

LIS SCHÜLER

## Sich Einschreiben in narrative Muster für vorgestellte Erfahrung. Schriftliches Erzählen im Kontext von Wort und Bild

### Abstract

Der Beitrag stellt zentrale Ergebnisse einer empirischen Studie zur narrativen Musterbildung im Grundschulalter vor. Vor dem Hintergrund eines kognitionswissenschaftlich ausgerichteten Erzählbegriffs werden Sprachformen für vorgestellte Erfahrung in Schülertexten in Korrespondenz zur rezipierten Vorgabe mit narrativem Gehalt betrachtet. Die Befunde deuten darauf hin, dass ein rezeptiver Zugang, der das Erzeugen vorgestellter Welten, von Storyworlds, und die Vorstellung von Erfahrung befördert, schreibdidaktisch relevant ist.

This article presents central results of an empirical study about narrative pattern formation of primary school age. Against the background of a cognitive orientated narratological approach the study focusses on the correspondences between expressions for imagined experience in the pupils' stories and the narrative input. The findings suggest that a receptive access that fosters the generation of storyworlds and the imagination of experience is relevant to learning to write.

### 1 | Zum Erzählbegriff

Menschen erzählen sich seit Jahrtausenden Geschichten, um ihrer Erfahrungen habhaft zu werden, sie zu ordnen, zu verstehen und sich im Spiegel der Geschichte selbst ein Stück weit besser kennenzulernen. Sie erzählen, um Erfahrungen mit anderen Menschen zu teilen, um sich zu unterhalten mit Lustigem und Spannendem, um Ängste zu bewältigen oder Wissen in Form von Geschichten weiterzugeben und zu bewahren. Für die Narratologin Monika Fludernik ist „Erfahrungshaftigkeit“ das entscheidende Merkmal einer Erzählung: „[N]arrativity [...] is here constituted by what I call experientiality, namely by the quasi-mimetic evocation of ‚real-life experience‘“ (Fludernik 1996, 12). Erfahrungshaftigkeit bezeichnet also ein Phänomen, das wir alle kennen. Geschichten ermöglichen, gedanklich in eine Welt einzutauchen und Erfahrungen zu machen, als wären es die eigenen. Indem Fludernik betont, dass es diese „quasi-mimetic evocation of ‚real-life experience‘“ ist, die Erzählungen kennzeichnet, grenzt sie sich von gängigen (strukturalistisch geprägten) Definitionen ab, die sich auf die temporale Struktur und die Veränderungen eines Zustands konzentrieren. Als Teil menschlicher Erfahrung zeigen sich Ereignisfolgen laut Fludernik zwar deutlich in Erzählungen, das eigentlich Narrative lässt sich aber nicht auf den Bericht von Handlungsabfolgen beschränken (vgl. Fludernik 2013, 73). Es

besteht vielmehr in der Vermittlung von Erfahrung, da „nicht die Schilderung von Ereignissen, sondern das Überraschende, Aufregende, Schreckliche an ihnen das Thema der Erzählung ist (*tellability*) und die Bedeutung des Erzählten (*point*) die Bewältigung und Interpretation der Erfahrung darstellt“ (ebd.). Erzählwürdig ist ein Ereignis demnach nicht, weil es in einem Kausalzusammenhang mit anderen Ereignissen steht, sondern weil es eine Erfahrung vermittelt, die es lohnt zu erzählen. Die Darstellung von Ereignissen wird erst zu Narration, wenn wir uns die Welt der Figuren vorstellen können und ihre Erfahrungen in der Vorstellung ‚miterleben‘ – Geschichten ermöglichen also *vorgestellte Erfahrung*.

Für den Narratologen David Herman als Vertreter der kognitionswissenschaftlichen Narrationsforschung existieren Erzählungen nicht (nur) im Text, sondern vor allem im Kopf des Rezipienten, in dessen Vorstellung eine „Storyworld“ entsteht (Herman 2009). Die Entwicklung einer vorgestellten Welt ist zentral für die Rezeption. Herman beschreibt Storyworlds als mentale Modelle der erzählten Situationen und Ereignisse, die von Erzählungen (und anderen narrativen Artefakten) erzeugt werden; indem Erzählungen Entwürfe bereitstellen, erzeugen und verändern sie im Bewusstsein geformte Storyworlds:

*Storyworlds can be defined as the worlds evoked by narratives [...] storyworlds are mental models of the situations and events being recounted – of who did what to and with whom, when, where, why, and in what manner. Reciprocally, narrative artifacts (texts, films, etc.) provide blueprints for the creation and modification of such mentally configured storyworlds (ebd., 105 ff.)*

Herman folgt einem weiten Erzählbegriff, der nicht nur Texte, sondern auch andere Formen der Darstellung umfasst. Vermutlich können alle Kunstwerke, die narratives Potenzial haben, – auch Einzelbilder – eine Storyworld im Bewusstsein des Rezipienten erzeugen. Als Formen der *Darstellung* menschlicher Erfahrung eröffnen sie *Zugänge* zu vorgestellter Erfahrung.

Anders als in Studien zum kindlichen Erzählen, die sich auf das linguistisch fundierte Modell einer prototypischen Höhepunkterzählung beziehen, werden schriftliche Erzählungen von Grundschulkindern in der Studie zum Sich-Einschreiben in narrative Muster auf der Grundlage einer kognitionswissenschaftlich ausgerichteten Narrationsforschung betrachtet (vgl. Schüler 2019).

## 2 | Zum Forschungsstand

Als Gegenstand linguistischer Forschung wird Erzählen als eine Grundform von Kommunikation aufgefasst, der ein vom Medium, vom Kontext und von der speziellen Form unabhängiges „narratives Vertextungsmuster“ zugrunde liegt (vgl. Gülich/Hausendorf 2000, 369 f.). Während gesprächsanalytische Ansätze die Interaktionsstruktur mündlicher Erzählungen herausarbeiten, konzentriert sich die textlinguistisch geprägte Forschung vor allem auf den Erzähltext und untersucht entweder einzelne sprachliche (hauptsächlich grammatische) Phänomene, die wesentlich zur Konstitution von Erzählungen beitragen, oder die Gesamtstruktur (vgl. ebd., 371). Keine Untersuchung zum Erzählen hat Studien zur kindlichen Erzährentwicklung und den schulischen Erzählbegriff so stark geprägt wie die (formale) Analyse der Globalstruktur von Erzählungen der Soziolinguisten William Labov und Joshua Waletzky. Auf der Basis mündlicher Erlebniserzählungen zu einer lebensbedrohlichen Situation, die die Probanden selbst erlebt haben, arbeiten Labov/Waletzky die prototypische Struktur einer Höhepunkterzählung heraus: Entstehungsfunktion (abstract), Orientierung (orientation), Komplikation (complication), Auflösung (resolution), Coda (coda) (vgl. Labov/Waletzky [1967] dt. 1973; Labov 1972). Neben dieser referentiellen Funktion des Erzählens, die die Frage nach dem „Und dann?“ beantwortet, beschreiben die Soziolinguisten noch eine zweite Funktion: die evaluative. Ohne Evaluation ist eine Erzählung nicht vollständig (vgl. Labov/Waletzky [1967] dt. 1973, 114). Erst durch die Evaluation wird die Bedeutsamkeit der Geschehnisse vermittelbar, sodass sich die Frage des Zuhörers nach dem „Na, und?“ erübrigt. Die Evaluation wird als „jener Teil der Erzählung definiert, der die Einstellung des Erzählers gegenüber seiner Erzählung dadurch anzeigt, daß die relative Wichtigkeit bestimmter narrativer Einheiten mit Bezug auf andere hervorgehoben wird“ (ebd., 118 f.) – die evaluative Funktion betrifft also Sprachformen der Hervorhebung. Die Analyse der

referenziellen Funktion, die in dem Aufsatz von Labov/Waletzky dreimal so umfangreich ist wie die Analyse der evaluativen Funktion, hat allerdings einen weitaus größeren Niederschlag in der didaktischen Diskussion und im Unterricht gefunden als die knappe Darstellung der evaluativen Funktion.

Studien zum Erzählerwerb im Grundschulalter im deutschsprachigen Raum gehen im Einzelnen ganz unterschiedlich vor. Wenn man ein didaktisches Erkenntnisinteresse – wie in der hier vorgestellten Studie – zugrunde legt, dann zeichnen sich zwei Perspektiven auf Studien zum Erzählen ab (vgl. Dehn et al. 2014, 493 f.), die fraglos bei einem anderen linguistischen oder pädagogischen Erkenntnisinteresse auch anders gruppiert werden könnten. Aus didaktischer Perspektive lassen sich zunächst Studien zusammenfassen, die mündliche oder schriftliche Erzählungen am Grad der Annäherung an das Modell einer prototypischen Erzählung messen und die kindliche Erzählentwicklung als Abfolge in Stufen beschreiben (Boueke et al. 1995; Hausendorf/Quasthoff 1996; Becker 2013; Ohlhus/Quasthoff 2005; Augst et al. 2007, Uhl 2015).<sup>1</sup> Bei der Untersuchung der mündlichen Erzählentwicklung wird auch betrachtet, welche Funktion der Diskurs zwischen Kind und Erwachsenem hat (grundlegend Hausendorff/Quasthoff 1996), wie die Gesprächspartner Erzählprozesse interaktiv organisieren und welche sprachlichen Verfahren die Kinder dabei nutzen (Ohlhus 2014), und es werden verschiedene Genres des kindlichen Erzählens einbezogen. Grundlegend beschreiben Boueke et al. (1995) zum (medial) mündlichen Erzählen zur Bildergeschichte die Entwicklungsstufen: isoliert-enumerativ (Aufzählung einzelner Fakten), linear-sequentiell (auf der Zeitachse ergibt sich ein Vorher/Nachher), kontrastiv-diskontinuierlich (unerwarteter Planbruch und Rückkehr zur Normalität), evaluativ-involvierend/narrativ (emotionale Qualifizierung der Ereignisse, ästhetische Eigenschaften des Textes). Auch Augst et al. (2007) unterscheiden beim schriftlichen Erzählen vier Stufen und heben für das Schreiben zu einem Einzelbild für das Ende dieser Entwicklung die Bedeutung des Planbruchs, das Herausarbeiten einer Pointe, die Rahmung durch eine Coda, die szenische Dramaturgie durch Rede und Gegenrede, schließlich das Erreichen eines durchgängigen „Erzähltons“ hervor (ebd., 51 f.). Während Boueke et al. zu dem Ergebnis kommen, dass die Evaluation von den Lernenden erst auf der höchsten Entwicklungsstufe realisiert wird, zeigt Gerhard Augst, „dass die emotionale Qualifizierung ein eigenständiges Phänomen ist, das die erzählenden Kinder von Anfang an beschäftigt“ (Augst 2010, 65). Diese Erkenntnis gewinnt er allerdings aus der Analyse von Phantasieerzählungen, die zu einem Einzelbild geschrieben wurden, das den Schreiberinnen und Schreibern – anders als beim Erzählen zur Bildergeschichte – die Gestaltung einer Ereignisfolge und das Thematisieren von Erzählwürdigem selbst überlässt. Geht man davon aus, dass das Bild Betrachtenden einen Vorstellungsraum eröffnet, könnten sich sprachliche Hervorhebungen auf die Erfahrungen beziehen, die die Schülerinnen und Schüler sich zu dem auf dem Bild Dargestellten vorstellen. Die Bildergeschichte hingegen gibt Ereignisse vor, die (von Erwachsenen) als erzählwürdig betrachtet werden, sodass sich die Evaluation auf die stilistische Ausgestaltung der Erzählung beschränkt, die von den Lernenden erst spät beherrscht wird. Es könnte also sein, dass das Vorkommen von Sprachformen, die „emotional qualifizierend“ wirken, in den Texten junger Schreiberinnen und Schreiber auch von der Aufgabe abhängt. In ihrer Entwicklungsstudie zum mündlichen Erzählen 5-9-jähriger Kinder kommt Tabea Becker zu dem Ergebnis, dass unterschiedliche Erzählformen (Bildergeschichte, Phantasiegeschichte, Erlebniserzählung, Nacherzählung) Unterschiede in ihrem Entwicklungsverlauf aufweisen (vgl. Becker 2013). Es zeigt sich, dass beim Erzählen zur Bildergeschichte „die Erzählleistungen der Kinder [...] in fast allen Bereichen deutlich schlechter waren als bei den anderen Formen“ (ebd., 201). Bei der Phantasiegeschichte und der Nacherzählung – den beiden Formen, die Kindern ermöglichen, ihre bisherigen Rezeptionserfahrungen mit fiktionalen Geschichten zu nutzen – zeigen sich die Entwicklungen in fast allen Bereichen früher (vgl. ebd., 181; zum Einfluss kontextueller Faktoren und ihrer genrespezifischen Nutzung als Ressourcen in der mündlichen Erzählentwicklung vgl. auch Ohlhus 2011). Auch beim Übergang

<sup>1</sup> Dabei legen nicht alle Studien dasselbe Konzept einer prototypischen Erzählung zugrunde. So verstehen Studien, die mündliche Alltagserzählungen untersuchen, Erzählen als interaktionalen Vorgang, der wesentlich durch das Vorhandensein eines Planbruchs strukturiert wird; der *Erzähltext* wird dennoch „in Übereinstimmung mit dem seit Labov/Waletzky (1967) üblichen Erzählbegriff der linguistischen Erzählforschung“ (Hausendorff/Quasthoff 1996, 10) bestimmt.

ins Schriftliche fällt Kindern das Strukturieren einer Phantasieerzählung leichter als z. B. bei der Erlebniserzählung (vgl. Quasthoff/Ohlhus/Stude 2009).

Der Fokus von Studien zur Erzähleentwicklung liegt zumeist auf strukturellen und formalen Aspekten. Der Gebrauch (bestimmter) „affektiver“ oder „stilistischer“ (bzw. bezogen auf die Ereignisstruktur „episodischer“ oder „konnektiver“) Mittel kennzeichnet dabei bestimmte Entwicklungsstufen bzw. Grade an Narration. Unabhängig davon, *was* in der Erzählung zum Ausdruck gebracht wird, werden formelhafte sprachliche Mittel meist als defizitär betrachtet, während gestaltende Formulierungen wie z. B. rhetorische Figuren als Zeichen einer höher entwickelten Erzählfähigkeit gelten. Mit Ausnahme der Untersuchung von Augst (2010) und der Analyse einzelner Phänomene wie z. B. Phraseologismen (Schmidlin 1999) und Rhythmisierung (Becker 2013) sind literarische Sprachformen (im unten ausgeführten Sinne) in Erzählungen von Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter in Studien, die den Grad der Annäherung an das Modell einer prototypischen (Höhepunkt-)Erzählung messen, zudem kaum betrachtet worden.<sup>2</sup> So wird z. B. in der Untersuchung von Benjamin Uhl (2015) zum Zusammenhang von Tempusgebrauch und Merkmalen narrativer Vertextung (von denen eins die Verwendung evaluativer Mittel ist) der evaluative Gehalt einer Erzählung durch den Gebrauch von Adjektiven, Adverbien und expressiven Verben bestimmt. Das Adverb „überall“ in der Formulierung „Er suchte überall nach seiner Krone“ gilt hier z. B. als explizite evaluative Markierung (vgl. ebd., 174; Uhl 2018, 338). Uhl bemängelt selbst, dass seine quantitative Analyse sprachliche Besonderheiten wie z. B. „repetitive Satzanfänge“ („*Aber* der König sah sie nicht. Er suchte noch in der Wüste, im Wald und auf der Wiese. *Aber auch da* war sie nicht“), durch die „das Bestreben des Protagonisten, unbedingt seine Krone zu finden, auf eine implizite Art und Weise erkennbar“ (ebd.) wird, nicht erfasst. Er plädiert deshalb dafür, „rein quantitative Verfahren durch qualitative Verfahren zu ergänzen“ (Uhl 2018, 338). Dass die Alliteration („Er suchte noch in der Wüste, im Wald und auf der Wiese“), die die intensive Suche explizit literarisch hervorhebt, auch bei der qualitativen Analyse nicht in den Blick genommen wird, verdeutlicht den Bedarf an differenzierten Kategorien zur Analyse literarischer Sprachformen in Schülertexten.

Den evaluativen Gehalt einer Erzählung aus forschungsmethodischen Gründen durch den Gebrauch von Adjektiven, Adverbien und expressiven Verben zu bestimmen oder aber inhaltliche Formen der Evaluation von sprachlichen abzugrenzen, scheint aus dem hier angestrebten didaktischen Erkenntnisinteresse heraus weder dem Gegenstand noch den Texten der Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter gerecht zu werden. Eine Perspektive, die sprachliche Hervorhebungen in Lernertexten differenziert betrachtet, könnte den Blick auf evaluative Elemente in Erzählungen erweitern. Im Rahmen eines erzähltheoretischen Ansatzes, der die Darstellung von und den Zugang zu (vorgestellter) Erfahrung als den Kern des Erzählens betrachtet, stellen literarische Sprachformen, wie Metaphern, Wiederholungsfiguren, Topikalisierungen etc. allerdings kein „schmückendes Beiwerk“, mit dem der Text für potenzielle Leser ansprechend gestaltet wird, dar, sondern sind als vorstellungsbildende Muster eine basale Form der Darstellung von Erfahrung, die die Vorstellung einer Erfahrung intensivieren oder überhaupt erst erzeugen kann. Während es bei strukturbildenden Formulierungsmustern relativ beliebig ist, *was* „plötzlich“ geschieht oder „einmal war“, sind vorstellungsbildende Formulierungsmuster in Form und Inhalt nicht zu trennen (die Formulierung „er weinte und weinte“ ermöglicht z. B., sich die Erfahrung unendlicher Verzweiflung vorzustellen). In diesem Sinne könnten narratologisch-kognitivistische Theorien die bisherige Erzählerwerbsforschung bereichern: Für einen Zugang zu literarischen Mustern könnte es bedeutsam sein, sprachliche Hervorhebungen nicht nur als adressatenbezogene evaluative Mittel zu betrachten, sondern vor allem in ihrer Funktion für die Darstellung und Vorstellung von Erfahrung. In didaktischer (und forschungsmethodischer) Perspektive spielt dabei die Aufgabe (bzw. Vorgabe) und der mit ihr verbundenen Möglichkeit zur Vorstellungsbildung eine wichtige Rolle.

<sup>2</sup> In der Studie von Boueke et al. wird sogar explizit ausgeschlossen, dass es sich um ‚literarisches Erzählen‘ handelt: „Da es im vorliegenden Fall um eine Untersuchung der Erzählfähigkeit von Kindern geht, läßt sich der Gegenstand ‚Erzählen‘ zunächst dadurch eingrenzen, daß es sich dabei um ‚alltägliches‘ – im Gegensatz zu ‚literarischem‘ Erzählen handelt“ (1995, 13).

Wenn man sich für die Verwobenheit des Narrativen mit kindlichen (vorgestellten) Erfahrungen interessiert, ist es sinnvoll, ein literaturwissenschaftliches Intertextualitätskonzept zugrunde zu legen, das den Text immer als Text zwischen anderen Texten verortet.<sup>3</sup> Eine Reihe von Studien zum kindlichen Erzählen, die hier – in didaktischer Perspektive – als zweite Gruppe zusammengefasst werden, betrachtet das Erzählen intertextuell in der Weise, dass die hergestellten Texte vor dem Hintergrund erfahrener und überlieferter Muster der Textherstellung gesehen werden müssen (Wardetzky 1992; Dehn 1999; 2002; 2005; Weinhold 2000; 2005; Wieler 2005; 2011). Fokussiert werden Bezüge zwischen Rezeption und Produktion, indem die Auswirkungen der Aneignung von Geschichten (und Bildern) auf Inhalt und Sprachform des schriftlichen Erzählens untersucht werden. Mechthild Dehn (1999) zeigt an etlichen Beispielen, dass Texte von Kindern im Grundschulalter literarische und mediale Muster enthalten, die für den Text eine wichtige Rolle spielen:

Geschichtenform, Chiasmus, Metapher, erlebte Rede, Selbstreferenzialität der Zeigwörter, Spiel mit Erzählhaltung und Perspektive sind nicht Zusatz, schmückendes Beiwerk in den Kindertexten, sondern sie konstituieren sie (Dehn et al. 2011, 65).

Deutlich wird, „dass die ästhetische Sprachfunktion schon für junge Kinder handhabbar und nicht abhängig ist etwa von einem bewussten Gebrauch von Mitteln“ (ebd.). Allerdings bedarf es dafür geeigneter Kontexte. Aufgaben, die eine Korrespondenz zum Geschichtenfundus ermöglichen, scheinen das Erproben narrativer Muster zu befördern: Während z. B. Schülerinnen und Schüler, die am Ende von Klasse 1 im Abstand weniger Tage in ihren Erlebniserzählungen zumeist nur ein einziges Ereignis benennen oder mehrere reihend formulieren und der Leser die Erzählwürdigkeit selbst erschließen muss, entfaltet die deutliche Mehrzahl derselben Kinder beim Schreiben zum Bilderbuch ganze Geschichten (vgl. ebd., 8 ff.). Auch Swantje Weinhold (2000) konnte bei der Untersuchung von Texten, die Erstklässler zu Figuren aus Kinderliteratur und -medien geschrieben haben, zeigen, dass es Schreibanfängern gelingen kann, „kleine Geschichten“ zu verfassen, die typische strukturelle Erzählmuster enthalten (wie Erzählanfang und -abschluss, Markierung eines Teilereignisses oder einer Ereignis-Folge, Komplikation, Wendepunkt), obwohl sie noch keine Instruktion im Geschichtschreiben erhalten haben (vgl. ebd., 151–160). Kristin Wardetzky (1992) empirische Studie, in der sie ca. 2000 schriftliche Märchenerzählungen von Grundschulkindern (2.–4. Klasse) untersucht, zeigt, dass die Texte inhaltliche Strukturmuster und Motive von Märchen realisieren, die im Unterricht nicht explizit gelehrt wurden. Sie beobachtet zum Teil eine „erstaunliche poetische Qualität“ (ebd., 200) von Stil, Ikonographie und Sprache in den Märchen der Kinder und führt diese auf die Rezeption zurück. Darüber hinaus beobachten Wardetzky/Weigel (2008) in ihrem Berliner Erzählprojekt, in dem professionelle Erzählerinnen Kindern aus sozialen Brennpunkten regelmäßig erzählen, dass auch diese Kinder literarische Sprachformen in ihren Erzählungen erproben und einen Zugang zu narrativen Mustern finden. Die Sprachformen in den Erzählungen der Grundschul Kinder werden in diesen Studien allerdings nicht systematisch analysiert, sondern zumeist beispielhaft veranschaulicht.

Im Forschungskontext einer intertextuellen Perspektive wird in der hier vorgestellten Studie zum schriftlichen Erzählen im Kontext von Wort und Bild eine größere Stichprobe im Hinblick auf die Transformation narrativer Muster systematisch betrachtet. Vor dem Hintergrund der kognitiven Narratologie (Herman, Fludernik, Caracciolo) wird untersucht, inwiefern die Vorstellung einer Storyworld nicht nur für die Rezeption, sondern auch für die Produktion von Erzählungen bedeutsam ist, inwiefern der Möglichkeit, sich Erfahrungen so vorzustellen, als wären es die eigenen, sprachdidaktisches Potenzial innewohnt. Musterbildung wird hier also nicht als „Übernahme“ oder „Aneignung“ bestimmter sprachlicher Mittel oder Strukturen verstanden, die dann zum Wissensbestand eines Kindes gehören und angewendet werden, sondern konsequent im Kontext (individuell) bedeutsamer Vorstellungen, die sich an der rezipierten Vorgabe (und der Aufgabe, dazu eine Geschichte zu schreiben) bilden. Daraus folgt, dass auch die Muster selbst nicht als inhaltliche oder formale Sprachgebilde beschrieben werden,

<sup>3</sup> Bei Kirsten Adamzik (2004, 97) ist nachzulesen, dass der Intertextualitätsbegriff – erst relativ spät zwar – aber doch auch in der Textlinguistik heimisch geworden ist.

sondern immer situativ aneinandergelassen und im Verhältnis zu Mustern der Vorgabe betrachtet werden. Um diesen Unterschied zum Ausdruck zu bringen, wurde in Abgrenzung zu ‚sprachlichen Mitteln‘ der Begriff der ‚Sprachform‘, in der sich Musterbildung konkretisiert, gewählt. Üblicherweise wird der Begriff Sprachform für eine Weise des überindividuellen Sprechens gebraucht, um damit den Sprachgebrauch im Alltag, in besonderen Sprachgemeinschaften oder unterschiedlichen sozialen Schichten zu beschreiben (z. B. Soziolekte, Dialekte etc.). Der vorliegende Beitrag sucht den Begriff ausgehend vom empirischen Material zu veranschaulichen, nämlich als eine Weise des Schreibens, bei der individuell erfahrene invariante Muster aus Texten bei der Textproduktion konkretisiert, erweitert oder variiert werden. Da ein solcher Transformationsprozess an die persönliche Bedeutsamkeit des Formungsprozesses gebunden ist, wäre eine theoretische Fundierung mit Bezug auf solche sprachphilosophischen Überlegungen zu vertiefen, die davon ausgehen, dass Bedeutung nicht vorliegt, um ‚nachträglich‘ verwendet zu werden, sondern sich vielmehr erst im sprachlichen Handeln konstituiert (vgl. Prechtel 1999, 238). Betrachtet man Sprache in diesem Sinne als „soziales Phänomen“, das in der „Praxis einer Sprachgemeinschaft“ gründet, und „Sprechen als eine besondere Weise des Handelns“ (ebd.), ist (auch) in didaktischer Perspektive nicht von einem abstrakten Sprachsystem, das Lernenden zu vermitteln ist, auszugehen. Vielmehr geraten dann mit den Sprachformen (soziale) Kontexte für sprachliches Handeln, zu denen auch die (gemeinsame) Rezeption der Vorgaben mit narrativem Gehalt gehört, in den Fokus.

### 3 | Zum forschungsmethodischen Vorgehen

Zur Bearbeitung der Fragestellung war ein qualitatives, explorativ angelegtes Untersuchungsdesign nötig, in dem die Schreibaufgaben einen großen Spielraum für das Erproben von Mustern eröffnen.

#### 3.1 | Zur Anlage der Studie

In der empirischen Feldstudie wurden 288 schriftliche Erzählungen von 96 Schülerinnen und Schülern in sechs dritten Klassen an vier Hamburger Grundschulen im Februar/März 2014 erhoben.<sup>4</sup> Zwei der Schulen liegen in Einzugsgebieten mit hohem Sozialindex (5)<sup>5</sup>, der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus diesen Gebieten beträgt 60%. Die beiden anderen Schulen liegen in Einzugsgebieten mit (sehr) niedrigen Sozialindizes (1 und 2), der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler beträgt 40%. Etwas mehr als die Hälfte aller Kinder (55%) wächst einsprachig deutsch auf – vor allem in Gebieten mit hohem Sozialindex (43%), der andere Teil der Stichprobe (45%) hat einen mehrsprachigen Hintergrund und wohnt mehrheitlich in Gebieten mit niedrigen Sozialindizes (27%). Die Schülerinnen und Schüler hatten dreimal die Aufgabe, eine Geschichte zu schreiben,

<sup>4</sup> Insgesamt sind die Texte von 102 Schülerinnen und Schülern in die Studie eingegangen. Da aber an allen drei Erhebungszeitpunkten jeweils sechs Schülerinnen und Schüler fehlten, ist der Bezugswert 96.

<sup>5</sup> Der Hamburger Sozialindex beschreibt die soziale Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler: „Wenn die meisten von ihnen aus bildungsfernen Schichten und schwierigen Verhältnissen kommen, hat die Schule einen Sozialindex von 1. Wenn sie aber hauptsächlich aus bildungsnahen Schichten und wohlhabenden Verhältnissen kommen, hat die Schule einen Sozialindex von 6“ (Behörde für Schule und Berufsbildung 2019). Der Sozialindex wird in Hamburg aus 24 Variablen errechnet und hat z. B. Auswirkungen auf den Personalbedarf, sodass an Schulen mit niedrigem Sozialindex in der Regel kleinere Klassen gebildet werden. Aus diesem Grund ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den beiden Gruppen der Studie unterschiedlich hoch.

- 1 | zu der Sage von Dädalus und Ikarus aus der griechischen Mythologie,
- 2 | zu dem Gemälde „Auf dem Segler“ von Caspar David Friedrich,
- 3 | zu einer Auswahl von sechs Figuren aus Literatur und Medien (Pippi Langstrumpf, Räuber Hotzenplotz, Rotkäppchen, König der Löwen, Arielle und Spiderman).<sup>6</sup>

Alle drei Aufgaben haben sich im schreibdidaktischen Konzept des Schreibens zu Vorgaben bereits bewährt (Dehn et al. 2011; Dehn/Schnelle 2000; Christensen/Dehn 2012; Weinhold 2000). Die zentrale Forschungsfrage der Untersuchung fokussiert die Korrespondenz zwischen Rezeption und Produktion:

Wie wirkt sich der Zugang zu Vorgaben mit narrativem Gehalt auf das Erproben narrativer Muster beim schriftlichen Erzählen in Klasse 3 aus?

Um diesen Zusammenhang zu untersuchen, wurde drei Fragestellungen nachgegangen:

- | Welche Zugänge zu vorgestellter Erfahrung und Ereignisfolgen eröffnen die in der Studie erprobten Vorgaben?
- | In welchen Textformen nehmen die Schülerinnen und Schüler Bezug auf die Vorgaben?
- | Welche Sprachformen für vorgestellte Erfahrung und für Ereignisfolgen erproben die Schülerinnen und Schüler, wenn sie Gelegenheit haben, die Vorstellung einer Storyworld zu entwickeln, in der Figuren Erfahrungen machen?

In hypothesenbildender Absicht wurde darüber hinaus untersucht, wie viele Schülerinnen und Schüler im Kontext der Vorgaben solche Sprachformen erproben und ob bestimmte Sprachformen unterschiedlich häufig erprobt wurden

- | bei den drei unterschiedlichen Vorgaben,
- | in den unterschiedlichen Einzugsgebieten,
- | bei Schülerinnen und Schülern, die mehrsprachig oder einsprachig deutsch aufwachsen.

Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Ergebnisse zur Untersuchung von Sprachformen für vorgestellte Erfahrung, die Ergebnisse zur Ereignisfolge fallen ähnlich aus (vgl. Schüler 2019).

### 3.2 | Zur Methode der Datenauswertung

Um narrative Muster in Schülertexten zu untersuchen, wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse für das Erkenntnisinteresse adaptiert und als *narratologisch fundierte* qualitative Inhaltsanalyse bezeichnet (mit Bezug auf Schreier 2014; Kuckartz 2016; Sommer 2010). Die Analyse von Sprachformen ist vordergründig eine formale Analyse. Indem aber sprachformale Kategorien in erster Linie auf ausgewählte Textstellen angewandt werden, die – inhaltlich – eine deutliche Korrespondenz zu der rezipierten Vorgabe zu erkennen geben, handelt es sich um ein Verfahren, das inhaltliche und formale Kategorien kombiniert (vgl. Stamann/Janssen/Schreier 2016 [13]). Während die Narratologie für die Analyse der Ereignisfolge gut brauchbare, theoretisch fundierte Kategorien zu Zeit und Raum bietet (z. B. Gius/Jacke 2016, Ryan 2014), steckt die Analyse von vorgestellter Erfahrung noch in den Kinderschuhen. Auf der Grundlage erster Überlegungen von Marco Caracciolo (2014) und mit Bezug auf unterschiedliche – literatur- und sprachwissenschaftliche – Ansätze (Mukařovský 1967; Anderegg 1985; Plett 2000; Sternberg 1992; Lahn/Meister 2008; Hoffmann 2009 et al.) wurde eine Übersicht zu Sprachformen für vorgestellte Erfahrung entwickelt (siehe Abb. 1 bzw. die ausführliche Übersicht im Anhang). Da dabei nur Phänomenen nachgegangen wurde, die in den Schülertexten

<sup>6</sup> Die Erhebungen fanden in allen Klassen in dieser Reihenfolge statt. Der zeitliche Abstand zwischen der ersten und der zweiten Erhebung betrug ca. eine Woche, die dritte Erhebung fand vier bis sechs Wochen später statt. Es ist davon auszugehen, dass sich die Rezeption (und Produktion zu) einer Vorgabe auch auf das Schreiben zu einer der folgenden Vorgaben auswirken kann.

vorkommen, ist das forschungsmethodische Vorgehen nicht nur als deduktiv, sondern auch als induktiv zu bezeichnen.

## 4 | Zur Transformation narrativer Muster

Mit einem Beispiel aus dem Korpus der 96 Erzählungen zur Sage wird zunächst der Zusammenhang von Zugängen und erprobten Sprachformen gezeigt.

### 4.1 | Sprachformen für vorgestellte Erfahrung

Die Schülerinnen und Schüler einer dritten Klasse hören die Sage. Sie beginnt mit Dädalus' Ruhm und Geschick als Bildhauer, erzählt von dem Mord – aus Neid – an seinem Schüler, von der Flucht nach Kreta, wo Dädalus wieder ein geachteter Baumeister wird und einen Sohn hat: Ikarus. Erst dann folgt der bekannte Ausschnitt, in dem es um die Sehnsucht nach der Heimat und die Flucht durch die Luft geht, die tragisch mit Ikarus' Tod und der Trauer des alten Dädalus endet. Die Geschichte eröffnet vielfältige Zugänge zu vorgestellter Erfahrung existentieller Lebensthemen wie Kunstfertigkeit und Ruhm, Neid und Mord, Weite, Flucht und Heimweh, Gefangenschaft und Suche, Sorge, Glück und Übermut, Verlust und Verzweiflung. Nach dem Vorlesen stößt die Aufgabe an, sich zu erinnern und individuell Bedeutsames zu thematisieren – als Geschichte: „Das war die Geschichte von Dädalus und Ikarus. Lass' deine Gedanken nochmal wandern, um sie zu sortieren. Dann entscheide dich. Sammle deine Gedanken dazu, deine wichtigsten Gedanken. Schreibe deine Geschichte von Dädalus und Ikarus.“

Betrachtet werden im Folgenden Sprachformen, die – im Zusammenhang mit der Flucht – die Vorstellung der Erfahrung von Weite ermöglichen. Die Sage eröffnet an zwei Stellen die Möglichkeit, eine Vorstellung davon zu entwickeln. Einmal geht es um die Weite der Flucht nach dem Mord an dem Schüler (Er floh weit über das Meer [...]), das andere Mal geht es um die Distanz, die Dädalus und Ikarus fliegend zurücklegen müssen, als sie zurück in die Heimat fliehen ([...] aber nun mussten sie richtig weit fliegen [...] und sie flogen an vielen Inseln vorbei). Lia erzählt die Geschichte von Dädalus und Ikarus wieder. Nachdem sie geschrieben hat, dass Dädalus seinen Schüler vom Berg in die Tiefe stürzen ließ und dieser tot war, schreibt sie:

Schnell floh Dädalus weit weg übers Meer davon (Lia S45d)<sup>7</sup>

Diese Formulierung ermöglicht eine Vorstellung von Weite

- | durch das Verb „floh“ (das Weite suchen);
- | durch die explizite Kennzeichnung der Strecke als „weit“;
- | durch Adverbien, die angeben, dass Dädalus sich von einem Ort entfernt: „weg“, „davon“;
- | durch die Angabe des Überwindens einer weiten Fläche: „übers Meer“.

Im Verbund ergeben diese Worte eine Sprachform, die über die Bedeutung der einzelnen Worte hinausgeht. Und ebendies ist ein Kennzeichen literarischer Sprache, das Mukařovský (1967) mit der ästhetischen Funktion der Sprache beschrieben hat. Das Wort „weit“ geht sowohl mit dem Wort „floh“ eine besondere Verbindung ein als auch mit der Formulierung „über das Meer“, da das Fliehen das Zurücklegen einer weiten Strecke impliziert und das Meer naturgemäß weit ist. Die Systematische Rhetorik (Plett 2000) beschreibt solche Sprachformen als semantische Figuren der Erweiterung. In Lias Formulierung häufen sich solche Figuren durch die Verbindung von „schnell“ und „floh“ und von „weg“ und „davon“. Darüber hinaus erprobt Lia mit der Sprachform „weit weg“ eine phonologische Figur, eine Alliteration, die Flucht und Weite verbindet. Lias Sprachform birgt das Potenzial, die Vorstellung von Weite zu ‚weiten‘ – in Bezug auf die

<sup>7</sup> Die Kennung hinter dem Namen gibt an, zu welcher Vorgabe (S=Sage, G=Gemälde, F=Figur) der Text geschrieben wurde, in welchem Einzugsgebiet das Kind zur Schule geht (01-61=hoher Sozialindex, 62-102= niedriger Sozialindex) und ob es einsprachig deutsch (d) oder mehrsprachig (m) aufwächst.



Distanz und in Bezug auf das Ausmaß der Rettung vor der Gefahr der Bestrafung, der Dädalus mit der Flucht entgeht. Ihre Sprachform ermöglicht, dass die Weite in unserer Vorstellung erfahrbar wird, sodass wir das Ausmaß der Flucht quasi ‚(mit)erleben‘ können. Als hervorgehobene – literarische – Sprachform, eröffnet sie einen Spielraum für die Vorstellungsbildung und kann dazu beitragen, dass sich die innere Beteiligung von Lesenden an der Erzählung steigert. Lia ist nicht die einzige, die das Angebot der Sage aufnimmt, Weite zu thematisieren.

Beim Schreiben zu Vorgaben mit narrativem Gehalt erzählen die Schülerinnen und Schüler das Rezipierte in Form von Konkretionen, Erweiterungen und Variationen wieder. Die Texte stellen keine Imitationen der Vorgabe dar, sondern Transformationen, bei denen durch Auswahl, Ergänzung und Umgestaltung eine ‚neue‘ Geschichte entsteht. Bei der Analyse der Erzählungen kristallisierten sich drei verschiedene Formen der Darstellung von vorgestellter Erfahrung heraus: Thematisierung ohne Hervorhebung, instrumentelle Hervorhebung und literarische Hervorhebung. Bei der Thematisierung ohne Hervorhebung wird die Vorstellung einer Erfahrung erzeugt, indem die Erfahrung oder ein Wort, das die Bedeutung der Erfahrung enthält, explizit benannt wird. Sprachformen, die Weite nur thematisieren, benennen z. B. die Länge des Weges:

Jetzt kommt *ein langes Stück* Fliegen (Lola S40d)

Er reist *übers Meer* (Joris S48d)

[...] aber sie konnten *fliehen* (Meik S74d)

Als instrumentelle Hervorhebungen werden in Anlehnung an Andereggs Begriff des „instrumentellen Sprachgebrauchs“ – der Sprache als „ein *Instrument* zur Bezeichnung von Gegebenem“ (Anderegg 1985, 43) fasst – Sprachformen bezeichnet, die durch Intensifikatoren, Grad- oder Abtönungspartikeln, Interjektionen und graphische Elemente (als Modifikationen) unmittelbar etwas hervorheben. Die Vorstellung von Weite wird in Farouks Text z. B. durch das Adverb „immer“ verstärkt, das in Verbindung mit dem Komparativ eine ständige Steigerung bezeichnet und die Vorstellung eines sich endlos ausdehnenden Weges erzeugt:

Wenig später waren sie schon *sehr weit* (Anna S08d)

Sie sind an *ganz vielen* Inseln vorbeigeflogen (Jabar S55m)

Dädalus schwamm *immer weiter* (Farouk S82m)

In dem Wissen, dass es literarische Sprache ‚an sich‘ eigentlich nicht gibt, dass Sprachformen nur im Kontext ihre Wirkung entfalten können, werden Sprachformen, die vom bloßen Bezeichnen abweichen und im Kontext der Geschichte eine ‚weitere‘ Sinnbildung herausfordern, als literarische Hervorhebungen bezeichnet:

Er floh und floh (Fabian S47d)

Dädalus sagte zu Ikarus, wir müssen fort in das Weite hinaus [...] Da flogen sie weit über die Luft (Sandra S92m)

[...] aber würden sie den weiten Weg schaffen? (Noema 32d)

Wenn Fabian schreibt, dass Dädalus „floh und floh“, stellt man sich durch die morphologische Wiederholungsfigur nicht zweimaliges Fliehen vor, sondern eine endlose Flucht. Wenn Sandra Dädalus sagen lässt: „Wir müssen fort in das Weite hinaus“, dann entsteht durch semantische Figuren der Wiederholung und Ersetzung im Kontext ihrer Geschichte auch die Vorstellung von Freiheit. Und Noemas rhetorische Frage legt nahe, sich vorzustellen, dass der Weg so weit ist, dass es für Dädalus und Ikarus schwer wird, ihn zu schaffen. Neben (phonologischen, morphologischen, syntaktischen oder semantischen) rhetorischen Figuren enthalten die Schülertexte auch Sprachformen, die Spannung, Neugier oder Überraschung erzeugen und explizite Wertungen.

Solche hervorgehobenen Sprachformen in Erzählungen von Drittklässlern, insbesondere die literarischen, beeindrucken. Bemerkenswert ist, dass Imitationen der Sprachformen der vorgelesenen Sage – die beide Formen der Hervorhebung enthält – kaum vorkommen. Wohl aber

sind Spuren der Vorgabe – als Variationen semantischer Erweiterungsfiguren und von Intensifikatoren – in den Texten der Kinder erkennbar. Die Sprachformen scheinen einem Prozess der gedanklichen Auseinandersetzung mit vorgestellter Erfahrung von Weite zu entspringen. Sprachformen der Vorgabe erzeugen diesen Prozess und begleiten ihn als Fundus für Adaption und Transformation. Musterbildung zeigt sich hier als eine Art Pendelbewegung, nämlich als „Internalisierung von Erzeugtem und Vorgefundenem [...] und [der] Entäußerung davon beim Schreiben“ (Dehn 2005, 13 f.). Narrative Muster sind in diesem Verständnis also *Grundlage für Transformationsprozesse* und *Ergebnis von Transformationsprozessen*. Sie sind das „Material der Transformation“ (ebd.). Im Erproben sind diese Muster möglicherweise (noch) nicht Teil des kognitiven Wissensbestandes, bergen aber das Potenzial in sich, ihn an ihnen auszubilden. Ihre Leistungen in einer Kultur der Literalität können sie deshalb entfalten, weil sie saliente Eigenschaften besitzen und im je individuellen Herstellungsprozess von Texten unter Rückgriff auf deren Musterhaftigkeit und Ausdruckseigenschaften persönlich bedeutsame Schemata ermöglichen und zugleich Aufmerksamkeit erzeugen.

Kategorien	Sprachformen für vorgestellte Erfahrung	Beispiele aus dem Korpus
Thematisierung ohne Hervorhebung	[Vorgestellte Erfahrung]	Rotkäppchen war <i>traurig</i> (F98m)
	Intensitätspartikeln und andere Intensifikatoren	Alle waren <i>sehr</i> überrascht (F85m)
Instrumentelle Hervorhebung	Gradpartikeln	[...] irgendwann war der Schüler <i>sogar</i> noch besser (S51d)
	Abtönungspartikeln	Da fuhr das Boot <i>einfach</i> los (G92m)
	Interjektionen	Der eine Räuber sagt: „ <i>Oh</i> , wie rührend“ (F66d)
	Graphische Elemente	Ein Soldat schrie: „ <i>AUSländer!</i> “ (G86m)
Literarische Hervorhebung	Phonologische Figuren	Er ist eingeschlafen. <i>Zzzzzzzzz</i> . Es war morgens (F89m)
	Morphologische Figuren	Er hat [...] einen <i>Flügelflieger</i> gemacht (S52m)
	Syntaktische Figuren	[...] sie durften Dädalus <i>nicht aus den Augen lassen und schon gar nicht ins Meer</i> (S12m)
	Semantische Figuren	Da waren Palmen, Kokosnüsse, Sand <i>wie ein Paradies</i> (G94d)
	Narrative Struktur	[...] plötzlich stand sie vor einer dunklen Höhle, <i>sie wusste nicht, was auf sie zukommen würde</i> , aber schwamm rein (F04d)
	Metanarrative Elemente	So, jetzt hast <i>du</i> einen Eindruck gekriegt, wie diese Pippi lebt (G50d)

Abb. 1: Übersicht über Sprachformen für vorgestellte Erfahrung, die in den Schülertexten vorkommen (Auszug; vollständige Übersicht siehe Anhang)

## 4.2 | Zur Häufigkeit erprobter Sprachformen

Nicht nur einzelne Kinder, sondern knapp die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler (47%) aus Klasse 3 erprobt beim Schreiben zur Sage Sprachformen für vorgestellte Erfahrung von Weite (s. Abb. 2). Ein knappes Viertel aller Kinder (22%) thematisiert Weite ausschließlich ohne Hervorhebung. Ein weiteres Viertel (25%) bringt hervorgehobene Sprachformen zu Papier, fast ein Fünftel (19%) erprobt literarische Hervorhebungen – allein zum Aspekt der Weite.

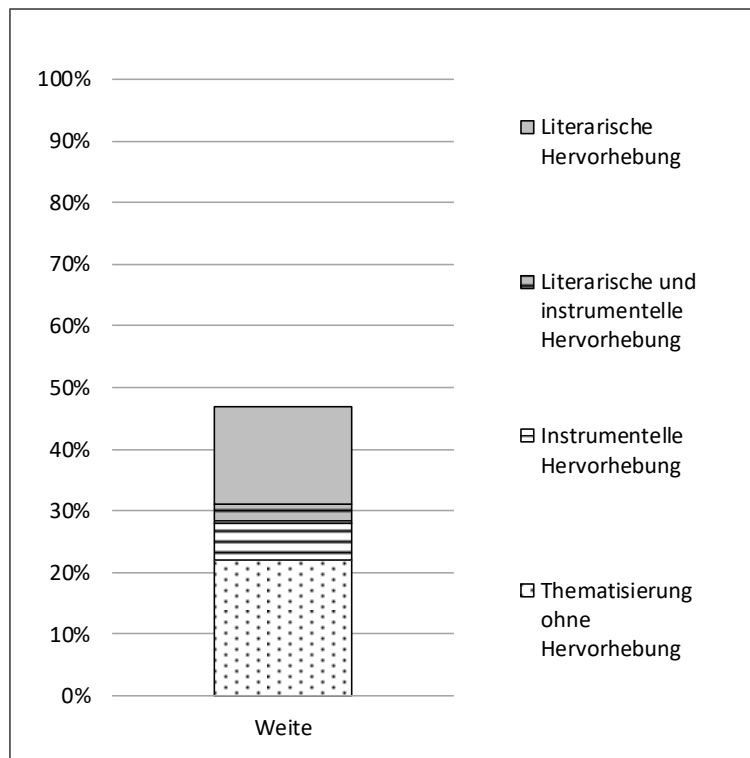


Abb. 2: Anteil der Kinder (N=96), die sich in Sprachformen für vorgestellte Erfahrung von Weite einschreiben (Sage)

Kinder im Grundschulalter thematisieren die Erfahrung von Weite wohl eher selten in der Schule. Im Kontext der Vorgabe ist ihnen das Thema jedoch zugänglich und so wichtig, dass sie es zur Sprache bringen. Bemerkenswert ist, dass deutlich mehr Kinder dabei literarische Sprachformen erproben als instrumentelle, obwohl letztere als weniger komplex und leichter zu erwerben gelten dürften. Die Vorstellung einer Storyworld, in der die Erfahrung von Weite eine zentrale Rolle spielt – sowohl für den Umgang mit Schuld und Angst als auch für die Erfahrung von Heimweh und Befreiung – eröffnet also schon Schreibenden im Grundschulalter die Möglichkeit, sich einzuschreiben in hervorgehobene, und zwar v. a. literarische Sprachformen.

Andere Erfahrungen, die die Kinder besonders häufig thematisieren, sind im Kontext der Sage ebenso bedeutsam: wie es ist, zu fliegen und übermütig zu werden, zu verzweifeln oder künstlerisch begabt und berühmt zu sein. Bündelt man diese vier Themen, dann zeigt sich, dass ein sehr hoher Anteil an Kindern hervorgehobene Sprachformen erprobt (s. Abb. 3). Betrachtet man weitere Themen, steigt dieser Anteil sogar auf 95%. Der hohe Anteil der Kinder, die literarische Hervorhebungen erproben (87%) zeigt deutlich, dass die ästhetische Funktion von Sprache grundsätzlich schon jungen Schreiberinnen und Schreibern zugänglich ist. Bemerkenswert ist, dass das auch für die Kinder aus Einzugsgebieten mit niedrigen Sozialindizes und auch für leistungsschwache Kinder gilt: Im Kontext der gehörten Sage schreiben sich insgesamt

13 von 15 als leistungsschwach (in drei zentralen Bereichen des Deutschunterrichts)<sup>8</sup> eingestuft Kindern in hervorgehobene Sprachformen ein, und 12 erproben dabei auch mindestens eine literarische Sprachform.

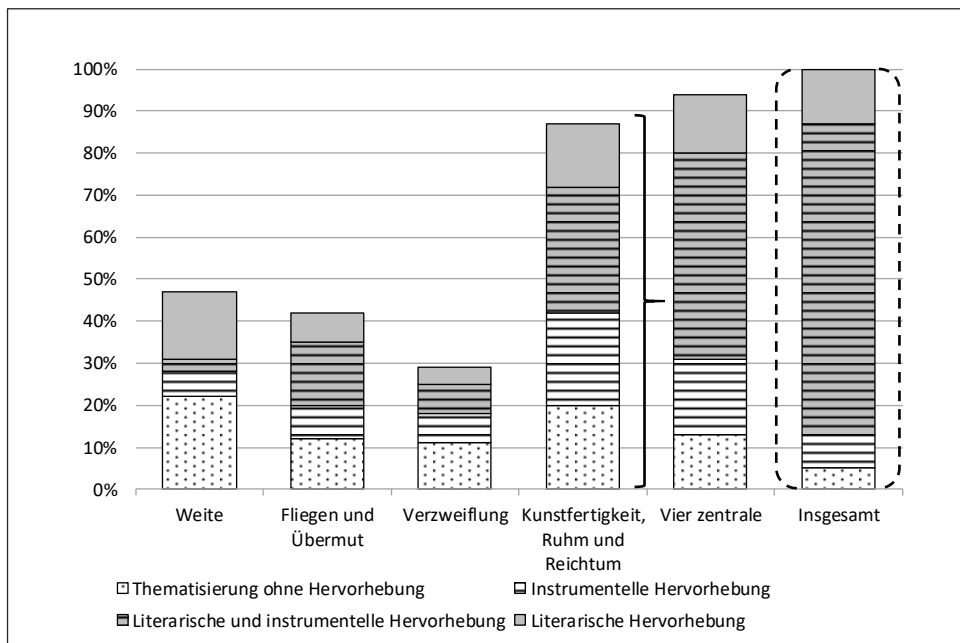


Abb. 3: Anteil der Kinder (N=96), die sich in Sprachformen für vorgestellte Erfahrung einschreiben (Sage)

Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Schreiben zum Gemälde und beim Schreiben zur Figur, obwohl beide Vorgaben keinen direkten Fundus an Sprachformen für Transformationsprozesse zur Verfügung stellen (s. Abb. 4).

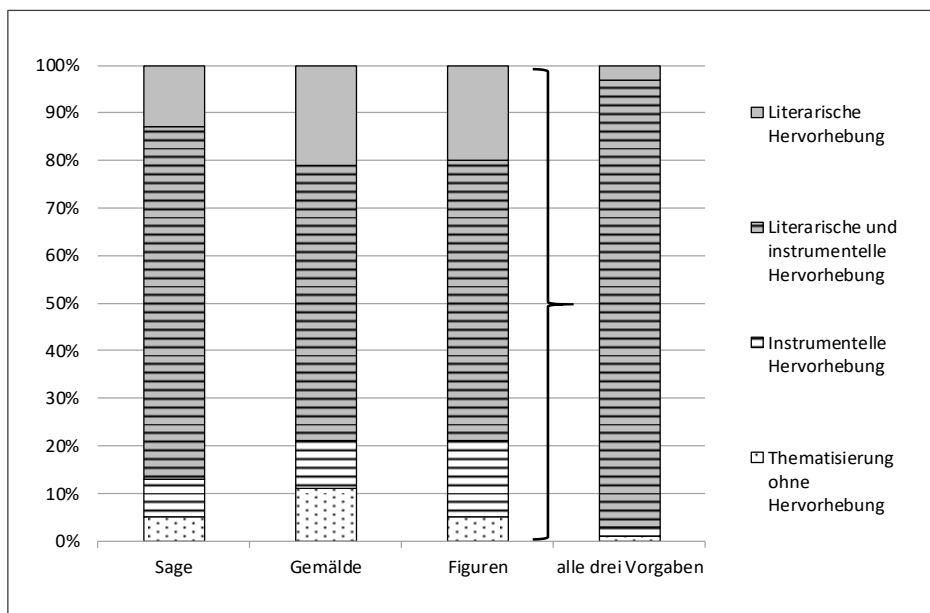


Abb. 4: Anteil der Kinder (N=96), die sich in Sprachformen für vorgestellte Erfahrung einschreiben

Allein die Möglichkeit, sich das auf dem Bild Dargestellte als Teil einer Storyworld vorzustellen, in der die Erfahrungen von Liebe, Gefahr, Heimat, Fremde u. a. für die Figuren eine zentrale

<sup>8</sup> Auf der Grundlage erhobener Daten in den Bereichen Rechtschreibung, Lesen und Textschreiben wurden die Schülerinnen und Schüler drei Leistungsbereichen zugeordnet (stark, durchschnittlich, schwach).

Rolle spielen, erzeugt ein Sich-Einschreiben in Sprachformen, die diese Erfahrungen hervorheben. Die Relevanz der Vorstellungsbildung zeigt sich hier besonders deutlich. Im Vergleich scheint die Sage auf den ersten Blick etwas geeigneter, das Erprobten literarischer Hervorhebungen zu befördern. Die Gesamtauswertung zeigt jedoch auch, dass jedes zehnte Kind nur beim Schreiben zum Gemälde oder zur Figur literarische Sprachformen erprobt. Eine Vielfalt an Zugängen scheint also geeignet, um Musterbildung zu befördern – und auch, um Erzählfähigkeiten zu untersuchen.

Deutliche Unterschiede zeigen sich erst beim Vergleich der Anzahl hervorgehobener Sprachformen: Die Kinder, die in Einzugsgebieten mit hohen Sozialindizes zur Schule gehen, bringen im Durchschnitt deutlich mehr – fast doppelt so viele – hervorgehobene Sprachformen zu Papier als jene aus Einzugsgebieten mit niedrigen Sozialindizes – und zwar beim Schreiben zu allen drei Vorgaben (s. Abb. 5).

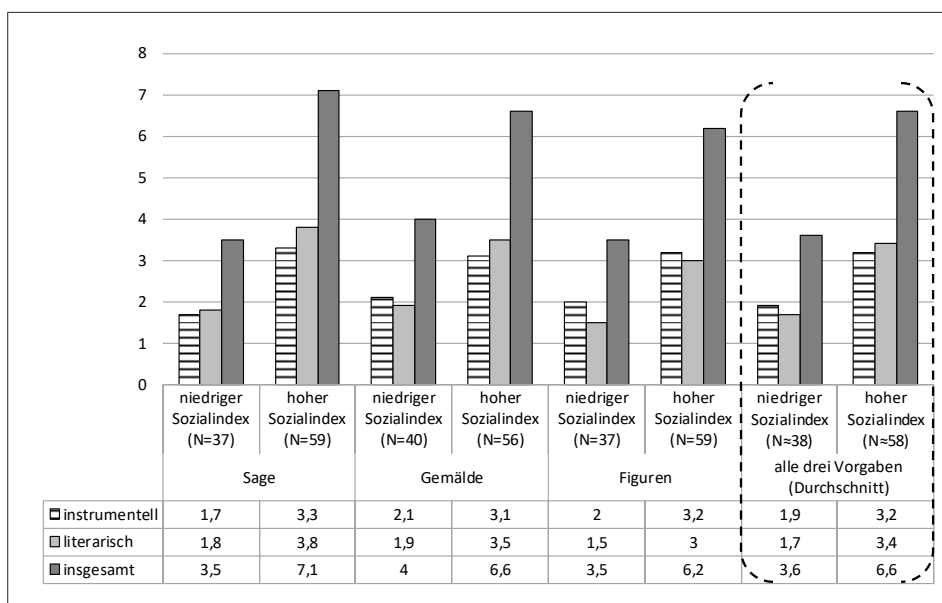


Abb. 5: Durchschnittliche Anzahl hervorgehobener Sprachformen pro Kind unterschieden nach Einzugsgebieten

Aber die Untersuchung zeigt auch, dass die sozial benachteiligten Kinder sich nicht auf instrumentelle Hervorhebungen beschränken, sondern in ähnlichem Umfang literarische Sprachformen erproben. Zudem unterscheidet sich die durchschnittliche Länge der Texte. Die Schülerinnen und Schüler, die in Einzugsgebieten mit hohem Sozialindex zur Schule gehen, bringen beim Schreiben zu allen drei Vorgaben durchschnittlich deutlich mehr Wörter zu Papier (182) als die Schülerinnen und Schüler aus Einzugsgebieten mit niedrigem Sozialindex (115).<sup>9</sup> Setzt man allerdings die durchschnittliche Anzahl hervorgehobener Sprachformen mit der Textlänge ins Verhältnis, wird deutlich, dass der prozentuale Anteil hervorgehobener Sprachformen in diesen Einzugsgebieten nicht sehr viel niedriger ist (3,2) als in Einzugsgebieten mit hohem Sozialindex (3,7).

Ein Vergleich, der auch den sprachlichen Hintergrund einbezieht, zeigt, dass soziale Unterschiede deutlicher ins Gewicht fallen, als sprachliche (s. Abb. 6). Im Durchschnitt enthalten die Texte der einsprachig deutsch aufwachsenden Kinder aus Einzugsgebieten mit hohen Sozialindizes am meisten hervorgehobene Sprachformen, insbesondere literarische. Aber auch die mehrsprachig aufwachsenden Kinder erkunden beim Schreiben zu allen drei Vorgaben solche

<sup>9</sup> Im Vergleich zu anderen Studien ist die durchschnittliche Textlänge auch in Gebieten mit niedrigem Sozialindex bemerkenswert hoch. Während z. B. die einsprachig deutsch aufwachsenden Schülerinnen und Schüler (N=39) einer ländlichen Mittelpunktschule in der Longitudinalstudie von Augst et al. (2007) am Ende von Klasse 3 durchschnittlich 93 Wörter beim Schreiben zum Bildimpuls (Schwarz-Weiß Zeichnung einer Figur, die mit brennender Kerze einen dunklen Raum betritt) zu Papier bringen (vgl. ebd., 61), sind es bei den überwiegend mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern aus Hamburger Einzugsgebieten mit (sehr) niedrigen Sozialindizes beim Schreiben zum Gemälde (N=40) Mitte Klasse 3 durchschnittlich 104 Wörter.

Sprachformen, und zwar tendenziell in höherem Umfang als die einsprachig deutsch aufwachsenden Kinder aus Einzugsgebieten mit niedrigen Sozialindizes.<sup>10</sup>

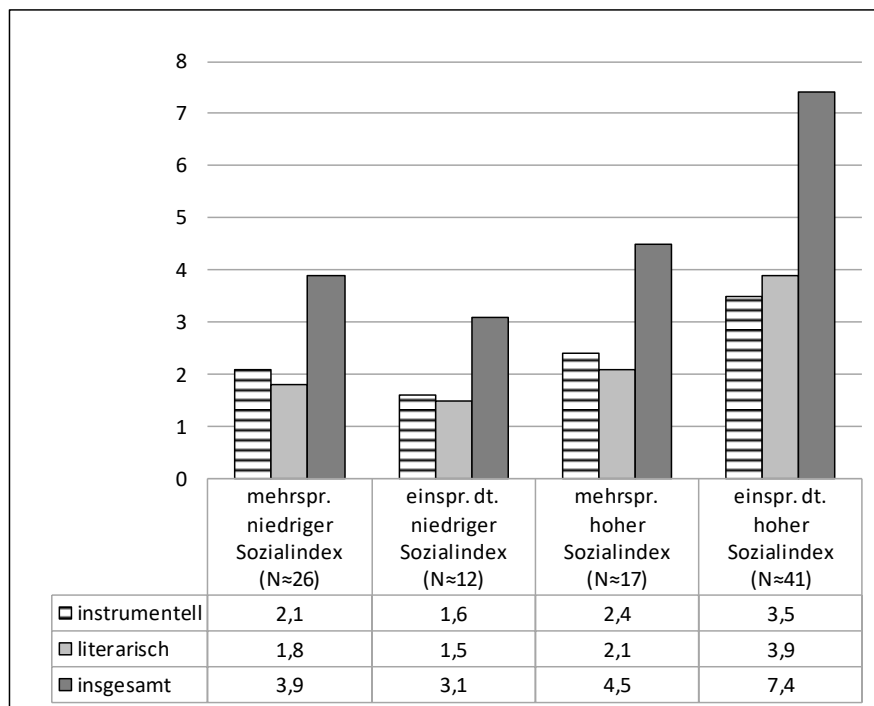


Abb. 6: Durchschnittliche Anzahl hervorgehobener Sprachformen pro Kind unterschieden nach Einzugsgebieten und Sprachen (alle drei Vorgaben)

Auch wenn der Umfang, in dem die Schülerinnen und Schüler literarische Sprachformen erproben, unterschiedlich hoch ist, weisen die Analysen daraufhin, dass die Möglichkeit, überhaupt einen Zugang zu sprachlichen Hervorhebungen, zu literarischen Formen des Ausdrucks zu finden, unabhängig vom Sozialindex des Einzugsgebietes und dem sprachlichen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler (sowie ihren Leistungen in drei zentralen Bereichen des Deutschunterrichts) ist.

## 5 | Diskussion der Befunde

Mit der inhaltsbezogenen Betrachtung sprachformaler Phänomene in Texten von Lernerinnen und Lernern wurde ein Versuch unternommen, narratologische und linguistische Erkenntnisse aufeinander zu beziehen. Die Analysen zeigen eine intensive gedankliche Auseinandersetzung der Kinder mit den rezipierten Inhalten und einen deutlichen Niederschlag des ‚Literarischen‘ in ihren Texten. Die von den Schülerinnen und Schülern erprobten Sprachformen geben Korrespondenzen zur Vorgabe zu erkennen, die zeigen, dass die Muster der Vorgaben nicht imitiert werden, sondern ein Sich-Einschreiben in Inhalte und Formen ein Transformationsprozess ist, an dem die Vorstellungsbildung maßgeblich beteiligt ist. Vor dem Hintergrund eines narratologisch fundierten Erzählbegriffs, der vorgestellte Erfahrung als zentrales Element von Erzählungen betrachtet, geraten Sprachformen in Lernertexten in den Blick, in denen sich die Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter nicht nur als literale, sondern auch als ästhetische, literarische Kompetenz zeigt. Bemerkenswert ist, dass die Vorgaben mit narrativem Gehalt auch sozial benachteiligten und auch mehrsprachig aufwachsenden Kindern Zugänge zur Darstellung vorgestellter Erfahrung in Form von sprachlichen Hervorhebungen

<sup>10</sup> Da die Anzahl der einsprachig deutsch aufwachsenden Schülerinnen und Schüler in Einzugsgebieten mit niedrigem Sozialindex gering ist, müsste diese Tendenz überprüft werden.

eröffnet. Die Betrachtung einzelner Sprachformen ermöglicht, Gelungenes in Texten von Kindern wahrzunehmen, deren Sprach- und Erzählkompetenz üblicherweise als defizitär beschrieben wird.

In etlichen Studien zur schriftlichen Erzähentwicklung spiegelt sich die sprachwissenschaftliche Orientierung in einer Reduzierung des Erzählens auf die Auswahl passender ‚sprachlicher Mittel‘, mit denen strukturelle und stilistische Aspekte einer (Höhepunkt-) Erzählung realisiert werden, und in einer Nachrangigkeit der Inhalte wider. Die Konzentration auf formale Aspekte verkennt aber die Bedeutung der Vorstellungsbildung für das Schreiben. Diese entzündet sich nicht losgelöst von einer gedanklichen Auseinandersetzung mit Inhalten, mit dem, *was* erzählt wird, und mit der Bedeutung, die es für den Einzelnen, die Einzelne entfaltet. Prozesse der Sinnbildung, die ein zentrales Forschungsfeld der Literaturwissenschaft sind, aus schreibdidaktischen Überlegungen zum Erzählen auszuklammern, scheint dem Gegenstand nicht angemessen.<sup>11</sup>

Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass ein rezeptiver Zugang, der das Erzeugen vorgestellter Welten, von Storyworlds, befördert, schreibdidaktisch relevant ist. Es hat sich gezeigt, dass die Vielfalt der erprobten Sprachformen beim Schreiben zu Vorgaben mit narrativem Gehalt viel größer ist als das, was sich in der Schule explizit vermitteln ließe, und auch als das, was eine linguistisch fundierte Schreibentwicklungsforschung bisher in den Blick gerückt hat. Es ist das Verdienst von Augst zu zeigen, dass die „emotionale Involvierung“ nicht die höchste Stufe der Erzähentwicklung darstellt, sondern ein eigenständiges Phänomen, „das die erzählenden Kinder von Anfang an beschäftigt“ (Augst 2010, 65). Allerdings geht Augst davon aus, dass die Ursache der emotionalen Involvierung der „Erzählton“ ist – also ein stilistisches Phänomen. Er nimmt an, dass der Erzählton eine eigene Ontogenese durchläuft von „prä-narrativ rudimentär“ über „narrativ konventionell“ bis zu „literar-ästhetisch individuell“ (vgl. ebd., 93). Vor dem Hintergrund der Befunde zum schriftlichen Erzählen im Kontext von Wort und Bild erscheint es sinnvoll, diesen Entwurf eines Entwicklungsmodells zum Erzählton in Frage zu stellen. Die Untersuchung zeigt, dass die Kinder sich Mitte Klasse 3 nicht auf „memorierte Elemente: feste Fügungen, Floskeln und Interjektionen“ (ebd.) beschränken, wie Augst es als charakteristisch für die prä-narrativ rudimentäre Stufe beschreibt. Sie imitieren auch nicht die in den Vorgaben enthaltenen Sprachformen im Sinne memorierter Elemente. Vielmehr zeigen sich in ihren Texten eine Fülle an literarischen Sprachformen, die Augst vor allem in Texten von Neuntklässlern findet (vgl. ebd., 88). Formen des literarischen Ausdrucks sind Schreiberinnen und Schreibern schon im Grundschulalter zugänglich, aber nicht als stilistisches Phänomen, mit dem die Texte im Hinblick auf potenzielle Leserinnen und Leser ansprechend gestaltet werden, sondern als Formen des Ausdrucks von vorgestellter Erfahrung. Auch bei der Untersuchung von Sprachformen für die Ereignisfolge zeigt sich die Bedeutsamkeit der Zugänge zur *Vorstellung* einer Ereignisfolge und zwar nicht nur für das Erproben von Sprachformen, die die Ereignisfolge zeitlich markieren, sondern auch für räumliche oder kausale Markierungen (vgl. Schüler 2019). Die jungen Schreiberinnen und Schreiber beschränken sich auch dabei weder auf formelhafte Ausdrücke wie „eines Tages“ noch auf eine durchgängige Markierung der Ereignisfolge mit „(und) dann“. Das Erzählen zur Bildergeschichte wird (u. a.) kritisiert, weil die Aufgabenstellung Schreibende in die Rolle des Wahrnehmungssubjekts zwingt, anstatt ihnen den Sprung in den Vorstellungsraum zu eröffnen, mit der Folge, dass deiktische Ausdrücke wahrnehmungsverankernd und nicht narrationstypisch benutzt werden (vgl. Bredel 2001, 13 ff.). Beim Schreiben zu den drei Vorgaben mit narrativem Gehalt bringen die Schülerinnen und Schüler fast ausschließlich narrationstypische deiktische Zeitangaben zu Papier.

Ein entwicklungspsychologisch geprägter Blick kann dazu führen, (bestimmte) literarische Sprachformen in Lernertexten als „präkonventionelle“ Formen der Darstellung im Sinne eines ‚noch nicht könnenden‘ Verhaltens zu beschreiben im Gegensatz zu „postkonventionel-

<sup>11</sup> Ursula Bredel und Irene Pieper plädieren für eine integrative Deutschdidaktik. Sie arbeiten heraus, dass die „Bezugsgegenstände beim Textschreiben [...] sprachdidaktisch oft unterbelichtet bleiben, während sie literaturdidaktisch eher fokussiert werden“ (Bredel/Pieper 2015, 257). Für eine differenzierte Betrachtung textgebundener Textsorten fordern sie eine Berücksichtigung der Reziprozität von Textrezeption und Textproduktion (vgl. ebd.).

len“ Formen der Darstellung, die sich auf eine bewusste Überschreitung konventioneller Ausdrucksformen zurückführen lassen (vgl. Pohl 2014). Wie aber kann entschieden werden, ob Isras beim Schreiben zur Sage die morphologische Wiederholungsfigur bewusst eingesetzt hat, um (auf unkonventionelle Weise) Dädalus' Verzweiflung zum Ausdruck zu bringen (Der Vater schrie, warum, warum, wenn mein Sohn stirbt, dann sterbe ich auch, S63m), oder ob die Wiederholung unbewusst vielleicht ihrer subjektiven emotionalen Involviertheit entspringt? Und vor allem: Welche Rolle spielt diese Unterscheidung für die Unterstützung von Aneignungsprozessen? In didaktischer Perspektive scheint es weder sinnvoll, Isras Formulierung als defizitär zu betrachten, noch Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter als Poeten zu bezeichnen, sondern es geht darum, Heranwachsenden unterschiedliche Möglichkeiten des Ausdrucks von (vorgestellter) Erfahrung zu eröffnen.

Der Schwerpunkt unterrichtlicher Bemühungen liegt zumeist auf der expliziten Vermittlung narrativer Strukturmerkmale und prototypischer Formulierungshilfen (z. B. „Finde einen Anfang, eine Mitte und einen passenden Schluss. Überlege dir eine Überschrift. Halte die Erzählzeit ein. Verwende treffende Adjektive und Verben. Verwende verschiedene Satzanfänge. Schreibe sinnvolle Sätze. Verwende die wörtliche Rede.“ (Zebra 3. Wissensbuch Sprache/Lesen 2013, U3)). Da Musterbildungsprozesse aber sehr komplex und individuell sind, entziehen sie sich weitgehend direkter Einflussnahme durch explizite Lehre. Dennoch ist es möglich, im Unterricht Spielräume für narrative Musterbildung zu eröffnen,

- | durch Zugänge zu einem vielfältigen Geschichtenfundus, der unterschiedliche Themen, Gattungen und Medien einschließt;
- | durch Aufgaben, die zur Transformation des Gehörten, Gesehen, Gelesenen anregen und ermöglichen, selbst zu bestimmen, was erzählwürdig ist;
- | durch einen Austausch zu Erzählungen und narrativen Mustern in der Lerngruppe;
- | durch Rückmeldungen zu gelungenen Sprachformen in Erzählungen von Schülerinnen und Schülern.

Ein Austausch zu Gelungenem im eigenen Text kann Prozesse der Bewusstwerdung anstoßen (vgl. Schüler/Dehn 2018). Der Blick auf Sprachformen ermöglicht, Gelungenes auch unabhängig vom gesamten Text wahrzunehmen und zu benennen. Neben Aufgaben, die einen Zugang zu narrativen Mustern eröffnen, geht es also auch darum, narrative Muster in Texten von Schülerinnen und Schülern zu erkennen. In diesem Sinne kann die entstandene (erweiterbare) Übersicht zu Sprachformen für vorgestellte Erfahrung, die in den Texten der Schülerinnen und Schüler aus Klasse 3 vorkommen (siehe Abb. 1a im Anhang), zur Sensibilisierung für Sprachformen in Erzählungen beitragen – in der Schule, in der Lehrer(aus)bildung und in der Forschung.<sup>12</sup> Die Übersicht versteht sich nicht als ‚Checkliste‘ zur Vermittlung und Überprüfung sprachformaler Muster, sondern möchte dazu beitragen, eine Vorstellung von narrativen Mustern zu gewinnen und sensibel dafür zu werden, in welchen Sprachformen sich vorgestellte Erfahrung zeigen kann. In welchen Formen sie erkennbar wird, muss für jeden Text in einem Wechselspiel von Analyse und Deutung neu herausgelesen werden. Vergleichsstudien zu literarischen Sprachformen in Texten, die zu unterschiedlichen Aufgaben (bzw. Vorgaben) entstanden sind, und solche, die untersuchen, wie sich ein Zugang zu vorgestellter Erfahrung im Vergleich zu herkömmlichen Aufgaben- und Übungsformaten (langfristig) auf das schriftliche Erzählen auswirkt, könnten dazu beitragen, die Wirksamkeit verschiedener Konzepte des Schreibunterrichts zu erforschen (vgl. Rüßmann et al. 2016, 42).

Die Vermittlung metasprachlichen expliziten Wissens mit dem Ziel, „die von der Sprachgemeinschaft hervorgebrachten Ordnungen der Sprache selbstreflexiv – und in kritischer Absicht selbstbewusst – thematisieren zu können“ (Feilke 2001, 17), darf selbstverständlich nicht aufgegeben werden. Helmuth Feilke mahnt aber auch an, dass der hohe Stellenwert der Sprachbewusstheit in der Didaktik nicht dazu führen darf, „dass die Formen und das Potential impliziten und imitativen Lernens aus der Forschung ausgeblendet bleiben“ (ebd.). In didaktischer

<sup>12</sup> Für eine Übersicht zu Sprachformen für die Ereignisfolge vgl. Schüler (2019, 143 f.).



Perspektive ist ein Anliegen der Studie, das Potenzial impliziter Sprachbildung in der Grundschule – auch als Grundlage für explizite Vermittlung und Analyse – (wieder) in den Blick zu rücken: Es braucht eine Geschichte, um erzählen zu lernen.

## Literatur

- Adamzik, Kirsten (2004): Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Niemeyer.
- Anderegg, Johannes (1985): Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Augst, Gerhard (2010): Zur Ontogenese der Erzählkompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In: Pohl, Thorsten / Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, S. 63–95.
- Augst, Gerhard / Disselhoff, Katrin / Henrich, Alexandra / Pohl, Thorsten / Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt am Main: Lang.
- Becker, Tabea (2013): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2019): FAQs zum Hamburger Sozialindex. Online unter <<http://www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex/4025318/artikel-faq-sozialindex>> (Letzter Aufruf 17.09.2019).
- 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 (2001): Ohne Worte – Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bilder Geschichten. In: Didaktik Deutsch, 6, H. 11, S. 4–21.
- Bredel, Ursula / Pieper, Irene (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn: Schöningh UTB.
- Caracciolo, Marco (2014): The experientiality of narrative. An enactivist approach. Berlin: de Gruyter.
- Christensen, Timm / Dehn, Mechthild (2012): Heterogene Lernentwicklungen in der Grundschule: Zur Konzeption des Schreibunterrichts. In: Fürstenau, Sara (Hg.): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, S. 101–122.
- Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin: Volk und Wissen / Düsseldorf: Kamp-Schulbuchverlag.
- Dehn, Mechthild (2002): Kollektive Erzählprozesse – individuelle Geschichten. Medien und Mythos in Kindertexten. In: Hug, Michael / Richter, Sigrun (Hg.): Ergebnisse aus soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 62–77.
- Dehn, Mechthild (2005): Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: Dehn, Mechthild / Hüttis-Graff, Petra (Hg.): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 8–32.
- Dehn, Mechthild / Merklinger, Daniela / Schüler, Lis (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Klett Kallmeyer. [Neubearbeitung und wesentliche Erweiterung der ersten Ausgabe von Dehn 1999].
- Dehn, Mechthild / Merklinger, Daniela / Schüler, Lis (2014): Narrative Acquisition in Education Research and Didactics. In: Hühn, Peter / Meister, Jan Christoph / Pier, John/Schmid, Wolf (Hg.): Handbook of Narratology. 2nd edition, fully revised and expanded. Berlin: de Gruyter, S. 489–506.
- Dehn, Mechthild / Schnelle, Irmtraud (2000): "Das geht nicht aufs Papier!". Schreiben und Malen zu "Dädalus und Ikarus". In: Die Grundschulzeitschrift, 29, H. 123, S. 18–21.
- Feilke, Helmuth (2001): Über sprachdidaktische Grenzen: Von „Erfindern“, „Entdeckern“ und „Mentoren“. In: Didaktik Deutsch, 6, H. 10, S. 4–25.
- Fludernik, Monika (1996): Towards a "natural" narratology. London: Routledge.
- Fludernik, Monika (2013): Erzähltheorie. Eine Einführung. 4., erneut durchgesehene Auflage. Darmstadt: WBG.
- Gius, Evelyn / Jacke, Janina (2016): Zur Annotation narratologischer Kategorien der Zeit. Guidelines zur Nutzung des CATMA-Tagsets. Version 2.0. Online unter <<http://heureclea.de/wp-content/uploads/2016/11/guidelinesV2.pdf>> (Letzter Aufruf 17.09.2019).
- Gülich, Elisabeth / Hausendorf, Heiko (2000): Vertextungsmuster Narration. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heinemann, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 369–385.
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta M. (1996): Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herman, David (2009): Basic Elements of Narrative. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hoffmann, Ludger (Hg.) (2009): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin: de Gruyter.

- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa.
- Labov, William (1972): *Language in the inner city. Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, S. 354–396.
- Labov, William / Waletzky, Joshua ([1967] dt. 1973): *Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung*. In: Ihwe, Jens (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Eine Auswahl. Texte zur Theorie der Literaturwissenschaft*. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer, S. 78–126.
- Lahn, Silke / Meister, Jan Christoph (2013): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Mukařovský, Jan ([1948] dt. 1967): *Kapitel aus der Poetik*. Aus dem Tschechischen übersetzt von Walter Schamshula. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ohlhus, Sören (2011): *Kontextuelle und literarische Ressourcen im Erzählerwerb*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33, H. 2, S. 231–249.
- Ohlhus, Sören (2014): *Erzählen als Prozess. Interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ohlhus, Sören / Quasthoff, Uta (2005): *Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter*. In: Wieler, Petra (Hg.): *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 49–68.
- Plett, Heinrich Franz (2000): *Systematische Rhetorik. Konzepte und Analysen*. München: Fink.
- Pohl, Thorsten (2014): *Präkonventionalität, Konventionalität, Postkonventionalität – im Schreiben und Schreiben Lernen*. In: Kruse, Norbert / Ehlich, Konrad / Maubach, Bernd / Reichardt, Anke (Hg.): *Unkonventionalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben*. Berlin: Erich Schmidt, S. 33–49.
- Prechtl, Peter (1999): *Sprachphilosophie. Lehrbuch Philosophie*. Stuttgart: Metzler.
- 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*, H. 2, S. 56–68.
- Rüßmann, Lars / Steinhoff, Torsten / Marx, Nicole / Wenk, Anne Kathrin (2016): *Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen*. In: *Didaktik Deutsch*, 21, H. 40, S. 41–59.
- Ryan, Marie-Laure (2014): *Space*. In: Hühn, Peter / Meister, Jan Christoph / Pier, John / Schmid, Wolf (Hg.): *Handbook of Narratology*. 2nd edition, fully revised and expanded. Berlin: de Gruyter, S. 796–811.
- Schmidlin, Regula (1999): *Wie deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen, Basel: Francke.
- Schreier, Margrit (2014). *Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]*. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 15, H. 1, Art. 18. Online unter <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>> (Letzter Aufruf 17.09.2019).
- Schüler, Lis (2019): *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Stuttgart: Metzler.
- Schüler, Lis / Dehn, Mechthild (2018): *Perspektiven der Grundschulkinde auf „besondere Worte“ in ihren Geschichten*. In: Bär, Christina / Uhl, Benjamin (Hg.): *Texte schreiben in der Grundschule – Zugänge zu kindlichen Perspektiven*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 41–61.
- Sommer, Roy (2010): *Methoden strukturalistischer und narratologischer Ansätze*. In: Nünning, Vera / Nünning, Ansgar (Hg.): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen*. Stuttgart: Metzler, S. 91–108.
- Stamann, Christoph / Janssen, Markus / Schreier, Margrit (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung [24 Absätze]*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17, H. 3, Art. 16. Online unter <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603166>> (Letzter Aufruf 17.09.2019).
- Sternberg, Meir (1992): *Telling in Time (II): Chronology, Teleology, Narrativity*. In: *Poetics Today*, 13, H. 3, S. 463–541.
- Uhl, Benjamin (2015): *Tempus – Narration – Medialität. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Uhl, Benjamin (2018): Quantitative Inhaltsanalyse. Quantifizieren um jeden Preis?! In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 323–340.
- Wardetzky, Kristin (1992): Märchen-Lesarten von Kindern. Eine empirische Studie. Berlin: Lang.
- Wardetzky, Kristin / Weigel, Christiane (2008): Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Weinhold, Swantje (2010): Vom Sinn 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.
- Wieler, Petra (Hg.) (2005): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- 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 (Hg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 123–148.
- Zebra 3. Wissensbuch Sprache/Lesen. Stuttgart: Klett 2013, U3.

Dr. Lis Schüler

Universität Kassel  
lis.schueler@uni-kassel.de

## Anhang

Abb. 1a: Übersicht über Sprachformen für vorgestellte Erfahrung, die in den Schülertexten vorkommen

Kategorien	Sprachformen für vorgestellte Erfahrung		Beispiele aus dem Korpus
Thematisierung ohne Hervorhebung	[Vorgestellte Erfahrung]		[...] und er fiel in die <i>Tiefe</i> (S45d) Nach fünf Stunden sind die beiden angekommen und haben sich <i>geküsst</i> (G68d) Rotkäppchen war <i>traurig</i> (F98m)
	Instrumentelle Hervorhebung	Intensitätspartikeln und andere Intensifikatoren	„Echte“ Intensitätspartikeln
		Intensivierende Adjektive	Er war <i>richtig</i> tapfer (G72d)
		Intensivierende Adverbien	Sie war <i>so</i> schön (F67m)
		Intensivierung durch Komposition oder Präfigierung	[...] und brachte sie zu einem <i>wunderschönen</i> See (G85m)
		Gradpartikeln	[...] irgendwann war der Schüler <i>sogar</i> noch besser (S51d)
		Abtönungspartikeln	Da fuhr das Boot <i>einfach</i> los (G92m)
Interjektionen		Primäre Interjektionen	Der eine Räuber sagt: „ <i>Oh</i> , wie rührend“ (F66d)
		Sekundäre Interjektionen	Der König sagte: <i>Toll</i> , können Sie mir ein Königreich bauen (S79m)
Graphische Elemente		Grapheme	Der König der Löwen schrie: „Wo, wo ist mein Kind, <i>neeeeeiiiiinnnn!</i> “ (F83m)
	Supragrapheme	Ein Soldat schrie: „ <i>AUS</i> länder!“ (G86m)	
	Graphische Sinnbilder	Am nächsten Tag sah er eine schöne Frau und die heiratete ☺ ihn ♡ (G77d)	

Phonologische Figuren	Ersetzung	Plötzlich schallte es aus Lautsprechern [...] <i>Isch habe disch gschad schkeinde Fragsche geschelscht</i> (G01d)
	Wiederholung	Dädalus war ein <i>berühmter</i> Baumeister (S58m)
	Lautmalerei	Er ist eingeschlafen. <i>Zzzzzzzzz</i> . Es war morgens (F89m)
Morphologische Figuren	Hinzufügung	Er hat [...] einen <i>Flügelflieger</i> gemacht (S52m)
	Ersetzung	Als er gerade durch die Stadt ging, sah er <i>Würgman</i> (F65d)
	Wiederholung	Dädalus baute <i>sehr, sehr</i> lange (S79m)
Syntaktische Figuren	Erweiterung	Warum erschreckst <i>du</i> mich, <i>du Jaguar!</i> (F79m)
	Tilgung	[...] sie durften Dädalus <i>nicht aus den Augen lassen und schon gar nicht ins Meer</i> (S12m)
	Umstellung	<i>Besonders</i> fiel ihm eine Frau auf (G51d)
	Wiederholung	[...] <i>flieg nicht zu tief, die Flügel könnten das Wasser berühren, du könntest untergehen, flieg nicht zu weit oben, das Wachs könnte schmelzen, du könntest stürzen</i> (S12m)

Literarische Hervorhebung	Semantische Figuren	Erweiterung	Leo wollte immer in die <i>weite Welt</i> (F11d)
		Tilgung	Sie waren <i>auf dem weiten Meer gefangen</i> (G33d)
		Ersetzung	Da waren Palmen, Kokosnüsse, Sand <i>wie ein Paradies</i> (G94d)
		Wiederholung	Und die drei waren <i>glücklich und zufrieden</i> (G97m)
	Narrative Struktur	Spannung	[...] plötzlich stand sie vor einer dunklen Höhle, <i>sie wusste nicht, was auf sie zukommen würde</i> , aber schwamm rein (F04d)
		Neugier	[...] und dann ist <i>es</i> passiert. Lala ist in die Schlucht gefallen (F73d)
		Überraschung	<i>Aber in Wirklichkeit lebte Ikarus noch, er ist geschwommen</i> (S31d)
	Meta-narrative Elemente	Selbstbeschreibung	Rotkäppchen kam langsam näher und aus dem Baum sprang ein Hase raus und sein Fell war so weiß wie Schnee, vielleicht aber auch heller, <i>ich weiß es nicht, denn ich war ja nicht live dabei, um zu sehen, wie weiß seine Haut war</i> (F34m)
		Explizite Wertungen/Kommentare	Und sie hatten ein Haus ☺ <i>zu[m] Glück</i> (G83m)
		Leseransprache	So, jetzt hast <i>du</i> einen Eindruck gekriegt, wie diese Pippi lebt (G50d)