und der Schreiner“ [KHM 130] der Brüder Grimm, „Der große Peter“ von Heinrich Pröhle [1854], „Das gläserne Häuschen“ von Gertrud Lundehn [1905]). Interessant und auch als ein Zeichen für Literarität deutbar ist die Assoziation der Kohle mit Armut oder zumindest mit mangelndem Reichtum: „und (.) ja der mann war **nicht reich** (*Mia legt das Stück **Kohle** dazu.*)“ (Z. 9). Reiche Leute haben im Märchen ihre Diener, die sich um das Feuer kümmern; mit Kohle<sup>299</sup> und Asche beschmutzte Figuren repräsentieren daher eher Armut und scheinbar auch Schwäche (z.B. „Aschenputtel“).

Der Konflikt wird wiederum mit dem Plötzlichkeit anzeigenden Temporaladverb „Eines TAges“ (Z. 12) eingeleitet und entsteht mit der Auflösung des Geheimnisses um die Kaffeemühle: Darin verbirgt sich eine Fee, die die Geschichten erzählt. Da diese jedoch nun „keine lust mehr“ (Z. 16) hat, Geschichten

<sup>299</sup> Generell steht die Farbe Gold im Märchen für Reichtum und Ehre, Schwarz für Armut, Pech und Unglück. Deutlich zeigt sich dies in „Frau Holle“ (KHM 24), verkörpert durch Gold- und Pechmarie.

zu erzählen und „AUCH frei sein“ (Z. 19) möchte, „[fliegt, N.N.] sie davon“ (Z. 24). Das macht den Tischler sehr traurig und so kehrt sie nach etwa einem Jahr zurück und erzählt wieder Geschichten (vgl. Z. 34). Zur Verdeutlichung ihrer Aussagen nutzt Mia paraverbale Elemente wie das Verstellen ihrer Stimme. So rebelliert die Fee in „*enthusiastisch[em]*“ (Z. 16) Ton, wohingegen der Mann mit „*normal[er]*“ (Z. 20) Stimme spricht. Diese Geschichte ist mit ihren 37 Propositionen die kürzeste, die Mia erzählt, und dennoch gelingt es ihr, eine komplexe „story grammar“ zu entfalten. Lediglich die Konfliktlösung ist eher einfach gestaltet, da diese kein eigenes Zutun verlangt und sich stattdessen von selbst einstellt. Das stellt eine Abweichung von der märchentypischen Lösung dar, in der der Held ausziehen muss, um beispielsweise den Drachen zu töten (vgl. Kohl 2014, S. 51). Sprachlich stechen vor allem die nominale Zusammensetzung „Kaffeemühle“ (Z. 2, 3, 6), die differenzierenden Ausdrücke „gewöhnlich“ (Z. 3), „Tischler“ (Z. 11) und „Bächlein“ (Z. 29) sowie die evaluativen Mittel „sehr traurig“ (Z. 25) oder „spannend und schön“ (Z. 36) heraus. Gleichermaßen produziert sie eine konzeptionell mündliche Wortstellung in einem weil-Satz: „weil er wollte den Kindern Freude machen“ (Z. 26), was von insgesamt sieben mit „weil“ eingeleiteten Kausalsätzen bei Mia die einzige derartige Ausprägung ist.

Die Nachhergeschichte beim dritten Treffen ist keine phantastische Tiergeschichte. Dieses Mal wird wieder ein Märchen erzählt, das von einer Prinzessin und ihrer Mutter, der Königin, handelt. Die Prinzessin nutzt den märchenhaften Ort des Brunnens, in den, wie bei „Frau Holle“ (KHM 24) die Spindel oder beim „Froschkönig“ (KHM 1) die goldene Kugel, hier der Spiegel, hineinfällt. Um ihn herauszuholen, wird ein Helfer beauftragt: die „Hexe Wackelzahn“ (Z. 20, 23, 26, 27), deren Name im Übrigen aus der zweiten Impuls-Geschichte „Der goldene Kamm“ entnommen wurde. Die Hexe gibt der Prinzessin einen „Zaubertrank“ (Z. 32) und ein „Geldstück“ (Z. 35), was ihr hilft, länger unter Wasser zu bleiben. Nachdem sie „tauchte//und tauchte//und tauchte//und tauchte//und tauchte (*Mia flüstert dies geheimnisvoll.*)//da fand sie ihn endlich//den Spiegel (.).“ (Z. 39-45). Hier könnte die Geschichte, deren Konflikt gelöst ist, enden; doch Mia baut wie in allen anderen Geschichten einen Nebekonflikt ein, der das Happy End kurz vor Eintreten doch noch bedroht. Da diese retardierenden Elemente die narrative Struktur aller Geschichten Mias prägen, stellen sie ein stilistisches Merkmal dar und sollen an dieser Stelle noch einmal vergleichend aufgeführt werden: Auffällig ist, dass diese Konflikte nicht nur kurzerhand gelöst werden können, sondern auch, dass weder deren Auswirkung noch deren Lösung affektiv bzw. evaluativ markiert werden. Schließlich verfährt Mia innerhalb der Hauptkonflikte anders. Die Nebekonflikte entstehen zumeist aus einem Lösungsversuch des Hauptkonflikts.

- In 1\_1 gibt es eine Beschwerde der Wasserfee über die Verschmutzung ihres Meeres (Z. 29), die durch das „Entschuldigung-Sagen“ (Z. 46f.) schnell und einfach gelöst wird.

- In 1\_2 droht das Untergehen des schwimmunfähigen Kükens, das durch die schöne Henne gerettet wird (Z. 41-46).
- In 2\_1 scheint das Happy End daran zu scheitern, dass die Prinzessin den Zauberspruch wieder vergisst (Z. 64) und das Raten nicht zum erwünschten Erfolg führt, was durch das wiederholte Aufsuchen des magischen Wesens, das den Zauberspruch erneut nennt, gelöst wird. Analog zu 1\_1 hätte das Zauberwesen auch nicht noch ein zweites Mal auftauchen können, was wiederum schwerwiegendere Folgen gehabt hätte.
- Der Nebenkonzflikt in Geschichte 2\_2 entsteht durch den Zweifel der Froschfamilie, dem mutmaßlich gefräßigen Wolf zu vertrauen und daraus folgend der Geburtstagseinladung nicht zu folgen, was jedoch kurzerhand, zum Glück des Wolfes, nicht eintritt.
- Am offensichtlichsten ist die Simplizität der Lösung dieser Nebenkonzflikte im dritten Treffen: In 3\_1 sind die erzählten Geschichten der Fee plötzlich nicht mehr so schön. Doch in der direkt anschließenden Proposition erfolgt die Lösung: „abe:r (.) irgendwann wurden sie dann doch noch spannend und schön“ (Z. 36).
- In 3\_2 scheint der Konflikt sogar am folgenreichsten: Nachdem der Spiegel gefunden ist, hält die Prinzessin etwas unter Wasser fest, woraufhin sie in Ohnmacht fällt. Als sie wieder aufwacht, hat sie keine Beine mehr, sondern einen Fischeschwanz, was an Hans Christian Andersens Kunstmärchen „Die kleine Meerjungfrau“ erinnert. Ab nun muss sie für immer im Brunnen leben, woraufhin die Mutter entgegnet: „naja (.) ist ja nicht so schlimm//dass du jetzt einen fischeschwanz hast (.)“ (Z. 60f.) und so gehen sie zum Alltag über „und (.) so:: kämmte sie immer noch ihr die Haare (.) jeden Morgen“ (Z. 62).

Selbst diese letzte, recht schauerliche Veränderung bleibt ohne evaluative Markierung seitens der Erzählerin bzw. der Mutter, und das, obwohl die Geschichte 3\_2 nach 1\_2 die meisten Affektmarkierungen enthält, wie die ausschmückenden Adjektive<sup>300</sup> „schön“ (Z. 3), „tief“ (Z. 19) und „groß“ (Z. 19), die Wortgruppe „in ihrer not“ (Z. 25), oder das Temporaladverb „endlich“ (Z. 44). Das verstärkende Adverb „immer“ nutzt Mia gleich drei Mal (Z. 8, 12, 24), um die Routine der Handlungen, z.B. des Haarekämmens am Brunnen, zu bekräftigen, wodurch eine Änderung dessen für die ZuhörerIn als folgenreicher empfunden wird. Ebenso strukturiert Mia ihren Text erneut mittels Temporaladverbien, sowohl was die Einleitung in den Hauptkonflikt betrifft „**Eines Tages** fiel er doch ins wasser“ (Z. 13) als auch in den Nebenkonzflikt „**auf einmal** wurde sie ohnmächtig“ (Z. 48). Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass, anders als beispielsweise bei Finn, die Geschichten von Mia sprachlich, inhaltlich und strukturell im Vorher versierter und literarisch komplexer sind und die bildungssprachlichen Mittel auf lexikalischer und syntaktischer Ebene zur

<sup>300</sup> In Zeile vier und Zeile fünf werden ebenfalls Adjektive zur genaueren Bestimmung der Gegenstände „Stuhl“ (Z. 4) und „Buch“ (Z. 5) verwendet, die akustisch allerdings nicht eindeutig identifizierbar sind.

Nachhergeschichte hin abnehmen (siehe Diagramme 5-7). Dies könnte beim zweiten und dritten Treffen, in denen die konzeptionellen Unterschiede am größten sind, daran liegen, dass Mia bereits wusste, was von ihr verlangt wird und sie sich schon von vornherein Gedanken über eine Erzählung gemacht hat. Dies war ihr vor allem deswegen möglich, weil sie auf eine reichhaltige literarische Sozialisation zurückgreifen kann. Gerade die Geschichte 3\_1, in der sie ohne vorherige Überlegungen, in Form von einer längeren Pause, von der geschichtenerzählenden Kaffeemühle erzählt, erweckt diesen Anschein. Lediglich die affektiven Mittel nehmen jeweils von Vorher zu Nachher zu, was daran liegen könnte, dass die Studentin in ihrer Erzählung viele Affektmarkierungen vornimmt und auch non- und paraverbal zum Mitfühlen anregt. Damit zeigen sich ihre Nachhergeschichten im zweiten und dritten Treffen als spontaner und von typisch mündlicher Simultaneität bezüglich Planung und Realisierung geprägt. Dies wird am stärksten in 1\_1 deutlich, wo ihr das geforderte Aufgabenformat noch nicht bekannt ist und sie offensichtlich stärker von der Situation überrascht wird.

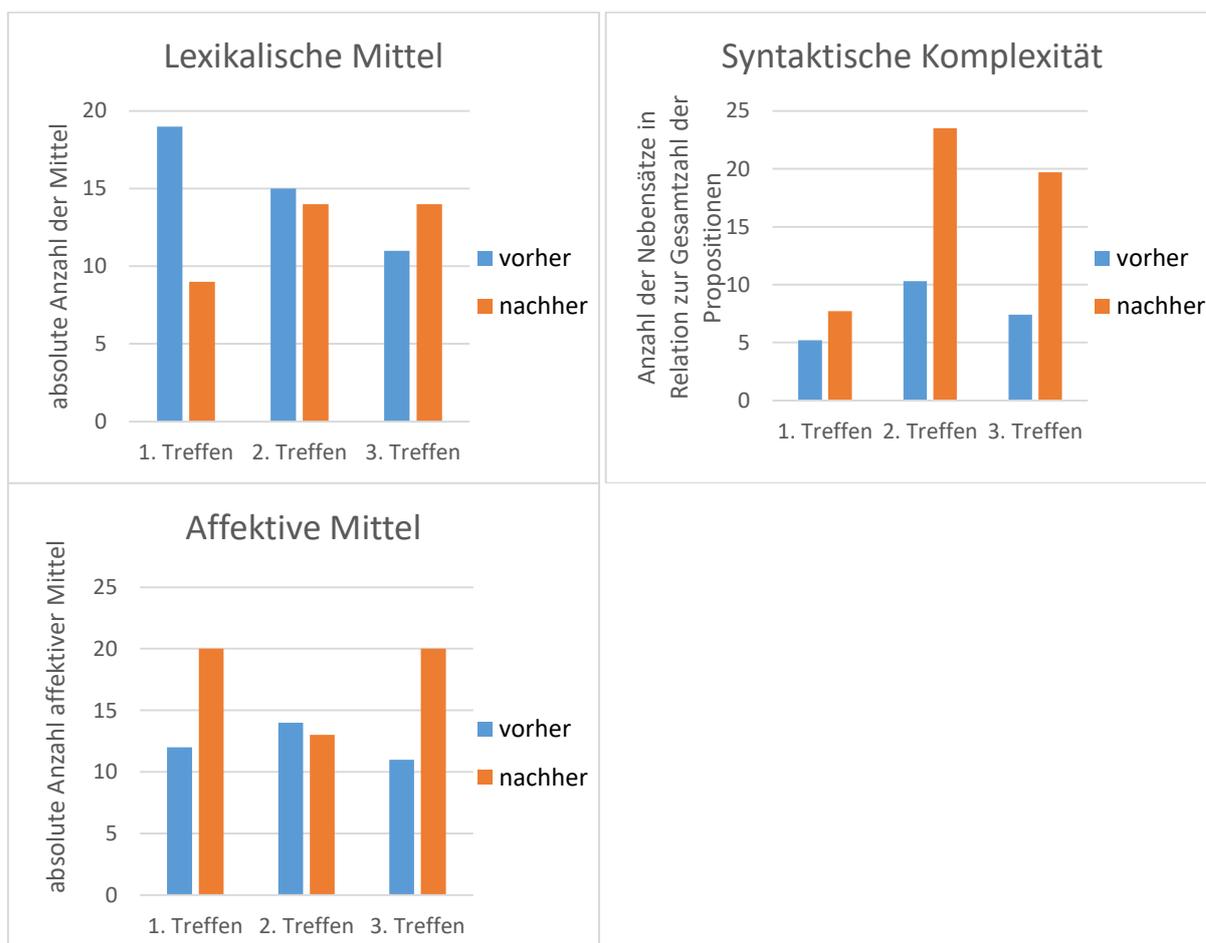


Diagramme 5, 6, 7 Lexikalische Mittel, syntaktische Komplexität und affektive Mittel in Mias Geschichten<sup>301</sup>

<sup>301</sup> Um die Diagramme richtig zu deuten, ist es wichtig zu bedenken, dass im relativen Verhältnis, im Gegensatz zu den absoluten Zahlen, die kürzeren Balken für mehr (bildungs-) sprachliche Mittel stehen, da hier keine konkreten Zahlen vorgestellt werden, sondern sie in Relation zur Textlänge gesetzt werden. Es besagt, gleich wie bei der syntaktischen Komplexität, der Wert 2,7 im Vergleich zum Wert 6, dass im Mittel in jeder 2,7ten

### 6.1.5 Milan – konzeptionell schriftliches Textkonzept

Milan ist, wie Mia, ein sehr versierter Erzähler, was sich vor allem in seinem Textkonzept widerspiegelt. Auch in seinem Interview bestätigt er, häufig zu lesen und auch abends regelmäßig von seinen Eltern vorgelesen zu bekommen sowie sich selbst Geschichten auszudenken, aufzuschreiben und anschließend seinen Eltern zu erzählen oder vorzulesen. Lag sein Interesse ursprünglich auf Märchen, vor allem dem „Froschkönig“ (KHM 1), so hört und liest er heute am liebsten phantastische Geschichten wie „Harry Potter“ (Joanne K. Rowling). Dass ihm der Unterschied zwischen den Gattungen auch während der Erzähltreffen innerhalb dieser Studie bewusst war, zeigt sich in seiner Aussage zur Einschätzung der Erzählungen der Studentin: „Sie hat halt so mehr wie Märchen gemacht und nicht wie Geschichten, wie’s jetzt“ (MIL Interview). Dementsprechend sieht er auch das Potenzial der Erzählgegenstände: „Der, der Wolf kommt ja auch in vielen Märchen vor. Der Zwerg, den kann man auch als einfachen Mensch nehmen und das Buch kann man als Zauberbuch, als normales Buch, als Kochbuch“ (ebd.), auch wenn er feststellen muss, dass er das Buch nicht genutzt hat und auch nicht den Wolf, denn „da kam ich nicht so richtig aufs Thema“ (ebd.). Dieses bedachte er jeweils noch vor Beginn seiner Erzählung. Hier nahm er sich, ähnlich wie Friedrich, einen Moment Zeit (20 Sekunden in 1\_1, 18 in 1\_2, 20 in 2\_2), um über ein Geschichtenkonzept nachzudenken oder wie er selbst erklärt: „Ich hab mir vorher bisschen was nachgedacht, paar Stichpunkte gesetzt, ähm und wenn man das macht, dann geht’s auch viel besser, hab ich gemerkt“ (ebd.). Dabei hat Milan darauf geachtet, dass die Geschichte kohärent wird, indem die Dinge, von denen er erzählt, beispielsweise auf zeitlicher Ebene zueinander passen. Als Beispiel bringt er an, dass ein Auto und eine Ritterrüstung nicht zueinander passen würden. Dass er sich darüber Gedanken macht, zeigt sich auch in seiner Frage direkt vor seiner ersten Erzählung 1\_1: „Ähm, ist das jetzt von der Zeit, wo wir sind oder od- oder von früher? Oder kann man sich einfach irgendeine Zeit aussuchen?“ (1\_1, Z. 1). Um den Überblick als ZuhörerIn nicht zu verlieren, so sagt er im Interview auch, „darf [man] nicht (.) zu viele Gegenstände einbeziehen, sonst (1) sonst wird’s nicht gut, weil, ja das (.) dann ist das so durcheinander“ (MIL Interview). Und obwohl ihm dies bewusst ist, trifft genau das auf Milans Geschichten des ersten Treffens zu. Beide Geschichten, 1\_1 und 1\_2, sind auf den ersten Blick bzw. für das erste Hören vor allem im medial Mündlichen Bereich derart undurchsichtig, dass man als ZuhörerIn schnell den roten Faden verliert.

In 1\_1 erzählt Milan von einem Zwerg und sieben weiteren mehr oder weniger wichtigen Nebenfiguren, die an drei Orten handeln, die alle am Wasser liegen (über Wasser, unter Wasser, auf

---

Proposition ein Nebensatz entfaltet wird, statt nur in jeder sechsten; damit entsprechend öfter, selbst wenn die Zahl kleiner ist. Da lexikalische und diskursive Mittel zumeist auf der Wortebene bestehen, wurden diese (wenn dann) in Relation zur Gesamtanzahl der Wörter gesetzt, wobei der für die ZuhörerIn geltende Text gemeint ist (siehe Kapitel 5.2). Meist markieren auf lexikalischer und textueller Ebene jedoch die absoluten Anzahlen das jeweilige Phänomen.

einer Insel). Zudem setzt er 16 Gegenstände ein, von denen lediglich einer, die Kokosnuss, im weiteren Verlauf noch ein zweites Mal aufgegriffen wird. Diese Fülle führt zu mehreren angedeuteten Parallelhandlungen und damit zu einer unüberschaubaren Komplexität, die sich erst durch das Überführen in eine schriftliche Form mittels Grafik erschließt. Dabei zeigt sich, dass die Geschichte absolut stimmig und kohärent ist,<sup>302</sup> was beweist, dass konzeptionelle Schriftlichkeit für das mündliche Erzählen, im Sinne der Kontextualisierungskompetenz, nur bedingt angemessen ist und im mündlichen Medium weitere Aspekte wie die Aufmerksamkeitsspanne bzw. die Merkfähigkeit des Kurzzeitgedächtnisses der ZuhörerIn zu beachten sind.

In 1\_2 ist es nicht die Menge an Gegenständen und Figuren, sondern die ungenaue Bezeichnung derer, was das Verständnis der Handlung erschwert. So ist die Rede von einem „Wesen“ (Z. 8, 22) bzw. „irgendetwas“ (Z. 3) und „irgendwas“ (Z. 4, 6) und einem „Tier//was es auch immer war“ (Z. 13-14, 18-19) sowie von einem „Ding“ (Z. 58) bzw. einem weiteren „irgendetwas“ (Z. 54) und von dem Ort „drinne“ (Z. 16) bzw. „drin“ (Z. 60), dessen Erklärung sich allenfalls aus dem Kontext erahnen lässt. Auch die Beschreibung, die der Frosch über das Wesen geben könnte, fällt nichtssagend aus: „es sah AUS wie (1)//er wusste es nich“ (Z. 55-56). Offensichtlich hat Milan die Handlung wie einen Film im Kopf; es gelingt ihm nur nicht, diesen auch für die ZuhörerIn sichtbar zu machen, da die Beschreibungen sehr vage bleiben. Das Verwirrung stiftende Umschreiben von Figuren und Gegenständen in 1\_2 wird kombiniert mit der Wiederholung bereits benannter Figuren wie dem Frosch, unter Verwendung des Pronomens, was zum Teil mangelnde Eindeutigkeit hervorbringt (vgl. Z. 18-32). Was jedoch gänzlich die Vorstellungskraft der HörerIn übersteigt, ist die Lösung des Konflikts: „und auf einmal (1) öffnete sich eine klappe (.)//und das tier blieb LIEgen//da HÜPFte der frosch RAUS bis zur- bis zu einem riesigen Blatt“ (Z. 37-39). Wenn man davon ausgeht, dass sich der Frosch im Bauch des Tieres befindet, fragt man sich, um was für eine Klappe es sich handelt. Das Maul kann es eigentlich nicht sein, da in Zeile 25–26 beschrieben wird, dass der Frosch wegen seiner Breite darüber nicht mehr nach draußen gelangen kann – obwohl man davon ausgehen kann, dass lediglich beim Maul von (auf-) klappen gesprochen werden kann. Strukturell könnte die Geschichte nun beendet sein, da der Konflikt gelöst ist: Der Frosch ist wieder frei. Doch es folgen weitere 20 Propositionen, die etwa gleichmäßig zwei Episoden zugeteilt werden können. Als Erstes findet der Frosch einen kleinen Vogel, mit dem er zusammen lebt, bis das folgende, den Kindern bekannte Szenario eintritt: „aber irgendwann wurde- wurde es ihm auch da langweilig (2)“ (Z. 50). Der Frosch sucht daraufhin weiter nach einer neuen Bleibe und trifft einen anderen Frosch, mit dem gemeinsam er ein Haus findet, das groß genug für beide ist und „was wahrscheinlich für menschen stammte (.)“ (Z. 59).

---

<sup>302</sup> Die einzige Ausnahme bildet der Einsatz einer Ich-ErzählerIn in Zeile 5, der im weiteren Verlauf nicht wieder aufgegriffen wird.

In beiden Geschichten ist auffällig, dass Milan viele Wiederholungen, Reparaturen und kleinere Pausen vornimmt, was ihm auch selbst aufgefallen ist. Dazu äußert er sich als Allererstes, nahezu entschuldigend im Interview: „Also erst mal hab ich ein bisschen gestottert, das ist bei mir halt so, wenn ich Geschichten erzähle, oder irgendwie freie Texte, dann stotter ich auch erst mal noch so ein bisschen, aber ähm beim zweiten Mal gings dann besser und es wird dann halt- wird dann immer besser bei der Geschichte (...)“ (MIL Interview). Diese Reparaturen können jedoch als viel positiver eingeschätzt werden, als Milan das hier tut, denn damit geht vielmals eine sprachliche Verbesserung einher. So handelt es sich beispielsweise um das Vermeiden von Kohäsionsfehlern im Bereich der Aktanteneinführung (z.B. „(18) es war einmal der FROsch- (1) ein Frosch“ [1\_2, Z. 1]), um eine differenziertere Ausdrucksweise auf lexikalischer Ebene (z.B. „und da sah- erblickte er eine SEErose über dem HAUS“ [1\_1, Z. 27]) oder um die Suche nach einer korrekten und nachvollziehbaren Formulierung (z.B. „weil der- weil ihm der MAGen- weil- weil er- weil's hunger hatte (1)“ [1\_2, Z. 34]). Dies passt mit seinem Stil zusammen, die Dinge nicht beim Namen zu nennen, sondern ungenau zu umschreiben, wodurch sich ein unlösbares Rätsel ergibt, das nur teilweise im Laufe der Handlung von Milan aufgelöst wird. Dazu ein Beispiel:

## MIL 1\_1

- 55. und (2) er sah etwas mit ganz ganz vielen RIFFeln
- 56. und wusste nicht
- 57. was es ist (.)
- 58. da n- (.) da nahm er es MIT
- 59. und (1) guckte sich's zu hause ganz genau an (1)
- 60. da ver- versuchte er
- 61. was man damit machen kann
- 62. aber nichts- nichts pa- passierte dann (3)
- 63. dann (1) ging er oben zu de- zu ein ganz alten ZWERG (1)
- 64. der vielleicht das wissen würde (.)
- 65. der wusste es auch
- 66. es war ein KAMM (.)
- 67. mit dem sich die menschen kämmtten (2)

Interessant ist auch der Fortgang der Handlung: Gewöhnliche Gegenstände werden mit etwas Phantasie umfunktioniert zu neuen Gegenständen. So wird aus den Zinken des Kamms nach Entnahme aus dem Kamm und anschließendem In-den-Boden-Stecken eine Tür:

- 68. da nahm ihn der zwerg mit
- 69. und versuchte es mal
- 70. wie man kämmtten machen könnte (1)
- 71. da nahm er die kleinen Teile RAUS
- 72. und STECKte sie (.) in den BODen
- 73. und baute- und baute sich ne schöne TÜR? daraus? (1)

Dieses Phänomen macht sich Milan in seiner Geschichte 2\_1 für die Handlungs-idee zunutze:

## MIL 2\_1

1. es war ein- es war einmal ein kleiner erfinder
2. er hatte lange (.) nichts mehr erfunden
3. und wollte irgendwann etwas erfinden (.)
4. er schlug in alten büchern nach?
5. doch dann klingelt's- klingelte es wieder an der Tür
6. der brief- träger kam
7. und brachte ihm eine post (.)
8. ein- er sollte etwas erfinden für den könig
9. der- der morgen in die stadt käme (.)
10. da guckte er in ALLEN seinen büchern nach
11. und fand schließlich (.) eine idee (.)
- 12. er nahm ein stuhl**
- 13. zersägte ihn (2)**
- 14. und ein stück KOHle, ein stück geld und ein BAND (2)**
- 15. das kissen**
- 16. was auf dem stuhl war**
- 17. befestigte er (1) unten an dem**
- 18. was an dem stuhl war**
- 19. weil- weil es schon locker geworden war (2)**
- 20. den rest (1) vom stuhl (.) machte er unten dran? (2)**
- 21. und das GOLDstück machte er wie ein RAD (hin?) (1)**
- 22. dann (.) schaufelte er jede menge kohle (1) in- (2) an den (1) stuhl dran?**
- 23. so wurde er ganz schwarz (.)**
- 24. das- (2) und dann war die maschine FERTig**
- 25. die konnte fahrn mit einem RAD (1)**
26. und (.) sie schenkten es dem KÖnig
27. als er in die stadt kam (2)
28. und der zwerg (.) versuchte noch eine maschine zu baun (.)
- 29. DIESmal brauchte er ganz viele KUGeln**
- 30. die nahm er von einer Kette (.)**
- 31. und ein GROßes blatt papier? (1)**
- 32. und ein zebra sollte das- das::- das- den wagen hinten ziehen (*lacht*)**
- 33. ähm da nahm er noch vier goldstücken**
- 34. und machte sie unten als räder (.) dran (1)**
- 35. so erfand er dann auch noch die kutsche (1)**
36. und seitdem fahren- fuhren (2) kutschen durch die stadt

Milan unterbricht den narrativen Handlungsverlauf durch zwei Beschreibungen, ähnlich einer Bauanleitung, die hier **fett** gedruckt wurden. Für die ZuhörerIn besteht die Aufgabe darin, diese Beschreibungen innerhalb der Erzählung zu verstehen, indem sie sich die beschriebenen Bilder vor dem inneren Auge vorstellt. Nur so gelingt es, die Charakteristik des Textes nachzuvollziehen. Während in der ersten Beschreibung die Lösung wie in einer Art Rätsel verborgen bleibt und es der ZuhörerIn überlassen ist, wird sie in der zweiten Beschreibung (Z. 29-35) offenkundig gemacht: Es handelt sich um eine Kutsche, die aus Teilen der Gegenstände (Schmuck, Zebra, Goldstück) sowie einem großen Blatt Papier (Z. 31) geformt wird. Relevant sind für Milan offensichtlich die Formen der

Gegenstände, die er mit anderen Gegenständen gleicher Form assoziiert, z.B. rund (Geldstück wie das Rad), viereckig (Papier wie die Kutsche).

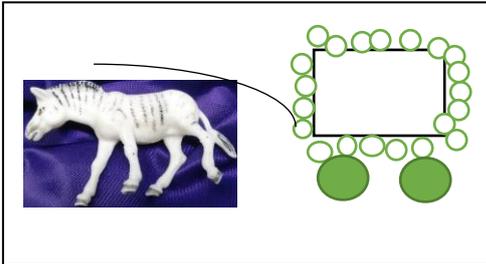


Abbildung 9 Vorstellung von Milans beschriebenem Gefährt

Passend eingebettet werden die Beschreibungen in einen Handlungszusammenhang, der diese benötigt: Ein „kleiner erfinder“ (Z. 1) soll im Auftrag des Königs etwas erfinden. Nach langer Suche in seinen Büchern „fand [er, N.N.] schließlich (.) eine idee (.)“ (Z. 11) und baut eine Art Einrad, das dem König geschenkt wird (vgl. Z. 26f.). Damit könnte die Geschichte enden, doch Milan hat noch eine weitere Idee für etwas, das erfunden werden könnte und bringt auch diese noch ein (Z. 29-34). Dabei verliert er seinen Protagonisten aus dem Auge und macht aus dem ehemaligen kleinen Erfinder einen „Zwerg“ (Z. 28), was dem tatsächlichen Erzählgegenstand entspricht und die Nachvollziehbarkeit im Sinne von Kohärenz nicht behindert. Das Ende wird mittels Temporaladverb deutlich markiert, das gleichzeitig einen Bogen in die heutige Zeit schlägt: „und **seitdem** fahren- fuhren (2) kutschen durch die stadt“ (Z. 36). Auch generell setzt Milan, genau wie Mia, die Plötzlichkeit anzeigende Temporaladverbien zur strukturellen Markierung ein. Auffällig viele finden sich in seinen Nachhergeschichten.<sup>303</sup> Dabei handelt es sich bei mehr als der Hälfte um „auf einmal“ (1\_1 Z. 5, 51; 1\_2 Z. 4, 16, 35, 37; 2\_2 Z. 58, 61, 63), was zumeist den Konflikt oder dessen Lösung einleitet. Daneben nutzt er, genau wie Lea, sehr häufig das Temporaladverb „da“: in 1\_1 ganze 17 Mal und damit zur Einleitung etwa jeder vierten Proposition, in 1\_2 sieben Mal, in 2\_1 nur zwei Mal und in 2\_2 sechs Mal. Im Gegensatz zur üblichen Form der Verkettung von Hauptsätzen mittels „dann“, „und dann“ und „und da“ erhalten die Aussagen durch „da“ eine stärkere Dynamik und einen expressiven Charakter. Dazu zwei Szenen im Vergleich:

#### MIL 1\_1

15. **da** sah er auch ein HAUS unten auf dem see (.)
16. da drinne wohnte (.) eine alte Frau? (*Hexennase*)
17. er ging hinein (.)
18. **da s-** sah er eine ganz große maske vor sich
19. **und da** (.) dachte er (.)

<sup>303</sup> In 1\_1 und 2\_1 sind es lediglich je zwei; in 1\_2 jedoch acht und in 2\_2 immerhin fünf.

20. oh diese Maske
21. die sieht schön aus
22. die will ich mir mitnehm (.)
23. **da** nahm er die Maske mit?
24. Doch- **doch da** sah er den wolf oben
25. **da** wohnte er ein (.) paar wochen bei der alten frau (3)
26. doch- nach'n paar- (.) doch nach ein monat wurde- (.) wurde es ihm dann langweilig? (.)
27. **und da** sah- erblickte er eine SEERose über dem HAUS
28. **da** kletterte er drAUF (.)
29. und sah darauf ein BUch (1)

## LEA 1\_1

6. **dann** ka:m (.) der HAI
7. UND (3) hatte das glas entdeckt?
8. **dann** hatte er's mit seinem mund aufgeschraubt
9. und der frosch war frei
10. **dann** (4) hat er ein haus gesehn
11. **da** ist er dann reingegangen
12. **und (.) da** war dann (1) ein mädchen
13. das mädchen (.) passte in die- passte nicht in das: Haus rein?
14. **und dann** hatte der frosch eine idee?
15. dass er das oben aufschneidet (.)
16. **und (1) dann** war sie frei

Innerhalb der 15 Propositionen von Milan findet sich acht Mal das Adverb „da“ im temporalen Gebrauch<sup>304</sup>; zwei Mal in Zusammenhang mit „und“ und ein Mal mit „doch“, was auf so engem Raum repetitiv wirkt; bei Lea sind es immerhin fünf Ausprägungen von „dann“/ „und dann“ auf elf Propositionen und zusätzlich zwei Formen von „da“/ „und da“. Die mit „da“ eingeleiteten Hauptsätze erwecken den Anschein, relevantere und eher unerwartete Aussagen hervorzubringen, was durch eine Steigerung der Sprechgeschwindigkeit und Betonung von Wörtern unterstützt würde.

Milans vierte und letzte Narration (da er in der zweiten Woche krank war) weist die meisten Märchenmerkmale auf, enthält jedoch auch die meisten Undurchsichtigkeiten durch abermals bildhafte Beschreibungen, die durch ihren rätselhaften Charakter und ihre Uneindeutigkeit in diesem Falle jedoch das Verständnis beeinträchtigen. Dies betrifft zum einen die Aktion des Frosches mit der „anderen rose“ (Z. 31, 32) und deren Auswirkungen (Z. 31-39) und zum anderen den Schluss (Z. 63-64), der möglicherweise mit der ersten Aktion zusammenhängt. Die Geschichte handelt von einer Zauberblume, die alles Gegenständliche, was sie berührt, in Gold verwandelt und einem geizigen König gehört. Zwei Tiere (ein Frosch und eine Elster) versuchen dem König nacheinander das Handwerk zu legen; der Frosch, weil er nicht will, „dass der könig so reich? Ist//und alle anderen so arm“ (Z. 27f.) und die Elster, weil sie, wie es diesen Vögeln nachgesagt wird, glänzende Dinge

<sup>304</sup> In Zeile 16 handelt es sich um einen lokalen Gebrauch des Adverbs „da“ im Sinne von „dort“.

begehrt. So stehen sich die Gegensätze arm und reich bzw. gut und böse, wie es typisch für Märchen ist, gegenüber.

## MIL 2\_2

1. (20) es stand einmal eine SCHÖne ROse am weg (.)
2. sie war umzäunt von einem goldenen zaun
3. sie gehörte dem könig (.)
4. doch KEIner wusste von ALLen (.)
5. die um sie herumgingen
6. dass es eine zauberblume war
7. man konnte sie aus dem boden nehmen?
8. und sie wieder reinstecken
9. und sie wuchs trotzdem noch
10. aber sie hatte auch viele andre eigenschaften (.)
11. wenn man damit irgendeinen gegenstand berührte
12. wurde er (.) gleich aus gold (1)
13. deswegen waren (im königspalast?) fast alles beim könig im schloss aus GOLD (.)
14. die nachbardörfer (2) wollten die möbel von ihm abkaufen
15. er wollte ganz viel geld dafür
16. aber irgendwann (.) dachte eine- ein::n kleiner frosch (.)
17. mal gucken
18. was- was das eigentlich für eine besondere blume ist (.)
19. er grub sich ein LOCH durch den (.) zaun (.)
20. und- (1) und war bei der (.) rose
21. er machte sich ein blütenblatt ab
22. und ging damit auf den boden rum
23. da wurde alles ei- vom boden aus gold
24. da wusste er
25. was es damit für eine eigenschaft hat (.)
26. er wollte nicht
27. dass der könig so reich? ist
28. und alle anderen so arm
29. ALso pflückte er die rose ab
30. und setzte sie (.) auf dem marktplatz ab
31. und steckte eine andere rose hinein (2)
32. darunter, unter die andere rose (1) machte er ganz viel KOhle
33. sodass sie gleich verblüh- blühen sollte (.)
34. da nahm sie der könig raus
35. und steck- und dann steckte er sie kurz wieder- kurz danach wieder rein (.)
36. da begann sie zu welken (1)
37. und war dann schließlich (2) nicht mehr schön?
38. die blätter fielen ab (.)
39. und sie machte auch kein gold (.)
40. also stand die blume jetzt auf dem marktplatz (.)
41. aber KEIner von den bewohnern (.) wollte gold haben (1)
42. aber als der könig vorbei kam
43. sah er die blume wieder (.)
44. und- und wollte sie wieder haben (2)
45. da kam aber eine elster vorbei
46. als er sah

47. dass die blume alles zu gold verwandelt (2)
48. holte sie sich die blume (1)
49. sie hielt es erstmal an(.) den schnabel
50. aber sie wusste ja nicht
51. dass es kein lebewesen zu gold machen- (.) macht
52. dann flog sie in ihr nest?
53. und- und bestaunte ihre sachen
54. und als sie (.)das- (.) das (1) GOLD
55. das: sie hatte
56. wo ei:ne einzige sache nur aus silber war
57. zu gold verwandeln wollte
58. war auf einmal alles schwarz wie kohle (.)
59. dann flog sie über den marktplatz
60. wo ein großes feuer gemacht wurde
61. und da verlor sie auf einmal die rose
62. und ließ sie ins feuer fallen
63. auf einmal wurde der königspalast (.) ganz grü:n? ganz schwarz
64. und wie er vorher ausgesehen hat (.)
65. ende

Betrachtet man die narrative Struktur von Milans Geschichten, so zeigt sich, dass jeweils kein konkreter Konflikt benannt und in der Folge der Handlungen gelöst wird. Die Geschichten könnten beliebig erweitert werden. Darum ist es umso wichtiger, dass er das Ende deutlich sprachlich und inhaltlich markiert, was von ihm durch eine temporale Verallgemeinerung, wie häufig in narrativen Genres, realisiert wird:

- „**und jeden tag** hatte er's gemütlich am FEUer“ (1\_1, Z. 82)
- „da wohnte er mit diesem frosch (.) in dem großen ding (.)//was wahrscheinlich für menschen stammte (.)//drin//bis- (.) **bis an sein Lebensende**“ (1\_2, Z. 58-61)
- „**und seitdem** fahren- fuhren (2) kutschen durch die stadt“ (2\_2, Z. 36)
- „auf einmal wurde der königspalast (.) ganz grü:n? ganz schwarz//**und wie er vorher ausgesehen hat (.)//ende**“ (2\_2, Z. 63-65).

Des Weiteren zeigen sich bei Milan mehrere interessante Phänomene in Hinblick auf bildungssprachliche Mittel. Zum Beispiel gebraucht er eine hohe Anzahl an differenzierenden Ausdrücken, vor allem in seiner ersten und letzten Geschichte. In 1\_1 sind es insgesamt 15, in 2\_2 14 Mittel, von denen besonders die nominalen Zusammensetzungen „Glasscherbe“ (1\_1, Z. 39), „Zauberblume“ (2\_2, Z. 6), „Königspalast“ (2\_2, Z. 13), „Nachbardörfer“ (2\_2, Z. 14), „Blütenblatt“ (2\_2, Z. 21), „Lebewesen“ (2\_2, Z. 51), die Phraseologismen „an Land gehen“ (1\_1, Z. 32) und „Feuer machen“ (2\_2, Z. 60), die Präfixverben „erblicken“ (1\_1, Z. 26), „benutzen“ (1\_1, Z. 48), „umzäunen“ (2\_2, Z. ?), „berühren“ (2\_2, Z. 11), „verblühen“ (2\_2, Z. 33) und „bestaunen“ (2\_2, Z. 53) sowie die differenzierenden Verben „brummen“ (1\_1, Z. 6), „glitzern“ (1\_1, Z. 13), „grasen“ (1\_1, Z. 52), „pflücken“ (2\_2, Z. 29), „welken“ (2\_2, Z. 36) und Substantive „Schatulle“ (1\_1, Z. 77),

„Eigenschaften“ (2\_2, Z. 10), „Gegenstand“ (2\_2, Z. 11), „Bewohner“ (2\_2, Z. 41) und „Elster“<sup>305</sup> (2\_2, Z. 45) hervorzuheben sind. Diese werden jedoch „überschattet“ von regional- und jugendsprachlichen Formen wie „drinne“ (1\_1, Z. 16, 80) und „etwas mit [...] RIFFeln“ (1\_1, Z. 55) sowie undifferenzierten, unkonkreten Wendungen: In 1\_1 „aufmachen“ (Z. 7), „draufklettern“ (Z. 28), „reinpacken“ (Z. 31), „weg sein“ (Z. 33), „rumliegen“ (Z. 40), „irgendwohin raus“ (Z. 50), „Sachen“ (Z. 53), „sich’s angucken“ (Z. 59), „kämme machen“ (Z. 70), „die kleinen Teile“ (Z. 71), „eine Tür machen“ (Z. 75), „irgendwas drin“ (Z. 78) und in 2\_2 „allen“ (Z. 4), „reinstecken“ (Z. 8), „sich abmachen“ (Z. 21), „rumgehen“ (Z. 22), „machen“ (Z. 32, 39), „erstmal“ (Z. 49) und „Sachen“ (Z. 53), „ganz ganz viele[n]“ (1\_1 Z. 55). Damit halten sich differenzierte und undifferenzierte Wendungen anteilmäßig in etwa die Waage (nahezu genau in 1\_2 und 2\_1). Dies fügt sich ein in das Bild, das Milan auf der Ebene des Textkonzeptes erzeugt: Während die Handlung äußerst feingliedrig und nicht nur auf das Wesentliche beschränkt ist, behindern unspezifische, uneindeutige Umschreibungen das Verständnis. Stringenz zeigt sich hingegen bezüglich des Tempusgebrauchs: Hier formuliert Milan durchgehend im Präteritum.

Im Bereich der syntaktischen Komplexität hebt sich Geschichte 1\_1 deutlich von den anderen drei Geschichten ab. Geht in dieser ersten Geschichte etwa aus jeder zwölften Proposition ein Nebensatz hervor, so ist in 1\_2 gar jede vierte, in 2\_2 weniger als jede fünfte Proposition ein Nebensatz. Es handelt sich dabei vor allem um Relativsätze, die häufig mit „was“ eine Spezifizierung benannter Dinge einleiten, aber auch um Lokalbestimmungen sowie Konditional- und Kausalsätze. Desgleichen nutzt Milan Passiv- und Konjunktivformen, die zu seinem sprachlichen Duktus passen.

Innerhalb der Affektmarkierungen auf textuell-pragmatischer Ebene zeigt sich zum einen, dass Milan bis auf zwei Ausnahmen, im Sinne von Gedankenwiedergaben (1\_1, Z. 20-22; 2\_2, Z. 17-18), keine direkte und indirekte Rede benutzt. Dies kann auch damit begründet werden, dass, selbst wenn in seinen Texten viele Figuren vorkommen, diese oftmals nur kurz beschrieben werden, anstatt als tatsächliche Handlungs- und Dialogpartner in Erscheinung zu treten. Zudem setzt er sehr viele affektive Markierungen im engeren Sinne ein. Um eine Verstärkung zu erreichen, nutzt er dafür vor allem den Intensifikator „ganz“, z.B. in 1\_1 „ganz viel“ (Z. 10, 41, 53, 55), „ganz gut“ (Z. 11), „ganz groß“ (Z. 18), „ganz genau“ (Z. 59), „ganz alt“ (Z. 63), auch wenn dieses Adjektiv in einem exzessiven Gebrauch zur Umgangssprache gezählt werden kann.

Die folgende Grafik (Diagramm 8) zeigt noch einmal die Ausprägungen der absoluten bildungssprachlichen Mittel auf allen drei Ebenen innerhalb der vier Geschichten.

<sup>305</sup> Das Lexem „Elster“ als genaue Bezeichnung der Figur wurde aus der zuvor gehörten Impuls-Geschichte („Der goldene Kamm“) übernommen.

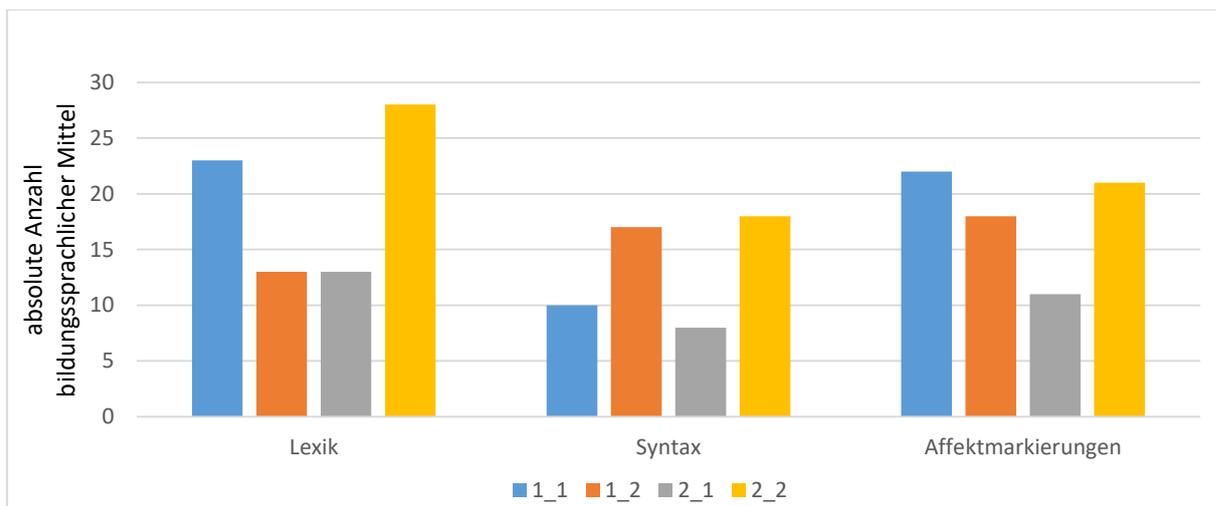


Diagramm 8 Anzahl bildungssprachlicher Mittel in Milans Geschichten

Im zweiten Treffen verdoppelt sich die Anzahl bildungssprachlicher Mittel nach dem Hören der Impuls-Geschichte auf allen drei Ebenen, im ersten Treffen immerhin auf syntaktischer Ebene bezüglich der Anzahl der Nebensätze.<sup>306</sup>

Insgesamt zeigt sich, dass Milan ein sehr versierter und in Bezug auf sein Interview auch sehr reflektierter Erzähler ist, der ein komplexes Textkonzept entfaltet, das sich auch in der umfangreichen Länge seiner Texte widerspiegelt. Dieses kann im mündlichen Medium jedoch aufgrund seiner vielen Nebenhandlungen und -figuren von der ZuhörerIn zum Teil nur schwer nachvollzogen werden – zumal sich unpräzise Beschreibungen dazugesellen. Dazu passt, dass Milan zwar sehr viele differenzierende und affektive Ausdrücke in seine Geschichten einbringt, diese jedoch begleitet werden von sehr unspezifischen Wendungen. Anspruchsvolle grammatische Strukturen wie das Präteritum oder einen hypotaktischen Satzbau wendet er mühelos an. Es kann daher zusammengefasst werden, dass Milan über ein großes bildungssprachliches Potenzial verfügt. Andererseits erschweren andere konzeptionell mündliche Elemente sowie Merkmale einer anderen Textsorte (Beschreibung) das Verständnis erheblich.

#### 6.1.6 Virginia – sprachliche Kompetenz versus Erzählkompetenz

Virginias Erzählstil ähnelt in vielerlei Hinsicht dem Milans: Es wird ebenfalls ein sehr komplexes Handlungsgeflecht erzeugt, das durch eine hohe Anzahl an Aktanten und deren ungenaue Bezeichnung bzw. das Ersetzen mittels unspezifischer Personalpronomina das Verständnis der ZuhörerIn beeinträchtigt. Zudem verzichtet Virginia, genau wie Milan, gänzlich auf den Einsatz non-

<sup>306</sup> Neben der konkreten Anzahl spiegelt sich dies auch in Relation zur Anzahl der Propositionen (syntaktische Komplexität) wider (11,7 – 4,1 – 6 – 4,6). Die Werte zwischen vier und fünf sind dabei im SchülerInnenvergleich die geringsten – seine Texte auf der syntaktischen Ebene also am komplexesten.

und paraverbaler Mittel, zur Unterstützung der sprachlichen Mittel. Stattdessen erzählt sie sehr monoton, nahezu ohne Betonung oder bewusst platzierte Pause und spricht zudem im Fortgang der Geschichte zunehmend undeutlich, was der ZuhörerIn das Verständnis zusätzlich erschwert. Beinahe möchte man ihr Lustlosigkeit unterstellen. Dies bekräftigt auch das mehrfach vorkommende Phänomen, dass Virginia vage Antworten z.B. auf die Frage einer Figur gibt: „Aber das interessierte ihn ja nicht“ (1\_1, Z. 39), „aber es GING ja nicht (3)“ (1\_1, Z. 45), „aber das interessierte ihn nicht“ (1\_2, Z. 6), „aber das interessierte ihn auch nicht (1)“ (Z. 14) oder „aber (.) sie wollte nicht“ (2\_2, Z. 49). Ähnlich verhält es sich mit Virginias Antwortstil im Interview: Sie gibt knappe Antworten, sodass die Interviewerin oft nachfragen muss; von sich aus erzählt sie so kurz und knapp wie möglich. Zudem hinterfragt sie ihre Antworten selten und antwortet stattdessen schlichtweg mit „Ähm, weiß ich nicht“ (VIR Interview), z.B. auf die Frage nach ihrem Lieblingsgegenstand:

VIR Interview:

VIR: (2) Den Zebra.

VL: Das Zebra? Und warum?

VIR: Weiß ich nicht mehr.

Hierin zeigt sich ein weiteres Phänomen, das Virginias Erzählungen stilistisch ausmacht und das Verständnis erschwert: ihre Probleme im Bereich der Grammatik. Diese lassen sich mit ihrem zweisprachigen familiären Alltag (deutsch/ungarisch) begründen, oder auch mit der offensichtlich geringen literarischen Sozialisation: Im Interview berichtet sie, dass lediglich ihr Großvater hin und wieder Geschichten erzählte und ihr Geschichten und Märchen eher aus anderen Medien bekannt sind. Dies deutet sich in ihrer Antwort auf die Frage nach ihrem Lieblingsmärchen (Schneewittchen [KHM 53]) an: „Na weil das irgendwie schön ist und kommt ja meistens auch im Fernseher und dann tanzt ein Schmetterling“ (ebd.), womit sie ganz offensichtlich auf die Disney-Version Bezug nimmt. Was ihr jedoch, wie sie selbst feststellt, problemlos gelingt, ist das Zuhören. Sie berichtet, dass sie dies in den Erzähltreffen genoss, „Weil man das vorstellen konnte und (2) das irgendwie miterleben“ (ebd.). Daran zeigt sich, dass sie, obwohl sie das Zuhören von Geschichten offenbar nicht gewohnt ist, dennoch in der Lage ist, konzentriert dem akustischen Vortrag zu lauschen und daraus innere Bilder zu formen bzw. Vorstellungen zu bilden, wodurch es ihr gelingt, der Geschichte zu folgen.<sup>307</sup> Dennoch zeigen sich innerhalb der Sprachproduktion auf der Sprachoberfläche deutliche Probleme im Bereich der Grammatik, die den Verstehensprozess der RezipientIn negativ beeinflussen, wie an der folgenden Geschichte gezeigt werden soll:

---

<sup>307</sup> In den unter 3.1.2 erwähnten Erzähl-Projekten mit Kindern aus sozialen Brennpunktvierteln und/oder mit Zwei-/Mehrsprachigkeit wird eben dies als große Hürde beschrieben: Den Kindern fällt zu Projektbeginn vor allem das Zuhören schwer, was folglich in großer Unruhe mündet und mit der mangelnden Fähigkeit, sich die Geschichte vorzustellen, begründet wird (vgl. Wardetzky/Weigel 2008; Wardetzky 2010; Hübsch/Wardetzky 2017).

## VIR 1\_2

1. hmmm (1)
2. es WAR einmal ein (4) (*Schaut sich die Gegenstände genau an.*) ei:::n (1) ein haus (.)
3. es hatte ganz viele spiegel
4. von SElten von Oben von FENster bis TÜR
5. eines tages kam ein- (.) **von sein HAUS** ein DUNKler brief
6. aber das interess:ierte ihn nicht
7. eines tages kam ein frosch
8. er fragte das haus
9. warum nimmst du deinen brief nicht wo-
10. das haus antwortete (.)
11. **weil das mich** nicht interessiert
12. vielleicht ist da nur (.)schwachsinn drin (2)
13. äh:m (4) der frosch (.) äh wollte ihm (.) **eine (.) goldene (1) HUT** mitnehm
14. aber das interessierte ihn auch nicht (1)
15. EINes TAgEs kam dann (1) **ei:n (1) goldenen spiegel** zu ihm
16. wo ein mensch drinne war (.)
17. der m- (.) mensch sagte zu dem haus
18. warum willst du nicht dein brief aufheben (.)
19. das haus antwortete
20. jetzt REICHT's mir aber (.)
21. jetzt (.) heb ich den brief auf
22. und les ihn (.)
23. das nervt jetzt langsam schon  
[...]

Diese Geschichte beginnt, wie auch ihre erste Geschichte, relativ ungewöhnlich mit einem Gegenstand statt einer Figur, der in diesem Fall mit menschlichen Eigenschaften versehen ist (Denken und Sprechen können, Post empfangen, Lesen können etc.). Das Haus wird als Spiegelhaus beschrieben, das sie auch in ihre erste Geschichte einbaut: „hatte ganz viele spiegel an der t- an (.) den seiten (.)“ (1\_1, Z. 35). Hier wird dies noch ausgebaut als „es hatte ganz viele spiegel//von SElten von Oben von FENster bis TÜR“ (Z. 3f.). Im Folgenden wird eine Art Streitgespräch entfaltet, das durch die Ankunft eines geheimnisvollen, dunklen Briefes und das Unverständnis hervorrufende Desinteresse des Hauses am Öffnen dieses Briefes und damit Lüften des Geheimnisses ausgelöst wird. Damit kann diese erste Episode (Z. 1-23) als eine Art Vorspann gedeutet werden, auf den die tatsächliche Handlung folgt. Sprachlich wird jede neue Ankunft am Haus mit „eines Tages“ (Z. 5, 7, 15) eingeleitet, was den Vorspann auf der Textebene strukturiert. Es werden zwei Dialoge entfaltet, einer mit einem Frosch und einer mit einem Menschen im goldenen Spiegel, deren wörtliche Rede extrem umgangssprachlich ist (z.B. Z. 12, 20, 23), was an dieser Stelle jedoch noch als angemessen und gar als stilistisches Mittel zur Verstärkung des Ärgers des Hauses eingestuft werden kann. Doch auch innerhalb der Narration finden sich einfache Ausdrücke wie „drinne“ (Z. 16) oder im Fortgang „LANG“ (Z. 44) oder „NIX“ (Z. 65, 66), sowie grammatische Fehler, von denen einige markante im

Text **fett** markiert wurden (Z. 5, 11, 13, 15) und sich im Fortgang der Geschichte fortsetzen (Z. 25, 28, 30, 38, 52, 54, 56, 76, 78):

24. da stand da drin (.)
25. ge:h hinter **den (2) ähm wuscheligste (2) bergen** (*V. meint damit vermutlich die braune Fee, die auf der Seite liegt und zur Hälfte vom lilafarbenen Tuch bedeckt wird, sodass man es für einen Berg halten könnte, der durch den Filz wuschelig wirkt. Sie schaut jedenfalls genau dort hin.*)
26. da (.) is ein goldener (.) seestern
27. da findest du ihn
28. und (.) bringst ihn hinter **den (.) SIEben muscheln (.)**
29. er MACHte das auch
30. und **geht** (dann?) hinter **den wuscheligen bergen (.)**
31. und (.) da f- war ein huhn
32. das huhn sagte zu ihm
33. was suchst du hinter mein wuscheligen (1) bergen
34. das haus antwortete
35. na weil ich was finden möchte (1)
36. das huhn fragte
37. was WILLST du finden?
38. na **ein goldenen SEEstern**
39. sagte das haus
40. das huhn sagte
41. dann helf ich dir mit
42. sie gingen weiter und trafen (1) ei::n (.) zebra
43. das zebra sagte
44. wo wollt ihr LANG
45. über mein- (2) über meine Seite
46. nein
47. wir wollen was FINDen
48. sagte das huhn
49. aber das haus sagte (.)
50. jetzt komm doch einfach mit
51. und irgendwann fanden sie dann den seestern (2)
52. je:tzt gingen sie **zu den SIEben muscheln (.) bergen**
53. und der (2) ähm (.) wolf? wollte auch mitkomm
54. aber das (.) wurde schon zu viel (.) **den Haus (1)**
55. sie WAR'n schon hinter den (.) SIEben muscheln
56. jetzt war da ein DUNKler wald voller bäum- **voller (1) gruseligen menschen (.)**
57. und da war EIN mensch
58. der vorne (voll?)
59. wo sie gewartet haben
60. der mensch sagte
61. hast du die goldene mu- SEEstern mitgebracht?
62. das haus antwortete
63. JA
64. und was gibst du mir dafür?
65. NIX (1)
66. aber wenn du mir nix gibst
67. da:nn nehm ich auch mein goldenen seestern wieder mit
68. sagte das haus (1)

69. so streiten die sich den ganzen tag (.)
70. au- und dann sagte das huhn
71. jetzt gebt den das hin
72. is ja nicht so schlimm
73. wir können ja immer mehr suchen
74. da sind ja GANZ viele (1)
75. u:nd das haus ha- hat den goldenen seestern hingegeben
76. und der mensch (lag?) **in den haus** wollte
77. weil er das so gut (fandte?)
78. er **das (.) seestern** hingegeben hat
79. und so la- lebte der MENSCH drin
80. und war SEHR glücklich
81. ende

Die tatsächliche Handlung ergibt sich erst nach mehrmaligem Lesen und genauer Vorstellung. So ähnelt ein Teil der Geschichte dem Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ (KHM 27), die sich nacheinander zusammenschließen und auf eine Reise begeben. Hier ist es das Haus mit dem Huhn, dem Zebra und dem Wolf, wobei diesem vierten Mitglied der Anschluss verwehrt wird. Gemeinsam wollen sie die im Brief zu lesende Aufgabe erfüllen: einen Seestern hinter den „wuscheligen Bergen“ (Z. 25, 30, 33) finden und ihn zu den sieben Muscheln bringen. Wozu diese Aufgabe gelöst werden soll oder welche Belohnung sich dahinter verbirgt, wird nicht ausgeführt, und es stellt sich im weiteren Verlauf heraus, dass auch kein Dank zu erwarten ist: „und was gibst du mir dafür?//NIX (1)“ (Z. 64f.). Nachdem das Haus versucht, seine rechtmäßige Belohnung zu erhalten, bricht ein Streit aus (Z. 69), dem vom Huhn ein Ende bereitet wird. Am Ende gibt das Haus den gefundenen Seestern an den Menschen ab und dieser wohnt mit sofortiger Wirkung im Haus „und war SEHR glücklich“ (Z. 80). Wie es dem Haus damit ergeht oder ob es ein gutes oder schlechtes Ende erwartet, wird nicht weiter ausgeführt. Es fällt auf, dass Virginia eine komplexe Struktur entfaltet und diese logisch bis zum Ende führt, sodass in Bezug auf die Tiefenstruktur die Erzählung als narrativ idealtypisch eingeschätzt werden kann. Jedoch ergeben sich in Hinblick auf die Textoberfläche (z.B. durch grammatische Unsicherheiten und ungenaue Bezeichnungen) derart viele Hindernisse für das Verständnis der ZuhörerIn, dass das Durchdringen bis zur Texttiefe, genau wie bei Milan, nur mit großer Mühe und keinesfalls beim einmaligen Hören gelingen kann.

Neben Verwechslungen von Genitiv, Dativ und Akkusativ sowie falschem Artikelgebrauch zeigt Virginia ebenfalls Defizite im Bereich des Tempus'. Neben unkorrekter Bildung irregulärer Verben im Präteritum findet auch des Öfteren ein Tempuswechsel, vor allem ins Präsens (1\_1, Z. 17, 20, 30; 1\_2, Z. 30, 69)<sup>308</sup>, statt, was im Vergleich nur ein Mal bei Lea und ein Mal bei Mia vorkommt. Dazu gesellt sich eine hohe Anzahl an Kohärenz- und Kohäsionsfehlern. Diese bringen zusätzliche Uneindeutigkeiten mit sich. So ist die Rede von „er“ (Z. 29), wobei nicht klar ist, wer damit gemeint

<sup>308</sup> Bereits hier fällt auf, dass sich dieses Phänomen nur beim ersten Treffen zeigt.

ist: das Haus, an das der Brief adressiert war, was eigentlich logisch wäre (in dem Falle wäre jedoch „es“ das korrekte Pronomen), oder doch der Mensch im Spiegel (dann wäre das männliche Personalpronomen passend). Erst fünf Propositionen später erfährt man die Lösung: „das haus antwortete“ (Z. 34). Auch in Zeile 6 wird fälschlicherweise der männliche Artikel für das Haus gebraucht („ihn“). Dass Virginia aufgrund der von ihr entfaltenen komplexen Handlung (und zwar: hinter wuscheligsten Bergen ist ein goldener Seestern, der hinter die sieben Muscheln zu bringen ist [Z. 25-28]), zum Teil selbst durcheinanderkommt, zeigt sich ebenfalls an einer Vermischung des Auftrags „den SIEben muscheln (.) bergen“ (Z. 52) sowie an einer Reparatur „hast du die goldene mu-SEEstern mitgebracht?“ (Z. 61). In diesem letzten Beispiel müsste innerhalb der Reparatur korrekterweise auch der Artikel angepasst werden.

Es fällt zudem auf, dass die Geschichten mit zunehmender Länge unverständlicher werden, zumindest beim ersten Treffen. Das liegt sowohl an der steigenden Komplexität in Bezug auf die „story grammar“ als auch an der zunehmend lückenhaften Ausführung bzw. Erläuterung von Aussagen innerhalb des Erzählens, wie der unspezifischen Wendung zum Ende von 1\_1 (Z. 60f.), in der nicht einmal deutlich wird, um welche Figur es sich überhaupt handelt:

- 54. das zebra sagte (.) ähm
- 55. dankeschön für die rose
- 56. die wertvolle rose (1)
- 57. hier
- 58. kannst das buch haben
- 59. er sprang wieder zurück (.)
- 60. die Seiten**
- 61. was er gemacht hat**
- 62. ende

Dadurch, sowie resultierend aus der Textkomplexität, entstehen Probleme in Bezug auf die Kohärenz des Textes. So wird der Frosch in 1\_1 beispielsweise beauftragt, einen wertvollen Stein zu suchen, findet zwischendurch eine wertvolle Rose und erinnert sich dann daran zurück, dass eigentlich ein Stein zu suchen war (Z. 47ff.). Am Ende jedoch gelingt der Tausch auch mit der Rose und auf den eigentlich geforderten Stein wird kein Bezug mehr genommen (Z. 53ff.). Durch die beschriebenen Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik entstehen auch Fehler auf der Sprachoberfläche (Kohäsion), die das Verständnis zunehmend erschweren. Ebenso spricht Virginia im Textverlauf immer undeutlicher, was sich an den im Transkript als „unverständlich“ markierten Aussagen zeigt (1\_1, Z. 31, 32, 38, 40, 48; 1\_2, Z. 30, 58, 76, 77).

Beide Geschichten des ersten Treffens weisen in Bezug auf die „story grammar“ deutliche Ähnlichkeiten auf. In 1\_1 ist es das Zebra, das einen wertvollen Stein suchen soll, der sich angeblich hinter einer Kokosnuss verbirgt. Nachdem das Zebra eine wertvolle Rose hinter einem Stein gefunden hat (Z. 46f.), lässt es seinen eigentlichen Auftrag fallen und versucht sein Glück mit dieser

Rose, was zum Erfolg führt. Dass der Handlung keine längere Planung vorausgeht, zeigt sich auch an der Präzisierung des Auftrags innerhalb der Erzählung (Z. 18f.).

## VIR 1\_1

1. es wa:r einma:l ein BU:CH
2. das war ein ZAÜberbuch
3. da waren ganz viele geSCHichten drin (1)
4. Elnes tages hat ein mädchen das buch gefunden
5. das- da- seine Lieblingsseite war (1) der wolf (.) und das huhn
6. da- (.) da:s: war eine sehr schöne geschichte
7. fandte sie
8. aber Elnes TAgEs hat (.) ein- (1) ein ZEbra es weggenommen (2)
9. ähm (3) aber es LAG da auf einem stuhl (.)
10. jedes mal
11. wenn das zebra da vorbeiging (.)
12. hat es ein (.) frosch gesehn
13. und der frosch wollte das buch haben
14. aber er wusste nicht (.)
15. wie er äh (.) das bezahlen sollte
16. er FRAGte das zebra
17. das zebra sagt
18. es soll Steine mitnehmen oder (.) ein (.) stein
19. ein WERTvollen stein (2)
20. er sucht einen wertvollen stein
21. er kam an das huhn dran (.) zu der geschichte
22. er sprang herein
23. und fragte das huhn
24. wo ein weg- WERTvoller stein war (.)
25. das huhn sagte
26. geh hinter (.) die kokosnuss
27. es war'n ganz viele kokosnüsse
28. er wusste aber nicht
29. wo lang (1)
30. er- (.) er beschriftet das auf einem blatt (1)
31. und (.) hat noch (2) ganz viel sachen mit (hin?) (.) geschrieben
32. was es wo (lang?) muss
- 33. ein- eines tages kam er an einem haus vorbei**
- 34. das haus (.) war (.) bisschen gruslig**
- 35. hatte ganz viele spiegel an der t- an (.) den seiten (.)**
- 36. er guckte sich an:**
- 37. und stellte er v- stellte vor**
- 38. (wer?) eigentlich (.) ein Junge sein wollte (.)**
- 39. Aber das interessierte ihn ja nicht**
- 40. er wollte ja den WERTvoll:n (buch?) holen (.)**
- 41. er ging weiter f- (.) und fand den wolf**
- 42. der wolf wollte ihn eigentlich fressen**
- 43. aber er- er sprang so weit**
- 44. wie er wollte**
- 45. aber es GING ja nicht (3)**
46. aber ein- er hat sich hinter (.) ein- an ein hässlichen stein (.) versteckt (1)

47. und fand eine wertvolle ROse
48. aber er sollte ja eigentlich eine wertvolle (.) stein (mitbringen?)
49. Aber er nahm die rose
50. und ging wieder zurück zu den vogel
51. er bedankte sich
52. und (.) sprang wieder heraus aus dem buch
53. und (.) zeigte (.) de:m zebra die wertvolle blume (1)
54. das zebra sagte (.) ähm
55. dankeschön für die rose
56. die wertvolle rose (1)
57. hier
58. kannst das buch haben
59. er sprang wieder zurück (.)
60. die Seiten
61. was er gemacht hat
62. ende

Waren es in 1\_2 die Zeilen 13-14, die nicht zum Handlungsfortschritt beitragen, so ist es in 1\_1 eine längere Passage (Z. 33-45), die zusätzliche Verwirrung stiftet. Zudem fragt man sich, ob mit der Figur des Vogels (Z. 50) das Huhn gemeint ist,<sup>309</sup> da durch die Rückkehr zum Huhn, dieses als bekannt markiert wird. In dieser Geschichte finden sich die meisten affektiven Markierungen. Diese werden mittels konzeptionell mündlicher Ausdrücke umgesetzt wie des Adjektivs „ganz“ (z.B. „ganz viel[e]“ Z. 3, 27, 31, 35) oder mittels der Partikel „ja“ (Z. 39, 40, 46, 49) und „aber“ (Z. 28, 46).

Auch in 2\_1 gibt es den Auftrag, etwas zu finden, um im Gegenzug einen langersehnten Wunsch erfüllt zu bekommen: „Aber der frosch wollte jetzt EINFach nur die seerose haben (.)“ (Z. 8). Aufgrund eines bizarren Umstands (das Wasser ist zu sauber) kann der Frosch sich diesen Wunsch jedoch nicht selbst erfüllen und benötigt stattdessen einen Helfer: das Zebra, das sogleich seine Hilfe anbietet:

#### VIR 2\_1

17. ähm das zebra antwortete
- 18. ich kann doch RÜber schwimmen**

Gleich darauf wird über die Gegenleistung verhandelt, die ebenfalls wiederholt Teil der Geschichten Virginias ist (1\_1, Z. 13-20; 1\_2, Z. 64-67, 2\_1, Z. 21-25, 2\_2, Z. 60). Es lässt sich daher darauf schließen, dass sich dieses Konzept, dass eine Leistung immer nur mit Aussicht auf eine Gegenleistung oder Belohnung erbracht wird, aus eigenen Erfahrungen oder aus gehörten/gelesenen Geschichten speist.

19. der FROsch antwortete (.)
20. ja sehr gern
- 21. aber was MÖCHtest du dafür**

---

<sup>309</sup> Selbstverständlich ist ein Huhn immer auch ein Vogel. Eine synonyme Bezeichnung ist jedoch eigentlich untypisch.

22. das zebra antwortete (.)
23. in deinem TEIch gibt es GANz viel gold (.)
24. der frosch antwortete
25. das könnte ich für dich hochholen
26. das ZEBra ging los
27. über's wasser
28. und schwimmte (.) bis zur seerose (2)
29. es kam heraus
30. und die beiden sind zum (2) zum teich gelaufen
31. der FROsch tauchte herunter
32. und holte das gold hoch (2)
33. ähm (1) der frosch bedankte sich
34. und tauchte wieder herunter (1)
35. und die beiden wurden richtig gute freunde (1)
36. ende

Diese Geschichte ist um einiges kürzer als die ersten beiden. Sie ist dadurch aber auch auf die wesentlichen Handlungs- und Erklärungsstränge reduziert, was die Nachvollziehbarkeit erleichtert. Das einzig Ungeklärte ist die Übergabe der Seerose an den Frosch sowie seine Reaktion darauf, die hier zugunsten eines anderen Happy Ends – des Freunde-Werdens – (Z. 35) vernachlässigt wird. Ebenfalls positiv mit dem Schließen neuer Freundschaften im Wald (Z. 77) endet Virginias letzte Geschichte (2\_2). Hierbei handelt es sich um eine Entführungsgeschichte, die „Hänsel und Gretel“ (KHM 15) ähnelt, wobei die Grausamkeit der Entführung nicht emotional markiert wird. Dadurch wird trotz des bösen Vorhabens der Hexe weniger Mitgefühl bei der HörerIn ausgelöst und damit weniger Spannung erzeugt.

#### VIR 2\_2

16. aber das- die hexe sagte
17. bei DIR hab ich's gut
18. du kannst alles haben
19. was du willst
- 20. aber die (.) hexe dachte in sein kopf**
- 21. ich werd dich essen**
- 22. ich werd dich quälen**
- 23. ich werd alles tun**
- 24. dass du stirbst (3)**
25. das kind sagte
26. ja gern
27. ich komm mit (.)

Sprachlich ist diese Geschichte von einigen umgangssprachlichen Formeln und Lexemen geprägt, wie „zickig und nervig“ (Z. 4), „das:: (.) NICHT so schönste kind“ (Z. 15), „die (.) hexe dachte in sein kopf“ (Z. 20), „irgendwann hat- hatte sie echt die nase voll, das kind“ (Z. 56), „wo ist denn DAS kind jetzt wieder hin//was hab ich JETZT schon wieder vermässelt“ (Z. 68f.), „eine dusselige hexe (3)“ (Z. 70). Daneben enthält die Geschichte jedoch auch, im Gegensatz zu Virginias anderen drei Geschichten,

bildungssprachliche Elemente, wie den Phraseologismus „Abschied nehmen“ (Z. 30), die Nominalisierungen – häufig in Verbindung mit dem Superlativ – das „Kleinste“ (Z. 4), „Zweitkleinste“ (Z. 5), „Schönste“ (Z. 9, 13, 15), „Allerschönste“ (Z. 11), „Beste“ (Z. 9), „Hässlichste“ (Z. 48), die „Bedingung“ (Z. 28), „Belohnung“ (Z. 60) und der „Spruch“ (Z. 65), die Präfixverben „verführen“ (Z. 11) und „verschwunden“ (Z. 66) sowie die differenzierenden Ausdrücke „Geschwister“ (Z. 2), „quälen“ (Z. 22), die Verniedlichung „Häuschen“ (Z. 32), das Adverb „herein“ (Z. 51) und das Verb des Begleitsatzes „sprach“ (Z. 37, 53), anstelle der gebräuchlichen Form „sagte“<sup>310</sup>. Gleichmaßen markiert Virginia strukturelle Änderungen sprachlich durch temporale Adverbien wie den Auftritt der konfliktbringenden Gegenspielerin, der Hexe, mittels „eines Tages“ (Z. 10) oder das Ende des Gehorchens des Kindes und damit die Zuspitzung zum Höhepunkt durch „irgendwann“ (Z. 56). Dieser Höhepunkt wird erstaunlich leicht gelöst, indem der Hexe „Dussligkeit“ (Z. 70) zugeschrieben wird und somit durch einen Zauberfehler das Kind vor die Tür gehext wurde und seine Chance nutzte, um zu entkommen:

56. irgendwann hat- hatte sie echt die nase voll, das kind
57. und ging zur hexe
58. und sagte (.)
59. jetzt WILL ich ma ENDlich nach HAUS
60. wo ist meine BeLOHnung (2)
61. die hexe sprach (1)
62. geh doch in die küche
63. da liegt was
64. die hexe ging SEHR leise hinterher (.)
65. und die hexe hatte EIN spruch genannt
66. und das kind ist (.) verschwunden
67. die hexe hat gesagt (.)
68. wo ist denn DAS kind jetzt wieder hin
69. was hab ich JETZT schon wieder vermässelt
70. es war eine dusselige hexe (3)
71. ich:: schreib den el- den eltern einen brief
72. ob (dieses?) kind verschwunden war
73. das KIND
74. das war schlau
75. es ist hinter der tür weggelaufen
76. es war- es ging wieder zurück zu seinen vier geschwistern
77. und hat noch GANZ viele freunde gefunden in dem wald
78. ende

Dass das Kind der Hexe viel im Haushalt helfen muss, wie „um den garten und so kümmern (.)“ (Z. 46) oder „die wäsche [machen]“ (Z. 55) und am Ende eine Belohnung dafür erwartet, erinnert an das Märchen „Frau Holle“ (KHM 24), wobei die Übergangsmutter hier eine böse Hexe ist, sodass man

<sup>310</sup> Laut Augst ist „sagen“ das häufigste Verb eines Begleitsatzes, dessen Vorkommen jedoch von der 2. bis zur 9. Klassenstufe abnimmt. Er teilt die Begleitsatzverben ein in konstativ benennende, wie fragen, sagen oder antworten, und in charakterisierende, wie flüstern, stottern, schreien (vgl. Augst 2010, S. 84).

sich als ZuhörerIn entsprechend auf keine positive Belohnung einstellt, da die Figur mit negativen Eigenschaften aus anderen Märchen assoziiert wird. Genauso märchenhaft setzt Virginia beispielsweise auch den Goldschatz in 2\_1 (Z. 23) und die Zahl Sieben ein: „hinter den sieben Muscheln“ (1\_2, Z. 28); ähnlich dem Ort „hinter den sieben Bergen“ bei „Schneewittchen“ (KHM 53). Für den Bereich der syntaktischen Komplexität ist festzustellen, dass Virginia eher im parataktischen Stil formuliert. Im Vergleich dazu bildet nur Lea noch seltener Nebensätze. Dennoch reiht sie nur ein einziges Mal (1\_2, Z. 70) mit „und dann“, sodass keine monotone Wirkung hervorgerufen wird. Es kann resümiert werden, dass Virginia hochkomplexe Geschichten konzipiert, die jedoch, ähnlich wie Milans, nur bedingt verständlich sind. Dafür fehlen die Versprachlichung aller für die ZuhörerIn relevanten Informationen, eine Einschränkung von Nebenhandlungen und gleichzeitige Minimierung der Anzahl der Aktanten sowie eine korrekte Anwendung der deutschen Grammatik. Es ergeben sich somit deutliche Kohärenz- und Kohäsionsfehler, die ebenso wie das Verschlucken von Silben und Endungen durch extrem undeutliches Sprechen das Textverständnis negativ beeinflussen. Dazu gesellen sich alltags- und jugendsprachliche Ausprägungen. Erst eine intensivere Analyse, die einen Transfer in das Medium Schrift voraussetzt, zeigt Virginias Kompetenzen im mündlichen Erzählen von Phantasiegeschichten auf.

In den vergangenen Unterkapiteln (6.1.1-6.1.6) wurden die Geschichten der Kinder zu den verschiedenen Zeitpunkten, dabei auch in einem Vorher-, Nachher-Vergleich, vor allem in Bezug auf bildungssprachliche Mittel analysiert. Dabei konnten individuelle Merkmale herausgestellt werden, die als stilistische Charakteristika der Erzählungen des jeweiligen Kindes beschreibbar wurden. Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Beobachtungen noch einmal zusammengefasst und herausgearbeitete Spezifika im Vergleich zu den Erzählungen der anderen Kinder betrachtet. Dafür werden die drei Ebenen von Bildungssprachlichkeit (Wort-, Satz- und Textebene) erst einmal weitestgehend unabhängig voneinander betrachtet. Anschließend werden die Ergebnisse im Hinblick auf die im ersten Teil herausgearbeiteten Theoreme diskutiert und weitere Fragen und Anschlussaufgaben abgeleitet.

### 6.1.7 Zusammenschau der Fallanalysen

Insgesamt konnte ein sehr unterschiedlicher Umgang mit der Aufgabe des mündlichen Erzählens von spontan ausgedachten Phantasiegeschichten beobachtet werden. Diese Beobachtungen wurden innerhalb der Fallanalysen herausgearbeitet und mit Textbeispielen untermauert. Die wichtigsten Ergebnisse werden in Tabelle 10 noch einmal zusammengefasst und damit auf einen Blick ersichtlich.

sprachliche Ebene		Finn		Friedrich		Lea		Mia		Milan		Virginia	
		V	N	V	N	V	N	V	N	V	N	V	N
Lexik	vorrangig bildungssprachliche Lexik/literarische Wendungen		X					X	X				
	vorrangig alltagssprachliche Formulierungen	X		X	X	X	X					X	X
	teilweise abstrakte Verwendung der Gegenstände	X	X					X	X	X	X	X	X
	typisch kindliche Wendungen					X	X					X	X
Syntax	vorrangig Hypotaxe		X					X	X	X	X		
	Gebrauch des Konjunktivs		X						X	X	X		
	Formulierung von Infinitivkonstruktionen		X										
	Formulierung von Passivsätzen				X						X		
Text	Affektmarkierung im engeren Sinn		X				X		X	X	X	X	X
	direkte/indirekte Rede		X				X						X
	häufiger Tempuswechsel			X	X	X	X					X	X
	komplexe narrative Struktur		X					X	X	X	X	X	X
	mangelnde Textkohärenz					X	X			X	X	X	X
	mehrfache Kohäsionsfehler					X	X			X	X	X	X
	Rhythmisierung					X	X	X	X				
	Gegenstandsbereich	Märchen		Realität		Kindlicher Alltag		Märchen		Märchen		Märchen	
	viele SprecherIn-HörerIn-Signale			X	X			X	X				
Erzählweise	monoton									X	X	X	X
	Nutzen non- und paraverbaler Mittel, szenisches Spiel	X	X	X	X			X	X				

Tabelle 10 Zusammenschau der Ergebnisse (quantitativ) aus den Fallanalysen

V: Vorher

N: Nachher

Durch diese Zusammenstellung der analysierten bildungssprachlichen und erzähltypischen Elemente können die Ergebnisse der Kinder nun nachvollziehbar verglichen werden. Dabei werden im Folgenden einige Schwerpunkte gesetzt und das Vorgehen im Erzählen bzw. die sprachlichen Mittel der kindlichen Erzähler gegenübergestellt, um weitere Besonderheiten herauszuarbeiten und einzelne Aussagen noch einmal stärker zu gewichten.

Eine deutliche Differenz konnte bei den meisten SchülerInnen zwischen der ersten Geschichte 1\_1 und allen weiteren festgestellt werden. Hierzu soll als Erstes noch einmal die Textlänge in den Blick genommen werden.

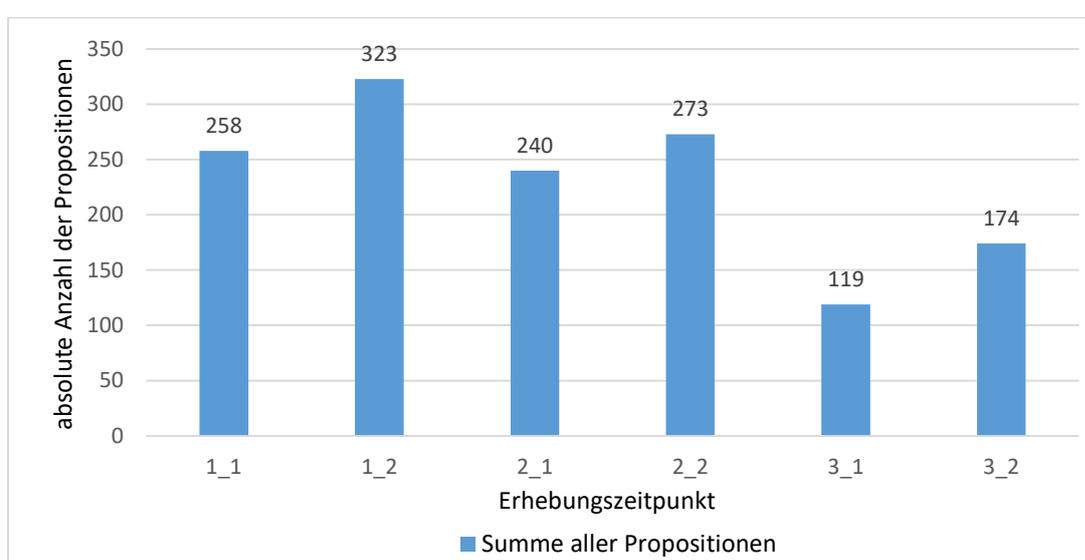


Diagramm 9 Länge der Erzählungen zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten<sup>311</sup>

Im Vergleich der Propositionssummen zu den unterschiedlichen Zeitpunkten ist festzustellen, dass die Erzählungen im Durchschnitt bei allen drei Erzählrunden in den Nachhergeschichten länger waren. Beim ersten Treffen ist die Variation am größten, da hier sowohl die insgesamt kürzeste Geschichte mit 16 Propositionen (LEA 1\_1) als auch eine der längsten mit 82 Propositionen (MIL 1\_1) entfaltet wird. Die Geschichten von Mia, Milan und Virginia unterscheiden sich in Bezug auf die Textlänge von Finns, Friedrichs und Leas, da sie im Schnitt beinahe doppelt so lang sind. Zudem sind sie komplexer strukturiert und unterscheiden sich damit erheblich vor allem von Leas Erzählungen. Ein episodischer Textaufbau, wie Lea ihn entfaltet, ist in keiner Geschichte der anderen Kinder zu finden – annähernd noch bei Finn (z.B. 1\_1) – gleichermaßen aber auch keine typisch märchenhafte Dreier-Episode, wie sie Friedrich mehrfach entwickelt. Eine Angleichung an die komplexe „story

<sup>311</sup> Für die Interpretation des Diagramms muss berücksichtigt werden, dass die Anzahl der Erzählungen in 3\_1 und 3\_2 kleiner ist (N=4). Ein Vergleich zwischen Vorher und Nachher, der hier angestrebt wird, ist aber dennoch möglich.

grammar“ von Mia, Milan und Virginia findet sich in Finns Nachhererzählungen 1\_2 und 3\_2. Diese gleichen sich auch bezüglich des Einsatzes bildungssprachlicher Mittel an Mias und Milans Geschichten an.

Generell sticht der Zeitpunkt 1\_2 im Vorher-Nachher-Vergleich am stärksten heraus, was die Vermutung nahelegt, dass hier die größten Einflüsse der Vorbilderzählung zu verzeichnen sind, worauf im folgenden Kapitel (6.2) noch einmal ausführlicher eingegangen wird. Obwohl für den dritten Zeitpunkt nur vier statt sechs Geschichten und damit entsprechend weniger Propositionen entfaltet werden, ist ein hohes Vorkommen bildungssprachlicher Mittel, gerade im Vergleich zum zweiten Erzähl-Zeitpunkt, zu verzeichnen. Dies spricht dafür, dass quantitative Faktoren wie die Textlänge als Bewertungseinheiten nur bedingt aussagekräftig sind. Gerade durch Verdichtung, die eine gelingende bildungssprachliche Äußerung auszeichnet, verringert sich die Anzahl der Propositionen bzw. Wörter. Dies kann u.a. auf die Fähigkeit zurückgeführt werden, eine Narration angemessen gedanklich vorzustrukturieren.

Aus diesem Grund sollen noch einmal die Summe der bildungssprachlichen Mittel aller Kinder innerhalb einer schematischen Darstellung (Diagramm 10) aufgeführt werden, um einen Vergleich zu den verschiedenen Zeitpunkten zu ermöglichen.

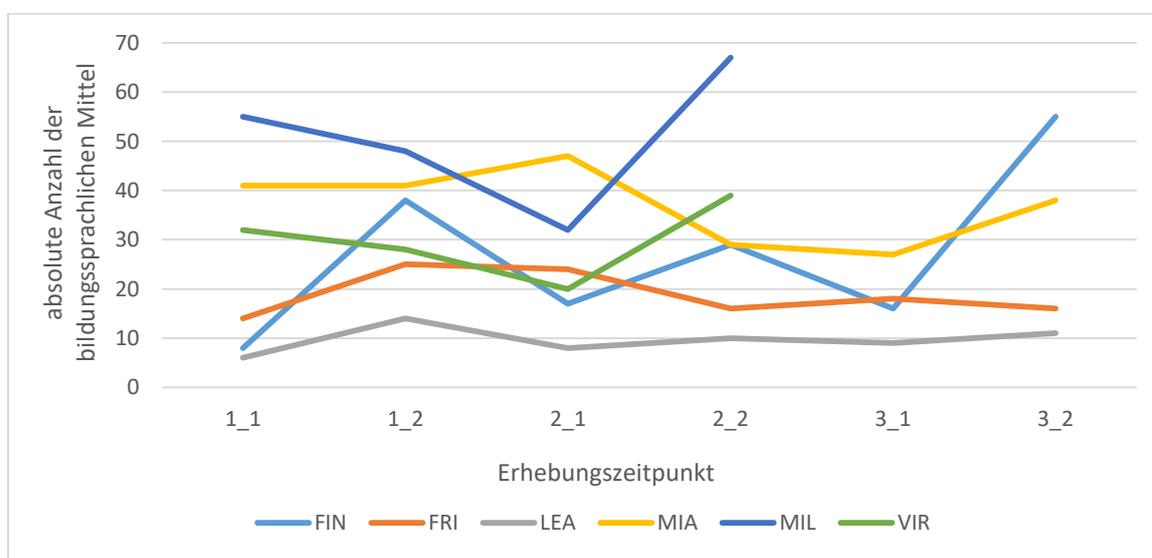


Diagramm 10 Summen aller analysierten bildungssprachlichen Mittel zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten

Anhand dieser quantitativen Daten wird einiges ersichtlich, was in den vergangenen Kapiteln der Ergebnisauswertung bereits angedeutet wurde und nun noch einmal zusammengefasst werden kann. Zunächst einmal zeigt sich, dass alle Kinder innerhalb ihrer Erzählungen bildungssprachliche Mittel gebrauchen. Im Verhältnis zur Textlänge kommt wenigstens in jeder vierten Proposition ein bildungssprachliches Mittel vor (LEA 3\_1: 3,78); bestenfalls finden sich sogar mehrere Mittel pro Proposition (MIL 2\_2: 0,97). Die kontextreduzierte, literarische Erzählform Phantasiegeschichte regt

die Kinder ohne explizite Aufforderung an, bildungssprachliche Mittel zu gebrauchen. Dieses Ergebnis konnte innerhalb dieser Studie für DrittklässlerInnen beobachtet werden. Ein genauerer Blick auf das Diagramm zeigt, dass in den Verlaufslinien der einzelnen Kinder zum einen unterschiedliche Kurvenformen ausgeprägt sind, zum anderen aber auch, dass sie generell auf unterschiedlicher Höhe verlaufen. Beides ist relevant. Betrachtet man als Erstes Leas Verlaufslinie, so wird ersichtlich, dass diese generell die geringsten Ausprägungen hat (die Linie verläuft am tiefsten). Dennoch zeigt sich zu jeder Nachhergeschichte ein minimaler Aufwärtstrend, der von Treffen zu Treffen geringer wird oder stagniert (6/14, 8/10, 9/11). Dennoch können auch bei Lea einige markante Vorgehensweisen im Erzählen festgestellt werden, z.B. der kompetente Umgang mit direkter Rede inklusive Begleitsätzen sowie die Etablierung eines (wenn auch weniger literarischen als vielmehr kindlichen) Konflikts und dessen Lösung innerhalb mehrerer Episoden. Die Entfaltung vieler kleiner Episoden hilft Lea, den roten Faden der Geschichte im Auge zu behalten, sodass sie durchaus angemessen mit der Erzählaufgabe innerhalb ihrer sprachlichen Kompetenzen umgeht. Ihre Erzählleistungen sowie ihr Lösungsansatz der Aufgabe sind damit äußerst konstant.

Einen ähnlichen Verlauf nimmt die Kurve von Finn, der zu Beginn (1\_1) mit acht gezählten Mitteln früher Bildungssprachlichkeit nur knapp über Leas erster Geschichte liegt. Auch seine Geschichten nehmen zum Nachher jeweils – und das noch viel deutlicher – an bildungssprachlichen Mitteln zu; zum dritten Zeitpunkt sogar so stark, dass er alle Geschichten der weiteren Erzählkinder, bis auf MIL 2\_2, übertrifft. Selbst Mia, die sich insgesamt als sehr kompetente Erzählerin zeigt, wird von Finn am Ende in Bezug auf den Gebrauch bildungssprachlicher Mittel übertroffen, weshalb auf diese beiden SchülerInnen als größte beobachtete Kontrastierung im Kapitel 6.2.1 noch einmal genauer eingegangen werden soll. An Mias Verlaufslinie kann ebenfalls eine relative Konstanz abgelesen werden; sie liegt im Schnitt 18 Mittel höher als Friedrichs und 27,5 Mittel höher als Leas Verlaufslinie, was beträchtlich ist, bedeutet es doch, dass sie im Durchschnitt 18 bzw. rund 28 bildungssprachliche Mittel mehr pro Geschichte verwendet, was sich im Verhältnis zur Textlänge jedoch größtenteils wieder relativiert (siehe Diagramm 11).

Friedrichs Verlaufskurve liegt im Durchschnitt zwischen der von Lea und Finn. Seine Geschichten 1\_1, 2\_2 und 3\_2 sind in Bezug auf bildungssprachliche Mittel annähernd gleich (14, 16, 16). Auch seine Kurve verläuft relativ konstant mit einer maximalen Differenz von elf Mitteln im ersten Treffen. Auch er zeigt damit konstante Erzählleistungen, obwohl er die größten Schwankungen in Bezug auf den Fiktionalisierungsgrad hat. Lea wie auch Friedrich bringen situative und persönliche Befindlichkeiten in die Geschichten ein, was sich qualitativ auf die Dekontextualisierung und damit Literarität auswirkt. Dies könnte ein Faktor sein, der über den Gebrauch der bildungssprachlichen Mittel in den Geschichten mitentscheidet.

Einen ähnlichen Verlauf zeigen die Kurven von Virginia und Milan.<sup>312</sup> Sie sind nahezu parallel, wobei Virginias Kurve deutlich unter Milans liegt. Die Differenz von etwa 20 Mitteln bleibt jedoch bei allen vier Erzählungen (1\_1-2\_2) annähernd gleich.<sup>313</sup> Zudem konnten im jeweiligen Unterkapitel unter 6.1 für beide Fälle deutliche Ähnlichkeiten in Bezug auf stilistische Charakteristika festgestellt werden: so beispielsweise ein stark schriftliches Textkonzept, das jedoch in der medialen Mündlichkeit Schwierigkeiten im Textverständnis nach sich zieht, da eine zu hohe Komplexität einschließlich der Nennung von Informationen und Akteuren, die das Handlungsgeschehen nicht vorantreiben, das Gedächtnis und damit das Vorstellungsvermögen der ZuhörerIn übersteigen.<sup>314</sup> Die hohe Anzahl der Mittel kann bei diesen beiden ErzählerInnen auch mit der Textlänge begründet werden. So zeigt sich für Virginia ein anderes Bild, wenn man die Mittel in Relation zur Textlänge setzt. Sie gebraucht nach Lea am seltensten bildungssprachliche Mittel; Milan hingegen am häufigsten. Dazu kommen viele konzeptionell mündliche Wendungen, die innerhalb dieser Auszählung nicht berücksichtigt wurden. So gebraucht Milan durchschnittlich in fast jeder (1,21), Virginia nur in etwa jeder zweiten (2,15) Proposition ein Mittel, das frühe Bildungssprachlichkeit anzeigt.

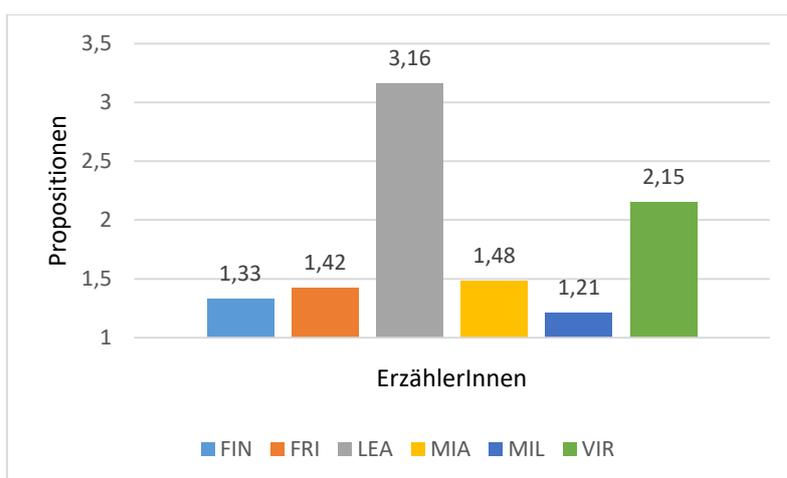


Diagramm 11 Summen aller analysierten bildungssprachlichen Mittel im Verhältnis zur Textlänge

Um diesen Eindruck noch einmal genauer aufzuschlüsseln, soll die folgende Grafik (Diagramm 12) zu differenzierenden Ausdrücken (Lexik), Hypotaxe (Syntax) und affektiven Mitteln im engeren Sinne (Diskurs/Text), die innerhalb der drei Ebenen am häufigsten gebraucht wurden, beispielhaft

<sup>312</sup> Die beiden SchülerInnen besuchen unterschiedliche Schulen. Zwischen ihren beiden Erzähltreffen lag wegen Krankheit eine Woche Pause. Sie erzählten dementsprechend, verteilt auf zwei Tage, nur vier Geschichten.

<sup>313</sup> Auch im Durchschnitt über alle vier Erzählungen hinweg sind es etwa 20 Mittel (20,75).

<sup>314</sup> Ähnliche Schwierigkeiten gehen mit dem Verständnis von (z.B. mathematischen) Textaufgaben einher. Im Kontext sprachsensiblen Fachunterrichts zeigen Untersuchungsergebnisse, dass die meisten Kinder neben der Herausforderung Bildungssprache Probleme haben, die kontextrelevanten Informationen aus dem Text herauszufiltern, die z.B. zur Bearbeitung der Aufgabe notwendig sind (siehe z.B. Gogolin/Schwarz 2004; Gogolin 2009a; Gogolin et al. 2013; Ahrenholz 2010).

illustrieren, wie unterschiedlich die SchülerInnen mit dem Register (frühe) Bildungssprache umgehen bzw. konkrete Mittel gebrauchen, die für mündliche Phantasieerzählungen angemessen sind (Kontextualisierung).

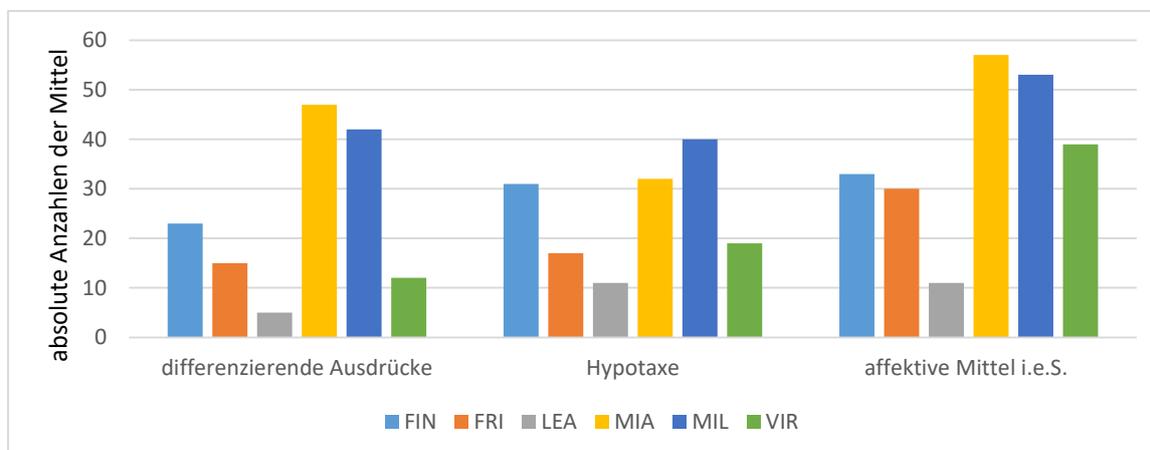


Diagramm 12 Vergleich der Erzählungen der SchülerInnen bezüglich differenzierender Ausdrücke, Hypotaxe und affektiver Mittel i.e.S.

Es zeigt sich, dass Lea und Friedrich innerhalb dieser gewichtigen Kategorien insgesamt die wenigsten, Mia und Milan die meisten Ausprägungen hervorbringen. Affektive Mittel im engeren Sinn werden dem Diagramm zufolge von allen SchülerInnen am häufigsten eingesetzt. Sie tragen dazu bei, eine Erzählung emotional zu markieren, was für die Textgattung „Erzählung“, genauer gesagt für jede der vier Erzählformen (Phantasie-, Erlebnis-, Nach- und Bildnarration), von elementarer Bedeutung ist (vgl. Becker 2015). Auf dieses formunabhängige Merkmal greifen die an der Untersuchung teilnehmenden Kinder innerhalb der Textgattung Erzählung vermehrt zurück und zeigen u.a. damit Erzählkompetenz. Das in der Fachliteratur der Bildungssprache zugewiesene Merkmal des hypotaktischen Satzbaus, von allen AutorInnen – zumeist gar als Erstes – für die Ebene der Syntax benannt, wird ebenfalls von allen Kindern innerhalb der erzählten Phantasiegeschichten eingesetzt. Hierunter finden sich neben Relativsätzen auch viele Nebensätze, die mit unterschiedlichen Subjunktionen eingeleitet werden (dazu siehe Kapitel 6.2.4). Für Phantasiegeschichten zudem charakteristisch ist, wie auch das Diagramm 12 zeigen kann, die Verwendung spezieller differenzierender Lexeme, deren Gebrauch innerhalb der alltäglichen Sprachverwendung untypisch ist. Die Ausprägungen innerhalb dieser Textsorte können als literarisch oder gar poetisch bezeichnet werden. Sie demonstrieren ebenfalls beispielhaft einen sich von der Alltagssprache unterscheidenden Sprachgebrauch, der als konzeptionell schriftlich bezeichnet werden kann.

Im folgenden Kapitel werden noch einmal die dezidiert für die Deutschdidaktik relevanten Erkenntnisse aus der empirischen Studie herausgestellt und in Verbindung zu den theoretischen

Perspektiven gesetzt. Hierzu wird im Sinne der Samplingmethode neue Theorie an das ausgewertete Datenmaterial herangetragen. Es handelt sich u.a. um die grammatischen Phänomene Präteritum, Konjunktiv und Hypotaxe, deren Genese allgemein, aber auch im Kontext von Unterricht diskutiert wird. Ebenfalls wird ein Fokus auf das quasiexperimentelle Setting der Untersuchung gerichtet. Innerhalb dieses Settings wurde zu jedem Messzeitpunkt je eine Erzählung ohne und eine mit direktem sprachlichem Vorbild (Impuls-Geschichte der Studentin) hervorgebracht, was dementsprechend zum Vergleich einlädt.

## 6.2 Implizites Lernen – Ausprägungen verschiedener Kategorien beim Erzählen

Im vierten Kapitel dieser Arbeit wurde auf die Förderung von mündlichem Erzählen und von Bildungssprache eingegangen. Dabei wurde der Ansatz expliziter, sprachsystematischer Vermittlung dem Ansatz des impliziten Lernens gegenübergestellt und die jeweiligen Potenziale sowie Grenzen anhand von Fachliteratur und empirischen Ergebnissen vergleichend herausgearbeitet. Verfolgt man für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten zumeist explizite Ansätze, werden für den Erwerb von Erzählkompetenzen verstärkt implizite Wege und vor allem eigene sprachliche Erprobungen propagiert (Stichwort „erfahrungsorientierte Didaktik“, siehe Kapitel 4.1).

Anhand der Fallanalysen konnte gezeigt werden, dass die an der Untersuchung teilnehmenden SchülerInnen auch ohne explizite vorherige Vermittlung oder Aufforderung zum Gebrauch innerhalb eines bestimmten, für literarische Geschichten angemessenen Registers sprachlich agieren, wenn auch nicht im gleichen Umfang. Zudem wird innerhalb eines sprachsensiblen Unterrichts von LehrerInnen gefordert: „Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese“ (ebd.). Es bedarf neben der Gelegenheit, sich selbst im Umgang mit bildungssprachlichen Mitteln zu erproben, eines Sprachvorbilds, das diese Mittel gebraucht und damit ein sprachliches Gerüst (scaffold) zur Verfügung stellt, das den Kindern Orientierung bietet. Inwiefern dies innerhalb des Settings gelingen konnte, wird im folgenden Unterkapitel noch einmal differenzierter dargestellt und mit Erkenntnissen aus dem empirischen Teil unterfüttert.

### 6.2.1 Orientierung am Modell der Vorbilderzählung

Im Kapitel 4.2 wurde für das eben beschriebene Vorgehen die Methode des „Scaffolding“ (Gibbons 2002; 2006) beschrieben, die darauf aufbaut, Lernenden ein sprachliches Gerüst und damit konkretes Wortmaterial zur Seite zu stellen. Innerhalb der hier durchgeführten Untersuchung wurde dieses Prinzip ausschließlich implizit und viel weniger programmatisch und reflexiv, als Gibbons es vorschlägt, praktiziert. Indem die Erzählvorbilder eine Erzählung hervorbrachten, welche im ersten

und zweiten Treffen einem festen literarischen (Bau-) Muster folgte, das aus der Gattung Märchen abgeleitet wurde, sowie über eine höchst literarische Sprache verfügte, die ebenfalls aus Märchen bekannt ist, stellten sie (konzeptionell schriftliches) sprachliches Material zur Verfügung, das von den SchülerInnen explizit aufgenommen werden konnte. Wie wirkungsvoll dies ist, formuliert Gerlind Belke:

„Indem die Kinderliteratur Konventionen einer mündlich überlieferten Literatur, wie Wiederholungen, Stilisierungen, Formeln u.ä.m. aufgreift und die mündliche Erzählsituation in die Buchsprache übernimmt [...], erleichtert sie den Eintritt in die schriftsprachliche Literatur und ermöglicht den Erwerb komplexer literarischer und sprachlicher Strukturen, die auf Schriftlichkeit basieren.“ (Belke 2008, S. 207f.)

Innerhalb der Fallanalysen (Kapitel 6.1) wurden solche Adaptionen thematisiert und sollen an dieser Stelle erneut exemplarisch mittels eines kontrastierenden Vergleichs zweier Fälle thematisiert werden. Damit zeigt sich der enge Zusammenhang von literatur- und sprachdidaktischen Gegenstandsbereichen: Der literarische Text – in diesem Fall die mündliche Vorbilderzählung (Märchen/Phantasiegeschichte) – kann zum Ausgangspunkt für eigene literarische Erfahrungen werden, die mit einer elaborierten Sprachverwendung einhergehen. Dieses Potenzial literarischer Texte als konzeptionell schriftliche Sprachprodukte wird in der aktuellen Fachliteratur immer wieder thematisiert (z.B. Kohl 2007; Ritter/Röncke 2014a; Röncke 2014; Naugk et al. 2016; Ritter 2016a,b), konnte nun jedoch auch für mündliche Erzählungen und ohne vorheriges gemeinsames Analysieren von Baumustern und sprachlichem Stil sowie ohne sonstige metasprachliche Entdeckungen gelingen. Michael Ritter macht u.a. darauf aufmerksam, dass „die spezifisch formatierte Sprache der Literatur [...] zur Brücke für ein vielgestaltiges Lernen in ‚Vielfalt und Gemeinsamkeit‘“ (Ritter 2016a, S. 12) wird. Es bieten sich dementsprechend zusätzliche Potenziale im Hinblick auf einen inklusiven Unterricht und damit auch für Kinder aus einem spracharmen Umfeld oder mit Zweitspracherwerb. Für kreative Schreibaufgaben formulieren Johannes Hennies und Michael Ritter (2014, S. 228f.) in Anlehnung an Fthenakis (2009) fünf didaktische Prinzipien zur Gestaltung solcher Lernaufgaben,<sup>315</sup> die sich auch auf den medial mündlichen Bereich übertragen lassen. Durch die Arbeit mit z.B. Bilderbüchern oder Gedichten mit festen Baumustern wie beispielsweise wiederkehrenden Satzanfängen oder anderen festen grammatischen Strukturen stellen diese sich wiederholenden Muster eine Brücke von der Rezeption zur eigenen Produktion solcher schriftsprachlichen

---

<sup>315</sup> Diese Prinzipien lauten Ko-Konstruktivität, Adaptivität, Herausforderung, flexible Elaborierbarkeit und Exploration (Hennies/Ritter 2014, S. 228f.). Vor allem auf das Prinzip der Exploration soll im weiteren Verlauf noch einmal Bezug genommen werden.

Wendungen dar.<sup>316</sup> Auf ähnliche Art und Weise, wenngleich weniger stark inszeniert, werden vom frühen Kindesalter an wiederkehrende Strukturen auf pragmatischer Ebene verinnerlicht, die im späteren eigenen Produzieren, z.B. dem Erzählen oder Schreiben von (Phantasie-) Geschichten, angewendet werden. Man spricht hier von einer „Geschichtengrammatik“ oder auch von „story grammar“ (Kohl 2007; Gailberger 2013), deren Funktion und Aufbau im Kapitel 3.2.3 schon ausführlich vorgestellt wurde und die durch das Lesen und Hören von Geschichten und Märchen bereits im frühen Kindesalter angelegt wird. Die immer wiederkehrenden Textmuster werden dabei (unbewusst) wahrgenommen und prägen sich mit wiederholtem Hören/Lesen fest ins Gedächtnis ein (dazu auch Dehn et al. 2011; Naugk et al. S. 74-90). Voraussetzung dafür ist eine Kultur des Erzählens, Vorlesens und Bilderbuchbetrachtens im Bereich der elementaren und schulischen Bildung sowie im Elternhaus, was laut Britta Juska-Bacher und Claudio Nodari allerdings Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern nur noch bedingt unterstellt werden kann. Sie empfehlen daher ebenfalls das didaktische Prinzip des Scaffolding für eine nachhaltige und effektive Sprachförderung aller SchülerInnen (vgl. Juska-Bacher/Nodari 2014, S. 10).

Innerhalb der hier vorgestellten Untersuchung wurden jedoch keine sich wiederholenden Strukturen angeboten, sondern stattdessen auf ein Muster rekurriert, das aus ebensolchen elementaren Momenten früher Literarisierung bekannt ist.<sup>317</sup> Die Vorbilderzählung diente damit als expliziter Orientierungsrahmen für das eigene Erzählen, indem bekannte sprachliche Strukturen und Wendungen implizit reaktiviert wurden, was voraussetzt, dass die ErzählerInnen über diese verfügten. Dies war offensichtlich aufgrund der unterschiedlichen literarischen Sozialisation nicht bei allen teilnehmenden SchülerInnen in gleichem Maße der Fall (siehe Interviews). Die Gegenstände als Erzählimpulse dienten zusätzlich als Brücke in die phantastische Welt und damit in die konzeptionell schriftliche, literarische Sprache. Daher konnte dies bereits in den Vorhergeschichten, vor allem auch im ersten Treffen, gelingen, obwohl hier bis auf den Auftrag „Erzähle eine Geschichte! Ich höre dir zu.“ keine weiteren Erwartungen expliziert wurden und die Geschichten dennoch Märchenelemente und sprachliche Wendungen beinhalten. Vor allem bei Finn wurde sichtbar, wie stark er von den Impuls-Geschichten der erwachsenen Vorbilderzählerin profitierte. Diese Aussage kann vor allem dadurch belegt werden, dass dieser Effekt zu allen drei Zeitpunkten verzeichnet werden konnte. Finn zeigte damit, angeregt durch das Vorbild, dass er über hohe sprachliche Kompetenzen verfügt, die durch die zwischengeschaltete Vorbilderzählung aktiviert und deren Realisierung durch den damit

---

<sup>316</sup> Kaspar H. Spinner spricht von einer „imitierend-variiierenden Anverwandlung“ (Spinner 2004, S. 191).

<sup>317</sup> Im Falle der Impuls-Geschichte „Die Mutprobe“ wäre dies z.B. ein König und drei Söhne, von denen der dritte und schwächste die gestellte Aufgabe mithilfe seines Verstandes löst und ihm der in Aussicht gestellte Lohn zukommt. Im Falle von „Der Kamm“ handelt es sich um ein Kettenmärchen ähnlich dem Märchen „Vom dicken, fetten Pfannekuchen“, „Die Rübe“ (KHM 146), „Die goldene Gans“ (KHM 64), „Läuschen und Flöhchen“ (KHM 30) oder aber „Hans im Glück“ (KHM 83).

gebotenen Stützrahmen abgesichert wurde. Innerhalb dieser performativen Situation gelang es ihm, seine Sprachkompetenzen deutlich ausgeprägter in einer Sprachhandlungssituation zu aktivieren. Dass es sich dabei tatsächlich weniger um einen Kompetenzzuwachs handelt, zeigte sich daran, dass auch im dritten Treffen die bildungssprachlichen Mittel in der Vorhergeschichte, ähnlich 1\_1, deutlich geringer ausgeprägt waren. Ein Kompetenzzuwachs könnte demnach allenfalls anhand der Vorhergeschichten ausgemacht werden, da hier keine weitere Variable eingebracht wurde: Aufgabenstellung, Situation (anwesende Personen, Zeit, Ort) und Erzählimpulse waren konstant. Doch von einem Kompetenzgewinn und einer dementsprechenden Fördersituation zu sprechen, wäre allein durch den relativ kurzen Zeitraum (3 Wochen) rein spekulativ.

Interessant erscheint nun ein Vergleich zwischen einem Kind wie Finn, der sehr starke performative Impulse aus der Vorbilderzählung zieht, und einem Kind, das bereits von vornherein sehr versiert mit der literarischen Sprache und der Aufgabe des Erfindens und Erzählens einer Geschichte umgeht, wie dies bei Mia der Fall war. Sie ist eine Schülerin, deren Erzählungen offensichtlich nach der Impuls-Geschichte sogar an bildungssprachlicher Qualität abnehmen; zumindest was die Ebene der Lexik und Syntax, aber auch die Textidee betrifft.

Für das folgende Diagramm (13) wurden die Anzahlen aller bildungssprachlichen Mittel zusammengezählt. Sie können aus der Tabelle abgelesen werden.

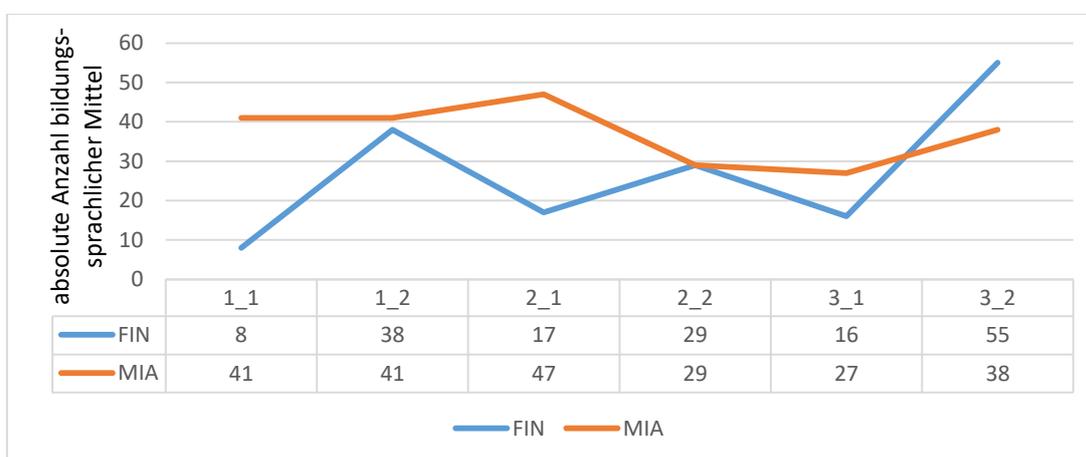


Diagramm 13 Anzahl der analysierten bildungssprachlichen Mittel bei Finn und Mia

Dabei wird ersichtlich, dass die Differenz zu Beginn der Erzähltreffen (1\_1), insbesondere auch in 2\_1, zwischen Finn und Mia ganz erheblich ist, sich bis zum Ende (3\_2) umkehrt und schließlich Finns Erzählung Mias bezüglich ihrer bildungssprachlichen Mittel übertrifft (55 Mittel gegenüber 38 Mitteln). Innerhalb der Nachhererzählungen nähern sich die Verlaufslinien stark an (1\_2) oder schneiden sich gar (2\_2 und 3\_2). Darin zeigt sich ein weiteres Mal, dass Finns Steigerung enorm ist: von acht auf 55 Mittel innerhalb aller Geschichten. Die Varianz bei Mia ist deutlich geringer, ihre

Erzählungen damit konstanter, was ihre Gewandtheit im medial mündlichen Erzählen und im Umgang mit bildungssprachlichen Mitteln unterstreicht. Nimmt man die Verlaufslinien genauer in den Blick, so zeigt sich, dass sie bei den ersten beiden Treffen genau gegenläufig sind. Finns Linie verläuft weiterhin abwechselnd im Zickzack, Mias Linie kehrt sich im dritten Treffen um. Eine Zunahme der bildungssprachlichen Mittel zum Nachher ist dementsprechend auch hier zu verzeichnen. Dies gründet sich vor allen Dingen in der deutlichen Zunahme der Affektmarkierungen von Vorher zu Nachher, verbunden mit der sonst ausgeglichenen Anzahl bildungssprachlicher Mittel. Daher soll die Verlaufskurve noch einmal genauer aufgeschlüsselt werden.

Die Diagramme 14-16 zeigen diese Veränderungen auf den drei Ebenen (Wort, Satz, Text) von Finn und Mia jeweils im Vorher und Nachher. Sie wurden zur Analyse ins Verhältnis zur Textlänge gesetzt, sodass entsprechend niedrige Werte stärkere Ausprägungen anzeigen.<sup>318</sup>

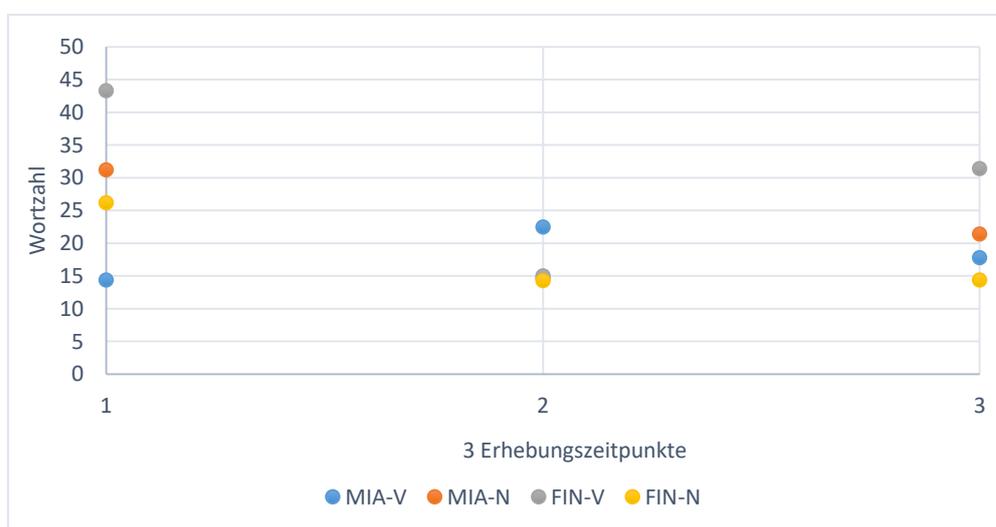


Diagramm 14 Vergleich der analysierten lexikalischen bildungssprachlichen Mittel bei Mia und Finn<sup>319</sup>

Da es sich bei lexikalischen Mitteln zumeist um einzelne Wörter, nur teilweise um Wortgruppen, handelt, wurden sie in Bezug zur Anzahl der Wörter („tokens“) gesetzt. Zur Auszählung der Wörter wurde die für die ZuhörerIn gültige Fassung genutzt, in der Korrekturen heraus genommen und Wiederholungen nur einfach gezählt wurden. Es ergibt sich für bildungssprachliche Mittel auf der Wortebene wie Präfixverben, Komposita, Nominalisierungen, differenzierende Ausdrücke (expressive Verben, „schmückende“ Adjektive, literarisch-poetische Wendungen etc.), Phraseologismen und stilistische Mittel, dass die Differenz zwischen Mia-V (blau) und Finn-V (grau) im ersten Treffen am größten war. Damit einhergehend nahmen die lexikalischen bildungssprachlichen Mittel bei Mia zur Nachhergeschichte hin ab und bei Finn zu, und zwar so weit, dass Finn sogar in Relation zur

<sup>318</sup> So steht der Wert 14,4 (Mia 1\_1) beispielsweise dafür, dass beinahe jedes 14. Wort ein bildungssprachliches Wort ist.

<sup>319</sup> V steht jeweils für Vorher und N für Nachher.

Gesamtwortzahl häufiger ein bildungssprachliches Lexem gebrauchte. Im zweiten Treffen verwendete Mia in ihrer Vorhergeschichte im Vergleich zu den anderen hier verglichenen Erzählungen etwas seltener lexikalische Mittel. Im dritten Treffen zeigte sich zwischen Finns Vor- und Nachhergeschichte die größte, zwischen Mias die kleinste Differenz. Die Datenpunkte von MIA-N und FIN-V nehmen etwa den gleichen Verlauf, wobei FIN-V über MIA-N liegt, damit entsprechend Finns Vorhergeschichten über weniger bildungssprachliche Mittel verfügen als Mias Nachhergeschichten. Ein ähnliches Phänomen zeigt sich, wenn man die syntaktische Komplexität betrachtet.

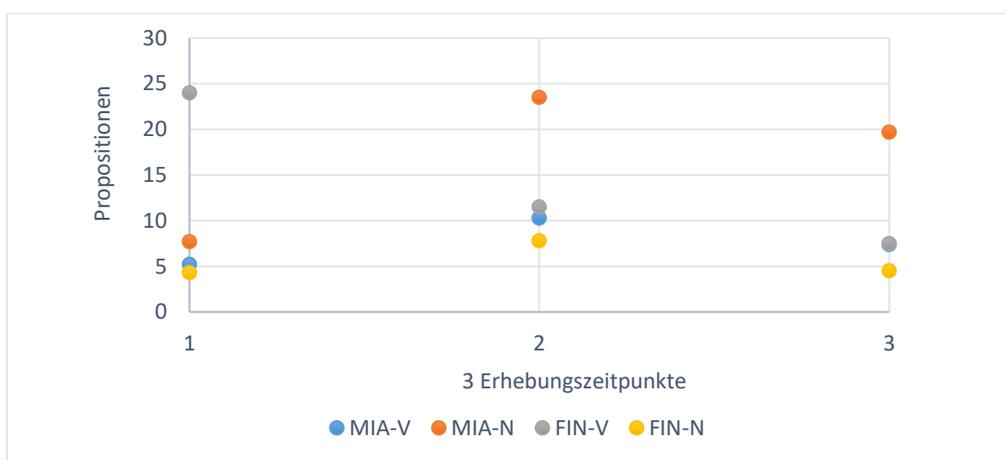


Diagramm 15 Vergleich der analysierten bildungssprachlichen Mittel bei Mia und Finn in Bezug auf ihre syntaktische Komplexität

Die Datenpunkte von MIA-V und FIN-N nehmen annähernd den gleichen Verlauf,<sup>320</sup> wobei Finn in seinen Nachhergeschichten sogar eine noch komplexere Syntax bildet als Mia. Ihre syntaktische Komplexität nimmt in den Nachhergeschichten deutlich ab. Lediglich Finns erste Erzählung (1\_1) sowie Mias vierte (2\_2) und sechste Erzählung (3\_2) sind syntaktisch wenig komplex: Hier fällt nur ein einziger Nebensatz auf alle 24 bzw. rund zwanzig Propositionen. Alle weiteren Geschichten können als syntaktisch komplex bezeichnet werden.<sup>321</sup> Bei Finn-V zeigt sich diesbezüglich insgesamt die größte Steigerung, bei Mia-N die größte Abnahme.

Was die textuell-pragmatische Ebene,<sup>322</sup> also Temporaladverbien, direkte/indirekte Rede und affektive Mittel im engeren Sinne, anbelangt, vollzieht sich bei beiden ErzählerInnen jeweils eine

<sup>320</sup> MIA-V und FIN-V fallen im 3. Treffen nahezu zusammen (7,4 bzw. 7,5).

<sup>321</sup> Es ist darauf hinzuweisen, dass es keine empirisch fundierten Zahlen gibt, ab wann ein Text als syntaktisch komplex gilt. Herausgenommen werden müsste dafür ebenfalls die Menge an direkter/indirekter Rede, die aus stilistischen Gründen im Normalfall anders organisiert ist. Es wurde sich hierbei am Vorgehen Tabea Beckers orientiert (2013, S. 202).

<sup>322</sup> Aufgrund des Wirkungsgrades von Affektmarkierungen sowie der Kodierung direkter/indirekter Rede auf propositionaler Ebene werden die textuell-pragmatischen Elemente ebenfalls ins Verhältnis zur Anzahl der Propositionen gesetzt.

Steigerung von Vorher zu Nachher: Propositionen werden häufiger affektiv markiert und damit emotionale Nähe zum Text und zur ZuhörerIn aufgebaut.

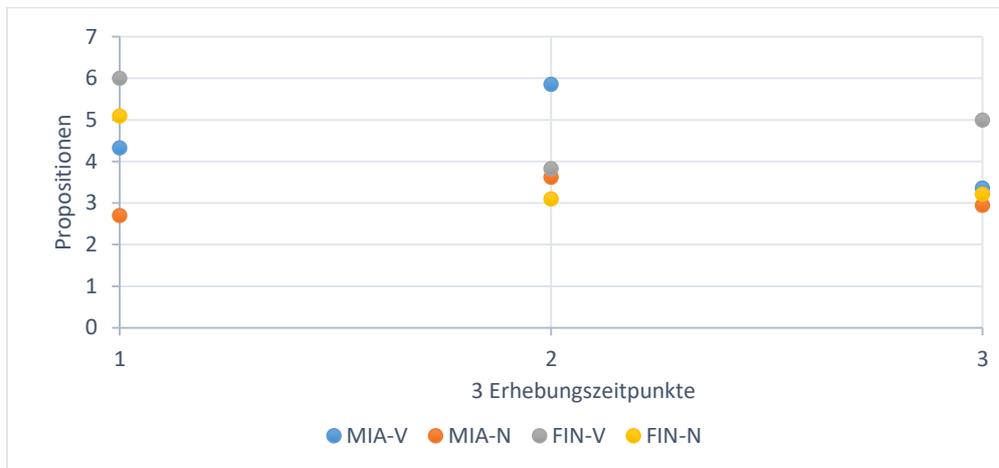


Diagramm 16 Vergleich der analysierten textuell-pragmatischen bildungssprachlichen Mittel bei Mia und Finn

Innerhalb dieser Ebene verlaufen die Datenpunkte im Vorher wie im Nachher über die drei Treffen hinweg bei Mia, ebenso wie bei Finn, gleich. Dabei ist bei MIA-V und MIA-N je eine leichte Abnahme der Affektmarkierungen zum zweiten Treffen hin zu verzeichnen und bei Finn eine Zunahme; die Streuung zwischen MIA-N und FIN-V ist beim ersten Erzähltreffen am größten.

Im Gesamtvergleich aller SchülerInnen sticht bei Finn, Friedrich und Lea die Geschichte 1\_1 in Bezug auf konzeptionelle Mündlichkeit heraus, wie Diagramm 17 noch einmal veranschaulicht. Darin zeigt sich, dass, wie bereits ausführlich beschrieben, Finn sich am stärksten vom Erzählvorbild beeinflussen lässt. Aber auch Friedrichs und Leas Erzählungen 1\_1 versus 1\_2 unterscheiden sich relativ stark in Bezug auf konzeptionelle Schriftlichkeit. Bei den anderen drei SchülerInnen zeigen sich hingegen keine offensichtlichen Effekte, die durch die Vorbilderzählung hervorgerufen würden.

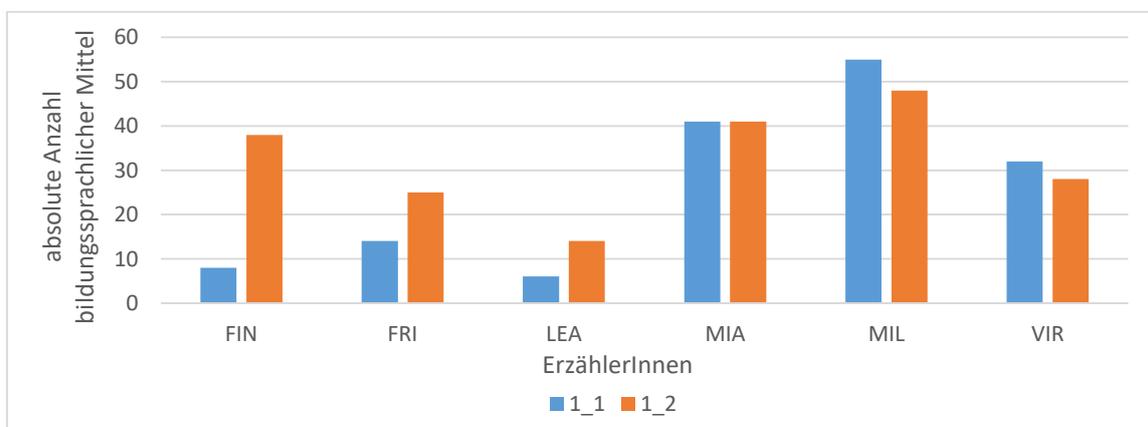


Diagramm 17 Vergleich der analysierten bildungssprachlichen Mittel zwischen Vorher- und Nachhergeschichte des ersten Treffens

Neben den unterschiedlichen, bereits beschriebenen sprachlichen Mitteln, die einen Text als konzeptionell schriftlich markieren, trägt auch das gewählte Tempus maßgeblich zur Stilebene (Konzeption) bei. Gerade ein „episches Präteritum“ wird in der linguistischen Forschungstradition als Merkmal von Bildungssprache benannt (siehe Kapitel 2.3.3). Der Zusammenhang zwischen Tempus und Konzeption wird im folgenden Kapitel noch einmal ausführlicher hergeleitet und begründet sowie exemplarisch mit Textausschnitten aus dem erhobenen Material versehen.

### 6.2.2 Präteritum als gattungsspezifisches Tempus

Für die deutsche Sprache stehen mehrere Möglichkeiten zur Verfügung, ein Ereignis sprachlich als vergangen zu markieren bzw. eine Zeitreferenz auszudrücken. Dies sind neben den grammatikalischen Mitteln Tempus und Aspekt<sup>323</sup> auch lexikalische Mittel wie temporale Präpositionalphrasen (z.B. „vor Ostern“), Temporaladverbien (z.B. „ehemals“), Konjunktionen (z.B. „nachdem“), Adjektive (z.B. „gestrig“), Präfixe (z.B. „Ex“ in „Ex-Mann“), temporale Nominalphrasen (z.B. „nächste Woche“), temporale Verben (z.B. „dauern“, „enden“) und Temporalsätze (z.B. „Sobald es hell wird...“) (vgl. Vater 1994, S. 53; Topalović 2011, S. 54). Die Tempora spielen hierbei mit Sicherheit die größte Rolle, da jedes Prädikativum in einer Zeitform ausgedrückt werden muss. Die Anzahl an Zeitformen sowie deren Funktionen unterscheiden sich von Sprache zu Sprache (dazu siehe Topalović 2011, S. 53). Für das Deutsche wird heutzutage von den meisten SprachwissenschaftlerInnen von sechs Zeitformen ausgegangen: Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt sowie Futur I und Futur II. Für jede Tempusform werden drei Zeitpunkte angenommen (Ereigniszeitpunkt, Sprechzeitpunkt, Betracht-/Bezugszeitpunkt), die zusammen genommen die Handlung in einer Zeit verorten. Zur Markierung von Vergangenheit stehen vor allem das Präteritum und das Perfekt<sup>324</sup> zur Verfügung. Das Präteritum wird auch als Imperfekt bezeichnet und kommt aus dem Lateinischen („praeterire“), wo es so viel bedeutet wie „das Vorbeigegangene“. Die Formen sind gegeneinander in eine Richtung austauschbar: Jedes Präteritum kann gegen ein Perfekt ausgetauscht werden, keinesfalls jedoch jedes Perfekt gegen ein Präteritum (vgl. Hentschel/Weydt 2003, S. 107).

<sup>323</sup> Aspekte markieren beispielsweise die Dauer oder die Abgeschlossenheit einer Handlung. Sprachliche Mittel zur Kodierung von Aspektualität werden früher erworben als Mittel zur Kodierung von Temporalität. Man spricht hier auch von der „Aspect-before-Tense“-Hypothese (vgl. Delidaki 2007, S. 217, zit. nach Topalović/Uhl 2014b, S. 31). Dies untermauerten beispielsweise Stern und Stern schon Ende der 1920er Jahre mit ihrer Beobachtung, dass Kinder nach Infinitiven und dem Präsens Partizipien erwerben, um Aspektualität auszudrücken (vgl. Topalović/Uhl 2014b, S. 30).

<sup>324</sup> Dass hier auch weitere Tempora in gewissen Beispielsätzen Vergangenheit anzeigen, soll nicht weiter beleuchtet werden, da dies für die vorliegende Arbeit von wenig Interesse ist. Es wird sich im Folgenden auf den Vergleich von Perfekt und Präteritum, ggf. Präsens beschränkt.

Die Verwendung des Präteritums im Deutschen wird jedoch immer seltener – zumindest im medial Mündlichen (vgl. Marschall 1995, S. 257). Soziolinguisten sprechen von einem Umstrukturierungsprozess, der auch als „Präteritumschwund“<sup>325</sup> bezeichnet wird. Dieser langandauernde Prozess vollzieht sich bereits seit mehr als 500 Jahren und ist ursprünglich dialektal geprägt: In oberdeutschen Dialekten<sup>326</sup> wirkt das Präteritum heute als „gestelzt“, „überkandidelt“, „archaisch“<sup>327</sup> und wird zumeist, gemäß einer Längsschnittstudie von Grießhaber (2006), wie eine Art Fachsprache erst in der Schule erworben, da es schriftlichen bzw. formalen Kontexten vorbehalten ist (vgl. Strecker 2008, S. 35). Gründe dafür liegen in einer Tendenz zum ökonomischen Sprachgebrauch sowie zur Satzklammer. Im Gegenzug zum synthetisch gebildeten Präteritum, das aus nur einem Wort besteht, welches gleichzeitig die grammatische Funktion und die Wortbedeutung innehat, wird das Perfekt analytisch gebildet, was bedeutet, dass die Wortbedeutung und die grammatische Bestimmung auf mehrere Wörter verteilt werden<sup>328</sup>: Hilfsverb plus Partizip Perfekt des Vollverbs (vgl. Hentschel/Weydt 2003, S. 107). Eine andere These stammt von Dal (1960), die die Umfunktionierung des für die schwachen Verben charakteristischen Dentalsuffixes <-te> in der 3. Person Singular für die Funktionsuntauglichkeit des Präteritums verantwortlich macht (vgl. Dentler 1998, S. 133).<sup>329</sup> Da das Präteritum dementsprechend in informellen alltagssprachlichen Gesprächen rar geworden ist,<sup>330</sup> wird sein Einsatz als Indikator stilistischer Varianz gesehen (vgl. Quasthoff 2002, S. 180; Topalović/Uhl 2014b, S. 45). „Das Präteritum gehört in eine höhere Stilebene als das Perfekt“, betonen Hentschel und Weydt und sprechen daher sogar vom „Ästhetenpräteritum“ (2003, S. 110). Auch wenn Buscha darauf hinweist, dass Tempora an sich keine absolute Stilqualität haben, zeigen sie prädiktable, usuell bestimmte Verwendungshäufigkeiten und können dadurch zu Stilelementen

<sup>325</sup> Sigrid Dentler plädiert dafür von einer „Perfektexpansion“ (vgl. 1998, S. 134) zu sprechen.

<sup>326</sup> Es wird sogar von einer Präteritalgrenze bzw. Präteritumslinie gesprochen, die nahe Frankfurt in west-östlicher Richtung verläuft, südlich derer das Präteritum in den Dialekten gar nicht mehr vorkommt. Viele SprachforscherInnen sehen diesen Umstrukturierungsprozess jedoch schon lang nicht mehr als dialektales Phänomen, sondern weiten ihn auf den gesamten deutschen Sprachraum aus. Ähnliche Beobachtungen lassen sich auch in anderen Sprachen unseres Kulturkreises machen (vgl. Hentschel/Weydt 2003, S. 107).

<sup>327</sup> Nach einer Studie von Wolfgang Menzel empfinden auch SchülerInnen eine rein präteritale Erlebniserzählung als „zu vornehm“, „zu erwachsen“, auch als „angeberisch“ (vgl. Menzel 2006, S. 69).

<sup>328</sup> Es muss darauf hingewiesen werden, dass diese Verbformen selbstverständlich auch synthetisch verändert werden (z.B. „werfen – ich habe **geworfen**“); rein analytische Bildungen gibt es im Deutschen nicht.

<sup>329</sup> Dies ist nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass in vielen Dialekten, wie dem Schwäbischen, das Dentalsuffix nicht mitgesprochen wird. Damit wird eine eindeutige funktionale Zuordnung nicht mehr möglich (z.B. Der Satz „Er sucht' die Puppe“ kann im mündlichen Medium nicht mehr eindeutig dem Präsens oder dem Präteritum zugeordnet werden, wenn das <e> entfällt.).

<sup>330</sup> Ein zusätzliches Indiz dafür sieht Hennig nach einer Fragebogenstudie darin, dass MuttersprachlerInnen oft gar keinen Unterschied mehr zwischen Perfekt und Präteritum sehen bzw. ihn nicht mehr erklären können: „Der Unterschied zwischen Präteritum und Perfekt ist im Sprachgefühl der Nichtlinguisten offenbar kaum noch vorhanden“ (Hennig 2000, S. 31). Das macht ein Erlernen für Zweit- oder FremdsprachlerInnen noch schwieriger.

werden (vgl. Buscha 1981, S. 133, zit. nach Hennig 2000, S. 27).<sup>331</sup> Eine Ausnahme bilden das Verb „sein“ sowie idiosynkratische Präteritumverben, die in der folgenden Tabelle aufgelistet werden, da sie in eine weitere Analyse des Textkorpus‘ einbezogen werden sollen.

1. Das verwendete Verb ist ein Modal- oder Hilfsverb.
2. Das verwendete Verb ist eines der nachfolgenden Funktionsverben: <i>kommen, sagen, gehen, stehen, fahren, kriegen, wissen, geben, tun, machen, liegen, denken, laufen, fallen, nehmen, bleiben, heißen, finden.</i>
3. Das Verb ist Teil einer der nachfolgenden „verbalen analytischen Einheiten“ (Sieberg 1984, S. 147): eine Passivkonstruktion mit <i>werden</i> , eine Modalkonstruktion, ein trennbares Verb, ein Funktionsverbgefüge oder eine andere „fest verbundene Einheit [...] idiomatischen oder phraseologischen Charakters“ (Sieberg 2003, S. 296).

Tabelle 11 Idiosynkratische Präteritumverben nach Sieberg (2003, zit. nach Stark 2016, S. 30; siehe auch Strecker 2008, S. 33f.)

Wird das Präteritum in der gesprochenen Alltagssprache weitgehend durch das Perfekt ersetzt, so gilt es in der geschriebenen Standardsprache als Grundtempus des chronologischen Erzählens. Weinrich fasst die Tempora daher in zwei Tempusgruppen zusammen: in die besprechenden (Präsens, Perfekt, Futur) sowie die erzählenden Tempora (Präteritum, Plusquamperfekt) (vgl. Weinrich 1964, S. 47). Diese Kategorisierung besprechend vs. erzählend wiederum kommt der Unterscheidung Ehlichs von Erzählen 1 und Erzählen 2 sehr nahe und geht dementsprechend mit konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit einher. Darauf stößt auch Linda Stark, die innerhalb ihrer Dissertationsschrift „Vorlesen und Präteritum“ noch einen Schritt weiter geht und Jägers Textsortenspezifik (2007) heranzieht: Der Gebrauch der Tempora Perfekt und Präteritum ist abhängig von der linguistischen Kategorie Textsorte. In schriftlichen neutralen Berichten, Zeitungsberichten, Lebensläufen, Erzähltexten<sup>332</sup> und Märchen<sup>333</sup> dominiert daher das Präteritum, wohingegen in Gesprächen, Konversationen, mündlichen (Erlebnis-) Berichten, persönlichen Briefen u.a. größtenteils das Perfekt gebraucht wird (vgl. Jäger 2007, S. 7f., zit. nach Stark 2016, S. 32). Stark kritisiert diese Ausführungen jedoch insofern, als weit mehr Textsorten existieren, die in die

<sup>331</sup> Eine Auflistung von Tempusform und jeweils zugeordnetem Textsortenstil findet sich bei Menzel (2006, S. 73).

<sup>332</sup> Benjamin Uhl untersucht und bestätigt innerhalb seiner Dissertation daher die These: „Je eher eine Erzählung mithilfe präteritaler Tempora verfasst wird, desto eher trägt die Erzählung Merkmale einer narrativen Vertextung“ (Uhl 2015, S. 7, siehe auch S. 247). Damit wird Weinrichs Aussage empirisch untermauert: „Mit dem erzählenden Tempus Präteritum erzählt man Geschichten, das ist seine erste und prototypische Funktion“ (Weinrich 2007, S. 219).

<sup>333</sup> Hennig bezeichnet Märchen als „präteritumtypische“ Textsorte (2000, S. 192; siehe dazu auch Uhl 2015, S. 270ff.).

Betrachtung einfließen müssten. Daraufhin führt sie eine Textsortenklassifikation nach Helbig (1975) an, zu dessen Kriterien sie große Überschneidungen zu Kochs und Oesterreichs Kriterienkatalog der konzeptionellen Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit sieht (vgl. Stark 2016, S. 34). Dementsprechend ordnet sie Textsorten, die für den Gebrauch des Perfekts typisch sind, stärker dem Nähepol, Textsorten, die für den Gebrauch des Präteritums typisch sind, stärker dem Distanzpol zu,<sup>334</sup> wodurch das Präteritum als ein der konzeptionellen Schriftlichkeit bzw. Distanzsprache zugehöriges Tempus analysierbar wird (vgl. ebd., S. 38). Auch Schumacher folgert innerhalb ihrer Ausführungen zum Gebrauch von Perfekt vs. Präteritum, dass das Präteritum als Tempus der Distanz gilt (vgl. Schumacher 2011, S. 64); Quasthoff bezeichnet es als „eine Annäherung an Schriftlichkeit“ (Quasthoff 2002, S. 184), wodurch es zu einem weiteren maßgeblichen Auswertungsmerkmal dieser Arbeit wird.

Ein Grund liegt im Folgenden: „Die gesprochene Sprache tendiert dazu, die Vielfalt der Ausdrucksmittel zu verringern, wogegen die Schriftlichkeit eine Tendenz zu differenziertem Gebrauch zeigt“ (Marschall 1995, S. 257). Studien zum Erzählen in der Elementar- und Primarstufe (z.B. Becker 2015,<sup>335</sup> Quasthoff 2002) sowie in der Sekundarstufe I und II (z.B. Dannerer 2012), in denen ebenfalls das genutzte Tempus betrachtet wird, können diese Feststellung empirisch deutlich bestätigen. Eine interessante Entdeckung macht Monika Dannerer im Korpus der ältesten ProbandInnen (12. Klasse), die im Gegensatz zu ihren jüngeren MitstreiterInnen auch im Schriftlichen nicht mehr das Präteritum für ihre Erzählungen nutzen, sondern ihre Geschichten weitgehend im Präsens verfassen. Einen Grund darin sieht die Autorin in einer zunehmenden Emanzipation von schulischen Erzählnormen (vgl. Dannerer 2012, S. 206)<sup>336</sup>. Durch die vorgenommene Einteilung der Ergebnisse in umgangssprachliche und standardsprachliche ErzählerInnen zeigt sich, dass erstgenannte im Gegensatz zu letztgenannten, die nahezu ausschließlich im Präteritum erzählten, eine große Variation von mündlichem und schriftlichem Medium aufweisen (vgl. ebd.). Diese „Tendenz zur medialen Differenzierung“ (Stark 2016, S. 71) scheint nur allzu natürlich, da Kinder, wie bereits erläutert, auch innerhalb ihres Rezeptionsprozesses dem Präteritum vor allem im schriftlichen Medium begegnen. Dies wirkt sich wiederum auf ihren Erwerbsprozess<sup>337</sup> aus: „Erst mit Eintritt in die Schriftlichkeit bzw. mit ersten Literalitätserfahrungen [...] kommen Kinder dann vermehrt mit präteritalen Formen in Kontakt, was wiederum Einfluss auf den sprachlichen Output der Kinder hat

---

<sup>334</sup> Erzählungen und Märchen als präteritumtypische Textsorten ordnet Stark dem Distanzpol am nächsten stehend ein, da sie meist fiktiv sind und somit eine hohe Reflektiertheit aufweisen (vgl. Stark 2016, S. 34).

<sup>335</sup> Tabea Becker unterscheidet in ihrer Analyse jedoch nicht zwischen Präteritum und Perfekt, sondern geht ausschließlich von Vergangenheitsformen und präsentischen Formen aus.

<sup>336</sup> Weiterhin vermutet Dannerer eine Angleichung an die eigene präferierte, rezipierte Jugendliteratur, die häufig das Präsens als Erzähltempus gebraucht (vgl. Dannerer 2012, S. 206).

<sup>337</sup> Die Reihenfolge im Erwerb: Präsens – Perfekt – Präteritum gilt im Übrigen auch für den Zweitspracherwerb (vgl. Topalović/Uhl 2014b, S. 31).

(vgl. Behrens 1993, S. 183)“ (Topalović/Uhl 2014b, S. 31). Daher sind frühe Literacy-Erfahrungen, die v.a. durch gemeinsames Bilderbuchlesen, Vorlesen, Reimen und Liedersingen gemacht werden, nicht nur im Allgemeinen elementar für den Aufbau von Erzählkompetenzen, sondern auch für den Erwerb präteritaler Verbformen im Speziellen. Eine Aneignung von „Musterverfügbarkeit“ (Hochstadt 2014, S. 27) wird daher ab dem ersten Vorlesen gefördert.<sup>338</sup>

Hinzu kommt die Tatsache, dass das Präteritum spätestens seit Käte Hamburgers „Logik der Dichtung“ (1957) nicht mehr zwingend als Vergangenheitsmarker angesehen wird, sondern vielmehr als Indikator für Fiktionalität. Anhand des oft zitierten Beispielsatzes „Morgen war Weihnachten“ prägte sie dafür den Begriff des „epischen Präteritums“ (Hamburger 1957, S. 60) und stellt eine Bedeutungsveränderung fest, die darin besteht, „daß das Präteritum seine grammatische Funktion, das Vergangene zu bezeichnen, verliert“ (ebd., S. 61). Aussagen haben damit objektive Gültigkeit und sind nicht an ein Hier und Jetzt der SprecherIn gebunden (vgl. ebd., S. 63), was der märchentypische Satz „Jeden Abend spielte der König Flöte.“ beweist, der mittels deiktischer Zeitadverbien („jeden Abend“) nicht etwa auf ein in der Vergangenheit liegendes Ereignis hinweist, sondern ein aktuelles Geschehnis präsentiert.<sup>339</sup> Anstatt einer vergangenen wirklichen Situation markiert das Präteritum eine fiktiv gegenwärtige und wird damit zum „Leittempus der erzählten Welt“ (Weinrich 2007, S. 204).<sup>340</sup> Mit dieser Bedeutungszuschreibung geht für Weinrich gleichzeitig eine Sprechaktororientierung einher:

Das Präteritum „[...] legt dem Hörer nahe, die erzählte Prädikation „einstweilen“ gelten zu lassen und dem Sprecher/Erzähler für seine Geschichte ein Detaillierungsrecht und, damit verbunden, einen Aufschub seiner eventuell abzurufenden Argumentationspflicht zu gewähren. Der Hörer soll also seine Handlungsbereitschaft eine Zeitlang ruhen lassen und entspannt, mit Gelassenheit zuhören“ (Weinrich 2007, S. 219).

Die folgende Tabelle nach Topalović und Uhl bündelt noch einmal spezifische Aspekte aus Tempus- und Erzählforschung. Die Origio ist dabei aufschlussgebend für die Deixis des Textes.

---

<sup>338</sup> Nach einer Studie von Christa Kieferle hat das Lesen den größten positiven Einfluss auf die korrekte Bildung präteritaler Formen; doch auch das Spielen mit anderen Kindern beeinflusst diese Kompetenz hinlänglich positiv (vgl. Kieferle 2006, S. 85).

<sup>339</sup> Das Präteritum allein erzeugt jedoch noch keine Fiktion; diese tritt erst in Zusammenhang mit gegenwartsbezogenen Temporaladverbien auf. Diese Präteritumformen sind semantisch nicht durch Perfektformen austauschbar.

<sup>340</sup> Topalović/Uhl bekräftigen diesbezüglich: „Besonders die Möglichkeit des Präteritums, Wirklichkeitsferne auszudrücken, prädestiniert es für fiktionale Darstellung. Das Präteritum ist also der prototypische Marker in narrativen Kontexten“ (2014b, S. 39).

<b>Handlungs-träger</b>	<b>Bewusstseins-räume</b>	<b>Mentaler Zugriff</b>	<b>Inhalt</b>	<b>Origio</b>	<b>Tempora</b>
SprecherIn/ HörerIn (dialogisch)	realer Wahr- nehmungs- raum (reale Welten)	geteilt	real	SprecherIn- Origio (Origio- Nähe)	Präsens
reale ErzählerIn (eher monologisch)	imaginiertes Vorstellungs- raum (mögliche Welten)	vorgestellt- geteilt	erlebt	sekundäre Origio	Perfekt
fiktionale ErzählerIn (monologisch)	fiktionaler Vorstellungs- raum (fiktionale Welten)	versetzt	fiktiv	ErzählerIn- Origio (Origio- Ferne)	Präteritum

Tabelle 12 Kategorisierung der Tempora Präsens, Perfekt und Präteritum nach Topalović und Uhl (2014b, S. 42)

Ein interessanter Aspekt ist demzufolge: Das Präteritum ist das prototypische Tempus für Erzählungen; gleichzeitig wird damit Fiktionalität sowie Monologizität und damit Distanz zum Erzählgegenstand sowie konzeptionell sprachliche Distanz markiert. Es bildet damit ein äußerst relevantes Merkmal konzeptioneller Schriftlichkeit in Erzähltexten. Doch verfügen Kinder bereits über dieses sprachliche Mittel, obwohl der Spracherwerb doch stark durch die Mündlichkeit geprägt ist, in der das Präteritum nur selten vorkommt (siehe dazu auch Stark 2016, S. 52-71)? Topalović und Uhl machen genau auf dieses Phänomen aufmerksam: Kinder sind entsprechenden Präteritumformen in ihrem alltäglichen Input nicht oder nur vereinzelt ausgesetzt (vgl. 2014b, S. 31). Hochstadt spricht daher unter Bezugnahme auf Ehlich (2008, S. 16) von einem „Sprachschock“, den Kinder mit Schuleintritt erfahren, deren familiärer Sprachgebrauch sich stark von der Standardsprache unterscheidet, eben weil spezifische Muster wie das Präteritum, aber auch wie beispielsweise schriftsyntaktische Konstruktionen noch nicht erworben wurden (Hochstadt 2014, S. 24; siehe auch Kapitel 4.2).

Auf formaler Ebene bedeutet dies vor allem, dass die SchülerInnen (noch) nicht über die korrekte Bildungsweise des Präteritums verfügen, sofern es sich nicht um idiosynkratische Verben oder das Verb „sein“ handelt. Schwierigkeiten liegen in der Unterscheidung zwischen starken und schwachen Verben einschließlich der formalen Bildung erstgenannter. Als Erstes muss eine SprecherIn/SchreiberIn demnach entscheiden, ob es sich um ein schwaches oder ein starkes Verb handelt. Im Deutschen existieren etwa 170 starke Stammmorpheme (vgl. Thieroff/Vogel 2009, S. 8, zit. nach Stark 2016, S. 16), wobei einige Verben stark und schwach flektiert werden können. In den meisten Fällen geht damit jedoch auch eine Bedeutungsveränderung (z.B. „saugen: sog/saugte“);

zumindest aber eine stilistische Variation (z.B. „backen: buk/backte“) einher. Eine Tendenz zeigt sich, ebenfalls in Bezug auf einen grammatischen Wandel dahingehend, dass sich die schwache Flexion immer stärker durchsetzt (vgl. Spiekermann 2009, S. 25). So werden neue bzw. eingedeutschte Verben (z.B. „googeln“, „chillen“) beispielsweise immer schwach flektiert und bilden einen Infinitiv mit <-en>. Bei starker Flexion findet eine lautliche Veränderung im Wortstamm statt: Es kommt zu einem Vokalwechsel, auch Ablaut genannt. Dass diesen Ablaut viele GrundschülerInnen umgehen, was die häufigste Ursache für Fehlbildungen darstellt, zeigt eine Explorativstudie in Oberbayern (vgl. Kieferle 2006, S. 75). Die zweithäufigste Fehlerquelle ist hiernach die Bildung eines falschen Ablautmusters (z.B. „schwomm/schwamm“) vor allem bei Verben, die im alltäglichen Sprachgebrauch selten sind (vgl. ebd., S. 79). Für ZweitsprachenlernerInnen sind laut Belke vor allem Doppelkennzeichnungen der starken Konjugation typisch (z.B. „gehtete“, „nahmte“, „kamte“, „gingte“; vgl. Belke 2012, S. 66). Mannigfaltige selbstgeschöpfte Formen von jungen ErzählerInnen zeigen jedoch, dass grammatische Unsicherheiten generell vom Gebrauch präteritaler Formen nicht abhalten (vgl. Quasthoff 2002, S. 191).<sup>341</sup> In diesem Falle wiederum zeigt sich eine Aufmerksamkeit für das Präteritum als Teil des narrativen Musters, nicht aber für das starke Flexionsmuster. Dieser implizite Zugang kann als analytisch-imitatives oder kreativ-imitatives Vorgehen bezeichnet werden (vgl. Hochstadt 2014, S. 26f.). Diese Beobachtung, die von LehrerInnen häufig als Problemfeld wahrgenommen wird, halten auch Wardetzky und Weigel für durchaus positiv (vgl. 2008, S. 96; siehe auch Naugk et al. 2016, S. 83).

In Bezug auf didaktische Implikationen kritisiert Wolfgang Menzel, dass die Zeitformen zum Standardthema des Deutschunterrichts v.a. der 3. bis 6. Klassenstufe verkommen sind, obwohl stilistische Funktionen erst in höheren Klassenstufen ins Bewusstsein rücken (vgl. 2006, S. 64).<sup>342</sup> Zudem beobachtet er, dass LehrerInnen zumeist Zeitformenwechsel starr kritisieren, ohne darauf zu achten, dass diese als stilistische Mittel fungieren können. Ein Drittel der beobachteten LehrerInnenanmerkungen fordern hingegen zu rein formalem präteritalen „Tempusgleichlauf“ auf und tragen damit nicht zur Textverbesserung bei (vgl. ebd.). Stattdessen kann durch ein vorlagenorientiertes Sprachhandeln sowohl ein (konsequenter) Gebrauch des Präteritums als auch

---

<sup>341</sup> Hentschel und Weydt erläutern, dass Kinder, die sich über die korrekte Form unsicher sind, zum Gebrauch des Perfekts tendieren; ebenso im Falle einer ungewöhnlichen Lautstruktur wie z.B. „du ratetest“, „du berichtetest“ (vgl. 2003, S. 108).

<sup>342</sup> Quasthoff stellt stilistische Varianzen schon in der ersten Klasse fest. Sie macht die Beobachtung, dass diese auch nach einem Jahr noch in ähnlicher Ausprägung bestehen, was sie als „Ausdruck ihres intuitiven schriftsprachlichen Wissens als auch ihrer stilistischen Präferenzen“ (Quasthoff 2002, S. 191) deutet. Auch in Beckers Studie zeigt sich immerhin eine Bevorzugung der Vergangenheitstempora in Phantasie- und Nacherzählungen im Gegensatz zur Bildergeschichte und zur Erlebniserzählung, die von den Kindern oft im Präsens verfasst wurden (vgl. Becker 2015, S. 39). Topalović schlägt das Verfahren der „Textlupe“ vor, um verschiedene Tempusformen hervorzuheben und die unterschiedliche Wirkung der Tempora auszuprobieren (vgl. 2016, S. 13).

die korrekte Bildung präteritaler Tempusformen stabilisiert werden. Märchen eignen sich hingegen in besonderem Maße für die mimetische Auseinandersetzung und den Erwerb präteritaler Muster (vgl. Hochstadt 2014, S. 39). Diese Textsorte sowie ein vorlagenorientiertes Sprachhandeln wurden auch in dieser Studie genutzt; sie besitzen entsprechend Hochstadts Ausführungen daher ein großes Gelingenspotenzial in Bezug auf das Präteritum. Diese Behauptung gilt es hier am empirischen Material zu überprüfen.

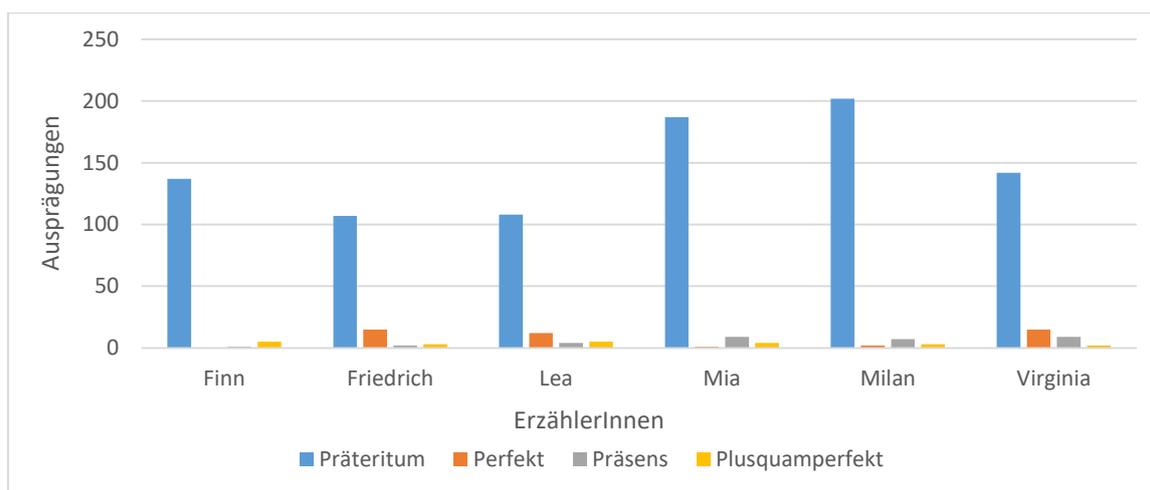


Diagramm 18 Die Anzahl der absoluten Ausprägung unterschiedlicher Tempora in den Texten der Kinder

Wie Diagramm 18 deutlich zeigt, dominiert in allen Geschichten klar das Präteritum. Alle ErzählerInnen gebrauchen dieses Tempus, um ihre Geschichten zumindest als fiktiv zu markieren. Dabei zeigen sie zusätzlich einen grundlegend sicheren Umgang mit den präteritalen Formen: Neben vielen idiosynkratischen Verben gelingt es den ErzählerInnen nahezu durchweg, sowohl sich für die richtige Bildungsweise stark/schwach zu entscheiden, als auch im Falle der starken Konjugation das korrekte Ablautmuster zu gebrauchen. Um einen etwas differenzierteren Einblick zu erhalten, soll ein stärker qualitativ ausgerichteter Blick auf einige wenige interessante Formen gerichtet werden, bevor sich hieran ein kleines Fazit anschließt.

Insbesondere Finn, Mia und Milan zeigen große Sicherheit im Gebrauch des Präteritums. In Finns letzter Geschichte (3\_2) zeigt sich lediglich eine falsche Ablautung von „werfen“ als „wurf“ in der dritten Person Singular sowie eine falsche Entscheidung für die starke Konjugation. Es handelt sich dabei jedoch um das Verb „hängen“, das sowohl stark als auch schwach gebeugt werden kann, was allerdings mit einer Bedeutungsveränderung einhergeht und daher im Kontext betrachtet werden muss. Finn nutzt hier die starke Form: „**hing** er ihn über einen und über den andern baum“ (3\_2, Z. 5), obwohl diese Form im Deutschen einen Zustand beschreibt. Da Finn jedoch das Verb für eine aktive Tätigkeitsbeschreibung gebraucht, müsste es schwach gebeugt werden. Es handelt sich dabei jedoch um eine Ausnahmerecheinung, die sich lediglich noch einmal bei Friedrich und dem Verb

„legen“ zeigt, der sich hier jedoch korrekt für die schwache Bildungsweise entscheidet („und DANN (.) **legte** [nicht lag, N.N.] sie ein ei (.).“ 2\_2, Z. 3). Zudem gebraucht Finn insgesamt die meisten intransitiven Verben; darunter auch einige, die im Deutschen selten vorkommen, wodurch sich laut Annahmen aus der Theorie gerade Unsicherheiten im Präteritumgebrauch ergeben. Darunter zählen vor allem „flechten - flocht“ (3\_2), „zerreißen – zerriss“ (3\_2), „verschwinden – verschwand“ (3\_2), „ernennen – ernannte“ (1\_2), aber auch „schlagen – schlug“ (2\_2), „anschleichen – anschlich“ (2\_2), „beginnen – begann“ (1\_2) u.a.m. Es fällt auf, dass er vor allem in seinen Nachhergeschichten eher ungebräuchliche Verben nutzt, was zu seinem Stil im Sinne des Vorher-/Nachhervergleichs in Bezug auf lexikalische Vielfalt passt. Zudem formuliert er nicht ein einziges Mal im Perfekt – dem Tempus der Mündlichkeit – und nur ein Mal im Präsens, wobei diese Form „sieh an“ (3\_2) als SprecherIn-HörerIn-Signal oder als erzählerisches Mittel der Verstärkung gedeutet werden kann – das Präsens dort absolut angemessen.

Auch Mia und Milan gebrauchen mit großer Sicherheit nahezu ausnahmslos das Präteritum als Erzähltempus. Beide erzählen auch generell die längsten Geschichten und nutzen dementsprechend die meisten Präteritalformen, wovon mehr als die Hälfte idiosynkratische Formen darstellen. Anhand von Selbstkorrekturen wird ersichtlich, dass beide sich dem (schwierigeren/ungewöhnlichen) Präteritumgebrauch bewusst sind. So korrigiert Mia einmal ihr Ablautungsmuster von „gehen“ („ähm und dann ähm **gang sie- ging sie** ins herbstland“ 2\_1, Z. 79) und Milan korrigiert sich an zwei Stellen vom Präsens zum Präteritum („doch dann **klingelt's- klingelte es** wieder an der Tür“ 2\_1, Z. 5; „und seitdem **fahren- fuhren** (2) kutschen durch die stadt“ 2\_1, Z. 36). Bei Mia fallen besonders viele nicht-idiosynkratische Formen in 2\_1 und 3\_2 auf; bei Milan insbesondere in 1\_1 und 1\_2. Selbst das Präteritum sehr selten gebrauchter intransitiver Verben bildet er fehlerfrei wie z.B. „graben“, „aufbrechen“, „beginnen“, „erfinden“, „wachsen“, „verlieren“ u.v.m. Auch Friedrich korrigiert sich ein Mal bezüglich des Tempus; er wiederum berichtigt sich von einer Plusquamperfektform aus („die menschen **hatten gedach-** und dann **dachten** halt die menschen“ 2\_2, Z. 8). Insgesamt nutzt er jedoch mit 15 Ausprägungen, genau wie Lea mit zwölf und Virginia mit 15, vergleichsweise häufig das Perfekt. Lea und Virginia machen zudem an je zwei Stellen Fehler bezüglich der korrekten Bildungsweise. So formt Lea zwei Mal eine schwache Verbalform des starken Verbs „trinken“ („trinkte“ statt „trank“ 3\_2, Z. 9, 33) und Virginia des Verbs „schwimmen“ („schwimmte“ statt „schwamm“ 2\_1, Z. 27). Zudem bildet Lea in ihrer ersten Geschichte eine Mischform aus schwacher und starker Beugung des Verbs „finden“ („fandte“ 1\_1, Z. 7; 76). Im weiteren Verlauf des Erzählens zeigt sie jedoch, dass sie auch über die korrekte Bildung verfügt (1\_1, Z. 42, 48). Bei Virginia fällt zudem auf, dass sie häufiger als alle anderen ins Präsens wechselt. Dafür gebraucht sie jedoch kein szenisches Präsens, sondern ein Wechsel findet innerhalb des Erzählvorgangs statt, sodass dadurch ein sprachlicher Bruch entsteht; insbesondere in ihrer ersten Geschichte, in der sie sechs

Perfektformen gebraucht. Betrachtet man diese Formen genauer, fällt auf, dass es sich vor allem um starke Verben handelt, sodass die Vermutung naheliegt, dass Virginia das Perfekt nutzt, um über Unsicherheiten in der präteritalen Bildungsweise starker Verben hinwegzugehen. Wenn man betrachtet, dass sie insgesamt nur vier unterschiedliche stark gebildete Verben innerhalb ihrer vier Geschichten nutzt („springen“ 1\_1, „schwimmen“ 2\_1, „denken“, „sprechen“ 2\_2), was im Vergleich zu ihren MitschülerInnen enorm wenig ist, wird diese Vermutung bestärkt. Insbesondere auch der Begleitsatz wird von ihr, wie auch von Lea, des Öfteren im Perfekt mittels „hat gesagt“ eingeleitet. Bei Friedrich hingegen nimmt der Gebrauch des Perfekts kontinuierlich ab: Finden sich in 1\_1 noch neun Ausprägungen, so sind es in 1\_2 nur noch drei, in den nächsten eine und in seiner letzten gar keine mehr. Dies könnte man im Sinne einer Entwicklung beschreiben, die sich auch bei Lea zeigt: Ist das Verhältnis zwischen Präteritum und Nicht-Präteritum beim ersten Treffen noch etwa 50/50, so nimmt dies auf fast 100/0 ab, wie das folgende Diagramm zeigt.

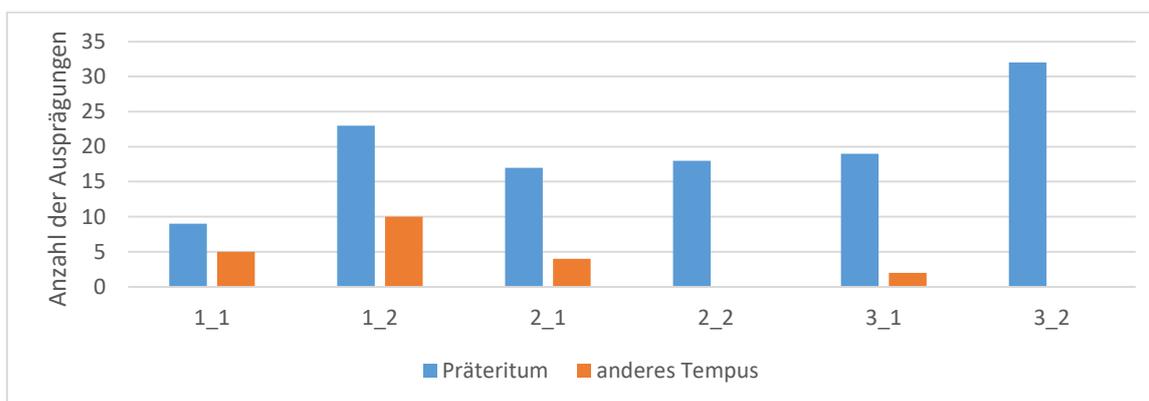


Diagramm 19 Tempusgebrauch bei Lea: Präteritum versus Präsens/Perfekt/Plusquamperfekt

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Präteritum als Erzähltempus deutlich dominiert, auch wenn an keiner Stelle explizit danach verlangt wurde. Die Erzählform Phantasiegeschichte stellt dementsprechend einen Erprobungsspielraum für das erzählende Tempus Präteritum dar, der sonst gerade im medial Mündlichen u.a. aufgrund des beschriebenen Präteritumschwunds selten so beiläufig zustande kommt. Neben der gegebenen Möglichkeit, generell konzeptionell schriftlich im mündlichen Medium zu agieren, trifft dies auch im Speziellen auf das distanzsprachliche Mittel „episches Präteritum“ zu.

Den jungen ErzählerInnen gelingt zudem nahezu vollständig, bis auf die wenigen genannten Ausnahmen, eine korrekte Bildungsweise; sowohl was die Entscheidung für die schwache oder starke Beugung betrifft als auch in Bezug auf die korrekte Ablautung der starken Verben. Daher trifft eine Folgerung Quasthoffs auch für diesen Korpus zu:

„Sprachverhalten hat nicht nur mit mehr oder geringer ausgeprägten Fähigkeiten zu tun, sondern auch mit dem persönlichen Stil eines jeweiligen Kindes, seinen sprachlich-textuellen Vorlieben, seiner ganz eigenen Art, sich zu präsentieren“ (2002, S. 196).

Für diese DrittklässlerInnen, die nach eigenen Angaben doch auf eine sehr unterschiedliche literarische Sozialisation zurückgreifen und erhebliche schulische Leistungsdifferenzen aufzeigen, gelten dementsprechend ein sehr solider Umgang und damit einhergehend weitreichend ausgebaute Kompetenzen bezüglich der Tempora, insbesondere des Präteritums.<sup>343</sup> Daher wäre eine Untersuchung mit jüngeren ProbandInnen interessant: Welche (Un-) Sicherheiten bestehen und welche Strategien werden ggf. zum Ausgleich genutzt – eine Vermeidung durch Perfektbildung (siehe Hentschel/Weydt 2003, S. 108), ein kreativer Umgang mit selbstgeschöpften Formen (siehe Quasthoff 2002, S. 191; Wardetzky/Weigel 2008, S. 96) oder welche anderen Strategien sind denkbar? Welche Schlussfolgerungen können bezüglich einer angemessenen Didaktik daraus gezogen werden?

In der didaktischen Literatur wird im Gegensatz zum expliziten Üben das beiläufige Erproben beim Erzählen im Sinne eines mimetischen Zugangs diskutiert. Dieser Ansatz zeigt sich hier insbesondere in Bezug auf Friedrich, Virginia und Lea, die alle drei Unsicherheiten zeigen, als interessante Variante. Ohne explizite Thematisierung im Unterricht oder Wertung arbeiten sich die drei ErzählerInnen am grammatischen Phänomen ab, sodass sich in allen Geschichten eine Aufmerksamkeit für das Präteritum als Teil des narrativen Musters zeigt. Durch das eigene Formulieren als Nacherzählen oder gar als primäre Produktion, als Phantasieerzählung wie in der vorliegenden Studie, werden Kinder mit der komplexen Zeitform Präteritum konfrontiert und können damit „experimentieren“ (ebd.). Da bei Virginia und Friedrich der Wechsel ins Perfekt nach der Impuls-Geschichte stark zurückgeht und sich auch bei Lea der Gebrauch in Relation zur Textlänge vermindert (vgl. Diagramm 19), wird die didaktisch höchst relevante Vermutung bestärkt, dass neben einer (märchen-) literarischen Sozialisation auch ein direktes Sprachvorbild im Sinne einer Performanzsituation in diesem Bereich eine tragende Rolle spielt, dessen Effekte beim erstmaligen Auftreten am größten sind.<sup>344</sup> Ein weiteres bildungssprachliches grammatisches Phänomen stellt der Konjunktiv dar, worauf im folgenden Unterkapitel eingegangen wird.

---

<sup>343</sup> Für statistisch belastbare Aussagen müsste selbstverständlich die Anzahl der Versuchspersonen deutlich erhöht werden.

<sup>344</sup> Auch andere empirische Untersuchungen zum mündlichen Erzählen, genauer zur Vorbildfunktion professioneller ErzählerInnen, zeigen signifikante Effekte zum ersten Messzeitpunkt, die sich zum zweiten und dritten stark abschwächen (siehe z.B. Evaluationsergebnisse im Projekt „Einsteins Kinder®“ zur Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen durch mündliches Erzählen [Sommer/Groß 2017, S. 151-159]).

### 6.2.3 Konjunktiv als Hürde

Ganz ähnlich wie das Präteritum stellt auch der Konjunktiv eine sprachliche Erscheinung dar, die innerhalb der alltäglichen Kommunikation rar geworden ist bzw. deren Formbestand sich reduziert. Es betrifft in diesem Fall den Modus des Verbs,<sup>345</sup> der im Indikativ, Imperativ oder eben im Konjunktiv stehen kann und unabhängig vom Tempus gebildet wird. Beim Konjunktiv, oft auch als „Möglichkeitsform“ bezeichnet, wird zwischen Indirektiv (Konjunktiv I) und Restriktiv (Konjunktiv II) differenziert, die sich grundsätzlich in der Bildungsweise und ihrem Gebrauch unterscheiden. Darauf soll kurz eingegangen werden, bevor ein differenzierter Blick auf das empirische Material geworfen wird.

Während der Konjunktiv I aus dem Präsens Indikativ abgeleitet wird, weshalb ihn Helbig und Buscha auch als „Konjunktiv Präsens“ (1994, S. 191) bezeichnen, wird der Konjunktiv II aus dem Präteritum abgeleitet und zuweilen als „Konjunktiv Präteritum“ (ebd.) bezeichnet. Diese Bezeichnungen können jedoch irreführend sein, da zwischen beiden Konjunktivformen keine temporalen Unterschiede bestehen, sondern Unterschiede bezüglich der Anwendungsbereiche (vgl. Hennig 2000, S. 108). Bleibt beim Restriktiv in der Schwebelage, ob eine Prädikation nun gilt oder nicht, so wird mit dem Indirektiv eine eingeschränkte Geltung noch stärker zum Ausdruck gebracht. Diese Form ist jedoch nur noch selten im Deutschen anzutreffen, steht somit für einen gehobenen Stil und beschränkt sich auf monologisch ausgerichtete Distanzkommunikation – vor allem im Medium der Schrift<sup>346</sup>: „Er [der Konjunktiv I, N.N.] kommt in der gesprochenen Standardsprache nur in öffentlichen Situationen vor, die stark an den schriftsprachlichen Bereichen ausgerichtet sind, in denen die Präskriptionen der Grammatiken besonders beachtet werden“ (Bausch 1979, S. 116, zit. nach Thieroff 1992, S. 227). Der Konjunktiv II hingegen, insbesondere die Umschreibungsform mit „würde“, ist typisch für dialogische Kommunikationssituationen und ersetzt dementsprechend sogar den Konjunktiv I innerhalb der indirekten Rede, der bisher als regelkonform galt.<sup>347</sup> Diese Gebrauchsbeobachtung macht Hennig innerhalb eines Textsortenvergleichs, in dem der Konjunktiv I in monologisch ausgerichteten Rezensionen häufiger vorkommt. Der Konjunktiv II hingegen kommt häufiger in offiziellen Briefen

<sup>345</sup> Der Modus kann im Deutschen ebenso durch Modalverben, modifizierte Verben und Modalwörter (z.B. „wahrscheinlich“) angezeigt werden, die ebenfalls in der Lage sind, eine Einschätzung der Realisierungsmöglichkeit eines Sachverhaltes auszudrücken und den zusätzlichen Gebrauch des Konjunktivs erübrigen (vgl. Hentschel/Weydt 2003, S. 114; vgl. Ulrich 2014, S. 8).

<sup>346</sup> Neben dem Gebrauch des Konjunktiv I innerhalb von indirekter Rede ist er für einige Textsorten typisch, z.B. in Rezepten (z.B. „Man nehme ...“), in festen Formulierungen wie z.B. „Wie dem auch sei“, „Komme, was wolle“ und in textstrukturierenden Wendungen wie z.B. „erwähnt sei auch ...“ (vgl. Hentschel/Weydt 2003, S. 119).

<sup>347</sup> Ulrich betont sogar: „Es ist [...] nicht auszuschließen, dass die ‚würde-Form‘ sich im Laufe des Sprachwandels in Zukunft sogar zu einem ‚Einheitskonjunktiv‘ entwickeln wird“ (2014, S. 6). Bei Gleich- und Vorzeitigkeit sind Umschreibungen mit „würde“ allerdings nicht gebräuchlich, sodass hier meist auf den Indikativ ausgewichen wird (z.B. „Er sagte, dass sie noch schläft/dass sie lange geschlafen hat“). Fernerhin wird ausgewichen auf zusammengesetzte Formen mit „haben“ oder „sein“ (z.B. „er sei/wäre gelaufen“ statt „er lief“, „er habe/hätte gelacht“ statt „er lache“).

vor, die stärker dialogisch orientiert sind und damit Merkmale der Nähekommunikation aufweisen (vgl. ebd., S. 137). Hentschel und Weydt stellen sogar fest:

„In der modernen Umgangssprache, in der die Formen des sogenannten Konjunktiv I nicht mehr gebräuchlich sind, übernimmt der Indikativ zudem die Funktion des Konjunktivs der indirekten Rede“ (2003, S. 115).

Dementsprechend stellt der Konjunktiv, insbesondere der Konjunktiv I, ein weiteres Merkmal konzeptioneller Schriftlichkeit dar.

Der Konjunktiv I wird stets synthetisch gebildet und leitet sich aus dem Präsens Indikativ ab. Dabei gibt es bei starken Verben meist eine vokalische Differenzierung (z.B. „es gibt – es gebe“, „er hält – er halte“). Wird eine Pluralform gebraucht, bleibt eine Unterscheidung zum Indikativ aus (z.B. „sie geben“, „sie halten“), wodurch Uneindeutigkeiten entstehen und daher normgerecht auf den Konjunktiv II zurückgegriffen wird. Dieser kann sowohl synthetisch als auch analytisch gebildet werden. Im Falle einer synthetischen Bildungsweise kann eine Neutral- oder eine Rückperspektive ausgedrückt werden, wobei sich letztere an das Plusquamperfekt des Indikativs anlehnt und somit mittels Tempusklammer gebildet wird (z.B. „wäre gekommen“, „hätte gedacht“). Es entstehen dadurch Aussagen, die etwas kontrafaktisch Angenommenes ausdrücken, wodurch diese Form des Konjunktivs auch als „Irrealis“ bezeichnet wird. In der Neutral-Perspektive leitet sich die Bildungsweise vom Präteritum Indikativ ab und drückt damit als „Potentialis“ eine Möglichkeit aus. Bei starken Verben kommt es hierbei zur Hinzufügung eines Flexivs <e> (z.B. „ich liefere, du lieferst“), häufig einhergehend mit einer Umlautung des Stammvokals (z.B. „er tat – er täte“), wobei einige Verben Doppelformen hervorgebracht haben (z.B. „begänne – begönne“) – jedoch ohne weitere semantische Unterscheidung. Der Konjunktiv II schwacher Verben hingegen entspricht dem Präteritum Indikativ (z.B. „er machte“, „er schaffte“). Durch fehlende Unterscheidungsmöglichkeiten in diesem Fall wird auf die analytische Bildungsweise zurückgegriffen, die ebenfalls mit Verbalklammer – „würde“ plus Infinitiv des Verbs – gebildet wird (vgl. Weinrich 2007, S. 240ff.). Der Restriktiv wird in unterschiedlichen Kommunikationssituationen gebraucht, vor allem aber für Modalitäten (z.B. „das dürfte schwierig sein“), Wünsche (z.B. „wenn ich Zeit hätte“), Bedingungsgefüge (z.B. „wenn sie mich fragte, gäbe ich ihr zur Antwort“), fiktive Vergleiche (z.B. „Er gab sich, als ginge es ihn nichts an“), Negationsinhalte (z.B. „Ich denke nicht, dass ich mich so verbessere/verbessern würde“), Höflichkeit (z.B. „Hättest du einen Moment Zeit?“) oder indirekte Rede (z.B. „Er sagte, sie ginge nach Hause“; vgl. ebd., S. 258).<sup>348</sup> Am häufigsten gebraucht wird der synthetische Konjunktiv bei Kopula- und Hilfsverben sowie den Verben „wissen“ und „kommen“ (vgl.

<sup>348</sup> Zu den Funktionen des Konjunktivs siehe auch Ulrich 2014, S. 7.

ebd., S. 248). Zusammenfassend ergeben sich folgende mögliche Bildungsweisen, die sich innerhalb ihrer Bedeutung um wenige Nuancen unterscheiden:

Indirektiv	Restriktiv		
	Synthetisch, Neutral-Perspektive	Synthetisch, Rück-Perspektive	Analytisch
Er sagte, er sei müde.	Er sagte, er wäre müde.	Er sagte, er wäre müde gewesen.	Er sagte, er würde müde sein.

Tabelle 13 Bildungsweisen des Konjunktivs inklusive Beispiel

Winfried Ulrich fordert in seinem Artikel „Wenn ich ein Vöglein wär...“ (2014), vor allem aufgrund des zu verzeichnenden Rückgangs des Konjunktivs innerhalb eines weiteren Sprachwandels<sup>349</sup>, SchülerInnen im Unterricht für sprachliche Ausdrucksnuancen zu sensibilisieren und nach dem Mehrwert gegenüber dem Indikativ zu fragen, anstatt beide Konjunktivformen formal zu behandeln und den Indirektiv für die indirekte Rede einzufordern (vgl. Ulrich 2014, S. 5). Diese ist laut Duden „der wichtigste Funktionsbereich des Konjunktivs“ (2009, S. 523), da sein Vorkommen hier mit Abstand am häufigsten ist. Damit gilt der Konjunktiv, wie im Unterricht maßgeblich vermittelt wird, als prototypisches Mittel, um auf andere Texte/Aussagen zu referieren. Dies kann jedoch gleichermaßen durch andere grammatische Mittel wie reedeinleitende Verben des Denkens/Sagens/Fühlens<sup>350</sup>, Konstruktionen mit bestimmten Präpositionen oder formelhafte lexikogrammatistische Konstruktionen (z.B. „Der Autor vertritt die Meinung, dass ...“) geschehen (vgl. Rödel 2016, S. 50). Damit kann gleichermaßen angedeutet werden, in welcher Art und Weise die Rede hervorgebracht wurde (z.B. „flüstern“, „triumphieren“, „schreien“, „stöhnen“) oder es kann eine subjektive Stellungnahme der SprecherIn ausgedrückt werden (z.B. „übertreiben“, „lügen“, „vorgeben“; vgl. Weinrich 2007, S. 898). Zusätzlich wird die indirekte Rede meist über einen Inhaltjunktiv (z.B. „dass“, „ob“) angezeigt (z.B. „Sie sagten, dass sie weg waren.“), wobei in der Umgangssprache zumeist ein Nulljunktiv (z.B. „Sie sagten, sie waren gestern weg.“) bevorzugt wird (vgl. ebd.).

Ein zweiter wichtiger Anwendungsbereich des Konjunktivs ist der Konditionalsatz, in dem ausnahmslos der Konjunktiv II steht. Dabei handelt es sich um einen typischen Anwendungsfall in der Grundschule, wenn beispielsweise innerhalb einer kreativen Schreibaufgabe nach dem hypothetischen „Was-wäre-wenn“ gefragt wird. Die dabei entstehende Phantasiegeschichte stellt

<sup>349</sup> Insbesondere im nord- und mitteldeutschen Raum geht der Konjunktiv innerhalb der Alltagskommunikation immer weiter zurück, wodurch v.a. der Konjunktiv II der stark gebeugten Verben oft nicht mehr geläufig ist und daher als gekünstelt, veraltet oder stilistisch zu gehoben wahrgenommen wird (vgl. Ulrich 2014, S. 4).

<sup>350</sup> Diese Verben können der Rede vorangestellt, nach- oder eingeschoben sein.

laut Jünger eines von wenigen Textmustern dar, innerhalb dessen auch jüngere Kinder Einsicht in die Funktion und Bildungsweise des Konjunktivs gewinnen können (vgl. Jünger 2014, S. 10; siehe auch Wilczek 2014, S. 35; Ritter/Rönicke 2014a, S. 65ff.; Naugk et al. 2016, S. 78ff.).

Auch in den Phantasiegeschichten dieser Studie gebrauchen die ErzählerInnen Konjunktivformen sowohl zur Markierung indirekter Rede als auch zur Anzeige potentieller (Un-) Möglichkeiten (Potentialis/Irrealis); ferner zeigen sich jedoch auch Ersetzungen mittels „würde“-Form und Indikativ.

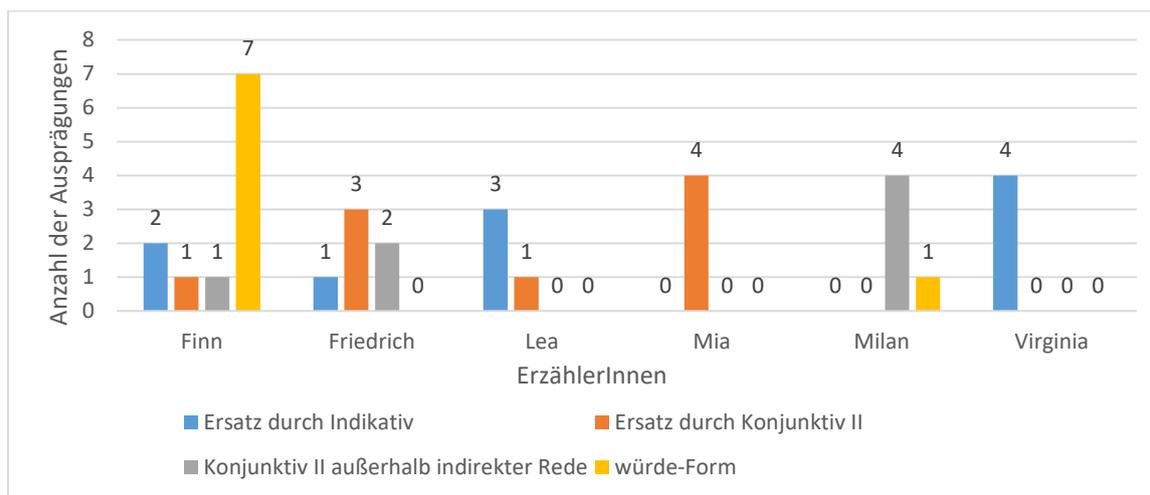


Diagramm 20 Gebrauch des Konjunktivs im Textkorpus

Den Konjunktiv I nutzt tatsächlich bis auf eine Ausnahme („er solle“ FRI 3\_2, Z. 6) keineR der ErzählerInnen. Wie in den theoretischen Ausführungen beschrieben wurde, ist der Gebrauch durch andere Formen verdrängt worden. In diesem Material wurde, wie Diagramm 20 zeigt, der Konjunktiv I in zehn Fällen durch den Indikativ ersetzt. Davon zwei Mal bei Finn (1\_1, Z. 22f.; 3\_1 Z. 15f.), ein Mal bei Friedrich (1\_1, Z. 11), drei Mal bei Lea (1\_1, Z. 15; 1\_2, Z. 10f., 40f.) und vier Mal bei Virginia (1\_1, Z. 18, 24; 2\_1, Z. 13; 2\_2, Z. 48). Die als sehr sprachversierte ErzählerInnen auftretenden SchülerInnen Mia und Milan machen davon in keinem Moment Gebrauch. Mia ersetzt hingegen in vier Propositionen (1\_2, Z. 4, 21, 22, 34) den Konjunktiv I mittels Konjunktiv II, wie auch Finn ein Mal (1\_2, Z.5), Friedrich drei Mal (1\_2, Z. 6; 3\_2, Z. 11, 15) und Lea ein Mal (2\_1, Z. 9). Um die Bildung des Restriktivs für verschiedene Verbformen zu umgehen, setzt Finn in sieben (!) Propositionen die „würde“-Form ein. Ersetzt werden Konjunktivformen von „machen“ (1\_2, Z. 22), „ernennen“ (1\_2, Z. 23), „finden“ (2\_2, Z. 31), „fallen“ (3\_2, Z. 11, 12) und „landen“ (3\_2, Z. 36). In einem Fall ersetzt er mit „würde“ das Vollverb (3\_1, Z. 9). Milan tut es ihm in einer gebreugten Form von „wissen“ (1\_1, Z. 67) gleich. Milan ist es auch, der am häufigsten den Konjunktiv II regelkonform gebraucht, jedoch handelt es sich hierbei ausschließlich um die Modalverben „können“ (1\_1, Z. 73; 1\_2, Z. 44, 52) und „wollen“ (1\_2, Z. 45) und das Verb „kommen“ (2\_1, Z. 9) – Weinrich zufolge allesamt die gebräuchlichsten Verben im Konjunktiv II (vgl. Weinrich 2007, S. 248). Gleiches gilt für das Hilfsverb

„haben“ (FRI 2\_2, Z. 16), das Friedrich neben „können“ (1\_2, Z. 1) ein Mal einsetzt, und „sein“ (FIN 1\_2, Z. 25), das Finn innerhalb eines Konditionalsatzes korrekt gebraucht.

Zusammenfassend ist also festzuhalten, dass es sich beim Konjunktiv um eine komplexe grammatische Konstruktion handelt, die im mündlichen Medium bis auf einige Ausnahmen, auch begründet durch einen sprachlichen Wandel, kaum noch vorkommt; stattdessen begegnet man ihm eher im Bereich der Schrift und damit in literalen Strukturen. Dort wird er vor allem genutzt, um fiktive Welten aufzumachen, hypothetische Szenarien zu entwerfen, Bedingungen in Konditionalgefügen zu benennen oder Redebeiträge sowie Gedankengänge anderer zu markieren. Diese Gebrauchsgründe werden innerhalb von Phantasiegeschichten relevant, wie auch die Erzählungen dieser Studie zeigen. Jedoch wird der heutzutage ungebräuchliche Konjunktiv I generell vermieden und stattdessen gegen andere Konjunktivformen oder gar den Indikativ ersetzt, was eine typische Sprachhandlung in der Alltagskommunikation darstellt. Bezüglich didaktischer Implikationen könnten gerade die Wirkung und Funktion des Konjunktivs in Abgrenzung zum Indikativ innerhalb der indirekten Rede zum Ausgangspunkt werden, um reflexionsorientiert anhand des eigenen Sprachgebrauchs über dieses grammatische Phänomen nachzudenken.

#### 6.2.4 Hypotaktischer Satzbau

Ein weiteres und für diese Arbeit letztes sprachliches Phänomen, das gesondert herausgegriffen und betrachtet wird, bezieht sich auf den Bereich der Syntax. Hierbei machen Satzgefüge, anstelle von durch „und“ oder „aber“ gereihten Hauptsätzen (Koordination),<sup>351</sup> den Eindruck eines elaborierten Sprachgebrauchs. Sie helfen, einen monotonen Rhythmus zu vermeiden, der lediglich in Gedichten oder ausgewählten Passagen anderer Textsorten sowie in „leichter Sprache“ erstrebenswert sein kann.

Um den Gebrauch zu untersuchen, müssen zuvor die Satzarten bestimmt werden. Dazu kann jede Proposition in Hauptsatz (finites Verb i.d.R. an zweiter Stelle) oder Nebensatz (finites Verb i.d.R. an letzter Stelle) unterschieden werden. Im Gegensatz zu Hauptsätzen sind Nebensätze abhängig von Hauptsätzen oder anderen Nebensätzen und können somit bei Lösung aus dem Satzgefüge nicht als selbstständige Einheit verwendet werden, es sei denn, ihr kommunikativer Status wird verändert (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 2237). Nebensätze sind Hauptsätzen untergeordnet und nehmen die Funktion eines Satzgliedes des Hauptsatzes ein. So besteht eine Möglichkeit der Klassifizierung von Nebensätzen darin, sie in Beziehung zu ihrer Satzteilfunktion zu setzen. Damit wird eine Einteilung in Subjektsätze, Objektsätze, Prädikativsätze, Adverbialsätze, Attributsätze und

---

<sup>351</sup> „Aber“ zählt als adversativer Konjunktiv, „und“ als additiver Konjunktiv. Letzterer stellt als häufigster und am weitesten verwendbarer Konjunktiv den Standardfall von Koordination im Deutschen dar. Weitere Ausführungen dazu siehe Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997, S. 2390f.).

weiterführende Nebensätze als Sonderfall des Attributsatzes möglich (siehe dazu Hentschel/Weydt 2003, S. 420). Weiterhin sind Nebensätze nach dem Grad der Abhängigkeit zum Hauptsatz (ersten, zweiten, dritten Grades usw.), nach ihrer Position im Satz (Vordersatz, Nachsatz, Zwischensatz) sowie nach ihrem Wortstellungstyp bestimmbar. Dabei zählen Infinitivkonstruktionen und eingeleitete Nebensätze, auch als syndetisch bezeichnet, als Spannsätze. Uneingeleitete Nebensätze, auch als asyndetisch bezeichnet (v.a. konditionale und konzessive Adverbialsätze), werden als Stirn- oder Kernsätze bezeichnet (vgl. ebd., S. 427). Relativsätze, die im Deutschen sehr häufig vorkommen und in der Schule daher zeitig thematisiert werden, beschreiben ein Nomen im Hauptsatz näher und nehmen damit die Funktion eines Attributes ein. Sie werden im Deutschen stets eingeleitet (durch Relativpronomen oder -adverbien). Eine Besonderheit stellen Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen dar, die als verkürzte Nebensätze angesehen werden und deren Gebrauch, wie oben herausgearbeitet wurde, das bildungssprachliche Register kennzeichnet.

Das Verfahren der Einbindung von Nebensätzen in kommunikative Minimaleinheiten wird als Subordination bezeichnet (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, S. 2236). Innerhalb der Umgangssprache kommen derartige Satzgefüge seltener vor als koordinierende Satzverbindungen: „Wo die Schriftsprache noch unterordnet, ordnet die Umgangssprache längst nebeneinander“, stellt Baumgärtner bereits 1959 fest (S. 103, zit. nach Budde 1977, S. 56). Für die Planung der Sätze bedeutet die komplexere Hypotaxe eine größere Weitsicht, die benötigt wird, um die jeweilige Konstruktion folgerichtig und vollständig zum Abschluss zu bringen. Sie wird innerhalb des Spracherwerbsprozesses daher auch erst später erworben. Gantefort et al. (2009) stellen dazu folgende Erwerbsstufen fest: Nach isolierten Hauptsätzen werden reihende Konjunktionen erworben, durch die eine additive oder temporal-sequenzielle Verbindung ermöglicht wird, wonach adversative Verbindungen folgen. Erst danach verwenden LernerInnen Relativsätze sowie hypotaktische Satzstrukturen, um einen größeren Detaillierungsgrad zu erreichen (vgl. Gantefort et al 2009, S. 62). Um einen Entwicklungsstand festzustellen und zwischen SprecherInnen verschiedener Muttersprachen zu vergleichen, könnten laut der AutorInnen die Stufen festgestellt und ausgezählt werden. Demnach gelten grammatisch komplexe Satzkonstruktionen, insbesondere ein vielfältiger Gebrauch von Konjunktionen und Relativsätzen, als bildungssprachlich. Ebenso wird das Formulieren im Passiv eingeschätzt, was konzeptuell komplexer ist als das Aktiv und wozu ein hohes Maß an syntaktischem und morphologischem Wissen nötig ist, wodurch es auch von einsprachigen Kindern erst relativ spät erworben wird und im medial Mündlichen selten vorkommt (vgl. Becker 2006, S. 156f.). Im Folgenden wird noch einmal ein genauer Blick auf die syntaktische Qualität der hier betrachteten Erzählungen gerichtet.

Insgesamt unterscheidet sich der Sprachstil bezüglich der Syntax zwischen den SchülerInnen erheblich, wie im Diagramm 21 erkennbar wird, das die Mittelwerte der syntaktischen Komplexität aller Texte jedes Kindes abbildet.

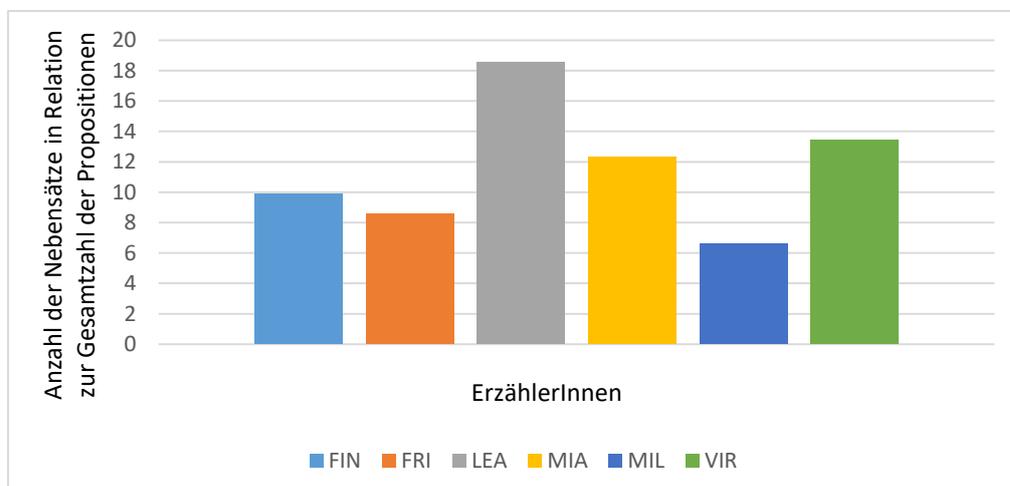


Diagramm 21 Vergleich der syntaktischen Komplexität aller ErzählerInnen

An diesem Diagramm kann abgelesen werden, dass Milan im Mittelwert am häufigsten Satzgefüge bildet und Lea mit Abstand am seltensten.<sup>352</sup> Betrachtet man die Qualität der Nebensätze genauer, so fällt hingegen auf, dass Finn, Lea, Mia und Virginia vor allem Konjunktionalsätze formen und Finn die meisten verschiedenen Subjunktionen verwendet. Von den 27 Subjunktionen, die er einsetzt, gebraucht er insgesamt zwölf verschiedene.<sup>353</sup> Lediglich zwei weitere Subjunktionen werden von den anderen ErzählerInnen genutzt. Wo Friedrich und Lea nahezu ausschließlich, Mia und Milan immerhin vorrangig „dass“- und „weil“-Sätze bilden, ist die Streubreite der Subjunktionen bei Finn mit Abstand am größten, was als eindeutiges Zeichen für Bildungssprache herausgestellt wurde (Kapitel 2.5.2). Vergleicht man nun erneut die Vorher- mit den Nachhergeschichten im Hinblick auf die syntaktische Qualität, so fällt auf, dass Finn im Vorher nur drei verschiedene Subjunktionen insgesamt sechs Mal nutzt, im Nachher elf verschiedene 21 Mal. Auch verkürzte Nebensätze im Bereich der Infinitivkonstruktionen gebraucht Finn am häufigsten, wobei alle fünf Ausprägungen innerhalb seiner Nachhergeschichten zu finden sind. Bei den anderen SchülerInnen halten sich die wenigen Ausprägungen im Vorher und Nachher etwa die Waage.

Friedrich und Milan bilden auch verhältnismäßig viele Relativsätze, wie dem Diagramm 22 entnommen werden kann.

<sup>352</sup> In diesem konkreten Fall nutzt Milan etwa in jeder siebten Proposition einen Nebensatz und Lea nur in jeder neunzehnten.

<sup>353</sup> Darunter finden sich dass (4), ob (4), wie (2), was (1), wenn (3), wo (1), sodass (2), warum (1), als (6), bis (1), damit (1), weil (1). Die Zahlen in Klammern bilden die absoluten Häufigkeiten ab.

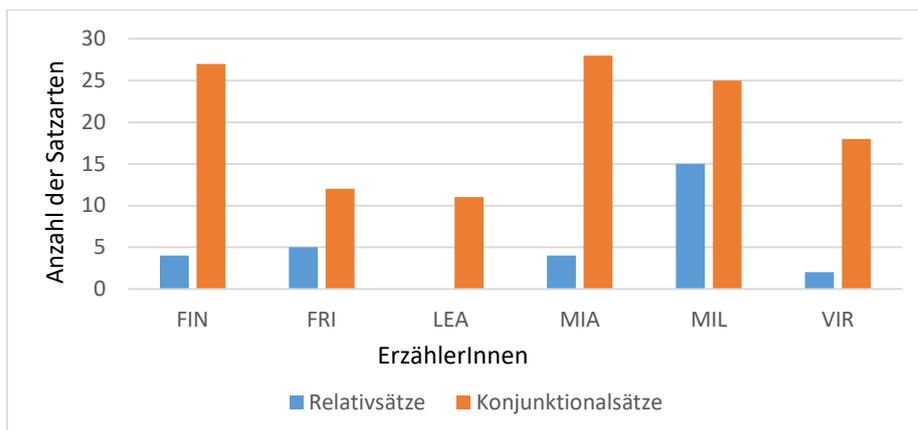


Diagramm 22 Anzahl von Relativ- und Konjunktionalsätzen im Vergleich

Die Relativsätze werden dabei, bis auf eine Ausnahme („welche“ VIR 2\_2, Z. 13), mit den Relativpronomen *der/die/das* oder Interrogativpronomen *wer/was* gebildet. Auffällig ist, dass Lea weder Infinitiv- noch Relativsätze formt und damit, neben wenigen Ausnahmen, am stärksten koordinierende Sätze bildet. Betrachtet man nun noch die Abhängigkeitsgrade der Nebensätze und damit die Intensität der Verschachtelung, so fällt auf, dass es sich in den meisten Fällen um Nebensätze ersten Grades handelt. Ein Satzgefüge bis zu einem Nebensatz vierten Grades findet sich bei Mia (1\_1, Z. 42-45). Des Weiteren kommen in den Geschichten drei Satzgefüge mit Nebensätzen dritten Grades vor (FIN 1\_2, Z. 30-33; MIA 2\_1, Z. 29-31; MIL 2\_2, Z. 54-57) sowie weitere zwölf Satzgefüge mit Nebensätzen zweiten Grades. Lediglich Friedrich und Lea bilden keinerlei solcherart komplexer Satzgefüge, was zu ihrer generellen stilistischen Ausgestaltung passt.

Die meisten Nebensätze stehen im Korpus als Vordersätze, es kommen jeweils auch Zwischen- und Nachsätze vor, jedoch deutlich seltener. Für Vordersätze ist eine komplexere Vorausplanung notwendig, insbesondere in Bezug auf die Textoberfläche. Virginias Satzgefüge unterscheiden sich nochmals bezüglich ihrer Konzeption. Zwar bildet sie durchaus viele Satzgefüge, jedoch sind diese offensichtlich auch Ergebnis medialer Mündlichkeit, was bedeutet, dass ihre Qualität sich zum Teil deutlich von denen der anderen ErzählerInnen unterscheidet. Dies zeigt sich beispielsweise in den komplexeren Satzgefügen in 1\_2, die ohne weiteres Nachdenken aus sich heraus unverständlich bleiben, was wiederum an ihrer undeutlichen Aussprache und ihren grammatikalischen Problemen liegt: „und da war EIN mensch//der vorne (voll?)//wo sie gewartet haben“ (Z. 56ff.); „und der mensch (lag?) in den haus wollte//weil er das so gut (fandte?)//er das (.) seestern hingegeben hat“ (Z. 75ff.). Zum anderen sind ein Drittel der Konjunktionalsätze Lokalsätze und etwa ein weiteres Drittel Interrogativsätze, wodurch nur wenig Abwechslung zustande kommt. Ein rein quantitatives Auszählen ist dementsprechend für eine Einschätzung der Qualität einer Erzählung in Bezug auf frühe Bildungssprachlichkeit nicht ausreichend.

Resümierend kann herausgehoben werden: Bezüglich der Syntax unterscheiden sich die Erzählungen allgemein hin sehr stark. ErzählerInnen wie Lea und Friedrich gehen nahezu ausschließlich parataktisch vor und nutzen additive Konjunktionen. Diesem Vorgehen schließt sich auch Finn in seinen Vorher-Erzählungen weitestgehend an. In seinen Nachher-Geschichten hingegen, v.a. in 1\_2 und 3\_2, gebraucht er mit Abstand die meisten verschiedenen Subjunktionen, um syntaktische Komplexität zu erzielen, sowie viele Satzgefüge, die er v.a. mit Nebensätzen ersten Grades bildet. Dieses Vorgehen ist auch bei Mia und Milan, unabhängig vom sprachlichen Vorbild, sowohl im Vorher als auch im Nachher zu beobachten.

### 6.3 Fazit

Innerhalb der vorliegenden empirischen Untersuchung wurden mündlich erzählte Phantasiegeschichten auf bildungssprachliche Mittel sowie Spezifika des (mündlichen) Erzählens analysiert. Im Vergleich der sechs bzw. vier Erzählungen konnten für die Kinder typische stilistische Charakteristika herausgearbeitet werden, die auf ein strukturell differentes Vorgehen unterschiedlicher ErzählerInnen hinweisen. Neben quantitativen Auszählungen verschiedener sprachlicher Mittel wurde gleichzeitig deren Qualität begutachtet und mit dem Hintergrundwissen aus der Theorie zu Erzählkompetenz und bildungssprachlicher Kompetenz abgeglichen. So wurden einige Kategorien für Bildungssprachlichkeit, die innerhalb des Theorieteils herausgearbeitet wurden, während der Kodierung des Materials wieder verworfen, da sie für die Erzählform Phantasienarration offensichtlich unbrauchbar waren. Dies betraf v.a. sachliche Darstellungen, Fachwörter, „Papierwörter“ und Abstrakta auf lexikalischer Ebene sowie komplexe Attributgruppen, Nominalstil und unpersönliche Ausdrücke auf syntaktischer Ebene. Andere Kategorien zeigten sich dermaßen zahlreich, dass sie noch einmal gesondert theoretisch unterfüttert wurden und ihre Ausprägungen mit einem nun differenzierteren Blick begutachtet werden konnten. Dafür wurden die grammatikalisch höchst anspruchsvollen Phänomene Konjunktiv, Hypotaxe und Präteritum ausgewählt. Es konnte festgestellt werden, dass alle DrittklässlerInnen einerseits über die Fähigkeit verfügten, korrekte Bildungsweisen der drei Kategorien hervorzubringen. Andererseits zeigte sich rein quantitativ ein unterschiedlich starker Gebrauch dieser Formen innerhalb ihrer mündlichen Erzählungen (Kompetenz vs. Performanz).

Die gebräuchlichere Herangehensweise über die Auswertung und den Vergleich der Codes, statt über die einzelnen Fälle, wäre ebenso denkbar gewesen,<sup>354</sup> aus didaktischer Sicht wäre sie jedoch weniger

---

<sup>354</sup> Damit wäre es möglich gewesen, noch mehr Kategorien früher Bildungssprachlichkeit intensiv zu betrachten. Die ErzählerInnen und ihre Geschichten an sich wären dadurch jedoch ein Stück weit aus dem Blick

ertragreich gewesen. Das Kind mit seinen Erzählungen sollte in diesem Falle über der linguistischen Kategorie stehen. Insofern stellt ein Vergleich von sechs Fallanalysen ausreichend Material zur Verfügung; im anderen Falle wäre für statistisch relevante Aussagen eine größere Stichprobe erforderlich gewesen. Studien, die dieses Vorgehen wählen, beschränken sich jedoch auf wenige Spezifika, die innerhalb der Kindertexte analysiert werden (z.B. Uhl 2015: Präteritum), oder/und verringern zusätzlich die unabhängigen Variablen zur besseren Vergleichbarkeit und Standardisierung. Dies gelingt beispielsweise durch inhaltliche Angleichung (z.B. im Erzählen von Bildergeschichten, z.B. Boueke et al. 1995), durch Untersuchung medial schriftlich erhobener Texte<sup>355</sup> (z.B. Vogt 2006; Uhl 2015) oder durch eine Untersuchung rezeptiver Fähigkeiten (z.B. mittels Durchführung von Hörverstehenstests, z.B. Heppt 2016). Stattdessen wurde in der vorliegenden Studie das empirische Material im Hinblick auf bildungssprachliche Mittel kodiert und anschließend mit einem offenen Blick (im Sinne der „Offenheit qualitativer Forschung“) begutachtet, um für ganz unterschiedliche Phänomene aufmerksam sein zu können, die sich für das mündliche Erzählen als relevant oder außergewöhnlich zeigten.

Dementsprechend konnten innerhalb jedes Falls sehr unterschiedliche Phänomene beobachtet werden, die im Verlauf der Erhebung immer wieder auftraten. Diese wurden innerhalb der Fallanalysen ebenso herausgearbeitet wie der grundsätzliche Gebrauch bildungssprachlicher Mittel und der Einfluss der Impuls-Geschichte der erwachsenen Erzählerin.

Während der Herausarbeitung der eigenen Fragestellung für diese Arbeit (Kapitel 4.3) wurden zwei Annahmen formuliert, die während der Ergebnisanalysen leitend waren. Auf diese soll im Folgenden noch einmal Bezug genommen werden:

- (1) Sobald in den Modus des Erzählens 2 gewechselt wird, wird eine andere Sprache und Narrativik als angemessenes Register bewertet („Kontextualisierungskompetenz“) und dementsprechend gebraucht. Diese orientiert sich an der konzeptionellen Schriftlichkeit und kann als frühe Form von Bildungssprachlichkeit bezeichnet werden.*

Insgesamt konnten in allen Texten spezifische Wendungen und Strukturen gefunden werden, die sich vom alltäglichen Sprachgebrauch unterscheiden und die innerhalb der theoretischen Ausführungen

---

geraten. Dieses Vorgehen würde sich eher für eine größere Stichprobe eignen und ist die herkömmliche Herangehensweise in der Erzählforschung mit nur wenigen Ausnahmen (z.B. Ohlhus 2014).

<sup>355</sup> Dabei entfällt zum einen die (aufwendige) Transkription der Texte, zum anderen entfallen für die Mündlichkeit typische verbale und nonverbale Mittel wie Selbstkorrekturen, Wiederholungen, Abbrüche, Wortverschleifungen und Beobachtungen von z.B. Mimik, Gestik und außertextuellen Aussagen (z.B. SprecherIn-ZuhörerIn-Signale), die allesamt durch die mangelnde Planung und Reflexion sowie durch die Dialogizität in der ErzählerIn-ZuhörerIn-Dyade zustande kommen. Die Notation dieser erschwert wiederum das Auszählen der beobachteten Phänomene.

(auch) dem bildungssprachlichen Register zugeordnet wurden. Ohne expliziten Verweis gebrauchten die SchülerInnen bildungssprachliche Elemente auf allen drei Ebenen. Die Anzahl und teilweise auch die Qualität waren jedoch sehr unterschiedlich. Hierfür können mindestens zwei Gründe festgehalten werden, die sich im Spannungsfeld von Kompetenz und Performanz offenbaren. Offensichtlich abhängig u.a. von der literarischen Sozialisation, nach der im jeweils anschließenden Interview indirekt gefragt wurde, zeigten sich entsprechende Differenzen einerseits bezüglich sprachlicher bzw. narrativer Kompetenzen. Die Kinder, die bereits über viele bildungssprachliche Mittel verfügten (Kompetenz), gebrauchten diese bereits sicher in ihren eigenen Sprachhandlungsprodukten, was z.B. im Merkmal Präteritum herausgearbeitet werden konnte. Für andere Kinder, wie z.B. für Lea und Virginia, stellt dieses Tempus, das ausschließlich über fiktive Geschichten innerhalb von Literarisierungsprozessen erworben wird, mit Ausnahme weniger Formen, die im alltäglichen Sprachgebrauch üblich sind (z.B. Hilfs- und Modalverben), mehr oder minder eine Herausforderung dar. Ihnen bietet die methodische Rahmung eine Art Erprobungsspielraum für derartige Lernprozesse. Andererseits konnte im Fall Finn herausgearbeitet werden, dass die reine Verfügbarkeit von bildungssprachlichen Mitteln nicht gleichzeitig deren Gebrauch bewirkt. Dies wurde daran erkennbar, dass die Geschichten vor und nach der Impuls-Erzählung in Bezug auf den Gebrauch von bildungssprachlichen Elementen deutliche Differenzen aufzeigten. Somit gelang es Finn, innerhalb eines performativen Akts, sein bildungssprachliches Potenzial (Kompetenz) noch besser auszuschöpfen, was die zweite Annahme empirisch stützt:

*(2) Schriftförmige Sprachvorbilder helfen implizit, selbst im Modus der konzeptionellen Schriftlichkeit zu agieren.*

Ohne jegliches Wertes und Explizieren, im Sinne von „Du hast meine Geschichte gehört; jetzt versuch es doch auch nochmal besser“, konnte innerhalb der Fallanalysen zu allen drei Zeitpunkten sehr deutlich herausgestellt werden, dass Finn über sichtlich elaboriertere sprachliche Fähigkeiten verfügt, als er dies z.B. in seiner ersten Geschichte (1\_1) zeigt. Obwohl seine Geschichten generell den Ansprüchen einer gelungenen Erzählung genügen (nachvollziehbarer Aufbau, Kohärenz, phantastisches Figurenarsenal, Fiktionserzeugung mittels Präteritum, wörtliche Rede u.v.m.), tritt er innerhalb seiner Nachher-Erzählungen nur wenige Minuten später als beträchtlich versierterer Erzähler auf, was die bildungssprachliche Qualität der jeweiligen Geschichte anbelangt. In Abgleich mit seinen literarischen Erfahrungen passt er seinen sprachlichen Duktus an den der erwachsenen Erzählerin an. Dieses Phänomen konnte in dem Maße jedoch ausschließlich bei Finn beobachtet werden.

Die Geschichten der anderen ErzählerInnen können relativ unabhängig von der Impuls-Geschichte entweder insgesamt eher als konzeptionell schriftlich (z.B. Mia) oder konzeptionell mündlich (z.B. Lea) oder sowohl als auch (z.B. Milan und Virginia) beschrieben werden. Letztere ErzählerInnen gebrauchen entweder Elemente, die der mündlichen und andere, die der schriftlichen Konzeption zuzuordnen sind (z.B. Milan) oder aber zeigen konzeptionelle Unterschiede innerhalb der verschiedenen Merkmalsebenen (z.B. Virginia: komplexe „story grammar“ versus umgangssprachliche Lexik).

Neben bildungssprachlichen Elementen wurden innerhalb der Fallanalysen gleichzeitig Entdeckungen gemacht, die sich auf besondere Eigenheiten im mündlichen Erzählen beziehen. Diese haben eine stilistische Wirkung und wurden daher durch Auszüge aus Textbeispielen veranschaulicht. Diese Spezifika der medialen Mündlichkeit dürfen keinesfalls per se als defizitär gedeutet werden. So weist beispielsweise Fiehler darauf hin, dass mündliche Kommunikationssituationen im pädagogischen Kontext häufig negativ bewertet werden, da sie am Bewertungsmodell der Schriftlichkeit gemessen werden. Der prominenteste Ausdruck liegt wohl in der pädagogischen Maxime: „Sprich im ganzen Satz!“ Dabei folgt die mündliche Sprache z.T. anderen Regeln als die schriftliche und ist dennoch wohlgeordnet (vgl. Fiehler 2012, S. 43). Es gilt daher eigenständige Bewertungsmaßstäbe zu entwickeln, um den Besonderheiten der Mündlichkeit Rechnung zu tragen. Einige Auffälligkeiten daher noch einmal zur Veranschaulichung: In Friedrichs Erzählungen konnte ein Bemühen um Kohärenz wahrgenommen werden, das sich immer wieder explizit in indirekten SprecherIn-ZuhörerIn-Signalen in Form von nachgeschobenen Erläuterungen zeigte. Lea rhythmisierte ihre Geschichten stark, was durch das Formen von Episoden erreicht wurde, die sich wiederum in Länge und Aufbau stark glichen, was vor allem auch durch eine bestimmte Abfolge von direkter Rede und Begleitsätzen zustande kam. Des Weiteren zeigte Lea ein extravagantes Vorgehen in Bezug auf die Planung, wodurch nur selten Abbrüche, Korrekturmaßnahmen oder Wiederholungen zustande kamen. Stattdessen setzte sie, ähnlich einer Diktiersituation, Pausen und Dehnungslaute an ungewöhnlichen Stellen, um über „Wer?“ oder „Was?“ oder „Was sagt der/die/das?“ innerhalb des Handlungsfortgangs nachzudenken. Milan gebrauchte in seinen Phantasiegeschichten Elemente der Textsorte Beschreibung, die durch ungenaue Bezeichnungen jedoch nicht immer nachvollziehbar waren. Virginia zeigte grammatikalische Unsicherheiten, die wiederum, genau wie ihre undeutliche Aussprache (Verschlucken von Endungen und Silben), ebenfalls die Textkohärenz beeinträchtigten. Kohärenz erscheint damit als ein für die Altersgruppe zentrales Thema, das implizit innerhalb des mündlichen Erzählens einer Primärproduktion bearbeitet wird. Es gilt als zentrales Mittel für frühe Bildungssprache und setzt Empathie voraus. Da es insbesondere von Planungsaktivitäten abhängig ist, stellt die Mündlichkeit hierfür eine große Herausforderung dar.

Doch welche Schlussfolgerungen können nun zusammenfassend daraus abgeleitet werden, die wiederum didaktische Konsequenzen nach sich ziehen? Bevor Ausblicke auf anschließende Forschungsprojekte formuliert werden, sollen im folgenden Abschnitt die wichtigsten Ergebnisse dieser Arbeit in einer Formulierung von sechs Thesen münden.

## 7. Verdichtung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen Sprachdidaktik und Linguistik. Es konnte gezeigt werden, dass die Verknüpfung beider Theoriebereiche für Betrachtungen zu sprachlicher Kompetenz und Förderung dienlich ist.

Innerhalb der theoretischen Ausführungen dieser Arbeit wurde Sprache erst einmal theoretisch in ihrer konzeptionellen Dimension betrachtet. Unter Angabe unterschiedlicher Quellen konnte dafür aufgezeigt werden, dass dieser Forschungsdiskurs innerhalb der Soziolinguistik tradiert ist und dafür unterschiedliche Bezeichnungen, die teils mit Begriffsnuancierungen einhergehen, geprägt wurden. Diese alle beziehen sich darauf, dass neben der medialen Ausprägung einer sprachlichen Äußerung Unterschiede auch bezüglich ihrer Konzeption existieren, die wiederum mit Hilfe unterschiedlicher Kategorien einem sprachlichen Register zugeordnet werden können. Im Hinblick auf Schule und Bildungserfolg ist dafür neben „Schulsprache“, als eine für die Schule gemachte Sprache des Lehrens, der Terminus „Bildungssprache“ üblich, der insbesondere in Verbindung mit der aktuellen Debatte um Migration, Zweitspracherwerb und sprachensensiblen Unterricht in aller Munde ist. Obwohl eine umfassende Merkmalsdefinition empirisch noch aussteht, tragen viele AutorInnen Elemente von Bildungssprache zusammen, die oftmals großflächige Überschneidungen aufzeigen und teilweise durch wenige Kategorien erweitert werden. Diese Merkmale, die zum Teil dichotom entweder einer mündlichen oder schriftlichen Konzeption zugeordnet werden können, beziehen sich jeweils auf verschiedene Ebenen einer sprachlichen Äußerung: beginnend bei Abtönungspartikeln auf lexikalischer Ebene, die stärker die einzelne Sprachäußerung in den Blick nehmen, über syntaktische Besonderheiten, die bereits satzübergreifende Wirkung erzielen, bis hin zu Gliederungssignalen oder einer „story grammar“, die erst in Hinblick auf den Gesamttext interpretierbar wird.

Im Aufarbeiten dieser Kategorien wurde festgestellt, dass nicht alle Kategorien für jede Textsorte geltend gemacht werden können. Diese Textsortenabhängigkeit erfordert zusätzlich eine erneute Erweiterung um textsortenspezifische Merkmale, die die sprachliche Qualität des jeweiligen Textes auszeichnen. Da die Studie ein didaktisches Interesse verfolgt und sich im Primarbereich ansiedelt, sollte eine Textsorte gewählt werden, die im Deutschunterricht der Grundschule relevant ist. Um den Anknüpfungspunkten an den aktuellen Diskurs über migrationsbedingte Sprachunterschiede Rechnung zu tragen, wurde die mündliche Erzählung ausgewählt. Da es sich jedoch um keine Erwerbsstudie handelt, sollten Textsorte und ProbandInnen so gewählt werden, dass sie bereits über weitreichende sprachliche Kompetenzen verfügten. Nach Erkenntnissen aus Studien zum Erzählerwerb, insbesondere von Tabea Becker, die die vier Erzählformen Erlebnis-, Phantasie-, Bilder- und Nacherzählung vergleicht, stellte sich heraus, dass die Kinder insbesondere im Erzählen von Phantasiegeschichten sprachlich kompetent agierten. Da – zumindest das schriftliche – Erzählen von Phantasiegeschichten im Deutschunterricht der ersten Schuljahre gegenwärtig eine weit verbreitete

Sprachproduktionsaufgabe darstellt (Stichwort: kreatives Schreiben) und auch rezeptiv das Lesen literarischer, fiktiver Geschichten vom Kleinkindalter an die literarische Sozialisation prägt, sollten Phantasieerzählungen in den Fokus der Arbeit rücken.

Dafür wurde ebenfalls erst einmal theoretisch betrachtet, was eine erfolgreiche mündliche Erzählung auszeichnet. Herangezogen wurden dazu Ergebnisse von Untersuchungen, die die Erzählkompetenz und den Erzählerwerb thematisieren. Dort gewählte Kategorien wurden mit den bildungssprachlichen Kategorien abgeglichen, um ein Analyseinstrument für den empirischen Teil der Arbeit zu gewinnen. Hierbei wurden viele Überschneidungen zwischen der Bildungssprache und einer literarischen Sprache des Erzählens festgestellt, die damit sowohl einen kompetenten bildungssprachlichen Text als auch eine kompetente Erzählung auszeichnen, was zur ersten These führt:

1. *Literarische Sprache und Bildungssprache haben großflächige Überschneidungsbereiche, die eine frühe Bildungssprachlichkeit, wie sie von GrundschülerInnen erworben werden kann, kennzeichnen.*

Die hier analysierten und von den ErzählerInnen gebrauchten Gestaltungsmittel kennzeichnen konzeptionelle Schriftlichkeit. Im theoretischen Diskurs wurde herausgearbeitet, dass es sich bei Bildungssprache um ein konzeptionell schriftliches Sprachregister handelt. Dennoch umfasst der Begriff Bildungssprache mehr als diese Mittel, wie eine schematische Darstellung zeigen sollte, die hier erneut zur Veranschaulichung abgebildet wird:

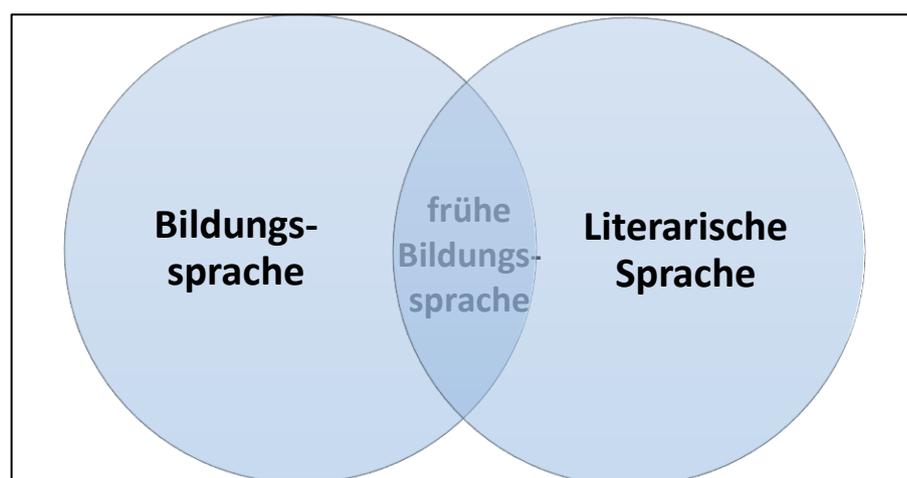


Abbildung 10 Zusammenhang von Bildungs- und Literarischer Sprache

Es wurde daher der Begriff der „frühen Bildungssprachlichkeit“ für diese Überschneidungen geprägt, die im Bereich der Grundschule, insbesondere für literarische Texte, erworben werden kann. Viele

weitere bildungssprachliche Mittel werden erst im Verlauf der späteren Bildungsbiografie (z.B. in der Sekundarstufe I) thematisiert und vor allem die Wirkung ihres Einsatzes diskutiert. Der Gebrauch dieser Mittel kann folglich innerhalb des (mündlichen) Erzählens von Phantasiegeschichten fruchtbar gemacht werden, was im empirischen Teil gezeigt werden konnte. Mittels eines quasiexperimentellen Settings konnte darin folgende Beobachtung gemacht werden:

2. *Das Verfügbar-Machen sprachlicher Strukturen unterstützt die Kinder (in Anlehnung an das Prinzip des Scaffoldings) innerhalb ihrer mündlichen Erzählungen.*

Im Rahmen von Prozessen von „Mimesis und Transformation“ (Wardetzky 2010, S. 47) nutzten die jungen ErzählerInnen trotz einer ganz unterschiedlichen literarischen Sozialisation ihre v.a. rezeptiven Vorerfahrungen mit den Textsorten Märchen und Phantasiegeschichte, was sich auf lexikalisch-semantischer, morphologisch-syntaktischer und textuell-pragmatischer Ebene widerspiegelte. Dabei wurden keinesfalls Inhalte oder sprachliche Ausprägungen kopiert, sondern in Abgleich mit den Erzählimpulsen transformiert.<sup>356</sup> Bezüglich struktureller Eigenheiten (Einsträngigkeit, dreiteiliger Aufbau), typischer märchenhafter Figuren (Prinzessin, König, Wolf) und Wendungen (z.B. Einleitungs- und Schlussformeln) sowie auch inhaltlicher Spezifika (Anlehnung an „Schneewittchen“ [KHM 53], „Der Räuber Hotzenplotz“ [Preußler 1962], „Frau Holle“ [KHM 24]) wird dieser Prozess besonders deutlich. Insbesondere innerhalb eines Falls konnten Mimesis- und Transformationsprozesse jedoch auch ganz unmittelbar beobachtet werden. Die Erzählungen des Schülers Finn weisen dahingehend über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg große Unterschiede bezüglich des Gebrauchs bildungssprachlicher Mittel vor und nach einer Vorbilderzählung auf. Finn gelang es innerhalb seiner Nachhergeschichten, sein (bildungs-) sprachliches Potenzial noch besser auszuschöpfen, was die Relevanz sprachlicher Vorbilder noch einmal deutlich heraushebt. Folgendes Qualitätsmerkmal tritt für einen bildungssprachförderlichen Unterricht daher in den Vordergrund: „Die Lehrkräfte stellen allgemein- und bildungssprachliche Mittel bereit und modellieren diese.“ (Gogolin et al. 2010, S. 8). Damit können narrative Erzählsituationen im Unterricht als Gelegenheiten impliziter Sprachförderung angesehen werden:

---

<sup>356</sup> Für ErstklässlerInnen konnte in einer bereits genannten Folgestudie mit sehr ähnlichem Setting hingegen beobachtet werden, dass auch Nacherzählungen (z.B. „Rotkäppchen“ [KHM 26] oder „Die drei kleinen Schweinchen“ [englisches Volksmärchen]) auf denselben Auftrag hin erzählt wurden (vgl. Naugk 2016, o.S.).

### 3. Narrative Erzählsituationen dienen als Gelegenheiten impliziter Sprachförderung.

Festgestellt werden konnte, dass alle sechs ErzählerInnen die Aufgabe „Erzähl mir eine Geschichte!“ problemlos bewältigen konnten. Alle ErzählerInnen verfügten demnach über ein Konzept von „Geschichte“, welches sich auch bezüglich ihrer diskursiven Fähigkeiten zeigte (Übernahme der SprecherIn- bzw. ZuhörerInrolle, SprecherIn-HörerIn-Signale, ZuhörerInorientierung im Erzählen etc.). Ohne jegliche weitere Hinweise gelang es den DrittklässlerInnen, mit Hilfe von Gegenständen als Erzählimpuls eine Phantasienarration zu entfalten. Damit können Beckers Ergebnisse (2015) bestätigt werden: Einerseits ist der Erzählerwerb im Alter von etwa neun Jahren schon weitreichend fortgeschritten; andererseits eignen sich Phantasiegeschichten, um erworbene Erzählkompetenzen zu zeigen. Ebenfalls interessant und vor allem für Erzählaufträge in unterrichtlichen Situationen relevant, ist die Beobachtung, dass die SchülerInnen ohne jegliche explizite Aufforderungen, wie sie im Unterricht oftmals üblich sind (bspw. „Verwende wörtliche Rede und schmückende Adjektive!“, „Denke an Einleitung, Hauptteil und Schluss und erzähle möglichst spannend!“ oder „Variiere deine Satzanfänge und formuliere im Präteritum!“), bildungssprachliche Merkmale gebrauchten. Ähnliches beobachten auch andere ForscherInnen (z.B. Uhl 2015; Hochstadt 2015<sup>357</sup>). Hochstadt zeigt diesbezüglich exemplarisch auf, dass die Literarisierung mit Märchen im Sinne mimetischen Lernens für den Erwerb und den Gebrauch des Präteritums (Kompetenz und Performanz) fruchtbar gemacht werden kann.<sup>358</sup> Diese Erkenntnis stützen ebenfalls Beobachtungen aus Erzähl-Projekten wie z.B. „ErzählZeit“ für Kinder mit besonderen sprachlichen Schwierigkeiten z.B. durch Zweitspracherwerb. Diese konnten zudem zeigen, dass neben Performanzen auch der Aufbau von Kompetenzen implizit über rezeptive Literarisierungsprozesse gelingen kann. Dafür ist gewiss ein längerer Zeitraum notwendig, über den hinweg die Kinder kontinuierlich mit früher Bildungssprache konfrontiert werden, also z.B. Phantasiegeschichten und/oder Märchen hören und allmählich erste Formeln und Repetitionen mitsprechen. Diese Voraussetzung für gelingende implizite Sprachförderung wird unter dem Stichwort „Inkubationsphase der Mündlichkeit“ gefasst. Wiederholungen in Verbindung mit der Gewöhnung an solch implizite Lernarrangements versprechen demnach gute Aussichten auf Teilhabe an schriftkultureller Praxis. Diese Feststellung steht der in der Linguistik geführten Debatte um explizite Sprachförderung entgegen. Implizite Förderung basiert jedoch keineswegs auf dem „laissez-

---

<sup>357</sup> Beide ForscherInnen fokussieren sich auf das Präteritum, welches im Kapitel 6.2.2 als das für literarische Geschichten und Märchen übliche Tempus herausgestellt wurde, da es Fiktion erzeugt.

<sup>358</sup> Es muss allerdings angemerkt werden, dass Hochstadt keine empirische Untersuchung durchführt, sondern eine theoretische Arbeit vorlegt, für die sie zwei Unterrichtsbeobachtungen zum Thema Präteritum anbringt und vergleicht: ein implizites Vorgehen (Literaturunterricht: Präteritum im Märchen) und ein explizites Vorgehen (Grammatikunterricht: Bildungsweisen ausgewählter Tempora; vgl. Hochstadt 2015).

faire“-Prinzip. Vielmehr geht es um Lernarrangements, die ohne Verweis auf das sprachliche Phänomen eben dieses durch produktive und rezeptive Lernsituationen gebrauchen lernen.

*4. Für die erfolgreiche Bewältigung der Erzählaufgabe werden Kontextualisierungskompetenzen relevant.*

Neben Sprachkompetenzen im Sinne des Verfügens über bildungssprachliche Mittel zeichnet es den kompetenten Umgang mit der sprachlichen Anforderung aus, den eigenen Sprachgebrauch der geforderten Textsorte anzupassen sowie an die Zuhörenden und daran wiederum seine sprachlichen und rezeptiven Fähigkeiten auszurichten. So erfordert eine kommunikative Sprachhandlung in einem persönlichen Umfeld den Einsatz anderer sprachlicher Mittel als in einem z.B. bürokratischen oder wissenschaftlichen Umfeld. Neben den Zuhörenden entscheidet auch die Textsorte und damit einhergehend der Sprech Anlass (z.B. öffentliche Rede, Fachvortrag, privates Telefonat) über die Wahl sprachlicher Mittel. Die Textsorte (Volks-) Märchen entstammt dabei dem Paradigma der Mündlichkeit; sie musste daher von jeher den Ansprüchen der Erzählbarkeit entsprechen, was sich z.B. in einem linearen Aufbau, flächenhaften Figuren, repetitiven Elementen u.a.m. zeigt. Dennoch handelt es sich um eine höchst literarische, zum Teil gar poetische Sprache, die sich neben vielen stilistischen Mitteln eines beinahe als antiquarisch zu bezeichnenden Stils bedient (z.B. bestimmte Phraseologismen, differenzierende Ausdrücke, Präteritum u.v.m.). Dieser sprachliche Stil kann auch generell für Phantasiegeschichten geltend gemacht werden. Aufgrund der benannten Rezeptionserfahrungen innerhalb ihrer literarischen Sozialisation haben die Kinder mehr oder weniger ausgeprägt diese sprachlichen Mittel erworben. Nur selten finden sich jedoch Gelegenheiten, diese auch produktiv zu erproben. Im schulischen Kontext kommen diese sprachlichen Mittel zum Tragen, jedoch zumeist innerhalb medial schriftlicher Aufgabenformate wie im freien oder kreativen Schreiben. Für die Mündlichkeit, in der sämtliche kommunikativen Handlungen vollzogen werden (Sprache als Medium), ist eine literar-ästhetische Sprache erst einmal ungewöhnlich. Dennoch gelingt es den SchülerInnen dieser Studie ausnahmslos, eine „Geschichte“ als Träger einer derart beschriebenen Sprache zu erkennen und dementsprechend angemessen sprachlich zu agieren. Die Erzählform Phantasiegeschichte gibt damit feste Stützen im Sinne von Strukturen, Wendungen oder Lexemen an die Hand, deren Gebrauch konzeptionelle Schriftlichkeit abbildet.

Dennoch konnte auch gezeigt werden, dass keineswegs der konzeptionell schriftlichste Text der Sprachanforderung am stärksten entspricht (siehe Milan). Es geht stattdessen darum, die sprachlichen Mittel durch Erschließung des Kontexts mit Forderung nach Angemessenheit auszuwählen.

5. *Die Erzählform Phantasiegeschichte stellt einen anregenden Sprachhandlungsraum dar, um bereits im Primarbereich ausgewählte bildungssprachliche Mittel zu gebrauchen.*

Aus eben erwähntem Grund kann die Phantasiegeschichte mit Blick auf Bildungssprache auch nicht alles leisten. So stellt gerade ein sachlich-distanzierter Duktus, wie er in Sach- und Fachtexten gebräuchlich ist, einen Nährboden für Bildungssprache dar. Unterrichtsbeobachtungen zeigen jedoch, dass solcherart Texte im Primarbereich (v.a. in der Schuleingangsphase) eine untergeordnete Rolle spielen (z.B. Duke 2000; Fang 2002, zit. nach Heppt 2016, S. 86). Passend dazu werden viele bildungssprachliche Mittel auch erst in der späteren Bildungsbiografie relevant (vgl. Feilke 2012; siehe Kapitel 2.1.6). Dennoch wird im Primarbereich (teilweise auch schon zuvor) der Grundstein gelegt, auch für schwierige grammatische Phänomene wie beispielsweise den Konjunktiv oder das Passiv. Diese haben auch in der Literatursprache ihren festen Platz. Bereits in vielen Bilderbüchern sind solcherart anspruchsvolle Sprachstrukturen vorzufinden und bereiten ihre LeserInnen/BetrachterInnen auf die Bildungssprache vor. In kreativen Schreib- und Erzählprozessen können diese Strukturen im Sinne der Explorationsfunktion eigenständig erprobt werden (siehe dazu auch Ritter/Röncke 2014a; Ritter 2014; Ritter 2016a, b; Röncke 2014; in dieser Arbeit Kapitel 6.2.1) und stellen damit ein geeignetes Sprachhandlungsformat für frühe bildungssprachliche Lernprozesse dar. Die Phantasiegeschichte als eine in der Grundschule weit verbreitete Textsorte (zumindest rezipierend und schriftlich produzierend) bringt dahingehend konzeptionelle Schriftlichkeit hervor, die wiederum auch für Schreibaufgaben nutzbar gemacht werden kann. Weinhold stellt dazu fest: „sinnvoll ist Erzählen-Können für Schreibenlernen von fiktionalen Geschichten, da deren dekontextualisierte Struktur schriftlich reproduzierbar ist.“ (2010, S. 187). Damit unterstützt das Erzählen auch das Lesen- und Schreibenlernen. Die Methode unterstützt daher einen bildungssprachförderlichen Unterricht, da innerhalb des Förderkonzepts „Durchgängige Sprachbildung“ ein Qualitätsmerkmal von solchem Unterricht verlangt: „Die Schülerinnen und Schüler erhalten viele Gelegenheiten, ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln“ (Gogolin et al. 2010, S. 8). Ihnen müssen entsprechend spezifische Situationen innerhalb des Unterrichts eingeräumt werden, in denen sie selbst aktiv sprachproduzierend handeln können, und das im Register der Bildungssprache. Wie ebenfalls herausgestellt wurde (Kapitel 2.2 sowie 4.2), stellt dies vor allem für LernerInnen des Deutschen als Zweitsprache eine hohe Herausforderung dar, u.a. weil Bildungs- und Schulsprache im Vergleich zur Alltagssprache einen deutlich längeren Erwerbszeitraum beanspruchen. Selbst innerhalb der SchülerInnengruppe der vorgestellten Untersuchung (Muttersprache Deutsch, keine diagnostizierten Förderbereiche) zeigte sich, dass das Setting allen SchülerInnen auf ihrem

individuellen Leistungsniveau Anknüpfungspunkte für (bildungs-) sprachliches Lernen bot. Die Kinder handelten demnach im Sinne ihrer Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski).

6. *Das mündliche Erzählen von Phantasiegeschichten kann insbesondere auch im Hinblick auf einen heterogenitätssensiblen Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden.*

Innerhalb der Fallanalysen wurde deutlich, dass die sprachliche und narrative Entwicklung der Kinder sehr unterschiedlich war. Dementsprechend nutzten sie in unterschiedlicher Quantität und Qualität Mittel einer frühen Bildungssprache. Zudem wird das Erzählen von Märchen und Geschichten aktuell in vielen Projekten mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache, bildungsferner Schichten und spracharmer Familien nutzbar gemacht. Damit zeigt sich das mündliche Erzählen auch als Zugang zur (Schrift-) Sprache für diejenigen SchülerInnen, die Defizite im Umgang (rezipierend und produzierend) mit konzeptionell schriftlicher Sprache aufweisen. Dabei können sowohl inklusive Settings wie auch DaZ-Kontexte in die Betrachtungen einbezogen werden, selbst wenn die ProbandInnen nicht nach den unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen exklusiv ausgewählt wurden. Es zeigt sich also, dass die Übernahme und Anwendung bildungssprachlicher Elemente auf unterschiedlichen Ebenen der Textgestaltung nicht von expliziter Sprachanalyse ausgehen muss, wie sie Ahrenholz (2010), List (2010), Gogolin und Lange (2010), Lengyel (2010) oder Gantefort und Roth (2010) fordern. Dabei müsste ein diagnostisches Verfahren vorangestellt werden, was eine leistungsabhängige Einteilung der Kinder zur Folge hätte und Differenzierung von außen, z.B. durch die Lehrperson, nach sich zöge, was mit den Leitlinien von Inklusion in Konflikt geriete (vgl. Naugk et al. 2016) und einem dem Erzählen inhärenten Gedanken der Gemeinsamkeit abträglich wäre (Stichwort „Individualisierungsfalle“ Hecker 2005, S. 9). Im Gegenteil: Dem inklusiven Gedanken entsprechen Formen impliziter Beschulung – bei geeigneter Gestaltung – vielmehr, indem sie zum Ausgangspunkt für Transformationen des eigenen Sprachgebrauchs werden. Das schließt explizite Formen der Sprachanalyse und -förderung keineswegs aus. Diese können an das eigene Sprachgebrauchserleben anknüpfen und ggf. sogar die Ergebnisse der SchülerInnen zum Ausgangspunkt nehmen. Die lernzieltaxonomisch tradierte Abfolge von „kennen lernen – verstehen – und anwenden“ scheint hier aber nicht mehr zielführend für die didaktische Strukturierung von Maßnahmen zur Sprachförderung im Kontext von Bildungssprache zu sein. Eine Forderung nach primärer expliziter Förderung erscheint demnach nicht angemessen. Für die Diskussion eines inklusiven Deutschunterrichts bieten die Ergebnisse Anknüpfungspunkte dahingehend, dass Differenzierung nicht zwingend als äußere Form des methodisch strukturierten Mehrangebotes gedacht werden muss. Der gemeinsame Gegenstand (Feuser 1989) wird hier zum gemeinsamen Lernsetting, das aber aufgrund seiner fachlichen Struktur in sich differenzierend ist

und damit unterschiedliche Formen der Bearbeitung erlaubt. Dies kann zu einer Öffnung von gemeinsamen Lernsituationen für individuelle Lernwege führen, wenn neben solchen didaktisch-methodischen Überlegungen auch die Ergebnisse in angemessener, erwerbsorientierter Form förderdiagnostisch beurteilt werden können. Auch hier sind gravierende Neuausrichtungen nötig, um verkürzte und ausschließlich normativ ausgerichtete richtig/falsch-Dichotomien zugunsten lernförderlicher Perspektiven auf den Text zu ersetzen (siehe dazu Ritter/Hennies 2013).

Es gilt nun abschließend, weitere Ausblicke zu formulieren. Die vorliegende Arbeit hat empirisch gestützte Erkenntnisse zum Gebrauch früher Bildungssprache bei Drittklässlern erbracht, gleichzeitig aber auch neue Fragen aufgeworfen. Nach Erkenntnissen von Becker und Boueke et al. zum Erzählerwerb für unterschiedliche Altersstufen zeigen sich deutliche Differenzen im Umgang mit der Aufgabe des Erzählens für jüngere Kinder. Eine Ausweitung der Untersuchung auf jüngere Kinder, denen bspw. der Einblick in die mediale Schriftlichkeit noch fehlt, wäre daher interessant. In diesem Zusammenhang stünde die Trennung von Medium und Konzeption in Bezug auf Schriftlichkeit noch stärker im Fokus. Für die Analyse von Erzählungen von bspw. Vorschulkindern oder Kindern aus der Schuleingangsphase müsste wiederum das Kategoriensystem ggf. angepasst werden, da diese oftmals keine Höhepunktgeschichten erzählen, sondern (noch) isolierte Einzelaussagen hervorbringen (vgl. Boueke et al. 1995), anhand derer satzübergreifende Kategorien nicht greifen, und die zum Teil Schwierigkeiten mit der Erzeugung von Fiktion haben (vgl. Schmidt 2017). Viele Kinder in diesem Alter sind zudem noch auf externe Ressourcen angewiesen (vgl. Ohlhus 2014). Ähnliche Phänomene werden sich im Erzählen von Kindern mit z.B. migrationsbedingten Sprachschwierigkeiten offenbaren. Es wäre folglich interessant, direkte Effekte aus dem quasiexperimentellen Setting dieser Studie, insbesondere der Wirkung eines unmittelbaren Sprachvorbilds, auf Kinder mit grundsätzlich geringeren Sprachkompetenzen zu beobachten. Dies ist in Erzählprojekten bereits der Fall, jedoch ohne empirische Überprüfung. Auch eine Übertragung auf andere Textsorten, die im Unterricht der Grundschule relevant sind, lässt abweichende Ergebnisse vermuten.

Für die in der Theorie erwähnten Merkmale von Bildungssprache steht eine empirische Prüfung noch aus. Ferner ist eine Trennung und genaue Zuordnung der Kategorien bisher noch offen.

Dementsprechend bleiben auf Einschätzungen beruhende Zuordnungen, ob ein Text bildungssprachlich, schulsprachlich, fachsprachlich o.a. ist, vage. Noch weniger greifbar, auch aufgrund fehlender Kategorisierungen, sind die Begriffspaare literat/orat, CALP/BICS oder konzeptionelle Schriftlichkeit/Mündlichkeit bzw. Sprache der Distanz/Nähe. Ab wann kann ein Text als konzeptionell schriftlich oder literat bezeichnet werden? Was gibt Aufschluss darüber, an welcher Stelle auf dem Kontinuum zwischen Nähe und Distanz eine Aussage bzw. ein Text angesiedelt ist?

Eine fachdidaktische Handhabbarkeit dieser Theoreme wäre wiederum für einen sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern förderlich, wie er im Zuge der Zweitspracherwerbskonzepte fokussiert wird, da Sprache das Medium allen Lernens ist und damit für Schulerfolg weitreichend Verantwortung trägt.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- Andersen, Hans Christian/Gotzen-Beek, Betina (2017): Andersens Märchen (Vorlese- und Familienbücher). Ravensburg: Ravensburger Buchverlag
- Bonas, Heike/Delonge, Antje/Hollik, Anja/Sonnenburg, Peter (2015): Sprachfreunde. Sprechen – Schreiben – Spielen. Ausgabe Süd. 2. Schuljahr. Cornelsen: VWV
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (2016): Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. 39. Auflage. Weinheim: Beltz Kinderbuchverlag
- Lundehn, Gertrud (1905): Das gläserne Häuschen. In: Seidel, Heinrich (Hg.): Dreißig Märchen. Kapitel 20. URL: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-5946/20> [Stand: 23.03.2018]
- Preußler, Otfried (2012): Der Räuber Hotzenplotz: eine Kasperlgeschichte. 66. Auflage. Stuttgart: Thienemann
- Pröhle, Heinrich (2013): Märchen für die Jugend. Mit einer Abhandlung für Lehrer und Erzieher. Berlin: Holzinger. URL: <http://www.zeno.org/nid/20005497205> [Stand: 23.03.2018]

### Sekundärliteratur

- Ackermann, Heike/Rosenbusch, Heinz S. (2002): Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hg.): Qualitative Forschung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 31-54
- Ahrenholz, Bernt (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: ders. (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2. Auflage. Tübingen: Narr, S. 15-35
- Alba, Richard/Handl, Johann/Müller, Walter (1994): Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46 (2), S. 209-237
- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr
- Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben: Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Andresen, Helga (2009): Sprachliche Bewusstheit im Kontext von Spracherwerb und Schriftspracherwerb. In: Hofmann, Bernhard/Valtin, Renate (Hg.): Projekte, Positionen, Perspektiven. Berlin: DGLS, S. 83-104

Andresen, Helga (2011): Erlebtes und Fiktives – Zur Dynamik der Entwicklung von Erlebnis- und Phantasieerzählungen im Vorschulalter. In: Hüttis-Graff, Petra/Wieler, Petra (Hg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 151-180

Andresen, Helga (2013): Zur Problematik von Stufenmodellen der Erzählentwicklung in Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 19-38

Andresen, Helga/Funke, Reinold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula /Günther, Hartmut /Klotz, Peter /Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gabriele (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Paderborn: Schöningh, S. 438-451

Andresen, Helga/Schmidt, Astrid (2010): Sprachliche Fähigkeiten vierjähriger Kinder beim Rollenspiel und Erzählen in einer förderorientierten Perspektive für den Kindergarten. Abschlussbericht des gleichnamigen von der Cornelsen Stiftung LEHREN UND LERNEN geförderten Forschungsprojekts (2006-2009). Flensburg: Universität Flensburg

Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) (2007): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsforschung Band 11. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Auer, Peter (2009): Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 91-110. URL: [http://download.springer.com/static/pdf/670/chp%253A10.1007%252F978-3-531-91596-8\\_4.pdf?auth66=1396103377\\_84ab39e7b53c9a45c3ddbcbcd98823e71&ext=.pdf](http://download.springer.com/static/pdf/670/chp%253A10.1007%252F978-3-531-91596-8_4.pdf?auth66=1396103377_84ab39e7b53c9a45c3ddbcbcd98823e71&ext=.pdf) [Stand: 27.03.2014]

Augst, Gerhard (2010): Zur Ontogenese der Erzählkompetenz. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, S. 63-95

Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Heinrich, Alexandra/Pohl, Thorsten (2007): Text-Sorten-Kompetenz: eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Lang

Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck: Studien Verlag

- Bambach, Heide (1999): „Erfundene Geschichten sind wie Träume ...“. Wie die Texte von Kindern an literarischen Vorbildern wachsen. In: Duderstadt, Matthias (Hg.): Literarisches Lernen. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule, S. 243-261
- Barkowski, Hans (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: Francke
- Bartlett, Frederic C. (1932): Psychology and Primitive Culture. Cambridge: Cambridge University Press. URL:  
<https://ia801402.us.archive.org/15/items/psychologyandpri032257mbp/psychologyandpri032257mbp.pdf> [Stand: 24.02.2014]
- Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/Klieme, Eckhardt u.a. (2003) (Hg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. URL: [https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA-E\\_Vertief\\_Zusammenfassung.pdf](https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA-E_Vertief_Zusammenfassung.pdf) [Stand 23.02.2018]
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2006): Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim/Basel: Cornelsen
- Becker, Tabea (2005a): Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: vier Erzählformen im Vergleich. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hg.): Literale Textentwicklung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 19-42
- Becker, Tabea (2005b): The role of narrative interaction in narrative development. In: Quasthoff, Uta/Becker, Tabea (Hg.): Narrative Interaction. Amsterdam: Benjamins, S. 93-112
- Becker, Tabea (2006): Erwerb und Verarbeitung komplexer grammatischer Strukturen bei Grundschulkindern. Ein Vergleich zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern. In: Becker, Tabea/Peschel, Corinna (Hg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 156-173
- Becker, Tabea (2013): Narrative Muster und literale Konzeptionalisierungen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 193-212
- Becker, Tabea (2015): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. 3. Auflage

- Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.) (2013): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg-Verlag
- Becker, Tabea/Stude, Juliane (2017): Erzählen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter
- Becker-Mrotzek, Michael (2004): Schreibentwicklung und Textproduktion: Der Erwerb der Schreibtätigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: ders. (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 3: Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 66-83
- Becker-Mrotzek, Michael (2011): Der Erzählkreis als Exempel für die Besonderheiten der Unterrichtskommunikation. In: Bräuer, Christoph/Ossner, Jakob (Hg.): Kommunikation und Interaktion im Unterricht. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) Band 80. Duisburg : Univ.-Verl. Rhein-Ruhr, S. 31-45
- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/ Vollmer, Helmut J. (2013): Sprache im Fach: Einleitung. In: dies. (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Band 3. Münster: Waxmann, S. 7-13
- Belke, Gerlind (2008): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Benjamin, Walter (2007): Erzählen – Schriften zur Theorie der Narration und zur literarischen Prosa. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Benkenstein, Ramona/Rönicke, Nadine (2015): „Und das Kind schlug ihm mit dem Besen ein paar vor den Duffel" - Das mündliche Erzählen im Kontext Schule. In: Huber, Martin/Kennedy, Beate (Hg.): Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Heft 3 (2015), S. 266-277
- Bergin, Christi (2001): The parent-child relationship during beginning reading. In: Journal of literacy research No.33, S. 681-706. URL: <http://jlr.sagepub.com/content/33/4/681.full.pdf> [Stand: 03.03.2014]
- Bernstein, Basil (1971): Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung. In: ebd. (Hg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz, S. 21-36

Bernstein, Basil (1981): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Frankfurt am Main, Berlin, Wien: Ullstein (engl. 1972)

Bernstein, Basil (1999): Vertical and Horizontal Discourse: an essay. In: British Journal of Sociology and Education, 20 (2), S. 157-173

Bertram, Hans/Bertram, Birgit (1974): Soziale Ungleichheit, Denkstrukturen und Rollenhandeln Weinheim und Basel: Beltz

Biber, Douglas/Conrad, Susan (2009): Register, Genre, Style. Cambridge: Cambridge University Press

Birkle, Sonja (2012): Erwerb von Textmusterkenntnis durch Vorlesen. Eine empirische Studie in der Grundschule. Freiburg im Breisgau: Fillibach

Black, John B./Wilensky, Robert (1979): An Evaluation of Story Grammars. In: Cognitive Science 3, S. 213-230

Blaschitz, Verena (2013): Nacherzählen in der Zweitsprache – Narrativ-kreatives Potenzial des Nacherzählens eines Stummfilms. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 121-146

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2003/iglu\\_kurz-end.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2003/iglu_kurz-end.pdf) [Stand: 23.02.2018]

Bos, Wilfried/Valtin, Renate/Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Goy, Martin: IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hg.) (2016): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 13-28

Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder (1991): Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): Kindliches Erzählen – Erzählen für Kinder. Weinheim und Basel: Beltz, S. 13-41

- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Evamaria/Wolf, Dagmar (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.
- Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Literale Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/ Reich, Hans H. (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/1. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 95-105
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Band 19. Berlin/Bonn
- Bußmann, Hadumod (Hg.) (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft: mit 14 Tabellen. Stuttgart: Kröner
- Chlosta, Christoph/Schäfer, Andrea (2008): Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 280-297
- Christ, Herbert (2010): Der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, S.244-257
- Claussen, Claus (2006): Mit Kindern Geschichten erzählen: Konzept, Tipps, Beispiele. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor
- Claussen, Claus (2007): Erzähl mal was! Erzählkompetenzen in der Grundschule. Kreative Unterrichtsideen. 2. Auflage. Donauwörth: Auer
- Claussen, Claus/Merkelbach, Valentin (1997): Erzählwerkstatt: mündliches Erzählen. Braunschweig: Westermann
- Coseriu, Eugenio (1988): Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen: Francke
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research, 49(2). S. 222-251.
- Cummins, Jim (1981): Bilingualism and minority language children. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education

Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn, Jan H./Matter, Johan F. (Hg.): Reading in two languages. AILA-Review 8, S. 75-89

Cummins, Jim (2000): Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters

Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Street, Brian/Hornberger, Nancy H. (Hg.): Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy, S. 71-83

Dannerer, Monika (2012): Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe. Tübingen: Stauffenburg

Dannerer, Monika (2013): „Verwende wörtliche Reden, dadurch wirkt deine Bildgeschichte lebendiger!“ – Entwicklungen von Formenvielfalt der Redewiedergabe im schriftlichen Erzählerwerb von der 5. Bis 12. Schulstufe. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 295-315

Dehn, Mechthild/Habersaat, Steffi/Weinhold, Swantje (1998): Über literarische Figuren und Medienfiguren. Schreiben als kulturelle Tätigkeit. In: Osburg, Claudia (Hg.): Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung. Initiierung sprachlicher Lernprozesse im Bereich der Grundschule, Sonderschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9-37

Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela/Schüler, Lis (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Kallmeyer/Klett

Dentler, Sigrid (1998): Gab es den Präteritumschwund? In: Askedal, John Ole (Hg.): Historische germanische und deutsche Syntax. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 133-147

Diefenbach, Heike (2007): Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. In: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsforschung Band 11. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 43-57

Dollnick, Meral/Pfaff, Carol W. (2013): Entwicklung von Diskursorganisation in verschiedenen Sprachen: Einführung und Schluss in narrative und in erörternden Texten in Türkisch, Deutsch und Englisch bei Schülern mit türkischer Erstsprache in Berlin. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.):

- Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 147-162
- Dudenredaktion (2009): Duden – die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch. Band 4, 8. Auflage. Mannheim: Duden-Verlag
- Eckhardt, Andrea G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann
- Ehlich, Konrad (Hg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy/Wegenast, Klaus (Hg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Stuttgart: Kohlhammer, S. 128–150
- Ehlich, Konrad (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and ist use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin/New York: de Gruyter, S. 18-41
- Ehlich, Konrad (1997): Alltagserzählung. In: Weimar, Klaus/Fricke, Harald (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft, Bd. 1, A-G. Berlin: De Gruyter, S. 49-53
- Ehlich, Konrad (2007): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/ Reich, Hans H. (Hg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/1. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Ehmke, Tino/Jude, Nina (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, Eckhardt/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 231-254
- Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele (2005): Kinder, Eltern und Lehrer arbeiten gemeinsam. *Family Literacy* als Projekt zur Förderung von familienorientierter Schriftkultur. In: Grundschulunterricht Nr. 12, S. 13-17
- Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele (2006): Family Literacy. Ein Konzept zur Förderung der Schriftkultur in der Familie. In: Grundschule Nr. 7-8, S. 36-38

- Ellrodt, Martin (2017): Die Faszination mündlichen Erzählens – Ursachen und Einsatzmöglichkeiten. In: Hübsch, Nikola/Wardetzky, Kristin (Hg.): Zeit für Geschichten. Erzählen in der kulturellen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 38-45
- Erikson, Brigit (2012): Bildungsstandards für die Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 3: Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 144-159
- Erzählkunst e.V. (Hg.) (2013): ErzählZeit. Projektdokumentation Schuljahre 2008-2013. Ein Projekt von Erzählkunst e.V. Berlin
- Esser, Hartmut (2006): Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Berlin: WZB. URL: <http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2009/1560/> [Stand: 27.03.2014]
- Ewers, Hans-Heino (1991): Kinder brauchen Geschichten. Im kinderliterarischen Geschichtenerzählen lebt die alte Erzählkunst fort. In: ders. (Hg.): Kindliches Erzählen – Erzählen für Kinder. Weinheim und Basel: Beltz, S. 100-114
- Farsi, Armand (2014): Migranten auf dem Weg zur Elite? Zum Berufserfolg von Akademikern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer Verlag
- Feilke, Helmuth (2002): Die Entwicklung literaler Textkompetenz. Ein Forschungsbericht. In: Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen
- Feilke, Helmuth (2006): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 178–192
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen - fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch 233, S. 4-13
- Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hg.) (2016): Zur Karriere von "Nähe und Distanz": Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: De Gruyter
- Feilke, Helmuth/Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. In: Praxis Deutsch 256/2016, S. 4-11
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik 1, S. 4-48. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html> [Stand: 23.03.2018]

- Fiehler, Reinhard (2012): Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 3: Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 25-51
- Fiehler, Reinhard (2014): Von der Mündlichkeit zur Multimodalität... und darüber hinaus. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hg.): Konzeptionen des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Band 3. Bern: hep, S. 13-31
- Fienemann, Jutta (2006): Erzählen in zwei Sprachen. Diskursanalytische Untersuchungen von Erzählungen auf Deutsch und Französisch. Münster: Waxmann
- Fienemann, Jutta/Kügelgen, Rainer von (2006): Formen mündlicher Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 133-147
- Fitzgerald, Jill/Spiegel, Dixie Lee (1983): Enhancing children's reading comprehension through instruction in narrative structure. In: Journal of Reading Behavior. Volume XV, No. 2, S. 1-17
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Auflage. Paderborn: Schnöningh
- Fix, Ulla/Poethe, Hannelore/Yos, Gabriele (2002): Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Flader, Dieter/Hurrelmann, Bettina (1984): Erzählen im Klassenzimmer: eine empirische Studie zum ‚freien‘ Erzählen im Unterricht. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr, S. 223-249
- Frommer, Harald (1992): Erzählen. Eine Didaktik für die Sekundarstufe I und II. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor
- Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike (2010): Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, S. 269-287
- Fürstenau, Sara/Lange, Imke (2011): Schulerfolg und sprachliche Bildung. Perspektiven für eine Unterrichtsstudie. In: Hüttis-Graff, Petra/Wieler, Petra: Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter, S.37-54
- Gailberger, Steffen (2013): Story-Grammar-Bewusstheit im Zentrum von literarischem Lernen und Poetischem Schreiben in der Sek. I. In: kjl&m 1(2013), S. 75-83

- Gansel, Carsten (2013): Von der Evolution des Menschen und dem Erzählen von Geschichten. Zu Aspekten einer evolutionspsychologisch motivierten Narratologie. In: *kj&m: „die Worte kommen dann fast von selbst“ – Erzählen in Kinder- und Jugendmedien*. München: kopaed, S. 3-13
- Gantefort, Christoph (2013): ‚Bildungssprache‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute, Reich, Hans H. (Hg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, S. 71-105
- Gantefort, Christoph/Roth, Hans-Joachim (2010): Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, S. 573-591. URL: [http://download.springer.com/static/pdf/340/art%253A10.1007%252Fs11618-010-0163-2.pdf?auth66=1394095058\\_41d9114a755a82e0128b30c03df5caa6&ext=.pdf](http://download.springer.com/static/pdf/340/art%253A10.1007%252Fs11618-010-0163-2.pdf?auth66=1394095058_41d9114a755a82e0128b30c03df5caa6&ext=.pdf) [Stand: 04.03.2014]
- Gellert, Uwe (2011): „Fünf mal fünf ist siebzehn.“ Zur Bedeutung von konzeptioneller Schriftlichkeit und dekontextualisierter Sprache beim Lernen von Mathematik im Grundschulalter. In: Hüttis-Graff, Petra/Wieler, Petra (Hg.): *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 79-94
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2006): *Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache*. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 269-290
- Gleim, Bernhard (1982): *Großstadträume. Fritz Gansberg, ein Erzähler der Reformpädagogik*. In: Merkel, Johannes/Nagel, Michael (Hg.): *Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen Kunst. Geschichten und Anregungen: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 297-309
- Gogolin, Ingrid (2006): *Mehrsprachigkeit, Literalität, Literacy: Befunde aus der Bildungsforschung*. In: Walter, Anne/Menz, Margarete/De Carlo, Sabina (Hg.): *Grenzen der Gesellschaft? Migration und sozialstruktureller Wandel in der Zuwanderungsregion Europa*. Göttingen: V & R unipress, S. 241-252
- Gogolin, Ingrid (2009a): *Migranten im deutschen Bildungswesen – Perspektiven interkultureller Pädagogik*. Vortrag an der LMU München am 23.09.2009. URL: <http://videoonline.edu.lmu.de/de/node/206> [Stand: 25.06.2015]
- Gogolin, Ingrid (2009b): *Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten*. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Uta (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263-280

Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, S. 529-547. URL: [http://download.springer.com/static/pdf/380/art%253A10.1007%252Fs11618-010-0162-3.pdf?auth66=1394094773\\_7fca5ff7ac00f530782fad20247ac829&ext=.pdf](http://download.springer.com/static/pdf/380/art%253A10.1007%252Fs11618-010-0162-3.pdf?auth66=1394094773_7fca5ff7ac00f530782fad20247ac829&ext=.pdf) [Stand: 04.03.2014]

Gogolin, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid/Kuper, Harm/Krüger, Heinz-Hermann/Baumert/Jürgen (Hg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 339-360. URL: [http://download.springer.com/static/pdf/58/chp%253A10.1007%252F978-3-658-00908-3\\_14.pdf?auth66=1396092551\\_708823dedca4086ca760787c003eb19f&ext=.pdf](http://download.springer.com/static/pdf/58/chp%253A10.1007%252F978-3-658-00908-3_14.pdf?auth66=1396092551_708823dedca4086ca760787c003eb19f&ext=.pdf) [Stand 27.03.2014]

Gogolin, Ingrid/ Schwarz, Inga (2004): „Mathematische Literalität“ in sprachlich kulturellen heterogenen Schulklassen. In: Zeitschrift für Pädagogik 50/H.6, S. 835-848

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Hawighorst, Britta/Bainski, Christiane/Heintze, Andreas/Rutten, Sabine/Saalmann, Wiebke (2010): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann. URL: [http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM\\_1\\_10.pdf](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf) [Stand: 22.07.2014]

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und Schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 107-127

Gogolin, Ingrid/Dirim, Inci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Uta/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Band 9. Münster: Waxmann

Gschwend, Ruth (2014): Zuhören und Hörverstehen – Aspekte, Ziele und Kompetenzen. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hg.): Konzeptionen des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Band 3. Bern: hep, S. 143-160

Guckelsberger, Susanne/Reich, Hans H. (2008): Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/ Reich, Hans H. (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen

- Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/1. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 83-93
- Gülich, Elisabeth/Raible, Wolfgang (1977): Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten. München: Fink
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften. München, S. 36-51
- Halliday, Michael K. (1986): Language Across the Culture. In: Webster, Jonathan J. (Hg.): Language and Education. Volume 9 in the Collected Works of M.A.K. Halliday. London/New York: Bloomsbury Publishing, S. 291-305
- Halliday, Michael K. (1994): An introduction to functional grammar. 2. Auflage. London/New York: Edward Arnold.
- Halm, Ute (2010): Die Entwicklung narrativer Kompetenz bei Kindern zwischen 7 und 14 Jahren. Marburg: Tectum
- Hamburger, Käte (1994): Die Logik der Dichtung. 4. Auflage. Stuttgart: Klett Cotta
- Hauck-Thum, Uta (2017): „Mit Erzählen Schule machen“ - Studierende erzählen Kindern. In: Hübsch, Nikola/Wardetzky, Kristin (Hg.): Zeit für Geschichten. Erzählen in der kulturellen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 46-55
- Hausendorf, Heiko/Quasthoff, Uta (1996): Sprachentwicklung und Interaktion: eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Hausendorf, Heiko/Wolf, Dagmar (1998): Erzählentwicklung und –didaktik. Kognitions- und interaktionstheoretische Perspektiven. In: Der Deutschunterricht 1, S. 38-52
- Hecker, Ulrich (2005): Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Schuleingangsphase. Meerfeld-Moers: Regenbogenschule (unveröffentlichtes Fortbildungsmaterial)
- Heinzel, Friederike (2001): Lernen im Kreisgespräch. In: Rossbach, Hans-Günther/Nölle, Karin/Czerwenka, Kurt (Hg.): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Opladen: Leske+Budrich, S. 189-196
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, S. 67-101

- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: leseforum.ch. URL: [http://www.leseforum.ch/fokusartikel1\\_2015\\_3.cfm](http://www.leseforum.ch/fokusartikel1_2015_3.cfm) [Stand 21.03.2016]
- Hennies, Johannes/Ritter, Michael (2014): Schreibanregungen im inklusiven Deutschunterricht. In: Bernhardt, Nora/ Hauser, Mandy/ Poppe, Frederik/ Schuppener, Saskia (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbronn: Klinkhardt, S. 224-230
- Hennig, Mathilde (2000): Tempus und Temporalität in geschriebenen und gesprochenen Texten. Tübingen: Niemeyer
- Hentschel, Elke/Weydt, Harald (2003): Handbuch der deutschen Grammatik. 3. Auflage. Berlin: De Gruyter
- Heppt, Birgit Maria (2016): Verständnis von Bildungssprache bei Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache (Dissertation). Humboldt-Universität zu Berlin, Lebenswissenschaftliche Fakultät. URL: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18186/heppt.pdf> [Stand: 06.01.2018]
- Hermann, Jane A. (1997): Home language environment and school language use: the effects of language exposure on communicative skill. In: International journal of psycholinguistics 13 (1997) 1, S. 41-53
- Hess-Lüttich, Ernest W. B. (1998): Fachsprachen als Register. In: Hoffmann, Lothar/ Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): Fachsprachen. Berlin/New York: de Gruyter, S. 208-218
- Hildebrand, Rudolf (1908): Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. 11. Auflage. Leipzig: Julius Klinkhardt Verlag
- Hochstadt, Christiane (2014): Förderung der Musterverfügbarkeit im Sprachunterricht am Beispiel des Präteritums – ein rezeptionsorientierter Zugang über das Nacherzählen. In: Bredel, Ursula/Schmellentin, Claudia (Hg.): Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23-45
- Hochstadt, Cristiane (2015): Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Höfer, Renate/Straus, Florian (2011): Evaluation ErzählZeit. Institut für Praxisforschung und Projektberatung. URL: [http://www.ipp-muenchen.de/texte/ap\\_9.pdf](http://www.ipp-muenchen.de/texte/ap_9.pdf) [Stand: 22.04.2014]

- Hübsch, Nikola/Wardetzky, Kristin (Hg.) (2017): Zeit für Geschichten. Erzählen in der kulturellen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Hüttis-Graff, Petra (2011a): Diktierte Texte zu Medienfiguren – Chancen und Grenzen des Diktierens. In: Hüttis-Graff, Petra/Wieler, Petra (Hg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 205-226
- Hüttis-Graff, Petra (2011b): Implizites Lernen in frühen Bildungseinrichtungen. Vorschulkinder schreiben für den Löwen. In: Hüttis-Graff, Petra/Wieler, Petra (Hg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 249-277
- Hüttis-Graff, Petra (2015): Mit Büchern und Hörmedien schmökern. In: Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela (Hg.): Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V., S.233-243
- Hüttis-Graff, Petra/Klenz, Stefanie/Merklinger, Daniela/Speck-Hamdan, Angelika (2010): Bildungssprache als Bedingung für erfolgreiches Lernen. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich: Allen Kindern gerecht werden: Aufgabe und Wege. Grundschulverband, S. 238-265
- Jentgens, Stephanie (2013): Kinder lernen erzählen. Ein Konzept der Akademie Remscheid. In: kjl&m: „die Worte kommen dann fast von selbst“ – Erzählen in Kinder- und Jugendsmedien. München: kopaed, S. 54-61
- Johanson, Lars/Rehbein, Jochen (Hg.) (1999): Türkisch und Deutsch im Vergleich. Wiesbaden: Otto Harrassowitz Verlag
- Jünger, Ursula (2014): Fantasiegeschichten und der Konjunktiv. In: Deutschunterricht I/2014, S. 10-12
- Juska-Bacher, Britta/Nodari, Claudio (2014): Fördern statt fordern. Scaffolding als Prinzip einer effektiven Sprachförderung. In: Grundschule aktuell, Heft 128, S. 9-10
- Kabasci, Kirstin (2009): Narration als Werkzeug der Kognition in der frühen Kindheit. Ein Fachbuch über frühkindliches Erzählen unter humanwissenschaftlichen Sichtweisen. Hamburg: Diplomica Verlag
- Kalkavan, Zeynep (2013): Verbale Strategien in erst- und zweitsprachlichen Nacherzählungen von Kindern mit Türkisch als Erstsprache: Ein Fallbeispiel. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 99-119

- Kapica, Natalia/Klages, Hana/Pagonis, Guilio (2014): Narrative Kompetenz: Anforderungen an ein Verfahren der Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 19/2, S. 5-19. URL: [http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Kapica\\_Klages\\_Pagonis.pdf](http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Kapica_Klages_Pagonis.pdf) [Stand: 17.02.2015]
- Kemp, Robert F./Bredel, Ursula /Reich, Hans H. (2008): Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/ Reich, Hans H. (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/1. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 63-82
- Kern, Friederike/Quasthoff, Uta (2005): Fantasy stories and conversational narratives of personal experience. In: Quasthoff, Uta/Becker, Tabea: Narrative interaction. Amsterdam: Benjamins, S. 15-56
- Kieferle, Christa (2006): Was wissen Dritt- und Viertklässler über die Bildung von Vergangenheitsformen? – Eine Analyse. In: Becker, Tabea/Peschel, Corinna (Hg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 75-86
- Kirschhock, Eva-Maria (2004): Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Klann-Delius, Gisela (2008): Spracherwerb. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler
- Klein, Klaus-Peter (1980): Erzählen im Unterricht. Erzähltheoretische Aspekte einer Erzähldidaktik. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 263-295
- KMK (Kultusministerkonferenz der Länder) (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München/Neuwied
- Kober, Norbert (2010): Die Könnerschaft mündlicher Erzählkunst. Begriff – Inhalt – Modell. Fuchstal: Xlibri.de. URL: [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1265/file/Diss\\_Kober\\_Erzaehlkunst.pdf](https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1265/file/Diss_Kober_Erzaehlkunst.pdf) [Stand: 23.02.2018]
- Koch, Peter/ Oesterreicher Wulf (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36/85, S. 15-43
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Funktionale Aspekte der Schriftkultur. In: Günther, Hartmut: Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin/New York: De Gruyter, S. 587-604

- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2010): Sprachliche Daten und linguistische Fakten – Variation und Varietäten. Bemerkungen zu Status und Konstruktion von Varietäten, Varietätenräumen und Varietätendimensionen. In: Ágel, Vilmos/Hennig, Mathilde (Hg.): Nähe und Distanz im Kontext variationslinguistischer Forschung. Berlin/New York: De Gruyter, S. 23-62
- Kohl, Eva Maria (2007): Geschichtengrammatik. Oder: Wenn Geschichten über sich selbst sprechen. In: Grundschulzeitschrift 21 (2007) 204, S. 22-25
- Kohl, Eva Maria/Ritter, Michael (2010): Schreibszenarien: Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Kohl, Eva Maria (2014): Kinder und Märchen. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Komor, Anna/Reich, Hans H. (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/ Reich, Hans H. (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/1. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 49-61
- Kotzerke, Marei/Röhrischt, Vanessa/Weinert, Sabine/Ebert, Susanne (2013): Sprachlich-kognitive Kompetenz-unterschiede bei Schulanfängern und deren Auswirkungen bis Ende der Klassenstufe 2. In Faust, Gabriele (Hg.): Einschulung. Ergebnisse aus der Studie "Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)". Münster: Waxmann, S. 111-135
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule, H. 5, S. 30-33
- Kristen, Cornelia/Granato, Nadia (2007): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsforschung Band 11. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 25-42
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Band 2. Frankfurt am Main: Fischer-Athenäum Taschenbuch, S. 78-126
- Lämmert, Eberhard (1993): Bauformen des Erzählens. 8. Auflage. Stuttgart: Metzler
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim: Beltz

- Langlotz, Miriam (2016): Grammatische Textanalyse. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 361-376
- Lengyel, Drorit (2010): Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, S. 593-608. URL: [http://download.springer.com/static/pdf/300/art%253A10.1007%252Fs11618-010-0164-1.pdf?auth66=1394094862\\_a8e67fba38c4b36cdddae668d12d297&ext=.pdf](http://download.springer.com/static/pdf/300/art%253A10.1007%252Fs11618-010-0164-1.pdf?auth66=1394094862_a8e67fba38c4b36cdddae668d12d297&ext=.pdf) [Stand: 04.03.2014]
- Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hg.) (2009): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition 5. Münster: Waxmann
- Leseman, Paul. P. M./Scheele, Anna F./Mayo, Aziza M./Messer, Marielle H. (2007): Home literacy as a special language environment to prepare children for school. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, S. 334-355
- Lieber, Gabriele/Uhlig, Bettina (2016): Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik. München: kopaed
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (1991): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer
- List, Gudula (2010): „Bildungssprache“ in der Kita. In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, S.185-196
- Löffler, Heinrich (2016): Germanistische Soziolinguistik. 5. überarbeitete Auflage. Berlin: Schmidt
- Lüthi, Max (1997): Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag
- Lypp, Maria (2000): Vom Kaspar zum König – Studien zur Kinderliteratur. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 175-181
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Grazer Linguistische Studien 73, S. 21-150. URL: <https://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/wikifarm/fields/utz.maas/uploads/Main/GLS-Grundbegriffe.pdf> [Stand: 12.03.2014]
- Marschall, Matthias (1995): Textfunktionen der deutschen Tempora. Genf: Editions Slatkine
- Martínez, Matías/Scheffel, Michael (1999): Einführung in die Erzähltheorie. München: Beck

- Mayer, Michael/Prediger, Susanne (2012): Sprachenvielfalt im Mathematikunterricht  
Herausforderungen, Chancen und Förderansätze. In: Praxis der Mathematik in der Schule.  
Sekundarstufen I und II. Heft 45: Ausgesprochen Mathe – Sprache fördern, S. 2-9
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11. Auflage.  
Weinheim/Basel: Beltz
- Menzel, Wolfgang (2006): Die zeitformen im Unterricht – Verabsolutierungsexperimente. In: Becker,  
Tabea/Peschel, Corinna (Hg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler:  
Schneider Verlag Hohengehren, S. 64-74
- Merkel, Johannes (2000): Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt. München:  
Kunstmann
- Merkel, Johannes (2006): Erzählen und Textverständnis – Inwiefern mündliches Erzählen die  
Lesefähigkeit vorbereitet. In: Grundschulzeitschrift 197, S. 10-12
- Merkel, Johannes (2015): Hören, Sehen, Staunen. Kulturgeschichte des mündlichen Erzählens.  
Hildesheim: Olms-Verlag
- Merkel, Johannes (2017): „... und damit sind wir nicht unwissend“ - Erzähler als Volksbildner in  
historischen Erzähltraditionen. Öffentliches Erzählen als gesellschaftliches Medium. In: Hübsch,  
Nikola/Wardetzky, Kristin (Hg.): Zeit für Geschichten. Erzählen in der kulturellen Bildung.  
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15-23
- Merkel, Johannes (o.A.): Warum das Pferd von hinten aufzäumen? Grundsätze zur Sprachförderung  
im Elementarbereich, insbesondere von Kindern mit anderer Muttersprache. URL:  
<http://www.stories.uni-bremen.de/erzaehlen/grundsaeetze.html> [Stand 23.02.2018]
- Merkel, Johannes/Nagel, Michael (Hg.) (1982): Erzählen. Die Wiederentdeckung einer vergessenen  
Kunst. Geschichten und Anregungen: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Merkelbach, Valentin (1995): Was erzählen alles heißt, wozu es gut ist und wie Kinder es lernen. In:  
Claussen, Claus/Merkelbach, Valentin (Hg.): Erzählwerkstatt. Mündliches Erzählen. Braunschweig:  
Westermann, S. 25-34
- Merklinger, Daniela (2011): Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren.  
Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Merklinger, Daniela (2015): Vorlesen in der Schule. In: Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela (Hg.):  
Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V., S. 88-97

Morek, Miriam (2012): Kinder erklären – Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg

Morek, Miriam (2013): Erzählkreise: Narrativ eingebettete Erklärsequenzen als authentische Gesprächsanlässe im Unterricht. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 73-95

Moser, Urs/Bayer, Nicole/Tunger, Verena (2010): Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. Wirkungen auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen in der Erst- und Zweitsprache. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. S.631-648. URL: [http://download.springer.com/static/pdf/722/art%253A10.1007%252Fs11618-010-0144-5.pdf?auth66=1395841913\\_47c7246199593599de828263df00a1a7&ext=.pdf](http://download.springer.com/static/pdf/722/art%253A10.1007%252Fs11618-010-0144-5.pdf?auth66=1395841913_47c7246199593599de828263df00a1a7&ext=.pdf) [Stand: 24.03.2014]

Müller, Claudia (2012): Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie: Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-)Schulkindern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Müller, Claudia (2013): „Ich lese Anfang, dann sie erzählt“ – Familiales Sprachlernen und seine Bedeutung für die Entwicklung kindlicher Erzählfähigkeiten in der Zweitsprache. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 233-254

Naugk, Nadine (2016): (Bildungs-) sprachliche Lernprozesse im mündlichen Erzählen von Phantasie- und Erlebniserzählungen. Unveröffentlichter Vortrag am 19.09.2016 zum SDD in Ludwigsburg

Naugk, Nadine/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael/Zielinski, Sascha (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim & Basel: Beltz

Naujok, Natascha (2011): Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In: Hüttis-Graff, Petra/Wieler, Petra (Hg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 95-122

Neumann, Michael (2016): Warum brauchen alle Menschen Erzählungen? In: Lieber, Gabriele/Uhlig, Bettina (2016): Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik. München: kopaed, S. 21-33

Nickel, Sven (2007). Family Literacy in Deutschland – Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In: Elfert, Maren/Rabkin, Gabriele (Hg.): Gemeinsam in der Sprache baden – Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Klett, S. 65-84

- Nickel, Sven (2011). Literalität - Familie - Family Literacy. Die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, H. 3, S. 53-77
- Nussbaumer, Markus (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer
- Oehlmann, Christel (1995): Garantiert erzählen lernen: ein Übungsbuch, 100 Übungen zum Erlernen des freien und des gestalteten mündlichen Erzählens. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Ohlhus, Sören (2011): Kontextuelle und literarische Ressourcen im Erzählerwerb. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 33, 2, S. 231-249.URL:  
[http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8617/pdf/SZBW\\_2011\\_2\\_Ohlhus\\_Kontextuelle\\_und\\_literarische\\_Ressourcen.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8617/pdf/SZBW_2011_2_Ohlhus_Kontextuelle_und_literarische_Ressourcen.pdf) [Stand: 26.02.2015]
- Ohlhus, Sören (2013a): Narrative Verfahren zwischen Interaktion und Textualität. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 39-52
- Ohlhus, Sören (2013b): Erzählen in der Grundschule. In: Abraham, U./Knopf, J. (Hg.): Deutsch. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 180-190
- Ohlhus, Sören (2014): Erzählen als Prozess: interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern. Tübingen: Stauffenburg
- Ohlhus, Sören/Stude, Juliane (2012): Erzählen im Unterricht der Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 3: Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 471-486
- Ong, Walter J. (1987): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Oskaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Pabst-Weinschenk, Marita (2003): Geschichte der Sprech- und Gesprächsdidaktik. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache: ein Handbuch. Band 1. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 93-106

- Pätzold, Margita (2005): Frühe literale Textkompetenz. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hg.): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 69-91
- Pätzold, Margita (2013): Literales Erzählen: Von außen angeregt und von innen hervorgebracht. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 279-293
- Pohl, Thorsten (2005): Die wörtliche Rede als präferierte Realisierungsform der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hg.): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt a.M.: Lang, S. 93-112
- Portmann-Tselikas, Paul/Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 39, S. 5-16
- Propp, Vladimir (1972): Morphologie des Märchens. München: Hanser (russisch 1928, englisch 1968)
- Quasthoff, Uta (1980): Erzählen in Gesprächen. Tübingen: Narr
- Quasthoff, Uta (2002): Tempusgebrauch von Kindern zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Peschel, Corinna (Hg.): Grammatik und Grammatikvermittlung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 179-197
- Quasthoff, Uta (2003): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, S. 144-159
- Quasthoff, Uta (2006): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In: In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa: Didaktik der deutschen Sprache: ein Handbuch. Band 1. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 107-120
- Quasthoff, Uta/Ohlhus, Sören/Stude, Juliane (2005): Abschlussbericht für das DFG-Forschungsprojekt „Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen“. URL: <http://home.edo.tu-dortmund.de/~older/AbschlussberichtOLDER.pdf> [Stand: 26.02.2015]
- Quasthoff, Uta/Ohlhus, Sören/Stude, Juliane (2009): Der Erwerb von Textproduktionskompetenz im Grundschulalter: Ressourcen aus der Mündlichkeit und ihre unterschiedliche Nutzung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich, Heft 2, S. 56-68
- Quasthoff, Uta/ Fried, Lilian/Katz-Bernstein, Nitz/Lengning, Anke/Schröder, Anja/Stude, Juliane (2011): (Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch: Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und

- fördern [das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE)]. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Rank, Bernhard (1995): In: Wege zur Grammatik und zum Erzählen: Grundlagen einer spracherwerbsorientierten Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Rauch, Dominique P./Jurecka, Astrid/Hesse, Hermann-Günter (2010): Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englischlesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 55. Beiheft, S. 78-100
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2004): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger - HAVAS 5. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg
- Riebling, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute, Reich, Hans H. (Hg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, S. 106-153
- Ritter, Michael (2008): Wege ins Schreiben: Eine Studie zur Schreibdidaktik in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Ritter, Michael (2011): „Ich bin der Wind der die Zweige bewegt“ Zur potenziellen Bedeutung von Kindertexten für erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschungen. In: Kohl, Eva Maria/Ritter, Michael (Hg.): Die Stimmen der Kinder. Kindertexte in Forschungsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S.15-31
- Ritter, Michael (2014): Literarische Baumuster – schreibdidaktisches Handwerkszeug. Hilfen zum Formulieren und Strukturieren eigener Texte am Anfang der Schreibbiographie. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 1, S. 22-27
- Ritter, Michael (2016a): Sprache von Format – Gerüste für vielfältiges Lernen. Literarische Baumuster als Strukturierungshilfe für den inklusiven Deutschunterricht. In: Literatur im Unterricht Heft 1/2016, S. 5-20
- Ritter, Michael (2016b): Spielen mit Sprache - Formate (schrift)kulturellen Lernens. In: Grundschule aktuell Heft 136, S. 12-15

- Ritter, Michael/Hennies, Johannes (2013): Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik. Ein Problemaufriss. In: Zeitschrift für Inklusion 1. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28> [Stand: 12.02.2018]
- Ritter, Michael/Rönicke, Nadine (2014a): Sommererlebnisse – einmal anders. Bildungssprachliche Lernprozesse in der Schuleingangsphase. In: Grundschule aktuell, Heft 128, S. 26-29
- Ritter, Michael/Rönicke, Nadine (2014b): Flexible Transformation. Sprachgebrauch am Übergang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Dietz, Florian/Sasse, Ada/Wind, Gerd Peter: Lesen und Schreiben lernen in der inklusiven Schule. DGLS-Tagungsband. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 51-77
- Rodari, Gianni (2008): Grammatik der Phantasie. Die Kunst, Geschichten zu erfinden. Leipzig: Reclam
- Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. 3. Auflage. Berlin: Erich-Schmidt-Verlag
- Rönicke, Nadine (2014): Bildungssprachliche Lernprozesse in schrifthaltigen Erzählsituationen. In: Hennies, Johannes/Ritter, Michael (Hg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach, S. 61-73
- Rönicke, Nadine (2015): „Die Regeln des Sommers“ - Bildungssprachliche Lernprozesse durch anspruchsvolle Bilderbücher initiieren. In: Grundschulunterricht Deutsch, Heft 1/2015, S. 19-23
- Rose, David (2005): Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation. In: Journal of education No. 37 URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.8813&rep=rep1&type=pdf> [Stand: 03.03.2014]
- Rösch, Heidi (2007): Das Jacobs-Sommercamp – neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 287-302
- Rothstein, Björn (2014): Wer hat was gesagt? – Missverständnisse vermeiden. In: Deutschunterricht 1/2014, S. 18-19
- Schleppegrell, Mary J. (2001): Linguistic features of the language of schooling. In: Linguistics and Education, 12(4), S. 431–459. URL: <http://dyna2.nc.hcc.edu.tw/dyna/data/user/hs1283/files/201204140958460.pdf> [Stand: 12.03.2014]
- Schleppegrell, Mary J. (2004): The language of schooling. A Functional Linguistics Perspective. Mahwah: Mallory International

- Schmidlin, Regula (1999): Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland. Tübingen: Francke Verlag
- Schmidt, Astrid (2010): Gemeinsames Erzählen und aufgeschriebene Geschichten : Zur Entwicklung einer forschungsbasierten Sprachförderkonzeption für den Elementarbereich. In: Jantzen, Christoph/Merklinger, Daniela (Hg.): Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 173-195
- Schmidt, Astrid (2013): „Und dann ist die Hexe wieder nach Hause geflogen...“ Zur Fiktionserzeugung in den Phantasieerzählungen vier- bis sechsjähriger Vorschulkinder. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 175-192
- Schmidt, Astrid (2017): Erwerb von Erzählfähigkeiten. Eine explorative Längsschnittstudie zu Phantasieerzählungen vier- bis sechsjähriger Kinder. Flensburg: Zentrale Hochschulbibliothek Flensburg. URL: <https://www.zhb-flensburg.de/fileadmin/content/spezial-einrichtungen/zhb/dokumente/dissertationen/schmidt-astrid/dissertation-astrid-schmidt.pdf> [Stand: 23.02.2018]
- Schmölzer-Eibinger, Sabine: (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/ Vollmer, Helmut J. (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Band 3. Münster: Waxmann, S. 25-40
- Schneider, Wolfgang/Baumert, Jürgen/Becker-Mrotzek, Michael/Hasselhorn, Marcus/Kammermeyer, Gisela/Rauschenbach, Thomas/Roßbach, Hans-Günther/Roth, Hans-Joachim/Rothweiler, Monika/Stanat, Petra (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“. Berlin. URL: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf> [Stand: 07.01.2018]
- Schramm, Karen/Mempel, Caterina/Buchwald, Ditte/Heindel, Sebastian/Rüthling, Katrin (2011): Mündliches Erzählen im Grundschulunterricht anhand von deskriptiven Unterrichtsanalysen. In: Apeltauer, Ernst/Rost-Roth, Martina (Hg.): Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule. Tübingen: Stauffenburg, S. 87-102
- Schröder, Anja (2009): Vergleichende Analyse interaktiver Erzählfähigkeiten bei sechsjährigen Kindern mit einer sogenannten Spezifischen Sprachentwicklungsstörung und Kindern mit unauffälligem Spracherwerb. Dortmund. URL: <http://d-nb.info/1004326203/34> (Stand: 02.03.2015)
- Schumacher, Nicole (2011): Nachzustand, Distanz und Aktualität als Komponenten einer formfokussierten Steuerung von Perfekt und Präteritum. In: Linguistik online 5/11, Band 49, S. 61-74

- Selimi, Naxhi (2016): Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Selting, Margret/ Auer, Peter/Barden, Birgit/Bergmann, Jörg/Couper-Kuhlen, Elisabeth/Günthner, Susanne/Meier, Christoph/Quasthoff, Uta/Schlobinski, Peter/Uhmann, Susanne (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173, S. 91-122. URL: <http://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf> (Stand: 18.02.2016)
- Sieber, Peter (Hg.) (1994): Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau: Sauerländer
- Sommer, Regina/Groß, Anja (2017): Projekt Einsteins Kinder®. Ein dreijähriges Märchen- und Geschichtenerzählprojekt zur Förderung von Begabungen und sozial-emotionalen Kompetenzen in drei Grundschulen des sozialen Brennpunkts. In: Hübsch, Nikola/Wardetzky, Kristin (Hg.): Zeit für Geschichten. Erzählen in der kulturellen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 151-159
- Speck-Hamdan, Angelika/Guadatiello, Angela (2013) (Hg.): Bildungssprache/Deutsch als Zweitsprache fördern. In: Bartnitzky, Horst/ Hecker, Ulrich/ Lassek, Maresi (Hg.): Individuell fördern - Kompetenzen stärken II (ab Klasse 3). Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V., Band 135/Heft 3
- Spiekermann, Helmut (2009): Glomm oder glimmte – frug oder fragte? – den Bildungsweisen von starken und schwachen Verben auf der Spur. In: Praxis Deutsch 215/2009, S. 25-29
- Spinner, Kaspar H. (1993): Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch S. 17-23
- Spinner, Kaspar H. (2004): Literarästhetische Interpretation von Kindertexten. In: Mattenklott, Gundel/Rora, Constanze (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim/Basel: Juventa, S. 185-194
- Spinner, Kaspar H. (2013): Narrative Selbstvergewisserung – Wie ein Kind literarische und eigene biographische Erfahrung verbindet. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 165-174
- Spitta, Gurdrun (1999): Aufsatzbeurteilung heute: Der Wechsel vom Defizitblick zur Könnensperspektive I; II. In: Grundschulunterricht H. 4, S. 23-27; H.5, S. 22-25

- Spitzmüller, Jürgen (2014): Die dunkle Seite des Textes. „Mündlichkeit“ als Hilfskonzept der Text- und Medienlinguistik. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hg.): Konzeptionen des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Band 3. Bern: hep, S. 32-46
- Stahns, Ruven (2016): Bildungssprachliche Merkmale von Texten und Items. In: Weinhold, Swantje/Pieper, Irene/Pohl, Thorsten/Zabka, Thomas (Hgg.): Didaktik Deutsch 2016, H. 41  
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 44-55
- Stamm, Gerhard (2012): Bildungsstandards für die Vorschule. In: Becker-Mrotzek (Hg):  
Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 3: Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik.  
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 129-143
- Stark, Linda (2016): Vorlesen und Präteritum. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Stark, Linda/Uhl, Benjamin (2016): Frühkindliche Literalitätsentwicklung mit einem textlosen  
Bilderbuch fördern. Zu den Strategien erwachsener 'Vorleser' In: leseforum.ch 1/2016
- Stoermer, Eckart (2009): „Bedeuten lernen“ – Die funktionale Grammatik von Michael Halliday. URL:  
[http://manxman.ch/moodle2/file.php/20/Weitere\\_Ressourcen\\_des\\_Netzwerks\\_SFL-  
D/Stoermer\\_E/Halliday\\_Stoermer\\_2009.pdf](http://manxman.ch/moodle2/file.php/20/Weitere_Ressourcen_des_Netzwerks_SFL-D/Stoermer_E/Halliday_Stoermer_2009.pdf) [Stand: 11.03.2014]
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.  
Weinheim: Beltz
- Strecker, Bruno (2008): „Die Vorstellung hat bereits begonnen“ oder „Die Vorstellung begann  
bereits“? Unterschiede beim Gebrauch von Präteritum und Präsensperfekt. In: Sprachreport  
24/2008, S. 31-35
- Stude, Juliane (2013a): Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen  
des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen. Stuttgart: Fillibach bei Klett
- Stude, Juliane (2013b): Narrative Bewusstheit als Ressource des Erzählererwerbs – Welche Einsichten  
uns kindliche Kommentare zum eigenen Erzählen liefern. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.):  
Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen:  
Stauffenburg-Verlag, S. 53-72
- Szagun, Gisela (2010): Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz
- Tarelli, Irmela/Valtin, Renate/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (2012): IGLU  
2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Bos, Wilfried/ Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos,

- Albert/Schwippert, Knut (Hg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 11-26
- Thieroff, Rolf (1992): Das finite Verb im Deutschen. Tempus – Modus – Distanz. Tübingen: Narr
- Topalović, Elvira (2011): Gestern, heute, morgen... Zeit in der Sprache – Zeit in Verben. In: Praxis Deutsch 226/2011, S. 53-57
- Topalović, Elvira (2016): Was hat Zeit mit Erzählen zu tun? Zeitformen und Zeitadverbiale untersuchen. In: Praxis Deutsch 256/2016, S. 12-13
- Topalović, Elvira/Uhl, Benjamin (2014a): „In der Gegenwart erzählen wir im Präsens!“ Wie die Tempora des Deutschen vermittelt werden. In: Die Grundschulzeitschrift 277/2014, S. 42–45
- Topalović, Elvira/Uhl, Benjamin (2014b): Linguistik des literarischen Erzählens. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Band 42, Heft 1, S. 26-49
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Auflage. Tübingen: Narr
- Trautmann, Caroline/Reich, Hans H. (2008): Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/ Reich, Hans H. (Hg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/1. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 41-48
- Uhl, Benjamin (2015): Tempus, Narration und Medialität. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Uhl, Benjamin (2016a): Quantitative Inhaltsanalyse. Quantifizieren um jeden Preis?! In: Boelmann, Jan: Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 325–342
- Uhl, Benjamin (2016b): Zwischen Grammatik und Text – zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Gemeinsames sprachliches Lernen mit Geschichtenplänen. In: Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS). Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 276-307. URL: [http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user\\_upload/KoeBes\\_16\\_Gebele\\_Zepter.pdf](http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/KoeBes_16_Gebele_Zepter.pdf) [Stand: 23.02.2018]
- Ulrich, Winfried (2014): Wenn ich ein Vöglein wär' – den Konjunktiv verstehen und verwenden. In: Deutschunterricht 1/2014, S. 4-8

- Vater, Heinz (1994): Einführung in die Zeit-Linguistik. 3. Auflage. Hürth-Efferten: Gabel Verlag
- Vogt, Rüdiger (2006): Erzähl-Rahmen in Geschichten von Grundschulern. In: Spiegel, Carmen/Vogt, Rüdiger (Hg.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 151-170
- Wardetzky, Kristin (Hg.) (1990): Ins Tiefe springen: Gespräche mit Kindern. Reihe: Bunte Kiste, H. 50. Berlin: Altberliner Verlag
- Wardetzky, Kristin (1992): Märchen-Lesarten von Kindern: eine empirische Studie. Berlin u.a.: Lang
- Wardetzky, Kristin (2007): Projekt Erzählen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Wardetzky, Kristin (2010): Schwimmen lernen. Vom Zuhören über das Erzählen zum Schreiben. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 231, S. 44-47
- Wardetzky, Kristin (2017): „Ich lehre nicht, ich erzähle“ (Michel de Montaigne). In: Hübsch, Nikola/Wardetzky, Kristin (Hg.): Zeit für Geschichten. Erzählen in der kulturellen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 24-31
- Wardetzky, Kristin/Weigel, Christiane (2007): Bedrohte Kindheiten im Spiegel des Märchens. In: Thiele, Jens/Wallach, Sabine (Hg.): Verborgene Kindheiten. Soziale und emotionale Probleme in der Kinderliteratur. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität, S. 107-125
- Wardetzky, Kristin/Weigel, Christiane (2008): Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext; Erfahrungen aus einer Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Wardetzky, Kristin/Weigel, Christiane (o.A.): Sprachlos? Ein Projekt zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. URL:  
[http://www.erzaehlen.de/erzaehlen.de/Wardetzky\\_Sprachlos\\_files/Wardetzky\\_Sprachlos\\_1.pdf](http://www.erzaehlen.de/erzaehlen.de/Wardetzky_Sprachlos_files/Wardetzky_Sprachlos_1.pdf)  
[Stand 02.03.2015]
- Wehse, Rainer (1983): Volkskundliche Erzählung. In: ders. (Hg.): Märchenerzähler. Erzählgemeinschaft. Kassel: Röth, S. 7-20
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung: zur Textkompetenz am Schulanfang; mit 296 Schülertexten aus Klasse 1. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Weinhold, Swantje (2005): Narrative Strukturen als Sprungbrett in die Schriftlichkeit? In: Wieler, Petra (Hg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 69-84

- Weinhold, Swantje (2010): Zum Nutzen des Erzählens für das Schreibenlernen. In: Albes, Claudia/Saupe, Anja (Hg.): Vom Sinn des Erzählens : Geschichte, Theorie und Didaktik. Frankfurt am Main: Lang, S. 179-191
- Weinrich, Harald (2007): Textgrammatik der deutschen Sprache. Hildesheim: Georg Olms Verlag
- Wieler, Petra (Hg.) (2005): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Wieler, Petra (2001): Neue alte Formen des Narrativen in Texten von Kindern. In: Köppert, Christine/Metzger, Klaus (Hg.): Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkt der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner. Velber: Friedrich. S. 217-237
- Wieler, Petra (2011): „Denn sie erkannten nicht die Gefahr“ – bildungssprachliche Aspekte in Gesprächen und Texten von Kindern im Deutschunterricht der Grundschule und darüber hinaus. In: Hüttis-Graff, Petra/Wieler, Petra: Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 123-148
- Wieler, Petra (2013): Die Bildergeschichte als Lerngegenstand vs. Geschichtenerzählen zu Bildern mit mehrsprachigen Grundschulkindern. In: Becker, Tabea/Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 255-278
- Wunderlich, Eva (2003): Erzählen als Grundform des Unterrichts. Skizze zu einem Bremer Reformpädagogen. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 111, S. 37-40
- Wygotski, Lew (1977): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: Fischer
- Ziegler, Evelyn (2009): „Ich sag das jetzt so, weil das steht auch so im Duden!“ Sprachwandel als Sprachvariation: weil-Sätze. In: Praxis Deutsch 215/2009, S. 45-49
- Ziesmer, Marion (2011): Die entfesselte Sprache. Fallstudien zum poetischen Erleben von Kindern aus Einwandererfamilien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/ Strecker, Bruno u.a. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Band 1. Berlin, New York: De Gruyter

### **Internetquellen**

<http://www.youtube.com/watch?v=SgnOdWnfFx4> (Stand: 14.03.2014)

<http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/index.html> (Stand: 16.07.2014)

[www.languageawareness.org](http://www.languageawareness.org) (Stand: 22.07.2014)

<http://www.p12.nysed.gov/biling/docs/Two-WayProgResourceGuide.pdf> (Stand: 23.07.2014)

<https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016/Bericht> (Stand: 03.01.2018)

<http://www.erzaehlzeit.de/> (Stand: 03.01.2018)

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

### Abbildungen

- Abbildung 1 Zusammenschau unterschiedlicher Vorläuferkonzepte von Bildungssprache
- Abbildung 2 Begriffliches Umfeld der Bildungssprache (Feilke 2012, S. 6)
- Abbildung 3 Bedingungsgefüge für die Ausbildung von Literalität (Nickel 2011, S. 58)
- Abbildung 4 Schema der Erzählformen nach Becker (2015, S. 60)
- Abbildung 5 Jobs zur gesprächsstrukturellen Organisation narrativer Diskurseinheiten (Hausendorf/Quasthoff 1996, S. 134)
- Abbildung 6 Schematheoretisch konzipiertes Modell nach Boueke et al. (1995, S. 130ff.)
- Abbildung 7 Zusammenhang von Bildungs- und literarischer Sprache
- Abbildung 8 Gegenstände als Erzählimpulse
- Abbildung 9 Vorstellung von Milans beschriebenem Gefährt
- Abbildung 10 Zusammenhang von Bildungs- und Literarischer Sprache

### Tabellen

- Tabelle 1 Zusammenfassung lexikalisch-semantischer Merkmale von Bildungssprache
- Tabelle 2 Zusammenfassung morphologisch-syntaktischer Merkmale von Bildungssprache
- Tabelle 3 Zusammenfassung textuell-pragmatischer Merkmale von Bildungssprache
- Tabelle 4 Begriffsvarianten von ‚Erzählen‘
- Tabelle 5 Stufenmodell der Erzählentwicklung nach Boueke et al. (1995, S. 130ff.)
- Tabelle 6 Komponenten mündlicher Erzählfähigkeit bzgl. Phantasieerzählungen
- Tabelle 7 Übersicht über Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- Tabelle 8 Innerhalb der Studie analysierte linguistische Merkmale früher Bildungssprache
- Tabelle 9 Anzahl der Aussagen aufgeteilt nach Kind
- Tabelle 10 Zusammenschau der Ergebnisse (quantitativ) aus den Fallanalysen

Tabelle 11 Idiosynkratische Präteritumverben nach Sieberg (2003, zit. nach Stark 2016, S. 30; siehe auch Strecker 2008, S. 33f.)

Tabelle 12 Kategorisierung der Tempora Präsens, Perfekt und Präteritum nach Topalović und Uhl (2014b, S. 42)

Tabelle 13 Bildungsweisen des Konjunktivs inklusive Beispiel

### **Diagramme**

Diagramm 1 Länge der Erzählungen nach Propositionen

Diagramm 2 Beliebteste Gegenstände für das eigene Erzählen der Kinder

Diagramm 3 Vorher-Nachher-Vergleich der untersuchten bildungssprachlichen Mittel in Finns Erzählungen

Diagramm 4 Vergangenheitstempi in Leas Geschichten

Diagramme 5-7 Lexikalische Mittel, syntaktische Komplexität und affektive Mittel in Mias Geschichten

Diagramm 8 Anzahl bildungssprachlicher Mittel in Milans Geschichten

Diagramm 9 Länge der Erzählungen zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten

Diagramm 10 Summen aller analysierten bildungssprachlichen Mittel zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten

Diagramm 11 Summen aller analysierten bildungssprachlichen Mittel im Verhältnis zur Textlänge

Diagramm 12 Vergleich der Erzählungen der SchülerInnen bezüglich differenzierender Ausdrücke, Hypotaxe und affektiver Mittel i.e.S.

Diagramm 13 Anzahl der analysierten bildungssprachlichen Mittel bei Finn und Mia

Diagramm 14 Vergleich der analysierten lexikalischen bildungssprachlichen Mittel bei Mia und Finn

Diagramm 15 Vergleich der analysierten bildungssprachlichen Mittel bei Mia und Finn in Bezug auf ihre syntaktische Komplexität

Diagramm 16 Vergleich der analysierten textuell-pragmatischen bildungssprachlichen Mittel bei Mia und Finn

Diagramm 17 Vergleich der analysierten bildungssprachlichen Mittel zwischen Vorher- und Nachhergeschichte des ersten Treffens

Diagramm 18 Die Anzahl der absoluten Ausprägung unterschiedlicher Tempora in den Texten der Kinder

Diagramm 19 Tempusgebrauch bei Lea: Präteritum versus Präsens/Perfekt/Plusquamperfekt

Diagramm 20 Gebrauch des Konjunktivs im Textkorpus

Diagramm 21 Vergleich der syntaktischen Komplexität aller ErzählerInnen

Diagramm 22 Anzahl von Relativ- und Konjunktionalsätzen im Vergleich

## Anhang

### Code-Baum

- Textuell-pragmatisch
  - Planung
    - SprecherIn-HörerIn-Signale
    - Abbrüche
    - Wiederholungen
    - Reparaturen
    - Pausen
    - Modalpartikel
  - Affektmarkierungen
    - Affektive/evaluative Elemente
    - Onomatopoeika
    - Temporaladverbien der Plötzlichkeit
    - Figurenrede
      - Direkte Rede
      - Indirekte Rede
  - Kohäsionsfehler
  - Kohärenzfehler
  - Aktanten
  - Orte
- Morphologisch-syntaktisch
  - Ellipsen
  - Und-dann-Reihung
  - Relativsätze
  - Konjunktionalsätze
  - Passiv
  - Konjunktiv
  - Infinitivkonstruktionen
- Lexikalisch-semantisch
  - Wortgruppen
    - Stilmittel
    - Phraseologismen
  - Wörter
    - Nominale Zusammensetzungen
    - Nominalisierungen
    - Differenzierende Ausdrücke
    - Präfixverben
    - Regional- und jugendsprachliche Formen
    - Zu einfache Wortverwendungen

## Impuls-Geschichten

### 1. Die Mutprobe

Es war einmal ein **König**<sup>359</sup>, der hatte **drei Söhne**. Als er alt und schwach ward, überlegte er, welchem Sohn er sein Reich wohl vererben sollte. „Ein guter König muss waghalsig sein“, dachte er bei sich. So sollte der, der das größte Wagnis einging, neuer König werden.

Der **Älteste** wollte dem Vater beweisen, dass er es wagte, mit nackten Füßen über **Glas** zu laufen. Er zog seine Stiefel aus und balancierte mutig über einen ganzen Weg voller Glasscherben. Am Ende angekommen sprach der König: „Welch waghalsige Tat, dies wird wohl keiner deiner Brüder überbieten können!“

Doch auch der **Mittlere** wollte König werden und sprach: „Ich werde euch meine Kühnheit beweisen, indem ich barfuß auf glühenden **Kohlen** laufen werde.“ Auch er streifte die schönen Schuhe ab und lief auf der heißen Glut eines Kohlenfeuers. Der König war beeindruckt: „So waghalsig ist noch nie jemand gewesen, du wirst wohl der neue König werden!“

Der **Jüngste** wagte längst nicht, was seine Brüder sich trauten, doch auch er wollte König werden. Er sprach: „Ich werde euch beweisen, dass ich der Furchtloseste bin: Ich werde über **Wasser** laufen.“ Alle waren sicher, dass diese Tat die Waghalsigste wäre, sollte sie gelingen. „Über Wasser laufen, das ist noch keinem gelungen!“, murmelte das Volk skeptisch. Der Jüngste aber bediente sich einer List: „Damit mir im Falle des Ertrinkens auch niemand zu Hilfe eilen kann, sollt ihr euch auf dem Berg hinter dem **Schlosse** versammeln, von dem ihr einen guten Blick auf den großen See habt.“ Gesagt, getan, waren alle Zuschauer auf dem Berge. Aus dieser Entfernung erkannte jedoch niemand die dünne **Schnur**, die der jüngste Königssohn knapp über der Wasseroberfläche gespannt hatte. Er balancierte wie ein Seiltänzer darüber und die Menschen jubelten, dachten sie doch wirklich, dass der Bursche auf dem Wasser stehe, ohne unterzugehen. So kam es, dass der listige **Jüngling zum König** ernannt wurde und wenn er nicht gestorben ist, regiert er wohl noch heute.

### 2. Der goldene Kamm

Vor langer, langer Zeit lebten einmal drei **eitle Prinzessinnen**. Eine wollte schöner sein als die andere. Als ihr liebes Väterchen, der **König**, den Dreien einmal einen goldenen **Kamm** von einer Reise mitbrachte, zankten sich die Hübschen sehr. Jede zog, so stark sie nur konnte, an dem glänzenden Ding. Das ließ sich der Kamm nicht gefallen, piekte jede mit einem Zinken und sprang davon.

---

<sup>359</sup> Die **fett** gedruckten Wörter waren als Gegenstände vorhanden und wurden von den ErzählerInnen (STU) aktiv präsentiert. Dabei wurden auch Abstrakta verwendet, wie der König und die drei Söhne als großer Kieselstein und drei kleine weiße Kieselsteine oder das Pferd, das durch den Gegenstand des Zebras repräsentiert wurde.

Da begegnete er einer alten **Hexe**, die sprach: „Was bist du nur für ein schönes Kämmchen, du sollst von nun an mein Haar zieren!“, doch der Kamm dachte gar nicht daran. „Ich bin den drei zickigen Prinzessinnen entkommen, da soll ich dir, Hexe Wackelzahn, etwa nicht entkommen?“, und er sprang „Alleehopp“ in den Wald hinein.

Da stieß er auf einen kleinen **Zwerg**. „Na schau an, ein goldenes Kämmlein!“, sprach der Zwerg, „Du sollst mir täglich den Bart weich bürsten.“ Doch der Kamm war sich viel zu schön für so eine kleine Kreatur. „Ich bin den drei zickigen Prinzessinnen entkommen und der Hexe Wackelzahn, soll ich dir, Zwerg Nase, etwa nicht entkommen?“ und er sprang „Alleehopp“ noch tiefer in den Wald hinein.

Da traf er auf ein großes, stattliches **Pferd**. „So ein schöner Kamm! Trage ich ihn in meiner Mähne, wird mein Herr noch stolzer auf mich sein!“, sprach das Reittier. „Pah! Ich bin den drei zickigen Prinzessinnen entkommen, der Hexe Wackelzahn und dem Zwerg Nase, soll ich dir, Pferd Krummhuf, etwa nicht entkommen?“ und er sprang „Alleehopp“ noch tiefer in den Wald hinein.

Da sprang er direkt auf eine diebische **Elster** zu. „So etwas Hübsches, Prächtiges, Glitzerndes habe ich ja noch nie gesehen!“, sprach sie und wollte gerade mit dem Schnabel nach ihm greifen. Da sprach der Kamm: „Ich bin den drei zickigen Prinzessinnen entkommen, der Hexe Wackelzahn, dem Zwerg Nase und dem Pferd Krummhuf, soll ich dir, Elster Hinkebein, etwa nicht entkommen?“ und er sprang „Alleehopp“ bis zur tiefsten Stelle in den Wald hinein.

Hier saß ein kleines **Mädchen**, das weder Mutter noch Vater hatte. Als es den golden glänzenden Kamm sah, freute es sich sehr und der Kamm wollte immer bei ihr bleiben. Er sprang in ihr Haar, und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.

### 3. Feenferien

Einmal, es war an einem sonnigen Nachmittag, da wollte eine **Fee** spazieren gehen. „Oh wie scheint die Sonne heut warm!“, sprach sie, „Ich will doch einmal meine Freundin die kleine **Waldelfe** besuchen gehen.“

Die Fee machte sich sofort auf den Weg, doch die Waldelfe war nicht zu Hause. „Bin am See, Gruß Waldelfe“ las die Fee auf einem **winzigen Zettel**. „So will ich weiterziehen zum See, dort werden wir eine Menge Spaß haben!“, dachte sie sich. Als sie am **See** ankam, hörte sie ein lautes Geschnatter und Gequieke, Gequake und Gebrumme. Enten, Schwäne, **Frösche** und Hummeln, alle waren gekommen, um sich im kühlen Nass zu erfrischen. Auch ein paar **Zwerge und Däumlinge** plantschten vergnügt im Wasser. Die Fee suchte links und rechts vom Weg entlang, doch nirgends war die Waldelfe zu sehen. „Huhu, Fee, hier bin ich!“, rief es von fern. Die Fee blickte um sich und tatsächlich, fern draußen auf dem See, auf einem kleinen **Seerosenblatt**, saß die Freundin und bräunte sich in der Sonne. „Warte, ich hol dich ab!“, rief sie noch, und schwamm der Fee entgegen.

Beide umarmten sich vor Freude, setzten ihre **Sonnenhüte** auf und schipperten wieder auf den See hinaus. Sie erzählten sich viele lustige Geschichten und hatten einen wundervollen Tag.

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der ausgewiesenen Hilfsmittel angefertigt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen gedruckten oder im Internet verfügbaren Werken entnommen sind, habe ich durch genaue Quellenangaben kenntlich gemacht.

Halle, 01.11.2018

Nadine Naugk

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Naugk', with a stylized flourish at the end.