

### **Erzählerwerb in Erziehungswissenschaft und Didaktik**

*Deutsche Übersetzungsfassung von „Narrative Acquisition in Educational Research and Didactics“ aus: Peter Hühn u.a.: Handbook of Narratology. Berlin: de Gruyter 2014, S. 489-506 - mit freundlicher Genehmigung des Verlags;*

s. auch „Living Handbook of Narratology“ <http://www.lhn.uni-hamburg.de>

#### **1. »Definition«<sup>1</sup>**

Gegenstand des Artikels sind Forschungsansätze und -ergebnisse zum kindlichen Erzählen im ersten Lebensjahrzehnt in zwei Hinsichten: (1) Erwerb und Entwicklung der produktiven und rezeptiven Erzählfähigkeit, (2) Möglichkeiten der Ausbildung der produktiven und rezeptiven Erzählfähigkeit in der Schule und Kriterien für deren Bewertung. Spezielle Aufmerksamkeit gilt hierbei den Unterschieden zwischen faktualen und fiktionalen sowie zwischen mündlichen und schriftlichen Formen des Erzählens.

Die Forschungen werden vor allem im Hinblick auf drei ausgewählte Aspekte der Erzählkompetenz betrachtet, die signifikant sind für ihre Entwicklung und Ausbildung in Lebenswelt und Schule: (1) experientiality (Erfahrungshaftigkeit) als bevorzugter Referenzrahmen für den Inhalt des Erzählens: Kinder rezipieren und produzieren Geschichten vornehmlich über den Bezug auf ihre Erfahrung von Wirklichkeit und ihre Erfahrung mit Geschichten, (2) tellability (Erzählwürdigkeit) als Kriterium für die Relevanz des Erzählten: Bis in die ersten Grundschuljahre sind Kinder nicht immer in der Lage, die Erzählwürdigkeit ohne Unterstützung von Erwachsenen formulieren und beurteilen zu können. (3) einen Fundus an Geschichten, ihre Inhalte und Strukturen – in traditionellen und modernen Medien.

#### **2. »Explication«**

Experientiality, „the quasi-mimetic evocation of ‚real-life experience‘“, fasst Fludernik (1996: 12) als wesentliches Merkmal von Erzähltexten. Kinder beziehen sich sowohl beim Verstehen als auch beim Produzieren von Erzählungen auf die persönliche Erfahrung von Wirklichkeit. Wenn Erwachsener und Kind gemeinsam ein Buch betrachten oder der Erwachsene eine Geschichte vorliest oder erzählt, verbindet das Kind das Gesehene und Gehörte mit seiner Erfahrung (Wieler 1997). Es stellt sich etwas vor, erinnert sich, nimmt teil an der dargestellten Wirklichkeit und vergewissert sich damit auch seiner selbst. Experientiality als Entstehensgrund für das Erzählen ist in der Narratologie ein Ansatz unter anderen zur Definition von Narrativität: „to characterize the purpose and function of the storytelling as a process that captures the narrator’s past experience, reproduces it in a vivid manner...“ (Fludernik 2003: 245). Zentral ist die Kategorie der Erfahrungshaftigkeit auch in der Entwicklungspsychologie und der Erziehungswissenschaft. Bruner spricht von „the narrative construal of reality“ (1996: chap. 7): „... we organize our experience and memory of human happenings mainly in form of narrative“ (Bruner 1991: 4). Vorgelesene und erzählte Geschichten – gleich ob sie fiktional oder faktual sind – eröffnen Kindern alternative Erfahrungen, die gleichermaßen ihre Sicht auf Welt bestätigen oder verändern können, indem sie Erfahrungen darstellen und zugleich auch ermöglichen. Auf

---

<sup>1</sup> Die für alle Beiträge des Handbuchs identischen Überschriften sind Englisch belassen und durch Anführungszeichen markiert.

diese Weise vermitteln Erzählungen von Beginn des Sprechens an zwischen “the canonical world of culture and the more idiosyncratic world of beliefs, desires, hopes” (Bruner 1990: 52).

Das, was erzählt wird, muss für jemanden von Interesse sein, für den Erzähler oder den Zuhörer/Zuschauer. Tellability (Labov 1972) hängt von der Evaluation ab. Labov & Waletzky (1967) unterscheiden zwei Funktionen des Erzählens, die referentielle und die evaluative. Die evaluative Funktion betrifft „the means used by the narrator to indicate the point of the narrative, its *raison d'être*: why it was told, and what the narrator is getting at“ (Labov 1972: 366). Einer “so what?” Reaktion des Hörers wird durch die Evaluation vorgebeugt. Ob die Erzählwürdigkeit gegeben ist, hängt vom Kontext ab. So sind die Bilderbücher, die alltägliche Ereignisse aus dem Kinderleben darstellen (Geburts- tag, Tagesablauf), für Kinder sehr wohl erzählwürdig, weil diese sich in ihrer Ausbildung von *scripts* bestätigt sehen und sie immer wieder betrachten und hören möchten. Es geht in diesem frühen Stadium nicht vorrangig um erwartungsbrechende Ereignishaftigkeit, sondern um Bestätigung des Bekannten. Erzählwürdig kann – wie bei der Geflechterzählung (Wagner 1986; dialogisches Erzählen mit offener Struktur) – auch ein gemeinsames Erlebnis sein, das durch das Erzählen in der Vorstellung allen wieder präsent wird. Dies Phänomen entspricht dem, was Lotman ([1970] 1977: 290-94) grundsätzlich als „Ästhetik der Identität“ (aesthetic of identity) von der erwartungsbrechenden „Ästhetik der Gegenüberstellung“ (aesthetic of opposition) abgrenzt. Erzählwürdigkeit ist in diesem Fall an die Funktion des Erinnerns eines persönlich bedeutsamen Erlebnisses geknüpft und nicht an den Bruch einer Erwartung. Ob durch Überraschung, Erinnerung oder Bestätigung begründet – die persönliche Bedeutsamkeit kristallisiert sich als ein zentrales Kriterium für Erzählwürdigkeit heraus (Fludernik 2003: 245).

Erzählwürdigkeit zu erzeugen ist in der Definition von Labov & Waletzky Aufgabe des Sprechers; ob das gelingt, ist aber auch vom Zuhörer abhängig und davon, wie er im gegebenen Kontext das Erzählte aufnimmt. Das heißt, das Kriterium betrifft vor allem den Adressatenbezug als Merkmal des Textes. „Tellability (...) is dependent on the nature of specific incidents judged by storytellers to be significant or surprising and worthy of being reported in specific contexts, thus conferring a ‘point’ on the story“ (Baroni → Tellability<sup>2</sup>). Die Erzählwürdigkeit ihrer Geschichte zu formulieren, fällt Kindern noch bis in die Schulzeit schwer. Erleichtert wird ihnen dies durch die gemeinsame Thematisierung im Gespräch. Für Lern- und Bildungsprozesse geht es vor allem am Anfang darum, dass der Erwachsene die Erzählwürdigkeit einer kindlichen Äußerung (z.B. „*Ich hab’ gelbe Gummistiefel!*“) erschließt und das dem Kind zu verstehen gibt (z.B. „*Sind die neu?/Die sind aber schön!/Waren die alten kaputt?/Hast du dir die Farbe ausgesucht?*“). Mit der Erkundung der Vorgeschichte kann der erwachsene Adressat auch zugleich die Erzählwürdigkeit herausstellen, die die persönliche Bedeutsamkeit der Äußerung für das Kind (und seine Zuhörer) betrifft. Ein „So what?“ dagegen – als Wort oder auch nur als Geste – würde das Kind nicht zu weiterem Erzählen ermutigen. Für Unterrichtsprozesse in der Grundschule ist die Erzählwürdigkeit ein zentrales Kriterium, weil sie oft erst in der Interaktion mit

---

<sup>2</sup> Alle mit → gekennzeichneten Literaturangaben sind Verweise auf Lemmata im Handbook of Narratology bzw. im Living Handbook of Narratology (<http://www.lhn.uni-hamburg.de>)

den Erwachsenen erzeugt und bestätigt werden kann und die Kinder sie erst allmählich selbst zum Ausdruck bringen können.

Das Erzählen orientiert sich an einem Fundus von gehörten, gelesenen, gesehenen Geschichten, von Figurenkonstellationen und Handlungsschemata und von Text- und Genremustern. Propp (1968 [1928]) hat ein (auf russische Zaubermärchen) begrenztes derartiges Repertoire von Figuren und Funktionen beschrieben. Für Heranwachsende ist gerade die begrenzte Zahl solcher Funktionen, wie sie Propp herausgearbeitet hat (z. B. Held (hero), Gegenspieler (villain), Helfer (magical agent or helper)) und wie sie auch für andere fiktionale Textformen zur Geltung gebracht werden können, lernförderlich. Wenn ein Kind, dem im Alter von dreieinhalb Jahren die Weihnachtsgeschichte aus einem Bilderbuch vorgelesen wird, am Schluss sagt: „*ist kein Bösewicht bei*“, zeigt das, wie früh sich kindliche Aufmerksamkeit auf solche Grundmuster z.B. die Aktanten betreffend richtet und daran ausbildet. Voraussetzung ist, dass das Kind einen „Geschichtenfundus“ kennen lernen kann. Der Fundus umfasst mündliche und schriftliche Erzählungen und auch Filme.

Aus dem Fundus an Strukturmustern von Geschichten, spielt in der Schule vornehmlich die sogenannte Höhepunkterzählung (Hühn → Event and Eventfulness) die entscheidende Rolle. Sie orientiert sich an dem Strukturmodell, das Labov und Waletzky anhand mündlicher Erzählungen Erwachsener auf die Frage „Were you ever in a situation where you thought you were in serious danger of getting killed?“ (1967: 14) herausgearbeitet haben. Dies Strukturmodell umfasst fünf Stufen: abstract, orientation, complication, resolution, coda (Labov & Waletzky 1967; Labov 1972). Kleinkinder und Kinder haben noch bis ins Schulalter Schwierigkeiten, dieses Strukturmodell zu realisieren. Gerade im Hinblick auf die „Orientierung“ und auf die Sequenzierung sind sie auf die Interaktion mit den Erwachsenen angewiesen, auf ihr Interesse, ihre Nachfragen, also – wie bei der Erzählwürdigkeit – auf „scaffolding“ (Bruner 1986). – Ein Grund für die Favorisierung der Höhepunkterzählung in der Schule mag in der leichten Bewertbarkeit kindlicher Erzählungen nach ihrem Maßstab liegen.

### **3. »Dimensions of the Concept and History of its Studies«**

#### **3.1 Funktion des Erzählens für die kindliche Entwicklung**

Das Einbetten von Erfahrungen in narrative Zusammenhänge beginnt schon im frühen Kindesalter: Erzählungen sind das erste Mittel, das Kinder nutzen, um Sinn zu stiften (Hymes 1982). Kleinkinder bilden kognitive Modelle von Ereignissen, die sie erlebt oder beobachtet haben, z.B. von Essens- oder Schlafenszeiten. Diese *scripts* sind zunächst recht fragmentarisch. Durch die Interaktion mit Erwachsenen entwickeln sie sich nach und nach zu kohärenten kognitiven Modellen tagtäglicher Erfahrung (Nelson 1996: 341). Im Alter von ca. vier Jahren beginnen Kinder nicht nur die Perspektive anderer Personen mehr in den Blick zu nehmen, sie fangen auch zunehmend an, ihre eigenen inneren Zustände zu reflektieren (Nelson 1999: 248). Der Beginn der Ausbildung einer *theory of mind*, die das Verständnis der Absichten anderer Menschen beinhaltet, wird deutlich, „in their use and comprehension of mental terms such as think, remember, wish, hope and want“ (Wellmann 1988: 86).

Das Zuhören und Selber-Erzählen von Geschichten – über sich, über andere und über die Welt – hilft dem Kind zu verstehen, wer es selbst ist und wer andere sind, es ermöglicht ihm, seine eigene Identität zu finden (Bamberg → Identity and Narration). Kognitiv orientierte Narratologen betonen die Ähnlichkeit zwischen dem Prozess der Bewusstwerdung der eigenen Erfahrungen und einer Erzähl-

form, die eine Verbindung herstellt zwischen einzelnen Situationen und Ereignissen. Indem entweder rezeptiv oder produktiv auf einen Geschichtenfundus zurückgegriffen wird, kann sich der Einzelne der eigenen Erfahrung bewusst werden. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wird das Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen als Medium der Wissenserzeugung und -vermittlung angesehen (Fahrenwald 2011). Das zugrundeliegende Konzept versteht Identität als einen intersubjektiven und narrativen Prozess der Selbst-Konstruktion, der prinzipiell dialogisch angelegt ist (2011: 203; vgl. Dehn & Dehn 1980).

### **3.2 Erzählerwerb**

#### **3.2.1 Überblick über Forschungsdesigns**

Die Studien zum Erzählerwerb verfolgen unterschiedliche Ziele und verfahren auch methodisch sehr verschieden, was die Kategorien Erfahrungshaftigkeit, Erzählwürdigkeit und Geschichtenfundus betrifft.

Die einen gehen von dem Strukturmodell der Geschichte von Labov & Waletzky (1967), also von der Höhepunkterzählung aus. Sie untersuchen in Form von Stufenmodellen, wie die Kinder sich die Höhepunkterzählung aneignen, und welche Funktion der Diskurs zwischen Kind und Erwachsenen dabei hat – dabei beziehen sie verschiedene Genres des kindlichen Erzählens ein (Boueke et al. 1995; Hausendorf & Quasthoff 1996; Becker [2001]2011; Ohlus & Quasthoff 2005; Augst et al. 2007). Erfahrungshaftigkeit wird insbesondere bei den Studien, die die Teilhabe an einem für alle gleichen Ereignis konzipieren, stärker als Merkmal des Ereignisses und weniger vom Erleben der Person aus bestimmt (zum veränderten Erzählverhalten, wenn ein Kind als aktiv Handelnder involviert war, vgl. Hausendorf & Quasthoff 1996: 8; 55). Ebenso wird Erzählwürdigkeit als Merkmal der vorgegebenen Situation betrachtet; d. h. es wird dabei gleichgesetzt mit der „Ungewöhnlichkeit des Erzählten“ und als Parallele zu dem Setting von Labov & Waletzky gesehen (Kern et al. 2012: 1-2). Für die „story“ gibt es für die Erwachsenen eine prototypische Lösung, nämlich die exakte Wiedergabe des Ablaufs und das Herausarbeiten des Höhepunkts; die Erzählungen der Kinder werden danach beurteilt, inwieweit sie dieser prototypischen Lösung nahe kommen. Die Fokussierung auf die Höhepunkterzählung – als Strukturform – schränkt die Betrachtung und Bewertung kindlichen Erzählens gegenüber dem Interesse an den dargestellten Inhalten ein.

Die anderen erkunden die Auswirkung der Aneignung von Geschichten auf Inhalt und Sprachform des kindlichen Erzählens, untersuchen also das kindliche Erzählen im Kontext des verfügbaren Geschichtenfundus (Wardetzky 1992; Dehn 1999; 2002; 2005; Weinhold 2000; 2005; Wieler 2005; 2011). Bei den Studien, denen es um die Analyse kindlicher Geschichten im Kontext eines Geschichtenfundus geht – anhand von Geschichten oder Bildern, zumeist künstlerischen, als Vorgaben –, wird der Bezug zur eigenen Erfahrung des Kindes und zu dem, was es für erzählwürdig hält, zumindest nahegelegt: dadurch, dass sie sich erinnern müssen; dass ihre Vorstellungsbildung herausgefordert wird; dass sie auswählen können und dadurch, dass sie selbst den Fokus für ihr Erzählen finden müssen, dass sie Möglichkeiten haben, das, was sie bewegt, als narrative Selbstvergewisserung auf die Figuren und Geschehnisse ihrer Geschichte zu übertragen. Weil die Kinder ihren Schwerpunkt unterschiedlich setzen und sie dementsprechend sehr verschiedene Geschichten erzählen, ist auch ihr Interesse an den Geschichten der anderen aus der Lerngruppe gegeben, denn deren Geschichten enthalten neue

Akzentuierungen und Deutungen. Es gibt hier gerade nicht eine prototypische „beste“ Lösung für die Geschichte. Das Interesse der Lerngruppe ist gleichermaßen auf die Inhalte und die Erzählformen gerichtet. – Ein Defizit dieser Studien besteht darin, dass sie bisher eher schmal sind, was Jahrgangsvergleiche, und wenig differenziert, was Aneignungsformen betrifft.

Die folgenden Studien gelten zum einen dem Verhältnis faktualen und fiktionalen Erzählerwerbs, zum anderen der Beziehung von mündlichem und schriftlichem Erzählerwerb.

### 3.2.2 Faktuales und fiktionales Erzählen

Faktuales Erzählen bezieht sich auf individuelle Erlebnisse oder auf gemeinschaftlich erlebte Ereignisse oder auch auf Wissen (Fahrenwald 2011). Fiktionales Erzählen umfasst die „Fantasiegeschichte“, die Fortsetzung eines Geschichtenanfangs, das Erzählen zu einzelnen oder bewegten Bildern aus Kunst und Medien, das Nacherzählen einer Geschichte und das Erzählen zu Geschichten. Einigkeit über die unterschiedlichen Forschungsansätze hinweg besteht derzeit darin, dass Erwerbsprozesse bei faktuellem Erzählen deutlich langsamer fortschreiten als bei fiktionalem Erzählen (vgl. Becker 2001; Andresen 2011; Weinhold 2010; Wieler 2011).

Dass sich die Erlebniserzählung im Vergleich zur Fantasieerzählung – und auch zur Nacherzählung – langsamer entwickelt, hat auch mit der Funktionsweise des Gedächtnisses junger Kinder zu tun. In den ersten drei Jahren werden vor allem häufig wiederkehrende Erfahrungen, ‚scripts‘, erinnert. Erst wenn das autobiographische Gedächtnis entsteht, das Nelson (1996) für das fünfte Lebensjahr ansetzt, sind Kinder dazu in der Lage, sich selbst sprachlich mit den erlebten Ereignissen in Verbindung zu bringen. Die Erzählentwicklung ist also unmittelbar mit kognitiven Prozessen und insofern mit der Strukturierung von Gedächtnisprozessen verbunden.

Narratologisch interessant sind folgende Befunde: Während Becker (2001: 189) beobachten konnte, dass 5-Jährige Fantasie- und Erlebniserzählung vermischen, und daraus folgert, dass Kinder dieser Altersstufe fiktive und reale Elemente noch nicht sicher trennen können, zeigt Andresen (2011) anhand ihrer Untersuchungen spontaner mündlicher Erzählungen 4-6-Jähriger, dass 4-Jährige sehr wohl zwischen fiktiv und real unterscheiden können, 5-Jährige dann besonders in Erlebniserzählungen beide Formen vermischen, und dass erst 6-Jährige diese Formen wieder zuverlässig trennen. – Dass das Spiel literarischer Texte mit Fiktion und Non-Fiktion auch anthropologisch begründet ist, dieser Schluss liegt nah.

Die Bildergeschichte gilt im Vergleich zu den anderen Erzählformen als die, die für Kinder am schwersten zu bewältigen ist (Becker 2001). Das ist einerseits erstaunlich, weil die für den Erwerb so schwierige Sequentialität ja vorgegeben ist. Andererseits können für diesen Befund mehrere Gründe geltend gemacht werden: Zum einen erscheint die Bildergeschichte als fiktional und faktual zugleich. Das dargestellte Geschehen erhebt nicht den Anspruch „of referential truthfulness“ (→ Schaeffer: Fictional vs. Factual Narration, p. 98), kann also als fiktional gelten; wohl aber erscheint es den betrachtenden Kindern als außersprachliche Referenz, auf die sie sich beziehen können, also als faktual. Zum anderen ist das Erzählen zur Bilderfolge eine ausschließlich schulrelevante Form, bei der das Produkt an einer prototypischen Lösung gemessen wird. Experientiality ist höchstens implizit gegeben; und wenn auch der Versuchsleiter die Bildergeschichte schon mit dem Kind angesehen hat

(Boueke et al. 1995), scheint das Erzählen für das Kind wenig motiviert. Tellability verliert ihre kommunikative Funktion und wird zu einem bloß formalen Aspekt.

Die Aneignung von Erzählungen, die als Höhepunkterzählungen evoziert werden, wird als Stufenfolge gekennzeichnet. Die Befunde zu Entwicklungsstufen ähneln sich: Zum Erzählerwerb von Bilder geschichten stellen Boueke et al. (1995) heraus: isoliert-enumerativ, linear-sequentiell, kontrastiv-diskontinuierlich, evaluativ-involvierend/narrativ. Auch Augst et al. (2007) unterscheiden 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 „Erzähltons“ hervor (51-52). Natürlich gehören zum Geschichtenfundus auch Höhepunkterzählungen; aber die Beschränkung der Erzählfähigkeit auf die Einhaltung dieses Strukturschemas wird der Komplexität des verfügbaren Fundus an Geschichten nicht gerecht.

Fiktionales Erzählen entwickelt sich im Vergleich zu faktuellem deutlich rascher. Wie groß und welcher Art die Unterschiede sein können, zeigt auch der folgende Befund: Am Ende von Klasse 1 hatten Kinder im Unterricht im Abstand weniger Tage sowohl Erlebniserzählungen geschrieben wie auch eine Erzählung zu einem Bilderbuch. Dabei ging es nicht um eine Nacherzählung, sondern darum, dass die Kinder schreiben, was ihnen wichtig ist. Während die Kinder in ihren Erlebniserzählungen zumeist nur ein einziges Ereignis benennen oder mehrere reihend formulieren und der Leser die tellability selbst erschließen muss (*Im Zirkus. Ich bin am Samstag in den Zirkus gegangen und mit meinen Eltern*), entfaltet die deutliche Mehrzahl derselben Kinder fiktional, beim Schreiben zum Bilderbuch, ganze Geschichten (vgl. Dehn et al. 2011: 8-10; Dehn 1999: 179-81). Diese enthalten Muster des Erzählens aus dem Buch, aber auch aus anderen Texten, die sich das Kind angeeignet hat: zur zeitlichen Gliederung (*es war einmal; eines Tages*), zur Steigerung (*sehr...; vor allem; ging und ging*); eine Höhepunkterzählung im engeren Sinn ist das häufig nicht; jedoch der Wendepunkt der Geschichte ist zum Beispiel durch den adversativen Konnektor *aber* gegliedert. Die Kinder kennzeichnen den Mangel, der Motiv ist für den Aufbruch der Figur, und führen die Geschichte dieser Suche fast immer zum guten Ende.

Im Spiel zwischen Vorgegebenem und Hervorgebrachtem, zwischen Rezeption und Produktion, zeigen solche Erzählungen rhetorische Figuren, Metaphernbildung und Genremuster, zum Beispiel die Kriminal- und die Fortsetzungsgeschichte: also Muster als „Material der Transformation“ (Dehn 2005: 52; vgl. zu strukturellen Merkmalen von Erzähltexten von Schreibanfängern zu literarischen und Medienfiguren Weinhold 2005; 2010). Auch Becker (2002: 32) zeigt, dass Fantasieerzählungen bereits in Klasse 1 formelhafte Wendungen, besonders für das Ende der Geschichte, enthalten.

Ein Grund für die Unterschiede bei der Aneignung der beiden Erzählformen kann darin gesehen werden, dass den Kindern bei der Fantasieerzählung, vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen im Umgang mit gehörten (und gesehenen) Geschichten, mehr sprachliche Muster und textliche Strukturierungsmodelle zur Verfügung stehen – wie Andresen (2011) zeigt, mündlich bereits im Alter von 4 Jahren (vgl. Fox 1993; insbesondere in Bezug auf die Variabilität der evaluativen Funktion bei 5-Jährigen vgl. Griffin et al. 2004: 128). Die Aneignung von narrativen Mustern ist also nicht an die Fähigkeit Lesen zu können gebunden.

Die Bedeutung des Zusammenhangs von persönlicher Erfahrung und dem Zugang zu einem Fundus an Geschichten für den Erzählerwerb stellen Lesemann et al. (2007) heraus: „...talking with the child about personal experiences, memories, stories, and about topics of general interest, on the one hand, and reading narrative books, picture books, and information books to the child, on the other hand“ (340) wirkt sich positiv aus nicht nur auf Wortschatz und Textverständnis, sondern auf das eigene Erzählen, insbesondere das Nacherzählen. Wardetzky (1992) hat bei Fortsetzungen zu märchenähnlichen Erzählanfängen aus Klasse 2 bis 4 mit Bezug auf Propp (1928) Motive, Figuren, Symbole der story untersucht. Sie zeigt, dass die Geschichten nicht Reproduktionen sind, sondern „Ich-zentrierte mentale Spiele mit überliefertem Spielmaterial“ (208). Wardetzky sieht die Befunde dieser Studie durch Schulversuche zum Erzählen bestätigt. Sie kommt zu dem Schluss, dass das Kind „narrative Kompetenz“ dann erwirbt, wenn es sich an Vorbildern orientieren kann: „Traditionelle Motive und Figurenkonstellationen und Bilder werden in eigene Vorstellungswelten transformiert, die offen sind für alle Quellen, aus denen sich die Fantasie heutiger Kinder speist“ (2011: 41).

„Kollektive Erzählprozesse – individuelle Geschichten“ (Dehn 2002) – wie das zusammengeht und welche Rolle zunehmend auch mediale Muster dabei spielen, zeigt Erlinger (2001) an mehreren hundert Geschichten, die Kinder zur Fernsehserie „Siebenstein“ geschrieben haben. Analysen von Fantasieerzählungen – hier aus Klasse 8 – zeigen Formen „visualisierenden Erzählens“ (Fix & Jost 2004: 168-69), das sich nicht nur in einzelnen Mustern zeigt, sondern textkonzeptionell ist – was Schnitt, Einstellung und Zoom betrifft. Hoffmann & Lüth (2007) untersuchen, wie in Klasse 3 und 4 bei Erzählungen zu einem Computerspiel die veränderte Bildwahrnehmung die Perspektive bestimmt. Spielsituation und gespielte Geschichte schwanken zwischen Faktualität und Fiktionalität. Der Avatar ist beides: Protagonist der erzählten Geschichte (also fiktional) und die Spielfigur, mit der der Spieler die Erzählung fortführt (also faktual). In nahezu der Hälfte der Geschichten nehmen die Schüler mehrere Perspektiven gleichzeitig ein: ihre eigene als Spieler, und gleichzeitig schreiben sie vom Avatar mal als „ich“, mal als „er“, mal als „wir“ (260).

Diese Befunde zum Erzählerwerb zeigen den engen Zusammenhang von Erfahrungshaftigkeit, Erzählwürdigkeit und dem Zugang zu einem Fundus an Geschichten. Die Kinder dringen in diesen Fundus ein und erweitern zugleich ihre Zugänge zur Welt, narrative being “a central hinge between culture and mind” (Brockmeier & Carbaugh 2001: 10). McCabe zeigt, wie der Erwerb narrativer Fähigkeiten in den Erzähltraditionen einer Kultur verankert ist (vgl. McCabe 1997 for an overview). Das gilt entsprechend auch für experientiality und tellability. Die Erzähltraditionen haben nicht nur großen Einfluss darauf, wie Kinder Geschichten verstehen und erinnern (Invernizzi & Abouzeid 1995), sondern auch darauf, wie sie ihre eigenen Geschichten erzählen.

Ausdrücklich mit Bezug auf Hermans Begriff der storyworld im Sinne eines verfügbaren Fundus an Geschichten führt Spinner detailliert (2013: 171) bei der Fallanalyse einer spontanen monologischen Erzählung einer 7-Jährigen – ohne dass ein Adressat anwesend wäre – aus, wie sich biografisches Erzählen zu bedrängenden Erfahrungen und Transformationen von Erzählungen aus einem Kinderbuch durchdringen. Die Fallanalyse macht die existentielle Bedeutung des Erzählens für die Selbstvergewisserung deutlich. Menschen müssen ihre Empfindungen und Vorstellungen in eine Form bringen; eine dieser Formen ist das Erzählen – im Verständnis von Gertrude Stein sogar unabhängig davon, ob das Gegenüber die Erzählung überhaupt versteht: „It is a well known fact that no human being can really stand not being able to tell some one [sic] something, you see an audience not un-

derstanding does not make any difference as long as any one can tell any one [sic] something" (1935: 56).

Solche Betonung der Bedeutung des Erzählens – gegenüber dem Gehörtwerden – schließt nicht aus, dass es gerade bei Aneignungs- und Vermittlungsprozessen auch um scaffolding geht. Es ist sowohl für das faktuale wie für das fiktionale Erzählen untersucht:

Hausendorf & Quasthoff (1996) bestimmen nicht nur die jobs, die die Kinder zu bewältigen haben (Darstellung von Inhalts- und/oder Formrelevanz, Thematisieren, Elaborieren und/oder Dramatisieren, Abschließen, Überleiten), sondern auch, dass vor allem die inhaltliche Bezugnahme der Erwachsenen das kindliche Erzählen befördert. Auch McCabe (1997) zeigt, dass die Art des Inputs von Erwachsenen die Entwicklung von Erlebnis Erzählungen wesentlich beeinflusst, dass Kinder länger und auch strukturell komplexer erzählen, je stärker elaboriert ihr Input ist. Besonders interessant mit Blick auf educational contexts ist die Beobachtung, dass Kinder, "whose parents were more 'topic-extending' during parent-child reminiscing, used more evaluation in their self-structured narratives, indicating that parental interest in a child's past experience supports the development of evaluative elements more than specific parental attention to evaluation" (Peterson & McCabe 2004: 41). Dass nicht nur die Erzähentwicklung, sondern auch das 'scaffolding' genrespezifische Merkmale aufweisen, zeigen Kern & Quasthoff (2005) am Beispiel von fantasy-stories und narratives of personal experience. Das belegt auch die Studie von Pramling & Ødegaard (2011) bei 1-4-jährigen Kindern in der Krippe zum scaffolding der Erzieher beim gemeinschaftlichen Entwickeln einer Geschichte zu verschiedenen Bildkarten bzw. bei der allmählichen Rekonstruktion der Erzählung eines Kindes von der Taufe eines Geschwisters. Beim fiktionalen Erzählen brauchen die Erzieher die Kinder nur noch an bekannte Eingangs- und Endformeln zu erinnern – sie kennen sie bereits. Das Fazit, das vor allem auf Ausgleich soziokultureller Unterschiede in solchen settings ausgerichtet ist: „Learning to narrate means appropriating a cultural mould for sense-making and communication, through which we learn and make sense of the fantastic [...] as well as the ordinary [...], ourselves and each other“ (32). Formen solcher Art von scaffolding sind auch die Vorgaben für das fiktionale Erzählen zu Bilderbuch und Buch, zur Lehrererzählung (vgl. Wardetzky) oder zum Computerspiel als Mischung fiktionalen und faktualen Erzählens.

### 3.2.3 Mündliches und schriftliches Erzählen

Eine Geschichte erzählen bedeutet für den Erzähler, Distanz zu nehmen zur augenblicklichen Situation – gleich, ob er fiktional oder faktual erzählt, und auch gleich, ob er mündlich erzählt oder schriftlich. Diese Abstraktion von der Situation ist ein wesentliches Merkmal konzeptioneller Schriftlichkeit im Sinne von Koch & Oesterreicher (1985), also für dekontextualisierten Sprachgebrauch. In diesem Sinn ist das Erzählen ein hervorragendes Medium für Bildungsprozesse. Das gilt für schriftliches Erzählen noch mehr als für mündliches Erzählen der Schulkinder. Den Übergang zur Schriftlichkeit hat Merklinger (2011) untersucht: Vorschulkinder und Schulanfänger diktieren einer Erwachsenen ihre Schreibidee zu einem Bilderbuch. Indem die Kinder sprechen und sehen, wie die Worte vor ihren Augen aufgeschrieben werden, machen sie Erfahrungen mit einer Schreibsituation; das verändert nicht nur ihre Artikulation, sondern auch ihre Art des Formulierens. Und so kann das Diktieren eine Brücke auch zum schriftlichen Erzählen werden.

Im Hinblick auf Märchen haben Wardetzky & Weigel (2008) in einem Berliner Modellversuch gezeigt, wie das Erzählen der Kinder angeregt werden kann durch Erzählungen professioneller Erzählerinnen, die über zwei Jahre lang in 16 Schulen (mit Kindern aus 27 Nationen) wöchentlich einmal in der Klasse Märchen aus aller Welt erzählt haben, ohne die Sprache zu vereinfachen. Dieses Erzählen im Medium des Mündlichen, bei dem Stimme, Gestik und Mimik zentral sind, unterscheidet sich in seiner Form deutlich von Alltagserzählungen oder von institutionalisierten Erzählformen wie der Montagserzählung in der Schule. Kinder werden vertraut mit Bildern, Motiven, Konfliktkonstellationen, die sie auf ihre eigenen Erfahrungen beziehen, die sie sich vorstellen können und die sie dann, zuerst beim mündlichen Nacherzählen, Umerzählen, Erfinden eigener Märchen, später auch beim schriftlichen Erzählen transformieren. Wardetzky sieht dieses Erzählen als „Inkubationszeit des Mündlichen“ (2010: 46). In diesem Projekt kultureller Sprachförderung also gilt das Mündliche als Fundus für das Schriftliche.

Wieler untersucht Unterrichtsprozesse (Unterrichtsprotokolle und Schülerarbeiten) und zeigt, dass die schriftlichen Erzählungen mehrsprachiger Kinder aus Klasse 1 und 2 zum Bilderbuch ohne Worte (The Snowman) im Vergleich zu ihren Beiträgen im Unterrichtsgespräch weitaus differenzierter sind: Das betrifft die Darstellung der Zeitstruktur und die von Beziehungen – als „integrierte dialogische Sequenzen“ – und vor allem auch Ansätze zur Darstellung von Perspektivübernahme (2011: 140). Das Schreiben erlaubt den Kindern, den im Umgang mit dem Buch „für sie relevanten Erfahrungen Ausdruck zu verleihen“ (144). Wieler sieht als Grund für die stärkere Differenzierung die „Befreiung vom kommunikativen Handlungsdruck des Klassengesprächs“ und die größere Planungszeit beim Schreiben (140). Becker (2002) hat mündliche und schriftliche Fantasie- und Erlebniserzählungen vom Ende Klasse 1 verglichen. Sie zeigt, dass die schriftlichen Erzählungen – in beiden Gattungen – deutlich mehr Affektmarkierungen enthalten und die Fantasieerzählungen bereits „genre schemes“ erkennen lassen (36; vgl. Weinhold 2005). Das Schriftliche setzt beim Erzählen in höherem Maße Ressourcen frei, die Kinder im Umgang mit Geschichten gesammelt haben. – Insofern ist auch plausibel, dass die unterstützende Interaktion des Erwachsenen bei Erlebniserzählungen in stärkerem Maß notwendig ist als bei Fantasieerzählungen (Becker 2005; Kern & Quasthoff 2005; Ohlhus & Quasthoff 2005).

### 3.3 Unterricht

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts stand die schriftliche Erlebniserzählung im Mittelpunkt des Schreibunterrichts in der Grundschule, lange Zeit nach dem Muster Einleitung – Höhepunkt – Schluss. Schon 1968 kritisierte Geißler, dass sie zum „Sensationalismus“ verführe und dass das persönliche „Erlebnis“, das (im Sinne von Dilthey) um einen Kern zentriert ist, nicht beurteilt werden könne. Stattdessen solle man die „freie, fiktionale Erzählung, die sogenannte Fantasieerzählung also, stärker berücksichtigen“ (112). Bis zur „kommunikativen Wende“ der Deutschdidaktik in den 1970er Jahren blieb diese Form des Erzählens im Quartett mit Schildern, Berichten und Beschreiben vorherrschend. Auch mit der Ausweitung des Schreibens auf Textsorten wie Instruieren und Argumentieren und dem Verzicht auf das Schildern behielt die Erzählung in der Schulpraxis ihre dominante Stellung – in der Annahme, sie sei die Basis für die anderen Textsorten. Dass sich diese Formen jedoch unabhängig voneinander ausbilden, haben Augst et al. in ihrer Langzeitstudie (2007) nachdrücklich gezeigt.

Die Befunde aus der Forschung legen heute für Unterricht nahe, dem Fiktionalen als Möglichkeit, sich das Eigene in der fremden Geschichte – bei der Rezeption – vorzustellen und es – bei der Pro-

duktion – zur Darstellung zu bringen, ein größeres Gewicht gegenüber der Erlebniserzählung und der schulischen Alltagserzählung zu geben; und ebenso dem schriftlichen Erzählen im Kontext narrativer, auch mündlicher, Vorgaben gegenüber dem mündlichen Erzählen der Kinder.

### 3.3.1 Erfahrungshaftigkeit (experientiality) und Erzählwürdigkeit (tellability)

Erzählen im institutionellen Rahmen, insbesondere in der Schule, scheint brisant, weil der Lerngegenstand weit mehr als bei den anderen Textsorten die ganze Person betrifft. Wird der Anteil der Normierung für das Erzählen einer Geschichte zu hoch, drohen Erfahrungshaftigkeit und Erzählwürdigkeit verloren zu gehen, und beschränkt sich das Erzählen auf „schulrelevante“ Formen wie die Bildergeschichte oder die Höhepunkterzählung.

In der Schule, mit deren Bildungsauftrag auch Leistungsbeurteilung und Selektion verknüpft ist, erfordert insbesondere das Kriterium der Erfahrungshaftigkeit einen sensiblen Umgang. Wenn, wie beim morgendlichen Erzählkreis, persönliche Erfahrungen oder gemeinsame Erfahrungen in der Klasse – zum Beispiel als Geflechterzählungen (Wagner 1986) – Unterrichtsinhalt werden, kann unter Umständen sogar die Entwicklung einer gemeinschaftlichen Identität der Schulklasse gefördert werden. Gleichwohl stellt diese Situation eine hohe Anforderung an die Lehrenden, nämlich: Erfahrungshaftigkeit nicht zu beurteilen. Günstiger erscheint, Lernenden zu ermöglichen, im „Schutz“ einer fiktionalen Geschichte, Erfahrungen zu transformieren. Das bekräftigen die Untersuchungsergebnisse zur Fantasieerzählung. Unterricht zum Erzählen kann sowohl im Sinne von Sprachförderung als auch im weiten Sinn einer umfassenden Bildung eine zentrale Rolle spielen, insbesondere für Lernende, die in ihrem häuslichen Umfeld wenig Gelegenheit haben, die identitätsbildende Funktion des Erzählens beim Zuhören, Lesen und beim eigenen Erzählen zu erfahren.

Von entscheidender Bedeutung ist die Haltung der Lehrenden: Wenn diese grundsätzlich davon ausgehen, dass das, was die Lernenden erzählen, erzählwürdig ist, dann können sie das Erzählen mit Reaktionen begleiten, die die Erzählwürdigkeit zum Vorschein bringen – etwa durch Fragen und Bestätigungen (vgl. McCabe, 1997: 466; vgl. auch den Begriff einer „ressourcenorientierten Erzähldidaktik“ bei Ohlhus & Stude 2009: 480).

### 3.3.2 Geschichtenfundus

Studien, die kindliches Erzählen im Kontext des verfügbaren Fundus an Geschichten untersuchen, enthalten viele Beispiele für implizites Lernen. Die Aneignung und das Spiel mit rhetorischen Formen, mit Text- und Genre- Mustern vollzieht sich beim Erzählerwerb zunächst operativ, nicht deklarativ, das heißt ohne dass die Lernenden die Phänomene benennen könnten: Der implizite Lernmodus tritt „vor allem unter Bedingungen hoher Komplexität“ in Erscheinung und ist unter diesen Bedingungen erfolgreicher als das ausdrücklich angeleitete Lernen (Neuweg 2000: 203). Gerade die hohe Komplexität des Erzählens legt implizite Lernprozesse nahe. „If the system in use is too simple, or if the code can be broken by conscious effort, then one will not see implicit processes“ (Reber 1989: 220 – hier in Bezug auf künstliche Grammatiken). In dieser Perspektive ist für die Lehrenden nicht mehr genau zu bestimmen, was gelehrt, und vor allem nicht, was gelernt werden soll. Es geht vielmehr darum, Anregungen und Herausforderungen für implizite Lernprozesse zu konzipieren, also Ressourcen zu erweitern. Im Hinblick auf das Erzählen im institutionellen Rahmen der Schule ist zu bedenken, ob

das explizite Lehren von Strukturmerkmalen nicht eher bei anderen Textsorten, dem Bericht oder der Instruktion zum Beispiel, angezeigt wäre, die nicht in gleicher Weise wie die Erlebniserzählung die Person betreffen.

Bei der Konzeption von Unterricht Erfahrungshaftigkeit, Erzählwürdigkeit und Geschichtenfundus in den Blick zu nehmen, heißt vor allem, Antworten auf folgende Fragen zu suchen: Haben Lernende Gelegenheit, rezeptiv und produktiv einen Fundus an Geschichten zu konstruieren, um sich eigener Erfahrungen bewusst zu werden und sie zu verarbeiten und damit auch Distanz zu gewinnen? Besteht für die Lernenden die Möglichkeit, selbst auszuwählen, was sie für erzählwürdig halten? Können Lernende ihren Fundus an kulturell geformten Geschichten im Unterricht erweitern? – Viele Kinder entwickeln einen derartigen Fundus an Bildern und modernen Medien.

In der Narratologie (Ryan → Narration in Various Media; Schmidt → Narration in Film), der Kunstpädagogik (z. B. Sowa 2012) und der Deutschdidaktik (z.B. Maiwald 2012) hat sich in den letzten Jahren das Interesse ausgeweitet auf das Erzählen mit und zu (bewegten) Bildern (Dehn 2007; Dehn et al. 2011; Dehn et al. 2004; Abraham & Sowa 2012; Schüler 2013). Im Unterricht stehen diese Formen bisher noch nicht im Zentrum. Es geht um den „Zusammenhang narrativer Imagination und bildlicher Darstellung“ (Sowa 2012: 358), darum, „Bilder zur Sprache zu bringen“ (Maiwald 2012: 38).

Wenn Lernende zahlreiche, unterschiedliche, kulturell fundierte, sprachlich und bildlich geformte Erzählungen kennenlernen und die Möglichkeit bekommen, das Gehörte und Gesehene zu transformieren in Worte, Bilder, Gesten und Gestalten, um ihrer Erfahrung mit dem Erzählten Ausdruck zu geben und Austausch mit anderen darüber zu ermöglichen, kann sich Identität in sozialen Kontexten bilden, und es entsteht ein Fundus, aus dem die Lernenden schöpfen können, wenn sie selbst erzählen.

#### **4. »Topics for Further Investigation«**

Wie sich die Rezeption von scripts im Vergleich zur Rezeption von erwartungsbrechenden Geschichten von der frühen Kindheit an entwickelt, ist bisher unseres Wissens nicht untersucht. Auch die Befunde zum kindlichen Erzählen im Kontext des Geschichtenfundus bedürfen der Differenzierung und Spezifizierung – in institutionellen und familialen Kontexten; besondere Aufmerksamkeit verdient das Erzählen fiktionaler Geschichten:

a) Wie entwickelt sich Musterbildung beim fiktionalen Erzählen (mündlich und schriftlich) in Vorschule und Schule (als kontrollierte Langzeitstudie)? b) Wie können fiktionale Geschichten (Erzählen professioneller Erzähler, Lehrererzählung, Lektüre narrativer Literatur und Gebrauch von Kindermedien in Vorschule, Schule und Elternhaus) den Erzählerwerb befördern: im Hinblick auf Musterbildung und Dekontextualisierung des Sprachgebrauchs – mündlich und schriftlich? c) Welche Funktion haben bildnerische Formen des Erzählens für sprachliche und umgekehrt, und wie lässt sich das an kindlichen Erzählungen beobachten? d) Wie kann explizite Lehre (zum Beispiel die Analyse von Handlungsstruktur und Darstellungsformen) das fiktionale Erzählen befördern? e) Welche Formen des scaffolding und der Aufgabenstellung erweisen sich als förderlich insbesondere für die Anfänge faktualen und fiktionalen Erzählens?

## 5. »Bibliography«

### 5.1 »Works cited«

Abraham, Ulf & Hubert Sowa (2012). „Bilder lesen und Texte sehen.“ *Praxis Deutsch* 39, Nr. 232, 4-20.

Andresen, Helga (2011). „Erlebtes und Fiktives – Zur Dynamik der Entwicklung von Erlebnis- und Phantasieerzählung im Vorschulalter.“ P. Hüttis-Graff & P. Wieler (eds). *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Freiburg: Fillibach, 151-180.

Augst, Gerhard, et al. (2007). *Textsortenkompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt: Lang.

Becker, Tabea ([2001] 2011). *Kinder lernen erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider.

- (2002). „Mündliches und schriftliches Erzählen: Ein Vergleich unter entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten.“ *Didaktik Deutsch* 7, Nr. 12, 23-38.
- (2005). „The role of narrative interaction in narrative development“. U. Quasthoff & T. Becker (eds). *Narrative Interaction*. Amsterdam: Benjamins, 93-111.

Boueke, Dietrich et al. (1995). *Wie Kinder erzählen*. München: Fink.

Brockmeier, Jens & Donal Carbaugh (2001). „Introduction.“ J. Brockmeier & D. Carbaugh (eds). *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1-24.

Bruner, Jerome (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass./London, England: Harvard UP.

- (1991). „The Narrative Construction of Reality.“ *Critical Inquiry* 18, 1- 21.
- (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass./London, England: Harvard UP.
- (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass./London, England: Harvard UP.

Dehn, Mechthild (1999). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin: Volk und Wissen.

- (2002). „Kollektive Erzählprozesse – individuelle Geschichten. Medien und Mythos in Kindertexten.“ M. Hug & S. Richter (eds). *Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 62-77.
- (2005). „Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern beim Lernen.“ J. Stückrath & R. Strobel (eds). *Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Literatur-, Sprach- und Medienunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 49-67.
- (2007). „Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild.“ *Didaktik Deutsch* 13, Nr. 22, 25–50.
- & Wilhelm Dehn (1980). „Erzählstruktur und Lernprozess.“ *Der Deutschunterricht* 32, Nr. 2, 94-104.
- & Thomas Hoffmann & Oliver Lüth & Maria Peters. (2004). *Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien*. Freiburg: Fillibach.
- & Daniela Merklinger & Lis Schüler (2011). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule* (Neubearbeitung und Erweiterung von Dehn 1999). Velber: Klett-Kallmeyer.

Erlinger, Hans Dieter (2001). „Kinder erzählen. Narrative Antworten auf mediale Angebote.“ H. D. Erlinger (ed). *Kinder und ihr Symbolverständnis. Theorien – Geschichten – Bilder*. München: Kopäd, 31 – 53.

Fahrenwald, Claudia (2011). *Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt*. Wiesbaden: VS Verlag.

Fix, Martin & Roland Jost (2004). „Spuren der Medienrezeption in Schülertexten.“ M. Bönninghausen & H. Rösch (eds). *Intermedialität im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, 156 – 173.

Fludernik, Monika (2003). „Natural Narratology and Cognitive Parameters.“ D. Herman (ed). *Narrative Theory and the Cognitive Sciences*. Stanford: CA, 243-67.

- (1996). *Towards a ‚Natural‘ Narratology*. London: Routledge.

Fox, Carol (1993). *At the very edge of the forest. The influence of literature on storytelling by children*. London: Cassell.

Geißler, Rolf (1968). „Die Erlebniserzählung zum Beispiel. Versuch einer fachdidaktischen Erörterung.“ *Die deutsche Schule* 60, Nr. 2, 102-112.

Griffin, Terri M. et al. (2004). „Oral Discourse in the Preschool Years and Later Literacy Skills.“ *First Language* 24, 127-147.

Hausendorf, Heiko & Uta Quasthoff (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Herman, David (2009). *Basic Elements of Narrative*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Hoffmann, Thomas & Oliver Lüth (2007). *Adventure: Zwischen Erzählung und Spiel. Transformationsprozesse in Schülertexten*. Tönning: Der andere Verlag. <http://www.schwimmenlernenimnetz.de> (letzter Zugriff 10.10.2013).

Hymes, Dell (1982). „Narrative form as a ‚grammar‘ of experience: Native Americans and a glimpse of English.“ *Journal of Education* 2, 121-142.

Invernizzi, Marcia A. & Mary Abouzeid (1995). „One story map does not fit all: A cross-cultural analysis of children’s written story retellings.“ *Journal of Narrative and Life History* 5, Nr. 1, 1-20.

Kern, Friederike & Uta Quasthoff (2005). „Fantasy stories and conversational narratives of personal experience: Genre-specific, interactional and developmental perspectives.“ U. Quasthoff & T. Becker (eds). *Narrative Interaction*. Amsterdam: Benjamins, 15-56.

Kern, Friederike & Miriam Morek & Sören Ohlhus (2012). „Erzählen als Form, Formen des Erzählens.“ F. Kern & M. Morek & S. Ohlhus (eds). *Erzählen als Form. Formen des Erzählens*. Berlin/Boston: de Gruyter, 1-9.

Koch, Peter & Wulf Oesterreicher (1985). „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsverhältnis von Sprachtheorie und Sprachgeschichte.“ *Romanisches Jahrbuch* 36, 15-43.

Labov, William (1972). "The Transformation of Experience in Narrative Syntax." W. Labov. *Language in the Inner City. Studies in the BlackEnglish Vernacula*. Philadelphia: U of Pennsylvania P, 354-396.

- & Joshua Waletzky (1967; dt. 1973). "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience." J. Helm (ed). *Essays on Verbal and Visual Arts*. Seattle: U of Washington P, 12-44.

Lesemann, Paul M. et al. (2007). "Home literacy as a special language environment to prepare children for school." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, 334-355.

Maiwald, Klaus (2012). „Bilder zur Sprache bringen. Sehen lernen als Aufgabe des Deutschunterrichts.“ *Informationen zur Deutschdidaktik: Kultur des Sehens* 36, Nr. 2, 38-48.

McCabe, Allyssa (1997). „Cultural Background and Storytelling: A Review and Implications for Schooling.“ *Elementary School Journal* 97, 453-473.

Merklinger, Daniela (2011): *Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren*. Freiburg: Fillibach.

Nelson, Katherine (1999). "Event representations, narrative development and internal working models". *Attachment and Human Development* 1, 239-252.

- (1996). *Language in Cognitive Development*. Cambridge: Cambridge UP.

Neuweg, Georg Hans (2000). „Mehr lernen, als man sagen kann. Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens.“ *Unterrichtswissenschaft* 28, 197–217.

Ohlhus, Sören & Uta Quasthoff (2005). „Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter.“ P. Wieler (ed). *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg: Fillibach, 49-68.

Ohlhus, Sören & Juliane Stude (2009). „Erzählen im Unterricht der Grundschule.“ M. Becker-Mrotzek (ed). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) 3*. Baltmannsweiler: Schneider, 471-486.

Peterson, Carole & Allyssa McCabe (2004). "Echoing Our Parents: Parental Influences on Children's Narration." M. W. Pratt & B. H. Friesen (eds). *Family Stories and the Lifecourse: Across Time and Generations*. New York: Allyn Bacon, 27-54.

Pramling, Niklas & Elin Eriksen Ødegaard (2011). "Learning to Narrate: Appropriating a Cultural Mould for Sense-Making and Communication." N. Pramling & I. Pramling Samuelsson (eds). *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. Dordrecht et al.: Springer, 15-37.

Propp, Vladimir ([1928] 1968). *Morphology of the Folktale*. Minneapolis: U of Texas P.

Reber, Arthur S. (1989). "Implicit Learning and Tacit Knowledge." *Journal of Experimental Psychology: General*, Vol. 118 (3), 219–235.

Schüler, Lis (2013). „Wort und Bild.“ *Die Grundschulzeitschrift* 27, Nr. 262/263, 34-37.

Sowa, Hubert (2012). „Erzählen.“ H. Sowa (ed). *Bildung der Imagination. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung*. Bd. I. Oberhausen: Athena, 357–361.

Spinner, Kaspar (2013). „Narrative Selbstvergewisserung – Wie ein Kind literarische und eigene biographische Erfahrung verbindet.“ T. Becker & P. Wieler (eds). *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute*. Tübingen: Stauffenburg, 165-174.

Stein, Gertrude (1935). *Narration. Four Lectures*. Chicago UP.

Wagner, Klaus R. (1986). „Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen.“ *Wirkendes Wort* 36, 142-156.

Wardetzky, Kristin (1992). *Märchen-Lesarten von Kindern: eine empirische Studie*. Frankfurt: Lang.

- (2010). „Schwimmen lernen. Vom Zuhören über das Erzählen zum Schreiben.“ *Die Grundschulzeitschrift* 24, Nr. 231, 44-47.
- (2011). „Eine weltweit aufblühende Kunst. Die Kraft des professionellen Erzählens in der Schule.“ *Informationen zur Deutschdidaktik* 35, Nr. 3, 35-44.
- & Christiane Weigel (2008). *Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.

Weinhold, Swantje (2000). *Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang*. Freiburg: Fillibach.

- (2005). „Narrative Strukturen als Sprungbrett in die Schriftlichkeit?“ P. Wieler (ed). *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg: Fillibach, 69-84.
- (2010). „Vom Sinn des Erzählens für das Schreibenlernen.“ C. Albes & A. Saupe (eds). *Vom Sinn des Erzählens. Geschichte, Theorie und Didaktik*. Frankfurt: Lang, 179-191.

Wellmann, Henry M. (1988). „First steps in the child’s theorizing of the mind.“ J. Astington & P. Harris & D. Olson (eds). *Developing theories of mind*. Cambridge: Cambridge UP, 64-92.

Wieler, Petra (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. München: Juventa.

- (2005). „Gespräche mit Grundschulkindern über Buch- und Mediengeschichten“. In: P. Wieler (ed). *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg: Fillibach, 135-152.
- (2011). „‘Denn sie erkannten nicht die Gefahr’ – bildungssprachliche Aspekte in Gesprächen und Texten von Kindern im Deutschunterricht der Grundschule und darüber hinaus.“ P. Hüttis-Graff & P. Wieler (eds). *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Freiburg: Fillibach, 123-148.

## 5.2 »Further Reading«

Becker, Tabea (2011). „Erzählkompetenz.“ M. Martínez (ed). *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart: Metzler, 58-63.

- & Petra Wieler, eds. (2013). *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute*. Tübingen: Stauffenburg.

Birkle, Sonja (2011). *Erwerb von Textmusterkenntnis durch Vorlesen. Eine empirische Studie in der Grundschule*. Freiburg: Fillibach.

Cook-Gumperz, Jenny & Amy Kyratzis (2005). „Children’s Storytelling.“ D. Hermann & M. Jahn & M.-L. Ryan (eds). *Routledge encyclopedia of narrative theory*. London: Routledge, 60-62.

Feilke, Helmuth (2013). „Erzählen gestalten – Erzählungen schreiben.“ *Praxis Deutsch* 40, Nr. 239, 4-12.