

Erwerb literaler Formen am Beispiel des mündlichen Erzählens – Eine Pilotstudie

Juliane Stude

Abstract

Bereits vor Einschulung kommen Kinder auf vielfältige Weise mit Schriftlichkeit in Berührung. Der Beitrag widmet sich der Frage, inwieweit anhand medial mündlicher Sprachproduktionen kindliche Einsichten in Literalität rekonstruierbar sind. Hierzu gibt er im ersten Teil einen Überblick über bisherige Konzeptionen des frühen literalen Lernens und arbeitet an diesen die Bedeutsamkeit des Erzählerwerbs für die Aneignung von Literalität heraus. Im zweiten Teil werden erste Ergebnisse einer Pilotstudie berichtet, in deren Zentrum der Gebrauch literaler Formen und Selbstkorrekturen in elizitierten Erzählungen Sechs- bis Siebenjähriger steht. Insgesamt wird deutlich, dass es sich um eine von Beginn an aktive und in Ansätzen bereits bewusste Auseinandersetzung der Kinder mit Merkmalen konzeptioneller Schriftlichkeit handelt.

Schlüsselwörter

Erwerb von Literalität, konzeptionelle Schriftlichkeit, Erzählkompetenzen, Phantasieerzählung, literale Lexeme, Selbstkorrekturen

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorin

Juliane Stude, Westfälische Wilhelms-Universität, Germanistisches Institut, Abteilung Sprachdidaktik, Schlossplatz 34, D-48143 Münster, juliane.stude@uni-muenster.de

Erwerb literaler Formen am Beispiel des mündlichen Erzählens – Eine Pilotstudie

Juliane Stude

1. Einleitung

Lange bevor sie selbst lesen und schreiben können, kommen Kinder mit Formen der Schriftlichkeit in Berührung und werden auf diese aufmerksam. So belegen Studien zum frühen Texteschreiben, dass Schulanfänger bereits "Wissen über Literalität, Texte und Textmuster" (Becker 2005: 20) besitzen, obwohl sie noch ganz am Anfang ihrer eigenen textproduktiven Fähigkeiten stehen. Für eine am frühen literalen Lernen interessierte Schriftpracherwerbsforschung ist die Erkenntnis, „dass die Zugänge zu Phänomenen der Schrift vornehmlich in den zunächst vor allem mündlich geprägten Interaktionserfahrungen des Kindes begründet liegen“ (Wieler 2013: 47f.), in den letzten Jahren immer wichtiger geworden.

Die Art des sprachlichen Inputs, den Kinder in ihren ersten Lebensjahren vorrangig im Medium der gesprochenen Sprache erhalten, kann ihre Literalitätsentwicklung also potentiell bedeutsam beeinflussen. Hierunter fallen kommunikative Erfahrungen im Zusammenhang mit Sprachspielen, Reimen und Liedern und in besonderem Maße mit dem Erzählen und Vorlesen von Kinderliteratur. Ihnen gemeinsam ist, dass sie Kindern Muster eines Sprachgebrauchs nahebringen, der sich von der Alltagssprache unterscheidet (vgl. Müller 2012: 19) und auf eine konzeptionelle Schriftlichkeit – wenngleich medial mündlich vermittelt – abzielt. In diesem Sinne von der Mündlichkeit abgehobene Sprachformen werden Heranwachsenden demnach nicht erst mit Schuleintritt zugänglich (vgl. Becker 2005: 19). Eine besondere Schwierigkeit besteht jedoch nach wie vor in der ungeklärten Frage, „wie in mündlichen literalen Texten konzeptionell schriftliche Ausdruckseigenschaften überhaupt identifizierbar sind“ (Feilke & Schmidlin 2005: 15). Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dieser Fragestellung näher, indem er zweierlei Ziele verfolgt. Zum einen möchte er einen Überblick zu bisherigen Konzeptionen des frühen literalen Lernens bereitstellen und in diesem Zuge die Bedeutsamkeit des Erzählerwerbs für die Aneignung von Literalität herausarbeiten. Zum anderen werden erste Ergebnisse einer Pilotstudie vorgestellt, in deren Zentrum die Rekonstruktion kindlicher Einsichten in konzeptionelle Schriftlichkeit anhand des Gebrauchs literaler Formen und diesbezüglicher Selbstkorrekturen innerhalb mündlicher Erzählproduktionen steht.

2. Die Frage nach literalem und narrativem Wissen von Kindern

Einen wichtigen Bestandteil der literalen und literarischen Sozialisation bilden in sowohl rezeptiver als auch produktiver Hinsicht Narrationen (Ohlhus 2011a: 339). Von früh auf kommen Kinder mit Erzählungen in Kontakt, sei es innerhalb der familialen Gesprächspraxis, sei es beim gemeinsamen Vorlesen im Kindergarten oder der späteren unterrichtlich gesteuerten Begegnung mit literarischen Texten. Es ist anzunehmen, dass sich sowohl die produktiven Erfahrungen als auch die im rezeptiven Umgang mit Erzählungen gewonnenen Einsichten im sprachlichen Wissen der Kinder, genauer in ihrem literalen und narrativen Wissen, niederschlagen. Empfehlungen für eine Didaktik literaler und narrativer Kompetenzen sprechen sich folglich für die Förderung von Sprach- und Textbewusstheit aus (so z.B. Feilke 2011: 15; Stude 2013b: 67ff.). Gegenwärtig wissen wir allerdings nur wenig über die Beschaffenheit diesbezüglicher Wissensbestände im Vor- und Grundschulalter. Angesichts von Studienergebnissen, die bestätigen, dass Kinder in ganz unterschiedlichen Schrift- bzw. Gesprächskulturen aufwachsen und damit in unterschiedlichem Ausmaß Zugang zu literalen Praktiken haben (Kern & Quasthoff 2007, Müller 2012), ist auch in Bezug auf literales und narratives Wissen von großen interindividuellen Unterschieden auszugehen.

Unter der Annahme, dass Vorerfahrungen mit konzeptioneller Schriftlichkeit im Vorschulalter eine besonders wichtige Brückenfunktion hinsichtlich der späteren eigenen Textproduktion übernehmen können, stellt sich aus diagnostischer Sicht die Frage, wie wir Einblick in frühe literale Kenntnisse von Kindern erlangen können. Dieser Beitrag stellt eine Pilotstudie vor, die sich diesem Anliegen am Beispiel des Erzählerwerbs widmet und dabei methodisch gezielt auf medial mündliche Daten zurückgreift. Von Interesse ist, über welche Kenntnisse konzeptioneller Schriftlichkeit Kinder der Schuleingangsphase, d.h. im Alter von sechs bis sieben Jahren, bereits verfügen. Hierzu werden innerhalb mündlicher

Erzählproduktionen verwendete literale Formen als typische Elemente schriftlicher Sprache untersucht. Ebenso in der Analyse berücksichtigt werden Selbstkorrekturen, die sich während des Erzählprozesses beobachten lassen. Zuvorderst hat die Pilotstudie das Ziel aufzuzeigen, inwieweit im Rahmen medial mündlicher Settings kindliche Einsichten in Schriftlichkeit gewonnen werden können. Zudem geht sie der Frage nach, in welchem Verhältnis narrative Kompetenzen zu literalen Erwerbsprozessen stehen.

3. Zwei Ansätze zum Konzept Literalität

Angestoßen durch den englischsprachigen Literacy-Begriff avancierte das Stichwort Literalität im deutschsprachigen Raum in den vergangenen Jahren immer mehr zu einem Modewort (von der Groeben 2001: 6). Das damit verbundene Untersuchungsinteresse an den Erwerbsprozessen von Literalität ist dabei konzeptuell nach wie vor von ganz unterschiedlichen Ansätzen beeinflusst. Allein der Terminus Schriftsprache ist mit den unterschiedlichsten Vorstellungen besetzt und wird in den einzelnen Forschungsrichtungen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet (vgl. Schmidlin 1999: 21). Dennoch kristallisiert sich bei aller Heterogenität immer stärker die Auffassung heraus, dass die Aneignung schriftsprachlicher Kompetenzen weit mehr beinhaltet als das Lesenlernen und die Fähigkeit sich schriftlich mitteilen zu können. So fasst beispielsweise Feilke (2011: 1) Schriftspracherwerb in einer umfassenderen Sichtweise als den “Erwerb eines Spektrums funktional eigenständiger, literaler Sprachformen” auf. Der Erwerb von Literalität geht dabei mit dem Ausbau sozialer, emotionaler, kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten einher, die angesichts bestimmter an Schrifttexte herangetragene Erwartungen für die Kommunikation mit Texten notwendig sind (Feilke 2011: 34f.). Ganz entscheidend hierfür ist die Teilhabe an der Schriftkultur und den literalen Praktiken einer Gesellschaft – kurz: ihrem Umgang mit Schriftsprache.

Zusammengefasst lassen sich das Konzept “Literalität” sowie die dazu angenommenen Erwerbsprozesse innerhalb zweier unterschiedlicher Sichtweisen aufspannen (vgl. Ohlhus 2011a, Wieler 2013).

- So findet sich zunächst die Perspektive, welche die **sprachlichen Strukturen** der Schriftsprache ins Zentrum stellt und diese auf die Bedingungen schriftlicher Kommunikation zurückführt. Aufgabe des Kindes ist es, seinen sprachlichen Ausdruck angesichts der “zerdehnten Sprechsituation” (Ehlich 1984), also unter Berücksichtigung der kommunikativen Herausforderung eines nicht anwesenden Adressaten und dem daraus resultierenden Fehlen direkter Rückmeldung, so zu gestalten, dass “sprachliche Explizitformen” (Feilke 2011: 12) ein kontextunabhängiges Sprachverstehen ermöglichen.
- Eine weitere, eher pragmatisch ausgerichtete Perspektive betont für den Schriftspracherwerb die Bedeutung der aktiven und frühen Auseinandersetzung des Kindes mit Schrift und Texten. Hierbei stehen also die Beschaffenheit **literalen Praktiken** und den ihnen innewohnenden sprachlich-kulturellen Lernerfahrungen und -potenziale für das Kind im Vordergrund. In einer modalitätsübergreifenden Auffassung lassen sich z.B. auch Textsorten als “sprachlicher Ausdruck einer literalen Praxis” (Ohlhus 2011a: 342) verstehen.

Der Beitrag greift beide Sichtweisen auf, indem er am Beispiel der Erzählform *Phantasieerzählung* zum einen das Vorkommen literaler Formen in mündlichen Kindertexten untersucht und zum anderen fragt, inwieweit bereits bei Schulanfängern in Ansätzen die Bewusstheit für den Gebrauch solcher Formen gegeben ist.

4. Der Beitrag des Erzählens zur Literalitätsentwicklung

Der Schriftspracherwerb beinhaltet zu unterschiedlichen Entwicklungsphasen jeweils andere Schwerpunkte. Im Frühbereich geht es vorrangig um die Teilhabe an Literacy-Erfahrungen, z.B. im Rahmen von Vorleseinteraktionen, sowie um die Ausbildung von für das Schreiben relevanten Vorläuferfähigkeiten, sog. protoliteralen Fähigkeiten. Mit der Einschulung rückt dann im Zuge des Erstlesens und -schreibens das Dekodieren und Enkodieren geschriebener Sprache ins Zentrum. Und schließlich gewinnt im Verlauf der Grundschulzeit sowie bis in die Sekundarstufe hinein der Erwerb von Fähigkeiten im Bereich der Textproduktion sowie des Textverstehens zunehmend an Relevanz. Für alle Entwicklungsphasen ist anzunehmen, dass sich literales Wissen ausbildet, welches je nach Sozialisation der Heranwachsenden (u.a. Schrift-/ Bildungsnähe des Elternhauses) unterschiedlich gut entwickelt sein kann (Guckelsberger & Reich

2008). So belegen Studien bereits seit etlichen Jahren, dass literale Lernerfahrungen nicht in allen Familien Kindern in gleichem Maße zur Verfügung stehen (z.B. Heath 1983, Müller 2012, Wieler 1997).

Als ein wesentliches Element der Literalitätsentwicklung im Vor- und Grundschulalter lässt sich die Aneignung von Erzählkompetenzen begreifen. Argument hierfür ist, dass das mündliche Erzählen eine Domäne der sprachlichen Entwicklung von Kindern darstellt, die “als vermittelnde Instanz zwischen oralen und literalen Vertextungsmustern“ (Ohlhus 2005: 43) fungiert und “als zentral bedeutsam für textbezogene Anforderungen des Unterrichts” (Müller 2012: 238) betrachtet werden kann. Textbezogen in dem Sinne, als dass beim mündlichen Erzählen Aufgaben zu lösen sind, die Gemeinsamkeiten mit dem schriftlichen Formulieren aufweisen. Diese lassen sich in mindestens dreierlei Hinsicht feststellen:

- Zuvorderst gehört hierzu die Produktion einer satzübergreifenden, zusammenhängenden sprachlichen Einheit. So reicht es nicht nur aus, Erzählinhalte aneinander zu reihen, sondern diese sind auch schlüssig miteinander zu verknüpfen, damit eine textuelle, an genrespezifischen Strukturmustern orientierte Einheit entstehen kann.
- Des weiteren ist das Schaffen eines von der aktuellen Sprechsituation losgelösten Kontextes erforderlich, um in der Vergangenheit erlebte Ereignisse oder ausgedachte Inhalte zum Gegenstand machen zu können. Diese Leistung lässt sich als Dekontextualisierungsprozess beschreiben (Andresen 2011), wobei damit nicht die Abwesenheit eines Kontextes gemeint ist, sondern die Anforderung, den textuellen Kontext für die geschilderten Ereignisse selber herzustellen (Schmidlin 1999: 30).
- Und schließlich ist es sowohl beim mündlichen als auch schriftlichen Erzählen Aufgabe, wichtige strukturelle Texteigenschaften (z.B. die Anbahnung, Realisierung und Auflösung eines Planbruchs) als solche sprachlich zu markieren (vgl. Quasthoff 2009).

Entscheidend für die Anlage der in diesem Beitrag berichteten Pilotstudie ist, dass der Beginn des Aufbaus literalen Wissens bereits im Frühbereich zu verorten ist. So zeigen beispielsweise die Ergebnisse der Interviewstudie von Knopf (2012: 103), bei der sich 160 Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren zu einem Gedicht äußerten, dass eine “sprachlich-formale Aufmerksamkeit [...] keine nur für ältere Schüler spezifische Kompetenz ist”, sondern bereits im Kindergartenalter angebahnt werden kann. Als Grundannahme geht der Beitrag davon aus, dass frühe literale Vorerfahrungen Kindern einen wichtigen Einstieg in die Schriftlichkeit und die spätere, eigene schriftliche Textproduktion bieten. Zahlreiche offene Fragen wirft allerdings – wie bereits Becker (2005: 20) hingewiesen hat – “die Beziehung zwischen den bereits erworbenen sprechsprachlichen Fähigkeiten und den zu erwerbenden schriftsprachlichen Fähigkeiten” auf. Eine gegenseitige Beeinflussung ist hoch plausibel, wie genau sich diese zeigt, ist empirisch bisher nicht ausreichend geklärt. Auf einen engen Zusammenhang verweisen etwa die Studienergebnisse von Weinhold (2002) und von Quasthoff, Ohlhus & Stude (2009). Weinhold belegt, dass Kinder ihnen bekannte sprachliche Muster in ihre ersten geschriebenen Texte übernehmen. Auch Quasthoff, Ohlhus & Stude (2009) weisen auf die Ressourcenfunktion mündlich bereits erworbener Diskursfähigkeiten für die Textproduktion hin, machen aber zugleich deutlich, dass Kinder diese Ressource in unterschiedlichen Erzählformen jeweils unterschiedlich nutzen.

5. Die Phantasieerzählung als schriftnahe Erzählform

Im Prozess des Literalitätserwerbs nimmt die Erzählform *Phantasieerzählung* eine besondere Rolle ein. Schmidlin (1999: 113) beschreibt sie als eine „für Literacy hochrelevante, monologisch dekontextualisierte Textform“. So weist die Phantasieerzählung auch bereits im Medium der Mündlichkeit größere Nähe zur Schriftlichkeit auf und wird entsprechend als „literale Praxis“ beschrieben, die sich als äußerst geeignet für den Aufbau einer Schriftorientierung erweist (vgl. Ohlhus 2011a: 343). Ontogenetisch ist die Begegnung mit Phantasieerzählungen von früh an vor allem in konzeptionell schriftlichen Vorlesepraktiken verankert (vgl. Becker 2013: 206). Studien zeigen, dass es Kindern bei dieser Textsorte in sowohl mündlichen als auch schriftlichen Erzählungen bereits früh gelingt, literale Markierungen vorzunehmen (ebd.: 193).

Um die Literalitätsnähe der Phantasieerzählung im Vergleich zu anderen Erzählformen zu verdeutlichen, ist es hilfreich, das Erzählmodell von Ochs & Capps (2001) hinzuzuziehen. Die Autorinnen konzipieren Erzählen in seinen vielfältigen Alltagsausprägungen als Kontinuum, das sich zwischen den Endpunkten eines

idealtypischen Erzählens auf der einen und einem unspezifischen Erzählen auf der anderen Seite bewegt (ausführlicher vgl. Becker & Stude in Vorb.). Eine von insgesamt fünf Beschreibungsebenen, mit welchen sich die beiden Endpunkte von einander unterscheiden lassen, ist der Aspekt der Literalität: Als idealtypisch gilt eine Erzählung dann, wenn sie Eigenschaften schriftlicher Sprache besitzt. Je literaler eine Erzählung ist, desto eher wird sie – nach der Konzeption des Kontinuumsmodells von Ochs & Capps – auch als Erzählung wahrgenommen. Als literal gelten im Zusammenhang mit dem Erzählen z.B. spezifische Formeln oder Wendungen (z.B. „Einst lebte...“), eine entsprechende Lexik, aber auch morphologische (z.B. präteritaler Tempusgebrauch) und syntaktische Elemente (z.B. hypotaktische Strukturen). Das Vorkommen all dieser Phänomene findet sich prominent bei der Phantasieerzählung. Im Gegensatz dazu ist das unspezifische Erzählen, als Beispiel sei etwa die kommunikative Gattung *small talk* angeführt, insofern deutlich umgangssprachlicher realisiert, als sich hier überwiegend Merkmale oraler Sprache finden.

Neben diesen Besonderheiten sprachstruktureller Art hebt sich die Phantasieerzählung auch hinsichtlich ihrer interaktionalen Organisation von anderen Erzählformen ab. Im Vergleich etwa zur konversationellen Erlebniserzählung ist sie durch eine geringere dialogische Einbettung gekennzeichnet (Kern & Quasthoff 2005). Die Ablösung von der interaktiven Unterstützung durch erwachsene Zuhörer erfolgt bei der Phantasieerzählung ontogenetisch sehr früh, wodurch sich eine Analogie zu den beim schriftlichen Formulieren gegebenen Anforderungen ergibt (vgl. Ohlhus 2011a: 340). Dies mag auch den Befund erklären, dass Kindern das Strukturieren einer Phantasieerzählung beim Übergang ins Schriftliche leichter als z.B. bei der Erlebniserzählung fällt (Quasthoff, Ohlhus & Stude 2009). Ebenso werden die Übergänge der narrativen Diskurseinheit zum umgebenden *turn-by-turn-talk* sehr deutlich von den Beteiligten markiert (Ohlhus & Quasthoff 2005). Damit einher geht auch, dass kindliche Sprecher in dieser Erzählform Planungsaktivitäten vor und während des eigentlichen Erzählens stärker explizieren (Ohlhus 2014) und das Erzählte um Metakommentare ergänzen (Stude 2013b). Die narrative Diskurseinheit wird somit insgesamt wahrnehmbarer und ist im Vergleich zu anderen Erzählformen stärker durch Monitoring und Reflexion begleitet (ebd.).

6. Literalitätsindikatoren

Zur Bestimmung von Literalitätsindikatoren haben sich Forschungen naheliegenderweise bisher stark auf die Untersuchung entsprechender Formen und Muster in schriftlichen Daten konzentriert und mündlichen Erzähltexten kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Wenn es dabei um Erwerbsfragen geht, wird meist bei älteren Altersstufen, zumindest überwiegend erst nach der Schuleingangsphase angesetzt. Dies spiegelt wider, dass es sich oftmals um ein enger gefasstes Literalitätsverständnis handelt, welches auf Textproduktionskompetenz bezogen ist. Demgegenüber steht der Befund, dass bereits Vorschulkinder in der Mündlichkeit auf typische Kennzeichen und Muster der schriftlichen Sprache zurückgreifen, dass sich also bereits in ihren mündlichen Erzählungen „Elemente konzeptioneller Schriftlichkeit und literal-literarischer Erfahrung manifestieren“ (vgl. Becker 2005: 19).

Methodologisch auffällig ist zudem, dass Literalität nur in seltenen Fällen als eigenständiges Fähigkeitsbündel behandelt wird (so z.B. bei Feilke 2011). Häufiger wird es dagegen als Teildimension von Erzählkompetenz betrachtet (z.B. Müller 2012, Grieshaber 2012) ohne dass dabei klar wäre, in welchem Verhältnis literale und narrative Kompetenzen zueinander stehen. Literalität zeigt sich innerhalb der Modelle von Erzählkompetenz in der Fähigkeit, Erzählungen genrespezifisch sprachlich auszugestalten und die typische Erzählstruktur zu markieren (so z.B. bei Quasthoff 2009). Grieshaber (2012) hat anhand früher schriftlicher Lernertexte zum Ende des ersten Schuljahres einen Katalog von Indikatoren zur Ermittlung der Literalität in narrativen Texten von Grundschulern aufgestellt, die sich ebenso als Indikatoren narrativer Kompetenz lesen ließen: Verwendung einer Überschrift, zeitliche Situierung des Geschehens, Einbettung des Geschehens in eine Rahmenhandlung, Verwendung von Eigennamen bzw. eine Individualisierung der Hauptaktanten, Verwendung textgliedernder Mittel, z.B. temporaldeiktische Mittel, Aufbau von Kohärenz und Verwendung von Anaphern der dritten Person (vgl. ebd.: 161).

Literalitätsindikatoren für mündliche Erzähltexte finden sich bei Becker (2005, 2013) sowie Ohlhus (2011b). Die Grundlage bilden dabei sprachliche Mittel, welche mündliche Erzählungen als literal kontextualisieren und zu einer Verortung des Textes in der konzeptionellen Schriftlichkeit beitragen. Zur Systematisierung bestimmt Becker Indikatoren auf drei verschiedenen sprachlichen Ebenen: Auf lexikalischer Ebene sind

literale Wendungen und erzähltypische Phraseologismen einschlägig (vgl. Becker 2005: 26f.). Auf der Ebene der Morphologie hebt Becker (2013: 205) die Verwendung erzähltypischer präteritaler Tempusformen, auf der syntaktischen Ebene die syntaktische Komplexität hervor. Als Beispiele sprachlicher Kontextualisierungsmittel und zugleich als typische Mittel für die Phantasiererzählung verweist Ohlhus (2011b) auf die Tempuswahl (Präteritum), auf die stärkere syntaktische Integration auch längerer Ereignisketten sowie auf Formen wörtlicher Rede.

7. Eine Pilotstudie zu literalen Formen in mündlichen Erzählungen

Bevor nachfolgend das Erhebungs- und Auswertungsvorgehen der Pilotstudie genauer erläutert wird, soll der folgende Ausschnitt einer mündlichen Erzählung vorweg einen ersten Eindruck davon vermitteln, inwieweit es sich beim mündlichen Erzählen von Schreibanfängern um einen schriftorientierten Sprachgebrauch handeln kann. So greift die sechsjährige Erzählerin gleich in mehrfacher Hinsicht auf schriftsprachgeprägte Ausdrucksweisen (Präteritale Tempusformen, literale Lexeme wie *erblickte*, *vorige*, *sagten sich*, Subordinationen usw.) zurück.

(B1) Kind 42 (6;11)

als er aus dem fenster sah, und seine tochter erblickte, sah er dass die genauso schöne goldene haare hatte, (.) wie die vorige. (...) so wollte er die tochter heiraten. als er das tun wollte, (--) wollte er erst mal alle untertanen dieser ganzen welt (---) zu sich in sein königreich rufen. (---) als d' (.) er das alles erzählte, guckten sich die leute komisch an. (.) und sagten sich „eine tochter kann man doch nicht heiraten“.

Untersuchungsinteresse

Die hier berichtete Pilotstudie nimmt Formen schriftsprachgeprägter Ausdrucksweisen näher in den Blick und beschäftigt sich mit der Frage, welches Wissen über konzeptionelle Schriftlichkeit Kinder der Schuleingangsphase bereits im Medium der gesprochenen Sprache offenbaren. Zugriff auf dieses Wissen ermöglicht die Untersuchung des Vorkommens literaler Formen in den mündlichen Ausführungen der Kinder, die als Ausdruck literarischer Vorerfahrungen mit konzeptioneller Schriftlichkeit gedeutet werden. Es handelt sich hierbei also um ein indirektes Erschließen des kindlichen literalen Wissens anhand der Verwendung schriftsprachgeprägter Formen in elizitierten Erzählproduktionen. Es wird *erstens* untersucht, wie konzeptionelle Schriftlichkeit und literale Formen und Muster von den Kindern in der Mündlichkeit realisiert werden. *Zweitens* besteht Interesse an der Frage, inwiefern davon auszugehen ist, dass den Kindern der Gebrauch literaler Formen als solcher bereits in Ansätzen bewusst ist. Stark (2015) zeigt, dass Eltern in Vorleseinteraktionen konzeptionell schriftsprachliche Strukturen für die Kinder nicht nur hinsichtlich ihrer Form und Bedeutung erfahrbar machen, sondern auch die beim Vorlesen gegebenen kommunikationssituativen Bedingungen der Distanz zum Kommunikationsgegenstand erheben. Derlei Interaktionserfahrungen können dazu beitragen, dass sich bereits früh ein Bewusstsein für Merkmale der Distanzkommunikation entwickelt. Forschungen, die bereits bei Vorschulkindern Spuren diesbezüglicher Sprach- bzw. Schriftbewusstheit untersuchen, fehlen bislang gänzlich. *Drittens* soll schließlich der Frage nachgegangen werden, in welchem Verhältnis der Gebrauch literaler Formen zur jeweiligen narrativen Kompetenz derselben Kinder steht. Sind Kinder, die hohe literale Kompetenzen aufweisen, automatisch auch erzählkompetenter? Fokussiert werden hiermit mögliche Wechselwirkungen in den Erwerbsprozessen beider Teilkompetenzen.

Datenerhebung

Datengrundlage bilden 52 mündliche, im Einzelgespräch mit einer Erwachsenen elizitierte Kindererzählungen, die in zwei Klassen des ersten Schuljahres sowie in zwei Klassen des zweiten Schuljahres erhoben, audioaufgezeichnet und in literarischer Lautschrift transkribiert wurden.¹ Die Kinder sprechen Deutsch als Muttersprache und waren zum Erhebungszeitpunkt sechs bis sieben Jahre alt. Aufgabe der Kinder war es, sich eine Geschichte adhoc auszudenken und zu erzählen. Angezielt war somit

¹ Für die freundliche Bereitstellung der von ihr erhobenen Daten sowie dem Austausch über die in der Analyse zutage getretenen Befunde möchte ich Inga Panne an dieser Stelle herzlich danken.

die Erzählform *Phantasieerzählung*. Wie oben beschrieben kann die Phantasieerzählung als Textsorte verstanden werden, die Teil einer literalen Praxis ist und sich im Kontinuumsmodell nach Ochs & Capps eher am Pol des idealtypischen Erzählens einordnen lässt als z.B. Erzählformen, die stärker dialogisch eingebettet und damit weiter entfernt von konzeptioneller Schriftlichkeit sind wie etwa die konversationelle Erlebniserzählung. Die Untersuchung geht von der Vorannahme aus, dass der Bezug der Phantasieerzählung „auf diese literale Praxis auch im Medium der Mündlichkeit tendenziell erhalten“ bleibt (Ohlhus 2011a: 342) und die zu beobachtenden Sprachhandlungsmuster der Kinder mündlichen Vorstufen zum schriftlichen Erzählen entsprechen. Die Länge der erhobenen Erzählungen variiert gemessen über die Anzahl der propositionalen Einheiten mit mindestens einem Prädikat zwischen drei Propositionen als kürzeste und 78 Propositionen als längste Erzählung ($M\ 20.35$; $SD\ 16.68$). Nahezu die Hälfte der Kinder (46%) produziert eine Erzählung im Längenbereich zwischen 9 und 18 propositionalen Einheiten.

Lexikalische literale Markierungen in mündlichen Phantasieerzählungen

Welche literalen Markierungen haben die Kinder nun in ihren mündlichen Erzählungen vorgenommen? Für diesen Beitrag soll es nicht darum gehen, die gesamte Bandbreite sprachlicher Mittel zur Markierung von Literalität aufzuzeigen. Die ersten Analysen der Pilotstudie beschränken sich zunächst auf die *lexikalische* Ebene. Literale Lexeme auf Wortebene sowie feste Wortverbindungen auf der Ebene von Phraseologismen lassen sich insgesamt einem literaten Register (Maas 2008) zuordnen und sind somit Ausdruck einer spezifischen, von der konzeptionell mündlichen Alltagskommunikation abgesetzten lexikalischen Wahl. Als Beispiel sei hier folgender Erzählausschnitt angeführt, dessen Ende durch den verwendeten Ausdruck „missglückte“ eine literale Markierung erfährt.

(B2) Kind 32 (7;10)

K: also:.. es gab mal eine prinzessin. die lebte auf einem schloss. (--) und sie wüns' (.) wünschte sich schon SO: lange ein pferd.=aber hatte keins. (.) ihr vater verbot es ihr. (--) der va' (--) ihr vater dachte, (---)sie würde runterstürzen vom pferd und (.) sich verletzen. (--) deshalb (.) äm (---) ging sie heimlich in den wald, um sich ein pferd zu holn. (-) aber es (-) **missglückte** ihr.=sie fand kein pferd.

Weitere den Kindererzählungen entnommene Beispiele schriftsprachlich-orientierter Formen sind etwa Ausdrücke wie „als die Jahre vergingen“, „um Trost zu finden“, „zur Königin der Tiere ernannt“ etc. Auch situative Phraseologismen, verstanden als solche Wendungen, „die die Kinder in der Situation eines konkreten Textes als idiomatisch empfinden und innerhalb ihrer Erzählung als repetitives Element einsetzen“ (Becker 2005: 27), finden sich, wie in folgendem Beispiel im Ausdruck „älter und älter“:

(B3) Kind 16 (7;11)

...das mädchen wurde auch **älter, und älter**, und die: (2.0) eltern des mädchen wurden auch **älter, älter**, (1.1) und (1.2) als (--) die hexe sta:rb, sa' (--) sagte die familie, „du bist schon groß genug und jetzt gehst du zu der hexe ins haus, und sorgst für den kater und alles anderes.“ (3.5) und als die eltern starben, dann war das mädchen auch **älter, und älter, und älter**, (--) und dann starb das mädchen auch.

Insgesamt verwenden 18 von 52 Kindern literale Lexeme, 33 Kinder verwenden Phraseologismen. Lediglich 16 Kinder orientieren sich an einem oraten Register (Maas 2008) und verwenden weder literale Lexeme noch Phraseologismen. Auffällig in der erstgenannten Gruppe ist die ausgeprägte Varianz in der relativen Häufigkeit der literalen Lexeme: im Minimum kommen diese in 5% aller Propositionen, im Maximum in 60% aller Propositionen vor.² In absoluten Zahlen ausgedrückt variieren die schriftorientierten Erzählungen zwischen minimal einem bis maximal zehn enthaltenen literalen Lexemen.

² Zur Bestimmung der relativen Häufigkeit des Gebrauchs literaler Formen wurden die absoluten Vorkommenshäufigkeiten in Bezug zur jeweiligen Textlänge – definiert durch die Anzahl propositionaler Einheiten – gesetzt.

Selbstkorrekturen

Es stellt sich die Frage, inwiefern den Kindern der Gebrauch solcher literalen Markierungen bereits ansatzweise bewusst ist. Sprachbewusstheit wird im sprachdidaktischen Diskurs verstanden als “die Aufmerksamkeit und das Vermögen, lexikalisch-semantiche, grammatische oder pragmatische Erscheinungsformen von Sprache zumindest zeitweise losgelöst von der inhaltlichen Ebene zu betrachten” (Lütke 2015: 102). Methodologisch stoßen linguistische Studien, deren Analysen auf sprachlichen Oberflächenstrukturen beruhen, hinsichtlich dieser auf kognitiv-interne Prozesse abzielende Frage an ihre Grenzen (vgl. Stude 2013a). Offenkundig ist, dass sich literale Bewusstheit im Speziellen sowie Sprachbewusstheit im Allgemeinen einer direkten Beobachtung entziehen. Rückschlüsse auf ihr Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein können nur indirekt auf der Basis des beobachtbaren Sprachgebrauchs gezogen werden. Grundlegend hierbei ist der Gedanke, dass “Sprachgebrauch letztlich auf den aktuellen Entscheidungen eines Individuums in einer bestimmten kommunikativen Situation beruht” (Behrens 2015: 1). Folglich ist auch weiter zu fragen, ob sich aus den Gebrauchsdaten so etwas wie Sprachbewusstheit einer Person ableiten lässt (ebd.). Ein hierfür interessantes Feld eröffnen formbezogene Selbstkorrekturen, die Kinder unaufgefordert vornehmen. Einzuordnen als sog. Monitoraktivitäten zeigen diese insofern Sprachbewusstheit an, als dass sie das Erkennen sowie die Auswahl eines aus Sicht des Sprechers/ der Sprecherin geeigneten Sprachgebrauchs wahrnehmbar machen. Von Interesse sind vor allem solche Korrekturen, deren Revisionseffekt darin besteht, die Erzählung literaler zu gestalten, dem Text also eine größere Nähe zu konzeptioneller Schriftlichkeit zu verleihen. Hierzu scheint in Ansätzen explizites Wissen (vgl. Lütke 2015) bzw. eine Aufmerksamkeit des Sprechers auf bestimmte literale Formen während des Sprechens notwendig.³

Insgesamt lassen sich bei 11 von 52 Kindern Selbstkorrekturen feststellen. Exemplarisch seien hierfür die folgenden Ausschnitte angeführt. Im ersten Beispiel korrigiert das Kind die Referenz auf einen Hauptaktanten seiner Erzählung, indem er ihm nachträglich einen Eigennamen verleiht, was unter den von Griebhaber (2012, 2014) vorgeschlagenen Literalitätsindikator “Individualisierung von Hauptaktanten” gefasst werden kann. Das zweite Beispiel belegt eine Tempus-Korrektur hin zu einer präteritalen Form. Das dritte Beispiel beinhaltet eine nachträgliche evaluative Ausschmückung, die den Text hinsichtlich eines zentralen Strukturelements – hier der gefahrenvollen Begegnung mit einem Tiger als Planbruch der Geschichte – expliziter gestaltet.

(B4) Kind 18 (6;11)

dann kam ein mann- der ist gerannt, und (.) **der junge** ist auch gerannt, (.) **also tim** ist auch gerannt, weil ...

(B5) Kind 43 (6;5)

die (-) katze wollte immer die fledermaus (--) ins maul kriegen, aber kriegte es nicht (-) weils nicht an (-) das käfig dran kam. und als (-) e' (.) er immer das (-) käfig aufmachte **kommt'** (--) **ka:m** sie noch (--) schon gar nicht dran, weil sie sich dann an die decke hing.

(B6) Kind 17 (7;6)

und dann sind hunde gekommen, die freunde von den (-) ha:sen, und die ham sich dann wieder angefreundet und dann ist auf einmal **ein ti'** (.) **ein böser tiger** gekommen- und hat sie (-) wieder verfolgt, und dann sind sie weggelaufen.

³ In einer ähnlichen Zugangsweise zeigt eine Studie von Keim (2009) beispielsweise, wie mehrsprachige Hauptschüler/innen der sechsten Jahrgangsstufe im Rahmen von Förderkontexten beim mündlichen (und noch stärker beim schriftlichen) Erzählen den für ihre sonstigen Peergroup-Sprechweisen charakteristisch hohen Gebrauch ethnolektaler Formen durch an der Schriftsprache orientierte standardsprachliche Ausdrucksweisen ersetzen. Die von den Heranwachsenden diesbezüglich vorgenommen Selbst- und Fremdkorrekturen von jugendsprachlichen hin zu Standardformen zeugen von einem hohen Maß an sprachlicher Reflexion sowie an literalem Wissen.

Zusammenhang literaler und narrativer Kompetenzen

Abschließend sei auf die Frage eingegangen, in welchem Verhältnis der Gebrauch literaler Formen zur jeweiligen narrativen Kompetenz derselben Kinder steht. In Anlehnung an Bruner (1986) wurde zur Bestimmung der narrativen Kompetenz der Aufbau der Handlung (landscape of action) sowie deren Bedeutung (landscape of consciousness) berücksichtigt. Im Einzelnen umfasste dies die Realisierung der Strukturelemente Setting, Planbruch und Auflösung sowie die Verwendung evaluativer Mittel, mit deren Hilfe die Erzählung eine emotionale Qualifizierung erhält. Diese erlaubt es, das Ungewöhnliche oder Unerwartbare zu intensivieren und damit die Erzählwürdigkeit der Geschichte hervorzuheben (vgl. auch die Teildimensionen Vertextung und Markierung bei Quasthoff 2009). Fließen in die Korrelationsberechnungen narrative Kompetenz und die Verwendung literaler Lexeme ein, so lässt sich ein hochsignifikanter mittlerer Zusammenhang ($r=0.523$; $p < .01$) feststellen. Auch zwischen narrativer Kompetenz und der Verwendung von Selbstkorrekturen zeigt sich ein wenngleich nur auf schwachem Niveau aber ebenfalls hochsignifikanter Zusammenhang ($r=.396$; $p < .01$). Es sind demnach Wechselwirkungen zwischen frühen Einsichten in Literalität und narrativer Kompetenz anzunehmen, deren Zusammenspiel zukünftig durch weitere Studien näher zu untersuchen ist.

8. Schlussbetrachtungen

Die Ergebnisse der Pilotstudie legen nahe, dass kindliche Erfahrungen mit Schriftlichkeit nicht nur als Zufallsprodukt in der Mündlichkeit aufscheinen, sondern dass der frühe Literalitätserwerb entscheidend im Feld der Mündlichkeit zu verorten ist. Hauptziel war es, anhand mündlicher Erzähltexte von Grundschulkindern der Schuleingangsphase Indikatoren zur Feststellung von Literalität anzuwenden und korrespondierende Befunde in einen Zusammenhang mit narrativer Kompetenz derselben Kinder zu stellen bzw. zu überprüfen, ob sich ein diesbezüglich angenommener Zusammenhang überhaupt empirisch nachweisen lässt. Gemessen am Gebrauch literaler Formen konnte belegt werden, dass sich mehr als die Hälfte der Kinder bei der Produktion mündlicher Erzählungen an konzeptioneller Schriftlichkeit orientiert. Zudem ergaben sich erste Hinweise darauf, dass die Verwendung literaler Formen positiv mit dem Entwicklungsstand von Erzählkompetenz korreliert. Deutlich wurde dabei, dass insbesondere der Gebrauch literaler Lexeme „als schriftsprachliche Markierung“ (Becker 2005: 26) identifizierbar ist und als geeignetes Literalitätskriterium für die Analyse mündlicher Daten dienlich sein kann. Für unterrichtliche Bemühungen legt dieser Befund nahe, Wortschatzarbeit frühzeitig einsetzen zu lassen, um Kindern möglichst reichhaltige Begegnungen mit literalen Ausdrucksformen zu ermöglichen. Innerhalb der Gruppe der schriftorientierten Kinder war zudem eine beachtlich hohe Varianz in der Häufigkeit verwendeter literaler Formen feststellbar. Insgesamt lassen sich aus den ersten Ergebnissen der Pilotstudie mindestens drei Schlussfolgerungen ableiten:

- Zum einen kommt mündlichen Kommunikationserfahrungen offenbar insofern eine wesentliche Bedeutung für den Literalitätserwerb zu, als sich Kindern in deren Vollzug mannigfaltige Berührungspunkte mit literalen Ausdrucksformen eröffnen und dabei gleichsam Sprachbewusstheit für typisch schriftsprachliche Formen ausgebaut werden kann. Insbesondere pädagogische Fachkräfte gilt es für das mündlichen Interaktionen innewohnende Lernpotenzial zu sensibilisieren, um traditionelle Sichtweisen wie etwa die Annahme, derartige Sprachbewusstheit bilde sich ausschließlich in der Begegnung mit Schrift heraus, abzulösen. Aus sprachdidaktischer Perspektive spricht folglich vieles dafür, dass mit der frühen Förderung mündlicher Erzählfähigkeiten gleichsam ein wichtiger Grundstein für den Literalitätserwerb angelegt werden kann.
- Zum anderen vollzieht sich der Aneignungsprozess von Schriftlichkeit von den Kindern ganz unterschiedlich, was nicht nur auf unterschiedliche Vorerfahrungen mit literalen Praktiken schließen lässt, sondern auch auf den Einfluss unterschiedlicher Lernertypen hinweist. Zukünftige Forschungen sollte daher stärker in den Blick nehmen, welche didaktischen Ansätze sich für unterschiedliche Lernertypen im Unterricht als fruchtbar beim Aufbau literaler Kompetenzen erweisen. Möglicherweise sind für diejenigen Kinder, bei denen sich Selbstkorrekturen beobachten ließen, Unterrichtskonzepte zielführend, die stärker auf Reflexion, Sprachbewusstheit und Formfokussierung setzen, während für Kinder ohne entsprechende Monitoraktivitäten wiederum inhaltsorientierte Konzepte zugänglicher sein könnten.

- Und schließlich stehen Erzählkompetenzen und literale Kompetenzen bezüglich ihrer Erwerbsmechanismen offensichtlich in einer engen Wechselbeziehung. So lässt sich die Ontogenese narrativer Fähigkeiten demnach auch als eine Internalisierung jener schriftsprachlicher Muster und lexikalischer Ausdrucksformen verstehen, die beispielsweise in Vorleseinteraktionen wahrnehmbar sind. Kinder müssen zunächst erkennen, „dass sich Sprache und ihre Formen irgendwie ändern, wenn gelesen wird und zwar auf allen Ebenen“ (Günther 2010: 132). Wenn Kinder in der Lage sind, solche schriftsprachlichen Formen und Muster – mit Maas (2008) gesprochen: ein spezifisches formelles Register – in medial mündlichen Kontexten abzurufen und in eigenen Erzählproduktionen umzusetzen, so kann dies als ein bedeutsamer Entwicklungsschritt innerhalb ihres Literalitätserwerbs gewertet werden. Feilke (2011: 14) betont hierzu den Modellcharakter von „Versprachlichungsstrategien einer Distanzkommunikation, wie sie nur die Schrifterfahrung selbst zur Verfügung stellen kann“ und hebt in diesem Zuge die Rolle von Texten als eigenständige Wissens- und Erfahrungsquellen hervor. Eine Systematisierung sprachdidaktischer Anregungen für speziell die Arbeit mit Kinderliteratur einschließlich kommunikativer Strategien für die Gestaltung von Vorlesegesprächen findet sich z.B. in Müller & Stark (2015). Frühpädagogischen Einrichtungen und der Schule als wesentliche Sozialisationsinstanzen neben dem Elternhaus kommen für die Kompensation fehlender Vorerfahrungen im Umgang mit Texten bekanntermaßen eine bedeutsame Rolle zu.

Literatur

- Andresen, H. (2011). Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. München: WiFF Expertise (herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut).
- Becker, T. (2005). Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: vier Erzählformen im Vergleich. In H. Feilke & R. Schmidlin, Regula (Hrsg.), *Literale Textentwicklung - Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz* (19-41). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Becker, T. (2013). Narrative Muster und literale Konzeptionalisierungen in mündlichen und schriftlichen Erzählungen. In T. Becker & P. Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* (193-212). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Becker, T. & Stude, J. (in Vorb.). *Erzählen. Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Behrens, H. (2015). Sprachbewusstsein und Sprachgebrauch: Perspektiven der empirischen Linguistik. In R. Schmidlin, H. Behrens & H. Bickel (Hrsg.), *Sprachbewusstsein und Sprachgebrauch: Implikationen für die Sprachtheorie* (1-16). Berlin: De Gruyter.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ehlich, K. (1984). *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Feilke, H. (2011). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In *leseforum.ch: Online-Plattform für Literalität*, 1, URL: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf
- Feilke, H. & Schmidlin, R. (2005). Forschung zu literaler Textkompetenz – Theorie und Methodenentwicklung. In H. Feilke & R. Schmidlin (Hrsg.), *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz* (7-18). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grießhaber, W. (2012). Zweitsprachkenntnisse und Literalität in sehr frühen Lernertexten. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben - Spracherwerb erforschen* (155-171). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Grießhaber, W. (2014). Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In *leseforum.ch: Online-Plattform für Literalität*, 3, URL: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_3_Griesshaber.pdf
- Groeben, A. (2001). Literalität: Modewort, alter Hut oder neue Aufgabe?. *Pädagogik*, 53, 6, 6-9.
- Guckelsberger, S. (2008). Diskursive Basisqualifikation. In K. Ehlich, U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen* (103-134). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Günther, H. (2010). Konzeptionelle Schriftlichkeit – eine Verteidigung. In H. Günther (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit* (125-136). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keim, I. (2009). Mündliche und schriftliche Erzählungen von Migrantenkindern in Mannheim: der Weg von Peergroup-Sprechweisen zur Schriftsprache. In S. Klaeger & B. Thörle (Hg.), *Sprache(n), Identität, Gesellschaft* (141-162). Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Kern, F. & Quasthoff, U. M. (2005). Fantasy stories and conversational narratives of personal experience. In U. Quasthoff & T. Becker (Hg.), *Narrative Interaction* (15-56). Amsterdam: Benjamins.
- Kern, F. & Quasthoff, U. M. (2007). Familiäre Interaktionsmuster und kindliche Diskursfähigkeit: Mögliche Auswirkungen interaktiver Stile auf diskursive Praktiken und Kompetenzen bei Schulkindern. In H. Hausendorf (Hrsg.), *Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion* (277-306). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Knopf, J. (2012). Literarisches Lernen im Kindergarten – Ergebnisse einer empirischen Studie zur Rezeption eines Gedichts. In W. Knapp & D. Isler (Hrsg.), *Sprachliche und literale Fähigkeiten im Vorschulalter fördern – Forschungsergebnisse und Praxismodelle* (97–112). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Lütke, P. (2015). From meta-processes to conscious access - metasprachliche Fähigkeiten im frühen Zweitspracherwerb aus theoretischer, empirischer und sprachdidaktischer Perspektive. In H. Klages & G. Pagonis (Hrsg.), *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (99-122). Berlin, New York: De Gruyter.
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, C. (2012). Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-) sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-)Schulkindern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Müller, C. (2013). „Ich lese Anfang, dann sie erzählt“ – Familiales Sprachlernen und seine Bedeutung für die Entwicklung kindlicher Erzählfähigkeiten in der Zweitsprache. In T. Becker & P. Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und -didaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte und Perspektiven* (233-254). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

- Müller, C. & Stark, L. (2015). Sprachdidaktische Nutzung von Kinderliteratur: Anregungen für die Sprachförderpraxis im Elementar- und Primarbereich. In U. Eder, (Hrsg.), Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht (95-117). Wien: Praesens.
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling. Cambridge: Harvard University Press.
- Ohlhus, S. (2005). Schreibentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeiten. In H. Feilke & R. Schmidlin (Hrsg.), Literale Textentwicklung - Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz (43-68). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ohlhus, S. (2011a). Mündliche Erzählinteraktionen und literale Sozialisation. In L. Hoffmann, K. Leimbrink & U. Quasthoff (Hrsg.), Die Matrix der menschlichen Entwicklung (338-363). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Ohlhus, S. (2011b). Kontextuelle und literarische Ressourcen im Erzählerwerb. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 33, 231-249.
- Ohlhus, S. (2014): Erzählen als Prozess. Interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Ohlhus, S. & Quasthoff, U. (2005). Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter. In P. Wieler (Ed.), Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten (49-68). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Panne, I. (2015). Narrative Kompetenzen in der Schuleingangsphase – Eine empirische Betrachtung mündlicher Kindererzählungen. Unveröffentlichte Masterarbeit, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Quasthoff, U. (2009). Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (84-100). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Quasthoff, U., Ohlhus, S. & Stude, J. (2009). Der Erwerb von Textproduktionskompetenz im Grundschulalter: Ressourcen aus der Mündlichkeit und ihre unterschiedliche Nutzung. Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich (ZfG), 2, 56- 68.
- Schmidlin, R. (1999). Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland. Tübingen, Basel: Gilles & Francke Verlag.
- Stark, L. (2015). Vorlesesituationen und literale Lernmöglichkeiten am Beispiel des deutschen Präteritums. Eine linguistische Analyse des Inputs, den erwachsene Interaktionspartner ihrem Kind bei der Bilderbuchrezeption bereitstellen. Dissertation an der Ruhr-Universität Bochum.
- Stude, J. (2013a). Kinder sprechen über Sprache – Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Stude, J. (2013b). Narrative Bewusstheit als Ressource des Erzählerwerbs: Welche Einsichten uns kindliche Kommentare zum eigenen Erzählen liefern. In T. Becker & P. Wieler (Hrsg.), Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven (53-71). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Wieler, P. (1997). Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch- kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Wieler, P. (2013). Varianten des Literacy-Konzepts und ihre Bedeutung für die Deutschdidaktik. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking & P. Wieler (Hrsg.), Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA (47-68). Freiburg im Breisgau: Klett Fillibach Verlag.

Autorin

Juliane Stude ist Universitätsprofessorin für Didaktik der deutschen Sprache an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Sprach- und Diskurserwerb, insbesondere dem Erwerb von Erzählkompetenzen und Sprachbewusstheit im Kindes- und Jugendalter.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.

L'acquisition de formes littéraciques véri-fiée par la narration orale : une étude pilote

Juliane Stude

Chapeau

Avant la scolarisation, les enfants ont déjà des contacts avec l'écrit de diverses manières. L'article est consacré à la question de la reconstruction dans la littératie de la compréhension des enfants par le biais de productions langagières orales. Dans la première partie, il donne une vue d'ensemble des conceptions actuelles en matière d'apprentissage précoce de la littératie et met en évidence l'importance de l'apprentissage de la narration. La deuxième partie rend compte des résultats d'une étude pilote ciblant l'utilisation de formes littéraciques et d'autocorrections dans des narrations obtenues d'enfants de six et sept ans. Il en ressort que, dès le début, les enfants se servent, de manière active et dans une démarche consciente, de concepts appartenant au domaine de l'écrit.

Mots-clés

acquisition de la littératie, concepts du domaine de l'écrit, compétences narratives, narration imaginaire, lexèmes littéraires, autocorrection

Cet article a été publié dans le numéro 1/2016 de forumlecture.ch