

# Erzählungen (und) erzählen ...

## vom Spracherwerb im Längsschnitt

Univ.-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Monika Dannerer  
Institut für Germanistik  
Universität Innsbruck

### 1. Einleitung – Erzählen als sprachliche Handlung

Erzählen ist eine anthropologische Universalie (Scheffel 2004), die kulturell geprägt ist.<sup>1</sup> Erzählen bietet Unterhaltung, ermöglicht die Verarbeitung von Erlebnissen, macht Welt erfahrbar und die Interpretation von Ereignissen und Handlungen übermittelbar – Werte werden explizit und implizit vermittelt, Möglichkeiten ausgelotet. Der/die ‚gute ErzählerIn‘ unterhält andere, man hört ihm/ihr gerne zu, er/sie gewinnt Sympathie und Einfluss. Die Macht des Erzählens ist die Macht der Unterhaltung, aber auch die Macht der Darstellung und damit der Interpretation von Ereignissen, ihrer Kausalitäten und ihrer moralischen und ethischen Bewertung. Das machen sich nicht zuletzt die Medien zunutze, wenn sie in vielfältigen Formen und (multimodalen) Realisierungen erzählen oder zumindest narrative Elemente etwa in Reportagen und Berichte einfließen lassen, u.a. um die Aufmerksamkeit der RezipientInnen zu erhalten (vgl. Behr & Dannerer i.V.).

Neben dem Erzählen im Alltag ist das Erzählen in vielen Kulturen aber auch – schriftlich oder mündlich – literarisch überformt. Erzählen kann (fast) jede/r, gutes Erzählen aber will geübt sein.

---

1 Gedankt sei dem Herausgeberteam der vorliegenden Publikation für seine Umsicht und gute Betreuung, sowie Barbara Hinger für sorgfältige Lektüre und wichtige Anregungen und Hinweise zur Optimierung des vorliegenden Textes.

Entsprechend der Bedeutung des Erzählens beginnt der Erzählerwerb, der häufig durch die Begegnung mit schriftlichen Erzählungen gestützt wird, früh. In Familien, in Kindergärten, in Volksschulen wird mündlich erzählt und vorgelesen, Kinder und Jugendliche erzählen einander ihre Erlebnisse, wenn sie einander treffen oder am Telefon, sie posten und teilen sie in unterschiedlichen elektronischen Medien.

In der Volksschule treten neben das spontane und elizitierte mündliche Erzählen bald auch erste Formen schriftlichen Erzählens. Bis in die Sekundarstufe I erfährt die Textsorte Erzählung eine zunehmende Ausdifferenzierung und wird in den Bildungsstandards berücksichtigt, bevor sie in der Sekundarstufe II gegenüber der Rezeption (literarischer) Erzählungen in den Hintergrund tritt.

Die anthropologische, ästhetische, spracherwerbstheoretische und didaktische Bedeutung des Erzählens hat dazu geführt, dass das (schulische) Erzählen intensiv beforscht wurde. Sowohl die Erzählung als Textsorte als auch das Erzählen als sprachliche Handlung – mündlich wie schriftlich – können in vielfältiger Weise Auskunft geben über den Verlauf des Spracherwerbs in der Erst-, Zweit- oder Fremdsprache, auch wenn dies bislang vorwiegend anhand von Querschnittstudien erfolgte (z.B. Bamberg 2007; Becker & Wieler 2013; Kern 2012; Quasthoff & Becker 2005; Schmidlin 1999).

Der vorliegende Beitrag wird zunächst Grundlagen des Erzählerwerbs darlegen und dabei sprachliche Teilkompetenzen benennen, ihre Entwicklung skizzieren und schulische Rahmenbedingungen und Formen des Erzählens darstellen bzw. differenzieren. Anhand eines im Längsschnitt erhobenen Datenkorpus (Dannerer 2012), das in Abschnitt 3 vorgestellt wird, erfolgt in Abschnitt 4 die exemplarische Analyse der Erzählentwicklung einer Schülerin mit Albanisch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache und eines Schülers mit Deutsch als Erstsprache. Von ihnen werden Erzählungen aus der 5. und 8. Schulstufe vor dem Hintergrund eines größeren Vergleichskorpus vorgestellt. Abschnitt 5 arbeitet übergreifende Entwicklungslinien heraus, bevor in Abschnitt 6 kurz auf die Frage eingegangen wird, welche sprachlichen Teilkompetenzen, die im Erzählen ausgebildet werden, auch in anderen Textsorten bzw. Formen des Schreibens genutzt werden könnten. Abschnitt 7 bietet ein Fazit, über den Spracherwerb im Längsschnitt anhand der LernerInnenerzählungen.

## 2. Erzählerwerb

### 2.1 Sprachliche Teilkompetenzen

Die sprachliche Handlung des Erzählens kann in verschiedene sprachliche Teilhandlungen zerlegt werden. Entsprechend lassen sich sprachliche Teilkompetenzen annehmen, die jeweils von (besonderer) Bedeutung sind und die durch das Erzählen weiter ausdifferenziert werden können. Es ist dabei selbstverständlich nicht an literarisches Erzählen, sondern an Alltagserzählungen zu denken.

Eine klassische Minimaldefinition des Erzählens wurde von Labov & Waletzky formuliert:

„Any sequence of clauses that contains at least one temporal juncture is a narrative.“ (Labov & Waletzky 1967/1997: 21).

Diese Definition ist zwar reichlich rudimentär und letztlich unbefriedigend, sie zeigt aber bereits ein wichtiges Element des Erzählens, nämlich die temporale Verknüpfung. Dieser Aspekt wird von Gülich & Hausendorf (2000: 373) in ihrer Definition erweitert. Sie definieren das Erzählen als eine (sprachliche) Handlung,<sup>2</sup> die aus einer Diskurseinheit besteht,<sup>3</sup> in der die „[...] verbale Rekonstruktion eines Ablaufs realer oder fiktiver Handlungen oder Ereignisse, die im Verhältnis zum Zeitpunkt des Erzählens zurückliegen oder zumindest [...] als zurückliegend dargestellt werden“ (Gülich & Hausendorf 2000: 373).

In vielen Fällen werden Erzählungen aber nicht nur als verkettete Ereignisse aufgefasst, sondern als zusätzlich durch bestimmte Strukturelemente definierte Texte. Auch hier stammt eine klassische Unterscheidung von Labov & Waletzky (1967/1997): Orientierung – Komplikation – Evaluation – Lösung – Coda.

Darauf, dass Alltagserzählungen, v.a. konversationelle Erzählungen, keineswegs immer diese Struktur aufweisen müssen, ist in der linguistischen Literatur

2 Darüber hinaus kann auch in nicht-sprachlichen Zeichensystemen erzählt werden – beispielsweise in Bildern oder Bildfolgen, in Filmen, die ohne Sprache auskommen, in Musik etc.

3 D.h. es handelt sich um eine Einheit, die über die Satzgrenze hinausgeht und durch bestimmte Signale abgegrenzt werden kann.

sehr oft hingewiesen worden. Quasthoff (2001) etwa betont, dass sich konversationelles Erzählen v.a. dadurch auszeichnet, dass es nicht die Leistung eines/einer einzelnen Erzählers/Erzählerin ist, sondern dass es interaktiv hervorgebracht wird, dass es immer adressatenbezogen und kontextualisiert realisiert wird, und dass es spezifische Anforderungen an die Organisation des SprecherInnenwechsels stellt. Wer darf wann und in welcher Form etwas erzählen, wer darf wie während des Erzählens das Wort ergreifen?

Quasthoff (2001: 1302) definiert dabei keine Strukturelemente, sondern „gesprächsorganisatorische Aufgaben“, die von Erzählenden und Zuhörenden gemeinsam erledigt werden müssen, ein völlig anderer Blickwinkel also auf das Erzählen. Das Überleiten zur Erzählung und wieder zurück in den Verlauf einer Unterhaltung steht dabei am Anfang und Ende einer Erzählhandlung. Darüber hinaus beeinflusst auch der Kontext das Erzählen. Dadurch unterscheidet sich das Erzählen in der Schule bzw. im unterrichtlichen Kontext, das ein institutionell eingebettetes Erzählen ist, systematisch von privatem Erzählen. Aber auch das Erzählen zum Zweck einer Beschwerde muss anders strukturiert sein als das Erzählen zur Unterhaltung, das sogenannte homileische Erzählen (Ehlich 1983).

Nach diesem sehr kurzen Einblick in Definitionen, was Erzählen ist bzw. wie es konzeptualisiert wird, stellt sich die Frage, welche Fähigkeiten für das Erzählen-Können wichtig sind, welche erworben werden (müssen). Hier sollen Teilfähigkeiten unterschieden werden, die sich auf 12 Dimensionen beziehen:

Bereits in den Definitionen oben erwähnt ist die

- (1) Zeitliche Abfolge bzw. Gleichzeitigkeit von Ereignissen.

ErzählerInnen müssen Ereignisse in eine klare, nachvollziehbare zeitliche Abfolge bringen. Sie müssen das Vorher und das Nachher von Gleichzeitigem differenzieren und dies dem Gegenüber verdeutlichen können. Dazu verwenden sie unterschiedliche temporale Mittel – neben entsprechenden Tempusformen sind das v.a. temporale Adverbiale (z.B. jetzt, dann, danach, zwei Jahre später, davor, gleichzeitig) (Dannerer 2012: 197ff.). Häufig geht damit einher, dass ErzählerInnen auch

## (2) Räumliche Lokalisierung und räumliche Relationen/Bewegung

darstellen können.

Weitere Kriterien, die als relevant für das Erzählen genannt werden, sind die Singularität des erzählten Ereignisses, mithin seine ‚Erzählwürdigkeit‘. Sie liegt häufig in etwas „Unerwartetem“ (Ehlich 1983: 140ff.), das den „normal course of events“ unterbricht, also einen „Planbruch“ (Quasthoff 1980: 102) darstellt bzw. eine „Diskontinuität von Ereignisfolgen“ (Boueke et al. 1995: 74-79). Die Darstellung des Unerwarteten wird häufig spannend gestaltet, d.h. viele Formen des Erzählens sind charakterisiert durch einen

## (3) Aufbau von Spannung

Im schulischen Erzählen wird darüber hinaus und z.T. verbunden damit häufig die

## (4) Direkte Rede

als obligatorisches Textsortenmerkmal eingefordert, das die Erzählung ‚lebendig(er)‘ wirken lassen solle, Anschaulichkeit und Spannung erhöht (z.B. Pramper et al. 2001: 2, 15, 22) und überdies der Darstellung von Emotionen diene. In der linguistischen Forschungsliteratur ist demgegenüber der Befund, ob es sich bei der direkten Rede um ein „textsortenkonstitutives“ (Quasthoff 1987: 62) oder lediglich um ein „textsortenspezifisches [...] Bauelement“ (Pohl 2005: 93) des Erzählens handelt, nicht ganz so eindeutig.

## (5) Emotionalität

Der Ausdruck von Emotionalität sowie eine Evaluation der Ereignisse (Boueke et al. 1995; Wolf et al. 2007) werden häufig als Kriterien für die Differenzierung des Erzählens von anderen Textmustern wie Bericht oder Beschreibung herangezogen (vgl. z.B. Wolf 2000). Das Erzählen drückt nicht nur Emotionen aus,

sondern will sie auch beim Zuhörer auslösen – z.B. Anteilnahme, Erstaunen, Freude, Erleichterung (vgl. bereits Rehbein 1984: 120), was v.a. in interaktionalen bzw. funktionalen Ansätzen berücksichtigt wird, selten jedoch beim schulischen oder schulnahen Erzählen.

#### (6) Differenzierte Lexik

Um Spannung aufzubauen, um Emotionen darzustellen bedarf es u.a. einer gewissen Genauigkeit in der Benennung von Vorgängen, Sachverhalten und – auch emotionalen – Zuständen. Dies stellt nicht zu unterschätzende Anforderungen an den Wortschatz, der allerdings auch in der Sekundarstufe noch stark ausgebaut und medial ausdifferenziert wird.

#### (7) Differenzierung Mündlichkeit – Schriftlichkeit

Diese Differenzierung spielt gerade im Zusammenhang mit dem schulischen Erzählen eine besondere Rolle, was sich auch in vielen Untersuchungen spiegelt (z.B. Schmidlin 1999; Ohlhus & Quasthoff 2005; Quasthoff et al. 2005). Das Erzählen kennen SchülerInnen zum einen aus ihrem Alltag, daher aus der Mündlichkeit. Zugleich ist es die Textsorte, mit der viele Kinder ihre ersten Erfahrungen mit Literalität, d.h. mit der Welt der Schriftlichkeit machen. Geschichten werden vorgelesen – von Eltern oder Großeltern, im Kindergarten, von unbekanntem Stimmen z.B. als Hörbücher.

Erzählungen sind zumeist die erste Textsorte, die in der Volksschule geschrieben wird, d.h. wo über die mediale gleichzeitig auch die konzeptionelle Schriftlichkeit eingefordert wird. Damit verbunden, aber im schulischen Kontext selten explizit gemacht, ist das Kriterium der

#### (8) Angemessenheit.

Eine Erzählung soll im Hinblick auf den Gegenstand angemessen sein – eine lustige Geschichte wird anders erzählt als eine Katastrophe –, aber viel mehr

noch im Hinblick auf die InteraktionspartnerInnen, die ZuhörerInnen bzw. die LeserInnen.

### (9) Routinen und Individualität

Erzählungen, v.a. schriftliche, stehen darüber hinaus in einem weiteren Dilemma: Als schulische Textsorte wird das Erzählen gezielt eingeübt, bestimmte sprachliche Mittel werden für Erzählanfänge, für die Gestaltung des Höhepunkts oder für die Formulierung eines Erzählschlusses vermittelt. Die TextproduzentInnen können also sprachliche Routinen übernehmen und ggf. weiterentwickeln. Darüber hinaus unterliegt das Erzählen, auch weil es immer wieder an literarischen Vorbildern gemessen wird, dem Druck, Individualität und Kreativität zu zeigen.

Darüber hinaus gibt es v.a. für das schriftliche Erzählen auch Kriterien, an denen Texte ganz allgemein gemessen werden wie z.B.

### (10) Kohäsion und Kohärenz

### (11) Textlänge, Satzlänge und Satzkomplexität

### (12) Sprachrichtigkeit im Hinblick auf Orthographie und Morphosyntax.

## 2.2 Entwicklungsperspektive

Für den Erzählerwerb gibt es – wie für den Spracherwerb ganz allgemein – sehr unterschiedliche Konzepte und Hypothesen. Ich folge keinem Stufenmodell, das eine Abfolge von diskreten Stufen im Erwerbsprozess annimmt, die der Reihe nach durchschritten werden, nicht übersprungen werden können und für alle LernerInnen gleichermaßen gelten. Solche Modelle sind zwar einprägsam und vielleicht auch deshalb weit verbreitet (z.B. Augst et al. 2007; Boueke et al. 1995). Meines Erachtens ist jedoch die sprachliche Handlung des Erzählens zu komplex, enthält auch zwischen dem Alter von 10 bis 18 Jahren noch zu viele in Entwicklung begriffene Merkmale, als dass sie gebündelt und hierarchisiert in eine gestufte Reihenfolge gebracht werden könnten.

Kritisch zu Stufenmodellen hat sich jüngst auch Andresen geäußert (Andresen 2013: 30), die die komplexe, aber letztlich unklare Beziehung zwischen den Mo-

dellen für den Erzählerwerb allgemein und dem Fokus auf einem bestimmten Erzähltyp im Speziellen hervorhebt.

Ich fasse den Erwerbsprozess im Sinne eines sozial interaktionalen Modells als einen Prozess auf, der zwar eine „Zone der nächsten Entwicklung“ – im Sinne von Vygotskij (1934/2002) – kennt, der aber nicht linear verläuft, und mithin auch Stagnation und Rückschritte kennt (U-Kurven von Erwerbsverläufen sind mehrfach beschrieben worden, vgl. z.B. Karmiloff-Smith 1995; Ehlich 2005: 25, 58; Stude 2013: 58f.). Gerade diese diskontinuierlichen Entwicklungsverläufe sind in der Forschung zwar immer wieder aufgegriffen, allerdings auch noch nicht befriedigend theoretisch gefasst und analytisch beschrieben worden. Schwankende Tagesverfassung, d.h. damit Phänomene der Performanz werden ebenso ins Treffen geführt wie Umstrukturierungsprozesse, die vorübergehend vermeintliche Rückschritte evozieren.

Ich nehme überdies an, dass Erwerbsschritte durch Trigger ausgelöst werden: Wenn in der Interaktion deutlich wird, dass das bisherige Verfahren zur Lösung eines Problems nicht mehr ausreichend gut funktioniert, wird man versuchen, andere Verfahren und Modelle zu entwickeln. Solange jedoch keine Notwendigkeit besteht, fließen Energie und Aufmerksamkeit in andere Richtungen, findet Lernen in anderen Bereichen statt.

Neben den interaktionalen Triggern sind es auch schulische Normen, die diese Funktion erfüllen. Sie bestärken oder sanktionieren bestimmtes Erzählverhalten, ohne dass sie damit aber immer sofort ein vollendetes Erzählen anstreben würden. Feilke (2012: 155; Hervorh. i.O.) spricht in diesem Zusammenhang von „Transitnormen“: „Schulische Sprachnormen und schulische Sprachgebrauchsnormen sind – als schulische – präskriptiv. Allerdings sind sie im Regelfall keine definitiven Zielnormen. Auch wenn das den Akteuren vielfach kaum bewusst ist, schulische Sprachnormen sind in der Regel bezogen auf didaktisch konstruierte Gegenstände eines Curriculums und ihr Erwerb kennzeichnet zweitens einen didaktisch bestimmten Zustand des Wissens und Könnens, der im Regelfall selbst wieder zu überwinden ist. Sprachnormen für den didaktischen Gebrauch sind insofern transitorische Normen. Im Sinne eines sozialkonstruktivistischen Denkansatzes sind sie nicht als Ziel, sondern als unterstützendes Mittel im Sinne



eines *Scaffolding* der Kompetenzentwicklung intendiert (vgl. Applebee 1986; Bruner 1987; Cazden 1983)“.

Als Beispiel für eine transitorische Norm führt Feilke (2012) das Schneeflugfahren beim Erlernen des Schiffahrens an. Mit dieser Technik verfügt man über eine Möglichkeit, viele Abhänge „hinunterzukommen“, das bedeutet aber nicht, dass nicht mit wachsendem Können andere Techniken angestrebt würden. Ähnlich ‚transitorisch‘ sind in der Erzähldidaktik Normen, die vorgeben, dass in der Einleitung einer Erzählung über Zeit, Ort und Personen informiert werden müsse, oder dass zumindest einmal die direkte Rede zu verwenden sei.

Wie sich die Erzählfähigkeit in Bezug auf die genannten zwölf Merkmale entwickelt, kann hier nicht im Detail dargelegt werden, es sollen jedoch in weiterer Folge anhand der zwei bereits erwähnten SchülerInnen bzw. ihrer Texte besonders interessante Merkmale ausgewählt werden (vgl. Abschnitt 4). Zuvor bedarf es jedoch einiger allgemeiner Bemerkungen zur Frage, wodurch Erzählerwerb ausgelöst wird, welche Bedingungen für diesen förderlich sind, welche Formen des Erzählens sich für das Einüben, d.h. aus didaktischer Perspektive eignen. Schulische Rahmenbedingungen, häusliche Rahmenbedingungen und die Erstsprache seien hier gemeinsam thematisiert.

### 2.3 Auslösende Faktoren und Rahmenbedingungen

Schulisches Erzählen wird nicht nur intensiv betrieben, es wird auch intensiv diskutiert und kritisiert: Beim mündlichen Erzählen etwa die standardisierten und ritualisierten Formen wie ‚Wochenendgeschichten‘, die vor allem in den Volksschulen am Montag in der Früh im Kreis sitzend in der Klasse allen MitschülerInnen erzählt werden. Beim schriftlichen Erzählen ist u.a. die Bildgeschichte in der Schule äußerst beliebt, jedoch in der Linguistik ins Kreuzfeuer der Kritik geraten. Sie sei eine typisch schulische Aufgabenstellung, die so nicht im Alltag vorkommt, zudem verleite sie zu Bildbeschreibungen statt zum Erzählen (Wieler 2013: 256ff.).

Diese Kritik ist allerdings etwas entschärft durch die Feststellung, dass es keine ‚neutrale‘ Form des Erzählens gibt, d.h. dass jede Form spezifische Auswirkungen auf die entstehenden Texte hat: Erlebniserzählungen, Phantasieerzählungen,

Bildgeschichte und Nacherzählung unterscheiden sich in Textlänge, Komplexität, Strukturierung etc. (vgl. Becker 2001).

Insgesamt sind es immer wieder die institutionellen Bedingungen, die das schulische Erzählen problematisch erscheinen oder gar scheitern lassen, nämlich insbesondere dann, wenn zu unreflektiert versucht wird, Alltagserzählungen oder auch literarische Erzählungen zu imitieren. SchülerInnen lernen im Allgemeinen rasch, adressatengerecht zu erzählen, und so beziehen sie durchaus die institutionellen Bedingungen ein. Die Tatsache, dass sie erzählen, um beurteilt zu werden, blenden sie also nur selten aus.

Die Rolle von schulischen Sprachnormen ist trotzdem in der Erzählforschung bislang verhältnismäßig wenig erforscht worden, egal ob es sich um Transitsnormen oder um ‚gültige‘ Vorstellungen handelt, dies gilt – so Ohlhus & Stude (2012) – auch für die schulischen Maßnahmen zur Förderung der Erzählfähigkeit und für deren Wirksamkeit.

Für eine Differenzierung schulischer Möglichkeiten, die Erzählentwicklung positiv zu beeinflussen, nennen Ohlhus & Stude (2012: 481f.) die Interaktion, die sowohl gemeinsames Erzählen als auch gemeinsames Ausdenken von Geschichten betrifft. Daneben das Lernen durch die Imitation von Modellen – ein Lernen, für das gerade beim Erzählen immer wieder literarische Texte herangezogen werden. Und drittens ist es ein Lernen durch explizite Instruktion – z.B. durch das Lehren von narrativen Strukturen.

Neben der Schule ist es auch das familiäre Umfeld, das entsprechende Rahmenbedingungen für das Erzählen schafft, in dem Erzählen durch das Zuhören bei Erzählungen von Erwachsenen, durch die interaktive Unterstützung beim eigenen mündlichen Erzählen, durch das Vorlesen von Büchern gefördert wird.

Zweisprachigkeit, das Erzählen in einer Zweitsprache im Verhältnis zum Erzählen in einer Erstsprache, ist ein Aspekt, der ebenfalls anhand des Erzählens verhältnismäßig häufig thematisiert wird – erwähnt seien hier nur Knapp (1997) und Blaschitz (2014). Vielfach wird dabei versucht, Erzählfähigkeiten in den jeweiligen Sprachen miteinander zu vergleichen, ein Aspekt, auf den ich im Rahmen des Datenkorpus noch zurückkommen werde.

### 3. Das Datenkorpus

Im Folgenden greife ich auf ein umfangreiches Korpus zurück, das 160 mündliche und 160 schriftliche Erzählungen umfasst, die ich im Längsschnitt von der 5. bis 12. Schulstufe erhoben habe (vgl. Dannerer 2012). Jeweils 16 ProbandInnen aus drei unterschiedlichen Klassen bzw. Schulen in Salzburg und Oberösterreich – insgesamt also 48 SchülerInnen – wurden in der Sekundarstufe I zu je 3 unterschiedlichen Messzeitpunkten aufgefordert, eine Geschichte mündlich zu erzählen und einige Tage später dies auch schriftlich zu tun. Durch zeitlich versetzte Erhebungen liegen Daten aus allen vier Schulstufen der Sekundarstufe I vor. 8 der 16 ProbandInnen der oberösterreichischen Klasse wurden zudem auch in der 12. Schulstufe um Erzählungen gebeten, die sie gemeinsam mit 10 weiteren MitschülerInnen realisierten.<sup>4</sup> Acht der insgesamt 48 im Längsschnitt analysierten SchülerInnen waren mehrsprachig, d.h. sie hatten eine andere Erstsprache als Deutsch.<sup>5</sup>

Ausgangspunkt für das Erzählen war eine Bildgeschichte, die mir die SchülerInnen nach einer Vorbereitungszeit, in der sie alleine waren, und nach einem kurzen strukturierten Interview mit mir, in einem 4-Augen-Setting erzählten. Die Bildgeschichte lag dabei vor den SchülerInnen am Tisch – ebenso wie dies bei der schriftlichen Textproduktion der Fall war. Um die Erzählmotivation aufrecht zu erhalten, wurde pro Schulstufe eine andere Bildgeschichte gewählt. Nur in der 5. und 6. Schulstufe konnte dabei auf in der Schule bereits erprobte Vorlagen zurückgegriffen werden (in der 5. Schulstufe eine „Vater-und-Sohn“-Geschichte, vgl. Plauen 1994), während ich für die weiteren Erhebungen selbst nach geeigneten Cartoons gesucht habe. Die Bildgeschichte wurde nicht gewählt, weil ihr damit didaktisch ein höherer Wert zugesprochen werden soll, oder weil damit ‚das Erzählen an sich‘ dargestellt werden könnte, sondern weil dieses Genre eine hohe Vergleichbarkeit ermöglicht und in vielen Aspekten der Genredifferenzen, die Becker (2001) aufzeigt, in einem „mittleren Bereich“ liegt.

---

4 Ihre Erzählungen werden in der 12. Schulstufe bei der Auswertung berücksichtigt, für eine Darstellung der Entwicklung im Längsschnitt können sie freilich nicht herangezogen werden.

5 Erstsprachen waren Albanisch (1x), Bosnisch, Kroatisch, Serbisch (5x), Englisch (1x) und Urdu (1x). Für den vorliegenden Artikel werden, wenn nicht anders angeführt, ausschließlich die Texte der 40 einsprachigen SchülerInnen berücksichtigt.

Das so erhobene Datenkorpus erlaubt es, Texte innerhalb einer Jahrgangsstufe zu vergleichen. Beim Vergleich zwischen den Altersstufen müssen ggf. auch divergente Anforderungen und Anreize der Bildfolgen berücksichtigt werden (s.u. Abschnitt 5.2.). Insgesamt zeigt dies, dass nicht nur das Genre für die sprachliche Realisierung der Erzählungen relevant ist, sondern dass Einflüsse auch für den konkreten Erzählimpuls nicht zu vernachlässigen sind. Dieser Befund mahnt zu noch mehr Vorsicht bei der Verallgemeinerung und beim Vergleich von Untersuchungsergebnissen.

Die Ergebnisse der Analysen lassen – wie Ergebnisse in der Erzählforschung fast immer – keine Aussagen über die Kompetenzen in allen Formen und allen Situationen mündlichen und schriftlichen Erzählens zu, sie können aber Einflussfaktoren sehr gezielt reflektieren. Mit den Bildgeschichten wird keine natürliche Erzählsituation nachgestellt, anhand ihrer Ergebnisse kann überlegt werden, ob sich Bildgeschichten als Impulse für eine ganz gezielte Elizitation bestimmter narrativer Elemente eignen – doch dazu später.<sup>6</sup>

Für die nachfolgende Analyse wurden die Erzählungen von zwei ProbandInnen ausgewählt: Marigona (Name verschlüsselt), eine Schülerin mit Albanisch als Erstsprache, ist mit ca. einem Jahr nach Österreich gekommen und hat im Kindergarten begonnen, Deutsch zu lernen. Günther (Name verschlüsselt) ist ein Schüler, der Deutsch als Erstsprache spricht. Beide besuchten dieselbe Klasse eines Salzburger Realgymnasiums. Kurze Interviews, die ich jeweils vor Beginn der mündlichen Erzählung geführt habe, haben folgende Informationen zu den beiden SchülerInnen ergeben:

Marigona wird v.a. von ihrem Vater sehr explizit beim Erwerb des Albanischen unterstützt. In der 5. Schulstufe gesteht sie eher verlegen, dass sie aber Deutsch und Albanisch im familiären Alltag mische. In der 8. Schulstufe habe ich ihr die gleiche Frage noch einmal gestellt, diesmal führt sie das Code Switching selbstbewusst an und kann genau beschreiben, wann und weshalb sie zwischen den Sprachen wechselt. Auch die Entwicklung von Marigonas Leseverhalten ist

---

6 Auch die mündlichen Erzählungen des Datenkorpus entsprechen nicht einem interaktiven, diskursiv eingebetteten Erzählen. Die Bedeutung der (Erwachsenen-Kind-)Interaktion als Erwerbsressource für das Erzählen (vgl. z.B. Quasthoff 2011: 228f.) wird hier nicht gelehnet, aber auch nicht institutionell nachgestellt.

auffallend: Zunächst liest sie in Ermangelung von Büchern wenig auf Deutsch, bis zur 8. Schulstufe ändert sich das aber stark, zu diesem Zeitpunkt fällt ihr das Lesen auf Deutsch leichter als auf Albanisch. Sie liest durchaus anspruchsvolle Lektüre (sie nennt z.B. *Der Schandkasten* von Ismail Khadaré), durch die sie Zugang zur Kultur des Heimatlandes ihrer Eltern sucht bzw. findet.

Günther kommt aus einer monolingualen Familie, zumindest seine Mutter liest nach seinen Angaben viel, er selbst schreibt auch außerhalb der Schule und besucht in der zweiten Hälfte der Sekundarstufe I die Theatergruppe der Schule. Marigona und Günther weisen also wichtige Parallelen auf: Beide kommen aus lesenden Elternhäusern und lesen selbst gerne. Beide stehen überdies ihren sprachlichen Fähigkeiten durchaus kritisch gegenüber – Marigona meint, dass sie zur 8. Schulstufe hin im Deutschen schlechter geworden sei, und sie begründet das damit, dass sie im Albanischen stärkere Fortschritte gemacht habe. Während Günther von Anfang an mündlich und schriftlich sehr gern erzählt, entwickelt sich Marigonas Erzähllust (auch im privaten Bereich) erst im Lauf der Sekundarstufe I.

## 4. Exemplarische Analyse der Erzähltexte zweier SchülerInnen

### 4.1 Erzählfähigkeit in der 5. Schulstufe

Die Erzählungen werden mit einem Schwerpunkt auf dem mündlichen Erzählen zunächst einzeln dargestellt, danach verglichen. Von den 12 genannten Kriterien wurden für den vorliegenden Beitrag einige wenige herausgegriffen: Temporale Mittel, Spannungsaufbau, direkte Rede, Emotionalität sowie Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit. Darüber hinaus wird auch eine Anmerkung zu Normabweichungen gemacht. Die Transkription der mündlichen Erzählungen erfolgt in Anlehnung an DIDA, der Transkriptionskonvention des Instituts für Deutsche Sprache. Die schriftlichen Erzählungen wurden ohne Korrekturen transkribiert. Sämtliche Notationskonventionen finden sich im Anhang. Sowohl die

Äußerungseinheiten (AE) im Mündlichen als auch die Sätze (S) im Schriftlichen werden fortlaufend nummeriert, um in der Analyse darauf verweisen zu können. Wenn in den schriftlichen Erzählungen tatsächlich Absätze gemacht wurden, wurde dies mit „[ABSATZ]“ explizit vermerkt. Die Wiedergabe der Texte erfolgt in Spalten, so dass die mündliche Erzählung (links) und die schriftliche (rechts) unmittelbar zueinander in Bezug gesetzt werden können.

### 5m\_RGS\_Marigona\_120<sup>7</sup>

### 5s\_RGS\_Marigona\_144

Das glückliche Ende!

- 1 es war einmal↑ \* ä:hm \* ein großvater und sein enkel↓ \*
- 2 der großvater kochte sehr gerne suppen↓ \*
- 3 doch der kleine maxi↑ \* hAsste die suppen was er kochte↓ und wollte nichts daraus essen↓ \*
- 4 doch der großvater schimpfte ihn an↑ und sagte \* du musst jetzt was daraus essen↓ \*
- 5 und so begann er↑ \* ein paar↑ \* löf-felchen zu essen↓ \*
- 6 dann reichte es ihm endgültig↓ und schüttete die su\*ppe↑ \* i:n=äh \* de:m fressnapf von dem hund↓ \*

- 1 Es war einmal ein Großvater und sein Enkel. [ABSATZ]
- 2 Der Großvater liebte es Suppen zu kochen. [ABSATZ]
- 3 Am liebsten aß er Gemüse- und Muschelsuppen, doch sein Enkel der Maxi hasste es Suppen zu essen. [ABSATZ]
- 4 Und so saßen sie am Tisch, der Großvater aß und aß, doch Maxi rührte sich nicht vom Platz. [ABSATZ]
- 5 Doch dann schrie in sein Großvater an und sagte: „Jetzt iss endlich deine Suppe auf.“ [ABSATZ]
- 6 Maxi begann einpaar schlückchen zu essen. [ABSATZ]

7 Die Sigle „5m\_RGS\_Marigona\_120“ ist folgendermaßen zu lesen: 5. Schulstufe, mündliche Erzählung, Realgymnasium Salzburg, Vorname (verschlüsselt) und Anzahl der Wörter.

- |   |   |
|---|---|
| <p>7 und sein * / und * sein großvater schrie ihn * sO total an↑ * dass so/ * dass ihm sogar der schweiß runter-lief↓ *</p> <p>8 doch der hund wollte nicht * die suppe essen↑ und schüttet die * / sie um↓</p> <p>9 doch dann↑ * verzieh ihm der großvater und sie gingen * äh * in die kon*dita*rei↓ * und außen dort ein EIs↑ * und tOrten↑ und etwas gutes↓ *</p> <p>10 und so waren sie zufrieden↓</p> | <p>7 Doch dann reichte es ihm er stand auf und schüttete die Suppe in den Fressnapf des Hundes. [ABSATZ]</p> <p>8 Sein Großvater schrie ihn diesmal so laut an das ihm sogar der Schweiß herunter lief. [ABSATZ]</p> <p>9 Der Hund aber wollte die Suppe nicht fressen und schüttete die Suppe aus. [ABSATZ]</p> <p>10 Doch diesmal vertzie ihm sein Großvater und sie gingen in eine KONDITOREI und außen dort was gutes, und dann gab der Großvater zu das er diese gehasst hat!</p> <p>11 Ende!! .</p> |
|---|---|

Beispiel 1: Marigona, 5. Schulstufe

Es ist rasch ersichtlich, dass Marigona ihre Erzählungen sehr bewusst gestaltet. Sie zeigt ein gewisses Textsortenwissen, wenn auch nicht alle sprachlichen Realisierungen passend für eine Bildgeschichte sind: Sie beginnt ihre Geschichte mündlich wie schriftlich mit der klassischen Einleitungsformel des Märchens („es war einmal“). Mündlich verwendet sie auch eine Schlussformel („und so waren sie zufrieden“). Insgesamt haben wir es also mit einer sehr fortgeschrittenen DaZ-Lernerin zu tun.

Auffallend ist, dass Marigona mündlich wie schriftlich nur wenig **temporale Mittel** als Konnektoren verwendet („dann“ (AE 6; S 10), „doch dann“ (AE 9; S 5, 7), „doch diesmal“ (S 10), „diesmal“ (S 8)). Ihre Erzählung ist primär adversativ gegliedert – sowohl durch eine Kombination von temporalen und adversativen Konnektoren („doch dann“, „doch diesmal“), als auch durch adversative

Konnektoren allein („doch“ (AE 3, 4, 8; S 3, 4), „aber“ (S 9)). Marigona gelingt es sehr gut, bereits in der Einleitung den in der Bildgeschichte dargestellten Grundkonflikt zu etablieren und damit **Spannung zu erzeugen** („der großvater kochte sehr gerne suppen↓ \* doch der kleine maxi↑ \* hAsste die suppen was er kochte↓ und wollte nichts daraus essen↓ \*“ – schriftlich sehr ähnlich). Das wiederholte „doch“ ist wohl ebenfalls als Versuch der Spannungserzeugung zu werten, aufgrund der Häufigkeit allerdings kaum wirksam. Die **direkte Rede** verwendet Marigona in beiden Texten nur einmal – jeweils für die Äußerung des Großvaters (AE 4 „\* du musst jetzt was daraus essen↓“; S 5: „Jetzt iss endlich deine Suppe auf.“). Trotzdem gelingt ihr die Darstellung von **Emotionalität** relativ gut, und sie verwendet dafür unterschiedliche Mittel auf unterschiedlichen Ebenen: Emotionen werden explizit verbalisiert (hassen), sie werden durch sprachliches Handeln deutlich (der Vater schreit den Sohn an), oder es werden mentale Zustände beschrieben, die von Emotionen begleitet sind: etwas gerne mögen, zufrieden sein, verzeihen.

Der unmittelbare Vergleich der beiden Erzählungen zeigt, dass Marigona sehr gut zwischen konzeptionell **mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch** differenzieren kann: Ein relativer Anschluss mit „was“ (AE 3: „die suppen was er kochte“) kommt schriftlich nicht vor, die possessive Konstruktion mit der Präpositionalphrase („i:n=äh \* de:m fressnapf von dem hund↓“) wird schriftlich mit dem Genitiv realisiert („in den Fressnapf des Hundes“). Die Nachstellung der adversativen Konjunktion „aber“ (S 9) kann ebenso vermerkt werden wie die Differenzierung zwischen „fressen“ und „essen“ (AE 8 bzw. S 9). Die wenigen morphosyntaktischen **Abweichungen**, die Marigonas Texte aufweisen, sind nicht sinnstörend. Unverständlichkeit bzw. Verwirrung entsteht im mündlichen Erzählen lediglich einmal durch einen unklaren Übergang von der Einleitung zum konkreten Ereignis in AE 3 bzw. zu AE 4 hin. Schwierigkeiten bereiten Marigona Präpositionen („etwas daraus essen“ (AE 4), Verbpräfixe („anschimpfen“ (AE 4)) sowie die Differenzierung zwischen Dativ und Akkusativ bei Wechselpräpositionen (AE 6).

Günthers Erzählungen sind in etwa in einer vergleichbaren Länge, jedoch völlig anders gestaltet:



## 5m\_RGS\_Günther\_154

- 1 eines a/ \* eines mittags↑ \* als die mutter von franz nicht zu hause war↑ \* kochte der vater das essen↓ \*
- 2 franz mAULte→ \* er kann/ \* er kenn/ \* kannte die \* kochkunst des vaters z/ \* nur zU gut↓ \*
- 3 dann \* aß der va/ \* als das essen auf den tisch kam↑ \* aß der vater \* den ersten löffel↓ \* blick/ \* und blickte dann zu franz auf↓ \*
- 4 er machte ein Ernstes gesicht↑ \* aß den zweiten löffel↑ \* und blickte dann wIEder zum \* / zu franz auf↓ \*
- 5 dann fragte er↓ \* ((lauter, imitiert Tonfall) warum Isst du denn nichts↓) \*
- 6 franz sagte↓ \* ((imitiert Tonfall) ich glaube↑ es schmeckt mir nicht↓) \*
- 7 der vater sagt↓ \* ((imitiert Tonfall) du Isst jetzt was↓) \*
- 8 franz kostete den er/ \* ersten löffel↓ \* er hatte es schon geahnt↓ \* es schmeckte überhaupt nicht↓ \*
- 9 er leerte den teller in die hundeschüssel↓ \*

## 5s\_RGS\_Günther\_156

## Ein grässliches Mittagsmenue

- 1 Eines Tages als die Mutter von Franz nicht zu Hause war kochte sein Vater das Essen.[ABSATZ]
- 2 Als das Essen am Tisch stand aß der Vater den ersten Löffel Suppe und sah dann zu Franz auf.
- 3 Er runzelte die Stirn, beugte sich dann wieder zu seinem Teller und aß den zweiten Löffel Suppe und sah wieder zu Franz auf.
- 4 „Warum isst du denn nichts?“: sagte der Vater streng.
- 5 Franz kannte die Kochkünste seines Vaters zur genüge und er sagte: „Ich weis das es mir nicht schmeckt deshalb ess ich auch nichts!“
- 6 „Du isst das!“ schrie der Vater.
- 7 Franz kostete einen Löffel.
- 8 Wie er befürchtet hatte schmeckte das Essen wiederlich.
- 9 Er schüttete das Essen in die Hunde=schüssel.

- |    |   |    |  |
|----|---|----|--|
| 10 | der vater schaute noch böser * ((laut, imitiert Tonfall) das gUte Essen↓ *) | 10 | „Franz!“ rief der Vater.   |
| 11 | frAnz↓ *  | 11 | Doch sogar der Hund verschmähte das Essen.                           |
| 12 | wo sind deine manIERen geblieben↓) *  | 12 | Da wurde der Vater ver=nünftig und auch er schüttete sein Essen weg. |
| 13 | doch sogar der hUnd verschmähte das essen↓ *                                | 13 | Sie gingen in die Konditorei wo Franz und Sein Vater Kuchen aßen.    |
| 14 | dA wurde es dem vater klar↑ * dass er vom kochen nichts versteht↓ *         | 14 | Und der Hund bekam einen Knochen.                                    |
| 15 | die beiden gingen in die konditorei↑ * und aßen dort torte↓ *               | 15 | Ende   |
| 16 | und aller streit war vergessen↓↓  |    |  |

Beispiel 2: Günther, 5. Schulstufe

Auch Günther ist ein Schüler, der seine Erzählung sehr bewusst strukturiert: Seine formelhafte Einleitung „eines mittags“ passt sowohl allgemein als auch zur Situation, dass der Vater ein Essen für den Sohn kocht. Auch Günther skizziert den Grundkonflikt bereits am Beginn der Erzählung – die Skepsis des Sohnes bezüglich der Kochkünste des Vaters (AE 2 bzw. S 5). Danach baut er schrittweise Spannung auf, der Konflikt wird in der direkten Rede ebenso deutlich wie in der Gedankenwiedergabe und in der Beschreibung der Mimik („machte ein ernstes gesicht“, „schaute noch böser“). Mit dem Satz „und aller streit war vergessen↓“ (AE 16) fasst Günther die positive Wendung zusammen und schließt seine Erzählung ab.

Auch Günther ist kein Schüler, der viele **temporale Mittel** verwendet. Das in der 5. Schulstufe typische reihende „(und) dann“ ist auch ihm fast unbekannt – er setzt es nur an wenigen Stellen ein (AE 3, 4, 5; S 2, 3), stattdessen verwendet er temporale Nebensätze (AE 1, 2; S 1, 2). Anders als Marigona, versucht Günther, mehrmals in der Erzählung **Spannung** aufzubauen, und ganz anders als sie verwendet er die **direkte Rede** sehr intensiv und v.a. mit einer Imitation der Stimme

bzw. des Tonfalls. **Emotionalität** wird bei ihm zugleich auch über diese prosodischen Merkmale hergestellt. Im Vergleich zum expliziten Beschreiben von Emotionen ist die Imitation von emotional bewegten Stimmen ein sprachlich weniger anspruchsvolles Verfahren. Allerdings zeigt sich bei Günthers Wortwahl (v.a. auch in der schriftlichen Erzählung), dass er durchaus über einen großen Wortschatz verfügt, mit dem er Emotionalität auch verbal differenziert realisieren könnte bzw. kann.

Als Zwischenresümee lässt sich festhalten, dass sowohl Marigona als auch Günther bereits in der 5. Schulstufe souveräne Erzählende sind, die alterstypische Mittel (mündlichen) Erzählens teilweise offenbar bereits hinter sich gelassen haben (reihende Strukturierung mit „und dann“) bzw. andere als obligatorisch angesehene Mittel sehr unterschiedlich intensiv nutzen (Direkte Rede). Beide zeigen große Vertrautheit mit der Schriftlichkeit und mit der Textsorte Erzählung. Welchen Weg nehmen sie nun in ihrer sprachlichen Entwicklung? Eine Antwort auf diese Frage wird in 4.2. versucht.

## 4.2 Erzählfähigkeit in der 8. Schulstufe

Die Bildgeschichte in der 8. Schulstufe hatte eine verhältnismäßig detaillierte Bildvorlage (12 Bilder), die von den SchülerInnen durchaus als anspruchsvoll empfunden wurde und einen komplexen Erzählanreiz bot. Im Folgenden werden zunächst Marigonas Erzählungen dargestellt und anschließend analysiert.

## 8m\_RGS\_Marigona\_127

- 1 ja↓ \* ahm=a \* also: \* ein notarzt↑  
\* kam gerade von einem notfall zu-  
rück↑ und sah grad dass \* ein: poli-  
zist einen strafzettel \* aufschrei/ \*  
aufschreibte↓ \* ähm \*
- 2 er rannte so schnell er kOnnte und  
zeigte dem polizisten dass er notz/  
\* nOtarzt \* war↓ \* [MD: mhm↑ \*]  
ähm \*
- 3 er drehte sich um↑ \* aber interes-  
sierte sich nicht dafür↑ und zeigte  
ihm das \* pArkverbotsschild↓ \*
- 4 als da doktor dAs sah→ \* schaute er  
nur traurig drein↑ \* un \* nahm \* den  
zEttel an↓ \*
- 5 als er den zettel Annahm↑ \* prüfte  
er den puls des polizisten↓ \*
- 6 e:r \* (räuspert sich) \*\* ä:h:m \* /  
dAnn prüfte \* er \* die herzschläge↑  
\* und dann auch noch den rachen↓  
\* oiso: \* den mund↓ \* [MD: mhm↑  
\*] die zunge↓ \*
- 7 dAnn \* schrieb er alles Auf↑ \* und  
gab den zettel dem polizisten↓ \*

## 8s\_RGS\_Marigona\_240

## Der Notarzt

- 1 An einem sonnigen Nachmittag  
kam Dr. Maier, er war ein Notarzt,  
von einem Notfall zurück.
- 2 Zuerst ging er langsam auf seinen  
Wagen zu.
- 3 Plötzlich sah er einen Polizisten vor  
seinem Wagen stehen und fing an zu  
rennen.
- 4 Er be=fürchtete schon das es ein  
Straf=zettel war, das was der Poli-  
zist in der Hand hielt.
- 5 Als er dann vor seinem Auto stand,  
fing er gleich an dem Polizisten zu  
erklären das er ein Notarzt ist und  
gerade bei einem Notfall war und  
so hatte er dann womöglich falsch  
geparkt.
- 6 Der Polizist aber wandte sich wie-  
der dem Straf=zettel zu und schrieb  
weiter.
- 7 Dann sagte der Polizist mit dem  
Finger auf einem Schild zeigend:  
„Sehen sie dieses Schild?“

- 8 der polizist↑ \* schaute \* nur verwundert drein↑ und nahm den zettel an↓ \*
- 9 der notarzt↑ \* ließ den strafzettel liegen↑ \* und \* fuhr mit seinem \* auto↑ \* so schnell davon wie er nur konnte↓
- 8 Keiner darf hier Parken, das bedeutet auch sie nicht!“
- 9 Der Arzt schaute nur verzweifelt und ließ sich einpaar Ausreden ein=fällen.
- 10 Das schien den Polizisten garnicht zu beeindrucken.
- 11 Als der Polizist ihm den Strafzettel geben wollte, fing er an seinen Puls zu messen.
- 12 Dann prüfte er seine Herz=schläge und untersuchte seinen Mund.
- 13 Nach einigen Minuten später, nach=dem die Untersuchung endlich vorbei war schrieb der Notarzt alles auf ein großes Blatt Papier auf.
- 14 Einige Zeit später überreichte er dem Polizisten dieses Blatt und sagte ihm, das sein gesundheitlicher Zustand nicht gut wäre.
- 15 Als der Polizist anfing alles zu lesen sah er verzweifelt und müde in die Luft, inzwischen lag der Strafzettel auf dem Boden und Dr. Maier, der Notarzt, fuhr so schnell er konnte mit seinem Auto davon.<sup>15</sup>
- 16 Ende

## Beispiel 3: Marigona, 8. Schulstufe

Marigona ist in der 8. Schulstufe deutlich weniger an formelhaftem Erzählen orientiert als in der 5. Schulstufe. Sie steigt sehr unmittelbar in die Erzählung ein und beendet sie auch nicht mit einer Schlussformel oder einer ‚Moral‘. Bis auf die unklare Referenz in AE 3 ist die Erzählung gut nachvollziehbar, allerdings muss der Zuhörer v.a. in der mündlichen Erzählung deutlich inferieren. Marigona gibt den Gesichtsausdruck des Doktors und den des Polizisten wieder („traurig“ und „verwundert“), und sie benennt, was beide tun. Beweggründe dafür müssen Zuhörende ergänzen. Insgesamt bleibt die mündliche Erzählung stumm – es wird gedeutet und gehandelt, nicht aber gesprochen oder gedacht, d.h. die **direkte Rede** fehlt mündlich zur Gänze, schriftlich wird sie einmal verwendet. Die **temporale Verknüpfung** hingegen, die bei anderen SchülerInnen in der 8. Schulstufe zurückgeht, ist stark angestiegen. Marigona verwendet dabei Temporalsätze („als da doktor dAs sah→“ (AE 4) „als er den zettel Annahm↑“ (AE 5)), um Ereignisse explizit zu verketten. In der Darstellung der Untersuchungsschritte greift sie auf das reihende „(und) dann“ (AE 6, 7) zurück. Die schriftliche Erzählung wird dann so dicht temporal verbunden (vgl. S. 11-15), dass dadurch der Erzählmodus leidet und die Erzählung schwerfällig wird. Spuren der **Mündlichkeit** sind in Marigonas Erzählung nur vereinzelt zu finden (die e-Apokopen in AE 1 („grad“), „dreinschauen“ (AE 4, 8), und der Vergleich („so schnell [...] wie er nur konnte“ (AE 9)). Morphosyntaktische **Fehler** unterlaufen Marigona in dieser Erzählung – abgesehen von der falschen Präteritalbildung („aufschreibte“) – keine.

Interessant ist, dass Marigona ihre schriftliche Erzählung völlig anders angeht – ich weise hier nur exemplarisch auf einige auffallende Merkmale hin: Marigona setzt nun sehr wohl spannungssteigernde Mittel ein (z.B. Kontrastierung von S 2 mit 3) und sie verwendet auch Formen der **Redewiedergabe**. Die Markierung von **Emotionalität** erfolgt hier explizit, indem Emotionen direkt angesprochen werden (befürchten) oder in der Mimik Ausdruck finden („schaute [...] verzweifelt“ bzw. „sah [...] verzweifelt [...] in die Luft“ (S 9, 15)). Neben den Rechtschreibfehlern sind es nur wenige **Normabweichungen**, die ihr unterlaufen, darunter keiner, der sie eindeutig als eine Schülerin ausweisen würde, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Eine bemerkenswerte Entwicklung und keineswegs ein Anhaltspunkt dafür, dass Marigona im Deutschen schlechter geworden wäre, wie sie ja selbst angegeben hat.

Günther erzählt in der 8. Schulstufe auf der einen Seite vergleichbar mit Marigona, aber in wesentlichen Details dennoch anders: Auch er steigt bei dieser Geschichte unmittelbar ins Geschehen ein und verzichtet auf eine Schlussformel.

**8m\_RGS\_Günther\_137**

- 1 erschreEckt sah doktor waldimir wIchtelhuber↑ \* der gerade von einem patienten kam↑ \* dass der polizist sein auto aufschrieb↓ \*
- 2 doktor waldimir wichtelhuber kam zum polizisten→ \*
- 3 ((imitiert Tonfall, außer Atem, lauter) aber \* a=aber \* ich bin doch Arzt↓) \*
- 4 der polizist \* ((imitiert Tonfall, mürrisch, lauter) ja↓ \* wås kå i do mächen↓) \*
- 5 sie stehen im hAlteverbot↓) \*

**8s\_RGS\_Günther\_260**

Ordination auf offener Straße

- 1 So schnell war Herr Dr. Klingelmaier noch nie gelaufen.
- 2 Aber was sollte er machen, wenn dieser Depp von Verkehrspolizist sein Auto aufschrieb.
- 3 „Also wirklich, so geht das nicht,“ Herr Dr Klingelmaier war ganz aus dem Häuschen: „Ich bin Artzt und war bei einem dringendem Hausbesuch!“
- 4 „Ja mai, was kann denn ich da machen, sie stehen mitten im Halteverbot!“, weist der Polizist den Kinderarzt zurecht und schreibt unbeirrt an dem Strafzettel weiter. [ABSATZ]
- 5 Keines Wortes mehr mächtig steht Dr. Klingelmaier einfach nur da, bis ihm der Sicherheitsbeamte den Strafzettel überreicht. [ABSATZ]

- |  |   |
|--|---|
| 6 ganz betrüblich steht wald/ * doktor waldimir da→ *  | 6 Aus einem Reflex heraus fühlt der Arzt den Polizisten den Puls.   |
| 7 der polizist schreibt * den strafzettel↓ *   | 7 Ein Blick auf seine Uhr verrät ihm, dass etwas mit der Gesundheit des Ordnungsmannes nicht stimmen kann. [ABSATZ]   |
| 8 als er / * der polizist↑ * den strafzettel an doktor waldimir überreicht↑ * nimmt dieser seine hand↑ und fühlt den puls↓ * | 8 Um sicher zu gehen, mit seiner Vermutung recht zu haben, horcht Dr. Klingelmaier auch noch die Lunge des Patienten auf etwaige Geräusche ab und blickt ihm mit einem dieser Holzstäbchen, die Eisstäbchen sehr ähneln, tief in den Rachen. [ABSATZ] |
| 9 ((imitiert Tonfall, forsch, lauter) oh mein gOtt↑ *  | 9 Das ernste, fast sorgenvolle Gesicht des Arztes, lässt den Polizisten vermuten das etwas nicht stimmen kann.  |
| 10 is=ja schrEcklich↓ *  | 10 Mit zitternden Knien wartet er die Diagnose ab. [ABSATZ]   |
| 11 s=sind ja krAnk↓) *   | 11 „lieber Herr, das schaut gar nicht gut aus.  |
| 12 er hört ihm auch noch die * / die lunge ab↓ * schaut ihm in den hals↑ * und schreibt ihm anschließend ein rezept↓ *       | 12 Ihr Puls rast dahin als ob sie mitten unter einem Maratonlauf wären und in ihrer Lunge kann man bereits erste anzeichen einer Staublunge erkennen.   |
| 13 der polizist guckt ganz verdattert↓ *   | 13 Ich rate ihnen die die Medikamente die ich ihnen aufgeschrieben habe, zu besorgen und regelmäßig ein zu nehmen. [ABSATZ]   |



- 14 ((imitiert Tonfall, forsch, lauter)  
 hIEr↓) \* sagt doktor waldimir↓ \*  
 ((imitiert Tonfall, forsch, lauter)  
 wenn sie dAs nehmen↑ \* und in der  
 apotheke besorgen↑ dann werden  
 sie bAld wieder gesund↓) \*
- 15 der polizist ist ganz erstaunt↓ \*
- 16 ((imitiert Tonfall, stotternd, lauter)  
 aber \* aber \* der strAfzettel↓) \*
- 17 doch doktor waldimir war schon  
 weggefahren↓

Beispiel 4: Günther, 8. Schulstufe

Während bei Marigona die Zahl der **temporalen Verknüpfungen** zugenommen hat, situiert Günther das Geschehen überhaupt nicht mehr temporal, lediglich die beiden Ereignisse „von einem Hausbesuch kommen“ und „ein Strafmandat ausgestellt bekommen“ werden mit „gerade“ in zeitliche Nähe zueinander gebracht. Für die Verdeutlichung der linearen Abfolge verwendet er nur einmal einen Temporalsatz mit „als“ (AE 8), ein „anschließend“ (AE 12) und ganz zuletzt ein adversatives „doch ... schon“ (18). In allen anderen Fällen verlässt er sich mit Recht darauf, dass der Zuhörer keine explizite zeitliche Verknüpfung braucht – was nacheinander erzählt wird, findet nacheinander statt.

Auch bei ihm erfahren wir etwas über die Mimik der Personen, aber er spricht sehr viel häufiger auch explizit über ihre **Emotionen** („erschreckt“, „betrübtlich“, „verdattert“, „erstaunt“) bzw. über die somatischen Auswirkungen („Keines Wortes mehr mächtig“ (S 5), „Mit zitternden Knien“ (S 10), „ganz schwer im Magen“ sein (S 15)). Ein ganz wesentliches Element ist bei ihm – ähnlich wie in der 5. Schulstufe – die **direkte Rede**, mit deren Hilfe er Spannung erzeugt, aber gleichzeitig auch die Personen charakterisiert – so etwa den Polizisten als eher behäbig und aus Bayern stammend. Auffallend kontrastieren bei Günther die hohe syntaktische Flexibilität und der große Wortschatz mit der hohen Dich-

te der Rechtschreibfehler und dem Umstand, dass diese auch im Bereich des Grundwortschatzes zu finden sind.

## 5. Übergreifende Entwicklungslinien

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wo die Entwicklungen von Marigona und Günther prototypisch sind, und wo sie dem Trend, der durch das Gesamtkorpus erkennbar wird, zuwiderlaufen. Exemplarisch sollen dafür die Aspekte der Temporalität und der Redewiedergabe herausgegriffen werden. Die Darstellung der quantitativen Auswertungen des Gesamtkorpus kontrastieren jeweils einsprachige SchülerInnen (ES) mit den zwei- bzw. mehrsprachigen (ZS). Die Fallzahlen sind dabei bei den einsprachigen SchülerInnen nahezu konstant und für mündliche wie schriftliche Erzählungen jeweils gleich hoch ( $n=7$  in der 5. Schulstufe bzw.  $n=8$  in der 6. und 8. Schulstufe). In der 7. Schulstufe liegen nur von einer Schülerin Daten vor, daher werden sie nicht einbezogen. Bei den einsprachigen SchülerInnen schwankt die Zahl durch die verschränkte Datenerhebung (vgl. Abschnitt 3) von der 5. bis zur 12. Schulstufe wie folgt:  $n=25$ ,  $n=24$ ,  $n=30$ ,  $n=40$ ,  $n=18$ .

### 5.1 Zeitliche Linearität und Gleichzeitigkeit

Wie in Abschnitt 2.1. erwähnt, gehört es zum Erzählen wesentlich dazu, Ereignisse und Handlungen in eine zeitliche Linearität zu bringen, Gleichzeitigkeit, Vor- und Nachzeitigkeit zu verdeutlichen. Eine angemessene Handhabung der Tempora ist hierfür die Basis, in vielen Fällen wird die zeitliche Relation der Ereignisse aber auch durch andere sprachliche Mittel – v.a. temporale Adverbiale – explizit gemacht (sie werden in weiterer Folge als „Temporale Mittel“ (TM) zusammengefasst). Sie sind besonders dann wichtig, wenn beim Erzählen von der Linearität der Ereignisse abgewichen wird, oder z.T. auch wenn Ereignisse gleichzeitig stattfinden. Die entsprechende Entwicklung im Gesamtkorpus wird in Abb. 1 für die ein- und zweisprachigen SchülerInnen dargestellt (vgl. Dannerer 2012: 219).

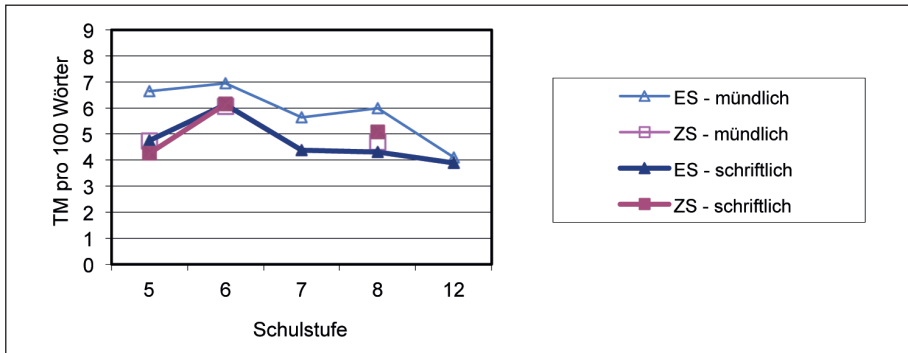


Abb. 1: Temporale Mittel (TM) pro 100 Wörter – Einsprachige (ES) und Zweisprachige (ZS)

In der 5. Schulstufe dominiert im mündlichen Gesamtkorpus v.a. bei den einsprachigen SchülerInnen eine lineare Ereignisverkettung mit „und dann“, die durchaus auch von Alltagserzählungen von Erwachsenen bekannt ist. Schriftlich wird diese Form der Verkettung bereits in der 5. Schulstufe signifikant seltener verwendet, möglicherweise aufgrund schulischer Interventionen, die diese reihenden Satzanfänge häufig vehement bekämpfen (vgl. Andresen 2013: 34). Im Verlauf der Entwicklung vertrauen die SchülerInnen auch im mündlichen Erzählen zunehmend darauf, dass bei einem linearen Erzählverlauf keine Explizitheit nötig ist, die Verwendungshäufigkeit temporaler Mittel pro 100 Wörter ist mündlich also rückläufig, wobei erst der Rückgang von der 8. zur 12. Schulstufe auch statistisch signifikant ist ( $p < 0,030$ ; es wurden Varianzanalysen berechnet, die Varianzhomogenität zuvor mit dem Levenetest überprüft; bei Varianzhomogenität erfolgte die Post Hoc Überprüfung mit Scheffé, bei Invarianz mit Tamhanes T2). Erst dort endet auch die bis dahin signifikante Differenz (berechnet wurden T-Tests für unabhängige Stichproben;  $p < 0,004$ ) zwischen mündlichem und schriftlichem Erzählen (Dannerer 2012: 219). Die serielle Strukturierung mit „und dann“, die auch der Entlastung beim spontanen Sprechen dient, wird dann offenbar nicht mehr benötigt.

Bei den mehrsprachigen SchülerInnen gibt es diese mediale Differenz überraschenderweise in keiner Schulstufe – ihre Werte für das mündliche Erzählen liegen von Anfang an näher bei den Werten für das schriftliche Erzählen, der

Rückgang zwischen der 5. und 8. Schulstufe ist dementsprechend gering oder gar nicht gegeben (vgl. Dannerer 2012: 219). Das bedeutet, dass die mehrsprachigen SchülerInnen sich bereits in der 5. Schulstufe bemühen, normorientierter – und damit weniger gesprochensprachlich – zu erzählen, und dass ihnen dies auch gelingt.

Die individuellen Erwerbsverläufe von Marigona und Günther im Hinblick auf die Markierung von Temporalität sind gegenläufig, und zugleich sind beide nicht typisch für das Gesamtkorpus. Günther zeigt den Rückgang der Verwendung Temporaler Mittel klarer bzw. möglicherweise früher als der Durchschnitt der Einsprachigen. Marigonas starker Anstieg bei der Verwendung der TM, der sich v.a. im schriftlichen Erzählen zeigt, übersteigt hingegen die Entwicklung bei den mehrsprachigen SchülerInnen deutlich und bleibt also hier sehr auffallend.

Eine grundlegende Herausforderung ist es in beiden Erzählungen, am Höhe- bzw. Wendepunkt bzw. am Schluss der Erzählung die Gleichzeitigkeit von Ereignissen darzustellen. In der Vater-und-Sohn-Geschichte ist dies die Situation, in der der Hund am Essen schnuppert und dann seinen Fressnapf umkippt, während der Vater noch mit seinem Sohn schimpft. In der Erzählung der 8. Schulstufe ist es das Schlussbild, wo der Polizist noch auf das Rezept/Attest starrt, während der Strafzettel am Boden liegt und der Arzt schon wegfährt. Dies wird im Gesamtkorpus u.a. auch dort deutlich, wo die Reihung mit „(und) dann“ nur am Höhepunkt der Erzählung auftritt, wenn die Darstellung der rasch aufeinanderfolgenden Ereignisse komplexe Anforderungen stellt (Dannerer 2012: 237ff.).

Insgesamt zeigt sich in den Erzählungen, dass gerade die Darstellung von gleichzeitig stattfindenden Ereignissen den SchülerInnen noch Probleme bereitet – ein Befund, der auch für andere Textsorten wie z.B. Versuchsprotokolle von Bedeutung sein kann, bei denen auch Tätigkeiten und Vorgänge beschrieben werden müssen, die nicht immer nur nacheinander, sondern auch gleichzeitig stattfinden.

## 5.2 Direkte Rede

In der Verwendung der direkten Rede haben sich Marigona und Günther deutlich voneinander unterschieden, aber jeweils ihre Verwendungshäufigkeit zwischen der 5. und 8. Schulstufe kaum geändert. Im Hinblick auf das Gesamtkorpus ist auch dies nur partiell typisch. Die folgende Graphik (Abb. 2) zeigt wiederum die Entwicklung für das Gesamtkorpus der ein- und mehrsprachigen SchülerInnen, wobei jeweils die Sätze bzw. Äußerungseinheiten in der direkten Rede pro Satz/ Äußerungseinheit gesamt angegeben sind.

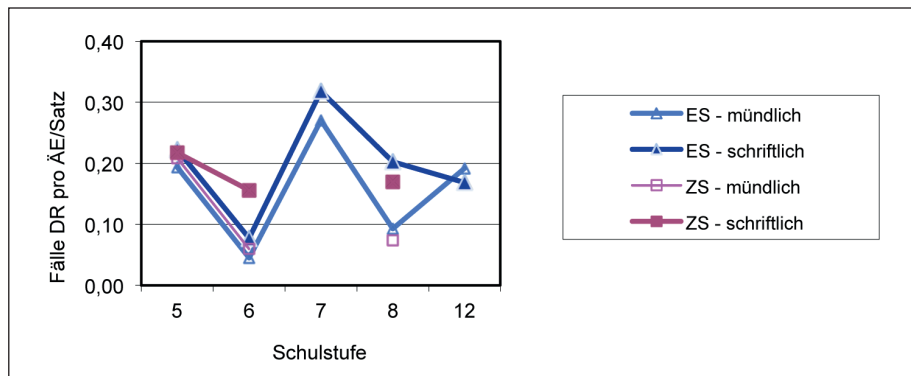


Abb. 2: Verwendung direkter Rede (DR) pro AE/Satz – Einsprachige (ES) und Zweisprachige (ZS)

Im Gesamtkorpus ist ein starkes Oszillieren der Werte feststellbar,<sup>8</sup> das für ein- und zweisprachige SchülerInnen parallel erfolgt. Im mündlichen Erzählen geht die Verwendungshäufigkeit der direkten Rede von der 5. zur 8. Schulstufe signifikant zurück ( $p=0,045$ ; es wurden Varianzanalysen berechnet, die Varianzhomogenität zuvor mit dem Levenetest überprüft; bei Varianzhomogenität erfolgte die Post Hoc Überprüfung mit Scheffé, bei Invarianz mit Tamhanes T2), im

8 Diese Schwankungen dürften mit dem Input, d.h. mit der Art der Bildgeschichte, in Verbindung zu bringen sein. Dies legt es nahe, die Skepsis von Pohl (2005) bezüglich der Vergleichbarkeit von Korpora auf der Basis unterschiedlicher Bildgeschichten bzw. Erhebungszusammenhänge berechtigt erscheinen zu lassen.

Schriftlichen bleibt sie konstant, wodurch eine signifikante mediale Differenz entsteht ( $p=0,008$ ; berechnet wurden T-Tests für unabhängige Stichproben). Der Unterschied zwischen Marigona und Günther ist also keiner, der für die Differenz zwischen Ein- und Mehrsprachigen typisch ist. Vielmehr zeigt sich im Datenkorpus in diesem Bereich eine deutliche – sogar zunehmende Streuung der Daten. Sie ist im schriftlichen Erzählen zur 8. und 12. Schulstufe hin signifikant ( $p<0,002$ ). Gerade bei den mehrsprachigen SchülerInnen verwenden in der 8. Schulstufe sogar 75% keine direkte Rede. Die Verwendung der direkten Rede wird vom allgemein verpflichtenden Stilmittel zu einem individuellen, das eben von Günther eingesetzt wird, von Marigona hingegen nicht.

Insgesamt zeigt sich damit bei den SchülerInnen eine zunehmende Emanzipation von anfänglich geltenden Regeln zur Realisierung der Textsorte. Darüber hinaus scheint die Art des Bildimpulses von großer Relevanz für die Häufigkeit der Verwendung direkter Rede zu sein. Eine Bildfolge, die Kommunikationssituationen wenig deutlich akzentuiert (wie etwa die Bildfolge der 6. Schulstufe), elizitiert offenbar seltener direkte Rede als eine Bildfolge, in der eine Gesprächssituation deutlich erkennbar abgebildet ist, wie dies in den anderen Schulstufen der Fall ist. Gerade jüngeren SchülerInnen erleichtert man textsortentypisches Erzählen mit einer entsprechenden Auswahl.

### 5.3 Differenzierung Mündlichkeit – Schriftlichkeit

Was folgt aus der relativ großen Differenz der Gestaltung von mündlichen und schriftlichen Erzählungen durch Marigona und Günther? Nicht bei allen SchülerInnen im vorliegenden Datenkorpus ist die Differenz so groß. Es sind aber v.a. die sprachlich potenten Jugendlichen, die ihr Können schriftlich entfalten. Dies gibt v.a. auch für andere unterrichtliche Kontexte zu denken. Beispielsweise wäre zu überprüfen, ob sich davon nicht auch Anregungen für den Unterricht in Sachfächern ableiten ließen: Es könnte erprobt werden, ob von den Lernenden nicht fallweise zuerst ein Text über einen bestimmten Sachverhalt geschrieben und erst im Anschluss daran darüber gesprochen werden sollte (z.B. ein Versuchsprotokoll). Damit könnte den SchülerInnen eventuell eher die Möglichkeit geboten werden, ihre Fähigkeiten zu Strukturierung, Ausgestaltung

und genauem Formulieren abrufen und somit auch ihr Wissen über einen Sachverhalt besser darlegen zu können.

## 6. Übergreifende Nutzbarkeit sprachlicher Teilkompetenzen

Es ist nicht zu übersehen, dass das Erzählen wichtige soziale Funktionen hat, von denen die homileische Funktion nur eine ist. Diese Funktionen gilt es ernst zu nehmen und daher auch unterschiedliche Formen des Erzählens in der Schule grundzulegen. Literarisches Erzählen ist dabei nur *eine* Spielart des Erzählens, die in besonderer Weise ästhetische Funktionen erfüllt. Beim Erzählerwerb ist das Aneignen von Routineformeln und die Übernahme von sprachlichen Bausteinen die eine Seite erfolgreichen Erwerbs. Die andere besteht in der gekonnten Variation von sprachlichen Mitteln, Formen und Strukturen.

Darüber hinaus sind einzelne sprachliche Mittel auch übertragbar und von Relevanz in anderen Textsorten. Exemplarisch sollen hier genannt werden:

- Die explizite und implizite Darstellung temporaler Abfolgen – ein temporales Nacheinander von Ereignissen ebenso wie die Darstellung von Gleichzeitigkeit – z.B. in Versuchs- oder Laborprotokollen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass das Nacheinander einfacher als die Gleichzeitigkeit darzustellen ist und es hier ggf. gezielter Übungen bedarf.
- Gerade Bildgeschichten verlangen eine genaue Beobachtung des Abgebildeten. Eine wirkungsvolle Gestaltung der Erzählung, einschließlich der Darstellung von Emotion bedarf genauer Beobachtung und Versprachlichung von Handlungen, Vorgängen, Gestik und Mimik.
- Die beim Erzählen nicht einfach herzustellende Differenzierung zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist auch in anderen Kontexten relevant. Direkte Rede gibt immer wieder Anlass, hier die Mündlichkeit in der Schriftlichkeit zu üben.

Darauf, dass das Erzählen selbst auch in anderen unterrichtlichen bzw. fachlichen Zusammenhängen aus didaktischen Überlegungen heraus genutzt wird (vgl. z.B. Küblbeck/Leisen 2009; Kubli 2005) sei hier nur hingewiesen. Die Problematik, um welchen Typ des Erzählens es sich dabei handelt oder wie mit diesen Erzählungen dann umgegangen wird, kann hier nicht ausgeführt werden, bietet jedoch Anknüpfungspunkte für eine mögliche Kooperation auf schulischer und forschender Ebene zwischen Sach-/Fachunterricht auf der einen und Deutschunterricht auf der anderen Seite.

## 7. Fazit

In der Analyse der hier untersuchten Erzähltexte ist deutlich geworden, dass während der Sekundarstufe I nach wie vor eine intensive sprachliche Entwicklung stattfindet, die sowohl schriftliche als auch mündliche sprachliche Fertigkeiten betrifft. In den Interviews war erkennbar, dass sich die meisten SchülerInnen dabei nicht der Entwicklungen bewusst sind, die sie im Mündlichen machen, weil sie hier – vermutlich – weniger Feedback erhalten, ihre Leistungen nicht gut dokumentierbar sind, die Bewertung nicht so gut nachvollziehbar ist etc. Das bedeutet jedoch umgekehrt, dass die Mündlichkeit insgesamt mehr Aufmerksamkeit im Unterricht erfahren sollte.

Die Divergenzen in den Leistungen zeigen aber auch, dass viele SchülerInnen von einem Medienwechsel von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit profitieren. Mit einer längeren Planungszeit können morphosyntaktische Strukturen, Wortschatz und textsortenspezifische Wissensbestände auch besser genutzt werden. Es wäre weiter auszuloten, ob sich hieraus nicht auch Handlungsempfehlungen für den Sachfachunterricht ableiten ließen.

Eine weitere Nutzbarkeit sprachlicher Teilkompetenzen über das Erzählen hinaus ist kaum erforscht. Becker (2001) verdeutlicht, dass unterschiedliche Kompetenzen und unterschiedliche sprachliche Komplexität der Produkte bei unterschiedlichen Erzählanlässen und -aufgaben realisiert werden. Daher kann von einem Typ des Erzählens nicht generell auf die Erzählfähigkeit an sich oder auch auf sprachliche Fähigkeiten an sich geschlossen werden. Eine Untersuchung



von Augst et al. (2007) verdeutlicht, dass unterschiedliche schriftliche Aufgaben zu Textsorten – Erzählen, Berichten, Instruieren, Beschreiben und Argumentieren – von den SchülerInnen jeweils unterschiedlich gut gelöst werden. Man kann also nicht textsortenübergreifend bzw. textsortenunabhängig von einer (schrift-)sprachlichen Kompetenz sprechen. Zudem ist das Erzählen offen gegenüber anderen sprachlichen Handlungen. Es kann eingebettet sein – z.B. in das Argumentieren oder das Erklären – Erzählungen können im Sinne von Belegerzählungen eine Argumentation stützen, Elemente in Erzählungen können für die ZuhörerInnen einen Erklärungsbedarf auslösen, den diese (oder im Unterricht stellvertretend auch Lehrende) einfordern (vgl. Morek 2013). Didaktisch genutzt wird bislang m.W. vor allem die Kontrastierung von Erzählen und Berichten (aus linguistischer Perspektive vgl. Hoffmann 1984; Ludwig 1984; Rehbein 1984).

Bei allen Überlegungen zu Transfermöglichkeiten ist aber nicht zu übersehen, dass im Erzählen auch ein Raum für Individualität bleiben muss, der die Bedeutung und den Reiz der Textsorte bzw. der sprachlichen Handlung ausmacht. Transitorische Normen gilt es zurückzunehmen, wenn wir die SchülerInnen nicht ins dauerhafte Schneepflugfahren zwingen wollen, um beim Bild von Feilke (2012) zu bleiben. Wie viele sich tatsächlich zu FreestylefahrerInnen entwickeln, ist offen, aber der Individualität des Erzählens, dem Erproben des sprachlichen Könnens ist Raum zu geben im Sinne eines Triggers zur sprachlichen Weiterentwicklung.

## Literatur

- Andresen, H. (2013). Zur Problematik von Stufenmodellen der Erzählentwicklung in Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik. In T. Becker & P. Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzählendidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* (19-38). Tübingen: Stauffenburg.
- Augst, G. et al. (2007). *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bamberg, M. (Hrsg.) (2007). *Narrative – State of the Art*. Amsterdam: Benjamins.
- Becker, T. (2001). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Becker, T. & Wieler, P. (Hrsg.) (2013). *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.
- Behr, I. & Dannerer, M. (i.V.). Narrative Elemente in Zeitungstexten zu wirtschaftlichen Krisen. In I. Behr et al. (Hrsg.), *Die narrative Dimension der Wirtschaft*.
- Blaschitz, V. (2014). *Narrative Qualifizierung: Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. Münster et al.: Waxmann.
- Boueke, D. et al. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München.
- Dannerer, M. (2012). *Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ehlich, K. (1983). Alltägliches Erzählen. In W. Sanders & K. Wegenast (Hrsg.), *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott* (128-150). Stuttgart et al.: Kohlhammer.
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (11-75). Bonn, Berlin: Bmbf. Verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_elf.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf) [29.03.2016].
- Feilke, H. (2012). Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In S. Günthner et al. (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit* (149-175). Berlin: De Gruyter.
- Gülich, E. & Hausendorf, H. (2000). Vertextungsmuster Narration. In K. Brinker et al. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (369-385). Berlin, New York: De Gruyter.
- Hoffmann, L. (1984). Berichten und Erzählen. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule*. (55-66). Tübingen: Narr.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science* (2. Aufl.). Cambridge, MA, London: The MIT Press.
- Kern, F. (Hrsg.) (2012). *Erzählen als Form – Formen des Erzählens*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Knapp, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Küblbeck, J. & Leisen, J. (2009). Physics Fiction. Kreative Geschichten zu fiktiven physikalischen Welten schreiben. *Unterricht Physik*, 19 (104), 36-37.
- Kubli, F. (2005). *Mit Geschichten und Erzählungen motivieren. Beispiele für den naturwissenschaftlichen Unterricht*. Köln: Aulis.

- Labov, W. & Waletzky, J. (1967/1997). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. *The Journal of Narrative and Life History*, 7, (1-4) (M. Bamberg (Hrsg.), Special issue: Oral versions of personal experience: Three decades of narrative analysis), 3-38.
- Ludwig, O. (1984). Berichten und Erzählen – Variationen eines Musters. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule* (38-54). Tübingen: Narr.
- Morek, M. (2013). Erzählkreise Narrativ eingebettete Erklärsequenzen als authentische Gesprächsanlässe im Unterricht. In T. Becker & P. Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzähl Didaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* (73-95). Tübingen: Stauffenburg.
- Ohlhus, S. & Quasthoff, U. M. (2005). Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter. In P. Wieler (Hrsg.), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten* (49-68). Freiburg i. B.: Fillibach.
- Ohlhus, S. & Stude, J. (2012). Erzählen im Unterricht der Grundschule. In M. Becker-Mrotzek, (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächs Didaktik* (471-486). 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Plauen, E. O. (1994). *Vater und Sohn. Bildgeschichten*. Stuttgart: Reclam.
- Pohl, Th. (2005). Die wörtliche Rede als präferierte Realisierungsform der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen. In H. Feilke & R. Schmidlin (Hrsg.), *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz* (93-112). Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Pramper, W. et al. (2001). *Deutschstunde 2*. Basisteil. Neubearbeitung. Linz: Veritas.
- Quasthoff, U. M. (1987). Sprachliche Formen des alltäglichen Erzählens: Struktur und Entwicklung. In W. Erzgräber & P. Goetsch (Hrsg.), *Mündliches Erzählen im Alltag, fingiertes mündliches Erzählen in der Literatur* (54-85). Tübingen: Narr.
- Quasthoff, U. M. (1980). *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, U. M. (2001). Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In K. Brinker et al. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (1293-1309). Berlin, New York: De Gruyter.
- Quasthoff, U. M. & Becker, T. (Hrsg.) (2005). *Narrative Interaction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Quasthoff, U. M., Ohlhus, S. & Stude, J. (2005). *Abschlussbericht für das DFG-Forschungsprojekt „Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen“* (Qu 34/7-3). Dortmund: o.V. Verfügbar unter: <http://home.edo.tu-dortmund.de/~older/AbschlussberichtOLDER.pdf> [29.03.2016].

- Quasthoff, U. M. (2011). Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In L. Hoffmann, U. M. Quasthoff & K. Leimbrink (Hrsg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (210-251). Berlin, New York: De Gruyter.
- Rehbein, J. (1984). Beschreiben, Berichten und Erzählen. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule* (67-124). Tübingen: Narr.
- Scheffel, M. (2004). Erzählen als anthropologische Universalie: Funktionen des Erzählens im Alltag und in der Literatur. In R. Zymner & M. Engel (Hrsg.), *Anthropologie der Literatur. Poetogene Strukturen und ästhetisch-soziale Handlungsfelder* (121-138). Paderborn: Mentis.
- Schmidlin, R. (1999). *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen, Basel: Francke.
- Stude, J. (2013). Narrative Bewusstheit als Ressource des Erzählerwerbs – Welche Einsichten uns kindliche Kommentare zum eigenen Erzählen liefern. In T. Becker & P. Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* (53-71). Tübingen: Stauffenburg.
- Vygotskij, L. S. (1934/2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Herausgegeben und übersetzt von J. Lompscher und G. Rückriem. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wieler, P. (2013). Die Bildergeschichte als Lerngegenstand vs. Geschichtenerzählen zu Bildern mit mehrsprachigen Grundschulkindern. In T. Becker, P. Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzählidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* (255-278). Tübingen: Stauffenburg.
- Wolf, D. (2000). *Modellbildung im Forschungsbereich „sprachliche Sozialisation“: Zur Systematik des Erwerbs narrativer begrifflicher und literaler Fähigkeiten*. Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Wolf, D. et al. (2007). Erzählen nach Bildergeschichten und „freies Erzählen“ – Ein Vergleich von Kindertexten aus der Vor- und Grundschulzeit. In K. Meng & J. Rehbein (Hrsg.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig* (155-182). Münster et al.: Waxmann.

## Anhang: Zeichen für Transkription und Transliteration

↑ ↓ →	steigender, fallender, progredienter Tonhöhenverlauf
* ** ***	Pause bis 1, 2 bzw. 3 Sekunden
*5*	Pause ab 3 Sekunden; Angabe der Pausenlänge in Sek.
/	Abbruch
polizIst	Betonung
dâ:	Dehnung
denkt=a	Enklise
((bestimmt) nein↓)	Stimmqualität – die Klammern markieren den Geltungsbereich
(räuspert sich) (lacht)	Nonverbales
[MD: mhm]	Hörerrückmeldesignal
[[MD: [mhm↑] [der hund]]]	Hörerrückmeldesignal mit Überlappung – die Klammern markieren den Bereich der Überlappung
(sehr)	vermuteter Wortlaut
( )	unverständliche Stelle
(TÜR KNALLT)	Hintergrundgeräusche während der Aufnahme
[ABSATZ]	Graphische Besonderheiten der schriftlichen Texte
<b>fett</b>	Hervorhebung bei der Datenanalyse

